2019

التقرير العالمي لرصد التعليم

الهجرة والنزوح والتعليم:

بناء الجسور لا الجدران

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

أهداف التنمية المستدامة

التقرير العالمي لرصد التعليم

التقرير العالمي لرصد التعليم

2019

الهجرة والنزوح والتعليم:

بناء الجسور لا الجدران

منشورات اليونسكو

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

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

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

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

ويمكن ذكر هذا المنشور كمرجع كما يلي: التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 المعنون «الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران»، والصادر عن اليونسكو في باريس. *Global Education Monitoring Report 2019*
Migration, displacement and education: Building bridges not walls

© اليونسكو، 2019
الطبعة الأولى
صدرت في عام 2019 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

التصميم البياني: FHI 360
تنسيق المحتويات: FHI 360
الرسوم التوضيحية: Housatonic Design Network

التعليق على صورة الغلاف: تلاميذ من اللاجئين الفلسطينيين في أول يوم لهم بمدارس.

صورة الغلاف: رشدي السرّاج/الأونروا
وهي صورة لتلاميذ من اللاجئين الفلسطينيين في أول يوم من أيام الفصل الدراسي الثاني بمدارس الأونروا في غزة.

التنضيد الطباعي: اليونسكو
مطبوع بحبر نباتي على ورق معاد تصنيعه بشهادة برنامج اعتماد نُظم إصدار الشهادات الحرجية (PEFC).

ISBN: 978-92-3-600080-0

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

ولا يشمل هذا الترخيص إلا نص هذا المنشور. ويجب طلب إذن مسبق من اليونسكو قبل استخدام أية مادة من المواد الأخرى التي لا ينص هذا المنشور نصاً صريحاً على أنها ملك لليونسكو، وذلك عن طريق الاتصال بالمنظمة بالبريد الإلكتروني على العنوان publication.copyright@unesco.org أو بالمراسلة على العنوان التالي:
UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France

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

توطئة

لقد دأب الناس على التنقل من مكانٍ إلى آخر بحثاً عن فرص أفضل من الفرص المتاحة لهم، أو فراراً من خطر داهم يتهددهم. ويمكن أن يؤثر تنقل الناس المتواصل تأثيراً كبيراً في نُظم التعليم. ولذلك يسبر *التقرير العالمي لرصد التعليم* لعام 2019 أغوار القضايا المتعلقة بهذه الحركة الدائبة. وتُبحث هذه القضايا وأبعادها في جميع أرجاء العالم لأول مرة في إطار التقرير العالمي لرصد التعليم.

ويصدر التقرير في الوقت المناسب، إذ يعمل المجتمع الدولي في الوقت ذاته على إنجاز إعداد اتفاقين دوليين مهمّيَن أولهما *الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية* وثانيهما *الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين*. ويبرز هذان الاتفاقان الفريدان اللذان لم يشهد العالم نظيراً لهما فيما مضى، والمقترنان بالتعهدات الدولية بشأن التعليم التي ينطوي عليها الهدف 4 الخاص بالتعليم في خطة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة لعام 2030، ضرورة بحث مسألة تعليم المهاجرين والنازحين. ويُعَدّ *التقرير العالمي لرصد التعليم* لعام 2019 مرجعاً ضرورياً لواضعي السياسات المكلفين بوضع السياسات اللازمة لتحقيق تطلعاتنا.

وتخذل القوانين والسياسات التي يجري الأخذ بها في الوقت الحاضر أطفال المهاجرين واللاجئين، إذ تنكر حقوقهم وتحرمهم منها وتتجاهل احتياجاتهم. ويندرج المهاجرون واللاجئون والنازحون في عِداد أشد الناس ضعفاً في العالم، ومنهم من يعيش في الأحياء الفقيرة، ومنهم من لا يكاد يجد قوت يومه فيتنقل وفقاً للمواسم طلباً للرزق، ومنهم أطفال يقبعون في مراكز الاحتجاز. وكثيراً ما يُحرم هؤلاء الناس مع ذلك حرماناً تاماً من الالتحاق بمدارس أو مؤسسات تعليمية أخرى توفر لهم ملاذاً آمناً وتعدهم بمستقبل أفضل.

ويؤدي تجاهل تعليم المهاجرين إلى إهدار قدر كبير من الطاقات البشرية، إذ يتعذر على الكثير من الناس أحياناً التغلب على المصاعب الإدارية بسبب إجراءات أو معاملات بسيطة، أو بسبب عدم توفر البيانات اللازمة، أو بسبب وجود نُظم بيروقراطية تفتقر إلى التنسيق. ويمكن مع ذلك أن يؤدي الاستثمار في تعليم أصحاب المواهب الكبيرة والهمم العالية من المهاجرين واللاجئين إلى تعزيز التنمية والنمو الاقتصادي في البلدان المضيفة لهم وفي بلدانهم الأصلية على حد سواء.

ولا يُعدّ توفير التعليم في حد ذاته كافياً، بل ينبغي للبيئة المدرسية أن تتكيف مع الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الناس المتنقلين وأن تلبيها. ويُعدّ تمكين المهاجرين واللاجئين من الالتحاق بالمدارس والمؤسسات التعليمية ذاتها التي يرتادها أفراد المجتمعات المضيفة نقطة انطلاق مهمة للسعي إلى تعزيز التماسك الاجتماعي. ولكِنْ يمكن أن تؤدي طريقة التدريس واللغة المستخدمة للتدريس، وكذلك التمييز، إلى تنفيرهم وإبعادهم عن التعليم.

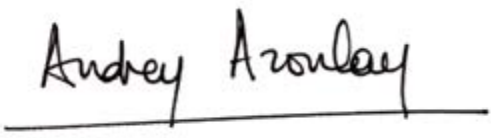
ولا يمكن ضمان شمول نُظم التعليم للتلاميذ المهاجرين واللاجئين بدون وجود معلمين مؤهلين تأهيلاً جيداً، بيد أن هؤلاء المعلمين يحتاجون أيضاً إلى دعم للتمكن من إدارة أمور التدريس في صفوف متعددة اللغات والثقافات تضم في الكثير من الأحيان تلاميذ توجد لديهم احتياجات نفسية اجتماعية خاصة.

وتضم الأمور الضرورية أيضاً وجود مناهج دراسية مُحكمة الإعداد تعزز التنوع وتتيح اكتساب المهارات اللازمة والتصدي للأحكام والأفكار المسبقة. ويمكن أن يعود هذا الأمر بخير عميم لا يقتصر على التلاميذ والمدارس، بل يشمل المجتمع برمته. وتحتوي الكتب المدرسية أحياناً على أوصاف بالية عفا عليها الزمن للهجرة والمهاجرين، وتقوض هذه الأوصاف الجهود الرامية إلى الشمول. ويفتقر الكثير من المناهج الدراسية إلى المرونة الكافية في تناول أساليب عيش أولئك الناس الذين لا يفتأون يتنقلون.

ويتطلب توسيع نطاق توفير التعليم وضمان شموله للجميع الاستثمار في هذا المجال، وقد يتعذر على الكثير من البلدان المضيفة الاضطلاع بهذا الأمر بمفردها. ولا تلبي المساعدات الإنسانية احتياجات الأطفال في الوقت الحاضر، إذ تكون هذه المساعدات محدودة ويتعذر التنبؤ بها في الكثير من الأحيان. ويُعدّ الصندوق الجديد المسمى صندوق «التعليم لا يمكن أن ينتظر» آلية مهمة لتوفير التعليم لبعض أشد الناس ضعفاً.

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

أودري أزولاي
المديرة العامة لليونسكو



توطئة

قام فريقٌ من المهاجرين الدوليين، ومنهم أربعة من أبناء اللاجئين، بجمع مواد *التقرير العالمي لرصد التعليم* لعام 2019. وهم لا ينكرون أن الناس ينظرون إلى الهجرة – والمهاجرين – من وجهات نظر مختلفة. ويبيّن البحث الذي قاموا به إلى أي حد يمكن للتعليم أن يساعد على توسيع الآفاق فيما يخص وجهات النظر المتعلقة بالهجرة والمهاجرين، وعلى زيادة الفرص المتاحة للجميع.

وتوجد أمور معروفة وأخرى مجهولة لدى المهاجرين واللاجئين وأفراد المجتمعات المضيفة. فلا يعرف بعض الناس سوى الحرمان وضرورة الفرار منه، ويجهلون إن كانوا سيجدون فرصة في المكان الذي يفرّون إليه. وقد لا يعرف أفراد المجتمعات المضيفة إن كان جيرانهم الجدد، الذين يرتدون ملابس مختلفة وتوجد لديهم عادات مختلفة ويتحدثون بلكنة مختلفة، سيغيّرون طريقة عيشهم وكيف سيغيّرونها.

وتتسم الهجرة بالنظام تارة وبالفوضى تارة أخرى. وكثيراً ما تسعى المجتمعات إلى إدارة تنقلات السكان، ويمكن أن تواجه مع ذلك تدفقات غير متوقعة. وقد تؤدي هذه التنقلات إلى إيجاد انقسامات جديدة، بينما تعود تنقلات أخرى بفوائد جلية على بلدان المصدر وبلدان المقصد.

ونرى في تدفقات الهجرة الطواعية تارة والإكراه تارة أخرى، إذ يبادر بعض الناس إلى التنقل من أجل العمل والدراسة، بينما يُجبر آخرون على الفرار من الاضطهاد والتهديدات المحدقة بسُبل عيشهم. وقد يخوض أفراد المجتمعات المضيفة والساسة في جدل لا نهاية له بشأن إن كان الوافدون قد دُفعوا إلى الهجرة أو اندفعوا إليها، أو إن كانت هجرتهم قانونية أو غير قانونية، أو إن كانت نعمة أو نقمة، أو إن كانت ميزة أو عبئاً.

ويلقى الوافدون الترحيب تارة والصدّ تارة أخرى. ويتكيف بعض الناس مع بيئتهم الجديدة، بينما لا يستطيع آخرون التكيف معها. ويرغب بعض الناس في مدّ يد العون للوافدين، بينما يسعى آخرون إلى صدهم واستبعادهم.

ولذلك نرى حركات الهجرة والنزوح تثير مشاعر جياشة أو غضباً شديداً في جميع أرجاء العالم في الوقت الحاضر. ويجب مع ذلك اتخاذ قرارات في هذا الصدد، إذ تتطلب الهجرة اتخاذ التدابير اللازمة. ولا تقتصر الخيارات التي نستطيع الأخذ بها في هذا المجال على إقامة الحواجز، بل تضم التواصل مع الطرف الآخر سعياً إلى بناء الثقة، وكذلك إلى الإدماج والطمأنة.

وما فتئت الأمم المتحدة، على الصعيد العالمي، تسعى إلى حشد الأمم من أجل التوصل إلى حلول دائمة للمصاعب المرتبطة بالهجرة والنزوح. وقد دعوتُ، خلال قمة الأمم المتحدة للاجئين والمهاجرين التي عُقدت في عام 2016، إلى الاستثمار في درء النزاعات، وفي الوساطة والحوكمة الرشيدة وسيادة القانون، وفي النمو الاقتصادي الشامل للجميع. وقمت أيضاً باسترعاء الانتباه إلى ضرورة زيادة فرص انتفاع المهاجرين بالخدمات الأساسية من أجل التصدي لمختلف أشكال عدم المساواة.

ويسهب هذا التقرير في بحث مسألة زيادة فرص انتفاع المهاجرين بالخدمات الأساسية، إذ يذكّرنا بأن توفير التعليم ليس مجرد واجب أخلاقي للمسؤولين عنه، بل هو أيضاً حل عملي للكثير من عواقب تنقل السكان. ويجب أن يكون التعليم، كما كان ينبغي له دائماً أن يكون، جزءاً رئيسياً من المساعي الرامية إلى مواجهة عواقب الهجرة والنزوح – وهي فكرة آن أوانها كما يتبين من نصي الاتفاقَين العالميين المتعلقَين بالمهاجرين واللاجئين.

وقد يفضي حرمان بعض الناس من التعليم إلى تهميشهم وإحباطهم. ويمكن أن يؤدي التعليم، عندما يجري تدريس التاريخ بطريقة غير سليمة، إلى تحريف التاريخ وإلى سوء فهم.

ولكنْ يمكن أن يكون التعليم أيضاً جسراً كما يبيّن لنا التقرير من خلال أمثلة كثيرة تثلج الصدور استُمدّت من تجربة كل من أوغندا وآيرلندا وتركيا وتشاد والفلبين وكندا وكولومبيا ولبنان. ويمكن أن يبرز التعليم أفضل ما في الناس، ويمكن أن يفضي إلى نبذ القوالب النمطية والأحكام والأفكار المسبقة والتمييز وإحلال التفكير النقدي والتضامن والانفتاح محلها. ويمكن أن يكون التعليم وسيلة تعين من يعانون على تجاوز معاناتهم، وتتيح الانتفاع بفرص التقدم والنجاح لمن هم في حاجة ماسة إلى تلك الفرص.

ويشير هذا التقرير إشارة مباشرة إلى أحد التحديات الرئيسية المتعلقة بتوفير التعليم، وهو كيفية دعم المعلمين لتمكينهم من العمل على الشمول والإدماج. ويقدم لنا التقرير مشاهد رائعة لأغوار البشرية وأبعاد ظاهرة الهجرة الطاعنة في القدم. وأدعوكم إلى النظر في التوصيات الواردة في التقرير ومراعاتها والعمل بمقتضاها.

معالي السيدة هيلين كلارك
رئيسة المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم

شكر وتقدير

ما كان هذا التقرير ليصدر لولا المساهمات القيّمة التي قدمها العديد من الأفراد والمؤسسات. ويود فريق التقرير العالمي لرصد التعليم التنويه بتلك المساهمات، والإعراب عن خالص تقديره لأصحابها، والتقدم إليهم بشكره الجزيل على ما بذلوه من وقت وجهد لهذا الغرض.

وقد ساهم المجلس الاستشاري للتقرير العالمي لرصد التعليم ورئيسته السيدة هيلين كلارك مساهمة عظيمة وقيّمة في هذا التقرير.

ونخص بالشكر الجهات المانحة، التي أثبتت التزامها ووفاءها، والتي لولاها ولولا الدعم المالي الذي تقدّمه من أجل إصدار التقرير لما تسنى لهذا التقرير أن يرى النور.

ونود التنويه بالدور القيادي والريادي الذي اضطلعت به اليونسكو. ونود أيضاً الإعراب عن جزيل شكرنا لكل من ساهم في تيسير عملنا اليومي من موظفي اليونسكو وأقسامها ووحداتها في المقرّ، ولا سيّما في قطاع التربية وفي مكتب إدارة خدمات الدعم. واضطلع معهد اليونسكو للإحصاء بدور رئيسي في إعداد هذا التقرير عن طريق إتاحة الاطلاع على البيانات الموجودة لدى المعهد من خلال واجهة برمجة تطبيقات البيانات المفتوحة المسماة «UIS Data API»، وعن طريق ضمان تقديم الدعم المنهجي اللازم. ونود في هذا الصدد التقدم بالشكر إلى مديرة المعهد السيدة سيلفيا مونتويا والموظفين المتفانين العاملين معها. ونشكر أيضاً الزملاء العاملين في معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية، ومركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، وشبكة مكاتب اليونسكو الميدانية.

ويود فريق التقرير العالمي لرصد التعليم التقدم بالشكر إلى الباحثين المذكورين فيما يلي الذين أعدوا البحوث الأساسية التي تستند إليها التحليلات الواردة في التقرير:

Benta Abuya, Mona Amer, Burcu Meltem Arık, Batjargal Batkhuyag, Kolleen Bouchane, Subramaniam Chandrasekhar, Sebastian Cherng, Mary Crock, Frédéric Docquier, Tungalag Dondogdulam, Sarah Dryden-Peterson, Galen Englund, Philippe Fargues, Martha Ferede, Ameena Ghaffar-Kucher, Sonia Gomez, Ulrike Hanemann, Mathieu Ichou, Daniel Owusu Kyereko, Mary Mendenhall, Renato Moreira Hadad, Hervé Nicolle, José Irineu Rangel Rigotti, Andrés Sandoval Hernández, Laura Allison Smith-Khan and Massimiliano Tani.

ونخص بالشكر موظفي اليونسكو المذكورين فيما يلي على البحوث التي قدموها:

Charaf Ahmimed, Tina Magazzini, Debra Mwase and Akemi Yonemura.

ونعرب عن عرفاننا وشكرنا لكل المؤسسات المذكورة فيما يلي وكل الباحثين العاملين لديها والمذكورين فيما يلي أيضاً الذين أعدوا عدداً من البحوث الأساسية التي يستند إليها التقرير:

Deakin University (Zohid Askarov and Chris Doucouliagos), Demographics Australia (Aude Bernard, Martin Bell and Jim Cooper), Institute of International Education (Rajika Bhandari and Chelsea Robles), International Bureau of Education (Renato Opertti, Heidi Scherz, Giorgia Magni, Hyekyung Kang and Sumayyah Abuhamdieh), International Institute for Applied Systems Analysis (Guy Abel, Stephanie Bengtsson, Keri Hartman, Samir KC and Dilek Yildiz), International Organization for Migration (Sophie Nonnenmacher), Macquarie University (Salut Muhidin), Plan International (Kelsey Dalrymple), Right to Education Initiative, Shenzhen 21st Century Education Research Institute, UNICEF Innocenti Centre (Despina Karamperidou, Dominic Richardson and Juliana Zapata) and the University of Pennsylvania (Emily Hannum, Li-Chung Hu and Wensong Shen).

ونخص بالشكر الوكالة اليابانية للتعاون الدولي التي تولت تنسيق أمور البحوث التي أجراها الباحثون المذكورون فيما يلي:

Kazuo Kuroda, Miki Sugimura, Yuto Kitamura and Sarah Asada, Rie Mori, Mariko Shiohata, Tomoko Tokunaga and Hideki Maruyama.

ونتقدم بالشكر، فضلاً عن ذلك، إلى المؤسسات العديدة التي استضافت المشاورات بشأن الوثيقة المفاهيمية للتقرير العالمي لرصد التعليم، وكذلك إلى الجهات الكثيرة التي قدمت مساهمات خلال عملية التشاور الدولية، ومنها أفراد ومنظمات. ونشكر أيضاً فرانشيسكا بورغونوفي ولوسي سيرنا والفريق العامل معهما لدى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على الاشتراك في تنظيم منتدى البيانات اللازمة لإجراء البحوث الخاصة بالتعليم والهجرة والنزوح وعلى استضافة هذا المنتدى في إطار مشروع «التنوع مصدر قوة» (Strength through Diversity). ونشكر الأشخاص الذين شاركوا في المنتدى على مساهماتهم القيّمة.

وقدم الأشخاص المذكورون فيما يلي مساهمات وملاحظات قيّمة في مختلف مراحل إعداد التقرير:

Margherita Bacigalupo, Judit Barna, Ed Barnett, Nicole Comforto, Veronica De Nisi, Christoph Deuster, Monika Eicke, Md. Sajidul Islam, Tamara Keating, Ifigeneia Kokkali, Joan Lombardi, Katie Maeve Murphy, Joseph Nhan-O'Reilly, Susan Nicolai, Sylke Schnepf, Ann Scowcroft, Tom Slaymaker, Mari Ullmann and Hirokazu Yoshikawa.

وقام فريق من الخبراء المستقلين بمراجعة مشروع الجزء المواضيعي من التقرير العالمي لرصد التعليم وتقديم ملاحظات قيّمة. ونشكر الأشخاص المذكورين فيما يلي على مساهماتهم في هذا الصدد:

Philippe De Vreyer, Sarah Dryden-Peterson, Martin Henry, Marie McAuliffe, Patricia Pol and Ita Sheehy.

واضطلعت السيدة جيسيكا هتشينغز بتحرير التقرير، وإننا لنشكرها على عملها في هذا الصدد بلا كلل أو ملل. ونشكر أيضاً السيدة جستين دودي على إعداد الملخص.

ونود الإعراب أيضاً عن عرفاننا لأولئك الذين ساعدوا بلا كلل أو ملل على إنتاج هذا التقرير، ومنهم الأشخاص المذكورون فيما يلي:

Rebecca Brite, Erin Crum, Shannon Dyson, FHI 360, Kristen Garcia, Whitney Jackson, Aziza Mukhamedkhanova and Katherine Warminsky.

وقد شارك الكثير من الزملاء من داخل اليونسكو وخارجها في ترجمة التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 وتصميمه وإنتاجه، ونود أن نعرب لهم جميعاً عن خالص تقديرنا لكل أشكال المساعدة التي قدموها في هذا الصدد.

ونخص بالشكر العاملين لدى Rooftop ولدى Housatonic Design Network على كل أشكال المساعدة التي قدموها من أجل إعداد مواد التواصل والترويج الخاصة بالتقرير العالمي لرصد التعليم. ولا بد من التقدم بالشكر أيضاً إلى جهات أخرى كثيرة تضم، على سبيل المثال لا الحصر، منظمة هيومن رايتس ووتش، ومنظمة العمل الدولية، والمنظمة الدولية للهجرة، ومبادرة Refugee Trauma Initiative، ومنظمة إنقاذ الطفولة، وشركة Shutterstock، والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، على تكرمها بالسماح لنا باستخدام صورها.

ونود في نهاية المطاف أن نشكر المتدربين والخبراء الاستشاريين المذكورين فيما يلي الذين أسهموا إسهاماً كبيراً في عمل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم:

Sarah Barden, Huacong Liu, Clare O'Hagan, Amy Oloo, Benedetta Ruffini, Julieta Vera and Hajar Yassine.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

مدير الفريق: Manos Antoninis

أفراد الفريق:

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

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

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

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

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

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم

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

سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

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

جدول المحتويات

توطئة iii
شكر وتقدير vi
جدول المحتويات ix
الملخص التنفيذي xvii

الفصل 1 • المقدمة 1
الإطار: تتفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم بطرق متعددة، ومتبادلة غالباً 4
السياق: بدأ العالم يدرك أهمية تلبية الاحتياجات التعليمية للسكان المتنقلين والمجتمعات المضيفة 6
المحتويات: دليل القارئ للتقرير 9

الفصل 2 • الهجرة الداخلية 11
يعيش واحد من كل ثمانية أشخاص خارج المنطقة التي ولد فيها 13
يؤدي التعليم دوراً رئيسياً في أخذ قرار الهجرة 15
تسهم الهجرة في تحسين نتائج التعلم بالنسبة للبعض فحسب 17
تطرح الهجرة تحديات أمام القائمين على التخطيط التربوي في القرى والمدن على حد سواء 28
الخلاصة 33

الفصل 3 • الهجرة الدولية 35
تمسّ الهجرة الدولية كافة المناطق 37
تؤثر الهجرة على التعليم وتتأثر به 40
تعيق سياسات الهجرة والجنسية الالتحاق بالمدارس 46
يمكن أن تساعد السياسات التعليمية على التحاق المهاجرين بالمدارس 49
الخلاصة 55

الفصل 4 • النزوح 57
تمركز السكان النازحين في عدد قليل من البلدان 60
النزوح يحدّ من إمكانية الحصول على التعليم 61
ضرورة إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية 65
وجوب التغلب على عدة عقبات تحول دون الإدماج 70
المعلمون مفتاح نجاح عملية الإدماج 73
التأثيرات السلبية للنزاعات على تعليم النازحين داخلياً 78
وقوع الكوارث الطبيعية وتغير المناخ يقتضيان وجود نظم تعليم مستعدة وقادرة على الاستجابة 80
الخلاصة 81

الفصل 5 • التنوّع 83
المهاجرون واللاجئون هم عرضة للقوالب النمطية والتحيّز والتمييز 85
التعليم يؤثر على المواقف حيال المهاجرين واللاجئين 88
الاندماج ينبغي أن يكون في صلب السياسات والأنظمة التعليمية 90

التعليم غير النظامي جانب حيوي ولكن مهمل من جوانب بناء مجتمعات قادرة على الصمود. 97
الخلاصة 99

الفصل 6 • تنقّل الطلاب والمهنيين 101

تدويل التعليم العالي يتخذ أشكالاً عدة 103
الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية يعزّز فوائد تنقل الطلاب واليد العاملة إلى أقصى حدّ 107
الاعتراف بالمؤهلات المهنية هي حاجة أيضاً لتحقيق أقصى قدر من فوائد التنقل 108
خسارة المواهب قد تضرّ بالبلدان الفقيرة 111
الخلاصة 113

الفصل 7 • رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة 115

إطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة 117
إطار الإبلاغ عن الهدف 4 للتنمية المستدامة 118
محور البيانات 7-1: رصد حالة التعليم لدى السكان المهاجرين والنازحين يشير إلى تحدّيات جمّة 122

الفصل 8 • التعليم الابتدائي والثانوي 127

محور البيانات 8-1: تقدير معدلات الإتمام لخطة التعليم لعام 2030 131
محور السياسات 8-1: الاعتراف بحق المهاجرين وملتمسي اللجوء واللاجئين وعديمي الجنسية في التعليم 135

الفصل 9 • الطفولة المبكرة 139

محور البيانات 9-1: عدد قليل من البلدان لديه نظم وطنية لرصد الجاهزية للمدرسة 142
محور السياسات 9-1: توفير التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة للنازحين 144

الفصل 10 • التعليم التقني والمهني والعالي وتعليم الكبار 149

محور البيانات 10-1: مواءمة الأسئلة الواردة في استقصاء القوى العاملة بشأن تعليم وتدريب الكبار مع المؤشر العالمي 153
محور البيانات 10-2: تحديد وقياس القدرة على تحمل تكاليف التعليم العالي 154
محور السياسات 10-1: توفير فرص الالتحاق بالتعليم العالي للاجئين 157
محور السياسات 10-2: معالجة احتياجات المهاجرين واللاجئين في مجال التعليم التقني والمهني 159

الفصل 11 • المهارات اللازمة لمزاولة العمل 165

محور البيانات 11-1: تعريف الكفاءات الرقمية والكفاءات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة، وتقييمها. 168
محور السياسات 11-1: دعم المهاجرين من خلال التثقيف المالي 171

الفصل 12 • الإنصاف 175

محور البيانات 12-1: لا تزال الصعاب تعتري عملية تحليل الأوضاع التعليمية في الأحياء الفقيرة 179
محور السياسات 12-1: يحتاج اللاجئون ذوو الإعاقة إلى الدعم من أجل تجاوز العقبات المتعددة التي تعيق تعليمهم 181

الفصل 13 • الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب 185

محور البيانات 13-1 – التنوع في الحرمان – ظاهرة الأمية المعزولة 188
محور السياسات 13-1 – برامج محو الأمية واللغة دعامة لإدماج المهاجرين واللاجئين الكبار 189

الفصل 14 • التنمية المستدامة والمواطنة العالمية 195
محور البيانات 14-1 – المواقف من المساواة والتنوع مرتبطة بالعمليات المدرسية 197
محور السياسات 14-1 – نمو دور التعليم في المساعي الرامية إلى منع التطرف العنيف 199

الفصل 15 • مرافق التعليم وبيئات التعلم 203
محور البيانات 15-1: الهجمات بلاء على أنظمة التعليم. 207
محور السياسات 15-1: يمكن للتكنولوجيا دعم تعليم النازحين. 208

الفصل 16 • المنح الدراسية 213
محور البيانات 16-1: قياس حراك الطلاب في أوروبا وغيرها 215
محور السياسات 16-1: طلاب متنقلون، سياسات متنقلة؟ برامج التبادل الأكاديمي في أوروبا وآسيا 217

الفصل 17 • المعلمون 221
محور البيانات 17-1 – صعوبة تقدير تناقص المعلمين بدقة 223
محور السياسات 17-1 – هجرة المعلمين تجلب الفوائد والمخاطر 225

الفصل 18 • التعليم في الأهداف الأخرى للتنمية المستدامة – التركيز على العمل اللائق والمدن والشرطة والعدالة 231
التعليم ضروري للعمل اللائق والتنمية الحضرية المستدامة والتماسك الاجتماعي 232
التعليم يساعد على بناء القدرات المهنية 233

الفصل 19 • التمويل 239
الإنفاق العام. 241
محور البيانات 19-1: التأثير المالي للهجرة وتعليم المهاجرين مسألة يبالغ فيها غالباً 244
محور السياسات 19-1: تمويل المدارس التي يتركز فيها الطلاب المهاجرون 245
نفقات المعونة 248
محور السياسات 19-2: استخدام المعونة كأداة لإدارة الهجرة 253
محور السياسات 19-3: منعطف في تمويل تعليم اللاجئين 255
إنفاق الأسر المعيشية 263
محور السياسات 19-4: التحويلات المالية زادت من إنفاق الأسر على التعليم. 265

الفصل 20 • الاستنتاجات والتوصيات 271
رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة عملية تنطوي على فائدة عظيمة لنظم التعليم، لكن ينبغي تعزيز آليات التنسيق الدولية 272
الهجرة والنزوح اختبار للتعاون الدولي ولدور التعليم 274
ما هو النهج الذي ينبغي أن تعتمده الحكومات في سياق توفير التعليم بمختلف جوانبه للمهاجرين والنازحين؟ 275

الملاحق 279
الجداول الإحصائية 279
الجداول الخاصة بالمعونة 349
مسرد 362
قائمة المختصرات 368
المراجع 372

قائمة الأشكال والجداول والأطر

الأشكال

الشكل 1-1: يتنقل الناس لأسباب مختلفة 5
الشكل 2-1: يهاجر معظم المهاجرين داخلياً وهم في العشرينات من العمر 14
الشكل 2-2: يشكل التعليم أحد الأسباب الرئيسية للهجرة الداخلية في صفوف الشباب 15
الشكل 2-3: يرجح احتمال هجرة الأشخاص الأكثر تعلماً مقارنة بغيرهم 16
الشكل 2-4: يهاجر الأشخاص الأكثر تعلماً في البرازيل أكثر من غيرهم ولمسافات أطول 16
الشكل 2-5: لا يصطحب العمال المهاجرون الصينيون أطفالهم الصغار معهم 20
الشكل 2-6: تتدنى معدلات القيد في المدارس ومعدلات معرفة القراءة والكتابة (القرائية) إلى حد كبير لدى السكان الرعاة في الصومال 24
الشكل 2-7: عمدت بلدان شمال أوروبا إلى دمج المدارس إلى حد كبير 28
الشكل 3-1: طرأ ارتفاع طفيف على كثافة الهجرة الدولية منذ عام 2000 38
الشكل 3-2: تنتشر ممرات الهجرة الرئيسية في شتى مناطق العالم 39
الشكل 3-3: يفوق المهاجرون في الغالب عامة السكان عمراً 39
الشكل 3-4: في معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، كان واحد على الأقل
من كل خمسة تلاميذ في عمر 15 عاماً مهاجراً أو ذا خلفية مرتبطة بالهجرة 40
الشكل 3-5: يتمتع المهاجرون في الغالب بمستويات تعليم أعلى من الأشخاص المحليي المولد 41
الشكل 3-6: كانت مستويات تعليم المهاجرين غير النظاميين الذين جاءوا إلى الولايات المتحدة
الأمريكية من أمريكا اللاتينية والكاريبي أعلى من مستويات تعليم أولئك الذين جاءوا بعقود عمل مؤقتة 41
الشكل 3-7: يزيد احتمال ترك التلاميذ المهاجرين لمقاعد الدراسة مبكراً مقارنة بالتلاميذ المحليي المولد 43
الشكل 3-8: في فرنسا، كان احتمال رسوب التلاميذ ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة في أحد الصفوف
الثانوية أكبر من احتمال رسوب التلاميذ المحليي المولد 44
الشكل 3-9: يحقق أطفال المهاجرين من أمريكا اللاتينية معدلات تحصيل دراسي تفوق معدلات تحصيل أطفال
الأشخاص الذين لم يهاجروا 44
الشكل 3-10: تحسنت مستويات الكفاءة الأكاديمية لدى المهاجرين من الجيل الثاني على مر الزمن في
بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 45
الشكل 3-11: تتفاوت المساعي التي تبذلها البلدان من أجل تلبية احتياجات الأطفال المهاجرين وأولياء أمورهم ومعلميهم 50
الشكل 3-12: يتلقى نصف المهاجرين في المتوسط الدعم اللغوي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 51
الشكل 4-1: تمركز اللاجئين والنازحين داخلياً في عدد قليل من البلدان 60
الشكل 4-2: 11% فقط من المراهقين اللاجئين في البلدان المنخفضة الدخل مقيدون في المدارس الثانوية 62
الشكل 4-3: أقل من خُمس الفتيات الأفغانيات اللاجئات مقيدات في المدارس الابتدائية في باكستان 63
الشكل 4-4: لن يلتحق أي طفل سوري لاجئ بمراكز التعليم المؤقتة في تركيا بحلول عام 2020 66
الشكل 5-1: يرتبط المزيد من التعليم بقدر أكبر من الآراء الأكثر إيجابية للمهاجرين 89
الشكل 5-2: يُدرج عدد متزايد من البلدان التعدد الثقافي في منهاجه الدراسي 92
الشكل 5-3: يغطي عدد قليل من برامج تعليم المعلمين احتياجات الطلاب المهاجرين واللاجئين 96
الشكل 5-4: يبدو أن المعلمين في البلدان التي لديها الكثير من الناطقين بغير لغة التدريس المحلية غير مُهيئين بما فيه الكفاية 96
الشكل 6-1: في العديد من البلدان، يهاجر أكثر من شخص من بين خمسة أشخاص من أصحاب المهارات العالية 112
الشكل 7-1: تقدم العالم بشكل مطرد بين عامي 2000 و2015 نحو التكافؤ بين الجنسين ولكن ليس
نحو تعميم إتمام مرحلة التعليم الابتدائي 121
الشكل 7-2: من بين طالبي اللجوء باليونان وإيطاليا، يفتقر حوالي نصف عدد خريجي مرحلة التعليم الابتدائي
إلى الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة 123

الشكل 8–1: يبدأ ما يقل عن ثلاثة من أربعة أطفال دراسته في الوقت المقرر في البلدان المنخفضة الدخل 128
الشكل 8–2: لدى أفريقيا جنوب الصحراء نسبة متنامية من السكان غير الملتحقين بالمدرسة في العالم 129
الشكل 8–3: العديد من البلدان ليست على المسار الصحيح نحو تحقيق الحد الأدنى من معايير التعلم بحلول عام 2030 131
الشكل 8–4: في الهند لا يستطيع حتى الشباب الذين لديهم مهارات أساسية في الحساب تأدية الواجبات
اليومية البسيطة اللازمة في العمل 132
الشكل 8–5: طفل واحد فقط من أصل ستة أطفال في سيراليون لديه مهارات أساسية في معرفة القراءة والكتابة 133
الشكل 8–6: شهدت معدلات إتمام التعليم الابتدائي زيادة سريعة في مالي منذ أواخر تسعينات القرن الماضي 134
الشكل 9–1: الفروق بين البلدان في مجالات تنمية الطفولة المبكرة ضئيلة نسبياً باستثناء معرفة القراءة والكتابة والحساب 141
الشكل 9–2: سبعة من عشرة أطفال يلتحقون بالتعليم قبل المدرسي في السنة التي تسبق الالتحاق بالتعليم الابتدائي 142
الشكل 9–3: لم يقم سوى عدد قليل من البلدان بجمع البيانات عن جميع المجالات الأربعة لتنمية الطفولة المبكرة 143
الشكل 9–4: خطط الاستجابة الإنسانية للاجئين تغطي عادة أقل من عنصر واحد من خمسة عناصر موصى
بها في إطار أنشطة التعلم في المرحلة المبكرة 145
الشكل 10–1: نسبة مشاركة الكبار في التعليم بقيت مستقرة، ولكن تتفاوت الاتجاهات بحسب البلدان 151
الشكل 10–2: التوسع في التعليم العالي لا يؤثر بالضرورة تأثيراً سلبياً على القيد في التعليم التقني والمهني في المرحلة الثانوية 152
مؤشرات المشاركة في التعليم العالي، 2017 152
الشكل 10–3: شخص واحد فقط من كل 10 أشخاص من العاملين البالغين شارك في التدريب في مصر وفي تونس 154
الشكل 10–4: أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هي الأعلى نسبة من حيث تكاليف التعليم العالي 155
الشكل 10–5: في الكثير من البلدان، لا تستهدف المنح الدراسية الفئات الأشد فقراً 156
الشكل 11–1: لا تزال مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات موزعة على نحو غير متساوٍ 167
الشكل 11–2: في معظم البلدان، يحقق التلاميذ في قاعات الدرس المختلطة نتائج أفضل في مجال التعاون في حل المشكلات 169
الشكل 11–3: ثمة فارق في مستويات الدراية المالية بين البلدان المرسلة للتحويلات المالية وتلك المستقبلة لها 171
الشكل 12–1: لا يزال العديد من البلدان بعيداً عن تحقيق التكافؤ في معدلات إتمام التعليم المدرسي بحسب مكان
الإقامة ومستوى الثراء، ولا سيّما بالنسبة للتعليم الثانوي 177
الشكل 12–2: تكون التقديرات الخاصة بمعدلات إتمام التعليم لدى الفتيات الفقيرات في المناطق
الريفية أقل دقة من تلك الخاصة بالفتيات عموماً 178
الشكل 12–3: في بنغلاديش، تتدنى معدلات الانتفاع بالتعليم والبقاء فيه كما تتدنى نتائجه لدى الأطفال والشباب القاطنين في الأحياء الفقيرة 180
الشكل 12–4: تتوقف مستويات الحضور إلى المدارس لدى اللاجئين الأفغان في باكستان على نوع عاهاتهم 182
الشكل 13–1: عدد الأميين المسنين أعلى بزهاء 40% من عدد الأميين الشبابعدد الشباب الأميين والمسنين في الفترة 2010 – 2016 187
الشكل 13–2: الأميون المعزولون أكبر سناً من الأميين المحاطين في البلدان الأكثر ثراء، لكنهم أصغر سناً في البلدان الأكثر فقراً 188
الشكل 13–3: 15% من اللاجئين في ألمانيا أميون لكنهم أقل ميلاً إلى حضور دروس محو الأمية 189
الشكل 14–1: 17% فقط من البلدان تدرج مبادئ حقوق الإنسان والحريات الأساسية بصورة شاملة
في برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة 197
الشكل 14–2: الطلاب الذين يؤمنون بالمساواة في الحقوق بين جميع الفئات الإثنية يؤمنون أيضاً بأن المساواة تعزز الديمقراطية 198
الشكل 15–1: تتوافر مياه الشرب في مستوى الخدمة الأساسية في أقل من 7 مدارس من أصل 10 مدارس 205
الشكل 15–2: 40% من الطلاب البالغين 17 سنة من العمر في أوغندا داخليون 206
الشكل 15–3: تتوافر الهواتف الذكية لدى اللاجئين لكل أربع أسر معيشية من أصل عشر أسر معيشية 208
الشكل 16–1: احتمال الدراسة في الخارج أكبر لدى الطلاب الوافدين من البلدان الصغيرة 215
الشكل 16–2: تقترن قلة فرص التعليم العالي بزيادة عدد الطلاب الساعين إلى الحصول على فرص التعليم في الخارج 216
الشكل 16–3: يتزايد تنقل الطلاب في أوروبا بارتفاع مستوى الدراسة 217
الشكل 17–1: صعوبة الحفاظ على معايير تدريب المعلمين عند ارتفاع معدلات التوظيف 223
الشكل 17–2: معلمان من أصل كل ثلاثة معلمين في جنوب أفريقيا وفدا من زمبابوي 228
الشكل 18–1: يحول الانخفاض الشديد في عدد المرشدين الاجتماعيين في البلدان الفقيرة دون تنفيذ السياسات الطموحة 234
الشكل 18–2: عدد المخططين الحضريين في أفريقيا وآسيا قليل جداً 235
الشكل 19–1: تستأثر الحكومات بأربعة من خمسة دولارات تُنفق على التعليم 242
الشكل 19–2: لا يستوفي 43 بلداً على الأقل أياً من المؤشرين المرجعيين المتعلقين بنسبة الإنفاق على التعليم 243
الشكل 19–3: تعهدت البلدان التي أنفقت على التعليم دون المستوى المطلوب بزيادة الحصة المخصصة للتعليم 243
الشكل 19–4: تتدنى نسبة الإنفاق على التعليم الابتدائي في البلدان المرتفعة الدخل 244

الشكل 19-5: في انجلتراً، ستخصَّص نسبة 18% من ميزانية تمويل المدارس لمعالجة أوجه الحرمان 246
الشكل 19-6: بلغت المعونة المقدمة للتعليم رقماً قياسياً في عام 2016 249
الشكل 19-7: نسبة المعونة المقدمة للتعليم المخصصة لأشد البلدان فقراً تنحو إلى الانخفاض 250
الشكل 19-8: تشكل القروض جزءاً كبيراً من المساعدة الإنمائية الرسمية، حتى فيما يخص التعليم 251
الشكل 19-9: تُخصص للتعليم نسبة متدنية ومتناقصة من قروض البنك الدولي غير التساهلية 252
الشكل 19-10: زادت المعونة الإنسانية المقدمة للتعليم للسنة الرابعة على التوالي 257
الشكل 19-11: لم يتلق التعليم التمويل الإنساني المطلوب 258
الشكل 19-12: تمول المساعدة الإنسانية والمساعدة الإنمائية تعليم اللاجئين 259
الشكل 19-13: إنفاق ألأسر المعيشية على التعليم كبير في بعض البلدان المنخفضة الدخل وبعض البلدان المتوسطة الدخل 263
الشكل 19-14: نحو 30% من الإنفاق الأسري على التعليم تذهب إلى التعليم العالي 264
الشكل 19-15: في شيلي، تغير توزيع مجموع تكاليف التعليم بين الحكومة والأسر المعيشية تغيراً سريعاً 265
الشكل 19-16: في المتوسط، التحويلات الدولية تزيد من الإنفاق على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل 267

الجداول

الجدول 1-1: أمثلة مختارة على العلاقة بين التعليم والهجرة/النزوح 6
الجدول 1-2: مقتطفات متعلقة بالتعليم مختارة من الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية 8
الجدول 1-3: مقتطفات متعلقة بالتعليم مختارة من الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين 8
الجدول 1-4: دليل الباحث عن مواضيع الهجرة والنزوح في التقرير 9
الجدول 1-5: النُهُج المتبعة في نظام التعليم حيال ثقافة المهاجرين، مع درجات المخاطر الناجمة عن نظرة المهاجرين لأنفسهم 90
الجدول 1-7: الهدف 4 للتنمية المستدامة والمؤشرات العالمية الأخرى المتصلة به بحسب الوكالة الراعية ومستوى التصنيف 119
الجدول 1-8: مؤشرات مختارة متعلقة بالمشاركة في المدرسة، عام **2017** أو السنة الأخيرة 129
الجدول 1-8: مؤشرات مختارة متعلقة بإكمال المدرسة، عام **2017** أو السنة الأخيرة 130
الجدول 1-10: مؤشرات المشاركة في التعليم التقني والمهني، 2017 151
الجدول 2-10: مؤشرات المشاركة في التعليم العالي، 2017 152
الجدول 1-11: معظم الأشخاص الذين يمارسون إحدى المهارات الرقمية يقومون بذلك مراراً، ولا سيّما في أماكن العمل 167
الجدول 1-12: مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسب القيد الإجمالية والنسبة المئوية للبلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين، بحسب المرحلة التعليمية، 2017 167
الجدول 1-13: مؤشرات معرفة القراءة والكتابة لدى الشباب والكبار في عامي 2000 و2017 186
الجدول 1-14: الدوافع الفردية والهيكلية للتطرف 199
الجدول 1-15: أدوات الوصف لرصد نوعية خدمات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية في المدارس 204
الجدول 2-15: البلدان المتأثرة من حيث عدد حوادث الهجمات على التعليم والاستخدام العسكري للمرافق أو التلاميذ وموظفي التعليم، 2013-2017 207
الجدول 1-17: نخبة من مؤشرات المعلمين المدربين والمؤهلين حسب المستوى التعليمي، لسنة 2017 أو أحدث سنة متاحة 222
الجدول 2-17: الديناميات السنوية لمغادرة المعلمين للمهنة والتحاقهم بها وعودتهم إليها 224
الجدول 1-19: الإنفاق العام على التعليم بحسب مجموعة الدخل القطرية والمنطقة، 2017 أو آخر سنة 242

الأطر

الإطار 1-1: التعليم عامل قوة وضعف بالنسبة للسكان المتنقلين 4
الإطار 2-1: في منغوليا، يتكيف السكان الرحل الرعاة مع تغير الظروف السائدة 25
الإطار 2-2: دمج التعليم الديني والتعليم العلماني لأطفالالماجيري في شمال نيجيريا 26
الإطار 2-3: نهوج متنوعة لدعم المدارس الصغيرة في المناطق الريفية في الصين 30
الإطار 3-1: لا يزال على الولايات المتحدة الأمريكيةتذليل العقبات التي تقف في وجه المهاجرين غير النظاميين وتعيق تعليمهم 47
الإطار 3-2: اتخذت إيطاليا تدابير لتوفير التعليم غير النظاميين للمهاجرين وغير المصحوبين بذويهم 48
الإطار 3-3: لا يتمتع الهاييتيون عديمو الجنسية بالحق في التعليم على أكمل وجه في الجمهورية الدومينيكية 49
الإطار 3-4: قاوم أولياء الأمور والمدارس التوقف عن الفصل بين التلاميذ في برلين 53
الإطار 4-1: يمكن أن تؤثر اللوائح المتعلقة باللجوء أيضاً على إمكانية الحصول على التعليم 62
الإطار 4-2: بعد مرور أربعين عاماً، لا يتمتع اللاجئون الأفغان بما يكفي من فرص التعليم في باكستان 63
الإطار 4-3: نزوح الملايين من السكان في أوكرانيا بسبب النزاع، وأثر ذلك على تعليمهم 64
الإطار 4-4: التزام تركيا بإدماج الأطفال السوريين في نظامها التعليمي 66
الإطار 4-5: تغير المواقف تجاه إدراج اللاجئين الأفغان في نظام التعليم الإيراني 67
الإطار 4-6: تحديات متعددة تؤثر على إدماج اللاجئين في نظام التعليم اليوناني 68
الإطار 4-7: عدم إدماج اللاجئين البوروندیين في نظام التعليم التنزاني 68
الإطار 4-8: معظم التعليم المتاح للاجئي كارين في تايلاند يقدم في مدارس مستقلة 69
الإطار 4-9: نظام مواز راسخ - نهج الأونروا التعليمي لفائدة اللاجئين الفلسطينيين 70
الإطار 4-10: النُهج البديلة لإعداد معلمي المدارس الابتدائية غير المؤهلين في مخيم كاكوما بكينيا 76
الإطار 5-1: القوالب النمطية وأوجه التحيّز والتمييز تؤثر في المهاجرين واللاجئين 86
الإطار 5-2: وسائل الإعلام ترسم غالباً صورة سلبية للمهاجرين واللاجئين 87
الإطار 5-3: وضعت آيرلندا سياسة تعليمية مشتركة بين الثقافات 91
الإطار 5-4: تحافظ بولندا على شبكة واسعة من المدارس المخصصة للشتات 92
الإطار 6-1: ضاعفت اليابان جهودها لتدويل تعليمها العالي 105
الإطار 6-2: يتعين على السياسات العامة في ألبانيا دعم ريادة الأعمال بين العائدين 113
الإطار 7-1: تقييم إنجازات عصر التعليم للجميع، 2000-2015 120
الإطار 8-1: التقييمات التي يقودها المواطنون ما زالت تتطور 132
الإطار 8-2: مصدر جديد لبيانات نتائج التعلّم - وحدة التعلم التأسيسية السادسة للاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 133
الإطار 8-3: فرنسا تؤمن سبل انتصاف قانونية ضد انتهاك الحق في التعليم 137
الإطار 10-1: تعتمد كندا نموذج رعاية واسع النطاق لقبول اللاجئين في التعليم العالي 158
الإطار 10-2: جرى إعداد برامج للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني للاجئين السوريين في البلدان المجاورة 161
الإطار 12-1: يتسم تعريف المناطق الحضرية بمطاطية تفوق إلى حد كبير الاعتقاد السائد 179
الإطار 13-1: لكابو فيردي تعليم مهني مختلط وبرنامج لمحو أمية الكبار موجه للمهاجرين الأفارقة 192
الإطار 14-1: يمكن للدراية الإعلامية أن تتصدى للتأثيرات السلبية لوسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي 201
الإطار 15-1: البيانات المتعلقة بالتلاميذ الداخليين محدودة للغاية 206
الإطار 17-1: تطورت هجرة المعلمين العرب إلى دول الخليج على مدى جيلين 227
الإطار 19-1: أصدرت زيورخ تشريعاً لتمويل المدارس التي تضم نسبة كبيرة من الطلاب المهاجرين 247
الإطار 19-2: توفر أوغندا نموذجاً لنهج جامع لعدة أطراف معنية في إطار الاستجابة الإنسانية لاحتياجات اللاجئين في مجال التعليم 261
الإطار 19-3: في أزمة الروهينجيا في بنغلاديش، ساعد التخطيط القطاعي المشترك على توفير التعليم للاجئين، بل وحتى إدماجهم 262

#التعليم_يتقدّم
الهجرة الدولية
الهجرة الداخلية من القرى إلى المدن
الزواج
أصحاب المهارات العالية

الملخص التنفيذي

الحرص

على ألا يفوت الركب أي أحد. يُعتبر هذا الهدف من أكثر الالتزامات العالمية طموحاً في إطار خطة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة لعام 2030. ولكن هناك تحديان عالميان هما الهجرة والنزوح ينبغي التصدي لهما ومعالجتهما من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر، ومنها الهدف 4 الخاص بالتعليم والمتمثل في «ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع».

يتفاعل التعليم مع الهجرة والنزوح بأشكال وطرق عديدة. وتتباين أوجه التفاعل والتأثير بحسب ظروف وأوضاع المتلقين أو المستهدفين، أي أولئك الذين يتنقلون وأولئك الذين تركوهم المهاجرون وراءهم ولم يبرحوا مكانهم، وأوضاع البلدان المستضيفة للمهاجرين واللاجئين وغيرهم من السكان النازحين أو المشردين. ويتجلى تأثير الهجرة الداخلية بشكل رئيسي في البلدان المتوسطة الدخل التي تشهد توسعاً حضرياً متسارعاً، مثل الصين، حيث يترك الآباء والأمهات المهاجرون أكثر من طفل من بين كل ثلاثة أطفال ريفيين. أما تأثير الهجرة الدولية فيتجلى بشكل رئيسي في البلدان المرتفعة الدخل حيث يشكل المهاجرون 15% على الأقل من الطلاب في نصف المدارس. ويترك هذا الأمر آثاره أيضاً على بلدان المصدر التي ينطلق منها المهاجرون، إذ تفيد البيانات بأن بلداً واحداً من كل أربعة بلدان يفقد على الأقل خُمس مواطنيه المهَرة من جراء الهجرة. وأكثر البلدان تأثراً بنزوح السكان أو تشردهم هي البلدان ذات الدخل المنخفض التي تمثل 10% من مجموع السكان في العالم لكنها تستضيف 20% من السكان المهاجرين في العالم، وغالباً ما يكون ذلك في المناطق الأكثر حرماناً من خدمات التعليم. ويلاحظ أن أكثر من نصف النازحين قسراً تقل أعمارهم عن 18 سنة.

الهجرة والنزوح يؤثران على التعليم. تتطلب مواجهة الهجرة والنزوح وجود نظم تعليمية قادرة على استيعاب النازحين واستيعاب أولئك الذين تركوهم خلفهم. وتواجه البلدان عموماً، وفي هذا السياق تحديداً، التحديات التي يفرضها الوفاء بالالتزام الدولي فيما يخص احترام الحق في التعليم للجميع. وغالباً ما يتوجب على هذه البلدان التحرك بسرعة واتخاذ تدابير فورية في هذا الصدد، في ظل قيود شديدة أو حتى معارضة من جانب بعض الدوائر الانتخابية. فعليها أن تلبي احتياجات أولئك الذين يتكدسون في الأحياء الفقيرة، والذين لا يستقرون في موضع واحد ويتنقلون من مكان إلى آخر أو الذين ينتظرون اكتساب حق اللجوء. ويتعين على المعلمين التعامل مع صفوف دراسية متعددة اللغات ومراعاة الطلاب الذين يعانون من صدمة النزوح والتشرد. وينبغي الاعتراف بمؤهلات اللاجئين وحصيلة تعلمهم السابق للاستفادة قدر الإمكان مما لديهم من مهارات.

التعليم يؤثر كذلك على الهجرة والنزوح. التعليم من العوامل الأساسية التي تتحكم بقرار الهجرة. ويلاحظ على الصعيد المحلي أن احتمال الهجرة تضاعف لدى الذين حصلوا على تعليم عالٍ مقارنة بالذين حصلوا على تعليم ابتدائي فقط، ويتضاعف هذا الاحتمال إلى خمس مرات على الصعيد الدولي. كما أن التعليم لا يؤثر فقط على مواقف المهاجرين وتطلعاتهم ومعتقداتهم وإنما يؤثر أيضاً على البلدان المضيفة. ومن ذلك أن التنوع المتزايد الذي تشهده قاعات الدرس ينطوي في آن واحد على تحديات وعلى فرص للتعلم من الثقافات الأخرى ومن تجارب الآخرين. ويمكن لمضامين التعليم المناسبة أن تساعد المواطنين على التعاطي مع المعلومات بحس نقدي وأن تعزز التماسك المجتمعي. في المقابل، يمكن أن تؤدي المضامين غير المناسبة إلى نشر مفاهيم سلبية ومتحيزة وإقصائية ومسيئة بحق المهاجرين واللاجئين.

تقوم البلدان بإدماج المهاجرين واللاجئين في نظم التعليم الوطنية

اتخذت الحكومات خطوات جريئة بشكل متزايد لتحمل مسؤوليات التعليم التي لم تكن تنص عليها سابقاً سوى الاتفاقيات الدولية. وقد اتجه العالم في السنوات الأخيرة إلى إدماج المهاجرين واللاجئين في نظم التعليم الوطنية، والتخلي عن الممارسات الإقصائية، وذلك بفعل القرارات الاستشرافية، والبراغماتية السياسية، والتضامن الدولي. وتعترف البلدان الأطراف في كل من الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية والاتفاق العالمي بشأن اللاجئين، اللذين تشغل مسألة التعليم حيزاً كبيراً فيهما، بأن التعليم يوفر للمهاجرين واللاجئين فرصة للارتقاء والعيش الكريم.

كان الصهر المجتمعي هو الأسلوب المتبع في معظم البلدان المرتفعة الدخل في التعامل مع العمال الأجانب خلال فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية. ومن بين 21 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل، اعتمدت أستراليا وكندا فقط نهج التعددية الثقافية في المناهج الدراسية ابتداء من عام 1980. وبحلول عام 2010 اعتمدت فنلندا وآيرلندا ونيوزيلندا والسويد هذا النهج بالكامل، واعتُمد جزئياً في أكثر من ثلثي البلدان.

قامت معظم الحكومات بتوفير تعليم موازٍ للاجئين. بيد أن هذه النظم التعليمية الموازية تفتقر عادة إلى معلمين مؤهلين، ولا تُشفع الامتحانات بالشهادات، هذا إلى أن مصادر التمويل قد تكون عرضة للانقطاع دون سابق إنذار. ونجد علاوة على ذلك أن التعليم الموازي، في حالة استطالة فترة النزوح، يقلل من فرص التمتع بحياة كريمة في بلدان اللجوء الأولى، بدلاً من أن يُبقي جذوة الأمل في العودة حية في نفوس المهاجرين. ولكن يُلاحظ اليوم أن

الحكومات في بلدان مثل تشاد وجمهورية إيران الإسلامية وتركيا تتكبد تكاليف كبيرة لضمان التحاق اللاجئين السودانيين والأفغان والسوريين وغيرهم من اللاجئين بالمدارس شأنهم شأن المواطنين الأصليين. وفي إطار إعلان جيبوتي لعام 2017 بشأن تعليم اللاجئين على المستوى الإقليمي، التزم سبعة وزراء للتربية من بلدان شرق أفريقيا بإدراج تعليم اللاجئين والعائدين في الخطط القطاعية بحلول عام 2020. وقد سبقت أوغندا هذه البلدان وأوفت بوعدها بالفعل.

يتسم تعليم النازحين داخلياً بالضعف والهشاشة في ظل النزاعات المزمنة. ولكن على الرغم من أن كولومبيا، التي تضم ثاني أكبر عدد من النازحين داخلياً في العالم، تعاني من تواصل نشاط الجماعات المسلحة إلا أنها اتخذت خلال الأعوام الخمسة عشر الماضية سلسلة من التدابير لضمان معاملة الأطفال النازحين معاملة تفضيلية فيما يتعلق بالالتحاق بالمدارس والانتفاع بالتعليم.

الهجرة الداخلية وتحديات الإدماج في النظام التعليمي. صار العمال المهاجرون الريفيون في الصين يشكلون 21% من مجموع السكان، وذلك في أعقاب أكبر موجة من الهجرة الداخلية في التاريخ الحديث. وأدت القيود المفروضة على تصاريح الإقامة لغرض التحكم بتدفق المهاجرين إلى التحاق غالبية الأطفال المهاجرين في المدن، ومنها بيجين، بمدارس غير مرخصة ذات نوعية متدنية أنشئت لهم. وقامت الحكومة منذ عام 2006 بمراجعة تدريجية لنظام التعليم تمخضت عن إلزام السلطات المحلية بتوفير التعليم للأطفال المهاجرين، وإعفائهم من الرسوم المدرسية في المدارس الحكومية، وفك الارتباط بين الإقامة المسجلة والانتفاع بالخدمات التعليمية. وفي الهند، ألزم قانون الحق في التعليم لعام 2009 السلطات المحلية بقبول الأطفال اللاجئين في المدارس، في حين توصي المبادئ التوجيهية الوطنية باعتماد نهج القبول المرن، والنُزُل الموسمي للطلاب، ودعم النقل، وحشد المتطوعين للتعليم المتنقل، وتحسين التنسيق بين الولايات والمقاطعات.

ما تزال توجد عوائق رئيسية أمام تعليم المهاجرين واللاجئين

قد يُدمج اللاجئون اسمياً في النظام التعليمي ولكنهم يبقون مستبعدين عملياً. ويتجلى ذلك مثلاً في إبقائهم فترة طويلة في الصفوف التحضيرية. ففي ولاية استيريا في النمسا، لا يحق للطلاب الذين تتجاوز أعمارهم 15 سنة والذين لا يُعتبرون مؤهلين للتعليم الثانوي الالتحاق بهذه المرحلة الدراسية، ويجري تحويلهم بعد التقييم إلى دورات خاصة. ويقوم بعض البلدان بفرز الطلاب ذوي المهارات الأكاديمية المتدنية، الذين غالباً ما يكونون من خلفيات مهاجرة، وتوجيههم إلى مسارات أقل صعوبة، ما ينال أو يحد من فرصهم الحياتية. وتفيد البيانات بأن احتمالات التحاق الطلبة من الجيل الثاني من المهاجرين من أصول مغربية وتركية في أمستردام بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي المهني في سن 12 سنة بلغت خمسة أمثال احتمالات التحاق المواطنين الأصليين بها. ويبدأ التوجيه إلى هذه المسارات في سن 10 سنوات في ألمانيا. وإضافة إلى ذلك، يميل المهاجرون إلى التجمع في أحياء معينة والالتحاق بمدارس ذات معايير أكاديمية ومستويات أداء متدنية، ما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي. وتتفاقم حالة العزل الاجتماعي والتعليمي عندما ينتقل الطلاب المندرجون في عِداد المواطنين الأصليين إلى أحياء أكثر ثراء وتنعماً أو حين تتهرب أسرهم من الامتثال للسياسات الرامية إلى تكريس التنوع في المجتمع الطلابي.

قد تستمر العوائق أمام تعليم المهاجرين على الرغم من الجهود المبذولة لإدماجهم في النظام التعليمي. في جنوب أفريقيا، تضمن التشريعات المتعلقة بالتعليم الحق في التعليم لجميع الأطفال بغض النظر عن كونهم من المهاجرين أو عن وضعهم القانوني، بيد أن التشريعات المتعلقة بالهجرة تمنع المهاجرين الذين تعوزهم الوثائق اللازمة من التسجيل في المدارس. فقد يصر مسؤولو المدارس على ضرورة توفر الوثائق كاملة كشرط لالتحاق الطالب المهاجر بالمدرسة، اعتقاداً منهم بأن القانون يتطلب ذلك، كما هو الحال مع المهاجرين من آسيا الوسطى في الاتحاد الروسي. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، أدت التدابير المعادية للهجرة إلى ارتفاع معدلات التسرب لدى أبناء المهاجرين الذين لا تتوفر لديهم الأوراق اللازمة خشية الترحيل، بينما أدت السياسة السابقة التي تحمي المهاجرين من الترحيل إلى زيادة معدلات إتمام مرحلة التعليم الثانوي.

قد يتفوق أبناء المهاجرين على نظرائهم في أوطانهم الأصلية لكنهم يتخلفون عن نظرائهم في البلدان المضيفة. في الولايات المتحدة الأمريكية، يتمتع أبناء المهاجرين من ثمانية بلدان في أمريكا اللاتينية والكاريبي بتعليم يفوق تعليم نظرائهم من أبناء غير المهاجرين بمقدار 1.4 سنة في المتوسط. ولكنهم غالباً ما يتخلفون في التحصيل الدراسي عن نظرائهم في البلد المضيف. وفي الاتحاد الأوروبي، بلغت نسبة الشباب الذين ينقطعون عن الدراسة في وقت مبكر في عام 2017 الضعف لدى الأشخاص المولودين في الخارج مقارنة بنظرائهم المولودين في البلاد. وتفيد البيانات لعام 2015 الخاصة ببلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بأن احتمالات اكتساب المهاجرين من الجيل الأول والمهاجرين من الجيل الثاني للمهارات الأساسية في القراءة والحساب والعلوم تقل عن احتمالات اكتساب المواطنين الأصليين لتلك المهارات بنسبة 32% و15% على التوالي. وتضم العوامل الرئيسية الحاسمة لاستثمار المهاجرين في التعليم واستمرارهم في تلقيه أو انقطاعهم عنه وطبيعة تجربتهم في هذا المضمار وحصيلة ما خرجوا به منها أعمارهم عندما قرروا الهجرة أو قاموا بها فعلاً. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، 40% من المهاجرين المكسيكيين الذين قدموا إليها في سن السابعة لم يكملوا مرحلة التعليم الثانوي، وترتفع هذه النسبة إلى 70% فيما يخص الذين قدموا إلى البلد في سن الرابعة عشرة.

يُحتجز الأطفال والشباب الذين يلتمسون اللجوء في العديد من البلدان، ولا يحصلون في الغالب على التعليم أو إلا

على قدر محدود منه، ومن هذه البلدان أستراليا وإندونيسيا وماليزيا والمكسيك وناورو وتايلاند. وفي المجر، يتم إبقاء الأسر المصحوبة بأطفال وكذلك الشباب أو الأحداث فوق سن 14 سنة غير المصحوبين في واحدة من منطقتي العبور (الترانزيت) دون الحصول على التعليم، باستثناء التعليم الذي توفره منظمات المجتمع المدني أثناء فترة النظر في طلباتهم.

تختلف درجة وتطور إدماج اللاجئين في نظام التعليم الوطني وفقاً لسياقات النزوح، التي تتأثر بالجغرافيا والتاريخ والموارد والقدرات. فتجمّع اللاجئين في مخيمات نائية، كما هو الحال في كينيا، قد لا يؤدي سوى إلى إدماج جزئي وعزل جغرافي. وقد تشكل قلة الموارد عائقاً رئيسياً أمام الإدماج كما هو الحال في لبنان والأردن حيث توجد نسبة عالية من اللاجئين قياساً إلى عدد السكان، ما اضطر هذان البلدان إلى اعتماد نظام الفترتين في المدارس، وهذا أدى بدوره إلى عزل زمني. وهناك عدة سياقات يجري فيها تعليم اللاجئين بصورة منفصلة وغير رسمية قائمة على المجتمع المحلي أو في مدارس خاصة. ومن أبرز الأمثلة على ذلك تعليم اللاجئين الروهينغا الذين شهدت بنغلاديش أكبر موجة نزوح لهم مؤخراً إليها هرباً من ميانمار. وقد تقوم المنظمات الدولية أو المجتمعات المحلية ذاتها بإنشاء ودعم مثل هذه المدارس التي قد يُعترف أو لا يُعترف بها. وفي باكستان، كان معدل القيد الصافي في التعليم الابتدائي للفتيات الأفغانيات اللاجئات نصف معدل الصبيان وأقل من نصف معدل قيد الفتيات في التعليم الابتدائي في أفغانستان.

لا يزال تعليم اللاجئين يعاني من نقص في التمويل. على الرغم من أن البيانات في قاعدتي البيانات الرئيسيتين غير حاسمة، فإن هذا التقرير يُقدر أن ما أنفق على تعليم اللاجئين في عام 2016 بلغ 800 مليون دولار أمريكي مقسمة بالتساوي تقريباً بين المعونة الإنسانية والمعونة الإنمائية. ويشكل هذا المبلغ نحو ثلث الفجوة التمويلية في أحدث تقدير لها. وإذا استخدم المجتمع الدولي المعونة الإنسانية فقط فإن تلبية الاحتياجات اللازمة لتعليم اللاجئين ستتطلب زيادة حصة التعليم بمقدار عشرة أضعاف.

يتطلب تحسين التمويل المخصص لتعليم اللاجئين الجمع بين المعونة الإنسانية والإنمائية بما يتماشى مع الالتزامات الواردة في إعلان نيويورك بشأن اللاجئين والمهاجرين. وهناك دروس مفيدة يتمخض عنها تنفيذ الإطار الشامل للاستجابة للاجئين منذ عام 2016 لتفعيل هذه الالتزامات في 15 بلداً، وإن كان انسحاب جمهورية تنزانيا المتحدة قد لفت الانتباه إلى ضرورة إدخال المزيد من التحسينات على هذا الإطار. وينبغي للصندوق المسمى «التعليم لا يمكن أن ينتظر» الخاص بحالات الطوارئ، وما ينطوي عليه من إمكانية تعبئة موارد مالية جديدة متعددة السنوات، أن يعزز التعاون بين الأطراف الفاعلة المعنية بالمعونة الإنسانية والمعونة الإنمائية وإدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية.

تحسين التعليم يمكن أن يساعد المهاجرين واللاجئين على استثمار إمكانياتهم بالكامل

غالباً ما تتضمن المناهج الدراسية والكتب المدرسية توصيفات قديمة للهجرة والنزوح، على الرغم من الدعم العام أو الجماهيري الواسع للتغيير في بعض السياقات. ففي إطار دراسة استقصائية في بلدان الاتحاد الأوروبي، وافق 81% من المجيبين على أن المواد المدرسية يجب أن تشمل التنوع الإثني. وإن عدم أخذ التنوع بعين الاعتبار في التعليم يعني التفريط بقدرته على تعزيز الاندماج المجتمعي والتماسك الاجتماعي. وقد أظهر تحليل عالمي غطى الفترة 2000–2011 أن تناول الكتب الدراسية الخاصة بالعلوم الاجتماعية لموضوع درء النزاعات وحلها – مثل مناقشة المحاكمات المحلية أو الدولية، ولجان الحقيقة والتعويضات الاقتصادية – كان محدوداً جداً ولم يزد على 10% من حجم النصوص.

المعلمون المتأثرون بالهجرة والنزوح يعوزهم التأهيل المناسب للقيام بالمهام المعقدة التي تترتب على ذلك، مثل إدارة صفوف دراسية متعددة اللغات ومساعدة الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم نفسي. وقد رأى نصف المعلمين في ستة بلدان أوروبية عدم توفر دعم كاف لإدارة التنوع في قاعات الدرس؛ وفي الجمهورية العربية السورية، أظهر استقصاء أن 73% من المعلمين الذين شملهم الاستطلاع لم يتلقوا أي تدريب على تقديم الدعم النفسي للأطفال. وغالباً ما تكون سياسات توظيف وإدارة المعلمين شديدة البطء في الاستجابة للاحتياجات الناشئة. فألمانيا تحتاج إلى 42000 من المعلمين والمربين الإضافيين، وتحتاج تركيا إلى 80000 معلم، وتحتاج أوغندا إلى 7000 معلم للتعليم الابتدائي لتعليم جميع اللاجئين الحاليين.

تحتاج المدارس التي تضم نسبة عالية من المهاجرين واللاجئين إلى موارد إضافية لدعم المتعلمين في بيئتهم الجديدة. إذ لا توجد سوى حفنة صغيرة من البلدان المرتفعة الدخل تراعي صراحة وضع المهاجرين في الميزانيات المدرسية. وهناك وجوه أخرى للحرمان – مثل تردي الأوضاع المعيشية في الأحياء التي يسكنها غالباً هؤلاء الطلاب وكفاءتهم اللغوية المحدودة – تؤدي عادة إلى زيادة التمويل لكل طالب في المدارس ذات الكثافة العالية.

غالباً ما تُهمَل الاحتياجات التعليمية للمهاجرين واللاجئين الراشدين. يمكن لبرامج التعليم غير النظامي أن تقوم بدور بالغ الأثر في تعزيز الشعور بالانتماء، والكثير يعتمد على مبادرات البلديات. وعلى الرغم من أن مهارات القرائية تدعم التواصل الاجتماعي والثقافي والرفاه المادي والاجتماعي والاقتصادي، إلا أن هناك عوائق كبيرة في بعض البلدان تحد من الوصول إلى برامج اللغة للكبار والنجاح فيها. وأظهر استطلاع أُجري في عام 2016 بشأن طالبي اللجوء في ألمانيا أن 34% منهم يعرفون القراءة والكتابة بالحروف اللاتينية، و51% يعرفون القراءة والكتابة بحروف أخرى، والنسبة المتبقية – أي 15% – هم من الأميين. ومع ذلك فإن هؤلاء الأميين هم الأقل حظاً في الانتفاع بدورات محو الأمية وتعلّم اللغة.

الدراية المالية يمكن أن تحمي اللاجئين وتساعد الأسر على الاستفادة من التحويلات المالية إلى أقصى حد. زادت التحويلات المالية من الإنفاق على التعليم بنسبة 35% في 18 بلداً في أفريقيا وآسيا، وإلى أكثر من 50% في أمريكا اللاتينية. ومن شأن خفض تكاليف المعاملات إلى 3% من النسبة العالمية الحالية البالغة 7.1% أن يوفر كل عام مبلغاً إضافياً للتعليم قدره مليار دولار أمريكي.

الاعتراف بالمؤهلات – ولا سيما بالمؤهلات المهنية – وكذلك بحصيلة التعلم السابق يمكن أن ييسِّر الدخول إلى أسواق العمل. وإذا لم يستطع المهاجرون واللاجئون الحصول على عمل يستخدم مهاراتهم، فمن غير المرجح أن يستطيعوا مواصلة تطويرها. وتجدر الإشارة إلى أن الاتفاقيات الثنائية المتعلقة بالاعتراف بالمؤهلات لا تشمل غيراً أقل من ربع المهاجرين في العالم. كما أن الآليات القائمة غالباً ما تكون مجزأة أو كثيرة التعقيد بحيث لا تلبي احتياجات المهاجرين واللاجئين، ويخلص الأمر إلى عدم الاستفادة منها على النحو المرجو. ويتعين على البلدان أيضاً أن تنسق معايير التعليم العالي وآليات ضمان الجودة من أجل الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية على المستوى الثنائي أو الإقليمي أو العالمي. والمدخل الأساسي لهذا الأمر هو اعتماد الاتفاقية العالمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي، المتوقع اعتمادها في عام 2019.

ويعترف الاتفاقان الجديدان بشأن المهاجرين واللاجئين بدور التعليم، وقد حددا مجموعة من الأهداف تتسق مع الالتزام العالمي بألا يفوت الركب أي أحد. ويقدم هذا *التقرير* سبع **توصيات** تدعم تنفيذ الاتفاقين:

- حماية حق المهاجرين والنازحين في التعليم
- إدماج المهاجرين والنازحين في نظم التعليم الوطنية
- فهم وتخطيط الاحتياجات التعليمية للمهاجرين والنازحين
- إدراج تاريخ الهجرة والنزوح في المواد التعليمية وعرضها عرضاً دقيقاً لمواجهة وتصحيح الأفكار والمفاهيم المتحيزة
- إعداد معلمي المهاجرين واللاجئين لتمكينهم من التعامل مع التنوع وإدارة ومعالجة الصعوبات لدى الطلاب المهاجرين واللاجئين
- الاستفادة من طاقات وإمكانيات المهاجرين والنازحين
- دعم تلبية الاحتياجات التعليمية للمهاجرين والنازحين في إطار المعونة الإنسانية والإنمائية.

المجتمع الدولي يحسِّن أدوات رصده للهدف 4 للتنمية المستدامة

يضع الهدف 4 للتنمية المستدامة خطة طموحة للتعليم، ويتطلب رصد غايات تتضمن نتائج تعليمية متعددة وأبعاد عدم المساواة ومحتوى المناهج الدراسية. والدور الأساسي لإطار الرصد، الذي ينتقده البعض باعتباره طموحاً للغاية، هو دور توجيهي وتبليغي الغرض منه لفت انتباه البلدان إلى القضايا الأساسية التي لم تكن موجودة قبل عام 2015. وينبغي أن يؤدي ذلك إلى إيجاد آليات رصد وطنية قوية للإنصاف في التعليم والإدماج في النظام التعليمي وجودة التعليم. وهناك العديد من المبادرات من جانب البلدان ومنظمات المجتمع المدني والمنظمات المتعددة الأطراف التي تضمن أن يكون قطاع التعليم في وضع جيد للإبلاغ عما جرى ويجري إنجازه في أول مراجعة رسمية للهدف 4 للتنمية المستدامة في المنتدى السياسي الرفيع المستوى لعام 2019. ونسلط الضوء فيما يلي على بعض المعطيات المتعلقة بغايات الهدف 4 للتنمية المستدامة استناداً إلى أحدث البيانات المتاحة.

■ الغاية 4-1:

التعليم الابتدائي والثانوي. كانت معدلات إتمام التعليم في الفترة 2013–2017، التي تصلح لأن تكون منطلقاً أو أساساً للقياس خلال فترة تحقيق أهداف التنمية المستدامة، 85% للتعليم الابتدائي و73% للمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و49% للمرحلة العليا من التعليم الثانوي. ويقترح هذا التقرير طريقة جديدة للوصول إلى خلاصة جامعة لتقديرات معدل إتمام التعليم من مصادر عدة. وقد أُحرز تقدم صوب تعريف الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة والحساب. وبغض النظر عن الشكل الذي يأخذه هذا التعريف، فقد أظهرت النتائج المستقاة من مجموعة مختارة من البلدان المتوسطة الدخل المشاركة في دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية في الفترة 2001–2016 أن التقدم سيكون بطيئاً. وقد تراوحت النسبة المئوية لطلاب الصف الرابع الذين استوفوا المؤشر المرجعي المنخفض في عام 2015 بين 22% في جنوب أفريقيا و86% في جورجيا، وكان متوسط التقدم حوالي نقطة مئوية واحدة في السنة.

■ الغاية 4-2:

مرحلة الطفولة المبكرة. في عام 2017، استفاد حوالي 70% من الأطفال من التعلم المنظَّم قبل عام واحد من السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي. وإذا كان من الصعب التوصل إلى توافق في الآراء بشأن مقياس مشترك لرصد تنمية الطفولة المبكرة، فإن من المهم أن تعمل البلدان على إيجاد آليات وطنية قوية لرصد التنمية المعرفية واللغوية والبدنية والاجتماعية والعاطفية للطفل.

■ الغاية 4-3:

التعليم التقني والمهني والعالي وتعليم الكبار. بلغت نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي 38% في عام 2017. وهناك توافق متنام في الآراء على ضرورة أن يشمل المؤشر العالمي جميع فرص تعليم الكبار – المرتبطة أو غير المرتبطة بالعمل – النظامي وغير النظامي.

■ الغاية 4-4:

مهارات العمل. لا يوفر سوى عدد قليل من البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا بيانات عن المهارات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولكن تبين البيانات المتاحة أن واحداً من كل ثلاثة راشدين يستخدم مهارات أولية، مثل نسخ أو لصق النصوص أو إرفاق الملفات مع الرسائل الإلكترونية.

■ الغاية 4-5:

الإنصاف. في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، لا يتوفر لدى الطلاب الريفيين سوى نصف فرصة – ودون ذلك أحياناً – لإكمال المرحلة العليا من التعليم الثانوي، مقارنة بأقرانهم في المناطق الحضرية. وقد تحتاج التقديرات إلى إعادة نظر في ضوء التعاريف الجديدة للمناطق الحضرية التي يقوم بوضعها المجتمع الدولي.

■ الغاية 4-6:

الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب. يبين آخر تقدير للمعدل العالمي للقرائية، وهو 86%، أن عدد الأميين من الراشدين يبلغ 750 مليون نسمة وأن عدد الأميين الكبار ممن تبلغ أعمارهم 65 عاماً فما فوق يفوق عدد الأميين الشباب بنسبة 40% تقريباً. ومن الأرجح – والكلام في صيغة نسبية – أن الأميين الكبار هم الذين يعيشون في عزلة وانقطاع وفي أسر لا يُلم أفرادها بالقراءة والكتابة، وفي بلدان أقرب إلى الثراء منها إلى الفقر.

■ الغاية 4-7:

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية. في الفترة بين المشاورتين الخامسة والسادسة بشأن توصية اليونسكو لعام 1974، ارتفعت النسبة المئوية للبلدان التي اعتمدت المبادئ التوجيهية للتوصية في تقييم الطلاب من أقل من 50% إلى 85% تقريباً. ومع ذلك، أفاد 21% من البلدان فقط بأن ساعات التعليم المخصصة للمبادئ كانت «كافية تماماً».

■ الغاية 4-أ:

مرافق التعليم وبيئات التعلم. تفيد البيانات بأنه في عام 2016 كانت مياه الشرب وخدمات الصرف الصحي الأساسية تتوفر في ثلثي المدارس، وبأن نصفها توفرت لديه مرافق صحية أساسية. وشهدت الفترة بين عامي 2013 و2017 أكثر من 12700 هجوم على الوسط التعليمي، ما ألحق الضرر بما يزيد على 21000 طالب وموظف تعليمي.

■ الغاية 4-ب:

المنح الدراسية. ظل حجم المنح الدراسية ثابتاً على مبلغ 1.2 مليار دولار أمريكي دون تغيير منذ عام 2010. وفي عام 2017، بلغ عدد الطلبة المتنقلين 5.1 مليون طالب، وهو يمثل نسبة تنقل إلى الخارج تبلغ تقديراً 2.3% مقارنة بنسبة 2% في عام 2012.

■ الغاية 4-ج:

المعلمون. جرى، وفقاً للتعاريف أو المعايير الوطنية، تدريب 85% من معلمي المرحلة الابتدائية على الصعيد العالمي في عام 2017، ما يمثل انخفاضاً بمقدار 1.5 نقطة مئوية منذ عام 2013. وأدنى نسبة نجدها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث تبلغ نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين ستين تلميذاً لكل معلم.

■ التعليم في الأهداف الأخرى للتنمية المستدامة:

العمل اللائق، والمدن، والشرطة والعدالة. يساهم التعليم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة الأخرى، ولا سيما من خلال تنمية القدرات المهنية. فالافتقار إلى المرشدين الاجتماعيين، والمخططين الحضريين، وموظفي إنفاذ القانون، والقضاة وغيرهم من المهنيين القانونيين يهدد التقدم نحو تحقيق الأهداف والغايات ذات الصلة.

■ التمويل:

يُقدَّر ما ينفق على التعليم سنوياً على الصعيد العالمي بمبلغ 4.7 تريليون دولار أمريكي، منها 3 تريليونات دولار أمريكي تنفق في البلدان المرتفعة الدخل (65%) و22 مليار دولار أمريكي تُنفق في البلدان المنخفضة الدخل (0.5%). وتبلغ نسبة إنفاق الحكومات من الإنفاق الكلي 79% بينما تبلغ نسبة إنفاق الأسر المعيشية 20%. أما نسبة المعونة المقدمة للتعليم، على الرغم من ارتفاع نسبتها في عام 2016، فتبلغ 12% من إجمالي الإنفاق على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل و2% في البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا.

تتطلب تلبية احتياجات الأطفال المتأزمين للتعليم الأساسي، حتى في حده الأدنى، زيادة حصة التعليم من المعونة الإنسانية ...

يتولى نيجيرابارياً، وهو لاجئ بوروندي يبلغ من العمر 31 سنة، مهام التدريس والإدارة في ثانوية الأمل (Hope) في مخيم نديوتا للاجئين في تنزانيا. وهي المدرسة الثانوية الوحيدة في المخيم وتشكو من تردي حالها، حيث تتهاوى جدرانها وتعاني من نقص المدرسين. كما تفتقر إلى مختبرٍ لطلاب العلوم وإلى الكتب الدراسية، مثلما يقول مديرها، مستدركاً: «عزاؤنا الوحيد أن لدينا مدرسين أكفاء ولكننا بحاجة إلى 15 مدرساً إضافياً على الأقل».

مصدر الصورة: Georgina Goodwin/UNHCR

الفصل

1

المقدمة

ستسهم النتائج المحددة التي خلص إليها التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 والتوصيات العملية التي قدمها بشأن التعليم والهجرة إسهاماً كبيراً في تنفيذ الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية الذي ستعتمده الدول الأعضاء رسمياً في اجتماع دولي حكومي في مراكش بتاريخ 10 كانون الأول/ديسمبر 2018. ويقرِّب التقرير بين خطة عمل الاتفاق العالمي والهدف 4 للتنمية المستدامة وينير الدرب أمام البلدان من خلال تحويل الكلمات إلى سياسات وتحويل السياسات إلى واقع.

ويُلاحظ أن العديد من غايات الهدف 4 للتنمية المستدامة تجد صداها في أهداف الاتفاق العالمي بشأن الهجرة التي تؤكد مجدداً مبادئ عدم التمييز والإدماج، مع الإقرار بأن توفير التعليم للأطفال المهاجرين حق أساسي من حقوق الإنسان. والتعليم هو أيضاً السبيل إلى الاندماج في المجتمع وأفضل استثمار في التنمية المستدامة. ثم إنه يمهد الطرق أمام الأطفال المهاجرين للوصول إلى مستقبل أفضل ويوفر لهم الفرصة للمساهمة في بلد إقامتهم، والمساهمة أيضاً في نهاية المطاف، وفي كثير من الحالات، في بلدهم الأصلي.

لويز أربور، الممثلة الخاصة للأمين العام للأمم المتحدة المعنية بالهجرة الدولية

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

أنطونيو غوتيريش، الأمين العام للأمم المتحدة

الرسائل الرئيسية

إن الهجرة "تعبير عن تطلع الإنسان إلى حياة توفر له الأمان وتحفظ كرامته وتعده بمستقبل أفضل"، ولكن الهجرة أيضاً "مصدر للانقسامات داخل البلدان والمجتمعات وفيما بينها".

يمكن أن تؤثر الهجرة والنزوح على التعليم، إذ يتطلب الأمر أن تستوعب النظم التعليمية المهاجرين والنازحين ومن تركوهم وراءهم، وأيضاً المنحدرين من أصول مهاجرة الذين لا يتكلمون لغة التدريس في المنزل.

التعليم يمكن أن يؤثر أيضاً على الهجرة والنزوح. فالتعليم من العوامل الأساسية التي تتحكم بقرار الهجرة. وهو أيضاً عامل أساسي في تزويد المواطنين بفهم نقدي وتعزيز التماسك المجتمعي ومحاربة التحيز والأفكار والمواقف النمطية والتمييز.

يندرج فرد واحد من كل 8 أفراد تقريباً في عداد المهاجرين الداخليين الذين يعيشون خارج المنطقة التي ولدوا فيها. ويندرج فرد واحد من كل 30 فرداً تقريباً في عداد المهاجرين الدوليين الذين يتوجه ثلثاهم تقريباً للعيش في البلدان المرتفعة الدخل. ويندرج فرد واحد من كل 80 فرداً تقريباً في عداد النازحين بسبب النزاعات والكوارث الطبيعية الذين يعيش 9 من كل 10 منهم في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل.

بغية التصدي للتحديات التي يفرضها واقع الهجرة والنزوح، وقّعت جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة البالغ عددها 193 دولة إعلان نيويورك بشأن اللاجئين والمهاجرين في أيلول/سبتمبر 2016 من أجل تعزيز وتحسين آليات تقاسم المسؤولية. ومهّد هذا الإعلان لإبرام الاتفاقين العالميين.

ينقل الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية رسالة إيجابية عن التعليم بوصفه فرصة للاستفادة إلى أقصى حد من تدفقات الهجرة، ويعالج مجموعة واسعة من القضايا المتعلقة بإتاحة التعليم والانتفاع به، والتعليم بعد المدرسي، والاعتراف بالمهارات.

يجدد الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين الالتزامات التي تم التعهد بها في اتفاقية الأمم المتحدة لعام 1951 الخاصة بوضع اللاجئين، ويذهب إلى أبعد من ذلك من خلال الدعوة إلى إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية، داعياً إلى تخطيط أفضل من حيث التنسيق والترابط أثناء الأزمات والنزوح الطويل الأمد.

ينظر التقرير إلى الهجرة والنزوح بعيون المعلمين والإداريين في قطاع التعليم وهم يواجهون الواقع ويتعاملون معه، واقع التنوع في الصفوف الدراسية وباحات المدارس وملاعبها والمجتمعات المحلية وأسواق العمل والمجتمعات. ويرمي إلى الإجابة على سؤالين:

- كيف تؤثر تنقلات السكان على الانتفاع بالتعليم وجودته؟ وما هي الآثار المترتبة على المهاجرين واللاجئين الأفراد؟
- كيف يمكن للتعليم أن يؤثر على حياة الناس الذين يتنقلون وحياة المجتمعات التي تستضيفهم؟

الإطار: تتفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم بطرق متعددة، ومتبادلة غالباً 4

السياق: بدأ العالم يدرك أهمية تلبية الاحتياجات التعليمية للسكان المتنقلين والمجتمعات المضيفة 6

المحتويات: دليل القارئ للتقرير 9

الهجرة

والنزوح واقع يعيشه العالم في شتى أنحائه حيث يتردد في جنباتها كل يوم صدى قصص قوية ومؤثرة عن الحراك البشري في مختلف تجلياته: أناس يلوحون بأيدهم في محطات القطارات وداعاً لعوائل ترحل طلباً للرزق في مصنع أو منجم في مدن وبلدان بعيدة مع وعد بالعودة؛ وقوافل من الناس تهرب من الاضطهاد، تاركين وراءهم بيوتاً تحترق؛ وأناس باعوا كل ثمين لديهم لقاء تذكرة مركب يقلهم إلى مكان جديد، وقد عقدوا العزم على النجاح. وتتنوع المشاهد قافزة إلى مسارح أخرى: أناس يرقبون أولادهم يكبرون أمامهم وهم يتكلمون لغة أخرى؛ وآخرون يترقبون بقلق أخبار أحبتهم وهم يسعون للفرار في رحلة محفوفة بالمخاطر عبر الجبال والبحار؛ وأناس يدخرون ما بوسعهم لإرسال أولادهم للدراسة في المدينة أو عبر البحار؛ وشخص امتلأ قلبه بالبهجة والامتنان وهو يستلم حوالة مالية من ابن عمه أو صديقه؛ وآخرون يُحتجزون ويجهلون ماذا سيحدث لهم بعد ذلك؛ وهناك من لا يعرف أين سينام غداً وهو يتنقل من عمل مؤقت إلى آخر؛ ويجد البعض الدفء الإنساني والترحاب، أو التمييز والإذلال في المجتمعات الأجنبية. وبعض المهاجرين يجدون في مستقرهم الجديد بغيتهم وراحة لم يعهدوها من قبل، بينما لا يتمكن آخرون من التكيف مع ثقافة مختلفة ويغشاهم الحنين إلى بلدهم الأصلي بقية عمرهم.

هذه القصص المترعة بالطموح والأمل والخوف والترقب والإنجاز والتضحية والشجاعة والمثابرة والحزن وخيبة الأمل تذكّرنا بأن الهجرة هي تعبير عن التطلعات الإنسانية إلى الكرامة والسلامة والمستقبل الأفضل. إنها جزء من النسيج الاجتماعي، وجزء من تشكيلتنا كعائلة بشرية (United Nations, 2013). ومع ذلك، فإن الهجرة والنزوح هما أيضاً مصدر للانقسامات داخل الدول والمجتمعات وفيما بينها ... وفي السنوات الأخيرة، حدثت تنقلات كبيرة لأناس ضاق بهم الحال وركبهم اليأس فراحوا ينشدون البدائل كمهاجرين ولاجئين، الأمر الذي حجب بظلاله فوائد الهجرة بمدلولها الواسع (United Nations, 2017, p.2).

وعلى الرغم من وجود مسؤولية مشتركة عن المصير المشترك أقرتها رسمياً خطة التنمية المستدامة لعام 2030، فإن الهجرة والنزوح لا يزالان يثيران بعض المواقف السلبية في المجتمعات الحديثة. مواقف يستغلها الانتهازيون الذين يرون المصلحة في بناء جدران العزل بدلاً من جسور التواصل. وهنا يأتي دور التعليم ليحتل مركز الصدارة في "تعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم، وجميع الفئات العرقية أو الدينية"، وهو التزام أساسي في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وهو أيضاً ما يركّز عليه هذا التقرير.

ويتناول التقرير الهجرة والنزوح من منظور المدرسين والإداريين في قطاع التعليم الذين يواجهون واقع التنوع في الصفوف الدراسية، وباحات المدارس وملاعبها والمجتمعات المحلية وأسواق العمل والمجتمعات. وتتحد نظم التعليم في شتى أنحاء العالم في الالتزام بتحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة المتمثل في "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع"، وكذلك بضمان "ألا يتخلف أحد عن الركب". ولكي يتمكن جميع الطلاب من تحقيق مبتغاهم، يجب أن تتكيف نظم التعليم مع احتياجاتهم بغض النظر عن خلفياتهم. ويجب أيضاً أن تلبي نظم التعليم حاجة المجتمعات إلى أن تكون قادرة على التعامل والتكيّف مع الهجرة والنزوح. وهو تحد يؤثر على كل البلدان التي تضم نسبة عالية أو منخفضة من المهاجرين واللاجئين.

> إن دور التعليم في "تعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم، وجميع الفئات العرقية أو الدينية" هو ما يركز عليه هذا التقرير

الإطار: تتفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم بطرق متعددة، ومتبادلة غالباً

تتفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم من خلال علاقات معقدة وجدلية تؤثر على أولئك الذين يتنقلون، وأولئك الذين يختارون البقاء وأولئك الذين يستضيفون أو يحتمل أن يستضيفوا المهاجرين واللاجئين (**الجدول 1-1**). وتضم العوامل الرئيسية الحاسمة لاستثمار المهاجرين في التعليم واستمرارهم في تلقيه أو انقطاعهم عنه وطبيعة تجربتهم في هذا المضمار وحصيلة ما خرجوا به منها أعمارهم عندما قرروا الهجرة أو قاموا بها فعلاً. وقد يحصل الأطفال الذين يهاجرون من المناطق ذات المستويات التعليمية المتدنية على فرص لم تكن متاحة لهم. ولكن غالباً ما تكون نسبة التحصيل الدراسي والإنجاز التعليمي لدى الطلاب المهاجرين دون النسبة التي يحققها أقرانهم في البلد المضيف (**الإطار 1-1**).

ويمكن للهجرة والنزوح أن يؤثرا تأثيراً عميقاً على التعليم، ما يتطلب أن تستوعب نظم التعليم أولئك الذين يتنقلون وأولئك الذين تركهم هؤلاء خلفهم. وينبغي أن تعترف البلدان بحق المهاجرين واللاجئين في التعليم قانوناً وأن تطبق هذا الحق على أرض الواقع. كما ينبغي أن تكيف التعليم لتلبية احتياجات المهاجرين واللاجئين الذين اكتظت بهم الأحياء الفقيرة وأولئك منهم الذين لا يستقرون في موضع واحد ويتنقلون من مكان إلى آخر أو الذين ينتظرون اكتساب صفة اللجوء. وينبغي أن تكون نظم التعليم جامعة وشاملة للجميع وأن تفي بالالتزام بتحقيق الإنصاف المعمم في خطة التنمية المستدامة لعام 2030. وينبغي إعداد المعلمين للتعامل مع صفوف دراسية متعددة اللغات، ومع الطلاب الذين يعانون من صدمة الهجرة، ولا سيما النزوح والتشرد. وينبغي تحديث الاعتراف بمؤهلات اللاجئين وحصيلة تعلمهم السابق للاستفادة قدر الإمكان مما لديهم من مهارات، إذ يساهم هذا الأمر مساهمة كبيرة في تحقيق الازدهار الطويل الأجل.

> يمكن للهجرة والنزوح أن يؤثرا تأثيراً عميقاً على التعليم، ما يتطلب أن تستوعب نظم التعليم أولئك الذين يتنقلون وأولئك الذين تركهم هؤلاء خلفهم

الإطار 1-1:

التعليم عامل قوة وضعف بالنسبة للسكان المتنقلين

يتناول هذا التقرير جميع أنواع تنقلات السكان (الشكل 1.1). وتعتبر الهجرة الداخلية أكبر هذه الأنواع والأكثر إهمالاً. ففي المتوسط، من أصل كل 8 أشخاص يوجد مهاجر داخلي واحد. وإذ لا يترتب على الكثير من التنقلات الداخلية عواقب مضرة، فإن من الممكن أن تكون لبعضها – ولا سيما في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل التي تتسارع فيها وتيرة التوسع الحضري – آثار خطيرة على الفرص التعليمية تمس الذين يتنقلون، وكذلك الذين لم يصطحبهم المهاجرون معهم. وقد تخضع فرص التعليم في المكان المقصود إلى جملة من القيود تحد من الوصول إليه بسبب قواعد إدارية متعمدة أو مجرد إهمال بسيط.

ويعيش في المتوسط شخص واحد من كل 30 شخصاً تقريباً في بلد غير البلد الذي ولد فيه. ويتوجه نحو ثلثي المهاجرين إلى البلدان المرتفعة الدخل، ما يفسر تعاظم البعد السياسي لقضية الهجرة في هذه البلدان. ومن الأرجح أن يكون المهاجرون الدوليون في سن العمل، وبالتالي أكبر سناً من السكان في بلدان المقصد. وبينما يتنقل معظمهم لأغراض العمل، فإن أحد العوامل الأساسية لنجاحهم يتمثل في مدى الاعتراف بمهاراتهم واستخدامها ومكافأتها. وهناك أيضاً الكثير من المهاجرين الدوليين الذي يتنقلون طلباً للتعليم، الذي يمكن أن تيسره عدة عوامل. وتؤثر الهجرة الدولية أيضاً على تعليم أولاد المهاجرين من الجيل الأول بل وحتى الأجيال اللاحقة.

وينزح شخص واحد من أصل كل 80 شخصاً تقريباً داخل الحدود أو عبرها بسبب النزاعات أو الكوارث الطبيعية، وقد ازداد العدد بسرعة في السنوات الماضية. ويعيش تسعة نازحين من كل عشرة نازحين في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل. وإن توفير التعليم للنازحين يمدهم مجدداً بالشعور بالحياة الطبيعية ويعيد بناء كينونتهم ويبعث الأمل في نفوسهم، ولكنه يمكن أن يكون تحدياً مشروطاً بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الفريدة للنزوح. وينبغي أن يساعد التعليم هؤلاء السكان على التكيف مع النزوح الطويل الأمد وتهيئتهم للولوج إلى المستقبل من عدة أبواب.

ويرمي تحديد مختلف فئات أو أصناف الناس الذين يتنقلون وتعريفها إلى وضع معايير واضحة تضمن احترام حقوقهم. ويلاحَظ مع ذلك أن الفئات المحددة، حتى وإن كانت محددة بدقة، لا تعود كذلك في الواقع عند الممارسة. فعند تعريف المهاجرين الدوليين، على سبيل المثال، تحدد بعض البلدان والمنظمات الجنسية على أساس النَسَب بينما يحددها آخرون على أساس مكان الولادة. وتثير بعض الفئات من المهاجرين واللاجئين جدلاً كبيراً؛ إذ تندلع نقاشات سياسية حادة بشأن ما إذا كان الناس يهاجرون طوعاً بحثاً عن مستقبل أفضل أو إنهم هاجروا مرغمين بفعل كوارث من صنع الإنسان أو الطبيعة. وقد تطرح المجتمعات المضيفة تساؤلات عن الدوافع التي حملت المهاجرين واللاجئين على المجيء (ما إذا كان الدافع مثلاً العمل أو التعليم) ووضعهم القانوني أو الشرعي (ما إذا كان لديهم مثلاً الوثائق اللازمة) أو مسؤوليتهم (ما إذا كانوا مثلاً ضحايا أزمة أو كارثة). ويمكن لمثل هذه التساؤلات والحجج أن تحرف الانتباه والتركيز عن الوضع الإنساني للمهاجرين واللاجئين ورفاههم.

ملاحظة: انظر تعاريف المفاهيم المتعلقة بالهجرة والنزوح في المسرد.

الشكل 1-1:
يتنقل الناس لأسباب مختلفة

المهاجرون الداخليون يتنقلون داخل البلد، ويكون ذلك عادة باتجاه واحد، من القرية إلى المدينة، وقد لا يكون تنقلهم باتجاه واحد وإنما عبر طرق دائرية سعياً إلى سبل العيش.

في الهند، يترك الكثير من الأطفال، مثل Subhdeep، المدرسة لمدة ثلاثة إلى أربعة أشهر كل سنة لمساعدة أسرهم في جني القطن. ويكون من الصعب عليهم عند العودة إلى المدرسة مواكبة الدروس واللحاق بزملائهم، ولذلك نرى الكثير منهم يتركون المدرسة نهائياً.

المهاجرون الدوليون يغادرون بلدهم الأصلي للعمل، إما بموجب ترخيص من البلد المضيف ...

هاجرت أسرة صوفيا من المغرب إلى فرنسا حيث نشأت ولكنها تشعر أيضاً بروابط قوية تشدها إلى المغرب. والبَلدان هما موطنها في نهاية المطاف كما تقول وتشعر.

... أو بدون الوثائق المطلوبة بموجب قوانين وقواعد الهجرة التي تنظم الدخول والإقامة، أو العمل بالخارج.

تقف أيد أمام منزلها الخشبي في كاميلو دازا باريو في مدينة كوكوتا في كولومبيا مع أولادها الأربعة الذين اصطحبتهم معها من فنزويلا. ولا يتمتع هؤلاء الأطفال بالرعاية الصحية والتعليم بسبب عدم وجود الوثائق المطلوبة.

بعض الشباب يسافرون إلى الخارج لمواصلة تعليمهم والتعمق في دراساتهم.

خديجة، فتاة جزائرية تخرجت من كلية الطب وذهبت إلى فرنسا لصقل مهاراتها لما يتمتع به هذا البلد من سمعة جيدة في حقل الدراسات والعلوم الطبية.

النازحون داخلياً هم الذين أُجبروا على ترك منازلهم ومناطقهم داخل بلدهم وظلوا تحت حماية حكومتهم.

مبويو، صبي من محافظة تنجانيقا في جمهورية الكونغو الديمقراطية، لم يذهب إلى المدرسة منذ سنتين. وهو من الذين نزحوا قسراً بسبب صراع إثني أدى إلى اشتباكات عنيفة وابتزاز ونهب وتدمير الممتلكات والتعذيب والاعتقال التعسفي وعمل السخرة والزواج القسري والاغتصاب.

طالبو اللجوء هم الذين يُنظر في طلبات اللجوء التي قدموها في البلدان التي لجأوا إليها هرباً من الاضطهاد في بلد آخر.

هؤلاء الشبان عينة من الكثير من طالبي اللجوء من أفغانستان والعراق والجمهورية العربية السورية الذين ينامون كيفما كان حول محطة السكك الحديدية في بودابست.

إذا حظيت طلبات ملتمسي اللجوء بالقبول سيكتسبون صفة أو وضع لاجئ، التي تحميهم وتوفر لهم الحقوق المنصوص عليها في المعاهدات الدولية.

تجلس فندا مع أمها وشقيقتها في منزلهم في مخيم في العراق. وقد نزحت الأسرة من القامشلي في الجمهورية العربية السورية هرباً من الحرب منذ أربع سنوات. ويعمل والد فندا خارج المخيم، وأملها أن تصبح معلمة في يوم ما.

ملاحظة: انظر تعاريف المفاهيم المتعلقة بالهجرة والنزوح في المسرد.

مصادر الصور من الأعلى إلى الأسفل: Oskar Kollberg/Save the Children, Dominic Egan, Paul Smith/UNHCR
Roméo Balancourt/IOM, Colin Delfosse/UNHCR, Andras Hajdu/UNHCR and Claire Thomas/UNHCR

الجدول 1-1:

أمثلة مختارة على العلاقة بين التعليم والهجرة/النزوح

		آثار الهجرة / النزوح على التعليم	آثار التعليم على الهجرة / النزوح
في بلد المنشأ	المهاجرون	تؤدي الهجرة إلى تحديات في توفير التعليم في الأحياء الفقيرة. ينبغي أن تتكيف نظم التعليم مع احتياجات السكان الذين يتنقلون بشكل موسمي أو دائري	يزداد احتمال هجرة الأشخاص الأكثر تعلماً.
	من ظلوا بموطنهم	الهجرة تفرغ المناطق الريفية من سكانها وتولد تحديات في توفير التعليم. تؤثر التحويلات المالية على التعليم في المجتمعات المحلية ببلد المنشأ. يؤثر غياب الوالدين على الأطفال الذين بقوا في بلد المنشأ. احتمالات الهجرة تثبط الاستثمار في التعليم. تقوم برامج جديدة بتأهيل وإعداد الراغبين بالهجرة.	تترتب على هجرة المتعلمين آثار سلبية على تنمية المناطق المتضررة، من خلال هجرة الكفاءات مثلاً.
في بلد المقصد	المهاجرون واللاجئون	عادة ما يتخلف التحصيل والإنجاز الدراسيان لدى المهاجرين وأطفالهم مقارنة بالمواطنين الأصليين. ينبغي إدراج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية. ينبغي ضمان حق اللاجئين في التعليم.	تكون للمهاجرين في الغالب مؤهلات تفوق الحد المطلوب، ولا يُعترف بمهاراتهم اعترافاً تاماً أو لا تستخدم استخداماً تاماً، وتتغير سبل عيشهم. يفضي تدويل التعليم العالي إلى تنقل الطلاب.
	المواطنون الأصليون	يتطلب التنوع في الصفوف الدراسية تحسين إعداد المعلمين، ووضع برامج موجهة لدعم الوافدين الجدد ومنع الفصل بين الطلاب، وتوفير بيانات مصنفة.	يمكن للتعليم النظامي وغير النظامي بناء مجتمعات قادرة على الصمود، والحد من التحيز والتمييز.

ملاحظة:

ويؤثر التعليم أيضاً تأثيراً عميقاً على الهجرة والنزوح، سواء من حيث حجمهما أو كيفية فهمهما. وهو من العوامل الأساسية التي تتحكم بقرار الهجرة، ويحفز السعي نحو حياة أفضل. ويؤثر على مواقف اللاجئين وطموحاتهم ومعتقداتهم ومدى تطور إحساسهم بالانتماء إلى بلد المقصد. وتنطوي زيادة التنوع في الصفوف الدراسية على تحديات، بما في ذلك للمواطنين الأصليين من سكان البلد المضيف (ولا سيما للفقراء والمهمشين)، وكذلك على فرص للتعلم من الثقافات الأخرى ومن تجارب الآخرين. ويمكن لمضامين التعليم المناسبة أن تساعد المواطنين على التعاطي مع المعلومات بحس نقدي وأن تعزز التماسك المجتمعي. وفي المقابل، يمكن أن تؤدي المضامين غير المناسبة إلى نشر مفاهيم سلبية ومتحيزة وإقصائية ومسيئة بحق المهاجرين واللاجئين. وهناك أيضاً حاجة أكثر من أي وقت مضى إلى مناهج دراسية تعالج المواقف السلبية حيال المهاجرين واللاجئين.

ومع تحول قضايا الهجرة والنزوح إلى مواضيع سياسية ساخنة، بات التعليم معيناً أساسياً لمد المواطنين بفهم نقدي للمسائل المطروحة. ويمكن أن يساعد التعليم على معالجة المعلومات والتعاطي معها وتعزيز التماسك المجتمعي، وهو أمر مهم للغاية في عالم تسوده العولمة. بل ينبغي للتعليم أن يذهب إلى أبعد من مفهوم التسامح، الذي يمكن أن يخفي خلفه اللامبالاة، فالتعليم أداة مهمة للغاية لمكافحة الأفكار والأحكام المسبقة والصور النمطية والتمييز. وإذا لم يُحسن تصميم نظم التعليم فإنها يمكن أن تكون أداة لنشر تصورات سلبية ومتحيزة وإقصائية ومسيئة بحق المهاجرين واللاجئين.

السياق: بدأ العالم يدرك أهمية تلبية الاحتياجات التعليمية للسكان المتنقلين والمجتمعات المضيفة

تُعتبر الهجرة إحدى القوى الإيجابية الرئيسية المحركة والفاعلة في تاريخ البشرية وتطورها. وإن مبدأ عدم إعادة اللاجئين إلى الأماكن التي تتعرض فيها حياتهم أو حرياتهم للخطر يمثل ركيزة من ركائز القانون الدولي. وتطرح الهجرة والنزوح مجموعة من التحديات على المستوى المحلي والوطني والدولي يتطلب التصدي لها تعبئة الموارد وتنسيق العمل. وفي أيلول/سبتمبر 2016، وقّعت جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة البالغ عددها 193 دولة على إعلان نيويورك بشأن اللاجئين والمهاجرين، وذلك من أجل تعزيز وتحسين آليات تقاسم المسؤولية (United Nations, 2016).

وقد مهد هذا الإعلان لإبرام اتفاقين عالميين، الأول بشأن المهاجرين والثاني بشأن اللاجئين. وواجه الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية اعتراضات شديدة، وما زال عرضة لخطر الانحراف عن مساره بفعل التهديد بالانسحاب، بما في ذلك من قبل الولايات المتحدة الأمريكية. أما الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين، الذي تقوده المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، فهو وإن واجه تحديات أقل إلا أنه شهد أيضاً انسحابات من آليته التشغيلية: الإطار الشامل للاستجابة للاجئين. وترد في المشروع النهائي لكل من الاتفاقين الذين صدرا في منتصف عام 2018 التزامات رئيسية بشأن التعليم.

التعليم في الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية

إن إدراج التعليم في خطط العمل الخاصة بالهجرة أمر جديد على الرغم من أن التعليم يمثل جانباً أساسياً من واقع حياة المهاجرين. فعلى سبيل المثال، لا توجد لدى المنظمة الدولية للهجرة، التي أصبحت إحدى وكالات الأمم المتحدة في عام 2016 عقب إعلان نيويورك، استراتيجية في مجال التعليم أو خبرة متخصصة في هذا المضمار. واستجابت هذه المنظمة، بدلاً من ذلك، على مدى ستة عقود لطائفة واسعة ومتنوعة من طلبات التدخل المتعلقة بالمشاريع تراوحت بين تغطية تكاليف النقل المدرسي ودعم برامج التعليم المهني في البلدان المرسِلة وصولاً إلى تدريب مسؤولي الحدود (Sanz, 2018).

ولعله ليس بالمستغرب ألا تكون هناك مقاربة منهجية لهذا الأمر بما يحمله من تعقيد وتنوع وخلاف. بيد أن النص النهائي لاتفاق الهجرة وضع معظم القضايا التي تناولها هذا التقرير في برنامجه (**الجدول 1-2**). وهو ينقل عموماً رسالة إيجابية للتعليم بوصفه فرصة للاستفادة من تدفق الهجرة إلى أقصى حد. فالتعليم يبرز من خلال الفقرة الواردة في إطار الهدف 15 بشأن "الوصول الآمن إلى الخدمات الأساسية"؛ وتشير فقرات ضمن الهدفين 16 و17 إلى التعليم بعد المدرسي. وجرى التشديد على الاعتراف بالمهارات كما هو مبين بالتفصيل في إطار الهدف 18.

> يرمي هذا التقرير إلى مساعدة البلدان على تنفيذ الالتزامات حيال التعليم في الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية

ولا نعرف مدى الفائدة التي سيجنيها التعليم من الالتزامات الواردة في الاتفاق بشأن التعليم باعتبار أنها غير ملزمة. ويرمي هذا التقرير إلى مساعدة البلدان على تنفيذ هذه الالتزامات.

ويعتمد نجاح التنفيذ أيضاً على الآليات المعَدَّة لتقييم التقدم المحرز على هذا الطريق. ومن ذلك "منتدى استعراض الهجرة الدولية" الذي سيُعقد كل أربع سنوات ابتداء من عام 2022، متماشياً مع المنتدى السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة الذي يعتبر أرفع آلية لاستعراض ومتابعة أهدافها.

التعليم في الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين

الحق في التعليم عموماً مكفول بسلسلة من المعاهدات الخاصة بحقوق الإنسان، ومنها اتفاقية حقوق الطفل. أما حق اللاجئين في التعليم في البلدان المضيفة فتكفله تحديداً اتفاقية الأمم المتحدة لعام 1951 الخاصة بوضع اللاجئين، التي جرى توسيعها ببروتوكول عام 1967 الذي ألغى القيود الزمنية والجغرافية.

وقد التزم 145 طرفاً في الاتفاقية و146 طرفاً في بروتوكولها بأن يتلقى اللاجئون «نفس المعاملة الممنوحة لمواطنيه فيما يخص التعليم الابتدائي». كما ينبغي أن يتلقوا «أفضل معاملة ممكنة، على ألا تكون في أي حال أقل رعاية من تلك الممنوحة للأجانب عامة في نفس الظروف، فيما يخص التعليم غير الابتدائي، وخاصة على صعيد متابعة الدراسة، والاعتراف بالمصدقات والشهادات المدرسية والدرجات العلمية الممنوحة في الخارج، ولإعفاء من الرسوم والتكاليف، وتقديم المنح الدراسية» (المادة 22).

بالإضافة إلى ذلك، كفل قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 302 (IV) الصادر في 8 كانون الأول/ديسمبر 1949 حق اللاجئين الفلسطينيين في التعليم. وتتولى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى مسؤولية إحقاق هذا الحق بالتعاون مع البلدان المضيفة.

ولئن وفرت اتفاقية عام 1951 الحماية للاجئين وأتاحت لهم الانتفاع بالخدمات، ومن ضمنها التعليم، منذ قرابة 70 عاماً، إلا أن مبدأها الأساسي بشأن المسؤولية المشتركة لم يُحترم بشكل كاف (Türk and Garlick, 2016). وأدت الحاجة إلى تجديد الالتزام مع إطار دعم أكثر وضوحاً إلى إعداد الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين، الذي ترد في النص النهائي لمشروعه فقرتان مكرستان للتعليم، مع التركيز على التمويل لدعم سياسات محددة

الجدول 1-2:

مقتطفات متعلقة بالتعليم مختارة من الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية

الأهداف والالتزامات	الإجراءات
الهدف 2 تقليص الدوافع والعوامل الهيكلية السلبية التي تضطر الناس إلى مغادرة بلدهم الأصلي. 18 – نلتزم بخلق ظروف ... مؤاتية لأن يعيش الناس حياة سلمية ومنتجة وقابلة للاستمرار في بلادهم.	(هـ) الاستثمار في تنمية رأس المال البشري عن طريق تعزيز مباشرة الأعمال الحرة، والتعليم، وبرامج وشراكات ... بغرض الحد من بطالة الشباب وتجنب هجرة الأدمغة وزيادة كسب الأدمغة في البلدان الأصلية.
الهدف 15 تيسير حصول المهاجرين على الخدمات الأساسية. 31 – نلتزم بالعمل على تمكين جميع المهاجرين، أيا كان وضعهم من حيث الهجرة، من ممارسة حقوقهم التي تدخل ضمن حقوق الإنسان من خلال الوصول الآمن إلى الخدمات الأساسية.	(و) توفير تعليم جيد على نحو يشمل جميع الأطفال والشباب المهاجرين وينصفهم، فضلاً عن تيسير الوصول إلى فرص التعلم مدى الحياة، بسبل منها تعزيز قدرات النظم التعليمية، وتيسير إمكانية الوصول دون تمييز إلى خدمات التنشئة في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم النظامي، وبرامج التعليم غير النظامي للأطفال الذين يتعذر عليهم الوصول إلى النظام التعليمي الرسمي، والتدريب أثناء العمل والتدريب المهني، والتعليم التقني والتدريب اللغوي، وكذلك عن طريق تعزيز الشراكات مع جميع الجهات صاحبة المصلحة التي يمكنها دعم هذا المسعى.
الهدف 16 تمكين المهاجرين والمجتمعات من تحقيق الاندماج والتماسك الاجتماعي الكاملين. 32 – نلتزم بتعزيز مجتمعات متماسكة وغير إقصائية من خلال تمكين المهاجرين ليصبحوا أفرادا ناشطين في المجتمع، ومن خلال تعزيز التفاعل بين المجتمعات المستقبلة والمهاجرين في ممارسة حقوق كل منهما وأداء واجباته تجاه الآخر، بما في ذلك التقيد بالقوانين الوطنية واحترام عادات بلد المقصد. ونلتزم كذلك بتعزيز رفاهية جميع أفراد المجتمعات عن طريق تقليل الفوارق، وتفادي الاستقطاب، وزيادة ثقة الجمهور في السياسات والمؤسسات ذات العلاقة بالهجرة، بما يتماشى والتسليم بأن المهاجرين المندمجين تماماً أقدر على الإسهام في الازدهار.	(ط) تشجيع البيئات المدرسية المتفتحة على الغير والآمنة التي تدعم تطلعات الأطفال المهاجرين من خلال تعزيز العلاقات ضمن البيئة المدرسية، وتضمين مناهج التعليم معلومات مدعومة بأدلة بشأن الهجرة، وتخصيص موارد موجهة للمدارس التي تضم تجمعات كبيرة للأطفال المهاجرين من أجل إقامة أنشطة الإدماج، وذلك بهدف تعزيز احترام التنوع والإدماج، ومنع جميع أشكال التمييز، بما في ذلك العنصرية وكراهية الأجانب والتعصب.
الهدف 17 القضاء على جميع أشكال التمييز وتعزيز الخطاب العام المستند إلى الأدلة من أجل التأثير على التصورات العامة عن الهجرة. 33 – نلتزم بالقضاء على جميع أشكال التمييز، وندين ونناهض أشكال التعبير والأفعال والمظاهر التي تنم عن العنصرية والتمييز العنصري، والعنف، وكراهية الأجانب، وما يتصل بذلك من تعصب ضد جميع المهاجرين	(ج) تعزيز الإبلاغ المستقل والموضوعي والجيد النوعية الذي تقوم به القنوات الإعلامية ... بسبل منها توعية وتثقيف العاملين في الوسط الإعلامي بشأن المسائل والمصطلحات المتعلقة بالهجرة. (ز) إشراك المهاجرين والقيادات السياسية والزعامات الدينية والقيادات المجتمعية، وكذلك الشخصيات التربوية والجهات المقدمة للخدمات، في الكشف عن حالات التعصب والعنصرية وكراهية الأجانب وغيرها من أشكال التمييز ضد المهاجرين والمغتربين، وفي منع حدوثها، وتقديم الدعم اللازم للاضطلاع بأنشطة في المجتمعات المحلية ترمي إلى تعزيز الاحترام المتبادل.
الهدف 18 الاستثمار في تنمية المهارات وتيسير الاعتراف المتبادل بالمهارات والمؤهلات والكفاءات. 34 – نلتزم بالاستثمار في الحلول المبتكرة التي تسهّل الاعتراف المتبادل بمهارات اليد العاملة المهاجرة ومؤهلاتها وكفاءاتها على جميع المستويات المهارية.	(أ) وضع معايير ومبادئ توجيهية للاعتراف المتبادل بالمؤهلات الأجنبية والمهارات المكتسبة بطرق غير رسمية. (ب) تعزيز شفافية الشهادات والانسجام في أطر المؤهلات الوطنية. (ج) إبرام اتفاقات... بشأن الاعتراف المتبادل. (هـ) إقامة شراكات عالمية للمهارات فيما بين البلدان بما يعزز القدرات التدريبية لدى السلطات الوطنية... ابتغاء إعداد المتدربين من أجل بلوغ قابلية التوظيف. (ز) إقامة شراكات ثنائية ... بهدف التشجيع على تنمية المهارات وتنقلها ودورانها، من قبيل برامج التبادل الطلابي، والمنح الدراسية، وبرامج تبادل الخبرات الفنية، والتدريب أو التدرّب المهني. (ي) تطوير وتشجيع الأخذ بسبل مبتكرة في الاعتراف المتبادل بالمهارات المكتسبة بطرق رسمية وغير رسمية وتقييمها.
الهدف 20 تشجيع إرسال التحويلات المالية بوسائل أسرع وأكثر أماناً وأقل كلفة، وتيسير الاندماج المالي للمهاجرين. 36 – نلتزم بتشجيع التحويلات المالية الأكثر سرعة وأماناً والأقل كلفة عن طريق مواصلة تطوير البيئات القائمة المواتية من حيث السياسات والجوانب التنظيمية.	(و) توفير معلومات سهلة المنال عن تكاليف التحويلات المالية حسب مقدمي الخدمات وقنوات التحويلات، من قبيل المواقع الشبكية التي تجري مقارنات، بغية تحسين الشفافية وزيادة المنافسة في سوق التحويلات المالية، وتعزيز الإلمام بالأمور المالية، وإدماج المهاجرين وأسرهم بواسطة التعليم والتدريب.

المصدر: الأمم المتحدة (2018a).

الجدول 1-3

مقتطفات متعلقة بالتعليم مختارة من الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين

68 – تمشياً مع قوانين التعليم وسياساته وتخطيطه على الصعيد الوطني ودعماً للبلدان المضيفة، ستساهم الدول وأصحاب المصلحة المعنيون بالموارد والخبرة لتوسيع نطاق نظم التعليم الوطنية وتعزيز جودتها وشمولها، تيسيراً لحصول أبناء اللاجئين والمجتمعات المحلية المضيفة (بنين وبنات على حد سواء) والمراهقين، والشباب على التعليم الابتدائي، والثانوي، والجامعي. وسيُحشد مزيد من الدعم المالي المباشر وتستنفر جهود خاصة لتقصير الوقت الذي يمضيه أبناء وبنات اللاجئين خارج المدرسة إلى أقصى حد، بحيث لا يتجاوز ثلاثة أشهر بعد وصولهم، في الحالة المثلى.

69 – وحسب السياق، يمكن المساهمة بدعم إضافي لتوسيع المرافق التعليمية (بما في ذلك النماء في مرحلة الطفولة المبكرة والتدريب الفني والمهني) والقدرات التعليمية (ويشمل ذلك تقديم الدعم، عند الاقتضاء، للاجئين وأفراد الجماعات المضيفة الذين يعملون، أو بوسعهم أن يعملوا، مدرسين بما يتفق مع القوانين والسياسات الوطنية). وتشمل مجالات الدعم الإضافية الجهود المبذولة لتلبية احتياجات اللاجئين التعليمية الخاصة (بما في ذلك من خلال "مدارس آمنة" وطرائق مبتكرة، مثل التعليم الإلكتروني)، وتذليل العقبات التي تعترض تسجيلهم ومواظبتهم على الدراسة، بسبل من بينها برامج التعلم المرنة المعتمدة، لا سيما للفتيات، فضلاً عن الأشخاص ذوي الإعاقة ومن يعانون من صدمات نفسية. وسيُقدم الدعم لإعداد وتنفيذ خطط وطنية لقطاع التعليم تشمل اللاجئين. وسيُقدم الدعم أيضاً عند الضرورة لتيسير الاعتراف بمعادلة المؤهلات الأكاديمية والحرفية والمهنية.

المصدر: الأمم المتحدة (2018b).

> بيّن الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين بوضوح واجب البلدان في تحسين الانتفاع بالتعليم ووضع سياسات بشأن إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية

(**الجدول 1-3**). وتبين هاتان الفقرتان بشكل واضح واجب البلدان في تحسين الانتفاع بالتعليم ووضع سياسات بشأن إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية، الذي يعتبر من أفضل الممارسات في استراتيجية المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في مجال التعليم للفترة 2012-2016.

وتقدم عملية الإطار الشامل للاستجابة للاجئين، الذي كان في الأصل المرفق 1 لإعلان نيويورك، نهجاً عملياً للوفاء بالالتزامات وتقاسم التكاليف. وركزت عملية تنفيذها التجريبية على تخطيط أكثر اتساقاً وتماسكاً في أوضاع الأزمات والنزوح الطويل الأمد في بلدان مختارة تستضيف اللاجئين.

المحتويات: دليل القارئ للتقرير

يستعرض التقرير العالمي لرصد التعليم الأدلة العالمية المتعلقة بالهجرة والنزوح والتعليم ويرمي إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- كيف تؤثر تنقلات السكان على الانتفاع بالتعليم وجودته؟ وما هي الآثار المترتبة على الأفراد المهاجرين واللاجئين؟
- كيف يمكن للتعليم أن يؤثر على حياة الناس الذين يتنقلون وحياة المجتمعات التي تستقبلهم؟

في الجزء المواضيعي من التقرير، تناقش الفصول من 2 إلى 4 كيف تؤثر ثلاثة أنواع من تنقلات السكان (الهجرة الداخلية والهجرة الدولية والنزوح) على الانتفاع بالتعليم وجودته وشموليته. وتسأل الفصول الثلاثة ما إذا كانت نتائج التعليم الخاصة بالمهاجرين أو اللاجئين تختلف عن نتائج المواطنين الأصليين في البلد المضيف، ولماذا تظهر الفجوات وما هي العوائق الرئيسية أمام توفير تعليم جيد وشامل للجميع. ويناقش الفصل 5 كيف يمكن أن يؤثر التعليم على حياة الناس الذين يتنقلون وحياة الناس الذين يستضيفون. ويركز الفصل 6 على حراك الطلاب والمهنيين الدوليين، والاعتراف بمهاراتهم ومؤهلاتهم.

وفي الجزء المخصص للرصد، تخدم الفصول من 7 إلى 19 غرضين. فهي تستعرض أولاً الأداء على طريق تحقيق الغايات الدولية للتعليم. ويجري في معظم الفصول بعد ذلك استكمال ورفد الجزء المواضيعي بأقسام مخصصة لمحاور البيانات ومحاور السياسات المتعلقة بقضايا الهجرة والنزوح (**الجدول 1-4**). ويستعرض الفصل السابع بإيجاز ثلاثة أمور: التطورات التي حصلت خلال السنة الماضية على مستوى إطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة؛ وملخص لما أحرز من تقدم في فترة التعليم للجميع (2000-2015) والمعلومات النهائية عن المؤشرات الأساسية في عام 2015؛ ولمحة عامة عن التحديات في رصد التعليم بالنسبة للمهاجرين واللاجئين. وتتناول الفصول من 8 إلى 17 الغايات السبع ووسائل التنفيذ الثلاث. ويستعرض الفصل 18 دور التعليم في ثلاثة أهداف أخرى للتنمية المستدامة، وهي الهدف 8 (العمل اللائق) والهدف 11 (المدن) والهدف 16 (السلام والعدالة). ويتناول الفصل 19 موضوع التمويل العام والخارجي والأُسري. ويختتم الفصل 20 التقرير بخلاصة للأدلة الرئيسية ويقدم توصيات موجهة إلى الحكومات في المقام الأول.

الجدول 1-4:
دليل الباحث عن مواضيع الهجرة والنزوح في التقرير

	الجزء المواضيعي	الجزء الخاص بالرصد
الهجرة الداخلية	الفصل 2	محور البيانات 12-1: التعليم في الأحياء الفقيرة محور البيانات 15-2: المدارس الداخلية
الهجرة الدولية	الفصل 3	محور السياسات 8-1: الحق في التعليم محور السياسات 11-1: التثقيف المالي للاجئين محور السياسات 13-1: برامج القرائية للكبار من المهاجرين محور السياسات 17-1: هجرة المعلمين محور البيانات 19-1: ضرائب المهاجرين وميزانيات التعليم محور السياسات 19-1: استهداف المدارس التي تضم طلاباً مهاجرين محور السياسات 19-2: استخدام المعونة للتحكم بالهجرة محور السياسات 19-4: التحويلات المالية
النزوح	الفصل 4	محور السياسات 9-1: تعليم اللاجئين في مرحلة الطفولة المبكرة محور السياسات 10-1: التعليم العالي للاجئين محور السياسات 12-1: تعليم ذوي الإعاقة من المهاجرين محور السياسات 15-1: التكنولوجيا لتعليم اللاجئين محور السياسات 19-3: المعونة الإنسانية
التنوع	الفصل 5	محور البيانات 14-1: الدراسة الاستقصائية الدولية للتربية المدنية والمواطنة محور السياسات 14-1: درء التطرف العنيف
حراك الطلاب والمهنيين	الفصل 6	محور السياسات 10-2: التعليم التقني والمهني للاجئين محور السياسات 16-1: مِنَح دراسية للحراك في أوروبا وآسيا

تسي تلميذ في الحادية عشرة من العمر يدرس في الصف الخامس ويعيش في مدرسة داخلية في مقاطعة ويشان في جمهورية الصين الشعبية منذ أن كان في التاسعة من العمر. ويلتقي تسي بوالديه اللذين يعملان في مدينة دالي ثلاث مرات في السنة على الأقل. ولو كان بمقدور تسي تغيير أي شيء في مدرسته، لاختار تحسين التجهيزات في قاعات الدرس وتحسين ظروف التغذية.

مصدر الصورة: Louise Dyring Mbae/Save the Children

الفصل

2

الهجرة الداخلية

تُعدّ الهجرة ظاهرة معقدة يزداد تعقيدها في المدن الكبيرة. لذا، يتعين على الحكومات المحلية العمل على نحو مستمر لتعزيز المواطنة ومكافحة التمييز.

ويؤدي التعليم دوراً أساسياً في الدفع باتجاه دمج المهاجرين اجتماعياً وثقافياً، وزيادة استقلاليتهم، وبلوغهم أسواق العمل النظامية. وفي ساو باولو، ثمة إقرار بحقوق المهاجرين بوصفهم مواطنين يتمتعون بحقوق متساوية من حيث القيد في المدارس والمشاركة في المشاريع التعليمية.

برونو كوفاس، رئيس بلدية ساو باولو

الرسائل الرئيسية

تبلغ معدلات الهجرة الداخلية أقصى مستوى لها في صفوف الأشخاص في العشرينات من العمر، الذين كثيراً ما يهاجرون بغية اكتساب مهارات جديدة أو توظيف المهارات التي يملكونها على أفضل وجه. وفي تايلاند، أفاد 21% من الشباب بأنهم هاجروا طلباً للعلم.

يتضاعف احتمال الهجرة لدى أولئك الذين تلقوا التعليم الابتدائي، ويبلغ ثلاثة أضعاف لدى من تلقوا التعليم الثانوي وأربعة أضعاف لدى من تلقوا التعليم العالي، مقارنة بأولئك الذين لم يتلقوا أي تعليم على الإطلاق.

بمقدور المهاجرين من المناطق الريفية تحسين معدلات تحصيلهم الدراسي عند انتقالهم للسكن في المدن، بيد أن هذه القاعدة ليست قاطعة. ففي المنطقة الشمالية الشرقية من البرازيل، بات 25% من التلاميذ المواظبين على الدراسة الذين هاجروا خلال مرحلة التعليم الثانوي غير مواظبين عليها، مقارنة بنسبة 11% لدى التلاميذ الذين لم يهاجروا.

شددت بلدان عدة، في إطار سعيها للحد من الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية، من صعوبة التحاق المهاجرين بالمدارس. وفي الصين، أفضت القيود التي تربط التعليم بمحل الإقامة إلى ظهور مدارس غير مرخصة للمهاجرين. وباشرت الحكومة منذ عام 2006 تطبيق إصلاحات كبرى لتخفيف هذه القيود وتوفير التعليم الحكومي لجميع المهاجرين، بيد أن المصاعب لم تنته بعد، إذ يتعين على الأطفال المهاجرين تقديم خمس شهادات مختلفة للالتحاق بمدارس العاصمة بيجين.

قد ينعم الأطفال الذين لا يصطحبهم ذووهم المهاجرون بالاستقرار وبالتحويلات المالية المرسلة، وقد يكون لهذا الأمر مع ذلك وقع سلبي على تعليمهم ورفاههم في الكثير من الأحيان. ففي كمبوديا، كان احتمال تسرب الأطفال، ولا سيما الفتيات، من المدارس أعلى لدى الأطفال الذين لم يصطحبهم ذووهم المهاجرون.

كثيراً ما يُحرم أطفال العمال الموسميين من الحق في التعليم. وفي الهند، يفتقر نحو 80% من أطفال المهاجرين المؤقتين في سبع مدن إلى فرص تعليم قريبة من أماكن العمل.

لا تلبي النظم المدرسية التقليدية الاحتياجات التعليمية للسكان الرحّل أو الرعاة الذين لا تلائم المناهج الدراسية والتقاويم المدرسية نمط حياتهم. وأظهرت عمليات تفتيش مفاجئة للمدارس في مناطق نائية في الصومال تذبذباً كبيراً في معدلات الحضور بحسب الموسم، إذ فاق عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس في شهر أيار/مايو بنسبة 50% عددهم في شهري تشرين الثاني/نوفمبر وكانون الأول/ديسمبر اللذين يتزامنان مع نهاية موسم الجفاف.

عمدت بلدان عدة إلى إغلاق المدارس في المناطق الريفية أو إلى دمجها إما بسبب الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية أو نظراً لانخفاض معدلات الخصوبة. ففي الاتحاد الروسي، تراجع عدد المدارس في المناطق الريفية من 45 000 مدرسة إلى أقل من 26 000 مدرسة بين عامي 2000 و2015. ويتعين على الحكومات، عند النظر في خفض التكاليف من أجل زيادة الكفاءة، الإقرار بالدور الاجتماعي المهم الذي تؤديه المدارس في المجتمعات المحلية.

كثيراً ما يستقر المهاجرون من المناطق الريفية بالبلدان المنخفضة أو المتوسطة الدخل في الأحياء الفقيرة التي تعاني من نقص حاد في فرص التعليم المدرسي. ووفقاً للتقديرات، لا يحظى سوى نحو ربع الأحياء الفقيرة في مدينة دكا في بنغلاديش بمدرسة حكومية.

يعيش واحد من كل ثمانية أشخاص خارج المنطقة التي ولد فيها 13
يؤدي التعليم دوراً رئيسياً في أخذ قرار الهجرة 15
تسهم الهجرة في تحسين نتائج التعلم بالنسبة للبعض فحسب 17
تطرح الهجرة تحديات أمام القائمين على التخطيط التربوي
في القرى والمدن على حد سواء 28
الخلاصة 33

من السهل أن ننسى، في ظل عناوين الأخبار المذهلة عن المهاجرين الدوليين واللاجئين، أن الهجرة الداخلية تمثل معظم تنقلات السكان. وتتجلى ظاهرة الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية بصفة خاصة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، وتؤدي إلى زيادة مستويات التوسع الحضري. ويُلاحَظ أيضاً تناقص عدد سكان المناطق الريفية، ولا سيما في البلدان الأكثر ثراءً (UNDESA, 2014). وفي الغالب، تطرح تدفقات الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية والتدفقات الموسمية أو الدائرية أكبر التحديات بالنسبة للنظم التعليمية مقارنة بشتى التدفقات الأخرى، الدائمة منها أو المؤقتة، سواء كانت بين المناطق الريفية والحضرية أو داخلها.

ويؤدي التعليم دوراً رئيسياً في إطار هذه التنقلات كلها، فارتفاع مستويات التعليم يزيد من الرغبة في اقتناص الفرص خارج المناطق الريفية. ويُعدّ التعليم أيضاً أحد الأهداف المنشودة من عملية الهجرة، إذ يتوجه الشباب الراغبون في اكتساب المهارات صوب المراكز الحضرية التي توفر فرص التعليم الثانوي فما فوقه. ويتعين على البرامج التعليمية أن تستوعب هذه التدفقات الكبيرة المتجهة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية، كما يتعين على نظم التعليم أن تلبي احتياجات الأطفال المهاجرين الذين يواجهون صعوبات عدة للتكيف مع وضعهم الجديد تختلف باختلاف البيئة التي ينحدرون منها وصلاتهم الثقافية والاجتماعية بالوجهة التي قصدوها.

ويبحث هذا الفصل العلاقات المتشابكة بين الهجرة الداخلية والتعليم، ويناقش مسائل الانتفاع بمراحل التعليم المختلفة، ونوعية التعليم المقدم وجدواه، والجهود على صعيد وضع السياسات والنتائج التي حققتها، بما يشمل السياسات والممارسات المتعلقة بالتدريس. ويستعرض الفصل الوضع التعليمي لفئات عدة من المهاجرين، ولا سيما أولئك الذين تعترضهم العقبات، وينظر في التحديات التي تواجه عملية التخطيط التربوي من جرّاء تنقلات السكان سواء في المناطق الريفية المهجورة أو في الأحياء الفقيرة التي يتنامى عدد سكانها.

يعيش واحد من كل ثمانية أشخاص خارج المنطقة التي ولد فيها

تتسم الهجرة الداخلية بكونها عملية نشيطة، مما يُصعّب قياسها بدقة، ولا سيما في عالم تزداد فيه وتيرة تنقلات السكان. ويحول نقص مصادر البيانات واختلاف التعاريف الوطنية دون تحديد اتجاهات قابلة للمقارنة بين البلدان، إذ تختلف البلدان في طريقة تعريف الحدود الإدارية للمناطق الريفية وفي طريقة تحديد مساحة الوحدات الجغرافية التي تسجل فيها تنقلات السكان والفترات الزمنية المرجعية. وتصعب الإحاطة بالتنقلات الدائرية أو الموسمية بصفة خاصة.

وفي عام 2005، كان 763 مليون شخص، أي 12% من مجموع سكان العالم، يعيشون خارج المنطقة التي ولدوا فيها وفقاً للبيانات المستمدة من عمليات التعداد السكاني (Bell and Charles-Edwards, 2013). ووفقاً لبيانات وفرتها مؤسسة غالوب لاستطلاعات الرأي عن الفترة 2011-2012، انتقل 381 مليون نسمة من الكبار، أي 8% من مجموع سكان العالم الكبار، من منطقة لأخرى خلال السنوات الخمس السابقة (Esipova et al., 2013). وفي 61 بلداً تتوافر بشأنها بيانات يمكن المقارنة بينها، وصلت نسبة السكان الذين غيّروا مكان سكنهم خلال السنوات الخمس السابقة إلى 20% (Bernard et al., 2018).

وكان النمو الاقتصادي الذي شهده القرن التاسع عشر واستمر حتى منتصف القرن العشرين قد اقترن بحركات هجرة كبرى من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية في معظم البلدان المرتفعة الدخل حالياً. وتضاءلت حركات الهجرة هذه مع تحول تلك البلدان إلى مجتمعات حضرية وهرمة (Champion et al., 2017). أما اليوم، فإن أوسع التنقلات السكانية الداخلية نطاقاً تحصل في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، وفي مقدمتها الصين والهند. ففي عام 2016، انتقل زهاء 77 مليون عامل صيني مهاجر إلى محافظات أخرى بحثاً عن العمل، وتنقل 93 مليون عامل آخر ضمن حدود محافظاتهم، وهاجر 112 مليون عامل لمسافات قصيرة للعمل في مدن قريبة من مناطقهم الأصلية

> في عام 2016، انتقل زهاء 77 مليون عامل صيني مهاجر إلى محافظات أخرى بحثاً عن العمل، وتنقل 93 مليون عامل آخر ضمن حدود محافظاتهم

(Hannum et al., 2018). وفي الهند، تضاعفت نسب الهجرة بين الولايات بين عامي 2001 و2011 (World Economic Forum, 2017). وبلغ عدد الأشخاص الذين هاجروا سنوياً من ولاية لأخرى في الهند بين عامي 2011 و2016، وفقاً للتقديرات، 9 ملايين شخص (India Ministry of Finance, 2017).

وكان تأثير الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية على ازدياد عدد سكان المناطق الحضرية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أقل نسبياً (De Brauw et al., 2014)، بيد أنه كان لهذه الهجرة تأثير كبير على أنماط توزع السكان في بعض البلدان، كما زادت من صعوبة التخطيط للتنمية الحضرية (Mberu et al., 2017). وفي نيجيريا، أظهرت دراسة استقصائية أُعدّت في عام 2010 أن 23% من مجموع السكان غيّروا مكان سكنهم لمدة ستة أشهر على الأقل خلال السنوات العشر السابقة، وأن نحو 60% من المهاجرين الداخليين يقطنون في مناطق حضرية. وفي 7 ولايات من ولايات البلاد وعددها 36 ولاية، بما فيها أبيا ولاغوس، شكّل المهاجرون أكثر من خمسي السكان (Isiugo-Abanihe and IOM Nigeria, 2016).

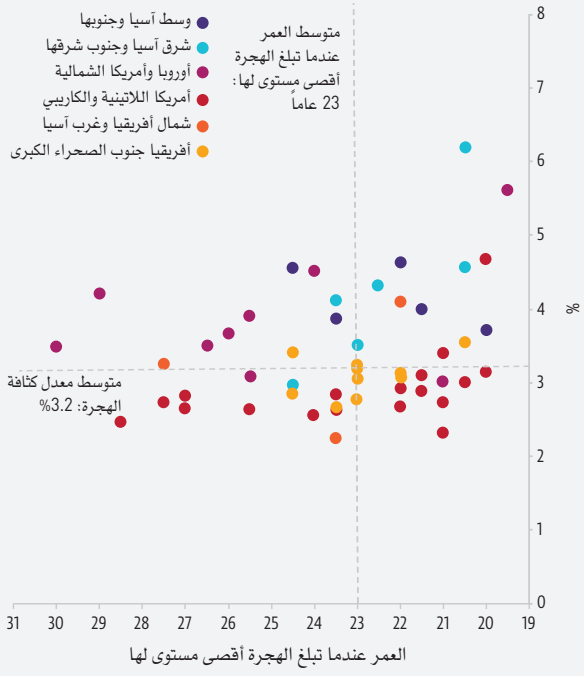
وتوفر مصادر البيانات الجديدة معلومات أكثر تفصيلاً بشأن أنماط الهجرة الداخلية، إذ استُخدمت البيانات المستمدة من فيسبوك لدراسة ظاهرة الهجرة المنسقة التي تُعرّف بأنها انتقال 20% على الأقل من مجموع سكان مدينة واحدة إلى مدينة أخرى (Hofleitner et al., 2013). وفي رواندا، أظهر تحليل لسجلات الهواتف المحمولة لنحو 1.5 مليون شخص على مدار أربع سنوات وجود مستويات مرتفعة من الهجرة المؤقتة والدائرية لم تكشفها الدراسات الاستقصائية التي أجرتها الحكومة (Blumenstock, 2012).

وتتباين معدلات الهجرة بحسب العمر وتختلف من بلد لآخر. ففي 53 بلداً تتوافر فيها بيانات بشأن الهجرة لمسافات بعيدة، كانت الهجرة تبلغ أقصى مستوى لها في سن 23 عاماً في المتوسط، وتراوح هذا العمر بين 19.5 عاماً في بيلاروس و30 عاماً في إسبانيا، بينما بلغ متوسط معدل كثافة الهجرة 3.2% (**الشكل 2-1-أ**). وعلى سبيل المثال، تراوح عمر غالبية

الشكل 2-1:

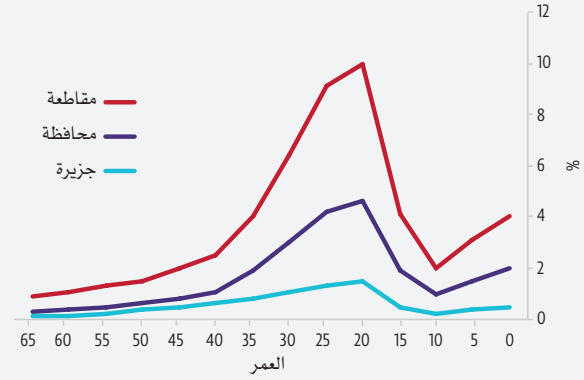
يهاجر معظم المهاجرين داخلياً وهم في العشرينات من العمر

أ – معدل كثافة الهجرة الداخلية والعمر الذي تبلغ فيه الهجرة أقصى مستوى لها في بلدان مختارة بحسب المنطقة للسنة الأخيرة التي تتوافر بشأنها بيانات



ملاحظة: يشير الشكل إلى الهجرة لمسافات بعيدة
المصدر: Bernard et al (2018).

ب – معدل كثافة الهجرة الداخلية بحسب العمر والوجهة في إندونيسيا للفترة 2010–2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_1
المصدر: Muhidin (2018).

المهاجرين من إندونيسيا بين 20 و24 عاماً، كما تنقل واحد من كل عشر مهاجرين بين مقاطعات البلاد بين عامي 2010 و2015 (**الشكل 2-1- ب**). ومن منظور تعليمي، تؤثر الهجرة على عدد قليل نسبياً من الأطفال في سن التعليم الابتدائي وعلى عدد أعلى بقليل من الشباب في سن التعليم الثانوي، بينما يكون تأثيرها الأكبر على الأشخاص الذين يهاجرون طلباً للتعليم بعد الثانوي.

يؤدي التعليم دوراً رئيسياً في أخذ قرار الهجرة

يشكل توفر تعليم أفضل نوعيةً في المناطق الحضرية سبباً بارزاً لهجرة الشباب. ففي تايلاند، أفاد 21% من الشباب بأنهم هاجروا طلباً للعلم (**الشكل 2-2 – أ**). أما في صفوف الكبار، فإن الاعتبارات الأسرية وتلك المتعلقة بالعمل تحفز على الهجرة أكثر من طلب العلم. ومع ذلك، هاجر 9% من الكبار في كولومبيا و8% من الكبار في إيران طلباً للعلم (**الشكل 2-2 – ب**).

وأظهر تحليل طولي استند إلى الدراسة المعنونة Young Lives أن ثلث إلى نصف الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 عاماً في إثيوبيا والهند وبيرو وفيتنام هاجروا مرة واحدة على الأقل بين عامي 2009 و2013. وكانت تدفقات المهاجرين الأبرز بين المناطق الريفية في إثيوبيا والهند، وبين المناطق الحضرية في بيرو، ومن المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية في فيتنام.

وشكل التعليم السبب الرئيسي لتنقلات المهاجرين إلاّ بالنسبة للفتيات في الهند، كما اقترن ارتفاع مستوى التعليم بازدياد احتمال الهجرة طلباً للمزيد منه (Gavonel, 2017).

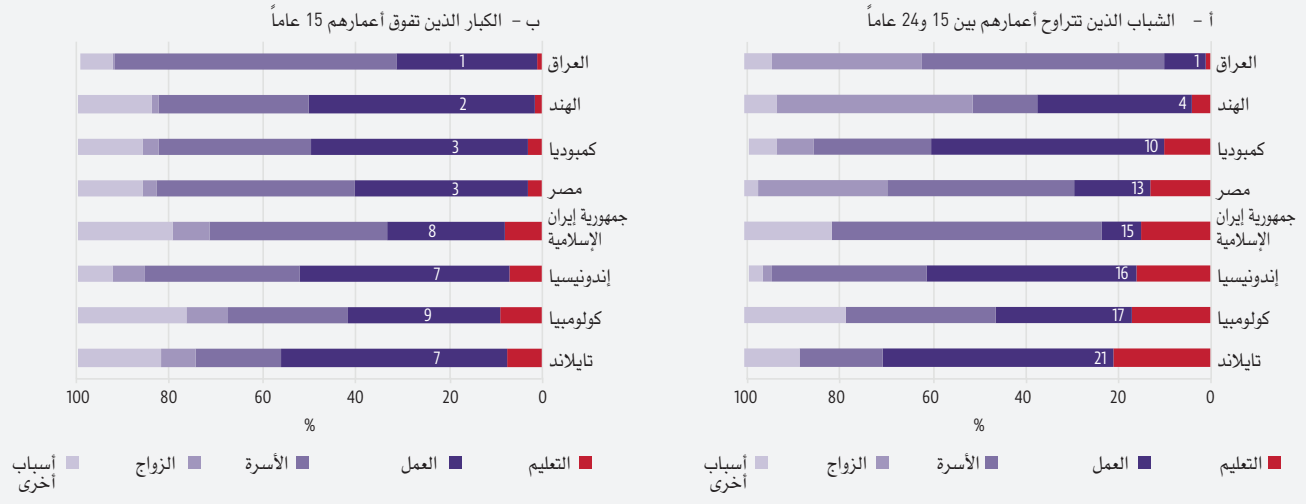
وثمة علاقة بين الهجرة الداخلية طلباً للتعليم العالي واختلاف نوعية هذا التعليم والقدرة على تحمل تكلفته من منطقة لأخرى. ففي السويد، أظهر تحليل لبيانات تخص 15 مجموعة من التلاميذ ارتفاع احتمال التحاق تلاميذ المدارس الثانوية الأعلى أداءً بالجامعات الأفضل، وغالبيتها في المناطق الحضرية، مقارنة بأقرانهم (Ahlin et al., 2017). وفي الولايات المتحدة الأمريكية، انتقل زهاء 400 000 تلميذ من أصل 1.5 مليون خريج جديد من المدارس الثانوية للسكن في ولاية أخرى من أجل تلقي التعليم العالي في عام 2014 (United States) Strayer, 2016; DOE, 2015).

ويتنقل الأشخاص ذوو مستويات التعليم الأعلى أكثر من غيرهم على الأرجح سعياً وراء عائد أكبر لتعليمهم (World Bank, 2009). وتتغير خيارات الأفراد وتطلعاتهم بفضل التعليم، مما يدفعهم أيضاً إلى مغادرة المناطق الريفية بغض النظر عن احتمال كسب المزيد من المال بفعل الهجرة (UNDP, 2009). وفي 53 بلداً، تضاعف احتمال الهجرة فعلياً لدى أولئك الذين تلقوا التعليم الابتدائي، وبلغ ثلاثة أضعاف لدى من تلقوا التعليم الثانوي

الشكل 2-2:

يشكل التعليم أحد الأسباب الرئيسية للهجرة الداخلية في صفوف الشباب

أسباب الهجرة الداخلية في بلدان مختارة في السنة الأخيرة التي تتوافر بشأنها بيانات



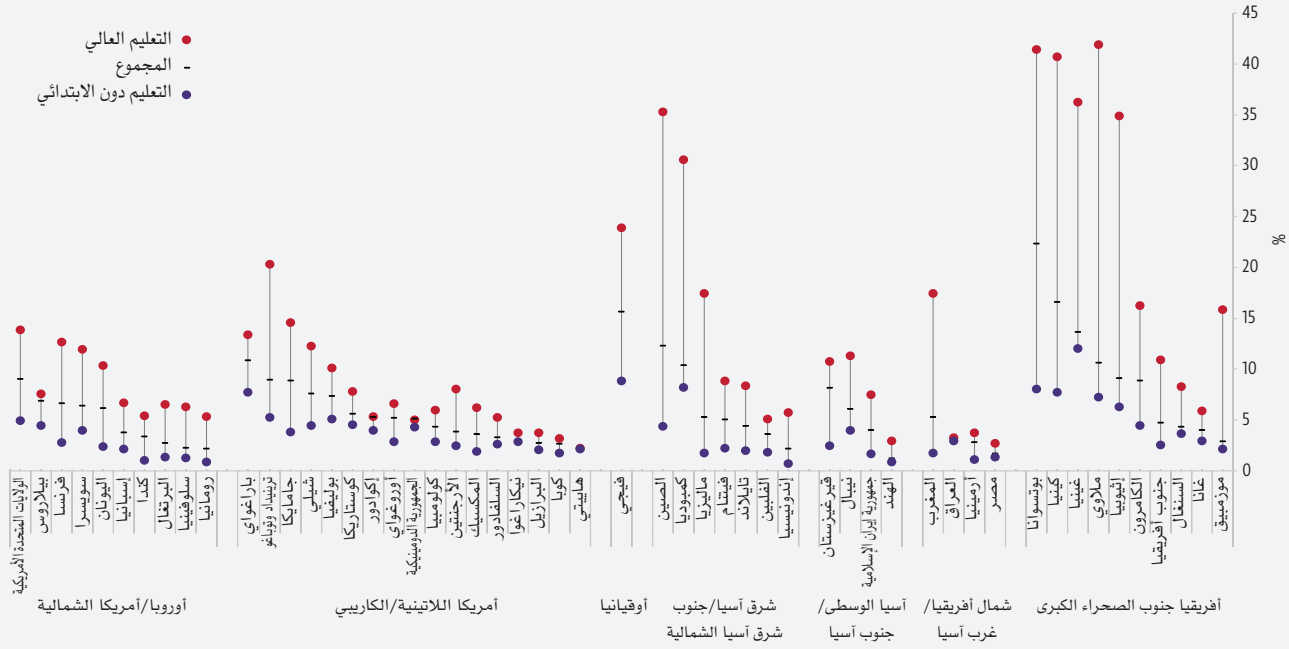
GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_2

المصدر: Bernard et al. (2018), based on IPUmS database.

الشكل 2-3:

يرجح احتمال هجرة الأشخاص الأكثر تعلماً مقارنة بغيرهم

معدل كثافة الهجرة بحسب مستوى التعليم في بلدان مختارة لكل خمس سنوات في الفترة 1999-2010



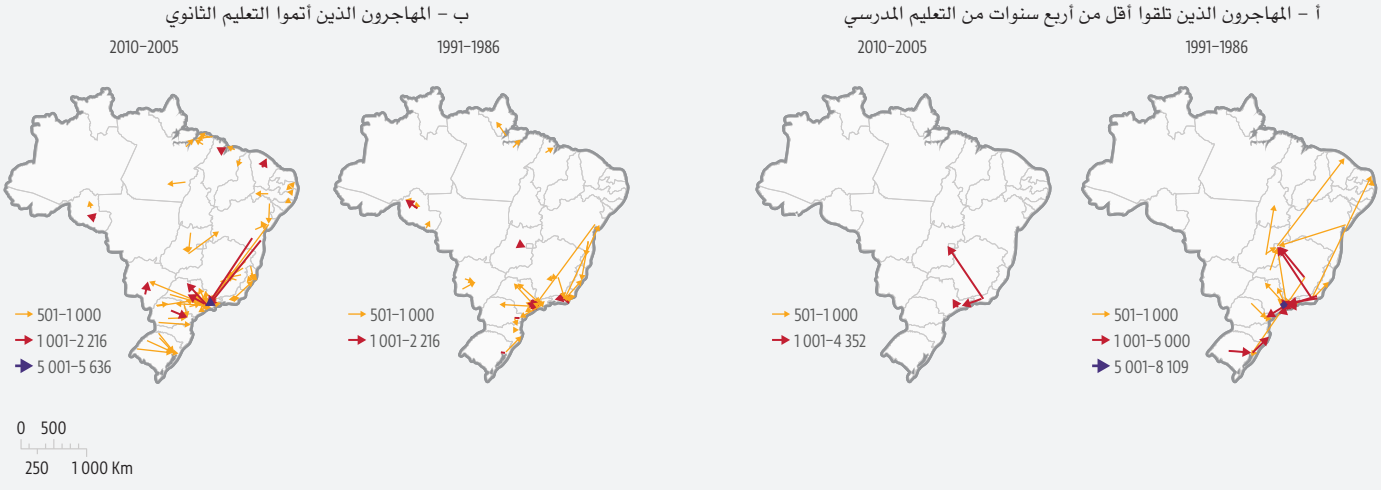
GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_3

المصدر: Bernard et al (2018).

الشكل 2-4:

يهاجر الأشخاص الأكثر تعلماً في البرازيل أكثر من غيرهم ولمسافات أطول

مقارنة لمعدلات الهجرة الصافية بين المناطق الفرعية في البرازيل في الفترتين 1986-1991 و2005-2010



المصدر: Rigotti and Hadad (2018).

وأربعة أضعاف لدى من تلقوا التعليم العالي، مقارنة بأولئك الذين لم يتلقوا أي تعليم على الإطلاق (Bernard et al., 2018) (**الشكل 2-3**).

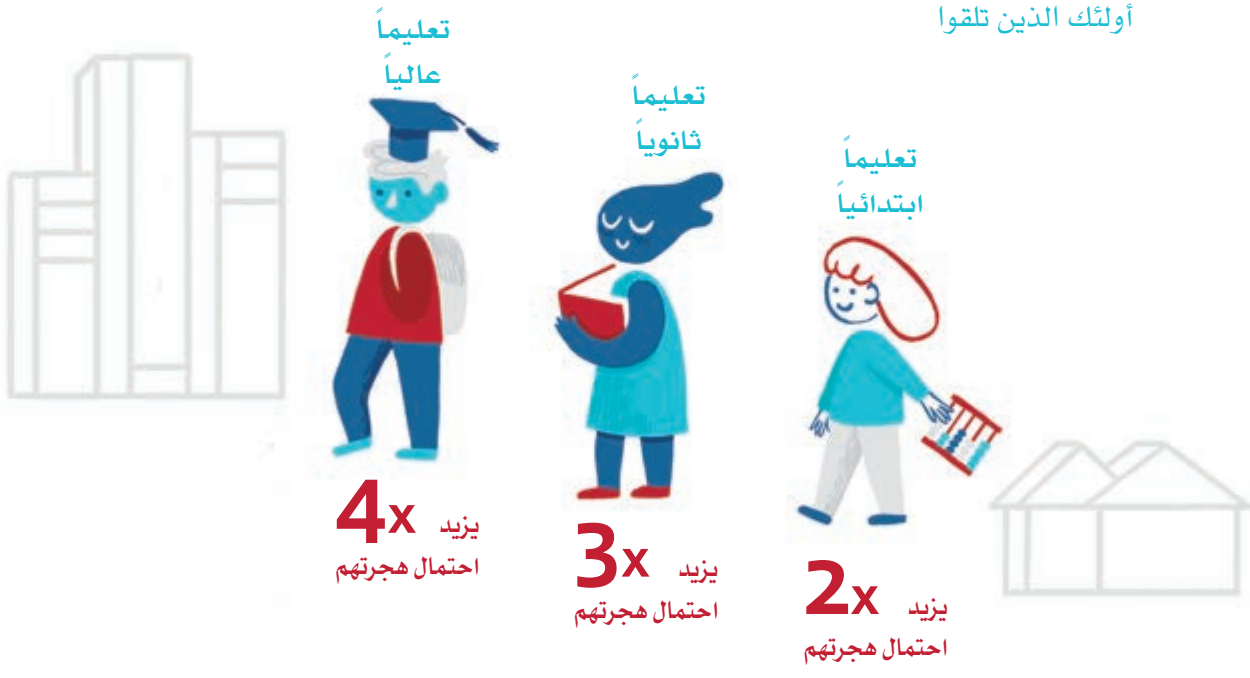
ويتمتع المهاجرون من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية في معظم البلدان بمستوى تعليم أعلى ممن يظلون في المناطق الريفية، ولا سيما في البلدان التي يكون فيها متوسط مستويات التعليم متدنياً. ففي غينيا ومالي والسنغال، يبلغ عدد سنوات التعليم التي يتمتع بها المهاجرون من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية أربعة أضعاف عدد سنوات التعليم التي يتمتع بها أقرانهم الذين لم يهاجروا، بينما يبلغ الفارق 1.6 سنة في شيلي و1.2 سنة في جامايكا (Bernard et al., 2018).

وتؤدي هجرة الأشخاص الأكثر تعليماً إلى إعادة توزيع رأس المال البشري داخل البلدان (Faggian et al., 2017). ففي ألمانيا وإيطاليا، أدت هجرة خريجي الجامعات إلى زيادة الفوارق بين أسواق العمل في المناطق المختلفة (Fratesi and Percoco, 2014; Granato et al., 2015). وفي البرازيل، تتفاوت أنماط تنقل السكان بحسب مستويات تعليمهم، إذ تشهد معدلات الهجرة لدى الأشخاص الأقل تعليماً والمسافات التي يقطعونها انخفاضاً منذ أواسط ثمانينات القرن العشرين، بينما تزداد المسافات التي يقطعها المهاجرون الأكثر تعليماً، ولا سيما صوب عواصم الولايات (**الشكل 2-4**).

تسهم الهجرة في تحسين نتائج التعلم بالنسبة للبعض فحسب

من شأن الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية أن ترفع معدل التحصيل الدراسي في البلدان التي تتدنى فيها إلى حد كبير فرص التعليم في المناطق الريفية. ففي إندونيسيا، أظهرت دراسة شملت مجموعة من الأشخاص الذين ولدوا في مقاطعات ريفية مختارة أن أولئك الذين هاجروا إلى إحدى المدن وهم أطفال تلقوا ثلاث سنوات إضافية من التعليم المدرسي مقارنة بمن لم يهاجروا (Resosudarmo and Suryadarma, 2014). وبيّن تحليل تضمنه التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2015 أن الفارق الشاسع في معدلات التحصيل في مرحلة التعليم الابتدائي بين المناطق الريفية والحضرية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يعني أن مجرد زيادة النسبة المئوية لسكان المناطق الحضرية كان كفيلاً بمفرده بزيادة متوسط معدلات التحصيل في هذه المرحلة بنسبة 1.5% بين عامي 2000 و2010 (UNESCO, 2015).

ولما كانت التوقعات لا تتحقق دائماً، فقد لا يحقق بعض الأطفال المهاجرين نتائج تعلم تماثل نتائج أقرانهم. وقد أظهر تحليل للبيانات الطولية الخاصة بالفترة الممتدة من 2007 إلى 2015 في البرازيل أُجري في إطار إعداد هذا التقرير أن 15% من التلاميذ الذين ولدوا بين عامي 1993 و2009 هاجروا مرة واحدة على الأقل. وبالنسبة للمراهقين الذين ولدوا في الفترة



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

2000/2001 في المنطقة الشمالية الشرقية، تدنت معدلات التقدم الدراسي لدى أولئك الذين هاجروا خلال مرحلة الدراسة الثانوية عن أقرانهم الذين لم يهاجروا، إذ أضحى 25% منهم غير مواظبين على الدراسة بعد أن كانوا مواظبين عليها، في حين بلغت هذه النسبة 11% لدى التلاميذ الذين لم يهاجروا. وبالنسبة لمعظم المهاجرين، فإن الانتقال إلى مناطق فيها مدارس أفضل، على غرار ولاية ميناس جيرايس أو ساو باولو، لم يحسن معدلات تقدمهم الدراسي (Rigotti and Hadad, 2018). وفي إيطاليا، أظهر تحليل لعمليات الهجرة الداخلية من المحافظات الجنوبية إلى الشمالية ارتفاع احتمال التسرب المبكر لدى الأطفال المهاجرين، ولا سيما الفتيان (Aina et al., 2015). وفي تركيا، أدت الهجرة الداخلية بين عمليتي التعداد السكاني في عامي 1990 و2000 إلى تراجع معدلات إتمام المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي لدى القاطنين في منطقة معينة منذ فترة من الزمن، وخاصة لدى الشباب ذوي الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية المتدنية (Berker, 2009).

ويمكن أن تتضرر فرص تعليم الأطفال المتأثرين بالهجرة الداخلية – سواء كانوا من المهاجرين أو لم يصطحبهم ذووهم معهم – لأسباب عدة، بدءاً بهشاشة وضعهم القانوني وانتهاءً بالفقر. فقد يضطر الأطفال غير المصحوبين بذويهم إلى العمل في ظروف تعرضهم لأذى شديد، وقد لا تحترم الحكومات الحق في التعليم. ومن شأن الأفكار المتحيزة والصور النمطية أن تضر بنوعية التعليم وتقلص حالة الرفاه العام لدى الأطفال المهاجرين.

تؤثر القيود المتعلقة بالهجرة الداخلية على الانتفاع بالتعليم

أدى الخوف من التوسع الحضري غير المستدام ومن الاختلالات بين المناطق الريفية والحضرية إلى وضع سياسات للحد من الهجرة الداخلية في الكثير من البلدان. وفي عام 2015، أشار 79% من البلدان التي تتوافر بشأنها بيانات وعددها 190 بلداً إلى أنها وضعت خلال السنوات الخمس السابقة سياسات سكانية ترمي إلى تقليص معدلات الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية أو إلى التخفيف من تركز السكان في المراكز الحضرية الكبرى (UNDESA, 2017). ويتمثل التوجه العام في توفير الحوافز للسكان، بيد أنه جرى في بعض الحالات القصوى فرض قيود صريحة عليهم والربط بين توفير الخدمات العامة من جهة ومكان إقامة السكان ووضعهم القانوني من جهة أخرى، مما يؤثر على انتفاع المهاجرين بالتعليم.

ففي الصين مثلاً، كان نظام تسجيل السكان المعروف باسم هوكو Hukou، الذي اعتُمد في خمسينات القرن العشرين بهدف الحد من تنقلات السكان، يصنف السكان بوصفهم إما من منطقة ريفية أو من منطقة حضرية، كما كان يربط الانتفاع بالخدمات بمسقط الرأس المسجل لكل شخص. وخضع النظام للعديد من الإصلاحات للتخفيف من هذه القيود، بيد أن المهاجرين لا يزالون يعانون من أوجه الحرمان على صعيد فرص التعليم ونوعيته (Hannum et al., 2018).

وفي فيتنام، فرض نظام هو-خاو Ho-Khau قيوداً مشابهة على انتفاع المهاجرين بالتعليم الحكومي، مما دفع المهاجرين الفقراء الذين غادروا مناطقهم الريفية إلى المناطق الحضرية إلى السكن في أحياء تعاني من نقص في المدارس الحكومية (Cameron, 2012). وتسعى إصلاحات اعتمدت مؤخراً إلى إلغاء هذه القيود (Huy, 2017)، غير أن الإرث الذي خلفته السياسات السابقة لا يزال يلحق ضرراً بالمهاجرين ذوي الإقامات المؤقتة. وأظهرت البيانات المستمدة من الدراسة الاستقصائية للأسر المعيشية المسجلة لعام 2015 أن 89% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و17 عاماً ويملكون إقامات دائمة كانوا ملتحقين بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي، بينما لم تبلغ هذه النسبة سوى 30% لدى المهاجرين ذوي الإقامات المؤقتة (World Bank and Viet Nam Academy of Social Sciences, 2016).

جرى تخفيف القيود المفروضة على الهجرة في الصين بيد أن آثارها ما زالت موجودة

بدأ التوسع العمراني في الصين في ثمانينات القرن العشرين، وبات العمال المهاجرون من المناطق الريفية يشكلون 21% من مجموع السكان. وأظهرت البيانات المستمدة من عمليات التعداد السكاني ومن الدراسات الاستقصائية التي أجريت بينها في 1990 و2000 و2005 تدني احتمال قيد الأطفال المهاجرين في المدارس على نحو بارز مقارنة بالأطفال غير المهاجرين أو بأولئك الذين لم يصطحبهم ذووهم المهاجرون (Wu and Zhang, 2015). ونظراً للقيود المفروضة على تصاريح الإقامة، فإن أكثر من نصف الأطفال المهاجرين كانوا في بداية الألفية الجديدة يدرسون في مدارس غير مرخصة مخصصة للمهاجرين في بيجين تعتبر أدنى جودة من غيرها وتفتقر إلى المعلمين المؤهلين والبنى التحتية (Han, 2004).

وخضع نظام هوكو منذ ذلك الوقت لعملية مراجعة كبرى، إذ ألزمت الحكومة في عام 2006 السلطات المحلية بتوفير التعليم للأطفال المهاجرين، وألغت في عام 2008 رسوم الالتحاق بالمدارس الحكومية للأطفال المهاجرين من المناطق الريفية (UNESCO, 2015). وسعى إصلاح جذري في عام 2014 إلى إقامة نظام وطني لتسجيل سكان البلاد وإلى فصل محل الإقامة المسجل عن الحق في الانتفاع بالخدمات. واعتمد مجلس الدولة في عام 2016 وثيقة تطلب من جميع المدن، باستثناء المدن الكبرى،

تخفيف القيود والسماح لخريجي الجامعات والعمال المهرة والمهاجرين العائدين من بلدان أخرى بالتسجل في نظام هوكو بوصفهم يقيمون في مناطق حضرية (China Daily, 2016).

ورغم ما تقدم، تظل عقبات تعترض سبيل تعليم المهاجرين، إذ يمكن للمدارس الحكومية تعقيد المعاملات الإدارية للحد من انتفاعهم بالتعليم. ففي بيجين، يتعين على المهاجرين تقديم خمس شهادات مختلفة للتأهل للالتحاق بالمدارس، وهي تصريح الإقامة المؤقتة، ووثيقة تثبت الإقامة في بيجين، ووثيقة تثبت العمل في بيجين، وشهادات تسجيل كل أفراد الأسرة في نظام هوكو، وشهادة تثبت عدم وجود وصي مؤهل للأطفال في بلدتهم الأصلية (Zhou and Cheung, 2017). ويفرض بعض مديريات التعليم متطلبات إضافية من أجل قبول الأطفال في المدارس الحكومية (Tsang, 2018). ففي شنغهاي، يمكن للمدارس رفض الأطفال المهاجرين عبر فرض امتحانات قبول وغيرها من الاستراتيجيات الرامية إلى صون سمعتها الأكاديمية، أو عبر فصل المهاجرين في قاعات درس أدنى درجة (Yiu, 2018). وكانت هناك أيضاً نزعة إلى توجيه الشباب المهاجرين للدراسة في مدارس مهنية (Ling, 2015).

> في بيجين، يتعين على المهاجرين تقديم خمس شهادات مختلفة للتأهل للالتحاق بالمدارس

وخلفت القيود التي فُرضت على المهاجرين في الماضي إرثاً لم يزل بعد. فحتى فترة قريبة، كانت أحكام نظام هوكو الصارمة تلزم جميع الطلاب بالخضوع لامتحانات القبول في المرحلة الثانوية وفي التعليم العالي في المنطقة التي هم مسجلون فيها. وعليه، لم يكن يحق للمهاجرين من المناطق الريفية الخضوع لهذه الامتحانات في المدن التي يقيمون فيها، وكان اختلاف المناهج الدراسية يجعل من الصعب عليهم تحقيق نتائج جيدة في المناطق التي هم مسجلون فيها وفقاً لنظام هوكو (Zhou and Cheung, 2017).

وكثيراً ما يتذمر أولياء أمور التلاميذ من تدني جودة المعلمين في مدارس المهاجرين (Goodburn, 2015; Ye, 2016). وفضلاً عن ذلك، قد تؤثر نظرة المعلمين إلى المهاجرين الشباب على نوعية التعليم، إذ أظهر تحليل أجري بغرض إعداد هذا التقرير استناداً إلى الدراسة الاستقصائية لعام 2014 بشأن رفاه الأطفال في شنغهاي أن المعلمين يعتقدون في الغالب أن المهاجرين الشباب يواجهون صعوبات في دروس اللغة تفوق أقرانهم، حتى بعد أخذ أدائهم الأكاديمي في الحسبان. كما كانت نظرتهم لسلوك المهاجرين الشباب ولذويهم أقل إيجابية (Cherng, 2018). وقد تعزى هذه المواقف التمييزية جزئياً إلى السياسات المطبقة، إذ شعر بعض المعلمين أن الاستثمار في تعليم الأطفال المهاجرين ليس مجدياً بما أنهم كانوا يمنعون من الالتحاق بالمدارس الثانوية الحكومية في شنغهاي في الماضي (Yiu, 2014).

وتتباين السياسات من مدينة لأخرى مما يؤثر على ظروف عمل المعلمين. ففي بيجين، يستشف من مقابلات أجريت مع خبراء من المجتمع المحلي أن نسبة الثلث فحسب من المدارس المخصصة للمهاجرين في عام 2012 وعددها وفق التقديرات 140 مدرسة كانت قانونية. ويعاني المعلمون من تدني رواتبهم ومن انعدام الأمن الوظيفي نظراً لوضع المدارس غير القانوني. وفي غوانغ جو، يجري رصد عدد ساعات عمل المعلمين في مدارس المهاجرين، بيد أن عليهم جمع رسوم مختلفة من التلاميذ ويتوقع من بعضهم استقطاب نسبة معينة من التلاميذ إلى مدارسهم (Friedman, 2017).

يواجه الأطفال الذين لا يصطحبهم ذووهم المهاجرون مصاعب جمة في مجال التعليم

تؤثر الهجرة أيضاً على ملايين الأطفال الذين يُتركون مع أحد والديهم أو مع أفراد الأسرة الآخرين. فقد ينعم هؤلاء الأطفال بالاستقرار وبالتحويلات المالية المرسلة، وقد يكون لهذا الأمر مع ذلك وقع سلبي على تعليمهم ونموهم النفسي ورفاههم في الكثير من الأحيان. وخضعت تلك الآثار لدراسات متعمقة جداً في البلدان الآسيوية، وفي مقدمتها الصين.

وفي كمبوديا، أظهر تحليل شمل 600 أسرة معيشية ارتفاع احتمال تسرب الأطفال الذين لم يصطحبهم ذووهم المهاجرون، وخاصة الفتيات (Vutha et al., 2014). وفي الهند وفيتنام، حقق أطفال المهاجرين الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و8 سنوات، ولا سيما أولئك الذين هاجر ذووهم لفترات طويلة، نتائج أدنى من غيرهم في امتحانات القدرات المعرفية عندما كان التواصل بين الأطفال وذويهم نادراً (Nguyen, 2016). وبيّنت دراسة استقصائية أخرى أن أطفال العمال المهاجرين الفيتناميين الذين لم يصطحبهم ذووهم يواجهون قدراً أكبر من المصاعب في مجال الصحة النفسية ومن الأعراض العاطفية السلبية ومن المشاكل في علاقاتهم مع أقرانهم من سائر الأطفال (Van Luot and Dat, 2017).

كثيراً ما تحيق المخاطر بفرص تعليم الأطفال الصينيين الذين لا يصطحبهم ذووهم المهاجرون

ارتفع عدد العمال الصينيين المهاجرين الذين لم يصطحبوا عائلاتهم بمقدار 20 مليون عامل بين عامي 2008 و2014 فبلغ 132 مليون عامل مهاجر (**الشكل 2-5 – أ**). وبين عامي 2005 و2010، ازداد عدد الأطفال الذين لم يصطحبهم ذووهم

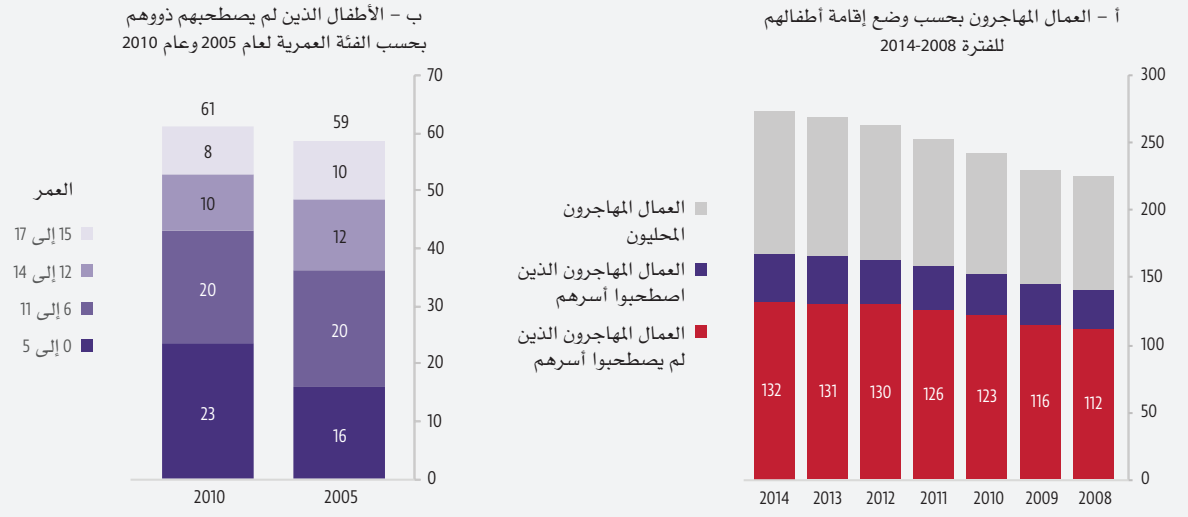
المهاجرون من 59 مليون طفل إلى 61 مليون طفل، ومنهم 23 مليون طفل لم يتجاوزوا سن الخامسة (**الشكل 2-5 – ب**). ووفقاً للتقديرات الواردة في تقرير تنمية الأسرة في الصين لعام 2015، بلغت نسبة الأطفال الذين بقوا في المناطق الريفية 35% (Yan, 2015). وأشارت تقديرات أخرى إلى أن 9 ملايين طفل يقل عمرهم عن 16 عاماً كانوا يعيشون في عام 2016 في المناطق الريفية بعيداً عن آبائهم وأمهاتهم، وأن 8 ملايين منهم كانوا يعيشون مع أجدادهم (Hannum et al., 2018). وأظهرت دراسة استقصائية أجرتها منظمة غير حكومية في مناطق ريفية في ست محافظات أن ما يربو على 9 ملايين طفل لم يلتقوا بذويهم إطلاقاً خلال سنة كاملة (Hong'e, 2015). وبيّنت دراسة استقصائية شملت السكان المهاجرين أن 44% من الأطفال كانوا في عام 2016 يعيشون بعيداً عن أحد والديهم في محافظات أنهوي وهينان وسيشوان التي تعتبر مصدراً رئيسياً للعمال المهاجرين (Hannum et al., 2018).

وتتفاوت الأدلة بشأن تأثير الهجرة على تعليم الأطفال الذين لم يصطحبهم ذووهم وعلى رفاههم، إذ بيّنت دراسة شملت 13 000 تلميذ في 130 مدرسة ابتدائية في المناطق الريفية ذات الأقليات الإثنية في شمال غرب الصين أن للهجرة تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي، ولا سيما لدى التلاميذ الذين يقل أداؤهم عن المستوى المطلوب (Bai et al., 2018). وأظهرت دراسة أخرى أن أداء المراهقين الذين لم يصطحبهم ذووهم يماثل أداء أقرانهم، إذ يحفزهم إيمانهم بأن ذويهم قد هاجروا أساساً كي يتيحوا لهم فرصاً تعليمية أفضل (Hu, 2017).

بيد أن دراسة استقصائية شملت أسراً معيشية في المناطق الريفية أظهرت أنه كان لهجرة أولياء الأمور وقع سلبي بارز على نتائج التعليم، وأن هذا الوقع يقل إلى حد ما لدى عودتهم، ولا سيما بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية وللفتيات (Liu et al., 2018). وبيّن تحليل جديد أجري بغرض إعداد هذا التقرير استناداً إلى الدراسة الاستقصائية الخاصة بنتائج التعليم في الصين (China Education Panel Survey) أن الأطفال الذين يعيشون بعيداً عن أمهاتهم يحققون نتائج أدنى من غيرهم في الحساب وفي اللغتين الصينية والإنجليزية، وأن الأطفال الذين يعيشون بعيداً عن أحد والديهم أو عن كليهما تظهر عليهم أعراض الاكتئاب أكثر من أقرانهم الذين يعيشون مع والديهم. وأظهر تحليل للبيانات الطولية الخاصة بمحافظة غانسو الريفية (لعامي 2000 و2015) أن عدد سنوات التعليم التي ينالها الأطفال الذين يعيشون بعيداً عن آبائهم يقل عن عدد سنوات تعليم أقرانهم بمقدار 0.4 سنة (Hannum et al., 2018).

الشكل 2-5:

لا يصطحب العمال المهاجرون الصينيون أطفالهم الصغار معهم



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_5

المصدر: All China Women's Federation and National Bureau of Statistics of China (2016).

> في الصين، يحقق الأطفال الذين يعيشون بعيداً عن أمهاتهم نتائج أدنى في الحساب وفي اللغتين الصينية والإنجليزية

وأظهر استعراض منهجي للدراسات المتعلقة بالأطفال الصينيين الذين لا يصطحبهم ذووهم تدني نظرتهم لذاتهم ومعاناتهم من قدر أكبر من مشاكل الصحة النفسية مقارنة بسائر الأطفال (Wang et al., 2015). وإلى جانب ذلك، يفتقر المعلمون في الكثير من الأحيان إلى الوسائل والفرص الضرورية لإعلام أسر هؤلاء الأطفال أو الأوصياء عليهم بضرورة توفير الدعم والاهتمام الكافيين لهم، كما أنهم لا يدركون أهمية القيام بذلك (Jingzhong and Lu, 2011). وتحظى هذه القضية بالنظر إلى حجمها بتغطية إعلامية بارزة تركز على أبعادها الرئيسية كالتجاوزات التي تحصل في المدارس الداخلية وارتفاع معدلات جنوح الأحداث في المناطق الريفية (The Economist, 2015).

وسعياً إلى التغلب على هذه المصاعب، أصدر مجلس الدولة في شباط/فبراير 2016 توجيهاته بإعداد سياسة تعالج موضوع توفير الرعاية للأطفال الذين لا يصطحبهم ذووهم المهاجرون، وذلك بمشاركة 27 وزارة ودائرة حكومية. وأجرت وزارات الشؤون المدنية والتعليم والأمن العام تحقيقاً لدراسة وضع هؤلاء الأطفال، وبلغ عدد المحافظات التي طبقت السياسة الجديدة 26 محافظة بحلول نهاية عام 2016. وقررت محافظة يونّان أنه يتعين بحلول عام 2017 قيد 80% من تلاميذ المرحلة الابتدائية و100% من تلاميذ المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الذين لم يصطحبهم ذووهم في مدارس داخلية، وأنه يتعين على جميع المدارس تعيين مرشد نفسي واحد على الأقل (Hannum et al., 2018).

وفي تشرين الثاني/نوفمبر 2016، أصدرت ثماني وزارات قراراً خاصاً تضمّن عدداً من التوجيهات من بينها دعوة الحكومات المحلية لحث الأهل على تعيين وصي يتحمل مسؤولية الأطفال الذين لا يصطحبونهم معهم، وللإسهام في الحيلولة دون تسرب الأطفال من المدارس من خلال إلزام المدارس الابتدائية والثانوية برصد حضور الأطفال بعناية. أما الأطفال الذين يغيب عنهم ذووهم وليس لديهم وصي فيتلقون الرعاية من الإدارات المعنية بتقديم المساعدة لهم ومن مؤسسات الرعاية الاجتماعية. وفي تشرين الأول/أكتوبر 2017، أعلنت وزارة الشؤون المدنية بدء العمل رسمياً بنظام وطني لإدارة المعلومات الخاصة بالأطفال الذين لا يصطحبهم ذووهم (Hannum et al., 2018).

وأدت المدارس الداخلية دوراً رئيسياً في إطار الاستراتيجية المطبقة للتعامل مع الأطفال الذين لم يصطحبهم ذووهم (**محور البيانات 2-15**)، وهو نهج من شأنه أن يكلل بالنجاح. وعمدت دراسة طولية شملت مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في خمس محافظات في غرب الصين إلى المقارنة بين نتائج التلاميذ الذين التحقوا بالمدارس الداخلية بين عامي 2006 و2008 في اختبارات الحساب واللغة الصينية وأقرانهم الملتحقين بمدارس ليست داخلية. وأظهرت الدراسة أن نتائج التلاميذ في المدارس الداخلية كانت أدنى في بداية فترة التحاقهم بها بيد أن أداءهم بعد ذلك بعامين كان أفضل من أقرانهم (Beijing Normal University, 2009). غير أن المدارس الداخلية تفتقر في الكثير من الأحيان إلى الموظفين والتجهيزات، إذ أظهر تحليل أجري مؤخراً أن مستويات تغذية تلاميذ المدارس الداخلية وصحتهم ونتائج تعليمهم في 59 مقاطعة ريفية في 5 محافظات أقل ممّا هي عليه لدى أقرانهم غير الملتحقين بهذه المدارس (Wang et al., 2016). ويتعين تقديم المزيد من التدريب في مجال الإدارة للموظفين الإداريين من أجل تحسين رعاية الأطفال.

ومن شأن المراكز والنوادي المجتمعية أن تمثل استراتيجية بديلة ممكنة بالنظر إلى أنها تُدار بدعم من متطوعين مخلصين للغاية حتى في المجتمعات المحلية التي تفتقر إلى الموارد. ويستشف من الأدلة المحدودة الموجودة أن هذه المراكز والنوادي تحسّن الرفاه النفسي الاجتماعي للأطفال الذين لم يصطحبهم ذووهم معهم (Hannum et al., 2018).

تؤثر هجرة العمال الموسمية على الفرص التعليمية

تمثل هجرة العمال الموسمية استراتيجية بقاء للسكان الفقراء في المناطق الريفية في شتى أصقاع الأرض. ففي بنغلاديش مثلاً، كان ما يربو على 2.6 مليون عامل مهاجر من المناطق الريفية يعملون في قطاع البناء خارج موسم الزراعة في عام 2010 (Reza, 2016). بيد أن من شأن الهجرة الموسمية تعطيل المسيرة التعليمية وتعريض الأطفال لاحتمالات تشغيلهم وللمخاطر في أماكن العمل، إذ يجري التعامل مع الأطفال في الكثير من الأحيان بوصفهم أياد عاملة إضافية مما يضطرهم لترك مقاعد الدراسة بهدف العمل (Bengtsson and Dyer, 2017).

وفي بعض المزارع التجارية في جنوب أفريقيا، اضطر الأطفال للعمل حتى يتسنى لهم العيش مع ذويهم المهاجرين. ونظراً للافتقار إلى دور الحضانة أثناء النهار بتكلفة معقولة في المناطق الريفية، اضطر أولياء الأمور إلى اصطحاب أطفالهم الصغار إلى الحقول مما عرضهم للنوع نفسه من المخاطر في أماكن العمل التي يتعرض لها إخوتهم الأكبر سناً وذووهم (Van de Glind, 2010). وفي تركيا، بيّنت دراسة شملت أطفالاً تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عاماً تنقلوا في إطار الهجرة الزراعية الموسمية في الفترة 2010/2011 التحاق 97% منهم بالمدارس، بيد أن 73% منهم التحقوا بها في سن متأخرة وغابوا عن مقاعد

> ينبغي إمداد المدارس الداخلية المخصصة للأطفال المهاجرين بما يكفي من الموظفين والتجهيزات، مع التركيز بالقدر اللازم على الدعم النفسي الاجتماعي وعلى التواصل مع المجتمع المحلي

الدراسة 59 يوماً من أصل 180 يوماً دراسياً (Development Workshop, 2012).

وفي تايلاند، ترمي شراكات أُقيمت بين منظمات غير حكومية ومنظمات المجتمع المدني وشركات العقارات والبناء إلى دعم الأطفال المهاجرين المقيمين في مساكن العمال بمواقع البناء، إذ أقامت شركة Narai Property Co. Ltd شراكة مع مؤسسة «حياة أفضل للأطفال» لتوفير التعليم غير النظامي للأطفال في مساكنها. وتوفر هذه الشركة منذ عام 2016 مدرسة متنقلة وفريقاً من المعلمين يتناوبون على مساكن العمال في سبعة مواقع مختلفة (UNICEF and Baan Dek Foundation, 2017).

وفي كمبوديا، تتدنى مستويات معرفة القراءة والكتابة لدى النساء العاملات في قطاع الألبسة. وعكفت الحكومة هناك بالتعاون مع مصانع الألبسة ومنظمات غير حكومية واليونسكو على إعداد برنامج لمحو الأمية في المصانع جرى من خلاله توفير الكتب الدراسية وأدلة المعلمين وتدريب المعلمين القائمين على دروس محو الأمية. وعُمم البرنامج في عام 2017 على 11 مصنعاً، ومن المزمع توسيع نطاقه ليشمل 14 مصنعاً إضافياً في عام 2018 (No et al., 2016).

بذلت الهند مساعٍ عديدة لتوفير التعليم لأطفال العمال الموسميين

بلغ عدد الأطفال في الهند الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عاماً والمنتمين إلى أسر معيشية ريفية أحد أفرادها من المهاجرين الموسميين 10.7 مليون طفل في عام 2013. وفي هذه الأسر نفسها، بلغت نسبة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 عاماً وكانوا أميين أو لم يتموا المرحلة الابتدائية 28%، مقارنة بنسبة 18% لدى أفراد هذه الفئة عموماً (Chandrasekhar and Bhattacharya, 2018). وكان نحو 80% من أطفال المهاجرين الموسميين في سبع مدن هندية يفتقرون إلى خدمات التعليم بالقرب من أماكن العمل، بينما كان 40% منهم يعملون ويتعرضون لسوء المعاملة والاستغلال (Aide et Action et al., 2015).

ويستأثر قطاع البناء بغالبية المهاجرين العاملين بعقود قصيرة الأجل. وأظهرت دراسة استقصائية في ولاية البنجاب شملت 3000 عامل في أفران الطوب في الفترة 2015/2016 أن 60% منهم مهاجرون من ولايات أخرى، وأن 65% إلى 80% من مجموع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و14 عاماً القاطنين في المساكن الخاصة بهذه الأفران كانوا يعملون فيها لمدة تتراوح بين سبع ساعات وتسع ساعات يومياً. وأشار 77% من عمال هذه الأفران إلى افتقار أطفالهم إلى برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وإلى التعليم الابتدائي (Anti-Slavery International and Volunteers for Social Justice, 2017).

وتسهم المنظمات غير الحكومية، منذ ما يربو على 40 عاماً، في إقامة دور حضانة متنقلة في العديد من المدن لصالح أطفال العاملين في قطاع البناء، كما تسعى لإشراك الحكومات والشركات في هذه الجهود (Bajaj and Gupta, 2013). وأفادت إحدى المنظمات غير الحكومية بأنها استعانت بالقانون الخاص بعمال البناء وسائر العاملين في قطاع التشييد لعام 1996 للدفع باتجاه إقامة دور للحضانة في مواقع البناء. ويشمل بعض البرامج المتكاملة التي تنفذها توفير التغذية، والرعاية الصحية ولوازم النظافة الشخصية، والتعليم، والمساعدة على إشراك المجتمعات المحلية وعلى الترويج والمناصرة (UNESCO, 2013).

وتراعي مبادرات وطنية حكومية استُهلت مؤخراً قضايا المهاجرين الموسميين. ويلزم قانون الحق في التعليم لعام 2009 الحكومات المحلية بقبول الأطفال المهاجرين في مدارسها. وتشمل المبادئ التوجيهية المطبقة على المستوى الوطني توصيات للسماح باعتماد إجراءات مرنة لقبول التلاميذ، وإقامة مساكن موسمية للشباب، وتوفير المواصلات والمتطوعين المتنقلين القائمين على التعليم، وزيادة التنسيق بين الولايات والمقاطعات الموفدة للعمال والمستقبلة لهم (Chandrasekhar and Bhattacharya, 2018).

ويوجد مع ذلك الكثير من التحديات التي تعترض تطبيق هذه المبادرات. فعلى سبيل المثال، خصص برنامج طليعي نُفذ في مواقع عمل أفران الطوب في ثلاث مناطق بولاية راجستان

> في الهند، تسهم المنظمات غير الحكومية، منذ ما يربو على 40 عاماً، في إقامة دور حضانة متنقلة في العديد من المدن لصالح أطفال العاملين في قطاع البناء

في الفترة 2010–2011 أرقاماً تعريفية مميزة للأطفال غير الملتحقين بالمدارس بهدف تتبع التقدم الذي يحرزونه، بيد أن البرنامج لم يسهم في تحسين نتائج التعلم تحسيناً كبيراً. وأشار المعلمون العاملون في تلك المواقع إلى أن عوامل كالثقافة واللغة ونمط الحياة والنظافة والملابس شكلت حاجزاً رئيسياً بينهم وبين العاملين في أفران الطوب. وكانت معدلات التغيب لدى كل من التلاميذ والمعلمين مرتفعة جداً نظراً لتردي ظروف التدريس والتعلم واضطرار التلاميذ للعمل في الأفران (Reed, 2012).

ويركز معظم الأنشطة الرائدة التي تنفذها الولايات على إبقاء الأطفال في مجتمعاتهم الأصلية بدلاً من معالجة التحديات التي يواجهها المهاجرون الموسميون الأطفال، إذ أقامت ولاية غوجارات مثلاً مدارس داخلية موسمية للأطفال المهاجرين، ووفرت التعليم للأطفال غير الملتحقين بالمدارس وتعاونت مع منظمات المجتمع المدني لتحسين تتبع التقدم الذي يحرزه الأطفال المهاجرون عبر الإنترنت. وفي ولاية ماهاراشترا، لم يرغب المهاجرون الموسميون في ترك أطفالهم في المدارس الداخلية مما دفع حكومة الولاية إلى اعتماد ترتيبات بديلة تقوم على إشراك المجتمعات المحلية، إذ وظفت السلطات القروية المعروفة باسم gram panchayats متطوعين محليين لتوفير الدعم النفسي الاجتماعي بعد انتهاء ساعات الدوام المدرسي للأطفال الذين لم يصطحبهم ذووهم معهم. أما ولاية أوديشا فتحملت مسؤولية المساكن الموسمية للشباب التي أقامها برنامج التعلم والهجرة التابع لمنظمة American India Foundation غير الحكومية. وأبرمت مذكرة تفاهم مع ولاية أندرا براديش في عام 2012 لتشجيع التعاون بينهما وتحسين مستويات رفاه المهاجرين. ووفرت ولاية تاميل نادو الكتب المدرسية بلغات أخرى للأطفال المهاجرين (Chandrasekhar and Bhattacharya, 2018).

يُعتبر العمال المنزليون الأطفال من أكثر الفئات عرضة للاستبعاد من التعليم

يعمل العديد من أطفال المناطق الريفية كعمال منزليين في المناطق الحضرية. ويُعتبر هؤلاء الأطفال من أكثر الأطفال عرضة للغياب عن المدارس على الرغم من قلّة التقديرات المتوفرة في هذا الصدد. وفي عام 2012، كان نحو 17.2 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 5 و17 عاماً يعملون في بيوت مشغليهم عملاً مأجوراً أو غير مأجور، وكان ثلثاهم من الفتيات (ILO, 2017b).

وفي إندونيسيا، شكلت الفتيات المنحدرات من مناطق ريفية زهاء 59% من العمال المنزليين الأطفال في جاكارتا وغيرها من المدن الكبيرة وضواحيها. ولم يتلق أكثر من نصفهن سوى التعليم الابتدائي، بينما تسرب 26% منهن من المدارس في الصف السابع أو الثامن (Patunru and Kusumaningrum, 2013). وفي بيرو، شكلت النساء ما يربو على 95% من العمال المنزليين، وهاجرت غالبيتهن من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية في سن مبكرة. وأشارت البحوث الاثنوغرافية في ليما إلى أن الفتيات الصغار يعتبرن العمل في الخدمة المنزلية وسيلة لمغادرة المناطق الريفية ومواصلة تعليمهن، بيد أن عبء العمل يحول في الكثير من الأحيان دون مواصلة تعليمهن، مما يحد من آفاق حصولهن على عمل في المستقبل (Alaluusua, 2017). وفي إثيوبيا، أظهرت دراسة شملت قرابة 5300 فتاة من الفتيات غير الملتحقات بالمدارس اللواتي ينحدرن من ست مناطق مختلفة أنهن هاجرن غير مصحوبات بذويهن وهن في الرابعة عشرة من العمر في المتوسط. ولم يلتحق سوى القليل منهن بالمدارس بعد هجرتهن، بل بدأ معظمهن العمل المأجور، وكان العمل المنزلي الأكثر وفرة بالنسبة لهن (Erulkar et al., 2017).

وتمثل كفالة الأطفال استراتيجية شائعة في الكثير من البلدان الأفريقية. وتُعدّ هجرة الوالدين من الأسباب التي تدفعهم لإيجاد كفيل لأطفالهم، بينما يُشكل توفير التعليم أحد الأسباب الشائعة لكفالة الأطفال (Beck et al., 2015; Marazyan, 2015). وشكل الأطفال المكفولون قرابة 10% من الأطفال في السنغال، وكانت الفوارق بين الجنسين واضحة بينهم، إذ كان الفتيان يرسلون على الأرجح إلى أسر كفيلة تركز على أهمية التعليم، فباتوا يتمتعون بمستوى تعليم يفوق مستوى تعليم أخواتهم. أما الفتيات فكان احتمال إسهامهن في الأعمال المنزلية لدى الأسرة الكفيلة أعلى بنحو أربع مرات تقريباً مقارنة بالفتيان، وكان احتمال كفالتهن بغرض توفير التعليم لهن أقل من احتمال كفالة الفتيان لهذا الغرض (Beck et al., 2015).

ويستلزم توفير الحماية لهؤلاء الأطفال وجود برامج للتعليم الحكومي والرعاية الاجتماعية تكون مجانية وعالية الجودة، إلى جانب التدخل في وقت مبكر للحد من عمل الأطفال أو للحيلولة دون انخراطهم في أعمال محفوفة بالمخاطر (ILO, 2015, 2017a). وبمقدور المعلمين الذين تلقوا التدريب المساعدة أيضاً على حماية حق العمال المنزليين الأطفال في التعليم. وفي هذا الصدد، أعدت الجمعية الدولية لمكافحة الرق، وهي منظمة غير حكومية، برامج مركزة لإعداد المعلمين في بيرو والهند، ونظمت في الفلبين زيارات منتظمة للمدارس لزيادة وعي المعلمين، كما وفرت موظفي اتصال يعملون في المدارس ويعنون بالعمال المنزليين الأطفال (Anti-Slavery International, 2013). وبالتعاون مع منظمة العمل الدولية، شكلت إحدى النقابات في جمهورية تنزانيا المتحدة لجاناً معنية بعمل الأطفال في القرى لمراقبة أوضاع الأطفال الذين يجري تشغيلهم كعمال منزليين (ILO, 2013, 2017b).

لا تُلبّى الاحتياجات التعليمية للسكان الرحّل والرعاة

يشكل التنقل جزءاً لا يتجزأ من حياة العديد من السكان الرحّل والرعاة الذين يعتمدون على تربية الماشية. وينبغي للتدابير المتعلقة بهم أن تراعي احتياجاتهم وأن تزيد من جدوى التعليم وفائدته بالنسبة لأنماط حياتهم ولواقعهم الجديد. ويصعب تحديد عدد الأشخاص الذين يتخذون الرعي نمط حياة، فهم غير ممثلين على الأرجح بما يتناسب وأعدادهم الحقيقية في الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية وفي عمليات التعداد السكاني (Randall, 2015). ووفقاً لأحد التقديرات، يبلغ عدد السكان الرحل في العالم 200 مليون شخص على الأقل (Davies and Hagelberg, 2014). وتوصف أوضاع السكان الرحّل التعليمية بأنها مريعة، إذ لم يكن سوى 16% من الأطفال الرحّل والرعاة في الصومال ممن فاق عمرهم 6 سنوات ملتحقين بالمدارس في عام 2015 – وهي نسبة تقل عن نصف المتوسط الوطني – ولم يلمّ بالقراءة والكتابة سوى 12% من مجموع السكان الرحّل الكبار، بينما بلغ المتوسط الوطني 40% (**الشكل 2-6**).

وفي الصومال، جرى بين عامي 2013 و2016 تتبع أوضاع نحو 1000 أسرة معيشية في المناطق الريفية النائية بولاية غلمدوغ وولاية بونتلاند (بلاد البنط) الإقليميتين المتمتعتين بالحكم الذاتي، وولاية أرض الصومال الفدرالية. وأظهرت عمليات تفتيش مفاجئة للمدارس تذبذباً كبيراً في معدلات حضور التلاميذ بحسب الموسم، إذ فاق عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس في شهر أيار/مايو بنسبة 50% عددهم في شهري تشرين الثاني/نوفمبر وكانون الأول/ديسمبر اللذين يتزامنان مع نهاية موسم الجفاف (JBS International, 2017).

ويواجه التلاميذ المهاجرون الأمرّين في سبيل اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب بالوتيرة نفسها السائدة لدى أقرانهم. وسعياً إلى مساعدة الأطفال الرعاة على تعلم ما فاتهم أثناء فترات غيابهم الطويلة، عمل القائمون على مشروع في الصومال مع المعلمين والمسؤولين المحليين عن التعليم لسد النقص في مهارات محددة، فربطوا بين مهارات الحساب من جهة والإلمام بالأمور المالية وتطوير الأعمال التجارية من جهة أخرى، وعملوا على تنمية مهارات القيادة. وعُمم هذا المشروع على 150 مدرسة ابتدائية في غلمدوغ وبونتلاند وأرض الصومال (CARE International, 2016).

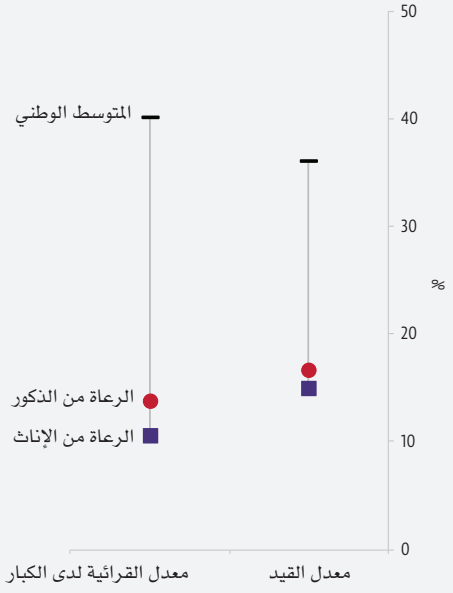
وفي جنوب السودان، وصل عدد المدارس المتنقلة في عام 2013 إلى 108 مدارس، كانت توفر التعليم لما يتراوح بين 4000 و12 000 تلميذ. وفضلاً عن ذلك، أتاح برنامج التدريس التفاعلي عبر الراديو في جنوب السودان، الذي نُفّذ بين عامي 2004 و2012، إنتاج 480 درساً مدة كل منها 30 دقيقة من أجل التلاميذ من الصف الأول إلى الرابع، واستفاد منها ما يربو على 400 000 طفل (Forcier Consulting, 2016). وخُصص للأطفال المنحدرين من أسر البدو الرحّل الرعاة في منغوليا، الذين يمثلون 30% من مجموع السكان، نظام مدارس داخلية واجهته مصاعب خلال السنوات الماضية (**الإطار 2-1**).

> في عام 2015، لم يكن سوى 16% من الأطفال الرحّل والرعاة في الصومال ممن فاق عمرهم 6 سنوات ملتحقين بالمدارس، وهي نسبة تقل عن نصف المتوسط الوطني

الشكل 2-6:

تتدنى معدلات القيد في المدارس ومعدلات معرفة القراءة والكتابة (القرائية) إلى حد كبير لدى السكان الرعاة في الصومال

معدلات القيد (لمن تتراوح أعمارهم بين 6 و17 عاماً) ومعدلات القرائية لدى الكبار، المتوسط الوطني والمعدلات الخاصة بالسكان الرعاة، 2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_6

المصدر: Somalia ministry of education, Culture and Higher education (2017a).

الإطار 2-1:

في منغوليا، يتكيف السكان الرحل الرعاة مع تغير الظروف السائدة

كانت منغوليا تتمتع حتى عام 1990 بنظام مدارس داخلية يعمل على نحو جيد ويلبي احتياجات السكان الرحّل المنتشرين في شتى أصقاع البلاد (Steiner-Khamsi and Stolpe, 2005). وخلال السنوات الماضية، أثر الجفاف والرعي المفرط وتدهور الموارد الطبيعية وخصخصة قطاع تربية المواشي وبروز فرص عمل في قطاع التعدين على حياة السكان الرحل، مما دفعهم إلى الهجرة إلى المدن. وتراجعت معدلات القيد بين عامي 2012 و2016 بنسبة 14% في المدارس التي تخدم الوحدات الإدارية الفرعية القليلة السكان التي يسكنها 1500 إلى 3000 نسمة في المتوسط. وفي المقابل، ارتفعت معدلات القيد بنسبة 25% في مدارس العاصمة أولان باتار، مما دفع بعضها إلى اعتماد فترة دوام ثالثة يومياً.

والتحق قرابة 10 000 طفل في سن السادسة ينحدرون من أسر ترعى الماشية بالصف الأول، وسكن 2000 منهم في المساكن الداخلية. وثمة ميل متزايد لدى الأسر التي ترعى الماشية لبقاء الأمهات مع أطفالهن في مراكز المقاطعات الفرعية بعيداً عن الآباء وسائر أفراد الأسرة الذين يرعون الماشية. وترمي سياسة جديدة إلى توفير المساكن الداخلية في المدارس لأطفال الرعاة مجاناً. وفي الفترة 2017/2016، شكل أطفال الرعاة 72% من مجموع التلاميذ في المساكن الداخلية وعددهم 35 000 تلميذ. بيد أن بعض تلك المساكن يفتقر إلى خدمات تدفئة ومياه وصرف صحي جيدة.

وفي عام 2013، بلغ متوسط نتائج التلاميذ في مادة الحساب في نهاية الصف الخامس 64% في مدارس العاصمة أولان باتار و50% في مدارس المقاطعات الفرعية. وفضلاً عن ذلك، لا تهتم المناهج الدراسية اهتماماً كبيراً بمعارف السكان الرحل وتكتفي بتعليمهم المهارات الأساسية. فرغم تمتع تلك المناهج بالمرونة التي تسمح بتضمينها مضامين ومهارات تناسب السياق المحلي، لا يُبذل الكثير من الجهود عملياً لجعل المناهج الدراسية أكثر فائدة لأنماط حياة السكان الرحل، وقد تكون التوجهات السياسية منحازة للزراعة على حساب رعاية الماشية (Batkhuyag and Dondogdulam, 2018).

تركز الجهود على تكييف التعليم ليتناسب مع الطابع الموسمي لحياة السكان ومع تنقلهم

خصص العديد من البلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان الرحل أو الرعاة إدارات أو لجاناً أو مجالس حكومية تُعنى بتعليمهم، على غرار المديرية الفدرالية الخاصة في إثيوبيا، والمجلس الوطني لتعليم الرحل في كينيا، ولجنة تعليم الرحل في نيجيريا، وإدارة تعليم الرحل في السودان. ويقر دستور أفغانستان الصادر في عام 2004 بحق الرحل في التعليم (Bengtsson and Dyer, 2017). وفي الصومال وولاية أرض الصومال الفدرالية، حظي تعليم الرعاة بمكانة بارزة في أحدث الخطط التي تضمنتها الاستراتيجية الخاصة بقطاع التعليم (Somalia Ministry of Education Culture and Higher Education, 2017b; Somaliland Ministry of Education and Higher Studies, 2017).

وفي إثيوبيا وغربي الهند وعُمان، نجحت المدارس الداخلية أكثر من غيرها من الاستراتيجيات المطبقة للتعامل مع أنماط الحياة الموسمية في استبقاء التلاميذ الرعاة، بمن فيهم الفتيات، في المدارس (Bengtsson and Dyer, 2017). أما المدارس المتنقلة فتظل في معظمها محدودة النطاق نظراً لارتفاع تكلفتها. وفي مقاطعة توركانا في كينيا، اعتمدت المدارس المتنقلة اعتماداً كبيراً على توفر الماء والغذاء، وكانت معدلات الحضور إليها تنخفض انخفاضاً شديداً في حال تعذر توفيرهما (Ngugi, 2016).

> يعمل الصندوق الاستئماني للتعليم في أفريقيا في 42 من مجتمعات الرعاة في الصومال ويسهم في تدريب مربين من المجتمعات المحلية حتى يتسنى لهم مرافقة التلاميذ

ولا يلائم معظم نظم التعليم تنقلات السكان الموسمية، إذ تقف التقاويم المدرسية غير المرنة حاجزاً أمام الأطفال الرعاة الذين يعجزون عن تكييف ضرورات التنقل لتتناسب معها. ويطرح التلاميذ الرعاة تحديات بالنسبة لأساليب التدريس التقليدية أيضاً، إذ قد يتردد المعلمون في قبول تلميذ يغيب عن الدراسة لفترات مؤقتة من جديد، أو قد يشعرون بأن اتخاذهم خطوات إضافية في هذا الصدد يتجاوز حدود مسؤوليتهم (Coffey, 2013).

وتمثل إقامة شبكات تضم عدة مدارس يمكن للتلاميذ الالتحاق بها أو الانقطاع عنها في أي وقت حلاً ممكناً إلاّ أنه يتطلب وجود نظام يتسم بالكفاءة والفعالية لتتبع التلاميذ حتى يتسنى تبادل المعلومات بشأن تقدمهم في الدراسة بين المدارس المختلفة. ففي إثيوبيا، كانت المجتمعات المحلية المهاجرة تتبادل المعلومات عن تنقلاتها عبر بطاقات تتيحها هذه الشبكات. وبالإمكان تيسير تبادل المعلومات بين المدارس عبر وجود سجل للمهاجرين، وسجل آخر أو بطاقة تتضمن مستويات تعلم الأطفال يحملونها

> يمكن أن يكون التعليم المهني ملائماً جداً للرعاة، ولا سيما فيما يخص المهارات الزراعية الضرورية لنمط حياة السكان الرحل

الإطار 2-2:

دمج التعليم الديني والتعليم العلماني لأطفال الماجيري في شمال نيجيريا

اتخذت الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات المختلفة في نيجيريا عدة مبادرات خلال السنوات الماضية في إطار سياسة تعليم السكان الرحل بهدف زيادة انتفاعهم بالتعليم، ومن هذه المبادرات إقامة مدارس متنقلة وقاعات درس قابلة للطي، وتوفير زوارق وقوارب للتجمعات السكانية المهاجرة التي تعتمد على الصيد، كما عمدت إلى تحسين البنى التحتية والأساسية ووسائل التكنولوجيا التي تساعد على التعلم (Okonkwo and Ibrahim, 2014). بيد أن التحدي الأبرز لا يزال يتمثل في التغلب على المصاعب الاجتماعية الاقتصادية التي تتيح بقاء نظام الماجيري في البلاد.

والماجيري هم «تلاميذ التعليم الإسلامي» (Taiwo, 2013, p. 67) الذين يهاجرون من مناطقهم الريفية إلى المناطق الحضرية في شمال نيجيريا ويتبعون معلماً دينياً متجولاً يدرسهم القرآن. ووفقاً لنظام الماجيري، يمكن لمعلم واحد أن يكون مسؤولاً عما يصل إلى 100 تلميذ غالبيتهم من الفتيان الفقراء الذين ينتهي بهم المطاف في الكثير من الأحيان كمتسولين يطلبون الصدقات في الشوارع (Hoechner, 2018). ويفضّل الرعاة الرحل بوجه خاص نظام الماجيري لدراسة القرآن على التعليم النظامي، إذ يعتبرون نظام الماجيري أكثر ملاءمة لاحتياجات مجتمعاتهم.

وخلص فريق عمل فدرالي إلى أن دمج نظام تعليم القرآن في برامج التعليم الأساسي ضروري جداً من أجل إحياء نظام تعليم الماجيري. واستثمرت الحكومة بين عامي 2010 و2013 في 117 مدرسة نموذجية لتعليم الماجيري في 26 ولاية من أصل 36 ولاية (Olaniran, 2018)، بيد أن خوف أولياء الأمور من تدني نوعية المدارس العلمانية النظامية قد يعيق جهود الدمج هذه (Antoninis, 2014)، وهي مشكلة شائعة في منطقة غرب أفريقيا برمتها (d'Aiglepierre and Bauer, 2018)، وتتطلب بذل جهود لزيادة الطلب على هذا التعليم وكسب ثقة التلاميذ وذويهم والمعلمين الذين يفضلون نظام التعليم غير النظامي القائم حالياً.

وفي ولاية كانو، اتُّخذت مبادرة لصالح 700 معلم تقليدي، وجرى التركيز فيها على التعاون معهم من أجل اختيار المعلمين الذين سيدرّسون المواد غير الدينية. وسعياً لإشراك المجتمع المحلي، وفرت المبادرة الوجبات المدرسية واللوازم الزراعية والتحويلات النقدية على نطاق محدود. ونجح زهاء 70% من مجموعة التلاميذ الأصلية في امتحان القبول في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (ESSPIN, 2014).

لدى ترحالهم لتتبع تقدمهم الدراسي حتى إتمامهم المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (Bengtsson and Dyer, 2017). وأتاح بعض البلدان للمعلمين إمكانية التنقل على نحو أكبر. ففي إثيوبيا وكينيا والصومال، يتنقل أحد المعلمين من المجتمع المحلي مع الرعاة لتعليمهم القرآن في المدارس المعروفة باسم دوكسي المخصصة لهم (Bengtsson and Dyer, 2017). وفي الصومال، يسهم الصندوق الاستئماني للتعليم في أفريقيا في تدريب مربين من المجتمعات المحلية حتى يتسنى لهم مرافقة التلاميذ في 42 من مجتمعات الرعاة، رغم أن هذا التدريب لا يفضي بالضرورة إلى تأهلهم رسمياً ليصبحوا معلمين (Africa Education Trust, 2017). وفي إطار نظام المكتبات المتنقلة المحمولة على الجمال في إثيوبيا، يساعد معلم التلاميذ على تعلم القراءة بينما يشرف أحد الرعاة على البرنامج (Bengtsson and Dyer, 2017).

ينبغي أن يكون تعليم الأطفال الرحل والرعاة أكثر ملاءمة لسياقهم

ينبغي للتعليم المقدم للسكان الرحل أن يراعي نمط حياتهم ويقدر قيمته. وفي أوغندا، يدير نظام التعليم الأساسي البديل مدارس متنقلة للأطفال في مضارب الماشية تستخدم اللغة المحلية لتعليم دروس تركز على مهارات الحساب والقراءة والكتابة والإنتاج الحيواني والصحة (Forcier Consulting, 2016). ولكن هذا التعليم الأساسي البديل الذي كثيراً ما يُعتبر حلاً مناسباً لتعليم السكان الرحل لا يلقى هو الآخر قبولاً عاماً، إذ أشار 80% من المشاركين في دراسة أجريت في مقاطعة سامبورو في كينيا إلى أنهم لا يعتقدون أن الحلول البديلة المتاحة تناسب حياة الترحال والتنقل (Lanyasunya et al., 2012).

وبيّن تحليل أجري في ثلاث مقاطعات شبه قاحلة في كينيا أن المدارس لا تعلم مواداً تلائم نمط حياة السكان الرعاة، إذ كانت لغة المناهج الدراسية في الكثير من الأحيان مختلفة عن اللغات التي يتحدثها الأطفال، وكانت تلك المناهج غير ملائمة لتجربتهم المعيشية، ولم تشمل تقاليد مجتمعاتهم المحلية. وفي مقاطعة واجير، لم تتعد معدلات القيد في المدارس في عام 2014 لدى الرعاة 27% من الأطفال في سن التعليم الابتدائي و9% من المراهقين في سن التعليم الثانوي. وفي المقابل، كان الأطفال يلتحقون بمدارس الرعاة أو بالمدارس الدينية التي يعتقد أولياء أمورهم أنها أكثر ملاءمة وتوفراً (Scott-Villiers et al., 2015). وتُعتبر مسألة الاختيار بين المدارس العلمانية والدينية أساسية لمعالجة التحديات التي يواجهها أطفال الماجيري (تلاميذ التعليم الإسلامي المهاجرون) الذين يمثلون عدداً كبيراً من الأطفال المتنقلين في شمال نيجيريا (**الإطار 2-2**).

وتؤثر قلة فرص العمل على قرار مواصلة التعليم المدرسي. ففي غانا مثلاً، يتيح صيد الأسماك فرصاً مدرّة للدخل لأحد المجتمعات المحلية المتنقلة، مما يزيد خطر تسرب الأطفال من المدارس (Ananga, 2013). وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، ساد الاعتقاد لدى الرعاة، مقارنة بمن هم أكثر ثراء منهم، بأن فوائد التعليم النظامي متدنية بينما تكاليفه مرتفعة. ولذلك كان احتمال مواصلة الأطفال الرعاة تعليمهم وصولاً إلى المدارس الثانوية التي تفرض رسوماً دراسية أقل ممّا كان عليه لدى أطفال المزارعين وأطفال أصحاب المشاريع التجارية، إذ كان هذا الاحتمال لدى أطفال المزارعين أكبر بمقدار يزيد على مثلَي ما كان عليه لدى الأطفال الرعاة، وكان هذا الاحتمال لدى أطفال أصحاب المشاريع التجارية أكبر بمقدار يناهز ستة أمثال ما كان عليه لدى الأطفال الرعاة (Hedges et al., 2016).

يمكن أن يكون التعليم المهني ملائماً جداً للرعاة، ولا سيما فيما يخص المهارات الزراعية الضرورية لنمط حياة السكان الرحل ويمكن أن يكون التعليم المهني ملائماً جداً للرعاة، ولا سيما فيما يخص المهارات الزراعية الضرورية لنمط حياة السكان الرحل. وتعمل منظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة منذ عام 2012 مع السكان الرحل في إطار مدارس ميدانية مخصصة للرعاة في جيبوتي وإثيوبيا وكينيا وجنوب السودان وأوغندا. وتركز المساقات على المهارات المتعلقة بالزراعة، التي ترمي إلى زيادة كفاءة إدارة الماشية والحد من آثار تغير المناخ كالجفاف، التي ابتُليت بها المنطقة وتؤثر تأثيراً جماً على الرعاة (FAO, 2013). وفي جنوب السودان، تتعاون هذه المنظمة مع اليونسكو لمساعدة الحكومة على توفير فرص للتعلم بالأجهزة المحمولة لمجتمعات الرعاة، بما في ذلك توفير المناهج الدراسية النظامية التي تشمل إدارة الماشية والتدريبات على تنويع سبل العيش (FAO, 2018).

تكافح مجموعات السكان الأصليين لصون هويتها في المدن

لم تفشل نظم التعليم في معظم مناطق العالم في توفير تعليم مجدٍ وملائم للسكان الأصليين فحسب، بل ركزت عوضاً عن ذلك على دمجهم قسراً من خلال التعليم المدرسي. وعمدت أستراليا وكندا ونيوزيلندا والاتحاد الروسي والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من البلدان إلى فصل أطفال السكان الأصليين عن مجتمعاتهم وإلحاقهم بالمدارس الداخلية حيث تعرضوا في الكثير من الأحيان لسوء المعاملة على الصعيدين النفسي والجسدي، ومنعوا من تعلم لغاتهم الأصلية أو التحدث بها، وجرى إعدادهم للقيام بأعمال يدوية أو منزلية (ECOSOC, 2010).

ويزداد هذا الإرث سوءاً اليوم بسبب الفقر والهجرة إلى المناطق الحضرية، وهما أمران يترتب عليهما في الكثير من الأحيان المزيد من التآكل الثقافي وضياع اللغة والتمييز. ويعاني السكان الأصليون في المناطق الحضرية من تحيز السياسات التي تربط الانتماء للسكان الأصليين بالحياة في المناطق الريفية أو النائية. ولا تشير، أو قلّما تشير، الأطر التنظيمية الخاصة بحقوق السكان الأصليين إلى تلك الفئة منهم التي تقطن في المدن، مما يزيد احتمال غيابهم عن المشهد السياسي (Brand et al., 2016).

وفي نيوزيلندا، تسارعت هجرة شعب الماوري الداخلية إلى المدن في خمسينات وستينات القرن العشرين بتشجيع من الحكومة سعياً منها إلى زيادة اليد العاملة المتاحة (Kukutai, 2011). ولذلك ارتفعت نسبة شعب الماوري في المناطق الحضرية من 16% في عام 1926 إلى 62% في عام 1966، وبلغت 85% في عام 2006. وبحلول عام 1960، لم يكن سوى 26% من شعب الماوري قادرين على التحدث باللغة الماورية، مما دفع إلى الدعوة إلى توفير تعليم مجد ثقافياً وثنائي اللغة لهم في تقرير صدر عن اللجنة الملكية المعنية بالموضوع في عام 1988 (ECOSOC, 2010; Ryks et al. 2014). ورغم ذلك، أظهرت عملية التعداد السكاني لعام 2013 أن باستطاعة 21% منهم فقط إجراء حوار بشأن مسائل الحياة اليومية باللغة الماورية (New Zealand Ministry of Social Development, 2016).

وفي بعض البلدان، نجحت المدارس في استيعاب ثقافة السكان الأصليين. ففي أستراليا مثلاً، رحب أهالي التلاميذ في إحدى المناطق الحضرية بقيام مدرسة ابتدائية يشكل التلاميذ المنتمين إلى السكان الأصليين زهاء 25% من تلاميذها بإدراج معارف السكان الأصليين في مناهجها وباستخدام رموزهم الخاصة كالأعلام والقطع الفنية والخرائط (Baxter and Meyers, 2016). وفي كندا، حيث يعيش ما يربو على 50% من السكان الأصليين في المدن، أبرزت دراسات تحليلية للسكان الأصليين في المناطق الحضرية أهمية التعليم في تحسين نوعية حياتهم وأظهرت أن إدراج المناهج الدراسية والممارسات التي تتناسب وثقافتهم، بما فيها لغاتهم واحتفالاتهم وإشراك المسنين منهم في العملية التعليمية، أثّر تأثيراً إيجابياً على نتائج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Beaton and McDonell, 2014; Findlay et al., 2014).

وفي أمريكا اللاتينية، يتفوق التلاميذ من السكان الأصليين في المناطق الحضرية على أقرانهم في المناطق الريفية إجمالاً، إذ تفوق معدلات إتمامهم التعليم الثانوي معدلات إتمامه لدى أقرانهم بمقدار 3.6 مرة، بيد أن أداءهم أدنى من أداء التلاميذ من غير السكان الأصليين في المناطق الحضرية. وفي المكسيك، يعيش 54% من السكان الأصليين في المدن (World Bank, 2016). ويُعدّ توفير تعليم متعدد الثقافات

وثنائي اللغة لهم مبادرة مهمة من أجل تقليص مستويات استبعاد التلاميذ، ولكنها لا تطبق على نحو منهجي، إذ يؤمن ذوو التلاميذ من السكان الأصليين بأن المدارس الابتدائية تنظر إلى هويتهم نظرة سلبية. وفي الإكوادور والمكسيك وبيرو، يتدنى إلى حد كبير احتمال تحدث السكان الأصليين الأصغر سناً بلغتهم الأصلية في المدن (Del Popolo et al., 2007).

وفي شيلي، طالب السكان المنحدرون من شعب المابوتشي الأصلي بحقهم في التعليم، ولا سيما إبان المظاهرات التي شهدتها المدارس في عام 2006. وفي عام 2010، أُدرجت اللغات الأصلية في المناهج الدراسية الرسمية في المدارس التي تفوق فيها نسبة قيد السكان الأصليين 50%، ومعظمها في المناطق الريفية. وعُمم هذا الإجراء في عام 2013 على المدارس التي تبلغ فيها هذه النسبة 20% على الأقل، بيد أنه تُرك على نحو طوعي (Webb and Radcliffe, 2013). وشعر المعلمون في إحدى رياض الأطفال المتعددة الثقافات والثنائية اللغة بحاجتهم إلى تعلم لغة السكان الأصليين وتحسين المعرفة بثقافتهم واكتساب خبرة مباشرة في التعامل معهم (Becerra-Lubies and Fones, 2016).

تطرح الهجرة تحديات أمام القائمين على التخطيط التربوي في القرى والمدن على حد سواء

تؤثر الهجرة على عملية التخطيط التربوي، إذ يطرح تناقص عدد سكان المناطق الريفية وتوسع المناطق الحضرية وشبه الحضرية من دون تخطيط مسبق عدداً من التحديات. ولا بد من الابتكار، واتخاذ مبادرات محلية، وتوخي المرونة لمعالجة الآثار السلبية لهذا الضغط السكاني على الأطفال وذويهم والمجتمعات المحلية.

يدفع تناقص عدد السكان إلى دمج المدارس الصغيرة في المناطق الريفية

إن لتناقص عدد سكان المناطق الريفية تبعاته على المدارس الصغيرة في هذه المناطق. ويتعين على القائمين على التخطيط التربوي الموازنة بين تخصيص الموارد بكفاءة من جهة، ورفاه المجتمعات المحلية الصغيرة من جهة أخرى. وفي إنجلترا (المملكة المتحدة)، فاق عدد المدارس التي قل عدد تلاميذها في عام 2018 عن 100 تلميذ 2000 مدرسة (United Kingdom Department of Education, 2018)، بينما ظل 9% من مقاعد التعليم الابتدائي و17% من مقاعد التعليم الثانوي التي تمولها الحكومة شاغراً في عام 2017 (United Kingdom Education and Skills Funding Agency, 2017). وفي فرنسا، تراجع عدد رياض الأطفال والمدارس الابتدائية بنحو 17 500 مدرسة، أي بنسبة 25% بين عامي 1980 و2016 (France Ministry of Education, 2017).

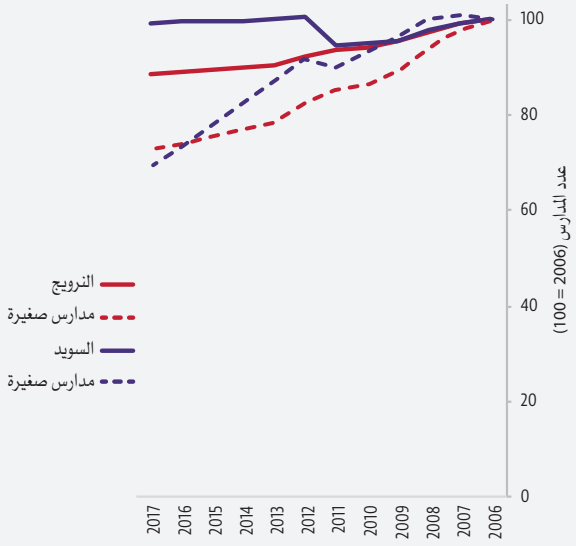
أما في النرويج والسويد، فإن نسبة تتراوح بين ربع وثلث المدارس الابتدائية ومدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي التي قل عدد تلاميذها عن 100 تلميذ أغلقت أبوابها بين عامي 2006 و2017. ورغم ذلك، لا يزال عدد التلاميذ في نحو 30% من المدارس الحكومية يقل عن 100 تلميذ (**الشكل 2-7**)

> تراجع عدد المدارس في المناطق الريفية في الاتحاد الروسي من 45 000 مدرسة إلى أقل من 26 000 مدرسة بين عامي 2000 و2015

الشكل 2-7:

عمدت بلدان شمال أوروبا إلى دمج المدارس إلى حد كبير

عدد المدارس والمدارس الصغيرة، النرويج والسويد، 2006-2007



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_7

ملاحظات: تستند الإحصاءات الخاصة بالنرويج إلى المدارس الابتدائية، ومدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمدارس التي تشمل المرحلة الابتدائية والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وتستند الإحصاءات الخاصة بالسويد إلى المدارس الشاملة.

المصادر: Statistics Norway (2018); Swedish National Agency for Education (2018).

(OECD, 2015). وأغلقت فنلندا أو دمجت زهاء 80% من المدارس التي يرتادها أقل من 50 تلميذاً – أي ما يفوق 1600 مدرسة – بين عامي 1990 و2015 (Autti and Hyry-Beihammer, 2014; Statistics Finland, 2017).

ويفضي التوسع الحضري وانخفاض معدلات الخصوبة إلى تحديات مشابهة في العديد من البلدان المتوسطة الدخل. ففي الاتحاد الروسي، تراجع عدد المدارس في المناطق الريفية من 45 000 مدرسة إلى أقل من 26 000 مدرسة بين عامي 2000 و2015 (Goble, 2017). أما في الصين، فقد انخفض عدد المدارس الابتدائية في المناطق الريفية بنسبة 52% بين عامي 2000 و2010. وفي المتوسط، تُغلَق 63 مدرسة ابتدائية و3 من مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي و30 وظيفة تدريس يومياً (Rao and Jingzhong, 2016). وفي الهند، ستضطر الحكومات إلى إعادة النظر في القواعد البالية المطبقة لإقامة المدارس، التي تستند إلى العامل الجغرافي فحسب في ضوء التوقعات الخاصة بأعداد الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدارس (Siddhu et al., 2015).

وفي كازاخستان، شكلت المدارس ذات الصفوف قليلة التلاميذ نصف مجموع المدارس، بيد أنها لم تكن تستقبل سوى 11% فقط من مجموع التلاميذ في الفترة 2013–2014 (Pons et al., 2015). أما في تايلاند، فإن عدد التلاميذ في نصف مدارس البلاد تقريباً، وعددها 30 000 مدرسة، يقل منذ عام 2011 عن 120 تلميذاً (Buaraphan, 2013)، بينما يقل متوسط عدد التلاميذ في قاعات الدرس عن 10 تلاميذ في زهاء 30% من تلك المدارس (OECD and UNESCO, 2016).

يتطلب دمج المدارس إجراء مشاورات وإصلاح طريقة إدارتها

يتعين على الحكومات، عند النظر في دمج المدارس من أجل خفض التكاليف وزيادة الكفاءة، الإقرار بالدور الاجتماعي المهم الذي تؤديه المدارس في المجتمعات المحلية. فقد لا يكون من المستدام تمويل الوظائف وتكاليف الصيانة من أجل حفنة من التلاميذ فحسب، كما قد لا تستقطب المدارس الصغيرة المعلمين المؤهلين لتوفير تعليم متنوع على النحو الكافي، بيد أن المدارس الصغيرة تتيح قيام تفاعلات شخصية وطيدة بين المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ. وقد أظهر تحليل للبيانات التي وفرها برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015 أن تلاميذ المدارس الأصغر حجماً يواجهون قدراً أقل من المشاكل على صعيد الانضباط والتأخر والتغيّب مقارنة بغيرهم (OECD, 2016b). أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد أفضى دمج المدارس إلى تشويش

> في اسكتلندا، ينص قانون التشاور في المدارس الاسكتلندية على إجراء عملية تشاور قبل إغلاق أية مدرسة مع أولياء الأمور، والتلاميذ، ومجالس أولياء الأمور، والكنيسة وغيرها من هيئات المجتمع المحلي، وهيئات التدريس، والنقابات

حياة المجتمعات المحلية من دون أن يقلص التكاليف أو يحسّن الأداء على نحو واضح (Ares Abalde, 2014).

ولا بد من التأني في دراسة موضوع الدمج لضمان النجاح في تنفيذه. ففي اسكتلندا مثلاً، ينص قانون التشاور في المدارس الاسكتلندية على إجراء عملية تشاور قبل إغلاق أية مدرسة مع أولياء الأمور، والتلاميذ، ومجالس أولياء الأمور، والكنيسة وغيرها من هيئات المجتمع المحلي، وهيئات التدريس، والنقابات، بحيث لا يمكن إغلاق أية مدرسة إلاّ بعد تقديم المبررات الكافية وفي حال عدم وجود حل بديل مستدام (Education Scotland, 2015). وعمد ثلثا البلدان الأوروبية تقريباً بين عامي 2010 و2012 إلى دمج المدارس (European Commission et al., 2013). وفي المقابل، قبلت بلدان أخرى بالتكلفة المرتفعة المترتبة على الإبقاء على المدارس الصغيرة التي توفر تعليماً جيداً في المناطق الريفية، بينما استحال دمج المزيد من المدارس في بلدان أخرى نظراً لتباعدها الجغرافي (Ares Abalde, 2014).

ولا بد أيضاً من مراعاة التكاليف المترتبة على دمج المدارس. ففي النمسا مثلاً، تقوم البلديات التي تعمد إلى إغلاق المدارس بتعويض المناطق التي تستوعب تلاميذ المدارس المغلقة (Nusche et al., 2016). وفي إستونيا، تتلقى البلديات التي تقوم بدمج مدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي التمويل لبضع سنوات على الأقل، أما الحكومات المحلية التي تعمد إلى دمج مدارس المرحلة العليا من التعليم الثانوي فيحق لها التماس منح خاصة، وتغطي حكومة البلاد تكلفة توفير المواصلات للتلاميذ (Santiago et al., 2016). وفي ليتوانيا، أناط قانون التعليم الجديد بالبلديات مسؤولية النهوض بشبكة المدارس على أفضل وجه، بينما وفرت السلطات المركزية البيانات والتحاليل والتوصيات والمبادئ التوجيهية لدعم عملية الدمج. واتخذت الحكومة تدابير ذات أولوية لصون المدارس الابتدائية الصغيرة في المناطق الريفية ووفرت المواصلات الآمنة للتلاميذ عبر مئات الحافلات الجديدة (Shewbridge et al., 2016).

الإطار 2-3:

نهوج متنوعة لدعم المدارس الصغيرة في المناطق الريفية في الصين

فرضت سرعة وتيرة دمج المدارس في الصين تحديات على صعيد قدرة المدارس في المناطق الريفية على توفير تعليم عالي الجودة. وفي عام 2015، ساوت الحكومة بين مقدار التمويل العام المخصص لكل تلميذ في مدارس المناطق الريفية والحضرية على حد سواء، مما أدى فعلياً إلى زيادة التمويل المخصص للمدارس في المناطق الريفية. بيد أن النظام الإداري الذي تقوم بموجبه المقاطعات بتخصيص حصص التمويل والموظفين للمناطق المدرسية المختلفة، وفي مقدمتها المدارس الرئيسية في البلدات، جعل من مدارس القرى مجرد متلق خامل لتلك الحصص.

وباشرت الحكومة منذ عام 2011 تجديد مرافق المدارس الصغيرة في المناطق الريفية وتحسينها في ظل إقرار رسمي بحاجتها إلى عناية خاصة. وبدأ في عام 2012 تطبيق برنامج لتوفير وجبة الغداء مجاناً للتلاميذ بهدف تحسين مستويات تغذية التلاميذ الفقراء.

وتشمل السياسات الرامية إلى الارتقاء بجودة المعلمين في المناطق الريفية عدداً من برامج التدريب والتبادل. وجرى في إطار خطة عام 2006 الخاصة لتوظيف المعلمين في مدارس المناطق الريفية حشد عدد من خريجي الجامعات بغرض توظيفهم لمدة ثلاث سنوات في هذه المدارس في وسط الصين وغربها، ولا سيما في المناطق النائية التي تقطنها الأقليات. وفي عام 2015، ظل نحو 90% من هؤلاء المعلمين في وظائفهم بعد انتهاء مدة عقودهم (OECD, 2016a).

وفي بعض المناطق المدرسية في محافظتي غانسو وهونان، تقوم المدارس الصغيرة في المناطق الريفية بتنسيق جداول الدروس فيما بينها حتى يتسنى للمعلمين التدريس في عدة مدارس في أيام الدوام المختلفة.

وفي بعض الحالات، زادت المنظمات غير الحكومية والمجتمعات المحلية والمدارس نفسها الموارد المتاحة وأقامت شبكات لتشاطر الموارد. ففي عام 2014، أنشأت مقاطعة ليوتشو في محافظة سيشوان أول تجمع محلي للمدارس الصغيرة. وأقيمت منذ ذلك الوقت تجمعات أخرى في بويانغ بمحافظة هينان، وفي بينغليانغ بمحافظة غانسو، وفي دانزو بمحافظة هاينان، من أجل تبادل المعلمين، وإعداد المواد الدراسية بطريقة جماعية، وتوفير الموارد المالية.

وفي عام 2015، أُنشئت رابطة المدارس الصينية الريفية الصغيرة التي يفوق عدد أعضائها حالياً 800 مدرسة بهدف إعداد المعلمين، وتوفير الدروس عبر الإنترنت لتلاميذ المدارس الريفية الصغيرة، والدعوة إلى وضع سياسات تناسب المدارس الريفية الأشد حرماناً. وقامت الرابطة أيضاً بزيادة التغطية الإعلامية للمدارس الريفية الصغيرة في وسائل الإعلام العامة (Han et al., 2018).

تسهم إقامة الشبكات المدرسية في المحافظة على حيوية المدارس في المناطق الريفية

تتمثل إحدى السياسات الكفيلة بالمحافظة على حيوية المدارس في المناطق الريفية في تشجيع تلك المدارس على تشاطر الموارد، وعلى التعلم المتبادل من تجاربها. ففي مقاطعة أونتاريو في كندا مثلاً، أتاح أحد المجالس المدرسية التعلم بالوسائل الإلكترونية على نطاق واسع ليتسنى لجميع التلاميذ إتمام مرحلة التعليم الثانوي (Ontario Ministry of Education, 2017). وتسعى مقاطعة كيبيك الكندية إلى الإبقاء على «آخر مدارس القرى» وإلى إقامة شبكة هدفها إحياء المدارس الصغيرة في المناطق الريفية ورفع مستويات المهنية فيها (Ares Abalde, 2014). وفي شيلي، يوجد 374 مركزاً صغيراً يمكن للمعلمين في المناطق الريفية الالتقاء فيها ومناقشة المصاعب المشتركة (Santiago et al., 2017). وفي مقاطعة كاتالونيا في إسبانيا، تنتمي كل مدرسة في المناطق الريفية إلى دائرة تعليمية ريفية محددة، وتشترك في الانتفاع بخدمات معلمي بعض المواد كاللغات الأجنبية والموسيقى (Ares Abalde, 2014).

> في شيلي، يوجد 374 مركزاً صغيراً يمكن للمعلمين في المناطق الريفية الالتقاء فيها ومناقشة المصاعب المشتركة

وفي جمهورية كوريا، أدى تراجع عدد السكان في ثمانينات وتسعينات القرن العشرين إلى التوصية بإغلاق جميع المدارس التي يقل عدد تلاميذها عن 180 تلميذاً. وقامت بقية المدارس في أحيان كثيرة بالتجمع ضمن تكتلات يضم كل منها مدرستين إلى أربع مدارس تقوم إحداها بإدارة البرامج التعليمية والمرافق المدرسية. واستُثمرت مبالغ كبيرة من أجل تحديث المرافق، وإقامة مدارس ثانوية ممتازة في المناطق الريفية، وتوفير الدعم المالي للمدارس الريفية، وإنشاء مدارس داخلية حكومية (Ares Abalde, 2014). أما في الصين، فقد تفاعلت الحكومات والمدارس والمجتمعات المحلية بطرق مختلفة من أجل دعم المدارس الصغيرة في المناطق الريفية (**الإطار 2-3**).

ويلجأ بعض المدارس إلى التدريس في قاعات درس متعددة المستويات رغم صعوبة إعداد المعلمين للعمل فيها. ففي المناطق الجبلية في النمسا وسويسرا، توفر المدارس الصغيرة التعليم في قاعات درس متعددة المستويات بهدف التكيف مع تدني نسب القيد. ويشير المعلمون في هذه المدارس إلى أنهم يعملون في

بيئات عمل منعزلة ويشكون من افتقارهم إلى التدريب. ورغم ما تقدم، أفاد المعلمون في مقاطعة فورارلبرغ في النمسا بأنهم يتلقون الدعم من شبكات راسخة تضم المدارس الصغيرة في المناطق الريفية (Raggl, 2015).

