التقرير العالمي لرصد التعليم

2019

الدول العربية

الهجرة والنزوح والتعليم:
بناء الجسور لا الجدران

التقرير العالمي
لرصد التعليم

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

أهداف
التنمية المستدامة

التقرير العالمي لرصد التعليم

2019

الدول العربية

الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران

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

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

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

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم

مدير الفريق: Manos Antoninis

أفراد الفريق:

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Laura Stipanovic Ortega, Morgan Strecker, Rosa Vidarte and Lema Zekrya.

التقرير العالمي لرصد التعليم منشور سنوي مستقل تقوم بتمويله مجموعة من الحكومات والوكالات المتعددة الأطراف والمؤسسات الخاصة، وتيسره اليونسكو وتدعمه.

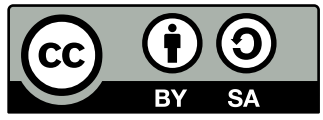
هذا المنشور متاح مجاناً بموجب ترخيص نسبة المصنف إلى مؤلفه – الترخيص بالمثل (CC-BY-SA 3.0 IGO) 3.0 IGO (الرابط: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). ويوافق المستفيدون، عند استخدام محتوى هذا المنشور، على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحر لليونسكو (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

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

العنوان الأصلي باللغة الإنجليزية

Global Education Monitoring Report 2019 – Arab States - Migration, displacement and education: Building bridges, not walls.

ويمكن ذكر هذا المنشور كمرجع كما يلي: التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 – الدول العربية – الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران، والصادر عن اليونسكو في باريس في عام 2019.



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

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

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

© اليونسكو، 2019

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

التنضيد الطباعي: اليونسكو

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

التصميم البياني: FHI 360
تنسيق المحتويات: اليونسكو

ISBN: 978-92-3-600086-2

يمكن تنزيل المراجع المرتبطة بهذا المنشور عن طريق الرابط التالي:
https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/arabstatesregionalreport_references_2019.pdf

يمكن تنزيل نسخة من هذا المنشور ومن كل المواد المرتبطة به عن طريق الرابط التالي:
http://gem-report-2019.unesco.org/ar/arab-states-ar/

التقارير الإقليمية في إطار سلسلة التقرير العالمي لرصد التعليم

2019 الدول العربية الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران

صورة الغلاف: مارك كاي/منظمة إنقاذ الطفولة

التعليق على الصورة: تشارك ياسمين التي فرت مؤخراً من مناطق القتال في الموصل، في مركز مؤقت للتعلم تديره منظمة إنقاذ الطفولة في العراق.

الرسائل الرئيسية

لا يتأثر أي جزء من العالم في الوقت الحالي بالهجرة والنزوح قدر تأثُّر الدول العربية بهما. فهذه المنطقة تمثل 5% من سكان العالم ولكنها تضم 32% من لاجئيه و38% من النازحين داخلياً فيه بسبب النزاع. وبالرغم من أن الهجرة تتيح الفرص، فقد أدت الأزمات الإنسانية إلى تباطؤ وتيرة تطوير التعليم في المنطقة مقارنة بالمناطق الأخرى، مما يقوض آفاق المستقبل بالنسبة لهذا الجيل والأجيال القادمة.

الهجرة الداخلية

عادةً ما تشكل الهجرة من الريف إلى الحضر، وهي ظاهرة بارزة بشكل خاص في البلدان المتوسطة الدخل، والتدفقات الموسمية أو الدائرية أكبر التحديات التي تواجه نظم التعليم. ولكن معدل التحضر وكثافة الهجرة الداخلية في الدول العربية أقل منه في المناطق الأخرى.

- وفي **مصر**، انخفضت معدلات التسرب قليلاً بالنسبة لأطفال المهاجرين الداخليين في التعليم الابتدائي والإعدادي ويزيد احتمال استمرارها في مرحلتي التعليم الثانوي وما بعد الثانوي.
- وفي **العراق**، يعيش 13% من السكان في 700 3 من الأحياء الفقيرة التي يوجد فيها ما يقرب من 200 2 مدرسة غير مكتملة. وأشار 9% من السكان في مدينة الصدر إلى التعليم باعتباره أولوية قصوى.
- وتركز المدارس الميدانية للبدو الرُحَّل والرعاة في بلدان مثل **جيبوتي** على المهارات المرتبطة بالزراعة التي تهدف إلى زيادة الكفاءة في إدارة الثروة الحيوانية والتخفيف من آثار تغير المناخ.

الهجرة الدولية

كان للهجرة من الدول العربية وإليها في الماضي جانبان رئيسيان، بينما أخذ جانب ثالث الآن في الظهور.

أولاً، تتمتع بلدان مجلس التعاون الخليجي بأعلى معدلات الهجرة الوافدة في العالم. وفي **الإمارات العربية المتحدة وقطر**، يمثل المهاجرون الأغلبية سواء في مجمل عدد السكان أو في عدد الطلاب.

- وباستثناء **البحرين**، تقدم هذه البلدان خدماتها للمهاجرين من خلال نظام للتعليم الخاص، يرتبط فيه الحصول على التعليم وجودته بالقدرة على الدفع. ويشكل المهاجرون 73% من طلاب المدارس الخاصة في **الكويت** و81% في **قطر** و83% في **الإمارات العربية المتحدة**.
- وتمثل المدارس الخاصة سوقاً مربحة في هذه البلدان، تقدر قيمتها بحوالي 13.2 بليون دولار أمريكي في العام الدراسي 2016-2017 ويُتوقع أن تتضاعف إلى 26.2 بليون دولار أمريكي بحلول عام 2023. وتقدم هذه المدارس الخاصة مناهج دراسية يتفق معظمها مع البلد الأصلي للطلاب.
- ومعدل تنقل الطلاب في الدول العربية أعلى من المتوسط العالمي. فقد ارتفعت نسبة انتقال الوافدين إلى الدول العربية من 2.3% في عام 2006 إلى 3.2% في عام 2017، وتبلغ 35% في **قطر** و49% في **الإمارات العربية المتحدة**.
- وجاء إضفاء الطابع الدولي على التعليم العالي مع التحول من العربية إلى الإنجليزية كلغة للتدريس، ليس فقط في الجامعة ولكن أيضاً في مرحلة ما قبل الجامعة. وتجري الاستعاضة عن المعلمين العرب المغتربين، ومعظمهم من المصريين والأردنيين، بمعلمين يتكلمون الإنجليزية، معظمهم مستقدمون من البلدان ذات الدخل المرتفع، ويتم تعيينهم بشروط أفضل بكثير.

ثانياً، معدلات الهجرة الإقليمية أعلى من المتوسط العالمي البالغ 3.4%، ولا سيما في **لبنان** (12 %) ولكن أيضاً في بلدان المغرب مثل **الجزائر وتونس** وخاصة **المغرب** (8 %).

- وتوجد أعلى نسبة، وهي آخذة في الازدياد، من إجمالي عدد المهاجرين من الدول العربية في فرنسا (37%، معظمهم من المغرب) وفي السويد (18%، ومعظمهم من العراق والجمهورية العربية السورية).
- ويسوء أداء الطلاب المهاجرين من **تونس والجزائر والمغرب** في فرنسا. فعلى سبيل المثال، يعيد 25% منهم الصف الدراسي مقارنة بـ 15% في المتوسط. لكن نتائجهم الأكاديمية، بعد أخذ خلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية في الاعتبار، لا تختلف عن نتائج الطلاب الفرنسيين الأصليين.
- ويوجد في **لبنان والمغرب** أكبر معدلات الهجرة بين صفوف ذوي المهارات العالية، حوالي واحد من كل أربعة. ويمكن أن يكون لاحتمالات هجرة ذوي المهارات تأثير إيجابي على تراكم رأس المال البشري في البلدان المرسلة، إذا بلغ أقصاها 14%، وهو معدل معتدل لهجرة ذوي المهارات العالية.

وثمة اتجاه ثالث بدأ في الظهور وهو أن المهاجرين الأفريقيين من جنوب الصحراء الكبرى يستقرون بشكل متزايد في شمال أفريقيا. وفي **المغرب**، تضع الحكومة سياسات وإطار عمل لتوجيه اندماجهم في نظام التعليم. ويحتاج حوالي 53000 طفل

لاجئ ومهاجر في سن الدراسة في **ليبيا** إلى دعم من أجل الالتحاق بالتعليم.

النزوح الدولي

في نهاية عام 2018، كان يوجد 25.9 مليون لاجئ، منهم 5.5 ملايين فلسطيني. وكانت **الجمهورية العربية السورية** (6.7 ملايين) هي البلد الذي فرّ منه أكبر عدد من الناس، بينما احتل **السودان** (0.7 مليون) أيضاً أحد المراكز العشرة الأولى. و**لبنان** و**الأردن** هما أكبر بلدين مضيفين للاجئين قياساً إلى عدد سكانهما في العالم.

وعلى الرغم من الاستجابة الإيجابية في معظمها في البلدان الخمسة التي تستضيف اللاجئين السوريين، فإن 39% من الأطفال الذين في سن الدراسة لا يزالون غير ملتحقين بالتعليم. ولا يزال الكثيرون يوضعون في نظم موازية، معظمها غير مستدام.

وقد اعتادت معظم الحكومات، في مواجهة الأزمات، على توفير نظم تعليم موازية لتجمعات اللاجئين. ولا يزال هذا هو الحال مع اللاجئين الماليين في **موريتانيا**. غير أنه ينبغي إدماج اللاجئين بشكل كامل في نظم التعليم الوطنية. ويُلزم إعلان جيبوتي لعام 2017 بشأن تعليم اللاجئين على الصعيد الإقليمي الأطراف الموقعة عليه، ومنها **جيبوتي** و**السودان**، بدمج التعليم للاجئين والعائدين في خططها لقطاع التعليم بحلول عام 2020. وقد التزمت تركيا بإدماج جميع الأطفال اللاجئين السوريين والإلغاء التدريجي لتوفير التعليم بشكل منفصل في مراكز التعليم المؤقتة بحلول عام 2020.

وتؤثر الظروف الجغرافية والتاريخية كما يؤثر توافر الموارد وقدرة النظام على درجة إدماج اللاجئين.

- فاعتمد **الأردن** و**لبنان** نظم الفترتين. ومع أنها تمثل الحل الواقعي الوحيد على المدى من القصير إلى المتوسط، إلا أن من الضروري أن تقوم الحكومات بتعزيز التطوير المهني للمعلمين وإدارة المدارس فيها وأن تستعد جميع الجهات الفاعلة لتفكيك الفترة الثانية في نهاية المطاف ومعالجة النتائج المترتبة على إدماج الباقين.
- ويوجد للاجئين الصحراويين في الجزائر نظام تعليمي منفصل ومناهج منفصلة باللغتين العربية والإسبانية. ورغم أن جميع الأطفال يلتحقون بالتعليم الأساسي، كان معظم خريجي المدارس الإعدادية، وعددهم يتجاوز 200 2 في عام 2017 قد رحلوا للالتحاق بمدارس ثانوية في مدن أخرى.
- وتقوم الأونروا، في شراكة مع اليونسكو، بتوفير التعليم الأساسي المجاني المعتمد لـ 526000 طفل لاجئ في 711 مدرسة في **فلسطين**. وتتعاون الوكالة بشكل وثيق مع أربع حكومات مضيفة لضمان سلاسة انتقال الطلاب إلى نظم التعليم الثانوي لديها، بما في ذلك الاعتراف بمؤهلاتها ومناهجها وامتحاناتها وجداولها الزمنية واعتمادها.

النزوح الداخلي

وفي حين أن أعلى نسبة من النازحين داخلياً بالقياس إلى عدد السكان توجد بفارق كبير في الجمهورية العربية السورية (36%)، فإن اليمن (8%) والعراق وفلسطين والسودان (حوالي 5% في كل منها) هي من بين أعلى 12 بلداً في هذه القائمة.

- ففي **العراق**، يوجد 1.6 مليون نازح داخلياً. ومن بين هؤلاء، يقيم ما يقرب من 700000 في إقليم كردستان، حيث يتمثل أحد التحديات في قلة عدد مدارس اللغة العربية وعدم اليقين بشأن ما إذا كان سيتم الاعتراف بالمؤهلات التي تمنحها مدارس الإقليم، نظراً لاختلاف المناهج الدراسية.
- وفي **السودان**، أدى النزاع في منطقتي النيل الأزرق وجنوب كردفان، ولا سيما ولايات دارفور الخمس، إلى ما يقدر بنحو 1.9 مليون نازح داخلياً، يقيم 1.6 مليون منهم في مخيمات. وتدعم وزارة التربية والتعليم 360 مدرسة ابتدائية في المخيمات، تخدم حوالي 260000 طفل، ولكن هذه مجرد ترتيبات مؤقتة، بما في ذلك توفير اللوازم والبناء.
- وفي **الجمهورية العربية السورية**، لا يزال هناك أكثر من 6 ملايين نازح داخلياً، منهم 52% من الأطفال و86% يعيشون في المناطق الحضرية. والمدارس التابعة للحكومة هي فقط التي تمنح شهادات معترفاً بها على نطاق واسع، أما الأطفال النازحون في المناطق التي تسيطر عليها المعارضة الذين يريدون التقدُّم للامتحانات في المدارس التي تسيطر عليها الحكومة فيواجهون مخاطر. ووجد تقرير صادر في عام 2018 أن 13% من الأطفال يحتاجون إلى دعم نفسي اجتماعي متخصص في الفصل لتسهيل التعلم والرفاه.
- ويوجد في **اليمن** 2.3 مليون نازح داخلياً. ويشكل وجود وزارتين، واحدة يحكمها الحوثيون في صنعاء والأخرى تحكمها الحكومة المعترف بها دولياً في عدن، تحدياً للجهات الفاعلة في المجال الإنساني. ولم يتلق المعلمون رواتبهم منذ عام 2016، شأنهم في ذلك كشأن غيرهم من موظفي الخدمة المدنية في المحافظات التي يسيطر عليها الحوثيون. وكان من المفترض أن يبدأ صرف مدفوعات بمثابة حوافز في عام 2018 ولكنها تأخرت لأن الوزارة التي تتخذ من عدن مقراً لها تدَّعي أن قائمة المعلمين المقدمة من الوزارة التي مقرها صنعاء تشتمل على أتباع الحوثيين.

أطفال سوريون نزحوا إلى جنوب تركيا هرباً من الحرب في سوريا يلعبون ويتعلمون في مركز صديق للطفل تدعمه منظمة إنقاذ الطفولة.

مصدر الصورة: Ahmad Baroudi/Save the Children

الفصل 1

المقدمة

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

وعلى الرغم من وجود مسؤولية مشتركة عن المصير المشترك أقرتها رسمياً خطة التنمية المستدامة لعام 2030، فإن الهجرة والنزوح لا يزالان يثيران بعض المواقف السلبية في المجتمعات الحديثة. وهي مواقف يستغلها الانتهازيون الذين يرون المصلحة في بناء جدران العزل بدلاً من جسور التواصل. وهنا يأتي دور التعليم ليحتل مركز الصدارة في "تعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم، وجميع الفئات العرقية أو الدينية"، وهو التزام أساسي في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وهو أيضاً ما يركّز عليه التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019.

وقد تناول التقرير الهجرة والنزوح من منظور المدرسين والإداريين في قطاع التعليم الذين يواجهون واقع التنوع داخل الفصول الدراسية، وباحات المدارس وملاعبها والمجتمعات المحلية وأسواق العمل والمجتمعات. وتتحد نظم التعليم في شتى أنحاء العالم في الالتزام بتحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة المتمثل في "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع"، وكذلك بضمان "ألا يتخلف أحد عن الركب". ولكي ينجح جميع الطلاب في تحقيق إمكاناتهم، يجب أن تتكيف نظم التعليم مع احتياجاتهم بغض النظر عن خلفياتهم. ويجب أيضاً أن تلبي نظم التعليم حاجة المجتمعات إلى أن تكون قادرة على التعامل والتكيّف مع الهجرة والنزوح، وهو تحد يؤثر على البلدان التي تضم نسبة عالية أو منخفضة من المهاجرين واللاجئين (الإطار 1-1).

الإطار 1-1:

التعليم عامل قوة وضعف بالنسبة للسكان المتنقلين

يتناول هذا التقرير جميع أنواع تنقلات السكان (الشكل **1-1**). وتعتبر الهجرة الداخلية أكبر هذه الأنواع وأكثرها معاناة للإهمال. فمن أصل كل 8 أشخاص، في المتوسط، يقيم شخص واحد خارج المنطقة أو المقاطعة التي وُلد فيها. وبينما لا يترتب على الكثير من التنقلات الداخلية آثار ذات بال، فإن من الممكن أن تكون لبعضها – ولا سيما في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل التي تتسارع فيها وتيرة التوسع الحضري – آثار خطيرة على الفرص التعليمية تمس من يتنقلون، وكذلك من يتركون وراءهم. وقد تخضع فرص التعليم في المكان المقصود إلى جملة من القيود تحد من الحصول عليه بسبب قواعد إدارية متعمدة أو مجرد إهمال بسيط.

ويعيش في المتوسط شخص واحد من كل 30 شخصاً تقريباً في بلد غير البلد الذي ولد فيه. ويعيش نحو الثلثين من المهاجرين في البلدان المرتفعة الدخل، مما يفسر تعاظم البعد السياسي لهذه القضية في تلك البلدان. ومن الأرجح أن يكون المهاجرون الدوليون في سن العمل، وبالتالي أكبر سناً من السكان في بلدان المقصد. وبينما يتنقل معظمهم لأغراض العمل، فإن أحد العوامل الأساسية وراء قرار الانتقال يتمثل في مدى الاعتراف بمهاراتهم واستخدامها ومكافأتهم عليها. وهناك أيضاً الكثير من المهاجرين الدوليين الذي يتنقلون طلباً للتعليم، الذي يمكن أن تيسره عدة عوامل. وتؤثر هجرتهم أيضاً على تعليم أولادهم من الجيل الأول بل وحتى الأجيال اللاحقة.

وينزح شخص واحد من أصل كل 80 شخصاً تقريباً داخل الحدود أو عبرها بسبب النزاعات أو الكوارث الطبيعية، وقد ازداد العدد بسرعة في السنوات الماضية. ويعيش تسعة من كل عشرة نازحين في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل. ويشكل توفير التعليم للنازحين جزءاً من استعادتهم الشعور بالحياة الطبيعية والكيان والأمل، ولكنه يمكن أن يكون صعباً وأن يتكيف وفقاً للسياقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الفريدة للنزوح. ويلزم أن يساعد التعليم هؤلاء السكان على التعامل مع النزوح الطويل الأمد وأن يهيئهم للولوج إلى المستقبل من عدة أبواب.

ويرمي تحديد مختلف فئات أو أصناف الناس الذين يتنقلون وتعريفها إلى وضع معايير واضحة تضمن احترام حقوقهم. ويلاحَظ مع ذلك أن الفئات المحددة، مهما بدت دقيقة التحديد، ليست كذلك في الممارسة الواقعية. فعند تعريف المهاجرين الدوليين، على سبيل المثال، تحدد بعض البلدان والمنظمات الجنسية على أساس النَسَب بينما يحددها آخرون على أساس مكان الميلاد. وتثير بعض الفئات من المهاجرين واللاجئين جدلاً كبيراً؛ إذ تندلع نقاشات سياسية حادة بشأن ما إذا كان الناس يهاجرون طوعاً بحثاً عن مستقبل أفضل أو إنهم يرغمون على النزوح بفعل كوارث من صنع الإنسان أو الطبيعة. وقد تطرح المجتمعات المضيفة تساؤلات عن الدوافع التي حملت المهاجرين واللاجئين على المجيء (ما إذا كان الدافع مثلاً العمل أو التعليم) وعن وضعهم القانوني (ما إذا كانت لديهم مثلاً الوثائق اللازمة) أو مسؤوليتهم (ما إذا كانوا مثلاً ضحايا أزمة). ويمكن لمثل هذه التساؤلات والحجج أن تحوّل التركيز عن رفاه المهاجرين.

الشكل 1:

يتنقل الأشخاص لأسباب متنوعة

المهاجرون الداخليون يتنقلون داخل البلد، ويكون ذلك عادة في اتجاه واحد، من القرية إلى المدينة، ولكنه قد يكون أيضاً عبر مسارات دائرية سعياً وراء سبل عيشهم.		ناصر مدرس يعمل في مدرسة بالجيزة، القاهرة الكبرى، في مصر، وهي مدينة توسعت بشكل كبير نتيجة للهجرة الداخلية
المهاجرون الدوليون ينتقلون عبر حدود البلدان طلباً للعمل، إما بموجب ترخيص من البلد المضيف...		هاجرت أسرة صوفيا من المغرب إلى فرنسا حيث نشأت ولكنها تشعر أيضاً بروابط قوية تشدها إلى المغرب. وهي تشعر بأن كلا البَلدين وطن لها.
... أو بدون الوثائق المطلوبة بموجب قوانين وقواعد الهجرة التي تنظم الدخول أو الإقامة أو العمل بالخارج.		مهاجرون تمّ إنقاذهم في آذار/مارس الماضي في قناة صقلية على يد خفر السواحل الإيطالية
وبعض الشباب ينتقلون عبر الحدود لمواصلة دراستهم في جامعة أجنبية.		خديجة، فتاة جزائرية تخرجت من كلية الطب وذهبت إلى فرنسا لصقل مهاراتها لما يتمتع به هذا البلد من سمعة جيدة في حقل الدراسات والعلوم الطبية.
النازحون داخلياً هم الذين يُجبرون على الانتقال داخل بلدهم، ويظلون تحت حماية حكومتهم.		أربعة أشقاء يقفون عند مدخل بيت والديهم المستأجر في محافظة ذمار، اليمن. أجبروا على الانتقال من الضالع في بداية الحرب. وقد تسبب النزاع في نزوح أكثر من مليوني شخص في هذا البلد.
طالبو اللجوء هم الذين يُنظر في طلباتهم التماساً للجوء فراراً من الاضطهاد في بلد آخر.		هؤلاء الشبان عينة من الكثير من طالبي اللجوء من أفغانستان والجمهورية العربية السورية والعراق الذين ينامون كيفما اتّفق حول محطات السكك الحديدية في بودابست.
إذا حظيت طلبات ملتمسي اللجوء بالقبول فإنهم يكتسبون صفة أو وضع اللاجئ، الذي يحميهم ويوفر لهم الحقوق المنصوص عليها في الاتفاقيات الدولية.		تجلس فندا مع أمها هامرين وشقيقتيها في منزلهن في مخيم في العراق. وقد نزحت الأسرة من مسقط رأسها في القامشلي بالجمهورية العربية السورية هرباً من الحرب. ويعمل والد فندا خارج المخيم، وأملها أن تصبح معلمة في يوم ما.

مصادر الصور من الأعلى إلى الأسفل:

Magali Corouge/UNESCO, Dominic Egan, Francesco Malavolta/IOM, Roméo Balancourt/IOM, Arwa Al Sabri/UNHCR, Andras Hajdu/UNHCR and Claire Thomas/UNHCR

ولكن لا يتأثر أي جزء من العالم في الوقت الحالي بالهجرة والنزوح بقدر ما تتأثر بهما الدول العربية. ومن هنا كان تركيز هذه الطبعة الإقليمية الخاصة من التقرير العالمي لرصد التعليم للعام 2019. فقد تشكلت الدول العربية بفعل الحركات السكانية طوال عدة عقود، سواء كانت تلك التحركات متعلقة بنمو مدن كبرى مثل القاهرة؛ أو بالتحول الديمغرافي لبلدان مجلس التعاون الخليجي الغنية بالنفط؛ أو بالأعداد الغفيرة من اللاجئين الفلسطينيين والسودانيين والسوريين؛ أو بالنزوح الداخلي للملايين في العراق واليمن. وانتشار الصراعات يغذي النزوح. ومع أن هذه المنطقة تمثل 5% من سكان العالم، فهي تضم 32% من لاجئيه و38% من النازحين داخلياً بسبب النزاعات فيه. وتوجد في لبنان والأردن أعلى نسبة من اللاجئين مقارنة بعدد السكان. وفي حين أن أعلى نسبة من النازحين داخلياً بالقياس إلى عدد السكان توجد بفارق كبير في الجمهورية العربية السورية (حوالي 36%)، فإن اليمن (حوالي 8%) والسودان والعراق وفلسطين (كل منها حوالي 5%) هي بين أعلى 12 بلداً في هذه القائمة.

