الحملة العالمية
للتعليم
www.campaignforeducation.org

الحملة العالمية للتعليم: تقرير تسليط الضوء على الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة

الحملة العالمية للتعليم: تقرير تسليط الضوء على الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة[1]

1. المقدمة

يهدف هذا التقرير إلى تقديم لمحة عامة عن بعض التحديات الهامة التي يواجهها العالم لإحراز تقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG4) وبالتالي العوائق المتعددة التي يواجهها الناس للتمتع الفعال بالحق في التعليم. وبالاعتماد على تحليل المناقشات المعاصرة في سياسة التعليم وأمثلة على تحديات السياسات التي قدمها الأعضاء الإقليميون والوطنيون في الحملة العالمية للتعليم، يناقش التقرير بأن الجائحة الصحية المستمر قد جعلت عدم المساواة العميقة الجذور أكثر وضوحًا في أنظمة التعليم العالمية، كما أنها حدت من تمتع الفئات الأكثر تهميشًا من أفراد المجتمع بالحق في التعليم. وكما هو متوقع، فإن طبيعة وحجم العوائق التي تحول دون التمتع بحق الفرد في التعليم هما سياق محدد، وبالتالي فإن التقرير يقدم أدلة من بلدان ومناطق محددة ويعرضها للقارئ لفهم هذه الفروق الدقيقة بشكل أفضل.

ومن أجل تطوير النقاش الشامل للتقرير وبما يتماشى مع *الأهداف السبعة للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ومسارات العمل المواضيعية الخمسة* التي أنشأتها قمة تحويل التعليم (TES) لتقييم التقدم المحرز، فقد تم تنظيم التقرير حول أربعة مجالات مواضيعية: وهي تحويل التعليم؛ التعلم الرقمي والتحول؛ التعليم في حالات الطوارئ والأزمات؛ وتمويل التعليم.

ويهتم المجال المواضيعي *لتحويل التعليم* في المقام الأول بالمناقشات السياسية حول أهداف ومحتوى ونوعية التعليم؛ والشمول وعدم التمييز؛ والبنى الاجتماعية والسياسية والثقافية التي يقوم فيها الأفراد بالتعليم والتعلم. وكما هو مبين في الجدول 1، فإن هذا المجال المواضيعي يتوافق مع الأهداف السبعة (7) للهدف الرابع للتنمية المستدامة والأربعة (4) مسارات للعمل المواضيعي.

ويشارك المجال المواضيعي الخاص *بالتعلم الرقمي والتحول* بشكل أساسي في مناقشات السياسات حول الأبعاد المتعددة لما يسمى بالفجوة الرقمية. وينطوي على، من بين جوانب أخرى، توافر البنية التحتية والأجهزة الإلكترونية للطلاب من أجل المشاركة في التعلم عبر الإنترنت؛ وينطوي كذلك على جودة التعليم عبر الإنترنت وآثاره على الحق في التعليم للمجتمعات المهمشة. ويتردد صدى هذا المجال المواضيعي مع ثلاثة (3) من أهداف الهدف الرابع للتنمية المستدامة (SDG4) وثلاثة (3) مسارات عمل مواضيعية (انظر الجدول 1).

ويتعلق المجال المواضيعي الخاص بالتعليم في حالات الطوارئ والأزمات بمناقشات السياسات حول التحديات التي يواجهها الناس للتمتع بالحق في التعليم سواء في أثناء أو في أعقاب الجوائح الصحة والكوارث وتغير المناخ وحالات الطوارئ المرتبطة بالنزاعات. مما يستلزم مناقشات سياسية حول توافر وجودة التعليم للمهاجرين ومجتمعات اللاجئين واستجابة أنظمة التعليم للاحتياجات المحددة الخاصة بالطلاب الذين فروا من تجارب العنف وانتهاكات حقوق الإنسان. وكما يولي اهتمامًا خاصًا بالتحديات الحرجة للتعليم والتعلم في سياق جائحة كوفيد-19 المستمر. وكما هو مبين في الجدول 1، يرتبط هذا المجال المواضيعي بشكل مباشر بثلاثة (3) أهداف للهدف الرابع للتنمية المستدامة وثلاثة (3) مسارات عمل مواضيعية.

ويختبر المجال المواضيعي المتعلق *بتمويل التعليم* المسؤولية القانونية الدولية للدول بخصوص تأمين موارد مالية كافية من أجل احترام وتعزيز وإعمال الحق في التعليم للجميع. وتماشياً مع دعوة قمة تحويل التعليم (TES) لتجديد هيكل تمويل التعليم، يستكشف هذا المجال المواضيعي حدود الميزانيات الوطنية لتأمين التعليم للجميع في البلدان التي تتعامل مع حالات الطوارئ الممتدة واستكشاف دور آليات تخفيف الديون من أجل زيادة التمويل في البلدان التي تعاني من ضائقة الديون. ونظرًا لأنه لا يمكن إعمال الحق في التعليم دون التزام الحكومات والمجتمع الدولي بتخصيص تمويل كافي ومستدام، فإن هذا المجال المواضيعي مرتبط بجميع اهداف الهدف الرابع للتنمية المستدامة ومسارات قمة تحويل التعليم.

[1] أعد هذا التقرير لويس إدواردو بيريز مورسيا، مستشار السياسات والبحوث في الحملة العالمية للتعليم، بمساهمة من الأفراد والأعضاء الوطنيين والإقليميين التالية أسماؤهم: آنا راكيل فوينتيس؛ غابرييلا أروناتيجوي، جيوفانا مودي ولورا جيانكيني؛ جورج شانتوريا وميري كاداجيدزه (من حملة أمريكا اللاتينية من أجل الحق في التعليم(CLADE))؛ جورج هاموسونغا وآيفي موتوالي (من التحالف الوطني للتعليم في زامبيا، (ZANEC))؛ نفيسة بابو (مؤسسة التنوير العالمي)؛ رافييلا لاي سانتياغو وريني رايا (رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار (ASPBAE))؛ رند وحش ورفعت صباح (الحملة العربية للتعليم للجميع (ACEA))؛ وستيفاني بينيا (الحملة العالمية للتعليم - الولايات المتحدة). وتمت مراجعة المسودة الأولية لهذا التقرير من قبل فيرنور مونوز فيلالوبوس وفومزا لوثانجو وغرانت كاسوانجيت. وأنا ممتن لهم لتعليقاتهم واقتراحاتهم الثاقبة.

الجدول 1: ربط مسارات الهدف الرابع للتنمية المستدامة (SDG4) وقمة تحويل التعليم (TES) والمجالات المواضيعية لتقرير تسليط الضوء الخاص بالحملة العالمية للتعليم												
المجال المواضيعي	أهداف الهدف الرابع للتنمية المستدامة[2]							مسارات قمة تحويل التعليم[3]				
	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	1	2	3	4	5
تحويل التعليم												
التعلم الرقمي والتحويل												
التعليم في حالات الطوارئ والأزمات												
تمويل التعليم												

ويعتمد التقرير على مصادر ثانوية. وهي تشمل الأبحاث الأكاديمية والموجهة نحو السياسات والمتعلقة مباشرة بالمجالات المواضيعية التي تمت مناقشتها أعلاه ومساهمات من أعضاء الحملة العالمية للتعليم الإقليميين والوطنيين. وتمت دعوة التحالفات لتقديم أدلة على النحو التالي: (1) تحليل التحديات الرئيسية التي تواجه المنطقة/البلد لتأمين تحويل أنظمة التعليم من أجل إحراز تقدم نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، مع التركيز بشكل خاص على العوائق المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في التعليم والتغلب على الفجوة الرقمية؛ (2) تحليل التحديات الهامة لتأمين الحق في التعليم في حالات الطوارئ والأزمات، بما في ذلك النزاعات وتغير المناخ والكوارث وحالات الطوارئ المتصلة بالجائحة المستمرة؛ و(3) تحليل التحديات التي تواجه المنطقة/البلد لتأمين التمويل المستدام للتعليم وإمكانات وحدود زيادة التمويل من خلال آليات مثل تخفيف الديون والضرائب التصاعدية. وتمت مراجعة مدخلات التحالف الإقليمي والوطني من قبل مؤلف هذا التقرير. وتفضلت التحالفات بالموافقة على إجراء التنقيحات اللازمة لمساهماتها لتتناسب مع الحجج الرئيسية في التقرير وتقديم المزيد من الأدلة. ويتم تضمين مدخلات الأعضاء في المربعات ويتم توفير أسماء المساهمين والانتماء المؤسسي في أسفل كل مربع.

وبعد هذه المقدمة، يشارك القسم (2) في مناقشات السياسات حول تحويل التعليم ويناقش أنواع التغييرات التي تحتاج أنظمة التعليم إلى وضعها لإحراز تقدم نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وحماية حق كل فرد في التعليم بشكل فعال. ويبحث القسم (3) في التحديات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في التعليم والحاجة إلى التغلب على الفجوة الرقمية داخل البلدان والمناطق وفيما بينها. ويقدم القسم (4) صورة عالمية للتحديات التي تواجه إحراز تقدم نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في حالات الطوارئ والأزمات.

[2] أهداف الهدف الرابع للتنمية المستدامة: (4.1) ضمان أن يتمتّع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيّد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030 (4.2) 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. (4.3) 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. (4.4) 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. (4.5) 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. (4.6) ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030. (4.7) ضمان أن يكتسب جميع الدارسين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، وذلك بجملة من السُبُل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030. (4.أ) بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع. (4.ب) الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نموا 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. (4.ج) الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المعلِّمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلِّمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نموًّا والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام 2030

[3] قمة تحويل التعليم: مسارات لتقييم التقدم المحرز نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة: المسار الأول: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية؛ المسار 2: التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة؛ المسار 3: المعلمون والتدريس ومهنة التدريس؛ المسار 4: التعلم الرقمي والتحول؛ والمسار الخامس: تمويل التعليم.

ويتضمن التحليل إشارات إلى الأزمة الصحية المستمرة وحالات الطوارئ الممتدة المتعلقة بالصراع والكوارث وتغير المناخ. ويشارك القسم (5) في مناقشات السياسات حول التمويل ويحدد المسارات البديلة لزيادة التمويل للتعليم من خلال آليات تخفيف الديون والضرائب التصاعدية. وينتهي التقرير في القسم (6) من خلال تلخيص ومناقشة الآثار المترتبة على تحديات السياسة الرئيسية التي يجب على الحكومات والمجتمع الدولي معالجتها لإحراز تقدم نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وحماية وإعمال الحق في التعليم بشكل فعال لجميع المتعلمين.

2. تحويل التعليم

تبنت المناقشات المعاصرة بخصوص سياسات التعليم فكرة التحويل كميزة أساسية للنهوض بأنظمة التعليم العالمية والوفاء بوعود تحقيق كل من الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والوفاء بمتطلبات القانون الدولي لحقوق الإنسان المتعلق بالحق في التعليم. ولكن لا يوجد توافق في الآراء بشأن الجوانب التي تحتاج إلى تغيير وكيف يمكن تنفيذ هذه التحولات. فهي خاصة بالسياق إلى حد ما وتعتمد إلى حد كبير على القيود الهيكلية التي يتعامل معها الأشخاص في الحياة اليومية للتمتع بالحق في التعليم. ومن أجل تحديد المناقشة وفهم مساهمات التحالفات بشكل أفضل، فإنه بالتالي يجدر شرح كيف تفهم الحملة العالمية للتعليم (GCE) فكرة تحويل التعليم وتوضيح صلاتها بأفكار التحويل، وعلى وجه الخصوص مع فكرة تحويل أنظمة التعليم التي هي مصطلح يستخدم في المناقشات الجارية في قمة تحويل التعليم (TES).

وتتكشف فكرة تحويل التعليم من خلال مجالين مختلفين لكنهما مترابطين: المجال الأول هو دراسات التنمية التي تبحث في أفكار العدالة والتغيير الاجتماعي الإيجابي؛ والمجال الثاني هي نظريات تحويل التعلم التي تتناول أسئلة حول كيف ولماذا يتعلم الناس (بيريز مورسيا ومونيوز، 2021). وفيما يتعلق بالمجال السابق، فقد أبرز الاقتصاديون التنمويون الرواد، ولا سيما أمارتيا سين (1997)، القيمة الجوهرية للتعليم من أجل الوفاء بجميع حقوق الإنسان ودورها في إحداث تغيير اجتماعي إيجابي. وشدد سين على قيمة التعليم في الحد من الفقر والحد من عدم المساواة وجعل المجتمعات أكثر إنصافا، وساهم عمله في توسيع الطرق التي يمكن من خلالها دمج التعليم كحق من حقوق الإنسان في أطر السياسات الدولية. وقد أثر ذلك بشكل ملحوظ على دعوة برنامج الأمم المتحدة للتنمية البشرية لإدماج نهج قائم على حقوق الإنسان في جميع السياسات الاجتماعية، بما في ذلك التعليم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، 2000).

وفيما يتعلق بالمجال الثاني، فإن معظم النقاشات المعاصرة حول تحويل التعليم مستوحاة من نظرية تحويل التعلم لـ ميزيرو (1991، 2004) و(انظر أيضا هوغان وكلوبير، 2020). وكانت فكرة ميزيرو بأن المراحل الأولى من حياة الفرد هي فترة التكوين، والمراحل الأخرى من أجل التحويل ألهمت البحث عن تغيير إيجابي في أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم. ويتمثل الطموح العام في جعلهم يستجيبون بشكل أفضل للطرق المتعددة التي يتعلم بها الأفراد ومعالجة العوائق التي يواجهونها للتعلم بفعالية وتحقيق النتائج التعليمية وقبل كل شيء المساهمة في التحول الإيجابي لمجتمعاتنا. وباختصار، يرتبط مفهوم تحويل التعليم ارتباطًا وثيقًا بجميع الممارسات التعليمية والبيئات التعليمية التي تحتاج إلى إعادة مناقشتها وتصميمها لإعادة تصور دور التعليم في مجتمعاتنا. وبالتالي، يجب تحييد فكرة التحول عن الأسئلة ذاتها حول ماهية التعليم، وكيف يتعلم الناس وكيف يمكن لأنظمة التعليم لدينا أن تساهم في أن يؤدي جميع الطلاب ما يمكنهم فعله لإحداث تحول إيجابي في حياتهم وحياة أسرهم ومجتمعاتهم.

ويجب أن تكون هذه المناقشات المفاهيمية في صميم أي سياسات تعليمية تهدف إلى تعزيز وإعمال حق كل فرد في التعليم. ويجب أن تؤدي هذه النقاشات إلى دعم الطريقة التي يفهم بها ممارسو التعليم دور التعليم في مجتمعاتهم الخاصة ويصارعون من أجل التحول الإيجابي. ويتعلق الأمر على سبيل المثال بالمناقشات الجارية التي تدعو إلى إنهاء الاستعمار من أنظمة التعليم من خلال إنهاء استعمار المناهج الدراسية (انظر مثال زيمبابوي في بوريكيني، 2020) والدعوة إلى إدخال طرق بديلة للتعليم والتعلم لتكون متوافقة تمامًا مع المبادئ الديمقراطية (انظر مثال تنزانيا في كالونجويزي، وجوتيرود، وكروغ، 2019). كما أنها متعلقة بالدعوة إلى اجتثاث الكراهية والتعصب ضد أي مجموعة اجتماعية، ولا سيما ضد الأقليات العرقية والدينية في جميع أنظمة التعليم (انظر آرفيزايس وغويدير، 2020؛ سابك-إلريس، 2020) وأعضاء مجتمع المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين (LGBTQIA+)؛[4] وتتعلق بالحاجة الملحة إلى جعل المدارس وأنظمة التعليم بأكملها مكانًا آمنًا للجميع

[4] مجتمع المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين (LGBTQIA+) هو اختصار يمثل الأشخاص الذين ليسوا من جنسين مختلفين أو بشكل عام أولئك الذين لا يتوافقون مع الهوية الجنسية المنسوبة إليهم عند الولادة. على التوالي، ترمز الحروف إلى Lesbian، Gay، Bisexual،

(فيرارا وآخرون، 2019)؛ ومن بين قضايا السياسات الأخرى هو التغلب على أوجه عدم المساواة المتعددة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في التعليم. وبشكل عام كما هو موضح في الإطار (1) أدناه، فإن كل هذه الأبعاد المتعددة لمفهوم تحويل التعليم لها تأثير عملي على نهج تخطيط التعليم القائم على حقوق الإنسان.

الإطار 1: الحق في تحويل التعليم في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي

تعتمد فكرة تحويل التعليم العام في سياق أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (LAC) بشكل أساسي على إرث باولو فريري وحركة التعليم الشعبية. وشدد فريري على الحاجة إلى التعليم لتكوين أفراد واعين وناقدين قادرين على تعزيز التحول الاجتماعي والجماعي نحو العدالة الاجتماعية. وبالإضافة إلى ذلك، كانت المنطقة تتعلم من الحركات الاجتماعية والسكان الأصليين حيث تسلط الضوء على أن مثل هذا التحول يجب أن يأخذ في الاعتبار العدالة البيئية والعيش الكريم.

ومثل هذا الإرث لا يبقى ذا صلة من الناحية المفاهيمية فحسب؛ ولكن أيضًا يبقى أداة عملية لقراءة وفهم التحديات التي تواجه ضمان الحق في التعليم في سياق منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي، وهو سياق يتسم بعمق بالظلم وعدم المساواة والعنصرية والتمييز. وتوجه هذه المبادئ للعمل السياسي حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE) تجاه تحدي تقنيات المعلومات والاتصالات الناشئة، والأخبار المزيفة وخطابات الكراهية، وتعقيد علاقات السلطة المعنية، وجميع المحاولات الهادفة للربح في التعليم، والمخاوف بشأن تغير المناخ وعدم المساواة بين النوع الاجتماعي.

ويرتبط أفق تحويل التعليم أيضًا بمفهوم الشمولية والحاجة إلى تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة للجميع (SDG4). ووفقًا لتقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع 2020 (GMR)[5] الإقليمي في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي، فمن المرجح أن مجموع الطلاب الذين يكملون المرحلة الثانوية من خمس السكان الأغنى في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي يساوي في المتوسط خمسة أضعاف الطلاب الذين يكملون المرحلة الثانوية من أولئك الذين ينتمون إلى نسبة الـ 20٪ الأفقر من السكان، مما يكشف عن الحاجة الملحة إلى ضمان جعل التعليم العام مجانيا للجميع. وإن معدل الالتحاق بالمدارس بين المراهقين المنحدرين من أصل أفريقي الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و17 عامًا أقل من معدل حضور المجموعات غير المنحدرة من أصل أفريقي في 7 من 11 دولة تتوفر فيها البيانات - وفي هذه المرحلة، يعد نقص البيانات عنصرًا آخر جدير بالاهتمام. ففي 7 دول يتوفر فيها بيانات، أبلغ طلاب مجتمع المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين (LGBTQIA +) عن تعرضهم للعداء والتمييز في المدرسة. وتوفر 16٪ فقط من الدول تعليمًا شاملاً للأشخاص ذوي الإعاقة. ولا تزال معظم البلدان تنفذ سياسات تميل إلى فصل الطلاب ذوي الإعاقة وبالتالي لا تستجيب بشكل كافٍ للتعليم من منظور قائم على حقوق الإنسان. وعلاوة على ذلك، تظهر دراسات متعددة أن صعود اتجاهات الخصخصة يقوض النظم التعليمية العامة ويعمق الفصل وعدم المساواة.[6]

وسلطت الجائحة بدورها الضوء على الفجوات الرقمية في المنطقة. ووفقًا اللجنة الاقتصادية لأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (ECLAC)، فإنه في عام 2020 لم يكن لدى 46٪ من الفتيات والفتيان الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و12 عامًا في المنطقة إمكانية الوصول إلى الإنترنت. وكان السيناريو أكثر دراماتيكية بالنسبة للأسر ذات الدخل المتدني في بوليفيا والسلفادور وباراغواي وبيرو، حيث لم يكن لدى أكثر من 90٪ إمكانية الوصول إلى الإنترنت، مما يشير إلى الحاجة الملحة لسياسات إضفاء الطابع الديمقراطي على امكانية الوصول للانترنت، لا سيما في المناطق الريفية والحضرية الهامشية وفي منطقة الأمازون. وتتضمن الحقوق الرقمية بالفعل مفردات جديدة للسياسات التعليمية، والتي تشمل إنشاء منصات عامة ذات امكانية وصول مفتوح وأمن وحماية البيانات فضلاً عن استراتيجيات تربوية جديدة.

وعلاوة على ذلك، من المهم أيضًا الإشارة إلى أن الخطابات التي تختزل التعليم إلى نتائج تعليمية قابلة للقياس هي خطابات لا تزال

Transgender، Queer، Intersex and Asexual. وتشير علامة الجمع إلى الأشخاص الآخرين الذين لا يناسبون أيًا من هذه الفئات. انظر مشاريع لاهاي للسلام. https://thehaguepeace.org/site/lgbtqia-inclusivity-an-introduction

[5] التقرير العالمي لرصد التعليم، 2020 - أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي: الشمول والتعليم: الجميع بلا استثناء، اليونسكو 2020.

[6] انظر See https://redclade.org/artigos/mapeo-sobre-tendencias-de-la-privatizacion-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/;https://redclade.org/noticias/escuelas-privadas-como-impulsoras-de-la-segregacion-social-por-que-hay-que-regularlas/;https://redclade.org/noticias/los-efectos-de-la-creciente-participacion-de-actores-privados-en-la-educacion-inclusiva/ تم استرجاعه بتاريخ 10 سبتمبر (أيلول) 2022.

سائدة في المنطقة. وإن الدعوة إلى تحويل التعليم يعني تحويل النموذج الذي يربط التعليم حصريًا بتنمية رأس المال البشري، وعادةً ما يتم ذلك من خلال عمليات التعلم الأساسية جدًا التي يمكن قياسها من خلال الاختبارات الموحدة الدولية.

وأخيرًا، تجدر الإشارة إلى أن الموجات المحافظة والسلطوية تتعايش بين العديد من الحكومات في المنطقة. وإن غياب الحوار والمشاركة يثير القلق في بلدان مثل البرازيل ونيكاراغوا. وبهذا المعنى، فإن الدعوة إلى تحويل التعليم هي أيضًا دعوة لتعزيز الديمقراطية حيث تعمل المشاركة الهادفة للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمعات ومنظمات المجتمع المدني في سياسات التعليم على تحسين إدارة أنظمة التعليم.

المؤلفون: جيوفانا مودي ولورا جيانتشيني (حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE)).

وعلى الرغم من ديناميكياتها الداخلية الخاصة بالسياق، فإنه يمكن ملاحظة تحديات مماثلة في أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك دول مجموعة السبع. وتوضح حالة الولايات المتحدة الأمريكية المدرجة في الإطار 2، أفضل احتياجات جميع أنظمة التعليم اللازمة لتبني نهج تحويلي لجعل المدارس مكانًا آمنًا للجميع وحماية حق الأطفال والشباب والكبار في التعليم بشكل فعال.