تتدنى فرص تعليم المهاجرين القاطنين في الأحياء الفقيرة

كثيراً ما يفضي وصول المهاجرين إلى المدن إلى حالة فصل بين المساكن تسود فيها الأحياء السكنية المسيّجة والحراسات الأمنية ووسائل النقل الخاصة. وتشكل الأحياء الفقيرة الوجه الأبرز للهجرة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. وعادة ما تضم الأحياء الفقيرة الكبيرة خليطاً من المهاجرين الجدد، والمهاجرين القدامى، وغير المهاجرين. وتفيد التقديرات الخاصة بعام 2006 بأن ما بين 100 و300 أسرة كانت تصل إلى مومباي في الهند يومياً بحثاً عن العمل، انتهى المطاف بالكثير منها في الأحياء الفقيرة (Agarwal, 2014). ومن شأن الاكتظاظ في هذه الأحياء أن يولد حالة من التوتر الاجتماعي بين القادمين الجدد والمهاجرين القدامى الذين ينحدرون من خلفيات أخرى وينتمون إلى شبكات مختلفة، وذلك كما حصل في الفلبين (Baker et al., 2017). وأظهر تحليل شمل ثلاث مدن في الهند أن المهاجرين الجدد كانوا الأشد تهميشاً، بصرف النظر عن خلفيتهم الاجتماعية أو الدينية، نظراً لافتقارهم إلى الوثائق الرسمية وتوتر علاقاتهم بالمهاجرين الذين سبقوهم (Sahoo, 2016).

وبينما تراجعت نسبة سكان المناطق الحضرية القاطنين في الأحياء الفقيرة في البلدان النامية من 39% في عام 2000 إلى 30% في عام 2014، استمر عدد سكان تلك الأحياء في النمو وبلغ وفقاً للتقديرات 800 مليون نسمة على الأقل (UN Habitat, 2016c). وتشير تقديرات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، التي تستند إلى البيانات الخاصة بالأحياء الفقيرة، وسن الالتحاق بالمدارس، وعدد سكان المناطق الحضرية الحالي والمتوقع، إلى أن عدد الأطفال الذين يقطنون الأحياء الفقيرة قد يرتفع بمقدار 80 مليون طفل في عام 2030 مقارنة بعام 2015. وتتفاوت نوعية المساكن في الأحياء الفقيرة وأوضاع سكانها القانونية والخدمات الأساسية المقدمة فيها تفاوتاً شديداً داخل البلد الواحد وفيما بين البلدان، بيد أن مئات الملايين من سكان الأحياء الفقيرة يفتقرون إلى الخدمات الأساسية، ومنها التعليم الحكومي (UN Habitat, 2016c) (**محور البيانات 12-1**). وفي عام 2009، بلغ معدل الحضور إلى المدارس الثانوية في الأحياء الفقيرة في بنغلاديش 18%، بينما بلغت هذه النسبة 53% في المناطق الحضرية. وفي الأحياء الفقيرة بمدينة نيودلهي الهندية، بلغ معدل الحضور إلى المدارس الابتدائية 55% في الفترة 2004-2005، مقارنة بنسبة 90% في المدينة ككل (UNICEF, 2012).

بحلول عام ٢٠٣٠
سيزداد عدد الأطفال القاطنين
في الأحياء الفقيرة بمقدار
80 مليون طفل

> فاقت نسبة المهاجرين وغيرهم من السكان الملتحقين بالمدارس الخاصة في اثنين من الأحياء العشوائية في نيروبي 40% بين عامي 2003 و2010

ورغم ما تقدم، تتحسن مسارات تعليم بعض المهاجرين القاطنين في الأحياء الفقيرة مع مرور الوقت، مما يؤثر تأثيراً إيجابياً على الفرص المتاحة لهم خلال حياتهم. وأظهر تحليل طولي أجري في ريو دي جانيرو في البرازيل انتقال بعض الأسر للعيش خارج أحياء الفافيلا العشوائية مع تحسن الآفاق التعليمية لأفرادها وزيادة فرصهم في العمل (Perlman, 2010). وأظهرت البيانات الطولية الخاصة باثنين من الأحياء العشوائية في نيروبي بكينيا أن 96% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عاماً، والذين هاجروا بهدف الالتحاق بالمدارس، ملتحقون بها بالفعل، في حين بلغت هذه النسبة 60% لدى الأطفال الذين هاجروا من أجل إيجاد فرص عمل أفضل (Abuya, 2018).

لم تكن زيادة الانتفاع بالتعليم وتحسين جودته في الأحياء الفقيرة من الأولويات

يُذكر التعليم في أطر التنمية الحضرية الشاملة للجميع، بيد أنه لا يحظى عادةً بالأولوية لدى مناقشة قضايا التوسع الحضري التي تركز على مسائل الإسكان والمياه والصرف الصحي (United Nations Task Team, 2015). ويشير تعريف «الأسر المعيشية في الأحياء الفقيرة» إلى أنها تلك الأسر المعيشية التي تفتقر إلى واحد أو أكثر من العناصر التالية: وجود مصدر مياه محسّن، ومرافق صرف صحي محسنة، ومساحة كافية للمعيشة، واستدامة المسكن، وتأمين الملكية. ولا تتضمن هذه القائمة أية إشارة إلى التعليم (UN Habitat, 2003, 2016b). ويندرج تأمين الملكية وكفالة التمتع بالحقوق في عِداد الخطوات الرئيسية الضرورية لتوفير التعليم، بيد أنه لا بد أيضاً من التركيز على التعليم بوضوح. وفي الهند، تضمّن التقرير الوطني الثالث للمستوطنات البشرية الصادر في عام 2016 وعداً بتطبيق خطة حضرية شاملة للجميع بهدف تعميم الخدمات الأساسية، ومنها التعليم، على جميع السكان (India Ministry of Housing and Urban Poverty Alleviation, 2016).

تحول قضايا حقوق الملكية في الأحياء الفقيرة دون الاستثمار في التعليم

كثيراً ما تتردد الحكومات في الاستثمار في البنى التحتية والأساسية الخاصة بالتعليم في الأحياء الفقيرة لأن سكانها استقروا على أراض لم يكونوا يملكونها. ويحد نقص الاستثمارات العامة من توفر المدارس. وأظهرت دراسة استقصائية شملت تجمعات السكان في الأحياء الفقيرة في دكا ببنغلاديش أن عدد المدارس الابتدائية الحكومية في الأحياء الفقيرة يقل عن 300 مدرسة، وأن نحو ربع الأحياء الفقيرة فقط كان يحظى بمدرسة حكومية في عام 2007. وكان زهاء 15% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عاماً غير ملتحقين بالمدارس، وكانوا يعملون بدوام كامل في قطاع الألبسة في المقام الأول (Quattri and Watkins, 2016). وفي القاهرة، لا تحظى الأحياء العشوائية ذات الكثافة السكانية المرتفعة بالعدد الكافي من المدارس الحكومية التي يمكن للتلاميذ الوصول إليها سيراً على الأقدام (TADAMUN, 2015).

وبعد أن فشلت البلدان طوال عقود في تفكيك الأحياء الفقيرة أو نقلها إلى خارج مراكز المدن، باتت الآن تركز على النهوض بهذه الأحياء بغية دمج سكانها في النسيج الحضري للمدن (UN Habitat, 2016a, 2016c; UNESCO, 2016b). ومن شأن تطبيق سياسات إسكان تشمل الجميع أن يؤثر تأثيراً إيجابياً على نتائج التعليم. ففي الأرجنتين مثلاً، اقترن الانتفاع بسندات الملكية العقارية بتحسن مستويات التعليم تحسناً طويل الأجل (Galiani and Schargrodsky, 2010). وفي ريو دي جانيرو، أظهر تقييم لوقع برنامج سعى إلى النهوض بحي فافيلا-بايرو 2 الفقير أن هذا البرنامج أثّر تأثيراً إيجابياً بارزاً وإن كان محدوداً على توفر دور الحضانة وعلى معدلات الحضور إلى المدارس (Álvarez et al., 2011).

> في الأرجنتين، اقترن الانتفاع بسندات الملكية العقارية بتحسن مستويات التعليم تحسناً طويل الأجل

وتستعين البرامج الرامية إلى النهوض بالأحياء الفقيرة على نحو متزايد بالنهوج التشاركية. ومن شأن اعتماد نهوج تشاركية مبتكرة لحساب عدد سكان الأحياء الفقيرة وتسليط مزيد من الضوء عليهم بغية التأثير على السياسات أن يزيد انتفاع هؤلاء السكان بالتعليم. وأنشأت مدينة جوهانسبرغ في جنوب أفريقيا مجلساً استشارياً للمهاجرين وفريقاً استشارياً معنياً بالمهاجرين، ووحدة معنية بالهجرة لهذا الغرض (South African Cities Network, 2016)، بيد أن النتائج التي أفضت إليها هذه المبادرات بالنسبة للانتفاع بالتعليم وتحسين جودته لم تُوثّق بعد توثيقاً جيداً (Shack/Slum Dwellers International, 2018).

يمكن أن تؤدي السياسات الاجتماعية إلى توفير الدعم لسكان الأحياء الفقيرة، بيد أن مشاكل تسجيل السكان ما زالت قائمة

من شأن برامج الرعاية الاجتماعية الخاصة بالفقراء في المناطق الحضرية وسكان الأحياء الفقيرة أن تسهم في تحسين ظروف معيشة المهاجرين، وأن تزيد بطريقة غير مباشرة انتفاعهم بالتعليم. ولكن متطلبات تسجيل السكان وتوثيقهم الصارمة تعيق في الكثير من الأحيان مشاركة المهاجرين في هذه البرامج (Hopkins et al., 2016). ففي مومباي مثلاً، تتضمن شروط التأهل للمستحقات بموجب قانون الأحياء الفقيرة تقديم وثيقة تثبت الإقامة في الحي قبل تاريخ 1 كانون الثاني/يناير 1995 واعتراف الحكومة المحلية في المدينة بذلك الحي الفقير (Subbaraman et al., 2012).

ولا تنتشر برامج الرعاية الاجتماعية في المناطق الحضرية مثلما تنتشر في المناطق الريفية، غير أنها في تزايد. وكثيراً ما يكون من الصعب توسيع نطاق برامج الرعاية الاجتماعية لتشمل المناطق الحضرية نظراً لأن العديد من الفقراء في المناطق الحضرية هم من المهاجرين الموسميين أو المؤقتين. وقد يكون المهاجرون الجدد أقل حضوراً في المشهد السياسي، مما يحد من قدرتهم على الانتفاع بشبكات الحماية على نحو أكبر. وفي كينيا، اشترط برنامج الرعاية الاجتماعية المطبق في المناطق الحضرية على السكان تقديم بطاقة هوية وطنية، مما ترتب عليه استثناء عدد من اللاجئين شملتهم عملية الاختيار الأولية ويمثلون 5% من سكان الأحياء الفقيرة، إمّا لأنهم عجزوا عن إثبات جنسيتهم الكينية وإمّا لأنهم كانوا من أسر يعيلها أطفال (Gentilini, 2015).

تسد جهات خاصة النقص في البرامج التعليمية في الأحياء الفقيرة

أدى الافتقار إلى العدد الكافي من المدارس الحكومية في الأحياء الفقيرة إلى قيام منظمات غير حكومية (BRAC, 2017; Jagannathan, 2001) وجهات خاصة بتوفير التعليم هناك. وأظهرت عمليات مسح للمدارس مدى لجوء سكان الأحياء الفقيرة إلى المدارس غير الحكومية في مدن عدة منها كمبالا في أوغندا ولاغوس في نيجيريا ولاهور في باكستان ونيروبي في كينيا (UNESCO, 2015, 2016b). فعلى سبيل المثال، بلغ عدد المدارس الخاصة في أربع مناطق منخفضة الدخل في كمبالا 94 مدرسة استأثرت بنسبة 84% من مجموع المقيدين في التعليم من مرحلة التعليم قبل الابتدائي إلى مرحلة التعليم الثانوي (Härmä et al., 2017). وفي نيروبي، كان أكثر من 40% من المهاجرين ومن سائر السكان في اثنين من الأحياء العشوائية في المدينة ملتحقين بمدارس خاصة بين عامي 2003 و2010 (Abuya, 2018).

وتكون هذه المدارس في الكثير من الأحيان الخيار الوحيد المتاح للسكان، بيد أنها قد لا تفي بالحد الأدنى من المعايير، كما يطغى عليها سوء التنظيم. وتميل مدارس الأحياء الفقيرة إلى توظيف مربين أو معلمين مساعدين لم يتلقوا التدريب اللازم. وركزت مبادرة لرفع مستويات جودة المعلمين في الأحياء الفقيرة في نيروبي على تدريب الموجهين والمربين وتزويدهم بالأدلة والكتب المدرسية من خلال مراكز إرشاد المعلمين. وبيّنت عملية تقييم للمبادرة تحسّن نتائج التلاميذ في القراءة والكتابة، وخاصة لدى تدني نسبة الموجهين إلى المعلمين (Piper and Zuilkowski, 2015).

وتسهم التكنولوجيا أيضاً في سد النقص في البرامج التعليمية في بعض الأحياء الفقيرة، إذ توفر مبادرة «جاغو» (ومعناها استيقظ) التي فازت بجائزة ويجري تطبيقها في 13 مدرسة وواحدة من دور الأيتام في بنغلاديش التعلم عبر الإنترنت للاّجئين والأطفال في الأحياء الفقيرة، بمن فيهم المهاجرون الداخليون. وبدأت هذه المبادرة بتوفير الدروس عبر خدمات الرسائل النصية والفيديو وأضحت الآن تربط المعلمين في دكا بالمتعلمين باستخدام أدوات تفاعلية (UNESCO, 2016a).

الخلاصة

يجب على الحكومات، ولا سيما في البلدان المتوسطة الدخل، تحسين الأوضاع التعليمية للمهاجرين الداخليين الذي يمثلون نسبة لا يستهان بها من الأطفال الذين يصعب بلوغهم وغير الملتحقين بالمدارس. وثمة نقص في البيانات المتعلقة بأعداد المهاجرين وبأوضاعهم التعليمية. وسيتيح وضع تقديرات واقعية لأعداد سكان الأحياء الفقيرة والمهاجرين الموسميين والرحل والرعاة تسليط مزيد من الضوء عليهم لضمان تمتع كل الأفراد من كافة الفئات العمرية بالحق في التعليم في نهاية المطاف.

ويجب أن تشمل عملية التخطيط أنماط الهجرة الداخلية والتحديات المتعلقة بها، مع التركيز على تقليص العقبات القانونية والإدارية والمالية التي تحول دون توفير التعليم. وينبغي إعطاء الأولوية للنهوج التجديدية، على غرار اعتماد تقاويم دراسية مرنة وتتبع التقدم الذي يحرزه المهاجرون، ولتنمية قدرات المعلمين. وتيسّر المدارس الداخلية في الكثير من الأحيان عملية التنقل، بيد أن أوضاعها تحتاج إلى عناية خاصة. ويتطلب توفير تعليم يشمل الجميع ضمان تعلم المهاجرين للمهارات اللازمة وتلقيهم للتعليم المناسب على يد معلمين مؤهلين في ظروف تعلم خالية من التمييز. وعموماً، يتعين أن تراعي برامج الرعاية الاجتماعية والإدماج الحضري، وتلك الرامية إلى تحسين سبل العيش، الاحتياجات والمطالب المتعلقة بالتعليم من أجل دعم أشد الفئات تهميشاً.

طفلان يحضران مظاهرة نُظمت احتجاجاً على الإجراءات الفدرالية الصارمة المقترحة للحد من الهجرة غير الشرعية، لوس أنجليس، كاليفورنيا، الولايات المتحدة الأمريكية

مصدر الصورة: KRISTA KENNELL/SHUTTERSTOCK.COM

الفصل

3

الهجرة الدولية

يدرك الكثير منا قوة العلاقة التي تربط الهجرة الدولية بالتعليم، بيد أننا اضطررنا أحياناً للتعويل على قدر ضئيل من البيّنات المتفرقة لإثبات هذه العلاقة المعقدة. وتجمع المساهمات الواردة في هذا التقرير بين البيّنات المتوفرة بشأن الهجرة والتعليم لرسم صورة مختلفة للوضع القائم وإبراز الفرص الهائلة المتاحة، وإبراز مواضع وأسباب عوائق التعليم. وتقدم هذه المساهمات تحليلاً أساسياً يساعد على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم في طائفة من سياقات الهجرة – بينما يسعى المجتمع الدولي إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة والاستفادة على أفضل وجه ممكن من الفوائد العظيمة التي تنطوي عليها الهجرة على الصعيد العالمي.

وليام لاسي سوينغ[1]، المدير العام للمنظمة الدولية للهجرة

1 المدير العام للمنظمة الدولية للهجرة من 1 تشرين الأول/أكتوبر 2008 إلى 30 أيلول/سبتمبر 2018

الرسائل الرئيسية

ارتفع عدد المهاجرين الدوليين من 93 مليوناً في عام 1960 إلى 258 مليوناً في عام 2017، وانخفضت نسبتهم من مجموع السكان من 3.1% في عام 1960 إلى 2.7% في عام 1990 قبل أن تبلغ 3.4% في عام 2017.

ارتفعت نسبة التلاميذ المهاجرين من الجيلين الأول والثاني في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من 9.4% إلى 12.5% بين عامي 2006 و2015. وفضلاً عن ذلك، شكل الأشخاص المحليو المولد ذوو الأصول المختلطة 8.9% من السكان، بينما شكل التلاميذ الذين ولدوا خارج البلاد ثم عادوا إليها 1.8%.

يزداد احتمال الهجرة في صفوف الأشخاص الأكثر تعلماً، إذ بلغت معدلات الهجرة العالمية 5.4% لدى الأشخاص الذين تلقوا التعليم العالي، و1.8% لدى أولئك الذين تلقوا التعليم الثانوي، و1.1% لدى أولئك الذين تلقوا التعليم الابتدائي.

يتمتع المهاجرون في الغالب بمستوى تعليم يفوق أهل البلد المضيف. وفي البرازيل وكندا، ثمة فارق قدره 20 نقطة مئوية على الأقل في مستويات التعليم العالي بين المهاجرين والأشخاص المحليي المولد.

كثيراً ما تحد العقبات القانونية والإدارية أو اللغوية من فرص تعليم المهاجرين. ففي عام 2017، كان عدد الشباب الأجنبيي المولد الذين تركوا مقاعد الدراسة مبكراً في الاتحاد الأوروبي أعلى بمرتين من أقرانهم المحليي المولد.

يؤدي عمر الأشخاص عند الهجرة دوراً حاسماً في تحديد احتياجاتهم وفرصهم ومساراتهم ونتائجهم التعليمية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، لم يتم 40% من المهاجرين المكسيكيين الذين وصلوا إلى البلاد في سن السابعة تعليمهم الثانوي، مقارنة بنسبة 70% لدى أولئك الذين جاءوا وهم في الرابعة عشرة من العمر.

تظل الفوارق في التعليم بين المهاجرين والأشخاص المحليي المولد قائمة في الغالب رغم تعاقب الأجيال. وفي بلجيكا، يبلغ الفارق في معدلات الانقطاع عن الدراسة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بين المهاجرين من الجيل الثاني وأهل البلاد 17 نقطة مئوية.

تتحسن مستويات التحصيل الدراسي والتعلم لدى المهاجرين بسرعة أكبر مقارنة بأولئك الذين ظلوا في أوطانهم. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تلقى أطفال المهاجرين من كولومبيا التعليم لمدة أطول من أطفال غير المهاجرين بمقدار 2.3 سنة في المتوسط.

في العديد من البلدان، ومنها أستراليا وماليزيا، تكون فرص التعليم المتاحة للمهاجرين غير النظاميين وللأطفال المحتجزين غير المصحوبين بذويهم ضئيلة أو معدومة في أحيان كثيرة.

يشكل الافتقار إلى الكفاءة اللغوية أحد عوائق الانتفاع بالتعليم. وفي عام 2012، تلقى نحو 53% في المتوسط من التلاميذ المهاجرين من الجيل الأول ذوي مستويات القرائية المتدنية في 23 بلداً مرتفع الدخل دروس تقوية، وتراوحت هذه النسبة بين 13% في سلوفينيا وقرابة 80% في فنلندا.

يتضرر التلاميذ المهاجرون لدى فصل التلاميذ ذوي معدلات التحصيل الدراسي المتدنية عن أقرانهم النوابغ. وفي لينز في النمسا، حيث يبدأ توجيه التلاميذ صوب المسارات الدراسية المختلفة عند سن العاشرة، كان احتمال أن يختار التلاميذ ذوو الخلفية المرتبطة بالهجرة مساراً أكاديمياً في الصف الخامس أقل بمقدار 16 نقطة مئوية عن التلاميذ المحليي المولد.

تمس الهجرة الدولية كافة المناطق 37
تؤثر الهجرة على التعليم وتتأثر به 40
تعيق سياسات الهجرة والمواطنة الالتحاق بالمدارس 46
يمكن أن تساعد السياسات التعليمية على التحاق المهاجرين بالمدارس 49
الخلاصة 55

ازدادت تنقلات الأشخاص عبر الحدود تنوعاً وتعقيداً في السنوات الماضية، مما يؤثر تأثيراً متزايداً على فرص التعليم وعلى النظم التعليمية.

وحتى عندما يتنقل الأشخاص بحثاً عن فرص عمل وحياة أفضل، أي عندما لا يرغمون على النزوح (**الفصل 4**)، فإنهم يضطرون في جميع الحالات تقريباً إلى تحمل ثمن التكيف مع وضعهم الجديد، مما يحد من قدرتهم على الاستثمار في التعليم أو استخدام ما يملكون من مهارات. وقد تحد العقبات القانونية أو الإدارية من فرص التعليم ومن الفوائد المتأتية منه التي تهددها كذلك الحواجز اللغوية وأشكال التمييز، كما أن غياب آليات راسخة تتسم بالشفافية للاعتراف بالمعارف والمؤهلات السابقة يعيق أحياناً استخدام المهارات. وحتى في النظم التعليمية الأكثر تطوراً في البلدان المستقبلة للمهاجرين، فإن مستويات تعليم المهاجرين، وإلى حد ما الأشخاص ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة، تقل عن أقرانهم في الكثير من الأحيان، رغم أنهم قد يبلغون مستويات تعليم ويكتسبون مهارات تفوق تلك التي كانوا سيبلغونها في مواطنهم.

وتتحمل نظم التعليم هي أيضاً ثمن عملية التكيف لدى استيعابها للقادمين الجدد. وتؤدي المدارس دوراً رئيسياً في المجتمعات الجامعة، إذ تتيح الفرصة الأكبر للتعرف على المهاجرين وعلى الأشخاص ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة وتقديرهم، بيد أن زيادة التنوع تنطوي على تحديات بالنسبة للمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور. ويعتبر الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية الهجرة الدولية مسؤولية مشتركة، بيد أنه لا يعطي التعليم مكانة بارزة على سلم أولوياته (United Nations, 2018). ويستحق الدور الذي يؤديه المعلمون وأهمية مكافحة الفصل بين التلاميذ في المدارس قدراً أكبر من الإقرار.

ويوضح هذا الفصل حجم الهجرة الدولية ومدى تنوعها، ويبيّن كيفية تفاعلها مع فرص التعليم ومع التحصيل والإنجاز. ويسلط الفصل الضوء على أوجه الحرمان التي يتعرض لها المهاجرون، ويبحث في السياسات والممارسات الكفيلة بتوسيع نطاق الانتفاع بالتعليم. وتعالج فصول تالية جوانب أخرى للعلاقة بين الهجرة والتعليم، ولا سيما كيف يسهم تحسين نوعية التعليم في زيادة قدرة المجتمعات على الصمود أمام تدفقات المهاجرين (**الفصل 5**)، والتدابير التي تيّسر تنقل الأشخاص ذوي المهارات العالية (**الفصل 6**).

تمسّ الهجرة الدولية كافة المناطق

تضاعف عدد المهاجرين الدوليين أكثر من مرتين ونصف المرة ليرتفع من 93 مليون مهاجر في عام 1960 إلى 241 مليون مهاجر في عام 2015 (**الشكل 3–1 – أ**). ولكن نسبة المهاجرين الدوليين من مجموع السكان ظلت ثابتة إلى حد ما خلافاً للتصورات الشائعة، إذ انخفضت من 3.1% في عام 1960 إلى 2.7% في عام 1990، ثم عاودت الارتفاع في عام 2000 فبلغت 3.3% في عام 2015 (World Bank, 2018) (**الشكل 3–1–ب**).

> تقل مستويات تعليم الأشخاص ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة عن أقرانهم في الكثير من الأحيان، رغم أنهم قد يبلغون مستويات تعليم ويكتسبون مهارات تفوق تلك التي كانوا سيبلغونها في مواطنهم

الشكل 3-1:

طرأ ارتفاع طفيف على كثافة الهجرة الدولية منذ عام 2000

المهاجرون الدوليون، 1960–2015

GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_1

المصدر: World Bank (2018).

ووفق تقديرات الأمم المتحدة، ارتفع عدد المهاجرين الدوليين ليصل إلى 258 مليوناً في عام 2017، أي ما يعادل 3.4% من مجموع سكان العالم، يعيش 64% منهم في بلدان مرتفعة الدخل. وازدادت نسبة المهاجرين في البلدان المرتفعة الدخل من 10% في عام 2000 إلى 14% في عام 2017 على خلاف البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل حيث ظلت نسبة المهاجرين من مجموع السكان ثابتة ومتدنية ولم تتجاوز 1.5%. ويشكل المهاجرون أغلبية السكان في دول الخليج، بما فيها الكويت وقطر والإمارات العربية المتحدة (United Nations Department for Economic and Social Affairs, 2017b).

وتفوق معدلات الهجرة المتوسط العالمي بمرتين إلى ثلاث مرات في بلدان مختلفة منها كوستاريكا وكوت ديفوار وماليزيا وجنوب أفريقيا (IOM, 2017; United Nations Department for Economic and Social Affairs, 2017b). وفي كوستاريكا، ينتمي نحو 40 000 من أصل 470 000 تلميذ في المدارس الابتدائية إلى المهاجرين القادمين في المقام الأول من نيكاراغوا (IOM, 2018). وفي كوت ديفوار، تراجعت نسبة المهاجرين من مجموع السكان من 12% في عام 2000 إلى 9% في عام 2017، علماً بأن هذه النسبة ظلت الأعلى بين بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التي لا تندرج في عِداد البلدان الغنية بالنفط والصغيرة المساحة. وشكل المهاجرون من بوركينا فاسو أكثر من نصف هؤلاء المهاجرين في عام 2012 (Teye et al., 2015). وفي ماليزيا، يشكل المهاجرون القادمون بصورة رئيسية من بنغلاديش وإندونيسيا وميانمار والفلبين 15% من القوة العاملة، وازدادت التحويلات المالية التي يرسلونها بمقدار خمسة أضعاف بين عامي 2006 و2015 (Endo et al., 2017). وفي عام 2015، بلغ عدد سكان جنوب أفريقيا الأجنبيي المولد 4 ملايين نسمة، أي ما يعادل 7% من مجموع السكان، جاء ثلاثة أرباعهم من بلدان مجاورة على رأسها ليسوتو وموزمبيق وزمبابوي (Crush et al., 2015).

وفي المقابل، تقع البلدان التي تجاوزت معدلات الهجرة فيها 5% من السكان في منطقة البلقان (ألبانيا، والبوسنة والهرسك)، والكاريبي (غيانا، وجامايكا)، والقوقاز (أرمينيا، وجورجيا)، وآسيا الوسطى (قيرغيزستان، وطاجيكستان)، وأمريكا الوسطى (السلفادور، ونيكاراغوا). وتضم البلدان التي تقل فيها معدلات الهجرة عن 5% من السكان، بينما ترتفع فيها أعداد المهاجرين المطلقة، نيبال والفلبين وسري لانكا (IOM, 2017).

وتمتد ممرات الهجرة الرئيسية من أوروبا الشرقية إلى أوروبا الغربية، ومن شمال أفريقيا إلى جنوب أوروبا، ومن جنوب آسيا إلى منطقة الخليج. ويمتد أكبر ممر للهجرة بالقيمة المطلقة من المكسيك إلى الولايات المتحدة الأمريكية، إذ عبره 12.7 مليون مهاجر في عام 2017 (**الشكل 3-2**).

وثمة تدفقات أخرى للمهاجرين أقل شهرة ويصعب الحصول بشأنها على تقديرات حالية ودقيقة. وفي بعض الحالات، توفر وسائل التواصل الاجتماعي مصدراً مبتكراً وبديلاً للبيانات (Zagheni et al., 2017). وازدادت أعداد المهاجرين من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الذين كانوا ينشدون الاستقرار في أوروبا

الشكل 3-2:

تنتشر ممرات الهجرة الرئيسية في شتى مناطق العالم

عدد المهاجرين الدوليين من بلد منشأ معين القاطنين في بلد مقصد معين، ممرات هجرة مختارة، 2017

GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_2

المصدر: United Nations Department for Economic and Social Affairs (2017b).

لكنهم ظلوا في بلدان العبور ومنها المغرب (Mourji et al., 2016). وتوجه المهاجرون من هايتي إلى شيلي (Pavez-Soto and Chan, 2018)، بينما هاجر الفنزويليون إلى بلدان مجاورة غير ناطقة بالإسبانية وإلى البرازيل (Mahlke and Yamamoto, 2017) وترينيداد وتوباغو (Nakhid and Welch, 2017).

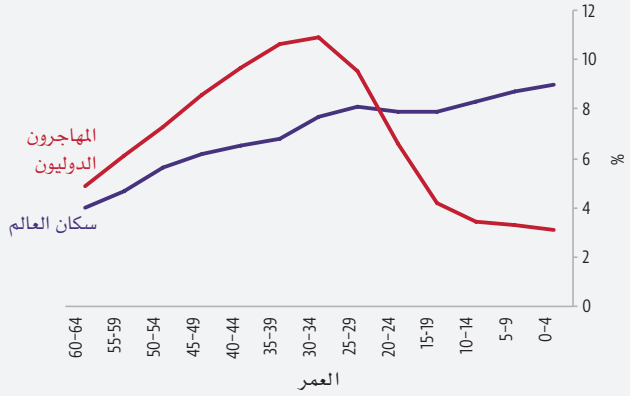
وإجمالاً، يفوق المهاجرون عامة السكان عمراً. وفي عام 2017، بلغت نسبة المهاجرين الدوليين دون سن العشرين 14%، وهي نسبة أدنى بكثير من تلك السائدة لدى عامة السكان (**الشكل 3-3**) أو في صفوف النازحين قسراً (**الفصل 4**).

وتؤثر الهجرة على فرص التعليم المتاحة للمهاجرين وأطفالهم على حد سواء. ويستشف من تحليل للبيانات في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب أن واحداً على الأقل من كل خمسة تلاميذ في عمر 15 عاماً في معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في

الشكل 3-3:

يفوق المهاجرون في الغالب عامة السكان عمراً

توزيع المهاجرين الدوليين وسكان العالم بحسب العمر، 2017



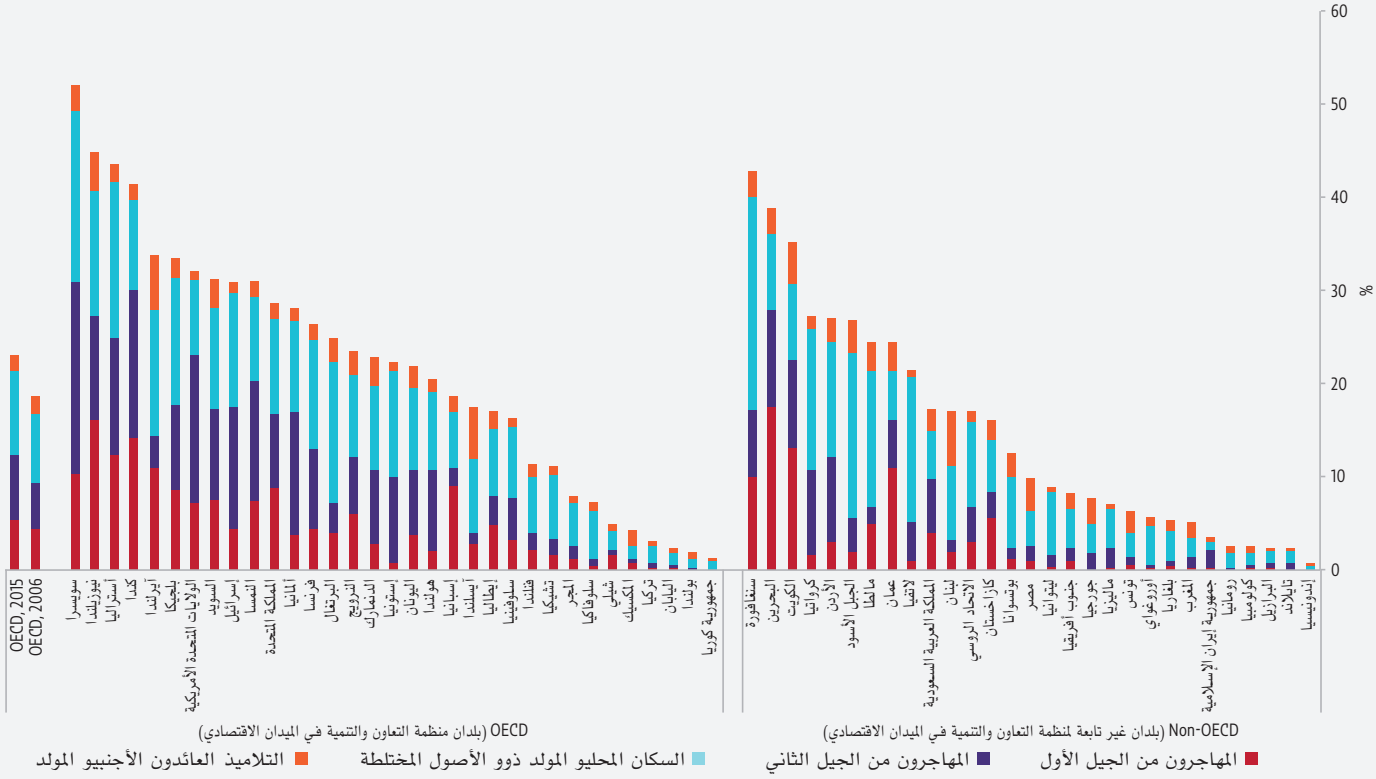
GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_2

المصدر: United Nations Department for Economic and Social Affairs (2017b).

الشكل 3-4:

في معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، كان واحد على الأقل من كل خمسة تلاميذ في عمر 15 عاماً مهاجراً أو ذا خلفية مرتبطة بالهجرة

توزيع التلاميذ في عمر 15 عاماً بحسب طبيعة خلفيتهم المرتبطة بالهجرة، بلدان مختارة، 2015



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

ملاحظة: يستثني هذا الشكل خمسة بلدان وأقاليم تفوق فيها معدلات التلاميذ ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة ما ذُكر آنفاً، وهي: هونغ كونغ – الصين، ولكسمبرغ، وماكاو – الصين، وقطر، والإمارات العربية المتحدة.

المصدر: Gem Report team analysis based on the 2006 and 2015 PISA and 2015 TIMSS.

الميدان الاقتصادي كان مهاجراً أو ذا خلفية مرتبطة بالهجرة في عام 2015 (OECD, 2016) (**الشكل 3-4**). وكان 5.4% منهم في المتوسط من المهاجرين من الجيل الأول، و7.1% من المهاجرين من الجيل الثاني، و8.9% من السكان المحليي المولد ذوي الأصول المختلطة، و1.8% من التلاميذ العائدين الأجنبيي المولد. وزادت نسبة التلاميذ المهاجرين من الجيلين الأول والثاني من 9.4% إلى 12.5% بين عامي 2006 و2015، وفاقت هذه النسبة 30% في كندا وسويسرا. وأظهرت تقديرات أجريت بغرض إعداد هذا التقرير أن 15% على الأقل من التلاميذ في 52% من المدارس الثانوية في البلدان المرتفعة الدخل هم من ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة.

تؤثر الهجرة على التعليم وتتأثر به

يتطلب فهم وقع الهجرة على معدلات التحصيل الدراسي والإنجاز التعليمي إجراء مقارنة بين المهاجرين وغير المهاجرين، مع الإقرار بأن الاختلافات بينهم تتعدى مجرد قرار الهجرة. وثمة مقارنة أخرى رئيسية يتعين إجراؤها بين المهاجرين والسكان المحليي المولد الذين تتجاوز الاختلافات بينهم هم أيضاً مجرد مسألة وضع الهجرة. فعلى سبيل المثال، يسكن المهاجرون في الغالب في مناطق أكثر فقراً توجد فيها مدارس متدنية النوعية، مما يسهم في تدني معدلات تحصيلهم الدراسي واكتسابهم للمهارات.

> في عام 2000، بلغت معدلات الهجرة العالمية 5.4% لدى الأشخاص الذين تلقوا التعليم العالي، و1.8% لدى أولئك الذين تلقوا التعليم الثانوي، و1.1% لدى أولئك الذين تلقوا التعليم الابتدائي

يزيد التعليم احتمال الهجرة

لا يمثل المهاجرون مجموعة عشوائية من السكان، بل تميزهم عن عامة السكان خصائص واضحة (كالتعليم) وأخرى أقل وضوحاً (كالدافع)، وتؤثر هذه الخصائص كلها على ظاهرة الهجرة. فالأشخاص الأعلى تعليماً أكثر عرضة للهجرة لأنهم أكثر قدرة على جمع المعلومات، واغتنام الفرص الاقتصادية، وتوظيف المهارات التي يمكن استخدامها في سياقات مختلفة، وتمويل عملية الهجرة. وفي عام 2000، بلغت معدلات الهجرة العالمية 5.4% لدى الأشخاص الذين تلقوا التعليم العالي، و1.8% لدى أولئك الذين تلقوا التعليم الثانوي، و1.1% لدى أولئك الذين تلقوا التعليم الابتدائي (Docquier and Marfouk, 2006). وفاقت معدلات التحصيل الدراسي لدى المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية المتوسط السائد في 31 من أصل 32 بلداً من بلدان المنشأ (Feliciano, 2005).

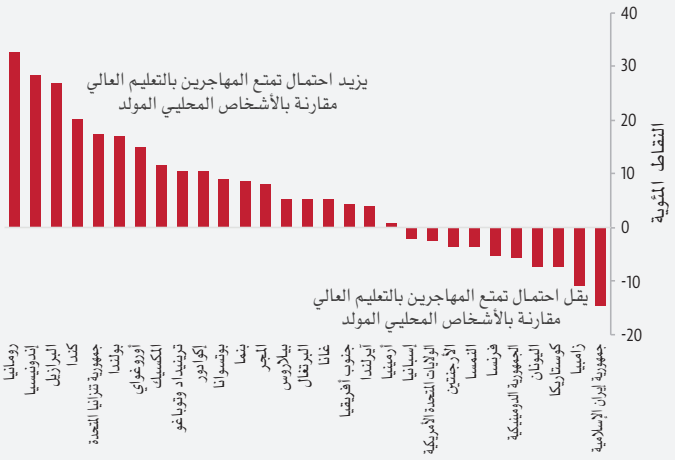
ويفضي تطبيق سياسات هجرة انتقائية في بعض البلدان إلى فوارق ملحوظة بين الأوضاع التعليمية للمهاجرين وللسكان المحليي المولد. فبين عامي 2008 و2012، كان 41% من المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية من أفريقيا يحملون شهادة البكالوريوس على الأقل، في حين بلغت هذه النسبة 28% لدى سائر المهاجرين. وكان المهاجرون من نيجيريا (61%) وجنوب أفريقيا (57%) وكينيا (47%) وغانا (35%) من بين أكثر المهاجرين تعليماً (Gambino et al., 2014).

وتُعزى الحالات التي يقل فيها مستوى تعليم المهاجرين عن أقرانهم المحليي المولد إلى كونهم ينحدرون من بلدان مجاورة أشد فقراً يتدنى فيها متوسط التحصيل الدراسي، كما هي الحال بالنسبة للمهاجرين من ألبانيا إلى اليونان، أو من هاييتي إلى الجمهورية الدومينيكية، أو من نيكاراغوا إلى كوستاريكا (**الشكل 3-5**). وقد تسود الاختلافات في هذا المضمار بين السكان المهاجرين أنفسهم أيضاً. ففي جنوب أفريقيا، أتم التعليم العالي عدد أكبر من المهاجرين مقارنة بالسكان المحليي المولد (بفارق سبع نقاط مئوية)، بيد أن أعداد المهاجرين الذين لم يتلقوا التعليم النظامي على الإطلاق كانت أعلى هي أيضاً (بفارق 3 نقاط مئوية) (Fauvelle-Aymar, 2014).

الشكل 3-5:

يتمتع المهاجرون في الغالب بمستويات تعليم أعلى من الأشخاص المحليي المولد

الفارق بين المهاجرين والمحليي المولد من حيث نسبة الأشخاص الذين تلقوا التعليم العالي، بلدان مختارة، 2015–2009



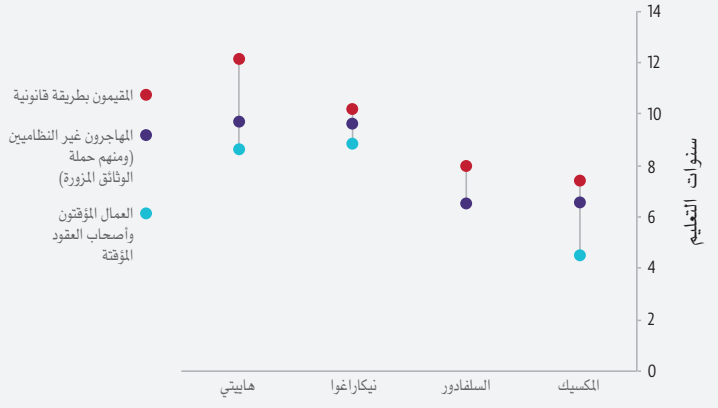
GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_5

المصدر: GEM Report team analysis based on IPUMS data.

الشكل 3-6:

كانت مستويات تعليم المهاجرين غير النظاميين الذين جاءوا إلى الولايات المتحدة الأمريكية من أمريكا اللاتينية والكاريبي أعلى من مستويات تعليم أولئك الذين جاءوا بعقود عمل مؤقتة

سنوات التعليم، بحسب الوثيقة المستخدمة في آخر زيارة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، مهاجرون من بلدان مختارة في أمريكا اللاتينية والكاريبي



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_6

المصدر: GEM Report team analysis based on Latin American Migration Project and Mexican Migration Project data.

وتتفاوت معدلات التحصيل الدراسي للمهاجرين في وقت هجرتهم من بلدانهم وفق ظروف عبورهم الحدود. فعلى سبيل المثال، كانت مستويات تعليم المهاجرين غير النظاميين الذين جاءوا إلى الولايات المتحدة الأمريكية من السلفادور وهاييتي والمكسيك ونيكاراغوا أعلى في المتوسط من أولئك الذين جاءوا بعقود عمل مؤقتة، غير أن مستويات تعليم هاتين الفئتين كانت أدنى من أولئك الذين حصلوا على حق الإقامة الشرعية في البلاد (**الشكل 3-6**).

وتتوقف العلاقة بين التعليم والهجرة أيضاً على فرص العمل المتاحة وعلى الأجر الذي يتلقاه ذوو المهارات المتدنية والمتوسطة والعالية في كل من بلد المنشأ وبلد المقصد (Docquier and Deuster, 2018; Tani, 2018).

تؤثر الهجرة على تعليم الأطفال الذين لم يصطحبهم ذووهم معهم

كثيراً ما لا يصطحب المهاجرون أطفالهم في رحلة الهجرة. وفي بعض بلدان الكاريبي، تتراوح نسبة الأطفال الذين لا يصطحبهم ذووهم بين 10% و20% (Dillon and Walsh, 2012). وفي قيرغيزستان، تقدر نسبة العمال المهاجرين بما يتراوح بين 12% و17% من السكان، ولا يرغب الكثير من أولياء الأمور في اصطحاب أطفالهم معهم أو لا يقدرون على ذلك (FIDH, 2016). وتشير التقديرات إلى أن عدد الأطفال الذين يعيش أحد والديهم خارج البلاد يتراوح بين 1.5 مليون و3 ملايين طفل في الفلبين التي تعدّ من أكبر البلدان الموردة للعمال المهاجرين في العالم (Cortes, 2015).

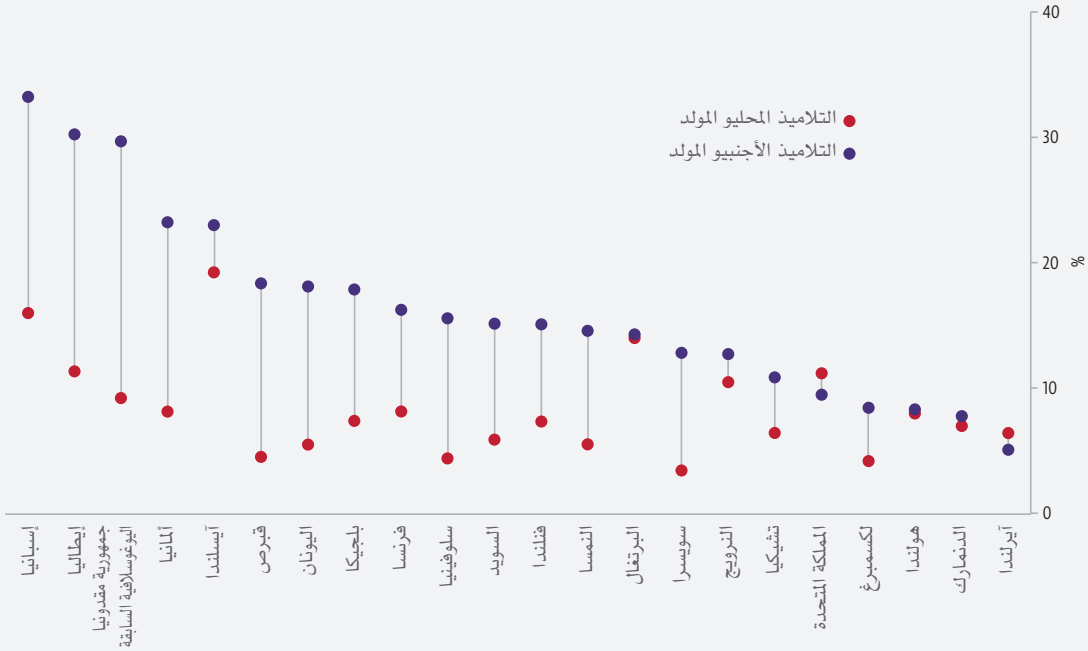
ويتوقف تأثير الهجرة في تعليم الأطفال الذين يُتركون في موطنهم على السياق السائد. فقد تسهم التحويلات النقدية في تذليل العقبات المالية التي تعيق انتفاعهم بالتعليم (**محور السياسات 19-4**)، بيد أن تأثير هذه التحويلات قد يكون معدوماً أو سلبياً في حال (أ) كانت قيمتها متدنية مما يضطر الأطفال للعمل، و(ب) أدى غياب الأهل إلى تقليص قدرتهم على الإشراف على أطفالهم ومراقبة أدائهم المدرسي، و(ج) أدى احتمال إيجاد المهاجرين الأقل تعليماً لفرص عمل مربحة إلى تقليص الحوافز التي تدفعهم للبقاء في المدارس.

وخلصت الدراسات إلى طائفة من النتائج المختلفة في ظل تنوع السياقات السائدة. ففي الفلبين، ازدادت معدلات الحضور إلى المدارس وانحسر عمل الأطفال في الأسر المعيشية التي تضم مهاجرين دوليين (Yang, 2008). وفي طاجيكستان، كان التأثير على معدلات الحضور إلى المدارس سلبياً (Dietz et al., 2015). وفي المكسيك، ازداد احتمال إتمام الأطفال الذين تُركوا في موطنهم للتعليم الثانوي بمقدار 12 نقطة مئوية لدى هجرة أمهاتهم (Miranda, 2011). وأتمت الفتيات المكسيكيات هن أيضاً عدداً أكبر من السنوات الدراسية لدى هجرة آبائهن إلى الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن ليس لدى هجرتهم إلى منطقة أخرى داخل المكسيك (Antman, 2012). وفي المقابل، تراجعت

الشكل 3-7:

يزيد احتمال ترك التلاميذ المهاجرين لمقاعد الدراسة مبكراً مقارنة بالتلاميذ المحليي المولد

معدل ترك التعليم والتدريب مبكراً لدى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاماً، بلدان أوروبية مختارة، 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_7

المصدر: Eurostat (2017).

نسب القيد بمقدار 37 نقطة مئوية في غواتيمالا لدى هجرة الآباء إلى خارج البلاد (Davis and Brazil, 2016).

يدفع المهاجرون ثمن الهجرة على حساب تعليمهم في بلدان المقصد

كثيراً ما يترك المهاجرون مقاعد التعليم مبكراً. ففي عام 2017، ترك 19% من الأشخاص الأجنبيي المولد الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاماً والقاطنين في الاتحاد الأوروبي المدارس مبكراً بينما بلغت هذه النسبة 10% لدى الأشخاص المحليي المولد (Eurostat, 2017). وفي إسبانيا، بلغ معدل ترك المدارس مبكراً 32% لدى السكان الأجنبيي المولد و16% لدى السكان المحليي المولد (**الشكل 3-7**). ولم تكن النسبة أدنى لدى الأشخاص أجنبيي المولد سوى في آيرلندا وهولندا والمملكة المتحدة.

ويؤدي عمر الأشخاص عند الهجرة دوراً حاسماً في تحديد احتياجاتهم وفرصهم ومساراتهم ونتائجهم التعليمية (OECD, 2018; van Ours and Veenman, 2006). ويؤثر الالتحاق بالنظام التعليمي في البلد المضيف في بداية مرحلة التعليم الإلزامي أو في وسطها أو في نهايتها تأثيراً كبيراً على نتائج التعلم. فعلى سبيل المثال، تسرب 26% من الفتيان الذين هاجروا من الاتحاد السوفييتي سابقاً إلى إسرائيل في عمر يتراوح بين 16 و18 عاماً من المدارس قبل إتمام تعليمهم الثانوي، في حين بلغت هذه النسبة 13% في صفوف الأطفال الذين هاجروا في عمر يتراوح بين 6 و9 سنوات (Cohen Goldner and Epstein, 2014). وفي الولايات المتحدة الأمريكية، لم يتم 40% من المهاجرين المكسيكيين الذين وصلوا إلى البلاد في سن السابعة تعليمهم الثانوي، بينما بلغت هذه النسبة 70% لدى أولئك الذين وصلوا في سن الرابعة عشرة (Beck et al., 2012).

ويبلغ احتمال رسوب التلاميذ المهاجرين في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي زهاء ضعف احتمال رسوب أقرانهم المحليي المولد (OECD, 2015, 2018). وأظهر تحليل أجري في إطار إعداد هذا التقرير استناداً إلى الدراسات الاستقصائية (Panels d'élèves) التي شملت مجموعات من التلاميذ في فرنسا بين عامي 2007 و2013 أن 15% من الأطفال الذين ترعرعوا في كنف أبوين فرنسيين رسبوا في أحد الصفوف

> في الولايات المتحدة الأمريكية، كان معدل التخرج من المرحلة الثانوية لدى الأمريكيين المكسيكيين من الجيل الثالث أقل بقليل ممّا كان عليه لدى السكان البيض غير المنحدرين من أصول لاتينية

الثانوية على الأقل، مقارنة بنسبة 32% لدى أطفال المهاجرين من تركيا و33% لدى أطفال المهاجرين من مالي، في حين لم يتعد احتمال رسوب أطفال المهاجرين الفيتناميين 6% (Ichou, 2018) (**الشكل 3-8**). وفي إسبانيا، بلغ احتمال رسوب التلاميذ المهاجرين من الجيل الأول في أحد الصفوف الابتدائية الضعف تقريباً مقارنة بالتلاميذ المحليي المولد (Gonzalez-Betancor and Lopez-Puig, 2016).

قد تمتد أوجه التفاوت في معدلات التحصيل الدراسي لتشمل أجيالاً عدة

تظل أوجه التفاوت في التعليم قائمة بين التلاميذ المحليي المولد والتلاميذ ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة في معظم البلدان، بيد أن لهذه القاعدة استثناءاتها البارزة. وتتنوع العوامل المسببة لأوجه التفاوت هذه وتتوفر أدلة على انحسارها. وعموماً، يكون التلاميذ المهاجرون من الجيل الثاني أكثر عرضة من أهل البلاد للانقطاع عن الدراسة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ويَفصل بين مجموعتي التلاميذ هاتين فارق قدره 17 نقطة مئوية في بلجيكا، تنخفض إلى 4 نقاط مئوية لدى مراعاة مستوى تعليم الوالدين (OECD, 2017).

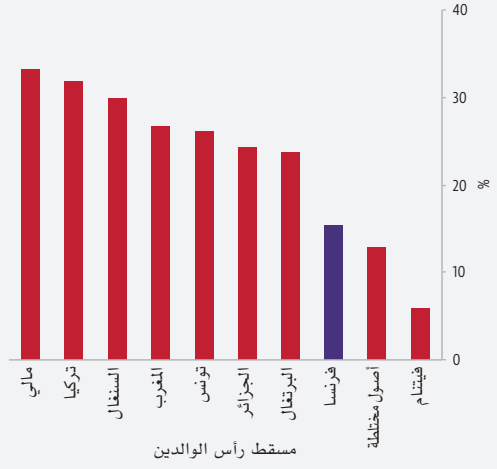
وأظهرت عملية مقارنة شملت المهاجرين الأتراك من الجيل الثاني في ستة بلدان التأثير البالغ للعوامل المؤسسية على فرص الانتفاع بالتعليم العالي، إذ التحق بالتعليم العالي 37% منهم في فرنسا و32% منهم في السويد، وذلك بفضل التحاقهم بالتعليم قبل الابتدائي مبكراً، وتوجيههم في مرحلة متقدمة من التعليم الثانوي إلى مسارات تعليمية معينة تتناسب وقدراتهم، وعدم منعهم من الالتحاق بالتعليم العالي حتى لدى توجيههم إلى مسارات متدنية القدرات. وفي المقابل، لم تبلغ نسبة التحاقهم بالتعليم العالي سوى 15% في النمسا و5% في ألمانيا حيث لم تراع العوامل المذكورة آنفاً (Crul, 2013).

ولتفسير أوجه التفاوت الضئيلة في بعض النتائج – كاحتمال الالتحاق بمسار أكاديمي مثلاً – يمكن الإشارة إلى عملية الانتقاء الإيجابي للمهاجرين، بمعنى أن مستويات تعليمهم كانت أعلى

الشكل 3-8:

في فرنسا، كان احتمال رسوب التلاميذ ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة في أحد الصفوف الثانوية أكبر من احتمال رسوب التلاميذ المحليي المولد

نسبة التلاميذ الذين رسبوا في أحد الصفوف الثانوية على الأقل، بحسب مسقط رأس الوالدين، فرنسا، 2007–2013



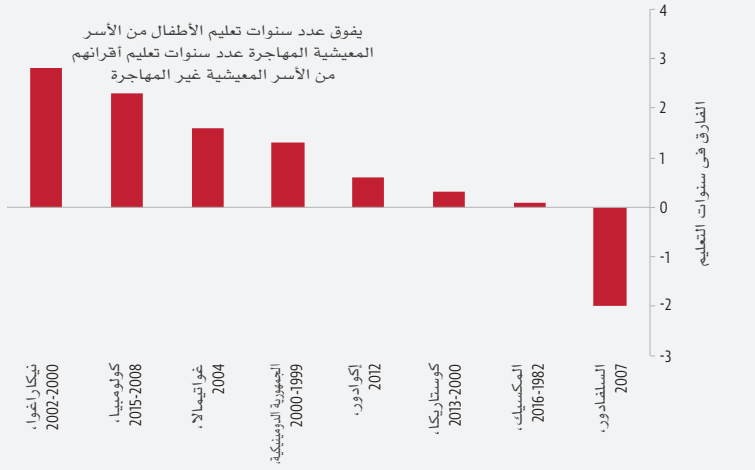
GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_8

المصدر: Ichou (2018).

الشكل 3-9:

يحقق أطفال المهاجرين من أمريكا اللاتينية معدلات تحصيل دراسي تفوق معدلات تحصيل أطفال الأشخاص الذين لم يهاجروا

الفارق في سنوات التعليم بين الأطفال في الأسر المعيشية المهاجرة وغير المهاجرة، بلدان مختارة في أمريكا اللاتينية



GEM Stat*Link*: http://bit.ly/fig3_9

المصدر: GEM Report team analysis based on Latin American Migration Project and Mexican Migration Project data.

من أقرانهم في بلدان المنشأ أصلاً. وقد يعزى ذلك جزئياً وليس حصرياً إلى سياسات الهجرة الانتقائية المطبقة في بلدان المقصد. وفي إنجلترا (المملكة المتحدة)، خضع المهاجرون من بلدان كالصين والهند وباكستان لعملية انتقاء إيجابي (van de Werfhorst and Heath, 2018).

وتتحسن معدلات التحصيل الدراسي لدى المهاجرين مع مرور الوقت مقارنة بالسكان المحليي المولد. وتضم أساليب قياس التقدم المحرز في هذا الصدد حساب نسبة المهاجرين الذين يبلغون مستوى تعليم أعلى من مستوى والديهم. وأظهر تحليل شمل 11 بلداً أن المهاجرين من الجيل الثاني تجاوزوا مستويات تعليم والديهم أكثر من أقرانهم من أهل البلاد، رغم أن تدني مستويات تعليم أولياء الأمور المهاجرين هو ما يفسر هذا التوجه في معظم البلدان (Oberdabernig and Schneebaum, 2017).

ولدى السعي إلى تقدير سرعة لحاق المهاجرين من الجيل بعد الثاني بأقرانهم من أهل البلاد، تظهر مشكلة تحديد خلفية المهاجرين تحديداً دقيقاً. وأظهرت دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية تناولت هذه المسألة أن معدل التخرج من المرحلة الثانوية لدى الأمريكيين المكسيكيين من الجيل الثالث كان أقل بقليل ممّا كان عليه لدى السكان البيض غير المنحدرين من أصول لاتينية. وحقق الأمريكيون المكسيكيون من الجيل الثالث قدراً كبيراً من التقدم مقارنة بالجيل الثاني من حيث عدد سنوات الدراسة، ومعدلات الالتحاق بالجامعات، ومعدلات إتمام مرحلة البكالوريوس (Duncan et al., 2017).

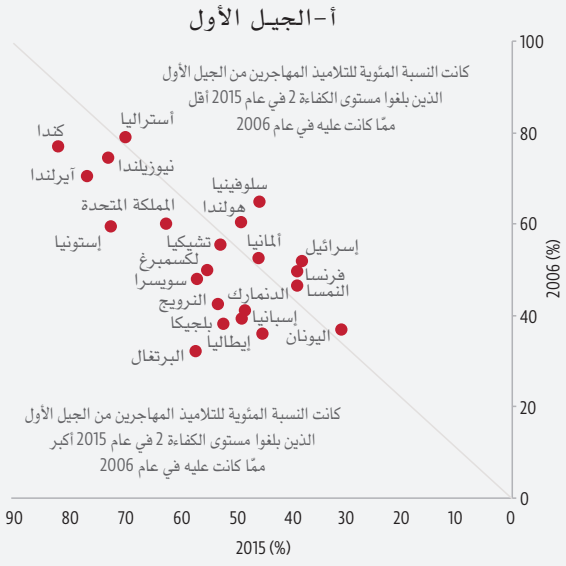
تتحسن أوضاع المهاجرين التعليمية بسرعة أكبر ممّا هي عليه لدى غير المهاجرين

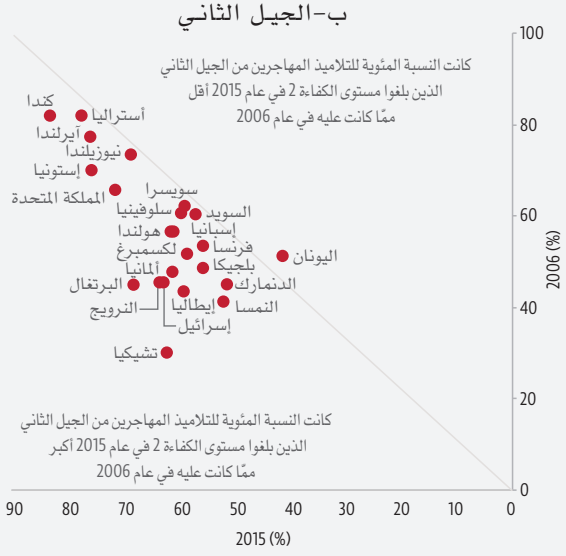
تتطلب المقارنة بين المسارات التعليمية للمهاجرين وغير المهاجرين وجود بيانات متخصصة وعالية الجودة.
ويشمل المشروع البحثي الخاص بالهجرة المكسيكية (Mexican Migration Project) منذ عام 1982 الهجرة من المكسيك إلى الولايات المتحدة الأمريكية في 161 مجتمعاً محلياً ونحو 27 000 أسرة معيشية، 4% منها في الولايات المتحدة الأمريكية. ويتيح المشروع البحثي الخاص بالهجرة من أمريكا اللاتينية (Latin American Migration Project) جمع معلومات عن الهجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية من 10 بلدان في أمريكا اللاتينية والكاريبي منذ عام 1998. وأظهرت البيانات تلقي أطفال المهاجرين سنوات تعليم تفوق بمقدار 1.4 سنة في المتوسط تلك التي يتلقاها أطفال الأشخاص الذين لم يهاجروا، فيما عدا في السلفادور والمكسيك (**الشكل 3-9**).

الشكل 3-10:

تحسنت مستويات الكفاءة الأكاديمية لدى المهاجرين من الجيل الثاني على مر الزمن في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

النسبة المئوية للتلاميذ المهاجرين من الجيلين الأول والثاني ممن هم في الخامسة عشرة من العمر الذين بلغوا مستوى الكفاءة 2 في برنامج التقييم الدولي للطلاب، بلدان مختارة، 2006 و2015





GEM Stat*Link*: http://bit.ly/fig3_10
المصدر: GEM Report team analysis using PISA data.

ورغم التأثير الكبير المحتمل للهجرة على التحصيل الدراسي للأفراد المهاجرين لدى انتقالهم من بلدان يتدنى فيها متوسط مستويات الدراسة إلى بلدان يرتفع فيها هذا المتوسط، يُعدّ هذا التأثير أقل بكثير مما هو متوقع على الصعيد العالمي. وأظهر بحث جديد أجري في إطار الإعداد لهذا التقرير أن معدل التحصيل الدراسي في المرحلة بعد الثانوية سيزداد بأقل من 0.1 نقطة مئوية لدى الكبار وبنحو 0.2 نقطة مئوية لدى الشباب بحلول عام 2050. ويذكّرنا هذا التأثير الضئيل بأن معدلات الهجرة متدنية وبأن قلة من المهاجرين فحسب يصلون بلد المقصد في سن مبكرة بما يكفي لكي يكون للهجرة تأثير كبير على مساراتهم التعليمية. وفضلاً عما تقدم، ينحدر المهاجرون في الغالب من أسر معيشية تكون فيها معدلات التحصيل الدراسي أعلى من المتوسط في بلد المنشأ (IIASA, 2018).

تقل معدلات الكفاءة الأكاديمية لدى المهاجرين مقارنة بالتلاميذ المحليي المولد

لا تشكل معدلات التحصيل الدراسي المسألة الوحيدة المثيرة للاهتمام. ففي برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015، بلغ 49% من التلاميذ المهاجرين من الجيل الأول و61% من التلاميذ المهاجرين من الجيل الثاني الذين هم في الخامسة عشرة من العمر مستوى الكفاءة 2 على الأقل في القراءة والحساب والعلوم، مقارنة بنسبة 72% لدى التلاميذ من أهل البلاد (OECD, 2018). وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي التي يمكن أن تُقارن نتائجها في هذا البرنامج لعامي 2006 و2015، ازدادت معدلات بلوغ مستوى الكفاءة 2 بمقدار 7 نقاط مئوية لدى المهاجرين من الجيل الثاني، بيد أنها تراجعت بمقدار ثلاث نقاط مئوية لدى المهاجرين من الجيل الأول (**الشكل 3-10**).

وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أيضاً، يعزى نحو 20% من الفارق بين مستويات تعلم المهاجرين وسائر السكان إلى تدني أوضاع المهاجرين الاجتماعية الاقتصادية، وقد يفسر تدني هذه الأوضاع نسبة قد تصل إلى 50% من الفارق في بعض البلدان. فلدى مراعاة أوضاع التلاميذ الاجتماعية الاقتصادية، يتراجع الفارق في النسبة المئوية للتلاميذ الذين بلغوا الحد الأدنى للكفاءة في القراءة والحساب والعلوم في برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015 من 24 نقطة مئوية إلى 13 نقطة مئوية في فرنسا، ومن 22 نقطة مئوية إلى 12 نقطة مئوية في اليونان (OECD, 2018).

تعيق سياسات الهجرة والجنسية الالتحاق بالمدارس

كرّس الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (المادة 26) واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (المادة 28) الحق في التعليم. وتقر الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم بحق الأطفال المهاجرين في التعليم بصرف النظر عن وضعهم الرسمي كمهاجرين (المادة 30)، رغم أنه لم يصدق عليها حتى الآن سوى واحد من كل أربعة بلدان، جميعها تقريباً من البلدان الموفدة للمهاجرين (OHCHR, 2018). وعملياً، قد يحول تطبيق سياسات مقيدة للهجرة وانعدام الاتساق بين القوانين وكثرة الوثائق التي يطلبها البلد المضيف دون إعمال هذا الحق (**محور السياسات 8-1**).

يواجه المهاجرون غير النظاميين عقبات تعيق انتفاعهم بالتعليم

يعيش ثلثا المهاجرين غير النظاميين الموجودين في الولايات المتحدة الأمريكية، وعددهم 11 مليون شخص، في هذا البلد منذ 10 سنوات على الأقل (Krogstad et al., 2017). وتشير التقديرات إلى أن 7% من مجموع الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية ولدوا لمهاجرين غير نظاميين (Capps et al., 2016). ولا يلتحق الأطفال بالمدارس في بعض الأحيان خوفاً من خطر ترحيلهم من البلاد. وفي شباط/فبراير 2017، ازدادت معدلات التغيب عن مدارس مقاطعة لاس كروسيس في ولاية نيو مكسيكو الأمريكية بنسبة 60% بعد قيام قوات إدارة إنفاذ قوانين الهجرة والجمارك بمداهمتها (Las Cruces Public Schools, 2017). وفي إثر ذلك، عمد مجلس المدارس في المقاطعة إلى تعديل سياسته، وأوعز إلى المدارس بالتوقف عن جمع المعلومات المتعلقة بوضع التلاميذ القانوني كمهاجرين وبرفض الطلبات التي ترد من موظفي إدارة إنفاذ قوانين الهجرة والجمارك الفدرالية للدخول إلى حرم المدارس إذا لم يكن في حوزتهم أمر قضائي (Alba Soular, 2017). وفي نيسان/أبريل 2018، تغيب 20% من التلاميذ من أصول لاتينية عن المدارس في مقاطعة هامبلن في ولاية تينيسي غداة مداهمة أخرى نفذتها قوات إدارة إنفاذ قوانين الهجرة والجمارك (Scown, 2018).

وتسمح جميع الولايات، باستثناء ألاباما وجورجيا وكارولاينا الجنوبية، للمهاجرين غير النظاميين بالالتحاق بالتعليم العالي، ولكن العديد من الكليات والجامعات الحكومية تفرض عليهم في هذه الحالات الرسوم التي تُفرض عادة على الطلاب من خارج الولاية حتى وإن كانوا يقيمون فيها منذ فترة طويلة (Golash-Boza and Merlin, 2016). وبُذلت مساعٍ لمنح الطلاب حق الإقامة لدى وفائهم بشروط معينة مما يؤثر إيجاباً على تعليمهم (**الإطار 3-1**).

وفي المغرب، ينص القانون رقم 4 لعام 2000 على توفير التعليم للأطفال المغاربة حصرياً. ويقر دستور عام 2011 بحق جميع الأطفال في التعليم، كما نصت مذكرة دورية صادرة عن وزارة التربية الوطنية في عام 2013 على توسيع نطاق الانتفاع بالتعليم ليشمل الأطفال من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى دون غيرهم. ورغم ذلك، قد يصعب على المهاجرين توفير بعض الوثائق المطلوبة (Caritas Maroc, 2015; Qassemy et al., 2014). فعلى سبيل المثال، تطلب الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء من المهاجرين تقديم شهادات طبية، ولا سيما بالنسبة للمهاجرين من بلدان متأثرة بالإيبولا، قبل السماح بقيدهم في المدارس (Caritas Maroc, 2015; Qassemy et al., 2014). وبلغ عدد الأطفال المهاجرين المسجلين في المدارس الحكومية في الفترة 2015-2016 نحو 7500 طفل (Le Matin, 2015). غير أن إحدى المنظمات غير الحكومية قدرت بأن ما يقل عن نصف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و17 عاماً، ويرتادون مراكزها في الدار البيضاء والرباط وطنجة، كانوا يحضرون إلى المدارس في عام 2014 (Caritas Maroc, 2015).

ويتأثر المهاجرون غير النظاميين بتغير السياسات المطبقة عليهم باستمرار، مما ينعكس على تعليم أطفالهم. ففي تايلاند، يعرِّف قانون التعليم لعام 1999 «الشخص» بأنه فرد بحوزته وثائق أصدرتها الدولة، وتسنى مع ذلك للمهاجرين غير النظاميين الالتحاق بمدارس البلاد بعد صدور قرار عن مجلس الوزراء في عام 2005 خصص للتلاميذ المهاجرين والمحليي المولد على السواء النصيب نفسه من التمويل للفرد، كما بات يحق للتلاميذ كافة الحصول على شهادة بعد إتمام الدراسة بصرف النظر عن وثائق الهوية التي بحوزتهم. ولكن ضعف الرقابة على القرارات التي تتخذها المدارس أتاح للكثير من المديرين مقاومة قبول التلاميذ المهاجرين متذرعين بتكلفة توفير التعليم لهم وبارتفاع معدلات التسرب في صفوفهم (Nawarat, 2017). وفضلاً عن ذلك، تؤثر كثرة الإجراءات الصارمة التي تُتخذ بحق العمال غير النظاميين سلباً على التعليم. ففي محافظة تاك القريبة من ميانمار، كان معظم المعلمين المهاجرين يفتقرون إلى وثائق الإقامة، كما كان أولياء الأمور من المهاجرين غير النظاميين يترددون في إرسال أطفالهم إلى المدارس خشية اعتقالهم (The Nation, 2017).

وفي شيلي، ارتفع عدد المهاجرين من هاييتي من أقل من 5000 مهاجر في عام 2010 إلى 105 000 في عام 2017 بعد أن سمحت القوانين للمهاجرين من المنطقة بالحصول على تأشيرات دخول على الحدود، ومن ثم بتقديم طلبات للحصول على تصاريح عمل (Charles, 2018b). ويتعرض المهاجرون من هاييتي لملاحظات عنصرية على الملأ وفي وسائل التواصل الاجتماعي وفق المعهد الوطني لحقوق الإنسان (INDH, 2018). وطالب 68% من مواطني شيلي بتشديد الرقابة على الهجرة، مما دفع إلى تطبيق قانون جديد للهجرة في نيسان/أبريل 2018 من أجل

الإطار 3-1

لا يزال على الولايات المتحدة الأمريكية تذليل العقبات التي تقف في وجه المهاجرين غير النظاميين وتعيق تعليمهم

يشير «قانون تنمية المهاجرين القاصرين وإغاثتهم وتعليمهم» إلى جملة من الاقتراحات التشريعية المتعاقبة الرامية إلى منح المهاجرين غير النظاميين الشباب الذين وصلوا إلى الولايات المتحدة الأمريكية قبل بلوغهم الثامنة عشرة من العمر حق الإقامة. وقُدّم أول هذه الاقتراحات في عام 2001، بيد أن أياً منها لم يحظ بالموافقة (American Immigration Council, 2018).

وفي عام 2012، باشرت إدارة الرئيس أوباما تطبيق برنامج «الإجراء المؤجل للقادمين في مرحلة الطفولة» الذي يعرف اختصاراً باسم داكا (DACA). وساعد هذا البرنامج المهاجرين غير النظاميين الشباب الذين وصلوا إلى الولايات المتحدة الأمريكية وهم أطفال، ومنحهم الحماية من الترحيل لمدة عامين قابلة للتجديد، كما أتاح لهم إمكانية الحصول على تصريح عمل وفق شروط معينة منها حضورهم إلى المدارس أو تقديم شهادة دراستهم الثانوية. وقدم زهاء 700000 شخص من أصل 1.3 مليون شخص يلبّون شروط البرنامج طلبات للالتحاق به بحلول أيار/مايو 2018، وكان 80% منهم تقريباً من المكسيكيين، في حين بلغت نسبة المشاركين من أمريكا اللاتينية عموماً 92% (MPI, 2018).

ومن شأن سياسات الهجرة التي تفتح آفاقاً بعيدة المدى أمام المهاجرين غير النظاميين الشباب أن تشجع على الاستثمار في التعليم. وأدى برنامج داكا إلى زيادة معدلات التخرج من المرحلة الثانوية بنسبة 15% وفقاً للتقديرات بفضل سعي المهاجرين المؤهلين للالتحاق به إلى الوفاء بالشروط الضرورية لذلك (Kuka et al., 2018). ولأن البرنامج شكل حافزاً ليس لإتمام مرحلة الدراسة الثانوية فحسب وإنما للعمل أيضاً، فإن انعكاساته على معدلات الحضور وإتمام الدراسة في مرحلة التعليم بعد الثانوي كانت أشد تفاوتاً، إذ يضطر الطلاب المهاجرون غير النظاميين للاختيار بين التعليم بعد الثانوي بدوام كامل أو التسرب من أجل العمل. وأظهرت دراسة أن معدلات التسرب لدى المشاركين في برنامج داكا من الكليات التي تكون مدة الدراسة فيها أربع سنوات لربما ارتفعت بأكثر من 14 نقطة مئوية. ولم يلاحَظ مثل هذا التأثير في كليات المجتمع حيث تتيح المساقات الدراسية المقدمة بأسلوب مرن مراعاة ظروف الطلاب العاملين (Hsin and Ortega, 2018).

تسوية الأوضاع القانونية للمهاجرين الموجودين في البلاد وتشديد شروط منح تصاريح العمل في الوقت نفسه (Charles, 2018a; The Economist, 2018). ورغم أن التوجيه الرئاسي رقم 9 لعام 2008 وصف شيلي بالبلد المضياف الكفيل بتوفير التعليم الحكومي لجميع الأطفال بصرف النظر عن وضعهم القانوني كمهاجرين، يتم في الواقع توفير التعليم وفق ما يراه المسؤولون الحكوميون المحليون (Reveco, 2018).

يُعدّ المهاجرون القاصرون غير المصحوبين بذويهم من الفئات الضعيفة للغاية

تضاعف عدد القاصرين غير المصحوبين بذويهم في العالم خمس مرات تقريباً ليرتفع من 66 000 في الفترة 2010-2011 إلى 300 000 في الفترة 2015-2016 (UNICEF, 2017). ويتسم هؤلاء القاصرون بسهولة تنقلهم من مكان لآخر، وبصعوبة حساب عددهم، وبتعرضهم للاستغلال وسوء المعاملة، وبعدم تلبية احتياجاتهم التعليمية في الكثير من الأحيان. وفي فرنسا، ليس بوسع القاصرين غير المصحوبين بذويهم الالتحاق بالمدارس طالما لم يلتقوا بالقائمين على خدمات حماية الطفل، وهي عملية قد تستغرق وقتاً طويلاً للغاية (France Human Rights Defender, 2016).

ويزداد احتجاز القاصرين غير المصحوبين بذويهم في مراكز الاحتجاز حيث قلما ينتفعون بالتعليم. وبين عامي 2013 و2017، جرى في المتوسط توقيف نحو 50 000 طفل من السلفادور وغواتيمالا وهندوراس والمكسيك على حدود الولايات المتحدة الأمريكية سنوياً (United States Customs and Border Protection, 2018). وفي الولايات المتحدة الأمريكية، أفاد أطباء الأطفال والمختصون في مجال الصحة النفسية الذين زاروا مراكز احتجاز الأسر بأن خدمات التعليم فيها غير مناسبة (Linton et al., 2017). وفي المكسيك، جرى احتجاز 35 000 قاصر، كان أكثر من نصفهم غير مصحوبين بذويهم، في مراكز احتجاز تفتقر إلى خدمات تعليم منظمة اللهم فيما عدا بعض الأنشطة الخاصة التي لها بعد تعليمي محدود، على غرار جلسات خصصت للحرف اليدوية أو للنقاشات الدينية (HRW, 2016).

وتتمثل إحدى المشاكل العامة في إبقاء القاصرين غير المصحوبين بذويهم في المدارس، حتى في ظل التشريعات والقوانين التي تنص على إخراجهم من مراكز الاحتجاز بسرعة وحماية حقهم في التعليم، كما هي الحال في إيطاليا (**الإطار 3-2**). وثمة توجه لإلحاق الأطفال الأكبر سناً ببرامج خاصة، وقد يؤدي هذا الأمر إلى زيادة خطر التسرب. وفي ألمانيا، كان أكثر من 60% من القاصرين دون سن 16 عاماً غير المصحوبين بذويهم ملتحقين بمدارس نظامية في عام 2017، بينما كان ما يربو على 30% منهم ملتحقين بدروس خاصة بالتلاميذ القادمين حديثاً إلى البلاد. وفي المقابل، بلغت نسبة القاصرين الذين يفوق عمرهم 16 عاماً الملتحقين بهذه الدروس زهاء 85% (Tangermann and Hoffmeyer-Zlotnik, 2018).

الإطار 3-2

اتخذت إيطاليا تدابير لتوفير التعليم غير النظاميين للمهاجرين وغير المصحوبين بذويهم

وصل إلى إيطاليا بين عامي 2011 و2016 نحو 86 000 قاصر شكل القاصرون غير المصحوبين بذويهم زهاء 73% منهم. وكان معظم القاصرين (92%) الذين وصلوا إلى إيطاليا في عام 2016 من الفتيان الذين تراوحت أعمار 82% منهم بين 16 و17 عاماً (Ruffini and D'Addio, 2018). ويجري استقبال الأطفال غير المصحوبين بذويهم منذ عام 2015 في مراكز استقبال أولية وثانوية. ولا يوفر التعليم سوى في المراكز الثانوية التي تعتمد إلى حد كبير على التمويل الذي تقدمه المحافظات المختلفة. ومن شأن تدفق أعداد كبيرة من القاصرين إلى مراكز الاستقبال الأولية أن يعيق انتفاع الكثيرين منهم بالتعليم لفترة طويلة (Grigt, 2017).

وزاد القانون رقم 47 لعام 2017 أوجه الدعم والحماية المقدمة إلى القاصرين غير المصحوبين بذويهم أو المنفصلين عنهم، وعزز بعض حقوقهم، ومنها الحق في التعليم بمراحله كافة. واختصر القانون المدة الزمنية القصوى التي يمكن أن يمضيها القاصرون غير المصحوبين بذويهم في مراكز الاستقبال الأولية إلى النصف، لتنخفض من 60 يوماً إلى 30 يوماً، وسرّع إجراءات منحهم بطاقات الهوية حتى لا تتجاوز 10 أيام. وهدف القانون رقم 142 لعام 2015 إلى دمج جميع الأطفال في المدارس وأتاح للقاصرين غير المصحوبين بذويهم أو غير النظاميين الانتفاع بدروس في اللغة الإيطالية. وأضحى بمقدور القاصرين الذين لا يملكون أوراق إقامة أو بطاقات هوية الالتحاق بالمدارس بموجب إقرار ذاتي يقدمونه، إلاّ أن قلة فحسب من القاصرين غير المصحوبين بذويهم يحضرون إلى المدارس بانتظام وتشملهم الإحصاءات الرسمية (Italy MIUR, 2017b).

يواجه الأشخاص عديمو الجنسية عقبات تعيق تعليمهم

تشير التقديرات إلى أن 10 ملايين شخص في العالم هم من عديمي الجنسية، أي أنهم لا يحملون جنسية معترفاً بها. وتُعزى هذه الحالة بالنسبة للبعض إلى وضعهم السابق أو الحالي كمهاجرين. ويعيش نحو 700 000 منهم في كوت ديفوار التي جُلبوا إليها كعمال من بلدان الجوار في حقبة الاستعمار. ويتطلب الالتحاق بالمدارس الابتدائية إثبات الجنسية، رغم أن حسن النية الذي تبديه المدارس قد يؤدي عملياً إلى تجاوز هذه العقبة (UNHCR, 2015). ويتطلب القيد في المدارس الثانوية وفي التعليم العالي تقديم شهادات ولادة وبطاقات هوية وتصاريح إقامة (Nonnenmacher and Yonemura, 2018).

الإطار 3-3

لا يتمتع الهاييتيون عديمو الجنسية بالحق في التعليم على أكمل وجه في الجمهورية الدومينيكية

يشكل المهاجرون 5.6% من مجموع سكان الجمهورية الدومينيكية، ويمثل المهاجرون من هاييتي 88.5% من هذه النسبة (Dominican Republic National Statistical Office, 2018). واستُخدمت الوسائل الإدارية والقضائية لتجريدهم من جنسيتهم وترحيلهم إلى هاييتي. وأفضى تطبيق القانون رقم 285 لعام 2004 وقرار المحكمة الدستورية رقم 168 لعام 2013 بوجه خاص إلى سحب جنسية آلاف الأشخاص الذين سُجل العديد منهم بشكل صحيح عند ولادتهم، وكانوا يملكون بطاقات هوية وطنية وبطاقات تصويت أو جوازات سفر. وكان لقرارات اتخذها مجلس الانتخابات المركزي تبعات مشابهة (IACHR, 2015). وسعى القانون رقم 169 لعام 2014 إلى أخذ الانتقادات الدولية في الاعتبار ووعد بإعادة الجنسية إلى بعض الفئات بيد أنه لم ينجح في حل هذه المشكلة بعد (Mordecai et al., 2017).

ويُستبعد العديد من الأطفال من التعليم بسبب عراقيل تتعلق بوثائقهم الثبوتية. وأظهرت دراسة استقصائية وطنية للمهاجرين في عام 2012 أن نسب القيد الصافية في المرحلة الابتدائية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و13 عاماً بلغت 52% لدى الأطفال المولودين في هاييتي، و79% لدى الأطفال المولودين في الجمهورية الدومينيكية لأبوين مهاجرين، و82% لدى أولئك المولودين في بلدان أخرى (Dominican Republic National Statistical Office, 2013). وحتى عندما يتسنى قيد الأطفال في المدارس فإن تقدمهم فيها يكون عسيراً، إذ يحتاج المهاجرون من هاييتي إلى تقديم إثبات للجنسية للتسجل في قاعدة البيانات الوطنية واجتياز الامتحانات الوطنية الضرورية للالتحاق بالتعليم الثانوي. وحتى إن تجاوزا هذه العقبات، فإن المدارس قد تطلب من التلاميذ الذين بلغوا سن 18 عاماً نسخة من بطاقة هويتهم الوطنية، مما يحول عملياً في الكثير من الأحيان دون تخرجهم من المدارس. ولما كان التلاميذ يدركون أنهم قد يعجزون عن نيل الشهادات الدراسية، فإن الكثير منهم ينقطعون عن التعليم (Georgetown Law Human Rights Institute, 2014).

وفي ولاية صباح في ماليزيا، تتضمن شهادات ولادة أطفال المهاجرين من الفلبين أو إندونيسيا إشارة إلى كونهم أجانب، مما يحول دون التحاقهم بالمدارس الحكومية (Lynch, 2008). أما المهاجرون من هاييتي الموجودون في الجمهورية الدومينيكية (**الإطار 3-3**)، والنوبيون في كينيا، والبدون في البحرين والكويت والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، فيواجهون هم أيضاً صعوبات على صعيد الانتفاع بخدمات التعليم بالنظر إلى حالة الإبهام التي تحيط بجنسياتهم (Institute on Statelessness and Inclusion, 2017).

يمكن أن تساعد السياسات التعليمية على التحاق المهاجرين بالمدارس

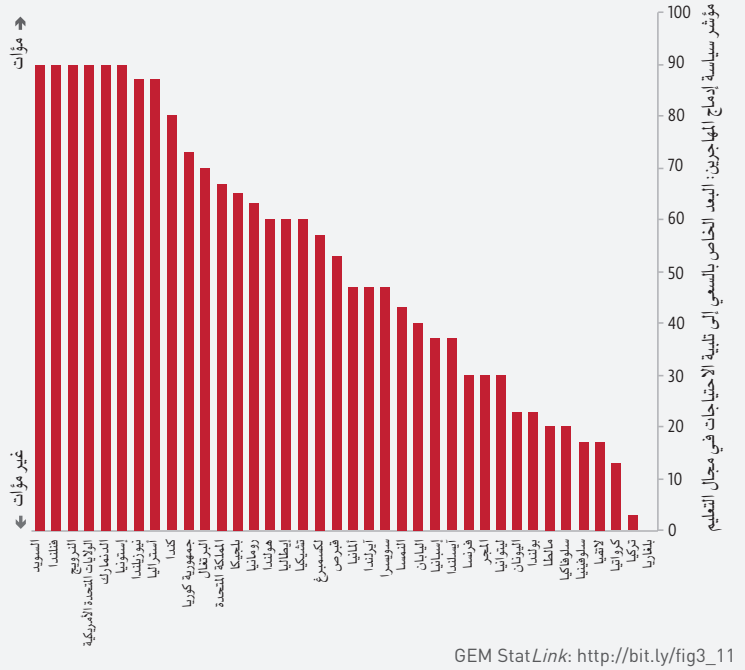
تملك الحكومات، إلى جانب سياسات الهجرة، طائفة واسعة من الوسائل المرتبطة بالسياسات التعليمية لترويج انتفاع المهاجرين بالتعليم المدرسي. وترد السياسات التعليمية في مؤشر سياسات إدماج المهاجرين منذ الإصدار الثالث لهذا المؤشر في عام 2011 بوصفها من السياسات التي ينبغي التركيز عليها. وهذا المؤشر هو عبارة عن مشروع بحوث هدفه تقييم مدى وفاء السياسات في 38 بلداً معظمها من البلدان المرتفعة الدخل بالمعايير الدولية الخاصة بترويج دمج المهاجرين على الصعيدين الاقتصادي الاجتماعي والمدني. ويبحث المؤشر ما إذا كانت الحكومات تشجع أطفال المهاجرين تشجيعاً كافياً على تحقيق إنجازات وبلوغ مستويات تضاهي مستويات أطفال الأشخاص المحليي المولد. وتتضمن السياسات التعليمية في هذا المؤشر أربعة أبعاد يرمي أحدها إلى تقييم «مدى تلبية المدارس للاحتياجات الخاصة للأطفال المهاجرين ومعلميهم» (Huddleston et al., 2015). وفي عام 2015، حققت بلدان شرق أوروبا وجنوبها النتائج الأدنى بالنسبة لهذا البعد، بينما حققت بلدان شمال أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية النتائج الأفضل (**الشكل 3-11**).

وتتضمن بقية هذا القسم تقييماً لثلاثة مجالات ترتبط بالسياسات التعليمية وتُعتبر أساسية بالنسبة للانتفاع بالتعليم، ألا وهي: التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وبرامج الدعم اللغوي للأطفال؛ والسياسات المتعلقة بتوجيه التلاميذ إلى مسارات دراسية بحسب قدراتهم، والسياسات المتعلقة بانتقائهم وبالفصل بينهم. وتشمل الفصول اللاحقة سياسات تعليمية أخرى في مقدمتها تلك التي تركز على نوعية التعليم (المناهج الدراسية، والمواد المستخدمة في التدريس والتعلم، وإعداد المعلمين: (**الفصل 5**)، والتعليم التقني والمهني (**محور السياسات 10-2**)، والتثقيف المالي (**محور السياسات 11-1**)، وبرامج الدعم اللغوي المخصصة للكبار (**محور السياسات 13-1**)، وتوفير التمويل للمدارس لتمكينها من تلبية احتياجات المهاجرين (**محور السياسات 19-1**).

الشكل 3-11:

تتفاوت المساعي التي تبذلها البلدان من أجل تلبية احتياجات الأطفال المهاجرين وأولياء أمورهم ومعلميهم

مؤشر سياسة إدماج المهاجرين: البعد الخاص بالسعي إلى تلبية الاحتياجات في مجال التعليم، 2015



GEM Stat*Link*: http://bit.ly/fig3_11

ملاحظة: يتضمن هذا البُعد الخاص بالسعي إلى تلبية الاحتياجات خمسة مؤشرات هي: (أ) الانتفاع بالنصح والمشورة بشأن النظام التعليمي (توفير معلومات بلغة المهاجرين الأصلية، وتوفير خبراء ومراكز للموارد، وخدمات الترجمة الفورية)؛ (ب) توفير الدعم لتعلم لغة التدريس (في مرحلة التعليم قبل الابتدائي والتعليم الإلزامي بالاستعانة بالمعايير المطبقة لدى تعلم لغة أجنبية)؛ (ج) رصد أوضاع التلاميذ المهاجرين؛ (د) السعي إلى تلبية احتياجات التلاميذ المهاجرين (من خلال توفير التوجيه لهم، كأن يمدهم المعلمون بالعون أو أن تقدم لهم المساعدة لإتمام واجباتهم المدرسية، وتوفير الموارد المالية)؛ (هـ) توفير برامج لإعداد المعلمين (قبل الخدمة وأثناءها) تتناول احتياجات التعلم لدى المهاجرين وتوقعات المعلمين من التلاميذ المهاجرين.

المصدر: Huddleston et al. (2015).

لا بد من إعطاء الأولوية لمشاركة المهاجرين في برامج الطفولة المبكرة

يمثل توفير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال المهاجرين ركيزة لا بد منها. وحقق المهاجرون البالغون من العمر 15 عاماً الذين تلقوا التعليم قبل الابتدائي نتائج أعلى بمقدار 49 نقطة في المتوسط في امتحانات القراءة في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2012 مقارنة بأولئك الذين لم يتلقوا هذا التعليم، وهو فارق يعادل أكثر من سنة دراسية واحدة (OECD, 2015). وفي النمسا وألمانيا، زاد الالتحاق ببرامج التعليم قبل المدرسي من احتمال انخراط التلاميذ في مسار دراسي أكاديمي في المرحلة الثانوية (Crul et al., 2012).

بيد أن انتفاع الأطفال المهاجرين بالتعليم قبل المدرسي يقل في الغالب عن الأطفال المحليي المولد. ففي مقاطعة هيسين في ألمانيا، كان 27% من الأطفال دون سن الثالثة ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة ملتحقين بمراكز رعاية الأطفال مقارنة بنسبة 44% لدى الأطفال المحليي المولد (Hessen Ministry of Justice for Integration and Europe, 2013). وفي بازل في سويسرا، كان احتمال التحاق الأطفال ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة بخدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة خارج نطاق أسرهم هو الأدنى، علماً بأن التواصل مع أطفال ناطقين بالألمانية كان سيعود عليهم بالقدر الأكبر من الفائدة (Keller and Grob, 2010). وفي الولايات المتحدة الأمريكية، كانت نسب قيد الأطفال المهاجرين غير النظاميين البالغين من العمر 3 و4 سنوات في برامج التعليم قبل المدرسي أقل من نسب قيد الأطفال المهاجرين النظاميين والأطفال المحليي المولد (Capps et al., 2016).

> يمثل توفير الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال المهاجرين ركيزة لا بد منها

واتُّخذت عدة تدابير لتوسيع نطاق الانتفاع بهذه البرامج. وفي إيطاليا، تعطي البلديات أولوية الانتفاع بدور الحضانة في الكثير من الأحيان للمهاجرين المقيمين في البلاد بصفة شرعية على حساب المهاجرين غير النظاميين، رغم أن العديد من المدن ومن بينها ميلانو وتورينو تتيح لأطفال المهاجرين غير النظاميين الالتحاق بدور الحضانة. وتوفر دور الحضانة التي تديرها العائلات ويقيمها المهاجرون أنفسهم خدمات الرعاية للأطفال بتكلفة معقولة بصرف النظر عن الوثائق التي يحملونها (Ruffini and D'Addio, 2018). وفي صربيا، يسمح قانون التعليم قبل المدرسي بقيد جميع الأطفال، بمن فيهم الأطفال المهاجرون غير النظاميين الأجنبيو المولد، في برامج التعليم قبل المدرسي أو في المدارس التي توفر التعليم التمهيدي، وتسري عليهم الشروط والقواعد نفسها التي تسري على المواطنين (Right to Education Initiative, 2018). أما في السويد، فإن السلطات البلدية ملزمة بإعلام الأسر التي وصلت حديثاً إلى البلاد بحقوقها في مجال التعليم قبل المدرسي والمدرسي، وينبغي للمناهج الدراسية في رياض الأطفال أن تتيح الفرصة للأطفال غير الناطقين بالسويدية لتنمية لغتهم الأم (Skolverket, 2018).

غير أن بعض البلدان الأخرى تطبق قواعد أكثر صرامة في هذا الصدد، إذ يلزم قانون صدر في الدنمارك في عام 2017 أطفال المهاجرين البالغين من العمر 3 سنوات وغير الملتحقين برياض الأطفال بالخضوع لاختبار لغة. ويُطلب من الأطفال الذين لا يملكون مستوى الكفاءة المطلوب باللغة الدنماركية الالتحاق برياض الأطفال وتلقي المزيد من التدريب اللغوي. وتُقطع المعونات الاجتماعية عن أولياء الأمور الذين لا يقومون بذلك (CPH Post, 2017).

تؤدي برامج الدعم اللغوي دوراً أساسياً في تعليم المهاجرين

يشكل الافتقار إلى الكفاءة اللغوية أحد عوائق الانتفاع بالتعليم. وتيسّر الكفاءة اللغوية التنشئة الاجتماعية وإقامة العلاقات مع الآخرين وتنمي الشعور بالانتماء. ويؤدي نقص الكفاءة اللغوية إلى زيادة مخاطر التعرض للتمييز والتسلط (التنمر) وتدني الاعتداد بالنفس (OECD, 2018).

وكان نحو 60% من التلاميذ المهاجرين من الجيل الأول و41% من التلاميذ المهاجرين من الجيل الثاني في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي المشاركة في برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015 لا يتحدثون في بيوتهم اللغة المستخدمة لتقييمهم. وفي هذه البلدان، كان احتمال عدم بلوغ هؤلاء التلاميذ مستوى الكفاءة 2 في الحساب والقراءة والعلوم بالبرنامج يفوق بمقدار 1.5 مرة احتمال عدم بلوغ هذا المستوى لدى أقرانهم الذين تشكل تلك اللغة لغتهم الأم. وكانت الفوارق بين هاتين الفئتين أعلى من المتوسط في اختبارات القراءة في فنلندا وإيطاليا، وفي اختبارات الحساب في ألمانيا وسويسرا (OECD, 2015, 2018).

وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، يجري في العادة دمج القادمين الجدد في الصفوف التي تناسب عمرهم وتوفير الدعم اللغوي لهم، علماً بأن ثلث البلدان فحسب تعمد إلى تقييم المهارات اللغوية للمهاجرين عند وصولهم. وأشارت التقديرات الخاصة بعام 2012 إلى أن 53% في المتوسط من التلاميذ المهاجرين من الجيل الأول ذوي مستويات القرائية المتدنية كانوا ملتحقين بدروس تقوية خارج المدارس في 23 بلداً، وتراوحت هذه النسبة بين 13% في سلوفينيا وقرابة 80% في فنلندا والسويد (**الشكل 3-12**).

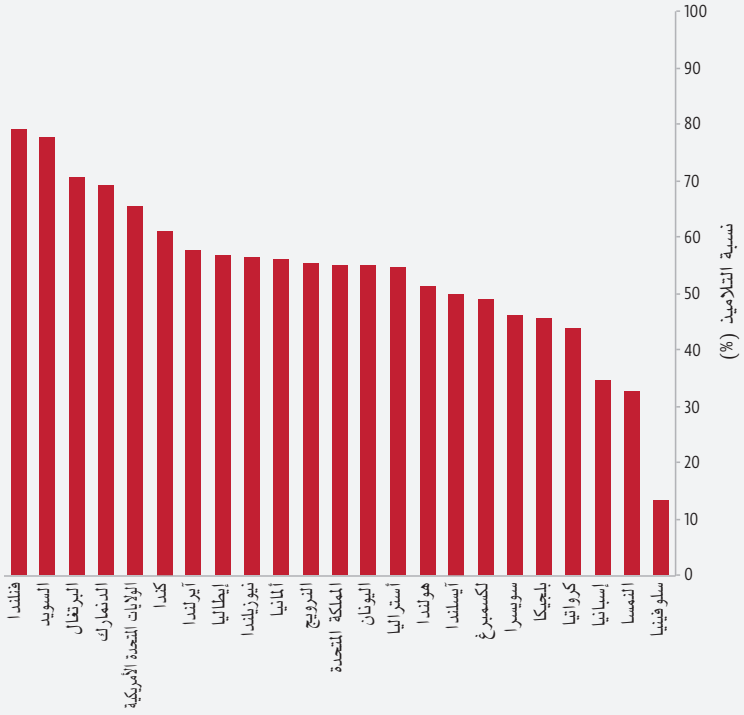
> كان نحو 60% من التلاميذ المهاجرين من الجيل الأول و41% من التلاميذ المهاجرين من الجيل الثاني المشاركين في برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2015 لا يتحدثون في بيوتهم اللغة المستخدمة لتقييمهم

وفي أوروبا، تتفاوت مدة دروس اللغة التحضيرية المقدمة للمهاجرين الجدد في مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، إذ تتراوح بين سنة واحدة أو سنة دراسية واحدة في بلجيكا وفرنسا وليتوانيا وسنتين في قبرص والدنمارك والنرويج وثلاث سنوات في لاتفيا وأربع سنوات في اليونان (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). ويتفاوت أسلوب تقديم هذه الدروس كما يستشف من الأمثلة التالية المأخوذة من أربعة بلدان أوروبية.

الشكل 3-12:

يتلقى نصف المهاجرين في المتوسط الدعم اللغوي في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

النسبة المئوية للتلاميذ المهاجرين من الجيل الأول ذوي مستويات القرائية المتدنية الملتحقين بدروس التقوية، بلدان مرتفعة الدخل مختارة، 2012



GEM Stat*Link*: http://bit.ly/fig3_12

المصدر: Huddleston et al (2015).

> يتعين على البلدان توفير دروس تقوية لغوية وغيرها من البرامج التي تيسر الاندماج للمهاجرين

ففي ألمانيا، تُقدم دروس الترحيب (Willkommensklasse) وفق نماذج عدة. وتختلف هذه الدروس من ولاية لأخرى، كما تعمد المدارس أيضاً إلى تعديل النماذج العامة للدروس لتناسب ظروفها. وتختلف الدروس من حيث تركيزها على اللغة أو على تعلم مادة معينة ومن حيث مراحل انتقال التلاميذ إلى الصفوف العادية، غير أن الفارق الأكبر يتمثل في فصل المهاجرين القادمين حديثاً أو دمجهم في الصفوف العادية (Ahrenholz et al., 2016). وتوفر ولاية سارلاند مثلاً للقاصرين غير المصحوبين بذويهم دروساً خاصة في اللغة (Tangermann, 2018). وتتأثر نوعية برامج الدعم اللغوي بتباين مهارات التلاميذ داخل قاعات الدرس، وبوصولهم في أوقات مختلفة أثناء السنة الدراسية، وبوجود مدارس توفر الدروس على مدار اليوم (المكان الأفضل لتقديم أنشطة دعم لغوي كهذه)، وبالفوارق بين المناطق الحضرية والريفية.

وفي هولندا تطلب البلديات من المجالس المدرسية، فيما يخص مرحلة التعليم الابتدائي، إقامة صفوف لاستقبال التلاميذ المهاجرين في المدارس النظامية من أجل إعدادهم للالتحاق بالصفوف العادية في غضون سنة واحدة، علماً بأن بعض التلاميذ قد يباشرون الالتحاق بالصفوف العادية بدوام جزئي. ويبلغ عدد صفوف الاستقبال 200 صف تقريباً. وفي بعض الحالات، ولا سيما في المناطق الريفية، يجري قيد المهاجرين في المدارس النظامية منذ البداية. أما بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي، فإن صفوف الاستقبال تُنظم على المستوى الوطني رغم الاختلافات بين المدارس من حيث الحدّ الأقصى لسنّ القبول (16 أو 18 عاماً) ومدة الدروس (من سنة واحدة إلى ثلاث سنوات) (Le Pichon et al., 2016).

وتطبق إسبانيا ثلاثة نماذج رئيسية. فيمكن للتلاميذ حضور دروس اللغة في صفوف مؤقتة خلال جزء من اليوم المدرسي، ويقل الوقت المخصص لهذه الدروس مع تحسن مهاراتهم اللغوية. وثمة صفوف للانغماس اللغوي يرتادها التلاميذ خلال الجزء الأكبر من النهار إن لم يكن طيلته قبل أن يتسنى لهم الالتحاق بصف عادي يمكنهم فيه تلقي المزيد من الدعم. ومن الأمثلة على هذا النموذج «صفوف الوصل» (Aulas de Enlace) في مدريد. وتسببت الأزمة الاقتصادية في تراجع معدلات الهجرة وتقليص الميزانيات، مما أدى إلى انخفاض عدد هذه الصفوف بنسبة 70% بين عامي 2006 و2015 (Silió, 2015). وأخيراً، ثمة قاعات درس متعددة الثقافات لا تكتفي بالتركيز على البعد اللغوي فحسب، بل تقيم روابط بين الأسر والمدارس أيضاً (Rodríguez-Izquierdo and Darmody, 2017). وتميل مناطق البلاد المختلفة إلى اختيار واحد من هذه النماذج الثلاثة، بيد أنها تتوخى قدراً كبيراً من المرونة في تطبيقها. ففي منطقة الأندلس المتمتعة بالحكم الذاتي، وبالإضافة إلى الصفوف المؤقتة المتاحة خلال ساعات الدوام المدرسي، توجد برامج لتقديم الدعم اللغوي للمهاجرين من خلال أنشطة خارجة عن المناهج الدراسية إلى جانب برنامج للتدرب على اللغة عن بُعد (Junta de Andalucìa, 2018).

ويوجد لدى السويد برنامج لتعليم اللغة السويدية للتلاميذ المهاجرين الوافدين حديثاً الذين يفوق عمرهم 15 عاماً ويدرسون في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. بيد أن نحو 9% فقط من التلاميذ الذين بدأوا المشاركة في البرنامج في عام 2011 أتموا المرحلة العليا من التعليم الثانوي ونالوا شهادة دراسية (Skoverket, 2016). وأُدخلت منذ ذلك الحين تعديلات على طريقة تنظيم هذه الدروس التحضيرية بحيث باتت مدتها القصوى عامين، ولا يلتحق التلاميذ بها سوى جزئياً، ويجري توفير بعض أنشطتها في الصفوف العادية. وقامت السويد بإعداد مواد للمساعدة على تحديد مدى دراية التلاميذ ومعرفتهم بكل من لغة بلدهم واللغة السويدية. وفي عام 2016، بلغ عدد التلاميذ الملتحقين بالبرنامج 36 000 تلميذ (Bunar, 2017).

وخارج أوروبا، توفر الحكومة الكندية دروس دعم متواصلة لتعلم لغة التدريس. وتُقدّم الدروس وفق المعايير الراسخة المطبقة لدى تعلم لغة ثانية، ويعطيها معلمون متخصصون ومعتمدون، بينما تراقب هيئة حكومية مستوى المناهج الدراسية. وتفرض بعض المقاطعات، ومنها ألبرتا ونوفا سكوتيا وأونتاريو، شروطاً مشابهة (Huddleston et al., 2015). وفي اليابان، ارتفعت أعداد المهاجرين الذين يحتاجون إلى دعم لغوي بنسبة 18% بين عامي 2014 و2016، بيد أن البلاد لا تزال تعاني من نقص في المعلمين المدربين على تعليم اللغة اليابانية وما يرتبط بها من مواد. فمن أصل 60 مدينة ومحافظة اختيرت لدعم بلوغ التلاميذ المهاجرين المرحلة الثانوية، اتخذت 30 منها فقط تدابير خاصة على صعيد امتحانات الدخول منها زيادة مدة الامتحان، وتوفير وسائل لتيسير قراءة الأحرف الصينية، والسماح باستخدام القواميس، وتقليل عدد المواد التي تشملها تلك الامتحانات (Tokunaga, 2018).

يؤدي توجيه التلاميذ المهاجرين إلى مسارات دراسية بحسب قدراتهم وانتقاؤهم وفصلهم عن سائر التلاميذ إلى زيادة التحديات التي تواجههم في مجال التعليم

يؤثر التحاق التلاميذ المهاجرين في الغالب بصفوف أو مدارس تتدنى فيها نوعية التعليم تأثيراً بالغاً على تقدمهم في الدراسة. ويجري أحياناً توجيه التلاميذ الأدنى أداءً بعيداً عن المساقات الأكاديمية وصوب مسارات تقنية أو مهنية في مراحل انتقالية حاسمة، كما قد تتركز الجاليات المهاجرة في أحياء فقيرة تعاني المدارس فيها من الحرمان.

تُلحق آليات الانتقاء المبكر للتلاميذ بحسب قدراتهم الضرر بالتلاميذ المهاجرين

يعمد العديد من البلدان إلى فصل التلاميذ ذوي الإنجازات التعليمية المتدنية وإلحاقهم بمسارات أقل صعوبة. ويؤدي فرز التلاميذ بحسب قدراتهم إلى انعدام المساواة بينهم وإلى تعزيز العلاقة بين الخلفية الاجتماعية من جهة ونتائج التلاميذ من جهة ثانية. ويمكن للتعليم المهني تحفيز التلاميذ الأقل حظاً الذين ينفرون من المسارات التعليمية ذات الطابع الأكاديمي، بيد أنه قد يقوض الفرص المتاحة للتلاميذ ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة لاحقاً. ففي إيطاليا، انتقل 59% من التلاميذ المهاجرين الذين تخرجوا من المدارس الثانوية العامة للدراسة في الجامعات، في حين بلغت هذه النسبة 33% لدى خريجي المدارس المهنية و13% لدى خريجي المدارس التقنية (Italy MIUR, 2018).

> لا تفصلوا التلاميذ المهاجرين عن سائر التلاميذ، سواء في مسارات تعليمية أو في مدارس مختلفة

ويبدأ توجيه التلاميذ إلى المسارات الدراسية المختلفة مبكراً في النمسا وألمانيا، وذلك عند بلوغهم سن العاشرة (**الإطار 3-4**). وفي ليتز في النمسا، يقل احتمال اختيار تلاميذ الصف الخامس ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة مساراً أكاديمياً بمقدار 16 نقطة مئوية عن أقرانهم المحليي المولد (Schneeweis, 2015). وفي أمستردام في هولندا، بلغت نسبة التلاميذ المهاجرين من الجيل الثاني من المغرب وتركيا الذين التحقوا في الفترة 2007/2008 بمسارات مهنية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي عندما كانوا في سن الثانية عشرة 9% و11% على التوالي، مقارنة بنسبة 2% لدى التلاميذ من أهل البلاد (Crul et al., 2012).

الإطار 3-4

قاوم أولياء الأمور والمدارس التوقف عن الفصل بين التلاميذ في برلين

قبل أن تبدأ تدفقات المهاجرين الكبيرة إلى ألمانيا في الفترة 2015–2016، كانت البلاد قد شهدت عدة موجات من المهاجرين في مقدمتها موجات العمال المهاجرين المؤقتين الذين وصلوا في ستينات وسبعينات القرن العشرين. وفي الفترة 2015/2014، كان 31% من التلاميذ في البلاد من ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة (Gönsch et al., 2016).

وتتباين سياسات قبول التلاميذ في المدارس الثانوية من ولاية لأخرى في ألمانيا، بيد أنها تشمل الانتقاء المبكر لهم. ودرجت ألمانيا في الماضي على توجيه التلاميذ إلى ثلاثة أنواع من المدارس تعرف باسم Hauptschule وRealschule وGymnasium، وهو ما تواصل فعله الولايات الخمس الكبرى في البلاد. وتتسم مدارس Gymnasien بكونها الأشد انتقائية. وبدأت عدة ولايات تدريجياً بإقامة مدارس شاملة غير انتقائية تعرف باسم Gesamtschule. ويسود الاعتقاد بأن هذا الإصلاح أسهم في تراجع الفارق في مستويات التحصيل بين المتعلمين المهاجرين والمحليي المولد بين عامي 2000 و2015، مع أنه يظل أعلى من المتوسط السائد في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (Davoli and Entorf, 2018). وفي عام 2014، كان المهاجرون لا يزالون لا يحظون بالتمثيل الكافي في مدارس Gymnasien (26%) بينما كان تمثيلهم مرتفعاً جداً في مدارس Hauptschulen (48%). وكان نصف أطفال المهاجرين الملتحقين بمدارس Hauptschulen يتركون مقاعد الدراسة دون نيل شهادة أو فرصة للتدريب المهني (Gönsch et al., 2016).

وفي برلين، بلغت نسبة التلاميذ ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة 37% في الفترة 2015/2014، وهي نسبة تفوق المتوسط الوطني. وكان برلمان ولاية برلين قد أوصى منذ عام 1982 بألاّ تتجاوز نسبة التلاميذ الأجانب في قاعات الدرس 50%. وفي ذلك الوقت، كان من الشائع وجود صفوف لا تضم سوى تلاميذ أجانب. وبحلول عام 1989، كان 55% من التلاميذ المهاجرين الملتحقين بمدارس Hauptschulen يدرسون في مثل هذه الصفوف التي ألغي العمل بها رسمياً في عام 1995 (Glenn and de Jong, 1996).

بيد أن الفصل بين التلاميذ يتواصل في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي على حد سواء. وأظهر تحليل شمل 108 من المناطق التعليمية الابتدائية في أربع مقاطعات أن نسب قيد التلاميذ ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة في خمس المدارس تفوق بمرتين عدد التلاميذ ذوي هذه الخلفية القاطنين أصلاً في المنطقة. ويعزى ذلك إلى تحايل أولياء الأمور على النظام الرسمي الذي يحدد المدارس الابتدائية لأطفالهم، وإلى قيام المدارس بإيجاد سبل مختلفة منها توفير صفوف منفصلة بحسب الديانة أو اللغة الأجنبية التي يختار أولياء الأمور أن يتعلمها أطفالهم، بهدف استقطاب التلاميذ المحليي المولد ومعلمين أفضل (Fincke and Lange, 2012; Open Society Justice Initiative, 2013).

وحذت برلين حذو ولايات أخرى وبدأت في الفترة 2011/2010 العمل بمدارس Sekundarschule التي تجمع بين مدارس Hauptschule وRealschule وGesamtschule بغية النهوض بالتنوع الإثني في التعليم الثانوي (Morris-Lange et al., 2013). وأبقت الولاية على مدارس Gymnasien التي تنتقي 60% من تلاميذها، وتخصص 10% من مقاعدها لأخوة تلاميذها، وتقوم باختيار نسبة 30% المتبقية بالقرعة (Basteck et al., 2015). وأدّت قيود أخرى مع ذلك إلى الحدّ من فعالية عملية الإصلاح هذه، ومنها مثلاً أن ثلث مدارس Sekundarschulen فحسب كانت تقدم الدروس الضرورية للتحضير لامتحان Abitur النهائي الذي يتيح الالتحاق بالجامعات. وفي الفترة 2018/2017، كان 100% من مجموع التلاميذ في بعض مدارس Sekundarschulen لا يتحدثون اللغة الألمانية كلغة أم (Sekundarschulen Berlin, 2018).

ويضر توجيه التلاميذ المبكر إلى مسارات معينة قبيل انتقالهم إلى مرحلة التعليم الثانوي بوجه خاص بالتلاميذ الذكور ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة. ففي ألمانيا مثلاً، كان احتمال تلقي هؤلاء التلاميذ توصية بالالتحاق بالمسار التعليمي الأدنى أكبر بمقدار سبع نقاط مئوية مقارنة بأقرانهم المحليي المولد، بينما كان احتمال تلقيهم توصية بالالتحاق بالمسار التعليمي الأعلى أقل بمقدار سبع نقاط مئوية، وذلك بعد مراعاة نتائجهم في اختبارات القراءة والحساب (Lüdemann and Schwerdt, 2013).

ويعمد بعض البلدان إلى الفصل بين التلاميذ المهاجرين والمحليي المولد، وذلك من خلال إطالة مدة الدروس التحضيرية على سبيل المثال. ويُطبّق هذا الإجراء بعد بلوغ سن معيّنة تتمثل عادة في الحد الأقصى لسن التعليم الإلزامي. وفي مقاطعة ستيريا في النمسا، لا يحق للأطفال الذين يفوق عمرهم 15 عاماً ولا يعتبرون جاهزين للتعليم الثانوي الالتحاق بالمدارس، ويجري تحويلهم إلى مسارات دراسية خاصة بعد إخضاعهم لعملية تقييم (FRA, 2017).

يفاقم الفصل بين التلاميذ التحديات التي يواجهها المهاجرون في مجال التعليم

يتركز المهاجرون في الغالب في أحياء معينة تكون في العادة في ضواحي المدن. وكثيراً ما يُفصل التلاميذ المهاجرون عن أقرانهم المحليي المولد ويجدون أنفسهم في نهاية المطاف في المدارس ذات المعايير الأكاديمية ومستويات الأداء المتدنية، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي (Entorf and Lauk, 2008; Rangvid, 2007). ويتمتع المهاجرون الملتحقون بالمدارس التي يكون أغلب تلاميذها محليي المولد بمستوى طموح تعليمي مرتفع، حتى وإن كان ذلك يعزى في العادة إلى وضعهم الاقتصادي الاجتماعي أو إلى السياق الاقتصادي الاجتماعي للمدرسة (Minello and Barban, 2012; Van Houtte and Stevens, 2010).

ويلجأ معظم البلدان الأوروبية إلى الفصل بين التلاميذ. ففي فرنسا، أظهر تحليل للدراسات الاستقصائية للتلاميذ (Panels d'élèves) في عام 2007 ارتفاع احتمال التحاق التلاميذ المهاجرين بصفوف تزيد نسبة المهاجرين فيها على 15%. وكانت هذه هي الحال تحديداً لدى 17% من المهاجرين من الجيل الأول، و12% من المهاجرين من الجيل الثاني، و5% من الأطفال ذوي الأصول المختلطة، و2% من الأطفال من أهل البلاد (Fougère et al., 2017). وفي ولاية هيسين الألمانية، كان نحو 41% من الأطفال الذين لا يتحدثون اللغة الألمانية في بيوتهم ملتحقين بمراكز لرعاية الطفولة نصف الأطفال فيها على الأقل لا يتحدثون اللغة الألمانية في بيوتهم (Hessen Ministry of Justice for Integration and Europe, 2013). وفي المملكة المتحدة، ارتفع احتمال التحاق الأطفال غير المتحدثين باللغة الإنجليزية كلغة أم بمدارس يرتادها تلاميذ يعانون من الحرمان يتحدثون الإنجليزية كلغة أم (Geay et al., 2013).

ويؤدي انتقال التلاميذ المحليي المولد للسكن في أحياء أكثر ثراء إلى تفاقم ظاهرة الفصل بين التلاميذ، ويحدث ذلك مثلاً في الدنمارك (Rangvid, 2007) وهولندا (Ohinata and van Ours, 2013). ومقابل كل أربعة تلاميذ جدد لا يجيدون الإنجليزية يلتحقون بالتعليم الثانوي الحكومي في الولايات المتحدة الأمريكية، ينتقل تلميذ واحد محلي المولد إلى مدرسة خاصة (Betts and Fairlie, 2003). وفي أستراليا، أدت إمكانية اختيار المدارس إلى زيادة حالة الاستقطاب الإثني في مدارس البلاد (Al-deen and Windle, 2017).

وفي بعض الحالات، تبرز علاقة سلبية بين نسبة المهاجرين ونتائج تعلم التلاميذ المحليي المولد، ولا سيما بالنسبة لأشدهم حرماناً. ففي الدنمارك، كان لتركز المهاجرين تأثير سلبي، وإن كان محدوداً، على أداء التلاميذ المحليي المولد في القراءة والحساب (Jensen and Rasmussen, 2011). وفي إسرائيل، أدى وجود زملاء مهاجرين في المرحلة الابتدائية إلى تراجع احتمال نجاح أشد التلاميذ المحليي المولد حرماناً في امتحان نهاية المرحلة العليا من التعليم الثانوي (Gould et al., 2009). وفي إيطاليا، تبيّن أن تركز التلاميذ المهاجرين في قاعات الدرس يؤدي إلى تراجع نتائج التلاميذ المحليي المولد في امتحانات القراءة والحساب بنسبة 2% (Ballatore et al., 2015). وفي النرويج، ارتبطت زيادة نسبة التلاميذ المهاجرين في المدارس بمقدار 10 نقاط مئوية بزيادة نسبة تسرب التلاميذ المحليي المولد منها بمقدار 3 نقاط مئوية (Hardoy and Schøne, 2013). وفي هولندا، لم يكن لوجود زملاء مهاجرين أي تأثير على تحصيل التلاميذ المحليي المولد عندما كان هؤلاء الزملاء يعيشون في البلاد منذ عدة سنوات، بيد أن ارتفاع نسبة المهاجرين الجدد ارتبطت بتدني نتائج التلاميذ المحليي المولد في امتحانات اللغة، ولا سيما بالنسبة للتلاميذ الذين تكون مستويات تعليم ذويهم منخفضة (Bossavie, 2017a, 2017b).

تستخدم البلدان أدوات مختلفة لمكافحة الفصل بين التلاميذ، ويتفاوت مقدار نجاحها في ذلك

جرّبت البلدان عدة طرق للحد من آثار الفصل بين التلاميذ بحسب مكان سكنهم (Brunello and De Paola, 2017). وفي مقاطعة والونيا البلجيكية، سُنّت ثلاثة قوانين بين عامي 2007 و2010، فضّل ثانيها الذي لم يكتب له عمر طويل اعتماد نظام القرعة لتحديد مدرسة لكل تلميذ. ويستند القانون الحالي في المقام الأول إلى قرب المسكن من المدرسة، مما يعني أن السبل الوحيدة المتاحة للحد من آثار الفصل بين التلاميذ بحسب مكان سكنهم

> حددت إيطاليا النسبة القصوى للتلاميذ المهاجرين من الجيل الأول «الأجنبيي المولد» في قاعات الدرس بنسبة 30% بغية الحد من الفصل بين التلاميذ

تتمثل في إقامة شراكات بين مدارس تعاني من الحرمان وأخرى أقل حرماناً وتخصيص حصص للتلاميذ ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية (Ryelandt, 2013). وعمدت فرنسا في عام 2007 إلى إصلاح نظام «الخريطة المدرسية» الذي تُحدد بموجبه المدارس للتلاميذ من أجل زيادة التنوع في صفوفهم عبر تحسين إدارة حدود المناطق المدرسية والاستثناءات التي تُمنح للتلاميذ. ورغم ذلك، ارتفعت في مرسيليا النسبة المئوية لتلاميذ أول صف في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي الملتحقين بغير مدرسة حيّهم الحكومية من 43% في عام 2006 إلى 46% في عام 2013، ووصلت إلى 67% في بعض الأحياء، وهو ما يُعزى جزئياً إلى قيام أولياء الأمور من الطبقة الوسطى بنقل أطفالهم إلى مدارس خاصة (Audren et al., 2016).

وفي إيطاليا، أوعز تعميم صدر في عام 2010 بألاّ تتجاوز النسبة القصوى للتلاميذ المهاجرين من الجيل الأول «الأجنبيي المولد» في قاعات الدرس 30% (Santerini, 2010). وكانت الاستثناءات تُمنح مثلاً في حال كان التلاميذ يتحدثون اللغة الإيطالية أو إذا كانت نسبة التلاميذ هؤلاء في قاعات الدرس قد تجاوزت أصلاً الحد الأقصى المحدد. وفي منطقة إيميليا رومانيا، تَقدّم 13% من المدارس و25% من رياض الأطفال بطلبات للحصول على استثناءات في عام 2017. وعملياً، تجاوز 17% من قاعات الدرس في المرحلة الابتدائية النسبة القصوى المحددة (Italy MIUR, 2017a).

الخلاصة

تُعدّ الهجرة الدولية ظاهرة عالمية ذات تداعيات اقتصادية واجتماعية وثقافية كبرى. ويعتبر التعليم أحد الأسباب التي تدفع الناس إلى الهجرة، بيد أنه يتأثر إلى حد كبير أيضاً بتنقلات السكان. ووفقاً للسياق، قد تمثل الهجرة سبيلاً لتحسين الوضع التعليمي للأطفال والشباب من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل الذين قد يواجهون مصاعب ويتخلفون عن أقرانهم المحليي المولد، ولكن غالبيتهم تلحق بالركب في نهاية المطاف، وتحقق حلمها بحياة أفضل.

ورغم ما تقدم، يواجه العديد من الأطفال والشباب المهاجرين الكثير من العقبات الكأداء التي تؤدي إلى استبعادهم من نظم التعليم الوطنية وتحول دون استفادتهم على أفضل وجه من الفرص المتاحة في بيئتهم الجديدة. وثمة دول لا تمنح جميع الأطفال والشباب الحق نفسه في التعليم، ولا سيما إذا لم تكن بحوزتهم الوثائق الضرورية. ويتعين على الحكومات تذليل العقبات المتعلقة بالانتفاع بالتعليم (ولا سيما بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وبعد سن التعليم الإلزامي)، وباكتساب الكفاءة اللغوية، وبتجميع التلاميذ بحسب قدراتهم، وبالفصل بين التلاميذ.

وتوجد لدى المدارس في العديد من البلدان إجراءات خاصة لاستقبال المهاجرين الجدد، وقد تعدّل المدارس المواد التي يدرسونها لجعلها أيسر من الناحية اللغوية. بيد أن المدارس تعتمد في الكثير من الأحيان منظور التصدي للطوارئ لمعالجة أوجه النقص لدى التلاميذ المهاجرين، إذ تعمد مثلاً إلى تعليمهم بشكل منفصل ولفترات طويلة مما قد يزيد أوجه النقص والحرمان لديهم.

وينبغي للحكومات أن تستعيض عن هذه النهوج بتدابير بنيوية تجعل التعليم يشمل الجميع فعلاً. ولا تتعلق هذه التدابير بالأطفال المهاجرين فحسب، بل تتعلق أيضاً ببنية المدارس وتنظيمها، وبالأسر والجهات الفاعلة المؤسسية التي تتولى مسؤولية التعليم. ويبحث الفصل 5 هذه التدابير بحثاً أكثر استفاضة، كما يبحث التدابير التي تُتخذ خارج المدارس وتشمل الأطفال والشباب والكبار على حد سواء.

فتاتان من اللاجئين القادمين من إثيوبيا والصومال في طريقهما إلى المدرسة في مخيم للاجئين بالقرب من الحدود الفاصلة بين جيبوتي والصومال.

مصدر الصورة: KRISTA KENNELL/SHUTTERSTOCK.COM

الفصل

4

النزوح

يقدم هذا التقرير الأساس المنطقي للتركيز على التعليم في الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين ولضرورة إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية وخطط قطاع التعليم.

ويدعو إعلان نيويورك إلى التعجيل بإقامة تعاون بين طائفة من الجهات الفاعلة لدعم عمل الحكومات من أجل إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية، وضمان حصول المجتمعات المحلية المضيفة للاجئين على التمويل الإنمائي الكافي والمستدام – وهي أمور أساسية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وتُتاح أمام الشباب الذين يواصلون الدراسة فرص هامة لتنمية عقولهم وقدراتهم من أجل بناء مجتمعاتهم المحلية وتعزيز مشاركتهم المدنية وأدوارهم القيادية.

ويمكننا معاً أن نجعل هذا حقيقة واقعة. وقد حان الآن وقت العمل.

فيليبو غراندي، مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين

الرسائل الرئيسية

يبلغ عدد النازحين في العالم 87 مليون شخص، منهم 25 مليون لاجئ، و3 ملايين طالب لجوء، و40 مليون نازح داخلي بسبب النزاعات، و19 مليون نازح بسبب الكوارث الطبيعية. ويؤدي حرمانهم من التعليم إلى تزايد احتمالات تعرضهم للخطر.

تقلّ أعمار أكثر من نصف جميع اللاجئين عن 18 سنة. وفي عام 2017، وصل عدد غير الملتحقين بالمدارس من الأطفال والشباب اللاجئين الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و17 سنة إلى 4 ملايين طفل وشاب على الأقل.

في العديد من البلدان المتأثرة بالنزاعات، يشكل اللاجئون والنازحون داخلياً عبئاً على نظم التعليم المتعثرة أصلاً. ويقيم اللاجئون الوافدون من جنوب السودان إلى أوغندا في منطقة غرب النيل دون الإقليمية والفقيرة والتي بلغ فيها معدل حضورهم الصافي في التعليم الثانوي 9% في عام 2016 – أي أقل من نصف المعدل الوطني.

يمكن أن تدفع الكوارث الطبيعية أيضاً إلى النزوح الذي يعطّل التعليم، حتى وإن كانت الآثار الناجمة عن ذلك قصيرة المدة نسبياً. ففي بنغلاديش، تتعرض سنوياً 900 مدرسة، في المتوسط، لأضرار ناجمة عن الكوارث مثل العواصف والفيضانات.

نشأ توافق تدريجي في الآراء على ألاّ يُقدَّم التعليم للاجئين في إطار نظم موازية تفتقر إلى معلمين مؤهلين، ولا تكون الامتحانات فيها مشفوعة بشهادات، وتكون مصادر التمويل عرضة للانقطاع في غضون مهلة قصيرة. ولكن عوامل الجغرافيا والتاريخ وتوافر الموارد والقدرات تؤثر على درجة إدماج اللاجئين في النظم الوطنية.

يسمح الإعلان الذي اعتمدته إثيوبيا بشأن اللاجئين بالتحاق اللاجئين بالمدارس الوطنية وبارتياد أطفال المجتمعات المحلية المضيفة لمدارس اللاجئين. وأصدرت جمهورية إيران الإسلامية في عام 2015 مرسوماً يقضي بأن تقبل المدارس جميع الأطفال الأفغان، بغض النظر عن امتلاكهم أو عدم امتلاكهم لوثائق ثبوتية. وتُزمع تركيا تحويل جميع الأطفال اللاجئين السوريين إلى المدارس العامة بحلول عام 2020.

على الرغم من الالتزام بتكريس الإدماج، فإن اللاجئين منفصلون جغرافياً في بعض البلدان بسبب إقامتهم في مناطق نائية، مثلما هو الحال في كينيا، أو منفصلون زمنياً لأن الموارد المحدودة تجعل من إضافة فترة دراسية أخرى أمراً ضرورياً، مثلما هو الحال في لبنان.

أدرجت تشاد اللاجئين في خطتها للتعليم المؤقت لعام 2013 من أجل معالجة مسائل مثل لغة التدريس، والاعتراف بالشهادات، وخطر ضياع الثقافة والهوية الوطنية. وحُولت 108 مدارس خاصة باللاجئين إلى مدارس عامة عادية في عام 2018.

تساعد البرامج التعليمية البديلة الأطفال الذين انقطعوا عن التعليم بسبب النزوح. وعزّز برنامج التعلم المتسارع، الذي طُبّق في مخيم "داداب" بكينيا، واختصر مدة المنهج الدراسي الوطني من ثماني سنوات إلى أربع سنوات، فرص حصول الأطفال اللاجئين على التعليم.

تثير حركات النزوح الكبرى تحديات أمام توظيف المعلمين واستبقائهم وتدريبهم. ولدى تسجيل جميع اللاجئين، ستحتاج تركيا إلى 80 000 معلم إضافي، وستحتاج ألمانيا إلى 42 000 معلم ومربّ، وستكون أوغندا بحاجة إلى 7 000 معلم إضافي من معلمي المرحلة الابتدائية.

تمركز السكان النازحين في عدد قليل من البلدان 60
النزوح يحدّ من إمكانية الحصول على التعليم 61
ضرورة إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية 65
وجوب التغلب على عدة عقبات تحول دون الإدماج 70
المعلمون مفتاح نجاح عملية الإدماج 73
التأثيرات السلبية للنزاعات على تعليم النازحين داخلياً 78
وقوع الكوارث الطبيعية وتغير المناخ يقتضيان وجود
نظم تعليم مستعدة وقادرة على الاستجابة 80
الخلاصة 81

أقرّ إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 بأن «الكوارث الطبيعية والأوبئة والنزاعات، وما ينتج عنها من نزوح داخلي وعبر الحدود، قد تُصيب أجيالاً بأكملها بصدمات وتتركها دون تعليم ودون استعداد للمساهمة في الانتعاش الاجتماعي والاقتصادي لبلدانها أو منطقتها» (UNESCO, 2015).

وقد قُدِّر عدد النازحين في أواخر عام 2017 بحوالي 87.3 مليون شخص – وهو أكبر عدد يُسجّل منذ نهاية الحرب العالمية الثانية. ويتضمن هذا العدد فئتين رئيسيتين هما: فئة النازحين الذين عبروا الحدود الدولية التماساً للحماية من النزاعات والاضطهاد (25.4 مليون لاجئ و3.1 مليون طالب لجوء) وفئة النازحين داخلياً (حوالي 58.8 مليون شخص). وقد نزح 40 مليون شخص، من الفئة الأخيرة، بسبب النزاع والعنف، في حين اضطر 18.8 مليون شخص من الفئة نفسها إلى الانتقال، ولو لفترات زمنية أقصر، بسبب الكوارث الطبيعية (IDMC, 2018c; UNHCR, 2018d). ولا تشمل التقديرات الأشخاص الذين اضطروا إلى الانتقال بسبب الكوارث البطيئة الظهور المتصلة بضغط تغير المناخ على سبل العيش أو إلى النزوح بسبب المشاريع الإنمائية الكبيرة (Behrman and Kent, 2018; Ionesco et al., 2016).

ويفد النازحون في العادة من بعض أفقر المناطق في العالم وأقلها حظاً من الخدمات، ويتفاقم ضعفهم عندما يحرمهم النزوح من التعليم. وقد لخّص إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 الأغراض التي ينبغي أن يتوخاها التعليم في هذه السياقات حينما شدد على ضرورة أن يكون التعليم «وقائياً على الفور، وأن يقدم المعارف والمهارات المنقذة للحياة والدعم النفسي والاجتماعي للمتأثرين بالأزمات». ودعا البلدان إلى «وضع نظم تعليم شاملة للجميع ومتجاوبة وقادرة على التكيف» لتلبية احتياجاتها (UNESCO, 2015). ولكن أوضاع اللاجئين الذين يعتمدون على البلدان المضيفة لتوسيع نطاق الحقوق الدولية لتشمل التعليم ليست مماثلة لأوضاع الذين نزحوا داخل بلدانهم الأصلية والذين تتحمل حكوماتهم مسؤوليات محددة لإعمال حقوق مواطنيها.

> يتفاقم ضعف النازحين قسراً عندما يحرمون من التعليم

وفي حالة اللاجئين، تعهدت جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة، في إطار إعلان نيويورك الصادر في أيلول/سبتمبر 2016، بأن «توفر التعليم الابتدائي والثانوي الجيد النوعية في بيئات تعلم آمنة ... في غضون أشهر قليلة من بدء النزوح». وقد وضعت البلدان، منذ ذلك الحين، ترتيبات لتقاسم المسؤولية المرتبطة بالاستجابة لأزمة اللاجئين في إطار الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين، الذي ألزمها كذلك «بالمساهمة بالموارد والخبرات اللازمة لتوسيع نطاق نظم التعليم الوطنية» لتشمل اللاجئين والسكان الذين يستضيفونهم على حد سواء، وتحسين نوعية التعليم الذي توفره وضمان شموله. وتُجرّب حالياً هذه الترتيبات في البلدان الخمسة عشر التي يجري فيها تنفيذ إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين.

وينتقل هذا الفصل، بعد استعراض حالات النزوح والآثار المترتبة عنه على التعليم، إلى تناول المسألة الأساسية المتمثلة في توفير التعليم الشامل للاجئين، أي تحديد مدى إدماجهم في نظم التعليم الوطنية، بالإضافة إلى تحديد التحديات والفرص القائمة في السياسات والممارسات لضمان أن يكون هذا التعليم ملائماً ومتجاوباً. وتُعالج مجموعة مختارة من المسائل الهامة الإضافية المتصلة بتعليم اللاجئين في الجزء المتعلق بالرصد في هذا التقرير، بما في ذلك الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (**محور السياسات 9-1**)، والتعليم العالي (**محور السياسات 10-1**)، والنازحون ذوو الإعاقة (**محور السياسات 12-1**)، ودور التكنولوجيا (**محور السياسات 15-1**) وفعالية المعونة ال إنسانية (**محور السياسات 19-3**). وينتهي الفصل بمناقشة مسألة توفير التعليم للنازحين داخلياً والنازحين بسبب الكوارث الطبيعية.

تمركز السكان النازحين في عدد قليل من البلدان

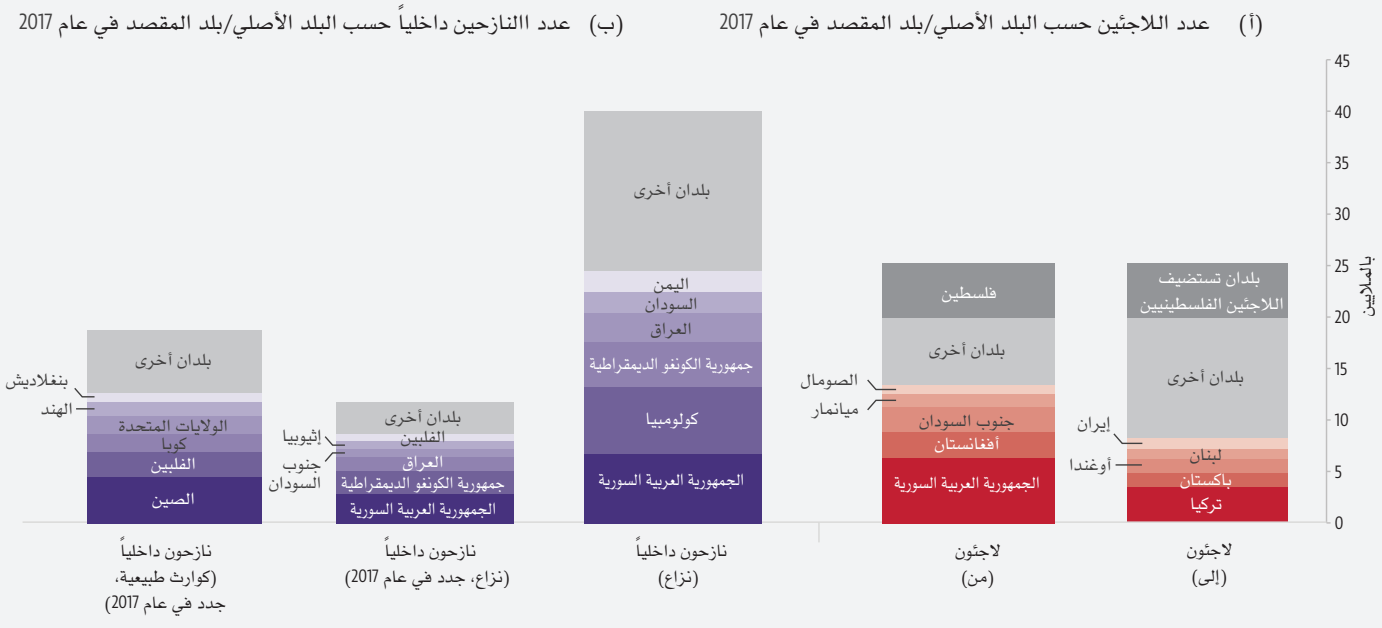
في نهاية عام 2017، استضافت سبعة بلدان 51% من لاجئي العالم البالغ عددهم 19.9 مليون لاجئ، مع استثناء اللاجئين الفلسطينيين من هذا الرقم. واستضافت تركيا أكبر عدد من اللاجئين (3.5 مليون). وبالإضافة إلى ذلك، يعيش 5.4 مليون لاجئ فلسطيني في أربعة بلدان. واستضافت البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، بصفة إجمالية، حوالي 89% من اللاجئين (UNHCR, 2018c; UNRWA, 2017b) (**الشكل 4-1أ**).

ويكتسي جانبان اثنان من الجوانب المتعلقة بالتركيبة السكانية للاجئين في العالم أهمية خاصة. ويتمثل أولاهما في أن اللاجئين الذين تقل أعمارهم عن 18 سنة يشكلون حوالي 52% من مجموع اللاجئين. ويتمثل الجانب الثاني في أن حوالي 39% من اللاجئين الذين تتوافر بشأنهم بيانات الإقامة يعيشون في مخيمات أو مراكز جماعية خاضعة للإدارة أو مخيمات أو مراكز جماعية يستقر فيها اللاجئون تلقائياً أو يتخذونها نقطة عبور (UNHCR, 2018c)،

> في نهاية عام 2017، استضافت ستة بلدان 61% من النازحين داخلياً بسبب النزاعات والذين بلغ عددهم على الصعيد العالمي 40 مليون شخص

الشكل 4-1:

تمركز اللاجئين والنازحين داخلياً في عدد قليل من البلدان



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_1

المصدر: IDMC (2018b); UNHCR (2018c); UNRWA (2017b).

ويقع معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في أماكن مثل بيديبيدي في أوغندا (حوالي 285000 لاجئ من جنوب السودان)، وداداب في كينيا (حوالي 235000 لاجئ معظمهم من الصومال)، ودولو آدو في إثيوبيا (حوالي 209000 لاجئ معظمهم من الصومال) وكاكوما في كينيا (حوالي 148000 لاجئ معظمهم من الصومال والجنوب السودان)، وكذلك في كوتوبالونغ ببنغلاديش (حوالي 600000 لاجئ من ميانمار) (UNHCR, 2017b, 2017c, 2018b, 2018e). ويعيش معظم اللاجئين في أماكن إقامة فردية داخل المناطق الحضرية (UNHCR, 2018c) حيث يلتمسون الأمن وغفلية الهوية ويسعون إلى اقتناص فرص العمل وتحسين إمكانية الحصول على الخدمات.

ولا تشمل الأرقام الواردة أعلاه الأشخاص الذين فروا إلى بلدان ليست أطرافاً في الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951 وبروتوكول عام 1967 الملحق بها أو لا تعتبر أن بعض الظروف تشكل اضطهاداً. وأوعز لبنان، في أيار/مايو 2015، إلى مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بوقف تسجيل اللاجئين السوريين الذين بلغ عددهم آنذاك 1.2 مليون شخص. وفي آذار/مارس 2017، استُبعد حوالي 500000 سوري ممن لم يُسجّلوا قطّ لدى المفوضية من إطار السياسة العامة الجديدة المتعلقة بشروط الإقامة والتي أسقطت رسوم الإقامة عن اللاجئين المسجلين لدى المفوضية (Janmyr, 2018). وفي عام 2015، استضافت تونس رسمياً أقل من 1000 لاجئ (UNHCR, 2016a)، على الرغم من أن عدد الليبيين الذين فروا من الحرب الأهلية قد بلغ حوالي مليون شخص (Karasapan, 2015).

وفي نهاية عام 2017، استضافت ستة بلدان 61% من النازحين داخلياً بسبب النزاعات، والذين بلغ عددهم على الصعيد العالمي 40 مليون شخص. وتتصدر القائمة الجمهورية العربية السورية التي بلغ عدد النازحين داخلياً فيها 6.8 مليون شخص، بمن فيهم 2.9 مليون نازح حديثاً في عام 2017. وارتفعت أيضاً أعداد النازحين الجدد في عام 2017 في جمهورية الكونغو الديمقراطية وجنوب السودان والعراق. وبالإضافة إلى ذلك، فهناك 18.8 مليون نازح داخلياً بسبب الكوارث الطبيعية، ويقيم 68% منهم في ستة بلدان تتصدرها الصين التي يبلغ عدد النازحين داخلياً فيها 4.5 مليون شخص. ويكون هذا النزوح في العادة مؤقتاً (IDMC, 2018c) (**الشكل 4–1ب**).

ويملك مركز رصد النزوح الداخلي التابع للمجلس النرويجي للاجئين منصة رصد شاملة تعرض معلومات عن التقارير المتعلقة بالنزاعات أو الكوارث الطبيعية، وتساعد في تقدير عدد الأشخاص النازحين داخلياً. وتقرأ أداة التعلم الآلي الأخبار وتقارير الأمم المتحدة أو تقارير الجهات غير الحكومية وتغربلها وتحللها وتستخلص المعلومات التي يجري التأكد من صحتها بعد ذلك (IDMC, 2018d). وفي حين تبدو العديد من المصادر مألوفة، فإن المصادر غير التقليدية للبيانات، كالصور الملتقطة بالسواتل وبيانات وسائل التواصل الاجتماعي، تُستخدم أيضاً في هذا الشأن (IDMC, 2018c). ويمكن أن تتجاوز المصادر غير التقليدية الشواغل الأمنية ونظم التسجيل التي تعوق تحديد هوية النازحين بسهولة في العديد من السياقات. وقد يكون التحديد الذاتي للهوية متحيزاً للغاية، حيث لا يرغب العديد من النازحين أن يتعرف أحد عليهم خشية التعرض للاضطهاد (Baal and Ronkainen, 2017).

النزوح يحدّ من إمكانية الحصول على التعليم

تتسم عملية تقدير عدد النازحين بالتعقيد، حيث لا يمكن التنبؤ بتنقلاتهم التي تحدث في ظروف صعبة. وتتسم عملية تقدير حالتهم التعليمية بدرجة أكبر من التعقيد نظراً لنقص المعلومات.

> من الصعب للغاية معرفة ما إذا كان بإمكان الأطفال طالبي اللجوء، الذين ينتهي المطاف بالبعض منهم إلى الاحتجاز، الحصول على التعليم

وفي حالة طالبي اللجوء، سيكون من الصعب للغاية معرفة ما إذا كان بإمكان الأطفال، الذين ينتهي المطاف بالبعض منهم إلى الاحتجاز، الحصول على التعليم (**الإطار 4–1**). ولئن كان من الأيسر، في حالة اللاجئين، الإبلاغ عن عدد اللاجئين الملتحقين بالمدارس في المخيمات، فإن البيانات المتعلقة بالتحاق اللاجئين المسجلين في المناطق الحضرية بالمدارس متاحة في أغلب الأحيان.

ومن الصعب جمع معلومات عن حالة التعليم لدى 58% من اللاجئين الذين يعيشون في المناطق الحضرية، إذ يحدد عدد قليل من البلدان بشكل صريح صفة اللاجئ في التعداد المدرسي. وتمثل تركيا التي يعيش 93% من السوريين الذين لجأوا إليها خارج المخيمات (UNHCR, 2018c) استثناءً في هذا الشأن. وقد استكملت الحكومة نظام معلومات إدارة التعليم في المدارس العامة بنظام موازٍ يخص «الطلاب الأجانب» ويراقب مراكز التعليم المؤقتة. وعقب اعتماد سياسة ترمي إلى إدماج هذه المراكز في نظام التعليم الوطني، ارتفعت نسبة القيد الصافية للطلاب السوريين في المدارس الابتدائية من 25% في عام 2014 إلى 83% في عام 2017. ومع ذلك، فقد ارتفعت نسبة قيدهم الصافية في المدارس الثانوية من 16% إلى 22%، وهي نسبة أقل من سابقتها بكثير (Arik Akyuz, 2018; UNHCR, 2018i).

الإطار 4-1:

يمكن أن تؤثر اللوائح المتعلقة باللجوء أيضاً على إمكانية الحصول على التعليم

يُحتجز طالبو اللجوء من الأطفال والشباب في العديد من البلدان، بما فيها أستراليا، وإندونيسيا، وتايلاند، وماليزيا، والمكسيك، وناورو، وغالباً ما يصحب ذلك عدم حصولهم إلا على قدر محدود من التعليم أو حرمانهم منه. وتسمح قوانين الهجرة في تايلاند باحتجاز طالبي اللجوء القادمين من باكستان والصومال وميانمار لمدة غير محددة، وهو ما يعيق إمكانية الحصول على التعليم (Save the Children, 2017).

ويُلزم التوجيه الذي وضعه الاتحاد الأوروبي بشأن ظروف الاستقبال بلدان الاتحاد الأوروبي بمنح طالبي اللجوء، بعد مرور أكثر من ثلاثة أشهر على تقديم طلبات اللجوء، حق الاستفادة من نظم التعليم «في ظل ظروف مماثلة لتلك المكفولة للمواطنين» (المادة 14). وفي الواقع العملي، ينتظر الأطفال والشباب، في أغلب الأحيان، شهوراً أو سنوات قبل التمكن من الالتحاق بالمدارس. وحينما أُغلقت نقاط التفتيش الحدودية القائمة على ما يسمى بطريق البلقان في آذار/مارس 2016، احتُجزت آلاف الأسر في مراكز عبور دون أن توفر لها الخدمات الأساسية، بما فيها التعليم.

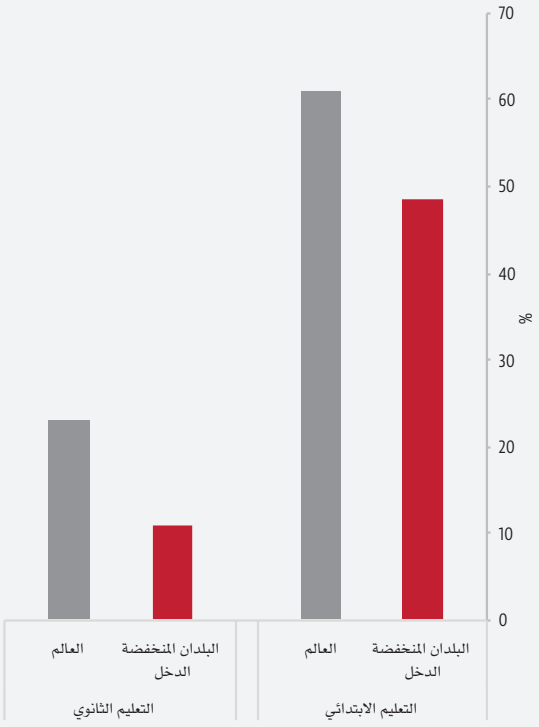
وفي حين توفر بولندا وسلوفاكيا وهولندا التعليم بغض النظر عن طول مدة الإقامة، لا تُتاح للأطفال المودعين في مراكز احتجاز المهاجرين، في أجزاء من ألمانيا، وفي بلغاريا، والدنمارك، وفرنسا، وفنلندا، والنمسا، وهنغاريا، واليونان، إمكانية الحصول على أي شكل من أشكال التعليم، بسبب قصر مدة إقامتهم أو الطابع الاستثنائي لهذه الإقامة (FRA, 2017). وفي هنغاريا، يتعين على جميع الأسر التي تطلب اللجوء والتي لديها أطفال، والأطفال غير المصحوبين بذويهم والذين تتجاوز أعمارهم 14 سنة، البقاء في إحدى منطقتي العبور الواقعتين على الحدود مع صربيا خلال الفترة التي تستغرقها معالجة طلباتهم. ولا تتاح للأطفال العالقين في منطقتي العبور هاتين إمكانية الحصول على التعليم باستثناء الاستفادة من الخدمات التعليمية التي توفرها منظمات المجتمع المدني (Bakonyi et al., 2017).

ولا يكرس القانون في جميع بلدان الشمال الأوروبي الخمسة حقوق الأطفال طالبي اللجوء تكريساً كاملاً. ففي آيسلندا، لا يُعرّف قانون التعليم الإلزامي هذه العملية التي تُترك، في المقابل، للتفاوض بين مديرية الهجرة والبلديات. وبوجه عام، يمكن أن تضع البلديات في هذه البلدان أطراً زمنية وتفسيرات مختلفة لالتزاماتها (UNICEF, 2018).

الشكل 4-2:

11% فقط من المراهقين اللاجئين في البلدان المنخفضة الدخل مقيدون في المدارس الثانوية

النسبة المئوية للمقيدين حسب مستوى التعليم والذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و17 سنة، 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_1

المصدر: (UNHCR, 2018g)

> بلغ عدد اللاجئين غير الملتحقين بالمدارس والذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و17 سنة حوالي 4 ملايين لاجئ في عام 2017

وبوجه عام، تفيد تقديرات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بقيد 61% من الأطفال اللاجئين في المدارس الابتدائية و23% من المراهقين اللاجئين في المدارس الثانوية في عام 2017. وفي البلدان المنخفضة الدخل، كانت هذه النسبة أدنى من 50% في التعليم الابتدائي ولم تتجاوز 11% في التعليم الثانوي (**الشكل 4-2**). وفي عام 2017، بلغ عدد اللاجئين غير المقيدين في المدارس والذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و17 سنة حوالي 4 ملايين لاجئ (UNHCR, 2018g).

وقد تكون الاختلافات في معدلات القيد المدرسي للاجئين كبيرة داخل البلدان. وفي عام 2016، شهدت نسبة القيد الإجمالية للاجئين في التعليم الثانوي في إثيوبيا تفاوتاً فيما بين المقاطعات، وتراوحت من 1% في سامارا إلى 47% في جيجيكا (UNHCR, 2016b). ويمكن أن تكون الفوارق القائمة بين الجنسين، في أوساط اللاجئين الأفغان في باكستان على سبيل المثال، كبيرة للغاية (**الإطار 4-2**).

وينحدر اللاجئون في أغلب الأحيان من مجتمعات محلية ضعيفة للغاية لم يكن أفرادها يحصلون على التعليم قبل نزوحهم. وبيّنت دراسة أجريت على 2400 شخص حصلوا، في الفترة ما بين

الإطار 4-2:

بعد مرور أربعين عاماً، لا يتمتع اللاجئون الأفغان بما يكفي من فرص التعليم في باكستان

وصلت الموجة الأولى من اللاجئين الأفغان إلى باكستان مع بدء الغزو السوفييتي لأفغانستان في عام 1979. وارتفع عددهم ارتفاعاً حاداً إلى أن وصل في عام 1989 إلى 3.3 مليون لاجئ. ومع ذلك، فقد ظل 1.4 مليون أفغاني مسجلاً في عام 2017، وتراوحت أعمار 0.5 مليون لاجئ منهم ما بين 5 و18 سنة (UNHCR, 2018c, 2018f). ولا يزال حوالي مليون شخص من الأفغان الآخرين الذين يعيشون في باكستان غير مسجلين (HRW, 2017).

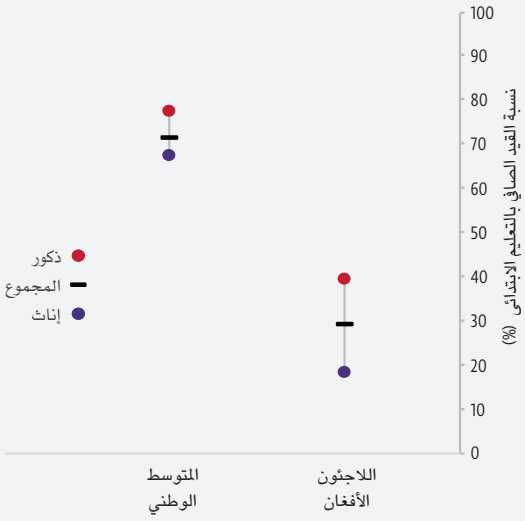
ولم توقِّع باكستان على الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951، ولكن دستورها يكفل، بصيغته المعدلة في عام 2010، الحق في التعليم المجاني والإلزامي لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات إلى 16 سنوات، دونما تمييز بين المواطنين والأجانب. وفي الواقع العملي، يمكن للاجئين الأفغان الوصول إلى مجموعة من المدارس التي تنشط إلى حد كبير خارج القطاع العام، وتتمثل في المدارس الخاصة (من المدارس ذات الكلفة المنخفضة إلى مدارس أبناء النخبة)؛ والمدارس الدينية الإسلامية، وهي مجانية وتوفر المأكل والإقامة؛ والمدارس المجتمعية؛ والمدارس غير النظامية. وبالإضافة إلى ذلك، تلبي مدارس اللاجئين التي تديرها مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين احتياجات 57000 طالب أفغاني في 52 قرية من قرى اللاجئين الواقعة في مقاطعة خيبر باختونخوا، ولكنها تعاني من محدودية التمويل وتسعى جاهدة إلى توظيف المعلمين المؤهلين واستبقائهم (Nicolle, 2018; NRC and UNHCR, 2015). وتستخدم مدارس اللاجئين المناهج الدراسية الأفغانية تمهيداً لعودتهم إلى نظام التعليم الأفغاني وإدماجهم فيه من جديد، رغم أن النزوح المطوّل قد أدى إلى ظهور جيل ثان من اللاجئين الأفغان في باكستان (UNHCR, 2018j).

ومع ذلك، فإن فرص حصول اللاجئين على التعليم، ولا سيما الفتيات منهم، ضئيلة للغاية. فقد بيّن استقصاء أُجري في عام 2011، وأخذ صفة اللاجئ بعين الاعتبار، أن نسبة القيد الصافية للاجئين الأفغان في المدارس الابتدائية بلغت 29%، أي أقل من نصف المعدل الوطني البالغ 71% في باكستان. ولم تكن نسبة القيد الصافية للفتيات اللاجئات في المدارس الابتدائية (18%) أقل من نصف نسبة الفتيان فحسب (39%) (**الشكل 4-3**)، بل كانت أيضاً أقل من نصف معدل قيد الفتيات في أفغانستان بالتعليم الابتدائي في العام نفسه. وتبلغ نسبة متابعة اللاجئين الأفغان للتعليم الثانوي 5% لا غير (UNHCR, 2016c).

الشكل 4-3:

أقل من خُمس الفتيات الأفغانيات اللاجئات مقيدات في المدارس الابتدائية في باكستان

معدل القيد الصافي، اللاجئون الأفغان والمتوسط الوطني، بحسب الجنس، باكستان، 2011



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_3
المصدر: Nicolle (2018).

ومن التركات التي خلفها تضاؤل فرص الفتيات في الحصول على التعليم عدم تجاوز معدل القرائية لدى اللاجئات نسبة 8% (UNHCR, 2016c)، مقارنة بنسبة 33 % التي تمثل هذا المعدل في أوساط إجمالي اللاجئين الأفغان في باكستان و57% التي تمثل المعدل الوطني في باكستان (Nicolle, 2018). وتنشأ عن ذلك حلقة مفرغة حيث تقضي التقاليد الاجتماعية والثقافية بألا تتلقى المراهقات التعليم إلا على أيدي النساء، ولكن عدد المعلمات اللاتي يضطلعن بذلك قليل للغاية (NRC and UNHCR, 2015).

أيار/مايو وتشرين الثاني/نوفمبر 2013، على تأشيرات إنسانية دائمة من أجل الإقامة في أستراليا أن 23% من الإناث و17% من الذكور لم يكونوا ملمين، لدى وصولهم إلى هذا البلد، بالقراءة والكتابة بلغاتهم (Marshall, 2015). وفي تشاد، لا يُلّم سوى 3 أشخاص من أصل 10 بالقراءة والكتابة في أوساط اللاجئين القادمين من جمهورية أفريقيا الوسطى والسودان ونيجيريا والذين تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و14 سنة (UNHCR and WFP, 2017).

> في مخيم داداب للاجئين،اعتمد 8% فقط من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كمعلمين وطنيين، ولم يحصل كل 6 معلمين لاجئين من أصل 10 على التدريب اللازم

ويصل اللاجئون في أغلب الأحيان إلى مناطق ناقصة الخدمات في البلدان المضيفة، وهو ما يفرض ضغطاً على الموارد المحدودة أصلاً. وعلى سبيل المثال، يقيم اللاجئون الوافدون من جنوب السودان إلى أوغندا في منطقة غرب النيل دون الإقليمية والفقيرة والتي بلغ فيها معدل حضورهم الصافي في التعليم الثانوي 9% عام 2016 – أي أقل من نصف المعدل الوطني (UBOS and ICF, 2018).

ندرة البيانات المتعلقة بجودة تعليم اللاجئين

كثيراً ما يرسم العدد القليل للغاية من مصادر البيانات التي تقيِّم نتائج الجودة والتعلم صورة قاتمة لتعليم اللاجئين. ففي مخيمات اللاجئين في كينيا، يجب أن تتقيد المدارس بما وضعته وزارة التعليم من معايير دنيا ومبادئ توجيهية بشأن التسجيل لتوفير بدائل للتعليم الأساسي والتدريب. ومع ذلك، فإن متوسط نسب التلاميذ إلى المعلمين مرتفع للغاية في مخيم داداب للاجئين، ولا سيما في مرحلة التعليم قبل الابتدائي (120 تلميذاً لكل معلم) والابتدائي (56 تلميذاً لكل معلم). واعتمد 8% فقط من معلمي مرحلة التعليم الابتدائي كمعلمين وطنيين، ولم يحصل كل 6 معلمين لاجئين من أصل 10 على التدريب اللازم. وفي المتوسط، يتقاسم كل ستة طلاب مكتباً واحداً، ويشترك أربعة طلاب في كتاب مدرسي واحد للغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية (Women Educational Researchers of Kenya, 2017).

وبيّن تقييم أجراه مواطنون في المقاطعات الأوغندية الأربع التي تضم أكبر عدد من اللاجئين في عام 2016 أن هؤلاء اللاجئين يواجهون ظروفاً دراسية ومعيشية أسوأ من تلك التي يواجهها أهالي البلد. ويبلغ متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلمين في المدارس القائمة داخل مستوطنات اللاجئين (113 تلميذاً لكل معلم) ضعف ما هو عليه في المدارس الموجودة خارجها (57 تلميذاً لكل معلم)، وكذلك الحال فيما يتعلق بنسبة الأسر التي تعيش على وجبة واحدة في اليوم (28% مقابل 13%). وعلى الرغم من هذه الظروف، لم تشهد نتائج التعلم، حتى وإن كانت منخفضة للغاية، تبايناً كبيراً بين تلاميذ الصف الخامس، ولدى 30% من اللاجئين و32% من أهالي البلد المقيمين في مقاطعة يومبي، التي تستضيف أكبر عدد من اللاجئين، مستوى الصف الثاني في مجال مهارات القراءة (Uwezo, 2018).

صعوبة تتبع مسارات تعليم النازحين داخلياً

يؤثر النزوح الداخلي، سواء كان ناجماً عن نزاعات أو كوارث طبيعية، تأثيراً سلبياً على التعليم. وفي العديد من البلدان المتأثرة بالنزاعات، يفرض النزوح الداخلي عبئاً هائلاً على نظم التعليم المتعثرة أصلاً.

وفي أواخر عام 2017، وصل عدد النازحين داخلياً في شمال شرق نيجيريا إلى 1.6 مليون شخص، بمن فيهم ما يقدر بنحو 700000 طفل في سن الدراسة، بسبب الهجمات العنيفة التي تشنها جماعة بوكو حرام ضد المدنيين والتي بدأت في عام 2009 (UNOCHA, 2017b). وقد دمرت جماعة بوكو حرام ما يقرب من 1000 مدرسة وتسببت في نزوح 19000 معلم (HRW, 2016). وأفادت التقارير بتعرض حوالي 2300 مدرس للقتل على يد هذه الجماعة بحلول 2017 (UNOCHA, 2017a). وخلص أحدث تقييم للاحتياجات التعليمية إلى أن 28% من 260 موقعاً مدرسياً قد تضرر بالرصاص أو القذائف أو الشظايا،

الإطار 4-3:

نزوح الملايين من السكان في أوكرانيا بسبب النزاع، وأثر ذلك على تعليمهم

أفادت المفوضية بأن 1.8 مليون شخص قد نزحوا داخلياً في أوكرانيا حتى كانون الثاني/يناير 2018 (UNHCR, 2018d). وقد أثر النزاع بشدة على البنية الأساسية للتعليم حيث تضررت 280 مؤسسة تعليمية في منطقتي دونيتسك ولوهانسك بحلول تشرين الأول/أكتوبر 2015. وفي مدن دنيبرو، وخاركيف، وكييف وزابوروجزهيا، التي تستضيف معظم النازحين داخلياً، تواجه المؤسسات التعليمية تحديات مثل عدم كفاية القاعات الدراسية والافتقار إلى الموارد اللازمة لتوفير الغذاء والنقل. وتلبي المنظمات التطوعية الشعبية والمجتمع المدني والمجتمعات المحلية المضيفة الاحتياجات الملحة للنازحين داخلياً، ولكن الفقر يقلل من احتمال متابعة الشباب للتعليم الثانوي والتعليم العالي. ويقل الدخل الذي تكسبه الأسر النازحة داخلياً بنسبة 30% عن مستوى الكفاف الذي حددته وزارة السياسة الاجتماعية (IOM, 2017).

وللتصدي لذلك، أنشأت الحكومة أماكن إضافية في مؤسسات التعليم قبل المدرسي والمدارس الثانوية، ونقلت 18 جامعة حكومية من شرق البلد وشبه جزيرة القرم، وبسّطت الإجراءات المتعلقة بقبول النازحين داخلياً ونقلهم (Right to Protection et al., 2017). وبموجب التشريع الصادر في أيار/مايو 2015، تغطي الحكومة، بصورة جزئية أو كلية، الرسوم الدراسية للنازحين المسجلين الذين تقل أعمارهم عن 23 سنة، وتوفر حوافز أخرى، مثل قروض التعليم الطويلة الأجل والكتب المدرسية المجانية وإمكانية الوصول إلى الإنترنت (COE, 2016). وأقرّ تعميم صادر عن مجلس الوزراء في عام 2016 إنشاء قاعدة بيانات موحدة للمعلومات المتعلقة بالنازحين داخلياً في إطار وزارة السياسة الاجتماعية لتسليط الضوء على احتياجات السكان النازحين (Right to Protection et al., 2017).

وتركز خطة الاستجابة الإنسانية لعام 2018 على الإجراءات الرامية إلى معالجة آثار الصدمات النفسية والإجهاد والعنف من خلال الخدمات النفسية والاجتماعية، وجلسات بعد الدوام المدرسي، وتعلم المهارات الحياتية، والتعليم المراعي لحساسية النزاعات. وتتضمن أيضاً تعزيز قدرة وزارة التعليم على الاعتراف بشهادات جميع الطلاب الذين توقف تعليمهم (UNOCHA, 2017c).

وأن 20% منها قد أضرمت فيه النيران بشكل متعمد، وتعرض 32% منها للنهب، وكان 29% منها على مقربة من الجماعات المسلحة أو العسكرية. وتتسبب الشواغل المستمرة بشأن السلامة، بالإضافة إلى ضعف مرتبات المعلمين التي لا تغطي حتى النفقات الأساسية، والتأخير في دفع الأجور، في استمرار النقص في المعلمين المؤهلين. ويعمل معظم الذين لم يغادروا قطاع التعليم على أساس طوعي (Igbinedion et al., 2017).

وتشير تقديرات مركز رصد النزوح الداخلي إلى وجود 2.6 مليون نازح في العراق حتى أواخر 2017 (IDMC, 2018a). وقد سُجّل ثلثهم كلاجئين يعيشون في مخيمات نظامية. وفي تموز/يوليو 2017، بلغت معدلات الحضور في التعليم النظامي 68% و73% و76% في محافظات نينوى والأنبار وإربيل، على التوالي. ومع ذلك، فقد انخفض هذا المعدل في بعض مخيمات النازحين داخلياً إلى 5%. وترتفع معدلات الحضور مع تقدم السنّ، وتبلغ 54% بالنسبة للأعمار من 6 إلى 11 سنة، و57% بالنسبة للأعمار من 12 إلى 14 سنة، و70% بالنسبة للأعمار من 15 إلى 17 سنة (CCCM Cluster and REACH, 2017).

وفي اليمن، وصلت نسبة الأطفال الذين هم في سن الدراسة والذين نزحوا داخلياً حتى كانون الأول/ديسمبر 2017 إلى 5% (GCPEA, 2018). وقد تفاقمت آثار النزوح الداخلي الواسعة النطاق على التعليم بسبب تحول المدارس إلى أكثر المباني العامة استخداماً لإيواء النازحين داخلياً (Al-Sabahi and Motahar, 2017). وبوجه عام، يضع النزوح الداخلي نظم التعليم تحت الضغط، كما هو الحال في أوكرانيا (**الإطار 4-3**).

ويمكن أن تدفع الكوارث الطبيعية أيضاً إلى النزوح الذي يعطّل التعليم، حتى وإن كانت الآثار الناجمة عن ذلك قصيرة المدة مقارنة بالنزوح المرتبط بالنزاعات. ففي بنغلاديش، تتعرض سنوياً 900 مدرسة، في المتوسط، لأضرار ناجمة عن الزلازل والعواصف والفيضانات وارتفاع مستوى سطح البحر (Save the Children, 2015). وقد جمع استقصاء أُجري بشأن الأسر المعيشية والمدارس في وقت قريب من موعد وقوع فيضان عام 2004 معلومات مفصلة عن آثاره. ومن الصعب تمييز الآثار المترتبة على فيضان معين مقارنة بالفيضانات التي تقع في المعدل. وقد غمرت المياه منازل حوالي 19% من الأسر لمدة سبعة أيام في المتوسط. وفي حين أُغلق 30% من المدارس في وقت معين بسبب الفيضان، فإن 15% منها قد أُغلق لمدة أسبوعين أو أكثر. وتجاوزت مدة إغلاق المدارس المتضررة، في المتوسط، مدة إغلاقها خلال السنة السابقة بسبعة أيام. وانخفضت نسبة المتابعة بمقدار الثلث خلال الأيام التي كانت فيها هذه المدارس المتضررة مفتوحة (FMRP, 2005).

> في بنغلاديش، تلحق الزلازل والعواصف والفيضانات وارتفاع مستوى سطح البحر سنوياً أضراراً بـ900 مدرسة

ويبلغ متوسط معدل الأعاصير المدارية التي تعاني منها الفلبين 20 إعصاراً سنوياً، ويشتد احتمال تعرض هذا البلد لثورات البراكين والزلازل والانزلاقات الأرضية (Save the Children, 2015). وبعد مرور إعصار هايان في تشرين الثاني/نوفمبر 2013، كان من الضروري إصلاح 400 12 قاعة دراسية و000 2 مركز للرعاية النهارية، واستبدال 400 4 قاعة دراسية و500 مركز للرعاية النهارية. ووُزّعت الخيام والأقمشة المشمعة على أكثر من 000 2 مكان مؤقت للتعلم، وقدمت مواد تعليمية إلى 000 435 طفل تتراوح أعمارهم بين 3 سنوات و17 سنة (Education Cluster, 2014). ويمكن أن يُحدث الاستثمار في بنية أساسية قوية أثراً إيجابياً. وقد أدت المدارس المقاومة للأعاصير والمجهزة بمواد التعليم والتعلُّم إلى زيادة مدة التعليم بمقدار 0.3 سنة (Cas, 2016).

ضرورة إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية

لا توفر معظم الحكومات، لدى مواجهتها للأزمات، التعليم للاجئين. وقد تُركت هذه المهمة للقطاع الإنساني الدولي الذي وضع تلقائياً نظماً موازية لخدمة اللاجئين. ويعكس هذا الإجراء النظام السائد في البلد الأصلي. ومع ذلك، فقد نشأ توافق تدريجي في الآراء على أن هذا الحل ليس مستداماً. فغالباً ما يطول أمد النزوح، وتفتقر النظم الموازية في العادة إلى المعلمين المؤهلين، ولا تكون الامتحانات مشفوعة بشهادات، وتكون مصادر التمويل عرضة للانقطاع في غضون مهلة قصيرة. ومن ثم، فإن التعليم الموازي يقلل من فرص إدماج اللاجئين وتمكينهم من أن يحيوا حياة ذات معنى في بلدان لجوئهم الأولى التي تُضمن لهم الحماية فيها.[1]

وحثت استراتيجية التعليم العالمية التي وضعتها مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين للفترة 2012-2016 البلدان لأول مرة على تيسير حصول الأطفال اللاجئين على فرص تعليم معتمد

1 يستند هذا الفرع إلى "Dryden-Peterson et al. (2018)".

الإطار 4-4:

التزام تركيا بإدماج الأطفال السوريين في نظامها التعليمي

كان عدد اللاجئين الذين تستضيفهم تركيا 3.5 مليون لاجئ في عام 2018، ومنهم مليون طفل في سن الدراسة (UNHCR, 2018c). وقد عبر أول لاجئ سوري الحدود إلى تركيا في نيسان/أبريل 2011. وفي الفترة ما بين عامي 2013 و2018، ارتفعت نسبة السوريين الذين يعيشون في المناطق الحضرية من 64% إلى 93% (3RP, 2018). وفي ظل تزايد عدد اللاجئين وانتشارهم خارج المخيمات، أنشأت الهيئات الخيرية والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدينية مدارس غير نظامية توظف معلمين متطوعين وتُوفّر التعليم باللغة العربية وتطبق مناهج دراسية سورية معدّلة. وهذه المدارس غير منظمة إلى حد بعيد، وتنشط خارج النظام الوطني، ولها دور محدود للغاية في مجال ضمان الجودة وتوحيد الشهادات في نهاية الصفين 9 و12.

ووضعت وزارة التعليم الوطني، في أواخر عام 2014، إطاراً تنظيمياً لمراكز التعليم المؤقتة. ويمكن للأسر السورية أن تختار تسجيل أبنائها في هذه المراكز أو في المدارس العامة (Turkey Ministry of National Education, 2014). وسيتواصل خلال العامين المقبلين توحيد الخدمات التعليمية المتاحة وإدارة البيانات واللوائح المتعلقة بالمنظمات التي تدعم هذه المراكز، وسوف تُغلق المراكز التعليمية المؤقتة التي لا تتقيد باللوائح. وأعلنت الحكومة، في آب/أغسطس 2016، أنها ستدمج جميع الأطفال السوريين في نظام التعليم الوطني. وتشير التقديرات إلى أن نسبة المسجلين في مراكز التعليم المؤقتة من مجموع الأطفال السوريين الملتحقين بالمدارس قد انخفضت من 83% في العام الدراسي 2014–2015 إلى 37% في العام الدراسي 2017–2018. ومن المتوقع أن تُغلق المراكز المتبقية والبالغ عددها 318 مركزاً بحلول عام 2020 (**الشكل 4-4**).

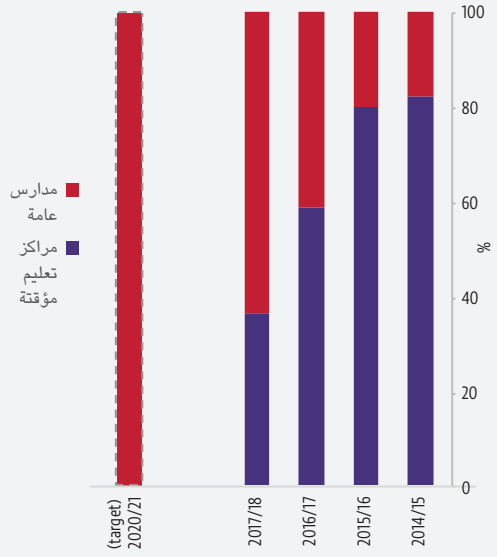
وعهدت الحكومة إلى جميع مراكز التعليم المؤقتة بتكريس 15 ساعة في الأسبوع لتعليم اللغة التركية بغرض إعداد الطلاب للانتقال إلى المدارس التركية. وتترتب على الإدماج أيضاً تداعيات خطيرة على البنية الأساسية المدرسية وعلى إعداد المعلمين. وتحظى هذه العملية بدعم مشروع تعزيز دمج الأطفال السوريين في نظام التعليم التركي، وهو مشروع تلقى مبلغ 300 مليون يورو في إطار برنامج التسهيلات الخاصة باللاجئين في تركيا الذي وضعه الاتحاد الأوروبي ورصد له 3 مليارات يورو (Delegation of the European Union in Turkey, 2017). ويُموَّل خُمُسا المبلغ المقدم بناء المدارس؛ ويخصص الجزء المتبقي منه لتمويل دورات تعليم اللغتين التركية والعربية، ودورات التعليم الاستدراكية، ودروس التقوية، والنقل المدرسي المجاني، والمواد التعليمية، ونظام الامتحانات، وخدمات الإرشاد والمشورة والتدريب التي يستفيد منها 15000 معلّم، وتعيين موظفين إداريين (Arik Akyuz, 2018).

ويُموّل جزء من الموارد المتاحة استراتيجية للاتصال، بما في ذلك موقع شبكي، وفقرات تلفزيونية، وأفلام قصيرة، وأدوات أخرى للتوعية بفرص التعليم المتاحة للأطفال السوريين (Arik Akyuz, 2018). ويتعين على الوالدين معرفة حقوقهم وطرق تسجيل أطفالهم. ومع ذلك، فقد تقاوم بعض مجتمعات اللاجئين، حتى ولو كانت على وعي بحقوقها، إدماج أبنائها في نظم التعليم الوطنية، ولا توافق على تعليم أطفالهم بلغة لا يفهمها أفرادها أنفسهم (Dallal, 2016).

الشكل 4-4:

لن يلتحق أي طفل سوري لاجئ بمراكز التعليم المؤقتة في تركيا بحلول عام 2020

توزيع الأطفال السوريين اللاجئين المقيدين في المدارس بتركيا حسب نوع المدرسة



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_4

المصدر: Arik Ayuz (2018).

الإطار 4-5:

تغير المواقف تجاه إدراج اللاجئين الأفغان في نظام التعليم الإيراني

هناك قدر ضئيل للغاية من البيانات المتعلقة باللاجئين الأفغان المسجلين أو الذين لا يملكون وثائق ثبوتية في جمهورية إيران الإسلامية. ومع ذلك، تشير البيّنات القليلة الموجودة إلى أن هؤلاء اللاجئين يحصلون على تعليم أفضل من التعليم المتاح للاجئين الأفغان الذين فروا إلى باكستان (**الإطار 4-5**)، وتتجاوز نسبة قيدهم في المدارس الابتدائية ضعف نسبة قيد مواطنيهم في باكستان (Nicolle, 2018).

وحينما وصل اللاجئون الأفغان لأول مرة في ثمانينيات القرن الماضي، وجهت الحكومة حملات توعية تبرز التعليم بوصفه حقاً لجميع الأطفال وواجباً عليهم. والتحق اللاجئون الذين استقروا في المخيمات (أقل من 10% في ذلك الوقت) بالمدارس التي أنشئت داخلها (WFP et al., 2016)، ولكن اللاجئين الذين استقروا في المناطق الحضرية التحقوا بالمدارس العامة المجانية إلى جانب أقرانهم الإيرانيين (Hoodfar, 2010).

وأدى استمرار تدفق المواطنين الأفغان الذين كانوا ينشدون الحماية من ويلات الحرب الأهلية ومن حركة طالبان في تسعينات القرن الماضي إلى إصدار قرار يقضي بوقف منح تصاريح الإقامة القانونية غير محددة المدة (HRW, 2013). وعلاوة على ذلك، ألزمت إحدى اللوائح اللاجئين الأفغان بتسجيل أبنائهم في المدارس الواقعة في المدن التي صدرت فيها وثائق إقامتهم، وهو ما يؤثر على اللاجئين الذين انتقلوا بعدها إلى أماكن أخرى في البلد (Hoodfar, 2007). ولا يمكن للأفغان الذين لا يملكون وثائق ثبوتية الاستفادة قانونياً من الخدمات العامة، على الرغم من أن العديد من المدارس لا تزال تسمح لهم بالالتحاق بها. وقد وقع انفراج مؤقت في الفترة 2001-2004 حينما سمحت لائحة أخرى للأفغان الذين لا يملكون وثائق ثبوتية بالعودة إلى الدراسة (Tousi and Kiamanesh, 2010). وأنشأت بعض المجتمعات المحلية الأفغانية، رداً منها على ما تتعرض له من استبعاد متقطع، مدارس غير نظامية كانت الحكومة تغض الطرف عنها في البداية. وقد أُغلق العديد من هذه المدارس غير المسجلة في وقت لاحق (Squire, 2000).

وفي عام 2004، صدر توجيه جديد يحظر قيد الأطفال الأفغان الذين لا يملكون وثائق ثبوتية في المدارس، وأُوعز إلى وزارة التعليم بجمع الرسوم من الطلاب الأفغان اللاجئين. ويحظر هذا التوجيه أيضاً على الطلاب الأفغان التسجيل في الدورات التي تقدمها مراكز التعليم قبل الجامعي، والذي يشكل شرطاً أساسياً للتقدم لامتحان القبول بالجامعة، وهو ما يحول بالفعل دون التمكن من الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي الإيرانية (Nicolle, 2018). وتزيد اللوائح الصادرة في عام 2012، والتي تشترط على الطلاب الأفغان التخلي عن صفة اللاجئ والحصول على جواز سفر أفغاني وتأشيرة، من تعقيد سبل الوصول إلى التعليم الجامعي (Human Rights Watch, 2013).

وفي أيار/مايو 2015، أصدر المرشد الأعلى تعليمات تقضي بأن تقبل المدارس جميع الأطفال الأفغان، بغض النظر عن امتلاكهم أو عدم امتلاكهم لوثائق ثبوتية. وفي أبريل/نيسان 2016، صدرت، بموجب توجيه حكومي، بطاقة دعم تعليمية للأطفال الأفغان الذين لا يملكون وثائق ثبوتية لضمان حمايتهم من الترحيل أثناء فترة دراستهم، والسماح لجميع الطلاب الأفغان بقيد أنفسهم لنيل شهادة التعليم الثانوي، على الرغم من استمرار فرض الرسوم المدرسية عليهم (Nicolle, 2018). وقد ارتبط هذا التوجيه بزيادة عدد المقيدين في المدارس العامة من الأطفال الذين لا يملكون وثائق ثبوتية بمقدار 51000 شخص في عام 2016 (Zolfaghari, 2016).

ومشفوع بشهادات لضمان استمرارية تعليمهم (UNHCR, 2012). وقد تجني الحكومات المضيفة واللاجئين على حد سواء فوائد جمة على المدى الطويل. والهدف من وراء ذلك هو إدماج اللاجئين بشكل كامل في نظام التعليم الوطني، وضمان جلوسهم على مقعد الدراسة مع أطفال البلد المضيف بعد تلقي دروس متسارعة خلال فترة قصيرة من الزمن، تبعاً لدرجة تعليمهم السابق ومعدل القرائية لديهم ومستواهم اللغوي، لإعدادهم للالتحاق بالمدرسة في العمر المناسب لصفهم الدراسي. ولكن درجة إدماج اللاجئين تتباين بتباين سياقات النزوح. وتؤثر عوامل الجغرافيا والتاريخ وتوافر الموارد والطاقة الاستيعابية للنظام على الطبيعة المتغيرة للإدماج.

وفي بعض الحالات، يكون الانتقال نحو الإدماج تدريجياً، حسب التطورات الجارية على أرض الواقع وتزايد إدراك الفوائد المحتمل جنيها. وقررت تركيا (التي تستضيف 3.8 مليون شخص من السكان المتأثرين – أكبر عدد في العالم – الذين قدِموا أساساً من الجمهورية العربية السورية[2]) إدماج جميع الأطفال اللاجئين السوريين في نظام التعليم الوطني خلال السنوات الثلاث القادمة والتخلص تدريجياً من نظام الخدمات التعليمية المستقل (**الإطار 4-4**). وتقدم هذه الاستجابة رؤيةً عميقةً ومفيدةً عن خيارات سياسة التعليم التي تتبناها الحكومات لمواجهة تحركات اللاجئين الواسعة النطاق والانتقال من البحث عن حلول عاجلة قصيرة الأجل إلى اعتماد نُهج نظمية ومستدامة وأكثر اتساماً بالطابع المؤسسي في حالات اللجوء التي طال أمدها. وفي حالات أخرى، لا يكون التزام الحكومة متواصلاً، مثلما هو الحال في جمهورية إيران الإسلامية (التي تستضيف مليون شخص من السكان المتأثرين الذين قدِموا أساساً من أفغانستان)، التي تعرضت فيها سياسة الإدماج لنكسات عرضية على مدى أربعة عقود (**الإطار 4-5**).

2 تستند الإحصاءات الواردة بين قوسين إلى "UNHCR (2018c)". وهي تشير إلى نهاية عام 2017 وتشمل اللاجئين والأشخاص الذين يعيشون أوضاعاً شبيهة بأوضاع اللاجئين وطالبي اللجوء الذين لم يُبتّ في قضاياهم بعدُ.

الإطار 4-6:

تحديات متعددة تؤثر على إدماج اللاجئين في نظام التعليم اليوناني

دخل أكثر من مليون شخص إلى اليونان وعبروا أراضيها في الفترة 2015–2016. وإثر الاتفاق المبرم بين الاتحاد الأوروبي وتركيا في آذار/مارس 2016 وإغلاق الحدود المؤدية إلى بلدان أوروبية أخرى، ظل داخل البلد ما يقدر بنحو 20000 طفل. ويعيش ثلاثة أرباع هؤلاء الأطفال في البرّ الرئيسي، سواء في المخيمات أو في أماكن الإقامة الحضرية، أو في أماكن إيواء الأطفال غير المصحوبين بذويهم؛ ويعيش الربع المتبقي في خمس جزر، وكثيراً ما يتجاوزون الحد الأقصى لمدة المكوث في المخيمات المكتظة.

وفي آب/أغسطس 2016، اقترحت لجنة ترعاها الحكومة خطة عمل لتعليم اللاجئين وإنشاء وحدة للتنفيذ في وزارة التعليم والبحوث والشؤون الدينية. ويُتاح في البرّ الرئيسي منذ الفترة 2016–2017 نوعان رئيسيان من خدمات التعليم النظامي. ويتعلق النوع الأول بالتحاق بعض الأطفال بالمدارس العادية – يقع معظمها في مناطق التعليم ذات الأولوية – التي تضم صفوف استقبال لخدمة الأطفال المهاجرين. ويتعلق النوع الثاني بإنشاء صفوف استقبال جديدة في مدارس قريبة لصالح الأطفال اللاجئين الذين يعيشون في مواقع إيواء مفتوحة. ويلتحق الأطفال بدروس فترة ما بعد الظهر ويتابعون برنامجاً خاصاً لتعلم اللغتين اليونانية والإنجليزية وتكنولوجيا المعلومات والرياضيات والموسيقى والتربية البدنية. ويعمل المنسقون المعنيون بتعليم اللاجئين كجهات اتصال بين اللاجئين والأوساط المدرسية (Greece Ministry of Education Research and Religious Affairs, 2017).

وبيّن تقييم أُجري للسنة الأولى من التنفيذ أن هدف العودة إلى الحياة الطبيعية تحقق، ولكنه أكد أيضاً وجود أوجه ضعف. ونظراً لعدم اختيار المعلمين استناداً إلى الخبرة السابقة في مجال التعليم المتعدد الثقافات أو إلى تدريس اللغة اليونانية كلغة ثانية، فإنهم لم يكونوا في الغالب مهيئين لهذا الدور، ولم يتابع سوى عدد قليل منهم البرامج التدريبية المتاحة. ولم يتم أيضاً إشراك الوالدين وتزويد الأسر بالمعلومات بالقدر الكافي. وأبدت بعض المجتمعات المحلية أيضاً معارضة نشطة، على الرغم من الدور الإيجابي الذي اضطلعت به البلديات في تخفيف حدة التوترات (Anagnostou and Nikolova, 2017).

وقد تسنى في نهاية السنة الدراسية 2017–2018 تسجيل ما يقدّر بنحو 62% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و17 سنة والذين يعيشون في أماكن إقامة حضرية وملاجئ للأطفال غير المصحوبين بذويهم في التعليم النظامي، وتراوحت معدلات التسجيل ما بين 76% بالنسبة إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 5 إلى 6 سنوات و42% بالنسبة إلى الفتيان الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و17 سنة، وذلك على الرغم من عدم توافر تقديرات لمعدلات التسرب المدرسي (UNHCR, 2018a). واعتمدت الحكومة في حزيران/يونيو 2018 تشريعاً يضفي الطابع الرسمي على بنى تعليم اللاجئين ويفرض معايير أكثر صرامة في توظيف المعلمين (Greece Government Official Gazette, 2018).

ومع ذلك، لا تزال الخدمات التعليمية غير الكافية في الجزر الخمس تمثل إحدى المشاكل القائمة. وخلص تقرير صدر مؤخراً إلى أنه على الرغم من أن المخيمات، التي تشكل في الأصل مواقع لتحديد الهوية، قد صُممت لأغراض الإقامة المحدودة للغاية، فإن الإقامة الطويلة الأمد لا تبرر عدم الرغبة في إنشاء بنى مماثلة لتلك التي أقيمت في البر الرئيسي. وبيّن التقرير أن عدم تلقي التطعيمات استُخدم لتبرير الاستبعاد من صفوف الاستقبال القليلة. وفتحت الحكومة في أوائل عام 2018 مؤسسات للتعليم قبل المدرسي في جميع المواقع باستثناء أكبرها، وأعلنت أنها ستفتح للمرة الأولى في الفترة 2018–2019 صفوف استقبال لخدمة الأطفال المقيمين في جميع المواقع (Human Rights Watch, 2018).

وتدير إثيوبيا (التي تستضيف 900000 شخص من السكان المتأثرين الذين قدِم معظمهم من الصومال وجنوب السودان) مدارس ابتدائية موازية للاجئين. ومع ذلك، يتبع هؤلاء الأشخاص المنهج الدراسي الوطني، على الأقل من الصف الخامس فما فوق (UNHCR, 2015c)، ويسمح الإعلان الذي اعتمدته إثيوبيا بشأن اللاجئين بالتحاق اللاجئين بالمدارس الوطنية وبارتياد أطفال المجتمعات المحلية المضيفة لمدارس اللاجئين. وتعمل الحكومة على تعزيز الطابع الرسمي لإدماج اللاجئين في نظام التعليم الوطني. واستجابة لطلب ورد من إدارة شؤون اللاجئين والعائدين، وهي الجهة المسؤولة عن تعليم اللاجئين، أصدر وزير الدولة لشؤون التعليم العام تعميماً إلى جميع مديري مجالس التعليم الإقليمية يحدد مجالات التعاون بشأن تعليم اللاجئين، بما في ذلك المناهج والكتب المدرسية، وتقييم الطلاب،

> تعمل الحكومة، في إثيوبيا، على تعزيز الطابع الرسمي لإدماج اللاجئين في نظام التعليم الوطني

الإطار 4-7:

عدم إدماج اللاجئين البوروندیين في نظام التعليم التنزاني

يعيش معظم اللاجئين البوروندیين في جمهورية تنزانيا المتحدة في ثلاثة مخيمات تقع في منطقة كيغوما وتخضع لوزارة الشؤون الداخلية. وتنسق مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين مسائل التعليم فيها، وتمول منظمتين غير حكوميتين دوليتين ولجنة الإنقاذ الدولية ومؤسسة كاريتاس من أجل توفير التعليم المدرسي النظامي. وتفصل السياسة الوطنية التعليم المتاح للاجئين عن النظام الوطني، ولا تُموّل الحكومة أو شركاء التنمية تعليم اللاجئين (Dalrymple, 2018).

وفي عام 2017، وضعت وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا، بدعم من مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين واليونيسف، استراتيجية وطنية بشأن التعليم الشامل للجميع للفترة 2018–2021. وتضمنت هذه الاستراتيجية أهدافاً وغايات لمصلحة الطلاب اللاجئين، وقد تخلت، فيما يبدو، عن النهج الموازي السابق. وجاء ذلك بعد أن قررت الحكومة أن تكون تنزانيا من أوائل البلدان التي تنفذ إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين (Dalrymple, 2018). ومع ذلك، لا يُوضّح انسحاب جمهورية تنزانيا المتحدة في كانون الثاني/يناير 2018 من عملية إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين ما إذا كان سيشرع في الانتقال إلى مرحلة إدماج اللاجئين أم لا (ReliefWeb, 2018). ويشكل انعدام الدعم المالي من الجهات المانحة الدولية أحد الأسباب الرئيسية الكامنة وراء هذا الانسحاب، وهو ما يُبرز أهمية تقاسم المسؤولية على المستوى العالمي في مواجهة مشكلة تؤثر بشكل كبير على أفقر المناطق في العالم (Betts, 2018).

وتعليم المعلمين، والتفتيش المدرسي. وتُبذل حالياً جهود مشتركة لبرمجة تدخلات المعونة الإنسانية والإنمائية (UNHCR, 2017d). وتدعم منح صندوق مبادرة «التعليم لا يمكن أن ينتظر» تخطيط وإدارة تعليم اللاجئين في مناطق مختارة على المستوى الإقليمي ومستوى المدارس (ECW, 2018).

وتعهدت رواندا (التي تستضيف 170000 شخص من السكان المتأثرين الذين قدم معظمهم من بوروندي وجمهورية الكونغو الديمقراطية) في عام 2016 بإدماج 18000 طفل لاجئ في المدارس الابتدائية و35000 مراهق لاجئ في المدارس الثانوية، وهو ما يُغني عن الحاجة إلى توفير نظام تعليم موازٍ للاجئين المقيمين في المخيمات (United Nations, 2016). وفي الفترة ما بين عامي 2016 و2017، ارتفع معدل قيد اللاجئين في المدارس الابتدائية من 54% إلى 80% ومن 34% إلى 73% في المدارس الثانوية. وانضمت رواندا إلى إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين في شباط/فبراير 2018 (CRRF, 2018b).

وهناك عدة حالات لا يتحقق فيها الإدماج بشكل كامل على الرغم من الالتزام بتحقيقه. وقد يُدمج اللاجئون في النظام الوطني، ويوفر لهم التعليم وفق المناهج الدراسية البلد للمضيف وأساليب تقييمه ولغته التعليمية، ولكن بدرجة معينة من الفصل بين التلاميذ. وقد ينشأ الإدماج الجزئي بسبب تجمّع اللاجئين في أماكن منفصلة، مثل المخيمات، وهو ما يؤدي إلى الانفصال الجغرافي. ففي كينيا (التي تستضيف 490000 شخص من السكان المتأثرين الذين قدموا أساساً من الصومال وجنوب السودان)، تسجل المدارس الموجودة في أكبر مخيمين للاجئين لدى وزارة التعليم. ويدرس الطلاب المقررات الدراسية الوطنية ويُجرون امتحانات التأهيل الوطنية، لكن البعد عن المدارس المحلية يؤدي إلى انخفاض عدد الطلاب المحليين، إن وجدوا أصلاً.

ويمكن أن تشكل الموارد عائقاً رئيسياً. ويضم لبنان والأردن أكبر عدد من اللاجئين في العالم بالنسبة لعدد السكان (يستضيفان مليون و730000 شخص متأثر، على التوالي). وقد اعتمد هذان البلدان نظام الفترتين الدراسيتين، حيث تتابع مجموعة من التلاميذ دروسها في الصباح وتتابع مجموعة أخرى دروسها بعد الظهر، وهو ما يؤدي إلى انفصال زمني. وفي عام 2016، خصصت 160 مدرسة من أصل 1350 مدرسة عامة في لبنان فترة صباحية تكرس إلى حد بعيد لتعليم الأطفال اللبنانيين وفترة ما بعد الظهر التي يشكل اللاجئون السوريون معظم المتابعين لدروسها. وغالباً ما يتولى نفس المعلمين التدريس خلال كلا الفترتين، ويقدمون تقارير تصف أعباء العمل الملقاة على كواهلهم (Dryden-Peterson and Adelman, 2016). ويسعى الأردن أيضاً إلى استيعاب العدد المتزايد للاجئين السوريين الملتحقين بالمدارس التي تعمل بنظام الفترتين. وعلى أساس جدول زمني منتظم، تخصص للأطفال المترددين على هذه المدارس ساعات دراسية أقل من تلك المخصصة للتعليم في المدارس العامة (Culbertson and Constant, 2015; HRW, 2016).

وحتى البلدان التي تمتلك موارد أكبر، يمكن أن تواجه تحديات عملية في تقديم خدمات التعليم إلى اللاجئين من خلال نظامها الوطني. ويتطلب ذلك تخطيطاً وتنسيقاً فعالين، على نحو ما هو موثق بوضوح في اليونان (التي تستضيف 80000 شخص متأثر، معظمهم من أفغانستان والجمهورية العربية السورية والعراق) (**الإطار 4-6**).

الإطار 4-8:

معظم التعليم المتاح للاجئي كارين في تايلاند يقدم في مدارس مستقلة

خاضت حكومة ميانمار منذ استقلال ميانمار في عام 1948، نزاعاً مع اتحاد كارين الوطني، وهي منظمة تمثل ثالث أكبر مجموعة إثنية في البلد، حول الحقوق الإثنية ومسألتي الهوية والحكم الذاتي والموارد الطبيعية.

وشُرع في إرساء الديمقراطية في عام 2011، ووُقّع اتفاق وقف إطلاق النار في عام 2012، على الرغم من تواصل الاشتباكات المتفرقة بين الطرفين. وتشير التقديرات إلى أن 100000 شخص لا يزالون يعيشون في تسعة مخيمات للاجئين على الجانب الآخر من الحدود مع تايلاند (Zaw, 2018). ويرتاد الأطفال اللاجئون 64 مدرسة تعتمد المنهج الدراسي الذي وضعته إدارة التعليم التابعة لاتحاد كارين الوطني (Zaw, 2018). ولا تمثل المدارس العامة التايلاندية خياراً متاحاً للاجئين. ولا يملك أفراد شعب كارين في عمومهم بطاقة الهوية التايلاندية، ولا يُعترف بالتعليم الذي تلقوه في السابق (Dare, 2015).

وقد انطوت عملية إرساء الديمقراطية في ميانمار على مكون قوي لإصلاح التعليم. وعقب إجراء استعراض شامل لقطاع التعليم، اضطلعت لجنة تنفيذ معنية بتعزيز التعليم بصياغة مشروع قانون التعليم الوطني في عام 2014، وهو مشروع يشجع التعليم باللغات الإثنية إلى جانب البورمية، وقد يساعد في معالجة أحد الأسباب الكامنة وراء النزاع (Shiohata, 2018). وسيمتد نطاق تدريس لغة شعب كارين كمادة دراسية ليشمل تلاميذ الصف الرابع في منطقة باغو خلال السنة الدراسية 2018-2019 (Karen News, 2018) وسيستمر في التوسع حتى يغطي منطقة أيياروادي (Khalain, 2018)، حيث يشكل أفراد شعب كارين سكان كلا المنطقتين. وتوظف الحكومة على نحو تدريجي مساعدين في تدريس لغات الأقليات، وتقدم للمتطوعين مرتباً صغيراً في كانون الأول/ديسمبر 2017 وتنظر في ترقية من يحملون شهادات البكالوريوس لشغل مناصب دائمة (Phyu, 2018).

ويمكن أن يشجع استخدام لغات الأقليات في المدارس العامة اللاجئين على العودة إلى ميانمار، لكن التحدي القائم يظل متمثلاً في ضمان استفادة العائدين من ذلك. ووفقاً للاستقصاء الديمغرافي والصحي لعام 2015، فقد بلغ معدل إتمام التعليم الابتدائي في ميانمار 81% ومع ذلك، فقد بلغ هذا المعدل في ولاية كايين التي يشكل فيها شعب كارين أغلبية السكان 68%، مع إتمام 60% من التلاميذ لهذه المرحلة من التعليم. وبلغ معدل إتمام التعليم الثانوي على المستوى الوطني 15% ولكنه لم يبلغ سوى 13% في ولاية كايين، مع استكمال 8% من الطلاب لهذه المرحلة من التعليم.

الإطار 4-9:

نظام مواز راسخ – نهج الأونروا التعليمي لفائدة اللاجئين الفلسطينيين

وفرت وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، بالشراكة مع اليونسكو، التعليم الأساسي المشفوع بشهادات للاجئين الفلسطينيين على مدى ما يقرب من 70 عاماً. وتوفر الوكالة حالياً التعليم الأساسي المجاني لحوالي 526000 طفل لاجئ في 711 مدرسة منتشرة في مختلف أنحاء الضفة الغربية وغزة والأردن ولبنان والجمهورية العربية السورية (UNRWA, 2018b). وتدير الوكالة أيضاً ثمانية مراكز للتدريب المهني يرتادها أكثر من 7000 شاب لاجئ، وكليتين للعلوم التربوية توفران التدريب للمعلمين حتى مستوى الشهادة الجامعية ويرتادهما أكثر من 1800 لاجئ (UNRWA, 2017b). ويحيط نظام التعليم الموازي الشامل هذا بجميع جوانب التعليم، بدءاً من المناهج الدراسية وانتهاءً بممارسات التعليم الشامل للجميع والتطوير المهني للمعلمين. وقد فاق أداء طلاب مدارس الأونروا أداء طلاب المدارس العامة في الأردن والضفة الغربية وغزة بما يعادل عاماً كاملاً من التحصيل الدراسي (Abdul-Hamid et al., 2016).

ويتطلب نظام التعليم الموازي للاجئين توافقاً وتعاوناً وثيقاً مع الحكومات المضيفة لضمان انتقال الطلاب إلى النظام الوطني بسلاسة، بما في ذلك الاعتراف بمؤهلاتهم واعتمادها. وعلى الرغم مما تتمتع به الأونروا، بوصفها وكالة تابعة للأمم المتحدة، من استقلال تشغيلي، فإن نشاطها ينسجم مع العديد من جوانب نظم التعليم التي تطبقها الحكومات المضيفة، مثل المناهج الدراسية والامتحانات والجداول الزمنية. ويتماشى ذلك مع الممارسات الجيدة في مجال تعليم اللاجئين (UNHCR, 2015b).

وفي سياق اللاجئين الذي طال أمده، وما صاحبه من أزمات متعددة شهدتها العقود السبعة الماضية، تمكن هذا النظام من بناء القدرة على الصمود، وهو ما أتاح له التكيف في أوقات الطوارئ. وشرعت الأونروا في عام 2011 في إصلاح تعليمي نظمي على نطاق الوكالة مع وضع برنامج مبتكر، وهو برنامج التعليم في حالات الطوارئ الذي يشدد على مواصلة تعزيز قدرات العاملين في مجال التعليم على تقديم تعليم جيد، وتكريس مجموعة من الممارسات في المدرسة، والتشجيع على إقامة صلات وثيقة مع الآباء والأمهات والمجتمع المحلي (UNRWA, 2017a).

ويبلغ متوسط تكلفة برنامج الأونروا التعليمي 826 دولاراً أمريكياً لكل طفل في السنة. وتشكل التبرعات المقدمة من الدول الأعضاء في الأمم المتحدة المصدر الرئيسي للتمويل. ولكن هذه التبرعات لم تواكب، على مدى السنوات العشر الماضية، الاحتياجات الناشئة عن سياق يتسم، على نحو متزايد، بعدم الاستقرار. وفي الفترة ما بين عامي 2011 و2016، تضرر 44% من جميع المدارس التابعة للأونروا «بصورة مباشرة من النزاع المسلح والعنف اللذين يتسببان في إلحاق أضرار مادية بالمدارس أو في تعطيل الخدمات التعليمية بشكل كبير» (UNRWA, 2016). وساهمت الولايات المتحدة، في عام 2017، بما يعادل 25% من الميزانية البرنامجية للأونروا و32% من مجموع ميزانية هذه الوكالة (UNRWA, 2018a). وأعلنت الولايات المتحدة، في آب/أغسطس 2018، أنها ستوقف دعمها للأونروا (BBC, 2018). وعلى الرغم من أن الجهات المانحة الأخرى قد أعلنت عن زيادة مساهماتها المالية أو تعهدت بذلك، فإن عدم الاستقرار المالي هذا يشكل خطراً على الخدمات التعليمية والخدمات الأخرى.

وفي سياقات عدة، يتواصل توفير التعليم للاجئين في مدارس مستقلة أو غير نظامية أو مجتمعية أو خاصة، مثلما هو واقع مع اللاجئين البوروندیين في جمهورية تنزانيا المتحدة (التي تستضيف 350000 شخص متأثر) (**الإطار 4-7**) أو لاجئي كارين الوافدين من ميانمار إلى تايلاند (التي تستضيف 110000 شخص متأثر) (**الإطار 4-8**). وقد تُنشئ وتدعم هذه المدارس المنظمات الدولية أو ينشئها ويدعمها اللاجئون وأفراد المجتمعات المحلية أنفسهم. وقد تحصل هذه المداس أو لا تحصل على الاعتماد. ويشكل نظام التعليم الموازي المتعلق باللاجئين الفلسطينيين حالة فريدة (**الإطار 4-9**).

وجوب التغلب على عدة عقبات تحول دون الإدماج

تواجه الحكومات وشركائها الضغوط الناجمة عن النزوح ولكن يوحدها الالتزام بإدراج الطلاب النازحين في نظم التعليم الوطنية، ويتعين عليها في هذا الصدد وضع خطط مرنة لضمان التنسيق والاتساق. وقد يعزز التخطيط الفعال السلامة والقدرة على الصمود والتماسك الاجتماعي. وتبرز التحديات التي تواجه التخطيط على الصعيد المحلي، وخاصة على الصعيد الدولي، حيث تكون هناك حاجة ماسة إلى سد العجز الذي تعاني منه ميزانيات المعونة الإنسانية والإنمائية الدولية (**محور السياسات 19-3**). وتتضمن الشواغل المثارة تفاوت آفاق التخطيط، حيث يمكن للجهات المانحة الإنمائية تقديم تمويل متعدد السنوات، وتفاوت بنى التخطيط، حيث تكون الجهات المانحة الإنسانية غير مرئية، في أغلب الأحيان، في خطط قطاع التعليم. ويتعين على الخطط أن تعترف بالمشاكل المتصلة بالنزوح، بما فيها انعدام الوثائق، والكفاءة اللغوية المحدودة، والانقطاع عن التعليم، والفقر.

ضغوط النزوح على التعليم تتطلب توافر البيانات والتخطيط

تظهر الصعوبات المتصلة بالإدماج على نحو أكثر وضوحاً في السياقات التي تكون فيها نظم التعليم ضعيفة أصلاً. وقد وضع معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية إرشادات بشأن خطط التعليم الانتقالي حتى يتسنى وضع خطة كاملة لقطاع التعليم. ويحتاج إعداد خطة كاملة إلى سنوات، ولكن وضع خطة للتعليم الانتقالي يستغرق في العادة أقل من 12 شهراً، ويركز على الاحتياجات الفورية (GPE and UNESCO-IIEP, 2016).

> على الخطط أن تعترف بالمشاكل المتصلة بالنزوح، بما فيها انعدام الوثائق، والكفاءة اللغوية المحدودة، والانقطاع عن التعليم، والفقر

وفي الفترة ما بين عامي 2011 و2017، دعمت الشراكة العالمية من أجل التعليم 11خطة تعليم انتقالي (GPE, 2016).

وأصبحت تشاد (التي تستضيف 410000 شخص من السكان المتأثرين الذين قدم معظمهم من جمهورية أفريقيا الوسطى والسودان) أول بلد يدرج اللاجئين في خطته المتعلقة بالتعليم الانتقالي في عام 2013. وأثار تقييم تشاركي أجري في 12 مخيماً ثلاثة شواغل أبداها اللاجئون السودانيون فيما يتعلق بالانتقال إلى نظام التعليم الوطني التشادي، وهي تتضمن تغيير لغة التدريس، ومدى الاعتراف بالشهادات الصادرة في تشاد لدى عودتهم إلى السودان، وخطر فقدان الجنسية والثقافة والدين والهوية الوطنية (UNHCR, 2015a). وقد أُخذت هذه الشواغل في الاعتبار لدى إعداد الخطة. وقد تمكنت تشاد في وقت لاحق من الحصول على مبلغ 7 ملايين دولار أمريكي من مخصصات الشراكة العالمية من أجل التعليم المتفق عليها في عام 2015 لتمويل برنامج طوارئ يغطي الوجبات المدرسية، وبناء المدارس، والمواد التعليمية (GPE, 2016). وفي عام 2018، حولت الحكومة 108 مدارس قائمة في 19 مخيماً وموقعاً للاجئين إلى مدارس عامة عادية (CRRF, 2018a).

وتمثل خطة الاستجابة التعليمية التي وضعتها أوغندا لضمان تعليم اللاجئين والمجتمعات المضيفة والتي أُعلن عنها في عام 2018 مثالاً فريداً من شأنه تلبية احتياجات التعليم في 34 إقليم فرعي مستضيف للاجئين وتابع لـ 12 مقاطعة. وضمت هذه الخطة شركاء التنمية والشركاء في مجال تقديم المعونة الإنسانية، وسوف يستفيد منها كل عام أكثر من 675000 لاجئ وطالب من المجتمعات المحلية المضيفة، وتبلغ تكلفتها 395 مليون دولار أمريكي خلال 3.5 سنوات (Uganda Ministry of Education and Sports, 2018).

وفي كانون الأول/ديسمبر 2017، صدر إعلان جيبوتي بشأن تعليم اللاجئين على الصعيد الإقليمي، وتعهد فيه وزراء التعليم في إثيوبيا، وأوغندا، وجنوب السودان، وجيبوتي، والسودان، والصومال، وكينيا «بدمج التعليم المتعلق باللاجئين والعائدين في الخطط الوطنية لقطاع التعليم بحلول عام 2020» (IGAD, 2017b). ويتضمن مرفق الإعلان أمثلة عن الإجراءات الممكن اتخاذها، مثل تحديد المعايير الدنيا للتعلم في أوساط اللاجئين والعائدين، وإدماج اللاجئين في نظام معلومات إدارة التعليم، وإنشاء لجنة إقليمية لرصد تنفيذ الخطط (IGAD, 2017a).

وفيما يتعلق بالتخطيط للتعليم المتعلق باللاجئين، يتعين على البلدان تحسين نظامها الخاص بمعلومات إدارة التعليم. وقد وضعت تشاد نظاماً متكاملاً يتضمن توزيع استمارات لجمع البيانات في كل مخيم، ويغطي هذا النظام مراحل التعليم من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم العالي وبرامج محو الأمية غير النظامية. وقد أدى ذلك إلى تحسين نوعية البيانات المتاحة، وهو ما يضمن جمع البيانات بطريقة متسقة والنفاذ إليها وتجميعها وتبادلها (UNESCO, 2016). وأدرجت أيضاً وزارة التعليم في الأردن الحالة التعليمية للأطفال اللاجئين في منصة لنظام معلومات إدارة التعليم (Jordan Ministry of Planning and International Cooperation, 2018). واضطلع جنوب السودان بدمج نظام المفوضية لجمع البيانات مع نظام معلومات إدارة التعليم الوطني لتحديد المدارس المعرضة للخطر. وتستخدم الخطة الاستراتيجية للتعليم العام هذه المعلومات لتركيز الدعم في المناطق الأشد احتياجاً (GPE and UNESCO-IIEP, 2016).

انعدام وثائق الهوية ووثائق التفويض عامل رئيسي من عوامل الاستبعاد

لا يحمل اللاجئون في أغلب الأحيان وثائق، مثل شهادات الميلاد، وشهادات إتمام التعليم المدرسي، والدبلومات، وهو ما يزيد من صعوبة إدماجهم في نظم التعليم الوطنية. وتتباين القيود المفروضة على التعليم في بلدان المقصد، مثلما يظهر في تجربة اللاجئين السوريين.

وقد طلب الأردن، حتى عهد قريب، من اللاجئين المقيمين خارج المخيمات تسجيل أنفسهم في وزارة الداخلية والحصول على «بطاقات الخدمة» التي تتيح لهم الالتحاق بالمدارس. ويتطلب الحصول على بطاقة الخدمة تقديم شهادة ميلاد. ولا يندرج ضمن المؤهلين اللاجئون الذين فروا دون حمل شهادات ميلاد أو الذين لم يسجلوا ولادات أطفالهم أثناء النزوح (Human Rights Watch, 2016). وفي خطوة اتخذت في أواخر عام 2016 من أجل تحقيق المزيد من المرونة، بدأت وزارة التعليم في السماح للمدارس العامة بتسجيل الأطفال دون اشتراط هذه البطاقات.

> يتعين على الحكومات حماية حق اللاجئين في التعليم، بغض النظر عن امتلاكهم أو عدم امتلاكهم لوثائق ثبوتية أو عن وضع إقامتهم

ويمكن للاجئين السوريين في لبنان الالتحاق بالمدارس الثانوية إذا تمكنوا من إثبات حصولهم على صفة لاجئ وإتمام تعليمهم الابتدائي في لبنان أو الجمهورية العربية السورية. وقد فر الكثير من الطلاب دون أن يكون بحوزتهم دليل يثبت نيلهم لشهادة التعليم الابتدائي، وهو ما جعل من المدارس الخاصة الخيار التعليمي الوحيد المتاح أمامهم، إذا كانوا قادرين على تحمل تكاليفه. وبما أن المفوضية قد أوعزت بالتوقف عن تسجيل

اللاجئين في أيار/مايو 2015، فقد بات التحاق السوريين غير الحاصلين على صفة لاجئ بالمدارس أمراً أكثر صعوبة (Dryden-Peterson et al., 2018).

وقد خففت الحكومة التركية الشروط المتعلقة بالوثائق المطلوبة من السوريين الراغبين في القيد في التعليم العالي، وقررت الاعتراف بشهادات التخرج من المدارس الثانوية، والتي أصدرتها السلطات السورية. وقدمت وزارة التعليم الوطني إعفاءً خاصاً لفائدة الأشخاص الذين أكملوا الصف 12 في مراكز التعليم المؤقت من أجل إجراء الامتحانات التي تديرها الوزارة والتي تمنح شهادات معترف بها في إطار طلب الالتحاق بالجامعات التركية (Yavcan and El-Ghali, 2017).

إتقان اللغة المحلية ضروري لتكريس شعور اللاجئين بالاندماج

يعوق عدم معرفة لغة التدريس أو لغة الصف الدراسي قدرة الطلاب اللاجئين على المشاركة والتعلم والتواصل، ويقيم حاجزاً يحول دون إدراجهم في نظم التعليم الوطنية، ولا سيما في حالة الأطفال الأكبر سناً والشباب. ففي اليونان، تشكل الصعوبات اللغوية السبب الرئيسي لتوقف الأطفال اللاجئين عن الالتحاق بالتعليم النظامي (REACH and UNICEF, 2017).

وفي أوائل العقد الأول من القرن الحالي، أدرجت أوغندا اللاجئين الوافدين من جمهورية الكونغو الديمقراطية بصورة تلقائية في الصفوف الدنيا بسبب نقص كفاءتهم في اللغة الإنجليزية. ومع ذلك، فقد ظلت معدلات رسوب هؤلاء الطلاب مرتفعة حتى في الحالات التي استوعبوا فيها المحتوى التعليمي. ويؤدي إيداع الطلاب الأكبر سناً في الصفوف الدنيا إلى اكتظاظ الصفوف الدراسية التي تكتسب فيها مهارات القرائية الأساسية، ويفرض ضغوطاً على المعلمين الذين يكونون في العادة أقل تأهيلاً، ويثير مسألة حماية الأطفال الأصغر سناً من المخاطر (Dryden-Peterson, 2006). ويواجه اللاجئون البوروندیون في رواندا صعوبات مماثلة. وقد دعّم الشركاء الدوليون تنظيم دورة توجيهية شاملة لمدة وصلت إلى ستة أشهر، وتضمنت دروساً في اللغة الإنجليزية. ويمكن للطلاب الذين يصلون إلى المستوى المناسب أن يلتحقوا بالمدارس العامة. ويتضمن البرنامج إعداد المعلمين وعناصر إرشادية وحملة توعية للمجتمعات المحلية لشرح عملية الانتقال إلى المدارس العامة (UNICEF, 2015; Wachiaya, 2017).

وتملك البلدان المرتفعة الدخل موارد أكثر لتطوير المهارات اللغوية. ويلتحق اللاجئون الذين منحوا حق اللجوء في ألمانيا بدورة إدماج إلزامية (600 ساعة لتعلم اللغة و100 ساعة لمعرفة قانون ألمانيا وتاريخها وثقافتها ومجتمعها) (Bundeszentrale für Politische Bildung, 2018). وفي أوسلو، تُقدَّم للأطفال دروس استقبال أولية لمدة تصل إلى سنتين قبل إدراجهم في نظام التعليم الوطني في المستويات المناسبة لأعمارهم (Eurocities, 2017).

وقد تدفع هذه الدورات، المطوّلة للغاية، باللاجئين إلى عدم الالتحاق بنظام التعليم. وعلاوة على ذلك، فقد يمتد نطاق الاحتياجات اللغوية ليشمل الممارسات غير الشفوية التي تمكّن من فهم الأعراف الاجتماعية للبلد المضيف. ولا يُدرّس هذا الجانب بشكل صريح ولكنه يكتسب عن طريق التفاعل مع أهالي البلد. ويُغفل هذا الجانب من الإدماج اللغوي إلى حد بعيد لدى وضع السياسات (Dryden-Peterson et al., 2018).

البرامج البديلة تساعد النازحين على اللحاق بركب التعليم والالتحاق بالمدارس أو العودة إليها

تساعد البرامج التعليمية البديلة الأطفال الذين توقف تعليمهم بسبب النزوح (Save the Children et al., 2017). ويُعرّف الفريق العامل المعني بالتعليم المتسارع، والذي يضم وكالات تابعة للأمم المتحدة ومنظمات غير حكومية دولية، التعليم المتسارع على أنه «برنامج مرن وملائم لكل فئة عمرية، ويُدار في إطار زمني متسارع، ويهدف إلى إتاحة إمكانية الحصول على التعليم للفئات المحرومة، والأطفال والشباب الذين تجاوزوا السن المقرر، والأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس» وإتاحة «كفاءات مماثلة معتمدة للتعليم الأساسي باستخدام نُهج التعليم والتعلم الفعالة التي تتناسب مع مستوى نموهم الإدراكي» (AEWG, 2018).

> يدير مجلس اللاجئين النرويجي في داداب برنامجاً للتعلُّم المتسارع يُكثّف فيه المنهج الدراسي الكيني من مدة ثماني سنوات إلى أربع سنوات

وتوضع برامج التعليم المتسارع من أجل الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و18 سنة والذين فاتهم عام واحد على الأقل من الدراسة، وهو ما يؤدي إلى تكثيف المقررات الدراسية في مدة زمنية أقصر ومنح شهادات في نهاية المطاف. وتتضمن التغيرات وضع برامج استدراكية للطلاب الذين فاتهم عام واحد على الأقل من الدراسة لمساعدتهم على العودة إلى التعليم النظامي؛ وبرامج تقوية للطلاب الملتحقين بالمدارس ولكنهم متخلفون عن مستوى الصف المتوقع؛ وبرامج انتقالية للطلاب الذين تشكل الكفاءة اللغوية العائق الرئيسي الذي يحول دون التحاقهم بالتعليم الوطني (Shah et al., 2017).

وينفذ مجلس اللاجئين النرويجي في داداب برنامجاً للتعلُّم المتسارع يُكثَّف فيه المنهج الدراسي الكيني من مدة ثماني سنوات إلى أربع سنوات. ويلبي هذا البرنامج احتياجات الطلاب، مع إتاحة نقاط دخول وخروج متعددة. ويمكن للطلاب، في نهاية كل دورة، أن يعودوا إلى النظام الرسمي في مستوى الصف الدراسي المناسب باستخدام إطار التقييم المتفق عليه بين وزارة التعليم وشركاء التعليم البديل. وأظهر أحد الاستعراضات أن البرنامج قد زاد من فرص حصول الفتيان على التعليم، على الرغم من أن هذه الفرص كانت بدرجة أقل بالنسبة للفتيات (Shah, 2015). وفي حين تدير المنظمات غير الحكومية الدولية هذه البرامج في العادة، فإنه ينبغي لوزارات التعليم أن تأخذ في الاعتبار البرامج المرنة الموحدة، وتدعم تنمية القدرات وآليات نشر المواد، في خططها القطاعية.

لا تقتصر تكاليف التعليم المتاح للاجئين على الرسوم

يمكن أن تكون الرسوم وتكاليف التعليم الأخرى مرتفعة بالنسبة إلى اللاجئين تحديداً، ولا سيما حينما تكون حريتهم في التنقل محدودة ويكون حقهم في العمل مقيداً. وتدعم المعونة الإنسانية النقل المدرسي حيث وفرت المنظمة الدولية للهجرة واليونيسف في الأردن وتركيا والعراق، خدمات للنقل بالحافلات المدرسية، وهو ما مكّن 35000 طفل سوري من ارتياد المدارس (Kompani, 2018).

ويتاح التعليم العام في لبنان، من الناحية الشكلية، بالمجان، ولكن تكاليف التسجيل والزي المدرسي والكتب المدرسية والنقل والوجبات المدرسية قد تجعله فوق طاقة اللاجئين. وقد جربت الحكومة مع اليونيسف وبرنامج الغذاء العالمي مبادرة أطلق عليها «من إلى»، حيث تقدم لأطفال المدارس الابتدائية المقيدين في فترة ما بعد الظهر نقود لتغطية مصاريف النقل وتعويض الأسر عن الدخل الضائع بسبب ذهاب الأطفال إلى المدرسة عوض توجههم إلى العمل. وفي حين لم يتأثر معدل القيد في المدارس، فقد ازدادت مدة الحضور في المناطق التجريبية من 0.5 يوم إلى 0.7 يوم في الأسبوع، أو حوالي 20% بالنسبة إلى مجموعة المراقبة (de Hoop et al., 2018).

وفي تركيا، تعمل وزارة الأسرة والعمل والخدمات الاجتماعية؛ ووزارة التعليم الوطني؛ وجمعية الهلال الأحمر التركي؛ واليونيسف، على توسيع نطاق البرنامج الوطني للتحويلات النقدية المشروطة ليشمل التعليم المقدم للاجئين السوريين واللاجئين الآخرين بدعم من المفوضية الأوروبية والنرويج والولايات المتحدة الأمريكية. ويتلقى الطلاب الملتحقين بالمدارس العامة ومراكز التعليم المؤقتة وبرنامج التعلم المتسارع من 8 دولارات إلى 13 دولاراً أمريكياً في الشهر، بحسب الجنس والصف، بشرط متابعة الدراسة بانتظام. وبالإضافة إلى ذلك، يُزمع دفع مبلغ 22 دولاراً أمريكياً لمرة واحدة لكل طفل في كل فصل دراسي. وحتى 2018، استفاد من هذا البرنامج 368000 طفل ويتوقع أن يصل عدد المستفيدين منه إلى 450000 طفل بحلول تموز/يوليو 2019 (Arik Akyuz, 2018).

وفي كوستاريكا، يكفل تعديل أُدخل على القانون في عام 2017 تمتع اللاجئين بفرص متكافئة فيما يتعلق بالحصول على مزايا الصندوق الاستئماني للتنمية الاجتماعية والإعانات الأسرية، والتي تتضمن دعم التعليم (UNHCR, 2017a).

المعلمون مفتاح نجاح عملية الإدماج

يُشكّل المعلمون أحياناً المورد الوحيد المتاح أمام الطلاب في أماكن النزوح حينما تكون القاعات الدراسية ضيقة أو تكون مواد التعلم قليلة. ومع ذلك، فإن إدماج النازحين في نظم التعليم الوطنية يثير تحديات أمام توظيف المعلمين واستبقائهم. ويؤثر تزايد توظيف المعلمين بعقود غير منظمة ولا تستوفي المعايير المطلوبة وقصيرة الأجل تأثيراً سلبياً على ظروف العمل. ويحتاج المعلمون أيضاً إلى تدريب خاص لوضع الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع الصفوف الدراسية المكتظة أو المختلطة الأعمار أو المتعددة اللغات، بالإضافة إلى معالجة الإجهاد والصدمات المرتبطة بالنزوح.[3]

3 يستند هذا الفرع إلى Mendenhall et al. (2018).

> يحتاج المعلمون إلى تدريب خاص لوضع الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع الصفوف الدراسية المكتظة أو المختلطة الأعمار أو المتعددة اللغات

الظروف السائدة في أماكن النزوح تؤدي إلى تفاقم المشاكل المتعلقة بإدارة شؤون المعلمين

ينطوي تنوع مواصفات المعلمين المهنية ومؤهلاتهم في أماكن النزوح على آثار هامة على إدارة شؤون المعلمين. ويزيد النزوح من حدة الضغوط المعتادة التي تتعرض لها نظم إدارة شؤون المعلمين من حيث مدى التوافر والتمويل والتخطيط. وغالباً ما تترك السياقات الهشة المزيد من الأثر السلبي على عمليات تنسيق توظيف المعلمين ودفع أجورهم وتنمية مهاراتهم، حيث يخضع عمل وكالات المعونة الإنسانية والإنمائية المتعددة لقواعد مختلفة (Kirk and Winthrop, 2013).

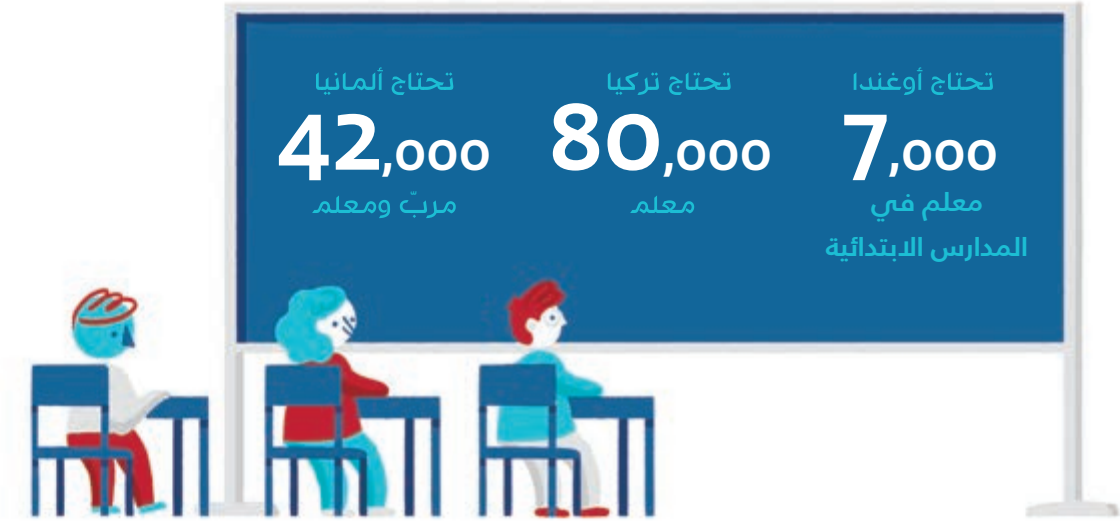
تزايد النقص في عدد المعلمين في أماكن النزوح

لا تتوافر بيانات عالمية عن المعلمين العاملين في مجال تعليم اللاجئين. وتعاني أماكن النزوح من أوجه نقص هائلة، لا سيما في أعداد المعلمين المؤهلين، سواء في بداية الأزمات أو في حالات النزوح التي طال أمدها. ففي تركيا، تشير التقديرات إلى أن هناك حاجة إلى 80000 معلم إضافي إذا التحق جميع السوريين الذين بلغوا سن الدراسة بالمدارس (Sirkeci, 2017). ويرتبط اشتداد نقص المعلمين بانخفاض مستويات التعليم في أوساط السكان المتأثرين، وبُعد العديد من أماكن التعليم وهشاشة وضعها، والمشاكل المتعلقة بلغة التدريس، وإنكار حق اللاجئين في العمل، وعدم الاعتراف بمؤهلات المعلمين اللاجئين (Mendenhall et al., 2018).

وتشير تقديرات نقابة موظفي التعليم في ألمانيا «Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft» إلى أن هناك حاجة إلى 18000 مربّ إضافي و24000 معلم آخر، بتكلفة تقدر بـنحو 3 مليارات يورو سنوياً (Vogel and Stock, 2017). وقد أدى هذا النقص إلى تزايد عدد المعلمين المتعاقدين أو المتطوعين الذين يتمتعون بمؤهلات متفاوتة والذين يعملون عادة بترتيبات قصيرة الأجل دون وجود أمن وظيفي، ويتقاضون أجوراً أقل بكثير من تلك التي يتقاضاها نظراؤهم العاملون في الخدمة الوطنية. ويُستدعى المعلمون المتقاعدون، ويوظف «الوافدون الجانبيون» (المعلمون الحاصلون على شهادات جامعية ولكنهم لا يمتلكون المؤهلات التي تسمح لهم بالتدريس) لسد النقص القائم (Strauss, 2016; Vogel and Stock, 2017).

وستحتاج أوغندا إلى 7000 معلم إضافي في المرحلة الابتدائية لتعليم اللاجئين، وفقاً لخطتها المتعلقة بقطاع التعليم (Uganda Ministry of Education and Sports, 2018). ويتعين تعديل مخصصات كشوف المرتبات في كل مقاطعة لنشر المزيد من المعلمين؛ ووفقاً لأحد التقديرات، سوف تبلغ تكاليف مرتبات معلمي المدارس الابتدائية في مستوطنات اللاجئين في أوغندا 15

لسد النقص المسجل في عدد المعلمين بسبب التدفق الواسع النطاق للاجئين:



> تعاني المعلمات، على وجه التحديد، من نقص التمثيل في أماكن النزوح، ويُعزى ذلك إلى حد بعيد إلى اعتبارات السلامة والممارسات الثقافية المتحيزة

مليون دولار خلال السنوات الثلاث المقبلة. وهناك مشكلة أخرى تتمثل في عدم الاعتراف حتى الآن بمؤهلات المعلمين اللاجئين الوافدين من جنوب السودان، على الرغم من أن العديد منهم يعملون كمساعدي معلمين (Save the Children, 2017).

وتعاني المعلمات، على وجه التحديد، من نقص التمثيل في أماكن النزوح، ويُعزى ذلك إلى حد بعيد إلى اعتبارات السلامة والممارسات الثقافية المتحيزة ضد المرأة (Reeves Ring and West, 2015). وقد بلغت نسبة المعلمات 13% في مخيم داداب بكينيا في عام 2016 وبلغت 18% في مخيم دولو أدو بإثيوبيا في عام 2014 (UNHCR, 2015c; Women Educational Researchers of Kenya, 2017). ويزيد من صعوبة توظيف المدرسات المؤهلات عدم القدرة على استبقائهن في المناطق التي تشهد أعمال عنف. وفي باكستان، تبدي المدرسات اللواتي نزحن بسبب العنف تردداً في العودة إلى العمل خوفاً على سلامتهن، حيث تستهدف الجماعات المسلحة المدارس بعملياتها (Ferris and Winthrop, 2011).

الصعوبات التي تكتنف دفع أجور المعلمين في حالات النزوح

يعزز دفع أجور للمعلمين، بشكل منصف وعلى نحو يمكن التنبؤ به، توفير عدد كاف من المعلمين ويدعم توظيفهم واستبقاءهم وتحفيزهم ورفاههم. وهو يفرض تحدياً كبيراً على الدوائر الوطنية المعنية بالتعليم والتي لديها ميزانيات محدودة أصلاً، وكذلك على الشركاء في المجال الإنساني الذين تتعارض دورات تمويلهم القصير الأجل في حالات الطوارئ مع التكاليف المتكررة لمرتبات المعلمين (INEE, 2009). ومن المشاكل الشائعة في هذا الصدد عدم وجود موارد كافية لدفع مرتبات المعلمين، وضعف آليات مراجعة الحسابات لتتبع مرتبات المعلمين، وإتلاف كشوف المرتبات وسجلات مؤهلات المعلمين، وسوء تعهد نظم إدارة شؤون المعلمين (Dolan et al., 2012).

ويحصل المعلمون المتطوعون في أغلب الأحيان على رواتب أو حوافز صغيرة بسبب القيود القانونية المفروضة على العمالة. وفي العادة، لا تأخذ جداول المدفوعات التحفيزية في الحسبان المؤهلات والخبرة وتكاليف المعيشة. وقد يحصل المعلمون في المخيمات على نفس الأجر الذي يحصل عليه العمال غير المهرة في وظائف أقل إجهاداً (Mendenhall et al., 2018). ويتعين في أغلب الأحيان استكمال مرتبات المعلمين بمبادرات مجتمعية نقدية أو غير نقدية (Reeves Ring and West, 2015). ويمكن أن تؤدي التفاوتات الحادة بين المبالغ المدفوعة للمعلمين الوطنيين والمعلمين اللاجئين إلى حدوث توترات.

افتقار الكثير من المعلمين في أماكن النزوح إلى التدريب النظامي

يحتاج المعلمون في أماكن النزوح إلى تطوير مهني مناسب للتعامل مع ظروف مثل السيرة التعليمية المجزأة لدى الطلاب والصدمات الناجمة عن النزاعات والنزوح وإعادة التوطين. وفي المقابل، فهم يزاولون في الغالب مهنتهم في ظروف صعبة ويحصلون على دعم محدود ومتقطع. وفي لبنان، شارك 55% من المعلمين والموظفين في التطوير المهني خلال العامين الماضيين، على الرغم من أن وجود أطفال لاجئين يؤثر على ما يدرّسونه يومياً (EI, 2017).

> 73% من معلمي المدارس الابتدائية في مخيم كاكوما في كينيا هم من المعلمين غير المعتمدين

وفي العديد من سياقات الأزمات، يمكن تعيين أفراد المجتمعات المحلية الحاصلين على الأكثر على شهادة التعليم الثانوي، والاستفادة فقط من خبراتهم التعليمية الخاصة، كمعلمين. وغالباً ما يكون التحاق هؤلاء الأفراد بمهنة التعليم مفاجئاً وغير متوقع، وغالباً ما تكون رغبتهم في البقاء فيها مؤقتة وقدرتهم على أداء

الإطار 4-10:

النُهج البديلة لإعداد معلمي المدارس الابتدائية غير المؤهلين في مخيم كاكوما بكينيا

تُستخدم نُهج متعددة لدعم المعلمين في مخيم كاكوما، وهو أحد أكبر مخيمات اللاجئين في العالم. ويتمثل النهج النظامي في برامج تعليمية تمنح دبلومات وشهادات، وتتيحها للاجئين جامعة ماسيندي موليرو للعلوم والتكنولوجيا، بشراكة مع مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والاتحاد اللوثري العالمي. ويمنح أحد البرامج الأكاديمية دبلوماً في التعليم الابتدائي، يكمله الطلاب اللاجئون (ومعظمهم من المعلمين الأساسيين المتفرغين) خلال سنة. ويتكون البرنامج من دورات أساسية (دراسات بشأن المناهج التعليمية، على سبيل المثال) ودورات محددة المواضيع (الدراسات الاجتماعية والعلوم والمهارات الحياتية والتثقيف في مجال السلام، على سبيل المثال) (Mendenhall et al., 2018).

وتشكل حزمة مواد التدريب المتاحة لمعلمي المدارس الابتدائية في سياق الأزمات، وهي دورة ذات مصدر مفتوح وضعها الفريق الفرعي العامل المعني بالمعلمين في سياقات الأزمات والتابع للشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ، نهجاً من النُهج غير النظامية. وتبني هذه الحزمة مهارات التعليم الأساسية للمعلمين غير المؤهلين أو ناقصي التأهيل الذين يعينون للتدريس في حالات الطوارئ. وتغطي مواد التدريب مواضيع تتعلق بدور المعلم ورفاهه؛ وحماية الطفل ورفاهه وإدماجه؛ وأصول التدريس؛ والمناهج الدراسية والتخطيط (INEE, 2017). وتقترح حزمة دورات التدريب التكميلية اعتماد نهج التفاعل بين الأقران الذي يتيح للمعلمين التماس الدعم من بعضهم بعضاً، والتفكير في إيجاد الحلول، وتحديد الأهداف، والاحتفاء بما يحققونه من نجاح (Mendenhall et al., 2018).

وطبّق فريق من كلية المعلمين في جامعة كولومبيا هذه الحزمة في مخيم كاكوما الذي تتجاوز نسبة المعلمين اللاجئين فيه 80%. وإلى عهد قريب، لم يكن المعلمون المعينون حديثاً، والذين أنهوا للتو تعليمهم الثانوي، يحصلون إلا على القدر القليل من التدريب، إن وجد أصلاً. وأضاف الفريق مكون توجيه متنقل لمساعدة معلمي المخيم على التواصل مع المعلمين المدربين والمربين المتقدين حماساً في جميع أنحاء العالم عبر تطبيق الواتس آب. وقد شارك المعلمون في حلقة عمل تدريبية، وفي دعم تدريب الأقران في إطار مناقشات أفرقة وزيارات للصفوف الدراسية، وفي أنشطة التوجيه المتنقل لمدة تتراوح من أربعة إلى ستة أشهر. وقد تسنى تدريب 90% من معلمي المدارس الابتدائية في مخيم كاكوما وفي مستوطنة كالوبياي المجاورة التي أقيمت حديثاً، بالإضافة إلى تدريب 30 معلماً وطنياً (Mendenhall et al., 2018).

ومع ذلك، لم تعترف السلطات التعليمية الكينية بهذه الحزمة أو تعتمدها حتى الآن. وعلاوة على ذلك، لا يزال التنسيق يشكل أحد التحديات المستمرة، حيث تعنى العديد من المنظمات بأنشطة تطوير مهني مماثلة، وهو ما يؤدي إلى وجود تجارب تدريب متفرقة ومتقطعة (Mendenhall et al., 2018).

واجباتهم ضعيفة. ومع ذلك، فقد تكون لديهم ميزات قيّمة أخرى تتيح لهم تقديم مساهمات، مثل التفاهم الثقافي المشترك بينهم وبين طلابهم (Kirk and Winthrop, 2013). وما يحتاج إليه هؤلاء الأفراد هو الحصول على التدريب الملائم للتعامل مع الظروف، مثلما لوحظ في مخيم كاكوما في كينيا، حيث إن 73% من معلمي المدارس الابتدائية هم من المعلمين غير المعتمدين (Mendenhall et al., 2018) (**الإطار 4-10**).

ويتعين على المربين إدارة صفوف دراسية متعددة اللغات. ففي أوغندا، يُترجم المحتوى التعليمي داخل القاعة الدراسية، مما يبطئ عملية التدريس (Dryden-Peterson, 2015). وفي تركيا، لا يتلقى المعلمون الذين تعينهم وزارة التعليم التدريب اللازم لتعليم اللغة التركية للأجانب (Coşkun and Emin, 2016). ويقدم منذ ذلك الوقت تدريب توجيهي موله الاتحاد الأوروبي ومدته 30 ساعة لفائدة 6200 معلم متعاقد و8800 معلم في المدارس العامة، ويغطي هذا التدريب مجالات تشمل إدارة النزاعات، ومنهجيات التدريس، ومهارات التوجيه وإسداء المشورة (Mendenhall et al., 2018).

وفي البلدان المرتفعة الدخل، مثل إسبانيا، وألمانيا، وإيطاليا، والسويد، قد يتلقى المعلمون التدريب ويحصلون على شهادات ولكنهم يحتاجون إلى مهارات جديدة لتلبية احتياجات اللاجئين (Bunar et al., 2018). وتعتمد ألمانيا سياسة تعليمية لا مركزية في ولاياتها الست عشرة، وتتفاوت الاستجابات الخاصة باللاجئين فيما بين هذه الولايات، بحسب عدد اللاجئين فيها، والخبرة المكتسبة مع الطلاب المهاجرين، والتوجه المحلي في مجال السياسات العامة. وأحرزت هذه الولايات تقدماً جلياً، وإن كان متفاوتاً، في مجال إعداد المعلمين لتقديم الدعم اللغوي. وفي الفترة ما بين عامي 2012 و2015، شرعت 10 ولايات في تقديم محتوى واضح في مجال الدعم اللغوي، على الرغم من أن 6 ولايات فقط قد جعلت التعليم المتعلق بالدعم اللغوي مادة إلزامية بحلول عام 2017 (Baumann, 2017).