ويحرم النزوح بسبب النزاع ملايين الأطفال والمراهقين والشباب من التعليم، مما يقوّض آفاق المستقبل بالنسبة لجيل من الناس. ومع أن آليات جمع البيانات تكابد صعوبات في هذه الظروف، فقد أدت الأزمات الإنسانية إلى تباطؤ التوسع في التعليم. فعلى سبيل المثال، انخفضت الفجوة في معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية المعدَّل بين الدول العربية وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى أكثر من النصف خلال العشرين سنة الماضية (**الشكل 2-1** أ). وخلال نفس الفترة، لحقت آسيا الوسطى وجنوب آسيا بالدول العربية وتجاوزاها في صافي معدل الالتحاق بالمرحلة الإعدادية (**الشكل 2-1 ب**). وعلى الرغم من تجاوز صافي معدل الالتحاق الإجمالي بالمرحلة الثانوية في الدول العربية المتوسط العالمي بمقدار 2.5 نقطة مئوية في عام 2005، فإنه نقص عنه بمقدار 2.5 نقطة مئوية في عام 2017 (**الشكل 2-1** ج).

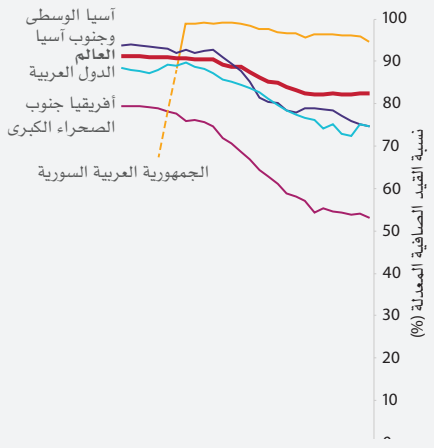
الإطار: تتفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم بطرق متعددة، ومتبادلة في كثير من الأحيان

تتفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم من خلال علاقات معقدة وجدلية تؤثر على أولئك الذين يتنقلون أو قد يتنقلون، وأولئك الذين يختارون البقاء أو يستضيفون أو يحتمل أن يستضيفوا المهاجرين واللاجئين (**الجدول 1-1**). وتشكل المرحلة التي يفكر عندها الأشخاص في الهجرة أو يقومون بها فعلاً أحد العوامل الرئيسية التي تحدد استثمارهم

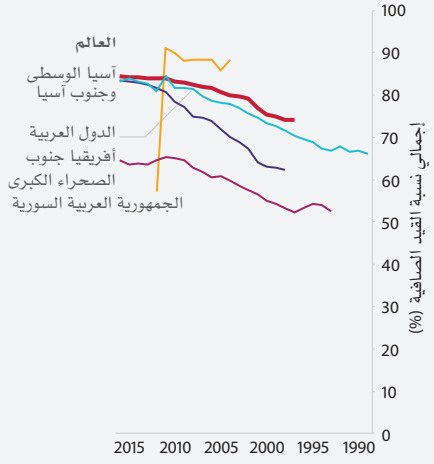
الشكل 2-1

أدى النزاع إلى تباطؤ التوسع في التعليم في الدول العربية

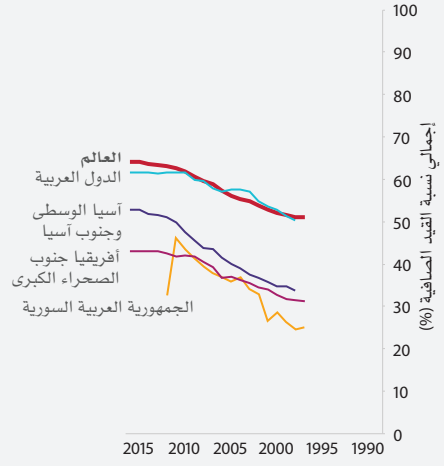
(أ) نسبة القيد الصافية المعدلة في التعليم الابتدائي، 1990-2017



(ب) إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، 1990-2017



(ج) إجمالي نسبة القيد الصافية في المرحلة العليا من التعليم الثانوي، 1990-2017



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

الجدول 1-1

أمثلة مختارة على العلاقة بين التعليم والهجرة/النزوح

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

المصدر: فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى Fargues (2017).

في التعليم وانقطاعهم عنه وطبيعة تجربتهم في هذا المضمار وحصيلة ما يخرجون به منها. وقد يحصل الأطفال الذين يهاجرون من المناطق ذات المستويات المتدنية من حيث التطور التعليمي على فرص لا تتاح لهم بغير ذلك. ولكن كثيراً ما تكون نسبة التحصيل الدراسي والإنجاز التعليمي لدى الطلاب المهاجرين دون النسبة التي يحققها أقرانهم في البلد المضيف.

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

ويؤثر التعليم أيضاً تأثيراً عميقاً على الهجرة والنزوح، سواء من حيث حجمهما أو كيفية فهمهما. وهو من العوامل الأساسية التي تتحكم في قرار الهجرة، ويحفز السعي نحو حياة أفضل. ويؤثر التعليم على مواقف المهاجرين وطموحاتهم ومعتقداتهم ومدى تكوُّن إحساسهم بالانتماء إلى بلد المقصد. وتنطوي زيادة التنوع في الصفوف الدراسية على تحديات، بما في ذلك لمواطني البلد المضيف الأصليين (ولا سيما للفقراء والمهمشين)، ولكنها كذلك تتيح الفرص للتعلم من الثقافات

الأخرى ومن تجارب الآخرين. وهناك حاجة أكثر من أي وقت مضى إلى مناهج دراسية تعالج المواقف السلبية حيال المهاجرين واللاجئين.

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

السياق: بدأ العالم في تلبية الاحتياجات التعليمية للسكان المتنقلين والمجتمعات المضيفة

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

وقد مهد هذا الإعلان لإبرام اتفاقين عالميين، أحدهما بشأن المهاجرين والآخر بشأن اللاجئين. وواجه الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية اعتراضات شديدة. وصوتت خمس دول، بما في ذلك الولايات المتحدة، ضد الاتفاق وامتنعت 12 دولة، معظمها من أوروبا، عن التصويت. أما الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين، الذي تقوده مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، فهو وإن واجه تحديات أقل إلا أنه شهد أيضاً عدة حالات انسحاب من عنصره التشغيلي، وهو إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين. ويحددّ نصّا الاتفاقين، اللذين اعتمدتهما الجمعية العامة في كانون الأول/ديسمبر 2018، الالتزامات الرئيسية في مجال التعليم.

التعليم في الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية

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

ولعله ليس بالمستغرب ألا تكون هناك مقاربة منهجية في هذا الشأن بما يحمله من تعقيد وتنوع وخلاف. بيد أن النص النهائي لاتفاق الهجرة يضع معظم القضايا التي يتناولها هذا التقرير في برنامجه. وهو ينقل عموماً رسالة إيجابية عن التعليم بوصفه فرصة للاستفادة من تدفقات الهجرة إلى أقصى حد. فالتعليم يبرز من خلال فقرة واردة في إطار الهدف 15 بشأن "الوصول الآمن إلى الخدمات الأساسية"؛ وتشير فقرات ضمن الهدفين 16 و17 إلى التعليم بعد المدرسي. وجرى التشديد على الاعتراف بالمهارات كما هو مبين بالتفصيل في إطار الهدف 18.

ولا نعرف مدى الفائدة التي سيجنيها التعليم من الالتزامات الواردة في الاتفاق بشأن التعليم باعتبار أنه غير ملزة. ويرمي هذا التقرير إلى تقديم الدعم للبلدان في تنفيذ هذه الالتزامات. ويعتمد نجاح التنفيذ أيضاً على الآليات المعَدَّة لتقييم التقدم المحرز على هذا الطريق. ومن ذلك "منتدى استعراض الهجرة الدولية" الذي سيُعقد كل أربع سنوات ابتداء من عام 2022، متماشياً مع المنتدى السياسي الرفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة الذي يعتبر أرفع آلية لاستعراض ومتابعة أهدافها.

يجب الاعتراف صراحةً بحق المهاجرين في التعليم

تتوفر الحماية للمهاجرين عن طريق مبادئ حقوق الإنسان المتعلقة بالمساواة وعدم التمييز. وقد أكدت المبدأ العام المتعلق بعدم التمييز صكوك حقوق الإنسان المُلزِمة قانونياً التي تضمن الحق في التعليم، بما في ذلك اتفاقية حقوق الطفل، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، واتفاقية اليونسكو بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم. ومع أنّ الوضع القانوني ووضع

الهجرة لا يرد ذكرهما بوضوح في نص هذه المعاهدات، إلا أن اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤكد أنّ "مبدأ عدم التمييز يشمل جميع الأشخاص في سنّ الالتحاق بالمدرسة المقيمين في أراضي دولة طرف، بمن فيهم غير المواطنين، وبصرف النظر عن وضعهم القانوني" (CESCR, 1999) وأنّ "لجميع الأطفال الموجودين داخل أي دولة من الدول، بمَن فيهم الأطفال ممَن لا يمتلكون وثائق رسمية، الحق في الحصول على التعليم " (CESCR, 2009).

وتعكس هذه الإشارات إلى التعليم الابتدائي بالتحديد زمناً نادراً ما كان التعليم الثانوي فيه حقاً حتى للمواطنين. غير أنّ اللجنة التي تشرف على الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم أوضحت أنّه "يجب على الدول الأطراف أن تكفل تكافؤ فرص أطفال العمال المهاجرين، بصرف النظر عن وضع هجرتهم، مع الفرص المتاحة لأطفال المواطنين في الحصول على التعليم الثانوي المجاني" (المادة 75) (CMW, 2013).

وعلى الرغم من الالتزامات التعاهدية بعدم التمييز، فإنّ جعل الحق في التعليم مشروطاً بالجنسية و/أو بوضع الإقامة القانوني قد يكون الاستبعاد الأوضح في الدساتير أو التشريعات المتعلقة بالتعليم. وقد سلّطت اللجنة المعنية بالعمال المهاجرين ولجنة حقوق الطفل الضوء على طلب شهادة الميلاد أو الشهادات السابقة في الوطن باعتباره ممارسة تمييزية، وتوصي اللجنتان بأن "تتخذ الدول تدابير ملائمة للاعتراف بالتعليم السابق للطفل عن طريق الاعتراف بالشهادات المدرسية التي حصل عليها سابقاً و/أو إصدار شهادات جديدة استناداً إلى قدرات وإمكانات الطفل" (CMW and CRC, 2017). ولا يمكن أن تضمن هذه الحقوق إلا تشريعات تنص على حق المهاجرين في التعليم وحقهم في التعليم غير الإلزامي.

التعليم في الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين

حق اللاجئين في التعليم في البلدان المضيفة كانت تكفله بالفعل اتفاقية الأمم المتحدة لعام 1951 الخاصة بوضع اللاجئين، التي جرى توسيع نطاقها فيما بعد ببروتوكول عام 1967 الذي ألغى القيود الزمنية والجغرافية. وقد التزم 145 طرفاً في الاتفاقية و146 طرفاً في بروتوكولها بأن يتلقى اللاجئون في بلد ما "نفس المعاملة الممنوحة لمواطنيه فيما يخص التعليم الابتدائي". وكذلك ينبغي أن يتلقوا "أفضل معاملة ممكنة، على ألا تكون في أي حال أقل رعاية من تلك الممنوحة للأجانب عامة في نفس الظروف، فيما يخص التعليم غير الابتدائي، وخاصة على صعيد متابعة الدراسة، والاعتراف بالمصدقات والشهادات المدرسية والدرجات العلمية الممنوحة في الخارج، والإعفاء من الرسوم والتكاليف، وتقديم المنح الدراسية" (المادة 22).

وبالإضافة إلى ذلك، كفل قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 302 (د-4) الصادر في 8 كانون الأول/ديسمبر 1949 حق اللاجئين الفلسطينيين في التعليم. وتتولى مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) مسؤولية ضمان الوفاء بهذا الحق بالتعاون مع الحكومات المضيفة.

وتنص اتفاقية عام 1954 المتعلقة بوضع الأشخاص عديمي الجنسية على أن الأطراف "تمنح الأشخاص عديمي الجنسية نفس المعاملة الممنوحة للمواطنين فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي" (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1954).

ولئن وفرت اتفاقية عام 1951 الحماية للاجئين وأتاحت لهم الانتفاع بالخدمات، ومن ضمنها التعليم، منذ قرابة 70 عاماً، إلا أن مبدأها الأساسي بشأن المسؤولية المشتركة لم يُحترم بشكل كاف (Türk and Garlick, 2016). وأدت الحاجة إلى تجديد الالتزام مع وضع إطار دعم أكثر وضوحاً إلى إعداد الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين، الذي ترد في النص النهائي لمشروعه فقرتان مكرستان للتعليم، مع التركيز على التمويل لدعم سياسات محددة. ويبين الاتفاق بشكل واضح واجب البلدان في تحسين الانتفاع بالتعليم ووضع سياسات بشأن إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية، الأمر الذي يعتبر من أفضل الممارسات في استراتيجية مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في مجال التعليم للفترة 2012-2016.

وكذلك تقدم عملية إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين، الذي كان في الأصل المرفق 1 لإعلان نيويورك، نهجاً عملياً للوفاء بالالتزامات وتقاسم التكاليف. وركز تنفيذه بشكل تجريبي على زيادة اتساق التخطيط في أوضاع الأزمات والنزوح الطويل الأمد في بعض البلدان التي تستضيف اللاجئين.

المحتويات: دليل للتقرير

يستعرض هذا التقرير المتعلق بتداعيات الهجرة والنزوح بالنسبة للتعليم في الدول العربية الأدلة المتاحة بهدف الإجابة عن السؤالين التاليين:

- كيف تؤثر تنقلات السكان على الانتفاع بالتعليم وجودته؟ وما هي الآثار المترتبة عليها بالنسبة للأفراد المهاجرين واللاجئين؟
- كيف يؤثر التعليم وكيف يمكن أن يؤثر على حياة الأشخاص الذين يتنقلون والذين يبقون وراءهم وعلى المجتمعات التي ترسلهم والتي تستقبلهم؟

وتتناول الفصول الأربعة التالية بالمناقشة كيف تؤثر الهجرة الداخلية والهجرة عبر الحدود والنزوح عبر الحدود والنزوح الداخلي في الحصول على التعليم وجودته وشموله للجميع في الدول العربية – ولكن أيضاً في البلدان التي تستقبل المهاجرين واللاجئين من الدول العربية. وتسأل هذه الفصول عما إذا كانت نتائج التعليم الخاصة بالمهاجرين واللاجئين وغيرهم من النازحين تختلف عن نتائج المواطنين الأصليين، وعن السبب في ظهور فجوات وعن العوائق الرئيسية التي تحول دون توفير تعليم جيد النوعية وشامل للجميع. ويقدم الفصل الأخير الاستنتاجات والتوصيات.

في مصر – تتلقى المجتمعات البدوية في شمال سيناء مساعدات من برنامج الأغذية العالمي. ويعدّ البدو من أفقر المجموعات العرقية في مصر. وتعزى الأسباب الرئيسية للفقر إلى انخفاض مستوى التعليم، ونقص المهارات المهنية، والظروف المعيشية القاسية.
مصدرالصورة: WFP/Laura Melo

الفصل 2

الهجرة الداخلية

من السهل أن ننسى، في ظل عناوين الأخبار المذهلة عن المهاجرين واللاجئين الدوليين، أن الهجرة الداخلية تمثل معظم التنقلات السكانية. وتتجلى ظاهرة الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية بصفة خاصة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، وتؤدي إلى زيادة مستويات التوسع الحضري. وتطرح تدفقات الهجرة من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية والتدفقات الموسمية أو الدائرية أكبر التحديات بالنسبة للنظم التعليمية مقارنة بشتى التدفقات الأخرى، الدائمة منها أو المؤقتة، سواء كانت بين المناطق الريفية والحضرية أو داخلها.

ويميز كلا النوعين من التنقلات السكانية الدول العربية، ولكن نسبة الرحل والرعاة إلى عدد السكان بدأت تتراجع بسرعة قبل جيلين (مثلاً، Iraq National Population Commission, 2012)، وإن كانت لا تزال توجد مجتمعات كبيرة من الرحل في دول مثل السودان. فحتى موريتانيا، التي كان جميع سكانها من الرحل تقريباً وقت الاستقلال، نزع أهلها إلى الاستقرار خلال جيل واحد (**الشكل 2-1 أ**). وكان للجفاف والتصحر دور رئيسي في زيادة عدد سكان المدن من 7% في عام 1960 إلى 39% في عام 1990 (USGS, 2016).

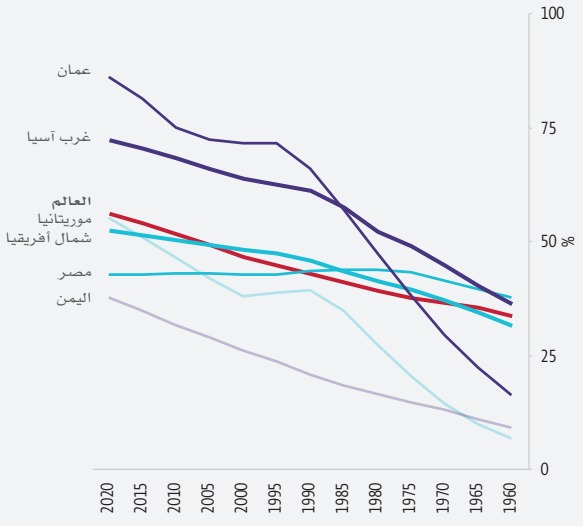
وعلى مدى السنوات الثلاثين الماضية، شهد شمال أفريقيا وغرب آسيا معدلات تحضرٌ أبطأ من بقية العالم. واليمن أحد البلدان القليلة التي لا تزال تشهد توسعاً حضرياً كبيراً (**الشكل 2-1 ب**). ويؤثر التدهور البيئي والظواهر الجوية القصوى تأثيراً سلبياً على الإنتاج والدخل من الزراعة والثروة الحيوانية وقد يسببان نسبة تتراوح ما بين 10% إلى 20% من الهجرة التي تلاحظ في المنطقة. ومن المتوقع أن تزداد هذه الضغوط مع تدهور ظروف المناخ (Wodon et al., 2014). غير أنه، بالنظر إلى أن معدلات الهجرة الداخلية الإجمالية منخفضة في الوقت الحالي، فإن تلك الضغوط ليست ملموسة على الفور.

ومع ذلك، فإن التوسع الحضري في المناطق الريفية والتوسع في المناطق المحيطة بالمدن يجعل من الصعب

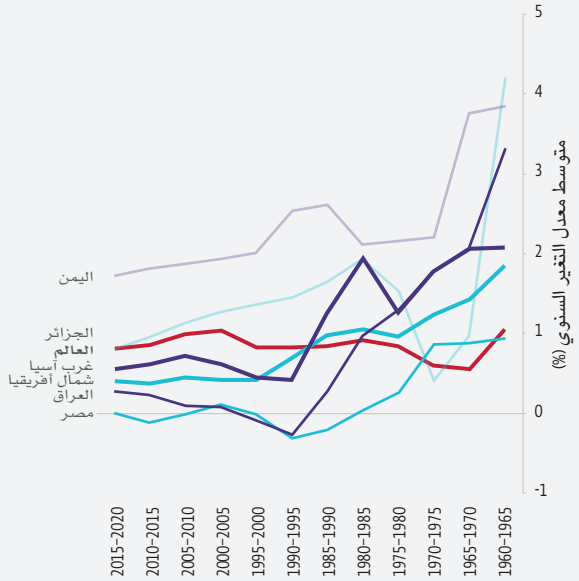
الشكل 2-1:

التوسع الحضري أبطأ في الدول العربية منه في بقية العالم على مدى الثلاثين عاماً الماضية

(أ) النسبة المئوية للسكان المقيمين في المناطق الحضرية، 1960-2020



(ب) متوسط معدل التغير السنوي في نسبة السكان المقيمين في المناطق الحضرية، 1960-2020



المصدر: UNDESA (2018).

تمييز الحدود بين المناطق الريفية والحضرية والانتقالات بينهما على وجه الدقة (FAO, 2019). وبينما انخفضت معدلات الخروج من المناطق الريفية منذ سبعينات القرن الماضي، أصبحت الهجرة من المدن إلى المدن أكثر شيوعاً (Miftah, 2018). ففي مصر، حدثت معظم الهجرة في فترة التسعينات والعقد الأول من هذا القرن داخل المناطق الحضرية (25% إلى 30%)، تليها الهجرة داخل المناطق الريفية (7% إلى 9%)، والهجرة من الريف إلى الحضر (4% إلى 7%) والهجرة من الحضر إلى الريف (4% إلى 6%) (Krafft et al., 2019).

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

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

يؤدي التعليم دوراً رئيسياً في قرار الهجرة

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

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

وكثافة الهجرة الداخلية أقل في الدول العربية. فقبل الحرب الأهلية في الجمهورية العربية السورية، كان حوالي 14% من السكان السوريين قد هاجروا من منطقة مولدهم خلال حياتهم، و5% قد هاجروا في السنوات الخمس السابقة. وحجبت هذه المتوسطات اختلافات كبيرة حسب المحافظة، تفاوتت من 4% في دير الزور إلى 25% في المناطق المحيطة بدمشق. وإذا عُرّفت الهجرة الداخلية ليس على مستوى عدد السكان ولكن من حيث الأسر التي بها فرد واحد على الأقل ولد في مكان آخر، فإن قرابة 40% من الأسر تأثرت بالهجرة الداخلية (Khawaja, 2002).

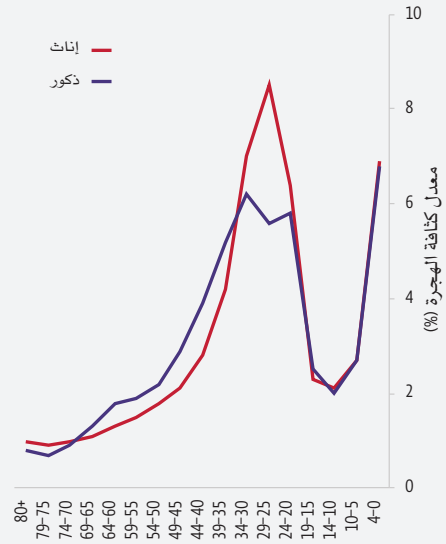
وتحديد المناطق التي تجري مقارنتها مهم أيضاً: فكلما كانت المساحات أصغر وكلما قربت المسافات بينها، زاد احتمال هجرة الأشخاص إليها أو خروجهم منها. ففي المثال السوري أعلاه، كانت نسبة المهاجرين مدى الحياة تصل إلى 35% في القسم الحضري من محافظة السويداء (Khawaja, 2002). وتنقسم مصر إدارياً إلى ثلاثة مستويات متداخلة: قرى أو أحياء (شياخات)، وأحياء (أقسام أو مراكز) ومحافظات. وفي عام 2006، كان 24% من البالغين يعيشون في شياخة مختلفة عن التي وُلدوا فيها، و19% في قسم مختلف، و10% في محافظة مختلفة (Krafft et al., 2019).

