



BÁO CÁO GIÁM SÁT TOÀN CẦU VỀ GIÁO DỤC

2019

Di cư, lánh nạn và giáo dục:

XÂY CẦU, ĐỪNG XÂY TƯỜNG



Tổ chức Giáo dục
Khoa học và Văn hóa
của Liên Hợp Quốc



Các Mục tiêu
Phát triển
Bền vững



Báo cáo
Giám sát
Toàn cầu
về Giáo dục

BÁO CÁO GIÁM SÁT TOÀN CẦU VỀ GIÁO DỤC

2019

Di cư, lánh nạn và giáo dục:

XÂY CẦU, ĐỪNG XÂY TƯỜNG

Tuyên bố Incheon về Giáo dục đến năm 2030 và Khung Hành động Tuyên bố Incheon nêu rõ, nêu rõ, Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục (Báo cáo GSTCGD) phải là kênh “giám sát và báo cáo về tình hình thực hiện Mục tiêu Phát triển Bền vững số 4 (MTPTBV 4), cũng như hợp phần giáo dục thuộc các MTPTBV khác”, trong đó, có việc “giám sát tình hình thực hiện các chiến lược trong nước và quốc tế nhằm duy trì trách nhiệm giải trình của tất cả các bên liên quan về cam kết của mình, trong khuôn khổ giám sát và đánh giá tổng thể các Mục tiêu phát triển bền vững (MTPTBV)”. Báo cáo này do một nhóm tác giả độc lập xây dựng, dưới sự chủ trì của UNESCO.

Việc thiết kế và trình bày các tư liệu trong ấn phẩm này không phản ánh quan điểm của UNESCO về địa vị pháp lý của bất kỳ quốc gia, lãnh thổ, thành phố hay khu vực địa lý nào, cũng như thẩm quyền của họ hoặc việc phân định ranh giới hay biên giới của quốc gia, lãnh thổ, thành phố hay khu vực địa lý đó.

Nhóm tác giả Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục chịu trách nhiệm lựa chọn và trình bày các nội dung trong ấn phẩm này và những ý kiến trong này không nhất thiết là của UNESCO và cũng không thể hiện cam kết của Tổ chức này. Trách nhiệm chính về các quan điểm và đánh giá thể hiện trong Báo cáo này thuộc về Trưởng nhóm tác giả.

Nhóm tác giả Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục

Trưởng nhóm: Manos Antoninis

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 Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte và Lema Zekrya.

Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục là ấn phẩm độc lập thường niên. Báo cáo được xây dựng dưới sự tài trợ của một số chính phủ các nước, các cơ quan đa phương, các quỹ tư nhân và dưới sự chủ trì, hỗ trợ của UNESCO.



Đây là ấn phẩm truy cập mở theo giấy phép Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Để sử dụng nội dung của ấn phẩm, người dùng chấp thuận các điều khoản sử dụng của Kho Truy cập Mở UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Giấy phép hiện tại chỉ áp dụng cho nội dung văn bản của ấn phẩm. Để sử dụng tài liệu chưa được xác định rõ ràng là sở hữu của UNESCO, cần yêu cầu cấp phép bằng cách gửi thư về địa chỉ: publication.copyright@unesco.org hoặc UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP Pháp.

Tên tài liệu gốc trong tiếng Anh: *Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. Paris, UNESCO.



Để biết thêm thông tin, vui lòng liên hệ:

Nhóm tác giả Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, Pháp
Email: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Bất kỳ sai sót hoặc thiếu sót nào được phát hiện sau khi in ấn sẽ được chỉnh sửa trên phiên bản trực tuyến, tại: www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2018

Tài liệu bản quyền

Ấn bản thứ nhất

Xuất bản năm 2018 bởi Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa LHQ

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

Sắp chữ: UNESCO

Thiết kế đồ họa: Công ty TNHH Thương mại và dịch vụ Hiệp Nghĩa Việt Nam (HINA. Co., LTD)

Thiết kế layout: UNESCO

Các ấn phẩm Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục

- 2019 *Di cư, lánh nạn và giáo dục: Xây cầu, không xây tường*
- 2017/8 *Giải trình trong giáo dục: Đáp ứng các cam kết của chúng ta*
- 2016 *Giáo dục vì con người và hành tinh: Xây dựng tương lai bền vững cho mọi người*

Các ấn phẩm Báo cáo Giám sát Toàn cầu GDCMN

- 2015 *Giáo dục cho mọi người 2000-2015: Thành tựu và thách thức*
- 2013/4 *Dạy và học: Đảm bảo chất lượng cho mọi người*
- 2012 *Thanh niên và kỹ năng: Phát huy giá trị của giáo dục*
- 2011 *Khủng hoảng chìm: Xung đột vũ trang và giáo dục*
- 2010 *Tiếp cận các đối tượng thiệt thòi*
- 2009 *Khắc phục tình trạng bất bình đẳng: Tầm quan trọng của công tác quản trị*
- 2008 *Giáo dục cho mọi người: Mục tiêu có đạt được vào 2015?*
- 2007 *Nền tảng vững chắc: Chăm sóc và giáo dục mầm non*
- 2006 *Biết chữ - chìa khóa cho cuộc sống*
- 2005 *Giáo dục cho mọi người: Chất lượng là trên hết*
- 2003/4 *Giới và GDCMN: Bước tiến đến sự bình đẳng*
- 2002 *GDCMN: Liệu thế giới có đang đi đúng hướng?*

Ảnh bìa: Rushdi Sarraj/UNRWA

Chú thích: *Học sinh tị nạn Palestine trong ngày học đầu tiên của học kỳ hai ở các trường học do Cơ quan Cứu trợ và Hành động của LHQ ở vùng Cận Đông (UNRWA) tổ chức tại Gaza.*

Thiết kế đồ họa thông tin: Housatonic Design Network

Quý vị có thể tải báo cáo tóm tắt này cùng toàn bộ tài liệu liên quan tại địa chỉ sau: <http://bit.ly/2019gemreport>

Lời tựa

Con người luôn di chuyển từ nơi này đến nơi khác, một số tìm kiếm cơ hội tốt hơn, số khác lại phải chạy trốn khỏi hiểm nguy. Quá trình di chuyển này có tác động không nhỏ đến hệ thống giáo dục. Ấn bản 2019 của *Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục* (Báo cáo GSTCGD) là ấn phẩm đầu tiên trong chuỗi các ấn phẩm chuyên sâu tìm hiểu về những vấn đề này trên bình diện quốc tế.

Báo cáo được hoàn tất cùng thời điểm cộng đồng quốc tế thông qua hai hiệp ước quan trọng: *Thỏa thuận Toàn cầu về Di cư An toàn, Trật tự và Thường xuyên*, và *Thỏa thuận Toàn cầu về Người tị nạn*. Những thỏa thuận chưa từng có này, cùng các cam kết quốc tế về giáo dục bao hàm trong Mục tiêu Phát triển Bền vững thứ 4 của Liên Hợp Quốc (LHQ), nêu bật sự cần thiết phải giải quyết những vấn đề về giáo dục cho người di cư và người lánh nạn. Báo cáo GSTCGD sẽ là tài liệu tham khảo cần thiết cho các nhà hoạch định chính sách chịu trách nhiệm hoàn thành những tham vọng của chúng ta.

Hiện nay, luật và chính sách còn đang phủ nhận các quyền của trẻ em di cư và tị nạn, và lơ đi nhu cầu của nhóm đối tượng này. Người di cư, tị nạn và lánh nạn trong nước nằm trong số những đối tượng dễ tổn thương nhất trên thế giới, kể cả những người sống trong các khu ổ chuột, những người phải di chuyển theo thời vụ để mưu sinh và trẻ em trong các khu trại tập trung. Các em bị từ chối việc được đến trường – nơi mà đáng lẽ, phải là nơi trú ẩn an toàn và hứa hẹn mang lại một tương lai tốt đẹp.

Phớt lờ nhu cầu giáo dục của người di cư chính là bỏ phí biết bao tiềm năng của con người. Đôi khi, chỉ là vấn đề giấy tờ thủ tục, dữ liệu không đầy đủ hay hệ thống quan liêu, thiếu sự đồng bộ sẽ trở thành rào cản hành chính đối với nhiều người. Trên thực tế, đầu tư vào giáo dục cho những người di cư và người lánh nạn có năng lực và có quyết tâm có thể thúc đẩy phát triển và tăng trưởng kinh tế không chỉ cho quốc gia tiếp nhận mà còn cho quốc gia nơi họ đã ra đi.

Chỉ cung cấp giáo dục thôi là chưa đủ. Môi trường học đường cần phải thích ứng và hỗ trợ nhu cầu cụ thể của những người di cư. Bỏ trí học sinh nhập cư và tị nạn học cùng trường với các học sinh bản địa là bước quan trọng đầu tiên để phát triển sự gắn kết trong xã hội. Tuy nhiên, phương pháp và ngôn ngữ giảng dạy, cộng thêm sự phân biệt đối xử, có thể là sự chia cách học sinh.

Đội ngũ giáo viên được đào tạo kỹ lưỡng là yếu tố sống còn để đảm bảo sự hòa nhập của học sinh nhập cư và tị nạn, nhưng bản thân giáo viên cũng cần được hỗ trợ để có thể quản lý các lớp học đa ngôn ngữ, đa văn hóa, trong đó thường có các học sinh có nhu cầu trợ giúp về tâm lý xã hội.

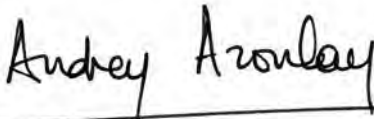
Một chương trình giáo dục tốt là một chương trình ủng hộ sự đa dạng, cung cấp các kỹ năng quan trọng, thách thức mọi định kiến và có khả năng tạo hiệu ứng lan tỏa tích cực sâu rộng bên ngoài nhà trường. Đôi khi, sách giáo khoa có một số nội dung về nhập cư đã lạc hậu, làm ảnh hưởng tiêu cực đến nỗ lực thúc đẩy sự hòa nhập. Nhiều chương trình giáo dục chưa đủ linh hoạt để phù hợp với lối sống của những người thường xuyên phải di chuyển.

Mở rộng giáo dục và đảm bảo hòa nhập đòi hỏi phải có đầu tư- điều mà nhiều nước tiếp nhận chưa thể tự mình làm được. Viện trợ nhân đạo hiện chưa đáp ứng được nhu cầu của trẻ em do loại hình hỗ trợ này thường bị hạn chế và không liên tục. *Quỹ Education Cannot Wait* (Giáo dục Không thể Chờ đợi) mới được thành lập là một cơ chế quan trọng để tiếp cận những đối tượng dễ bị tổn thương nhất.

Thông điệp của báo cáo này rất rõ ràng, đó là: Đầu tư vào giáo dục cho những người di cư là yếu tố quyết định dẫn tới sự khác biệt quan trọng giữa hai con đường: con đường dẫn đến thất vọng- bất ổn; và con đường dẫn đến gắn kết- hòa bình.

Audrey Azoulay

Tổng Giám đốc UNESCO



Lời tựa

Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục năm 2019 do một nhóm tác giả vốn là những người di cư biên soạn. Bốn trong số họ là con của những người tị nạn. Họ không phủ nhận rằng người ta có nhiều quan điểm khác nhau về vấn đề di cư và người di cư. Giáo dục có thể khiến những quan điểm đó trở nên cởi mở hơn và mang lại cơ hội tốt hơn cho mọi người, nhưng ở mức độ nào? Nghiên cứu của nhóm tác giả sẽ cho ta thấy được điều đó.

Có những điều chúng ta đã biết nhưng cũng có những điều chúng ta chưa biết về người nhập cư, người tị nạn và cộng đồng tiếp nhận. Tuy nhiên, tất cả những gì mà một số người biết được là người nhập cư và người tị nạn thường sống trong tình cảnh thiếu thốn và họ cần phải làm mọi cách để thoát khỏi tình cảnh này; họ không biết liệu phía bên kia đường hầm có cơ hội chờ đón họ hay không. Người dân của các cộng đồng tiếp nhận thì không biết liệu cuộc sống của họ sẽ bị xáo trộn đến mức nào khi có thêm hàng xóm mới đến, mang theo những trang phục khác nhau, phong tục khác nhau và giọng nói khác nhau.

Trật tự và hỗn độn đều là đặc trưng của di cư. Xã hội thường cố gắng điều chỉnh sự di chuyển của dân cư nhưng vẫn không thể tránh khỏi việc phải đối mặt với những dòng người nhập cư không lường trước được. Sự chuyển dịch dân cư này có thể tạo thêm chia rẽ, nhưng cũng có trường hợp mang lại lợi ích rõ rệt cho cả quốc gia nơi họ đã ra đi và quốc gia nơi họ được tiếp nhận.

Chúng ta thấy được trong dòng người di cư, có cả sự tự nguyện và sự ép buộc. Một số người chủ động di chuyển để làm việc và học tập. Trong khi đó, số khác buộc phải chạy trốn khỏi những bức hại và đe dọa đối với sinh kế của họ. Người dân và những chính trị gia của các cộng đồng tiếp nhận có thể tranh luận không ngừng về việc những người mới đến là tự nguyện hay bị ép buộc, hợp pháp hay không hợp pháp, có lợi hay có hại, là tài sản hay gánh nặng đối với nước tiếp nhận.

Có cả hai thái cực: hoặc chào đón, hoặc xua đuổi. Một số người có thể thích nghi với môi trường mới trong khi một số khác lại không thể. Có những người muốn giúp đỡ và cũng có những người muốn xua đuổi.

Bởi vậy, chúng ta có thể thấy rằng, di cư và lánh nạn là vấn đề nổi cộm ở nhiều nơi trên thế giới. Tuy nhiên, trách nhiệm phải ra quyết định vẫn còn đó. Chúng ta cần có câu trả lời cho vấn đề di cư. Chúng ta dựng nên các rào cản, hay chúng ta vươn tay sang phía bên kia để tạo lập niềm tin, để hòa nhập, để trấn an.

Ở cấp độ toàn cầu, LHQ đã nỗ lực kết nối nhiều quốc gia lại với nhau để cùng bàn thảo về giải pháp bền vững cho các thách thức liên quan đến di cư và lánh nạn. Tại Hội nghị Thượng đỉnh LHQ về người tị nạn và người di cư năm 2016, tôi đã kêu gọi tập trung nỗ lực cho phòng chống xung đột, hòa giải, quản trị tốt, các luật định và tăng trưởng kinh tế toàn diện. Tôi cũng kêu gọi mọi người chú ý đến sự cần thiết phải giúp người di cư tiếp cận tốt hơn đến các dịch vụ cơ bản để giải quyết vấn đề bất bình đẳng.

Báo cáo này nhấn mạnh thêm về luận điểm nêu trên bằng cách lưu ý rằng giáo dục không chỉ là nghĩa vụ về mặt đạo đức của những người trực tiếp thực hiện mà còn là giải pháp thiết thực đối với những vấn đề do tình trạng di cư tạo ra. Giáo dục đã, đang và sẽ luôn là yếu tố không thể thiếu để giải quyết các vấn đề về di cư và lánh nạn. Theo như nội dung của hai hiệp ước toàn cầu về người di cư và người tị nạn, thì bây giờ chính là lúc chúng ta phải thực hiện điều này.

Nếu phủ nhận giáo dục thì thiệt thòi và thất vọng là điều không thể tránh khỏi. Nếu giảng dạy không đúng, giáo dục có thể bóp méo lịch sử và gây hiểu lầm.

Ngược lại, giáo dục cũng có thể là chiếc cầu để kết nối đôi bờ như Báo cáo đã trình bày qua rất nhiều ví dụ tích cực từ Ca-na-đa, Cộng hòa Séc, Cô-lôm-bi-a, Ai-len, Li-băng, Phi-líp-pin, Thổ Nhĩ Kỳ và U-gan-đa. Giáo dục có thể giúp khai mở những điều tốt đẹp nhất trong mỗi con người, giúp bỏ đi những khuôn mẫu, định kiến và phân biệt đối xử và thay vào đó là tư duy phản biện, sự đoàn kết và cởi mở. Giáo dục có thể giúp đỡ cho những người chịu thiệt thòi hay tạo cơ hội cho những người đang tuyệt vọng.

Báo cáo này đề cập trực tiếp đến một thách thức lớn lao, đó là: giáo viên phải được hỗ trợ như thế nào để thực hành hòa nhập. Báo cáo còn cung cấp cho chúng ta nhiều thông tin chuyên sâu, thú vị về tính nhân văn và hiện tượng di cư đã hiện hữu từ bao đời nay. Tôi hy vọng quý vị sẽ cân nhắc và có hành động cụ thể đối với các khuyến nghị được đưa ra trong báo cáo này.

Helen Clark

Trưởng Ban cố vấn Báo cáo GSTCGD



Di cư, lánh nạn và giáo dục

Trên thế giới có rất nhiều những câu chuyện về di cư và lánh nạn đầy cảm xúc, lay động lòng người. Những câu chuyện này kể về mong mỏi, hy vọng, sợ hãi, đợi chờ, sự khôn khéo, hoàn thành ước nguyện, sự hy sinh, lòng can đảm, tính kiên trì và sự đau khổ, qua đó nhắc nhở chúng ta rằng ‘di cư là biểu hiện cho khát vọng của con người về phẩm giá, sự an toàn và một tương lai tốt đẹp hơn. Di cư là một phần của kết cấu xã hội- phần bề ngoài tạo nên một gia đình nhân loại’. Tuy nhiên, di cư và lánh nạn cũng lại chính là ‘nguồn gốc gây chia rẽ trong nội bộ từng quốc gia và xã hội hay giữa các quốc gia và giữa xã hội với nhau.... Trong những năm gần đây, nhiều làn sóng di cư lớn của những người tuyệt vọng, trong đó có cả người di cư và người tị nạn, đã phủ màu sắc tiêu cực lên những lợi ích lớn hơn của việc di cư’.

Mặc dù Chương trình Nghị sự Phát triển Bền vững 2030 có quy định chính thức về việc chia sẻ trách nhiệm đối với những mục tiêu chung nhưng vấn đề di cư và lánh nạn vẫn tiếp tục làm dấy lên nhiều phản hồi tiêu cực trong xã hội hiện đại. Những phản hồi tiêu cực này lại bị những kẻ cơ hội lợi dụng, đó là những kẻ thấy việc xây tường ngăn cách có lợi hơn việc xây cầu để kết nối. Đây chính là lúc giáo dục phát huy vai trò ‘thúc đẩy sự cảm thông, lòng bao dung, và tình hữu nghị giữa các quốc gia, các chủng tộc hoặc tôn giáo’. Đây cũng chính là một cam kết quan trọng trong Tuyên ngôn Quốc tế về Quyền Con người.

Báo cáo này đề cập đến vấn đề di cư và lánh nạn dưới góc nhìn của các giáo viên, các nhà quản lý giáo dục – những người đang phải đối mặt với vấn đề về đa sắc tộc trong lớp học, trường học, cộng đồng, thị trường lao động và xã hội. Tất cả hệ thống giáo dục trên toàn thế giới đoàn kết với cam kết ‘đảm bảo giáo dục có chất lượng và công bằng và tăng cường cơ hội học tập suốt đời cho tất cả mọi người’ và ‘không ai bị bỏ lại phía sau’. Tất cả các hệ thống giáo dục cần phải điều chỉnh để đáp ứng nhu cầu của học sinh, bất luận là xuất thân của học sinh thế nào và làm được như vậy thì học sinh mới có thể thực hiện được những ước vọng của mình. Ngoài ra, các hệ thống giáo dục cũng cần phải đáp ứng nhu cầu của xã hội trong việc chống chịu và thích ứng với vấn đề di cư và lánh nạn- một thách thức ảnh hưởng đến tất cả các quốc gia có người di cư và tị nạn, dù ít hay nhiều.

Mọi hình thức di cư đều được đề cập. Trung bình cứ 8 người thì có 1 người là di cư trong nước. Di cư có thể ảnh hưởng nghiêm trọng đến cơ hội giáo dục của cả người ra đi và người ở lại, đặc biệt là trong bối cảnh đô thị hóa nhanh chóng ở các nước thu nhập thấp và trung bình. Khoảng 30 người thì có 1 người sống ở một quốc gia không phải là quốc gia nơi họ sinh ra. Gần hai phần ba số người di cư quốc tế tìm đến các nước có thu nhập cao. Trong khi phần lớn họ di cư để tìm việc, một số di cư để học tập. Di cư quốc tế cũng ảnh hưởng đến sự nghiệp giáo dục của con cháu họ. Cứ khoảng 80 người thì có 1 người phải lánh nạn trong nước hoặc ra nước ngoài vì xung đột hoặc thiên tai. Trong số này, có đến 9 trong số 10 người sống ở các nước thu nhập thấp và trung bình. Để họ tham gia vào các hệ thống giáo dục là điều quan trọng nhưng còn phụ thuộc vào từng bối cảnh lánh nạn cụ thể.

Di cư và lánh nạn tương tác với giáo dục thông qua các quan hệ hai chiều phức tạp, có ảnh hưởng đến những người ra đi, những người ở lại cũng như những người tiếp nhận hay sẽ tiếp nhận người di cư và tị nạn (**Bảng 1**). Thời điểm trong cuộc đời suy nghĩ

BẢNG 1:
Một số ví dụ chọn lọc về mối quan hệ giữa giáo dục và di cư/lánh nạn

		Ảnh hưởng của di cư/lánh nạn đối với giáo dục	Ảnh hưởng của giáo dục đối với di cư/lánh nạn
Nơi đi	Người di cư	<ul style="list-style-type: none"> • Di cư kéo dẫn đến khó khăn cho cung cấp giáo dục ở các khu ổ chuột. • Hệ thống giáo dục cần phải điều chỉnh theo nhu cầu của người di cư theo thời vụ hoặc theo vòng. 	<ul style="list-style-type: none"> • Người có học thức có khả năng di cư cao hơn.
	Người ở lại	<ul style="list-style-type: none"> • Di cư làm thiếu hụt dân số ở khu vực nông thôn và gây khó khăn cho cung cấp giáo dục. • Tiền gửi về ảnh hưởng đến giáo dục của người dân ở cộng đồng xuất xứ. • Vắng bố mẹ ảnh hưởng đến con trẻ ở lại quê nhà. • Triền vọng di cư làm giảm sự quan tâm đầu tư vào giáo dục. • Các chương trình mới chuẩn bị sẵn sàng cho những người muốn di cư 	<ul style="list-style-type: none"> • Sự di cư của người có học ảnh hưởng xấu đến sự phát triển của các khu vực bị ảnh hưởng, ví dụ, hiện tượng chảy máu chất xám.
Nơi đến	Người nhập cư và người tị nạn	<ul style="list-style-type: none"> • Trình độ học vấn cũng như thành tích của người nhập cư và con cái họ thường thấp hơn so với người bản địa. • Người tị nạn cần được tham gia vào hệ thống giáo dục quốc dân. • Cần phải đảm bảo quyền được giáo dục của người tị nạn. 	<ul style="list-style-type: none"> • Người di cư có xu hướng bị đánh giá thấp, kỹ năng của họ không được công nhận hoặc vận dụng hết và sinh kế của họ bị thay đổi. • Quốc tế hóa trong giáo dục đại học khuyến khích sinh viên dịch chuyển.
	Người bản xứ	<ul style="list-style-type: none"> • Đa dạng trên lớp học đòi hỏi phải có đội ngũ giáo viên được chuẩn bị kỹ lưỡng hơn, phải có chương trình mục tiêu để hỗ trợ những người mới đến, đồng thời đề phòng sự ngăn cách và dữ liệu không tập trung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Giáo dục chính quy và không chính quy có thể tăng cường sức chống chịu của xã hội, giảm định kiến và phân biệt đối xử.

hay quyết định về việc di cư là yếu tố quyết định then chốt đối với đầu tư, gián đoạn, trải nghiệm và kết quả học tập. Trẻ em di cư khỏi các khu vực có mức độ phát triển giáo dục thấp hơn có được những cơ hội mà chúng không thể tiếp cận bằng bất kỳ cách nào khác. Đồng thời, trình độ và thành tích của học sinh di cư thường tụt hậu so với bạn bè đồng trang lứa ở cộng đồng nơi các em chuyển đến.

Di cư và lánh nạn đòi hỏi hệ thống giáo dục phải đáp ứng nhu cầu của cả người ra đi và người ở lại. Các nước cần phải công nhận quyền được học tập của người di cư và người tị nạn và phải thực thi những quyền này trong thực tế. Giáo dục cần phải được điều chỉnh để có thể bao gồm những người đang phải sống chật vật trong các khu ổ chuột, di cư hoặc đang chờ để được tị nạn. Hệ thống giáo dục cần phải mang tính hòa nhập và công bằng. Giáo viên cần phải được chuẩn bị để xử lý các vấn đề liên quan đến đa dạng cũng như sự xáo trộn do di cư và đặc biệt là do lánh nạn tạo ra. Cần phải hiện đại hóa tư duy trong vấn đề công nhận bằng cấp và quá trình học tập để có thể tận dụng tối đa khả năng/kỹ năng của người di cư và người tị nạn, góp phần quan trọng cho sự phát triển kinh tế lâu dài.

“
Di cư và lánh nạn đòi hỏi hệ thống giáo dục phải đáp ứng nhu cầu của cả người ra đi và người ở lại

Giáo dục còn ảnh hưởng sâu sắc đến vấn đề di cư và lánh nạn, cả về số lượng người nhập cư cũng như quan điểm của mọi người về vấn đề này. Giáo dục là động lực chính cho quyết định di cư, thúc đẩy việc mưu cầu một cuộc sống tốt đẹp hơn. Giáo dục ảnh hưởng đến thái độ, nguyện vọng và niềm tin của người di cư, cũng như mức độ mà họ có thể hòa nhập cùng cộng đồng tại quốc gia nơi đến. Mặc dù, gia tăng sự đa dạng trong lớp học kéo theo nhiều khó khăn, ngay cả đối với người bản xứ (đặc biệt là đối tượng

nghèo và bị thiệt thòi) nhưng nó cũng mang lại cơ hội để tìm hiểu về nhiều nền văn hóa và trải nghiệm khác nhau. Hơn bao giờ hết, chúng ta cần có những chương trình giảng dạy tinh tế để giải quyết vấn đề về thái độ tiêu cực.

Trong bối cảnh di cư và lánh nạn đang trở thành những chủ đề chính trị nóng bỏng, giáo dục sẽ là chìa khóa để giúp mọi công dân hiểu rõ về các vấn đề liên quan. Giáo dục có thể giúp xử lý thông tin và thúc đẩy gắn kết xã hội, đây là điều đặc biệt quan trọng trong một thế giới toàn cầu hoá. Tuy nhiên, giáo dục cần phải vượt ra ngoài phạm vi của thái độ khoan dung, chống lại thái độ thờ ơ; giáo dục phải là vũ khí chống lại những định kiến, khuôn mẫu và phân biệt đối xử. Nếu không được đầu tư xây dựng kỹ lưỡng, hệ thống giáo dục có thể làm lan truyền những hình ảnh mang tính tiêu cực, phiến diện, phân biệt hoặc loại trừ đối với người nhập cư và người tị nạn.

Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục năm 2019 xem xét các dẫn chứng về di cư, lánh nạn và giáo dục trên toàn cầu và nhằm mục đích trả lời các câu hỏi sau đây:

- Di dân ảnh hưởng như thế nào đến việc tiếp cận giáo dục và chất lượng giáo dục? Hệ quả đối với người di cư và người tị nạn là gì?
- Giáo dục làm thay đổi cuộc sống của người di cư và người dân các cộng đồng tiếp nhận như thế nào?

HỘP 1

Cả thế giới đang tập trung giải quyết nhu cầu về giáo dục cũng như các nhu cầu khác của người di cư, lánh nạn và của cả người dân ở đất nước tiếp nhận

Giải quyết nhu cầu giáo dục và các nhu cầu khác của người di cư, lánh nạn và người dân ở đất nước tiếp nhận ở cấp địa phương, quốc gia và quốc tế đòi hỏi phải có sự huy động các nguồn lực và điều phối các hoạt động. Cả thế giới đang chuyển dịch theo xu hướng này. Vào tháng 9 năm 2016, 193 quốc gia thành viên LHQ đã thông qua Tuyên bố New York về người Di cư và người Tị nạn để tăng cường và điều chỉnh cơ chế chia sẻ trách nhiệm, qua đó khởi động các tiến trình của 2 hiệp ước toàn cầu về người di cư và người tị nạn.

Dự thảo *Hiệp ước Toàn cầu về Di cư An toàn, Trật tự và Thường xuyên* đề cập tới hầu hết các vấn đề được nêu trong báo cáo này vào chương trình nghị sự. Dự thảo đề cập đến quyền được tiếp cận những dịch vụ cơ bản, bao gồm giáo dục cả trong và ngoài nhà trường. Mặc dù vấn đề công nhận kỹ năng của người di cư được quan tâm nhiều hơn nhưng

dự thảo nói chung vẫn truyền tải được thông điệp tích cực về việc giáo dục là cơ hội để tận dụng tối đa nguồn lực người di cư. Tuy nhiên, hiệp ước không mang tính ràng buộc và các nước tham gia tự do quyết định cách thức đáp ứng các cam kết.

Giáo dục cho người lánh nạn đòi hỏi phải có thêm hỗ trợ để giúp mọi người làm quen với môi trường mới và thích nghi với tình trạng lánh nạn kéo dài. Mặc dù quyền được giáo dục của người tị nạn tại quốc gia tiếp nhận được đảm bảo trong Công ước LHQ năm 1951 về Vị thế của người Tị nạn nhưng *Hiệp ước Toàn cầu về người Tị nạn* vẫn đặt mục tiêu đổi mới cam kết này. Dự thảo cuối cùng có hai khoản nói về giáo dục, chủ yếu tập trung vào vấn đề tài chính và hỗ trợ tài chính cho các chính sách cụ thể. Nội dung dự thảo cuối cùng nêu rõ sự cần thiết phải xây dựng các chính sách về vấn đề hòa nhập ở cấp quốc gia.

Di cư trong nước

Ước tính có khoảng 763 triệu người không sinh sống tại nơi họ sinh ra. Trong số các loại hình di cư như vĩnh viễn hay tạm thời, di cư giữa hay trong vùng thành thị và nông thôn, làn sóng di cư từ nông thôn ra thành thị và làn sóng di cư theo thời vụ hoặc xoay vòng có xu hướng tạo ra những thách thức lớn nhất cho các hệ thống giáo dục.

“ Ước tính có khoảng 763 triệu người không sinh sống tại nơi họ sinh ra Mặc dù làn sóng di cư lớn từ nông thôn ra thành thị đã giúp đẩy mạnh kinh tế của các nước thu nhập cao trong giai đoạn từ thế kỷ XIX đến giữa thế kỷ XX nhưng những làn sóng di cư nội địa lớn nhất diễn ra tại các nước thu nhập trung bình, đặc biệt là tại Trung Quốc và Ấn Độ. Ở châu Phi Hạ Sahara, di cư từ nông thôn ra thành thị gây thách thức cho quy hoạch phát triển đô thị.

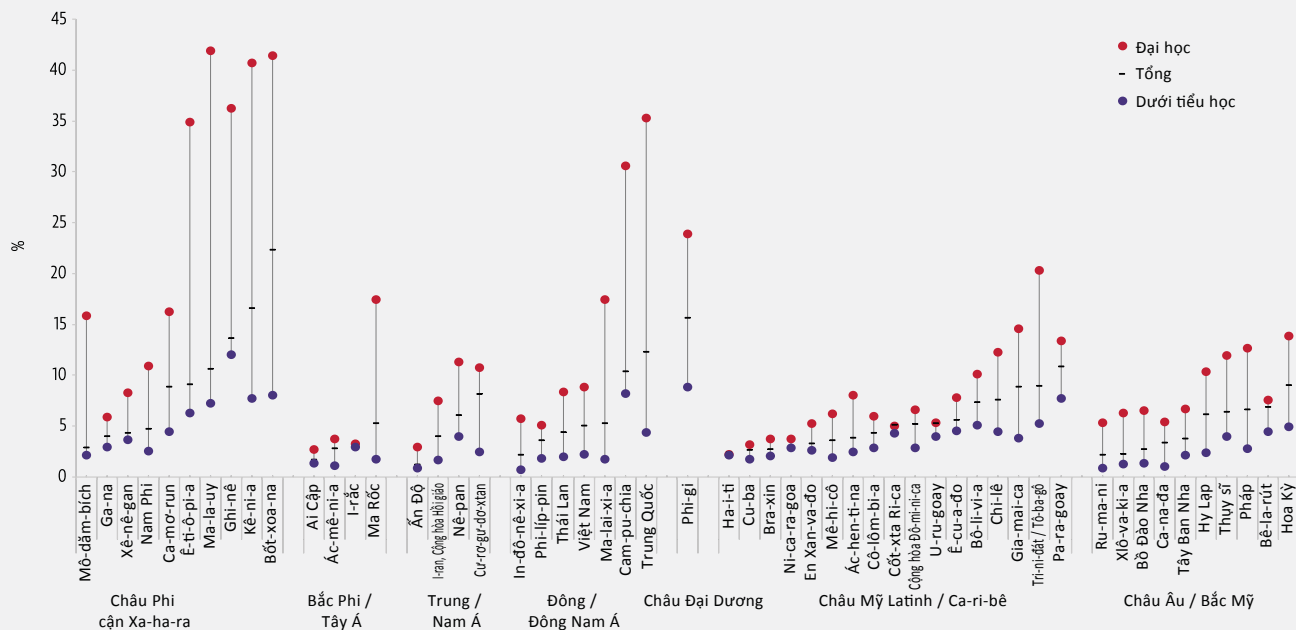
Tỷ lệ di cư thay đổi theo độ tuổi nhưng có xu hướng cao nhất ở nhóm người trong độ tuổi 20. Dưới góc nhìn giáo dục, di cư trong nước ảnh hưởng không đáng kể đến trẻ em ở độ tuổi tiểu học và ảnh hưởng nhiều hơn đến trẻ em độ tuổi trung học. Tuy nhiên giáo dục chất lượng tốt hơn ở vùng thành thị là lý do chủ đạo khiến lớp trẻ di cư. Ở Thái Lan, 21% thanh niên cho biết họ di cư vì mục đích giáo dục.

Những người được giáo dục tốt hơn có nhiều khả năng di cư đến nơi khác hơn với hy vọng khoản đầu tư cho giáo dục của mình sẽ mang lại hiệu quả tốt hơn (Hình 1). Giáo dục mang lại cho mọi người những ưu tiên và mong muốn khác nhau, thôi thúc mọi người rời bỏ khu vực nông thôn bất kể triển vọng thu nhập. Trong 53 quốc gia, so với những người không có bằng cấp, thì xác suất di cư tăng của những người có trình độ tiểu học cao gấp đôi, những người có trình độ trung học cao gấp ba và những người có trình độ đại học cao gấp bốn lần.

HÌNH 1:

Người có học thức cao hơn có khả năng di cư cao hơn

Tỷ lệ di cư xếp theo trình độ học vấn, quốc gia được chọn, theo giai đoạn 5 năm, 1999–2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_3
 Nguồn: Bernard và cộng sự (2018).

Những người có



Sẽ di cư từ nông thôn ra thành thị so với những người không đi học

Di cư chỉ cải thiện tình hình giáo dục cho một số người chứ không phải tất cả mọi người

Di cư từ nông thôn ra thành thị có thể nâng cao trình độ học vấn ở những nước có tiếp cận giáo dục ở nông thôn thấp. Trong một nhóm người sinh ra tại một số vùng nông thôn ở In-đô-nê-xi-a, những người di cư lên thành phố lúc còn nhỏ, có số năm đi học nhiều hơn những người không di cư là 3 năm.