الإطار 2: تحديات تأمين تحويل لأنظمة التعليم: أمثلة من الولايات المتحدة الأمريكية

لا يزال هناك العديد من التحديات التي يواجهها نظام التعليم العام في الولايات المتحدة لإحداث تغيير إيجابي في نظامه التعليمي وحماية حق كل فرد في التعليم. فعلى سبيل المثال، وكما هو موضح في مؤشر الحق في التعليم لعام 2022 في الولايات المتحدة (الحملة العالمية للتعليم - الولايات المتحدة، 2022)، فبينما التعليم العام الابتدائي والثانوي هو تعليم إلزامي عالمي قانونيًا في الولايات المتحدة، فإن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة - والذي أظهرت البحوث أنها فترة هامة لتنمية الدماغ للأطفال من سن 0-5 سنوات - لا يزال يفتقر إلى التمويل الشامل والتنفيذ الفعال. ولا يزال الافتقار إلى الدعم من الحزبين أحد الأسباب الرئيسية التي تمنع خطة العائلات الأمريكية البالغة 1.8 تريليون دولار من الرئيس بايدن، والتي تقترح إنشاء مرحلة الحضانة عالية الجودة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات. لذلك، من المهم للولايات المتحدة أن تمول وتضع القوانين والسياسات والمناهج لدعم التطوير الشامل للاحتياجات العاطفية والمعرفية والمادية من أجل بناء أساس متين للتعلم والرفاهية مدى الحياة.

ولا يزال العنف المرتبط بالمدرسة وسلامة المدارس مصدر قلق رئيسي آخر على الصعيد الوطني، حيث أدى إطلاق النار الأخير في المدرسة إلى مقتل 19 طالبًا واثنين من المعلمين في مدينة أوفالدي، بولاية تكساس. وفي الواقع، فإنه وفقًا لأسبوع التعليم (2022)، كان هناك 121 حادث إطلاق نار في المدارس منذ عام 2018، وهذا العدد من الحوادث هو أكثر من أي بلد آخر في العالم. ومع الانقسامات السياسية حول أفضل السبل للتعامل مع هذه المشكلة من خلال الهيئة التشريعية، تظل السلامة المدرسية مصدر خوف دائم للطلاب والأسر في جميع أنحاء البلاد. وإن العنف المرتبط بالمدرسة والسلامة المدرسية لهما آثار على حضور الطلاب وتعلمهم، حيث إن ذلك مرتبط بنتائج تعلم الطلاب. وبالإضافة إلى ذلك، تُظهر دراسة حديثة أجراها ألكساندر (2021) أن الطلاب الذين تعرضوا للعنف المدرسي أو إطلاق النار في المدارس غالبًا ما لا يكون لديهم أنظمة دعم في مدارسهم مثل مستشارو الصدمات ومستشارو التوجيه وخطط الأزمات. وفي الواقع، تُظهر الدراسة أن 16.9٪ فقط من المستجيبين أشاروا إلى أن مدارسهم لديها خطط معالجة الصدمة أو الأزمة من أجل معالجة القضايا المتعلقة بإطلاق النار في المدارس.

المؤلف: ستيفاني بينيا، الحملة العالمية للتعليم - الولايات المتحدة

3. التعلم الرقمي والتحويل

إدراكًا للأبعاد المتعددة لمفهوم تحويل التعليم والطرق المتباينة التي يمكن أن يؤثر بها هذا المفهوم على سياسة التعليم، يولي هذا القسم اهتمامًا خاصًا لتحليل التحديات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في التعليم والحاجة إلى التغلب على الفجوة الرقمية داخل البلدان والمناطق وعبرها لإحراز تقدم نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. ويتأثر هذا الاختيار جزئيًا بخطة تحويل التعليم التحويلي (الأمم المتحدة، 2022).[7]

تحديد سياق استخدام التكنولوجيا في التعليم والفجوة الرقمية

تم استخدام تكنولوجيا التعليم بشكل متزايد خلال العقود السبعة الماضية لتوسيع نطاق الوصول إلى التعليم في العديد من مناطق العالم ولا سيما في الجامعات (واترز، 2022) وتوصيله للطلاب الذين يعيشون في المناطق النائية أو في حالات الطوارئ التي تفتقر إلى المرافق المدرسية والمعلمين المؤهلين (كانت، 2020). ومع تفشي جائحة كوفيد-19 وما استتبع ذلك من إغلاق للمدارس في معظم دول العالم، فقد أصبح استخدام التكنولوجيا لتقديم الدروس جزءًا من الحياة اليومية لمعظم المتعلمين. وقد ساعد استخدامها في التخفيف من تأثير إغلاق المدارس وإعطاء استمرارية لأنشطة التعلم (الأمم المتحدة، 2022). ولكن، لا تتمتع جميع البلدان ولا جميع المتعلمين بنفس القدرة على الانخراط بنجاح في عملية التعلم عبر الإنترنت، ومن هذا المنطلق كشفت الجائحة عن أوجه عدم مساواة عميقة الجذور في أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم (مورات وبوناسيني، 2020؛ آزوبويك، أديغبوى وقوادري، 2021؛ بولي باري، 2022). ويمكن إدراك هذه التفاوتات، التي غالبًا ما يتم تأطيرها حول مفهوم "الفجوة الرقمية" داخل البلدان وعبرها. ويشتمل مصطلح الفجوة الرقمية على عدة أبعاد مترابطة لمسألة عدم المساواة: الوصول إلى الأجهزة الخاصة بالتكنولوجيا الرقمية والإنترنت، والمهارات الرقمية، ومهارات المعلم، ودعم الوالدين لاستخدام التكنولوجيا، وتكييف بيئة التعلم وإدارتها (كولمان، 2021؛ زيلزني-غرين وميتكالف، 2022)[8]

إن الأبعاد المتعددة للفجوة الرقمية مترابطة ويمكن تقديرها في جميع الأبعاد الأربعة للحق في التعليم: وهي التوافر، وإمكانية الوصول، والمقبولية، والقدرة على التكيف. وللبدء بالبعد الأول وهو *التوافر*، فقد كشف إغلاق المدارس عن مزيد من أوجه عدم المساواة المرتبطة بنقص البنية التحتية الرقمية للتعلم المستدام والمنصف والشامل عبر الإنترنت. ويشمل هذا البعد نقص الكهرباء والأجهزة الإلكترونية وأجهزة الاتصال بالإنترنت والمعلمين المؤهلين لتقديم دروس عبر الإنترنت ومتابعة عمل الطلاب (انظر شبكة السياسات والتعاون الدولي في مجال التعليم والتدريب (NORRAG)،2022؛ وزيلزني-غرين وميتكالف2022). كما أن بعد *إمكانية الوصول* إلى هذه الموارد معرضة للخطر، وبالتالي، فإن أولئك الذين تم استبعادهم تاريخياً من التعليم قد تعرضوا لمزيد من الخطر لفرص التعلم الخاصة بهم. وغالبًا ما يتم استبعاد الفتيات والنساء من استخدام التكنولوجيا المحدودة المتاحة في الأسر التي تعيش في مجتمعات متدنية الدخل وذات سلطة أبوية (انظر كارياليس، 2020؛ ساهلبيرغ، 2021)، وغالبًا ما يتعرضن للإساءة عبر الإنترنت (اليونيسف، 2021). وكما تم تحديد فجوات مماثلة للوصول إلى الطلاب ذوي الإعاقة (الاتحاد الدولي للإعاقة والتنمية، 2020؛ منظمة الإنسانية والإدماج، 2020؛ سيجنال، 2022) ومجموعات الأقليات العرقية (بريهن، 2022) والأشخاص الذين يعيشون في حالات الطوارئ، ولا سيما أولئك الذين يتنقلون أو المتضررين من النزاعات وحالات الطوارئ المتعلقة بتغير المناخ (انظر شوهيل، 2022). كما يناقش كواني (2022)، كما هو موضح بشكل أكبر في الاطار (3) أدناه، فإن كل هذه التفاوتات المتعددة تتقاطع، وبالتالي يجب على الحكومات وصانعي السياسات تبني نهج تقاطع للقضاء على الفجوات الرقمية بشكل فعال. وفيما يتعلق ببعد *المقبولية* للتعليم، غالبًا ما يفشل التعلم عبر الإنترنت في تلبية الحد الأدنى من معايير الجودة المرتبط، على سبيل المثال، بنقص المعلمين المؤهلين وتدريب المعلمين وأولياء الأمور والطلاب (زيليزني-جرين وميتكالف، 2022). وكما يناقش أناند (2022)، فإن المهارات المختلفة التي يتعين على الأفراد التحكم فيها وتكييفها مع العالم الرقمي تؤثر على جودة التعليم وشموليته. ويميل المعلمون ذوو المهارات الرقمية المحدودة إلى التركيز بشكل أكبر على استخدام التكنولوجيا بدلاً من تنفيذ استراتيجيات تربوية لتلبية احتياجات وقدرات الطلاب. وعلى الرغم من أنه من المفترض أن تدعم شركات تكنولوجيا التعليم المدارس للتغلب على "الفراغ التربوي"، إلا أن هناك القليل من الأدلة على أن هذه الشركات تقدم حلولا للأطفال الذين يصعب الوصول إليهم (أناند، 2022). وأخيرًا، فإنه فيما يتعلق ببعد *قدرة التعليم على التكيف*، نادرًا ما يتم تكييف التدريس عبر الإنترنت مع الاحتياجات المحددة للأطفال ذوي الإعاقة، وبالتالي يمكن للأطفال الصم أو ضعاف السمع أن يواجهوا صعوبة في الوصول إلى نفس المحتوى التعليمي سواء عن طريق

---

[7] حددت قمة تحويل التعليم أربعة مجالات رئيسية تحتاج إلى لإجراء تغييرات فيها من أجل إحداث تحول إيجابي في أنظمة التعليم في العالم: الاستبعاد التعليمي؛ السلامة والصحة (خاصة الصحة العقلية)؛ مهنة التدريس والمناهج وطرق التدريس. والتحول الرقمي من أجل التعلم العادل والمنصف. الأمم المتحدة (2022). قمة تحويل التعليم 2022 - المفهوم ومخطط البرنامج.

[8] يشمل مصطلح الفجوة الرقمية أيضًا أسئلة حول توزيع السلطة بين البلدان والمناطق. في حين أن الافتقار إلى الأجهزة والمهارات التكنولوجية لاستخدام التكنولوجيا يهيمن على المناقشات السياسية في بلدان الجنوب العالمي، فإن تطوير التكنولوجيا وتسويقها، فضلاً عن استمرار الممارسات الاستعمارية لجعل الاقتصادات منخفضة الدخل تعتمد على التكنولوجيا المطورة في الاقتصادات الغنية، تسود في المناقشات السياسية في دول الشمال.

دروس الكمبيوتر عبر الإنترنت أو الراديو (مجموعة أصحاب المصلحة الأكاديمية التعليمية (EASG)؛ سينغال، 2022). ويمكن أيضًا استبعاد الأطفال من مجموعات الأقليات العرقية الذين لا يتواصلون باللغة الرسمية للبلد من مزايا التدريس عبر الإنترنت أو البرامج التعليمية التلفزيونية/الإذاعية (انظر بريهن، 2022).

الاطار 3: الأبعاد المتعددة للفجوة الرقمية: أمثلة من منطقة آسيا والمحيط الهادئ

من الواضح أن السياقات سريعة التغير في عالم اليوم لها آثار بالغة الأهمية على أنظمة التعليم. وبينما تم إحراز بعض التقدم في جعل التعليم أكثر سهولة خلال العقود الماضية، إلا أن المشكلات المستمرة في إمكانية الوصول للتعليم والإنصاف والشمول والجودة والتمويل لا تزال قائمة وتوجد فوارق كبيرة في هذا الصدد. حيث في آسيا، استمرت معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب والكبار في الارتفاع، ومع ذلك لا يزال 27 مليون شاب يعتبروا أميين، ويعيش 95٪ منهم في جنوب آسيا (اليونسكو واليونيسيف (المكتب الإقليمي لليونيسف لشرق آسيا والمحيط الهادئ)، 2021). وتستضيف المنطقة أيضًا حوالي نصف عدد الأطفال والشباب الذين هم خارج المدرسة في العالم في سن التعليم الابتدائي والثانوي والذين يقدر عددهم بـ(124 مليون).

وتؤثر العوامل المتداخلة، مثل الحالة الاجتماعية والاقتصادية والهوية والنوع الاجتماعي والإعاقة والموقع ووضع المهاجرين والدين والعرق والطائفة واللغة على وصول الفرد إلى التعليم. وتواجه الفتيات والنساء والمتعلمين من الأسر ذات الدخل المتدني والأشخاص ذوي الإعاقة والمتعلمين من المناطق الريفية والنائية والداليت والمتعلمين البالغين والمهاجرين واللاجئين والمتعلمين من مجتمع المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين (LGBTQIA+)، والأقليات الدينية والعرقية واللغوية التهميش العام والتمييز، كحواجز هيكلية وبيئية أمام جودة التعليم وفرص التعلم مدى الحياة.

وفي ذروة الجائحة، أغلقت 3.1 مليون مدرسة في منطقة آسيا والمحيط الهادئ. وفي حين انخفض إغلاق المدارس في دول شرق وجنوب شرق آسيا من مايو (أيار) إلى يونيو(حزيران) 2020، وبقيت جميع المدارس مغلقة تمامًا في جنوب وغرب آسيا حتى نهاية يونيو (حزيران) 2020. ووفقًا لليونسكو (2020)، كان تعليم أكثر من 1.6 مليار طالب في جميع أنحاء العالم قد تعطل. وبحلول أبريل (نيسان) 2020 لم يتمكن 850 مليون طالب في المنطقة من الالتحاق بالمدارس (اليونسكو ومعهد اليونسكو للإحصاء، 2021). وأدى الإغلاق المطول للمدارس ومراكز التعلم إلى حلول التعلم عبر الإنترنت والتعلم عن بعد. ولكن، أدى اتساع الفجوة الرقمية إلى تفاقم عدم المساواة في التعليم. وإن الافتقار إلى التقنيات المطلوبة والفجوات في مهارات محو الأمية الرقمية وغياب البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وبيئات التعلم غير المواتية أدت إلى وضع الفئات الأكثر تهميشًا وضعفًا في وضع غير مؤاتٍ بشكل أكبر.

وفي منطقة آسيا والمحيط الهادئ، كان ما يقرب من 40٪ من السكان غير متصلين رقميا وذلك في عام 2021. ووفقًا للاتحاد الدولي للاتصالات (ITU)، فإن معظم هؤلاء هم من الفتيات والنساء وكبار السن ويقعون في المجتمعات الريفية والنائية. وفي فيتنام، لم يتمكن المتعلمون من ذوي الإعاقة، ولا سيما المتعلمون الصم، من مواصلة تعليمهم في مراكز التعلم غير الرسمية والتي اضطرت إلى الإغلاق لبعض الوقت بسبب نقص الأجهزة واتصالات الإنترنت المستقرة (VAEFA، 2022). وفي الفلبين، لم يتم تعظيم المكاسب المتواضعة في الميزانية لدعم المتعلمين ذوي الإعاقة والأطفال العاملين بسبب الفشل في التكيف بالنظر إلى الحقائق الجديدة التي أحدثتها الجائحة. ومع زيادة استخدام منصات التعلم الرقمية عبر الإنترنت والتقنيات كأدوات لاستمرارية التعلم، تستمر شركات تكنولوجيا التعليم (EdTech) في الانتشار. وقد قامت هذه الشركات بتسويق منتجاتها بقوة ووسعت من مشاركتها وتأثيرها في توفير التعليم وحتى في صنع القرار، مما سيزيد من دفع تسويق التعليم وتفاقم عدم المساواة (الدولية للتربية،2020).

حاليا، لا يعزز محتوى المناهج وطرق التدريس والمواد التعليمية التنوع والمساواة والشمول والمساواة بين النوع الاجتماعي كما ينبغي. وبصرف النظر عن التركيز بشكل كبير على المهارات الأكاديمية، فإن المناهج ليست ذات صلة كافية بثقافة المتعلمين واحتياجات التعلم المتنوعة. وفي سريلانكا، يتعرض نظام التعليم لانتقادات شديدة بسبب المناهج التي تركز على الامتحان والتي تفشل في تعزيز قيم المواطنة العالمية (مركز التوثيق التربوي،2022). وتتجاهل المناهج أيضًا القضايا المتعلقة بالنوع الاجتماعي التي لا تزال موجودة في البلاد وتهمل اتخاذ تدابير لمعالجة عدم المساواة بين النوع الاجتماعي من خلال التعليم.

والمتعلمين ليسوا وحدهم المتضررين من جائحة كوفيد-19. حيث وفقًا لليونسكو (2020)، فقد تأثر 43 مليون معلم في منطقة آسيا والمحيط الهادئ بسبب إغلاق المدارس. وفي منغوليا، وهي مثل العديد من البلدان الأخرى في المنطقة، واصل المعلمون والتربويون التدريس أثناء الجائحة "دون أي شكل من أشكال الدعم والمساعدة" (تحالف الجميع من أجل التعليم في منغوليا، 2021). وافتقر الكثير منهم إلى للهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر والاتصال المستقر بالانترنت،.والافتقار للتدريب على الاستخدام الفعال للتعلم عن بعد

والأجهزة الرقمية المطلوبة والبنية التحتية غير المتوفرة مما أدى إلى تحديات متعددة في التدريس والتعلم أثناء الجائحة.

المؤلفان: رافييلا لاي سانتياغو، ورينيه رايا، من رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار (ASPBAE)، استنادًا إلى تقارير المجتمع المدني التي تسلط الضوء على الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة التي صاغها أعضاء تحالف رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار.

ويمكن زيادة توضيح الأبعاد المتعددة للفجوة الرقمية في حالات منطقة الشرق الأوسط وحالة زامبيا في الإطارين 4 و5.

الإطار 4: الفجوة الرقمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

يعتبر الافتقار إلى الوصول إلى الأجهزة التكنولوجية وأجهزة الاتصال بالإنترنت من التحديات الهامة لتأمين التعلم عبر الإنترنت في العديد من بلدان المنطقة العربية. وبعد إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19 في عام 2020، على سبيل المثال، تشير التقديرات إلى أنه لم يتم الوصول إلى أكثر من 37 مليون طالب من خلال أي مبادرة للتعلم عن بعد، وبالتالي لم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم.

وعلى الرغم من مواجهة الجائحة، فقد اعتمدت معظم الحكومات في المنطقة سياسة التعلم عن بعد، إلا أن العديد من الطلاب ولا سيما الفتيات والطلاب ذوي الإعاقة وأولئك الذين يعيشون في المناطق الريفية وينتمون إلى أسر متدنية الدخل، يفتقرون إلى الوصول إلى الأجهزة الإلكترونية والإنترنت. وفي الواقع لا يزال الاتصال للمشاركة الفعالة في التعلم عن بعد (الصندوق الأوروبي للتنمية المستدامة، (EFSD)، 2022) وتطوير البنية التحتية الرقمية في المنطقة متخلفًا عن بقية العالم، مما يعيق تحولها الرقمي (فارلي ولوتجندورف، 2021).

وقد نفذت وزارات التعليم في جميع أنحاء المنطقة، بدعم من أصحاب المصلحة في مجال التعليم، عدة استراتيجيات لسد الفجوة الرقمية بين الطلاب والمعلمين. وتهدف هذه المبادرات إلى تمكين جميع الطلاب وخاصة الأكثر ضعفًا من المشاركة في أنشطة التعلم عن بعد، لا سيما عندما تكون الأجهزة والاتصالات محدودة (اليونسكو، 2021). فعلى سبيل المثال، قام الأردن والمغرب بتزويد المعلمين بالتدريب اللازم وبناء منصات إلكترونية؛ وإنشاء موارد رقمية؛ وتوفير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمدارس والجامعات وتزويد المدارس والجامعات بأجهزة تكنولوجيا المعلومات مثل الأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر الشخصية ودمج التكنولوجيا الناشئة في التدريس والتعلم (ليو وآخرون، 2021).

ومن المتوقع أن يبلغ عدد المستخدمين للأجهزة الرقمية المحتملين في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA region[9]) حوالي 160 مليون مستخدم بحلول عام 2025. ولكن، نظرًا لأن الوصول إلى الإنترنت لا يزال غير متساوٍ إلى حد كبير وأن الفجوة الرقمية بين النوع الاجتماعي في الدول العربية هي الأكبر مقارنة بمناطق العالم الأخرى، حيث تقل احتمالية استخدام النساء للإنترنت بنسبة 12٪ عن الرجال، وهذا يتطلب تدخلات جادة وحقيقية من جميع الأطراف المعنية لتأمين الحق في التعليم (فارلي ولوتجندورف، 2021).

ومن بين أمور أخرى، فيما يلي التدخلات الممكنة لمعالجة الفجوة الرقمية في المنطقة: تعميم المهارات الرقمية للوصول إلى الطلاب والمعلمين في جميع المدارس العامة، وتقديم الدعم لتطوير المهارات الرقمية في المناطق متدنية الدخل، وإنشاء شراكات لتزويد المرافق العامة بإمكانية الوصول السريع إلى الإنترنت.

المؤلفان: رند وحش ورفعت صباح، الحملة العربية للتعليم للجميع (ACEA)

9 تتكون دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA) من الجزائر والبحرين ومصر وإيران والعراق وإسرائيل والأردن والكويت ولبنان وليبيا والمغرب وعمان وقطر والمملكة العربية السعودية وسوريا وتونس والإمارات العربية المتحدة واليمن.

الإطار 5: تسخير تكنولوجيا التعليم: حالة زامبيا

كانت تأثيرات جائحة كوفيد-19 في زامبيا شديدة بشكل خاص على الفئات الأكثر ضعفا، مثل ذوي الإعاقة. ويرجع ذلك إلى تعرض وصولهم إلى أماكن التعليم للخطر تمامًا بسبب إغلاق المدرسة لفترة طويلة (ملخص سياسات الرؤية العالمية، 2020). وفي جهود مواجهة الجائحة للحد من آثارها، حاولت حكومة زامبيا التخفيف من أزمة إغلاق المدارس من خلال تقديم عدة أساليب بديلة لتوفير التعليم (AMEP) والتي تضمنت التعلم عن بعد والتعليم الثانوي والتدريب على المهارات وجعلها تعليمية. وتوفير خدمة البث التعليمي (EBS) في الإذاعة والتلفزيون.

إن حملة التعليم للجميع ورؤيتها لعام 2030 والأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التنمية المستدامة تؤكد على سياسات الشمول في زامبيا التي تهدف إلى زيادة الوصول والمشاركة والإنجاز لجميع المتعلمين، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة.

وعلى الرغم من اعتماد هذه الأطر وغيرها من أطر السياسات التقدمية، فإن القضايا المدرجة أدناه كانت العوامل الرئيسية التي أثرت على نجاح استراتيجيات التعلم الإلكتروني المعتمدة:

- لم يتم تكييف المحتويات لتعزيز إمكانية وصول الأطفال ذوي الإعاقة؛
- عدم وجود بنية تحتية رقمية وإطار سياسات شامل؛
- نقص أو محدودية الاتصال بالإنترنت في مرافق التعليم الأساسي (الريفية مقابل الحضرية)؛ و
- نقص أو محدودية المعرفة والمهارات لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور ومحدودية توافر المحتوى الرقمي.