وتختلف معدلات الهجرة حسب العمر. ومن منظور التعليم، تؤثر الهجرة على عدد قليل نسبياً من الأطفال في سن المرحلة الابتدائية والثانوية؛ وإنما تؤثر على أولئك الذين قد يهاجرون لغرض التعليم بعد الثانوي. ففي تونس، هاجر 4% من السكان بين العامين 2009 و2014. ويقفز معدل الهجرة من 2% بين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و19 عاماً إلى 7% بين من هم في العشرينات من العمر (وأعلى من ذلك بين الإناث)، ويتناقص تدريجياً بين كبار السن (الذين ينعكس النمط للجنسين في حالتهم) (**الشكل 2-2 أ**). ويمثل التعليم الأفضل نوعيةً في المناطق الحضرية سبباً بارزاً للهجرة. فقد هاجر 8% من التونسيين، في المتوسط، لأغراض التعليم؛ وكان المعدل 23% بين أولئك الذين هاجروا إلى ولاية قابس

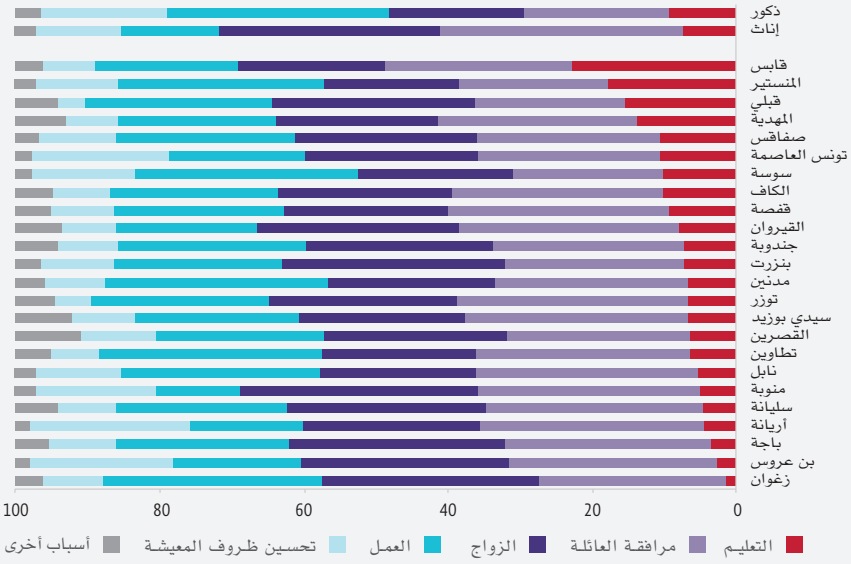
الشكل 2-2:

في تونس، يهاجر 8% من الأشخاص داخلياً للحصول على فرص التعليم

(أ) معدل كثافة الهجرة الداخلية، حسب السن ونوع الجنس، 2009-2014



(ب) أسباب الهجرة الداخلية، حسب محافظة المقصد، 2014-2009



المصدر: Tunisia National Institute of Statistics (2017).

(**الشكل** 2-2 **ب**) و21% بين الذين هاجروا من ولاية قبيلي (Tunisia National Institute of Statistics, 2017).

يتمتع المهاجرون من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية في معظم البلدان بمستوى تعليم أعلى ممن يبقون في المناطق الريفية، ولا سيما في البلدان التي تكون فيها مستويات التعليم في المتوسط متدنية. ففي الجمهورية العربية السورية وتونس، كانت نسبة الأشخاص الذين هاجروا في السنوات الخمس السابقة على الاستقصاء 5%، وتتفاوت من 2% بين الحاصلين على التعليم الابتدائي إلى 17% بين الحاصلين على تعليم عالٍ (Bernard et al., 2018). وفي مصر، كانت النسبتان المئويتان المقابلتان 5% و12% (Herrera and Badr, 2012).

وفي ثلاث مناطق ريفية مرسِلة للمهاجرين في تونس، كانت نسبة الحاصلين على شهادة جامعية 6% بين الذين لم ينتقلوا، و10% بين الذين لم ينتقلوا ولكنهم ينتمون إلى أسرة بها مهاجر واحد على الأقل، و24% بين الذين هاجروا داخلياً. وكان احتمال هجرة النساء المهاجرات الحاصلات على تعليم ثانوي أو مهني بعد عام 2011 أكبر من احتمال هجرة نظرائهن الذكور، في حين كان احتمال هجرة النساء الحاصلات على تعليم ابتدائي أقل من نظرائهن الذكور، مما يشير إلى أن تأنيث الهجرة تقوده من هن أكثر تعليماً (Zuccotti et al., 2018).

تترك حركات الهجرة آثاراً متفاوتة على التعليم

يمكن للهجرة الداخلية، وخاصةً إلى المناطق الحضرية، أن تزيد من مستوى التحصيل الدراسي عندما يكون التعليم في المنطقة الأصلية منخفض المستوى أو قليل الجودة. غير أن فرص التعليم للأطفال المتأثرين بالهجرة الداخلية قد تتأثر لعدة أسباب، من الوضع القانوني غير المستقر إلى الفقر.

في مصر، تؤدي الهجرة من الريف إلى الحضر إلى زيادة التحصيل التعليمي

الأدلة قليلة في جميع أنحاء العالم على الصلات بين الهجرة الداخلية والتعليم[1]. ذلك أن هذه التحليلات تتطلب بيانات مفصلة عن تاريخ الحياة فيما يتعلق بالإقامة والهجرة والالتحاق بالتعليم والتحصيل، وهي ليست شائعة. وينطبق الشيء نفسه على الدول العربية، التي يقل فيها معدل الهجرة الداخلية عن المتوسط وتكون المجتمعات بشكل عام أكثر تجانساً، بالإضافة إلى ذلك. ويقلل كلا هذين العاملين من احتمال أن يواجه الأطفال العقبات التي يواجهها أقرانهم عادةً في أنحاء أخرى من العالم.

1 استُنِد في هذا الفرع إلى Krafft et al. (2019).

وقد استخدم التحليل الذي أجري لأغراض هذا التقرير مجموعة بيانات عالية الجودة مستمدة من استطلاعات الأفرقة المعنية بسوق العمل في مصر للعامين 2006 و2012. وكانت معدلات الهجرة الداخلية منخفضة ولكنها اتخذت نفس الأنماط الموجودة في البلدان الأخرى في المنطقة، حيث انخفضت بين الموجتين، وبلغت ذروتها في الفئة العمرية من 20 إلى 25 عاماً وازدادت بازدياد التعليم: فانتقلت نسبة 18% من البالغين الأميين بين الشياخات في مقابل 33% من الحاصلين على تعليم جامعي. ومع ذلك، فإن الكثافة السكانية العالية والبنية الجغرافية التي تسمح بالتحركات المؤقتة تقلل من وضوح المقارنات مع البلدان الأخرى.

وقد وُلِد الكثير من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 أعوام و17 عاماً لأبوين مهاجرين: 25% منهم لأمهات انتقلن بين الشياخات و18% لآباء انتقلوا بينها. وكان احتمال الالتحاق بالمدرسة للأطفال الذين هاجرت أمهاتهم أكبر قليلاً منه في حالة الذين لم تهاجر أمهاتهم، ولكن لوحظت اختلافات أبرز في التحصيل. فاستمر الشباب الذين انتقلت أمهاتهم من شياخة أو قسم أو محافظة في التعليم لفترة أطول: وكانت معدلات التسرب أكثر انخفاضاً بينهم في التعليم الابتدائي والإعدادي، كما زاد احتمال التحاقهم بالتعليم الثانوي (الصف 10) وما بعد الثانوي (الصف 13 وما بعده).

وكانت أكبر الاختلافات بين الأطفال الذين انتقلت أمهاتهم من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية (**الشكل** 2-3 أ). وكان النمط العكسي للتحصيل واضحاً بين الذين انتقلت أمهاتهم من مناطق حضرية إلى مناطق ريفية. ويتمثل أحد الأسباب المحتملة، في جملة أمور أخرى، في أن العودة إلى منطقة ريفية قد تنجم عن تحوّل سلبي في ظروف الأسرة (**الشكل** 2-3 ب). وتستمر هذه النتائج، لا سيما بالنسبة لحركات الانتقال من الحضر إلى الريف، حتى بعد أخذ العوامل الأخرى في الاعتبار، مثل طريقة ووقت الذهاب إلى المدرسة، وثروة الأسرة ودخل البالغين من أفراد الأسرة في عام 2006. وهذا يشير إلى أن الهجرة تؤدي دوراً من خلال عوامل محتملة غير ملحوظة، كتوافر أو عدم وجود شبكة لدعم هذه الخطوة ودوافع الأسرة المهاجرة وحافزها.

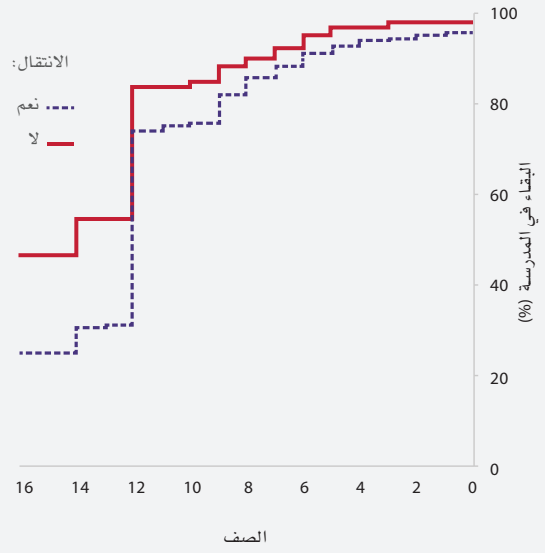
وتؤثر الهجرة أيضاً على الأطفال الذين يُتركون مع أحد الوالدين أو أفراد آخرين من الأسرة. وعلى الصعيد العالمي، تتفاوت الآثار وفقاً لجنس المهاجر وعمر الطفل ومدة الهجرة وانتظامها. وقد يستفيد رفاه الأطفال من الاستقرار الناتج عن البقاء في المنزل ولكنهم يعانون

الشكل 2-3:

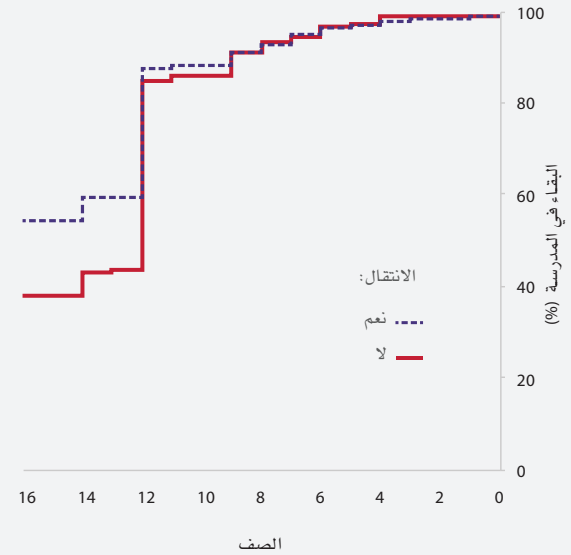
في مصر، من المرجح أن يبقى أطفال الأمهات اللاتي هاجرن من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية في التعليم لفترة أطول

معدل بقاء الطفل في التعليم حسب الصف وحالة الهجرة الداخلية للأم، مصر، 2012

(أ) هاجرت الأم من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية مقارنة بمن بقين في المناطق الريفية



(ب) هاجرت الأم من المناطق الحضرية إلى المناطق الريفية مقارنة بمن بقين في المناطق الحضرية



ملاحظة: يقارن التحليل الأشخاص من الفئة العمرية 6 أعوام إلى 17 عاماً في عام 2006 بالأشخاص من الفئة العمرية 11 إلى 24 عاماً في عام 2012. وعُرّفت الهجرة بأنها اختلاف مكان الإقامة الحالي في عام 2006 عن مسقط رأس الأم. وتم حساب معدلات الهجرة الريفية أو الحضرية بين الذين وُلدت أمهاتهم في المكان الأول.

المصدر: Krafft et al. (2019).

من العيش بعيداً عن أحد الوالدين. وقد ينقطع مسار تعليمهم إذا كان رحيل أحد الوالدين يعني ضرورة أن يوفر الأطفال مساهمات العمل المفقودة ولكنه يتحسن إذا أرسل الوالد المهاجر تحويلات مالية.

والعوامل الرئيسية في هذا الصدد هي معدل وحجم هذه التحويلات والقرارات التي تتخذ داخل الأسرة فيما يتعلق باستخدامها. وأكدت إحدى الدراسات التحليلية التي أعدت تمهيداً لهذا التقرير أهمية التحويلات المالية في قرارات الإنفاق على التعليم. فقد زادت تحويلات المهاجرين الداخليين من الإنفاق التعليمي بنسبة 19%، في المتوسط، في مجموعة من الدراسات التي أجريت على 18 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والشرق الأوسط ووسط وجنوب وجنوب شرق آسيا (Askarov and Doucouliagos, 2018).

الأطفال المهاجرون الذين يعملون في المنازل هم من بين أكثر الفئات عرضة للاستبعاد من التعليم

على الرغم من قلة الأدلة المتاحة، لا يزال عمل الأطفال مصدراً للقلق في الدول العربية. فكانت نسبة الذين يعملون من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 أعوام و14 عاماً حوالي 14% في اليمن، و7% من الفلسطينيين في لبنان، و5% في العراق و1% في الأردن. وانعكس الحال في النسبة المئوية للمشاركين في العمل بأجر: من 7% في اليمن إلى 44% في الأردن. حوالي 30% من الأطفال العاملين لم يكونوا منتظمين في مدارس (ILO, 2016a). ويشير أحدث تقدير مشترك بين الوكالات فيما يتعلق بـ... 12 دولة عربية في غرب آسيا إلى أن 3% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 أعوام و 17 عاماً هم عمال أطفال، ويعمل نصفهم في أعمال خطرة (League of Arab States et al., 2019).

وعلى نطاق العالم، يعمل كثير من الأطفال الريفيين كخدم منزليين في الأسر بالمدن. وهم من أكثر الفئات عرضة لعدم الالتحاق بالمدارس، على الرغم من ندرة التقديرات المتاحة. ففي عام 2012، كان هناك حوالي 17.2 مليون طفل تتراوح أعمارهم بين 5 أعوام و17 عاماً يعملون في الخدمة بأجر أو بدون أجر في منزل أحد أصحاب العمل؛ وثلثاهم من الفتيات (ILO, 2017a). وفي اليمن، يعمل 35% من العمال الأطفال، ولكن 59% من الفتيات، في أسر معيشية خاصة (ILO and Yemen Central Statistical Organization, 2013).

ومن الصعب تقييم مدى انتشار عمل الأطفال المنزلي. وباستخدام مقابلات مع عدد صغير من عاملات المنازل السابقات والحاليات وأرباب عملهن في مصر، قدَّرت إحدى الدراسات أن ما نسبته 1.7% من الأسر تستخدم عاملة منزلية طفلة (Ahmed and Jureidini, 2010). وبيَّنت دراسة مماثلة عن ولايتي بنزرت وجندوبة التونسيتين أن 95% من عاملات المنازل قد هاجرن وعملن بعيداً عن منازلهن؛ وحوالي 60% تعملن في العاصمة. ومن بين اللاتي بدأن العمل قبل سن 13 عاماً، اعتمدت 47% من جندوبة و86% من بنزرت على وسيط للعثور على عمل. وبصفة عامة، لم تكن 90% من الفتيات العاملات في المنازل قد أكملن المرحلة الإعدادية (ILO, 2016b).

وفي المغرب، كان العقد الأول من هذا القرن فترة من التقدم السريع في إتمام الدراسة الابتدائية، وانخفض عدد الأطفال العاملين بمقدار الثلاثة أرباع. ومع أنه لا يوجد تقدير حديث مماثل عن العاملين في المنازل من الأطفال، فمن المحتمل أن تكون معدلات تقدم مماثلة قد تحققت منذ عام 2001، حين أشارت التقديرات إلى أن ما يصل عددهن إلى 86000 فتاة دون سن 15 عاماً كن تعملن في الخدمة المنزلية. غير أن الفتيات اللواتي ما زلن يهاجرن من المناطق الريفية للعمل في منازل في الدار البيضاء ومراكش والرباط تتركن المدرسة بعد إكمال الصف الثالث على أحسن الفروض. وأصدرت الحكومة قانوناً لتنظيم العمل المنزلي في 2018، من شأنه أن يؤدي إلى تعزيز التفتيش في هذا الصدد (Human Rights Watch, 2012, 2014, 2018). وتقتضي حماية هؤلاء الأطفال توفير التعليم العام المجاني رفيع الجودة والحماية الاجتماعية، إلى جانب التدخل المبكر للحد من عمل الأطفال ومنع دخولهم في أعمال خطيرة (ILO, 2015, 2017a).

تقلّ فرص التعليم بالنسبة للمهاجرين في الأحياء الفقيرة

كثيراً ما يؤدي وصول المهاجرين في المدن إلى الفصل في المساكن، إذ إن الأحياء الفقيرة هي الأبرز ظهوراً للعيان في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. وبينما انخفضت نسبة سكان الحضر في البلدان النامية الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة من 39% في عام 2000 إلى 30% في عام 2014، استمر عدد سكان الأحياء الفقيرة في النمو ويقدر بما لا يقل عن 800 مليون نسمة (UN Habitat, 2016a). وتتفاوت نوعية الأحياء الفقيرة ووضعها القانوني ومدى توفير الخدمات الأساسية بها تفاوتاً كبيراً بين البلدان وداخلها، لكن مئات الملايين من سكان تلك الأحياء يفتقرون إلى الخدمات الأساسية، بما في ذلك التعليم العام (UN Habitat, 2016b).

وقد تتردد الحكومات في الاستثمار في البنية التحتية التعليمية في الأحياء الفقيرة لاستقرار سكانها على أراض لا يمتلكونها. وفي حالات أخرى، يلبي المخططون الحضريون

الحاجة إلى الخدمات العامة بعد فوات الأوان، بعد أن تكون الأرض قد تم احتلالها ولم يبق منها أي قطع لبناء مدارس (TADAMUN, 2016). ويحد نقص الاستثمارات العامة من توافر المدارس. فالمدارس الثانوية قليلة ومتباعدة، ومشكلة النقل حادة بالنسبة للسكان المحرومين. وقد وصفت دراسة استقصائية أجريت على ثماني مناطق شبه حضرية في وهران، بالجزائر، المشاكل التي تؤثر على الانتظام في المدرسة بأنها لا تقتصر على تكلفة النقل فقط بل تشمل أيضاً الوقت والجهد والمضايقات التي ينطوي عليها الوصول إلى المدرسة (Rebouha and Pochet, 2011).

وخلص تحليل المسح الذي أجري عام 2016 للشباب في المناطق الحضرية العشوائية في القاهرة الكبرى، والذي استجوب قرابة 3000 شخص تتراوح أعمارهم بين 15 و29 عاماً يعيشون في 164 منطقة حضرية عشوائية في محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية، إلى أن في ربع هذه المناطق، تقع المدارس الثانوية العامة بعيداً خارج الحي (**الشكل 2-4**). وكان هناك تباين كبير في توزيع المدارس الثانوية العامة داخل هذه المستوطنات، مع وجود هذه المدرسة في 53% من أغنى الأحياء مقابل 34% من أفقرها (Sieverding et al., 2019). ويتبيَّن من دراسة استقصائية شملت 6000 أسرة في عام 2012 أن 30 في المائة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و17 عاماً الذين يعيشون في أحياء فقيرة و33 في المائة في مناطق غير مخططة في الإسكندرية والقاهرة وبورسعيد وسوهاج قد تسربوا من المدارس (UNICEF and ISDF, 2013) . وأفاد الآباء الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة أنهم يخفون مكان إقامتهم لكي يُقبل أطفالهم في المدرسة، وأن الأطفال يفعلون الشيء نفسه اتقاءً لوصمهم من جانب المعلمين (Khalil et al., 2018).

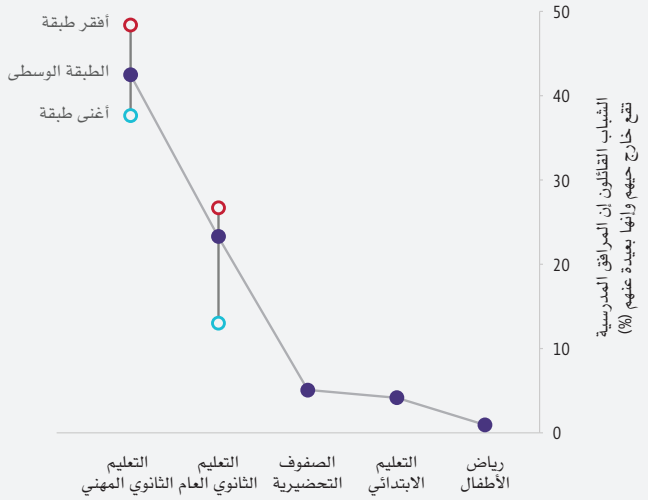
وتواصل السلطات في الدول العربية تفكيك الأحياء الفقيرة ونقل السكان. ففي ولاية الجزائر العاصمة، بالجزائر، بلغ عدد الأحياء الفقيرة 569 حياً تسكنها 58000 أسرة وفقاً لتعداد عام 2007؛ وارتفع العدد إلى 72000 بحلول عام 2014. وفي السنوات الأربع التالية، قامت السلطات بتفكيك 316 من الأحياء الفقيرة وإعادة توطين 44000 أسرة (APS, 2018). وتتخذ بعض الحكومات المحلية خطوات لتحسين إمكانية الوصول إلى المرافق العامة مثل المدارس عند هدم الأحياء الفقيرة. ففي الدار البيضاء، بالمغرب، في إطار برنامج "مدن بلا أحياء فقيرة"، تم التعاقد مع شركات المقاولات ليس فقط لإزالة الأحياء الفقيرة ولكن أيضاً لتحديد مناطق جديدة لإعادة التوطين وإقامة مرافق في هذه المناطق، ومنها المدارس (Medias24, 2018).

ومع ذلك، لا تزال بعض المشاكل الرئيسية قائمة. ففي العراق، يعيش 13% من السكان في 3700 من الأحياء الفقيرة (UN–Habitat, 2017). وقد شهدت مدينة الصدر، التي يُقال إنها أكبر الأحياء الفقيرة في بغداد، بالإضافة إلى ظروف الازدحام الفعلي فيها، النازحين داخلياً يحتلون المدارس لاتخاذها بمثابة ملاجئ. ونتيجة لذلك، ذكر 9% من السكان التعليم بوصفه إحدى الاحتياجات ذات الأولوية القصوى (IOM, 2015). وأفادت المفوضية العليا لحقوق الإنسان في العراق بوجود ما يقرب من 2200 مدرسة غير مكتملة في الأحياء الفقيرة في جميع أنحاء البلد (Baghdad Post, 2018). وأدى عدم وجود عدد كافٍ من المدارس الحكومية في الأحياء الفقيرة إلى توفيرها بواسطة المنظمات غير الحكومية. وعلى الرغم من أن هذه المدارس هي الخيار الوحيد في كثير من الأحيان، فإنها قد لا تفي بالمعايير الدنيا وتكون سيئة التنظيم.

الشكل 2-4:

المدارس الثانوية العامة بعيدة جداً عن رُبع الأسر على الأقل في أفقر الأحياء العشوائية بالقاهرة

نسبة الشباب الذين يقولون إن المنشأة المدرسية تقع خارج الحي وأنها بعيدة، حسب ثروة المستوطنات ومستوى المنشأة، في المستوطنات العشوائية بالقاهرة، 2016



المصدر: Sieverding et al. (2019).

عدم تلبية الاحتياجات التعليمية للسكان الرحّل والرعاة

يشكل التنقل جزءاً لا يتجزأ من حياة العديد من السكان الرحّل والرعاة الذين يعتمدون على تربية الماشية. ويصعب تحديد عدد الأشخاص الذين يتخذون الرعي نمط حياة، فهم غير ممثَّلين على الأرجح بما يتناسب وأعدادهم الحقيقية في

الدراسات الاستقصائية للأسر المعيشية وفي عمليات التعداد السكاني (Randall, 2015). ووفقاً لأحد التقديرات، يبلغ عدد المشتغلين بالرعي في العالم 200 مليون شخص على الأقل (Davies and Hagelberg, 2014). وفي عام 2008، قُدّر عدد البدو الرحل في السودان بـ 2.7 مليون نسمة، أو 8.7% من السكان.