Tuy nhiên, trẻ em di cư chưa chắc có được kết quả học tập giống như bạn bè của mình. Ở Bra-xin, trong số thiếu niên sinh ra ở vùng Đông Bắc từ 2000-2001, số di cư trong thời gian học trung học có thành tích kém hơn so với những người ở lại. Cơ hội giáo dục của trẻ em bị ảnh hưởng bởi di cư trong nước có thể bị tổn hại vì nhiều lý do như tình trạng pháp lý bất ổn, nghèo đói, không được chính phủ quan tâm đúng mức, thiên vị và khuôn mẫu.

KIỂM SOÁT DI CƯ TRONG NƯỚC LÀM ẢNH HƯỞNG TIẾP CẬN GIÁO DỤC

Ở nhiều nước, lo ngại về vấn đề đô thị hóa không bền vững cũng như sự mất cân bằng giữa nông thôn-thành thị, đã thúc đẩy sự ra đời của nhiều chính sách hạn chế di cư. Trong một số trường hợp, điều này có thể làm ảnh hưởng đến quyền được tiếp cận giáo dục của người di cư. Hệ thống *hộ khẩu* của Việt Nam làm người di cư khó tiếp cận được hệ thống giáo dục công lập, và những người di cư từ vùng nông thôn nghèo ra thành thị đã phải di chuyển đến những vùng dịch vụ giáo dục công lập không đầy đủ. Một số cải cách gần đây đã cố gắng xóa bỏ đi nhiều hạn chế, nhưng những tồn tại của các chính sách trước đó vẫn gây bất lợi cho người di cư có tình trạng hộ khẩu tạm thời.

Ở Trung Quốc, hệ thống đăng ký *hộ khẩu* giới hạn khả năng tiếp cận các dịch vụ trong phạm vi nơi sinh được đăng ký, hạn chế con em của người di cư từ nông thôn vào các trường công. Nhiều sửa đổi quan trọng đã được thực hiện trong những năm vừa qua. Năm 2006, chính phủ yêu cầu chính quyền địa phương đảm bảo giáo dục cho trẻ em di cư. Năm 2008, bãi bỏ học phí trường công đối với trẻ em di cư nông thôn và việc đăng ký thường trú được tách rời khỏi việc tiếp cận với các dịch vụ từ 2014. Kể từ năm 2016, hầu như mọi thành phố lớn đều được yêu cầu dỡ bỏ nhiều hạn chế hơn nữa.

Tuy nhiên, vẫn còn đó những rào cản giáo dục đối với người di cư. Thủ tục giấy tờ và một số yêu cầu tuyển sinh khác có thể hạn

chế quyền tiếp cận giáo dục. Ở Bắc Kinh, người di cư cần có 5 loại chứng nhận để ghi danh vào trường công lập. Giáo viên có thể có quan điểm phân biệt đối xử đối với thiếu niên di cư. Giáo viên của các trường dành cho người di cư mà chưa được cấp phép phải chịu mức lương thấp hơn, công việc không được đảm bảo và thường xuyên phải nghe phụ huynh phàn nàn về chất lượng giáo viên ở đây.

TRẺ EM BỊ BỎ LẠI ĐẲNG SAU GẶP NHIỀU KHÓ KHĂN VỀ GIÁO DỤC

Di cư cũng làm ảnh hưởng đến giáo dục của hàng triệu trẻ em bị bỏ lại đằng sau với chỉ bố, mẹ hoặc những thành viên khác trong gia đình. Ở Cam-pu-chia, trẻ em bị bỏ lại đằng sau, đặc biệt là trẻ em gái, có tỷ lệ bỏ học cao.

Báo cáo Phát triển Gia đình Trung Quốc năm 2015 ước tính tỷ lệ trẻ em nông thôn bị bỏ lại đằng sau là 35%. Có nhiều bằng chứng trái chiều về tác động của di cư đến giáo dục và phúc lợi của trẻ em bị bỏ lại đằng sau. Một số nghiên cứu cho thấy tác động tích cực lên kết quả học tập, nhưng những nghiên cứu khác lại cho thấy trẻ em bị bỏ lại đằng sau có điểm số kém hơn và gặp nhiều vấn đề về sức khỏe tâm thần hơn so với các bạn cùng lớp.

Kể từ 2016, Trung Quốc đã đưa ra nhiều chính sách nhằm cải thiện công tác chăm sóc cho trẻ em bị bỏ lại đằng sau, bao gồm kêu gọi chính quyền địa phương hối thúc phụ huynh chỉ định một người giám hộ cho những trẻ có bố mẹ di cư. Trường nội trú là một chiến lược quan trọng, tuy nhiên, các trường này thường thiếu nhân sự và trang thiết bị. Đội ngũ quản lý các trường cần phải được đào tạo tốt hơn về quản lý giáo dục để cải thiện phúc lợi của trẻ em.

Số liệu về các trường nội trú và học sinh nội trú vẫn còn chưa đầy đủ, tuy loại hình thức nội trú rất phổ biến ở một số quốc gia. Tại U-gan-đa, tỷ lệ học sinh nội trú dao động trong khoảng từ 15% đối với trẻ đến 13 tuổi, đến 40% đối với trẻ học năm cuối trung học phổ thông.

LAO ĐỘNG DI CƯ THEO THỜI VỤ ẢNH HƯỞNG ĐẾN CƠ HỘI GIÁO DỤC

Di cư theo thời vụ là chiến lược sống còn của người nghèo và điều này có thể làm gián đoạn việc học tập và khiến trẻ em dễ trở thành nạn nhân của nạn sử dụng lao động trẻ em và tai nạn ở nơi làm việc. Tại Ấn Độ, một nghiên cứu cho thấy rằng, có khoảng 80% trẻ em di cư tạm thời ở 7 thành phố không được đi học gần nơi làm việc của cha mẹ, và 40% trong số đó phải làm việc, bị lạm dụng và bóc lột. Chính phủ Ấn Độ gần đây đã triển khai nhiều sáng kiến để đảm bảo trẻ em di cư đến trường đều đặn như có cơ chế nhập học linh động, tổ chức dạy học lưu động và cải thiện công tác phối hợp giữa địa phương nơi đi và địa phương nơi đến. Tuy nhiên, quá trình triển khai cũng gặp phải nhiều khó khăn. Một chương trình triển khai thí điểm ở bang Rajasthan trong giai đoạn 2010–2011 tại các lò nung gạch đã gặp phải vấn đề giáo viên và học sinh thường xuyên vắng mặt do điều kiện giảng dạy và học tập khó khăn cộng thêm việc học sinh phải vừa đi học, vừa đi làm.

TRẺ EM LÀM GIÚP VIỆC GIA ĐÌNH CÓ NGUY CƠ CAO BỊ THẮT HỌC.

“ Trong năm 2012, khoảng 17,2 triệu trẻ em trong độ tuổi từ 5 đến 17 làm nghề giúp việc gia đình có lương hoặc không lương

Trong năm 2012, khoảng 17,2 triệu trẻ em trong độ tuổi từ 5 đến 17 làm nghề giúp việc gia đình có lương hoặc không lương. 2/3 trong số đó là trẻ em gái. Điển hình ở một số nước như Li-ma, Pê-ru, trẻ em gái coi nghề giúp việc gia đình là cách để thoát khỏi vùng nông thôn cũng như cách để tiếp tục học hành. Tuy nhiên, công việc quá tải lại thường cản trở công việc học hành của các em.

” Nhận con nuôi diễn ra khá phổ biến ở nhiều nước châu Phi. Gần 10% trẻ em Senegal là con nuôi. Trẻ em trai thường được gửi đến những hộ gia đình chú trọng hơn về việc học hành và do đó có trình độ học vấn cao hơn anh chị em của

mình. Ngược lại, khả năng trẻ em gái phải làm những công việc gia đình cao hơn gấp 4 lần trẻ em trai và ít khi trẻ em gái được nhận nuôi vì lý do học tập.

NHU CẦU GIÁO DỤC CỦA ĐỐI TƯỢNG DU MỤC VÀ MỤC SƯ CHƯA ĐƯỢC QUAN TÂM

Di chuyển là một phần không thể tách rời khỏi cuộc sống của những người du mục, và các can thiệp cần phải lưu ý tới nhu cầu của nhóm đối tượng này. Nhóm đối tượng này có tỷ lệ nhập học thấp, biến động mạnh theo từng thời điểm, học sinh khó học đọc và học toán kém hơn bạn bè đồng trang lứa. Tình trạng thiếu hụt kinh phí ở Mông Cổ làm suy yếu hệ thống trường nội trú *Soum* phục vụ dân du mục, dẫn đến kết quả là chênh lệch trình độ học vấn giữa trẻ em du mục và không du mục.

Nhiều quốc gia với phần lớn dân số là du mục thường có các bộ phận chuyên trách của chính phủ, chẳng hạn như Cục Giáo dục cho người Du mục ở Xu-đăng. Nỗ lực tập trung vào việc điều chỉnh hệ thống giáo dục phù hợp với tính chất mùa vụ và di chuyển; ví dụ như trường nội trú và trường học lưu động.

Ở miền bắc Ni-giê-ri-a, nhiều *almajiri* ('học trò di cư của Hồi giáo') là những mục sư du mục. Ở bang Kano, một chương trình can thiệp hướng đến đối tượng là 700 giáo viên truyền thống đặt trọng tâm vào việc tham gia và hợp tác với cộng đồng để lựa chọn giáo viên giảng dạy các môn không liên quan đến tôn giáo.

Một mạng lưới các trường học để học sinh có thể nhập học hoặc thôi học vào bất kỳ lúc nào hoặc tại bất cứ nơi đâu có thể là một giải pháp khả thi, nhưng để làm được cần phải có hệ thống theo dõi hiệu quả. Một số quốc gia như Kê-ni-a và Xô-ma-li lại xây dựng đội ngũ giáo viên lưu động, cùng đi với những người du mục để dạy học cho họ.

Giáo dục cho người dân du mục phải công nhận và tôn trọng lối sống của họ. Dạy nghề cho lối sống du mục có thể là phương án đặc biệt phù hợp với những người du mục. Tổ chức Nông Lương LHQ (FAO) đã làm việc với các cộng đồng du mục về vấn đề trường học du mục ở Đì-bu-ti, Ê-ti-ô-pi-a, Kê-ni-a, Nam Xu-đăng và U-gan-đa từ năm 2012, với các khóa học tập trung vào quản lý chăn nuôi có hiệu quả và giảm thiểu tác động của biến đổi khí hậu.

CÁC NHÓM BẢN ĐỊA VẬT LỘN ĐỂ BẢO VỆ BẢN SẮC CỦA MÌNH TẠI CÁC THÀNH PHỐ

Ở nhiều nơi, người dân bản địa phải đối mặt với sự đồng hóa ép buộc trong quá trình đi học. Tồn tại này kết hợp với đói nghèo và di cư đến các khu vực đô thị thường kéo theo hiện tượng xói mòn sâu hơn về văn hóa, đánh mất ngôn ngữ và phân biệt đối xử. Mất ngôn ngữ là một vấn đề lớn đối với người dân bản địa sống ở đô thị. Giới trẻ ở các thành phố của Ê-cu-a-đo, Mê-hi-cô và Pê-ru ít có khả năng nói được ngôn ngữ bản địa hơn so với các bạn bè đồng trang lứa ở vùng nông thôn.

Khung pháp lý về các quyền của người dân bản địa hầu như đề cập rất ít đến người bản địa sinh sống ở các thành phố. Hơn 50% dân số bản địa của Ca-na-đa sống ở các thành phố. Kết quả phân tích những nhóm người thổ dân sống ở đô thị cho thấy tầm quan trọng của giáo dục trong việc cải thiện chất lượng cuộc sống của họ và rằng việc đưa vào những chương trình và phương pháp giảng dạy phù hợp về mặt văn hóa giúp cải thiện kết quả giáo dục mầm non.

Di cư thách thức các nhà hoạch định giáo dục ở nông thôn và thành thị

Suy giảm dân số vùng nông thôn, đặc biệt là ở các nước thu nhập cao, có nghĩa là các nhà hoạch định giáo dục phải cân đối giữa phân bổ nguồn lực hiệu quả và phúc lợi của các cộng đồng bị ảnh hưởng. Từ năm 1990 đến năm 2015, Phần Lan đã đóng cửa hoặc hợp nhất gần 80% số trường học có ít hơn 50 học sinh - tổng cộng hơn 1,600 trường. Đô thị hóa và giảm tỷ lệ sinh gây ra những khó khăn tương tự cho nhiều nước thu nhập trung bình. Từ năm 2000 đến 2015, số lượng trường học nông thôn ở Liên bang Nga giảm từ 45,000 xuống dưới 26,000. Ở Trung Quốc, số trường tiểu học nông thôn giảm 52% trong giai đoạn từ 2000 đến 2010.

Khi cân nhắc vấn đề hợp nhất trường học để tăng cường hiệu quả, chính phủ các nước phải công nhận vai trò xã hội quan trọng của trường học đối với cộng đồng, cũng như những lợi ích khác. Kết quả phân tích dữ liệu từ Chương trình Đánh giá Học sinh Quốc tế năm 2015 (PISA) cho thấy học sinh tại các trường học quy mô nhỏ gặp ít vấn đề về kỷ luật, trễ nải và chuyên cần hơn.

Để quá trình hợp nhất được thành công, cần phải tham vấn với tất cả các bên bị ảnh hưởng và cân nhắc vấn đề chi phí. Chính phủ Lithuania đã triển khai nhiều biện pháp ưu tiên để duy trì các trường tiểu học quy mô nhỏ ở nông thôn và bổ sung hàng trăm xe buýt mới để đảm bảo an toàn khi di chuyển cho học sinh.

Một số quốc gia khuyến khích các trường học ở nông thôn chia sẻ nguồn lực và cùng nhau thực hiện các hoạt động học tập để đảm bảo hoạt động. Chi-lê có 374 trung tâm nhỏ để các giáo viên vùng nông thôn gặp gỡ và trao đổi về những khó khăn chung. Từ năm 2011, chính phủ Trung Quốc đã tiến hành cải tạo và nâng cấp cơ sở vật chất cho các trường học quy mô nhỏ ở nông thôn. Bên cạnh đó, các tổ chức phi chính phủ, cộng đồng địa phương và trường học cũng đã xây dựng một số mạng lưới để chia sẻ nguồn lực với nhau.

NGƯỜI DI CƯ SỐNG TRONG CÁC KHU Ồ CHUỘT ÍT CÓ CƠ HỘI HỌC TẬP HƠN

Có ít nhất 800 triệu người sinh sống trong các khu ổ chuột. Các định nghĩa hoặc các phương pháp ước tính của quốc gia có thể chưa ghi nhận đầy đủ toàn bộ số liệu. Nhiều cư dân khu ổ chuột là người di cư từ nông thôn ra thành thị và không được tiếp cận đầy đủ các dịch vụ cơ bản, trong đó có giáo dục công lập. Trục xuất và tái định cư làm tăng tỷ lệ bỏ học và giảm tỷ lệ đến trường của những trẻ em sống trong khu ổ chuột. Năm 2016 tại Băng-la-đét, tỷ lệ thanh thiếu niên độ tuổi trung học cơ sở không đến trường ở các khu ổ chuột cao gấp đôi so với ở khu vực đô thị.

Việc thu thập dữ liệu về giáo dục tại các khu ổ chuột chưa được ưu tiên vì các cuộc tranh luận xoay quanh vấn đề đô thị thường chỉ tập trung vào những thách thức về nhà ở, nước sạch và vệ sinh môi trường. Mạng lưới quốc tế bao gồm các tổ chức hoạt động về quyền của những người dân sống tại các khu ổ chuột (Shack/Slum Dwellers International) thu thập dữ liệu từ hơn 30 quốc gia, nhưng dữ liệu về giáo dục vẫn còn hạn chế. Hoạt động giáo dục tại các khu ổ chuột có thể chưa được đánh giá đúng mức vì còn có các trường tư thục không đăng ký, những trường này phần nào bù đắp tình trạng thiếu trường công. Tại Ki-be-ra, Kê-ni-a, một dự án lập bản đồ mở ghi nhận có 330 trường học, trong khi số liệu ước tính chính thức chỉ là 100 trường. Thường là lựa chọn duy nhất trong các khu ổ chuột, các trường tư thường không được quản lý chặt chẽ và sử dụng đội ngũ giáo viên không qua đào tạo. Một sáng kiến nhằm nâng cao chất lượng giáo viên tại các khu ổ chuột ở Nai-rô-bi đã cải thiện kết quả học chữ và học toán cho các em học sinh.

Giáo dục cần phải được ưu tiên trong các cuộc tranh luận về đô thị hóa có liên quan đến các khu ổ chuột. Bảo đảm sử dụng đất đai và thiết lập các quyền cho người dân là những bước quan trọng để tiến tới tiếp cận với giáo dục vì chính phủ các nước thường không quyết liệt đầu tư cơ sở hạ tầng giáo dục cho những đối tượng định cư trên đất không thuộc quyền sở hữu của họ. Ở Ác-hen-ti-na, có được quyền sử dụng đất gắn đồng nghĩa với việc giáo dục được cải thiện về lâu dài.

Những yêu cầu cứng nhắc về thủ tục đăng ký và giấy tờ thường cản trở người di cư tham gia vào các chương trình bảo trợ xã hội có thể có lợi cho việc tiếp cận các dịch vụ giáo dục của họ. Trong các khu ổ chuột ở Kê-ni-a, chương trình bảo trợ xã hội đô thị yêu cầu phải xác minh quốc tịch, vì vậy mà 5% số đối tượng được chọn trước không được tham gia chương trình vì họ là người tị nạn, không thể chứng minh được rằng họ mang quốc tịch Kê-ni-a hoặc họ đến từ gia đình có trẻ em làm chủ hộ.

Di cư quốc tế

Để tìm kiếm cơ hội việc làm và cơ hội sống tốt hơn, người di cư phải thích nghi với những hệ thống mới, đối mặt với những khó khăn về pháp lý và hành chính, cũng như phải vượt qua rào cản ngôn ngữ và khả năng bị phân biệt đối xử tiềm ẩn. Ở các nước tiếp nhận, hệ thống giáo dục phải đối mặt với việc điều chỉnh các chi phí để tiếp nhận những người mới đến.

Năm 2017 có 258 triệu người di cư quốc tế, chiếm 3,4% dân số thế giới. Khoảng 64% trong số đó sống ở các nước thu nhập cao, nơi tỷ lệ người nhập cư trên tổng dân số đã tăng từ 10% trong năm 2000 lên 14% vào năm 2017. Tại nhiều quốc gia Vùng Vịnh như Cô-ô-et, Ca-ta và các Tiểu vương quốc Ả-rập Thống nhất, người nhập cư là nhóm chiếm đa số.

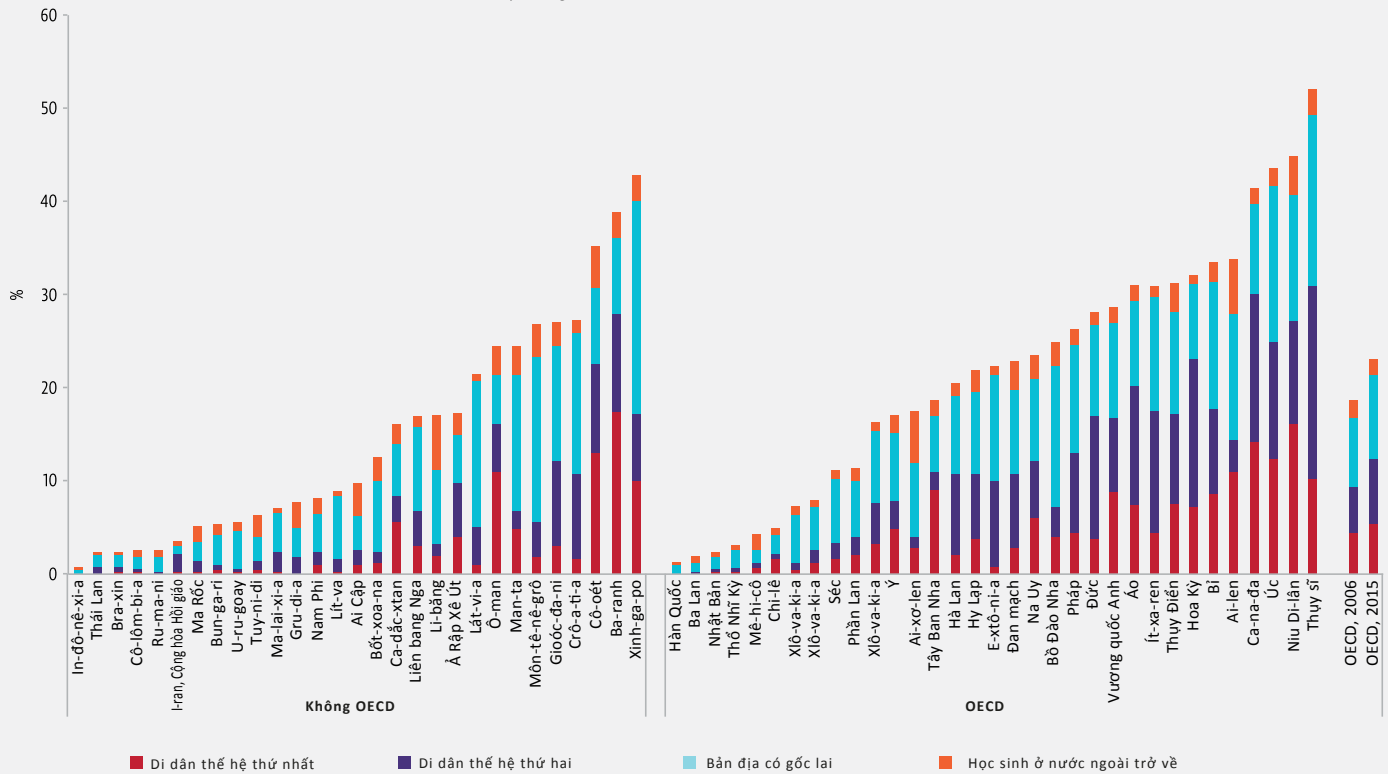
Tại các nước có thu nhập trung bình như Cốt-xta Ri-ca, Cốt-đi-voa, Ma-lai-xi-a và Nam Phi, tỷ lệ nhập cư cao hơn mức bình quân thế giới từ 2 đến 3 lần. Ngược lại, một số quốc gia có tỷ lệ di cư cao hơn 5% tổng dân số như An-ba-ni, Giê-óc-gi-a, Gia-mai-ca, Cư-rơ-gư-dơ-xtan và Ni-ca-ra-goa. Hành lang di cư lớn nhất là Mê-hi-cô sang Hoa Kỳ. Một số hành lang khác gồm có Đông Âu sang Tây Âu, Bắc Phi sang Nam Âu và Nam Á sang các quốc gia vùng Vịnh.

Đa phần các quốc gia thành viên của Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) năm 2015 có ít nhất 1/5 số học sinh 15 tuổi là người nhập cư hoặc có xuất thân là người nhập cư (**Hình 2**). Báo cáo này cũng ước tính rằng 80% số trường trung học cơ sở ở các nước thu nhập cao có ít nhất 5% học sinh có nguồn gốc nhập cư; ở 52% các trường này có ít nhất 15% học sinh có nguồn gốc nhập cư.

HÌNH 2:

Tại hầu hết các quốc gia thành viên OECD, cứ 5 học sinh độ tuổi 15 thì có ít nhất 1 là người nhập cư thế hệ thứ nhất hoặc thứ hai

Phân bố học sinh 15 tuổi theo xuất thân, một số quốc gia được chọn, năm 2015



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

Ghi chú: Số liệu này không bao gồm 5 quốc gia và vùng lãnh thổ có dữ liệu và tỷ lệ học sinh xuất thân là người nhập cư cao hơn, bao gồm: Khu vực hành chính đặc biệt Hồng Kông của Trung Quốc; Lúc-xăm-bua; Ma-ca-o, Trung Quốc; Ca-ta; và các Tiểu vương quốc Ả-rập Thống nhất.

Nguồn: Phân tích của nhóm tác giả Báo cáo GSTCGD được thực hiện dựa trên số liệu PISA và TIMSS năm 2015.

Di cư và giáo dục có ảnh hưởng qua lại với nhau

Người di cư không phải là nhóm dân ngẫu nhiên. Trong số những khác biệt so với người không di cư là: Người di cư được giáo dục tốt hơn, và điều này giúp họ thu nhận thông tin, nắm bắt các cơ hội kinh tế cũng như sử dụng các kỹ năng chuyển đổi và di chuyển tài chính tốt hơn. Năm 2000, tỷ lệ di cư toàn cầu của người có trình độ đại học là 5,4%, của người có trình độ trung học là 1,8% và của người có trình độ tiểu học là 1,1%.

“

Năm 2000, tỷ lệ di cư toàn cầu của người có trình độ đại học là 5,4%, của người có trình độ trung học là 1,8% và của người có trình độ tiểu học là 1,1%.

”

Trình độ học vấn tại thời điểm di cư còn phụ thuộc vào những điều kiện mà người di cư phải trải qua khi di cư sang nước khác: những người không có giấy tờ phù hợp nhập cư vào Mỹ từ En Xan-va-đo, Hai-ti, Mê-hi-cô và Ni-ca-ra-go có trình độ học vấn cao hơn so với những người di cư theo hợp đồng làm việc có thời hạn nhưng lại thấp hơn những người đã trở thành cư dân hợp pháp.

Để hiểu được tác động của di cư đến trình độ học vấn và thành tích học tập cần hai so sánh quan trọng. So sánh đầu tiên là giữa người di cư và người không di cư vì ngoài quyết định di cư ra thì 2 nhóm đối tượng này còn có nhiều điểm khác nhau (ví dụ, người di cư thậm chí có thể có trình độ học vấn cao hơn nếu họ ở lại). Hai là so sánh giữa những người nhập cư và người bản xứ vì 2 đối tượng này cũng có nhiều điểm khác nhau ngoài tình trạng cư trú. Trong một số trường hợp, nếu một nước với chính sách nhập cư chọn lọc thì đối tượng nhập cư vào nước đó có thể có trình độ học vấn cao hơn trình độ học vấn của người bản địa; còn đối với những trường hợp khác, người nhập cư có thể phải sống ở những khu vực nghèo khổ hơn và ở đó họ chỉ có thể tiếp cận trường học chất lượng thấp. Đây là một yếu tố khiến cho con cái họ có trình độ học vấn và thành tích học tập thấp hơn.

DI CƯ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VẤN ĐỀ GIÁO DỤC CỦA NHỮNG NGƯỜI Ở LẠI

Người di cư thường để con cái ở lại. Ở Phi-líp-pin, ước tính có khoảng 1,5 đến 3 triệu trẻ em có cha và/hoặc mẹ là người di cư quốc tế. Kiểu hối có thể có ảnh hưởng rất lớn đến giáo dục.

Trên toàn cầu, tổng số kiều hối các hộ gia đình nhận được trong năm 2017 là 613 tỷ đô la Mỹ, trong đó 466 tỷ đô la Mỹ là số tiền các hộ gia đình ở các nước có thu nhập thấp và trung bình nhận được, cao hơn ngân sách hỗ trợ phát triển chính thức đến 3 lần. Ấn Độ và Trung Quốc nói riêng nhận được nhiều tiền nhất nhưng Cư-rơ-gư-dơ-xtan và Tông-ga dẫn đầu tính theo tỷ lệ của tổng sản phẩm quốc nội.

Về lý thuyết, kiều hối có thể có tác động tích cực hoặc tiêu cực đến giáo dục. Đa dạng nguồn thu nhập cũng là một phương thức bảo đảm vì các gia đình sẽ ít phải cắt giảm chi tiêu cho giáo dục. Tuy nhiên, mặc dù gia tăng thu nhập giúp cải thiện chi tiêu hộ gia đình nhưng các gia đình còn rất nhiều khoản khác phải chi tiêu ngoài giáo dục. Trẻ em có thể phải làm thay phần việc của người cha/mẹ di cư, và thiếu sự đóng góp của cha mẹ cũng có thể cản trở việc học hành của trẻ. Kiều hối cũng có thể tạo ra một ‘văn hóa di cư’ vì lao động tay nghề thấp và bán hàng lành nghề ở nước ngoài vẫn có thể kiếm được thu nhập cao khiến người ta xem nhẹ tầm quan trọng của giáo dục.

Trong thực tế, theo các nghiên cứu được tiến hành ở 18 quốc gia thuộc Khu vực châu Phi Hạ Xa-ha-ra, và vùng Trung, Nam và Đông Nam Á, kiều hối giúp tăng chi tiêu cho giáo dục của hộ gia đình trung bình thêm 35%. Ở Mỹ La-tinh, tác động này thậm chí còn mạnh hơn (53%).

Chỉ tiêu 10.c thuộc Mục tiêu Phát triển Bền vững số 10 (MTPTBV 10) yêu cầu phí chuyển kiều hối trung bình phải được giảm xuống dưới 3%. Mức trung bình hiện tại là 7,1%. Các ngân hàng truyền thống là các kênh có chi phí chuyển tiền cao nhất với mức phí là 11% và một số trung gian ở châu Phi thậm chí còn tính phí cao hơn 20%. Giả sử giáo dục chiếm 4% trong tổng chi tiêu hộ gia đình và chi phí chuyển tiền giảm xuống 3% thì điều đó có thể giúp các hộ gia đình có thêm 1 tỷ đô la Mỹ để chi cho giáo dục mỗi năm.

Giảm phí chuyển kiều hối cho người di cư



Nhiều nghiên cứu cho thấy kiều hối có tác động tổng thể tích cực đến kết quả giáo dục. Tại Phi-líp-pin, lượng kiều hối tăng 10% đã giúp số lượng học sinh đến trường tăng hơn 10% và giảm thời gian lao động trẻ em xuống hơn 3 tiếng mỗi tuần. Tác động có thể khác nhau tùy theo giới tính. Ở Gioóc-đa-ni, kiều hối chỉ có tác động tích cực đối với trẻ em nam trong việc tiếp tục học lên sau phổ cập giáo dục.

Những phát hiện tích cực ban đầu có thể cho thấy một số hành lang di cư có tính chọn lọc hoặc bối cảnh có tỷ lệ nhập học thấp. Những hành lang di cư mà người di cư có kỹ năng thấp cho thấy tác động tiêu cực rõ rệt đến kết quả. Kiều hối có liên quan đến tỷ lệ nhập học sụt giảm đáng kể ở Goa-tê-ma-la, mặc dù những người đã nhập học lại có kết quả tốt hơn nhờ có kiều hối. Ở Mê-hi-cô, những học sinh bị bỏ lại ở vùng nông thôn thường có kết quả học tập kém hơn do kiều hối.

NGƯỜI DI CƯ PHẢI TRẢ GIÁ CHO GIÁO DỤC Ở QUỐC GIA TIẾP NHẬN

Ở các quốc gia nơi đến, người nhập cư thường phải sớm kết thúc việc học tập. Tại Liên minh châu Âu năm 2017 có 10% người bản xứ và 19% người sinh ra ở nước ngoài trong độ tuổi từ 18 đến 24 nghỉ học sớm. Tỷ lệ bỏ học có thể phụ thuộc vào độ tuổi khi đến; kết quả khác nhau đáng kể tùy theo học sinh tham gia vào hệ thống giáo dục của nước tiếp nhận ở giai đoạn đầu, giữa hay cuối của chương trình giáo dục phổ cập. Tại Hoa Kỳ, 40% người nhập cư Mê-hi-cô di cư sang Mỹ lúc 7 tuổi không hoàn thành bậc trung học cơ sở; tỷ lệ này ở những người khi 14 tuổi là 70%.

Tuy nhiên, kết quả học tập của người nhập cư có tốc độ cải thiện nhanh hơn nhiều so với người bản xứ và những người bị bỏ lại. Ở Đức, học sinh bản xứ có cha mẹ trình độ học vấn dưới trung bình thường học chậm hơn so với học sinh nhập cư. Ở 8 trên 10 quốc gia khu vực Mỹ La-tinh và Ca-ri-bê, trẻ em là con cái của người nhập cư có thời gian đi học trung bình cao hơn 1,4 năm so với những trẻ em là con cái của người không di cư.

Chênh lệch về trình độ học vấn kéo dài qua nhiều thế hệ. Theo PISA 2015, 49% người nhập cư thế hệ thứ nhất và 61% người nhập cư thế hệ thứ hai 15 tuổi đạt trình độ thông thạo tối thiểu là cấp độ 2 đối với các môn tập đọc, toán và khoa học, so với con số 72% đối với người bản xứ. Ở Ca-na-đa, Đức và Ý, người bản xứ tiếp tục có lợi thế hơn so với người nhập cư thế hệ thứ hai, đặc biệt là trong giáo dục đại học.

Một so sánh tiến hành ở nhóm người nhập cư thế hệ thứ hai gốc Thổ Nhĩ Kỳ tại 6 quốc gia cho thấy chỉ có 5% số người này ở Đức vào được đại học, trong khi con số này ở Pháp là 37%. Có thể hiểu rõ hơn nguyên nhân dẫn đến sự chênh lệch này qua các yếu tố về thể chế trong trường học của Pháp, chẳng hạn như tiếp cận sớm với giáo dục mầm non, tiến hành phân luồng dựa theo khả năng muộn ở bậc giáo dục trung học, cũng như khả năng tiếp cận giáo dục đại học dù qua các luồng khả năng thấp hơn.

Địa vị kinh tế xã hội thấp là nguyên nhân lý giải cho mức chênh lệch học tập 20% ở người nhập cư trong khối các quốc gia OECD; ở một số quốc gia, trong đó có Pháp và Hy Lạp, tỷ lệ này có thể lên đến 50%. Tỷ lệ lưu ban của học sinh nhập cư ở các nước thuộc khối OECD gần như gấp đôi so với học sinh bản xứ.

Chính sách về nhập cư và quốc tịch cản trở việc tiếp cận học sinh đến trường học

Quyền được giáo dục và nguyên tắc chung về không phân biệt đối xử được ghi nhận trong Công ước Quốc tế về Quyền Kinh tế, Xã hội và Văn hóa và Công ước về Quyền Trẻ em. Một công ước quốc tế cụ thể về vấn đề di cư khẳng định rằng người di cư và người tị nạn cần phải được đối xử như người bản xứ trong lĩnh vực giáo dục. Tuy nhiên, cho đến nay, mới chỉ có một phần tư các quốc gia phê chuẩn hiệp ước này, trong khi, gần như tất cả các quốc gia phê chuẩn hiệp ước, đều là quốc gia gửi người di cư sang nước khác. Trong thực tế, chính sách nhập cư hạn chế, hệ thống luật pháp chưa đồng bộ và yêu cầu khắt khe về thủ tục giấy tờ của quốc gia tiếp nhận có thể ngăn cản việc thực hiện quyền này.

Pháp luật một số quốc gia có thể làm ảnh hưởng đến quyền được giáo dục theo hiến pháp. Tại Síp và Xi-lô-va-ki-a, trường học có nghĩa vụ báo cáo về các gia đình không có giấy tờ hợp lệ cho cơ quan di trú. Ở Nam Phi, Đạo luật Nhập cư năm 2002 không cho phép người nhập cư chưa đăng ký được nhập học.