تدخل التحالف الوطني للتعليم في زامبيا (ZANEC) ونتائجه

من خلال مشروع استخدام التكنولوجيا في مجال التعليم التابع للحملة العالمية للتعليم الممول من الوكالة الألمانية للتعاون الدولي (GIZ)، فقد أجرى التحالف الوطني للتعليم في زامبيا دراسة بعنوان "حالة تكنولوجيا التعليم ومستويات محو الأمية الرقمية بين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في زامبيا". وقد نفذت الدراسة تقييم وتوثيق لحالة تكنولوجيا التعليم ومحو الأمية الرقمية بين المعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين في زامبيا.

وفحصت الدراسة أساليب بديلة لتوفير التعليم (AMEP) التي استخدمها مقدمو التعليم خلال جائحة كوفيد-19 وحددت تدابير التخفيف المعقولة لضمان وصول المتعلمين جميعًا إلى التعلم دون ترك أي شخص متخلفا عن الركب. وشملت هذه:

- الحاجة إلى إجراء تقييم مناسب لمستوى مهارات محو الأمية الرقمية للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور قبل صياغة سياسات واستراتيجيات التخفيف؛
- تطوير تقنيات التعلم المختلط التي تزيد من مزايا كل من أساليب التعلم وجهًا لوجه والتي تعتمد على التكنولوجيا لتحسين نتائج التعلم الشاملة واعتماد إرشادات واضحة تساعد على التبني التدريجي للتعلم الرقمي، لا سيما في المناطق التي لا يتمتع فيها المتعلمون بإمكانية وصول محدودة؛
- الارتقاء بمستوى الترخيص الإذاعي المجتمعي الخاص بخدمات البث التعليمي (EBS) إلى الوضع الوطني، فضلاً عن البنية التحتية الحالية والمعدات من خلال إشراك الشركاء والقطاع الخاص لتوسيع التغطية والتوعية - نظرًا لأن الراديو هو أكثر طريقة ممكنة لنشر التعلم عن بعد في زامبيا؛
- تطوير المحتوى المناسب للبث التلفزيوني لإدراجه في نظام البث الوطني. ويعتبر الاعتماد على أجهزة فك التشفير التي يوفرها القطاع الخاص عائق وآلية استبعاد للمحتاجين والمحرومين؛
- تطوير محتوى تعليمي رقمي شامل يتماشى مع المناهج الدراسية الوطنية بالتعاون مع أصحاب المصلحة في مجال التعليم. ويجب أن يكون المحتوى في متناول الأطفال ذوي الإعاقة، على سبيل المثال من خلال دمج لغة الإشارة والتسجيلات الصوتية والخطوط الكبيرة وطريقة برايل؛ و
- تحسين منصات التعلم والواجهات لاستخدام الهاتف المحمول نظرًا لأن الهواتف المحمولة هي الأجهزة الأكثر استخدامًا من قبل المعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين للوصول إلى الإنترنت.

نتيجة لتدخلات التحالف الوطني للتعليم في زامبيا، اصبحت هناك مشاركات مستمرة مع أعضاء البرلمان والجهات المنظمة لإتاحة

التعلم عن بعد لجميع المتعلمين. وأصبح الحوار مع مقدمي الخدمات حول كيفية جعل التعلم الرقمي متاحًا من خلال خفض التكاليف أو التقييم الصفري مستمرا. ودخلت الحكومة والمجتمع المدني والمدارس وأولياء الأمور والشركاء في شراكة لوضع هياكل فعالة للتخفيف من آثار جائحة كوفيد-19 على قطاع التعليم وذلك من خلال ضمان عدم تخلف أحد عن الركب بسبب انتشار كوفيد-19 بتأثيراته الواسعة. ومع الأخذ في الاعتبار مختلف الاهتمامات التي أثيرت قبل وبعد قمة تحويل التعليم (TES)، هناك حاجة في زامبيا لزيادة ميزانيتها التعليمية بما يتماشى مع أفضل الممارسات الإقليمية والدولية، وزيادة مشاركتها مع أصحاب المصلحة في قطاع التعليم، وصياغة وتنفيذ سياسة تقنية تعليم فعالة وشاملة، وزيادة توزيع الأدوات التكنولوجية وتعزيز البنية التحتية للإنترنت وتمكين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأدوات ذات الصلة.

المصدر: تم تقديم نتائج البحث المدرجة في هذا الإطار من قبل إفي موتوال، من التحالف الوطني للتعليم في زامبيا (ZANEC) في ندوة تسخير تكنولوجيا التعليم البحثي في جوهانسبرج في 27 سبتمبر (أيلول) 2022. انظر الحملة العالمية للتعليم (2022). *تقرير ندوة البحث: تسخير تكنولوجيا التعليم لمواجهة كوفيد-19في 7 دول أفريقية*. تقرير بقلم تنديش تلو وكوسيلوا مكساتول. جوهانسبرج.

وعلى الرغم من أن الأبعاد المتعددة للفجوة الرقمية هي أكثر انتشارًا في بلدان الجنوب، كما هو موضح في حالة زامبيا أعلاه، فمن المهم أيضًا الاعتراف بهذه الأبعاد ومعالجتها في بلدان الشمال. وتكشف الأدلة الحديثة للمملكة المتحدة، على سبيل المثال، أن الأطفال والشباب من العائلات السوداء والآسيوية لم يكافحوا فقط للوصول إلى الأجهزة التكنولوجية ولكن أيضًا للوصول إلى اتصال موثوق بالإنترنت لحضور التدريس عبر الإنترنت أثناء إغلاق المدارس بسبب كوفيد-19 (كولمان، 2021). وكما هو موضح في الإطار 7، تم تحديد مشاكل مماثلة في حالة جورجيا.

الإطار 7: الفجوة الرقمية في جورجيا

أدت جائحة كوفيد -19 إلى تفاقم الفجوة الرقمية في جورجيا. في حين يعتبر انتشار تكنولوجيا المعلومات جيدًا في الدولة (البنك الدولي، 2022)، في مارس (آذار)2020، ولم يكن لدى 12٪ من الطلاب (63،272 طالبًا) إمكانية الوصول إلى الإنترنت، و14٪ لم يكن لديهم جهاز كمبيوتر في المنزل (وزارة التعليم والعلوم، 2020). وبشكل عام، كان 88٪ من الطلاب لديهم إمكانية الوصول إلى الإنترنت الثابت و53٪ على الإنترنت عبر الهاتف المحمول (وزارة التعليم والعلوم والثقافة والرياضة في جورجيا، 2020). واختلف الوصول إلى الإنترنت اعتمادًا على مكان الإقامة والوضع الاجتماعي والاقتصادي: في حين أن 94٪ من الطلاب الذين يعيشون في المدينة يمكنهم استخدام الإنترنت، فإن هذا الرقم وصل فقط إلى 75٪ في المناطق الريفية. وعند النظر إلى البيانات التي تأخذ في الاعتبار الوضع الاجتماعي والاقتصادي والانتماء العرقي للطلاب، وجد أن 48٪ من الطلاب من الأسر ذات الدخل المتدني لا يمكنهم الوصول إلى الإنترنت (ميزونويا، وميشرا، 2020). وهذه النسبة بلغت 35٪ للطلاب من أصل أذربيجاني (اليونيسف، 2020).

المؤلفون: جورج شانتوريا وميري كاداغيدزه، تحالف التعليم في جورجيا

وبشكل عام، ومن خلال تجاهل استبعاد العائلات ذات الدخل المتدني والأقليات العرقية في الاقتصادات ذات الدخل المتوسط والمرتفع، لا يقوم المجتمع الدولي فقط بإدامة فكرة البلدان النامية "المطلوبة بشدة" ولكن أيضًا ترك الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الملايين من الأطفال والشباب الذين يعيشون في تلك السياقات دون رعاية.

4. التعليم في حالات الطوارئ والأزمات[10]

أصبحت حالات الطوارئ المتعلقة بالصراع والكوارث وتغير المناخ جزءًا من الحياة اليومية لملايين الطلاب في كل من بلدان جنوب وشمال الكرة الأرضية على الرغم من توقيع 115 دولة على إعلانات مدارس آمنة لحماية المدارس أثناء هجوم عسكري. وفي العديد من البلدان، كما هو في بنغلاديش والصومال كمثالين جديرين بالذكر فقط، ويتفاعل الصراع وحالات الطوارئ المتعلقة بالمناخ باستمرار مما يعطل الحق في التعليم للسكان المحليين والنازحين وأولئك الذين يلتمسون اللجوء (انظر أوبيرج، هودجز وماستن 2021؛ شوهيل 2022). وعلى الرغم من ارتباطه بالأزمات، فإن تعطيل التعليم في هذين البلدين يستجيب لديناميكيات مختلفة. وأثناء وجود الأزمات في بنغلاديش، يرتبط هذا إلى حد كبير بالحواجز المالية التي تحول دون قيام اللاجئين الروهينجا بتحمل الرسوم المدرسية، فضلاً عن الحواجز القانونية واللغوية التي تحول دون الوصول إلى التعليم (محمود ونالیفا، 2020)، وكذلك الجوع والمجاعة في الصومال فضلاً عن التجنيد القسري للأطفال والشباب من قبل القوات المسلحة غير الشرعية وفي كثير من الحالات تطرفهم، كل هذا كان السبب وراء التسرب الكبير للطلاب من المدرسة (انظر بيردي ولهمان وطومسون، 2019).

وعلى الرغم من أن النزاع والعنف وتغير المناخ يؤثران على الحق في التعليم لجميع المتعلمين بل ولأسر ومجتمعات بأكملها، فإن الأدلة الخاصة بأفغانستان وميانمار وباكستان (انظر الإطار 8) تشير إلى أن النساء والفتيات والطلاب ذوي الإعاقة ومن فئة اللاجئين غالبا ما يكونوا من بين الأكثر تضررا.

الإطار 8: الفئات المهمشة والمحرومة تتأثر بشكل غير متناسب في حالات الطوارئ والأزمات: أمثلة من منطقة آسيا والمحيط الهادئ

يعتبر تغير المناخ تهديدًا وجوديًا للناس ولكوكب الأرض. وتعد منطقة آسيا والمحيط الهادئ أكثر عرضة لتغير المناخ من بقية العالم، وتواجه المنطقة بالفعل آثار ذلك التغير، مثل ارتفاع درجات الحرارة وارتفاع مستويات سطح البحر وتفاقم كوارث الفيضانات والجفاف وتراجع التنوع البيولوجي (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2019؛ فيتزيك وماكجين، 2020). وهناك مخاطر على توفر المياه والغذاء والطاقة والأمن الاقتصادي قد تؤدي إلى تفاقم عدم الاستقرار والصراعات في البلدان الهشة (رسالة اليونسكو، 2018). وستعاني الفئات المهمشة والمحرومة بشكل غير متناسب من آثار تزداد سوءًا وسيكون تعليمهم هو الأكثر تضررًا.

باكستان، على سبيل المثال، تنبعث منها أقل من 1٪ من انبعاثات غازات الاحتباس الحراري في العالم، لكنها تحتل المرتبة الثامنة في قائمة مؤشر مخاطر المناخ العالمي للبلدان الأكثر تضررًا من الظواهر الجوية الشديدة (أكشتاين، كونزل، وشافر،2021، تحالف التعليم للجميع في باكستان(PCT)) ومن المرجح أن يؤثر ذلك على الفتيات والنساء والأطفال والمزارعين والمهاجرين والنازحين (IDPs) وسكان المناطق الساحلية أكثر من المجموعات الأخرى (الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر، 2021؛ تحالف التعليم للجميع في باكستان، 2022). ولسوء الحظ، هناك نقص في المبادرات الحكومية لمعالجة التدهور البيئي. ويوصى بشدة بالاستفادة من التعليم من خلال تحسين المناهج الدراسية "لتشمل تدخلات لبناء الوعي حول تغير المناخ وتقديم حلول ذكية مناخية مفيدة في نفس الوقت لصحة الإنسان والرفاهية البيئية" (تحالف التعليم للجميع في باكستان،2022). ولكن، فإن الحكومات تدرك أن العديد من الأطفال والشباب خارج المدرسة بسبب الآثار المرتبطة بتغير المناخ.

إلى جانب القضايا التي يطرحها تغير المناخ وحالات الطوارئ الأخرى، تواجه بعض البلدان في المنطقة، مثل ميانمار وأفغانستان، حالات صراع. ويعتبر تغير المناخ أحد دوافع الصراع وعائقًا أمام جهود بناء السلام، حيث تظهر الأدبيات الموجودة تقاطعات معقدة بين تغير المناخ والأزمات الأخرى (مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية، 2016؛ ميرسي كور، 2021؛ ووكر، غلاسر، وكامبلي، 2012). وتضغط حالة تغير المناخ على الموارد الطبيعية. وعندما تتأرجح الضغوط الاقتصادية والسياسية، فقد تزداد ديناميكيات الصراع. وتعاني ميانمار حاليًا من حكم عسكري ((TCF)، 2021). ولقد قتلت قوات المجلس العسكري "أكثر من 2000 مدني، واعتقلت أكثر من 14.000، وشردت أكثر من 700.000، ودفعت عدد النازحين إلى أكثر من مليون شخص، وأغرقت البلاد في أزمة اقتصادية وإنسانية ..." (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، 2022 أ). وقصف للمدارس، وقتل للأطفال، واحتجاز الشباب، وتعرض المعلمين للتهديد والاعتقال ((TCF)، 2021). ومن بين 14 مليون طفل وشاب في ميانمار، هناك ما يقدر

[10] يعتمد هذا الجزء على قسم *التعليم في حالات الطوارئ: حالات عدم المساواة القديمة والجديدة التي تضر بالحق في التعليم للمتضررين من حالات الطوارئ* التي صاغها لويس إدواردو بيريز مورسيا وفيرنور مونوز فيلالوبوس للورقة القطاعية لمجموعة أصحاب المصلحة والتعليم الأكاديمي (المنتدى السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة لعام 2022 (HLPF 2022)). ولكن تم تنقيح الحجج الرئيسية وإضافة أدلة وأمثلة جديدة.

بنحو 12 مليون طفل وشاب لم يحصلوا على التعليم.

وهناك أيضًا قضايا متعلقة بالنوع الاجتماعي ناجمة عن تأثيرات تغير المناخ والصراع والأزمات الأخرى. وفي أفغانستان هنالك 3.7 مليون طفل خارج المدرسة أو 42٪ من السكان في سن الدراسة، منهم 60٪ من الأطفال خارج المدرسة (التحالف الوطني للتعليم في افغانستان (ANEC)، 2021). وسيطرت حركة طالبان على البلاد في أغسطس (آب) 2021 ومنذ ذلك الحين فرضت قيودًا على الحريات، مما مثل تراجع عن وعدها السابق وقامت بمنع الفتيات من مواصلة تعليمهن. وستفقد النساء والفتيات الأفغانيات تعلم المهارات الأساسية التي يمكن أن تؤدي إلى فرص العمل والاستقلال الشخصي والمالي (رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار (ASPBAE)، 2022). ويفر البعض إلى بلدان أخرى بحثًا عن الأمان والبعض الآخر لا يزال نازحًا بسبب الحالة السائدة في البلاد. كما واجهت البلاد فيضانات سريعة عنيفة قضت على الأرواح ودمرت المحاصيل والمنازل (ام بي أي، 2022).

لحالات الطوارئ المتعلقة بالمناخ والنزاع مجموعة من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة على التعليم. وبلدان مثل ميانمار وأفغانستان هي من بين البلدان التي لديها أدنى معدلات إتمام المرحلة الثانوية في المنطقة وتظهران أكبر تفاوتات في الوصول إلى التعليم (رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار (ASPBAE)، ب2022). ويمكن للأحداث المتعلقة بتغير المناخ أن تلحق أضرارًا جسيمة بالمدارس ومراكز التعلم والبنى التحتية الأساسية. ويمكن أن تؤدي أيضًا إلى زيادة معدلات التسرب والتغيب من المدرسة، وتدهور الصحة العقلية والرفاهية، واضطرابات التعلم. وتؤدي الحروب والنزاعات العنيفة إلى المجاعات وسوء التغذية وتفشي الأمراض والضغط النفسي والصدمات النفسية وشراك الفقر. وتأتي كل من ظاهرة تغير المناخ والنزاعات على حساب الأرواح وسبل العيش والنزوح الجماعي والهجرة.

المؤلفان: رافييلا لاي سانتياغو، ورينيه رايا، من رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار (ASPBAE)، استنادًا إلى تقارير المجتمع المدني التي تسلط الضوء على الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة التي صاغها أعضاء تحالف رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار.

وإلى جانب النزاعات والكوارث وحالات الطوارئ المتعلقة بتغير المناخ، فقد أثرت الجائحة العالمية المستمرة والإغلاق اللاحق للمدارس والجامعات في جميع أنحاء العالم على حق الناس في التعليم (انظر كاراليس، 2020؛ ساهلبيرغ، 2021). وتم تعليق الممارسة اليومية للالتحاق بالمدرسة/الجامعة مؤقتًا لأكثر من مليار متعلم (أونييما وآخرون، 2020)، وبالنسبة للكثيرين، لا تعني إعادة فتح البنية التحتية للتعليم العودة إلى الفصل الدراسي (موسكوفيز وإيفانز، 2022). وكما هو الحال في حالات الطوارئ المتعلقة بالمناخ والصراع التي نوقشت أعلاه، فإن الفتيات والنساء والطلاب ذوي الإعاقة والأشخاص الذين يعيشون في المناطق النائية والأسر ذات الدخل المتدني وكذلك الطلاب من خلفيات المهاجرين أو اللاجئين، هم من بين الأكثر تضررًا من الجائحة. وما يشير إليه استبعاد هذه الفئات الاجتماعية هو أن الآثار السلبية للجائحة على التعليم بعيدة كل البعد عن التوزيع المتساوي (مراد وبوناسيني، 2020). كما لوحظ أيضًا قبل انتشار الجائحة (البنك الدولي، 2018؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2019؛ روجرز وساباروال، 2020)، أن أولئك الذين تم استبعادهم إلى حد كبير من فوائد التنمية والنمو الاقتصادي، هم أولئك الذين تعرضوا للتهميش والتمييز تاريخيًا، مثل الفتيات والنساء في مجتمعات مثل أفغانستان (شايان، 2015؛ أروج وبريدج، 2020)، وكينيا ونيجيريا (موسكوفيز وإيفانز، 2022) وكانو الأكثر تضررًا من الجائحة. وما تكشفه هذه الدراسات والأدلة التي جمعتها الحملة الوطنية للتعليم الوطني وأعضائها (انظر الإطارات 9 و10 و11 أدناه) هو أن أشكالا متعددة من الحرمان تتقاطع. وفي الواقع، يؤثر النوع الاجتماعي والعرق والعمر والخلفية الاجتماعية والاقتصادية ومكان الإقامة، من بين المؤشرات والهياكل الاجتماعية الأخرى، على تأثير الأزمات على رفاهية الطلاب (تاريكون وميستان وتيو، 2021) وعلى توزيع الفرص التعليمية والمهارات (بلونديل وآخرون، 2021).

الإطار 9: تقاطع الأزمات المتعددة في الصومال واليمن

تستمر النزاعات والأعمال العدائية التي طال أمدها في التأثير على الأطفال والشباب في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وبحلول عام 2022، يقدر عدد النازحين واللاجئين بـ 19.9 مليون، ومن المتوقع أن يرتفع هذا العدد بسبب حالات الطوارئ المستمرة في المنطقة.

وفي اليمن، كما هو الحال في السنوات 2020-2021، أبلغ للائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجوم (GCPEA) عن 48 هجومًا على المدارس، واستخدمت 49 مدرسة لأغراض عسكرية، و24 حادثة اعتداء على مرافق التعليم العالي. وتسرب أكثر من 60 في المائة من الأطفال الذين تعرضت مدارسهم للهجوم في نفس الفترة من المدارس، ووصل عدد الأطفال الذين تركوا المدرسة بسبب الصراع المستمر إلى مليوني طفل. وقد أثر إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19 على الفرص المدرسية لـ 5.8 مليون طفل، بين مارس (آذار) وأكتوبر (تشرين أول) 2020.

وفي الصومال، أدى الصراع الذي تفاقم بسبب الأزمات الحادة الأخرى، بما في ذلك الفيضانات الموسمية وغزو الجراد خلال السنوات 2020-2021، إلى ترك ما يقرب من 3 ملايين صومالي يعيشون في ظروف نزوح، واضطر العديد من الفتيات والفتيان إلى العيش والتعلم في مخيمات اللاجئين. وعلى ما يبدو كان التعليم يتم في خيام منفصلة بدون بنية تحتية مدرسية مناسبة ومعلمين (انظر الصورتين 1 و2 أدناه). وبين عامي 2019 و2020، زادت حالات العنف الجنسي المرتبط بالنزاع بنحو 80٪. وقبل الجائحة، كان أكثر من 3 ملايين طفل خارج المدرسة بسبب الصراع والفقر والحواجز الأخرى. وبعد إغلاق المدارس بسبب الجائحة، تشير التقديرات إلى أن مليون طفل إضافي تركوا المدرسة (للائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجوم (GCPEA)، 2022)

الصورة 1: الفتيات النازحات يتعلمن في مركز ابن عباس التعليمي في منطقة كهده في مقديشو، الصومال. حقوق الصورة لتحالف التعليم لعموم الصومال.

الصورة 2: أولاد نازحين يتعلمون في مركز ابن عباس التعليمي في منطقة كهده في مقديشو، الصومال. حقوق الصورة لتحالف التعليم لعموم الصومال.

المؤلفان: رند وحش ورفعت صباح، الحملة العربية للتعليم للجميع (ACEA)

الإطار 10: تقاطع الأزمات المتعددة في الولايات المتحدة

تركت الأزمات المتعلقة بالمناخ، مثل العاصفة الشتوية في تكساس وحرائق الغابات على الساحل الغربي وغيرها من الفيضانات في كاليفورنيا ولويزيانا تأثيرًا كبيرًا على إغلاق المدارس (غالاغر، 2021)، حيث سجلت الولايات المتحدة رقماً قياسياً في عدد الكوارث الطبيعية بلغ 20 كارثة مناخية أو بيئية أسفرت عن أضرار لا تقل عن مليار دولار في عام 2021 (سميث، 2022). على سبيل المثال، كان أكثر من 45.000 طالب في لويزيانا خارج المدرسة في عام 2021 بسبب إعصار إيدا، ومع استمرار تأثير أزمة المناخ على الولايات المتحدة، يتعين على المدارس في جميع أنحاء البلاد الإغلاق، مما أثر على أكثر من 1.1 مليون طالب في عام 2021 وحده (غالاغر، 2021).