ومن الصعب توفير التعليم لأطفال الرُحَّل بسبب تشتيتهم في مناطق جغرافية واسعة، بعيداً عن الخدمات العامة، وتحركاتهم الموسمية. وفي الصومال، جرى بين عامي 2013 و2016 تتبع أوضاع نحو 1000 أسرة معيشية في المناطق الريفية النائية بإقليمي ولاية غلمدوغ وولاية بونتلاند المتمتعين بالحكم الذاتي، وولاية صوماليلاند الاتحادية. وأظهرت عمليات تفتيش مفاجئة للمدارس تذبذباً كبيراً في معدلات حضور التلاميذ بحسب الموسم، إذ فاق عدد الأطفال الموجودين بالمدارس في شهر أيار/مايو بنسبة 50% عددهم في شهري تشرين الثاني/نوفمبر وكانون الأول/ديسمبر اللذين يتزامنان مع نهاية موسم الجفاف (JBS International, 2017).

ويلاحظ أن الأدلة على نتائج تعلم البدو نادرة. وقد كشفت دراسة تناولت طلاب تتراوح أعمارهم بين 6 أعوام و14 عاماً في 12 مدرسة ابتدائية بمحافظة جنوب سيناء في مصر، أن الطلاب البدو أكثر عرضة لعدم بلوغ الحد الأدنى من الكفاءة في الرياضيات (41 %) من أقرانهم (14 %) (Monir et al., 2016). وتوجد في البلدان التي بها أعداد كبيرة من السكان الرحل أو الرعاة عادةً إدارات أو لجان أو مجالس حكومية مخصصة لهذه المسألة. ففي وزارة التعليم في السودان، مثلاً، إدارة لتعليم الرُحَّل. وتركز بعض الخطط على إدماج الرحل في نظام التعليم. وفي الصومال وولاية صوماليلاند العضوة في الاتحاد، يحتل التعليم الرعوي مكانة بارزة في أحدث خطط استراتيجية قطاع التعليم (Somalia Ministry of Education Culture and Higher Education, 2017b; Somaliland Ministry of Education and Higher Studies, 2017).

وقد كانت المدارس المتنقلة، وهي من أقدم الاستراتيجيات لتعليم الرُحَّل، محدودة النطاق بسبب التكلفة. وكانت الخطة الاستراتيجية لتعليم الرحل في السودان لعام 2009 تهدف إلى التحول من نهج المدرسة المتنقلة إلى مراكز التعلم في الموقع في الأماكن التي يبقى فيها الأطفال لفترات طويلة نسبياً. وكانت الخطة تتوخى أيضاً – ولكنها لم تنجح في ذلك في النهاية – إنشاء مدارس داخلية، يدرس فيها الأطفال مع الإقامة خلال هجرات الأسر الموسمية (UNICEF, 2009). وفي عُمان، نجحت المدارس الداخلية في الاحتفاظ بالدارسين الرعاة (Chatty, 2006).

وتشكل التقاويم المدرسية الصارمة عائقاً أمام أطفال الرعاة الذين لا يمكنهم تعديل احتياجاتهم في التنقل. ويمثل الدارسون الرعويون أيضاً تحدياً للتعليم التقليدي. وقد يحجم المعلمون عن إعادة قيد الأطفال الذين يتغيبون لفترات مؤقتة أو يشعرون بأن اتخاذ تدابير إضافية يتجاوز حدود مسؤوليتهم (Coffey, 2013). وسعياً لمساعدة الأطفال الرعاة على تعلم ما فاتهم أثناء فترات غيابهم الطويلة، عمل القائمون على أحد المشروعات في الصومال مع المعلمين والمسؤولين المحليين عن التعليم لسد النقص في مهارات محددة، فربطوا بين مهارات الحساب من جهة والإلمام بالأمور المالية وتطوير الأعمال التجارية من جهة أخرى، وعملوا على تنمية مهارات القيادة. وعُمم هذا المشروع على 150 مدرسة ابتدائية في غلمدوغ وبونتلاند وصوماليلاند (CARE International, 2016).

وينبغي أن يسلّم تعليم السكان الرحل بطريقة حياتهم وأن يقدرها. ويمكن أن يكون التعليم المهني ملائماً بصفة خاصة للرعاة، لا سيما المهارات الزراعية المناسبة لنمط حياة الرحل. وتعمل منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (الفاو) مع مجتمعات الرحل في المدارس الحقلية الرعوية في بلدان مثل جيبوتي منذ عام 2012. وتركز الدورات على المهارات المتعلقة بالزراعة التي تهدف إلى زيادة كفاءة إدارة الثروة الحيوانية وتخفيف آثار تغير المناخ، مثل الجفاف، التي تصيب المنطقة وتؤثر تأثيراً كبيراً على الرعاة (FAO, 2013).

خاتمة

على الرغم من أن معدلات الهجرة الداخلية منخفضة في الدول العربية مقارنة بالمناطق الأخرى، فإن المهاجرين الداخليين يشملون الأطفال الذين يعانون الحرمان بشكل خاص وهم إما يتلقون تعليماً جودته غير كافية أو يكونون غير ملتحقين بمدارس. والبيانات المتعلقة بأعداد المهاجرين ووضعهم التعليمي شحيحة على أي حال. وسيساعد تحسين إبراز المهاجرين وسكان الأحياء الفقيرة والرحل والرعاة على ضمان تمتع الجميع في نهاية المطاف بالحق في التعليم.

ويلزم أن يدمج التخطيط أنماط الهجرة الداخلية وتحدياتها، مع التركيز على تقليل العوائق القانونية والإدارية والمالية التي تحول دون توفير التعليم. وينبغي إيلاء الأولوية للنُهوج المبتكرة، مثل التقاويم المرنة وتتبُّع المهاجرين، وتنمية قدرات المعلمين. ومع أن المدارس الداخلية كثيراً ما تسهّل التنقل، فإن حالتها تحتاج إلى عناية كافية. ويتطلب التعليم الشامل للجميع ضمان حصول المهاجرين على المهارات ذات الصلة وتلقيهم التعليم على أيدي معلمين مؤهلين في بيئات غير تمييزية. وعلى نطاق أوسع، يجب أن تدمج البرامج الخاصة بالحماية الاجتماعية والإدماج الحضري وسبل المعيشة احتياجات التعليم ومتطلباته في الجهود التي تبذلها لدعم الفئات الأكثر تهميشاً.

مدرسة الفلبين الدولية في قطر. بذل واضعو السياسات على مر السنين جهوداً متضافرة لضمان مجموعة من الخيارات لالتحاق أطفال المهاجرين بالمدارس الخاصة من أجل معالجة مسألة تزايد أعداد الأطفال في سن الالتحاق بالمدارس في البلد.

مصدر الصورة: GEM Report/Al Rawi Productions

الفصل 3:

الهجرة الدولية

لقد أصبحت تحركات الأشخاص عبر الحدود أكثر تنوعاً وتعقيداً في السنوات الأخيرة، ويصحبها تزايد في التأثير على فرص التعليم للأفراد وعلى نظم التعليم. فالأفراد يواجهون الاستبعاد المباشر أو تبعات التكيف التي تؤثر على قدرتهم على الاستثمار في التعليم أو استخدام مهاراتهم. وقد تكون سبل الحصول على التعليم والانتفاع بفوائده مقيدة لأسباب قانونية أو إدارية أو قد تنال منها الحواجز اللغوية أو التمييز. وقد يؤدي الافتقار إلى آليات قوية وشفافة للاعتراف بالتعلم السابق وشهاداته إلى إعاقة استخدام المهارات. وحتى في نظم التعليم الأكثر تقدماً في البلدان المستقبلة، كثيراً ما يتخلف المهاجرون، وبدرجة أقل الأشخاص ذوو الخلفيات المهاجرة، عن أقرانهم، مع أن ما يحصلون عليه من التعليم والمهارات قد يفوق ما كانوا سيحصلون عليه في أوطانهم.

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

ويوضح هذا الفصل حجم الهجرة الدولية إلى الدول العربية ومنها، ومدى تنوعها، ويبيّن كيفية تفاعلها مع فرص التعليم ومع التحصيل والإنجاز. ويبحث الفصل في السياسات والممارسات التي تؤدي إلى تفاقم التحديات أو تخفيفها. وأخيراً، يتناول الحراك الطلابي والمهني.

الدول العربية مرسلة ومستقبلة للمهاجرين الدوليين

زاد عدد المهاجرين الدوليين بأكثر من مرتين ونصف بين العامين 1960 و2017، من 93 مليوناً إلى 258 مليوناً. ومع ذلك، ظلت نسبة المهاجرين الدوليين في صفوف السكان ثابتة إلى حد ما، خلافاً للتصورات الشائعة. فقد انخفضت من 3.1% في عام 1960 إلى 2.7% في عام 1990 وزادت منذ عام 2000 لتبلغ 3.4% في عام 2017 (World Bank, 2018a). وتقدم الدول العربية قصتين متعارضتين عن الهجرة.

توجد في بلدان الخليج الغنية بالنفط أعلى معدلات الهجرة في العالم

تتمتع البلدان الغنية بالنفط في دول مجلس التعاون الخليجي بأعلى معدلات الهجرة في العالم. وفيما عدا بعض الدول الصغيرة والبلدان الجزرية الصغيرة النامية، فإن الإمارات العربية المتحدة والكويت وقطر هي البلدان الوحيدة التي يشكل المهاجرون فيها فئة الأكثرية (UNDESA, 2017).. وقد زادت نسبة المهاجرين، في المتوسط، بأكثر من 10 نقاط مئوية منذ عام 2000 (**الشكل 3-1 أ**). ونحو واحد من كل خمسة من هؤلاء المهاجرين هو من دول عربية أخرى، مثل مصر واليمن، ولكن ثلثي المهاجرين إلى الخليج يأتون من جنوب آسيا. وممرات الهجرة الثنائية من بنغلاديش والهند إلى المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة هي من أكبر ممرات الهجرة على الإطلاق (**الشكل 3-1 ب**).

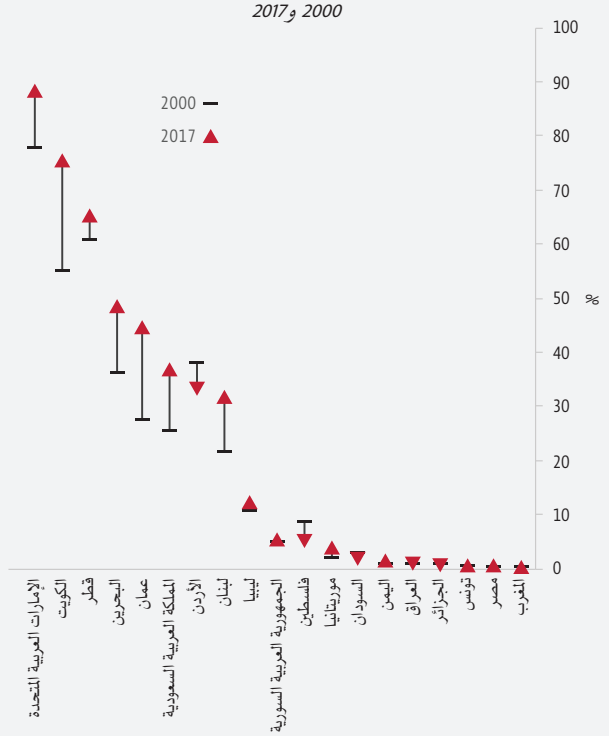
وقد اعتمدت اقتصادات دول مجلس التعاون الخليجي أكثر من سائر العالم بكثير على القوى العاملة المهاجرة في توسُّعها السريع خلال نصف القرن الماضي. ونتيجة لذلك، يشكل المهاجرون في بعضها أكثر من نصف عدد السكان. ومن ثم، تجري إدارة الهجرة من خلال نظام يفضل العقود قصيرة الأجل، والتعاون الوثيق بين الجهات الفاعلة العامة والخاصة على أساس نظام الكفالة، وارتفاع معدل حركة المهاجرين، إذ تُفرض قيود على مدة الإقامة، خاصة بالنسبة للعمال ذوي المهارات المنخفضة (Thiollet, 2016).

وتعزز سياسة الهجرة أيضاً تجزئة المجتمع، كما أن سوق العمل لا يشجع الاندماج ويحول دون لمّ شمل الأسرة. فالقوانين تحظر كذلك على المهاجرين في أدنى فئات الرواتب إحضار المعالين معهم. ويتراوح الحد الأدنى للراتب الشهري الذي تتطلبه رعاية طفل ما بين حوالي 2700 دولار أمريكي في قطر و 800 دولار أمريكي في عُمان، التي

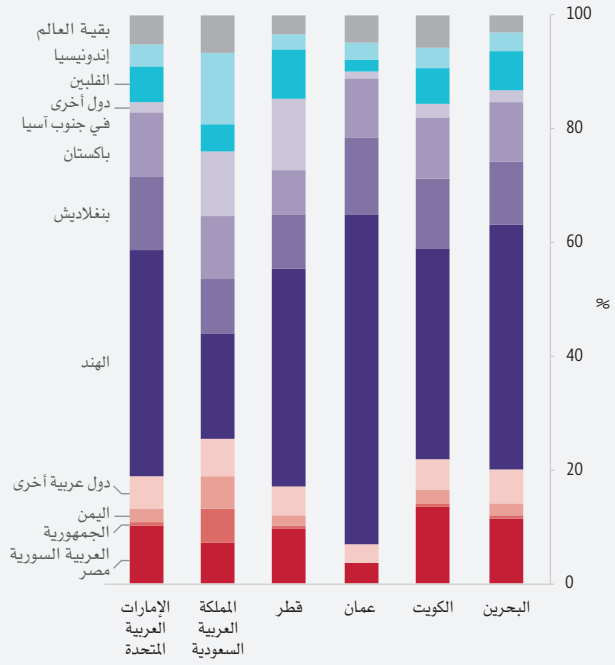
الشكل 3-1:

تسجل بلدان مجلس التعاون الخليجي أعلى معدلات الهجرة في العالم

(أ) المهاجرون الدوليون كنسبة مئوية من عدد السكان، الدول العربية، 2000 و2017



(ب) توزيع المهاجرين على بلدان مجلس التعاون الخليجي، حسب البلد الأصلي، 2017



المصدر: UNDESA (2017).

خفضت عتبته إلى النصف في عام 2017 (Al Mukrashi, 2017). وتفرض بلدان مجلس التعاون الخليجي أيضاً قيوداً صارمة على التجنس والمواطنة. وفي الأعوام الأخيرة، بدأت عدة بلدان في فتح مسارات للإقامة طويلة الأجل أمام بعض الفئات السكانية (Nereim et al., 2019; Reynolds and Badam, 2019; Toumi, 2018; Younes, 2018). ومع ذلك، ليس من الشائع استخدام مصطلح «المهاجر»: فتشير الحكومات في المنطقة إلى غير المواطنين باسم «العمال الأجانب» أو «المغتربين» (Fargues and Brouwer, 2012).

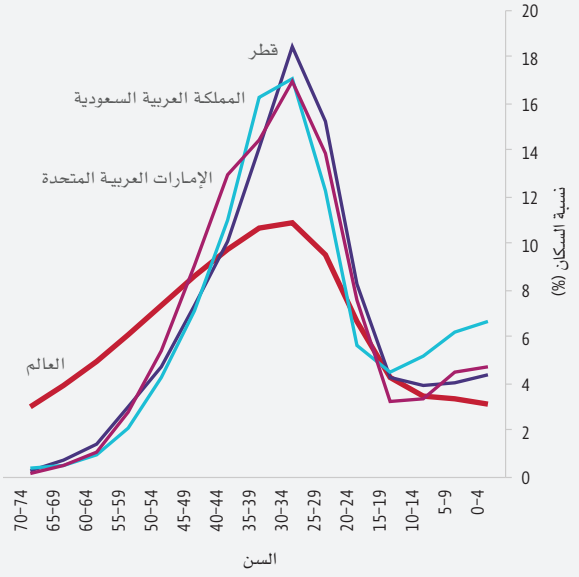
ولذلك، فإن غالبية المهاجرين في دول مجلس التعاون الخليجي، بخلاف النمط التقليدي لتوطُّن المهاجرين، ينتمون إلى الفئة العمرية من 20 إلى 39 عاماً. ويوجد كذلك عدد أكبر من المهاجرين في سن الطفولة المبكرة، بسبب العوائق التي تحول دون الحصول على الجنسية، ولا يوجد تقريباً مهاجرون في سن التقاعد، بسبب القيود المفروضة على البقاء في البلد (**الشكل 3-2**).

ويؤثر هذا النهج في إدارة الهجرة على توفير التعليم. فعلى الرغم من القيود، كان هناك أكثر من 3 ملايين مهاجر دون

الشكل 3-2:

يبقى المهاجرون في بلدان مجلس التعاون الخليجي لفترات أقصر من أي مكان آخر

التوزيع النسبي لعدد المهاجرين الدوليين، في العالم وبعض بلدان مجلس التعاون الخليجي، 2017

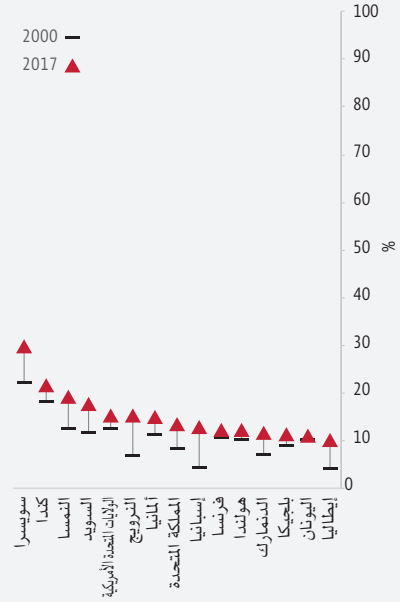


المصدر: UNDESA (2017).

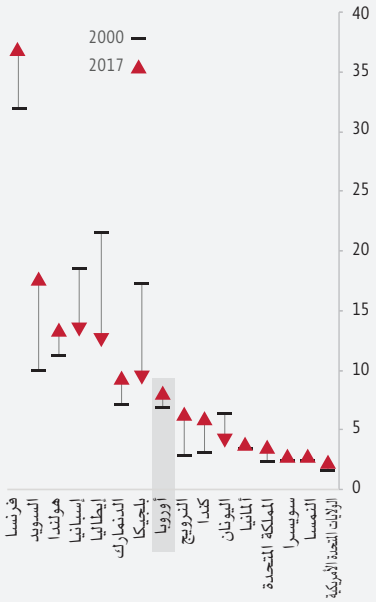
الشكل 3-3:

لقد زادت نسبة المهاجرين من الدول العربية إلى أوروبا منذ عام 2000

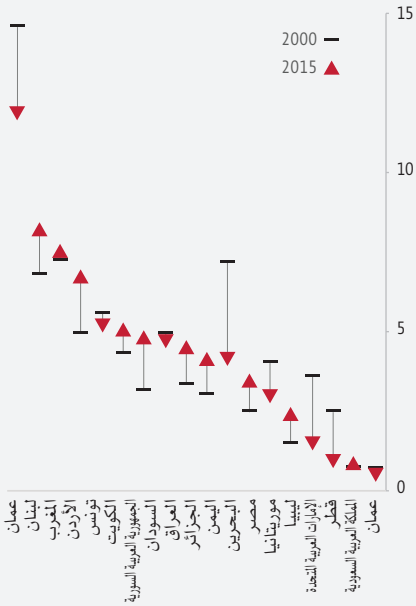
(أ) المهاجرون الدوليون كنسبة مئوية من السكان، بلدان مختارة في أوروبا وأمريكا الشمالية، 2000 و2017



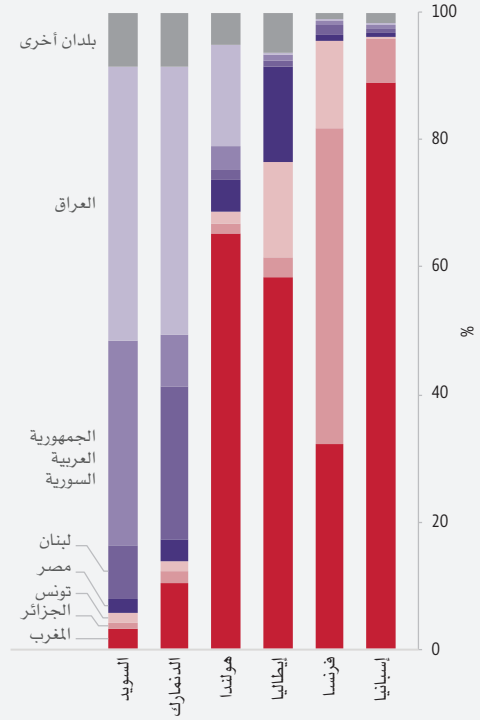
(ب) المهاجرون الدوليون من الدول العربية كنسبة مئوية من السكان، بلدان مختارة في أوروبا وأمريكا الشمالية، 2000 و2017



(ج) المواطنون الذين يعيشون في الخارج كنسبة مئوية من السكان داخل البلد، الدول العربية، 2000 و2015



(د) توزيع المهاجرين من الدول العربية إلى دول أوروبية مختارة، حسب البلد الأصلي، 2017



ملاحظة: البيانات الخاصة بالجمهورية العربية السورية في الشكل 3-3 ج هي لعام 2010، قبل الحرب، بدلاً من عام 2015.

المصدر: UNDESA (2017).

سن 19 عاماً في البحرين وسلطنة عمان والكويت والمملكة العربية السعودية، أي ما يقرب من 25% من عدد سكانها مجتمعين. وفي الفترة من عام 2010 إلى عام 2017، زاد عدد الأطفال المهاجرين بنسبة 20%، في حين زاد أطفال المواطنين بنسبة 8% (GCC-Stat, 2019).

تمثل بعض الدول العربية مصادر تقليدية للمهاجرين

معدلات الهجرة الخارجية في بعض البلدان العربية أعلى بكثير من المتوسط العالمي الذي يبلغ 3.4%. ومن بين 9.8 مليون من مواطني الدول العربية الذين هاجروا خارج المنطقة، في عام 2017، ذهب 65% إلى أوروبا، و17% إلى أمريكا الشمالية و13% إلى أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وقد ارتفعت نسبة المهاجرين الدوليين في عدد السكان بين العامين 2000 و2017 بنسبة ثلاث نقاط مئوية إلى 14.4% في أوروبا الغربية وبنسبة خمس نقاط مئوية لتبلغ 13.4% في شمال أوروبا، بينما تضاعفت إلى 10.5% في جنوب أوروبا. فارتفعت، على سبيل المثال، من 4% إلى 10% في إيطاليا وإلى 13% في إسبانيا (**الشكل 3-3** أ). وخلال نفس الفترة، زادت نسبة المهاجرين الدوليين من الدول العربية إلى الدول الأوروبية، باستثناء اللاجئين السوريين، بنسبة 1.4 نقطة مئوية إلى 8%. وانخفضت هذه النسبة في إيطاليا وإسبانيا، اللتين استقبلتا أعداداً أكبر نسبياً من المهاجرين

من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ولكنها زادت في السويد وفرنسا وهولندا (**الشكل 3-3 ب**).

ومن وجهة نظر البلدان المرسِلة، فإن أعلى نسبة لمواطني الدول العربية الذين يعيشون في الخارج، فيما عدا اللاجئين الفلسطينيين والسوريين، توجد في لبنان، الذي زاد عدد أبنائه في الشتات الكبير تاريخياً خلال الحرب الأهلية في فترة السبعينات والثمانينات من القرن الماضي. وبين العامين 2000 و2015، زادت نسبة المواطنين الذين يعيشون في الخارج من 6.8% إلى 8.2% بين المغاربة ومن 4.9% إلى 6.7% بين التونسيين (الشكل 3–3 ج). ويشكل المغاربة أكبر مجموعة من المهاجرين الدوليين العرب في إسبانيا وإيطاليا وهولندا. أما الجزائريون فهم أكبر مجموعة في فرنسا. والعراقيون هم أكبر مجموعة في الدانمارك والسويد (**الشكل 3-3 د**).