> في مواجهة الأزمات التي طال أمدها في المنطقة، عززت تشاد مؤهلات معلمي اللاجئين حتى يصبح بإمكانهم الحصول على اعتماد كامل والعمل في المدارس العامة

مساعدة بعض البلدان للمعلمين اللاجئين في الحصول على شهادات التأهيل والالتحاق بمهنة التدريس مجدداً

يتمثل أحد الحلول الكفيلة بمعالجة مشكلة نقص المعلمين في أماكن النزوح في إدراج المعلمين اللاجئين في برامج التدريب الوطنية. ويتعرض المعلمون اللاجئون للاستبعاد بوجه عام، حيث إنهم يحرمون من الحق في العمل، أو قد تحول اللوائح المهنية الصارمة بينهم وبين الالتحاق قانونياً بالقوة التعليمية الوطنية. وغالباً ما يكون التدريب، حتى في الحالات التي يصبح فيها ممكناً، طويلاً ومكلفاً ويتطلب تفرغاً للدراسة (Mendenhall et al., 2018).

وتفتخر تشاد بتقديم أحد أهم الأمثلة الواعدة بشأن المسارات المهنية للمعلمين اللاجئين. ففي مواجهة الأزمات التي طال أمدها في جمهورية أفريقيا الوسطى والسودان، اعتمدت الحكومة، بدعم من المنظمات الوطنية والدولية، المناهج الدراسية التشادية في مدارس اللاجئين؛ ونشرت المزيد من المعلمين التشاديين في مخيمات اللاجئين لتدريس اللغة الفرنسية والتربية المدنية والجغرافيا؛ وعززت مؤهلات معلمي اللاجئين حتى أصبح بإمكانهم الآن الحصول على اعتماد كامل من السلطات التعليمية التشادية والعمل في المدارس العامة التشادية (UNHCR, 2015a).

وفي الفترة من عام 2012 إلى عام 2014، شارك 98 معلماً لاجئاً من جمهورية أفريقيا الوسطى في تدريب مشفوع بشهادات من خلال كلية دوبا للتدريب. وفي الفترة من عام 2012 إلى عام 2016، اعتمدت كلية أبيشي ثنائية اللغة لتدريب المعلمين 341 معلماً لاجئاً سودانياً بعد أن أتموا دورة لتعليم المعلمين دامت عامين وقُدمت لهم خلال أشهر الصيف. وتتلقى مجموعات إضافية من المعلمين السودانيين التدريب، ويعمل عدد قليل من المعلمين في مخيم جبل كمعلمين مؤقتين في المدارس التشادية. ووقعت حكومتا تشاد والسودان اتفاقاً مشتركاً مع اليونسكو واليونيسف ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لضمان أن تحظى الشهادات الممنوحة ومعادلاتها بالاعتراف لدى عودة المعلمين السودانيين إلى ديارهم (Mendenhall et al., 2018).

وهناك أيضاً مبادرات تُنفّذ في البلدان المرتفعة الدخل. ويتيح برنامج المعلمين اللاجئين، الذي وضعته جامعة بوتسدام في ألمانيا، للمعلمين اللاجئين السوريين والمعلمين اللاجئين الآخرين العودة إلى الصفوف الدراسية حيث يمكن أن يكونوا بمثابة أدوات لمدّ الجسور للوافدين الجدد في المدارس الألمانية. ويدعم البرنامج الجهود التي تبذلها ألمانيا لإدماج اللاجئين وطالبي اللجوء في القوى العاملة. وتتضمن الدورة التي تدوم 11 شهراً عدة أشهر تُكرّس للتعليم المكثف للغة الألمانية ولتعليم المعلمين ولممارسات التدريس داخل القاعات الدراسية. وقد تلقت الجامعة أكثر من 700 طلب لشغل 25 مكاناً وهي تخطط لزيادة فرص الاستفادة من برنامجها (Mendenhall et al., 2018; Potsdam University, 2017). وفي السويد، وضعت نقابات المعلمين دليلاً للمعلمين الوافدين حديثاً الذين يرغبون في البقاء في هذه المهنة. ويشرح الدليل معايير التدريس المعتمدة في البلد ويقدم معلومات عن الوكالات الحكومية ذات الصلة (Bunar et al., 2018).

حاجة المعلمين إلى الدعم اللازم للتعامل مع المتعلمين الذين تعرضوا لتجارب مؤلمة

لقد تعرض المتعلمون النازحون في أحيان كثيرة لتجارب مؤلمة بسبب أعمال العنف والنزاعات. وأفادت دراسات أجريت في بلدان مرتفعة الدخل بأن معدلات الإصابة باضطرابات نفسية لاحقة للصدمات تتراوح ما بين 10% و25%؛ وفي البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، أفيد بأن هذه المعدلات تصل إلى 75% (Fazel, 2018). وخلص استعراض لـ34 دراسة أجريت بشأن تعلم اللاجئين أنه بالإضافة إلى ما يتعرض له المتعلمون من صدمات نفسية بسبب النزوح، فهم يواجهون عوامل خطر شتى في بيئات تعلمهم الجديدة، بما في ذلك سوء فهم الوالدين للتوقعات المنتظرة في مجال التعليم، والقولبة النمطية، وتدني مستوى توقعات المعلمين، وتسلط الأقران، والتمييز الصادر عن الموظفين أو الأقران. ويمكن أن تسفر هذه التجارب عن مشاكل تصيب الصحة العقلية وعن سلوك مضطرب، وهو ما يعوق التعليم والتعلم (Graham et al., 2016).

وفي ظل انعدام خدمات الصحة العقلية المتاحة للأطفال، قد توفر المدارس في كثير من الأحيان لوحدها فرص الحصول على هذه

> في الجمهورية العربية السورية، لم يتلق 73% من المعلمين أي تدريب في مجال توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال في صفوفهم الدراسية

الخدمات. ويفرّق استعراض التدخلات المدرسية التي تنفذ في مجال الصحة العقلية لصالح الأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء التفريق بين نوعين من التدخلات، فهناك التدخلات تلك التي تقوم على أساس التعبير الإبداعي عن طريق الفن أو الموسيقى أو المسرح لمساعدة الطلاب على تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية، وهناك العلاج السلوكي المعرفي الذي قد يتعامل مع التجارب السابقة بوسائل منها على سبيل المثال المعالجة الكلامية، أو مع التحديات المطروحة حالياً ومستقبلاً بوسائل منها على سبيل المثال التهدئة الذاتية. وتنطوي أساليب العلاج السلوكي المعرفي، فيما يبدو، على تأثيرات علاجية إيجابية (Sullivan and Simonson, 2016; Tyrer and Fazel, 2014).

ومع ذلك، فالبيّنات المتاحة في هذا الشأن ضئيلة ومصدرها الرئيسي هو البلدان المرتفعة الدخل. وعلاوة على ذلك، تتطلب هذه التدخلات وجود أخصائيي علاج مدربين تدريباً خاصاً وتتطلب مهارات ومسؤوليات تتجاوز مهارات المعلمين ومسؤولياتهم (Sullivan and Simonson, 2016). ويفتقر المعلمون، في معظم الحالات، للتدريب اللازم في مجال الصحة العقلية وعلاج الصدمات النفسية. وفي الجمهورية العربية السورية، لم يتلق 73% من المعلمين المشمولين بالدراسة الاستقصائية التي أجرتها وحدة تنسيق المساعدة، وهي منظمة غير حكومية، أي تدريب في مجال توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال في صفوفهم الدراسية، ناهيك عن الرعاية الذاتية (Mendenhall et al., 2018).

وتوصي المبادئ التوجيهية المتعلقة بالصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي في حالات الطوارئ بأن يقدم المعلمون الدعم النفسي عن طريق تهيئة بيئة آمنة وداعمة من خلال تفاعلاتهم وأنشطتهم المحددة والمنظمة في مجال الدعم النفسي والاجتماعي (IASC, 2007). ويمكن للمعلمين إقامة علاقات مع الطلاب وأسرهم، وتعلم تاريخهم، ومراقبة سلوك الطلاب للكشف عن علامات الكرب وطلب المساعدة من الموظفين المتخصصين، مثل الأخصائيين النفسيين المدرَسيين المدربين على علاج الصدمات النفسية (Sullivan and Simonson, 2016). ولتحقيق ذلك، فهم بحاجة إلى تطوير مهني مستمر، على سبيل المثال في مجال الإدارة البناءة للصفوف الدراسية أو استخدام آليات الإحالة. ومع ذلك، ينبغي لهم ألا يحاولوا إجراء جلسات علاجية مع الطلاب (IASC, 2007).

ويحتاج المعلمون الذين يعملون في بيئات صعبة ومجهدة للغاية إلى دعم إضافي للتعامل مع ظروف العمل الصعبة. ولا تزال البيّنات المتعلقة بهذه الاحتياجات محدودة للغاية (Burde et al., 2015).

التأثيرات السلبية للنزاعات على تعليم النازحين داخلياً

تنص مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية المتعلقة بالتشرد الداخلي [النزوح] على حق كل فرد في التعليم وعلى أن «تكفل السلطات المعنية التعليم لهؤلاء الأشخاص، وبخاصة الأطفال المشردين [النازحين]، وأن يكون التعليم بالمجان وإلزامياً في المستوى الابتدائي. وينبغي أن يحترم التعليم الهوية الثقافية لهؤلاء الأشخاص وكذلك لغتهم ودينهم» (UNHCR, 1998). ومع ذلك، تحدث العديد من أزمات النزوح في بعض من أفقر البلدان التي تعاني من محدودية القدرات، وتنجم عن نزاعات ذات أبعاد سياسية. وتقف هذه العوامل عائقاً أمام الاعتراف بالمشكلة وأمام التنسيق في تقديم خدمات التعليم على حد سواء.

وتمثل اتفاقية كمبالا (رسمياً، اتفاقية الاتحاد الأفريقي لحماية ومساعدة النازحين داخلياً في أفريقيا) إحدى أقوى المحاولات الرامية إلى الاعتراف بحقوق النازحين داخلياً. وتنص هذه الاتفاقية، التي صادق عليها 27 بلداً من أصل 55 حتى حزيران/يونيو 2017 (African Union, 2017)، على وجوب توفير التعليم للنازحين داخلياً «إلى أقصى حد ممكن عملياً ودون تأخير يُذكر» (المادة 9) (African Union, 2012). ومع ذلك، أشار تحليل أُجري بشأن تنفيذها إلى أن الدول تفتقر في أغلب الأحيان إلى القدرات البشرية والمالية اللازمة للوفاء بالتزامات الحماية. ونتيجة لذلك، يعتمد النازحون داخلياً في الكثير من الأحيان على المساعدات الإنسانية الدولية (ICRC, 2016).

> يواجه المعلمون النازحون داخلياً مخاطر وعقبات إدارية تجعل تحصيل المرتبات أمراً شبه مستحيل

النازحون داخلياً واللاجئون يواجهون تحديات مماثلة في مجال التعليم

تكون الاستجابات القانونية والتعليمية والإدارية المتعلقة بتعليم النازحين داخلياً مماثلة، في العديد من الحالات، لتلك التي تؤثر على اللاجئين.

وتضم كولومبيا ثاني أكبر عدد من النازحين داخلياً في العالم، وقد بلغ هذا العدد 6.5 مليون نازح في عام 2017. وقد استمرت موجات النزوح على الرغم من عملية السلام التي بدأت في عام 2012. وفي عام 2015، أشار 6%، من أصل 11% من الأشخاص الذين نزحوا داخلياً خلال السنوات الخمس السابقة، إلى العنف باعتباره السبب الرئيسي لنزوحهم. وتجاوزت هذه النسبة 10% في مقاطعات كاوكا، وتشوكو، وبوتومايو، وفالي ديل كاوكا (Colombia Ministry of Health and Social Protection and Profamilia, 2017). وخلال الأشهر الستة الأولى من عام 2018، اضطر حوالي 45000 طالب وأكثر من 2000 معلم إلى التوقف عن الدراسة إثر الاشتباكات التي وقعت بين الجماعات المسلحة في مقاطعة نورتي ديل سانتاندير (Norwegian Refugee Council, 2018). وقد ركزت الحكومة على الإطار القانوني لحماية النازحين داخلياً. وفي عام 2002، أصدرت المحكمة الدستورية تعليمات إلى السلطات البلدية المعنية بالتعليم بمعاملة الأطفال النازحين على نحو تفضيلي من حيث إمكانية الحصول على التعليم. وفي عام 2004، أعلنت المحكمة كذلك، بعد تقديم أكثر من 100 عريضة، عن وجود انتهاكات للحقوق الأساسية للنازحين، بما فيها الحق في التعليم (Espinosa, 2009). وعلى الرغم من أن الإطار القانوني ييسر تحديد هوية النازحين داخلياً، فإنه يصعب تنفيذ ذلك عملياً في المناطق الحضرية (IDMC, 2015).

ويعرقل النزوح تعليم الكثير من الأطفال والمراهقين الذين يحتاجون إلى الدعم من أجل العودة إلى النظام التعليمي من جديد. وقد بلغ عدد النازحين داخلياً في أفغانستان 1.3 مليون نازح في عام 2017. ونفذت المنظمة غير الحكومية «أطفال في أزمة» برنامجاً مجتمعياً للتعليم المتسارع من أجل مساعدة غير الملتحقين بالدراسة من النازحين داخلياً الذين يقيمون في المستوطنات العشوائية المنتشرة في كابول والمناطق المحيطة بها لإتمام الصف السادس والانتقال إلى نظام التعليم الرسمي. ومع ذلك، فقد واجه هذا البرنامج عوائق بسبب المتطلبات الحكومية التي تشترط مواءمته مع سياسة التعليم المجتمعي، والتي تتسم بطابعها التوجيهي للغاية في المسائل المتعلقة بالجداول الزمنية والمناهج الدراسية ومعدل التسارع (Ghaffar-Kucher, 2018).

ويواجه المعلمون النازحون داخلياً صعوبات أيضاً. فهم يخضعون باستمرار للإدارة المحلية على مستوى المقاطعات، وهو ما يؤدي إلى نشوء مخاطر وعقبات إدارية تجعل تحصيل المرتبات أمراً شبه مستحيل. وتطلب حكومة الجمهورية العربية السورية من المعلمين العودة إلى المناطق الخاضعة لسيطرتها لتحصيل مرتباتهم كل شهر؛ وأفاد معلمون بتوقيف واحتجاز زملاء لهم سافروا لهذا الغرض، وهو ما أدى إلى ردع الآخرين عن محاولة فعل ذلك (ACU, 2017).

وفي العراق، تدير السلطات المحلية في المحافظات الأصلية مدارس النازحين داخلياً. وعلى سبيل المثال، لم يتلق العديد من المعلمين العاملين في مدارس النازحين داخلياً في محافظة نينوى مرتباتهم منذ شهور (Dorcas, 2016). ويقدم مختلف الشركاء في مجال التعليم، في الكثير من الحالات، رواتب مختلفة بحسب ميزانياتهم، وهو ما يثير توترات بين هؤلاء الشركاء والمعلمين. ويوفر 44 شريكاً في العراق خدمات في 15 محافظة ويدعمون حوالي 5200 معلم برواتب أو حوافز (Education Cluster, 2018). وأدى ضعف التنسيق فيما بين الشركاء إلى حدوث ثغرات في الخدمات وتفاوتات في الأجور بين فئات المعلمين وتوترات في أوساط الشركاء. وجمعت مجموعة التعليم في إربيل في الآونة الأخيرة الشركاء معاً من أجل التوصل إلى مقياس منسق للحوافز، ووضع معدلات موحدة للمعلمين ولفئات أخرى من العمال (Mendenhall et al., 2018).

وقوع الكوارث الطبيعية وتغير المناخ يقتضيان وجود نظم تعليم مستعدة وقادرة على الاستجابة

تُعرّض الكوارث الطبيعية، مثل الزلازل أو الأعاصير المدارية، نظم التعليم لجملة تهديدات منها خطر وقوع خسائر في الأرواح، والأضرار التي تلحق بالبنى الأساسية، والنزوح. ويمكن أن يؤدي ضمان مراعاة خطط قطاع التعليم لهذه المخاطر أن يقلل من تأثيراتها المحتملة. وينبغي تعزيز قدرة الحكومة على الاضطلاع بذلك على جميع المستويات حتى لا تتوقف الخدمات التعليمية إلاّ بأقل قدر ممكن خلال جميع المراحل، من مرحلة الاستجابة لحالات الطوارئ إلى مرحلة الإنعاش.

وفي عام 2017، أطلق مكتب الأمم المتحدة للحد من مخاطر الكوارث والتحالف العالمي للحد من مخاطر الكوارث وبناء القدرة على مواجهتها في قطاع التعليم إطارهما الشامل المستكمل بشأن السلامة في المدارس. وتتمثل الركائز الثلاث لهذا الإطار في توفير مرافق تعلم آمنة، وإدارة الكوارث على مستوى المدارس، والحد من مخاطر الكوارث والقدرة على مواجهتها في قطاع التعليم. وفي نقطة تقاطع هذه الركائز الثلاث، يوجد تقييم المخاطر المتعددة، وتحليل قطاع التعليم، ويوجد التقييم والتخطيط اللذان يركزان على الطفل (UNISDR and GADRRRES, 2017).

وإدراكاً لمخاطر الكوارث التي تتعرض لها بنغلاديش، يركز أحد مكونات برنامج تطوير المرحلة الثالثة من التعليم الابتدائي على حالات الطوارئ. ويهدف هذا البرنامج إلى تنفيذ توصية قدمها في عام 2011 الفريق الاستشاري المحلي المعني بالاستجابة الطارئة في حالات الكوارث بشأن وضع «إطار لتوجيه دمج الحد من مخاطر الكوارث والتعليم في حالات الطوارئ في عمليات التخطيط والتنفيذ القطاعية» (Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education, 2015).

ويقرّ العديد من دول جزر المحيط الهادئ بأن تغير المناخ يشكل سبباً من أسباب زيادة مخاطر الكوارث الطبيعية، ويخطط لقطاع التعليم تبعاً لذلك. وفي عام 2011، أصدرت جزر سليمان بيان سياستها العامة والمبادئ التوجيهية المتعلقة بالتأهب لمواجهة الكوارث والتعليم في حالات الطوارئ. والهدف من ذلك هو أن يستمر الطلاب في الوصول إلى بيئات تعلم آمنة قبل حدوث حالة طوارئ وأثناءها وبعدها، وضمان تحديد جميع المدارس لأماكن

> تتمثل الركائز الثلاث للإطار الشامل للسلامة في المدارس في توفير مرافق تعلم آمنة، وإدارة الكوارث على مستوى المدارس، والحد من مخاطر الكوارث والقدرة على مواجهتها في قطاع التعليم

مؤقتة للتعليم والتعلم. ومن أجل الحفاظ على جودة التعليم، ينبغي تدريب جميع المعلمين في المناطق المتأثرة بشأن الاستراتيجيات النفسية والاجتماعية في ظرف شهرين من وقوع الكارثة، وينبغي إدخال الأنشطة النفسية والاجتماعية في جميع أماكن التعلم المؤقتة وفي المدارس في ظرف ستة أسابيع (Solomon Islands Ministry of Education and Human Resources Division, 2011). ويقترح الإطار الاستراتيجي للتعليم للفترة 2016–2030 بأن يتضمن المنهج الدراسي مواضيع «التوعية بقضايا المناخ، وإدارة المخاطر المتعلقة بالبيئة، والكوارث، والتماسك الاجتماعي، والحماية الاجتماعية، لتعزيز التكيف والاستدامة والقدرة على المواجهة والإدماج/الإنصاف» (Solomon Islands Ministry of Education and Human Resources Division, 2016).

ويمكن أن يكون المناخ السبب الرئيسي للنزوح في غضون عقود قليلة. ويحدد مصطلحا «لاجئ بيئي» أو «لاجئ بسبب تغير المناخ» أي فرد يغادر بيته بسبب آثار تغير المناخ، مثل ارتفاع مستوى سطح البحر أو الجفاف أو التصحر، على الرغم من أن هذه المصطلحات لا تنطوي حتى الآن على أي آثار قانونية.

وقد بدأت بعض البلدان تنظر بالفعل في وضع استجابات سياساتية للحد من قابلية تأثرها بتغير المناخ. وتشكل سياسة «الهجرة بكرامة» جزءاً من سياسة تنتهجها حكومة كيريباتي على المدى الطويل لإعادة التوطين في مختلف أنحاء البلد. وهي تهدف إلى رفع مستوى مؤهلات السكان، وتزويدهم بالأدوات التي تمكنهم من الحصول على فرص العمل اللائق في الخارج، ولا سيما في البلدان المضيفة المحتملة التي تعاني من ظاهرة شيخوخة السكان، مثل أستراليا ونيوزيلندا واليابان، والتي ستحتاج إلى العمال المهرة. وقدمت مبادرة التمريض المشتركة

بين أستراليا وكيريباتي (2006–2014) التي رُصد لها مبلغ 21 مليون دولار أسترالي منحاً دراسية لطلاب كيريباتي لاكتساب المهارات والخبرات في جامعة غريفيث في بريسبان بأستراليا، فضلاً عن توفير فرص تدريب لطواقم التمريض في كيريباتي، وقدمت أيضاً دعماً برنامجياً لمدرسة التمريض في كيريباتي. وخلص استعراض أجري للبرنامج إلى تدني الفعالية من حيث التكلفة، واقترح توسيع نطاق المهن والبلدان المشمولة (Shaw, 2014).

الخلاصة

ازداد عدد النازحين وارتفع متوسط فترة النزوح خلال السنوات الأخيرة، ووصل إلى أعلى المستويات منذ الحرب العالمية الثانية. وقد دفعت هذه الاتجاهات إلى إعادة التفكير بشكل جذري في أفضل السبل الكفيلة بتوفير التعليم للسكان المتأثرين. ويتمثل أحد الدروس الرئيسية المتعلقة باللاجئين على وجه التحديد في التخلي عن الاستجابة التي تضعهم في مدارس مستقلة، وهو حل تبيّن أنه غير مستدام حيث إنه يبعدهم عن المجتمعات المضيفة ويستثنيهم من فرص كسب العيش المستدامة.

ومع ذلك، فإن ضمان الإدماج غير واضح المعالم ويمكن أن يتأثر بعوامل الجغرافيا والتاريخ والموارد والقدرات. وهو يتطلب من الحكومات بذل جهود كبيرة للتنسيق بين السلطات، وتوحيد الإجراءات (من جمع البيانات إلى كشوف مرتبات المعلم)، وإشراك اللاجئين والمجتمعات المضيفة، ووضع البرامج التي تسمح للأطفال والشباب الذين توقف تعليمهم أو الذين لا يستطيعون التحدث بلغة التدريس الالتحاق مجدداً بنظام التعليم عند مستوى مناسب. وتنشأ مضاعفات أخرى تصيب النازحين والمتأثرين من الكوارث الطبيعية.

ويتسم التخطيط للاستجابات وتنفيذها بالتعقيد، ومن ثم، فسيكون دور الشركاء الدوليين في هذا الشأن بالغ الأهمية. وقد قدم هؤلاء الشركاء الدعم للبلدان من أجل التغلب على التحديات القائمة، من إعداد المعلمين إلى تذليل عقبات التكاليف التي تتكبدها أسر اللاجئين. ولكنهم لا يملكون أيضاً سجلاً يدل على الكفاءة، ولا سيما في ربط الاستجابات الطارئة القصيرة الأجل بالتخطيط والدعم الموجهين نحو التنمية على المدى الطويل.

ويوجه إعلان نيويورك وإطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين والالتزامات الواردة في الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين السياسات صوب هذا المسار الصحيح.

ويكتسي توفير التعليم للأطفال والشباب اللاجئين والنازحين أهمية بالغة لتكريس الإحساس مجدداً بالعودة إلى الحياة الطبيعية، ولكن تقاسم المناهج الدراسية والكتب المدرسية والمعلمين والبنية الأساسية لا يشكل سوى خطوة أولى على درب الإدماج من منظور اجتماعي وثقافي. ولن يؤدي الاتصال المباشر لوحده إلى تعزيز الشعور بالانتماء أو التماسك الاجتماعي. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال الاندماج الكامل في المجتمع، بدءاً من التعليم.

«أحب المدرسة، شكراً»، هذا ما قاله الطفل روهام البالغ من العمر 7 سنوات والقادم من طهران، قبل لحظات من ركوب الحافلة للذهاب إلى المدرسة الابتدائية.

صورة: المنظمة الدولية للهجرة، اليونان

الفصل

5

التنوّع

من الواجبات الأساسية للمدرسة إثارة تساؤلات عن تصورات الطلاب من خلال الاحتكاك والتجربة. فالتعليم يحتل وضعاً فريداً يمكّنه من التأثير بصورة إيجابية على تصور وقبول القادمين الجدد إلى مجتمعاتنا. ويزود التعليم الطلاب بمهارات التفكير بشكل نقدي ويجعلهم منفتحين على مختلف طرق التفكير والحضور والعمل. والمجتمعات التي تتبنى تعليماً يستجيب للنواحي الثقافية تكون أكثر حفاوةً، وأكثر ارتباطاً، وبالتالي أكثر أمناً.

ماندي مانينغ (Mandy Manning)، معلّمة تطوير اللغة الإنجليزية، حائزة الجائزة الوطنية لأفضل معلم لعام 2018 في الولايات المتحدة

يسير التعليم والتسامح جنباً إلى جنب، باتباع نهج قائم على حقوق الطفل. وهذا الفصل هو فرصة صريحة وواضحة ومناسبة من حيث الوقت للدفع من أجل تحسين تعليم المعلمين بغية إعدادهم لمسألة التنوع، وهي مسألة تتوفر حالياً في عدد قليل من البلدان. وهذه مسألة حيوية لضمان أن تكون ثقافات اللاجئين والمهاجرين وجميع الفئات المهمشة محل اعتراف وتبجيل.

ديفيد إدواردز (David Edwards)، الأمين العام للاتحاد الدولي للمعلمين

الرسائل الرئيسية

يبلور التعليم المواقف تجاه المهاجرين واللاجئين من خلال توفير المهارات الأساسية لإتاحة الاندماج بالثقافات المختلفة. كما يوفر فرصة للطلاب للتعامل مع المهاجرين واللاجئين في المدارس والطعن في القوالب النمطية الخاصة بهم.

قد يعاني المهاجرون واللاجئون من التحيّز والتمييز في المدرسة، ما يحول دون تعلمهم. فالأطفال في الولايات المتحدة الذين ينتمون إلى أسر غير ناطقة بالإنجليزية يُشخَّصون خطأ في أغلب الاحيان بأن لديهم احتياجات تعليمية خاصة.

قد تؤثر المواقف العامة في شعور المهاجرين واللاجئين بالانتماء. وقد بيّنت الأبحاث التي أجريت في المملكة المتحدة أن الاعتراف من جانب النظراء المحليي المولد قد حثّ المراهقين اللاجئين وملتمسي اللجوء على الدراسة بقدر أكبر من الجدية.

يبدي الأشخاص الأكثر تعلّماً مواقف أكثر إيجابية تجاه الهجرة. ففي البلدان المشاركة في الدراسة الاستقصائية لمؤشر قبول الهجرة لعام 2017، أبدى 53% من الحاصلين على تعليم عالٍ رغبة في أن يظل مستوى الهجرة على حاله أو يزداد في بلادهم، بالمقارنة مع 46% ممن أكملوا التعليم الثانوي و39% ممن حصلوا على التعليم الابتدائي أو دونه.

تعكس المناهج الدراسية والكتب المدرسية على نحو متزايد القضايا المتعلقة بالهجرة وتعترف بالثقافات الأخرى. ومن بين 21 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل، لم تُدخل سوى أستراليا وكندا التعددية الثقافية في المناهج الدراسية في عام 1980. وبحلول عام 2010، تم دمجها بالكامل في فنلندا وآيرلندا ونيوزيلندا والسويد، وهي إلى حد ما مدرجة على جدول أعمال أكثر من ثلثي البلدان.

يمكن لمهارات التفكير النقدي ومجال استكشاف القضايا الحساسة بطريقة شاملة وغير تمييزية أن تسهم في إزالة الحواجز الثقافية. فموقع Generation Global، وهو موقع آمن على الإنترنت للتفاعل بين الأفراد المنتمين إلى ثقافات مختلفة، والذي شمل أكثر من 230 000 طالب من 20 بلداً، كان له أثر إيجابي على انفتاح أذهان الطلاب على الآخرين.

يشعر المعلمون في الغالب بأنهم يفتقرون إلى الدعم وغير مهيئين للتدريس في فصول دراسية متنوعة ومتعددة اللغات ومتعددة الثقافات ولتوفير الدعم النفسي الاجتماعي. وقد تبيّن في ستة بلدان أوروبية أن 52% من المعلمين يشعرون بأنهم لم يحظوا بدعم كافٍ لمعالجة مسألة التنوع.

يرتبط تنوّع المدرسين بتحصيل طلاب الأقليات واعتدادهم بأنفسهم وشعورهم بالأمان. ومع ذلك، ففي فرنسا لا يمكن أن يخضع للامتحانات إلا الأفراد الذين يحملون الجنسية الفرنسية أو رعايا بلدان الاتحاد الأوروبي أو المنطقة الاقتصادية الأوروبية.

يمكن لزيادة الوعي بشأن الهجرة والنزوح أن تتخطى الاختلافات الثقافية في المجتمعات. فحملة "هناك مكان للجميع"، وهي حملة توعوية في ساو باولو، البرازيل، تعمل على تعزيز حقوق المهاجرين.

المهاجرون واللاجئون هم عرضة للقوالب النمطية والتحيّز والتمييز 85
التعليم يؤثر على المواقف حيال المهاجرين واللاجئين 88
الاندماج ينبغي أن يكون في صلب السياسات والأنظمة التعليمية 90
التعليم غير النظامي جانب حيوي ولكن مهمل من جوانب بناء مجتمعات قادرة على الصمود 97
الخلاصة 99

يمكن أن يشكل كلّ من الهجرة والنزوح تحدياً أمام نظم التعليم. في الوقت نفسه، يؤدي التعليم دوراً حاسماً في صوغ تجربة كل منهما في ثلاثة جوانب على الأقل.

> يجب إعادة النظر في كيفية تلقي التعليم من أجل بناء مجتمعات شاملة ومساعدة الناس على العيش معاً، وليس فقط على أن يكونوا متسامحين

فالتعليم الجيد يمكن أن يساعد المهاجرين واللاجئين في التكيّف مع بيئات جديدة، والحد من الآثار النفسية الناجمة عن التغيير، وتعزيز شعورهم بالانتماء في المجتمع المضيف. والتعليم الذي يشمل الأبعاد التاريخية والمعاصرة للهجرة والنزوح قد يؤثر على تصورات الطلاب المحليي المولد ويساعدهم في تقدير قيمة القواسم المشتركة وإدراك أهمية الاختلافات. وقد يسهم التعليم النظامي وغير النظامي في زيادة الفهم العام وتعديل المواقف التمييزية وزيادة الانفتاح الاجتماعي والتسامح والقدرة على الصمود.

ويتسم التعليم الذي يدرك قيمة التنوع بالأهمية بالنسبة لجميع البلدان، بغض النظر عن تاريخ الهجرة فيها أو ظروفها الحالية. ويتجاوز دور التعليم ومسؤوليته بناء مجتمعات تتسم بالتسامح، ويمكن أن تقبل بشكل سلبي باحتضان الخلافات دون أن تكون مضطرة لذلك، في سبيل بناء مجتمعات شاملة للجميع تقدّر الاختلافات وتحترم وتوفر تعليماً جيداً للجميع.

وتقتضي الوظائف التحولية للتعليم حدوث تغيير على جميع المستويات، بدءًا بالطلاب والمعلمين وانتهاءً بأطر السياسات الوطنية. ويتعين تعديل المناهج الدراسية والكتب المدرسية، كما يتعين على أنظمة التعليم أن تستثمر بشكل مكثف في إعداد المعلمين لمعالجة مسألة التنوّع، سواء لتيسير التعلم الفردي أو لتعزيز قيام مجتمع حفيّ وأكثر تفهماً.

يناقش هذا الفصل إمكانية تأثر المهاجرين واللاجئين بالتحيز والاستبعاد الاجتماعي، ودور التعليم في تشكيل المواقف حيال الهجرة. ويمكن أن تؤدي المستويات الأعلى للتحصيل الدراسي إلى تعزيز تقدير مساهمات المهاجرين الإيجابية والحد من القلق بشأن العواقب المترتبة على الهجرة. وتعتمد أنظمة التعليم نُهُجاً مختلفة للشمول الاجتماعي، ويوفر نجاحها الدعم لهويات المهاجرين واللاجئين، ويعزز اعتدادهم بالنفس وشعورهم بالانتماء. وينبغي أن تعمل سياسات التعليم بجدّ لتيسير تربية شاملة تقوم على حقوق الإنسان وتتوفر باستمرار عبر جميع مستويات التعليم ومن خلال أساليب متنوعة.

المهاجرون واللاجئون هم عرضة للقوالب النمطية والتحيّز والتمييز

تثير الاختلافات الكبيرة في السياقات التاريخية والثقافية والاجتماعية الاقتصادية صعوبة في مقارنة أوضاع المهاجرين واللاجئين عبر البلدان، لكن تحليلات عدة تثبت أن السكان المضيفين لا ينظرون دائماً بعين الرضا تجاه المهاجرين واللاجئين.

الإطار 5-1:

القوالب النمطية وأوجه التحيّز والتمييز تؤثر في المهاجرين واللاجئين

القوالب النمطية هي عبارة عن معتقدات حيال أفراد أو مجموعات تكون غالباً مفرطة في التعميم وغير دقيقة ومقاومة للتغيير. فعلى سبيل المثال، قد يكون للمعلمين آراء نمطية حول أشكال المهاجرين الوافدين من بلدان معينة أو تصرفاتهم ويتوقعون من جميع الأفراد الذين لهم مثل هذه الخلفيات أن يتصرفوا بنفس الطريقة دون أي معرفة بهم.

ويشير التحيز بصورة عامة إلى التقييمات والمشاعر السلبية غير المبررة تجاه مجموعة معينة وأفرادها. وعلى سبيل المثال، قد يشعر آباء الأطفال غير المهاجرين، من غير دليل، بأن الطلاب المهاجرين أو اللاجئين بطيئو الفهم ويشكلون تهديداً لتقدم أطفالهم.

من ناحية أخرى، يدل التمييز على سلوك سلبي غير مبرر تجاه مجموعة أو أفرادها. وقد يحدث ذلك على المستوى الفردي، كما هو الحال عندما لا يختار الأقران أبداً الطلاب المهاجرين أو اللاجئين كزملاء في الفريق، أو على المستوى المؤسسي، عندما تحول السياسات دون دخول المهاجرين أو اللاجئين إلى المدرسة بجعل تسجيل المهاجرين شرطاً من شروط القبول.

وقد تطورت هذه المفاهيم مع الوقت. فبعض الباحثين يستخدمون مصطلح التحيز والتمييز «الحديث» لوصف المواقف والسلوكيات المتحيزة ولكن التي يمكن أن تكون مفتقرة للدراسة، وتلقائية، ومتناقضة نسبياً، تمييزاً لها عن العدائية الصريحة أو التحيز أو التمييز المعلن (Cunningham et al., 2004; Lin et al., 2005). ويتعايش هذان النموذجان في المجتمعات المعاصرة (Swim et al., 2003) ويطلق عليهما عادة اسم العنصرية حين يستندان إلى أساس عرقي وكره الأجانب حين يستندان إلى أصل قومي.

ويظهر التصوير الدماغي أن الأشخاص سريعون جداً في تصنيف الوجوه وأنهم يعالجون الوجوه بشكل مختلف عن الصور الأخرى، ويحكمون على المجموعات الاجتماعية (على سبيل المثال، المرتبطة بالعرق والدين) استناداً إلى القليل من المعلومات. وقد يؤدي ذلك إلى تصنيف المهاجرين واللاجئين على أنهم «الآخرون»، ولا سيّما إذا كانوا يختلفون بشكل واضح عن السكان المضيفين. ويمكن أن تؤدي هذه القوالب النمطية أو أوجه التحيز إلى انتهاج سلوك تمييزي (Kawakami et al., 2017; Murray and Marx, 2013). وبالتالي فإن مجموعات المهاجرين واللاجئين، الذين تقل قوتهم الاجتماعية عن قوة السكان المضيفين، هم أقل قدرة على منع تلك الآثار من الحدوث (Major et al., 2002).

ففي عالم معولم، حيث يشكل التفاعل مع الأشخاص ذوي الخلفيات المتنوعة القاعدة المتبعة بشكل متزايد، لا يزال الكثيرون يقيّمون الآخرين بناء على تصوراتهم للهوية الجماعية بدلاً من الصفات الشخصية، الأمر الذي يعرّض المهاجرين واللاجئين للتمييز والاستبعاد، وللنظر إليهم بطرق نمطية أو متحيزة (**الإطار 5-1**).

> في الولايات المتحدة، غالباً ما يُشخص الأطفال المتحدرين من أسر غير ناطقة بالإنكليزية خطأً على أنهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ويعزى ذلك جزئياً إلى كون اختبارات معرفة القراءة والكتابة متحيزة ضدهم

التحيز والتمييز في المدارس يعيقان تعلّم المهاجرين واللاجئين

يمكن أن تمنع الممارسات التحيّزية والتمييزية في المدارس تلبية احتياجات الطلاب المهاجرين واللاجئين حتى في الحالات التي توفر فيها سياسات الهجرة والتعليم حماية الحق في التعليم. وعندما يشتد الشعور بالقلق وعدم اليقين، ولا سيّما خلال الأزمات، يمكن أن ينضم الأشخاص أنفسهم إلى أولئك الذين يتماهون معهم بشكل وثيق، فيبلورون تصورات نمطية ومتحيزة عن المهاجرين أو اللاجئين تؤدي إلى التمييز (Brader et al., 2008).

ففي جنوب أفريقيا، كانت المدارس عالقة بين سياسات الحق في التعليم وبين قانون الهجرة لعام 2002، الذي يمنع المدارس من قبول أي شخص لا يملك شهادة ولادة من جنوب أفريقيا. وتتفاقم مشكلة عدم وجود سياسة واضحة نتيجة تحيز المعلمين وتمييزهم ضد المهاجرين الزمبابويين. وكان الطلاب يسخرون من المهاجرين بإبداء تعليقات تنمّ عن كره الأجانب (Crush and Tawodzera, 2014).

وفي الولايات المتحدة، يتخذ التمييز الهيكلي ضد الطلاب المنتمين إلى عائلات مهاجرة أشكالاً عدة. فالافتقار إلى برامج ثنائية اللغة يضع الأطفال الصغار من الأسر غير الناطقة بالإنجليزية في وضع غير مؤاتٍ. وغالباً ما يُشخصون خطأً على أنهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، ويعزى ذلك جزئياً إلى اختبارات معرفة القراءة والكتابة بلغات غير لغتهم الأم (Adair, 2015). وقد يشعر الأهالي المهاجرون بأنهم غير مرحب بهم للالتحاق بالمدارس بقدر ما هو مرحب بالأهالي المولودين محلياً ويشعرون بأنهم لا يمارسون تأثيراً كبيراً على طريقة معاملة أو تعليم أطفالهم في المدارس. وقد يكون هذا التمييز متعمداً أو غير متعمد وينبع من عوامل تشمل انعدام التواصل مع مجتمعات المهاجرين، وعدم كفاية تعليم المعلمين، وثقافة اختبار تركز على مقاييس تعلّم ضيقة (Adair et al., 2012).

المواقف العامة يمكنها تشكيل التصورات الذاتية للمهاجرين ورفاههم

تتسم المواقف العامة بالأهمية لأنها تؤثر على إحساس المهاجرين واللاجئين بالهوية والانتماء، وعلى رفاههم وفرص الاستقرار الناجح المتاحة أمامهم. وينظر المهاجرون واللاجئون إلى أنفسهم، جزئياً، وفقاً لطريقة النظر إليهم أو تصنيفهم (Epstein and Heizler, 2015). ويؤدي التفاعل مع تصورات السكان الأصليين والقواعد التنظيمية دوراً رئيسياً (Barrett et al., 2013; La Barbera, 2015).

وبشكل عام، بينت الاستقصاءات أن اللاجئين يميلون إلى أن ينظر إليهم بطريقة أكثر إيجابية من طالبي اللجوء أو المهاجرين، خاصة إذا لم يكن بحوزة هؤلاء الأخيرين وثائق رسمية (Dempster and Hargrave, 2017; Murray and Marx, 2013)؛ وقد أظهرت الدراسة الاستقصائية بشأن الترحيب باللاجئين لعام 2016 أن 73% من الأشخاص في 27 بلداً وافقوا بقوة أو نوعاً ما على أنه ينبغي أن يكون الأشخاص قادرين على اللجوء إلى بلدان أخرى هرباً من الحرب أو الاضطهاد. وقد يقبل حوالي 80% منهم اللاجئين في بلدهم أو مدينتهم، على أن يكون 30% في أحيائهم و10% في منازلهم (منظمة العفو الدولية، 2016). ومع ذلك، بينت دراسة استقصائية أخرى أجريت في 11 بلداً أنه بالرغم من شعور معظم الأفراد بالتعاطف مع اللاجئين، لكنهم يبدون مخاوف من تأثيرهم على الأمن أو الاقتصاد (TENT, 2016). فقد كان هناك قدر أكبر من التعاطف والثقة تجاه اللاجئين السوريين في ألمانيا، لكن ذلك لم يسفر عن رغبة أكبر في التفاعل معهم (Stöhr and Wichardt, 2016).

وفيما يتعلق بالمنظور الخاص بالمهاجرين، فقد أظهر تحليل الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية لعام 2014، الذي أجري من أجل هذا التقرير، أن المهاجرين في 34 من أصل 43 بلداً يعتبرون أنفسهم أقل انتماء إلى البلد المضيف مقارنة مع السكان الأصليين أنفسهم. وفي بعض البلدان، بما في ذلك البحرين وقيرغيزستان، شعر أكثر من 10% من المهاجرين بأنهم غرباء ومنقطعين عن المجتمع العالمي أو الوطني أو المحلي. ذلك أن الصور الإعلامية النمطية أو المتحيزة تؤثر على تصورات المواطنين وعلى التصورات الذاتية للمهاجرين أو اللاجئين (**الإطار 5-2**).

> يجد المراهقون اللاجئون في أوغندا أن الاختلافات اللغوية تؤدي إلى التمييز مما يعني أنهم يصبحون أكثر عرضة للانسحاب من المدرسة

وهناك علاقة سلبية واضحة بين تصور المهاجرين واللاجئين للتمييز وبين رفاههم. فقد ظهر في التحليل التلوي لعدد من الدراسات بلغ 328 دراسة أن التمييز المتصوَّر يفضي إلى

الإطار 5-2:

وسائل الإعلام ترسم غالباً صورة سلبية للمهاجرين واللاجئين

غالباً ما تعطي القصص الإعلامية المتعلقة بالهجرة صورة نمطية جاهزة تستخدم فيها مقولات عامة ومصطلحات غير دقيقة وتغيب عنها أصوات المهاجرين أو اللاجئين. ويمكن للتعميمات في وسائط الإعلام أن تعزز الانطباعات بأن المهاجرين يتصرفون على نفس المنوال في أي موقف من المواقف. فالطلاب الجامعيون الألمان الذين يقرأون مقالات إخبارية تستخدم لغة عامة (على سبيل المثال «اقتحم أحد المهاجرين منزلاً») كانوا ميالين للتصديق بأن المهاجرين يشاركون في السلوك الإجرامي أكثر من أولئك الذين تستهدفهم مصطلحات أكثر تحديداً (مثل «قام مهاجر يبلغ من العمر 18 عاماً من بلد معين باقتحام منزل أحد المشاهير المعروفين وسرق حاسوباً») (Geschke et al., 2010). كما يمكن للعروض المرئية المتحيزة أن تؤثر في المواقف. فالكنديون الذين شاهدوا رسوماً متحركة تحريرية تصور المهاجرين كناشرين للأمراض كانوا أكثر قابلية لاعتبارهم بمثابة مصادر للأمراض، الأمر الذي يفضي إلى تجريدهم من إنسانيتهم، وإلى نشوء آراء سلبية حيال سياسات الهجرة في نهاية المطاف (Esses et al., 2013).

وتعتبر التغطية الإعلامية للقضايا المتعلقة بالهجرة والنزوح سلبية واستقطابية أكثر فأكثر (SOM, 2012). ففي عام 2015، أصدر رئيس تحرير أكبر صحيفة في الجمهورية التشيكية تعليمات للصحفيين والمراسلين بأن يقدموا المهاجرين واللاجئين بوصفهم نوعاً من أنواع التهديد (Howden, 2016). وفي النرويج، ركزت نسبة 71% من المقالات الإعلامية المتعلقة بالهجرة الصادرة في عام 2009 على المشكلات (Islam in Europe, 2010). وفي المملكة المتحدة، غالباً ما تصور وسائل الإعلام المهاجرين واللاجئين بأنهم يشكلون تهديداً للثقافة والأمن ونظام الرعاية الاجتماعية (Dempster and Hargrave, 2017; Esses et al., 2017). وفي عام 2010، أظهرت التغطية الإعلامية لسفينة تحتوي على 492 شخصاً من جماعة التاميل السري لانكية تم اعتراضها قبالة الساحل الغربي لكندا أنها تمّ عن موقف سلبي بشكل طاغٍ، وبما يوحي بأن مطالب اللاجئين مزيفة. وبيّن استطلاع للرأي أن 63% من الكنديين أرادوا أن تعود السفينة أدراجها، كما طُرح مشروع قانون لجعل نظام اللجوء في البلاد أكثر صرامة (Esses et al., 2013).

ويمكن للتعليم أن يقوم بدور الوسيط في ما يتعلق بالصور السلبية للمهاجرين واللاجئين عن طريق تدريس المعارف السياسية ومهارات التفكير النقدي التي تساعد في تمييز الحقيقة عن الخيال. فقد أظهرت الدراسات أن الأفراد الأقل اطلاعاً هم أكثر ميلاً إلى الاستناد إلى الرسائل الإعلامية في قولبة معتقداتهم (Meltzer et al., 2017) وأكثر عرضة للرسائل النمطية (Huber and Lapinski, 2006). وفي الفترة التي أعقبت هجمات 11 أيلول/سبتمبر في نيويورك، أبدى السكان الأكثر تعلماً في ألمانيا مواقف إيجابية نسبياً تجاه المهاجرين، بينما تحول السكان الأقل تعلماً بشكل حاد إلى إبداء وجهات نظر أكثر سلبية (Schüller, 2012).

ويبدو أن لدى الأشخاص الأكثر تعلماً قدرة أكبر على تحديد الادعاءات الكاذبة في عرض الأمور. ففي سويسرا، يرتبط الحصول على المزيد من التعليم بتقييم أكثر نقداً للمعلومات المتعلقة بالمهاجرين والموجودة على الملصقات السياسية (Matthes and Marquart, 2013). وفي دراسة استقصائية جرت عقب الانتخابات الرئاسية في الولايات المتحدة عام 2016، كان من المحتمل أن يكون الناس الأكثر تعلماً أكثر قدرة على التمييز بشكل صحيح بين المقالات الإعلامية الاجتماعية الحقيقية والمزيفة (Allcott and Gentzkow, 2017).

الاكتئاب والقلق وقلة الاعتداد بالنفس. وكان هذا التأثير أكبر لدى المجموعات المحرومة والأطفال، وفي نتائج الدراسات التجريبية (Schmitt et al., 2014). وبيّنت دراسة أجريت في اليونان على أكثر من 500 طالب، معظمهم من الذكور الذين تبلغ أعمارهم 13 سنة ويتحدرون من أصول مهاجرة منذ أكثر من عامين، أن مواقف الطلاب المحليي المولد تؤثر في رفاه الطلاب المهاجرين، وأن الطلاب المهاجرين لم يشعروا كثيراً بالتمييز عندما كانوا يشعرون أن المحليين يستلطفوهم، وإن كان لديهم شعور بالتمييز ضدهم بصفة جماعية.

وأجري بحث نوعي شمل عينة صغيرة في المملكة المتحدة بيّن أن المراهقين اللاجئين وطالبي اللجوء شعروا بأن اعتراف أقرانهم المحليين بهم يشجعهم على إقامة علاقات الصداقة، والتماس المساعدة النفسية والدراسة بجدية أكبر (Fazel, 2015). بالمقابل، وجد المراهقون من اللاجئين الكونغوليين والصوماليين في أوغندا أن الاختلافات اللغوية زادت من صعوبات الصداقات وأدت إلى التمييز الذي قلّل من حجم رفاههم وتقديرهم للذات. ونتيجة لذلك، أصبحوا أكثر عرضة للانسحاب من المدرسة والتحول نحو علاقات مؤذية والانضمام إلى عصابات (Stark et al., 2015).

التعليم يؤثر على المواقف حيال المهاجرين واللاجئين

قد تنطوي الصور النمطية والضيقة للمهاجرين واللاجئين في المدارس على آثار ضارة على الاندماج. وقد تسهم الأنظمة المنفتحة على جميع المتعلمين في بناء مجتمعات ترحب بالتنوع ويكون فيها المهاجرون واللاجئون مواطنين ملتزمين.

التحصيل العلمي يرتبط بمواقف أكثر إيجابية تجاه الهجرة

يرتبط التحصيل العلمي عموماً بمواقف أكثر إيجابية تجاه المهاجرين. ويسهم التفاعل مع المهاجرين واللاجئين في المدارس في زيادة التعوّد على المنتمين إلى ثقافات أخرى والثقة بهم (Gundelach, 2014). وفي استطاعة الطلاب تعلم المهارات التي تمكنهم من التغلب على الخوف من المجهول، والمشاركة بشكل بنّاء مع ثقافات مختلفة، وتجنب التعميم المفرط في التبسيط. فقد تبين أن الأشخاص الأكثر تعلّماً يركزون بشكل أقل على الانتماء العرقي، ويعطون قيمة أكبر للتنوع الثقافي، وينظرون إلى الأثر الاقتصادي للهجرة نظرة أكثر إيجابية (Hainmueller and Hopkins, 2014). وفي البلدان التي شاركت في الدراسة الاستقصائية لمؤشر قبول الهجرة لعام 2017، أراد 53% من الأفراد الحاصلين على تعليم عالٍ أن يبقى مستوى الهجرة على

> في استطاعة الطلاب تعلم المهارات التي تمكنهم من التغلب على الخوف من المجهول، والمشاركة بشكل بنّاء مع ثقافات مختلفة، وتجنب التعميم المفرط في التبسيط

حاله أو أن يرتفع إلى مستويات أعلى، مقابل 46% من الذين حصلوا على التعليم الثانوي و39% من الذين حصلوا على التعليم الابتدائي أو دونه (Esipova et al., 2015).

ولقد بينت الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية لعام 2014 أنه حين طلب من سكان 38 من أصل 52 بلداً أن يختاروا جيراناً لهم من قائمة الجيران المحتملين، كان الأشخاص الحاصلين على التعليم العالي الذين أجريت معهم المقابلات أكثر تسامحاً تجاه المهاجرين والعمال الأجانب من أولئك الذين حصلوا على التعليم الابتدائي. وفي المتوسط، كان الأشخاص الحاصلين على التعليم العالي أكثر تسامحاً بنقطتين مئويتين من الأشخاص الحاصلين على التعليم الثانوي (**الشكل5-1أ**)، الذين كانوا بدورهم أكثر تسامحاً بنقطتين مئويتين من الحاصلين على التعليم الابتدائي (**الشكل5-1ب**). وفي أربعة بلدان من أصل خمسة بلغت فيها نسبة المهاجرين 10% على الأقل من مجموع السكان، أبدى السكان الأكثر تعلماً درجة أكبر من التسامح.

ويميل الأشخاص الأصغر سناً إلى اتخاذ مواقف أكثر إيجابية حيال الهجرة (Ford, 2012; Winkler, 2015). ففي الدراسة الاستقصائية الاجتماعية في أوروبا لعام 2014، أيّد أكثر من نصف الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و34 عاماً في البلدان المشاركة منح المهاجرين الوافدين من بلدان أشد فقراً إمكانية الحصول على التعليم، مقارنة بنحو 35% ممن تجاوزوا الخامسة والستين من العمر. وأظهر الجمع بين العمر والتعليم وجود ثغرات أكبر. ففي فرنسا وسلوفينيا، وافق ما يقارب 80% من الحاصلين على التعليم العالي في المجموعة الأصغر سناً على منح إمكانية الحصول على التعليم، مقارنة بأقل من 30% من الأشخاص الأقل تعلماً في المجموعة الأكبر سناً (Heath and Richards, 2016).

> بينت البيانات التي جمعت من 12 بلداً أوروبياً أن سنة إضافية من الدراسة ترتبط بزيادة قدرها 8 إلى 10 نقاط مئوية في إمكانية اتخاذ مواقف أكثر تشجيعاً للمهاجرين

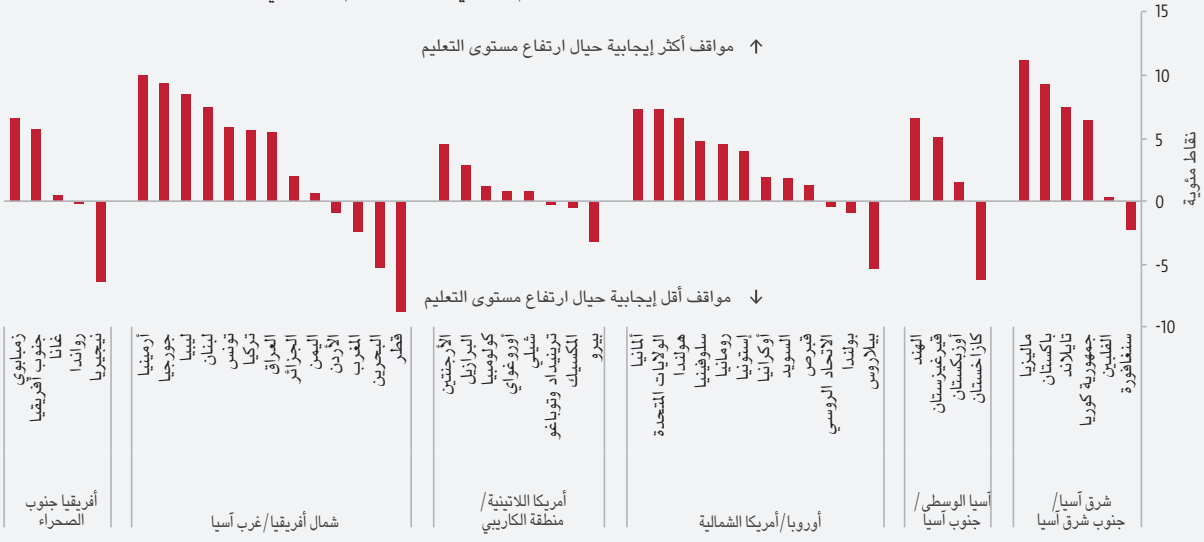
الشكل 5-1:

يرتبط المزيد من التعليم بقدر أكبر من الآراء الأكثر إيجابية للمهاجرين

النسبة المئوية من الأفراد الذين يودون أن يكون جيرانهم من المهاجرين/العمال الأجانب، 2014

أ – الفرق بين الأفراد الحاصلين على التعليم العالي مقابل التعليم الثانوي

ب – الفرق بين الأفراد الحاصلين على التعليم الثانوي مقابل التعليم الابتدائي



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_1

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2014 القائم على استقصاء القيم العالمية

ويُنظر إلى العلاقة بين التعليم والمواقف المؤيدة للاندماج بأنها حاسمة الأهمية بالنسبة لأولئك الذين يعتقدون بأن الأشخاص الأكثر تسامحاً بطبيعتهم يميلون إلى مواصلة التعليم أو أن أكثرهم تعلماً يشغلون وظائف لا تهددها الهجرة. ومع ذلك، تشير دراستان شبه تجريبيتين استخدمت فيهما بيانات الدراسة الاستقصائية الاجتماعية في أوروبا إلى أن التعليم يفضي إلى نشوء مواقف إيجابية. فقد بينت الدراسة الأولى، التي جمعت بيانات من 12 بلداً، أن سنة إضافية من الدراسة ترتبط بزيادة قدرها 8 إلى 10 نقاط مئوية في إمكانية اتخاذ مواقف أكثر تشجيعاً للمهاجرين (d'Hombres and Nunziata, 2016). أما الدراسة الثانية، التي ركزت على الدنمارك وفرنسا وهولندا والسويد والمملكة المتحدة، فقد بينت أن هناك علاقة سببية بين سنة إضافية من الدراسة الثانوية وانخفاض احتمال معارضة الهجرة والاعتقاد بأن الهجرة تقلل من نوعية الحياة والتماهي مع الأطراف المعارضة للهجرة (Cavaille and Marshall, 2018).

الاندماج ينبغي أن يكون في صلب السياسات والأنظمة التعليمية

تدخل معالجة مسألة التنوع في صميم الغرض من التعليم ولكنها تستحدث وجهات نظر متباينة حيال النهج الذي يجب اتباعه. فكل نهج يضع قيمة مختلفة لثقافة المهاجرين واللاجئين، ما يؤثر على المواقف حيال المهاجرين وكذلك على نظرتهم لأنفسهم وشعورهم بالانتماء (**الجدول 5-1**).

الجدول 5-1:

النُهُج المتبعة في نظام التعليم حيال ثقافة المهاجرين، مع درجات المخاطر الناجمة عن نظرة المهاجرين لأنفسهم

	الاستيعاب	الاندماج (تعدد الثقافات)	الإدماج (الجمع بين الثقافات)
الهدف	اندثار ثقافة المهاجرين وتبني المهاجرين لمعايير وقيم المضيفين	يتم قبول أو إدماج أجزاء من ثقافة المهاجرين، وينعم المهاجرون بقدر أكبر من التسامح أو الاحترام	تشتهر ثقافة المهاجرين لأن التنوع الثقافي يصبح أكثر أهمية
المخاطر	يشعر المهاجرون بأنهم مستبعدون لأن ثقافتهم تعتبر وكأنها عامل تهديد	يشعر المهاجرون بالتشوّش بسبب إعطاء أجزاء من ثقافتهم قيمة أكثر من الأجزاء الأخرى	يشعر المهاجرون بأنهم يلقون المزيد من الترحيب لأنه ينظر إلى ثقافتهم وكأنها تزداد قيمة

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاستناد إلى King and Lulle (2016) واليونسكو (2006).

> يبلور التعليم المواقف تجاه المهاجرين ونظرتهم إلى ذاتهم وشعورهم بالانتماء

ويرى مناصرو الاستيعاب أن على المدارس أن تكفل أن يكون جميع الطلاب ملمّين باللغة الرسمية للبلد المضيف ويعتنقون الثقافة الوطنية بدلاً من تغذية الاختلافات. ومع ذلك، يمكن أن يؤدي الاستيعاب إلى «تآكل تام للفوارق بين المهاجرين والمجتمع المضيف، وأنه ينطوي بقوة على دور مهيمن للدولة المضيفة»، الأمر الذي سيكون له عواقب وخيمة على إحساس المهاجرين بالهوية وقد يؤدي إلى تشوشهم الثقافي وعزلهم (King and Lulle, 2016).

ولا يوجد توافق في الآراء بين الدول حول استخدام عبارتي «متعدد الثقافات» و«مشترك بين الثقافات» لوصف سياسات التعليم الوطنية، واللتين نادراً ما يتم التمييز بينهما في المؤلفات البحثية. ومع ذلك، فإن مبادئ اليونسكو التوجيهية بشأن التعليم المشترك بين للثقافات تقوم بهذا النوع من التمييز بالقول أن «التعليم المتعدد الثقافات يستفيد من الوعي بالثقافات الأخرى ... لمنح القبول»، بينما يسعى التعليم المشترك بين الثقافات إلى إيجاد «طريقة للعيش معاً في مجتمعات متعددة الثقافات من خلال ... فهم المجموعات الثقافية المختلفة واحترامها وإقامة الحوار فيما بينها» (UNESCO, 2006).

أما معارضو التعددية الثقافية، بالتعريف الذي تم تحديده، فيرون أن البعد الثقافي يشكل خطراً يتمثل في تجاهل الأسباب الحقيقية للتمييز ضد مجموعات المهاجرين، والذي قد يشمل العنصرية المؤسسية. بالمقابل، يساعد الجمع بين الثقافات الطلاب على الاطلاع ليس على الثقافات الأخرى فحسب ولكن أيضاً على الحواجز الهيكلية في البلدان المضيفة التي تسهم في إدامة عدم المساواة. ومع الجمع بين الثقافات، يصبح احترام الاختلافات وتقديرها جزءًا من مشروع تعليمي أكبر؛ إذ إن النموذج يعتبر أن التنوع هو القاعدة المتبعة وليس حالة خاصة.

وفي الولايات المتحدة واجهت سياسات التعليم المتعدد الثقافات، مثل التعليم ثنائي اللغة أو متعدد اللغات، معارضة فعلية (Kim and Slapac, 2015). بالمقابل، يتزايد التركيز على الإدماج والتماسك الاجتماعي في أوروبا، وخاصة منذ التقرير السنوي الأول للمفوضية الأوروبية حول الهجرة والإدماج الصادر في عام 2004، الذي يؤكد على المهارات التي تحتاجها أنظمة التعليم لتعزيز الإدماج (Faas et al., 2014). ومع ذلك، لا يزال لدى عدد قليل من البلدان سياسات محددة سواء في التعليم متعدد الثقافات أو التعليم المشترك بين الثقافات، كما هو الحال في آيرلندا (**الإطار 5-3**).

الإطار 5-3:

وضعت آيرلندا سياسة تعليمية مشتركة بين الثقافات

مع انتقالها السريع من بلد يفد إليه المهاجرون إلى بلد يهاجر منه الناس، اعترفت آيرلندا بالتنوع الثقافي كواقع دائم (Ireland DOJE, 2017). وبحلول عام 2015، كان الأطفال المهاجرون يمثلون نسبة 15 في المائة من السكان الذين تقل أعمارهم عن 15 سنة (Harte et al., 2016).

وتتضمن استراتيجية التعليم المشترك بين الثقافات للفترة 2010–2015، التي صدرت بعد أول بيان وزاري عن الهجرة في عام 2008، خمسة أهداف: (أ) نهج المؤسسة ككل؛ و(ب) تنمية قدرات جميع مقدمي خدمات التعليم؛ و(جـ) دعم إتقان لغة التدريس (بتمويل قدره 100 مليون يورو لدعم اللغة في المدارس و10 ملايين يورو لدورات تعليم الكبار)، مع الاعتراف بأهمية اللغة الأم في إتقان لغة إضافية؛ و(د) إقامة شراكات بين المدارس والأهالي والمجتمعات المحلية؛ و(هـ) البيانات والرصد. ووفرت إحدى البوابات الإلكترونية الوصول إلى المواد المشتركة بين الثقافات لجميع أصحاب المصلحة (Ireland DOES, 2010).

ويوفر مشروع التنمية والتعليم المشترك بين الثقافات الدعم لتأهيل المعلمين قبل الخدمة للتعليم المشترك بين الثقافات، وخاصة إدراج حقوق الإنسان والمواطنة العالمية في التدريس والاعتراف بأهمية مواقف الطلاب (Ireland DOES, 2014). وأسهم مشروع قانون التعليم (القبول في المدارس) لعام 2016 في إزالة بعض الحواجز التي تعترض وصول المهاجرين إلى التعليم، وفي حظر الرسوم وقوائم الانتظار طالباً من جميع المدارس نشر سياسات القبول الخاصة بها (Ireland DOES, 2016). ومنذ عام 2003، أضافت آيرلندا خيارات لغوية إضافية لامتحان الشهادة الثانوية. وفي عام 2018، تقرر أن يتم إجراء هذا الامتحان بثماني عشرة لغة من لغات الاتحاد الأوروبي، الأمر الذي يوفر قدراً أكبر من وصول ذوي الكفاءات المتدنية في اللغة الإنكليزية أو الأيرلندية إلى التعليم العالي (Ireland State Examinations Commission, 2018).

وتلتزم الاستراتيجية الوطنية المشتركة بين الإدارات لعام 2017 والمعنية بإدماج المهاجرين برصد سياسات المدارس لتقييم أثرها على قيد المهاجرين، وتشجيع المدارس على دعم مشاركة الأهالي، واتخاذ تدابير استباقية لجذب المهاجرين إلى التعليم (Ireland DOJE, 2017). واعترفت دراسة أجراها البرلمان الأوروبي مؤخراً بأن لدى آيرلندا والسويد أقوى الأطر المتعلقة برصد وتقييم تعليم المهاجرين في أوروبا (Essomba et al., 2017). وطوال فترة انتقالها، حافظت آيرلندا من بين الدول الأوروبية على واحدة من أدنى الفجوات بين المهاجرين والمواطنين من حيث الدرجات المحرزة في الرياضيات في برنامج التقييم الدولي للطلاب (Harte et al., 2016). بالإضافة إلى ذلك لم يكن التمييز ممكناً بين المهاجرين والمواطنين الذين يبلغون 13 عاماً من العمر في ثلاثة قياسات للرفاه تتعلق بالسعادة والقلق والنقد الذاتي (Smyth, 2015).

> المدارس الجامعة بين الثقافات كانت تشكل جزءًا من القانون المحلي في اليونان منذ عام 1985، لكنها كانت موازية للنظام الوطني ووجهت برفض أهالي الطلاب المحليي المولد ومديري التعليم

وفي إيطاليا، حدد تعميم صدر عام 1994عن وزارة التعليم العام بشأن الحوار بين الثقافات والتعايش الديمقراطي نُهُجاً عملية للتعليم المشترك بين الثقافات. وأبرزت هذه النهج أهمية وجود مناخ من الانفتاح والحوار في المدارس، والتزام المعلمين بالجمع بين الثقافات في تدريس المواد، والتكامل في المناهج الدراسية، واعتماد سياسات تستهدف احتياجات الطلاب المتحدرين من أصول مهاجرة (Santerini, 2010).

وتقتصر السياسات في بعض البلدان على جهود الإدماج التي تبدأ بتصنيف المجموعات، حيث يتوقع أن يندمج المهاجرون في المجتمعات المضيفة التي لا تحتاج إلى تغيير (Erdal and Oeppen, 2013). وقد يتعارض الميل لتشغيل مدارس محددة جامعة بين الثقافات مع الإدماج. وعلى الرغم من أن المدارس الجامعة بين الثقافات كانت تشكل جزءًا من القانون المحلي في اليونان منذ عام 1985، لكنها كانت موازية للنظام الوطني ووجهت برفض أهالي الطلاب المحليي المولد ومديري التعليم (Gropas and Triandafyllidou, 2011; Palaiologou and Faas, 2012). وقد دفع التدفق الكبير والأخير للمهاجرين واللاجئين وزارة التعليم والبحوث والشؤون الدينية إلى مراجعة القانون في عام 2016 لتعزيز الروابط بين المدارس الجامعة بين الثقافات والمدارس العادية.

ويخضع التعليم لتأثيرات سياسية قوية يمكن أن تدعم سياسات التعليم المشترك بين الثقافات أو تحط من قدره على المستوى الوطني أو المحلي. ويسهم تعاظم الشعور السياسي المعارض للهجرة والمؤيد لتشديد الرقابة على الحدود في التقليل من فرص تنفيذ سياسة التعليم المشترك بين الثقافات. وفي هولندا، أدى تراجع المواقف تجاه المهاجرين إلى اعتماد سياسة إدماج تركز على الولاء للمجتمع الهولندي. واعتمدت وزارة التعليم موقفاً أكثر

الإطار 5-4:

تحافظ بولندا على شبكة واسعة من المدارس المخصصة للشتات

أدى تواجد الأقليات البولندية التاريخية التي تعيش في البلدان المجاورة والهجرة التي حدثت مؤخراً إلى تسجيل أكثر من 1 000 مؤسسة تعليمية موزعة على 60 بلداً في قاعدة بيانات منظمات الشتات البولندي في عام 2018. وكانت ألمانيا وليتوانيا وأوكرانيا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة من بين البلدان التي لديها أكبر عدد من هذه المؤسسات.

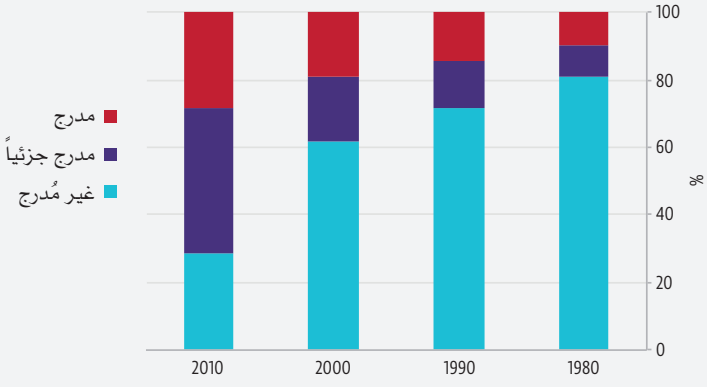
يمكن تقسيم هذه المدارس إلى ثلاث فئات: تلك التي تتبع نظام التعليم البولندي وتمولها وزارة التعليم البولندية، وتقع في مدن مثل أثينا وموسكو وبراغ؛ وتلك التي هي جزء من أنظمة التعليم في البلدان الأخرى، حيث يمكن تعليم بعض المواد باللغة البولندية؛ ومدارس السبت التي تديرها جماعات المجتمع المدني أو المنظمات الدينية (Lipińska and Seretny, 2011).

وأنشأت وزارة التعليم البولندية مركزاً لتطوير التعليم البولندي في الخارج، يتمثل دوره في دعم وتشجيع تعلم اللغة البولندية. ويقوم هذا المركز بإدارة هذه المدارس في البعثات الدبلوماسية البولندية في 37 بلداً. ينسق هذا المركز تعيين المعلمين البولنديين للعمل في الخارج، وينظم التعلم عبر الإنترنت، ويدعم تدريب المعلمين، ويقدم الكتب المدرسية. وقد وزع بين عامي 2010 و2016 مواد تعليمية على نحو 30 000 طالب و6 000 مدرس في 48 بلداً (ORPEG, 2017). واعتباراً من عامي 2017–2018، لم يعد الطلاب البولنديون الذين يحضرون البرامج التي يديرها المركز ملزمين بالخضوع للاختبارات الشفوية والكتابية التي كانت مطلوبة للترفيع إلى الصف التالي (وزارة التعليم البولندية، 2017).

الشكل 5-2:

يُدرج عدد متزايد من البلدان التعدد الثقافي في منهاجه الدراسي

إدراج التعدد الثقافي في المناهج الدراسية في 21 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل، 1980-2010



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

ملاحظة: يشبه تعريف التعدد الثقافي المستخدم في هذا الشكل إلى أقصى حد تعريف التفاعل بين الثقافات الوارد في الجدول 5-1.

المصدر: Westlake(2011).

استيعاباً فاستعاضت عن التعليم المشترك بين الثقافات بالتثقيف في مجال المواطنة، الذي كان إلزامياً منذ عام 2006 (Leeman and Saharso, 2013).

وهناك بعد آخر لتنمية شعور الطلاب المهاجرين بالانتماء يتمثل في عمل مدارس المهجر التي تقيم روابط مع بلد المنشأ. ففي بعض الحالات، يمكن لحكومة البلد الأم أن تدير هذه المدارس أو تنسق فيما بينها، كما هو الحال في بولندا (**الإطار 5-4**). وتشمل الصعوبات وضع مواد تعليمية مناسبة وتوفير المعلمين المدربين. وقد جرت العادة على أن تقوم المجتمعات المحلية بإنشاء مدارس خاصة، مثل مدارس الفلبينيين في المملكة العربية السعودية ومدارس الباكستانيين في الإمارات العربية المتحدة (Zakharia, 2016)، ومدارس الإيرانيين في المملكة المتحدة (Gholami, 2017) ومدارس البرازيليين في اليابان (Watanabe, 2010). وقد تكون المناهج الدراسية لهذه المدارس مأخوذة من البلد الأم أو البلد المضيف أو مزيجاً من الاثنين. أخيراً، هناك مدارس غير رسمية تهدف إلى نقل التراث اللغوي والثقافي للبلد الأم إلى أطفال المهاجرين، مثل مجتمع اللاتفيين في ملبورن، أستراليا (Gross, 2015)، أو المجتمعات الأرمنية والكورية في مونتريال، كندا (Maguire, 2010).

المناهج الدراسية والكتب المدرسية تصبح أكثر شمولاً

يمكن للمناهج الدراسية والكتب المدرسية أن تواجه القوالب النمطية وتحد من التحيز وتخفف من القلق تجاه المهاجرين وتنمي شعور المهاجرين بالانتماء (Van Briel et al., 2016). ويجب عليها أن تعبر عن التنوع لكي تساعد المعلمين على اعتماد نُهُج تربوية تعترف بتنوع طرائق التعلّم وتساعد المدارس على استيعاب وجهات نظر متعددة. بالمقابل، فإن الصور والأوصاف غير الملائمة الواردة في الكتب المدرسية يمكن أن تجعل الطلاب المنتمين إلى ثقافات مختلفة يشعرون بأنهم مستبعدون أو معرضون لادعاءات كاذبة وأنهم أكثر عرضة للإحباط والاغتراب (Hintermann et al., 2014; Weiner, 2018).

وفي 22 بلداً من البلدان التي شاركت في الدراسة الاستقصائية الدولية للتربية المدنية والمواطنة لعام 2016، أيد 54% من طلاب الصف الثامن المساواة في الحقوق لجميع المجموعات العرقية. وأظهر تحليل هذا التقرير أن مساندة هذه الحقوق ترتبط بشكل

> يجب على المناهج الدراسية والكتب المدرسية أن تساعد المعلمين على اعتماد نُهُج تربوية تعترف بتنوع طرائق التعلّم وتساعد المدارس على استيعاب وجهات نظر متعددة

إيجابي بتعلم تاريخ البلدان الأخرى في 12 بلداً وبإجراء مناقشات مفتوحة في الصفوف في 18 بلداً (Sandoval-Hernández and Miranda, 2018).

ويقوم عدد أكبر من البلدان بتعديل المناهج الدراسية بحيث تعبر عن التنوع الاجتماعي المتزايد. ومن بين 21 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل التي أجري فيها تحليل لمؤشر السياسات بشأن التعددية الثقافية، لم تدرج إلا أستراليا وكندا التعددية الثقافية في المناهج الدراسية في عام 1980 (**الشكل 5-2**). وبحلول عام 2010، كانت التعددية الثقافية قد أدرجت إلى حد ما في خطط أكثر من ثلثي البلدان وتم دمجها بشكل كامل في أربعة بلدان أخرى هي: فنلندا وآيرلندا ونيوزيلندا والسويد (Westlake, 2011).

> في أوروبا، ذكر 81% من الأشخاص الذين شملتهم الدراسة الاستقصائية أن الدروس والمواد المدرسية ينبغي أن تتضمن معلومات عن التنوع العرقي

وأظهرت دراسة موسعة ذات صلة أجريت في عام 2015 أن 27 من أصل 38 بلداً من البلدان المرتفعة الدخل توفر تعليماً مشتركاً بين الثقافات بوصفه موضوعاً قائماً بذاته أو مدمجاً في المنهاج الدراسي. واعتُمدت الطريقتان في كل من بلجيكا وكندا وآيرلندا وإيطاليا وهولندا والسويد والمملكة المتحدة. أما الدانمارك وفرنسا وهنغاريا وبولندا فلم تدرج في مناهجها الدراسية التعليم المشترك بين الثقافات، أو هي إن فعلت ذلك، فإنها لا تتضمن تقديراً للتنوع الثقافي (Huddleston et al., 2015).

يعتمد إصلاح المنهاج الدراسي على الدعم السياسي وتوافق الآراء بين المجموعات الاجتماعية. ويحظى التنوع المتزايد في المناهج الدراسية بتأييد شعبي واسع في أوروبا: إذ إن 81% من المستجيبين لمؤسسة يوروبارومتر (Eurobarometer) في عام 2015 وافقوا على ضرورة إدراج معلومات عن التنوع العرقي في الدروس والمواد الدراسية (Van Briel et al., 2016). كما أن إشراك المجتمع المحلي في اتخاذ قرارات بشأن محتوى المنهاج الدراسي يمكن أن يؤثر في تنفيذ سياسة التعليم المشترك بين الثقافات. ففي لشبونة، أسهم منهاج شامل بديل تم إعداده بالشراكة مع الأهالي والطلاب في سد الفجوة بين الثقافتين الأصلية والمدرسية وأدى إلى آراء أكثر إيجابية وثقة في المدارس بين طلاب الصف الخامس والسادس (César and Oliveira, 2005).

التعرف على الثقافات الأخرى في المواضيع الفردية يؤدي إلى تنوّع التعليم

يمكن أن تتضمن المواضيع الفردية قيماً متعددة الثقافات وقيماً مشتركة بين الثقافات. ومع أنه تبين أن مناهج التاريخ تستند إلى أسس عرقية، وتركز على المحتوى الوطني بأقل القليل من مناقشة التنوع الثقافي، لكن المواضيع الأخرى أصبحت أكثر شمولاً. ففي إنجلترا (المملكة المتحدة)، يدرج التاريخ المتعدد الثقافات للهوية البريطانية في منهاج الجغرافيا والمواطنة. وتحاول المناهج الألمانية معالجة قضايا التنوّع الأوسع نطاقاً، لا سيما في منهاج الجغرافيا (Faas, 2011).

وبيّن تحليل أجري من أجل هذا التقرير للكتب المدرسية في اثني عشر بلداً أن جميع البلدان أدرجت مناقشات تتناول المهاجرين والهجرة في بعض الكتب المدرسية على الأقل. ففي أونتاريو، كندا، يبدأ التعلم حول مفاهيم الهجرة في الصف الثاني؛ وفي جمهورية كوريا، تبدأ مفاهيم المجتمع المتعدد الثقافات في الصف الأول. ومع ذلك، فإن الإشارة إلى الهجرة تقتصر عادة على الروايات التاريخية التي تدور حول الاستيطان وأفكار بناء الدولة والتوسع السكاني (Opertti et al., 2018).

وفي المستعمرات البريطانية السابقة، تطورت معالجة مسألة الهجرة والاستعمار في الكتب المدرسية خلال النصف الثاني من القرن العشرين. وفي أستراليا، ركزت النصوص السابقة على كيفية اجتذاب حمّى الذهب في القرن التاسع عشر للمهاجرين من أوروبا، في حين أن المزيد من النصوص الحديثة تشكك في التأثير على السكان الأصليين وسكان جزر مضيق توريس. وفي أونتاريو، كندا، ركزت النصوص السابقة على فوائد الهجرة الأوروبية، في حين تضمنت النصوص الأخيرة دور الأمم الأولى في تطوير الهوية الكندية، وكيفية تأثرها بمظاهر الاستيطان المبكر مثل النزوح والمدارس الداخلية (Toulouse, 2018). ولم يتم العثور على موضوع التعددية الثقافية في النصوص الكندية السابقة ولكنها تبرز في الإصدارات المعاصرة، بما في ذلك في قسم متكرر من الفصول تحت عنوان «الهوية منذ ذلك الوقت وحتى الآن» (Opertti et al., 2018).

ولا تزال الكتب المدرسية الحديثة تحذف القضايا المثيرة للجدل المتعلقة بالهجرة. فالكتب المدرسية المكسيكية لا تبحث في قضية المهاجرين غير الحائزين على وثائق رسمية والعلاقة مع

> لا تبحث الكتب المدرسية المكسيكية في قضية المهاجرين غير الحائزين على وثائق رسمية والعلاقة مع الولايات المتحدة

الولايات المتحدة. وفي جنوب أفريقيا، تتغاضى الكتب المدرسية عن التطرق إلى مواقف كره الأجانب والتمييز ضد المهاجرين القادمين من بلدان أفريقية أخرى. وفي المملكة المتحدة، يغيب موضوع الهجرة الوافدة من بلدان الكومنولث السابقة، الذي يعتبر غالباً موضوعاً مثيراً للجدل.

بالمقابل، تناقش الكتب الدراسية الأخيرة في كوت ديفوار قضايا اللاجئين والنزوح، التي برزت بشكل خاص بعد الأزمة السياسية التي حدثت في عام 2002. وتسهم أطر المنهاج الدراسي في إرشاد المعلمين من خلال التعليم القائم على الحقوق ابتداءً من الصف الثالث. ويستخدم المنهاج دراسات الحالة للسكان المشردين ويؤكد على المادة 2 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، وتطبيق مفهوم عدم التمييز على الأطفال اللاجئين. والهدف هو تطوير الكفاءات في الحالات المتعلقة بحقوق الطفل والقانون الإنساني الدولي (Opertti et al., 2018).

يمكن تعديل المناهج محلياً لاعتناق فكرة التنوّع

لا تقوم الحكومات المركزية بتصميم كل ما يُدرّس في المدارس، ولذلك يمكن إجراء تعديلات على المستوى المحلي. وقد أنتجت رابطة المعلمين في ألبرتا، بالشراكة مع المؤسسة الكندية للتعليم المتعدد الثقافات، سلسلة من الموارد التعليمية لدعم تعليم المهاجرين واللاجئين والتعلم في المقاطعة (EI, 2017b). وتركز المصادر على مجموعات محددة مثل اللاجئين القادمين من كارين والصومال وجنوب السودان.

ويقدم أحد المصادر المتعلقة بالمجتمع العربي الثقافة العربية ويناقش الأساطير والمفاهيم الخاطئة عن العرب والمسلمين. وتقدم السلسلة اقتراحات للمعلمين حول طريقة التواصل مع أهالي المهاجرين واللاجئين والتعرف على الطلاب بطريقة منفتحة. كما أنها تشجع المعلمين على فهم الاختلافات الثقافية واللغوية وإدراجها في الصفوف الدراسية، وتدعو الطلاب للمشاركة في ثقافتهم. كما تقدم إرشادات وقائمة بالمصادر للمقاطعات والمدارس (Canadian Multicultural Education Foundation / Alberta Teachers' Association, 2016).

> يمكن للريادة المدرسية القوية أن تساعد في تعزيز الكفاءات المشتركة بين الثقافات والنُهُج المراعية للثقافة

ويمكن للريادة المدرسية القوية أن تساعد في تعزيز الكفاءات المشتركة بين الثقافات والنُهُج المراعية للثقافة من حيث محتوى المناهج الدراسية ومنهجيات التدريس والثقافة المدرسية (Khalifa et al., 2016). ففي الولايات المتحدة، في الأماكن التي يقدر فيها قادة المدارس أهمية التنوع، يكون الطلاب أكثر عرضة للتفاعل بين الثقافات (Pica-Smith and Poynton, 2014). ولسوء الحظ، ليس جميع مدراء المدارس على علم بهذه المشاكل أو متحمسين أو مجهزين لقيادة بناء فهم مشترك بين الثقافات في مدارسهم. ففي ماليزيا، اصطدم قادة المدارس الذين طُلب منهم تنفيذ برنامج مشترك بين الثقافات بعقبات متمثلة بنقص التوجيه من الحكومة وقلّة الاستقلالية في تعديل المناهج الدراسية (Malakolunthu, 2010).

التدريس الذي يتضمن الكفاءات وأصول التدريس المشتركة بين الثقافات يعزز الإدماج

يتطلب التفاعل المناسب والفعال واللائق مع المهاجرين واللاجئين كفاءات ثقافية يجب تدريسها (Barrett et al., 2013). ويجب أن تتضمن عمليات التدريس الأنشطة التي تعزز الانفتاح على وجهات نظر متعددة. وتعتبر حرية استكشاف القضايا الحساسة بطريقة شاملة وغير تمييزية أمراً ضرورياً لتطوير مهارات التفكير النقدي والاستفهام عن هوية المرء وكيفية بناء المعتقدات.

وتَستخدم إحدى الطرق التعلم التجريبي من خلال تفاعلات حقيقية أو مُتخيلة. ففي دراسة شبه تجريبية أجريت في الولايات المتحدة، تمكن الطلاب الجامعيون الذين أقاموا شراكات مع عائلات المهاجرين واللاجئين المحليين من تطوير مهارات مشتركة بين الثقافات أرقى بكثير من أولئك الذين أكملوا المنهاج نفسه دون اعتماد العنصر المجتمعي (De Leon, 2014).

وتُظهر الدراسات التأثير الإيجابي للتعلم التعاوني على التفاعل في الفصول الدراسية، بما في ذلك تحسين العلاقات المشتركة بين الثقافات وقبول الاختلافات والحد من التحيّز. ويعتبر تحديد هدف مشترك أهم عامل في التعلم التعاوني. حينئذ يعمل الطلاب معاً باستخدام مبادئ محددة لتنظيم مهمة المجموعة، ما يؤدي في نهاية المطاف إلى تعظيم التعلم الجماعي (Van Briel et al., 2016). فقد أظهر تقييم لإحدى وحدات التعلّم القائم على حل المشكلات في ألمانيا، والذي يقضي بأن ينظر طلاب المرحلة الثانوية في وقائع حاسمة الأهمية تنطوي على مفاهيم ثقافية خاطئة، أن المشاركين عززوا فهمهم المشترك بين الثقافات وتمكنوا من إدراك وجهات نظر متعددة بشكل أفضل (Busse and Krause, 2015).

ويشكل كل من السرد القصصي وأداء الأدوار أو المحاكاة وسائل أخرى لتشجيع الانفتاح الذهني. فيقوم المتعلمون بوضع قصصهم أو سيرهم الذاتية ثم يعيدون ابتكارها من منظور آخر، الأمر الذي يتطلب منهم اتخاذ هويات أخرى. ويمكن لهذه العملية أن تساعد الطلاب على تبيّن الاختلافات المحتملة (Barrett et al., 2013).

> يمكن لوسائل التواصل الاجتماعي والتطبيقات المجانية أن تشجع على التفاعل بين أفراد ينتمون إلى ثقافات ومعتقدات مختلفة وأن يكون لها أثر إيجابي على الانفتاح الذهني للطلاب

ويمكن أن تكون وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات المتخصصة أدوات مفيدة، فتسمح للطلاب بالانخراط في تفاعلات افتراضية أو حضورية تسهل الفهم المشترك بين الثقافات (O'Dowd and Lewis, 2016). ويعتبر فيسبوك وسكايب من المنصات الشائعة التي تستخدم في الصفوف الدراسية للمشاركة في مؤتمرات فيديوية مباشرة (Thomé-Williams, 2016). أما برنامج Generation Global، الذي عرف سابقاً باسم Face to Faith، فهو منصة آمنة على الإنترنت مخصصة للحوار والتفاعل بين أفراد ينتمون إلى ثقافات وديانات مختلفة. وقد وصل البرنامج في السنوات السبع الأولى إلى أكثر من 230 000 طالب في 20 بلداً. وبيّن استعراض أجري في عام 2017 أن له أثراً إيجابياً على الانفتاح الذهني للطلاب ومواقفهم تجاه أشخاص ينتمون إلى ثقافات أخرى، مقارنة بالطلاب الذين لم يستخدموه (Doney and Wegerif, 2017).

كما تبين أن التطبيقات المجانية تسهم في زيادة الوعي بمسألة التنوع. فالمستخدمون الاعتياديون للعنصرية يمضون أسبوعاً في تمثيل أدوار امرأة مسلمة أو طالب هندي ويطلب منهم الردّ على مواجهات تنطوي على العنصرية. وقد بينت التقييمات أن لدى المستخدمين ثقة أكبر في الاستجابة لحالات تنطوي على العنصرية حيث جاهر 60 في المائة من الطلاب برفض التصرف العنصري بعد أداء الدور (All Together Now, 2018; Van Briel et al., 2016).

التدريب الذي يعدّ المعلمين ليتولوا صفوفاً دراسية متنوعة ليس إلزامياً في معظم البلدان

يحتاج المعلمون إلى العديد من الكفاءات للتدريس في صفوف دراسية متنوعة ثقافياً تضم المهاجرين واللاجئين. ويتمثل أحد الأمور الأساسية في الاستعداد لتدريس الطلاب الذين لا يتقنون لغة التدريس (Bunar et al., 2018; PPMI, 2017).

ويؤكد تقرير حول تعليم المعلمين عن التنوع في أوروبا على حدوث تحسن في ثلاثة مجالات. الأول ينطوي على معرفة الأطر القانونية وأبعاد التنوع الثقافي وطرق معالجة التنوع. ويتعلق الثاني بالاتصالات بين المدرسين والطلاب وبين المدرسين والأهالي وبالانفتاح الذهني والاحترام في المجتمع المدرسي، وتحفيز مشاركة الطلاب والتعامل مع الصراعات لمنع التهميش. ويتعلق الثالث بالإدارة والتدريس: أي معالجة التنوع الاجتماعي الثقافي في الصفوف الدراسية، وإقامة بيئة شاملة وآمنة، وتصميم التدريس حسب احتياجات الطلاب؛ واستخدام منهجيات متنوعة للتدريس المراعي للاعتبارات الثقافية (PPMI, 2017).

ويتعين على المدارس والمدرسين أن يعتبروا أن الثقافة الأصلية هي شيء ذو قيمة وأن يسعوا للجمع بين ثقافات المدرسة والمنزل والمجتمع (Gichuru et al., 2015; Wells et al., 2016). وينبغي أن يفكر المدرسون أيضاً في هويتهم الخاصة ليتجنبوا إسقاط ثقافتهم أو تعزيز القواعد السائدة (Kincheloe, 2011).

ويشعر المعلمون في الغالب بأنهم غير مهيئين وينقصهم الدعم لتدريس صفوف دراسية متنوعة (Adair et al., 2012). فقد وافق أكثر من ثلثي المعلمين الذين أجريت معهم مقابلات في فرنسا وآيرلندا وإيطاليا ولاتفيا وإسبانيا والمملكة المتحدة بشكل طفيف أو معتدل أو قوي على أن التكيف مع احتياجات الطلاب المهاجرين يزيد من أعباء العمل ويسبب الإحباط: حيث شعر 52% منهم بعدم وجود دعم كافٍ من الإدارة لمعالجة مسألة التنوع (Fine-Davis and Faas, 2014).

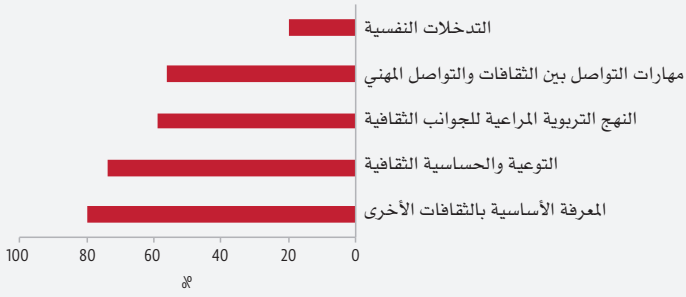
ويختلف مدى تنوع برامج تعليم المعلمين باختلاف البلد. ففي هولندا ونيوزيلندا والنرويج، يتابع المرشحون للتدريس دورات دراسية إلزامية في مجال دعم الطلاب ذوي الأصول الثقافية المتنوعة. وتشمل الدورات الدراسية في هولندا التدريب على التعليم المشترك بين الثقافات والتوقعات بشأن المهاجرين واحتياجاتهم التعلمية الخاصة، ومعرفة التنوع الثقافي وتأثيره على التعليم والتعلم. وهناك دورات دراسية مماثلة غير موجودة أو متوفرة على أساس مخصص في فرنسا واليابان وإسبانيا (OECD, 2017). وفي أوروبا يعتبر إتمام هذه الدورات في التعليم الأولي للمعلمين عملاً اختيارياً في العادة (Van Briel et al., 2016).

> يسهم برنامج واحد فقط من بين خمسة برامج في 49 بلداً في تهيئة المعلمين لتوقع النزاعات المشتركة بين الثقافات وإيجاد حلول لها

الشكل 5-3:

يغطي عدد قليل من برامج تعليم المعلمين احتياجات الطلاب المهاجرين واللاجئين

النسبة المئوية من برامج تعليم المعلمين التي تشمل اختصاصات متنوعة مختارة، 2018



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_3

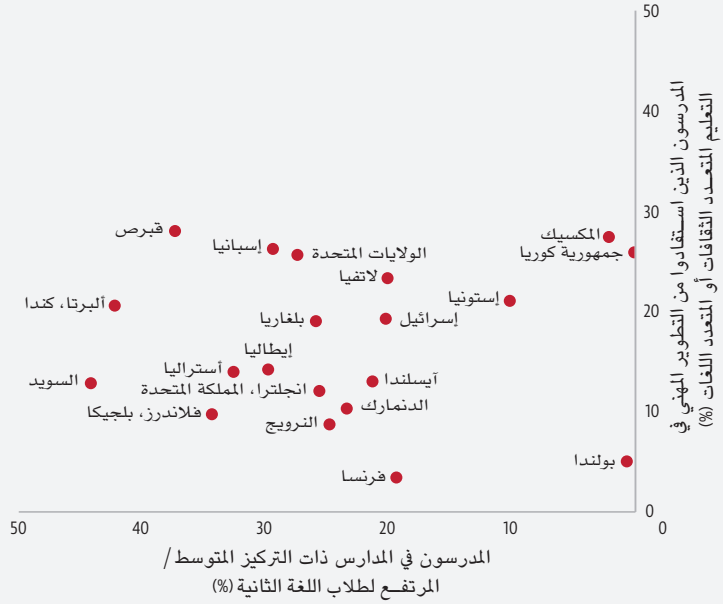
ملاحظة: يستند إلى 105 من برامج تعليم المعلمين في 49 بلداً.

المصدر: April et al., (2018)

الشكل 5-4:

يبدو أن المعلمين في البلدان التي لديها الكثير من الناطقين بغير لغة التدريس المحلية غير مُهيئين بما فيه الكفاية

انتشار الإعداد المهني لمعلمي المدارس الإعدادية لتهيئتهم للعمل في التعليم المتعدد الثقافات والمتعدد اللغات وفي المدارس ذات التركيز المتوسط أو المرتفع للطلاب الذين يتعلمون بلغة ثانية، في عام 2013



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_4

ملاحظة: التركيز المتوسط = تتراوح نسبة طلاب اللغة الثانية بين 11 و30 في المائة.
التركيز المرتفع = نسبة طلاب اللغة الثانية أكثر من 30 في المائة.

المصدر: Smith and Persson (2018)

وبيّن استعراض للمعلومات المتاحة للجمهور أُجري في 49 بلداً من أجل هذا التقرير بشأن التعليم الأولي والمستمر للمعلمين في مجال التنوع أن الحكومات تشرف على نحو 30 برنامجاً من بين 105 من البرامج المحددة أو تقدم هذه البرامج أو تمولها، لا سيما في المرحلة الأولية. وتسهم الجامعات ونقابات المعلمين والمنظمات غير الحكومية والخاصة في ردم الهوة في دعم تهيئة المعلمين. وكان حوالي 63% من البرامج الحكومية إلزامياً، وتكاد أي من البرامج الأخرى ألا تكون كذلك (April et al., 2018).

علاوة على ذلك، أكدت البرامج أهمية المعرفة العامة على حساب أصول التدريس العملية (**الشكل 5-3**). وتبين أن حوالي 80% من البرامج تشمل التركيز على المعرفة المشتركة بين الثقافات، أي إعطاء لمحات عامة عن نظم التعليم والثقافة والفن في جميع أنحاء العالم. بالمقابل، شملت منهجيات التدريس التي تركز على الطلاب نظرية التدريس وممارسته في الصفوف المختلفة، واستحضار لغات وثقافات أخرى، واستخدام استراتيجيات تعليمية متباينة لتلبية احتياجات المتلقين المتنوعة.

وتضمن حوالي 74% من البرامج تدريباً على الوعي الثقافي ومراعاة الاعتبارات الثقافية، بما في ذلك التقييم الذاتي للتحيّز الثقافي. ومن بين الفئات التربوية الأكثر عملية، كان لدى 59% منهجيات مراعية للاعتبارات الثقافية، و20% شملت تدخلات نفسية اجتماعية، مما يشير إلى أن مدرساً واحدًا فقط من بين كل خمسة مدرسين أتموا إعدادهم قادر على توقع الصراعات فيما بين الثقافات وتسويتها أو أنه على علم بالعلاج النفسي المُتاح وخيارات الإحالة للطلاب المحتاجين لذلك (April et al., 2018).

وأظهر استعراض تناول البلدان الأوروبية القليل من الأدلة على وجود سياسات استراتيجية بشأن التدريب على التنوع أو أن البرامج الأولية لتعليم المعلمين ساعدتهم على تطوير الكفاءات ذات الصلة (PPMI, 2017). وأظهر استعراض لعدد من دورات تعليم المعلمين متعددي الثقافات في الولايات المتحدة بلغ 45 دورة أن 16% منهم درّسوا منهجيات محافظة، تفترض وجود انقسامات ثقافية، وتتعامل مع الثقافات كمجموعات متجانسة وتشجع على الاستيعاب. وقام حوالي 58% بتدريس مناهج أكثر انفتاحاً، مع التركيز على التعليم الذي ينطوي على التسامح ومراعاة الاعتبارات الثقافية، والتأمل الذاتي للمدرس، وتطوير المعارف والمهارات التربوية الضرورية. وقام 92% منهم بتدريس المعلمين على تنمية وعي نقدي من خلال التحديد الواضح للحواجز الراسخة التي تعترض المساواة، مع عدد

> في فرنسا استفاد 4% فقط من المعلمين من التدريب المتعدد الثقافات أو المتعدد اللغات

قليل من الدورات التي تشجعهم على أن يصبحوا من عناصر التغيير (Gorski, 2009).

كذلك يحتاج المعلمون أثناء الخدمة إلى التطوير المهني المستمر لتلبية الاحتياجات التعليمية المتغيرة في عالم معولم. ومع ذلك، بيّنت الدراسة الاستقصائية الدولية للتدريس والتعلم لعام 2013 أن 16% فقط من معلمي المرحلة الإعدادية في 34 نظاماً تعليمياً قد اضطلعوا بأنشطة تدريبية في مجال التعليم المتعدد الثقافات أو المتعدد اللغات في العام المنصرم (OECD, 2014). وفي فرنسا وإسرائيل، عمل 20% من معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس يتقن فيها أكثر من 10% من الطلاب لغة أصلية غير لغة التعليم. ومع ذلك استفاد 4% فقط من المعلمين في فرنسا من التطوير المهني في التعليم المتعدد الثقافات أو المتعدد اللغات مقارنة بنسبة 20% من المعلمين في إسرائيل (**الشكل 5-4**).

ارتباط تنوّع المعلمين بتعلم الطلاب المهاجرين واعتدادهم بالنفس

تعتبر المعلومات عن التنوع عند العاملين في مجال التدريس محدودة، وتحفل المقارنات بين البلدان بالتحديات نظراً لتباين تعاريف الأصول المهاجرة. فالمعلمون من ذوي الأصول المهاجرة في أوروبا ممثلون تمثيلاً ناقصاً مقارنة بتكوين مجموعة الطلاب، وخاصة في البلدان ذات التنوع الكبير. ويتفاقم هذا التمثيل الناقص بسبب الحواجز التي تعترض المسار الوظيفي، بما في ذلك السياسات التمييزية بشأن الانخراط في الخدمة. وفي فرنسا، لا يمكن إلا لحاملي الجنسية الفرنسية أو لرعايا بلدان الاتحاد الأوروبي أو المنطقة الاقتصادية الأوروبية الخضوع للامتحانات المتعلقة بالتدريس (Donlevy et al., 2016).

ويواجه الذين حصلوا على المؤهلات حواجز في مجال التوظيف، بما في ذلك خبراء التقييم المتحيزون أو لجان اختيار المدارس. وقد بيّنت الأبحاث التي أجريت في المدارس الهولندية أن التصورات بشأن قضايا اللغة أو الاختلافات الدينية هي عوامل مسببة للمخاطر ترتبط بتوظيف المرشحين المحليي المولد على حساب المهاجرين، حتى وإن وكانوا يتمتعون بمهارات ومؤهلات مماثلة. كما أن العديد من مجالس إدارة المدارس يفتقرون إلى التنوع، الأمر الذي قد يزيد من الحد من فرص توظيف المدرسين من المهاجرين (van den Berg et al., 2011) .

وتتمثل إحدى طرق زيادة التنوع في تخفيف المتطلبات. وقد قامت آيرلندا والسويد مؤخراً بتسريع عملية تعليم المعلمين من المهاجرين واللاجئين (EI, 2017a; Marino Institute of Education, 2018).

> قامت آيرلندا والسويد مؤخراً بتسريع تدريب المعلمين من المهاجرين واللاجئين

ولا يوجد إلا القليل من الدراسات التي تتناول تأثير المعلمين من أصول مهاجرة، علماً بأن هؤلاء الموجودين حالياً قد لا يميزون بين المهاجرين من الجيل الأول والأجيال اللاحقة أو بين المعلمين من المهاجرين والأقليات. وتشير بعض الأدلة إلى أن تنوع المعلمين يرتبط بإنجازات الطلاب المهاجرين واعتدادهم بالنفس وشعورهم بالأمان (King and Lulle, 2016). وقد يبدي المعلمون المهاجرون أيضاً تعاطفاً أكبر مع التحديات التي يواجهها الأهالي المهاجرون في استكشاف نظام ثقافي وتعليمي جديد، على الرغم من أنهم غالباً ما يواجهون معضلة نتيجة تعارض معارفهم الثقافية مع تدريبهم التربوي (Adair et al., 2012).

وأظهر تحليل أجري في السويد وجود علاقة إيجابية بين العاملين في مجال التدريس المتنوعين عرقياً، الذين يمثلون النسبة غير المولودة في بلدان الشمال، والإنجاز الأكاديمي للطلاب غير المولودين في هذه البلدان (Lindahl, 2007).

ويواجه المدرسون من المهاجرين والأقليات الوصم والنظرة النمطية. وقد بينت دراسة أجريت في إنجلترا (المملكة المتحدة) أن 31% من مدرسي الأقليات يتعرضون للتمييز في المدارس (NASUWT and Runnymede Trust, 2017). كما أن بعض المعلمين الذين هاجروا من غيانا وجنوب أفريقيا كانوا عرضة للملاحظات العنصرية وللتمييز من الطلاب في المملكة المتحدة (Manik, 2014) ولمواقف تنم عن كراهية الأجانب من المعلمين محليي المولد (Lashley, 2018). وفي خمس مدن أمريكية، كان المدرسون من أصول مهاجرة في مرحلة الطفولة المبكرة يشعرون في كثير من الأحيان أن عليهم الاختيار بين مراعاتهم للاعتبارات الثقافية للأسر المهاجرة أو اتباعهم للقواعد لكي يعتبروا من المهنيين. وقد نجح المدرسون في ذلك من خلال تقديم أنفسهم بشكل مختلف للأهالي والأقران، أو الانتقال بسرعة إلى اللغة الأيسر فهماً، أو تغيير سلوكهم، أو تقديم نسخ مختلفة قليلاً عن معتقداتهم (Adair et al., 2012).

التعليم غير النظامي جانب حيوي ولكن مهمل من جوانب بناء مجتمعات قادرة على الصمود

لا يحدث التثقيف والتوعية بشأن قضايا الهجرة والنزوح داخل جدران المدرسة فقط. فالتعليم غير النظامي له أشكال وأهداف عديدة. ولسوء الحظ لا يتوفر إلا القليل من المعلومات المنهجية لأن الحكومات لا توفر هذا النوع من التعليم إلا في حالات نادرة.

وتقوم المراكز المجتمعية بدور رئيسي في هذا المجال. فإحدى المؤسسات غير الحكومية التركية، وهي مؤسسة يوفا، تستخدم

> تقوم المدن بدور رائد في عملية الإدماج، وتنظيم حملات توعية مناهضة لكراهية الأجانب، وتعزيز حقوق المهاجرين

مراكز مجتمعية أو مراكز متعددة الأغراض لدورات تعلم اللغات وورش العمل المتعلقة بالمهارات المهنية والدعم النفسي (Hanemann, 2018). وفي مجتمع ناشئ للمهاجرين في شمال شرقي الولايات المتحدة، أنشئ مركز مجتمعي للمساعدة على توحيد أناس من ثقافات مختلفة، وذلك بإعطاء دورات دراسية في تعلم القراءة والكتابة، وتقديم المساعدة بعد دوام المدرسة، وأنشطة الفرق الرياضية، ورحلات مجتمعية، وأحداث عامة، ومكان للاجتماعات. وقد ذكر الزبائن والمتطوعون الشباب من المهاجرين أن المركز يوفر لهم مكاناً موثوقاً يشعرون فيه بالحفاوة (Brezicha and Hopkins, 2016).

ويمكن للمنشطين أو الوسطاء الثقافيين (المعلمون، المساعدون التربويون، المستشارون التربويون، أفراد المجتمع) أن يضيقوا الفوارق اللغوية والثقافية بين مجتمعات المهاجرين والمجتمعات المضيفة. ويعتبر أولئك الذين يتحدرون من أصول مهاجرة مماثلة لأصول الطلاب المهاجرين أكثر قدرة على إثبات صحة تجربة الهجرة. وغالباً ما يقدم الوسطاء الثقافيون خدمات في الترجمة، ويساعدون في فهم نظام التعليم، ويثقفون موظفي المدارس بشأن الممارسات والمعتقدات الثقافية، ويساعدون الأهالي في الدفاع عن احتياجات أطفالهم، ويوفرون المساعدات العملية الأخرى، من قبيل تحديد مواقع صفوف اللغات أو فرص العمل (Yohani, 2013).

وفي إنجلترا (المملكة المتحدة)، وفر المتطوعون في خدمة ويست آند للاجئين (West End Refugee Service) الدعم للاجئين وملتمسي اللجوء من خلال الاشتراك في الأنشطة اليومية التي توفر مكاناً للمحادثات غير الرسمية وتعترف بأساليب الحياة المتعددة الوجوه للمعنيين (Askins, 2015). وفي السويد، قامت بلدية لينكوبنغ بتدريب المعلمين على اللغة الصومالية أو العربية ليقوموا بدور «أشخاص ارتباط» في برنامج «لنتعلّم معاً». وبما أن هناك لغة وثقافة مشتركة تجمعهم، فقد كانوا مثالاً يحتذى به في مجال مساعدة الأهالي المولودين في الخارج على البقاء متحفزين وعلى تفادي سوء الفهم (Hanemann, 2018).

وقد تقوم المدن بدور رائد في عملية الإدماج. فالتثقيف المناهض لكراهية الأجانب، والبرامج المتعلقة بالعمالة والرفاه الاجتماعي، واللجان الاستشارية للمهاجرين هي جهود شائعة تقودها المدن. ففي خريف عام 2017، أطلقت مدينة ساو باولو بالبرازيل حملة توعية تدعى «هناك مكان للجميع في ساو باولو»، وأنشأت المجلس البلدي للمهاجرين، وهو فريق استشاري يسهم في دمج المهاجرين في الحياة السياسية المحلية وتعزيز حقوقهم (WEF, 2017).

ولكي تكون هذه المبادرات فعالة، ينبغي إشراك مجتمعات المهاجرين فيها على نحو وثيق. ففي سان بطرسبرغ في الاتحاد الروسي، يعمل أكثر من 130 اتحاداً ثقافياً عرقياً مسجلاً في مجال العلاقات الإثنية وينظمون أنشطة تركز عموماً على التعليم والتنوير والثقافة ووسائط الإعلام. ومع ذلك، هناك القليل من التفاعلات الوثيقة مع مجتمعات المهاجرين. ويعتبر التسامح هدفاً بحد ذاته، وليس أداة للتماسك الاجتماعي، وينصب التركيز على إثبات الفوارق الثقافية بين المجموعات الإثنية المتنوعة (Klimenko, 2014).

وتعتبر الفنون والأحداث المجتمعية والرياضة سبلاً فعالة للتعليم غير النظامي. ففي كانون الثاني/يناير 2018، وكجزء من مبادرة «ما الذي يوحّدنا» (Lo Que Nos Une)، عقدت مجموعة الشباب «ماديبا» منتدى للسينما لتسليط الضوء على الواقع اليومي للمهاجرين في كوستاريكا، بما في ذلك محاورة أجريت بعد الفيلم مع اللاجئين الشباب والمنظمين من اللاجئين (RET International, 2018a, 2018b). ووفر مهرجان السينما العالمي للمهاجرين، الذي عقد منذ أكثر من عقد من الزمن في سيول، فرصة للمهاجرين لعرض أعمالهم ومناقشة الفوارق الثقافية. أما مهرجان إعادة رسم الحدود في عام 2017 فقد تضمن 17 فيلماً قصيراً وطويلاً تصف تجارب المهاجرين، أعقبته طاولة مستديرة شارك فيها أعضاء في رابطات العمال المهاجرين (Kerry, 2017).

وتشجع المهرجانات الأهلية في النرويج وإسبانيا على التبادل بين الثقافات. فحملة Oslo Extra Large (OXLO) هي حملة متكاملة تشكل جزءاً من استراتيجية التخطيط البلدي. وهناك ميثاق مؤلف من 10 بنود يعترف بالمساواة بين جميع السكان ويلتزم بالتسامح والاحترام المتبادل. وكجزء من الحدث السنوي للحملة الذي يستمر لمدة أسبوع، تشجّع البلديات والمنظمات على التخطيط لأنشطة فكرية وتخصص جائزة قدرها 6 000 دولار أمريكي للمنظمات أو الأفراد الذين تسهم جهودهم الإضافية في جعل مدينة أوسلو مدينة شمولية (Maytree Foundation, 2012; Oslo Council, 2018). ويعرض المهرجان السنوي «سيمانا» المشترك بين الثقافات

في فالادوليد بإسبانيا أحداثاً متكررة مثل الحفلة الموسيقية للشباب، وأنشطة لتعريف الوافدين الجدد بالثقافة المحلية، ويوماً مخصصاً للمناقشات في قضايا المهاجرين، مثلما حدث خلال المهرجان الذي جرى في عام 2017 عن موضوع «أنت أيضاً مهم!» (City Council of Vallodolid, 2017; Maytree Foundation, 2012).

وفي رده على الهجمات القائمة على كره الأجانب، قام فريق كرة القدم «كايزر تشيف» بإعادة إطلاق حملة #Africa4life (أفريقيا مدى الحياة) على وسائل التواصل الاجتماعي خلال أسبوع جنوب أفريقيا لمكافحة العنصرية في عام 2017، فاستخدم شهرته لتثقيف الجمهور حول خرافات مفادها أنّ المهاجرين يشكلون تهديداً ولتسليط الضوء على المساهمات الإيجابية للأجانب (Kaizer Chiefs, 2017).

الخلاصة

إن ضمان ذهاب المهاجرين واللاجئين إلى المدرسة وإتمام تعليمهم ليس سوى الخطوة الأولى تجاه عملية الإدماج. ويتمثل التحدي الرئيسي فيما يتعلق بدمج هؤلاء الطلاب دمجاً تاماً في المجتمع المضيف في توفير تعليم عالي الجودة يضمن منع التحيز والقوالب النمطية والتمييز. ومع أن نظم التعليم الوطنية تقدم نماذج مختلفة، إلا أن الاتجاه الذي ظهر في البلدان المرتفعة الدخل يقضي باعتماد نهج التعليم المشترك بين الثقافات، الذي يحتفي بثقافات المهاجرين واللاجئين ويقدر أهمية التنوع الثقافي.

ومع ذلك، يترتب على التحول إلى نظام تعليمي شامل آثار كبيرة. فهو يتطلب وضع استراتيجية تشمل مجموعة واسعة من التدخلات بدءاً بالمناهج الدراسية والمنهجيات التربوية وانتهاء بالكتب المدرسية، وعلى الأخص، إعداد المعلمين. ويتعين إقامة حوار على المستوى الوطني بشأن كيفية فتح بيئة الصفوف الدراسية وجعل المهاجرين واللاجئين يشعرون بأنهم موضع ترحيب، لأنهم يتكيفون مع هويات مختلفة ويعيشون غالباً تحت ضغط المواقف العامة السلبية والتغطية الإعلامية المنحازة. وهذا يعني حتماً أن التعليم بحاجة لتخطي جدران المدرسة بهدف احتواء طاقات المجتمعات المضيفة والمهاجرة.

طالبة رومانية في برنامج "إيراسموس" في لشبونة: "لقد ساعدني الوقت الذي أمضيته في لشبونة على أن أكون أكثر تسامحاً، وأن أنظر إلى ما هو خلف القوالب النمطية".

صورة: فابيو دوك فرانسيسكو (FÀBIO DUQUE FRANCISCO)/التقرير العالمي لرصد التعليم

الفصل

6

تنقّل الطلاب والمهنيين

هذا الفصل الذي يتناول هجرة أصحاب المهارات العالية وتدويل التعليم العالي يطلع القارئ على الواقع الحالي، مع فرص دعم تطوير السياسات في جنوب شرق آسيا، وهو فصل حاسم الأهمية من الضروري قراءته من قبل واضعي سياسات التعليم الرسمي والمنظمات الإقليمية والوكالات متعددة الأطراف.

غاتوت هاري بريويرجانتو (Gatot Hari Priowirjanto)،
مدير منظمة وزراء التربية والتعليم لبلدان جنوب شرق آسيا

.

الرسائل الرئيسية

يهم تدويل التعليم العالي عدداً لم يسبق له مثيل من البلدان وله تداعيات كبيرة على تدفق الأفكار والمعارف وتبادلها.

يتخذ الطلاّب قراراتهم بشأن المكان الذي سيتابعون فيه تعليمهم العالي وفقاً لشغور الأمكنة الجامعية في وطنهم، والكلفة، وجودة التعليم النسبية في وطنهم وفي الخارج. وينتقل نصف الطلاّب الدوليين إلى خمسة بلدان ناطقة باللغة الانكليزية.

تستقطب الجامعات الطلاب الدوليين لتنويع الجسم الطلابي وتحسين ترتيبها العالمي، ولكنّ دافعها الأساسي هو رفع دخلها. فقد جلب الطلاب الدوليين في عام 2016 زهاء 39.4 مليار دولار أمريكي إلى اقتصاد الولايات المتحدة.

تشكّل الفرصة لكسب الخبرة في العمل دافعاً متزايداً لتنقل الطلاب. فبين عامي 2011 و2014، انخفض عدد الطلاب الهنديين زهاء 50% في المملكة المتحدة وارتفع بنسبة 70% في أستراليا بعدما حدّت التغييرات في سياسات المملكة المتحدة من تأشيرات عمل ما بعد التخرّج.

غالباً ما تعتبر الحكومات تنقّل الطلاب سبيلاً لتعزيز العلاقات مع البلدان الأخرى. فبرنامج فولبرايت للمنح في الولايات المتحدة يوفر كل عام الدعم لزهاء 8 آلاف شخص في أكثر من 160 بلداً. تدعم بعض البلدان دراسة طلابها خارج البلاد في تخصصات ذات صلة بالنمو الاقتصادي الوطني. فبين عامي 2011 و2016 موّل برنامج البرازيل للتنقل العلمي 000 101 طالب في التعليم العالي للدراسة خارج البلاد.

تضيف قدرة التنقل على الصعيد الدولي بين الجامعات منظوراً دولياً جامعاً للثقافات ومقارناً إلى تجربة الطالب. ففي عام 2016، كان 90% من الحائزين على شهادة الدكتوراه في الولايات المتحدة في علوم المعلوماتية والرياضيات يحملون تأشيرات مؤقتة.

تسهم أطر المؤهلات الإقليمية والأرصدة القابلة للتحويل في تنقل الطالب، وتتفادى هدر القدرات، وتساهم في التوظيف وكسب الأجور. وقد أعدّت اليونسكو الاتفاقية العالمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي لتُعتمد في عام 2019.

تلتزم الحكومات بموجب الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية بتسهيل الاعتراف بالمهارات والمؤهلات والكفاءات. ومع ذلك، لا تغطي اتفاقية اعتراف ثنائية سوى أقل من ربع المهاجرين على المستوى العالمي.

تبلغ معدلات الهجرة بين ذوي المهارات العالية أكثر من 20% في زهاء ثلث البلدان البالغ عددها 174 بلداً، بما في ذلك ألبانيا وإريتريا وغرينادا. وقد يكون لهذا التنقل آثار سلبية على البلدان الفقيرة، ولكنّ هذه الآثار يمكن أن يلطّف منها كون إمكانية الهجرة إلى مناطق مزدهرة وحدها تحفز الاستثمار في التعليم في بلدان المنشأ.

تدويل التعليم العالي يتخذ أشكالاً عدة 103
الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية يعزّز فوائد تنقل الطلاب واليد العاملة إلى أقصى حدّ 107
الاعتراف بالمؤهلات المهنية هي حاجة أيضاً لتحقيق أقصى قدر من فوائد التنقل 108
خسارة المواهب قد تضرّ بالبلدان الفقيرة 111
الخلاصة 113

في عالم تزداد عولمته، يتابع الشباب دراسته خارج بلده ويبحث المحترفون الماهرون عن فرص عمل خارج حدود وطنهم. ويتطلّب تدويل التعليم العالي من البلدان أن توائم بين أنظمتها. كما أنه يولّد التنافسَ بين مؤسسات التعليم ويتسبب في مخاطر أن تطغى المصالح التجارية وغيرها على المهمّة والقيم الأكاديمية (IAU, 2012). وتستوجب فوائد تنسيق التعليم والتنقل المهني الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية والمهنية عبر البلدان. وفي الوقت عينه، يبقى احتمال خسارة المواهب مصدر قلق للبلدان الفقيرة.

تدويل التعليم العالي يتخذ أشكالاً عدة

مع أنّ تدويل التعليم العالي لا يؤثر إلاّ على عدد قليل من الطلاب والأساتذة، إلاّ أنّ له تداعيات كبيرة على تدفق الأفكار والمعارف وتبادلها. فالتدويل لا يتضمن تنقل الأفراد فحسب بل أيضاً الدورات الدراسية والبرامج والمؤسسات التي تؤثر على التعليم في داخل الوطن وخارجه (Altbach and Knight, 2007).[1]

أنماط تنقل الطلاب تتغيّر

تشكّل هجرة الطلاّب للدراسة بدوام كامل أو جزئي مكوّناً متزايد الأهمية من مكونات هجرة أصحاب المهارات الدولية، على الرغم من أنّ الإحصاءات الدولية لا تتابع تدفقات طلاّب الدوام الجزئي بانتظام (**محور البيانات 16-1**).

وينتقل نصف الطلاب الدوليين إلى خمس دول ناطقة باللغة الانكليزية وهي: أستراليا، وكندا، ونيوزيلندا، والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية. وأكثر من 15% من الطلاب في أستراليا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة هم طلاب دوليون، وتبلغ نسبة المرشحين الدوليين للدكتوراه فيها أكثر من 30%. إلاّ أنّ التطورات الأخيرة قد تؤثر على الأعداد التي تستقطبها هذه البلدان. فقرار المملكة المتحدة بالانسحاب من الاتحاد الأوروبي، بالإضافة إلى القيود على تأشيرات الطلبة وارتفاع كلفة التأمين الصحي، قد تقلّص من جاذبية المملكة المتحدة كبلد المقصد. وقد تفسر الشكوك الأخيرة المتعلقة بنظام التأشيرات في الولايات المتحدة التسجيلَ الدولي المتزايد في كندا (Project Atlas, 2017).

> ينطوي تنقل الطلاب إلى مؤسسات التعليم العالي الدولية على تداعيات كبيرة على تدفق الأفكار والمعارف وتبادلها

وارتفعت نسب الطلاب الدوليين في فرنسا وألمانيا إلى 8% و6% على التوالي، ويعود ذلك جزئياً إلى ازدياد برامج الدراسات العليا المتوفرة بالإنكليزية (Brenn-White and van Rest, 2012). ومؤخراً دخلت بلدان أخرى في السوق، بما في ذلك الصين بنسبة تسجيل بلغت 10% في عام 2017 والاتحاد الروسي بنسبة 6% (Project Atlas, 2017).

وكانت ثلاثة من البلدان الخمسة الأكثر إيفاداً للطلاب في عام 2016 من البلدان الآسيوية: إذ تمثل التنقلات إلى الصين والهند وجمهورية كوريا نسبة 25% من جميع التنقلات إلى الخارج. وفي حين أن العديد من الطلاب يسافرون إلى البلدان الغربية، فإن نسبة 36% من الطلاب الدوليين المتحدرين من شرق آسيا والمحيط الهادئ والذين يبلغ عددهم 1.3 مليون شخص بقوا

1 يستند هذا الجزء إلى ورقة المعلومات الأساسية لبنداري وروبلز (2018).

> ينتقل نصف طلاب المؤسسات الدولية إلى خمسة من البلدان الناطقة بالإنكليزية، بينما تبلغ نسبة جميع الذين ينتقلون إلى الخارج في ثلاثة بلدان آسيوية 25%

في المنطقة في عام 2016 (Kuroda, 2018). وكانت أوروبا المنطقة الثانية من حيث عدد الطلاب المرسلين إلى الخارج حيث بلغت نسبتهم 23% في عام 2016، بينما بقي في المنطقة 76% من الطلاب الذين بلغ عددهم 0.9 مليون طالب. وبلغت نسبة الطلاب الدوليين داخل المنطقة 35% من مجموع الطلاب الدوليين في المنطقة (Eurostat, 2016; UNESCO, 2017b).

وتشمل أنماط التنقل الهامة الأخرى أعداداً مهمة من الطلاب الأفريقيين في فرنسا ومن طلاب أمريكا اللاتينية في إسبانيا بسبب اللغة المشتركة والروابط التاريخية. ويعود التوجه الذي برز في الآونة الأخيرة للطلاب الأفريقيين في الصين إلى الروابط الاقتصادية المتنامية بين الجهتين. ويقدّم منتدى التعاون الصيني-الأفريقي منذ عام 2000 للمهنيين والطلاب الأفريقيين المنح للتدريب قصير المدى والدراسات الجامعية طويلة المدى في الصين. وقد ارتفع عدد المنح المقدّمة من 000 30 منحة في الفترة 2016-2018 إلى 000 50 في الفترة 2019-2021 (Benabdallah and Robertson, 2018).

اعتبارات جودة التعليم تحدّد تنقل الأفراد

تحفز العوامل الفردية والمؤسساتية والحكومية المتداخلة تنقل الطالب. ويبني الطلاّب قراراتهم بشأن المكان الذي سيتابعون فيه تعليمهم العالي وفقاً لشغور الأمكنة في وطنهم، والكلفة، وجودة التعليم النسبية في وطنهم وفي الخارج.

وفي بعض بلدان المنشأ الكبيرة، لا يلبي عرض الأماكن في المؤسسات العالية الجودة الطلب. فعلى سبيل المثال، يتوجب على الطلاب الذين يودّون التأهل للتعليم العالي الصيني أن يحصلوا على علامات مرتفعة في امتحانات الدخول الجامعية الشديدة التنافسية التي تدعى "غاوكاو". فيستعد المرشحون من العائلات الثرية للدراسة في الخارج في حال رسبوا في الامتحانات. ففي عام 2016، تسجل زهاء 170 000 شخص في البرامج الدولية في المدارس الثانوية في الصين (IEduChina, 2016). ويتسجل آخرون في مدارس ثانوية في الخارج، بهدف التحضير للجامعات الأجنبية أيضاً. وفي عام 2015، بلغ عدد الطلاب الصينيين المسجلين في المدارس الثانوية أكثر من 000 43 في الولايات المتحدة، كما نجد أعداداً كبيرة منهم في أستراليا وكندا والمملكة المتحدة (Farrugia, 2014, 2017).

وحظيت جودة مؤسسات التعليم العالي وتنوّعها في الولايات المتحدة بتقديرات إيجابية من نحو ثلاثة أرباع الشباب البالغ عددهم 000 16 في 19 دولة (IIE, 2015). كما أن لتصنيف المؤسسات تأثير قوي، إذ إنه يحدّد غالباً أفضليات تسجيل الطلاب وأهليتهم لبرامج المنح الوطنية (Hazelkorn, 2015; ICEF Monitor, 2017; Redden, 2016; Walcutt, 2016).

تستقطب بعض الجامعات الطلاب الدوليين لكي تنوّع مجموعة الطلابي لديها وتوفّر إمكانية التعرّف إلى ثقافات ولغات مختلفة، وتحسين تصنيفها العالمي. إلاّ أنّ الحافز الأساسي هو الدخل. ففي عام 2016، أدخل الطلاب الدوليون ما يقدّر بـنحو 39.4 مليار دولار إلى الاقتصاد الأمريكي – أتت بمعظمها من نفقات المعيشة والرسوم الدراسية – ممّا يجعل التعليم الدولي أحد أهم صناعات التصدير. كما تحقق دول عديدة أخرى أرباحاً اقتصادية كبيرة، من ضمنها أستراليا (24.7 مليار دولار أمريكي)، وكندا (15.5 مليار دولار أمريكي)، والمملكة المتحدة (31.9 مليار دولار أمريكي) (Global Affairs Canada, 2017; Maslen, 2018; Universities UK, 2017).

> في عام 2016، قدرت قيمة المبالغ التي أدخلها الطلاب الدوليون إلى اقتصاد الولايات المتحدة بزهاء 39.4 مليار دولار

ومع تراجع معدلات الولادة وهرم السكان في عدد من البلدان الآسيوية، يلتفت قطاع التعليم العالي إلى الطلاب الدوليين لإبقاء المؤسسات مفتوحة (Farrugia and Bhandari, 2016). وتهدف اليابان إلى تخفيف أثر التسجيل المحلي الضعيف عبر جذب الطلاب الدوليين من داخل آسيا وبلدان بعيدة بواسطة مبادرات مثل الدورات الدراسية والبرامج التي تعطى باللغة الإنكليزية (**الإطار 6-1**). ففي الفترة 2010-2014 جمد عدد الطلاب الدوليين في جمهورية كوريا عند نحو 000 85 طالب. وفي عام 2015، وضعت أمامها هدف رفع عدد الطلاب الدوليين إلى 000 200 طالب بحلول عام 2023، أي بنسبة 5% من مجموع الأمكنة. وحظي هذا الهدف بالدعم الذي وفرته المنح، والأنظمة التي تسمح للجامعات بفتح أقسام أو برامج دولية، وتوسيع التعليم بالإنكليزية، وزيادة فرص التوظيف بعد التخرّج. وارتفع عدد الطلاب الدوليين إلى 000 124 طالب في عام 2017 (ICEF Monitor, 2018).

يعود الإنفاق على التعليم العالي في البلد المضيف بالربح وفقاً لأعداد الطلاب الدوليين الوافدين. وأظهرت دراسة أجريت في 18

الإطار 6-1:

ضاعفت اليابان جهودها لتدويل تعليمها العالي

يُتوقّع أن ينخفض معدّل التسجيل في التعليم العالي في اليابان بأكثر من 25% بين عامي 2018 و2031 بسبب انخفاض معدلات الولادة. ويعمل أكثر من ثلث الجامعات الخاصة بعدد طلاب أقل من قدرة استيعابها، وتواجه الجامعات الوطنية أو الرسمية أيضاً صعوبات مالية. فكان استقطاب الطلاب الدوليين إحدى الاستراتيجيات المتّبعة للتعويض.

وبعدما حققت الحكومة اليابانية هدفها في عام 2003 المتمثل في رفع عدد الطلاب الدوليين إلى 000 100 طالب، أطلقت مبادرة جديدة كجزء من استراتيجية بوابة آسيا التي نفّذت من خلال مشروع Global 30 (2009–2014). فوضعت ثلاث عشرة جامعة برامج باللغة الإنكليزية وعززت الدعم للطلاب الدوليين والشبكات فيما بين الجامعات، بما في ذلك المكاتب خارج البلاد، لمشاطرة موارد التعليم. ونسّقت وزارات مختلفة المراحل الفردية، من القبول إلى توظيف المتخرّجين.

وحالياً يقوم "مشروع أفضل الجامعات العالمية" (Top Global University Project)، الذي تشارك فيه 37 جامعة منقسمة إلى فئتين، بوضع أهداف لحصص الأساتذة المتفرغين الدوليين، والأساتذة المتفرغين حاملي الشهادات الدولية، والطلاب الدوليين، والطلاب اليابانيين الذين درسوا في الخارج (بمن فيهم أولئك الذين درسوا بموجب اتفاقيات بين الجامعات)، والمحاضرات التي تعطى بلغة أجنبية. وتسهم التعديلات التي أجريت في قانون التعليم في زيادة استقلالية رؤساء الجامعات في اتخاذ قرارات تدعم هذه الأهداف.

وتشمل المبادرات اليابانية الأخرى المؤسسات الثنائية (على سبيل المثال، الجامعة المصرية اليابانية للعلوم والتكنولوجيا، والمعهد الماليزي–الياباني الدولي للتكنولوجيا، والجامعة اليابانية في فيتنام)، ومشروعاً جديداً لبرامج الشهادات المشتركة مع الجامعات الأجنبية (Kuroda, 2018).

دولة أوروبية أنّ زيادة الإنفاق بنسبة 1% للتلميذ الواحد أدّت إلى ارتفاع متوسط بنسبة 2% في أعداد الطلاب الوافدين (Van Bouwel and Veugelers, 2009). وشهدت مؤسسة أخرى بين أفضل مئتي جامعة في التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم، المعروف تحت اسم تصنيف شانغهاي، ارتفاعاً بنسبة 11% في أعداد الطلاب الوافدين (Van Bouwel and Veugelers, 2013).

تقدّم البلدان فرص عمل لجذب الطلاب

تشكّل فرصة كسب الخبرة في العمل حافزاً متنامياً لتنقل الطلاب. وقد أثرت السياسات المتعلقة بقدرة الطلاب على العمل على أعداد الطلاب الدوليين في بلدان مثل كندا، وألمانيا، ونيوزيلندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية. وفي الفترة 2011–2014، انخفض عدد الطلاب الهنديين في المملكة المتحدة بزهاء 50% بعدما حدّت التعديلات في سياسات المملكة المتحدة من تأشيرات

> أدت زيادة الإنفاق بنسبة 1% للتلميذ الواحد في 18 دولة أوروبية إلى ارتفاع متوسط بنسبة 2% في أعداد الطلاب الوافدين

العمل بعد التخرّج؛ بينما ارتفع عددهم بنسبة 70% في أستراليا و37% في الولايات المتحدة (Project Atlas, 2016).

وفي الولايات المتحدة، استفاد 14% من الطلاب الدوليين الذين يزيد عددهم عن المليون طالب في عام 2017/2016 من التدريب العملي الاختياري، وهي تأشيرة عمل مؤقتة لما بعد التخرج. وهذه الفرص هي بمثابة حوافز تؤثر على تنقل الطلاب القادمين من البلدان الآسيوية، بما في ذلك الصين والهند والنيبال: إذ إن 31% من الطلاب الهنديين يحملون تأشيرة التدريب العملي الاختياري في عام 2017/2016، أي أنهم كانوا المشاركين الأبرز فيها. وفي حين أن تمديد التدريب العملي الاختياري لخريجي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات من سنة واحدة إلى ثلاث سنوات كان سبباً في جزء من الارتفاع الأخير في المشاركة، فإن عدد الخريجين الذين يودون البقاء لفترات عمل أطول يدل على أهمية هذا التدريب لعدد كبير من الطلاب. فالطلاب يقدرون قيمة القدرة على اكتساب الخبرة في العمل التطبيقي، وكسب المال، وتحسين آفاقهم، سواء للاستقرار في الولايات المتحدة أو للحصول على عمل أفضل في وطنهم.

وفي السنوات الأخيرة، مع تزايد عدد الاقتصادات القائمة على المعرفة والمدفوعة بالابتكار في العالم، تحاول بعض البلدان أن تحسن ليس عدد الطلاب الدوليين المسجلين فيها فحسب بل أن تستبقيهم أيضاً في أسواق العمل الخاصة بها. ففي الصين التي استقبلت 443 000 طالب دولي في عام 2016/2015، تخلق البرامج في بكين وشانغهاي وشنزين الفرص للطلاب الدوليين في اختصاصات التكنولوجيا العالية والتجارة الإلكترونية للانتقال بسهولة إلى سوق العمل وسدّ الثغرات في المهارات المتوفرة محلياً (Sharma, 2017). وتقدّم ألمانيا برامج الشهادات

> في الصين، تخلق البرامج الفرص للطلاب الدوليين في اختصاصات التكنولوجيا العالية والتجارة الإلكترونية للانتقال بسهولة إلى سوق العمل وسدّ الثغرات في المهارات المتوفرة محلياً

الجامعية بأقساط زهيدة وبرامج دراسات عليا باللغة الإنكليزية، وتعطي خرّيجيها القادمين من خارج الاتحاد الأوروبي 18 شهراً لإيجاد عمل. وقد حقّقت هدفها وهو تسجيل 350 000 طالب أجنبي في جامعاتها بحلول عام 2020، قبل المهلة المحددة بثلاث سنوات (Kennedy, 2017; Nafie, 2017).

السياسات الرامية لزيادة تنقل الطلاب تتخذ أشكالاً مختلفة

يعتبر تدخل الدولة في تبادل الطلاب عبر مبادرات ثنائية شكلاً من أشكال الدبلوماسية الثقافية والمعونة الإنمائية (Teichler et al., 2011). ويعمل برنامج فولبرايت للمنح، الذي أُطلق في عام 1946 لتعزيز الروابط وبناء تفاهم ثقافي بين الولايات المتحدة وباقي العالم، عبر نموذج شراكة: حيث تتعاون مع الدول المضيفة 49 لجنة ثنائية، بالإضافة إلى سفارات في 149 بلداً لا تتواجد فيها هذه اللجان. وهذا البرنامج يوفر كل عام الدعم لنحو 8 000 طالب وباحث وأستاذ ومهني في أكثر من 160 بلداً (Bettie, 2015).

وفي إطار المنتدى الثنائي للتعليم العالي والابتكار والبحث، وضعت المكسيك في عام 2013 مشروع 100 000 Proyecta الذي يهدف إلى أن يصل عدد الطلاب المكسيكيين الذين يتابعون دراستهم في الولايات المتحدة إلى 100 000 طالب وعدد الطلاب الأمريكيين الذين يدرسون في المكسيك إلى 50 000 طالب. وفي عام 2011 أطلقت الولايات المتحدة برنامج 100 000 Strong in the Americas الذي يهدف إلى أن يصل عدد الطلاب الذين يتنقلون بين الولايات المتحدة وأمريكا اللاتينية وبالعكس إلى 100 000 طالب (Farrugia and Mahmoud, 2016).

وتعتبر بعض المنح الحكومية شكلاً من أشكال المعونة الإنمائية. فمخطط التنقل الأكاديمي داخل بلدان أفريقيا والبحر الكاريبي والمحيط الهادئ، الذي تنفذه المفوضية الأوروبية بالشراكة مع الأمانة العامة لبلدان أفريقيا والبحر الكاريبي والمحيط الهادئ، يوفر إمكانية الحصول إلى التعليم العالي لطلاب هذه البلدان (European Commission, 2018).

بعض البلدان الموفدة تموّل الدراسة في الخارج

قد تموّل بعض البلدان الدراسة في الخارج باعتبارها استراتيجية للتنمية. فقد طبّق برنامج البرازيل للتنقل العلمي، المعروف باسم *Ciência sem Fronteiras* (علوم بلا حدود) من عام 2011 إلى عام 2016 وموّل دراسة 101 000 طالب في التعليم العالي

> مولت البرازيل دراسة 101000 طالب في التعليم العالي للدراسة خارج البلاد في تخصصات مهمّة للغاية لنموّها

للدراسة خارج البلاد في تخصصات مهمّة للغاية لنموّ البرازيل. وقد صُمّم ليسمح بإكمال الدراسة في البرازيل بعد إتمام سنة دراسية وتدريب صيفي اختياري في الخارج (Mcmanus and Nobre, 2017).

وأطلقت المملكة العربية السعودية برنامج الملك عبد الله للمنح في عام 2005 لتمويل الحصول على الشهادات الجامعية خارج البلاد. ويعدّ الطلاب السعوديين من بين أكبر مجموعات الطلاب الدوليين الخمس في الولايات المتحدة. وبسبب انخفاض أسعار النفط الخام، أفيد بأنه سيتم تخفيض الموازنة ووضع القيود على متطلبات الأهلية الأكاديمية ومجالات الدراسة والجامعات المقبولة (Kottasova, 2016).

ولا تشجع جميع الحكومات على الدراسة في الخارج. ففي عام 2009، حاولت الجزائر أن تقصر منح الدراسة في الخارج على أفضل خريجي الشهادة الثانوية (Sawahl, 2009). وفي وقتٍ ما، طلبت أوغندا من الأطباء الذين يرغبون في متابعة دراستهم في الخارج أن يقدموا التزاماً خطياً بالعودة إلى وطنهم (Karugaba, 2009).

هيئة التدريس والدورات والبرامج والمؤسسات هي أيضاً متنقلة

تقوم هيئة التدريس المتنقلة حول العالم بدور أساسي في تدويل التعليم العالي. فيمكن لأفرادها أن يدمجوا وجهات نظر دولية جامعة بين الثقافات ومقارَنة في التعليم وأن يحسّنوا المواصفات الدولية للمؤسسات عبر النشر والمشاريع المرتبطة بشبكاتهم (Knight, 2012). ويتراوح أعضاء هيئة التدريس المتنقلة بين الأكاديميين الذين تطلبهم نخبة الجامعات البحثية والذين يُوظّفون لسدّ النقص المحلّي، بالإضافة إلى الأكاديميين "العابرين" الذين يتابعون مسيرتهم المهنية في البلدان التي حصلوا فيها على شهادة الدكتوراه (Rumbley and de Wit, 2017). وتفيد الدراسة الاستقصائية لشهادات الدكتوراه المحصّلة في الولايات المتحدة، وهو البلد الذي يستقبل أكبر عدد من الأكاديميين العابرين، أنّ الأساتذة الدوليين يمثلون 25% من المراكز الأكاديمية الجديدة. وفي عام 2016، تراوح عدد الحائزين على شهادة الدكتوراه الأمريكية ممن يحملون تأشيرات مؤقتة ولديهم التزامات توظيف لمدّة محدودة بحسب الاختصاص، من 60%

> في عام 2016، حصل زهاء 90% من الحائزين على شهادة الدكتوراه الأمريكية في الرياضيات وعلوم الحاسوب على تأشيرات دخول إلى الولايات المتحدة

في علم النفس والعلوم الاجتماعية الأخرى إلى نحو 90% في الرياضيات وعلوم الحاسوب (NSF, 2018).

ويمتد التنقل الدولي لأصحاب المهارات من أجل التعليم إلى البرامجَ والمؤسسات. فالدورات الدراسية الجماعية المفتوحة عبر الإنترنت (MOOC) تقدم عادةً مزيجاً متفاعلاً من أفلام الفيديو والمسابقات ومنتديات النقاش، وأحياناً واجبات مقيّمة من الأقران. وقد ظهرت هذه الدورات في السنوات الأخيرة، وتقدمها مجموعة كبيرة من مؤسسات التعليم وغيرها من الجهات التي توفر التعليم، حيث يشير أحد التقديرات أنّ مجموع المتعلمين في 41 جهة من هذه الجهات قد وصل إلى 81 مليون متعلّم في عام 2017، بالرغم من أنّ عدد المتعلمين الجدد قد جمد للمرة الأولى عند 23 مليوناً (Shah, 2018).

وبما أنّ الدورات الدراسية الجماعية المفتوحة عبر الإنترنت، ولا سيما المجانية منها، لا يحدّها سوى إمكانية توصيل الطلاب بالإنترنت وتجهيزاتهم (حتّى أن الهاتف المتنقل وحده يكفي)، فباستطاعتها أن توسّع إمكانية الوصول إلى التعليم، وخصوصاً في العالم النامي. ويشكّل انخفاض معدّل إتمام الدورات مأخذاً شائعاً، مع أنّ المعدّلات تختلف كثيراً بين الجهات التي توفر التعليم والدورات، وتعتمد أيضاً على خصائص الدورات. وعلى سبيل المثال، أظهر استعراض الدورات الدراسية في هارفرد ومعهد ماساشوستس للتكنولوجيا على منصة التعلّم EdX أنّ متوسط معدّل منح الشهادات بلغ 8% فقط، علماً بأنه بلغ 60% لدى المتعلمين الذين دفعوا الرسوم (Chuang and Ho, 2016). وتحاول المقاربات الجديدة أن تعالج الأسباب الشائعة (مثلاً، صعوبة الانخراط مع الأساتذة، نقص دعم الأقران)، بما في ذلك توفير الدعم محلياً من جانب البلد المضيف للطلاب الذين يتعلمون عن بعد (Knight, 2016).

كذلك تتيح البرامج خارج البلاد والعابرة للحدود وعديمة الحدود للطلاب متابعة التعليم الدولي في وطنهم (HEGlobal, 2016; Knight, 2016). وقد بيّنت دراسة أجريت في بوتسوانا والصين وماليزيا والمكسيك وباكستان والاتحاد الروسي وسنغافورة وجنوب أفريقيا والإمارات العربية المتحدة وفيتنام أنّ المرونة في التعليم عبر الوطني سهّلت الدورات الدراسية وحيازة الشهادة الجامعية وسمحت في الوقت نفسه لنسبة 59% من الطلاب بالحفاظ على وظائفهم (British Council, 2014). وتساهم فروع الجامعات، ومؤخراً المراكز التعليمية الإقليمية (مثلاً، قطاع التعليم العالي في ماليزيا؛ قرية المعرفة في دبي، الإمارات العربية المتحدة؛ مدينة التعليم في قطر؛ مدرسة سنغافورة الدولية) في توسيع التعليم العالي الدولي. وتتضمن المراكز مجموعات مختلفة من المؤسسات الوطنية، والحرم الجامعية الدولية، والشراكات الأجنبية (Dessoff, 2012).

ويؤثر التنقل المؤسساتي كثيراً على التعليم العالي المحلي والدولي على حدّ سواء. فقد ينخفض تنقل الطلاب التقليدي حين يختار الطلاب الدوليون فروعاً في بلدهم الأم. وفي الوقت عينه، قد تستمر شتّى أنواع التدويل بالنموّ بسرعة، ملبّية الاحتياجات التعليمية المختلفة للمزيد من الطلاب (Bhandari and Belyavina, 2012).

الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية يعزّز فوائد تنقل الطلاب واليد العاملة إلى أقصى حدّ

تشارك الدول في بناء المؤسسات وباتفاقات معقّدة بهدف تسهيل تنقل الطلاب، مثل برامج الشهادات الجامعية الثنائية والمشتركة ومعادلة الشهادات والشراكات الاستراتيجية. وهذه الاتفاقات ليست سوى خطوة واحدة نحو تسهيل تنقل اليد العاملة بشكلٍ أوسع عبر محاولات متزايدة لمواءمة المعايير، وتعميق آليات ضمان الجودة، والاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية على المستويات الثنائية أو الإقليمية أو العالمية.

وعادة، حاولت الدول أن تعالج قضايا تنقل الطلاب والاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية بشكل مستقل. ومع أن القيام بذلك يكلّف الكثير، لا تزال بعض البلدان تمضي بالابتكار. ويمكن لتحديد الحقوق القانونية أن يحسّن من الاستيعاب والفعالية. ففي عام 2016، نفذت النمسا قانوناً شاملاً للاعتراف بالمؤهلات الأجنبية، فأقرت بالحق بتقييم جميع مستويات الشهادات والدبلومات (OECD, 2017). وتعتبر الوكالة الدنماركية للجامعات والتدويل، التي أدرجت لاحقاً ضمن الوكالة الدنماركية الجديدة للتعليم العالي، المحطة الأساسية لتقييم شهادات الأجانب. ويمكن إجراء عمليات تقييم ذات طبيعة استشارية أو ملزمة عند الطلب للتوظيف ومتابعة الدراسة على السواء. ووفقاً لتقرير صدر في عام 2010، تطلّبت عمليات التقييم العامة وقتاً للمعالجة مدته 32.5 يوماً في المتوسط، حيث تمّت معالجة 89% منها في أقل من شهرين. وبيّنت دراسة استقصائية حول رضا المستخدم أنّ عمليات التقييم كان لها تأثير إيجابي على التوظيف ونتائج التعليم (IOM, 2013).

ومع ذلك، تحاول الدول أكثر فأكثر أن تتعاون لتعزيز التضافر. فإدخال معايير مشتركة للشهادات، وضمان الجودة، وآليات

> تعمل الدول على وضع المعايير، وآليات ضمان الجودة، والاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية على المستويات الثنائية أو الإقليمية أو العالمية، لتسهيل تبادل الطلاب

الاعتراف بالمؤهلات، وبرامج تبادل التنقل الأكاديمي، قد مكّنت الدول الأوروبية والبلدان الشريكة في عام 2010 من إنشاء المجال الأوروبي للتعليم العالي (EHEA). وجاء ذلك تتويجاً لعملية بولونيا التي بدأت في عام 1999، وشاركت فيها المفوضية الأوروبية ومجلس أوروبا وممثلون من مؤسسات التعليم العالي ووكالات ضمان الجودة والطلاب والموظّفون وأصحاب العمل. ويشارك فيه حالياً 48 دولة. واعترف آخر تقرير بشأن التنفيذ أنّ وضع السياسات تباطأ في بعض المجالات، بما في ذلك ضمان جودة البرامج المشتركة، والنظام الأوروبي لمعادلة الشهادات، ونظام الدبلوم الإضافي، وهو وثيقة تقدم وصفاً مفصلاً لمكوّنات الدراسة والنتائج المحققة في التعليم (European Commission et al., 2018).

وفيما سهّلت عملية بولونيا والإصلاحات المرتبطة بها الاعتراف بالمؤهلات بين بلدان المجال الأوروبي للتعليم العالي، إلاّ أنّها لم تجعله تلقائياً. فاتفاقية نيسان/أبريل 1997 بشأن الاعتراف بالمؤهلات الجامعية المتعلقة بالتعليم العالي في المنطقة الأوروبية (اتفاقية لشبونة للاعتراف بالمؤهلات العلمية) تضمن قانونياً الاعتراف بالمؤهلات بين الدول المشاركة فيها (Rauhvargers, 2004). واعتباراً من آب/أغسطس 2018، صدق 54 بلداً على الاتفاقية، من ضمنها 7 دول من خارج أوروبا (أستراليا، كندا، إسرائيل، كازاخستان، قيرغيزستان، نيوزيلندا، طاجيكستان) (Council of Europe, 2018).

تتطلب الممارسة الجيدة للاعتراف وفهمه مشاركة البلدان، ولكن أيضاً أنظمة معلومات جيدة، لتحويل الاتفاقات الدولية إلى قانون وطني. فالشبكة الأوروبية لمراكز المعلومات في المنطقة الأوروبية/المراكز الوطنية للمعلومات المتعلقة بالاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية في الاتحاد الأوروبي هي مبادرة في 55 دولة لتحسين الشفافية في إجراءات الاعتراف الدولي عبر المعلومات المتعلقة بالمؤهلات الوطنية.

وتحذو رابطة أمم جنوب شرقي آسيا (ASIAN)، التي أسست الجماعة الاقتصادية لرابطة أمم جنوب شرق آسيا في عام 2015، حذو أوروبا وتهدف إلى إنشاء سوق موحدة والسماح لليد العاملة الماهرة بالتنقل بحرية. وهي تتلقى مساعدة تقنية من

> في أفريقيا، أعاقت القضايا المتعلقة بإدارة الجامعات وجودة التعليم ومعادلة الشهادات الطلاب الراغبين في متابعة دراستهم في المنطقة

الاتحاد الأوروبي لتحديد الإطار المرجعي للمؤهلات، وآلية ضمان الجودة، ونظام معادلة الشهادات. كما أنها تهدف لإطلاق مبادرة التنقل الأكاديمي بالاستناد إلى الدروس المستفادة من برنامج إيراسموس+ (**محور السياسات 16-1**).

وفي كانون الثاني/يناير 2018، صدقت اليابان وجمهورية كوريا على الاتفاقية الإقليمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي في آسيا والمحيط الهادئ، التي دخلت حيز التنفيذ نتيجة لذلك. والتزمت اليابان بإنشاء مركز وطني للمعلومات (Mori, 2018). وفي المؤتمر الإقليمي الثالث للتعليم العالي الذي عقد في حزيران/يونيو 2018، وافقت بلدان أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي بالمباشرة بالتكامل الإقليمي في التعليم العالي (UNESCO IESALC, 2018).

وفي أفريقيا، أعاقت القضايا المتعلقة بإدارة الجامعات وجودة التعليم ومعادلة الشهادات الطلاب الراغبين في متابعة دراستهم في المنطقة (Woldegiorgis and Knight, 2017). فقد أنشأت البلدان الخمسة التي تشكل جماعة شرق أفريقيا المجالَ المشترك للتعليم العالي في عام 2017 لوضع المعايير الإقليمية، والمبادئ التوجيهية، وإنشاء اللجان والمجالس الوطنية. وسيتمكن الطلاب من التسجيل في أيّ من جامعات المنطقة البالغ عددها 10 جامعات من دون الخضوع لامتحان خاص، وستكون الأرصدة قابلة للتحويل (Ligami, 2017; Waruru, 2017).

وبهدف الاستفادة من الاتفاقيات الإقليمية، وضعت اليونسكو مشروع الاتفاقية العالمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي لاعتمادها في عام 2019. وبالإضافة إلى وضع مبادئ الاعتراف بالمؤهلات في التعليم العالي عبر المناطق، تهدف هذه الاتفاقية إلى توفير إطار مشترك لضمان الجودة. وكما هو الحال في اتفاقية لشبونة، سيلتزم الأطراف بالاعتراف بالمؤهلات الأجنبية (والمؤهلات السالفة)، ما لم يتم إثبات وجود اختلاف كبير بينها. كما سيتوجب عليها تحديد سلطات اعتراف، وتحديث مراكز المعلومات من أجل تقديم المعلومات المناسبة في الوقت المناسب حول الأنظمة الوطنية للتعليم العالي، وإعطاء حاملي المؤهلات الحق بالتقييم (UNESCO, 2015, 2017a).

الاعتراف بالمؤهلات المهنية هي حاجة أيضاً لتحقيق أقصى قدر من فوائد التنقل

يسهّل الاعتراف بالمؤهلات المهنية، على غرار المؤهلات الأكاديمية، الاستفادة من هجرة اليد العاملة الماهرة وتحقيق أقصى قدر منها. وغالباً ما يتم استبعاد المهاجرين اقتصادياً بسبب التمييز، أو الشبكات الاجتماعية المحدودة، أو المهارات اللغوية غير المناسبة، أو القيود المفروضة على التأشيرات (OECD, 2014). ويعدّ الحدّ من الاعتراف بمؤهلاتهم عائقاً إضافياً غالباً ما يصنفه المهاجرون كتحدٍّ أكبر من المهارات اللغوية (Eurostat, 2014).

> أكثر من ثلث المهاجرين الحاصلين على تعليم عالٍ في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي يملكون مؤهلات تفوق ما هو مطلوب لوظائفهم، مقابل ربع المواطنين المحليي المولد

وقد لا يتمكّن المهاجرون الذين لا يُعترف بمؤهلاتهم من ممارسة العمل قانونياً في مهن منظمة، مثل التعليم أو التمريض، وغالباً ما يشغلون وظائف لا يستخدمون فيها مهاراتهم بشكل كافٍ. فأكثر من ثلث المهاجرين الحاصلين على تعليم عالٍ في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي يملكون مؤهلات تفوق ما هو مطلوب لوظائفهم، مقابل ربع المواطنين المحليي المولد (OECD/European Union, 2015).

ويظهر تحليل هذا التقرير أنّ 30% فقط من الذين يحملون شهادة جامعية حصلوا عليها خارج أوروبا وأمريكا الشمالية يعملون في مهن تتطلب مهارات عالية. وأفاد أقل من 15% منهم أنّ مستوى تعليمهم يتناسب مع وظائفهم، مقابل حوالى 70% من المهاجرين الآخرين الذين درسوا في البلد المضيف وزهاء 75% من المواطنين المحليين.

وفيما تميل نتائج سوق العمل بين المهاجرين المهرة والمواطنين إلى التقارب كلّما طالت مدة إقامة المهاجر في البلاد، فقد يتطلب الوصول إلى التكافؤ بينهم عدة سنوات (Aleksynska and Tritah, 2013). ويميل المهاجرون الأفريقيون الماهرون في أوروبا الذين لم يحسّنوا مهنتهم في السنوات الخمس أو الست الأولى إلى البقاء في أعمال لا تتطلب مهارات عالية (Castagnone et al., 2015). استغرق العمّال المولودون خارج الولايات المتحدة، والذين يعملون في وظائف غير متعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، زهاء عشرين عاماً أو أكثر ليتوصلوا إلى التكافؤ في المرتبات مع المواطنين المحليين (Hanson and Slaughter, 2016).

ويمكن للقواعد الدولية المنسقة والإجراءات الشفافة المتعلقة بالاعتراف بالمؤهلات أن تسهّل الهجرة الدولية. وقد تكون فوائد أنظمة الاعتراف العملية كبيرة. فقد زاد الاعترافُ بالمؤهلات في ألمانيا إمكانية توظيف المهاجرين بنسبة 45 نقطة مئوية وارتفع أجر الساعة بنسبة 40% (Brücker et al., 2015; IOM, 2013). وفي الولايات المتحدة، قد تشكّل الأجور الضائعة لخريجي الجامعات المهاجرين الذين يشغلون وظائف غير مناسبة 10.2 مليار دولار أمريكي في ضرائب الدخل الضائعة سنوياً (Batalova et al., 2016). ذلك أن معدّل التمتع بمهارات تفوق المطلوب بين المهاجرين في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الذين تم الاعتراف بمؤهلاتهم هو أقل بنسبة 10 نقاط مئوية في المتوسط من الذين لا يُعترف بمؤهلاتهم، وذلك بعد أخذ مجال الدراسة والبلد التي تمّ تحصيل المؤهلات فيه في الاعتبار (Bonfati et al., 2014).

يجب أن يتسم الاعتراف بالمؤهلات بمزيد من البساطة والمرونة

تقرّ الحكومات بشكلٍ متزايد بأهمية الاعتراف بالمهارات والمؤهلات. وهي تلتزم بموجب الاتفاق العالمي المعني بالهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية بتسهيل الاعتراف بالمهارات والمؤهلات والكفاءات ((United Nations, 2018). وتغطي اتفاقية ثنائية للاعتراف أقل من ربع المهاجرين العالميين (Crespo Cuaresma et al., 2015).

> أقل من ربع المهاجرين في العالم مشمولون باتفاق ثنائي للاعتراف بمؤهلاتهم

وبما أنّ هذه الاتفاقات تتطلب التنسيق السياسي ومعايير مشتركة لضمان الجودة، فهي تتركّز في الاقتصادات الغنية والأوروبية بمعظمها. وحتّى في تلك المناطق، فقد بيّن استعراض لمشاريع التصديق التي يمولها الاتحاد الأوروبي أنّ ستة منها فقط ذكرت المهاجرين بشكلٍ صريح في لمحاتها العامة (Souto-Otero and Villalba-Garcia, 2015).

وغالباً ما تكون أنظمة الاعتراف متخلفة أو مجزأة بشدة فلا تلبي احتياجات المهاجرين (Cangiano, 2015; Lodigiani and Sarli, 2017). ففي دراسة استقصائية شملت 13 بلداً أوروبياً، لم يتقدّم سوى أقلية من المهاجرين الحاصلين على تعليم عالٍ بطلب الاعتراف بمؤهلاتهم (OECD, 2014). وقد يكونوا غير قادرين على استثمار الموارد التي تتطلبها عمليات معقدة ومستهلكة للوقت ومكلفة أو غير راغبين فيه (CEDEFOP, 2016; Hawthorne, 2013). فأنظمة الاعتراف بالمؤهلات تحدد عادة الكفاءات، ثمّ تتحقق منها عبر طلب الشهادات الأصلية أو إثبات الحصول عليها. بالإضافة إلى ذلك، تختلف الإجراءات والوكالات المعنية بالاعتراف والتحقق الرسميين بين المهن المنظمة وغير المنظمة.

ويشارك في تحديد المهارات والكفاءات وتوثيقها وتقييمها وتأهيل أصحابها العديد من الوزارات الحكومية والسلطات دون الوطنية (CEDEFOP, 2016). وغالباً ما تكون هيئات الاعتراف غير مرتبطة بالهيئات المسؤولة عن الإدماج والتوظيف (OECD, 2014). ويمكن لوكالات التقييم وهيئات الترخيص والمؤسسات الأكاديمية أن توائم المتطلبات والإجراءات من قبيل التحقق من

الوثائق والحد من ضرورة تقديم الوثائق للعديد من الوكالات. ويمكن للحكومات أن تحرص على أن تتقيّد الوكالات بإجراءات عادلة وشفافة وأن تلتزم بأفضل الممارسات. وعلى سبيل المثال، أدخلت مقاطعة أونتاريو (كندا) "مفوّض العدالة" في عام 2007 لضمان الوصول العادل لحاملي المؤهلات الأجنبية إلى المهن المنظمة (Owen and Lowe, 2008).

وفي عام 2012، أصدرت ألمانيا قانوناً فيدرالياً لترشيد الاعتراف بالمؤهلات. فباستطاعة الأجانب المحليي المولد أن يحصلوا على الاعتراف بالمؤهلات بغض النظر عن وضع إقامتهم أو جنسيتهم. ويمكنهم أن يطالبوا قانونياً بالاعتراف بمؤهلاتهم والحصول على قرار في غضون ثلاثة أشهر. ويتم التحقق من توافق المؤهلات المهنية التي تم الحصول عليها في الخارج مع المتطلبات المهنية الألمانية. ويغطي القانون زهاء 600 فئة مهنية (Kovacheva and Grewe, 2015). وبين الجهود المبذولة لمعالجة انعدام الشفافية وقلة المعلومات في إجراءات الاعتراف، توفر البوابات الإلكترونية معلومات مقتضبة ويسهل الوصول إليها باللغات الأجنبية (IOM, 2013). ويستقبل الموقع الإلكتروني والتطبيق بشأن "الاعتراف بالمؤهلات في ألمانيا"، المتاحان بتسع لغات، أكثر من مليون زائر في السنة (Rietig, 2016).

ومع ذلك، ينطوي التنسيق في نظام يتسم بدرجة عالية من اللامركزية على بعض التحديات. فشبكة "الاندماج عبر المؤهلات"، التي أسست في عام 2005 في ألمانيا وتطوّرت إلى 16 شبكة حكومية، وتضم أكثر من 70 مركزاً للاستشارات، تساعد مقدمي الطلبات عبر عملية الاعتراف بالمؤهلات، لكنها تعلّم أيضاً موظفي مكاتب التوظيف ومراكز التوظيف مهارات مشتركة بين الثقافات. كما أن غرف التجارة والصناعة أنشأت مركزاً لاعتماد المهارات الأجنبية، يعرف باسم IHK FOSA، يعالج الطلبات عبر جميع أعضائه، جاعلاً بذلك القرارات أكثر تجانساً عبر الدول والمهن (Rietig, 2016).

ويشكل الاعتراف الجزئي سبيلاً آخر نحو المهن المنظمة ذات المعايير الدولية غير المنسقة بما فيها الكفاية أو ذات ضمان الجودة المتخلف. وقد يتعين على مقدمي الطلبات أن يجتازوا امتحاناً، وأن يعملوا تحت المراقبة لمدة من الوقت، أو أن يمتنعوا عن القيام بمهام معينة. ويشكل اتفاق واشنطن مثالاً نادراً على مبادرة غير إقليمية متعددة الأطراف تعترف بالمعادلة الكاملة في مؤهلات الهندسة المهنية ولكنها تعطي السلطات الوطنية حرية التصرف في تفويض الترخيص الجزئي لفترات زمنية طويلة (Hawthorne, 2013).

ومع أن المهاجرين يستفيدون كثيراً من التحقق من مهاراتهم، إلاّ أنهم لا يستغلون الإجراءات المتوفرة بما فيه الكفاية. فقد وضعت بعض البلدان أدوات للتحقق خاصة بالمهاجرين. ويستهدف مشروع نمساوي يدعى Du kannst was (أي لديك المهارات) المهاجرين القليلي المهارة، ويمكن حتى الذين لم يحصلوا على تعليم رسمي من الخضوع لنفس الامتحانات التي يخضع لها طلاب التعليم المهني العام والحصول على شهادة (Souto-Otero and Villalba-Garcia, 2015). وتسمح بطاقة الكفاءة في الدنمارك للمهاجرين بجعل مهاراتهم أكثر وضوحاً للموظِفين المحتملين، وتربطهم بحاجات سوق العمل. وتقيّم المهارات المهنية واللغوية والعامة وتُوَثق الكترونياً، ما يسهّل البحث عن عمل أو متابعة التعلم (OECD, 2014).

ويساعد جواز السفر الأوروبي للمؤهلات مواطني الاتحاد الأوروبي على أن تكون مهاراتهم أيسر فهماً في مختلف مناطق أوروبا. ويتألف من سيرة ذاتية إلكترونية، قد تضاف إليها وثائق رسمية، تفصّل المهارات وتسمح للسلطات والمؤسسات التربوية والمنظمات الشريكة بالتصديق على المهارات المكتسبة خلال التعليم والخبرة المهنية. ومؤخراً وضعت نسخة بديلة للمواطنين المحليي المولد من خارج الاتحاد الأوروبي، وصدرت توصية بأن تصدر النرويج نسخة مماثلة للاجئين وتنفذها وتنشرها في جميع أنحاء أوروبا (CEDEFOP, 2018; European Commission, 2017; NOKUT, 2017) (**محور السياسات 10-2**).

الاعتراف المتبادل بالمؤهلات في المهن المنظمة أمر معقد

تشكل المخاوف القانونية وقضايا السلامة العامة عقبات أمام الاعتراف بالمؤهلات المهنية. إلاّ أنّ الاعتراف يصب في المصلحة العامة، فيسمح للمهاجرين بملء الشواغر في قطاعي الصحة والتربية عوضاً عن العمل خارج مجالاتهم (Girard and Smith, 2012). ففي كندا، لم يعمل في مهن منظمة سوى ربع المهاجرين الذين تلقوا تعليمهم في الخارج ويتمتعون بمؤهلات مناسبة (Sumption et al., 2013).

ومن بين الأمثلة القليلة عن الاعتراف الآلي المتعدد الأطراف للمهن المنظمة هو التوجيه المتعلق بالمؤهلات المهنية الصادر عن الاتحاد الأوروبي. فهو يسمح للمهندسين المعماريين وأطباء الأسنان والأطباء والقابلات القانونيات والممرضات والصيادلة والجراحين البيطريين الذين يحملون مؤهلات معتمدة لمزاولة العمل في أي دولة عضو (Sumption et al., 2013). إلاّ أنّ اتفاقات الاعتراف الآلي، مثل التي تنفذ في الاتحاد الأوروبي، تتضمن عملية طويلة من تنسيق المعايير وآليات ضمان الجودة وعمليات أطول من التكامل الاقتصادي والسياسي. ويتطلب وضع

> يتطلب وضع اتفاقات للاعتراف الآلي بالمؤهلات والحفاظ عليها التزام سياسي كبير والكثير من الموارد

اتفاقيات كهذه والحفاظ عليها التزام سياسي كبير والكثير من الموارد (IOM, 2013).

وقد تجري البلدان إصلاحات لأنظمتها التربوية وإطارات المؤهلات لكي تتطابق مع تلك التي تعتمد في بلدان أو مناطق أخرى، الأمر الذي قد يسهل الاعتراف المتبادل في الأمد البعيد. فالهند تعمل مع ألمانيا على إصلاح التعليم التقني والمهني ونظام التدريب، فتصمم مناهجها الدراسية ودوراتها التدريبية وفق النهج الألماني (Desiderio and Hooper, 2015). وتضع جمهورية مولدوفا إطاراً وطنياً للمؤهلات مصمماً وفق إطار المؤهلات الأوروبي (Republic of Moldova Government, 2017).

ويسمح عدد قليل من الاتفاقات بالتنقل داخل المناطق عبر أطر إقليمية للمؤهلات. ففي السوق والاقتصاد الموحدين للجماعة الكاريبية، يمكن للأفراد المؤهلين في منطقة الكاريبي أن يتنقلوا ويعملوا بحرية مع شهادة اعتراف بمؤهلات مهارات الجماعة الكاريبية. وبينما يمكن لخريجي الجامعات أن يحصلوا على هذه الشهادة استناداً إلى شهاداتهم الجامعية، تكون بعض المهن الأخرى المختارة، مثل التمريض والتعليم، مؤهلة أيضاً إذا استوفت المتطلبات الإضافية (World Bank, 2009) (**محور السياسات 17-1**). وقد صدرت 16 000 شهادة منذ أن نفذ النظام في عام 1996 (CARICOM, 2017).

ووفقاً لبروتوكول إنشاء السوق المشتركة لجماعة شرق أفريقيا، تلتزم البلدان الشريكة بتسهيل التنقل الحر للجهات التي توفر التعليم، وعند الاقتضاء، بالتنسيق والاعتراف المتبادل بالمؤهلات الأكاديمية والمهنية. ويشمل ذلك حتى اليوم المحاسبين والمهندسين المعماريين والمهندسين، ويتم العمل حالياً على الاعتراف بالمحامين (Kago and Masinde, 2017).

خسارة المواهب قد تضرّ بالبلدان الفقيرة

يمكن أن يؤثر كلّ من تنقل الطلاب واليد العاملة الماهرة وخسارة رأس المال البشري المرتبطة به، وهو ظاهرة تعرف باسم هجرة الأدمغة، تأثيراً سلبياً على البلدان الفقيرة. وتوحي التقديرات لهذا التقرير أنّ عدد البلدان حيث معدلات هجرة أصحاب المهارات العالية تتجاوز 20% يكاد يفوق الربع من أصل 174 بلداً، من ضمنها غرينادا وغيانا في منطقة الكاريبي، وألبانيا ومالطة في أوروبا، وإريتريا والصومال في أفريقيا جنوب الصحراء (Deuster and Docquier, 2018) (**الشكل 6-1**).

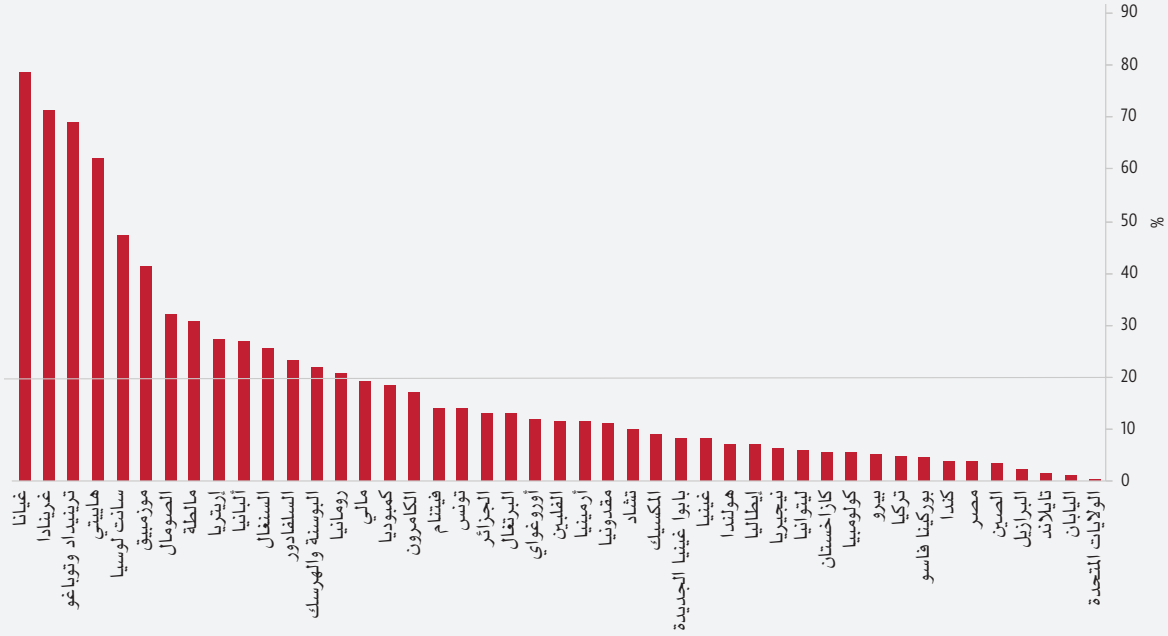
وقد تزيد المساعدات على شكل منح إلى جامعات البلدان المانحة من تفاقم هذه الحالة، لأن الطلاب لا يعودون دائماً إليها. وعوضاً عن ذلك يمكن للمساعدات أن تدعم الطلاب والجامعات في المنطقة، كما تشير إليه الغاية 4-ب من أهداف التنمية المستدامة. وقد يكون الإنفاق العام متحيزاً. فقد أظهرت تقديرات البنك الدولي المبنية على دراسات البلدان بين عامي 2003 و2008 أنّ زهاء 18% من الإنفاق على التعليم العالي الرسمي في أفريقيا جنوب الصحراء كان مخصصاً لدعم المنح للدراسة في الخارج (World Bank, 2010).

أكثر من ربع البلدان بقليل، من بينها غرينادا وغيانا، وألبانيا ومالطة وإريتريا والصومال

الشكل 6-1:

في العديد من البلدان، يهاجر أكثر من شخص من بين خمسة أشخاص من أصحاب المهارات العالية

معدلات هجرة أصحاب المهارات العالية، بلدان مختارة، 2010



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

المصدر: Deuster and Docquier (2018)

وتتنافس البلدان الأكثر ثراءً بشكل ناشط للحصول على العمالة الماهرة. ففي بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، التي شهدت نمواً ملحوظاً في هجرة العمالة الماهرة، يبلغ عدد المهاجرين أصحاب المهارات العالية القادمين من بلدان أعضاء أخرى ما يقارب ضعف الذين من البلد نفسه (Kerr et al., 2016). كما أن المخاوف من أن تتسبب الهجرة بإعاقة النموّ في البلدان الموفدة جراء خسارة المهارات قد أدت إلى اقتراح بفرض ضريبة على الهجرة في سبعينات القرن العشرين (Bhagwati and Hamada, 1974).

ومع ذلك، ينظر أيضاً على نحو متزايد إلى هجرة أصحاب المهارة على أن لها أثر إيجابي على التعليم والمهارات في بلدان المنشأ

> زهاء 18% من الإنفاق على التعليم العالي الرسمي في أفريقيا جنوب الصحراء كان مخصصاً لدعم المنح للدراسة في الخارج

والمقصد أكثر مما كان يعتقد في السابق. فالتحويلات المالية قد تفيد اقتصادات البلدان الموفدة (**محور السياسات 19-4**). وإمكانية هجرة أصحاب المهارات إلى مناطق مزدهرة قد تحفز على الاستثمار في التعليم في البلدان الموفدة.

وتقدم البحوث التي أجريت لهذا التقرير حول تأثير هجرة أصحاب المهارات على تراكم رأس المال البشري في البلدان الموفدة تقديرات محدّثة تفسّر هذه القوى المتضاربة. فقد بيّنت أنّ نسبة صافية من أصحاب المهارات تبلغ 14% تعطي أفضل الآثار الإيجابية على تراكم رأس المال البشري وتستمر في توليد آثار إيجابية حتّى تصل معدلات الهجرة إلى 33%. ومن شأن زيادة تعميم النموذج لتفسير خصائص بلدان المنشأ والمقصد بالإضافة إلى معدلات هجرة القليلي المهارة أن تظهر أنّ إمكانية الهجرة تولد كسباً صافياً للأدمغة في 90 بلداً وخسارة صافية للأدمغة في 84 بلداً. وفي المعدل، يكون التأثير الصافي ضعيفاً في البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل (Deuster and Docquier, 2018).

يمكن للمهاجرين العائدين أن يخففوا من تأثير هجرة الأدمغة ولكنهم بحاجة إلى الدعم على مستوى السياسات العامة

إنّ أحد العوامل التي يمكن أن تخفف من هجرة الأدمغة هي عودة المهاجرين، وهي ظاهرة يتم تجاهلها عادة بسبب الفكرة السائدة بأنّ المهاجرين يغادرون ولا نية لديهم للعودة. إلاّ أنّ المهاجرين قد يعودون عن عمد كجزء من استراتيجياتهم الفردية للهجرة أو بسبب حوافز تقوم بها الحكومات في بلدان المنشأ لجذب المواهب من الشتات (Agunias and Newland, 2012). وقد يعود المهاجرون أيضاً لسبب غير إراديّ، على سبيل المثال حين يُطردون أو يحظّر عليهم معاودة الدخول أو حين تتبدّل الظروف الاقتصادية في بلدان المقصد مؤثرة بشكل سلبي على فرص عملهم. وفي جميع الحالات، يكون للمهاجرين العائدين وعائلاتهم احتياجات خاصة مرتبطة بالتعليم، غالباً لا تُلبّى.

أولاً، قد يواجهون صعوبات في الاعتراف بمؤهلاتهم. ويمكن للحكومات أن تقدّم لهم بالمشورة أو خدمات التحقق من مؤهلاتهم والاعتراف بها لتسهيل إعادة اندماجهم في سوق العمل. ويوفر "برنامج العودة السعيدة" في جمهورية كوريا التدريب على المهارات ويصدر شهادات مهنية (GFMD, 2013). وفي الفلبين، في إطار هيئة التعليم التقني وتنمية المهارات، أشرفت ستّ وكالات على الشبكة الدائمة للعمال الفلبنيين العائدين من الخارج، فيما ربطت قاعدة بيانات تسجيل المهارات في مقاطعة دافاو عودة المهاجرين بخدمات الاعتراف واحتمال العثور على أصحاب العمل (ILO, 2010).

ثانياً، يميل المهاجرون العائدون إلى البحث عن فرص العمل الحر أو إلى تأسيس عمل خاص. إلاّ أنّ البلدان تجد صعوبة في تكييف سياسات تطوير المهارات الخاصة بها لدعم احتياجات العائدين (Bardak, 2014) (**الإطار 6-2**).

الخلاصة

اتّخذ تدويل التعليم العالي، بما في ذلك تنقل الطلاب والأكاديميين والدورات الدراسية والمؤسسات، أشكالاً مختلفة في السنوات الماضية. وتتنافس البلدان لجذب أعداد أكبر من الطلاب الأجانب الذين يشكلون مصدراً قيماً للمداخيل والسمعة الجيدة للجامعات والدول المضيفة. ولتسهيل تنقل الطلاب، تقوم الجامعات على نحو متزايد بالمشاركة في برامج ثنائية أو مشتركة، ومعادلة الشهادات، والشراكات الاستراتيجية. في الوقت عينه، تنسق البلدان المعايير، وتعمّق آليات ضمان الجودة وتعترف بالمؤهلات الأكاديمية على المستوى الثنائي أو الإقليمي أو العالمي.

ويزيد الاعتراف بالمؤهلات المهنية أيضاً فوائد الهجرة لليد العاملة الماهرة. فالذين لا يُعترف بمؤهلاتهم تقل فرصهم في إيجاد عمل يتطلب المهارة. ومع ذلك فإن آليات الاعتراف غالباً ما تكون مجزأة أو معقدة ولا تلبي احتياجات المهاجرين واللاجئين وينتهي الأمر بقلة استخدامها. ويتعين أن تصبح أقلّ كلفة وأكثر فعالية لتخطي إحدى العقبات الأساسية التي تعترض الإدماج الاجتماعي الاقتصادي.

يمكن لخسارة رأس المال البشري بالإضافة إلى هجرة الطلاب والمهنيين أن تؤثر سلباً على البلدان الفقيرة. إلاّ أنّ احتمال الهجرة يمكن أن يحفز الاستثمار الفردي في التعليم والمهارات في البلدان الموفدة ويخفف من كلفة هجرة الأدمغة. ويتعين على أنظمة التعليم أن تتأقلم مع الواقع لتستفيد من مهارات المهاجرين العائدين.

الإطار 6-2:

يتعين على السياسات العامة في ألبانيا دعم ريادة الأعمال بين العائدين

تتمتّع ألبانيا بأحد أعلى معدلات الهجرة. في عام 2015، كان يعيش ما يقارب 2.9 مليون ألبانيّ في البلد و1.1 مليون منهم خارج البلد (UNDESA, 2015, 2017). وقد أثارت الأزمة المالية في اليونان وإيطاليا، وهما البلدان اللذان يستضيفان زهاء 80% من المهاجرين الألبان، موجة من العودات. وأظهرت دراسة استقصائية أنّ 70% من العائدين الذكور خسروا وظائفهم في الخارج (UNDESA, 2015, 2017). بين عامي 2008 و2014، عاد ما بين 000 150 و000 180 مهاجر ألباني إلى بلدهم، معظمهم من اليونان (Barjaba and Barjaba, 2015).

نتيجة لذلك، توسّعت القوة العاملة الألبانية بنسبة 5% بين عامي 2011 و2014. ويظهر تحليل لبيانات الدراسة الاستقصائية لليد العاملة أن العائدين يساهمون في زيادة معدلات التوظيف عبر المهن الحرة وتوظيف عاملين في أعمال الجديدة. والمهاجرون العائدون أكثر ميلاً من غير المهاجرين لتأسيس أعمال وإدخال غير المهاجرين إلى القوة العاملة (Hausmann and Nedelkoska, 2017; Piracha and Vadean, 2010).

وتوفر المراكز المهنية فرص التعلّم حول ريادة الأعمال، غالباً بدعم من الشركاء في التنمية (Nikolovska, 2010). ففي عام 2010، وضعت حكومة ألبانيا استراتيجية خمسية لإعادة الإدماج، وتعزيز "أقسام الهجرة" في مكاتب العمل الإقليمية لإحالة العائدين إلى الخدمات العامة، بما في ذلك المراكز المهنية (Albania Government, 2010). كما اعترفت استراتيجية التوظيف والمهارات للفترة 2014–2020 بالتحديات المتمثلة في دعم العائدين (Albania Ministry of Social Welfare and Youth, 2014). إلاّ أنّه بين عامي 2011 و2015، لم يدخل إلى أقسام الهجرة سوى 800 مهاجر عائد للحصول على التوجيه المهني (Vathi and Zajmi, 2017). وقد يسهم توسيع هذه الخدمة على مستوى البلديات في تحسين إمكانية الوصول إليها، ولكن ينبغي زيادة الانسجام مع الاستراتيجية (Gëdeshi and Xhaferaj, 2016). بالإضافة إلى ذلك، قد لا تكون المراكز المهنية المنفَذ الأفضل لتدريب العائدين على ريادة الأعمال.

مينا (11 عاماً)، الصف الخامس، جزيرة بوانغ كاشانغ، محافظة كوه كونغ، كمبوديا.

الصورة: شالندرا ياشوانت (SHALLENDRA YASHWANT)/منظمة «إنقاذ الطفولة»

الفصل

7

رصد التعليم في أهداف التنمية المستدامة

الرسائل الرئيسية

منذ عام 2018، نجد أربعة مؤشرات لقياس التقدّم نحو الهدف 4 للتنمية المستدامة، ممّا يجعل مجموعها 33 من أصل 43.

سيكون عام 2019 عاماً أساسياً لوضع تقارير متعلقة بالهدف 4 للتنمية المستدامة، لأن المنتدى السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة سيقوم باستعراض هذا الهدف للمرة الأولى.

مع توفر البيانات حتّى نهاية عام 2015، هناك نتيجتان أساسيتان في عصر التعليم للجميع:

- توقف التقدّم في إتمام التعليم الابتدائي بعد عام 2008، ممّا يعني أنّ الهدف 2 حول إتمام التعليم الابتدائي لم يُنجز.
- كان هناك توجّه ثابت نحو التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي، وهو ما تحقق في عام 2009، أي بعد أربع سنوات من التاريخ المستهدف، وهو عام 2005.

إنّ السكان المهاجرين والنازحين غير متجانسين في ما يتعلق بالهوية والمسيرة والوضع القانوني. وقد تتبدّل عمليات تدفق الهجرة والنزوح بسرعة وقد لا تتمكن أطر انتقاء العيّنات من مواكبتها. ولا شكّ في أنّ الرصد العالمي لأوضاعهم التعليمية سيبقى مزيجاً من الطرق لبعض الوقت.

هناك ميل لأن تجمع البيانات المتعلقة بالنازحين في المخيمات، حيث يعيش أقل من 40% من اللاجئين وحتى أقلّ منهم من المشردين داخلياً.

ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار النّهُج المرنة لجمع البيانات المتعلقة بالمهاجرين واللاجئين. وتشمل الأمثلة مشروع الهجرة في أمريكا اللاتينية ودراسة اللاجئين في نظام التعليم الألماني.

إطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة 117
إطار الإبلاغ عن الهدف 4 للتنمية المستدامة 118
محور البيانات 7-1: رصد حالة التعليم لدى السكان المهاجرين والنازحين يشير إلى تحدّيات جمّة. 122

إنّ إطار الرصد الذي يدعم الهدف 4 للتنمية المستدامة المتعلق بالتعليم هو إطار طموح، حتى ولو بقيت بعض أصعب المسائل المتصلة بتطوير التعليم هامشية. وتُبذل حالياً جهود كبيرة لوضع المؤشرات والمعايير والأدوات التي تتلاءم مع هذا الطموح، وهي عملية تتطلّب التعاون الوثيق بين الوكالات الدولية والبلدان والممولين والخبراء.

هذا الفصل الذي يقدم الجزء المتعلّق بالرصد في هذا التقرير يستعرض أولاً حالة إطار الرصد ووضع التقارير في الهدف 4 للتنمية المستدامة، ويتطرق إلى حالات تنموية مختارة في صقله وتنفيذه؛ وتعالج الفصول التالية حالات محدّدة. ثانياً، يتناول الفصل بعين فاحصة عصر التعليم للجميع، 2000–2015. ومع أن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2015 قد خُصّص لهذا التقييم، لكن الصورة الإحصائية الشاملة لجميع الأهداف والالتزامات المالية قد ظهرت لتوّها (**الإطار 7–1**). ثالثاً، يقدّم الفصل قضايا رصد التعليم المتعلقة بالهجرة والنزوح، وهو بُعد التزم بمتابعته عن كثب إطارُ رصد أهداف التنمية المستدامة، إلاّ أنّه من الصعب تحقيق ذلك.

إطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة

في أيلول/سبتمبر 2017، اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة قائمة اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة التي تتضمن 232 مؤشراً عالمياً لرصد أهداف التنمية المستدامة، بالاستناد إلى عمل فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة. وسيقوم هذا الفريق بإجراء استعراضات رئيسية لإطار المؤشرات في عام 2019 و2024 لاعتماده في دورات اللجنة في عامي 2020 و2025.

> تُبذل حالياً جهود كبيرة لوضع المؤشرات والمعايير والأدوات التي تتلاءم مع هذا الطموح

وهناك 11 مؤشراً عالمياً للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة – بمعدل مؤشر واحد لكلّ هدف، باستثناء الغاية 4–2 الذي خصص له مؤشران اثنان. ويعتبر معهد اليونسكو للإحصاء الوكالة الراعية الوحيدة لثمانية مؤشرات ويتعاون مع الاتحاد الدولي للاتصالات من أجل مؤشر الغاية 4–4 المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتعتبر اليونيسف الوكالة الراعية للغاية 4–2 المتعلقة بالنمو في مرحلة الطفولة المبكرة، فيما ترعى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الغاية 4–ب المتعلقة بالمنح المدرسية.

ولاستكمال المؤشرات العالمية البالغ عددها 11 مؤشراً، ورد في أحد ملحقات إطار العمل الخاص بالتعليم لعام 2030 اقتراح بـ 32 مؤشراً مواضيعيّاً مع تغطية أوسع لخطة التعليم. وبالتالي أصبح إطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة يتألف من 43 مؤشراً. ومع أن المؤشرات المواضيعية اختيارية، فإن على البلدان أن تقدم أسباب امتناعها عن وضع تقارير عنها.

ويُظهِر تصنيف ثلاثي المستويات، يعتمد على المنهجية المعتمدة والتغطية المبنية على بيانات، المؤشرات التي تحتاج إلى المزيد من العمل المنهجي. ويجري حالياً تصنيف مؤشرين من مؤشرات التعليم في المستوى 1 (منهجية معتمدة ... وبيانات تقدمها البلدان بانتظام). وهناك خمسة مؤشرات في المستوى 2 (منهجية معتمدة ... ولكن بيانات لا تقدمها البلدان بانتظام) واثنان في المستوى 3 (لا توجد... منهجية معتمدة). ويعتمد مؤشر التفاوت بين الجنسين المتعلق بالغاية 4–5 على جودة المؤشرات

الأساسية، ويؤدي إلى تصنيف متعدد المستويات، وهو حالة يشارك بها المؤشر 4-1-1 (**الجدول 7-1**).

هناك خمسة مؤشرات عالمية أخرى متعلقة بالتعليم تركز على منح الأولوية للتعليم وغيره من الإنفاق الاجتماعي في الميزانيات الوطنية؛ وتوفير التثقيف في مجال الصحة الجنسية والإنجابية للكبار؛ والتعليم أو التدريب للشباب العاطلين عن العمل؛ وتعميم التعليم من أجل المواطنة العالمية والتنمية المستدامة؛ والتثقيف في مجال تغير المناخ.

وقد أدّت المداولات والتحقيقات التي أجراها فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة منذ الاقتراح الأولي إلى مراجعة التصنيفات. وتعتبر الوكالات الراعية مسؤولة عن صقل مؤشرات المستوى 3. وتمّ رفع المكوّنين الفرعيين (ب) و(ج) للمؤشر 4-1-1 إلى المستوى 2. وهناك عملية قيد التنفيذ من أجل رفع تصنيف المؤشر 4-1-1أ إلى مرتبات أعلى. وأدّت المخاوف المتعلقة بالمنهجية إلى تخفيض المؤشر 4-2-1 إلى المستوى 3، مع أنّ فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة قد أنشأ فريقاً لتنفيذ خطّة عمل من أجل تحسينه. وبعد تنفيذ خطة العمل الخاصة بالمؤشر 4-7-1، وضعت منهجية تستند إلى ردود البلدان على المشاورة السادسة المتعلقة بتنفيذ توصية عام 1974 المتعلقة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية (**الفصل 14**). وشكلت هذه المنهجية الأساس لطلب فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة إعادة تصنيف المستويات المزمع إجراؤها في تشرين الثاني/نوفمبر 2018. وهكذا فإن المؤشرين 4-أ-1 (سابقاً متعدد المستويات 2/1) و4-ج-1 أصبحا الآن من المستوى 2، ما يعكس محدودية توافر البيانات.

وينسق معهد اليونسكو للإحصاء التطورات المتعلقة بمعظم المؤشرات العالمية التي يرعاها، وبجميع المؤشرات المواضيعية الباقية، عبر فريق التعاون التقني المعني بمؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة – التعليم حتى عام 2030، الذي يعقد اجتماعاته مع اليونسكو ويتألّف فريق التعاون التقني من ممثلين من الدول الأعضاء في فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة ووكالات ومعاهد دولية مختارة. وقد طرحت أفرقة العمل التابعة له، لا سيما فريق

> يضع معهد اليونسكو للإحصاء تقارير بشأن 33 من أصل 43 مؤشراً عالمياً ومواضيعياً تتعلق بالهدف 4 للتنمية المستدامة

العمل المعني بوضع المؤشرات، تعريفات العديد من المؤشرات المواضيعية. وانطلاقاً من نشر بيانات عام 2018، وضع معهد اليونسكو للإحصاء تقارير عن أربعة مؤشرات إضافية: المشاركة في برامج معرفة القراءة والكتابة للكبار (4-6-3)، والتثقيف الجنسي الشامل (4-7-2)، والعنف في المدارس (4-أ-2) والهجمات في المدارس (4-أ-3)، ما يجعل مجموع المؤشرات التي يضع معهد اليونسكو للإحصاء تقارير بشأنها 33 من أصل 43 مؤشراً عالمياً ومواضيعياً تتعلق بالهدف 4 للتنمية المستدامة. ويتواصل العمل، أو يوشك أن يبدأ حول مؤشرات مواضيعية أخرى، بما في ذلك لغة التعليم وتوزيع الموارد والتطوير المهني للمعلمين.

وتستكمل وحدتان أخرتان يجمعهما معهد اليونسكو للإحصاء عمل فريق التعاون التقني. فالتحالف العالمي لرصد التعلم يعمل على المؤشرات المتعلقة بنتائج التعليم الأكثر تطوراً تقنياً، وبشكلٍ أساسي على الكفاءة الدنيا في القراءة والحساب، ومعرفة القراءة والكتابة عند الكبار، والإلمام بالتكنولوجيا الرقمية. وقد بدأ التحالف العالمي لرصد التعلم بدعوة البلدان إلى تقديم بياناتها في أواخر عام 2018، تمهيداً لإدماجه في هيكل فريق التعاون التقني. أما فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات عدم المساواة في التعليم فيعمل على المؤشرات التي تستند إلى البيانات الواردة من الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية والتي لا تشمل البلدان بعد.

إطار الإبلاغ عن الهدف 4 للتنمية المستدامة

تبلغ عملية متابعة واستعراض أهداف التنمية المستدامة ذروتها في المنتدى السنوي السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة. يوفر المنتدى القيادة والإرشادات والتوصيات السياسية بشأن التنفيذ والمتابعة، ويتتبع التقدّم، ويشجع على وضع سياسات متسقة تسترشد بالأدلة والعلوم وتجارب البلد، ويعالج القضايا الجديدة والناشئة.

يستعرض المنتدى السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة التقدّم المواضيعي ونحو الهدف، مع التركيز كلّ عام على موضوع مختلف ومجموعة متناوبة من أهداف التنمية المستدامة. ويجري أولاً استعراض التعليم في عام 2019. ويقدّم أحد التقارير السنوية لأهداف التنمية المستدامة إطار عمل لاستعراضات المنتدى السنوي السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة. ويتلقى المنتدى أيضاً استعراضات وطنية طوعية، ومساهمات مقدمة من هيئات حكومية دولية ومن «مجموعات رئيسية وأصحاب مصلحة» مختلفين يمثلون المجتمع المدني.

الجدول 7-1:

الهدف 4 للتنمية المستدامة والمؤشرات العالمية الأخرى المتصلة به بحسب الوكالة الراعية ومستوى التصنيف

المؤشر		الوكالة الراعية	المستوى
الهدف 4 للتنمية المستدامة			
1-1-4	نسبة الأطفال والشباب: (أ) في الصف الثاني/الثالث؛ (ب) وفي نهاية المرحلة الابتدائية؛ (ج) وفي نهاية المرحلة الإعدادية الذين يحققون على الأقل الحد الأدنى من مستوى الكفاءة في (1) القراءة، (2) الرياضيات، بحسب الجنس	معهد اليونسكو للإحصاء	III II
1-2-4	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي، بحسب الجنس	اليونيسف	III
2-2-4	معدل المشاركة في التعلُّم المنظَّم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، بحسب الجنس	معهد اليونسكو للإحصاء	I
1-3-4	معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم النظامي وغير النظامي والتدريب خلال الاثني عشر شهراً الماضية، بحسب الجنس	معهد اليونسكو للإحصاء	II
1-4-4	نسبة الشباب والبالغين الذين تتوافر لديهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحسب نوع المهارة	معهد اليونسكو للإحصاء، والاتحاد الدولي للاتصالات	II
1-5-4	بيانات التكافؤ (أنثى/ذكر، وريفي/مُدُني ، ومستوى الثراء من القاع إلى القمة، ومؤشرات أخرى مثل حالة الإعاقة، والشعوب الأصلية، والمتضررين من النزاع متى أصبحت البيانات متوافرة) لجميع مؤشرات التعليم في هذه القائمة التي يمكن تصنيفها	معهد اليونسكو للإحصاء	I/II/III بحسب المؤشر
1-6-4	النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معينة الذين يحققون على الأقل مستوى ثابتاً من الكفاءة في تصنيفات وظيفية تتناول (أ) معرفة القراءة والكتابة، (ب) المهارات الحسابية، بحسب الجنس	معهد اليونسكو للإحصاء	II
1-7-4	مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و(2) التعليم من أجل التنمية المستدامة، بما في ذلك المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، وذلك على جميع الصعد في: (أ) السياسات التعليمية الوطنية، و(ب) والمناهج الدراسية، و(ج) تدريب المعلمين و(د) تقييم الطلاب	معهد اليونسكو للإحصاء	III
1-أ-4	نسبة المدارس التي تحصل على: (أ) الطاقة الكهربائية؛ (ب) شبكة الإنترنت لأغراض تعليمية؛ (ج) أجهزة حاسوبية لأغراض التعليم؛ (د) هياكل أساسية ومواد مكيفة للطلاب ذوي الإعاقة؛ (هـ) مياه الشرب الأساسية؛ (و) مرافق صحية أساسية غير مختلطة؛ (ز) مرافق أساسية لغسل الأيدي (وفق التعاريف الواردة في مؤشر توفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع)	معهد اليونسكو للإحصاء	II
1-ب-4	حجم تدفقات المساعدة الإنمائية الرسمية لتقديم المنح بحسب القطاع ونوع الدراسة	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي	I
1-ج-4	نسبة المعلمين في (أ) مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي؛ (ب) التعليم الابتدائي؛ (ج) التعليم الإعدادي؛ (د) التعليم الثانوي، الذين حصلوا على الأقل على الحد الأدنى من التدريب المنظم للمعلمين (مثل التدريب التربوي)، قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة، اللازم للتدريس على المستوى المناسب في بلد معين	معهد اليونسكو للإحصاء	II
الأهداف الأخرى للتنمية المستدامة			
2-أ-1	نسبة الإنفاق الحكومي العام على الخدمات الأساسية (التعليم، والصحة، والحماية الاجتماعية)	منظمة العمل الدولية، ومعهد اليونسكو للإحصاء، ومنظمة الصحة العالمية	II
2-6-5	عدد البلدان ذات القوانين والأنظمة التي تضمن حصول النساء والرجال البالغين من العمر 15 عاماً أو أكثر بشكل كامل وعلى قدم المساواة على رعاية الصحة الجنسية والإنجابية، والمعلومات والتعليم	صندوق الأمم المتحدة للسكان	III
1-6-8	نسبة الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً) غير الملتحقين بالتعليم أو العمالة أو التدريب	منظمة العمل الدولية	I
1-8-12	مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية و(2) التعليم من أجل التنمية المستدامة (بما في ذلك التثقيف في مجال تغير المناخ) في: (أ) السياسات التعليمية الوطنية، و(ب) المناهج الدراسية و(ج) تدريب المعلمين و(د) تقييم الطلاب	معهد اليونسكو للإحصاء	III
1-3-13	عدد البلدان التي أدمجت التخفيف من تغير المناخ، والتكيف معه، والحد من أثره، والإنذار المبكر به، في المناهج الدراسية الابتدائية والثانوية والجامعية	اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ، ومعهد اليونسكو للإحصاء	III

ملاحظات: تُعرَّف مستويات التصنيف على النحو التالي:

المستوى 1: المؤشر واضح من حيث المفاهيم، وله منهجية معتمدة دولياً وتتوفر فيه المعايير، وتقدم فيه البلدان البيانات بانتظام فيما يتعلق بنسبة 50 في المائة من البلدان على الأقل ومن السكّان في كلّ منطقة يتسم فيها المؤشر بالأهمية.

المستوى 2: المؤشر واضح من حيث المفاهيم، وله منهجية معتمدة دولياً وتتوفر فيه المعايير، ولكنّ البلدان لا تقدم البيانات بانتظام.

المستوى 3: لا يوجد منهجية معتمدة دولياً أو لا تتوفر معايير للمؤشر، ولكن يجري (أو سيجري) وضع المنهجية/المعايير أو اختبارها.

المصدر: فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة (2017).

الإطار 7-1:

تقييم إنجازات عصر التعليم للجميع، 2000-2015

وُضع التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2001 لإطلاع المجتمع الدولي بشأن التقدّم المحرز نحو أهداف التعليم للجميع وحول إطار الرصد، ويتألف من 18 مؤشراً (UIS, 2001). وكانت هذه المؤشرات متداخلة مع تلك المتعلقة بإطار رصد الأهداف الإنمائية للألفية. وتضمنت النسخة الأخيرة من تقرير عام 2015، التي قُدمت في المنتدى العالمي للتربية في إنشيون، جمهورية كوريا، تقييماً لإنجازات التعليم للجميع استناداً إلى بيانات عام 2012. ويبذل معهد اليونسكو للإحصاء، بالتعاون مع البلدان، مجهوداً كبيراً لتقليص التفاوت في بيانات التعليم عن طريق زيادة فعالية مواعيد صدور الدراسات الاستقصائية والبيانات. ولا يغيّر التقييم التالي المحدّث – بالاستناد إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، ما لم يُقترح خلاف ذلك – الاستنتاج بأنّ التقدم خلال عصر التعليم للجميع، على أهميته، بعيد جداً عن تحقيق الأهداف.

الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة

«الهدف 1. توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وأشدهم حرماناً.»

- لم تجمع بيانات متسقة كافية حول المشاركة في «برامج النماء في مرحلة الطفولة المبكرة». لكن إجمالي معدل القيد في التعليم ما قبل الابتدائي ارتفع من 32% في عام 2000 إلى 47% في عام 2015 (المؤشر 1).
- لم تجمع المعلومات عن نسبة الملتحقين الجدد في الصف الأوّل الذين شاركوا في «أحد أشكال برامج النماء المنظمة في مرحلة الطفولة المبكرة»، من البيانات الإدارية على نحو منهجي، لكنّ الأدلة الواردة من 31 بلداً من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل التي شاركت في الدراسة الاستقصائية المتعددة المؤشرات 5 لليونيسف (2013–2015)، والتي جمعت هذه المعلومات، تشير إلى أنّ المعدل الوسطي بلغ 36% (المؤشر 2).

تعميم التعليم الابتدائي

«الهدف 2. العمل على أن يتم بحلول عام 2015 تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات العرقية.»

- بقيت النسبة الإجمالية للالتحاق في الصف الأول ثابتة عند 106% في عام 2000 و2015 (المؤشر 3).
- بالمقابل، ارتفع المعدل الإجمالي لصافي معدّل الالتحاق في الصف الأول، المذكور للمرة الأولى في تقرير عام 2005، من 65% إلى 69% بحلول عام 2015 (المؤشر 4).
- ارتفعت النسبة الإجمالية للقيد في التعليم الابتدائي من 99% في عام 2000 إلى 103% في عام 2015 (المؤشر 5).
- ارتفع صافي معدّل القيد في التعليم الابتدائي من 83% في عام 2000 إلى 89% في عام 2015، حيث كان صافي معدل القيد المعدّل – الذي يستند إليه مؤشر الأطفال غير الملتحقين بالمدارس – أعلى بنقطتين مئويتين (المؤشر 6/المؤشر 2-1 للأهداف الإنمائية للألفية).
- انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس من 101 مليون في عام 2000 إلى 62 مليون في عام 2015. وقد تحقق معظم هذا الانخفاض بحلول عام 2008؛ ثم توقف التقدّم بعد ذلك.
- ارتفعت النسبة الإجمالية للالتحاق في الصف الأخير من التعليم الابتدائي من 82% في عام 2000 إلى 90% في عام 2015. ولكن باستخدام الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية، يقدّر التقرير أنّ زهاء 100 مليون طفل لم يكملوا دراستهم الابتدائية.

مهارات الشباب والكبار

«الهدف 3. ضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم واكتساب المهارات اللازمة للحياة.»

- لم تُحدّد أي مؤشرات لهذا الهدف. وأورد التقرير بانتظام النسبة الإجمالية للقيد في المرحلة الإعدادية، بافتراض أنّ هذا المستوى من التعليم أساسي لبناء المهارات الأساسية. وارتفعت النسبة من 72% في عام 2000 إلى 85% في عام 2015.

معرفة القراءة والكتابة عند الكبار

«الهدف 4. تحقيق تحسن بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015، ولا سيما للنساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.»

- ارتفع معدل معرفة القراءة والكتابة عند الشباب من 87% في عام 2000 إلى 91% في عام 2015. وانخفض عدد الشباب الذين لا يعرفون القراءة والكتابة من 144 مليون إلى 104 ملايين (المؤشر 16/المؤشر 2–3 للأهداف الإنمائية للألفية).
- ارتفع معدل معرفة القراءة والكتابة عند الكبار من 81% في عام 2000 إلى 86% في عام 2015. وانخفض عدد الكبار الذين لا يعرفون القراءة والكتابة من 786 مليون إلى 753 مليون (المؤشر 17).
- ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في معرفة القراءة والكتابة لدى الشباب من 0.93 في عام 2000 إلى 0.97. وارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في معرفة القراءة والكتابة لدى الكبار من 0.88 إلى 0.92 (المؤشر 18).

المساواة بين الجنسين

«الهدف 5. إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد.»

- باعتماد النسبة الإجمالية للقيد المدرسي كأساس، ارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي من 0.92 في عام 2000 إلى 0.95 في عام 2005 و1.00 في عام 2015؛ وارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي من 0.92 في عام 2000 إلى 0.94 في عام 2005 و0.99 في عام 2015؛ وارتفع مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم العالي من 0.99 في عام 2000 إلى 1.05 في عام 2005 و1.12 في عام 2015 (المؤشر 3–1 للأهداف الإنمائية للألفية).

جودة التعليم

«الهدف 6. تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم وضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلم، لا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.»

- بلغت نسبة أساتذة التعليم الابتدائي الذين يتمتعون بالمؤهلات الأكاديمية المناسبة 97% في عام 2015 في 94 بلداً توجد بشأنها بيانات (المؤشر 9).
- ارتفعت نسبة أساتذة التعليم الابتدائي الذين يتطابق تدريبهم مع المعايير الوطنية من 85% في عام 2000 إلى 93% في عام 2015. وفي 21 بلداً توجد بشأنها بيانات، كان أقل من 75% من أساتذة التعليم الابتدائي قد تلقوا تدريباً يتطابق مع المعايير الوطنية (المؤشر 10).
- انخفضت نسبة التلاميذ للأساتذة من 1/26.3 في عام 2000 إلى 1/23.1 في عام 2015. وانخفضت في 81% من البلدان البالغ عددها 151 بلداً التي توجد بشأنها بيانات (المؤشر 11).
- انخفض معدل الإعادة في المرحلة الابتدائية من 5% في عام 2000 إلى 1.8% في عام 2015 (المؤشر 12).

الإطار 7-1 – تابع

- ارتفع معدل إتمام المرحلة الابتدائية من 76% في عام 2000 إلى 80% في عام 2015 (المؤشر 13/ المؤشر 2–2 للأهداف الإنمائية للألفية).
- لم تتوفر أي تقديرات لمعامل الكفاءة (عدد سنوات الدراسة التي تحتاجها جماعة لإتمام المرحلة الابتدائية كنسبة مئوية من العدد الفعلي لسنوات الدراسة) (المؤشر 14).
- لم يتمّ الاتفاق خلال فترة التعليم للجميع على منهجية لرصد نسبة الأطفال الذين وصلوا إلى الصف الرابع وأصبحوا متمكنين من مجموعة من مهارات التعلّم الأساسية المحدّدة وطنياً. وهذا المؤشر مطابق تقريباً للمؤشر الأساسي العالمي للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، الذي كان محط نقاش في السنوات الأخيرة: تركيبة من معدّل إتمام المرحلة الابتدائية (المؤشر المواضيعي 4–1–4 لأهداف التنمية المستدامة) ونسبة التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية الذين وصلوا إلى أدنى مستوى من المهارة (المؤشر العام 4–1–1ب لأهداف التنمية المستدامة). وأشار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الذي صدر في عام 2012 إلى أنّ 62% من جماعة أطفال المرحلة الابتدائية وصلوا إلى هذا المستوى؛ وخفّض تقدير لاحق قام به معهد اليونسكو للإحصاء هذا الرقم إلى 44% (المؤشر 15).

تمويل التعليم

- ارتفعت حصة التعليم في الناتج الإجمالي المحلي من 4.1% في عام 2000 إلى 4.8% في عام 2015 (المؤشر 7).
- تبدّلت قليلاً حصة التعليم في الإنفاق الحكومي الإجمالي، من 13.6% في عام 2000 إلى 14% في عام 2015 (المؤشر 8).

وبوجه عام، يبرز استنتاجان أساسيان. أولاً، في ما يتعلق بالهدف 2، فبعد ركود معدلات المشاركة حتّى عام 1997، شهد المعدّل الإجمالي للقيد في التعليم الابتدائي، وصافي معدّل الالتحاق والمعدّل الإجمالي للالتحاق في الصف الأخير، ارتفاعاً حتّى عام 2008، ثمّ توقف التقدّم (**الشكل 7-1أ**). بالمقابل، فبالرغم من عدم تحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2005 فيما يخصّ الهدف 5، استمر إحراز التقدم خلال تسعينيات القرن الماضي والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين، مما نتج عنه تحقيق التكافؤ بين الجنسين في عام 2009 في التعليم الابتدائي والثانوي وتحقيقه تقريباً في معرفة القراءة والكتابة لدى الشباب بحلول عام 2015. ومع ذلك، بقيت التفاوتات بين الجنسين في معرفة القراءة والكتابة عند الكبار، حيث بلغت نسبة الإناث اللواتي لا يعرفن القراءة والكتابة 63%، وانعكست في التعليم العالي، حيث أصبح عدد الذكور المشاركين أقل من عدد الإناث (**الشكل 7-1ب**).

أظهر رصد أهداف التعليم للجميع أنّ استعراض منتصف المدّة قد يكون متأخراً لتحديد ما إذا من الممكن أن تتحقق الأهداف. وتتطوي خطة التنمية المستدامة لعام 2030 على تفكير أكثر منهجية، ولا يقتصر على التعليم، بشأن كيفية معالجة هذا الضعف.

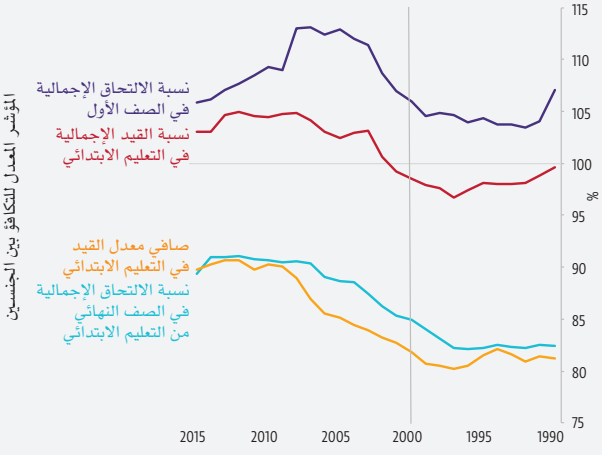
يسعى التقرير العالمي لرصد التعليم إلى تسليط الضوء على التقدّم التراكمي المحرز بالمقارنة مع المعايير المرجعية الصحيحة. ولهذا الغرض، قد يعتبر الأطفال المولودون بين عامي 2010 و2014 بمثابة جيل أهداف التنمية المستدامة. وترتبط هذه السنوات بمراحل تعليمية أساسية بطريقة تقريبية ولكن فعّالة. فقد أصبح عمر أكبر فرد في هذا الجيل 5 سنوات في عام 2015، أي السنة الأخيرة قبل سنّ الدخول إلى التعليم الابتدائي في العديد من البلدان؛ وفيما يتعلق بخطة التنمية المستدامة لعام 2030، كان من المتوقع أن يكون هؤلاء في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في السنة الأكاديمية في بداية مرحلة أهداف التنمية المستدامة (2015–2030). ويبلغ أصغرهم سنّاً 16 سنة في عام 2030، أي ربما العمر الأكبر لإتمام التعليم الإعدادي في الوقت المناسب.

بناء عليه فإنّ جيل أهداف التنمية المستدامة محاط باثنتين من الفئات العمرية المعبرة من الناحية التربوية. ويعتمد هذا التقرير بمعظمه على بيانات عام 2017، ويكون فيه التركيز على جيل أهداف التنمية المستدامة محدوداً. وستكون المسألة الأساسية المطروحة في السنوات القليلة القادمة هي ما مدى انتشار التحاق الأطفال في المدرسة الابتدائية في الفترة 2017–2019. وإذا لم يدخل المدرسة أعداد كبيرة من الأطفال الذين يولدون في السنة ذاتها، فسيكون إتمام الجميع لمرحلة التعليم الثانوي في عام 2030 في خطر كبير؛ وسيكون العالم في لعبة سباق مع الغاية 4–1 للتنمية المستدامة بعد مضيّ أقل من ثلث فترة المسيرة نحو أهداف التنمية المستدامة.

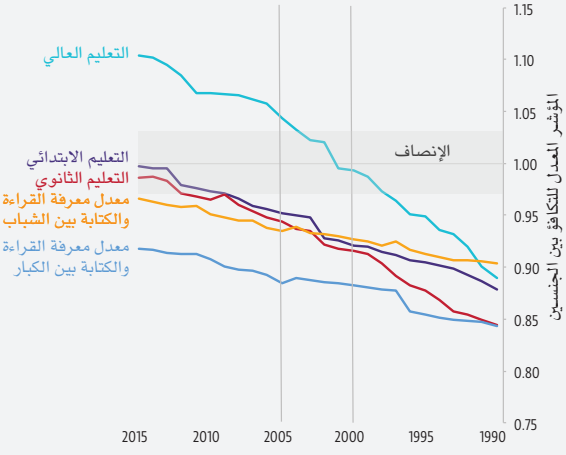
الشكل 7-1:

تقدم العالم بشكل مطرد بين عامي 2000 و2015 نحو التكافؤ بين الجنسين ولكن ليس نحو تعميم إتمام مرحلة التعليم الابتدائي

أ– مؤشرات مختارة للوصول إلى التعليم الابتدائي والمشاركة فيه وإتمامه، 1990-2015



ب– المؤشر المعدل للتكافؤ بين الجنسين لنسب القيد الإجمالية ومعدلات معرفة القراءة والكتابة، 1990-2015



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

المصدر: UIS database.

وبما أنّ التقارير المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة لا تولي إلا قدراً محدوداً من الاهتمام بالتعليم، طلب المنتدى العالمي للتربية في إعلان إنشيون الخاص به «تقريراً عالمياً مستقلاً لرصد التعليم، يدعمه وينشره اليونسكو، باعتباره الآلية لرصد ووضع التقارير حول الهدف 4 المقترح للتنمية المستدامة والتعليم في أهداف التنمية المستدامة المقترحة الأخرى» (UNESCO, 2015a, para. 18, p. 11). وتماشياً مع هذه المهمة، تستعرض الفصول من 8 إلى 17 من هذا التقرير التقدم المحرز نحو الغايات السبع (4-1 إلى 4-7) وثلاث وسائل للتنفيذ (4-أ إلى 4-ج)، ويعالج الفصل 18 المسائل المتعلقة بالتعليم في ثلاثة أهداف أخرى للتنمية المستدامة، ويستعرض الفصل 19 تمويل التعليم.

محور البيانات 7-1: رصد حالة التعليم لدى السكان المهاجرين والنازحين يشير إلى تحدّيات جمّة

يتمثل أحد المبادئ الأساسية لخطّة 2030 في عدم ترك أحد متخلفاً عن الركب. وتعاني مجموعات سكانية عديدة من الحرمان الذي تحجبه معدلات النتائج. ولذلك يركز إطار رصد أهداف التنمية المستدامة بوضوح على تجزئة المؤشرات وفقاً لعدة خصائص مرتبطة تاريخياً بالحرمان. ولا تورد الغاية 4-5 والمؤشر العالمي الخاص بها حالتي الهجرة والنزوح بين أمثلتها.

> سوف يتم استعراض التعليم للمرة الأولى في المنتدى السياسي الرفيع المستوى لعام 2019

غير أنّ الوثيقة التأسيسية لخطة 2030 اعترفت بأهميتهما وأوضحت ذلك في الغاية 17-18 للهدف 17 للتنمية المستدامة، التي تدعو البلدان المانحة إلى «تعزيز تقديم الدعم لبناء قدرات البلدان النامية ... لتحقيق زيادة كبيرة في توافر بيانات عالية الجودة ومناسبة التوقيت وموثوقة ومفصلة ... حسب الوضع من حيث الهجرة ... وغيرها من الخصائص ذات الأهمية في السياقات الوطنية (United Nations, 2015).

إلاّ أنّه كما يظهر في هذا التقرير، فإنّ البيانات المنهجية المتعلقة بحالة تعليم المهاجرين واللاجئين متقطعة، بما في ذلك في البلدان الغنية بالبيانات في مجالات أخرى. ففي فهرس البيانات الجزئية الخاص بالبنك الدولي، واعتباراً من منتصف عام 2018، أدرجت أكثر من 2000 دراسة استقصائية من أصل 2500 للأسر المعيشية معلومات حول التعليم، ولكن واحدة تقريباً من أصل سبعة منها أدرجت الهجرة، وجزء صغير منها أدرج معلومات عن اللاجئين و/أو النزوح (World Bank, 2018b).

وحتّى حين تكون البيانات الإدارية أو الدراسات الاستقصائية للأسر أو تقييمات التعلّم متوفرة، فغالباً ما تكون محدودة بسبب

> البيانات المنهجية المتعلقة بحالة تعليم المهاجرين واللاجئين متقطعة، بما في ذلك في البلدان الغنية بالبيانات في مجالات أخرى

العدد الصغير للمهاجرين الذين أخذت منهم العيّنات وأبدوا ردوداً وطرحت عليهم أسئلة قابلة للمقارنة ومعبرة تتعلق بهجرتهم التي قد تكون معقّدة وخلفياتهم التربوية. وقد يكون لمؤشرات التعليم المقيسة معانٍ مختلفة حين تطبّق على المهاجرين. فهل تشير عبارة «معرفة القراءة والكتابة» بالتحديد إلى لغة/لغات البلد المضيف؟ وهل تُحسب معرفة القراءة والكتابة بلغة مختلفة؟ وكيف يتم التقابل بين مؤهلات التعليم أو الإنجازات التعليمية في بلدان المنشأ وبين الفئات في بلدان المقصد؟

المهاجرون والنازحون لا يحظون غالباً بالاعتراف

يمكن أن تحتوي السجلات المركزية للسكان على معلومات مهمة حول تحركات السكان، لا سيما النزوح الداخلي، ولكن غالباً ما تكون الدراسات الاستقصائية ضرورية. إلاّ أنّ الأسر المهاجرة تتنقل ويستبعد أن تكون موجودة خلال زيارات التعداد أو المقابلات بسبب عوائق اللغة أو الهواجس القانونية. وعلاوة على ذلك، تتطلب زيادة عيّنة المهاجرين الدوليين القليلي العدد نسبياً الإفراط في أخذ العينات أو الدراسات الاستقصائية التكميلية التي تستهدفهم. وتعتمد جميع الطرق على إدراج السكان المناسبين في أطر أخذ العيّنات.

وبما أنّ تدفقات المهاجرين يمكن أن تتبدّل بسرعة، فقد لا تتمكن أطر أخذ العينات من مجاراتها. وعلى سبيل المثال، فإن التقديرات بشأن عدد الفنزويليين الذين رحلوا في ما سُمّي بـ«النزوح الأسرع تزايداً للناس عبر الحدود في تاريخ أمريكا اللاتينية» قد يكون غير دقيق جداً وتتطلب مجموعة من المصادر لتقديم المعلومات إلى أطراف ثالثة (Freier and Parent, 2018). وقد أفادت الأمم المتحدة أن عدد الذين تركوا البلد منذ عام 2015 بلغ 1.6 مليون شخص (ReliefWeb, 2018). وفي هذه الظروف، يصعب على البلدان المستقبِلة (بلدان المهجر) أن تكيّف أدواتها المتعلقة بجمع البيانات.

تطال هذه المشكلة النازحين بوجه خاص. وهناك ميل لأن تجمع البيانات بشكل منهجي إلى حد ما في مخيمات اللاجئين. ومع ذلك فإنّ أقل من 40% من اللاجئين وحتى أقل من ذلك من النازحين داخلياً يعيشون في مخيمات أو في مراكز جماعية (UNHCR, 2018). وبما أنّ المخيمات تقع غالباً خارج أطر المعاينة النموذجية، فإن السؤال الأساسي الذي يُطرح هو كيفية ربط بياناتهم ببيانات سجل السكان. وقد يتم استبعاد النازحين داخلياً

> هناك ميل لأن تجمع البيانات في مخيمات اللاجئين، حيث يعيش أقل من 40% من اللاجئين

تماماً من أنظمة رصد البيانات أو لا يتم التعرّف عليهم. ومع أن مركز رصد التشرد الداخلي يقدر أن عدد النازحين داخلياً في أوكرانيا يبلغ 800000 نازح، لكنه يعترف بأنّ هذا العدد يعكس فقط أولئك الموجودين في مناطق تسيطر عليها الحكومة. وهناك تقديرات أخرى للأمم المتحدة ترفع العدد إلى أكثر من مليون شخص (Englund, 2018).

تميل تدفقات المهاجرين لأن تكون شديدة التعقيد وغير متجانسة فيتعذر رصدها

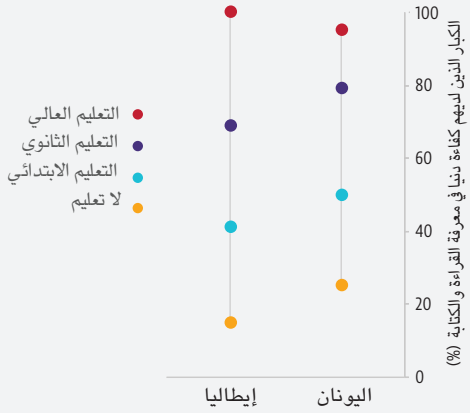
يتم التعامل مع الهجرة والتعليم على أنّهما حالتان وليس عمليتان في جمع البيانات. ويتعين الاستفسار عن تاريخ الهجرة والتعليم بأثر رجعي للتوصل إلى فهم كامل. وقد يشكل ذلك مهمة معقدة ومكلفة، ولكن كانت هناك مبادرات جديرة بالذكر مؤخراً. ففي عام 2017، وبدعم من البنك الدولي، أجرت الدراسة الاستقصائية الأوروبية عن ملتمسي اللجوء مسحاً للأشخاص الكائنين في مراكز استقبال مختارة في اليونان وإيطاليا بستّ لغات (العربية، والبامبارا، والإنكليزية، والفارسية، والفرنسية، والتغرينيا). وسمحت الدراسة بإجراء مقارنات بين ملتمسي اللجوء ومع سكان بلدان المنشأ. واستخدمت فيها مكوّنات من برنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للتقييم الدولي لمهارات البالغين في معرفة القراءة والكتابة والحساب (World Bank, 2018a). ومن بين ملتمسي اللجوء الذين أتموا تعليمهم الابتدائي، لم يحقق سوى 50% من الموجودين في اليونان و41% من الموجودين في إيطاليا مستوى الكفاءة الدنيا في معرفة القراءة والكتابة. (**الشكل 7-2**).

كانت العيّنة تقتصر على ملتمسي اللجوء في المراكز، وتستثني بالتالي أولئك الذين يعيشون خارجها، وموجات الوافدين السابقة، والقاصرين غير المصحوبين والذين لم يكملوا مسيرتهم بعد. وعلى الرغم من ذلك، فقد بيّنت وجود عدم تجانس كبير، بما في ذلك تفاوتات كبيرة في مسيراتهم. فبين 20% و25% من الذين أجابوا على الأسئلة كانوا من «المتنقلين الثانويين»، الذين استقرّوا سابقاً في بلدان أخرى أو وُلدوا فيها، مثل جمهورية إيران الإسلامية أو ليبيا. فقد قدم الذين أجابوا على الأسئلة من بلدانٍ تتراوح معدلات الاعتراف باللجوء فيها بين 20% (مثل المغرب ولبنان وجنوب السودان) وأكثر من 90% (مثل إريتريا والجمهورية العربية السورية). وكان ثلاثة أرباع الأزواج الأفغان يعيشون سوياً في المراكز، مقارنة بأقلّ من 10% للإيريتريين. وبدا أنّ الأقلية الساحقة كانت قد حضّرت للرحيل عن طريق

الشكل 7-2:

من بين طالبي اللجوء باليونان وإيطاليا، يفتقر حوالي نصف عدد خريجي مرحلة التعليم الابتدائي إلى الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة

مستويات معرفة القراءة والكتابة حسب مستوى التحصيل العلمي وبلد اللجوء، 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig7_2

المصدر: World Bank (2018a).

متابعة دروس في اللغة أو غيرها من المواد. واتّضح أنّ المهارات التي صرّح عنها حاملوها تتوافق مع التحصيل العلمي والمهارات التي جرى تقييمها للمهاجرين الجدد في البلدان الأوروبية (World Bank, 2018a).

الطرق المرنة في اعتيان المهاجرين واللاجئين ضرورية ولكن مكلفة

إن الحرص على إدماج المهاجرين واللاجئين في دراسات استقصائية نموذجية وعامة الأغراض هو أمر مرغوب ولكنه ليس دائماً الحل الأفضل. فبالإضافة إلى مشكلة استهداف عيّنة ذات حجم كبير بما فيه الكفاية، لا تعبر الدراسات الاستقصائية النموذجية عن دينامية الهجرة.

وتستخدم الدراسات الاستقصائية التي تركز على البحث في الإجابة على الأسئلة التي تربط المجتمعات المرسلة للمهاجرين والمجتمعات المستقبلة لهم. وقد غطّى «مشروع الهجرة المكسيكي» الهجرة بين المكسيك والولايات المتحدة منذ عام 1982 وهو يقدم المعلومات حول سنوات الدراسة المنجزة والنفقات والتحويلات المتعلقة بالتعليم. ومنذ منتصف عام 2017، شمل 161 جالية وزهاء 27000 أسرة، كان من بينها 4% في الولايات المتحدة (Mexican Migration Project,

> تجري ألمانيا دراسة على دفعات تجمع فيها البيانات مرتين في السنة في خمس ولايات وتستكمل بسجل مركزي للمقيمين من غير الرعايا

2018). وعلى نحو مماثل، جمع «مشروع الهجرة في أمريكا اللاتينية» منذ عام 1998 البيانات حول الهجرة إلى الولايات المتحدة من كولومبيا وكوستاريكا والجمهورية الدومينيكية وإكوادور والسلفادور وغواتيمالا وهاييتي ونيكاراغوا وباراغواي وبيرو وبورتوريكو (الولايات المتحدة) (Arp-Nisen and Massey, 2006). ويقوم مشروع الهجرات بين أفريقيا وأوروبا بدراسة الهجرة بين ثلاثة بلدان أفريقيا جنوب الصحراء (جمهورية الكونغو الديمقراطية وغانا والسنغال) وأوروبا، بما في ذلك عودة المهاجرين والحركة والممارسات عبر الوطنية (Beauchemin, 2012).

وقد تكون الدراسات الاستقصائية العامة نادرة أيضاً ولا يمكنها إنتاج معلومات في الوقت المناسب خلال الأوضاع المتأزمة، ممّا يؤثر على جمع البيانات المهمة حول التعليم حتّى في بلدان تتمتع بقدرات إدارية وإحصائية عالية. وقد تمت الاستفادة من دروس مهمّة من الجمع السريع للبيانات باستخدام طرق بديلة وغير عشوائية لأخذ العينات بين الوافدين الجدد إلى النمسا وألمانيا. وتظهر المقارنة بين العينات غير العشوائية، والعينات التمثيلية والبيانات الرسمية أنّ التقييمات السريعة يمكن أن تكون دقيقة بما فيه الكفاية لتوفير إرشادات مبدئية تتعلق بالسياسات.

وتبحث الدراسة الاستقصائية المتعلقة بالنازحين في النمسا في مواقع الإقامة الطارئة التي لا يوجد قوائم بالمقيمين فيها. وتبيّن المقارنات وجود تطابق مع الإحصاءات الرسمية حول أعمار ملتمسي اللجوء في النمسا وجنسياتهم. وتؤكد البيانات اللاحقة الواردة من دائرة التوظيف الوطنية أنّ مهارات المجيبين وكفاءاتهم الفعلية تطابق إلى حدّ كبير التعليم الأكاديمي أو المهني الذي تم التصريح عنه. فطلب الشهادات المدرسية قد لا يعطي التحصيل العلمي حق قدره (Buber-Ennser et al., 2016).

و«اللاجئون في نظام التعليم الألماني» هو عنوان دراسة طولية بدأت في حزيران/يونيو 2016. وهي ممولة من الوزارة الاتحادية للتعليم والبحوث وتنفذ نيابة عن معهد لايبنتز للمسارات التعليمية، وهو المعهد المسؤول أيضاً عن الدراسة التي أجراها فريق التعليم الوطني الألماني. وتنفّذ دراسة اللاجئين في نظام التعليم الألماني في خمس ولايات وتجمع البيانات مرتين في السنة. ولأنها تركز على الإدماج في التعليم، فهي تستطلع الأساتذة والمساعدين الاجتماعيين والمتطوعين، بالإضافة إلى المشاركين الأساسيين البالغ عددهم 2400 مشارك، والذين لا تقل أعمارهم عن 4 سنوات أو عن 14 سنة، وأهاليهم (LIfBI, 2016).

وتحتفظ ألمانيا أيضاً بسجل مركزي للسكّان غير الألمانيين، بما في ذلك اللاجئون المعترف بهم وملتمسو اللجوء، الذي استخدم كإطار اعتيان لدراسة استقصائية أجرتها وكالة التوظيف الاتحادية والمكتب الاتحادي للهجرة واللاجئين والفريق الاجتماعي الاقتصادي الألماني. وبما أنّ ملتمسي اللجوء لا يدرجون في السجل إلاّ بعد تقديم طلباتهم رسمياً، فقد دُوّنت عيّنات متداخلة حتى منتصف عام 2016 لتسجيل كلّ الوافدين في السنوات الثلاث التي سبقت كانون الثاني/يناير 2016. وهذه الدراسة الاستقصائية هي دراسة تجري على دفعات، حيث جرت دفعاتها الأولية في الأعوام 2016 و2017 و2018. شملت الدفعة الأولى 4800 شخص بالغ في 3500 أسرة، مع معدّل استجابة قدره 50%. وتم استطلاع عينة تحديث إضافية مؤلفة من 1250 أسرة في عام 2017 (DIW, 2017).

على أدوات القياس أن تعترف بتعقيد مسارات الهجرة

التعليم في وقت إجراء المسح ليس كافياً لفهم دينامية التعليم والهجرة. ويلزم بالحد الأدنى وجود معلومات حول ما إذا كان الحصول على الكفاءات قد تمّ قبل الوصول أو بعده. وإذا تعين على المجيبين أن يعبّروا عن كفاءاتهم التعليمية بالنسبة إلى فئات النظام المضيف، فقد تكون الإجابات غير صحيحة ولا يمكن مقارنتها داخل البلدان أو في ما بينها.

وتتمثل إحدى الطرق للتعامل مع هذا التحدّي في توحيد المعلومات المتعلقة بالأنظمة المدرسية الوطنية والشهادات المعتمدة. ومن بين الأمثلة التي يمكن إدراجها في مختلف الاستبيانات وحدة قياس المؤهلات التربوية بمساعدة الحاسوب وترميزها في الدراسات الاستقصائية، التي وضعها معهد لايبنيز للعلوم الاجتماعية. فهي تتخطى الترجمة اليدوية لأسماء المؤهلات عبر السماح للمجيبين بالإبلاغ عن إنجازاتهم التربوية باستخدام كلماتهم الخاصة ووضع تقابل بين الإجابات والتصنيف المعياري الدولي لرموز التعليم لعامي 1997 و2011. ويعد توحيد جمع البيانات وأتمتتها، وترميزها وتنسيقها، بالإضافة إلى تغطية أفضل للمؤهلات الأجنبية، النادرة أو القديمة، بمزيد من البيانات الدقيقة. واعتباراً من تشرين الأول/أكتوبر 2017، تضمنت وحدة قياس المؤهلات التعليمية بمساعدة الحاسوب وترميزها في الدراسات الاستقصائية زهاء 2100 من المؤهلات التعليمية وأكثر من 1000 عبارة بديلة، تغطي تقريباً جميع البلدان الأوروبية وبلدان المنشأ لمجموعات المهاجرين واللاجئين الأكبر في ألمانيا (SERISS, 2018).

يمكن أيضاً تكييف الأدوات الموجودة. حتّى إن التغييرات في الصياغة التي تبدو بسيطة في الأسئلة المتعلقة بالهجرة قد تؤثر على الإجابات. فبعد تغيير الأسئلة المتعلقة بمكان الولادة في برنامج التقييم الدولي للطلاب الخاص بمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من «داخل/خارج» بلد التقييم إلى قائمة بأسماء البلدان، ارتفع معدل حالات عدم الإجابة من 1.7% إلى 7.9% في ألمانيا، ولكنه انخفض من 5% إلى 0.4% في اليابان (Richardson and Ali, 2014). ومع أن هذه القيم متطرفة، إلا أن الأسئلة التي لا تأخذ في الاعتبار عدم الإجابة قد تؤثر على الاستنتاجات بشأن انتشار أصول مختلفة للمهاجرين. ويطرح برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2018 أسئلة مفصلة عما إذا كان الطلاب يتحدثون لغة غير لغة الاختبار مع مختلف أفراد أسرهم ومحيطهم الاجتماعي (OECD and GEMR, 2018).

ويوفر البنك الدولي الدعم لتكييف الدراسات الاستقصائية للأسر العادية في أفريقيا وجنوب آسيا بحيث تتضمن أسئلة تتسم بأهمية خاصة بالنسبة لغير الرعايا، بمن فيهم اللاجئون، ويقوم بإدماج سجلات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في أطر الاعتيان. وتستند هذه المبادرة إلى تكييف ناجح للدراسة الاستقصائية لنفقات ودخل الأسر الأردنية للفترة 2017/2018 (Carletto, 2018).

مواصلة توحيد وتعميم الأسئلة حول الهجرة

تهدف المبادرات الأخيرة إلى تنسيق جمع البيانات المتعلقة بتعليم المهاجرين والنازحين. وتتعاون المنظمة الدولية للهجرة مع اليونيسف ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لسدّ الثغرات في البيانات التي «تترك الأطفال المهاجرين واللاجئين والنازحين في خطر ومن دون إمكانية الحصول على الخدمات الاساسية» (UNICEF et al., 2018). ولا ينشر مركز تحليل بيانات الهجرة العالمية التابع للمنظمة الدولية للهجرة بيانات التعليم الخاصة بالنازحين، ولكن يجري في الوقت الحاضر تحسين مصفوفة تتبع التشرد الخاصة به التي تتضمن عناصر التعليم ويتم استخدامها في عدد متزايد من البلدان (Englund, 2018).

وفي آذار/مارس 2016، وفرت اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة الدعم لإنشاء فريق من الخبراء معني بإحصاءات اللاجئين والنازحين داخلياً. يضم الفريق ممثلين من 50 دولة عضو ووكالات مهتمة، ويقوده مكتب الإحصاءات النرويجي والمكتب الإحصائي للجماعات الأوروبية ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. وتشمل مشاريع توصياته (أ) جمع البيانات الديمغرافية

> يوفر البنك الدولي الدعم لتكييف الدراسات الاستقصائية للأسر العادية في أفريقيا وجنوب آسيا بحيث تتضمن أسئلة تتسم بأهمية خاصة بالنسبة لغير الرعايا، بمن فيهم اللاجئون

حول اللاجئين والأشخاص الذين ينتمون إلى فئات اللاجئين، و(ب) إدراج اللاجئين في الأنظمة الإحصائية الوطنية (التسجيل المدني، البيانات الإدارية، تعداد السكان)، و(ج) إدراج مؤشرات عن الظروف المعيشية والعوامل الاجتماعية الاقتصادية وتدابير الإدماج. ويوصي أيضاً بوضع تقارير حول التعليم للاجئين، بما في ذلك المشاركة في المدرسة ومرحلة ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى التحصيل العلمي ومعرفة القراءة والكتابة والحساب، والسنوات التي أمضيت خارج التعليم بين أعمار 5 و16 سنة، والكفاءة في لغة البلد المضيف، والمشاركة في دورات تعلّم اللغة، والدعم المقدّم للإدماج في أنظمة المدارس المضيفة، تماشياً مع أفضل الممارسات المعترف بها (UN Statistical Commission, 2018).

ونادراً ما يكون تعداد المدارس مصمّماً لمواكبة التحركات الكبيرة للأشخاص. ونظام معلومات إدارة تعليم اللاجئين هو أداة قائمة على شبكة الإنترنت، مجانية ومفتوحة المصدر، وضعتها اليونسكو ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لمساعدة الدول على جمع البيانات حول تعليم اللاجئين وتحليلها والإبلاغ عنها. وقد تم اختبارها وتطبيقها أولاً في جمهورية تنزانيا المتحدة في عام 2017 وفي رواندا في عام 2018. ويجري نشرها حالياً في كينيا وجنوب السودان والسودان وأوغندا، وسوف تتبعها على الأقل 10 بلدان أخرى في مطلع عام 2019. وليس المراد منها أن تكون نظاماً موازياً بل مدمجاً في الأنظمة الوطنية أو على الأقل مرتبط بها (UNHCR, 2018).

الخلاصة

إنّ المبادرات والطرق الجديدة التي وردت أعلاه هي موضع ترحيب كبير وتساهم بشكلٍ كبير في فهم تعليم اللاجئين والنازحين حول العالم. وهي تساعد في الوقت نفسه على إبراز تعقيدات الرصد. ويشكل المهاجرون واللاجئون مجموعات غير متجانسة للغاية في ما يتعلق بالهوية والمسيرة والوضع القانوني. ولا يوجد حلّ واحد لصعوبات القياس، وسيبقى الرصد العالمي للهجرة والتعليم بلا شك مزيجاً من الطرق لفترة إضافية من الزمن.

معلّمة وتلاميذ خارج مركز تعليمهم في هندوراس.

الصورة: منظمة إنقاذ الطفولة

الرسائل الرئيسية

بلغ عدد الأطفال غير المسجلين في المدارس ممن هم في سن التعليم الابتدائي 64 مليون طفل في عام 2017، ما يعني أنّ عددهم تراجع للسنة العاشرة على التوالي.

وفقاً لبيانات الفترة 2013-2017، بلغت معدلات إتمام مرحلة التعليم الابتدائي 85%، و73% للمرحلة الإعدادية، و49% للمرحلة الثانوية.

يقترح التقرير العالمي لرصد التعليم نموذجاً جديداً لاستخدام بيانات الدراسات الاستقصائية والإحصاء بفعالية أكبر لتوقع معدلات إتمام التعليم حتى السنة الأخيرة.

يجب على جميع الأطفال الالتحاق بالمدرسة الابتدائية بحلول عام 2018 لتحقيق إتمام الدراسة الثانوية في العالم بحلول عام 2030، علماً بأنّ معدّل الالتحاق في البلدان منخفضة الدخل بلغ 73% في عام 2016.

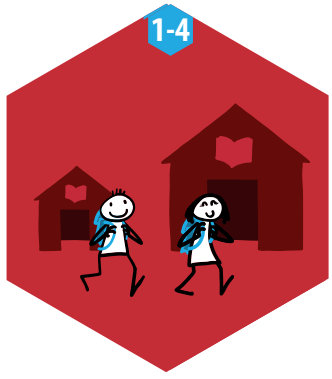
بالإجمال، بلغت أعداد من لم يصل إلى مستوى الكفاءة الأدنى في القراءة 387 مليون طفل أو 56% ممن هم في سن التعليم الابتدائي و230 مليون مراهق أو 61% ممن هم في سن التعليم الإعدادي. وقد قُدِّم اقتراح جديد بشأن مستوى الكفاءة الأدنى المتعلق بهذا المؤشر.

تشير البيانات التي أخذت من دراسة استقصائية أجريت على مدى 15 عاماً حول مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع إلى أنّ البلدان متوسطة الدخل قد أحرزت تقدماً نحو المستوى المرجعي الأدنى بمعدّل متوسط قدره نقطة مئوية واحدة في السنة، ما يعني أنّه ليس من المرجّح أن تحقق الهدف بحلول عام 2030.