وعلاوة على ذلك، كان لجائحة كوفيد-19 المستمرة تأثير مدمر على نظام التعليم في البلاد. وأدت الجائحة على مدى العامين الماضيين إلى إغلاق المدارس في جميع أنحاء البلاد مما ترك آثارًا سلبية ودائمة على الطلاب وأسرهم والمعلمين والمهنيين الداعمين للتعليم وقادة التعليم. وقد وجد تقييم حديث أن درجات الاختبار للأطفال في سن 9 سنوات قد انخفضت بشكل كبير في الرياضيات والقراءة، وهو أدنى مستوى منذ عام 1990، حيث يحاول الطلاب تعويض خسارة التعلم (المركز الوطني لإحصاءات التعليم، 2022). والأمر الأكثر إثارة للقلق هو أن فجوات درجات الاختبار بين الطلاب في المدارس الابتدائية منخفضة الفقر ومرتفعة الفقر ازدادت بنحو 20٪ في مادة الرياضيات و15٪ في القراءة طوال العام الدراسي 2020-2021 وذلك وفقًا لبحوث معهد بروكينغز (كوهفيلد وآخرون. 2022). بالإضافة إلى ذلك، ترك العديد من المعلمين المهنة نتيجة نقص الدعم والتمويل، والتي تفاقمت في جميع فترة الجائحة. وفي الواقع، كان هناك العديد من الإضرابات للمعلمين مع بدء العام الدراسي 2022-2023 (وولف، 2022)، حيث طالب المعلمون بمزيد من الأجور وتمويل المدارس والموارد لفصولهم الدراسية لمساعدة الطلاب في سد فجوة التعلم لديهم.

المؤلف: ستيفاني بينيا، الحملة العالمية للتعليم - الولايات المتحدة.

وعلاوة على ذلك، فإن ما يمكن المجادلة به هو أن حالات الطوارئ الإنسانية طويلة المدى والجائحة الصحية المستمرة تشكل تحديات كبيرة للبلدان في سبيل إحراز تقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ولحماية وضمان حق كل فرد في التعليم بشكل فعال. وكما هو موضح في حالة جورجيا (انظر الإطار 11)، فإن حالات الطوارئ تجعل التعليم (شخصيًا) غير متاح مؤقتًا لجميع أنواع المتعلمين وفي بعض الحالات، كما تم التأكيد عليه بالفعل، لا يعود أولئك الذين ينتمون إلى المجتمعات الأكثر حرمانًا إلى المدرسة أبدًا أو للمرافق الجامعية أو التعليمية. وكما أشار بيتية (2018: 215) في تحليل إغلاق المدارس في أعقاب المخاطر المرتبطة بتغير المناخ مثل الزلازل والأعاصير والفيضانات، "فكلما طال بقاء الأطفال خارج المدرسة، قل احتمال عودتهم إليها".

الإطار 11: تقاطع أزمات متعددة في جورجيا

مر نظام التعليم الجورجي بعدة أزمات واسعة النطاق خلال العقدين الماضيين (شانتوريا، وآخرون، 2020). وفي عام 2008، نتيجة للحرب الروسية الجورجية، دمرت أو تضررت 55 مؤسسة تعليمية من جراء الأعمال العسكرية، واستخدمت 171 مدرسة كملاجئ للنازحين. وقدر عدد الأطفال النازحين بحوالي 28.028 إلى جانب 9.500 مدرس نازح. وكان من المتوقع أن يواجه العديد من هؤلاء الأطفال خطر التسرب من المدرسة والفشل الأكاديمي واضطرابات ما بعد الصدمة (وزارة التعليم والعلوم، 2008). ولكن، لم يتم إجراء تقييم للأثر المتوسط والطويل الأجل ولم يتم بعد تطوير خدمات الصحة النفسية على نطاق واسع للأطفال في المناطق المتضررة من الحرب.

وكان ثاني أكبر اضطراب في نظام التعليم الجورجي سببه جائحة كوفيد-19. حيث اضطرت البلاد إلى التوقف مؤقتًا عن التعليم وجهاً لوجه لمدة 43 أسبوعًا تقريبًا من مارس (آذار) 2020 إلى يونيو (حزيران) 2021 (كاداغيدزه، 2021). ولمواجهةً الجائحة، قدمت الحكومة الجورجية خدمات من فرق ميكروسوفت المجانية لجميع الطلاب والمعلمين، وأطلقت برنامج تلفزيون المدرسة المعروف أيضًا باسم "Teleskola"، وذلك بالتعاون مع البث الإذاعي العام الجورجي، وقامت الحكومة بتطوير ونشر الموارد الإلكترونية من خلال منصات الإنترنت. ولكن، كانت العملية أكثر توجهاً نحو القضايا التقنية واستمرارية التعليم بدلاً من الجودة وكذلك تعزيز ودعم المدارس من حيث تطوير الإجراءات العلاجية في الوقت المناسب (كاداغيدزه، كوباكهيدز وإرادز 2022).

وأدى الوصول المحدود إلى الإنترنت والأجهزة عالية الجودة إلى ترك بعض الطلاب دون الوصول إلى التعليم عن بعد (وزارة التعليم والعلوم، 2022؛ شانيشفيلي، 2020؛ ميزونويا وميشرا، 2020) وكان العديد من المعلمين يفتقرون إلى المهارات التربوية عبر الإنترنت لتقديم دروس بشكل جيد. ووفقًا لمناقشات مجموعة التركيز التي أجريت مع المعلمين وأولياء الأمور، أثناء استخدام المعلمين للمنصات عبر الإنترنت كفريق تعليم، كانوا يحاولون "محاكاة" أو (نسخ) الدروس التقليدية، مما جعل الطلاب يشعرون بالإحباط وتعميق الفجوات المعرفية لديهم (كاداغيدزه 2021).

وفي حين لم يكن هناك تقييم رسمي لتأثير كوفيد-19على نتائج عملية التعلم، تتوقع الأدلة الدولية أن الطلاب سيختبرون التعلم الرئيسي وخسائر الكسب (البنك الدولي 2022). وتشير الدلائل المحلية بالفعل إلى الحرمان من مهارات القراءة والرياضيات، لا سيما في المرحلة الابتدائية والإعدادية (البنك الدولي، 2022؛ كاداغيدزه، 2021).

المؤلفون: جورج شانتوريا وميري كاداغيدزه، تحالف التعليم في جورجيا

وعلاوة على ذلك، فإن إعادة بناء المدارس سواء التي دمرت بالحرب كما في حالة الصومال واليمن وجورجيا أو خلال الحرب الجارية في أوكرانيا على سبيل المثال لا الحصر، أو الكوارث والأحداث المتعلقة بتغير المناخ في سياقات مثل هايتي أو نيبال أو أستراليا فإن ذلك يستغرق عدد كبير من السنوات إن لم يكن عقودًا. ولكن، بينما في الاقتصادات الغنية يمكن تخصيص الموارد المالية بانتظام في غضون بضع سنوات لتأمين العودة الآمنة إلى المدرسة، فإن الأطفال والشباب في سياقات مثل نيبال ينتظرون العودة إلى المدرسة للعديد من السنوات (انظر وستوبي وويلكينسون ودون، 2021). وباختصار، فإن ثروة الدولة فضلاً عن قدرتها على تنفيذ استجابات سريعة ومستدامة لحالات الطوارئ، تلعب دورًا حاسمًا في تأمين الوصول إلى التعليم والتعلم. لذلك، وكما شددت عليه حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE) المذكور في الإطار 12 أدناه، فإن التدابير المالية الإضافية مثل الضرائب التصاعدية لزيادة حجم ميزانيات التعليم وكذلك التعاون الدولي هي أمور ملحة لدعم البلدان متدنية الدخل لإعادة بناء أنظمتها التعليمية في أعقاب حالات الطوارئ.

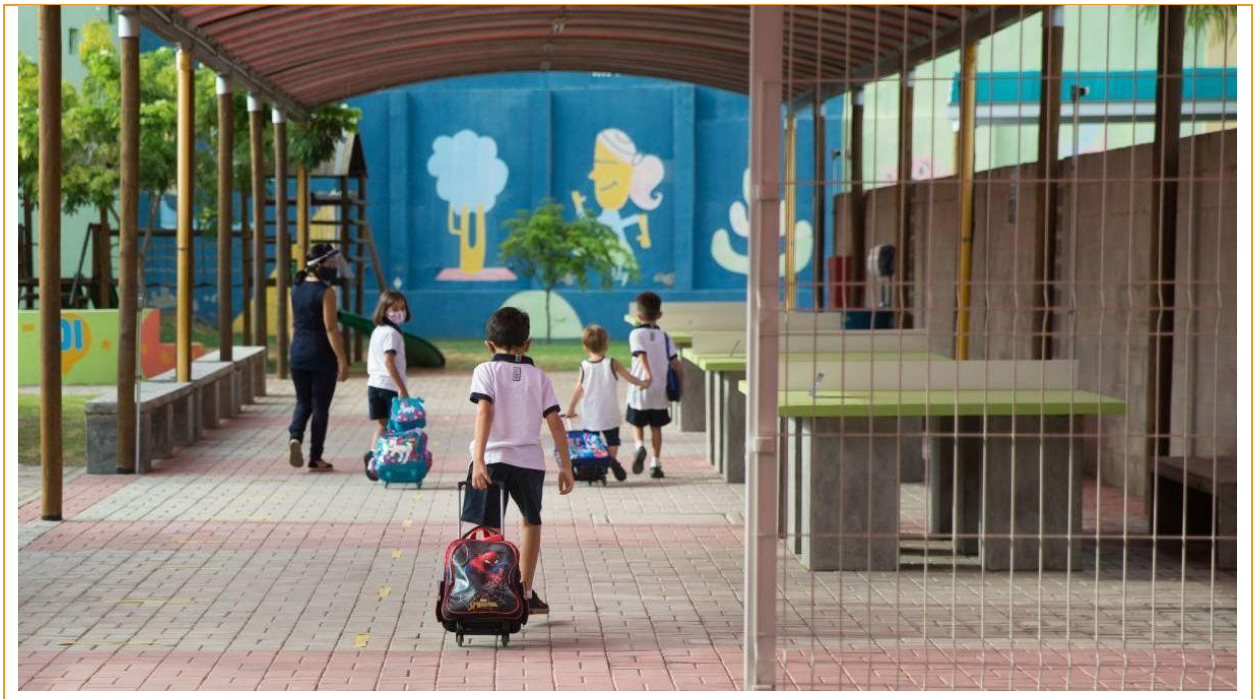
الإطار 12: التعليم في حالات الطوارئ في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي

تعاني أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، وهي المنطقة الأكثر تفاوتا بين الناس في العالم، من حالات الصراع وحالات الطوارئ التي تشكل عقبات حقيقية أمام تحقيق حياة كريمة لشعوب المنطقة. ولدى المنطقة أعلى معدل جرائم قتل في العالم، وأكثر من ضعف مثيله في أي منطقة أخرى (اليونيسف، 2021). وفي سياق العنف، كانت 4.091 امرأة على الأقل هن ضحايا قتل الإناث في عام 2020 (اللجنة الاقتصادية لأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، 2021). وقد أدى هذا الوضع ومعدلات الفقر المرتفعة إلى الهجرة القسرية عبر طرق خطرة يتعرض فيها الأطفال والمراهقون لجميع أنواع انتهاكات الحقوق والمخاطر على حياتهم. ومن حيث القضايا البيئية، فإن أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي هي المنطقة التي بها أعلى تركيز للصراعات البيئية. وهناك أربعة من أصل عشرة صراعات عنيفة في العالم تقع في البرازيل وهندوراس وغواتيمالا (إجاتلاس، 2020). وتأثر أيضًا 34 مليون شخص في جميع أنحاء المنطقة بالظواهر الطبيعية في العشرين عامًا الماضية (الأمم المتحدة، 2020، انظر اجاتلاس، 2020).

ومن ناحية أخرى، تشهد منطقة أمريكا الوسطى الفرعية زيادة في عصابات الشوارع وشبكات تهريب المخدرات، مما له تأثير مباشر على مسار حياة الشباب (الأمم المتحدة، 2019). وفي بلدان مثل كولومبيا وبيرو، على سبيل المثال لا الحصر في المنطقة، فإن الشبكات المرتبطة بجرائم مثل الاتجار بالبشر والاتجار بالكوكايين ومبيعات الأسلحة وغيرها تؤثر بشكل كبير على المجتمعات الريفية والسكان الأصليين والسكان الذين يعيشون في القطاعات الحضرية متدنية الدخل. وفي فنزويلا، تم تسجيل حوالي 93 ألف احتجاج بين الأعوام 2011 و2021 للمطالبة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية (مشروع الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال الأيتام والضعفاء (**OVCs**)، 2021).

وقد أدت جائحة كوفيد-19 إلى تفاقم حالة عدم المساواة الهيكلية، وتسببت في أسوأ أزمة تعليمية في المنطقة في تاريخها المعاصر بأكمله. وكانت المنطقة قد استغرقت أطول وقت لفتح مدارسها مقارنة بباقي دول العالم، وتركت 114 مليون طالب دون تعليم وجاهي (اليونيسف، 2021). وتضمنت العواقب زيادة مخاطر الاعتداء والاستغلال المتعلق بالجنس والاتجار والمشاكل النفسية والاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين (هيئة الأمم المتحدة للمرأة، 2020). وعلاوة على ذلك، كما هو موضح في الصورتين 3 و4، فإن إعادة فتح المدارس لا تعني أن كل شيء عاد إلى طبيعته. وقد أصبح قياس درجة الحرارة والتباعد الاجتماعي ممارسات عادية في البيئات المدرسية.

الصورة 3: مدرس يأخذ درجة حرارة طالب في مدرسة برازيلية. الصورة بإذن من كاميلا ليما، وكالة الأنباء البرازيلية



صورة 4: مراقبة التباعد الاجتماعي. الصورة بتصريح من فابيان دي باولا، وكالة الأنباء البرازيلية.

وفي مقابل هذا السياق، هناك حاجة متزايدة لتعزيز أداء أنظمة التعليم في حالات الطوارئ. ويجب الاعتراف بالتعليم باعتباره أحد التدابير الأولى للحماية الشاملة في حالات الطوارئ الإنسانية التي يمكن أن تنقذ الأرواح من خلال توفير الدعم الجسدي والنفسي والاجتماعي. وعندما يكون الأطفال والشباب في بيئة تعليمية فإن ذلك يقلل من خطر تجنيدهم من قبل العصابات أو الجماعات المسلحة؛ وفي حالة الفتيات والمراهقات فإنه يحميهن من العنف والاستغلال الجنسي. كما أن التعليم يوفر للمجتمع التعليمي إحساسًا بالحياة الطبيعية في الروتين والبنية والأمل في المستقبل.

ومن الضروري ضمان استمرارية التعليم، وتحقيقا لهذه الغاية، فمن الأهمية بمكان ضمان الاستثمار العام الكافي والمستدام في أنظمة التعليم العامة. حيث سيتمكن الطلاب، فقط من خلال الاستثمار الكافي والمستدام، من الاعتماد على المساحات المؤقتة والمجهزة بالبنية التحتية الأساسية (المراحيض والمياه) والمواد المطبوعة والتقنيات الجديدة والتقليدية التي تسهل عمليتهم التعليمية والتي تتكيف مع خصائص الطوارئ واحتياجاتهم التعليمية. ويعد هذا الاستثمار أمرًا حيويًا أيضًا لتعزيز تدريب المعلمين الذي يشمل مفاهيم تقديم الرعاية والبقاء على قيد الحياة لإنشاء مساحات آمنة حيث يمكن للطلاب توصيل مشاعرهم واهتماماتهم، بالإضافة إلى الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين أنفسهم. وأخيرا، فإن توجيه النظام التعليمي بأكمله نحو احترام حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وثقافة السلام يعتبر أمرا أساسيا؛ ويلعب التعليم دورًا حيويًا في إعادة بناء النسيج الاجتماعي ومنع نشوب صراعات جديدة بهدف تعزيز حياة كريمة وتحرر من العنف للجميع.

المؤلفون: جيوفانا مود وغابرييلا أروناتيجوي، حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE).

وترتبط إمكانية تأمين موظفين مؤهلين لتوفير التعليم حتى بدون البنية التحتية للمدارس ارتباطًا وثيقًا بمسألة التخطيط والتمويل الكافي والمستدام لمعالجة الآثار المتعددة لحالات الطوارئ على أنظمة التعليم. ومن المتوقع أن تتعامل البلدان التي توجد بها فجوات قائمة بالفعل في توفير طاقم دعم تربوي وتعليمي مؤهل وبأجور عادلة، مع المزيد من التحديات لتأمين تعليم لجميع المتعلمين بعد حالة الطوارئ. وكما أوضح بيريز مورسيا (2014) في حالة كولومبيا، فغالبًا ما يفتقر أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة إلى المؤهلات المطلوبة لتلبية الاحتياجات المتعددة للطلاب الذين لديهم تجربة مباشرة بأشكال متعددة من العنف والذين تم تهجيرهم قسراً. وهنا لا يتعلق التحدي فقط بتوفير البنية التحتية الملائمة، بما في ذلك المرافق المدرسية والمكاتب والكراسي والكتب والمواد التربوية. ويكمن التحدي أيضًا في توفير التدريب للمعلمين والدعم العاطفي للأسر والطلاب وبشكل عام لجميع أولئك الذين يلعبون دورًا في عملية التعليم.

وإلى جانب إتاحة التعليم، تعتبر إمكانية الوصول للتعليم تحديًا بالغ الأهمية لتأمين الحق في التعليم لأولئك الذين يعيشون في حالات الطوارئ. ويسيطر التمييز والإقصاء على روايات السكان النازحين، وغالبًا ما تفشل المدارس والجامعات والمعاهد المهنية في مكافحة العنصرية والتمييز العنصري داخل أنظمة التعليم (بلوك وهيرش، 2017؛ اونساندو وبيليت 2017). وكما أوضح باك 2019) في حالة طلاب التراث الجنوب سوداني في المدارس الأسترالية، فإن العنصرية والإقصاء هما جزء من التجربة المدرسية اليومية للاجئين. وغالبًا ما تكون العنصرية منهجية وتشكل العلاقات بين "الأقران" والمعلمين والمدرسة والمجتمع بأكمله. وغالبًا ما تواجه العديد من مجتمعات المهاجرين واللاجئين تجارب مماثلة للتمييز والعنصرية والإقصاء كما تظهر دراسة كاديناس (2018) في حالة الفنزويليين في الولايات المتحدة. وغالبًا ما يجد الطلاب ذوو الخلفيات المهاجرة واللاجئون المرتبطون ارتباطًا وثيقًا، يجدون أنفسهم في موقف يؤدي فيه إلى إعاقة التعليم بسبب تصور المجتمعات المحلية لهم كضحايا ضعفاء أو يعتبرونهم تهديد للسلامة الاقتصادية والثقافية لما يسمى بالبلد المضيف بدلاً من خلق فرص لهم للحراك الاجتماعي (انظر ليمز، 2020). وباختصار، فإن ما يترتب على هذه الأمثلة هو أن صانعي السياسات يجب أن يتبنوا أطرًا سياسية شاملة تعترف أولاً بالتنوع كعنصر يثري المجتمعات التعليمية ويعزز لاحقًا دمج الطلاب ذوي الخلفيات المهاجرة في أنظمة التعليم. وهذا بالتأكيد شرط أساسي للدول للمضي قدمًا نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG4).

وإن جعل التعليم مقبولا من حيث الجودة والمحتوى هو أمر بالغ الأهمية أيضًا في سياقات الطوارئ. ويقدر صندوق لا يمكن للتعليم أن ينتظر (2022) أن ما يقرب من 222 مليون طفل في سن المدرسة يتأثرون بالأزمات منهم 78.2 مليون هم خارج المدرسة؛ و119.6 مليون شخص لم يحققوا الحد الأدنى من الكفاءة في الرياضيات والقراءة على الرغم من الذهاب إلى المدرسة؛ و24.2 مليون طفل يحققون الحد الأدنى من الكفاءة في هذه المجالات لكنهم ما زالوا متأثرين بالأزمات. وتصبح الأرقام أكثر أهمية عند التدقيق فيها من خلال المستويات التعليمية. وفي رعاية الطفولة المبكرة والتعليم التنموي (ECCD)، على سبيل المثال، تقدر اليونيسف (2019) أن 23٪ من أطفال العالم في سن ما قبل الابتدائي (أكثر من 82 مليونًا) يعيشون في 33 دولة متأثرين بحالات الطوارئ. ويبلغ إجمالي نسبة الملتحقين بالمدرسة وفقا لمؤسسة رعاية الطفولة المبكرة والتعليم التنموي في هذه البلدان 31٪ فقط بينما يبلغ متوسط المعدل العالمي 50٪. وإن معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوي والعالي منخفضة أيضًا إلى حد كبير: 68٪ و34٪ و5٪ على التوالي (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، 2022). وأن معدل الالتحاق بالتعليم العالي للاجئين هو أقل بكثير من المتوسط العالمي البالغ40٪.

وعلى الرغم من أنه من المتوقع أن يكون لتوفير رعاية الطفولة المبكرة الجيدة تأثيرًا كبيرًا على رفاهية جميع الأطفال وقدرتهم على التعلم، بما في ذلك المتأثرين بحالات الطوارئ، إلا أنه نادرًا ما يتم تأمين تلك الرعاية للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء (انظر بوف وشارماهد، 2020). وهناك بالفعل فجوة كبيرة بين الاعتراف القانوني بحق النازحين واللاجئين في التعليم وإدماجهم الفعال في أنظمة التعليم (بيريز مورسيا، 2014؛ درايدن بيترسون، 2015؛ أوروورك، 2015) وافتقار للرعاية الأكاديمية والسياسات بالنسبة للاحتياجات الخاصة للأطفال المتنقلين في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد أصبحت هذه التفاوتات وتحديات السياسات أكثر خطورة بسبب الأزمة الصحية المستمرة. وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن الاضطرابات التي أحدثتها الجائحة وعمليات الإغلاق اللاحقة على رعاية الطفولة المبكرة والتعليم التنموي من المرجح أن تزيد من اتساع التفاوتات الحالية وذلك لأن الأسر ذات الدخل المنخفض تكافح لتوفير بيئة التعلم المطلوبة للأطفال لتوسيع مهاراتهم المعرفية والاجتماعية والثقافية (كيم وآخرون، 2021). وعلاوة على ذلك، ليس لدى العديد من العائلات الوقت أو الدخل الكافي للمشاركة في الأنشطة التي تحفز المهارات الاجتماعية والمعرفية لأطفالهم (باتنايك وجالونغو، 2021). وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن التعطيل بسبب الجائحة لم يصيب الأطفال والآباء فقط. وقد لاحظ معلمو الطفولة المبكرة أيضًا أن صحتهم الجسدية والعقلية، وفي كثير من الحالات، مواردهم المالية قد تأثرت سلبًا (سويغونسكي وآخرون، 2021؛ إيدي وآخرون، 2021)، ويعتبر التعلم عبر الإنترنت أنه مليء بالصعوبات التي لا يستطيع الكثير منهم التنبؤ بها ولا التصدي لها بنجاح (ستيد، ليش وشيفتينغ، 2021).

ويتطلب تبني التحديات المتعددة التي تطرحها حالات الطوارئ لتأمين التعليم الجيد للجميع في جميع مستويات التعليم فهماً عميقاً للأبعاد المتعددة لمسألة استبعاد اللاجئين، بما في ذلك الحواجز القانونية والمالية واللغوية، فضلاً عن التحيز والعنصرية والتمييز، واعتماد أطر

متعلقة بالسياسات الشاملة لمعالجة هذه المشاكل وتأثيراتها. ومن بين الجوانب الهامة الأخرى التي تؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم وأداء الطلاب (بيلوت وجيمس، 2011؛ بروتون، ويفر وماي، 2018)، أن أطر السياسات التعليمية يجب أن تتضمن توفير الوجبات المدرسية. وفي بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، على سبيل المثال، أظهر تعليق برامج الوجبات المدرسية أنه عائق كبير أمام تعليم الأطفال والشباب. وكانت مصر وموريتانيا والمغرب والصومال أعضاء مؤسسين لتحالف الوجبات المدرسية، وهي مبادرة دولية تم إطلاقها لتوسيع نطاق برامج الوجبات المدرسية لتعزيز التعافي من جائحة كوفيد-19 (الصندوق الأوروبي للتنمية المستدامة، (EFSD)، 2022). وعلى الرغم من تحديد برامج الوجبات المدرسية على أنها تدخلات فعالة للغاية لدعم الأطفال والشباب في جميع هذه السياقات، فقد تم تعليق البرامج[11].

وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تخصص سياسات التعليم، التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم في سياقات الطوارئ، موارد مالية لسد فجوة التمويل الخاص بالمعلمين، والتي قدرت بـ 69 مليون في عام 2016 (البنك الدولي، 2018)، وتأمين تدريبهم المناسب للعمل مع الطلاب الذين فروا من الكوارث والنزاعات والعنف. وتشير الدلائل إلى أن المعلمين العاملين في حالات الطوارئ، لا سيما في أماكن اللاجئين، يواجهون ظروف عمل غير متكافئة ويفتقرون في كثير من الأحيان إلى مؤهلات التدريس وفرص التطوير المهني. وفي اليمن، على سبيل المثال، لم يتلقى ثلثا المعلمين مدفوعات رواتب منتظمة منذ عام 2018.[12]

وعلى نطاق أوسع، يواجه المعلمون ذوو الخلفيات اللاجئة باستمرار تفاوتات إضافية. وغالبًا ما لا يتم تضمينهم في التخطيط الوطني وبالتالي لا يتم تخصيص الموارد المالية لتوظيفهم وتحسين ظروف عملهم ومعيشتهم. وإلى جانب ذلك، تظل أجور المعلمين منخفضة نسبيًا في معظم البلدان وحتى أنها تكون أقل في بيئات اللاجئين حيث وفقًا لقمة الأمم المتحدة لتحويل التعليم (2022) غالبًا ما يتأخر حصول المعلمين أو أنهم لا يحصلون على رواتبهم على الإطلاق. ناهيك عن أن المعلمين ولا سيما المعلمات غالبًا ما يقعون ضحايا للعنف والتحرش الجنسي في مناطق النزاع (الائتلاف العالمي لحماية التعليم من الهجوم (GCPEA)، 2022).

ويجب اعتماد طرق تدريس جديدة لتكييف المدارس وأنظمة التعليم بأكملها بشكل عام مع الاحتياجات المحددة لجميع المتعلمين، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة (انظر الإطار 13) والأقليات العرقية وغيرهم من الأشخاص المتنقلين وأولئك الذين يعيشون في ظروف مادية محفوفة بالمخاطر، حيث يجب إعطاء الأولوية لعدم الاستقرار السياسي. وبشكل أكثر تحديدًا، يجب تكييف أنظمة التعليم مع الاحتياجات المحددة لجميع الفئات الاجتماعية المختلفة التي يتعطل حقها في التعليم بسبب حالات الطوارئ. فالطلاب المتأثرون بالحرب وتغير المناخ وحالات الطوارئ المرتبطة بالكوارث، على سبيل المثال، لا يحتاجون فقط إلى العودة إلى بيئة مدرسية آمنة. حيث يحتاجون أيضًا إلى أن تأخذ البيئة المدرسية في الاعتبار الطرق العديدة التي غيرت بها حياتهم بسبب حالات الطوارئ. وكما أوضح سابكوتا ونيوبان (2021) في تحليلهما لتأثيرات زلزال 2015 في نيبال على نظامها التعليمي، فإن الطلاب المتأثرين بحالات الطوارئ، على سبيل المثال تأثرهم بفقدهم لأحد أفراد الأسرة، يحتاجون إلى سياسات خاصة لمساعدتهم على الفهم وتجاوز تلك التأثيرات.

11 الدليل الخاص بمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في هذه الفقرة قدمه رند وحش ورفعت صباح، الحملة العربية للتعليم للجميع (ACEA).
12 أنظر المرجع السابق

المربع 13: الجهات الميسرة لدمج ذوي الإعاقة في جنوب السودان

على الرغم من أن الأشخاص غالبًا ما يصابون بإعاقة نتيجة للأزمة الإنسانية والنزاع المسلح، إلا أن الأطفال ذوي الإعاقة لا يزالون ناقصي التمثيل ومهملين في التعليم في برامج حالات الطوارئ. ويخطو صندوق لا يمكن للتعليم أن ينتظر (ECW) خطوات إيجابية نحو تصحيح الوضع من خلال إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة ومنظماتهم في استثمارات الصندوق، وقد أدرج هدفًا جريئا يتمثل في أن يكون 10٪ من الأطفال الذين تم الوصول إليهم يعانون من إعاقة ضمن الإطار القائم على النتائج الخاص بهم. ولقد شجع الصندوق المستفيدين على جمع وتحليل البيانات المصنفة عن الأشخاص ذوي الإعاقة. وفي عام 2021، وصلت معونات الصندوق إلى 34.191 من الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة (0.92 في المائة من جميع الأطفال الذين تم الوصول إليهم مقابل 1.3 في المائة في عام 2021) (صندوق لا يمكن للتعليم أن ينتظر، 2022)، مما رفع المجموع منذ بداية عمل الصندوق إلى 62.274 طفلا من ذوي الإعاقة (0.90 في المائة منذ البداية) مقابل هدف الصندوق البالغ 3 في المائة للفترة 2018-2021. وإلى حد كبير، هناك حاجة إلى مزيد من الاستثمار والخبرة الفنية من منظمات مثل مؤسسة نور من أجل العالم ومنظمة الانسانية والإدماج. وفي جنوب السودان على سبيل المثال، تقوم الأطراف الميسرة بشمول ذوي الإعاقة (DIFs) بدعم المعلمين ليشملوا الطلاب الصم وضعاف السمع. وتقدم الأطراف الميسرة أنشطة توعية وتدريب للطلاب والمعلمين على لغة الإشارة.

المؤلف: نفيسة بابو، نور للعالم

5. تمويل التعليم

وقد أدت جائحة كوفيد -19 المستمرة والأزمة المالية الناجمة عنها إلى زيادة وضوح التفاوتات الهيكلية العميقة التي تميز مجتمعاتنا وأنظمتنا التعليمية. في حين أن بعض البلدان يمكن أن تتحول إلى التعلم عبر الإنترنت في غضون أشهر، فإن البعض الآخرمن البلدان ليس لديها الكهرباء والأجهزة الإلكترونية وأجهزة الاتصال بالإنترنت لتقديم التعلم عبر الإنترنت. ولكن، الجائحة والأزمات المالية لم تؤدي فقط إلى زيادة وضوح عدم المساواة في التعليم. وقد ساهمت أيضًا في خلق المزيد من الوعي بين أصحاب المصلحة في مجال التعليم حول القيود المفروضة على البنية الحالية للتعليم لحماية وإعمال حق كل فرد في الوصول للتعليم. وفي أعقاب عمليات الإغلاق في جميع أنحاء العالم في محاولة لوقف انتشار كوفيد-19 والانكماش الاقتصادي اللاحق، تعرض توفير الخدمات الاجتماعية وحماية الحقوق الاجتماعية، ولا سيما الحق في التعليم، للخطر بشكل خطير في العديد من أنحاء العالم لا سيما في البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل. ويركز هذا القسم على اثنتين من التحديات الرئيسية التي تواجهها البلدان والمناطق لتأمين التمويل المستدام للتعليم وبالتالي المضي قدمًا نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. وأول هذه التحديات هو عدم كفاية تخصيص الموارد الوطنية للتعليم والثاني هو دفع خدمة الدين. كما نوقش أدناه، فقد أوضح تحالف ضرائب من أجل التعليم، 2022 وشبكة العدالة الضريبية (2022)، أنه من المحتمل أن تكون الضرائب التصاعدية هي الخيار الأكثر فعالية لتأمين التمويل المستدام للتعليم.

تخصيص موارد وطنية غير كافية للتعليم

باتباع القانون الدولي لحقوق الإنسان والهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG4)، وأن التعليم ليس سلعة يمكن شراؤها من السوق، فإن التعليم يعتبر حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان. وإن الاعتراف بالتعليم كحق أساسي هو اعتراف له آثار كبيرة من حيث التمويل حيث أن الدول ليست فقط هي المسؤول الرئيسي عن حماية وإعمال الحق في التعليم ولكنها أيضًا وفقًا للعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المادة)(2)، فإن على الدول التزام دولي باستثمار أقصى مواردها المتاحة لحماية وإعمال حق كل فرد في التعليم بشكل فعال. وبالاعتماد بشكل أساسي على حالات جورجيا وهندوراس والصومال وتنزانيا، فإن هذا القسم يناقش ما إذا كانت الحكومات تستثمر الحد الأقصى من الموارد المتاحة وكيف تستثمرها لحماية حق كل فرد في التعليم والآثار المترتبة على نقص التمويل المستدام لإحراز تقدم نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

وبادئ ذي بدء، يكشف تحليل هذه البلدان الأربعة أنها لا تستثمر الحد الأقصى من الموارد المتاحة لتأمين حق الناس في التعليم وهي ليست على المسار الصحيح لتحقيق الأهداف السبعة للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بحلول عام 2030. وبالنسبة للفترة 2015-2021، فلم تمتثل أي من هذه البلدان لمعايير الاستثمار العالمية الخاصة بالتعليم بما لا يقل عن 4 إلى 6٪ من الناتج المحلي الإجمالي وما لا يقل عن 15 إلى 20٪ من إجمالي الاستثمار العام. ففي حالة هندوراس، كانت مخصصات الميزانية الحكومية لقطاع التعليم تنخفض باستمرار في السنوات السبع الماضية. وكانت حوالي 16٪ في عام 2016، و14٪ في عام 2019، ووصلت إلى 13٪ فقط في عام 2020 (أسيفيدو،

2022). وفي حالة جورجيا، استثمرت الدولة أقل من 4٪ في التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي في أربع سنوات من أصل سبع سنوات قيد التحليل. وفي عام 2021، كان الرقم 3.29٪ فقط (انظر جاناشيا، 2022، الإطار 14 أدناه).

الإطار 14: نقص التمويل المستدام للتعليم: حالة جورجيا

يعتبر الاستثمار العام لجورجيا في مجال التعليم والبحث والابتكار منخفضًا مقارنةً بالاتحاد الأوروبي والمعايير العالمية. وقد ارتفع إجمالي الإنفاق الحكومي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي من عام 2015 إلى عام 2019. واستهدفت الحكومة زيادة الإنفاق على التعليم إلى 6٪ من الناتج المحلي الإجمالي، ولكن بسبب أزمة جائحة كوفيد-19 لم يتحقق الهدف المذكور (جاناشيا، 2022). وعلاوة على ذلك، تتفاوت الأموال العامة المتاحة (الوطنية أو الإقليمية) من قطاع إلى آخر وكذلك بين المناطق المختلفة مما يعني أن جودة التعليم وكذلك الإنصاف تتفاوت تفاوتا كبيرًا من منطقة إلى أخرى. وعلاوة على ذلك، فإن إنفاق الأسرة على التعليم يعتبر مرتفع للغاية ويزيد من عدم المساواة الاجتماعية. وللتوضيح، فمن المرجح أن يتلقى الطلاب من الأسر ذات الدخل المرتفع دروسًا خصوصية أكثر من الطلاب من الأسر ذات الدخل المتدني (كوباكهيدز، 2018).

وكما ورد في وثيقة الإستراتيجية الجديدة للحكومة، يجب إعادة النظر في نموذج التعليم الحالي لمنح فرص متساوية ولجعل التعليم الجيد في المتناول وبأسعار معقولة للجميع. ومن الواضح أن الاستثمارات المبكرة في التعليم تحقق أعلى عوائد، ولكن الإنفاق التعليمي في جورجيا هو الأدنى بالنسبة لمرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل المدرسي، وكما هو موضح في الصورتين 5 و6 أدناه، فإن المدارس في المناطق الريفية والنائية تعاني من نقص شديد في التمويل. وغالبًا ما يتم توفير التعليم في بنية تحتية مهملة مع مرافق تعليمية وتدفئة ومراحيض غير مستقرة.

الصورة 5: مدرسة في منطقة ريفية بجورجيا. حقوق الصورة لتحالف التعليم في جورجيا

صورة 6: داخل المدرسة. حقوق الصورة لتحالف التعليم في جورجيا

وعلاوة على ذلك، لا يضمن نموذج تمويل التعليم العام (للفرد) أن المدارس يمكنها تجميع أموال كافية لتحقيق أهدافها التعليمية والتنظيمية حيث أن أكثر من 70٪ من الأموال يتم تخصيصها لرواتب المعلمين. ونظرًا لغياب القياس لنتائج التعلم على المستوى المدرسي/الوطني، فإن صيغة التمويل لا تتضمن عنصر الإنصاف (البنك الدولي، 2022).

ويؤثر مخطط التمويل الحالي أيضًا على جودة التعليم العالي لأنه يعتمد أساسًا على عدد الطلاب ولا يتضمن أي عنصر تمويل أساسي ويفتقر إلى حوافز الأداء لتحديث قطاع التعليم العالي (وزارة التعليم والعلوم، 2022، البنك الدولي 2022). وبالإضافة إلى ذلك، بينما أن 70٪ من تمويل التعليم العالي يغطي الرسوم الدراسية والمنح للطلاب الجامعيين والخريجين، فإن 2٪ فقط من الطلاب المسجلين يتلقون منحًا قائمة على الاحتياجات (وزارة التعليم والعلوم، 2022). لذلك، تبقى رسوم التعليم العالي عبئا ماليا كبيرا على الطلاب وأسرهم وتمنع الطلاب من الأسر ذات الدخل المتدني من مواصلة الدراسة. وتؤكد الإستراتيجية الجديدة على أنه سيتم إنشاء التمويل المستند إلى الأداء لمؤسسات التعليم العالي لتحفيز جودة تعليم أفضل ومواءمة أكبر مع الأولويات الوطنية وحوافز الأداء للمؤسسات والطلاب وكذلك البرامج الاجتماعية الخاصة لدعم الطلاب من الفئات الضعيفة (وزارة التعليم والعلوم،2022).

المؤلفون: جورج شانتوريا وميري كاداغيدزه، ائتلاف التعليم في جورجيا

ويعتبر الوضع في الصومال أكثر خطورة مما هو عليه الحال في البلدان الأخرى. حيث كانت البلاد تتعامل مع الجوع وتغير المناخ والأزمات المرتبطة بالصراعات واستثمرت 3.2٪ فقط في المتوسط في مجال التعليم. وفيما يتعلق بمعيار 15 إلى 20٪ من إجمالي الاستثمار العام، فقد التزمت الحكومة باستثمار12٪ على الأقل بحلول عام 2019 واستثمرت 4.7٪ فقط بالقيمة الحقيقية. وفي عام 2016، تم تخصيص أقل من 1٪ من إجمالي الاستثمار الاجتماعي للتعليم. وأدى الافتقار إلى التخطيط والتمويل الكافي إلى تسجيل 9٪ فقط من الأطفال ذوي الإعاقة و22٪ فقط من الأطفال والشباب من عائلات بدوية، والتي تمثل 60٪ من إجمالي سكان البلاد ملتحقون بالتعليم (انظر سعاد، 2022).

وقد خفف المجتمع الدولي من نقص الاستثمار جزئيا، وفي الفترة التي هي قيد التحليل كانت الصومال تتلقى نسبة كبيرة من ميزانيتها التعليمية من المعونة الدولية أو التعاون الإنمائي. وكان مصدر واحد وستون بالمائة من إجمالي الميزانية لقطاع التعليم في الفترة 2016-2020 من المساعدات الدولية مما يعني أن تعليم الأطفال والشباب في الصومال يعتمد إلى حد كبير على التعاون الدولي والإغاثة الإنسانية.

وفي تنزانيا، كانت مخصصات الميزانية الحكومية لقطاع التعليم تنخفض باستمرار في السنوات السبع الماضية. وكانت نسبتها 16٪ في عام 2017، و14٪ في عام 2019، و13.53٪ فقط في عام 2021. وفي الوقت نفسه، زادت حصة التمويل الأجنبي في التعليم في نفس الفترة. وكانت نسبتها 1.8٪ في عام 2017، و2٪ في عام 2019، ووصلت إلى 7.58٪ في عام 2021. وترتبط هذه النسبة إلى حد كبير بالهياكل الأسرية التي تحد من تعليم النساء والفتيات ونقص التمويل وتخطيط الميزانية الذي يراعي الفوارق بين النوع الاجتماعي، ولا يزال تعليمهن يمثل قضية هامة في البلد. وعلى الرغم من رفع سياسة منع الفتيات الحوامل من الالتحاق بالمدارس في عام 2021، ويرجع ذلك جزئيًا إلى ضغوط المانحين الداخليين، فلا تزال هناك فجوة فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي بشأن توزيع الموارد المالية لتعليم الرجال والنساء. وللتوضيح، فإنه في عام 2021، تم استثمار 55٪ من موارد التعليم العالي في تعليم الذكور و45٪ فقط في تعليم الإناث (انظر ماهانجيلا، 2022).

وإن الافتقار إلى الاستثمار في مجال التعليم وما يترتب على ذلك من آثار سلبية فيما يتعلق بإحراز تقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وتمتع الناس بحقهم في التعليم فإن ذلك ليس بأي حال من الأحوال سمة حصرية للبلدان الأربعة التي نوقشت أعلاه. وفي الواقع، وكما هو موضح في الأطر 15 و16 و17 على التوالي، فإن هذا اتجاه شائع في البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل في منطقة آسيا والمحيط الهادئ وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، وكذلك في الاقتصادات الغنية مثل الولايات المتحدة الأمريكية.

الإطار 15: التحديات الهامة لتأمين التمويل المستدام للتعليم: أمثلة من منطقة آسيا والمحيط الهادئ

يعد تمويل التعليم مطلبًا بالغ الأهمية لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بالكامل فيما يتعلق بجودة التعليم وفرص التعلم مدى الحياة للجميع. ولكن، لا يزال التعليم في منطقة آسيا والمحيط الهادئ يعاني من نقص شديد في التمويل. وتعتبر المنطقة، وتحديدا جنوب آسيا وشرق آسيا وجنوب شرق آسيا، هي المناطق الأقل إنفاقا على التعليم مقارنة بالمناطق العالمية الأخرى (التقرير العالمي لرصد التعليم (GEMR)، 2020؛ نور الزمان وتاتينو، 2021).

وكانت المنطقة، فيما يتعلق بالإنفاق على التعليم حتى قبل الجائحة، هي أقل من معايير الإنفاق العالمي على التعليم بما لا يقل عن 4 إلى 6٪ من الناتج المحلي الإجمالي وما لا يقل عن 15 إلى 20 ٪ من إجمالي الإنفاق العام. وقد وصلت 9 دول فقط من أصل 48 في منطقة آسيا والمحيط الهادئ إلى كلا المعيارين (نوغوتشي، 2021). والآن، تمارس الآثار المترتبة على الجائحة ضغوطًا على ميزانيات التعليم، مما يسلط الضوء على الحاجة الملحة لمعالجة فجوة تمويل التعليم نظرا لتضييق الحيز المالي وتناقص الإيرادات الحكومية والموارد المحلية وتراجع ميزانيات الأسر والتحويلات وزيادة خدمة الديون. ومن المتوقع أن يصل العجز المالي لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بحلول عام 2030 إلى أكثر من 100 مليار دولار أمريكي سنويًا في حالة حدوث انخفاض في حصة الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي (اليونسكو ومعهد اليونسكو للإحصاء، 2021).

وقد خفضت العديد من البلدان ميزانياتها التعليمية كجزء من تدابير المواجهة والتعافي من جائحة كوفيد-19 (البنك الدولي واليونسكو، 2021). ووفقا لتقرير تسليط الضوء الصادر عن شبكة التعليم في الفلبين (2021)، "تم تحويل بنود ميزانية محددة للتعليم لتمويل المواجهة الطارئة للجائحة". وكان من المفترض أن يتم تخصيص الأموال المعاد تنظيمها لدعم خطط استمرارية التعلم والمتعلمين المهمشين والمجتمعات المحرومة، بما في ذلك ميزانية برامج التعليم الخاص والتغذية المدرسية. وعلاوة على ذلك، لا يأخذ تمويل التعليم في الاعتبار الإنصاف والشمول. ومرة أخرى يتخلف المتعلمون المهمشون عن الركب.

وفي فانواتو، يكافح الآباء لدفع تكاليف تعليم أبنائهم سواء أكان في التعليم الرسمي أو في مستوى التعليم والتدريب بعد المرحلة الثانوية (PSET) (كوبلي، 2022). ووجد أيضًا أن 80٪ من ميزانية وزارة التعليم بفانواتو مخصصة لجداول رواتب الموظفين والإدارة والتشغيل وأن معظم الميزانية يتم توجيهها لتمويل التعليم الرسمي وإهمال التعليم غير الرسمي وتعليم الكبار. وهناك أيضًا تحديات فيما يتعلق باستخدام ميزانيات التعليم، كما هو الحال في نيبال، حيث فشلت الحكومة في تخصيص 20٪ من الميزانية الوطنية لقطاع التعليم وهناك قضايا التسرب وسوء الاستخدام وتجميد الأموال المخصصة (الحملة الوطنية للتعليم- نيبال (NCEN)، 2022).

وفي منطقة آسيا والمحيط الهادئ، انخفضت الإيرادات من الضرائب على السلع والخدمات في 21 اقتصادًا وانخفضت بشكل أكبر كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي مقارنة ببلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حيث لم تتغير هذه الإيرادات في المتوسط (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2022). وجاء في تقرير عن الحوافز الضريبية في بلدان رابطة أمم جنوب شرق آسيا أن البلدان في المنطقة تعمل على خفض معدلات ضريبة الدخل على الشركات وتقديم حوافز ضريبية للشركات متعددة الجنسيات أو "السباق نحو القاع في الضرائب" (فيبر، أوكسفام في فيتنام، براكارسا (وهي مركز فكري تابع للمنظمات غير الحكومية في جاكرتا)، وتفجا، 2020). وقد قامت الهند بتخفيض معدلات الضرائب على الشركات بنسبة 7٪، بينما وضعت نيبال إعفاءات ضريبية للشركات المتأثرة

بالجائحة (ذي إيكونوميك تايمز، 2022؛ أوربيتاكس، 2022). وفي الفلبين، تم تقدير مراجعة عام2017 للحوافز الضريبية التي أجرتها وزارة المالية أنه تم منح 1.12 تريليون بيزو (21 مليار دولار أمريكي) من الحوافز والإعفاءات الضريبية لمجموعة مختارة من أكثر من 3000 شركة وذلك للفترة من 2015 إلى 2017، وهذا المبلغ يزيد عن ضعف ميزانية التعليم الأساسي لعام 2017 (وزارة المالية (DOF)، 2019).

وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن المساعدات المقدمة للتعليم بقيت كما هي ومن المتوقع أن تتقلص بسبب الجائحة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، 2020؛ البنك الدولي واليونسكو، 2021؛ ريد، 2020). وشكلت مساعدة اليابان للتعليم الأساسي 1.4٪ فقط من إجمالي مدفوعات المساعدة الإنمائية الرسمية (ODA) في عام 2018، وهي أقل بكثير من متوسط النسبة المئوية للدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية/لجنة المساعدة الإنمائية (OECD/DAC) عند 3.4٪ (جنني ودير، 2021). وفي نهاية المطاف، تعد زيادة الموارد المحلية للتعليم بشكل كبير، ولا سيما من خلال تنفيذ إصلاحات ضريبية تصاعدية وكبح تدفقات التمويل غير المشروع، أمرًا ملحًا وحاسمًا مع ملاحظة أن الجزء الأكبر من ميزانية التعليم يأتي من مصادر محلية.

المؤلفان: رافائيل لاي سانتياغو ورينيه رايا، رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار (ASPBAE)، استنادًا إلى تقارير المجتمع المدني تحت الضوء حول تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة التي صاغها أعضاء تحالف الرابطة.

الإطار 16: التحديات والمسارات الممكنة لتمويل التعليم في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي

ونظرًا لدوره الرئيسي في إعمال حق الإنسان في التعليم، كان تمويل التعليم منذ إنشاء حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE) هي القضية المركزية للحملة في جدول أعمالها السياسي.

وفي عام 2017، أطلقت حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE) نظام رصد تمويل حق الإنسان في التعليم في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، وهذا النظام يحلل البيانات من قواعد البيانات الدولية في 20 دولة في المنطقة. وعلى الرغم من أن البيانات تظهر قيودًا مهمة، فمن الممكن القول أن عددًا قليلاً جدًا من البلدان في المنطقة قد أعطت الأولوية للتعليم فيما يتعلق بالميزانية.

وبحلول عام 2022، ومن بين 14 دولة لديها بيانات متاحة، تجاوزت دولتان فقط الاتفاقية الإقليمية لتخصيص 6٪ من ناتجها المحلي الإجمالي للتعليم: وهما كوبا (التي بلغت 10.41٪) وكوستاريكا، بنسبة 6.75٪. وخصصت ستة دول أخرى ما يقرب من 4٪ والباقي كان أقل من هذا الحد. وهناك مؤشر مهم آخر هو الاستثمار في التعليم كنسبة مئوية من الإنفاق العام، مما يدل على اتجاه واعد أكثر: شيلي وكوستاريكا وكوبا وغواتيمالا وهندوراس ونيكاراغوا تتجاوز هدف تخصيص20 ٪ من الميزانية الوطنية المخصصة للتعليم. ولم تصل بيرو والجمهورية الدومينيكية والسلفادور إلى هدف 20٪ ولكنها أحرزت تقدمًا كبيرًا.

وعلاوة على ذلك، فإن حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE) تقوم بتحليل المبالغ المخصصة لكل شخص في سن المدرسة في كل بلد. ويوضح هذا المؤشر أنه على الرغم من أن المنطقة ضاعفت في السنوات العشرين الماضية الموارد المخصصة للتعليم، من 1.180 دولار أمريكي للفرد في فترة الثلاث سنوات 1998-2000 إلى 2.500 دولار أمريكي بين عامي 2019 و2021، إلا أن هذه المبالغ لا تزال منخفضة بشكل كبير بالمقارنة مع متوسط الاستثمار في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ذات الدخل المنخفض، والتي تستثمر على الأقل ثلاثة أضعاف متوسط الاستثمار في المنطقة.

وهناك أيضًا تباين كبير جدًا في الاستثمارات في مجال التعليم بين دول المنطقة: حيث استثمرت كوستاريكا 5.376.69 دولار أمريكي للفرد في عام 2019، بينما خصصت غواتيمالا 666.42 دولار أمريكي - أي أكثر بقليل من 10٪ من جارتها، وهو ما ينعكس بوضوح في ضعف البنية التحتية للمدارس وتدني رواتب المعلمين وعدم كفاية الكتب المدرسية واللوازم الأخرى.

وأدت جائحة كوفيد-19 إلى تفاقم أزمة تمويل التعليم التي شوهدت في معظم بلدان المنطقة قبل مارس (آذار) 2020. وتشير التقديرات إلى أنه في عام 2020، انخفض الناتج المحلي الإجمالي لمنطقة لأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي بنسبة 7.7٪. ووفقًا للجنة الاقتصادية لأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، كان هذا أكبر انخفاض منذ 120 عامًا، مما أدى إلى انخفاض مستوى تحصيل الإيرادات من قبل الحكومات. وأدت الأزمة إلى إعادة توجيه الأموال وفقًا لحالات الطوارئ المكتشفة، مثل تعزيز النظم الصحية، والوصول إلى الخدمات الأساسية وبرامج الحماية الاجتماعية، وهو أمر أساسي، ولكن التعليم لم يكن له الأولوية.

ومن أجل معالجة سياق انخفاض تمويل التعليم، فمن الضروري التركيز على استراتيجيتين إضافيتين. ومن ناحية أخرى، تحديد مقدار الموارد اللازمة فعليًا لكل شخص لضمان حق الإنسان في التعليم في سياقات مختلفة. وفي هذا الصدد، تتمتع الشبكة بالخبرة الملهمة للحملة البرازيلية للحق في التعليم، والتي طورت تكلفة التعليم الجيد لكل طالب مما يثبت أنه بالنسبة لبلد مثل البرازيل من الضروري استثمار 10٪ على الأقل من الناتج المحلي الإجمالي في التعليم لبدء الحديث عن جودة التعليم للجميع. ومن ناحية أخرى، التفكير في سبل توسيع القاعدة الضريبية الوطنية بشكل تصاعدي بهدف إيجاد الموارد اللازمة للتعليم. وتستكشف دراسة تمويل التعليم والعدالة الضريبية التي نشرتها حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم في عام 2021 إمكانية زيادة ميزانيات التعليم في الأرجنتين وغواتيمالا إذا فرضت الدول ضرائب على الثروات الكبيرة والممتلكات الكبيرة والتجاوزات الضريبية والتهرب الضريبي من قبل الشركات. والنتيجة هي أن غواتيمالا يمكن أن تزيد ميزانيتها الوطنية للتعليم بنسبة 34٪ والأرجنتين بنسبة 41٪. حيث أن الموارد الوطنية في منطقتنا موجودة، ولكن هناك نقص في الإرادة السياسية لجعل التعليم أولوية حقيقية.

المؤلفون: لورا جيانتشيني وآنا راكيل فوينتيس، حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE).

الإطار 17: تحديات تأمين التمويل المستدام للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

ولا يزال التمويل يمثل مشكلة رئيسية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يأتي تمويل المدارس في الغالب من الولايات والحكومات المحلية مما يؤدي غالبًا إلى اختلافات في تمويل نظام التعليم وعدم المساواة عبر المؤشرات الاقتصادية والعرقية والجنسية والجغرافية والثقافية وغيرها من المؤشرات الاجتماعية. وفي الواقع، تمثل الحكومة الفيدرالية حوالي 8٪ فقط من إجمالي تمويل المدارس بينما تمثل الولايات حوالي 47٪ من التمويل والمجتمعات المحلية 45٪ (إيروين وآخرون، 2021). ويقترح مارتن وبوسر وبنر (2018) مجموعة من المبادئ لتوجيه إطار عمل جديد لإصلاح التمويل المدرسي وتأمين نظام تمويل عالي الجودة. وتشمل تلك المبادئ ما يلي: (1) ضمان المساواة في الوصول إلى الخدمات التعليمية الأساسية؛ (2) توفير موارد إضافية كبيرة للطلاب ذوي الدخل المتدني؛ (3) استخدام المساءلة القائمة على النتائج بدلاً من الدولارات لتقييم ما إذا كانت المدارس توفر للطلاب تعليمًا جيدًا؛ (4) الحفاظ على التمويل لبرامج التعليم ورعاية الطفل وزيادته. وتخلق هذه المبادئ سردًا يركز على تحسين الجودة الشاملة للتعليم، مع التأكيد على الحاجة إلى توفير المزيد من التمويل للمدارس ذات الأداء الضعيف - على عكس النموذج الحالي الذي يحرم المدارس من التمويل.

المؤلف: ستيفاني بينيا، الحملة العالمية للتعليم - الولايات المتحدة.

تقوض الديون الحماية الفعالة والوفاء بحق كل فرد في التعليم

كما تم التأكيد عليه أعلاه، فإن الأزمة الصحية والاقتصادية العالمية المستمرة نتج عنها تعرض الموارد المالية للتعليم لضغوط كبيرة. ووفقًا للبنك الدولي (2022) من المتوقع أن يتراجع النمو العالمي من 5.7 في المائة في عام 2021 إلى 2.9 في المائة في عام 2022. ويمكن أن تكون الآفاق الاقتصادية العالمية للفترة المتبقية من عام 2022 أكثر تواضعًا لأن الغزو الروسي لأوكرانيا يزيد من مخاطر ارتفاع معدل التضخم العالمي الذي يمكن أن يؤدي في النهاية إلى سياسة نقدية أكثر تقييدًا في الاقتصادات المتقدمة والمزيد من الضغوط المالية في البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل (البنك الدولي، 2022). وإن الآفاق الاقتصادية الفاترة، إلى جانب تدابير التقشف المتوقعة وسياسات صندوق النقد الدولي التي تميل إلى إعطاء الأولوية لمدفوعات الديون للدائنين على تمويل توفير الخدمات الاجتماعية للسكان (انظر مونيفار،2020)، تقوض توفير الخدمات الاجتماعية والحقوق الاجتماعية. وتشير الأدلة التجريبية إلى وجود علاقة سلبية بين خدمة الديون والإنفاق العام على الخدمات الاجتماعية: حيث يؤثر الإنفاق المتزايد على الديون سلبًا على الإنفاق على الخدمات الاجتماعية الأساسية (شيرويا اند براون، 2019؛ منظمة أكشن إيد،2020؛ حملة ديون اليوبيل،2020؛ خندادزي،2020؛ خندادزي وألفاريز، 2022).

وفي ظل هذه الخلفية، فإن القضية الهامة هنا هي أن سداد خدمة الديون يضر بالوفاء بالحق في التعليم للجميع ولا سيما لأفراد المجتمع الأكثر حرمانا في البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل. ويشير تحليل شيرويا وبراون (2019) لعبء الديون في أفريقيا جنوب الصحراء وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي وشرق آسيا والمحيط الهادئ للفترة 2009-2017 إلى أن المناطق ذات القدرة الأقل على سداد

الديون تميل إلى الاستثمار بشكل أقل في التعليم[13]. وفي منغوليا، على سبيل المثال، زاد دينها الخارجي من أقل من 50 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي في عام 1997 إلى 253 في المائة في عام 2019، كما أدى سداد خدمة الديون التي بلغت 15.8 كنسبة مئوية من الدخل القومي الإجمالي، إلى انخفاض الاستثمار في التعليم وكذلك المساومة على تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (انظر بانزراجش، 2021)[14]. وفي زامبيا، أثرت خدمة الديون بشكل كبير على توفير التعليم في العقدين الماضيين (انظر ميلابو، 2021) وكما هو موضح في الصورتين 7 و8، فقد تركت البنية التحتية للمدارس في ظروف مادية محفوفة بالمخاطر ومدارس المجتمع بلا تمويل لدعم المعلمين والبنية التحتية. وفي هذا البلد، توفر مدارس المجتمع التعليم لـ 20٪ من الأطفال والشباب ويتم إنشاء وتشغيل وتمويل هذه المدارس بشكل أساسي من قبل العائلات والمجتمعات ذات الدخل المنخفض في الأماكن التي لا توجد فيها مدارس عامة قريبة. وبالمثل، في بلدان مثل غانا وكينيا، تؤدي خدمة الديون إلى تهديد خطير على الإنفاق على جميع الخدمات الاجتماعية، بما في ذلك التعليم (أكشن إيد،2020). وتمثل نسبة خدمة الديون إلى الإيرادات 59٪ و36٪ على التوالي. وتقدر منظمة أكشن ايد وحملة ديون اليوبيل 2020) أنه إذا تم تخفيض نسبة الإيرادات التي يتم إنفاقها على خدمة الديون بنسبة 12٪، على سبيل المثال من خلال الإلغاء أو إعادة الجدولة أو غيرها من آليات تخفيف الديون، فمن المرجح أن تحصل غانا على 5 مليارات دولار إضافية وكينيا 4.4 مليار دولار إضافية متاحة للإنفاق على الخدمات العامة.[15]

الصورة ٧: طلاب جالسون على الأرض. مدرسة المجتمع في زامبيا. الصورة مقدمة من الائتلاف الوطني للتعليم في زامبيا.

[13] عند تحليل تأثير الديون على تمويل التعليم، يقترح شيرويا وبراون (2019) النظر في كل من الحجم الإجمالي لدين بلد ما وقدرته الاقتصادية على سداد مدفوعاته. ويمكن قياس الجانب الأخير، على سبيل المثال، من خلال مقارنة المبلغ الإجمالي للدين مقابل قيمة الصادرات.

[14] انظر أيضا البنك الدولي (2022). إحصاءات الديون الدولية. https://data.worldbank.org تم تحديثه في 10 سبتمبر (أيلول) 2022.

[15] تقدر منظمة أكشن إيد (2020) العتبة التي تحدد النسبة القصوى المقبولة للإيرادات التي يتم إنفاقها على خدمة الديون بـ12٪.

ا.

الصورة 8: مدرسة المجتمع في زامبيا. الصورة مقدمة من الائتلاف الوطني للتعليم في زامبي

ويمكن ملاحظة اتجاهات مماثلة في بلدان أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي والشرق الأوسط (انظر الإطار 18) وأفريقيا (انظر مثال زامبيا في الإطار 19). وفي أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، على سبيل المثال، وهي منطقة مثقلة بالديون بالفعل، وقعت العديد من البلدان اتفاقيات قروض جديدة، مما عرّض الاستثمار العام في التعليم للخطر وزاد من خطر عدم إحراز تقدم نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. ووفقًا لدراسة آثار المديونية على إعمال حق الإنسان في التعليم، التي نشرتها حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE) في عام 2022، فإن الأرجنتين وإكوادور وهندوراس هي البلدان الثلاثة في المنطقة التي شهدت أكبر تدهور في نسبة الديون إلى نسبة الإنفاق على التعليم في السنوات الخمس الماضية. وفي عام 2020، دفعت المنطقة ما يقدر بنحو 95 مليار دولار أمريكي من مدفوعات خدمة الديون. وفي الأرجنتين والبرازيل وجامايكا وسانت لوسيا، تجاوز الإنفاق العام على الديون المبلغ المخصص للتعليم، مما يبرز الحاجة إلى التفاوض بشأن إلغاء الديون[16]. وتوضح الأبحاث الحديثة الخاصة بهندوراس كذلك الدور المهم الذي يمكن أن تلعبه آليات تخفيف الديون لزيادة الموارد المتاحة لتمويل التعليم. وتم إضافة حوالي 358 مليون دولار إلى الميزانية الوطنية للتعليم في الفترة 2016-2021 حيث تم تخفيف ديون الدولة وخدمة الديون من قبل نادي باريس (انظر اكفيدو، 2022).

16 الأدلة الخاصة بأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي في هذه الفقرة قدمتها لورا جيانتشيني وآنا راكيل فوينتيس حملة أمريكا اللاتينية للحق في التعليم (CLADE).

الإطار 18: أزمات الديون في الشرق الأوسط

تواجه المنطقة العربية العديد من التحديات لتأمين التمويل المستدام للتعليم، حيث تمثل أعباء الديون الخارجية واحدة من أكثر الأعباء أهمية في السنوات الأخيرة. وبالتأكيد، واجهت المنطقة أعباء ديون عامة وخارجية متزايدة على مدى العقد الماضي، ويرجع ذلك أساسًا إلى انخفاض النمو والعجز المالي التجاري المستمر. وفي البلدان المتوسطة الدخل في المنطقة، تستهلك خدمة الدين العام الخارجي ما يقرب من 11٪ من حصص الصادرات، وهي نسبة أعلى بكثير من المتوسط العالمي للبلدان المتوسطة الدخل التي تقدر بـ 6.4٪ (الأمم المتحدة 2022).

ودفعت جائحة كوفيد-19 بإجمالي الدين العام في المنطقة العربية إلى مستوى تاريخي بلغ 1.4 تريليون دولار، مما يعرض بعض البلدان المتوسطة الدخل ودول مجلس التعاون الخليجي لخطر كبير من ضائقة الديون. وبلغ الدين العام 60٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2020، وفي البلدان المتضررة من النزاع (CACs) مثل العراق وليبيا واليمن، ارتفعت خدمة الدين العام إلى حوالي 190 مليار دولار بحلول عام 2020، وهذا الرقم يساوي 88٪ من إجمالي الناتج المحلي) لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا، (2021).

وبشكل عام، أدى المستوى التاريخي المرتفع للديون وتأثيرات الجائحة المستمرة إلى تعريض معظم البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل في المنطقة لخطر عدم القدرة على تحمل الديون، خاصة وأن نمو الناتج المحلي الإجمالي الإقليمي ظل منخفضًا إلى حد كبير وانخفض إلى ما دون الصفر في عام 2020. ويتطلب التغلب على القدرة على تحمل الديون المتزايدة المضي قدمًا في السياسات الفورية إلى السياسات قصيرة الأجل وطويلة الأجل لتعزيز الانتعاش المرن من آثار جائحة كوفيد-19 والمضي قدمًا بشكل أفضل في تعزيز التمويل المستدام لأهداف التنمية المستدامة. وفي حين أن مجموعة تدابير السياسة العامة قابلة للتطبيق على جميع البلدان في جميع أنحاء المنطقة، فإن الأولوية هي للبلدان المتدنية والمتوسطة الدخل، التي تمثل أكبر حصة من الديون في المنطقة وتواجه مخاطر متزايدة تتعلق بعدم القدرة على تحمل الديون لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا (2021 أ).

المؤلفان: رند وحش ورفعت صباح، الحملة العربية للتعليم للجميع(ACEA)

الإطار 19: سداد خدمة الدين يعرض التمويل المستدام للتعليم للخطر: حالة زامبيا

تمثل أزمة ديون زامبيا التحدي الأكثر أهمية لتأمين التمويل المستدام للتعليم. ففي عام 2011، عندما صعدت حكومة الجبهة الوطنية إلى السلطة، بلغ الدين الخارجي 3.5 مليار دولار أمريكي أو 15٪ من الناتج المحلي الإجمالي. وبحلول نهاية يونيو(حزيران) 2020، بلغ الدين 11.97 مليار دولار أمريكي (وزارة المالية، 2021)[17]. وخلص تحليل القدرة على تحمل الديون لعام 2019 الصادر عن البنك الدولي وصندوق النقد الدولي (2019) إلى أن مخاطر زامبيا المتعلقة بضائقة الديون العامة والخارجية لا تزال مرتفعة للغاية وأن الدين العام بموجب السياسات الحالية يسير على مسار غير مستدام[18]. وفي عام 2019، بلغ إجمالي مدفوعات خدمة الدين الخارجي 944.4 مليون دولار أمريكي مقابل 760 مليون دولار أمريكي مسجلة في عام 2018، بزيادة قدرها 24.3٪ (وزارة المالية، 2015)[19]. ونتيجة لذلك، أنفقت زامبيا في السنوات الخمس الماضية (2016-2021) ما متوسطه 14٪ فقط على التعليم، مما أدى إلى انخفاض 5 نقاط مئوية عن مستويات التمويل بين 2006-2010. وتعتبر نسبة 10.4٪ المخصصة في ميزانية 2022 أنها الأدنى التي أنفقتها البلاد على التعليم في السنوات الـ 15 الماضية. وعلاوة على ذلك، أدى ظهور جائحة كوفيد-19أيضًا إلى تباطؤ النمو الاقتصادي وبالتالي تقويض قدرة البلاد على توليد إيرادات محلية للاستثمار في التعليم.

ولمعالجة هذا الوضع، تحتاج زامبيا إلى تنفيذ تدابير محددة لتخفيف الديون وتدابير ضريبية تصاعدية. تشمل خيارات تخفيف الديون ومقايضات الديون مقابل التعليم، وإعادة الشراء النقدي باستخدام الأموال الممنوحة من الخارج والسندات الرئيسية وعمليات الإنقاذ وعمليات إعادة الشراء الممولة ذاتيًا وإلغاء الديون. وفي حين أن التدابير الضريبية التصاعدية قد تشمل تعليق الإعفاءات الضريبية والحوافز الممنوحة بشكل خاص للشركات متعددة الجنسيات التي تعمل في مجال تعدين النحاس، وتوسيع القاعدة الضريبية وتعزيز إنفاذ

[17] وزارة المالية (2021). *بيان وزاري حول استراتيجية إدارة الدين العام في زامبيا*.
[18] البنك الدولي وصندوق النقد الدولي (2019) تحليل استدامة الديون المشترك بين البنك الدولي وصندوق النقد الدولي في زامبيا. تم التنزيل في 20 يناير (كانون ثاني) 2022 على الرابط: https://documents1.worldbank.org/curated/en/548351570791173632/pdf/Zambia-Joint-World-Bank-IMF-Debt-Sustainability-Analysis-August-2019.pdf
[19] وزارة المالية في زامبيا (2015). بيانات بشأن الميزانية الوطنية، 2018-20.

قوانين الضرائب لتحسين الامتثال وزيادة شدة العقوبات في حال عدم الامتثال. وهذه التدابير الضريبية لديها القدرة على توفير قاعدة ضريبية مستدامة وواسعة لأنها يمكن أن تساعد في جذب جميع دافعي الضرائب المحتملين الذين يتجنبون أو يتهربون حاليًا من دفع الضرائب.
المؤلف: جورج هاموسونجا، الائتلاف الوطني للتعليم في زامبيا

وعلى نطاق أوسع، أظهر تقرير حديث يقارن تأثير رصيد الدين العام الخارجي على الإنفاق الحكومي على التعليم في السلفادور وغامبيا وجورجيا ولبنان ومنغوليا ونيبال وزامبيا حيث أن ارتفاع نسبة الدين الخارجي إلى نسبة الناتج المحلي الإجمالي يرتبط بقيود أعلى لزيادة الإنفاق على التعليم العام (خوندادزي والفاريز، 2022). وعلى الرغم من أن المديونية الخارجية العامة ليست مشكلة في حد ذاتها لأنها تسمح للبلدان النامية بالحصول على الموارد التي يمكن استخدامها لتمويل برامج التنمية، فإن خدمة الديون تقيد باستمرار الإنفاق العام على التعليم. وبشكل أكثر تحديدًا، يُظهر خندادزي وألفاريز (2022) أن زيادة بنسبة 1 في المائة في نسبة الدين الخارجي إلى الصادرات ينتج عنه انخفاض بنسبة 0.33 في المائة في الإنفاق العام على التعليم. وبالتالي، من الصعب توقع قيام البلدان النامية بزيادة ميزانيتها المخصصة للتعليم في المستقبل المنظور وإحراز تقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بحلول عام 2030 إذا لم تتبنى المنظمات متعددة الأطراف، ولا سيما صندوق النقد الدولي والبنك الدولي سياسات صارمة للحد من ضغط خدمة الديون على هذه الدول.