وتشير استطلاعات الرأي إلى أن النسبة المئوية لسكان العالم الذين يرغبون في الهجرة قد زادت في السنوات الأخيرة، من 13% في الفترة 2010–2012 إلى 15% في الفترة 2015–2017. وبلغ الرقمان المقابلان في شمال أفريقيا والشرق الأوسط 19% و24% على التوالي (Esipova et al., 2018). ووفقاً لمؤشر غالوب لإمكانات الهجرة الصافية، إذا أمكن لجميع البالغين الذين يريدون الهجرة أن يفعلوا ذلك، فإن عدد سكان تونس والجزائر ومصر والمغرب سينخفض بنسبة تتراوح بين 20% و30%، في حين أن عدد سكان المملكة العربية السعودية سيتضاعف وأن عدد سكان الإمارات العربية المتحدة سيبلغ ثلاثة أضعاف (Gallup, 2018).

الهجرة تؤثر على التعليم

بوجه عام، يكون المهاجرون أكبر سناً من عامة السكان. وفي عام 2017، كان 14% من المهاجرين الدوليين دون سن 20 عاماً، وهي نسبة أقل بكثير منها بين عامة السكان أو النازحين قسراً. ومن ثم، فإن النسب المرتفعة من المهاجرين في عدد السكان الواردة في القسم السابق لا تترجم تلقائياً إلى نسب مرتفعة من المهاجرين في عدد الطلاب. ومع ذلك، عند مناقشة العلاقة بين الهجرة والتعليم، من المهم عدم التفكير في مهاجري الجيل الأول فقط ولكن أيضاً في أطفالهم، الذين يطلق عليهم اسم مهاجري الجيل الثاني أو حتى الجيل الثالث.

ويستشف من تحليل للبيانات في إطار برنامج التقييم الدولي للطلاب أن واحداً على الأقل من كل خمسة طلاب في عمر 15 عاماً في معظم بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي كان مهاجراً أو ذا خلفية مرتبطة بالهجرة في عام 2015 (OECD, 2016a). وكان 5.4% منهم في المتوسط من المهاجرين من الجيل الأول، و7.1% من المهاجرين من الجيل الثاني، و8.9% من المواطنين الأصليين ذوي الأصول المختلطة، و1.8% من الطلاب العائدين المولودين في الخارج.

وفي بلدان مجلس التعاون الخليجي، تكون نسبة الطلاب المهاجرين أقل من نسبة المهاجرين، لأن العديد من المهاجرين هم من الشباب الذين يسافرون بدون أسرهم. وفي حين بلغت نسبة المهاجرين من إجمالي عدد السكان في المملكة العربية السعودية 37% في عام 2017، كانت نسبة مهاجري الجيل الأول من طلاب الصف الثامن 4% بينما بلغت نسبة مهاجري الجيل الأول والثاني 9%. وفقاً لدراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي لعام 2015. أما في دولة قطر والإمارات العربية المتحدة، فكان مهاجرو الجيل الأول والثاني يمثلون أكثر من نصف عدد طلاب المدارس الثانوية (**الشكل 3-4**).

ويتطلب فهم تأثير الهجرة على معدلات التحصيل الدراسي والإنجاز التعليمي إجراء مقارنة بين المهاجرين وغير المهاجرين، مع الإقرار بأن الاختلافات بينهم تتعدى مجرد قرار الهجرة. وثمة مقارنة أخرى رئيسية يتعين إجراؤها بين المهاجرين والمواطنين الأصليين الذين تتجاوز الاختلافات بينهم كذلك وضع أو صفة المهاجر. فعلى سبيل المثال، يسكن المهاجرون في الغالب في مناطق أكثر فقراً توجد فيها مدارس متدنية النوعية، مما يسهم في تدني معدلات تحصيلهم الدراسي واكتسابهم للمهارات.

يزيد التعليم احتمالات الهجرة

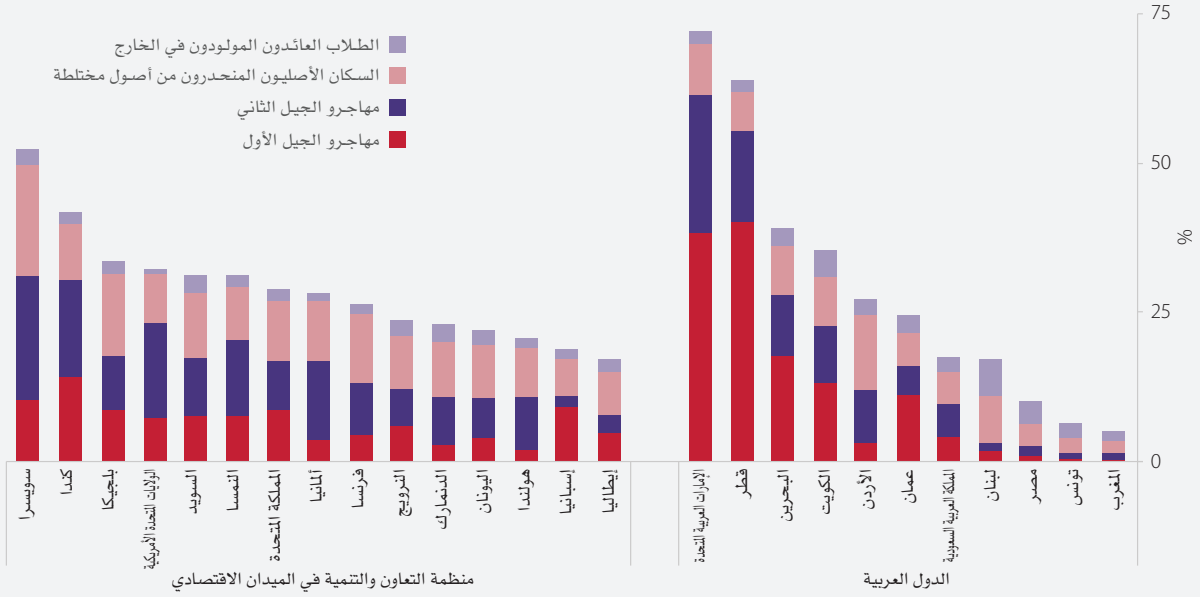
على مستوى العالم، لا يمثل المهاجرون مجموعة عشوائية من السكان، بل تميزهم عن عامة السكان خصائص واضحة (كالتعليم) وأخرى أقل وضوحاً (كالدافع)، وكلاهما يؤثر على ظاهرة الهجرة. فالأشخاص الأعلى تعليماً أكثر عرضة للهجرة لأنهم أكثر قدرة على جمع المعلومات، واغتنام الفرص الاقتصادية، وتوظيف المهارات التي يمكن استخدامها في سياقات مختلفة، وتمويل عملية الهجرة. وفي عام 2000، بلغت معدلات الهجرة العالمية 5.4% بين الأشخاص الذين تلقوا تعليماً عالياً، و1.8% بين الذين تلقوا التعليم الثانوي، و1.1% بين الذين تلقوا التعليم الابتدائي (Docquier and Marfouk, 2006).

غير أن هذا النمط لا ينطبق في كل مكان. ويمكن أن تكون العلاقة بين التعليم والهجرة على وجه التحديد خاصة بممرات الهجرة الفردية لأسباب تاريخية أو نتيجةً لسياسات

الشكل 3-4:

في قطر والإمارات العربية المتحدة، ينتمي طالب واحد على الأقل من كل اثنين من طلاب المدارس الثانوية إلى الجيل الأول أو الثاني من المهاجرين

توزيع الطلاب البالغين من العمر 15 عاماً، حسب نوع خلفية المهاجرين، دول عربية وبلدان مختارة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم استناداً إلى PISA 2015 and TIMSS 2015 and 2006.

الهجرة الانتقائية التي تنطبق عليها. فمعظم المهاجرين الهنود إلى الخليج، مثلاً، هم من ولاية كيرالا، التي ترتفع فيها معدلات التحصيل العلمي عن المتوسط الوطني. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تغير نمط الهجرة في هذا الممر بمرور الوقت، حيث ارتفعت النسبة المئوية للعاملين الإداريين والفنيين الأكثر تعليماً من 10% إلى 30% في الفترة بين عامي 1980 و2010 استجابة للطلب (Chanda and Gupta, 2018).

تزيد التحويلات المالية من إنفاق الأسرة على التعليم

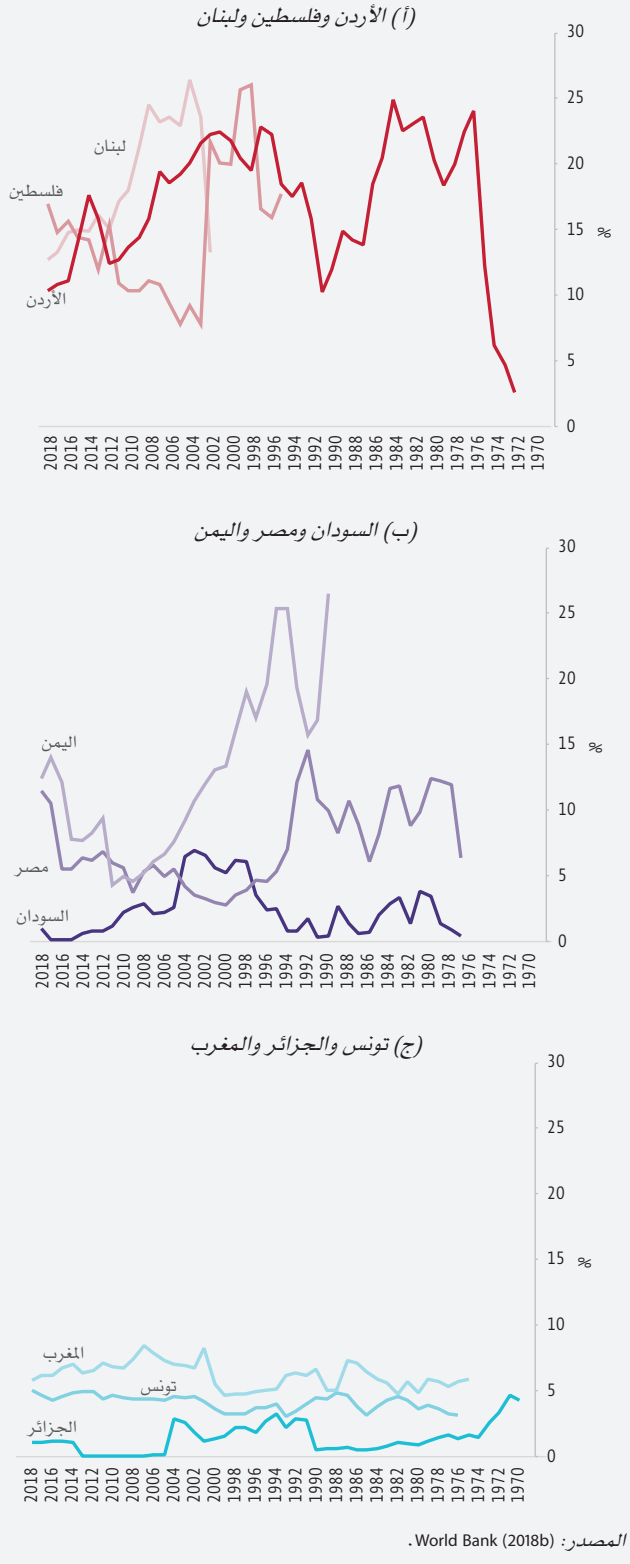
تمثل فرصة إرسال الأموال إلى الوطن أحد الدوافع الرئيسية إلى الهجرة، كما أن التحويلات مصدر دخل كبير للكثيرين. وعلى الصعيد العالمي، تلقّت الأسر المعيشية 613 بليون دولار أمريكي في صورة تحويلات دولية في عام 2017، وهي تدفق يفوق بأربعة أمثال المساعدة الإنمائية الرسمية. وذهب 53 بليون دولار من هذا المبلغ إلى أسر معيشية في الدول العربية. وكانت بلدان المنطقة التي حصلت على أكبر المبالغ بالقيمة المطلقة هي مصر (20 بليون دولار أمريكي) ولبنان (8 بلايين دولار أمريكي) والمغرب (7.5 بلايين دولار أمريكي). أما البلدان التي حصلت على معظم التحويلات كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي فهي فلسطين (17%) ولبنان (13%) واليمن (12%) (World Bank, 2018d). وقد تمتعت كل من تونس والمغرب، اللتين تتلقيان معظم تحويلاتهما المالية من أوروبا، بتدفق دخل ثابت على مدار 50 عاماً. وتلقى الأردن ومصر، اللتان تعتمدان على التحويلات المالية من دول الخليج، تدفقات أعلى بكثير ولكنها أكثر تقلباً بسبب تقلب أسعار النفط (**الشكل 3-5**).

وعندما يتوفر للأسرة دخل إضافي فإن إنفاقها يزيد في كل المجالات. وزيادتها الإنفاق على التعليم تتوقف على السياق. فقد أنفقت الأسر في المناطق الريفية بالهند التي تلقت تحويلات دولية ما نسبته 17% على التعليم أكثر من الأسر التي لم تتلق أي تحويلات مالية (Parida et al., 2015). أما في الأردن فقد أدت التحويلات المالية من هجرة العمالة ذات المهارات المتدنية إلى انخفاض الاستثمار في التعليم (Mansour et al., 2011). ويمكن أن تتباين النتائج حسب نوع الجنس. فكان احتمال أن تستثمر الأسر المعيشية التي يرأسها ذكور في الريف المغربي التحويلات المالية في تعليم الفتيات أقل من احتمال أن تستثمرها في تعليم الأولاد (Bouoiyour et al., 2016).

الشكل 3-5:

شهدت البلدان العربية التي لديها مهاجرون في الخليج تقلبات في مستوى التحويلات المالية

التحويلات المالية الواردة كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، بلدان عربية مختارة، 1970–2018



المصدر: World Bank (2018b).

وقد تفحَّص تحليل تجميعي أُعِد لهذا التقرير 73 مقالاً مُحكَّماً عالي الجودة، تغطي 30 بلداً. وتبين أن التحويلات الدولية زادت الإنفاق على التعليم بنسبة 35%، في المتوسط، في 18 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى والشرق الأوسط وآسيا الوسطى وجنوب آسيا وجنوب شرق آسيا. وكان تأثيرها أكبر في أمريكا اللاتينية، حيث يميل الإنفاق الأسري على التعليم إلى الارتفاع، لكن هذا التأثير يقارب الصفر في أوروبا الشرقية حيث يميل هذا الإنفاق إلى التدني (Askarov and Doucouliagos, 2018).

وعلى الرغم من التكنولوجيا الجديدة، من قبيل الدفع بواسطة الهاتف النقال والبطاقات المصرفية المدفوعة مسبقاً، فإن العمولات المرتفعة ورسوم التحويل الأخرى تُثني عن استخدام قنوات التحويل الرسمية وتؤدي لتفضيل التحويلات غير الرسمية والعينية الأكثر كفاءة. لذلك من المهم أن يكون المهاجرون على دراية بالفرص والتحديات عند إرسال التحويلات (**الإطار 3-1**).

ويبلغ متوسط تكلفة التحويل على المستوى العالمي 7.1%، ولكن هناك تباين واسع حسب قناة التحويل وحسب البلد. وكلفة التحويل عن طريق المصارف التقليدية هي الأعلى، بمتوسط يبلغ 10.6%. وحسب الوجهة، تتراوح التكاليف بين 5.2% لجنوب آسيا و7.3% للشرق الأوسط وشمال أفريقيا و9.4% لأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (World Bank, 2018c). وفي المقابل، يرمي الهدف رقم 10ج من أهداف التنمية المستدامة إلى خفض تكاليف تحويلات المهاجرين إلى أقل من 3%، في المتوسط. واستناداً إلى مجموع التحويلات المالية العالمية في عام 2017 المقدَّر بمبلغ 613 بليون دولار، فإن تخفيض التكاليف من 7.1% إلى 3% سيترجم إلى وفورات تزيد على 25 بليون دولار سنوياً. وبافتراض أن إجمالي نسبة إنفاق الأسرة على التعليم 4%، فإن خفض تكاليف التحويلات المالية سيسمح للأسر بإنفاق بليون دولار إضافي على التعليم سنوياً.

وتشير عدة دراسات إلى أن الآثار الإجمالية للتحويلات المالية على نتائج التعليم إيجابية. ففي المغرب، كان احتمال الانتظام في الحضور المدرسي بين أطفال الأسر المعيشية التي تتلقى تحويلات مالية أعلى منه لأطفال الأسر لا تتلقى هذه التحويلات بمقدار 11 نقطة مئوية (Ibourk and Bensaïd, 2014). ويختلف تأثير التحويلات أيضاً بحسب نوع الجنس. ففي الأردن، تجلى الأثر الإيجابي للتحويلات المالية على المواظبة في مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي في صفوف الذكور دون الإناث (Mansour et al., 2011). وبالمثل، في المناطق الريفية جنوب المغرب، لم تؤد التحويلات إلى زيادة الانتظام بالمدارس إلا للبنين (Bouoiyour et al., 2016).

الإطار 3-1:

يحتاج المهاجرون إلى التثقيف المالي

تساعد الدراية المالية الأفراد على إدارة أوضاعهم الاقتصادية على نحو أفضل وتجنب عمليات الاحتيال أو الاستغلال المالي. ويواجه المهاجرون واللاجئون نقاط ضعف معينة. فقد تكون النظم المالية ونظم الرعاية الاجتماعية في المجتمعات المضيفة، بالإضافة إلى آليات الإبلاغ عن إساءة الاستخدام، غير شفافة في البداية، خاصة للوافدين الجدد الأقل تعليماً. والمهاجرون بالتالي عرضة للاتفاقات التعاقدية الاستغلالية، ورسوم التوظيف الباهظة، وترتيبات التأشيرة الاستغلالية، والخداع المباشر. وتتراوح تبعات ذلك ما بين مواجهتهم لصعوبات مالية وتعرضهم للاتجار بالبشر أو السخرة (UNODC, 2015).

وانخفاض الإلمام بالأمور المالية منتشر على نطاق واسع. فوفقاً للمسح العالمي للإلمام بالأمور المالية، كان حوالي ثلث البالغين على دراية بهذه الأمور. وفي الدول العربية، كان أدنى معدل للإلمام بالأمور المالية في اليمن ونسبته 13% وأعلى معدل في تونس بنسبة 45%. ومن بين البلدان السبعة التي استحوذت معاً على 71% من التحويلات المالية من الدول العربية، تراوح الإلمام بالأمور المالية بين 18% في نيبال و35% في سري لانكا (الشكل 3-6). ولا يلمّ المهاجرون في الكثير من الأحيان بمفاهيم عدة منها الفائدة المركبة، والتضخم، وتنويع المخاطر (Lusardi and Mitchell, 2014).

وسيستفيد المهاجرون، مثلهم مثل أي شخص آخر، من الفهم السليم للمنتجات المالية كالحسابات الجارية، وحسابات التوفير، ونظم الدفع الإلكترونية، ومن اكتساب مهارات إدارة الأموال الشخصية التي تشمل كيفية إعداد الميزانيات، وتتبع النفقات، وحفظ السجلات، وفهم مسألتي إدارة الديون والقروض (حساب الفائدة، والرصيد المتبقي من أصل القرض، وترتيب أولويات سداد الديون) (Atkinson and Messy, 2015; OECD, 2016b). وحتى يكون لدى المهاجر إلمام بالأمور المالية فيما يتصل بالتحويلات المالية، لا بد أن يلم كحد أدنى بقنوات تحويل الأموال وأن يقارن بين عناصر تكلفتها، بما فيها أسعار صرف العملة والرسوم ومعدلات التضخم المتقلبة. وفي العادة، تكون معدلات مباشرة الأعمال الحرة أعلى من المتوسط في صفوف المهاجرين الأكثر تعليماً.

وكثيراً ما يشارك في برامج التثقيف المالي للمهاجرين خليط من الجهات المعنية الدولية والحكومية وغير الحكومية وفي القطاع الخاص. وقد أقامت المؤسسة المغربية للثقافة المالية شراكة مع منظمة العمل الدولية لإعداد برامج تثقيفية في مجال المال للجاليات الكبيرة من المهاجرين غير الشرعيين من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وقد أجرتا استقصاءات نوعية قبل إعداد التدريب لضمان تلبية مجموعة الأدوات التدريبية لاحتياجات كل من المهاجرين وأُسَرهم (World Bank, 2017a).

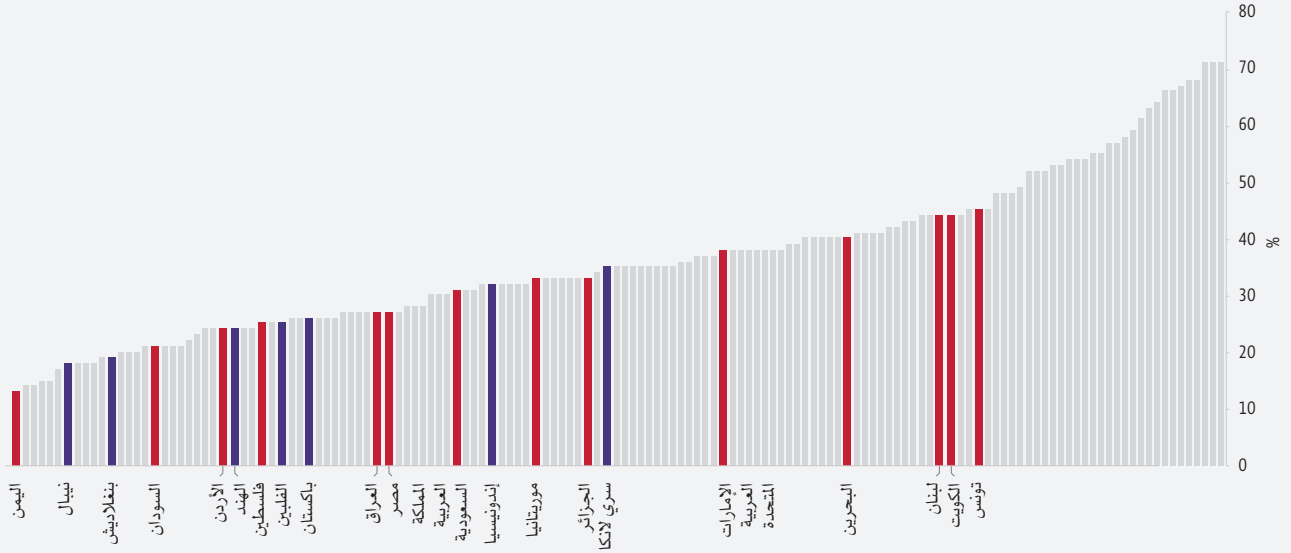
وقد لا تكون بعض المصطلحات المالية وخصائص المنتجات المالية مألوفة حتى بالنسبة للمهاجرين الذين على إلمام جيد بالأمور المالية. وقد لا يثق المهاجرون الذين لا يحملون وثائق أو الذين وصلوا حديثاً في المؤسسات المالية ويخشون أن تُستخدَم المعلومات المطلوبة منهم للحصول على الخدمات المالية في تحديد هوياتهم وترحيلهم. ومن ثم، ليس من المستغرب أن لا تكون مبادرات التثقيف المالي فعالة بالضرورة إذا لم ترافقها إجراءات أخرى.

وتتفاوت الأدلة بشأن وقع التثقيف المالي على رفاه المهاجرين الاقتصادي في نهاية المطاف، كما تتوقف على السياق السائد. ومعظمها يربط الإلمام بالأمور المالية بالقرارات المالية السيئة أو الذكية، لكن التأثير السببي للتثقيف المالي أقل وضوحاً (Entorf and Hou, 2018). وقد وجدت دراسة للمهاجرين الهنود في قطر بعض التأثير البسيط على القرارات المالية (Seshan and Yang, 2014). وأسفرت التحليلات التجميعية عن أدلة مختلطة في هذا الصدد (Fernandes et al., 2014). ويتبين من أحدث تحليل من هذا النوع وجود تأثير صغير على الاتجاهات والسلوكيات المالية للفئات المحرومة (Kaiser and Menkhoff, 2017).