Luật pháp bảo vệ quyền được giáo dục của người nhập cư sẽ góp phần tăng khả năng thực thi quyền đối với giáo dục. Ở Ác-hen-ti-na, Luật Giáo dục Quốc gia năm 2006 khẳng định tất cả mọi cư dân đều có quyền được giáo dục. Luật giáo dục tiểu học của Xi-lô-ven-ni-a quy định những người không có quốc tịch cũng có quyền được giáo dục.

Khung pháp lý hòa nhập không ngăn chặn được triệt để các hành vi phân biệt đối xử tại khu vực hoặc địa phương. Nhà trường có thể yêu cầu người di cư cung cấp giấy khai sinh, giấy tờ chứng nhận trình độ học vấn trước đây, giấy tờ chứng minh quốc tịch hoặc bằng chứng về nơi cư trú để xét nhập học. Tại Chi-lê, quốc gia có số lượng người di cư từ Hai-ti tăng từ dưới 5,000 vào năm 2010 lên 105,000 vào năm 2017, chính sách quy định rõ ràng tất cả trẻ em đều có quyền được hưởng dịch vụ giáo dục công lập; tuy nhiên trong thực tế, việc có hay không cung cấp dịch vụ giáo dục thuộc quyền quyết định của chính quyền địa phương. Cán bộ nhà trường ở U-dơ-bê-ki-xtan thường yêu cầu người di cư phải cung cấp bằng chứng về nơi cư trú, hộ chiếu hoặc xác nhận bằng ngôn ngữ chính thức của nước này trước khi cho phép nhập học.

Việc yêu cầu làm rõ các minh chứng một cách chính thức có thể giúp những nhà quản lý trường học thấy yên tâm hơn, vì khi luật pháp không yêu cầu phải có giấy tờ đầy đủ và khung pháp lý quốc gia mạnh mẽ, thì nó có thể là công cụ giúp các cá nhân đưa ra khiếu nại. Năm 2014, Ý và Thổ Nhĩ Kỳ đã công bố rằng học sinh không bắt buộc phải có đầy đủ giấy tờ mới được phép đăng ký nhập học. Tại Pháp, phụ huynh có thể khiếu nại lên thanh tra viên hoặc tòa án để điều chỉnh các quyết định mang tính chất phân biệt đối xử trong vấn đề đăng ký nhập học.

Tuy nhiên, người di cư không có giấy tờ vẫn còn gặp khó khăn trong tiếp cận. Tại Hoa Kỳ, quốc gia có 11 triệu người nhập cư trái phép năm 2014, nguy cơ bị trục xuất có thể khiến trẻ em không được đến trường: vào tháng 2 năm 2017, tỷ lệ vắng mặt ở học khu Lát-xơ Cru-xê, Niu Mê-hi-cô tăng 60% sau một cuộc truy quét dân nhập cư. Chương trình Tạm hoãn Thi hành đối với Người nhập cư vào Mỹ từ khi còn Nhỏ (DACA) năm 2012 hướng tới 1.3 triệu thanh thiếu niên không có giấy tờ đến Mỹ từ khi còn nhỏ, giúp bảo vệ họ khỏi bị trục xuất và có tư cách hợp lệ để làm việc. Chương trình này giúp tăng tỷ lệ tốt nghiệp trung học lên khoảng 15% khi những người nhập cư đủ điều kiện nỗ lực đạt thành tích học tập tốt.

Nhu cầu giáo dục của trẻ vị thành niên di cư không có người đi cùng, những người rất dễ bóc lột, thường không được đáp ứng. Con số này trên toàn thế giới tăng từ 66,000 trong giai đoạn 2010-2011 lên 300,000 trong giai đoạn 2015-2016. Ở nhiều quốc gia, trong đó có Úc, Hy Lạp, In-đô-nê-xi-a, Ma-lai-xi-a, Mê-hi-cô, Na-u-ru và Thái Lan, trẻ em và thiếu niên nhập cư bị giam giữ thường chỉ có tiếp cận hạn chế hoặc không có. Khoảng 73% trong số 86,000 trẻ vị thành niên di cư đến Ý trong giai đoạn từ năm 2011 đến năm 2016 không có người đi cùng. Mặc dù luật pháp ban hành trong các năm 2015 và 2017 hướng tới bảo vệ nhóm đối tượng này nhưng mới chỉ có một số ít các em trong nhóm này đi học thường xuyên.

Thiếu giấy tờ có thể tạo ra rào cản cho 10 triệu người không có quốc tịch trên toàn thế giới, một số trong đó là con cháu của người di cư. Ở Cốt Đi-voa, nơi có 700,000 người không có quốc tịch, trẻ em phải có giấy tờ chứng minh quốc tịch mới được phép đến trường. Tại Cộng hòa Đô-mi-ni-ca-na, nơi hàng ngàn người nhập cư gốc Hai-i-ti đã bị tước quốc tịch, tỷ lệ đi học thực tế của trẻ em tiểu học từ 6 đến 13 tuổi trong năm 2012 là 52% đối với trẻ sinh ra ở Hai-i-ti và 82% đối với trẻ nhập cư sinh ra ở các nước khác.

Các chính sách giáo dục có thể hỗ trợ người di cư đến trường

Các chương trình giáo dục mầm non, chương trình hỗ trợ ngôn ngữ cũng như chính sách liên quan đến phân luồng, chọn lọc và phân chia học sinh là chìa khóa để nâng cao khả năng tiếp cận dịch vụ giáo dục.

Sự tham gia của người nhập cư vào các chương trình giáo dục mầm non là một nền tảng vô cùng cần thiết. Tính trung bình, điểm số môn đọc của những người nhập cư 15 tuổi có học qua mẫu giáo cao hơn và tương đương với điểm số của một người đã đi học trên một năm. Người nhập cư không có giấy tờ có thể rất khó tiếp cận với các chương trình mầm non: tại Mỹ, tỷ lệ học mẫu giáo ở trẻ em 3 và 4 tuổi không có giấy tờ thấp hơn nhiều so với trẻ em nhập cư có giấy tờ và trẻ em bản xứ.

Thiếu năng lực ngôn ngữ là một bất lợi đối với việc học hành bởi vì điều này làm cản trở quá trình hòa nhập xã hội, xây dựng mối quan hệ cũng như sự gắn bó, đồng thời làm tăng nguy cơ phân biệt đối xử. Năm 2012, 53% học sinh nhập cư thể hệ thứ nhất có học vấn thấp đã tham gia các khóa học đọc, viết bổ túc bên ngoài trường học ở 23 quốc gia có thu nhập cao.

Thời gian của các lớp học giúp học sinh chuẩn bị trước khi đi học chính thức không giống nhau, ở Bỉ, Pháp và Lit-va là 1 năm và ở Hy Lạp là 4 năm. 'Các lớp học chào mừng' của Đức tập trung dạy riêng về ngôn ngữ cho đối tượng học sinh nhập cư. Ở Tây Ban Nha, các địa phương có xu hướng thực hiện theo 1 trong 3 mô hình là lớp học tạm thời- học sinh dành một phần thời gian trong ngày để tham dự, lớp học hòa nhập và lớp học liên văn hóa- vừa hỗ trợ về ngôn ngữ vừa giúp xây dựng mối liên kết giữa gia đình và trường học. Chính phủ cần tránh thực hiện đi học cách ly thời gian dài vì điều này có thể làm gia tăng thiệt hại và thiệt thòi.

Phân chia học sinh theo khả năng sớm có chiều hướng gây bất lợi cho học sinh nhập cư, làm giảm cơ hội, gây bất bình đẳng cũng như làm sâu sắc thêm sự liên hệ giữa xuất thân và kết quả học tập của học sinh. Tại Ý, 59% học sinh nhập cư tốt nghiệp trung học phổ thông học tiếp lên đại học, con số này ở trung học chuyên nghiệp là 33% và trường kỹ thuật là 13%.

Học sinh nhập cư có xu hướng tập trung ở các khu vực ngoại ô và ở những trường có tiêu chuẩn học tập cũng như thành tích thấp. Sự phân biệt càng trở nên trầm trọng hơn khi học sinh bản xứ di chuyển sang những khu dân cư giàu có hơn. Học sinh không phải là người bản xứ ở Liên hiệp Anh thường phải học chung trường với những học sinh bản xứ thuộc nhóm yếu thế. Việc học chung với người nhập cư cũng có thể làm ảnh hưởng tới kết quả học tập của những người bản xứ thuộc nhóm yếu thế. Ở Na Uy, tỷ lệ học sinh bản xứ bỏ học tăng 3%, kéo theo đó là tỷ lệ học sinh nhập cư ở trường tăng 10%.

Các nước sử dụng các công cụ khác nhau để chống lại nạn phân biệt đối xử. Năm 2010, Ý ban hành một thông tư quy định tỷ lệ tối đa đối với học sinh nhập cư thể hệ đầu tiên trong một lớp học là 30%. Trên thực tế, có 17% các lớp ở bậc tiểu học vượt quá giới hạn này. Mặc dù Pháp và Đức đã có nhiều chính sách và cải cách để hạn chế phân loại học sinh trong các trường học nhưng phụ huynh vẫn tìm cách cho con cái họ đi học trái tuyến và các trường vẫn tìm cách để tổ chức lớp học riêng tùy theo phụ huynh yêu cầu giảng dạy theo tôn giáo hay theo ngoại ngữ. Kết quả phân tích tiến hành trên 108 khu vực có học sinh học tiểu học ở 4 quận của Béc-lin cho thấy rằng cứ 5 trường thì có 1 trường có số lượng học sinh gốc nhập cư theo học cao gấp đôi số lượng học sinh nhập cư sống trong khu vực.

MỘT SỐ CHÍNH PHỦ HƯỚNG SỰ HỖ TRỢ CHO CÁC TRƯỜNG CÓ TỶ LỆ HỌC SINH NHẬP CƯ CAO

Các trường có tỷ lệ học sinh nhập cư hoặc tị nạn cao có nhiều khả năng có nhu cầu tài chính hơn. Cung cấp tài chính dựa vào công thức hướng tới tăng cường bình đẳng bằng cách phân bổ thêm nguồn lực cho các trường học có các yếu tố bất lợi đặc trưng. Một số chương trình quy định học sinh di cư là tiêu chí rõ ràng để một trường được nhận hỗ trợ tài chính. Ở Lit-va, ngân sách của trường được bổ sung 20% cho học sinh thuộc nhóm dân tộc thiểu số và 30% cho học sinh nhập cư trong năm học đầu tiên của các em tại đất nước này.

Đây là những chính sách ngoại lệ, nhưng học sinh di cư và tị nạn vẫn có thể được nhận thêm hỗ trợ tài chính gián tiếp từ những nguồn khác. Cung cấp tài chính có thể gắn với trình độ thấp trong ngôn ngữ giảng dạy hoặc hoàn cảnh kinh tế xã hội khó khăn ở mức phường, xã, rất phổ biến trong số người di cư. Công thức quốc gia cung cấp tài chính mới ở Anh (Liên hiệp Anh) bãi bỏ hỗ trợ cụ thể cho đối tượng người di cư, thay vào đó là phân bổ tài chính để bù đắp cho những khó khăn như 'thiếu thốn', 'trình độ học vấn trước đây thấp' và 'tiếng Anh như ngôn ngữ bổ sung'.

Các trường thường được nhận thêm nguồn lực bổ sung để hỗ trợ cho học sinh di cư và tị nạn bằng những phương thức khác bên ngoài cung cấp tài chính dựa vào công thức cơ bản. Trong giai đoạn 2008-2011, chính phủ Đan Mạch dành ra gần 3 triệu đô la Mỹ cho các hoạt động và nguồn lực, chẳng hạn như cố vấn nhà trường và gia đình, để tăng cường hợp tác giữa các gia đình nhập cư và trường học.

Một số quốc gia tập trung hỗ trợ cho các chương trình giảng dạy ngôn ngữ bằng những cách khác ngoài cách cung cấp tài chính dựa vào công thức. Chương trình học Anh ngữ của Hoa Kỳ mỗi năm cấp khoảng 740 triệu đô la Mỹ theo công thức của bang dựa trên tỷ lệ học sinh học tiếng Anh. Các trường học sử dụng khoản tài chính này để tổ chức dạy ngôn ngữ. Giáo viên cũng có thể được hỗ trợ bổ sung nếu gặp khó khăn trong kết nối với học sinh và gia đình nhập cư.

Hỗ trợ có mục tiêu gắn với học sinh di cư và tị nạn có thể chưa tính đến những thách thức về cơ cấu và quản lý của nhà trường. Học sinh nhập cư và tị nạn có trình độ học vấn thấp có xu hướng co cụm ở các khu dân cư nơi các cơ quan học chính bị thiếu hụt nhân sự. Rất khó có các chính sách ưu đãi để thu hút giáo viên đến các trường học có nhu cầu ngoài ngân sách thường lệ cấp cho trường. Ngoài ra, những quyết định chính trị có thể làm ảnh hưởng đáng kể đến hỗ trợ tài chính đột xuất hoặc hỗ trợ ngoài ngân sách cho các chương trình như vậy, như ví dụ ở Hoa Kỳ.

CÁC CHƯƠNG TRÌNH XOÁ MÙ CHỮ VÀ NGÔN NGỮ LÀ TRỤ CỘT CHO VIỆC HOÀ NHẬP CỦA NGƯỜI LỚN NHẬP CƯ VÀ NGƯỜI TỊ NẠN

Kỹ năng đọc viết của người nhập cư và người tị nạn khác nhau rất nhiều. Một cuộc khảo sát về những người xin tị nạn ở Đức vào năm 2016 cho thấy 15% trong số này mù chữ, 34% biết chữ La-tinh và 51% biết chữ khác. Việc người lớn biết chữ có thể nâng cao cảm giác được chào đón và hòa nhập của người nhập cư và người tị nạn, cũng như khả năng giao tiếp và đáp ứng nhu cầu hàng ngày của họ. Khi người nhập cư có khả năng sử dụng ngôn ngữ nước chủ nhà càng thành thạo thì họ sẽ có nhiều cơ hội việc làm hơn, sẽ kiếm được nhiều thu nhập hơn và năng lực tự phản ánh về tình trạng sức khỏe cá nhân của họ cũng sẽ tốt hơn. Tuy nhiên, vẫn còn thiếu các chương trình xoá mù chữ quy mô lớn cho người nhập cư và người tị nạn trưởng thành.

Nhận thấy sự đa dạng của người nhập cư và người tị nạn nên các chương trình xoá mù chữ cho những đối tượng này cần phải có cường độ, nội dung và thời gian biểu linh hoạt. Những học viên không biết đọc và viết ngôn ngữ mẹ đẻ của họ thường phải đối mặt với những thách thức đặc biệt. Một ước tính cho thấy những người chưa theo học chính quy bao giờ hoặc mới tham gia học được một thời gian ngắn trong chương trình chính quy bằng tiếng mẹ đẻ có thể phải mất đến tám lần thời gian để đạt được mức độ đọc hiểu cơ bản ở ngôn ngữ thứ hai. Ở Phần Lan, tốc độ học chậm có nghĩa là chương trình đào tạo cho người lớn mù chữ còn quá ngắn.

Để giúp những học sinh như vậy, giáo viên cần kỹ năng sử dụng các tài liệu mà nắm bắt được những thách thức người nhập cư gặp phải trong đời sống hàng ngày. Trong chương trình *AlfaZentrum für MigrantInnen* của thành phố Viên, các học sinh mang theo các tài liệu mà họ muốn hiểu từ chính nơi làm việc hoặc từ nhà của họ.

Giảng dạy và học tập bằng ngôn ngữ mẹ đẻ có thể là cách hiệu quả để hỗ trợ người lớn nhập cư học đọc viết ban đầu. Tại Na Uy, các trung tâm giáo dục dành cho người lớn đã bắt đầu hợp tác với những người học nhập cư có học vấn cao nhất. Họ đóng vai trò là trợ giảng để làm cầu nối giữa giáo viên và các học viên là người nhập cư.

Việc thiếu ngân sách hoạt động có thể làm hạn chế hiệu quả chương trình, đặc biệt là khi nguồn lực và hỗ trợ của chính phủ không đồng nhất với chính sách, ví dụ như ở Liên hiệp Anh. Nghèo đói, những lo ngại về an ninh và thiếu các chương trình thích hợp về mặt văn hóa có thể khiến các cá nhân, đặc biệt là phụ nữ, không tham dự các lớp học. Việc tập trung những người nhập cư mới trong những môi trường chỉ giao tiếp bằng ngôn ngữ mẹ đẻ của họ có thể làm giảm khả năng học ngôn ngữ mới của họ do họ bị hạn chế tiếp xúc với ngôn ngữ của nước tiếp nhận. Và bản chất tạm thời của việc di cư có thể làm người di cư giảm động lực học một ngôn ngữ mới.

Các chương trình ngôn ngữ phải đảm bảo tính thích ứng, nhạy cảm về văn hóa và có đủ nguồn lực. Tạo điều kiện người nhập cư và người tị nạn tham gia vào quy trình lập kế hoạch và giảng dạy có thể tạo ra nhiều lợi ích. Trong thiết kế chương trình của Niu Di-lân, chính phủ nước này đã tham khảo ý kiến của những người tị nạn trước đây và hiện tại về các đặc điểm nên có của các khóa học và các rào cản trong việc tiếp cận các khóa học đó.

Vì việc làm là một trong những ưu tiên hàng đầu của người nhập cư và người tị nạn khi họ đến nơi mới nên việc hội nhập và học ngôn ngữ có thể được gắn với việc tham gia lao động. Tại Cáp-ve, chương trình khuyến khích học chữ và đào tạo người

nhập cư từ châu Phi sống tại Cabo Verde, bao gồm việc học chữ, học tiếng Bồ Đào Nha và đào tạo nghề như kỹ năng sử dụng máy tính và nghề mộc. Khóa học về hội nhập của chính phủ Đức bao gồm 600 giờ giảng dạy tiếng Đức, và những người tị nạn đạt trình độ B1 sẽ đủ tiêu chuẩn để tham gia các khóa đào tạo ngôn ngữ liên quan đến nghề nghiệp.

NGƯỜI DI CƯ CẦN GIÁO DỤC TÀI CHÍNH

Kiến thức hạn chế về tài chính của người dân ở nhiều quốc gia xuất phát truyền thống và ở các cộng đồng di dân kỹ năng thấp đã khiến họ dễ bị lừa hoặc bị bóc lột về tài chính khi họ nhập cư hoặc gia nhập cộng đồng người tị nạn ở các quốc gia đến, đặc biệt trong bối cảnh các hệ thống tài chính và phúc lợi ở các nước chủ nhà cũng như các kênh chuyển kiều hối ban đầu có thể thiếu minh bạch.

Các sáng kiến toàn cầu như Mạng lưới quốc tế về Giáo dục tài chính của OECD đã tập trung hỗ trợ người di cư và việc này được coi là một phần của chương trình nghị sự lớn hơn về hòa nhập tài chính. Chương trình giáo dục tài chính cho người di cư thường có sự kết hợp của các tổ chức quốc tế, chính phủ, phi chính phủ và khu vực tư nhân.

In-đô-nê-xi-a đã thông qua một chiến lược quốc gia về giáo dục tài chính vào năm 2013. Chiến lược này dựa trên các bằng chứng từ một chương trình đào tạo liên kết với Ngân hàng Thế giới. Chương trình này tập trung vào các thời điểm khi người di cư tiềm năng phải đối mặt với các quyết định tài chính lớn. Quỹ Ma-rốc cho Giáo dục tài chính đã hợp tác với Tổ chức Lao động Quốc tế (ILO) để thiết lập các chương trình giáo dục tài chính cho những người nhập cư ở Ma-rốc. Ở Ru-ma-ni, Tổ chức Di cư Quốc tế (IOM) đã khởi xướng một sáng kiến chung với Quỹ MasterCard để hỗ trợ cho quá trình hòa nhập của người nhập cư và người tị nạn tại nước tiếp nhận, ưu tiên các nhóm dễ bị tổn thương, bao gồm trẻ em, phụ nữ và những người có nhu cầu đặc biệt.

Ngay cả khi có kiến thức tài chính tốt, người di cư có thể vẫn không biết các thuật ngữ tài chính và các tính năng của sản phẩm tài chính. Họ có thể thiếu niềm tin vào các cơ quan tài chính, cả ở nước gốc và trong cộng đồng nước chủ nhà. Những người di cư không có giấy tờ và những người tị nạn mới đến thường sợ rằng các thông tin được yêu cầu cho việc tiếp cận các dịch vụ tài chính sẽ được sử dụng để xác minh tình trạng tài chính của họ và có khả năng khiến họ bị trục xuất. Ngành công nghiệp tài chính thiếu các sản phẩm phù hợp và nhạy cảm về văn hóa cho người di cư và gia đình họ ở quê nhà.

Chưa có bằng chứng rõ ràng về tác động của giáo dục tài chính đối với tình trạng kinh tế của dân di cư. Một nghiên cứu về người di cư Ấn Độ ở Ka-ta nhận thấy rằng giáo dục tài chính có tác động, mặc dù nhỏ, lên các quyết định tài chính. Các nghiên cứu ở Úc và Niu- Di-lân cho thấy rằng các chương trình giáo dục về tài chính không có ảnh hưởng đáng kể đến việc sử dụng ngân hàng chính thống.

Lánh nạn

Số lượng người dân đi lánh nạn đang ở mức cao nhất kể từ khi Chiến tranh thế giới thứ hai kết thúc. Họ thường đến từ một số nơi nghèo nhất và nhu cầu ít được đáp ứng nhất trên thế giới, và mức độ dễ bị tổn thương của họ trở nên trầm trọng hơn khi sự lánh nạn tước đi cơ hội tiếp cận giáo dục của họ.

Có khoảng 19,9 triệu người tị nạn hiện dưới sự bảo trợ Văn phòng Cao ủy LHQ về người tị nạn (UNHCR), trong số đó có khoảng 52% dưới 18 tuổi. Có 5,4 triệu người tị nạn Pa-le-xtín hiện dưới sự bảo trợ của Cơ quan cứu trợ và việc làm LHQ (UNRWA) khu vực cận Đông. Khoảng 39% người tị nạn sống trong các trại tập trung có quản lý, trại tự định cư hoặc trại trung chuyển hoặc các trung tâm, chủ yếu ở Khu vực Châu Phi Hạ Sa-ha-ra. Phần lớn số còn lại sống rải rác riêng lẻ ở các vùng đô thị.

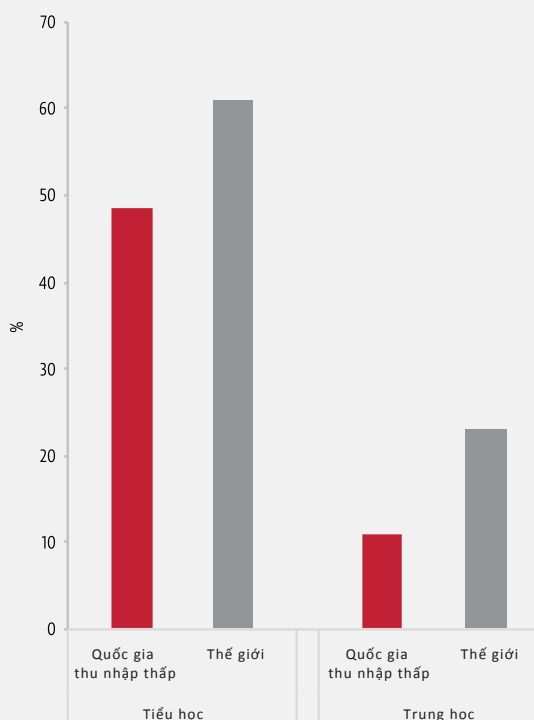
“
Lỗi hổng cưỡng bức người lánh nạn trầm trọng hơn khi họ bị tước quyền giáo dục
”

Ngoài ra, xung đột đã khiến 40 triệu người phải lánh nạn trong nước (IDPs), trong đó nhiều nhất là ở Cộng hòa Ả Rập Xy-ri, ngoài ra còn có 19 triệu người buộc phải lánh nạn do thiên tai, và số người này ở Trung Quốc là đồng nhất.

HÌNH 3:

Chỉ có 11% người tị nạn vị thành niên ở các nước thu nhập thấp được nhập học bậc trung học

Tỷ lệ người tị nạn từ 5 đến 17 tuổi được nhập học, theo trình độ học vấn, 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_2
 Nguồn: UNHCR (2018).

Giáo dục cho người lánh nạn còn hạn chế về việc tiếp cận và chất lượng

Việc xác định tình trạng giáo dục của người lánh nạn là một thách thức, nhưng UNHCR ước tính tỷ lệ nhập học của người tị nạn là 61% ở bậc tiểu học và 23% ở bậc trung học cơ sở. Ở các nước thu nhập thấp, tỷ lệ này dưới 50% ở bậc tiểu học và 11% ở bậc trung học (Hình 3). Nhìn chung, khoảng 4 triệu người tị nạn từ 5 đến 17 tuổi không đi học vào năm 2017.

Tỷ lệ nhập học của người tị nạn giữa các quốc gia khác nhau một cách đáng kể. Trong năm 2016, tỷ lệ nhập học thô bậc trung học cho người tị nạn ở Ê-ti-ô-pi-a dao động theo huyện từ 1% ở Samara đến 47% ở Jijiga. Ở Pa-ki-xtan, năm 2011, tỷ lệ nhập học tinh bậc tiểu học của người tị nạn Áp-ga-ni-xtan (29%) thấp hơn một nửa so với mức quốc gia (71%), trong đó tỷ lệ nhập học tinh của các bé gái tị nạn Áp-ga-ni-xtan (18%) không những chưa bằng một nửa tỷ lệ nhập học tinh của các bé trai tị nạn Áp-ga-ni-xtan (39%) mà còn chưa bằng một nửa so với tỷ lệ các bé gái Áp-ga-ni-xtan đang học tiểu học. Người tị nạn thường đến ở tại các khu vực chưa được tiếp cận đầy đủ các dịch vụ của nước chủ nhà. Người tị nạn ở U-gan-đa từ Nam Xu-đăng thường định cư ở tiểu vùng Tây Nile nghèo, nơi tỷ lệ đi học tinh bậc trung học chưa bằng một nửa so với mức quốc gia trong năm 2016.

Không có nhiều thông tin về chất lượng giáo dục cho người tị nạn, nhưng nhìn vào những dữ liệu đã có, chúng ta có thể thấy tình hình nhìn chung vẫn ảm đạm. Trong trại tị nạn Dadaab ở Kê-ni-a, mới chỉ có 8% giáo viên tiểu học được chứng nhận là giáo viên quốc gia, và 6 trong số 10 giáo viên tị nạn chưa qua chương trình đào tạo nào.

VIỆC GIÁM SÁT HÀNH TRÌNH GIÁO DỤC CỦA NHỮNG NGƯỜI LÁNH NẠN TRONG NƯỚC CÒN GẶP NHIỀU KHÓ KHĂN

Ở nhiều nước có xung đột, việc lánh nạn trong nước đã khiến hệ thống giáo dục vốn đang gặp khó khăn càng trở nên căng thẳng hơn. Ở Đông Bắc Ni-giê-ri-a, đánh giá nhu cầu giáo dục mới nhất cho thấy trong số 260 điểm trường học, 28% đã bị súng đạn nhỏ, đạn pháo hoặc mảnh đạn tàn phá, 20% đã bị đốt cháy, 32% đã bị cướp phá và 29% ở vùng lân cận với các nhóm vũ trang hoặc quân đội.

UNHCR báo cáo tính đến tháng 1 năm 2018, đã có 1,8 triệu người đã phải lánh nạn trong nước tại U-crai-na. Tại Dnipro, Kharkiv, Kiev và Zaporizhzhia, nơi tiếp nhận nhiều người lánh nạn trong nước nhất, các cơ sở giáo dục phải đối mặt với tình trạng thiếu lớp học và nguồn lực. Để giải quyết việc này, chính phủ đã bổ sung thêm các điểm trường, di dời các trường đại học công ra khỏi các vùng có xung đột, đơn giản hoá các quy trình nhập học, chi trả học phí và tạo những hình thức khuyến khích bao gồm các khoản vay và sách giáo khoa cho những người lánh nạn.

Thiên tai cũng làm gián đoạn giáo dục, đặc biệt là ở khu vực châu Á và Thái Bình Dương. Phi-líp-pin trung bình mỗi năm có 20 cơn bão xảy ra và có nguy cơ cao bị phun trào núi lửa, động đất và sạt lở đất. Nước này đã áp dụng các biện pháp giảm thiểu rủi ro thiên tai và có các trường học chống bão có trang bị các tài liệu chỉ dẫn, điều này đã góp phần tăng trung bình 0.3 năm đi học của trẻ.

Người tị nạn cần được hòa nhập trong các hệ thống giáo dục quốc dân

Khi đối mặt với khủng hoảng, giải pháp theo phân xạ của hầu hết chính phủ các nước là mang giáo dục đến cho người tị nạn theo một hệ thống song song. Tuy nhiên, có một sự đồng thuận cho rằng đây không phải là một giải pháp bền vững. Thời gian lánh nạn thường kéo dài. Các hệ thống song song thường thiếu giáo viên có trình độ. Các kỳ thi không được chứng nhận. Các nguồn kinh phí có nguy cơ bị cắt mà không thông báo trước.

Chiến lược giáo dục toàn cầu của UNHCR 2012–2016 lần đầu tiên kêu gọi các nước cho trẻ em tị nạn tiếp cận với các cơ hội học tập có kiểm định và chứng nhận để tạo sự liên tục trong việc giáo dục của các em. Mục tiêu là hòa nhập hoàn toàn những người tị nạn vào hệ thống giáo dục quốc gia, để họ học trong cùng một lớp với trẻ em nước chủ nhà sau học các lớp bổ túc ngắn hạn nếu cần thiết, giúp các em chuẩn bị học ở các cấp học/ lớp học phù hợp với độ tuổi. Nhưng mức độ hoà nhập của người tị nạn thay đổi theo bối cảnh của việc lánh nạn chi phối bởi các yếu tố như: địa lý, lịch sử, các nguồn lực sẵn có và năng lực hệ thống.

Trong một số trường hợp, quá trình hoà nhập diễn ra dần dần. Thổ Nhĩ Kỳ, nơi tiếp nhận 3,5 triệu người tị nạn, ban đầu công nhận những trường tư là các trung tâm giáo dục tạm thời, sau đó xếp loại các trường này là trường chuyên tiếp và đến năm 2020 sẽ đưa tất cả trẻ em Xy-ri vào các trường công lập. Trong các trường hợp khác, cam kết của chính phủ có thể không liên tục. Tại Cộng hòa Hồi giáo I-ran, một chính sách hoà nhập cho những người tị nạn Á-p-ga-ni-xtan đã gặp phải một số khó khăn trong bốn thập kỷ qua.

Trong một số trường hợp, dù có cam kết nhưng vẫn không đạt được việc hòa nhập. Người tị nạn có thể dùng chung chương trình giảng dạy, khung đánh giá và ngôn ngữ giảng dạy của nước chủ nhà nhưng điều đó cũng chỉ giúp họ hoà nhập được phần nào do sự tách biệt về mặt địa lý, như ở các trại tị nạn tại Kê-ni-a, hoặc những hạn chế về năng lực, như ở các trường dạy hai ca ở Li-băng và Gioóc-đan. Ngay cả các quốc gia có nhiều nguồn lực hơn, như Hy Lạp, cũng đã và đang phải đối mặt với những thách thức trong việc cung cấp giáo dục cho người tị nạn thông qua hệ thống giáo dục quốc gia.

Trong nhiều bối cảnh, dịch vụ giáo dục cho người tị nạn vẫn được cung cấp riêng biệt. Hệ thống giáo dục Palestine là một trường hợp điển hình. Những người tị nạn Burundia ở Cộng hòa Tan-da-ni-a và những người tị nạn Karen từ Mi-an-ma ở Thái Lan theo học các trường riêng biệt, trường học cộng đồng phi chính qui hoặc các trường tư thục.

NHỮNG TRỞ NGẠI CHO VIỆC HÒA NHẬP CẦN PHẢI ĐƯỢC KHẮC PHỤC

Những khó khăn liên quan đến việc hòa nhập cho người tị nạn vào các hệ thống giáo dục quốc gia thường thấy nhất ở những nơi có năng lực yếu kém và rất cần sự điều phối và lập kế hoạch.

Các kế hoạch cần phải nhận diện các vấn đề từ thiếu tài liệu đến hạn chế năng lực ngôn ngữ, và từ việc bị gián đoạn giáo dục đến vấn đề nghèo đói.

“Thiếu tài liệu cần thiết, rào cản ngôn ngữ, bỏ lỡ giáo dục và những chi phí ẩn có thể cản trở sự hòa nhập đầy đủ

Viện Lập kế hoạch giáo dục Quốc tế UNESCO đã xây dựng hướng dẫn về kế hoạch giáo dục chuyển đổi tập trung vào nhu cầu cấp thiết trước mắt và việc hoà nhập người tị nạn và người lánh nạn trong nước. Nước Sát là quốc gia đầu tiên xây dựng kế hoạch này vào năm 2013. Vào năm 2018, chính phủ nước này đã chuyển đổi 108 trường học ở 19 trại và các địa điểm tị nạn thành các trường công lập thông thường.

Người tị nạn thường xuyên thiếu giấy tờ. Điều này làm cho việc tiếp cận hệ thống giáo dục quốc gia trở nên khó khăn. Tại Gioóc-đa-ni, người tị nạn cần một ‘thẻ dịch vụ’ để đi học, và để có được thẻ này thì họ cần có giấy khai sinh. Tuy nhiên, vào cuối năm 2016, Gioóc-đa-ni bắt đầu cho phép các trường công lập nhận những trẻ em không có thẻ dịch vụ vào học.

Thiếu kiến thức về ngôn ngữ địa phương cũng là một rào cản. Người tị nạn Burundia ở Ru-an-đa tham gia khóa học định hướng toàn diện kéo dài 06 tháng và sẽ được nhận vào học ở các trường công lập khi họ đạt trình độ tiếng Anh phù hợp. Các lớp chuẩn bị, như ở Đức, có thể giúp ích, nhưng thời gian kéo dài của những lớp học này có thể đẩy người tị nạn ra khỏi hệ thống giáo dục. Nhu cầu ngôn ngữ của người tị nạn không chỉ liên quan tới giao tiếp bằng lời nói mà còn cả những thực hành giao tiếp không lời – đây là kỹ năng mà họ chỉ có thể học được khi họ tương tác với các cộng đồng chủ nhà.

Cần có các chương trình học khác nhau như chương trình học- nối tiếp, dạy kèm, học đuổi, học tăng tốc- để giúp trẻ em lánh nạn tiếp cận hoặc tái nhập vào hệ thống giáo dục quốc gia. Chương trình học tăng tốc của Hội đồng người tị nạn Na Uy tại Dadaab đã thu gọn chương trình giảng dạy 8 năm của Ê-ni-a thành 4 năm với nhiều thời điểm nhập học và kết thúc học. Điều này khiến tỷ lệ tiếp cận giáo dục của các trẻ em trai tăng lên, tuy nhiên tỷ lệ tiếp cận giáo dục của các em gái thì vẫn thấp hơn. Lý tưởng nhất, các chương trình như vậy nên được cung cấp bởi chính phủ và được đưa vào kế hoạch của ngành giáo dục.