إنّ التقييمات التي أجراها كل من المواطنين ووحدة جديدة في اليونيسف معنية بالاستقصاءات المتعددة المؤشرات تعطي نظرة متعمقة مفيدة حول إنجازات تعليم الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة.

إنّ الحقوق الممنوحة في اتفاقيات عدم التمييز لا تضمن عملياً حق الأطفال المهاجرين في التعليم. فالشروط الصارمة المتعلقة بالوثائق، سواء المطلوبة قانونياً أو المفروضة عشوائياً من قبل "المديرين"، قد تمنع دخولهم إلى المدارس.

الفصل 8



الغاية 4 - 1

التعليم الابتدائي والثانوي

ضمان أن يتمتّع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيّد يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030.

المؤشر العالمي

4-1-1 – *نسبة الأطفال والشباب (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ (ب) وفي نهاية المرحلة الابتدائية؛ (ج) وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، الذين يبلغون على الأقل الحد الأدنى للكفاءة في (1) القراءة (2) والرياضيات، بحسب الجنس*

المؤشرات المواضعية

4-1-2 – *إجراء عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ (ب) وفي نهاية المرحلة الابتدائية؛ (ج) وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي*

4-1-3 – *نسبة القبول الاجمالية في الصف الأخير (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)*

4-1-4 – *معدّل الإتمام (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)*

4-1-5 – *نسبة غير الملتحقين بالمدارس (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)*

4-1-6 – *النسبة المئوية للأطفال الذين تتجاوز أعمارهم السن الاعتيادية لصفّهم الدراسي (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)*

4-1-7 – *عدد ما تضمنه الأطر القانونية من سنوات التعليم (أ) المجاني (ب) والإلزامي في المرحلتين الابتدائية والثانوية*

محور البيانات 8-1: تقدير معدلات الإتمام لخطة التعليم لعام 2030 131

محور السياسات 8-1: الاعتراف بحق المهاجرين وملتمسي اللجوء واللاجئين وعديمي الجنسية في التعليم 137

على الرغم من المنعطف الحاسم للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة ليشمل مؤشرات نتائج التعلم، يضع المجتمع الدولي أيضاً أهدافاً طموحة بشأن المشاركة في التعليم الثانوي وإتمامه. وبصرف النظر عن هذه الأهداف، لم يتحقق هدف التعليم للجميع المتعلق بضمان حصول جميع الأطفال على التعليم الابتدائي وإتمامه بحلول عام 2015. ولا تزال الفئات السكانية الضعيفة في العالم، بمن فيهم المهاجرون واللاجئون، تحرم من حقها في التعليم (**محور السياسات 8-1**).

وقد يظل الدخول في الوقت المناسب أقل من 100% حتّى حين يكون الجميع قد أتموا مرحلة التعليم الابتدائي، كما هو الحال في البلدان ذات الدخل المتوسط المرتفع والبلدان المرتفعة الدخل، حيث بقي صافي معدل الالتحاق المعدّل عند حوالي 90%. ويجوز أن تلتحق النسبة 10% الباقية في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي أو الدخول فيها لاحقاً. إلاّ أنّ التقدم الذي أحرزته البلدان المنخفضة الدخل توقف في السنوات الأخيرة عند نسبة 72% (**الشكل 8-1**). ولتحقيق إتمام الجميع لمرحلة التعليم الثانوي بحلول عام 2030، يجب أن يكون معدّل التحاق الفئات العمرية في عام 2018 في جميع البلدان مطابقاً على الأقلّ لمعدّل الالتحاق في البلدان المتوسطة الدخل والبلدان المرتفعة الدخل.

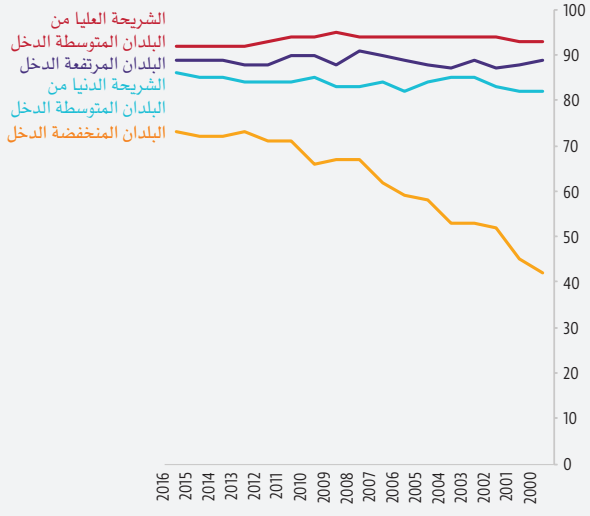
كما تراجع عدد الذين لم يلتحقوا بالمدارس منذ عام 2008، وبلغ 64 مليون طفل (9 %) ممن هم في سنّ التعليم الابتدائي، و61 مليون مراهق ممن هم في سنّ التعليم الإعدادي (16 %)، و138 مليون شاب (36 %) ممن هم في سنّ التعليم الثانوي (**الجدول 8-1**). وبلغ العدد الإجمالي لغير الملتحقين بالمدرسة 262 مليون شخص في عام 2017. وتتضمن هذه الأرقام الأفراد الذين لم يدخلوا المدرسة إطلاقاً، والذين تأخر دخولهم أو انقطعوا عن الدراسة. ومع تراجع الدخول في الوقت المناسب في البلدان المنخفضة الدخل، لا يمكن توقع أيّ انخفاض حاسم في معدّل غير الملتحقين بالمدرسة في السنوات المقبلة. وبوجه عام، تبقى معدلات غير الملتحقين بالمدرسة عالية في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء. ومنذ عام 2000، شهدت المنطقة تزايداً في عدد السكان غير الملتحقين بالمدرسة (**الشكل 8-2**).

> لتحقيق إتمام الجميع لمرحلة التعليم الثانوي بحلول عام 2030، يجب أن يكون جميع الأطفال ملتحقين بالتعليم الابتدائي في عام 2018، رغم أن معدل الالتحاق في البلدان المنخفضة الدخل كان 72% في عام 2016

الشكل 8-1:

يبدأ ما يقل عن ثلاثة من أربعة أطفال دراسته في الوقت المقرر في البلدان المنخفضة الدخل

صافي معدل الالتحاق المعدل في الصف الأول من المرحلة الابتدائية حسب فئة الدخل في البلد، 2000-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)

الجدول 8-1:

مؤشرات مختارة متعلقة بالمشاركة في المدرسة، عام 2017 أو السنة الأخيرة

	غير الملتحقين بالمدرسة 2017 (بالنسبة المئوية)			غير الملتحقين بالمدرسة 2017 (بالملايين)		
	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية
العالم	9	16	36	64	61	138
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	21	36	57	34	27	36
شمال أفريقيا وغرب آسيا	10	14	32	6	4	9
وسط وجنوب آسيا	6	17	47	12	19	67
شرق وجنوب شرق آسيا	4	9	19	7	8	16
أوقيانيا	9	4	23	0.4	0.1	0.4
أمريكا اللاتينية والكاريبي	5	7	23	3	3	7
أوروبا وأمريكا الشمالية	3	2	7	2	1	2
البلدان المنخفضة الدخل	20	36	60	24	21	27
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	10	18	45	31	31	87
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	4	7	21	7	8	21
البلدان المرتفعة الدخل	3	2	6	2	1	3

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

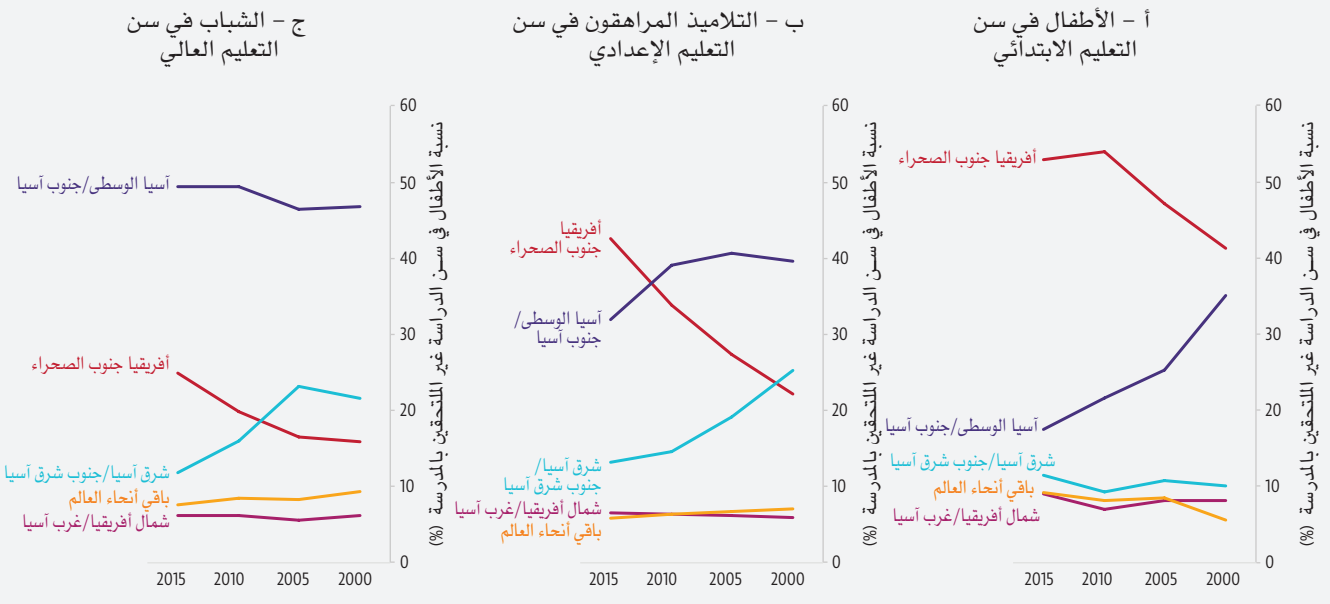
> منذ عام 2000، شهدت أفريقيا جنوب الصحراء تزايداً في عدد السكان غير الملتحقين بالمدرسة

استناداً إلى النسبة الإجمالية للالتحاق في الصف الأخير من كلّ مرحلة، التي تعتمد على البيانات الإدارية، وصل 90% من الأطفال إلى نهاية المرحلة الابتدائية في عام 2017. ولم ينخفض هذا الرقم منذ عام 2008. ووصل زهاء 76% إلى نهاية المرحلة الإعدادية. ووفقاً لبيانات الدراسة الاستقصائية للأسر المعيشية في الفترة 2013-2017، بلغت معدلات الإتمام 85% للمرحلة الابتدائية و73% للمرحلة الإعدادية و49% للمرحلة الثانوية (**الجدول 8-2**). ومن بين الأسباب التي تجعل تقديرات معدلات الإتمام المبنية على الدراسة الاستقصائية أدنى من النسبة الإجمالية للالتحاق أنّ بيانات الدراسة الاستقصائية قد تم الحصول عليها في المتوسط قبل جمع بيانات التعداد المدرسي ببضع سنوات. ويقترح هذا التقرير طريقة جديدة لتصحيح هذه المسألة (**محور البيانات 8-1**).

الشكل 8-2:

لدى أفريقيا جنوب الصحراء نسبة متنامية من السكان غير الملتحقين بالمدرسة في العالم

توزيع السكان غير الملتحقين بالمدرسة حسب المنطقة، 2000-2015



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

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)

الجدول 8-2:

مؤشرات مختارة متعلقة بإكمال المدرسة، عام 2017 أو السنة الأخيرة

	معدل إتمام التعليم، 2013-2017 (نسبة مئوية)			النسبة الإجمالية للقبول في الصف الاخير من المرحلة، 2017 (نسبة مئوية)	
	الابتدائي	الإعدادي	الثانوي	الابتدائية	الإعدادية
العالم	85	73	49	90	76
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	64	37	27	69	43
شمال أفريقيا وغرب آسيا	84	74	39	87	73
وسط وجنوب آسيا	89	77	40	96	82
شرق وجنوب شرق آسيا	95	79	58	97	90
أوقيانيا	...	...	...	94	78
أمريكا اللاتينية والكاريبي	91	81	62	98	79
أوروبا وأمريكا الشمالية	99	98	87	97	91
البلدان المنخفضة الدخل	59	32	18	66	41
الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	85	71	41	93	77
الفئة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	96	84	60	95	87
البلدان المرتفعة الدخل	99	97	86	98	92

ملاحظة: تعني (...) أنّ البيانات غير متوفرة.
المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء للنسبة الاجمالية للالتحاق في الصف الأخير بالاستناد إلى البيانات الإدارية؛ الحسابات التي أجراها كل من معهد اليونسكو للإحصاء وفريق التقرير العالمي لرصد التعليم حول معدلات إتمام التعليم استناداً إلى بيانات الدراسة الاستقصائية للأسر المعيشية.

يمكن أن تُدمج التعديلات المقترحة لتقديرات معدّل الإكمال مع المؤشر العالمي 4-1-1 الذي يرصد نسبة التلاميذ الذين يحققون المهارات الأدنى في نتائج التعليم في ثلاث نقاط في مسارهم التعلّمي، ولكنه يتجاهل أولئك الذين انقطعوا عن المدرسة قبل إكمالها، لوصف إنجازات الفئة كلها.

في ما يتعلق بالمؤشر 4-1-1، إنّ النتائج الجديدة الأساسية التي نشرتها هيئة تقييم التعليم في المدرسة لعدة بلدان في السنة الماضية كانت تلك التي قامت بها دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية، التي تقيّم تلاميذ الصف الرابع (IEA, 2017). يجرى هذا الاستقصاء مرّة كل خمس سنوات. في جمهورية إيران الإسلامية، ارتفع عدد تلاميذ الصف الرابع الذين تمكنوا من الحصول على مستوى الكفاءة الأدنى، من 56% في عام 2001 إلى 65% في عام 2016، وهو نموّ بأقلّ من نقطة مئوية واحدة في السنة. بعض البلدان، مثل المغرب أو سلطنة عُمان، تحسّنت

> أظهرت دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية تحسناً في التعلم في بعض البلدان، ولكن المستويات شهدت تدنياً في بلدان أخرى

خمس مرّات أسرع بين العامين 2011 و2016، ما قد يمكّنها من تحقيق الهدف بحلول عام 2030. ولكنّ تأكيد إذا ما كان يمكن الاستمرار في سرعة التقدم هذه، يحتاج إلى المزيد من النقاط البيانية. شهدت بلدان أخرى، مثل أذربيجان والمملكة العربية السعودية، انخفاض عدد التلاميذ الذين توصلوا إلى مستوى الكفاءة الأدنى. في أفريقيا الجنوبية، فقط 22% من تلاميذ الصف الرابع يصلون إلى المستوى الأدنى (**الشكل 8-3**).

نظراً إلى تقديم اقتراح لأن يكون المعيار الأدنى لدراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية بين تلك التي ستشكّل المعيار الدولي للمؤشر 4-1-1ب، تذكّر البيانات على نحو بيّن بأنّه سيكون من الصعب أن يُحقق الهدف بحلول عام 2030.

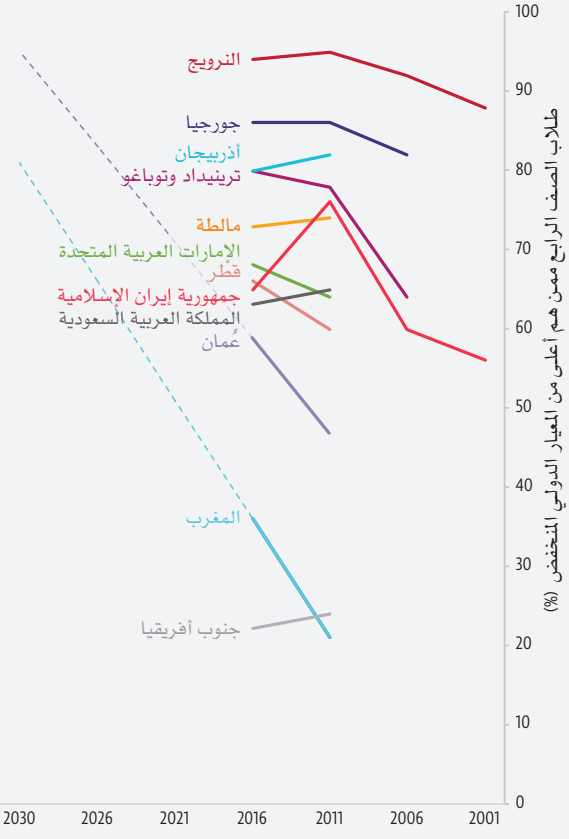
وخلال السنة الماضية، انتهج معهد اليونسكو للإحصاء، عبر عمل التحالف العالمي لرصد التعلم، ثلاث منهجيات بديلة مترابطة، واستراتيجيات إحصائية وغير إحصائية، لتحسين قابلية المقارنة بين مختلف مصادر بيانات التحصيل التعلّمي (UIS, 2018).

أوّلاً، يمكن للبلدان التي خضعت لأكثر من تقييم واحد أن توفر منافذ دخول لقابلية المقارنة. إلاّ أنّ التقييمات تختلف باختلاف المجالات المقيّمة، والفئة العمرية، والظروف التي أجريت فيها التقييمات، وبشكلٍ خاص التلاميذ المقَيَّمين. ولمواجهة هذا

الشكل 8-3:

العديد من البلدان ليست على المسار الصحيح نحو تحقيق الحد الأدنى من معايير التعلم بحلول عام 2030

النسبة المئوية من طلاب الصف الرابع الذين تجاوزوا معيار دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية، بلدان مختارة، 2001-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_3

ملاحظة: تشمل البلدان المختارة تلك البلدان حيث تجاوز أقل من 90 في المائة من الطلاب المعيار الأدنى في أي عام من الأعوام.

المصدر: الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي (IEA) واليونسكو (2017)

التحدي، سوف تقوم مبادرة جديدة تطلق في عام 2019 بمراقبة طلاب من زهاء ثلاثة بلدان في كلّ من أمريكا اللاتينية (التي شاركت في الدراسة الإقليمية الثالثة المقارنة والتفسيرية) وغرب أفريقيا (التي شاركت في برنامج تحليل النظم التعليمية في بلدان مؤتمر وزراء التعليم في البلدان الناطقة بالفرنسية) سيخضعون لدورات جديدة من دراساتهم الاستقصائية وللدراسة الاستقصائية للرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي، مثل دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية. وهذا النهج، الذي أصبح معروفاً بشكلٍ غير رسمي تحت اسم "Rosetta Stone" سيمكّن من

> 387 مليون طفل من الأطفال في سنّ الدراسة الابتدائية أو نسبة 56% منهم لم يحققوا مستوى الكفاءة الأدنى في القراءة

إجراء مقارنات متينة بين الدراسات الاستقصائية التي تغطّي جزءاً كبيراً من العالم (IEA, 2018).

ثانياً، يستبعد ربط التقييمات الأساسية عبر الوطنية بلداناً لا تشارك في المؤشر العالمي، ولكنها تود المساهمة بالبيانات الواردة من التقييمات الوطنية أو من مصادر أخرى (**الإطار 8-1 والإطار 8-2**). وقد بيّن أحد البرامج الإنمائية الموسعة أن معهد اليونسكو للإحصاء، بدعم من الشركاء التقنيين، يعمل على استحداث مسح لمحتوى التقييمات المختلفة ومقياس لرفع التقارير. وتنص المرحلة التالية على الاستفادة من آراء الخبراء لتعديل بنود مستمدة من مختلف الدراسات الاستقصائية وإعطائها مستوى من الصعوبة من شأنه أن يساعد في تفسير مستوى الكفاءة. ويجري استخدام هذا النهج أيضاً لتحديد كيفية ربط مستويات الكفاءة الأدنى التي تحددها التقييمات المختلفة بين البلدان (مثلاً، المعيار الأدنى في دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية) لتحديد مستوى دولي للكفاءة الأدنى.

ثالثاً، في غضون ذلك تستمر الجهود لربط مختلف مقاييس الكفاءة في معيار موحّد باستخدام تقنيات إحصائية. وبحسب آخر التقديرات، بلغ عدد الأطفال الذين لم يحققوا مستوى الكفاءة الأدنى في القراءة 387 مليون طفل من الأطفال في سنّ الدراسة الابتدائية أو نسبة 56%. وكانت هذه حالة 81% من الأطفال في وسط وجنوب آسيا و87% من الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء ولكن فقط 7% من الأطفال في أوروبا وأمريكا الشمالية. بالإضافة إلى ذلك، بلغ عدد المراهقين الذين لم يحققوا مستوى الكفاءة الأدنى في القراءة 230 مليون مراهق في سنّ الدراسة الإعدادية أو نسبة 61%. وتنطبق التقديرات نفسها لمستوى الكفاءة الأدنى في الحساب (UIS, 2017b).

محور البيانات 8-1: تقدير معدلات الإتمام لخطة التعليم لعام 2030

إنّ الغاية 4-1 من أهداف التنمية المستدامة حول إتمام التعليم والغاية 4-5 حول تكافؤ الفرص في الحصول على التعليم سمحتا بزيادة الاهتمام في استخدام استقصاء الأسر المعيشية أو بيانات تعداد السكان لرصد مؤشرات التعليم. وبالفعل، فليس هناك من بديل لبعض المؤشرات، من قبيل معدلات الإتمام لمجموعات

الإطار 8-1:

التقييمات التي يقودها المواطنون ما زالت تتطور

إنّ التقييمات التي يقودها المواطنون وتقوم على أساس الأسر المعيشية، والتي ابتكرتها المنظمة غير الحكومية "براتام" في الهند منذ زهاء 15 عاماً، قدّمت رؤىً متعمقة في قياس التحصيل التعلّمي لمختلف المجموعات السكانية، بما في ذلك أولئك الذين لا يذهبون إلى المدرسة. وقد بيّنت دراسة على فترة زمنية طويلة في الهند أنّ واحداً من ثلاثة أطفال تركوا المدرسة بين الصف الثامن والتاسع كان قادراً على قراءة نص من مستوى الصف الثاني بالمقارنة مع ثلثي عدد الذين بقوا مقيدين في المدرسة (ASER, 2018 ; Tamanujan and Deshpande, 2018).

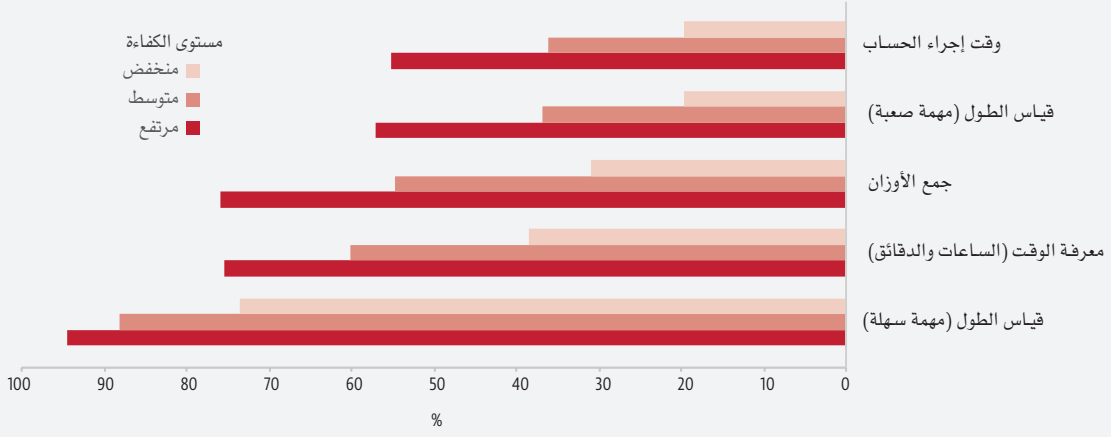
وتستمرّ التقييمات بالتوسّع والتطوّر من حيث المفهوم. فللمرة الأولى، أجري تقييم تجريبي بقيادة المواطنين في أفغانستان في عام 2018 (PAL Network, 2018). وتحت مظلة شبكة العمل الشعبي من أجل التعلّم، نجد هذا التقييم في 13 بلداً علماً بأن معهد اليونسكو للإحصاء اعترف بالتقييم بقيادة المواطنين كمصدر بيانات صالح محتمل للمؤشر 4-1-1أ.

فيما تستهدف التقييمات المماثلة عادةً الأطفال حتّى سنّ السادسة عشرة، نُظّم تقييم بقيادة المواطن للمرة الأولى في الهند على مجموعة من الأطفال بين سنّ السادسة عشر والثامنة عشر (ASER, 2018). هدف الاستقصاء إلى تقييم التفاعل بين المهارات الأساسية والتطبيقات في الحياة الحقيقية. في القراءة والكتابة، فيما أجاد 75% من المشاركين المهارات الأساسية، تمكّن أكثر من نصفهم فقط من فهم التعليمات المدوّنة على محلول إمهاء فموي. في الحساب، إنّ المهارات الأساسية غير كافية حتّى للنشاطات التي تتضمنها أعمال البناء أو الخدمات البسيطة. بين ربع ونصف المستجيبين الذين كان بإمكانهم أن يقسموا رقمين لم يتمكنوا من حسب الوقت أو معرفته، أو قياس الطول أو جمع الأوزان (**الشكل 8-4**).

الشكل 8-4:

في الهند لا يستطيع حتى الشباب الذين لديهم مهارات أساسية في الحساب تأدية الواجبات اليومية البسيطة اللازمة في العمل

النسبة المئوية من الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة والذين يمكنهم تأدية المهام المحددة، حسب الكفاءة في الحساب، الهند، 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_4

ملاحظة: يحدد مستوى الكفاءة على أنه منخفض إذا كان المجيب يتعرف على الأكثر على الأعداد المكونة من رقمين، ومتوسط إذا استطاع المجيب على الأكثر طرح عدد مكون من رقمين، ومرتفع إذا استطاع المجيب على الأكثر قسمة عدد مكون من ثلاثة أرقام على عدد مكون من رقم واحد. وتوصف مهمة قياس الطول بأنها سهلة إذا تم وضع جسم عند علامة "0" (الصفر) على المسطرة وصعبة إذا تم وضع الجسم في موضع آخر على المسطرة.

المصدر: التقريرالسنوي بشأن حالة التعليم (2018) (ASER)

سكانية معينة، نظراً إلى أنّه نادراً ما تتوفر بيانات إدارية حول الخريجين بحسب السنّ أو خصائص السكان الأخرى.

تجلب بيانات الاستقصاء تحدياتها الخاصة. وتُجرى معظم الاستقصاءات مرة كلّ ثلاث أو أربع سنوات وتُنشر النتائج بعد عامٍ واحد على الأقل، ما يخلق فجوة زمنية كبيرة.

وتتوفر دراسات استقصائية متعددة لعدة مؤشرات، ويمكن أن تؤدي إلى تقديم معلومات متضاربة. فقد أثار التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 مسألة التوفيق بين مختلف المصادر، على سبيل المثال الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات والاستقصاء الديمغرافي والصحي، وهما اثنان من المصادر الأساسية لهذه المعلومات (UNESCO, 2016). ويؤدي حساب متوسط التقديرات أو إعطاء توجّه بسيط إلى هذه التقديرات إلى تجاهل المعلومات ذات الصلة بشكل مباشر. وقد تؤدي بعض المصادر بانتظام إلى تقديرات أدنى أو أعلى من غيرها، الأمر الذي يعكس التباينات في أطر أخذ العينات أو كيفية طرح الأسئلة.

الإطار 8-2:

مصدر جديد لبيانات نتائج التعلّم – وحدة التعلم التأسيسية السادسة للاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات

إنّ الدورة السادسة للاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات لليونيسف تتضمن، من بين ابتكارات أخرى، وحدتين جديدتين ذاتي صلة، وحدة حول أداء الطفل (الفصل 12) ووحدة حول التعلّم التأسيسي. تهدف الوحدة التعليمية إلى رصد مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى أطفال تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و14 سنة، تماشياً مع المؤشر العالمي 4–1–1 (UNICEF, 2017). واعتباراً من منتصف عام 2018، من المتوقع أن تدرج هذه الوحدة في 50 استقصاءً في إطار دورة الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات رقم 6.

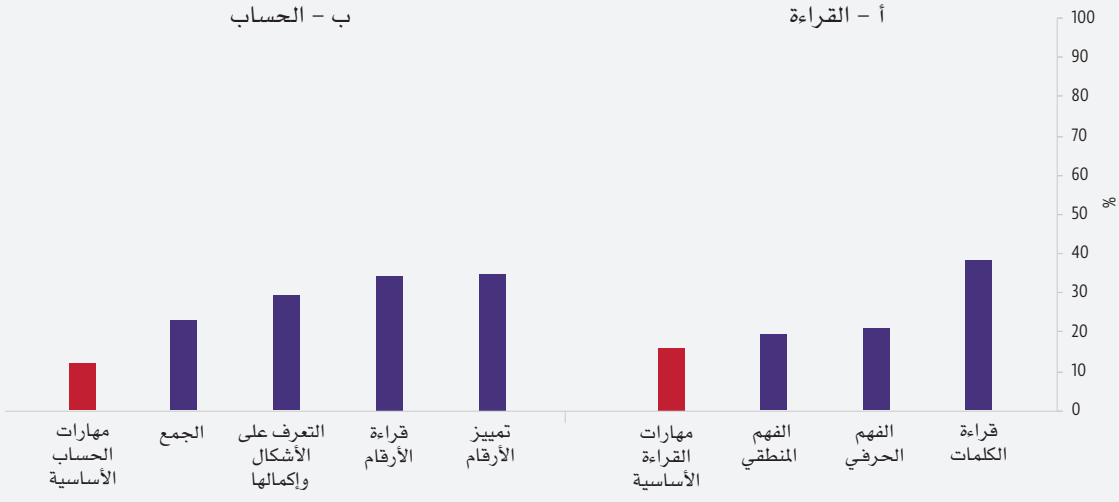
يختار الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات بشكلٍ عشوائي طفلاً واحداً من كل أسرة معيشية ويجري له تقييماً مباشراً. يتضمن تقييم القراءة قراءة قصة، وثلاثة أسئلة عن فهم المعاني وسؤالين عن الفهم المنطقي (الاستنتاجي). وللتأكد من صلة النص بالموضوع وملاءمته الثقافية، تتوافق المفردات المقدّمة مع كتب القراءة المدرسية في البلد. ويتضمن تقييم الحساب قراءة الأرقام، وتمييز الأرقام، والجمع، وكذلك التعرف على الأشكال وإكمالها. وتستند أسئلة الحساب على المهارات العالمية المتوقعة لهذا المستوى. وبالنسبة للقراءة والحساب، يُعتبر أنّ الأطفال يتمتعون بمهارات تأسيسية حين يتمكّنون من الإجابة على جميع مكوّنات التقييم المناسب.

في عام 2018، نشر التقريران الأولان للبلدان التي وافقت على تطبيق وحدة التعليم. وفي جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية، يتمتع زهاء 95% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و14 سنة بمهارات القراءة التأسيسية، بينما يتمتع 82% منهم بمهارات الحساب التأسيسية (CBS and UNICEF, 2018). وفي سيراليون، بلغت النسب المقابلة 16% و12% على التوالي. ولا يتمكن سوى 39% من الذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و14 سنة من قراءة الكلمات في القصة و34% من قراءة الأرقام (Statistics Sierra Leone, 2018) (**الشكل 8–5**).

الشكل 8-5:

طفل واحد فقط من أصل ستة أطفال في سيراليون لديه مهارات أساسية في معرفة القراءة والكتابة

النسبة المئوية من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و14 سنة الذين لديهم مهارات أساسية في القراءة والحساب، سيراليون، 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_5

المصدر: إحصائيات سيراليون (2018)

وقد تظهر بعض المصادر تغيراً أكبر بسبب صغر حجم العينة أو مسائل أخرى غير إحصائية التي تجعلها أقل موثوقية. ويقدم بعض المستجيبين المعلومات بأثر رجعي فيزيد مرور الوقت احتمال وقوع أخطاء يتعين تصحيحها.

وقد واجه مجتمع الصحة العالمي تحدياً مماثلاً لدى قياس المؤشرات استناداً إلى مصادر متعددة. فقد اعتمد فريق الأمم المتحدة المشترك بين الوكالات المعني بتقدير وفيات الأطفال نموذجاً توافقياً لوضع تقديرات سنوية لوفيات الأطفال دون سن الخامسة والمواليد في كلّ بلد عضو (Alexander and Alkema, 2018). واتّبع فريق الأمم المتحدة المشترك بين الوكالات المعني بتقدير وفيات الأمهات طريقة مماثلة (Alkema et al., 2016).

وعلى الرغم من أنها تشكل حلّاً متطوّراً يقدّم إرشادات قيّمة حول تقدير معدلات إتمام التعليم، إلا أنه ينبغي عدم تطبيق النماذج الإحصائية لمجالٍ معين على مجالٍ آخر بشكل عشوائي. وعلى سبيل المثال، فإنّ المستويات المرتفعة لوفيات الأمهات تمثل أيضاً نسبة إحصائية صغيرة من مجموع الولادات. بالمقابل، تتراوح

> يقترح التقرير العالمي لرصد التعليم طريقة جديدة لتقدير معدلات الإتمام، باستخدام نموذج يوفق بين البيانات المستمدة من دراسات استقصائية متعددة

معدلات الإتمام بين ما يقارب الصفر والجميع تقريباً، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي أو بين مجموعات محددة. وعلى نحو مماثل، استندت مختلف القرارات بشأن النماذج الصحية إلى ملاحظات تجريبية لأنماط الوفيات، وهي لا تتعلق بمعدلات الإتمام. والأمر المهم أيضاً إنّ توفر البيانات الإدارية عالية الجودة التي تسجل الوفيات في بعض البلدان وفرت معياراً مرجعياً يمكن إزاءه تقدير الانحياز الاحصائي للاستقصاءات؛ ولا يتوفر أي معيار مرجعي مكافئ لمعدلات الإتمام.

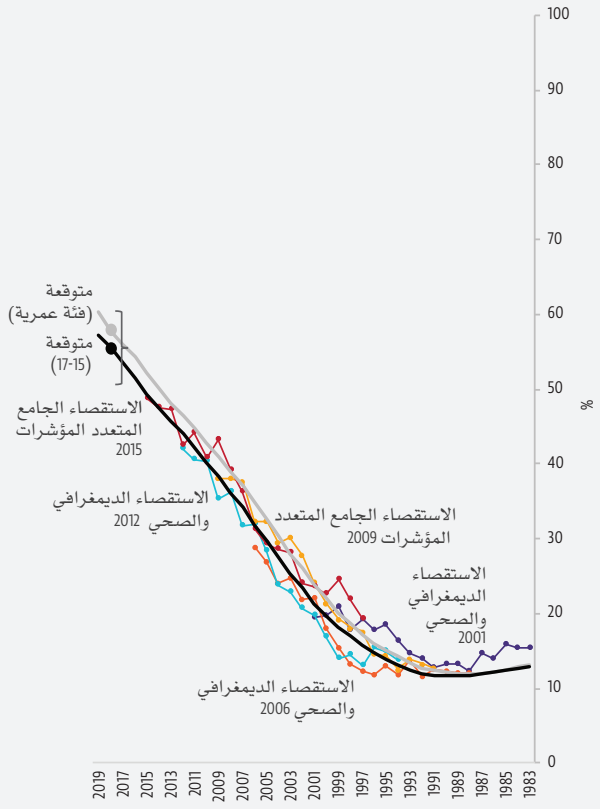
بناء على هذه الاعتبارات، وضع فريق التقرير العالمي لرصد التعليم نموذجاً مماثلاً لتقدير معدلات الإتمام، وصادق على النتائج، ووفر تقديرات إيضاحية (UNESCO, 2018). يمثل هذا النهج عدداً من المزايا المحتملة. ويسهم التنبؤ عكسياً بمعدلات الإتمام للفئات العمرية الأكبر في توفير نظرة طويلة الأجل لمسار توسّع معدّلات الإتمام في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية. ويمكن تقدير المستوى الحالي للمؤشر بإجراء استكمال قصير المدى للبيانات المستقاة حديثاً باستخدام جميع المعلومات المتوفرة. وبالتالي يمكن الإبلاغ عن تقديرات مقبولة حالية حتّى ولو أجري الاستقصاء الأخير منذ بضع سنوات، الأمر الذي ينطوي على توجيه انتقاد أساسي بشأن التقديرات المبنية على الاستقصاء. بالإضافة إلى ذلك، لا توجد حاجة للاختيار بين الأرقام المتضاربة. فالتقدير الحالي هو أكثر اتفاقاً مع الأنماط والتوجهات العامة بين مصادر البيانات عوضاً عن قبول القيمة الاسمية للتقدير الأخير المتوفر.

يجمع أحد الأمثلة من مالي أدلّة من خمسة استقصاءات للأسر المعيشية منذ عام 2001، ما يسمح بتقدير معدّل الإتمام في مرحلة التعليم الابتدائي رجوعاً حتّى الثمانينيات ولكن أيضاً بتوقع قيمة حالية بالرغم من أنّ الاستقصاء الأخير أجري في عام 2015، حين قُدِّر معدّل الإتمام بنسبة 49%. وهناك توقعان محتملان. يتوقع الأوّل مؤشر معدّل الإتمام، الذي يُحدّد للفئة العمرية بين 15 و17 سنة؛ ويقدر أنّ معدل الإتمام في عام 2018 بلغ 56%. ويتعلق التوقع الآخر بالإتمام المتأخر، بعد سنّ الخامسة عشر والسادسة عشر، لتقدير معدّل الإتمام للفئة العمرية، وهو أعلى بزهاء نقطتين مئويتين أو ثلاث نقاط مئوية (**الشكل 8-6**).

الشكل 8-6:

شهدت معدلات إتمام التعليم الابتدائي زيادة سريعة في مالي منذ أواخر تسعينات القرن الماضي

المعدل الفعلي والملائم والمتوقع لإتمام التعليم الابتدائي، مالي، 1983-2019



GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_6

المصدر: العمليات الحسابية لفريق التقرير العالمي لرصد التعليم المبنية على خمسة استقصاءات أسرية مختلفة.

تمثل النتائج خطوة أولى نحو سلسلة متسقة من معدلات الإتمام باستخدام بيانات الاستقصاء. وتتمثل الخطوة التالية في توصية فريق التعاون التقني بهذه الطريقة بوصفها الأساس للإبلاغ عن المؤشر المواضيعي لمعدلات الإتمام. وبإجراء مزيد من التنقيحات، ينبغي أن يتسنى أيضاً حساب سلسلة متسقة من معدلات الإتمام المقسّمة وفقاً لبعض الخصائص الفردية.

> على الرغم من الالتزامات بعدم التمييز، غالباً ما يكون الحق في التعليم مشروطاً بالجنسية و/أو بوضع الإقامة القانوني

ويمكن استخدام النتائج أيضاً لتحسين حساب النسبة المئوية لجميع الأطفال، عوضاً عن مجرد الطلاب الذين يحققون مستوى الكفاءة الأدنى في القراءة والحساب. ويجمع القياس حالياً بين مكوّنين: النسبة المئوية للأطفال في المدرسة والنسبة المئوية للذين حققوا المستويات الأدنى في التقييم (UIS, 2017a). في التقديرات الجديدة، قد يحلّ معدّل الإتمام، الذي يبين نسبة الأطفال الذين وصلوا إلى نهاية المرحلة الابتدائية أو الإعدادية، مكان المكوّن الأوّل.

محور السياسات 1-8: الاعتراف بحق المهاجرين وملتمسي اللجوء واللاجئين وعديمي الجنسية في التعليم

حتّى البلدان التي تقدّم تسع سنوات على الأقلّ من التعليم الإجباري والمجاني، تماشياً مع إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030، لا توسع بالضرورة نطاق هذا الحق ليشمل المهاجرين واللاجئين، سواء من حيث المبدأ أو في الممارسة العملية. وعلى الرغم من الالتزامات التعاهدية بعدم التمييز، فإنّ جعل الحق في التعليم مشروطاً بالجنسية و/أو بوضع الإقامة القانوني قد يكون الاستبعاد الأوضح في الدساتير أو التشريعات المتعلقة بالتعليم. وحتّى في غياب شروط كهذه، يُمنع العديد من المهاجرين من إعمال حقهم عن طريق مطالبتهم بإثبات وضعهم لكي يتسجلوا بالتعليم. وتعتبر الأحكام القانونية التي تمنع بوضوح التمييز ضدّ المهاجرين في قطاع التعليم الحماية الأقوى ضدّ هذا النوع من الاستبعاد.

مبدأ عدم التمييز يضمن الحق في التعليم

تتوفر الحماية للمهاجرين والنازحين داخلياً واللاجئين وملتمسي اللجوء وعديمي الجنسية عن طريق مبادئ حقوق الإنسان في المساواة وعدم التمييز. وقد أكد المبدأ العام المتعلق بعدم التمييز صكوك حقوق الإنسان المُلزمة قانونياً التي تضمن الحق في التعليم، بما في ذلك اتفاقية حقوق الطفل، والعهد الدولي الخاص

> على الرغم من أنّ جميع البلدان صدّقت على معاهدة دولية تتضمّن الحق بالتعلّم، فإن 82% فقط من الدساتير الوطنية تتضمن هذا الحكم

بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، واتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم. ومع أنّ الوضع القانوني ووضع الهجرة لم يُذكرا بوضوح في نص هذه المعاهدات، إلا أن اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤكد أنّ "مبدأ عدم التمييز يشمل جميع الأشخاص في سنّ المدرسة المقيمين في أراضي دولة طرف، بمن فيهم غير المواطنين، وبصرف النظر عن وضعهم القانوني" (CESCR, 1999) وأنّ "لجميع الأطفال الموجودين داخل أي دولة من الدول، بمَن فيهم الأطفال ممَن لا يمتلكون وثائق رسمية، الحق في الحصول على التعليم" (CESCR, 2009).

وتؤكد المعاهدات الدولية الخاصة بالهجرة على أنّ المهاجرين ولا سيما اللاجئين يتمتعون بالحقّ في أنّ يعامَلوا مثل المواطنين في التعليم. وتنص اتفاقية عام 1951 المتعلقة بوضع دول اللاجئين على أنّه يحق للاجئين الحصول على نفس المساعدات التي يحصل عليها المواطنون، بما في ذلك الاعتراف بشهاداتهم الأجنبية، والدعم المالي والإعفاء من دفع الرسوم (المادة 22) (UN General Assembly, 1951). وتؤكد اتفاقية عام 1954 بشأن وضع الأشخاص عديمي الجنسية أنّه على الدول "أن تعامل الأشخاص عديمي الجنسية بنفس المعاملة التي تعامل بها المواطنين في ما يتعلّق بالتعليم الابتدائي" (UN General Assembly, 1954).

تعكس هذه الإشارات إلى التعليم الابتدائي بالتحديد زمناً نادراً ما كان التعليم الثانوي فيه حقاً حتى للمواطنين. غير أنّ اللجنة التي تشرف على الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم توضح أنّه "يجب على الدول الأطراف أن تكفل تكافؤ فرص أطفال العمال المهاجرين، بصرف النظر عن وضع هجرتهم، مع الفرص المتاحة لأطفال المواطنين في الحصول على التعليم الثانوي المجاني" (المادة 75) (CMW, 2013).

تسلط محنة الروهينغيا الضوء على أهمية هذه المعاهدات. فبنغلاديش وماليزيا وتايلاند لم تصدق على التزامات تعاهدية أساسية متعلقة بعدم التمييز. ومن دون هذا الوضع والحماية القانونيين، غالباً ما يُمنع أطفال الروهينغيا من الحصول على التعليم. وبسبب حالة انعدام الجنسية التي طال أمدها، لا يستوفي أطفال الروهينغيا في ماليزيا شروط المدارس التي تمولها الدولة؛ أما الذين يستوفون الشروط فلا يمكنهم الخضوع لامتحانات الدخول إلى المرحلة الثانوية (RTEI, 2018).

المهاجرون مدرجون في التشريعات الوطنية ومستثنون منها

على الرغم من أنّ جميع البلدان صدّقت على معاهدة دولية تتضمّن الحق بالتعلّم، فإن 82% فقط من الدساتير الوطنية تتضمن هذا الحكم. ورغم ذلك، ليست حقوق التعليم دائماً خاضعة للتقاضي أو قابلة للإنفاذ قانونياً (RTE Project, 2017). وعلاوة على ذلك، تحدّ بعض الدساتير من حق المواطنين في التعلم، كما هو الحال في الصين واليونان على سبيل المثال (RTEI, 2018).

وفي بعض البلدان، يمكن للقوانين التي تحرم بوضوح المهاجرين الذين لا يملكون وثائق من حقوقهم أن تقوض الحق الدستوري في التعليم (**الفصل** 3). وفي أوروبا، وعلى الرغم من أن الأحكام الدستورية في بلغاريا وفنلندا وهنغاريا ولاتفيا وليتوانيا تقر بالحق في التعليم، فإن القوانين الأخرى تستثني المهاجرين غير المسجلين. في جنوب أفريقيا، يضمن الدستور والتشريعات الوطنية المتعلقة بالتعليم حق جميع الأطفال في التعليم، بصرف النظر عن وضع الهجرة أو الوضع القانوني. غير أنّ قانون الهجرة لعام 2002 يمنع المهاجرين الذين لا يحملون الوثائق من القيد المدرسي. ومع أنه يُسمح بالتسجيل المؤقت من دون وثائق، إلاّ أنّه غالباً ما يتم تجاهل هذه القاعدة (Spreen and Vally, 2012).

وفي قبرص وسلوفاكيا، يفرض على المدارس أن تبلّغ سلطات الهجرة عن الأسر التي لا تحمل وثائق ثبوتية صالحة. وفي هولندا، تمنع تشريعات محددة المدارس من تفقد حالة المهاجرين القانونية حتى يبلغوا 18 عاماً من العمر (Spencer and Hughes, 2015).

ويربط القانون الأسترالي للاستفادة من الاستحقاقات الحصول على التعليم بالحالة القانونية للإقامة، فيسهم "في جعل المهاجرين غير الحاملين للوثائق اللازمة وملتمسي اللجوء الذين رُفضت طلباتهم يعيشون حالة عدم استقرار" (CESCR, 2017). أما قانون التعليم في باربادوس فإنه "يحدّ من المنح الدراسية، والإعانات، والجوائز والمساعدات" حتّى حين يكون أطفال المهاجرين مقيمين قانونيين (CMW and CRC, 2017).

بالمقابل، تسهم القوانين التي تؤكد بوضوح على حقوق المهاجرين واللاجئين وعديمي الجنسية في زيادة احتمال إعمال الحق في التعليم. وعلى سبيل المثال، ووفقاً لدستور الاتحاد الروسي (§43) وقانون التعليم (§78)، يتمتّع كلّ طفل بالحق في التعليم. ويتمتّع المواطنون الأجانب، بمن فيهم اللاجئون المعترف بهم، وعديمو الجنسية، بحقوق متساوية في التسجيل في المدرسة الرسمية المجانية لمرحلة ما قبل الابتدائي والمرحلة الابتدائية الأساسية والمرحلة الثانوية. ومع ذلك، غالباً ما يعجز الأطفال عديمو الجنسية عن الحصول على التعليم الابتدائي بسبب نقص في الوثائق المطلوبة للتسجيل في المدرسة (RTEI, 2018).

وفي الأرجنتين، جرت تسوية أوضاع العديد من المهاجرين غير المسجلين بموجب قانون الهجرة لعام 2004 وبرنامج "باتريا غراندي" (أو الوطن الكبير) اللاحق لتسوية الأوضاع القانونية (Cortes, 2017). وينص قانون الهجرة على أنّ "الوضع غير القانوني للمهاجر لا يحول مهما تكن الظروف دون قبوله كتلميذ في مؤسسة تعليمية، سواء كانت رسمية أم خاصة، أو وطنية، أو إقليمية أو بلدية، أو ابتدائية، أو ثانوية، أو جامعية" (RTEI, 2018).

وتعترف السياسة الوطنية المتعلقة بالنازحين داخلياً بحق الأطفال النازحين في "الحصول على التعليم مثل أي طفل في مناطق أخرى من أوغندا". وتتطلب سياسة أوغندا أيضاً بذل "جهود خاصة" للتأكد من مشاركة النساء والفتيات النازحات داخلياً في التعليم مشاركة تامة وعلى قدم المساواة (RTEI, 2018).

يواجه إعمال حق المهاجرين في التعليم عقبات في التنفيذ

في حين أنّ إطار العمل القانوني الشامل مهمّ، إنّه لا يمنع بالضرورة الممارسات التمييزية الإقليمية أو المحلية في العديد من البلدان. ويعتبر مديرو المدارس حرّاساً أساسيين، فهم يقررون من الذي يعبر الباب. وقد يتطلب القيد أوراق الهوية، أو وثيقة لإثبات الإقامة، أو شهادة ميلاد، أو مؤهلات تعليمية سابقة.

> قد تتناقض الممارسات التمييزية الإقليمية أو المحلية في العديد من البلدان مع الأطر القانونية الشاملة

ولا يتمكّن العديد من أطفال المهاجرين واللاجئين وملتمسي اللجوء الذين تنقصهم الوثائق المطلوبة للقيد من الدخول إلى مؤسسات التعليم في مصر وجمهورية إيران الإسلامية والعراق والأردن ولبنان وتركيا (Equal Rights Trust, 2017).

وفي إسبانيا، وعلى الرغم من الحماية الدستورية والقانون رقم 2 الذي أقرّ في عام 2009 الذي يوسع نطاق الحق في التعليم ليشمل جميع المهاجرين القانونيين وغير القانونيين وملتمسي اللجوء، فقد حُرم الأطفال من الحصول على التعليم بسبب عدم توفر

جواز سفر صالح أو بطاقة هوية صالحة. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ ربط الحق في التعليم بالمشاركة في الإحصاء السكاني البلدي يمنع الأفراد الذين يفتقرون إلى وثائق إقامة قانونية في العنوان المناسب من الحصول على حقهم في التعليم (RTEI, 2018).

وفي الاتحاد الروسي، فسّر العديد من مديري المدارس والسلطات المحلية الأمر رقم 32 الصادر عن وزارة التعليم في عام 2014 على أنّه يشترط إثبات الحق القانوني في الإقامة من أجل التسجيل (Leech, 2017). وفي حين أن أطفال المهاجرين النظاميين في قيرغيزستان يتمتعون بالحق في الحصول على التعليم منذ انضمام جمهورية قيرغيزستان للاتحاد الاقتصادي للمنطقة الأوروبية الآسيوية في عام 2015، فإن الأغلبية التي لا تملك وثائق ثبوتية ليست مشمولة بذلك (FIDH, 2016). كما أنه غالباً ما يطلب المسؤولون عن المدارس في أوزبكستان وثيقة لإثبات الإقامة أو جواز سفر أو إجادة اللغة الوطنية قبل التسجيل (RTEI, 2018).

وقد سلّطت اللجنة المعنية بالعمال المهاجرين ولجنة حقوق الطفل الضوء على طلب شهادة الميلاد أو الشهادات السابقة باعتباره ممارسة تمييزية، وتوصي اللجنتان بأن "تتخذ الدول تدابير ملائمة للاعتراف بالتعليم السابق للطفل عن طريق الاعتراف بالشهادات المدرسية التي حصل عليها سابقاً و/أو إصدار شهادات جديدة استناداً إلى قدرات وإمكانات الطفل" (CMW and CRC, 2017).

وقد يعتقد مديرو المدارس الذين يصرون على الحصول على وثائق كاملة قبل تسجيل الطفل المهاجر أنّ القانون يتطلب منهم القيام بذلك. وقد تسهم التوضيحات والإثباتات الرسمية في تخطي سوء الفهم هذا.

وفي عام 2014، أوضحت تركيا وإيطاليا أنّ الوثائق ليست ضرورية للتسجيل. وفي إيطاليا، أفادت الإرشادات التي وضعتها وزارة التعليم والجامعات والبحوث أنّه لا يجوز منع أي طفل من التسجيل في المدرسة بسبب افتقاره لوثائق إثبات الإقامة (RTEI, 2018)، وأنّ المدارس ليست مطالبة بإبلاغ سلطات الهجرة بذلك (Delvino and Spencer, 2014). وأوضح حكم صدر عن مجلس الشورى الإيطالي أنّه يسمح لمن لا يحمل بطاقة إقامة بمتابعة دراسته بعد سنّ الثامنة عشر لإتمام الدراسة الثانوية (Italy Council of State, 2014). وفي تركيا، ألغى قانون جديد القيود التي تشترط على الأطفال السوريين توفير رخصة إقامة تركية قبل التسجيل.

وقد يتيح إطار عمل قانوني وطني قوي للمؤسسات أو المعاهد الرسمية معالجة مسألة انتهاكات حقوق التعليم من قبل مديرين تجاوزوا صلاحياتهم، مثلما جرى في فرنسا (**الإطار 8-3**).

الإطار 8-3:

فرنسا تؤمن سبل انتصاف قانونية ضد انتهاك الحق في التعليم

في فرنسا، يعتبر رؤساء البلديات مسؤولون عن التسجيل في مرحلة ما قبل الابتدائي والمرحلة الابتدائية. وقد رفض بعضهم تسجيل الأطفال الذين لم يتمكنوا من إثبات إقامتهم القانونية في البلدية. ويعتبر القيام بهذا العمل انتهاكاً للقانون الفرنسي الذي ينص بوضوح على أنّ الافتقار إلى الإقامة لا يبرّر فرض قيود على التعليم. وفي عام 2016، سلط تعميم صادر عن وزارة التعليم الضوء على أنّ تسجيل التلاميذ الأجانب في المدرسة، مهما بلغت أعمارهم، ليس مشروطاً بتقديم رخصة إقامة. وتفيد إضافة إلى قانون التعليم وضعت في عام 2017 أنّ أوضاع العائلات التي تعيش في البلدية وترتيبات سكنها لا يمكن أن تكون مبرراً لرفض القبول (RTEI, 2018).

وباستخدامهم لهذه الأسس القانونية المتينة، يتمتع الأهل بوسائل مختلفة لتحدّي قرارات القبول التمييزية. فيمكنهم أن يحيلوا حالتهم إلى أمانة المظالم، وهي هيئة غير قضائية مستقلة تدافع عن حقوق الشعب. وتتمتع أمانة المظالم بسلطة في مجال التحقيق والتدخل في ما يتعلق بالتمييز في التسجيل في المدارس. وفي عام 2017، وجّهت أمانة المظالم توبيخاً لرئيسَ بلدية في مقاطعة أو-دو-سين لأنه رفض تسجيل طفل بسبب أصوله (France Human Rights Defender, 2017). ويعتبر الاستئناف القضائي سبيلاً آخر. فالمحاكم تتمتع بسلطة نقض القرار أو معاقبة الطرف المنتهك. ففي عام 2016، أمرت محكمة في مدينة ليل البلدية بتسجيل طفل، فارضة عليها ضريبة يومية قيمتها 1500 يورو (Administrative Tribunal of Lille, 2016). وفي عام 2016، غرّمت المحكمة بلدية في ري-أورانجي بسبب رفضها تسجيل طلاب أجانب من جماعة الروما (Administrative Tribunal of Versailles, 2016).

الخلاصة

يمكن للعوامل القانونية والتنظيمية والتنفيذية أن تحرم الأطفال المهاجرين من الحق في التعليم. والحقوق الضمنية التي تمنحها الأحكام العامة غير التمييزية لا تضمن عملياً حقهم في التعليم. ويصح هذا بشكلٍ خاص حين يستثني القانون الوطني بشكلٍ واضح غير المواطنين أو المهاجرين الذين يفتقرون إلى الوثائق الثبوتية من الحق في التعليم. وحتّى في غياب تمييز واضح كهذا، فإنّ المتطلبات الصارمة للوثائق، سواء كانت قانونية أو مفروضة عشوائياً من قبل المديرين المحليين، قد تحول دون الحصول على التعليم. ولا يمكن أن يضمن هذه الحقوق سوى التشريعات التي تقرّ حقّ المهاجرين في التعليم، بمن فيهم الذين يفتقرون إلى الوثائق الثبوتية وعديمو الجنسية، وحقهم في الحصول على التعليم غير الإلزامي. بالإضافة إلى ذلك، يجب وضع وسائل رسمية تسمح للأهل وأفراد المجتمع بالتصدي لانتهاك الحقوق والمطالبة بسبل الانتصاف.

يجمع "بيتنا" بين الأطفال في المركز المجتمعي التابع للمجلس النرويجي للاجئين، سالونيك، اليونان، 2018. ويطور الأطفال في "بيتنا" ملكاتهم العقلية والحركية، والتنظيم الذاتي والتعبير والربط بين الأشياء عن طريق اللعب والفن والحركة.

الصورة: Refugee Trauma Initiative

الرسائل الرئيسية

يبلغ المعدل العالمي لالتحاق الأطفال بالتعليم المنظَّم قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم 69%، وهو معدل يرتفع ببطء ولكن بثبات.

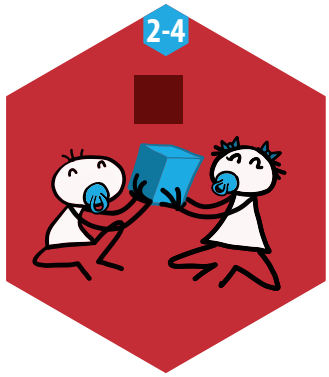
يجري استعراض قوة مؤشر التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة الخاص باليونيسف. وأظهرت البيانات المستقاة من الجولتين الأخيرتين للدراسات الاستقصائية التي شملت سبعة بلدان أن تحسّن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات في مجال القراءة والكتابة والحساب، وهو مجال من أربعة مجالات جرى قياسها، كان ضئيلاً بوجه عام.

لم يبدِ سوى عدد قليل نسبياً من البلدان اهتماماً في تقييم التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة في الدراسات الاستقصائية عبر الوطنية. وتسعى من جانبها أيضاً البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل إلى وضع وتطوير آليات رصد وطنية لقياس الجاهزية للمدارس. ولم تقم سوى 8 بلدان من أصل 34 بلداً شملهم الاستقصاء بجمع بيانات عن المجالات الأربعة التي لا بد منها للخروج بتقييم سليم ومتكامل لهذه التنمية، وهذه المجالات هي: المجال المعرفي، والمجال اللغوي، والمجال البدني، والمجال الاجتماعي والعاطفي.

يشكّل الأطفال دون سن الخامسة أكثر من سدس النازحين قسراً في العالم. وإن عدم إحاطتهم بالرعاية اللازمة والعلاقات الواقية أمر قد يلحق الضرر بصحتهم العقلية على المدى الطويل ويؤدي إلى مشاكل اجتماعية واقتصادية. وينبغي أن تركز أفضل الممارسات فيما يخص الأطفال دون سن الخامسة على الأسر ومقدمي الرعاية، وأن تعتمد نهجاً متعدد القطاعات.

وقد كشفت مراجعة لستٍ وعشرين خطة فعالة لتوفير المعونة الإنسانية للاجئين أن نصفها تقريباً لم يذكر تعلم أو تعليم للأطفال دون سن الخامسة وأن أقل من الثلث ذكر التعليم قبل الابتدائي.

الفصل 9



الغاية 2-4

الطفولة المبكرة

ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030

المؤشران العالميان

4-2-1 – *نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعليم والرفاه النفسي، بحسب الجنس*

4-2-2 – *معدل المشاركة في التعلم المنظَّم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، بحسب الجنس*

المؤشرات المواضيعية

4-2-3 – *النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية وحافزة للتعلم*

4-2-4 – *نسبة القيد الإجمالية للأطفال في (أ) التعليم قبل الابتدائي و(ب) التطوير التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة*

4-2-5 – *عدد سنوات التعليم قبل الابتدائي (1) المجاني و(2) الإلزامي المضمون بموجب الأطر القانونية*

محور البيانات 9-1: عدد قليل من البلدان لديه نظم وطنية لرصد الجاهزية للمدرسة 142

محور السياسات 9-1: توفير التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة للنازحين 144

تعتبر التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة ركيزة أساسية لنماء الطفل على المستوى المعرفي والعاطفي، ولها أيضاً وظيفة حمائية فاعلة في أوضاع الأزمات والكوارث وما ينجم عنها من معاناة وصدمات (**محور السياسات 9-1**). والمؤشر العالمي 4-2-1 – "نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعليم والرفاه النفسي، بحسب الجنس" – هو المعني بالتعبير عن مدى التركيز على النمو في مرحلة الطفولة المبكرة في المجالات المحورية التي تضع الطفل على المسار الصحيح. ويستند هذا المؤشر إلى مؤشر اليونيسف لتنمية الطفولة المبكرة وذلك بموجب الاتفاقية ولأن اليونيسف هي الوكالة المتخصصة القيمة عليها. ويستند المؤشر إلى 10 أسئلة تغطي أربعة مجالات هي: القراءة والكتابة والحساب؛ والحالة البدنية؛ والنماء الاجتماعي والعاطفي؛ والتعلم. وتندرج هذه المسائل في الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات الخاص باليونيسف، وجولات مختارة من الدراسات الاستقصائية الديموغرافية والصحية.

> "للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة وظيفة حمائية فاعلة في أوضاع الأزمات والكوارث وما ينجم عنها من معاناة وصدمات"

واستخدم الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 4 (2010–2012) النسخة الحالية لمؤشر تنمية الطفولة المبكرة (UNICEF, 2017). وتتوفر البيانات المستمدة من الاستقصاء 4 والاستقصاء 5 (2013–2016) عن عدة بلدان ما يسمح بتحليل ما يحصل من تغيرات مع مرور الوقت. وتشير النتائج إلى أن نسبة النمو المتعلقة بالمجال البدني عالية في كل البلدان التي شملتها عملية الاستقصاء، ودون هذه النسبة مجال التعليم والتعلم. أما التنمية في المجال الاجتماعي والعاطفي ومجال القراءة والكتابة والحساب فالتباين بين البلدان على أشده. وكانت التحسينات محدودة عموماً في مجال القراءة والكتابة الذي يعوزه التكافؤ إلى حد كبير. وأفضل مستوى لهذه التحسينات تحقق في بليز (ارتفعت النسبة من 46% إلى 52.5%) وموريتانيا (ارتفعت النسبة من 19% إلى 27%)، بينما انخفضت النسبة في الكامرون وكازاخستان (**الشكل 9-1**).

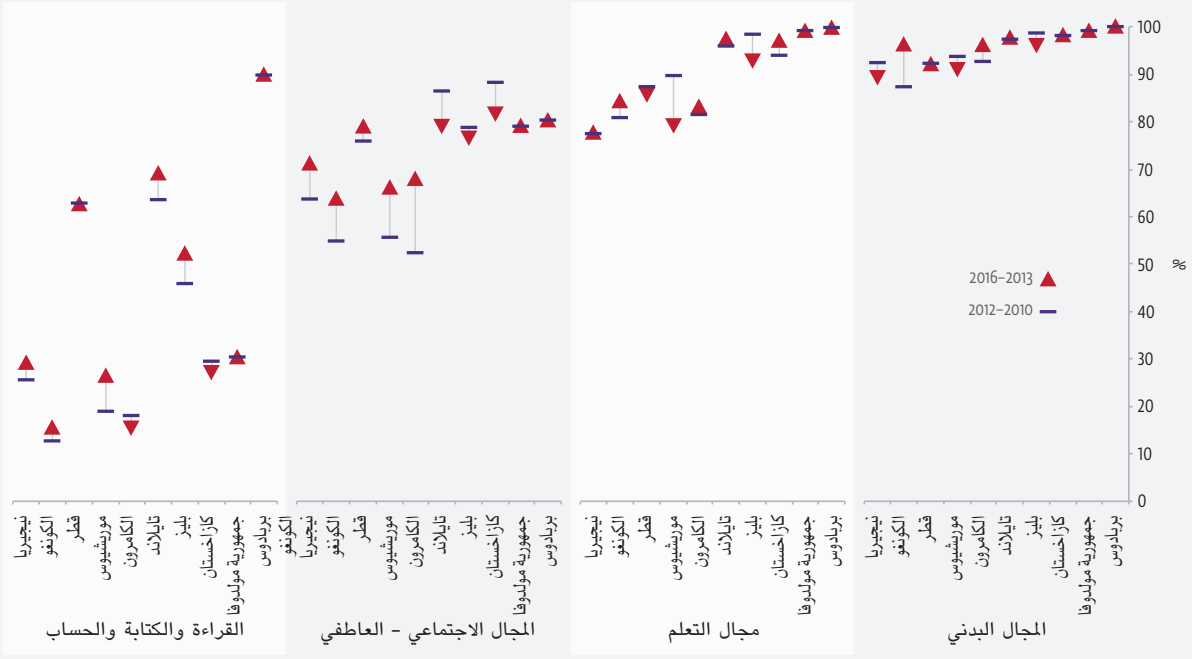
وقد أدى الاهتمام بتعزيز مؤشر تنمية الطفولة المبكرة إلى قيام فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة إلى إضفاء صفة الفئة الثالثة للمؤشر 4-2-1 ما يتطلب خطة عمل لتحسين منهجيته. وقررت اللجنة الإحصائية للأمم المتحدة في عام 2017 إنشاء فريق خبراء مشترك بين الوكالات معني بتنمية الطفولة المبكرة بوصفه هيئة استشارية وتنسيقية تتولى مراجعة جهود اليونيسف الرامية إلى تحسين مؤشر تنمية الطفولة المبكرة. وقد استعرضت اليونيسف أكثر من 500 بند في 10 دراسات لتقييم تنمية الطفولة المبكرة (تقارير غير مباشرة تخص الآباء أو المعلمين وتقييمات مباشرة لأوضاع الطفل). وقامت باختبارات معرفية لمجموعة مختارة من البنود في بلغاريا والهند وجامايكا والمكسيك وأوغندا والولايات المتحدة الأمريكية، وطلبت إعداد دراسات أساسية أو مرجعية عن كل مجال من مجالات الطفولة المبكرة والجوانب المنهجية والقياسات النفسية للمؤشر المنقح. ومن المتوقع أن يُنجز هذا العمل في أوائل عام 2019 (IAEG-SDGs, 2018). وسوف تُعرض بنود جديدة في الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 7 وما بعده.

وكان الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات 6 قد أدخل بالفعل تغييراً واحداً على المؤشرات المتعلقة بالتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث وسَّع نطاق المعلومات المتعلقة بمشاركة الكبار وأولياء الأمور في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة لتشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين و4 سنوات بدلاً من 3 و4 سنوات. وتوفر هذه الأسئلة معلومات وبيانات للمؤشر

الشكل 9-1:

الفروق بين البلدان في مجالات تنمية الطفولة المبكرة ضئيلة نسبياً باستثناء معرفة القراءة والكتابة والحساب

النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً والذين يسير نموهم على المسار الصحيح، بحسب المجال، بلدان مختارة، 2010-2012 و2013-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

المواضيعي 4-2-3: "النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية وحافزة للتعلم". ويعكف فريق من الخبراء بقيادة اليونيسف على وضع أسئلة نموذجية لدراسات استقصائية أخرى، مع التأكيد على ضمان تطبيقها عالمياً ومراعاتها للتنوع الثقافي.

كما تتولى دراسات استقصائية أخرى قياس عوامل الأبوة والأمومة والبيئة البيتية، مثل البرنامج أو المشروع الإقليمي المعني بمؤشرات تنمية الطفولة (Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI)) الذي يجري تطبيقه في أربعة بلدان في أمريكا اللاتينية. وقد أظهر أن نوعية التفاعل بين الكبار والأطفال – سواء عن طريق لعب الآباء والأمهات مع الأطفال أو الغناء لهم أو إشراكهم في الحديث – له تأثير مهم على تنمية الطفل. وتتسع الفجوة بين الأطفال في أعلى وأسفل البيئات الحاضنة للتنمية الاجتماعية والعاطفية (نيكاراغوا وبيرو) والتنمية المعرفية (كوستاريكا وباراغواي) مع تقدمهم في العمر. وأحد العوامل المسؤولة عن هذه الفجوة هو الفقر، الذي يزيد من الضغط على الوالدين وينال من قدرتهما على توفير التحفيز اللازم (Verdisco et al., 2015).

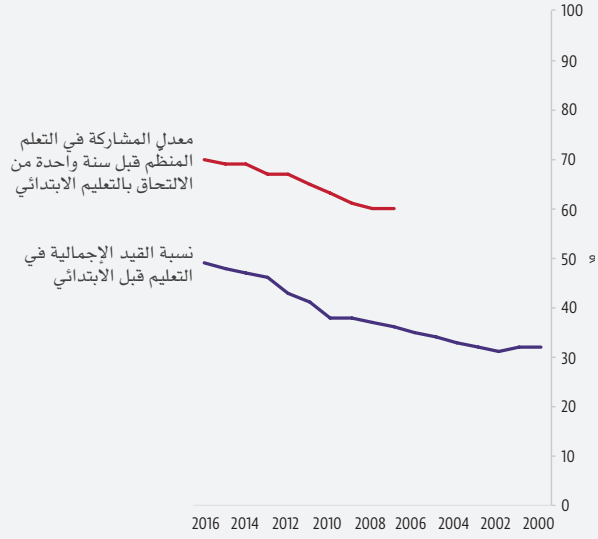
وستظهر في عام 2019 الدراسة الدولية عن التعلم المبكر ورفاه الطفل لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. والهدف من ذلك هو تقييم النمو المعرفي والاجتماعي والعاطفي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات في البيئة المؤسسية، مثل مراكز ومدارس الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وتتضمن الدراسة تقييماً مباشراً للمعرفة الناشئة في مجال القراءة والكتابة والحساب، والتنظيم الذاتي، والمهارات الاجتماعية والعاطفية، كما تتضمن استبيانات موجهة للآباء والأمهات والمعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى النظر في ملاحظات المشرف (OECD, 2018).

ولكن يُلاحظ أن عدد البلدان المشاركة في هذه العملية قليل نسبياً، ما يدل على أن البلدان المرتفعة الدخل غير متحمسة عموماً لتقييم مهارات التعلم المبكر في سياق مقارن. ومن غير المحتمل أن تؤدي التدابير القائمة على العمليات الاستقصائية إلى تعميم الممارسة على المستوى القطري في وقت قريب. وهناك في نفس الوقت، عدة بلدان تستثمر على نطاق المنظومة في رصد تنمية الطفولة المبكرة والاستعداد المدرسي لتحديد الحاجة إلى التدابير اللازمة لسد الثغرات (**محور البيانات 9-1**). وتجدر الإشارة إلى أن الغرض الرئيسي من عملية رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة، لا سيما فيما يتعلق بمؤشرات النتائج، هو دفع عملية تحقيق الهدف 4 إلى الأمام. فلا بد له أن يشير إلى أن نتائج التعليم تستحق الانتباه وأنه يتعين على البلدان أن تستثمر في تعزيز آليات الرصد وجعلها متينة وموثوقة. أما فيما يتعلق بإمكانية الربط بين بيانات البلدان بشأن النتائج فهي مسالة يمكن معالجتها في مرحلة ثانية، خاصة بالنسبة لأمور ومفاهيم معقدة مثل تنمية الطفولة المبكرة.

الشكل 9-2:

سبعة من عشرة أطفال يلتحقون بالتعليم قبل المدرسي في السنة التي تسبق الالتحاق بالتعليم الابتدائي

معدل المشاركة في التعلم المنظَّم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي) ونسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي 2000-2016



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

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS).

> يبلغ المعدل العالمي للمشاركة في التعلم المنظَّم قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي 70%، وهو معدل يزداد ببطء ولكن بثبات

ويتراوح حالياً المؤشر العالمي 4-2-2 - "معدل المشاركة في التعلم المنظَّم (قبل سنة واحدة من عمر الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي)، بحسب الجنس" - بين 42 في البلدان المنخفضة الدخل و93% في البلدان المرتفعة الدخل. ويبلغ المتوسط العالمي 69% وهو يزداد ببطء ولكن بثبات. في المقابل، بلغت نسبة القيد الإجمالي في التعليم قبل الابتدائي، الذي يتراوح أمده بين سنة واحدة في بعض البلدان وأربع سنوات في بلدان أخرى، 50% في عام 2017 (**الشكل 9-2**).

وإذ يقوم المؤشر العالمي 4-2-1 برصد نتائج تنمية الطفولة المبكرة حتى سن الرابعة، يتولى المؤشر العالمي 4-2-2، المعني بالسنة التي تسبق دخول التعليم الابتدائي، رصد التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة فيما يخص الأطفال في سن الخامسة في البلدان التي يبتدئ فيها التعليم الابتدائي في سن السادسة. ولكن لا يوجد أي مؤشر لرصد الأطفال في سن الخامسة في واحد من كل خمسة بلدان تبدأ الدراسة الابتدائية فيها في سن السابعة. وتؤثر هذه المسألة على البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء وربما على عدد كبير من الأطفال: ويبلغ فوج الأطفال الذين جرى رصدهم لسنة واحدة 5 ملايين طفل تقريباً في إندونيسيا ويفوق المليون في إثيوبيا وجنوب أفريقيا وجمهورية تنزانيا المتحدة.

محور البيانات 9-1: عدد قليل من البلدان لديه نظم وطنية لرصد الجاهزية للمدرسة

يدعم فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة التنوع في مصادر البيانات، وهو تحول ملحوظ مقارنة بفترة التعليم للجميع (2000-2015). ويفرض تركيزها الواسع النطاق، فيما يخص الإنصاف والتعلم على سبيل المثال، متطلبات ثقيلة نسبياً على البلدان. ومن ذلك أنه قد يجري التركيز، في بعض الحالات، على ضرورة أن توفر البلدان بيانات عن زيادة نطاق أو تعميم الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر من التركيز على ضمان إمكانية المقارنة بالكامل. وهناك من ينتقد إطار الرصد الخاص بالهدف 4 للتنمية المستدامة باعتباره طموحاً للغاية، ولكن دوره الرئيسي في الواقع دور تمكيني وتكويني، إذ يلفت انتباه البلدان إلى القضايا الرئيسية ويستكشف السبل لجمع البيانات ذات الصلة.

> إن "الجاهزية للمدرسة" و"المسار الصحيح" مفاهيم فضفاضة يُنظر إليها وتفسر بشكل مختلف في شتى أرجاء العالم

المؤشر العالمي 4-2-1 – نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون على المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعليم والرفاه النفسي، بحسب الجنس – ليس استثناء. ويلاحظ أن "الجاهزية للمدرسة" و"المسار الصحيح" مفاهيم فضفاضة يُنظر إليها وتفسَّر بشكل مختلف في شتى أرجاء العالم. غير أن تحديد مصادر المؤشر اقتصر على الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات والمؤشر الحالي لتنمية الطفولة المبكرة. وتعكف اليونيسف على اختبار مجموعة جديدة وموسعة من الأسئلة والخروج بمؤشر جديد محدَّث لتنمية الطفولة المبكرة من خلال فريق عمل أنشأه فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة.

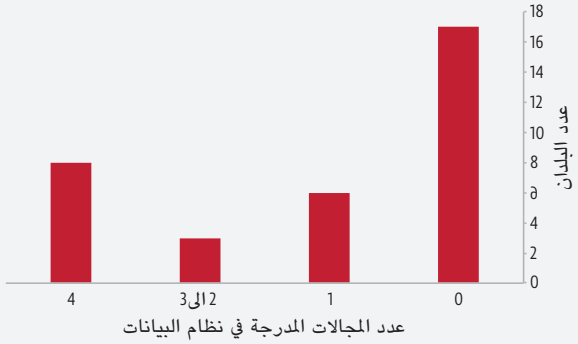
ومهما كانت التحسينات التي تطرأ على موثوقية ومصداقية مؤشر تنمية الطفولة المبكرة، فإن البلدان قد تحتاج إلى المزيد من حرية التصرف في استخدام التدابير المتوفرة فيما يخص جاهزية المدارس التي تخدم احتياجاتها وتتوافق مع الهياكل المؤسسية والخصائص الثقافية. وينبغي لعملية رصد تنمية الطفولة المبكرة أن تحدد الاتجاهات والحاجة المحتملة للتدخلات السياساتية والتدابير الداعمة، وأن لا تكون أداة تقييم للنخبة، معيارها الدرجات العالية أو الامتياز، ويكون ذلك على حساب الأطفال غير "الجاهزين" (National Research Council of the National Academies, National Research Council of the National Academies, 2008). ولا تعني الجاهزية للمدرسة ما إذا كان الأطفال جاهزين للمدرسة فقط وإنما أيضاً ما إذا كانت المدارس جاهزة للأطفال (UNICEF, 2012).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للدراسات الاستقصائية في رصد الفوائد التي يجنيها الأطفال من التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة وفي فهم دور الأسرة المعيشية والعائلة في تنمية الطفولة المبكرة، إلا أنها ليست بديلاً للنظم الوطنية التي تجمع بيانات شاملة وسنوية وواسعة النطاق عن الأبعاد الفردية لتنمية الطفولة المبكرة. غير أن هذه النظم الوطنية نادرة حتى في البلدان المرتفعة الدخل (Anderson et al., 2017; Raikes, 2017). كما توجد في بعض البلدان اعتراضات أساسية على جمع واستخدام بيانات النتائج الخاصة بالأطفال (Bertram and Pascal, 2016).

الشكل 9-3:

لم يقم سوى عدد قليل من البلدان بجمع البيانات عن جميع المجالات الأربعة لتنمية الطفولة المبكرة

البلدان بحسب عدد مجالات تنمية الطفولة المبكرة المدرجة في نظام البيانات الإدارية الخاص بها 2012-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_3

ملاحظة: يعتمد التحليل على 34 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل

المصدر: بالاستناد إلى التقارير الوطنية للنهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (البنك الدولي)

بدلاً من ذلك، تتوفر لدى البلدان عموماً أطر وإجراءات وطنية لرصد معايير الجهات المزودة للرعاية والتربية من حيث الموظفين والتدريب والمرافق والمناهج الدراسية، مثل السياسة الوطنية للرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في الهند لعام 2013 (Ministry of Women and Child Development, 2013; Paul, 2017). وينبغي أيضاً التمييز بين الرصد الوطني للتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة وعمليات تقييم تأثير البرامج، مثل العنصر الخاص بنظام الإبلاغ الوطني في برنامج الرعاية والتربية في المرحلة قبل الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية (Head Start program)، الذي يعمل على توفير التعليم والرعاية الصحية والغذائية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من الأسر المنخفضة الدخل (Wortham, 2012).

ويتضمن نهج البنك الدولي القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم وحدة لتنمية الطفولة المبكرة قيّمت مدى توفر بيانات النظم الإدارية في مجالات التنمية المعرفية واللغوية والبدنية والاجتماعية – العاطفية للطفولة المبكرة. ولم تقم بجمع البيانات عن جميع المجالات الأربعة سوى 8 بلدان من أصل 34 بلداً (**الشكل 9-3**). ولا تعبر النتائج التي خلص إليها النهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم سوى عن عدد المجالات التي جرى تناولها بشكل من الأشكال، ولا تبين كيف جمعت البيانات أو مدى توفر البيانات المجمعة على المستوى الوطني.

وتتابع بلغاريا وتسجل نمو الطفل عبر المجالات الأربعة وفق جدول منهجي منتظم فيما يتعلق بمحطات التعلم المتوقعة في مرحلة ما قبل المدرسة. ومع ذلك، لا تُستخدم البيانات بشكل كامل لدعم سياسات تنمية الطفولة المبكرة (World Bank, 2013a). وفي العراق، يقوم معلمو المرحلة قبل الابتدائية بتسجيل تقييماتهم للتنمية الفردية، ولكن المعلومات لم تُحلل على مستوى أعلى (Adams and Denboba, 2017).

ويمثل البرنامج المعنون "شيلي تنمو معك" (Chile Crece Contigo) أفضل ممارسة في رصد تطور الطفولة في المرحلة المبكرة، حيث يجري تتبع مسيرة الأطفال بشكل شامل، مع آليات تستجيب لاحتياجاتهم، من خلال خدمات متعددة القطاعات (World Bank, 2013b). واستخدمت النتائج في الواقع للتخطيط الاستراتيجي على المستوى الوطني، حتى فيما يتعلق بالأطفال دون سن الثالثة (Bertram and Pascal, 2016).

وتحتفظ جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة بسجل أو ملف مخصص لتنمية كل طفل من الأطفال الذين التحقوا بمراكز الطفولة المبكرة منذ عام 2014. ويقوم المعلمون بتوثيق التنمية بالنسبة لإطار المعايير الوطنية للتعلم المبكر والتنمية. وتفيد هذه الملفات ليس فقط في تعزيز التعليم الفردي قبل المدرسي وإنما توثق أيضاً مدى الجاهزية للمدارس وتسهل الانتقال إلى التعليم الابتدائي (World Bank, 2015).

ويقضي الإطار الوطني للمناهج الدراسية لعام 2014 في جنوب أفريقيا بإجراء تقييمات غير رسمية في ست مناطق للتعليم والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة (South Africa Department of Basic Education, 2015). ولا تقوم هذه التقييمات بتحديد علامات أو نسب مئوية وإنما تسجل مدى الجاهزية للالتحاق بالتعليم الابتدائي. وترسل التقارير إلى أولياء الأمور والمدارس قبل الانتقال إلى التعليم الابتدائي وتستخدم في عمليات الرصد الوطنية.

ويستند النهج الذي تعتمده جامايكا إلى دليل مناهج الطفولة المبكرة لعام 2010 لمن هم في سن الرابعة والخامسة. وكانت عملية جمع البيانات في جامايكا تعتمد حتى وقت قريب على استقصاء الظروف المعيشية، ثم اعتمدت عملية تقييم جديدة لمدى الجاهزية للمدرسة – أجريت لأول مرة على المستوى الوطني في عام 2016 – شملت في عام 2017 ما يقرب من 86% من الأطفال في سن 4 سنوات فيما يقرب من 88% من مراكز تربية الطفولة المبكرة (The Early Childhood Commission, 2018). ويتمثل الهدف الرئيسي في سد الثغرات في مجال الجاهزية للمدرسة من خلال التدخلات الفردية، كما يمكن لعملية التقييم أن تنير الدرب أمام السياسة الوطنية باعتبار أن تنفيذها يتم بصورة مركزية.

محور السياسات 9-1: توفير التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة للنازحين

يشكل الأطفال دون الخامسة من العمر 16%، أو ما يزيد على 4 ملايين طفل، من المشردين على الصعيد العالمي (UNHCR, 2018a). وتؤثر هذه المحنة على الأطفال الصغار على المدى القريب والبعيد. إذ يمكن أن تترتب على التعرض للعنف والضغوط الناجمة عن حالة التفكك والاضطراب آثار مدمرة، لا سيما في السنوات الأولى عندما يمر الدماغ بفترة نموه السريع (Britto et al., 2017). حتى الأطفال الذين لا يقعون ضحية للعنف الجسدي يمكن أن يصابوا بصدمة نتيجة الانفصال عن الأسرة والمنزل. وبغياب التدخل الكافي والعلاقات التي توفر الحماية والرعاية، يمكن لحالة النزوح والصراع أن تؤدي إلى جيل يعاني من مشاكل عقلية واجتماعية واقتصادية طويلة الأجل (Center on the Developing Child, 2007; International Rescue Committee, 2017).[1]

> ينبغي للتدخلات بشأن أولاد المهاجرين دون سن الخامسة أن تركز على الأسر ومقدمي الرعاية، وأن تستند إلى البرامج والمبادرات القائمة وتعتمد نهجاً متعدد القطاعات

وهناك أدلة وافية ومتنامية على التأثير الإيجابي للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة على مسارات الحياة (The Lancet, 2016). وتعتبر التدخلات المناسبة، ومنها التعلم المبكر، حاسمة بالنسبة للأطفال الذين يحيون حياة يشوبها العنف وعدم الاستقرار أو الذين يفتقرون لبيئات مستقرة تتوفر فيها الرعاية والتربية. وينبغي أن تركز هذه التدخلات على الأسر ومقدمي الرعاية، وأن تستند إلى البرامج والمبادرات القائمة وتعتمد نهجاً متعدد القطاعات. ويعتبر إطار الرعاية المغذية (المنشئة)، الذي أطلقته منظمة الصحة العالمية وشركاؤها في أيار/مايو 2018، نهجاً من هذا القبيل. ويحدد هذا الإطار خمسة عناصر، منها فرصة التعلم المبكر (WHO et al., 2018).

ومن بين المؤشرات الأخرى على الالتزام المتنامي بتربية ورعاية أطفال اللاجئين والمهاجرين، إعلان نيويورك لعام 2016 الخاص باللاجئين والمهاجرين (المادة 82) الذي دعا الدول الأعضاء في

1 يعتمد هذا القسم على دراسة بقلم بوشان وآخرين (Bouchane et al. 2018).

> ما يقارب نصف خطط الاستجابة الإنسانية والاستجابة للاجئين البالغ عددها 26 خطة فاعلة لم يشر إلى احتياجات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة

الأمم المتحدة إلى دعم تعليم الطفولة المبكرة للاجئين (United Nations, 2016). وفي أواخر عام 2017، أعلنت مؤسسة ماك آرثر عن تقديم منحة بقيمة 100 مليون دولار أمريكي لورشة عمل سمسم ولجنة الإنقاذ الدولية للقيام بأنشطة في مجال تنمية الطفولة المبكرة في العراق والأردن ولبنان والجمهورية العربية السورية، وهي أكبر مبادرة من نوعها في مجال الاستجابات الإنسانية (MacArthur Foundation, 2017). ويبقى هناك الكثير من مناطق وبيئات النزوح التي بقيت فيها الاحتياجات التعليمية المبكرة للأطفال الصغار النازحين قسرياً تنتظر من يلبيها على النحو الواجب.

ما زال الانتفاع بالتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة محدوداً

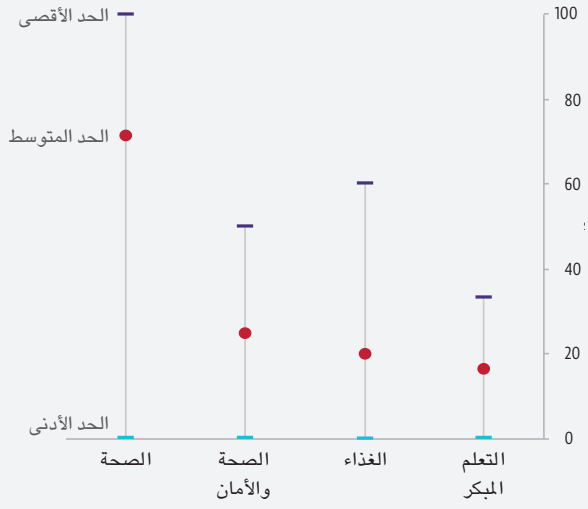
وتشير دراسة تشمل تسعة من البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا والبلدان المرتفعة الدخل إلى أن الاستجابة إلى احتياجات الأطفال الصغار من اللاجئين وطالبي اللجوء كانت "ضعيفة للغاية" داخل مراكز الاستقبال وخارجها. ويعبّر هذا الأمر عن المرتبة المتدنية التي تحتلها هذه الخدمات في سلّم الأولويات لدى واضعي السياسات الوطنية وتوزيع المسؤوليات في مجال التخطيط والتنفيذ عبر المستويات الحكومية. وتقدم كندا بعض الخدمات للقادمين الجدد، وتقتصر رعايتها على الأطفال الذين يلتحق آباؤهم في دورات تعليم اللغة الممولة من القطاع العام. وتفتقر هولندا إلى سياسة وطنية لتوفير التعليم للاجئين دون سن التعليم الإلزامي. ونجد حتى في البلدان التي تقدم الخدمات أن مقدمي الخدمات غالباً ما يكونون غير مؤهلين للتعامل مع التنوع الثقافي واللغوي لأطفال المهاجرين وما يعانونه من صدمات. في السويد، يحق قانوناً لغير الناطقين بلغة السكان الأصليين في مرحلة ما قبل المدرسة (23% من القيد المدرسي) ممارسة لغتهم الأم، ولكن 39% منهم فقط يتلقون هذا الدعم (Park et al., 2018).

وعند النظر إلى خطط الاستجابة الإنسانية والاستجابة للاجئين نجد أنها لا تنطوي سوى على القليل من الالتزام بتنمية الطفولة المبكرة. وكشف استعراض لست وعشرين خطة فاعلة لأغراض هذا التقرير من منظور العناصر الخمسة التي يشتمل عليها إطار الرعاية المغذية (المنشئة) عن فجوات كبيرة. وقد تضمنت الخطط، في المتوسط، عنصراً واحداً من كل ستة عناصر موصى بها لمكون التعلم المبكر. ولم يشر نصفها تقريباً إلى التعلم أو التعليم للأطفال دون سن الخامسة، وأشار أقل من ثلثها إلى التعليم قبل الابتدائي أو إلى التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، ويشمل ذلك من البلدان مالي وجنوب السودان والجمهورية العربية السورية. ولم يرد سوى في خطة الاستجابة الإنسانية لأوكرانيا ذكر مجموعات وسائل التربية والتسلية في مرحلة الطفولة المبكرة. وأكثر من 40% من الخطط لم تذكر تدابير وإجراءات التدخل المتعلقة بالرعاية المقدمة في إطار الاستجابة. وشملت الخطط أكثر من الثلث بقليل الأطفال دون سن الخامسة كهدف استراتيجي (Bouchane et al., 2018) (**الشكل 9-4**).

الشكل 9-4:

خطط الاستجابة الإنسانية للاجئين تغطي عادة أقل من عنصر واحد من خمسة عناصر موصى بها في إطار أنشطة التعلم في المرحلة المبكرة

تغطية العناصر الموصى بها في مجالات مختارة في 26 خطة إنسانية واستجابة للاجئين، 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_4

ملاحظة: عناصر مكون التعليم المبكر هي: الاستجابة لتواصل الأطفال من خلال النطق وتعبيرات الوجه والإيماءات؛ وتحفيز اللغة من خلال الحديث والغناء؛ والتشجيع على استكشاف الأشياء بمساعدة وتوجيه مقدمي الرعاية؛ مقدم الرعاية – لعب الأطفال ومجموعات القراءة ورواية القصص؛ ومكتبات لعب وكتب متحركة؛ وجودة الرعاية النهارية والتعليم قبل الابتدائي.
المصدر: Bouchane et al. (2018).

المبادرات غير الحكومية خير شاهد على وجود فجوة كبيرة في توفير التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة

تتولى غالباً المنظمات غير الحكومية ملء الفجوة في توفير التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة الناجمة عن الطابع المحدود للأنشطة التي تبذلها الجهات الحكومية في هذا المضمار. ومن هذه المنظمات، التي ينتفع بخدماتها آلاف الأطفال في تشاد وجمهورية أفريقيا الوسطى ولبنان وجنوب السودان، المرفق اليسوعي لمساعدة اللاجئين ومنظمة Entreculturas. وهناك أيضاً برنامج الطفولة المبكرة في تشاد المسمى "التموجات الصغيرة" (Little Ripples) الذي أنشأته منظمة iACT غير الحكومية والذي يتولى تسييره اللاجئون أنفسهم. واشتمل التنفيذ التجريبي للبرنامج عام 2013 على تدريب المعلمين وإدراج التعلم القائم على اللعب والعنصر الاجتماعي العاطفي في المواد التربوية للطفولة المبكرة، وتقديم وجبة مغذية يومية. وقد توسَّع البرنامج ليشمل مخيمين للاجئين في شمال التشاد في عام 2017 ووظَّف 84 لاجئة. وبلغ عدد الأطفال المنتفعين من البرنامج الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات 3500 طفل تقريباً في عام 2017 ومن المتوقع أن يصل العدد إلى 6000 طفل بحلول نهاية عام 2018. وأظهر تقييم أنه بعد عام واحد ارتفعت نسبة التلاميذ القادرين على العد لغاية خمسة أو أكثر من 43% إلى 73% وارتفعت نسبة القادرين على قراءة الأحرف العشرة الأولى على الأقل من الأبجدية بصورة صحيحة من 45% إلى 83% (Bouchane et al., 2018; Dallain and Scott, 2017).

وتقدم اليونيسف والمنظمات غير الحكومية الشريكة مجموعة من الخدمات في مخيمي كاكوما وكلوبيي في كينيا، وبضمنها التربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وقام المعلمون بزيارة جميع الأسر واختاروا نحو 900 طفل صغير ليشاركوا في برنامج يركز على التعليم واللعب على أساس الفنون. بيد أن قاعات الدرس مكتظة فوق ما يجب بكثير، إذ يبلغ متوسط عدد الأطفال في كل منها 133 طفلاً (Steinberg, 2018).

وقامت لجنة الإنقاذ الدولية بتجريب برنامج لإعداد المعلمين لتعليم الأطفال الكونغوليين في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في مخيمات اللاجئين والمهاجرين في بوروندي وجمهورية تنزانيا المتحدة. وجرى في عام 2014 استخدام البرنامج في لبنان – بعد تكييفه – حيث صار ينتفع به الآن نحو 3200 طفل في المرحلة قبل الابتدائية كما جرى في إطاره تدريب 128 معلماً. وفي كل قاعة درس يتولى معلم لبناني من لجنة الإنقاذ الدولية عملية التدريس يساعده في ذلك مساعد معلم سوري. وبعد فترة تجريبية مدتها أربعة أشهر أظهر الأطفال في سن الثالثة مهارات حركية محسَّنة ومهارات اجتماعية عاطفية، ومهارات أدائية، ودراية مبكرة بالحساب، وازداد الحد الأدنى الأساسي للمهارات بنحو 15% (Bouchane et al., 2018; International Rescue Committee, 2016).

وفي شمال ميانمار، قامت منظمة "الأطفال على حافة الخطر" والمنظمتان المحليتان "مجموعة تنمية كاشين" و"جمعية نساء كاشين" بوضع برنامج لتنمية الطفولة المبكرة يلبي منهجه الدراسي الاحتياجات البدنية والنفسية لأكثر من 500 من الأطفال النازحين داخلياً بعمر يتراوح بين 3 و6 سنوات في 15 مركزاً للتعلم في 8 مخيمات. وتشير عملية تقييم تأثير البرنامج إلى أنه ساعد في زيادة ثقة الأطفال وسلوكهم الإيجابي (Children on the Edge, 2015).

وبالرغم من أن باستطاعة الأطفال السوريين في تركيا الالتحاق بالمدارس العامة، إلا أن قلة الأماكن وشحة الموارد دفعا العديد من المنظمات غير الحكومية والوكالات الدولية إلى سد الثغرات وتوفير الخدمات اللازمة. في حزيران/يونيو 2017، التحق 12800 طفل سوري تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات بالتعليم قبل الابتدائي بفضل المبادرات التي قامت بها منظمة اليونيسف. وقام عدد من المنظمات غير الحكومية بتقديم مجموعة من الخدمات، مثل إعداد المعلمين، وتوفير مواد تعليمية، والقيام بزيارات منزلية، ودعم الصحة النفسية والعقلية، والقيام بأنشطة تعليمية وترفيهية. ومن هذه المنظمات: مؤسسة تعليم الأم والطفل، ومنظمة دعم الحياة، ومنظمة القلم الأزرق للمساعدة الاجتماعية والتضامن، ومؤسسة يوفا.

ينبغي للحكومات أن تكثف جهودها من أجل تنسيق وتعزيز التعليم قبل المدرسي

إن عدم كفاية الموارد تدفع الأطراف الفاعلة غير الحكومية إلى مواجهة مجموعة من التحديات في مجال تعزيز البرامج وإدارة الطلب الكبير والمتزايد على الخدمات قبل المدرسية. وتواجه الأنشطة الحكومية بعضاً من هذه التحديات، وذلك إلى جانب التنسيق الضعيف بين الوكالات والافتقار المتكرر لسياسات مدروسة ومحددة تلبي احتياجات الأطفال النازحين للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة.

> تواجه الأطراف الفاعلة غير الحكومية مجموعة من التحديات في مجال تعزيز البرامج وإدارة الطلب الكبير والمتزايد على الخدمات قبل المدرسية

وقد نجحت بعض البلدان في إقامة شراكات والعمل مع العديد من الأطراف الفاعلة المحلية والمنظمات غير الحكومية. ففي بلجيكا، أنشأت الوكالة العامة للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة العامة للمجتمع الفلمندي عدة مراكز في منطقتي فلاندرز وبروكسل العاصمة لتوفير مجموعة كاملة من الخدمات للعائلات التي لديها أطفال. وتتعاون الوكالة مع الوكالة الفيدرالية البلجيكية لاستقبال طالبي اللجوء ومع الصليب الأحمر، لإدارة مراكز الاستقبال (Park et al., 2018).

وفي جمهورية أفريقيا الوسطى، شرعت اليونيسف ومنظمة الخطة الدولية، وهي منظمة غير حكومية، في مشروع جرى توسيع خدماته في وقت لاحق. واستناداً إلى عملية تقييم للاحتياجات، استهدفت التدخلات الأطفال في المناطق المتأثرة بالنزاعات، ويشمل ذلك النازحين داخلياً. وأكدت دورات الأبوة والأمومة وإعداد المعلمين على التعليم المبكر وتنمية الطفل. وعمل الشريكان مع الحكومة لتصميم استراتيجية دعم طويلة الأجل، وأصبحت خدمات الطفولة المبكرة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات أولوية في خطة انتقال التعليم. وتجتمع لجنة مشتركة بين الوزارات بانتظام لتنسيق أنشطة المنظمات غير الحكومية والتواصل مع الوكالات الأخرى (Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 2016).

وتقوم إثيوبيا بتوسيع نطاق تعليم اللاجئين تماشياً مع أحد التعهدات التسعة التي قطعتها حكومتها في نيويورك في قمة القادة بشأن اللاجئين في أيلول/سبتمبر 2016. ويجري دعم ثلاثة أطفال من أصل خمسة أطفال تتراوح أعمارهم بين 3 و6 سنوات في 80 مركزاً للطفولة المبكرة في مخيمات اللاجئين و150 روضة أطفال خاصة وعامة في أديس أبابا (UNHCR, 2018b).

واعتمدت ألمانيا خطة شاملة لتوفير التعليم للاجئين وطالبي اللجوء بالشراكة مع الأطراف الفاعلة. ويقوم البرنامج الاتحادي "مراكز تعليم اللغة"، الذي أطلقته الوزارة الاتحادية لشؤون الأسرة والكبار والمرأة والشباب، بتوفير الدعم لبرامج التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة في مجال اللغة. وتنوي الوزارة استثمار قرابة 400 مليون يورو في الفترة 2017–2020 لتوسيع البرنامج وزيادة الموظفين (Park et al., 2018).

وتعمل أوغندا مع اليونيسف وشركاء آخرين على تحسين نسبة الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي. وكان أقل من نصف الأطفال في مناطق استضافة اللاجئين المؤهلين للالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي التحقوا بهذا التعليم في عام 2017 (UNICEF, 2018). وتماشياً مع إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين، وضعت أوغندا سياسات واستراتيجيات لزيادة عدد مقدمي الرعاية والمراكز المعتمدين الذين يقدمون خدمات جيدة ومتكاملة لتنمية الطفولة المبكرة (Uganda Ministry of Education and Sports, 2018; UNHCR; 2018b, 2018c). وتبقى لغة التدريس واعتماد معلمي اللاجئين من التحديات الرئيسية.

الخلاصة

من المزايا الرئيسية للتربية عالية الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة أنها تعمل كآلية للحماية. وهذا ما يزيد من أهميتها بالنسبة للأطفال النازحين، لا سيما مع وجود بنية أساسية مناسبة ومواد تعليمية موائمة ومعلمين أكفاء ومدربين وتمويل كاف. وهناك حاجة أيضاً إلى منظور طويل الأجل يعزز التعاون بين العائلات والمجتمعات المحلية والمعلمين.

إن توفير تربية ورعاية جيدتين في مرحلة الطفولة المبكرة أمر ممكن. فعلى الرغم من التحديات السياساتية والتنسيقية، ينبغي للأطراف الفاعلة الحكومية أن تقوم بدور مركزي في تعزيز المبادرات المحلية أو التجريبية. ويمكن تشجيع ذلك من خلال سد الفجوات في مجال جمع البيانات، ورصد وتوثيق تأثير المبادرات، وإشراك المجتمعات المحلية في حملات التوعية، ودعم عمليات التعبئة، وتنمية القدرات المركزية والمحلية، وإقامة الشراكات مع مجموعة متنوعة من الأطراف الفاعلة، وبضمنها المجتمع المدني والأطراف الإنسانية الفاعلة. ويلاحظ أن البلدان التي تُدرج الخدمات في مجال التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة في خطط التعليم الوطنية تتحرك أسرع بكثير من غيرها في السير قدماً على هذا الطريق. كما أن إدراك الحكومات بأن "الأولوية الأولى هي البدء في وقت مبكر – والبقاء على المسار الصحيح لعقدين من الطفولة" (United Nations, 2018) يمثل خطوة مهمة في التقدم نحو تحقيق خطة عام 2030.

آلاء (في الوسط)، فتاة سورية تبلغ من العمر 22 سنة، هربت مع أسرتها من مدينة درعا السورية في آذار/مارس 2013. واستقر بهم المقام في مخيم الزعتري في الأردن. تقول: هنا في الأردن، قضيت سنتين دون نجاح في التعليم النظامي. أتمنى أن أحصل على شهادة الماجستير وربما الدكتوراه. لكنني أخشى من أنني قد أضطر إلى البقاء في هذا المخيم، أو أنني لا أستطيع الحصول على دعم مالي لإكمال دراستي".

الصورة:: Antoine Tardy/UNHCR

الرسائل الرئيسية

إن التعريف الجديد لالتحاق الكبار بالتعليم والتدريب يشمل التعليم النظامي وغير النظامي، وكذلك فرص العمل والفرص غير المتعلقة بالعمل.

ينبغي توحيد الأسئلة الواردة في الدراسات الاستقصائية الخاصة بالقوى العاملة: أسئلة تشمل جميع الشباب والكبار، ولا تقتصر على العاملين منهم؛ وتستخدم فترة مرجعية مشتركة من الأشهر الاثني عشر المنصرمة؛ وتوسيع نطاق الاستقصاء إلى ما يتجاوز التدريب التقني والمهني.

في البلدان المتوسطة الدخل، قد تكون معدلات المشاركة السنوية المنخفضة في تعليم الكبار وتدريبهم المرتبطين بالعمل هي القاعدة. في مصر، بلغت المشاركة السنوية بين العمال المهرة 4%.

بلغت نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي 38% في عام 2017؛ وتجاوزت 50% في البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا للمرة الأولى في عام 2016.

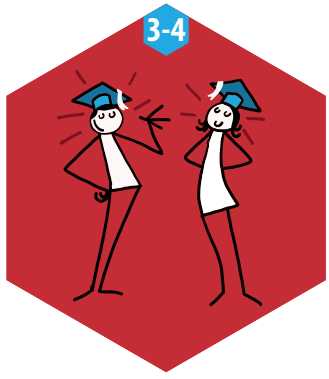
أقل المناطق قدرة على تحمل تكاليف التعليم العالي هي منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث تتجاوز نسبة التكاليف الشخصية للطالب الواحد 60% من متوسط الدخل القومي في معظم بلدانها.

في العديد من البلدان المتوسطة الدخل، يزداد احتمال أن تقوم الأسر الأكثر غنى بالإبلاغ عن استلامها للمنح الدراسية. من بين البلدان التي استهدفت الطلاب من الفئات الفقيرة كولومبيا التي سهّلت لهم الحصول على قروض بشروط مخففة، وفيتنام التي تقدم معونة للطلاب من الأقليات الإثنية.

التحاق اللاجئين بالتعليم العالي يزيد من حظوظهم في الحصول على عمل ويحفزهم على البقاء في المدرسة. وتوجد بعض المبادرات الجديرة بالثناء، منها ما يخص المجتمع المحلي، مع هذا فإن نسبة الملتحقين بالتعليم العالي من اللاجئين لا تتجاوز 1%.

إذا لم يتوفر العمل والوظائف اللائقة للمهاجرين واللاجئين، فمن غير المرجح أن يستثمروا في المهارات التقنية والمهنية. ويمكن للمخططين أن يساعدوا من خلال الاعتراف بالتعليم غير النظامي وغير الرسمي وأن يقدموا الإرشاد والتوجيه في المجال الوظيفي لتيسير الدخول إلى سوق العمل.

الفصل 10



الغاية 4-3

التعليم التقني والمهني والعالي وتعليم الكبار

ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم المهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030

المؤشر العالمي

4-3-1 – *معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم النظامي وغير النظامي والتدريب خلال الاثني عشر شهراً، بحسب الجنس*

المؤشران المواضيعيان

4-3-2 – *نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي، بحسب الجنس*

4-3-3 – *معدل المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة)، بحسب الجنس*

محور البيانات 10-1: مواءمة الأسئلة الواردة في استقصاء القوى العاملة بشأن تعليم وتدريب الكبار مع المؤشر العالمي 153
محور البيانات 10-2: تحديد وقياس القدرة على تحمل تكاليف التعليم العالي . 154
محور السياسات 10-1: توفير فرص الالتحاق بالتعليم العالي للاجئين 157
محور السياسات 10-2: معالجة احتياجات المهاجرين واللاجئين في مجال التعليم التقني والمهني 159

تركز الغايتان 4-3 و4-6 فقط على التزام الهدف 4 للتنمية المستدامة بالتعلم مدى الحياة بما يتجاوز التعليم الإلزامي. وتشمل الغاية 4-3 – الرامية إلى ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم المهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي – مجموعة متنوعة من الفئات العمرية (الشباب والكبار)، وأنواع التعليم (النظامي وغير النظامي)، وأغراض التعليم (العمل وغير العمل). نتيجة لذلك، من الصعب تحديد إطار جامع للرصد يلبي جميع الاحتياجات. ولكن جرى اتخاذ بعض الخطوات في السنة الماضية لتوضيح بعض التعاريف.

ويرمي المؤشر العالمي 4-3-1 – معدل المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة)، بحسب الجنس – إلى توحيد مصادر البيانات (UNESCO, 2017)، ولكن لا يوجد توجيه واضح بشأن ما هي البيانات التي يجب جمعها.

وفي عام 2018، نظر فريق التعاون التقني بشأن مؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة في توصية لاعتماد تعريف واسع ومرن للمؤشر 4-3-1 لتشجيع الدول على جمع المعلومات بشأن تعليم الكبار. ويدعو الاقتراح البلدان إلى إضافة مجموعة ثابتة من الأسئلة الجامعة إلى الدراسات الاستقصائية الحالية عن القوى العاملة والتي (أ) تميّز بين التعليم النظامي وغير النظامي؛ (ب) وتشمل في إطار التعليم غير النظامي، برامج بمدد متنوعة، وتتبع تصنيف استقصاء تعليم الكبار في الاتحاد الأوروبي، الذي يشمل دورات وحلقات عمل وحلقات دراسية بالإضافة إلى تدريب موجه أثناء العمل ودروس خصوصية؛ (ج) وتربط المؤشر العالمي 4-3-1 بالمؤشر المواضيعي 4-3-3 بشأن مشاركة الشباب في

> في عام 2018، قُدمت توصية باعتماد تعريف واسع ومرن للمؤشر العالمي الخاص بالغاية 4-3 يغطي التعليم النظامي وغير النظامي

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني والمؤشر 4-6-3 بشأن المشاركة في برامج محو الأمية.

وتتميز استقصاءات القوى العاملة، بوصفها الأداة الرئيسية لجمع البيانات، بأنها تنتشر على نطاق واسع وبصورة متواترة، ولكن ليس من السهل توحيد الأسئلة من أجل زيادة عدد البلدان ذات البيانات القابلة للمقارنة. هذا إضافة إلى أن توحيد الأسئلة يبقى محدوداً خارج أوروبا، مثلما أفادت التقارير العالمية السابقة لرصد التعليم. ويلقي هذا الفصل الضوء على المصاعب والتحديات من خلال استعراض ثلاث عمليات استقصائية عالية الجودة في شمال أفريقيا وغرب أوروبا (**محور البيانات 10-1**).

وتُستخدم في أوروبا اثنتان من هذه الدراسات الاستقصائية، وهما: استقصاء تعليم الكبار الذي يتماشى مع التعريف المقترح ولكنه يتيح البيانات كل خمس سنوات؛ وسوف تتاح بيانات عام 2016 في أواخر عام 2018. والآخر هو استقصاء القوى العاملة الذي يركز على التعليم النظامي، وله فترة مرجعية مدتها أربعة أشهر بدلاً من 12 شهراً ويتيح البيانات سنوياً (Eurostat, 2017). وأظهر هذا الاستقصاء أن نسبة مشاركة الكبار في التعليم بقيت مستقرة، كمتوسط، بنسبة تتراوح بين نحو 10% و11%،

وتتفاوت الاتجاهات بحسب البلدان، وبعضها قد تأثر أكثر بالأزمة المالية، مثل المملكة المتحدة (**الشكل 10-1**).

وتتوفر البيانات بسهولة أكبر عندما يتعلق الأمر بالتعليم النظامي، مثل التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في المرحلة الثانوية. وقد بقيت نسبة القيد في هذه المرحلة التعليمية مستقرة نسبياً. فعلى المستوى العالمي، تبلغ نسبة المسار التقني والمهني في المرحلة العليا من التعليم الثانوي 22% مقارنة بنسبة 2% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وتغلب كفة الطلاب الذكور في نسبة القيد، باستثناء منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي (**الجدول 10-1**).

استمرت نسبة المشاركة العالمية في التعليم العالي، والتي يجري قياسها من خلال نسبة القيد الإجمالية، في الزيادة السريعة في العديد من البلدان، حيث بلغت 38% في عام 2017 (**الجدول 10-2**). وقد تجاوزت نسبتها 50% في البلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة العليا للمرة الأولى في عام 2016، بعد أن كانت النسبة 33% في عام 2010. وبلغت نسبة التحاق طلاب التعليم العالي في الدورات القصيرة (التصنيف الدولي الموحد للتعليم من مستوى 5 في إسكد) 20% على الصعيد العالمي، و68% للحصول على درجة البكالوريوس (إسكد 6). وهذه النسبة الأخيرة هي الأعلى في البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا، ما يشير إلى أن جزءاً من التوسع في التعليم العالي في البلدان الغنية ينجم عن التنوع في الدورات القصيرة. وتدل نسبة التحاق الطالبات في التعليم على مستوى الدكتوراه (إسكد 8) على أنهن غير ممثلات تمثيلاً كافياً، لا سيما في البلدان المنخفضة الدخل.

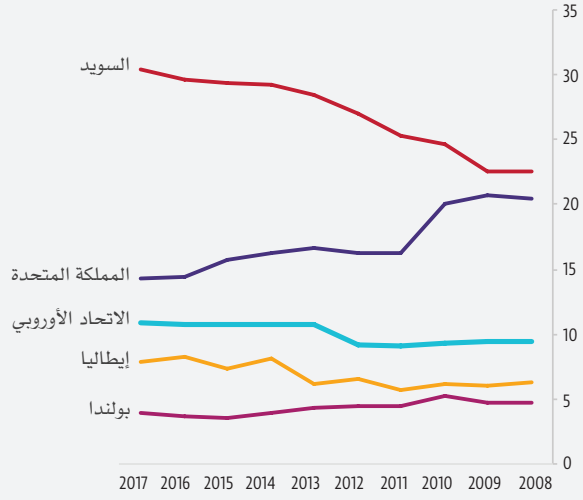
> بلغت نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي 38% في عام 2017 وتجاوزت نسبتها 50% في البلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة العليا للمرة الأولى في عام 2016

وتمثل المواقف الاجتماعية والطموح إلى الارتقاء في سلم التعليم إلى مراحل أعلى جزءاً من التحديات التي يواجهها التعليم المهني في المرحلة الثانوية في بعض الظروف أو البيئات الثقافية والاجتماعية. فغالباً ما ينظر إلى هذا التعليم نظرة دونية باعتبار أن آفاقه الأكاديمية ليست رحبة وأنه يشكل بالتالي عائقاً أمام الالتحاق بالتعليم العالي (Clement, 2014). وقد ازدادت عموماً نسبة الالتحاق بالتعليم العالي زيادة قوية منذ عام 2000 في جميع البلدان تقريباً، إلا أن هذه الزيادة لم تتم على حساب الالتحاق بالتعليم التقني والمهني في المرحلة الثانوية، إذ لا توجد علاقة واضحة بين هذه الزيادة والتغير في نسبة القيد في هذه المرحلة التعليمية (**الشكل 10-2**).

الشكل 10-1:

نسبة مشاركة الكبار في التعليم بقيت مستقرة، ولكن تتفاوت الاتجاهات بحسب البلدان

نسبة مشاركة الكبار في التعليم والتدريب خلال الأسابيع الأربعة السابقة، الاتحاد الأوروبي وبلدان مختارة، 2008–2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_1

المصدر: Eurostat (2018).

الجدول 10-1

مؤشرات المشاركة في التعليم التقني والمهني، 2017

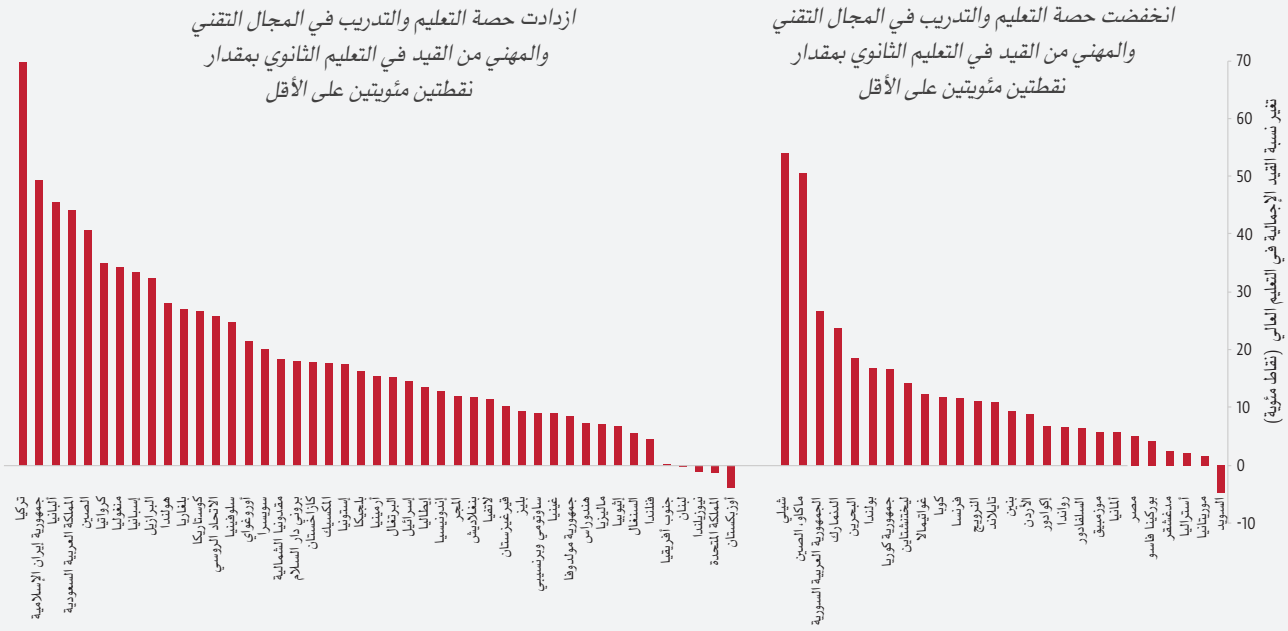
المنطقة	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			المرحلة العليا من التعليم الثانوي		
	القيد في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (بالملايين)	نسبة قيد الفتيات في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (%)	نسبة قيد جميع الطلاب في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	القيد في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (بالملايين)	نسبة قيد الفتيات في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (%)	نسبة قيد جميع الطلاب في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (%)
العالم	**6**	**48**	**2**	**57**	**43**	**22**
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	0.7	35	2	3	43	13
شمال أفريقيا وغرب آسيا	0.6	22	2	6	45	30
وسط وجنوب آسيا	0	35	0	5	32	6
شرق وجنوب شرق آسيا	0	34	0	23	43	36
أوقيانيا	0.3	35	14	0.8	40	45
أمريكا اللاتينية والكاريبي	2	58	6	6	50	23
أمريكا الشمالية وأوروبا	2	54	4	14	44	34
االبلدان المنخفضة الدخل	0.2	33	1	2	41	15
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	0.9	34	1	13	39	12
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا	2	55	2	29	44	33
البلدان المرتفعة الدخل	2	48	4	13	44	28

المصدر: قاعدة بيانات مركز اليونسكو للإحصاء

الشكل 10-2:

التوسع في التعليم العالي لا يؤثر بالضرورة تأثيراً سلبياً على القيد في التعليم التقني والمهني في المرحلة الثانوية

تغير نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي، بحسب تغير نسبة القيد في التعليم التقني والمهني في المرحلة الثانوية، 2005 و2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 10-2

مؤشرات المشاركة في التعليم العالي، 2017

المنطقة	القيد في التعليم العالي (بالملايين)	نسبة القيد الإجمالية للطلاب في التعليم العالي (%)	إسكد 5		إسكد 6		إسكد 7		إسكد 8	
			نسبة جميع الطلاب (الذكور والإناث) في التعليم العالي (%)	نسبة الإناث (%)	نسبة جميع الطلاب (الذكور والإناث) في التعليم العالي (%)	نسبة الإناث (%)	نسبة جميع الطلاب (الذكور والإناث) في التعليم العالي (%)	نسبة الإناث (%)	نسبة جميع الطلاب (الذكور والإناث) في التعليم العالي (%)	نسبة الإناث (%)
العالم	**221**	**38**	**20**	**52**	**68**	**51**	**11**	**53**	**1**	**45**
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	8	9	23	46	68	41	8	37	1	34
شمال أفريقيا وغرب آسيا	19	44	18	46	72	50	9	49	1	43
وسط وجنوب آسيا	44	25	3	38	83	47	14	50	1	42
شرق وجنوب شرق آسيا	71	46	32	51	61	52	6	49	1	40
أوقيانيا	2	79	31	60	53	57	13	53	3	51
أمريكا اللاتينية والكاريبي	27	51	12	57	82	56	5	55	1	51
أمريكا الشمالية وأوروبا	50	77	22	55	56	54	20	57	3	48
االبلدان المنخفضة الدخل	6	9	10	40	81	38	8	38	1	27
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	64	24	6	51	82	48	11	51	1	43
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا	93	52	28	50	63	54	7	51	1	44
البلدان المرتفعة الدخل	57	77	23	56	58	53	16	57	3	47

ملاحظة: إسكد = التصنيف الدولي الموحد للتعليم، ويشتمل على أربعة مستويات في التعليم العالي، هي: الدورة القصيرة (إسكد 5)، والبكالوريوس (إسكد 6)، ودرجة الماجستير (إسكد 7)، ودرجة الدكتوراه أو ما يعادلها (إسكد 8).

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

ومن شأن توسيع نطاق المشاركة في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني والتعليم العالي أن يوفر العديد من السبل للشباب والبالغين لتعزيز فرص عملهم. وتبقى مع هذا تحديات أخرى، لا سيما ما يتعلق بالتكلفة. ومن الشروط الأساسية للغاية 4-3 أن يكون التعليم ميسور التكلفة، وعلى ذلك ينبغي توضيح كيفية تحديد وتفعيل القدرة على تحمل هذه التكلفة (**محور البيانات 10-2**). وهذه التحديات مهمة بشكل خاص للمهاجرين واللاجئين، ومنها الاعتراف بما اكتسبوه من تعليم سابق. ويعتبر الاستثمار في مهاراتهم من العوامل الأساسية التي تيسر الاندماج في بلدان المقصد (**محور السياسات 10-1 ومحور السياسات 10-2**).

محور البيانات 10-1: مواءمة الأسئلة الواردة في استقصاء القوى العاملة بشأن تعليم وتدريب الكبار مع المؤشر العالمي

قدم فريق التعاون التقني توصيات واضحة ومتماسكة لتحديد المؤشر العالمي 4-3-1 الذي يمثل معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم النظامي وغير النظامي والتدريب في السنة المنصرمة. وترى هذه التوصيات، التي تشبه تلك المقترحة في التقرير العالمي لرصد التعليم 2018/2017، ضرورة أن يشمل المؤشر جميع فرص التعليم، سواء كانت مرتبطة أو غير مرتبطة بالعمل وسواء كانت تخص التعليم النظامي أو غير النظامي.

إن تنوع مقدمي الخدمات وعددهم الكبير يجعل استقصاءات المشاركين أفضل من البيانات الإدارية فيما يتعلق بفرص التعليم وإمكانية الانتفاع بها. واقترح فريق التعاون التقني أسئلة تتماشى مع استقصاء تعليم الكبار في الاتحاد الأوروبي، ومن ذلك ما يلي: خلال الـ 12 شهراً السابقة، هل كان المشاركون (في الاستقصاء) (أ) طلاباً أو متدربين في التعليم النظامي أو التدريب النظامي، وإذا كان الأمر كذلك، ما هو المستوى التعليمي الأخير الذي كانوا فيه؛ (ب) هل شاركوا، أثناء وقت الفراغ أو وقت العمل، في أي من الأنشطة غير النظامية الأربعة (دورة تدريبية، أو حلقة عمل أو حلقة دراسية، أو تدريب موجه أثناء العمل، أو دروس خصوصية) بهدف تحسين المعرفة أو المهارات في أي مجال من المجالات (وبضمنها الهوايات).

ولكن التباين الكبير في طريقة طرح الاستطلاعات للأسئلة جعل قلة قليلة منها تتوافق مع متطلبات مؤشر الرصد 4-3-1. ومن الأمثلة على ذلك الدراسات الاستقصائية المتكاملة لسوق العمل، التي جمعت بيانات عالية الجودة وقابلة للمقارنة على الصعيد الوطني في مصر (أربع جولات بين عامي 1988 و2012) والأردن (2010) وتونس (2014). واتبعت مكاتب الإحصاءات الوطنية، بالتعاون مع منتدى البحوث الاقتصادية، وهو مركز أبحاث إقليمي، منهجية مماثلة. واعتمدت كل جولة استقصائية على عينات تراوحت بين 5000 و12000 أسرة، واقتصرت الجولتان الأخيرتان في مصر (2006 و2012) على نفس الأسر.[1]

وجمعت هذه الاستطلاعات معلومات المشاركة في برنامج التدريب المهني أو التدريب المتعلق بالعمل، بطريقتين. الأولى اتبعها أحدث استقصاء أجري في مصر وتونس إذ سُئل جميع العاملين الحاليين عما إذا كانوا قد شاركوا في أي وقت من الأوقات في برامج التدريب المهني أو التدريب المتعلق بالعمل خارج التعليم النظامي. وكانت المشاركة منخفضة نسبياً: إذ بلغت حوالي 10% في كلا البلدين.

والثانية هي أن جميع الاستقصاءات سألت العاملين الذين أفادوا بأن عملهم تطلَّب مهارة تقنية كيف اكتسبوا هذه المهارة. وكانت خيارات الإجابة عبارة عن خليط غير واضح يجمع بين الجهة المزودة للتعليم ونوع التعليم: التعليم النظامي (العام أو التقني)، وبرامج التعليم المهني، والتدريب المؤسسي أو القائم على العمل الوظيفي، ودورات اللغة، ودورات الكومبيوتر، أو غير ذلك. وكانت معدلات المشاركة تتراوح بين 22% في تونس و29% في الأردن (**الشكل 10-3**). وكان السؤال يتعلق بالمشاركة مدى الحياة، لذلك ليس من المستغرب أن النسبة فيما يتعلق بالقوى العاملة العامة كانت متدنية لدى الشباب مقارنة بالكبار. ولكن نسبة المشاركة لدى الشباب كانت أعلى عندما تعلق الأمر بمن توفرت لديهم مهارات تقنية، ما يبين أن المسارات إلى اكتساب هذه المهارات قد تغيرت.

ولربط البيانات بشكل مباشر بالمؤشر، يمكن استخدام نهجين لتقدير المشاركة السنوية. الأول يحول نسبة المشاركة في التدريب مدى الحياة إلى نسبة سنوية، الأمر الذي يجعل نسبة المشاركة أقل

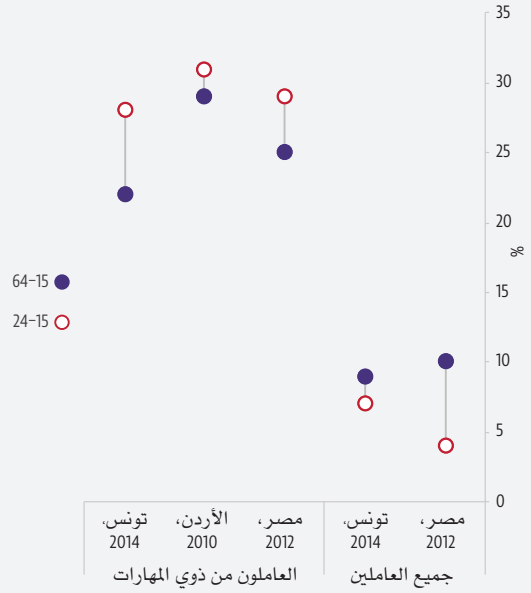
1 يعتمد هذا القسم على دراسة بقلم Amer (2018).

> إن تنوع مقدمي الخدمات وعددهم الكبير يجعل استقصاءات المشاركين أفضل من البيانات الإدارية بالنسبة للمؤشر العالمي الخاص بتعليم الكبار

الشكل 10-3:

شخص واحد فقط من كل 10 أشخاص من العاملين البالغين شارك في التدريب في مصر وفي تونس

معدل مشاركة الشباب والكبار في برامج التدريب خارج التعليم النظامي كنسبة مئوية من (أ) جميع العاملين و(ب) من ذوي المهارات التقنية، في مصر والأردن وتونس، 2010-2014



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_3

المصدر: Amer (2018) استناداً إلى البيانات المتكاملة لاستقصاء سوق العمل.

من 2% في السنة، في المتوسط، للشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 سنة في مصر وتونس. ويستخدم النهج الثاني المعلومات الواردة في آخر استقصاءين لسوق العمل المصرية، ما يسمح بتقدير نسبة أولئك الذين انتقلوا إلى موقع وظيفي آخر بمرور الوقت فيما يتعلق بالمشاركة مدى الحياة.

ومن بين العاملين من ذوي المهارات التقنية الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و64 سنة، هناك 23% من الذين لم يتلقوا تدريباً في عام 2006 قد فعلوا ذلك بحلول عام 2012. وهو ما يجعل نسبة المشاركة السنوية لذوي المهارات في حدود 4%، وذلك بغض النظر عن إمكانية المشاركة المتكررة.

وتحد التحديات المنهجية من القدرة على استخدام هذه المجموعة من الاستقصاءات لتزويد المؤشر العالمي بالبيانات الشافية. ومن ذلك أولاً أن السؤال الخاص بالتدريب يوجَّه فقط إلى العاملين، ويستثني المشاركين الآخرين في التدريب (كالعاطلين عن العمل والذين هم خارج القوى العاملة). وتسأل هذه الاستقصاءات ثانياً عن المشاركة مدى الحياة، دون تحديد فترة مرجعية، مثل الأشهر الـ 12 السابقة. وتشير هذه الاستقصاءات أخيراً إلى التدريب التقني والمهني فقط، وتغفل البرامج الأوسع نطاقاً ضمن إطار المؤشر. ولكن على الرغم من هذه القيود، تشير الأدلة إلى وجود انخفاض في معدلات المشاركة السنوية في البلدان المعنية، والتي تتسق مع المعدلات الخاصة بالبلدان الأوروبية الأكثر فقراً.

إن التحليل هو تذكير بأن تعريف أو تحديد المؤشر العالمي يمثل الخطوة الأولى فقط. الخطوة التالية هي بيان كيف تطرح القوى العاملة المختلفة والاستقصاءات ذات الصلة أسئلة بشأن مشاركة الشباب والكبار في التعليم والتدريب. وعندما تتباعد الأسئلة عن تعريف المؤشر وتتسع الشقة بينهم، ينبغي تشجيع البلدان على مواءمة الاستبيانات.

محور البيانات 10-2: تحديد وقياس القدرة على تحمل تكاليف التعليم العالي

إن عدم قدرة الحكومات على مواكبة الطلب المتزايد على التعليم العالي في العديد من البلدان، يؤدي إلى تعاظم دور القطاع الخاص في هذا الميدان وزيادة حصته في الإنفاق والاستثمار في هذا المضمار وتحقيق الأرباح، تشهد بذلك رسوم الالتحاق بالعدد المتزايد من المؤسسات الخاصة (Johnstone and Marcucci, 2010). ويمكن لتقاسم التكاليف بين الحكومات والأسر أن يكون فعالاً ومنصفاً إذا لم تكن هناك قيود ائتمانية. ولكن حتى لو كانت العوائد المتحصلة من حيازة الشهادات العليا تجعل اللجوء إلى القطاع الخاص مجدياً، فإن الفائدة من هذا الأمر تنحصر عموماً في فئات معينة، ويكون ذلك على حساب الطلاب الفقراء الذين يبقون غير قادرين على تحمل تكاليف هذا التعليم.

وينبغي المقارنة والموازنة بين الرسوم الدراسية والتكاليف الأخرى والدعم المالي من جهة وبين التكلفة الإجمالية للدراسين وقدرتهم على الدفع من جهة أخرى. وتشمل التكاليف المباشرة الرسوم الدراسية والرسوم الأخرى والكتب والمواد وتكاليف النقل ومصروفات المعيشة. ويتمثل الدعم المالي في القروض الطلابية والمنح والإعانات والمنح الدراسية. ويمكن حساب القدرة على تحمل التكاليف عن طريق استخلاص صافي التكلفة – الفرق بين التكاليف الخاصة والمساعدة المالية – ومطابقتها على قدرة الأسر المعيشية على الدفع. ولكن لا تتوفر سوى لعدد قليل من البلدان بيانات استقصائية تفصيلية تكفي لتقديم مثل هذه المعلومات (Murakami and Blom, 2008; Usher and Medow, 2010).

> تتجاوز التكلفة الخاصة الصافية لكل طالب 60% من متوسط الدخل القومي في معظم البلدان التي تتوفر عنها بيانات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى

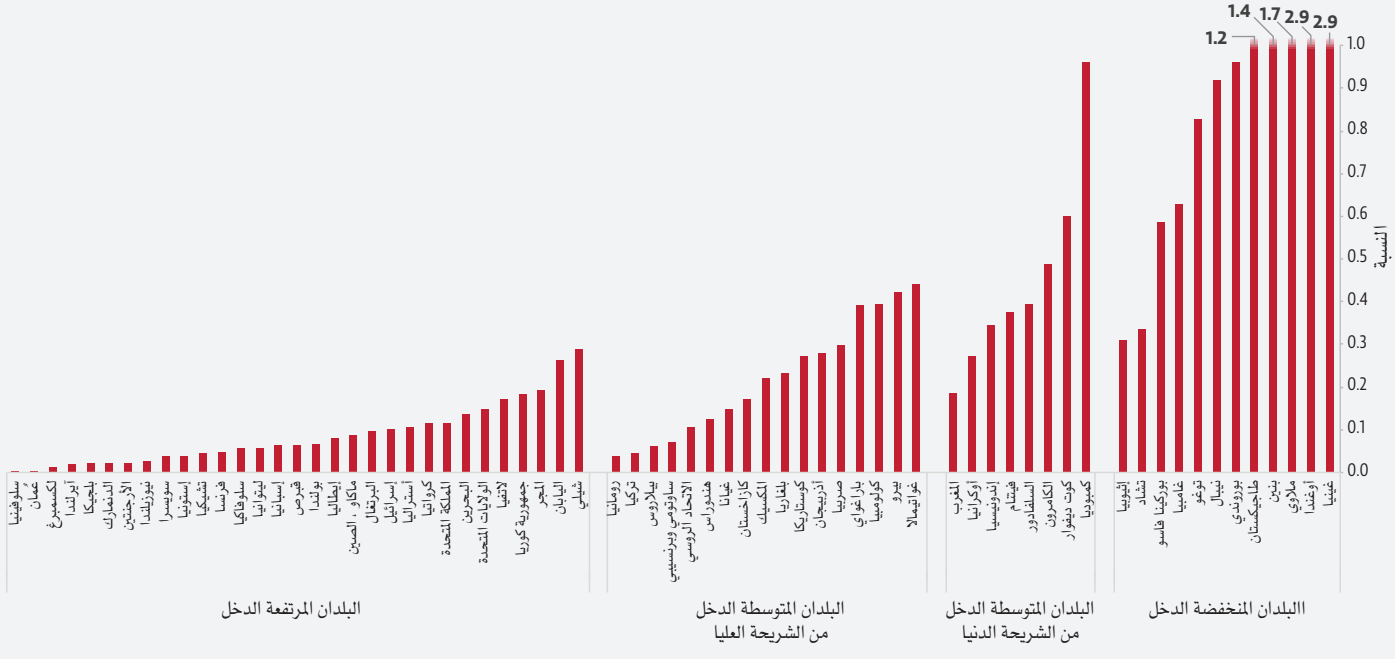
وهناك بديل يستند إلى البيانات الإجمالية، التي يقدمها معهد اليونسكو للإحصاء، يتمثل في تقدير نسبة الإنفاق الأسري الأولي لكل طالب في التعليم العالي إلى متوسط الدخل القومي، الوارد في قاعدة بيانات عدم المساواة في العالم. ويمكن حساب مؤشر القدرة على تحمل التكاليف في 71 بلداً عبر المناطق ومجموعات الدخل القطرية. وبموجب هذا المقياس، تكون تكاليف التعليم العالي عموماً معقولة وليست صعبة المنال في أوروبا وباهظة وعسيرة المنال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث تجاوزت التكلفة الخاصة الصافية لكل طالب 60% من متوسط الدخل القومي في 7 من أصل 11 بلداً تتوفر عنها بيانات وتصل إلى حوالي 300% في غينيا وأوغندا (**الشكل 10-4**). ويحوم المؤشر حول 100% في بوروندي وكمبوديا ونيبال. ورغم أن هذه النسبة تقارب 30% في إندونيسيا واليابان وفيتنام، فإنها لا تزال تمثل أكثر من 75% من دخل الشخص الفقير، وذلك باستخدام عتبة الفقر بنسبة 40% من متوسط الدخل القومي كمؤشر مرجعي.

يعد الدعم المالي المقدم إلى الطلاب وفق معايير وشروط محددة عنصراً أساسياً في التعاملات الوطنية والدولية مع قطاع التعليم. ومن ذلك مثلاً بلغت نسبة الإعانات والمنح الدراسية والقروض وبرامج الحوافز المستهدفة المقترحة 54% من أنشطة البنك الدولي في عام 2013 (World Bank, 2014). ولكن تختلف فعالية الدعم المالي المستهدف في خفض التكلفة الصافية للتعليم العالي اختلافاً كبيراً بين البلدان. وتوفر استقصاءات البنك الدولي بشأن المهارات الموجهة إلى فرص العمل والإنتاجية معلومات

الشكل 10-4:

أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى هي الأعلى نسبة من حيث تكاليف التعليم العالي

نسبة الإنفاق الأسري لكل طالب في التعليم العالي إلى متوسط الدخل القومي، بلدان مختارة، 2006-2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_4

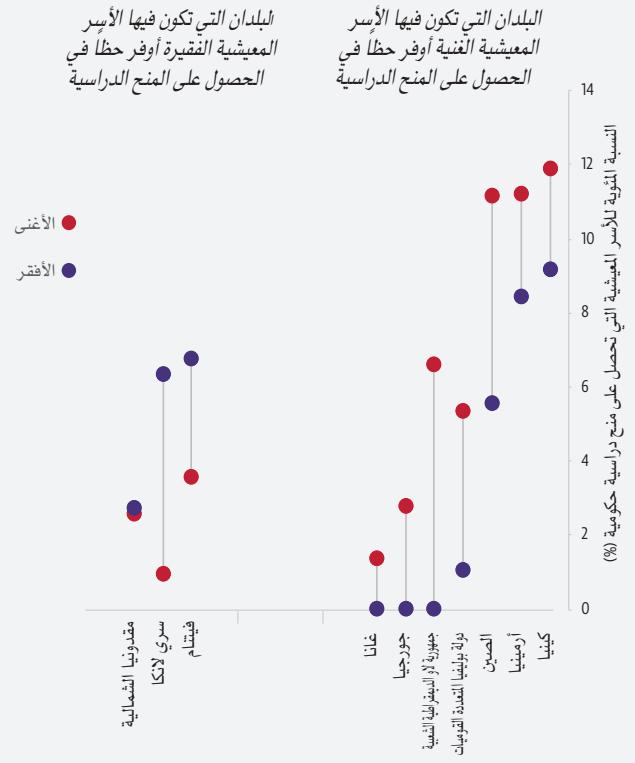
المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء وقاعدة بيانات عدم المساواة في العالم.

> الأسر الفقيرة في عدة بلدان منخفضة الدخل أقل رجحاناً من الأسر الغنية في الحصول على منح دراسية حكومية

الشكل 10-5:

في الكثير من البلدان، لا تستهدف المنح الدراسية الفئات الأشد فقراً

النسبة المئوية للأسر المعيشية التي لديها فرد واحد على الأقل في التعليم العالي والتي تتلقى منحاً دراسية حكومية في أي مستوى من مستويات التعليم، بحسب خمس الدخل، 2011-2013



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_5

ملاحظة: اعتمدت الاستقصاءات على عينات من المناطق الحضرية. مفردة الصين تشير على مقاطعة يونان.

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاستناد إلى قاعدة بيانات الاستقصاء الخاص بالمهارات الموجهة إلى فرص العمل والإنتاجية (البنك الدولي)

بخصوص 11 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل حول ما إذا كان أي فرد من أفراد الأسرة قد حصل على منحة حكومية خلال الإثني عشر شهراً الماضية (دون تحديد المستوى التعليمي المدعوم).

ويبين التحليل المعد لهذا التقرير أننا نجد في بلدان عدة، وخلافاً للتوقعات، أن الأسر من الخميس الأدنى من حيث الأصول أو الدخل أقل رجحاناً من الأسر من الخميس الأعلى في الإبلاغ عن تلقي منحة حكومية (مشروطة بالالتحاق الفعلي الراهن بالتعليم العالي). وتفيد البيانات أن الأسر المعيشية الأكثر يسراً في مقاطعة يونان الصينية أرجح بمرتين تقريباً من الأسر الأكثر فقراً في الحصول على منحة دراسية، وأرجح بست مرات في دولة بوليفيا المتعددة القوميات (**الشكل 10-5**). وعلى العموم، فإن الشباب من الأسر الفقيرة أقل حظاً من غيرهم في الالتحاق بالتعليم العالي. ويشير تحليل لقاعدة بيانات عدم المساواة في العالم بشأن التعليم أن 1% من الطلاب من الشريحة الأكثر فقراً التحقوا بالتعليم ما بعد الثانوي في البلدان ذات الدخل المتوسط الأدنى في الفترة 2011-2016 مقابل 15% من الطلاب من الشريحة الأغنى. ومن الواضح أنه لا يمكن الافتراض بأن المنح الدراسية قادرة لوحدها على تعديل كفة الميزان وتغيير وجوه الحرمان التي تتجلى واضحة بمقارنة متوسط التكلفة الخاصة الصافية بمستوى خط الفقر.

وربما يتحقق قدر أكبر من النجاح بفضل اعتماد حزم سياساتية شاملة، كما فعلت كولومبيا وفيتنام. فقد اتخذت كولومبيا نهجاً متعدد الجوانب لمضاعفة فرص الالتحاق بالتعليم العالي، إذ عقدت شراكات بين مؤسسات التعليم العالي والسلطات والمؤسسات المحلية من أجل إيصال التعليم العالي إلى المناطق المحرومة منه جزئياً أو كلياً. كما زاد مستوى الدعم المالي للمؤسسة الكولومبية الرئيسية المعنية بتقديم القروض للطلاب (ICETEX). هذا إضافة إلى تيسير شروط القروض، وإلغاء الفائدة تماماً بالنسبة للطلاب ذوي الدخل المنخفض اعتباراً من عام 2011 وجعل متطلبات الضمان أكثر سهولة (Ferreyra et al., 2017).

واعتمدت فيتنام منذ تسعينيات القرن الماضي سياسات ترمي إلى تخفيض الرسوم الدراسية وتعزيز برامج مساعدة الطلاب الفقراء وأبناء الأقليات الإثنية. وفي عام 2006، استفاد نحو 22% من طلاب الجامعات المحرومين من تخفيض الرسوم الدراسية بنسبة تصل إلى 50%. ومنذ عام 2006، تلقى طلاب الأقليات الإثنية مساعدة مالية مقطوعة تبلغ نحو ثلث إجمالي تكاليف التعليم العالي الشهرية. وابتداء من عام 2007، زاد مقدار المنح الدراسية للطلاب الفقراء ليغطي الرسوم الدراسية بالكامل (World Bank, 2012).

> تبلغ نسبة التحاق اللاجئين بالتعليم العالي 1% فقط

محور السياسات 10-1: توفير فرص الالتحاق بالتعليم العالي للاجئين

إن توفير فرص التعليم العالي للاجئين ليس ترفاً أو مسألة كمالية. فالتعليم العالي يعزز قدرة اللاجئين الشباب وأسرهم على الاعتماد على النفس من خلال العمل المربح. ثم إن احتمال الالتحاق بالتعليم العالي يساهم في زيادة نسبة الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية والبقاء فيها حتى إتمام التعليم (UNHCR, 2015a). كما أن التعليم العالي يتمتع «بإمكانيات أكبر من مستويات التعليم الأخرى ... لتعزيز الخيارات الاستراتيجية التي يتخذها اللاجئون» (Dryden-Peterson and Giles, 2010, p. 4)، وإنشاء جيل من صانعي التغيير الذين يمكنهم تولي القيادة في تحديد الحلول المستدامة لأوضاع اللاجئين. ولكن على الرغم من هذه الفوائد الواضحة فإن نسبة التحاق اللاجئين بالتعليم العالي تُقدّر بـ 1% فقط (UNHCR, 2018) ولا يحظى هذا الأمر بالاهتمام المنسَّق إلا عندما تتمدد وتطول فترة النزوح (Al-Hawamdeh and El-Ghali, 2017).[2]

وتتقاطع التحديات التي سلّط عليها هذا التقرير الضوء هنا وهناك عند التعليم العالي، وهي: الاعتراف بالشهادات والتعلم السابق، وتعلم لغة البلد المضيف، والتغلب على التكاليف الباهظة. ويمثل التعليم العالي، في سياق التواجد المزمن للاجئين، الحلقة الأخيرة في سلسلة الحرمان المتراكم في مجال التعليم التي تمنع الكثير من اللاجئين من التأهيل. ويلاحَظ في كثير من الأحيان أن أقصى ما تمتد إليه حقوق اللاجئين في التعليم العالي هو أن تكون مشمولة بمفهوم أو مبدأ عدم التمييز.

وقد أبرزت الأزمة السورية هذه القضية بشكل واضح. فالسوابق التاريخية تبين أن النزوح يؤثر عادة على السكان الذين تتدنى نسبة التحاقهم بالتعليم العالي، ولكن في الحالة السورية، كان خُمس الشباب ملتحقاً بهذا التعليم قبل النزوح. وانخفضت النسبة بشكل كبير في أعقاب الحرب، إلى ما يقدر بنحو 5% أو أقل، حتى تعالت الأصوات بخطورة الوضع والدعوة إلى «عدم فقدان جيل» (European Commission, 2016). ويواجه النازحون السوريون الشباب تحديات متعددة الأوجه حتى في بيئة صديقة ومألوفة كالأردن، وذلك بدءاً من غياب المشورة الأكاديمية والمهنية وانتهاءً بانعدام الدعم المالي (Al-Hawamdeh and El-Ghali, 2017).

المنح الدراسية وسيلة لدعم المهاجرين في موقعهم وعلى المستوى الإقليمي والشمال العالمي

إن فرص التحاق النازحين بالتعليم العالي محدودة للغاية، ومن ذلك ما يتعلق بالتحرك من وإلى مخيمات اللاجئين أو حولها. وقد أدى ذلك إلى تشجيع المبادرات القائمة على التكنولوجيا. ومنها المبادرة المشتركة بين مكتب مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين وجامعة جنيف التي توفر فرص التعليم العالي في سياقات الصراع والأزمات والنزوح عن طريق التعلم المباشر عبر الإنترنت. وقد بلغ عدد المنتفعين بدورات التعلم عبر الإنترنت منذ عام 2012 أكثر من 7000 طالب من مجتمعات اللاجئين والمجتمعات المضيفة (UNHCR, 2018).

وكانت المنح الدولية المقدمة للاجئين في مجال التعليم العالي قد ظهرت قبل أن تصبح المنح الدراسية جزءاً من التنمية العالمية الرسمية بفترة طويلة. وكان من أكبر البرامج وأكثرها شهرة صندوق مبادرة ألبرت أينشتاين الألمانية الأكاديمية للاجئين (DAFI) الذي دعم اللاجئين من خلال المنح الدراسية التي قدمها لهم عن طريق مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين منذ عام 1992. وفي عام 2016 بلغ عدد المنح المقدمة للاجئين 4652 منحة، أي زيادة بمقدار الضعف عن عدد المنح في عام 2015 والذي بلغ 2321 منحة. وبلغت حصة الإناث من هذه المنح 44%. وقد حافظت هذه المبادرة على طابعها المرن حيث يتم تعديل تغطيتها الجغرافية باستمرار وفقاً لحركات اللاجئين واحتياجاتهم التعليمية. ومن الأمثلة على ذلك أزمة اللاجئين السوريين، والتي تتجلى في التوسع الشامل والتغطية الجغرافية المتغيرة. وكان السوريون يشكلون في عام 2016 أكبر مجموعة من اللاجئين المستفيدين من هذه المنح إذ بلغت نسبتهم 38%. وتوجد أكبر برامج هذه المبادرة حالياً في تركيا وإثيوبيا وجمهورية إيران الإسلامية ولبنان (UNHCR, 2017).

> في عام 2016، بلغ عدد المستفيدين من المنح الدراسية التي تقدمها مبادرة DAFI للاجئين عن طريق مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 4625 لاجئاً، بلغت نسبة اللاجئين السورين منهم 38%

2 يعتمد هذا القسم على دراسة بقلم Ferede (2018).

الإطار 10-1:

تعتمد كندا نموذج رعاية واسع النطاق لقبول اللاجئين في التعليم العالي

برنامج الطلاب اللاجئين التابع لفرع كندا للتآزر الجامعي العالمي آلية تعمل في إطار اتفاقية للرعاية تدعم المجتمعات الجامعية المحلية في مساعيها لإعادة توطين اللاجئين ومساعدتهم على الالتحاق بالدراسة الجامعية. وأتاحت منذ عام 1978 فرصة الدراسة لأكثر من 1800 لاجئ من 39 بلداً في أكثر من 80 كلية وجامعة في كندا.

والعامل الرئيسي في نجاح البرنامج في دمج اللاجئين وتعبئتهم هو أن العملية يتولاها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفون. حيث يقومون بعملية التوعية وتعبئة الموارد المالية، وغالباً ما يكون ذلك من خلال رسوم مستقطعة من صندوق اتحاد الطلبة؛ وإشراك الطلاب الآخرين؛ وتقديم الدعم الاجتماعي والأكاديمي اليومي للطلاب المنخرطين في برنامج الطلاب اللاجئين. وللبرنامج معايير صارمة فيما يتعلق بالأهلية والاختيار. إذ يجب أن يتراوح عمر اللاجئين بين 17 و25 عاماً؛ وأن يُعترف بهم كلاجئين في بلد اللجوء (باستثناء لبنان)؛ وأن يستوفوا شروط الأهلية المطلوبة في كندا، أي معايير الأمن والهجرة الطبية؛ وأن يلبوا متطلبات القبول في الجامعة المضيفة. وبما أن الرعاية الخاصة لبرنامج اللاجئين تمثل آلية لإعادة التوطين على أساس فردي، يجب أن يكون اللاجئون أيضاً منفردين وغير معيلين، مع بعض الاستثناءات القليلة للأمهات العازبات.

وينبغي أن يتلقى اللاجئون دروساً في اللغة وأن يتدربوا على استخدام الحاسوب استعداداً للدخول إلى كندا، والحضور أمام موظفي منظمة الهجرة الدولية لتلقي التوجيهات والإرشادات قبل الرحيل. ثم يقدم موظفو أو متطوعو مؤسسة التآزر الجامعي العالمي (فرع كندا) المزيد من التوجيهات والإرشادات عن الحياة والدراسة في كندا مع مجموعة من المواد الترحيبية. وقبل وصول طلاب البرنامج (أي برنامج الطلاب اللاجئين)، تقوم اللجان المحلية بتسجيلهم في الصفوف والدورات والتوجيهية؛ وتأمين السكن والوجبات الغذائية لهم؛ كما تشتري لهم لوازم الاستحمام واللوازم المدرسية وبطاقات الاتصال؛ وتتولى أيضاً ملء طلبات الحصول على بطاقة الإقامة الدائمة والبطاقة الصحية ورقم التأمين الاجتماعي. وبما أن اللاجئين الشباب أكملوا إجراءات الهجرة قبل المغادرة، فإنهم يحلون في كندا كمقيمين دائمين، ما يعني أن لهم الحق في العمل والحصول على قروض طلابية، إلى جانب العديد من الحقوق الأخرى.

ويجني الطلاب اللاجئون عادة فوائد كبيرة، يتجلى فيها الاستثمار المكثف للوقت والجهد. وتشير التقارير الواردة من المعلمين في مخيمات اللاجئين إلى وجود تأثير مضاعف محتمل، إذ إن الطموح بمواصلة التعليم ما بعد الثانوي والأهلية لبرنامج الطلاب اللاجئين عالي التنافس، يشكلان حافزاً لاستكمال الدراسة الثانوية (WUSC, 2007). ولكن يصعب في المقابل قياس مقدار المساعدات الشخصية التي يحصل عليها المستفيدون من برنامج الطلاب اللاجئين.

وجرى في العام الدراسي 2018/2017 التكفل بـ 160 من الشباب اللاجئين، نشأ أكثر من نصفهم في الجمهورية العربية السورية. بالإضافة إلى ذلك، قامت منظمة «لايف لاين سوريا» (Lifeline Syria) – وهي شبكة مماثلة لبرنامج الطلاب اللاجئين ولكنها تقتصر على جامعات تورنتو وتعمل أيضاً في إطار برنامج الرعاية الخاصة للاجئين – بالتكفل بـ 1074 سورياً عن طريق 248 مجموعة راعية خاصة اعتباراً من أيلول/سبتمبر 2018 (Lifeline Syria, 2018).

> يوفر برنامج الباحثين الأكاديميين في خطر ملاذاً ويقدم عوناً لأكثر من 300 أكاديمي في السنة

وهناك برامج أخرى للمنح الدراسية تدعم الدراسة في البلدان ذات الدخل المرتفع، حيث يتزايد الاعتراف بالتعليم العالي كمسار بديل أو رديف إلى بلد مضيف آمن، ليس فقط من قِبل الأفراد (Kirkegaard and Nat-George, 2016)، ولكن أيضاً من قِبل المؤسسات، مثل الاتحاد الأوروبي، الذي يعترف رسمياً بدخول اللاجئين من خلال المنح الدراسية وبرامج الدراسة كأداة للحماية (ERN+, 2017). وتسمح كندا بالرعاية الخاصة للاجئين الأفراد الذين يتقدمون للالتحاق بالتعليم العالي (**الإطار 10-1**).

الأكاديميون يحتاجون هم أيضاً إلى الحماية والدعم

يشكل الأكاديميون جزءاً من التعليم العالي شأنهم شأن الطلاب، وهم أيضاً بحاجة إلى الرعاية والدعم. ومن البرامج المتكفلة بذلك شبكة الباحثين الأكاديميين المعرضين للخطر (SAR)، وهو برنامج أنشئ في عام 2000 وصار في السنوات الأخيرة ملاذاً وعوناً لأكثر من 300 أكاديمي في السنة بحاجة إلى الحماية، حيث يقوم بتدبير وظائف مؤقتة لهم في مجال البحث والتدريس في المؤسسات المنتسبة لشبكته العالمية. وفي عام 2002، عقد البرنامج شراكة مع معهد التعليم الدولي، الذي يدعم صندوق الإنقاذ العلمي التابع له بعض المستفيدين. وهو من الداعين الرئيسيين للحرية الأكاديمية، كما يقوم بالتحقيق في الهجمات التي تتعرض لها مجتمعات التعليم العالي ويندد بها. وهناك أيضاً مجلس المملكة المتحدة للأكاديميين المعرضين للخطر (CARA) – وهو شريك لشبكة الباحثين الأكاديميين المعرضين للخطر – الذي يقدم الدعم العاجل للأكاديميين الذين أجبروا على اللجوء إلى المنافي، أو الذين يتعرضون لخطر داهم في بلدانهم، حيث يقدم لهم مجموعة من التدابير التي تعينهم لعدة سنوات بدلاً من رواتب أو منح قصيرة.

أنشأت فرنسا في عام 2017 «البرنامج الوطني للمساعدات العاجلة واستضافة العلماء في المنفى» (PAUSE) بمبادرة من الأوساط العلمية والبحثية ووزارة التعليم العالي والبحوث. ويدعم البرنامج الباحثين والمحاضرين الذين تمنعهم أوضاعهم السياسية من العمل وتعرض حياة أسرهم وأرواحهم للخطر. ويسهّل هذا البرنامج استضافة طويلة بما يكفي لتمكين الاندماج في البيئة الفرنسية وضمان استمرارية البحث. وتتلقى مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات البحثية منحاً تمويلية مشتركة.

لا ينبغي للدعم الفردي أن يؤدي إلى إغفال الفوائد الأوسع نطاقاً

يمثل الدعم المقدم للطلاب والأكاديميين على أساس فردي غاية في حد ذاته. ولكن بما أن هذا الدعم لا يصل إلا إلى جزء صغير من المحتاجين – وحتى في هذه الحالة يجب توخي الحذر حتى لا يظلم أحد (UNHCR, 2015b) – ينبغي لمقدمي الدعم الفردي أن يضمنوا استفادة المجتمع الأوسع من هذا الدعم أيضاً.

وتعتبر مبادرة DAFI، التي لم تصمم لسكان البلدان المرتفعة الدخل، أن المجتمعات التي ينتمي إليها في الأصل المستفيدون من المنح التي يقدمها لهم صندوقها هي الطرف المقصود بجني فوائد هذه المنح وتدعو المستفيدين من هذه المنح إلى تعميم منافعها على هذه المجتمعات. وقد جرى توظيف نحو 70% من العائدين الأفغان المتلقّين لمنح المبادرة في القطاعات المتعلقة بالتنمية وإعادة البناء (Milton and Barakat, 2016). ومما يؤسَف له أن 8% فقط من المستفيدين من منح DAFI التحقوا بميدان العلوم التربوية أو تدريب المعلمين في عام 2015، رغم أن الطلب على المعلمين مرتفع ومتزايد في مجتمعات اللاجئين.

ويمكن للشبكات التي تدعم الأكاديميين اللاجئين أن تقوم أيضاً بتعزيز بناء القدرات، إلى جانب تقديم الإغاثة الفردية. في عام 2006، استهل مجلس المملكة المتحدة للأكاديميين المعرضين للخطر (CARA) برنامجاً يهدف إلى إعادة بناء القدرات البحثية والتعليمية في العراق من خلال ربط الأكاديميين العراقيين، سواء في العراق أو في الأردن أو في أي مكان آخر، مع نظرائهم في المملكة المتحدة. وفي عام 2009، استهل المجلس برنامجاً إقليمياً ثانياً استجابة لتنامي عدد الأكاديميين الفارين من زمبابوي، حيث قام بتقديم منح وزمالات لتوفير ما يلزم من معدات وإمدادات حيوية. وأنشأ المجلس في عام 2012، «قاعة محاضرات افتراضية» في جامعة زمبابوي، ما سمح للأكاديميين الزمبابويين في المنفى وغيرهم بالتواصل والاتصال المباشر وفي الوقت الحقيقي.

وفي عام 2016، استهل المجلس برنامجاً للأكاديميين السوريين النازحين إلى لبنان وتركيا يتيح لهم تطوير شبكة دولية من أجل إعادة بناء التعليم العالي عندما تصبح العودة إلى الجمهورية العربية السورية آمنة. وجرى في إطار مرحلة تجريبية تنظيم حلقات عمل في تركيا بشأن تطوير المهارات الأكاديمية واللغوية (اللغة الإنجليزية) وضعت الأساس لمزيد من التعاون. واستضافت الجامعات البريطانية أول دفعة من الزملاء في زيارات بحثية قصيرة الأجل. وفي أواخر عام 2017، استهل البرنامج مرحلة ثانية من المقرر أن تستمر لمدة 18 شهراً، جرى تمويلها في المقام الأول من منحة قدمتها مؤسسات المجتمع المفتوح. وبالإضافة إلى حلقات العمل، فإنه يزمع تنظيم زيارات لتنمية القدرات البحثية لدى الشباب، وهو مشروع بحثي بتكليف من المجلس ومبادرة لتمويل البحوث.

الخلاصة

إن نطاق الاستفادة من المنح الدراسية وبرامج الدعم في مجال التعليم العالي ضيق ويقتصر على عدد قليل من الطلاب والأكاديميين. ويلاحظ في بعض المبادرات أن مجتمع التعليم العالي يقدم الدعم للأقران الذين عانوا من ويلات النزوح وآثاره، وغالباً ما يجري ذلك في إطار مستوى عال من الالتزام الشخصي. ولا شك في أن هذه المبادرات تؤدي دوراً هاماً في دعم قضايا اللاجئين في المجتمعات المضيفة. ولكن لا يمكن تلبية احتياجات اللاجئين للتعليم العالي من خلال تدابير فردية تخص لاجئ واحد كل مرة. وحتى المبادرات الناجحة للوصول إلى اللاجئين بقيت محدودة. على كل حال، لا يمكن لهذه المبادرات أن تكون بديلاً للجهود اللازمة للحد من العوائق الهيكلية أمام فرص التعليم العالي التي يواجهها مئات الآلاف من الشباب اللاجئين.

محور السياسات 10-2: معالجة احتياجات المهاجرين واللاجئين في مجال التعليم التقني والمهني

يمكن لبرامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني أن تيسر عملية تكيّف المهاجرين واللاجئين لمتطلبات سوق العمل في بلد مقصدهم. ولكن هناك أمران يؤثران على تصميم برامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني للمهاجرين واللاجئين. أولهما، ينبغي لهذه البرامج أن تأخذ بالحسبان القيود التي قد تخفض من نسبة إقبال النازحين على تنمية مهاراتهم. الأمر الثاني، ينبغي لهذه البرامج أن تأخذ في الحسبان المهارات

> ينبغي لبرامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني الموجهة للنازحين أن تأخذ بالحسبان القيود التي قد تخفض من نسبة إقبالهم على تنمية مهاراتهم وأن تعترف بالمهارات التي اكتسبوها سابقاً

التي يجلبها المهاجرون واللاجئون إلى بلدان المقصد وأن تعترف بها قبل تنسيبهم إلى أصناف التعليم والتدريب أو الوظائف.[3]

الكثير من العوائق تحول بين المهاجرين واللاجئين وبين تطوير مهاراتهم

ضعف الحال والخيارات المحدودة من السمات المميزة لوضع المهاجرين واللاجئين. فحقهم في العمل قد يكون مقيداً؛ إذ لا يمنح سوى 75 بلداً من أصل 145 بلداً طرفاً في الاتفاقية بشأن اللاجئين لعام 1951 الحق للاجئين في العمل وفقاً لما تقضي به المواد 17–19 من الاتفاقية، بل أن حتى هذا الحق الممنوح غالباً ما يخضع للقيود (Zetter and Ruaudel, 2016). وقد اتخذت بعض البلدان خطوات لمعالجة هذه المشكلة. ومن ذلك أن الأردن أصدر أو جدد في الفترة بين عام 2016 ومنتصف عام 2018 أكثر من 100000 تصريح عمل للاجئين السوريين (ILO, 2018). وفي عام 2016، سمحت تركيا لـ 600000 لاجئ سوري بالعمل (Karasapan, 2017). وتنتهج بعض البلدان المرتفعة الدخل سياسة توزيع اللاجئين على بقاع مختلفة من أراضيها، لكن آفاق العمل قد لا تكون من بين المعايير الموجبة لهذا التوزيع (OECD, 2016a).

وقد لا يكون للمهاجرين وطالبي اللجوء الذين تعوزهم الوثائق اللازمة حق قانوني في العمل، الأمر الذي يجعل من الصعب انخراطهم في سوق العمل والحصول على التدريب المهني المرتبط بالتوظيف، إذ يمانع عادة أصحاب العمل في توظيفهم (OECD and UNHCR, 2018). في آيرلندا وليتوانيا، لا يستطيع المهاجرون الذين تعوزهم الوثائق اللازمة الوصول إلى سوق العمل إلى أن يتم منحهم حق اللجوء. وفي المملكة المتحدة، ينتظر طالبو اللجوء 12 شهراً للحصول على الحق في العمل، بينما تمنح بعض الدول، ومنها اليونان والنرويج والبرتغال والسويد، الحق في العمل عندما يطلب الأفراد اللجوء (European Employment Policy Observatory, 2016).

وقد تعني القيود المفروضة على «شبكة الاتصالات والتعاملات التي تساعد الأفراد عادة على التحرك بمهارة واقتدار في بيئة اجتماعية ما» (CEDEFOP, 2011, p. 4) أن المهاجرين واللاجئين يفتقرون إلى المعلومات المتعلقة بفرص العمل، ما يؤدي بالتالي إلى البطالة الأولية. وحتى عندما يسمح للمهاجرين بالعمل، فإن الأمر غالباً ما ينتهي بهم إلى وظائف غير ماهرة أو قليلة المهارة. فالبطالة الأولية والعمالة غير المستقرة في وظائف لا تتناسب مع مهاراتهم يقلل من عائد استثمار المهاجرين في مهاراتهم، لا سيما عندما يستغل أرباب العمل المهاجرين المستضعفين الذين يفتقرون إلى الوثائق. وكان حظ المهاجرين في فرنسا في الحصول على التدريب يقل عن حظ السكان الأصليين في الحصول عليه بمقدار النصف، وكانت الفجوة أكبر في المهن التي يقبل عليها المهاجرون بكثافة مثل قطاع البناء، حيث بلغت نسبة العمال المهاجرين المدربين 7% مقارنة بـ 24% من السكان الأصليين (Safi, 2014).

وقد تمنع الحواجز اللغوية المهاجرين واللاجئين من المضي قدماً في تنمية وتطوير مهارتهم بمجرد تثبيت أقدامهم في سوق العمل. ويُلاحظ في السويد أن ترجمة المواد التعليمية إلى لغات مختلفة ساعدت على خفض معدلات التسرب من التدريب المهني. وبالإضافة إلى دورات اللغة العامة، استجابت السويد أيضاً لحاجة المهاجرين إلى برامج لتنمية وتطوير المهارات، فقامت مؤسسات التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني بإعداد مجموعات من المواد التعليمية للتعجيل في حيازة الكفاءة اللغوية المهنية من خلال دمج دروس اللغة في التعليم والتدريب المهني الخاص بالوظائف المتعلقة بقطاع التجارة أو الصناعة (UNESCO–UNEVOC and University of Nottingham, 2018).

ومن العوامل التي يمكن أن تعيق التحاق المهاجرين واللاجئين في التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني وجود عدد كبير من مقدمي الخدمات ونقاط الدخول. ولذلك، فإن التوجيه لاستكشاف بيئات التعليم والتدريب غير المألوفة في أسواق العمل في البلد المضيف أمر مهم للغاية. ويقدم برنامج للاجئين في ألمانيا تدريباً مكثفاً في اللغة المهنية والتوجيه المهني، ويهدف إلى إيجاد أماكن لعشرة آلاف شاب لاجئ. وازداد عدد المرافق المخصصة للمهاجرين الشبان الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و27 سنة إلى 450 مرفقاً على الصعيد الوطني، حيث استفاد منها 110000 شخص في عام 2016. واستهدفت خدمات التوجيه والاستشارات المحددة الشباب من طالبي اللجوء الذين ينتظرون البت في أمرهم. وتوفر منظمة «الشباب يزدادون قوة في الحي» (Jugend Stärken im Quartier) المشورة والتوجيه للشباب الذين يصعب الوصول إليهم في 177 سلطة محلية (Germany

> قد لا يكون للمهاجرين وطالبي اللجوء الذين تعوزهم الوثائق اللازمة حق قانوني في العمل، الأمر الذي يجعل من الصعب انخراطهم في سوق العمل والحصول على التدريب المهني المرتبط بالتوظيف

3 يستقي هذا القسم مادته جزئياً من UNESCO-UNEVOC and University of Nottingham (2018).

(Federal Ministry of Education and Research, 2017a).

ويتولى مرفق التوظيف العام في السويد إدارة برنامج تمهيدي لتقييم جاهزية اللاجئين لسوق العمل وتوفير التوجيه بشأن الحياة في السويد، والتدريب اللغوي والتدريب المهني المحدد، إذا لزم الأمر (OECD, 2016b).

وينبغي لمزودي التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني ومرافق التوظيف العامة أن تقوم بربط المهاجرين بأرباب العمل لمساعدتهم في الحصول على خبرة عمل مرتبطة بالمهن السابقة. ويمكن للمتدربين الداخليين والعمل التطوعي بناء رأس المال الاجتماعي اللازم للتوظيف بعد التدريب (CEDEFOP, 2011). وتقوم منظمة «مرحباً بالمرشدين/الموجهين» (Willkomenslotsen) في ألمانيا بدعم الشركات الصغيرة والمتوسطة في توظيف العمال المهرة الذين وصلوا حديثاً، ومن ضمنهم اللاجئون. وفي عام 2016، قدم 150 مرشداً مدرباً خدمات في 100 غرفة تجارية وصناعية محلية وقاموا بتدبير مواقع لتدريب وعمل 3441 لاجئاً (Germany Federal Ministry of Education and Research, 2017b). وتركز هولندا على التعلم مدى الحياة ومسارات التعليم غير الخطي ما يجعل التعليم والتدريب الفني والمهني يستجيب لمتطلبات إدماج الأجانب (Desiderio, 2016).

ويمكن زيادة فرص إدماج المهاجرين واللاجئين بفضل محتوى التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني وجودة التعليم. ويقوم برنامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني التابع لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى بتوفير التدريب العملي لـ 7200 شاب فلسطيني كل عام من خلال 8 مراكز تدريب. وفي غزة، حقق المتدربون درجات أعلى في الاختبارات النهائية مقارنة بالمتوسط الوطني (UNRWA, 2016). وللبرنامج في لبنان مركز تدريب واحد، ووحدة للتوجيه والإرشاد المهني ومراكز لخدمات التوظيف. ويتسم البرنامج بالمرونة من حيث الموضوعات المقدمة ومدة الدورة الدراسية، ويتمحور حول المتعلم، ويعمل على تعزيز الروابط مع أصحاب العمل وينسق المناهج مع احتياجات سوق العمل. وفي المنطقة العديد من الدول التي تقدم برامج للاجئين السوريين (**الإطار 10-2**).

الإطار 10-2:

جرى إعداد برامج للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني للاجئين السوريين في البلدان المجاورة

أدت الأزمة السورية إلى إنشاء عدد من البرامج الخاصة بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني لصالح اللاجئين. وكان الدعم الذي قدمه الشركاء الدوليون في غاية الأهمية. ففي تركيا، تعمل وكالة التوظيف الوطنية مع عدة منظمات دولية للتغلب على العقبات الإدارية التي تحول دون توفير فرص العمل للاجئين السوريين ووضع برامج للتدريب المهني (Kirişci et al., 2018).

وفي الأردن، عقد مشروع «أملنا» شراكة مع القطاع الخاص لتوفير فرص عملٍ للشباب الأردنيين والسوريين الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاماً. وقد تفاعل المشروع حتى الآن مع حوالي 2500 شاب، منهم 1500 شاب جرت مقابلتهم والتحق به 537 شاباً. ومن بين هؤلاء، تخرج أربعة من كل خمسة تقريباً، وبات ثلثهم يعمل. الخطوة التالية هي توسيع نطاق البرنامج ليستوعب أكثر من 30000 من الشباب الذين يعانون من أوضاع هشة (UNICEF, 2018). وقام المجلس النرويجي بتنظيم دورات في الخياطة وتصفيف الشعر واللحام والحوسبة للشباب السوريين اللاجئين. ومدة هذه الدورات ثلاثة أشهر وتشمل المهارات الحياتية والقراءة والكتابة والحساب. وقد تخرج منها في الفترة 2013–2015 أكثر من 770 شاباً (UNICEF, 2015).

ويقوم كل من اليونيسف وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والاتحاد الأوروبي وبرنامج التنمية والحماية الإقليمي الأوروبي المتعدد المانحين بتمويل برنامج التدريب المهني لمؤسسة مخزومي. ويعمل البرنامج مع مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لتقديم دورات دراسية مدتها ثمانية أسابيع للاجئين فوق سن 14 سنة في لبنان، وتدريب حوالي 4500 شخص، معظمهم من النساء، سنوياً. وتتضمن الموضوعات التي يشملها البرنامج تكنولوجيا المعلومات واللغات ومستحضرات التجميل، وتوجهات سوق العمل، ومهارات إدارة الأعمال والتواصل بين الثقافات. ويدرِّس البرنامج التدريب العملي والمعرفة العملية ويمنح شهادات معترف بها وطنياً ويقيم روابط مع أصحاب العمل (ETF, 2017b). وتشير الأدلة إلى أن الدورات التدريبية حسنت الوضع المالي للمستفيدين وقدمت مسارات وظيفية جديدة.

ومنذ عام 2009، ركز برنامج «عمل أفضل/الأردن» (Better Work Jordan) على تحسين ظروف العمل والمعيشة للعمال المهاجرين في صناعة الملابس، عن طريق أمور يأتي على رأسها توفير التدريب. وقد نجح البرنامج في التفاعل مع 65000 عامل في 73 مصنعاً. ويضمن العقد الموحد المتفق عليه في عام 2015 سياسات واحدة في مجال الحشد والتوظيف لجميع العمال المهاجرين ويوضح حقوقهم. ومنذ عام 2016، أشرف البرنامج على إجراء تعديلات على العقد لتشمل المزيد من الضمانات، إلى جانب إصدار 2000 تصريح عمل للسوريين (Better Work Jordan, 2016a, 2016b).

ودعمت المؤسسة الألمانية للتعاون الدولي مشروع السباكة الحكيمة في الأردن الذي يهدف إلى الحد من إهدار المياه في المنازل، وذلك تماشياً مع الاستراتيجية الوطنية للمياه، والاستراتيجية الوطنية للتشغيل وخطة استجابة الأردن لأزمة الجمهورية العربية السورية. ويقوم المشروع بالتدريب على السباكة المسؤولة، وتوظف المتدربين ولا سيما بين اللاجئين السوريين، مع التركيز على النساء. وأنشأت النساء اللاتي تخرجن من دورات السباكة تعاونيات مستقلة من شأنها تقديم مساهمات طويلة الأجل في تعزيز الأهداف الاجتماعية (ETF, 2017a).

> إن عدم الاعتراف بالتعليم غير النظامي للاجئين والمصادقة عليه واعتماده، ينال من قدرتهم على الحصول على العمل اللائق أو مواصلة تعليمهم وتدريبهم

هناك الكثير من العوائق التي تمنع المهاجرين واللاجئين من استخدام مهاراتهم

إن المشكلة التي تواجه المهاجرين واللاجئين لا تكمن في عدم وجود آليات للاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية والمهنية أو الاحترافية، فهذه الآليات موجودة فعلاً. وإنما تكمن في أن المهاجرين واللاجئين لا يأتون عادة إلى بلد المقصد وهم يحملون معهم شهاداتهم والوثائق الدالة عما لديهم من مهارات. وتجدر الإشارة إلى أن أكثر من ثلثي الدول الأطراف في اتفاقية لشبونة بشأن الاعتراف بمؤهلات التعليم العالي في منطقة أوروبا لم تتخذ سوى القليل من التدابير أو لم تتخذ أي تدبير لتنفيذ المادة السابعة من الاتفاقية بشأن الاعتراف بمؤهلات اللاجئين التي لا يمكن توثيقها بالكامل (UNESCO and Council of Europe, 2016). ولا يُعرف الكثير عن فعالية التجارب التي تعتمد النُهج القائمة على التكنولوجيا، مثل الشهادات والوثائق الرقمية، في مجال الاعتراف بالمهارات (UNESCO, 2018).

وقد لا يكون إبراز أو تقديم درجات أو شهادات التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني بالأمر السهل مقارنة بالدرجات أو الشهادات الأكاديمية وذلك بسبب تنوع أنظمة التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. ويمكن تسهيل هذه العملية بفضل وجود الأطر الوطنية للمؤهلات وأطر جودة التعليم لقياس التعلم السابق. ولكن فيما يتعلق باللاجئين السوريين في مصر والعراق والأردن ولبنان وتركيا، لا يوجد تقييم للتعلم والكفاءة إلى جانب نظم التعليم النظامية الوطنية وبرامج الفرصة الثانية الرسمية غير النظامية المعتمدة من قبل وزارات التعليم (ETF, 2014).

ويتمثل التحدي الرئيسي في الاعتراف بالتعلم السابق. فعدم الاعتراف بالتعليم غير النظامي للاجئين والمصادقة عليه واعتماده، ينال من قدرتهم على الحصول على العمل اللائق أو مواصلة تعليمهم وتدريبهم (Singh, 2018). وتُظهر بيانات المصادقة على الشهادات والمؤهلات أن المهاجرين واللاجئين ممثلين تمثيلاً ناقصاً كمجموعات مستهدفة فيما يتعلق بالمصادقة على تعليمهم غير النظامي وغير الرسمي (ETF, 2015).

وقد تعاون مجلس أوروبا مع اليونان وإيطاليا والنرويج والمملكة المتحدة على إصدار وثيقة تأهيل أوروبية للاجئين، تتضمن تقييمًا للمؤهلات بعد المرحلة الثانوية استناداً إلى الوثائق المتاحة وما تسفر عنه المقابلة المنظَّمة، كما تتضمن معلومات عن الخبرة في العمل والمهارة في اللغة. وجرت في إطار تمرين تجريبي في اليونان عام 2017 مقابلة 92 لاجئاً وتزويد 73 منهم بوثيقة تأهيل. وستنضم إلى المرحلة الثانية من هذه العملية الأطراف الشريكة في أرمينيا وكندا وفرنسا وألمانيا وهولندا (Council of Europe, 2018).

وبموجب القانون الاتحادي بشأن الاعتراف بالمؤهلات، تتيح ألمانيا إمكانية تحديد وتقييم الكفاءات المهنية والوظيفية غير الموثقة على ضوء إطار المؤهلات المرجعية الألمانية. ويتم ذلك مثلاً عن طريق امتحان شفوي متخصص أو عينة عمل. وتم إجراء ستين تقييماً في عام 2012، وارتفع العدد إلى 129 بحلول عام 2015. وقد حاز أكثر من نصف الطلبات المقدمة من اللاجئين الأفغان والألبان والإيرانيين والعراقيين والكوسوفيين والسوريين في هذه الفترة على التعادل أو التكافؤ التام. وصار من السهل على اللاجئين الاستفادة من هذه الخدمة بفضل توفير المعلومات باللغة العربية واعتماد تطبيق متعدد اللغات في عام 2016. وفي الفترة بين حزيران/يونيو 2015 وكانون الأول/ديسمبر 2016، شارك حوالي 20000 لاجئ في المقابلات والتشاورات بشأن الاعتراف بالمؤهلات (Germany Federal Ministry of Education and Research, 2017a).

وفي عام 2013، اعتمدت النرويج إجراء للاعتراف على المستوى الوطني بمؤهلات الأشخاص الذين يفتقرون إلى وثائق يمكن التحقق منها. وتتولى لجان متخصصة تعينها الوكالة النرويجية لضمان الجودة في التعليم تطبيق هذا الإجراء، مستخدمة

> في جمهورية مولدوفا، موّل المانحون الخارجيون في السنوات الأخيرة العديد من مبادرات التدريب قبل المغادرة للمهاجرين المحتملين

التقييمات الأكاديمية، والواجبات المنزلية، وتتبُّع تاريخ العمل. ويبين استقصاء لمقدمي الطلبات أن أكثر من نصف المهاجرين الذين جرى الاعتراف بمؤهلاتهم في عام 2013 وجدوا عملاً يتعلق بمؤهلاتهم أو واصلوا تعليمهم (OECD, 2016b).

وقامت السويد بوضع منهاج دراسي للرعاية الصحية للمرحلة العليا من التعليم الثانوي موجه للاجئين الذين يعملون كمساعدين في مجال الرعاية الصحية. ويجري تقييم التعلم السابق المتعلق بالمنهاج الدراسي من خلال المناقشات الجماعية وإشراف المعلمين، ما يسمح بتسريع الخطى نحو الحصول على دبلوم المرحلة العليا من التعليم الثانوي (Andersson and Fejes, 2010).

كما يمكن للتعاون الحكومي الدولي تسهيل الاعتراف بالمهارات والتحقق منها واعتمادها. وتعمل هيئة تطوير التعليم التقني والمهارات في الفلبين مع دول الخليج وهونغ كونغ (الصين)، على صياغة اتفاقيات بشأن الاعتراف المتبادل بالمؤهلات للعمالة المهاجرة، كما تقوم باختبارات وإصدار شهادات للمغتربين في الموقع (de la Rama, 2018).

بعض البلدان تعد مواطنيها وتؤهلهم للعمل بالخارج

تقوم بعض البلدان التي ترتفع فيها معدلات الهجرة إلى الخارج بالاستثمار في مهارات مواطنيها لتيسير تكيفهم مع البيئات الجديدة وتحقيق أقصى الاستفادة من الدخل الذي تدره التحويلات. وتخضع العمالة المهاجرة من بنغلاديش والفلبين وسري لانكا إلى تدريب مهني قبل السفر يرتبط بطبيعة العمل الذي ينوي المهاجرون ممارسته في بلدان المقصد، وذلك من خلال برامج إلزامية طويلة الأمد، تساهم فيها غالباً منظمات غير حكومية ووكالات توظيف خاصة ونقابات العمال. أما على صعيد بلدان المقصد، فنجد أن بعضها، مثل كندا، استثمرت في برامج دعم المهاجرين، المشروطة بقبولهم دخول البلاد.

كما يلاحظ أن المواقع الشبكية التي تمد المهاجرين بالمعلومات اللازمة بدأت تتزايد أكثر فأكثر في بلدان المقصد (ETF, 2015).

ولكن قد لا يفيد التدريب أو يستخدم في بلد المقصد قبل المغادرة حتى وإن كان جيد الإعداد والتنظيم. ومن ذلك نجد أن بنغلاديش ألغت دورة التدريب المهني في التصنيع الممولة من الاتحاد الأوروبي بعد أن وجدت أن معيار إيطاليا، بلد المقصد، في التوظيف لا يعتمد على التدريب قبل المغادرة أو على تقييم المهارات ولكن على تقييم رب العمل لحوافز العامل ومهارات التكيّف. ثم يخضع العمال بعد اختيارهم إلى تدريب مكثف أثناء الوظيفة (Charpin and Aiolfi, 2011).

وفي جمهورية مولدوفا، موّل المانحون الخارجيون في السنوات الأخيرة العديد من مبادرات التدريب قبل المغادرة للمهاجرين المحتملين. وقد وفر هذا الأمر معلومات عامة عن الهجرة القانونية ومسارات التوظيف إلى الاتحاد الأوروبي، من جهة، وعن مخاطر الهجرة غير المشروعة والاتجار بتهريب البشر من جهة أخرى. وبالإضافة إلى التدريب المهني، يجري التأكيد على المعلومات المتعلقة باللغة والثقافة والمجتمع. مع هذا، كان الاهتمام بمثل هذه الأنشطة قبل المغادرة محدوداً عندما لا يرتبط التوجيه والتدريب بشكل ملموس بالمغادرة الفعلية والعمل المضمون (ETF, 2015).

الخلاصة

إن تطوير المهارات التقنية والمهنية للمهاجرين واللاجئين أمر لا يخص فقط مخططي التعليم. فإذا لم يحصل المهاجرون واللاجئون على عمل أو وظائف يستخدمون فيها مهاراتهم ويطورونها فمن غير المرجح أن يمضوا قدماً في تنمية قدراتهم. ويمكن للمخططين تقديم مساعدة ملموسة للمهاجرين واللاجئين من خلال الاعتراف بما حصلوا عليه في السابق من تعليم غير نظامي وغير رسمي وتوفير التوجيه والإرشاد لهم لتسهيل دخولهم إلى سوق العمل.

يمنح كل مستفيد من برامج «النقد مقابل العمل» التي تنفذها المنظمة الدولية للهجرة فرصة الالتحاق بدروس محو أمية لمدة ثلاثة أشهر

مصدر الصورة: Amanda Nero/IOM

الرسائل الرئيسية

يتطلب رصد المؤشر العالمي لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحري قيام الكبار والشباب بتسعة نشاطات محددة. وتندر البيانات المتاحة في هذا الصدد خارج البلدان المرتفعة الدخل. وفي 15 من بلدان الشريحة العليا من الدخل المتوسط، لم يقم ثلث الكبار على الأقل سوى باثنين من هذه النشاطات وهما نسخ الملفات ولصقها، وإرفاق الملفات برسائل البريد الإلكتروني.

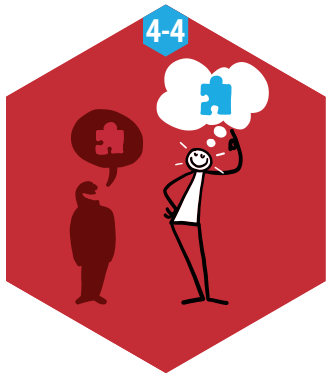
لا يكفي رصد هذه المهارات الأساسية للإحاطة بالمسألة من جميع جوانبها، فحتى الحلول التكنولوجية البسيطة المتاحة للأشخاص الذين لا يجيدون القراءة والكتابة تستلزم مهارات رقمية متوسطة. وتتمثل صعوبة رصد المهارات الأعلى درجة في تعريف تلك المهارات وإيجاد طريقة فعالة من حيث التكلفة لقياسها.

اعتُمد إطار الكفاءة الرقمي للمواطنين، الذي وضع أساساً في عام 2013 للبلدان الأعضاء في الاتحاد الأوروبي، بوصفه إطاراً عالمياً لمهارات الدراية الرقمية بعد إدخال بعض التعديلات الطفيفة عليه. وتدعو الحاجة في ظل التنوع الهائل في عمليات تقييم الدراية الرقمية إلى إجراء مراجعة لها من أجل تحديد العمليات الأكثر فائدة وفعالية من حيث التكلفة.

ليس من السهل رصد المهارات الاجتماعية والعاطفية. وفي عام 2015، عمد برنامج التقييم الدولي للطلاب في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى قياس مهارات التعاون في حل المشكلات. ومن النتائج المثيرة للاهتمام التي خلص إليها أن أداء التلاميذ محليي المولد في المدارس التي ترتفع فيها أعداد المهاجرين كان أفضل من أقرانهم في المدارس التي تتدنى فيها أعداد المهاجرين وذلك في بلدان عدة منها إسرائيل وإيطاليا وإسبانيا.

من شأن التثقيف المالي الإسهام في حماية المهاجرين واللاجئين من عمليات النصب وتمكينهم من الاستفادة القصوى من التحويلات المالية. وفي إندونيسيا، توفر الاستراتيجية الوطنية للدراية المالية للمهاجرين المستقبليين والحاليين التدريب في هذا الصدد. وكان احتمال قيام المشاركين في برامج التدريب بإعداد الميزانيات أعلى مقارنة بغيرهم كما فاقت مدخراتهم بزهاء الضعف مدخرات مجموعة من أقرانهم لم تتلق هذا التدريب.

الفصل 11



الغاية 4-4

المهارات اللازمة لمزاولة العمل

تحقيق زيادة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة، بحلول عام 2030

المؤشر العالمي

4-4-1 – *نسبة الشباب/الكبار الذين يملكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحسب نوع المهارة*

المؤشرات المواضيعية

4-4-2 – *النسبة المئوية للشباب/الكبار الذين يبلغون على الأقل الحد الأدنى للكفاءة في مهارات الدراية الرقمية*

4-4-3 – *معدلات التحصيل الدراسي للشباب/الكبار بحسب الفئة العمرية، ومستوى النشاط الاقتصادي، والمستوى التعليمي، وتَوجُّه البرنامج*

محور البيانات 11–1: تعريف الكفاءات الرقمية والكفاءات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة، وتقييمها 168

محور السياسات 11-1: دعم المهاجرين من خلال التثقيف المالي 171

تتسم الغاية 4-4 باتساع نطاقها المذهل، إذ يكمن هدفها في تشجيع الاستثمار في المهارات التي يحتاجها الشباب والكبار في عالم العمل. غير أن الإطار الخاص برصد هذه الغاية يثير الخيبة بسبب نطاقه الضيق نسبياً. فالمؤشر المواضيعي 4-4-3 الخاص بمعدلات التحصيل الدراسي للكبار ليس بمعنى الكلمة مؤشراً لقياس المهارات، أما المؤشران الآخران، اللذان يوفر أحدهما مقياساً غير مباشر لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (المؤشر العالمي 4-4-1) بينما يوفر الثاني مقياساً مباشراً لمهارات الدراية الرقمية (المؤشر المواضيعي 4-4-2)، فيبدوان محدودين للغاية بالنسبة لرصد غاية واسعة النطاق كهذه. فعلى سبيل المثال، تعتبر مهارات الدراية المالية، وهي من المهارات التي تنطبق على عالم العمل، أساسية لتحقيق الدمج، ولا سيّما بالنسبة للمهاجرين، بيد أنها لا ترد في أي من المؤشرات (**محور السياسات 11–1**).

رغم أهمية مهارات الدراية الرقمية إلاّ أنه يصعب رصدها على نحو مباشر

رغم ما تقدم، تتسم المؤشرات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبالدراية الرقمية بطابعها المبتكر بالنسبة لإطار يرمي إلى رصد التعليم. فهي تهدف أولاً إلى الإحاطة بمهارات تتجاوز مجرد معرفة القراءة والكتابة والحساب، وتسعى ثانياً إلى تقييم مهارات ستكتسي أهمية عالمية تقريباً بالنسبة لعالم العمل، ولا تتمتع بهذه الأهمية العالمية سوى قلة من فئات المهارات الأخرى. وثالثاً، فإنها تجبر الحكومات على التفكير في سبل اكتساب هذه المهارات خارج إطار المدارس.

ويستند المؤشر العالمي الخاص بنسبة الشباب والكبار الذين يملكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى إجابات أفراد شاركوا في الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية على أسئلة تتعلق بقيامهم بأنشطة محددة خلال الأشهر الثلاثة الفائتة. وتشير أحدث البيانات المتأتية من الاتحاد الدولي للاتصالات إلى أن نسخ الملفات وإرفاقها برسائل البريد الإلكتروني هما المهارتان الوحيدتان اللتان مارسهما أكثر من ثلث المشاركين في الدراسات الاستقصائية في بلدان تقليدية متوسطة الدخل، بينما تراوحت هذه النسبة بين 58% و70% في مجموعة البلدان المرتفعة الدخل (**الشكل 11–1**). أما البرمجة فتظل نشاطاً لا يمارسه سوى القليل من الأشخاص حتى في البلدان المرتفعة الدخل.

وقد يقود التركيز على نسبة الأفراد الذين مارسوا إحدى هذه المهارات خلال الأشهر الثلاثة الفائتة إلى إغفال بعض ممن يملكون تلك المهارة غير أنهم لم يستخدموها مؤخراً. وتعكف دراسة استقصائية تنفذ في إطار برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على جمع المعلومات بشأن وتيرة استخدام المهارات الرقمية. ورغم عدم كفاية الفترات المرجعية التي يمكن اختيارها للرد على الأسئلة، إذ لا تتضمن الدراسة فترة مرجعية تتوسط بين «أقل من مرة في الشهر» و«إطلاقاً»، إلاّ أن النتائج التي خلص إليها البرنامج توحي بأن قلة من الأشخاص فحسب لا يستخدمون هذه المهارات إلا نادراً (**الجدول 11–1**).

ويمكن الحصول على قدر أكبر من المعلومات المفيدة عن طريق رصد سلوك الأفراد الفعلي بدل الاكتفاء بدراسة مستويات انتشار التكنولوجيا. فرغم أن الهواتف المحمولة أقل انتشاراً في المناطق الريفية مما نتوقع في الغالب، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار تدني معدلات استخدام العديد من مجموعات السكان لها وتفاعلهم معها (Haenssgen, 2018)، إلاّ أن أطراف ثالثة تساعد في الكثير من الأحيان من لا يملكون الهواتف المحمولة على الاستفادة من هذه التكنولوجيا. ويمثل التفاعل مع التكنولوجيا ظاهرة اجتماعية بامتياز.

وتستند مستويات التفاعل مع خدمات معينة متاحة عبر الإنترنت، منها شبكة فيسبوك مثلاً، إلى عوامل عدة لا تقتصر على المهارات الرقمية. فعلى سبيل المثال، بيّنت دراسة حديثة وجود صلة وثيقة

> تتعدى نسبة الأشخاص الذين لا يستطيعون نسخ الملفات وإرفاقها برسائل البريد الإلكتروني الثلث بقليل في بلدان الشريحة العليا للدخل المتوسط، بينما ترتفع هذه النسبة إلى 58% و70% على التوالي في البلدان المرتفعة الدخل

بين الفوارق النسبية بين الجنسين في معدلات استخدام فيسبوك والفوارق بينهما في الانتفاع بالإنترنت التي يرصدها الاتحاد الدولي للاتصالات (Fatehkia et al., 2018). أما التقديرات التي تستند إلى مقاييس متاحة على الإنترنت، فمن شأنها، رغم عيوبها المنهجية، أن تساعد في نهاية المطاف على سد الثغرات في البيانات الخاصة بالبلدان أو على تكميل البيانات خلال الفترات الفاصلة بين موجات الدراسات الاستقصائية التي يمكن التعويل عليها.

ولا بد من التساؤل عما إذا كان مستوى المهارات الرقمية الأساسية التي يتضمنها المؤشر العالمي متدنياً للغاية. إذ قد تشمل الحلول الرقمية المتاحة لتحسين حياة السكان مثلاً تطبيقات تتيح للعاملين في مجال الرعاية الصحية المجتمعية تسجيل النساء الحوامل حتى يتاح لهن تلقي الخدمات الحكومية، وأخرى تتيح للأشخاص المطالبة بدفعات معينة أو توفر للمزارعين أدوات لإدارة المنشآت الصغيرة. وبيّن مسح للمهارات الضرورية لاستخدام هذه التطبيقات أن الحلول التكنولوجية، بما فيها تلك التي تستهدف أشخاصاً قليلي المهارات ولا يجيدون القراءة والكتابة، تستلزم هي أيضاً مهارات رقمية متوسطة وليس أساسية فحسب (UNESCO, 2018).

ولا يقتصر المؤشر المواضيعي 4-4-2 – «النسبة المئوية للشباب/الكبار الذين يبلغون على الأقل الحد الأدنى للكفاءة في مهارات الدراية الرقمية» على القدرة على استخدام أجهزة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (Fau and Moreau, 2018). وبذلت الجهود مؤخراً في إطار التحالف العالمي لرصد التعلم لوضع إطار عالمي للدراية الرقمية استناداً إلى إطار الكفاءة الرقمي للمواطنين الذي أعدته المفوضية الأوروبية. إلاّ أن التحدي الأكبر بالنسبة لعملية رصد الغاية 4-4 لا يزال يتمثل في إيجاد الأدوات المناسبة لقياس الكفاءات التي تضمنها هذا الإطار على نحو فعال من حيث التكلفة (**محور البيانات 11-1**).

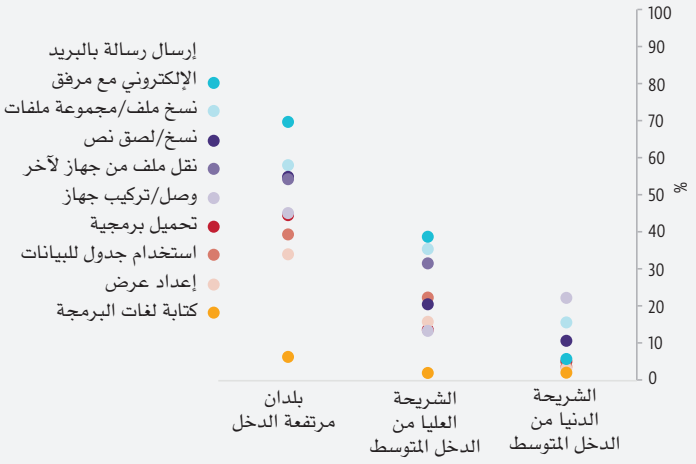
وركزت هذه الجهود على جدوى إطار الكفاءة الرقمي للمواطنين بالنسبة للمقيمين خارج أوروبا وبيّنت أن الإطار لم يتطرق إلى مهارة التفكير الحاسوبي. وتُعرّف مهارة التفكير الحاسوبي بأنها التطبيق اليومي للخوارزميات والتقنيات الحاسوبية من أجل حل المشكلات بالاستعانة بالتكنولوجيا الرقمية، وهي أوسع نطاقاً من البرمجة ولا تنطوي بالضرورة على استخدام لغات برمجة محددة (UIS, 2018). وتتضمن الدراسة الدولية بشأن الإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية لعام 2018 مجالاً اختيارياً جديداً يخضع

> لا بد من التساؤل عما إذا كان مستوى المهارات الرقمية الأساسية التي يتضمنها المؤشر العالمي متدنياً للغاية، فحتى تلك الحلول التكنولوجية التي تستهدف أشخاصاً لا يجيدون القراءة والكتابة تستلزم مهارات رقمية متوسطة

الشكل 11-1:

لا تزال مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات موزعة على نحو غير متساوٍ

النسبة المئوية للكبار الذين مارسوا نشاطاً حاسوبياً خلال الأشهر الثلاثة الفائتة، حسب فئة دخل البلدان، 2014 – 2017



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

ملاحظة: جرى حساب متوسط دخل البلدان المتوسطة الدخل استناداً إلى عدد صغير من البلدان (5 بلدان من الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط، و15 بلداً من الشريحة العليا من الدخل المتوسط).

المصدر: قاعدة بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات.

الجدول 11-1:

معظم الأشخاص الذين يمارسون إحدى المهارات الرقمية يقومون بذلك مراراً، ولا سيّما في أماكن العمل

النسبة المئوية للأشخاص الذين أفادوا بأنهم يمارسون نشاطات حاسوبية أقل من مرة واحدة في الشهر من جميع من أفادوا بأنهم يمارسون هذه النشاطات، بلدان مختارة، 2011-2015

	في العمل			في الحياة اليومية		
	استخدام جدول للبيانات	استخدام برنامج لمعالجة النصوص	البرمجة أو كتابة لغات البرمجة	استخدام جدول للبيانات	استخدام برنامج لمعالجة النصوص	البرمجة أو كتابة لغات البرمجة
شيلي	9	8	6	17	16	6
الدنمارك	11	7	6	24	18	6
اليابان	10	13	6	23	28	5
نيوزيلندا	9	7	4	22	22	4
آيرلندا	6	3	9	17	21	3
الاتحاد الروسي	12	8	4	22	20	5
الولايات المتحدة الأمريكية	9	7	5	23	21	5

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي

للتقييم ويُعنى بالتفكير الحاسوبي الذي يشير تعريفه إلى أنه «القدرة على تحديد مشكلة معينة، وتقسيمها إلى مشاكل فرعية يمكن إدارتها، وتحديد تفاصيلها أو أنماطها البارزة، ورسم الحلول الممكنة لها، وتقديم هذه الحلول بأسلوب يمكن لحاسوب أو لإنسان أو لكليهما فهمه» (IEA, 2017, p. 1). ويفترض أن تسهم نتائج هذه الدراسة في فهم العلاقة بين التفكير الحاسوبي والجوانب الأخرى للإلمام بالحاسوب والدراية المعلوماتية.

قلة هي المساعي عبر الوطنية الرامية إلى رصد المهارات الاجتماعية العاطفية

نظر التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 في المهارات الاجتماعية العاطفية، بما فيها المثابرة وضبط النفس والمهارات الاجتماعية، وذلك في إطار عرضه لعملية قياس التقدم صوب بلوغ الغاية 4-4 من حيث نطاقها وما تنطوي عليه من تحديات. ووضح التقرير أهمية هذه المهارات بالنسبة للعمل، والقلق السائد إزاء التحديات التي تواجه عملية الرصد ومن بينها تحقيق إجماع مشترك بين الثقافات على التعريفات المستخدمة وعلى آليات التنفيذ.

وأكدت مراجعة حديثة للدراسة الاستقصائية التي أجراها البنك الدولي بعنوان «المهارات من أجل التوظيف والإنتاجية» أوجه القلق هذه. وكانت الدراسة قد أجريت في مناطق معظمها حضري في 15 بلداً متوسط الدخل، وتضمنت أسئلة عما يسمى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ألا وهي: الانفتاح على التجارب الجديدة، ويقظة الضمير، والاستقرار العاطفي، والانفتاح، واللطافة. ودعا تحليل نتائج هذه الدراسة إلى توخي الحذر لدى تفسير هذه العوامل في الثقافات المختلفة وإلى إجراء المزيد من البحوث بشأن تكييفها لتناسب الدراسات في بلدان أكثر فقراً (Laajaj et al., 2018).

وتعكف منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي على إعداد دراسة دولية لتقييم المهارات الاجتماعية العاطفية للأطفال البالغين من العمر 10 سنوات و15 عاماً. وستستند الدراسة إلى نسخة معدلة من نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وستطلق على هذه العوامل تسميات أخرى هي تفتح العقل، وتأدية المهام، والتنظيم الانفعالي، والتفاعل مع الآخرين، والتعاون. وستركز الدراسة على مدن وبلدان مختارة وستصدر نتائجها في عام 2020 (Chernyshenko et al., 2018; OECD, 2017b).

وفي عام 2015، قام برنامج التقييم الدولي للطلاب الذي تنفذه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بقياس مهارة التعاون في حل المشكلات، التي تعرّف بأنها قدرة الفرد على «المشاركة الفعالة في عملية يسعى من خلالها شخصان أو أكثر إلى حل مشكلة معينة عبر تحقيق فهم مشترك لها، وتقاسم الجهود الضرورية لحلها، وتجميع معارفهم ومهاراتهم وجهودهم لبلوغ ذلك الحل» (OECD, 2017a, p. 26). ومن أصل 52 نظاماً تعليمياً شملها البرنامج، حققت اليابان وجمهورية كوريا وسنغافورة أعلى النتائج في المتوسط. وفي هذه البلدان الثلاثة أيضاً، بلغ 10% على الأقل من التلاميذ في سن 15 عاماً المستوى 4 كذلك، بمعنى أنهم كانوا قادرين على حل مشاكل معقدة في ظل «وعي متواصل بديناميكيات مجموعتهم وضمان تقيّد أعضاء الفريق بالأدوار التي حددت لهم».

وأثرت معدلات التنوع السائدة في المدارس بدورها على النتائج المحققة. فبالنسبة للمهام التي تتطلب التعاون في حل المشكلات، كان أداء التلاميذ محليي المولد في المدارس التي ترتفع فيها نسبة المهاجرين أفضل من أقرانهم في المدارس التي تقل فيها أعداد المهاجرين، وذلك استناداً إلى أداءهم في مادة العلوم (OECD, 2017a) (**الشكل 11-2**).

محور البيانات 11-1: تعريف الكفاءات الرقمية والكفاءات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة، وتقييمها

سينطوي رصد الغاية 4-4 لأهداف التنمية المستدامة والمتعلقة بعدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم «المهارات المناسبة... للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة» على تحديات جمة على الأرجح. فقلة من المهارات فقط، فيما عدا مهارات القراءة والكتابة والحساب، تناسب أسواق العمل المختلفة بما يكفي لجعلها قابلة للرصد على المستوى العالمي، ناهيك عن أن النجاح في أسواق العمل يتطلب توافر خليط من المهارات وبنسب معينة.

وتماشياً مع ما ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016، يتعين في إطار المقارنات العالمية التركيز على المهارات التي تنطبق على أسواق العمل المختلفة ويمكن اكتسابها بفضل التعليم وقياسها بكلفة متدنية. وكان من الصائب إدراج مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (المؤشر العالمي 4-4-1) والدراية الرقمية (المؤشر 4-4-2) ضمن إطار رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، ولا سيّما مع تنامي فائدة هذه المهارات بالنسبة للعمل والمشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية. غير أن رصد الدراية الرقمية أمر صعب وقد يكون باهظ الكلفة، كما أنه ما من مؤشرات تُعنى بالمهارات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة. وسعت مبادرتان نفذتهما المفوضية الأوروبية مؤخراً إلى تعريف الكفاءات الرقمية والكفاءات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة وتقييمها.

> يتعين في إطار المقارنات العالمية التركيز على المهارات التي تنطبق على أسواق العمل المختلفة ويمكن اكتسابها بفضل التعليم وقياسها بكلفة متدنية

الشكل 11-2:

في معظم البلدان، يحقق التلاميذ في قاعات الدرس المختلطة نتائج أفضل في مجال التعاون في حل المشكلات

الفارق في متوسط النتائج في مجال التعاون في حل المشكلات بين الربع الأول والأخير من المدارس من حيث نسبة تلاميذها المهاجرين، 2015

GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_2

ملاحظة: تراعي هذه القيم الخصائص الاجتماعية الاقتصادية للتلاميذ والمدارس.

المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2017).

تحديد الإطار وتقييم الكفاءات الرقمية

أعد مركز البحوث المشترك التابع للمفوضية الأوروبية إطار الكفاءة الرقمي للمواطنين في عام 2013. وتطبق حالياً النسخة الثالثة (2-1) من هذا الإطار الذي يشمل خمسة مجالات (الإلمام المعلوماتي والدراية الرقمية، والتواصل والتعاون، وإنتاج المضامين الرقمية، والسلامة، وحل المشكلات) و21 كفاءة مختلفة تغطي مستويات الكفاءة الثمانية الضرورية. فعلى سبيل المثال، تناظر القدرة على تحديد البوابات الإلكترونية الكفيلة بالمساعدة في البحث عن وظيفة المستوى الأدنى من الكفاءة في مجال تصفح البيانات والمعلومات والمضامين الرقمية والبحث فيها وغربلتها (Carretero et al., 2017).

ولأن هذا الإطار يتسم بالشمول وهو وليد مشاورات جرت بين بلدان عدة على مدار سنوات، فإن بإمكانه توفير إطار عالمي للمؤشر 4-4-2. وخلص مركز تكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم التابع لجامعة هونغ كونغ والذي يشارك في التحالف العالمي لرصد التعلم إلى أن هذا الإطار يمثل نقطة انطلاق سليمة لإعداد إطار عالمي للدراية الرقمية بيد أنه بحاجة إلى إضافتين، تتمثل أولاهما في توفر حد أدنى أساسي من الإحاطة بالأجهزة الرقمية، وهي مسألة تعتبر في العادة مفروغاً منها في البلدان الثرية، بينما تكمن ثانيهما في توسيع مجموعة الكفاءات المتصلة بالمسارات المهنية لتعكس السياق الثقافي والاقتصادي والتكنولوجي السائد في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. فمثلاً، لا بد من تضمين الإطار كفاءات تغطي المهارات المعقدة التي يحتاجها المزارعون لاتخاذ قرارات زراعية أو تجارية باستخدام الهواتف المحمولة، أو لشراء وبيع المنتجات عبر تطبيقات الهواتف الذكية، أو حتى لإقامة نظام ري يستند إلى البيانات ويستعين بمجسات لقياس رطوبة التربة تكون موصولة بجهاز حاسوب محمول (UIS, 2018).

ويتعين أيضاً التأكد من أن إطار الكفاءة الرقمي الموسع سيوفر أساساً سليماً لتقييم مهارات الدراية الرقمية ورصدها. ويجري التحالف العالمي لرصد التعلم حالياً عملية مسح من شأنها توضيح الأمور في هذا الصدد. وتنفذ في العالم طائفة واسعة من عمليات

> من الأهمية بمكان تحديد عمليات تقييم الدراية الرقمية التي يمكن توسيع نطاقها في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل بكلفة معقولة واستخدامها لأغراض الرصد على المستوى العالمي

تقييم الدراية الرقمية تختلف من حيث تركيزها، وغرضها (القبول، منح الشهادات، تقييم الاحتياجات في مجال التدريب، العمل، إلخ)، والمجموعات التي تستهدفها، ونطاقها، وتفاصيلها، وموثوقيتها وسدادتها، وطريقة تنفيذها، وكلفتها، وإمكانية توسيع نطاقها، والسلطات المسؤولة عن تنفيذها (علماً بأن مشاركة مزودي الخدمة من القطاع الخاص فيها تفوق مشاركتهم في عمليات تقييم مهارات القراءة والكتابة والحساب).

وتعكف ثلاثة نماذج تثير الاهتمام بالفعل على إجراء تقييم واضح للكفاءات التي يتضمنها إطار الكفاءة الرقمي للمواطنين. ورغم أن هذه النماذج وضعت لتحقيق أهداف تكوينية إلاّ أن بالإمكان استخدامها لأغراض الرصد. وأعدّت المفوضية الأوروبية اثنين من هذه النماذج، يتمثل أولهما في دراسة طليعية شملت 234 أسرة ونظرت في المهارات الرقمية لدى الشباب المحرومين (European Commission, 2018a). أما النموذج الثاني فخصص لتقييم إطار الكفاءة الرقمي بعد توسيعه ليشمل المؤسسات التعليمية، ويستهدف قادة المدارس والمعلمين والتلاميذ ويرمي لمساعدة المدارس على تحديد نقاط القوة والضعف في مجال الدراية الرقمية ورسم استراتيجيات لتحسين وضعها في هذا المجال. وطبق هذا النموذج على نحو تجريبي في عام 2017 بمشاركة 67000 مستخدم، ومن المزمع استهلاله رسمياً في نهاية عام 2018. ويتمثل الهدف المنشود وفق خطة عمل الاتحاد الأوروبي في مجال التعليم الرقمي في بلوغ مليون مستخدم بحلول نهاية عام 2019 (European Commission, 2018b).

أما النموذج الثالث الذي يحمل اسم «بيكس» فهو برنامج متاح على الإنترنت لتقييم المهارات التي يتضمنها إطار الكفاءة الرقمي للمواطنين ومنح الشهادات إقراراً بها. وتدير هذا النموذج وزارة التعليم الوطني والتعليم العالي والبحوث الفرنسية وطورته شركة ناشئة ترعاها الدولة وتديرها. ويعكف هذا النموذج المجاني على تقييم مهارات المواطنين الرقمية، وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم، وتقديم النصح بشأن موارد التعلم المتاحة (Vie et al., 2017). وفي الفترة 2019/2020، سيخضع كافة التلاميذ في الصفوف من الثامن إلى الثاني عشر للتقييم في إطار هذا النموذج (Pix, 2018).

تحديد الإطار وتقييم الكفاءات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة

تشمل المهارات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة طائفة من الكفاءات التي يعود الكثير منها بالفائدة خارج إطار المشاريع التجارية. ولا تمثل هذه المهارات سوى أحد عناصر نجاح الأعمال الحرة (ODI, 2012) وتشمل عدداً من المهارات المعرفية والعملية المتعددة المجالات، وتتطلب استغلال الفرص والأفكار من أجل تحقيق مردود مالي أو ثقافي أو اجتماعي (Bacigalupo et al., 2016). وفي عام 2016، أعدّ مركز البحوث المشترك إطار الكفاءات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة ليكون إطاراً مرجعياً مشتركاً في ضوء الاستراتيجية الجديدة للمهارات في أوروبا. ويشمل هذا الإطار ثلاثة مجالات (هي الأفكار والفرص، والموارد، و«التحرك للعمل») و15 كفاءة مختلفة. ويحدد هذا الإطار، مثله مثل إطار الكفاءة الرقمي للمواطنين، ثمانية مستويات للكفاءة يشرحها من خلال أمثلة على نتائج التعلم المنشودة، بحيث تناظر القدرة على التحلي بالمسؤولية لدى القيام بمهام محددة مثلاً مستوى الكفاءة الأدنى لمهارة «روح المبادرة» (Bacigalupo et al., 2016).

ويتمثل السؤال المطروح بالنسبة لهذا الإطار، مثلما هي الحال بالنسبة لإطار الكفاءة الرقمي للمواطنين، في مدى إمكانية تقييم الكفاءات التي يتضمنها ورصدها من خلال الدراسات الاستقصائية المتاحة. فعلى سبيل المثال، يجري المرصد العالمي لمباشرة الأعمال الحرة دراسات استقصائية للكبار في 54 بلداً تشمل مؤشراً يُعنى «بالخوف من الفشل بوصفه عقبة في طريق مباشرة المشاريع التجارية» (Global Entrepreneurship Monitor, 2018)، وهي مسألة تعالجها ثلاث كفاءات مختلفة ضمن هذا الإطار. أما الدراسة الاستقصائية الخاصة بالمهارات من أجل التوظيف والإنتاجية التي يجريها البنك الدولي فتشمل أسئلة تتعلق بالعزيمة، وهي من الخصال الشخصية التي يعالجها الإطار تحت عنوان «الدافعية والمثابرة». بيد أن إجراء هذه الدراسات الاستقصائية مكلف كما يصعب من خلالها قياس مهارات من بينها الإبداع وإدارة انعدام اليقين.

وشمل مسح اثنتي عشرة أداة للتقييم الذاتي وعمد إلى مقارنتها بالكفاءات الواردة في إطار الكفاءات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة، وأظهر أن لتلك الأدوات منافع محتملة شريطة توفير الحوافز لتشجيع الأشخاص على المشاركة في عمليات التقييم الذاتي حتى تولد ما يكفي من البيانات لتشخيص المشاكل أو رسم السياسات. وتظهر اختبارات التقييم الذاتي نقاط القوة أو الضعف لدى المشاركين فيها مما قد يشجعهم مثلاً على اقتناص فرص تدريب محددة، أو المشاركة في برامج توظيف الشباب، أو تلقي الإرشاد المهني، أو نيل الشهادات. وتستعين طائفة من الصناعات والمهن والمهنيين، بمن فيهم العاملون في القطاع الصحي،

> من الصعب والمكلف رصد المهارات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة لأنها تشمل طائفة واسعة من الكفاءات

والمدراء، والمعلمون، بأدوات التقييم الذاتي بانتظام لنيل الاعتمادات. ولتوسيع نطاق استخدام هذه الأدوات، يمكن النظر في تضمينها بعضاً من عناصر إطار الكفاءات اللازمة لمباشرة الأعمال الحرة. ورغم أن البيانات التي توفرها هذه الأدوات لن تمثل السكان عامة، إلاّ أنها ستفيد في رصد الاتجاهات الخاصة بكفاءات معينة على غرار «التماس النصح بشأن المهن الحرة» (Bacigalupo et al., 2016).

محور السياسات 11-1: دعم المهاجرين من خلال التثقيف المالي

تساعد الدراية المالية الأفراد على إدارة أوضاعهم الاقتصادية على نحو أفضل وتجنب عمليات الاحتيال أو الاستغلال المالي. ويتعرض المهاجرون واللاجئون لهذه المشاكل بصفة خاصة، إذ قد تبدو النظم المالية ونظم الرفاه وآليات التبليغ عن إساءة المعاملة في المجتمعات المضيفة غير واضحة في بادئ الأمر، ولا سيّما بالنسبة للوافدين الجدد الأقل تعليماً، مما قد يؤدي إلى تضرر المهاجرين من الاتفاقات التعاقدية الاستغلالية، ورسوم الاستقدام الباهظة، والإجراءات الاستغلالية الخاصة بتأشيرات الدخول، وعمليات النصب الصريحة. وتتراوح تبعات ذلك ما بين مواجهتهم لصعوبات مالية وتعرضهم للاتجار بالبشر أو السخرة (UNODC, 2015). وتتدنى مستويات الدراية المالية عموماً، إذ لا يتمتع بها سوى نحو ربع إلى ثلث الكبار في البلدان الأكثر استقبالاً للتحويلات المالية، وهي نسبة تقل بكثير عن باقي البلدان باستثناء البلدان الأسوأ أداءً المرسلة للتحويلات المالية (**الشكل 11-3**). ولا يلم المهاجرون في الكثير من الأحيان بمفاهيم عدة منها الفائدة المركبة، والتضخم، وتنويع المخاطر (Lusardi and Mitchell, 2014).

ويزداد عدد مبادرات التثقيف المالي الحكومية وغير الحكومية التي تستهدف المهاجرين واللاجئين (Atkinson and Messy, 2013; GPFI, 2015) وترمي إلى تثقيف المهاجرين بشأن المنهجيات الكفؤة لإدارة التحويلات المالية (**محور السياسات 11-4**)، والمنتجات والخدمات المالية المتاحة إلى جانب التحويلات المالية، أو تركز على أفراد الأسرة الذين لم يصطحبهم المهاجرون معهم (OECD, 2016b).

تلبي مبادرات التثقيف المالي طائفة من احتياجات المهاجرين

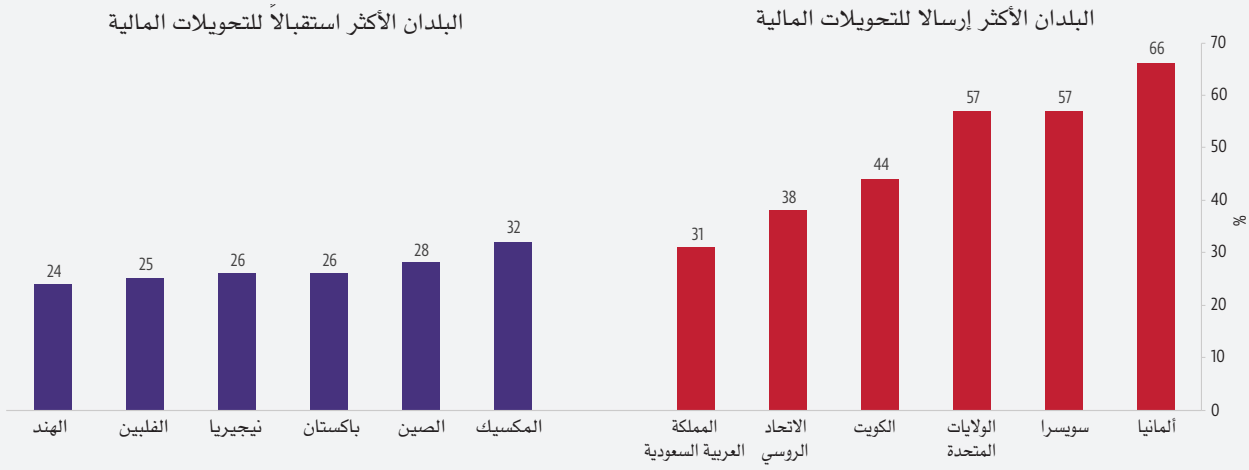
سيستفيد المهاجرون، مثلهم مثل أي شخص آخر، من الفهم السليم للمنتجات المالية كالحسابات الجارية، وحسابات التوفير، ونظم الدفع الإلكترونية، ومن اكتساب مهارات إدارة الأموال الشخصية التي تشمل كيفية إعداد الميزانيات، وتتبع النفقات، وحفظ السجلات، وفهم مسألتي إدارة الديون والقروض (حساب الفائدة، والرصيد المتبقي من أصل القرض، وتحديد الأولويات لدى سداد الديون) (Atkinson and Messy, 2015; OECD, 2016b). وحتى يتمتع المهاجر بالدراية المالية فيما يتصل بالتحويلات المالية، لا بد أن يلم كحد أدنى بقنوات تحويل الأموال وأن يقارن بين عناصر تكلفتها، بما فيها أسعار صرف العملة والرسوم

> لا يتمتع بالدراية المالية سوى نحو ربع إلى ثلث الكبار في البلدان الأكثر استقبالاً للتحويلات المالية

الشكل 11-3:

ثمة فارق في مستويات الدراية المالية بين البلدان المرسلة للتحويلات المالية وتلك المستقبلة لها

النسبة المئوية للكبار الذين يمتلكون الدراية المالية، البلدان الأكثر إرسالاً أو استقبالاً للتحويلات المالية، 2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_3

ملاحظة: يتوقف امتلاك الكبار للدراية المالية على إجابتهم إجابة صحيحة على أسئلة تتعلق بثلاثة مفاهيم على الأقل من أصل أربعة مفاهيم ضرورية لصنع القرار المالي ألا وهي: مهارات الحساب الأساسية، والفائدة المركبة، والتضخم، وتنويع المخاطر.

المصادر: Klapper et al. (2015) for financial literacy and World Bank (2018) for remittances.

ومعدلات الفائدة المتقلبة. وفي العادة، تكون معدلات مباشرة الأعمال الحرة في صفوف المهاجرين الأكثر تعليماً أعلى من المتوسط. وتوفر الدراية المالية الأساس لاكتساب مهارات أكثر تطوراً وتخصصاً ومنها مهارات التأمين، والتخطيط للتقاعد، والمحاسبة، وإدارة الاستثمارات التجارية والقروض.

وتركز عدة مبادرات عالمية على المهاجرين ضمن خططها الشاملة الرامية لترويج تعميم الخدمات المالية، والدراية المالية، والتثقيف المالي عموماً. ومن الأمثلة على ذلك الشبكة الدولية للتثقيف المالي التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمجموعة الفرعية المعنية بالدراية المالية وحماية مستهلكي الخدمات المالية المنبثقة عن الشراكة العالمية لتعميم الخدمات المالية التابعة لمجموعة العشرين. ويوفر العديد من وكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة التدريب والمستلزمات الضرورية للدراية المالية، إذ يملك الصندوق الدولي للتنمية الزراعية مثلاً مرفق تمويل للتحويلات المالية. وتشارك مؤسسات خيرية تتعاون مع القطاع المالي في تنفيذ مشاريع تستهدف المهاجرين في بلدان عدة منها على سبيل المثال مصر (Attia and Engelhardt, 2016).

وكثيراً ما يشارك في برامج التثقيف المالي للمهاجرين خليط من الأطراف المعنية الدولية والحكومية وغير الحكومية والقطاع الخاص. ففي الصين، ينفذ معهد يونّان للتنمية مبادرة غير حكومية توفر التثقيف المالي للمهاجرين الداخليين وتساعدهم على تدوين تحويلاتهم المالية في سجل يشهد على جدارتهم الائتمانية من أجل مساعدة الأسر المزارعة على التماس القروض المتناهية الصغر. ويعمل المعهد كذلك مع مرفق الصندوق الدولي للتنمية الزراعية لتشجيع المنظمات المجتمعية على تبادل الممارسات الحميدة في مجال الدراية المالية. وتأتي الخدمات المالية وبرامج التثقيف المالي المتنقلة لتكمل هذه المبادرات في المناطق النائية حيث تندر التعاونيات الريفية التي تقدم القروض ومكاتب البريد وغيرها من القنوات الرسمية التي تمر عبرها التحويلات المالية (GPFI, 2015).

واعتمدت إندونيسيا في عام 2013 مخططاً وطنياً أولياً للدراية المالية استند إلى البراهين المتأتية من برنامج مشترك نفذته مع البنك الدولي (Doi et al., 2012; GPFI, 2015). ويوفر هذا المخطط للمهاجرين المستقبليين تدريباً يركز على الحالات التي قد يضطرون فيها لاتخاذ قرارات مالية هامة. ويشمل التدريب المقدم في مرحلة ما قبل مغادرة المهاجر التخطيط المالي والمنتجات والخدمات المالية الأساسية، كخدمات الادخار والقروض مثلاً، بينما يركز خلال فترة الهجرة نفسها على التحويلات المالية. ولم تقتصر المشاركة في التدريب على المهاجرين فحسب بل شملت أسرهم أيضاً، وكان ذلك مجدياً للغاية. وكان احتمال قيام المهاجرين الذين تلقوا التدريب بإعداد الميزانيات أعلى من غيرهم كما فاقت مدخراتهم بزهاء الضعف مدخرات مجموعة من أقرانهم لم تتلق هذا التدريب (World Bank, 2017b).

> اعتمدت إندونيسيا في عام 2013 مخططاً وطنياً أولياً للدراية المالية استهدف المهاجرين المستقبليين كذلك

وفي المكسيك، تقوم لجنة التثقيف المالي بتنسيق أنشطة التثقيف المالي وبرامجه المخصصة لأعضاء اللجنة. وينظم بنك الادخار والخدمات المالية الوطني، وهو بنك للتنمية الاجتماعية يركز على ترويج تعميم الخدمات المالية، دورات للتثقيف المالي تتضمن وحدة تعالج أنواع التحويلات المالية، واختيار المنتجات المالية، وإدارة استخدام التحويلات المالية، وادخار الأموال المستلمة واستثمارها. كما توفر الدورات معلومات عن الخدمات المتاحة في الولايات المتحدة عبر معهد المكسيكيين المغتربين. ويتواصل هذا البنك مع المهاجرين الحاليين من خلال مكاتبه في قنصليات البلاد (OECD, 2018).

وتستضيف المغرب أعداداً كبيرة من المهاجرين غير النظاميين ومعظمهم من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وأبرمت الجمعية المغربية للثقافة المالية شراكة مع منظمة العمل الدولية بهدف إقامة برامج للتثقيف المالي للمهاجرين، وأجرى الطرفان دراسات استقصائية نوعية قبل إعداد البرامج التدريبية للتأكد من أن التدريب المقدم سيلبي احتياجات كل من المهاجرين وأسرهم (World Bank, 2017a).

واستهلت المنظمة الدولية للهجرة مبادرة مشتركة بالتعاون مع مؤسسة ماستركارد هدفها دعم دمج المهاجرين واللاجئين في رومانيا وتسعى إلى مساعدتهم على إدارة مواردهم على نحو مستقل عبر دورات تدريبية أسبوعية ومجانية في مجال الدراية المالية تنظم في مراكز الدمج. وتعطى الأولوية للمجموعات المستضعفة بما فيها الأطفال والنساء وذوو الاحتياجات الخاصة بحيث تخصص لهم مساعدات تتناسب وأوضاعهم (IOM, 2018).

لا يشكل التثقيف المالي سوى جزء من عملية تعميم الخدمات المالية

قد لا تكون بعض المصطلحات المالية وتفاصيل المنتجات المالية مألوفة حتى بالنسبة للمهاجرين الذين يعرفون القراءة والكتابة جيداً. وتوفر الهيئة السويدية للإشراف المالي عبر برنامج يحمل اسم «أموالك هي مواردك» فيلماً ونشرة إعلامية وموارد أخرى تُعنى بالتمويل الشخصي للمعلمين العاملين مع المهاجرين. وتغطي الوحدات التي يتضمنها البرنامج المصطلحات الاقتصادية باللغة السويدية ونظام المصارف والدفع السويدي، كما توضح الحقوق والواجبات في أسواق المال بلغة سهلة ومبسطة (OECD, 2016a).

ولا يثق المهاجرون أحياناً بالمؤسسات المالية سواء في بلدهم الأصلي أو في المجتمعات المضيفة. وكثيراً ما يخشى المهاجرون غير النظاميين واللاجئون الذين وصلوا حديثاً من أن تستخدم المعلومات التي تطلب منهم حتى يتمكنوا من الانتفاع بالخدمات المالية لكشف أوضاعهم وترحيلهم. ويسهم التهرب من الضرائب والاعتبارات الأمنية في غياب الثقة بين الطرفين. وقد يكون لغياب

> يحد غياب الثقة بالمؤسسات المالية لدى المهاجرين من فعالية التثقيف المالي بينما يثنيهم الخوف من احتمال ترحيلهم عن الانتفاع بالخدمات المالية

الثقة ما يبرره أحياناً، بيد أنه في أحيان أخرى يستند إلى عدم فهم أنظمة الهجرة والتبعات القانونية المترتبة على تزويد طرف ثالث بالمعلومات الشخصية، أو إلى الإشاعات. وفي بعض الأحيان، لا تتوافر شبكات الأقران التي توفر الدعم للمهاجرين وللاّجئين بصفة خاصة وتقدم لهم المشورة بشأن الانتفاع بالخدمات المالية.

وثمة عوائق رئيسية أخرى سببها القطاع المالي نفسه، منها الافتقار إلى المنتجات المناسبة أو التي تراعي السياق الثقافي للمهاجرين في المجتمعات المضيفة ولأسرهم في أوطانهم، ونقص أماكن توفير الخدمات (الفروع مثلاً)، وارتفاع الرسوم على المنتجات وتدني مرونتها. ولا تراعي سوى قلة من المنتجات المالية أوضاع النساء المهاجرات، فرغم أن معظم متلقي التحويلات المالية هن من النساء اللواتي يواجهن عقبات اقتصادية واجتماعية تعيق في الكثير من الأحيان انتفاعهن بالخدمات المالية الرسمية، إلاّ أن تصميم برامج التدريب في هذا القطاع قلما يراعي احتياجات النساء وتلك العقبات (GMG, 2017). ويشكل غياب القنوات المناسبة لتقديم الشكاوى رادعاً رئيسياً آخر بالنسبة للمهاجرين الذين لم يعتادوا بعد على محيطهم الجديد ولأسرهم في أوطانهم التي قد لا تجد بكل بساطة أية وسيلة للانتصاف في حال شاب عملية تحويل الأموال أي خلل.

وبناءً على ما تقدم، ليس من المستغرب أن تفتقر مبادرات التثقيف المالي إلى الفعالية أحياناً إذا لم ترافقها إجراءات أخرى. وتتفاوت البراهين بشأن وقع التثقيف المالي على رفاه المهاجرين المالي في نهاية المطاف، كما تتوقف على السياق السائد. وفي حين تربط أدلة عدة بين الدراية المالية واتخاذ قرارات مالية خائبة أو صائبة، إلاّ أن تأثير التثقيف المالي على هذه القرارات لا يتسم بالقدر نفسه من الوضوح (Entorf and Hou, 2018)، إذ بيّنت دراسة شملت المهاجرين الهنود في قطر وجود تأثير ضئيل للتثقيف المالي على قراراتهم المالية (Seshan and Yang, 2014). أما في أستراليا ونيوزيلندا، فقد أظهرت الدراسات أنه لم يكن لبرامج الدراية المالية تأثير بارز على استخدام الخدمات المصرفية الرسمية. وفي فيجي، أدت الهواتف المحمولة بمفردها إلى زيادة مستويات الدراية المالية (Brown et al., 2014; Gibson et al., 2012). كما أفضت التحليلات التجميعية إلى استنتاجات متباينة (Fernandes et al., 2014)، وأظهر آخرها وجود تأثير ضئيل على المواقف والسلوكيات المالية لدى الفئات المحرومة (Kaiser and Menkhoff, 2017).

وكثيراً ما توصي السياسات بإعداد برامج للتثقيف المالي مخصصة للمهاجرين تحديداً بالنظر إلى أن لكل فئة تفضيلاتها وظروفها الاقتصادية الخاصة. وقد لا تكون برامج التدريب المالي القصيرة كافية لتغيير السلوكيات لدى تدني مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة إلى حد كبير (Lusardi and Mitchell, 2014). ويمكن من خلال التأمل في المنهجيات التربوية المتاحة البت فيما إذا كان من الأفضل تعلم بعض عناصر الدراية المالية بالممارسة (Michaud, 2017). ويعتبر تأثير الأقران داخل الأسرة مهماً ويتعين إدراجه في برامج التثقيف المالي لدى تصميمها (Doi et al., 2012). وفي سري لانكا، يوفر برنامج للدراية المالية تدريباً يلبي بصفة خاصة احتياجات المهاجرين، وأفراد أسرهم الذي لم يهاجروا معهم، والمهاجرين العائدين إلى البلاد (Rosenberg, 2017).

الخلاصة

يواجه المهاجرون واللاجئون عقبات تحول دون انتفاعهم بالخدمات المالية ولا صلة لها بالدراية المالية. غير أن من شأن التثقيف المالي الإسهام في حمايتهم من عمليات النصب وتمكين الأسر المعيشية من الاستفادة القصوى من التحويلات المالية. وتتفاوت الحاجة إلى التثقيف المالي وفقاً لمستوى المهارات التي يتمتع بها المهاجر، ولمرحلة الهجرة، كما تختلف لدى المهاجرين مقارنة بأفراد أسرهم المعالين الذين لم يهاجروا. وتسهم طائفة واسعة من مقدمي خدمات التدريب الذين يوفرون التثقيف المالي للمهاجرين في تلبية هذه الاحتياجات المتنوعة، وليس من السهل الإلمام بكل الأطراف التي تعرض هذه الخدمات، بل يتطلب ذلك قدراً من التفنن.

ووضعت البلدان الرئيسية المتوسطة الدخل التي درجت على إرسال التحويلات المالية استراتيجيات وطنية للتثقيف المالي، غير أن الحاجة تدعو في كل من البلدان المرسلة والمستقبلة لهذه التحويلات إلى تنسيق برامج التثقيف المالي المقدمة للمهاجرين على المستوى الوطني وإدراجها في السياسات العامة المتعلقة بالهجرة لتجنب الازدواجية في العمل وبلوغ المهاجرين كافة. وكي تحقق المبادرات النجاح، فإن عليها إشراك المهاجرين في عملية إعدادها، وتوفير معلومات مناسبة ومفيدة باستمرار للأسر المعيشية، وإتاحة هذه المعلومات لحظة اتخاذ القرارات المالية، وإيلاء عناية خاصة للنساء وغيرهن من الفئات المستضعفة، كما ينبغي أن تندرج تلك المبادرات في إطار الخدمات المالية وسائر الخدمات المقدمة للمهاجرين وأن تحسن الأطراف المعنية تنسيقها.

جاء معصوم* الذي يبلغ من العمر 12 عاماً إلى مدينة دكا في بنغلاديش بمفرده منذ شهرين. ويرتاد معصوم مركزاً تديره مبادرة دمج المجتمعات والتنمية الصناعية في بنغلاديش، وهي إحدى شركاء منظمة إنقاذ الطفولة، وتموله مؤسسة إيكيا. ويمنح المركز الأطفال فرصة تعويض ما فاتهم من تعليم كما يسعى العاملون فيه إلى ربط الأطفال بالمدارس. «أحب المركز لأنني أستطيع اللعب والتعلم هنا».

* تم تغيير الاسم

مصدر الصورة: Mats Lignell/Save the Children

الرسائل الرئيسية

رغم أن العالم قد حقق في المتوسط التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد حتى مرحلة التعليم الثانوي، إلاّ أن نسبة البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي لا تتعدى 49% بينما لا تتعدى هذه النسبة 24% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. ويعزى ذلك بصفة رئيسية إلى التفاوت في نسب القيد على حساب الفتيان في الكثير من البلدان.

ثمة تفاوت هائل في معدلات إتمام التعليم بحسب مكان الإقامة ومستوى الثراء. بيد أن تصنيف المجموعات في أكثر من خانة استناداً لأبعاد عدة (على غرار الفتيات الفقيرات في المناطق الريفية) يفضي في الكثير من الأحيان إلى عينات صغيرة الحجم ويحد من دقة التقديرات الخاصة بهذه المجموعات.

لا يتعدى احتمال إتمام التلاميذ في المناطق الريفية المرحلة العليا من التعليم الثانوي في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل النصف مقارنة بأقرانهم في المناطق الحضرية. بيد أن البيانات الحديثة التي تشير إلى أن ما يربو على 80% من السكان في أفريقيا وآسيا يعيشون في المناطق الحضرية توحي بأن أوجه انعدام المساواة في التعليم بين المناطق الريفية والحضرية أوسع من ذلك بكثير.

يعيش 800 مليون شخص في العالم على الأقل في الأحياء الفقيرة، وتشير البيانات القليلة المتاحة في غالبها إلى تدني مؤشرات التعليم في هذه الأحياء. وفي الأحياء الفقيرة في بنغلاديش، بلغ معدل الأطفال في سن الدراسة الابتدائية والمراهقين في سن الدراسة الثانوية غير الملتحقين بالمدارس ضعف المعدل السائد في باقي المناطق الحضرية.

أظهرت بيانات جديدة عن الإعاقة وفرها الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات الذي تجريه اليونيسف أن 0.2% من الأطفال من عمر 5 إلى 17 عاماً في سيراليون يواجهون صعوبات بصرية بينما يواجه 0.2% منهم صعوبات سمعية. وتفاوتت الصعوبات الوظيفية الأخرى إلى حد كبير بحسب العمر، وهو ما يعقد عملية تفسيرها.

لا بد من تمكين اللاجئين ذوي الإعاقة حتى يتسنى لهم إسماع صوتهم، ولا بد من إشراكهم في تصميم برامج التعليم العادي لضمان مشاركتهم في العملية التعليمية.

الفصل 12

الغاية 5-4

الإنصاف

القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في أوضاع هشة، بحلول عام 2030

المؤشر العالمي

4-5-1 – مؤشرات التكافؤ (بين الإناث والذكور، وبين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، وبين خُمس السكان الأقل ثراءً وخُمس السكان الأكثر ثراءً، وفيما يخص فئات أخرى كالأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والمتضررين من النزاعات، عند توفر البيانات) فيما يتعلق بجميع مؤشرات التعليم التي تندرج في هذه القائمة والتي يمكن تفصيلها

المؤشرات المواضيعية

4-5-2 – النسبة المئوية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو لغتهم الأم هي ذاتها لغة التدريس

4-5-3 – مدى إعادة توزيع الموارد التعليمية لتخصيص المزيد منها للفئات السكانية المحرومة عن طريق الأخذ بسياسات صريحة موضوعة لهذا الغرض

4-5-4 – مقدار الإنفاق على تعليم كل طالب بحسب المستوى التعليمي ومصدر التمويل

4-5-5 – النسبة المئوية لما يُخصص لأقل البلدان نمواً من مجموع المساعدات المقدمة من أجل التعليم

محور البيانات 12-1: لا تزال الصعاب تعتري عملية تحليل الأوضاع التعليمية في الأحياء الفقيرة 179

محور السياسات 12-1: يحتاج اللاجئون ذوو الإعاقة إلى الدعم من أجل تجاوز العقبات المتعددة التي تعيق تعليمهم 181

تتطلب إقامة نظم تعليمية منصفة ولا تستثني أحداً، وهو ما يصب في صميم الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، إيلاء عناية لأوجه التفاوت في مدخلات التعليم وعملياته ونتائجه. ويمكن تقدير أوجه التفاوت في نسب القيد من خلال البيانات الإدارية الخاصة بالتكافؤ بين الجنسين. وحقق العالم في المتوسط التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد حتى مرحلة التعليم الثانوي كما تحقق التكافؤ في جميع المناطق في التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي اللهم إلاّ بالنسبة للتعليم الابتدائي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (0.96). وتتسع الفوارق بين مناطق العالم إلى حد كبير في المرحلة العليا من التعليم الثانوي، إذ يتراوح مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل بين 0.82 في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و1.12 في أوقيانيا. ورغم تحقق التكافؤ بين الجنسين في المتوسط على المستوى العالمي، إلاّ أن 24% من بلدان العالم فحسب قد حققت هذا التكافؤ فعلاً (**الجدول 12-1**).