الشكل 3-6:

يوجد في اليمن أدنى معدل للإلمام بالأمور المالية في العالم

نسبة البالغين الذين لديهم إلمام بالأمور المالية، 2014



ملاحظات: يعرَّف البالغون بأن لديهم إلماماً بالأمور المالية إذا أجابوا بشكل صحيح عن الأسئلة عن ثلاثة على الأقل من أصل أربعة مفاهيم متعلقة باتخاذ القرارات المالية: الإلمام الأساسي بالحساب، ومضاعفة الفائدة، والتضخم، وتنويع المخاطر. وتبين الخطوط الحمراء الدول العربية؛ والخطوط السوداء البلدان الأصلية الرئيسية للمهاجرين في الدول العربية.

المصدر: Klapper et al. (2015).

الثمن الذي يدفعه المهاجرون مقابل التعليم في بلدان المقصد

كثيراً ما يترك المهاجرون مقاعد التعليم مبكراً. ففي عام 2017، ترك 19% من الأشخاص المولودين بالخارج الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاماً والقاطنين في الاتحاد الأوروبي المدارس مبكراً، بينما بلغت هذه النسبة 10% لدى المواطنين الأصليين (Eurostat, 2017). ويبلغ احتمال أن يعيد الطلاب المهاجرون في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الصفوف الدراسية ضعف هذا الاحتمال تقريباً بالنسبة للطلاب من المواطنين الأصليين (OECD, 2015, 2018b). وفي منطقة كاتالونيا في إسبانيا، لم يكن 49% من أبناء شمال أفريقيا الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و34 عاماً قد أكملوا التعليم الإلزامي، مقارنة بنسبة 10% من أبناء أمريكا اللاتينية و4% من المهاجرين من بلدان الاتحاد الأوروبي الأخرى. ولعمر الأشخاص عند الهجرة دور حاسم في تحديد احتياجاتهم وفرصهم ومساراتهم التعليمية؛ ويؤثر الالتحاق بالنظام التعليمي في البلد المضيف في بداية مرحلة التعليم الإلزامي أو في وسطها أو في نهايتها تأثيراً كبيراً على نتائج التعلم. ومع ذلك، فإن الطلاب القادمين من بلدان شمال أفريقيا ينقطعون عن التعليم بغضّ النظر عن الخلفية والعمر عند التحاقهم بالتعليم الإسباني (de Miguel–Luken and Solana–Solana, 2017).

ويعمد العديد من البلدان إلى تحويل الطلاب ذوي الإنجاز التعليمي المتدني إلى مسارات أقل صعوبة. ويؤدي فرز الطلاب بحسب قدراتهم إلى انعدام المساواة بينهم وإلى تعزيز العلاقة بين الخلفية الاجتماعية من جهة ونتائج الطلاب من جهة ثانية. ويمكن للتعليم المهني تحفيز الطلاب الأقل حظاً الذين ينفرون من المسارات التعليمية ذات الطابع الأكاديمي، بيد أنه قد يقوّض الفرص المتاحة لاحقاً للطلاب ذوي الخلفية المرتبطة بالهجرة. وفي أمستردام في هولندا، بلغت نسبة طلاب الجيل الثاني المهاجرين من المغرب وتركيا الذين التحقوا في العام الدراسي 2007–2008 بمسارات مهنية في مرحلة التعليم الإعدادي عندما كانوا في سن الثانية عشرة 9% و11% على التوالي، مقارنة بنسبة 2% من الطلاب من أهل البلد (Crul et al., 2012).

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

ويشكل الافتقار إلى الكفاءة اللغوية أحد العوائق التي تحول دون الانتفاع بالتعليم. وقد ثبتت فعالية الجمع بين تعلم اللغة والمحتوى في أقرب وقت ممكن في دمج الأطفال ذوي الخلفية المهاجرة في نظم التعليم (OECD, 2015). وفي أوروبا الغربية، ترتبط مشاركة المهاجرين المغاربة في دورات اللغة في السنوات الأربع الأولى بعد الهجرة بتأثير إيجابي وطويل الأجل على المهارات اللغوية والاتصالات الاجتماعية (Hoehne and Michalowski, 2018).

وتمثل التطلعات في مجال التعليم بعداً إضافياً آخر جديراً بالاهتمام. فبينما توجد لدى الآباء المهاجرين في فرنسا تطلعات أعلى مما لدى الآباء من المواطنين الأصليين، ففي إيطاليا، أفاد 25% من الطلاب ذوي الآباء المغاربة أنهم يريدون الالتحاق بالجامعة، مقارنة بنسبة 49% من السكان المواطنين الأصليين (Minello and Barban, 2012). وفي إسبانيا، 59% من الشباب المولودين في المغرب يتطلعون للالتحاق بالجامعة، مقارنة بنسبة 70% من الطلاب المولودين لمهاجرين (Aparicio and Portes, 2014). ويوضح تحليل جديد أُعِدّ لهذا التقرير كيف تتفاعل كل هذه العوامل في مسارات التعليم للطلاب المنحدرين من أصل شمال أفريقي في فرنسا (Ichou, 2018) (**الإطار 2-3**).

معظم المهاجرين يلتحقون بمدارس منفصلة في بلدان مجلس التعاون الخليجي

أنشأت بلدان مجلس التعاون الخليجي نُظماً تعليمية لتلبية احتياجات الأطفال المهاجرين[2]. غير أنها تعتمد إلى حد كبير على المدارس الخاصة، التي يرتبط فيها الحصول على التعليم والجودة بالقدرة على الدفع. وتوفر بلدان المجلس التعليم المجاني للمواطنين. وهي تسمح، إلى حد ما، لغير المواطنين بالالتحاق بالمدارس العامة، شريطة أن يتمكن هؤلاء الأطفال من الدراسة باللغة العربية واستيفاء أي متطلبات إضافية. وتختلف لوائح الدخول إلى النظام حسب البلد (**الجدول 3-1**).

2 استُنِد في هذا الفرع إلى Kippels and Ridge (2019).

الإطار 3-2:

في فرنسا، تفسر العوامل الاجتماعية والاقتصادية إلى حد كبير الفجوة التعليمية بين المواطنين الأصليين والطلاب المنحدرين من أصل شمال أفريقي

يشير تحليل أُعدّ لأغراض هذا التقرير، استنادًا إلى panels d'élèves (استقصاءات فَرنسا الطولية للطلاب) للفترة 2007–2013، إلى عوامل متعددة يجب مراعاتها قبل أن يمكن استخلاص استنتاجات ملموسة عن مسارات التعليم للطلاب المنتمين إلى خلفيات مهاجرة. فحوالي 40% من أولياء الأمور المولودين في فرنسا يعملون في أعمال يدوية وغير يدوية روتينية، مقارنة بنسبة 73% بين الآباء المهاجرين من شمال أفريقيا. والتباين في تعليم الوالدين أكثر وضوحا: فنسبة الآباء والأمهات من المواطنين الأصليين الذين لا يتمتعون بأكثر من التعليم الإعدادي 11% ولكن هذه النسبة تبلغ 52% بين الآباء والأمهات القادمين من شمال أفريقيا.

ومتوسط درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب الذين من أصل شمال أفريقي يقل بحوالي نصف انحراف معياري عن المتوسط في المدارس الإعدادية (الصفان 6 و9، وتتزايد الفجوة بشكل هامشي بين هذين الصفين). وإذا أخذت الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والديمغرافية في الاعتبار (مهنة الأبوين والتحصيل التعليمي والعمالة؛ وهيكل الأسرة) فإن القصة تختلف: ذلك أن أداء الطلاب الذين من أصل شمال أفريقي في نفس مستوى أداء الطلاب المواطنين الأصليين الذين من نفس الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والديمغرافية في الصف 6 وأسوأ قليلا فقط في الصف 9. ويوجد داخل هذه المجموعة تباين كبير لا يقل عن التباين بين الطلاب من المواطنين الأصليين.

ويمكن كذلك ملاحظة الأداء الأكاديمي للطلاب على مدى فترة زمنية. ولا تتغير فجوات الأداء كثيراً خلال الأعوام 1995 و2002 و2007، على الرغم من أن التغييرات الطفيفة الملاحظة تشير إلى أن الفجوات تضيق، كما هو الحال مع الطلاب المهاجرين الذين من أصل شمال أفريقي. فأداء الطلاب من أبناء الجزائريين والمغاربة والتونسيين لا يقل عن أداء أبناء المواطنين الأصليين الذين لديهم نفس الخلفية (**الشكل 3-7**). التساؤلات والحجج أن تحوّل التركيز عن رفاه المهاجرين.

وارتفاع مستوى إعادة الصفوف سمة مميّزة لنظام التعليم الفرنسي. فأكثر من 15% من الأطفال يعيدون سنة واحدة على الأقل في المدارس الابتدائية، ويعيد أكثر من 10% في المدارس الإعدادية. وعلى أساس تراكمي، أعاد 15% من الطلاب المواطنين الأصليين صفاً واحداً على الأقل، مقارنة بحوالي 25% من الطلاب من أصل شمال أفريقي. وكان من المرجح أن يعيد أطفال المهاجرين الصفوف في المدارس الابتدائية، لكن الفروق كانت أصغر بكثير في المدارس الإعدادية. ويجد كثير من أطفال المهاجرين صعوبة في بداية مسارهم الأكاديمي بسبب عدم الإلمام باللغة الفرنسية.

وفي نهاية المرحلة الإعدادية، يجري تنسيب الطلاب في أحد ثلاثة مسارات رئيسية: أكاديمي وتكنولوجي أو مهني طويل أو مهني قصير، يعدُّهم للدخول السريع إلى سوق العمل، بما في ذلك التلمذة الصناعية. ويلتحق حوالي 65% من أطفال المواطنين الأصليين بالمدرسة الثانوية في المسار الأكاديمي والتكنولوجي، مقارنة بنسبة 57% من الطلاب الذين من أصل شمال أفريقي.

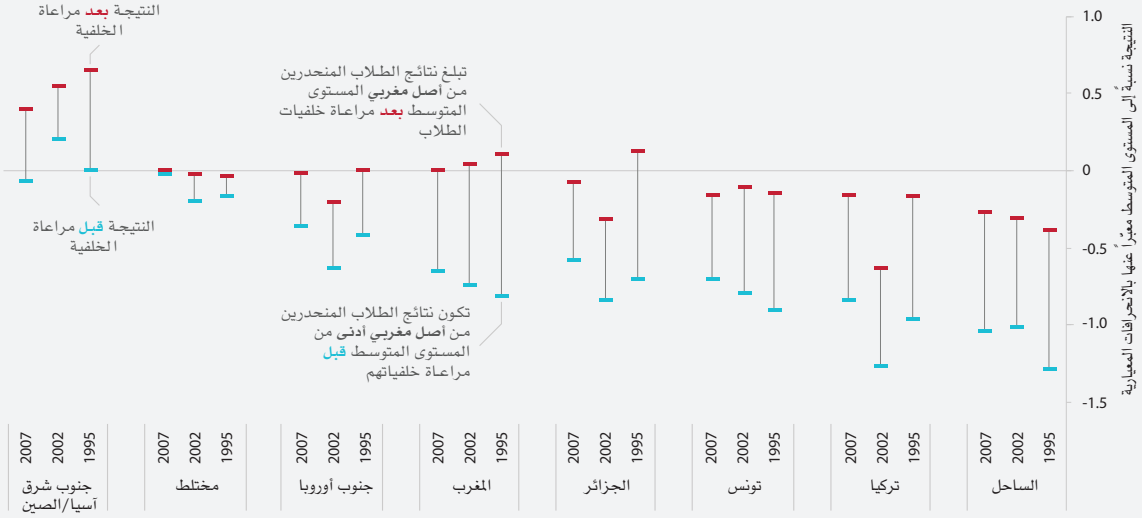
ومنذ عام 1981، كانت سياسة فرنسا الرئيسية للحد من عدم المساواة بين المدارس تتمثل في المناطق التعليمية ذات الأولوية، وهي برنامج تعويضي يهدف إلى توجيه مزيد من الموارد للمدارس في الأحياء الفقيرة. والفرق في الانتظام في الحضور في مدارس المناطق التعليمية ذات الأولوية لافت للنظر: 2% من الطلاب المواطنين الأصليين في مقابل 15% من الأطفال لوالدين من شمال أفريقيا. وهذا التقسيم معبَّر عنه بشكل غير مباشر أيضا في تركيز أطفال المهاجرين في المناطق الحضرية الكبيرة ذات الكثافة السكانية العالية: فما نسبته 32% من أطفال المواطنين الأصليين يذهبون إلى المدارس في مدينة يزيد عدد سكانها عن 200000 نسمة، في مقابل 65% من الأطفال من أصل شمال أفريقي.

ومع ذلك، توجد لدى الآباء المهاجرين وأطفالهم طموحات أعلى في مجال التعليم من المواطنين الأصليين. فحوالي 69% من أولياء الأمور المواطنين و76% من أولياء الأمور من أصول شمال إفريقية يرغبون في أن يلتحق أطفالهم بالتعليم العالي. وتتضاعف الفجوة في النقاط المئوية أكثر من مثلين عندما تؤخذ عوامل الخلفية في الاعتبار.

الشكل 3-7:

في فرنسا، لا يقل أداء الطلاب الذين من أصل جزائري ومغربي وتونسي جودةً عن أداء المواطنين الأصليين بعد إدخال الخلفية في الاعتبار

متوسط درجات الأداء في الصف السادس قبل وبعد إدخال الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والديمغرافية في الاعتبار، حسب محل ميلاد الوالدين، فرنسا، في الأعوام 1995 و2002 و2007



المصدر: Ichou, (2018).

الجدول 3–1:

الرسوم وغيرها من المعلومات المتعلقة بغير المواطنين في المدارس العامة في بلدان مجلس التعاون الخليجي

البلد	الرسوم لغير المواطنين	معلومات أخرى	المصدر (المصادر)
البحرين	مجاناً لكل من البحرينيين وغير البحرينيين	الإطار 3–3	Toumi (2017a)
الكويت	مجاناً لغير الكويتيين المؤهلين الذين يحصلون على موافقة للقيد في المدارس الحكومية	في العادة، يُمنع غير الكويتيين من الالتحاق بالمدارس العامة؛ وهناك استثناءات لأطفال الآباء العاملين في وظائف محددة، كمعلمي المدارس العامة والعاملين في مجال الرعاية الصحية	*The Daily Star* (2018); Kuwait Government Online (2018b); Saleh (2018)
عمان	من 400 دولار أمريكي إلى 520 دولاراً أمريكياً	قبل عام 2018، كان التعليم العام مجانياً لغير المواطنين والمواطنين	Al Mukrashi (2018); Qanoon (2018)
قطر	تنطبق رسوم التسجيل على غير القطريين، إذا وُجد مكان لقيدهم	تعطى الأولوية للقطريين والمدرجين في قائمة مختارة؛ ويقتصر قبول غير القطريين على أطفال الآباء الذين يعملون في وظائف محددة (مثل الخطوط الجوية القطرية)	Hukoomi (2019); Qatar Ministry of Education and Higher Education (2019)
المملكة العربية السعودية	سابقاً، كان على غير السعوديين الدفع؛ وهناك إشارات غير مؤكدة إلى أن البلاد تقدم الآن التعليم بالمجان	تعطي وزارة التعليم أولوية قرب المدرسة للطلاب السعوديين قبل الأجانب؛ وعلى غير السعوديين أيضاً تقديم شهادات معادلة تعليمية أصلية وتصاريح إقامة سارية لمدة فصلين دراسيين على الأقل	Al-Behaijan (2017); Al-Sulami (2016); Arab News (2010, 2014); Khaleej Times (2017); Saudi Arabia Ministry of Education (2019)
الإمارات العربية المتحدة	رسم التسجيل 1650 دولاراً أمريكياً	نسبة التحاق غير المواطنين تبلغ 20% كحد أقصى	Pennington (2017); United Arab Emirates Government (2018b)

الإطار 3-3:

تفتح البحرين باب الالتحاق بالمدارس العامة للمهاجرين

البحرين هي البلد الخليجي الوحيد الذي يتمتع فيه المهاجرون بإمكانية الالتحاق المفتوح بنظام التعليم العام، على أن يستوفي الوالدان المهاجران شروط كفالة الأطفال في البلد. ويشكل غير المواطنين حوالي نصف طلاب المدارس العامة (Toumi, 2017b).

ولم يفرض هذا البلد في الماضي رسوماً مدرسية أو قيوداً أخرى على التحاق المهاجرين بالتعليم العام. ودارت مناقشات بشأن اقتراح فرض رسم قدره حوالي 1100 دولار أمريكي على غير المواطنين للالتحاق، مع إمكان منح استثناءات للطلاب من بلدان يكون فيها الأطفال البحرينيون مؤهلين للحصول على التعليم العام المجاني (Al Bawaba, 2018; Toumi, 2017a). وفي عام 2017، رفض وزير التعليم الاقتراح التالي: "توفير التعليم المجاني للأجانب يتماشى مع سياسات البحرين والتزاماتها القانونية والدولية بتشجيع مجانية التعليم". ولاحظ الوزير أن الأطفال المولودين لأمهات بحرينيات ولكن لآباء من غير المواطنين، ويبلغ عددهم 4000 طفل تقريباً، يعتبرون أجانب (Toumi, 2017a). ولا يزال مشروع القانون المذكور قيد المناقشة (Al Bawaba, 2018).

وتجدر الإشارة إلى أنه عندما فرضت عُمان رسوماً على غير المواطنين في عام 2018، وقعت معظم الآثار السلبية على الطلاب المهاجرين العرب (Al Mukrashi).

يوجد سوق كبير للمدارس الخاصة للأطفال المهاجرين في بلدان مجلس التعاون الخليجي

نظرًا لعدم إمكانية الالتحاق بالمدارس الحكومية لمعظم الأطفال المهاجرين، سعى واضعو السياسات في مجلس التعاون الخليجي لضمان توفير مجموعة من خيارات التعليم الخاص لهم. ويدرس حوالي 30% من جميع الطلاب، في جميع أنحاء المنطقة، في مدارس خاصة، وأكبر النسب منهم مسجلون في دولة الإمارات العربية المتحدة (73%) وقطر (62%). أما المملكة العربية السعودية، وهي البلد الذي يوجد فيه أكبر عدد إجمالي من الطلاب (قرابة 6 ملايين)، ففيها أقل نسبة من الطلاب في المدارس الخاصة (18%). وقطاع التعليم الخاص سوق مربحة، تقدر قيمته في العام الدراسي 2016–2017 بنحو 13.2 بليون دولار أمريكي، ويتوقع أن يتضاعف ليبلغ 26.2 بليون دولار أمريكي بحلول عام 2023، بزيادة قدرها 40% تقريباً تأتي من زيادة الرسوم الدراسية (Hoteit et al., 2018).

وعلى الرغم من أن المدارس الخاصة في بلدان مجلس التعاون الخليجي تميل إلى خدمة المهاجرين في الغالب، فإن المواطنين يلتحقون بها بشكل متزايد (Dubai KHDA and FDI, 2016; Kuwait Central Statistical Bureau, 2019; The Peninsula, 2017). وعُمان هي البلد الخليجي الوحيد الذي يشكل فيه المواطنون غالبية كبيرة من طلاب المدارس الخاصة (88%)؛ وأعلى نسبة بعد ذلك في البحرين (55%).

ويمثل المواطنون 19% في قطر و17% في دولة الإمارات العربية المتحدة (**الشكل 3-8**).

وتشجع بعض الحكومات المواطنين على تسجيل أطفالهم في النظام الخاص. ففي قطر، تزوّد الحكومة الأطفال القطريين بقسائم مدرسية (The Peninsula, 2017). وألغت المملكة العربية السعودية الحصص التي كانت تقيّد التحاق الطلاب السعوديين بالمدارس الخاصة (Kerr, 2013). ويسَّرت المملكة كذلك عملية فتح المدارس الخاصة وجعلت من أهدافها زيادة إجمالي الالتحاق بالمدارس الخاصة إلى 25% من جميع الطلاب بحلول عام 2020، بدلاً من 18% في عام 2018 (Hoteit et al., 2018; Strategic Gears Management Consultancy 2018). وتقدم حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة منحاً دراسية خاصة للطلاب الإماراتيين المتميزين (Dubai Government, 2019). وفي دبي، الإمارات العربية المتحدة، أخذ عدد المدارس الحكومية في التناقص بشكل مطرد؛ وما تبقَّى منها يخدم إلى حد كبير الأسر الفقيرة (Dubai KHDA, 2011, 2019b).

ورغم وجود مدارس غير هادفة للربح في المنطقة، تدعمها أحياناً حكومات أجنبية، فإن المدارس الخاصة الهادفة للربح هي النمط السائد. فحوالي 70% من المدارس الخاصة هادفة للربح في قطر و88% في الإمارات العربية المتحدة. وأكبر شركات المدارس الخاصة، مثل مجموعة جيمس للتعليم التي كان منشؤها في الإمارات العربية المتحدة، وهي أكبر سلسلة مدارس هادفة للربح في العالم، تدير مدارس بمجموعة متنوعة من مستويات الأسعار وتقوم بتسويقها للأسر بناء على قدرتها على الدفع. وكثيراً ما تستهدف المدارس منخفضة الرسوم الأعداد الكبيرة من طلاب جنوب آسيا المقيمين في المنطقة، وكذلك بعض المهاجرين العرب. ففي المملكة العربية السعودية، على سبيل المثال، كان متوسط الرسوم في عام 2014 يبلغ 700 دولار أمريكي لمدارس المناهج الهندية و9200 دولار أمريكي للمناهج البريطانية و12100 دولار أمريكي للمناهج الأمريكية (Ridge et al., 2015).

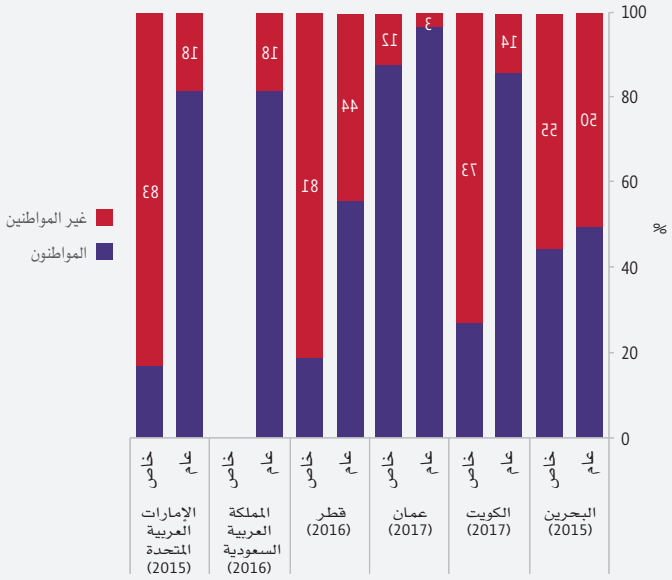
وقد يكون التأثير المالي كبيراً على الآباء المهاجرين الذين يلتحق أطفالهم بالمدارس الخاصة في بلدان مجلس التعاون الخليجي، وليس من غير المألوف أن يشق عليهم دفع الرسوم المدرسية (Ahmed, 2010; Arab News, 2010; Nasir, 2018; Shaaban, 2018). ففي قطر والإمارات العربية المتحدة، ينفق المهاجرون من العرب والقادمين من جنوب آسيا الذين لهم أطفال في المدارس الخاصة 19 في المائة و22 في المائة من دخلهم، في المتوسط، على الرسوم المدرسية؛ وينفق المهاجرون الغربيون 10% في المتوسط (Ridge et al., 2015).