Ngay cả khi giáo dục được miễn phí thì chi phí như sách giáo khoa và đi lại có thể vẫn cao. Một dự án thí điểm ở Li-băng, cung cấp tiền mặt để chi trả cho việc đi lại và bù đắp các thu nhập bị mất đi khi trẻ em nghỉ làm để đi học, đã tăng việc đi học từ 0,5 đến 0,7 ngày mỗi tuần hay khoảng 20%. Chính phủ Thổ Nhĩ Kỳ đã mở rộng chương trình chuyển tiền mặt có điều kiện cho người tị nạn và đã giúp được 368,000 trẻ em Xy-ri đi học vào năm 2018.

GIÁO VIÊN LÀ YẾU TỐ THEN CHỐT ĐỂ ĐẠT ĐƯỢC HOÀ NHẬP THÀNH CÔNG

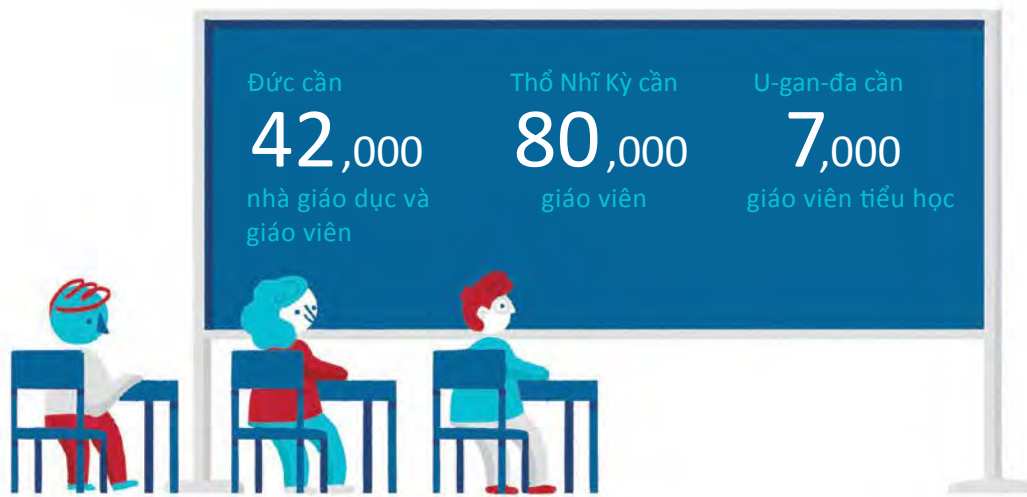
Tình trạng thiếu hụt giáo viên, đặc biệt là các giáo viên có trình độ, diễn ra ở nhiều bối cảnh lánh nạn khác nhau. Để đảm bảo toàn bộ học sinh Xy-ri lánh nạn ở Thổ Nhĩ Kỳ có thể đến trường thì cần có thêm khoảng 80,000 giáo viên nữa. Ở Đức cần thêm 18,000 nhà giáo dục và 24,000 giáo viên. U-gan-đa cần có thêm 7,000 giáo viên tiểu học để giảng dạy trong các lớp học cho người tị nạn.

Chế độ trả lương công bằng và rõ ràng sẽ góp phần quan trọng cho việc tuyển dụng, giữ chân và tạo động lực cho giáo viên. Tuy nhiên, chính phủ các nước và các tổ chức nhân đạo, với ngân sách eo hẹp và chu kỳ tài trợ ngắn hạn, có thể gặp khó khăn trong việc đáp ứng chi phí tiền lương. Sử dụng giáo viên tình nguyện, thường chính là những người tị nạn, và trả thù lao cho họ là một trong những cách làm phổ biến để có nguồn giáo viên. Tuy nhiên, sự chênh lệch về lương giáo viên có thể gây ra những căng thẳng.

“Giáo viên trong bối cảnh lánh nạn cần phải được đào tạo để có khả năng đảm nhận các lớp học quá tải, nhiều độ tuổi hoặc đa ngôn ngữ, tuy nhiên, họ chỉ nhận được những hỗ trợ hạn chế

”

Để khắc phục việc thiếu giáo viên do dòng người tị nạn ò ạt gây ra:



Giáo viên trong bối cảnh lánh nạn cần phải được đào tạo để có khả năng đảm nhận các lớp học quá tải, nhiều độ tuổi hoặc đa ngôn ngữ, tuy nhiên, họ chỉ nhận được những hỗ trợ hạn chế. Tại Li-băng, mặc dù 55% giáo viên và nhân viên đã được hỗ trợ phát triển chuyên môn trong hai năm trước mặc dù vậy sự hiện diện của trẻ em tị nạn vẫn ảnh hưởng đến việc giảng dạy hàng ngày của họ. Có nhiều hình thức hỗ trợ cho giáo viên giảng dạy tại trại tị nạn Kakuma ở Kê-ni-a từ việc tổ chức các chương trình đào tạo có cấp chứng chỉ và bằng cấp chính thức của một trường đại học quốc gia cho đến các khóa đào tạo không chính quy, không có chứng chỉ cho giáo viên tiểu học trong thời kì khủng hoảng do *Mạng lưới liên ngành giáo dục trong tình trạng khẩn cấp* xây dựng và triển khai.

Giáo viên tị nạn thường không có trong các chương trình đào tạo quốc gia do các quy định về quyền làm việc. Một số quốc gia hỗ trợ giáo viên tị nạn quay trở lại làm việc. Nước Sát đã đào tạo và chứng nhận giáo viên người Xu-đăng được làm việc trong các trường học của nước mình. Ở Đức, Chương trình Giáo viên tị nạn của Đại học Potsdam nhằm mục đích giúp giáo viên người Xy-ri và những giáo viên tị nạn khác trở lại lớp dạy học.

Tỷ lệ học sinh rối loạn tâm lý hậu sang chấn dao động từ 10% đến 25% ở các nước thu nhập cao và cao tới 75% ở các nước thu nhập thấp và trung bình. Trong khi trẻ em còn thiếu cơ hội tiếp cận các dịch vụ chăm sóc sức khỏe tâm lý thì trường học có thể là nơi duy nhất cung cấp các dịch vụ hỗ trợ này. Tuy nhiên, các can thiệp ở trường học đòi hỏi phải có các nhà trị liệu đào tạo chuyên môn và vượt xa hơn cả các kỹ năng của các giáo viên. Mặc dù vậy, các giáo viên có thể hỗ trợ tâm lý xã hội cho người học bằng cách tạo một môi trường an toàn và thấu cảm thông qua những tương tác với học sinh và các hoạt động tâm lý xã hội có tổ chức. Họ cần được tập huấn nâng cao nghiệp vụ về quản lý lớp học và những cơ chế chuyển tiếp bệnh nhân.

NGƯỜI TỊ NẠN CẦN GIÁO DỤC MẦM NON

Các biện pháp can thiệp thích hợp, bao gồm chăm sóc và giáo dục mầm non (ECEC), đóng vai trò vô cùng quan trọng đối với trẻ nhỏ sống trong môi trường bạo lực nơi thiếu vắng sự nuôi dưỡng và động viên và ổn định. Tuy nhiên, tại nhiều khu vực lánh nạn, nhu cầu học tập sớm của trẻ vẫn chưa được đáp ứng.

Một nghiên cứu của 8 nước có thu nhập trung bình cao và cao cho thấy việc đáp ứng những nhu cầu của trẻ em tị nạn và trẻ em xin tị nạn là 'cực kỳ yếu', phản ánh sự thiếu ưu tiên trong việc hoạch định chính sách quốc gia và thiếu trách nhiệm trong lập và thực hiện kế hoạch. Một đánh giá về 26 Kế hoạch ứng phó nhân đạo và tị nạn cho thấy gần một nửa số kế hoạch không đề cập đến việc học hoặc giáo dục cho trẻ em dưới 5 tuổi, và chưa đến 1/3 số kế hoạch có đề cập cụ thể đến giáo dục mầm non.

Các tổ chức phi chính phủ thường là những tổ chức lấp đầy khoảng trống này. Ủy ban Cứu hộ Quốc tế đã thử nghiệm chương trình đào tạo giáo viên mầm non cho trẻ em Công-gô trong các trại tị nạn ở Burundi và Cộng hòa Tan-da-ni-a. Chương trình này cũng được áp dụng tại Li-băng vào năm 2014, nơi hiện đang hỗ trợ 3,200 trẻ em mẫu giáo và đã tập huấn được 128 giáo viên.

Sau 4 tháng thí điểm, các cháu bé 03 tuổi cho thấy sự tiến bộ trong các kỹ năng vận động, kỹ năng cảm xúc xã hội, khả năng nhận thức cũng như khả năng nhận biết chữ và biết số.

Một vài quốc gia đã thiết lập quan hệ đối tác với nhiều cơ quan và các tổ chức phi chính phủ trong nước. Chính phủ Ê-ti-ô-pi-a hỗ trợ ba trong năm trẻ em tị nạn từ 3 đến 6 tuổi ở 80 trung tâm giáo dục và chăm sóc trẻ nhỏ ở các trại tị nạn và 150 trường mẫu giáo tư thục và công lập ở Addis Ababa (60% trẻ em tị nạn từ 3 đến 6 tuổi được chính phủ Ê-ti-ô-pi-a chăm sóc thông qua quan hệ đối tác với địa phương và các tổ chức phi chính phủ). Chính phủ Đức đã thông qua một kế hoạch giáo dục toàn diện cho người tị nạn và xin tị nạn, hợp tác với các tổ chức địa phương, và dự kiến chi gần 400 triệu EUR trong giai đoạn 2017-2020 để mở rộng các chương trình giáo dục mầm non cũng như tăng số lượng nhân sự.

GIÁO DỤC CHO NGƯỜI TỊ NẠN KHUYẾT TẬT ĐANG CÓ RỦI RO ĐẶC BIỆT

Mặc dù các công cụ pháp lý quốc tế đảm bảo quyền được giáo dục của trẻ em tị nạn khuyết tật nhưng việc thực hiện quyền hợp lý này vẫn còn hạn chế. Mức độ khuyết tật từng được đánh giá bằng các phương pháp trực quan, y tế hoặc các thông tin tự nguyện cung cấp, và điều này dẫn đến nhiều đánh giá không đúng mực về tính chất và tỷ lệ khuyết tật trong nhóm những người lánh nạn. Gần đây, các cơ chế xác định tình trạng khuyết tật sử dụng các câu hỏi trên cơ sở chức năng mang tính hệ thống, chẳng hạn như các câu hỏi được phát triển bởi Nhóm Washington.

“
 Tại các điểm lánh nạn chỉ có một số các trường học chuyên biệt cho trẻ khuyết tật và các trường này thì thường thu học phí

Kinh nghiệm của người khuyết tật rất khác nhau tùy thuộc vào mức độ khuyết tật và điều kiện sinh hoạt. Một nghiên cứu về người Á-pa-ki-xtan sống ở Pa-ki-xtan cho thấy khả năng đến trường của những người khiếm thị là cao nhất (52%); và khả năng đến trường của những người gặp khó khăn khi tự chăm sóc bản thân là thấp nhất (7,5%).

Ở In-đô-nê-xi-a và Ma-lay-xi-a, tình trạng khó tiếp cận của các cơ sở giáo dục- cả về mặt khoảng cách và cơ sở vật chất- và thiếu tập huấn cho giáo viên là những rào cản chính đối với khả năng tiếp cận các dịch vụ giáo dục của trẻ em tị nạn. Tại các điểm lánh nạn chỉ có một số các trường học

chuyên biệt cho trẻ khuyết tật và các trường này thì thường thu học phí. Tình trạng khuyết tật cũng có thể bị giấu kín hoặc báo cáo không đầy đủ do sợ bị kỳ thị xã hội hoặc bị các cơ quan di trú hoặc các cơ quan chính phủ từ chối. Tuy vậy, những thách thức này có thể giải quyết được. Các trại tị nạn mới ngày càng có những cơ sở hạ tầng để người khuyết tật dễ tiếp cận, ví dụ như ở Gioóc-đa-ni.

Cần phải xác định và kết nối các thể mạnh hiện có của cộng đồng nước chủ nhà và cộng đồng người tị nạn. Một dự án của Liên đoàn Quốc gia về Người khuyết tật của U-gan-đa đặt mục tiêu phải bao gồm người tị nạn khuyết tật trong những hoạt động phát triển của mình. Hội người Điếc quốc gia U-gan-đa có các trường học cho trẻ em khiếm thính ở gần hai khu định cư tị nạn

CÔNG NGHỆ CÓ THỂ HỖ TRỢ GIÁO DỤC CHO NGƯỜI LÁNH NẠN

Lánh nạn bắt buộc khiến hệ thống giáo dục bị quá tải. Những giải pháp công nghệ, với khả năng nhân rộng, tốc độ, và tính di động, có thể phù hợp giúp bù đắp cho sự thiếu hụt trong nguồn lực giáo dục tiêu chuẩn. Chương trình các Trường học kết nối trực tuyến, một sáng kiến hợp tác giữa UNHCR và Vodafone, đã tiếp cận hơn 40.000 học sinh và 600 giáo viên tại Cộng hòa Dân chủ Công-gô, Kê-ni-a, Nam Xu-đăng và Cộng hòa Tan-da-ni-a, kết nối Internet, điện và các sản phẩm số cho họ.

Một thách thức khi thực hiện các can thiệp như vậy là các nguồn học liệu cung cấp thường không nhất quán với chương trình giáo dục quốc gia. Có một số trường hợp ngoại lệ, chẳng hạn như chương trình Tabshoura (Chalk) ở Li-băng, một chương trình cung cấp nguồn học liệu trực tuyến cho các trường mầm non mà phù hợp với chương trình học năm 2015. Các nguồn học liệu bằng tiếng Ả Rập, tiếng Anh và tiếng Pháp xây dựng trên nền tảng Moodle – một hệ thống quản lý học tập.

Công nghệ cũng có thể hỗ trợ về tâm lý xã hội. Hộp ý tưởng (Ideas Box)- một gói phần mềm do Libraries without Borders (Tổ chức Thư viện Không Biên giới) và UNHCR phối hợp phát triển, có chứa các nguồn thông tin và văn hóa cùng với nội dung giáo dục. Một đánh giá định tính 02 trại tiếp nhận người tị nạn Công-gô tại Burundi, Công-gô cho gói phần mềm này có tác động tích cực đến khả năng thích ứng của người tị nạn.

Hầu hết các chương trình đều hỗ trợ việc phát triển chuyên môn cho giáo viên. Tại Ni-giê-ri-a, một dự án của UNESCO kết hợp với Nokia về đào tạo giáo viên đã giúp các giáo viên tiểu học soạn bài, đặt câu hỏi tạo cảm hứng, gợi phản ứng nhanh và đánh giá học sinh trong các lớp học tiếng Anh và đọc viết.

Những sáng kiến công nghệ cũng có những thách thức. Chúng thường đòi hỏi khoản đầu tư trả trước rất cao, và không phải ai cũng có đủ điều kiện về điện năng và kết nối. Quan trọng hơn, công nghệ không thể thay thế cho việc đi học chính quy. Các tổ chức quốc tế nên đảm bảo rằng các sáng kiến được điều phối tốt hơn và phục vụ mục đích quan trọng nhất – đó là giúp người tị nạn hòa nhập trong các hệ thống giáo dục quốc gia.

CÁC SÁNG KIẾN GIÁO DỤC ĐA DẠNG Ở BẬC ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG NHU CẦU CỦA NGƯỜI TỊ NẠN

Các cơ hội giáo dục đại học làm tăng triển vọng việc làm của người tị nạn và đóng góp vào việc tuyển sinh và duy trì tỷ lệ học sinh tiểu học và trung học. Tuy nhiên, tỷ lệ học đại học của người tị nạn ước tính chỉ đạt 1%. Tỷ lệ tiếp cận giáo dục đại học thường bị lãng quên trong các tình huống khẩn cấp và chỉ được quan tâm trong các trường hợp lánh nạn kéo dài. Quyền giáo dục đại học của người tị nạn thường chỉ được hiểu là quyền không bị phân biệt đối xử.

“
Chỉ 1% trong số người tị nạn là ở cấp giáo dục đại học”

Các sáng kiến dựa trên nền tảng công nghệ có thể góp phần tăng tỷ lệ người lánh nạn tiếp cận các dịch vụ giáo dục đại học. Liên minh Kết nối Học tập trong Khủng hoảng do UNHCR và Đại học Giơ-ne-vơ thiết lập kết hợp việc học trực tiếp và trực tuyến và đã tiếp cận được 6,500 sinh viên kể từ năm 2010.

Các chương trình học bổng quốc tế cho người tị nạn, bao gồm Quỹ Albert Einstein của Đức về Sáng kiến Học thuật cho Người tị nạn (DAFI), đã hỗ trợ cho người tị nạn thông qua UNHCR từ năm 1992. Phạm vi bao phủ về mặt địa lý của chương trình được điều chỉnh dựa trên sự di chuyển của người tị nạn và nhu cầu giáo dục của họ. Hiện tại, các chương trình quy mô nhất là ở Ê-ti-ô-pi-a, Cộng hòa Hồi giáo I-ran, Li Băng, Thổ Nhĩ Kỳ và U-gan-đa.

Các chương trình học bổng khác mang lại các cơ hội học tập ở các nước có thu nhập cao. Chương trình Học sinh Tị nạn của World University Service ở Ca-na-đa hỗ trợ các ủy ban trong trường đại học mong muốn tài trợ cho người tị nạn định cư và học tập tại cơ sở của trường. Kể từ năm 1978, chương trình đã kết nối hơn 1,800 người tị nạn từ 39 quốc gia tới hơn 80 trường cao đẳng và đại học trên toàn đất nước Ca-na-đa.

Các học giả cũng có thể cần sự hỗ trợ. Chương trình Scholars at Risk (Học giả gặp rủi ro) bố trí các vị trí nghiên cứu và giảng dạy tạm thời cho các học giả cần được bảo vệ. Council for At-Risk Academics (CARA) (Tạm dịch là “*Tổ chức Hỗ trợ các Học giả gặp Rủi ro*”) ở Vương quốc liên hiệp Anh cung cấp các hỗ trợ khẩn cấp, đặc biệt là cho các học giả đang gặp nguy hiểm trước mắt tại đất nước của họ.

Những lợi ích từ các hỗ trợ này nên mở rộng ra cho cả cộng đồng. Học bổng DAFI xác định cộng đồng bản địa cũng là những đối tượng được hưởng lợi ngoài những người nhận học bổng. Các mạng lưới hỗ trợ các học giả tị nạn cũng có thể hỗ trợ việc xây dựng năng lực. CARA đã khởi động các chương trình khôi phục lại năng lực nghiên cứu và giảng dạy tại I-rắc, Cộng hòa Ả Rập Xy-ri và Dim-ba-bu-ê.

Người lánh nạn trong nước có xu hướng đối mặt với những thách thức giáo dục tương tự như những người tị nạn

Mặc dù các nguyên tắc hướng dẫn của LHQ về Lánh nạn trong nước tuyên bố mọi người ai cũng đều có quyền được tiếp cận giáo dục nhưng năng lực và chính trị đã gây cản trở cho việc nhận diện vấn đề và phối hợp tìm ra các giải pháp. Các biện pháp ứng phó về mặt pháp lý, giáo dục và hành chính đối với thực trạng khó khăn về giáo dục cho người lánh nạn trong nước thường tương tự như những vấn đề của người tị nạn.

Chính phủ Cô-lôm-bi-a, nơi có 6,5 triệu người lánh nạn trong nước đang sinh sống tính tới năm 2017, đã tập trung vào khung pháp lý bảo vệ. Năm 2002, Tòa án Hiến pháp đã chỉ thị cho các cơ quan giáo dục địa phương đối xử ưu tiên hơn với trẻ em lánh nạn trong việc tiếp cận giáo dục. Năm 2004, tòa án tuyên bố rằng các quyền cơ bản của người lánh nạn trong nước, bao gồm cả quyền được giáo dục, đã bị xâm phạm.

“ Giáo viên di dời trong nước thường gặp rủi ro và những rào cản hành chính thu tiền lương. Hầu như không thể được ”

Tình trạng lánh nạn xảy ra đồng nghĩa với việc giáo dục cho rất nhiều trẻ em và thanh thiếu niên đang bị gián đoạn và các em cần hỗ trợ để tái hòa nhập vào hệ thống giáo dục. Ở Áp-ga-ni-xtan, Tổ chức Children in Crisis (*Trẻ em trong khủng hoảng*)- một tổ chức phi chính phủ triển khai một chương trình giáo dục tăng tốc tại cộng đồng để giúp các học sinh lánh nạn trong nước, bỏ học đang sống trong các khu định cư không chính thức tại Kabul và các vùng lân cận, hoàn thành chương trình lớp 6 và chuyển tiếp vào các chương trình giáo dục chính quy.

Tại Cộng hòa Ả Rập Sy-ri, giáo viên lánh nạn trong nước thường vẫn chịu sự giám sát hành chính của quận nơi ở trước. Điều này khiến cho việc lĩnh lương của họ gần như là không thể. Tại I-rắc, có 44 đối tác cung cấp các dịch vụ trải khắp 15 đơn vị hành chính và cung cấp các khoản trợ cấp hoặc ưu đãi cho khoảng 5,200 giáo viên, mặc dù vậy sự phối kết hợp kém đã gây ra thiếu hụt dịch vụ, chênh lệch lương giữa các nhóm giáo viên và căng thẳng giữa các đối tác với nhau.

Thiên tai và biến đổi khí hậu đòi hỏi các hệ thống giáo dục phải có sự chuẩn bị và có khả năng ứng phó

Kế hoạch của ngành giáo dục cần phải tính đến các rủi ro gây thiệt mạng, thiệt hại cơ sở hạ tầng và tình trạng lánh nạn do thiên tai và đảm bảo rằng các dịch vụ giáo dục ít bị gián đoạn nhất có thể trong suốt quá trình từ lúc ứng phó khẩn cấp cho đến phục hồi. Năm 2017, Văn phòng LHQ về Giảm thiểu Rủi ro Thiên tai và Liên minh Toàn cầu về Giảm thiểu Rủi ro Thiên tai và Tăng cường Khả năng Chống chịu trong ngành Giáo dục đã giới thiệu Khung An toàn Toàn diện Trường học cập nhật. Ba trụ cột của Khung này là các cơ sở học tập an toàn, quản lý thiên tai học đường, và giáo dục giảm thiểu rủi ro và tăng cường khả năng chống chịu.

Nhiều quốc đảo Thái Bình Dương có tính đến các nguy cơ biến đổi khí hậu trong kế hoạch giáo dục. Năm 2011, ở Quần đảo Sô-lô-mô, Bản Tuyên Bố chính sách và Hướng Dẫn về Chuẩn Bị và Giáo dục ứng phó Thiên tai trong những Tình huống Khẩn Cấp nhằm bảo đảm rằng học sinh được tiếp tục tiếp cận với môi trường học tập an toàn trước, trong và sau trường hợp khẩn cấp, và tất cả các trường cần xác định không gian học tập và giảng dạy tạm thời.

Chỉ trong vòng một vài thập kỷ, khí hậu có thể là một trong những lý do chính gây ra tình hình lánh nạn. Ngân hàng Thế giới ước tính rằng có 140 triệu người sẽ phải lánh nạn do biến đổi khí hậu vào năm 2050. Để giảm tình trạng dễ bị tổn thương, một số quốc gia đã bắt đầu cân nhắc các chính sách ứng phó. Chính sách ‘di cư không ảnh hưởng tới nhân phẩm’ của chính phủ Kiribati- một phần của chiến lược dài hạn toàn quốc về di cư tới nơi ở mới- nhắm đến việc nâng cao trình độ công dân và cung cấp cho người dân các công cụ để tiếp cận với các cơ hội làm việc tốt ở nước ngoài như là làm điều dưỡng viên.

Đa dạng

Một nền giáo dục luôn đề cao sự đa dạng là một điều quan trọng đối với tất cả các quốc gia vì điều này tạo điều kiện cho các quốc gia xây dựng các xã hội hòa nhập, trong đó trân trọng những sự khác biệt, và giáo dục chất lượng cao là dành cho tất cả mọi người.

Người di cư và người tị nạn đôi khi bị phân xét dựa trên quan niệm về đặc tính nhóm của họ thay vì phẩm chất cá nhân. Đặc biệt khi các đặc tính này khác biệt rõ rệt so với người dân bản địa thì người di cư và người tị nạn có thể bị xem là ‘khác’, và các định kiến và thành kiến có thể dẫn đến phân biệt đối xử, bao gồm cả việc không được hưởng các dịch vụ giáo dục chất lượng tốt.

Thành kiến và phân biệt đối xử tồn tại ở nhiều hệ thống giáo dục, bất chấp các chính sách loại bỏ chúng. Ở Mỹ, các hình thức phân biệt đối xử đối với học sinh xuất thân từ các gia đình nhập cư bao gồm việc thiếu các chương trình song ngữ cho trẻ nhỏ và các bài kiểm tra đọc viết không bằng ngôn ngữ mẹ đẻ.

Thái độ của công chúng hình thành nên nhận thức bản thân và an sinh của người nhập cư. Khi nhận thức thấy bị phân biệt đối xử sẽ gây ra trầm cảm, lo lắng và tổn thương lòng tự trọng. Theo Kết quả Khảo sát các Giá trị Thế giới năm 2014, những người nhập cư ít coi mình thuộc về nước sở tại hơn so với người bản xứ.

Giáo dục ảnh hưởng đến thái độ đối với người nhập cư và người tị nạn

Trình độ học vấn gắn liền với thái độ đối với người nhập cư. Những người có học thức cao hơn thường ít thể hiện tính vị chủng hơn, thường coi trọng đa dạng văn hóa hơn và thường nhìn nhận tác động kinh tế của việc di cư theo hướng tích cực hơn. Nghiên cứu cho thấy những người có trình độ đại học trở lên có tỷ lệ khoan dung cao hơn hai điểm phần trăm so với những người có trình độ trung học; những người có trình độ trung học lại có tỷ lệ khoan dung cao hơn hai điểm phần trăm so với những người trình độ tiểu học. Những người trẻ tuổi hơn, đặc biệt là những người có trình độ học vấn cao, thường có thái độ tích cực hơn đối với việc nhập cư.

“

Giáo dục có thể làm dung hoà những miêu tả tiêu cực từ truyền thông bằng cách mang lại các kiến thức chính trị và kỹ năng tư duy phê phán để giải mã sự thật từ những thông tin hư cấu.

”

Những miêu tả tiêu cực trên truyền thông về người nhập cư và người tị nạn có thể làm gia tăng các thành kiến. Việc phát sóng của các phương tiện truyền thông về các vấn đề di cư và lánh nạn ngày càng tiêu cực và phân cực hơn. Ví dụ, ở Canada, Cộng hòa Séc, Na Uy và Vương quốc liên hiệp Anh, các phương tiện truyền thông thường miêu tả người nhập cư và người tị nạn như một mối đe dọa đối với văn hóa, an ninh và hệ thống phúc lợi. Câu chuyện của truyền thông liên quan đến di cư thường là dập khuôn, bỏ qua tiếng nói của người nhập cư hoặc người tị nạn và sử dụng những thuật ngữ không chính xác. Giáo dục có thể làm dung hoà những miêu tả tiêu cực từ truyền thông bằng cách mang lại các kiến thức chính trị và kỹ năng tư duy phê phán để giải mã sự thật từ những thông tin hư cấu.

Việc hoà nhập nên được đặt là trọng tâm trong các chính sách và hệ thống giáo dục

Các quốc gia vận dụng các cách tiếp cận khác nhau đối với sự đa dạng trong giáo dục: cách tiếp cận đồng hóa, đa văn hóa/ hội nhập và liên văn hóa/ hoà nhập. Đồng hóa có thể gây bất lợi cho bản sắc di cư. Ngược lại, liên văn hóa giúp học sinh không chỉ tìm hiểu về các nền văn hóa khác mà còn biết về các rào cản mang tính cấu trúc ở các nước chủ nhà là nguyên nhân gây ra sự bất bình đẳng.

Một số quốc gia có các chính sách cụ thể về giáo dục đa văn hóa hoặc liên văn hóa. Ai-len, nơi trẻ em nhập cư chiếm 15% dân số dưới 15 tuổi vào năm 2015, đã xây dựng Chiến lược Giáo dục Liên văn hóa 2010-2015 nhằm phát triển năng lực, hỗ trợ khả năng ngôn ngữ, khuyến khích quan hệ đối tác với xã hội dân sự và cải thiện việc giám sát. Ngoài ra, những quy định pháp luật đã loại bỏ các rào cản, cấm các khoản thu phí và yêu cầu nhà trường công bố các chính sách tuyển sinh. Theo một nghiên cứu của Nghị viện châu Âu, Ai-len và Thụy Điển là hai nước châu Âu có các khung giám sát và đánh giá kỹ lưỡng nhất đối với giáo dục dành cho người nhập cư.

Những tác động chính trị có thể làm suy yếu các chính sách giáo dục liên văn hóa. Ở Hà Lan, những thái độ xấu đối với người nhập cư đã thúc đẩy một chính sách hội nhập tập trung vào lòng trung thành với xã hội Hà Lan. Trong chính sách này, giáo dục liên văn hóa được thay thế bằng giáo dục công dân.

Một khía cạnh khác trong việc tạo cho học sinh nhập cư có cảm giác gắn bó là các trường tị nạn vẫn duy trì các mối liên hệ với nước xuất cư. Những trường này có thể là các trường do chính phủ của nước xuất cư quản lý và điều phối, như trong trường hợp của Ba Lan; hoặc các trường tư do các cộng đồng người nhập cư tự thành lập, như trong trường hợp của người Phi-líp-pin ở Ả-Rập-Xê-Út hoặc người Bra-xin ở Nhật Bản; và các trường không chính quy, để truyền lại những di sản ngôn ngữ và văn hóa của đất nước gốc.

CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC VÀ SÁCH GIÁO KHOA ĐANG NGÀY CÀNG THỂ HIỆN TÍNH HÒA NHẬP

Chương trình giáo dục và sách giáo khoa có thể làm giảm thành kiến và hình thành cảm giác về sự gắn bó của người di cư. Việc tìm hiểu lịch sử của các nước khác đã có ảnh hưởng tốt đến thái độ tích cực ủng hộ quyền của các nhóm dân tộc tại 12 quốc gia trong số 22 quốc gia tham gia Khảo sát Quốc tế năm 2016 về Giáo dục Công dân và Dân sự.

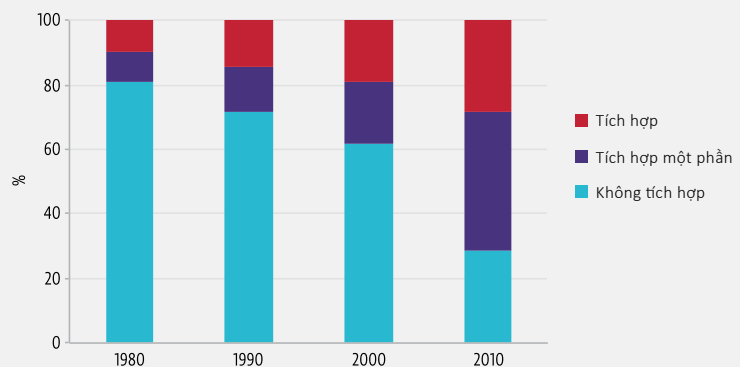
Ngày càng có nhiều quốc gia đang điều chỉnh chương trình giáo dục tổng thể nhằm phản ánh sự đa dạng xã hội ngày càng tăng. Trong số 21 quốc gia thu nhập cao được chọn làm mẫu phân tích chỉ số chính sách về chủ nghĩa đa văn hóa chỉ có Úc và Ca-na-đa lồng ghép chủ nghĩa đa văn hóa vào trong chương trình giáo dục tổng thể vào năm 1980. Đến năm 2010, chủ nghĩa đa văn hóa đã phần nào được phản ánh trong chương trình nghị sự ở hơn hai phần ba quốc gia và được tích hợp đầy đủ trong 04 quốc gia nữa là Phần Lan, Ai-len, Niu Di-lân và Thụy Điển (Hình 4).

Năm 2015, 27 trong số 38 quốc gia có thu nhập cao đã bao gồm giáo dục đa văn hóa hoặc trong một môn học riêng, hoặc tích hợp môn này vào chương trình học, hoặc cả hai hình thức. Các giá trị đa văn hóa và liên văn hóa có thể được tích hợp vào các môn

HÌNH 4:

Gia tăng số lượng các quốc gia tích hợp chủ nghĩa đa văn hóa vào trong chương trình giáo dục

Tích hợp chủ nghĩa đa văn hóa vào trong chương trình giáo dục ở 21 quốc gia có thu nhập cao, 1980–2010



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

Ghi chú: Định nghĩa chủ nghĩa đa văn hóa (multiculturalism) gần giống với định nghĩa chủ nghĩa liên văn hóa (interculturalism) trong Bảng 5.1 của báo cáo chính.

Nguồn: Westlake (2011).

học khác nhau. Giáo trình môn lịch sử thường thể hiện tính vị chủng nhưng lại không giống các môn học khác chẳng hạn như môn địa lý ở Đức và giáo dục công dân ở Anh (Vương quốc liên hiệp Anh). Một số sách giáo khoa hiện đại tiếp tục bỏ qua các vấn đề liên quan đến di cư gây tranh cãi. Ở Mê-hi-cô, các sách giáo khoa không thảo luận về những người di cư không có giấy tờ và mối quan hệ với Mỹ. Tuy nhiên, các sách giáo khoa ở Bờ biển Ngà thảo luận về người tị nạn và lánh nạn, đáng chú ý kể từ cuộc khủng hoảng chính trị vào năm 2002.

Chương trình giáo dục có thể điều chỉnh để thích ứng với bối cảnh địa phương, như ở Alberta, Ca-na-đa, nơi có các nguồn lực giảng dạy hỗ trợ việc dạy và học của người nhập cư và người tị nạn, tập trung vào các cộng đồng cụ thể, chẳng hạn như Karen, Xô-ma-li và Nam Xu-đăng. Sự lãnh đạo mạnh mẽ của nhà trường cũng góp phần thúc đẩy những điều này. Tại Mỹ, các lãnh đạo nhà trường thường coi trọng sự đa dạng, học sinh cũng thường có xu hướng tham gia vào các tương tác đa văn hóa hơn.

Công tác giảng dạy cần lồng ghép các hoạt động khuyến khích sự cởi mở đón nhận đa quan điểm nhằm giúp học sinh phát triển các kỹ năng tư duy phản biện. Học tập nhóm và trải nghiệm có thể giúp cải thiện các mối quan hệ liên văn hóa, chấp nhận sự khác biệt và làm giảm thành kiến.

Ở HẦU HẾT CÁC QUỐC GIA, ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN ĐỂ DẠY CÁC LỚP HỌC CÓ TÍNH ĐA DẠNG LÀ KHÔNG BẮT BUỘC

Giáo viên cần được hỗ trợ để dạy các lớp học có tính đa dạng, nhưng 52% giáo viên được phỏng vấn ở Pháp, Ai-len, Ý, Lát-vi-a, Tây Ban Nha và Vương quốc liên hiệp Anh cảm thấy họ không được cấp quản lý hỗ trợ đầy đủ để có thể quản lý được lớp học có tính đa dạng. Mức độ lồng ghép sự đa dạng vào trong chương trình đào tạo giáo viên là khác nhau tùy theo các quốc gia. Ở Hà Lan, Niu Di-lân và Na Uy, giáo viên cần phải học các khóa bắt buộc về hỗ trợ các học sinh có những hoàn cảnh khác nhau. Nhưng ở châu Âu không bắt buộc phải hoàn thành các khóa học như vậy.