> حقق العالم في المتوسط التكافؤ بين الجنسين في نسب القيد حتى مرحلة التعليم الثانوي

أما على صعيد إتمام التعليم، فيتعين اللجوء إلى الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية لتقدير أوجه التفاوت بحسب الجنس (إناث/ذكور)، ومكان الإقامة (مناطق ريفية/حضرية)، ومستوى الثراء (خُمس السكان الأقل ثراءً/خُمس السكان الأكثر ثراءً). ورغم الاقتراب من تحقيق التكافؤ بين الجنسين في معدلات إتمام التعليم المدرسي في شتى البلدان في المتوسط، إلاّ أن فجوة شاسعة لا تزال تفصل بينهما في العديد من البلدان وتكون إما على حساب الفتيات

الجدول 12-1:

مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل في نسب القيد الإجمالية والنسبة المئوية للبلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين، بحسب المرحلة التعليمية، 2017

	التعليم قبل الابتدائي		التعليم الابتدائي		المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		المرحلة العليا من التعليم الثانوي		التعليم العالي	
	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل	البلدان التي حققت التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل	البلدان التي حققت التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل	البلدان التي حققت التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل	البلدان التي حققت التكافؤ (%)	مؤشر التكافؤ بين الجنسين المعدل	البلدان التي حققت التكافؤ (%)
العالم	**1.00**	**59**	**0.99**	**62**	**0.99**	**49**	**1.02**	**24**	**1.16**	**6**
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	1.02	44	0.96	34	0.98	21	0.82	5	0.75	0
شمال أفريقيا وغرب آسيا	1.00	53	0.99	67	0.99	60	1.02	30	1.19	20
وسط وجنوب آسيا	0.97	38	1.00	57	0.99	50	0.99	46	0.89	7
شرق وجنوب شرق آسيا	1.00	80	0.99	76	1.00	56	1.03	41	1.15	0
أوقيانيا	1.01	27	0.99	59	1.02	29	1.12	0	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1.02	69	0.97	55	1.01	52	1.10	14	1.27	5
أوروبا وأمريكا الشمالية	0.99	82	1.00	93	0.99	74	1.01	38	1.23	7
بلدان منخفضة الدخل	1.02	30	0.97	35	0.96	10	0.75	10	0.54	0
بلدان تنتمي إلى الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط	1.00	62	0.98	50	1.00	36	0.99	24	1.04	11
بلدان تنتمي إلى الشريحة العليا من الدخل المتوسط	1.01	59	0.99	68	1.01	61	1.06	23	1.20	3
بلدان مرتفعة الدخل	1.00	76	1.00	85	0.99	68	1.03	33	1.27	7

ملاحظة: يناظر مؤشر التكافؤ المعدل مؤشر التكافؤ بالنسبة للقيم القريبة من التكافؤ، فمثلاً، لو بلغ معدل الحضور إلى المدارس 80 فتاة لكل 100 فتى في أحد البلدان و80 فتى لكل 100 فتاة في بلد آخر، سيتحقق التناظر بين المؤشرين في محيط القيمة 1.

المصادر: UIS database and GEM Report team calculations

> في أفضل الحالات، لا يتعدى احتمال إتمام التلاميذ في المناطق الريفية المرحلة العليا من التعليم الثانوي في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل النصف مقارنة بأقرانهم في المناطق الحضرية، وكثيراً ما يقل عن النصف بكثير

أو الفتيان، ولا سيّما في مرحلة التعليم الثانوي. ورغم توجه البلدان صوب تقليص أوجه التفاوت في معدلات إتمام التعليم الابتدائي بحسب مكان الإقامة ومستوى الثراء، إلاّ أن التفاوت في معدلات إتمام التعليم الثانوي يظل هائلاً، ففي أفضل الحالات، لا يتعدى احتمال إتمام التلاميذ في المناطق الريفية المرحلة العليا من التعليم الثانوي في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل النصف مقارنة بأقرانهم في المناطق الحضرية، وكثيراً ما يقل عن النصف بكثير (**الشكل 12-1**).

رغم استخدام مؤشر التكافؤ لإبراز شتى أوجه التفاوت التي يتناولها هذا الفصل، وهو مؤشر أفرد له إطار رصد أهداف التنمية المستدامة مكانة خاصة على صعيد رصد مستويات الإنصاف، إلاّ أنه ثمة العديد من الطرق الأخرى لقياس الفوارق التعليمية بين سائر المجموعات وتفسيرها. وبيّن التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2016 أن الأدوات المختلفة المستخدمة لقياس أوجه انعدام المساواة قد تعطي نتائج تبدو متناقضة أحياناً. ويوضح «الدليل الخاص بقياس الإنصاف في التعليم» الذي صدر حديثاً العديد من المفاهيم ويتضمن تحليلاً واضحاً وضرورياً لعملية قياس الإنصاف من جوانب عدة تتجاوز حدود إطار المؤشرات الخاصة بقياس أهداف التنمية المستدامة. ويميز الدليل بين عمليات التحليل التي ترمي لأن تستكشف إن كان جميع المتعلمين قد بلغوا مستوى أدنى معيناً أو عاشوا الأوضاع نفسها، وتلك التي تحاول أن تتبيّن ما إذا كان التعليم يعتمد بشكل غير منصف على خصائص تتصل بخلفية المتعلم، أم أنه يعتمد على جهود المتعلمين وقدراتهم الجلية فحسب، وما إذا كان يعود بالفائدة فعلياً على أشد الفئات حرماناً (UIS, 2018).

ويبرز الدليل أيضاً القيود التي تواجه الدراسات الاستقصائية عندما تتشابك مصادر الحرمان. فتصنيف المجموعات في أكثر من خانة استناداً لأبعاد عدة يفضي في الكثير من الأحيان إلى عينات صغيرة الحجم ويحد من دقة التقديرات الخاصة بهذه المجموعات. وأظهر تحليل أجري في إطار الإعداد لهذا التقرير وشمل دراسات استقصائية للأسر المعيشية نظمت بين عامي 2013 و2017 أن انعدام اليقين يزداد بازدياد خانات التصنيف. فلو قُدّر معدل إتمام التعليم لدى الفئات الأشد فقراً بنسبة 80% (أي أن البعد الوحيد

الشكل 12-1:

لا يزال العديد من البلدان بعيداً عن تحقيق التكافؤ في معدلات إتمام التعليم المدرسي بحسب مكان الإقامة ومستوى الثراء، ولا سيّما بالنسبة للتعليم الثانوي

مؤشر التكافؤ المعدل في إتمام التعليم بحسب الجنس ومكان الإقامة ومستوى الثراء، وبحسب المرحلة التعليمية، 2014-2017

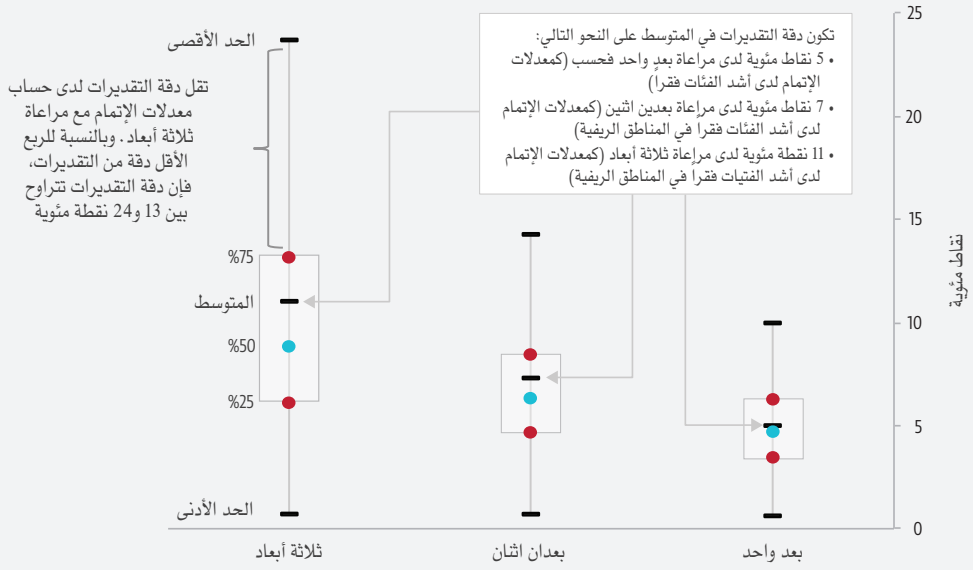
GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_1

المصادر: UIS and GEM Report team calculations based on household surveys.

الشكل 12-2:

تكون التقديرات الخاصة بمعدلات إتمام التعليم لدى الفتيات الفقيرات في المناطق الريفية أقل دقة من تلك الخاصة بالفتيات عموماً

دقة التقديرات الخاصة بمعدلات إتمام التعليم الابتدائي، بحسب عدد الأبعاد المتشابكة، 2012-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_2

ملاحظة: يشير مصطلح «الدقة» إلى الأخطاء المعيارية التقديرية في حساب معدلات الإتمام

المصادر: GEM Report team calculations based on household surveys carried out in 2012–2017

المستخدم هو مستوى الثراء)، فإن قيمته الفعلية ستكون أدنى أو أعلى من ذلك في الكثير من الأحيان وستتراوح بين 75% و85% (أي بفارق قدره 5 نقاط مئوية). أما لو قُدر معدل إتمام التعليم لدى الفتيات الفقيرات في المناطق الريفية بنسبة 50% (أي مع مراعاة ثلاثة أبعاد هي الجنس، ومكان الإقامة ومستوى الثراء)، فإن قيمته الفعلية ستكون على الأرجح أدنى أو أعلى من ذلك وستتراوح بين 39% و61% (أي بفارق قدره 11 نقطة مئوية). وبالنسبة للربع الأقل دقة من التقديرات، فإن هامش الخطأ سيفوق ما تقدم وسيتراوح في الكثير من الأحيان بين 13 و24 نقطة مئوية في الاتجاهين (**الشكل 12-2**).

ويواجه قياس أوجه التفاوت عائقاً بارزاً آخر يتمثل في أن البعدين الخاصين بمكان الإقامة ومستوى الثراء يستندان إلى التعريفات الوطنية. ولا تعكس التعريفات الرسمية للمناطق الحضرية أحياناً الواقع السائد في العديد من البلدان التي تشهد معدلات نمو سريعة (**الإطار 12-1 ومحور البيانات 12-1**).

وتبرز صعوبات القياس عند تشابك مصادر الحرمان حتى قبل مراعاة عوامل أخرى هامة من بينها الإعاقة (**محور السياسات 12-1**). ورغم أن المؤشر العالمي 4-5-1 يورد الإعاقة تحديداً بوصفها خانة تصنيف في حد ذاتها، إلاّ أن البيانات المتوافرة لا تتيح بعد مقارنة النتائج على المستوى الدولي. وليس من الواضح ما إذا كان من المجدي اعتماد مؤشر تكافؤ واحد يُعنى بالإعاقة في ظل تنوع الصعوبات المترتبة على العاهات المختلفة.

وستسعى الجولة السادسة من الاستقصاءات الجامعة المتعددة المؤشرات التي تنوي اليونيسف إجراءها في نحو 60 بلداً إلى توفير بيانات دولية أكثر شمولاً بفضل احتوائها على وحدة خاصة بتقييم القدرات الوظيفية للأطفال. وتعالج هذه الوحدة مسألة الإعاقة من منظور القدرات الوظيفية وترمي إلى التعرف على الأطفال الذين تقل، أو قد تقل، مشاركتهم في سائر الأنشطة بسبب وجودهم في بيئات لا تلبي احتياجاتهم (UNICEF, 2017).

وترد هذه الوحدة في استبيانين تتضمنهما الاستقصاءات الجامعة وتقوم من خلالهما الأمهات أو غيرهن من مقدمي الرعاية الأولية

> في سيراليون، فاق احتمال عدم حضور الأطفال الذين يواجهون صعوبات في المشي إلى المدارس بثلاث مرات أقرانهم الذين لا يواجهون هذه الصعوبات

بالتبليغ عن الصعوبات الوظيفية في سلسلة من المجالات. ويشمل الاستبيان المخصص للأطفال دون سن الخامسة الصعوبات البصرية والسمعية وصعوبات المشي والمهارات الحركية الدقيقة والتواصل مع الآخرين والتعلم واللعب والسيطرة على السلوك. أما الاستبيان المخصص للأطفال بين 5 و17 عاماً فلا يتطرق إلى المهارات الحركية الدقيقة واللعب بل يشمل بدلاً منها الصعوبات على صعيد الاعتناء بالنفس، وتذكر الأشياء، والتركيز على نشاط ما، وتقبل التغييرات، واكتساب الأصدقاء، والقلق، والاكتئاب (UNICEF, 2016).

وبيّن أحد أوائل الاستقصاءات التي أجريت ضمن هذه الجولة السادسة أن 0.2% من الأطفال من عمر 5 إلى 17 عاماً في سيراليون يواجهون صعوبات بصرية بينما يواجه 0.2% منهم صعوبات سمعية. وتفاوتت الصعوبات الوظيفية الأخرى إلى حد كبير بحسب العمر، وهو ما يعقد عملية تفسيرها، إذ واجه 1.9% من الأطفال من عمر 5 إلى 9 أعوام صعوبات وظيفية في مجال الاعتناء بالنفس، بينما لم تتعد هذه النسبة 0.1% لدى الأطفال من عمر 15 إلى 17 عاماً. كما واجه 5.1% من الأطفال من عمر 5 إلى 9 أعوام صعوبات في المشي في حين لم تبلغ هذه النسبة سوى 1.4% لدى الأطفال من عمر 15 إلى 17 عاماً.

وعموماً، فإن احتمال عدم حضور الأطفال الذين يواجهون صعوبات في المشي إلى المدارس فاق بثلاث مرات أقرانهم الذين لا يواجهون هذه الصعوبات (Statistics Sierra Leone, 2018).

محور البيانات 12-1: لا تزال الصعاب تعتري عملية تحليل الأوضاع التعليمية في الأحياء الفقيرة

يقدر عدد سكان الأحياء الفقيرة في العالم بنحو 800 مليون شخص على الأقل (UN Habitat, 2016)، بيد أن التعريفات الوطنية والمنهجيات المستخدمة لتقدير أعدادهم قد تفضي إلى تقديرات تقل عن الواقع. وفي نيروبي، بيّنت عملية مسح ميدانية للأسر المعيشية احتمال أن تكون عمليات التعداد قد قدرت عدد سكان حي كيبيرا، وهو أكبر الأحياء الفقيرة في المدينة، بأقل من الواقع بنسبة 18% على الأقل (Lucci et al., 2018).

ورغم شحة البيانات فإنها تشير في الغالب إلى تدني مؤشرات التعليم في الأحياء الفقيرة مقارنة بغيرها من المناطق الحضرية. وأظهرت دراستان استقصائيتان أجريتا في أحياء نيروبي الفقيرة ارتفاع نسبة النساء اللواتي تلقين التعليم وصولاً إلى المرحلة الثانوية على الأقل من 32% في عام 2000 إلى 51% في عام 2012، في حين بلغ متوسط هذه النسبة في مدينة نيروبي نفسها 68% (APHRC, 2014).

الإطار 12-1:

يتسم تعريف المناطق الحضرية بمطاطية تفوق إلى حد كبير الاعتقاد السائد

يتوقف تقييم أوجه الحرمان في المناطق الريفية من بلد لآخر إلى حد كبير على وضع تعريفات لكل من «المناطق الريفية» و«المناطق الحضرية» تتيح إجراء المقارنات، وتظل إمكانية المقارنة متدنية للغاية مع الأسف. ويتأثر تصنيف المناطق أحياناً بعدد من العوامل المنفردة أو المجتمعة ومنها نسبة العمالة المنخرطة في الأنشطة الزراعية، وعدد السكان، والكثافة السكانية، والمعايير الوطنية المميزة الخاصة بكل بلد. فضلاً عن ذلك، فإن التصنيفات الرسمية لا تواكب دائماً وتيرة التغيرات الهيكلية والسكانية إما بسبب سرعة حدوث هذه التغيرات أو بقصد تجنب الاستثمارات الإلزامية في الخدمات العامة التي ينبغي أن ترافق عملية التوسع الحضري.

وتقرر في مؤتمر الأمم المتحدة الثالث للمستوطنات البشرية الذي عقد عام 2016 في كيتو وضع تعريف عالمي للمدن والمستوطنات البشرية قائم على الشعوب للمساعدة في رصد أهداف التنمية المستدامة. وسيعرض هذا التعريف في عام 2019 على اللجنة الإحصائية في الأمم المتحدة بغرض اعتماده. وعمدت مبادرة مشتركة بين مركز البحوث المشترك في الاتحاد الأوروبي، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، والبنك الدولي إلى مقارنة التصنيفات الإدارية للمناطق الريفية/الحضرية ببيانات عن المناطق المعمورة وفرتها عمليات الاستشعار عن بعد وبمعلومات عن كيفية توزع السكان في المناطق المختلفة أتاحتها عمليات التعداد السكاني (JRC, 2018).

وخضعت تعريفات بديلة للاختبار منها تلك التي تضمنها نموذج تصنيف المناطق وفق مستويات توسعها الحضري. ويقسم هذا النموذج المناطق إلى عدد من الخلايا مساحة كل منها كيلومتر مربع ويصنفها ضمن ثلاث فئات هي: (أ) المراكز الحضرية (وتتكون من خلايا متلاصقة لا يقل عدد سكانها عن 1500 شخص/كم^2 ولا يقل مجموع سكانها عن 50000 نسمة)، و(ب) التجمعات الحضرية (وتتكون من خلايا متلاصقة لا يقل عدد سكانها عن 300 شخص/كم2 ولا يقل مجموع سكانها عن 5000 نسمة)، و(ج) المناطق الريفية (التي يقل عدد سكانها عن 300 شخص/كم2) وسائر الخلايا الواقعة خارج التجمعات والمراكز الحضرية. أما الخصائص الأخرى التي تختلف من بلدية لأخرى، ومنها مساحة المنطقة المحيطة بها، فتعتبر ضرورية لدى وضع الخطط الحضرية في إطار أهداف التنمية المستدامة بيد أنها أقل أهمية بالنسبة لقياس انعدام المساواة في إطار الهدف 4 من هذه الأهداف (JRC, 2018).

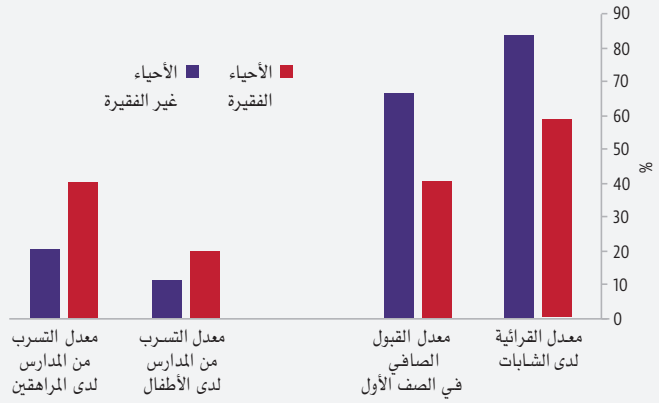
ووردت النتائج الأولية لهذا النموذج ضمن نسخة أطلس الكوكب البشري الصادرة عام 2016. وتوفر النسخة الصادرة عام 2018 نتائج محدثة ومنقحة تتخذ شكل قاعدة بيانات عالمية جديدة للمراكز الحضرية. ومما يثير الدهشة أن هذه التقديرات الجديدة توحي بأن أكثر من 80% من السكان في أفريقيا وآسيا يقطنون في المناطق الحضرية في حين تشير التعريفات الوطنية إلى أن هذه النسبة لا تتجاوز نصف السكان (JRC, 2018).

ويؤثر ما تقدم تأثيراً كبيراً على رصد أوجه انعدام المساواة في التعليم بين المناطق الريفية والحضرية، إذ قد تشمل التقديرات الحالية لنتائج التعلم في المناطق الريفية عدداً كبيراً من المناطق التي هي حضرية بحكم الواقع، مما يخفي حقيقة الوضع السائد في المناطق الريفية البحتة. وقد تفوق أعداد السكان في الأحياء الفقيرة غير المعترف بها الواقعة على أطراف المدن في البلدان المنخفضة الدخل وبلدان الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط التقديرات الحالية، مما يزيد من ضرورة الإسراع في فهم الأوضاع التعليمية السائدة في الأحياء الفقيرة.

الشكل 12-3:

في بنغلاديش، تتدنى معدلات الانتفاع بالتعليم والبقاء فيه كما تتدنى نتائجه لدى الأطفال والشباب القاطنين في الأحياء الفقيرة

مؤشرات مختارة خاصة بالتعليم بحسب مكان الإقامة في المناطق الحضرية، بنغلاديش، 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_3

ملاحظة: يجري هذا الشكل مقارنة بين السكان القاطنين ضمن حدود البلديات، وتمثل البلديات أكبر المناطق الحضرية في بنغلاديش.

المصدر: مكتب الإحصاءات في بنغلاديش واليونيسف في بنغلاديش (2017).

> في بنغلاديش، بلغ معدل الأطفال في سن الدراسة الابتدائية والمراهقين في سن الدراسة الثانوية غير الملتحقين بالمدارس في الأحياء الفقيرة ضعف المعدل السائد في باقي المناطق الحضري

وبينت عملية تعداد سكاني أجرتها الحكومة في بنغلاديش وشملت الأحياء العشوائية والسكان المرتحلين ارتفاع عدد الأحياء الفقيرة بين عامي 1997 و2014 من 3000 إلى 14000، وتراجع نسبة الذكور غير المتعلمين القاطنين فيها من 79% إلى 26% (Bangladesh Bureau of Statistics, 2015)، بينما أظهرت عمليات تحليل نتائج الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات الذي أجري عام 2009 أن معدلات الحضور في مرحلة التعليم الثانوي تبلغ 18% في الأحياء الفقيرة بينما تبلغ 53% في المناطق الحضرية و48% في المناطق الريفية (UNICEF Bangladesh, 2010). وأكد تحليل نتائج الدراسة الاستقصائية لرفاه الأطفال في المناطق الحضرية التي أجريت عام 2016 أن معدلات الأطفال في سن الدراسة الابتدائية والمراهقين في سن الدراسة الثانوية غير الملتحقين بالمدارس في الأحياء الفقيرة تفوق بمقدار الضعف المعدل السائد في باقي المناطق الحضرية (**الشكل 12-3**).

ويتعرض سكان الأحياء الفقيرة بصفة خاصة لخطر الطرد من بيوتهم والنقل إلى مساكن جديدة وهدم أحيائهم، مما يؤثر على تعليمهم. وبيّنت دراسة شملت الأشخاص الذين نزحوا بسبب مشروع حضري ينفذ في مدينة أحمد آباد الهندية بهدف تجميل المنطقة المطلة على نهر سابارماتي وإقامة البنى التحتية فيها أن نحو 18% من التلاميذ الذين اضطروا للرحيل تسربوا من المدارس، وأن معدلات الحضور إلى المدارس تراجعت لدى 11% منهم. وخصص التلاميذ الذين اضطروا للرحيل قدراً أكبر من الوقت والمال لأغراض التنقل نظراً لقلة الروابط بين خطوط المواصلات المختلفة (Bhatkal et al., 2015).

ولم تمنح الأولوية حتى الآن لجمع البيانات عن التعليم في الأحياء الفقيرة. وأجرت الاتحادات الوطنية التابعة لشبكة SDI، وهي منظمة غير حكومية كانت تعرف فيما مضى باسم الشبكة الدولية لمنظمات سكان الأحياء الفقيرة، عمليات قادتها المجتمعات المحلية بهدف جمع البيانات في الآلاف من الأحياء الفقيرة في 30 بلداً (Beukes, 2015; IIED, 2017)، كما تبذل الجهود منذ عام 2013 لجمع البيانات على نحو منهجي وفق معايير محددة وبموجب إجراءات مرنة تتيح لجامعي البيانات في المجتمعات المحلية تحديثها لاحقاً (Shack/Slum Dwellers International, 2018). ورغم ذلك، أظهرت نتائج عملية تقييم سريعة شملت 106 من الأحياء العشوائية في مقاطعة كيب الغربية في جنوب أفريقيا على سبيل المثال أن ربع البيانات فحسب وفرت معلومات عن نسبة الأطفال الملتحقين بالمدارس. واقتصرت البيانات المتعلقة بالتعليم عموماً على المسافة التي يتعين على التلاميذ قطعها للوصول إلى المدارس، وأظهرت أن التلاميذ في ثلث تلك الأحياء يحتاجون لأكثر من ساعة للوصول إلى المدارس الثانوية (Community Organisation Resource Centre, 2016).

وخلصت دراسة عالجت مسألة الانتفاع بالتعليم في سبعة أحياء فقيرة في كينيا إلى أن نقص المدارس الحكومية الملائمة أدى إلى انتشار المدارس الخاصة (Ngware et al., 2013). وقد لا يتسنى تقدير عدد الأنشطة التعليمية في الأحياء الفقيرة عندما لا تكون هذه المدارس مسجلة رسمياً. وعكف مشروع هدف إلى رسم خريطة مفتوحة المصدر للمدارس في حي كيبيرا على جمع إحداثيات المدارس المختلفة، وأظهر أن عددها يصل إلى 330 مدرسة بينما قدرت مديرية التعليم في المقاطعة عددها بنحو 100 فحسب، مما لفت انتباه المسؤولين في المقاطعة وغيرهم إلى مدى انتشار التعليم غير النظامي ووفر الدعم لحملات المناصرة المطالبة بتخصيص موارد حكومية للمزيد من المدارس (Hagen, 2017). ووثقت الدراسة الاستقصائية للأسر المعيشية في المناطق الحضرية في نيروبي هي أيضاً الزيادة في مشاركة القطاع الخاص في توفير التعليم، وأظهرت أن نسبة الأطفال المهاجرين من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية والملتحقين بمدارس خاصة منخفضة الرسوم قد ازدادت في اثنين من الأحياء العشوائية بنسبة 10 نقاط مئوية في غضون سبع سنوات لتصل إلى 67% في عام 2010 (Abuya, 2018).

> عمدت المفوضية السامية لشؤون اللاجئين إلى دمج الأسئلة التي أعدها فريق واشنطن ضمن إطار لتقييم مواطن الضعف يتيح فهم المخاطر التي تواجه اللاجئين ذوي الإعاقة على نحو أكثر دقة

وتدعو الحاجة إلى جمع البيانات وإقامة شبكات للمناصرة لترويج التعليم الجيد النوعية في الأحياء الفقيرة. وفي ظل تزايد أعداد السكان في المناطق الحضرية بشكل عشوائي في البلدان الفقيرة، فإن اعتماد أسلوب منهجي للتعامل مع قضايا التعليم في تلك الأحياء سيؤثر في نهاية المطاف على السياسات الحكومية التي عمدت في الغالب حتى الآن إلى تجاهل الأحياء العشوائية.

محور السياسات 12-1: يحتاج اللاجئون ذوو الإعاقة إلى الدعم من أجل تجاوز العقبات المتعددة التي تعيق تعليمهم

كثيراً ما يصعب على الأطفال ذوي الإعاقة الانتفاع بالتعليم في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، ويزداد حجم هذه الصعاب في حال كان هؤلاء الأطفال من النازحين قسراً. ويعيش هؤلاء الأطفال أوضاعاً تتفاوت إلى حد كبير وتتوقف أولاً وقبل كل شيء على مدى القدرة على تحديد احتياجاتهم وتلبيتها. وثمة عدد من الصكوك القانونية الدولية التي تعود بالفائدة على الأطفال اللاجئين ذوي الإعاقة إذ تشدد مثلاً على حقهم في التعليم بصرف النظر عن مدى صعوبة أوضاعهم. واعتمدت لجنة حقوق الطفل في الأمم المتحدة تعليقاً عاماً يُعنى تحديداً بالأطفال ذوي الإعاقة، حث على إيلائهم أولوية قصوى في تلقي المساعدة الخاصة (McCallum and Martin, 2013).[1]

وتقر اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بأن العاهات بمفردها لا تتسبب بالإعاقة، بل إن الإخفاق في توفير الترتيبات التيسيرية ومدهم بالمساعدة هما ما «يولد الإعاقة». ويزداد احتمال حدوث هذا الإخفاق في أوضاع النزوح، وعليه فإن هذه الأوضاع «تولد الإعاقات» أكثر من غيرها في الكثير من الأحيان (Crock et al., 2017).

ثمة شح في البراهين المتعلقة باللاجئين ذوي الإعاقة بيد أنها في تزايد

شجع نموذج الحماية الذي تستند إليه الأطر القديمة المعنية بحقوق الإنسان على اعتماد نهج طبي للتعامل مع الإعاقة يعتمد على المشاهدة والتقييم الطبي أو المعلومات التي تقدم طوعاً، مع إيلاء الأولوية للعاهات التي يمكن معالجتها. وأدى هذا النهج وما زال يؤدي أحياناً إلى ميل للاستخفاف بطبيعة الإعاقات وللتقليل من معدلاتها إلى حد كبير.

وفي إندونيسيا وماليزيا، سعى مكتب المفوضية السامية لشؤون اللاجئين وشركاؤه في عام 2012 إلى توفير بيانات عن الإعاقة وتوثيقها، بيد أن تلك البيانات كانت محدودة للغاية وضيقة النطاق، إذ اعتمدت إلى حد كبير على المشاهدة أو الإحالات الذاتية كما صنفت الإعاقات في خانات فضفاضة منها مثلاً الإعاقات البدنية أو العقلية. وفي المقابل، تضمنت دراسة استقصائية واسعة النطاق أجريت عام 2011 وشملت مليون مواطن أفغاني يعيشون في باكستان أسئلة منهجية تتعلق بالإعاقة، ووضحت إلى حد كبير الاختلافات القائمة بين الأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك على صعيد انتفاعهم بالتعليم، بيد أنها لم تتضمن الكثير من الأسئلة عن المساعدة المقدمة لهم أو عن احتياجاتهم. وقد توفر المنهجيات الحديثة المتبعة لتحديد أنواع الإعاقة في أوضاع النزوح وتقييمها نماذج مناسبة يمكن للمنظمات الساعية إلى زيادة مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة الاستفادة منها. ويُنظر على نحو متزايد إلى الأسئلة المنهجية التي تركز على البعد الوظيفي، كتلك التي أعدها فريق واشنطن المعني بإحصاءات الإعاقة، باعتبارها نموذجاً عالمياً في هذا المضمار.

وفي الأردن، تعكف منظمة الإنسانية والدمج، وهي منظمة غير حكومية كان اسمها فيما مضى المنظمة الدولية للمعوقين، على اختبار نسخة معدلة من أسئلة فريق واشنطن، كما تقوم بإعداد المواد التدريبية المتصلة بها لمساعدة العاملين في المجال الإنساني (Humanity and Inclusion, 2018). أما الأسئلة المتصلة بالإعاقة التي أعدتها المفوضية السامية لشؤون اللاجئين فقد كانت حتى فترة قريبة محدودة الطابع، إذ كانت على سبيل المثال تجمع العاهات البصرية والسمعية في فئة واحدة (Crock et al., 2017). واعتمدت المفوضية مؤخراً مجموعة الأسئلة الموجزة التي أعدها فريق واشنطن كما أعدت بالتعاون مع شركائها إطار تقييم مواطن الضعف الذي يضيف التمييز على أساس الإعاقة إلى سائر العقبات التي تواجه اللاجئين ويصنف البيانات بحسب العمر والجنس (Women's Refugee Commission, 2017). وتتيح مبادرات كهذه فهم المخاطر المتعددة الأوجه التي تواجه اللاجئين والإمكانيات المتاحة لهم على نحو أكثر دقة.

يواجه الأطفال النازحون ذوو الإعاقة عقبات متشابكة

لا تجسد الإعاقة مفهوماً موحداً ومتجانساً، بل قد تختلف التجارب في هذا المضمار إلى حد كبير بين الأفراد وفقاً لطبيعة عاهاتهم وللترتيبات التيسيرية المتاحة. ومن شأن السياق السائد وتجربة كل فرد وخصائصه الشخصية أن تفضي إلى نتائج تختلف بشدة

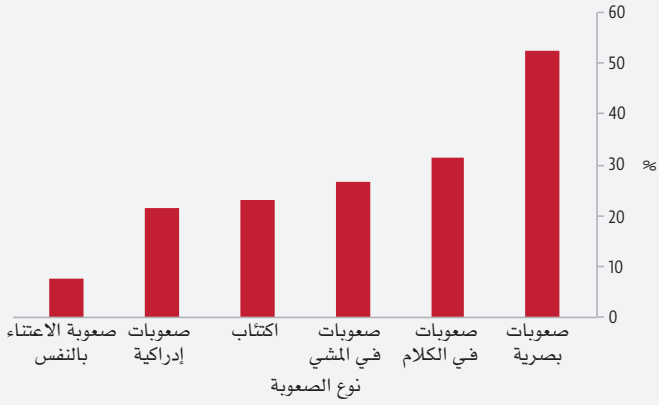
1 يستند هذا القسم إلى المصدر التالي: Smith-Khan and Crock (2018).

> لا يشكل نقص التسهيلات العقبة الكبرى الوحيدة أمام الأطفال اللاجئين ذوي الإعاقة، بل يمثل الافتقار إلى برامج إعداد المعلمين عقبة أخرى تعترض سبيلهم

الشكل 12-4:

تتوقف مستويات الحضور إلى المدارس لدى اللاجئين الأفغان في باكستان على نوع عاهاتهم

معدل الحضور إلى المدارس لدى اللاجئين الأفغان الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و18 عاماً، بحسب نوع الصعوبة الوظيفية، باكستان، 2011



GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_4

المصدر: Smith-Khan and Crock (2018)

من شخص لآخر (Ben-Moshe and Magaña, 2014). ووفرت الدراسة الاستقصائية الآنفة الذكر التي نفذت في باكستان معلومات عن الانتفاع بالتعليم ومعرفة القراءة والكتابة بحسب نوع الصعوبة الوظيفية، إذ بينت أن احتمال التحاق الأطفال الذين يواجهون صعوبات بصرية بالمدارس هو الأعلى (52%) بينما يسود الاحتمال الأدنى لدى الأطفال الذين يواجهون صعوبات في الاعتناء بالنفس (7.5 %). ونجد ما بين هاتين الفئتين الأطفال الذين يواجهون صعوبات في الكلام (31 %)، وفي المشي (27%)، وأولئك الذين يعانون من الاكتئاب أو من حالات التشويش نتيجة لتعرضهم لصدمات (23%)، وأولئك الذين يواجهون صعوبات في الوظائف الإدراكية (21%) (Smith-Khan et al., 2015) (**الشكل 12-4**).

وقد تكون المدارس المناسبة لهؤلاء الأطفال بعيدة عن أماكن سكنهم ولا تتوافر المواصلات الملائمة لهم إلا على نطاق محدود. وكثيراً ما تفتقر المرافق التعليمية الخاصة باللاجئين سواء في المخيمات أو في المناطق الحضرية إلى التسهيلات المادية الضرورية لذوي الإعاقة، وقد يغتنم البعض الفرصة لإنشاء مراكز للتعلم تقام من دون تخطيط مسبق في أحياء تعاني من رداءة الطرق والأرصفة وفي طوابق مرتفعة في مبان تفتقر إلى المصاعد. وفي أوغندا التي تتيح للأعداد الكبيرة من اللاجئين على أراضيها الانتفاع الكامل بالتعليم الحكومي، تفتقر المدارس العادية في الكثير من الأحيان إلى المرافق المناسبة لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة كما يفتقر العاملون فيها إلى التدريب (Refugee Law Project, 2014).

ولا يشكل نقص التسهيلات المادية العقبة الوحيدة الكبرى أمام الأطفال اللاجئين ذوي الإعاقة، بل يمثل الافتقار إلى برامج إعداد المعلمين عقبة أخرى تعترض سبيلهم (HelpAge International and Handicap International, 2014; HRW, 2016). وأحياناً، لا يتلقى الميسرون التربويون (المتطوعون في الغالب) الذين يشرفون على الدروس التي تقدمها المنظمات غير الحكومية هم أيضاً التدريب المناسب لتعزيز مشاركة ذوي الإعاقة بالتساوي مع أقرانهم، وهي مسألة تنطوي على قدر من الإشكالية في عدد من البلدان منها إندونيسيا وماليزيا حيث لا تكون أوضاع اللاجئين قانونية مما يدفعهم إلى الاعتماد على مراكز التعلم المجتمعية (Smith-Khan and Crock, 2018).

وداخل قاعات الدرس، يجري أحياناً إخفاء إعاقات اللاجئين أو تجاهلها، إذ قد تتسبب العاهات بالوصم الاجتماعي أو تفاقم خوف اللاجئين من أن ترفض سلطات الهجرة أو الجهات الحكومية طلباتهم، مما يدفع أولياء الأمور إلى إخفاء احتياجات أطفالهم، ولا سيما الفتيات منهم، أو عدم الإفصاح عنها بالكامل. وعليه، يكون الأطفال الذين يولدون بإعاقات معرضين بصفة خاصة لسوء المعاملة والهجر.

ويقر تعريف الإعاقة الوارد في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بالصعوبات التي يواجهها ذوو الإعاقة على أساس الجنس، أو السن، أو اللغة، أو العرق، أو الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية، والتي تؤدي إلى تفاقم أوضاعهم. وعلى سبيل المثال، يمكن للاّجئين السوريين الذين يستخدمون لغة الإشارة السورية التواصل مع الآخرين بشكل مستقل والانتفاع بالمعلومات المتاحة في الأردن أكثر مما يفعلون في تركيا، وذلك عبر لغة الإشارة الأردنية (التي يفهمها الطرفان) أو اللغة العربية المكتوبة (Hendriks, 2008). وتندر المدارس المتخصصة في أماكن النزوح هذا إن وجدت فيها أصلاً، ولدى توفر تلك المدارس فإن مقاعدها تكون محدودة مما يدفعها عموماً إلى فرض الرسوم. ولاحظ المعلمون العاملون في مراكز التعلم في ماليزيا أن بعض العائلات المستورة تختار إرسال أطفالها غير المعاقين إلى المدارس على حساب إخوتهم ذوي الإعاقة.

ويترتب على قلة انتفاع ذوي الإعاقة بالمرافق المتخصصة عدم الاستفادة من التكنولوجيات المساعدة المتاحة لهم، إذ لم يتسن لبعض الأفراد الذين كانوا يستعينون بالتكنولوجيات المساعدة لتيسير مشاركتهم في الأنشطة التعليمية قبل النزوح اصطحاب هذه التكنولوجيات معهم عند نزوحهم. وبيّنت والدة شاب لاجئ أبكم أن هروبهم من الجمهورية العربية السورية إلى تركيا أسفر عن خسارة جهاز الحاسوب الذي كان ابنها يستخدمه للتواصل مع الآخرين والتسلية والمشاركة في أنشطة تعليمية، مما تسبب بحالة من الضنك له ولأسرته وأعاق تقدمه الأكاديمي (Smith-Khan and Crock, 2018).

بالإمكان توفير الترتيبات التيسيرية لذوي الإعاقة ولا بد من إشراك المجتمعات المحلية في ذلك

رغم تعدد أشكال العقبات التي تعيق انتفاع اللاجئين ذوي الإعاقة بالتعليم، إلاّ أن بالإمكان تذليلها. ففي أوغندا، خُصص التمويل الذي يستهدف اللاجئين ذوي الإعاقة القاطنين في المخيمات وفي المناطق الحضرية على حد سواء تحديداً لبرامج التدريب المهني وتلك الرامية إلى توليد الدخل. وساعد هذا التمويل كذلك الأطفال ذوي الإعاقة على الانتفاع بالتعليم، إذ غطى تكاليف المواد التعليمية والأزياء المدرسية الموحدة ورسوم المدارس الداخلية. وعلى الرغم من أن هذا التمويل المقدم لمرة واحدة قد زاد من دون أي شك مشاركة متلقيه في البرامج التعليمية، إلاّ أن هذه المشاركة تظل محدودة نظراً لوجود عقبات أوسع نطاقاً ترتبط بالسياق وبالظروف.

وتزداد البنى التحتية التي تلائم احتياجات ذوي الإعاقة في مخيمات اللاجئين الجديدة، وهو ما نراه في أحد المشافي الجديدة وفي العديد من المكاتب والمراكز التي أقيمت في مخيمات اللاجئين في الأردن مثلاً (Smith-Khan and Crock, 2018). ويتعين كذلك اتخاذ التدابير اللازمة لتكييف وسائل المواصلات مع احتياجات ذوي الإعاقة. وتوفر إحدى المنظمات التي تنفذ حلقات عمل مسرحية يشارك فيها ذوو الإعاقة في مخيم الزعتري في الأردن حافلة صغيرة لنقل الأطفال داخل هذا المخيم الكبير من أجل تيسير مشاركتهم في هذا النشاط.

ولا بد من التعرف على نقاط القوة التي تتمتع بها مجتمعات اللاجئين والمجتمعات التي تستضيفهم والاستعانة بها، إذ بيّنت اللقاءات التي جمعت ممثلين من منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة بقادة مجتمعات اللاجئين في ماليزيا أن تلك المنظمات تجهل عموماً وجود اللاجئين في المدن التي تنشط فيها كما لا تعرف الكثير عن النزاعات ومخاطر الاضطهاد في البلدان المجاورة التي دفعت اللاجئين إلى الهروب إلى ماليزيا. وقد يترتب على غياب الوعي بهذه الأمور وعلى العقبات اللغوية ضياع فرصة تلقي اللاجئين دعماً ملموساً من المنظمات المحلية، بما فيها منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، والاستفادة من جهودها في مجال المناصرة.

> لا بد من التعرف على نقاط القوة التي تتمتع بها مجتمعات اللاجئين والمجتمعات التي تستضيفهم والاستعانة بها

وفي أوغندا، تتمتع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة بحضور قوي داخل المجتمع المدني وتحظى بإقرار المستويات الحكومية. وينفذ الاتحاد الوطني للأشخاص ذوي الإعاقة في أوغندا، وهو المنظمة المشرفة على جميع منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة، مشاريع تستهدف دمج اللاجئين ذوي الإعاقة في الأنشطة التنموية. وعلى سبيل المثال، تعمل هذه المنظمات مع طائفة من اللاجئين والوكالات الإنمائية وتقدم النصح لهم، كما تساعد اللاجئين ذوي الإعاقة على تنظيم صفوفهم ومناصرة قضاياهم الخاصة (NUDIPU, 2018). وتدير الجمعية الوطنية الأوغندية للصم مدارس في مناطق متاخمة لمخيمين للاّجئين، كما تؤدي منظمتان غير حكوميتين تركزان على قضايا اللاجئين وهما منظمة Refugee Law Project وInterAid Uganda دوراً رئيسياً على صعيد زيادة معرفة اللاجئين بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتيسير إقامة منظمات لذوي الإعاقة من اللاجئين (Crock et al., 2017).

الخلاصة

تظل البحوث والبيانات المتعلقة بالإعاقة في أوضاع النزوح محدودة رغم أن الممارسات الحميدة قد بيّنت أنه لا بد من جمع بيانات جيدة النوعية من أجل رسم الاستراتيجيات المناسبة لزيادة مستويات مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في العملية التعليمية، كما يتعين أن تكون هذه البيانات مفصلة بما يكفي للتعرف على حجم التنوع الهائل السائد لدى هذه المجموعة من الأشخاص. ويؤثر كل من السياق الذي تتم فيه عملية النزوح – سواء تمثل في أوضاع الطوارئ أو النزاعات المرحلية أو الطويلة – ونوع الإعاقة على التحديات التي تعيق المشاركة في العملية التعليمية. وفي جميع الحالات، يؤدي عدم توفير ترتيبات تيسيرية وعدم تقديم المساعدة لهؤلاء الأشخاص إلى تحويل العاهات إلى إعاقات. ولا بد من تمكين اللاجئين ذوي الإعاقة حتى يتسنى لهم إسماع صوتهم وإشراكهم في تصميم البرامج التعليمية العادية لضمان مشاركتهم في العملية التعليمية. ولا بد كذلك من التعرف على الموارد المتاحة، والعمل مع المجتمعات المضيفة، والإقرار بنقاط القوة السائدة لدى مجتمعات اللاجئين بمن فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة، والاستعانة بها.

ابتسامة تفهم من محمد عبد الله من العراق (على اليسار) وغلام رضا رمزاني من أفغانستان (على اليمين) أثناء تعلمهم المهارات الإعلامية في النمسا.

مصدر الصورة: Stefanie J. Steindl / UNHCR

الرسائل الرئيسية

بلغ عدد الأميين الكبار 750 مليون أمي كبير في عام 2017. وبلغ معدل معرفة القراءة والكتابة لدى الكبار 86% ولكنه لم يتعد 65% في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

انخفض مجموع الشباب الأميين من 144 مليون شاب أمي في عام 2000 إلى 102 مليون شاب أمي في عام 2017. لكن عدد الأميين الذين تفوق أعمارهم 65 سنة استمر في الارتفاع. وزاد عدد كبار السن الأميين على عدد الشباب الأميين بما يقارب 40%، في عام 2016.

وتتراوح نسبة الأميين المعزولين الذين يعيشون في أسر معيشية لا يستطيع أي فرد من أفرادها القراءة ما بين 15% و40%. وفي الشريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل والبلدان العالية الدخل، بما فيها إكوادور وأوروغواي، يكون الأميون المعزولون كباراً في السن غالباً ويعيشون في أسر معيشية تتألف من شخص أو شخصين.

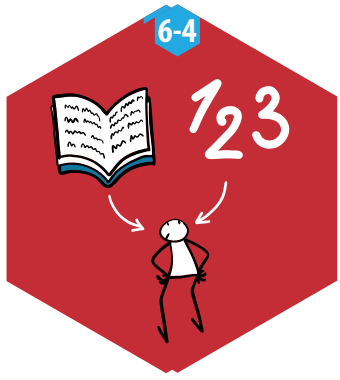
تدعم مهارات محو الأمية التواصل الاجتماعي والثقافي والرفاه الاجتماعي والمادي والاقتصادي للمهاجرين واللاجئين.

الأمية في اللغة الأولى تجعل اكتساب معرفة القراءة والكتابة في لغة ثانية أكثر صعوبة: فأولئك الذين لم يتلقوا تعليماً رسمياً أو كان تعليمهم ضعيفاً قد يستغرقون وقتاً أطول بثمانية أضعاف في اكتساب مهارات القراءة الأساسية في اللغة الثانية.

تختلف البرامج والنهج حسب البلد. ومنذ عام 2005، فرضت النرويج إلزامية إكمال المهاجرين واللاجئين البالغين الوافدين حديثاً 600 ساعة من التعليم في اللغة النرويجية والدراسات الاجتماعية.

ينبغي أن تراعي برامج اللغة آراء المهاجرين واللاجئين في التخطيط والتكيف مع طائفة من السكان، بما في ذلك من خلال الأنشطة المحددة حسب العمر ومكان العمل. ففي إطار تقييم الحكومة الإسكتلندية لاستراتيجيتها الأولى لإدماج اللاجئين، تشاورت مع 700 لاجئ وطالب لجوء بشأن تصميم دورات تعلم اللغة ومحو الأمية.

الفصل 13



الغاية 4-6

الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب

ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030

المؤشرات العالمية

4-6-1 – *النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معيّنة الذين يبلغون على الأقل مستوى محدداً للكفاءة في المهارات الوظيفية المتعلقة (أ) بالقراءة والكتابة (ب) والحساب، بحسب الجنس*

المؤشرات المواضيعية

4-6-2 – *معدل معرفة القراءة والكتابة لدى الشباب والكبار*

4-6-3 – *معدل مشاركة الشباب/الكبار الأميين في برامج محو الأمية*

محور البيانات 13-1 – التنوع في الحرمان – ظاهرة الأمية المعزولة 188
محور السياسات 13-1 – برامج محو الأمية واللغة دعامة
لإدماج المهاجرين واللاجئين الكبار 189

تتواصل

الزيادة البطيئة في معدلات معرفة القراءة والكتابة لدى الكبار. ففي عام 2017، بلغ المعدل العالمي 86%، وهو ما يعادل 750 مليون بالغ أمي. وتتراوح معدلات معرفة القراءة والكتابة بين 65% تقريباً في أفريقيا جنوب الصحراء وما يقارب المعرفة المعممة للقراءة والكتابة في أوروبا وأمريكا الشمالية. وبالنسبة للبلدان المنخفضة الدخل، لا يزال متوسط معدل معرفة القراءة والكتابة لدى الإناث (53%) متخلفاً عن مثيله لدى الذكور (68%) بنحو 16 نقطة مئوية (**الجدول 13-1**).

وكان التقدم المحرز في محو أمية الشباب في السنوات الأخيرة سريعاً بما يكفي لتحقيق انخفاض مطلق في عدد الأميين من الشباب والكبار الذين تتجاوز أعمارهم 65 عاماً، ويعزى ذلك إلى حد كبير إلى ما تحقق في آسيا. وقد انخفض عدد الشباب الأميين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة في شمال أفريقيا وغرب آسيا، لكن عددهم ظل في حالة ركود في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وتواصل نمو عدد المسنين الأميين، ممن هم في سن 65 سنة أو أكثر، في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل وعلى الصعيد العالمي. ونتيجة لذلك، يفوق عدد المسنين الأميين عدد الشباب الأميين بما يقارب 40% (**الشكل 13-1**).

> في عام 2017، بلغ المعدل العالمي لمعرفة القراءة والكتابة 86%، حيث تراوح بين 65% تقريباً في أفريقيا جنوب الصحراء وما يقارب 100% في أوروبا وأمريكا الشمالية

الجدول 13-1

مؤشرات معرفة القراءة والكتابة لدى الشباب والكبار في عامي 2000 و2017

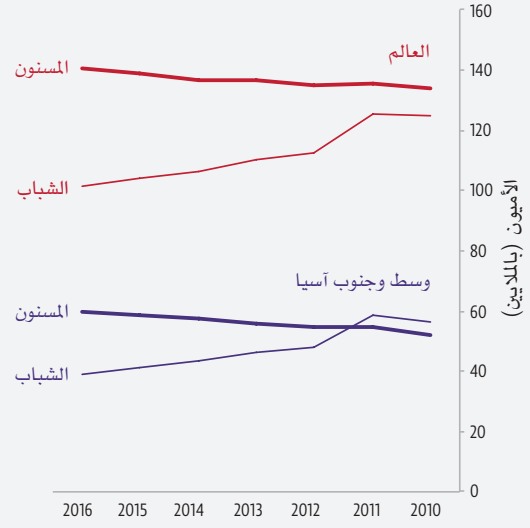
	الشباب						البالغون					
	معدلات معرفة القراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين		عدد الأميين (بالملايين)		معدلات معرفة القراءة والكتابة		مؤشر التكافؤ بين الجنسين		عدد الأميين (بالملايين)	
	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017	2000	2017
العالم	86.6	91.4	0.93	0.97	144	102	81.5	86.2	0.88	0.92	786	750
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	65.9	75.4	0.84	0.90	44	48	56.0	64.6	0.71	0.79	157	200
غرب آسيا وشمال أفريقيا	85.4	89.6	0.89	0.96	10	9	71.3	80.5	0.76	0.86	65	66
وسط وجنوب آسيا	74.1	89.0	0.81	0.95	77	39	60.1	72.8	0.68	0.8	387	369
شرق وجنوب شرق آسيا	98.1	98.8	0.99	1.00	6	4	91.4	95.8	0.92	0.97	125	74
أمريكا اللاتينية والكاريبي	95.1	98.4	1.01	1.00	5	2	89.1	93.5	0.98	0.99	39	31
أوقيانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الشمالية وأوروبا	99.4	...	1.00	...	0.8	...	98.7	99.2	0.99	1.00	11	7
البلدان المنخفضة الدخل	58.2	72.9	0.81	0.90	34	36	50.7	60.6	0.69	0.77	115	148
الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	78.7	89.1	0.86	0.96	97	59	66.7	76.4	0.75	0.84	495	486
الشريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	97.3	98.2	0.99	1.00	10	7	90.5	95.0	0.93	0.97	158	104
البلدان المرتفعة الدخل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونيسكو للإحصاء.

الشكل 13-1:

عدد الأميين المسنين أعلى بزهاء 40% من عدد الأميين الشباب

عدد الشباب الأميين والمسنين في الفترة 2010 – 2016



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

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وخلافاً لحالة أمية الشباب، فإن مدى تخفيض الأمية بين المسنين في الأجل المتوسط بفعل تحسين الالتحاق بالمدارس تحدده إلى حد كبير سياسات التعليم السابقة لاعتماد برنامج التعليم للجميع في عام 1990. وبالتالي، فإن خفض أمية المسنين وإعمال حقهم في التعليم مدى الحياة سوف يتطلب برمجة موجهة والمزيد من الأبحاث بشأن احتياجاتهم التعليمية في البلدان الفقيرة. وخلافاً لما قد يعتقده المرء، فإن احتمال عيشهم أمية منعزلة (في غياب فرد متعلم واحد على الأقل من أفراد الأسرة المعيشية) ربما يقل عن احتمال الأميين الأصغر سناً (**محور البيانات 13-1**).

وتستند التقديرات إلى حد كبير إلى معرفة القراءة والكتابة المبلغ عنها بواسطة أو المبلغ عنها ذاتياً، أو إلى افتراض أن إكمال مرحلة التعليم الابتدائي تفيد ضمناً معرفة القراءة والكتابة، وتوحي بما يقارب تعميم معرفة القراءة والكتابة في البلدان المرتفعة الدخل. ومع ذلك، فإن هذه البلدان لا تزال بحاجة إلى برامج لمحو الأمية، للقيام على سبيل المثال بإدماج المهاجرين واللاجئين من ذوي المستوى التعليمي الضعيف أو المنعدم، أو الذين يعرفون القراءة والكتابة، بحروف غير الحروف اللاتينية، في مجتمعات يكون فيها محو الأمية شرطاً أساسياً للمشاركة الاجتماعية (**محور السياسات 13-1**). وحتى في أوساط السكان الأصليين الذين عمم التعليم الابتدائي عليهم، فإن عدد البالغين من الأميين وظيفياً غالباً ما يكون كبيراً.

> لا يزال عدد المسنين الأميين ينمو

وكان من المفترض أن ترشد خطة التنمية المستدامة المجتمع الدولي إلى نهج جديد أكثر دقة تجاه محو الأمية الوظيفية واكتساب مهارات القراءة والكتابة من خلال المؤشر العالمي 4-6-1 المتمثل في النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معيّنة الذين يبلغون على الأقل مستوى محدداً للكفاءة في المهارات الوظيفية المتعلقة (أ) بالقراءة والكتابة (ب) والحساب، بحسب الجنس. غير أنه لا يمكن الاستهانة بالتحدي المتمثل في جمع هذه البيانات. ولم تتح أي تقديرات جديدة في عام 2016. والاستقصاءات الثلاثة الرئيسية القابلة للمقارنة فيما بين الأقطار والتي تجمع البيانات بشأن مهارات القراءة والكتابة – أي برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، واستقصاءات البنك الدولي للمهارات من أجل القابلية للتشغيل والإنتاجية وبرنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية لمعهد اليونسكو للإحصاء – تنطوي على تكاليف مالية وتقنية وتشغيلية عالية، خاصة بالنسبة للبلدان الفقيرة.

وينسق معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة حالياً عمل فريقين من الخبراء في مجال محو أمية الكبار والإلمام بالحساب في إطار التحالف العالمي لرصد التعلم. ويهدفان إلى تحديد مستوى الكفاءة الثابتة الذي ستستخدمه البلدان للإبلاغ عن المؤشر العالمي ووضع نموذج مفاهيمي وأدوات قياس تتوافق مع إطار برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار، الذي اعتمده التحالف العالمي لرصد التعلم في عام 2017 كإطار للمؤشر العالمي. وتتمثل إحدى المسائل الرئيسية في القياس الذي يقل عن مستوى الحد الأدنى في مقاييس برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار، المرتفعة بدرجة يتعذر معاً اعتبارها حداً أدنى على المستوى العالمي. وتذهب التقديرات إلى أن تكييف أو تطوير عناصر اختبار جديدة في محو الأمية والإلمام بالحساب لهذا الغرض سيتم في عام 2019.

وفي الآونة الأخيرة، قام معهد اليونسكو للإحصاء بدراسة خيارات "برنامج مصغر لتقييم ورصد أنشطة محو الأمية"، وهو استقصاء قصير لمحو الأمية. ونظر في ستة نهج هي: تخفيض عدد مجالات المهارة؛ وأخذ العينات الهادف بدل أخذ العينات العشوائي؛ وإضافة وحدة تتعلق بمعرفة القراءة والكتابة إلى دراسة قائمة (من قبيل استقصاء القوى العاملة)؛ والقيام بنشر قابل للتكيف بالكامل على شبكة الإنترنت؛ والتركيز على عتبة المهارات الرئيسية؛ وإدارة التقييم اللامركزية. ويقترح معهد اليونسكو للإحصاء في الوقت الراهن تكييف برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية الحالي من خلال الإيواء الإلكتروني لوحدات قصيرة بشأن محو الأمية والإلمام بالحساب، لتوسيع نطاق مجموعة العناصر المدرجة بما يتناسب مع إطار المحتوى، وإنتاج حزمة تنفيذ يمكن للبلدان استخدامها بشكل مستقل في استقصاءات الأسر المعيشية، مع مراعاة ضمان الجودة.

ويرى معهد اليونسكو للإحصاء أنه يمكن إعداد برنامج مصغر لتقييم ورصد أنشطة محو الأمية في غضون 6 أشهر، مشفوع بفترات تنفيذ تبلغ 7 أشهر للخيار الحاسوبي و12 شهراً للصيغة القائمة على الورق والقلم (UIS, 2018).

محور البيانات 13-1 - التنوع في الحرمان - ظاهرة الأمية المعزولة

تؤكد التقييمات المعقدة لمحو الأمية، من قبيل برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية وبرنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار، أن مهارات القراءة والكتابة لا يمكن قياسها قياساً كافياً عن طريق رسم خط عشوائي بين أولئك الذين يستطيعون القراءة وأولئك الذين لا يستطيعون القراءة. غير أن الكثير من المقاييس التقليدية للتقييم الذاتي أو التقييم ذي العنصر الوحيد لمحو الأمية يتميز برجحان احتمال استخدامها في استقصاءات تجمع معلومات عن كل فرد من أفراد الأسرة المعيشية.

> ينحدر 15% إلى 40% من الأميين من أسر معيشية لا يوجد فيها شخص واحد يستطيع القراءة

وعلى وجه الخصوص، يمكن أن يساعد هذا النهج في تحديد مدى انتشار الأمية المعزولة: أي الأسر المعيشية التي لا يستطيع أي فرد من أفرادها القراءة.

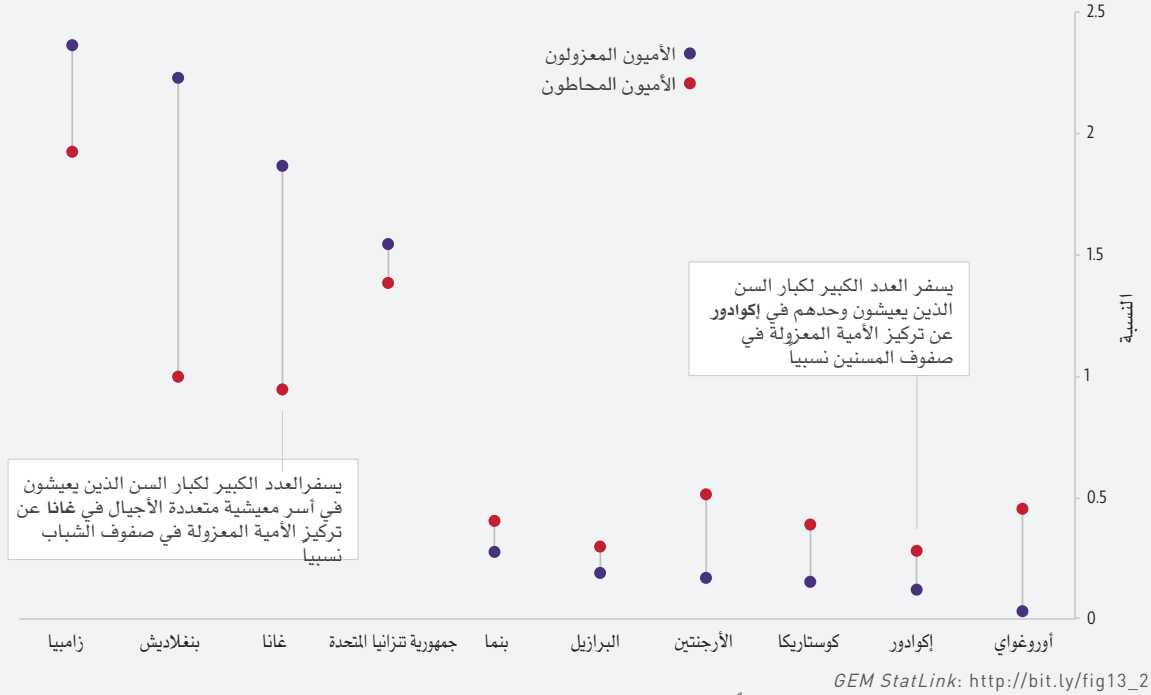
والأميون المعزولون هم أكثر حرماناً بشكل ملموس من الأميين المجاورين، وبعبارة أخرى أولئك الذين يستعينون بفرد أو أكثر من أفراد الأسرة الأكثر إلماماً بالقراءة والكتابة والذين يمكنهم أن يشرحوا لهم تعليمات الدواء أو يساعدوهم في ملء الاستمارات الرسمية. وحتى مع وجود شبكة خارج الأسرة تدرك بأن هناك شخصاً أمياً وتكون قادرة على تقديم الدعم (Riekmann et al., 2016)، فإن نواتج الأميين المعزولين من حيث سوق العمل ونوعية الحياة تكون في الغالب أسوأ مما عليه أمر الأميين المجاورين (Basu et al., 2002; Maddox, 2007; Iversen and Palmer-Jones, 2008).

ويتضح من بيانات التعدادات انتشار الأمية المعزولة. وتتراوح درجة العزلة لدى الأميين بين 15% و40%. ويبين تحليل سجلات التعدادات التي تسمح بإجراء مقارنات عبر الزمن أن الأمية المعزولة تميل إلى الانخفاض بتزايد معدلات محو الأمية (Permanyer et al., 2013). غير أن هذه العلاقة قد لا تكون خطية، مع تغير عمر السكان وتشكيلة الأسرة المعيشية.

الشكل 13-2:

الأميون المعزولون أكبر سناً من الأميين المحاطين في البلدان الأكثر ثراء، لكنهم أصغر سناً في البلدان الأكثر فقراً

نسبة الأميين المعزولين إلى الأميين المحاطين في الشريحة العمرية الممتدة من 15-29 سنة إلى 60 سنة وما فوقها، في نخبة من البلدان، في الفترة 2010-2012



GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_2

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات المؤسسة الدولية لمجموعة البيانات الجزئية المعدة للاستخدام العام المتكامل

وتميل معدلات الأمية المعزولة إلى أن تكون أعلى بين سكان الريف وفي صفوف الإناث. ومع ذلك، ثمة بعض الاختلافات الملحوظة فيما بين البلدان وداخلها. ففي الشريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل والبلدان المرتفعة الدخل وعلى امتداد تحولها الديموغرافي، حيث يعيش المزيد من كبار السن بمفردهم، يكون الأميون المعزولون أكبر سناً نسبياً من الأميين المجاورين. وعلى العكس من ذلك، تتركز الأمية المعزولة لدى الشباب، في البلدان المنخفضة الدخل والشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل، (**الشكل 13-2**).

ومن بين التفسيرات أن الأميين الأصغر سناً هم على الأرجح من مجموعات اجتماعية اقتصادية أدنى من الأميين الأكبر سناً. ويعد تشكيل الأسرة المعيشية عاملاً آخر. إذ يميل كبار السن إلى أن يكون لديهم أطفال أكبر سناً تتراوح أعمارهم بين 10 و14 عاماً ويكونون قد التحقوا بالمدارس حديثاً. وفي البلدان الفقيرة، يميل الأميون الكبار البالغون من العمر 55 عاماً وأكثر إلى الإقامة في الأسر المعيشية الموسعة والمتعددة الأجيال، وبالتالي يرجح أن يعيشوا في كنف أسرة أصغر سناً وأكثر تعليماً. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأميين في البلدان الأكثر غنى من قبيل اليونان والبرتغال يقل احتمال عيشهم في هذه الأسر المعيشية ويتزايد احتمال عزلتهم.

ولا يمكن لتحسين تعليم الأفواج الأصغر سناً وحده أن يخفف من عزلة الأمية. وفي الأجل المتوسط، يميل الأطفال والشباب الذين لا يكتسبون معرفة القراءة والكتابة في المدارس إلى التجمع في الأسر المعيشية الأمية. وفي الأجل الطويل، من غير المحتمل أن يعيش الأميون الأكبر سناً مع الأطفال المتعلمين.

ولا يوجد بديل عن توجيه تدخلات محو الأمية نحو الأميين المعزولين. ففي البلدان الأكثر غنى، ينبغي استهداف البالغين المسنين الذين يعيشون في أسرة معيشة مؤلفة من شخص واحد أو شخصين. وفي البلدان الأكثر فقراً، ينبغي استهداف المهمشين اجتماعياً واقتصادياً، الذين غالباً ما يكونون شباباً ريفيين، وهم مجموعة ديموغرافية لا تتناولها برامج محو الأمية بما فيه الكفاية، كما تبين ذلك من تقارير سابقة للرصد العالمي للتعليم. وعلى سبيل المثال، من المحتمل إلى حد كبير ألا تكون مشاركة البالغين الشباب في المناطق الريفية في النيجر في هذه البرامج أكبر من مشاركة سكان المناطق الحضرية الأكبر سناً (UNESCO, 2016).

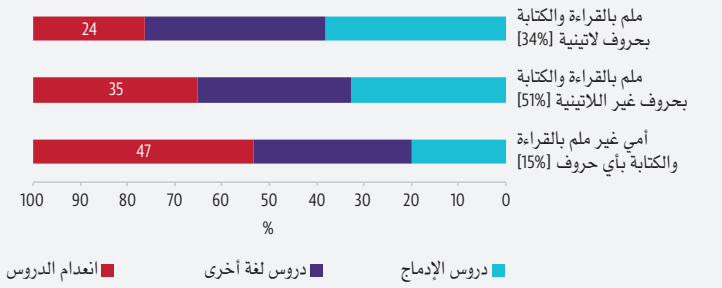
محور السياسات 13-1 - برامج محو الأمية واللغة دعامة لإدماج المهاجرين واللاجئين الكبار

تتباين معرفة القراءة والكتابة لدى المهاجرين واللاجئين تبايناً شاسعاً. فقد لا يكونون قادرين على القراءة بأي لغة، إذا لم يسبق لهم أن التحقوا بالمدرسة، أو قضوا بها سنوات قليلة جداً أو انقطعوا عن الممارسة لفترة طويلة. وقد لا تكون لهم أي معرفة بلغات البلد المضيف. وتبين من استقصاء أجري عام 2016 لطالبي اللجوء في ألمانيا أن 34% منهم يعرفون القراءة والكتابة بالأحرف اللاتينية، وأن 51% منهم يعرفون القراءة والكتابة بحروف أخرى وأن 15% منهم أميون (Scheible, 2018). ومع ذلك، فإن حضور هؤلاء لدورة محو الأمية كان أقل احتمالاً (**الشكل 13-3**).

الشكل 13-3:

15% من اللاجئين في ألمانيا أميون لكنهم أقل ميلاً إلى حضور دروس محو الأمية

اللاجئون الوافدون مؤخراً إلى ألمانيا، بحسب الإلمام بالقراءة والكتابة والمشاركة في دروس اللغة، في عام 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_3

المصدر: Scheible (2018).

> لا يشير مشروع الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية صراحة إلى تعليم الكبار أو محو الأمية

وبينما يؤكد هذا التقرير احتياجات الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدرسة (**الفصلان 3 و4**)، فإن التحديات اللغوية للآباء والعمال ومستعملي الخدمات والمواطنين مهمة هي أيضاً. ونص إطار عمل بيليم لعام 2009 المتعلق بتعلم الكبار، والذي اعتمده 144 بلداً، على ضرورة وضع إجراءات للاستجابة لاحتياجات تعليم المهاجرين واللاجئين. وفي عام 2015، أبرزت توصية اليونسكو بشأن تعلم الكبار وتعليمهم الحاجة إلى تعزيز فرص انتفاع المجموعات الضعيفة، بما في ذلك العمال المهاجرون وعديمو الجنسية أو النازحون (UNESCO and UIL, 2016).

وأحدثت ألمانيا دورات مدعومة لتعلم اللغة لفائدة المهاجرين في عام 2004 (Isphording, 2015). وفي السويد، يتلقى المشاركون حوافز نقدية لإنجاز الدورة بنجاح (King and Lulle, 2016). ومع ذلك، لا تزال برامج محو أمية الكبار الواسعة النطاق والموجهة

للمهاجرين واللاجئين نادرة، ولا يشير مشروع الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية صراحة إلى تعليم الكبار أو محو الأمية.[1]

لمحو الأمية فوائد عديدة تعود بالنفع على المهاجرين واللاجئين

لإجادة لغة البلد المضيف مزايا فردية متعددة. فقد ارتبطت مهارات التحدث والقراءة الجيدة باللغة الألمانية، لدى اللاجئين في ألمانيا، بارتفاع احتمال التشغيل بنسبة 19% والحصول على أجر أعلى بنسبة 18% (Hanemann, 2018). ويعتبر الانتقال إلى العمالة أهم سبيل إلى الرفاه والشعور بالانتماء إلى المجتمع المضيف للاجئين (King and Lulle, 2016). وقد أشار اللاجئون في جنوب أفريقيا إلى عدم الثقة في مهاراتهم اللغوية كسبب في ترددهم في المبادرة إلى إجراء محادثات (Bacishoga and Johnston, 2013).

وعلى العكس من ذلك، قد يكون لتدني القدرة على إجادة اللغة نتائج سلبية على الصحة. فقد خلصت دراسة طولية للمهاجرين في كندا إلى أن احتمالات أولئك الذين يعانون من ضعف مستمر في الكفاءة اللغوية في أن يعتبروا أنفسهم في حالة صحية سيئة أعلى مرتين إلى ثلاث مرات من المهاجرين الذين لهم قدرات لغوية جيدة باستمرار، بعد خضوعهم لمراقبة بشأن نخبة من عوامل الهجرة في مرحلة ما قبل الهجرة وما بعدها (Ng et al., 2011).

وإجادة اللغة مطروحة على الطرفين معاً من حيث التماسك الاجتماعي. فالمهاجرون واللاجئون تلزمهم معرفة لغات المجتمعات المضيفة؛ والسكان الأصليون بحاجة إلى تقدير لغات المنشأ. ففي ألمانيا، ازداد الاهتمام بدورات تعلم اللغة العربية في أعقاب تدفق اللاجئين السوريين والعراقيين (Wierth, 2017).

البلدان المضيفة المرتفعة الدخل تقدم برامج متباينة لمحو الأمية

يتطلب المتعلمون الأميون في أي لغة، بما في ذلك لغتهم الأم، عناية خاصة، لأنهم يواجهون تحديات بالغة في تعلم أساسيات القراءة والكتابة وقواعد الالتحاق بالمدرسة. وغالباً ما يحتاجون إلى تعلم أساسيات النص المكتوب، بما في ذلك مبدأ أن الكلمات ترمز إلى اللغة المنطوقة وكيفية تنظيم الكلمات على الصفحة. وقد تكون آليات الكتابة جديدة أيضاً.

1 يستند هذا الفرع إلى ورقة معلومات أساسية أعدها هانمان Hannemann (2018).

> أولئك الذين لم يتلقوا تعليماً رسمياً أو كان تعليمهم ضعيفاً يمكن أن يستغرقوا وقتاً أطول بثمانية أضعاف في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة باللغة الثانية

ويجب أن تكون البرامج مرنة، مراعاة لتنوع المهاجرين واللاجئين. وينبغي أن تتناسب الكثافة والمحتوى والجدول الزمني مع الاحتياجات والسياقات الفردية. وتشمل برامج محو الأمية الأكثر فعالية دورات تعليمية تسهل الانتقال بين مستويات التعليم؛ وتدرج اللغة ومحو الأمية والحساب في المهارات الحياتية أو التدريب الوظيفي؛ وتسمح للمتعلمين بالتقدم بوتيرتهم الخاصة.

والأمية في اللغة الأولى تجعل اكتساب معرفة القراءة والكتابة في لغة ثانية أكثر صعوبة (Benseman, 2014). ويشير أحد التقديرات إلى أن أولئك الذين لم يتلقوا تعليماً رسمياً أو كان تعليمهم ضعيفاً يمكن أن يستغرقوا وقتاً أطول بثمانية أضعاف في اكتساب المهارات الأساسية للقراءة باللغة الثانية (Schellekens, 2011). ففي فنلندا، تعني هذه الوتيرة البطيئة في التعلم أن التدريب الذي يتم توفيره قد يكون مفرطاً في قصره بالنسبة للأميين الكبار (Malessa, 2018). وفي دراسة طولية تتبعت خمس مهاجرات أميات، اعتبرت دورة تعلم اللغة ومحو الأمية لمدة 1400 ساعة غير كافية لتحقيق مهارات القراءة الوظيفية (Tammelin-Laine, 2014).

وقد تحبط الوتيرة البطيئة حتى المعلمين المتفرغين ذوي الخبرة. ومن بين المهارات المحددة اللازم توفرها في معلمي المهاجرين القدرة على استخدام المواد التي تستوعب التحديات اليومية التي يواجهها المهاجرون والإلمام بطرق تعليم المهارات اللغوية الشفوية للكبار من ذوي المستويات المتدنية في القراءة والكتابة. ويحتاج المعلمون أيضاً إلى أن يكونوا على دراية بكيفية تأثير الكفاءة في اللغة الأولى على تنمية معرفة القراءة والكتابة بلغة ثانية.

وفي إطار مشروع عنوانه «الأوروبيون الناطقون بلغات أخرى: تعليم المهاجرين الكبار وتدريب المعلمين»، تقوم المنظمات الشريكة في تسع بلدان، بتعميم منهاج دراسي عبر الإنترنت على المعلمين. ومن المهارات الست التي يهدف المنهاج إلى بنائها هي مهارة العمل مع متعلمين ذوي معرفة متدنية بالقراءة والكتابة. ويجري تقييم الوحدات التعليمية من خلال مزيج من الاختبارات السابقة واللاحقة والمناقشات في الصفوف الدراسية والتقييمات الذاتية (Naeb and Young-Scholten, 2017).

وتشمل البرامج والنهج، التي تختلف حسب البلد، توفير ساعات تعليمية إضافية والتدريس، والتعلم باللغة الأم لدعم اكتساب المعرفة الأولية بالقراءة والكتابة. ويقدم البرنامج الوطني الأسترالي لتعليم المهاجرين الكبار، الذي ينفذه متعهدون على مستوى الولايات، 510 ساعات من تعليم اللغة الإنجليزية للمهاجرين الشباب وطالبي اللجوء واللاجئين، على أن تكتمل الدورة التعليمية في غضون خمس سنوات. ويؤهل من لهم أقل من سبع سنوات من التعليم للحصول على 400 ساعة إضافية من دروس اللغة (Centre for Multicultural Youth, 2013).

ويقدم برنامج ألفاتسينتروم للمهاجرين (AlfaZentrum for Migrants) في فيينا مستويات متعددة من دورات محو الأمية الموجهة للمتعلمين لفائدة المبتدئين وللمتحدثين بمستوى متقدم في اللغة الألمانية. ويراعى رأي المشاركين في المناهج الدراسية والموضوعات اليومية التي يتم تغطيتها في الصف الدراسي، باستخدام مواد المنزل أو أدوات مكان العمل التي يريدون فهمها بدلاً من الكتب المدرسية الموحدة. وتستخدم جلسات الاستشارة بدلاً من الاختبارات في أغراض التقييم. وهذا ما يساعد المعلمين على تحديد المهارات والمعارف والخبرات التي اكتسبها المهاجرون وتقديم تصوراتهم لتحسين البرنامج (Plutzar and Ritter, 2008).

وفي فلاندرز، ببلجيكا، تقدم مراكز تعليم الكبار خدمات تعليمية للكبار من ذوي التعليم المتدني أو الإلمام المتدني بالقراءة والكتابة ومعظمهم من المهاجرين. وتستهدف دورة واحدة الأميين على وجه التحديد (Choi and Ziegler, 2015). وفي عام 2017، وسعت تشريعات ألمانية جديدة نطاق برامج تعليم الكبار، بدورات مختلفة لمن لهم إلمام بالقراءة والكتابة بلغتهم الأولى ومن ليس لهم أي إلمام بهما. وتُوفر ساعات تعلم إضافية لمن لهم احتياجات أكبر لتعلم القراءة والكتابة (Scheible, 2018). وتوفر هولندا صفوفاً منفصلة للمهاجرين الضعيفي الإلمام بالقراءة والكتابة في مراكز التدريب الإقليمية، بهدف تحقيق استقلال أكبر في الحياة اليومية. ولا تتميز المناهج الدراسية بمستوى معرفة القراءة والكتابة في اللغة الأولى (Grotlüschen et al., 2016).

ومنذ عام 2005، فرضت النرويج إلزامية إكمال المهاجرين واللاجئين البالغين الوافدين حديثاً والأشخاص المشمولين بالحماية الإنسانية لما مجموعه 600 ساعة من التعليم في الدراسات النرويجية والاجتماعية. وشملت المناهج الجديدة في عام 2012 وحدة منفصلة للمتعلمين الأميين. وأصبحت واضحة أهمية تعلم القراءة والكتابة في اللغة المألوفة لدى المهاجرين أكثر من غيرها. غير أن مؤهلات المعلم لم يكن يستوفيها إلا عدد قليل من المتحدثين باللغة الأم. ويقوم عدد متزايد من مراكز تعليم الكبار بتوظيف المتعلمين المهاجرين الأكثر تعلماً كمساعدين في صفوف محو الأمية الأولية لمواجهة الصعوبات اللغوية القائمة بين المعلمين والمتعلمين (Sbertoli and Arnesen, 2014).

وأضافت هيئة المؤهلات الاسكتلندية خطوة تجسير هي مبادرة التحضير للتعلم، في كانون الثاني/يناير 2016. وتوجه ثلاث وحدات لمحو الأمية من برنامج "اللغة الإنجليزية لمتحدثي اللغات الأخرى" إلى اللاجئين وطالبي اللجوء الذين يفتقرون للمهارات في اللغة الإنجليزية أو من لهم مستوى متدن من الإلمام بالقراءة والكتابة باللغة الأم (Scottish Government, 2017).

الكبار الساعون إلى تحسين إلمامهم بالقراءة والكتابة يواجهون عقبات أيضاً

تفتقر بعض البلدان إلى برامج لتعزيز محو أمية المهاجرين واللاجئين. وما فتئت بنغلاديش تمانع في دعم الوكالات غير التابعة للأمم المتحدة التي تقدم خدمات لغوية للاجئين من الروهينغا (Hanemann, 2018).

ويمكن أن يؤدي نقص التمويل أيضاً إلى تقييد إنجاز البرامج، ولا سيما إذا لم تتوافق الموارد الحكومية والدعم مع السياسة العامة. وعلى سبيل المثال، بينما يتوقع من المهاجرين تعلم اللغة الإنجليزية عندما يفدون إلى المملكة المتحدة، يفوق الطلب العرض إلى حد كبير، إذ أبلغت بعض مراكز اللغات عن قوائم انتظار لمدة سنتين وثلاث سنوات (McIntyre, 2017). وقد يكون انخفاض الدعم المالي سبب محدودية العرض. ففي الفترة الفاصلة بين عامي 2009 و2015، خفضت وكالة تمويل المهارات في المملكة المتحدة تمويل دورات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بأكثر من 50% (Refugee Action, 2016).

وقد يؤدي الفقر والمخاوف الأمنية والاعتبارات الثقافية إلى ثني الأفراد، وخاصة النساء، عن حضور الدروس أو منعهم من ذلك. وتعيق التوقعات الثقافية فيما يتعلق بمسؤوليات رعاية الطفل، والدعم الأسري المحدود، المشاركة أيضاً (Hanemann, 2018). ويمكن أن يؤدي تركيز الوافدين الجدد في الجيوب الإثنية اللغوية إلى الحد من تعلم اللغة عن طريق الحد من الاحتكاك. وتبين أن ثمة علاقات سلبية بين كثافة الجيوب واكتساب اللغة في أستراليا، وإسرائيل، وكندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية (Isphording, 2015).

> "خفضت وكالة تمويل المهارات في المملكة المتحدة تمويل دورات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بأكثر من 50%، في الفترة الفاصلة بين عامي 2009 و2015"

ويمكن أن تحد الطبيعة المؤقتة لبعض الهجرة من الحافز على تعلم لغة جديدة. فتوقع البقاء لفترة أطول في البلد المضيف يقترن بزيادة احتمال إجادة اللغة. وقد يكون احتمال تعلم السكان اللاجئين للغات البلد المضيف أقل من المهاجرين. ففي الولايات المتحدة، لا يزال 58% من اللاجئين الذين أقاموا في البلد 20 عاماً أو أكثر مصنفين في خانة ذوي «مستويات الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية» (Capps et al., 2015).

وتتوقف جزئياً مسألة ما إذا كان المهاجرون أو اللاجئون يكتسبون كفاءة عملية في اللغات المضيفة على مدى اختلاف هذه اللغات عن لغتهم الأم، بل إنها تتوقف أيضاً على مستوى الاحتكاك باللغة. ففي مركز اللغات الأجنبية التابع لمعهد اللغات بوزارة الدفاع في الولايات المتحدة الأمريكية، يتراوح الوقت التعليمي الإجمالي للدورات ذات الموارد الجيدة والاحتكاك المعزول الذي يهدف إلى إجادة اللغة بين 780 ساعة و2200 ساعة، تبعاً للغة. ومع ذلك، فإن هذه الظروف غير قابلة للمحاكاة (Benigno et al., 2017). ويستغرق الوصول إلى الإتقان الشفوي ما بين ثلاث إلى خمس سنوات، في حين أن الكفاءة الأكاديمية يمكن أن تستغرق ما يصل إلى سبع سنوات (Demie, 2013 Robertson et al., 2000).

ضرورة تكييف البرامج مع ظروف المهاجرين واللاجئين

ولكي تتمكن البرامج اللغوية من التغلب على التحديات وتعزيز الكفاءة، يجب أن تكون قابلة للتكيف ومراعية للاعتبارات الثقافية ومزودة بموارد جيدة. ولتوجيه المنظمات التي تقدم الدعم اللغوي، نشر مجلس أوروبا مجموعة أدوات في عام 2017 تركز على الوعي بالاعتبارات الثقافية، ونُهُج اكتشاف احتياجات التعلم الفردية وأنشطة التعلم المقترحة، بما في ذلك التفكير في التواصل الحقيقي والسيناريوهات المتعلقة به (Council of Europe, 2017).

> من سبل دعم تكييف البرامج إدماج المهاجرين واللاجئين في التخطيط والتعليم

ومن سبل دعم تكييف البرامج إدماج المهاجرين واللاجئين في التخطيط والتعليم. وفي إطار تقييم اسكتلندا (المملكة المتحدة) لاستراتيجيتها الأولى في مجال إدماج اللاجئين، تشاورت مع 700 لاجئ وطالب لجوء بشأن تصميم دورات اللغة ومحو الأمية، مما أدى إلى إيلاء المزيد من الاهتمام لمن هم في المراحل المبكرة جداً من تعلم اللغة الإنجليزية من ذوي المستوى المتدني أو المنعدم في القراءة والكتابة (Scottish Government, 2018).

الإطار 13-1:

لكابو فيردي تعليم مهني مختلط وبرنامج لمحو أمية الكبار موجه للمهاجرين الأفارقة

تضاعفت الهجرة إلى كابو فيردي ثلاث مرات، خاصة من غرب أفريقيا، على مدى العقدين الماضيين. وفي عام 2014، خلصت دراستان منفصلتان إلى أن 12.5% من المهاجرين الأفارقة لا يستطيعون القراءة أو الكتابة، وأن 73% من العمال المهاجرين يفتقرون إلى المؤهلات المرتبطة بالمهارات المهنية. واستجابة لذلك، قامت إدارتا التعليم والهجرة، بالشراكة مع برنامج المجتمعات المحلية الأفريقية، ورابطات المهاجرين والمنظمات غير الحكومية المنتسبة، بوضع وتقديم برنامج لمحو الأمية وتدريب المهاجرين من المجتمعات المحلية الأفريقية التي تعيش في كابو فيردي في فترة 2017/2016. ويشمل البرنامج الذي سيظل قائماً حتى عام 2020 محو الأمية وتعليم اللغة البرتغالية والتدريب المهني، من قبيل مهارات الكمبيوتر والنجارة.

وعلى الرغم من أن مواظبة النساء على الحضور تأثرت بالمسؤوليات المنزلية أو عدم الحصول على إذن الزوج، وواجه المتعلمون صعوبة في الجمع بين العمل والدراسة، فإن 98% من المشاركين أكملوا بنجاح السنة الأولى. وتمكن المتعلمون من تحسين التواصل باللغة البرتغالية وتطوير المهارات المهنية، وشعرت النساء الأفريقيات بقدرة أكبر على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب (Andrade, 2018).

واعتمدت نيوزيلندا نهج الحكومة بأكملها في تحسين نتائج إعادة توطين اللاجئين، بتحديد الكفاءة اللغوية كأحد النواتج الخمسة اللازمة للاكتفاء الذاتي والإدماج الاجتماعي والاستقلال. وفي فترة 2014-2015، تشاورت وزارة التعليم ومفوضية التعليم العالي مع اللاجئين السابقين والحاليين بشأن الخصائص المستصوبة في الدورات التعليمية والعقبات التي تعترضها. وفي عام 2015، مولت الحكومة تعليم 47000 مشارك في دورات «برنامج اللغة الإنجليزية للناطقين باللغات الأخرى» (New Zealand Ministry of Business, 2017a, 2017b).

والحصول على عمل أولوية عند القدوم إلى البلد، كلما كان الحصول عليه ممكناً. ويمكن أن تساعد برامج التعليم التقني والمهني الوافدين الجدد على اكتساب المهارات والاعتراف بالشهادات. ودورة اللغة الإنجليزية للمهاجرين الشباب في معهد بوليتكنيك ملبورن في أستراليا مثال على برنامج محلي مستدام ومخصص. فهو برنامج يوفر ثلاثة مستويات من دورات تعليم اللغة التي تعد المتعلمين للالتحاق بالبرنامج التعليمي الرئيسي ومواصلة التعليم. والتمويل

هو مفتاح استدامة البرنامج. ونظراً لما للبرنامج من أهمية محورية في رسالة المؤسسة، فإنه يتلقى تمويلاً متجدداً لميزانيته الأساسية، مما يوفر الاستقرار ويسمح للدورة بالمجازفة واستقطاب الموظفين ذوي المهارات العالية (ACTA, 2017).

وفي ألمانيا، يقترن الإدماج واكتساب اللغة بالمشاركة في القوة العاملة. ففي إطار جهد يرمي إلى تسريع تشغيل اللاجئين، تدعم الحكومة دورة إدماج مدتها 9 أشهر تتألف من 60 ساعة من التوجيه الثقافي و600 ساعة من تعليم اللغة الألمانية. ويؤهل اللاجئون ذوو الكفاءة اللغوية من مرتبة B1 على الأقل، وهو المستوى الثالث من ستة مستويات، للحصول على دورات تدريبية لغوية ذات صلة بالعمل. وفي عام 2016، مولت الحكومة 100000 فرصة، بهدف تعزيز المهارات اللغوية حتى المستوى المطلوب للتخرج من برامج التدريب المهني. غير أن الدورات الدراسية غالباً ما تكون مكتظة ويتقاضى المعلمون أجوراً زهيدة وتكون مؤهلاتهم ناقصة. وتقل معدلات النجاح إلى المستوى B1 عن 60% (Hanemann, 2018).

وفي إطار جهد يرمي إلى التصدي لعدم انتظام مواظبة النازحين على التعلم، قام مركز ميونيخ لتعليم الكبار بمشروع (Komm Rein) ('تفضل') التجريبي، وهو مشروع يوفر معلومات جغرافية ويعزز الوعي بين الثقافات، حتى يكون للوافدين الجدد أول لقاء مع اللغة الألمانية في أقرب وقت من قدومهم. ويتيح وقت التفاعل الرسمي وغير الرسمي للمشاركين والمعلمين تكييف المحاضرات يومياً لاستيعاب الحاضرين الجدد (Hanemann, 2018). وبينما تركز هذه البرامج في الغالب على المهاجرين أو اللاجئين الشباب، فإن البعض منها مخصص للكبار، كما هو الحال في كابو فيردي (**الإطار 13-1**).

ويجب النظر بعناية في الحوافز التي يتم توفيرها للقائمين على البرامج. وعلى سبيل المثال، يمكن أن يؤدي التركيز على النواتج القائمة على الأداء في "قانون الاستثمار في القوى العاملة وتوفير الفرص لها" في الولايات المتحدة إلى جعل بعض مقدمي الخدمات يعزفون عن المجازفة ومن المرجح أن يستثنوا المهاجرين ذوي المستوى المتدني من الإلمام بالقراءة والكتابة، ويولوا الأولوية لأولئك الذين يرجح أن يحرزوا تقدماً. وهذا ما يؤدي في نهاية المطاف إلى تباطؤ الإدماج الاقتصادي واللغوي والاجتماعي للمهاجرين الأكثر حرماناً (Greenberg et al., 2017).

الخلاصة

تدعم مهارات محو الأمية التواصل الاجتماعي والثقافي والرفاه الاجتماعي والمادي والاقتصادي للمهاجرين واللاجئين. بيد أن الحواجز الكبيرة في بعض البلدان تحد من فرص الوصول إلى برامج اللغة المخصصة للكبار والنجاح فيها. وقد لا يواظب الأفراد على الحضور إذا لم توفر لهم الحوافز، وكانوا لا يؤمنون بأهميتها أو كانوا يشعرون بأن حضورهم غير مأمون العواقب. والبرامج الفعالة هي البرامج المزودة بموارد جيدة والمراعية للاعتبارات الثقافية. وينبغي أن تراعي برامج اللغة آراء المهاجرين واللاجئين في التخطيط والتكيف مع طائفة متنوعة من السكان، بأمور منها الأنشطة المحددة حسب العمر ومكان العمل.

صبي صغير يحمل كرة أرضية.

مصدر الصورة: Professional/Shutterstock.com

الرسائل الرئيسية

ارتفع عدد البلدان التي قدمت تقارير وطنية بشأن تنفيذ توصية اليونسكو لعام 1974، التي هي أساس المؤشر العالمي لهذه الغاية، من 57 بلداً إلى 83 بلداً في الفترة الفاصلة بين المشاورتين الأخيرتين.

لا تدرج المبادئ التوجيهية للتوصية، بما في ذلك حقوق الإنسان والحريات الأساسية، بشكل كامل إلا في 17% من البلدان في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ولكنها تدرج في أكثر من 80% من البلدان في تقييم التلاميذ، بينما كانت نسبة هذه البلدان تناهز النصف في المشاورة السابقة.

يتبين من دراسة التقييم الدولي للحياة المدنية والمواطنة التي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي أن 11 بلداً من أصل 18 بلداً يمكن إجراء مقارنة بينها قد حسنت نتائج المعارف في التربية المدنية لدى التلاميذ بين عامي 2009 و2016. وأظهرت وحدة خاصة في الدراسة أن 88% من تلاميذ الصف الثامن يوافقون على مساواة المهاجرين في الحقوق في 14 بلداً أوروبياً.

قد لا تستغل المواد التعليمية بشكل كامل إمكانات التعليم من أجل السلام. وعلى الصعيد العالمي، كان إدراج منع النزاعات وتسويتها منخفضاً إذ أدرجا فيما يناهز 10% من الكتب المدرسية للعلوم الاجتماعية خلال الفترة الممتدة من 2000 إلى 2011.

إن المسالك المفضية إلى التطرف العنيف معقدة ومتعددة الأسباب. ويمكن للتعليم الجيد والعادل الذي يزيد من احترام التنوع أن يسهم إسهاماً إيجابياً، وإن كان ذلك في الأجل الطويل فقط. ولا بد من تبني مناخ الصف الدراسي المفتوح الذي يقبل وجهات النظر الانتقادية.

يمكن للتعليم غير النظامي في شكل محو الأمية الإعلامية، وتوفير مناطق آمنة للمناقشة، ونواد للشباب ومراكز مجتمعية مساعدة الناس على أن يصبحوا مستهلكين إعلاميين انتقاديين، ويعززوا احترام التنوع ويحدوا في نهاية المطاف من خطر التطرف العنيف.

الفصل 14

الغاية 4-7

التنمية المستدامة والمواطنة العالمية

ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة، واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف، والمواطنة العالمية، وتقدير التنوع الثقافي، وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030

المؤشرات العالمية

4-7-1 – *مدى تعميم (1) تعليم المواطنة العالمية، (2) والتعليم من أجل التنمية المستدامة، والمساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، على جميع الصعد في (أ) السياسات التعليمية الوطنية، (ب) والمناهج الدراسية، (جـ) وتدريب المعلمين، (د) وتقييم الطلاب*

المؤشرات المواضيعية

4-7-2 – *النسبة المئوية للمدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية وبالتربية الجنسية*

4-7-3 – *مدى الاضطلاع على الصعيد الوطني بتنفيذ إطار البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان (وفقاً لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 59/113)*

4-7-4 – *النسبة المئوية للطلاب، بحسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي)، الذين يُظهرون فهماً كافياً للمسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة*

4-7-5 – *النسبة المئوية للطلاب البالغين من العمر 15 عاماً الذين يُظهرون كفاءة في المعارف المتعلقة بالعلوم البيئية وعلوم الأرض*

محور البيانات 14-1 – المواقف من المساواة والتنوع مرتبطة بالعمليات المدرسية 197

محور السياسات 14-1 – نمو دور التعليم في المساعي الرامية إلى منع التطرف العنيف. 199

لا يزال رصد التقدم المحرز نحو تحقيق الغاية 4-7، بتركيزه الفريد والمبتكر على محتوى التعليم والغرض منه، يمثل تحدياً ويستمر في التطور. وتوفر الأساسَ للمؤشر العالمي 4-7-1 التقارير القطرية عن تنفيذ توصية اليونسكو لعام 1974 بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. وقد ارتفع عدد البلدان المجيبة من 57 في المشاورة الخامسة (2009-2012) إلى 83 في المشاورة السادسة (2013-2016). والنتائج الأولية للمشاورة السادسة متاحة الآن على المستوى الإقليمي، في حين تستمر المفاوضات بشأن إمكانية توفير النتائج أيضاً على المستوى القطري.

وتبلغ البلدان عن مدى إدراج نظمها التعليمية للمبادئ التوجيهية للتوصية والموضوعات المرتبطة بها في أربعة مجالات هي: السياسات التعليمية والمناهج الدراسية وتدريب المعلمين وتقييمات التلاميذ. ويعتبر التنفيذ أشد ضعفاً فيما يتعلق بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث «يعكس بالكامل» التوصية في 17% من البلدان المجيبة. ولوحظت أسرع التغييرات في تقييم التلاميذ، حيث أبلغ أكثر من أربعة من كل خمسة بلدان عن إدراج المبادئ التوجيهية في المشاورة السادسة، أي بزيادة عما كان يقل عن النصف في المشاورة الخامسة. ولئن كان الإدراج المبلغ عنه للمبادئ بشكل ما عاماً من الناحية العملية، فإن 21% فقط من البلدان ذكرت أن ساعات التدريس المخصصة لها كانت «كافية بالكامل» (**الشكل 14-1**).

وستقوم المشاورة السابعة، التي ستجرى في عام 2020، بتقسيم عنصر المناهج الدراسية إلى محتوى وموارد وستدخل مزيداً من التحسينات بحمل فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة على ترقية المؤشر العالمي من الفئة الثالثة إلى الفئة الثانية.

> تزايد عدد البلدان التي أبلغت عن المشاورة لأغراض المؤشر العالمي المتعلق بالغاية 4-7 من 57 بلدا إلى 83 بلداً في آخر مشاورة

وقد شملت المشاورة السادسة الوقاية من التطرف العنيف، حيث يعتبر دور التعليم حاسماً باطراد. وأدرجت جميع البلدان المستجيبة من الدول العربية، والتي تعاني من أكبر عدد من ضحايا النزاعات، الموضوع في المناهج الدراسية، مقارنة بما يتراوح بين 36% و74% من البلدان في مناطق أخرى. ومع ذلك، هناك حدود لما يمكن توقعه من التعليم من حيث الوقاية (**محور السياسات 14-1**).

وأشار تقرير المشاورة السادسة إلى أن التقييم المتعلق بالمبادئ التوجيهية يولي الأولوية للمعرفة والمهارات. ومن ثم، فإن البيانات على مستوى التلاميذ في الدراسة الاستقصائية الدولية للتربية المدنية والمواطنة التي أجرتها منظمة الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي تقدم منظوراً تكميلياً هاماً. وقدمت الأسئلة في الدراسة الاستقصائية لعام 2016 رؤى مثيرة للاهتمام لقيم التلاميذ ومواقفهم، لا سيما فيما يتعلق بالمؤشر المواضيعي 4-7-4 «النسبة المئوية للطلاب، بحسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي)، الذين يُظهرون فهماً كافياً للمسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة» (**محور البيانات 14-1**).

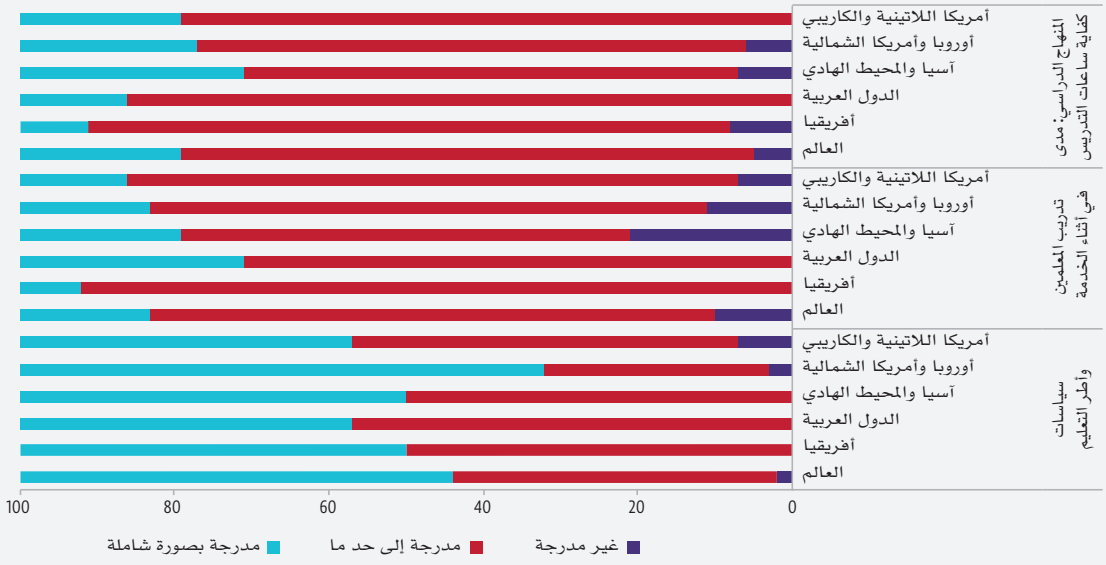
> تدرج كل بلدان المنطقة العربية الوقاية من التطرف العنيف في المناهج الدراسية

ويحتوي برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2018 التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادية على وحدة جديدة بشأن «الكفاءة العالمية»، ويتوقع صدور نتائجها في أواخر عام 2019. وتشمل أسئلة تتعلق بالمواطنة العالمية، مشابهة لأسئلة الدراسة الاستقصائية الدولية للتربية المدنية والمواطنة ولكنها نادراً ما تتطابق معها. ويشمل استقصاء برنامج التقييم الدولي للطلاب أيضاً تقييم المهارات المعرفية والاجتماعية العاطفية المتعلقة بالتواصل المفتوح فيما بين الثقافات، والمنظورات البديلة، وحل النزاعات والقدرة على التكيف (OECD, 2018). ويتوقع أن يقوم بتقييم المهارات المعرفية ما يقارب نصف البلدان البالغ عددها 55 بلداً والتي يتوقع أن تضطلع بوحدة الكفاءة العالمية.

الشكل 14-1:

17% فقط من البلدان تدرج مبادئ حقوق الإنسان والحريات الأساسية بصورة شاملة في برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة

النسبة المئوية للبلدان التي تدرج مبادئ توصية اليونسكو لعام 1974 في سياساتها التعليمية وبرامج إعداد المعلمين ومناهجها الدراسية، في الفترة 2012-2016



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

المصدر: اليونسكو (2018).

وقبل الانتهاء من إعداد أهداف التنمية المستدامة، اقترحت مجموعة الأمم المتحدة الرئيسية المعنية بشؤون الأطفال والشباب، والتي تمثل منظمات المجتمع المدني، إضافة إمكانية تعميم التربية الجنسية الشاملة على جميع الشباب بوصفها غاية مستقلة من الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة (UN MGCY, 2015). واعتمد في نهاية المطاف المؤشر المواضيعي 4-7-2 – «النسبة المئوية للمدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية وبالتربية الجنسية». وقد دُعيت البلدان لإدراج أسئلة في نظم معلومات إدارة التعليم لديها بشأن ما إذا كانت المدارس تدرس (أ) مهارات الحياة العامة، (ب) والصحة الجنسية والإنجابية، (جـ) والوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية. ويمكن جمع البيانات من خلال التعدادات المدرسية السنوية أو الاستقصاءات المدرسية. وبعد الاختبارات التجريبية، أدرج الاستقصاء القطري لمعهد اليونسكو للإحصاء مسألة الصحة الجنسية والإنجابية في عام 2017 وأدرج مهارات الحياة العامة والوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية في عام 2018. وستجمع البيانات المبلغ عنها ردود مدراء المدارس على استبيان للتعداد المدرسي. غير أنه سيكون من المستصوب أيضاً إدراج أسئلة موجهة للتلاميذ بصفتهم مستفيدين.

محور البيانات 14-1 – المواقف من المساواة والتنوع مرتبطة بالعمليات المدرسية

على عكس بعض التصورات الشائعة، لا تكتفي خطة تحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة بوضع مؤشرات معرفة القراءة والكتابة والحساب في صلب النقاش التعليمي فحسب، بل إنها تحاول أيضاً تقديم مؤشرات عن طائفة أوسع من نواتج التعلم. ولا يزال المجتمع الدولي يعمل على وضع تعريفات عملية لهذه المؤشرات. ومن الناحية العملية، تحدد المعلومات المتاحة القابلة للمقارنة المناقشات ولا يحددها التوافق على ما ينبغي رصده.

وتعد الدراسة الاستقصائية الدولية للتربية المدنية والمواطنة التي تقيم طلاب الصف الثامن، المصدر الرئيسي للبيانات الخاصة بنتائج التعلم ذات الصلة بالمواطنة. وفي أعقاب الجولة الأولى التي أجريت في عام 2009، سعت الجولة الثانية التي أجريت في 24 بلداً في عام 2016 إلى تحليل معرفة الشباب وفهمهم للتربية المدنية والمواطنة والمواقف والتصورات والنشاطات ذات الصلة (Schulz et al., 2017). وبالرغم من أنه لم يتم تصميمها باستحضار الغاية 4-7، فإنها توجه قياس ورصد المؤشر المواضيعي 4-7-4.[1]

1 يعتمد هذا الفرع على ورقة معلومات أساسية أعدها ساندوفال-هيرناندیز وميراندا (Sandoval-Hernández and Miranda (2018)).

وقد أحرز حوالي 35% من الطلاب أعلى الدرجات في المستويات الخمسة، حيث تمكنوا من الربط بين عمليات التنظيم الاجتماعي والسياسي والتأثير، والآليات القانونية والمؤسسية التي تتحكم فيها. ولم يحرز حوالي 13% أكثر من المستوى D، إذ اقتصرت معرفتهم على التعرف على السمات الأساسية للديمقراطية والأمثلة البسيطة للقواعد والقوانين. ومن بين البلدان الـثمانية عشر التي يمكن إجراء مقارنة بينها، قام 11 بلداً بتحسين النتائج بشكل كبير بين الجولتين، ولم يتبين في أي منها حدوث انخفاض ملحوظ (Schulz et al., 2017).

واستُخدمت خمسة أسئلة لبناء مؤشر يتعلق بمدى تأييد الطلاب للمساواة في الحقوق بين جميع الفئات المحددة حسب الأصل الإثني أو العرق. وعلى سبيل المثال، وافق 57% من الطلاب في عام 2016 بشدة على أن جميع الفئات الإثنية والعرقية «يجب أن تتاح لها فرصة متساوية للحصول على عمل جيد»، في حين لم يوافق إلا 31% منهم بشدة على «ضرورة تشجيع أعضاء هذه الفئات على الترشح لانتخابات المناصب السياسية». وارتفعت الحصيلة القطرية في المؤشر ارتفاعاً ملحوظاً بين عامي 2009 و2016. وكانت للطالبات اللواتي لهن اهتمام أكبر بالتربية المدنية والمسائل السياسية وأولئك اللواتي لهن معرفة أكبر بالتربية المدنية مواقف إيجابية بقدر أكبر (Schulz et al., 2017).

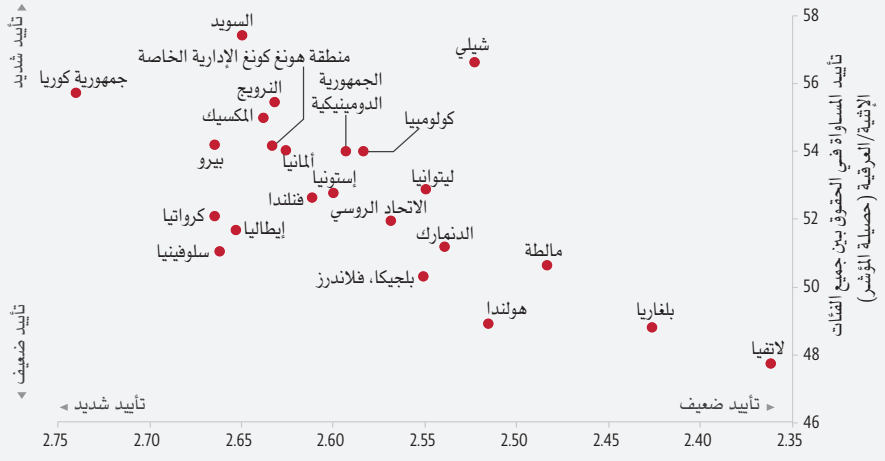
> أحرز حوالي 35% من الطلاب أعلى الدرجات في المستويات الخمسة في دراسة التقييم الدولي للحياة المدنية والمواطنة التي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي

وارتبط تأييد المساواة في الحقوق ارتباطاً إيجابياً بالمشاركة في الأنشطة المدرسية وتصورات انفتاح الصفوف الدراسية في معظم البلدان، كما اقترن بتصورات عن نوعية تفاعل الطلاب في المدرسة في نصف البلدان. وتبين من تحليل استخدم بيانات الدراسة الاستقصائية الدولية للتربية المدنية والمواطنة لعام 2009 أن الطلاب الذين ينظرون إلى بيئة الصف الدراسي كإطار للمشاركة المفتوحة والمثمرة في المدرسة كانوا أكثر ميلاً إلى تأييد المساواة في الحقوق بين جميع الفئات العرقية (Treviño et al., 2018). واستناداً إلى بيانات عام 2016، في نصف البلدان على الأقل، كان الطلاب الذين يؤيدون المساواة في الحقوق بين جميع الفئات يميلون أيضاً إلى الاعتقاد بأن ذلك يعود بالنفع على الديمقراطية (**الشكل 14-2**).

الشكل 14-2:

الطلاب الذين يؤمنون بالمساواة في الحقوق بين جميع الفئات الإثنية يؤمنون أيضاً بأن المساواة تعزز الديمقراطية

مؤشر تأييد (أ) وجوب تمتع جميع الفئات الإثنية والعرقية بحقوق متساوية، (ب) وكون المساواة بين جميع الفئات الإثنية أو العرقية في الحقوق مفيدة لتعزيز الديمقراطية، في بعض النظم التعليمية المختارة، في عام 2016



تأييد المساواة في الحقوق بين جميع الفئات الإثنية/العرقية باعتبارها تعزز الديمقراطية (حصيلة المؤشر)

GEM StatLink: http://bit.ly/fig14_2

ملاحظات: سجلت حصيلة مؤشر تأييد المساواة في الحقوق متوسطاً قدره 50 في الدراسة الاستقصائية الدولية للتربية المدنية والمواطنة لعام 2009. وتشير حصيلة مؤشر المساواة في الحقوق والديمقراطية البالغة 1 إلى أن المساواة «مضرة بالديمقراطية»، وتشير الحصيلة 2 إلى أن المساواة «لا تعزز الديمقراطية ولا تضر بها»، وتشير الحصيلة 3 إلى أن المساواة «تعزز الديمقراطية».

المصدر: Sandoval-Hernández and Miranda (2018)

وأضيفت في عام 2016 وحدة خاصة تتضمن أسئلة بشأن الهجرة في البلدان الأوروبية الأربعة عشر المشاركة. وبصفة عامة، وافقت أغلبية كبيرة (88%) أو وافقت بشدة على مساواة المهاجرين في الحقوق. وتفاوتت المعدلات بين 76% في بلغاريا (حيث تحولت المواقف تحولاً أكثر سلبية منذ 2009) إلى 94% في السويد (حيث كانت المواقف أكثر إيجابية). وكانت مستويات الاتفاق أدنى (68% في المتوسط في جميع البلدان) بشأن ما إذا كان ينبغي السماح للمهاجرين بالاستمرار في التحدث بلغتهم، حيث كان مستوى الاتفاق منخفضاً في حدود 51% في هولندا و58% في فلاندرز (بلجيكا) (Losito et al., 2017).

محور السياسات 14-1 - نمو دور التعليم في المساعي الرامية إلى منع التطرف العنيف

عُرِّف التطرف العنيف بأنه «معتقدات وأعمال الناس الذين يدعمون العنف أو يستخدمونه لتحقيق أهداف أيديولوجية أو دينية أو سياسية»، كما عُرِّف التطرف بأنه «عمليات يتبنى من خلالها الشخص آراء أو ممارسات متطرفة بدرجة تضفي الشرعية على استخدام العنف» (UNESCO, 2017a، الصفحتان 19 و20).

ولقد أدت مكافحة التطرف العنيف إلى تحويل مقادير هائلة من الموارد لأغراض الاستخبارات والتحضير والتحري لاكتشاف ومنع الهجمات الإرهابية. وفي بعض المناطق، بما فيها أوروبا، تشكل الهجمات العنيفة العشوائية مصدر قلق. ولقد ازداد تنوع التهديدات ولكن اتسع أيضاً نطاق أعمال التصدي لها (Europol, 2018).

ويعتبر منع التطرف العنيف على وجه التحديد أكثر صعوبة لأن جذور التطرف متنوّعة، وبواعثه متعدد الطبقات. ومع ذلك، يُنظر إلى الوقاية باعتبارها خط الدفاع الأول الضروري ضد الإرهاب، ويرى العديد من المراقبين أن التعليم يؤدي دوراً رئيسياً في تصميم السياسات والبرامج المتعلقة بهذا الشأن (Bhatia and Ghanem, 2017).

ويعرض التطرف العنيف تنفيذ خطة عام 2030 للخطر، إذ يميل المتطرفون إلى تحويل تحديات التنمية، من قبيل الفقر، إلى أدوات لتحقيق أهدافهم، بل وتأجيج التحديات كوسيلة تكتيكية تحدث حلقة مفرغة من التهميش، تؤثر بصفة خاصة على أفقر الفئات وأكثرها ضعفاً (United Nations, 2015). ولئن كان التطرف العنيف، والهجمات الإرهابية، واستهداف الدول وغير الدول للمدنيين، أموراً تؤدي قطعاً وبصورة مباشرة إلى الهجرة والنزوح، فإن الرأي العام في البلدان المرتفعة الدخل خلص إلى المبالغة في التأكيد على العكس، حيث ربط الهجرة بالإرهاب (Crabtree and Kluch, 2017). وذلك على الرغم من أن هذه العلاقة ضعيفة للغاية، إذ أن الاعتداءات التي يرتكبها الأجانب تمثل جزءاً ضئيلاً مقارنة بالاعتداءات التي يرتكبها المواطنون، بل إن التدابير القمعية في الدول المضيفة، وليست الهجرة بحد ذاتها، يمكن أن تكون سبباً للتطرف العنيف (Dreher et al., 2017).

وظهر كم كبير من الأدبيات بشأن ديناميات التطرف، التي سلطت الضوء على كل من الدوافع الفردية والهيكلية (**الجدول 14-1**). وهذه

الجدول 14-1

الدوافع الفردية والهيكلية للتطرف

العوامل الجاذبة (الفردية)	العوامل الدافعة (الهيكلية)
• الخلفية الفردية (مثل البحث الوجودي والروحي عن الهوية، أزمة المراهقة، الإحساس بالنذر لمهمة، وما إلى ذلك)	• نقص الفرص الاجتماعية والاقتصادية (الفقر، الفساد، البطالة، وما إلى ذلك)
• التماهي مع المظالم الجماعية وخطاب الشعور بالتعرض للإيذاء، مما يؤدي إلى إثارة مشاعر قوية	• التهميش والتمييز الهيكلي
• إساءة استخدام/تشويه المعتقدات، والأيديولوجيات السياسية، والآراء المستقطبة والمثيرة للانقسام	• سوء الحوكمة، انتهاكات حقوق الإنسان، وفساد نظام العدالة
• الانجذاب للقيادة الكاريزمية والطوائف الاجتماعية والشبكات	• النزاعات التي طال أمدها ولم تحل

المصادر: Lelo (2011); UNESCO (2017a); United Nations (2015).

الدوافع تتفاعل بطرق معقدة؛ ولا يوجد مسار واحد أو حتى مسار نموذجي للتطرف. غير أن التعليم، من حيث المبدأ، يمكن أن يؤثر على كل من التطرف وردود الفعل.

التعليم أساسي لمنع التطرف العنيف، حتى لو كانت العلاقة بينهما معقدة

يمكن أن يكون الحرمان من التعليم مصدراً لمظالم توفر أرضية خصبة للتطرف. فانهيار النظام التعليمي في الجمهورية العربية السورية خلال الحرب جعل العديد من الشباب السوري يرون أنه من المستحيل فك الارتباط بالجماعات المسلحة من خلال التعليم. وفي بعض الحالات، أقامت الجماعات المسلحة مدارس استناداً إلى أيديولوجيتها وعلى الرغم من أن الدول المضيفة ما فتئت تتخذ العديد من الخطوات لإدماج جميع الأطفال والشباب من السوريين اللاجئين في نظمها التعليمية، فإن قلة فرص التعليم بسبب التمييز الأولي أو عدم وجود وثائق يفضي إلى الشعور بالعجز واليأس، مما يفاقم ضعف مناعة الشباب ضد الاستغلال والتطرف (International Alert, 2016).

ولا يخلص البحث بشأن العلاقة السببية بين التعليم عموماً والتطرف العنيف أو الإرهاب إلى نتيجة حاسمة (Krueger and Maleckova, 2003). وهذا ما قد يعكس التعقيدات التي تطبع كيفية تفاعل التعليم مع الدوافع الفردية والهيكلية الأخرى وآثارها. وقد تبين من دراسة أجريت في ثمانية بلدان عربية أن البطالة تزيد من احتمال التطرف في صفوف من هم أكثر تعلماً؛ وزاد إحباط الآمال المعقودة على تحسن الوضع الاقتصادي عن طريق التعليم من جاذبية التطرف العنيف في معالجة المظالم (Bhatia and Ghanem, 2017).

ولا يخلو محتوى التعليم من تأثير أيضاً. فقد خلص تحليل خلفيات المتطرفين إلى أن ثمة تمثيلاً مفرطاً للمهندسين في الدوائر

الإسلامية واليمينية المتطرفة كما أن ثمة تمثيلاً مفرطاً لعلماء الاجتماع في الدوائر المتطرفة اليسارية، مما أدى إلى نظرية مفادها أن التخصصات الأكاديمية قد تكون إرهاصات تعكس الصفات الفردية التي ترجح احتمال أن تؤدي بعض مسالك التعليم إلى تجنيد انتقائي (Gambetta and Hertog, 2016). بمعنى أن مضمون التعليم في سياقات محددة، وليس المستوى التعليمي، قد يؤدي إلى مسارات تطرف محددة.

وعلى الرغم من هذه التعقيدات، شدد تقرير الأمين العام للأمم المتحدة بشأن خطة العمل لمنع التطرف العنيف على ما يمكن أن يقوم به التعليم من دور مخفف لغلواء التطرف من خلال تعزيز احترام التنوع والسلام والتقدم الاقتصادي كحاجز ضد التطرف (United Nations, 2015). وحددت دراسة أجريت في 17 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى التعليم كركن من الأركان الأربعة لاستراتيجية مكافحة التطرف العنيف (Lelo, 2011). والواقع أن المتطرفين الذين يمارسون العنف غالباً ما يرون في التعليم تهديداً ويستهدفون المدارس، كما هو الحال في هجمات بوكو حرام في نيجيريا في نيسان/أبريل 2014 ومقتل الطلاب الكينيين على يد تنظيم الشباب في نيسان /أبريل 2015 (United Nations, 2015).

يمكن لسياسات التعليم استكشاف المزيد من الخيارات لمنع التطرف العنيف

أظهرت نتائج المشاورة السادسة بشأن تنفيذ توصية اليونسكو لعام 1974 أن 60% من البلدان المشاركة، بما في ذلك جميع الدول العربية المشاركة، قد ركزت بشكل متزايد على المبادئ التوجيهية للتوصية في المناهج الوطنية في السنوات الخمس السابقة. وتشمل المبادئ «تفهم واحترام جميع الشعوب وثقافاتها وحضاراتها وقيمها ونمط عيشها» و«استعداد الفرد للمشاركة في حل مشاكل مجتمعه وبلده والعالم ككل» (UNESCO, 2018b).

غير أن مواد التدريس قد لا تتطابق مع أولويات المناهج الدراسية المذكورة. فقد تبين من تحليل عالمي أن إدراج موضوعات بشأن منع نشوب النزاعات وحلها، من قبيل المحاكمات المحلية أو الدولية، ولجان الحقيقة والتعويضات الاقتصادية، كان منخفضاً إذ أدرجت في زهاء 10% من الكتب المدرسية للعلوم الاجتماعية خلال الفترة من 2000 إلى 2011. وكانت تغطية منع نشوب النزاعات مرتفعة في آسيا والمحيط الهادي كما كانت تغطية حل النزاعات مرتفعة في أفريقيا وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي بنحو 15% (Bromley et al., 2016).

> شدد تقرير الأمين العام للأمم المتحدة بشأن خطة العمل لمنع التطرف العنيف على ما يمكن أن يقوم به التعليم من دور مخفف لغلواء التطرف

> إدراج موضوعات بشأن منع النزاعات وحلها كان منخفضاً إذ أدرجت في زهاء 10% من الكتب المدرسية للعلوم الاجتماعية خلال الفترة من 2000 إلى 2011

للمعلمين دور حاسم

يمكن للمعلمين أن يؤدوا دوراً مهماً في تعزيز مواقف التسامح البالغة الأهمية. غير أن منع التطرف مهمة حساسة. وبدون الإعداد المناسب، قد تكون جهود المعلمين غير فعالة أو ذات نتائج عكسية (UNESCO, 2016). ومن اللازم تطبيق مبادئ الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان والتنوع الثقافي. ويمكن أن يؤدي جلب المعلمين من فئة اجتماعية معينة إلى تعزيز عدم المساواة الاجتماعية والتفرقة (INEE, 2017). كما أن الأساليب التربوية غير الفعالة، من قبيل التعلم القائم على الحفظ عن ظهر قلب، لا تعزز الاندماج الاجتماعي أو تبني القدرة على الصمود ضد التطرف (UNESCO, 2016).

وتبين من استعراض 32 دراسة حالة إفرادية من شتى أنحاء العالم أن التعلم بين الأقران، والتعلم التجريبي، والعمل الجماعي، والقيام بالأدوار والنهج التي تحفز التفكير النقدي، من قبيل المناقشات المفتوحة، أكثر فعالية في تشجيع التغيرات المعرفية والاجتماعية-العاطفية والسلوكية من أجل دعم ثقافة السلام. وتبينت أيضاً نجاعة تقديم دعم انتقائي للأفراد المعرضين للخطر، من قبيل الزيارات المنزلية للطلاب الذين أفيد بأنهم يقومون بأعمال عدوانية (UNESCO, 2018a).

وقد انتُقدت بعض السياسات الهادفة إلى الحد من التطرف العنيف لأنها تقيد تقييداً غير ضروري، في سعيها إلى تحقيق الأمن، الحريات الشخصية، من قبيل حرية الكلام والتعبير في التعليم (UNESCO, 2017a). وقد تُفَسَّرُ توجيهات مكتب التحقيقات الاتحادي الأمريكي بشأن منع التطرف العنيف وسياسة الوقاية في المملكة المتحدة على أنها تتطاول على دور المدارس باعتبارها أماكن للمناقشة المفتوحة والتحري، وزيادة مشاركة دوائر إنفاذ القانون في التعليم. وثمة أيضاً نقص في الأدلة على فعاليتها (Patel and Koushik, 2017).

التعليم غير النظامي يوفر سبلاً بديلة لمنع التطرف العنيف

يمكن أن تكون المدارس أماكن ملائمة لمبادرات منع التطرف العنيف التي تشمل أصحاب المصلحة خارج التعليم. فمبادرة منع التطرف العنيف بين شباب مورو في جنوب الفلبين تهدف إلى تمكين الشباب من المسيحيين والمسلمين من خلال منحهم أماكن آمنة في المدارس

> بدون الإعداد المناسب، قد تكون جهود المعلمين غير فعالة أو ذات نتائج عكسية

والجامعات لمناقشة مظالمهم بلا خوف من تداعياتها. ويوفر القطاع الخاص مرشدين وموارد لمبادرات الدعوة التي يقودها الشباب (International Alert Philippines Programme/Mindanao Business Council, 2018).

وتستخدم بعض البرامج أصوات الضحايا لجعل المواضيع أكثر ملاءمة ووضوحاً للتلاميذ. ففي إندونيسيا، شارك المركز الدولي لمكافحة الإرهاب في مبادرة أصوات الضحايا للتحالف من أجل إندونيسيا المسالمة، التي تستخدم قصص من تعرضوا لهجمات بالقنابل في الدعوة في أوساط طلاب المدارس الثانوية في المناطق المعرضة للخطر. ويهدف المشروع أيضاً إلى الدعوة في السجون لتوعية السجناء والموظفين الذين قد يستخفون بخطر التطرف العنيف (ICCT, 2018).

وعمليات التطرف العنيف ليست محايدة جنسانياً. إذ غالباً ما تُعَرض الجماعات المتطرفة العنيفة والإرهابية النساء والفتيات للعنف الجنساني، بما في ذلك عمليات الاختطاف والزواج القسري والعنف الجنسي والهجمات على نشطاء الشؤون الجنسانية (GCTF, 2014). ولذلك بات من المتعين أن تقوم الاستراتيجيات المراعية للاعتبارات الجنسانية في التثقيف ضد التطرف العنيف بإشراك المرأة وفحص دورها. ويركز مركز الخبراء الألماني المعني بالجنسانية وتطرف الجناح اليميني على مواجهة المواقف العنصرية والمعادية للسامية والراديكالية. ويقوم بتدريب معلمي رياض الأطفال، وأعضاء أندية الشباب والمراكز المجتمعية، وغيرهم من الفاعلين في المجتمع المدني على استخدام النهج المراعية للاعتبارات الجنسانية والمبادئ الديمقراطية. كما يقدم دورات تدريبية للصحفيين، باعتبارهم من ذوي النفوذ البارزين (RAN, 2018) (**الإطار 14-1**).

ويمكن أن تتزعم النساء هذه المبادرات التثقيفية. فعلى مدى 20 عاماً، قامت مبادرة منظمة باكستان للأمهات وحديثي الولادة في إقليم خيبر بختونخوا بتعليم مهارات الوساطة والتغيير الجذري للنزاعات لما مجموعه 35000 شاب و2000 امرأة (Women Without Borders, 2010). وعلى النقيض من ذلك، قد تؤدي المناهج التي لا تركز إلا على النساء بصفتهن أمهات وزوجات إلى تحميل النساء المسؤولية، إذا أصبح الأطفال أو الأزواج متطرفين (Giscard d'Estaing, 2017).

> ينبغي أن تقوم الاستراتيجيات المراعية للاعتبارات الجنسانية في التثقيف ضد التطرف العنيف بإشراك المرأة وفحص دورها

الخلاصة

إن المسالك المفضية إلى التطرف العنيف معقدة ومتعددة الأسباب. فالقلة القليلة من الناس الذين يعانون من العوامل المساهمة التي تم تحديدها هي التي تسلك فعلاً سبيل التطرف العنيف. ويمكن للتعليم العالي الجودة والمنصف أن يقدم مساهمة إيجابية وإن كان عملية طويلة الأجل لا يمكن أن تكون آثارها فورية (Mirahmadi et al., 2015). ولئن كان ينبغي عدم المبالغة في توقع ما يمكن أن يحققه التعليم النظامي مباشرة، فإن مساهمته المحتملة في بناء مجتمعات مسالمة تحتاج إلى مزيد من المتابعة على ثلاثة مسارات (Davies, 2009). أولاً، ينبغي أن يزيد التعليم من احترام التنوع (**الفصل 5**). ثانياً، ينبغي أن يدرج بصورة منهجية في المواد التعليمية منع نشوب النزاعات وحلها دون اللجوء إلى العنف والمصالحة. ثالثاً، لا بد من تبني مناخ الصف الدراسي المفتوح الذي يقبل وجهات النظر الانتقادية. ولا ينتهي التعليم بالالتحاق بالمدرسة، بل توجد العديد من الفرص لمنع التطرف العنيف من خلال وسائل غير رسمية تشارك فيها المجتمعات المحلية.

الإطار 14-1:

يمكن للدراية الإعلامية أن تتصدى للتأثيرات السلبية لوسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي

عندما تقوم وسائل الإعلام بنقل الآراء التمييزية، فإنها يمكن أن تضعف بقدر أكبر المجتمعات المحلية المهمشة. فوسائل الإعلام في العديد من البلدان الأوروبية تصور بشكل غير متناسب المهاجرين بعامة والمسلمين بخاصة صوراً ترتبط بالقضايا الاجتماعية، من قبيل ارتفاع معدلات البطالة والجريمة، مما يؤدي إلى ترويج القوالب النمطية العنصرية. وقد نشرت مواقع يمينية متطرفة تقارير مثيرة ملفقة عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي، غير متقيدة إلى حد كبير بالتدابير القانونية أو تدابير السياسة العامة (ENAR 2017). فمن المهم تطوير قدرات الصحفيين على التوعية بالتطرف وبدور وسائل الإعلام (UNESCO 2017b).

وعلى العكس من ذلك، فإن بناء مهارات الدراية الإعلامية يسمح للمواطنين بأن يكونوا مستهلكين ومنتجين إعلاميين يتحلون بحس نقدي وبروح المسؤولية (Kellner and Share 2007). وهذا ما يستتبع تعليم الناس تمحيص الروايات البديلة من المصادر الموثوق بها، وتمكين الطلاب من بناء رواياتهم والتعلم القائم على الأدلة. وتعد النهج التعليمية التي تعزز هذه المهارات جزءاً من بناء ثقافة الديمقراطية والإدماج.

ويوفر برنامج «المدرسة الخالية من العنف» في صربيا موارد على شبكة الإنترنت بشأن العنف وخطاب الكراهية والتمييز؛ ومنصة لتبادل الخبرات؛ وتدريب المعلمين على الوقاية من العنف الرقمي واكتساب الدراية الإعلامية (European Commission 2016). وفي المملكة المتحدة، نظمت وكالة تصميم مُبْدِعة، بدعم من التمويل الحكومي المحلي، حلقات عمل بشأن «التعطيل الرقمي» تهدف إلى حماية الشباب الضعفاء من الدعاية المتطرفة العنيفة عبر الإنترنت. وعملت أفرقة الخبراء مع الشباب للتحقيق في السبل التي تؤثر بها المعلومات المضللة في الإنترنت عليهم وعلى أقرانهم، وإنتاج مقاطع فيديو تشجع على التفكير النقدي عند التعامل مع محتوى الإنترنت (Briggs and Feve 2013).

مقاتل من الحركة الوطنية لجمهورية أفريقيا الوسطى، وهي جماعة من ائتلاف سيليكا، ومقرها بجوار مدرستين. وقد أغلقت جميع المدارس في المدينة لأن المقاتلين غالباً ما يشغلون مبانيها.
مصدر الصورة: Edouard Dropsy/HRW

الرسائل الرئيسية

على الصعيد العالمي، تتوفر في 69% من المدارس مياه الشرب، كما تتوفر في 66% منها مرافق صحية وتتوفر في 53% منها نظافة صحية على مستوى الخدمة الأساسية على الأقل. وتبين من استعراض 71 نظاماً من نظم المعلومات الوطنية لإدارة التعليم أن 6% فقط من استبياناتها تدرج سؤالاً عن توافر الصابون، وهو العامل الأساسي في مستوى خدمات النظافة الصحية الأساسية.

زاد عدد البلدان التي تحظر قانوناً العقاب البدني في المدارس حيث بلغ 131 بلداً، مقابل 122 في نهاية عام 2014.

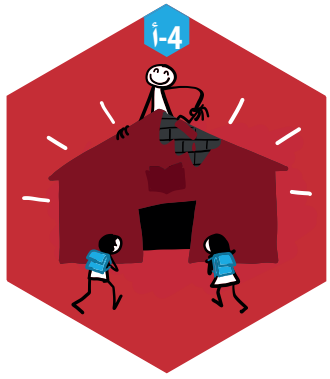
خلص استعراض لمواءمة البيانات المستمدة من ستة استقصاءات دولية شملت 145 بلداً إلى أن ما يقارب 39% من الفتيان و36% من الفتيات ممن تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عاماً ذكروا أنهم كانوا من ضحايا تسلط الأقران.

لا يُعرف إلا النزر القليل عن أعداد الطلاب الداخليين، أو ظروف المعيشة في المدارس الداخلية، أو آثار الإيواء في المدارس الداخلية على رفاه الطلاب والنجاح في المدرسة. ففي أوغندا، تذهب التقديرات إلى أن حوالي 15% من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية و40% من تلاميذ المدارس الثانوية هم في مدارس داخلية.

حدث ما يزيد على 12700 اعتداء على التعليم في فترة 2013 – 2017، مما ألحق أضراراً بأكثر من 21000 طالب وموظف في مجال التعليم وأثر على 28 بلداً. ولا تشمل هذه الأرقام حوادث إطلاق النار في المدارس التي يقوم بها مسلحون منفردون أو هجمات العصابات الإجرامية التي تشكل بلاءً في بعض نظم التعليم.

بفضل قابلية التكنولوجيا للتوسع وسرعتها وإمكانية تنقلها وسهولة حملها فإنها من الخيارات المناسبة لتعليم النازحين. لكن المبادرات تميل إلى تقديم محتوى لا يتوافق مع المناهج الدراسية الوطنية في البلدان المضيفة. ويلزم أن تحرص المنظمات الدولية التي تدعم مثل هذه الشراكات على أن تعمل تلك الشراكات على إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية.

الفصل 15



الغاية 4-أ

مرافق التعليم وبيئات التعلم

بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف وشاملة للجميع

المؤشرات العالمية

4-أ-1 – نسبة المدارس المزوّدة بما يلي: (أ) الطاقة الكهربائية، (ب) وشبكة الإنترنت لأغراض تربوية، (ج) وحواسيب لأغراض تربوية، (د) وبنى أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقة، (هـ) ومياه الشرب الأساسية، (و) ومرافق صحية أساسية غير مختلطة، (ز) ومرافق أساسية لغسل الأيدي (وفقاً لتعاريف مؤشرات توفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع)

المؤشرات المواضيعية

4-أ-2 – النسبة المئوية للطلاب الذين يتعرضون للتسلط، والعقوبات الجسدية، والمضايقات أو التحرش، والعنف، والتمييز الجنسي والاعتداء الجنسي

4-أ-3 – عدد الاعتداءات على الطلاب والموظفين والمؤسسات التعليمية

محور البيانات 15-1: الهجمات بلاء على أنظمة التعليم 207
محور السياسات 15-1: يمكن للتكنولوجيا دعم تعليم النازحين 208

يشكل توفير «المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال» و«تهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف وشاملة للجميع» تحدياً في العديد من البلدان. وتتضمن خطة عام 2030 طائفة من المؤشرات المتعلقة بالمرافق والبيئة. ولئن كانت تبدو واضحة، فإنها تبرز تحديات حتى في رصد ظروف البنية التحتية الأساسية.

رصد نوعية مرافق التعليم ليس واضح المعالم

رَصَدَ برنامج الرصد المشترك بين منظمة الصحة العالمية واليونيسف فرص حصول الأسر المعيشية على المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية منذ عام 1990. ووضع تقديرات موحدة للمدارس في عامي 2008 و2013 (UNICEF, 2015)، باستخدام مصادر ومنهجيات متنوعة. وكثيراً ما كانت تعاريف المرافق الصحية الملائمة

> على الصعيد العالمي، توفرت لثلثي المدارس خدمات مياه أساسية، وتوفرت لثلثي المدارس خدمات صرف صحي أساسية كما توفرت لنصفها خدمات النظافة الصحية الأساسية

في المدارس غير متناسقة عبر البلدان ومصادر البيانات. ولم تكن العديد من مجموعات البيانات تمثل جميع أنواع المدارس في بلد ما. ولا يمكن تقدير الأرقام العالمية المتعلقة بمرافق غسل اليدين على الإطلاق.

وفي عام 2016، عقد برنامج الرصد المشترك اجتماعاً لفريق من الخبراء لتحديد معايير ومؤشرات منسقة بناءً على المعايير والمقاييس العالمية لتعكس المعلومات المتاحة في الاستقصاءات الوطنية وعبر الوطنية الحالية. وفي عام 2018، نشرت أدوات وصف جودة الخدمة بناء على تصنيفات مسبقة (تم تقييمها على أنها «محسنة» أو «غير محسنة») وأدخلت معايير إضافية (UNICEF and WHO, 2018) (**الجدول 15-1**).

وجمع التقرير البيانات الكافية لتوفير خط أساسي شامل ومتناسق للغاية 4-أ. وكانت المعلومات الوطنية متاحة في 92 بلداً فيما يتعلق بتوفير خدمات مياه الشرب الأساسية في المدارس، وفي 101 بلد فيما يتعلق بالصرف الصحي وفي 81 بلداً فيما يتعلق بالنظافة الصحية، في حين كانت لدى 68 بلداً تقديرات أساسية للمرافق الثلاثة كلها. وعلى الصعيد العالمي، توفرت لثلثي المدارس خدمات مياه أساسية، وتوفرت لثلثي المدارس خدمات صرف صحي أساسية كما توفرت لنصفها خدمات النظافة الأساسية (**الشكل 15-1**). ورغم أن توفير

الجدول 15-1:

أدوات الوصف لرصد نوعية خدمات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية في المدارس

مستوى الخدمة	مياه الشرب	الصرف الصحي	النظافة الصحية
الحد الأدنى الأساسي	مياه الشرب مستمدة من مصدر محسن والماء متاح في المدرسة وقت إجراء الاستقصاء	مرافق الصرف الصحي المحسنة في المدرسة غير مختلطة وقابلة للاستعمال (متاحة، ومشتغلة وخاصة) وقت إجراء الاستقصاء	مرافق غسل الأيدي بالماء والصابون متاحة في المدرسة وقت إجراء الاستقصاء
محدودة	مياه الشرب مستمدة من مصدر محسن لكن الماء غير متاح في المدرسة وقت إجراء الاستقصاء	مرافق الصرف الصحي المحسنة في المدرسة إما ليست غير مختلطة وإما غير قابلة للاستعمال وقت إجراء الاستقصاء	مرافق غسل الأيدي بالماء لكن الصابون غير متاح في المدرسة وقت إجراء الاستقصاء
مرافق منعدمة	مياه الشرب مستمدة من مصدر غير محسن أو ينعدم مصدر المياه في المدرسة	مرافق الصرف الصحي غير محسنة أو تنعدم مرافق الصرف الصحي في المدرسة	مرافق غسل الأيدي غير متاحة أو الماء غير متاح في المدرسة

المصدر: UNICEF and WHO (2018).

كل منها يترابط إلى حد ما على المستوى القطري، فإنه لا توجد علاقة ثابتة بينها. ففي الأردن، يتوفر في 93% من المدارس حد أدنى من مياه الشرب، لكن لا تتوفر خدمات الصرف الصحي الأساسية إلا في 33% منها. وفي لبنان، تتوفر فيما يقارب 93% من المدارس خدمات الصرف الصحي الأساسية، لكن لا تتوفر خدمات مياه الشرب الأساسية إلا في 59% منها. وفي فلسطين، يتم توفير المرفقين على المستوى الأساسي في حوالي 80% من المدارس.

وغالباً ما تكون جودة الخدمات في المدارس الابتدائية أقل من مثيلاتها في المدارس الثانوية. وهناك عدد قليل جداً من البلدان التي لديها بيانات عن مرحلة التعليم قبل المدرسي، ولا تميز بين المدارس الحضرية والريفية إلا القلة منها. وتتواصل الجهود لإدراج مجموعة أساسية وموسعة من أسئلة التعداد المدرسي (UNICEF and WHO, 2018). وقد تبين من استعراض 71 نظاماً من نظم المعلومات الوطنية لإدارة التعليم أن قلة منها تدرج هذه الأسئلة. وعلى سبيل المثال، لا تدرج مسألة توفر الصابون إلا 6% من الاستبيانات، وهو العامل الحاسم بين المرافق المحدودة والمرافق الاساسية لغسل الأيدي (JMP, 2017).

وفي البلدان الفقيرة، تنعدم الطاقة الكهربائية، وهي جانب أساسي آخر لبيئة تعليمية جيدة النوعية. وعلى الصعيد العالمي، جهزت بالكهرباء 52% من المدارس الابتدائية و67% من المدارس الإعدادية في عام 2016. وفي البلدان المنخفضة الدخل، بلغت تلك المعدلات 17% في المدارس الابتدائية و35% في المدارس الإعدادية. ومن العوامل التي تجعل القيام برصد دقيق أمراً صعباً طبيعة الإمداد بالكهرباء التي لا يمكن التنبؤ به إلى حد بعيد. ويمكن أن يكون الحصول على الكهرباء والإنترنت مهماً للغاية في أوضاع التعليم المؤقتة، التي يعتمد عليها اللاجئون في كثير من الأحيان. ويمكن أن يكون غيابهما ضاراً بشكل مضاعف، حيث إن التكنولوجيا المستخدمة بفعالية يمكن أن تعوض عن بعض جوانب النقص (**محور السياسات 15-1**).

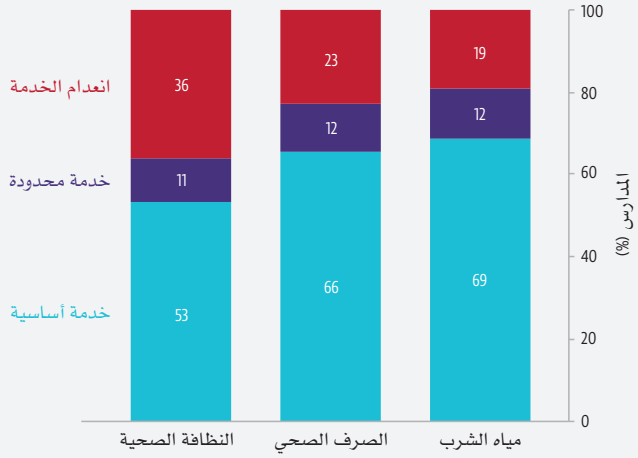
> على الصعيد العالمي، جهزت بالكهرباء 52% من المدارس الابتدائية و67% من المدارس الإعدادية في عام 2016

ومن جوانب البنية التحتية التي لا تستوعبها البيانات القائمة هي الظروف المعيشية في المدارس الداخلية. وبصورة أعم، لا يعرف إلا النزر القليل عن النسبة المئوية للتلاميذ الداخليين، رغم أنها مرتفعة للغاية في بعض البلدان (**الإطار 15-1**).

الشكل 15-1:

تتوافر مياه الشرب في مستوى الخدمة الأساسية في أقل من 7 مدارس من أصل 10 مدارس

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



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

ملاحظة: تم تقريب الأرقام وقد لا يكون مجموعها 100%

المصدر: منظمة الصحة العالمية واليونيسف (2018).

> زاد عدد البلدان التي تحظر قانوناً العقاب البدني في المدارس حيث بلغ 131 بلداً، مقابل 122 في نهاية عام 2014

تُرْصَد على المستوى العالمي جوانب قليلة من السلامة وإدماج الجميع في بيئات التعلم

تتعدد جوانب السلامة والإدماج التي يلزم رصدها تعدداً تبدو معه أي محاولة لإضفاء الطابع المنهجي محاولة ناقصة حتماً. والحد الأدنى فيها هو عدم التعرض للهجمات المسلحة، التي تعاني منها للأسف الكثير من المدارس. ومن سمات إطار الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، رصد السلامة وإدماج الجميع، وتبذل جهود متواصلة لتحسين المنهجية (**محور البيانات 15-2**).

ولاحظ تقرير اليونسكو المعنون «العنف المدرسي والتسلط: تقرير الحالة في العالم»، وجود ثغرات كبيرة في البيانات والأدلة المتاحة

الإطار 15-1:

البيانات المتعلقة بالتلاميذ الداخليين محدودة للغاية

لا يوجد تعريف دولي للتلاميذ الداخليين. وعادة ما تغطي الاستقصاءات المعيارية للأسر المعيشية أفراد الأسرة الذين يبيتون تحت سقف واحد ويأكلون الوجبات معاً. وعلى غرار الأوضاع المؤسسية الأخرى، من قبيل الثكنات والمستشفيات والسجون، عادة ما يتم استبعاد المدارس الداخلية عند أخذ عينات الأسر المعيشية، مما يتعذر معه معرفة ما إذا كان يتم استيعاب أطفال المدارس الداخلية.

وقد خلص استعراض أجري عام 2008 لما مجموعه 30 استقصاء أن هناك استقصاءين فقط يدرجان أسئلة عن التلاميذ الداخليين (EPDC, 2009). ويطرح الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات لليونيسف على المجيبين أسئلة بشأن تحديد هوية الأطفال الذين يعيشون مع أحد أقاربهم، أو الذين هم في مدرسة داخلية، أو الذين تم التخلي عنهم لأغراض التبني، أو الأولاد البالغين الذين غادروا المنزل. وأدرجت الاستقصاءات الديموغرافية والصحية الأخيرة في غانا ورواندا الالتحاق بالمدارس الداخلية كفئة متميزة. لكن لا تتوفر عادة البيانات الأخرى التي قد تكون مهمة أيضاً، من قبيل المسافة أو الوقت الذي يقضى للذهاب إلى المدرسة.

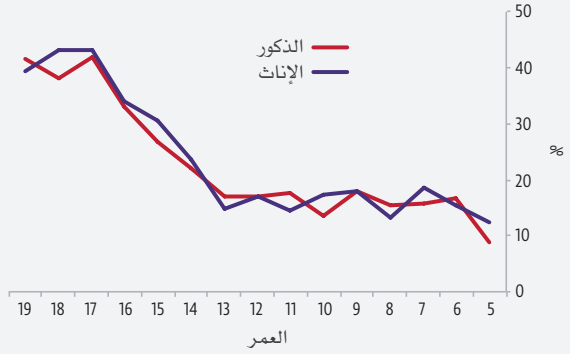
وشملت الاستقصاءات الوطنية في جمهورية تنزانيا المتحدة وأوغندا أسئلة أكثر تفصيلاً عن الإيواء في المدارس الداخلية. ويدرج الاستقصاء التنزاني أطفال المدارس الداخلية في قائمة الأسر المعيشية لكنه يتأكد فقط مما إذا كانت المدرسة مدرسة داخلية، ولا يتأكد مما إذا كان الطفل تلميذاً داخلياً (فالعديد من المدارس الداخلية تسجّل التلاميذ الخارجيين). ويستفسر الاستقصاء الأوغندي عن نوعي المدارس وعن الإيواء في المدرسة الداخلية. وتبلغ حصة التلاميذ الداخليين المسجلين بين 10% و20% حتى سن 13 عاماً، حيث ترتفع بشكل مستمر إلى 40% في السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي، مع اختلاف بسيط بين الفتيان والفتيات (**الشكل 15-2**).

ولا يُعرف إلا النزر القليل عن ظروف العيش في المدارس الداخلية، أو آثار الإيواء في المدارس الداخلية على رفاه التلاميذ والنجاح في المدرسة. فقد تم التوصل إلى استنتاجات متضاربة في الصين، حيث بدأ برنامج كبير لدمج المدارس في أوائل العقد الأول من هذا القرن مما أدى إلى زيادة حادة في عدد التلاميذ الداخليين (**الفصل 2**). لكن دراسة حديثة خلصت إلى أن ثمة تأثيراً سلبياً على الأداء الأكاديمي ومؤشرات رفاه التلاميذ الداخليين، من قبيل التغذية (Wang et al., 2016). ويمكن ملاحظة الآثار السلبية أيضاً في الدول الغنية. ففي فرنسا، تبين من تجربة للسياسة العامة ألحقت بشكل عشوائي تلاميذ من الفئات الضعيفة بالمدارس الداخلية أن التجربة كانت مربكة وأن مجموعة فرعية فقط من التلاميذ هي التي بدأ عملها الأكاديمي في التحسن بعد عامين (Behaghel et al., 2017).

الشكل 15-2:

40% من الطلاب البالغين 17 سنة من العمر في أوغندا داخليون

النسبة المئوية للطلاب الداخليين بحسب العمر في أوغندا، في عام 2013



GEM StatLink: http://bit.ly/fig15_2

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى استقصاء الفريق الوطني الأوغندي

(UNESCO, 2017). وقد زاد عدد البلدان التي تحظر قانوناً العقاب البدني في المدارس حيث بلغ 131 بلداً، مقابل 122 في نهاية عام 2014 (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2018). ولا توجد بيانات منتظمة عن انتشار العقاب البدني، ولكن في بعض البلدان التي تكون فيها الممارسة غير قانونية، بما فيها الكاميرون وترينيداد وتوباغو، تكاد تكون تجارب الإساءة عامة في صفوف التلاميذ (Gershoff, 2017).

وتفتقر المفاهيم من قبيل مفهوم التسلط لتعريفات عالمية موحدة، وتتباين الاستقصاءات في الفئات العمرية المستهدفة والفترات المرجعية والصياغة وأشكال العنف المشمولة (UNESCO, 2017). وقد قدم فريق خبراء يعمل تحت رعاية فريق التعاون التقني توصيات بشأن كيفية معالجة التحديات المنهجية لتيسير الإبلاغ عن المؤشر المواضيعي المتعلق بالتسلط (UNESCO, 2018a).

وحاولت دراسة أخرى معالجة الاختلافات المنهجية، وخطر إجراء استقصاءات تقلل منهجياً من شأن التسلط أو تبالغ في تقديره، وذلك بمواءمة بيانات ستة استقصاءات دولية شملت 145 بلداً. وقد ذهبت تقديرات إحدى الدراسات إلى أن ما يقارب 39% من الفتيان و36% من الفتيات ممن تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عاماً ذكروا أنهم كانوا من ضحايا التسلط. وبعد سلسلة من التعديلات، حددت الدراسة ثلاثة مستويات من مخاطر التسلط في البلدان (المستويات المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة)؛ وأدرجت 28% من البلدان التي لها بيانات في فئة المخاطر العالية (Richardson and Fen Hiu, 2018).

ووضع الفريق العامل العالمي المعني بإنهاء العنف الجنساني المدرسي معايير دنيا وإطاراً للرصد من أجل اتباع نهج في الوقاية يشمل مؤشرات لا تقتصر على الانتشار ولكن تشمل أيضاً العمليات (أي، نهج المدرسة بأكملها) والدوافع (UNGEI, 2018). وتصنيف بيانات التسلط مقيد بتوافر البيانات المتعلقة بأبعاد غير الأبعاد الجنسانية – وحتى في هذه الحالة يفتقر إلى الأدلة بشأن التسلط ذي الصلة بالميل الجنسي أو عدم التوافق الجنساني.

محور البيانات 15-1: الهجمات بلاء على أنظمة التعليم

غالباً ما تتضرر المدارس أو تُستهدَف أثناء النزاع العنيف. وإدراكاً لهذا التحدي، أضافت الدوائر الدولية للتعليم مؤشراً يتعلق بالهجمات إلى إطار الرصد المواضيعي للهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، وأقرت الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجمات باعتباره مصدراً للمعلومات، مما يجعله أول مصدر غير رسمي معتمد في إطار دولي لرصد التعليم.

ويعد تقرير *التعليم في مرمى النار* لعام 2018 الصادر عن الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجمات التقرير الرابع في هذه السلسلة، بعد إصدارات أعوام 2007 و2010 و2014. واستجابةً لتقرير عام 2007، الذي أصدرته اليونسكو، أنشأت منظمات من مجالات التعليم

> تأثر 28 بلداً بالهجمات على المدارس في 2013-2017

في حالات الطوارئ والحماية وحقوق الإنسان الدولية ساورها القلق لما يحدث من هجمات في البلدان المتضررة من النزاعات وانعدام الأمن الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجمات في عام 2010. وتقوم لجنة توجيهية للمجتمع المدني ومنظمات الأمم المتحدة بإدارة الائتلاف.

واستناداً إلى التقرير، حدث ما يزيد على 12700 هجوم على التعليم في فترة 2013 – 2017، مما ألحق أضراراً بأكثر من 21000 تلميذ وموظف في مجال التعليم. وشملت الحوادث التي تم الإبلاغ عنها هجمات بدنية أو تهديدات بهجمات على المدارس والتلاميذ والمدرسين وموظفي التعليم؛ والاستخدام العسكري للمدارس والجامعات؛ وتجنيد الأطفال أو العنف الجنسي الذي ترتكبه الأطراف المسلحة في المدرسة أو الجامعة أو في طريق الذهاب إليها أو العودة منها؛ والهجمات على التعليم العالي. وفي المجموع، صنف 28 بلداً في ثلاثة مستويات حسب عدد الحوادث و/أو عدد التلاميذ أو العاملين في مجال التعليم المتضررين (GCPEA, 2018) (**الجدول 15-2**).

ويجمع الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجمات البيانات من ثلاثة مصادر رئيسية هي: (أ) التقارير التي تنشرها وكالات الأمم المتحدة، والمنظمات الإنمائية والمنظمات غير الحكومية الإنسانية، ومنظمات حقوق الإنسان، والهيئات الحكومية، ومراكز الفكر؛ (ب) البحث الذي أجري في جامعة ميريلاند بشأن وسائل الإعلام المستند إلى غوغل بلغات متعددة، والمدعوم بقاعدة البيانات العالمية المتعلقة بالإرهاب؛ (ج) التواصل المباشر مع موظفي المنظمات الدولية والوطنية في البلدان المتأثرة الثمانية والعشرين. وقد تتغير فرص الوصول إلى البيانات القطرية بمرور الوقت، ويعزى ذلك جزئياً إلى تنوع المصادر؛ وكان من الممكن أن تؤدي معايير تقرير عام 2014 إلى تصنيف 13 بلداً إضافياً في عداد البلدان المتأثرة.

ويطرح انعدام تصنيف حسب نوع الحادث تحديات إضافية في التفسير. ولئن كان قصف المدارس واضحاً، فإن أنواعاً أخرى – من قبيل التجنيد العسكري للقاصرين في المدرسة – تتوقف على اعتبارات قانونية في المعاهدات الدولية. وعلى وجه الخصوص، يحرم البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة على الجماعات المسلحة المتمردة تجنيد من هم دون 18 سنة ولكنه لا يحرم ذلك على الجيوش الحكومية. ولقد تنازل البروتوكول لعدد قليل من الدول التي عارضت الحظر القاطع على تجنيد من هم دون 18 سنة، فنص تحديداً على أن تتخذ الدول جميع التدابير الممكنة عملياً لضمان عدم اشتراك الأطفال في قواتها المسلحة اشتراكاً مباشراً في الأعمال العدائية (OHCHR, 2000).

ولعل تصنيفاً أكثر تفصيلاً للحوادث حسب نوعها من شأنه أن يدعم التفسير الدقيق للمقارنات بين البلدان الواردة في القائمة والبلدان غير الواردة فيها عبر الزمن، من حيث ما إذا كانت الهجمات تتزايد حدتها أم تتناقص. ولأن مهمة الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجمات هي رصد الدول الهشة المتأثرة بالنزاعات ورصد الهجمات التي تشنها

الجدول 15-2:

البلدان المتأثرة من حيث عدد حوادث الهجمات على التعليم والاستخدام العسكري للمرافق أو التلاميذ وموظفي التعليم، 2013-2017

متأثرة بشدة (1000 أو أكثر)	تتأثر بشكل كبير (500–999)	متأثرة (20–499)
جمهورية الكونغو الديمقراطية مصر إسرائيل وفلسطين نيجيريا الفلبين جنوب السودان الجمهورية العربية السورية تركيا اليمن	أفغانستان الهند العراق باكستان الصومال السودان أوكرانيا جمهورية فنزويلا البوليفارية	بنغلاديش بوروندي الكاميرون جمهورية أفريقيا الوسطى كولومبيا إثيوبيا كينيا ليبيا مالي ميانمار تايلاند

المصدر: GCPEA (2018).

الجماعات المسلحة، فإن أنواعاً معينة من الهجمات لا تكون مشمولة بالرصد. ومع ذلك، فإنه لا أحد ينازع في أن أي تلميذ هوجم أو قُتل في المدرسة لم يكن في بيئة «مأمونة وخالية من العنف» بمفهوم الغاية 4-أ من أهداف التنمية المستدامة، وثغرة الرصد التي ينطوي عليها الأمر ضمناً كبيرة.

ولا يشمل الرصد ما يحدث بشكل متكرر وبارز في الولايات المتحدة من قيام مسلحين منعزلين بإطلاق النار في المدارس، حتى ولو كانت لمطلقي النار دوافع أيديولوجية. وعلى الرغم من أن مطلقي النار تربطهم أحياناً صلات بمنظمات نضالية، إلا أن هذه الحوادث لا تستوفي معايير النزاع المسلح على الصعيدين الوطني والدولي. وحسب التقديرات الحذرة، منذ حادث إطلاق النار في كولومبيين عام 1999، شهد 187000 تلميذاً على الأقل في 193 مدرسة في البلد حادثاً لإطلاق النار في المدارس (Cox and Rich, 2018).

وتخرج الهجمات التي تشنها العصابات الإجرامية أيضاً عن نطاق ولاية الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجمات وبالتالي لا يتم الإبلاغ عنها بشكل منهجي، على الرغم من أن الخط الفاصل بين الجريمة المنظمة العنيفة والنزاع المسلح غير واضح عندما يبلغ الأمر نطاق ما عليه الحال في أمريكا الوسطى. ومن ثم، فإن تقرير عام 2018 تضمن عرضاً إضافياً عن العنف الإجرامي في السلفادور

> بعض التحديات التي تواجه تعليم اللاجئين يمكن التصدي لها بإحكام من خلال الحلول القائمة على التكنولوجيا، من قبيل القابلية للتوسيع والسرعة والتنقل

وغواتيمالا وهندوراس، رغم أن هذه الهجمات لا تدخل منهجياً في نطاق البيانات التي يجمعها.

محور السياسات 15-1: يمكن للتكنولوجيا دعم تعليم النازحين

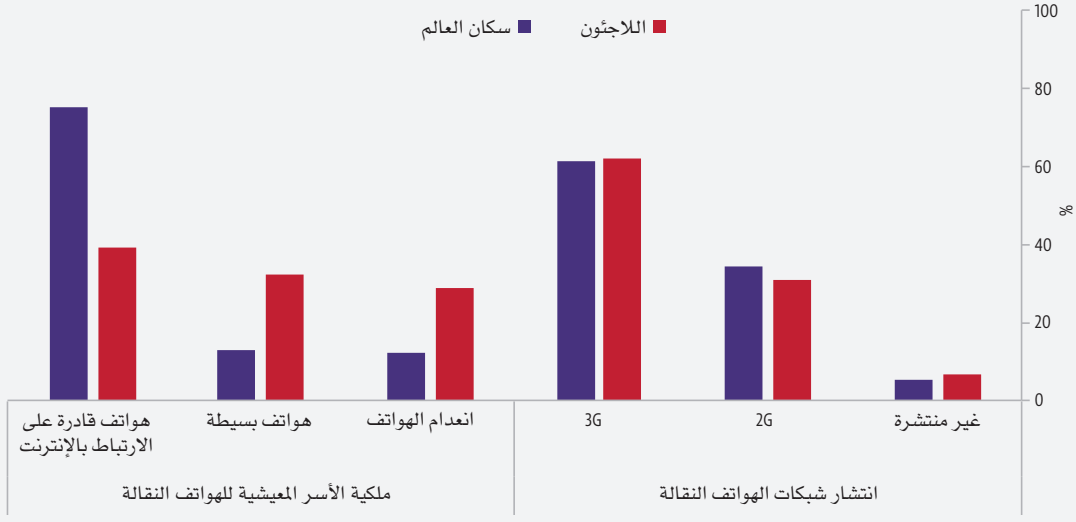
كثيراً ما يؤدي النزوح القسري إلى إرباك نظم التعليم الضعيفة أصلاً وغير القادرة على الاستيعاب السريع لتدفقات كبيرة من الناس. وحتى في حالات النزوح الذي طال أمده، والحالات المعقدة، تحد الأوضاع المعقدة من فرص وصول النازحين إلى التعليم النظامي أو غير النظامي ذي النوعية الجيدة. وقد حفزت هذه القيود على البحث عن حلول بديلة لاحتياجاتهم التعليمية.

وثمة بعض التحديات التي تتم مواجهتها بإحكام من خلال المزايا التي تبشر بها الحلول القائمة على التكنولوجيا، من قبيل القابلية

الشكل 15-3:

تتوافر الهواتف الذكية لدى اللاجئين لكل أربع أسر معيشية من أصل عشر أسر معيشية

انتشار شبكات الهواتف النقالة وملكية الأسر المعيشية للهواتف النقالة، بحسب نوع الهاتف وسكان العالم والسكان اللاجئين، في الفترة 2014-2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig15_3

المصدر: المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2018).

> السؤال الرئيسي هو كيف يمكن ربط المحتوى المدعوم بالتكنولوجيا بالمناهج ودمج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية

للتوسيع والسرعة والتنقل (يمكن للتكنولوجيا الوصول إلى النازحين) وسهولة الحمل (يمكن للأشخاص النازحين حمل التكنولوجيا). ويمكن توزيع البرامج المصممة بإحكام على نطاق واسع على أي شخص لديه جهاز مرتبط بالإنترنت، من قبيل الهاتف الذكي أو الحاسوب اللوحي (**الشكل 15-3**).

ويمكن للحلول الرقمية أن تعتمد في الغالب على بنية تحتية موجودة وأن يتم تنزيلها ونشرها بسرعة وبتكلفة حدية طفيفة. ويتمثل جزء من التحدي الذي يواجه توفير التعليم للنازحين في أنهم غالباً ما يتنقلون، لأن بلوغهم لوجهتهم المقصودة قد يستغرق شهوراً عادة.

وهكذا، فإن إمكانات التكنولوجيا في تعزيز بيئات التعلم القائمة أو إنشاء بيئات تعلم افتراضية تكتسب اهتماماً متزايداً لدى الجهات الفاعلة في المجالات التكنولوجية والإنسانية والتعليمية. وبينما تتناول الحلول التقنية طائفة من التحديات في مجال التعليم، يناقش هذا الفرع نبذة من الأمثلة تتعلق ببيئات التعلم الفعالة، بما يتماشى مع ما انصرفت إليه النية في الغاية 4-أ. وتتميز جميعها بحضور جهات غير حكومية.[1]

ترمي التكنولوجيا إلى سد ثغرات مواد التدريس والتعلم وغيرها من الموارد

لا بد أن يعالج تعليم اللاجئين والنازحين داخلياً التعطيل الناجم عن النزوح والحاجة إلى نظم تعليمية مصممة خصيصاً لهذا الغرض، وذلك على الأقل في المراحل المبكرة من حالة الطوارئ. ويمكن لحلول التكنولوجيا التعويض عن نقص الموارد الاعتيادية.

ويقوم برنامج مدارس الشبكة الفورية، وهو مبادرة مشتركة بين مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وشركة فودافون، بتغطية ما يزيد على 40000 تلميذ و600 مدرس في 20 مدرسة ابتدائية وثانوية في جمهورية تنزانيا المتحدة، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وجنوب السودان، وكينيا؛ ويهدف إلى الوصول إلى أكثر من 60000 تلميذ في عام 2018 (Safaricom, 2017). ويزود تلك المدارس بالإنترنت من خلال اتصال عبر الأقمار الصناعية أو شبكات الهاتف المحمول، كما يزودها بالكهرباء من خلال بطاريات تعمل بالطاقة الشمسية ومولدات احتياطية، ومحتوى رقمي ديناميكي من خلال موارد يتم تحميلها مسبقاً، ومواد موجودة على الإنترنت، مما يتيح ربط المجتمعات البعيدة والمعزولة ببقية العالم. وأشارت البيانات الأولية المستمدة من تقييم في كينيا إلى زيادة بمعدل 3% في معدلات المواظبة وزيادة بمعدل 36% في معدل المشاركة في امتحانات الشهادة الابتدائية (Vodafone Foundation, 2017).

وعلى الرغم من مؤشرات النتائج الإيجابية، فإن التحدي الذي تواجهه هذه التدخلات هو مواءمة الموارد التي يتم تحميلها مسبقاً والموارد الموجودة على الإنترنت مع المناهج الدراسية الوطنية. ونظراً لأن التدخلات تتولاها شركات التكنولوجيا، فإن ثمة ميلاً إلى تغليب الجانب التقني لتركيب منصة على جانب القرارات المتعلقة بالمحتوى، حيث تعمل الجهات الفاعلة بصورة متزامنة. والمنصة المتاحة من خلال مدارس الشبكات الفورية هو بؤرة التعليم والتعلم الحاسوبية لمجتمعات المناطق النائية، وهو خادوم محمول طورته المنظمة غير الحكومية World Possible. وتتيح المنصة الوصول إلى موسوعة ويكيبيديا، والوحدات الدراسية لأكاديمية خان ومجموعات المعلومات الصحية التي يمكن جلبها وتحميلها على الأجهزة المحمولة، في جملة موارد أخرى. وقد استخدمت اليونيسف الوحدات الدراسية لأكاديمية خان على الإنترنت في مبادرة Raspberry Pi للتعلم لفائدة اللاجئين في لبنان، وكذلك في مبادرة KA Lite الخاصة بأكاديمية خان.

والسؤال الرئيسي هو كيف يمكن ربط هذه الموارد التكميلية، التي تظهر في عدة أشكال ، غالباً ما تكون متداخلة، بفعالية بالمناهج الدراسية ، وخاصة في ضوء الجهود المبذولة لدمج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية. وتقدم الأجيال الجديدة من هذه المنصات، بما في ذلك بؤر التعليم والتعلم الحاسوبية لمجتمعات المناطق النائية، نظام إدارة التعلم وخيارات مواءمة المحتوى للاستجابة لهذا الانتقاد.

وهناك مثالان على موارد التعلم الإلكتروني في إطار أزمة اللاجئين السوريين تم خلالهما السعي سعياً واضحاً إلى التواؤم مع المناهج الدراسية الوطنية. وتم في إطار برنامج الطبشورة، وهو مشروع مشترك بين المنظمة غير الحكومية «الجمعية اللبنانية للتعلم البديل» ومنظمتين غير حكوميتين دوليتين وكلية تعليم جامعي، تطوير موارد عبر الإنترنت لمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية، بناء على نظام موودل (Moodle)، وهو نظام لإدارة التعلم. وركز العمل منذ البداية على تطوير الموارد المتوائمة مع المنهاج الدراسي اللبناني لعام 2015 حسب الصف والمادة والمشروع. وأحدث المعلمون أنشطة مناسبة لمنصة تفاعلية ولتحقيق أهداف التعلم المنهجية. وتُرجمت الأنشطة وحُررت وصودق

1 يعتمد هذا الفرع على استعراض حديث للحلول التكنولوجية التي ابتدعتها اليونسكو لفائدة اللاجئين UNESCO (2018c).

> لا يمكن أن تحل التكنولوجيا محل المشاركة في التعليم النظامي ولا تعمل معظم التدخلات القائمة على التكنولوجيا إلا عمل الحلول التكميلية أو المؤقتة

عليها وكيُفت ورُقمنت واستخدمت كمورد تكميلي للاجئين السوريين (Fahed and Albina, 2016).

ويُعد موقع «نفهم» الذي أعلن عن انطلاقه في عام 2012، موقعاً إلكترونياً مجانياً للتعليم عبر الإنترنت يشتمل على محتوى فيديو ملائم للتلاميذ من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي حتى المرحلة الثانوية. فبالإضافة إلى عرضه لمقاطع الفيديو الأصلية الخاصة به، يشجع الموقع المعلمين والتلاميذ وأولياءهم بإعداد مقاطع فيديو تشكل ثلث أكثر من 10000 مقطع فيديو. وتشمل ما يزيد على 75% من المنهاج الدراسي الوطني المصري، مرتبة حسب الصف والمادة. ويعتمد نموذج العمل على إعلانات تجارية عبر الإنترنت وشراكات مع القطاع الخاص. وكان الهدف الأصلي من هذا البرنامج هو مساعدة الأسر التي تعتمد على رسوم التعليم التكميلي الخاص الباهظ الثمن، ثم توسع ليشمل 1000 مقطع فيديو تغطي حوالي 35% من المناهج الدراسية السورية. واستخدمت كمورد تكميلي في مشروع «تعلم سوريا» لمبادرة رومي، التي توفر حواسيب لوحية محملة مسبقاً بالمواد التعليمية للاجئين السوريين في الأردن وتركيا، بما في ذلك الكتب المدرسية الإلكترونية من الهيئة السورية للتربية والتعليم (GBC, 2016; Rumie, 2018; Wimpenny et al., 2016).

وتنطوي مساهمة محتملة أخرى للتكنولوجيا على مجالات مهمة غير مدرجة في المناهج الدراسية، من قبيل الدعم النفسي الاجتماعي. فقد قامت منظمة مكتبات بلا حدود غير الحكومية، مع مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، بوضع «صندوق الأفكار». ويتضمن عنصراً تعليمياً يتبع النهج المعتاد لمحتوى الطرف الثالث غير المتوائم مع المناهج الدراسية، ولكنه يتضمن أيضاً معلومات إضافية وموارد ثقافية. وتضم هذه الموارد كتباً وأشرطة سينمائية وكاميرات وبرامج حاسوبية لتصميم الرسوم البيانية. والهدف هو إحداث حيز مجتمعي يثري تجربة المجتمعات المحلية المنعزلة. وقد تبين من التقييم النوعي لنشره في معسكرين في بوروندي يستضيفان اللاجئين الكونغوليين أن له أثر إيجابي في تدابير تعزيز القدرة على الصمود (Lachal, 2015).

وفي لبنان والأردن، قامت لجنة الإنقاذ الدولية، في إطار برنامجها المسمى Vroom، بتكييف نموذج تم تطويره للأسر المنخفضة الدخل في الولايات المتحدة. ويستخدم هذا النموذج مقاطع فيديو ورسوم متحركة، يتم تقديمها من خلال واتساب وفيسبوك، لتوفير تقنيات تربية الأطفال في شكل ألعاب ونصائح. وتضاف هذه التقنيات إلى دورات مهارات تربية الأطفال والزيارات المنزلية للوصول إلى الأسر التي يكون الوصول إليها أشد صعوبة. وأجريت عملية تقييم أثر هذا البرنامج بيّنت نتائجها أن احتمال النقر على الرابط الواصل بمقطع الفيديو المرتبط بالموضوع ومشاهدته كان أعلى عندما تلقى الآباء رسائل مستندة إلى العلم مقارنة بالحالات التي تلقى فيها الآباء رسائل تركز على الآباء (Wilton et al., 2017).

التكنولوجيا تمكن من الوصول إلى المعلمين بسرعة أكبر

تأتي معظم البرامج، من قبيل برنامج «مدارس الشبكة الفورية»، معززة بدعم لبرامج التطوير المهني للمعلمين. وتركز بعض البرامج القائمة على التكنولوجيا بشكل مباشر على التطوير المهني للمعلم، ومنها برنامج توجيه المعلم في كاكوما، بكينيا (**الفصل 4**).

وبتمويل من مكتب السكان واللاجئين والهجرة في الولايات المتحدة، قامت لجنة الإنقاذ الدولية بتطوير مبادرة «التواصل من أجل التعلم»، حيث استهدفت 160 معلماً للاجئين سوريين في مدارس مخيم دوميز للاجئين في محافظة دهوك، بالعراق. وقدمت شركة Ericsson أجهزة وبرامج، ودعمت شركة AsiaCall تكاليف الاتصال بالإنترنت. وأتاحت المبادرة للمدرسين إمكانية الوصول إلى مواد تدريبية حسب الطلب ومكنتهم من الاتصال بأقرانهم لتبادل الخبرات. وكان الهدف هو إعداد المعلمين للإشراف على «صفوف دراسية علاجية»، تركز على توفير الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال المتأثرين بالنزاع من خلال بيئة الفصل الدراسية الرحيمة وأشرطة الفيديو التعليمية. وركز برنامج التطوير المهني على تحويل أدوات التكنولوجيا إلى موارد تعليمية (GIZ, 2016).

وفي نيجيريا، أثبت مشروع لتدريب المعلمين أعدته اليونسكو بالتعاون مع شركة نوكيا، أن المعلمين يقدرون الممارسة القائمة على الهاتف والتوجيه المهني. وساعدت الرسائل القصيرة التي كانت ترسل يومياً على مدى سنة معلمي المرحلة الابتدائية على التخطيط للدروس، وطرح الأسئلة المحفزة، وتوليد الردود الانعكاسية وتقييم الطلاب في صفوف اللغة الإنجليزية ومحو الأمية. وتبين من تقييم للمشروع أن هذا النهج، الذي شمل 70000 معلم، يساعد في تطوير القدرات المهنية والتقريب بين المعلمين في إطار شبكة (UNESCO, 2018b).

الخلاصة

تُستخدَم التكنولوجيا بشكل متزايد لدعم تعلم التلاميذ والمساعدة في تدريب المعلمين في سياقات الطوارئ التي تتميز بمحدودية أدوات التعليم والتعلم. وقد خلص استقصاء أجري لما مجموعه 144 جهة غير حكومية تعمل في مجال تعليم اللاجئين السوريين إلى أن 49% منها شاركت في تطوير وتوزيع ابتكارات التعليم التكنولوجية (Menashy and Zakharia, 2017). فالأدوات التكنولوجية العديدة ذات الأغراض العامة، ولا سيما الهواتف النقالة، واسعة الانتشار حتى في مخيمات اللاجئين وتبين أنها مفيدة وشائعة في المجتمعات المتضررة من النزوح، ومجدية حتى في أغراض التعليم. ومع ذلك، فإن النهوج القائمة على التكنولوجيا تنطوي على تحديات أيضاً. فهي تتطلب عادة استثماراً كبيراً مسبقاً، وليس لدى جميع الفئات المستهدفة ما يكفي من الكهرباء وإمكانية الاتصال الإلكتروني. وعلى غرار ما عليه الأمر في التدخلات التكنولوجية في كثير من بقاع العالم، غالباً ما تتطلب عمليات تقييم الأثر اضطلاع منظمات بتنفيذها، مما يعني عدم وجود أساس قوي وموضوعي يستند إليه البحث (Tauson and Stannard, 2018).

وثمة مسألتان تثيران أسئلة رئيسية. فالميزة اللافتة للنظر هي أن معظم المبادرات تقدم محتوى تم إعداده لسياقات تعليمية مختلفة عن تلك التي يجد فيها اللاجئون أنفسهم عموماً. وعلى الرغم من محاولات تكييف المحتوى، فإن التوافق مع نظم التعليم الوطنية المضيفة هو الاستثناء. وهذا ما يشكل مجازفة بالنسبة للمنظمات الدولية التي تدعم مثل هذه المبادرات، والتي تعتمد أيضاً مبدأ إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية، حيث تقع على عاتقهم مسؤولية العمل مع الحكومات، التي تكون غائبة عن هذه التدخلات. ومن المهم إدراك أن التكنولوجيا لا يمكن أن تحل محل المشاركة في التعليم النظامي وأن معظم التدخلات القائمة على التكنولوجيا يمكن أن تعمل عمل الحلول التكميلية أو المؤقتة.

ثانياً، تشرك العديد من المبادرات شركات تكنولوجيا القطاع الخاص التي تحفزها على ذلك الاعتبارات الإنسانية والاعتبارات المتعلقة بالربح، حيث تتراوح هذه الأخيرة بين ترويج العلامة التجارية واختبار الابتكارات، والولوج، في بعض الحالات، إلى أسواق جديدة. وتكون المنظمات الدولية، التي تدعم أحياناً هذه الشراكات المقترنة بالقليل من الشروط الضمنية، مسؤولة عن ضمان تنسيقها بشكل جيد وخدمة الهدف النهائي المتمثل في إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية.

فرت هناء من الجمهورية العربية السورية في عام 2012. وبعد أن عاشت في الأردن لمدة خمس سنوات، ستبدأ قريباً في الدراسة للحصول على درجة علمية في جامعة بول فاليري في مونبلييه بمنحة دراسية تمنحها السلطة المحلية الفرنسية.

مصدر الصورة: BENJAMIN LOYSEAU/UNHCR

الرسائل الرئيسية

ظل حجم المنح الدراسية التي تمولها برامج المعونة راكداً في حدود 1.2 مليار دولار أمريكي، منذ عام 2010.

على الصعيد العالمي، كان 2.3% من طلاب التعليم العالي متنقلين دولياً في عام 2017، مقارنة بما معدله 2% في عام 2012، أي ما يعادل 5.1 ملايين طالب متنقل.

التزمت بلدان الاتحاد الأوروبي بأن تضمن، بحلول عام 2020، قيام 20% على الأقل من الخريجين بإجراء جزء من دراستهم في الخارج، وقضاء ثلاثة أشهر أو أكثر في بلدان أخرى أو حصولهم على 15 وحدة دراسية على الأقل بها. لكن بلدان المقصد من غير بلدان الاتحاد الأوروبي لا تقدم جميعها تقاريرها عن إنجازات الطلاب أو الوحدات الدراسية التي حصلوا عليها، مما يحول دون رصدها. وتشير التقديرات الجديدة لعام 2016 إلى أن الحراك نحو الخارج بلغ 10.7%، أي أقل بكثير من الهدف المتوخى.

راكم برنامج إراسموس الطليعي لتبادل الطلاب زهاء 30 عاماً من الخبرة، وتشير عمليات تقييم البرنامج إلى تأثيره الإيجابي في فرص التوظيف والفرص المهنية، وإن اقترن ذلك ببعض الشواغل المتعلقة بالإنصاف. ويدعم إطار نقل الوحدات الدراسية والمؤهلات وآليات ضمان الجودة الحراك الطلابي في أوروبا؛ وستتطلب محاكاته في المناطق المتطلعة إلى ذلك، من قبيل منطقة جنوب شرق آسيا، التزاماً قوياً.

الفصل 16

الغاية 4-ب

المنح الدراسية

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح المدرسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية الأخرى، بحلول عام 2020

المؤشرات العالمية

4-ب-1 – *حجم المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة لتقديم المنح الدراسية، بحسب القطاع ونوع الدراسة*

المؤشر المواضيعي

4-ب-2 – *عدد المنح الدراسية الممنوحة المخصصة للتعليم العالي بحسب البلد المستفيد*

محور البيانات 16-1: قياس حراك الطلاب في أوروبا وغيرها . . . . . 215.
محور السياسات 16-1: طلاب متنقلون، سياسات متنقلة؟
برامج التبادل الأكاديمي في أوروبا وآسيا . . . . . 217.

لاحظ *التقريران العالميان* السابقان *لرصد التعليم* أن ثمة تفسيرات مختلفة لما تسعى الغاية 4- ب إلى تحقيقه، مما يصعب معه - إن لم يكن يتعذر معه - التحديد الواضح للجهة المسؤولة عن تحقيقه. وإذا ما طُرح التفسير جانباً، فإن المؤشر العالمي لا يقدم معلومات كافية عن التقدم المحرز عالمياً، فيما يتعلق بتحقيق هذه الغاية. ويمكن أن يكون التركيز على "حجم المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة لتقديم المنح الدراسية" مضللاً. فأولاً، لا يكشف حجم المعونة عن عدد المستفيدين. ثانياً، لا تقوم جميع البلدان بتوزيع الجزء الأكبر من برامج المنح الدراسية عن طريق المعونة؛ بل إن البرامج التي تمولها مصادر أخرى، وخاصة الجامعات، قد تسفر عن تضاؤل المنح الحكومية الرسمية. ثالثاً، في البلدان التي تستخدم فعلاً ميزانيات المعونة لديها لتمويل برامج المنح الدراسية، لا يمكن تخصيص ثلث المساعدة على الأقل للبلدان المستفيدة، على الرغم من أن تحديد الأصول التي ينحدر منها المستفيدون جزء رئيسي من الغاية.

> "ظل حجم المنح الدراسية راكداً في حدود 1.2 مليار دولار أمريكي منذ عام 2010"

واستناداً إلى الاتجاه الذي يتجلى من حجم المساعدات المقدمة للمنح الدراسية، يتبين من الأدلة أن هذا الاتجاه ظل راكداً، إذ بقي مجموع التدفقات الرسمية للمنح الدراسية في حدود 1.2 مليار دولار أمريكي في عام 2016، وهو المستوى نفسه الذي كان عليه في عام 2010. وفيما عدا المنح الدراسية، قامت البلدان المانحة أيضاً بصرف 1.9 مليار دولار أمريكي كتكاليف مسندة، أي التكاليف التي تتكبدها مؤسسات التعليم العالي في البلدان المانحة عندما تستقبل طلاباً من البلدان النامية.

وحتى لو كانت المعلومات المتعلقة بعدد المنح الدراسية متاحة، فستلزم مقارنتها بحجم حركة الطلاب الدوليين. وعلى الصعيد العالمي، كان متوسط نسبة الحراك نحو الخارج 6% في عام 2017. غير أن هذا يعكس عدداً كبيراً نسبياً من البلدان الصغيرة التي لها نسب حراك عالية. وبما أن الحراك أقل في البلدان الكبيرة، فإن النسبة العالمية للحراك نحو الخارج بلغت 2.3%، أي ما يعادل 5.1 ملايين طالب متنقل، بزيادة من 2% في عام 2012. وبينما تنتقل حصة متزايدة من الطلاب المتنقلين دولياً خارج مناطقهم الأصلية، فإن حصة الحراك داخل المنطقة يمكن أن تكون كبيرة. ويبقى معظم الطلاب المتنقلين دولياً من أوروبا داخل المنطقة، إذ يشجَّعون فعلاً على الحراك من خلال برنامج الاتحاد الأوروبي إراسموس زائد (Erasmus +)، وهي مبادرة تسعى جنوب شرق آسيا إلى محاكاتها (**محور السياسات 16-1**).

ولا ترمي الغاية إلى مجرد جعل التعليم العالي ميسور التكلفة لمواطني "البلدان النامية [...]، وبخاصة لأقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية" المؤهلين أكاديمياً ولكن يفتقرون إلى الوسائل المالية للدراسة في الخارج، بل إنها تتوخى أيضاً توفير الفرص غير المتاحة في البلدان الأصلية. وينتقل العديد من الطلاب من البلدان الصغيرة لمتابعة الدورات الدراسية المتخصصة التي لا تتطلب في البلدان الكبيرة الانتقال إلا إلى مدينة أو إقليم آخر، وهو فرق يدل على العلاقة العكسية القوية بين حجم البلد ونسبة الحراك نحو الخارج (**الشكل 16-1**).

ويرتبط الحراك نحو الخارج أيضاً ارتباطاً عكسياً بالمشاركة العامة في التعليم العالي عبر فئات الدخل (**الشكل 16-2**). ففي حين ينحدر طلاب التعليم العالي بشكل غير متناسب من الأسر الثرية، يرجح أيضاً أن توفد هذه الأسر أبناءها للدراسة في الخارج، بينما تنخفض نسبة الحراك مع توسع النظم وحصول الطلاب الأقل حظاً على فرص الوصول إلى التعليم العالي. غير أن الهبوط في هذه النسبة أكثر حدة من ذلك. ولعل التفسير الجزئي لذلك هو أن كبر حجم نظام التعليم العالي يقترن بزيادة تنويع البرامج، مما يزيد من احتمال أن يجد الطلاب ما يحتاجون إليه في بلدهم.

وتحيل هذه الإحصاءات إلى التسجيل. فقياس عدد المواطنين المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي في الخارج ينطوي على صعوبات خاصة. وعلى الرغم من الجهود المتضافرة في الاتحاد الأوروبي، فإن القلة القليلة من البلدان هي التي تجمع هذه الإحصاءات بشكل منهجي (**محور البيانات 16-1**).

الشكل 16-1:

احتمال الدراسة في الخارج أكبر لدى الطلاب الوافدين من البلدان الصغيرة

العلاقة بين نسبة الحراك نحو الخارج وعدد السكان، في عام 2016

GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_1

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

محور البيانات 16-1: قياس حراك الطلاب في أوروبا وغيرها

على الرغم من التركيز على تدويل التعليم العالي، فإن الثغرات في البيانات، الموجودة حتى في البلدان ذات الأهداف السياسية المحددة في هذا الميدان، تعيق رصد التطورات في هذا المجال. ويعد تشجيع حراك الطلاب على سبيل المثال بمثابة حجر الزاوية في استراتيجية التعليم العالي في الاتحاد الأوروبي وإطار التعليم والتدريب لعام 2020 عموماً. ففي عام 2011، وافق مجلس وزراء التعليم والشباب والثقافة والرياضة على أن يتلقى في المتوسط، ما لا يقل عن 20% من خريجي التعليم العالي في الاتحاد الأوروبي جزءاً من دراساتهم وتدريبهم في الخارج، بما في ذلك التوظيف. وكان معيار الحراك للتعلم في التعليم العالي لعام 2020 يقتضي قضاء 3 أشهر على الأقل في الخارج أو الحصول على 15 وحدة دراسية كحد أدنى في النظام الأوروبي لنقل الوحدات الدراسية وتجميعها. وحُدِّد مؤشر ومعايير مماثلة للتعليم والتدريب المهنيين.

ويختلف المعيار المرجعي عن بيانات حراك الطلاب الدوليين المتاحة في ذلك الوقت. وفي السابق، كانت بيانات الاتحاد الأوروبي تتناول الوحدات الدراسية الخاصة ببرامج الاتحاد الأوروبي، من قبيل برنامج إيرامسوس زائد (Erasmus +)، وتحيل إلى التسجيل. وجمعت مبادرة بيانات التعليم المشتركة بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي بيانات حراك الطلاب في التسعينات من القرن العشرين بالاستناد حصرياً إلى التسجيل. ويتعلق معيار الحراك للتعلم في التعليم العالي لعام 2020 بالتخرج ويتطلب بيانات بشأن "الحراك بحسب الوحدات الدراسية" و"الحراك بحسب

> في عام 2011، وافق الاتحاد الأوروبي على أن يتلقى في المتوسط، ما لا يقل عن 20% من خريجي التعليم العالي جزءاً من دراساتهم وتدريبهم في الخارج

الشكل 16-2:

تقترن قلة فرص التعليم العالي بزيادة عدد الطلاب الساعين إلى الحصول على فرص التعليم في الخارج

العلاقة بين نسبة الحراك ونسبة التسجيل الإجمالية في التعليم العالي، في عام 2016

GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_2

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشهادات الجامعية"، وهي بيانات تستمد من مصادر مختلفة، تعبّر طبيعتها المختلفة.

والحراك بحسب الوحدات الدراسية مؤقت بحكم تعريفه، حيث ينهي الطلاب شهاداتهم في مؤسسات بلدانهم الأصلية؛ ولذلك، تقدم المؤسسات الأصلية، عادة في بلدان منشأ الخريجين، بيانات بشأن تجربة الحراك بحسب الوحدات الدراسية للخريجين. ولأغراض المعيار المرجعي، يُعرَّف بلد منشأ الخريجين بأنه البلد الذي أكملوا فيه المرحلة الثانوية. وحتى عام 2016، كان بإمكان البلدان أن تستند في بياناتها المبلغ عنها، بدلاً من ذلك، إلى تعريفها الوطني، حتى ولو استخدمت الإقامة أو الجنسية لتحديد بلد منشأ الخريجين. غير أنه منذ عام 2016، أبلغت البلدان عن أفضل التقديرات المتاحة، حيث رجح بلد التعليم السابق على الإقامة أو الجنسية.

وفي حالة الحراك بحسب الشهادات، يترك بعض الطلاب بلدانهم الأصلية وينخرطون في برنامج دراسي كامل في الخارج. وليس لبلدان الاتحاد الأوروبي عموماً أي وسيلة لمعرفة من هم خريجو المرحلة الثانوية الذين يتخرجون من التعليم العالي في بلد آخر. وينطبق هذا بشكل خاص على رعايا البلدان الثالثة. ومن ثم، يجب على بلدان المقصد التي يتم الحصول فيها على درجات علمية جمع بيانات عن الخريجين في إطار الحراك بحسب الدرجات العلمية والإبلاغ عنها.

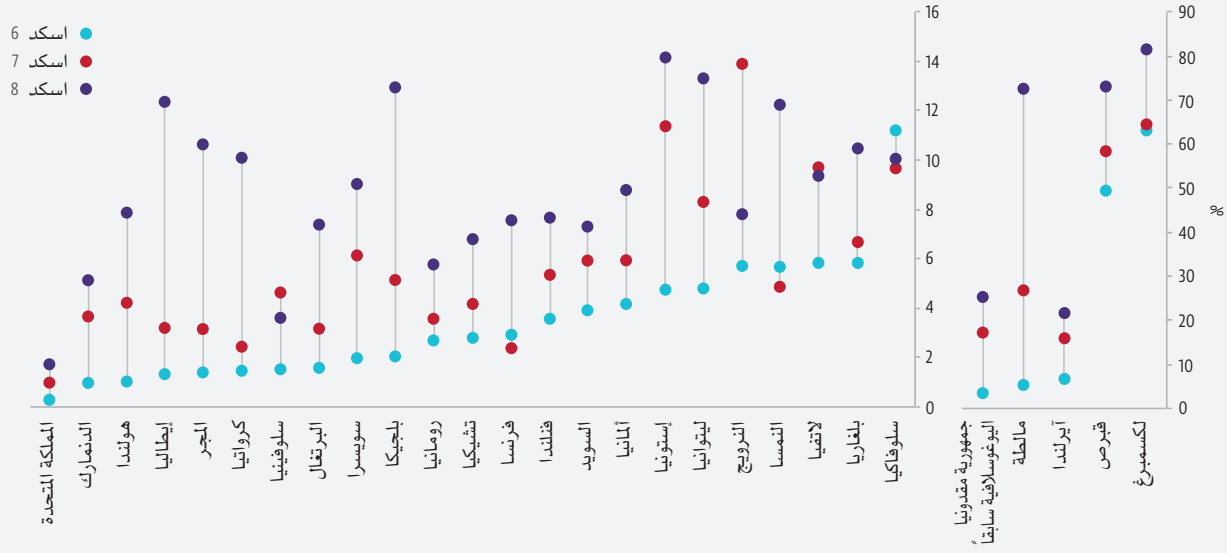
وبما أن خريجي المرحلة الثانوية في الاتحاد الأوروبي يحتمل أن يكونوا متنقلين عالمياً، فإن نوعية معيار الحراك للتعلم في التعليم العالي لعام 2020 لدى الاتحاد الأوروبي تتوقف على المعلومات المقدمة من البلدان الأخرى. وبالنسبة للدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي، أصبح الإبلاغ عن هذا المعيار إلزامياً في عام 2015. ولئن كانت البلدان غير الأعضاء في الاتحاد الأوروبي المنتمية لمنطقة التعليم العالي الأوروبية ليست ملزمة بالإبلاغ، فإن لها حافزاً يحملها على التعاون حتى يتأتى إبلاغها هي أيضاً عن المعايير المرجعية. وبالنسبة للبلدان الأخرى، يكون التقيد طوعياً.

ووضعت آليات عالمية لجمع البيانات في إطار جمع البيانات المشترك بين اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الاحصائي للاتحاد الأوروبي في عام 2014. وتستوعب هذه المبادرة المعلومات الإدارية أساساً، باستخدام دليل منهجي جديد بشأن الحراك للتعلم وجمع البيانات. ولا يلزم أن تكون البيانات القطرية عالمية حقاً للحصول على تقديرات موثوقة بها للمعيار، ما دام خريجو الاتحاد الأوروبي المتنقلون يتركزون بدرجة عالية في وجهات قليلة نسبياً خارج الاتحاد الأوروبي. والقصد هو أن تشمل البيانات البلدان التي تمثل 95% من الحراك العالمي بحسب الشهادات العلمية لطلاب الاتحاد الأوروبي. وحتى الآن، قدم البيانات اللازمة الاتحاد الروسي، وأستراليا، وإسرائيل، والبرازيل، وشيلي، وكندا، وكولومبيا، ونيوزيلندا. ولبلوغ نسبة إبلاغ أفضل يلزم الحصول

الشكل 16-3:

يتزايد تنقل الطلاب في أوروبا بارتفاع مستوى الدراسة

معدل تنقل الطلاب الجامعيين إلى الخارج بحسب مستوى التصنيف الدولي الموحد للتعليم، في مجموعة مختارة من البلدان الأوروبية، في عام 2013



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

ملاحظة: اسكد = التصنيف الدولي الموحد للتعليم، ويشمل درجة الإجازة (اسكد 6)؛ ودرجة الماجيستر أو ما يعادلها (اسكد 7)؛ ودرجة الدكتوراه أو ما يعادلها (اسكد 8).
المصدر: Flisi et al. 2015.

على بيانات من الولايات المتحدة. والوجهات الرئيسية الأخرى التي تم إغفالها حالياً هي جمهورية كوريا، والصين، والمكسيك، والهند، واليابان.

وقدرت معدلات الحراك بحسب الشهادات أول مرة في عام 2013. وكانت أقل بكثير من الغاية المحددة في 20%، وإن كان من المحتمل أنها تقلل من شأن الحراك نحو الخارج بسبب عدم اكتمال البيانات الخاصة ببلدان المقصد. ومع ذلك، فمن الواضح أن الحراك نحو الخارج كبير في العديد من البلدان الأوروبية (**الشكل 16-3**).

وتحسب التقديرات الجديدة المنشورة لعام 2016 معدلي الحراك على مستوى الدرجة والوحدة الدراسية لأول مرة. وتفيد بأن معدل الحراك نحو الخارج بلغ 10.7%، حيث بلغ معدل الحراك بحسب الوحدات الدراسية 7.6% ومعدل الحراك بحسب الدرجات العلمية 3.1%. وتقدم معدل الحراك بحسب الدرجات العلمية من 2.5% على مستوى البكالوريوس إلى 4.3% على مستوى الماجستير و8.4% على مستوى الدكتوراه. وعلى النقيض من ذلك، كان الحراك بحسب الوحدات الدراسية أعلى على مستوى الماجستير (10.4%) (Flisi and Sánchez- Barrioluengo, 2018).

> في عام 2016، بلغ معدل الحراك نحو الخارج 10.7%

ويعتبر التحول في رصد حراك التعليم العالي حسب التخرج لا حسب التسجيل تجربة جديرة بالملاحظة. وتوضح عملية الاتحاد الأوروبي تحديات جمع البيانات. ومع ذلك، ينبغي للمجتمع الدولي الأوسع نطاقاً أن يفترض، رغم صيغة الغاية 4-ب، أن الهدف النهائي للمنح الدراسية هو زيادة فرص الطلاب المتنقلين من البلدان النامية ليس فقط للتسجيل في التعليم العالي في الخارج ولكن أيضاً للتخرج.

محور السياسات 16-1: طلاب متنقلون، سياسات متنقلة؟ برامج التبادل الأكاديمي في أوروبا وآسيا

قد يكون التسجيل في برنامج التعليم العالي في الخارج تحدياً من الناحية الإدارية وقد يبدو من الصعب تبريره لفصل أو فصلين دراسيين. ويمكن للبرامج المؤسسية أن تدعم حراك الطلاب في الأجل القصير. وبينما يقيم العديد من المؤسسات علاقات ثنائية مع

> خطة عمل الجماعة الأوروبية المتعلقة بحراك طلاب الجامعات، أو إراسموس، هي أكبر برنامج لتبادل الطلاب في العالم

الشركاء في الخارج، يوسع إضفاء الطابع المؤسسي على الحراك على المستوى الإقليمي نطاق الفرص إلى حد كبير.

وأكبر برنامج وأبرزه هو خطة عمل الجماعة الأوروبية المتعلقة بحراك طلاب الجامعات، أو إراسموس، الذي أحدث في عام 1987. وفي إطاره يدرس المشاركون لمدة 3 إلى 12 شهراً في بلد أوروبي آخر، وتقوم مؤسسات البلد الأصلي باحتساب هذه الدورات الدراسية لأغراض حصولهم على درجاتهم العلمية.

وبموجب ميثاق إراسموس للتعليم العالي، توفر المؤسسات المضيفة كل الدعم الطلابي اللازم، بما في ذلك الإعفاء من رسوم التعليم والتسجيل والفحص واستخدام المختبرات والمكتبة. وقد يحصل الطلاب على منحة سفر ومنحة إقامة قد تصل إلى 350 يورو شهرياً، تبعاً لتكاليف المعيشة (European Commission, 2018b). وأصبح البرنامج، المعروف باسم إراسموس زائد (Erasmus +) يشمل منذ عام 2014، التعليم والتدريب والشباب والرياضة والموظفين الجامعيين ومرفق ضمان قروض الطلاب. وزادت ميزانية البرنامج من 9 مليارات يورو للفترة 2007–2013 إلى 14.8 مليار يورو للفترة 2014–2020 (European Commission, 2018a). وأهم جزء في الميزانية هو تعزيز "الجانب الأوروبي" في التعليم والتدريب (78%)، ويندرج التعليم العالي (33% من المجموع) في إطار هذا الشق (European Commission, 2018a). ومن المقرر أن يتضاعف التمويل المخصص لـبرنامج إراسموس زائد إلى 30 مليار يورو في الفترة 2021–2027 (ICEF Monitor, 2018).

وخلال السنوات الثلاث الأولى من برنامج إراسموس زائد، زاد حراك الطلاب والموظفين إلى مليون مشارك، معظمهم من الطلاب الجامعيين. وقدمت لزهاء 3900 مؤسسة للتعليم العالي منح للحراك في عام 2016 وحده (European Commission, 2017). وقدر متوسط التكلفة بمبلغ 1500 يورو لكل مشارك، أو زهاء 15 يورو لكل مشارك في اليوم (European Commission, 2018a).

هناك عدة طرق لتقييم فعالية إراسموس

يجب أن يراعي تقييم نجاح حراك الطلاب المدعوم من إراسموس نواتج النظام والنتائج الفردية.

وعلى مستوى النظام، أدى برنامج إراسموس إلى تطوير ما أصبح يعرف باسم النظام الأوروبي لنقل وتجميع الوحدات الدراسية، والذي يعترف بعبء العمل ونواتج التعلم المحققة على أساس معايير ضمان الجودة المماثلة (European Commission, 2015). وما فتئ هذا النظام يطبق، منذ إنشائه في عام 1989، على جميع وسائل التحصيل، وكذلك على سياقات التعلم غير النظامي وغير الرسمي خارج الجامعات. ويحصل جميع طلاب برنامج إراسموس زائد على اعتراف رسمي بالمشاركة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن 80% منهم يحصلون على اعتراف أكاديمي كامل وعلى اعتراف جزئي بنسبة 15% من نتائج تعلمهم. كما أن الاعتراف قوي في برامج التعليم والتدريب المهنيين (88% من نتائج التعلم) (European Commission, 2018a).

وعلى المستوى الفردي، ما فتئت خطة إراسموس ترمي إلى تعزيز مهارات المشاركين وإمكانية توظيفهم والوعي بين الثقافات، وتوفير الفرص لاستكشاف القيم الأوروبية وهوية المواطن بهدف تعزيز التماسك الاجتماعي. وأفاد حوالي 9 من أصل كل 10 مشاركين بأنهم زادوا من قدرتهم على الصمود، وانفتاحهم، وحبهم للاستطلاع، واستعدادهم لمواجهة التحديات الجديدة، والتسامح تجاه قيم الآخرين وسلوكهم، وقدرتهم على التعاون مع أشخاص من أصول متنوعة (European Commission, 2014). ورغم أن الاختلافات بين خريجي إراسموس والطلاب غير المتنقلين طفيفة، فإن الطلاب الذين درسوا في الخارج لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه الهجرة والأقليات (European Commission, 2018a). وكانت نسبة خريجي إراسموس الذين يواصلون تعليماً أو تدريباً مهنياً إضافياً باعتباره نشاطهم الرئيسي بعد 5 إلى 10 سنوات من التخرج أكثر من ضعف (9%) نسبة غير المشاركين (4%) (European Commission, 2016).

غير أنه لا ينبغي تفسير هذه النتائج دون تمحيص. ومن المهم تقييم أثر المشاركة في هذه النواتج، ومراقبة الاختلافات المحتملة غير المرئية بين المشاركين وغير المشاركين (Hauschildt et al., 2015; Schnepf et al., 2017). فقد يأتي المشاركون على سبيل المثال من خلفيات أكثر حظوة، مما قد يحسن فرص التعليم والعمل في المستقبل بغض النظر عن تجربة الحراك. ففي المملكة المتحدة، شارك حوالي 4.4% من الطلاب من خلفيات اجتماعية اقتصادية عالية في إراسموس في 2015/2016 مقارنة بـمعدل 2.8% من الطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتواضعة. وازدادت

هذه الفجوة مع مرور الوقت (Schnepf, 2018). ومع ذلك، تشير البيانات الجيدة المستمدة من إيطاليا والمملكة المتحدة إلى أن حراك الطلاب الأوروبيين يؤثر إيجاباً في القابلية للتوظيف (Schnepf and D'Hombres, 2018).

وتقلل الانتقائية من إمكانات حراك الطلاب لتطوير هوية أوروبية. فالمشاركون حتى قبل مغادرتهم للدراسة في الخارج، يكونون على درجة عالية من التعليم ويظهرون علاقة أكثر إيجابية تجاه أوروبا مقارنة بغير المشاركين (Kuhn, 2012). وقد وجهت بعض الدراسات الانتباه إلى الفروق الدقيقة الأخرى التي تحد من الفعالية. ويميل طلاب إراسموس إلى الاختلاط بالمشاركين الآخرين، خاصةً أولئك الذين يحملون جنسيتهم، ولديهم تفاعل جيد محدود مع طلاب البلد المضيف (Sigalas, 2010). وتعني العوامل الدافعة إلى حراك الطلاب، من قبيل التشابه اللغوي والقرب المكاني، أن الكثير من تدفقات حراك الطلاب تتمركز في بلدان معينة (Baláž et al., 2018).

برامج حراك الطلاب في شرق آسيا وجنوب شرقها ترمي إلى الاستفادة من التجربة الأوروبية

لقد ألهم نجاح برنامج إراسموس المحاولات الأخيرة الرامية إلى تكييف التجارب والممارسات الأوروبية مع واقع جنوب شرق آسيا. ففي عام 2015، أعلنت رابطة أمم جنوب شرق آسيا والاتحاد الأوروبي عن برنامج دعم الاتحاد الأوروبي للتعليم العالي في منطقة رابطة أمم جنوب شرق آسيا لدعم مواءمة نظم التعليم العالي الإقليمية وبناء برنامج لحراك الطلاب داخل الرابطة يمول 400 منحة دراسية عبر 32 جامعة عامة وخاصة (Rasplus, 2018).

ويتطلب تعزيز المواءمة والحراك التنسيقَ بين الإدارات الحكومية، ووكالات ضمان الجودة، والمنظمات الإقليمية (بما في ذلك المركز الإقليمي للتعليم العالي والتنمية التابع لمنظمة وزراء التعليم في جنوب شرق آسيا) وشبكة جامعات رابطة أمم جنوب شرق آسيا. ولقد تعايشت ثلاثة نظم لنقل الوحدات الدراسية، ولم يكن لدى الطلاب والأكاديميين والموظفين الإداريين ثقة كبيرة في أنه سيتم الاعتراف بالدراسات في الخارج (SHARE, 2016; Yavaprabhas, 2014). وبات لزاماً أن تحدد النظم أدوات لمقارنة نتائج الطلاب مقارنة فعالة، في أعقاب تراكم ممارسات وخبرات عملية بولونيا، بدلاً من الاقتصار على حساب نقاط الوحدات الدراسية (Yonezawa et al., 2014).

ورغم التقدم المحرز في تحديد المؤهلات والاعتراف المتبادل وضمان الجودة وأطر نقل الوحدات الدراسية، لا يزال تطوير منطقة إقليمية للتعليم العالي في مرحلة مبكرة جداً من التنفيذ. فحراك الطلاب داخل منطقة الرابطة لا يتعدى 7% فقط من مجموع حركة الطلاب الوافدين من بلدان الرابطة، ويفضل معظم الطلاب الدراسة في تايلاند، وسنغافورة، وفيتنام، وماليزيا. ويؤثر القرب الثقافي والجغرافي في هذا المضمار. فالإندونيسيون مثلاً يميلون إلى الدراسة في ماليزيا (Chao, 2017). ويعيق انعدام بيانات مستفيضة على مستوى الطلاب في الوقت الراهن فهم أنماط الحراك، لذا يخطط برنامج دعم الاتحاد الأوروبي للتعليم العالي في منطقة رابطة أمم جنوب شرق آسيا من أجل تحسين جودة البيانات لإدارة الحراك (SHARE, 2017).

ويدين نجاح حراك الطلاب في أوروبا بالكثير للعلاقات الوثيقة بين البلدان ولآليات التعاون السياسي الراسخة بينها. ولا تزال هذه الآليات قيد التطوير في معظم أنحاء آسيا. لذلك قد تكون الاتفاقات بين المؤسسات دافعاً بديلاً للتكامل. ويرمي برنامج العمل الجماعي من أجل حراك الطلاب، وهو برنامج للتبادل تموله وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا اليابانية، إلى إنشاء شبكة من الجامعات مع الصين وجمهورية كوريا لتحسين القدرة على المنافسة في السوق الأكاديمية الدولية وتطوير قدرات القادة (Chun, 2016).

الخلاصة

تدرك الجهات المعنية في الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي، بعد اكتسابها زهاء 30 عاماً من الخبرة المتراكمة في مجال الحراك، فوائد الحراك وأهمية المواءمة لدعمه. وتشير عمليات تقييم برنامج إراسموس الرائد إلى ما له من تأثير إيجابي في فرص التوظيف والفرص المهنية. وقد أرسي العديد من الهياكل الهامة في منطقة التعليم العالي الأوروبية لتسهيل الحراك، ومنها استكمال الشهادات، وإطار المؤهلات الأوروبي، وسجلات وشبكات ضمان الجودة، والنظام الأوروبي لنقل وتجميع الوحدات الدراسية وتنسيق الجداول الزمنية الأكاديمية. وستتطلب محاكاة هذه الهياكل في مناطق أخرى وجود إرادة والتزام سياسيين قويين، لكن الجهود المبذولة في جنوب شرق آسيا تمثل مثالاً واعداً.

> رغم التقدم المحرز في تحديد المؤهلات والاعتراف المتبادل وضمان الجودة وأطر نقل الوحدات الدراسية، لا يزال تطوير منطقة إقليمية للتعليم العالي في جنوب شرق آسيا في مرحلة مبكرة جداً من التنفيذ

إخلاص لاجئة اضطرت، في عام 2003، بعد اندلاع الحرب الأهلية في السودان، للهروب مع والدتها ووالدها وثلاثة من إخوانها الأصغر سناً، ثم أصبحت مُدرسة لمتعلمي اللغة الإنجليزية في بورتلاند، بولاية مين.

مصدر الصورة: HEATHER PERRY/UNHCR

الرسائل الرئيسية

لا تزال البيانات القابلة للمقارنة دولياً بشأن المؤشرات المتعلقة بالمعلمين نادرة للغاية. فعدد البلدان التي تبلغ ولو عن العدد الأساسي للمعلمين قليل نسبياً، وما تبلغ عنه لا يأخذ بعين الاعتبار ساعات التدريس، والمعلمين المتقلدين لمناصب إدارية والتعقيدات الأخرى.

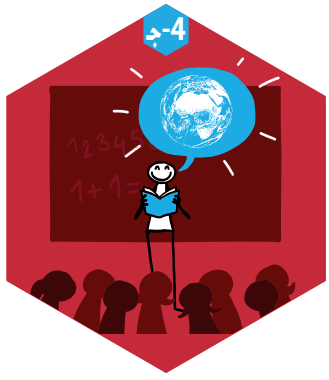
استناداً إلى التعاريف الوطنية، تم في عام 2017 تدريب 85% من معلمي المرحلة الابتدائية على مستوى العالم، وهذا ما يمثل انخفاضاً قدره 1.5 نقطة مئوية منذ عام 2013. ولم يتلق تدريباً إلا 64% من معلمي المرحلة الابتدائية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، حيث بلغت بعض الدول أقصى طاقتها في الحفاظ على معايير الالتحاق بالتعليم مع القيام في الوقت ذاته بتوظيف المعلمين بمعدلات عليا. ففي النيجر، تم تعيين 13% من معلمي المرحلة الابتدائية حديثاً في عام 2013، وهو معدل من أعلى المعدلات، ولكن لم يتلق منهم تدريباً إلا 37%.

لا تتوفر بيانات الحد الأدنى لتقدير معدلات تناقص المعلمين إلا في 51% من البلدان. وعلاوة على ذلك، فإن البيانات المتوفرة ليست دائماً سهلة التفسير. فقد لا تشير إلا إلى المدارس العامة، كما هو الحال في أوغندا، أو قد تغطي المناطق دون أن تورد بيانات بشأن الحراك عبر الإقليمي، كما هو الحال في البرازيل.

يلزم التزام الحذر عند تفسير تقديرات التناقص. فقد تبين من رصد فرادى المعلمين في أستراليا، أن 83% من المعلمين الذين غادروا التعليم عادوا إليه في غضون عامين، حيث عاد نصفهم على الأقل من إجازة مدفوعة الأجر.

يمكن أن تؤدي هجرة المعلمين على الصعيد الدولي إلى تحسين انتفاع المعلم بفرص التطوير المهني وتنوع القوى العاملة في مجال التعليم في الدول المضيفة. ولكنها يمكن أن تتسبب أيضاً في خسائر للنظم التي يفدون منها وللمعلمين المهاجرين، الذين لا بد من وضع أنظمة ورصد التوظيف وشروط التشغيل والعمل المطبقة عليهم من أجل حمايتهم.

الفصل 17



الغاية 4-ج

المعلمون

تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بوسائل منها التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نموّاً والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام 2030

المؤشرات العالمية

4-ج-1 – *نسبة المعلمين في: (أ) مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي؛ و(ب) التعليم الابتدائي؛ و(جـ) التعليم الإعدادي؛ و(د) التعليم الثانوي، الذين حصلوا على الأقل على الحد الأدنى من التدريب المنظَّم للمعلمين (كالتدريب التربوي)، قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة، اللازم للتدريس على المستوى المناسب في بلد معين*

المؤشرات المواضيعية

4-ج-2 – *نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين (عدد التلاميذ لكل معلم مدرَّب)، بحسب المستوى التعليمي*

4-ج-3 – *نسبة المعلمين المؤهَّلين وفقاً للمعايير الوطنية بحسب المستوى التعليمي ونوع المؤسسة التعليمية*

4-ج-4 – *نسبة التلاميذ إلى المعلمين المؤهَّلين (عدد التلاميذ لكل معلم مؤهَّل)، بحسب المستوى التعليمي*

4-ج-5 – *متوسط رواتب المعلمين مقارنة برواتب أصحاب المهن الأخرى التي تتطلب الحصول على مستوى مماثل من المؤهلات*

4-ج-6 – *معدَّل تناقص أعداد المعلمين بحسب المستوى التعليمي*

4-ج-7 – *النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة خلال الأشهر الاثني عشر الماضية، بحسب نوع التدريب*

محور البيانات 17-1 – صعوبة تقدير تناقص المعلمين بدقة . . . . . 223.
محور السياسات 17-1 – هجرة المعلمين تجلب الفوائد والمخاطر . . . . . 225.

لا يزال جمع البيانات القابلة للمقارنة دولياً بشأن المؤشرات المتعلقة بالمعلمين لأغراض الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة أمراً صعباً للغاية. وحتى مع استخدام التعريف الأساسي لنسبة التلاميذ إلى المعلمين – وهو عدد المعلمين الذي لا يحتسب العدد الفعلي لساعات التدريس، والمعلمين المتقلدين لمناصب إدارية غير تعليمية والعديد من التعقيدات الأخرى – فإن القلة القليلة نسبياً من البلدان هي التي تستطيع إصدار بيانات ذات صلة، وخاصة بالنسبة للتعليم الثانوي.

واستناداً إلى التعاريف الوطنية، تم تدريب 85% من معلمي المرحلة الابتدائية على مستوى العالم في عام 2017، وهذا ما يمثل انخفاضاً قدره 1.5 نقطة مئوية منذ عام 2013. ويبلغ المؤشر أدنى مستوى له في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (64%) وجنوب آسيا (71%). ولا يوجد متوسط عالمي للنسبة المئوية للمعلمين المدرّبين في مستوى التعليم الثانوي، ولكن هناك بيانات لبعض المناطق، من قبيل أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (50%) وأمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي (80%)، حيث تبلغ نسبة المعلمين المدرّبين إلى التلاميذ في المنطقتين تباعاً 1:43 و1:21 (**الجدول 17-1**).

ولئن كانت الأرقام المتاحة عن نسب التلاميذ إلى الأساتذة المدرَّبين في التعليم الثانوي تبدو منخفضة في المناطق والمناطق الفرعية القليلة التي تتوافر بشأنها البيانات، باستثناء أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فإنه بات من المتعين أن ينمو الالتحاق بالتعليم الثانوي نمواً كبيراً في العديد من البلدان لبلوغ الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. وما يحدث عندما يتخلف توظيف المعلمين المدربين عن مواكبة التسجيل واضح في المستوى الابتدائي. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بينما تقوم بعض البلدان بتوظيف معلمين بمعدلات عالية، فإن القيام بذلك قد يستنفذ قدرتها على الحفاظ على معايير الالتحاق ما دامت قدرة تدريب المعلمين محدودة. ففي النيجر، عُين 13% من معلمي المرحلة الابتدائية حديثاً في عام 2013، ولكن لم يتلق منهم تدريباً إلا 37%. وسجلت أنغولا، وبنين، ومالي، وملاوي معدلات توسع

الجدول 17-1

نخبة من مؤشرات المعلمين المدربين والمؤهلين حسب المستوى التعليمي، لسنة 2017 أو أحدث سنة متاحة

المنطقة	المعلمون المدرَّبون (%)		نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين		نسبة التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين	
	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي
العالم	**85**	**...**	**28**	**...**	**26**	**18**
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	64	50	60	43	53	29
شمال أفريقيا وغرب آسيا	84	...	23	...	21	15
شمال أفريقيا	84	78	27	21	24	17
وسط وجنوب آسيا	72	...	48	...	38	...
وسط آسيا	99	96	22	10	22	10
شرق وجنوب شرق آسيا	...	...	...	...	19	16
جنوب شرق آسيا	97	94	19	19	21	19
أمريكا اللاتينية والكاريبي	89	80	24	21	...	...
أوقيانيا	...	...	...	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	...	...
البلدان المنخفضة الدخل	74	...	53	...	49	...
الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	76	...	39	...	34	24
الشريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	...	...	...	...	20	15
البلدان المرتفعة الدخل	...	...	...	...	...	...

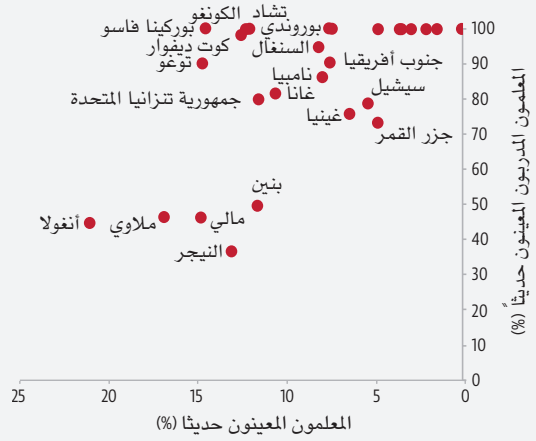
ملاحظة: نسب محسوبة على أساس عدد المعلمين.
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

> استناداً إلى التعاريف الوطنية، تم تدريب 85% من معلمي المرحلة الابتدائية على مستوى العالم في عام 2017، وهذا ما يمثل انخفاضاً قدره 1.5 نقطة مئوية منذ عام 2013

الشكل 17-1:

صعوبة الحفاظ على معايير تدريب المعلمين عند ارتفاع معدلات التوظيف

نسبة توظيف المعلمين الجدد والنسبة المئوية للمعلمين المدربين، في التعليم الابتدائي، في مجموعة من البلدان المختارة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، في الفترة 2010-2014



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

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

عالية في القوى العاملة في مجال التعليم الابتدائي، ولكن لم يتلق تدريباً إلا أقل من نصف المعينين حديثاً. وعلى النقيض من ذلك، فإنه في بوركينا فاسو وتشاد والكونغو وكوت ديفوار حيث سجلت معدلات توسع عالية نسبياً، تم تدريب جميع الموظفين الجدد (**الشكل 17-1**).

ولا يدل ارتفاع معدلات التوظيف دائماً على التوسع في التعليم؛ بل قد تكون ثمة حاجة أيضاً إلى الاستعاضة عن المعلمين الذين يغادرون التعليم. وعلى الرغم من أن البيانات الموثوق بها بشأن تناقص المعلمين غير مكتملة، فإن بعض التقديرات، خاصة في البلدان المرتفعة الدخل، تشير إلى معدلات تناقص عالية في صفوف المعلمين الجدد. وتشير أدلة أخرى إلى أن معظم المعلمين الذين يبدو أنهم يغادرون المهنة يفعلون ذلك لأسباب عائلية ويعودون إلى المهنة في غضون عامين (**محور البيانات 17-1**).

والمعلمون الذين يهاجرون لشغل مناصب في البلدان الغنية يشكلون ظاهرة متميزة يتضرر منها العديد من البلدان الصغيرة والفقيرة. ومن ناحية أخرى، لا تتعين تلبية كل طلب على المعلمين المدربين عن طريق زيادة عدد المعلمين الذين يجري تدريبهم؛ إذ يمكن توظيف المعلمين المدربين من الخارج، رغم كثرة التحديات في الاعتراف بالمؤهلات والاستغلال بعد الانتقال (**محور السياسات 17-1**).

وتقل الأدلة القابلة للمقارنة بشأن التجارب الدولية للمعلمين ومواقفهم تجاه التنوع. ومن الإضافات المتوقعة لقاعدة المعارف المتعلقة بالهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة إدراج وحدة نمطية بشأن الإنصاف والتنوع في الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم 2018، التي تغطي 49 نظاماً تعليمياً. ويتوقع أن تصدر هذه الدراسة الاستقصائية التي تديرها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي نتائجها في منتصف عام 2019. وتجمع هذه الوحدة النمطية معلومات عن مقدار الوقت الذي قضاه المعلمون في الخارج، وما إذا كان ذلك لأغراض مهنية، وكيف أثرت التجربة على تدريسهم في بيئة متنوعة ثقافياً، ومدى ثقتهم في قدراتهم على تعليم التلاميذ من خلفيات متنوعة، وما هي الممارسات التي يمارسونها. وطُرح سؤال اختياري بشأن بلد ميلاد المعلمين. ولم تختر إدراجه إلا ألبرتا (كندا) ونيوزيلندا والولايات المتحدة. ورغم أن عدداً قليلاً من البلدان اختار عدم إدراجه، إلا أن الدراسة الاستقصائية تتضمن أيضاً أسئلة بشأن التعددية الثقافية، وتوفر فرصة لمقارنة آراء المعلمين مع آراء التلاميذ، التي يتم جمعها من خلال وحدة الكفاءة العالمية لبرنامج التقييم الدولي للطلاب التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لعام 2018 والدراسة الدولية للتربية المدنية والمواطنة التي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي. (Le Donné, 2018).

محور البيانات 17-1 - صعوبة تقدير تناقص المعلمين بدقة

استندت التوصية بشأن إدراج معدل تناقص المعلمين كمؤشر مواضيعي في إطار رصد الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة إلى الاعتقاد بأن التناقص قد يدل على تدني الحافز. وقد يكون الحد من تناقص المعلمين الذي يمكن تجنبه أكثر جدوى وفعالية من حيث التكلفة من محاولة زيادة تدريب المعلمين على نطاق واسع.

ولا يتوفر الحد الأدنى من البيانات لتقدير معدلات التناقص إلا في 51% من البلدان وهي: بيانات السنة الحالية عن مجموع المعلمين والمعلمين الجدد وبيانات السنة السابقة عن مجموع المعلمين. ويقل توافر المعلمين حتى في البلدان المرتفعة الدخل والتي

> لا يتوفر الحد الأدنى من البيانات لتقدير معدلات تناقص المعلمين إلا في 51% من البلدان

هي بلدان غنية بالبيانات (UIS, 2016). وعلاوة على ذلك، فإن البيانات المتوفرة ليست دائماً سهلة التفسير.

وتتطلب التقديرات الدقيقة بيانات عن الموظفين تفرد أرقاماً تعريفية لهم، حتى يتأتى تتبع الأفراد عندما يتأهلون ويلتحقون بالمهنة ويغادرونها ويعودون إليها. وينبغي أن تميز البيانات بين مختلف الوافدين، بما في ذلك الوافدون على المهنة مجدداً، والمغادرون لها (**الجدول 17-2**). وكثيراً ما تكون مسارات المعلم غير خطية. وقد خلصت دراسة متابعة مدتها خمس سنوات شملت عينة صغيرة من المعلمين السويديين أن العديد من الأشخاص تركوا المهنة مؤقتاً، بعضهم بدافع الرغبة في استئناف المهنة لاحقاً بمهارات تدريس محسنة (Lindqvist et al., 2014).

وينبغي دمج بيانات الموظفين هذه على المستوى الوطني. ولا يمكن للمقاطعات التعليمية عادةً تقدير معدل التجدد إلا من الموقع الحالي للمعلمين ولا يمكنها متابعة الأشخاص الذين ينتقلون خارج نطاق دائرتها (Macdonald, 1999). ولسوء الحظ، تعاني من هذا القيد الكثير من الأبحاث المتعلقة بمحددات استبقاء المعلمين، بما في ذلك الدراسات الطولية من الولايات المتحدة على مستوى الولايات (Boyd et al., 2008؛ Plecki et al., 2017) أو مستوى المقاطعات (Nicotera et al., 2017).

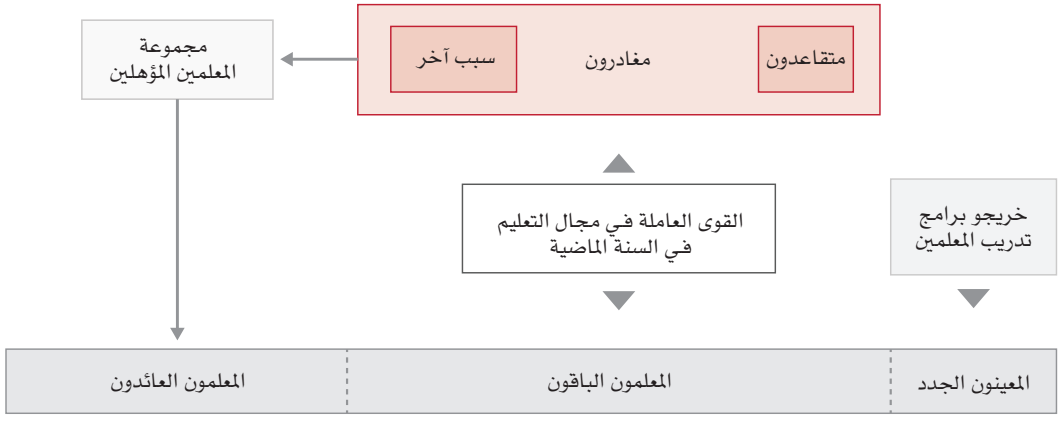
وفي البرازيل، يتم تسجيل المعلمين على مستوى البلديات والولايات، ولكن لا توجد معلومات كلية عن معدلات التناقص على المستوى الاتحادي. ويقوم المعهد الوطني للدراسات والبحوث التربوية، وهو ذراع البحث في وزارة التعليم، بجمع المعلومات عن أعداد المعلمين سنوياً، ولكن لا يمكن الحصول على عدد الوافدين الجدد على المستوى الوطني. كما يجمع معلومات عن انتظام هيئة التدريس، ولكن هذا المؤشر يحسب استناداً إلى أقدمية المعلم على مستوى المدرسة، مع اعتماد فترات خمس سنوات كوحدة للتحليل (INEP, 2018).

وتنشأ مشكلة مماثلة في البلدان ذات الخدمات التعليمية المتنوعة. فقد تحتسب البيانات المتاحة التناقص في المدارس العامة ولكنها لا تحتسب التناقص في المدارس الخاصة أو غير المعترف بها. وقد تتكون نسبة كبيرة من القوى العاملة من معلمين متعاقدين ولكن بيانات التناقص لا تتعلق إلا بالموظفين. ففي أوغندا، حيث يوجد النوعان معاً، لا تستوعب البيانات المستمدة من نظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم إلا المدارس الحكومية وتشير إلى معدلات تناقص منخفضة: 4% لمعلمي التعليم الابتدائي و5% لمعلمي التعليم الثانوي (UNESCO, 2014).

وتتأثر تقديرات التناقص أيضاً بكيفية تصنيف المعلمين غير المتفرغين والمعلمين المتعددي الدرجات، وما إذا كانت التحولات

الجدول 17-2

الديناميات السنوية لمغادرة المعلمين للمهنة والتحاقهم بها وعودتهم إليها



المصدر: Based on OECD (2005).

في الترتيبات قد اعتبرت تناقصاً، وكيفية تصنيف إجازة الأمومة الموسعة. وينبغي تسجيل معلومات محددة حتى تكون النتائج مجدية لفهم التأثيرات المحتملة للسياسات ولتخطيط الموارد البشرية (على سبيل المثال، تمييز أنواع الإنهاء، من قبيل التقاعد، أو الإجازة طويلة الأجل أو التسريح) (Finster, 2015). وفي أوغندا، توفي 25% من المعلمين الذين غادروا المهنة، أو تقاعدوا (بسبب العمر أو المرض)، واستقال 21% منهم، وطرد 15% منهم، ونُقل 10% منهم إلى مناصب غير تعليمية. ولم يدرج أي سبب لمغادرة البقية (UNESCO, 2014).

وتقدم بعض مصادر البيانات الإدارية معلومات جيدة عن سبب مغادرة المعلمين للمدارس أو المهنة. وخلص بحث أجري في شيلي والسويد والولايات المتحدة إلى وجود تناقص أعلى بين المعلمين الأقل خبرة؛ ولدى من هم أكثر تأهيلاً، وبالتالي أكثر قابلية للتوظيف في أي مكان آخر؛ والمعلمين المعينين في مدارس تواجه تحديات أكبر أو في المدارس الريفية؛ أو المعلمين الذين يتقاضون أجوراً زهيدة؛ أو الذين يعملون بعقود قصيرة الأجل (Ávalos and Valenzuela, 2016. Borman and Dowling, 2008 ; Lindqvist et al., 2014).

وتجري بعض الدول استقصاءات متخصصة. فقد ارتبط الاستقصاء الطولي للمعلمين في شيلي بمصادر البيانات الأخرى لتقديم منظورات قيمة (Cabezas et al., 2011). كما يمكن أن توفر الاستقصاءات التي لا تقتصر على التعليم أو المعلمين معلومات قيمة عن التناقص وجوانب الرضا الوظيفي. فقد تبين من البيانات الطولية المستمدة من استقصاء الأسر المعيشية والدخل وديناميكية العمالة في أستراليا خلال الفترة 2001–2013 أن 14% من المعلمين يغادرون المهنة كل عام، في المتوسط. وبالنسبة للانتقال بين مستويات التعليم، بلغ التناقص 20% بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي و18% لمعلمي التعليم الثانوي. لكن معظم المعلمين الذين غادروا المهنة عادوا إليها، بل عاد 83% منهم في غضون عامين. وكان نصف هؤلاء على الأقل في إجازة مدفوعة الأجر، مما يشير إلى إجازة الأمومة (Jha and Ryan, 2017).

ويساور واضعي السياسات قلق بوجه خاص بشأن الاحتفاظ بالمعلمين المؤهلين حديثاً (UNESCO, 2009). ويميل التناقص إلى الارتفاع في السنوات القليلة الأولى أكثر مما يتزايد في منتصف الحياة المهنية (Goldring et al., 2014). غير أن تقديرات استبقاء المؤهلين حديثاً تتباين حسب مصدر المعلومات. ففي هولندا، اختلفت التقديرات، على سبيل المثال، بين الدراسات المستندة إلى عينات من خريجي مؤسسات تدريب المعلمين الجامعية وتلك التي تستند إلى معلومات الموقع الإلكتروني الحكومي بشأن الملتحقين بمؤسسات تدريب المعلمين. وأشارت مقارنة بين هذه المصادر المختلفة إلى أن معدل التناقص المتراوح بين 12% و13% بعد خمس سنوات من التخرج هو أكثر التقديرات موثوقية، وهو أقل بكثير من التقديرات في البلدان المرتفعة الدخل الأخرى (den Brok et al., 2017). لكنه يتفق مع الدراسات الحديثة الأخرى التي تفيد بأن تناقص المعلمين المؤهلين حديثاً ليس مفهوماً جيداً (Weldon, 2018).

ورغم أهمية تقدير معدلات تناقص المعلمين، تميل مصادر المعلومات المتاحة إلى أن تكون غير شاملة بالقدر الكافي في تغطيتها لسوق عمل المعلمين (على سبيل المثال عبر المستويات أو القطاعات) أو غير مفصلة بالقدر الكافي في رصد الأفراد مع مرور الوقت. ويفيد العاملان معاً بأن معدلات التناقص المبلغ عنها قد تكون مبالغاً فيها.

> تميل البيانات المتاحة إلى أن تكون ناقصة في شموليتها أو ناقصة في ما تورده من تفاصيل في الرصد الدقيق لتناقص المعلمين

محور السياسات 17-1 - هجرة المعلمين تجلب الفوائد والمخاطر

كانت هجرة المعلمين موضوع بحوث أقل بكثير من بحوث هجرة المهنيين المهرة الآخرين، من قبيل الممرضات والأطباء والمهندسين. وعلى غرار العديد من هذه المهن، عادة ما يكون التدريس منظماً، وخاضعاً لشروط تأهيل محددة، غالباً ما تكون صارمة، وتختلف حسب المناطق. ولم تمنع هذه العقبات مئات الآلاف من المعلمين من الهجرة بين البلدان. ويتسبب حجم بعض التدفقات في نقص في المعلمين للبلدان الموفدة.

> تتسبب بعض تدفقات هجرة المعلمين في نقص المعلمين في البلدان الموفدة

وإسوة بغيرهم من المهاجرين، قد يكون الدافع الذي يحفز المعلمين على الهجرة مزيج من العوامل الاقتصادية وغيرها من العوامل الدافعة والعوامل الجاذبة. ففي جنوب أفريقيا،

> تُقصر العديد من البلدان فرص الوصول إلى مناصب التدريس على ذوي المؤهلات المهنية المحددة بالبلد

كان تصور المعلمين للحرمان النسبي سبباً رئيسياً للهجرة إلى المملكة المتحدة (Manik, 2014). ويعد عدم الاستقرار السياسي والتمييز وسوء مرافق التدريب وظروف العمل من العوامل الأخرى التي تسهم في هجرة المعلمين (Ridge et al., 2017). كما أن الافتقار إلى البنية التحتية الحديثة وندرة المواد التعليمية ونقص معدات البحث يدفع الأكاديميين النيجيريين، مثلاً، إلى البحث عن عمل في الخارج (IOM, 2014).

التدريس مهنة منظمة في العديد من البلدان

تنظم العديد من البلدان مهنة التدريس. وتقوم سلطات محددة بتقييم الاختصاصات والمؤهلات والاعتراف بها، كما تُقصر آليات تقييد الدخول الوصول إلى مناصب التدريس على الأشخاص ذوي المؤهلات المهنية المحددة بالبلد. ففي السويد، يجب أن يكون المعلمون، بما في ذلك معلمو ما قبل التعليم الابتدائي، مسجلين لدى الوكالة الوطنية للتعليم، التي تصدر شهادة تأهيل المعلم (Skolverketm, 2018).

وقد لا يكون من الممكن إكمال الإجراءات التي تتيح الاعتراف بأهلية المعلم قبل الانتقال. ففي أستراليا، يجب إكمال إجراءات الاعتراف بالمؤهلات محلياً، واللغة الإنجليزية إلزامية (IOM, 2013). وفي كيبيك، كندا، يعتبر اختبار اللغة الفرنسية المطلوب لمزاولة المهنة حاجزاً أمام العديد من المعلمين المهاجرين (Niyubahwe et al., 2013). وتبين من استعراض للمعلمين المهاجرين إلى أستراليا، وإسرائيل، وألمانيا، وجنوب أفريقيا، والمملكة المتحدة، ونيوزيلندا، والولايات المتحدة أن الاعتراف بالمؤهلات كان تحدياً كبيراً (Bense, 2016).

وقد يعكس التمثيل الناقص للمهاجرين في صفوف المعلمين هذه الحواجز. فحتى في أستراليا، التي تستقطب المهاجرين المهرة باستمرار، وحيث ولد 27% من السكان في الخارج، شكل المهاجرون 16% من معلمي التعليم الابتدائي و19% من أساتذة التعليم الثانوي في عام 2013 (McKenzie et al., 2014). وقد تعني أنظمة التوظيف أن هجرة المعلمين غير المنسقة أو المخصصة لا توفر فرص الوصول إلى سوق العمل في الخارج.

فلم يكن يعمل في القطاع في جنوب أفريقيا إلا 47% من المعلمين المهاجرين من زمبابوي (Crush et al., 2012).

العديد من المعلمين يهاجرون من بلدان الجنوب عامةً إلى بلدان الشمال

يمكن تعيين المعلمين المهاجرين من خلال عمليات تعيين في إطار ثنائي الأطراف أو وكالات توظيف، أو ببساطة عن طريق توظيفهم بصفة أفراد يأتون إلى البلد بصورة مستقلة، وغالباً ما ينتهي بهم المطاف في وظائف مؤقتة. ووفقاً لقاعدة بيانات المهاجرين في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبلدان غير الأعضاء فيها، يوجد في ألمانيا، وكندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة أكبر عدد من المعلمين المهاجرين. وكان هناك ما يقارب 195000 معلم مهاجر في كندا، وجاءت الهند والمملكة المتحدة والولايات المتحدة في مقدمة البلدان الموفدة. وفي الولايات المتحدة. وكان هناك ما لا يقل عن 143000 معلم مهاجر، حسبما تبين من تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لبيانات قاعدة بيانات المهاجرين في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبلدان غير الأعضاء فيها لعام 2010. وبصفة عامة، ولد 8% من المعلمين في الخارج (Startz, 2017).

وغالباً ما تتعلق أنظمة تأهيل المعلمين بالمهارات اللغوية؛ وبالتالي فإن العديد من التدفقات الكبيرة تتم بين البلدان ذات القواسم المشتركة اللغوية والثقافية. فالمعلمون من البلدان الأخرى الناطقة باللغة الإنجليزية، وخاصة المملكة المتحدة، هم من بين أكبر المجموعات في المدارس الأسترالية، في حين أن الأستراليين ممثلون بشكل جيد في القوى العاملة في مجال التعليم في المملكة المتحدة. وقام المعلمون من مصر والدول العربية الأخرى بدور رئيسي في توسيع نطاق نظم التعليم في الفترة التي أعقبت اكتشاف النفط في دول الخليج. ويوضح هذا المثال أيضاً كيف يتعرض المعلمون المهاجرون لتقلبات سياسات الهجرة أو التعليم (**الإطار 17-1**).

> غالباً ما تتعلق أنظمة تأهيل المعلمين بالمهارات اللغوية؛ وبالتالي فإن الكثير من التدفقات الكبيرة تتم بين البلدان ذات القواسم المشتركة اللغوية والثقافية

الإطار 17-1:

تطورت هجرة المعلمين العرب إلى دول الخليج على مدى جيلين

توسعت نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي توسعاً كبيراً منذ منتصف القرن العشرين مع اكتشاف النفط والغاز. وعلى الرغم من أن هذه الدول لم تكن لديها برامج لتدريب المعلمين حتى الستينات، غير أنها كانت توفر رواتب عالية، مما أدى الى اجتذاب المعلمين من الدول العربية الأخرى لتوسيع نطاق نظمها (Kapiszewski, 2006 ; Ridge et al., 2017).

وفي البداية، كان التوظيف يتم عن طريق برامج الهجرة الدائرية من حكومة إلى حكومة. ومع مرور الوقت، تراجعت الفرص الرسمية حيث توقف العديد من وزارات التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي عن استقدام المعلمين عن طريق هذه البرامج. غير أن المعلمين العرب استمروا في الانتقال إلى دول مجلس التعاون الخليجي، باحثين عن وظائف بشكل مستقل أو من خلال وكالات التوظيف (Ridge et al., 2017).

وواجه المعلمون العرب في دول مجلس التعاون الخليجي العديد من التحديات الاقتصادية وغير الاقتصادية. وكانت ظروف العمل في كثير من الأحيان غير مستقرة وتفتقر إلى عقود طويلة الأجل. وغالباً ما كان المعلمون يكملون رواتبهم عن طريق تقديم دروس خاصة. وخلصت دراسة لطلاب الصف الثاني عشر في الإمارات العربية المتحدة إلى أن 65% من التلاميذ تلقوا دروساً خاصة لدى معلمين معظمهم من الذكور، جاء 65% منهم من مصر و29% من دول عربية أخرى (Farah, 2011).