ويعيد بعض الآباء الأطفال إلى بلدانهم الأصلية من أجل التعليم، أو يعلمونهم في المنازل للحد من النفقات (Bakshi, 2014; Issa, 2013; Dubai KHDA, 2014; Nasir, 2017). وهناك العديد من حالات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الذين لا يتمكن آباؤهم من دفع الرسوم الدراسية على الإطلاق (Arab News, 2010). وفي عام 2017، كان ما يقدر بنحو 20000 طفل باكستاني خارج المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة بسبب نقص الأماكن في المدارس ذات الأسعار المعقولة (Khaishgi, 2017). وفي عام 2018، كان هناك 460 طفلاً على الأقل خارج المدرسة في رأس الخيمة لعدم قدرة آبائهم على دفع رسوم المدارس الخاصة (Shaaban, 2018).

الشكل 3-8:

معظم الطلاب المقيَّدين في المدارس الخاصة في بلدان مجلس التعاون الخليجي هم من غير المواطنين

توزيع طلاب المدارس الحكومية والخاصة في بلدان مجلس التعاون الخليجي، حسب الجنسية



ملاحظة: البيانات غير متوفرة بالنسبة لطلاب المدارس الخاصة في المملكة العربية السعودية.

المصادر: Alayam (2015); Al-Sulami (2016); Kuwait Central Statistical Bureau (2019); Oman National Centre for Statistics and Information (2019); Statista (2017); Toumi (2017c).

تتوقف جودة التعليم في كثير من الأحيان على المجتمع الذي يخدمه

تنظم سلطات التعليم الوطنية المدارس الخاصة في جميع بلدان مجلس التعاون الخليجي. فهي تشرف بدرجات متفاوتة على التراخيص وزيادة الرسوم والعمليات التفتيشية للحفاظ على جودة التعليم المقدم. غير أنها قد تكون أكثر تركيزاً على جودة المدارس المتاحة للمواطنين؛ وقد حدثت حالات لمدارس خاصة اعتُبرت غير صالحة للمواطنين ولكنها مقبولة للمهاجرين. ففي العام الدراسي 2018–2019 في الإمارات العربية المتحدة، مثلاً، منعت وزارة التربية والتعليم المواطنين من التسجيل في 47 مدرسة خاصة ظلت مفتوحة لغير المواطنين (Team KT, 2018).

وتقدم المدارس الخاصة في بلدان مجلس التعاون الخليجي مجموعة واسعة من خيارات المناهج الدراسية، ومعظمها يتماشى مع البلد الأصلي للطلاب. وتقدم المدارس الخاصة البالغ عددها 194 مدرسة في إمارة دبي وحدها 17 منهجاً مختلفاً (Dubai KHDA, 2018). ويجري تدريس الطلاب بلغة بلدهم الأم أو باللغة الإنجليزية ويستخدمون الكتب المدرسية من البلد الأصلي.

ومن المحتمل أن يؤثر انتشار المدارس الخاصة على اللغة ومجالات التركيز في المناهج الوطنية في مجلس التعاون الخليجي. وقد مرّ كثير من المناهج الوطنية بمراحل لدمج اللغة الإنجليزية، وهي اللغة الشائع استخدامها للتواصل مع المهاجرين، مما أثار مخاوف ومناقشات بخصوص فقدان الأطفال الوطنيين القدرة على التواصل السليم باللغة العربية (Clarke, 2016). وتضمنت الإصلاحات في قطر تبديل لغة التدريس من العربية إلى الإنجليزية (Nasser, 2017). وشملت الإصلاحات المختلفة في الإمارات العربية المتحدة منذ عام 1994 تدريس بعض مواد التعليم الابتدائي والثانوي باللغة الإنجليزية. فلا تدرَّس الإنجليزية كلغة ثانية فحسب، بل هي أيضاً لغة تدريس العلوم والرياضيات (Kannan, 2008; Shaheen, 2010; United Arab Emirates Government, 2019).

وبشكل عام، لا تبذل وزارات التعليم جهوداً ملموسة لدمج الأطفال المهاجرين، الذين يُتوقع أن تكون إقامتهم مؤقتة، مثل آبائهم. وتنص المادة 2 من اللائحة التنفيذية للمدارس الأجنبية بالمملكة العربية السعودية بوضوح على أن من المتوقع أن يعود الأطفال المهاجرون إلى بلدهم الأصلي: « تنظم هذه اللائحة وضع المدارس الأجنبية الخاصة بالجاليات المقيمة في المملكة، لتوفير التعليم المناسب لأولادها، ضمن ضوابط محددة، وبما يحقق مواصلة تعليمهم عند عودتهم إلى بلدانهم» (Saudi Arabia Ministry of Education, 1997).

ومع ذلك، فقد بذلت بعض الدول، ومنها البحرين والإمارات العربية المتحدة (ولا سيما دبي)، جهوداً لضمان أن يتعلم جميع طلاب المدارس الخاصة اللغة العربية بمستوى جيد وأن يتم تعليمهم عن البلد من خلال منهج موحد للدراسات الاجتماعية (Alayam, 2015; Dubai KHDA, 2019a). والأبحاث في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في المنطقة محدودة. ولا توجد دراسات حتى الآن تدرس بالتحديد تأثيرها على مساعدة الطلاب غير الوطنيين على الاندماج (Sakho, 2012; United Arab Emirates Ministry of Education, 2017).

يواجه المهاجرون غير المسجلين عقبات تعيق حصولهم على التعليم

كما هو الحال في أماكن أخرى، توجد الهجرة غير النظامية في الدول العربية، على الرغم من صعوبة تقييم حجمها. وقد يجد المهاجرون أنفسهم يقيمون في بلدان مجلس التعاون الخليجي في وضع غير قانوني لأنهم «انتهكوا قانوناً يتعلق بالدخول القانوني أو وضع الإقامة القانونية أو وضع التوظيف القانوني أو أي موقف آخر يعتبره البلد المضيف أو البلد المرسل، خرقاً للقوانين السارية» (Fargues and Shah, 2017).

وفي المملكة العربية السعودية، قد يكون المهاجرون قد دخلوا البلد عن طريق البر أو البحر دون الحصول على تأشيرة؛ وخلال فترة مدتها 30 عاماً، كان 99% من المعتقلين على الحدود السعودية من المواطنين اليمنيين. وقد يكون آخرون قد دخلوا بشكل قانوني من خلال تأشيرات العمرة أو الحج ولكنهم تجاوزوا مدة الإقامة، أو دخلوا بشكل قانوني بتأشيرات تصريح عمل، ولكنهم تركوا أرباب العمل السعوديين دون موافقة، أو وُلدوا في البلد لأبوين غير مسجلين. ولا يحمل الأطفال في هذه الحالة وثائق جنسية أو تصريح إقامة ولا يمكنهم القيد في مدرسة عامة أو جامعة (Alsharif, 2017). وتشمل الأمثلة المبلغ عنها أطفالاً مولودين لمواطنين من الأردن والسودان وميانمار (Arab News, 2010). وأفيد بوجود أمثلة ذات صلة لأطفال إثيوبيين وهنود في الإمارات العربية المتحدة (Fernandez, 2017; Sankar, 2018).

وعديمو الجنسية، الذين قد يتمثل بعضهم في مهاجرين خرقوا قوانين الهجرة أو الجنسية، يشكلون حالة خاصة. وتشير التقديرات إلى أن 10 ملايين شخص في العالم هم من عديمي الجنسية، أي أنهم لا يحملون جنسية معترفاً

الإطار 3-4:

الأشخاص عديمو الجنسية في الكويت وبلدان الخليج الأخرى لا يمكنهم الالتحاق بالتعليم العام

الـبدون هم مجموعة من السكان الذين بدون جنسية في الكويت (Vora, 2018). وهم يندرجون في ثلاث فئات: المولودون لأشخاص لم يتقدموا بطلب للحصول على الجنسية، أو لم يكن لديهم الوثائق اللازمة، عندما أصبحت الكويت مستقلة في عام 1961؛ والذين كانوا يعملون في الجيش الكويتي وقوات الشرطة الكويتية واستقروا في الكويت مع عائلاتهم في ستينات القرن الماضي؛ والذين وُلدوا لأم كويتية وأب عديم الجنسية أو أجنبي (Human Rights Watch, 2011). وتشكك الحكومة في تقدير عدد البدون بـ 100000 شخص (Human Rights Watch, 2019)، وتعتبر 34000 منهم مؤهلين للحصول على الجنسية والباقين من المهاجرين أو ذريتهم (Middle East Eye, 2016).

وبينما كان البدون يحصلون على مزايا اجتماعية واقتصادية مماثلة للمواطنين في فترة الستينات والسبعينات من القرن الماضي، بما في ذلك التعليم المجاني، فقد أدى عدم الاستقرار بعد فترة الثمانينات إلى إلغاء هذه المزايا. وأصبح قانون الجنسية الكويتي أكثر صرامة، فعلى سبيل المثال في عام 1980 تم سحب حق المرأة الكويتية في نقل الجنسية إلى أطفالها إذا لم يكن الأب كويتياً. ولا يحصل البدون على بطاقات الهوية المدنية اللازمة للقيد في معظم المدارس والمؤسسات التدريبية. وبدلاً من ذلك، يحصلون على بطاقات أمنية، تحميهم من الترحيل وتسمح بالتسجيل في المدارس الخاصة، والتي لا يُسمح لهم بغيرها.

وفي عام 1986، أنشأت الحكومة نظاما مدرسياً خاصاً موازياً ونقلت50 000 طالب من البدون من المدارس العامة (Beaugrand, 2010). ويُعتقد أن هذه المدارس تعاني من نقص الموارد ومعاييرها أدنى من المدارس العامة. ويدفع الآباء رسوماً سنوية تتراوح بين 860 دولاراً أمريكياً و1550 دولاراً أمريكياً بالإضافة إلى تكاليف الكتب المدرسية والزي المدرسي. وأنشأت الحكومة صندوقاً لدعم 70% من هذه الرسوم (Elgayar, 2014). ومع أن كثيرين من الأطفال البدون يتلقون أموالاً، لا يحصل عليها الجميع، بمن فيهم الأطفال الذين يفتقرون إلى بطاقات الأمن السارية أو لا يجتازون الامتحانات سنوية (Human Rights Watch, 2011).

والطلاب البدون غير مؤهلين للحصول على منح دراسية للدراسة في الخارج ويُحظر دخولهم الجامعات الكويتية منذ عام 1987. غير أن بإمكانهم الالتحاق بفرع الكويت للجامعة العربية المفتوحة، التي ترحب بالأشخاص عديمي الجنسية؛ وكان ربع خريجيها من فئة البدون في عام 2007 (Beaugrand, 2010).

ويُمنع التحاق بعض الأطفال حتى بالمدارس الخاصة. وفي فترة التسعينات، أطلقت الحكومة حملة لتشجيع البدون على البحث عن جنسية أجنبية. وأدى ذلك إلى بيع جوازات سفر مزيفة. ولم تمنح السلطات الكويتية شهادات ميلاد لأطفال حاملي هذه الجوازات ورفضت قيدهم حتى في المدارس الخاصة (France 24, 2014).

وطرحت الحكومة خططاً لمنح الجنسية لبعض البدون مع توقع حصول آخرين على جوازات سفر أجنبية، مما يسمح لهم بالبقاء في الكويت بشكل قانوني، على سبيل المثال من خلال اتفاق مع جزر القمر لمنح جوازات سفر مقابل استثمارات في البنية التحتية (Zacharias, 2018). ورفضت وزارة التربية مؤخراً اقتراحاً من البرلمان لتسجيل أطفال البدون في المدارس العامة (Amnesty International, 2019). وفي أحدث التطورات، أعلنت الحكومة عن حل «جذري وعادل» لهذه القضية (Sherbini, 2019).

والكويت هي أبرز مثال على قضية إقليمية أكبر حجماً. فالمرأة القطرية المتزوجة من أجنبي، مثلاً، لم تكن تستطيع نقل الجنسية إلى أطفالهما، مما يؤدي إلى حالات الطرد والانفصال العائلي. وفي عام 2018، سُمح لهؤلاء الأطفال بالحصول على إقامة دائمة، مما أتاح لهم الالتحاق بالتعليم العام. غير أن عدد تصاريح الإقامة التي تُمنح سنوياً 100 تصريح، ولا يزال الأطفال يُحرمون من الجنسية القطرية. ولا يجوز لهم تقديم طلب للحصول عليها إلا بعد انقضاء 25 عاماً من الحصول على الإقامة الدائمة (MENA Rights Group, 2018).

بها. وتواجه فئة البدون في الإمارات العربية المتحدة والبحرين والكويت والمملكة العربية السعودية (**الإطار 3-4**) أيضاً صعوبة في الحصول على خدمات التعليم بسبب عدم اليقين المحيط بجنسيتهم (Institute on Statelessness and Inclusion, 2017).

اتخذ المغرب الخطوات الأولى لدمج الجاليات المهاجرة حديثاً في نظامه التعليمي

يتزايد عدد المهاجرين من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الذين كانوا ينشدون الاستقرار في أوروبا لكنهم يبقون في بلدان العبور، ومنها المغرب (Mourji et al., 2016). ويصعب تحديد هذا العدد على وجه الدقة. ومن الناحية الرسمية، كان يوجد 84000 أجنبي في المغرب في عام 2018، وتشير التقديرات السابقة إلى أن المهاجرين ذوي الأصول الأفريقية من جنوب الصحراء الكبرى يمثلون 27% (HCP, 2014). وقد أتاحت حملتان كبيرتان لتسوية الأوضاع الحصول على وضع قانوني، في العامين 2013 و2017، لأكثر من 50000 مهاجر، بما في ذلك حوالي 7500 طفل (La vie eco, 2018). وتشير تقديرات أخرى إلى أن عدد المهاجرين يبلغ 200000 (Natter, 2018). وتوفر وسائل التواصل الاجتماعي مصادر مبتكرة وبديلة للبيانات

وقد قصر قانون التعليم المغربي لعام 2000 الحصول على التعليم على الأطفال المغاربة، لكن دستور عام 2011 اعترف بحق جميع الأطفال في التعليم. وفي عام 2013، ذكرت وزارة التربية الوطنية في تعميم إعلامي أن جميع الأطفال الأجانب في سن الدراسة الإلزامية الذين يعيشون في المغرب يمكن دمجهم في نظام التعليم، سواء النظامي أو غير النظامي، العام أو الخاص. وفي ذلك الوقت، كان من الصعب على المهاجرين الوفاء ببعض الوثائق المطلوبة (Caritas Maroc, 2015؛ Qassemy et al., 2014).

فعلى سبيل المثال، طلبت الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء من المهاجرين تقديم شهادات طبية، ولا سيما بالنسبة للمهاجرين من بلدان متأثرة بالإيبولا، لأغراض القيد في المدارس (Caritas Maroc, 2015؛ Qassemy et al., 2014). وتقدّر إحدى المنظمات غير الحكومية أن ما يقل عن نصف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 أعوام و17 عاماً، ويرتادون مراكزها في الدار البيضاء والرباط وطنجة، كانوا منتظمين في مدارس في عام 2014 (Caritas Maroc, 2015).

وفي عام 2013، أطلق المغرب إطار سياسة شاملة للهجرة لتيسير اندماج المهاجرين في المجتمع المغربي وفقاً للدستور والالتزامات الدولية. وأكدت الاستراتيجية الوطنية للهجرة واللجوء لعام 2014 رغبته السياسية القوية في دمج المهاجرين وحماية حقوق الإنسان. والتعليم هو المجال البرنامجي الأول للاستراتيجية، وله ثلاثة أهداف، هي: دمج المهاجرين واللاجئين في نظامي التعليم النظامي وغير النظامي، وتعزيز التنوع الثقافي، وتعليم الطلاب اللغات والثقافة المغربية (Morocco Government, 2018). وفي عام 2018، وضعت وزارة التربية الوطنية مجموعة أدوات لتحديد إطار رسمي وتوجيه دمج المهاجرين في نظام التعليم على المستوى التنظيمي والإداري والتربوي (Morocco Ministry of National Education, 2018).

ويجري تقييم الطلاب المهاجرين، ثم يُدمجون عادةً في الصفوف بناءً على المستوى وليس العمر (L'Economiste, 2018). وتدرج وحدات الدعم التابعة للوزارة المهاجرين في جهودها الرامية إلى استهداف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ومبادرتي «من الطفل إلى الطفل» و«القافلة»، وأعدَّت الوزارة فقرات إذاعية وتلفزيونية لتشجيع الأطفال المهاجرين على التسجيل. وإجمالاً، تم تسجيل 5500 طفل مهاجر في العام الدراسي 2017–2018 (Morocco Government, 2018). وجرى توسيع نطاق البرامج التي تستهدف الطلاب المغاربة المحرومين لتشمل المهاجرين واللاجئين، بما في ذلك مبادرة الملك لتوزيع مليون حقيبة مدرسية، التي تزود الطلاب باللوازم منذ عام 2013 وبالإسكان وخدمات المقصف منذ عام 2015.

ولا توفر المدارس تعليم اللغة للطلاب المهاجرين (L'Economiste, 2018). وتتعاون وزارة التربية الوطنية ووزارة شؤون الهجرة مع المنظمات الدولية ومنظمات المجتمع المدني، مثل مؤسسة كاريتاس المغرب، لتحسين فرص التعليم للأطفال المهاجرين. وفي عام 2018، تم قيد حوالي 1600 مهاجر في دورات تديرها منظمات المجتمع المدني عن اللغات والثقافات المغربية (Morocco Government, 2018). وفي العام الدراسي 2017–2018، استفاد 300 شاب مهاجر من برنامج تعليمي غير نظامي. وكذلك تهدف الحكومة إلى فتح مدرسة للفرصة الثانية في الرباط.

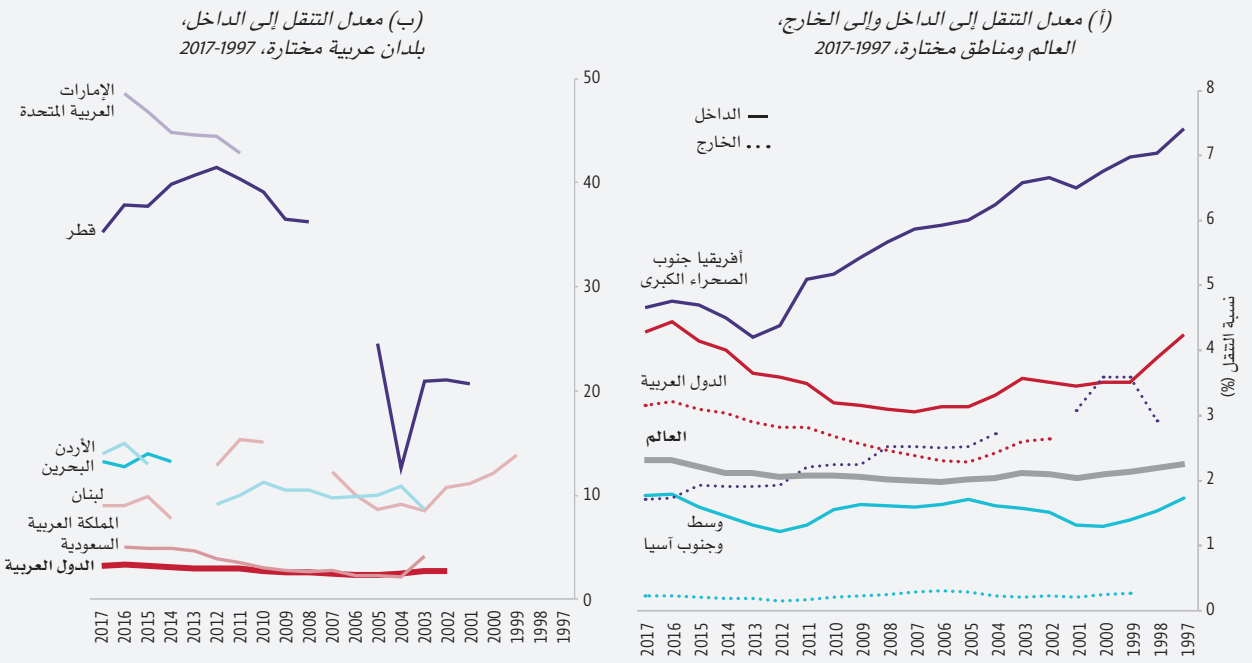
ولا تزال ظروف معيشة المهاجرين محفوفة بالمخاطر، ومستويات العنف والعداء تجاههم مرتفعة (GADEM, 2018؛ Migration Policy Institute, 2019). وتسعى الاستراتيجية الوطنية للهجرة واللجوء إلى التوعية بقضايا الهجرة من خلال الاضطلاع بحملات في المدارس وتعديل مناهج تدريب المعلمين والمناهج الدراسية. وقامت وزارة التربية الوطنية بوضع دليل القِيَم للمعلمين من أجل تعزيز الإنصاف والتسامح، كما قامت بتحديث كتاب التربية الإسلامية لتعزيز التسامح، وهي تهدف إلى استعراض جميع الكتب المدرسية، ونظمت ثلاث مسابقات فنية بشأن الهجرة للطلاب في جميع مراحل التعليم (Morocco Government, 2018).

يتخذ تدويل التعليم العالي أشكالاً عدة

يمثل التنقل الدولي للطلاب شكلاً من أشكال الهجرة الماهرة. ومع أنَّ تدويل التعليم العالي لا يؤثر إلاّ على عدد قليل من الطلاب والأساتذة، فإنّ له تداعيات كبيرة على تدفق الأفكار والمعارف وتبادلها. فالتدويل لا يتعلق بتنقل الأشخاص فحسب وإنما أيضاً بتنقل الدورات الدراسية والبرامج والمؤسسات التي تؤثر على التعليم في داخل الوطن وخارجه (Altbach and Knight, 2007). فقد أدى تصنيف الخدمات التعليمية كسلعة أساسية في الاتفاق العام المتعلق بالتجارة في الخدمات لعام 1995 إلى توسيع التجارة العالمية في التعليم (Spring, 2015). ويجلب التدويل المنافسة بين مقدمي الخدمة وينطوي على خطر أن تطغى المصالح التجارية وغيرها على الرسالة والقيم الأكاديمية (IAU, 2012). أما جني الفوائد فيقتضي تحقيق الانسجام بين النظم التعليمية والاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية في مختلف البلدان. وفي الوقت نفسه، يبقى احتمال فقدان المواهب مصدر قلق للبلدان الفقيرة.

الشكل 3-9:

تجتذب قطر والإمارات العربية المتحدة أعداداً كبيرة جداً من الطلاب الأجانب



المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء

تنقل الطلاب آخذ في الازدياد في كثير من بقاع العالم

على الصعيد العالمي، 2.3% من مجموع طلاب التعليم العالي يتنقلون على الصعيد الدولي[3]. ويذهب نصف مجموع الطلاب الأجانب إلى خمس دول مستقبلة ناطقة باللغة الإنجليزية وهي: أستراليا وكندا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا والولايات المتحدة الأمريكية (Project Atlas, 2017). غير أن نسبة الطلاب الأجانب ارتفعت إلى 8% في فرنسا و6% في ألمانيا، ويعزى ذلك جزئياً إلى تزايد ما تقدمانه من برامج الدراسات العليا بالإنجليزية (Brenn-White and van Rest, 2012). ويقع ثلاثة من البلدان الخمسة الأكثر إيفاداً للطلاب في عام 2016 في آسيا: إذ تمثل التنقلات من جمهورية كوريا والصين والهند نسبة 25% من جميع التنقلات إلى الخارج. وكانت أوروبا ثاني أكبر منطقة إرسال ونسبتها 23% (UNESCO, 2018d).