Các chương trình đào tạo giáo viên có xu hướng thiên về kiến thức hơn là phương pháp sư phạm thực tiễn. Một cuộc khảo sát 105 chương trình đào tạo giáo viên tại 49 quốc gia cho thấy chỉ có một phần năm số chương trình trang bị cho giáo viên khả năng tiên lượng và giải quyết xung đột văn hóa hoặc hiểu về phương pháp trị liệu tâm lý và những phương án chuyển tuyến cho những học sinh khi cần. Các giáo viên tại chức cũng cần được bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ thường xuyên về nội dung này. Kết quả khảo sát quốc tế về dạy và học do OECD thực hiện năm 2013 cho thấy chỉ có 16% giáo viên trung học cơ sở trong 34 hệ thống giáo dục đã thực hiện giáo dục và đào tạo đa văn hóa hoặc đa ngôn ngữ trong năm học trước năm khảo sát.

Có một số nghiên cứu về tác động của giáo viên có nguồn gốc nhập cư, và những nghiên cứu hiện có chưa phân biệt giữa người nhập cư thế hệ đầu tiên và thế hệ tiếp theo hoặc giữa giáo viên nhập cư và giáo viên dân tộc thiểu số. Một số bằng chứng cho thấy sự đa dạng giữa các giáo viên có liên quan đến thành tích học tập, lòng tự trọng và cảm giác an toàn của học sinh nhập cư. Tuy nhiên, ở châu Âu, số lượng giáo viên có nguồn gốc nhập cư lại ít hơn nhiều so với số lượng học sinh. Các chính sách phân biệt đối xử khi đi làm và sự thiên vị trong việc tuyển dụng phần nào đóng góp vào sự thiếu hụt này.

GIÁO DỤC ĐÓNG VAI TRÒ NGĂN CHẶN CHỦ NGHĨA CỰC ĐOAN BẠO LỰC

Mặc dù chủ nghĩa cực đoan bạo lực, các cuộc tấn công khủng bố và các cuộc tấn công dân thường nhằm vào nhà nước hay không thì chắc chắn trực tiếp gây ra việc di cư và lánh nạn nhưng công luận ở các nước thu nhập cao lại quá nhấn mạnh điều ngược lại và gắn di cư với chủ nghĩa khủng bố. Tuy nhiên, mối liên hệ này rất nhỏ vì trên thực tế những cuộc tấn công bởi người nước ngoài chỉ là một phần nhỏ so với những cuộc tấn công do chính công dân nước sở tại và con đường đưa tới chủ nghĩa cực đoan có thể diễn ra dưới rất nhiều hình thức.

Ngăn chặn sự nổi lên của chủ nghĩa cực đoan là một tuyến phòng thủ quan trọng chống khủng bố. Những kẻ cực đoan có khuynh hướng lợi dụng những thách thức trong phát triển hoặc làm cho những thách thức đó trầm trọng hơn hòng tạo ra và khai thác vòng luẩn quẩn của việc bị đẩy ra bên lề của sự phát triển, đặc biệt ảnh hưởng đến những người nghèo nhất và dễ bị tổn thương nhất.

“ Thông qua thúc đẩy tôn trọng sự đa dạng, hòa bình và phát triển kinh tế, giáo dục có thể là một bước đệm chống lại chủ nghĩa cực đoan

Thông qua thúc đẩy tôn trọng sự đa dạng, hòa bình và phát triển kinh tế, giáo dục có thể là một bước đệm chống lại chủ nghĩa cực đoan. Những kẻ theo chủ nghĩa cực đoan bạo lực thường coi giáo dục là mối đe dọa và do vậy các cuộc tấn công của chúng thường nhắm vào các trường học, như với các cuộc tấn công Boko Haram ở Ni-giê-ri-a.

Ngược lại, không có cơ hội giáo dục có thể làm cho tình trạng chuyển từ dễ bị tổn thương thành cực đoan tăng lên. Việc không được thụ hưởng những lợi ích của giáo dục cũng gây ra những tổn hại tương tự. Ở tám quốc gia Ả Rập, tỷ lệ thất nghiệp làm tăng xác suất cực đoan hoá ở những người có trình độ học vấn cao hơn- những người thấy thất vọng khi những kỳ vọng của họ về tiến bộ kinh tế không được đáp ứng.

Nhiều quốc gia đang nỗ lực ngăn chặn chủ nghĩa cực đoan bạo lực thông qua tích hợp nội dung đó vào các chương trình giáo dục tổng thể, nhưng tài liệu giảng dạy không phải lúc nào cũng khớp với chương trình giáo dục đó. Trên toàn thế giới, cứ trong 10 quyển sách giáo khoa thì có 1 quyển có nội dung về sự ngăn chặn xung đột vũ trang hoặc có thảo luận về các cơ chế hòa giải hoặc giải quyết xung đột – đây là một sự gia tăng nhẹ kể từ những năm 1950.

Giáo viên có thể tăng cường thái độ khoan dung nhưng họ cần phải được đào tạo bài bản. Các phương pháp sư phạm, chẳng hạn như học hỏi từ bạn cùng trang lứa, học tập trải nghiệm, làm việc nhóm, bài tập đóng vai và các phương pháp tiếp cận khác kích thích tư duy phản biện và thảo luận cởi mở, là những cách tiếp cận hiệu quả nhất. Đồng thời, giáo viên không cần phải kiểm soát các học sinh của mình hoặc hạn chế quyền tự do cá nhân nhằm đảm bảo an ninh.

Trường học có thể là nơi thuận lợi cho việc triển khai các sáng kiến phòng chống chủ nghĩa cực đoan bạo lực có sự tham gia của những bên liên quan nằm ngoài hệ thống giáo dục. Một số chương trình, kể cả ở In-đô-nê-xi-a, sử dụng tiếng nói của chính những nạn nhân để làm cho các chủ đề phù hợp hơn và đáng chú ý hơn cho học sinh. Giáo dục chống chủ nghĩa cực đoan bạo lực nên nhạy cảm giới và thu hút sự tham gia của phụ nữ và trẻ em gái. Đôi khi, phụ nữ lại chính là những người dẫn đầu các sáng kiến giáo dục như vậy. Ví dụ, tại tỉnh Khyber Pakhtunkhwa của Pa-ki-xtan, một tổ chức của phụ nữ đã dạy các kỹ năng hòa giải và hoá giải xung đột cho 35,000 phụ nữ và 2,000 thanh thiếu niên.

Giáo dục không chính quy dù rất quan trọng nhưng lại bị lãng quên khi xây dựng những xã hội kiên cường

Giáo dục và nâng cao nhận thức về những vấn đề di cư và lánh nạn cũng diễn ra bên ngoài trường học. Giáo dục không chính quy có nhiều hình thức và mục đích. Tuy nhiên, do chính phủ các nước hiếm khi cung cấp hình thức giáo dục này nên thông tin chính thống về nó rất hạn chế.

Các trung tâm cộng đồng đóng một vai trò quan trọng trong việc giáo dục không chính quy về di cư. Ở Thổ Nhĩ Kỳ, Hiệp hội Yuva – một tổ chức phi chính phủ tổ chức các khóa học ngôn ngữ và hội thảo tập huấn các kỹ năng tại các trung tâm cộng đồng. Những người hỗ trợ hoặc làm cầu nối văn hóa có thể hỗ trợ dịch thuật và giúp khám phá, tìm hiểu hệ thống giáo dục. Quận Linköping của Thụy Điển đã đào tạo tiếng Sô-ma-li hoặc tiếng Ả Rập cho những gia sư để họ trở thành “người kết nối” cho chương trình Cùng nhau Học tập của quận. Các thành phố dẫn đầu trong nỗ lực giáo dục chống lại sự bài ngoại như thành phố São Paulo, Bra-xin, nhưng để thành công cần phải lôi kéo được sự tham gia của các cộng đồng người nhập cư.

Nghệ thuật và thể thao là phương tiện truyền thông mạnh mẽ cho giáo dục không chính quy. Những lễ hội cộng đồng ở Na Uy và Tây Ban Nha mang lại không gian cho giao lưu văn hóa. Đội bóng đá Kaizer Chiefs của Nam Phi đã thực hiện một chiến dịch truyền thông xã hội nhằm nêu bật sự đóng góp tích cực của người nước ngoài đối với sự phát triển của Nam Phi.

Sự di chuyển của người học và người lao động

Trong một thế giới ngày càng toàn cầu hoá như hiện nay, những người trẻ đi du học và những người lao động lành nghề thường tìm kiếm các cơ hội việc làm xuyên biên giới để theo đuổi tài năng của mình. Sự di chuyển lao động lành nghề chứa đựng những lợi ích, chi phí và rủi ro lớn cho các cá nhân, tổ chức và quốc gia.

Quốc tế hóa giáo dục đại học diễn ra dưới nhiều hình thức

Quốc tế hóa giáo dục đại học bao gồm ‘các chính sách và biện pháp thực hiện do các hệ thống và tổ chức học thuật- và thậm chí cả các cá nhân đưa ra nhằm đáp ứng môi trường học thuật toàn cầu’. Quốc tế hoá giáo dục đại học kéo theo sự di chuyển của người học và người dạy, cũng như các khóa học, chương trình và các định chế ảnh hưởng đến giáo dục trong và ngoài nước.

Một nửa trong tổng số học sinh quốc tế đang du học tại 5 quốc gia nói tiếng Anh: Úc, Ca-na-da, Niu Di-lân, Vương quốc Liên hiệp Anh và Mỹ. Tỷ lệ học sinh quốc tế du học tại Pháp và Đức đã tăng lên lần lượt là 8% và 6%, một phần vì các nước này ngày càng cung cấp nhiều chương trình sau đại học bằng tiếng Anh. Số du học sinh từ Trung Quốc, Ấn Độ và Hàn Quốc chiếm 25% tổng số du học sinh trên toàn thế giới vào năm 2016. Châu Âu là khu vực gửi số lượng học sinh đi du học lớn thứ hai trên thế giới, chiếm 23% trong tổng số du học sinh năm 2016, nhưng 76% trong tổng số 0,9 triệu sinh viên châu Âu du học ngay trong châu lục này.

“

Một nửa trong tổng số học sinh quốc tế đang du học tại 5 quốc gia nói tiếng Anh, Số du học sinh từ Trung Quốc, Ấn Độ và Hàn Quốc chiếm 25% tổng số du học sinh trên toàn thế giới

”

Người học đưa ra quyết định học đại học ở đâu dựa trên chỉ tiêu tuyển sinh của những trường đại học tốt nhất ở trong nước, khả năng chi trả và chất lượng tương đối của giáo dục trong và ngoài nước. Các chính sách chi phối khả năng tìm việc làm của người học cũng có thể là một yếu tố mang tính quyết định. Trong năm 2011-2014, số lượng sinh viên Ấn Độ tại Vương quốc Liên hiệp Anh giảm gần 50% sau khi có thay đổi chính sách hạn chế cấp thị thực làm việc sau khi tốt nghiệp; trong khi đó con số này ở Úc tăng 70% và Mỹ tăng 37%. Một số quốc gia, bao gồm cả Trung Quốc và Đức, cố gắng giữ lại sinh viên quốc tế trong thị trường lao động của họ để lấp đầy sự thiếu hụt kỹ năng của lực lượng lao động trong nước.

Đối với các trường đại học, tăng doanh thu là động lực chính cho việc tuyển sinh học viên quốc tế. Trong năm 2016, học sinh và sinh viên quốc tế đã mang lại khoảng 39,4 tỷ đô la Mỹ cho nền kinh tế Mỹ. Ở một số nước châu Á với tỷ lệ sinh giảm và dân số già hóa, như Nhật Bản, bậc giáo dục đại học chuyển hướng sang sinh viên quốc tế để có thể tiếp tục duy trì hoạt động của các trường đại học ở đây.

Mê-hi-cô và Mỹ là một trong số các quốc gia sử dụng các chương trình trao đổi học sinh – sinh viên trong khuôn khổ chương trình ngoại giao văn hóa và viện trợ phát triển. Một số nước cử sinh viên đi học, bao gồm Bra-xin và Ả rập Xê-út, cấp trợ cấp cho người du học và coi đây là một chiến lược phát triển.

Các giảng viên di chuyển quốc tế có thể là các học giả được các trường đại học ưu tú săn đón, các học giả được tuyển dụng để bù đắp cho thiếu hụt kỹ năng của nguồn cung lao động trong nước hoặc họ có thể là những ‘học giả ngắn hạn’ tiếp tục sự nghiệp của mình ở các quốc gia nơi họ đã lấy bằng tiến sĩ. Sự dịch chuyển từ phía nhà trường có thể làm giảm quá trình dịch chuyển truyền thống của sinh viên, nhưng có thể đáp ứng nhiều sinh viên hơn với các nhu cầu giáo dục khác nhau. Các khóa học đại chúng trực tuyến mở (MOOC) góp phần mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục, đặc biệt ở các nước đang phát triển.

Các chương trình ở nước ngoài, xuyên biên giới và không biên giới, bao gồm các chi nhánh và các cơ sở giáo dục trong khu vực, tạo điều kiện cho giáo dục quốc tế diễn ra ngay tại chỗ.

Việc hài hoà các tiêu chuẩn và công nhận trình độ tạo điều kiện cho quá trình quốc tế hoá giáo dục đại học

Đề tạo thuận lợi cho việc dịch chuyển của sinh viên, các trường có thể thiết lập các mối quan hệ và thỏa thuận phức tạp, ví dụ như các chương trình cấp bằng kép và chương trình liên kết, chuyển đổi tín chỉ, quan hệ đối tác và liên minh chiến lược. Các quốc gia ngày càng cố gắng hài hòa các tiêu chuẩn và cơ chế đảm bảo chất lượng ở cấp độ song phương, khu vực hoặc toàn cầu.

Năm 2010, việc đưa ra các tiêu chuẩn bằng cấp chung, cơ chế đảm bảo chất lượng, công nhận bằng cấp và các chương trình trao đổi học thuật đã giúp châu Âu và các nước đối tác thành lập Không gian Giáo dục Đại học Châu Âu (EHEA). Đây là đỉnh cao của Tiến trình Bologna khởi xướng từ năm 1999, với sự tham gia của Ủy ban châu Âu, Hội đồng Châu Âu và đại diện các tổ chức giáo dục đại học, cơ quan đảm bảo chất lượng, sinh viên, nhân viên và nhà tuyển dụng từ 48 quốc gia. Công ước Lisbon chi phối việc công nhận bằng cấp giữa các quốc gia EHEA và đã được 53 quốc gia phê chuẩn.

Các khu vực khác như Hiệp hội các quốc gia Đông Nam Á (ASEAN) và Cộng đồng Đông Phi, đang cố gắng mô phỏng những sáng kiến này. Tại Hội nghị khu vực lần thứ ba về giáo dục đại học, các quốc gia ở châu Mỹ La-tinh và vùng Ca-ri-bê đã nhất trí tăng cường hội nhập khu vực trong giáo dục đại học. Trên cơ sở những sáng kiến như vậy, UNESCO đã dự thảo một Công ước Toàn cầu về Công nhận các Bằng cấp Giáo dục Đại học để trình phê chuẩn vào năm 2019.

CÁC CHƯƠNG TRÌNH TRAO ĐỔI SINH VIÊN Ở CHÂU ÂU MANG LẠI NHIỀU BÀI HỌC CHO ĐÔNG NAM Á

Việc thể chế hoá các chương trình trao đổi sinh viên ở cấp khu vực cũng mở ra rất nhiều cơ hội dịch chuyển ngắn hạn cho sinh viên. Trong khuôn khổ chương trình Erasmus ra đời năm 1987 và được mở rộng thành Erasmus+ vào năm 2014, sinh viên có thể tham gia học tập từ 3 đến 12 tháng tại một quốc gia châu Âu khác, và các trường ở nước gốc sẽ tính thời gian này khi xét cấp bằng. Chương trình này nhằm mục đích giúp đối tượng tham gia nâng cao nhận thức liên văn hóa, kỹ năng và khả năng tìm việc làm và thúc đẩy sự gắn kết xã hội ở châu Âu.

Có khoảng 9 trong số 10 người tham gia cho rằng việc này giúp họ trở nên linh hoạt, cởi mở và khoan dung hơn. Cũng có bằng chứng cho thấy rằng sự dịch chuyển của sinh viên châu Âu làm tăng khả năng tìm được việc làm. Tuy nhiên, kết quả các đánh giá sử dụng dữ liệu nghiên cứu trường kỳ về kiểm soát các yếu tố quyết định việc di chuyển của sinh viên cho thấy một bức tranh rõ nét hơn xét về khía cạnh công bằng. Có khoảng 4,4% sinh viên Anh quốc có cha mẹ có chuyên môn nghề nghiệp đã từng tham gia vào chương trình Erasmus+ vào năm 2015/16, so với 2,8% sinh viên có phụ huynh là lao động tay nghề thấp. Khoảng cách này ngày càng tăng theo thời gian.

Năm 2015, ASEAN và Liên minh châu Âu đã triển khai Chương trình hỗ trợ của Châu Âu cho Giáo dục Đại học trong khu vực ASEAN (gọi tắt là SHARE), chương trình này hỗ trợ tạo sự hài hòa giữa các hệ thống giáo dục đại học trong khu vực. Những rào cản cản trở sự dịch chuyển của sinh viên bắt nguồn từ việc thiếu các nỗ lực phối kết hợp giữa các bên liên quan trong khu vực. Không giống như ở châu Âu, các hệ thống chuyển đổi tín chỉ môn học rất khác nhau giữa các nước ASEAN.

Công nhận bằng cấp chuyên môn tối đa hóa các lợi ích của dịch chuyển lao động quốc tế

Việc công nhận bằng cấp chuyên môn tạo điều kiện và tối đa hóa lợi ích của việc di cư lao động tay nghề cao. Ở các nước OECD, hơn một phần ba người nhập cư có trình độ đại học bị thừa tiêu chuẩn so với yêu cầu công việc của họ, trong khi người bản xứ tỉ lệ này chỉ là một phần tư. Tại Mỹ, sự thiếu vắng thu nhập do sự thất nghiệp của người nhập cư đã tốt nghiệp đại học có thể tương ứng với 10,2 tỷ đô la Mỹ thất thu thuế hàng năm.

Thế nhưng các hệ thống công nhận bằng cấp thường chưa phát triển hoặc bị phân mảnh chưa đáp ứng nhu cầu của dân di cư. Các qui trình xử lý thường phức tạp, tốn thời gian và chi phí, do đó thường chỉ có một số ít người nộp hồ sơ. Để nâng cao tính hiệu quả, các cơ quan thẩm định, cơ quan cấp phép và các tổ chức học thuật có thể hài hòa các yêu cầu và thủ tục. Chính phủ có thể đảm bảo các tổ chức này tuân thủ các quy trình công bằng, minh bạch và làm theo các thông lệ có hiệu quả nhất. Việc trao quyền công nhận bằng cấp cũng có thể giúp cải thiện mức độ và hiệu suất áp dụng, như trong trường hợp của Đan Mạch. Luật năm 2012 của Đức cho phép công dân nước ngoài được công nhận bằng cấp bất kể tình trạng cư trú hoặc tư cách công dân.

Khi bằng cấp của dân di cư không được công nhận, họ không được hành nghề hợp pháp, chẳng hạn như giảng dạy và điều dưỡng, mặc dù nhiều quốc gia đích đang cần tuyển dụng nhiều vị trí này. Việc công nhận một phần có thể giúp ích trong trường hợp này. Ứng viên có thể phải đỗ một kỳ thi, làm việc dưới sự giám sát trong một thời gian hoặc không đảm nhiệm một số chức năng nhất định. Chỉ thị về Trình độ Chuyên môn của EU cho phép những người lao động thuộc những nhóm nghề nghiệp nhất định nếu có bằng cấp đã được chấp thuận thì có thể được hành nghề trên toàn EU. Việc thiết lập và duy trì sự công nhận tự động như vậy đòi hỏi phải có các nguồn lực và cam kết chính trị đáng kể, vì vậy những thỏa thuận tương tự như vậy thường rất ít.

DI CƯ CỦA GIÁO VIÊN MANG LẠI CẢ LỢI ÍCH VÀ RỦI RO

Giáo viên di cư do nhiều nguyên nhân, ví dụ như bị trả lương thấp, thất nghiệp, tình hình chính trị bất ổn, điều kiện làm việc không tốt và cơ sở hạ tầng thiếu thốn. Nhưng nghề giảng dạy thường chịu quản lý theo các yêu cầu về bằng cấp quốc gia mà các yêu cầu này gây khó khăn cho dân di cư.

Do các quy định về bằng cấp giáo viên thường liên quan đến kỹ năng ngôn ngữ nên sự dịch chuyển lao động lớn diễn ra giữa những quốc gia có nhiều điểm chung về ngôn ngữ và văn hóa. Các giáo viên đến từ Ai Cập và các quốc gia Ả Rập khác, bị thu hút bởi mức lương cao, đã giúp mở rộng hệ thống giáo dục tại các quốc gia Hội đồng Hợp tác Vùng vịnh. Hiện tại, các quốc gia đang thay thế tiếng Ả Rập bằng tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy, và vì thế những người mới được tuyển dụng nói được tiếng Anh đang thay thế những giáo viên Ai Cập và Gioóc-đa-ni.

Di cư của giáo viên có thể tạo ra hiệu ứng domino thiếu giáo viên ở các nước gốc. Ví dụ, Anh tuyển dụng các giáo viên từ các nước như Gia-mai-ca và Nam Phi. Đổi lại, đối mặt với tình trạng thiếu giáo viên, Nam Phi tuyển dụng giáo viên từ nước ngoài, đặc biệt là từ Dim-ba-bu-ê. Các nước Ca-ri-bê cũng đã trải qua tình trạng di cư của giáo viên ở mức cao trong những thập kỷ gần đây, đặc biệt là do các nỗ lực tuyển dụng tích cực của Anh và Hoa Kỳ.

Các quốc gia gốc có thể gặp nhiều thiệt hại đáng kể, cả về đầu tư cho giáo dục và đào tạo giáo viên và cho toàn thể hệ thống giáo dục. Mỗi quan tâm này đã thúc đẩy các sáng kiến quốc tế, chẳng hạn như Nghị định thư của Khối thịnh vượng chung về Tuyển dụng Giáo viên, ghi nhận quyền lợi của các nước gốc. Tuy nhiên, là một quy tắc ứng xử không ràng buộc nên nghị định thư này không hạn chế việc di cư của giáo viên.

Tuyển dụng giáo viên quốc tế là một công việc sinh lợi thu hút nhiều tổ chức thương mại. Những tổ chức thương mại này hầu như không bị quy định chặt chẽ và có thể tính phí mỗi giới việc làm rất cao hoặc cung cấp thông tin không đầy đủ. Điều này đang dẫn tới một nhu cầu cấp thiết về việc kêu gọi các nước gửi và nhận lao động phải tiến hành yêu cầu các nhà tuyển dụng đăng ký hành nghề.

MẤT MÁT NHÂN TÀI CÓ THỂ LÀM TỔN HẠI TỚI CÁC NƯỚC NGHÈO HƠN

Tỷ lệ di cư của lao động tay nghề cao là trên 20% tại hơn một phần tư của 174 nước và vùng lãnh thổ, bao gồm Grê-na-đa và Guy-a-na ở châu Mỹ La Tinh và vùng Ca-ri-bê, An-ba-ni và Man-ta ở châu Âu, và Ê-ri-t-rê-a và Xô-ma-li ở khu vực châu Phi hạ Xa-ha-ra (**Hình 5**).

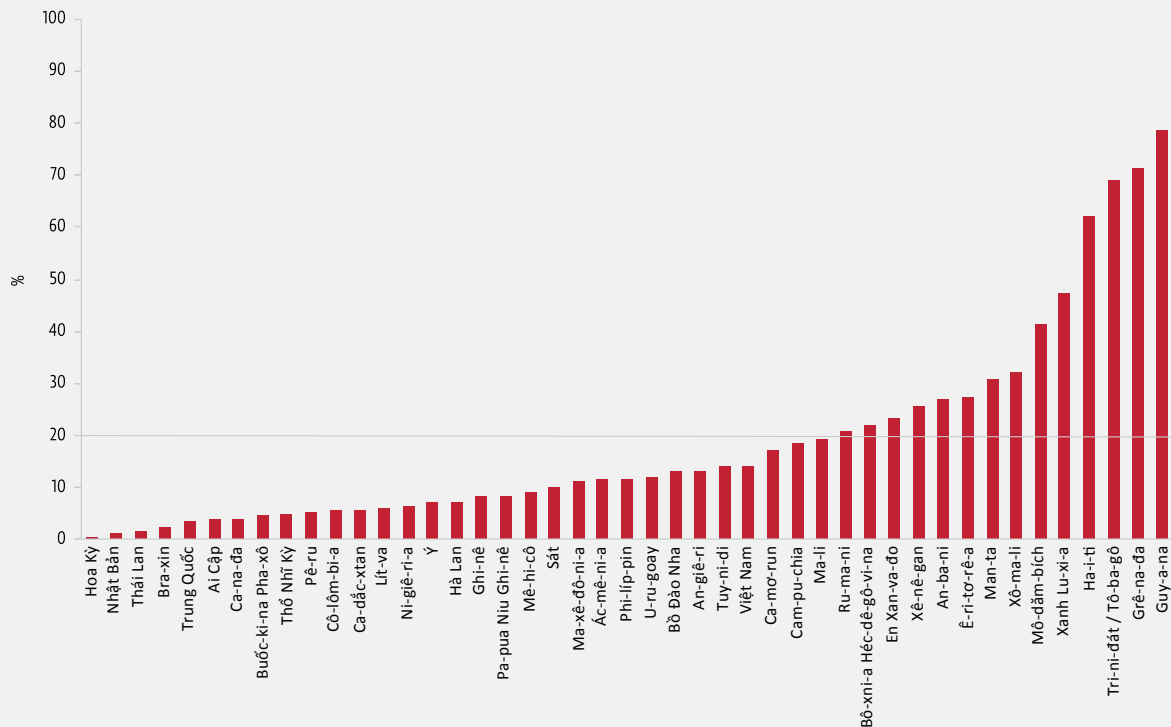
Các nước giàu hơn cạnh tranh nhau vì nguồn lao động lành nghề, dẫn đến lo ngại rằng việc di cư có thể cản trở sự phát triển của nước xuất cư vì hiện tượng chảy máu chất xám. Tuy nhiên, ngoài những ảnh hưởng của kiều hối, việc di cư lao động lành nghề cũng có thể thúc đẩy đầu tư giáo dục ở các nước đầu đi. Phân tích của báo cáo này cho thấy tỷ lệ di cư của lao động tay nghề cao 14% tạo ra hiệu ứng tích cực cao nhất về tích lũy vốn con người. Sau khi cân nhắc các đặc tính của các nước xuất cư và nước đích, tiềm năng mà di cư tạo ra là sự tăng trưởng chất xám ở 90 trong tổng số 174 quốc gia.

Một số quốc gia, đặc biệt là ở châu Á, đang thấy nhiều người lao động trở về nước gốc mang theo các kỹ năng có giá trị. Phi-líp-pin đã ban hành các chính sách khuyến khích người Phi-líp-pin di cư trở về Phi-líp-pin và kết nối họ với các dịch vụ và các nhà tuyển dụng tiềm năng.

HÌNH 5:

Ở một số quốc gia, cứ 5 lao động tay nghề cao thì hơn một người trong số đó di cư

Tỷ lệ di cư có tay nghề, ở các quốc gia được chọn, 2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig6_1
 Nguồn: Deuster và Docquier (2018).

ĐÀO TẠO NGHỀ VÀ KỸ THUẬT LÀ MỘT CÔNG CỤ CHO NGƯỜI DI CƯ VÀ NGƯỜI TỊ NẠN

Hai mối quan ngại ảnh hưởng đến các chương trình đào tạo nghề và kỹ thuật (TVET) cho người di cư và người tị nạn.

Thứ nhất, nhiều rào cản làm giảm nhu cầu phát triển kỹ năng của người di cư và người tị nạn thông qua TVET. Tình trạng thất nghiệp ban đầu và việc làm bấp bênh trong các công việc không phù hợp làm giảm lợi ích thu về từ đầu tư kỹ năng của người di cư. Những người di cư và người xin tị nạn không có giấy tờ có thể không có quyền làm việc hợp pháp, như ở Ai-len và Cộng hòa Lit-va, khiến họ nhụt chí không tham gia đào tạo nghề. Việc có quá nhiều nhà cung cấp dịch vụ và điểm tiếp nhận có thể khiến việc tìm hiểu hệ thống đào tạo nghề trở nên khó khăn hơn. Tuy nhiên, các nhà cung cấp dịch vụ đào tạo nghề và dịch vụ tuyển dụng của nhà nước có thể kết nối người di cư với các nhà tuyển dụng phù hợp để giúp họ có được kinh nghiệm làm việc. Chương trình ‘Welcome mentors’ (Chào đón những người hướng dẫn) ở Đức hỗ trợ các doanh nghiệp vừa và nhỏ trong việc tuyển dụng công nhân lành nghề trong số những người mới đến; vào năm 2016 đã có 3,441 người tị nạn được thu xếp tham gia đào tạo.

Thứ hai, việc không công nhận học vấn trước đây của người tị nạn gây khó khăn cho họ khi muốn xin việc tốt hoặc muốn được học và đào tạo thêm. Người di cư và người tị nạn ít khi mang các bằng cấp và chứng chỉ theo người, và ít khi mang theo bằng cấp TVET hơn bằng cấp học thuật do độ khác biệt lớn giữa các hệ thống đào tạo nghề. Vào năm 2013, Na Uy đã đưa ra Quy trình Công nhận cho người thiếu các Giấy tờ Xác minh. Hơn một nửa số người tị nạn có kỹ năng được công nhận vào năm 2013 hoặc đã tìm được một công việc phù hợp hoặc tham gia các chương trình học cao hơn. Việc công nhận, xác minh và kiểm định cũng có thể được các chương trình hợp tác liên chính phủ hỗ trợ. Hiện nay đã có các hiệp định công nhận quốc gia giữa Cộng hòa Ả Rập Xy-ri và Ai Cập, I-rắc, Gioóc-đa-ni và Li-băng.

Mina (11 tuổi), Lớp 5, đảo Boeung Kachang,
tỉnh Koh Kong, Cam-pu-chia.

NGUỒN ẢNH: Shalendra Yashwant/ Tổ chức Cứu trợ Nhi đồng



Giám sát tiến độ thực hiện Mục tiêu Phát triển Bền vững 4

Ngay cả khi một số câu hỏi khó nhất trong sự nghiệp phát triển giáo dục vẫn còn bỏ ngõ thì khung giám sát thực hiện Mục tiêu Phát triển Bền vững số 4 (MTPTBV) 4 về giáo dục vẫn được cho là đầy tham vọng. Khung giám sát này có vai trò chủ đạo nhằm báo hiệu các vấn đề đáng được chú ý và vì thế các quốc gia nên đầu tư vào việc giám sát. Đồng thời, những nỗ lực to lớn cũng đang được tiến hành để phát triển các chỉ số, tiêu chuẩn và công cụ nhằm tăng cường khả năng so sánh dữ liệu giữa các quốc gia. Đây là một quá trình đòi hỏi sự hợp tác chặt chẽ giữa các tổ chức quốc tế, các quốc gia, các nhà tài trợ và các chuyên gia.

“

Tính đến năm 2018, bốn chỉ số sẽ được báo cáo lần đầu tiên, nâng tổng số lên 33 trong số 43 chỉ số của SDG 4

SDG 4 bao gồm 11 chỉ số toàn cầu. Viện Thống kê UNESCO (UIS) là cơ quan duy nhất đảm nhiệm việc thực hiện tám chỉ số và cơ quan này cũng hợp tác với Liên minh Viễn thông Quốc tế (ITU) đối với chỉ số về công nghệ thông tin và truyền thông (CNTT&TT). Cơ quan đảm nhiệm giám sát chỉ số về phát triển trẻ thơ là UNICEF và về viện trợ cho học bổng là OECD. Với 32 chỉ số chuyên đề được bổ sung, khung giám sát thực hiện MTPTBV 4 được nâng lên thành 43 chỉ số.

”

Viện UIS chịu trách nhiệm kết hợp với các nước và đơn vị thành viên trong việc xây dựng các chỉ số toàn cầu và chỉ số theo lĩnh vực thông qua Nhóm Hợp tác Kỹ thuật về các chỉ số của MTPTBV 4- Giáo dục 2030 (TCG). Nhóm này do UIS và UNESCO đồng triệu tập. Tính đến năm 2018, bốn chỉ số sẽ được báo cáo lần đầu tiên (bao gồm tình hình tham gia vào các chương trình xóa mù chữ ở người lớn, giáo dục giới tính toàn diện, bạo lực học đường và các vụ tấn công trong trường học), nâng tổng số lên 33 trong số 43 chỉ số. Các công việc quan trọng trong thời gian tới tiếp tục tập trung vào: ngôn ngữ giảng dạy, phân bổ nguồn lực và phát triển chuyên môn cho giáo viên.

Liên minh Toàn cầu Giám sát Học tập, cũng Viện UIS triệu tập, chịu trách nhiệm điều phối các hoạt động liên quan đến các chỉ số kết quả học tập phức tạp hơn, chủ yếu là trình độ tối thiểu về đọc hiểu và làm toán, xóa mù chữ ở người lớn và kỹ năng sử dụng máy tính. Viện UIS đang thực hiện ba chiến lược thay thế hướng tới việc liên kết và đo điểm chuẩn trong trình độ đọc hiểu và làm toán. Thứ nhất, Viện UIS hỗ trợ một sáng kiến, theo đó học sinh ở các nước Mỹ La-tinh và Tây Phi được chọn tham gia vào cả hai đợt: đánh giá khu vực và đánh giá quốc tế nhằm so sánh hiệu quả và chất lượng giữa các cuộc khảo sát. Thứ hai, Viện UIS đã bản đồ hóa nội dung của các đánh giá khác nhau, thông qua đó các chuyên gia sẽ chỉ định mức độ khó cho các mục trong các cuộc khảo sát để đặt chúng trên thang điểm báo cáo. Thứ ba, Viện UIS tiếp tục nỗ lực để liên kết các thang điểm trình độ bằng cách sử dụng các kỹ thuật thống kê.

Rà soát kết quả của kỷ nguyên Giáo dục cho mọi người, 2000–2015

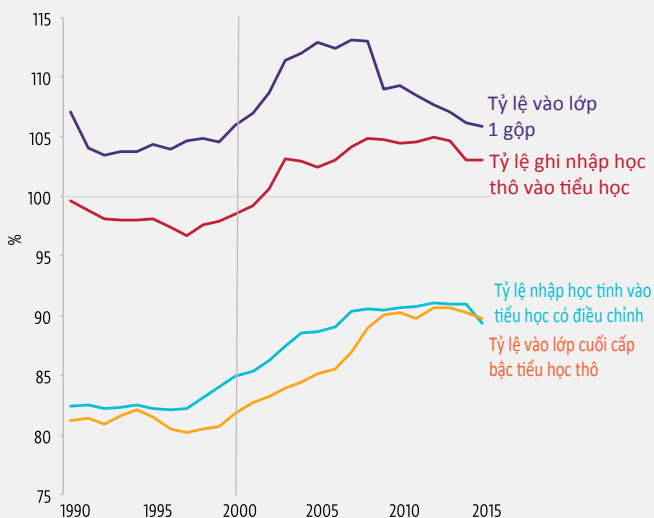
Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục cho mọi người (GDCMN) năm 2015 (EFA GMR) đã đánh giá hồ sơ GDCMN nhưng chủ yếu dựa vào dữ liệu năm 2012. Một đánh giá đã được cập nhật dựa trên dữ liệu năm 2015. Đánh giá này không làm thay đổi kết luận- tiến độ trong suốt kỷ nguyên GDCMN, trong khi đáng kể cuối cùng cũng chưa đạt được mục tiêu- nhưng đánh giá này cũng là một bài tập kiểm kê quan trọng, hướng đến năm 2030.