وحافظ المعلمون العرب المغتربون على حضور قوي حتى وقت قريب نسبياً. ففي قطر، شكلوا حوالي 87% من المعلمين في المدارس الحكومية في عام 2013. وفي الإمارات العربية المتحدة، كان 90% من المعلمين في مدارس البنين الحكومية و20% في مدارس البنات من العرب المغتربين في العام الدراسي 2011/2010. غير أن مجلس أبوظبي للتعليم وضع في تلك السنة الدراسية نموذجاً جديداً للمناهج الدراسية لإدخال اللغة الإنجليزية كلغة للتعليم بحلول عام 2030 (Ridge et al., 2017). وعكست هذه المبادرة السياسية التغيرات الثقافية السريعة. ففي استقصاء للشبان العرب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 سنة، أفاد ثلثا المجيبين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية بأنهم يتحدثون الإنجليزية أكثر من اللغة العربية الفصحى في حياتهم اليومية (Arab Youth Survey, 2017).

وتجري الاستعاضة عن المعلمين المصريين والأردنيين في المدارس الإماراتية بمعلمين ناطقين باللغة الإنجليزية، يستقدم معظمهم من بلدان مرتفعة الدخل، ويتم تعيينهم بشروط أفضل، وتوفر لهم استحقاقات سخية. وعلى النقيض من ذلك، أفاد المعلمون الإماراتيون الأردنيون بوجود تمييز في الأجور وغياب الدعم (El, 2016).

وتشمل الهجرة القائمة على إجادة اللغة الاتجاه الحديث نسبياً لتوظيف متحدثين دوليين باللغة الإنجليزية كلغة أصلية. ففي هونغ كونغ، بالصين، تهدف خطة المعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أصلية إلى تعزيز تعلم اللغة الإنجليزية من خلال الاحتكاك بالمعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أصلية. وتوظف برامج مماثلة معلمي اللغة الناطقين باللغة الأصلية في المدارس الابتدائية والثانوية العامة في العديد من البلدان الأوروبية (European Commission, 2017a).

وتعمل المدارس الخاصة الدولية أيضاً على اجتذاب المعلمين من الخارج. وكانت ثمة 8000 مدرسة خاصة باللغة الإنجليزية في جميع أنحاء العالم في عام 2016، ومن المتوقع أن يزيد عددها بقدر الضعفين بحلول عام 2025 (OFSTED و Wilshaw, 2016). وفي عام 2015، غادر 18000 معلم المملكة المتحدة، وعمل حوالي 100.000 معلم بريطاني في الخارج في المدارس الدولية على أساس التفرغ خلال تلك السنة الدراسية، مما جعل المملكة المتحدة أكبر مصدر للمعلمين في العالم (Wilshaw, 2016).

هجرة المعلمين يمكن أن تحدث نقصاً في المعلمين في البلدان الموفدة

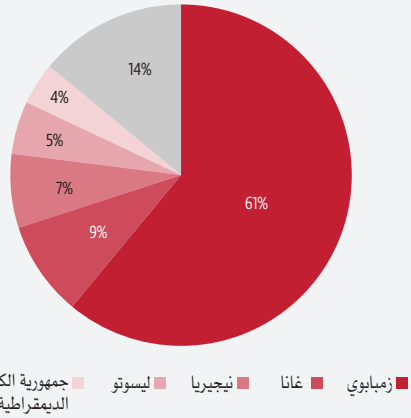
تعاني المملكة المتحدة من نقص في عدد المعلمين يعزى جزئياً إلى هجرة المعلمين. ويؤدي توظيف المعلمين من جامايكا وجنوب أفريقيا إلى حدوث تأثيرات متعاقبة على الصعيد العالمي. ولتخفيف حدة النقص، تقوم جنوب أفريقيا بتوظيف معلمين من الخارج، وخاصة من زمبابوي (**الشكل 17-2**). ونظراً لمغادرة 35000 معلم لزمبابوي وانتقالهم إلى بوتسوانا وجنوب أفريقيا والمملكة المتحدة خلال سنوات الأزمة في العقد الأول من القرن الحالي، تأثر نظام التعليم في زمبابوي بشكل خطير (de Villiers and Weda, 2017).

وشهدت بلدان منطقة البحر الكاريبي هجرة كبيرة للمعلمين في العقود الأخيرة، ولا سيما بسبب جهود التوظيف الفعالة في المملكة المتحدة والولايات المتحدة. وواجه مجلس التعليم في مدينة نيويورك نقصاً في معلمي المدارس العامة في أوائل العقد الأول من القرن الحالي، مما زاد من التوظيف الدولي، واجتذب المئات من المعلمين من منطقة البحر الكاريبي، وخاصة جامايكا وبربادوس (Penson and Yonemura, 2012): واستُقدم

الشكل 17-2:

معلمان من أصل كل ثلاثة معلمين في جنوب أفريقيا وفدا من زمبابوي

المعلمون المهاجرون بحسب البلد الموفد، في جنوب أفريقيا، في عام 2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig17_2

ملاحظة: تشمل "بلدان أخرى" أوغندا وزامبيا وسوازيلاند والمملكة المتحدة والهند.

المصدر: Keevy et al. 2014.

350 معلماً من جامايكا في عام 2001 وحده (Hadley Dunn, 2013). وبالنسبة للدول الجزرية الصغيرة، يمكن أن تؤدي هجرة عدد قليل نسبياً من المعلمين إلى نشوء نقص كبير لديها (Bense, 2016).

ويمكن أن تكون الخسارة بالنسبة للبلدان الموفدة كبيرة، سواء من حيث الاستثمار في تدريب هؤلاء المهنيين وإعدادهم أو من حيث نظام التعليم ككل. ويعد مدرسو الرياضيات والفيزياء والعلوم وعلوم الحاسوب الذين تصعب الاستعاضة عنهم الأكثر عرضة للانتقال إلى الخارج. فهذه مهن اعترف رسمياً بأنها مهن تشهد خصاصاً في ممارسيها في العديد من البلدان الأوروبية، بما في ذلك المملكة المتحدة (United Kingdom Government, 2016)؛ وهي بذلك أقل خضوعاً لقيود التوظيف التفضيلي لمواطني المنطقة الاقتصادية الأوروبية.

الاتفاقات الدولية تساعد على تنظيم هجرة المعلمين

أدت هذه التطورات إلى مبادرات دولية تعترف باهتمام البلدان الموفدة بمنع الخسارة الفادحة للمعلمين ذوي المهارات العالية. واستجاب "بروتوكول توظيف معلمي الكومنولث" لقلق بلدان منطقة البحر الكاريبي الصغيرة من أن تفقد قوتها العاملة في مجال التعليم بسبب حملات التوظيف الموجهة. واعتمد وزراء التعليم في الكومنولث بروتوكول توظيف معلمي الكومنولث في عام 2004 من أجل "الموازنة بين حقوق المعلمين في الهجرة الدولية والحاجة إلى حماية سلامة نظم التعليم الوطنية، ومنع استغلال الموارد البشرية الشحيحة للبلدان الفقيرة" (Commonwealth Consortium for Education, 2015).

وأقرت اليونسكو ومنظمة العمل الدولية والهيئات الدولية الأخرى البروتوكول (UNESCO/Commonwealth Secretariat, 2012). غير أن البروتوكول، باعتباره مدونة سلوك غير ملزمة، لا يقيد فرادى المعلمين الراغبين في الهجرة. بل خلص استقصاء أجري لما مجموعه 134 طالباً من طلاب السنة النهائية لمدراس المعلمين في جنوب أفريقيا أن 91% منهم لم يكونوا على دراية بـبروتوكول توظيف معلمي الكومنولث؛ وأعرب حوالي ثلث الطلاب عن رغبتهم في التدريس خارج جنوب أفريقيا في غضون خمس سنوات (de Villiers, 2017).

وقد تعكس الاتفاقيات الإقليمية الأخرى بشأن هجرة المعلمين الحاجة إلى التنسيق الدولي فيما يتعلق بمزاولة المهنة. فقد أنشئ إطار المؤهلات الأوروبي للمساعدة في ضمان فهم جماعي للكفاءات الأساسية، بما في ذلك كفاءات المعلمين، وتحديد أي شروط تأهيل إضافية يمكن فرضها قانوناً على المواطنين الأوروبيين الذين يتدربون لمزاولة التعليم في دولة عضو ويرغبون في ممارسة حريتهم في التنقل المخولة للعاملين في الاتحاد الأوروبي. بالإضافة إلى ذلك، تدعم برامج إراسموس+ التبادل الدولي للمعلمين في الأجل القصير (European Commission, 2017b).

لا تخضع وكالات التوظيف الخاصة ووكالات التوظيف عبر الإنترنت لرصد أو تنظيم محكم

التوظيف الدولي للمعلمين عمل مربح يستقطب الوكالات التجارية. ففي استقصاء دولي للتعليم، أفاد 64% من المجيبين من المعلمين المهاجرين ذوي الخبرة بأنهم يستخدمون وكالة. وأبلغ الربع تقريباً عن دفعهم رسم توظيف: أقل من 1000 دولار أمريكي في معظم الحالات، لكن بعضهم دفع 10000 دولار أمريكي أو أكثر. وبينما توصي الأغلبية بوكالة استخدمتها، فإن واحداً من كل خمس مجيبين قالوا إنهم لن يستخدموا نفس الوكالة مرة أخرى أو كانوا غير متأكدين من أنهم سيوصون باستخدامها بسبب المخاوف من المضايقات، وارتفاع الرسوم وعدم الشفافية (EI, 2014).

> أبلغ ثلثا المعلمين المهاجرين الذي تم استجوابهم في عام 2014 بأنهم استخدموا وكالة للحصول على وظيفة بالخارج

والواقع أن ممارسات التوظيف لا تخضع عادة لتنظيم محكم. فقد تبين من استعراض مواقع 43 وكالة في المملكة المتحدة أن العديد منها لا يقدم معلومات كافية أو معلومات مهمة بما يكفي عن ظروف العمل (de Villiers and Books, 2009)، مما أدى إلى دعوة الدول الموفدة والدول المستقبلة إلى تسجيل القائمين بالتوظيف (EI, 2014).

الخلاصة

يمكن أن تحدث الهجرة الدولية للمعلمين العديد من التغييرات الإيجابية. فعلى غرار غيرهم من المهاجرين، قد تكون للمعلمين حياة أفضل ويحصلون على فرص للتطوير المهني. وقد تزيد البلدان المضيفة تنوع القوى العاملة في مجال التعليم. لكن هجرة المعلمين تحمل أيضاً مخاطر بالنسبة للأفراد ونظم التعليم.

فثمة حاجة إلى أنظمة واتفاقات مناسبة لضمان عدم تكبد النظم الموفدة لخسائر لا يمكن تحملها مما يؤدي في النهاية إلى الإضرار بتعليم التلاميذ.

وثمة حاجة إلى سن أنظمة وإلى رصد التوظيف وشروط التعيين وظروف العمل لضمان حصول المعلمين المهاجرين على المعلومات الكافية لاتخاذ القرارات عن علم، وضمان توظيفهم في المدارس وبالشروط التي وُعِدوا بها، وكفالة تلقيهم لدعم موجه لتحقيق إمكاناتهم وتطوير مهاراتهم المهنية. ويلزم إشراك نظم التنظيم والرصد الوطنية والدولية على السواء حتى تكون العملية منصفة ومفيدة للجميع.

إستير، ممرضة في مستوصف سانت بول دو مولين في محافظة غراند آنس في هاييتي، ترشد النساء بشأن تنظيم الأسرة.

مصدر الصورة: REGINALD LOUISSAINT JR./SAVE THE CHILDREN

الرسائل الرئيسية

لتحقيق الهدف 8 من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالعمل اللائق، تحتاج العديد من البلدان إلى توظيف وتدريب المرشدين الاجتماعيين، الذين هم في طليعة من يتصدون لانتهاكات الحقوق. ومع ذلك، كان هناك 116000 شخص لكل مرشد اجتماعي حكومي في نيبال في عام 2014. ورَسَّمت الصين العمل الاجتماعي في أواخر الثمانينات، وأصبح ما يزيد على 250 جامعة تقدم برامج للإرشاد الاجتماعي. والهدف المحدد وطنياً هو توفير 230 ألف مرشد اجتماعي جديد بحلول عام 2020.

لتحقيق الهدف 11 من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالمدن والتوسع الحضري المستدام في المستوطنات العشوائية، من المهم معالجة النقص الحاد في العاملين في مجال التخطيط الحضري في آسيا وأفريقيا. فثمة مُخطِّط حضري واحد لكل 200000 شخص في كينيا ولكل 400000 شخص في الهند. وتقوم منظمة المدن والحكومات المحلية المتحدة، وهي الشبكة العالمية الرئيسية للجهات الفاعلة الحكومية المحلية، بتنسيق تبادل التعلم بين الأقران، والتواصل مع الجامعات وتوفير المواد المرجعية لدعم قدرة مديري المدن.

لتحقيق الهدف 16 من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالمجتمعات المسالمة، ثمة حاجة إلى توفير تعليم وتدريب أفضل لفائدة (أ) موظفي إنفاذ القانون، للمساعدة في بناء الثقة والحد من استخدام القوة، و(ب) القضاء، لتلبية احتياجات ما يقدر بنحو 4 مليارات شخص على الصعيد العالمي ممن يفتقرون إلى فرص الوصول إلى العدالة. ويستغرق متوسط تدريب ضباط الشرطة 130 أسبوعاً في ألمانيا ولكنه لا يتعدى 19 أسبوعاً في الولايات المتحدة – وهو وقت أقل مما تتطلبه العديد من الوظائف في مهن أخرى.

الفصل

18

التعليم في الأهداف الأخرى للتنمية المستدامة – التركيز على العمل اللائق والمدن والشرطة والعدالة

(مؤشرات عالمية لأهداف التنمية المستدامة التي تتعلق بالتعليم من غير هدف التنمية المستدامة 4)

المؤشرات العالمية

1-أ-2 – *نسبة مجموع الإنفاق الحكومي على الخدمات الأساسية (التعليم والصحة والحماية الاجتماعية)*

5-6-2 – *عدد البلدان التي لديها قوانين وأنظمة تكفل حصول النساء والرجال الذين هم في سن 15 سنة فأكثر على خدمات الرعاية والمعلومات والتثقيف في مجال الصحة الجنسية والإنجابية على نحو كامل وعلى قدم المساواة*

8-6-1 – *نسبة الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة و24 سنة) والذين هم خارج دائرة التعليم والعمالة والتدريب*

12-8-1 – *مدى تعميم مراعاة (1) تعليم المواطنة العالمية و(2) التعليم من أجل التنمية المستدامة (بما في ذلك التثقيف بشأن تغير المناخ) في (أ) السياسات التربوية الوطنية، و(ب) المناهج الدراسية؛ و(ج) تدريب المعلمين؛ و(د) تقييم الطلاب*

13-3-1 – *عدد البلدان التي أدمجت التخفيف من تغير المناخ، والتكيف معه، والحد من أثره والإنذار المبكر في مناهج التعليم الابتدائي والثانوي والعالي*

التعليم ضروري للعمل اللائق والتنمية الحضرية المستدامة والتماسك الاجتماعي 232
التعليم يساعد على بناء القدرات المهنية 233

على الرغم من دور التعليم في تحقيق الأهداف الستة عشر الأخرى للتنمية المستدامة، لا توجد سوى خمسة مؤشرات عالمية ذات صلة بالتعليم خارج إطار الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. ويناقش هذا الفصل عناصر التعليم في الهدف 8 من أهداف التنمية المستدامة (العمل اللائق والنمو الاقتصادي)، والهدف 11 من أهداف التنمية المستدامة (المدن والمجتمعات المستدامة) والهدف 16 من أهداف التنمية المستدامة (السلام والعدالة والمؤسسات القوية)، إلى جانب دور التعليم في تحقيقها من خلال تنمية القدرات الوطنية.

التعليم ضروري للعمل اللائق والتنمية الحضرية المستدامة والتماسك الاجتماعي

يؤثر التعليم عملياً على جميع جوانب التنمية المستدامة، بما في ذلك الأهداف الثلاثة المترابطة التي يناقشها هذا الفصل. ويسلط هذا الفرع الضوء على نخبة من النتائج الحديثة العهد التي تشير إلى التنوع الهائل للروابط.

وللتعليم آثار على الهدف 8 من أهداف التنمية المستدامة للقضاء على عمل الأطفال، على الرغم من أن تأثير التدخلات التعليمية لم يدرس دراسة وافية بل إنه أحياناً معاكس لما يُتوقع بداهةً. ففي بوركينا فاسو، ازدادت مشاركة الفتيان الذين ليست لديهم أخوات في القوة العاملة مع تزايد إمكانية الوصول إلى المدارس، ربما بسبب تقصير فترة الانتقال إلى المدرسة (Dammert et al., 2018). ورغم ما سُلم به من حاجة إلى حماية الأطفال من الاستغلال، لا يزال هناك خلاف حول ما إذا كانت جميع أشكال النشاط الاقتصادي للقاصرين ضارة ويجب حظرها، وكيفية استثناء التمرن والتدريب أثناء العمل غير المتعارضين مع الالتحاق بالمدرسة (Aufseeser et al., 2018).

ونادراً ما يتم بحث أثر المستوى التعليمي لأرباب العمل على توفير فرص العمل اللائق. ففي إيطاليا، يقل احتمال قيام خريجي الجامعات بتشغيل عمال بعقود مؤقتة (Ghignoni et al., 2018). ويلزم المزيد من البحث، بما في ذلك في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، بشأن كيفية تأثير التعليم على ممارسات الإدارة وعلى دفع أكثر من الحد الأدنى للأجور.

ويشمل العمل اللائق الدخل العادل، والذي يتم تحديده جزئياً بعوامل منها القدرة على تحمل تكاليف السكن، وهو غاية من غايات الهدف 11 من أهداف التنمية المستدامة. وفي العديد من المدن، لم تعد تتيح المهنُ التي لا تتطلب مهارات والمهن التي تتطلب شبه مهارات والمهن التي تتطلب مهارات لكن أجورها زهيدة العيشَ على مسافات معقولة من المراكز الحضرية. ويتفاقم الفصل المهني الناتج عن ذلك عندما تتحكم فروق حقيقية أو مفترضة في جودة المدارس في قرارات تحديد مكان الإقامة والتنوع الواسع في تكاليف السكن في الأحياء المجاورة. وأدت الزيادة في خيارات المدارس إلى تزايد احتمال ارتقاء الأحياء ولا سيما في المجتمعات المعزولة عرقياً في الولايات المتحدة (Pearman and Swain, 2017).

وعلى الرغم من أن ارتقاء الأحياء عادة ما يكون ضاراً بالمساواة، فإنه في ظل ظروف معينة، يمكن أن يتيح فرصة للتنوع في المدارس. ففي البلدان المرتفعة الدخل، قد يقلل من الفصل انتقال الأسر الشابة الموسرة نسبياً وذات التعليم العالي، إلى مراكز المدن بدلاً من الضواحي، ما دام المقيمون فيها منذ عهد بعيد من ذوي الدخل المنخفض لا يزاحون من أماكن إقامتهم وما دام الوافدون الجدد يستخدمون المدارس العامة (Mordechay and Ayscue, 2018). وقد تؤثر المدارس المتنوعة اجتماعياً واقتصادياً أيضاً على التنمية الحضرية.

> من غايات الهدف 8 من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالعمل اللائق التي لها صلة واضحة بالتعليم هي القضاء على عمل الأطفال

وفي الولايات المتحدة، يحقق الطلاب من الأحياء الأكثر ثراء، وأولئك الذين يترددون على نفس المدارس مع أقرانهم الأكثر ثراءً، نتائج تعليمية أفضل. ومع ذلك، تشير دراسة حديثة إلى أن نوعية المدارس في الأحياء الفقيرة لا تفسر التفاوت في التعليم. بل إن الأحياء الفقيرة تؤثر على نوعية المدارس. ويتطلب تحسين نتائج التعليم تركيز الجهود على التنمية الحضرية، من قبيل التصدي لمخاطر الصحة البيئية وجرائم العنف المحلية (Wodtke and Parbst, 2017).

ويسلط البحث في مجال التعليم في حالات الطوارئ الضوء على ضرورة توفر أماكن آمنة محمية من العنف. وينعكس هذا البعد بالنسبة للمجتمعات المسالمة في ثلاثة غايات من الهدف 16 من أهداف التنمية المستدامة وفي الغاية 4-أ. فانخفاض مستويات السلامة العامة يزيد من الحافز على اكتساب المهارات اللازمة لحماية النفس أو إلحاق الأذى بالآخرين، والحد من حافز الاستثمار في التعليم. ولا يمكن أن تتحقق بالكامل فوائد الالتحاق بالمدارس إلا إذا اقترنت بالاستثمار في السلامة العامة (Cruz, 2017).

ولا يتميز المجتمع المسالم بالخلو من العنف فحسب، بل إنه يتميز أيضاً بالتسامح مع التنوع، وهو البعد الذي ما فتئ التعليم يقوم فيه بدور رئيسي لقرون. ففي المملكة المتحدة، كانت للجامعات آثار غير مباشرة، حيث عززت دعم حقوق المرأة والأقليات بين أولئك الذين يعيشون بالقرب من الجامعة، بغض النظر عن مستواهم التعليمي. ويرتبط التوزيع الجغرافي الحالي للجامعات بالاحتكاك بالتنوع العرقي والديني في العصور الوسطى، مما يوحي بأن التعليم والتسامح يتطوران معاً (Fielding, 2018).

غير أن الشواغل تتزايد بشأن قدرة التعليم على توليد مواقف ليبرالية تنتشر في المجتمع بأسره. ولئن كان التعليم أحد أقوى إرهاصات التصويت ضد الأحزاب ذات النزعة الوطنية الضيقة أو الشعبوية أو مرشحيها، فإن من هم أكثر تعليماً أصبحوا أقل حصانة ضد الرسائل السياسية الشعوبية. ففي هولندا، ازداد التحيز ضد الأقليات العرقية في الفترة 1985–2011، لا سيما في صفوف الفئات المتعلمة ذات المستوى التعليمي العالي، مما أبطل مكاسب التوسع في التعليم خلال هذه الفترة (Thijs et al., 2018).

وعلى الصعيد العالمي، يعد التعليم عاملاً وقائياً ضد الفساد، الذي هو ظاهرة تتعارض مع المجتمعات المسالمة والعادلة. وفي تحليل منهجي حديث لما مجموعه 36 محدداً من المحددات المحتملة للفساد في 123 دولة، برز النقص في التعليم الابتدائي كإرهاص من أقوى الإرهاصات المنبئة بالفساد في البلدان النامية (Jetter and Parmeter, 2018).

التعليم يساعد على بناء القدرات المهنية

للمهنيين من ذوي التعليم الجيد أهمية في تحقيق الأهداف في كل مجال من مجالات التنمية المستدامة. وتتمثل إحدى طرق دراسة مساهمة التعليم في أهداف التنمية المستدامة الأخرى في النظر في الكيفية التي يساعد بها على بناء القدرات المهنية.

... لدى المرشدين الاجتماعيين

يتطلب تحقيق غايات الهدف 8 من أهداف التنمية المستدامة الطموحة والمتعلقة بالعمل اللائق (الغاية 8-5) والسخرة والاتجار بالبشر (الغاية 8-7) وحماية حقوق عمال الفئات الضعيفة، من قبيل العمال المهاجرين (الغاية 8-8)، تطوير قدرة أولئك الذين يضمنون رفاه الأفراد والأسر المعرضة للخطر. وإلى جانب اختصاصيي الصحة وموظفي القانون والنظام، يعد المرشدون الاجتماعيون في طليعة من يتصدون لانتهاكات حقوق الإنسان في صفوف من أهم أشد ضعفاً.

وتسد الجهود التي يبذلها التحالف العالمي للقوى العاملة في الخدمات الاجتماعية فجوة كبيرة في البيانات المتعلقة بالمرشدين الاجتماعيين في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل وتسلط الضوء على التفاوت الكبير بين البلدان. ففي عام 2014، كان هناك 116000 شخص لكل مرشد اجتماعي حكومي في نيبال، مقارنة بـما مجموعه 3000 شخص لكل مرشد اجتماعي في جمهورية مولدوفا (**الشكل 18-1**).

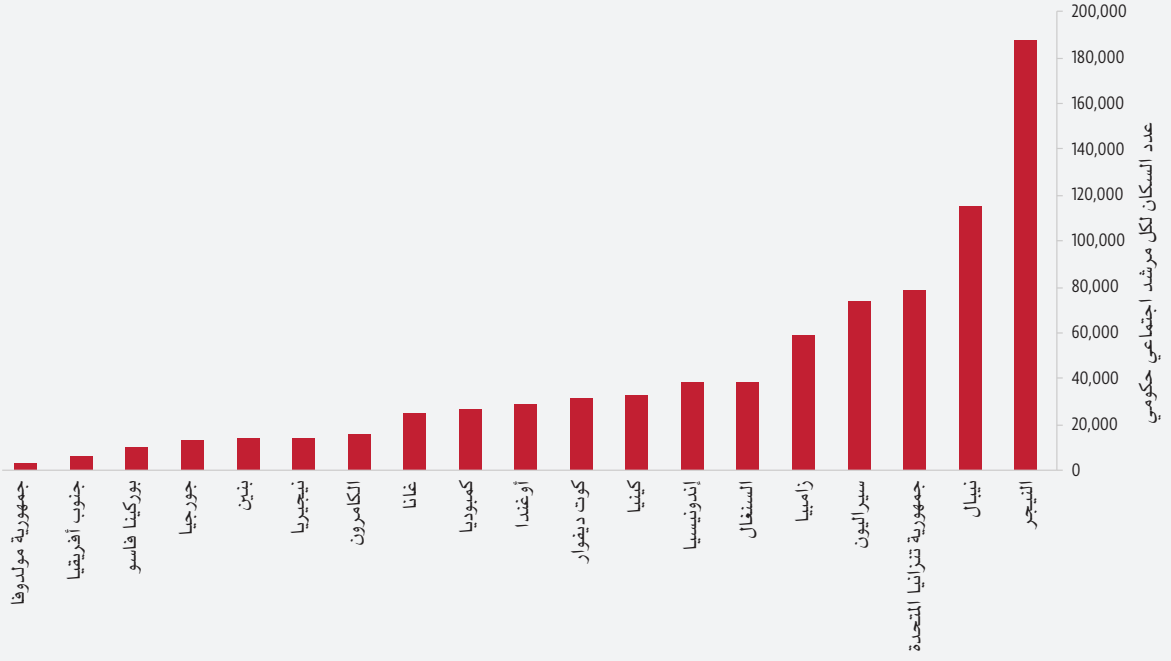
وغالباً ما يتلقى المرشدون الاجتماعيون تدريباً غير كاف. وفي تقييم للقوى العاملة في الخدمات الاجتماعية العامة في إثيوبيا، أفاد 60% من مقدمي الخدمات أنهم يفتقرون إلى التعليم ذي الصلة، وأعرب جميع الأشخاص الذين أجريت معهم مقابلات تقريباً عن الحاجة إلى مزيد من التدريب لأداء وظائفهم (IntraHealth International, 2013). وأشار استعراض أجري لما مجموعه 13 بلداً من بلدان غرب أفريقيا ووسطها إلى أوجه قصور رئيسية تتمثل في عدم وجود إطار قانوني وسوء تكييف التدريب مع الحقائق المحلية (Canavera et al., 2014). وذهب استعراض لبرامج الدرجات العلمية في 13 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل في آسيا

> يلزم أن توظف البلدان وتدرب المزيد من المرشدين الاجتماعيين الذين هم في طليعة من يتصدون لانتهاكات حقوق الإنسان في أوساط من هم أشد ضعفاً

الشكل 18-1:

يحول الانخفاض الشديد في عدد المرشدين الاجتماعيين في البلدان الفقيرة دون تنفيذ السياسات الطموحة

عدد السكان لكل مرشد اجتماعي حكومي، في مجموعة مختارة من البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، في الفترة 2011-2014



GEM StatLink: http://bit.ly/fig18_1

ملاحظات: تتباين التعريفات القطرية للمرشدين الاجتماعيين. وتعود البيانات المتعلقة ببنين، وبوركينا فاسو، والسنغال، وسيراليون، وغانا، والكاميرون، وكوت ديفوار، والنيجر، ونيجيريا إلى عام 2011. أما بيانات سائر البلدان فتعود إلى عام 2014.

المصادر: Canavera et al. (2014); Global Social Service Workforce Alliance (2015).

وشرق أوروبا وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى القول إن الافتقار إلى برامج الماجستير يحد من مجموعة المعلمين المتاحين كما يحد من قدرة التخطيط للمهنة على مستوى النظام (Global Social Service Workforce Alliance, 2015).

ولقد بذل العديد من البلدان جهوداً لتعزيز وتنويع المهنة. ورسَّمت الصين العمل الاجتماعي في أواخر الثمانينات، وأصبح ما يزيد على 250 جامعة تقدم برامج الإرشاد الاجتماعي. والهدف المحدد وطنياً هو توفير 230 ألف مرشد اجتماعي جديد بحلول عام 2020 (Roby, 2016).

وفي جنوب أفريقيا، تزايد عدد المرشدين الاجتماعيين بنسبة 70% بين عامي 2010 و2015 (Global Social Service Workforce Alliance, 2016). ويسَّر قانون الطفل، الذي اشترط ترسيم ترتيبات الرعاية القائمة على القرابة، هذا التوسع، مما أدى إلى وضع قواعد ومعايير تخول لإدارة التنمية الاجتماعية يداً طولى لدى وزارة الخزينة الوطنية في طلبات الميزانية. وتستخدم وحدة خاصة من الإدارة جمع البيانات الوطنية، واستقصاءات الأسر المعيشية الدولية والمشاورات المجتمعية لتحديد الاحتياجات من الخدمات. وتماشياً مع خطة لزيادة عدد المرشدين في مجال رعاية الأطفال والشباب من 800 مرشد إلى 10000 مرشد بحلول عام 2018، تم تدريب أكثر من 5500 مرشد بحلول أيار/مايو 2016 (Roby، 2016). وبين عامي 2010 و2015، أشار مجيبون من الخبراء في ثمانية بلدان أفريقية من جنوب الصحراء الكبرى إلى النية في مواءمة التعليم والتدريب مع تخطيط القوى العاملة وتوسيع نطاقها عموماً (Global Social Service Workforce Alliance, 2016).

... ولدى مخططي المناطق الحضرية

يعيش أكثر من نصف سكان العالم في المدن. ويعد تحسين تخطيط المدن وتقديم الخدمات بما يتماشى مع الغايات من 11-1 إلى 11-3 من أهداف التنمية المستدامة أمراً حاسماً لتحسين المستوطنات العشوائية والتحسب للزيادة المتوقعة في التوسع الحضري. وهذا ما يتطلب بناء القدرات من أجل مؤسسات تخطيط حضري قوية

وتوفير مهنيين مدربين تدريباً جيداً وقادرين على إنجاز الخطة الحضرية الجديدة (UN Habitat, 2016a).

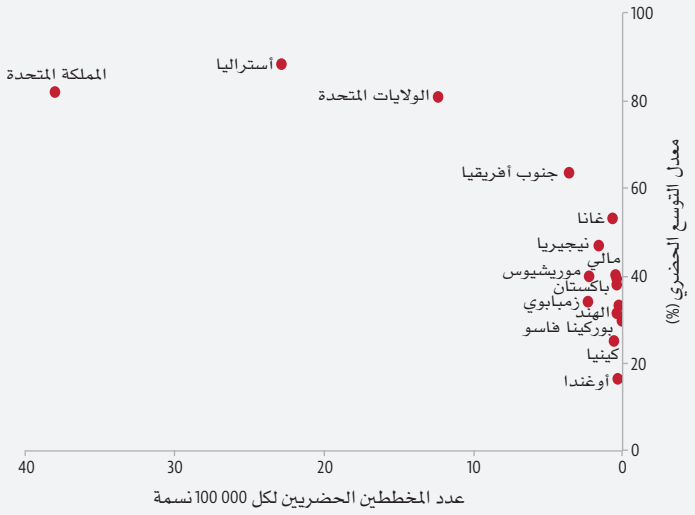
ويواجه العديد من البلدان نقصاً حاداً في فنيي التخطيط. ففي الهند، لا توفر برامج تخطيط المدن في مستوى الدراسات العليا إلا 21 جامعة. ولا توفرها منها إلا 5 جامعات على المستوى الجامعي. ونتيجة لذلك، لم يكن لدى البلد سوى حوالي 4500 مخطِّط مؤهل للمناطق الحضرية والريفية، وفقاً لإحصاء عام 2011. وفي العام نفسه، قدرت الحكومة ما تحتاج إليه من مخططين بما مجموعه 300000 مخطط من مخططي المدن والمناطق الريفية بحلول عام 2031 من أجل خطط تنمية المدن (Meshram and Meshram–, 2016). ويواجه العديد من البلدان الأفريقية، بما في ذلك غانا ونيجيريا، فجوة أكبر، احتدت بفعل ما يتوقع من ارتفاع معدلات التوسع الحضري (**الشكل 18-2**).

> تذهب تقديرات الهند إلى أنها ستحتاج إلى 300 000 مخطِّط للمناطق الحضرية والريفية بحلول عام 2031

الشكل 18-2:

عدد المخططين الحضريين في أفريقيا وآسيا قليل جداً

عدد المخططين الحضريين لكل 100 000 نسمة ومعدلات التوسع الحضري، في مجموعة مختارة من البلدان، في عام 2011



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

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

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

وتحتاج برامج التخطيط الأكاديمي إلى تحسين إدراج التخطيط المادي والاجتماعي والبيئي، بما في ذلك الاعتراف بأهمية التخطيط لتوفير التعليم. وقد خلص استعراض للمؤسسات المعتمدة من المعهد الهندي لمخططي المدن إلى أن العديد من طلاب التخطيط يعوزهم الاحتكاك بمشاكل القرى والمدن. وليسوا ملمين بطريقة عمل مؤسسات التنمية الحضرية، ولهم اتصال محدود بالأحياء الفقيرة ومشاريع البنية التحتية الحضرية، وليسوا مطلعين على برامج التنمية الحضرية والأدوات التقنية، مما يجعلهم غير مستعدين لمزاولة وظائف التخطيط عند التخرج (Meshram, 2016 وMeshram).

وتعاونت الرابطة الأفريقية لمدارس التخطيط مع جامعة زامبيا لإحداث شهادة في التخطيط المكاني على مستوى الدراسات العليا في عام 2013. وتركز هذه الشهادة على العشوائية في التوسع الحضري وتغير المناخ والحصول على الأراضي والشراكات بشأن تحديات التوسع الحضري، وتعتبر هذه الشهادة الأولى في أفريقيا في دمج قضايا العشوائية في التوسع الحضري إدراجاً كاملاً (Watson and Agbola, 2013). وفي إطار تقييم للاحتياجات لأغراض التخطيط الحضري الاستراتيجي في 60 مدينة، أشارت دراسة الحالة الإفرادية لموزمبيق إلى أن قدرة المهنيين البلديين على وضع خططهم محدودة للغاية بدرجة يتعين معها التعاقد مع مصادر خارجية. كما أبانت ملاوي وناميبيا عن مهارات محدودة في التخطيط المحلي والتنسيق مع السلطات المركزية. وطالب التقييم المؤسسات الأكاديمية بتحسين قدرة التخطيط لدى المسؤولين المحليين وتشجيع ودعم التواصل (UCLG, 2010).

وعلى النقيض من ذلك، استثمرت الحكومة الصينية في أكثر من 10 مؤسسات لتوفير التدريب لمسؤولي المدن. وتوفر سنغافورة ميزانيات لتوفير تدريب سنوي لمدة 100 ساعة لجميع المسؤولين العموميين. كما يتلقون أيضاً فرصاً فردية لتطوير قدرات التوجيه والقيادة (Bouton et al., 2013).

وتقوم منظمة المدن المتحدة والحكومات المحلية، وهي الشبكة العالمية الرئيسية للأقران من الجهات الحكومية المحلية، بتنسيق تبادل التعلم بين الأقران، وإضفاء الطابع المحلي على خطة التنمية المستدامة، والتواصل مع الجامعات لبناء القدرات، وإدارة المعرفة. وتدعم الأنشطة وفرص التواصل ومواد الموارد قدرات القائمين بإدارة المدن (Friedemann 2016; UCLG and Learning UCLG, 2018).

... وفي صفوف ضباط إنفاذ القانون

يؤثر إنفاذ القانون بشدة على توفير "إمكانية وصول الجميع إلى العدالة" والمساءلة المؤسسية اللتين دعا إليهما الهدف 16 من أهداف التنمية المستدامة (OECD and Open Society Foundations, 2016). وعلى الرغم من أن الشرطة تحافظ على السلامة العامة، إلا أن شراسة الشرطة والفساد لا يزالان يمثلان مشكلتين رئيسيتين تؤثران بشكل خاص على من هم أكثر حرماناً. ومن المهم القيام في جميع أنحاء العالم بتحسين شروط تعليم الشرطة وتدريبها لبناء الثقة وتقليل التحيز واستخدام القوة.

وقد تصدرت أخبار عنف الشرطة في الولايات المتحدة عناوين الأخبار، ولا سيما إطلاق النار على أمريكيين عزل من أصل أفريقي، مما أدى إلى حركة "أرواح السود تهم". ويسلط النقاش الضوء على التباينات المثيرة في تعليم الشرطة وتدريبها على مستوى العالم. إذ يستغرق متوسط تدريب ضباط الشرطة 130 أسبوعاً في ألمانيا ولكنه لا يتعدى 19 أسبوعاً في الولايات المتحدة – وهو وقت أقل مما تتطلبه العديد من وظائف المهن الأخرى. فضلاً عن ذلك، وللتصدي لانخفاض طلبات شغل الوظائف الشاغرة في قوة الشرطة، خفضت العديد من إدارات الشرطة المحلية في الولايات المتحدة شروط التعليم. ولا تشترط درجة جامعية بعد أربع سنوات من الدراسة إلا 1% من جميع أقسام الشرطة، بينما تشترط 15% منها درجة جامعية بعد سنتين من الدراسة (Danby 2017; Yan, 2016).

ومع ذلك يمكن أن يحسن التعليم أداء الشرطة. إذ يقل احتمال استخدام الضباط الحاملين لشهادة جامعية في الولايات المتحدة للقوة (Rydberg and Terrill, 2010). وكان الموظفون من ذوي المستوى التعليمي العالي أكثر ميلاً إلى اتخاذ مواقف أفضل في عمل الشرطة في أستراليا وأوروبا. ولكنهم أقل اهتماماً بحماية حقوق المواطنين في الهند (Paterson, 2011).

وقد حسنت المكسيك، التي لها رابع أكبر قوة شرطة في العالم، تعليمَ الشرطة. ففي التسعينيات، كانت هناك 41 مدرسة شرطة لما يزيد عن 2000 إدارة، ولم يكن معظم رجال الشرطة يتلقون أي تدريب رسمي. ولم تكن تشترط شهادة ثانوية للقبول إلا 14 مدرسة شرطة، ومعظم الشرطة الوقائية لديها تعليم ابتدائي على الأكثر. وركزت الحكومات المتعاقبة على تطوير قدرات الحكومة الاتحادية وحكومات الولايات والبلديات وأقرت بضرورة زيادة الكفاءة المهنية لإنفاذ القانون من خلال تحسين الاختيار والتوظيف وتحسين التدريب والأجور والإجراءات التشغيلية (Sabet, 2010).

> يلزم تحسين تعليم وتدريب موظفي إنفاذ القوانين لتحقيق الهدف 16 من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بإمكانية وصول الجميع إلى العدالة

وتتعاون العديد من الدول مع الوكالات الدولية أو الجهات المانحة لتعزيز القدرات المهنية للشرطة. وهكذا قامت المنظمة الدولية للهجرة بتدريب أكثر من 3000 شرطية في جميع أنحاء إندونيسيا على حماية المرأة والطفل ومنع الاتجار بالبشر وتهريب الأشخاص (IOM Indonesia, 2016). وفي جنوب شرق آسيا، ركزت الأمم المتحدة على تحسين القدرة على الإنفاذ من خلال تدريب المدربين على التصدي للاستغلال الجنسي للأطفال في المنطقة (UNODC, 2013).

وبذلت عدة بلدان جهودها من أجل الحد من فساد الشرطة. فقد كان لسنغافورة مكتب فعال جداً في التحقيق في ممارسات الفساد، ويعتبر نموذجاً لبلدان أخرى. ولكن في عام 1999، وبعد فضيحة فساد تورط فيها ضباط شرطة، اضطرت أكاديمية الشرطة السنغافورية إلى اتخاذ مزيد من الإجراءات. وأُحدِثت دورة تدريبية تركز على القيم، شملت برنامجاً لمدة 40 ساعة، بناءً على دراسات لحالات إفرادية، لزيادة مقاومة الفساد (Pyman et al., 2012).

وتسعى الشرطة المجتمعية إلى بناء الثقة من خلال نهج أكثر توجهاً نحو الخدمات. وفي عام 2016، شرعت بلغاريا في تدريب الضباط على العمل مع الفئات الضعيفة في مجتمعات محلية أو أحياء متعددة الأعراق. وأصبح توظيف وتدريب الضباط على التواصل باحترام مع المهاجرين واللاجئين أكثر إلحاحاً مع التدفق الأخير، مما حفز على القيام بمبادرات جديدة. وأعلنت إدارة شرطة هلسنكي عن حملة في عام 2016 لتوظيف الشباب المهاجرين في قوة الشرطة، مما عزز عددهم قليلاً (EUFRA, 2017).

... والقضاء

ومنذ عام 2003، تعقبت الاستقصاءات التي أجرتها الأمم المتحدة بشأن اتجاهات الجريمة وعمليات نظم العدالة الجنائية أعداد القضاة، التي تختلف اختلافاً كبيراً بحسب البلد. ففي عام 2013، كان لدى نيجيريا 69 قاضياً محترفاً أو قاضياً مختصاً لما يزيد على 170 مليون نسمة، أو 0.04 لكل 100000 شخص، مقابل 1.2 في كينيا و4.3 في جنوب أفريقيا (UNODC Statistics, 2017).

> ثمة حاجة إلى بناء القدرات القانونية لتلبية احتياجات من هم بحاجة إلى فرص الوصول إلى العدالة والذين يقدرون بزهاء 4 مليارات نسمة عالمياً

والتعليم القضائي هو حجر الزاوية في النظم القانونية والإصلاحات الرامية إلى تعزيز جوانب معينة منها (World Bank, 2003). وقد قام مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة بوضع دليل مرجعي بشأن تعزيز النزاهة والقدرة القضائيتين. ويوصي الدليل بالتركيز على التدريب العملي في مجال التعليم القانوني، بما في ذلك المهارات الاجتماعية، وتطوير التدريب المهني المستمر المتاح للقضاة. ويدوم التدريب عادة من ثلاث إلى خمس سنوات لكن شهادة كلية الحقوق لا تكون دائماً شرطاً لمزاولة القضاء، حتى في البلدان المرتفعة الدخل. وتقدم بعض البلدان تدريباً مهنياً أولياً أساسياً بمجرد اختيار القضاة. فبعد اجتياز امتحانات القبول القضائي، يتلقى القضاة الجدد في فرنسا 31 شهراً من التدريب في مدارس مخصصة. وتعد غانا والأردن من بين البلدان التي لديها مدارس توفر التعليم المستمر للقضاة (UNODC, 2011).

ويدعم برنامج الأمم المتحدة الإنمائي طائفة من مشاريع الإصلاح القانوني والقضائي، التي غالباً ما تتضمن عنصراً لبناء القدرات. ففي عام 2016، تلقى 12 قاضياً ومدعياً عاماً من المناطق النائية في غينيا – بيساو تدريباً في البرازيل على الجريمة المنظمة والاتجار بالبشر والمخدرات (UNDP, 2017). وقدم برنامج اليونسكو تدريباً قضائياً على المبادئ القانونية وسوابق حرية الإعلام والتعبير لما يزيد على 600 قاض ومهني في مجال القانون في البلدان الأفريقية وبلدان أمريكا اللاتينية منذ عام 2014، وتلقى 10 أضعاف هذا العدد برامجَ تدريبية على الإنترنت (Orme, 2018).

ومنذ عام 2014، جمع مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي بصورة منهجية بيانات عن الحصول على الخدمات القانونية وتقديمها. فمن حيث المؤهلات، يشترط 73% من 68 دولة من الدول التي لها بيانات أن يقدم المحامون دليلاً يثبت اجتيازهم لامتحان مهني، و4% منها تشترط إكمال المساعدين القانونيين لدورة تدريبية معتمدة من الحكومة. ولكن حوالي 20% من البلدان المجيبة لاحظت وجود نقص كبير في المحامين في المناطق الريفية (UNODC, 2016). كما أن ثمة عدم تكافؤ في المعرفة القانونية حسب الموقع، بما في ذلك في البلدان المرتفعة الدخل. ففي ولاية نيويورك الأمريكية، كان جميع قضاة محاكم المدينة البالغ عددهم 384 قاضياً من خريجي كليات الحقوق، ولكن 39% فقط من قضاة البلدات والقرى هم من خريجي كلية الحقوق، في عام 2017 (New York State Commission on Judicial Conduct, 2017).

وعموماً، تذهب التقديرات إلى أن 4 مليارات شخص لا تتاح لهم فرص الوصول إلى العدالة. وغالباً ما تشرك مبادرات تحسين الحالة منظمات المجتمع المدني. وقد قدم إصلاح قضائي في الإكوادور، يدعمه البنك الدولي، منحاً لمنظمات المجتمع المدني للقيام بطائفة من الأعمال المتعلقة بالعدالة، التي توجت بتسوية القضايا بمعدلات عالية. وقد حصل مشروع آخر لمنظمات المجتمع المدني، وهو برنامج مدته 240 ساعة لتدريب 150 محامياً في مجال المساعدة القانونية، على اعتراف وزارة التعليم باعتباره شهادة مهنية (Maru, 2009).

وقد وسعت منظمات المجتمع المدني التي توفر التعليم القانوني للمدافعين القانونيين على المستوى الجماهيري شبكاتها. وتوفر ناماتي، وهي شبكة عالمية تضم 120 مؤسسة قضائية جماهيرية، التدريب والإمدادات للمدافعين القانونيين في الواجهة. وتستفيد الشبكة من النجاحات المبكرة في سيراليون، حيث توسعت الخدمات شبه القانونية المحلية بسرعة في العقد الماضي من خلال ائتلاف من الشركاء الوطنيين. وقدم المساعدون القانونيون الذين تم تدريبهم من خلال شبكة ناماتي المساعدة للآلاف من الأشخاص العديمي الجنسية في بنغلاديش وكينيا من أجل طلب وثائق الهوية القانونية (Namati, 2014).

الخلاصة

تناولت التقارير العالمية لرصد التعليم بالتفصيل التفاعل بين التعليم وأهداف التنمية المستدامة الأخرى وضرورة استعراضها بانتظام. فالخطة واسعة النطاق، ولا يمكن لهذه التقارير أن تنظر إلا في عدد محدود من الأهداف في آن واحد. ويركز التقرير لهذه السنة على العمل اللائق، والمدن، والشرطة، والعدالة، ويقوم بذلك من زاويتين. أولاً، استعراض نخبة من الأمثلة تبرز ثراء الآثار المتبادلة وتشكل تذكيراً بالدور الرئيسي للتعليم، أو في بعض الحالات، تذكر بالفرص الضائعة. ثانياً، عرض عدة طرق يمكن للتثقيف والتدريب من خلالها بناء القدرات المهنية لأولئك الذين عهد إليهم بتحقيق أهداف أخرى، وهم في هذه الحالة المرشدون الاجتماعيون ومخططو المجال الحضري وموظفو الشرطة والقضاء. وتظل الرسالة واضحة: يلزم أن تشكل تنمية القدرات من خلال التعليم صلب خطة التنمية المستدامة لعام 2030.

أطفال سوريون لاجئون في قاعة الدرس في مدرسة بعيدة عن مخيمهم جاؤوا إليها بوسائل النقل التي توفرها المنظمة الدولية للهجرة.

مصدر الصورة: MUSE MOHAMMED/IOM

الفصل

19

التمويل

يحتّم علينا واجبنا الأخلاقي أن نزرع الأمل في قلوب ملايين الأطفال الذين عانوا ويعانون من آثار وتداعيات الأزمات. لذلك يأتي التعليم في حالات الطوارئ على رأس الأوليات بالنسبة للاتحاد الأوروبي ولي شخصياً. وقد ازداد استثمار الاتحاد الأوروبي زيادة كبيرة في السنوات الأخيرة وستصل نسبته إلى 10% من ميزانية المعونة الإنسانية للاتحاد الأوروبي. وأنا أحث جميع الأطراف المانحة على زيادة مساهمتها. وأتمنى أن أرى جميع الأطفال يتعلمون في مكان آمن مهما كانت الظروف، ويتلقون دعماً عاجلاً حتى لا يتأثر تعليمهم عند حدوث الأزمات. ولا يسعني سوى أن أشيد وأرحب بالاهتمام الذي توليه اليونسكو وجميع شركائنا في مجال التعليم لهذه المسألة.

كريستوس ستايليانيديس، المفوض الأوروبي للمعونة الإنسانية وإدارة الأزمات

يسلط التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 الضوء على العواقب التي تنتظرنا في حال فشلنا في تعبئة التمويل الإنساني اللازم للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات الممتدة. ويقدم لنا التقرير تحليلاً معمقاً يدعم فيه السياسات وجهود إصلاح المعونة من أجل الاستثمار المنصف في التعليم في حالات النزاع والكوارث. ويمثل تحدي التمويل العقبة الرئيسية أمام إحقاق الحق في التعليم أثناء الأزمات. ويذكّرنا هذا التقرير بأن التعليم يجب أن تكون له الأولوية باعتباره الأساس الذي تنهض عليه المساعدة الإنسانية الفعالة وما يتصل بذلك من روابط باستثمارات التنمية المستدامة.

ياسمين شريف، مديرة صندوق «التعليم لا يمكن أن ينتظر»

الرسائل الرئيسية

على الصعيد العالمي، يمثل إنفاق الحكومات 79% من الإنفاق الكلي على التعليم، بينما يمثل إنفاق الأسر المعيشية 20% والجهات المانحة 0.3% (وترتفع نسبة إنفاق المانحين إلى 12% في البلدان المنخفضة الدخل).

من مجمل الأموال التي تنفق على التعليم، يُنفق 0.5% فقط في البلدان المنخفضة الدخل.

في عام 2017، كان متوسط الإنفاق على التعليم العام يبلغ 4.4% من الناتج المحلي الإجمالي و14.1% من إجمالي الإنفاق العام.

كانت الآثار المالية للهجرة، وبضمنها تكاليف تعليم المهاجرين، متواضعة إذ تبلغ نسبتها 1±% من الناتج المحلي الإجمالي.

لا يعترف سوى عدد قليل من البلدان اعترافاً صريحاً بوضع المهاجرين عند تحديد بنود التخصيصات المالية للمدارس. وعدد منها يلبي الاحتياجات بطريقة غير مباشرة من خلال الأخذ في الاعتبار لغة الطلاب أو وضعهم الاجتماعي والاقتصادي.

في عام 2016، بلغت المعونة المقدمة للتعليم أعلى مستوى لها منذ البدء في تسجيلها إذ بلغت 13.4 مليار دولار أمريكي.

عملت المصارف الإنمائية المتعددة الأطراف، مثل البنك الدولي، على خفض حصة التعليم في القروض الممنوحة للبلدان المتوسطة الدخل. والغرض من الاقتراح الداعي إلى إنشاء مرفق تمويل دولي للتعليم هو لمعالجة هذه القضية، كما يجب توخي الإنصاف في عملية منح القروض.

يجب ألا يعوِّل صانعو السياسات تعويلاً مفرطاً على الدور الذي يمكن للمعونة أن تؤديه في السيطرة على الهجرة.

قدمت المعونة الإنسانية والإنمائية حوالي 800 مليون دولار امريكي لتعليم اللاجئين في عام 2016، ولكن بدون تخطيط مشترك.

يدل إنشاء صندوق "التعليم لا ينتظر" في عام 2016 على الجهود التي بذلت مؤخراً لسد الثغرة في المعونة الإنسانية والإنمائية.

زادت التحويلات المالية الإنفاق على التعليم بنسبة تصل إلى 35% في 18 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وآسيا الوسطى وجنوب آسيا وجنوب شرقها. وإن خفض تكاليف التحويلات التي يبلغ معدلها الحالي 7.1 إلى 3%، حسبما تدعو إليه الغاية 10-ج من أهداف التنمية المستدامة، سيسمح للأسر بإنفاق مليار دولار أمريكي إضافي على التعليم سنوياً.

الإنفاق العام . . . . . 241.
محور البيانات 19-1: التأثير المالي للهجرة وتعليم المهاجرين مسألة يبالغ فيها غالباً . . . . . 244.
محور السياسات 19-1: تمويل المدارس التي يتركز فيها الطلاب المهاجرون. . . . 245.
نفقات المعونة . . . . . 248.
محور السياسات 19-2: استخدام المعونة كأداة لإدارة الهجرة . . . . . 253.
محور السياسات 19-3: منعطف في تمويل تعليم اللاجئين . . . . . 255.
إنفاق الأسر المعيشية . . . . . 263.
محور السياسات 19-4: التحويلات المالية زادت من إنفاق الأسر على التعليم . . . 265.

إن تحقيق غايات التعليم له ثمن. وقد قدّر التقرير العالمي لرصد التعليم أن التكاليف السنوية الإجمالية لتعميم التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي والثانوي في البلدان المنخفضة الدخل والشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل في الفترة بين عامي 2015 و2030 ستكون 340 مليار دولار أمريكي، أو 6.3% من الناتج المحلي الإجمالي (UNESCO, 2015b). لذلك يستوجب الاهتمام عن كثب بمستويات الإنفاق، لا سيما في البلدان: (أ) التي يعاني فيها التعليم من تدني مستوى الاستثمار الحكومي فيه بصورة مزمنة، و(ب) التي لا تحصل على حصة عادلة من المساعدة الخارجية، و(جـ) حيث تساهم الأسر بنسبة كبيرة للغاية من التكاليف الإجمالية للتعليم.

ويتمحور هذا الفصل حول المصادر الرئيسية الثلاثة لتمويل التعليم وهي الحكومات والجهات المانحة والأسر المعيشية. ويقدِّر التحليل الذي أجري لأغراض هذا التقرير الإنفاق السنوي على التعليم بمبلغ 4.7 تريليونات دولار أمريكي في جميع أنحاء العالم. وينفق من ذلك 3 تريليونات دولار أمريكي (65% من المجموع) في البلدان المرتفعة الدخل و22 مليار دولار أمريكي (0.5%من المجموع) في البلدان المنخفضة الدخل، على الرغم من أن المجموعتين متساويتان تقريباً في عدد الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدرسة (**الشكل 19-1أ**). ويمثل إنفاق الحكومات 79.3% من الإنفاق الكلي على التعليم بينما يمثل إنفاق الأسر المعيشية 20.4%. وتبلغ نسبة الإنفاق الكلي للجهات المانحة على التعليم 12% في البلدان المنخفضة الدخل و2% في الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل (**الشكل 19-1ب**).

> 0.5% فقط من مجموع الإنفاق العالمي على التعليم يُنفق في البلدان المنخفضة الدخل

الإنفاق العام

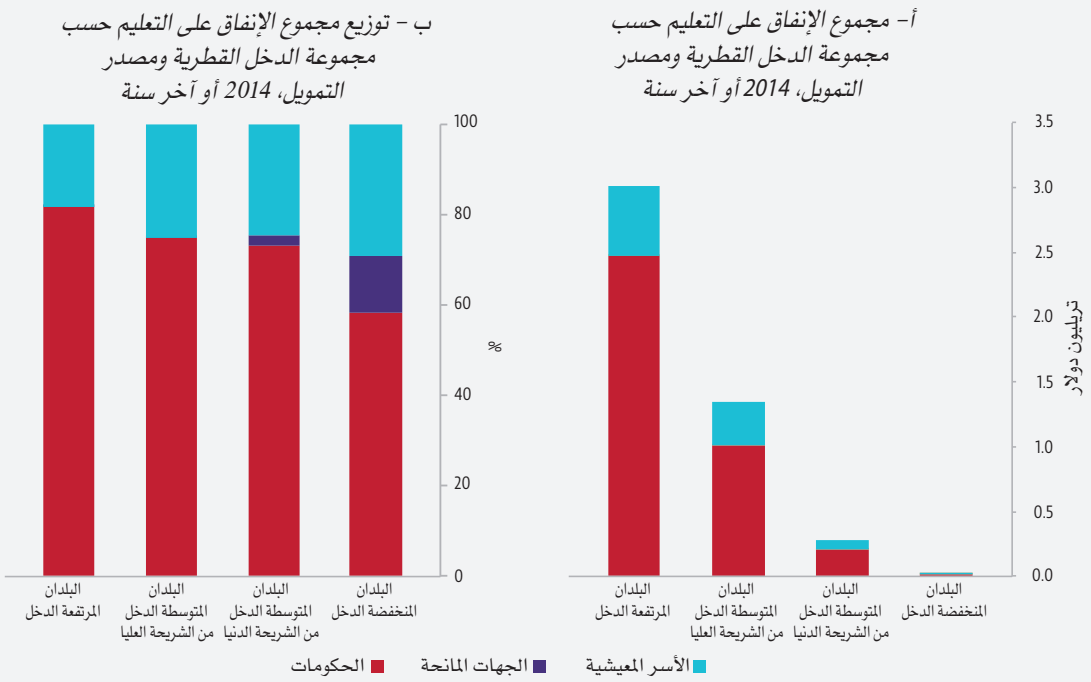
في إطار الغاية 1.أ من أهداف التنمية المستدامة، التي تركز على تعبئة الموارد لإنهاء الفقر بكل أبعاده، يدعو المؤشر العالمي 1-أ-2 إلى رصد الإنفاق الحكومي في مجال التعليم والصحة والحماية الاجتماعية، مع إشارة خاصة إلى حصة التعليم من الإنفاق العام. ولكن لم تُحدد صراحة نسبة منشودة للإنفاق على التعليم، وترك الأمر للبلدان لتقرير أولويات الإنفاق وفقاً لاحتياجاتها.

بدلاً من ذلك، اعتمد إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 مؤشرين مرجعيين رئيسيين فيما يخص الإنفاق العام على التعليم (UNESCO, 2015a)، هما:

- تخصيص ما لا يقل عن 4% إلى 6% من الناتج المحلي الإجمالي لصالح التعليم؛ و/أو
- تخصيص ما لا يقل عن 15% إلى20% من الإنفاق الحكومي لصالح التعليم.

الشكل 19-1:

تستأثر الحكومات بأربعة من خمسة دولارات تُنفق على التعليم



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

ملاحظة: يستند التحليل إلى ثلاثة أسس: (أ) بالنسبة للبلدان التي ليست لديها بيانات الإنفاق العام ، احتسبت المبالغ من الناتج المحلي الإجمالي، والنفقات العامة كحصة من الناتج المحلي الإجمالي ومتوسط حصة الإنفاق العام المخصصة للتعليم في مجموعة الدخل القطرية المعنية ؛ (ب) تعتبر 60% من نفقات المعونة مدرجة في الميزانيات العامة (وبالتالي تُخصم من الإنفاق الحكومي) ، مع تخصيص نسبة الـ 40% المتبقية من خلال قنوات أخرى: (ج) تقدر حصة الأسرة المعيشية من مجموع نفقات التعليم بنحو 18% في البلدان المرتفعة الدخل، و25 % في البلدان المتوسطة الدخل و 33% في البلدان المنخفضة الدخل.
المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاستناد إلى قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (الحكومات والأسر المعيشية) وقاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي).

الجدول 19-1

الإنفاق العام على التعليم بحسب مجموعة الدخل القطرية والمنطقة، 2017 أو آخر سنة

			للطالب الواحد (تكافؤ القوة الشرائية بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي لعام 2015)		
	كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي	كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق العام	التعليم الابتدائي	عدد الأميين (بالملايين)	التعليم العالي
العالم	**4.4**	**14.1**	**2,028**	**2,716**	**4,322**
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	4.1	16.5	268	476	2,485
غرب آسيا وشمال أفريقيا	3.8	12.3	4,392	4,911	5,150
وسط وجنوب آسيا	3.9	15.7	764	1,048	1,951
شرق وجنوب شرق آسيا	3.4	13.5	2,645	7,700	6,165
أمريكا اللاتينية والكاريبي	5.1	18.0	1,800	2,287	2,517
أوقيانيا	4.7	14.1	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	4.8	11.6	7,416	7,890	8,621
البلدان المنخفضة الدخل	4.0	16.1	194	276	1,675
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا	4.4	16.4	985	1,104	2,029
البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا	4.1	13.9	2,155	2,498	3,185
البلدان المرتفعة الدخل	4.9	12.9	7,990	8,955	10,801

ملاحظة: معدلات تكافؤ القوة الشرائية مقدَّرة كمتوسطات، وتذكر إذا توفرت بيانات لدى 50% من البلدان على الأقل في مجموعة من المجموعات.
المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وكان متوسط الإنفاق العام على التعليم، على الصعيد العالمي، 4.4% من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2017، وتراوحت متوسطات الإنفاق بحسب المناطق بين 3.4% في شرق وجنوب شرق آسيا و5.1% في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي. ولا يوجد نمط في الإنفاق مع ارتفاع دخل الفرد. وتنفق البلدان المرتفعة الدخل أكثر من البلدان المنخفضة الدخل بمقدار 0.9 نقطة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، وتنفق الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل 0.3 نقطة مئوية أكثر من الشريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل. وبلغ المتوسط العالمي لحصة الإنفاق العام على التعليم 14.1%، وتراوحت النسبة بحسب المناطق بين 11.6% في أوروبا وأمريكا الشمالية و18% في أمريكا اللاتينية والكاريبي (**الجدول 19-1**).

وفي الإجمال، لا يستوفي 43 بلداً من أصل 148 بلداً أياً من المؤشرين المرجعيين (**الشكل 19-2**). وتتنوع هذه البلدان من حيث مستويات الدخل (بدءاً من الأفقر، مثل تشاد، وصولاً إلى الأغنى، مثل قطر) وتتوزع على جميع المناطق (مثل هاييتي واليابان والأردن وناميبيا وباكستان ورومانيا).

على الرغم من إعطاء الأولوية للتعليم في البلدان الأكثر فقراً، حيث أن متوسط نسبة الإنفاق العام المخصص للتعليم تتجاوز باستمرار عتبة الـ 15% في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط، فإن القليل منها لم يستوف هذا المؤشر المرجعي. وقد تعهدت من بينها كمبوديا وجمهورية الكونغو الديمقراطية وغينيا وأوغندا بزيادة الإنفاق المحلي في مؤتمر الشراكة العالمية الثالث لتمويل التعليم في عام 2018 (**الشكل 19-3**).

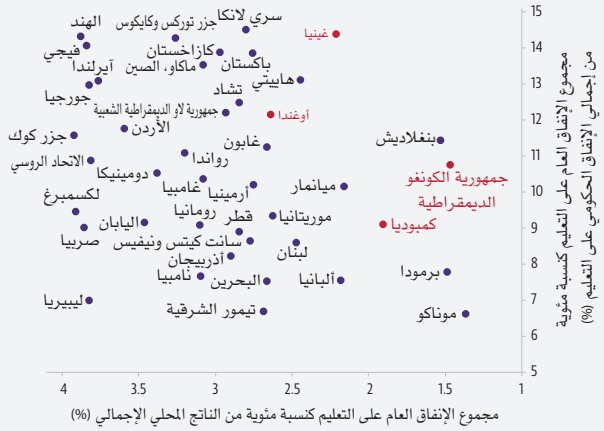
وفي عام 2016، بلغ متوسط الإنفاق العام على التعليم الابتدائي 35%، وتراوحت النسبة حسب المناطق بين 47% في البلدان المنخفضة الدخل و26% في البلدان المرتفعة الدخل. وكان المتوسط العالمي للإنفاق الكلي على التعليم الثانوي 34%، وتراوحت النسبة حسب المناطق بين 26% في البلدان المنخفضة الدخل و38% في البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط. ويكمن تفسير هذا النمط في ارتفاع نسبة المراهقين والشباب (ارتفاعاً نسبياً) في البلدان الغنية الذين يبقون في المدرسة حتى إكمال التعليم الثانوي (**الشكل 19-4**).

وتوجد اختلافات مناطقية في مستوى الإنفاق بالنسبة لكل طالب. فمنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أنفقت في عام 2017 لكل طالب في التعليم العالي قرابة 10 مرات (2485 دولاراً أمريكياً) أكثر مما أنفقته لكل طالب في التعليم الابتدائي (268 دولاراً أمريكياً). وكانت النسبة مرتين ونصف المرة في منطقة آسيا الوسطى والجنوبية. وأنفقت البلدان في أوروبا وأمريكا الشمالية نفس المبلغ تقريباً لكل طالب في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي. وأنفقت البلدان ذات الدخل المرتفع لكل طالب في التعليم العالي أكثر مما أنفقته البلدان المنخفضة الدخل بمقدار يتجاوز 6 مرات، وارتفع

الشكل 19-2:

لا يستوفي 43 بلداً على الأقل أياً من المؤشرين المرجعيين المتعلقين بنسبة الإنفاق على التعليم

الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي ومن مجموع الإنفاق على التعليم، البلدان دون مستوى المؤشرين المرجعيين، 2017 أو آخر سنة



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_2

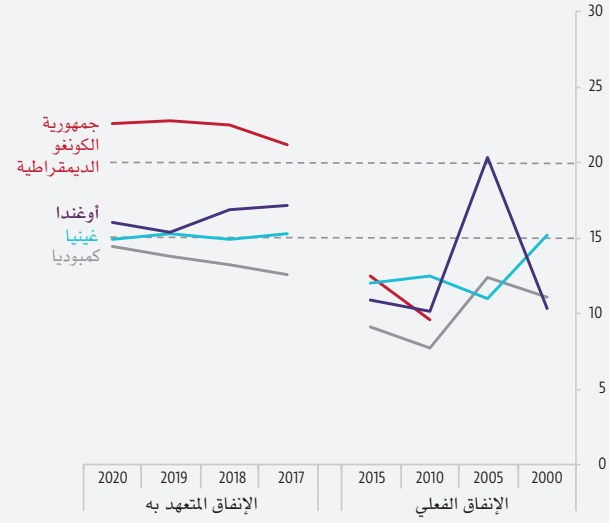
ملاحظة: أنفق السودان على التعليم أقل من 1% من الناتج المحلي الإجمالي و1% من الإنفاق العام على التعليم.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

الشكل 19-3:

تعهدت البلدان التي أنفقت على التعليم دون المستوى المطلوب بزيادة الحصة المخصصة للتعليم

الإنفاق العام على التعليم كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق العام، بلدان مختارة، قبل وبعد التعهد الذي قطعته على نفسها البلدان المعنية في مؤتمر الشراكة العالمية الثالث لتمويل التعليم في عام 2018



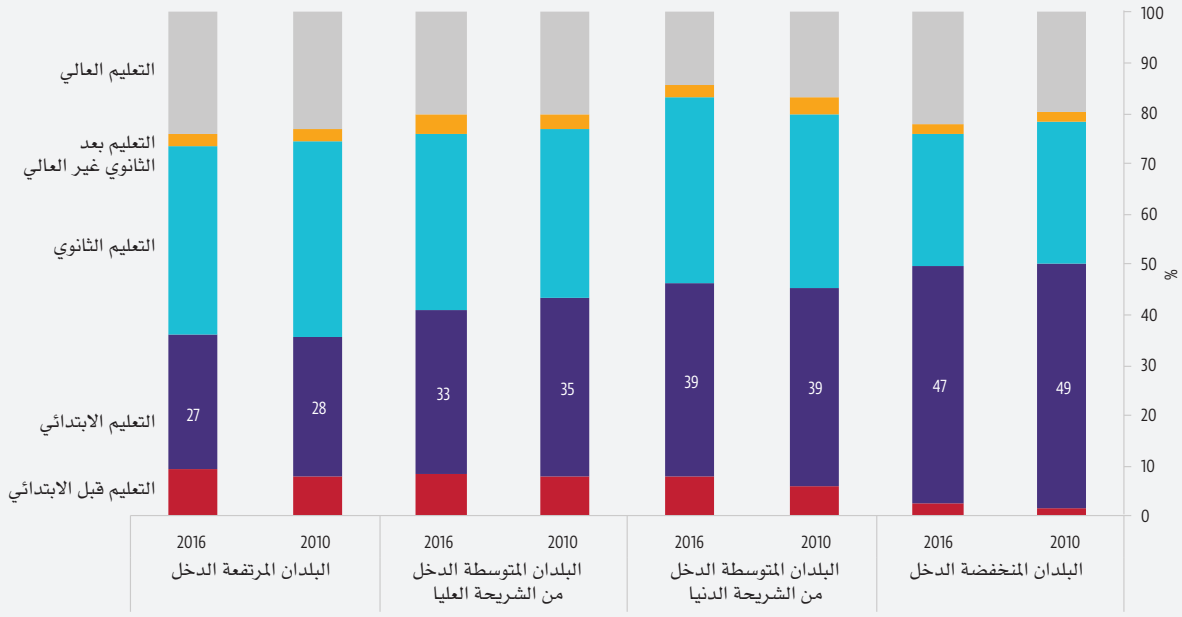
GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_3

المصادر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء (البيانات الفعلية) ومؤتمر الشراكة العالمية لتمويل التعليم لعام 2018 (التعهدات)

الشكل 19-4:

تتدنى نسبة الإنفاق على التعليم الابتدائي في البلدان المرتفعة الدخل

توزيع الإنفاق العام على التعليم بحسب المستوى التعليمي، 2010 و2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_4

ملاحظة: تُحدَّد الحصص المالية المقررة للتعليم وفقاً لبند الإنفاق المخصص لكل مستوى تعليمي.

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

عدد المرات ليصل إلى 32 مرة فيما يخص التعليم الثانوي و41 مرة فيما يخص التعليم الابتدائي.

وحساب الإنفاق لكل طالب عبارة عن تقسيم بسيط بين إجمالي الإنفاق العام وإجمالي القيد في كل مستوى تعليمي. ويُلاحظ على صعيد الممارسة أن العديد من الحكومات تبذل جهوداً من أجل توزيع الإنفاق على المدارس والطلاب الأكثر احتياجاً من أجل تعزيز مبدأ التعليم المنصف. ويجري تطوير الصيغ لكي تأخذ في الحسبان العوامل التي تسهم في الحرمان وتخصيص الموارد وفقاً لذلك. ويتمثل أحد هذه العوامل المحتملة في تركيز المهاجرين في مدرسة أو منطقة مدرسية؛ وفي هذه الحالة، قد يتطلب الأمر تخصيص المزيد من الموارد لتلبية احتياجاتهم إلى فصول تحضيرية في مجال اللغة (**محور السياسات 19-1**).

ويعتبر وجود نسبة كبيرة من المهاجرين في صفوف طلاب المدارس عبئاً محتملاً يثقل كاهل الميزانيات الحكومية، وهو أيضاً موضوع نقاش محتدم يكثر فيه التجاذب في العديد من البلدان المضيفة.

ولكن عند النظر إلى الآثار المالية للهجرة نجدها ضئيلة نسبياً، وذلك لأسباب منها أن المهاجرين يساهمون أيضاً في إغناء الاقتصادات الوطنية (**محور البيانات 19-1**).

محور البيانات 19-1: التأثير المالي للهجرة وتعليم المهاجرين مسألة يبالغ فيها غالباً

كثيراً ما يركز النقاش العام بشأن الهجرة على آثارها السلبية المحتملة على رفاهية المجتمع المضيف. وتعمد المقاربات البسيطة لصافي المساهمات الاقتصادية إلى مقارنة الضرائب ومساهمات الضمان الاجتماعي التي تدفعها أسر المهاجرين مع ما تنفقه الحكومة على المهاجرين في سنة واحدة. ويدخل التعليم في صلب هذه الحسابات ولا ينبغي إغفال تأثيره وما ينطوي عليه من أبعاد.

وفيما يتعلق بالإيرادات الحكومية، يُلاحظ أن المهاجرين في سن العمل أكثر عدداً ممن هم في سن العمل من السكان الأصليين وبالتالي يتوقع منهم أن يسهموا في إغناء الخزينة العامة. غير أن إيرادات المهاجرين

> من منظور طويل الأجل، يتمتع المهاجرون عادة بقيمة صافية موجبة خلال حياتهم من حيث المساهمات في ضريبة الدخل والضمان الاجتماعي

عادة ما تكون متواضعة قياساً بأقرانهم من السكان الأصليين بسبب ضيق فرصهم وتواضع استحقاقاتهم في سوق العمل. وعلى الرغم من أن احتمال حصولهم على فرص عمل ودخل خاضع للضريبة يزداد مع مستوى تحصيلهم التعليمي، إلا أن مساهمتهم الضريبية في إطار تحصيلهم التعليمي أقل بكثير من السكان الأصليين، لأن أصحاب المهارات العالية منهم ينتهي الأمر بهم على الأرجح إلى إشغال وظائف متدنية المهارة والأجر. كما أنهم قد يعملون في أحيان كثيرة بطريقة غير رسمية (OECD, 2009).

ومن وجهة نظر الإنفاق الحكومي، من المرجح أن يعتمد المهاجرون على الاستحقاقات الاجتماعية والخدمات العامة، مثل التعليم. وغالباً ما تتوفر لدى البلدان المرتفعة الدخل معلومات عن متوسط الإنفاق للطالب الواحد، ولكن نفقات تعليم المهاجرين قد تنحرف عن المتوسط، لأسباب منها مثلاً النفقات الإضافية لتعليم اللغة. من ناحية أخرى، يكلِّف المهاجرون أقل عموماً، وذلك لانخفاض نسبة التحاقهم بالتعليم العالي، باعتباره أكثر تكلفة من مستويات التعليم الأخرى (OECD, 2013).

ويختلف الأثر المالي حسب المستوى الحكومي والإطار الزمني. ويجب الأخذ في الاعتبار أن ضريبة الدخل ومساهمات الضمان الاجتماعي كثيراً ما تزداد مع الوقت على المستوى الوطني، في حين أن أحد الروافد المهمة في تمويل التعليم هو رافد محلي. وقد تكون المساهمة الصافية للأسر المهاجرة إيجابية للحكومة المركزية وسلبية على مستوى الولايات القضائية والمحلية، كما هو الحال في الولايات المتحدة (Kandel, 2011). وقد يبدو تعليم المهاجرين كتكلفة في سنة معينة، إلا أنه من الأنسب أن يُفهم على أنه استثمار على مدى حياتهم. ومن هذا المنظور الطويل الأجل، يتمتع المهاجرون عادة بقيمة صافية موجبة خلال حياتهم من حيث المساهمات في ضريبة الدخل والضمان الاجتماعي (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2017).

واللاجئون هم أكثر تكلفة في العادة من المهاجرين، الذين من المرجح أن يكونوا بالغين وفي سن العمل ويستجيبون للطلب على العمالة. وقد تتطلب تدفقات كبيرة من اللاجئين نفقات كبيرة، وإن كانت محدودة زمنياً، لتلبية الاحتياجات الأساسية والتدريب اللغوي وتدابير الاندماج الأخرى. وقد أظهر تحليل للأثر الاقتصادي لتدفق اللاجئين إلى ألمانيا على نطاق واسع أنه بعد تكاليف قصيرة الأجل تتراوح بين 0.5% و1.5% من الناتج المحلي الإجمالي، فإن الآثار الإيجابية ستطغى على التكاليف في غضون 3 إلى 10 سنوات، بحسب السيناريو. وقد خلص إلى هذه النتيجة في ظل أكثر الافتراضات تشاؤماً، وهو أن معدلات البطالة ستبقى أعلى من 50% لمدة 10 سنوات ولا تنخفض أبداً عن 35%، وأن إنتاجية اللاجئين لن تتجاوز ثلثي متوسط إنتاجية العمال الألمان (Fratzscher and Junker, 2015).

وخلاصة القول إن العواقب المالية للهجرة متواضعة نسبياً. وقد أظهر استقصاء للدراسات التي استخدمت مجموعة متنوعة من الأساليب لتقدير المساهمة الصافية للمهاجرين في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن التقديرات الإيجابية والسلبية كانت في العادة في حدود 1% من الناتج المحلي الإجمالي (OECD). وقد شملت هذه المجموعة من الأساليب فئات المهاجرين في المملكة المتحدة (على سبيل المثال، تلك الموجودة داخل وخارج المنطقة الاقتصادية الأوروبية) (Vargas-Silva, 2017). ويمكن القول في نهاية المطاف إن الأثر المالي لتعليم المهاجرين طفيف. وخلافاً للتصورات، فإن تأثير التعليم غير المباشر على العمالة يفوق تأثيره المباشر على الإنفاق، وهو الحال على الأقل في معظم الدول الأوروبية (Boeri, 2010).

ويعتمد الأثر الاقتصادي الصافي للمهاجرين ومن خلال طرق معقدة على مستواهم التعليمي ومشاركتهم في العمل (المشروطة بمستوى تعليمهم) والتحاق أطفالهم بالتعليم. لذا فإن قياس التأثير يمثل تحدياً هائلاً، بحسب افتراضات النمذجة المختلفة. ومع ذلك، وبغض النظر عن المنهج، فإن الأثر المالي الإجمالي للهجرة بسيط نسبياً، خلافاً لما قد توحي به بعض وجهات النظر.

محور السياسات 19-1: تمويل المدارس التي يتركز فيها الطلاب المهاجرون

في العديد من البلدان، ترتبط الميزانيات بعدد الطلاب المسجلين. ولكن على الرغم من بساطة وشفافية هذا المعيار لتحديد التخصيصات، إلا أنه لا يأخذ في الاعتبار تدابير أخرى لسد الاحتياجات. وهذا ما يؤكده مؤشر مواضيعي في إطار الغاية 4-5 من الهدف 4 للتنمية المستدامة بشأن الإنصاف – والذي يحاول قياس المدى الذي تذهب إليه سياسات التمويل المدرسي صراحة فيما يتعلق بتخصيص الموارد للسكان المحرومين – إذ يعترف بالحاجة إلى أخذ خصائص مدرسية أخرى بعين الاعتبار.

ومن المرجح أن المدارس التي يحتشد فيها عدد كبير من المهاجرين أو اللاجئين تتعاظم فيها الحاجة إلى التمويل. فقد يواجه هؤلاء الطلاب حواجز لغوية ويفتقرون إلى الإمكانات المادية باعتبارهم ينحدرون في العادة من خلفية اجتماعية واقتصادية أشد فقراً من نظرائهم المواطنين الأصليين. وغالباً ما يكون تحصيلهم التعليمي متدنياً، حتى بعد مراعاة خلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية (OECD, 2012)، وهم أكثر عرضة للرسوب أو ترك الدراسة. وتعترف بعض سياسات التمويل بالاحتياجات المتزايدة للمدارس التي تدعم الطلاب المهاجرين واللاجئين.

عدد قليل من البلدان يستهدف بشكل واضح المدارس التي يكثر فيها الطلاب المهاجرون

يخصص «التمويل بنسب ثابتة» موارد إضافية للمدارس التي تتميز بعوامل لها صلة بالحرمان من أجل تعزيز الإنصاف، وغايات أخرى (Fazekas, 2012). وتشمل هذه العوامل موقع المدرسة، وحجم الحكومة المحلية والقدرة على زيادة العائدات، والخلفية العرقية والثقافية للطلاب، والاحتياجات التعليمية الخاصة. ويعترف التمويل بنسب ثابتة بأن تكاليف كل طالب للوصول إلى نتائج معينة أعلى بالنسبة للأطفال المحرومين (OECD, 2017).

ومن شأن التمويل الإضافي للمدارس التي تضم مهاجرين أن يدعم التدابير التي تعالج العوائق اللغوية والتحديات الأخرى من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لهؤلاء المهاجرين. ولا يوجد سوى بضعة أمثلة على البرامج التي تدرج المهاجرين كعامل مباشر في تمويل المدارس (Sugarman et al., 2016). في ليتوانيا، تتلقى المدارس 20% من الموارد الإضافية لكل طالب من الأقليات القومية و30% لكل طالب مهاجر في السنة الدراسية الأولى في البلاد. وتدعم الصناديق الإضافية صفوف الاندماج، والتعليم ثنائي اللغة، واللغة الليتوانية كلغة ثانية، وتعليم اللغة الأم (Essomba et al., 2017).

في الولايات المتحدة، خصصت وزارة التعليم منذ عام 1966 أموالاً لبرنامج تعليم المهاجرين (Title I, Part C). وتُصرف الأموال من خلال صيغة تعتمد على عدد الطلاب المهاجرين إلى هذه الولاية أو تلك ونفقات كل طالب منهم. وفي الفترة 2015–2016، قدمت الولايات والكيانات المحلية خدمات إلى حوالي 310000 طالب مستحق لها وهم أبناء العمال المهاجرين الداخليين. ويُخصص حوالي 374 مليون دولار أمريكي كل عام للتعليم والدعم، ويشمل ذلك تدريب المعلمين على تلبية احتياجات المهاجرين (United States Department of Education, 2018b).

إن إدراج الهجرة كعامل وبند واضح في التمويل المدرسي بنسب ثابتة يمثل حالة استثنائية وليس حالة عامة. فلم نجد على سبيل المثال حالة واحدة لهذا الإدراج في 11 بلداً في منطقة آسيا والمحيط الهادئ جرى استعراضها (UNESCO, 2013). كما لا يرد في وثيقة سابقة للبنك الدولي أي ذكر للهجرة في إطار تمويل التعليم الثانوي بنسب ثابتة في شرق آسيا وأمريكا اللاتينية (di Gropello, 2006).

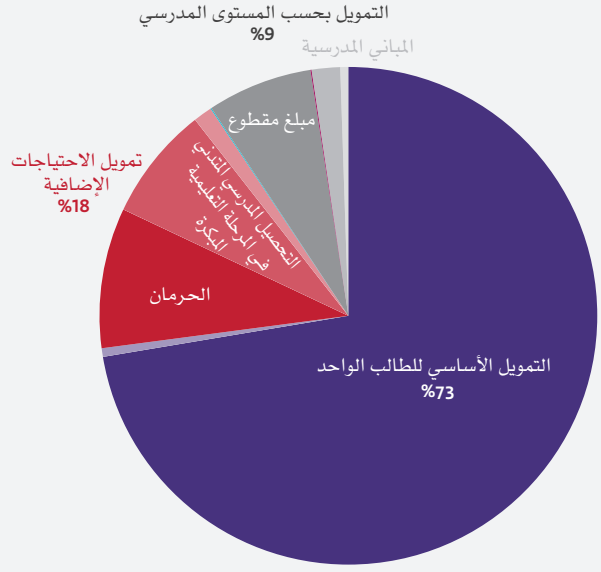
ولكن وجود الطلاب المهاجرين واللاجئين قد يساهم بصورة غير مباشرة في دفع أصحاب القرار إلى تخصيص تمويل إضافي. فالخصائص المحددة في صيغ التمويل لها في كثير من الأحيان صلة مباشرة أو غير مباشرة بالهجرة. على سبيل المثال، قد يأتي التمويل لتغطية تكاليف الارتقاء بلغة التعليم إذا كانت الكفاءة فيها متدنية، أو بسبب الحرمان الاجتماعي–الاقتصادي على مستوى الأحياء، بصورة عامة وفي وسط المهاجرين.

وقامت بعض البلدان بمراجعة صيغ التمويل الخاصة بها لإزالة بند الهجرة لصالح العوامل المرتبطة بها. ففي الفلانديرز البلجيكية، تمنح الحكومة تمويلاً إضافياً من باب تخفيف وطأة وآثار الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني، والنهوض بالأداء التعليمي، وتعزيز اللغة المستخدمة في المنزل، وتحسين تعليم الأمهات (OECD, 2015). وفي عام 2007، ألغت إسرائيل وضع الهجرة كعامل تمويلي

الشكل 19-5:

في انجلترا، ستخصَّص نسبة 18% من ميزانية تمويل المدارس لمعالجة أوجه الحرمان

يجري العمل في إنجلترا على اعتماد العوامل المحددة للصيغة التمويلية الوطنية



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_5

المصدر: وزارة التربية والتعليم بالمملكة المتحدة (2017).

واستبدلته بصيغة جديدة تعوِّل على تعليم الوالدين بنسبة 40% (Bendavid-Hadar and Ziderman, 2010). وقللت هولندا من أهمية الخلفية الإثنية كمعيار وأزالت عامل الهجرة. وتركز الصيغة التمويلية بدلاً من ذلك على تعليم الوالدين في المرحلة الابتدائية وعدد الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي في المناطق المحرومة (OECD, 2017).

وتعمل إنجلترا (المملكة المتحدة) على اعتماد صيغة تمويلية وطنية جديدة سيتم تطبيقها بالكامل في العام الدراسي 2020/2021 (Whittaker, 2018). وتلغي الصيغة الجديدة بند التمويل المخصص للمهاجرين وتحل محله مجموعة من العوامل يصل عددها إلى 14 عاملاً موزعة على 3 مستويات، إلى جانب تعديل التكلفة حسب الموقع. أحد هذه المستويات، الذي يمثل 18% من التخصيص المالي، يعالج أوجه الحرمان التي يواجهها الطلاب.

وتحدد الصيغة التمويلية ثلاثة عوائق رئيسية يواجهها الطلاب تستدعي المعالجة. أول هذه العوائق هو «الحرمان» ويتجلى بنده التمويلي في توفير وجبات مدرسية للطلاب الذين تتوفر فيهم الشروط اللازمة لاستحقاقها، وتُحدد الحصة التمويلية لهذا البند من خلال مؤشر يقيس نسبة الأطفال الذين تحصل عائلاتهم على إعفاءات ضريبية (9.1% من إجمالي الإنفاق). العائق الآخر هو «التحصيل المدرسي المتدني في المرحلة التعليمية المبكرة» والمعني به الطلاب الذين لا يحققون المستويات المتوقعة في التقييمات الوطنية عند الالتحاق بالتعليم الابتدائي وبعمر 10 أو 11 (7.4% من إجمالي الإنفاق). كما ستتلقى المدارس أموالاً إضافية وفقاً لنسبة الطلاب الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية. وتتوفر المعلومات بهذا الخصوص عن طريق الإحصاء والاستقصاء المدرسي، حيث يوفر معلومات عن مدى إجادة كل طالب للغة الإنجليزية باستخدام مقياس من خمس نقاط، بدءاً من «الطالب المستجد في اللغة الإنجليزية» إلى «الطالب الفصيح أو طليق اللسان باللغة الإنجليزية» (1.2% من إجمالي الإنفاق) (United Kingdom Department of Education, 2017) (**الشكل 19-5**).

وبالإضافة إلى صيغ التمويل الأساسية، تتاح للمدارس في أحيان كثيرة موارد إضافية لدعم الطلاب المهاجرين واللاجئين. وفي الدنمارك والنرويج، يراعى عند تقديم المنحة الأولية من الحكومة المركزية إلى البلديات بعض الخصائص الديموغرافية، مثل مؤشر البنية الاجتماعية الاقتصادية للبلديات (الدنمارك) ونصيب الأطفال المهاجرين في البلديات (النرويج). وتترك للبلديات حرية تخصيص الموارد للمدارس وفقاً لما تراه ويمليه عليها اجتهادها. وقدمت الحكومة الدانماركية خلال الفترة 2008-2013 خدمات استشارية للمدارس والبيوت عن طريق مستشارين أو مرشدين لتعزيز التعاون بين الأسر المهاجرة والمدارس (Ravn, 2009). وفي سويسرا، قامت حكومة كانتون زيورخ باستهداف المدارس التي تضم أعداداً كبيرة من الطلاب المهاجرين، حيث خصصت أموالاً للغة وغيرها من أشكال الدعم (**الإطار 19-1**)

وتقدم بعض البلدان دعماً محدداً للبرامج اللغوية خارج الصيغ التمويلية ذات النسب الثابتة. ففي بلغاريا، أسفر قانون 2016 الخاص بالمدارس ودورات ما قبل المدرسة عن إنشاء فصول دراسية

الإطار 19-1:

أصدرت زيورخ تشريعاً لتمويل المدارس التي تضم نسبة كبيرة من الطلاب المهاجرين

في عام 1966، سمحت السلطات التعليمية في كانتون زيورخ السويسري – ولأول مرة – بإجراء دورات تعليمية في المدارس الابتدائية الحكومية مخصصة للغة والثقافة الأصلية (Heimatliche Sprache und Kulture)، وكان ذلك خارج ساعات الدوام الرسمي في بادئ الأمر. ثم سُمح للمدارس في عام 1972 بدمج هذه الدورات التعليمية في جدولها الزمني والتدريسي العادي، وابتداءً من عام 1982 صار يمكن إدراج الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في هذه الدورات في الكشف الشهري أو الفصلي لدرجات الطلاب (Zurich Education Department, 2011b). وجرى في وقت لاحق السماح للهيئات غير الحكومية بتقديم مثل هذه الدورات، وصار هناك أكثر من 27 مزوداً معروفاً لهذه الخدمات بحلول عام 2015. وتمثل اللغات التي تُدرَّس في هذه الدورات اللغات الرئيسية، مثل العربية والصينية والروسية والإسبانية، إضافة إلى لغات ثانوية تنطق بها مجتمعات محلية كبيرة في الكانتون، منها اللغة الألبانية واللغة الكردية. ويستفيد من هذه الدورات كل عام حوالي ربع الأطفال في الكانتون، الذين لا تمثل الألمانية لغتهم الأم (Zurich Education Department, 2016).

وبغية حصول الجهات المزودة لبرنامج «اللغة والثقافة الأصلية» على اعتراف المدارس العامة به واستخدامه، لا بد لها أن تكون غير ربحية وغير متحيزة وغير متحزبة، وأن تتبع منهجاً دراسياً يتماشى مع إطار المناهج الدراسية الخاصة بـ «اللغة والثقافة الأصلية». وقد افترض في البداية أن فصول «اللغة والثقافة الأصلية» تعد الطلاب للعودة في نهاية المطاف إلى بلدانهم الأصلية وإعادة دمجهم فيها. وقد أدى هذا الأمر إلى التركيز على الاندماج في المجتمع السويسري، وعلى مهارات التخاطب والتعاون بين الثقافات وتعزيز التعليم الثنائي اللغة. وكان لا بد من تدريب وتأهيل المعلمين المنوط بهم تدريس مواد هذا البرنامج والتحقق من إجادتهم اللغة الألمانية المتوسطة (Zurich Education Department, 2011b). وتُقدَّم إرشادات بشأن أفضل الممارسات في دمج صفوف «اللغة والثقافة الأصلية» والمعلمين إدماجاً تاماً في المجتمع المدرسي. ويُشجَّع معلمو المدارس العادية و«اللغة والثقافة الأصلية» على مناقشة احتياجات الطلاب الفردية وما يحققونه من تقدم، والمساهمة بشكل مشترك في مشروع التعلم وتعزيز مشاركة الوالدين (Zurich Education Department, 2011a).

وقد تتلقى المدارس دعماً إضافياً لمثل هذه الأنشطة في إطار «برنامج الجودة في المدارس المتعددة الثقافات»، الذي يوفر للمدارس المشاركة فيه 40000 فرنك سويسري سنوياً، كمتوسط، مقابل الأنشطة في المجالات المحورية للغة ومشاركة الوالدين في مرحلة ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى الكتابة في كل مستويات التعليم. والغرض من هذا البرنامج، الذي يمثل مرحلة متقدمة من برنامج تعليم «اللغة والثقافة الأصلية»، تطوير المهارات اللغوية وتعزيز النتائج الأكاديمية والتكامل. واستخدم البرنامج لأول مرة في عام 1996 في إطار مرحلة تجريبية، ثم اعتمد عام 2006 بموجب قانون صدر بهذا الخصوص. وبلغ عدد المدارس التي تستخدم هذا البرنامج اليوم 120 مدرسة، أي ما يعادل ربع المدارس في الكانتون، وتبلغ فيها نسبة الطلاب من ذوي الخلفية المهاجرة 40% على الأقل (Roos, 2017). وتنظم المدارس الأنشطة الخاصة بها بدعم من فريق يوفر لها خدمات التنسيق والتواصل والمشورة وأطر التفاعل وأفضل الممارسات. ففيما يخص تعزيز مهارات الكتابة مثلاً، يجري التركيز على كتابة الاستراتيجيات والمهارات الأساسية مع أخذ بعض جوانب الكتابة في الاعتبار بوصفها ممارسة اجتماعية (Zurich Education Department, 2014).

إضافية للغة البلغارية تستهدف مجموعات مختلفة، تشمل الطلاب المهاجرين. وفي إيطاليا، يمكن لأي مدرسة ترغب في الحصول على تمويل لدعم اللغة، المشاركة في الدعوة السنوية لتقديم العطاءات. وتخصص وزارة التعليم في سلوفينيا الأموال اللازمة لتغطية تكاليف ما يزيد على 35 ساعة من الدروس المخصصة للغة السلوفينية في السنة الدراسية (Essomba et al., 2017). ويخصص برنامج اكتساب اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة حوالي 740 مليون دولار سنوياً للولايات في صيغة منح تستند إلى نسبة متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وإلى عدد الطلاب المهاجرين الذين دخلوا البلاد حديثاً (U. S. Department of Education, 2018a, 2018b).

كما يُقدَّم دعم إضافي للمعلمين الذين قد يجدون بعض الصعوبة في التعامل والتواصل مع الطلاب المهاجرين والأسر المهاجرة ما يحملهم، من باب الاستجابة لوضع المهاجرين في تقديرهم، على خفض مستوى المعايير التعليمية والنظامية، أو قد لا يستجيبون أبداً لوضعهم، سلباً أو إيجاباً (European Parliament, 2016). وتمول ألمانيا مجموعة من البرامج لتوظيف وتوجيه المعلمين من ذوي الخلفية المهاجرة الذين يمكن أن يقوموا بدورهم بدعم الطلاب المهاجرين وأن يكونوا وسطاء ثقافيين بين الموظفين والطلاب المهاجرين (Germany Federal Office for Migrants and Refugees, 2011).

ويتطلب تحديد احتياجات الطلاب المهاجرين والاستجابة لها، ووضع الميزانيات، وتوفير الخدمات والتمويل الإضافي للمدارس، قدراً من الاستقلالية المحلية. في ألمانيا، يتمتع مدراء المدارس المحلية بصلاحية تخصيص موارد إضافية لتعليم المهاجرين في 7 من أصل 16 ولاية اتحادية (OECD, 2017). ولدى جميع الولايات الأمريكية إرشادات مدرسية لتحديد أهلية الطلاب للحصول على تمويل إضافي ومراقبة سيرهم الدراسي (California Department of Education, 2018; Oregon Department of Education, 2018). ومع ذلك نجد أن هناك تساؤلات في بعض الحالات بشأن فعالية التخصيصات المالية الإضافية. ففي ولاية نيو جيرسي الأمريكية، يُستخدم حوالي نصف التمويل الإضافي السنوي لسد النقص في التمويل المحلي بدلاً من استهداف طلاب محددين (Farrie et al., 2015).

وقد لا يؤخذ في الحسبان عند توفير التمويل والدعم للطلاب المهاجرين واللاجئين التحديات الهيكلية على الصعيد المدرسي والإداري. ومن ذلك أن المهاجرين واللاجئين من ذوي المستوى التعليمي المتدني يميلون عادة إلى التجمع في الأحياء التي لا تتمتع فيها المدارس بمستوى تعليمي جيد، حيث تعاني من نقص المعلمين عموماً والمؤهلين منهم بشكل خاص. ومن الصعب تلبية الطلب المتزايد على مدرسي اللغات وموظفي الدعم النفسي العاطفي على المدى القصير (Scholten et al., 2017). وقد يتطلب اجتذاب المعلمين إلى المدارس التي تعاني من أوضاع صعبة توفير رواتب أعلى وظروف عمل أفضل (Essomba et al., 2017). وهي حوافز من الصعب توفيرها خارج ميزانية المدرسة العادية. علاوة على ذلك، يمكن للقرارات السياسية أن تؤثر تأثيراً كبيراً على التمويل المحدد الغرض أو الخارج عن الميزانية لبرامج محددة. على سبيل المثال، يترتب على مناقشة إعادة تنظيم مكتب الولايات المتحدة للتعليم الابتدائي والثانوي آثار على البرامج المتعلقة بالمهاجرين (Klein, 2018).

الخلاصة

تُعتبر الصيغة التمويلية، أو ما يُعرف بالتمويل بنسب ثابتة، وسيلة لمساعدة المدارس على تحمل التكلفة العالية لتعليم الطلاب من الفئات المحرومة. ولكن هناك فقط حفنة من البلدان ذات الدخل المرتفع التي تدرج وضع المهاجرين في الميزانية المدرسية كبند من بنودها. وهناك أوجه أخرى للحرمان تؤدي عادة إلى زيادة الإنفاق على الطالب الواحد في المدارس التي تضم نسبة عالية من المهاجرين واللاجئين، منها السكن في الأحياء الفقيرة أو المعدومة، والإلمام المحدود باللغة، وهي من الخصائص التي يتسم بها غالباً وضع المهاجرين. والسؤال هو: إلى أي مدى تستخدم المدارس هذه الموارد للتصدي للتحديات الخاصة بالطلاب المهاجرين، مثل الحاجة إلى الدعم النفسي الاجتماعي؟ الإجابة غير حاسمة، والنتيجة غير واضحة.

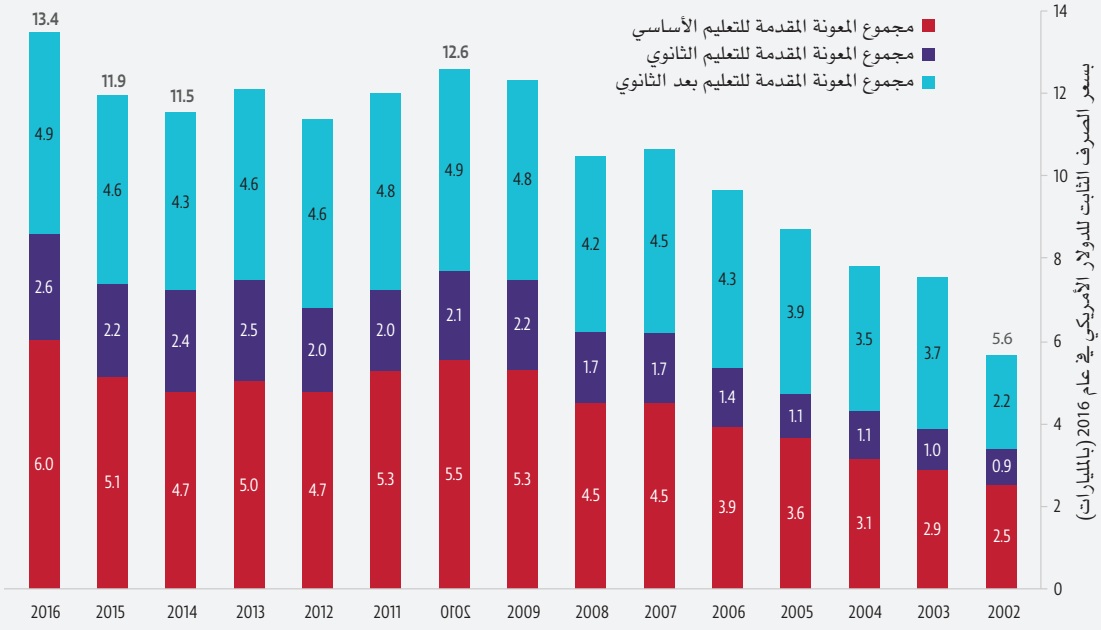
نفقات المعونة

وضعت أهداف التنمية المستدامة هدفاً طموحاً للمجتمع الدولي. لا شك أن التحدي هائل حتى وإن اقتصر على غاية واحدة فقط من غايات هذا الهدف، وهي الغاية التي تقول بضرورة أن يحصل جميع الشباب على تعليم ثانوي جيد بحلول عام 2030. وكانت نسبة الشباب الذين أكملوا المرحلة الثانوية خلال الفترة 2013–2017 تبلغ في المتوسط 49%. وهناك حاجة إلى المزيد من التمويل ولكن لا يمكن أن يأتي ذلك فقط من البلدان الأكثر تعرضاً للتحديات؛ لذلك لا بد للتضامن الدولي أن يقوم بالدور المأمول منه. في عام 2015، قدَّر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع أن فجوة التمويل التي تبلغ 39 مليار دولار أمريكي سنوياً على الأقل في الفترة بين عامي 2015 و2030 في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، يمكن سدّها إذا خصصت جميع الأطراف المانحة في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وأطراف مانحة أخرى مختارة من خارج اللجنة، نسبة 0.7% من الدخل القومي الإجمالي للمعونة، وخصصت للتعليم الأساسي والثانوي 10% من ميزانياتها المخصصة للمعونة (UNESCO, 2015b).

الشكل 19-6:

بلغت المعونة المقدمة للتعليم رقماً قياسياً في عام 2016

مجموع مدفوعات المعونة المقدمة للتعليم، بحسب المستوى التعليمي، 2002-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_6

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاستناد إلى بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2018).

وصلت المعونة المقدمة للتعليم إلى رقم قياسي في عام 2016

في عام 2016، وصلت المعونة المقدمة للتعليم إلى أعلى مستوى لها منذ الشروع في تسجيلها في عام 2002 (**الشكل 19.6**). وفي الفترة من عام 2015 إلى عام 2016، ازدادت المعونة المخصصة للتعليم بمقدار 1.5 مليار دولار أمريكي، أو 13% بالقيمة الحقيقية، لتصل إلى 13.4 مليار دولار أمريكي. وشكلت المعونة المقدمة للتعليم الأساسي ثلثي الزيادة. وبعد قرابة عقد من الجمود، زادت نسبة المعونة بمقدار 17% من 5.1 مليار دولار أمريكي في عام 2015 إلى 6 مليارات دولار أمريكي في عام 2016، وهي أكبر زيادة منذ البدء بتسجيل المعونة. وارتفعت المعونة المقدمة للتعليم الثانوي وما بعد الثانوي بنسبة أقل، ما أدى إلى ارتفاع حصة التعليم الأساسي من مجموع معونة التعليم إلى أعلى مستوى لها بنسبة 45%. وازدادت حصة التعليم من إجمالي المساعدة الإنمائية الرسمية، باستثناء إعفاءات الديون، لأول مرة منذ عام 2009، حيث ارتفعت النسبة من 6.9% في عام 2015 إلى 7.6% في عام 2016.

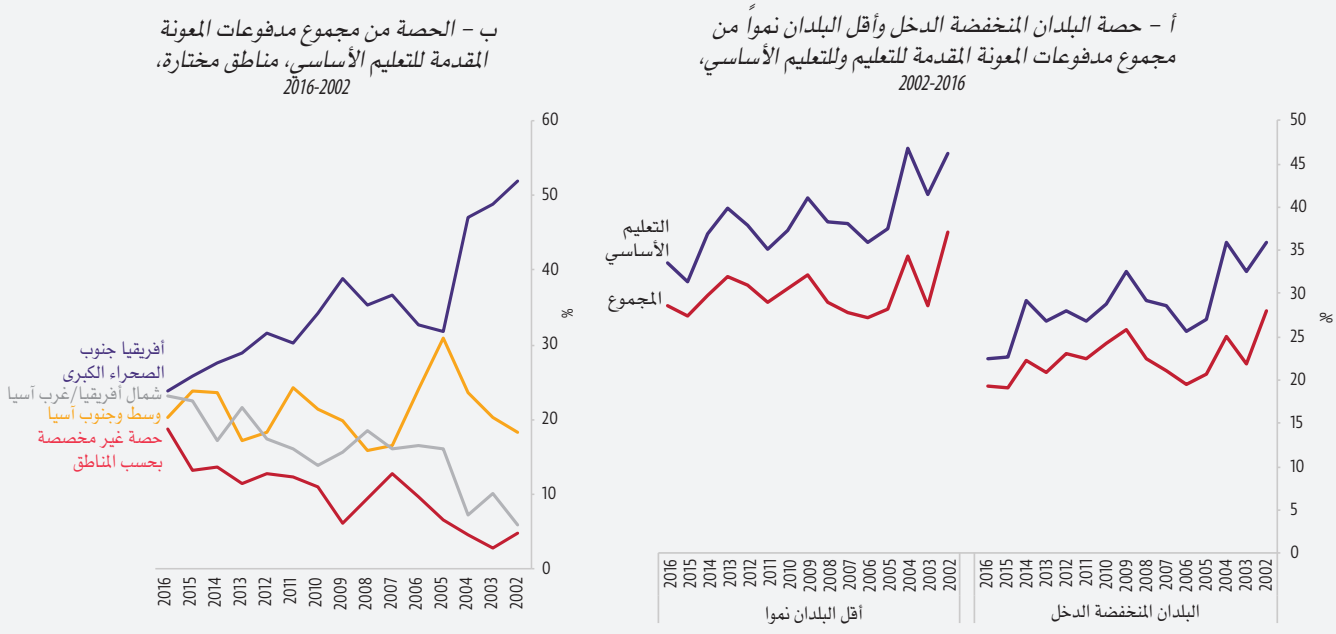
وعلى الرغم من ازدياد مدفوعات المعونة للتعليم الأساسي إلا أنها لا تزال غير مخصصة للبلدان الأكثر احتياجاً. ويركز المؤشر المواضيعي 4-5-5 على نسبة المعونة المخصصة لأشد البلدان فقراً، التي تمثل بحسب تعريف البنك الدولي البلدان المنخفضة الدخل أو أقل البلدان نمواً بمصطلح الأمم المتحدة. وقد انخفض نصيب معونة التعليم الأساسية المقدمة للبلدان المنخفضة الدخل من 36% في عام 2002 إلى 22% في عام 2016. وخضعت حصة أقل البلدان نمواً إلى اتجاه مماثل على المدى الطويل. فهي وإن زادت من 31% في عام 2015 إلى 34% في عام 2016 إلا أنها لا تزال دون النسبة التي حققتها عام 2004 والبالغة 47% (**الشكل 19-7**).

انتعاش الشراكات المتعددة الأطراف في مجال التعليم

اعترفت خطة عمل أديس أبابا لعام 2015 بأهمية الشراكات المتعددة الأطراف فيما يتعلق بالتمويل الخارجي. وفي حالة التعليم تحديداً، حدثت تطورات مؤخراً على مستوى التمويل الخارجي من خلال مساهمات ثلاث شراكات. ففي شباط/فبراير عام 2018 حصلت الشراكة العالمية من أجل التعليم على تعهدات لتجديد موارد

الشكل 19-7:

نسبة المعونة المقدمة للتعليم المخصصة لأشد البلدان فقراً تنحو إلى الانخفاض



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_7

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاستناد إلى بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2018).

صندوقها للفترة 2018–2020. وتعمل مؤسسة «التعليم لا يمكن أن ينتظر» على تعزيز موقعها كنقطة محورية وآلية للاتصال والتنسيق فيما يتعلق بتمويل التعليم في حالات الطوارئ. وتواصل اللجنة الدولية المعنية بتمويل فرص التعليم العالمية (لجنة التعليم) السعي إلى إنشاء مرفق مالي دولي للتعليم. ويدل الزخم وراء هذه الآليات على عودة الاهتمام بإعطاء الأولوية للتعليم في التعاون الإنمائي الدولي.

ينبغي زيادة التمويل الخارجي للتعليم في البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط

يمكن إحراز الكثير من التقدم نحو سد فجوة التمويل في البلدان المنخفضة الدخل عن طريق إصلاح التخصيصات الحالية للمعونة من أجل أن تعمل على (أ) إعادة توجيه المزيد من المعونة إلى التعليم الأساسي والثانوي، و(ب) استهداف البلدان المنخفضة الدخل على وجه التحديد. بيد أن هذا الأمر سوف لن يسد غير جزء يسير من الفجوة التمويلية في البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط. ويلاحظ أن المعونة المقدمة إلى هذه البلدان تميل إلى الانخفاض بوتيرة أسرع من ارتفاع عائدات الضرائب. وفي عام 2015، بلغ متوسط نسبة الضريبة إلى الناتج المحلي الإجمالي 15.2% في 10 من البلدان المنخفضة الدخل التي تتوفر عنها بيانات، بينما بلغ صافي نسبة المساعدة الإنمائية الرسمية إلى الدخل القومي الإجمالي 9.7%. في المقابل، كانت الأرقام ذات الصلة في 30 بلداً من البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط هي على التوالي 16% و3.2%. والسؤال الرئيسي هو كيف يمكن توسيع نطاق التمويل الخارجي للتعليم في البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط.

> المعونة المقدمة للبلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط تميل إلى الانخفاض بوتيرة أسرع من ارتفاع عائدات الضرائب

وقد أسهمت الشراكة العالمية من أجل التعليم إسهاماً فعالاً في تمويل التعليم في البلدان الأشد فقراً. ففي عام 2016، دفعت للبلدان المنخفضة الدخل 351 مليون دولار أمريكي من إجمالي مبلغ

المدفوعات البالغ 497 مليون دولار أمريكي. وفي المؤتمر التمويلي الثالث للشراكة الذي انعقد في داكار في شباط/فبراير 2018، قُطِعت تعهدات بإمداد الصندوق خلال الفترة 2018–2020 بمبلغ 2.3 مليار دولار، ما سيعزز مركز الشراكة بوصفها المؤسسة الأساسية المتعددة الأطراف لتمويل التعليم في البلدان المنخفضة الدخل. وبهذا يمكنها أيضاً توسيع نطاق شبكتها من البلدان الشريكة من 44 بلداً إلى 65 بلداً. ولكن بما أنها لم تستطع ملء صندوقها بمبلغ 3.1 مليار دولار أمريكي كما كانت تأمل، فإن ضمَّها المزيد من البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط للوصول إلى غايتها المعلنة بتوسيع شبكتها لتضم 89 شريكاً، يمكن أن يحد من فعالية تمويلها. ثم إن البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط مؤهلة لتقديم طلب الحصول على تمويل مضاعف من الشراكة العالمية من أجل التعليم، وهي آلية اعتمدت في عام 2017 الغرض منها حشد المزيد من الموارد: فمقابل كل 3 دولارات أمريكية تحوزها الحكومة من موارد خارجية جديدة لتمويل التعليم، تحصل على دولار واحد من آلية التمويل المضاعف من الشراكة العالمية من أجل التعليم لدعم خطتها. ومن المأمول أن تتوسع الميزانية الأولية البالغة 100 مليون دولار أمريكي إلى 300 مليون دولار بحلول عام 2020، ولكن يبقى هذا دون المطلوب بكثير.

أما مؤسسة «التعليم لا يمكن أن ينتظر»، وهي مؤسسة التمويل الثانية المتعددة الأطراف التي تأسست في السنوات الأخيرة، فتركز على التعليم في حالات الطوارئ. وتقوم في هذا الصدد بوضع تحت تصرف الحكومات والمنظمات غير الحكومية والمانحين صندوق تحشد له الموارد من جهات عديدة. وبالإضافة إلى ضمان تمويل أكبر وأكثر مرونة، تسعى هذه المؤسسة أيضاً إلى تحسين التعاون والتنسيق بين الأطراف الفاعلة في المجالين الإنساني والإنمائي، وتشجع الملكية الوطنية للبرامج وتعزز النهج الجامع للقطاعات، وتلبي الاحتياجات الآنية والطويلة الأجل. وبالرغم من أنها لا تستثني البلدان المتوسطة الدخل من خدماتها، إلا أنها اهتمامها ينصب تحديداً – بحكم ولايتها – على الأزمات وحالات الطوارئ ولا تلبي إلا بشكل جزئي الاحتياجات الداعية إلى تدخلات على مستوى المنظومة ككل. وقد تجاوزت هذه المؤسسة الأهداف التمويلية لعام 2017 بمقدار 20 مليون دولار أمريكي، وتلقت تعهدات تمويلية عدة في عام 2018، منها تعهد بمبلغ 46 مليون دولار أمريكي من الدنمارك وتعهد بمبلغ 17.5 مليون دولار أمريكي من هولندا، وذلك في سياق مساعيها لجمع 285 مليون دولار أمريكي في فترة 2018–2019.

تستمر المداولة بشأن استحداث مرفق تمويلي جديد للتعليم يستهدف البلدان المتوسطة الدخل

دفعت الحاجة إلى التوسع في تمويل التعليم في البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط لجنة التعليم إلى اقتراح تشكيل المرفق المالي الدولي للتعليم (Education Commission, 2017).

والغرض من إنشاء آلية التمويل المقترحة هذه هو إيجاد موارد إضافية عن طريق البنوك الإنمائية المتعددة الأطراف، وهي: بنك التنمية الأفريقي، ومصرف التنمية الآسيوي، ومصرف التنمية للبلدان الأمريكية، والبنك الأوروبي للإنشاء والتعمير، والبنك الدولي.

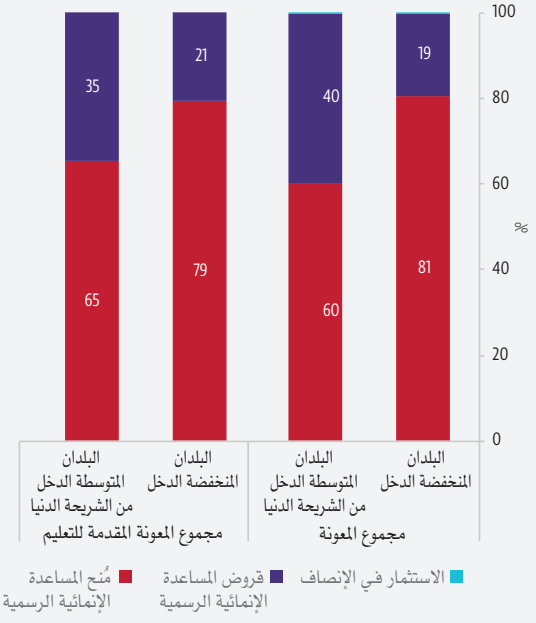
> تلقت البلدان المنخفضة الدخل 79% من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم كمنح في عام 2016

وغالباً ما ينظر إلى المعونة على أنها مجرد تحويل للموارد إلى البلدان النامية بأسلوب أو نوع واحد. لكن المعونة في الواقع متنوعة، وتُستخدم فيها مجموعة من الأساليب والأدوات والقنوات وتصل إلى مقصدها بشكلين رئيسيين: المنح أو القروض بشروط ميسرة (أو تساهلية). في عام 2016، تلقت البلدان المنخفضة الدخل 81% من إجمالي

الشكل 19-8:

تشكل القروض جزءاً كبيراً من المساعدة الإنمائية الرسمية، حتى فيما يخص التعليم

نسبة مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية وغيرها من التدفقات المالية الرسمية بحسب نوع المعونة، 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_8

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاستناد إلى قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

> أعربت الأطراف المانحة المحتملة للمرفق المالي الدولي للتعليم والبنوك الإنمائية المتعددة الأطراف عن طيف واسع من الأفكار ووجهات النظر بشأن عدد من القضايا مثل التأكيد على قضية الإنصاف أو مدى أهمية آليات التخصيصات المالية القائمة على النتائج

المعونة و79% من إجمالي المعونة المخصصة للتعليم كمنح. في المقابل، تلقت البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط نسبة أكبر من المعونة المقدمة للتعليم كقروض ميسرة، وإن كانت نسبة القروض المقدمة للتعليم (35%) أقل من إجمالي المعونة (40%) (**الشكل 19-8**).

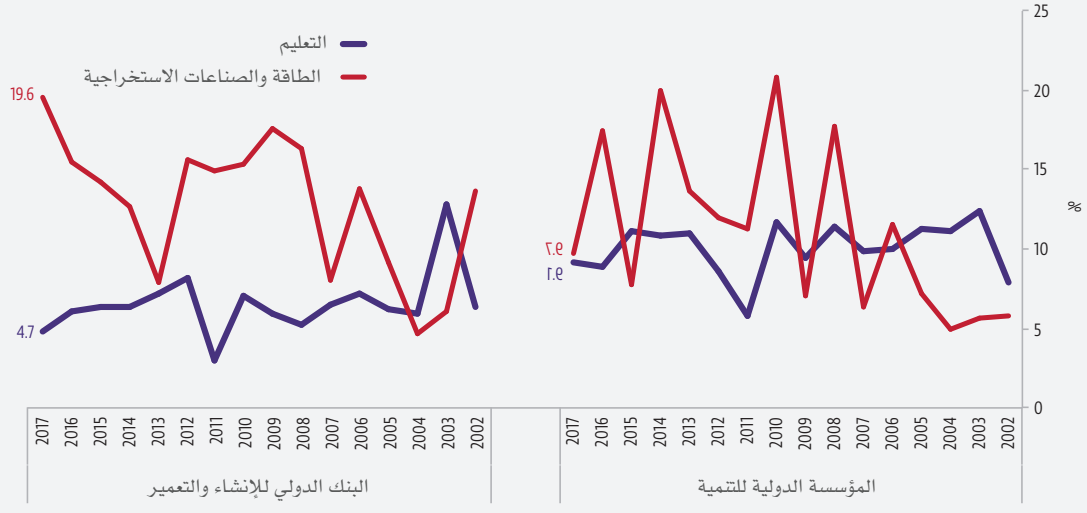
وتأتي قروض البنك الدولي، على سبيل المثال، عبر مؤسستين تابعتين له. أولهما المؤسسة الدولية للتنمية التي تقدم قروضاً بشروط ميسرة (آجال طويلة، وفترات سماح طويلة، وأسعار فائدة دون سعر السوق) إلى 75 من البلدان التي لا يتوفر لها الوصول إلى الأسواق المالية الخاصة إلا بصورة محدودة. وتشمل هذه البلدان جميع البلدان المنخفضة الدخل، والعديد من الدول الجزرية الصغيرة النامية، ومجموعة مختارة من البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط، ومنها نيجيريا وباكستان (وتعرف بالبلدان المختلطة، لأن بإمكانها أن تقترض أيضاً بشروط غير تساهلية). المؤسسة الثانية هي البنك الدولي للإنشاء والتعمير الذي يقرض في أغلب الأحيان البلدان المتوسطة الدخل بشروط غير تساهلية.

والسبب وراء اقتراح المرفق المالي الدولي للتعليم هو أن نسبة القروض التي يقدمها البنك الإنمائي المتعدد الأطراف إلى البلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط لتمويل التعليم بقيت منخفضة، سواء كانت هذه القروض تساهلية أو غير تساهلية. فعلى سبيل المثال، كان متوسط حصة التعليم من قروض المؤسسة الدولية للتنمية في الفترة ما بين 2002 و2007 يبلغ 10.5% وحصته من قروض البنك الدولي للإنشاء والتعمير في نفس الفترة 6.4%. علاوة على ذلك، انخفضت حصة التعليم من قروض البنك الدولي للإنشاء والتعمير من 8.2% في عام 2012 إلى 4.7% في عام 2017، عندما كان المبلغ الإجمالي لقروض التعليم أقل بقليل من 1.1 مليار دولار أمريكي، مقارنة بـ 4.4 مليار دولار أمريكي للطاقة والصناعات الاستخراجية. هذا وإن البنك الدولي ليس البنك الوحيد من بين البنوك

الشكل 19-9:

تُخصص للتعليم نسبة متدنية ومتناقصة من قروض البنك الدولي غير التساهلية

حصة التعليم من إجمالي قروض المؤسسة الدولية للتنمية والبنك الدولي للإنشاء والتعمير مقارنة بحصة الطاقة والصناعات الاستخراجية



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

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم بالاستناد إلى مجموعة مختارة من تقارير البنك الدولي السنوية.

الإنمائية المتعددة الأطراف الذي يجد صعوبة أو إشكالية في تقديم قروض للتعليم (**الشكل 19-9**).

ويتمثل الهدف الرئيسي للمرفق المالي الدولي للتعليم في دعوة الأطراف المانحة إلى تقديم (أ) ضمانات (أو أشكال أخرى من الالتزامات) للمساعدة في تأمين التخصيصات وزيادة قدرة البنوك الإنمائية المتعددة الأطراف على التوسع في الإقراض للتعليم؛ و(ب) منح ممزوجة بالقروض لخفض تكلفتها وجعلها أكثر جاذبية للبلدان المقترضة (Education Commission, 2018). وقد أشير إلى اقتراح إقامة هذا المرفق في قمة مجموعة العشرين التي عُقدت في هامبورغ في تشرين الثاني/نوفمبر 2017؛ كما وجه الأمين العام للأمم المتحدة في أيار/مايو 2018 نداءً قوياً للمجتمع الدولي لدعم الاقتراح؛ واستجابت البنوك الإنمائية لهذا الاقتراح من خلال دعمها له في اجتماع الجمعية العامة للأمم المتحدة في أيلول/سبتمبر 2018.

ومن المتوقع أن تجري محادثات مكثفة في الأشهر القادمة لتوضيح طبيعة البنية المؤسسية للمرفق، ومستوى التزام الأطراف المانحة، وترتيبات الحوكمة، الأمر الذي سيضع البنوك الإنمائية المتعددة الأطراف في المركز. وينبغي أن يخضع هذا الكيان الجديد للتصنيف من قبل وكالات الائتمان. كما يجب إيجاد صيغة لإثبات أن القروض التي يقدمها المرفق هي قروض إضافية ولا تمنح خلافاً لذلك. ولإثبات أن القروض إضافية وأنها تتسم بالدقة في استهدافها للجهات أو المجالات المستفيدة، فإن الأمر قد يتطلب أمانة أكبر مما هو متصور أو مزمع في الوقت الحالي. ويلزم أخيراً الوضوح فيما يتعلق بالتركيز المحتمل للقروض، وذلك لأن الأطراف المانحة المحتملة والبنوك الإنمائية المتعددة الأطراف أعربت عن طيف واسع، بل وحتى متضارب، من الأفكار ووجهات النظر بشأن عدد من القضايا مثل التأكيد على قضية الإنصاف أو مدى أهمية آليات التخصيصات المالية القائمة على النتائج.

ومن الأسئلة التي تُطرح في هذا المقام معرفة ما إذا كان التمويل الذي يقدمه المرفق المالي الدولي للتعليم سيكون محسوباً على، أو جزءاً من، المساعدة الإنمائية الرسمية، فعلى سبيل المثال، القروض التي تمنحها المؤسسة الدولية للتنمية تدخل في عداد المساعدة الإنمائية الرسمية بينما القروض التي يمنحها البنك الدولي للإنشاء والتعمير تُصنَّف تحت عنوان «تدفقات مالية رسمية أخرى». ووفقاً للتعريف المعتمد حالياً لدى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فإن القرض لا يُحسب من قروض المساعدة الإنمائية الرسمية ما لم يتضمن منحة بنسبة لا تقل عن 25%، وأن يُحسب بنسبة خصم مقدارها 10%، وأن يكون من القروض الميسرة أو التساهلية. وسيطبَّق تعريف جديد للمساعدة الإنمائية الرسمية في أوائل عام 2019 يقتضي أن تكون نسبة المنحة التي يتضمنها القرض 45% على الأقل بالنسبة للبلدان المنخفضة الدخل وأقل البلدان نمواً. أما القروض التي تمنح للبلدان ذات الشريحة الدنيا من الدخل المتوسط فيجب أن تكون نسبة المنحة فيها 15% على الأقل حتى تُحسب من قروض المساعدة الإنمائية الرسمية. إضافة إلى ذلك، لا تحسب من المساعدة الإنمائية الرسمية سوى المنح «والجزء الممنوح» من القروض الميسرة أو التساهلية، وذلك خلافاً للتعريف الحالي، حيث تحسب القيمة الأسمية لكل من المنح والقروض على أنها مساعدة إنمائية رسمية (OECD, 2015). وفقاً لهذين التعريفين، فإن عنصر المنح المتضمَّن في التمويل الذي يقدمه المرفق المالي الدولي للتعليم سيُسجَّل كمعونة، بينما سيسجل عنصر القرض بصفة «تدفقات مالية رسمية أخرى».

ومع تزايد الاهتمام بتنوع آليات التمويل، تبرز بعض التحديات التي ينبغي التصدي لها والتغلب عليها، منها ضرورة التنسيق ما بين هذه الآليات لتجنب الازدواجية والتجزؤ إلى هيكليات متوازية وعمودية في مؤسسات مختلفة.

محور السياسات 19-2: استخدام المعونة كأداة لإدارة الهجرة

تُعد تدفقات المهاجرين واللاجئين من القضايا الحساسة سياسياً في العديد من البلدان، وغالباً ما تكون مصحوبة بدعوات للتحكم بها وعدم تشجيع المهاجرين من ذوي المهارات المتدنية على القدوم إلى بلدان المهجر والحد من تدفقهم وتفضيل المهاجرين من ذوي المهارات العالية. وغالباً ما تحفز مثل هذه السياسات الهجرة غير النظامية وتبطل الحراك الدائري بدلاً من السيطرة على الهجرة (de Haas, 2007). وكانت هناك بالتالي دعوات لزيادة التركيز الاستراتيجي على معالجة أسباب الهجرة في بلدان المنشأ والمنطلق.

وقد وجد القول بأن المساعدة الخارجية، لا سيما في مجال التعليم، بإمكانها الحد من الهجرة، بعض الدعم والرواج في الأوساط الأكاديمية والسياساتية. غير أن الدليل على وجود علاقة سببية بين المعونة والسيطرة على الهجرة ومنع الانتقال من بلد المنشأ إلى بلد المقصد، يشوبه طيف من التلاوين والدرجات وتحكمه السياقات، ولكن جوهر الفكرة هو أن زيادة الدخل في بلدان المنشأ والمنطلق يخفف من زخم الحافز الرئيسي للهجرة (Lanati and Thiele, 2017).

وأدى تدفق المهاجرين عبر البحر المتوسط في عام 2015 إلى حمل الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي على الاتفاق على خطة أوروبية بشأن الهجرة. ومن أركانها التعاون مع البلدان التي تمثل الطراف الثالث، مع التركيز على «معالجة الأسباب الجذرية وراء الهجرة غير النظامية في بلدان خارج الاتحاد الأوروبي»، إضافة إلى مكافحة تهريب البشر والاتجار بنقل المهاجرين. وتماشياً مع هذه الاستراتيجية الواسعة النطاق، أنشئ صندوق الاستئمان الطارئ المشترك لأفريقيا في أواخر عام 2015 لدعم سياسات الهجرة في الاتحاد الأوروبي في 26 بلداً في منطقة الساحل ومنطقة بحيرة تشاد، والقرن الأفريقي وشمال أفريقيا. وقد ازداد رأس مال الصندوق من

> توجد علاقة إيجابية بين الدخل والهجرة في المستويات الدنيا من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ووجود علاقة سلبية بينهما في المستويات العليا من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي

مبلغ أولي قدره 1.8 مليار يورو إلى حوالي 3 مليارات يورو لتمويل مشاريع تتعلق بفرص العمل والغذاء والتغذية ودرء النزاعات وإدارة الهجرة (Fanjul, 2018).

وترتبط سياسات المعونة المعتمدة في بعض البلدان ارتباطاً صريحاً أو ضمنياً بالوقاية من الهجرة من خلال دعم اقتصادات الدول المرسلة. في إسبانيا، ارتبطت زيادة بنسبة 1% في عدد المهاجرين من بلد منشأ معين بزيادة قدرها 18% في المعونة المقدمة إلى البلد المعني والتي يحتمل كونها مقدمة من إسبانيا وزيادة بنسبة 0.05% في مقدار المعونة الإسبانية (Vázquez and Sobrao, 2016). ووجد أن حجم ملتمسي اللجوء واللاجئين يؤثر بشكل إيجابي على تخصيصات المعونة المقدمة من النمسا والنرويج والولايات المتحدة إلى البلدان المرسلة (Czaika and Mayer, 2011). وأظهرت دراسة عن تدفقات الهجرة من 210 من البلدان والأقاليم الأصلية إلى 22 من البلدان المانحة (وبلدان المقصد) أن البلدان التي تنطلق منها أعداد كبيرة من المهاجرين تتلقى أكبر قدر من المعونة الخارجية. كما بينت الدراسة أن كل مهاجر إضافي إلى بلد عضو في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ارتبط بزيادة قدرها 242 دولاراً أمريكياً من المساعدات الخارجية إلى بلد المنشأ الذي جاء منه المهاجر كمتوسط (Bermeo and Leblang, 2015).

هناك نوعان من الحجج التي تتعارض مع منطق استخدام المعونة لمنع الهجرة. أولاً، إن ارتفاع الدخل يخفف من القيود التي تعاني منها ميزانية الأسر الفقيرة، ما يسمح لها بزيادة الإنفاق على تحقيق مشروع الهجرة. وهناك أدلة تدعم هذه الحجة على المستوى الوطني وعبر الوطني. ومن ذلك أن تحليل برنامج التحويلات النقدية المشروطة في المكسيك (برنامج Oportunidades) أظهر أن وجود تدفق مضمون من الدخل الإضافي القابل للتصرف يجعل الهجرة أقل تكلفة بالنسبة للأسر الفقيرة (Angelucci, 2015). وقد وجدت دراسة شملت 77 بلداً من البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل وجود صلة إيجابية قوية بين ازدياد نسبة المعونة وارتفاع مستوى الهجرة (Lucas, 2005). وثانياً، قد تشجع المعونة الثنائية (التي تقدم من بلد المقصد إلى بلد المنشأ) الهجرة لأنها توفر قدراً أكبر من المعلومات عن البلدان المانحة وتخفض التكاليف التي يتكبدها المهاجرون (Berthélemy et al., 2009).

وقد ثبت بالفعل وجود علاقة إيجابية بين الدخل والهجرة في المستويات الدنيا من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ووجود علاقة سلبية بينهما في المستويات العليا من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (Dao et al., 2016). وقد وجدت خلاصة للأدبيات أن إجمالي أثر الدخل على الهجرة يبقى إيجابياً إذا كان دخل الفرد المحسوب على أساس تكافؤ القوة الشرائية يتراوح بين 8000 و10000 دولار أمريكي، وهو عتبة لا تزال بعيدة جداً عن متناول الكثير من البلدان (Clemens and Postel, 2018). هذا، ولن تجدي نفعاً محاولات تعجيل العملية بوتيرة متسارعة من خلال المعونة. وإن رفع النمو بمعدل نقطة مئوية واحدة في السنة في البلد المتلقي سيتطلب معونة بنسبة 10% من الناتج المحلي الإجمالي (Clemens et al., 2012).

وتشير بعض الدراسات إلى أن الهجرة تعتمد على سياقات محددة مثل عدم المساواة في الثروة (Bazzi, 2017). ووجد تحليل لمجموعة بيانات طولية تغطي 25 عاماً أن المعونة التي تُقدَّم لدعم الإدارة الرشيدة أو لتطوير التنمية الريفية تفضيلاً على التنمية الحضرية كانت مرتبطة بانخفاض وتيرة الهجرة (Gamso and Yuldashev, 2018a, 2018b) ومع ذلك، وجدت دراسة شملت 28 بلداً من البلدان المانحة (وبلدان المقصد) و 136 بلداً من البلدان المتلقية للمعونة (وبلدان المنشأ) خلال الفترة 1995–2014، أن هناك أثراً سلبياً متواتراً للمعونة على الهجرة، وهو ما يعزوه المؤلفون إلى استخدامهم للبيانات المتعلقة بتدفقات الهجرة بدلاً من تقديرات العدد الكلي للمهاجرين الدوليين المتواجدين في بلد ما وفي وقت ما (Lanati and Thiele, 2017). وقد وجدت دراسة ركزت على تأثير المعونات على تدفقات اللاجئين من 141 بلداً من بلدان المنشأ خلال الفترة من 1976 وحتى 2013، أن المعونات لم تخفض أعداد اللاجئين إلا في ظروف استثنائية قوامها ارتفاع نسبة المعونة الإنسانية (Dreher et al., 2018).

للتعليم دور وسيط في العلاقة بين المعونة والهجرة

من الصعب للغاية تمييز دور المعونة التعليمية، ولا سيما فيما يتعلق بالهجرة، بسبب صغر حجمها نسبياً. وإذا كان للمعونة من أجل التعليم دور في الحد من الهجرة، فمن غير المرجح أن يفعل هذا الدور فعله بسرعة. علاوة على ذلك، فإن السعي وراء التأثير القصير الأجل يقوض الاستراتيجية الطويلة الأجل للتدخلات الخارجية الرامية إلى تعزيز قطاع التعليم (Riddell and Niño-Zarazua, 2016).

ولكن بإمكان التعليم أن يقوم بدور مهم كوسيط في قضية الهجرة بالنسبة لبلدان المنشأ والمقصد على حد سواء. وقد أشارت دراسة

تقتضي تلبية حتى الاحتياجات الأساسية الملحة للأطفال في مجال التعليم أثناء الأزمات، زيادة حصة التعليم من المعونة الإنسانية...

بشأن الاتجاهات في الهجرة من شمال أفريقيا إلى دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن مساهمة المعونة في زيادة الدخل في بلدان المنشأ يمكن أن يكون من العوامل المحفزة لهجرة الأشخاص ذوي المستوى التعليمي المتدني. ويلاحظ في المقابل أن الخصائص الديموغرافية لبلد المقصد، والكثافة السكانية، ونمو السكان في المناطق الحضرية، ونسب الإعالة العمرية والعوائد على التعليم في بلدان المقصد، كانت أكثر أهمية بكثير من زيادة المعونة في تحديد معدلات الهجرة (Gubert and Nordman, 2009).

وقد يؤثر الارتياح من الخدمات العامة المحلية والرضا عنها، وبضمنها المدارس، على قرار الهجرة أكثر مما تؤثر عوامل الثروة (Dustmann and Okatenko, 2014). وخلص تحليل شمل 187 بلداً من بلدان المنشأ إلى أن المعونة الثنائية تعزز الهجرة الماهرة. على النقيض من ذلك، زاد إجمالي المعونة من الهجرة غير الماهرة. إضافة إلى ذلك، يُلاحظ أن المهاجرين غير المهرة ينجذبون إلى دول الرفاه الاجتماعي، في حين ينجذب المهاجرون الماهرون إلى البلدان التي تتوفر فيها فرص أفضل ومكاسب أكبر (Berthélemy et al., 2009). ووجدت دراسة شملت 123 بلداً أن العوامل الاقتصادية الجزئية في البلدان الأصلية الفقيرة، مسؤولة عن 25% من الزيادة في الهجرة. في المقابل، كان الثلث يُعزى إلى تغيير أحجام الشبكة، وبين الثلث والنصف إلى تغير تركيبة المهارات لدى السكان في سن العمل (Dao et al., 2016).

الخلاصة

يمكن القول إن الأدلة على العلاقة بين المعونة والهجرة بعيدة كل البعد عن كونها قاطعة. وينبغي لواضعي السياسات توخي الحذر من التعويل المفرط بالتفاؤل على دور المعونة في الحد من الهجرة، لا سيما وأن النتائج تتأثر باختيار طريقة التقييم أو البيانات. أما حجم تدفقات الهجرة فتحدده عوامل كثيرة جداً لا يمكن للمعونة التحكم فيها. غير أن الاستثمار في التنمية التي تركز على التعليم والمعونة الإنسانية يمكن أن يؤثر إيجابياً على العوامل الدافعة إلى الهجرة والنزوح وما يترتب عليهما، كما هو مبين طوال هذا التقرير.

محور السياسات 19-3: منعطف في تمويل تعليم اللاجئين

إن توفير التعليم لأطفال اللاجئين لا يعيد لهم فقط الشعور بالحياة الطبيعية، وإنما يمثل أيضاً استثماراً طويل الأجل في غاية الأهمية، وإن أسيء تقديره بدرجة كبيرة. إذ يمكن لهذا الأمر أن يعالج أسباب النزاعات والمساعدة في إعادة بناء ما فُقد، وزرع بذور السلام والمصالحة – وكلها أمور ذات أهمية كبيرة في الأزمات التي طال أمدها. إن عدم الالتحاق بالتعليم قد يؤدي ببساطة إلى تحويل المشكلة إلى أجيال لاحقة.

وفي عام 2015، أظهر استعراض شمل 13 جهة مانحة أنه لم يكن لدى أي منها استراتيجية إنسانية، ناهيك عن استراتيجية تخص

> كان إنشاء صندوق «التعليم لا يمكن أن ينتظر» إشارة واضحة إلى تجديد الالتزام بالتعليم في حالات الطوارئ

اللاجئين، في مجال التعليم أو سياسة معتمدة في هذا الصدد (NRC and Save the Children, 2015). ولكن كان هناك في المقابل جهد أكبر لتوفير التعليم في حالات الطوارئ وإيلاء تعليم اللاجئين مرتبة أعلى في سلَّم الأولويات، وذلك في إطار جهد أوسع نطاقاً لتحسين كفاءة وفعالية المعونة الإنسانية.

شكَّلت قمة العمل الإنساني العالمية الأولى في أيار/مايو 2016 منعطفاً على عدة أصعدة، ومنها التعليم. وكان هدفها إيجاد طرق للوفاء بـ «المسؤوليات» الخمس الأساسية لخطة العمل الإنساني التي طرحها الأمين العام للأمم المتحدة في شباط/فبراير 2016 (United Nations, 2016). وفي إطار المسؤولية الثالثة، «عدم ترك أي أحد خلف الركب»، والتي تتماهى مع خطة التنمية المستدامة لعام 2030، دُعيت الأطراف الشريكة إلى بذل الجهود الكفيلة بتوفير التعليم الجيد وفرص التعلم لجميع الأطفال في الأزمات، سواء كانوا في مناطق النزاع أو مشردين، بحلول عام 2030، باعتبار أن المجتمع الدولي يلتزم بإعطاء الأولوية لتوفير الموارد وحشدها لدعمهم (OCHA, 2017, p. 50).

وأدت القمة إلى استهلال أو تعزيز 20 مبادرة، من بينها إنشاء صندوق «التعليم لا يمكن أن ينتظر» الذي يعتبر أوضح مؤشر على تجديد الالتزام بالتعليم في حالات الطوارئ. وتشمل المبادرات الأخرى مبادرة «الصفقة الكبرى» التي تضمنت مجموعة من المقترحات لزيادة الكفاءة (Metcalfe-Hough and Poole, 2018)، ومبادرة «الطريقة الجديدة للعمل»، التي تهدف إلى تعزيز التعاون في مجال التحليل والتخطيط والتمويل بين المعونة الإنسانية والإنمائية، بما في ذلك من خلال لجنة توجيهية مشتركة للتعاون الإنساني والإنمائي (OCHA, 2018).

في الواقع أن المعونة الإنسانية لا تمثل المصدر الرئيسي، ناهيك عن مصدر التمويل الوحيد، لتلبية احتياجات اللاجئين في مجال تعليم. ولكن من الأهمية بمكان تحسين فعالية المعونة الإنسانية المقدمة للتعليم وربط تخطيطها ربطاً وثيقاً بمجموعتي التمويل الأكبر:

> أفادت منظمة إنقاذ الطفولة بأن هناك فجوة تمويلية تبلغ 2.4 مليار دولار سنوياً في تغطية احتياجات اللاجئين في مجال التعليم

المعونة الإنمائية والإنفاق العام. وللتشجيع على مناقشة التحديات الكبرى المتعلقة بالتخطيط والتمويل التي تواجه تعليم اللاجئين، يقدم هذا القسم لمحة عامة عن الموارد التي وفرها المجتمع الدولي لدعم تعليم اللاجئين.

تتباين تقديرات الموارد اللازمة لتمويل تعليم اللاجئين تبايناً كبيراً

قدرت دراسة حول تكلفة التعليم في حالات الطوارئ أجراها وقدمها للقمة العالمية للعمل الإنساني معهد تنمية ما وراء البحار، أن 75 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 3 و18 سنة في 35 بلداً في حاجة إلى دعم عاجل. وحسبت الدراسة أن متوسط التكلفة لكل طفل يبلغ 156 دولاراً أمريكياً، وذلك استناداً إلى تخمينات تتعلق ببناء الصفوف الدراسية، وإعداد المعلمين وأجورهم، والإمدادات المدرسية، والاحتفاظ بالطلاب؛ وباستخدام نسبة الربح والنفقات العامة المضافة للتكلفة المقترحة في نماذج حساب التكلفة وفقاً للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. ومع الأخذ في الاعتبار التمويل الحكومي المحتمل تبقى هناك فجوة تمويلية مقدارها 8.5 مليار دولار أمريكي، أو 113 دولاراً أمريكياً لكل طفل، يُفترض أن يغطيها المجتمع الدولي (ODI, 2016).

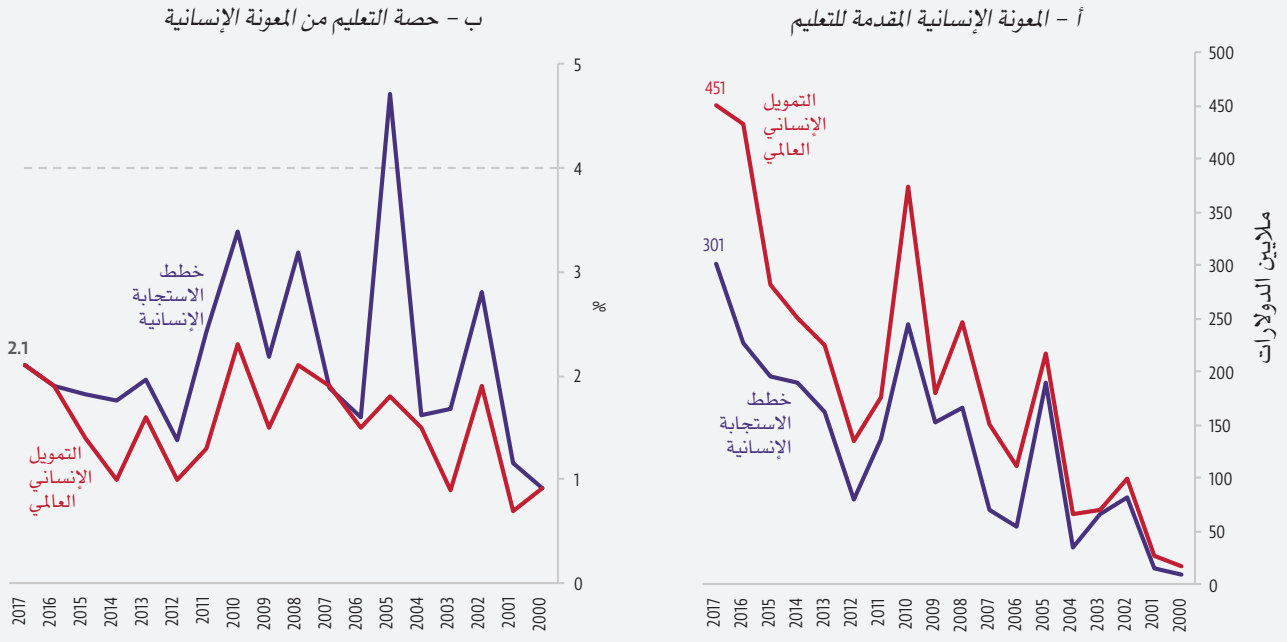
وهناك ملاحظتان يجدر ذكرهما في هذا الصدد. الملاحظة الأولى هي أن مبلغ 113 دولاراً أمريكياً لكل طفل أعلى بكثير من مستويات المعونة الإنسانية التي تُصرف حالياً في مجال التعليم. وتؤكد وثيقة «نظرة عامة على الاحتياجات الإنسانية» لعام 2018 أن العاملين في المجال الإنساني كانوا يحتاجون فقط إلى 232 دولاراً للشخص الواحد كمساعدة إنسانية شاملة ومتعددة القطاعات لتغطية احتياجات العام 2017 (OCHA, 2018, p. 13). وبما أن التعليم يحصل على2% فقط من هذه الحزمة الشاملة، وأن الأطفال الذين هم في سن الدراسة يمثلون نصف عدد السكان المستفيدين من هذه المعونة، فإن مقدار الإنفاق لكل طالب ينبغي أن يزيد بمقدار عشرة أضعاف على الأقل، وأن تبلغ حصة التعليم من إجمالي المعونة الإنسانية 20%، وذلك على افتراض أن احتياجات تعليم اللاجئين ستغطى حصراً بالمعونة الإنسانية.

الملاحظة الثانية هي أن مبلغ 156 دولاراً أمريكياً لكل طالب يقترب من تكلفة التعليم الابتدائي في البلدان المنخفضة الدخل، ولكنه أقل بكثير من المبلغ اللازم لكل طالب في مرحلة التعليم الثانوي في البلدان المتوسطة الدخل، مثل لبنان (894 دولاراً) وتركيا (2618 دولاراً)، التي تستضيف الجزء الأكبر من الأطفال السوريين اللاجئين. وتوصلت دراسة حديثة أجرتها منظمة إنقاذ الطفولة، وهي منظمة دولية غير حكومية، إلى أن تكلفة تعليم اللاجئين تبلغ 575 دولاراً أمريكياً لكل طفل، منها مبلغ 320 دولاراً أمريكياً يُفترض أن يغطيها المجتمع الدولي. ويعني هذا فجوة تمويلية تبلغ 2.4 مليار دولار سنوياً في تغطية احتياجات 7.5 مليون طفل لاجئ تتراوح أعمارهم بين 3 سنوات و18 سنة (Save the Children, 2018).

الشكل 19-10:

زادت المعونة الإنسانية المقدمة للتعليم للسنة الرابعة على التوالي

إحصاءات مختارة متعلقة بالمعونة الإنسانية المقدمة للتعليم، 2000–2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_10

المصدر: قاعدة بيانات دائرة التتبع المالي التابعة لمكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية.

وقد استفاد صندوق «التعليم لا يمكن أن ينتظر» من هذه التحليلات في تحديد الأهداف المنشودة فيما يتعلق بتعبئة الموارد. ففي إطار فترة زمنية أمدها 15 عاماً، يتمثل الهدف المنشود على المدى المتوسط في حشد مبلغ 1.8 مليار دولار أمريكي سنوياً بحلول عام 2021 لتغطية احتياجات 8.9 مليون طفل (وهو أقل من التقديرات السابقة البالغة 13.6 مليون طفل) (ECW, 2018a)، ما يعني 202 دولار أمريكي لكل طفل، وهو مستوى أعلى بكثير من، مثلاً، مبلغ 8 دولارات أمريكي لكل طالب في المرحلة الابتدائية المخصص حالياً لبلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى في إطار المعونة الإنسانية.

من الصعب تتبع المعونة الإنسانية والإنمائية لتعليم اللاجئين

على الرغم من أهمية التمويل الدولي لتعليم اللاجئين، إلا أن تتبعه ليس بالأمر السهل. وهناك قاعدتا بيانات دوليتان توفران معلومات في هذا الصدد، هما: دائرة التتبع المالي التابعة لمكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية؛ ونظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، الذي يوفر بيانات عن المساعدة الإنسانية والإنمائية.

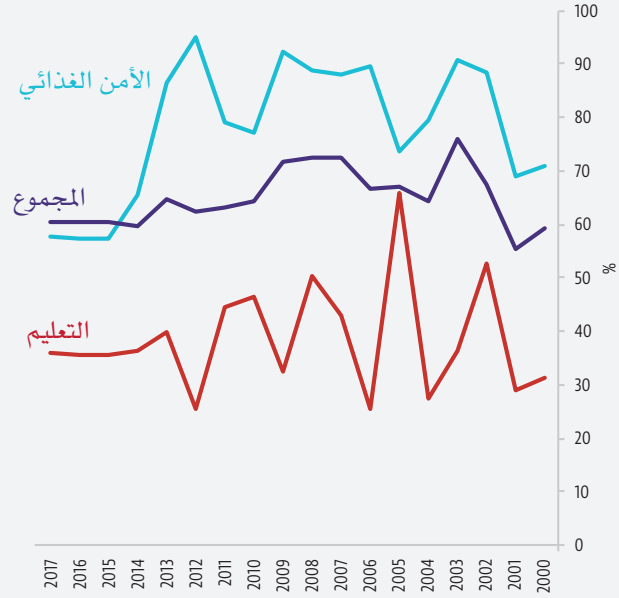
وتُعد دائرة التتبع المالي آلية طوعية يستخدمها جميع المانحين في المجال الإنساني والوكالات المنفذة، تقوم بتعقب خطط الاستجابة والنداءات. ويجري تحديث البيانات باستمرار، ما يوفر لمحة سريعة عن حالة التمويل الحالية بالنسبة إلى نداء معين، وبالتالي تلبية احتياجات الحكومات والمانحين والأطراف الفاعلة في المجال الإنساني بحيث يمكنهم جميعاً اتخاذ قرارات استراتيجية وتنفيذية في الوقت المناسب. كما تقوم هذه الدائرة بجمع المعلومات بشأن: (أ) إجمالي المساعدات الإنسانية، و(ب) المجموعة الفرعية الموجهة إلى النداءات المنسقة من قبل الأمم المتحدة، و(ج) المساعدة الإنسانية حسب القطاع.

وتكشف بيانات دائرة التتبع المالي عن ثلاث حقائق أساسية بشأن المساعدات الإنسانية في مجال التعليم. أولها أن التمويل الإنساني العالمي للتعليم زاد بسرعة من 135 مليون دولار أمريكي في عام 2012 إلى 451 مليون دولار أمريكي في عام 2017، منها 301 مليون دولار أمريكي لتلبية احتياجات خطط الاستجابة الإنسانية المنسقة من الأمم المتحدة (**الشكل 19–10أ**). ثانياً، على الرغم من زيادة المساعدات الإنسانية إلى ثلاثة أضعاف، ظل نصيب التعليم من إجمالي المعونة الإنسانية ثابتاً، حيث وصل إلى 2.1% في

الشكل 19-11:

لم يتلق التعليم التمويل الإنساني المطلوب

نسبة تمويل النداءات (طلباً للمساعدة الإنسانية) التي تتولى الأمم المتحدة تنسيقها



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_11

ملاحظة: أتيح الانتفاع بقاعدة بيانات دائرة التتبع المالي في نهاية شهر أيار/مايو 2018. وقد تتباين البيانات تبايناً طفيفاً رهناً بتاريخ الاستفادة منها.

المصدر: قاعدة بيانات دائرة التتبع المالي التابعة لمكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية.

> لا يزال قطاع التعليم من القطاعات التي حققت أقل نسبة من متطلبات التمويل (36% في عام 2017)

عام 2017، وهو أقل بكثير من المتطلبات والهدف المرجعي المتمثل في تخصيص 4% على الأقل من المعونة الإنسانية للتعليم (**الشكل 19-10ب**). ثالثاً، لا يزال قطاع التعليم من القطاعات التي حققت أقل نسبة من متطلبات التمويل (36 % في عام 2017)، أي أقل بكثير من المتوسط (60 %) (**الشكل 19-11**).

تعتري البيانات بعض نقاط الضعف، منها نقطتان رئيسيتان فيما يتعلق برصد تعليم اللاجئين. الأولى هي أن 42% من المبلغ الإجمالي لتمويل الاستجابة للنداءات في عام 2017 لم يخصص لقطاعات محددة وإنما أدرج في فئة القطاعات المتعددة، حيث يكون مشتركاً

> جرى صرف 425 مليون دولار أمريكي لتعليم اللاجئين من خلال 225 مشروع معونة إنسانية في عام 2016

بين القطاعات أو غير محدد، لذلك فإن النسبة أعلاه يمكن أن تقلل من مبلغ المعونة الإنسانية التي تذهب إلى التعليم، وبضمنه تعليم اللاجئين. نقطة الضعف الثانية هي أن البيانات لا تميز الأنشطة أو التدخلات الإنسانية، فلا يُعرف على وجه التحديد الجزء الذي يخص اللاجئين، بالتالي فإن النسبة المذكورة أعلاه قد تبالغ في تقدير المبلغ الذي أنفق على تعليم اللاجئين.

ويتميز نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة بميزة وضع المعونة الإنسانية والإنمائية في إطار برنامج واحد. لكنه يصنف المعونة الإنسانية التي يقدمها أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى ثلاث فئات (مساعدات إغاثة مادية وخدمات، ومعونات غذائية طارئة، وتنسيق عمليات الإغاثة) ولا يصنفها حسب نوع حالة الطوارئ الإنسانية أو حسب القطاع، مثل قطاع التعليم. وستجري تغيرات على هذا الأخير ابتداء من عام 2019 فيما يتعلق بالبيانات التي تشير إلى عام 2017، وذلك عندما تقوم لجنة المساعدة الإنمائية بتحديث بنود أو مدونات المساعدة الإنسانية الخاصة بها وتضمينها التعليم في حالات الطوارئ.

أما في الوقت الحاضر، وبغياب علامات أو مؤشرات المشروع، يتطلب تقدير المبلغ الذي يُنفق على تعليم اللاجئين تحليلاً يدوياً لقاعدة بيانات دائرة التتبع المالي وقاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة، وذلك بحسب كل مشروع. ولإعطاء فكرة عن التحديات، يمكن تصنيف المشاريع التي مولتها ألمانيا في عام 2016 في الجمهورية العربية السورية من أجل تحسين التحاق الطلاب في ريف حلب الغربي بالتعليم (1.1 مليون دولار أمريكي) على أنها مشاريع ذات صلة مباشرة وتامة بالتعليم، بينما يتطلب تقدير حصة التعليم من الدعم الذي تقدمه اليونيسف لسورية من أجل «تعزيز القدرة على التكيف، والتعليم، وحماية الطفل» (12.2 مليون دولار أمريكي) وضع افتراضات وطلب المزيد من المعلومات من وكالات التنفيذ التي قد لا تستخدم نفس معايير التصنيف. بالإضافة إلى ذلك، تعني التعريفات المختلفة للمساعدات الإنسانية وحجومها أو مقاديرها المذكورة عدم وجود تطابق بين دائرة التتبع المالي ونظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

وقد أظهر تحليل لقاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة أعد لهذا التقرير أنه جرى صرف 425 مليون دولار أمريكي لتعليم اللاجئين من خلال 225 مشروع معونة إنسانية في

عام 2016. كما توفر قاعدة البيانات هذه معلومات بشأن المساعدة الإنمائية الرسمية في مجال التعليم. وأظهر التحليل أن قدراً كبيراً من المساعدات الإنمائية، والتي لم تحظ بالانتباه التي تستحقه، تمول أيضاً تعليم اللاجئين. وقد بلغ مقدار هذه المساعدات 840 مليون دولار في عام 2016. وجرى صرف حوالي 453 مليون دولار للاجئين الفلسطينيين من خلال وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، وخُصص مبلغ 387 مليون دولار أمريكي لمجموعات أخرى من اللاجئين (**الشكل 19-12**). ويعني ذلك أن تعليم اللاجئين تلقى 800 مليون دولار أمريكي في عام 2016 باستثناء اللاجئين الفلسطينيين، ما يمثل حوالي ثلث فجوة التمويل الخارجي السنوي البالغة 2.4 مليار دولار التي حددتها منظمة أنقذوا الأطفال.

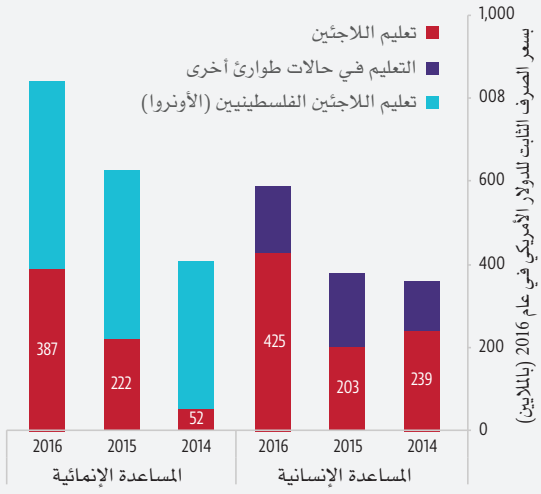
هناك ثلاثة حلول لسد الفجوة التمويلية. أحدها أن يستمر المانحون في زيادة تخصيصاتهم للمعونة الإنسانية، مع الإبقاء على حصة التعليم ثابتة. وكان هذا دافعاً إلى زيادة المعونة المخصصة للتعليم في حالات الطوارئ منذ عام 2012. وتشير بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة إلى أن إجمالي المعونة الإنسانية الطارئة ارتفع من 9.1 مليار دولار في عام 2012 إلى 22.3 مليار دولار في عام 2016. وبإضافة إعادة الإعمار، والوقاية من الكوارث، وبالأخص تكاليف اللاجئين في البلدان المانحة، تضاعف إجمالي الإنفاق ثلاث مرات تقريباً، من 14.5 إلى 40.9 مليار دولار أمريكي. غير أن الاستمرار في زيادة المعونة الإنسانية ليس حلاً مستداماً، والأرجح أن هذه الزيادة في مقدار المعونة حالة عرضية جاءت بشكل أساسي نتيجة لتداعيات الأزمة السورية.

الحل الثاني هو أن تقوم الأطراف المانحة بإعطاء الأولوية للتعليم في إطار المعونات الإنسانية، بالنظر إلى انخفاض حصة التعليم من هذه المعونة. في أيار/مايو 2018، زاد الإطار السياساتي الجديد للاتحاد الأوروبي من حصة التعليم من إجمالي ميزانية المعونة الإنسانية المخصصة في عام 2019 لحالات الطوارئ والأزمات الممتدة إلى 10%، مقارنة بنسبة 1% في عام 2015. وقد خصصت مؤسسات الاتحاد الأوروبي مجتمعة 2.2 مليار دولار أمريكي للمساعدة الإنسانية في عام 2017 (European Commission, 2018). وتوضح قاعدة بيانات دائرة التتبع المالي أن حصة التعليم في خطة سورية الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على التكيف قد زادت أيضاً من 2.4% في عام 2015 إلى 7.4% في عام 2016، وظلت أعلى من المعدل عند نسبة 6% في عام 2017.

الشكل 19-12:

تمول المساعدة الإنسانية والمساعدة الإنمائية تعليم اللاجئين

مدفوعات المعونة المقدمة لتعليم اللاجئين، بحسب مصدر المعونة، 2014-2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_12

المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم لقاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

في المقابل، حدد صندوق «التعليم لا ينتظر» لنفسه هدفاً متواضعاً بحلول عام 2021 يتمثل في زيادة حصة التعليم من المعونة الإنسانية من 4% إلى 5.4% (باستثناء الشريحة الكبيرة من المعونة الإنسانية غير المخصصة للقطاعات). ويدل هذا الأمر على وجود حدود لإمكانية زيادة حصة التعليم من المعونة الإنسانية (ECW, 2018c).

وبناء على ذلك، سيكون الحل الثالث هو الاستفادة أكثر من ميزانيات المعونة الإنمائية لتعليم اللاجئين. على سبيل المثال، منذ عام 2013، جعلت الشراكة العالمية من أجل التعليم دعمها للبلدان التي تعاني من الهشاشة والنزاعات أكثر مرونة في الاستجابة لحالات الطوارئ. فهي تسمح لهم بتطوير خطط قطاع التعليم المؤقتة والحصول على ما يصل إلى 20% من المبالغ التي خصصتها لهم الشراكة خلال مدة لا تزيد عن ثمانية أسابيع. وقد استفادت من هذه الخدمة جمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد والصومال

> زاد الإطار السياساتي الجديد للاتحاد الأوروبي من حصة التعليم من إجمالي ميزانية المعونة الإنسانية المخصصة في عام 2019 لحالات الطوارئ والأزمات الممتدة إلى 10%

واليمن(GPE, 2018). وفي نيسان/أبريل 2016، اتفقت الشراكة العالمية من أجل التعليم ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين على تعزيز التعاون على المستوى القطري لتحسين مستوى التعليم المتاح للاجئين وفي المجتمعات المضيفة. ويشمل ذلك مشاركة الأطراف الفاعلة في المجال الإنساني في مجموعات التعليم المحلية، وهي آلية تنسيق متاحة حتى الآن للأطراف الفاعلة في مجال التنمية (UNHCR, 2016).

وتقوم بنوك التنمية متعددة الأطراف بدور متزايد الأهمية في تمويل الاستجابات الطارئة خارج بنية المعونة الإنسانية. ومن ذلك أن البنك الدولي قام بتأسيس منصة عالمية لإدارة مخاطر الأزمات في عام 2016 لتنسيق أدوات التمويل المتنوعة. وأنشأ البنك أداة تمويل بقيمة 2 مليار دولار أمريكي، وهي الإطار الفرعي الإقليمي للمهاجرين والمجتمعات المضيفة التابعة للمؤسسة الدولية للتنمية (IDA18) لمساعدة أفقر البلدان على إدارة أزمات اللاجئين. وأنشأ للبلدان المتوسطة الدخل المرفق العالمي للتمويل الميسَّر أو التساهلي، الذي جرى اختباره لأول مرة في الأردن وفي لبنان عام 2016. ويُستثمر كل دولار أمريكي يقدم كمنحة، لتوليد حوالي 4 دولارات من التمويل الميسَّر. كما يتولى المرفق التنسيق بصورة محسَّنة. وبحلول منتصف عام 2017، استطاع المرفق أن يجمع 372 مليون دولار أمريكي كتعهدات ووافق على 193 مليون دولار للتنفيذ. ولم يخصص أي مبلغ للتعليم بعد، على الرغم من أنه في مرامي المرفق (World Bank, 2016, 2017a, 2017b).

التخطيط المشترك للمعونة الإنسانية والإنمائية أمر أساسي لتعليم اللاجئين

إن المفتاح لزيادة حجم وفعالية وكفاءة الدعم الذي يُقدَّم في مجال تعليم اللاجئين هو التزام الأطراف الإنمائية الفاعلة بالاستثمار في أنظمة التعليم من أجل فائدة اللاجئين والمجتمعات المضيفة. ويشكل هذا الاستثمار أمراً حاسماً لإدراج اللاجئين في أنظمة التعليم الوطنية، والتي لم تتخصص فيها الأطراف الفاعلة في المجال الإنساني بسبب تركيزها على السياسات القصيرة الأجل.

ويلاحظ أن معظم الاستجابات الإنسانية المنسَّقة للأمم المتحدة لا توفر سوى إغاثة قصيرة الأجل، تستمر لمدة سنة أو أقل. أما المناشدات والنداءات التي تمتد لعدة سنوات والمتعلقة بالأزمات التي طال أمدها فتعاني من قلة التمويل، رغم أن 90% من خطط الاستجابة الإنسانية تبقى فعالة لمدة ثلاث سنوات على الأقل (UNESCO, 2015c). ثم إن الافتقار إلى الاستمرارية والقدرة على التنبؤ يعيق الانتقال من حالة انقضاء الأزمة أو النزاع إلى حالة الانتعاش والتنمية. هذا إضافة إلى أن خطط التعليم الوطنية لم تركز تاريخياً على تعزيز القدرة على الصمود أو التكيف، أو على قضية النزوح وآثارها. وهي لم تشارك مع الوكالات الإنسانية، كما أن عملية جمع البيانات لم تعط الأولوية للجوانب التي تعزز الاستجابة الفورية للأزمات.

ويتجلى السعي إلى تحسين الترابط بين المعونة الإنسانية والمساعدات الإنمائية في الأداة التي وضعها صندوق التعليم لا يمكن أن ينتظر لتمويل عملية تعزيز القدرة على التكيف والصمود التي تستمر لمدة تصل إلى 3 أو 4 سنوات، مكملة أداته الأكثر تقليدية المسماة الاستجابة الأولى للطوارئ التي تمارس أنشطتها لمدة تصل إلى 12 شهراً. وتأتي الأداة الثانية المتعددة السنوات استجابة لدعوات التخطيط المشترك بين الأطراف الفاعلة في كل من المجالين الإنساني والإنمائي. أي أنها تأتي للجمع بين تخطيط التعليم الإنساني القصير الأجل وبين الشواغل واللوازم ذات الطبيعية الهيكلية (مثل التمويل واللامركزية وبناء القدرات والإصلاح على نطاق المنظومة)، ويتجلى ذلك في أدوات التخطيط القطاعية الموجهة للتنمية. وتعتبر أوغندا إحدى الدول القليلة التي جمعت بين كافة الأطراف الفاعلة حول مائدة واحدة وأعطت الأولوية لمثل هذه الخطة (**الإطار 19–2**). ومن المقرر دعم الخطة من خلال برنامج يمتد لعدة سنوات في مجال تعزيز القدرة على التكيف والصمود. وتبذل جهود مماثلة في أفغانستان وبنغلاديش وفلسطين (ECW, 2018b).

إن الآليات المتعددة الأطراف ليست وحدها فقط التي يمكن أن تساعد في الجمع بين الأطراف المانحة والفاعلة في المجالين الإنساني والإنمائي. فالأطراف المانحة الفردية يمكنها أيضاً الإسهام في هذا المضمار. وتفيد البيانات من أستراليا وكندا والنرويج والمملكة المتحدة إلى وجود توجه نحو التمويل المشترك من خلال الميزانيات الإنسانية والإنمائية، وكذلك من خلال التعاون في بناء السلام (Aviles, 2017)، وهو مثال على ما يسمى بالرابطة الثلاثية. وقد جمعت سويسرا أيضاً خطط المساعدة الإنسانية والإنمائية في إطار واحد (OCHA and UNDP, 2018). كما قام الاتحاد الأوروبي بالجمع بين الأطر الإنسانية والإنمائية في إطار واحد مشترك كأساس للتخطيط والبرمجة (European Commission, 2017).

وفي حزيران/يونيو 2018، تعهد أربعة أعضاء (كندا وألمانيا واليابان والمملكة المتحدة) في قمة مجموعة السبعة التي انعقدت في شارلفوا في كندا، ومعهم الاتحاد الأوروبي والبنك الدولي، بتخصيص مبلغ 2.9 مليار دولار للسنوات الثلاث إلى الخمس التالية لتعليم النساء والفتيات

> أخذ التعليم يصبح عنصراً قياسياً في خطط الاستجابة الإنسانية، إذ بلغت نسبة النداءات التي تتضمن عنصراً تعليمياً 89% في عام 2017

الإطار 19-2:

توفر أوغندا نموذجاً لنهج جامع لعدة أطراف معنية في إطار الاستجابة الإنسانية لاحتياجات اللاجئين في مجال التعليم

تستضيف أوغندا العدد الأكبر من اللاجئين في أفريقيا، إذ وصل الرقم إلى 1.38 مليون لاجئ، جلّهم من بوروندي وجمهورية الكونغو الديمقراطية وجنوب السودان (UNHCR, 2017). وينص قانون اللاجئين لعام 2006 واللوائح الخاصة باللاجئين لعام 2010 على تعلم الطلاب اللاجئين جنباً إلى جنب مع المواطنين في المدارس. أما في الواقع، فإن معظم اللاجئين يرتادون مدارس تكاد تقتصر عليهم، بعد أن استقروا في مناطق لا يقيم فيها سوى القليل من المواطنين. وقد تضافرت الجهود الوطنية والدولية لوضع خطة لقطاع التعليم في المناطق الاثنتي عشرة التي يعيش فيها معظم اللاجئين.

وتلتزم خطة التنمية الوطنية الثانية للبلاد بتعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية للاجئين والمجتمعات المضيفة في المناطق التي تستضيف اللاجئين. ومن المقرر أن يقوم مكتب رئيس الوزراء بوضع وتنفيذ خطة تحويلية لأماكن إقامة اللاجئين لتمكين الإدارات المحلية من تلبية احتياجاتهم في مجال التعليم. كما تسعى الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017 – 2020) إلى تطوير وتنفيذ برامج تستجيب لاحتياجات اللاجئين والمجتمعات المضيفة في المناطق المعنية.

بدعم من الشركاء في المجالين الإنمائي والإنساني، قامت الحكومة بصياغة واعتماد «خطة الاستجابة لاحتياجات اللاجئين والمجتمعات المضيفة في مجال التعليم» في أيار/مايو 2018، حيث خصصت 395 مليون دولار أمريكي على مدى ثلاث سنوات (حتى نهاية حزيران/يونيو 2021) لتغطي سنوياً احتياجات حوالي 675000 طالب من اللاجئين والسكان الوطنيين في المجتمعات المضيّفة. وهو مثال نادر لخطة معمّقة تجمع بين الأطراف الفاعلة في المجالين الإنساني والإنمائي على هدف واحد (Uganda Ministry of Education and Sports, 2018).

وخطة الاستجابة التعليمية هي نوع من الاستجابة الوطنية التي سعت إلى تحفيزها آليتان أو مبادرتان، من خلال التخطيط للتعليم المشترك للاجئين الذي يعتمد على المبادرات والسياسات القائمة، وهما: إطار الاستجابة الشاملة للاجئين، الذي أطلق مع إعلان نيويورك في أيلول/سبتمبر 2016 لمساعدة الدول على تبني نهج مجتمعي جامع لمعالجة أزمات اللاجئين؛ ومبادرة «التعليم لا يمكن أن ينتظر»، التي جمعت بين الشركاء الحكوميين وغير الحكوميين حول طاولة واحدة ودعمت إعداد الخطة.

في حالات الأزمات والنزاعات (Canada Office of the Prime Minister, 2018). والمحك في هذه القضية هو كيفية الوفاء بهذا الالتزام مع ضمان الجمع بين المساهمات الإنسانية والإنمائية.

التخطيط المتعدد القطاعات للمعونة الإنسانية مهم أيضاً لتعزيز تعليم اللاجئين

كان التعليم غائباً لفترة طويلة من عمليات تقييم الاحتياجات الإنسانية. وقد كشف استعراض جرى قبل بضع سنوات لسبع وعشرين عملية تقييم أن أياً منها لم يتناول التعليم بشكل معمق. وكان هناك تركيز محدود على البيانات والنتائج، وتغطية ناقصة لمستويات التعليم المختلفة، وتفضيل وتغليب الالتحاق بالتعليم على جودة التعليم (Winthrop and Matsui, 2013). على سبيل المثال، ذهب القسم الأكبر من تمويل نداء السودان في مجال التعليم لعام 2014 لبرامج التغذية المدرسية بنسبة 71% (UNESCO, 2015c). ولا شك أن التركيز على الالتحاق بالتعليم أو التغذية المدرسية أمر متوقع، نظراً للضغوط التي تنفذ في ظلها التقييمات، إلا أن هذا الأمر غير كاف في الأزمات الممتدة. ويجب ألا تعتمد الخطط على الأنشطة التي اعتادت المنظمات القيام بها ولكن على تلك التي تساهم في تعزيز التعليم الشامل والمنصف ذي النوعية الجيدة.

وقد قامت المجموعة العالمية المعنية بالتعليم (أو المنتدى العالمي المعني بالتعليم) بوضع مبادئ توجيهية للعمليات المشتركة لتقييم الاحتياجات في مجال التعليم (Global Education Cluster, 2010). وهذه المجموعة أو الشراكة العالمية هي آلية تنسيق أنشئت في عام 2007 لتعزيز الاستعداد والقدرة على الاستجابة لحالات الطوارئ. وبعد أن كان هناك من يقول إن إمكانيات هذه المجموعة لا تُستخدم أو تستغل للتخطيط إلا بقدر ضئيل (ODI, 2016) صارت هذه تعمل على تحسين توجيهها بشأن تقييم الاحتياجات والاستراتيجيات على المستوى القطري. وأخذ التعليم يصبح عنصراً قياسياً في خطط الاستجابة الإنسانية، إذ بلغت نسبة النداءات التي تتضمن عنصراً تعليمياً 89% في عام 2017 (ECW, 2018b).

ولا بد أن يكون التعليم عنصراً أساسياً في خطط التدخل الإنساني المتعددة القطاعات. فينبغي مثلاً أن تأخذ برامج التعليم بعين الاعتبار مسألة مأوى أو مكان إقامة الطالب، لأن قرب أو بعد المسافة بين المدرسة والمنزل يحدد إمكانية الالتحاق بالمدرسة والحضور المدرسي والتعلم؛ كما ينبغي تأمين سلامة الطفل وحمايته، لأن توفير المساحات الآمنة شرط أساسي للتعليم الآمن؛ ويتعين كذلك توفير المياه وخدمات الصرف الصحي والتغذية، لأن تقديم مثل هذه الخدمات في المدارس ينطوي على مزايا وفوائد تعود بالنفع على غايات التعليم والتعلم. وتعتبر المدارس عموماً ركائز هامة للبنية التحتية المجتمعية ومحفزات للتقدم الاجتماعي، كما تبين أزمة الروهينجيا في بنغلاديش. وهنا نقول إن التخطيط المتعدد القطاعات إذ ساهم في إدراج التعليم ضمن أولويات الاستجابة الإنسانية،

الإطار 19-3:

في أزمة الروهينجيا في بنغلاديش، ساعد التخطيط القطاعي المشترك على توفير التعليم للاجئين، بل وحتى إدماجهم

في الفترة بين أواخر آب/أغسطس 2017 وبداية أيار/مايو 2018، وصل حوالي 713 ألف لاجئ روهينجي إلى منطقة كزار بازار في بنغلاديش هرباً من العنف الذي استهدف الروهينجيا في ولاية راخين في ميانمار. ويعيش أكثر من 90% من هؤلاء اللاجئين في مستوطنات عشوائية أو مؤقتة أو في مجتمعات مضيفة في أكثر من 1600 موقع في كوكس بازار، وهي منطقة قريبة من حدود ميانمار. وتقوم على صعيد العمل الإنساني مجموعة تنفيذية استراتيجية بتوجيه وقيادة فريق التنسيق المشترك بين القطاعات. وتتولى اليونيسف ومنظمة أنقذوا الأطفال أنشطة قطاع التعليم، التي تعبر عن نشاط جماعي للمنظمات والهيئات المعنية، هذا على الرغم من عدم تفعيل مجموعة من الهيئات الوطنية. ويقود فريق عمل وطني تابع لوزارة الشؤون الخارجية عملية التنسيق (Karamperidou et al., 2018).

وبخلاف الأزمات الأخرى، أدرج التعليم منذ المرحلة الأولى من عملية الاستجابة للإغاثة، وبدأ تقديم الخدمات التعليمية بوتيرة متسارعة. وابتداء من أيلول/سبتمبر 2017، أنشأت اليونيسف مراكز تعلم مؤقتة، ووفرت التعليم المبكر للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات والتعليم الأساسي غير النظامي للذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 سنة، وذلك بالتعاون مع ثلاثة شركاء منفذين محليين (وهي منظمة BRAC [لجنة بنغلاديش للنهوض بالريف]، ومركز تنمية المجتمع المحلي وبعثة Dhaka Ahsania). وبحلول نهاية نيسان/أبريل 2018 كان هناك أكثر من 1000 مركز من هذا القبيل في المخيمات والمستوطنات المؤقتة.

وقد ساهمت عدة عوامل في الاستجابة السريعة لاحتياجات اللاجئين في مجال التعليم. منها أن اليونيسف كانت نشطة في المنطقة عندما بدأت حالة الطوارئ في تشرين الأول/أكتوبر 2016 على أثر لجوء 87000 من الروهينجا إلى بنغلاديش هرباً من العنف في ميانمار. ومن مزايا وجود هذه المنظمة توفر الأموال لديها للاستجابة الأولية للتعليم، رغم أن 92% من متطلبات قطاع التعليم البالغة 26 مليون دولار أمريكي لم يتم الوفاء بها في عام 2017 بينما حقق قطاع الأمن الغذائي هدفه وتجاوزه. ومن هذه العوامل أيضاً وجود منظمات غير حكومية لها مكانة وطيدة وجذور راسخة في بنغلاديش، ما يعني وجود شركاء أقوياء كانوا على أهبة الاستعداد للانخراط في العمل الميداني.

ويضاف إلى هذه العوامل الموقف الإيجابي لحكومة بنغلاديش حيال اللاجئين الروهينجيا، والذي جاء على خلاف موقفها الذي دأبت عليه في السابق. فعلى مدى عقود، رفضت بنغلاديش الاعتراف بمعظم الروهينجيا الذين كانوا في البلاد كلاجئين منذ عام 1978. وكانت مترددة في تلبية احتياجاتهم التعليمية، ولم تقبل تقديم المساعدة الدولية لهم، بل وعملت على تفكيك المراكز التي أنشأتها المنظمات الإنسانية، وكانت حساسة بشأن لغة التدريس. ولكنها أعادت النظر في عام 2016 في استراتيجيتها حيال اللاجئين القادمين من ميانمار ومواطني ميانمار من الروهينجيا غير الحاملين للوثائق الثبوتية، حيث أدرجت التعليم لأول مرة كبند من بنود العمل الإغاثي. وقد شجع هذا الموقف الجهود الإنسانية وأذكى وعي السلطات المحلية قبل بدء تدفق اللاجئين بأعداد كبيرة.

وقد تجلى التعاون الميداني الوثيق بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى في أمثلة متعددة على تقديم الخدمات المتكاملة باستخدام مراكز التعلم كقاعدة للأنشطة غير التعليمية. ومنها برنامج المغذيات الدقيقة المقوية والتطعيمات، ما أتاح للفرق الصحية الوصول بسهولة إلى الأطفال في المخيمات المكتظة. كما استغلت مراكز التعلم لتقديم المشورات الطبية والإرشادات الصحية، وبضمنها توجيهات بشأن التغوط في العراء، وغسل اليدين ومياه الشرب المأمونة. وجرى في وقت لاحق تزويد هذه المراكز بمرافق للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية.

وكل هذا كان بفضل التعاون والتنسيق بين الأطراف المعنية. غير أن هذا الأمر لم يكن يسير على هذا المنوال دائماً. فالتنسيق كان ينعدم أحياناً أو يشوبه الضعف، والمراكز كانت تخلو بالتالي من النشاط والناس. وبغياب التنسيق، كانت الأنشطة غير التعليمية تتداخل وتتنافس فيما بينها على تقديم خدماتها للأطفال. وكان المخططون في مثل هذه الحالات يفتقرون إلى الفهم الكافي للسياق الثقافي والحساسيات الثقافية. فخلال أسبوع عمل من الأنشطة الرامية إلى تحديد ومعالجة سوء التغذية الحاد، والذي كان يفترض أن تحضر الأمهات بصحبة أطفالهن الصغار، وجد القائمون على هذا النشاط أن الأطفال جاؤوا بصحبة أخوتهم الكبار بينما بقيت الأمهات في المنزل حسبما يُفترض توقعه. كما حدثت حالات فشل في التنسيق بين الوكالات بسبب عوامل عدة، منها عدم فعالية الاتصال والتواصل وارتفاع معدل حراك الموظفين (Karamperidou et al., 2018).

فإنه لم يضمن إدراج الروهينجا في نظام التعليم البنغلاديشي (**الإطار 19-3**).

الخلاصة

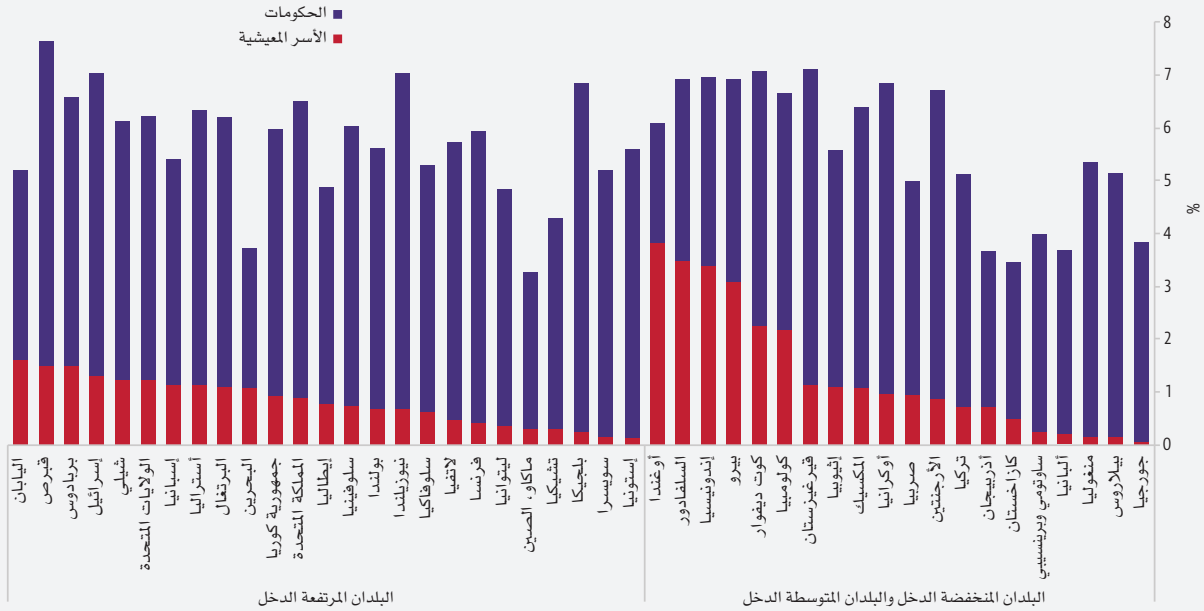
شكّل مؤتمر القمة العالمي للعمل الإنساني منعطفاً مهماً وإيجابياً في الجهود التي تبذل منذ سنوات لتحسين مستوى وفعالية وكفاءة المعونة الإنسانية، كما ساعد في جذب الانتباه إلى التعليم في حالات الطوارئ، وبضمنه تعليم اللاجئين. والتعليم هو محك الالتزام، الذي تم التعهد به في خطة العمل من أجل الإنسانية، بسد الفجوة بين العمل الإنمائي والعمل الإنساني، حيث أنه يربط بين حالات الطوارئ المفاجئة والانتعاش والتنمية. ويتعين على الجهات الفاعلة في المجالين الإنساني والإنمائي العمل معاً من أجل إدماج اللاجئين في أنظمة التعليم الوطنية. كما ينبغي إدماج التعليم على نحو أفضل في البرمجة المتعددة القطاعات، لما ينطوي عليه هذا الأمر من إمكانات كبيرة للتفاعل والتآزر بين مختلف المجالات القطاعية.

ولهذا السبب، فإن جودة عمليات تقييم الاحتياجات، والعمل والتخطيط المشترك الذي يجمع بين المجالين الإنمائي والإنساني، وتحديد أدوات التمويل المناسبة، تعتبر مسائل ذات أولوية عالية. ومن المهم أيضاً تحسين تتبع التمويل الإنساني والإنمائي لتعليم اللاجئين من أجل رصد التقدم المحرز في السنوات المقبلة.

الشكل 19-13:

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

الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي حسب مصدر التمويل ومجموعة الدخل القطرية، في بلدان مختارة، 2013-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_13

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

إنفاق الأسر المعيشية

تشكل الأسر المعيشية مصدراً مهماً – ولكن دون حق قدره – للإنفاق على التعليم. فإنفاق الأسر على التعليم لا يتوقف حتى عندما يوفَّر التعليم الابتدائي والثانوي مجاناً، إذ تبقى تتكبد تكاليف غير مباشرة أو لها صلة بالتعليم، مثل شراء الكتب واللوازم المدرسية وأجور النقل وما إلى ذلك، وهي تكاليف عامة نجدها في معظم البلدان. لكن هناك تكاليف أخرى أشد ثقلاً وتأثيراً على الأسر المعيشية تتجلى من خلالها نقاط الضعف في أنظمة تعليمية عامة معينة ويمكن أن يكون لها عواقب وخيمة على التوزيع العادل لفرص التعليم، ومنها الرسوم غير الرسمية، ورسوم المدارس الخاصة ورسوم التعليم التكميلي الخاص. وقد ساعد إطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة على تسليط الضوء على هذا الخطر الذي يخل بميزان الإنصاف في التعليم، من خلال المؤشر المواضيعي 4-5-4: «نفقات التعليم لكل طالب حسب مستوى التعليم ومصدر التمويل».

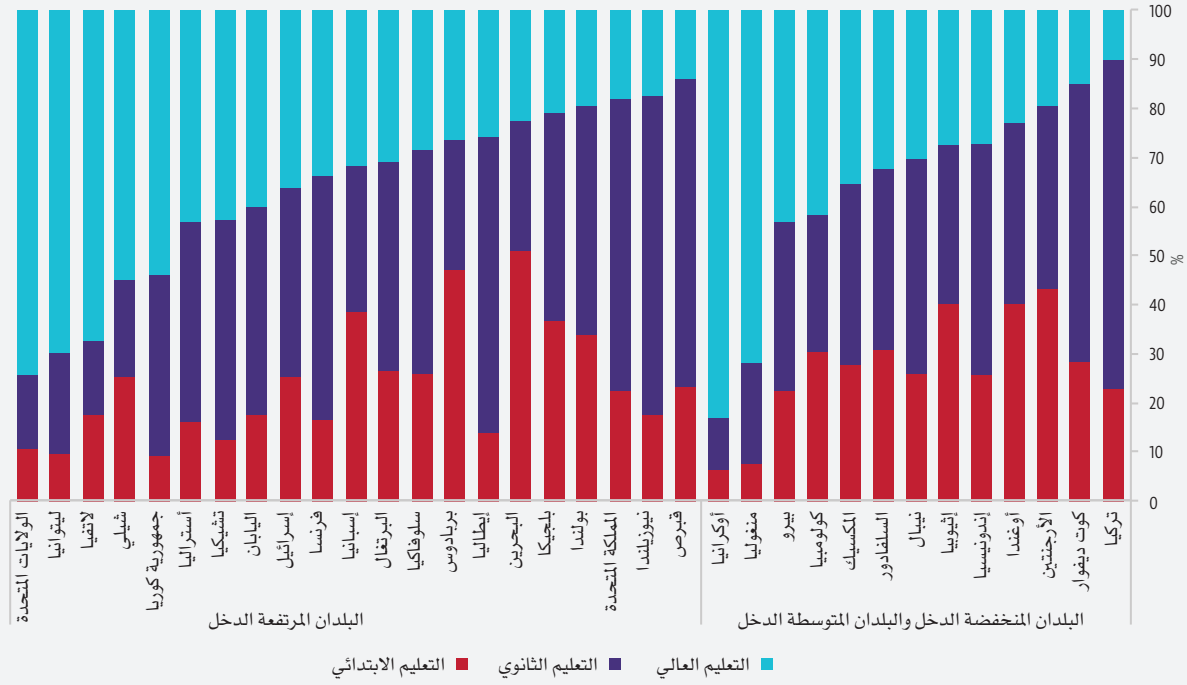
وما انفكت قلة أو انعدام البيانات عن مساهمات الأسر المعيشية في تمويل التعليم تحد من إمكانية تحليل ومقارنة إنفاقها على التعليم قياساً بما تنفقه الحكومة وما يأتي عن طريق المعونة. وقد أصدر معهد اليونسكو للإحصاء بيانات عن الأسر المعيشية في عام 2017، لكن التغطية لا تزال محدودة. وهناك 91 بلداً لديها بعض البيانات منذ عام 2000، في حين أن 48 بلداً فقط لديها بيانات للفترة 2014-2016، منها 28 بلداً مرتفع الدخل، و18 بلداً متوسط الدخل وبلدان منخفضة الدخل (إثيوبيا وأوغندا). بالإضافة إلى ذلك، لا تتضمن الاستقصاءات المتعلقة بميزانية الأسرة والدخل والنفقات أسئلة مفصلة بما فيه الكفاية بشأن الإنفاق من جانب الأفراد أو بحسب مستوى ونوع التعليم الذي يلتحق به الطالب.

مع ذلك، تشير الأدلة المتاحة إلى أن الأسر قد تتحمل حصة كبيرة من إجمالي نفقات التعليم في بعض البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. وتتراوح مساهمة الأسر المعيشية بين 0.1% من الناتج المحلي الإجمالي في جورجيا و3.9% في أوغندا، حيث تمثل 63% من إجمالي الإنفاق التعليمي في البلاد. أما في البلدان ذات الدخل المرتفع، والتي تتوفر عنها بيانات أكثر، فإن نفقات الأسر المعيشية تمثل أقل من 1% من الناتج المحلي الإجمالي في معظم الحالات.

الشكل 19-14:

نحو 30% من الإنفاق الأسري على التعليم تذهب إلى التعليم العالي

الإنفاق الأسري على التعليم حسب مستوى التعليم، 2016 أو آخر سنة



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_14

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

وتتراوح النسبة بين 0.1% من الناتج المحلي الإجمالي في إستونيا و1.6% في اليابان، حيث تمثل الأسر المعيشية 31% من إجمالي الإنفاق على التعليم (**الشكل 19-13**).

ويتألف الإنفاق الكلي على التعليم من مجموع إنفاق الحكومة والأسر المعيشية على التعليم. ويشكل الإنفاق الأسري نسبة كبيرة في بعض البلدان المتوسطة الدخل، ومنها السلفادور (50 %) وإندونيسيا (49 %) وبيرو (45 %). والوضع مرة أخرى أكثر مؤاتاة للأسر المعيشية في البلدان المرتفعة الدخل الثمانية والعشرين التي تتوفر عنها بيانات، حيث يبلغ متوسط النسبة 14%.

> في السلفادور، بلغت نسبة الإنفاق الأسري على التعليم 50% من مجموع الإنفاق على التعليم

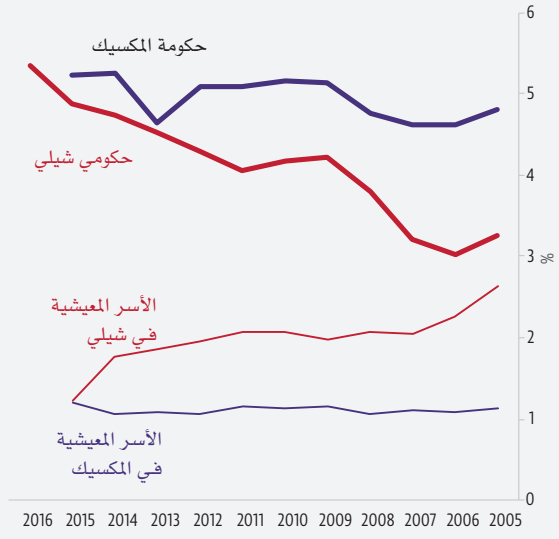
ويمثل التعليم العالي، كمتوسط، 30% من مجموع الإنفاق الأسري على التعليم في 34 بلداً تتوفر عنها بيانات، بينما بلغت النسبة 50% في شيلي وجمهورية كوريا، و70% تقريباً في لاتفيا وليتوانيا و74% في الولايات المتحدة. ونجد على صعيد البلدان المتوسطة الدخل أن الإنفاق على التعليم العالي يمثل أكثر من 70% من مجموع الإنفاق في منغوليا وأوكرانيا (**الشكل 19-14**).

وعلى العموم، وحيثما تتوفر بيانات مع الوقت، ينحو إنفاق الأسر المعيشية على التعليم إلى الثبات ولا يتغير تغيراً جذرياً من سنة إلى أخرى، باعتبار أن أنماط هذا النوع من الإنفاق تبقى ثابتة نسبياً. ولكن هذا لا يمنع من حدوث تغيرات. ومن ذلك أولاً أن السياسة العامة يمكن أن تؤثر تأثيراً ملموساً في نسبة هذا الإنفاق. ففي شيلي، في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بدأت الاحتجاجات الطلابية الضخمة تضغط على الحكومة من أجل حملها على الوفاء بمسؤولياتها التي تخلت عنها حيال تمويل التعليم. وبالفعل

الشكل 19-15:

في شيلي، تغير توزيع مجموع تكاليف التعليم بين الحكومة والأسر المعيشية تغيراً سريعاً

الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي حسب مصدر التمويل، شيلي والمكسيك، 2005–2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_15

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

انخفضت نسبة إنفاق الأسرة المعيشية من إجمالي الانفاق على التعليم من 45% إلى 20% في الفترة بين عامي 2005 و2015، وصارت تماثل أو تقترب من متوسط التوزيع الكلي لمجموع الإنفاق على التعليم بين الحكومة والأسر المعيشية الذي تمثله حالة المكسيك (**الشكل 19-15**).

ثانياً، كثيراً ما تقرر الأسر زيادة استثمارها في التعليم نتيجة ارتفاع ما يتوفر لديها من دخل. ويلاحظ في بعض البلدان أن معدل نمو التحويلات المالية جرى بوتيرة متسارعة، وأن خفض تكاليف التحويلات يمكن أن يؤثر تأثيراً إيجابياً على الإنفاق على التعليم (**محور السياسات 19-4**).

إن قلة مصادر المعلومات أو انعدامها أمر لا يقتصر على البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل. إذ قد يحدث هذا أيضاً في البلدان المرتفعة الدخل. وتعني قلة أو انعدام البيانات أن الإنفاق الخاص أو الأسري يقيَّم أيضاً دون قدره في البلدان المرتفعة الدخل (OECD, 2011). وقد حاول البعض منها تنويع مصادر المعلومات. وتجمع الإحصاءات الكندية بين خمسة استقصاءات لتقييم الإنفاق الأسري في التعليم الابتدائي والثانوي، وهي استقصاء النظام المالي الموحد – مجالس المدارس، واستقصاء التعليم الابتدائي والثانوي، واستقصاء النفقات الحكومية الاتحادية لدعم التعليم، واستقصاء الإحصاءات المالية للمدارس الابتدائية والثانوية الخاصة، واستقصاء النفقات الإقليمية على التعليم في المؤسسات الإصلاحية والتهذيبية. وبين الاستقصاءات، تقوم هيئة الإحصاء الكندية بعمل تقديرات على أساس السنوات السابقة. وتوفر المعلومات المالية الخاصة باستقصاء الجامعات والكليات واستقصاء النفقات الحكومية الاتحادية لدعم التعليم، معلومات بشأن التعليم العالي (Statistics Canada, 2015, 2017).

محور السياسات 19-4: التحويلات المالية زادت من إنفاق الأسر على التعليم

يقوم المهاجرون الداخليون والدوليون بدعم وإعالة عوائلهم وأفراد المجتمع المحلي من خلال التحويلات المالية التي يرسلونها إليهم. وتعتبر الهجرة طلباً للرزق من أكبر الحوافز الدافعة إليها، كما تعتبر التحويلات المالية مصدراً أساسياً للدخل لكثير من الناس في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية. وتختلف وجهات النظر بشأن ما إذا كانت التحويلات تساعد أو تعوق الاستثمار الأسري في التعليم، كما تختلف بشأن تأثير هذه التحويلات على التعليم. ولما كانت التحويلات المالية تزيد من الإنفاق الأسري على التعليم، فإن الجهود الحالية لخفض تكاليف التحويلات يمكن أن تؤثر تأثيراً كبيراً على حياة الأطفال الذين خلفهم المهاجرون وراءهم.

تشكل التحويلات جزءاً كبيراً من دخل الأسر المعيشية في العديد من البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل

وعلى الصعيد العالمي، حصلت الأسر المعيشية على 613 مليار دولار أمريكي من التحويلات الدولية في عام 2017، أي أكثر بكثير من المساعدة الإنمائية الرسمية. منها 466 مليار دولار أمريكي وجهت للأسر المعيشية في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل – أي ثلاثة أضعاف حجم المساعدة الإنمائية الرسمية. وحصل عدد من البلدان على أكبر مبلغ من حيث القيمة المطلقة، وهي: الهند (69 مليار دولار أمريكي) والصين (64 مليار دولار أمريكي) والفلبين (33 مليار دولار أمريكي) والمكسيك (31 مليار دولار أمريكي) ونيجيريا (22 مليار دولار أمريكي). أما البلدان التي حصلت على أكبر قدر من التحويلات من حيث النسبة المئوية من الناتج

> في الصين، تلقى تقريباً نصف الأسر المعيشية الريفية في عام 2007 تحويلات مالية شكلت 21% من دخل الأسرة

خفض تكاليف التحويلات المالية التي يرسلها المهاجرون إلى بلدانهم

المحلي الإجمالي فجاء ترتيبها كالتالي: قيرغيزستان (35%) وتونغا (33%) وطاجيكستان (31%) وهايتي (29%) ونيبال (29%) وليبيريا (27%) (World Bank, 2018a).

ويُرجَّح أن التحويلات الداخلية تجري عبر قنوات غير رسمية، ما يجعل التقديرات السليمة أكثر صعوبة (Castaldo et al., 2012). وتوفر الاستقصاءات الأسرية بعض التقديرات. ففي الصين، التي كان لديها حوالي 287 مليون مهاجر داخلي في عام 2017 (Xuequan, 2018)، تلقى تقريباً نصف الأسر المعيشية الريفية التي شملتها الدراسة في عام 2007 تحويلات مالية، شكلت 21% من دخل الأسرة. وشكلت التحويلات 60% من دخل الأسر التي تمثل نسبة الـ 25% الأدنى من الدخل ما قبل التحويل (Démurger and Wang, 2016).

من الناحية النظرية، قد تزيد التحويلات المالية من الإنفاق الأسري على التعليم أو تقلله

عندما يتوفر للأسرة دخل إضافي فإن إنفاقها يزيد في عدة مجالات. ويعتمد دخول التعليم ضمن هذه المجالات على السياق أو الظروف. ويتنافس التعليم مع وجوه أخرى للإنفاق، مثل زيادة الاستهلاك والاستثمار في الأراضي أو المساكن أو السلع الرأسمالية. وتختلف الأسر في تصورها للتعليم كسلعة استهلاكية أو استثمارية. وترى النظرية الاقتصادية أن الأسر التي يأتيها دخل إضافي مؤقت تنحو إلى الاستثمار أكثر منها إلى الاستهلاك (Adams and Cuecuecha, 2010). وبالإضافة إلى التأثير الإيجابي للتحويلات على الدخل وتخفيف أو إزالة القيود على الميزانية الأسرية، فإن تنوع مصادر الدخل يشكل نوعاً من الضمان، إذ يقلل من مخاطر خفض نفقات التعليم جراء الأزمات أو الصدمات الاقتصادية (Yang and Choi, 2007).

وغالباً ما يُتخذ قرار الهجرة بصورة جماعية، وتشترك فيه الأسرة الموسعة، الأمر الذي لا يجعل من السهل معرفة كيف تؤثر التحويلات في التعليم في الأسر المعيشية في بلد المنشأ (Azam and Gubert, 2006). وتؤثر الهجرة في تركيبة الأسرة وعملية اتخاذ القرار، ما قد يؤثر سلباً على التعليم المدرسي. وقد يضطر الأطفال إلى الحلول محل العمالة المهاجرة، وتولي المهام المنزلية أو رعاية الأشقاء. وبما أن الهجرة مكلفة، فإن التحويلات قد لا تتدفق فوراً، ما يسبب فجوة مالية أولية في دخل الأسرة قد تقيد الإنفاق على التعليم. كما أن غياب أحد الأبوين أو كليهما ومدخلاتهم قد يعوق التعليم أيضاً.

وقد تعزز التحويلات أو تخلق «ثقافة الهجرة»، وما يترتب عليها من آثار سلبية على تعليم الأطفال. وفي المجتمعات التي ترتفع فيها نسبة الهجرة الدولية، يصبح التحرك عبر الحدود الوطنية ممارسة معتادة (Kandel and Massey, 2002)، وتصبح التحويلات المالية مرادفة لتوفر فرص العمل والرزق في الخارج (Mansour et al., 2011). وعندما تكون هجرة العمالة ذات المهارات المتدنية أو العمالة شبه الماهرة مجدية وتولد عوائد عالية نسبياً، فإنها قد تحفز الطلاب على ترك المدرسة في وقت مبكر، خاصة إذا لم تعترف أسواق العمل في بلدان المقصد بالتحصيل الدراسي في بلد المنشأ وتجزيه. في

> زادت التحويلات الدولية من الإنفاق على التعليم بنسبة 35%، في المتوسط، وفقاً لمجموعة من الدراسات أجريت في 18 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وآسيا الوسطى وجنوب آسيا وجنوب شرقها، وبنسبة 53%، في المتوسط، في 7 بلدان في أمريكا اللاتينية

المقابل، قد تؤدي الهجرة الناجحة التي تتطلب مستويات عالية من التعليم إلى رفع منسوب الطموحات في ارتقاء مدارج التعليم وتحفز الاستثمار فيه من حيث الوقت والجهد.

من الناحية العملية، تؤثر التحويلات المالية تأثيراً إيجابياً على الإنفاق على التعليم

تفيد البيانات أن الأسر المعيشية المتلقية للتحويلات في غواتيمالا وليما (في بيرو) زادت من إنفاقها على التعليم بمقدار ثلاث مرات تقريباً (Adams and Cuecuecha, 2010; Loveday and Molina, 2006). وزادت نسبة إنفاق الأسر المتلقية للتحويلات المالية الدولية في المناطق الريفية في الهند على التعليم بمقدار 17% مقارنة بالأسر التي لا تتلقى أي تحويلات (Parida et al., 2015). وفي المغرب، شكّلت التحويلات 17% من إنفاق الأسر الريفية والحضرية على التعليم في الفترة من 2003 إلى 2007 (Ibourk and Bensaïd, 2014). وزادت عائلات العمال الفلبينيين العاملين في جمهورية كوريا من إنفاقها على الصحة والتعليم بمقدار ثلاث مرات (Clemens and Tiongson, 2017). ولكن نجد في الأردن أن هجرة العمالة ذات المهارات المتدنية أدت إلى انخفاض الاستثمار في تعليم الشباب (Mansour et al., 2011).

ويمكن أن تتباين النتائج حسب الجنس. وقد أظهر تحليل للعمالة الفلبينية في الخارج أن النساء يحصلن في المتوسط على دخل أقل من الرجال ويرسلن إلى الوطن تحويلات مالية دون ما يرسله الرجال (Semyonov and Gorodzeisky, 2006). وفيما يتعلق باستخدام الحوالات للإنفاق على التعليم، يُلاحظ أن الأسر التي يرأسها ذكور في المناطق الريفية بالمغرب تنحو أكثر إلى إنفاقها على تعليم الصبيان بدلاً من البنات (Bouoiyour et al., 2016). كما تميل الأسر التي تتولى أمرها النساء والمتلقية للتحويلات المالية إلى إنفاق المزيد على التعليم (Ratha et al., 2011).

وقد خضعت التحويلات المالية لتحليل تلوي أعد لهذا التقرير تفحَّص 73 مقالة مُحكَّمة عالية الجودة، تغطي 30 بلداً. واستخدم التحليل معامل الارتباط الجزئي كمقياس لتأثير التحويلات على إنفاق الأسر على التعليم، مع الأخذ بالاعتبار عوامل أخرى تؤثر على هذا الإنفاق.

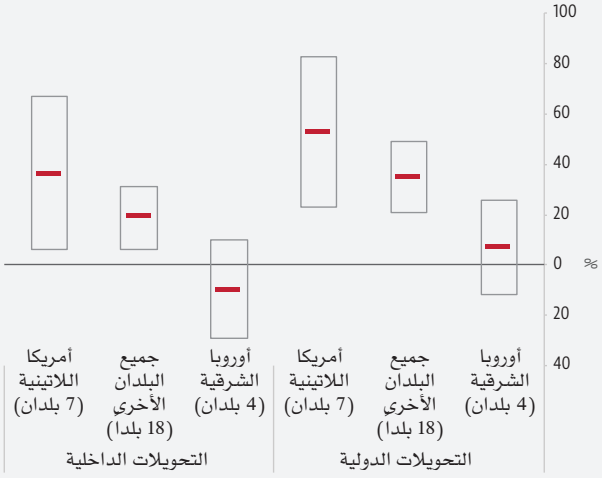
وأكد التحليل أهمية التحويلات في قرارات الإنفاق على التعليم. وقد زادت التحويلات الدولية من الإنفاق على التعليم بنسبة 35%، في المتوسط، وفقاً لمجموعة من الدراسات أجريت في 18 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وآسيا الوسطى وجنوب آسيا وجنوب شرقها (**الشكل 19-16**). وكان تأثيرها أكبر في أمريكا اللاتينية (53 %)، حيث يميل الإنفاق الأسري على التعليم إلى الارتفاع، لكنه يتدنى في أوروبا الشرقية حتى يقارب الصفر. وكان تأثير التحويلات الداخلية دون تأثير التحويلات الدولية ولكنه ظل إيجابياً بالنسبة لغالبية البلدان التي خضعت للاستقصاء. فكان على سبيل المثال 19% في 18 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وآسيا الوسطى وجنوب آسيا وجنوب شرقها (Askarov and Doucouliagos, 2018).

ولم تبين النتائج حسب نوع الجنس وجود فروق كبيرة في التحويلات من حيث السلوك والممارسة أو الاستخدام، لكن عدد الدراسات كان محدوداً جداً للخروج بنتيجة موثوقة في هذا الصدد.

الشكل 19-16:

في المتوسط، التحويلات الدولية تزيد من الإنفاق على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل

النسبة المئوية للتغير في الإنفاق على التعليم الناجمة عن التحويلات المالية



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_16

الملاحظات: تبين الخطوط أعلاه المتوسطات المرجحة لتأثير التحويلات المالية التي تتلقاها الأسر المعيشية على الإنفاق على التعليم. وتبين المستطيلات أعلاه مجال الثقة بمقدار 95%. أما عبارة «جميع البلدان الأخرى» فتشمل مجموعة من البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى ووسط وجنوب آسيا وجنوبها الشرقي.

المصدر: Askarov and Doucouliagos (2018).

خفض تكاليف التحويلات المالية يمكن أن يزيد من الإنفاق على التعليم

على الرغم من وجود التكنولوجيا الجديدة، مثل الدفع عن طريق الهاتف المحمول والبطاقات المصرفية المدفوعة سلفاً، فإن العمولات العالية ورسوم التحويل الأخرى والعديد من أساليب التحويل لا تشجع على استخدام القنوات الرسمية وتجعل المهاجرين أكثر ميلاً إلى تحويلات غير رسمية وعينية أكثر كفاءة، كما أظهرت البيانات من فيجي وتونغا (Brown et al., 2014). وقُدِّر حجم التحويلات المالية غير الرسمية ما بين 35% و75% من التحويلات الرسمية (Freund and Spatafora, 2005).

ويبلغ متوسط تكلفة التحويلات على المستوى العالمي 7.1%، على الرغم من أن المتوسطات لا تعبر عن التباين الواسع حسب قناة التحويل وحسب البلد. وكلفة التحويل من البنوك التقليدية هي الأعلى، بمتوسط يبلغ 10.6%. وتتراوح التكاليف حسب الوجهة التي يرسل إليها التحويل بين 5.2% (جنوب آسيا) و9.4% (أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى) (World Bank, 2018b). والعديد من قنوات التحويل في أفريقيا بلغت فيها رسوم التحويلات ما يربو على 20% (Watkins and Quattri, 2014). ودعت عدة منظمات، ومنها بنك التنمية الأفريقي، إلى زيادة المنافسة في سوق التحويلات المالية الدولية لخفض التكاليف (Bourenane et al., 2011).

وتتجاوز تكاليف التحويلات بكثير النسبة التي نصت عليها الغاية 10-ج من أهداف التنمية المستدامة، إذ دعت إلى خفض تكاليف تحويلات المهاجرين إلى أقل من 3% في المتوسط وأن لا تتجاوز 5% مهما كانت قناة التحويل. واستناداً إلى مجموع التحويلات المالية العالمية في عام 2017 والمقدر بـ 613 مليار دولار، فإن تخفيض التكاليف من 7.1% إلى 3% سيترجم إلى وفورات تزيد على 25 مليار دولار سنوياً.

وعلى الرغم من التقدم الذي أحرز مؤخراً، لا يوجد تصور دقيق عن الإنفاق الأسري على التعليم على الصعيد العالمي. وقدَّر تحليل لـ 15 بلداً من بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن نسبة مجموع الإنفاق الأسري على التعليم بلغ 4.2% (Foko et al., 2012)؛ ووجدت دراسة لـ 12 بلداً في أمريكا اللاتينية أن النسبة تبلغ 3.4% (Acerenza and Gandelman, 2017). وإذا اعتمدنا نسبة 4% كمنطلق أولي، فإن خفض تكاليف التحويلات المالية سيسمح للأسر بإنفاق مليار دولار إضافي على التعليم سنوياً. وقد يكون هذا التقدير أقل من الواقع، إذ إن إنفاق التحويلات على التعليم هو المرجح، كما أظهر التحليل السابق.

ويفترض هذا التقدير أن خفض رسوم التحويلات المالية يترجم مباشرة إلى تحويلات إضافية. ومن الناحية العملية، يمكن أن تتكيف التحويلات مع المتغيرات بشكل متوازن بطريقة أو بأخرى. أما كيف يجري تقاسم الوفرة الناجمة عن الانخفاض في التكاليف بين المرسلين والمستلمين فهو سؤال مفتوح لا يقبل الحسم على ضوء المعطيات المتوفرة. وعلاوة على ذلك، تأخذ التقديرات في الحسبان فقط أثر التحويلات الإضافية التي تصل إلى المستفيدين، ولكن قد تزيد التحويلات مع تدني نسبة التكاليف (Gibson et al., 2007). كما قد يبدو أن انخفاض التكاليف يؤدي إلى زيادة التحويلات المالية عند تحول المهاجرين من قنوات الإرسال غير الرسمية غير المسجلة إلى القنوات الرسمية.

آثار التحويلات المالية على القيد المدرسي وإتمام التعليم والتعلم تتباين إيجاباً وسلباً

في نهاية المطاف، الإنفاق على التعليم هو وسيلة لتحقيق غاية. وتشير عدة دراسات إلى أن التأثيرات الإجمالية للتحويلات المالية على نتائج التعليم إيجابية. ففي الجمهورية الدومينيكية، زادت التحويلات المالية من احتمالية الحضور المدرسي للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و17 سنة (Amuedo- Dorantes and Pozo, 2010). في الفلبين، أدت زيادة التحويلات الدولية بنسبة 10% إلى خفض عمالة الأطفال غير المدفوعة الأجر بأكثر من ثلاث ساعات أسبوعياً (Yang, 2005). وفي المغرب، كان الأطفال في الأسر التي تتلقى تحويلات مالية أرجح من غيرهم بمقدار 11 نقطة مئوية في المواظبة على الدوام المدرسي (Ibourk and Bensaïd, 2014).

ويتباين تأثير التحويلات بحسب نوع الجنس أيضاً. ففي الأردن، تجلى الأثر الإيجابي للتحويلات المالية على المواظبة في مرحلة

ما بعد التعليم الإلزامي في صفوف الذكور دون الإناث (Mansour et al., 2011). وفي نيبال، كان تأثير التحويلات المالية على البقاء في المدارس ومواصلة التعليم أكبر بثلاث مرات لدى البنين مقارنة بالفتيات من سن 5 إلى 10 سنوات (Bansak and Chezum, 2009). وفي الإكوادور، أدت الزيادة في التحويلات الشهرية بمقدار 11 دولاراً أمريكياً إلى زيادة نقطة مئوية واحدة في نسبة القيد المدرسي للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و17 عاماً، وكان التأثير ملموساً لدى الفتيات فقط (Calero et al., 2009). وارتبطت هجرة الآباء المكسيكيين إلى الولايات المتحدة بزيادة قدرها حوالي 0.7 سنة في التحصيل التعليمي للفتيات ولكن ليس للبنين (Antman, 2012).

وقد تأتي النتائج الإيجابية للتعبير بشكل خاص عن مسالك أو سياقات محددة ومختارة للهجرة ولكن بنسبة قيد منخفضة في الأساس. ولم يكن للتحويلات المالية أي تأثير على القيد المدرسي للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و17 سنة في السلفادور (بعد حساب ثروة الأسرة) (Acosta, 2006)، والأطفال الأصغر سناً في الجمهورية الدومينيكية (Amuedo-Dorantes and Pozo, 2010) أو أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و18 سنة في فيتنام (Nguyen and Nguyen, 2015).

وهناك أيضاً آثار ضارة فيما يتعلق بمسالك العمالة المهاجرة ذات المهارات المتدنية. فقد ارتبطت التحويلات الدولية بانخفاض كبير في معدلات الالتحاق بالمدارس في غواتيمالا، خاصة بين الصبيان، على الرغم من أن الذين التحقوا بالمدارس كانوا أفضل أداء نتيجة التحويلات المالية (Davis and Brazil, 2016). وحقق الطلاب الذين تركهم آباؤهم خلفهم في المناطق الريفية في المكسيك والذين يتلقون تحويلات مالية نتائج تعليمية متدنية (McKenzie and Rapoport, 2006)، إضافة إلى انخفاض النمو المعرفي لدى الأطفال الصغار (Powers, 2011). وأشار تحليل لبيانات مشروع الهجرة في أمريكا اللاتينية في ليما إلى أن احتمال ترك التعليم المدرسي يزداد مع الهجرة. هذا وإن تجاهل الخصائص الأسرية التي تحدد قرار الهجرة من شأنه أن يؤدي إلى استنتاج معاكس (Robles and Oropesa, 2011).

الخلاصة

تتباين تأثيرات التحويلات المالية على الإنفاق الأسري على التعليم تبايناً واسعاً بحسب مسالك وطرق الهجرة، وخصائص المرسلين والمتلقين، والتدابير المستخدمة. ويبين تحليل تلوي أعد لهذا التقرير أن التحويلات المالية، ولا سيما الدولية، تزيد من الإنفاق على التعليم في الموطن الأصلي للمهاجر. هذا وإن تحقيق غاية أهداف التنمية المستدامة الداعية إلى خفض تكاليف التحويلات المالية يمكن أن يزيد من الإنفاق الأسري على التعليم في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل بمقدار مليار دولار أمريكي في السنة. في المقابل، لا توجد أدلة حاسمة على العلاقة الإيجابية بين ارتفاع مستوى الإنفاق على التعليم بسبب التحويلات المالية وتحسين نتائج التعليم. وهناك حاجة إلى مزيد من المعلومات بشأن كيف ينفق الدخل الإضافي وإلى أي مدى يرتبط بإتمام التعلم.

أطفال نازحون من أفغانستان يمسك بعضهم البعض كالسلسلة في طريقهم لحضور صفوف خاصة لتعلم اللغة الإنجليزية في مركز (قرية) أوينوفيتا في اليونان، في عام 2016.

مصدر الصورة: ACHILLEAS ZAVILLIS/UNHCR

الفصل

20

الاستنتاجات والتوصيات

رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة عملية تنطوي على فائدة عظيمة لنظم التعليم، لكن ينبغي تعزيز آليات التنسيق الدولية 272

الهجرة والنزوح اختبار للتعاون الدولي ولدور التعليم 274

ما هو النهج الذي ينبغي أن تعتمده الحكومات في سياق توفير التعليم بمختلف جوانبه للمهاجرين والنازحين؟ 275

وضعت خطة التنمية المستدامة لعام 2030 التعليم في صلب النقاشات بشأن الكوكب والناس والرخاء والسلام والشراكات ومستقبل البشرية. وقد وضع هذا التقرير الإصبع على مجالين يُحرز فيهما تقدم، ولكن لا بد من رفع منسوب الالتزامات وتعزيزها إذا أردنا لهذا التقدم أن يستمر حثيثاً ولا تتعثر خطاه وصولاً إلى الغاية المنشودة.

فالتقرير لفت الانتباه أولاً إلى وجود تقدم لا ريب فيه ولكن بخطى وئيدة في رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة. وينطوي إطار الرصد على إمكانية القيام بدور بنائي قادر على تغيير نُظم التعليم ومساعدتها على التصدي للتحديات ومعالجتها، وعلى رأسها قضايا الإنصاف في التعليم وشموله الجميع وجودته. ولكن لكي تفرد هذه الإمكانية جناحيها وتأخذ مداها بالكامل، لا بد من تعزيز الآليات الدولية الداعمة لإطار الرصد بغية مد البلدان بتوجيهات أكثر وضوحاً.

ثانياً، أبرز التقرير دور التعليم في إدارة التحديات الناجمة عن الهجرة والنزوح، لا سيما في ضوء اتفاقين عالميين بشأن المهاجرين واللاجئين أتفق عليهما في أواخر عام 2018. ويلخص هذا الفصل الختامي التوصيات الرئيسية التي تساعد على وضع البلدان على الطريق الصحيح فيما يخص تنفيذ الجوانب الخاصة بالتعليم في هذين الاتفاقين.

رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة عملية تنطوي على فائدة عظيمة لنظم التعليم، لكن ينبغي تعزيز آليات التنسيق الدولية

إن طرح خطة التنمية المستدامة لعام 2030 قضايا الإنصاف والشمول والجودة في التعليم يعني التصدي أيضاً للتحديات والمتطلبات التي تفرضها عملية رصد التعليم وما تنطوي عليه من جهود، وهو ما يرمي إلى دعمه التقرير العالمي لرصد التعليم. وبعد ثلاث سنوات من التوصل إلى توافق في الآراء بشأن إطار عمل التعليم لعام 2030، تعمل البلدان والمجتمع المدني والشركاء الدوليون على تحديد التعاريف وتحسين المنهجيات وجمع المعلومات.

وقد نجح الاتفاق الدولي بشأن الهدف 4 للتنمية المستدامة وتدابير رصده في تحويل النقاش في مجال التعليم صوب مسائل وإشكاليات جديدة. على سبيل المثال، لفت التقرير هذا العام الانتباه إلى قضايا عدة مثل التقدم السنوي البطيء نحو تعميم اكتساب الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة؛ وانخفاض نسبة الكبار أو الراشدين المشاركين في أي شكل من أشكال التعليم والتدريب في البلدان المتوسطة الدخل؛ وارتفاع عدد الهجمات على المدارس والعاملين في التعليم، وفقاً للمعلومات التي جمعتها منظمة غير حكومية. كل هذه القضايا لم تكن ضمن خطة التعليم العالمية منذ بضع سنوات فقط، وطرحها الآن شاهد على الجهود التي تبذل اليوم على جميع الجبهات.

ويشير هذا التقرير إلى تطور هام آخر حدث تدريجياً منذ عام 2015. وهو وضع أسس آلية للتعاون في مجال رصد التعليم على الصعيد الدولي. وأخذ فريق التعاون التقني المعني بمؤشرات الهدف 4 للتنمية المستدامة الخاص بالتعليم، يتحول تحت رعاية معهد اليونسكو للإحصاء واليونسكو نفسها إلى منتدى للدول للتعبير عن تجربتها وتفضيلاتها واهتماماتها بشأن كيفية قياس التقدم نحو تحقيق الهدف 4. وقد بدأ التفاعل بداية بطيئة، إذ تحتاج البلدان والوكالات الدولية بعض الوقت لإيجاد لغة مشتركة تربط بين المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية. وعلى الرغم من وجود بعض القيود التي تعيق الطريق في المجال اللوجيستي والقدرات والموارد، إلا أنه لا بد من مواصلة الدرب والمضي قدماً، إذ إن أمامنا فرصة لا ينبغي تفويتها.

ويقدم هذا التقرير خمس توصيات، داعياً اللجنة التوجيهية المعنية بهدف التعليم للتنمية المستدامة لعام 2030، واليونسكو، والشركاء الإنمائيين، والبلدان، إلى تعزيز منتدى فريق التعاون التقني من أجل دعم عملية رصد الخطة الدولية للتعليم:

- **تعزيز مشاركة ومساهمة البلدان الممثلة في فريق التعاون التقني.** حتى الآن، لم تكن جميع البلدان الممثلة في فريق التعاون التقني تشارك مشاركة نشطة وفعالة في هذا الفريق. وكان التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2017-2018 قد أشار إلى أنه يتعين على البلدان، كي تحسِّن عملية المساءلة، أن تبني قدراتها من أجل تعزيز مشاركتها وإسهامها على مستوى تأطير المشاكل وتحديد الأولويات ووضع الحلول.
- **ضمان أن توجد لكل بلد نقطتا اتصال مع فريق التعاون التقني.** يماثل الهيكل الحالي لفريق التعاون التقني هيكل فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة الذي يتناوب على عضويته 28 بلداً. ولكن نظراً للتكاليف المتعلقة بالتنسيق، لم تنجح سوى قلة من البلدان في تمثيل منطقتها تمثيلاً جيداً. ويعني هذا أن بلداناً أخرى ستُترك دون معلومات كافية للمساهمة في الخطة، إضافة إلى إضاعة زخم ثمين في دفع العمل إلى الأمام. ولا بد أن توجد لكل بلد، سواء كان عضواً في الفريق أم لا، نقطتا اتصال (يتولاهما شخصان بحكم منصبهما) مع فريق التعاون التقني، وهو ليس الحال في الوقت الحاضر. ويجب أن يتولى إحدى نقطتي الاتصال شخص من وزارة التعليم (على أن يتمتع بمسؤولية التخطيط أو الرصد والتقييم) ويتولى نقطة الاتصال الأخرى شخص من الوكالة الوطنية للإحصاء (ويكون مسؤولاً عن الإحصاءات الاجتماعية)، وذلك من أجل ترسيخ الطابع المؤسسي للعملية وتوسيع نطاق الاهتمام والمتابعة على الصعيد العالمي.
- **تحسين اتساق الآليات الدولية لتنسيق عملية رصد التعليم.** هناك، بالإضافة إلى فريق التعاون التقني، آليتان أخريان لهما صلة بمركز اليونسكو للإحصاء. الأولى هي التحالف العالمي لرصد التعلم الذي ركّز على المؤشرات الخاصة بمخرجات التعلم ودعا مؤخراً البلدان إلى المشاركة في أعماله إلى جانب الخبراء. الآلية الثانية هي الفريق المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات عدم المساواة في التعليم الذي ركّز على الإنصاف والمؤشرات القائمة على الاستقصاءات. بيد أن وجود أفرقة مختلفة تركز على موضوعات وثيقة الصلة فيما بينها يجعل الأمر أكثر صعوبة بالنسبة للبلدان التي لا تتوفر لديها موارد وقدرات كافية تؤهلها للمشاركة الفعالة في أعمال هذه الأفرقة. ومن شأن تحسين اتساق هذه الآليات/الأفرقة أن يساعد على تركيز كل الأنظار على الهدف المتمثل في تحسين رصد التعليم حتى عام 2030.
- **تعزيز مشاركة المنظمات الإقليمية في رصد التعليم.** نظراً لصعوبة الجمع أو الربط بين ضفتي العمل على المستويين الوطني والعالمي، فإن المنظمات الإقليمية التي تنشط في مجال التعليم يمكن أن تكون حلقة وصل مهمة بين الضفتين وتدعم واضعي السياسات على المستوى الوطني. وشكَّل تحديد أطر العمل الإقليمية لرصد التعليم ومواءمتها مع إطار عمل الهدف 4 للتنمية المستدامة خطوة في الاتجاه الصحيح. وقد بدأ بالفعل ضم المنظمات الإقليمية إلى فريق التعاون التقني، وهو نهج يستحق المزيد من الدعم والتعزيز.
- **استثمار الموارد.** يعد وضع المعايير والتأثير على القرارات السياسية هدفاً أساسياً للمنظمات الدولية، لكنه لم يحظ في الغالب بالاهتمام الذي يستحقه في خطط الجهات الممولة. وكما أشار التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2017-2018، هناك توجه لدى متخذي القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد نحو إعطاء الأفضلية للأنشطة والبرامج التي يؤمَّل أن تحقق نتائج سريعة، وهو عيب معروف في النُهج القائمة على

النتائج. لذلك يجب على المجتمع الدولي ألا يقلل من أهمية النتائج الطويلة الأجل. وينبغي لليونسكو أن تولي أولوية أكبر لتمويل آليات/أفرقة التنسيق الدولية لرصد التعليم التي ترعاها وتتولى عقد اجتماعاتها. كما يتعين على الوكالات المانحة إعطاء أولوية أكبر لآلية ذات منفعة عالمية عامة مثل فريق التعاون التقني، ليس فقط من خلال التنويه والإشادة به وبأهميته وإنما أيضاً من خلال الممارسة. وينبغي لها أن تسترشد أيضاً بعمل الفريق وتحديده للثغرات في البيانات الخاصة بالهدف 4 للتنمية المستدامة من أجل تطوير قدراتها وأنشطة جمع البيانات وفقاً لذلك. ويمكن لمتخذي القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد الاستفادة من بعض التوجيهات الأولية للفريق بشأن تقدير التكاليف والثغرات الرئيسية في الخطة التي يقودها معهد اليونسكو للإحصاء. هذا ويعتبر فريق التعاون التقني أداة أساسية للحد من حالة التجزئة أو التبعثر في جمع البيانات وإعداد التقارير.

وعلى الرغم من التطورات المنهجية المهمة الجارية لقياس الجوانب الرئيسية لخطة التعليم لعام 2030، مثل معدلات الإنجاز ونتائج التعلم، لا تزال هناك ثغرات مهمة والأمثلة على ذلك كثيرة. فبدون وجود تصنيف دولي قياسي للمعلمين، فإن التدابير الحالية المتعلقة بالمعلمين المؤهلين والمدربين تبقى غير كافية، مثلما أوضح الفصل 17. كما أنه على الرغم من التقدم المحرز في تعريف وقياس تعليم الكبار، مثلما أوضح الفصل 10، فإن العمل على جمع البيانات ما زال في مراحله الأولى؛ هذا إضافة إلى أن فرص التعلم مدى الحياة لا تحظى سوى بجزء ضئيل من الاهتمام العالمي مع أنها تمثل نصف مقاصد الهدف 4 للتنمية المستدامة. إلى جانب كل ذلك، تتعثر عملية رصد الغاية 4-7، التي تمثل عند البعض جوهر خطة التعليم، وذلك لأنها بحاجة إلى تعبئة قدر أكبر من الجهود؛ لهذا السبب لا يمكن والوضع هذا الإبلاغ عن التدابير الخاصة بكل بلد بشأن التنمية المستدامة والمواطنة العالمية. وعلى الرغم من أن قائمة الثغرات والعوائق طويلة، إلا أن الخطوة الأولى الجيدة على الطريق المؤدي إلى الغايات المنشودة هي أن يجري تعزيز التدابير المؤسسية الرئيسية التي وضعت لتطوير إطار رصد الهدف 4 للتنمية المستدامة.

الهجرة والنزوح اختبار للتعاون الدولي ولدور التعليم

ترتبط خطة التنمية المستدامة لعام 2030 ارتباطاً وثيقاً بالالتزام بعدم ترك أي أحد خلف الركب. وتدرج الوثيقة التأسيسية لخطة عام 2030، والمعنونة "تحويل عالمنا"، اللاجئين والنازحين داخلياً والمهاجرين ضمن الفئات المستضعفة وتنص على وجوب تمكينهم. والتعليم هو إحدى نقاط الضعف - ولكن يمكن أن يكون أيضاً إحدى نقاط القوة - لدى المهاجرين والنازحين. وكما قال الأمين العام للأمم المتحدة في سياق دعمه لهذا التقرير: "الأشخاص الذين يتنقلون، سواء بدافع العمل أو التعليم، وسواء طوعاً أو قسراً، لا يتركون وراءهم حقهم في التعليم".

وقد اعتمد التقرير تعريفات واسعة للهجرة والنزوح بحيث تشمل أي حركة سكانية تؤثر على التعليم. فهو يتناول التحديات الناجمة عن الهجرة الداخلية، سواء كانت من الريف إلى المناطق الحضرية أو دائرية، وسواء كانت تؤثر على من هاجر أو على من ترك خلفه. ويتطرق لقضايا متنوعة مثل رعاية الطلاب في المدارس الداخلية، والمدارس المتحركة التي تلحق مواقع العمل، والقيود التي تحد من إمكانية الالتحاق بالتعليم، وإغلاق المدارس في المناطق الريفية.

ويستعرض التقرير الهجرة الدولية التي أصبحت ظاهرة متنامية، لا سيما في البلدان المرتفعة الدخل حيث يقدر عدد المهاجرين من الجيل الأول بنحو 14% من السكان. وتشير تقديرات التقرير إلى أن نسبة الأطفال الذين لديهم خلفية مهاجرة في هذه البلدان من الجيلين الأول والثاني قد ارتفعت من 15% في منتصف عام 2000 إلى 18%، أو 36 مليون طفل، في منتصف العقد الأولى من القرن الحادي والعشرين، وقد تصل المعدلات الحالية إلى 22% بحلول عام 2030. وتتأثر فرصهم في الحصول على تعليم جيد وعمل لائق وحياة كريمة بعوامل شتى، مثل عدم المساواة في الحصول على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ والفجوات الكبيرة في التحصيل المدرسي وإتمام التعليم مقارنة بالطلاب الذين ليس لديهم خلفية مهاجرة؛ والمناهج الدراسية التي لا تدعم التفكير النقدي بشكل كاف؛ هذا إضافة إلى القضية المستعصية المتمثلة في العزل المدرسي.

ويقف التقرير عند محطة أخرى على طريق الهجرة، وهي الهجرة من أجل التعليم والتقدم المهني. ويمثل هذا النوع من الهجرة ظاهرة أخرى آخذة بالتنامي. ويُلاحظ في هذا الصدد أن حراك الطلاب يتنامى بالتلازم مع تدويل التعليم العالي وأن الشباب من البلدان الفقيرة زادوا من إقبالهم على التعليم واستثمارهم فيه لأن احتمال الهجرة يوفر لهم الحافز لذلك. وهو أمر يخفف إلى حد ما من المخاوف بشأن إمكانية أن تفقد البلدان الفقيرة الأشخاص المهرة لصالح البلدان الأكثر ثراءً. وتتطلب الجهود المبذولة لتحقيق أقصى الاستفادة من هذه الحركات أن تقوم الحكومات ومؤسسات التعليم العالي بالتنسيق فيما بينها فيما يخص ضمان الجودة والاعتراف بالمؤهلات.

كما يتناول التقرير محنة النازحين الذين بات عددهم يتزايد بسرعة، سواء بسبب النزاعات أو الكوارث الطبيعية، داخل الحدود أو عبرها. وتعد معدلات التحاق النازحين بالتعليم من أدنى

المعدلات في العالم، ويعود ذلك لأسباب عدة وليس فقط لأن هذه الأزمات تحدث غالباً في بعض من أشد الأماكن فقراً في العالم. ففي السنتين اللتين أعقبتا التوقيع على إعلان نيويورك بشأن المهاجرين واللاجئين في أيلول/سبتمبر 2016، ضاع ما يعادل 1.5 مليار يوم من تعليم اللاجئين. كما تتأثر جودة الفرص التعليمية لهؤلاء السكان ببعد مناطق تواجدهم عن المدارس، والعقبات اللغوية، والمدرسين غير المؤهلين، ونقص الموارد. وغالباً ما يقترن ذلك بانعدام الخبرة في الاستجابة للتدفقات المفاجئة للأشخاص الهاربين من بلدهم.

بيد أن هذا التقرير لم يقتصر فقط على تناول وتحليل المشاكل التي تعترض توفير التعليم للاجئين وضمان جودته وإدماجهم في نظم التعليم، وإنما تناول أيضاً الوجه المشرق لما يبذل من جهود في هذا السبيل. وقد جمع أدلة من جميع أنحاء العالم بشأن التطورات الإيجابية التي حدثت وتحدث في هذا المجال. ومن ذلك أن الحكومات تتبنى بسرعة دمج اللاجئين في أنظمتها التعليمية. فمن بين البلدان العشرة الأولى التي تستضيف اللاجئين، هناك بلد واحدة فقط، هو بنغلاديش، الذي استثناهم حتى الآن من نظام التعليم الوطني، وهناك بلد آخر لم يحسم أمره بعد، هو باكستان، إذ يتذبذب بين الرفض والقبول. ولديه محافظة واحدة، هي بلوشستان، تدرج اللاجئين في خطتها التعليمية.

ونجد في حالة لبنان، الذي يستضيف أكبر عدد من اللاجئين في العالم بالنسبة لعدد السكان (أي عدد اللاجئين بالنسبة للمواطن الواحد)، أن البلد ضاعف من قدراته وفتح أبواب مدارسه لاستقبال 214000 طالب، مقارنة بفوج مدرسي بلغ حوالي 750000 طالب قبل الأزمة. كما لم يشترط لبنان توفر الوثائق اللازمة والشهادات المدرسية لقبول مشاركة الطلاب السوريين في الامتحانات الوطنية وأتاح إمكانية الانتفاع بالتعليم غير النظامي لمساعدة الطلاب على اللحاق بما فاتهم من دروس.

وخططت تشاد لإدراج اللاجئين السودانيين في نظامها التعليمي واتخذت خطوات للاعتراف ليس فقط بمؤهلات الطلاب وإنما أيضاً بمؤهلات المعلمين، ومساعدتهم على الاندماج في فئة المعلمين من القوى العاملة الوطنية. وأنجزت أوغندا مؤخراً، وهي التي تستضيف أكبر عدد من اللاجئين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، خطة مدتها ثلاث سنوات لإدراج اللاجئين في المدارس في المناطق الـ 12 الأكثر تضرراً. والتزمت تركيا، التي تستضيف أكبر عدد من اللاجئين في العالم، بإدراج جميع اللاجئين السوريين في نظامها التعليمي الوطني بحلول عام 2020 وأدرجتهم بالفعل في نظام الحماية الاجتماعية، ما يضمن لهم الاستفادة من برنامج التحويل النقدي المشروط الذي لم يكن متاحاً في السابق إلا للمواطنين حصراً.

وتتخذ عملية إدراج المهاجرين في النظم التعليمية مجموعة متنوعة من الأشكال. فكندا، التي تضم أكبر نسبة من المهاجرين من الجيل الأول والثاني من بين أغنى سبع دول صناعية، تفخر بتراثها المتعدد الثقافات الذي رفعته إلى مصاف المبادئ الدستورية. وقامت بتعديل كتب التاريخ المدرسية بحيث صار بإمكان الأطفال معرفة معاني الهجرة ابتداء من الصف الثاني. واعتمدت آيرلندا – التي تحولت في أقل من جيل من بلد عُرِف بهجرة سكانه إلى بلاد أخرى إلى بلد يضم أكبر نسبة من المهاجرين من الجيل الأول في الاتحاد الأوروبي – استراتيجية مؤسسية شاملة بخصوص اللاجئين يشغل التعليم مكانة بارزة فيها. كما حرصت على توفير تمويل سخي لاستراتيجية تعليمية مشتركة بين الثقافات، وذلك بالرغم من وجود أزمة مالية عميقة. وهو أمر يدعو إلى الإعجاب، بالنظر إلى وجود ميل عام خلال الأزمات إلى إلقاء اللوم على الهجرة وتحميلها مسؤولية عدد من المشاكل الاجتماعية والاقتصادية.

وتعتبر الهجرة والنزوح من القضايا السياسية المشحونة. وذلك لأنهما يتشابكان عادة مع طبقات متعددة من المضاعفات الثقافية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية. وليس من غير المألوف أن نرى صانعي السياسات يتخذون قرارات تحت الضغط استجابةً للأصوات المناهضة للهجرة، والتي تتردد في بعض الأحيان في وسائل الإعلام. وتنحو هذه المواقف إلى تجاهل حقيقة أن الهجرة كانت من المحركات الرئيسية للتنمية. وبهذا المعنى، فإن تعليم المهاجرين واللاجئين أمر لا يعني فقط مراعاة أو تلبية حق من حقوق الإنسان الأساسية، وإنما ينطوي أيضاً على أبعاد اقتصادية وتنموية واجتماعية في غاية الأهمية. ويمكن أن تكون تكلفة استبعاد هؤلاء السكان هائلة من حيث عدم استيفاء الناس لإمكاناتهم وزيادة التوترات الاجتماعية.

ما هو النهج الذي ينبغي أن تعتمده الحكومات في سياق توفير التعليم بمختلف جوانبه للمهاجرين والنازحين؟

يدعو هذا التقرير الحكومات إلى تلبية الاحتياجات التعليمية للمهاجرين والنازحين واحتياجات أطفالهم على قدم المساواة مع السكان الأصليين أو المجتمعات المضيفة وبنفس الحرص والاهتمام الذي يولى لهؤلاء.

حماية حق المهاجرين والنازحين في التعليم

إن عدم التمييز في التعليم مبدأ أقرته الاتفاقيات الدولية. لذلك كل ما من شأنه أن يميز بين الطلاب ويقف حجر عثرة على التحاق فئة منهم بالتعليم على هذا الأساس، مثل شروط شهادة الميلاد، يجب حظره صراحةً في القانون الوطني. ولا ينبغي أن تحتوي اللوائح الحالية على أي ثغرات أو مناطق رمادية قابلة للتأويل من

قِبل موظفين محليين أو مدنيين بحيث تؤثر سلباً على الالتحاق بالتعليم. ويجب على الحكومات حماية حق المهاجرين واللاجئين في التعليم بغض النظر عن وثائق الهوية أو وضع الإقامة وأن تطبق القوانين دون استثناء.