6. ملخص وملاحظات ختامية

قدم هذا التقرير لمحة عامة عن كل التحديات الهامة التي يواجهها العالم لإحراز تقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والعقبات المتعددة التي يواجهها الأشخاص للتمتع بالحق في التعليم بشكل فعال. وبالاعتماد على تحليل المناقشات المعاصرة في سياسة التعليم وأمثلة من أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي والولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا ومنطقة آسيا والمحيط الهادئ وشرق وشمال إفريقيا والشرق الأوسط، يوضح التقرير كيفية أن انتشار جائحة كوفيد-19أدى إلى تفاقم التفاوتات العميقة الجذور في أنظمة التعليم العالمية، كما حد من فرص أكثر أفراد المجتمع تهميشًا في التمتع بالحق في التعليم.

وقبل تلخيص وتحليل الآثار السياسية للعوائق المتعددة التي يواجهها الأطفال والشباب والكبار للتمتع بالحق في التعليم في جميع أنحاء العالم، فقد تم وضع مذكرة منهجية. ويهدف التقرير إلى تحديد الأنماط المشتركة لتطوير حججه الرئيسية في أربعة مجالات مواضيعية مترابطة، تسمى تحويل التعليم؛ التعلم الرقمي والتحول؛ التعليم في حالات الطوارئ؛ وتمويل التعليم. وتم اختيار هذه المجالات المواضيعية بناءً على كل من الأهداف السبعة للهدف الرابع للتنمية المستدامة وخمسة مسارات عمل مواضيعية التي أنشأتها قمة تحويل التعليم. وتحدد الفقرات المتبقية من هذا القسم العوائق الرئيسية التي تحول دون تمتع الناس بحقهم في التعليم وتناقش آثارها السياسية على جميع المجالات المواضيعية:

تحويل التعليم

أصبحت الحاجة إلى تغيير إيجابي لأنظمة التعليم من أجل الحماية الفعالة لحق كل فرد في التعليم شعار جديد في سياسة التعليم في معظم مناطق العالم. ولكن دمج هذا المفهوم في الممارسات اليومية للتعليم هو خطاب بلاغي إلى حد كبير. ولا تزال أنظمة التعليم التي تتبنى أفكار التحول تعيد إنتاج الممارسات الأبوية والنظريات التي يتم فيها إعطاء الأفضلية لتعليم الأولاد الذكور وبالتالي الحصول على مزيد من التمويل. وعلاوة على ذلك، في بعض هذه الأنظمة، لا يزال من الممكن العثور على الممارسات الاستعمارية التي تمنح في بعض السياقات الغلبة لصالح بعض المجموعات الاجتماعية والعرقية على أخرى في المناهج الدراسية. وفي الحالات الأكثر خطورة، لا سيما في السياقات التي تتعرض فيها حقوق الأقليات العرقية والدينية للتهديد، يمكن للمناهج والممارسات التربوية أن تعزز التعصب العنصري والديني. ناهيك عن العداء وحتى العنف والعقوبات، نظرًا لأن التوجه الجنسي المتنوع يعتبر جريمة في بلدان مختلفة، وغالبًا ما يواجه الطلاب ذوي الميول الجنسية وهوية النوع الاجتماعي المتنوعة هذا النوع من الانتهاكات في البلدان التي يتم فيها تقييد الحريات الفردية إلى حد كبير وحتى تعزيزها من قبل المؤسسات في السلطة. وبشكل عام، لا تُظهر الأدلة التي قدمتها التحالفات الوطنية والإقليمية للحملة العالمية للتعليم الأبعاد المتعددة للإقصاء والظلم التي تميز أنظمة التعليم في العديد من دول العالم. كما يوضح كيف أن الافتقار إلى الإرادة السياسية لتطوير سياسات تعليمية تحترم التنوع وتتبناه يضر بالتقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والحماية الفعالة لحق كل فرد في التعليم.

التعلم والتحول الرقمي

هناك أشكال متعددة من عدم المساواة التي تميز الوصول إلى التكنولوجيا واستخدامها في التعليم داخل البلدان وعبرها. وتشمل أوجه عدم المساواة هذه، من بين جوانب أخرى، الوصول إلى الأجهزة التكنولوجية والإنترنت والمهارات الرقمية ومهارات المعلم ودعم الوالدين لاستخدام التكنولوجيا وتكييف بيئات التعلم وإدارتها. وتظهر الأبحاث الحديثة في هذا الاتجاه بالإضافة إلى الأدلة التي قدمها أعضاء الحملة العالمية للتعليم أن الأبعاد المتعددة للفجوة الرقمية مترابطة وتؤثر على التقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وجميع المكونات الأربعة للحق في التعليم. ومن حيث توافر التعليم، فإن إغلاق المدارس يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة المتجذر في توزيع البنية التحتية الرقمية بما في ذلك الإنترنت والأجهزة الإلكترونية اللازمة للتعلم الشامل عبر الإنترنت. ناهيك عن أن العديد من البلدان في شرق إفريقيا وجنوب آسيا والمحيط الهادئ لديها وصول محدود للكهرباء. وفيما يتعلق بإمكانية الوصول للتعليم، فإن الفئات الاجتماعية المحرومة والمهمشة بما في ذلك الأقليات العرقية والدينية والأشخاص ذوو الإعاقة والأشخاص الذين يعيشون في المناطق النائية والذين يتنقلون، يتخلفون باستمرار عن الركب. وفي جميع هذه المجموعات، غالبًا ما تكون الفتيات والنساء يشكلن النسبة الأكبر، وفي العديد من البلدان يتمتعن بإمكانية محدودة للغاية للوصول إلى التكنولوجيا. ولا نقول إنهن مستهدفات بشكل خاص من قبل الذين يسيئون عبر الإنترنت. وفيما يتعلق بالقبول، تشير الأدلة الخاصة بالعديد من البلدان إلى أن التعلم عبر الإنترنت يتعطل مرارًا وتكرارًا للوفاء بالحد الأدنى من معايير الجودة، وهو ما يرتبط على سبيل المثال بنقص المعلمين المؤهلين وتدريب المعلمين لتطوير المحتوى عبر الإنترنت. وغالبًا ما يكون الآباء والطلاب بعيدين عن متناول برامج التدريب، وبالتالي يكافحون لمواصلة تعليمهم حتى عندما تكون التكنولوجيا متاحة. وأخيرًا، ومن حيث القدرة على التكيف، نادرًا ما يتم تكييف التدريس عبر الإنترنت مع الاحتياجات المحددة للأطفال ذوي الإعاقة، وبالتالي فإن الأطفال الصم أو ضعاف السمع قد يواجهون صعوبة في الوصول إلى نفس المحتوى التعليمي إما عن طريق دروس الكمبيوتر عبر الإنترنت أو الإذاعة. وغالبًا ما يتم أيضًا استبعاد الأطفال والشباب من مجموعات الأقليات العرقية الذين لا يتواصلون باللغة الرسمية للبلد من مزايا التدريس عبر الإنترنت أو البرامج التعليمية التلفزيونية/الإذاعية.

التعليم في حالات الطوارئ والأزمات

أدت حالات الطوارئ المرتبطة بالصراع والكوارث وتغير المناخ إلى تعطيل فرص التعليم لملايين الطلاب إلى حد كبير. وعلى الرغم من أن جميع حالات الطوارئ هذه تؤثر على الحق في التعليم لجميع المتعلمين، فإن الأدلة تشير إلى أن النساء والفتيات والطلاب ذوي الإعاقة وذوي الخلفية من اللاجئين، غالبًا ما يكونوا من بين الفئات الأكثر تضررًا. إلى جانب حالات الطوارئ هذه، فقد أثرت الجائحة العالمية المستمرة والإغلاق اللاحق للمدارس والجامعات في جميع أنحاء العالم بشكل كبيرعلى التقدم نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وحق الناس في التعليم. وكما هو الحال في حالات الطوارئ المتعلقة بالمناخ والنزاعات، فإن الفتيات والنساء والطلاب ذوي الإعاقة والأشخاص الذين يعيشون في المناطق النائية والأسر ذات الدخل المتدني، وكذلك الطلاب من أصول مهاجرة أو لاجئين، هم من بين أكثر الفئات تضرراً من الجائحة. وبشكل عام، فإن ما يشير إليه استبعاد هذه الفئات الاجتماعية هو أن الآثار السلبية للجائحة على التعليم بعيدة كل البعد عن التوزيع المتساوي. وبالفعل، كان أولئك الذين استُبعدوا إلى حد كبير من منافع التنمية والنمو الاقتصادي والذين تعرضوا تاريخياً للتهميش والتمييز ضدهم، هم الأكثر تضرراً من هذه الأزمات المتعددة.

وعلاوة على ذلك، تُظهر الأدلة أن تخطيط التعليم يميل إلى التغاضي عن الآثار الكبيرة والطويلة الأجل لحالات الطوارئ في كل من البنية التحتية للتعليم وحياة الطلاب والمعلمين وأسرهم. وغالبًا ما يستغرق إعادة بناء المدارس سنوات إذا اكتملت، وعلى الرغم من بعض التقدم في السنوات الأخيرة، لا تزال السياسات التعليمية تفتقر إلى برامج شاملة لدعم الطلاب والمعلمين والأسر والمجتمعات للتعامل مع الآثار الجسدية والعقلية لحالات الطوارئ. وإن السياسات التي تعالج بشكل فعال قضية الصحة النفسية ليست ضرورية فقط للطلاب الذين فروا من الصراع وانتهاكات حقوق الإنسان. حيث أنها ضرورية للمتضررين من الكوارث وحالات الطوارئ المتعلقة بتغير المناخ وأولئك الذين تأثروا بإغلاق المدارس المرتبط بجائحة كوفيد-19.

تكشف البيانات التي قدمتها التحالفات بقوة أيضًا عن الأشكال المتعددة للتمييز ضد المهاجرين والنازحين واللاجئين الذين يتعرضون لها في الأماكن التي يستقرون فيها. وفشلت سياسات التعليم إلى حد كبير في دمج الأشخاص المتنقلين في أنظمة التعليم، حيث لا يزال الإقصاء والتمييز وحتى الفصل العنصري سائدًا في أنظمة التعليم في العديد من مناطق العالم. وعموما، ومن أجل مواجهة التحديات المتعددة التي تطرحها حالات الطوارئ لتأمين التعليم الجيد للجميع يتطلب ليس فقط الفهم العميق للأبعاد المتعددة لاستبعاد اللاجئين. كما يتطلب سياسات لسد فجوة المعلمين في أماكن اللاجئين وتوفير التدريب وخاصة مهاراتهم للعمل مع الطلاب الذين قد يكونون قد مروا بأحداث صادمة، وبشكل عام اعتماد أطر سياسات شاملة لتوفير تعليم جيد لأولئك الذين يتنقلون.

تمويل التعليم

أثرت جائحة كوفيد-19 المستمرة والأزمة المالية اللاحقة بشكل كبير على التمويل المحلي للتعليم والمساعدات والتعاون الدوليين في مجال التعليم. وتكشف الأدلة أن البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل كافحت باستمرار لتوفير التمويل الكافي والمستدام للتعليم، ويرجع ذلك جزئيًا إلى أن الموارد المحدودة كانت موجهة نحو تعزيز أنظمتها الصحية التي تعاني بالفعل من ضعف التمويل. وإلى جانب التنافس على الموارد بين القطاعات الاجتماعية، أدت الجائحة إلى تفاقم أزمات الديون في العديد من بلدان العالم، كما أدى سداد خدمة الديون إلى الإضرار بتوفير التعليم والحقوق الاجتماعية الأخرى والتقدم نحو الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

وتكشف الأدلة الخاصة بأفريقيا وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي أن العديد من البلدان قد فشلت في الامتثال لمعايير الاستثمار العالمية بشأن التعليم بنسبة 4 إلى 6٪ على الأقل من الناتج المحلي الإجمالي وما لا يقل عن 15 إلى 20٪ من إجمالي الاستثمار العام. وفي بعض الحالات الحرجة، لا سيما في شرق إفريقيا، يعتمد توفير التعليم إلى حد كبير على المساعدة والتعاون الدوليين. وعلى الرغم من أن 97٪ في المتوسط من موارد التعليم تأتي من مصادر محلية، في البلدان التي كانت تتعامل مع أزمات طويلة الأمد مثل الصومال فإن هذا الرقم لا يمثل سوى40٪. وعلى الرغم من أن الضرائب التصاعدية هي على الأرجح الخيار الأكثر فعالية لتأمين التمويل المستدام للتعليم، فمن الجدير الانتباه إلى الحاجة إلى تكييف هيكل التمويل العالمي لتلبية احتياجات البلدان التي كانت تتعامل مع حالات طوارئ متعددة لعدة سنوات إن لم يكن عقودًا.

وعلاوة على ذلك، يُظهر التحليل أن تدابير التقشف التي تميل إلى إعطاء الأولوية لمدفوعات الديون للدائنين على تمويل توفير الخدمات الاجتماعية للسكان تقوض تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وأهداف التنمية المستدامة الأخرى. وتُظهر الأمثلة الخاصة بالعديد من البلدان في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وكذلك منطقة آسيا والمحيط الهادئ وإفريقيا وأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، أن إلغاء الديون أو مقايضة الديون من أجل التعليم يمكن أن يزيد بشكل فعال من الموارد المخصصة للتعليم. وبشكل عام، يشير التحليل بقوة إلى أنه من غير المرجح أن تزيد البلدان المتدنية والمتوسطة الدخل تمويل التعليم ما لم يتم وضع أنظمة ضريبية تصاعدية وما لم تتبنى المنظمات متعددة الأطراف سياسات صارمة للحد من ضغط خدمة الديون على هذه البلدان.

المراجع

Acevedo, J. (2022). Observatorio de Financiamiento de la Educación. Informe de País: Honduras. Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Johannesburg, Mimeo. جوهانسبرغ، ميميو.

أكشن إيد. (2020). من يهتم بالمستقبل: تمويل الخدمات العامة المراعية لمنظور النوع الاجتماعي. تقرير كتبه وجمعه سورين أمبروز وديفيد آرتشر. الأمانة العامة لمنظمة أكشن إيد الدولية، جوهانسبرج، جنوب أفريقيا. أبريل (نيسان).

تحالف التعليم الوطني الأفغاني (ANEC)، (2021). تقرير تسليط الضوء على المجتمع المدني حول الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

ألكساندر، ب. (2021) التدخل في صدمات المدارس العامة بسبب إطلاق النار على المدارس: دراسة استقصائية وطنية لقادة المدارس. المجلة الدولية للبحوث البيئية والصحة العامة. [عبر الإنترنت] 18 (15)، 7727.

أناند، ك. (2022). سد فجوات المهارات في المدارس. في شبكة للسياسات الدولية والتعاون في التعليم والتدريب (NORRAG). رؤى السياسات: رقمنة التعليم. معهد جنيف للدراسات العليا، سويسرا. ص 11.

آرووج، آر.، وبوريدج، ن. (2020). التعليم المدرسي في أفغانستان: التغلب على تحديات الدولة الهشة. *كتيب نظم التعليم في جنوب آسيا*، 1-33.

آرفيسايس، أو. غويدر، م. (2020) التعليم في حالة الصراع: كيف أسس تنظيم الدولة الإسلامية منهجه. *مجلة دراسات المناهج*، 52 (4)، 498-515.

رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار (ASPBAE)، (2022أ). حماية التعليم في حالات الطوارئ الآن: حوار إقليمي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ. تم الاسترجاع من موقع https://fb.watch/fjvHPAEM6p/

رابطة آسيا وجنوب المحيط الهادئ للتعليم الأساسي وتعليم الكبار (ASPBAE) (2022ب). تقرير تسليط الضوء على المجتمع المدني حول الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة: حالة التنفيذ في منطقة آسيا والمحيط الهادئ.

أزوبويك، أو.بي، أديجبوي، أو. وغويدر، اتش. (2021). من الذي يتعلم في الجائحة؟ استكشاف الفجوة الرقمية في التعلم عن بعد أثناء جائحة كوفيد-19 في نيجيريا. *المجلة الدولية للبحوث التربوية المفتوحة*، 2021، المجلد. 2، ص. 100022.

باك، م. (2019). العنصرية ونفي الآخر فيما يتعلق بطلاب التراث الجنوب سوداني في المدارس الأسترالية: هل الإدماج ممكن؟. *المجلة الدولية للتعليم الشامل، 23* (2)، 125-141.

بانزراغ، أو. (2021). *الديون الخارجية وتمويل التعليم في منغوليا*. 2021: الحملة العالمية للتعليم.

بيتية، هـ. (2018)، "التعلم عبر الإنترنت أثناء إغلاق المدارس بعد الزلزال"، *الوقاية من الكوارث وإدارتها*، المجلد. 27 رقم 2، ص 215-227.

بيلوت، م، وجيمس، ج. (2011). وجبات مدرسية صحية والنتائج التعليمية. *مجلة اقتصاديات الصحة*، 30 (3)، 489-504.

بهوريكيني، ج. (2020) انعكاسات إزالة الاستعمار حول رحلة إصلاح المناهج الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية في زيمبابوي. *البحث التربوي من أجل التغيير الاجتماعي*، 9 (2)، 101-115

بلونديل، ر. كريب، ج. مكناللي، س.، واروبك، ر.، وأكس يو، أكس. (2021).عدم المساواة في التعليم والمهارات والدخل في المملكة المتحدة: الآثار المترتبة على جائحة كوفيد-19. *معهد الدراسات المالية*. لندن.

بولي-باري. ك. (2022) تأثير رقمنة التعليم على الحق في التعليم. تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، كومبو بولي باري. الجمعية العامة للأمم المتحدة. A/HRC/50/32، نيويورك.

بوف، سي.، وشارماهد، ن. (2020) أبعد من الخفاء. الترحيب بالأطفال والأسر من المهاجرين واللاجئين في إعدادات التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة (ECEC)، *المجلة الأوروبية لأبحاث تعليم الطفولة المبكرة*، 28: 1، 1-9.

بروتون، ك.م.، ويفر، ك.أي.، وماي. م.، (2018)، الجوع في التعليم العالي: تجارب وارتباطات انعدام الأمن الغذائي بين الطلاب الجامعيين في ولاية ويسكونسن من الأسر ذات الدخل المتدني. *العلوم الاجتماعية*، 7(10)، 179.

بورد، د.، لاهمان، هـ.، وثومبسون، ن.، (2019)، التعليم في حالات الطوارئ: إعادة النظر في "ما يصلح". مراجعة التعليم والصراع، 2، 81-88.

كادينياس، ج. (2018). تزايد الشتات الفنزويلي في الولايات المتحدة. في *المهاجرين اللاتينيين* (ص 211-228). سبرينغر، شام.

كانت، أ. (2020). "فيفير ميجور": تعليم إذاعي في ريف كولومبيا (80-1960). *الأمريكتان*، 77(4)، 573-600.

تشانيشفيلي، خ. (2020). التعلم عن بعد والتحديات الحالية. اتحاد المعلمين الشباب. تم الاسترجاع من الموقع: https://www.apk.ge/index.php/ge/kvlevebi/distantsiuri-stsavleba-da-arsebuli-gamotsvevebi [باللغة الجورجية]

شانتوريا، ج.، كاداغيدزه، م. ميليكادزي ج. (2020). تاريخ التعليم العام في جورجيا: 1990-2020. الائتلاف التعليمي shorturl.at/eOQW9 [باللغة الجورجية]

شبكة المجتمع المدني لإصلاح التعليم (شبكة التعليم، الفلبين). (2021). تقرير تسليط الضوء على المجتمع المدني حول الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

كولمان، ف. (2021). الفجوة الرقمية في التعليم في المملكة المتحدة أثناء جائحة كوفيد19: مراجعة أدبيات. تقرير البحث. تقييم كامبريدج.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). La pandemia en la sombra: femicidios o feminicidios ocurridos en 2020 en América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/21-00793_folleto_la_pandemia_en_la_sombra_web.pdf

لجنة التعليم والعلوم في برلمان جورجيا (2021). تأثير جائحة كوفيد-19 على التعليم العام. لجنة التعليم والعلوم في برلمان جورجيا. https://paricture.ge/ [باللغة الجورجية]

وزارة المالية (DOF). (2019). منحت الفلبين حوافز ضريبية بقيمة 1.12 تريليون بيزو للشركات المفضلة في 2015-2017. تم الاسترجاع من موقع https://www.dof.gov.ph/phl-granted-p1-12-trillion-tax-incentives-to-favored-firms-in-2015-2017/

اتحاد الإعاقة والتنمية (IDDC)،2020: "استجابة مجموعة مهام التعليم الشامل من اتحاد الإعاقة والتنمية لجائحة كوفيد-19". (عبر الانترنت).

درايدن بيترسون، س. (2015). الخبرات التعليمية للأطفال اللاجئين في بلدان اللجوء الأول. واشنطن: *تقرير معهد سياسة الهجرة*؛ 2015.

إيدي، بي، ليفيكيس، بي، موراي، إل. وآخرون. (2021) رفاهية معلمي الطفولة المبكرة أثناء جائحة كوفيد-19. تعليم الطفولة المبكرة جي 49، 903-913 (2021).

إيكشتاين، د.، كونزل، ف.، وشيفر، إل. (2021) مؤشر مخاطر المناخ العالمي 2021: من يعاني أكثر من الظواهر الجوية الشديدة؟ أحداث الخسائر المرتبطة بالطقس في 2019 و2000-2019. تم الاسترجاع من موقع https://germanwatch.org/sites/germanwatch.org/files/Global%20Climate%20Risk%20Index%202021_1.pdf

مجموعة أصحاب المصلحة في التعليم والأوساط الأكاديمية (2022). التعليم الجيد والتعلم مدى الحياة للجميع - استجابة مستدامة للأزمات. ورقة قطاعية، المنتدى السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة 2022، منصة ميميو.

صندوق لا يمكن للتعليم أن ينتظر. (2022). التقديرات العالمية: عدد الأطفال والمراهقين المتضررين من الأزمة والذين يحتاجون إلى دعم تعليمي.

أسبوع التعليم (2022). "إطلاق النار على المدارس هذا العام: كم وأين". [عبر الانترنت]. متاح على الموقع: https://www.edweek.org/leadership/school-shootings-this-year-how-many-and-where/2022/01 (تم الوصول إليه: 14 سبتمبر (أيلول) (2022).

اطلس العدال البيئية (2020) - الأطلس العالمي للعدالة البيئية. https://ejatlas.org/

فارلي، إيه ولانجندورف، إم. (2021) *كوفيد-19 وإمكانية الوصول إلى الإنترنت في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تعظيم المهارات الرقمية والاتصال من أجل الانتعاش الاقتصادي*

فرارا بي. فرانسشيني، جي.، فيللاني أ.، وكورسيللو جي. (2019) التأثير الجسدي والنفسي والاجتماعي للعنف المدرسي على الأطفال. *المجلة الإيطالية لطب الأطفال*، 45، 76.

فيتزيك، س.، ومكجينن، د. (2020، 10أغسطس (آب)). تغير المناخ هو تهديد أمني لمنطقة آسيا والمحيط الهادئ. تم الاسترجاع من الموقع https://thediplomat.com/2020/08/climate-change-is-a-security-threat-to-the-asia-pacific/

التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات (GCPEA) (2022) *التعليم تحت الخطر*

الحملة العالمية للتعليم - الولايات المتحدة (2022) "ملخص سياسة الحق في التعليم بالولايات المتحدة" [عبر الإنترنت]. متاح على الموقع: https://www.gce-us.org/wp-content/uploads/2022/06/US-RTEI-13-June-2022-Country-Brief-GCE-US19.pdf (تم الوصول في 14 سبتمبر (أيلول) 2022) .