Đánh giá đã rút ra hai phát hiện chính nổi bật. Liên quan đến mục tiêu GDCMN số 2 về hoàn thành giáo dục tiểu học, tỷ lệ tham gia và hoàn thành giáo dục tiểu học không có thay đổi đáng kể cho đến khoảng năm 1997. Bắt đầu từ thời điểm này, tỷ lệ nhập học thô, tỷ lệ nhập học tinh ở bậc tiểu học, cũng như tỷ lệ học sinh vào học năm cuối bậc tiểu học tăng dần đến khoảng năm 2008 thì chững lại (Hình 6a). Ngược lại, đối với mục tiêu 5 về bình đẳng giới, mặc dù mục tiêu về tính cân bằng trong tuyển sinh đến năm 2005 không đạt được nhưng mức độ tiến triển của mục tiêu này vẫn được tiếp tục duy trì trong suốt những thập niên 1990 và 2000, đạt được tính cân bằng trong năm 2009 ở cấp tiểu học và trung học và gần như là cân bằng ở trình độ biết chữ của thanh niên vào năm 2015. Sự chênh lệch vẫn còn ở đối tượng người lớn biết chữ, với 63% người mù chữ là nữ, và lên đến bậc giáo dục đại học thì tình huống đảo ngược do nam giới ít tham gia giáo dục đại học hơn (Hình 6b).

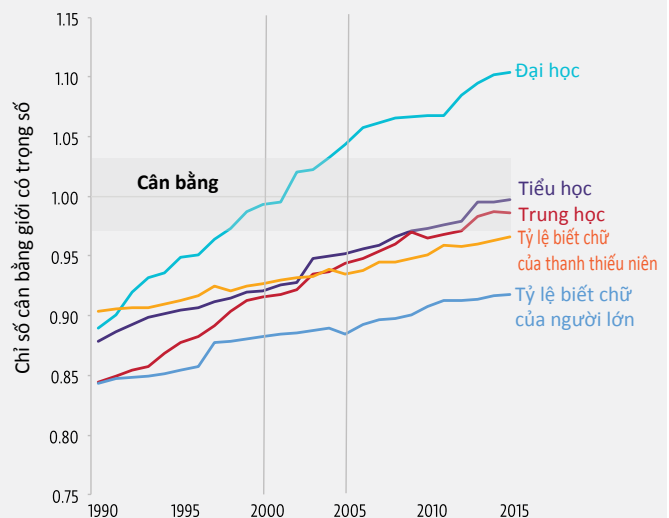
HÌNH 6:

Từ năm 2000 đến 2015, thế giới tiến triển đều đặn hướng đến cân bằng giới nhưng không hướng đến việc hoàn thành phổ cập giáo dục tiểu học toàn cầu

a. Các chỉ số tiếp cận giáo dục tiểu học, tham gia và hoàn thành được lựa chọn, 1990–2015



b. Chỉ số cân bằng giới tính được điều chỉnh cho tỷ lệ nhập học tổng đã chọn và tỷ lệ biết chữ đã chọn, 1990–2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig7_1
 Nguồn: Cơ sở dữ liệu của Viện UIS.

Giám sát tình trạng giáo dục của người di cư và người lánh nạn đặt ra nhiều thách thức

Khung giám sát MTPTBV tập trung phân tách các chỉ số bằng các đặc điểm khác nhau liên quan đến các thiết chế. Tuy nhiên, dữ liệu có hệ thống về tình trạng giáo dục của người nhập cư và người tị nạn vẫn chưa hoàn chỉnh. Trong Danh mục Microdata của Ngân hàng Thế giới, trên 2,000 trong số gần 2,500 cuộc điều tra hộ gia đình bao gồm thông tin về giáo dục, nhưng chỉ có khoảng một trong số bảy cuộc điều tra chứa thông tin về di cư, và một phần nhỏ hơn chứa thông tin về lánh nạn.

“

Các hộ dân di cư thường dịch chuyển và vì thế họ ít có khả năng có mặt trong các cuộc điều tra hộ gia đình hoặc ít tham gia trả lời phỏng vấn vì lý do rào cản ngôn ngữ hoặc các mối lo ngại pháp lý

Các hộ dân di cư thường dịch chuyển và vì thế họ ít có khả năng có mặt trong các cuộc điều tra hộ gia đình hoặc ít tham gia trả lời phỏng vấn vì lý do rào cản ngôn ngữ hoặc các mối lo ngại pháp lý. Và vì các luồng di chuyển có thể thay đổi nhanh chóng nên các khung lấy mẫu có thể không theo kịp sự thay đổi đó. Điều này đặc biệt ảnh hưởng đến những người lánh nạn: dữ liệu có xu hướng được thu thập một cách có hệ thống hơn trong các trại tị nạn, nhưng số người tị nạn sống trong các trại tị nạn chiếm chưa đến 40% tổng số người tị nạn và số người lánh nạn trong nước sống trong các trại tị nạn thậm chí còn ít hơn.

”

Việc đảm bảo đưa người nhập cư và người tị nạn vào các cuộc khảo sát tiêu chuẩn, có mục đích chung có thể không phải lúc nào cũng giải quyết được các vấn đề về lấy mẫu và thu thập dữ liệu. Khảo sát tiêu chuẩn không nắm bắt được tính đa chiều

của hiện tượng di chuyển và có thể quá ít khi tạo ra thông tin kịp thời. Các phương pháp tiếp cận linh hoạt, bao gồm các cuộc khảo sát tập trung vào nghiên cứu liên kết cộng đồng gửi và nhận, cũng như thu thập dữ liệu nhanh chóng bằng cách lấy mẫu ngẫu nhiên, có thể hiệu quả hơn. Ngoài ra, các cuộc điều tra có thể không nắm bắt được các động lực học tập- di cư hoặc trình độ quốc gia gốc.

Vào tháng 03 năm 2016, Ủy ban Thống kê LHQ bắt đầu triệu tập và chủ trì một Tổ Chuyên gia về Thống kê Người tị nạn và Người lánh nạn trong nước. Tổ chuyên gia này bao gồm đại diện của 40 quốc gia thành viên và ít nhất 15 tổ chức trong khu vực và quốc tế. Họ đã đưa ra các khuyến nghị về cải thiện việc thu thập dữ liệu. UNESCO và UNHCR đang xây dựng Hệ thống Thông tin Quản lý Giáo dục Người tị nạn- một công cụ miễn phí dựa trên web, mã nguồn mở để giúp các quốc gia thu thập, biên soạn, phân tích và báo cáo dữ liệu giáo dục về người tị nạn.



MỤC TIÊU 4.1

Giáo dục tiểu học và trung học

Trẻ em sinh từ năm 2010 đến năm 2014 có thể được coi là thế hệ MTPTBV. Đứa trẻ lớn nhất là 5 tuổi vào năm 2015, và ở nhiều quốc gia, được cho là sẽ học mầm non trong năm 2015/16- thời điểm bắt đầu giai đoạn MTPTBV (2015–2030). Đứa trẻ nhỏ nhất sẽ bước sang tuổi 16 vào năm 2030, và có khả năng là lứa tuổi muộn nhất để hoàn thành giáo dục ở bậc trung học cơ sở. Để thế hệ MTPTBV hoàn thành phổ cập trung học vào năm 2030, nhóm độ tuổi hiện tại cần phải nhập học tiểu học đúng thời điểm. Tỷ lệ nhập học tinh bậc tiểu học là 86% cập nhật năm 2017.

“

Để đạt được hoàn thành trung học phổ thông phổ cập vào năm 2030, con số hiện tại cần vào cấp tiểu học kịp thời

”

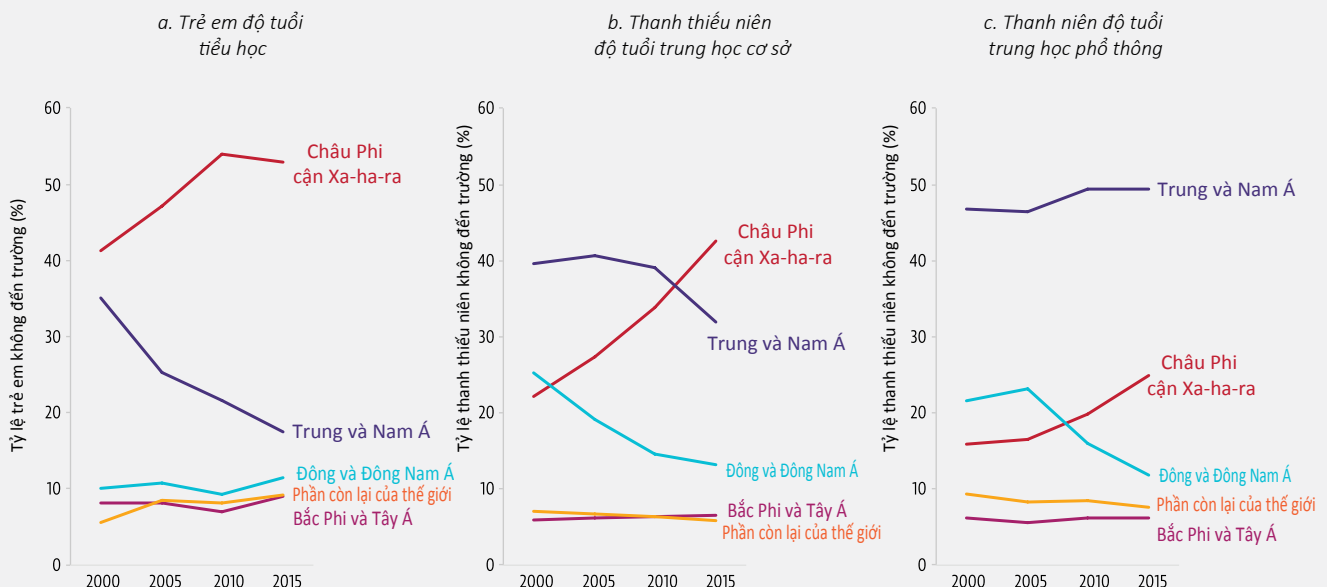
Năm 2017 khoảng 64 triệu trẻ em ở độ tuổi tiểu học, hay 9%, không đi học, cũng như 61 triệu trẻ vị thành niên ở độ tuổi trung học cơ sở (16%) và 138 triệu thanh niên ở độ tuổi trung học phổ thông (36%). Tỷ lệ trẻ em ở độ tuổi tiểu học gần như không thay đổi kể từ năm 2008. Khu vực Châu Phi Hạ Sa-ha-ra chiếm tỷ trọng ngày càng tăng, ngoại trừ độ tuổi học tiểu học; xung đột đã dẫn đến việc trẻ em phải rời trường học ở các khu vực khác, đặc biệt là ở Tây Á (Hình 7).

Nghiên cứu Quốc tế về Tiến bộ trong Năng lực Đọc hiểu là một cuộc khảo sát đánh giá học sinh lớp 4 diễn ra 5 năm một lần. Nghiên cứu này cung cấp dữ liệu mới từ các khảo sát xuyên quốc gia cho chỉ số toàn cầu về kết quả học tập. Tại nước Cộng hòa Hồi giáo Iran, tỷ lệ phần trăm đạt được điểm chuẩn thấp đã tăng từ 56% năm 2001 lên 65% vào

HÌNH 7:

Khu vực Châu Phi Hạ Sa-ha-ra chiếm tỷ lệ ngày càng tăng về dân số không đến trường trên toàn cầu

Tỷ lệ phân bố dân số không đi học theo vùng, 2000–2015



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

Nguồn: Cơ sở dữ liệu của Viện UIS.

năm 2016, tức là chưa tới một điểm phần trăm mỗi năm. Một số quốc gia, bao gồm Ma-rốc và Ô-man, có tỷ lệ tăng với tốc độ đưa họ đạt được mục tiêu năm 2030; ở những nước khác, ví dụ như A-đéc-bai-dan, Ả Rập Xê Út và Nam Phi, tỷ lệ học sinh đạt trình độ tối thiểu không tăng lên. Điều này có nghĩa là sẽ rất khó để đạt được mục tiêu..

ƯỚC TÍNH MỚI CHO TỶ LỆ HOÀN THÀNH CHƯƠNG TRÌNH NGHỊ SỰ GIÁO DỤC 2030

Theo số liệu khảo sát hộ gia đình giai đoạn 2013–2017, tỷ lệ hoàn thành là 85% đối với cấp tiểu học, 73% đối với cấp trung học cơ sở và 49% đối với cấp trung học phổ thông. Tuy nhiên, có sự chậm trễ thời gian đối với dữ liệu khảo sát hộ gia đình và điều tra dân số, và nhiều nguồn khác nhau có thể dẫn đến thông tin bị xung đột.

Theo ví dụ về cộng đồng giám sát sức khỏe, nhóm Báo cáo GSTCGD đã phát triển một mô hình để ước tính tỷ lệ hoàn thành. Việc dự đoán tỷ lệ hoàn thành của các nhóm thuần tập cũ hơn có thể đưa ra một cái nhìn dài hạn về lộ trình mở rộng của một quốc gia. Mức hiện tại của chỉ số có thể được ước tính bằng phép ngoại suy ngắn hạn từ dữ liệu gần đây nhất. Cách tiếp cận hòa hợp các mẫu và xu hướng tổng thể trên tất cả các nguồn dữ liệu thay vì sử dụng ước tính mới nhất có sẵn ở số liệu thô.



MỤC TIÊU 4.2

Giáo dục mầm non

Giáo dục mầm non rất quan trọng cho sự phát triển nhận thức và cảm xúc xã hội và thúc đẩy chức năng bảo vệ đặc biệt quan trọng trong bối cảnh khủng hoảng sang chấn.

Chỉ số toàn cầu về sự tham gia học tập có tổ chức một năm trước khi nhập học tiểu học chính thức dao động từ khoảng 42% ở các nước có mức thu nhập thấp đến 93% ở các nước có mức thu nhập cao, với mức trung bình trên thế giới là 69%, tiếp tục có xu hướng tăng chậm nhưng đều. Ngược lại, tỷ lệ nhập học thô bậc mầm non đã đạt 50% vào năm 2017 với khoảng thời gian ngắn nhất là 01 năm ở một số quốc gia và dài đến 04 năm ở một số nước khác (Hình 8).

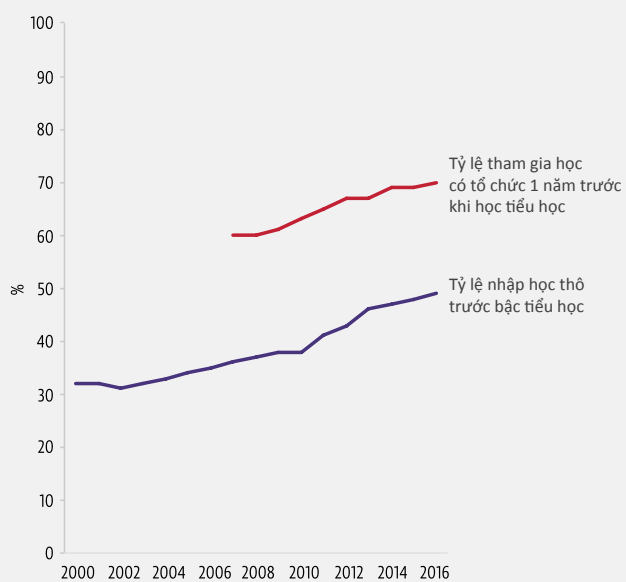
Chỉ số toàn cầu khác về giáo dục mầm non dựa trên Chỉ số Giáo dục Mầm non của UNICEF (ECDI), được tính toán chủ yếu bằng dữ liệu Điều tra cụm đa chỉ số (MICS), mặc dù UNICEF đang xem xét phương pháp ECDI để khắc phục các điểm yếu. Tiến trình này được mong đợi là sẽ kết thúc vào cuối năm 2018. Kết quả từ các quốc gia tham gia vào hai vòng của MICS trong 05 năm cho thấy tỷ lệ trẻ em từ 3 đến 4 tuổi học đúng tuổi học đọc viết và số học tăng trung bình ít hơn một điểm phần trăm mỗi năm.

Tuy nhiên, “sẵn sàng” cho việc đi học và “phát triển đúng hướng” là những khái niệm khó nắm bắt và khái niệm này được nhìn nhận một cách

HÌNH 8:

Bảy trong số mười trẻ em học mầm non một năm trước khi bước vào tiểu học

Tỷ lệ tham gia học tập có tổ chức một năm trước tuổi nhập học chính thức và tỷ lệ nhập học thô bậc mầm non, 2000–2016

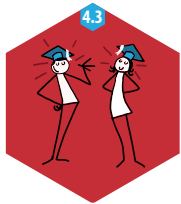


GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_2
 Nguồn: Cơ sở dữ liệu của Viện UIS.

khác nhau trên khắp thế giới. Các quốc gia có thể cần cân nhắc kỹ hơn để sử dụng các biện pháp phục vụ nhu cầu của họ và tương thích với các cấu trúc thể chế và đặc điểm văn hóa của nước đó.

Tuy nhiên, hệ thống quốc gia để theo dõi tính sẵn sàng cho việc đi học là rất hiếm. Thay vào đó, các quốc gia thường có khung quốc gia và các thủ tục để giám sát nhân sự, đào tạo, cơ sở vật chất và tiêu chuẩn chương trình giảng dạy của các đơn vị cung cấp (ví dụ: Chính sách Quốc gia về Giáo dục và Chăm sóc Trẻ em của Ấn Độ năm 2013) hoặc đánh giá tác động của chương trình (ví dụ: hợp phần Hệ thống Báo cáo Quốc gia của chương trình mầm non Khởi đầu sớm ở Hoa Kỳ). Trong hợp phần giáo dục mầm non của *Báo cáo Tiếp cận Hệ thống để đạt Kết quả Giáo dục Hiệu quả hơn của Ngân hàng Thế giới*, chỉ có 08 trong số 34 quốc gia có thu nhập trung bình và thu nhập thấp thu thập dữ liệu về trẻ em trong cả bốn lĩnh vực (phát triển nhận thức, ngôn ngữ, thể chất và cảm xúc xã hội).

Khung Chương trình Giáo dục Quốc gia năm 2014 của Nam Phi đã thiết lập một đánh giá không chính thức, mang tính quan sát và liên tục dựa trên sáu Lĩnh vực Học tập và Phát triển sớm. Đánh giá này không ghi điểm hoặc tỷ lệ phần trăm nhưng ghi lại tính sẵn sàng cho việc nhập học bậc tiểu học. Từ năm 2014, Cộng hòa Ma-xê-đô-ni-a trực thuộc Nam Tư cũ đã duy trì hồ sơ phát triển trẻ em cho tất cả trẻ em theo học tại các cơ sở giáo dục mầm non (CSGDMN).



MỤC TIÊU 4.3

Giáo dục cho người lớn, giáo dục đại học và giáo dục nghề và kỹ thuật

Chỉ số toàn cầu về sự tham gia của người lớn vào giáo dục đã được cải tiến để nắm bắt tất cả các cơ hội giáo dục chính quy và không chính quy, dù có liên quan đến công việc hay không. Sự đa dạng và số lượng các trung tâm đào tạo làm cho các cuộc điều tra về lực lượng lao động thích hợp hơn với nguồn dữ liệu hành chính, tuy nhiên câu hỏi điều tra này

lại có sự khác nhau đáng kể giữa các quốc gia và chỉ một vài câu hỏi tương thích với định nghĩa chỉ số đã được cập nhật. Việc chuẩn hóa các câu hỏi để mở rộng số lượng các quốc gia có dữ liệu so sánh sẽ không hề dễ dàng.

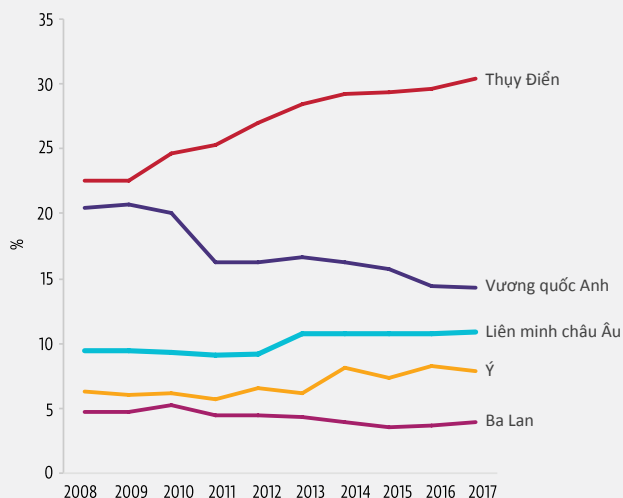
Cuộc điều tra Lực lượng Lao động của Liên minh châu Âu tập trung vào giáo dục và đào tạo chính quy trong 4 tuần trước (so với thời lượng 12 tháng của chỉ số). Tỷ lệ tham gia vẫn ổn định, trung bình là 11%, mặc dù có sự khác nhau về xu hướng theo từng quốc gia (**Hình 9**). Điều tra Thị trường Lao động Tích hợp ở Ai Cập, Gióc-đa-ni và Tuy-ni-đi được giới hạn ở những người có việc làm, tham gia cả đời và đào tạo nghề liên quan đến công việc. Họ đề xuất tỷ lệ tham gia đào tạo hàng năm lên đến 4% trong số các nhân viên có kỹ năng về kỹ thuật.

Tỷ lệ nhập học thô ở bậc đại học đạt 38% năm 2017, nhưng tỷ trọng chi

HÌNH 9:

Việc tham gia giáo dục của người lớn tại châu Âu vẫn duy trì ổn định nhưng có xu hướng khác nhau theo từng quốc gia

Tỷ lệ tham gia của người lớn vào giáo dục và đào tạo trong bốn tuần trước, Liên minh châu Âu và các quốc gia được chọn, 2008–2017



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

“ Các khảo sát lượng lao động là một nguồn thích hợp đối với. Dữ liệu quản trị để đo lường giáo dục người lớn đa dạng và số lượng của các nhà cung cấp

tiêu cá nhân trong tổng chi phí giáo dục đại học ngày càng tăng. Các hình thức hỗ trợ tài chính như tín dụng sinh viên, các khoản trợ cấp và học bổng cho thấy giáo dục đại học nhìn chung là hợp lý nhất ở châu Âu và ít hợp lý nhất là ở Khu vực Châu Phi Hạ Sa-ha-ra, nơi chi phí vượt quá 60% thu nhập trung bình của quốc gia ở hầu hết các quốc gia và đạt gần 300% ở Cộng hòa Ghi-nê và U-gan-đa.

Hầu hết các hệ thống giáo dục nhắm vào hỗ trợ tài chính có mục đích, nhưng tính hiệu quả lại khác nhau đáng kể. Dữ liệu của Ngân hàng Thế giới cho thấy, ở nhiều nước có thu nhập trung bình và thu nhập thấp, các hộ gia đình ở nhóm nghèo nhất ít có khả năng nhận được học bổng của chính phủ hơn là những người thuộc nhóm giàu nhất. Các gói chính sách toàn diện kết hợp các cách tiếp cận khác nhau, như ở Cô-lôm-bi-a và Việt Nam, có thể sẽ thành công hơn so với đơn thuần chính sách cấp học bổng.



MỤC TIÊU 4.4

Kỹ năng để làm việc

Các chỉ số toàn cầu cũng như chỉ số chuyên đề về CNTT&TT và kỹ năng số nhằm nắm bắt các kỹ năng khác ngoài kỹ năng về đọc viết và tính toán. Các chỉ số này đòi hỏi chính phủ các nước phải cân nhắc việc trang bị những kỹ năng ngoài khuôn khổ trường học.

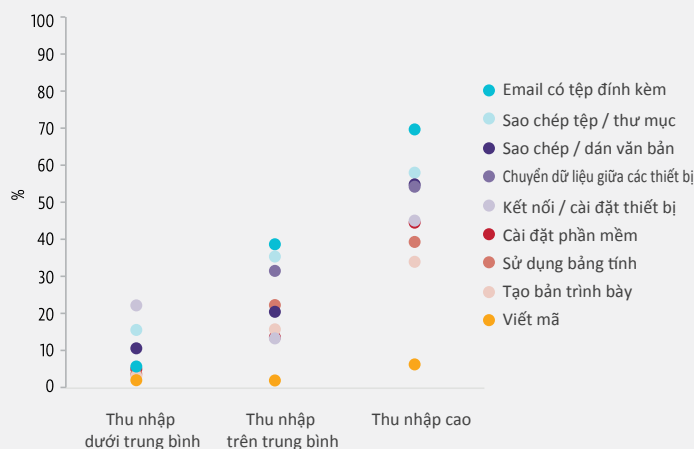
Chỉ số toàn cầu về kỹ năng CNTT&TT của thanh thiếu niên và người lớn có được từ kết quả tự báo cáo về khảo sát hộ gia đình đối với một số hoạt động chọn lọc trong 03 tháng trước đó. Dữ liệu mới nhất từ ITU cho thấy sao chép và đính kèm tập tin vào email là kỹ năng duy nhất mà 1/3 số người được hỏi ở các quốc gia có thu nhập trung bình có thể thực hiện được; các tỷ lệ tương ứng là 58% và 70% đối với các nước có thu nhập cao (Hình 10). Lập trình vẫn là hoạt động thiếu số, ngay cả ở nhóm các nước có thu nhập cao.

Chỉ số chuyên đề về kỹ năng số không chỉ dừng lại ở khả năng sử dụng thiết bị CNTT&TT. Khung toàn cầu mới về năng lực số mở rộng khung DigComp của Ủy ban châu Âu để có thể bao gồm nhiều hình thức sử dụng đa dạng hơn, ngày càng phức tạp hơn, phản ánh bối cảnh văn hóa, kinh tế và công nghệ của các nước thu nhập thấp và trung bình, đó có thể là những kỹ năng mà người nông dân cần có để đưa ra quyết định canh tác và kinh doanh thông qua một dịch vụ trên điện thoại

“ Cứ 10 người lớn thì có ba người ở các nước có thu nhập cao không biết cách đính kèm tập tin vào thư điện tử

HÌNH 10:
Các kỹ năng về CNTT&TT phân bố không đồng đều

Tỷ lệ người lớn có thực hiện hoạt động liên quan đến máy tính trong 3 tháng vừa qua, phân loại theo mức thu nhập quốc gia, 2014–2017.



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

Ghi chú: Giá trị trung bình của các nước có thu nhập trung bình được tính toán dựa trên dữ liệu từ một số ít quốc gia (5 quốc gia thu nhập dưới trung bình, 15 quốc gia thu nhập trên trung bình).

Nguồn: Cơ sở dữ liệu ITU.

di động, để mua và bán sản phẩm thông qua ứng dụng trên điện thoại thông minh hoặc để xây dựng một hệ thống tưới tiêu hoạt động dựa trên dữ liệu thu được từ các cảm biến độ ẩm kết nối với máy tính xách tay.

Tuy nhiên thách thức lớn nhất là xác định được một công cụ có thể định lượng những năng lực này với mức chi phí phù hợp. Bởi lẽ hoạt động đánh giá năng lực số thay đổi tùy theo mục đích, nhóm mục tiêu, hạng mục, hình thức triển khai, chi phí và thẩm quyền. Việc Pháp cho phép công dân tiếp cận miễn phí các dịch vụ như đánh giá kỹ năng số, khám phá điểm mạnh, điểm yếu và đề xuất tài liệu học tập có thể là ví dụ cho một hướng đi mới.

Đánh giá năng lực kinh doanh, một trọng tâm của mục tiêu 4.4 nhưng lại chưa có chỉ số đánh giá, cũng gặp phải những thách thức tương tự. Các kỹ năng về xã hội và cảm xúc, bao gồm cả tính kiên trì và tự chủ, là một số trong rất nhiều các kỹ năng kinh doanh, tuy nhiên đo đạc được chúng đòi hỏi phải thận trọng khi diễn giải sự khác biệt giữa các nền văn hóa. Hiện tại OECD đang xây dựng Nghiên cứu Quốc tế về Kỹ năng Xã hội và Cảm xúc trong nhóm người có độ tuổi từ 10 đến 15.



MỤC TIÊU 4.5

Công bằng

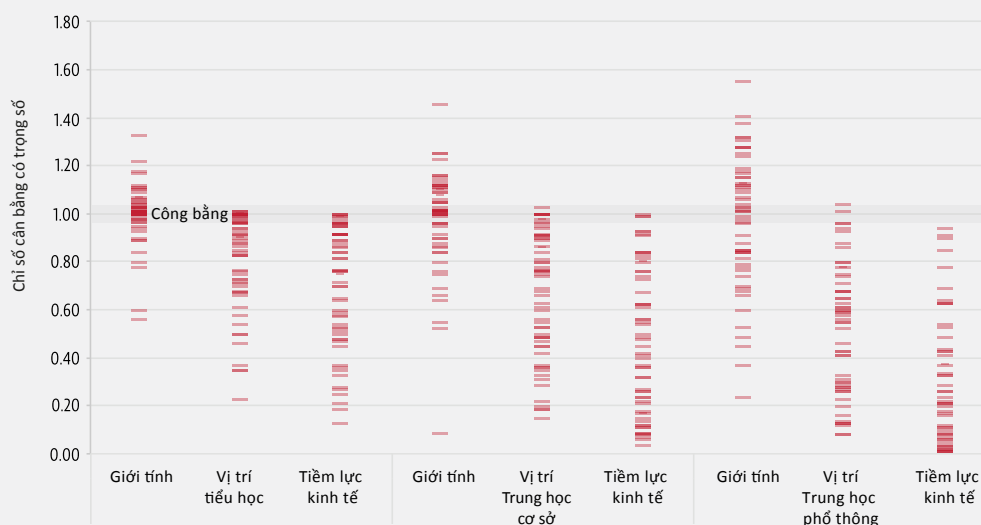
Nếu xét về bình quân trên toàn thế giới, sự cân bằng về giới đã đạt được trong tổng số học sinh ở bậc tiểu học và trung học. Tuy nhiên, ước tính bình quân không thể hiện rõ sự khác biệt ở cấp độ mỗi quốc gia. Năm 2016, có 54% các quốc gia đạt được cân bằng giới trong tổng số học sinh ở bậc trung học cơ sở và 22% ở bậc trung học phổ thông. Hơn nữa, không phải quốc gia nào đạt được cân bằng giới cũng duy trì được tình trạng này.

Có sự chênh lệch đáng kể trong tỷ lệ hoàn thành bậc học xét theo khu vực và mức độ giàu nghèo. Ở các nước thu nhập thấp và trung bình, cơ hội hoàn thành giáo dục trung học phổ thông của học sinh nông thôn thường chỉ bằng khoảng một nửa so với các bạn đồng trang lứa ở thành thị (**Hình 11**).

HÌNH 11:

Nhiều quốc gia vẫn chưa thể đạt được sự cân bằng về khu vực và mức độ giàu nghèo khi hoàn thành bậc học, đặc biệt là ở bậc trung học

Chỉ số cân bằng về giới, khu vực và tiềm lực kinh tế có trọng số của tỷ lệ hoàn thành giáo dục theo bậc học, 2014-2017



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

Nguồn: Số liệu tính toán của UIS và nhóm tác giả Báo cáo GSTCGD sử dụng số liệu từ khảo sát hộ gia đình.

“ Học sinh nông thôn chỉ có khoảng một nửa cơ hội so với các bạn cùng lứa tuổi ở thành thị để hoàn thành trung học phổ thông ở các nước thu nhập thấp và trung bình ”

Sự tương đồng trong định nghĩa phân loại thấp gây cản trở đến việc đánh giá sự chênh lệch theo khu vực. Để phân loại một khu vực là ‘đô thị’ hay ‘nông thôn’ thì mỗi quốc gia hiện sử dụng nhiều tiêu chí hoặc bộ tiêu chí khác nhau như tỷ trọng lao động trong lĩnh vực nông nghiệp, quy mô dân số, mật độ dân số, tiêu chuẩn riêng của mỗi quốc gia.

Để hỗ trợ giám sát MTPTBV, sau khi diễn ra hội nghị UN Habitat III năm 2016 tại Quito, công tác xây dựng một định nghĩa về đô thị và khu định cư mang tính toàn cầu, dựa trên con người, đã bắt đầu được triển khai để tiến tới công nhận vào năm 2019. Định nghĩa này đối chiếu dữ liệu phân loại địa giới hành chính với dữ liệu viễn thám và thông tin điều tra dân số. Đáng chú ý là trong khi các định nghĩa cấp quốc gia cho thấy chưa đến 1/2 dân số của châu Phi và châu Á sống ở khu vực thành thị, những ước tính trong năm 2018 cho thấy tỷ lệ này phải chiếm tới hơn 80%. Số liệu ước tính hiện tại đối với chỉ tiêu kết quả giáo dục khu vực nông thôn có thể chưa phản ánh chính xác tình hình thực tế của các vùng nông thôn vì khu vực khảo sát bao gồm nhiều địa phương trên thực tế là đô thị.



MỤC TIÊU 4.6

Biết chữ và làm tính

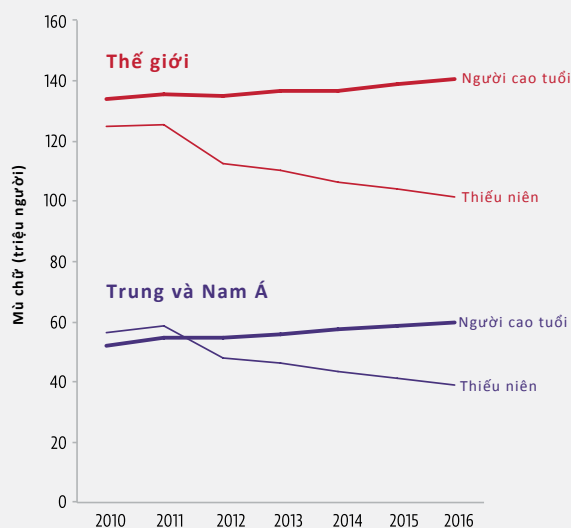
Mặc dù tỷ lệ biết chữ trên thế giới đã đạt 86% vào năm 2017, tỷ lệ này chỉ đạt mức 65% ở khu vực châu Phi Hạ Xa-ha-ra. Trong những năm gần đây, tốc độ gia tăng tỷ lệ biết chữ ở thanh thiếu niên cùng tốc độ thu hẹp quy mô của nhóm dân số này đã làm giảm mạnh số lượng thanh thiếu niên mù chữ ở độ tuổi từ 15 đến 24 nói chung, dẫn đầu là châu Á. Tuy nhiên số người cao tuổi mù chữ từ 65 tuổi trở lên vẫn tiếp tục tăng; hiện tại, số người cao tuổi mù chữ đã cao hơn số thanh thiếu niên mù chữ gần 40% (Hình 12).

Cá nhân mù chữ cô lập, là những người sống trong các hộ gia đình không có thành viên nào biết đọc, thường có chất lượng cuộc sống và cơ hội việc làm kém hơn những người mù chữ sống trong hộ gia đình có một hoặc nhiều thành viên biết chữ.