ويجب أن تكون الأسبقية للحق في التعليم بحيث يكون الالتزام به واحترامه فوق الاعتبارات التشريعية والإدارية. وينبغي للسلطات الوطنية تنظيم حملات توعية لإبلاغ الأسر المهاجرة والنازحة بحقوقهم وبعمليات التسجيل في المدارس. كما ينبغي أن تحرص الجهات المعنية بالتخطيط على أن تكون المدارس العامة قريبة من المستوطنات العشوائية والأحياء الفقيرة وأن يؤخذ هذا الأمر بيعين الاعتبار في خطط التجديد الحضري.

إدراج المهاجرين والنازحين في نظام التعليم الوطني

تعامل بعض النظم التعليمية المهاجرين واللاجئين على أنهم فئة سكانية مؤقتة أو عابرة، تختلف عن السكان الأصليين. وهو تصور خاطئ يلحق الحيف بالمهاجرين والنازحين، إذ يعيق تقدمهم الأكاديمي وتواصلهم الاجتماعي وفرصهم المستقبلية، ويقوض التقدم نحو مجتمعات متنوعة ومتماسكة. لذلك يجب أن تدرجهم السياسة العامة في نظام التعليم الوطني بجميع مستوياته.

وينطوي إدراج المهاجرين والنازحين في النظام التعليمي للبلد المضيف على عدة أبعاد. منها أن لغة التدريس الجديدة تستلزم إعطاء الطلاب المهاجرين والنازحين دروس تحضيرية، وأن هذا الأمر قد يستوجب فصل هؤلاء الطلاب عن أقرانهم الأصليين على أن يكون ذلك لأقل فترة ممكنة. ولا ينبغي للنظم التعليمية أن توجه الطلاب ذوي الإنجازات المتدنية، الذين يشكل الطلاب المهاجرون نسبة كبيرة منهم، إلى مسارات مختلفة. وبالنظر إلى أن الطلاب المهاجرين يتواجدون بشكل مكثف في مناطق جغرافية محددة في العديد من البلدان، ينبغي على مخططي التعليم استخدام طرق تكفل عدم تحول العزل السكني إلى عزل على مستوى التعليم، ومنها تقديم إعانات النقل وعدم تخصيص أو تنسيب الطلاب للمدارس بطريقة انتقائية مسبقة وإنما عبر عملية عشوائية أو تصادفية.

وينبغي أن تحرص الحكومات على استمرار اللاجئين بتلقي التعليم وأن تكفل عدم حدوث انقطاعات في تعليمهم إلا في حدود دنيا ولأسباب قاهرة. وقد توجد ظروف استثنائية – العزلة الجسدية لمجتمعات اللاجئين أو القدرات المحدودة للبلد المضيف – تمنع الإدماج الكامل للطلاب المهاجرين في النظام التعليمي. وفي هذه الحالة، ينبغي للحكومات تقليل المدة التي يقضيها هؤلاء في المدارس التي لا تتبع المنهج الدراسي الوطني أو التي لا يتوجهون فيها نحو شهادات معترف بها، لأن هذه المدة، إن طالت، تعرقل مسارات تعليمهم.

إدراك احتياجات المهاجرين والنازحين في مجال التعليم والتخطيط لتلبيتها

ينبغي للبلدان التي تشهد تدفقات كبيرة من المهاجرين واللاجئين التوفر على المعلومات الخاصة بهم وإدراجها في نظم المعلومات الإدارية من أجل التخطيط والميزنة وفقاً لذلك. وما توفير المقاعد المدرسية أو فرص العمل للمهاجرين واللاجئين سوى الخطوة الأولى على طريق إدماجهم.

ويجب أن تتكيف البيئات المدرسية مع احتياجات الطلاب وتدعمها. فالطلاب الذين ينتقلون إلى لغة تعليمية جديدة بحاجة إلى مواكبة المناهج المدرسية عن طريق معلمين مؤهلين. ولا بد أن تخصص للطلاب الذين انقطعوا عن الدراسة دورات تعليمية سريعة ومكثفة تمكنهم من اللحاق بأقرانهم والعودة إلى المدرسة في المستوى المناسب. ومن المرجح أن تتكلل عملية إدماج اللاجئين في النظام التعليمي بالنجاح إذا امتدت لتشمل برامج الحماية الاجتماعية التي تكفل استفادة اللاجئين من جملة أمور، بضمنها التحويلات النقدية المشروطة التي تغطي التكاليف المدرسية غير المباشرة أو غير الظاهرة. أما في حالة المهاجرين داخلياً، ولا سيما أطفال البدو الرحل أو العمال الموسميين، فينبغي للحكومات أن تعتمد التقاويم المرنة في المدارس، وأن تكيف البرامج التعليمية والمناهج الدراسية لتلائم سبل عيشهم.

وينبغي أن يوفَّر للكبار الدعم اللازم لتطوير كفاءاتهم من خلال التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني ومساعدتهم على الارتقاء في مسيرتهم المهنية وتذليل ما يواجهونه من عقبات تحول بينهم وبين تطوير مهاراتهم، مثل المهن المنخفضة المهارات أو ارتفاع تكاليف التدريب. وهم بحاجة أيضاً إلى برامج تعليمية في المجال المالي لتمكينهم من إدارة أوضاعهم الاقتصادية وتحقيق أقصى الاستفادة من التحويلات وتجنب الاحتيال أو الاستغلال المالي. ويمكن لبرامج التعليم غير النظامية، التي يمكن توفيرها على مستوى الإدارات المحلية، أن ترفد الجهود المبذولة لتعزيز التماسك الاجتماعي.

تضمين المنهج الدراسي معلومات دقيقة عن تاريخ الهجرة والنزوح من أجل التصدي للتحيز والمواقف والأفكار المسبقة

إن بناء مجتمعات شاملة للجميع ومساعدة الناس على العيش معاً أمر يتطلب أكثر من مجرد التسامح. ومن ذلك إن على الحكومات مراجعة محتوى التعليم وتضمينه معلومات محدثة ودقيقة، وتكييف المناهج الدراسية وإعادة التفكير في الكتب المدرسية على نحو يعبر عن مجريات التاريخ والتنوع الحالي. وينبغي للمحتوى التعليمي أن يسلط الضوء على مساهمة الهجرة في الثروة والازدهار. كما يجب أن يشار إلى أسباب التوتر والصراع، وكذلك تداعيات الهجرات التي أدت إلى تشريد السكان أو تهميشهم. ثم إن على المناهج التربوية أن تروج للانفتاح على

وجهات نظر متعددة وأن تعزز قيم العيش المشترك وتنوّه بفوائد التنوع. وعليها أيضاً أن تتصدى لأوجه التحيز وأن تطور مهارات التفكير النقدي حتى يتمكن المتعلمون من التغلب على أوجه عدم اليقين عند التفاعل مع الثقافات الأخرى ومقاومة التوصيفات الإعلامية السلبية للمهاجرين واللاجئين. وينبغي للحكومات أن تستفيد من التجارب الإيجابية للتعليم المشترك بين الثقافات.

إعداد معلمي المهاجرين والنازحين لتمكينهم من التعامل والتفاعل مع أوجه التنوع والتصدي لما ينجم من مصاعب وإشكالات ومعرفة إدارتها

ينبغي توفير الدعم للمعلمين لكي يصبحوا أدوات للتغيير في البيئات المدرسية التي تتأثر بشكل متزايد بالهجرة والنزوح.

تنحو برامج تعليم المعلمين الحالية بشأن الهجرة إلى أن تكون ذات طابع عرضي مخصَّص وليست جزءاً من المناهج الدراسية الرئيسية. بينما المطلوب هو أن تستثمر الحكومات في تعليم المعلمين كمنهج ثابت ومستمر يبني الكفاءات الأساسية والقدرة على إدارة سياقات متنوعة متعددة اللغات ومتعددة الثقافات، وهو أمر يمتد تأثيره الإيجابي أيضاً إلى الطلاب من السكان الأصليين. وينبغي إذكاء وعي جميع المعلمين بقضايا الهجرة والنزوح، وعدم الاقتصار على المعلمين الذين يقومون بتدريس الفصول الدراسية المتنوعة. كما ينبغي تزويد المعلمين الطموحين والممارسين وقادة المدارس بالأدوات اللازمة للتصدي للقوالب النمطية وأوجه التحيز والتمييز في الفصول الدراسية وساحة المدرسة والمجتمع المحلي، ولتعزيز احترام الذات لدى الطلاب المهاجرين واللاجئين والثقة بالنفس والشعور بالانتماء.

كما يجب أن يعي المعلمون الصعوبات الخاصة التي يواجهها الطلاب النازحون وأولياء الأمور، وأن يتواصلوا مع مجتمعاتهم. والمعلمون وإن كانوا لا يقومون مقام المستشارين، إلا أنه يمكن تدريبهم على التعرف على الإجهاد والاكتئاب والصدمات النفسية وإحالة من يرونه بحاجة إلى عناية خاصة إلى أصحاب الشأن من الأخصائيين. وإذا تعذّر وجود هؤلاء، فيجب أن يكون بمقدور المعلمين التصرف – كخيار وحيد – على نحو يكفل إيصال بعض الأسر إلى هذه الخدمات. ولا شك أن معلمي اللاجئين والنازحين يعانون أنفسهم من ضغوط إضافية، لذلك لا بد للسياسات الإدارية أن تأخذ في الحسبان الصعوبات الشديدة التي يواجهها بعض المعلمين أثناء عملهم وتضع التدابير اللازمة لمساعدتهم والتخفيف من وطأة معاناتهم؛ وأن تنظِّم وتكفل المساواة بين أصناف العاملين في مهنة التدريس للحفاظ على الروح المعنوية؛ وأن تستثمر في مجال التطوير المهني.

تسخير إمكانات المهاجرين والنازحين

يمتلك المهاجرون واللاجئون مهارات يمكن أن تساعد ليس فقط في تغيير حياتهم وحياة أسرهم وإنما تساهم أيضاً في تعزيز الاقتصادات والمجتمعات المضيفة والوطنية، سواء عاد هؤلاء إلى أوطانهم أو ظلوا في المهجر يقدمون دعمهم عن بعد. ويتطلب استخدام هذه الإمكانية آليات بسيطة وغير مكلفة وشفافة ومرنة للاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية والمهارات المهنية (بما في ذلك مؤهلات المعلمين) والأخذ بالاعتبار التعلم السابق الذي لم يُصادق عليه أو يُقر بشهادة.

ويتعين على البلدان الوفاء بالالتزامات المتعلقة بالاعتراف المتبادل بالمؤهلات المنصوص عليها في الاتفاق العالمي بشأن الهجرة الآمنة والمنظمة والمنتظمة، وإجراء مفاوضات في إطار الاتفاقية العالمية المعنية بالاعتراف بمؤهلات التعليم العالي حتى يمكن اعتمادها في عام 2019. وينبغي لوكالات التقييم وهيئات الترخيص والمؤسسات الأكاديمية أن تقوم بمواءمة المتطلبات والإجراءات على المستويات الثنائية والإقليمية والعالمية، والعمل مع الحكومات والمنظمات الإقليمية والدولية. ويمكن لمعايير الشهادات العامة وآليات ضمان الجودة وبرامج التبادل الأكاديمي أن تدعم الاعتراف بالمؤهلات.

دعم احتياجات المهاجرين والنازحين في مجال التعليم من خلال المعونة الإنسانية والإنمائية

بينما يتجه ثلثا المهاجرين الدوليين إلى البلدان ذات الدخل المرتفع، تستضيف البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل 9 من كل 10 لاجئين في العالم، الأمر الذي يجعل هذه البلدان بحاجة إلى دعم الشركاء الدوليين لتلبية احتياجات اللاجئين في مجال التعليم. وتتطلب تلبية هذه الاحتياجات زيادة حصة التعليم من المساعدات الإنسانية بمقدار عشرة أضعاف. أما الحل الأكثر استدامة فيتمثل في التزام المجتمع الدولي بتطبيق الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين وأن يتحقق الالتزام الذي تعهد به إطار الاستجابة الشاملة للاجئين بربط المساعدات الإنسانية والإنمائية منذ المراحل المبكرة للأزمة، ما يدعم توفير التعليم الشامل للاجئين والسكان المضيفين على حد سواء. وينبغي إدراج التعليم في صلب الاستجابة، لا سيما فيما يتعلق بالتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. كما يجب أن يكون التعليم جزءاً من حزمة شاملة من الحلول التي تساهم فيها قطاعات أخرى، ويشمل ذلك مثلاً قضاياً المأوى والتغذية والمياه والصرف الصحي والحماية الاجتماعية. ويتعين على الجهات المانحة أن تدرج هذه الإصلاحات في تدخلاتها الإنسانية. كما ينبغي لهذه الجهات أن تعمل، مستفيدة من الزخم الذي يوفره صندوق التعليم لا يمكن أن ينتظر، على تطوير القدرة على تقييم الاحتياجات، والتآزر فيما بينها على مستوى التخطيط من أجل الجمع بين المعونة الإنسانية والمعونة الإنمائية وسد الفجوة بينهما، وحفز التمويل المتعدد السنوات الذي يمكن التنبؤ به.

جاء آلاف من اللاجئين إلى هذه المنطقة قبل هطول الأمطار على جنوب السودان. وتحظى المدرسة بشعبية كبيرة لدى أطفال اللاجئين وأولياء أمورهم. وقد قال الكثير من هؤلاء الأطفال إنهم لا يتمتعون بفرص للتعليم في قراهم الأصلية.

مصدر الصورة: T. Irwin/UNHCR

الجداول الإحصائية

أُعدّت الجداول الإحصائية وفقاً للغايات السبع ووسائل التنفيذ الثلاث المتعلقة بهدف التنمية المستدامة 4 عوضاً عن مرحلة أو مستوى التعليم (من التعليم قبل الابتدائي إلى التعليم العالي). وفضلاً عن ذلك، يعرض الجدول 1 معلومات أساسية عن الخصائص الديمغرافية وخصائص نظام التعليم، وكذلك عن تمويل التعليم على الصعيد الوطني بوصف هذا التمويل وسيلة رئيسية للتنفيذ أقرها إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030.

ويتكون إطار رصد هدف التنمية المستدامة 4 من 43 مؤشراً قابلاً للمقارنة على الصعيد الدولي، ومنها 11 مؤشراً عالمياً و32 مؤشراً مواضيعياً[1]. وترد المؤشرات كلها في الجدول 1-1، الذي يحدد أيضاً المؤشرات المشمولة بتقارير معهد اليونسكو للإحصاء لعام 2018[2]. وتراعي الجداول الإحصائية إطار رصد هدف التنمية المستدامة 4، وتضم في الوقت ذاته مؤشرات أخرى مثل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي وحراك الطلاب.

ملاحظات منهجية

قدّم معهد اليونسكو للإحصاء معظم البيانات الواردة في الجداول الإحصائية. وذُكرت المصادر الأخرى في الحواشي في الحالات التي تحتوي فيها الجداول الإحصائية على بيانات مستمدة من مصادر أخرى. واستُمدّ أحدث ما ورد في الجداول من بيانات معهد اليونسكو للإحصاء بشأن التلاميذ والطلاب والمعلمين ونفقات التعليم من بيانات التعليم الصادرة عن المعهد في أيلول/سبتمبر 2018، وتشير تلك البيانات الحديثة إلى العام الدراسي المنتهي، أو السنة المالية المنتهية، في عام 2017[3]. وتستند تلك البيانات إلى النتائج التي جمعها وعالجها معهد اليونسكو للإحصاء قبل تموز/يوليو 2018. وتشير هذه الإحصاءات إلى التعليم النظامي بفرعيه العام والخاص، وترد بحسب مستوى التعليم. وتضم الجداول الإحصائية 209 بلدان وأقاليم كلها دول أعضاء في اليونسكو أو أعضاء منتسبون إليها. ويقوم معظمها بتقديم بياناتها إلى معهد اليونسكو للإحصاء باستخدام استبيانات نموذجية يصدرها المعهد نفسه. ويجمع معهد اليونسكو للإحصاء البيانات التعليمية، فيما يخص 49 بلداً، عن طريق استبيانات مشتركة بين معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي (يوروستات)[4].

البيانات السكانية

تستند المؤشرات المرتبطة بالسكان المستخدمة في الجداول الإحصائية، ومنها نسب القيد وعدد الأطفال والمراهقين والشباب غير الملتحقين بالمدارس وعدد الشباب والكبار، إلى التقديرات السكانية المنقحة لعام 2017 والصادرة عن شعبة السكان في الأمم المتحدة. وقد تختلف هذه المؤشرات عن المؤشرات التي تنشرها البلدان المعنية أو المنظمات الأخرى نظراً لاحتمال وجود فروق بين التقديرات الوطنية لعدد السكان وتقديرات الأمم المتحدة[5]. ولا توفر شعبة السكان في الأمم المتحدة، في التقديرات المنقحة لعام 2017، بيانات سكانية بحسب كل سنة من سنوات العمر بالنسبة للبلدان التي يقل مجموع سكانها عن 90000 نسمة. وبالنسبة لتلك البلدان وبعض الحالات الخاصة، تُستمد التقديرات السكانية من بيانات المكتب الإحصائي للاتحاد

1 اقترح فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة 11 مؤشراً عالمياً لهدف التنمية المستدامة 4. واعتمدت لجنة الأمم المتحدة الإحصائية تلك المؤشرات في دورتها الثامنة والأربعين في آذار/مارس 2017، واعتمدها المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم المتحدة في حزيران/يونيو 2017.

2 اقترح الفريق الاستشاري التقني المعني بمؤشرات التعليم فيما بعد عام 2015 أصلاً 43 مؤشراً. ووافق فريق التعاون التقني، الذي توجد أمانته في معهد اليونسكو للإحصاء، على تلك المؤشرات مع بعض التغييرات لرصد التقدم المحرز في تحقيق غايات هدف التنمية المستدامة 4. ووافق فريق التعاون التقني، خلال اجتماعه في دبي في كانون الثاني/يناير 2018، على أن يقوم معهد اليونسكو للإحصاء بتقديم بيانات عن 33 مؤشراً في عام 2018. وما زالت عدة مؤشرات، ومنها بعض المؤشرات التي يقوم معهد اليونسكو للإحصاء بتقديم بيانات عنها حالياً، في مراحل مختلفة من البلورة المنهجية.

3 أيّ العام الدراسي 2017/2016 بالنسبة للبلدان التي يتخلل فيها العام الدراسي سنتين تقويميتين متتاليتين، وعام 2017 بالنسبة للبلدان التي يطابق فيها العام الدراسي السنة التقويمية.

4 البلدان المعنية هي معظم البلدان الأوروبية، والأعضاء غير الأوروبيين في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ومجموعة متغيرة من بلدان أخرى. والسنة المالية المنتهية في عام 2016 هي أحدث سنة مرجعية لتمويل التعليم في البلدان المعنية بالاستبيانات المشتركة بين معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي.

5 في حال وجود تناقضات واضحة بين نسب القيد التي تقدمها البلدان ونسب القيد الواردة في البيانات السكانية الصادرة عن الأمم المتحدة، يمكن أن يقرر معهد اليونسكو للإحصاء عدم حساب نسب القيد أو عدم نشرها فيما يخص بعض مستويات التعليم أو كلها.

الأوروبي (الإحصاءات الديمغرافية)، أو بيانات أمانة جماعة المحيط الهادي (برنامج الإحصاءات والديمغرافيا)، أو بيانات المكاتب الإحصائية الوطنية.

التصنيف الدولي الموحد للتعليم (إسكد)

تتوافق بيانات التعليم المقدمة إلى معهد اليونسكو للإحصاء مع التصنيف الدولي الموحد للتعليم (إسكد) المنقح في عام 2011. ويمكن أن تكون لدى البلدان تعاريف خاصة بها لمراحل أو مستويات التعليم لا تطابق التصنيف إسكد لعام 2011. وقد ترجع الفروق الموجودة بين الإحصاءات التعليمية المقدمة على الصعيدين الوطني والدولي إلى استخدام مستويات التعليم المعرَّفة على الصعيد الوطني بدلاً من معيار إسكد، فضلاً عن مسألة الفروق المتعلقة بعدد السكان المذكورة آنفاً.

البيانات التقديرية والبيانات الناقصة

ترد في الجداول الإحصائية بيانات فعلية وتقديرية عن التعليم مستمدة من إحصاءات معهد اليونسكو للإحصاء. ويُشار إلى البيانات التقديرية بعلامة (i). ويقوم معهد اليونسكو للإحصاء، عند الإمكان، بتشجيع البلدان على وضع التقديرات الخاصة بها. وعندما يتعذر ذلك، يمكن أن يقوم المعهد بوضع تقديراته إذا ما توفر له ما يكفي من المعلومات الإضافية. وقد توجد ثغرات في الجداول عندما تكون البيانات التي يقدمها أحد البلدان غير متسقة. ويبذل المعهد قصارى جهده لإيجاد حلول لهذه المشكلات بالتعاون مع البلدان المعنية، ولكنه يحتفظ بالحق في أن يقرر في النهاية إغفال أي بيانات يرى أنها تنطوي على مشكلة. وفي حال عدم توفر معلومات عن السنة المنتهية في عام 2017، تُستخدم بيانات السنوات السابقة. ويُشار إلى تلك الحالات في الحواشي.

المجاميع

تكون المجاميع الخاصة بالمناطق أو غيرها، بحسب المؤشر المعني، إمّا حواصل جمع، وإمّا نسباً مئوية للبلدان التي تستوفي شرطاً معيَّناً، وإمّا متوسطات، وإمّا متوسطات مرجحة، على النحو المبيَّن في الجداول. وتراعي المتوسطات المرجحة الحجم النسبي لعدد السكان المعنيين في كل بلد، أو بوجه عام الحجم النسبي لمجموع السكان الذين تشملهم عملية الإحصاء الخاصة بالمؤشر في حالة المؤشرات المتمثلة في نسب أو معدلات. وتُستمد المجاميع من البيانات المنشورة والقيم المفترضة أو المحتسبة على حد سواء بالنسبة للبلدان التي لا تتوفر بشأنها بيانات حديثة أو بيانات منشورة موثوقة. وتستند المتوسطات المشار إليها بعلامة (i) في الجداول إلى بيانات موثوقة لا تشمل جميع السكان المعنيين في البلد المعني (بيانات تشمل ما يتراوح بين 33% و60% من عدد السكان المعنيين [أو مجموع السكان الذين تشملهم عملية الإحصاء] في منطقة معيّنة أو مجموعة بلدان محددة). ويبيّن التقرير العالمي لرصد التعليم الحالات التي تكون فيها المجاميع المحسوبة الواردة في التقرير غير شاملة لجميع السكان المعنيين عندما تكون نسبة السكان الذين تشملهم تلك المجاميع أقل من 95% من سكان المنطقة المعنية بالبيانات المتوفرة، أو من سكان مجموعة البلدان المصنفة بحسب مستوى الدخل المعنية بالبيانات المتوفرة.

المجموعات الإقليمية (المناطق) ومجموعات البلدان المصنفة بحسب مستوى الدخل

تستخدم الجداول الإحصائية، فيما يخص المجموعات الإقليمية (المناطق)، التصنيف الإقليمي الذي وضعته شعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة لأغراض عرض البيانات المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة، مع بعض التعديلات. ويضم التصنيف الذي وضعته شعبة الإحصاءات في الأمم المتحدة كل الأقاليم، سواء أكانت كيانات وطنية مستقلة أم أجزاء من كيانات أكبر. ولا تحتوي قائمة البلدان المدرجة في الجداول الإحصائية مع ذلك إلا على الدول الكاملة العضوية في اليونسكو والأعضاء المنتسبين إليها، فضلاً عن برمودا، وجزر تركس وكايكوس، والدول غير الأعضاء التي كانت مدرجة في الجداول الإحصائية الخاصة بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. ولا يجمع معهد اليونسكو للإحصاء بيانات عن جزر فارو، فلا يشمل التقرير العالمي لرصد التعليم هذا الإقليم على الرغم من تمتعه بصفة عضو منتسب إلى اليونسكو. وتستخدم الجداول الإحصائية، فيما يخص مجموعات البلدان المصنفة بحسب مستوى الدخل، التصنيف الذي وضعه البنك الدولي، والذي يجري تحديثه في 1 تموز/يوليو من كل عام.

الرموز المستخدمة في الجداول الإحصائية

(± رقم) اختلاف السنة المرجعية (يعني 2- مثلاً أن السنة المرجعية هي 2015 وليست 2017).

(i) بيانات تقديرية و/أو جزئية أو غير شاملة للجميع.

(-) قيمة معدومة أو ضئيلة.

(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير منطبقة.

وتوفر الملاحظات الواردة بحسب المؤشر (**الجدول 1-2**)، وحواشي الجداول، ومسرد المصطلحات، المزيد من المعلومات للمساعدة على تفسير البيانات.

الجدول 1-1: مؤشرات إطار رصد هدف التنمية المستدامة 4

	المؤشر	مدرج في تقارير معهد اليونسكو للإحصاء لعام 2018
	الغاية 4-1	
4-1-1	نسبة الأطفال والشباب (أ) في الصف الثاني أو الثالث، (ب) وفي نهاية المرحلة الابتدائية، (جـ) وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، الذين يبلغون على الأقل الحد الأدنى للكفاءة في (1) القراءة (2) والرياضيات، بحسب الجنس	نعم
4-1-2	إجراء عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم (أ) في الصف الثاني أو الثالث، (ب) وفي نهاية المرحلة الابتدائية، (جـ) وفي نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	نعم
4-1-3	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)	نعم
4-1-4	معدل الإتمام (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)	نعم
4-1-5	نسبة غير الملتحقين بالمدارس (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي)	نعم
4-1-6	النسبة المئوية للأطفال الذين تتجاوز أعمارهم السن الاعتيادية لصفهم الدراسي (المرحلة الابتدائية، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي)	نعم
4-1-7	عدد ما تضمنه الأطر القانونية من سنوات التعليم (أ) المجاني (ب) والإلزامي في المرحلتين الابتدائية والثانوية	نعم
	الغاية 4-2	
4-2-1	نسبة الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون في المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي الاجتماعي، بحسب الجنس	نعم
4-2-2	معدل المشاركة في التعلُّم المنظَّم (قبل بلوغ السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة)، بحسب الجنس	نعم
4-2-3	النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية وحافزة للتعلم	لا
4-2-4	نسبة القيد الإجمالية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة فيما يخص (أ) التعليم قبل الابتدائي، (ب) والتنمية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة	نعم
4-2-5	عدد ما تضمنه الأطر القانونية من سنوات التعليم قبل الابتدائي (أ) المجاني (ب) والإلزامي	نعم
	الغاية 4-3	
4-3-1	معدل مشاركة الشباب والكبار في التعليم النظامي وغير النظامي والتدريب خلال الاثني عشر شهراً السابقة، بحسب الجنس	نعم
4-3-2	نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي، بحسب الجنس	نعم
4-3-3	معدل المشاركة في برامج التعليم التقني والمهني (لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة)، بحسب الجنس	نعم
	الغاية 4-4	
4-4-1	نسبة الشباب والكبار الذين يملكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحسب نوع المهارة	نعم
4-4-2	النسبة المئوية للشباب/الكبار الذين يبلغون على الأقل الحد الأدنى للكفاءة في مهارات الدراية الرقمية	لا
4-4-3	معدلات التحصيل الدراسي للشباب/الكبار بحسب الفئة العمرية، ومستوى النشاط الاقتصادي، والمستوى التعليمي، وتَوجُّه البرنامج	نعم
	الغاية 4-5	
4-5-1	مؤشرات التكافؤ (بين الإناث والذكور، وبين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، وبين خُمس السكان الأقل ثراءً وخُمس السكان الأكثر ثراءً، وفيما يخص فئات أخرى كالأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والمتضررين من النزاعات، عند توفر البيانات) فيما يتعلق بجميع مؤشرات التعليم التي تندرج في هذه القائمة والتي يمكن تفصيلها	نعم
4-5-2	النسبة المئوية لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي الذين تكون لغتهم الأولى أو لغتهم الأم هي ذاتها لغة التدريس	لا
4-5-3	مدى إعادة توزيع الموارد التعليمية لتخصيص المزيد منها للفئات السكانية المحرومة عن طريق الأخذ بسياسات صريحة موضوعة لهذا الغرض	لا
4-5-4	مقدار الإنفاق على تعليم كل طالب بحسب المستوى التعليمي ومصدر التمويل	نعم
4-5-5	النسبة المئوية لما يُخصص لأقل البلدان نمواً من مجموع المساعدات المقدمة من أجل التعليم	نعم
	الغاية 4-6	
4-6-1	النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معيّنة الذين يبلغون على الأقل مستوى محدداً للكفاءة في المهارات الوظيفية المتعلقة (أ) بالقراءة والكتابة (القرائية) (ب) والحساب، بحسب الجنس	نعم
4-6-2	معدل القرائية لدى الشباب/الكبار	نعم
4-6-3	معدل مشاركة الشباب/الكبار في برامج محو الأمية	نعم
	الغاية 4-7	
4-7-1	مدى تعميم مراعاة ضرورة (1) تعليم المواطنة العالمية، (2) وضرورة التعليم من أجل التنمية المستدامة، وكذلك مراعاة المساواة بين الجنسين وحقوق الإنسان، على جميع الصعد في (أ) السياسات التعليمية الوطنية، (ب) والمناهج الدراسية، (جـ) وإعداد المعلمين، (د) وتقييم الطلاب	لا
4-7-2	النسبة المئوية للمدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية وبالتربية الجنسية	نعم
4-7-3	مدى الاضطلاع على الصعيد الوطني بتنفيذ إطار البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان (وفقاً لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 113/59)	لا
4-7-4	النسبة المئوية للطلاب، بحسب الفئة العمرية (أو المستوى التعليمي)، الذين يُظهرون فهماً كافياً للمسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والاستدامة	لا
4-7-5	النسبة المئوية للطلاب البالغين من العمر 15 عاماً الذين يُظهرون كفاءة في المعارف المتعلقة بالعلوم البيئية وعلوم الأرض	لا
	الغاية 4-أ	
4-أ-1	نسبة المدارس المزوّدة بما يلي: (أ) الطاقة الكهربائية، (ب) وشبكة الإنترنت لأغراض تربوية، (جـ) وحواسيب لأغراض تربوية، (د) وبنى أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقة، (هـ) ومياه الشرب الأساسية، (و) ومرافق صحية أساسية غير مختلطة، (ز) ومرافق أساسية لغسل الأيدي (وفقاً لتعاريف مؤشرات توفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع)	نعم
4-أ-2	النسبة المئوية للطلاب الذين يتعرضون للتسلط، والعقوبات الجسدية، والمضايقات أو التحرش، والعنف، والتمييز الجنسي والاعتداء الجنسي	نعم
4-أ-3	عدد الاعتداءات على الطلاب والموظفين والمؤسسات التعليمية	نعم
	الغاية 4-ب	
4-ب-1	حجم المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة لتقديم المنح الدراسية، بحسب القطاع ونوع الدراسة	نعم
4-ب-2	عدد المنح الدراسية الممنوحة المخصصة للتعليم العالي بحسب البلد المستفيد	لا
	الغاية 4-ج	
4-ج-1	نسبة المعلمين في مرحلة (أ) التعليم قبل الابتدائي، (ب) ومرحلة التعليم الإبتدائي، (جـ) والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، (د) والمرحلة العليا من التعليم الثانوي، الذين يتلقون، قبل الخدمة أو أثناءها، على الأقل الحد الأدنى لإعداد أو تدريب المعلمين المنظَّم (كالتدريب التربوي) اللازم للتدريس في المستوى التعليمي المعني في بلد معين، بحسب الجنس	نعم
4-ج-2	نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين (عدد التلاميذ لكل معلم مدرَّب)، بحسب المستوى التعليمي	نعم
4-ج-3	نسبة المعلمين المؤهَّلين وفقاً للمعايير الوطنية بحسب المستوى التعليمي ونوع المؤسسة التعليمية	نعم
4-ج-4	نسبة التلاميذ إلى المعلمين المؤهَّلين (عدد التلاميذ لكل معلم مؤهَّل)، بحسب المستوى التعليمي	نعم
4-ج-5	متوسط رواتب المعلمين مقارنة برواتب أصحاب المهن الأخرى التي تتطلب الحصول على مستوى مماثل من المؤهلات	لا
4-ج-6	معدَّل تناقص أعداد المعلمين بحسب المستوى التعليمي	نعم
4-ج-7	النسبة المئوية للمعلمين الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة خلال الأشهر الاثني عشر الماضية، بحسب نوع التدريب	لا

ملاحظة: المؤشرات العالمية مظللة باللون الرمادي.
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء.

الجدول 1-2: ملاحظات على المؤشرات الواردة في الجداول الإحصائية

	ملاحظات على المؤشرات
	الجدول 1
ألف	**التعليم الإلزامي، بحسب المستوى** عدد السنوات التي يوجب القانون خلالها أن يذهب الأطفال إلى المدرسة.
باء	**سنوات التعليم المجاني، بحسب المستوى** عدد السنوات التي يضمن القانون خلالها توفير التعليم المدرسي للأطفال مجاناً.
جيم	**السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي** السن الرسمية التي يجب أن يلتحق الأطفال عند بلوغها بالمدرسة الابتدائية. وتُستخدم السنوات الكاملة لحساب العمر من أجل الالتحاق بالمدرسة، فلا تُراعى عند حساب العمر أية تواريخ تتخلل السنة غير تاريخ بداية العام الدراسي. وتكون السن الرسمية للالتحاق بأي برنامج دراسي أو بأية مرحلة تعليمية، عادةً وليس دائماً، السن الاعتيادية الأكثر شيوعاً للالتحاق بالبرنامج المراد الالتحاق به أو بالمرحلة المراد الالتحاق بها.
دال	**مدة كل مستوى تعليمي (أو مدة كل مرحلة من مراحل التعليم)** عدد الصفوف أو السنوات في مرحلة تعليمية محددة.
هاء	**عدد السكان البالغين من العمر السن المدرسية الرسمية، بحسب المستوى** عدد السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بمرحلة تعليمية معيّنة، سواء أكانوا ملتحقين أم غير ملتحقين بالمدارس.
واو	**المجموع المطلق للمقيدين في التعليم بحسب المستوى** مجموع الأفراد المسجلين رسمياً في برنامج تعليمي محدد، أو في مرحلة تعليمية محددة أو في وحدة تعليمية منها، بغضّ النظر عن العمر.
زاي	**الإنفاق الحكومي الأولي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي** إجمالي التمويل الحكومي الأولي العام (المحلي والإقليمي والمركزي الجاري والرأسمالي) للتعليم، الذي يتضمن التحويلات المدفوعة (مثل المنح الدراسية للطلاب)، ولا يتضمن التحويلات الواردة المراد بها في هذا السياق التحويلات الدولية الواردة إلى الحكومة من أجل التعليم (عندما تقدِّم جهات مانحة أجنبية دعماً لميزانية قطاع التعليم أو دعماً آخر يُدرج في الميزانية الحكومية).
حاء	**الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي** إجمالي الإنفاق الحكومي العام (المحلي والإقليمي والمركزي الجاري والرأسمالي، والتحويلات) على التعليم معبراً عنه بنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي العام على كل القطاعات (ومنها الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية وغيرها). ويتضمن إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم في هذه الحالة النفقات الممولة من التحويلات الواردة إلى الحكومة من مصادر دولية.
طاء	**الإنفاق الحكومي الأولي على تعليم كل تلميذ بحسب المستوى بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي لعام 2015 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية، وكنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي** إجمالي التمويل الحكومي الأولي العام (المحلي والإقليمي والمركزي الجاري والرأسمالي) لتعليم كل طالب، الذي يتضمن التحويلات المدفوعة (مثل المنح الدراسية للطلاب)، ولا يتضمن التحويلات الواردة المراد بها في هذا السياق التحويلات الدولية الواردة إلى الحكومة من أجل التعليم (عندما تقدِّم جهات مانحة أجنبية دعماً لميزانية قطاع التعليم أو دعماً آخر يُدرج في الميزانية الحكومية).
ياء	**الإنفاق الأولي للأسر المعيشية على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي** مجموع الأموال التي تدفعها الأسر المعيشية (التلاميذ والطلاب وأسرهم) للمؤسسات التعليمية (مثل الرسوم الدراسية، ورسوم الامتحانات والتسجيل، ومبالغ الاشتراكات في جمعيات أولياء الأمور والمعلمين أو مبالغ المساهمات في الصناديق المدرسية الأخرى، ورسوم المقصف، ورسوم الإقامة في المدارس الداخلية، ورسوم النقل)، وتكاليف المشتريات من خارج المؤسسات التعليمية (مثل الزي المدرسي، والكتب المدرسية، والمواد التعليمية أو الدروس الخصوصية). ويعني "التمويل الأولي" أن الأموال التي تقوم الحكومة بتحويلها إلى الأسر المعيشية من أجل التعليم، ومنها مثلا المنح الدراسية والمساعدات المالية الأخرى التي تُقدّم من أجل التعليم، تُطرح من المبالغ التي تنفقها الأسر المعيشية على التعليم.
	الجدول 2
ألف	**الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، المجموع والنسبة المئوية من أفراد الفئة العمرية المعنية** الأطفال الذين بلغوا السن الرسمية للالتحاق بالمدرسة، ولم يُقيّدوا في أية مدرسة ابتدائية أو ثانوية.
باء	**معدل إتمام التعليم بحسب المستوى** النسبة المئوية للأطفال الذين تفوق أعمارهم بمقدار ثلاث إلى خمس سنوات السن الرسمية للقبول في الصف الأخير من مستوى تعليمي معيّن والذين وصلوا إلى الصف الأخير من ذلك المستوى. فعلى سبيل المثال، يتمثل معدل إتمام المرحلة الابتدائية في بلد تمتد فيه مرحلة التعليم الابتدائي لمدة 6 سنوات، وتبلغ فيه السن الرسمية للقبول في الصف الأخير من هذه المرحلة 11 عاماً، في النسبة المئوية لمن بلغ الصف السادس من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و16 عاماً.
جيم	**النسبة المئوية للتلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم السن الاعتيادية لصفهم الدراسي بحسب المستوى** النسبة المئوية للتلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم في كل مستوى تعليمي السن المفترضة لصفهم الدراسي بمقدار عامين أو أكثر.
دال	**نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي** مجموع المقيّدين في التعليم الابتدائي، بغضّ النظر عن العمر، معبراً عنه بنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالتعليم الابتدائي. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجمالية 100% بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر بالتعليم و/أو بسبب الرسوب والإعادة.
هاء	**نسبة القيد الصافية المعدَّلة في التعليم الابتدائي** عدد أفراد الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالتعليم الابتدائي المقيّدين إمّا في التعليم الابتدائي، وإمّا في المستويات التعليمية الأعلى منه، معبراً عنه بنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى تلك الفئة العمرية.
واو	**نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي** مجموع المقبولين الجدد في الصف الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي، بغضّ النظر عن العمر، معبراً عنه بنسبة مئوية من السكان البالغين من العمر السن الرسمية للالتحاق بذلك الصف.
زاي	**الانتقال الفعلي من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام** عدد المقبولين الجدد في الصف الأول من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في سنة معيّنة معبراً عنه بنسبة مئوية من الطلاب الذين كانوا مقيّدين في الصف الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي في السنة السابقة والذين لا يرسبون ولا يعيدون دراسة ذلك الصف في السنة التالية.
حاء	**إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي** عدد التلاميذ المقيّدين في أي مستوى تعليمي من أفراد الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي معبراً عنه بنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المعنية.

طاء	**نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي** مجموع المقبولين الجدد في الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، بغضّ النظر عن العمر، معبراً عنه بنسبة مئوية من السكان البالغين من العمر السن الرسمية للالتحاق بذلك الصف.
ياء	**إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي** عدد التلاميذ المقيّدين في أي مستوى تعليمي من أفراد الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالمرحلة العليا من التعليم الثانوي معبراً عنه بنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المعنية.
كاف	**إجراء عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم في الصفوف الأولى (الصف الثاني أو الثالث)، أو في الصف الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي أو من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي** يشمل تعريف العملية الوطنية التمثيلية لتقييم التعلم أية عملية بنّاءة ومنخفضة المخاطر ترمي إلى تقييم التعلم وتتسم بطابع تمثيلي على الصعيد الوطني، أو تُجرى على الصعيد الوطني أو بصورة عابرة للحدود الوطنية.
لام	**النسبة المئوية للطلاب الذين بلغوا على الأقل الحد الأدنى للكفاءة في القراءة والرياضيات** يقوم القائمون على أي تقييم بتعريف الحد الأدنى للكفاءة في القراءة والرياضيات لأغراض التقييم المراد إجراؤه. وينبغي توخي الحذر عند تفسير البيانات التي تتمخض عنها عمليات التقييم المختلفة، إذ لا يمكن للمرء أن يقارن نتائج عمليات تقييم مختلفة. وعندما لا تُجرى عمليات تقييم لحصيلة تعلم الطلاب في الصف المقترح في المؤشر، تُستخدم دراسات استقصائية عن حصيلة تعلم الطلاب في الصف السابق أو اللاحق للصف المقترح في المؤشر بوصفها بدائل لعمليات التقييم المنشودة.
	الجدول 3
ألف	**النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً والذين يسيرون في المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي الاجتماعي** تُجمع بيانات "مؤشر التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة" عن طريق استقصاءات اليونيسف الجامعة المتعددة المؤشرات. ويُستخدم هذا المؤشر لقياس مقدار تحقيق الإمكانيات التنموية لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً في المجالات الأربعة التالية: (أ) الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب؛ (ب) النمو البدني؛ (ج) النمو الاجتماعي والعاطفي؛ (د) التعلّم (القدرة على اتباع تعليمات بسيطة والقدرة على أداء المهام باستقلالية). والنسبة المئوية للأطفال الذين يسيرون في المسار الصحيح عموماً من حيث النمو هي النسبة المئوية للأطفال الذين يسيرون في مسار تنموي سليم في ثلاثة مجالات على الأقل من هذه المجالات الأربعة. (المصدر: الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات لليونيسف.)
باء	**الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من التقزّم المعتدل أو الشديد** نسبة الأطفال في فئة عمرية معيَّنة الذين يقل طول قامتهم بالنسبة إلى عمرهم عن المتوسط المرجعي الذي حدده المركز الوطني للإحصاءات الصحية ومنظمة الصحة العالمية بمقدار أقل من انحرافين معياريين. (المصدر: التقديرات المشتركة بين اليونيسف ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي بشأن سوء تغذية الأطفال (أيار/مايو 2018). والمجاميع الخاصة بالمناطق هي متوسطات مرجحة للتقديرات الإحصائية الخاصة بالسنة المرجعية، وليست للقيم القُطرية المرصودة في جدول البلدان.)
جيم	**النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً والذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية وحافزة للتعلم** النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً والذين يشاركهم أحد الكبار في أربعة أنشطة أو أكثر من الأنشطة التالية لتعزيز التعلم والاستعداد للمدرسة في الأيام الثلاثة السابقة: (أ) قراءة الكتب للطفل؛ (ب) رواية القصص للطفل؛ (ج) غناء الأغاني للطفل؛ (د) اصطحاب الطفل إلى خارج المنزل؛ (هـ) اللعب مع الطفل؛ (و) قضاء وقت مع الطفل في تسمية الأشياء أو عدها أو رسمها. (المصدر: الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات لليونيسف.)
دال	**النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يعيشون في منازل توجد فيها ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر** النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 0 و59 شهراً والذين يملكون ثلاثة كتب أو كتب مصورة أو أكثر. (المصدر: الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات لليونيسف.)
هاء	**نسبة القيد الإجمالية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة فيما يخص التعليم قبل الابتدائي** مجموع المقيّدين في التعليم قبل الابتدائي، بغضّ النظر عن العمر، معبراً عنه بنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجمالية 100% بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر بالتعليم.
واو	**نسبة القيد الصافية المعدَّلة في التعليم قبل بلوغ السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة** مجموع الأطفال المقيّدين في التعليم قبل الابتدائي أو الابتدائي قبل بلوغهم السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة معبراً عنه بنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى تلك الفئة العمرية.
	الجدول 4
ألف	**معدل مشاركة الكبار في برامج التعليم والتدريب الخاصة بهم** معدل مشاركة الكبار (الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و64 سنة) في برامج التعليم والتدريب النظامية أو غير النظامية خلال الأشهر الاثني عشر الماضية.
باء	**النسبة المئوية للشباب المقيدين في التعليم التقني والمهني** مجموع الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) المقيدين في برامج التعليم التقني والمهني الخاصة بالمستويات 2 إلى 5 في إسكد معبراً عنه بنسبة مئوية من مجموع السكان الذين ينتمون إلى تلك الفئة العمرية.
جيم	**نسبة المقيدين في التعليم التقني والمهني من مجموع المقيدين في التعليم بحسب المستوى** مجموع الطلاب المقيدين في البرامج المهنية الخاصة بمستوى تعليمي معيَّن معبراً عنه بنسبة مئوية من مجموع الطلاب المقيدين في كل البرامج التعليمية (المهنية والعامة) الخاصة بذلك المستوى.
دال	**الانتقال من المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (المستويات 5 و6 و7 في إسكد مجمّعة)** النسبة الإجمالية للانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي استناداً إلى عدد الطلاب في كل برامج التعليم الثانوي.
هاء	**النسبة الإجمالية للالتحاق بالبرامج الأولى للتعليم العالي (المستويات 5 إلى 7 في إسكد)** الطلاب الذين يلتحقون، خلال العام الدراسي أو الأكاديمي المرجعي، ببرنامج خاص بمستوى تعليمي معيّن لأول مرة، بغضّ النظر عمّا إذا كان التحاق الطلاب بالبرنامج في البداية أو في مرحلة متقدمة.
واو	**نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي** مجموع المقيدين في التعليم العالي، بغضّ النظر عن العمر، معبراً عنه بنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية التي تزيد أعمار أفرادها بمقدار خمس سنوات على السن الرسمية للتخرج من المرحلة العليا من التعليم الثانوي. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجمالية 100% بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر بالتعليم العالي والدراسة المطولة.
زاي	**النسبة المئوية للكبار (15 سنة فما فوقها) الذين يملكون مهارات محددة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات** يُدرَج الأفراد في عداد الأشخاص الذين يملكون تلك المهارات إذا اضطلعوا ببعض الأنشطة المتعلقة بالحاسوب خلال الأشهر الثلاثة الماضية، ومنها مثلاً نسخ أو نقل ملف أو مجلد؛ واستخدام أدوات النسخ واللصق لتكرار أو نقل معلومات داخل ملف؛ واستخدام صيغ حسابية أساسية في جدول بيانات؛ وكتابة برنامج حاسوبي باستخدام لغة برمجة متخصصة. (المصدران: قاعدة بيانات المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي؛ وقاعدة بيانات المؤشرات العالمية للاتصالات/تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى الاتحاد الدولي للاتصالات.)
حاء	**النسبة المئوية للكبار (25 سنة فما فوقها) الذين بلغوا على الأقل مستوى تعليمياً معيّناً** عدد الأشخاص البالغين من العمر 25 سنة فما فوقها بحسب أعلى مستوى تعليمي وصلوا إليه معبراً عنه بنسبة مئوية من مجموع السكان الذين ينتمون إلى تلك الفئة العمرية. وتشير المرحلة الابتدائية إلى المستوى إسكد 1 فما فوقه، والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي إلى المستوى إسكد 2 فما فوقه، والمرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى المستوى إسكد 3 فما فوقه، ومرحلة التعليم بعد الثانوي إلى المستوى إسكد 4 فما فوقه.
طاء	**النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معيّنة الذين بلغوا على الأقل مستوى محدداً للكفاءة في المهارات الوظيفية المتعلقة بالقراءة والكتابة (القرائية) والحساب** يتمثل الحد الأدنى في المستوى 2 للكفاءة وفقاً لمقياس برنامج التقييم الدولي لكفاءات الكبار.
ياء	**معدل القرائية لدى الشباب (15 إلى 24 سنة) والكبار (15 سنة فما فوقها) وعدد الأميين بين الشباب (15 إلى 24 سنة) والكبار (15 سنة فما فوقها)**

كاف	**معدل القرائية لدى الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة والكبار البالغين من العمر 15 سنة فما فوقها** هو عدد أولئك الشباب والكبار الذين يعرفون القراءة والكتابة معبراً عنه بنسبة مئوية من مجموع السكان الذين ينتمون إلى تلك الفئة العمرية. وتخص بيانات القرائية الفترة 2010–2016، وتشمل البيانات المرصودة على الصعيد الوطني من خلال التعدادات السكانية والدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية وتقديرات معهد اليونسكو للإحصاء. وتستند تقديرات معهد اليونسكو للإحصاء إلى أحدث البيانات المرصودة على الصعيد الوطني، وإلى النموذج العام لإعداد توقعات القرائية بحسب السن. وينبغي توخي الحذر في استخدام البيانات نظراً لاختلاف التعاريف والمنهجيات المستخدمة في جمع البيانات باختلاف البلدان.
	الجدول 5
	المؤشر المعدَّل للتكافؤ بين الجنسين، بحسب المؤشر مؤشر التكافؤ بين الجنسين هو نسبة القيمة الخاصة بالإناث إلى القيمة الخاصة بالذكور في مؤشر معيّن. وإذا كانت القيمة الخاصة بالإناث أقل من القيمة الخاصة بالذكور أو مساوية لها، يكون المؤشر المعدَّل للتكافؤ بين الجنسين (GPIA) = مؤشر التكافؤ بين الجنسين (GPI). وإذا كانت القيمة الخاصة بالإناث أعلى من القيمة الخاصة بالذكور، يُحسب المؤشر المعدَّل للتكافؤ بين الجنسين كما يلي: GPIA = 2 – 1/GPI. ويضمن ذلك أن تكون قيمة المؤشر المعدَّل للتكافؤ بين الجنسين قيمة مناظرة تقارب 1 وتظل في نطاق ممتد من صفر إلى 2. وتشير قيمة المؤشر المعدَّل للتكافؤ بين الجنسين البالغة 1 (GPIA = 1) إلى وجود تكافؤ بين الإناث والذكور. (المصدران: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ والعمليات الحسابية التي أجراها فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى دراسات استقصائية وطنية ودولية للأسر المعيشية.)
ألف	**معدل الإتمام، بحسب المستوى**
باء	**النسبة المئوية للطلاب الذين بلغوا الحد الأدنى للكفاءة في نهاية مستوى تعليمي معيَّن**
جيم	**معدل القرائية لدى الشباب والكبار**
دال	**النسبة المئوية للكبار (16 سنة فما فوقها) الذين بلغوا على الأقل مستوى محدداً للكفاءة في المهارات الوظيفية المتعلقة بالقراءة والكتابة (القرائية) والحساب**
هاء	**نسبة القيد الإجمالية، بحسب المستوى** التفاوت بحسب الموقع والثروة مؤشر التكافؤ بحسب الموقع هو نسبة القيمة الخاصة بالمناطق الريفية إلى القيمة الخاصة بالمناطق الحضرية في مؤشر معيّن. ومؤشر التكافؤ بحسب الثروة هو نسبة القيمة الخاصة بأفقر 20% إلى القيمة الخاصة بأغنى 20% في مؤشر معيّن.
واو	**معدل الإتمام، بحسب المستوى**
زاي	**النسبة المئوية للطلاب الذين بلغوا الحد الأدنى للكفاءة في نهاية مستوى تعليمي معيَّن**
	الجدول 6
ألف	**إدراج المسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة في الأطر الوطنية للمناهج الدراسية** تخص المناهج الدراسية المشار إليها مرحلة التعليم الابتدائي أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أو كليتهما. ويعبَّر عن مدى إدماج المسألة في المناهج الدراسية باستخدام صفة "منخفض" في حال تغطية عنصر أو عنصرين من أصل خمسة؛ و"متوسط" في حال تغطية 3 عناصر؛ و"مرتفع" في حال تغطية 4 أو 5 عناصر؛ و"معدوم" في حال عدم تغطية أي عنصر. وتبيّن المجاميع النسبة المئوية للبلدان التي بلغت المستوى "متوسط" أو تجاوزته. (المصدر: مكتب التربية الدولي لليونسكو، 2016.) المصطلحات الرئيسية "للمساواة بين الجنسين": (أ) المساواة بين الجنسين؛ (ب) الإنصاف بين الجنسين؛ (جـ) تمكين الفتيات والنساء؛ (د) مراعاة قضايا الجنسين؛ (هـ) التكافؤ بين الجنسين. المصطلحات الرئيسية "لحقوق الإنسان": (أ) حقوق الإنسان، والحقوق والمسؤوليات (حقوق الطفل، والحقوق الثقافية، وحقوق الشعوب الأصلية، وحقوق النساء، وحقوق المعوقين)؛ (ب) الحريات الأساسية (حرية التعبير والكلام، وحرية الصحافة، وحرية التجمع وتكوين الجمعيات)، والحريات المدنية؛ (جـ) العدالة الاجتماعية؛ (د) الديمقراطية، والحكم الديمقراطي، والقيم والمبادئ الديمقراطية؛ (هـ) تعليم حقوق الإنسان. المصطلحات الرئيسية "للتنمية المستدامة": (أ) المستدام، والاستدامة، والتنمية المستدامة؛ (ب) الاستدامة الاقتصادية، والنمو المستدام، والإنتاج المستدام، والاستهلاك المستدام، والاقتصاد الأخضر؛ (جـ) الاستدامة الاجتماعية (التلاحم أو التماسك الاجتماعي، والاستدامة المجتمعية)؛ (د) الاستدامة البيئية، والمستدام بيئياً؛ (هـ) تغير المناخ/التباين (الاحترار العالمي، انبعاثات الكربون/البصمة الكربونية)؛ (و) الطاقة ومصادر الوقود المتجددة، ومصادر الطاقة البديلة (الشمسية، والمد والجزر، والرياح، والأمواج، والحرارة الأرضية، والكتلة الحيوية)؛ (ز) النُظم الإيكولوجية، والإيكولوجيا (التنوع البيولوجي، والمحيط الحيوي، والمناطق الأحيائية، وفقدان التنوع)؛ (ح) إدارة النفايات، وإعادة التدوير أو التصنيع؛ (ط) التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتعليم الاستدامة، والتعليم من أجل الاستدامة؛ (ي) التعليم البيئي، والدراسات البيئية، والتعليم من أجل البيئة، والتعليم من أجل الاستدامة البيئية. المصطلحات الرئيسية "للمواطَنة العالمية": (أ) العولمة؛ (ب) المواطن العالمي، والمواطَنة العالمية، والثقافة العالمية، والهوية العالمية، والمجتمع العالمي؛ (جـ) التفكير العالمي والعمل المحلي أو التفكير على الصعيد العالمي والعمل على الصعيد المحلي؛ (د) التعدد الثقافي (التعددية الثقافية)، والتفاعل بين الثقافات؛ (هـ) الهجرة والاغتراب والحراك وتنقل الناس؛ (و) المنافسة العالمية والتنافس العالمي، والقدرة التنافسية العالمية، والقدرة التنافسية الدولية؛ (ز) أوجه عدم المساواة/التفاوت العالمية؛ (ح) المواطَنة/الثقافة/الهوية/التراث على الصعيد الوطني/المحلي، وتعليم المواطنة العالمية؛ (ط) التعليم من أجل المواطَنة العالمية.
باء	**النسبة المئوية للمدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز** النسبة المئوية لمدارس المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز (كل المؤسسات).
جيم	**النسبة المئوية للطلاب الذين يبلغون من العمر 15 عاماً ويبلغ أداؤهم المستوى 2 للكفاءة في الدراية العلمية أو ما فوقه** تُعرَّف الدراية العلمية بأنها (أ) المعارف العلمية واستخدامها للوقوف على المسائل العلمية واكتساب معارف جديدة وتفسير الظواهر العلمية واستخلاص استنتاجات قائمة على البيّنات بشأن القضايا المتعلقة بالعلوم؛ (ب) فهم الخصائص المميزة للعلوم بوصفها شكلاً من أشكال المعرفة البشرية وحبِ الاستطلاع؛ (جـ) إدراك كيفية تشكيل العلوم والتكنولوجيا للظروف المادية والفكرية والثقافية؛ (د) استعداد المواطن للمشاركة في بحث القضايا المرتبطة بالعلوم وبحث الأفكار العلمية بوصفه مواطناً مفكراً. (المصدران: برنامج التقييم الدولي للطلاب لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2015؛ ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي.) **النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتمتعون بدراية كافية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز والحياة الجنسية** الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 سنة) الذين يعرفون على الأقل طريقتين للوقاية من العدوى، ويرفضون ما لا يقل عن ثلاثة مفاهيم خاطئة. (المصدر: برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز.)
دال	**النسبة المئوية للمدارس المزودة بمياه شرب أساسية، ومراحيض أو مرافق صحية أساسية (غير مختلطة)، ومرافق أساسية لغسل الأيدي** تعني مياه الشرب الأساسية المياه الصالحة للشرب المستمدة من مصدر محسَّن، والمياه المتاحة في المدرسة في وقت الدراسة الاستقصائية. وتعني المرافق الصحية الأساسية أو المراحيض المرافق الصحية المحسَّنة وغير المختلطة والقابلة للاستخدام (متاحة وعاملة وخاصة) الموجودة في المدرسة في وقت الدراسة الاستقصائية. وتعني المرافق الأساسية لغسل الأيدي مرافق غسل الأيدي بالمياه والصابون الموجودة في المدرسة في وقت الدراسة الاستقصائية. (المصدر: مبادرة اليونيسف لتوفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع في المدارس، 2018.)

هاء	**النسبة المئوية للمدارس الابتدائية المزودة بما يلي:** **الكهرباء** وجود مصادر تتيح الحصول على الطاقة الكهربائية بطريقة منتظمة ويسيرة، وتتيح للتلاميذ والمعلمين استخدام البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات استخداماً كافياً ومستداماً للمساعدة على إعطاء الدروس أو على تلبية مختلف احتياجات التدريس والتعلم. **شبكة إنترنت مستخدمة لأغراض تربوية** وجود شبكة إنترنت يمكن استخدامها لتعزيز التدريس والتعلم، ويستطيع التلاميذ الانتفاع بها بغضّ النظر عن الجهاز المستخدم. ويمكن أن يكون ذلك عبر شبكة ثابتة ذات نطاق ضيق، أو شبكة ثابتة ذات نطاق عريض، أو شبكة متنقلة. **الحواسيب** استخدام حواسيب للمساعدة على إعطاء الدروس أو على تلبية مختلف احتياجات التدريس والتعلم، ومنها الاحتياجات الخاصة بالمعلومات اللازمة لأغراض البحث، ولإعداد العروض، وإجراء التمارين والتجارب العملية، وتشاطر المعلومات، والمشاركة في منتديات النقاش عبر الإنترنت لأغراض تعليمية. ويشمل هذا التعريف الحواسيب المكتبية والمحمولة والأجهزة اللوحية.
واو	**النسبة المئوية للمدارس الابتدائية العامة المنتفعة ببنى أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقات** تضم البُنى الأساسية الملائمة كل المباني المستخدمة للأغراض التعليمية والمرافق المرتبطة بها التي يمكن أن ينتفع بها جميع المستخدمين ، ومنهم المستخدمون الذين يعانون من أنواع مختلفة من الإعاقة، وذلك عن طريق تمكينهم من الوصول والدخول إليها والخروج منها. وتشمل إمكانية الانتفاع سهولة قيام جميع المستخدمين المحتملين للمباني بالتوجه إليها ودخولها ومغادرتها بمفردهم، و/أو سهوله قيامهم باستخدام المباني وخدماتها ومرافقها (مثل المياه والمرافق الصحية) بمفردهم، مع ضمان صحة وسلامة ورفاه المستخدمين خلال قيامهم بأنشطتهم.
زاي	**مستوى التسلط** تصنيف منسق للاحتمال العام للتسلط وفقاً لقاعدة بيانات إينوسنتي العالمية للتسلط، وهي قاعدة بيانات لمركز البحوث إينوسنتي التابع لليونيسف تجمع بين بيانات مستمدة من ست دراسات استقصائية دولية بشأن انتشار التسلط في صفوف الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 11 و15 سنة في 145 بلداً (المصدر: ريتشاردسون وهيو، 2018؛ انظر الفصل 15.)
حاء	**مستوى الاعتداءات على الطلاب أو المعلمين أو المؤسسات** تصنيف لمدى تأثر بلد ما خلال فترة معيّنة (كالأشهر الاثني عشر الماضية، أو عام دراسي معيّن، أو سنة تقويمية معيّنة) بالهجمات العنيفة أو التهديدات أو عمليات الاستخدام المتعمد للقوة التي تستهدف الطلاب والمعلمين وغيرهم من الموظفين، أو تستهدف المباني والمواد والمرافق التعليمية، ومنها وسائل النقل. ويركز المؤشر الخاص بهذا الأمر على الهجمات التي تنفذها القوات المسلحة أو جماعات مسلحة غير تابعة للدول لأسباب سياسية أو عسكرية أو أيديولوجية أو طائفية أو عرقية أو دينية. ويضم هذا التصنيف المستويات الخمسة التالية: لم يُبلّغ عن حوادث: لم يجر الوقوف على بلاغات عن اعتداءات على التعليم. متقطع: جرى الوقوف على أقل من خمسة اعتداءات مُبلّغ عنها، أو على تضرر أقل من خمسة طلاب وعاملين في مجال التعليم. متأثر: يتراوح عدد ما جرى الوقوف عليه من الاعتداءات المُبلّغ عنها على التعليم بين 5 اعتداءات و99 اعتداءً، أو يتراوح عدد الطلاب والعاملين في مجال التعليم الذين جرى الوقوف على تضررهم بين 5 أشخاص و99 شخصاً. متأثر بشدة: يتراوح عدد ما جرى الوقوف عليه من الاعتداءات المُبلّغ عنها على التعليم بين 100 اعتداء و199 اعتداءً، أو يتراوح عدد الطلاب والعاملين في مجال التعليم الذين جرى الوقوف على تضررهم بين 100 شخص و199 شخصاً. متأثر للغاية: جرى الوقوف على أكثر من 200 اعتداء مُبلّغ عنه، أو على تضرر أكثر من 200 طالب وعامل في مجال التعليم.
طاء	**الطلاب المتنقلون دولياً، وعدد المقيدين الوافدين والمغادرين، ومعدلات التنقل للوافدين والمغادرين** معدل التنقل للوافدين هو عدد الطلاب القادمين من الخارج الذين يدرسون في بلد ما معبراً عنه بنسبة مئوية من مجموع المقيدين في التعليم العالي في ذلك البلد. ومعدل التنقل للمغادرين هو عدد طلاب بلد ما الذين يدرسون في الخارج معبراً عنه بنسبة مئوية من مجموع المقيدين في التعليم العالي في ذلك البلد.
ياء	**حجم المساعدات الإنمائية الرسمية المخصصة لتقديم المنح الدراسية** مجموع المصروفات الإجمالية من المساعدات الإنمائية الرسمية (كل القطاعات) لتقديم المنح الدراسية (كل المستويات). وقد لا يساوي مجموع القيم الخاصة بالمناطق وبمجموعات البلدان المصنفة بحسب مستوى الدخل المجموع الكلي بسبب عدم تخصيص بعض المساعدات بحسب البلد. **تكاليف الطلاب المفترضة أو المحتسبة** التكاليف التي تتكبدها مؤسسات التعليم العالي في البلدان المانحة عند استقبال طلاب من بلدان نامية.
	الجدول 7
ألف	**عدد المدرسين أو المعلمين القائمين بالتدريس** عدد الأشخاص المستخدَمين للعمل بدوام كامل أو جزئي وبصفة رسمية من أجل إرشاد وتوجيه التلاميذ والطلاب أثناء تعلمهم وإدارة أمور عملية التعلم، بغضّ النظر عن مؤهلاتهم أو عن طريقة التدريس، أي عمّا إذا كان التدريس مباشراً أو عن بُعد. ولا يشمل هذا التعريف العاملين في مجال التعليم الذين لا يقومون بمهام فعلية فيما يخص التدريس (كمن لا يدرِّس من مديري أو مديرات المدارس أو المؤسسات التعليمية الأخرى)، أو الذين يعملون أحياناً أو بصفة طوعية في المؤسسات التعليمية.
باء	**نسبة التلاميذ إلى المعلمين** متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في مستوى تعليمي معيَّن استناداً إلى مجموع التلاميذ ومجموع المعلمين.
جيم	**النسبة المئوية للمدرسين المدرَّبين** يُعرَّف المدرسون المدرَّبون بأنهم المعلمون الذين تلقوا، قبل الخدمة أو أثناءها، على الأقل الحدّ الأدنى للتدريب التربوي المنظَّم والمعترف به اللازم للتدريس في مستوى تعليمي معيّن. ولا تُجمع البيانات الخاصة بهذا الأمر فيما يخص البلدان المعنية بالاستبيانات المشتركة بين معهد اليونسكو للإحصاء ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والمكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي.
دال	**النسبة المئوية للمدرسين المؤهَّلين** يُعرَّف المدرسون المؤهَّلون بأنهم المعلمون الذين يملكون المؤهلات الأكاديمية الدنيا اللازمة للتدريس في مستوى تعليمي معيَّن وفقاً للمعايير الوطنية.
هاء	**معدل تناقص المعلمين** عدد المعلمين في مستوى تعليمي معيَّن الذين يتركون المهنة في سنة دراسية معيَّنة معبراً عنه بنسبة مئوية من مجموع المعلمين في ذلك المستوى وتلك السنة الدراسية.
واو	**مستوى الرواتب النسبي للمعلمين** رواتب المعلمين مقارنة برواتب أصحاب المهن الأخرى ذوي المؤهلات الأكاديمية المماثلة. وتشير البيانات إلى الرواتب الفعلية لكل المعلمين مقارنةً برواتب العاملين الآخرين بدوام كامل طوال العام والحاصلين على تعليم عالٍ (المستويات 5 إلى 8 في إسكد). ويُعرَّف المؤشر الخاص بهذا الأمر بأنه قيمة الراتب النسبية المحسوبة عن طريق مقارنة متوسط الرواتب السنوية (بما في ذلك الحوافز والعلاوات) للمعلمين في المؤسسات العامة بأجور العاملين الحاصلين على مستوى تعليمي مماثل (متوسط مرجح)، وبأجور العاملين بدوام كامل طوال العام والمتراوحة أعمارهم بين 25 و64 سنة والحاصلين على تعليم عالٍ. وقد أُخذت القيم الخاصة بالتعليم الثانوي من نتائج العمليات الحسابية التي أجراها فريق التقرير العالمي لرصد التعليم، وتساوي تلك القيم المتوسطات المرجَّحة للقيم الخاصة بالمرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي وفقاً لعدد المعلمين في كل مستوى.

ملاحظات: الاتحاد الدولي للاتصالات = ITU؛ برنامج التقييم الدولي للطلاب = PISA؛ تكافؤ القوة الشرائية = PPP.

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى تعاريف معهد اليونسكو للإحصاء وتعاريف أخرى.

الجدول 1: خصائص نظام التعليم ونفقات التعليم

	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	
	الإلزامي	المجاني	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	المدة (السنوات)	السكان في السن المدرسية (000,000)	القيد (000,000)	
	سنة (1) للتعليم قبل الابتدائي	سنة للتعليم قبل الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي-الثانوي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر التنمية المستدامة	5-2-4	7-1-4	5-2-4	7-1-4											
السنة المرجعية	2017														
المنطقة	% البلدان			المتوسط				المجموع							
العالم	22	73	45	50	6	3	6	3	3	352	717	771	583 i	177 i	746 i	591 i	221 i
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2	44	15	22	6	3	6	3	3	76	168	139	89 i	24 i	165 i	59 i	8 i
شمال أفريقيا	12	88	33	62	6	3	6	3	3	24	54	56	42 i	8 i	55 i	45 i	19 i
شمال أفريقيا	-	83	17	33	6	2	6	3	3	10	27	24	20 i	4 i	27	20 i	7 i
غرب آسيا	17	89	39	72	6	3	6	3	3	15	27	31	22 i	4 i	27 i	26 i	12 i
وسط وجنوب آسيا	7	64	50	46	5	3	6	4	3	103	189	254	175 i	25 i	210 i	183 i	44 i
وسط آسيا	20	100	100	40	4	4	7	5	2	6	5	8	6	2	5	8	1
جنوب آسيا	-	44	22	50	5	2	6	3	4	97	184	246	169 i	23 i	205 i	175 i	42 i
شرق وجنوب شرق آسيا	22	72	31	31	6	3	6	3	3	81	175	170	154	65	180	149	71
شرق آسيا	29	100	43	43	6	3	6	3	3	57	110	107	99	49	112	96	52
جنوب شرق آسيا	18	55	22	22	6	3	6	3	3	23	65	63	55	16	69	52	19
أوقيانيا	18	59	55 i	64 i	6	2	6	3	4	1	4	4	3 i	1 i	4 i	4 i	2 i
أمريكا اللاتينية والكاريبي	56	83	70	62	6	2	6	2	3	28	60	67	54 i	21 i	65 i	64 i	27 i
الكاريبي	27	82	50	61	5	2	6	2	3	2	4 i	4	3	1	3	2	1 i
أمريكا الوسطى	100	86	86	43	6	3	6	3	3	10	19	19	16	6	19	17	5
أمريكا الجنوبية	83	83	92	75	6	3	6	3	3	16	35	44	34	11	38	44	18
أوروبا وأمريكا الشمالية	24	93	57	62	6	3	6	3	3	39	67	81	65 i	33 i	68 i	86 i	50 i
أوروبا	23	93	54	59	6	3	5	4	3	26	39	53	41 i	24 i	40 i	59 i	29 i
أمريكا الشمالية	33	100	100	100	6	2	6	3	3	13	27	27	24 i	9 i	28 i	27 i	21 i
البلدان المنخفضة الدخل	3	41	26	19	6	3	6	3	3	59	118	102	65 i	13 i	118 i	42 i	6 i
البلدان المتوسطة الدخل	23	69	41	45	6	3	6	3	3	253	518	579	443 i	131 i	545 i	452 i	158 i
الشريحة الدنيا	17	61	30	36	6	3	6	3	3	149	319	370	264 i	54 i	339 i	258 i	64 i
الشريحة العليا	27	76	51	53	6	3	6	3	3	103	199	210	179	77	206	194 i	93 i
البلدان المرتفعة الدخل	32	91	58	68	6	3	6	3	3	40	81	89	74 i	33 i	83 i	97 i	57 i

ألف سنوات التعليم الإلزامي، بحسب المستوى.
باء سنوات التعليم المجاني، بحسب المستوى.
جيم السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي.
دال المدة الرسمية لمستويات التعليم بالسنوات
هاء السكان في السن المدرسية الرسمية بحسب المستوى (بالملايين) (للتعليم العالي: السنوات الخمس التالية للمرحلة العليا من التعليم الثانوي).
واو المجموع المطلق للمقيدين في التعليم بحسب المستوى (بالملايين)
زاي الإنفاق الحكومي الأولي على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي.
حاء الإنفاق الحكومي على التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الإنفاق الحكومي.
طاء الإنفاق الحكومي الأولي على تعليم كل تلميذ بحسب المستوى بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي لعام 2015 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية، وكنسبة مئوية من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي
ياء الإنفاق الأولي للأسر المعيشية على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي.

ملاحظات:
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. وتشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية في عام 2017 ما لم يُذكر خلاف ذلك.
وتشمل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول والمتاحة بياناتها، وقد تشمل تقديرات تخص البلدان التي لا تتوفر بيانات حديثة بشأنها.
(-) قيمة معدومة أو ضئيلة.
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير منطبقة.
(± رقم) اختلاف السنة المرجعية (يعني 2- مثلاً أن السنة المرجعية هي 2015 وليست 2017).
(i) بيانات تقديرية و/أو جزئية أو غير شاملة للجميع.

	الأمور المالية									
	زاي	حاء	طاء						ياء	
	الإنفاق الحكومي على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)	حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	الإنفاق الحكومي على تعليم كل تلميذ						إنفاق الأسر المعيشية على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)	
			بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2015 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية				% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي			
			التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
	4-4	1-أ-2	4-5-4							
	2017									
	المتوسط									
	4.4	14.1	1,126 i	2,028 i	2,716 i	4,322 i	12 i	16 i	20 i	30 i	...
	4.3	16.5	81 i	268 i	476 i	2,485 i	2 i	12	19 i	85 i	...
	3.8 i	12.3 i	1,203 i	4,392 i	4,911 i	5,150 i	11 i	15 i	18 i	22 i	...
	...	...	- i	1,271 i	3,789 i	3,164 i	- i	15 i	33 i	28 i	...
	3.7	11.7 i	3,962 i	6,458 i	5,243 i	5,456 i	13 i	15 i	18 i	22 i	1.0 i
	3.9	15.7	338	764 i	1,048	1,951	5	10 i	13	27	...
	5.8	17.5	1,019 i	...	3,268 i	557 i	28 i	...	28 i	10 i	0.8 i
	3.8	14.5	52	764	696	2,500	1	10	11	30	...
	3.4	13.5	1,226 i	2,645	7,700 i	6,165	5 i	13	20 i	21	...
	3.6 i	13.5 i	3,730 i	8,675 i	11,155 i	8,499	14 i	15 i	29 i	19 i	0.4 i
	3.3	15.4	489 i	1,303	1,996 i	2,859 i	3	9	12 i	21	...
	4.7 i	14.1 i	...	...	...	...	...	13 i	...	...	...
	5.1	18.0 i	991 i	1,800 i	2,287 i	2,517 i	12 i	16 i	19 i	25 i	...
	5.1 i	16.3 i	...	2,005 i	2,769 i	...	5 i	16 i	21 i	...	...
	4.8	20.4	791 i	1,221	1,130	1,852	13 i	16	16	38	2.2 i
	5.2	16.5	1,619 i	1,582	2,237	3,217 i	15	17	18	20 i	1.2 i
	4.8	11.6	5,761	7,416	7,890	8,621	18	21	23	27	0.4 i
	4.8	11.6	5,632	6,881	7,858	7,948	18	22	23	27	0.4 i
	3.2	10.6	6,522 i	9,447	12,090 i	14,076	15	18	17	21	1.2 i
	4.0	16.1	52 i	194 i	276 i	1,675 i	2 i	11 i	17 i	103 i	...
	4.3	15.6	631 i	1,433 i	1,774 i	2,714 i	8 i	15 i	17 i	27 i	...
	4.5	16.4	434 i	985 i	1,104 i	2,029 i	8 i	13 i	17 i	37 i	...
	4.1	13.9	991 i	2,155 i	2,498 i	3,185 i	7 i	16 i	17 i	23 i	...
	4.9	12.9	5,311 i	7,990 i	8,955 i	10,801	17	19	23	26	0.6 i

الجدول 1: تابع

	نُظم التعليم															
	ألف		باء		جيم	دال			هاء				واو			
	الإلزامي		المجاني			المدة (السنوات)			السكان في السن المدرسية (000,000)				القيد (000,000)			
	سنة (1) للتعليم قبل الابتدائي	9 سنة للتعليم الابتدائي-الثانوي	سنة (1) للتعليم قبل الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي-الثانوي	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر التنمية المستدامة	5-2-4	7-1-4	5-2-4	7-1-4													
السنة المرجعية	2017																
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																	
أنغولا	-	6	-	-	6	1	6	3	3	1	5+1	4+1	3-2	1-1	6-2	2-1	0.2-2
بنين	-	6	-	6	6	2	6	3	4	1	2+1	2+1	1-1	0.2-1	2	1-1	0.1-1
بوتسوانا	-	-	...	...	6	3	7	2	3	0.2	0.3+1	0.2+1	0.2	-3	0.3-3	...	0.1
بوركينا فاسو	-	11	-	10	6	3	6	3	4	2	3+1	3+1	2	0.1	3	1	0.1
بوروندي	-1	-1	...	...	7	2	6	1	4	1	2+1	2+1	1	0.1	2	1	0.1
كابو فيردي	-	10	-	8	6	3	6	3	3	-	0.1+1	0.1+1	0.1	-	0.1	0.1	-
الكاميرون	-	6	-	6	6	2	6	3	4	1	4+1	4+1	2-1	1	4	2-1	0.4-1
جمهورية أفريقيا الوسطى	-	10	-	13	6	3	6	0.4	4	3	1+1	1+1	0.4-3	-	1-1	0.1	...
تشاد	-	10	-	10	6	3	6	1	4	3	3+1	3+1	1-3	-1	2-1	1-1	-3i
جزر القمر	-	6	-	6	6	3	6	0.1	4	3	0.1+1	0.1+1	0.1	-	0.1	0.1	-3
الكونغو	-	10	3	13	6	3	6	0.5	4	3	1+1	1+1	0.4-3	...	...	...	-4
كوت ديفوار	-1	10-1	-1	10-1	6	3	6	2	4	3	4+1	4+1	2-1	0.2	4	2	0.2-1
جمهورية الكونغو الديمقراطية	-	6	-	6	6	3	6	8	2	4	14+1	11+1	7-1	0.3-2	14-2	5-2	0.5-1
جيبوتي	-	10	2	12	6	2	5	-	4	3	0.1+1	0.1+1	0.1-3	-	0.1	0.1	...
غينيا الاستوائية	-	6	-	6	7	3	6	0.1	4	2	0.2+1	0.1+1	0.1-3	-2	0.1-2	...	...
إريتريا	-	8	-1	8-1	6	2	5	0.3	3	4	1+1	1+1	0.4-1	-	0.3	0.2	-1
إسواتيني	-	7	-	7	6	3	7	0.1	3	2	0.2+1	0.2+1	0.2-2	...	0.2-1	0.1-1	-4
إثيوبيا	-	8	-	8	7	3	6	9	4	2	16+1	15+1	9-3	3-2	16-2	5-2	1-3
غابون	-	10	-	10	6	3	5	0.2	4	3	0.2+1	0.3+1	0.2-3	...	...	...	...
غامبيا	-	9	-	9	7	4	6	0.3	3	3	0.3+1	0.3+1	0.2-3	0.1	0.3	...	...
غانا	2	9	-	9	6	2	6	2	3	4	4+1	4+1	3	2	4	3	0.4
غينيا	-1	6-1	-1	6-1	7	3	6	1	4	3	2+1	2+1	1-3	...	2-1	1-3	0.1-3
غينيا – بيساو	-1	9-1	...	...	6	3	6	0.2	3	3	0.3+1	0.2+1	0.2-3	...	...	...	...
كينيا	-	12	-	12	6	3	6	4	2	4	8+1	7+1	5-1	3-1	8-1	...	1-1
ليسوتو	-	7	-	7	6	3	7	0.2	3	2	0.4+1	0.2+1	0.2-1	0.1-1	0.4	0.1	-2
ليبيريا	-	6	-	6	6	3	6	0.4	3	3	1+1	1+1	0.4-3	1-1	1-1	0.2-1	...
مدغشقر	-	5	3	12	6	3	5	2	4	3	3+1	4+1	3-1	1	5-1	2	0.1-1
ملاوي	-	8	-1	8-1	6	3	6	2	4	2	3+1	3+1	2-3	1-2	4	1	...
مالي	-	9	4	12	7	4	6	2	3	3	3+1	3+1	2-2	0.1	3	1	0.1-2
موريتانيا	-	9	3	13	6	3	6	0.4	4	3	1+1	1+1	0.4	-2	1	0.2	-
موريشيوس	-	11	-	13	5	2	6	-	3	4	0.1+1	0.1+1	0.1	-	0.1	0.1	-
موزمبيق	-	-	...	...	6	3	7	3	2	3	6+1	4+1	3	...	6	1	0.2
ناميبيا	-	7	-1	7-1	7	2	7	0.1	2	3	0.4+1	0.3+1	0.3-1	-	0.5	...	0.1-1
النيجر	-	-	...	...	7	3	6	2	3	4	4+1	3+1	2	0.2	3	1	0.1
نيجيريا	-1	9-1	-	9	6	1	6	6	3	3	32+1	26+1	16-3	...	26-1	10-1	...
رواندا	-	6	-	9	7	3	6	1	3	3	2+1	2+1	1	0.2	3	1	0.1
ساوتومي وبرنسيبي	-	6	-	6	6	3	6	1	3	3	+1	+1	-	-1	-	-	-2
السنغال	-	11	-	11	6	3	6	1	3	4	3+1	2+1	1	0.2	2	1	0.2
سيشيل	-1	10-1	-	11	6	2	6	-	4	3	+1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
سيراليون	-	9	-	9	6	3	6	1	4	3	1+1	1+1	1-3	0.1	1	0.5	...
الصومال	-1	-1	...	...	6	3	6	1	4	2	3+1	2+1	1-3	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	-	9	-	12	7	4	7	5	3	2	8+1	5+1	5-1	1-1	8-1	5-1	1-1
جنوب السودان	-1	8-1	-	8	6	3	6	1	4	2	2+1	2+1	1-3	0.1-2	1-2	0.2-2	...
توغو	-	10	-	5	6	3	6	1	3	4	1+1	1+1	1	0.1	2	1	0.1
أوغندا	-	7	...	...	6	3	7	4	2	4	9+1	6+1	4-3	0.1	9	...	0.2-3
جمهورية تنزانيا المتحدة	-	7	2	7	7	2	7	4	2	4	11+1	8+1	5-2	2	9	2	0.2-1
زامبيا	-1	7-1	-	7	7	4	7	2	3	2	3+1	2+1	2-3	...	3-4	...	...
زمبابوي	-1	7-1	...	...	6	2	7	1	4	2	3+1	2+1	2-2	0.4-4	3-4	1-4	0.1-2

رمز البلد	الأمور المالية										
	ياء	طاء								حاء	زاي
		الإنفاق الحكومي على تعليم كل تلميذ									
		% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي				بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2015 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية					
	إنفاق الأسر المعيشية على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)	التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	الإنفاق الحكومي على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)
		4-5-4								2-أ-1	
	2017										
AGO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BEN	4.8-4i	73-2	11-2	9-2	12-2	1,544-2	229-2	194-2	252-2	18.8-1i	4.0-1i
BWA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BFA	...	123-2	17-2	16-2	1-2	2,095-2	293-2	271-2	13-2	18.0-2	4.1-2
BDI	...	281-4	28-4	12-4	0.3-4	2,363-4	236-4	98-4	2-4	19.9i	4.3i
CPV	...	39	20	17	1	2,607	1,338	1,133	84	16.8	5.2
CMR	...	19-4	...	...	...	627-4	...	...	...	16.4i	3.1i
CAF	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCD	...	...	18-4	...	...	...	377-4	...	...	12.5-4	2.9-4
COM	...	44-3	15-3	17-3	20-3	671-3	229-3	264-3	306-3	15.3-2	4.3-2
COG	...	91-4	...	...	...	5,124-4	...	...	...	8.6-2i	4.6-2i
CIV	2.3-2i	124-2i	23-2i	13-2i	23-2i	4,268-2i	811-2i	463-2i	782-2i	18.7i	4.4i
COD	...	73-4	5-4	7-4	-2	576-4	42-4	57-4	-2	10.8i	1.5i
DJI	...	...	1-1	38-1	...	...	...	...	...	...	...
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ERI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SWZ	...	150-3	33-3	19-3	...	12,426-3	2,736-3	1,596-3	...	24.9-3	7.1-3
ETH	...	265-3	17-2	8-2	4-2	3,699-3	250-2	117-2	53-2	27.1-2	4.7-2
GAB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11.2-3	2.7-3
GMB	...	...	...	12-3	-3	...	...	199-3	-3	10.4-1i	3.1-1i
GHA	...	75-3	26-3	8-3	2-3	3,082-3	1,078-3	326-3	92-3	20.2i	4.5i
GIN	...	95-3	9-3	7-1	...	1,754-3	161-3	144-1	...	14.4	2.2
GNB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16.2-4	1.1-4
KEN	...	75-2	...	11-2	1-2	2,184-2	...	313-2	40-2	16.9i	5.2i
LSO	...	...	31+1	22+1	...	...	940+1	649+1	...	...	6.4+1
LBR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7.0i	3.8i
MDG	...	38-1	...	...	...	564-1	...	...	...	17.0-2i	2.6-2i
MWI	...	...	25-1	9-1	-1	...	289-1	98-1	-1	14.3i	4.0i
MLI	...	165-2	23-2	13-2	2-2	3,373-2	467-2	272-2	41-2	18.2-2	3.8-2
MRT	...	99-1	15-1	11-1	-4	3,764-1	557-1	400-1	-4	9.3-1i	2.6-1i
MUS	...	10	32	16	3	2,009	6,588	3,243	570	19.9	5.0
MOZ	...	145-4	44-4i	13-4i	...	1,597-4	484-4i	141-4i	...	19.0-4	5.5-4
NAM	-3	79-3	...	...	...	8,119-3	...	...	...	7.6-3	3.1-3
NER	...	304-2	64-2	22-2	59-2	2,937-2	621-2	214-2	574-2	16.6i	4.5i
NGA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RWA	...	111-2i	38-1i	6-1i	17-1i	1,897-2i	693-1i	102-1i	311-1i	11.1i	3.2i
STP	0.2-3i	41-3	8-3	12-3	12-3	1,267-3	258-3	359-3	379-3	16.0-1	5.1-1
SEN	...	191-1	15-1	16-1	2-1	4,831-1	386-1	398-1	52-1	21.6i	6.2i
SYC	-1	71-1	15-1	14-1	12-1	19,298-1	4,176-1	3,875-1	3,305-1	11.7-1	4.4-1
SLE	...	...	14	5	-	...	213	71	-	19.8	4.6
SOM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ZAF	...	47	20	18	6	6,053	2,529	2,281	819	18.7	6.1
SSD	...	...	13-1	5-1	0.4-1	...	...	...	...	1.0	1.0
TGO	...	77	...	16-1	5-2	1,179	...	243-1	77-2	16.0-1	5.1-1
UGA	3.9-3	...	...	6-3	-3	...	...	100-3	-3	12.1i	2.6i
TZA	...	...	...	10-3	10-3	...	...	250-3	241-3	17.3-3	3.5-3
ZMB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ZWE	...	225-4	31-4	20-4	6-4	4,621-4	637-4	401-4	122-4	30.0-3	7.5-3

الجدول 1: تابع

	ألف	باء	جيم	دال				هاء				واو			
	الإلزامي	المجاني		المدة (السنوات)				السكان في السن المدرسية (000,000)				القيد (000,000)			
	سنة (1) للتعليم قبل الابتدائي	9 سنة للتعليم الابتدائي-الثانوي	سنة (1) للتعليم قبل الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي-الثانوي	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر التنمية المستدامة	5-2-4	7-1-4	5-2-4	7-1-4													
السنة المرجعية	2017																
شمال أفريقيا وغرب آسيا																	
الجزائر	-	10	1	12	6	1	5	4	3	1	4+1	4+1	3	...	4	...	2
أرمينيا	-	12	3	12	6	3	4	5	3	0.1	0.3+1	0.2+1	0.2	0.1	0.2	0.2-2	0.1
أذربيجان	1	9	3	11	6	4	5	4	3	0.1	1i	1i	1i	0.2	1	1	0.2
البحرين	-	9	-	12	6	3	3	6	3	0.1	0.1+1	0.1+1	0.1	-	0.1	0.1	-
قبرص	1	9	1	12	6	3	3	6	3	-i	0.1i	0.1i	0.1-2i	-2-	0.1-2	0.1-2	-2-
مصر	-	12	-	12	6	2	3	6	3	5	11+1	12+1	8-1	3-1	12	9	3-1
جورجيا	-	9	-	12	6	3	3	6	3	0.2	0.3+1	0.3+1	0.3	0.1	0.3	0.3	...
العراق	-	9	-	12	6	2	3	6	3	2	6+1	5+1	3-2	...	...	...	...
إسرائيل	1-1	12-1	1-1	12-1	6	3	3	6	3	0.5	1+1	1+1	1-1	0.4-1	1-1	1-1	1-1
الأردن	-	10	-	10	6	2	4	6	2	...	...	...	1	0.3	1	1	0.1
الكويت	-	9	-	12	6	2	5	4	3	0.1	0.3+1	0.3+1	0.2	0.1-4	0.3-2	0.3	0.1
لبنان	-	10	-	10	6	3	6	3	3	0.3	1+1	1+1	1	0.2	0.4	1	0.2
ليبيا	-1-	9-1	-2-	9-2	6	2	6	3	3	0.2	1+1	1+1	1-3	...	...	...	...
المغرب	-	9	-	9	6	2	6	3	3	1	4+1	4+1	3	1	3	4	1
عُمان	-	-	-	12	6	2	6	3	3	0.1	0.3+1	0.4+1	0.3-1	0.1-1	0.3	0.4	0.1
فلسطين	-	10	1	12	6	2	4	6	2	0.3	1+1	1+1	1	0.2	1	0.5	0.1
قطر	-	9	-	9	6	3	6	3	3	0.1	0.1+1	0.1+1	0.2	-	0.1	0.1	-
المملكة العربية السعودية	-1-	9-1	-1-	12-1	6	3	3	6	3	2	3+1	3+1	2-1	2-1	3-3i	4-1	0.4-1
السودان	-1-	8-1	-3-	11-2	6	2	2	6	2	2	5+1	6+1	4-2	1-2	2-1	5-1	1-1
الجمهورية العربية السورية	-	9	3	12	6	3	3	6	3	1	3+1	3+1	2-1	1-1	2-4	2-4	0.1-4
تونس	-1-	9-1	-1-	11-1	6	3	6	3	4	1	1+1	1+1	1	0.3	1-1	1-1	0.3-1
تركيا	-	12	3	12	6	3	4	4	4	4	11+1	5+1	6-1	7-1	11-1	5-1	1-1
الإمارات العربية المتحدة	-1-	6-1	-1-	12-1	6	2	5	4	3	0.2	1+1	0.5+1	0.4-1	0.2-1	0.4-1	0.5-1	0.2-1
اليمن	-1-	9-1	-1-	9-1	6	3	6	3	3	2	4+1	4+1	3-3	...	2-1	4-1	-1-
وسط وجنوب آسيا																	
أفغانستان	-	9	1	12	7	1	6	3	3	1	5+1	6+1	3-2	...	6	4	0.3-3
بنغلاديش	1+1	5+1	1+1	...	6	3	5	3	4	9	23	16	16	4	17	15	3
بوتان	-	-	-	11	6	2	7	4	2	-	0.1+1	0.1+1	0.1-3	-	0.1	0.1	-4-
الهند	-1-	8-1	-1-	8-1	6	3	5	3	4	74	177+1	126+1	120-1	10-1	146-1	132-1	32-1
جمهورية إيران الإسلامية	-	9	-	9	6	1	6	2	4	1	6+1	8+1	6	1-2	8-2	6-2	4-1
كازاخستان	-	9	4	11	7	4	4	5	2	2	2+1	1+1	1	1	1	2	1
قيرغيزستان	1	9	4	11	7	4	4	5	2	1	1+1	0.5+1	1	0.2	1	1	0.2
الملديف	-	-	-	12	6	3	7	3	2	-	-+1	-+1	-3-	-3-	-	...	-3-
نيبال	-	-	-	8	5	2	5	3	4	1+1	3+1	3+1	3	1	4	3i	0.4
باكستان	-	12	-	12	5	2	5	3	4	10	23+1	28+1	19	8	22	13	2
سري لانكا	-	11	-	13	5	1	5	4	4	0.3	2+1	3+1	2	0.3-1	2	3	0.3
طاجيكستان	-	9	4	11	7	4	4	5	2	1	1+1	1+1	1	0.1	1	1-4	0.3
تركمانستان	-1-	12-1	3-1	12-1	6	3	4	6	2	0.4	0.4+1	0.4+1	1-3	0.2-3	0.4-3	1-3	-3-
أوزبكستان	-	12	4	12	7	4	4	5	3	3	2+1	4+1	3	1	2	4	0.3
شرق وجنوب شرق آسيا																	
بروني دار السلام	-	9	...	...	6	3	6	2	5	-	-+1	-+1	-	-	-	-	-
كمبوديا	-	-	-	9	6	3	6	3	3	1	2+1	2+1	2	0.2	2	...	0.2
الصين	-	9	-	9	6	3	6	3	3	51	99+1	94+1	87	44	100	83	44
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	1+1	11+1	1+1	11+1	6	2	5	3	3	1+1	2+1	2+1	2+1	...	2+1	2-2	1+1
هونغ كونغ، الصين	-	9	-	12	6	3	6	3	3	0.2	0.3+1	0.3+1	0.4	0.2	0.4	0.4	0.3
إندونيسيا	-	9	-	12	7	2	6	3	3	10	28+1	28+1	22	6	29	24	8
اليابان	-	9	-	9	6	3	6	3	3	3	7+1	7+1	6-1	3-1	7-1	7-1	4-1
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	-	5	-	5	6	3	5	4	3	0.5	1+1	1+1	1	0.2	1	1	0.1
ماكاو، الصين	1	9	3	12	6	3	6	3	3	-	-+1	-+1	-	-	-	-	-
ماليزيا	-	6	-	11	6	2	6	3	3	1+1	3+1	3+1	3+1	1	3	3	1
منغوليا	-	12	-	12	6	4	5	4	3	0.3	0.3+1	0.3+1	0.2	0.2	0.3	...	0.2
ميانمار	-	5	-	5	5	2	5	4	2	2	5+1	5+1	5	0.2	5	4	1
الفلبين	1	10	1	10	6	1	6	1	1	2	13+1	8+1	10	2-1	14-1	7-1	4
جمهورية كوريا	-	9	3	9	6	3	6	3	3	1	3+1	3+1	3-1	1-1	3-1	3-1	3-1
سنغافورة	-	6	...	...	6	3	6	2	2	0.1-1i	0.2-1i	0.2-1i	0.2-1i	...	0.2-1	0.2-1	0.2-1
تايلاند	-	9	-	12	6	3	6	3	3	2	5+1	5+1	5	2	5	6	2-1
تيمور - ليشتي	-	9	-	9	6	3	6	3	3	0.1	0.2+1	0.2+1	0.1-3	-	0.2	0.1	...
فيتنام	1	9	1	5	6	3	5	4	3	5	7+1	9+1	8	4	8	...	2-1

رمز البلد	الأمور المالية										
	ياء	طاء								حاء	زاي
	إنفاق الأسر المعيشية على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)	الإنفاق الحكومي على تعليم كل تلميذ								حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	الإنفاق الحكومي على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)
		% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي				بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2015 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية					
		التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	1-أ-2	
	4-5-4										
	2017										
DZA	...	...	...	...	-	...	...	...	-	...	...
ARM	...	10-1	15-3	11-1	15-1	848-1	1,235-3	979-1	1,289-1	10.2-1	2.8-1
AZE	1.0-1	23-1	22-1	...	26-1	3,972-1	3,765-1	...	4,370-1	8.2-1	2.9-1
BHR	1.1-1	21-4	18-2	11-2	...	9,742-4	8,190-2	5,222-2	...	7.5-1	2.7-1
CYP	1.4-2	29-2	39-2	32-2	13-2	9,229-2	12,420-2	10,149-2	3,962-2	16.3-2	6.4-2
EGY	...	...	14	10	10	...	1,520	1,085	1,117	...	...
GEO	0.1	10	...	...	...	1,032	...	...	...	13.0	3.8
IRQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ISR	1.2-2	19-2	19-2	21-2	13-2	6,941-2	6,721-2	7,695-2	4,599-2	15.0-2	5.9-2
JOR	...	23	17	13	2	2,024	1,506	1,179	140	11.7	3.5
KWT	...	...	18-3i	15-3	17-3	...	13,773-3i	11,450-3	13,364-3	...	...
LBN	...	18-4	6-4	...	...	2,714-4	891-4	...	...	8.6-4	2.5-4
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAR	...	-+1	...	20-4	-+1	-+1	...	1,457-4	-+1	...	...
OMN	-	42-1	35	31	-1	18,033-1	14,100	12,361	-1	16.0	6.7
PSE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.9
QAT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8.9	2.9
SAU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SDN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SYR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUN	...	55-2	53-2	...	...	6,328-2	6,057-2	...	...	22.9-2	6.6-2
TUR	0.7-2	32-2	12-2	14-2	...	7,991-2	2,865-2	3,563-2	...	12.8-2	4.3-2
ARE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
YEM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AFG	...	41-3	11	10	-	807-3	205	186	-	15.7i	3.9i
BGD	...	31-1	10-1	...	-1	1,090-1	360-1	...	-1	11.4-1	1.5-1
BTN	...	55-3	32-2	14-3	-2	4,067-3	2,489-2	1,031-3	-2	24.0i	7.1i
IND	...	49-4	17-4	10-4	10-4	2,500-4	855-4	497-4	533-4	14.1-4	3.8-4
IRN	...	18-1	15-2	8-2	1-2	3,185-1	2,594-2	1,363-2	143-2	20.0	3.8
KAZ	0.5-1	10-1	21-1	...	7-1	2,471-1	5,295-1	...	1,778-1	13.9-1	3.0-1
KGZ	1.1-1	5-1	35-1	...	29-1	171-1	1,240-1	...	1,019-1	18.5i	7.2i
MDV	...	30-3	...	15-1	9-1	4,375-3	...	2,291-1	1,342-1	11.1-1	4.3-1
NPL	...	25-2	11-2i	13-2	2-2	607-2	263-2i	311-2	52-2	15.9i	5.1i
PAK	...	28	11-1	10-1	11-1	1,431	537-1	473-1	559-1	13.8	2.8
LKA	...	26	10	10	-1	3,286	1,292	1,257	-1	14.5	2.5
TJK	...	20-2	...	...	28-2	557-2	...	...	783-2	16.4-2	5.2-2
TKM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UZB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19.2i	6.4i
BRN	...	32-1	24-1	9-1	1-1	25,250-1	18,700-1	7,018-1	806-1	11.4-1	4.4-1
KHM	...	...	...	5-3	3-3	...	...	177-3	99-3	9.1-3	1.6-3
CHN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HKG	...	23	22	15	7	13,210	12,726	8,566	3,956	17.8	3.3
IDN	3.4-2	20-3	11-2	13-2	3-3	2,081-3	1,161-2	1,465-2	293-3	20.5-2	3.6-2
JPN	...	...	...	...	...	8,499-1	9,521-1	8,785-1	3,505-1	9.1-1	...
LAO	...	20-3	12-3	9-3	8-3	1,167-3	719-3	522-3	489-3	12.2-3	2.9-3
MAC	0.4-1	23-1	40-1	...	...	24,134-1	41,504-1	...	...	13.5-1	3.1-1
MYS	...	26-1	22-1	16-1	5-1	7,202-1	5,879-1	4,484-1	1,482-1	20.7-1	4.8-1
MNG	0.2-2	3	...	13	14	393	...	1,623	1,705	13.5	3.8
MMR	...	17	11	8	3	...	...	...	...	10.2	2.2
PHL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KOR	0.9-2	15-2	29-2	30-2	26-2	5,128-2	9,585-2	10,204-2	8,804-2	...	5.3-2
SGP	...	21-4	...	...	...	17,094-4	...	...	...	20.0-4	2.9-4
THA	...	18-4	18-4	23-4	...	2,859-4	2,831-4	3,667-4	...	19.1-4	4.1-4
TLS	...	...	8-3	9-3	2-3	...	545-3	574-3	158-3	6.7-3	2.7-3
VNM	1.9-4	34-4	...	21-4	23-4	1,846-4	...	1,140-4	1,226-4	18.5-4	5.7-4

الجدول 1: تابع

	نُظم التعليم															
	ألف		باء		جيم	دال			هاء				واو			
	الإلزامي		المجاني			المدة (السنوات)			السكان في السن المدرسية (000,000)				القيد (000,000)			
	سنة (1) للتعليم قبل الابتدائي	9 سنة للتعليم الابتدائي-الثانوي	سنة (1) للتعليم قبل الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي-الثانوي	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر التنمية المستدامة	5-2-4	7-1-4	5-2-4	7-1-4													
السنة المرجعية	2017																
أوقيانيا																	
أستراليا	-	10	1	13	5	1	7	4	2	0.3	2+1	2+1	1-1	2-1	3-1	2-1
جزر كوك	-	12	2	13	5	2	6	4	3	-i	+i-i	+i-i	-i-i	-1	-1	...
فيجي	-	-	...	...	6	3	6	4	3	0.1	0.1+1	0.1+1	0.1-1	...	0.1-1	...
كيريباتي	-	9	-	9	6	3	6	3	4	-	+1-3	+1-1	-1-3	-1	-	...
جزر مارشال	1-1	12-1	1-1	12-1	6	2	6	4	2	-	+1-1	+1-1	-1-1	-1	-1	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	-1	-1	-1	8-1	6	3	6	2	4	-	+1-3	+1-1	-2-3	-2	-2	...
ناورو	2-1	12-1	2-1	12-1	6	3	6	4	2	-i	+i-3i	+i-1i	-1-3i	-1	-1	...
نيوزيلندا	-	10	2	13	5	2	6	4	3	0.1	0.4+1	0.4+1	0.3-1	0.1-1	0.4-1	0.5-1	0.3-1
نيوي	-1	11-1	1-1	12-1	5	1	6	4	3	-i	+i-1i	+i-1i	-1-1i	-1	-1	-2	...
بالاو	-1	12-1	-1	12-1	6	3	6	2	4	-i	+i-3i	+i-1i	-3-3i	-3	-3	-3	-4
بابوا غينيا الجديدة	-1	-1	...	...	7	4	6	2	4	1	1+1	1+1	1-3	0.4-1	1-1	1-1	...
ساموا	-	8	-	8	5	2	6	2	5	-	+1-3	+1-1	-3-3	-	-	-	...
جزر سليمان	-1	-1	...	...	6	3	6	3	4	-	0.1+1	0.1+1	0.1-3	0.1	0.1	...	...
توكيلاو	-1	11-1	...	...	5	2	6	4	3	-i	+i-3i	+i-1i	-3-3i	-1	-1	-1	...
تونغا	2-1	13-1	-1	8-1	6	2	6	5	2	-	+1-3	+1-1	-3-3	-2	-2	-2	...
توفالو	-1	8-1	...	...	6	3	6	4	3	-i	+i-3i	+i-1i	-3-3i	-1	-1	-1	...
فانواتو	-	-	...	...	6	2	6	4	3	-	+1-3	+1-1	-3-3	-2	-2	-2	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي																	
أنغويلا	-	12	-	12	5	2	7	3	2	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	-	11	-	11	5	2	7	3	2	-	+1-1	+1-1	-1-2	-2	-2	-2	...
الأرجنتين	2	12	3	12	6	3	6	3	3	2	4+1	4+1	3-1	2-1	5-1	5-1	3-1
آروبا	2	11	1	11	6	2	6	2	3	-	+1-2	+1-1	-2-3	-3	-3	...	-2
البهاما	-	12	2-2	12	5	2	6	3	3	-	+1-2	+1-1	-2-3	-1	-1	-1	...
بربادوس	-	11	2	11	5	2	6	3	2	-	+1-2	+1-1	-2-3	-	-	-	...
بليز	-	8	2	12-2	5	2	6	4	2	-	+1-3	+1-1	-3-3	0.1	-	1	-
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	2	12	2	12	6	2	6	2	4	0.5	1+1	1+1	1-2	0.3	1	1	...
البرازيل	2	12	2	12	6	2	5	4	3	5-1i	14-1i	23-1i	16-1i	5-1	16-1	24-1	8-1
جزر فيرجين البريطانية	-	12	-	12	5	2	7	3	2	-1i	-1i-1i	-1i-1i	-1i-1i	-	-	-	-1
جزر كايمان	1	11	2	12	5	2	6	3	3	...	...	...	...	+1	+1	+1	...
شيلي	1	12	1	12	6	3	6	2	4	1	1+1	2+1	1-1	1-1	1-1	2-1	1-1
كولومبيا	1	9	3	11	6	3	5	4	2	2	4+1	5+1	4	...	4	5	2
كوستاريكا	2	11	2	11	6	2	6	3	2	0.1	0.4+1	0.4+1	0.4	0.1-1	0.5-1	0.5-1	0.2
كوبا	-	9	3	12	6	3	6	3	3	0.4	1+1	1+1	1-1	0.4	1	1	0.2-1
كوراساو	2	12	...	...	6	2	6	2	4	-	+1-3	+1-1	-3-3	...	-4	-4	-4
دومينيكا	-	12	-	12	5	2	7	3	2	-	+1-2	+1-1	-2-3	-1	-1	-2	...
الجمهورية الدومينيكية	3	12	3	12	6	3	6	2	4	1	1+1	1+1	1	0.3-1	1-1	1-1	1
إكوادور	3	12	3	12	6	3	6	3	3	1	2+1	2+1	1-1	1	2	2	1-2
السلفادور	3	9	3	12	7	3	6	3	3	0.3	1+1	1+1	1-1	0.2	1	1	0.2-1
غرينادا	-	12	2	12	5	2	7	3	3	-	+1-2	+1-1	-2-2	-	-	-	-
غواتيمالا	1	9	3	11	7	2	6	3	2	1	2+1	2+1	2-2	1-1	2-1	1-1	0.4-2
غيانا	-	6	-	6	6	3	6	3	2	-	0.1+1	0.1+1	0.1-2	...	...	...	...
هايتي	-	6	-	6	6	3	6	3	4	1	1+1	2+1	1-2	...	...	...	...
هندوراس	1	11	3	11	6	3	6	3	2	1	1+1	1+1	1-2	0.2	1	1	0.2-2
جامايكا	-	6	...	...	6	3	6	3	2	0.1	...	0.2+1	0.3	0.1	0.2	0.2	0.1-2
المكسيك	2	12	2	12	6	3	6	3	3	7	14+1	14+1	12-1	0.1-1	14-1	14-1	4-1
مونتسيرات	-	12	-	12	5	2	7	3	2	...	...	...	...	...	-	-	...
نيكاراغوا	1	6	-	9	6	2	6	3	3	0.4	1+1	1+1	1-2	...	...	...	...
بنما	2	9	2	12	6	2	6	3	3	0.2	0.4+1	0.4+1	0.3-2	0.1-1	0.4-1	0.3-1	0.2-2
باراغواي	1	12	3	12	6	3	6	3	3	0.4	1+1	1+1	1-2	0.2-1	1-1	1-1	...
بيرو	3	11	3	11	6	3	6	3	3	2	4+1	3+1	3	2	4	3	2-1
سانت كيتس ونيفس	-1	12-1	-1	12-2	5	2	7	3	2	...	...	...	...	...	-1	-1	-2
سانت لوسيا	-	10	-	10	5	2	7	3	2	-	...	+1	-	-	-	-	-
سانت فنسنت وغرينادين	-	12	2	12	5	2	7	3	2	-	+1-1	+1-1	-1	-	-	-	...
سنت مارتن	2	11	2	11	6	3	6	2	3	...	...	...	...	-3	-3	-3	-2
سورينام	-	6	-2-	6-2	6	2	6	4	3	-	0.1+1	0.1+1	-2-2	-	0.1	0.1-2	...
ترينيداد وتوباغو	-1	6-1	...	...	5	2	7	3	2	-	0.1+1	0.1+1	0.1-2	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	2-1	11-1	...	...	6	2	6	3	2	...	...	...	...	-2	-2	-2	-2
أوروغواي	2	12	2	12	6	3	6	3	3	0.1	0.3+1	0.3+1	0.3-2	0.1-1	0.3-1	0.3-1	0.1-2
جمهورية فنزويلا البوليفارية	3	11	3	12	6	3	6	3	2	2	4+1	3+1	3-2	1	3	2	...

رمز البلد	الأمور المالية										
	ياء	طاء								حاء	زاي
	إنفاق الأسر المعيشية على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)	الإنفاق الحكومي على تعليم كل تلميذ								حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	الإنفاق الحكومي على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)
		% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي				بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2015 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية					
		التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	1-أ-2	
		4-5-4									
	2017										
AUS	1.2-2	22-2	17-2	19-2	11-2	9,954-2	7,947-2	8,711-2	4,861-2	14.1-2	5.3-2
COK	...	...	10-4	10-4	10-4	...	...	...	...	11.6-3	4.7-1
FJI	...	...	...	13-4	...	...	...	1,048-4	...	14.3-4	3.9-4
KIR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MHL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22.3-2	12.5-2
NRU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	0.7-1	27-1	21-1	19-1	18-1	10,159-1	7,946-1	7,301-1	6,882-1	18.3-1	6.3-1
NIU	-1	-	...	...	...	-	...	...	...	...	...
PLW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PNG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
WSM	...	...	13-1	9-1	2-1	...	763-1	525-1	101-1	10.5-1	4.1-1
SLB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VUT	...	...	21-2	13-2	0.1-2	...	613-2	395-2	3-2	11.8	4.0
AIA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARG	0.8-1	16-1	22-1	15-1	13-1	3,217-1	4,319-1	3,045-1	2,504-1	13.5-1	5.6-1
ABW	...	143-2	...	17-3	13-3	...	...	...	...	22.9-2	6.1-2
BHS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	1.6	...	28-1	21-1	...	...	4,842-1	3,584-1	...	12.9	4.7
BLZ	-1	30	27	16	16	2,517	2,237	1,338	1,345	21.7	7.1
BOL	...	...	18-3	23-3	12-3	...	1,219-3	1,582-3	794-3	16.8-3	7.1-3
BRA	...	33-2	22-2	20-2	...	5,211-2	3,395-2	3,163-2	...	16.2-2	6.2-2
VGB	...	49-2	17-2	9-2	0.1-2	...	...	...	...	...	6.3-2
CYM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	1.2-2	20-1	18-1	18-1	18-1	4,503-1	4,166-1	4,123-1	4,051-1	21.2-1	5.4-1
COL	2.3	16	17	18	...	2,301	2,466	2,549	...	15.3	4.4
CRI	2.2-4	39	24-1	25-1	18-1	6,439	3,868-1	4,001-1	2,928-1	30.2	7.4
CUB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CUW	...	18-4	23-4	10-4	...	...	...	...	...	...	4.9-4
DMA	...	...	19-2	15-2	3-2	...	2,076-2	1,619-2	303-2	10.5-2	3.4-2
DOM	...	...	15-1	16-1	8-2	...	2,271-1	2,410-1	1,135-2	...	...
ECU	...	52-2	5-1	9-1	25-1	6,004-2	590-1	1,038-1	2,801-1	12.8-2	5.0-2
SLV	3.9-1	11-1	15-1	16-1	10-1	826-1	1,130-1	1,221-1	735-1	16.1-1	3.8-1
GRD	...	12-1	28-1	48-1	6-1	1,631-1	3,941-1	6,662-1	844-1	42.8-1	10.1-1
GTM	...	18-2	5-1	11-1	11-1	1,402-2	402-1	870-1	846-1	23.1	2.8
GUY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-
HTI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13.1-1	2.4-1
HND	...	40-2	20-4	21-4	16-4	1,852-2	890-4	938-4	692-4	21.7	6.0
JAM	...	36-2	27	23	5	3,040-2	2,303	1,981	462	18.4	5.2
MEX	1.2-2	38-2	16-2	15-2	...	6,485-2	2,696-2	2,569-2	...	19.0-2	5.2-2
MSR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17.9-1	4.3
PAN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRY	...	...	15-1	15-1	15-1	...	1,463-1	1,426-1	1,381-1	18.2-1	4.5-1
PER	3.1	11-1	15	12	12	1,364-1	1,991	1,542	1,619	18.1	3.9
KNA	...	7-2	20-1	6-2	14-2	1,699-2	5,118-1	1,519-2	3,660-2	8.6-2	2.8-2
LCA	...	...	25-1	11	3-2	...	3,236-1	1,440	445-2	22.4-1	5.7-1
VCT	...	...	20	18	3-2	...	2,269	2,028	356-2	18.6	5.8
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14.3-2	3.3-2
URY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VEN	...	...	15-2	19-2	18-2	...	...	...	...	...	...

الجدول 1: تابع

	ألف	باء	جيم	دال				هاء				واو			
	نُظم التعليم														
	الإلزامي	المجاني	السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي	المدة (السنوات)				السكان في السن المدرسية (000,000)				القيد (000,000)			
	سنة (1) للتعليم قبل الابتدائي	9 سنة للتعليم الابتدائي-الثانوي	سنة (1) للتعليم قبل الابتدائي	12 سنة للتعليم الابتدائي-الثانوي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر التنمية المستدامة	5-2-4	7-1-4	5-2-4	7-1-4												
السنة المرجعية	2017															
أوروبا وأمريكا الشمالية																
ألبانيا	-	9	3	12	6	3	5	4	3	0.2+1	0.3+1	0.2	0.1	0.2	0.3	0.1
أندورا	-	11	-	10	6	3	6	4	2	...	...	...	...	-	-	-
النمسا	1	12	3	12	6	3	4	4	4	0.2+1	1-1	0.3-1	0.3-1	0.4-1	1-1	0.4-1
بيلاروس	-	9	-	11	6	3	4	5	2	0.4+1	1+1	0.3	0.3	0.4	1	0.4
بلجيكا	-	12	3	12	6	3	6	2	4	1+1	1+1	0.4	0.5-1	1-1	1-1	1-1
برمودا	-	13	1	13	5	1	6	3	4	-+1	-+1	-	-2	-2	-2	-2
البوسنة والهرسك	-	9	-	9	6	3	5	4	4	...	...	...	...	0.2	0.3	0.1
بلغاريا	2	9	4	12	7	4	4	4	4	0.5+1	0.3+1	0.3	0.2-1	0.3-1	0.5-1	0.3-1
كندا	-	10	1	12	6	2	6	3	3	2+1	2+1	1	...	2-1	3-1	2-li
كرواتيا	-	8	-	8	7	4	4	4	4	0.3+1	0.2+1	0.2	0.1-1	0.2-1	0.3-1	0.2-1
تشيكيا	-	9	-	13	6	3	5	4	4	1+1	1+1	0.3	0.4-1	1-1	1-1	0.4-1
الدنمارك	-	10	-	7	6	3	7	3	3	0.4+1	0.5+1	0.2	0.2-1	0.5-1	1-1	0.3-1
إستونيا	-	9	4	12	7	4	6	3	3	0.1+1	0.1+1	0.1	...	0.1-1	0.1-1	0.1-1
فنلندا	1	9	1	12	7	4	6	3	3	0.4+1	0.4+1	0.2	0.2-1	0.4-1	1-1	0.3-1
فرنسا	-	10	3	12	6	3	5	4	3	4i	6i	2i	3-1	4-1	6-1	2-1
ألمانيا	-	13	-	13	6	3	4	6	3	3+1	7+1	2	2-1	3-1	7-1	3-1
اليونان	-	9	2	12	6	3	6	3	3	1+1	1+1	0.3	0.2-1	1-1	1-1	1-1
المجر	3-1	10-1	3-1	12-1	7	4	4	4	4	0.4+1	1+1	0.4	0.3-1	0.4-1	1-1	0.3-1
آيسلندا	-	10	...	...	6	3	7	3	4	-+1	-+1	-	-1	-1	-1	-1
آيرلندا	-1	10-1	...	...	5	1	8	3	2	1i	0.3i	0.1i	0.1-1	1-1	0.4-1	0.2-1
إيطاليا	-1	12-1	-1	8-1	6	3	5	3	5	3+1	4+1	2	2-1	3-1	5-1	2-1
لاتفيا	2	9	4	12	7	4	6	3	3	0.1i	0.1i	0.1i	0.1-1	0.1-1	0.1-1	0.1-1
ليختنشتاين	1-1	8-1	...	...	7	2	5	4	3	-i	-i	-i	-1	-1	-1	-1
ليتوانيا	-1	9-1	-1	11-1	7	4	6	2	2	0.1i	0.2i	0.1i	0.1-1	0.1-1	0.3-1	0.1-1
لكسمبرغ	2	10	2	13	6	3	6	3	4	-+1	-+1	-	-1	-1	-1	-1
مالطة	-1	11-1	2-1	13-1	5	2	6	3	4	-+1	-+1	-	-1	-1	-1	-1
موناكو	-	11	3	12	6	3	5	4	3	...	...	...	...	-	-	-
الجبل الأسود	-	9	-	9	6	3	5	4	4	-+1	0.1+1	-	-	-	0.1	-
هولندا	1-1	11-1	...	...	6	3	6	3	3	1+1	1+1	1	1-1	1-1	2-1	1-1
النرويج	-	10	-	10	6	3	7	3	3	0.4+1	0.4+1	0.2	0.2-1	0.4-1	0.4-1	0.3-1
بولندا	1	9	4	12	7	4	6	3	3	2+1	2+1	2	1-1	2-1	2-1	2-1
البرتغال	-1	9-1	-1	9-1	6	3	6	3	3	1+1	1+1	0.3	0.3-1	1-1	1-1	0.3-1
جمهورية مولدوفا	-	11	4	12	7	4	4	5	2	0.2i	0.3i	0.2i	0.2i	0.1	0.2	0.1
رومانيا	-	10	3	13	6	3	5	4	4	1+1	2+1	1	1-1	1-1	2-1	1-1
الاتحاد الروسي	-1	11-1	4-1	11-1	7	4	5	4	2	6+1	10+1	7	6-1	6-1	10-1	6-1
سان مارينو	-1	10-1	-1	13-1	6	3	5	3	5	-i	-i	-i	-3i	...	...	...
صربيا	-	8	-	12	7	4	4	4	4	0.3+1	1i	0.3i	0.4i	0.2	1	0.3
سلوفاكيا	-1	10-1	1-1	13-1	6	3	4	5	4	0.2+1	0.5+1	0.2	0.3-1	0.2-1	0.4-1	0.2-1
سلوفينيا	-	9	-	9	6	3	6	3	4	0.1+1	0.1+1	0.1	0.1-1	0.1-1	0.1-1	0.1-1
إسبانيا	-	10	3	10	6	3	6	3	3	3+1	3+1	1	2-1	3-1	3-1	2-1
السويد	-	9	-	9	7	4	6	3	3	1+1	1+1	0.5	0.5-1	1-1	1-1	0.4-1
سويسرا	2-1	9-1	2-1	9-1	7	2	6	3	4	0.5+1	0.2+1	0.2	0.2-1	0.5-1	1-1	0.3-1
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	-1	13-1	-1	13-1	6	3	5	4	4	0.1+1	0.2+1	0.1	-2	0.1-2	0.2-2	0.1-2
أوكرانيا	-1	11-1	-1	11-1	6	3	4	5	2	2-3	3-3	1-3	1	2	2	2
المملكة المتحدة	-1	11-1	2-1	13-1	5	2	6	3	4	5+1	5+1	2	2-1	5-1	8-1	2-1
الولايات المتحدة الأمريكية	1	12	1	12	6	3	6	3	3	25-1i	25-1i	12-1i	9-1	25-1	25-1	19-1

رمز البلد	الأمور المالية										
	ياء	طاء								حاء	زاي
	إنفاق الأسر المعيشية على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)	الإنفاق الحكومي على تعليم كل تلميذ								حصة التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي (%)	الإنفاق الحكومي على التعليم (% من الناتج المحلي الإجمالي)
		% من نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي				بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2015 مع مراعاة تكافؤ القوة الشرائية					
		التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	التعليم العالي	التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	التعليم قبل الابتدائي	1-أ-2	
	4-5-4										
	2017										
ALB	2.1-1	9	4	22	-	1,074	510	2,643	-	7.5	2.2
AND	...	24	14	13	13	...	...	...	...	19.0	3.2
AUT	0.1-2	36-2	27-2	23-2	17-2	17,938-2	13,605-2	11,567-2	8,671-2	10.7-2	5.5-2
BLR	0.2	18	36	...	32	3,297	6,561	...	5,915	11.1	4.8
BEL	0.2-2	32-2	...	...	17-2	14,677-2	...	...	7,781-2	12.2-2	6.5-2
BMU	...	19-3	12-2	8-2	18-2	...	...	...	...	7.8	1.5
BIH	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BGR	-4-	16-4	22-4	22-4	32-4	2,741-4	3,705-4	3,812-4	5,424-4	11.4-4	4.0-4
CAN	...	37-1	...	18-2	...	16,709-1	...	8,019-2	...	...	...
HRV	...	26-4	...	...	...	5,659-4	...	...	...	9.5-4	4.6-4
CZE	0.3-2	21-2	24-2	15-2	15-2	7,025-2	7,921-2	5,003-2	4,942-2	13.9-2	5.8-2
DNK	...	43-3	31-3	25-3	35-4	20,806-3	15,021-3	12,087-3	16,508-4	13.8-3	7.6-3
EST	0.3-2	34-2	18-2	18-2	6-4	9,642-2	5,195-2	5,138-2	1,680-4	13.0-2	4.7-2
FIN	...	35-2	26-2	22-2	22-2	14,536-2	10,874-2	9,269-2	9,453-2	12.5-2	7.1-2
FRA	0.4-2	33-2	26-2	18-2	18-2	13,373-2	10,731-2	7,115-2	7,302-2	9.7-2	5.5-2
DEU	...	34-2	23-2	18-2	17-2	16,263-2	11,016-2	8,385-2	7,951-2	11.0-2	4.8-2
GRC	...	9-2	23-2	20-2	17-2	2,456-2	6,029-2	5,247-2	4,472-2	...	...
HUN	...	21-2	21-2	19-2	24-2	5,564-2	5,545-2	4,890-2	6,372-2	9.2-2	4.6-2
ISL	0.3-2	25-2	21-2	23-2	22-2	12,053-2	9,896-2	11,087-2	10,456-2	18.2-2	7.7-2
IRL	...	18-2	16-2	12-2	4-2	12,639-2	11,293-2	8,138-2	3,050-2	13.1-2	3.7-2
ITA	0.7-2	25-2	23-2	22-2	18-2	9,255-2	8,390-2	7,961-2	6,552-2	8.1-2	4.1-2
LVA	0.6-2	24-2	25-2	26-2	21-2	5,864-2	6,089-2	6,472-2	5,119-2	14.1-2	4.9-2
LIE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LTU	0.4-2	19-2	17-2	18-2	16-2	5,331-2	4,908-2	5,274-2	4,519-2	12.3-2	3.9-2
LUX	0.1-2	42-2	19-2	19-2	19-2	43,392-2	19,697-2	19,982-2	19,721-2	9.4-2	3.9-2
MLT	0.7-2	45-2	30-2	23-2	25-2	16,081-2	10,695-2	8,261-2	8,819-2	13.2-2	5.3-2
MCO	-3-	...	...	...	...	...	...	...	...	7.0	1.4-1
MNE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NLD	-2-	33-2	23-2	17-2	12-2	16,522-2	11,352-2	8,412-2	5,761-2	12.0-2	5.4-2
NOR	...	37-2	26-2	22-2	19-2	23,037-2	16,271-2	13,275-2	11,443-2	15.7-2	7.6-2
POL	0.6-2	28-2	22-2	24-2	19-2	7,476-2	5,880-2	6,289-2	5,088-2	11.6-2	4.8-2
PRT	1.0-2	26-2	28-2	23-2	15-2	7,821-2	8,178-2	6,648-2	4,574-2	10.1-2	4.9-2
MDA	...	37-1	36-1	39-1	38-1	1,976-1	1,901-1	2,037-1	2,027-1	18.5-1	6.6-1
ROU	...	24-2	16-2	9-2	12-2	5,167-2	3,492-2	1,866-2	2,535-2	9.1-2	3.1-2
RUS	0.3-2	19-2	...	...	...	4,629-2	...	...	...	10.9-2	3.8-2
SMR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SRB	0.9-1	31-1	12-2	47-2	1-2	4,505-1	1,647-2	6,469-2	187-2	9.0-1	3.9-1
SVK	0.6-3	27-2	19-2	21-2	16-2	7,908-2	5,668-2	6,130-2	4,850-2	10.3-2	3.9-2
SVN	0.7-2	23-2	24-2	25-2	19-2	7,094-2	7,512-2	7,718-2	5,923-2	11.2-2	4.8-2
ESP	1.1-2	23-2	19-2	17-2	16-2	7,988-2	6,448-2	6,022-2	5,503-2	9.8-2	4.3-2
SWE	...	43-2	24-2	21-2	28-2	20,658-2	11,301-2	10,222-2	13,459-2	15.5-2	7.6-2
CHE	0.2-2	38-2	24-2	25-2	20-2	24,001-2	15,578-2	15,650-2	12,619-2	15.5-2	5.1-2
MKD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UKR	0.8-1	39-1	26-1	26-1	33-1	3,149-1	2,095-1	2,146-1	2,680-1	12.4-1	5.0-1
GBR	0.9-2	37-1	19-1	26-1	9-1	15,262-1	7,858-1	10,636-1	3,844-1	13.9-1	5.5-1
USA	1.2-3	21-3	23-3	20-2	12-2	11,442-3	12,090-3	10,875-2	6,522-2	13.5-3	5.0-3

الجدول 2: الغاية 4-1 لهدف التنمية المستدامة 4 – التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي
ضمان أن يتمتّع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيّد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030

	ألف						باء			جيم		دال	هاء	واو	زاي	حاء	طاء	ياء
	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس (000,000)			نسبة غير الملتحقين بالمدارس (%)			معدل الإتمام (%)			التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم السن الاعتيادية للصف (%)		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%)	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (%)
مؤشر التنمية المستدامة:				5-1-4			4-1-4			6-1-4				3-1-4			3-1-4	
السنة المرجعية:	2017														2017			
المنطقة	المجموع			المتوسط المرجح										المتوسط المرجح				
	التعليم الابتدائي	من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	من المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	من المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	من المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي							
العالم	64i	61i	138i	9i	16i	36i	85	73	49	9i	11i	104i	91i	90i	91-ni	84i	76i	64i
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	34i	27i	36i	21i	36i	57i	64	37	27	19	26	98i	79i	69i	75-ni	64i	43i	43i
شمال أفريقيا وغرب آسيا	6i	4i	9i	10i	14i	32i	84i	74i	39i	5i	10i	100i	90i	87i	92-ni	86i	73i	68i
شمال أفريقيا	3	1i	4i	11	10i	33i	84	69	36	5i	15i	101	89	89	94-ni	90i	70i	67i
غرب آسيا	3i	3i	5i	10i	17i	31i	83i	81i	41i	4	5	100i	90i	86i	90-ni	83i	76i	69i
وسط وجنوب آسيا	12i	19i	67i	6i	17i	47i	89	77	40	6	...	111i	94i	96i	91-ni	83i	82i	53i
وسط آسيا	0.1	0.3i	1	3	5i	18	100i	99i	...	0.1	0.2	103	97	100	99-ni	95i	96	82
جنوب آسيا	12i	18i	67i	6i	17i	48i	89	76	40	6	...	112i	94i	95i	90-ni	83i	81i	52i
شرق وجنوب شرق آسيا	7i	8i	16i	4i	9i	19i	95	79	58	5i	10i	103	96i	97i	97-ni	91i	90i	81i
شرق آسيا	3i	4i	9i	3i	7i	16i	97	83	61	...	...	102	97i	96i	100-ni	93i	93i	84i
جنوب شرق آسيا	3	4i	7	5	12i	26	90i	69i	48i	5	10	106	95	100	94-ni	88i	84	74
أوقيانيا	0.4i	0.1i	0.4i	9i	4i	23i	...	...	...	17	10	105i	91i	94i	63-ni	96i	78i	77i
أمريكا اللاتينية والكاريبي	3i	3i	7i	5i	7i	23i	91	81	62	7	14	108i	95i	98i	95-ni	93i	79i	77i
الكاريبي	0.2i	0.1i	0.3i	9i	7i	22i	93i	90i	65i	10	13	103i	91i	93i	94	93i	84i	78i
أمريكا الوسطى	1	1	3	4	12	35	93	79	51	5	7	103	96	97	94	88	84	65
أمريكا الجنوبية	2	1	3	5i	...	...	90	82	68	7	16	108i	95i	98i	98i	95i	83i	83i
أوروبا وأمريكا الشمالية	2i	1i	2i	3i	2i	7i	99i	98	87	2i	3	101i	97i	97i	96-ni	98i	91i	93i
أوروبا	1i	1i	2i	2i	2i	7i	...	97	84	0.5i	2i	101i	98i	97i	98-ni	98i	90i	93i
أمريكا الشمالية	1i	0.1i	1i	4i	1i	5i	99	99	92	3	4	101i	96i	...	...	99i	...	95i
البلدان المنخفضة الدخل	24i	21i	27i	20i	36i	60i	59	32	18i	24	28	100i	80i	66i	77-ni	64i	41i	40i
البلدان المتوسطة الدخل	38i	39i	108i	7i	14i	37i	89	76	48	6i	10i	105i	93i	94i	92-ni	86i	80i	63i
الشريحة الدنيا	31i	31i	87i	10i	18i	45i	85	71	41	6	9i	106i	90i	93i	89-ni	82i	77i	55i
الشريحة العليا	7i	8i	21i	4i	7i	21i	96	84	60	6i	11i	103	96i	95i	98-ni	93i	87i	79i
البلدان المرتفعة الدخل	2i	1i	3i	3i	2i	6i	99i	97	86	2	4	103i	97i	98i	96-ni	98i	92i	94i

ألف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، المجموع (بالملايين) والنسبة المئوية من أفراد الفئة العمرية المعنية.
باء معدل إتمام التعليم بحسب المستوى وفقاً لأحدث استقصاء سنوي للفترة 2012-2016 [المصدران: معهد اليونسكو للإحصاء، وتحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية].
جيم النسبة المئوية للتلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم السن الاعتيادية لصفهم الدراسي الحالي بمقدار عامين على الأقل، بحسب المستوى.
دال نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي.
هاء نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (%).
واو نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي (%).
زاي معدل الانتقال الفعلي من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي العام (%).
حاء إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%).
طاء نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%).
ياء إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (%).
كاف إجراء عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم في الصفوف الأولى (الصف الثاني أو الثالث)، أو في الصف الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي أو من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.
لام النسبة المئوية للطلاب الذين بلغوا على الأقل الحد الأدنى للكفاءة في القراءة والرياضيات.

ملاحظات:
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. وتشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية في عام 2017 ما لم يُذكر خلاف ذلك.
وتشمل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول والمتاحة بياناتها، وقد تشمل تقديرات تخص البلدان التي لا تتوفر بيانات حديثة بشأنها.
(-) قيمة معدومة أو ضئيلة.
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير منطبقة.
(± رقم) اختلاف السنة المرجعية (يعني 2- مثلاً أن السنة المرجعية هي 2015 وليست 2017).
(i) بيانات تقديرية و/أو جزئية أو غير شاملة للجميع.

التعلّم												
كاف إجراء عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم						لام بلوغ الحد الأدنى للكفاءة (%)						
الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		الصفوف الأولى		نهاية التعليم الابتدائي		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		
القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	
2-1-4						1-1-4						
2017												
% البلدان						المتوسط المرجح						
85	85	93	93	91	91	...	...	...	...	...	...	
71	68	93	93	95	95	...	...	...	...	...	...	
80i	86i	79i	79i	100	93i	...	...	...	...	...	...	
75	67i	50	50	100	100i	...	...	...	...	...	...	
83i	91i	90i	90i	100	91i	...	...	...	...	...	...	
100i	100i	100	100	89i	88i	...	...	...	...	...	...	
...	...	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	
100	100	100	100	88	86	...	...	...	...	...	...	
100i	100	100i	100i	100i	100i	...	...	...	...	...	...	
...	100	100i	100i	100	100	...	...	...	...	...	...	
100	100	100	100	100i	100i	...	...	...	...	...	...	
100	100	94	94	...	...	...	...	...	...	...	...	
83	84	95	95	74	74	...	...	...	...	...	...	
76	78	94	94	56	56	...	...	...	...	...	...	
100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	
83	83	92	92	83	83	...	...	...	...	...	...	
91i	93i	94	94	98	98	...	...	...	...	...	...	
95i	96i	97	97	97	97	...	...	...	...	...	...	
50	67	50	50	100	100	...	...	...	...	...	...	
76	72	90	90	89	89	...	...	...	...	...	...	
87	87	96	95	96	94	...	...	...	...	...	...	
89	89	94	94	97i	97i	...	...	...	...	...	...	
85	85	98	95	95	92	...	...	...	...	...	...	
85i	89	90	92	90	90	...	...	...	...	...	...	

الجدول 2: تابع

	المشاركة / الإتمام															
	ألف						باء			جيم		دال	هاء	واو	زاي	حاء	طاء	ياء
	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس (000,000)			نسبة غير الملتحقين بالمدارس (%)			معدل الإتمام (%)			التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم السن الاعتيادية للصف (%)		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%)	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (%)
مؤشر التنمية المستدامة:	5-1-4						4-1-4			6-1-4				3-1-4			3-1-4		
السنة المرجعية:	2017														2017				
	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي								
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																			
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	113-2	...	...	...	...	...	...	...
بنين	0.1	0.3-4	0.4-4	3	34-4	59-4	54-3	28-3	10-3	13	30-2	127	97	81-1	84-2	66-4	46-1	41-4	
بوتسوانا	-3-	...	...	10-3	...	...	...	...	...	14-3	33-3	105-3	90-3	69-3	99-4	...	94-3	...	
بوركينا فاسو	1	1i	1i	23	47i	67i	...	...	...	24	61	94	77	64	76-1	53i	37	33i	
بوروندي	-	0.2	0.4	3	29	59	53	26	12	31-1	65	126	97	70	76-1	71	41	41	
كابو فيردي	-	-	-	14	20	34	...	...	...	10	31	96	86	81	99-1	80	74	66	
الكاميرون	0.2i	1-1	1-2	5i	35-1	53-2	74-3	43-3	16-3	21	28-2	113	95i	70	66-2	65-1	49-1	47-2	
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106-1	...	42-1	...	...	10-1	...	
تشاد	...	...	...	...	...	...	...	...	10-2	...	...	88-1	...	38-4	...	...	17-4	...	
جزر القمر	-	-	-	16	30	56	...	...	...	27	48-3	99	84	77	93-4	70	48-3	44	
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
كوت ديفوار	0.4	1	1	11	42	63	57-1	28-1	16-1	15	33	99	89	73	92-1	58	47	37	
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	69-4	53-4	26-4	...	...	108-2	...	70-2	95-4	...	50-3	...	
جيبوتي	-	-2-	-2-	41	52-2	69-2	...	...	...	9	25	64	59	57	84-1	48-2	44	31-2	
غينيا الاستوائية	0.1-2	...	...	56-2	...	...	...	...	...	39-2	49-2	62-2	44-2	41-2	...	...	24-2	...	
إريتريا	0.4	0.2	0.3	62	57	69	...	...	...	32	45	49	38	45	92-3	43	31	31	
إسواتيني	0.1-1	-2i-	-2i-	24-1	13-2i	27-2i	70-3	51-3	32-3	45-1	70-1	105-1	76-1	86-1	99-2	87-2i	55-1	73-2i	
إثيوبيا	2-2i	5-2i	3-2i	14-2i	47-2i	74-2i	52-1	21-1	13-1	22-2	26-2	102-2	86-2i	54-2	91-3	53-2i	30-2	26-2i	
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
غامبيا	0.1	...	...	21	...	...	62-4	48-4	30-4	27	35	97	79	70-1	94-4	...	63-3	...	
غانا	1	0.2	1	15	11	37	66-3	52-3	20-3	33	43	105	85	95	93-1	89	75	63	
غينيا	0.4-1	1-3	0.5-3	21-1	50-3	67-3	...	...	...	16-1	30-1	92-1	79-1	61-1	69-4	50-3	36-3	33-3	
غينيا - بيساو	...	...	...	...	...	...	29-3	17-3	7-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
كينيا	...	...	...	...	...	...	84-3	71-3	42-3	...	...	105-1	...	102-1	99-2	...	81-1	...	
ليسوتو	0.1	-1-	-1-	18	25-1	43-1	65-3	27-3	11-3	30	50	105	82	79-1	88-2	75-1	43	57-1	
ليبيريا	0.5-1	0.1-1	0.1-1	63-1	32-1	36-1	34-4	26-4	13-4	86-3	82-3	94-1	37-1	59-3	79-3	68-1	37-3	64-1	
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54	144-1	...	68-1	73-2	...	37	...	
ملاوي	...	0.4-1i	0.5-1i	...	24-1i	62-1i	47-2	22-2	14-2	36-2	44-4i	140	...	77-3	74-4	76-1i	20-4	38-1i	
مالي	1	1	1	33	55	72	48-2	28-2	16-2	11	17	80	67	50	78-1	45	30	28	
موريتانيا	0.2	0.2	0.2	23	44	73	53-2	36-2	16-2	36	48	95	77	68	66-1	56	35	27	
موريشيوس	-	-i	-i	4	6-1	18i	...	...	...	1	6	102	96	98	88-1	96i	84	82i	
موزمبيق	1	1-2	1-2	12	44-2	70-2	...	...	...	40	47	105	88	46	74-2	56-2	23	30-2	
ناميبيا	-	...	...	2	...	...	83-4	56-4	37-4	26	48	119	98	78	92-4	...	70	...	
النيجر	1	1	1	33	65	86	...	...	...	5	23	75	67	73	55-1	35	18	14	
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	68-4	52-4	50-4	-3-	-3-	85-1	...	...	90-4	...	...	...	
رواندا	0.1	...	...	6	...	...	54-2	28-2	18-2	40	46	133	94	76	82-1	...	37	...	
ساوتومي وبرنسيبي	-	-2-	-2i-	3	9-2	19-2i	83-3	34-3	8-3	15	43	110	97	87	97-1	91-2	74	81-2i	
السنغال	1	1	1	25	49	63	50-2	22-2	9-2	7	10	84	75	60	73-1	51	37	37	
سيشيل	...	...	-2-	...	...	4-2	...	...	...	0.3-1	0.3-1	113-1	...	127-1	97-2	...	125-1	96-2	
سيراليون	-1-	0.2	0.4	1-1	40	62	67-4	40-4	20-4	16	35	121	99-1	68	88-1	60	50	38	
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
جنوب أفريقيا	1-2i	...	1-2i	8-2i	...	17-2i	...	...	...	9-1i	22-1	102-1	92-2i	82-1i	96-2	...	75-1	83-2i	
جنوب السودان	1-2i	0.3-2i	1-2i	68-2i	60-2i	68-2i	...	...	...	77-2	91-2	67-2	32-2i	...	...	40-2i	...	32-2i	
توغو	0.1	0.2	0.3	8	22	56	61-3	24-3	15-3	23	33	123	92	91	83-1	78	46	44	
أوغندا	1-4	...	...	9-4	...	...	44-1	26-1	18-1	34	48	99	91-4	51	59-1	...	26	...	
جمهورية تنزانيا المتحدة	2i	...	...	20i	...	...	80-2	29-2	8-2	9-1	18-1	85	80i	58-1	...	...	29-1	...	
زامبيا	0.4-4	...	...	12-4	...	...	75-4	51-4	28-4	28-4	29-4	102-4	88-4	79-4	87-4	...	53-4	...	
زمبابوي	0.4-4	0.1-4	1-4	15-4	10-4	53-4	88-2	73-2	13-2	23-4	26-4	99-4	85-4	89-4	86-3	90-4	65-4	47-4	

رمز البلد	التعلّم											
	لام						كاف					
	بلوغ الحد الأدنى للكفاءة (%)						إجراء عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم					
	نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	1-1-4						2-1-4					
	2017											
AGO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم
BEN	...	...	40-3	52-3	34-3	10-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BWA	80	79	66	66	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BFA	...	...	59-3	57-3	59-3	35-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BDI	...	...	87-3	56-3	97-3	79-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CPV	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CMR	...	...	35-3	49-3	55-3	30-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CAF	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
TCD	...	...	19-3	16-3	48-3	18-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
COM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
COG	...	...	29-3	41-3	71-3	38-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CIV	...	...	27-3	48-3	34-3	17-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
COD	...	...	...	...	...	...	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم
DJI	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
GNQ	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
ERI	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	لا	لا	لا	لا
SWZ	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
ETH	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GAB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GMB	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GHA	...	...	61-4	72-1	55-1	71-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GIN	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
GNB	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
KEN	...	...	77-2	80-2	71-1	60-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LSO	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LBR	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MDG	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
MWI	...	...	...	...	...	...	لا	لا	نعم	نعم	لا	لا
MLI	...	...	13-1	12-1	3-1	2-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MRT	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
MUS	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
MOZ	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NAM	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
NER	...	...	8-3	8-3	28-3	10-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NGA	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
RWA	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...
STP	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SEN	16-1	42-1	59-3	61-3	67	68	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SYC	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
SLE	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
SOM	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	لا	لا	لا	نعم
ZAF	34-2	84-3	71-3	92-3	39-2	84-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SSD	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	لا	لا	نعم	نعم
TGO	...	...	48-3	38-3	41-3	20-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
UGA	...	...	53-2	52-2	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TZA	...	...	...	...	35-2	56-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ZMB	...	...	...	...	9-3	1-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ZWE	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

الجدول 2: تابع

	المشاركة / الإتمام																		
	ألف						باء			جيم		دال	هاء	واو	زاي	حاء	طاء	ياء
	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس (000,000)			نسبة غير الملتحقين بالمدارس (%)			معدل الإتمام (%)			التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم السن الاعتيادية للصف (%)		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%)	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (%)
مؤشر التنمية المستدامة:	5-1-4			5-1-4			4-1-4			6-1-4				3-1-4			3-1-4		
السنة المرجعية:	2017			2017			2017			2017									
	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي								
شمال أفريقيا وغرب آسيا																			
الجزائر	-	...	...	1	...	...	94-4	57-4	29-4	6	24	112	99	106	99-2	...	79-1	...	...
أرمينيا	-	-i	...	8	7i	...	99-1	97-1	65-1	0.4	1	94	92	92	98-1	93i	89	...	...
أذربيجان	-i	-i	-i	6i	0.4i	2i	...	...	...	4	3	103i	94i	107i	98-1	100i	88i	98i	...
البحرين	-	-	-	1	1	6	...	...	...	1	4	101	99	101	99-1	99	97	94	...
قبرص	-2i-	-2i-	-2i-	2-2i	2-2i	5-2i	...	99-3	93-3	0.4-2	2-2	99-2i	98-2i	97-2i	99-3	98-2i	98-2i	95-2i	...
مصر	0.2	0.4	1	1	8	24	91-3	80-3	42-3	2i	4i	105	99	95	94-1	92	81	76	...
جورجيا	-	-2-	-	1	1-2	6	...	99-4	96-4	1	2	103	99	117	100-1	99-2	107	94	...
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	-1-	-3-	-1-	3-1	0.2-3	2-1	...	...	...	0.4-1	1-1	104-1	97-1	102-1	100-2	100-3	101-1	98-1	...
الأردن	...	0.2	0.2	...	28	50	...	...	...	1	3	...	...	...	99-1	72	61	50	...
الكويت	-	-2-	-2-	7	7-2	18-2	...	...	...	2	4	97	93	97	97-1	93-2	90	82-2	...
لبنان	0.1	...	...	11	...	...	...	...	...	9	12	93	89	74	98-1	...	52	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	0.1	0.2	1	3	11	29	...	...	...	16	32	112	97	93	90-1	89	65	71	...
عُمان	-	-	-	1	2	12	...	...	...	1	8	107	99	108	98-1	98	100	88	...
فلسطين	-	0.1	0.1	6	10	35	99-3	86-3	62-3	1	2	95	94	96	99-1	90	78	65	...
قطر	-	-	-	1	11	32	...	...	...	1	5	104	99	96	99-1	89	83	68	...
المملكة العربية السعودية	0.1-3i	-4i-	0.1-3i	3-3i	3-4i	8-3i	...	...	...	5-1	10-1	116-1	97-3i	114-1	91-2	97-4i	116-1	92-3i	...
السودان	3-1i	...	...	40-1i	...	...	65-3	51-3	31-3	...	...	76-1	60-1i	60-1	92-2	...	50-1	...	...
الجمهورية العربية السورية	1-4	1-4	1-4	33-4	43-4	67-4	...	...	...	5-4	8-4	76-4	67-4	66-4	...	57-4	50-4	33-4	...
تونس	-4-	...	...	0.4-4	...	...	...	...	...	4-1	15-1	115-1	100-4	103-2	89-3	...	71-2	...	...
تركيا	0.3-1	1-1	1-1	6-1	10-1	16-1	...	...	...	2-2	3-1	101-1	94-1	92-2	100-2	90-1	...	84-1	...
الإمارات العربية المتحدة	-1-	-1-	-1-	3-1	1-1	16-1	...	...	...	2-2	4-3	111-1	97-1	105-2	100-4	99-1	82-3	84-1	...
اليمن	1-1	1-1	1-1	17-1	29-1	57-1	62-4	46-4	31-4	9-1	11-1	92-1	83-1	72-1	84-4	71-1	53-1	43-1	...
وسط وجنوب آسيا																			
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	55-2	37-2	23-2	...	11	104	...	...	...	...	54	...	...
بنغلاديش	1	1	5i	5	10	38i	80-3	55-3	19-3	11	4	111	95	119	88-3	90	78	62i	...
بوتان	-	-	-	18	15	31	...	...	...	14	35	93	82	95	100-1	85	80	69	...
الهند	3-4i	11-4i	47-4i	2-4i	15-4i	48-4i	92-2	81-2	43-2	5-4	...	115-1	98-4i	96-1	91-2	85-4i	86-1	52-4i	...
جمهورية إيران الإسلامية	-2-	0.1-2	2-2i	1-2	2-2	35-2i	...	...	...	2-2	3-2	109-2	99-2	102-2	...	98-2	94-2	65-2i	...
كازاخستان	-	-4-	-	1	0.3-4	2	100-2	100-2	94-2	0.1	0.3	108	99	109	99-1	100-4	110	98	...
قيرغيزستان	-	-	0.1	1	0.2	28	99-3	96-3	81-3	0.3	0.5	108	99	104	99-1	100	96	72	...
الملديف	-	...	...	0.5	...	...	...	...	...	0.3	11	102	100	95	99-1	...	104	...	...
نيبال	0.2	0.2	1	5	11	26	73-1	63-1	...	37	43	134	95	113	82-1	89	89	74	...
باكستان	5i	6	10	24i	46	62	...	...	...	...	-	96	76i	71-1	86-2	54	53	38	...
سري لانكا	-	-	0.3	1	2	19	...	...	...	1	1	102	99	102	100-1	98	96	81	...
طاجيكستان	-	...	...	1	...	...	...	...	...	-	-	99	99	92	99-1	...	94	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	100-1	100-1	96-1	...	...	88-3	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	-	0.1	0.3	1	4	16	...	...	...	0.1	0.2	103	99	98	99-1	96	91	84	...
شرق وجنوب شرق آسيا																			
بروني دار السلام	-	-3-	-	4	2-3	18	...	...	...	1	3	105	96	107	100-1	98-3	102	82	...
كمبوديا	0.2	0.1-2i	...	9	13-2i	...	72-3	41-3	21-3	20	23	108	91	90	87-1	87-2i	54	...	...
الصين	...	...	...	...	...	...	97-3	83-3	61-3	...	...	102	...	100-4	...	...	102-4	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	0.1-2	0.1-2	...	8-2	11-2	...	...	...	...	...	88+1	...	...	...	92-2	...	89-2	...
هونغ كونغ، الصين	...	-i	-i	...	1i	4i	...	...	...	2i	7i	...	...	...	100-1	99i	104	96i	...
إندونيسيا	2	2-3i	2	7	12-3i	15	...	...	...	0.5-1	8-2	103	93	99	91-1	88-3i	90	85	...
اليابان	0.1-1	-1-	0.1-1	2-1	0.1-1	3-1	...	...	...	...	...	98-1	98-1	100-1	100-2	100-1	103-1	97-1	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	0.1	0.1	0.2	7	22	38	...	...	...	14	29	107	93	102	88-1	78	70	62	...
ماكاو، الصين	-	-	-	1	2	15	...	...	...	2	15	106	99	105	100-1	98	103	85	...
ماليزيا	-	0.2	1	1	12	37	...	...	...	-	-	103	99	99	91-1	88	85	63	...
منغوليا	-i	...	...	1i	...	...	98-3	89-3	63-3	1	...	104	99i	93	99-1	...	...	...	...
ميانمار	0.1	1	1	2	24	46	83-1	44-1	17-1	11	12	113	98	96	93-1	76	61	54	...
الفلبين	1-1	0.5-1	0.4-2	5-1	7-1	20-2	87-4	71-4	67-4	13-1	23-1	111-1	95-1	104-1	97-2	93-1	86-1	80-2	...
جمهورية كوريا	0.1-1	0.1-1	-1-	3-1	6-1	0.1-1	...	...	...	0.2-1	0.3-1	97-1	97-1	96-1	100-2	94-1	101-1	100-1	...
سنغافورة	-1i	-1i	-1i	0.1-1i	0.1-1i	0.1-1i	...	...	...	0.3-1	4-1	101-1i	100-1i	100-1i	...	100-1i	107-1i	100-1i	...
تايلاند	...	0.3	1-2i	...	11	21-2i	99-4	85-4	56-4	...	7	100	...	93	97-1	89	78	79-2i	...
تيمور - ليشتي	-	-	-	19	13	28	80-1	66-1	52-1	26-1	43-1	101	81	95-1	94-2	87	80-1	72	...
فيتنام	0.1-4i	...	...	2-4i	...	...	97-3	83-3	55-3	1-1	1-1	108	98-4i	105-1	100-2	...	88-1	...	...

رمز البلد	التعلّم											
	لام بلوغ الحد الأدنى للكفاءة (%)						كاف إجراء عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم					
	نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	1-1-4						2-1-4					
	2017											
DZA	19-٢	21-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	لا	لا	لا	لا
ARM	...	...	95	...	...	...	...	لا	نعم	لا	لا	لا
AZE	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...
BHR	75-٢	...	...	...	72-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CYP	...	64-٢	...	...	93-٢	...	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم
EGY	47-٢	...	...	...	...	5-٤	نعم	...	لا	لا	...	نعم
GEO	43-٢	48-٢	...	...	78-٢	...	نعم	نعم	...	...	نعم	...
IRQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ISR	68-٢	73-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
JOR	45-٢	54-٢	...	...	50-٢	...	نعم	نعم	...	...	نعم	نعم
KWT	45-٢	...	...	...	33-٢	...	نعم	...	...	...	نعم	...
LBN	71-٢	30-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	...	...
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAR	41-٢	...	...	...	41-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
OMN	52-٢	...	...	...	61-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	...
PSE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
QAT	64-٢	48-٢	...	...	64-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	...
SAU	34-٢	...	...	...	43-٢	...	نعم	...	نعم	نعم	نعم	...
SDN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم
SYR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUN	25-٢	28-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
TUR	70-٢	60-٢	81-٢	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
ARE	74-٢	60-٢	...	...	70-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
YEM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AFG	...	...	...	...	...	...	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم
BGD	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BTN	51-٤	33-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	نعم	نعم
IND	...	...	...	...	28-١	25-١	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
IRN	63-٢	...	...	...	65-٢	...	نعم	...	...	...	نعم	...
KAZ	91-٢	59-٢	96-٢	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
KGZ	...	...	35-٣	36-٣	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...
MDV	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...
NPL	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PAK	68-٣	73-٣	48-١	52-١	14-١	17-١	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LKA	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	نعم	نعم
TJK	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...
TKM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UZB	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...
BRN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم
KHM	17	38	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CHN	79-٢	80-١	...	...	85-٢	82-١	نعم	نعم	...	...	نعم	نعم
PRK	...	...	...	...	83	94	...	...	...	...	نعم	نعم
HKG	91-٢	91-٢	...	...	100-٢	...	نعم	نعم	...	...	نعم	...
IDN	31-٢	45-٢	...	...	49-٢	...	نعم	نعم	...	...	نعم	نعم
JPN	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	...
LAO	...	...	...	...	46-٣	83-٣	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
MAC	93-٢	88-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	...	...
MYS	42	73	47	88	71	86	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MNG	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...
MMR	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
PHL	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
KOR	85-٢	86-٢	...	...	100-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	...
SGP	99-٢	89-٢	...	...	99-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	...
THA	46-٢	50-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
TLS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VNM	81-٢	86-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

الجدول 2: تابع

	المشاركة / الإتمام																
	ألف						باء			جيم		دال	هاء	واو	زاي	حاء	طاء	ياء
	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس (000,000)			نسبة غير الملتحقين بالمدارس (%)			معدل الإتمام (%)			التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم السن الاعتيادية للصف (%)		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%)	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (%)
مؤشر التنمية المستدامة:				5-1-4			4-1-4			6-1-4		3-1-4					3-1-4	
السنة المرجعية:				2017								2017						
	التعليم الابتدائي	نسبة المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	نسبة المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	نسبة المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	نسبة المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	نسبة المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	نسبة المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	نسبة المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي							
أوقيانيا																		
أستراليا	0.1-ι	-ι	-ι	3-ι	1-ι	1-ι	...	...	...	0.2-ι	2-ι	101-ι	97-ι	...	...	99-ι	...	99-ι
جزر كوك	-ι	-ι	-ι	4-ι	0.3-ι	34-ι	...	...	...	0.3-ι	0.2-ι	108-ι	96-ι	109-ι	100-ι	100-ι	94-ι	66-ι
فيجي	-ι	...	...	0.1-ι	...	...	...	...	...	2-ι	4-ι	105-ι	100-ι	103-ι	98-ι	...	97-ι	...
كيريباتي	-	...	...	3	...	...	...	...	...	2	10	100	97	100-ι	96-ι	...	93-ι	...
جزر مارشال	-ι	-ι	-ι	21-ι	23-ι	34-ι	...	...	...	11-ι	23-ι	89-ι	79-ι	77-ι	...	77-ι	...	66-ι
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	-ι	-ι	...	16-ι	18-ι	...	...	...	...	-ι	-ι	96-ι	84-ι	...	...	82-ι	...	...
ناورو	-ι	-ι	-ι	16-ι	18-ι	58-ι	...	...	...	0.3-ι	-ι	107-ι	84-ι	120-ι	...	82-ι	...	42-ι
نيوزيلندا	-ι	-ι	-ι	1-ι	2-ι	4-ι	...	...	...	0.2-ι	0.3-ι	99-ι	99-ι	...	...	98-ι	...	96-ι
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-ι	2-ι	129-ι	...	112-ι	77-ι	...	112-ι	...
بالاو	-ι	...	-ι	1-ι	...	2-ι	...	...	...	14-ι	15-ι	115-ι	99-ι	96-ι	97-ι	...	105-ι	98-ι
بابوا غينيا الجديدة	0.3-ι	-ι	0.3-ι	22-ι	12-ι	44-ι	...	...	...	47-ι	50-ι	112-ι	78-ι	79-ι	...	88-ι	64-ι	56-ι
ساموا	-	-ι	-ι	4	2-ι	19-ι	...	...	...	7	9	109	96	101	97-ι	98-ι	100	81-ι
جزر سليمان	-	...	...	30	...	...	...	...	...	74	74	114	70	87	91-ι	...	71	...
توكيلاو	-ι	-ι	-ι	8-ι	1-ι	70-ι	...	...	...	2-ι	12-ι	102-ι	92-ι	...	...	99-ι	...	30-ι
تونغا	-ι	-ι	-ι	0.1-ι	11-ι	43-ι	...	...	...	0.2-ι	2-ι	107-ι	100-ι	111-ι	...	89-ι	...	57-ι
توفالو	-ι	-ι	-ι	3-ι	11-ι	53-ι	...	...	...	0.2-ι	1-ι	107-ι	97-ι	104-ι	94-ι	89-ι	75-ι	47-ι
فانواتو	-ι	-ι	-ι	13-ι	1-ι	44-ι	...	...	...	...	47-ι	120-ι	87-ι	94-ι	...	99-ι	53-ι	56-ι
أمريكا اللاتينية والكاريبي																		
أنغويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	-ι	-ι	-ι	19-ι	14-ι	30-ι	...	...	...	4-ι	18-ι	88-ι	81-ι	77-ι	...	86-ι	83-ι	70-ι
الأرجنتين	-ι	-ι	0.2-ι	1-ι	1-ι	9-ι	...	...	...	3-ι	14-ι	109-ι	99-ι	102-ι	99-ι	99-ι	88-ι	91-ι
آروبا	-ι	...	...	1-ι	...	...	...	...	...	9-ι	31-ι	117-ι	99-ι	101-ι	...	...	99-ι	...
البهاما	-ι	-ι	-ι	12-ι	8-ι	13-ι	...	...	...	5-ι	...	95-ι	88-ι	99-ι	...	92-ι	...	87-ι
بربادوس	-	-	-	10	2	4	...	...	...	0.1	2	92	90	...	...	98	...	96
بليز	-	-	-	1	11	36	96-ι	61-ι	49-ι	8	16	113	99	103	95-ι	89	67	64
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	0.1	0.1	0.2	7	13	18	96-ι	92-ι	80-ι	5	14	99	93	93	97-ι	87	84	82
البرازيل	0.4-ι	0.5-ι	2-ι	3-ι	4-ι	17-ι	85-ι	82-ι	63-ι	8-ι	18-ι	114-ι	97-ι	...	...	96-ι	...	83-ι
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	18	96-ι	...	81-ι	98-ι	...	110-ι	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2+ι	0.4+ι	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	0.1-ι	-ι	0.1-ι	7-ι	7-ι	7-ι	99-ι	98-ι	87-ι	5-ι	9-ι	100-ι	93-ι	93-ι	98-ι	93-ι	92-ι	93-ι
كولومبيا	0.2	0.2	0.3	6	6	16	92-ι	76-ι	73-ι	14	22	113	94	105	98-ι	94	76	84
كوستاريكا	-ι	-ι	-ι	3-ι	5-ι	11-ι	95-ι	67-ι	55-ι	6-ι	25-ι	110-ι	97-ι	96-ι	85-ι	95-ι	57-ι	89-ι
كوبا	-	-	0.1	3	0.2	19	100-ι	98-ι	86-ι	0.4	1	102	97	92	99-ι	100	96	81
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173-ι	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	-ι	-ι	-ι	2-ι	1-ι	10-ι	...	...	...	5-ι	14-ι	112-ι	98-ι	118-ι	96-ι	99-ι	97-ι	90-ι
الجمهورية الدومينيكية	0.2-ι	-ι	0.2-ι	12-ι	8-ι	24-ι	89-ι	82-ι	55-ι	17-ι	22-ι	102-ι	88-ι	93-ι	93-ι	92-ι	77-ι	76-ι
إكوادور	-	-	0.2	2	1	17	97-ι	86-ι	66-ι	4	9	104	98	105	99-ι	99	104	83
السلفادور	0.1	0.1	0.1	19	17	37	88-ι	72-ι	54-ι	15	20	97	81	91	92-ι	83	78	63
غرينادا	-ι	-	-	3-ι	14	14	...	...	...	2	8	102	97-ι	106	88-ι	86	90	86
غواتيمالا	0.3-ι	0.4-ι	0.4-ι	13-ι	31-ι	52-ι	78-ι	48-ι	35-ι	17-ι	27-ι	101-ι	87-ι	79-ι	89-ι	69-ι	63-ι	48-ι
غيانا	...	...	...	...	...	...	98-ι	84-ι	56-ι	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	0.2	0.2	0.3	16	36	51	83-ι	52-ι	42-ι	12	33-ι	95	84	85	71-ι	64	47-ι	49
جامايكا	...	-	-	...	19	22	...	...	...	1	4	...	...	...	95-ι	81	86	78
المكسيك	0.1-ι	0.5-ι	2-ι	1-ι	7-ι	32-ι	96-ι	88-ι	53-ι	2-ι	3-ι	104-ι	99-ι	101-ι	96-ι	93-ι	92-ι	68-ι
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	1	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	0.1-ι	-ι	0.1-ι	12-ι	10-ι	33-ι	94-ι	78-ι	59-ι	10-ι	...	93-ι	88-ι	97-ι	100-ι	90-ι	...	67-ι
باراغواي	0.2-ι	0.1-ι	0.1-ι	21-ι	17-ι	31-ι	88-ι	78-ι	59-ι	14-ι	14-ι	91-ι	79-ι	89-ι	...	83-ι	64-ι	69-ι
بيرو	-	...	...	1	...	...	96-ι	87-ι	82-ι	5	8	102	99	95	94-ι	96	87	74
سانت كيتس ونيفس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-ι	2-ι	...	...	...	99-ι	...	...	...
سانت لوسيا	...	-	-	12	...	21	...	...	...	1	2	...	...	...	97-ι	88	90	79
سانت فنسنت وغرينادين	-	-	-	2	2	12	...	...	...	1	15	103	98	90	95-ι	98	102	88
سنت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15-ι	18-ι	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	-	-ι	-ι	2	13-ι	38-ι	...	...	...	18	36	131	98	100	65-ι	87-ι	48	62-ι
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-ι	3-ι	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	-ι	-ι	-ι	2-ι	1-ι	20-ι	97-ι	69-ι	40-ι	4-ι	13-ι	105-ι	98-ι	102-ι	...	99-ι	...	80-ι
جمهورية فنزويلا البوليفارية	0.5	0.3	0.3	14	18	28	95-ι	79-ι	71-ι	8	12	93	86	89	99-ι	82	72	72

رمز البلد	التعلّم											
	لام						كاف					
	بلوغ الحد الأدنى للكفاءة (%)						إجراء عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم					
	نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	1-1-4						2-1-4					
	2017											
AUS	78-2	82-2	95	94	96	95	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
COK	...	...	...	...	...	...	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم
FJI	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
KIR	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
MHL	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
FSM	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
NRU	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
NZL	78-2	83-2	...	...	84-2	76-2	نعم	نعم	لا	لا	نعم	نعم
NIU	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
PLW	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PNG	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
WSM	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
SLB	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
TKL	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
TON	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
TUV	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
VUT	...	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
AIA	...	...	67-2	76-2	38-2	59-2	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم
ATG	...	...	78-2	50-2	46-2	38-2	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم
ARG	38-1	62-1	59-1	67-1	63-1	62-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ABW	...	...	...	...	...	...	لا	لا	لا	لا	لا	لا
BHS	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BRB	...	...	60-1	87-1	...	...	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم
BLZ	...	...	...	...	...	...	لا	لا	نعم	نعم	لا	لا
BOL	...	...	...	...	...	...	لا	لا	لا	لا	لا	لا
BRA	30-2	49-2	100-2	97-2	77-1	78-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
VGB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CYM	...	...	52-1	59-1	...	...	لا	لا	نعم	نعم	لا	لا
CHL	63-2	72-2	98-4	94-4	63	70	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
COL	79	89	57	87	82	82	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CRI	38-2	60-2	95-4	94-4	84-4	89-4	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CUB	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CUW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	...	...	...	...	50-2	81-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
DOM	9-2	28-2	63-4	65-4	28-4	46-4	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ECU	43-1	72-1	64-1	68-1	78-1	75-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SLV	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GRD	...	...	57-2	66-2	43-2	54-2	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم
GTM	18-4	15-4	44-3	40-3	40-3	50-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GUY	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
HTI	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
HND	61-1	89-1	77-1	84-1	92-1	93-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
JAM	77-1	64-1	...	...	14-2	86-3	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MEX	35	66	40-2	50-2	78-4	78-4	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MSR	...	...	81-2	70-2	54-2	57-2	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
NIC	...	...	77-4	76-4	45-4	63-4	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PAN	...	...	74-4	77-4	54-4	68-4	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PRY	68-2	68-2	69-2	69-2	72-2	71-2	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PER	28-1	42-1	88-4	82-4	71-1	94-1	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
KNA	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LCA	...	...	46-2	62-2	62-2	68-2	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم
VCT	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	48-2	58-2	63	76	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	...
TCA	...	...	...	70-2	...	...	لا	لا	نعم	نعم	لا	لا
URY	48-2	61-2	94-4	90-4	75-4	81-4	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
VEN	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم

الجدول 2: تابع

	المشاركة / الإتمام														
	ألف						باء			جيم		دال	هاء	واو	زاي	حاء	طاء	ياء
	الأطفال غير الملتحقين بالمدارس (000,000)			نسبة غير الملتحقين بالمدارس (%)			معدل الإتمام (%)			التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم السن الاعتيادية للصف (%)		نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القيد الصافية المعدّلة في التعليم الابتدائي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من التعليم الابتدائي (%)	الانتقال من التعليم الابتدائي إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	نسبة القبول الإجمالية في الصف الأخير من المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (%)	إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (%)
مؤشر التنمية المستدامة:	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي			3-1-4			3-1-4	
السنة المرجعية:	5-1-4						4-1-4			6-1-4				2017				
أوروبا وأمريكا الشمالية																		
ألبانيا	-	-	3	1	17	...	...	...	3	2	110	97	107	98-ر١	99	91	83
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	8	2	...	...	...	...	...	...	...
النمسا	...	-ر١	...	0.3-ر١	8-ر١	...	99-٣	88-٣	7-ر١	...	102-ر١	...	100-ر١	100-ر٢	100-ر١	97-ر١	92-ر١
بيلاروس	-	-	4	1	1	...	...	...	1	1	102	96	101	98-ر١	99	103	99
بلجيكا	-ر١	-ر١	1-ر١	3-ر١	1-ر١	...	92-٣	86-٣	7-ر١	1-ر١	103-ر١	99-ر١	...	...	97-ر١	94-ر١	99-ر١
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	٢-ر-	٢-ر-	٩٠-٢	...	٨١-٢	٥١-٣	...	٨٠-٢	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	99-ر١	...	...	...
بلغاريا	-ر١	-ر١	7-ر١	7-ر١	10-ر١	...	93-٣	80-٣	6-ر١	1-ر١	95-ر١	93-ر١	95-ر١	99-ر٢	93-ر١	48-ر١	90-ر١
كندا	-ر١	-ر٢	0.1-ر١	-ر١	8-ر١	...	...	...	...	...	101-ر١	100-ر١	...	...	100-ر٢	...	92-ر١
كرواتيا	-ر١	-ر١	2-ر١	1-ر١	14-ر١	...	99-٣	95-٣	2-ر١	0.3-ر١	95-ر١	98-ر١	98-ر١	99-ر٢	99-ر١	92-ر١	86-ر١
تشيكيا	...	-ر١	...	0.1-ر١	2-ر١	...	99-٣	94-٣	5-ر١	...	100-ر١	...	97-ر١	100-ر٢	100-ر١	97-ر١	98-ر١
الدنمارك	-ر١	-ر١	1-ر١	1-ر١	12-ر١	...	99-٣	82-٣	1-ر١	0.3-ر١	102-ر١	99-ر١	104-ر١	100-ر٢	99-ر١	99-ر١	88-ر١
إستونيا	-ر١	-ر١	6-ر١	0.5-ر١	4-ر١	...	98-٣	83-٣	4-ر١	1-ر١	97-ر١	94-ر١	96-ر١	100-ر٢	100-ر١	108-ر١	96-ر١
فنلندا	-ر١	-ر١	1-ر١	1-ر١	4-ر١	...	100-٣	89-٣	...	...	100-ر١	99-ر١	101-ر١	100-ر٢	99-ر١	100-ر١	96-ر١
فرنسا	-ر١	0.1-ر١	1-ر١	2-ر١	6-ر١	...	99-٣	86-٣	1-ر١	...	102-ر١	99-ر١	...	...	98-ر١	98-ر١	94-ر١
ألمانيا	-ر١	...	0.2-ر١	...	...	...	92-٣	80-٣	...	...	103-ر١	100-ر١	99-ر١	100-ر٢	...	58-ر١	...
اليونان	-ر١	-ر١	7-ر١	7-ر١	10-ر١	...	99-٣	93-٣	4-ر١	1-ر١	94-ر١	93-ر١	94-ر١	97-ر٢	93-ر١	90-ر١	90-ر١
المجر	-ر١	-ر١	3-ر١	4-ر١	12-ر١	...	99-٣	86-٣	3-ر١	1-ر١	102-ر١	97-ر١	99-ر١	100-ر٢	96-ر١	93-ر١	88-ر١
آيسلندا	-ر١	-ر١	0.5-ر١	0.1-ر١	16-ر١	...	100-٣	70-٣	-ر١	-ر١	100-ر١	100-ر١	...	...	100-ر١	...	84-ر١
آيرلندا	-ر١	-ر١	-ر١	0.4-ر١	0.5-ر١	...	97-٣	94-٣	0.2-ر١	-ر١	101-ر١	100-ر١	...	...	100-ر١	99-ر١	100-ر١
إيطاليا	-ر١	-ر١	1-ر١	0.3-ر١	5-ر١	...	99-٣	83-٣	2-ر١	0.4-ر١	100-ر١	99-ر١	99-ر١	100-ر٢	100-ر١	100-ر١	95-ر١
لاتفيا	-ر١	-ر١	3-ر١	2-ر١	4-ر١	...	99-٣	84-٣	4-ر١	1-ر١	99-ر١	98-ر١	97-ر١	99-ر٢	98-ر١	96-ر١	96-ر١
ليختنشتاين	-ر١	-ر١	1-ر١	5-ر١	13-ر١	...	...	...	1-ر١	0.1-ر١	105-ر١	99-ر١	100-ر١	93-٢	95-ر١	86-ر١	87-ر١
ليتوانيا	-ر١	-ر١	0.3-ر١	0.1-ر١	4-ر١	...	98-٣	89-٣	3-ر١	0.4-ر١	103-ر١	100-ر١	102-ر١	100-ر٢	100-ر١	101-ر١	96-ر١
لكسمبرغ	-ر١	-ر١	1-ر١	5-ر١	18-ر١	...	90-٣	69-٣	8-ر١	2-ر١	101-ر١	99-ر١	79-ر١	...	99-ر١	99-ر١	82-ر١
مالطة	-ر١	-ر١	2-ر١	1-ر١	13-ر١	...	...	...	1-ر١	0.2-ر١	105-ر١	98-ر١	102-ر١	99-ر٢	99-ر١	100-ر١	87-ر١
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0.4	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	-	-	4	4	14	100-٤	99-٤	84-٤	1	2	98	96	90	100-ر١	96	99	86
هولندا	...	-ر١	...	1-ر١	0.1-ر١	...	94-٣	79-٣	...	...	103-ر١	...	...	...	99-ر١	...	100-ر١
النرويج	-ر١	-ر١	0.2-ر١	0.5-ر١	8-ر١	...	99-٣	78-٣	-ر١	-ر١	100-ر١	100-ر١	101-ر١	100-ر٢	100-ر١	101-ر١	92-ر١
بولندا	0.1-ر١	0.1-ر١	4-ر١	5-ر١	8-ر١	...	98-٣	92-٣	...	...	110-ر١	96-ر١	100-ر١	100-ر٢	95-ر١	95-ر١	92-ر١
البرتغال	-ر١	-ر١	4-ر١	1-ر١	2-ر١	...	94-٣	65-٣	...	...	105-ر١	96-ر١	...	...	99-ر١	...	98-ر١
جمهورية مولدوفا	-ر١	-ر١	10ر١	15ر١	35ر١	...	...	...	1	0.4	91ر١	90ر١	90ر١	98-ر١	85ر١	82ر١	65ر١
رومانيا	0.1-ر١	0.1-ر١	10-ر١	9-ر١	23-ر١	...	96-٣	81-٣	4-ر١	...	89-ر١	90-ر١	92-ر١	100-ر٢	91-ر١	86-ر١	77-ر١
الاتحاد الروسي	0.1-ر١	0.1-ر١	2-ر١	1-ر١	10-ر٣	100-٤	99-٤	87-٤	...	...	102-ر١	98-ر١	98-ر١	100-ر٢	99-ر١	99-ر١	90-ر٣
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	ر١-	ر١-	1ر١	2ر١	11ر١	99-٣	98-٣	76-٣	1	1	100ر١	99ر١	99ر١	100-ر١	98ر١	95ر١	89ر١
سلوفاكيا	...	-ر١	...	5-ر١	10-ر١	...	100-٣	92-٣	...	...	98-ر١	...	...	99-ر٣	95-ر١	87-ر٢	90-ر١
سلوفينيا	-ر١	-ر١	2-ر١	2-ر١	5-ر١	...	100-٣	93-٣	1-ر١	1-ر١	99-ر١	98-ر١	97-ر١	99-ر٢	98-ر١	96-ر١	95-ر١
إسبانيا	-ر١	-ر١	1-ر١	0.4-ر١	1-ر١	...	93-٣	67-٣	9-ر١	0.2-ر١	104-ر١	99-ر١	97-ر١	99-ر٢	100-ر١	92-ر١	99-ر١
السويد	-ر١	-ر٢	0.4-ر١	0.2-ر٢	1-ر١	...	100-٣	93-٣	0.3-ر١	0.1-ر١	125-ر١	100-ر١	105-ر١	100-ر٢	100-ر٢	108-ر١	99-ر١
سويسرا	-ر١	-ر١	0.2-ر١	0.4-ر١	18-ر١	...	99-٣	79-٣	1-ر١	0.2-ر١	104-ر١	100-ر١	97-ر١	100-ر٢	100-ر١	98-ر١	82-ر١
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	-ر٢	...	8-٢	...	...	...	...	...	...	0.5-٢	94-٢	92-٢	91-٢	100-ر٣	...	٨٨-٢	...
أوكرانيا	0.1-ر٣	0.1-ر٣	7-٣	3-ر٣	5-ر٣	100-٤	99-٤	95-٤	1	1	100-ر٣	93-٣	103-٣	100-ر١	97-ر٣	95-٣	95-ر٣
المملكة المتحدة	-ر١	-ر١	0.2-ر١	0.1-ر١	2-ر١	...	100-٣	83-٣	-ر١	-ر١	101-ر١	100-ر١	101-ر١	...	100-ر١	...	98-ر١
الولايات المتحدة الأمريكية	1-ر١	0.3-ر٣	4-ر١	2-ر٣	7-ر٣	99-٤	99-٤	92-٤	4-ر١	3-ر١	101-ر١	96-ر١	...	...	99-ر١	...	95-ر١

رمز البلد	التعلّم											
	لام بلوغ الحد الأدنى للكفاءة (%)						كاف إجراء عملية وطنية تمثيلية لتقييم التعلم					
	نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		الصفوف الأولى	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة
	1-1-4						2-1-4					
	2017											
ALB	23-٢	25-٢	97-١	95-١	...	86-٣	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
AND	...	...	...	...	...	...	لا	لا	لا	لا	لا	لا
AUT	78-٢	77-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
BLR	...	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	...	...
BEL	80-٢	80-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
BMU	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا
BIH	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BGR	58-٢	59-٢	92-٢	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CAN	86-٢	89-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	نعم	...
HRV	68-٢	80-٢	93-٢	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
CZE	78-٢	78-٢	...	...	96-٢	...	نعم	نعم	...	...	نعم	...
DNK	86-٢	85-٢	...	...	96-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
EST	89-٢	89-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
FIN	86-٢	89-٢	...	...	97-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
FRA	77-٢	79-٢	...	...	87-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
DEU	83-٢	84-٢	96-٢	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
GRC	64-٢	73-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	...	...
HUN	88-٢	73-٢	92-٢	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
ISL	76-٢	78-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
IRL	94-١	90-٢	...	...	97-١	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ITA	89-٢	79-٢	...	...	93-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LVA	79-٢	82-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
LIE	...	...	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	...	...
LTU	75-٢	75-٢	99	92	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
LUX	74-٢	74-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	نعم	نعم
MLT	84-١	64-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	نعم	نعم
MCO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MNE	48-٢	58-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	نعم	نعم
NLD	83-٢	82-٢	...	...	99-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
NOR	83-٢	85-٢	...	...	98-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
POL	83-٢	86-٢	...	...	96-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
PRT	76-٢	83-٢	...	...	97-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
MDA	50-٢	54-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	...	...
ROU	60-٢	61-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	...	...
RUS	81-٢	84-٢	98-٢	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
SMR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SRB	...	...	91-٢	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
SVK	72-٢	68-٢	88-٢	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	...	...
SVN	84-٢	85-٢	...	...	95-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
ESP	78-٢	84-٢	...	...	93-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	...
SWE	79-٢	82-٢	...	...	95-٢	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
CHE	84-٢	80-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	...	...
MKD	30-٢	29-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	...	...	...	...
UKR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GBR	78-٢	82-٢	...	...	...	...	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم
USA	71-٢	81-٢	...	...	95-٢	69-٢	نعم	نعم	لا	لا	نعم	نعم

الجدول 3: الغاية 4-2 لهدف التنمية المستدامة 4 – التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030

	ألف الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون في المسار الصحيح من حيث النمو (%)	باء التقزم لدى الأطفال دون الخامسة (%)	جيم البيئة المنزلية الحافزة (%)	دال الأطفال دون الخامسة الذين يملكون 3 كتب للأطفال أو أكثر (%)	هاء نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)	واو نسبة القيد الصافية المعدَّلة قبل سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة (%)
مؤشر التنمية المستدامة:	1-2-4		3-2-4		4-2-4	2-2-4
السنة المرجعية:			2017			
المنطقة	المتوسط المرجح					
العالم	...	22	...	...	50i	69i
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	61i	33	...	...	32i	42-i
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	16	...	...	32i	52i
شمال أفريقيا	...	17	...	5i	41i	57i
غرب آسيا	...	15	...	...	25i	48i
وسط وجنوب آسيا	...	32	...	...	25i	...
وسط آسيا	85i	12	84i	45i	35	56
جنوب آسيا	...	33	...	...	24i	...
شرق وجنوب شرق آسيا	...	13	...	...	81	87i
شرق آسيا	...	5	...	...	86	...
جنوب شرق آسيا	...	26	67i	26i	68	91
أوقيانيا	...	...	...	...	79i	83i
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	10	...	...	74i	95i
الكاريبي	86i	8	69i	24i	68i	87i
أمريكا الوسطى	82	14	75	34	65	94
أمريكا الجنوبية	...	8	...	...	83i	94i
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	...	...	...	85i	95i
أوروبا	...	...	...	...	92i	96i
أمريكا الشمالية	...	2	...	...	71i	93i
البلدان المنخفضة الدخل	61i	35	...	...	22i	42i
البلدان المتوسطة الدخل	...	22	...	...	52i	...
الشريحة الدنيا	...	32	...	...	36i	...
الشريحة العليا	...	6	...	...	75	83i
البلدان المرتفعة الدخل	...	3	...	...	83i	93i

ألف النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً والذين يسيرون في المسار الصحيح من حيث النمو في مجالات الصحة والتعلم والرفاه النفسي الاجتماعي (مؤشر اليونيسف للتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة [المصدر: التقارير القُطرية للاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات].

باء الأطفال دون الخامسة الذين يعانون من التقزّم المعتدل أو الشديد (%)
[المصدر: التقديرات المشتركة بين اليونيسف ومنظمة الصحة العالمية والبنك الدولي بشأن سوء تغذية الأطفال].
(المجاميع الخاصة بالمناطق هي متوسطات مرجحة للتقديرات الإحصائية المشتركة لسوء تغذية الأطفال للسنة المرجعية، وليست للقيم القُطرية المرصودة في جدول البلدان.)

جيم النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً والذين يعيشون في بيئة منزلية إيجابية وحافزة للتعلم [المصدر: التقارير القُطرية للاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات].

دال النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الذين يعيشون في منازل توجد فيها ثلاثة كتب للأطفال أو أكثر [المصدر: التقارير القُطرية للاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات].

هاء نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي.

واو نسبة القيد الصافية المعدَّلة في التعليم قبل بلوغ السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة.

ملاحظات:

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. وتشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية في عام 2017 ما لم يُذكر خلاف ذلك.
وتشمل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول والمتاحة بياناتها، وقد تشمل تقديرات تخص البلدان التي لا تتوفر بيانات حديثة بشأنها.
(-) قيمة معدومة أو ضئيلة.
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير منطبقة.
(± رقم) اختلاف السنة المرجعية (يعني 2- مثلاً أن السنة المرجعية هي 2015 وليست 2017).
(i) بيانات تقديرية و/أو جزئية أو غير شاملة للجميع.

رمز البلد	واو نسبة القيد الصافية المعدَّلة قبل سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة (%)	هاء نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)	دال الأطفال دون الخامسة الذين يملكون 3 كتب للأطفال أو أكثر (%)	جيم البيئة المنزلية الحافزة (%)	باء التقزم لدى الأطفال دون الخامسة (%)	ألف الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون في المسار الصحيح من حيث النمو (%)	
	2-2-4	4-2-4		3-2-4		1-2-4	مؤشر التنمية المستدامة:
	2017						السنة المرجعية:
							أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى
AGO	66 [-1] [i]	81 [-1]	...	...	38 [-1]	...	أنغولا
BEN	88 [-1]	25 [-1]	1 [-3]	28 [-3]	34 [-3]	61 [-3]	بنين
BWA	34 [-3] [j]	20 [-3]	...	...	...	...	بوتسوانا
BFA	17	4	...	...	27 [-1]	...	بوركينا فاسو
BDI	42	14	...	...	56 [-1]	...	بوروندي
CPV	80	71	...	...	...	...	كابو فيردي
CMR	46 [i]	37	4 [-3]	44 [-3]	32 [-3]	61 [-3]	الكاميرون
CAF	...	3	...	...	...	...	جمهورية أفريقيا الوسطى
TCD	...	1 [-1]	1 [-2]	47 [-2]	40 [-2]	33 [-2]	تشاد
COM	39	20	...	...	...	...	جزر القمر
COG	...	...	3 [-2]	59 [-2]	21 [-2]	61 [-2]	الكونغو
CIV	22	8	...	...	22 [-1]	63 [-1]	كوت ديفوار
COD	...	4 [-2]	1 [-3]	52 [-3]	43 [-4]	66 [-3]	جمهورية الكونغو الديمقراطية
DJI	7	7	...	...	...	...	جيبوتي
GNQ	44 [-2]	43 [-2]	...	...	...	...	غينيا الاستوائية
ERI	17	15	...	...	...	...	إريتريا
SWZ	...	...	6 [-3]	39 [-3]	26 [-3]	65 [-3]	إسواتيني
ETH	38 [-2]	30 [-2]	...	...	38 [-1]	...	إثيوبيا
GAB	...	...	...	...	...	...	غابون
GMB	...	39	...	...	25 [-4]	...	غامبيا
GHA	81	115	...	...	19 [-3]	...	غانا
GIN	41 [-1]	...	...	...	32 [-1]	49 [-1]	غينيا
GNB	...	...	- [-3]	34 [-3]	28 [-3]	61 [-3]	غينيا - بيساو
KEN	...	77 [-1]	...	...	26 [-3]	...	كينيا
LSO	36 [-1]	33 [-1]	...	...	33 [-3]	...	ليسوتو
LBR	88 [-1]	157 [-1]	...	...	32 [-4]	...	ليبيريا
MDG	...	38	...	...	...	...	مدغشقر
MWI	...	81 [-2]	1 [-3]	29 [-3]	37 [-2]	60 [-3]	ملاوي
MLI	50	5	0.3 [-2]	55 [-2]	30 [-2]	62 [-2]	مالي
MRT	...	10 [-2]	1 [-2]	44 [-2]	28 [-2]	60 [-2]	موريتانيا
MUS	91	101	...	...	...	...	موريشيوس
MOZ	...	...	...	...	...	...	موزمبيق
NAM	67	33	...	...	23 [-4]	...	ناميبيا
NER	22	8	...	...	42 [-1]	...	النيجر
NGA	...	...	...	...	44 [-1]	61	نيجيريا
RWA	42	21	1 [-2]	48 [-2]	38 [-2]	63 [-2]	رواندا
STP	54 [-2]	51 [-1]	6 [-3]	63 [-3]	17 [-3]	54 [-3]	ساوتومي وبرنسيبي
SEN	19	16	...	...	17 [-1]	...	السنغال
SYC	97 [-1]	103 [-1]	...	...	...	...	سيشيل
SLE	36	12	...	...	38 [-4]	...	سيراليون
SOM	...	...	...	...	...	...	الصومال
ZAF	...	25 [-1]	...	...	27 [-1]	...	جنوب أفريقيا
SSD	19 [-2] [i]	10 [-2]	...	...	...	...	جنوب السودان
TGO	...	21	1 [-3]	25 [-3]	28 [-3]	51 [-3]	توغو
UGA	...	14	...	...	29 [-1]	65 [-1]	أوغندا
TZA	52	42	...	...	34 [-2]	...	جمهورية تنزانيا المتحدة
ZMB	...	...	...	...	40 [-4]	...	زامبيا
ZWE	36 [-4]	42 [-4]	3 [-3]	43 [-3]	27 [-2]	62 [-3]	زمبابوي

الجدول 3: تابع

	ألف الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون في المسار الصحيح من حيث النمو (%)	باء التقزم لدى الأطفال دون الخامسة (%)	جيم البيئة المنزلية الحافزة (%)	دال الأطفال دون الخامسة الذين يملكون 3 كتب للأطفال أو أكثر (%)	هاء نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)	واو نسبة القيد الصافية المعدَّلة قبل سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة (%)	رمز البلد
مؤشر التنمية المستدامة:	1-2-4		3-2-4		4-2-4	2-2-4	
السنة المرجعية:	2017						
شمال أفريقيا وغرب آسيا							
الجزائر	70-4	...	78-4	10-4	...	...	DZA
أرمينيا	...	9-1	...	...	52	...	ARM
أذربيجان	...	18-4	...	...	36i	61i	AZE
البحرين	...	...	...	...	55	77	BHR
قبرص	...	...	...	...	80-2i	95-2i	CYP
مصر	...	22-3	...	...	29	38	EGY
جورجيا	88-2	...	83-2	58-2	...	...	GEO
العراق	...	...	...	...	...	...	IRQ
إسرائيل	...	...	...	...	111-1	100-1	ISR
الأردن	...	...	...	...	...	...	JOR
الكويت	...	5-2	...	...	65	76	KWT
لبنان	...	...	...	...	85	96	LBN
ليبيا	...	...	...	...	...	...	LBY
المغرب	...	...	...	...	54	54i	MAR
عُمان	68-3	14-3	81-3	25-3	54	83	OMN
فلسطين	72-3	7-3	78-3	20-3	54	62	PSE
قطر	...	...	...	...	61	93	QAT
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	25-1	50-1	SAU
السودان	...	38-3	...	2-3	45-1	...	SDN
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	6-4	39-4	SYR
تونس	...	...	...	...	44-1	...	TUN
تركيا	...	10-4	...	...	30-1	66-1	TUR
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	82-1	88-4i	ARE
اليمن	...	46-4	...	...	2-1	4-4	YEM
وسط وجنوب آسيا							
أفغانستان	...	41-4	...	...	...	...	AFG
بنغلاديش	64-4	36-3	78-4	9-4	40	...	BGD
بوتان	...	...	...	...	25	...	BTN
الهند	...	38-2	...	...	13-1	...	IND
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	51-2	47-2	IRN
كازاخستان	86-2	8-2	86-2	51-2	54	90-1	KAZ
قيرغيزستان	78-3	13-3	72-3	27-3	39	95	KGZ
الملديف	...	...	...	...	91	98	MDV
نيبال	64-3	36-1	67-3	5-3	86	85	NPL
باكستان	...	...	...	...	80	...	PAK
سري لانكا	...	17-1	...	...	94-1	...	LKA
طاجيكستان	...	...	...	...	10	13	TJK
تركمانستان	91-1	12-2	94-1	48-1	58-3	...	TKM
أوزبكستان	...	...	...	...	27	37	UZB
شرق وجنوب شرق آسيا							
بروني دار السلام	...	...	...	...	69	95	BRN
كمبوديا	68-3	32-3	59-3	4-3	22	...	KHM
الصين	...	8-4	...	...	86	...	CHN
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	PRK
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	107	100i	HKG
إندونيسيا	...	36-4	...	...	62	97	IDN
اليابان	...	...	...	...	87-1	...	JPN
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	43	63	LAO
ماكاو، الصين	...	...	...	...	96	94	MAC
ماليزيا	...	21-1	25-1	56-1	97	99-2	MYS
منغوليا	76-4	11-4	55-4	33-4	87	96	MNG
ميانمار	...	29-1	54-1	4-1	10	...	MMR
الفلبين	...	33-2	...	...	96-1	80-1	PHL
جمهورية كوريا	...	...	...	...	98-1	96-1	KOR
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	SGP
تايلاند	91-1	10-1	93-1	41-1	74	97	THA
تيمور - ليشتي	...	50-4	...	...	18	33	TLS
فيتنام	89-3	25-2	76-3	26-3	95	99	VNM

رمز البلد	واو نسبة القيد الصافية المعدَّلة قبل سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة (%)	هاء نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)	دال الأطفال دون الخامسة الذين يملكون 3 كتب للأطفال أو أكثر (%)	جيم البيئة المنزلية الحافزة (%)	باء التقزم لدى الأطفال دون الخامسة (%)	ألف الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون في المسار الصحيح من حيث النمو (%)	
	2-2-4	4-2-4		3-2-4		1-2-4	مؤشر التنمية المستدامة:
			2017				السنة المرجعية:
							أوقيانيا
AUS	91-1	169-1	...	...	...	...	أستراليا
COK	99-1i	106-1i	...	...	...	...	جزر كوك
FJI	...	...	...	...	...	...	فيجي
KIR	...	...	...	...	...	...	كيريباتي
MHL	66-1	40-1	...	...	...	...	جزر مارشال
FSM	76-2	33-2	...	...	...	...	ولايات ميكرونيزيا الموحدة
NRU	75-1i	69-1i	...	...	...	...	ناورو
NZL	92-1	92-1	...	...	...	...	نيوزيلندا
NIU	56-2i	172-1i	...	...	...	...	نيوي
PLW	90-3i	75-3i	...	...	...	...	بالاو
PNG	74-1	44-1	...	...	...	...	بابوا غينيا الجديدة
WSM	37	51	...	...	5-3	...	ساموا
SLB	65-2	111	...	...	32-2	...	جزر سليمان
TKL	88-1i	121-1i	...	...	...	...	توكيلاو
TON	...	42-2	...	...	...	...	تونغا
TUV	97-1i	107-1i	...	...	...	...	توفالو
VUT	...	102-2	...	...	28-4	...	فانواتو
							أمريكا اللاتينية والكاريبي
AIA	...	...	...	...	...	...	أنغويلا
ATG	96-2	86-2	...	...	...	...	أنتيغوا وبربودا
ARG	99-1	75-1	...	...	...	...	الأرجنتين
ABW	100-3	106-3	...	...	...	...	آروبا
BHS	...	32-1	...	...	...	...	البهاما
BRB	90	79	...	...	...	...	بربادوس
BLZ	84	48	44-2	88-2	15-2	82-2	بليز
BOL	92	75	...	...	16-1	...	دولة بوليفيا المتعددة القوميات
BRA	97-1i	96-1i	...	...	...	...	البرازيل
VGB	84-1i	77-1i	...	...	...	...	جزر فيرجين البريطانية
CYM	...	...	...	...	...	...	جزر كايمان
CHL	97-1	85-1	...	...	2-3	...	شيلي
COL	87	...	...	...	...	...	كولومبيا
CRI	89-1	78-1	...	...	...	...	كوستاريكا
CUB	100	101	48-3	89-3	...	89-3	كوبا
CUW	...	...	...	...	...	...	كوراساو
DMA	71-2	84-1	...	...	...	...	دومينيكا
DOM	77-1	44-1	10-3	58-3	7-4	84-3	الجمهورية الدومينيكية
ECU	98	72	...	...	24-3	...	إكوادور
SLV	81	65	18-3	59-3	14-3	81-3	السلفادور
GRD	84	92	...	...	...	...	غرينادا
GTM	78-1	45-1	...	...	46-2	...	غواتيمالا
GUY	...	...	47-3	87-3	12-3	86-3	غيانا
HTI	...	...	...	...	...	...	هايتي
HND	82	43	...	...	...	...	هندوراس
JAM	96	82	...	...	6-3	...	جامايكا
MEX	99-1	71-1	35-2	76-2	12-2	82-2	المكسيك
MSR	...	...	...	...	...	...	مونتسيرات
NIC	...	...	...	...	...	...	نيكاراغوا
PAN	73-1i	61-1	26-4	74-4	...	80-4	بنما
PRY	71-1	45-1	...	...	6-1	82-1	باراغواي
PER	96	89	...	...	13-1	...	بيرو
KNA	...	...	...	...	...	...	سانت كيتس ونيفس
LCA	96	82	...	...	...	...	سانت لوسيا
VCT	94	103	...	...	...	...	سانت فنسنت وغرينادين
SXM	...	...	...	...	...	...	سنت مارتن
SUR	97	101	...	...	...	...	سورينام
TTO	...	...	...	...	...	...	ترينيداد وتوباغو
TCA	...	...	...	...	...	...	جزر تركس وكايكوس
URY	97-1	91-1	59-4	93-4	...	87-4	أوروغواي
VEN	82	67	...	...	...	...	جمهورية فنزويلا البوليفارية

الجدول 3: تابع

رمز البلد	واو نسبة القيد الصافية المعدَّلة قبل سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي بسنة واحدة (%)	هاء نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي (%)	دال الأطفال دون الخامسة الذين يملكون 3 كتب للأطفال أو أكثر (%)	جيم البيئة المنزلية الحافزة (%)	باء التقزم لدى الأطفال دون الخامسة (%)	ألف الأطفال دون الخامسة الذين يسيرون في المسار الصحيح من حيث النمو (%)	
	2-2-4	4-2-4		3-2-4		1-2-4	مؤشر التنمية المستدامة:
	2017						السنة المرجعية:
							أوروبا وأمريكا الشمالية
ALB	89-2	83	...	...	...	...	ألبانيا
AND	...	...	...	...	...	...	أندورا
AUT	99-1	104-1	...	...	...	...	النمسا
BLR	97	99	...	...	...	...	بيلاروس
BEL	100-1	116-1	...	...	...	...	بلجيكا
BMU	...	62-2	...	...	...	...	برمودا
BIH	...	...	...	...	...	...	البوسنة والهرسك
BGR	95-1	81-1	...	...	...	...	بلغاريا
CAN	...	...	...	...	...	...	كندا
HRV	95-1	63-1	...	...	...	...	كرواتيا
CZE	92-1	105-1	...	...	...	...	تشيكيا
DNK	98-1	96-1	...	...	...	...	الدنمارك
EST	91-1	...	...	...	...	...	إستونيا
FIN	99-1	83-1	...	...	...	...	فنلندا
FRA	100-1i	105-1i	...	...	...	...	فرنسا
DEU	...	108-1	...	...	...	...	ألمانيا
GRC	89-1	46-1	...	...	...	...	اليونان
HUN	91-1	82-1	...	...	...	...	المجر
ISL	99-1	95-1	...	...	...	...	آيسلندا
IRL	98-1i	116-1i	...	...	...	...	آيرلندا
ITA	98-1	98-1	...	...	...	...	إيطاليا
LVA	97-1i	95-1i	...	...	...	...	لاتفيا
LIE	100-1i	103-1i	...	...	...	...	ليختنشتاين
LTU	99-1i	87-1i	...	...	...	...	ليتوانيا
LUX	99-1	93-1	...	...	...	...	لكسمبرغ
MLT	98-1	112-1	...	...	...	...	مالطة
MCO	...	...	...	...	...	...	موناكو
MNE	69	62	73-4	98-4	9-4	94-4	الجبل الأسود
NLD	99-1	95-1	...	...	...	...	هولندا
NOR	98-1	96-1	...	...	...	...	النرويج
POL	100-1	70-1	...	...	...	...	بولندا
PRT	100-1	93-1	...	...	...	...	البرتغال
MDA	94i	86i	...	...	...	...	جمهورية مولدوفا
ROU	88-1	87-1	...	...	...	...	رومانيا
RUS	96-1	89-1	...	...	...	...	الاتحاد الروسي
SMR	...	...	...	...	...	...	سان مارينو
SRB	97i	61i	72-3	96-3	6-3	95-3	صربيا
SVK	82-1	93-1	...	...	...	...	سلوفاكيا
SVN	95-1	92-1	...	...	...	...	سلوفينيا
ESP	96-1	95-1	...	...	...	...	إسبانيا
SWE	99-1	94-1	...	...	...	...	السويد
CHE	100-1	105-1	...	...	...	...	سويسرا
MKD	44-2	36-2	...	...	...	...	جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة
UKR	...	84-4	...	...	...	...	أوكرانيا
GBR	100-1	111-1	...	...	...	...	المملكة المتحدة
USA	91-1i	72-1i	...	...	...	...	الولايات المتحدة الأمريكية

الجدول 4:
الغاية 4-3 لهدف التنمية المستدامة 4 – التعليم التقني والمهني، والتعليم العالي، وتعليم الكبار

ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030

الغاية 4-4 لهدف التنمية المستدامة 4 – مهارات العمل

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030

	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	زاي				حاء				طاء
	معدل مشاركة الكبار في برامج التعليم والتدريب الخاصة بهم (%)	نسبة الشباب المقيدين في التعليم التقني والمهني	نسبة المقيدين في التعليم التقني والمهني من مجموع المقيدين في التعليم الثانوي (%)	الانتقال من المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (%)	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم العالي (%)	نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)	نسبة الكبار (15 سنة فما فوقها) ذوي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات				نسبة الكبار (25 سنة فما فوقها) الذين بلغوا على الأقل				
							النسخ واللصق داخل ملف	استخدام صيغ حسابية في جدول بيانات	كتابة برنامج حاسوبي	التعليم الابتدائي	التعليم المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم بعد الثانوي	
مؤشر التنمية المستدامة:	4-3-1	4-3-3				4-3-2	4-4-1				4-4-3				
السنة المرجعية:	2017						2017								
المنطقة	المتوسط المرجح						المتوسط المرجح								
العالم	...	4i	11i	93i	49i	38i	...	...	...	...	...	...	...	...	
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	1i	6i	...	...	9i	...	...	...	...	...	...	...	...	
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	8i	14i	95i	53	44i	22i	14i	3i	82i	60i	45i	23i		
شمال أفريقيا	...	7i	14i	61	37	34i	16	6	2	...	...	...	...		
غرب آسيا	24i	9i	14i	129i	72i	54i	...	26i	4i	83	61	45	24		
وسط وجنوب آسيا	...	1i	3i	118	42	25i	...	...	...	...	...	...	...		
وسط آسيا	...	14	21	19	26	23	...	...	...	100i	99i	90i	54i		
جنوب آسيا	...	1i	2i	121	42	25i	...	...	...	...	...	...	...		
شرق وجنوب شرق آسيا	...	2i	16	74	60	46	...	...	...	...	...	...	...		
شرق آسيا	...	1i	18	80	68	53	...	...	...	...	...	...	...		
جنوب شرق آسيا	...	5i	12	56i	39	34	...	...	5i	80	52	41	17i		
أوقيانيا	...	13i	29i	...	...	79i	...	...	...	100	94	75	46		
أمريكا اللاتينية والكاريبي	...	6i	12i	88i	49i	51i	...	...	...	80	58	43	17		
الكاريبي	...	6i	15i	89i	...	45i	...	...	...	...	...	...	...		
أمريكا الوسطى	...	11	27	72	34	34	...	28	9	77	55	32	15		
أمريكا الجنوبية	...	5i	8	...	...	60i	26i	16i	3i	81	59	47	18		
أوروبا وأمريكا الشمالية	43i	10i	18i	74i	62i	77i	53i	35i	...	...	...	...	...		
أوروبا	43i	17i	26i	80i	70i	71i	53	35	...	...	...	...	...		
أمريكا الشمالية	...	...	...	64	...	87i	...	...	...	99	96	89	44		
البلدان المنخفضة الدخل	...	1i	5i	...	11i	9i	...	...	...	...	...	...	...		
البلدان المتوسطة الدخل	...	3i	10i	98	49	36i	...	...	...	...	...	...	...		
الشريحة الدنيا	...	2i	5i	105i	38	24i	...	...	...	...	...	...	...		
الشريحة العليا	...	4i	16i	86	64	52i	...	...	...	...	...	...	...		
البلدان المرتفعة الدخل	46i	9i	16i	76i	66i	77i	...	...	...	...	...	...	...		

ألف معدل مشاركة الكبار (25 إلى 64 سنة) في برامج التعليم والتدريب النظامية أو غير النظامية خلال الأشهر الاثني عشر الماضية (%) [المصدر: المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي].
باء النسبة المئوية للشباب (15 إلى 24 سنة) المقيدين في برامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (المستويات 2 إلى 5 في إسكد) (%).
جيم نسبة المقيدين في برامج التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني من مجموع المقيدين في التعليم الثانوي (%).
دال النسبة الإجمالية للانتقال من التعليم الثانوي (كل البرامج) إلى التعليم العالي (المستويات 5 إلى 7 في إسكد).
هاء النسبة الإجمالية للالتحاق بالبرامج الأولى للتعليم العالي (المستويات 5 إلى 7 في إسكد).
واو نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي.
زاي النسبة المئوية للكبار (15 سنة فما فوقها) الذين يملكون مهارات محددة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات [المصدر: الاتحاد الدولي للاتصالات].
حاء النسبة المئوية للكبار (25 سنة فما فوقها) الذين بلغوا على الأقل مستوى تعليمياً معيّناً.
طاء النسبة المئوية للسكان في فئة عمرية معيّنة الذين بلغوا على الأقل مستوى محدداً للكفاءة في المهارات الوظيفية المتعلقة بالقراءة والكتابة (القرائية) والحساب.
ياء معدل القرائية لدى الشباب (15 إلى 24 سنة) والكبار (15 سنة فما فوقها).
كاف عدد الأميين الشباب والكبار، والنسبة المئوية للإناث.

ملاحظات:
المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. وتشير البيانات إلى (السنة الدراسية المنتهية في) عام 2017 ما لم يُذكر خلاف ذلك.
وتشمل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول والمتاحة بياناتها، وقد تشمل تقديرات تخص البلدان التي لا تتوفر بيانات حديثة بشأنها.
(-) قيمة معدومة أو ضئيلة.
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير منطبقة.
(± رقم) اختلاف السنة المرجعية (يعني 2- مثلاً أن السنة المرجعية هي 2015 وليست 2017).
(i) بيانات تقديرية و/أو جزئية أو غير شاملة للجميع.

الغاية 4-6 لهدف التنمية المستدامة 4 – القراءة والكتابة (القرائية) والحساب

ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030

طاء % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في				ياء		كاف الأميون			
القرائية		الحساب		معدل القرائية (%)		% الإناث		العدد (000,000)	
الشباب	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب	الكبار
1-6-4				2-6-4					
2017									
المتوسط المرجح								المجموع	
...	...	...	...	91-1	86-1	57-1	63-1	102-1	750-1
...	...	...	...	75-1	65-1	57-1	61-1	48-1	200-1
...	...	...	...	90-1	81-1	58-1	64-1	9-1	66-1
...	...	...	...	90-1	74-1	53-1	65-1	4-1	40-1
...	56i	...	51i	89-1	86-1	62-1	64-1	5-1	26-1
...	...	...	...	89-1	73-1	57-1	64-1	39-1	369-1
...	...	...	...	100-1	100-1	49-1	67-1	-1	0.1-1
...	...	...	...	89-1	72-1	57-1	64-1	39-1	369-1
...	...	...	...	99-1	96-1	49-1	69-1	4-1	74-1
...	...	...	...	100-1	97-1	50-1	74-1	1-1	42-1
...	...	...	...	97-1	93-1	49-1	63-1	3-1	33-1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	98-1	94-1	43-1	55-1	2-1	31-1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	98	93	49	61	0.5i	8i
...	...	...	...	99	94	36	53	1	19
...	...	...	...	100-2i	99-1i	50-2i	58-1i	0.4-2i	7-1i
...	...	...	...	100-1i	99-1i	46-1i	63-1i	0.2-1i	4-1i
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	73-1	61-1	57-1	61-1	36-1	148-1
...	...	...	...	93-1	86-1	57-1	64-1	66-1	590-1
...	...	...	...	89-1	76-1	57-1	63-1	59-1	486-1
...	...	...	...	98-1	95-1	52-1	66-1	7-1	104-1
...	...	...	...	...	...	44i	61i	...	...

الجدول 4: تابع

	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	زاي			حاء			
	الكبار في برامج التعليم والتدريب الخاصة بهم (%)	معدل مشاركة الشباب المقيدين في التعليم التقني والمهني	نسبة المقيدين في التعليم التقني والمهني من مجموع المقيدين في التعليم الثانوي (%)	الانتقال من التعليم الثانوي العليا إلى التعليم العالي (%)	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم العالي (%)	نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)	نسبة الكبار (15 سنة فما فوقها) ذوي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			نسبة الكبار (25 سنة فما فوقها) الذين بلغوا على الأقل			
							النسخ واللصق داخل ملف	استخدام صيغ حسابية في جدول بيانات	كتابة برنامج حاسوبي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم بعد الثانوي
مؤشر التنمية المستدامة:	4-1-3	4-3-3				2-4.3	1-4-4			3-4-4			
السنة المرجعية:	2017						2017						
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى													
أنغولا	...	...	14-1	...	10-2	9-2	...	...	...	44-3	29-3	16-3	3-3
بنين	...	1-1	3-1	...	...	13-1	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	...	...	...	...	42-3	23	31-3	20-3	5-3	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	1	3	46-1	13	6	...	...	...	...	8-3	3-3	-3
بوروندي	...	3	10	9	2	6	...	...	...	11-3	6-3	3-3	1-3
كابو فيردي	...	1	3	75	30	22	...	...	...	52-2	29-2	20-2	12-2
الكاميرون	...	7-1	22-1	...	...	19-1	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	1-1	...	...	3-3j	...	...	...	...	...	...	...
جزر القمر	...	-	1	...	13-3	9-3	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	9-4	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	...	2	6	...	...	9-1	...	...	...	35-3	21-3	11-3	5-3
جمهورية الكونغو الديمقراطية	...	...	19-2	...	10-1	7-1	...	...	...	64-1	51-1	27-1	9-1
جيبوتي	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	0.3	1	18-1	3-1	2-1	...	...	...	...	...	...	...
إسواتيني	...	-2	4-1	...	...	5-4	...	...	...	...	...	...	...
إثيوبيا	...	2-2j	7-2	...	...	8-3	...	...	...	...	...	...	...
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غانا	...	1-1	2	37	18	16	...	...	...	...	...	...	...
غينيا	...	1-3	4-3	...	18-3	11-3	...	...	...	...	...	...	...
غينيا – بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كينيا	...	...	...	...	...	12-1	...	...	...	...	...	...	...
ليسوتو	...	1-2j	2	...	12-3	9-2	...	...	...	...	...	...	...
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مدغشقر	...	1	2	80-1	8-1	5-1	...	...	...	...	...	...	...
ملاوي	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
مالي	...	4	13	...	...	5-2	...	...	...	13-1	8-1	6-1	5-1
موريتانيا	...	0.3	1	...	6	5	...	...	...	...	...	...	...
موريشيوس	...	1	12	...	...	39	...	...	...	...	...	...	...
موزمبيق	...	1-2	9	45-1	9	7	...	...	...	36-2	17-2	9-2	2-2
ناميبيا	...	...	...	...	26-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...
النيجر	...	1	7	...	3	4	...	...	...	...	...	...	...
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
رواندا	...	...	13	28	7	8	...	...	...	33-3	12-3	8-3	3-3
ساوتومي وبرنسيبي	...	4-2j	6	...	...	13-2	...	...	...	...	...	...	...
السنغال	...	-	3	...	...	11	...	...	...	22	18	11	10
سيشيل	...	2-1	3-1	16-1	44-1	21-1	...	...	...	...	...	...	...
سيراليون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	2-2	7-1	...	...	20-1	...	...	...	82-2	77-2	65-2	15-2
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توغو	...	3	6	...	...	13	...	...	...	...	...	...	...
أوغندا	...	...	...	...	...	5-3	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	...	0.1	0.4	...	...	4-2	...	...	...	...	...	...	...
زامبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
زمبابوي	...	-4	...	...	8-4	8-2	4-3	2-3	1-3	76-3	59-3	15-3	13-3

رمز البلد	كاف الأميون				ياء		طاء % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في			
	العدد (000,000)		% الإناث		معدل القرائية (%)		الحساب		القرائية	
	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب
	2017				2-6-4		1-6-4			
AGO	5-3	1-3	71-3	67-3	66-3	77-3	...	...	...	...
BEN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BWA	0.2-3i	-3i	47-3i	13-3i	88-3i	98-3i	...	...	...	...
BFA	6-3	2-3	58-3	56-3	35-3	50-3	...	...	...	...
BDI	2-3	0.4-3	61-3	64-3	62-3	80-3	...	...	...	...
CPV	-2	-2	69-2	34-2	87-2	98-2	...	...	...	...
CMR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CAF	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCD	6-1	2-1	56-1	56-1	22-1	31-1	...	...	...	...
COM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
COG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CIV	7-3	2-3	55-3	56-3	44-3	53-3	...	...	...	...
COD	10-1	2-1	75-1	69-1	77-1	85-1	...	...	...	...
DJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNQ	-3i	-3i	67-3i	32-3i	95-3i	98-3i	...	...	...	...
ERI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SWZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ETH	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GAB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GMB	1-4i	0.1-4i	59-4i	57-4i	42-4i	61-4i	...	...	...	...
GHA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GIN	5-3	1-3	58-3	59-3	32-3	46-3	...	...	...	...
GNB	1-3i	0.1-3i	66-3i	64-3i	46-3i	60-3i	...	...	...	...
KEN	6-3i	1-3i	62-3i	51-3i	79-3i	87-3i	...	...	...	...
LSO	0.3-3i	0.1-3i	34-3i	23-3i	77-3i	87-3i	...	...	...	...
LBR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MDG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MWI	4-2i	1-2i	61-2i	49-2i	62-2i	73-2i	...	...	...	...
MLI	6-2	2-2	59-2	60-2	33-2	49-2	...	...	...	...
MRT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MUS	0.1-1	...	67-1	...	93-1	...	...	...	...	...
MOZ	7-2	2-2	68-2	64-2	56-2	71-2	...	...	...	...
NAM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NER	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NGA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RWA	2-3	0.3-3	60-3	47-3	71-3	85-3	...	...	...	...
STP	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SEN	4	1	65	60	52	69	...	...	...	...
SYC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLE	3-4i	1-4i	57-4i	59-4i	32-4i	57-4i	...	...	...	...
SOM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ZAF	2-2	0.1-2	60-2	37-2	94-2	99-2	...	...	...	...
SSD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TGO	2-2	0.2-2	69-2	68-2	64-2	84-2	...	...	...	...
UGA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TZA	6-2	1-2	63-2	54-2	78-2	86-2	...	...	...	...
ZMB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ZWE	1-3i	0.3-3i	54-3i	36-3i	89-3i	90-3i	...	...	...	...

الجدول 4: تابع

	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	زاي			حاء			
							نسبة الكبار (15 سنة فما فوقها) ذوي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			نسبة الكبار (25 سنة فما فوقها) الذين بلغوا على الأقل			
	معدل مشاركة الكبار في برامج التعليم والتدريب الخاصة بهم (%)	نسبة الشباب المقيدين في التعليم التقني والمهني	نسبة المقيدين في التعليم التقني والمهني من مجموع المقيدين في التعليم الثانوي (%)	الانتقال من المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (%)	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم العالي (%)	نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)	النسخ واللصق داخل ملف	استخدام صيغ حسابية في جدول بيانات	كتابة برنامج حاسوبي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم بعد الثانوي
مؤشر التنمية المستدامة:	4-3-1	4-3-3				4.3.2	4-4-1			4-4-3			
السنة المرجعية:	2017						2017						
شمال أفريقيا وغرب آسيا													
الجزائر	...	...	...	34-3	32-3	48	...	...	...	...	...	...	...
أرمينيا	...	...	11-2	129	91	52	...	...	...	99-2	97-2	92-2	51-2
أذربيجان	...	11i	18	...	33-2i	27i	57-1	19-1	1-1	98-1	96-1	89-1	30-1
البحرين	...	3	7	74	61	46	56-1	49-1	14-1	63-1	53-1	42-1	18-1
قبرص	48-1	6-2i	8-2	...	...	60-2i	43-1	21-1	3	95-1	80-1	71-1	38-1
مصر	...	11	22	49-3	32-3	34-1	9-2	2-2	1-2	...	...	...	...
جورجيا	...	2	4	...	...	58	22	7	1	99-1	98-1	93-1	51-1
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79-4	44-4	30-4	20-4
إسرائيل	53-2	16-1	20-1	70-2	...	64-1	...	...	...	96-2	89-2	81-2	47-2
الأردن	...	1	3	...	...	32	...	...	...	...	...	...	...
الكويت	...	-2	2-2	...	...	33-4	...	...	...	62	56	31	17
لبنان	...	...	16	...	...	38	...	...	...	...	...	...	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	...	3	8	124	53	34	44-1	19-1	5-1	...	...	...	...
عُمان	...	-	-	81-1	61-1	45-1	...	...	...	84-2	66-2	50-2	21-2
فلسطين	...	0.4	1	83	52	42	30-3	17-3	...	94-1	61-1	40-1	24-1
قطر	...	0.2	1	48	27	16	34-2	32-2	6-2	87-1	67-1	41-1	24-1
المملكة العربية السعودية	...	2-3j	5-3j	...	74-2	67-1	...	...	...	81-4	67-4	49-4	26-4
السودان	...	...	1-1	...	...	17-2	4-1	2-1	2-1	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	2-4	5-4	...	32-2	39-1	...	...	...	...	...	...	...
تونس	...	...	9-1	87-4	38	32	...	...	...	74-1	45-1	45-1	15-1
تركيا	21-1	26-1	25-1	138-3	92-3	104-1	...	26-1	3	81-1	54-1	34-1	17-1
الإمارات العربية المتحدة	...	1-1	2-1	77-1	50-1	...	61-1	34-1	11-1	83-1	71-1	53-1	43-1
اليمن	...	-1	0.3-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
وسط وجنوب آسيا													
أفغانستان	...	1	1	41-3	15-3	8-3	...	...	...	...	...	...	...
بنغلاديش	...	1	4	...	...	18	...	...	...	56-1	42-1	29-1	14-1
بوتان	...	-	2	...	...	11-4	...	...	...	...	...	...	...
الهند	...	...	1-1	125-1	42-1	27-1	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	...	6-2	15-2	...	70-1	69-1	18-2	2-2	1-2	...	70-1	48-1	23-1
كازاخستان	...	8	11	52	83	50	18	45	6	...	...	...	...
قيرغيزستان	...	5	8	...	...	44	...	...	...	...	...	...	...
الملديف	...	...	...	...	...	14-3	...	...	...	...	...	...	...
نيبال	...	-	...	...	...	12	...	...	...	...	...	...	...
باكستان	...	1	3	...	...	10	5-1	2-1	2-1	50-1	37-1	28-1	9-1
سري لانكا	...	3	3	18	25	19	...	...	...	...	82-1	62-1	...
طاجيكستان	...	...	1-4	-	-	31	...	...	...	100	95	81	23
تركمانستان	...	...	8-3	...	...	8-3	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	23	35	12	10	9	...	...	...	100-1	100-1	93-1	63-1
شرق وجنوب شرق آسيا													
بروني دار السلام	...	6	10	...	...	33	68-1	25-1	17-1	...	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	13	...	...	...	...	54-2	40-2	...
الصين	...	...	19	80	67	51	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	-2	...	...	...	27+1	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	...	1i	2	...	...	74	...	...	...	95-2	78-2	62-2	28-2
إندونيسيا	...	11	19	38	25	36	...	...	4+1	80-1	44-1	34-1	9-1
اليابان	...	...	11-1	...	81-1	64-1	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	0.4	1	60-1	27	16	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	...	1	4	...	...	85	...	...	...	90-1	73-1	52-1	26-1
ماليزيا	...	6	13	...	38	42	79	36	11	94-1	74-1	58-1	21-1
منغوليا	...	6	...	131-2	91-2	65	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	...	0.1	0.1	...	...	16	...	...	...	...	...	...	...
الفلبين	...	-2	...	...	...	35	...	...	...	84-4	70-4	58-4	33-4
جمهورية كوريا	...	15-1	10-1	...	...	94-1	...	61-1	4-1	96-2	86-2	76-2	40-2
سنغافورة	57-2	-1i	...	...	...	84-1i	73	55	9	86-1	80-1	71-1	53-1
تايلاند	...	6-2	10	117-2	76-2	49-1	5-3	...	...	66-1	45-1	33-1	...
تيمور - ليشتي	...	4	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	...	...	...	111	58	28-1	...	...	...	...	...	...	...

رمز البلد	كاف الأميون العدد (000,000) الكبار	كاف الأميون العدد (000,000) الشباب	كاف الأميون % الإناث الكبار	كاف الأميون % الإناث الشباب	ياء معدل القرائية (%) الكبار	ياء معدل القرائية (%) الشباب	طاء % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في الحساب الكبار	طاء % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في الحساب الشباب	طاء % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في القرائية الكبار	طاء % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في القرائية الشباب
					2-6-4				1-6-4	
	2017									
DZA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AZE	-₋₁	-₋₁	69₋₁	67₋₁	100₋₁	100₋₁	...	...	...	...
BHR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CYP	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
EGY	12	1	65	58	81	94	...	...	...	...
GEO	-₋₃	-₋₃	63₋₃	44₋₃	100₋₃	100₋₃	...	...	...	...
IRQ	11₋₄	3₋₄	57₋₄	53₋₄	44₋₄	52₋₄	...	...	...	...
ISR	...	...	...	...	...	...	69₋₂	70₋₂	73₋₂	78₋₂
JOR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KWT	0.1	-	52	30	96	99	...	...	...	...
LBN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
OMN	0.1	-	52	30	96	99	...	...	...	...
PSE	0.1₋₁	-₋₁	77₋₁	55₋₁	97₋₁	99₋₁	...	...	...	...
QAT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SAU	1₋₄	-₋₄	64₋₄	54₋₄	94₋₄	99₋₄	...	...	...	...
SDN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SYR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUN	2₋₃	0.1₋₃	68₋₃	55₋₃	79₋₃	96₋₃	...	...	...	...
TUR	2₋₁	-₋₁	85₋₁	81₋₁	96₋₁	100₋₁	50₋₂	60₋₂	54₋₂	63₋₂
ARE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
YEM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AFG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BGD	32	2	55	39	73	93	...	...	...	...
BTN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IND	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IRN	9₋₁	0.2₋₁	66₋₁	53₋₁	86₋₁	98₋₁	...	...	...	...
KAZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KGZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MDV	-₋₃	-₋₃	39₋₃	32₋₃	99₋₃	99₋₃	...	...	...	...
NPL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PAK	52₋₃	10₋₃	63₋₃	62₋₃	57₋₃	73₋₃	...	...	...	...
LKA	1	-	59	37	92	99	...	...	...	...
TJK	-₋₃ᵢ	-₋₃ᵢ	63₋₃ᵢ	41₋₃ᵢ	100₋₃ᵢ	100₋₃ᵢ	...	...	...	...
TKM	-₋₃ᵢ	-₋₃ᵢ	63₋₃ᵢ	30₋₃ᵢ	100₋₃ᵢ	100₋₃ᵢ	...	...	...	...
UZB	-₋₁	-₋₁	81₋₁	49₋₁	100₋₁	100₋₁	...	...	...	...
BRN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KHM	2₋₂	0.2₋₂	67₋₂	47₋₂	81₋₂	92₋₂	...	...	...	...
CHN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HKG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IDN	9₋₁	0.1₋₁	69₋₁	51₋₁	95₋₁	100₋₁	...	...	...	...
JPN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LAO	1₋₂	0.1₋₂	68₋₂	62₋₂	85₋₂	92₋₂	...	...	...	...
MAC	-₋₁	-₋₁	75₋₁	32₋₁	97₋₁	100₋₁	...	...	...	...
MYS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MNG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MMR	9₋₁ᵢ	1₋₁ᵢ	60₋₁ᵢ	51₋₁ᵢ	76₋₁ᵢ	85₋₁ᵢ	...	...	...	...
PHL	2₋₄	0.4₋₄	45₋₄	31₋₄	96₋₄	98₋₄	...	...	...	...
KOR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SGP	0.1₋₁	-₋₁	79₋₁	40₋₁	97₋₁	100₋₁	72₋₂	90₋₂	74₋₂	92₋₂
THA	4₋₂	0.2₋₂	64₋₂	45₋₂	93₋₂	98₋₂	...	...	...	...
TLS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VNM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 4: تابع

	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	زاي			حاء			
	الكبار في برامج التعليم والتدريب الخاصة بهم (%)	معدل مشاركة نسبة الشباب المقبلين في التعليم التقني والمهني	نسبة المقبلين في التعليم التقني والمهني من مجموع المقبلين في التعليم الثانوي (%)	الانتقال من المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (%)	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم العالي (%)	نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)	نسبة الكبار (15 سنة فما فوقها) ذوي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			نسبة الكبار (25 سنة فما فوقها) الذين بلغوا على الأقل			
							النسخ واللصق داخل ملف	استخدام صيغ حسابية في جدول بيانات	كتابة برنامج حاسوبي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم بعد الثانوي
مؤشر التنمية المستدامة:	1-3-4	3-3-4				2-4.3	1-4-4			3-4-4			
السنة المرجعية:	2017						2017						
أوقيانيا													
أستراليا	...	22-ب1	37-ج1	...	...	122-و1	...	...	...	100-ز2	93-ح1	76-ح1	46-ح1
جزر كوك	...	-ب1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر مارشال	...	1-ب1	2-ج1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ناورو	...	-ب1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيوزيلندا	67-أ2	5-ب1	15-ج1	73-د1	93-ه1	82-و1	...	...	...	100-ز1	100-ح1	70-ح1	46-ح1
نيوي	...	-ب2i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بالاو	...	-ب3i	...	...	...	64-و4i	...	...	...	99-ز4	97-ح4	88-ح4	...
بابوا غينيا الجديدة	...	2-ب1	9-ج1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ساموا	...	-ب1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توكيلاو	...	-ب1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
تونغا	...	2-ب2	3-ج2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	...	2-ب1i	3-ج1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
فانواتو	...	1-ب2	2-ج2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي													
أنغويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	1-ب2	3-ج2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	...	-ب1	...	146-د1	95-ه1	89-و1	...	...	...	92-ز1	55-ح1	...	19-ح1
آروبا	...	...	...	...	11-ه2	15-و2	54	45	5	...	...	...	...
البهاما	...	-ب1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بربادوس	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بليز	...	3	8	44	22	25	...	...	...	...	...	...	...
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	...	30	65	...	...	...	...	...	...	72-ز2	59-ح2	43-ح2	24-ح2
البرازيل	...	4-ب1i	4-ج1	...	...	50-و1i	23-ز2	13-ز2	3-ز2	78-ز2	58-ح2	44-ح2	14-ح2
جزر فيرجين البريطانية	...	1-ب1i	4	...	...	41-و1i	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99-ز2	95-ح2	90-ح2	55-ح2
شيلي	47-أ2	18-ب1	20-ج1	101-د3	88-ه3	90-و1	...	...	...	87-ز2	79-ح2	57-ح2	20-ح2
كولومبيا	...	4	8	65	...	60	38-ز1	27-ز1	...	77-ز1	52-ح1	47-ح1	20-ح1
كوستاريكا	...	8-ب1	24-ج1	...	...	56	...	...	...	81-ز1	53-ح1	38-ح1	21-ح1
كوبا	...	12	25	43-د1	26-ه1	34-و1	...	...	...	...	...	...	...
كوراساو	...	...	72-ج4	...	...	21-و4	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	...	-ب1	-ج2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية الدومينيكية	...	2-ب1	5-ج1	140-د1	...	58	22-ز2	11-ز2	7-ز2	67-ز2	57-ح2	35-ح2	12-ح2
إكوادور	...	9	15	...	...	46-و2	...	...	...	83-ز1	52-ح1	42-ح1	13-ح1
السلفادور	...	7	18	34-د1	20-ه1	28-و1	...	...	...	56-ز4	41-ح4	27-ح4	10-ح4
غرينادا	...	-	...	60-د1	45-ه1	94	...	...	...	...	...	...	...
غواتيمالا	...	8-ب1	24-ج1	...	...	21-و2	...	...	...	62-ز3	37-ح3	27-ح3	10-ح3
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هاييتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	...	10	39	...	16-ه4	21-و2	...	...	...	61-ز1	34-ح1	25-ح1	11-ح1
جامايكا	...	-	...	...	...	27-و2	16-ز2	4-ز2	1-ز2	...	...	...	...
المكسيك	...	12-ب1	28-ج1	73-د3	36-ه3	37-و1	...	28	9	80-ز1	60-ح1	33-ح1	15-ح1
مونتسيرات	...	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	...	...	16-ج1	...	...	47-و2	...	...	...	...	...	...	...
باراغواي	...	5-ب1	16-ج1	...	...	...	...	...	...	75-ز1	48-ح1	37-ح1	14-ح1
بيرو	...	1	2	...	...	70-و1	...	...	...	81-ز2	62-ح2	56-ح2	21-ح2
سانت كيتس ونيفس	...	-ب1	...	97-د2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	0.4	1	...	...	20	...	...	...	...	46-ح4	40-ح4	15-ح4
سانت فنسنت وغرينادين	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سنت مارتن	...	...	59-ج3	8-د3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	19-ب2	41-ج2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر تركس وكايكوس	...	-ب2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	...	10-ب1	22-ج1	...	...	56-و2	...	...	...	90-ز1	55-ح1	29-ح1	12-ح1
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	2-ب2	5	...	...	...	...	...	...	93-ز1	74-ح1	62-ح1	35-ح1

رمز البلد	كاف الأميون: العدد (000,000) الشباب	كاف الأميون: العدد (000,000) الكبار	كاف الأميون: % الإناث الشباب	كاف الأميون: % الإناث الكبار	ياء: معدل القرائية (%) الشباب	ياء: معدل القرائية (%) الكبار	طاء: % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في الحساب الشباب	طاء: % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في الحساب الكبار	طاء: % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في القرائية الشباب	طاء: % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في القرائية الكبار
	2-6-4				2-6-4		1-6-4			
	2017									
AUS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
COK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KIR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MHL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NRU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	...	...	...	...	...	...	81-2	80-2	88-2	89-2
NIU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PLW	-2i	-2i	50-2i	28-2i	97-2	99-2	...	...	...	...
PNG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
WSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VUT	-3i	-3i	55-3i	47-3i	85-3i	95-3i	...	...	...	...
AIA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG	-2	...	29-2	...	99-2	...	...	...	...	...
ARG	0.3-1i	-1i	51-1i	37-1i	99-1i	100-1i	...	...	...	...
ABW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BHS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	-3i	-3i	53-3i	55-3i	100-3i	100-3i	...	...	...	...
BLZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BOL	1-2	-2	77-2	49-2	92-2	99-2	...	...	...	...
BRA	13-2	0.4-2	49-2	31-2	92-2	99-2	...	...	...	...
VGB	+1	+1	...	...	...	...	...	...	...	...
CYM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	0.4-2	-2	53-2	42-2	97-2	99-2	38-2	47-2	47-2	61-2
COL	2-1	0.1-1	49-1	36-1	95-1	99-1	...	...	...	...
CRI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CUB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CUW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DOM	0.5-1	-1	51-1	48-1	94-1	99-1	...	...	...	...
ECU	1-1	-1	60-1	45-1	94-1	99-1	...	...	...	...
SLV	1-1	-1	63-1	44-1	88-1	98-1	...	...	...	...
GRD	-3i	-3i	50-3i	32-3i	99-3i	99-3i	...	...	...	...
GTM	2-3	0.2-3	66-3	59-3	81-3	94-3	...	...	...	...
GUY	0.1-3i	-3i	52-3i	43-3i	86-3i	97-3i	...	...	...	...
HTI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HND	1-1	0.1-1	51-1	35-1	89-1	96-1	...	...	...	...
JAM	0.3-3i	-3i	31-3i	16-3i	88-3i	96-3i	...	...	...	...
MEX	5-1	0.2-1	60-1	44-1	95-1	99-1	...	...	...	...
MSR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PAN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRY	0.3-1	-1	57-1	41-1	95-1	98-1	...	...	...	...
PER	1-1	0.1-1	76-1	58-1	94-1	99-1	...	...	...	...
KNA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VCT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
URY	-	-	39	31	99	99	...	...	...	...
VEN	1-1	0.1-1	49-1	36-1	97-1	99-1	...	...	...	...

الجدول 4: تابع

	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	زاي			حاء			
	الكبار في برامج التعليم والتدريب الخاصة بهم (%)	نسبة الشباب المقيدين في التعليم التقني والمهني	نسبة المقيدين في التعليم التقني والمهني من مجموع المقيدين في التعليم الثانوي (%)	الانتقال من المرحلة العليا من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي (%)	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم العالي (%)	نسبة القيد الإجمالية في التعليم العالي (%)	نسبة الكبار (15 سنة فما فوقها) ذوي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات			نسبة الكبار (25 سنة فما فوقها) الذين بلغوا على الأقل			
							النسخ واللصق داخل ملف	استخدام صيغ حسابية في جدول بيانات	كتابة برنامج حاسوبي	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	التعليم بعد الثانوي
مؤشر التنمية المستدامة:	4-3-1	4-3-3				3-4-2	4-4-1			4-4-3			
السنة المرجعية:	2017						2017						
أوروبا وأمريكا الشمالية													
ألبانيا	9-1	5	9	65	46	57	...	...	...	...	...	...	...
أندورا	...	...	10	36	...	...	...	...	6	97-1	72-1	47-1	32-1
النمسا	60-1	28-1	35-1	77-1	76-1	83-1	63-1	45-1	6-1	...	99-3	79-1	29-1
بيلاروس	...	8	13	77-4	84-4	87	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	45-1	25-1	46-1	71-2	69-2	76-1	65-1	44-1	9-1	96-1	85-1	67-1	34-1
برمودا	...	-1	...	...	35	24-2	...	...	...	...	...	...	...
البوسنة والهرسك	9-1	...	38	61	...	...	...	...	...	84-1	81-1	62-1	12-1
بلغاريا	25-1	15-1	29-1	108-2	77-2	71-1	26-1	14-1	1	100-1	95-1	76-1	...
كندا	...	...	5-1	...	...	67-1i	...	...	...	...	...	...	...
كرواتيا	32-1	23-1	40-1	...	...	67-1	42	32	5	...	...	...	...
تشيكيا	46-1	25-1	37-1	86-2	68-2	64-1	56	41	4	100-1	100-1	90-1	20-1
الدنمارك	50-1	13-1	23-1	78-1	85-3	81-1	68-1	60-1	14-1	...	92-1	78-1	36-1
إستونيا	44-1	12-1	21-1	...	...	71-1	55-1	44-1	8	...	...	87-1	...
فنلندا	54-1	22-1	48-1	39-1	60-1	87-1	69-1	47-1	8-1	...	...	74-2	35-2
فرنسا	51-1	19-1i	18-1	...	...	64-1i	53-1	40-1	5-1	98-1	84-1	70-1	30-1
ألمانيا	52-1	...	19-1	74-1	64-1	68-1	62-1	38-1	6-1	100-1	97-1	83-1	36-1
اليونان	17-1	12-1	16-1	68-1	...	126-1	52-1	41-1	9-1	91-1	65-1	55-1	27-1
المجر	56-1	13-1	12-1	52-1i	42-1i	48-1	51-1	36-1	3-1	100-1	97-1	76-1	29-1
آيسلندا	...	10-1	21-1	...	73-2	74-1	80-3	69-3	18-3	...	...	...	...
آيرلندا	...	8-1i	...	...	...	78-1i	42-1	26-1	4-1	...	86	71	43
إيطاليا	42-1	23-1	34-1	73-2	68-2	63-1	42-1	31-1	4-1	95-2	78-2	49-2	15-2
لاتفيا	48-1	16-1i	20-1	...	...	81-1i	46-1	31	2	100-2	100-1	89-1	39-1
ليختنشتاين	...	25-1i	35-1	52-2	59-2i	35-1i	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	28-1	9-1i	10-1	97-1	84-1i	71-1i	45-1	41	4	99-1	95-1	86-1	53-1
لكسمبرغ	48-1	23-1	33-1	42-1	29-2	20-1	83-1	68-1	11-1	...	100-2	80-3	69-2
مالطة	36-1	11-1	9-1	46-1	62-1	49-1	44-1	82	7	99-1	78-1	38-1	25-1
موناكو	...	...	10	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الجبل الأسود	...	22	33	...	...	58	...	32	2-1	...	...	...	...
هولندا	64-1	22-1	36-1	57-1	65-1	80-1	70-1	51-1	8-1	99-1	90-1	70-1	32-1
النرويج	60-1	18-1	29-1	71-1	76-1	81-1	68-1	85+1	10-1	100-1	99-1	78-1	39-1
بولندا	26-1	19-1	28-1	90-1	76-2	67-1	41-1	28-1	3	99-1	85-1	85-1	28-1
البرتغال	46-1	17-1	26-1	76-1	62-1	63-1	48-1	36-1	6-1	91-1	54-1	37-1	20-1
جمهورية مولدوفا	...	7i	14	...	...	41i	...	...	...	99-2	96-2	75-2	...
رومانيا	7-1	...	28-1	114-1	82-1	48-1	21-1	13-1	2	99-1	90-1	66-1	18-1
الاتحاد الروسي	...	14-3i	16-1	...	...	82-1	...	23-1	1-1	...	...	...	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	20-1	24i	35	113-1	97-1i	66i	...	34	6	97-1	89-1	71-1	23-1
سلوفاكيا	46-1	22-1	32-1	77-2	57-2	48-1	51-1	50	5	100-1	99-1	87-1	21-1
سلوفينيا	46-1	34-1	45-1	71-1	74-1	78-1	54-1	42-1	5-1	100-1	98-1	82-1	27-1
إسبانيا	43-1	15-1	18-1	82-1	81-1	91-1	52-1	37-1	7	91-1	76-1	49-1	30-1
السويد	64-1	12-1	22-1	105-1	67-1	64-1	66-1	51	12	100-1	91-1	76-1	38-1
سويسرا	69-1	23-1	37-1	77-1	87-2	58-1	...	...	9	...	97-1	85-1	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	13-1	...	30-2	88-3	70-3	41-2	32-1	21-1	3-1	...	...	...	...
أوكرانيا	...	4-3	8	146i	...	83-3	...	...	...	...	...	...	...
المملكة المتحدة	...	22-1	46-1	...	63-3	59-1	62-1	47-1	8-1	100-3	100-3	75-3	39-3
الولايات المتحدة الأمريكية	...	...	...	64-2	53-2i	89-1i	...	...	...	99-1	96-1	89-1	44-1

رمز البلد	كاف الأميون				ياء		طاء % نسبة من بلغوا مستوى الكفاءة في			
	العدد (000,000)		% الإناث		معدل القرائية (%)		الحساب		القرائية	
	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب	الكبار	الشباب
	2-6-4						1-6-4			
	2017									
ALB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AND	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AUT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BLR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BEL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BMU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BIH	0.1-4	-4	87-4	48-4	97-4	100-4	...	...	...	...
BGR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CAN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HRV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CZE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DNK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
EST	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FIN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FRA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DEU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GRC	...	...	...	...	...	...	71-2	73-2	73-2	77-2
HUN	0.1-3i	-3i	55-3i	42-3i	99-3i	99-3i	...	...	...	...
ISL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IRL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ITA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LVA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LIE	+1	+1	...	...	...	...	...	...	...	...
LTU	...	...	...	...	...	...	83-2	90-2	85-2	92-2
LUX	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MLT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MCO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MNE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NLD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NOR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
POL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PRT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MDA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ROU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RUS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SMR	+1	+1	...	...	...	...	...	...	...	...
SRB	0.1-1	-1	79-1	48-1	99-1	100-1	...	...	...	...
SVK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SVN	-3i	-3i	57-3i	31-3i	100-3i	100-3i	74-2	86-2	75-2	88-2
ESP	1-1	-1	68-1	51-1	98-1	100-1	...	...	...	...
SWE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MKD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UKR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GBR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
USA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5: الغاية 4-5 لهدف التنمية المستدامة 4 – الإنصاف

القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام 2030

	مؤشر التكافؤ بين الجنسين														
	ألف			باء			جيم		دال		هاء				
	المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في إتمام التعليم			المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة			المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في معدل القرائية		المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين فيما يخص كفاءة الكبار		المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية				
	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	نهاية التعليم الابتدائي		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي					التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
				القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	الكبار	القرائية	الحساب				
مؤشر التنمية المستدامة	1-5-4														
السنة المرجعية	2017														
المنطقة	المتوسط														
العالم	1.01i	1.00i	1.03i	...	...	1.12i	1.01i	1.00i	0.96i	...	...	1.00	0.99	1.01	1.16
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	1.02i	0.86i	0.77i	...	...	...	...	0.88i	0.75i	...	...	1.02	0.96	0.95	0.75
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	1.02i	1.05i	...	...	1.30i	1.08i	1.00i	0.95i	...	...	1.00	0.99	1.00	1.19
شمال أفريقيا	1.01i	1.02i	0.96i	...	...	1.37i	1.04	0.98i	0.85i	...	...	0.99	0.95	0.98	1.02
غرب آسيا	...	0.99i	1.07i	...	...	1.30i	1.10i	1.00i	0.96i	...	...	1.00	1.00	1.01	1.22
وسط وجنوب آسيا	1.00i	1.00i	0.94i	...	...	...	...	1.00i	0.99i	...	...	0.97	1.00	1.00	0.89
وسط آسيا	1.00i	1.00i	1.03i	...	...	...	...	1.00i	1.00i	...	...	0.97	0.99	0.99	0.75
جنوب آسيا	1.00i	0.96i	0.82i	...	...	...	...	1.00i	0.93i	...	...	0.98	1.03	1.00	0.91
شرق وجنوب شرق آسيا	1.02i	1.08i	1.15i	...	...	1.12i	1.04i	1.00i	0.96i	...	...	1.00	0.99	1.01	1.15
شرق آسيا	...	...	...	...	...	1.09i	1.02i	...	...	...	...	1.00	1.00	1.00	1.10
جنوب شرق آسيا	1.07i	1.08i	1.15i	...	...	1.24i	1.05i	1.00i	0.96i	...	...	1.02	0.98	1.03	1.17
أوقيانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	0.99	1.05	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1.01i	1.09i	1.11i	1.06i	0.99i	...	...	1.01i	1.00i	...	...	1.02	0.97	1.04	1.27i
الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03i	0.97i	1.05i	...
أمريكا الوسطى	1.01	1.06	1.10	1.07	0.97	...	...	1.00i	0.97i	...	...	1.02	0.99	1.04	1.18
أمريكا الجنوبية	1.02	1.10	1.12	1.04	0.99	1.10i	0.88i	1.01	1.00	...	...	1.01	0.97	1.04	1.14i
أوروبا وأمريكا الشمالية	...	1.00	1.04	...	...	1.11	1.00	...	...	...	...	0.99	1.00	0.99	1.23
أوروبا	...	1.00	1.04	...	...	1.11	1.00	...	...	...	...	0.99	1.00	0.99	1.22
أمريكا الشمالية	1.00i	1.00i	1.03i	...	...	1.08	0.99	...	...	...	...	0.92	1.00	1.01	1.26
البلدان المنخفضة الدخل	0.97i	0.80i	0.69i	...	...	...	...	0.85i	0.65i	...	...	1.02	0.97	0.91	0.54
البلدان المتوسطة الدخل	1.01i	1.02i	1.03i	...	...	...	...	1.00i	0.97i	...	...	1.01	0.99	1.01	1.17
الشريحة الدنيا	1.01i	1.02i	1.00i	...	...	...	...	1.00i	0.92i	...	...	1.00	0.98	0.99	1.04
الشريحة العليا	1.01i	1.04i	1.06i	...	...	1.17i	1.01i	1.00i	0.98i	...	...	1.01	0.99	1.03	1.20
البلدان المرتفعة الدخل	...	1.00i	1.05i	...	...	1.11i	1.00	...	...	...	...	1.00	1.00	1.01	1.27

ألف المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في معدل إتمام التعليم بحسب المستوى.
باء المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في النسبة المئوية للطلاب الذين بلغوا الحد الأدنى للكفاءة في نهاية مستوى تعليمي معيَّن.
جيم المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في معدل القرائية لدى الشباب والكبار.
دال المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في النسبة المئوية للكبار البالغين من العمر 16 سنة فما فوقها الذين بلغوا على الأقل مستوى محدداً للكفاءة في المهارات الوظيفية المتعلقة بالقراءة والكتابة (القرائية) والحساب.
هاء المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية بحسب المستوى.
واو المؤشر المعدّل للتكافؤ بحسب الموقع (بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية)، والتكافؤ بحسب الثروة (بين خُمس السكان الأقل ثراءً وخُمس السكان الأكثر ثراءً)، في إتمام التعليم بحسب المستوى.
زاي المؤشر المعدّل للتكافؤ بحسب الثروة (بين خُمس السكان الأقل ثراءً وخُمس السكان الأكثر ثراءً) في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة.