التقرير العالمي لرصد التعليم (GEMR) (2020).

هوغان، سي، وكلوبيرت، ت. (2020). تحويل التعلم في النظرية والتطبيق. *تعليم الكبار الربع سنوي*، 70(3)، 307-295.

منظمة الإنسانية والإدماج (2020) "دعونا نكسر العزلة الآن! تحقيق التعليم الشامل للإعاقة في عالم ما بعد كوفيد-19".

الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر (IFRC)، (2021. آثار تغير المناخ على الصحة وسبل العيش: تقييم باكستان. https://www.ifrc.org/sites/default/files/2021-08/Pakistan_Plan_2021.pdf

إيروين، ف.، زانج، ج، وانج، إكس، هاين، س، وانج، ك.، روبرتس، أ.، ... وبورسيل، س. (2021). تقرير حالة التعليم 2021.. المركز الوطني لإحصاءات التعليم NCES 2021-144.

جاناشيا، س. (2022). مرصد تمويل التعليم. تقرير قطري: جورجيا. الحملة العالمية للتعليم، جوهانسبرغ، غير منشورة.

شبكة المنظمات غير الحكومية اليابانية للتعليم (JNNE) وجمعية تنمية التعليم ومركز الموارد (DEAR). (2021). تقرير تسليط الضوء على المجتمع المدني حول الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

حملة ديون اليوبيل (2020 أ). أزمة الديون العالمية المتصاعدة في دول الجنوب وخفض الإنفاق العام.

كاداجيدزه، م. (2021). دراسة عن خسائر التعلم أثناء الجائحة: التحديات والتوصيات. الائتلاف التعليمي https://rb.gy/9otxw87 [باللغة الجورجية]

كالونجويزي، ف.ج.، جوتيرود، س.م. وكروف، إي. (2019) العمليات الديمقراطية للتغلب على علاقات السلطة المدمرة والحفاظ على التعليم البيئي في المدارس الابتدائية: الآثار المترتبة على تعليم المعلمين في تنزانيا. *البحث التربوي من أجل التغيير الاجتماعي*، 8 (2)، 61-76.

كاراليس، ت. (2020). التخطيط والتقييم أثناء الاضطراب التعليمي: الدروس المستفادة من جائحة كوفيد-19 لمعالجة حالات الطوارئ في التعليم. *المجلة الأوروبية لدراسات التعليم*.

خونادزي، ت. (2020). الإنفاق الحكومي على التعليم والدين العام الخارجي: حالة جورجيا. تحالف التعليم.

خونادزي، ت.، ألفاريز، أ. (2022). آليات الدين وتمويل التعليم: دراسة مقارنة في سبع دول. الحملة العالمية للتعليم. جوهانسبرج. منصة ميمو.

كيم، ج. هـ.، أرايا، م، هايلو، ب. وآخرون. (2021). تداعيات كوفيد-19 على تعليم الطفولة المبكرة في إثيوبيا: وجهات نظر من الآباء ومقدمي الرعاية. *مجلة تعليم الطفولة المبكرة*. 49، 855-867 (2021)

كوباخيدزه، م. ن. (2018). المعلمون كمرشدين: ديناميكيات سوق التعليم في الظل في جورجيا. سبرينغر. ردمك 978-988-14241-5-0.

Kolisen Blong Leftemap Edukesen (كوبلي). (2022). تقرير تسليط الضوء على المجتمع المدني حول الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

كوهفيلد، م، سولاند، ج.، لويس، ك، مورتون، إي (2022) "كان للجائحة آثار مدمرة على التعلم. ما الذي يتطلبه الأمر لمساعدة الطلاب على اللحاق بالركب؟ "بروكينغ انستيتوشن، 3 مارس (آذار) [عبر الإنترنت]. متاح على الموقع: https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2022/03/03/the-pandemic-has-had-devastating-impacts-on-learning-what-will-it-take لمساعدة الطلاب للحاق بالركب/ (تم الوصول إليه: 14 سبتمبر(أيلول) 2022).

ليمز، أ. (2020) أن تكون مقلوبًا: المنحدر الزلق بين الإدماج والاستبعاد في مشروع تعليمي سويسري للشباب اللاجئين غير المصحوبين بذويهم، *مجلة الدراسات العرقية والهجرة*، 46:2، 405-422.

ليو، د.، جمني، م، هوانغ، آر، وانج، واي، تيليلي،أ، وشرهان، س. (2021). *لمحة عامة عن تطوير التعليم في المنطقة العربية: رؤى وتوصيات نحو أهداف التنمية المستدامة*.

مهانجيلا، د. (2022). مرصد تمويل التعليم. تقرير قطري: تنزانيا. الحملة العالمية للتعليم، جوهانسبرغ، غير منشورة.

محمود، إي، ونااليفا، م. (2020). عوائق التعليم المؤسسي للاجئين: دراسة حالة لمجتمع الروهينجا في بنغلاديش. *الأعمال والاقتصاد والتنمية المستدامة*.

مارتن، سي، بوسر، يو، بينر، م (2018)، نهج الجودة في تمويل المدارس "مركز التقدم الأمريكي، 13 نوفمبر (تشرين ثاني) متاح عبر الانترنت على الموقع: https://www.americanprogress.org/article/quality-approach-school-funding (تم الوصول: 14 سبتمبر (أيلول) 2022)

منظمة مرسي كورب (2021). معالجة العلاقة بين النزاعات المناخية: الأدلة والرؤى والاتجاهات المستقبلية. تم الاسترجاع من الموقع: https://www.mercycorps.org/sites/default/files/2022-01/Climate-Conflict-Brief-122121-digital.pdf

ميزيرو، ج. (1991). *الأبعاد التحويلية لتعلم الكبار*. جوسي باس.

ميزيرو، ج. (2004) تعليق المنتدى على شاران ميريام "دور التطور المعرفي في نظرية تحويل التعلم لميزيرو." *تقرير تعليم الكبار الربع سنوي*، 55 (1)، 70-69.

معهد سياسة الهجرة (MPI) (2022). يؤدي تغير المناخ إلى تفاقم النزوح الطويل الأمد في أفغانستان. تم الاسترجاع من الموقع: https://reliefweb.int/report/afghanistan/climate-change-compounds-longstanding-displacement-afghanistan

ميلابو، ن. (2021). ديون زامبيا وتمويل التعليم. 2021: الحملة العالمية للتعليم.

وزارة التربية والتعليم والعلوم بجورجيا (2020). الجائحة والتعليم العام في جورجيا. https://mes.gov.ge/mesgifs/1609239131_2020_Angarishi.pdf

ميزونويا س. وميشرا، س. (2020)، جورجيا: صحائف وقائع التعليم |2020 تحليلات للتعلم والإنصاف باستخدام الدراسات الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات. يونيسف جورجيا.

موسكوفيز، إل، وإيفانز، د. ك. (2022). فقدان التعلم وتسرب الطلاب خلال جائحة كوفيد-19: مراجعة للأدلة بعد عامين من إغلاق المدارس. *مركز التنمية العالمية، ورقة عمل، 609*.

مونيفار، ج. (2020). توقف التنمية. إقراض صندوق النقد الدولي والتقشف بعد جائحة كوفيد-19. الشبكة الأوروبية للديون والتنمية. أكتوبر(تشرين أول) 2020 بروكسل، بلجيكا.

مورات، إم، وبوناسيني، ل. (2020). جائحة كوفيد-19 والتعلم عن بعد وعدم المساواة في التعليم (رقم 679). *ورقة مناقشة GLO*.

الحملة الوطنية للتعليم- نيبال (NCEN)، (2022). تقرير تسليط الضوء على المجتمع المدني حول الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

نوجوتشي، م. (2021). النموذج الإقليمي لتقدير تكلفة الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لمنطقة آسيا والمحيط الهادئ. عرض بور بوينت خلال ندوة اليونسكو الإقليمية عبر الإنترنت في بانكوك حول تقدير التكاليف وتمويل الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة على وجه الخصوص الهدف 4.2. تم الاسترجاع من الموقع: https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Early%20Childhood%20Care%20and%20Education/files/Costing%20and%20Financing%20SDG%204.2%20Webinar/1.2_%20Masaya%20Noguchi%20-%20costing%20model.pdf

شبكة السياسات والتعاون الدولي في مجال التعليم والتدريب (NORRAG) (2022). رؤى السياسات: رقمنة التعليم. معهد جنيف للدراسات العليا، سويسرا.

نور الزمان، س. وتاتينو، واي (2021). جائحة كوفيد-19 وأقل البلدان نمواً في منطقة آسيا والمحيط الهادئ: الآثار والتحديات والثغرات والطريق إلى الأمام. سلسلة أوراق عمل اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لآسيا والمحيط الهادئ، رقم ESCAP/WP/12. بانكوك: لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لآسيا والمحيط الهادئ. تم الاسترجاع من الموقع: https://www.unescap.org/sites/default/d8files/knowledge-products/WP_21_12_COVID-20forward.pdf%20way%20and%20gaps%2C%20challenges%2C%20LDCs_Impact%20and%19

أورورك، ج. (2015). تعليم اللاجئين السوريين: فشل الجيل الثاني من حقوق الإنسان خلال الأزمات غير العادية. مراجعة قانون ألباني، 78(2)، 711-738.

أوبرج، سي، هودجز، هـ، وماستن، أ. س. (2021). مخاطر والقدرة على التعافي للأطفال الصوماليين في سياق تغير المناخ والمجاعة والصراع. مجلة البحوث التطبيقية على الأطفال: إعلام السياسة للأطفال المعرضين للخطر، 12(1)، 10.

Observatorio Venezolano de Conflictividad Social (

Observatorio Venezolano de Conflictividad Social (OVCS) (2021). Venezuela Anual 2021. https://www.observatoriodeconflictos.org.ve/oc/wp-content/uploads/2022/02/INFORMEOVCS-ANUAL2021.pdf

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (2019)، نتائج تقييم البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) 2018، ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم فعله (المجلد 1). باريس: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

أونسادو، جي.، وبيلليت، س. (2017) تجارب المهاجرين اللاجئين للعنصرية والتمييز العنصري في معاهد التعليم التقني والتعليم الإضافي (TAFE) الأسترالية: نهج نفسي اجتماعي تحويلي، مجلة التعليم والتدريب المهني، 69:3، 333-350.

أونيما، إي. م.، يوشريا، ن. سي.، أوبافيمي، ف. أ.، سين، س. أتوني، ف. جي.، شارما، أ.، والسيد، أ. أو. (2020) تأثير جائحة فيروس كورونا على التعليم. *مجلة التربية والممارسة*، 11(13)، 121-108.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (2020). العمل الخيري والتعليم - تقديم التعليم في خضم جائحة كوفيد-19. تم الاسترجاع من الموقع: https://www.oecd.org/dev/NetFWD_Covid-EDU_Study.pdf

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (2022). إحصاءات العوائد في آسيا والمحيط الهادئ. تم الاسترجاع من الموقع: https://www.oecd.org/tax/tax-policy/revenue-statistics-asia-pacific-brochure.pdf

التحالف الباكستاني للتعليم (PCE) - مبادرة من المجتمع للوصول إلى تعليم جيد (SAQE) (2022). تقرير تسليط الضوء على المجتمع المدني حول الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

باتنايك، ج، جالونجو، م. آر (2021). تعليم ورعاية الطفولة المبكرة في زمن كوفيد-19: مقدمة لعدد خاص من مجلة تعليم الطفولة المبكرة. تعليم الطفولة المبكرة ج. 49، 757-762 (2021)

بيريز مورسيا، إل. إي. (2014). سياسة اجتماعية أم عدالة تعويضية؟ تحديات التعويض في سياقات النزوح الجماعي والانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان ذات الصلة. *مجلة دراسات اللاجئين*، 27(2)، 206-191.

بيريز مورسيا، إل. إي.، ومونيوز، في، (2021). مقدمة: التعليم كمحفز للتغيير. في. مونوز، وال. إي. بيريز مورسيا (محرران). تحويل التعليم: المعاني والآثار السياسية. الحملة العالمية للتعليم. جوهانسبرج.

بريهن، ج. (2022). السيادة على البيانات الأصلية والتعليم. في شبكة السياسات والتعاون الدولي في مجال التعليم والتدريب (NORRAG). رؤى السياسات: رقمنة التعليم. معهد جنيف للدراسات العليا، سويسرا. ص 38 - 39.

ريد، ال. (2020). كوفيد-19 وخيارات تمويل التعليم. ورقة معلومات أساسية تم إعدادها لصالح الورقة البيضاء لحملة أنقذوا مستقبلنا بعنوان "تجنب كارثة تعليمية لأطفال العالم". أنقذوا مستقبلنا. تم الاسترجاع من الموقع: https://saveourfuture.world/white-paper /

روجرز، ف. إتش.، وسابروال، س. (2020). جائحة كوفيد -19: صدمات التعليم واستجابات السياسات. مجموعة البنك الدولي.

سابك الريس أ. (2020). التحولات المعرفية في المعرفة والتعليم في الإسلام: منظور جديد لظهور التطرف بين المسلمين. *المجلة الدولية لتطوير التعليم*، 73.

ساهلبيرج، ب. (2021) هل تساعدنا الجائحة في جعل التعليم أكثر إنصافًا؟ ممارسة *سياسة البحث التربوي* 20، 11-18 (2021).

سابكوتا، ج. ب، ونيوبان، ص (2021). الآثار الأكاديمية لزلزال نيبال 2015: أدلة من مدرستين ثانويتين في منطقة سيندهوبالتشوك. علوم التربية، 11(8)، 371.

سين، أ. (1997) رأس المال البشري والقدرة البشرية. التنمية العالمية، 25(12)، ص. 1959-1961.

شايان، زد. (2015)، عدم المساواة بين النوع الاجتماعي في التعليم في أفغانستان: الوصول والعوائق. *مجلة الفلسفة المفتوحة*، 5، 277-284.

شيرويا، ن.، وبراون، م. (2019). مخاطر الديون الخارجية والاحتيال المالي لتمويل التعليم. اليابان قمة دول العشرين 2019. مجموعة عمل التعليم.

شوهيل، م. (2022) التعليم في حالات الطوارئ: تحديات توفير التعليم لأطفال الروهينجا الذين يعيشون في مخيمات اللاجئين في بنغلاديش، تحقيق التعليم، 13:1، 104-126.

سنغال، ن. (2022). الإدماج والإعاقة في سياقات دول الجنوب في شبكة السياسات والتعاون الدولي في مجال التعليم والتدريب (NORRAG). رؤى السياسات: رقمنة التعليم. معهد جنيف للدراسات العليا، سويسرا. ص 40-41.

سميث، أ. (2022)، "2021 مليار دولار أمريكي من كوارث الطقس والمناخ في سياق تاريخي" Climate.gov، 24 يناير (كانون ثاني) [عبر الإنترنت]. متاح على الموقع: https://www.climate.gov/news-features/blogs/beyond-data/2021-us-billion-dollar-weather-and-climate-disasters-historical (تم الوصول إليه في 15 سبتمبر (أيلول) 2022)

ستيد، إي. أ.، ليش، ون. تحويل (2021) تعليم الطفولة المبكرة عن بعد أثناء جائحة كوفيد-19: الاختلافات بين معلمي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة والطفولة المبكرة. *تعليم الطفولة المبكرة* ج. 49، 789-798 (2021).

سواد أ. (2022). مرصد تمويل التعليم. تقرير قطري: الصومال. الحملة العالمية للتعليم، جوهانسبرغ، غير منشورة.

سويغونسكي، ن.، جيمس، ب، وينز، دبليو وآخرون. (2021) آثار الإجهاد البدني والعقلي والمالي لجائحة كوفيد-19 على معلمي الطفولة المبكرة. *مجلة تعليم الطفولة المبكرة* 49، 799-806 (2021)

تاريكون، بي.، ميستان، ك.، وتيو، أي. (2021). بناء أنظمة تعليمية مرنة: مراجعة سريعة للتعليم في أدبيات الطوارئ. المجلس الأسترالي للبحوث التربوية. ملبورن أستراليا.

تحالف فرض الضرائب (2022). دفع الضرائب للتعليم. تمويل المستقبل: تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. متاح على الموقع: https://actionaid.org/sites/default/files/publications/4_page_Leaflet_online_20final.pdf . تم استرجاعه في 12 أكتوبر (تشرين أول) 2022.

ذي ايكونوميك تايمز. (2022). من المقرر أن يؤدي زيادة معدل الضريبة بنسبة 15٪ للشركات الجديدة إلى تعزيز تطلعات الهند التصنيعية. تم الاسترجاع من الموقع: https://economictimes.indiatimes.com/news/company/corporate-trends/extension-of-15-tax-rate-for-new-companies-set-to-boost-indias-manufacturing-aspirations/articleshow/89279141.cms?from=mdr

أوربيتاكس. (2022). تم تقديم ميزانية نيبال لعام 2022-2023 بما في ذلك تدابير الدعم والحوافز. تم الاسترجاع من الموقع: https://www.orbitax.com/news/archive.php/Nepal-Budget-for-2022-23-Prese-49980

رسالة اليونسكو (2018). يثير تغير المناخ مخاوف حدوث الصراعات. تم الاسترجاع من الموقع: https://en.unesco.org/courier/2018-2/climate-change-raises-conflict-concerns

مؤسسة فصل التفكير (TCF)، (2021). تقرير تسليط الضوء على المجتمع المدني حول الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2000). تقرير التنمية البشرية 2000. حقوق الإنسان والتنمية البشرية. نيويورك.

اليونسكو ومعهد اليونسكو للإحصاء (UIS) (2021). إغلاق المدارس والسياسات الإقليمية للتخفيف من فقدان التعلم بسبب كوفيد-19: التركيز على منطقة آسيا والمحيط الهادئ.

اليونسكو. (2021) *خسائر التعلم الخاصة بكوفيد-19، تعيد بناء التعلم الجيد للجميع في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا*

اسكوا. (2021) *نقص السيولة والديون: معوقات التعافي في المنطقة العربية.*

اسكوا. (2021 أ) *مسح الحقائق والآفاق للتطورات الاقتصادية والاجتماعية في المنطقة العربية 2020-2021.*

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2022). الوضع الحالي: التسجيل العالمي للاجئين.

اليونيسف (2019). 29 مليون طفل ولدوا في مناطق الصراع في 2018. [عبر الإنترنت] متوفر على: <https://www.unicef.org/press-releases/29-million-babies-born-conflict-2018> [تم استرجاعه في 02 سبتمبر (أيلول) 2022].

اليونيسف (2021). إعادة تصور تعليم الفتيات: حلول للحفاظ على تعليم الفتيات في حالات الطوارئ. نيويورك.

اليونيسف (2021). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021: Una revisión sistemática – Resumen ejecutivo https://www.unicef.org/lac/media/29031/file/Violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-America-Latina-y-el-Caribe-2015-2021.pdf

اليونيسف. (2019 أ). عالم مستعد للتعلم: إعطاء الأولوية لتعليم الأطفال المبكر الجيد. اليونيسف، متاح على: https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf [تم استرجاعه في 02 سبتمبر (أيلول) 2022].

اليونيسف (2022). *الدراسة الاستقصائية للرصد في الوقت الحقيقي/المسح العنقودي متعدد المؤشرات (MICS) زائد (الموجة السادسة).* https://www.unicef.org/georgia/media/6901/file/Wave%206%20-%20Results%20Brief%20-%20ENG.pdf

الأمم المتحدة (2022). قمة تحويل التعليم (2022) - المفهوم ومخطط البرنامج. نيويورك.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) (2019) تغير المناخ في آسيا والمحيط الهادئ. ما الذي على المحك؟ تم الاسترجاع من الموقع: https://www.undp.org/asia-pacific/news/climate-change-asia-and-pacific-whats-stake

مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (OCHA) (2016). فهم العلاقة بين المناخ والصراع من منظور إنساني: نهج كمي جديد. تم الاسترجاع من الموقع: https://www.unocha.org/sites/unocha/files/Understanding%20the%20climate-conflict%20nexus.pdf

قمة الأمم المتحدة لتحويل التعليم (2022). مسار العمل الموضوعي 3: المعلمون، التدريس ومهنة التدريس. ورقة مناقشة (المسودة النهائية - 15 يوليو (تموز) 2022).

الأمم المتحدة. (2022) تقرير تمويل التنمية المستدامة 2022. متاح من الموقع: https://developmentfinance.un.org/fsdr2022

فيبر، أوكسفام في فيتنام، براكارسا (وهي مركز فكري تابع للمنظمات غير الحكومية في جاكرتا)، وتفجا، 2020). نحو سياسات ضريبية مستدامة في منطقة الآسيان: حالة الحوافز الضريبية للشركات. هانوي فيتنام. تم الاسترجاع من الموقع: https://asia.oxfam.org/latest/policy-paper/towards-sustainable-tax-policies-asean

ووكر، بي.، جلاسر، ج.، وكامبلي، س. (2012). تغير المناخ كمحرك للأزمات الإنسانية والاستجابة لها. تم الاسترجاع من الموقع: https://fic.tufts.edu/assets/18089.TU_.Climate.pdf

واترز، أ. (2022). تاريخ في تكنولوجيا التعليم. في شبكة السياسات والتعاون الدولي في مجال التعليم والتدريب (NORRAG). رؤى السياسات: رقمنة التعليم. معهد جنيف للدراسات العليا، سويسرا. ص 32-33.

ويستوبي، إل، ويلكينسون، س، ودون، س. (2021). الطريق إلى التعافي: فهم التحديات التي أثرت على إعادة بناء المدارس في ريف نيبال بعد زلزال غورخا 2015. *المجلة الدولية للحد من مخاطر الكوارث*، 56، 102120.

وولف، زد.، (2022) "لماذا يبدو المعلمون أكثر استعدادًا للإضراب" سي إن إن، 23 أغسطس (آب) [عبر الإنترنت]. متاح على الموقع: https://www.cnn.com/2022/08/22/politics/schools-teacher-strikes-what-matters/index.html (تم الوصول إليه: 15 سبتمبر(أيلول) 2022).

البنك الدولي واليونسكو. (2021). مراقبة تمويل التعليم 2021 (التقرير العالمي لرصد التعليم). تم الاسترجاع من الموقع: https://documents1.worldbank.org/curated/en/226481614027788096/pdf/Education-Finance-Watch-2021.pdf

البنك الدولي (2018). تقرير عن التنمية في العالم 2018: التعلم لتحقيق وعد التعليم، 2018. تعلم لتحقق وعد التعليم، 2018.

مجموعة البنك الدولي (2014). مسح قياس مهارات STEP في جورجيا. متاح على: http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/2013/download/3738 .

زيليزنغ-غرين، ر. وميتكالف، اتش. (2022)، تسخير تكنولوجيا التعليم في دراسة استكشافية لأفريقيا. الحملة العالمية للتعليم. جنوب أفريقيا. عبر الإنترنت: https://campaignforeducation.org/en/resources/publications/harnessing-edtech-in-africa-a-scoping-study .

الحملة العالمية

للتعليم

www.campaignforeducation.org