Tỷ lệ mù chữ cô lập có xu hướng cao hơn ở người dân nông thôn. Ở những nước giàu, độ tuổi của người mù chữ cô lập tương đối cao hơn độ tuổi của người mù chữ không cô lập, tình hình này hoàn toàn ngược lại ở các nước nghèo. Một cách để lý giải cho điều này có thể là do phần lớn người mù chữ ở các nước nghèo sống trong các hộ gia đình có nhiều thế hệ và do đó có nhiều khả năng sống cùng với các thành viên gia đình trẻ tuổi hơn, có học thức hơn.

Do đó, những can thiệp về xóa mù chữ cần hướng đến đối tượng người cao tuổi ở các nước giàu sống trong các hộ gia đình gồm 1 hoặc 2 thành viên, cũng như đối tượng người trẻ tuổi bị thiệt thòi về kinh tế xã hội ở các nước nghèo, thường sống ở các vùng nông thôn.

HÌNH 12:
Số người cao tuổi mù chữ nhiều hơn số thanh thiếu niên mù chữ gần 40%
Số lượng thanh thiếu niên và người cao tuổi mù chữ, 2010–2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_1
Nguồn: Cơ sở dữ liệu của Viện UIS.



MỤC TIÊU 4.7

Phát triển bền vững và công dân toàn cầu

Số liệu của chỉ số toàn cầu này được lấy từ 83 quốc gia tham gia Tham vấn lần thứ 6 về thực hiện Khuyến nghị UNESCO năm 1974 về Giáo dục nhằm Tăng cường Hiểu biết Quốc tế, Hợp tác và Giáo dục Hòa bình liên quan đến Nhân quyền và Quyền Tự do Cơ bản. Hơn 80% các quốc gia báo cáo đã áp dụng các nguyên tắc hướng dẫn của khuyến nghị vào công tác đánh giá học sinh, và hầu hết các quốc gia báo cáo đã đưa các nguyên tắc này vào giáo trình. Tuy nhiên, chỉ có 17% các quốc gia áp dụng đầy đủ các nguyên tắc này trong các chương trình đào tạo giáo viên tại chức (**Hình 13**).

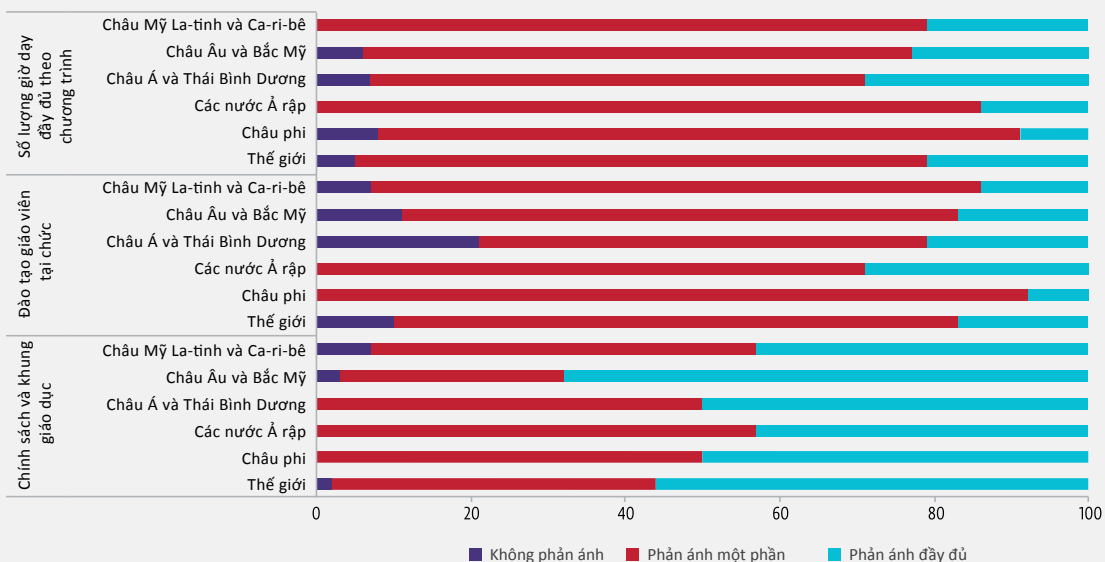
Nghiên cứu Quốc tế về Công dân và Tư cách Công dân của IEA năm 2016 đã thực hiện phân tích về kiến thức, hiểu biết, thái độ, nhận thức và hoạt động của học sinh lớp 8 ở 24 quốc gia có thu nhập cao. Khoảng 35% số học sinh đạt được cấp độ cao nhất trong tổng số 4 cấp độ, cho thấy những học sinh này có khả năng liên hệ tới các quá trình tổ chức chính trị và xã hội với các cơ chế về pháp lý và về thể chế đang điều hành chúng, trong khi 13% đạt điểm thấp nhất hoặc thấp hơn.

Qua các đợt khảo sát tiến hành trong giai đoạn từ 2009 đến 2016, có 11 quốc gia đã cải thiện đáng kể điểm số của mình và không có quốc gia nào bị giảm điểm đáng kể. Mức độ ủng hộ của người tham gia về quyền bình đẳng và thái độ tích cực đối với các nhóm dân tộc/chủng tộc cũng được cải thiện. Đối tượng thể hiện thái độ tích cực hơn gồm có nữ giới, học sinh quan tâm đến các vấn đề về công dân và chính trị và học sinh am hiểu về dân sự. Các biến cá thể có liên quan chặt chẽ đến thái độ tích cực có được từ cảm nhận về chất lượng của các hoạt động trong trường học như quan hệ giữa học sinh/giáo viên, giáo dục công dân và mức độ cởi mở trong thảo luận trong trường và lớp học.

HÌNH 13:

Chỉ có 17% các quốc gia đưa nhân quyền và các nguyên tắc tự do cơ bản vào chương trình đào tạo giáo viên tại chức

Tỷ lệ các quốc gia đã đưa các nguyên tắc của Khuyến nghị UNESCO năm 1974 vào chính sách giáo dục, đào tạo giáo viên và chương trình, 2012–2016



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

Nguồn: UNESCO (2018).



MỤC TIÊU 4.a

Cơ sở vật chất phục vụ giáo dục và môi trường học tập

Trên toàn thế giới, 69% tổng số trường học có nước uống, 66% có các công trình vệ sinh và 53% có trang thiết bị vệ sinh cá nhân ở mức cơ bản trở lên (Hình 14). Ở Gioóc-đa-ni, 93% số trường học có nước uống cơ bản, nhưng chỉ có 33% số trường học có các công trình vệ sinh cơ bản. Ở Li-băng, gần 93% số trường có công trình vệ sinh cơ bản, nhưng chỉ có 60% số trường có nước uống cơ bản. Các trường tiểu học thường có chất lượng dịch vụ thấp hơn so với các trường trung học.

Chỉ có một vài khía cạnh về an toàn và hòa nhập trong môi trường học tập được giám sát đầy đủ trên toàn thế giới. Vẫn còn thiếu những định nghĩa chuẩn toàn cầu cho các khái niệm như bắt nạt, kết quả khảo sát có được cũng rất khác

“
từ năm 2013 đến năm 2017 đã có hơn 12.700 vụ tấn công xảy ra liên quan đến ngành giáo dục

nhau. Một nghiên cứu ước tính rằng gần 40% số trẻ em trai và 35% số trẻ em gái tuổi từ 11 đến 15 là nạn nhân của nạn bắt nạt. Số lượng các quốc gia có luật pháp nghiêm cấm các hình thức trừng phạt thân thể trong trường học đã tăng từ 122 vào cuối năm 2014 lên 131 tại thời điểm khảo sát.

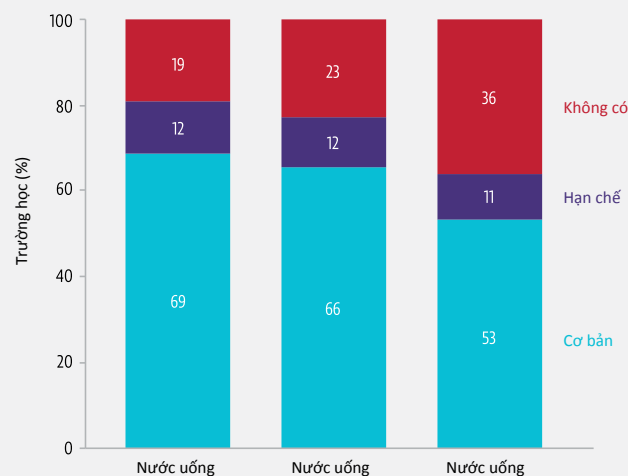
Theo Liên minh Toàn cầu Bảo vệ Giáo dục khỏi Tấn công (GCPEA), từ năm 2013 đến năm 2017 đã có hơn 12,700 vụ tấn công xảy ra liên quan đến ngành giáo dục, làm hại hơn 21,000 học sinh và giáo viên. Các vụ việc được báo cáo gồm có tấn công thể chất hoặc đe dọa tấn công vào trường học, học sinh và cán bộ giáo viên; sử dụng các cơ sở giáo dục vào mục đích quân sự; vấn đề tuyển mộ lao động trẻ em hoặc bạo lực tình dục tại trường, hoặc trong quá trình di chuyển đến trường học bởi các bên có vũ trang; và tấn công vào các cơ sở giáo dục đại học. Có 28 quốc gia đã hứng chịu ít nhất 20 vụ tấn công; Ni-giê-ri-a, Phi-líp-pin và Y-ê-men nằm trong số các quốc gia phải hứng chịu hơn 1,000 cuộc tấn công.

Một số hình thức tấn công không được phản ánh trong dữ liệu của Liên minh như các vụ tấn công thực hiện bởi các băng nhóm tội phạm và các vụ xả súng tại trường học bởi các tay súng đơn lẻ. Tại Mỹ, theo thống kê từ năm 1999 đến nay, có ít nhất 187,000 học sinh ở 193 trường đã từng phải trải qua 1 vụ xả súng tại trường học.

HÌNH 14:

Chưa đến 7 trong số 10 trường học có nước uống ở mức cơ bản

Phân bố nước uống, công trình vệ sinh môi trường và vệ sinh cá nhân ở các trường học theo mức độ dịch vụ, 2016



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

Ghi chú: Con số được làm tròn và có thể không có tổng đến 100%

Nguồn: UNICEF và WHO (2018).



Học bổng

MỤC TIÊU 4.b

Từ năm 2010 đến nay, tổng số tiền học bổng do các chương trình viện trợ tài trợ đã chứng lại ở mức khoảng 1,1 – 1,2 tỷ đô la Mỹ (không bao gồm chi phí sinh viên phải chi trả). Tuy nhiên, chỉ số này không cung cấp thông tin về số lượng người nhận những học bổng ngoài các chương trình viện trợ cấp.

Trong khi ngày càng có nhiều sinh viên di chuyển trên phạm vi quốc tế nằm ngoài khu vực sinh sống của họ, hầu hết sinh viên di chuyển trên phạm vi quốc tế có gốc ở châu Âu chỉ di chuyển trong khu vực này, và di chuyển chủ yếu thông qua các chương trình trao đổi sinh viên. Tỷ lệ di chuyển ra nước ngoài của nhóm đối tượng này tăng theo trình độ giáo dục, từ mức 3% đối với người học bậc cử nhân, 6% đối với người học bậc thạc sĩ và đến 10% đối với người học bậc tiến sĩ (**Hình 15**).

“ Chiến lược giáo dục đại học của Khối Liên minh châu Âu bao gồm một mục tiêu cho ít nhất 20% sinh viên tốt nghiệp để trải nghiệm du học ở nước ngoài

Tiêu chuẩn về mức độ di chuyển trong giáo dục đại học đến năm 2020 của EU chỉ ra rằng ít nhất 20% sinh viên đại học ở Liên minh châu Âu cần phải đi học ở nước ngoài trong thời gian tối thiểu 3 tháng hoặc tương đương 15 tín chỉ theo Hệ thống Chuyển đổi Tín chỉ châu Âu.

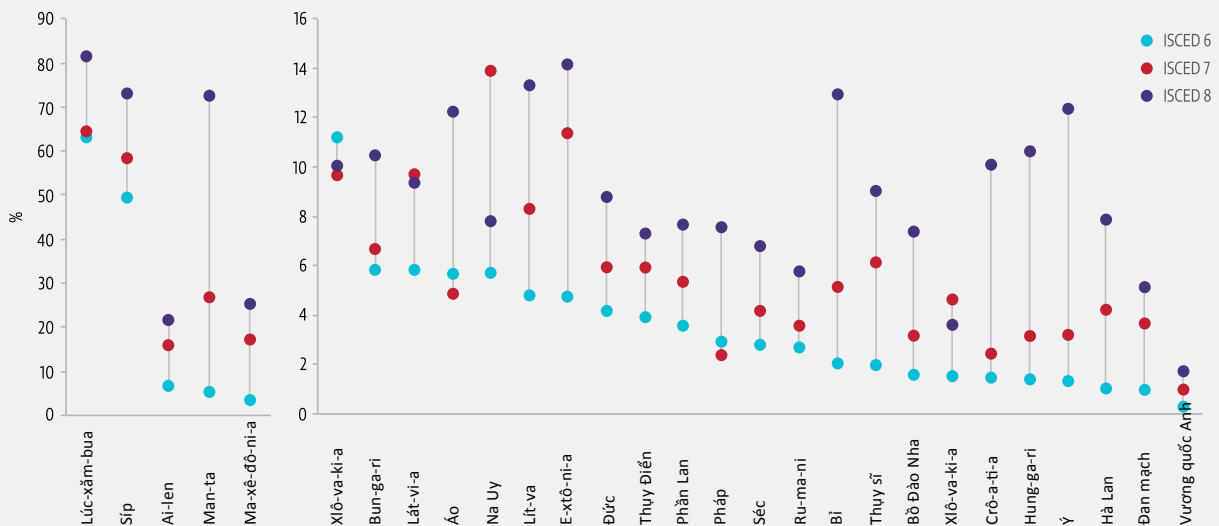
Các cơ sở giáo dục ở quốc gia quê hương của học viên có thể cung cấp được dữ liệu dùng để ước tính lượng sinh viên di chuyển tạm thời để lấy tín chỉ; còn quốc gia tiếp nhận cần phải cung cấp được dữ liệu về lượng học sinh di chuyển đến học để lấy bằng. Đối với các nước EU thì công tác báo cáo là bắt buộc, tuy nhiên trong số các quốc gia tiếp nhận chủ yếu của học sinh EU ngoài khu vực châu Âu, chỉ có Úc, Bra-xin, Ca-na-đa, Chi-lê, Ít-xa-ren và Niu Di-lân cung cấp được số liệu cần thiết. Hoa Kỳ là quốc gia thiếu số liệu nhiều nhất, cùng với Trung Quốc, Ấn Độ, Nhật Bản, Mê-hi-cô và Hàn Quốc. Do số liệu không đầy đủ, các ước tính hiện

có (hiện thấp hơn nhiều so với mức 20%) có khả năng chưa phản ánh đầy đủ số liệu di chuyển ra nước ngoài thực tế.

HÌNH 15:

Ở châu Âu, sự di chuyển của học sinh tăng theo trình độ học vấn

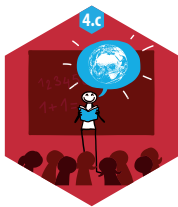
Tỷ lệ di chuyển ra nước ngoài theo Bảng Phân loại Quốc tế về Giáo dục, một số quốc gia Châu Âu được chọn, 2013



GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_3

Ghi chú: ISCED = Phân loại giáo dục tiêu chuẩn quốc tế, bao gồm bằng cử nhân (ISCED 6); bằng thạc sĩ hoặc tương đương (ISCED 7); và bằng tiến sĩ hoặc tương đương (ISCED 8)

Nguồn: Flisi et al. (2015).



MỤC TIÊU 4.c

Giáo viên

Việc thu thập dữ liệu có tính so sánh quốc tế về các chỉ số liên quan đến giáo viên vẫn còn gặp nhiều thách thức. Số lượng quốc gia có số liệu so sánh được còn ít, đặc biệt là số liệu về bậc giáo dục trung học, thậm chí chỉ sử dụng định nghĩa cơ bản nhất về số lượng giáo viên mà bỏ qua số lượng giờ dạy và số lượng giáo viên phụ trách công tác hành chính.

Các nước có thu nhập ở mức trung bình thấp và mức thấp thường xuyên gặp tình trạng thiếu hụt nghiêm trọng giáo viên tiểu học được đào tạo và đạt chuẩn. Một số nước Khu vực Châu Phi Hạ Xa-ha-ra có tỷ lệ tuyển dụng cao có nguy cơ làm hạ thấp các tiêu chuẩn tuyển dụng nếu năng lực sư phạm của giáo viên hạn chế. Ở Ni-giê, có tới 13% giáo viên tiểu học được tuyển mới trong năm 2013, nhưng trong đó chỉ có 37% đã qua đào tạo (**Hình 16**).

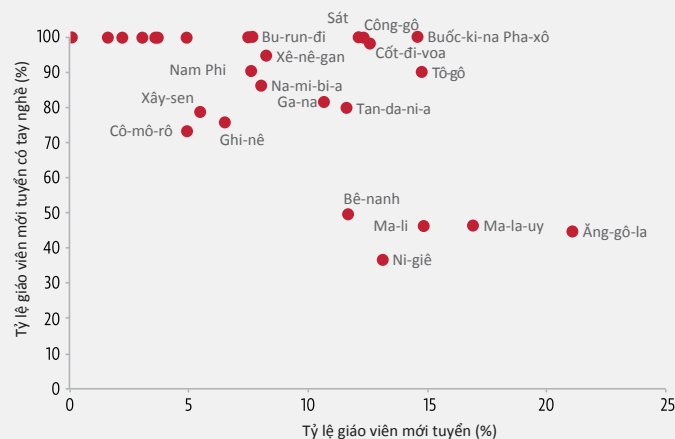
Tỷ lệ tuyển dụng cao không chỉ cho thấy giáo dục được mở rộng; tỷ lệ này còn cho thấy sự cần thiết phải bổ sung để thay thế cho số người nghỉ việc. Dữ liệu đáng tin cậy về sự thay thế giáo viên còn chưa hoàn chỉnh và khó để diễn giải. Để có được ước tính chính xác cần có dữ liệu nhân sự trong đó mỗi cá nhân được gán một mã số nhận dạng, từ đó mới có thể theo dõi được quá trình đào tạo, tuyển dụng, nghỉ việc và tái tuyển dụng của nhân sự trong ngành giáo dục. Dữ liệu phải tách bạch giữa người nghỉ việc, người được tuyển dụng và người được tái tuyển dụng. Để theo dõi được sự thay thế giáo viên, đòi hỏi phải có một hệ thống cấp quốc gia và có thông tin về tất cả các loại trường học trong các hệ thống giáo dục có nhiều ngành học đa dạng, nhưng thường thì thông tin chỉ có sẵn ở mức độ địa phương (Bra-xin) hoặc chỉ liên quan đến các trường công lập (U-gan-đa).

Nghiên cứu từ các nước như Chi-lê, Thụy Điển và Hoa Kỳ cho thấy tỷ lệ thay thế giáo viên cao hơn ở các đối tượng giáo viên có ít kinh nghiệm, giáo viên có trình độ cao (dễ được nơi khác tuyển dụng hơn), giáo viên được phân công giảng dạy tại các trường học ở nông thôn hoặc những nơi có điều kiện khó khăn, giáo viên không được trả lương đầy đủ hoặc giáo viên hợp đồng ngắn hạn. Tuy nhiên, bằng chứng có được từ các nghiên cứu theo thời gian tại Úc cho thấy rằng hầu hết các giáo viên nghỉ việc là vì lý do gia đình và thường quay lại với nghề trong vòng 2 năm.

HÌNH 16:

Rất khó để duy trì tiêu chuẩn đào tạo giáo viên khi tỷ lệ tuyển dụng ở mức cao

Tỷ lệ giáo viên được tuyển dụng mới và phần trăm giáo viên có qua đào tạo, bậc tiểu học, một số quốc gia được chọn ở Khu vực Châu Phi Hạ Xa-ha-ra, 2010–2014



GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_3

Nguồn: Eurostat (2018).

Giáo dục và các SDG khác

Báo cáo này xem xét những hoạt động, bao gồm phát triển năng lực chuyên môn, mà ngành giáo dục có thể thực hiện để đẩy nhanh tiến độ hoàn thành các MTPTBV liên quan đến lĩnh vực công việc tốt, thành phố bền vững và công lý.

Nhiều quốc gia thiếu nhân viên công tác xã hội được đào tạo đầy đủ để đạt được MTPTBV 8 về việc làm tốt và tăng trưởng kinh tế. Ở Ê-ti-ô-pi-a, 60% nhân viên công tác xã hội khu vực công được phỏng vấn cho biết họ chưa được đào tạo đầy đủ về các nội dung liên quan. Một số quốc gia đang tăng cường đầu tư cho đào tạo: Trung Quốc đặt mục tiêu có 230,000 nhân viên công tác xã hội mới vào năm 2020. Tại Nam Phi, số lượng nhân viên công tác xã hội tăng 70% trong giai đoạn 2010-2015.

Với hơn một nửa dân số thế giới sống ở thành phố, để đạt được MTPTBV 11 về thành phố và cộng đồng bền vững, các chuyên gia quy hoạch đô thị phải cải thiện các khu định cư không chính thức và phải lường trước gia tăng dân số trong tương lai. Nhiều quốc gia phải đối mặt với tình trạng thiếu hụt trầm trọng các chuyên gia quy hoạch (Hình 17). Ấn Độ cần 300,000 chuyên gia quy hoạch đô thị và nông thôn vào năm 2031; năm 2011, Ấn Độ có khoảng 4,500 chuyên gia quy hoạch. Các đề án quy hoạch cần phải kết hợp quy hoạch hình thái, môi trường và xã hội, trong đó có giáo dục. Quan chức địa phương ở các quốc gia như Ma-la-uy, Mô-dăm-bích và Na-mi-bi-a cần phải được nâng cao năng lực quy hoạch.

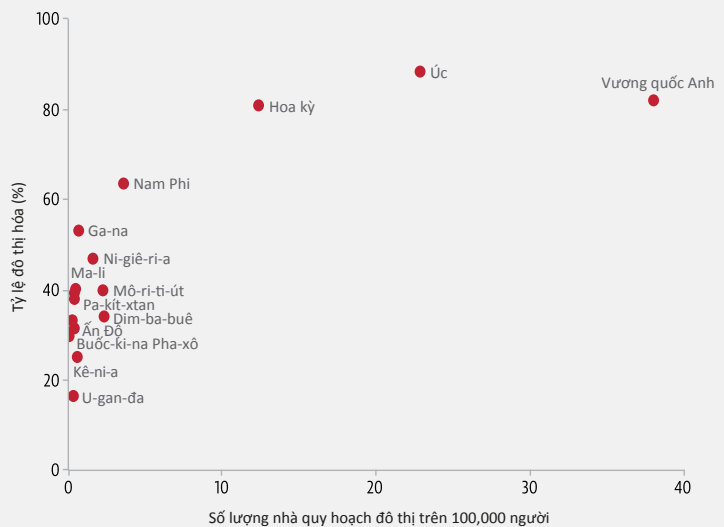
Để đạt được MTPTBV16 về hòa bình, công lý và thể chế mạnh mẽ, công tác giáo dục và đào tạo cán bộ thực thi pháp luật cần được nâng cao để xây dựng lòng tin, giảm thiểu sự thiên vị và sử dụng vũ lực. Tại Hoa Kỳ, chương trình đào tạo cảnh sát trung bình kéo dài 19 tuần, trong khi ở Đức là 130 tuần. Chỉ có 1% các sở cảnh sát ở Hoa Kỳ yêu cầu cán bộ phải có bằng đại học hệ 4 năm; cảnh sát có trình độ đại học ít có xu hướng sử dụng vũ lực hơn. Một số quốc gia, trong đó có Xinh-ga-po, sử dụng hoạt động đào tạo để hạn chế nạn tham nhũng trong lực lượng cảnh sát; một số quốc gia khác, chẳng hạn như In-đô-nê-xi-a, thì phối hợp với các đối tác quốc tế để tăng cường năng lực chuyên môn cho lực lượng cảnh sát.

Ước tính có khoảng 4 tỷ người trên toàn thế giới chưa tiếp cận được công lý, điều này cho thấy sự cần thiết phải tăng cường năng lực pháp lý. Hoạt động giáo dục tư pháp của mỗi quốc gia khác nhau. Chương trình đào tạo thường kéo dài từ 3 đến 5 năm, nhưng không phải lúc nào tấm bằng luật cũng là điều kiện tiên quyết để một người trở thành thẩm phán, ngay cả ở các nước có thu nhập cao. Một số quốc gia, trong đó có Pháp, tổ chức đào tạo chuyên môn kỹ lưỡng khi tuyển dụng thẩm phán. Các nước như Ga-na và Gioóc-đa-ni có các cơ sở giáo dục thường xuyên cho thẩm phán.

HÌNH 17:

Có quá ít chuyên gia quy hoạch đô thị ở Châu Phi và Châu Á

Số lượng chuyên gia quy hoạch đô thị trên mỗi 100.000 người và tỷ lệ đô thị hóa, một số quốc gia được chọn



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

Ghi chú: Dữ liệu từ năm 2011 về số chuyên gia quy hoạch và năm 2014 về tỷ lệ đô thị hóa.

Nguồn: UNDESA (2014); UN-Habitat (2016b).

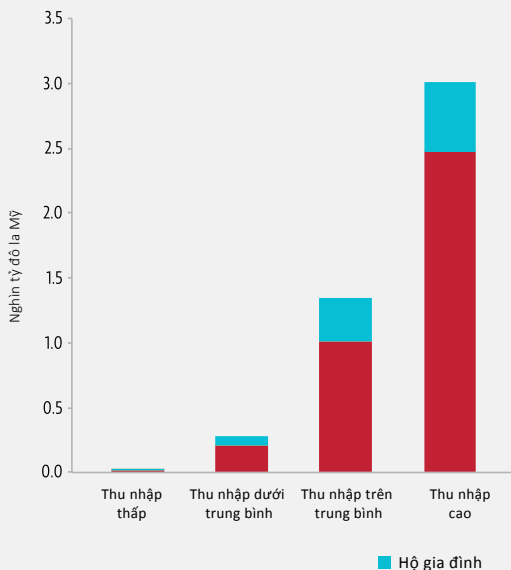
Tài chính

Có 3 nguồn tài chính chủ yếu cho giáo dục là chính phủ, nhà tài trợ và hộ gia đình. Kết quả phân tích của báo cáo này ước tính chi tiêu hàng năm cho giáo dục là 4,7 nghìn tỷ đô la Mỹ trên toàn thế giới. Trong đó, 3 nghìn tỷ đô la Mỹ (chiếm 65% tổng số) được chi tại các nước có thu nhập cao và 22 tỷ đô la Mỹ (chiếm 0,5% tổng số) tại các nước có thu nhập thấp (Hình 18a), mặc dù hai nhóm này có số lượng trẻ em ở độ tuổi đi học gần như bằng nhau. Chính phủ đóng góp 79% tổng chi tiêu và hộ gia đình đóng góp 21%. Các nhà tài trợ đóng góp 12% tổng chi tiêu cho giáo dục ở các nước có thu nhập thấp và 2% ở các nước có thu nhập trung bình thấp (Hình 18b).

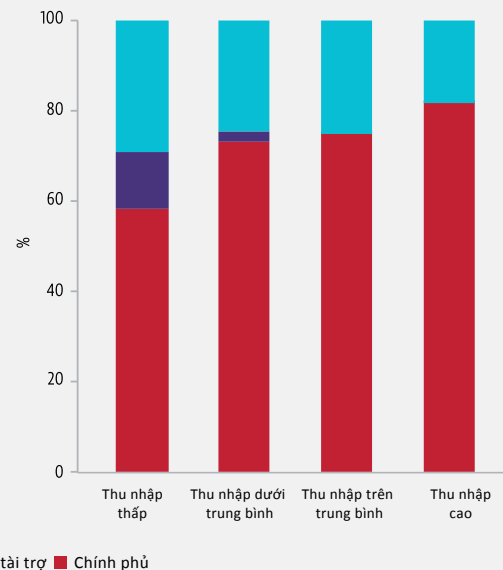
“ Kết quả phân tích của báo cáo này ước tính chi tiêu hàng năm cho giáo dục là 4,7 nghìn tỷ đô la Mỹ trên toàn thế giới ”

HÌNH 18:
Chính phủ đóng góp 4 phần 5 tổng chi tiêu cho giáo dục

a. Tổng chi tiêu cho giáo dục phân loại theo nhóm thu nhập của từng quốc gia và nguồn tài chính, 2014 hoặc năm gần nhất



b. Phân bổ tổng chi tiêu cho giáo dục phân loại theo nhóm thu nhập quốc gia và nguồn tài chính, 2014 hoặc năm gần nhất



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

Ghi chú: Phân tích dựa trên ba giả định: (a) đối với các quốc gia không có dữ liệu chi tiêu công, số tiền được tính từ GDP, tỷ trọng chi tiêu công trên GDP và tỷ trọng chi tiêu công được phân bổ cho giáo dục trong nhóm thu nhập tương ứng của mỗi quốc gia; (b) 60% chi tiêu từ nguồn viện trợ được hạch toán vào ngân sách công (do đó không được tính vào chi tiêu của chính phủ), và 40% còn lại được phân phối qua những kênh khác; và (c) tỷ lệ đóng góp của hộ gia đình vào tổng chi tiêu giáo dục ước tính là 18% ở các nước có thu nhập cao, 25% ở các nước thu nhập trung bình và 33% ở các nước có thu nhập thấp.

Nguồn: Phân tích của nhóm tác giả Báo cáo GSTCGD.

Chi tiêu công

Trên toàn cầu, chi tiêu công cho giáo dục trung bình là 4,4% GDP năm 2017, cao hơn mức chuẩn tối thiểu 4% được quy định trong Khung hành động Giáo dục năm 2030; theo khu vực, tỷ lệ này dao động từ 3,4% ở Đông và Đông Nam Á đến 5,1% ở châu Mỹ La-tinh và vùng Ca-ri-bê. Tỷ lệ trung vị của tổng chi tiêu công cho giáo dục là 14,1%, thấp hơn mức chuẩn tối thiểu 15%, với tỷ lệ khu vực từ 11,6% ở châu Âu và Bắc Mỹ đến 18% ở châu Mỹ La-tinh và vùng Ca-ri-bê. Tổng cộng, 43 trong số 148 quốc gia không đạt được mức chuẩn.

Tỷ lệ trung vị của tổng chi tiêu công cho giáo dục tiểu học là 35%, với khoảng giá trị từ 47% ở các quốc gia có thu nhập thấp đến 26% ở các quốc gia có thu nhập cao. Tỷ lệ trung vị của tổng chi tiêu cho giáo dục trung trên toàn cầu là 35%; khoảng giá trị dao động từ 27% ở các quốc gia có thu nhập thấp đến 37% ở các quốc gia có thu nhập cao. Các quốc gia ở châu Âu và Bắc Mỹ có mức chi tiêu cho mỗi học sinh bậc tiểu học và đại học tương tự nhau. Khu vực Châu Phi Hạ Xa-ha-ra chi cho mỗi học sinh đại học cao hơn 10 lần so với mỗi học sinh tiểu học.

Thảo luận công khai thường tập trung vào tác động tiêu cực của nhập cư đối với phúc lợi của cộng đồng tiếp nhận. Một mặt, người nhập cư thường ở độ tuổi lao động nhiều hơn người bản địa nhưng lại nộp thuế ít hơn vì thu nhập của họ thấp hơn. Mặt khác, người nhập cư thường phải phụ thuộc vào các chế độ an sinh xã hội và các dịch vụ công cộng, chẳng hạn như giáo dục. Tuy nhiên, chi tiêu công cho giáo dục đối với trẻ em nhập cư tốt nhất nên được hiểu là một sự đầu tư: Đối tượng này thường đóng góp thuế và an sinh xã hội nhiều hơn so với những gì họ nhận được trong suốt cuộc đời của họ. Ảnh hưởng của nhập cư đối với tài chính là khá khiêm tốn, thường chỉ trong khoảng 1% GDP, bất kể ảnh hưởng tích cực hay tiêu cực.

Chi tiêu vốn viện trợ

Năm 2016 là năm viện trợ cho giáo dục đạt mức cao nhất kể từ thời điểm bắt đầu ghi nhận số liệu vào năm 2002. So với năm 2015, ngân sách viện trợ cho giáo dục tăng 1,5 tỷ đô la Mỹ, tương đương với 13% trên thực tế, đạt mức 13,4 tỷ đô la Mỹ. Viện trợ cho giáo dục cơ bản chiếm 2/3 trong số này; viện trợ cho giáo dục trung học và đại học có tăng nhưng ở mức thấp hơn, do đó, tỷ trọng chi cho giáo dục cơ bản trong tổng ngân sách viện trợ cho giáo dục đạt mức cao nhất là 45%.

“ Tỷ trọng viện trợ cho giáo dục cơ bản của các nước có thu nhập thấp giảm từ 36% năm 2002 xuống còn 22% năm 2016 ”

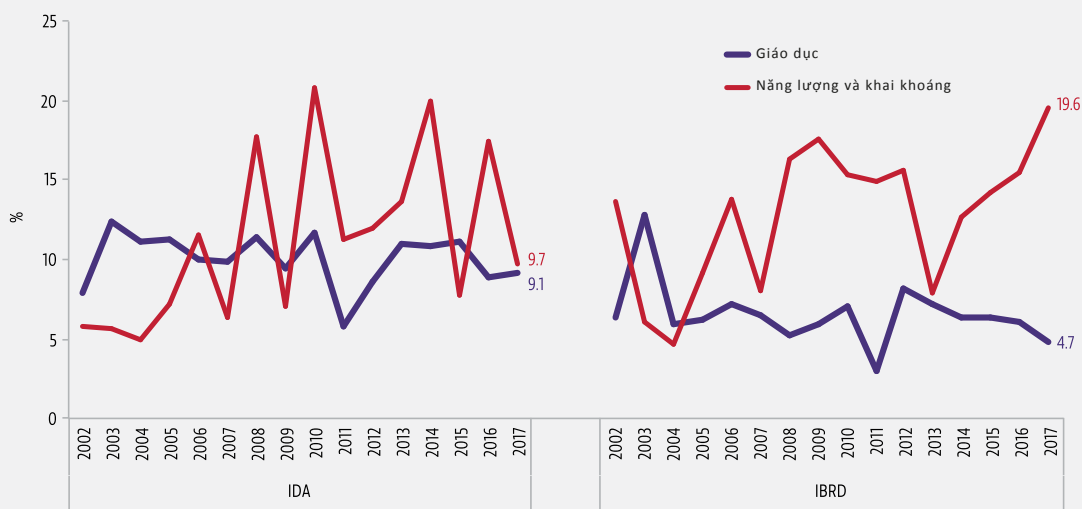
Các khoản giải ngân viện trợ cho giáo dục cơ bản vẫn chưa được phân bổ cho các nước có nhu cầu cấp thiết nhất. Tỷ trọng viện trợ cho giáo dục cơ bản của các nước có thu nhập thấp giảm từ 36% năm 2002 xuống còn 22% năm 2016. Tỷ trọng này ở các nước kém phát triển nhất là 34% năm 2016, giảm từ mức cao nhất năm 2004 là 47%.