ملاحظات:
المصدران: معهد اليونسكو للإحصاء، وتحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية. وتشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية في عام 2017 ما لم يُذكر خلاف ذلك.
وتشمل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول والمتاحة بياناتها، وقد تشمل تقديرات تخص البلدان التي لا تتوفر بيانات حديثة بشأنها.
(-) قيمة معدومة أو ضئيلة.
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير منطبقة.
(± رقم) اختلاف السنة المرجعية (يعني 2- مثلاً أن السنة المرجعية هي 2015 وليست 2017).
(i) بيانات تقديرية و/أو جزئية أو غير شاملة للجميع.

مؤشر التكافؤ بحسب الموقع/الثروة																
زاي التفاوت بحسب الثروة في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة				واو التفاوت في إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام التعليم الابتدائي				
نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدّل للتكافؤ		
الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الإناث	الذكور	الثروة	الموقع	الإناث	الذكور	الثروة	الموقع	الإناث	الذكور	الثروة	الموقع	
1-5-4																
2017																
المتوسط																
0.65i	0.67i	...	...	33i	27i	0.37i	0.68i	72i	63i	0.72i	0.86i	76i	67i	0.76i	0.88i	
...	...	...	...	1i	2i	0.05i	0.26i	5i	14i	0.15i	0.42i	34i	33i	0.45i	0.67i	
0.55i	0.60i	...	...	27i	27i	0.37i	0.68i	75i	70i	0.81i	0.95i	...	...	...	...	
0.52	0.47i	...	...	22i	14i	0.33i	0.60i	47i	30i	0.49i	0.76i	86i	87i	0.87i	0.96i	
0.55i	0.61i	...	...	58i	41i	0.63i	0.83i	88i	86i	0.88i	0.97i	...	...	...	...	
...	...	...	...	47i	48i	0.58i	0.81i	56i	62i	0.62i	0.94i	80i	81i	0.82i	0.99i	
...	...	...	...	89i	86i	0.91i	0.96i	99i	99i	0.99i	1.00i	100i	100i	1.00i	1.00i	
...	...	...	...	4i	18i	0.18i	0.61i	38i	44i	0.50i	0.84i	68i	65i	0.75i	0.90i	
0.78i	0.79i	...	...	29i	17i	0.24i	0.58i	60i	45i	0.52i	0.81i	86i	77i	0.81i	0.96i	
0.85i	0.87i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
0.72i	0.58i	...	...	22i	17i	0.23i	0.58i	45i	31i	0.40i	0.74i	73i	61i	0.69i	0.93i	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	0.90i	0.82i	30i	30i	0.35i	0.66i	63i	55i	0.62i	0.81i	92i	88i	0.92i	0.95i	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	0.91	0.86	25	24	0.30	0.55	51	51	0.56	0.76	86	83	0.86	0.92	
0.39i	0.56i	0.86	0.88	43	36	0.44	0.68	75	61	0.73	0.83	94	90	0.92	0.97	
0.70	0.76	...	...	81	75	0.83	0.96	98	98	0.99	1.00	...	...	...	...	
0.70	0.74	...	...	81	75	0.83	0.96	99	98	0.99	1.00	...	...	...	...	
0.72	0.82	...	...	87i	84i	0.88i	...	98i	98i	0.98i	...	98i	98i	0.98i	...	
...	...	...	...	1i	2i	0.05i	0.23i	5i	12i	0.17i	0.39i	30i	33i	0.44i	0.67i	
...	...	...	...	25i	19i	0.32i	0.63i	56i	53i	0.62i	0.86i	85i	80i	0.84i	0.95i	
...	...	...	...	9i	14i	0.17i	0.50i	30i	29i	0.37i	0.70i	65i	58i	0.69i	0.88i	
0.53i	0.56i	...	...	41i	38i	0.43i	0.71i	76i	74i	0.79i	0.91i	94i	91i	0.92i	0.99i	
0.70	0.76i	...	...	82i	75i	0.83i	0.97i	98i	98i	0.99i	1.00i	...	...	...	...	

الجدول 5: تابع

	مؤشر التكافؤ بين الجنسين															
	ألف			باء				جيم		دال		هاء				
	المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في إتمام التعليم			المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة				المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في معدل القرائية		المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين فيما يخص كفاءة الكبار		المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية			
				نهاية التعليم الابتدائي		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي										
	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	الكبار	القرائية	الحساب	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر التنمية المستدامة	1-5-4															
السنة المرجعية	2017															
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
أنغولا	0.89-2	0.76-2	0.64-2	...	...	...	...	0.83-3	0.67-3	...	...	0.88-1	0.86-2	0.63-1	0.77-2
بنين	0.83-3	0.51-3	0.46-3	0.97-3	1.00-3	...	...	...	...	...	...	1.04-1	0.94	0.76-1	0.43-1
بوتسوانا	...	...	...	...	...	1.19	1.11	1.03-3j	1.02-3j	...	...	1.03-3	0.97-3	...	1.29
بوركينا فاسو	...	...	...	0.96-3	0.90-3	...	...	0.77-3	0.59-3	...	...	0.99	0.98	0.97	0.52
بوروندي	1.16	0.80	0.84	1.18-3	1.11-3	...	...	0.88-3	0.78-3	...	...	1.02	1.00	1.02	0.43
كابو فيردي	...	...	...	...	...	...	...	1.01-2	0.89-2	...	...	1.02	0.93	1.09	1.31
الكاميرون	0.97-3	0.90-3	0.78-3	1.15-3	1.06-3	...	...	...	...	...	...	1.02	0.90	0.86-1	0.79-1
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03	0.76-1	0.66	...
تشاد	0.78-2	0.55-2	0.37-2	0.78-3	0.64-3	...	...	0.55-1	0.45-1	...	...	0.93-1	0.78-1	0.46-1	0.20-3i
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03	0.96	1.06	0.81-3
الكونغو	...	...	...	1.10-3	0.90-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.75-4
كوت ديفوار	0.88-1	0.62-1	0.82-1	1.05-3	0.79-3	...	...	0.80-3	0.73-3	...	...	1.01	0.91	0.75	0.70-1
جمهورية الكونغو الديمقراطية	0.93-4	0.84-4	0.70-4	...	...	...	...	0.88-1	0.75-1	...	...	1.07-2	0.99-2	0.64-2	0.56-1
جيبوتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99	0.89	0.83	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...	1.01-3i	0.95-3i	...	...	1.02-2	0.99-2	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98	0.86	0.90	0.71-1
إسواتيني	1.17-3	1.13-3	1.07-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.92-1	0.98-1	1.04-4
إثيوبيا	1.01-1	0.96-1	1.11-1	...	...	...	...	...	...	...	...	0.95-2	0.91-2	0.96-2	0.48-3
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	0.94-4	0.96-4	0.85-4	...	...	...	...	0.85-4i	0.65-4i	...	...	1.07	1.08	...	...
غانا	1.05-3	1.00-3	1.02-3	1.00-1	0.94-4	...	...	...	...	...	...	1.02	1.01	0.97	0.72
غينيا	...	...	...	...	...	...	...	0.65-3	0.50-3	...	...	...	0.82-1	0.66-3	0.45-3
غينيا – بيساو	0.80-3	0.69-3	0.52-3	...	...	...	...	0.70-3i	0.50-3i	...	...	...	...	...	...
كينيا	1.06-3	1.12-3	0.85-3	1.06-2	1.03-2	...	...	0.99-3i	0.88-3i	...	...	0.98-1	1.00-1	...	0.70-1
ليسوتو	1.33-3	1.46-3	1.32-3	...	...	...	...	1.15-3i	1.20-3i	...	...	1.05-1	0.97	1.26	1.34-2
ليبيريا	0.90-4	0.80-4	0.53-4	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01-1	0.92-1	0.78-1	...
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.09	1.00-1	1.01	0.92-1
ملاوي	1.18-2	0.92-2	0.84-2	...	...	...	...	1.01-2i	0.79-2i	...	...	1.01-2	1.03	0.94	...
مالي	0.84-2	0.75-2	0.60-2	0.93-1	1.02-1	...	...	0.65-2	0.49-2	...	...	1.06	0.89	0.81	0.42-2
موريتانيا	0.86-2	0.73-2	0.57-2	...	...	...	...	...	...	...	...	1.21-2	1.05	0.96	0.50
موريشيوس	...	...	...	...	...	...	...	...	0.95-1	...	...	1.00	1.02	1.07	1.22
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...	0.79-2	0.61-2	...	...	...	0.93	0.91	0.81
ناميبيا	1.11-4	1.23-4	1.10-4	...	...	...	...	...	...	...	...	1.05	0.97	...	1.43-1
النيجر	...	...	...	0.85-3	0.67-3	...	...	...	...	...	...	1.05	0.87	0.73	0.43
نيجيريا	0.93-4	0.75-4	0.75-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.94-1	0.90-1	...
رواندا	1.22-2	1.16-2	0.84-2	...	...	...	...	1.03-3	0.87-3	...	...	1.03	0.99	1.11	0.88
ساوتومي وبرنسيبي	1.07-3	1.08-3	1.43-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1.08-1	0.96	1.13	1.03-2
السنغال	1.02-2	0.65-2	0.67-2	0.97-1	1.02-1	...	...	0.84	0.61	...	...	1.11	1.14	1.08	0.61
سيشيل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04-1	0.99-1	1.06-1	1.46-1
سيراليون	1.05-4	0.66-4	0.74-4	...	...	...	...	0.79-4i	0.60-4i	...	...	1.09	1.01	0.95	...
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	...	...	...	...	...	1.08-2	...	1.01-2	0.98-2	...	...	1.00-1	0.96-1	1.08-1	1.29-1
جنوب السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.95-2	0.71-2	0.54-2	...
توغو	0.89-3	0.64-3	0.49-3	1.10-3	0.95-3	...	...	0.87-2	0.66-2	...	...	1.04	0.95	0.73	0.45
أوغندا	1.07-1	0.87-1	0.79-1	1.01-2	0.85-2	...	...	...	...	...	...	1.04	1.03	...	0.78-3
جمهورية تنزانيا المتحدة	1.10-2	0.86-2	0.69-2	...	...	...	...	0.97-2	0.88-2	...	...	1.01	1.02	1.01	0.51-2
زامبيا	1.03-4	0.88-4	0.68-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01-4	...	...
زمبابوي	1.03-2	1.01-2	0.77-2	...	...	...	...	1.06-3i	0.99-3i	...	...	1.02-4	0.98-4	0.98-4	0.90-2

رمز البلد	مؤشر التكافؤ بحسب الموقع/الثروة															
	زاي				واو											
	التفاوت بحسب الثروة في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة				التفاوت في إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام التعليم الابتدائي			
	نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدّل للتكافؤ	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	البنات	الذكور	الثروة	الموقع	البنات	الذكور	الثروة	الموقع	البنات	الذكور	الثروة	الموقع
	1-5-4															
	2017															
AGO	...	...	...	...	1-2	2-2	0.03-2	0.15-2	3-2	5-2	0.06-2	0.20-2	16-2	21-2	0.21-2	0.37-2
BEN	...	...	0.51-3	0.48-3	-3	2-3	0.02-3	0.12-3	1-3	14-3	0.15-3	0.47-3	20-3	33-3	0.35-3	0.68-3
BWA	0.64-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BFA	...	...	0.78-3	0.70-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BDI	...	...	0.99-3	0.82-3	-	3	0.05	0.23	4	14	0.20	0.49	37	24	0.45	0.69
CPV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CMR	...	...	0.22-3	0.28-3	-3	1-3	0.01-3	0.13-3	4-3	19-3	0.15-3	0.36-3	27-3	46-3	0.37-3	0.70-3
CAF	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCD	...	...	0.60-3	0.49-3	-2	2-2	0.02-2	0.08-2	2-2	8-2	0.12-2	0.15-2	12-2	19-2	0.27-2	0.35-2
COM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
COG	...	...	0.35-3	0.23-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CIV	...	...	0.46-3	0.45-3	-1	4-1	0.04-1	0.13-1	2-1	8-1	0.08-1	0.27-1	16-1	30-1	0.32-1	0.56-1
COD	...	...	...	...	4-4	10-4	0.12-4	0.29-4	21-4	34-4	0.32-4	0.50-4	42-4	55-4	0.53-4	0.67-4
DJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ERI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SWZ	...	...	...	...	13-3	11-3	0.21-3	0.63-3	24-3	26-3	0.32-3	0.66-3	56-3	50-3	0.59-3	0.77-3
ETH	...	...	...	...	2-1	1-1	0.04-1	0.13-1	5-1	3-1	0.08-1	0.20-1	28-1	28-1	0.35-1	0.52-1
GAB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GMB	...	...	...	...	8-4	15-4	0.24-4	0.33-4	25-4	29-4	0.36-4	0.42-4	44-4	54-4	0.57-4	0.61-4
GHA	...	...	...	...	2-3	7-3	0.10-3	0.42-3	26-3	28-3	0.36-3	0.61-3	43-3	42-3	0.51-3	0.75-3
GIN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GNB	...	...	...	...	-3	4-3	0.12-3	0.14-3	1-3	5-3	0.09-3	0.22-3	7-3	8-3	0.13-3	0.23-3
KEN	...	...	0.79-2	0.80-2	7-3	17-3	0.16-3	0.52-3	43-3	41-3	0.45-3	0.78-3	65-3	61-3	0.65-3	0.88-3
LSO	...	...	...	...	1-3	-3	0.01-3	0.26-3	10-3	5-3	0.14-3	0.49-3	62-3	28-3	0.54-3	0.73-3
LBR	...	...	...	...	1-4	2-4	0.05-4	0.20-4	2-4	5-4	0.07-4	0.19-4	11-4	11-4	0.19-4	0.35-4
MDG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MWI	...	...	...	...	2-2	4-2	0.07-2	0.28-2	5-2	7-2	0.11-2	0.31-2	29-2	22-2	0.35-2	0.58-2
MLI	...	...	0.88-1	0.47-1	0.2-2	2-2	0.03-2	0.23-2	2-2	8-2	0.09-2	0.36-2	15-2	23-2	0.25-2	0.54-2
MRT	...	...	...	...	3-2	6-2	0.13-2	0.35-2	15-2	16-2	0.26-2	0.52-2	21-2	34-2	0.32-2	0.58-2
MUS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MOZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NAM	...	...	...	...	7-4	8-4	0.11-4	0.41-4	24-4	22-4	0.27-4	0.45-4	80-4	59-4	0.72-4	0.84-4
NER	...	...	0.14-3	0.09-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NGA	...	...	...	...	2-4	14-4	0.09-4	0.48-4	4-4	18-4	0.12-4	0.49-4	14-4	27-4	0.22-4	0.62-4
RWA	...	...	...	...	4-2	2-2	0.08-2	0.30-2	12-2	11-2	0.24-2	0.49-2	38-2	26-2	0.48-2	0.76-2
STP	...	...	...	...	5-3	-3	0.07-3	0.63-3	10-3	9-3	0.17-3	0.86-3	73-3	70-3	0.75-3	0.90-3
SEN	...	...	0.74-1	0.46-1	-2	1-2	0.03-2	0.13-2	5-2	14-2	0.21-2	0.40-2	28-2	33-2	0.44-2	0.60-2
SYC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLE	...	...	...	...	1-4	2-4	0.04-4	0.13-4	10-4	21-4	0.21-4	0.37-4	47-4	41-4	0.50-4	0.66-4
SOM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ZAF	0.39-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SSD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TGO	...	...	0.48-3	0.31-3	-3	2-3	0.03-3	0.14-3	2-3	7-3	0.11-3	0.29-3	34-3	46-3	0.48-3	0.67-3
UGA	...	...	...	...	3-1	3-1	0.07-1	0.34-1	4-1	10-1	0.12-1	0.38-1	17-1	20-1	0.26-1	0.59-1
TZA	...	...	...	...	-2	0.4-2	0.01-2	0.26-2	5-2	9-2	0.12-2	0.35-2	67-2	54-2	0.64-2	0.83-2
ZMB	...	...	...	...	0.4-4	3-4	0.02-4	0.27-4	15-4	23-4	0.22-4	0.45-4	45-4	43-4	0.47-4	0.72-4
ZWE	...	...	...	...	-2	2-2	0.02-2	0.16-2	39-2	40-2	0.42-2	0.68-2	76-2	73-2	0.76-2	0.88-2

الجدول 5: تابع

	مؤشر التكافؤ بين الجنسين														
	ألف			باء			جيم	دال		هاء					
	المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في إتمام التعليم			المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة			المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في معدل القرائية	المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين فيما يخص كفاءة الكبار		المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية				
				نهاية التعليم الابتدائي		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي									
	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	الكبار	القرائية	الحساب	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر التنمية المستدامة	1-5-4														
السنة المرجعية	2017														
شمال أفريقيا وغرب آسيا															
الجزائر	1.01-4	1.25-4	1.41-4	...	...	1.46-2	1.16-2	...	...	...	...	...	0.95	...	1.33
أرمينيا	1.00-1	1.05-1	1.25-1	...	1.01	...	...	...	...	...	...	1.09	1.00	1.05-2	1.22
أذربيجان	...	...	...	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	...	...	1.00i	1.02i	1.01i	1.13i
البحرين	...	...	...	...	...	...	1.13-2	...	...	...	...	0.99	1.00	1.01	1.49
قبرص	...	0.99-3	1.10-3	...	...	1.29-2	...	...	...	...	...	0.99-2i	1.00-2i	0.99-2i	1.26-2i
مصر	1.01-3	1.02-3	0.96-3	...	...	...	1.08-2	0.98	0.87	...	...	0.99	1.00	0.98	1.02-1
جورجيا	...	1.00-4	1.00-4	...	...	1.39-2	1.13-2	1.00-3	1.00-3	...	...	...	1.01	1.02	1.12
العراق	...	...	...	...	...	...	...	0.85-4	0.72-4	...	...	...	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	1.13-2	1.00-2	...	...	1.01-2	0.92-2	1.00-1	1.01-1	1.02-1	1.29-1
الأردن	...	...	...	...	...	1.47-2	1.16-2	...	...	...	...	...	...	1.03	1.13
الكويت	...	...	...	...	...	...	1.07-2	1.00	0.98	...	...	1.00	1.00	1.07-2	1.46-4
لبنان	...	...	...	...	...	1.11-2	0.97-2	...	...	...	...	0.96	0.92	0.99	1.14-3
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	...	...	...	...	...	...	1.00-2	...	...	...	...	0.83	0.95	0.89	0.97
عُمان	...	...	...	...	...	...	1.23-2	1.00	0.96	...	...	1.05	1.03	0.97	1.45-1
فلسطين	1.01-3	1.14-3	1.28-3	...	...	...	...	1.00-1	0.97-1	...	...	1.00	1.00	1.09	1.38
قطر	...	...	...	...	...	1.33-2	1.06-2	...	...	...	...	1.03	0.99	1.20	1.87
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	1.15-2	1.00-4	0.95-4	...	...	0.99-1	0.98-1	0.77-3i	1.00-1
السودان	0.97-3	1.02-3	0.83-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1.05-1	0.94-1	0.98-1	1.02-2
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.96-4	0.97-4	1.00-4	1.16-1
تونس	...	...	...	...	...	1.28-2	0.87-2	0.99-3	0.84-3	...	...	1.00-1	0.97-1	1.10-1	1.44
تركيا	...	...	...	...	1.01-2	1.18-2	1.03-2	1.00-1	0.95-1	0.87-2	0.71-2	0.95-1	0.99-1	0.98-1	0.87-1
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	1.31-2	1.10-2	...	...	...	...	1.07-1	0.97-1	0.94-1	...
اليمن	0.78-4	0.73-4	0.64-4	...	...	...	...	...	...	...	...	0.90-1	0.87-1	0.73-1	...
وسط وجنوب آسيا															
أفغانستان	0.56-2	0.49-2	0.46-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.69	0.57	0.28-3
بنغلاديش	1.11-3	1.02-3	0.82-3	...	...	...	...	1.03	0.93	...	...	1.03	1.07	1.15	0.70
بوتان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.06	1.00	1.09	0.74-4
الهند	1.00-2	0.96-2	0.85-2	1.03-1	0.91-1	...	...	...	...	...	...	0.94-1	1.14-1	1.02-1	1.00-1
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	1.05-2	1.00-1	0.89-1	...	...	0.97-2	1.05-2	1.00-2	0.91-1
كازاخستان	1.00-2	1.00-2	1.02-2	...	1.00-2	1.13-2	1.02-2	...	...	...	...	1.01	1.02	1.01	1.21
قيرغيزستان	1.00-3	1.02-3	1.03-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	0.99	1.00	1.20
الملديف	...	...	...	...	...	...	...	1.00-3	1.00-3	...	...	1.00	1.00	...	1.51-3
نيبال	0.99-1	0.97-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.94	1.06	1.10i	1.10
باكستان	...	...	...	1.04-1	1.03-1	...	...	0.82-3	0.64-3	...	...	0.87	0.86	0.81	0.87
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	...	1.01	0.98	...	...	0.99-1	0.99	1.05	1.34
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...	1.00-3i	1.00-3i	...	...	0.86	0.99	0.90-4	0.75
تركمانستان	1.00-1	1.00-1	1.03-1	...	...	...	...	1.00-3i	1.00-3i	...	...	0.97-3	0.98-3	0.96-3	0.64-3
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	...	...	0.96	0.98	0.99	0.61
شرق وجنوب شرق آسيا															
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03	0.99	1.02	1.36
كمبوديا	1.12-3	0.96-3	0.97-3	...	...	1.30	1.22	1.01-2	0.87-2	...	...	1.04	0.98	...	0.87
الصين	1.02-3	1.13-3	1.02-3	...	...	1.06-2	1.00-2	...	...	...	...	1.01	1.01	1.02-4	1.17
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00+1	1.01-2	0.51+1
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	...	1.07-2	1.02-2	...	...	...	...	0.99	...	0.96	1.10
إندونيسيا	...	...	...	...	...	1.26-2	1.06-2	1.00-1	0.96-1	...	...	0.89	0.96	1.03	1.11
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00-1	1.01-1	0.95-1
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...	0.96-2	0.88-2	...	...	1.03	0.97	0.93	1.05
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	1.10-2	1.03-2	1.00-1	0.97-1	...	...	0.98	0.99	1.00	1.23
ماليزيا	...	...	...	...	...	1.22-2	1.06-2	...	...	...	...	1.04	1.01	1.05	1.15
منغوليا	1.01-3	1.05-3	1.26-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00	0.98	...	1.30
ميانمار	1.03-1	1.03-1	1.33-1	...	...	...	...	0.99-1i	0.90-1i	...	...	1.01	0.95	1.09	1.32
الفلبين	1.12-4	1.25-4	1.22-4	...	...	...	...	1.01-4	1.01-4	...	...	0.99-1	0.97-1	1.09-1	1.24
جمهورية كوريا	...	...	...	...	...	1.12-2	1.06-2	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	1.00-1	0.78-1
سنغافورة	...	...	...	...	...	1.06-2	1.01-2	1.00-1	0.97-1	0.96-2	0.93-2	...	1.00-1i	0.99-1i	1.14-1i
تايلاند	1.01-4	1.10-4	1.13-4	...	...	1.28-2	1.03-2	1.00-2	0.96-2	...	...	0.99	1.00	0.96	1.29-1

رمز البلد	مؤشر التكافؤ بحسب الموقع/الثروة															
	زاي				واو											
	التفاوت بحسب الثروة في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة				التفاوت في إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام التعليم الابتدائي			
	نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدَّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدَّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدَّل للتكافؤ	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	البنات	الذكور	الثروة	الموقع	البنات	الذكور	الثروة	الموقع	البنات	الذكور	الثروة	الموقع
	1-5-4															
	2017															
DZA	0.49-2	0.61-2	...	...	22-4	12-4	0.33-4	0.68-4	47-4	30-4	0.49-4	0.76-4	86-4	87-4	0.87-4	0.96-4
ARM	...	...	...	...	55-1	45-1	0.64-1	0.68-1	99-1	85-1	0.93-1	0.96-1	99-1	99-1	0.99-1	1.00-1
AZE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BHR	0.76-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CYP	...	0.67-2	...	...	99-3	78-3	0.93-3	1.02-3	92-3	100-3	0.96-3	1.01-3	...	...	...	...
EGY	0.55-2	...	...	...	27-3	27-3	0.37-3	0.60-3	71-3	70-3	0.74-3	0.89-3	87-3	87-3	0.89-3	0.97-3
GEO	0.37-2	0.45-2	...	...	92-4	85-4	0.89-4	0.98-4	96-4	100-4	0.99-4	0.99-4	...	...	...	...
IRQ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ISR	0.60-2	0.68-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
JOR	0.48-2	0.59-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KWT	0.54-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LBN	0.72-2	0.24-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LBY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAR	0.60-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
OMN	0.64-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PSE	...	...	...	...	62-3	37-3	0.63-3	1.04-3	84-3	69-3	0.82-3	1.03-3	100-3	98-3	0.99-3	1.00-3
QAT	0.46-2	0.59-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SAU	0.47-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SDN	...	...	...	...	8-3	14-3	0.16-3	0.45-3	23-3	29-3	0.30-3	0.61-3	41-3	45-3	0.45-3	0.71-3
SYR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUN	0.31-2	0.34-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUR	0.55-2	0.62-2	0.62-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARE	0.65-2	0.66-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
YEM	...	...	...	...	4-4	17-4	0.18-4	0.50-4	9-4	31-4	0.29-4	0.60-4	20-4	47-4	0.39-4	0.72-4
AFG	...	...	...	...	4-2	20-2	0.26-2	0.42-2	13-2	38-2	0.42-2	0.54-2	31-2	57-2	0.58-2	0.67-2
BGD	...	...	...	...	3-3	4-3	0.10-3	0.61-3	27-3	30-3	0.40-3	0.94-3	68-3	57-3	0.70-3	0.99-3
BTN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IND	...	...	0.50-1	0.51-1	9-2	18-2	0.18-2	0.65-2	56-2	62-2	0.62-2	0.92-2	80-2	81-2	0.82-2	0.97-2
IRN	0.53-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KAZ	0.90-2	0.67-2	0.95-2	...	89-2	88-2	0.90-2	0.96-2	99-2	100-2	0.99-2	1.00-2	100-2	100-2	1.00-2	1.00-2
KGZ	...	...	...	...	85-3	77-3	0.91-3	0.96-3	92-3	91-3	0.92-3	0.95-3	98-3	98-3	0.98-3	1.00-3
MDV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NPL	...	...	...	...	...	...	...	...	50-1	50-1	0.57-1	0.77-1	69-1	73-1	0.80-1	0.83-1
PAK	...	...	0.72-1	0.72-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LKA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TJK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKM	...	...	...	...	95-1	86-1	0.94-1	1.01-1	100-1	99-1	1.00-1	1.00-1	100-1	100-1	1.00-1	1.00-1
UZB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KHM	...	...	...	...	4-3	5-3	0.09-3	0.31-3	19-3	15-3	0.26-3	0.53-3	54-3	42-3	0.52-3	0.83-3
CHN	0.71-2	0.61-2	...	...	63-3	59-3	0.79-3	0.70-3	85-3	74-3	0.93-3	0.88-3	98-3	94-3	0.97-3	0.99-3
PRK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HKG	0.91-2	0.91-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IDN	0.29-2	0.44-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
JPN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LAO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MAC	0.96-2	0.93-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MYS	0.72-2	0.53-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MNG	...	...	...	...	33-3	13-3	0.24-3	0.45-3	72-3	63-3	0.67-3	0.77-3	96-3	94-3	0.96-3	0.98-3
MMR	...	...	...	...	2-1	1-1	0.04-1	0.31-1	9-1	18-1	0.18-1	0.47-1	65-1	64-1	0.70-1	0.91-1
PHL	...	...	...	...	38-4	23-4	0.32-4	0.81-4	55-4	29-4	0.43-4	0.86-4	80-4	58-4	0.69-4	0.95-4
KOR	0.79-2	0.83-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SGP	0.97-2	0.79-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
THA	0.60-2	0.58-2	...	...	41-4	23-4	0.37-4	0.78-4	85-4	69-4	0.80-4	0.98-4	99-4	97-4	0.99-4	1.00-4

الجدول 5: تابع

	مؤشر التكافؤ بين الجنسين														
	ألف			باء			جيم	دال		هاء					
	المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في إتمام التعليم			المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة			المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في معدل القرائية	المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين فيما يخص كفاءة الكبار		المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية				
				نهاية التعليم الابتدائي		نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي									
	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	القراءة	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	الشباب	الكبار	القرائية	الحساب	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر التنمية المستدامة	1-5-4														
السنة المرجعية	2017														
تيمور - ليشتي	1.10-1	1.10-1	1.10-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1.02	0.97	1.08	...
فيتنام	1.01-3	1.06-3	1.17-3	...	...	1.11-2	1.04-2	...	...	...	...	0.98	1.00	...	1.19-1
أوقيانيا															
أستراليا	...	...	...	1.04	1.02	1.11-2	1.00-2	...	...	...	...	0.96-1	1.00-1	0.87-1	1.30-1
جزر كوك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04-1i	0.94-1i	1.06-1i	...
فيجي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99-1	...	...
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.06	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.93-1	1.02-1	1.09-1	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.92-2	1.00-2	...	...
ناورو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04-1i	1.03-1i	1.03-1i	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	1.11-2	1.00-2	...	...	1.01-2	0.95-2	1.01-1	1.01-1	1.06-1	1.29-1
نيوي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.06-1i	0.95-1i	1.09-2i	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	1.01-2	1.00-2	...	...	1.08-3i	0.96-3i	1.05-3i	1.35-4i
بابوا غينيا الجديدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.99-1	0.91-1	0.73-1	...
ساموا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.11	1.00	1.09-1	...
جزر سليمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.02	0.99	...	...
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.90-1i	0.88-1i	1.02-1i	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01-2	0.97-2	1.05-2	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04-1i	0.97-1i	1.20-1i	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	1.01-3i	0.97-3i	...	...	0.97-2	0.98-2	1.05-2	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغويلا	...	...	...	...	1.23-2	1.22-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	1.14-2	1.33-2	...	...	1.01-2	...	...	0.98-2	0.94-2	1.02-2	...
الأرجنتين	...	...	...	1.10-1	0.95-1	1.10-1	0.86-1	1.00-1i	1.00-1i	...	...	1.01-1	1.00-1	1.04-1	1.40-1
آروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.98-3	0.97-3	...	1.56-2
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.07-1	1.05-1	1.06-1	...
بربادوس	...	...	...	...	...	...	...	1.00-3i	1.00-3i	...	...	1.04	0.98	1.04	...
بليز	1.01-1	1.15-1	1.06-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1.05	0.95	1.05	1.38
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	1.00-4	1.01-4	0.98-4	...	...	...	...	1.00-2	0.92-2	...	...	1.00	0.98	0.97	...
البرازيل	1.09-2	1.10-2	1.19-2	1.17-2	0.99-4	1.04-4	0.79-2	1.01-2	1.01-2	...	...	1.05-1i	0.97-1i	1.05-1i	1.28-1i
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
شيلي	1.00-2	1.01-2	1.05-2	1.07-2	1.00-4	1.03-4	0.88-2	1.00-2	1.00-2	0.90-2	0.70-2	0.98-1	0.97-1	1.01-1	1.12-1
كولومبيا	1.04-2	1.10-2	1.12-2	1.02	0.98	1.02	0.96	1.01-1	1.01-1	...	...	...	0.97	1.05	1.14
كوستاريكا	1.01-3	1.12-3	1.19-3	1.12-2	1.01-4	1.02-4	0.76-2	...	...	...	...	1.00-1	1.01-1	1.05-1	1.21
كوبا	1.00-3	1.01-3	1.01-3	...	...	...	...	...	...	...	...	1.00	0.95	1.02	1.29-1
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.96-4	1.08-4	1.56-4
دومينيكا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.03-1	0.97-1	0.99-2	...
الجمهورية الدومينيكية	1.09-4	1.11-4	1.26-4	1.31-2	0.99-4	1.12-4	0.95-2	1.00-1	1.00-1	...	...	1.04-1	0.92-1	1.09-1	1.44
إكوادور	1.00-4	1.03-4	1.06-4	1.06-1	1.00-1	1.05-1	0.93-1	1.00-1	0.98-1	...	...	1.05	1.01	1.03	1.14-2
السلفادور	1.04-3	1.02-3	1.09-3	...	...	...	...	1.01-1	0.96-1	...	...	1.01	0.97	0.99	1.11-1
غرينادا	...	...	...	...	...	...	...	1.01-3i	1.00-3i	...	...	1.06	0.95	1.05	1.19
غواتيمالا	0.95-2	0.87-2	0.91-2	...	0.91-3	1.12-3	0.98-3	...	0.88-3	...	...	1.02-1	0.97-1	0.95-1	1.15-2
غيانا	1.03-3	1.11-3	1.24-3	...	...	...	...	1.01-3i	0.99-3i	...	...	...	...	...	...
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
هندوراس	1.06-4	1.25-4	1.38-4	...	0.94-4	1.06-4	...	1.02-1	1.00-1	...	...	1.01	1.00	1.12	1.27-2
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...	1.05-3i	1.10-3i	...	...	1.01	...	1.06	1.42-2
المكسيك	1.00-1	0.99-1	0.98-1	1.15-2	1.06-2	1.22-2	0.90-2	1.00-1	0.98-1	...	...	1.02-1	1.01-1	1.08-1	1.02-1
مونتسيرات	...	...	...	...	1.36-2	1.00-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	...	...	...	...	0.95-4	1.04-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
بنما	1.01-3	1.09-3	1.11-3	...	0.98-4	1.08-4	...	...	...	...	...	1.03-1	0.98-1	1.03-1	1.36-2
باراغواي	1.09-1	1.09-1	1.12-1	...	1.02-4	1.08-4	...	1.01-1	0.98-1	...	...	1.01-1	0.96-1	1.05-1	...
بيرو	1.01-3	1.02-3	1.01-3	1.10-1	0.94-4	0.98-4	0.88-1	1.00-1	0.94-1	...	...	1.01	1.00	1.00	1.11-1
سانت كيتس ونيفس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	1.04-2	1.15-2	...	...	...	...	...	1.07	...	1.01	1.50
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.04	0.98	0.96	...

رمز البلد	مؤشر التكافؤ بحسب الموقع/الثروة															
	زاي				واو											
	التفاوت بحسب الثروة في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة				التفاوت في إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام التعليم الابتدائي			
	نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدّل للتكافؤ	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	البنات	الذكور	الثروة	الموقع	البنات	الذكور	الثروة	الموقع	البنات	الذكور	الثروة	الموقع
	1-5-4															
	2017															
TLS	...	...	...	...	20-1	18-1	0.23-1	0.48-1	35-1	33-1	0.37-1	0.63-1	63-1	57-1	0.62-1	0.82-1
VNM	0.78-2	0.84-2	...	...	25-3	16-3	0.22-3	0.68-3	64-3	57-3	0.62-3	0.91-3	91-3	89-3	0.92-3	0.98-3
AUS	0.71-2	0.76-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
COK	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FJI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
KIR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MHL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
FSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NRU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NZL	0.70-2	0.77-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PLW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PNG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
WSM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SLB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TKL	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TON	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TUV	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VUT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AIA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ATG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ARG	0.31-1	0.56-1	0.59-1	0.64-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ABW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BHS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BRB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BLZ	...	...	...	...	21-1	16-1	0.25-1	0.69-1	44-1	23-1	0.38-1	0.68-1	94-1	88-1	0.92-1	0.99-1
BOL	...	...	...	...	58-4	55-4	0.63-4	0.59-4	82-4	79-4	0.84-4	0.87-4	94-4	90-4	0.95-4	0.96-4
BRA	0.27-2	0.51-2	1.07-4	1.09-4	43-2	33-2	0.44-2	0.66-2	75-2	61-2	0.70-2	0.81-2	82-2	69-2	0.78-2	0.88-2
VGB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CYM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CHL	0.53-2	0.62-2	0.97-4	0.95-4	77-2	70-2	0.76-2	0.90-2	98-2	97-2	0.97-2	1.00-2	99-2	98-2	0.99-2	1.00-2
COL	0.68	1.36	0.50	0.81	41-2	36-2	0.41-2	0.58-2	55-2	47-2	0.54-2	0.69-2	85-2	79-2	0.84-2	0.90-2
CRI	0.36-2	0.51-2	0.90-4	0.90-4	39-3	34-3	0.43-3	0.65-3	52-3	49-3	0.55-3	0.80-3	91-3	90-3	0.92-3	0.97-3
CUB	...	...	...	...	...	...	...	0.94-3	...	...	...	1.00-3	...	...	...	1.01-3
CUW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DMA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DOM	0.13-2	0.26-2	0.69-4	0.60-4	22-4	19-4	0.24-4	0.73-4	69-4	53-4	0.64-4	0.92-4	81-4	69-4	0.76-4	0.92-4
ECU	0.81-1	0.70-1	0.76-1	0.61-1	50-4	47-4	0.60-4	0.63-4	80-4	81-4	0.87-4	0.86-4	98-4	95-4	0.98-4	0.98-4
SLV	...	...	...	...	29-3	27-3	0.34-3	0.55-3	49-3	53-3	0.56-3	0.74-3	82-3	78-3	0.84-3	0.92-3
GRD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GTM	...	...	0.83-4	0.73-4	3-2	7-2	0.06-2	0.43-2	10-2	21-2	0.17-2	0.55-2	54-2	58-2	0.58-2	0.83-2
GUY	...	...	...	...	31-3	20-3	0.33-3	0.80-3	77-3	58-3	0.73-3	0.90-3	97-3	91-3	0.95-3	1.01-3
HTI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HND	...	...	1.05-4	1.32-4	16-4	13-4	0.21-4	0.43-4	32-4	26-4	0.37-4	0.60-4	75-4	70-4	0.77-4	0.85-4
JAM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MEX	0.48-2	0.53-2	0.93-4	0.82-4	25-1	38-1	0.36-1	0.71-1	76-1	75-1	0.76-1	0.91-1	94-1	89-1	0.92-1	1.00-1
MSR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NIC	...	...	1.49-4	1.65-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PAN	...	...	0.63-4	0.60-4	25-3	20-3	0.26-3	0.55-3	57-3	57-3	0.61-3	0.77-3	89-3	87-3	0.88-3	0.93-3
PRY	...	...	0.65-4	0.59-4	20-1	17-1	0.20-1	0.56-1	49-1	45-1	0.48-1	0.76-1	86-1	66-1	0.76-1	0.92-1
PER	0.19-2	0.20-2	1.23-4	1.46-4	59-3	61-3	0.63-3	0.75-3	73-3	74-3	0.76-3	0.81-3	92-3	91-3	0.92-3	0.94-3
KNA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VCT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

الجدول 5: تابع

	مؤشر التكافؤ بين الجنسين														
	ألف			باء			جيم	دال		هاء					
	المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في إتمام التعليم			المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة			المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في معدل القرائية	المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين فيما يخص كفاءة الكبار		المؤشر المعدّل للتكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية				
	التعليم الابتدائي	المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	المرحلة العليا من التعليم الثانوي	القراءة	الرياضيات	نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي	الشباب	الكبار	القرائية	الحساب	التعليم قبل الابتدائي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي	التعليم العالي
مؤشر التنمية المستدامة	1-5-4														
السنة المرجعية	2017														
سنت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.01	1.24-2	...	
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	1.28-2	...	1.16-2	...	...	...	...	...	...	...	...	
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
أوروغواي	1.02-3	1.16-3	1.28-3	1.16-2	0.96-4	0.89-2	1.01	1.01	...	...	1.02-1	0.98-1	...	...	
جمهورية فنزويلا البوليفارية	1.03-4	1.12-4	1.13-4	...	...	...	1.01-1	1.00-1	...	...	1.01	0.97	1.07	...	
أوروبا وأمريكا الشمالية															
ألبانيا	...	...	...	...	...	1.09-2	...	...	...	...	0.99	0.97	0.94	1.37	
أندورا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
النمسا	...	0.98-3	1.01-3	1.08-2	...	0.93-2	...	...	...	...	1.00-1	0.99-1	0.96-1	1.16-1	
بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.96	1.00	0.98	1.20	
بلجيكا	...	1.03-3	0.99-3	1.06-2	...	0.97-2	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	1.11-1	1.23-1	
برمودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.84-2	0.98-2	1.10-2	1.57-2	
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	1.00-4	0.96-4	...	...	...	...	...	...	
بلغاريا	...	1.01-3	0.90-3	1.26-2	1.01-2	1.05-2	...	...	...	...	0.99-1	0.99-1	0.97-1	1.20-1	
كندا	...	...	...	1.07-2	...	0.99-2	...	...	...	...	...	1.00-1	1.01-1	1.25-1i	
كرواتيا	...	1.02-3	0.98-3	1.12-2	0.99-2	0.94-2	...	...	...	...	0.96-1	1.01-1	1.04-1	1.27-1	
تشيكيا	...	1.00-3	1.00-3	1.12-2	...	1.01-2	...	...	...	...	0.97-1	1.01-1	1.01-1	1.29-1	
الدنمارك	...	1.01-3	1.08-3	1.07-2	...	0.98-2	...	...	...	...	0.99-1	0.99-1	1.03-1	1.27-1	
إستونيا	...	1.01-3	1.10-3	1.08-2	...	1.02-2	...	...	...	...	...	1.00-1	1.01-1	1.34-1	
فنلندا	...	1.00-3	1.08-3	1.11-2	...	1.05-2	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	1.09-1	1.16-1	
فرنسا	...	1.01-3	1.12-3	1.11-2	...	1.01-2	...	...	...	...	1.00-1i	0.99-1i	1.01-1i	1.19-1i	
ألمانيا	...	0.99-3	1.03-3	1.06-2	1.00-2	0.95-2	...	...	...	...	0.99-1	0.99-1	0.95-1	1.00-1	
اليونان	...	0.98-3	0.99-3	1.19-2	...	1.03-2	...	...	1.05-2	0.94-2	1.01-1	1.00-1	0.94-1	0.98-1	
المجر	...	1.00-3	0.95-3	1.11-2	1.00-2	0.97-2	1.00-3i	1.00-3i	...	...	0.96-1	1.00-1	0.99-1	1.20-1	
آيسلندا	...	1.00-3	1.29-3	1.16-2	...	1.02-2	...	...	...	...	1.02-1	1.00-1	1.00-1	1.47-1	
آيرلندا	...	1.03-3	1.03-3	1.05-2	...	1.00-1	...	...	...	...	0.98-1i	0.99-1i	1.03-1i	1.10-1i	
إيطاليا	...	1.00-3	1.09-3	1.07-2	...	0.99-2	...	...	...	...	0.97-1	1.00-1	0.98-1	1.25-1	
لاتفيا	...	1.02-3	1.05-3	1.15-2	...	1.04-2	...	...	...	...	0.99-1i	1.00-1i	0.98-1i	1.35-1i	
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.05-1i	0.96-1i	0.78-1i	0.55-1i	
ليتوانيا	...	0.99-3	1.05-3	1.17-2	1.01-2	1.03-2	...	...	1.01-2	0.99-2	1.00-1i	1.00-1i	0.96-1i	1.27-1i	
لكسمبرغ	...	1.04-3	1.07-3	1.09-2	...	0.98-2	...	...	...	...	0.97-1	1.00-1	1.03-1	1.10-1	
مالطة	...	1.02-3	1.05-3	1.21-2	...	1.03-1	...	...	...	...	1.03-1	1.04-1	1.04-1	1.27-1	
موناكو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
الجبل الأسود	1.00-4	1.01-4	1.04-4	1.22-2	...	0.99-2	...	...	...	...	0.98	0.99	1.00	1.22	
هولندا	...	0.98-3	1.21-3	1.08-2	...	1.01-2	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	1.02-1	1.11-1	
النرويج	...	0.99-3	1.11-3	1.12-2	...	1.04-2	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	0.97-1	1.32-1	
بولندا	...	1.03-3	1.04-3	1.11-2	...	0.97-2	...	...	...	...	0.97-1	1.01-1	0.97-1	1.34-1	
البرتغال	...	0.98-3	1.21-3	1.07-2	...	0.99-2	...	...	...	...	0.98-1	0.96-1	0.97-1	1.10-1	
جمهورية مولدوفا	...	...	...	1.33-2	...	1.02-2	...	...	...	...	0.99i	1.00i	0.99i	1.23i	
رومانيا	...	1.02-3	1.01-3	1.10-2	...	1.00-2	...	...	...	...	1.00-1	0.99-1	0.99-1	1.19-1	
الاتحاد الروسي	1.00-4	1.00-4	1.00-4	1.10-2	1.00-2	0.99-2	...	...	...	...	0.98-1	1.00-1	0.99-1	1.16-1	
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
صربيا	1.00-3	1.00-3	1.15-3	...	1.04-2	...	1.00-1	0.99-1	...	...	1.00i	1.00i	1.01i	1.26i	
سلوفاكيا	...	1.00-3	1.01-3	1.18-2	0.97-2	1.00-2	...	...	...	...	0.98-1	0.99-1	1.01-1	1.34-1	
سلوفينيا	...	1.00-3	1.04-3	1.13-2	...	1.00-2	1.00-3i	1.00-3i	1.02-2	0.98-2	0.97-1	1.00-1	1.02-1	1.30-1	
إسبانيا	...	1.00-3	1.19-3	1.08-2	...	0.96-2	1.00-1	0.99-1	...	...	1.00-1	1.01-1	1.01-1	1.16-1	
السويد	...	0.99-3	1.02-3	1.14-2	...	1.03-2	...	...	...	...	1.00-1	1.03-1	1.11-1	1.35-1	
سويسرا	...	0.99-3	0.94-3	1.11-2	...	0.99-2	...	...	...	...	0.99-1	0.99-1	0.96-1	1.02-1	
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	1.42-2	...	1.06-2	...	...	...	...	0.99-2	1.00-2	0.98-2	1.20-2	
أوكرانيا	0.99-4	1.00-4	0.99-4	...	...	...	...	...	...	...	0.97-4	1.02-3	0.98-3	1.13-3	
المملكة المتحدة	...	1.00-3	1.06-3	1.07-2	...	0.97-2	...	...	...	...	1.00-1	1.00-1	1.10-1	1.26-1	
الولايات المتحدة الأمريكية	1.00-4	1.00-4	1.03-4	1.09-2	...	0.98-2	...	...	...	...	1.00-1i	1.00-1i	0.99-1i	1.26-1i	

رمز البلد	مؤشر التكافؤ بحسب الموقع/الثروة															
	زاي				واو											
	التفاوت بحسب الثروة في بلوغ الحد الأدنى للكفاءة				التفاوت في إتمام المرحلة العليا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي				التفاوت في إتمام التعليم الابتدائي			
	نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي		نهاية التعليم الابتدائي		المؤشر المعدَّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدَّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان		المؤشر المعدَّل للتكافؤ		%معدل الإتمام لدى أفقر السكان	
	الرياضيات	القراءة	الرياضيات	القراءة	الموقع	الثروة	الذكور	الإناث	الموقع	الثروة	الذكور	الإناث	الموقع	الثروة	الذكور	الإناث
	1-5-4															
	2017															
SXM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SUR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TTO	0.51-2	0.60-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TCA	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
URY	0.39-2	0.53-2	1.04-4	1.04-4	0.71-3	0.21-3	11-3	20-3	0.84-3	0.50-3	39-3	54-3	97-3	93-3	0.96-3	1.01-3
VEN	...	...	...	...	...	0.69-4	54-4	62-4	...	0.80-4	64-4	76-4	93-4	89-4	0.92-4	...
ALB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AND	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AUT	0.70-2	0.70-2	...	...	1.06-3	0.79-3	64-3	80-3	1.02-3	0.94-3	98-3	90-3	...	...	...	...
BLR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BEL	0.69-2	0.71-2	...	...	0.99-3	0.78-3	74-3	77-3	1.03-3	0.84-3	76-3	89-3	...	...	...	...
BMU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BIH	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BGR	0.47-2	0.43-2	0.81-2	...	0.78-3	0.41-3	50-3	33-3	0.93-3	0.79-3	79-3	79-3	...	...	...	...
CAN	0.82-2	0.86-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HRV	0.66-2	0.77-2	0.84-2	...	0.97-3	0.94-3	93-3	89-3	1.03-3	0.99-3	98-3	100-3	...	...	...	...
CZE	0.64-2	0.66-2	...	...	1.03-3	0.90-3	91-3	85-3	1.00-3	1.00-3	100-3	100-3	...	...	...	...
DNK	0.82-2	0.81-2	...	...	0.77-3	0.94-3	78-3	86-3	1.00-3	1.00-3	99-3	100-3	...	...	...	...
EST	0.84-2	0.89-2	...	...	0.88-3	0.76-3	63-3	80-3	1.01-3	1.00-3	97-3	97-3	...	...	...	...
FIN	0.81-2	0.85-2	...	...	1.02-3	0.98-3	84-3	88-3	1.00-3	1.00-3	100-3	100-3	...	...	...	...
FRA	0.62-2	0.66-2	...	...	1.02-3	0.83-3	72-3	85-3	0.99-3	0.97-3	96-3	98-3	...	...	...	...
DEU	0.76-2	0.80-2	0.94-2	...	1.03-3	0.83-3	75-3	77-3	1.00-3	0.96-3	89-3	94-3	...	...	...	...
GRC	0.60-2	0.64-2	...	...	0.94-3	0.83-3	85-3	81-3	0.99-3	0.99-3	100-3	97-3	...	...	...	...
HUN	0.63-2	0.55-2	0.72-2	...	0.96-3	0.70-3	68-3	65-3	0.99-3	0.96-3	97-3	95-3	...	...	...	...
ISL	0.78-2	0.82-2	...	...	0.89-3	1.04-3	54-3	88-3	1.00-3	1.00-3	100-3	100-3	...	...	...	...
IRL	0.83-1	0.85-2	...	...	0.97-3	0.93-3	92-3	95-3	0.98-3	1.00-3	94-3	98-3	...	...	...	...
ITA	0.76-2	0.70-2	...	...	0.96-3	0.83-3	68-3	83-3	1.00-3	0.99-3	98-3	98-3	...	...	...	...
LVA	0.74-2	0.80-2	...	...	0.87-3	0.73-3	75-3	80-4	0.98-3	0.95-3	91-3	99-3	...	...	...	...
LIE	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LTU	0.68-2	0.70-2	0.90-2	...	0.92-3	0.95-3	89-3	...	1.00-3	1.03-3	98-3	100-3	...	...	...	...
LUX	0.61-2	0.60-2	...	...	1.11-3	0.59-3	54-3	47-3	1.06-3	0.85-3	78-3	88-3	...	...	...	...
MLT	0.70-1	0.60-2	...	...	...	0.73-3	...	...	...	0.99-3	97-3	100-3	...	...	...	...
MCO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MNE	0.60-2	0.65-2	...	...	0.86-4	0.66-4	58-4	63-4	1.01-4	0.96-4	94-4	98-4	1.00-4	0.99-4	100-4	99-4
NLD	0.77-2	0.77-2	...	...	...	0.94-3	76-3	88-3	...	0.95-3	94-3	92-3	...	...	...	...
NOR	0.80-2	0.85-2	...	...	1.14-3	0.93-3	75-3	82-3	1.00-3	0.99-3	99-3	99-3	...	...	...	...
POL	0.76-2	0.79-2	...	...	0.97-3	0.85-3	78-3	91-3	1.00-3	0.97-3	92-3	99-3	...	...	...	...
PRT	0.67-2	0.76-2	...	...	0.98-3	0.49-3	40-3	46-3	1.00-3	0.87-3	87-3	88-3	...	...	...	...
MDA	0.48-2	0.48-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ROU	0.51-2	0.54-2	...	...	0.84-3	0.62-3	62-3	60-3	0.95-3	0.91-3	90-3	92-3	...	...	...	...
RUS	0.84-2	0.85-2	0.96-2	...	0.89-4	0.92-4	90-4	80-4	1.01-4	1.01-4	100-4	100-4	100-4	100-4	1.00-4	0.99-4
SMR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SRB	...	...	0.76-2	...	0.86-3	0.49-3	44-3	47-3	1.00-3	0.91-3	94-3	86-3	97-3	95-3	0.96-3	0.99-3
SVK	0.61-2	0.57-2	0.64-2	...	1.02-3	0.80-3	74-3	78-3	1.00-3	1.00-3	100-3	99-3	...	...	...	...
SVN	0.80-2	0.81-2	...	...	...	0.90-3	85-3	87-3	...	1.00-3	100-3	100-3	...	...	...	...
ESP	0.68-2	0.77-2	...	...	0.91-3	0.48-3	46-3	47-3	1.02-3	0.91-3	89-3	87-3	...	...	...	...
SWE	0.73-2	0.78-2	...	...	0.96-3	0.93-3	89-3	93-3	1.00-3	1.02-3	100-3	99-3	...	...	...	...
CHE	0.78-2	0.73-2	...	...	1.19-3	0.64-3	62-3	57-3	1.00-3	1.00-3	100-3	100-3	...	...	...	...
MKD	0.40-2	0.46-2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UKR	...	...	...	...	0.93-4	0.85-4	84-4	85-4	1.00-4	0.99-4	99-4	100-4	100-4	100-4	1.00-4	1.00-4
GBR	0.75-2	0.81-2	...	...	0.96-3	0.95-3	80-3	85-3	1.00-3	1.00-3	100-3	100-3	...	...	...	...
USA	0.62-2	0.78-2	...	...	...	0.88-4	84-4	87-4	...	0.98-4	98-4	98-4	98-4	98-4	0.98-4	...

الجدول 6:

الغاية 4-7 لهدف التنمية المستدامة 4 – التعليم من أجل التنمية المستدامة والمواطَنة العالمية

ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك بجملة من السُبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام واللاعنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030

	ألف				باء	جيم	
	الإدراج في المناهج الدراسية الوطنية					% نسبة الطلاب والشباب المتمتعين بالدراية اللازمة	
	المساواة بين الجنسين	حقوق الإنسان	التنمية المستدامة	المواطنة العالمية	%نسبة المدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز	الدراية العلمية	دراية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز والحياة الجنسية
مؤشر التنمية المستدامة	1-7-4				2-7-4	5-7-4	4-7-4
السنة المرجعية	2015				2017		
المنطقة	% البلدان				المتوسط		
العالم	14i	60i	43i	9i	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	...	...	...	...	...	...	29i
شمال أفريقيا وغرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...
شمال أفريقيا	...	...	...	...	-i	...	...
غرب آسيا	...	...	...	...	...	...	...
وسط وجنوب آسيا	33i	67i	50i	33i	...	...	...
وسط آسيا	...	...	...	...	...	...	...
جنوب آسيا	33	67	50	33	100i	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	-i	29i	29i	-i	...	...	...
شرق آسيا	...	...	...	...	...	...	...
جنوب شرق آسيا	-i	20i	20i	-i	...	...	28i
أوقيانيا	9i	36i	64i	18i	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	17i	78i	44i	11i	...	...	...
الكاريبي	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا الوسطى	33	100	83	17	...	...	...
أمريكا الجنوبية	12	75	25	-	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	7i	67i	40i	7i	...	...	...
أوروبا	7i	67i	40i	7i	...	...	...
أمريكا الشمالية	...	...	...	...	100i	...	...
البلدان المنخفضة الدخل	...	...	...	...	...	...	26i
البلدان المتوسطة الدخل	17i	66i	44i	12i	...	...	...
الشريحة الدنيا	22i	44i	39i	6i	...	...	...
الشريحة العليا	13i	83i	48i	17i	...	...	...
البلدان المرتفعة الدخل	4i	64i	48i	4i	...	...	...

ألف إدراج المسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة في الأطر الوطنية للمناهج الدراسية [المصدر: مكتب التربية الدولي لليونسكو، 2016].

باء النسبة المئوية للمدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز [المصدر: برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز].

جيم النسبة المئوية للطلاب والشباب الذين يتمتعون بدراية كافية بالمسائل المتعلقة بالمواطنة العالمية والتنمية المستدامة [المصادر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (برنامج التقييم الدولي للطلاب 2015، الملحق باء1-)؛ ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي؛ وبرنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز].

دال النسبة المئوية للمدارس المزودة بالمرافق الأساسية للمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية (مياه شرب أساسية، ومراحيض أو مرافق صحية أساسية (غير مختلطة)، ومرافق أساسية لغسل الأيدي) [المصدر: برنامج الرصد المشترك بين منظمة الصحة العالمية واليونيسف].

هاء النسبة المئوية للمدارس الابتدائية المزودة بوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية (الكهرباء، والحواسيب، والإنترنت)

واو النسبة المئوية للمدارس الابتدائية العامة المنتفعة ببنى أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقات.

زاي مستوى التسلط [المصدر: اليونيسف].

حاء مستوى الاعتداءات على الطلاب أو المعلمين أو المؤسسات [المصدر: التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات].

طاء الطلاب المتنقلون دولياً، وعدد المقيدين الوافدين والمغادرين (بالآلاف)، ومعدلات التنقل للوافدين والمغادرين (كنسبة مئوية من مجموع المقيدين في التعليم العالي في البلد).

ياء حجم المساعدات الإنمائية الرسمية (كل القطاعات) المخصصة لتقديم المنح الدراسية (كل المستويات)، وتكاليف الطلاب المفترضة أو المحتسبة، ومجموع المصروفات الإجمالية (بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016). وتشمل المجاميع الخاصة بالمناطق المساعدات غير المخصصة لبلدان محددة. ويشمل المجموع الخاص بالعالم المساعدات غير المخصصة لبلدان أو مناطق محددة.

ملاحظات:

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. وتشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية في عام 2017 ما لم يُذكر خلاف ذلك.

وتشمل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول والمتاحة بياناتها، وقد تشمل تقديرات تخص البلدان التي لا تتوفر بيانات حديثة بشأنها.

(-) قيمة معدومة أو ضئيلة.

(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير منطبقة.

(± رقم) اختلاف السنة المرجعية (يعني 2- مثلاً أن السنة المرجعية هي 2015 وليست 2017).

(i) بيانات تقديرية و/أو جزئية أو غير شاملة للجميع.

وسيلة التنفيذ 4–أ المتعلقة بهدف التنمية المستدامة 4 – المرافق التعليمية وظروف التعلم

بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف وشاملة للجميع، بحلول عام 2030

	دال			هاء			واو	زاي	حاء
	% نسبة المدارس المزودة بمرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع			% نسبة المدارس المزودة بوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			% نسبة المدارس المنتفعة ببنى أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقات	مستوى النسلط	مستوى الاعتداءات على التعليم
مؤشر التنمية المستدامة	مياه الشرب الأساسية	المرافق الصحية الأساسية أو المراحيض	المرافق الأساسية لغسل الأيدي	الكهرباء	الإنترنت	الحواسيب			
	4-أ-1							4-أ-2	4-أ-3
السنة المرجعية	2017							—	
المنطقة	المتوسط								
العالم	88i	85i	99i	100i	85i	94i	...	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	53i	48i	...	28	...	14i	...	...	...
شمال أفريقيا وغرب آسيا	92i	99i	99i	100i	73i	91i	...	...	...
شمال أفريقيا	82i	99	99i	100i	58i	88i	...	...	...
غرب آسيا	93i	96i	100i	100i	85i	94i	...	...	...
وسط وجنوب آسيا	69i	74i	...	92i	45i	35i	...	...	...
وسط آسيا	84i	68i	58i	100i	66i	93i	9i	...	...
جنوب آسيا	59i	74i	...	67	45i	18i	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	100i	100i	100i	100i	99i	99i	...	...	...
شرق آسيا	100i	100i	100i	100i	99	99i	...	...	...
جنوب شرق آسيا	71i	39i	46i	93i	...	...	...	...	...
أوقيانيا	88i	81i	61i	99i	26i	33i	2i	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	83i	82i	...	99i	39i	81i	...	...	...
الكاريبي	...	...	...	100i	100i	100i	...	...	...
أمريكا الوسطى	82i	75	...	97i	22	30i	28i	...	...
أمريكا الجنوبية	72i	77	...	96i	38i	70i	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	100i	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	...
أوروبا	100i	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	...
أمريكا الشمالية	100i	100i	100i	100	100	100i	100i	...	...
البلدان المنخفضة الدخل	43i	47i	21i	19i	...	...	...	...	...
البلدان المتوسطة الدخل	76i	76i	61i	95i	43i	67i	...	...	...
الشريحة الدنيا	70i	68i	43i	87i	45i	41i	...	...	...
الشريحة العليا	86i	83i	83i	99i	39i	93i	...	...	...
البلدان المرتفعة الدخل	100i	100i	100i	100i	100i	100i	...	...	...

وسيلة التنفيذ 4–ب المتعلقة بهدف التنمية المستدامة 4 – المنح الدراسية

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، بحلول عام 2020

	طاء				ياء	
	طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً				المساعدات الإنمائية الرسمية، بالدولار الأمريكي (000,000)	
	معدل (%)		العدد (000)		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المفترضة
	الوافدون	المغادرون	الوافدون	المغادرون	4-ب-1	
	2017				2016	
	المتوسط		المجموع			
العالم	4i	6	5,085i	5,085i	1,231	1,940
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2i	6	137i	374	121	282
شمال أفريقيا وغرب آسيا	4	7	468i	598	138	529
شمال أفريقيا	2	2	86i	147	74	310
غرب آسيا	5	8	382i	451	64	219
وسط وجنوب آسيا	0.4i	8	98i	769	80	267
وسط آسيا	1	12	32	200	17	22
جنوب آسيا	0.3i	7	67i	569	63	246
شرق وجنوب شرق آسيا	2	3	613	1,346	178	410
شرق آسيا	3	3	414	1,059	26	305
جنوب شرق آسيا	1i	3	199	288	152	105
أوقيانيا	...	...	397i	31	56	2
أمريكا اللاتينية والكاريبي	2i	2i	176i	310	63	171
الكاريبي	...	13i	...	36	6	8
أمريكا الوسطى	1i	2	18i	56	8	38
أمريكا الجنوبية	0.4i	2	110i	218	48	125
أوروبا وأمريكا الشمالية	7	6	3,196i	1,071	74	161
أوروبا	7	6	2,034i	946	74	161
أمريكا الشمالية	12	3	1,161i	125	...	...
البلدان المنخفضة الدخل	1i	6	82-ni	326	95	210
البلدان المتوسطة الدخل	2i	6	1,212i	2,950	539	1,593
الشريحة الدنيا	1i	5	250i	1,140	373	734
الشريحة العليا	3i	6	962i	1,809	165	859
البلدان المرتفعة الدخل	8	5	3,800i	1,224	7	18

الجدول 6: تابع

	ألف				باء	جيم	
	الإدراج في المناهج الدراسية الوطنية					% نسبة الطلاب والشباب المتمتعين بالدراية اللازمة	
	المساواة بين الجنسين	حقوق الإنسان	التنمية المستدامة	المواطنة العالمية	%نسبة المدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز	الدراية العلمية	دراية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز والحياة الجنسية
مؤشر التنمية المستدامة	1-7-4				2-7-4	5-7-4	4-7-4
السنة المرجعية	2015				2017		
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى							
أنغولا	...	...	...	...	...	...	...
بنين	...	...	...	...	...	...	...
بوتسوانا	...	...	...	...	...	...	...
بوركينا فاسو	...	...	...	...	١-٢-	...	...
بوروندي	...	...	...	...	100	...	...
كابو فيردي	...	...	...	...	100	...	...
الكاميرون	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية أفريقيا الوسطى	...	...	...	...	...	...	...
تشاد	...	...	...	...	...	...	٢-13
جزر القمر	...	...	...	...	...	...	...
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...
كوت ديفوار	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	...	...	...
جمهورية الكونغو الديمقراطية	معدوم	منخفض	منخفض	منخفض	٢-٢-	...	٣-20
جيبوتي	منخفض	معدوم	منخفض	منخفض	...	...	...
غينيا الاستوائية	...	...	...	...	...	...	...
إريتريا	...	...	...	...	...	...	...
إسواتيني	...	...	...	...	١-97	...	...
إثيوبيا	...	...	...	...	...	...	...
غابون	...	...	...	...	...	...	...
غامبيا	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	٤-29
غانا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	...	...	٣-22
غينيا	...	...	...	...	...	...	...
غينيا – بيساو	...	...	...	...	...	...	٤-22
كينيا	...	...	...	...	...	...	٣-60
ليسوتو	متوسط	مرتفع	منخفض	منخفض	...	...	٣-36
ليبيريا	...	...	...	...	...	...	٤-34
مدغشقر	...	...	...	...	...	...	٢-24
ملاوي	...	...	...	...	...	...	٢-79
مالي	...	...	...	...	...	...	٤-26
موريتانيا	...	...	...	...	...	...	١-58
موريشيوس	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض	...	...	٣-32
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	...
ناميبيا	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	...	٤-58
النيجر	منخفض	معدوم	منخفض	معدوم	١-100	...	١-22
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	٤-24
رواندا	متوسط	معدوم	متوسط	منخفض	١-100	...	...
ساوتومي وبرنسيبي	...	...	...	...	100	...	...
السنغال	...	...	...	...	62	...	١-28
سيشيل	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	١-79	...	...
سيراليون	...	...	...	...	43	...	٤-29
الصومال	...	...	...	...	...	...	...
جنوب أفريقيا	معدوم	مرتفع	منخفض	معدوم	...	...	...
جنوب السودان	متوسط	مرتفع	منخفض	معدوم	...	...	...
توغو	...	...	...	...	...	...	٣-26
أوغندا	...	...	...	...	...	...	...
جمهورية تنزانيا المتحدة	منخفض	منخفض	معدوم	منخفض	...	...	...
زامبيا	متوسط	منخفض	متوسط	منخفض	...	...	٣-44
زمبابوي	...	...	...	...	...	...	٢-46
شمال أفريقيا وغرب آسيا							
الجزائر	...	...	...	...	-	٢-29	...
أرمينيا	معدوم	متوسط	منخفض	منخفض	...	...	١-39
أذربيجان	معدوم	متوسط	معدوم	منخفض	...	...	...

رمز البلد	ياء		طاء				حاء	زاي	واو	هاء			دال			
	المساعدات الإنمائية الرسمية، بالدولار الأمريكي (000,000)		طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً							% نسبة المدارس المزودة بوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			% نسبة المدارس المزودة بمرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع			
	تكاليف الطلاب المقترضة	المنح الدراسية	المغادرون	العدد (000) الوافدون	معدل (%) المغادرون	الوافدون	مستوى الاعتدادات على التعليم	مستوى التسلط	% نسبة المدارس المنتفعة بينبي أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقات	الحواسيب	الإنترنت	الكهرباء	المرافق الأساسية لغسل الأيدي	المرافق الصحية الأساسية أو المراحيض	مياه الشرب الأساسية	مؤشر التنمية المستدامة
	4-ب-1						3-أ-4	2-أ-4		1-أ-4						
	2016		2017							2017						السنة المرجعية
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																
AGO	2	2	13i	...	5-2i	...	متأثر-1	...	...	7-1	3-1	22-1	...	...	...	أنغولا
BEN	10	3	6i	11-1	5-1	8-1	...	...	...	...	...	21-1	...	...	...	بنين
BWA	0.1	1	3i	1	6i	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	بوتسوانا
BFA	6	1	6i	...	5i	3-4	متأثر	...	2	1-*	1-*	18	18-1i	70-1i	53-1i	بوركينا فاسو
BDI	2	1	3i	2	4i	3	متقطع	...	...	-	-	9	19-1i	48-1i	42-1i	بوروندي
CPV	7	1	3i	0.1	28i	1	...	...	...	41	9	76	...	...	...	كابو فيردي
CMR	65	8	25i	...	6-1	...	متأثر	...	...	...	...	25	...	...	34-1i	الكاميرون
CAF	2	1	2i	...	...	...	متأثر	...	...	...	...	4-1	...	...	16-1i	جمهورية أفريقيا الوسطى
TCD	3	1	7i	...	14-3i	...	معدوم-1	...	...	...	...	...	...	...	23-1i	تشاد
COM	5	5	6i	3-*	79-3i	3-*	...	...	...	31	8	41	...	...	...	جزر القمر
COG	9	4	10i	0.3-4	24-4i	1-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	الكونغو
CIV	18	4	12i	4-1	6-1	2-1	متقطع	...	...	...	...	30	...	...	...	كوت ديفوار
COD	4	4	10i	2-1	2-1	0.4-1	شديد للغاية	...	2-*	2-*	2-*	9-2	...	...	...	جمهورية الكونغو الديمقراطية
DJI	4	1	2i	...	...	...	...	...	...	...	...	95	...	...	...	جيبوتي
GNQ	0.2	0.1	1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	غينيا الاستوائية
ERI	1	2	2i	...	19-1	...	...	...	...	...	...	29	...	...	...	إريتريا
SWZ	0.1	1	3i	4-*	35-4i	1-4	معدوم	...	12-1	15-1	16-1	100-1	...	...	...	إسواتيني
ETH	5	6	7i	...	1-3i	...	متقطع	متوسط-4	...	...	...	...	6-1i	...	...	إثيوبيا
GAB	13	2	7i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	غابون
GMB	0.2	1	2i	...	...	...	...	...	...	100	...	36	...	82-1i	...	غامبيا
GHA	6	6	13i	13	3i	3	...	...	...	...	...	74	...	...	...	غانا
GIN	15	3	9i	...	6-3i	...	...	...	...	1-*	1-*	14-1	...	...	10-1i	غينيا
GNB	2	1	3i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	غينيا – بيساو
KEN	6	5	14i	5-1	3-1	1-1	شديد	...	...	...	...	83-1	...	...	...	كينيا
LSO	0.1	0.4	3i	0.1-2	13-2i	0.3-2	...	...	...	...	...	12-4	...	...	...	ليسوتو
LBR	0.1	0.4	1i	...	...	...	متقطع-1	...	0.4-1	0.3-1	...	2-1	50-1i	43-1i	42-1i	ليبيريا
MDG	9	3	5i	2-1	4-1	2-1	...	...	...	...	...	9	...	...	...	مدغشقر
MWI	0.3	1	2i	...	...	...	متأثر-1	...	...	...	...	24	...	70-1i	...	ملاوي
MLI	10	3	9i	1-2	10-2i	1-2	متأثر	...	...	...	...	16	...	20-1i	...	مالي
MRT	4	1	5i	0.3	24i	1	...	...	...	14	...	28	...	27-1i	...	موريتانيا
MUS	5	1	7i	2	19i	5	...	...	31	100	35	100	...	100-1i	100-1i	موريشيوس
MOZ	2	3	3i	1	1i	0.3	معدوم-1	...	...	...	...	...	15-1i	48-1i	...	موزمبيق
NAM	1	1	5i	4-1	9-1	7-1	...	مرتفع-4	...	...	...	71	20-1i	46-1i	76-1i	ناميبيا
NER	3	1	4i	3	7i	4	متقطع	...	-*	2	-*	5	14-1i	21-1i	...	النيجر
NGA	12	4	89i	...	...	...	متأثر	...	...	...	...	...	...	...	...	نيجيريا
RWA	3	3	5i	1	6i	2	...	...	18	69	25	56	48-1i	88-1i	44-1i	رواندا
STP	1	0.5	1i	...	32-2i	...	...	...	...	59	...	87	...	76-1i	...	ساوتومي وبرنسيبي
SEN	31	4	12i	14	8i	8	معدوم-1	...	...	28	17	37	22-1i	...	32-1i	السنغال
SYC	0.2	0.4	1i	-*	41-1	-*	...	...	7-1	100-1	96-1	100-1	100-1i	100-1i	100-1i	سيشيل
SLE	0.3	0.3	1i	...	...	...	متقطع	...	5	3	0.3	4	...	12-1i	62-1i	سيراليون
SOM	0.4	0.2	5i	...	...	...	شديد	...	...	...	...	...	...	...	...	الصومال
ZAF	2	8	8i	45-1	1-1	4-1	متقطع-1	مرتفع-4	...	...	...	...	...	...	78-1i	جنوب أفريقيا
SSD	0.1	0.4	1i	...	...	...	شديد للغاية	...	...	...	...	...	...	...	...	جنوب السودان
TGO	7	1	6i	...	6i	...	متأثر-1	...	...	...	...	24	...	23-1i	...	توغو
UGA	1	4	5i	...	3-3i	...	متقطع-1	...	...	...	...	...	37-1i	79-1i	69-1i	أوغندا
TZA	2	5	7i	...	4-1	...	متأثر-1	...	...	...	...	85-1	22-1i	47-1i	...	جمهورية تنزانيا المتحدة
ZMB	0.3	2	5i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54-1i	66-1i	79-1i	زامبيا
ZWE	1	1	18i	1-2	13-2i	0.5-2	متأثر-1	...	...	...	...	...	...	...	64-1i	زمبابوي
شمال أفريقيا وغرب آسيا																
DZA	77	15	22i	9	1i	1	معدوم-1	منخفض-4	...	...	...	...	99-1i	99-1i	93-1i	الجزائر
ARM	7	3	8i	5	8i	4	متقطع-1	...	...	...	...	...	...	...	...	أرمينيا
AZE	7	2	43i	4	21i	2	متقطع-1	...	...	94	53	100	100-1i	100-1i	100-1i	أذربيجان

الجدول 6: تابع

	ألف				باء	جيم	
	الإدراج في المناهج الدراسية الوطنية					% نسبة الطلاب والشباب المتمتعين بالدراية اللازمة	
	المساواة بين الجنسين	حقوق الإنسان	التنمية المستدامة	المواطنة العالمية	%نسبة المدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز	الدراية العلمية	دراية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز والحياة الجنسية
مؤشر التنمية المستدامة	1-7-4				2-7-4	5-7-4	4-7-4
السنة المرجعية	2015					2017	
البحرين	...	...	...	...	...	73-٢	...
قبرص	...	...	...	...	...	58-٢	...
مصر	...	...	...	...	-١-	42-٢	...
جورجيا	...	...	...	...	...	49-٢	...
العراق	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	...
إسرائيل	...	...	...	...	...	69-٢	...
الأردن	...	...	...	...	...	50-٢	...
الكويت	...	...	...	...	...	49-٢	...
لبنان	...	...	...	...	...	37-٢	...
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...
المغرب	...	...	...	...	...	47-٢	22-٤
عُمان	...	...	...	...	...	72-٢	...
فلسطين	معدوم	منخفض	منخفض	منخفض	...	...	...
قطر	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	100	50-٢	...
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	49-٢	...
السودان	...	...	...	...	...	...	...
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...
تونس	...	...	...	...	...	34-٢	...
تركيا	...	...	...	...	...	56-٢	...
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	58-٢	...
اليمن	...	...	...	...	...	...	...
وسط وجنوب آسيا							
أفغانستان	معدوم	منخفض	منخفض	منخفض	...	...	12-٢
بنغلاديش	...	...	...	...	-	...	...
بوتان	متوسط	منخفض	متوسط	متوسط	...	...	...
الهند	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض	...	...	...
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	73-٢	...
كازاخستان	...	...	...	...	...	72-٢	...
قيرغيزستان	...	...	...	...	100	...	...
الملديف	معدوم	متوسط	متوسط	منخفض	100	...	...
نيبال	متوسط	متوسط	منخفض	متوسط	...	...	...
باكستان	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	...	...	4-٤
سري لانكا	...	...	...	...	100	...	...
طاجيكستان	...	...	...	...	...	...	...
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...
أوزبكستان	...	...	...	...	...	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا							
بروني دار السلام	معدوم	منخفض	معدوم	منخفض	...	...	...
كمبوديا	...	...	...	...	...	...	40-٣
الصين	...	...	...	...	...	84-٢	...
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...
هونغ كونغ، الصين	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	95؛	91-٢	...
إندونيسيا	منخفض	منخفض	معدوم	معدوم	...	44-٢	...
اليابان	...	...	...	...	...	90-٢	...
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	...	...	...	...
ماكاو، الصين	...	...	...	...	...	92-٢	...
ماليزيا	...	...	...	...	100	66-٢	41-٢
منغوليا	...	...	...	...	...	...	...
ميانمار	معدوم	منخفض	منخفض	منخفض	...	...	17-٢
الفلبين	معدوم	معدوم	معدوم	معدوم	...	...	15-٤
جمهورية كوريا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	...	86-٢	...
سنغافورة	...	...	...	...	...	90-٢	...

مؤشر التنمية المستدامة	دال: % نسبة المدارس المزودة بمرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع			هاء: % نسبة المدارس المزودة بوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			واو: % نسبة المدارس المتمتعة ببنى أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقات	زاي	حاء	طاء: طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً				ياء: المساعدات الإنمائية الرسمية، بالدولار الأمريكي (000,000)		رمز البلد
	مياه الشرب الأساسية	المرافق الصحية الأساسية أو المراحيض	المرافق الأساسية لغسل الأيدي	الكهرباء	الإنترنت	الحواسيب		مستوى التسلط	مستوى الاعتداءات على التعليم	معدل (%)		العدد (000)		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المقترضة	
										الوافدون	المغادرون	الوافدون	المغادرون			
السنة المرجعية	2017													2016		
	4-أ-1							4-أ-2	4-أ-3					4-ب-1		
البحرين	100-[1]	100-[1]	100-[1]	100	100	100	100	...	متقطع-[1]	13	13[i]	6	6[i]	...	...	BHR
قبرص	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18-[2]	69-[2i]	7-[2]	16[i]	...	...	CYP
مصر	...	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	48-[1]	88	...	...	متأثر	2-[1]	1-[1]	51-[1]	32[i]	14	33	EGY
جورجيا	74-[1i]	60-[1i]	12-[1i]	100	100	100	...	...	معدوم-[1]	6	7[i]	8	11[i]	3	15	GEO
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	شديد	...	...	...	31[i]	4	8	IRQ
إسرائيل	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	85-[1i]	85-[1i]	...	متوسط-[4]	متقطع	3-[3]	4-[1]	...	14[i]	...	...	ISR
الأردن	93-[1i]	33-[1i]	...	100	67	67	...	...	معدوم-[1]	14	8[i]	40	24[i]	5	12	JOR
الكويت	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	...	...	...	...	...	...	...	20-[4i]	...	22[i]	...	...	KWT
لبنان	59-[1i]	93-[1i]	36-[1i]	...	...	...	...	...	متقطع	9	7[i]	20	16[i]	3	25	LBN
ليبيا	...	95-[1i]	13-[1i]	...	...	...	...	...	متأثر	...	...	...	12[i]	0.4	5	LBY
المغرب	82-[1i]	70-[1i]	...	95	79	77	17	...	...	2	5[i]	20	48[i]	19	126	MAR
عُمان	92-[1i]	...	...	...	...	...	...	...	...	3-[1]	13-[1]	4-[1]	16[i]	...	...	OMN
فلسطين	80-[1i]	81-[1i]	23-[1i]	100	57	76	31	...	شديد للغاية	-	11[i]	-	25[i]	5	14	PSE
قطر	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100	100	100	100	...	...	35	20[i]	11	6[i]	...	...	QAT
المملكة العربية السعودية	...	...	...	...	...	...	...	...	متقطع	5-[1]	6-[1]	80-[1]	89[i]	...	...	SAU
السودان	...	...	...	...	...	...	...	...	متأثر	...	2-[2i]	...	13[i]	2	3	SDN
الجمهورية العربية السورية	...	...	...	...	...	...	...	...	شديد	...	7-[1]	...	45[i]	15	47	SYR
تونس	70-[1i]	100-[1i]	...	100-[1]	58-[1]	96-[1]	...	...	...	2	7[i]	6	20[i]	13	67	TUN
تركيا	...	...	...	...	...	...	...	مرتفع-[4]	شديد للغاية	1-[1]	1-[1]	88-[1]	44[i]	16	69	TUR
الإمارات العربية المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	معدوم-[1]	49-[1]	7-[1]	77-[1]	12[i]	...	...	ARE
اليمن	36-[1i]	25-[1i]	8-[1i]	...	...	...	...	...	شديد للغاية	...	...	...	24[i]	3	14	YEM
وسط وجنوب آسيا																
أفغانستان	...	...	...	21	...	...	...	...	شديد للغاية	-[3]	7-[3i]	-[3]	29[i]	9	5	AFG
بنغلاديش	74-[1i]	59-[1i]	44-[1i]	43-[1]	4-[1]	18-[1]	...	...	متقطع	...	2[i]	...	56[i]	9	18	BGD
بوتان	59-[1i]	76-[1i]	...	87-[2]	45-[2]	14-[2]	...	...	...	...	42-[4i]	...	4[i]	3	0.2	BTN
الهند	69-[1i]	73-[1i]	54-[1i]	47-[1]	...	10-[1]	64-[1]	...	شديد للغاية	0.1-[1]	1-[1]	45-[1]	306[i]	11	112	IND
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	...	...	متقطع-[1]	0.4-[1]	1-[1]	19-[1]	50[i]	6	67	IRN
كازاخستان	...	...	...	...	...	...	4	...	...	2	14[i]	14	90[i]	4	10	KAZ
قيرغيزستان	...	...	...	100	41	89	...	...	...	6	5[i]	15	12[i]	4	4	KGZ
الملديف	...	...	...	100	100	100	100	...	...	...	39-[3i]	...	3[i]	3	0.1	MDV
نيبال	47-[1i]	...	...	...	...	...	...	مرتفع-[4]	متقطع	...	13[i]	...	49[i]	4	12	NPL
باكستان	58-[1i]	...	...	...	...	...	...	...	شديد	...	3[i]	...	52[i]	12	31	PAK
سري لانكا	...	100-[1i]	...	97	...	35	...	...	معدوم-[1]	0.5	7[i]	1	19[i]	7	2	LKA
طاجيكستان	79-[1i]	44-[1i]	26-[1i]	...	...	...	...	...	...	1	8[i]	2	21[i]	2	1	TJK
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2-[3]	107-[3i]	0.1-[3]	45[i]	1	1	TKM
أوزبكستان	90-[1i]	92-[1i]	90-[1i]	100	91	97	13	...	...	0.2	12[i]	1	33[i]	4	6	UZB
شرق وجنوب شرق آسيا																
بروني دار السلام	...	...	...	...	...	...	...	متوسط-[3]	...	4	31[i]	0.4	4[i]	...	...	BRN
كمبوديا	...	39-[1i]	41-[1i]	...	...	...	...	متوسط-[4]	...	...	3[i]	...	5[i]	12	3	KHM
الصين	...	...	...	...	93	94	...	...	معدوم	0.4	2[i]	157	869[i]	17	299	CHN
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3-[2i]	...	2[i]	0.1	0.4	PRK
هونغ كونغ، الصين	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100	99[i]	99[i]	96[i]	...	...	11	12[i]	34	37[i]	...	...	HKG
إندونيسيا	66-[1i]	34-[1i]	42-[1i]	93	...	32	...	...	متأثر-[1]	0.1	1[i]	6	45[i]	55	34	IDN
اليابان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-[1]	1-[1]	143-[1]	32[i]	...	...	JPN
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	...	...	...	37-[1]	...	...	...	...	...	0.4	4[i]	0.5	5[i]	11	0.5	LAO
ماكاو، الصين	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100	100	100	60	...	...	45	8[i]	15	3[i]	...	...	MAC
ماليزيا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100	100	100	98-[1]	...	معدوم-[1]	8	5[i]	101	64[i]	1	11	MYS
منغوليا	74-[1i]	63-[1i]	41-[1i]	...	71-[1]	...	...	متوسط-[4]	...	1	6[i]	2	10[i]	8	5	MNG
ميانمار	71-[1i]	...	...	27	0.2	1	...	...	متأثر	...	1[i]	...	8[i]	12	1	MMR
الفلبين	50-[1i]	39-[1i]	46-[1i]	...	...	...	...	...	شديد للغاية	...	0.5[i]	...	17[i]	13	2	PHL
جمهورية كوريا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	منخفض-[4]	...	2-[1]	3-[1]	62-[1]	105[i]	...	...	KOR
سنغافورة	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	...	...	...	...	...	27-[1]	13-[1]	53-[1]	25[i]	...	...	SGP

الجدول 6: تابع

	ألف				باء	جيم	
	الإدراج في المناهج الدراسية الوطنية					% نسبة الطلاب والشباب المتمتعين بالدراية اللازمة	
	المساواة بين الجنسين	حقوق الإنسان	التنمية المستدامة	المواطنة العالمية	%نسبة المدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز	الدراية العلمية	دراية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز والحياة الجنسية
مؤشر التنمية المستدامة	1-7-4				2-7-4	5-7-4	4-7-4
السنة المرجعية	2015					2017	
تايلاند	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	53-2	...
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	...	...	...
فيتنام	...	...	...	...	...	94-2	...
أوقيانيا							
أستراليا	منخفض	مرتفع	متوسط	متوسط	...	82-2	...
جزر كوك	معدوم	منخفض	منخفض	منخفض	32-1	...	...
فيجي	معدوم	متوسط	متوسط	منخفض	...	...	...
كيريباتي	منخفض	معدوم	منخفض	معدوم	...	...	...
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	معدوم	منخفض	منخفض	منخفض	...	...	...
ناورو	معدوم	معدوم	منخفض	منخفض	50-1	...	...
نيوزيلندا	معدوم	منخفض	متوسط	منخفض	...	83-2	...
نيوي	...	...	...	...	100-1	...	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...
بابوا غينيا الجديدة	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	...	...
ساموا	معدوم	منخفض	متوسط	معدوم	-	...	...
جزر سليمان	...	...	...	...	-	...	...
توكيلاو	منخفض	منخفض	متوسط	معدوم	...	...	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...
توفالو	متوسط	متوسط	مرتفع	متوسط	...	...	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي							
أنغويلا	...	...	...	...	...	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...
الأرجنتين	معدوم	منخفض	معدوم	منخفض	...	60-2	...
آروبا	...	...	...	...	...	...	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	4-3
بربادوس	...	...	...	...	...	...	46-3
بليز	منخفض	منخفض	منخفض	معدوم	...	...	76-3
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	...	...	...	...	...	...	...
البرازيل	معدوم	مرتفع	منخفض	منخفض	...	43-2	...
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	...	...	...	...
جزر كايمان	...	...	...	...	100+1	...	...
شيلي	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	65-2	...
كولومبيا	...	...	...	...	...	51-2	30-2
كوستاريكا	...	...	...	...	74-1	54-2	...
كوبا	...	...	...	...	...	...	...
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...
دومينيكا	منخفض	متوسط	منخفض	منخفض	100-1	...	...
الجمهورية الدومينيكية	منخفض	متوسط	متوسط	متوسط	...	14-2	43-4
إكوادور	...	...	...	...	...	...	...
السلفادور	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	36-3
غرينادا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	100	...	...
غواتيمالا	متوسط	مرتفع	متوسط	متوسط	...	...	22-2
غيانا	...	...	...	...	...	...	...
هاييتي	معدوم	منخفض	معدوم	منخفض	...	...	...
هندوراس	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	...
جامايكا	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	...	52-2	...
مونتسيرات	...	...	...	...	...	...	...
نيكاراغوا	متوسط	مرتفع	متوسط	منخفض	...	...	...
بنما	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	...	...
باراغواي	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض	...	...	...
بيرو	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	42-2	75-1
سانت كيتس ونيفس	...	...	...	...	...	...	...
سانت لوسيا	...	...	...	...	...	...	...

مؤشر التنمية المستدامة	دال			هاء			واو	زاي	حاء	طاء			ياء	
	% نسبة المدارس المزودة بمرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع			% نسبة المدارس المزودة بوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			% نسبة المدارس المنتفعة بتبني أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقات			طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً			المساعدات الإنمائية الرسمية، بالدولار الأمريكي (000,000)	
	مياه الشرب الأساسية	المرافق الصحية الأساسية أو المراحيض	المرافق الأساسية لغسل الأيدي	الكهرباء	الإنترنت	الحواسيب		مستوى التسلط	مستوى الاعتداءات على التعليم	معدل (%)		العدد (000)		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المقترضة
	4-أ-1							4-أ-2	4-أ-3	الوامدون	المغادرون	الوامدون	المغادرون	4-ب-1	
السنة المرجعية	2017									2017				2016	
تايلاند	...	...	...	...	...	...	...	...	متأثر	1-1	1-1	32-1	30i	3	8
تيمور - ليشتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	7	2
فيتنام	...	...	...	...	...	...	...	متوسط-4	معدوم-1	0.2-1	4-1	6-1	82i	37	44
أوقيانيا															
أستراليا	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	...	...	...	17-1	1-1	336-1	13i	...	...
جزر كوك	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	4-1	...	...	...	...	...	0.2i	0.5	...
فيجي	88-1i	76-1i	61-1i	98-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	5	0.1
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	3	-
جزر مارشال	3-1i	27-1i	36-1i	54-1	26-1	22-1	21-1	...	...	...	...	...	0.2i	0.1	...
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2i	0.2	-
ناورو	...	86-1i	...	67-1	-1-	33-1	-1-	...	...	...	...	...	0.2i	1	...
نيوزيلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20-1	2-1	54-1	6i	...	...
نيوي	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	-i	0.3	...
بالاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-4i	...	-i	0.1	-
بابوا غينيا الجديدة	47-1i	45-1i	10-1i	...	...	...	...	...	متأثر-1	...	...	...	2i	27	-
ساموا	...	...	...	100	14	14	-	...	...	...	...	...	1i	6	-
جزر سليمان	17-1i	27-1i	17-1i	50	-	-	-	...	...	...	...	...	3i	5	-
توكيلاو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1i	0.1	...
تونغا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	2	...
توفالو	...	...	...	...	...	...	...	متوسط-4	...	...	...	...	0.5i	2	...
فانواتو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	3	2
أمريكا اللاتينية والكاريبي															
أنغويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1i	...	...
أنتيغوا وبربودا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	-	-
الأرجنتين	...	77-1i	...	96-1	38-1	62-1	...	مرتفع-4	...	2-1	0.3-1	76-1	8i	2	7
آروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28-2	14-2i	0.3-2	0.2i	...	...
البهاما	...	...	...	...	...	...	...	متوسط-4	...	...	...	...	3i	...	...
بربادوس	100-1i	100-1i	100-1i	100	...	...	...	...	...	...	...	...	1i	...	...
بليز	76-1i	49-1i	66-1i	...	...	...	...	...	...	...	9i	...	1i	-	-
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19i	2	3
البرازيل	...	84-1i	61-1i	...	...	...	...	متوسط-4	متقطع-1	0.2-1	1-1	20-1	53i	12	50
جزر فيرجين البريطانية	...	...	...	100	100	89	63	...	...	17-1	43-1	0.1-1	0.3i	...	...
جزر كايمان	...	...	...	100+1	100+1	100+1	100+1	...	...	...	...	...	0.5i	...	...
شيلي	...	96-1i	...	...	...	...	...	منخفض-4	متأثر-1	0.4-1	1-1	5-1	14i	3	9
كولومبيا	55-1i	61-1i	...	96	39	93	...	مرتفع-4	متأثر	0.2	1i	5	37i	5	30
كوستاريكا	82-1i	70-1i	70-1i	97-1	22-1	45-1	60-1	منخفض-4	...	1	1i	3	3i	1	3
كوبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	...	2i	1	1
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2-4i	...	0.2i	...	...
دومينيكا	100-1i	100-1i	100-1i	100-1	100-1	100-1	2-1	...	...	...	...	...	1i	0.2	0.2
الجمهورية الدومينيكية	...	90-1i	...	...	23-1	...	...	مرتفع-4	...	2	1i	10	4i	0.4	1
إكوادور	50-1i	83-1i	87-1i	75	37	73	...	مرتفع-4	معدوم	1-2	3-2i	5-2	19i	2	7
السلفادور	84-1i	...	...	98	36	55	28	متوسط-4	...	0.4-1	2-1	1-1	4i	0.5	2
غرينادا	100-1i	...	100-1i	100	100	100	...	...	...	72	5i	7	1i	0.1	-
غواتيمالا	...	76-1i	...	...	9-1	12-1	...	منخفض-4	...	...	1-2i	...	3i	1	2
غيانا	71-1i	17-1i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2i	0.4	0.1
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	معدوم-1	...	...	...	10i	3	5
هندوراس	59-1i	82-1i	12-1i	48-1	16-1	16-1	5-1	متوسط-4	...	1-2	2-2i	1-2	5i	0.5	1
جامايكا	83-1i	83-1i	83-1i	94	84	33	12	...	...	...	6-2i	...	5i	0.4	0.4
المكسيك	...	75-1i	...	...	39-1	...	...	منخفض-4	...	0.3-1	1-1	13-1	34i	4	30
مونتسيرات	...	...	...	100-1	100-1	100-1	...	...	...	...	...	...	-i	...	...
نيكاراغوا	...	43-1i	...	...	...	...	...	متوسط-4	...	...	...	...	4i	1	1
بنما	...	82-1i	...	...	...	...	...	متوسط-4	...	...	2-2i	...	3i	0.3	1
باراغواي	...	77-1i	...	94-1	5-1	5-1	...	متوسط-4	...	...	...	...	12i	1	1
بيرو	73-1i	68-1i	...	76	38	67	19	مرتفع-4	...	...	2-1	...	31i	2	11
سانت كيتس ونيفس	84-1i	...	84-1i	100-1	...	...	...	...	...	73-3	13-2i	...	1i	...	...
سانت لوسيا	99-1i	99-1i	99-1i	99	99	99	...	...	...	15	31i	0.5	1i	0.2	0.1

الجدول 6: تابع

	ألف				باء	جيم	
	الإدراج في المناهج الدراسية الوطنية					% نسبة الطلاب والشباب المتمتعين بالدراية اللازمة	
	المساواة بين الجنسين	حقوق الإنسان	التنمية المستدامة	المواطنة العالمية	%نسبة المدارس التي تقوم بتوفير تعليم يتيح تعلّم المهارات الحياتية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز	الدراية العلمية	دراية بشأن فيروس نقص المناعة البشرية/مرض الإيدز والحياة الجنسية
مؤشر التنمية المستدامة	1-7-4				2-7-4	5-7-4	4-7-4
السنة المرجعية	2015					2017	
سانت فنسنت وغرينادين	...	...	...	...	100	...	...
سنت مارتن	...	...	...	...	...	...	...
سورينام	...	...	...	...	...	...	...
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	54-2	...
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...
أوروغواي	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	100-1	59-2	...
جمهورية فنزويلا البوليفارية	معدوم	مرتفع	منخفض	منخفض	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية							
ألبانيا	...	...	...	...	...	58-2	...
أندورا	...	...	...	...	100	...	...
النمسا	...	...	...	...	...	79-2	...
بيلاروس	...	...	...	...	...	...	...
بلجيكا	معدوم	متوسط	منخفض	منخفض	...	80-2	...
برمودا	...	...	...	...	100-1	...	...
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...
بلغاريا	...	...	...	...	...	62-2	19-1
كندا	...	...	...	...	...	89-2	...
كرواتيا	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	75-2	...
تشيكيا	...	...	...	...	...	79-2	...
الدنمارك	...	...	...	...	...	84-2	...
إستونيا	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	91-2	...
فنلندا	...	...	...	...	100-1	89-2	...
فرنسا	منخفض	متوسط	متوسط	منخفض	...	78-2	...
ألمانيا	...	...	...	...	...	83-2	...
اليونان	...	...	...	...	...	67-2	...
المجر	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	...	74-2	...
آيسلندا	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	...	75-2	...
آيرلندا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	...	85-2	...
إيطاليا	...	...	...	...	...	77-2	...
لاتفيا	...	...	...	...	...	83-2	...
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا	منخفض	منخفض	منخفض	منخفض	...	75-2	71-3
لكسمبرغ	مرتفع	منخفض	معدوم	منخفض	...	74-2	...
مالطة	معدوم	مرتفع	منخفض	منخفض	...	67-2	...
موناكو	...	...	...	...	100	...	...
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	49-2	...
هولندا	...	...	...	...	...	81-2	...
النرويج	معدوم	متوسط	منخفض	منخفض	...	81-2	...
بولندا	...	...	...	...	...	84-2	...
البرتغال	معدوم	متوسط	متوسط	منخفض	...	83-2	...
جمهورية مولدوفا	...	...	...	...	100	58-2	...
رومانيا	...	...	...	...	...	61-2	...
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	82-2	...
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...
صربيا	منخفض	مرتفع	منخفض	متوسط	...	...	...
سلوفاكيا	...	...	...	...	...	69-2	...
سلوفينيا	...	...	...	...	...	85-2	...
إسبانيا	...	...	...	...	...	82-2	...
السويد	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض	...	78-2	...
سويسرا	...	...	...	...	...	82-2	...
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	37-2	...
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	23-3
المملكة المتحدة	معدوم	منخفض	منخفض	معدوم	...	83-2	...
الولايات المتحدة الأمريكية	...	...	...	...	...	80-2	...

مؤشر التنمية المستدامة	دال			هاء			واو	زاي	حاء	طاء			ياء		رمز البلد
	% نسبة المدارس المزودة بمرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع			% نسبة المدارس المزودة بوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأغراض تربوية			% نسبة المدارس المنتفعة بتبني أساسية ومواد ملائمة للطلاب ذوي الإعاقات			طلاب التعليم العالي المتنقلون دولياً			المساعدات الإنمائية الرسمية، بالدولار الأمريكي (000,000)		
	مياه الشرب الأساسية	المرافق الصحية الأساسية أو المراحيض	المرافق الأساسية لغسل الأيدي	الكهرباء	الإنترنت	الحواسيب		مستوى التسلط	مستوى الاعتداءات على التعليم	معدل (%)		العدد (000)		المنح الدراسية	تكاليف الطلاب المقترضة	
										الوالدون	المغادرون	الوالدون	المغادرون			
السنة المرجعية	2017													2016		
	4-أ-1							4-أ-2	4-أ-3	4-ب-1						
سانت فنسنت وغرينادين	100-[1]	100-[1]	100-[1]	100	100	100	100	...	...	...	...	1[i]	...	0.1	-	VCT
سنت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36-[2]	48-[2i]	0.1[i]	0.1-[2]	...	...	SXM
سورينام	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1[i]	...	1	0.1	SUR
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4[i]	...	...	...	TTO
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53-[2i]	0.2[i]	...	...	...	TCA
أوروغواي	...	83-[1]	...	100-[1]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	منخفض-[4]	...	...	3-[2i]	5[i]	...	0.4	1	URY
جمهورية فنزويلا البوليفارية	98-[1i]	90-[1i]	...	99-[1]	...	...	...	...	شديد للغاية	...	...	18[i]	...	1	7	VEN
أوروبا وأمريكا الشمالية																
ألبانيا	100-[1i]	...	...	...	...	...	...	...	...	2	12[i]	2	2	3	17	ALB
أندورا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100	100	100	100	...	...	31	239[i]	0.2	0.2	...	...	AND
النمسا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16-[1]	4-[1]	70-[1]	18[i]	...	...	AUT
بيلاروس	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100	100	100	...	...	معدوم-[1]	4	6[i]	18	26[i]	7	16	BLR
بلجيكا	100-[1i]	...	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	...	12-[1]	3-[1]	61-[1]	14[i]	...	...	BEL
برمودا	...	...	...	100-[1]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	18-[2]	176-[2i]	0.2-[2]	2[i]	...	...	BMU
البوسنة والهرسك	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	12[i]	7	12[i]	2	26	BIH
بلغاريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5-[1]	9-[1]	12-[1]	24[i]	...	...	BGR
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12-[1i]	3-[1i]	189-[1i]	50[i]	...	...	CAN
كرواتيا	51-[1i]	34-[1i]	26-[1i]	...	...	...	...	...	...	0.4-[1]	6-[1]	1-[1]	9[i]	...	...	HRV
تشيكيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12-[1]	3-[1]	43-[1]	13[i]	...	...	CZE
الدنمارك	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	...	11-[1]	2-[1]	34-[1]	5[i]	...	...	DNK
إستونيا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	متوسط-[4]	...	7-[1]	8-[1]	3-[1]	4[i]	...	...	EST
فنلندا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	8-[1]	3-[1]	23-[1]	10[i]	...	...	FIN
فرنسا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	10-[1]	4-[1]	245-[1]	91[i]	...	...	FRA
ألمانيا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	...	...	...	منخفض-[4]	...	8-[1]	4-[1]	245-[1]	119[i]	...	...	DEU
اليونان	...	...	...	...	...	...	...	...	متقطع	3-[1]	5-[1]	24-[1]	36[i]	...	...	GRC
المجر	100-[1i]	92-[1i]	99-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	...	9-[1]	4-[1]	26-[1]	12[i]	...	...	HUN
آيسلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7-[1]	14-[1]	1-[1]	3[i]	...	...	ISL
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	معدوم-[1]	8-[1]	7-[1]	18-[1]	15[i]	...	...	IRL
إيطاليا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	70-[1i]	...	...	...	...	5-[1]	4-[1]	93-[1]	65[i]	...	...	ITA
لاتفيا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	18-[1]	...	...	8-[1]	7-[1]	6-[1]	6[i]	...	...	LVA
ليختنشتاين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89-[1]	132-[1]	1-[1]	1[i]	...	...	LIE
ليتوانيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4-[1]	8-[1]	5-[1]	11[i]	...	...	LTU
لكسمبرغ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47-[1]	147-[1]	3-[1]	10[i]	...	...	LUX
مالطة	...	...	...	...	...	...	...	مرتفع-[4]	...	8-[1]	8-[1]	1-[1]	1[i]	...	...	MLT
موناكو	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100	100	100	100	...	...	0.3	44[i]	-	0.4[i]	...	...	MCO
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20[i]	...	5[i]	0.3	2	MNE
هولندا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	...	11-[1]	2-[1]	90-[1]	17[i]	...	...	NLD
النرويج	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	متوسط-[4]	...	4-[1]	7-[1]	11-[1]	19[i]	...	...	NOR
بولندا	...	...	...	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	متوسط-[4]	...	3-[1]	2-[1]	55-[1]	25[i]	...	...	POL
البرتغال	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	...	5-[2]	4-[1]	...	13[i]	...	...	PRT
جمهورية مولدوفا	100-[1i]	94-[1i]	100-[1i]	100	85	100	100	...	...	4	21[i]	4	20[i]	20	7	MDA
رومانيا	...	...	...	...	...	...	...	مرتفع-[4]	...	5-[1]	6-[1]	26-[1]	34[i]	...	...	ROU
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	...	...	متأثر	4-[1]	1-[1]	244-[1]	57[i]	...	...	RUS
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1[i]	...	...	SMR
صربيا	72-[1i]	74-[1i]	73-[1i]	...	...	...	...	...	...	4	6[i]	12	15[i]	8	20	SRB
سلوفاكيا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1i]	100-[1i]	14-[1i]	...	...	6-[1]	19-[1]	10-[1]	32[i]	...	...	SVK
سلوفينيا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	...	3-[1]	3-[1]	3-[1]	3[i]	...	...	SVN
إسبانيا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1i]	100-[1]	...	متوسط-[4]	معدوم-[1]	3-[1]	2-[1]	53-[1]	38[i]	...	...	ESP
السويد	...	...	...	...	...	...	...	...	متقطع-[1]	7-[1]	4-[1]	28-[1]	17[i]	...	...	SWE
سويسرا	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[1]	100-[1]	100-[1]	...	...	...	18-[1]	4-[1]	52-[1]	13[i]	...	...	CHE
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3-[2]	8-[2i]	2-[2]	5[i]	1	8	MKD
أوكرانيا	...	83-[1i]	...	100	48	78	63	...	شديد	3	5[i]	53	77[i]	11	65	UKR
المملكة المتحدة	...	...	...	...	...	...	...	...	متقطع	18-[1]	1-[1]	432-[1]	34[i]	...	...	GBR
الولايات المتحدة الأمريكية	100-[1i]	100-[1i]	100-[1i]	100-[2i]	100-[2i]	100-[2i]	...	...	...	5-[1]	0.4-[1]	971-[1]	73[i]	...	...	USA

الجدول 7: وسيلة التنفيذ 4-ج المتعلقة بهدف التنمية المستدامة 4 – المعلمون

الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام 2030

	التعليم قبل الابتدائي						التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي					
	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو
	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدرَّبين	% نسبة المدرسين المؤهَّلين	معدل تناقص المعلمين (%)	% مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدرَّبين	% نسبة المدرسين المؤهَّلين	معدل تناقص المعلمين (%)	% مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدرَّبين	% نسبة المدرسين المؤهَّلين	معدل تناقص المعلمين (%)	% مستوى الرواتب النسبي للمعلمين
مؤشر التنمية المستدامة:			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5
السنة المرجعية:	2017						2017						2017					
المنطقة	المجموع	المتوسط					المجموع	المتوسط					المجموع	المتوسط				
العالم	10,020i	16	84i	95i	...	...	31,573i	19	92i	99i	...	...	34,555i	13	87i	96i	...	...
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	720i	23	54i	72	...	...	4,280i	39	82	94	9i	...	2,731i	22	73i	80i	...	...
شمال أفريقيا وغرب آسيا	413i	16	94i	98i	...	...	2,798i	15	100i	100i	...	...	3,068i	10i	100i	100i	...	...
شمال أفريقيا	174i	25i	88i	100i	...	...	1,197	24	100	100	...	...	1,218	18i	84i	100i	...	...
غرب آسيا	239i	16	94i	94i	...	...	1,601i	12	100i	100i	...	...	1,832-ti	10	100i	100i	...	...
وسط وجنوب آسيا	1,276-ti	12i	99i	96i	...	...	6,170i	25	96	97	2i	...	7,278i	17	98i	100i	...	...
وسط آسيا	179i	11i	100i	100i	...	...	252	22	99	98	4i	...	840	10i	98i	100i	...	...
جنوب آسيا	1,097-ti	18i	89i	92i	...	...	5,919i	30	88	95	2	...	6,438i	24	94i	96i	...	...
شرق وجنوب شرق آسيا	3,649	18	99i	99i	...	...	10,386	16	99	100	2i	...	10,165	14	97i	100	3i	...
شرق آسيا	2,687	18	...	96i	...	...	6,740	16	98i	100	2i	...	7,309	12	97i	100	3i	...
جنوب شرق آسيا	962	18	98i	99	...	...	3,646	18	99	100	2i	...	2,856	17	96i	99	...	...
أوقيانيا	57i	14	83i	100i	...	...	203i	20	90i	100i	...	...	55i	16i	...	84i	...	...
أمريكا اللاتينية والكاريبي	1,035i	16i	76i	95i	...	...	3,010i	17	90i	100i	...	...	3,887i	14	77i	98i	...	...
الكاريبي	17i	11i	71i	97i	...	...	177	14	89	100i	...	...	153	11	73	98	...	...
أمريكا الوسطى	229	19	89	98i	...	...	769	24	96i	97i	4i	...	1,059	15	90i	99i	...	...
أمريكا الجنوبية	505i	20i	88i	...	...	...	1,437	19	88i	...	...	...	2,022i	19i	74i	...	...	...
أوروبا وأمريكا الشمالية	2,794i	12	...	...	0.68i	...	4,725i	13	...	...	0.80i	...	7,213i	10	...	...	...	0.93i
أوروبا	2,144i	12	...	...	0.69i	...	2,827i	13	...	...	0.81i	...	5,387i	10	...	...	...	0.93i
أمريكا الشمالية	642-ti	11	100i	100i	0.62i	...	1,864-ti	12	100i	100i	0.63i	...	1,822-ti	11	100i	99i	...	0.67i
البلدان المنخفضة الدخل	371	25	47i	69	...	...	3,000i	40	80	95	...	...	1,929i	22	66i	84i	...	...
البلدان المتوسطة الدخل	7,340i	17	90i	94i	...	...	22,688i	22	95i	99i	...	...	25,058i	16	93i	96i	...	...
الشريحة الدنيا	2,735i	20	93i	96i	...	...	11,582i	27	94	96	4i	...	11,414i	20	93i	92i	...	...
الشريحة العليا	4,606	15	88i	94i	...	...	11,106	18	97i	100i	...	...	13,644i	13	89i	97i	...	...
البلدان المرتفعة الدخل	2,309i	13	...	...	...	...	5,884i	12	...	...	0.82i	...	7,567i	10	...	...	...	...

ألف عدد المدرسين أو المعلمين القائمين بالتدريس. باء نسبة التلاميذ إلى المعلمين استناداً إلى مجموع التلاميذ ومجموع المعلمين.
جيم النسبة المئوية للمدرسين المدرَّبين هي نسبة المعلمين الذين تلقوا، قبل الخدمة أو أثناءها، على الأقل الحدّ الأدنى للتدريب التربوي المنظَّم والمعترف به اللازم للتدريس في مستوى تعليمي معيّن.
دال النسبة المئوية للمدرسين المؤهَّلين هي نسبة المعلمين الذين يملكون المؤهلات اللازمة للتدريس في مستوى تعليمي معيَّن وفقاً للمعايير الوطنية.
هاء معدل تناقص المعلمين (%).
واو مستوى الرواتب النسبي للمعلمين هو القيمة النسبية لرواتب المعلمين الفعلية مقارنة برواتب أصحاب المهن الأخرى ذوي المؤهلات المماثلة [المصدران: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي؛ وفيما يخص التعليم الثانوي: المتوسطات المرجَّحة التي حسبها فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى بيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي].

ملاحظات:

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء ما لم يُذكر خلاف ذلك. وتشير البيانات إلى السنة الدراسية المنتهية في عام 2017 ما لم يُذكر خلاف ذلك.
وتشمل المجاميع البلدان المدرجة في الجدول والمتاحة بياناتها، وقد تشمل تقديرات تخص البلدان التي لا تتوفر بيانات حديثة بشأنها.
(-) قيمة معدومة أو ضئيلة.
(...) البيانات غير متاحة أو الفئة غير منطبقة.
(± رقم) اختلاف السنة المرجعية (يعني 2- مثلاً أن السنة المرجعية هي 2015 وليست 2017).
(i) بيانات تقديرية و/أو جزئية أو غير شاملة للجميع.

الجدول 7: تابع

	التعليم قبل الابتدائي						التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي						
	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	
	المدرسون (000)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين %	نسبة المدرسين المدربين %	نسبة المدرسين المؤهلين %	معدل تناقص المعلمين (%)	مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين %	نسبة المدرسين المدربين %	نسبة المدرسين المؤهلين %	معدل تناقص المعلمين (%)	مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	نسبة التلاميذ إلى المعلمين %	نسبة المدرسين المدربين %	نسبة المدرسين المؤهلين %	معدل تناقص المعلمين (%)	مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	رمز البلد
مؤشر التنمية المستدامة:			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5	
السنة المرجعية:	2017						2017						2017						
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى																			
أنغولا	12-1	...	...	72-1	...	...	96-1	50-2	...	63-1	15-1	...	76-1	27-1	51-2	52-1	...	...	AGO
بنين	8-1	19-1	26-1	100-1	...	...	52	44	68	100	13	...	90-1	11-1	18-1	69-1	...	...	BEN
بوتسوانا	2-4i	12-4i	55-4i	55-4i	...	...	15-4	23-4	99-4	99-4	...	...	...	...	...	...	...	...	BWA
بوركينا فاسو	4	18	34	71	4-1	...	75	41	86	96	6	...	50	23	58	99	8	...	BFA
بوروندي	3	32	100	69-3	18-1	...	43	50	100	100	11-1	...	24	28	100	57	-1-	...	BDI
كابو فيردي	1	18	29	29	...	...	3	21	93	99	2	...	4	16	94	91	4	...	CPV
الكاميرون	26	21	67	61	...	...	98	45	81	73	9	...	115-1	19-1	54-1	54-1i	...	...	CMR
جمهورية أفريقيا الوسطى	0.3-1	...	...	100-1	...	...	10-1	83-1	...	100-1	...	...	4	32	45-1	55-1	...	...	CAF
تشاد	0.4-4	...	52-4	...	...	...	39-1	57-1	65-4	...	...	...	19-1	28-1	53-4	...	...	...	TCD
جزر القمر	1	20	56	44	...	...	6	19	51	49	...	...	13	5	86	...	...	...	COM
الكونغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	COG
كوت ديفوار	8	23	100	100	...	...	89	42	100	100	3	...	72	26	100-1	100	...	...	CIV
جمهورية الكونغو الديمقراطية	15-2	23-2	21-2	100-3	...	...	415-2	33-2	95-3	95-2	...	...	324-2	14-2	24-3	100-3	...	...	COD
جيبوتي	0.1-1	29-1	...	100-1	...	...	2	30	100-2	100	3	...	3	23	100-2	100	...	...	DJI
غينيا الاستوائية	2-2	17-2	89-2	8-2	...	...	4-2	23-2	37-2	61-2	...	...	...	...	...	...	...	...	GNQ
إريتريا	2	29	40	50-4	4	...	9	39	41	89	...	...	7	37	83-4	84	...	...	ERI
إسواتيني	...	...	...	...	...	...	9-1	27-1	70-1	71-1	...	...	7-1	16-1	73-2	73-1	...	...	SWZ
إثيوبيا	23	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ETH
غابون	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GAB
غامبيا	3	35	69	69	...	...	9	39	88	88	...	...	7	...	95	95	...	...	GMB
غانا	61	29	46-2	46-2	...	...	161	27	55	55	...	...	163	16	76	76	...	...	GHA
غينيا	...	...	...	...	...	...	38-1	47-1	75-1	92-1	22-1	...	...	...	...	...	...	...	GIN
غينيا – بيساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GNB
كينيا	111-1	29-1	82-3	82-3	...	...	267-2i	31-2i	...	...	...	...	199-2i	...	...	...	...	...	KEN
ليسوتو	3-1	18-1	100-2	100-2	...	...	11	33	87-1	83-1	...	...	5	25	89-1	91-1	...	...	LSO
ليبيريا	13-1	48-1	...	47-1	...	...	26-1	27-1	47-2	56-1	...	...	15-1	15-1	62-2	55-1	...	...	LBR
مدغشقر	36	23	10-1	100	...	...	120	41-1	15	100	...	...	77	20	21	86	...	...	MDG
ملاوي	32-2	42-2	...	100-2	...	...	71	62	91-4i	94	...	...	14	70	66-4i	57	...	...	MWI
مالي	6	20	...	...	...	...	66	38	...	...	...	...	58	17	...	...	...	...	MLI
موريتانيا	2-2	19-2	...	...	...	...	17-1	36-1	85-1	...	11-1	...	9	24	97	...	...	...	MRT
موريشيوس	...	13-1	100-1	100-1	8-2i	...	5	18	100	100	8	...	10	13	55	100	5	...	MUS
موزمبيق	...	...	...	...	...	...	117	52	97	100	...	...	33	37	85-2i	91-2i	...	...	MOZ
ناميبيا	1	38	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...	...	...	...	...	NAM
النيجر	6	28	95	95	23	...	76	36	66	95	-	...	26	30	11	100	12	...	NER
نيجيريا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NGA
رواندا	7	32	43	85	1	...	44	58	93	98	2	...	30	20	58	80	5	...	RWA
ساوتومي وبرنسيبي	...	13-2	28-2	-2-	...	...	1	31	27	...	...	...	1-1	25-1	36-2	26-2	...	...	STP
السنغال	11	22	37	100	...	...	65	33	75	100	-2-	...	57	19	77-1i	76-2	...	...	SEN
سيشيل	0.2-1	17-1	86-1	91-1	...	...	1-1	14-1	83-1	98-1	9-1	...	1-1	12-1	89-1	99-1	3-1	...	SYC
سيراليون	6	14	37	21	...	...	38	39	54-2	52-4	11	...	...	22-1	70-2	37-1	...	...	SLE
الصومال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SOM
جنوب أفريقيا	...	30-3i	...	...	...	...	249-2	30-2	...	...	...	...	192-1	27-1	100-1	80-2	...	...	ZAF
جنوب السودان	3-2	35-2	...	87-2	...	...	27-2i	47-2i	...	84-2i	...	...	6-2i	27-2i	...	64-2i	...	...	SSD
توغو	5	29	63-2	28-2	...	...	38	40	73-2	33-2	14-3	...	...	...	...	...	...	...	TGO
أوغندا	28	22	60	40	...	...	207	43	80	20	...	...	64-3	...	...	85-3	...	...	UGA
جمهورية تنزانيا المتحدة	13	114	50-1	52	...	...	198	47	99-1	97	...	...	112	17	...	93	...	...	TZA
زامبيا	...	...	...	...	...	...	64-4i	48-4i	...	66-4i	...	...	...	...	...	...	...	...	ZMB
زمبابوي	10-4	37-4	27-4	25-4	...	...	73-4	36-4	86-4	74-4	...	...	43-4	22-4	73-4	49-4	...	...	ZWE

الجدول 7: تابع

	التعليم قبل الابتدائي						التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي						
	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	
	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدربين	% نسبة المدرسين المؤهلين	معدل تناقص المعلمين (%)	مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدربين	% نسبة المدرسين المؤهلين	معدل تناقص المعلمين (%)	مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدربين	% نسبة المدرسين المؤهلين	معدل تناقص المعلمين (%)	مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	
مؤشر التنمية المستدامة:			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5			4-ج-1	4-ج-3	4-ج-6	4-ج-5	
السنة المرجعية:	2017						2017						2017						رمز البلد
شمال أفريقيا وغرب آسيا																			
الجزائر	...	...	...	...	...	...	177	24	100-2	100	...	...	...	...	...	...	...	...	DZA
أرمينيا	8	8	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARM
أذربيجان	12	15	88	94	...	...	39	15	98	100	...	...	127	7	...	100	...	...	AZE
البحرين	2	14	52	63	...	...	9	12	84	96	...	...	10	10	85	97	...	...	BHR
قبرص	2-1	13-2	...	...	...	...	5-1	12-2	...	...	...	...	7-1	10-2	...	...	...	...	CYP
مصر	50	26	77-1	100-1	...	...	511	24	74-1	100-1	...	...	588	15	67-1	100-1	...	...	EGY
جورجيا	...	...	...	...	...	...	33	9	...	...	...	...	37	7	...	...	...	...	GEO
العراق	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRQ
إسرائيل	...	...	...	...	...	0.84-1	74-1	12-1	...	...	...	0.88-1	...	...	...	...	...	...	ISR
الأردن	7	18	100	100	3	...	53	21	100	100	11	...	67	11	100	100	...	...	JOR
الكويت	9	9	75-2	74-2	...	...	31	9	79-2	77-2	...	...	44	8-2	...	...	...	...	KWT
لبنان	15	16	...	...	...	...	40	12	...	...	...	...	51	8	...	...	...	...	LBN
ليبيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	LBY
المغرب	...	...	...	...	...	...	150	28	100	100	4	...	140	20	100	100	...	...	MAR
عُمان	3	23	100	100	...	...	38	10	100	100	...	...	30	10	100	100	...	...	OMN
فلسطين	9	17	100	-	6-1	...	19	25	100	63	6	...	37	20	100	50	5	...	PSE
قطر	3	14	...	100	10	...	12	12	...	100	7	...	10	10	...	100	6	...	QAT
المملكة العربية السعودية	40-1	11-1	100-1	100-1	...	...	320-1	12-1	100-1	100-1	...	...	312-3	11-3i	100-3	100-3	...	...	SAU
السودان	40-1	25-1	...	96-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SDN
الجمهورية العربية السورية	5-4	16-4	35-4	47-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SYR
تونس	16-1	15-1	100-1	100-2	...	...	70-1	16-1	100-1	97-2	...	...	...	...	...	...	...	...	TUN
تركيا	68-2	17-2	...	...	...	0.80-1	295-2	18-2	...	...	0.80-1	...	594-2	18-2	...	...	...	0.80-1i	TUR
الإمارات العربية المتحدة	5-1	29-1	100-1	100-1	...	...	19-1	25-1	100-1	100-1	...	...	46-1	10-1	100-1	100-1	...	...	ARE
اليمن	1-1	26-1	...	54-1	...	...	145-1	27-1	...	59-1	...	...	...	...	...	...	...	...	YEM
وسط وجنوب آسيا																			
أفغانستان	...	...	...	...	...	...	144	44	...	...	...	...	75	39	...	...	...	...	AFG
بنغلاديش	...	...	...	...	...	...	574	30	50i	100	5-1	...	451	34	66	100	1	...	BGD
بوتان	1	11	100	100	...	...	3	35	100	100	2	...	7	11	100	100	...	...	BTN
الهند	461-2	20-2	...	...	...	...	4,140-1	35-1	70-1	88-1	12-1	...	4,639-1	28-1	...	...	...	...	IND
جمهورية إيران الإسلامية	...	...	...	...	...	...	286-2	27-2	100-2	100-2	...	...	336-2	17-2	100-2	96-2	...	...	IRN
كازاخستان	...	9-3	100-3	100-3	...	...	65	21	100	100	7	...	268	7	100	100	...	...	KAZ
قيرغيزستان	...	...	...	...	...	...	20	25	95	74	...	...	63	10	85	...	...	...	KGZ
الملديف	1	16	88	81-2	8	...	4	10	90	83-2	0.4	...	...	...	...	...	...	...	MDV
نيبال	48	20	89	92	-	...	198	21	97	95	-	...	116i	29i	89i	88i	...	...	NPL
باكستان	...	...	...	...	...	...	484	45	82-2	...	...	...	646i	19i	...	...	...	...	PAK
سري لانكا	...	...	...	...	...	...	76	23	85	86	1	...	150-1	17-1	...	83-1	...	...	LKA
طاجيكستان	8	11	100-1	57	...	...	35	22	100	97	...	...	...	...	...	...	...	...	TJK
تركمانستان	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKM
أوزبكستان	60	12	98	100	1-1	...	113	21	99	100	2-1	...	377	10	98	100	3-1	...	UZB
شرق وجنوب شرق آسيا																			
بروني دار السلام	1	16	59	100	9	...	4	10	85	100	4	...	5	9	90	91	7	...	BRN
كمبوديا	7	34	100	100	...	...	51	42	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	KHM
الصين	2,444	18	...	90	...	...	6,046	17	...	96	1	...	6,267	13	...	93	2	...	CHN
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	...	...	...	...	...	...	74+1	20+1	...	100+1	...	...	124+1	17-2	...	100+1	...	...	PRK
هونغ كونغ، الصين	...	...	...	...	...	...	26	14	97	100	2	...	31	12	97	100	3-1i	...	HKG
إندونيسيا	464	13	...	60	...	...	1,827	16	...	83	7-3	...	1,586	15	...	93	...	...	IDN
اليابان	105-1	27-1	...	...	...	...	415-1	16-1	...	...	...	...	638-1	11-1	...	...	...	...	JPN
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	11	18	90	42	1	...	36	22	97	90	2	...	37i	18i	96i	81i	...	...	LAO
ماكاو، الصين	1	15	99	100	...	...	2	14	98	100	1-2	...	3	10	91	100	3	...	MAC
ماليزيا	65	15	91	100	...	...	265	12	99	100	2	...	231	12	95	100	...	...	MYS
منغوليا	7	33	100	96	...	...	10	30	100-1	99	2	...	22	...	98	98	6	...	MNG
ميانمار	9	19	98	100	...	...	234	23	98-1	96	...	...	150	26	93	97	...	...	MMR
الفلبين	63-1	34-1	100-1	96-1	19-1	...	493-1	29-1	100-1	100-1	1-1	...	314-1	24-1	100-1	100-1	2-2	...	PHL
جمهورية كوريا	99-1	13-1	...	...	...	...	164-1	16-1	...	...	...	...	233-1	14-1	...	...	...	...	KOR
سنغافورة	...	...	...	...	...	...	16-1	15-1	99-1i	100-1	...	...	15-1	12-1	99-1i	100-1	...	...	SGP

الجدول 7: تابع

	التعليم قبل الابتدائي						التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي						
	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	
	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدربين	% نسبة المدرسين المؤهلين	معدل تناقص المعلمين (%)	% نسبة المدرسين المستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدربين	% نسبة المدرسين المؤهلين	معدل تناقص المعلمين (%)	% نسبة المدرسين المستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدربين	% نسبة المدرسين المؤهلين	معدل تناقص المعلمين (%)	% نسبة المدرسين المستوى الرواتب النسبي للمعلمين	رمز البلد
مؤشر التنمية المستدامة:			ج-1-4	ج-3-4	ج-6-4	ج-5-4			ج-1-4	ج-3-4	ج-6-4	ج-5-4			ج-1-4	ج-3-4	ج-6-4	ج-5-4	
السنة المرجعية:	2017						2017						2017						
تايلاند	...	...	...	...	...	...	305	16	100	100	...	...	262	24	100	100	...	...	THA
تيمور - ليشتي	1	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TLS
فيتنام	251	18	99	99	...	...	397	20	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	VNM
أوقيانيا																			
أستراليا	...	...	...	...	...	-0.92-1	...	...	...	...	...	-0.93-1	...	...	...	...	...	...	AUS
جزر كوك	-1-	16-1	78-1	84-2	...	...	0.1-1	17-1	95-1	100-2	...	...	0.1-1	16-1	98-2	98-2	...	...	COK
فيجي	...	...	...	...	...	...	6-1	20-1	90-1	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	FJI
كيريباتي	...	...	...	...	...	...	1	25	73-1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	KIR
جزر مارشال	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MHL
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	...	...	...	...	...	...	1-2i	20-2i	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	FSM
ناورو	-1-	22-1	100-1	100-1	...	...	-1-	40-1	100-1	100-1	...	...	-1-	25-1	...	89-3	...	...	NRU
نيوزيلندا	14-2	8-2	...	...	...	...	26-1	15-1	...	...	...	0.85-1	35-1	14-1	...	...	...	0.90-1i	NZL
نيوي	-1-	6-1	100-1	100-1	-1-	...	-1-	15-1	92-1	100-1	...	...	-2-	8-2	100-2	100-2	...	...	NIU
بالاو	-3-	18-3	...	100-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PLW
بابوا غينيا الجديدة	9-1	42-1	...	...	...	...	36-1	36-1	...	...	...	...	15-1	34-1	...	...	...	...	PNG
ساموا	0.4	13	100	100-1	...	...	...	...	...	...	...	...	1-1	28-1	...	...	...	...	WSM
جزر سليمان	2	26	59-3	26	...	...	4	26	74	78	2	...	2-2	...	76-2	84-2	...	...	SLB
توكيلاو	-1-	4-1	42-1	...	...	...	-1-	12-1	67-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TKL
تونغا	0.2-2	11-2	...	...	...	...	1-2	22-2	92-2	92-2	...	...	1-2	15-2	59-2	80-2	...	...	TON
توفالو	0.1-1	11-1	88-1	100-3	...	...	0.1-1	17-1	77-1	62-2	...	...	0.1-1	8-1	46-1	60-2	...	...	TUV
فانواتو	1-2	16-2	46-2	52-2	...	...	2-2	27-2	...	72-2	...	...	1-2	21-2	...	79-2	...	...	VUT
أمريكا اللاتينية والكاريبي																			
أنغويلا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	AIA
أنتيغوا وبربودا	0.4-2	8-2	65-2	100-2	...	...	1-2	14-2	65-2	100-2	...	...	1-2	11-2	73-2	94-2	...	...	ATG
الأرجنتين	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ARG
آروبا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ABW
البهاما	0.2-1	23-1	76-1	100-1	...	...	2-1	19-1	90-1	100-1	...	...	2-1	12-1	85-1	98-1	...	...	BHS
بربادوس	0.3	16	73	100	...	...	1	14	80	100	...	...	1	18	47	100	...	...	BRB
بليز	0.5	16	45-1	55-1	...	...	3	20	73-1	...	...	...	2	17	54-1	46-1	...	...	BLZ
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	11	33	92	...	...	...	73	19	58	...	...	...	60	21	57	...	...	...	BOL
البرازيل	304-1	17-1	...	...	...	...	793-1	20-1	...	...	...	...	1,418-1	17-1	...	...	...	...	BRA
جزر فيرجين البريطانية	...	8-1	...	...	...	...	0.3	12	92	92	...	...	0.3	9	86	86	...	...	VGB
جزر كايمان	...	...	...	...	...	...	0.3+1	16+1	100+1	100+1	...	...	0.3+1	11+1	100+1	100+1	...	...	CYM
شيلي	23-2	27-2	...	...	...	0.84-2	80-2	18-2	...	...	...	0.80-2	80-2	19-2	...	...	...	0.86-2i	CHL
كولومبيا	51-3	...	97-3	94-3	...	...	184	24	95	100	...	...	184	26	98	100	...	...	COL
كوستاريكا	9-1	12-1	89-1	97-1	2-1	...	40-1	12-1	94-1	97-1	1-1	...	36-1	13-1	96-1	99-1	...	...	CRI
كوبا	...	...	...	...	...	...	83	9	100	76	...	...	86	9	100	77	...	...	CUB
كوراساو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CUW
دومينيكا	0.1-1	11-1	19-1	39-1	...	...	1-1	13-1	66-1	100-1	...	...	1-1	11-2	49-1	52-1	...	...	DMA
الجمهورية الدومينيكية	15-1	19-1	...	82-1	...	...	69-1	19-1	...	87-1	...	...	42-2	22-2	...	83-2	...	...	DOM
إكوادور	32	21	83	...	12	...	78	25	82	...	13	...	88	22	74	...	11	...	ECU
السلفادور	8	27	94	100	7-1	...	24	28	95	100	9	...	19	28	93	100	7	...	SLV
غرينادا	0.3	12	37	36-1	2	...	1	16	64	100	5	...	1	12	45	100	5-1	...	GRD
غواتيمالا	...	...	...	...	...	...	108-1	22-1	...	...	...	...	98-1	12-1	...	...	...	...	GTM
غيانا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	GUY
هايتي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	HTI
هندوراس	12-1	19-1	51-4	51-4	...	...	44	26	...	...	4-1	...	39	17	...	...	...	...	HND
جامايكا	...	11-1	75-2	94-1	...	...	11	22	96-1	100-1	3	...	13	15	100	100	16-1	...	JAM
المكسيك	193-1	25-1	85-1	...	...	...	535-1	27-1	97-1	...	...	...	842-1	16-1	87-1	...	...	...	MEX
مونتسيرات	-	8	82	...	-	...	-	15	77-1	43	-	...	-	9	72	100	9	...	MSR
نيكاراغوا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	NIC
بنما	6-1	15-1	100-1	100-1	...	...	19-1	21-1	99-1	90-1	...	...	24-1	15-1	60-1	84-1	...	...	PAN
باراغواي	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	PRY
بيرو	84	19	...	...	...	...	198	18	97	87	18-2	...	190	15	89-1i	80	20-2	...	PER
سانت كيتس ونيفس	...	11-2	...	100-2	...	...	0.4-1	14-1	72-1	99-1	14-2	...	1-1	8-1	62-1	100-1	5-2	...	KNA
سانت لوسيا	...	6-1	70-3	...	...	...	1	15	89	100	...	...	1	11	71	100	...	...	LCA

الجدول 7: تابع

مؤشر التنمية المستدامة:	التعليم قبل الابتدائي						التعليم الابتدائي						التعليم الثانوي						رمز البلد
السنة المرجعية:	2017						2017						2017						
	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	ألف	باء	جيم	دال	هاء	واو	
	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدربين	% نسبة المدرسين المؤهلين	معدل تناقص المعلمين (%)	مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدربين	% نسبة المدرسين المؤهلين	معدل تناقص المعلمين (%)	مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	المدرسون (000)	% نسبة التلاميذ إلى المعلمين	% نسبة المدرسين المدربين	% نسبة المدرسين المؤهلين	معدل تناقص المعلمين (%)	مستوى الرواتب النسبي للمعلمين	
			٤-ج-١	٤-ج-٣	٤-ج-٦	٤-ج-٥			٤-ج-١	٤-ج-٣	٤-ج-٦	٤-ج-٥			٤-ج-١	٤-ج-٣	٤-ج-٦	٤-ج-٥	
سانت فنسنت وغرينادين	0.5	8	14-٤	...	...	...	1	14	84-٢	22	...	...	1	14	58-٢	51	...	...	VCT
سنت مارتن	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4-٣	8-٣	...	93-٣	...	...	SXM
سورينام	1	29	99	...	...	...	5	15	98	...	...	...	3	12-٢	81-١	57	...	...	SUR
ترينيداد وتوباغو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	TTO
جزر تركس وكايكوس	...	...	...	...	...	...	0.3-٣	9-٣	89-٣	...	...	...	0.2-٢	10-٢	98-٢	98-٢	...	...	TCA
أوروغواي	...	...	...	...	...	...	28-١	11-١	100-١	100-١	...	...	...	...	...	...	...	...	URY
جمهورية فنزويلا البوليفارية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VEN
أوروبا وأمريكا الشمالية																			
ألبانيا	5	17	...	84	...	...	10	18	...	84	...	...	24	12	...	97	...	...	ALB
أندورا	0.2	14	100	100	6	...	0.4	10	100	100	7	...	1	8	100	100	8	...	AND
النمسا	23-١	11-١	...	...	...	...	32-١	10-١	...	...	...	0.76-١	73-١	9-١	...	...	...	0.93-١i	AUT
بيلاروس	44	8	92	44	2	...	22	19	100	100	4	...	79	8	94	100	...	...	BLR
بلجيكا	36-١	13-١	...	...	...	...	71-١	11-١	...	...	...	...	131-١	9-١	...	...	...	...	BEL
برمودا	0.1-١	9-٣	100-١	100-١	...	...	0.4-١	10-٢	100-١	100-١	...	...	1-١	6-٢	100-١	99-١	...	...	BMU
البوسنة والهرسك	1	14	...	...	...	...	9	17	...	...	...	...	27	9	...	...	...	...	BIH
بلغاريا	19-١	12-١	...	...	...	...	15-١	18-١	...	...	...	...	39-١	13-١	...	...	...	...	BGR
كندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	CAN
كرواتيا	9-١	13-١	...	...	...	...	12-١	14-١	...	...	...	...	52-١	7-١	...	...	...	...	HRV
تشيكيا	...	14-٤	...	...	...	0.52-٢	...	19-٤	...	...	...	0.61-٢	...	12-٤	...	...	...	...	CZE
الدنمارك	...	...	...	...	...	0.68-١	44-٣	11-٣	...	...	...	0.82-١	49-٣	11-٣	...	...	...	...	DNK
إستونيا	...	...	...	...	...	0.62-١	7-١	11-١	...	...	...	0.91-١	9-١	9-١	...	...	...	0.91-١i	EST
فنلندا	18-١	12-١	...	...	...	0.66-٢	27-١	13-١	...	...	...	0.89-٢	41-١	13-١	...	...	...	1.05-٢i	FIN
فرنسا	126-٤	20-٤	...	...	...	0.78-٣	229-٤	18-٤	...	...	...	0.76-٣	457-٤	13-٤	...	...	...	0.94-٣i	FRA
ألمانيا	316-١	7-١	...	...	...	...	238-١	12-١	...	...	...	0.90-١	589-١	12-١	...	...	...	1.01-١i	DEU
اليونان	15-١	11-١	...	...	...	1.06-١	70-١	9-١	...	...	...	1.06-١	79-١	8-١	...	...	...	1.15-١i	GRC
المجر	26-١	12-١	...	...	...	0.66-١	37-١	11-١	...	...	...	0.70-١	81-١	10-١	...	...	...	0.72-١i	HUN
آيسلندا	3-٢	5-٢	...	...	...	...	3-٢	10-٢	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ISL
آيرلندا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IRL
إيطاليا	133-١	12-١	...	...	...	0.68-٣	255-١	11-١	...	...	...	0.68-٣	457-١	10-١	...	...	...	0.71-٣i	ITA
لاتفيا	8-١	10-١	...	...	...	0.79-١	11-١	11-١	...	...	...	0.80-١	14-١	8-١	...	...	...	1.04-١i	LVA
ليختنشتاين	0.1-١	8-١	...	...	...	...	0.3-١	8-١	...	...	...	...	0.3-١	10-١	...	...	...	...	LIE
ليتوانيا	11-١	9-١	...	...	...	0.95-٣	8-١	13-١	...	...	...	0.95-٣	33-١	8-١	...	...	...	0.95-٣i	LTU
لكسمبرغ	2-١	10-١	...	...	...	1.80-١	4-١	8-١	...	...	...	1.80-١	5-١	9-١	...	...	...	2.02-١i	LUX
مالطة	1-١	12-١	...	...	...	...	2-١	13-١	...	...	...	...	4-١	7-١	...	...	...	...	MLT
موناكو	0.1	19	...	...	7	...	0.2	10	...	...	...	...	0.4i	9i	...	...	...	...	MCO
الجبل الأسود	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	MNE
هولندا	32-١	16-١	...	...	...	0.73-٣	102-١	12-١	...	...	...	0.73-٣	112-١	14-١	...	...	...	...	NLD
النرويج	18-١	10-١	...	...	...	0.67-١	49-١	9-١	...	...	...	0.75-١	51-١	9-١	...	...	...	...	NOR
بولندا	92-١	12-١	...	...	...	0.68-١	229-١	11-١	...	...	...	0.79-١	268-١	9-١	...	...	...	0.81-١i	POL
البرتغال	15-١	17-١	...	...	...	1.50-١	50-١	13-١	...	...	...	1.38-١	79-١	10-١	...	...	...	1.41-١i	PRT
جمهورية مولدوفا	10	13	90	...	...	...	8	18	99	...	...	...	23	10	98	...	...	...	MDA
رومانيا	35-١	15-١	...	...	...	...	49-١	19-١	...	...	...	...	125-١	12-١	...	...	...	...	ROU
الاتحاد الروسي	...	...	...	...	...	...	301-١	21-١	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RUS
سان مارينو	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	SMR
صربيا	14	12	...	100	...	...	19	14	...	100	...	...	67	8	...	100	...	...	SRB
سلوفاكيا	13-٢	12-٢	...	...	...	0.48-١	14-٢	15-٢	...	...	...	0.64-١	41-٢	11-٢	...	...	...	0.64-١i	SVK
سلوفينيا	7-١	9-١	...	...	...	0.69-١	9-١	14-١	...	...	...	0.87-١	15-١	10-١	...	...	...	0.91-١i	SVN
إسبانيا	100-١	14-١	...	...	...	...	233-١	13-١	...	...	...	...	287-١	12-١	...	...	...	...	ESP
السويد	81-١	6-١	...	...	...	0.76-١	67-١	12-١	...	...	...	0.86-١	66-١	13-١	...	...	...	0.90-١i	SWE
سويسرا	15-١	12-١	...	...	...	...	49-١	10-١	...	...	...	...	62-١	10-١	...	...	...	...	CHE
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	...	...	...	...	...	...	8-٢	14-٢	...	...	...	...	18-٢	9-٢	...	...	...	...	MKD
أوكرانيا	...	...	...	...	...	...	127	13	87	84-٤	...	...	324	7	...	...	...	...	UKR
المملكة المتحدة	25-١	73-١	...	...	...	...	314-١	15-١	...	...	...	...	393-١	19-١	...	...	...	...	GBR
الولايات المتحدة الأمريكية	629-٢	14-٢	...	...	...	0.62-١	1,714-٢	14-٢	...	...	...	0.63-١	1,661-٢	15-٢	...	...	...	0.67-١i	USA

تشارك نايكا البالغة من العمر 7 سنوات في برنامج «الاستعانة بالفنون للعلاج والتعليم" (HEART) في هاييتي، وهو برنامج يقدِّم دعماً نفسياً للأطفال الذين نجوا من إعصار ماثيو. وقد قامت "منظمة إنقاذ الطفولة» بإعادة بناء المدرسة التي يُنفَّذ فيها البرنامج.

مصدر الصورة: Ray-ginald Louissaint Jr./Save the Children

الجداول الخاصة بالمعونة

المقدمة

تقدِّم الجداول الثلاثة التالية بيانات عن نوعين من المعونة أولهما المساعدات الإنمائية الرسمية وثانيهما المساعدات الإنسانية.

وقد استُمدت البيانات المقدمة عن **المساعدات الإنمائية الرسمية** من قاعدة بيانات الإحصاءات الإنمائية الدولية الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي قاعدة بيانات تسجل المعلومات التي توفرها سنوياً كل البلدان الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فضلاً عن عدد متزايد من الجهات المانحة غير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية. واستُمدت البيانات الخاصة بالمساعدات الإنمائية الرسمية الصافية من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية، بينما استُمدت البيانات الخاصة بالمساعدات الإنمائية الرسمية الإجمالية والمساعدات المخصصة للتعليم من نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة، وهو قاعدة بيانات للمشاريع الفردية. وترد البيانات المستمدة من قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية وقاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة بسعر الصرف الثابت للدولار الأمريكي لعام 2016. ويمكن الاطلاع على محتويات قاعدتَي البيانات هاتين عبر الرابط التالي: www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm.

وتضم المساعدات الإنمائية الرسمية المنح والقروض التي (أ) يقدمها القطاع الرسمي، (ب) ويكون تعزيز التنمية الاقتصادية والرفاه هدفها الرئيسي، (ج) وتكون شروطها المالية ميسَّرة (تتضمن المساعدة المقدمة منحة قدرها 25% على الأقل من قيمتها في حالة تقديم قرض). وتشمل المعونة التعاون التقني، فضلاً عن المساعدات المالية. انظر www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm#ODA.

واستُمدت البيانات المقدمة عن **المساعدات الإنسانية** من دائرة التتبع المالي لمكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية. وتهدف هذه الدائرة إلى تقديم صورة شاملة لكل التدفقات المالية الدولية الخاصة بتمويل العمل الإنساني، وجمع مساهمات مالية من الجهات المانحة الحكومية، والصناديق التي تديرها الأمم المتحدة، ووكالات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية، وغيرها من الجهات الفاعلة والشريكة في العمل الإنساني، ومنها القطاع الخاص. وتُحدَّث قاعدة بيانات الدائرة تحديثاً متواصلاً لرصد مدى تلبية متطلبات خطط الاستجابة الإنسانية. وترد البيانات المدرجة فيها بسعر الصرف الحالي للدولار الأمريكي. ويمكن الاطلاع على محتويات قاعدة البيانات عبر الرابط التالي: fts.unocha.org.

الجهات المتلقية والجهات المانحة للمعونة

تتكون قائمة الجهات المتلقية للمساعدات الإنمائية الرسمية، التي وضعتها لجنة المساعدة الإنمائية، من كل البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل وفقاً لتصنيف البنك الدولي للبلدان بحسب مستوى الدخل، فيما عدا أعضاء مجموعة البلدان الثمانية أو الاتحاد الأوروبي. وللمزيد من المعلومات، انظر www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/historyofdaclistsofaidrecipientcountries.htm.

والجهات المانحة الثنائية هي البلدان التي تقدم المساعدات الإنمائية إلى البلدان المتلقية مباشرةً. ومعظم هذه الجهات أعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية. وتسهم الجهات المانحة الثنائية أيضاً إسهاماً كبيراً في تمويل الجهات المانحة المتعددة الأطراف من خلال مساهمات تُسجَّل كمساعدات إنمائية رسمية متعددة الأطراف.

والجهات المانحة المتعددة الأطراف هي مؤسسات دولية حكومية تضطلع بالكثير من أنشطتها أو بكل أنشطتها لدعم التنمية والبلدان المتلقية للمعونة. وتضم هذه الجهات البنوك الإنمائية المتعددة الأطراف (مثل البنك الدولي، والبنوك الإنمائية الإقليمية) ووكالات الأمم المتحدة والمجموعات الإقليمية (مثل بعض وكالات الاتحاد الأوروبي والوكالات العربية). وعندما تتعاقد جهة مانحة ثنائية مع جهة مانحة متعددة الأطراف لتنفيذ برنامج ما، يُدرج ذلك في باب التدفقات المالية الثنائية. وتُعدّ مساهمة أحد أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية في وكالة ما من التدفقات المالية المتعددة الأطراف إذا جُمعت مع مساهمات أخرى وصُرفت وفقاً لتقدير تلك الوكالة لتمويل برامجها وتكاليف عملها.

وللاطلاع على قائمة للجهات المانحة الثنائية والمتعددة الأطراف، انظر الصفحة الخاصة بالجهات المانحة (Donors) عبر الرابط التالي: www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls.

الجدول 1: المساعدات الإنمائية والإنسانية

مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية: يشمل هذا المجموع المساعدات الثنائية والمتعددة الأطراف المخصصة لجميع القطاعات، فضلاً عن المساعدات غير المخصصة بحسب القطاع كالمساعدات المقدمة لدعم الميزانية العامة وتخفيف أعباء الديون.

ويشمل مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية الواردة من الجهات المانحة الثنائية المساعدات الثنائية فقط، بينما تشمل المساعدات المذكورة كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف.

مجموع المساعدات الإنسانية: يشمل هذا المجموع كل المساعدات الإنسانية التي قدمتها الجهات المانحة العامة والخاصة، ووكالات الأمم المتحدة، وصناديق الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية وغيرها، وقامت بإعلام دائرة التتبع المالي بها.

المساعدات الخاصة بالنداءات التي نسقتها الأمم المتحدة: جزء من المساعدات الإنسانية الدولية يشير إلى المساعدات الخاصة بجميع خطط الاستجابة الإنسانية والنداءات الإنسانية التي ينسقها مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية أو المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ومنها خطط الاستجابة الاستراتيجية وخطط الاستجابة الإنسانية والنداءات العاجلة وخطط الاستجابة الإقليمية الخاصة باللاجئين. وللاطلاع على التعاريف، انظر الفصل 5 من تقرير منظمة «مبادرات التنمية» عن المساعدات الإنسانية العالمية لعام 2018 عبر الرابط التالي: devinit.org/wp-content/uploads/2018/06/GHA-Report-2018.pdf.

الجدولان 2 و3: المساعدات الإنمائية المخصصة للتعليم بحسب الجهة المانحة والجهة المتلقية

مجموع المساعدات المخصصة للتعليم: المساعدات المباشرة المخصصة للتعليم + 20% من المساعدات المقدمة لدعم الميزانية العامة (المساعدات المقدمة للحكومات بدون تخصيص لمشاريع أو قطاعات محددة)، إذ يستفيد قطاع التعليم عادةً من المساعدات المقدمة لدعم الميزانية العامة بنسبة تتراوح بين 15 و25% من تلك المساعدات وفقاً للتقديرات.

مجموع المساعدات المخصصة للتعليم الأساسي: المساعدات المباشرة المخصصة للتعليم الأساسي + 10% من المساعدات المقدمة لدعم الميزانية العامة + 50% من «المساعدات المخصصة للتعليم بدون تحديد المستوى».

مجموع المساعدات المخصصة للتعليم الثانوي: المساعدات المباشرة المخصصة للتعليم الثانوي + 5% من المساعدات المقدمة لدعم الميزانية العامة + 25% من «المساعدات المخصصة للتعليم بدون تحديد المستوى».

مجموع المساعدات المخصصة للتعليم بعد الثانوي: المساعدات المباشرة المخصصة للتعليم بعد الثانوي + 5% من المساعدات المقدمة لدعم الميزانية العامة + 25% من "المساعدات المخصصة للتعليم بدون تحديد المستوى".

المساعدات المباشرة المخصصة للتعليم: المساعدات المخصصة للتعليم والمدرجة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة كمخصصات مباشرة لقطاع التعليم. ويُراد بها مجموع المساعدات المباشرة، بتعريفها الذي وضعته لجنة المساعدة الإنمائية، التي تُخصَّص لما يلي:

- التعليم الأساسي، ويشمل، وفقاً لتعريف لجنة المساعدة الإنمائية، التعليم الابتدائي، وتعليم المهارات الحياتية الأساسية للشباب والكبار، والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛
- التعليم الثانوي، ويشمل التعليم الثانوي العام والتدريب المهني؛
- التعليم بعد الثانوي، ويشمل التدريب التقني والإداري المتقدم؛
- التعليم بدون تحديد المستوى، ويشير إلى أي نشاط من الأنشطة التي لا يمكن إدراجها في باب تنمية مستوى محدد من مستويات التعليم فقط، وتضم تلك الأنشطة مثلاً البحوث التربوية وتدريب المعلمين. وكثيراً ما يُدرج دعم برنامج التعليم العام في هذه الفئة الفرعية.

مجموع المساعدات لكل فرد: يُحسب بقسمة (1) مجموع المساعدات المخصصة للتعليم الأساسي على عدد الأطفال في سن التعليم الابتدائي (2) ومجموع المساعدات المخصصة للتعليم الثانوي على عدد المراهقين في سن التعليم الثانوي.

الجدول 1: المساعدات الإنمائية والإنسانية

	المساعدات الإنمائية الرسمية									المساعدات الإنسانية	
	مجموع المصروفات الصافية من المساعدات الإنمائية الرسمية									بملايين الدولارات الأمريكية	
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016				% من الدخل القومي الإجمالي					مجموع المساعدات الإنسانية	المساعدات الخاصة بالنداءات التي نسقتها الأمم المتحدة
	2005	2015	2016	2017*	2005	2015	2016	2017*		2017**	2017**
أستراليا	1,855	2,758	2,290	2,209	0.25	0.29	0.27	0.23		252	112
النمسا	1,333	789	986	564	0.52	0.35	0.42	0.30		47	19
بلجيكا	1,381	1,126	1,425	1,223	0.53	0.42	0.50	0.45		189	104
كندا	3,099	2,884	2,661	2,960	0.34	0.28	0.26	0.26		634	401
تشيكيا	73	71	71	75	0.11	0.12	0.14	0.13		7	4
الدنمارك	1,444	1,878	1,654	1,613	0.81	0.85	0.75	0.72		419	187
إستونيا***	3	15	19	19	0.08	0.15	0.19	0.17		5	2
فنلندا	658	702	638	505	0.46	0.55	0.44	0.41		98	40
فرنسا	7,343	5,161	5,642	6,362	0.47	0.37	0.38	0.43		234	117
ألمانيا	7,694	14,257	19,636	18,783	0.36	0.52	0.70	0.66		2,649	1,814
اليونان	200	71	159	86	0.17	0.12	0.19	0.16		0	0
المجر***	40	47	55	37	0.11	0.13	0.17	0.11		1	1
آيسلندا	19	35	48	52	0.18	0.24	0.28	0.29		4	2
آيرلندا	448	426	427	449	0.42	0.32	0.32	0.30		130	61
إيطاليا	2,360	1,838	2,420	2,825	0.29	0.22	0.27	0.29		190	65
اليابان	10,111	6,876	7,048	8,354	0.28	0.20	0.20	0.23		672	447
كازاخستان***	...	34	13	...	...	0.02	0.02	...		0	...
الكويت***	233	303	1,048	...	...	...	...	...		0	55
ليتوانيا***	2	10	14	13	0.06	0.12	0.14	0.13		0	0
لكسمبرغ	219	258	275	298	0.79	0.95	1.00	1.00		28	14
هولندا	3,720	4,175	3,158	3,438	0.82	0.75	0.65	0.60		272	91
نيوزيلندا	281	364	361	342	0.27	0.27	0.25	0.23		24	3
النرويج	2,122	3,139	3,451	2,988	0.94	1.05	1.12	0.99		506	310
بولندا	49	96	149	204	0.07	0.10	0.15	0.13		21	14
البرتغال	226	148	125	109	0.21	0.16	0.17	0.18		0	...
جمهورية كوريا	499	1,458	1,548	1,541	0.10	0.14	0.16	0.14		62	49
رومانيا***	...	33	109	...	...	0.09	0.15	...		0	0
سلوفاكيا	39	17	26	29	...	0.10	0.12	0.12		1	1
سلوفينيا	15	25	28	24	0.11	0.15	0.19	0.16		1	0
إسبانيا	1,848	354	2,597	791	0.27	0.12	0.35	0.19		55	22
السويد	2,403	4,832	3,452	3,673	0.94	1.40	0.94	1.01		565	303
سويسرا	1,878	2,649	2,773	2,279	0.42	0.51	0.53	0.46		452	129
الإمارات العربية المتحدة***	545	4,334	4,171	4,364	...	1.18	1.21	1.31		291	2
المملكة المتحدة	7,477	10,557	11,517	11,502	0.47	0.70	0.70	0.70		1,850	1,326
الولايات المتحدة الأمريكية	30,985	26,994	28,535	29,757	0.23	0.17	0.19	0.18		6,515	4,868
مجموع المساعدات الثنائية**	**92,809**	**110,543**	**116,192**	**117,304**	**0.32**	**0.30**	**0.32**	**0.31**		**17,041**	**10,866**
بنك التنمية الأفريقي	178	123	160							84	3
صندوق التنمية الأفريقي	913	2,050	2,029							...	...
الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي	...	54	48							...	...
الصناديق الخاصة لبنك التنمية الآسيوي	920	1,440	1,375							...	...
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	8,922	13,610	16,832							3,069	1,914
المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في أفريقيا	58	71	...							...	...
صناديق الاستثمارات المناخية	...	409	51							...	...
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	7,292	10,011	8,105							174	102
الصندوق الخاص لبنك التنمية للبلدان الأمريكية	248	1,897	746							...	...
صندوق النقد الدولي (صناديق الائتمان المعتمدة)	-282	501	-129							...	...
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	63	169	236							2	1
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	427	419	377							1	1
اليونيسف	761	1,389	1,440							111	85
صندوق الأمم المتحدة لبناء السلام	...	70	47							...	1
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	375	768	717							...	14
برنامج الأغذية العالمي	594	285	306							...	1
الصندوق العالمي	1,078	3,159	3,547							9	7
التحالف العالمي للقاحات والتحصين	...	1,718	1,339							...	...
مرفق البيئة العالمية	509	810	851							...	...
منظمة الصحة العالمية	...	661	534							...	...
مجموع المساعدات المتعددة الأطراف****	**23,869**	**41,766**	**40,819**							**3,638**	**2,725**
المجموع	**116,678**	**152,228**	**157,011**							**21,475**	**14,220**

المصادر: قاعدة بيانات لجنة المساعدة الإنمائية وقاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (2018) لدى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، فيما يخص مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية والمساعدات الإنمائية الرسمية كنسبة من الدخل القومي الإجمالي؛ ودائرة التتبع المالي لمكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (2018) فيما يخص المساعدات الإنسانية الدولية والمساعدات الخاصة بالنداءات التي نسقتها الأمم المتحدة.

* بيانات أولية

** تستند بيانات دائرة التتبع المالي إلى سعر صرف الدولار الأمريكي في تاريخ قرار البلد المانح.

*** إستونيا والمجر وكازاخستان والكويت وليتوانيا ورومانيا والإمارات العربية المتحدة ليست من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.

**** يشمل مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية مساعدات إنمائية رسمية واردة من جهات مانحة ثنائية ومتعددة الأطراف غير تلك المدرجة في الجدول 1. ويشمل مجموع المساعدات الإنسانية مساعدات إنسانية واردة من جهات مانحة ثنائية ومتعددة الأطراف ومؤسسات خاصة غير تلك المدرجة في الجدول 1.

(...) البيانات غير متاحة.

يشمل مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية الواردة من الجهات المانحة الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية المساعدات الإنمائية الرسمية الثنائية فقط (الواردة من الجهات المانحة الأعضاء وغير الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية)، بينما تشمل المساعدات الإنمائية المذكورة كنسبة من الدخل القومي الإجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية الثنائية والمتعددة الأطراف.

تشير القيم الخاصة بالمساعدات الإنمائية الرسمية كنسبة من الدخل القومي الإجمالي لدى الجهات المانحة الثنائية إلى أعضاء لجنة المساعدة الإنمائية فقط.

الجدول 2: المساعدات الإنمائية المخصصة للتعليم بحسب الجهة المانحة

	مجموع المساعدات								المساعدات المباشرة							
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016								بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016							
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم بعد الثانوي		التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم بعد الثانوي	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
أستراليا	108	218	61	139	25	30	22	48	107	217	40	93	14	7	12	25
النمسا	101	144	4	9	4	9	93	127	101	144	2	0	3	4	92	122
بلجيكا	103	86	24	25	15	40	65	21	102	86	15	15	11	35	60	16
كندا	182	209	128	116	29	50	25	43	172	207	101	73	16	29	12	21
تشيكيا	...	8	...	1	...	1	...	6	...	8	...	0	...	1	...	5
الدنمارك	50	58	32	34	9	9	10	15	40	56	16	17	1	0	2	6
إستونيا*	...	2	...	0	...	0	...	1	...	2	...	...	...	0	...	1
فنلندا	...	46	...	33	...	8	...	5	...	46	...	27	...	5	...	2
فرنسا	1,183	1,168	70	98	22	217	1,091	852	1,171	1,133	45	50	10	193	1,078	828
ألمانيا	1,277	1,987	101	344	134	326	1,042	1,316	1,265	1,986	73	205	119	257	1,028	1,247
اليونان	37	1	6	1	3	0	28	0	37	1	0	...	0	...	26	0
المجر*	...	24	...	0	...	0	...	24	...	24	...	...	...	...	...	24
آيسلندا	...	1	...	1	...	0	...	0	...	1	...	1	...	...	...	...
آيرلندا	58	34	36	15	11	9	11	9	54	34	20	7	3	5	4	5
إيطاليا	73	98	31	41	16	21	26	35	68	98	1	24	1	13	12	26
اليابان	832	710	195	233	102	127	535	351	795	559	109	59	59	40	492	264
كازاخستان*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
الكويت*	...	44	...	22	...	11	...	11	...	44	...	...	...	...	...	...
ليتوانيا*	...	2	...	0	...	0	...	1	...	2	...	...	...	0	...	1
لكسمبرغ	34	51	15	13	13	36	6	2	34	51	3	12	7	35	0	1
هولندا	339	110	198	15	34	20	107	75	306	110	139	13	4	19	77	74
نيوزيلندا	49	72	19	18	6	7	24	47	42	67	15	14	4	5	22	45
النرويج	217	384	141	298	26	29	50	57	200	379	104	261	8	10	31	39
بولندا	...	38	...	5	...	2	...	31	...	38	...	1	...	0	...	29
البرتغال	68	48	11	11	9	10	48	26	66	48	4	0	6	5	44	21
جمهورية كوريا	...	241	...	56	...	81	...	104	...	241	...	32	...	69	...	92
رومانيا*	...	28	...	2	...	2	...	24	...	28	...	0	...	1	...	23
سلوفاكيا	...	5	...	1	...	1	...	2	...	5	...	0	...	1	...	2
سلوفينيا	...	7	...	0	...	0	...	7	...	7	...	...	...	0	...	7
إسبانيا	216	50	82	21	55	17	79	13	214	50	56	8	41	11	66	6
السويد	142	120	69	67	27	14	46	39	121	120	22	43	3	2	23	28
سويسرا	59	123	17	50	22	57	20	16	59	119	5	41	16	53	14	11
الإمارات العربية المتحدة*	...	641	...	298	...	154	...	190	...	152	...	11	...	10	...	46
المملكة المتحدة	359	1,322	283	825	38	241	37	256	261	1,306	211	615	2	136	1	152
الولايات المتحدة الأمريكية	709	1,489	522	1,218	99	26	88	245	598	1,488	396	1,175	35	5	25	224
مجموع المساعدات الثنائية**	**6,195**	**9,571**	**2,043**	**4,012**	**696**	**1,559**	**3,455**	**4,000**	**5,814**	**8,857**	**1,377**	**2,800**	**363**	**952**	**3,122**	**3,394**
بنك التنمية الأفريقي	...	2	...	0	...	0	...	1	...	2	...	...	...	...	...	1
صندوق التنمية الأفريقي	92	154	49	24	22	50	21	81	62	128	7	...	1	38	0	69
الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي	...	5	...	0	...	0	...	5	...	5	...	...	...	0	...	4
الصناديق الخاصة لبنك التنمية الآسيوي	...	322	...	71	...	204	...	47	...	322	...	20	...	179	...	22
مؤسسات الاتحاد الأوروبي	731	1,134	379	493	143	246	209	396	536	1,003	246	235	77	117	142	267
المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في أفريقيا	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
صناديق الاستثمارات المناخية	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
البنك الدولي (المؤسسة الدولية للتنمية)	1,194	1,413	794	729	176	427	225	256	1,194	1,411	627	507	92	316	141	145
الصندوق الخاص لبنك التنمية للبلدان الأمريكية	...	52	...	31	...	4	...	17	...	52	...	25	...	1	...	14
صندوق النقد الدولي (صناديق الائتمان المعتمدة)	128	188	64	94	32	47	32	47	...	...	...	...	...	...	...	...
صندوق الأوبك للتنمية الدولية	...	19	...	8	...	6	...	5	...	19	...	1	...	3	...	2
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	4	2	1	1	2	0	1	0	4	...	0	...	1	...	0	...
اليونيسف	73	87	72	54	1	18	0	16	73	87	72	21	1	1	0	...
صندوق الأمم المتحدة لبناء السلام	...	0	...	0	...	...	...	...	...	0	...	0	...	...	...	...
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين	234	453	234	453	...	...	...	...	234	453	234	453	...	...	...	...
برنامج الأغذية العالمي	...	21	...	21	...	0	...	0	...	21	...	21	...	...	...	...
مجموع المساعدات المتعددة الأطراف**	**2,456**	**3,865**	**1,593**	**1,985**	**376**	**1,006**	**487**	**874**	**2,103**	**3,515**	**1,186**	**1,290**	**173**	**658**	**283**	**527**
المجموع	**8,651**	**13,435**	**3,636**	**5,997**	**1,072**	**2,564**	**3,942**	**4,874**	**7,917**	**12,373**	**2,563**	**4,089**	**536**	**1,611**	**3,406**	**3,921**

المصدر: قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (2018) لدى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

* إستونيا والمجر وكازاخستان والكويت وليتوانيا ورومانيا والإمارات العربية المتحدة ليست من الدول الأعضاء في لجنة المساعدة الإنمائية ولكنها مدرجة في قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة.
** يشمل المجموع مساعدات إنمائية رسمية واردة من جهات مانحة ثنائية ومتعددة الأطراف غير تلك المدرجة في الجدول 2.
(...) البيانات غير متاحة.
تخص كل البيانات المصروفات الإجمالية. ويُعبّر عن مقدار المساعدات الإنمائية الرسمية التي تُصرف لقطاع التعليم بنسبة مئوية من المصروفات الإجمالية من المساعدات الإنمائية الرسمية الواردة في الجداول الإحصائية لنظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة. ويشمل مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية الواردة في الجدول 1 المصروفات الصافية الواردة في الجداول الإحصائية للجنة المساعدة الإنمائية.

حصة التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية						
%						
التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		
2005	2016	2005	2016	2005	2016	
6	10	57	64	23	14	
8	15	4	6	4	6	
7	6	23	29	14	46	
6	8	70	55	16	24	
...	11	...	9	...	17	
3	4	63	59	18	15	
...	11	...	21	...	12	
...	7	...	72	...	17	
16	21	6	8	2	19	
17	10	8	17	10	16	
18	1	15	50	8	25	
...	44	...	1	...	0	
...	3	...	94	...	3	
13	8	62	45	18	27	
3	4	43	42	21	22	
8	10	23	33	12	18	
...	...	...	...	...	...	
...	4	...	50	...	25	
...	14	...	22	...	13	
16	19	44	26	38	70	
9	3	58	13	10	18	
17	20	39	25	12	10	
10	11	65	78	12	8	
...	26	...	14	...	6	
30	38	16	23	14	21	
...	16	...	23	...	34	
...	26	...	7	...	7	
...	19	...	21	...	29	
...	25	...	2	...	5	
12	2	38	41	25	34	
6	3	49	56	19	12	
3	4	29	41	38	47	
...	15	...	46	...	24	
5	11	79	62	11	18	
2	5	74	82	14	2	
7	**8**	**33**	**42**	**11**	**16**	
...	1	...	17	...	9	
10	8	53	15	24	32	
...	11	...	6	...	4	
...	23	...	22	...	63	
8	7	52	43	20	22	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
16	17	66	52	15	30	
...	7	...	60	...	8	
-45	-145	50	50	25	25	
...	8	...	41	...	33	
1	0	32	50	50	25	
10	6	99	61	1	20	
...	0	...	100	...	...	
62	63	100	100	...	...	
...	7	...	100	...	0	
10	**9**	**65**	**51**	**15**	**26**	
7	**9**	**42**	**45**	**12**	**19**	

الجدول 3: المساعدات الإنمائية المخصصة للتعليم بحسب الجهة المتلقية

	مجموع المساعدات المخصصة للتعليم								مجموع المساعدات لكل فرد			
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016								بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016			
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم بعد الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2,413	3,046	1,153	1,423	367	763	894	859	10	9	4	6
غير مخصصة داخل المنطقة	30	92	9	37	5	16	16	40	...	...	...	...
أنغولا	36	21	20	9	4	6	11	7	9	2	1	1
بنين	57	40	24	15	7	11	26	15	18	9	6	6
بوتسوانا	6	3	1	2	1	1	4	1	3	5	4	3
بوركينا فاسو	84	91	46	42	14	28	24	20	21	13	7	9
بوروندي	33	15	17	5	7	5	10	5	13	3	6	3
كابو فيردي	47	17	10	3	6	5	31	10	132	42	80	70
الكاميرون	118	100	15	12	5	12	99	77	5	3	2	3
جمهورية أفريقيا الوسطى	10	20	3	8	0	5	6	7	5	11	1	7
تشاد	31	41	17	20	5	10	9	11	10	8	3	4
جزر القمر	8	15	0	2	0	2	7	11	5	17	2	18
الكونغو	29	17	5	2	3	2	21	13	10	3	6	3
كوت ديفوار	35	55	5	19	1	7	29	29	2	5	0	2
جمهورية الكونغو الديمقراطية	63	97	28	47	12	32	22	19	3	4	2	3
جيبوتي	30	20	13	5	0	5	17	10	115	53	3	34
غينيا الاستوائية	8	1	5	0	1	1	2	1	58	2	13	4
إريتريا	19	6	12	1	4	0	3	4	25	1	6	1
إسواتيني	1	6	0	4	0	1	0	0	2	19	1	5
إثيوبيا	93	314	42	194	19	71	33	48	3	12	2	5
غابون	25	19	2	1	0	3	22	15	11	3	1	12
غامبيا	6	9	5	4	0	1	1	3	22	12	2	5
غانا	129	178	81	58	12	86	36	35	25	14	4	21
غينيا	51	55	33	23	4	8	13	24	22	12	3	4
غينيا – بيساو	7	17	3	10	1	2	4	5	12	36	4	7
كينيا	80	100	42	48	16	16	21	37	7	6	3	2
ليسوتو	15	8	12	5	2	2	1	1	32	14	10	7
ليبيريا	3	83	3	59	0	11	0	13	5	80	1	17
مدغشقر	81	55	35	22	10	14	37	20	13	7	3	3
ملاوي	66	106	33	64	23	17	11	26	14	21	12	7
مالي	112	112	65	64	18	22	29	26	32	21	11	9
موريتانيا	26	19	9	3	2	9	16	7	18	5	4	14
موريشيوس	15	15	0	3	0	4	15	8	2	34	1	33
موزمبيق	169	170	99	105	25	38	45	26	24	18	11	11
ناميبيا	11	16	9	4	1	7	1	5	25	10	3	27
النيجر	56	97	37	50	7	32	11	15	17	14	4	10
نيجيريا	70	155	45	68	11	40	13	47	2	2	1	2
رواندا	58	89	28	48	12	18	18	22	21	26	9	12
ساوتومي وبرنسيبي	6	4	1	1	1	1	4	2	61	32	28	52
السنغال	119	140	33	52	18	27	68	61	18	21	10	12
سيشيل	1	3	0	1	0	1	0	1	22	156	10	66
سيراليون	32	52	18	21	8	25	6	6	21	17	10	21
الصومال	5	62	3	34	1	16	1	12	2	14	1	8
جنوب أفريقيا	85	63	43	22	14	15	28	26	6	3	3	3
جنوب السودان	-	81	-	63	-	8	-	9	-	32	-	5
جمهورية تنزانيا المتحدة	162	179	89	85	32	70	40	24	12	8	6	10
توغو	17	22	2	4	0	7	14	10	3	3	0	6
أوغندا	146	98	81	33	29	30	36	35	13	4	7	5
زامبيا	113	43	67	26	22	10	25	7	28	8	16	5
زمبابوي	10	25	3	15	1	6	5	4	1	5	1	3

حصة						المساعدات المباشرة							
%						بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام							
التعليم الثانوي من مجموع المساعدات المخصصة للتعليم		التعليم الأساسي من مجموع المساعدات المخصصة للتعليم		التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية		التعليم بعد الثانوي		التعليم الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم	
2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005
25	**15**	**47**	**48**	**7**	**8**	**611**	**656**	**515**	**130**	**926**	**679**	**2,727**	**2,007**
17	18	40	29	4	2	34	12	10	1	25	0	88	29
27	12	42	58	10	8	4	7	3	0	4	13	21	35
26	13	37	42	8	15	14	21	9	2	12	13	37	47
17	16	49	13	4	11	1	4	0	1	1	0	3	6
31	16	47	55	9	11	11	13	19	3	23	24	68	61
33	22	36	50	2	9	3	3	4	1	3	4	14	19
28	13	16	21	15	27	8	27	4	2	1	1	15	44
11	4	12	12	13	27	76	97	10	3	10	11	100	115
26	5	41	32	4	10	3	6	1	0	1	2	6	8
24	15	49	55	7	7	4	5	3	1	5	9	15	25
14	2	13	6	28	34	11	7	2	-	1	0	15	8
11	10	13	18	20	2	13	20	2	2	2	3	17	27
13	3	34	14	9	37	24	29	2	1	9	4	44	35
33	20	48	45	5	3	12	12	26	2	35	7	97	52
23	1	25	44	11	39	8	16	3	-	1	13	14	30
35	15	24	58	21	22	0	1	0	0	0	3	1	8
8	22	17	63	9	5	4	1	0	3	0	9	6	14
14	19	79	53	4	2	0	0	1	0	4	0	6	1
23	20	62	45	8	4	21	22	44	8	139	21	314	81
17	1	3	9	45	48	15	22	3	0	0	2	19	24
15	6	46	82	9	10	2	0	0	0	1	4	9	6
48	10	32	63	14	11	19	28	69	4	25	65	131	100
15	9	42	65	10	24	19	13	3	4	13	32	41	51
9	8	60	36	8	10	4	4	0	1	7	2	15	7
16	20	48	53	5	10	34	12	13	7	43	23	100	47
23	16	62	76	7	22	0	1	1	2	3	10	7	15
13	8	71	83	10	1	4	0	2	0	41	2	71	3
25	12	40	43	9	8	12	27	7	0	8	16	42	72
16	34	60	50	9	11	17	3	9	15	47	17	91	48
20	16	57	58	9	15	16	15	12	5	43	38	86	94
46	6	18	33	7	13	6	16	8	1	1	8	19	26
28	1	21	1	36	43	6	15	3	0	1	0	10	15
23	15	62	58	11	12	12	25	23	5	75	58	165	129
45	6	25	84	10	9	4	1	7	1	3	9	16	11
33	13	52	66	10	10	4	5	21	1	29	25	78	42
26	16	44	65	6	1	32	11	24	9	38	41	155	69
21	20	54	48	8	10	16	11	12	4	35	13	69	37
32	9	24	26	9	17	2	4	1	0	1	1	4	5
19	15	37	28	19	16	54	61	19	12	37	20	128	114
20	17	48	29	45	4	0	0	0	0	0	-	3	1
47	24	41	58	8	9	1	1	19	3	10	10	33	15
26	18	55	65	5	2	1	0	5	0	12	2	58	5
24	17	35	50	5	12	19	20	8	7	8	27	51	85
11	...	78	...	5	...	2	-	1	-	49	-	81	-
39	20	47	55	8	10	14	15	59	6	63	38	179	88
33	1	19	14	13	19	9	14	6	0	1	2	18	17
31	20	34	55	6	11	31	18	26	10	26	43	98	131
22	19	61	59	4	9	3	7	5	5	17	32	43	95
26	11	59	33	4	2	3	5	6	0	13	1	25	10

الجدول 3: تابع

	مجموع المساعدات المخصصة للتعليم								مجموع المساعدات لكل فرد			
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016								بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016			
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم بعد الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
شمال أفريقيا وغرب آسيا	**1,680**	**2,835**	**582**	**1,391**	**191**	**420**	**908**	**1,024**	**12**	**35**	**4**	**9**
غير مخصصة داخل المنطقة	6	98	2	74	2	1	1	22	...	...	...	...
الجزائر	164	106	4	1	4	3	156	101	1	0	1	1
أرمينيا	17	26	5	6	3	5	8	15	37	35	9	19
أذربيجان	11	13	3	1	2	1	7	11	5	2	1	1
البحرين	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
قبرص	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مصر	93	495	43	230	13	103	37	163	4	20	1	10
جورجيا	47	50	11	13	6	6	30	31	28	45	15	23
العراق	131	82	88	37	32	17	11	28	21	-	9	-
إسرائيل	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الأردن	152	370	102	265	16	24	34	81	-	-	22	21
الكويت	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
لبنان	96	235	35	145	6	44	54	45	76	266	13	69
ليبيا	7	11	0	5	0	0	7	6	0	-	0	-
المغرب	291	280	22	43	18	74	251	163	6	11	5	21
عُمان	1	-	0	-	0	-	0	-	0	-	1	-
فلسطين	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
قطر	5	-	1	-	2	-	2	-	0	-	1	-
المملكة العربية السعودية	43	18	20	6	8	4	16	8	4	-	2	-
السودان	67	118	19	52	2	5	45	61	10	18	1	2
الجمهورية العربية السورية	124	141	7	24	20	24	97	93	7	24	14	21
تونس	169	240	25	69	29	56	114	115	4	13	4	5
تركيا	-	-	-	-	-	-	-	-	...	-	-	-
الإمارات العربية المتحدة	205	400	159	338	22	24	23	38	363	691	30	27
اليمن	53	153	35	81	5	28	13	44	10	19	1	7
وسط وجنوب آسيا	**1,663**	**2,561**	**1,126**	**1,218**	**173**	**640**	**364**	**704**	**6**	**6**	**1**	**3**
غير مخصصة داخل المنطقة	4	13	0	2	1	2	4	8	...	...	...	...
أفغانستان	212	245	181	107	13	44	18	94	43	18	4	8
بنغلاديش	242	599	167	367	38	161	37	71	10	23	2	7
بوتان	12	1	4	0	4	0	4	1	38	5	39	2
الهند	724	621	575	288	31	146	118	187	5	2	0	1
جمهورية إيران الإسلامية	54	76	1	1	2	0	52	74	0	0	0	0
كازاخستان	10	30	2	5	1	3	8	22	2	5	0	2
قيرغيزستان	12	47	4	20	2	15	7	12	8	45	3	22
الملديف	7	3	3	1	3	1	1	1	52	29	65	22
نيبال	46	139	29	72	4	35	13	31	8	23	1	8
باكستان	241	644	135	305	44	177	62	162	7	14	2	6
سري لانكا	52	103	13	37	12	43	27	23	8	22	5	16
طاجيكستان	16	15	10	7	3	4	3	4	14	10	2	3
تركمانستان	2	3	0	0	0	1	2	2	1	1	0	2
أوزبكستان	29	23	2	4	16	8	11	11	1	2	3	2
شرق وجنوب شرق آسيا	**1,297**	**1,427**	**199**	**360**	**100**	**309**	**999**	**758**	**1**	**2**	**0**	**2**
غير مخصصة داخل المنطقة	1	6	1	3	0	0	1	3	...	...	...	...
بروني دار السلام	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
كمبوديا	39	108	18	46	4	31	17	31	9	24	2	17
الصين	727	476	27	32	14	89	686	355	0	0	0	1
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
هونغ كونغ، الصين	-	-	-	-	-	-	-	-	...	-	-	-
إندونيسيا	136	198	44	71	23	34	70	93	2	3	1	1
جمهورية كوريا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	28	80	13	46	4	21	11	13	16	61	4	21
ماكاو، الصين	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ماليزيا	20	32	2	2	2	1	16	29	1	1	1	0
منغوليا	34	44	8	11	1	11	25	22	30	41	3	37
ميانمار	12	135	4	60	0	36	8	39	1	12	0	6
الفلبين	66	65	25	36	22	6	18	23	2	3	3	1
سنغافورة	-	-	-	-	-	-	-	-	...	-	...	-
تايلاند	44	32	3	10	2	5	39	18	1	2	0	1
تيمور - ليشتي	24	30	11	10	5	11	8	8	55	49	38	60
فيتنام	165	219	43	33	21	63	101	123	5	5	2	7

حصة						المساعدات المباشرة							
%						بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام							
التعليم الثانوي من مجموع المساعدات المخصصة للتعليم		التعليم الأساسي من مجموع المساعدات المخصصة للتعليم		التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية		التعليم بعد الثانوي		التعليم الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم	
2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005
15	**11**	**49**	**35**	**9**	**5**	**795**	**846**	**191**	**130**	**933**	**459**	**2,311**	**1,551**
1	37	76	43	10	0	21	1	1	2	73	2	98	6
3	3	1	3	67	46	101	155	3	4	0	3	106	164
20	21	21	29	8	9	15	7	5	2	4	2	26	13
5	14	8	28	17	5	11	5	0	0	0	1	13	7
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
21	14	46	46	23	8	68	33	9	9	42	35	162	93
12	13	26	23	11	15	27	27	2	3	4	4	50	37
21	25	45	67	4	1	13	10	3	32	8	87	34	131
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
7	11	72	67	14	19	62	19	6	1	228	73	352	95
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
19	7	62	37	21	39	41	52	40	5	137	32	235	96
0	0	44	1	6	29	6	7	-	-	5	-	11	7
27	6	15	7	14	38	157	249	68	16	30	17	277	291
...	35	...	3	...	4	-	0	-	0	-	-	-	1
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
...	37	...	12	...	19	-	2	-	1	-	0	-	5
22	17	34	46	2	2	7	9	3	1	4	6	18	30
4	4	44	29	1	88	58	45	2	2	47	19	118	67
17	16	17	6	22	34	83	94	14	17	5	1	136	114
23	17	29	15	7	41	82	109	23	24	3	15	240	169
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
6	11	85	78	17	19	26	8	12	7	314	128	390	172
18	9	53	67	8	17	17	13	1	4	27	34	47	53
25	**10**	**48**	**68**	**16**	**14**	**540**	**283**	**476**	**92**	**890**	**964**	**2,509**	**1,568**
19	26	15	2	3	1	8	4	2	1	2	0	13	5
18	6	44	86	6	7	86	9	35	5	90	165	244	203
27	16	61	69	24	17	40	20	130	21	305	133	599	221
14	32	39	36	2	12	0	3	0	3	0	3	1	12
24	4	46	79	23	38	163	114	122	28	239	568	621	724
0	3	1	1	65	51	74	51	0	1	0	1	76	54
9	5	18	16	49	4	19	8	0	0	0	1	30	10
32	17	42	30	9	4	7	5	10	1	10	1	42	8
19	41	39	38	12	8	1	0	0	2	0	1	3	7
25	9	52	63	13	10	20	11	24	2	49	25	128	43
27	18	47	56	22	14	93	20	108	2	167	52	627	192
41	23	36	26	28	4	15	24	34	10	21	8	85	51
24	17	48	62	5	6	3	1	2	0	5	5	15	8
36	0	12	14	10	6	2	2	1	-	0	0	3	2
33	55	18	8	5	16	10	11	6	16	1	1	23	29
22	**8**	**25**	**15**	**24**	**15**	**668**	**963**	**219**	**64**	**180**	**127**	**1,422**	**1,252**
4	0	42	52	3	0	3	1	0	-	3	1	6	1
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
29	11	43	46	15	7	20	15	21	2	26	13	107	39
19	2	7	4	-60	40	341	682	75	11	4	20	476	727
4	0	31	4	1	2	1	1	-	-	0	0	1	1
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
17	17	36	32	-179	5	70	60	11	13	25	24	198	117
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
26	15	58	47	20	9	11	9	18	3	41	10	80	28
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
3	10	5	9	-62	65	29	15	0	1	0	0	32	20
26	3	24	23	13	15	20	24	10	0	7	6	44	33
27	3	45	34	9	8	21	7	18	0	24	4	135	12
9	34	55	39	23	11	19	16	2	21	28	22	65	66
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
16	5	30	7	14	-30	15	37	3	1	5	1	32	44
38	23	35	46	13	12	5	6	8	4	3	8	30	22
29	13	15	26	8	8	113	89	53	9	13	19	215	141

الجدول 3: تابع

	مجموع المساعدات المخصصة للتعليم								مجموع المساعدات لكل فرد			
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016								بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016			
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم بعد الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
أوقيانيا	**203**	**235**	**92**	**100**	**49**	**49**	**62**	**86**	**27**	**24**	**15**	**14**
غير مخصصة داخل المنطقة	7	57	3	21	2	14	3	22	...	...	...	...
جزر كوك	4	6	0	1	2	4	1	1	231	490	938	1,913
فيجي	22	17	10	5	5	2	8	9	101	52	46	19
كيريباتي	6	10	1	5	3	0	2	5	51	321	230	25
جزر مارشال	15	3	8	2	4	1	4	1	1,090	200	585	101
ولايات ميكرونيزيا الموحدة	34	9	17	6	8	2	9	2	-	-	...	...
ناورو	0	3	0	0	0	3	0	0	34	212	19	2,078
نيوي	4	1	2	1	1	0	1	1	10,950	3,894	3,458	2,237
بالاو	3	1	2	0	1	0	1	0	1,041	260	336	66
بابوا غينيا الجديدة	51	61	29	29	8	13	14	19	31	21	10	13
ساموا	14	14	1	5	7	2	6	8	52	156	231	60
جزر سليمان	15	18	11	8	1	3	3	8	144	81	15	30
توكيلاو	4	3	2	2	1	1	1	1	10,354	10,713	3,959	3,989
تونغا	8	7	4	4	1	0	3	3	270	261	91	17
توفالو	4	2	1	0	1	1	2	1	854	231	390	562
فانواتو	12	22	2	12	5	3	5	6	63	-	159	-
أمريكا اللاتينية والكاريبي	**577**	**757**	**217**	**286**	**111**	**138**	**250**	**333**	**4**	**6**	**2**	**3**
غير مخصصة داخل المنطقة	9	37	5	6	1	5	3	26	...	...	...	...
أنغويلا	0	-	0	-	0	-	0	-	-	...	-	...
أنتيغوا وبربودا	-	0	-	0	0	0	0	0	-	4	28	3
الأرجنتين	20	24	2	4	3	6	15	14	0	1	1	1
آروبا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
البهاما	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
بربادوس	0	-	0	-	0	-	0	-	1	-	8	-
بليز	1	1	0	1	0	0	0	0	8	14	2	4
دولة بوليفيا المتعددة القوميات	53	36	25	6	13	9	15	21	19	4	11	7
البرازيل	52	99	8	15	5	11	40	73	1	-	0	-
جزر فيرجين البريطانية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
جزر كايمان	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...
شيلي	16	25	1	4	1	5	13	16	1	3	1	3
كولومبيا	36	61	4	10	6	11	27	40	1	3	1	2
كوستاريكا	4	12	1	3	0	4	3	5	1	8	1	10
كوبا	5	4	0	1	1	1	4	3	0	1	1	1
دومينيكا	1	2	0	1	0	0	1	1	49	99	39	61
الجمهورية الدومينيكية	13	21	5	13	6	2	2	5	5	11	5	2
إكوادور	19	23	3	8	6	5	9	10	2	4	4	3
السلفادور	12	24	6	8	3	5	4	10	7	12	4	7
غرينادا	14	1	12	1	1	0	1	0	814	43	111	30
غواتيمالا	27	39	16	27	3	6	8	6	7	12	2	3
غيانا	13	7	7	1	4	1	3	5	58	16	47	6
هايتي	29	113	14	76	4	19	11	19	10	53	2	12
هندوراس	60	44	39	36	11	6	10	2	34	30	12	6
جامايكا	13	7	12	3	0	3	1	1	-	-	1	13
المكسيك	32	50	2	5	2	6	28	39	0	0	0	0
مونتسيرات	4	0	2	0	1	0	1	0	4,012	-	3,424	-
نيكاراغوا	60	50	27	30	18	16	15	4	35	41	28	26
بنما	5	5	1	2	1	0	3	2	2	5	4	1
باراغواي	9	8	4	3	2	3	2	2	5	4	3	4
بيرو	46	44	15	17	12	9	19	17	4	5	4	3
سانت كيتس ونيفس	0	-	0	-	0	-	0	-	-	...	-	...
سانت لوسيا	2	1	1	0	1	0	0	0	26	-	52	9
سانت فنسنت وغرينادين	1	0	0	0	0	0	0	0	22	7	43	4
سورينام	4	3	1	1	0	0	2	2	18	14	6	4
ترينيداد وتوباغو	1	-	0	-	0	-	1	-	0	-	0	-
جزر تركس وكايكوس	-	-	0	-	-	-	-	-	-	...	...	...
أوروغواي	5	5	0	1	2	2	2	2	1	5	7	7
جمهورية فنزويلا البوليفارية	13	11	3	1	2	2	2	8	1	0	1	1

حصة						المساعدات المباشرة							
%						بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام							
التعليم الثانوي من مجموع المساعدات المخصصة للتعليم		التعليم الأساسي من مجموع المساعدات المخصصة للتعليم		التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية		التعليم بعد الثانوي		التعليم الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم	
2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005
21	**24**	**43**	**45**	**14**	**15**	**58**	**33**	**20**	**20**	**43**	**34**	**226**	**190**
24	23	37	42	18	3	18	2	10	1	13	3	57	7
67	55	15	11	32	42	1	1	3	2	-	0	5	4
12	22	32	44	14	30	7	3	0	0	1	0	17	22
4	52	49	13	17	19	5	2	0	3	5	0	10	6
22	26	53	49	27	23	0	0	-	0	0	0	3	15
19	25	61	50	18	27	0	0	-	0	2	0	8	34
77	14	10	28	15	2	0	0	2	-	0	-	3	0
25	22	41	48	11	14	0	0	0	-	0	0	0	1
13	23	54	53	4	13	0	0	-	0	0	0	1	1
22	15	47	56	11	15	7	9	1	2	3	17	61	51
13	48	33	11	16	29	6	5	0	6	2	0	14	14
16	7	42	72	10	6	5	2	0	0	2	9	18	11
24	23	56	46	24	19	-	0	0	-	0	-	1	0
4	15	59	50	9	23	2	2	0	0	4	2	7	8
31	16	12	34	10	35	1	1	1	-	0	0	2	3
16	44	54	17	17	25	6	4	3	5	10	1	19	12
18	**19**	**38**	**38**	**7**	**9**	**291**	**204**	**97**	**66**	**204**	**126**	**740**	**551**
13	12	18	53	7	5	24	2	4	0	4	3	37	9
...	84	...	11	...	1	-	-	-	0	-	-	-	0
19	...	39	...	197	-	0	0	-	0	-	-	0	0
24	16	17	9	902	20	12	14	4	3	0	1	24	20
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
...	62	...	7	...	-11	-	0	-	0	-	-	-	0
16	15	60	61	3	5	0	0	0	0	0	0	1	1
26	25	17	47	5	8	19	7	7	5	3	8	36	53
11	9	15	14	15	27	66	38	5	3	2	3	99	52
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
20	8	16	7	14	9	14	13	3	1	0	0	25	16
18	16	16	10	6	5	38	26	9	5	6	3	61	36
32	9	29	18	12	15	4	3	3	0	2	0	12	4
13	13	12	8	0	6	3	4	0	1	0	0	4	5
19	19	38	33	20	6	0	0	-	0	0	-	1	1
10	43	64	43	12	16	5	1	2	5	12	5	21	13
20	33	34	17	9	7	9	9	3	6	5	2	23	19
23	23	35	49	18	6	9	2	5	1	7	3	24	12
24	10	48	87	14	25	0	0	-	1	-	12	0	13
15	13	69	58	15	10	5	7	4	2	24	14	39	27
7	29	19	50	11	8	5	0	0	2	1	2	7	5
16	13	67	50	11	6	9	7	9	0	56	7	98	29
14	18	81	66	11	8	1	3	5	4	33	25	44	56
44	2	44	92	28	30	1	0	3	0	3	11	7	13
12	5	11	7	6	14	37	27	4	1	1	2	50	32
25	25	50	50	0	14	-	-	-	-	-	-	0	0
32	30	61	45	12	7	2	6	14	9	27	10	50	55
8	30	47	14	20	21	2	2	0	1	2	0	5	5
39	24	40	50	9	16	1	2	3	1	2	3	8	9
21	27	40	32	14	9	14	16	7	9	12	8	44	43
...	23	...	45	...	10	-	0	-	-	-	-	-	0
16	47	31	30	6	17	0	0	-	1	-	0	1	2
19	46	38	32	2	13	0	0	-	0	-	0	0	1
10	11	31	31	16	8	1	2	0	-	0	0	3	4
...	6	...	2	...	-43	-	1	-	0	-	-	-	1
...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	0	-	0
39	47	26	8	28	26	1	2	1	2	0	0	5	5
19	13	10	23	26	24	8	8	2	1	0	3	11	13

الجدول 3: تابع

	مجموع المساعدات المخصصة للتعليم								مجموع المساعدات لكل فرد			
	بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016								بسعر الصرف الثابت للدولار لعام 2016			
	التعليم		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي		التعليم بعد الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم الثانوي	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016
أوروبا وأمريكا الشمالية	**266**	**470**	**33**	**104**	**28**	**68**	**207**	**298**	**1**	**2**	**0**	**1**
غير مخصصة داخل المنطقة	7	37	1	2	4	2	1	34	...	...	...	...
ألبانيا	33	30	7	5	4	4	22	21	29	28	8	12
بيلاروس	17	31	0	4	0	1	17	26	1	9	0	2
برمودا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
البوسنة والهرسك	37	35	5	4	3	2	30	30	-	-	...	...
كرواتيا	16	-	1	-	0	-	15	-	3	-	1	-
مالطة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
جمهورية مولدوفا	10	56	1	8	0	18	9	30	4	-	0	-
الجبل الأسود	-	4	1	1	0	0	-	3	30	15	6	5
صربيا	56	89	11	30	10	18	35	41	36	109	13	32
سلوفينيا	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة	22	13	5	3	4	0	13	10	45	26	13	2
أوكرانيا	68	175	1	49	2	22	65	103	0	-	0	-
غير مخصصة بحسب المنطقة أو البلد	*549*	*2,104*	*235*	*1,115*	*53*	*177*	*260*	*812*	...	...	...	...
البلدان المنخفضة الدخل	1,920	2,873	1,047	1,486	289	651	584	735	13	14	4	7
الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل	3,701	5,540	1,795	2,441	465	1,295	1,442	1,804	6	8	1	3
الشريحة العليا من البلدان المتوسطة الدخل	2,294	2,499	508	787	226	382	1,562	1,330	2	4	1	2
البلدان المرتفعة الدخل	72	62	7	13	12	14	53	35	0	0	0	0
غير مخصصة بحسب الدخل	*661*	*2,462*	*278*	*1,269*	*81*	*223*	*301*	*970*	...	...	...	...
أقل البلدان نمواً	2,442	3,833	1,365	2,016	379	932	698	885	12	14	4	8
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	2,413	3,046	1,153	1,423	367	763	894	859	10	9	4	6
شمال أفريقيا وغرب آسيا	1,680	2,835	582	1,391	191	420	908	1,024	12	35	4	9
وسط وجنوب آسيا	1,663	2,561	1,126	1,218	173	640	364	704	6	6	1	3
شرق وجنوب شرق آسيا	1,297	1,427	199	360	100	309	999	758	1	2	0	2
أوقيانيا	203	235	92	100	49	49	62	86	27	24	15	14
أمريكا اللاتينية والكاريبي	577	757	217	286	111	138	250	333	4	6	2	3
أوروبا وأمريكا الشمالية	266	470	33	104	28	68	207	298	1	2	0	1
غير مخصصة بحسب المنطقة أو البلد	*549*	*2,104*	*235*	*1,115*	*53*	*177*	*260*	*812*	...	...	...	...
المجموع	**8,648**	**13,435**	**3,636**	**5,997**	**1,072**	**2,564**	**3,942**	**4,874**	**6**	**9**	**1**	**4**

المصدر: قاعدة بيانات نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (2018) لدى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

(...) البيانات غير متاحة.
(-) قيمة معدومة.»
مجموعات البلدان المصنفة بحسب مستوى الدخل هي المجموعات التي حددها البنك الدولي، بيد أنها تقتصر هنا على البلدان الواردة في الجدول. ويستند تصنيف البلدان بحسب مستوى الدخل في هذه المجموعات إلى قائمة البلدان بحسب مستوى الدخل بصيغتها المعدلة في تموز/يوليو 2018.
تخص كل البيانات المصروفات الإجمالية.

حصة						المساعدات المباشرة							
%						بملايين الدولارات الأمريكية بسعر الصرف الثابت للدولار لعام							
التعليم الثانوي من مجموع المساعدات المخصصة للتعليم		التعليم الأساسي من مجموع المساعدات المخصصة للتعليم		التعليم من مجموع المساعدات الإنمائية الرسمية		التعليم بعد الثانوي		التعليم الثانوي		التعليم الأساسي		التعليم	
2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005	2016	2005
15	**11**	**22**	**12**	**11**	**7**	**255**	**196**	**25**	**17**	**18**	**11**	**347**	**251**
4	*63*	*5*	*18*	*4*	*1*	*33*	*1*	*1*	*4*	*0*	-	*37*	*7*
12	13	16	21	18	10	20	19	2	2	2	2	29	30
5	1	12	2	-138	27	24	16	0	0	1	0	31	17
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
6	8	10	12	8	6	28	28	1	1	1	1	35	33
...	2	...	4	...	12	-	15	-	0	-	-	-	16
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
33	2	14	7	17	6	27	9	16	0	2	0	53	10
8	...	16	...	4	-	3	-	0	0	0	1	4	1
20	17	33	20	14	5	28	31	4	6	2	3	49	50
...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-	-	-
3	16	22	24	8	9	10	12	0	2	2	3	13	19
13	3	28	1	11	15	82	65	1	2	6	0	95	68
8	*10*	*53*	*43*	*4*	*3*	*702*	*224*	*67*	*17*	*896*	*163*	*2,091*	*547*
23	15	52	55	9	10	495	395	411	100	1,006	669	2,508	1,587
23	13	44	48	13	12	1,366	1,225	857	248	1,566	1,361	4,991	3,411
15	10	31	22	14	7	1,185	1,487	237	151	497	359	2,371	2,201
22	16	21	10	28	24	30	50	9	9	3	2	62	70
9	*12*	*52*	*42*	*4*	*2*	*845*	*248*	*97*	*28*	*1,018*	*172*	*2,440*	*649*
24	16	53	56	11	10	568	463	615	145	1,383	896	3,452	2,070
25	15	47	48	7	8	611	656	515	130	926	679	2,727	2,007
15	11	49	35	9	5	795	846	191	130	933	459	2,311	1,551
25	10	48	68	16	14	540	283	476	92	890	964	2,509	1,568
22	8	25	15	24	15	668	963	219	64	180	127	1,422	1,252
21	24	43	45	14	15	58	33	20	20	43	34	226	190
18	19	38	38	7	9	291	204	97	66	204	126	740	551
15	11	22	12	11	7	255	196	25	17	18	11	347	251
8	*10*	*53*	*43*	*4*	*3*	*702*	*224*	*67*	*17*	*896*	*163*	*2,091*	*547*
19	**12**	**45**	**42**	**9**	**7**	**3,921**	**3,406**	**1,611**	**536**	**4,089**	**2,563**	**12,373**	**7,917**

مسرد

نسبة القيد الصافية المعدلة. قيد الفئة العمرية الرسمية في مستوى تعليمي معين، سواء على هذا المستوى أو على المستويات الأعلى منه، معبراً عنه كنسبة مئوية من عدد السكان في تلك الفئة العمرية.

معدل التحصيل التعليمي للكبار. عدد الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم 25 سنة وما فوق مصنفين بحسب أعلى مستوى تعليمي بلغوه، معبراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان في تلك الفئة العمرية.

معدل القرائية لدى الكبار. عدد الأشخاص الذين يعرفون القراءة والكتابة والذين يبلغ عمرهم 15 سنة فما فوق، ويعبَّر عن هذا العدد كنسبة مئوية من مجموع السكان في الفئة العمرية هذه.

معدل وفيات الأطفال أو معدل وفيات الأطفال دون الخامسة من العمر. احتمالات وفاة الأطفال في فترة ما بين الولادة والسنة الخامسة من العمر بالنسبة إلى كل 1000 مولود حي.

معدل إتمام التعليم بحسب المستوى. النسبة المئوية للأطفال الذين تفوق أعمارهم بمقدار ثلاث إلى خمس سنوات السن الرسمية للدخول إلى الصف الأخير من مستوى تعليمي والذين وصلوا إلى الصف الأخير من ذلك المستوى. فعلى سبيل المثال، في بلد تمتد فيه مرحلة التعليم الابتدائي على 6 سنوات وتبلغ فيه السن الرسمية للدخول إلى الصف الأخير من هذه المرحلة 11 عاماً، يتمثل معدل بلوغ نهاية مرحلة التعليم المذكورة في النسبة المئوية للتلاميذ الذين يبلغون الصف السادس وهم في عمر يقع بين 14 و16 عاماً.

بلد متأثر بالنزاعات. أي بلد وقعت لديه في سنة معينة 1000 حالة وفاة أو أكثر مرتبطة بالقتال (بما في ذلك الوفيات في صفوف المدنيين والعسكريين) خلال فترة السنوات العشر السابقة و/أو أكثر من 200 حالة وفاة مرتبطة بالقتال في أي سنة من السنوات الثلاث السابقة، وفقًا لمجموعة بيانات الوفيات المرتبطة بالقتال في برنامج أوبسالا لبيانات النزاعات.

السعر الثابت. سعر مادة معينة يعدَّل بقصد إزالة الأثر الإجمالي للتغيرات العامة في الأسعار (التضخم) اعتباراً من سنة مرجعية محددة.

التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECEC). خدمات وبرامج تدعم بقاء الأطفال ونموهم وتنميتهم وتربيتهم – بما يشمل الصحة والتغذية والنظافة العامة والتنمية المعرفية والاجتماعية والعاطفية والبدنية – من المولد حتى دخول المدرسة الابتدائية.

مؤشر التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECDI). مؤشر تحقيق إمكانات التنمية التي تقيّم الأطفال الذين تمتد أعمارهم من 36 إلى 59 شهراً في أربعة ميادين: الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب، والنمو البدني والاجتماعي والعاطفي والمعرفي. وقد جُمعت المعلومات من استقصاءات اليونيسف الجامعة المتعددة المؤشرات. ويعد الطفل "على المسار" عموماً إذا كان "على المسار" في ثلاثة على الأقل من المجالات الأربعة.

مستويات التعليم وفقا للتصنيف الدولي الموحد للتعليم (إسكد)، وهو نظام التصنيف الذي صُمم ليكون أداة لتجميع وترتيب مؤشرات وإحصاءات قابلة للمقارنة بشأن التعليم، سواء داخل البلدان أو على الصعيد الدولي. وهذا النظام الذي استحدث في عام 1976 جرى تنقيحه في عام 1997 ثم في عام 2011.

- **التعليم قبل الابتدائي (المستوى صفر في إسكد).** برامج تندرج في المرحلة الاستهلالية من التعليم المنظم، ومصممة أساساً لتيسير انخراط الأطفال الصغار البالغين من العمر 3 سنوات على الأقل، في البيئة المدرسية ولمد جسر بين المنزل والمدرسة. وتطلق على هذه البرامج تسميات مختلفة مثل رياض الأطفال أو دور الحضانة أو التعليم قبل المدرسي أو التربية في مرحلة الطفولة المبكرة وهي أهم عنصر نظامي في الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وبعد إتمام هذه البرامج، يواصل الأطفال تعليمهم في المستوى 1 من تصنيف إسكد (التعليم الابتدائي).

- **التعليم الابتدائي (المستوى 1 في إسكد).** برامج مصممة عموماً لمنح التلاميذ تعليماً أساسياً مناسباً في القراءة والكتابة والرياضيات، وفهماً أولياً لبعض الموضوعات كالتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والفن والموسيقى.

- **التعليم الثانوي (المستويان 2 و3 في إسكد).** برامج تشمل المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي. وتكون برامج المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (المستوى 2 في إسكد) معدّة عموماً لمواصلة البرامج الأساسية للمستوى الابتدائي، ولكن التعليم فيها يتسم عادة بمزيد من التركيز على الموضوعات، مما يستلزم معلمين أكثر تخصصاً لكل من مجالات الدراسة. وغالباً ما تمثل نهاية هذا المستوى نهاية فترة التعليم الإلزامي. أما في المرحلة العليا من التعليم الثانوي (المستوى 3 في إسكد)، وهي المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في معظم البلدان، فغالباً ما يتجه التعليم بقدر أكبر إلى التركيز على محاور موضوعية، ويحتاج المعلمون إلى مؤهلات أعلى وأكثر تخصصاً مما يحتاجون إليه في المستوى 2 من تصنيف إسكد.

- **التعليم بعد الثانوي غير المندرج في إطار التعليم العالي (المستوى 4 في إسكد).** ويوفر تجارب تعلّمية تعتمد على التعليم الثانوي وتعدّ الطالب للدخول في سوق العمل كما تعده لمرحلة التعليم العالي.

- **التعليم العالي (المستويات من 5 إلى 8 في إسكد).** ويعتمد على التعليم الثانوي، ويوفر أنشطة تعلّم في ميادين التعليم المتخصصة. ويرمي إلى التعلم على مستوى عال من التعقيد والتخصص. ويضم ما يلي:

  - المستوى 5: التعليم العالي القصير المدة، ويصمم غالباً لتزويد المشاركين بمعارف ومهارات وكفاءات مهنية. ويرتكز على أسس عملية ومحدّدة مهنيًا ويعد الطلاب للدخول إلى سوق العمل.

  - المستوى 6: البكالوريوس، ويصمم غالبًا لتزويد المشاركين بمعارف ومهارات وكفاءات أكاديمية و/أو مهنية متوسطة تفضي إلى نيل مؤهل من الدرجة الأولى أو ما يعادلها.

  - المستوى 7: مستوى الماجستير أو ما يعادله، ويصمم غالبًا لتزويد المشاركين بمعارف ومهارات وكفاءات أكاديمية و/أو مهنية متقدمة تفضي إلى نيل مؤهل من الدرجة الثانية أو ما يعادلها.

  - المستوى 8: مستوى الدكتوراه أو ما يعادله، ويصمم في المقام الأول بحيث يفضي إلى نيل مؤهل متقدم في البحث.

التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD). نوع من التعليم يرمي إلى تمكين الدارسين من مواجهة التحديات العالمية الحالية والمستقبلية بطريقة بناءة وإبداعية وإقامة مجتمعات أكثر استدامة وقدرة على الصمود.

تعليم المواطنة العالمية (GCED). نوع من التعليم يرمي إلى تمكين الدارسين من الاضطلاع بأدوار فعالة لمواجهة التحديات العالمية وحلها والتحول إلى مساهمين استباقيين في إقامة عالم أكثر سلاماً وتسامحاً وشمولاً وأمناً.

الناتج المحلي الإجمالي (GDP). قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد.

نسبة القيد الإجمالية (GER). إجمالي القيد في مستوى معين من مستويات التعليم، بغضّ النظر عن السن، ويعبَّر عنه كنسبة مئوية من السكان الذين ينتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بهذا المستوى من التعليم. ويمكن أن تتجاوز نسبة القيد الإجمالية 100 ٪ بسبب الالتحاق المبكر أو المتأخر بالتعليم و/أو بسبب الرسوب.

معدل القبول الإجمالي (GIR). العدد الإجمالي للمستجدين في صف من صفوف التعليم الابتدائي بغضّ النظر عن السن، ويعبَّر عنها كنسبة مئوية من السكان الذين هم في السن الرسمية للالتحاق بهذا الصف.

الدخل القومي الإجمالي (GNI). قيمة جميع السلع والخدمات النهائية التي ينتجها بلد خلال عام واحد (الناتج المحلي الإجمالي) يضاف إليها الدخل الذي يتلقاه المقيمون في هذا البلد من الخارج، بعد أن يطرح منه الدخل المستحق للأفراد غير المقيمين.

المهارات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يعتبر الأفراد من حائزي هذه المهارات إذا اضطلعوا في الأشهر الثلاثة الماضية ببعض الأنشطة المتعلقة بالحاسوب من قبيل نسخ أو نقل ملف أو مجلد. استخدام أدوات النسخ واللصق لتكرار أو نقل المعلومات داخل المستند؛ وإرسال رسائل بريد إلكتروني تضم ملفات مرفقة (كمستند أو صورة أو تسجيل مصور)؛ واستخدام صيغ حسابية أساسية في جدول بيانات؛ وتوصيل أجهزة جديدة وتثبيتها (مثل مودم أو كاميرا أو طابعة)؛ والعثور على برمجيات وتنزيلها وتثبيتها وتهيئتها؛ وإنشاء عروض تقديمية إلكترونية باستخدام برنامج للعروض التقديمية (تشتمل على نصوص أو صور أو ملفات صوتية أو مصورة أو رسوم بيانية)؛ ونقل ملفات بين حاسوب وأجهزة أخرى؛ وكتابة برنامج حاسوبي باستخدام لغة برمجة متخصصة.

القرائية. وفقا للتعريف الصادر عن اليونسكو في عام 1958، يشير مصطلح القرائية إلى قدرة الفرد على أن يقرأ ويكتب بفهم بياناً قصيراً وبسيطاً عن حياته اليومية. وقد تطور مفهوم القرائية بعد ذلك التاريخ بحيث أصبح يشمل العديد من مجالات المهارات التي يشتمل كل منها على مستويات مختلفة من الإتقان، ويفيد في أغراض مختلفة.

معدل الحضور الصافي (NAR). عدد التلاميذ في الفئة العمرية المحددة رسمياً لمستوى معين من مستويات التعليم الذين يحضرون الدروس في هذا المستوى، معبّراً عنه كنسبة مئوية من عدد السكان في هذه الفئة العمرية.

معدل القيد الصافي (NER). عدد الملتحقين بمستوى معين من مستويات التعليم في الفئة العمرية المحددة رسمياً لذلك، معبَّراً عنه كنسبة مئوية من السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

المستجدون. التلاميذ الذين يلتحقون بمستوى معين من مستويات التعليم للمرة الأولى، أي الفارق بين عدد المقيدين في الصف الأول من هذا المستوى وعدد الراسبين فيه.

معدل غير الملتحقين بالمدارس على الإطلاق. النسبة المئوية للأطفال الذين تجاوزوا العمر الرسمي للالتحاق بالتعليم الابتدائي بمقدار ثلاث إلى خمس سنوات ولم يلتحقوا بالمدارس على الإطلاق. ففي بلد يبلغ فيه سن الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي 6 سنوات، يجري حساب المؤشر استناداً إلى الفئة العمرية الممتدة من 9 سنوات إلى 11 سنة.

المراهقون والشباب غير الملتحقين بالمدارس. أولئك الذين بلغوا سن الالتحاق بالمرحلة الدنيا أو العليا من التعليم الثانوي وليسوا ملتحقين بالتعليم الابتدائي ولا الثانوي ولا بعد الثانوي غير العالي ولا العالي.

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس: الأطفال الذين هم في الفئة العمرية المحددة رسمياً للالتحاق بالتعليم الابتدائي ولكنهم غير ملتحقين بالمدارس الابتدائية ولا بالمدارس الثانوية.

معدل الذين تجاوزوا العمر المحدد لصفهم الدراسي. النسبة المئوية للتلاميذ في كل مستوى من مستويات التعليم (المرحلة الابتدائية والمرحلتان الدنيا والعليا من التعليم الثانوي) الذين تجاوزوا العمر المحدد لصفهم الدراسي بمقدار سنتين أو أكثر.

مؤشر التكافؤ. وهو مقياس لعدم المساواة يعرّف بأنه نسبة قيم مؤشر تعليمي لمجموعتين من السكان. ويمثل البسط عادة قيمة المجموعة المحرومة ويمثل المقام قيمة المجموعة المحظوظة. وتشير قيمة المؤشر الممتدة من 0.97 إلى 1.03 إلى وجود تكافؤ. وإذا كانت القيمة أدنى من 0.97 فإن ذلك يشير إلى وجود تفاوت لصالح المجموعة المحظوظة. وإذا كان مؤشر التكافؤ أعلى من 1.03 فإن ذلك يشير إلى وجود تفاوت لصالح المجموعة المحرومة. أما مؤشر التكافؤ المعدل فهو قيمة مناظرة تقارب 1 وتظل في نطاق ممتد من صفر إلى 2. ويمكن تعريف المجموعات من خلال ما يلي:

- الجنسانية. نسبة قيم الإناث إلى الذكور في مؤشر معين.
- الموقع. نسبة القيم الريفية إلى الحضرية في مؤشر معين.
- الثروة/الدخل. نسبة أفقر 20% إلى أغنى 20% في مؤشر معين.

المؤسسات الخاصة. مؤسسات لا تتولى تشغيلها السلطات العامة وإنما تتحكم فيها وتديرها، لغرض ربحي أو غير ربحي، هيئات خاصة مثل المنظمات غير الحكومية أو الهيئات الدينية أو مجموعات المصالح الخاصة أو المؤسسات أو الشركات التجارية.

الإنفاق العام على التعليم. إجمالي ما تقوم به الحكومات المحلية والإقليمية والوطنية، بما في ذلك البلديات، من إنفاق حالي ورأسمالي على التعليم. وتستثنى من ذلك مساهمات الأسر. ويشمل المصطلح الإنفاق العام للمؤسسات العامة والخاصة على حد سواء.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين (PTR). متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في مستوى معين من مستويات التعليم.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين المؤهلين. متوسط عدد التلاميذ لكل معلم مؤهل في مستوى معين من مستويات التعليم.

نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدرَّبين (PTTR). متوسط عدد التلاميذ لكل معلم مدرَّب في مستوى معين من مستويات التعليم.

تكافؤ القوة الشرائية (PPP). تعديل سعر الصرف على نحو يراعي اختلافات الأسعار بين البلدان، بحيث يتاح إجراء مقارنات دولية بين المخرجات الحقيقية والدخل الحقيقي.

معلم مؤهل. معلم لديه المؤهل العلمي الأدنى اللازم للتدريس في مستوى محدد من مستويات التعليم في بلد معين.

السكان في السن المدرسية. السكان المنتمون إلى الفئة العمرية المحددة رسمياً لمستوى تعليمي معين سواء أكانوا ملتحقين بالمدارس أم لا.

المهارات. قدرات غير فطرية يمكن تعلمها ونقلها، ولها منافع اقتصادية أو اجتماعية للأفراد ومجتمعاتهم على حد سواء.

معدل التقزّم. نسبة الأطفال في فئة عمرية معينة الذين يقل طول قامتهم بالنسبة إلى عمرهم بمقدار انحرافين أو ثلاثة انحرافات معيارية عن المتوسط المرجعي الذي حدده المركز الوطني للإحصاءات الصحية ومنظمة الصحة العالمية.

معدل تناقص المعلمين. عدد المدرسين في مستوى تعليمي معين الذين يغادرون المهنة في سنة دراسية معينة، معبراً عنه كنسبة مئوية من المعلمين في ذلك المستوى وفي تلك السنة الدراسية.

التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني (TVET). البرامج المصممة بصورة رئيسية لإعداد الطلاب للدخول المباشر في مهنة أو تجارة محددة (أو في فئة من الفئات المهنية أو التجارية).

معدل القيد الصافي الإجمالي. عدد التلاميذ في الفئة العمرية الرسمية لمستوى معين من مستويات التعليم، المسجلين في أي مستوى تعليمي (التعليم الابتدائي أو الثانوي أو بعد الثانوي أو العالي)، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في العمر المحدد للمستوى التعليمي المعني.

مدرس مدرّب. معلم وفى على الأقل بالحد الأدنى من متطلبات تدريب المعلمين المنظمة (قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة) لتدريس مستوى معين من مستويات التعليم وفقًا للسياسات أو القوانين الوطنية الصادرة في هذا الشأن.

معدل الانتقال إلى التعليم الثانوي. عدد المستجدين في الصف الأول من التعليم الثانوي في سنة معينة، معبّراً عنه كنسبة مئوية من عدد التلاميذ المقيدين في الصف الأخير من التعليم الابتدائي في العام السابق والذين لا يرسبون في ذلك الصف في العام التالي. ويقيس هذا المؤشر الانتقال إلى التعليم الثانوي العام فقط.

معدل القرائية لدى الشباب. عدد المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاماً، معبَّراً عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان المنتمين إلى هذه الفئة العمرية.

مصطلحات الهجرة والنزوح

الاعتماد. العملية التي تقوم بموجبها هيئة معتمدة رسميًا، على أساس تقييم نتائج التعلم و/أو الكفاءات وفقًا لأغراض وأساليب محددة، بمنح مؤهلات (شهادات أو دبلومات أو ألقاب)، أو منح معادلات، أو وحدات أرصدة أو إعفاءات، أو إصدار مستندات مثل حافظات الكفاءات.

الاستيعاب. تكييف جماعة إثنية أو اجتماعية – عادة أقلية – مع ثقافة جماعة أخرى. ويشمل ذلك استيعاب اللغة والتقاليد والقيم والأعراف والسلوك أو حتى المصالح الحيوية الأساسية.

طالب لجوء. شخص يسعى إلى الأمان هرباً من الاضطهاد أو الأذى الجسيم في بلد غير بلده، وينتظر البت في طلبه الرامي إلى الحصول على وضع اللاجئ بموجب الصكوك الدولية والوطنية ذات الصلة بهذا الموضوع.

هجرة ذوي الكفاءات. هجرة الأفراد ذوي المهارات (العالية) من بلد المنشأ.

كسب ذوي الكفاءات. هجرة الأفراد ذوي المهارات (العالية) إلى بلد المقصد. ويدعى ذلك أيضاً الهجرة العكسية لذوي الكفاءات.

منح الشهادات. الاعتراف الرسمي بالنجاح في تحصيل مجموعة محددة من النتائج.

المواطنة. حيازة الفرد وضع مواطن في البلد الذي ولد فيه أو تم تجنيسه فيه، والذي يدين له بالولاء، وهو وضع يمنحه الحق في التمتع بالحماية، على افتراض أنه لم يتنازل عن هذا الوضع ولم يفقده.

الترحيل. الإجراء الذي تقوم به دولة ما، ضمن ممارسة سيادتها، بإبعاد أجنبي من أراضيها بعد رفض قبوله أو إنهاء الإذن ببقائه.

الاحتجاز. قيام السلطات الحكومية بتقييد حرية تنقل فرد بطريقة الحبس القسري عادةً.

التمييز. عدم معاملة الأشخاص بالتساوي مع أنه ليس هناك تمييز معقول بين أولئك الذين يفضَّلون على غيرهم والذين لا يفضَّلون.

النزوح. نقل شخص قسراً أو هروبه من بيته أو بلده، وغالباً ما يكون ذلك نتيجة لنزاع مسلح أو لكارثة طبيعية.

الهجرة (من بلد). مغادرة بلد ما سعياً إلى الاستقرار في بلد آخر.

مهاجر من الجيل الأول. شخص أجنبي المولد انتقل إلى بلد جديد للاستقرار فيه.

الأجنبي المولد. شخص ولد في الخارج، ويشمل ذلك المواطنين المتجنسين ومن ولد في الخارج من أطفال المواطنين.

هجرة ذوي المهارات العالية. هجرة الأشخاص الحاصلين على شهادة جامعية أو خبرة واسعة/معادلة في مجال معين.

الهجرة (إلى بلد). عملية ينتقل بها غير المواطنين إلى بلد لغرض الاستيطان.

وضع الهجرة. وضع يُمنح للمهاجر بموجب قانون الهجرة في البلد المضيف.

التدفق. وصول مستمر لأعداد كبيرة من غير المواطنين إلى بلد ما.

التفاعل الثقافي. وجود ثقافات متنوعة والتفاعل المنصف فيما بينها وإمكانية توليد أشكال تعبير ثقافية مشتركة من خلال الحوار والاحترام المتبادل.

الهجرة الداخلية. حركة الناس إلى منطقة جديدة داخل بلد للإقامة فيها.

النازحون داخلياً. الناس المضطرون/المجبرون على الفرار أو مغادرة منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة، ولا سيما بسبب ما يحدث أو لتجنب آثار ما يحدث من نزاعات مسلحة أو عنف معمم أو انتهاكات لحقوق الإنسان أو كوارث طبيعية أو ناجمة عن النشاط البشري، ولم يتخطوا حدوداً وطنية معترفاً بها دولياً.

المهاجر الدولي. شخص يغير بلد إقامته المعتاد. ومهاجرو الأجل القصير هم أولئك الذين استمرت هجرتهم لمدة لا تقل عن 3 أشهر ولكن لا تصل إلى 12 شهراً؛ أما مهاجرو الأجل الطويل فهم الذين استمرت هجرتهم لمدة عام على الأقل. (ولا تستخدم جميع البلدان هذا التعريف في الممارسة).

الهجرة الدولية. حركة الناس عبر الحدود الوطنية لدولة أو أكثر لغرض الاستقرار في بلد آخر.

الهجرة غير النظامية. الهجرة خارج القواعد التنظيمية للبلدان المرسلة وبلدان العبور والبلدان المستقبلة.

المهاجر. لا يوجد على المستوى الدولي تعريف مقبول عالميًا. ويفهم هذا المصطلح عادةً على أنه يشمل جميع الحالات التي يتخذ فيها الشخص بحرية قراراً بالهجرة من دون وجود عامل إكراه خارجي؛ ومن ثَم فإنه ينطبق على الأشخاص وأفراد الأسر الذين ينتقلون إلى بلد آخر أو منطقة أخرى لتحسين ظروفهم المادية أو الاجتماعية وتحسين آفاق مستقبلهم أو مستقبل أسرهم. وتعرّف الأمم المتحدة المهاجر بأنه فرد يقيم في الخارج منذ أكثر من عام بغض النظر عن أسباب الهجرة ووسائلها.

الارتحال. حركة شخص أو مجموعة أشخاص عبر حدود وطنية أو داخل بلد.

ذو الأصول المختلطة. تستخدم هذه العبارة لوصف شخص محلي المولد أحد والديه مولود في الخارج والثاني محلي المولد.

التعددية الثقافية. الطبيعة المتنوعة ثقافياً للمجتمع البشري التي لا تشير إلى عناصر الثقافة الإثنية أو الوطنية فقط، بل تشير أيضاً إلى التنوع اللغوي والديني والاجتماعي-الاقتصادي.

المواطن. الشخص الذي هو مواطن في بلد معين.

الجنسية. الصلة القانونية بين الفرد والأمة، وهي مكتسبة بالميلاد أو التبني أو الزواج أو النسب.

المحلي المولد. المنتمي إلى مكان أو بلد معين بالميلاد.

الرُّحَّل. الأشخاص الذين يرحلون من مكان إلى آخر للعثور على مراعٍ خضراء لحيواناتهم أو وسائل رزق أخرى، وليس لديهم منازل دائمة.

الرعاة. الناس الذين يمتهنون في المقام الأول تربية المواشي.

ذوو الخلفية المرتبطة بالهجرة. الأشخاص الذين هم إما مهاجرون وإما مولودون في بلد أجنبي أو أحد والديهم على الأقل مهاجر أو أجنبي.

مركز استقبال. مرفق يُسكِن طالبي اللجوء أو المهاجرين الذين هم في وضع غير نظامي، لدى وصولهم إلى بلد مستقبِل، ريثما يُبتّ في وضعهم.

الاعتراف. إقرار رسمي بالمهارات والكفاءات من خلال منح مؤهلات (شهادة أو دبلوم أو لقب)؛ أو منح معادلات أو وحدات أرصدة أو إعفاءات؛ أو الإقرار بصلاحية المهارات و/أو الكفاءات المكتسبة.

الاعتراف بالتعلم السابق. الوقوف على نتائج التعلم غير النظامية وغير الرسمية وتوثيقها وتقييمها واعتمادها (أساساً) وفقا للمعايير المستخدمة في التعليم والتدريب النظاميين.

اللاجئ. الشخص الذي يقيم خارج بلد جنسيته بسبب خوف مبرر من التعرض للاضطهاد لأسباب تتعلق بالعرق أو الدين أو الجنسية أو الرأي السياسي أو العضوية في مجموعة معينة، ولا يستطيع، أو لا يسعى بسبب هذا الخوف، إلى طلب الحماية في ذلك البلد.

التحويلات. الأموال التي يحوزها أو يكسبها المهاجرون ويحوّلونها إلى بلدهم أو إلى مجتمعهم الأصلي.

العودة. فعل أو عملية العودة إلى بلد أو مكان المغادرة.

عودة الطالب المولود في الخارج. طالب مولود في الخارج وله والد واحد على الأقل محلي المولد.

عامل موسمي. مهاجر يعتمد عمله على ظروف موسمية ولا يؤدى إلا في جزء من السنة.

مهاجر من الجيل الثاني. الشخص الذي يكون والداه مهاجرين.

شخص عديم الجنسية. الشخص الذي لا يعتبره أي بلد مواطناً من مواطنيه بموجب قوانينه.

قاصر غير مصحوب. شخص دون سن المسؤولية القانونية لا يصحبه أحد والديه ولا الوصي عليه ولا أي شخص راشد آخر مسؤول عنه.

مهاجر غير نظامي. انظر الهجرة غير النظامية.

الإقرار بالصلاحية. عملية تتضمن بنية منظمة لتقييم معارف وكفاءات شخص وتقديرها وتوثيقها والاعتراف بها، بقطع النظر عن كيفية اكتسابها.

قائمة المختصرات

AIDS	متلازمة نقص المناعة المكتسب؛ الإيدز(السيدا)
ASEAN	رابطة أمم جنوب شرقي آسيا (آسيان)
ASER	التقرير السنوي بشأن حالة التعليم (الهند)
CCT	تحويل نقدي مشروط
CRRF	إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين
CRS	نظام إعداد التقارير الخاص بالجهات الدائنة (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
CSO	منظمة من منظمات المجتمع المدني
CTRP	بروتوكول توظيف معلمي الكمنولث
DAC	لجنة المساعدة الإنمائية (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
DACA	العمل المؤجل للأطفال الوافدين (الولايات المتحدة)
DHS	دراسة استقصائية ديمغرافية وصحية
DigComp	إطار الكفاءة الرقمي للمواطنين
DPO	منظمة للمعوقين
DIOC	قاعدة البيانات الخاصة بالمهاجرين في البلدان الأعضاء وغير الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
ECDI	مؤشر التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة
ECEC	التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة
ECW	التعليم لا يمكن أن ينتظر
EFA	التعليم للجميع
EHEA	المجال الأوروبي للتعليم العالي
EI	الاتحاد الدولي للمعلمين
EMIS	نظام المعلومات الإدارية الخاصة بالتعليم
EU	الاتحاد الأوروبي
Eurostat	مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية
FAO	منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة
FTS	دائرة التتبع المالي
GAML	التحالف العالمي لرصد التعلم

GCC	مجلس التعاون الخليجي
GCPEA	التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات
GDP	الناتج المحلي الإجمالي
GEM Report	التقرير العالمي لرصد التعليم
GER	نسبة القيد الإجمالية
GNI	الدخل القومي الإجمالي
GPE	الشراكة العالمية من أجل التعليم
GPI	مؤشر التكافؤ بين الجنسين
HIV	فيروس نقص المناعة البشرية
HLPF	المنتدى السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة
HRP	خطة الاستجابة الإنسانية
HSK	اللغة والثقافة المحليتان (زيوريخ)
IAEG-SDGs	فريق الخبراء المشترك بين الوكالات المعني بمؤشرات أهداف التنمية المستدامة
IALS	الاستقصاء الدولي عن محو أمية الكبار
IBE	مكتب التربية الدولي لليونسكو
IBRD	البنك الدولي للإنشاء والتعمير (البنك الدولي)
ICCS	الدراسة الاستقصائية الدولية للتربية المدنية والمواطنين
ICT	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
IDA	المؤسسة الدولية للتنمية (البنك الدولي)
IDMC	مركز رصد النزوح الداخلي (مجلس اللاجئين النرويجي)
IDP	نازح داخلي
IEA	الرابطة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي
IFAD	الصندوق الدولي للتنمية الزراعية
IFFEd	المرفق المالي الدولي للتعليم (مقترح)
IIEP	معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية (اليونسكو)
ILO	مكتب العمل الدولي/ منظمة العمل الدولية
IMF	صندوق النقد الدولي
IOM	المنظمة الدولية للهجرة
IRC	لجنة الإنقاذ الدولية
ISCED	التصنيف الدولي الموحد للتعليم (إسكد)

ITU	الاتحاد الدولي للاتصالات
JMP	برنامج الرصد المشترك بين منظمة الصحة العالمية واليونيسف لإمدادات المياه والمرافق الصحية
JRC	مركز البحوث المشتركة
LAMP	برنامج تقييم ورصد أنشطة محو الأمية
LMHE2020	الحراك التعلمي في التعليم العالي 2020
MDG	هدف من الأهداف الإنمائية للألفية
MICS	الاستقصاء الجامع المتعدد المؤشرات
MOOC	دورة جماعية مفتوحة متاحة على الإنترنت
NER	نسبة القيد الصافية
NGO	منظمة غير حكومية
OCHA	مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية
ODA	المساعدة الإنمائية الرسمية
OECD	منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي
OHCHR	مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان
PIAAC	برنامج التقييم الدولي لمهارات الكبار (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
PIRLS	دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية
PISA	برنامج التقييم الدولي للطلاب
PPP	تكافؤ القوة الشرائية
RACHEL	نقاط التعليم والتعلم الحاسوبية لمجتمعات المناطق النائية
R&D	البحث والتطوير
RRP	خطة استجابة لأوضاع اللاجئين
SABER	النهج القائم على النظم لتحسين نتائج التعليم (البنك الدولي)
SAR	شبكة الباحثين الأكاديميين المعرضين للخطر
SDG	هدف من أهداف التنمية المستدامة
SHARE	دعم التعليم العالي في منطقة رابطة أمم جنوب شرق آسيا (الاتحاد الأوروبي)
SRP	برنامج الطلاب اللاجئين (كندا)
STEP	المهارات الموجهة إلى فرص العمل والإنتاجية (البنك الدولي)
TALIS	الدراسة الاستقصائية الدولية بشأن التدريس والتعلم (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي)
TCG	فريق التعاون التقني
TEC	مركز تعليمي مؤقت (تركيا)

TEP	خطة تعليم انتقالية
TIMSS	دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي
TVET	التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني
UIL	معهد اليونسكو للتعلّم مدى الحياة
UIS	معهد اليونسكو للإحصاء
UK	المملكة المتحدة
UN	الأمم المتحدة
UNAIDS	برنامج الأمم المتحدة المشترك المعني بفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)
UNGEI	مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات
UNHCR	مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف)
UNODC	مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة
UNPD	شعبة السكان في الأمم المتحدة
UNRWA	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)
UNSC	اللجنة الإحصائية في الأمم المتحدة
UOE	معهد اليونسكو للإحصاء/منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/مكتب الإحصاء للجماعات الأوروبية
US	الولايات المتحدة
WASH	توفير المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية للجميع
WEF	المنتدى العالمي للتربية
WFP	برنامج الأغذية العالمي
WHO	منظمة الصحة العالمية
WUSC	فرع كندا للتآزر الجامعي العالمي

الهجرة والنزوح والتعليم:

بناء الجسور لا الجدران

يبحث التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 آثار الهجرة والنزوح على التعليم. ويشمل هذا البحث جميع أشكال تنقل السكان، سواء أكان تنقلهم محدوداً بالحدود الوطنية أم عابراً لها، وسواء أكان تنقلهم طوعاً أم كرهاً، وسواء أكان ذلك من أجل العمل أم طلباً للعلم. ويستعرض التقرير التقدم المحرز بشأن التعليم في إطار خطة التنمية المستدامة لعام 2030.

ونظراً للتنوع المتزايد، يحلل التقرير كيف يمكن تسخير التعليم لبناء مجتمعات شاملة للجميع ومساعدة الناس على تعلم التعايش، فضلاً عن التحلي بالتسامح، إذ تؤدي المساواة في توفير التعليم إلى بناء جسور بين مختلف فئات السكان، بينما يؤدي عدم المساواة في توفير التعليم إلى إقامة جدران بين المهاجرين واللاجئين والمجتمعات المضيفة لهم.

وينطوي الاتفاقان العالميان الجديدان المتعلقان بالمهاجرين واللاجئين (الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية، والاتفاق العالمي بشأن اللاجئين) على إقرار بدور التعليم، ويشتملان على أهداف تتوافق مع التعهد العالمي بعدم ترك أحد خلف الركب. ويُعَدّ هذا التقرير مرجعاً ضرورياً لهذين الاتفاقين، إذ يشمل أمور السياسات التي تتناول قضايا المهاجرين الموسميين، ودمج المدارس الريفية، والمناهج الدراسية الجامعة للثقافات، وشمول نُظم التعليم الوطنية للاجئين، والقضاء على ممارسة الفصل بين الطلاب، والاعتراف بالمؤهلات، وتوجيه التمويل المدرسي، وتقديم مساعدات إنسانية أكثر فعالية من أجل التعليم، وإعداد المعلمين للتدريس في مختلف الصفوف في حالات الطوارئ أو في ظروف النزوح واللجوء الطويلة الأمد أو في "الظروف الطبيعية الجديدة".

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

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

الأمين العام للأمم المتحدة أنطونيو غوتيريش

يجمع هذا التقرير بين البيّنات المتوفرة بشأن الهجرة والتعليم لرسم صورة مختلفة للوضع القائم وإبراز الفرص الهائلة المتاحة، وإبراز مواضع وأسباب عوائق التعليم. ويصدر هذا التقرير في وقت يسعى فيه المجتمع الدولي إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة، والاستفادة على أفضل وجه ممكن من الفوائد العظيمة التي تنطوي عليها الهجرة على الصعيد العالمي.

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

يقدم هذا التقرير مسوغات مقنعة للتركيز على التعليم في الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين، وإبراز ضرورة شمول نُظم التعليم الوطنية وخطط قطاع التعليم للاجئين.

مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين فيليبو غراندي

التقرير العالمي لرصد التعليم

9 789236 000800