Các nước có thu nhập trung bình thấp còn phải đối mặt với vấn đề thiếu hụt tài chính. Tỷ lệ cho vay giáo dục từ ngân hàng phát triển đa phương ở các nước này vẫn còn thấp. Ví dụ, tỷ lệ cho vay giáo dục trung bình trong các năm từ 2002 đến 2017 là 10,5% đối với các khoản vay ưu đãi từ Hiệp hội Phát triển Quốc tế (International Development Association- IDA), tuy nhiên, tỷ lệ này chỉ là 6,4% đối với các khoản vay không ưu đãi từ Ngân hàng Tái thiết và Phát

triển Quốc tế (International Bank for Reconstruction and Development- IBRD). Ngoài ra, tỷ lệ các khoản vay cho giáo dục của IBRD giảm từ 8,2% năm 2012 xuống còn 4,7% vào năm 2017, nói cách khác, chỉ bằng 1/4 số khoản vay dành cho ngành năng lượng và khai khoáng (Hình 19). Thảo luận vẫn còn tiếp diễn xoay quanh đề xuất của Ủy ban Quốc tế về Tài trợ cho Cơ hội Giáo dục Toàn cầu về việc thành lập một Cơ chế Tài chính Quốc tế cho Giáo dục nhằm gia tăng tỷ lệ cho vay của ngân hàng phát triển phục vụ giáo dục ở các nước có thu nhập trung bình thấp

HÌNH 19:**Tỷ lệ cho vay giáo dục không ưu đãi của Ngân hàng Thế giới đang ở mức thấp và giảm dần**

Tỷ lệ các khoản vay của IDA và IBRD, giáo dục so với năng lượng và khai khoáng, 2002–2017

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

Nguồn: Phân tích của nhóm tác giả Báo cáo GSTCGD căn cứ theo một số báo cáo thường niên được chọn lọc của Ngân hàng Thế giới.

SỬ DỤNG VIỆN TRỢ NHƯ MỘT CÔNG CỤ ĐỂ HẠN CHẾ DI CƯ

Ý tưởng rằng hỗ trợ bên ngoài có thể giúp hạn chế di cư được ủng hộ ở một mức độ nhất định trong quá trình thảo luận chính sách. Tăng thu nhập sau thuế ở các quốc gia nơi đi sẽ làm giảm một trong những động lực di cư chính. Chương trình Nghị sự Châu Âu về Di cư và các chính sách viện trợ của một số nước ủng hộ ý tưởng này.

Một nghiên cứu về dòng người di cư từ 210 quốc gia xuất xứ đến 22 quốc gia tài trợ (và tiếp nhận) cho thấy các quốc gia có số lượng người di cư ra nước ngoài nhiều thường là quốc gia nhận được viện trợ nước ngoài nhiều nhất. Tuy nhiên, khó xác định được tính nhân quả của mối quan hệ này. Nếu tiền viện trợ đến được các gia đình nghèo, nó có thể

“
Mối quan hệ nhân quả giữa viện trợ quốc tế và dòng di cư là khó thành lập
”

giúp họ chi trả các khoản chi phí di trú của mình. Viện trợ cũng có thể cho biết thêm thông tin về các nước tài trợ và giảm chi phí giao dịch của người di cư, từ đó khuyến khích di cư. Do đó, các nhà hoạch định chính sách có thể cần phải giảm bớt kỳ vọng về vai trò của các nguồn viện trợ trong việc kiểm soát di cư.

Rất khó để xác định tác động cụ thể của viện trợ cho giáo dục đối với vấn đề di cư do quy mô của viện trợ cho giáo dục còn nhỏ hẹp. Ngay cả khi viện trợ cho giáo dục góp phần làm giảm di cư, quá trình này cũng không thể diễn ra một cách nhanh chóng được. Tuy nhiên, giáo dục có thể đóng vai trò quan trọng trong việc điều hòa dòng người di cư cho cả quốc gia xuất xứ và quốc gia tiếp nhận. Một nghiên cứu về xu hướng di cư từ Bắc Phi sang các nước OECD cho rằng tăng thu nhập dựa trên viện trợ ở các quốc gia xuất xứ là yếu tố thúc đẩy người có trình độ học vấn thấp di cư. Tuy nhiên, mức độ hài lòng với các dịch vụ công cộng địa phương, trong đó có trường học, có thể làm hạn chế di cư. Và nhìn chung, các đặc điểm về nhân khẩu học của quốc gia tiếp nhận như mật độ dân số, tốc độ tăng dân số đô thị, tỷ lệ dân số phụ thuộc và những lợi ích về giáo dục ở quốc gia tiếp nhận mang tính quyết định đối với tỷ lệ di cư cao hơn so với mức viện trợ.

NÂNG CAO HIỆU QUẢ CỦA VIỆN TRỢ NHÂN ĐẠO CHO GIÁO DỤC

Tính đến 2017, lượng viện trợ nhân đạo đã tăng liên tục trong 4 năm liền, trong đó mức viện trợ nhân đạo toàn cầu cho giáo dục đạt 450 triệu đô la Mỹ. Tuy nhiên, tỷ trọng của viện trợ cho giáo dục trong tổng viện trợ nhân đạo chỉ là 2,1%, thấp hơn nhiều so với mức mục tiêu tối thiểu 4%. Từ trước đến nay, giáo dục là lĩnh vực có ít yêu cầu về giải

ngân viện trợ nhất so với các ngành khác. Tuy nhiên, Hội nghị Thượng đỉnh Nhân đạo Thế giới năm 2016 đã đưa ra một cam kết mới về giáo dục trong trường hợp khẩn cấp thông qua việc thành lập quỹ giáo dục đa phương Giáo dục Không thể Chờ đợi (Education Cannot Wait- ECW).

Cơ chế phối hợp qua nhiều tầng lớp, cả chiều dọc (từ cấp quốc tế đến địa phương) và chiều ngang (giữa các ngành và các bên liên quan), làm cho cơ chế viện trợ nhân đạo trở nên phức tạp và gây khó khăn cho việc tăng cường viện trợ giáo dục trong những trường hợp ứng phó khẩn cấp. Các can thiệp do LHQ điều phối được tổ chức theo 2 cách. Kế hoạch Ứng phó Nhân đạo (Humanitarian Response Plans- HRP), là một chiến lược tầm quốc gia, thường kéo dài 1 năm. Cơ chế phản ứng nhanh (Flash Appeal) đưa ra một số biện pháp ứng phó đối với các trường hợp khẩn cấp đột ngột nhằm giải quyết các nhu cầu cấp bách trong thời gian từ 3 đến 6 tháng. HRP có ít hoạt động liên quan đến giáo dục và cũng ít đề cập đến giáo dục trong các hoạt động của mình.

Hiện không có hệ thống báo cáo nào bắt buộc nào được áp dụng đối với chi tiêu cho hỗ trợ nhân đạo quốc tế. Điều này khiến việc theo dõi chi tiết các khoản chi tiêu cho giáo dục trở nên khó khăn hơn. Cơ sở dữ liệu của Hệ thống Báo cáo Bên cho vay của Ủy ban Hỗ trợ Phát triển OECD không phân tích viện trợ nhân đạo theo ngành. Tuy nhiên dữ liệu vẫn cho thấy khoảng 400 triệu đô la Mỹ tiền hỗ trợ phát triển đã được chi để phục vụ giáo dục cho người tị nạn trong năm 2016. Văn phòng LHQ về Phối hợp Dịch vụ Theo dõi Tài chính Nhân đạo hoạt động trên cơ sở tự nguyện, có chức năng theo dõi các vấn đề về giáo dục, nhưng 42% kinh phí trong năm 2017 được cấp cho hạng mục đa ngành, dùng chung giữa nhiều ngành hoặc không xác định. Điều này dẫn đến việc ước tính chi tiêu cho giáo dục có thể không chính xác.

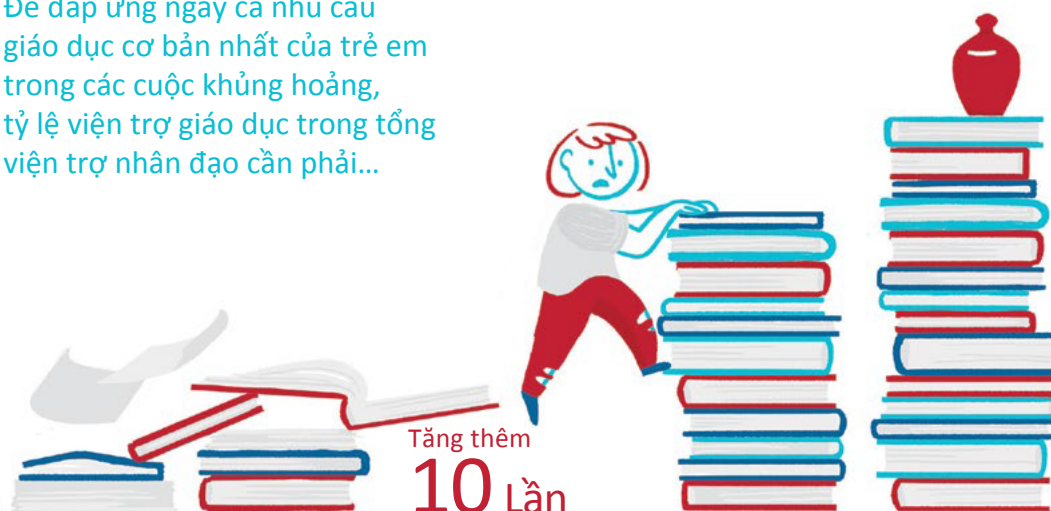
Thiếu hụt ngân sách đầu tư cho giáo dục có nguyên nhân từ sự thiếu hiệu quả của một số yếu tố như ý chí chính trị, phối hợp theo chiều dọc và ngang, năng lực và thông tin của các tổ chức nhân đạo, hoặc các cơ chế về trách nhiệm giải trình.

Một nghiên cứu về tính toán chi phí thực hiện năm 2015 cho thấy mức thiếu hụt tài trợ lên tới 8,5 tỷ đô la Mỹ. Số tiền này cần được cộng đồng quốc tế chi trả. Tính bình quân mỗi trẻ em thiếu hụt 113 đô la Mỹ, nghĩa là mức chi tiêu hiện tại cho mỗi học sinh phải tăng gấp 10 lần mới có thể bù đắp. ECW đặt mục tiêu kêu gọi 1,5 tỷ đô la Mỹ mỗi năm và tăng tỷ lệ viện trợ nhân đạo lên 1,2% vào năm 2021. Các đối tác của ECW sẽ cần phải cùng nhau thực hiện những nỗ lực gây quỹ, bằng cách ưu tiên các mục tiêu nhân đạo trong viện trợ phát triển hoặc tăng ưu tiên giáo dục trong viện trợ nhân đạo.

Không nên xác định kế hoạch dựa trên những hoạt động thường được các tổ chức thực hiện; thay vào đó, cần có những hành động hướng tới giáo dục hòa nhập và công bằng với chất lượng tốt. Nhóm Giáo dục Toàn cầu đã xây dựng hướng dẫn thực hiện đánh giá nhu cầu. Là một thành viên mới với sức ảnh hưởng lớn, ECW có thể thực thi các hướng dẫn này bằng cách yêu cầu các đối tác đưa những hướng dẫn này vào trong thiết kế chương trình hoặc hoạt động xây dựng năng lực của họ.

Viện trợ nhân đạo vẫn đang đối mặt với những khó khăn về mặt phối hợp giữa các bên tham gia chính. Phải xác định giáo dục là lĩnh vực cần được chú trọng trong các kế hoạch can thiệp nhân đạo đa ngành. Trong cuộc khủng hoảng Rô-hinh-ghi-a ở Băng-la-đét, giáo dục đã được quan tâm từ giai đoạn đầu của các hoạt động cứu trợ, quá trình dạy học được tổ chức rất nhanh chóng. Tuy nhiên, thiếu sự phối hợp dẫn đến việc các trung tâm học tập đôi khi không có người học, vì các can thiệp phi giáo dục đã chiếm hết quỹ thời gian của trẻ em.

Để đáp ứng ngay cả nhu cầu giáo dục cơ bản nhất của trẻ em trong các cuộc khủng hoảng, tỷ lệ viện trợ giáo dục trong tổng viện trợ nhân đạo cần phải...



Việc lập kế hoạch chung cũng là điều cần thiết giữa các tổ chức nhân đạo và phát triển. Trong khi việc lập kế hoạch đa ngành giúp đảm bảo giáo dục được đưa vào trong các hoạt động nhân đạo tại Rô-hinh-ghi-a, hành động ứng phó này lại không đảm bảo sự hòa nhập với hệ thống giáo dục Băng-la-đét. Các yêu cầu tồn tại nhiều năm liền trong các cuộc khủng hoảng kéo dài không được đáp ứng đầy đủ, và các kế hoạch giáo dục quốc gia thường không tập trung vào khả năng phục hồi hoặc ứng phó với khủng hoảng. Khung kế hoạch giáo dục nhân đạo ngắn hạn cần đi kèm với những vấn đề mang tính cấu trúc. Lấy ví dụ ở U-gan-đa, Kế hoạch Ứng phó Giáo dục cho Cộng đồng tiếp nhận và Người tị nạn của chính phủ, công bố vào tháng 5 năm 2018, phân bổ 395 triệu đô la Mỹ trong 3 năm để hỗ trợ cho khoảng 675,000 học sinh trong cộng đồng nước tiếp nhận và người tị nạn mỗi năm.

Các nước tài trợ như Úc, Ca-na-đa, Na Uy và Liên hiệp Anh đang chuyển dần sang các khung tài trợ nhiều năm để đảm bảo có thể dự đoán được nguồn tài trợ cho các đối tác nhân đạo, và ECW có một công cụ đo lường “khả năng phục hồi nhiều năm”, cũng nhằm mục đích thu hẹp khoảng cách giữa phát triển và nhân đạo. Trách nhiệm giải trình trong viện trợ nhân đạo cần được tăng cường. ECW nhấn mạnh tính minh bạch và kết quả đạt được bằng cách đề ra tiêu chuẩn cao cho khung kết quả chiến lược của mình, trong đó không chỉ quan tâm đến kết quả cuối cùng mà quan trọng hơn, là cách thức làm việc và hiệu quả hoạt động.

Chi tiêu hộ gia đình

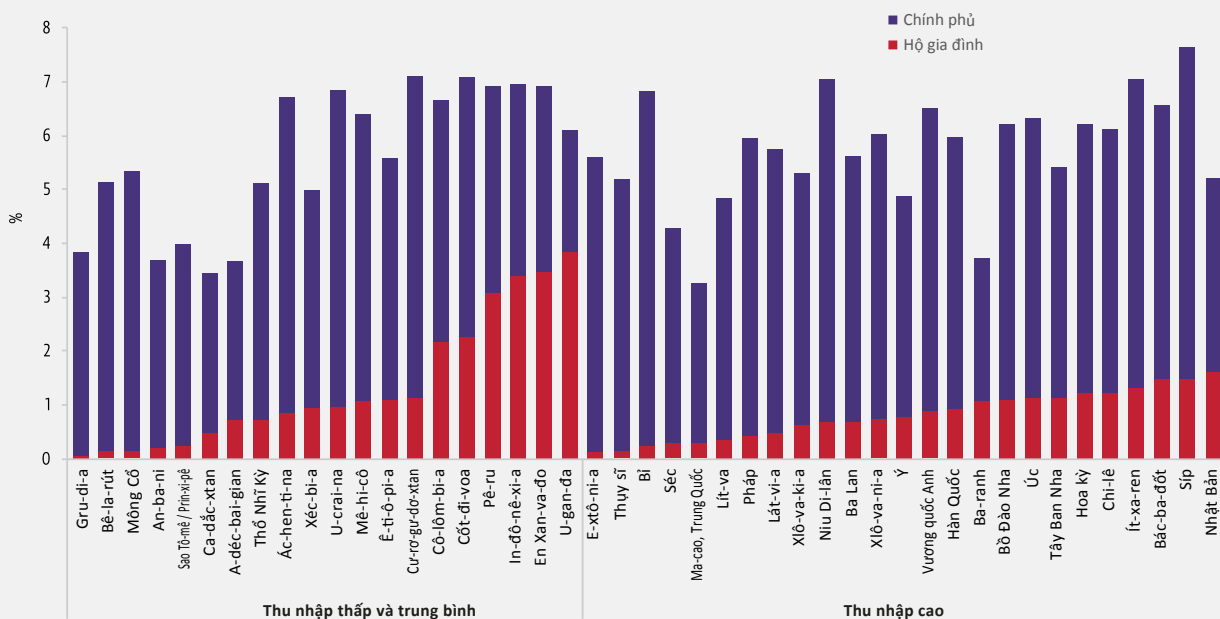
Thiếu dữ liệu về những đóng góp của hộ gia đình đã và đang hạn chế công tác phân tích tổng chi tiêu cho giáo dục. UIS lần đầu tiên công bố dữ liệu về các hộ gia đình vào năm 2017, tuy nhiên mức độ bao hàm vẫn còn hạn chế. Tỷ lệ chi tiêu của hộ gia đình trong tổng chi tiêu cho giáo dục có thể rất cao ở một số nước thu nhập thấp và trung bình, ví dụ như En Xan-va-đo (50%) và In-đô-nê-xi-a (49%) (Hình 20).

Nhìn chung, dữ liệu chi tiêu hộ gia đình dường như không thay đổi đáng kể từ năm này qua năm khác, trừ một số ngoại lệ. Ở Chi-lê, các cuộc biểu tình lớn của sinh viên do chính phủ không đầu tư đầy đủ cho giáo dục đã làm thay đổi chính sách công. Kết quả là, tỷ lệ đóng góp của hộ gia đình trong tổng chi tiêu giáo dục giảm từ gần 50% (năm 2005) xuống dưới 20% (năm 2015).

HÌNH 20:

Chi tiêu cho giáo dục của hộ gia đình đạt mức đáng kể ở một số nước thu nhập thấp và trung bình

Tỷ trọng chi tiêu cho giáo dục trên tổng GDP phân loại theo nguồn vốn và nhóm thu nhập quốc gia, một số quốc gia chọn lọc, 2013–2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_13
 Nguồn: Cơ sở dữ liệu của Viện UIS.

Các khuyến nghị

Báo cáo này kêu gọi chính phủ các nước giải quyết nhu cầu giáo dục của người di cư và người lánh nạn, cũng như nhu cầu giáo dục của con cái của họ, với sự quan tâm như sự quan tâm họ dành cho những người dân tại quốc gia sở tại.

BẢO VỆ QUYỀN HỌC TẬP CỦA NGƯỜI DI CƯ VÀ LÁNH NẠN

Nguyên tắc không phân biệt đối xử trong giáo dục được công nhận trong các công ước quốc tế. Các rào cản phân biệt đối xử, chẳng hạn như các yêu cầu về giấy khai sinh, phải được nghiêm cấm trong luật pháp quốc gia. Các quy định hiện hành không được có những kẽ hở hoặc các vấn đề chưa rõ ràng để mở cho cán bộ cấp địa phương hoặc trường học tự diễn giải. Chính phủ phải bảo vệ quyền được giáo dục của người di cư và người tị nạn, bất kể quy định khắt khe về giấy tờ nhận dạng hoặc tình trạng cư trú, và thực thi pháp luật một cách công minh.

Việc tôn trọng quyền được giáo dục phải vượt ra ngoài khuôn khổ của pháp luật và quy trình hành chính. Các nhà chức trách cần gắn kết các chiến dịch nâng cao nhận thức để thông báo cho các gia đình di dân và lánh nạn về các quyền của họ và các quy trình đăng ký nhập học. Cơ quan lập kế hoạch phải đảm bảo rằng các trường công lập nằm trong phạm vi tiếp cận của các khu định cư không chính thức và khu ổ chuột và rằng các trường công lập như vậy không bị bỏ quên trong các kế hoạch cải tạo đô thị.

NGƯỜI DI CƯ VÀ LÁNH NẠN CẦN ĐƯỢC THAM GIA VÀO HỆ THỐNG GIÁO DỤC QUỐC GIA

Một số hệ thống giáo dục đối xử với người nhập cư và người tị nạn như những người cư trú tạm thời, khác với người dân bản địa. Cách đối xử như vậy là sai lầm; nó cản trở tiến bộ học tập của người nhập cư và người tị nạn, cản trở quá trình xã hội hóa cũng như các cơ hội trong tương lai, đồng thời làm suy yếu tiến trình phát triển thành các xã hội đa dạng và gắn kết. Chính sách công phải cho phép đối tượng này tham gia ở tất cả các cấp độ giáo dục của quốc gia.

Vấn đề về sự tham gia của người nhập cư mang nhiều khía cạnh. Mặc dù một ngôn ngữ dạy học mới đòi hỏi học sinh phải tham gia các lớp dự bị, nhưng không nên vì thế mà tách biệt học sinh theo học các lớp này với các bạn đồng trang lứa người bản địa. Các hệ thống giáo dục không nên phân loại các học sinh có thành tích thấp, đối tượng này chủ yếu là người nhập cư, thành các luồng khác nhau. Với sự tập trung về mặt địa lý của các học sinh nhập cư ở nhiều quốc gia, các nhà hoạch định giáo dục nên sử dụng các phương pháp như hỗ trợ đi lại và phân công trường ngẫu nhiên để đảm bảo rằng sự phân biệt về dân cư không dẫn đến sự phân biệt về giáo dục.

Chính phủ cần phải đảm bảo việc học hành của người tị nạn càng ít bị gián đoạn càng tốt. Ngoại trừ một số trường hợp ngoại lệ có thể cản trở sự tham gia toàn diện, ví dụ như sự cách biệt về địa lý của các cộng đồng tị nạn hoặc hệ thống của quốc gia tiếp nhận không đủ năng lực, chính phủ các nước cần giảm thiểu thời gian cho các hoạt động ở trường không tuân thủ chương trình giáo dục quốc gia hoặc không giúp học sinh tiến bộ để đạt được các chứng chỉ được công nhận vì thời gian dành cho các hoạt động như vậy sẽ làm chệch hướng giáo dục.

HIỂU VÀ LẬP KẾ HOẠCH CHO NHU CẦU GIÁO DỤC CỦA NGƯỜI DI CƯ VÀ LÁNH NẠN

Các quốc gia có dòng người nhập cư và tị nạn lớn cần nắm bắt dữ liệu về các cộng đồng dân cư này trong các hệ thống thông tin quản lý để từ đó lập kế hoạch và ngân sách phù hợp. Việc cung cấp các địa điểm trường học hoặc tạo cơ hội làm việc cho người di cư và người tị nạn chỉ là bước đầu tiên để tiến tới tham gia.

Môi trường học đường phải thích ứng và hỗ trợ nhu cầu của học sinh. Những người chuyển sang học với một ngôn ngữ học tập mới cần được học các chương trình chuyển tiếp với các giáo viên có trình độ chuyên môn. Những người bị gián đoạn học hành cần có các chương trình giáo dục tăng cường để giúp họ bắt kịp và nhập học lại ở cấp độ thích hợp. Việc hỗ trợ người tị nạn hòa nhập vào hệ thống giáo dục sẽ có nhiều khả năng thành công hơn nếu được mở rộng sang các chương trình bảo trợ xã hội để cho phép những người tị nạn được hưởng lợi, ví dụ, từ các chương trình hỗ trợ tài chính có điều kiện bao gồm cả chi phí học không chính thức. Trong trường hợp người di cư trong nước, đặc biệt là con em của những người du mục hoặc người lao động thời vụ, chính phủ nên xem xét lịch học linh hoạt, hệ thống theo dõi giáo dục và chương trình giảng dạy phù hợp với sinh kế của họ.

Người lớn cần được hỗ trợ phát triển năng lực của mình thông qua giáo dục kỹ thuật và dạy nghề và để vượt qua những trở ngại vốn làm họ dấn đơ khi đầu tư vào phát triển các kỹ năng, chẳng hạn như nghề nghiệp yêu cầu kỹ năng thấp hoặc chi phí đào tạo cao. Họ cần các chương trình giáo dục tài chính để họ có thể quản lý tình hình kinh tế của họ, tận dụng tối đa các phương thức chuyển tiền và tránh các hình thức gian lận hoặc lợi dụng tài chính. Các chương trình giáo dục không chính quy, có thể được chính quyền địa phương tổ chức, có thể hỗ trợ cho các nỗ lực tăng cường sự gắn kết xã hội.

LỊCH SỬ VỀ DI CƯ VÀ LÁNH NẠN PHẢI ĐƯỢC TRÌNH BÀY CHÍNH XÁC TRONG GIÁO DỤC ĐỂ NGĂN NHỮNG ĐỊNH KIẾN

Việc xây dựng các xã hội hòa nhập và giúp mọi người sống chung với nhau sẽ đòi hỏi nhiều nỗ lực, không chỉ dừng lại ở sự khoan dung. Chính phủ các nước phải rà soát cả nội dung và cách thức giảng dạy, điều chỉnh chương trình và suy nghĩ lại về sách giáo khoa để phản ánh lịch sử và tính đa sắc tộc hiện tại. Nội dung giáo dục cần phải đề cập đến những đóng góp của người di cư cho sự giàu có và thịnh vượng chung. Cũng cần phải ghi nhận các nguyên nhân gây căng thẳng và xung đột, cũng như di sản của những người di cư, lánh nạn hoặc những người bị thiệt thòi. Các tiếp cận sư phạm cần tăng cường cởi mở với nhiều quan điểm, thúc đẩy giá trị của việc cùng nhau sinh sống, và đánh giá cao những lợi ích của đa dạng. Các tiếp cận sư phạm cần thách thức định kiến và phát triển các kỹ năng tư duy phê phán để người học có thể vượt qua những khó khăn khi tương tác với các nền văn hóa khác và chống lại các hình ảnh tiêu cực về người nhập cư và người tị nạn của truyền thông. Chính phủ các nước cần học hỏi từ những kinh nghiệm tích cực của giáo dục liên văn hóa.

CHUẨN BỊ GIÁO VIÊN DẠY NGƯỜI DI CƯ VÀ NGƯỜI TỊ NẠN ĐỂ ĐỀ CẬP VẤN ĐỀ ĐA DẠNG VÀ KHÓ KHĂN

Giáo viên cần được hỗ trợ để trở thành tác nhân thay đổi trong các môi trường học đường đang ngày càng bị tác động nhiều hơn từ di cư và lánh nạn.

Các chương trình đào tạo giáo viên nhằm giải quyết vấn đề di cư có xu hướng được xây dựng thành một chương trình đặc biệt chứ không được đưa vào như một phần của chương trình giảng dạy chính. Chính phủ cần phải đầu tư vào đào tạo ban đầu và đào tạo thường xuyên cho giáo viên để xây dựng năng lực cốt lõi cũng như khả năng xử lý trong các bối cảnh đa dạng, đa ngôn ngữ và đa văn hóa, những yếu tố cũng có ảnh hưởng đến học sinh bản địa. Nâng cao nhận thức cho tất cả các giáo viên về di cư và lánh nạn, chứ không chỉ cho những giáo viên dạy các lớp học đa sắc tộc. Các giáo viên và lãnh đạo trường có năng lực và có tham gia giảng dạy cần có công cụ để chống lại tình trạng khuôn mẫu, định kiến và phân biệt đối xử trong lớp học, sân trường và cộng đồng, và để tăng cường lòng tự trọng và ý thức của học sinh nhập cư và tị nạn.

Giáo viên làm việc trong bối cảnh lánh nạn cũng cần phải nhạy cảm với những khó khăn đặc biệt mà những học sinh và phụ huynh lánh nạn phải đối mặt, đồng thời phải gần gũi với các cộng đồng của họ. Mặc dù giáo viên không phải là những người tư vấn, họ có thể được đào tạo để nhận biết căng thẳng, tổn thương và giới thiệu những người có nhu cầu tới gặp các chuyên gia. Nếu không có chuyên gia, giáo viên cần được chuẩn bị kiến thức để có thể hỗ trợ cho một số gia đình. Giáo viên giảng dạy những người tị nạn và lánh nạn thường phải chịu thêm căng thẳng. Các chính sách quản lý cần phải nhận ra và giải tỏa những khó khăn cực đoan mà một số giáo viên đang phải đối mặt; điều chỉnh và đảm bảo bình đẳng giữa các giáo viên để duy trì tinh thần; và đầu tư phát triển chuyên môn nghiệp vụ.

TẬN DỤNG TIỀM NĂNG CỦA NGƯỜI DI CƯ VÀ LÁNH NẠN

Người di cư và người tị nạn có những kỹ năng có thể giúp thay đổi không chỉ cuộc sống của họ và gia đình họ mà cả nền kinh tế và xã hội của quốc gia xuất xứ lẫn tiếp nhận, cho dù họ trở lại để giúp đỡ hay ủng hộ từ xa. Để sử dụng tiềm năng này đòi hỏi phải có những cơ chế đơn giản hơn, ít tốn kém hơn, minh bạch hơn và linh hoạt hơn để công nhận trình độ học vấn và kỹ năng chuyên môn (bao gồm trình độ học vấn và kỹ năng chuyên môn của giáo viên) và phải ghi nhận kết quả học tập trước đó dù những kết quả này chưa được xác nhận hoặc chứng nhận.

Các quốc gia cần tuân thủ các cam kết của Hiệp ước Toàn cầu về Di cư An toàn, Trật tự và Thường xuyên liên quan đến việc công nhận trình độ chuyên môn giữa các quốc gia, và cũng cần kết thúc các cuộc đàm phán theo Công ước Toàn cầu về Công nhận Trình độ Giáo dục Đại học để có thể được thông qua vào năm 2019. Các cơ quan thẩm định, các cơ quan cấp phép và các tổ chức học thuật phải hài hòa các yêu cầu và thủ tục ở cấp song phương, khu vực và toàn cầu, làm việc với chính phủ các nước và các tổ chức khu vực và quốc tế. Các tiêu chuẩn bằng cấp chung, các cơ chế đảm bảo chất lượng và chương trình trao đổi học thuật có thể hỗ trợ việc công nhận trình độ chuyên môn.

HỖ TRỢ NHU CẦU GIÁO DỤC CỦA NGƯỜI DI CƯ VÀ LÁNH NẠN TRONG VIỆN TRỢ NHÂN ĐẠO VÀ PHÁT TRIỂN

Trong khi 2/3 lượng người di cư quốc tế đến các nước có thu nhập cao, 9/10 người tị nạn đến các nước có thu nhập trung bình và thấp, và điều này yêu cầu sự hỗ trợ từ các đối tác quốc tế. Để đáp ứng các nhu cầu này thì tỷ lệ viện trợ cho giáo dục trong tổng ngân sách viện trợ nhân đạo phải tăng lên 10 lần. Một giải pháp bền vững hơn là cộng đồng quốc tế thực hiện các cam kết trong Hiệp ước Toàn cầu về Người tị nạn cũng như các cam kết trong Khuôn khổ Phản ứng Toàn diện cho Người tị nạn để kết nối viện trợ nhân đạo và viện trợ phát triển từ giai đoạn đầu của cuộc khủng hoảng, hỗ trợ tổ chức giáo dục hòa nhập cho người tị nạn và dân cư tại quốc gia tiếp nhận. Giáo dục cần phải được đưa vào trong thiết kế của chương trình phản ứng, đặc biệt là các chương trình liên quan đến giáo dục và chăm sóc trẻ thơ. Giáo dục cũng cần được đưa vào trong gói giải pháp tổng thể liên quan đến các lĩnh vực khác, ví dụ như nơi ở, dinh dưỡng, nước sạch, vệ sinh và bảo trợ xã hội. Các nhà tài trợ cần sử dụng cách tiếp cận này trong các can thiệp nhân đạo của họ. Sử dụng động lực có được từ quỹ Giáo dục Không thể Chờ đợi, các nhà tài trợ cần tăng cường khả năng đánh giá nhu cầu và tham gia vào khâu lập kế hoạch để giảm khoảng cách giữa phát triển và nhân đạo, đồng thời hỗ trợ cấp kinh phí nhiều năm có thể dự đoán được.

Di cư, lánh nạn và giáo dục:

XÂY CẦU, ĐỪNG XÂY TƯỜNG

Báo cáo Giám sát Toàn cầu về Giáo dục năm 2019 đánh giá về tác động giáo dục của di cư và lánh nạn đối với tất cả các dòng di dân: trong và ngoài biên giới, tự nguyện và bị ép buộc, để tìm việc làm và để học tập. Báo cáo này cũng đánh giá tiến độ về giáo dục trong Chương trình Nghị sự Phát triển Bền vững năm 2030.

Trong bối cảnh sự đa dạng ngày càng tăng, báo cáo này phân tích những phương án mà giáo dục có thể thực hiện để xây dựng các xã hội hòa nhập và giúp mọi người phát triển trên cơ sở khoan dung và chung sống hòa thuận cùng nhau. Giáo dục được cung cấp một cách công bằng sẽ giúp kết nối cộng đồng; ngược lại, các điều khoản bất bình đẳng sẽ làm gia tăng sự ngăn cách giữa những người di cư, người tị nạn và cộng đồng dân cư của quốc gia tiếp nhận.

Hai hiệp ước toàn cầu mới về người di cư và người tị nạn nhấn mạnh đến vai trò của giáo dục và đặt ra các mục tiêu phù hợp với cam kết toàn cầu để đảm bảo rằng không ai bị bỏ lại phía sau. Báo cáo này là một bộ công cụ quan trọng cho các hiệp ước này. Báo cáo đề cập đến các vấn đề chính sách liên quan đến di cư theo thời vụ, củng cố trường học nông thôn, chương trình học liên văn hóa, sự tham gia của người tị nạn trong hệ thống giáo dục quốc gia, chống phân biệt đối xử, công nhận bằng cấp, cấp vốn cho trường học, viện trợ giáo dục nhân đạo hiệu quả hơn và chuẩn bị tư tưởng cũng như kiến thức cho giáo viên khi làm việc trong môi trường các lớp học đa văn hóa.

Báo cáo này kêu gọi các quốc gia xem giáo dục như một công cụ để quản lý di cư và lánh nạn và là cơ hội cho những người có nhu cầu.

Giáo dục là một quyền con người và lực thay đổi trong xóa giảm nghèo, bền vững và hòa bình. Con người dịch chuyển, vì việc làm hay giáo dục, và tự nguyện hay bắt buộc, không để lại phía sau quyền được giáo dục. Báo cáo Giám sát Giáo dục Toàn cầu 2019 nhấn mạnh tiềm năng và cơ hội to lớn để đảm bảo rằng người di dân và tị nạn được tiếp cận giáo dục có chất lượng.

António Guterres, Tổng thư ký Liên Hiệp Quốc

Báo cáo này tập hợp các bằng chứng hiện có về di cư và giáo dục để cho ta một bức tranh toàn cảnh về cơ hội đáng kinh ngạc, cũng như chỉ ra các vấn đề và lý do dẫn đến thiệt thòi về giáo dục. Đồng thời cho thấy rằng cộng đồng quốc tế đang phấn đấu để hoàn thành SDG và tối đa hóa lợi ích đáng kể của việc di cư trên toàn cầu.

William Lacy Swing, Tổng giám đốc Tổ chức Di cư Quốc tế (ngày 1 tháng 10 năm 2008 đến ngày 30 tháng 9 năm 2018)

Báo cáo này ủng hộ mạnh mẽ cho định hướng giáo dục của Hiệp ước Toàn cầu về Người tị nạn cũng như tầm quan trọng của việc giúp người tị nạn hòa nhập trong các hệ thống giáo dục quốc gia và các kế hoạch trong ngành giáo dục.

Filippo Grandi, Cao ủy LHQ về người tị nạn



**Báo cáo
Giám sát
Toàn cầu
về Giáo dục**



Tổ chức Giáo dục
Khoa học và Văn hóa
của Liên Hợp Quốc



Các Mục tiêu
Phát triển
Bền vững



Các Mục tiêu
Phát triển
Bền vững