والتنقل إلى الداخل وإلى الخارج على السواء أعلى في الدول العربية من المتوسط العالمي. وقد ارتفعت كلتا النسبتين في الأعوام الأخيرة. فارتفعت نسبة الدراسة في الخارج من 3.1% في عام 2009 إلى 4.3% في عام 2017، وهو اتجاه يلاحظ أيضاً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي وسط وجنوب آسيا خلال نفس الفترة. وارتفعت نسبة القادمين للدراسة في الدول العربية من 2.3% في عام 2006 إلى 3.2% في عام 2017 (**الشكل 3-9 أ**). وعلى الرغم من أن متوسط نسبة التنقل إلى الداخل منخفض، فإن النسبة في قطر (35%) والنسبة في الإمارات العربية المتحدة (49%) هما من بين أعلى المعدلات في العالم (**الشكل 3-9 ب**).

وتحفز تنقل الطلاب عوامل فردية ومؤسسية وحكومية متداخلة. ويبني الطلاّب قراراتهم بشأن المكان الذي سيتابعون فيه تعليمهم العالي على مدى شغور الأمكنة في أفضل جامعاتهم الوطنية، والقدرة على دفع كلفته، وجودة التعليم النسبية في وطنهم وفي الخارج، وفرصة اكتساب خبرة العمل بعد التخرج. ولتصنيف المؤسسات تأثير قوي كذلك، فهو كثيراً ما يحدّد أفضليات قبول الطلاب وأهليتهم لبرامج المنح الدراسية الوطنية (Hazelkorn, 2015; ICEF Monitor, 2016; Redden, 2016; Walcutt, 2016).

3 استُنِد في هذا الفرع إلى Bhandari et al. (2018).

والعائدات هي المحرك الرئيسي لاستقدام الطلاب الدوليين: ففي عام 2016، أدخل الطلاب الدوليون ما يقدّر بـنحو 39.4 بليون دولار إلى الاقتصاد الأمريكي – معظمها من نفقات المعيشة والرسوم الدراسية – ممّا يجعل التعليم الدولي أحد أهم صناعات التصدير. ومن البلدان الأخرى التي تجني فوائد اقتصادية كبيرة، أستراليا (24.7 بليون دولار أمريكي)، وكندا (15.5 بليون دولار أمريكي)، والمملكة المتحدة (31.9 بليون دولار أمريكي) (Global Affairs Canada, 2017; Maslen, 2018; Universities UK, 2017).

وقد تدعم بعض البلدان الدراسة في الخارج باعتبارها استراتيجية إنمائية. فأطلقت المملكة العربية السعودية برنامج منح الملك عبد الله الدراسية في عام 2005 لتمويل الحصول على الشهادات الجامعية من خارج البلاد. والطلاب السعوديون من بين أكبر خمس مجموعات للطلاب الأجانب في الولايات المتحدة. وبسبب انخفاض أسعار النفط، أفيد في عام 2016 بأنه سيتم تخفيض الموازنة وفرض قيود على شروط الأهلية الأكاديمية ومجالات الدراسة والجامعات المؤهلة (Kottasova, 2016). ولا تشجع جميع الحكومات على الدراسة في الخارج. ففي عام 2009، حاولت الجزائر أن تقصر منح الدراسة في الخارج على أفضل خريجي الشهادة الثانوية (Sawahl, 2009).

هيئات التدريس والدورات الدراسية والبرامج والمؤسسات أيضاً متنقلة

تؤدي هيئات التدريس المتنقلة حول العالم دوراً أساسياً في تدويل التعليم العالي. ويتفاوت أعضاء هيئة التدريس المتنقلين ما بين الأكاديميين الذين تطلبهم نخبة الجامعات البحثية والذين يُوظّفون لسدّ النقص المحلّي، بالإضافة إلى الأكاديميين «العابرين» الذين يتابعون مسيرتهم المهنية في البلدان التي حصلوا فيها على شهادات الدكتوراه (Rumbley and de Wit, 2017). وقد يجد الأكاديميون الأجانب أحياناً صعوبة في التعامل مع ضغوط البيئات الثقافية والمؤسسية الجديدة. ويُنتظَر من أعضاء هيئة التدريس الذين تعينهم فروع جامعات الولايات المتحدة في الخارج (بما في ذلك في بلدان مجلس التعاون الخليجي) والذين ليسوا أمريكيين ولا من المواطنين المحليين أن يستخدموا الأسلوب الأمريكي في التدريس وأن يتحدثوا الإنجليزية الأمريكية بطلاقة وأن يستخدموا المناهج الأمريكية، مما قد لايتوافق مع تدريبهم وخبرتهم (Dedoussis, 2007).

ويمتد التنقل الدولي لأصحاب المهارات بغرض التعليم ليشمل البرامجَ والمؤسسات. فالدورات المفتوحة الحاشدة المتاحة على الإنترنت تقدم عادةً مزيجاً تفاعلياً من أفلام الفيديو والمسابقات ومنتديات النقاش، وأحياناً واجبات مقيّمة من الأقران. وقد ظهرت هذه الدورات في السنوات الأخيرة، وتقدمها مجموعة كبيرة من مؤسسات التعليم وغيرها من الجهات التي توفر التعليم، حيث يشير أحد التقديرات إلى أنّ مجموع الدارسين في 41 جهة من هذه الجهات قد وصل إلى 81 مليون دارس في عام 2017، مع أنّ عدد الدارسين الجدد قد استقر للمرة الأولى عند 23 مليوناً (Shah, 2018).

كذلك تتيح البرامج خارج البلاد والعابرة للحدود وعديمة الحدود للطلاب متابعة التعليم الدولي في وطنهم (HEGlobal, 2016; Knight, 2016). وقد بيّنت دراسة أجريت في عشرة بلدان، منها الإمارات العربية المتحدة، أنّ المرونة في التعليم عبر الوطني تيسر الواجبات الدراسية وإكمال متطلبات الشهادة الجامعية وتسمح في الوقت نفسه لنسبة 59% من الطلاب بالبقاء في وظائفهم (British Council, 2014). وتساهم فروع الجامعات، ومؤخراً المراكز التعليمية الإقليمية (مثلاً، قطاع التعليم العالي في ماليزيا؛ المدينة التعليمية في قطر؛ المدرسة العالمية في سنغافورة؛ قرية المعرفة في دبي، الإمارات العربية المتحدة) في توسيع نطاق التعليم العالي الدولي. وتتضمن هذه المراكز مجموعات مختلفة من المؤسسات المحلية، والحُرُم الجامعية الدولية، والشراكات الأجنبية (Dessoff, 2012).

تدويل التعليم العالي في بلدان مجلس التعاون الخليجي

إن نظم

التعليم العالي حديثة العهد في بلدان مجلس التعاون الخليجي[4]. ويرجع تاريخ أول جامعة عامة في هذه المنطقة، وهي جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، إلى عام 1957. وتلتها الجامعات في البلدان الخمسة الأخرى في العقود الثلاثة التالية. وقد أقيمت وفقاً لنموذج الجامعات العربية، وبشكل رئيسي على أيدي أكاديميين مصريين وسوريين ولبنانيين وأردنيين وعراقيين (Badry and Willoughby, 2016)

4 استُند في هذا الفرع إلى Badry (2019).

وقد دفع الاعتقاد بأن هذا النموذج لا ينتج خريجين مزوَّدين بالمهارات المطلوبة لاقتصاداتهم الحكومات في هذه المنطقة إلى استيراد خدمات التعليم العالي في العقدين الماضيين. فأقامت شراكات مع مؤسسات أجنبية، وأنشأت فروعاً لجامعات (وخاصة في قطر والإمارات العربية المتحدة)، وفتحت سوق التعليم للجهات الفاعلة من القطاع الخاص كوسيلة لإصلاح نظمها الجامعية. واستدعت الإصلاحات اعتماد المناهج وأصول التدريس الغربية، إلى جانب معايير التقييم التي تتم معايرتها وفقاً للأطر الدولية (United Arab Emirates Ministry of Higher Education and Scientific Research, 2012). وعُهد بتصميمها إلى مجموعات استشارية دولية وبتنفيذها إلى أعضاء هيئة التدريس المغتربين الذين تلقوا تعليمهم في الغرب والذين يشكلون غالبية الأكاديميين في نظام التعليم العالي الخاص، فهم يمثلون على سبيل المثال 95% في المملكة العربية السعودية (Hamdan, 2013).

وحدث توسع استثنائي في العقد الأول من القرن العشرين، وخاصة في القطاع غير الحكومي، لتلبية الطلب المتزايد من المواطنين والمقيمين المغتربين على حد سواء. فتوجد في عُمان 27 جامعة غير حكومية، وزاد عدد طلاب التعليم العالي من 6000 في عام 1990 إلى 16000 في عام 1998 و132000 في عام 2016. ويوجد في الإمارات العربية المتحدة أكبر عدد من فروع الجامعات في العالم: إذ يتجاوز 180 فرعاً (Badry, 2019b)؛ وارتفع عدد الطلاب فيها من 8000 في عام 1990 إلى 80000 في عام 2007 و160000 في عام 2016. ووجهت أبوظبي الدعوة إلى جامعة نيويورك وجامعة السوربون ولكنها شجعت أيضاً على إنشاء عدة جامعات خاصة. وأقامت دبي مناطق تعليمية حرة، مثل قرية المعرفة ومدينة دبي الأكاديمية ومدينة دبي الطبية، التي توفر فيها الخدمات التعليمية فروع الجامعات والجامعات الخاصة. وتتبع مدينة الشارقة الجامعية، التي تأسست في عام 1997، نفس النموذج.

ويمثل التحول من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية كلغة تدريس عنصراً أساسياً في عملية التدويل، ويُعتقد أنه «الأداة الأساسية لتحسين جودة التعليم والتعلم» (Barnawi et., al. 2017, p.213). وفي البحرين، من النتائج المتوقعة للاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي للفترة 2014–2024، التي يتم فيها التركيز على التدويل، إنتاج «مواطنين عالميين جاهزين للعمل» (Bahrain Higher Education Council, 2014, p. 38). ومن الخصائص المرغوبة في المواطن العالمي القدرة على التواصل بشكل جيد باللغة الإنجليزية. وأنشأت مؤسسة قطر، التي انطلقت عام 1995، معهد راند قطر للسياسات لإصلاح نظام التعليم في البلد. وتضمن أول إصلاح رئيسي لجامعة قطر في عام 2003 اعتماد اللغة الإنجليزية لغةً للتدريس في معظم التخصصات (Moini et al., 2009). وصدر مرسومان ملكيان سعوديان في العامين 2004 و2011 لإدخال تعليم اللغة الإنجليزية على مستوى ما قبل الجامعة لإعداد الطلاب للدراسة في المرحلة العالية باللغة الإنجليزية. وفي عام 2015، شجع البرنامج الوزاري للتعليم من أجل التوظيف تعليم اللغة الإنجليزية في الجامعة (Barnawi and Al-Hawsawi, 2017).

ولا يتوافق اعتماد الإنجليزية لغة للتدريس دائماً مع الإعلانات الرسمية المتعلقة بأهمية اللغة العربية والثقافة العربية باعتبارهما ركناً أساسياً من أركان الهوية الوطنية. فتربط فلسفة عمان التعليمية بين المواطنة و«الشعور بالانتماء إلى البلد وإلى هويته العربية والإسلامية» (Oman Education Council, 2017, p. 20). وتهدف رؤية عام 2030 في المملكة العربية السعودية إلى «تعزيز هويتها الوطنية والحفاظ عليها وإبرازها ... من خلال تشجيع التنمية الاجتماعية والتمسك باللغة العربية (Kingdom of Saudi) Arabia, 2016. p. 17). وتؤكد «رؤية عام 2021» للإمارات العربية المتحدة أن «اللغة العربية ستعود إلى الظهور كلغة دينامية وحيوية، يعبَّر بها في كل مكان كلاماً وكتابة كرمز حي لقيم الدولة العربية الإسلامية التقدمية» (United Arab Emirates Government, 2010, p. 4).

ومن ثم فإن السياسات التي تفضل اللغة الإنجليزية كلغة تدريس كانت موضع تساؤل من جانب المؤيدين لأهمية اللغة العربية كدليل على الهوية. وظهرت مشاكل عملية كذلك. فعلى الرغم من تطبيق برامج انتقالية، مثلاً، وجد كثير من المواطنين القطريين صعوبة في التأهل للقبول ولم يتمكن كثير من أعضاء هيئة التدريس القطريين من التدريس باللغة الإنجليزية.

ولمعالجة ذلك، حاولت الحكومات، في بعض الحالات، إعادة اللغة العربية كلغة تدريس في الجامعات الحكومية. وينص قانون جديد على أن «تدرّس الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في دولة قطر باللغة العربية وتجري الدراسات والبحوث العلمية كذلك باللغة العربية» (Abdulmalik, 2019). واعتمدت الجامعات الحكومية في الإمارات العربية المتحدة

نهجاً مماثلاً (Mahboob and Ilyas, 2017)، وكذلك فعلت فروع الجامعات. فأدخلت كلية الشؤون الدولية بجامعة جورج تاون في قطر تعلُّم اللغة العربية لطلاب إدارة الأعمال والإعلام من أجل «توسيع القدرة على القراءة والكتابة بأوضح أساليب العربية» على الرغم من الدراسة باللغة الإنجليزية. وفي عام 2012، أصدرت الإمارات العربية المتحدة الميثاق العربي لتشجيع اللغة العربية ومراكز الامتياز فيها من أجل تطوير استخدام هذه اللغة في التكنولوجيا الرقمية والترجمة (7/Emirates24, 2012). وفي عام 2018، أُعلن عن مشروع لإنشاء أكاديمية للغة العربية (Ednet, 2018). وكانت البحرين وعمان والكويت، التي تأخرت نسبياً في التدويل، أبطأ في فرض استخدام اللغة الإنجليزية كلغة تدريس في نظم التعليم العام.

وقد أدى وجود عدد كبير جداً من المهاجرين إلى اعتماد اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة في سوق العمل. وعلاوة على ذلك، يُنظر إلى اللغة العربية على أنها لغة صعبة، مما يعزى جزئياً إلى وجود صيغتين متوازيتين منها، لغة الكتابة الرسمية ولغة الكلام، وعدم حدوث تقدم في طرق تدريسها، الأمر الذي يوجِد اتجاهات سلبية بين الدارسين. ومع أن العربية هي اللغة الرسمية لبلدان مجلس التعاون الخليجي، فإن اعتماد اللغة الإنجليزية قد يؤدي إلى تهميش اللغة العربية.

ويواجه أعضاء هيئة التدريس، الذين لديهم القليل من الحوافز لإجراء البحوث والنشر باللغة العربية، ضغوطاً مماثلة. فللمنافسة على مستوى العالم وتلبية متطلبات التوظيف والترقية للأساتذة، يتعين على الأكاديميين النشر في المجلات الأكاديمية المفهرسة باللغة الإنجليزية (Kirkpatrick and Barnawi, 2017). ويهدف إطلاق أول فهرس للمراجع باللغة العربية، في ارتباط بين شركة كلاريفيت أناليتكس Clarivate Analytics وبنك المعرفة المصري، والمزمع أن يبدأ في عام 2020، إلى «تيسير الوصول إلى الأبحاث العلمية العربية ..@من خلال تعزيز البصمة الأكاديمية العربية وتحسين التصنيف الجامعي في نهاية المطاف» (Sawahel, 2018).

وقد وسّع التدويل مشهد التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي، وساهم في تحقيق المساواة بين الجنسين في الحصول على التعليم العالي وزيادة التنوع في توفيره وفي طلابه. غير أنه يتطلب سياسات واضحة فيما يتعلق بالازدواجية اللغوية للحفاظ على دور اللغة العربية كوسيلة لإنتاج المعرفة. وبغير ذلك، من المحتمل إيجاد تصور مؤداه أن الانتماء إلى مجتمع المعرفة يقتضي من الشخص أن يتخلى عن لغته وهويته.

الاعتراف بالمؤهلات المهنية، لا سيما في المهن التي تنظمها قوانين، يزيد من فوائد التنقل إلى أقصى حد

يسهّل الاعتراف بالمؤهلات المهنية الاستفادة من هجرة الأيدي العاملة الماهرة وتحقيق أقصى قدر منها. فكثيراً ما يتعرض المهاجرون للاستبعاد اقتصادياً بسبب التمييز وقلة الشبكات الاجتماعية وضعف المهارات اللغوية والقيود المفروضة على التأشيرات (OECD, 2014). وبشكل عدم الاعتراف بمؤهلاتهم عائقاً إضافياً، يصنفه واحد من كل ثمانية من المهاجرين في أوروبا باعتباره التحدّي الرئيسي (Eurostat, 2014). وقد لا يتمكّن المهاجرون الذين لا يُعترف بمؤهلاتهم من ممارسة العمل بشكل قانوني في المهن التي تنظمها قوانين، مثل التعليم والتمريض، وكثيراً ما يشغلون وظائف لا يستخدمون فيها مهاراتهم بشكل كافٍ. فأكثر من ثلث المهاجرين الحاصلين على تعليم عالٍ في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي يملكون مؤهلات تفوق ما هو مطلوب لوظائفهم، مقارنة بربع المواطنين الأصليين (OECD/European Union, 2015).

وتشكل الشواغل القانونية والمسائل المتعلقة بالسلامة العامة عوائق تحول دون الاعتراف بالمؤهلات في حالة المهن التي تنظمها قوانين. إلاّ أنّ الاعتراف يصب في المصلحة العامة، لأنه يسمح للمهاجرين بملء الشواغر في قطاعي الصحة والتربية، في جملة قطاعات أخرى، بدلاً من العمل خارج مجالات تخصصهم (Girard and Smith, 2013). ويمثل توجيه الاتحاد الأوروبي بشأن المؤهلات المهنية أحد الأمثلة القليلة على الاعتراف التلقائي متعدد الأطراف في حالة المهن المنظمة بقوانين. فهو يسمح للمهندسين المعماريين وأطباء الأسنان والأطباء والقابلات القانونيات والممرضات والصيادلة والجراحين البيطريين الذين يحملون مؤهلات معتمدة بمزاولة العمل في أي من البلدان الأعضاء (Sumption et al., 2013). غير أنّ اتفاقات الاعتراف التلقائي من هذا القبيل تنطوي على عملية طويلة لتنسيق المعايير وآليات ضمان الجودة وعمليات أطول لتحقيق التكامل الاقتصادي والسياسي. ويتطلب إبرام هذه الاتفاقات والحفاظ عليها قدراً كبيراً من الالتزام السياسي والموارد (IOM, 2013).

هجرة المعلمين تجلب الفوائد والمخاطر

البحوث التي تتناول موضوع هجرة المعلمين أقل بكثير من البحوث المتعلقة بهجرة المهنيين المهرة الآخرين، كالممرضات والأطباء والمهندسين. وقد يكون الدافع الذي يحفز المعلمين على الهجرة، شأنهم كشأن غيرهم من المهاجرين، مزيجاً من العوامل الاقتصادية وغيرها من عوامل الدفع والجذب. ومن العوامل الأخرى التي تسهم في هجرة المعلمين عدم الاستقرار السياسي والتمييز وضعف مرافق التدريب وسوء ظروف العمل (Ridge et al., 2017).

وقد يُستقدَم المعلمون المهاجرون من خلال عمليات ثنائية الأطراف أو وكالات توظيف، أو قد يوظفون ببساطة بصفة أفراد يأتون إلى البلد بصورة مستقلة، وكثيراً ما ينتهي بهم المطاف في وظائف مؤقتة. ولكن التدريس في العادة يكون منظماً، وخاضعاً لشروط تأهيل محددة، وصارمة في كثير من الأحيان، وتختلف حسب المناطق. وتقوم سلطات معينة بتقييم الكفاءات والمؤهلات والاعتراف بها، كما تقصر آليات تقييد الدخول الوصول إلى وظائف التدريس على الأشخاص الحاملين للمؤهلات المهنية الخاصة ببلدان محددة.

ونظراً لأن اللوائح الخاصة بمؤهلات المعلمين كثيراً ما تتعلق بالمهارات اللغوية، فكثير من التدفقات الكبيرة تكون بين الدول ذات العناصر اللغوية والثقافية المشتركة. فالمعلمون من البلدان الأخرى الناطقة باللغة الإنجليزية، وخاصة المملكة المتحدة، هم من بين أكبر المجموعات في المدارس الأسترالية، في حين أن الأستراليين ممثلون بشكل جيد في القوة العاملة في التدريس في المملكة المتحدة. وتشمل الهجرة القائمة على إجادة اللغة الاتجاه الحديث نسبياً لتوظيف مدرسين أجانب لغتهم الأصلية هي الإنجليزية. وينطبق هذا بصفة خاصة على حالة المدارس الدولية الخاصة، التي تعمل أيضاً على اجتذاب المعلمين من الخارج. وقد بلغ عدد مدارس اللغة الإنجليزية الخاصة 8000 مدرسة على نطاق العالم في عام 2016، ومن المتوقع أن يتضاعف عددها بحلول عام 2025 (OFSTED and Wilshaw, 2016). وفي عام 2015، غادر 18000 معلم المملكة المتحدة، وكان حوالي 100000 معلم بريطاني خلال تلك السنة الدراسية يعملون في المدارس الدولية في الخارج على أساس التفرغ، مما جعل المملكة المتحدة أكبر «مُصدّر» للمعلمين في العالم (Wilshaw, 2016).

وقد أدَّت هذه العوامل كذلك دوراً في تطور هجرة المعلمين العرب إلى بلدان مجلس التعاون الخليجي على مدى جيلين. إذ حدث توسع في نظمها التعليمية بشكل كبير منذ منتصف القرن العشرين مع اكتشاف النفط والغاز. وبالرغم من أن هذه البلدان لم تكن فيها برامج لتدريب المعلمين حتى فترة الستينات، فقد كان بمقدورها أن تمنح رواتب عالية، مما أدى الى اجتذاب المعلمين من البلدان العربية الأخرى لتعزيز نظمها (Ridge ; Kapiszewski, 2006 et al., 2017).

وفي البداية، كان التوظيف يتم عن طريق برامج الهجرة الدائرية للأيدي العاملة من حكومة إلى حكومة. ومع مرور الوقت، تراجعت الفرص الرسمية حيث توقف كثير من وزارات التعليم في مجلس التعاون الخليجي عن استقدام المعلمين عن طريق هذه البرامج. غير أن المعلمين العرب استمروا في الانتقال إلى بلدان المجلس، باحثين عن وظائف بشكل مستقل أو من خلال وكالات التوظيف (Ridge et al., 2017).

وواجه المعلمون العرب في بلدان مجلس التعاون الخليجي العديد من التحديات الاقتصادية وغير الاقتصادية على حد سواء. وكانت ظروف العمل في كثير من الأحيان غير مستقرة وتفتقر إلى عقود طويلة الأجل. وكثيراً ما كان المعلمون يكملون رواتبهم عن طريق إعطاء دروس خاصة. وخلصت دراسة لطلاب الصف الثاني عشر في الإمارات العربية المتحدة إلى أن 65% من الطلاب يتلقون دروساً خاصة لدى معلمين معظمهم من الذكور، قدم 65% منهم من مصر و29% من بلدان عربية أخرى (Farah, 2011).

واستمر حضور المعلمين العرب المغتربين القوي حتى وقت قريب نسبياً. ففي قطر، كانوا يشكلون حوالي 87% من المعلمين في المدارس الحكومية في عام 2013. وفي الإمارات العربية المتحدة، كان 90% من المعلمين في مدارس البنين الحكومية و20% في مدارس البنات من العرب المغتربين في العام الدراسي 2010–2011. غير أن مجلس أبو ظبي للتعليم وضع في تلك السنة الدراسية نموذجاً جديداً للمناهج الدراسية لإدخال اللغة الإنجليزية كلغة للتعليم بحلول عام 2030 (Ridge et al., 2017). وكانت هذه المبادرة المتعلقة بالسياسة العامة انعكاساً لتغيرات ثقافية سريعة. ففي استقصاء للشبان العرب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 سنة، أفاد ثلثا المجيبين في بلدان مجلس التعاون الخليجي بأنهم يتحدثون الإنجليزية أكثر من اللغة العربية الفصحى في حياتهم اليومية (Arab Youth Survey, 2017).

وتجري الاستعاضة عن المعلمين المصريين والأردنيين في المدارس الإماراتية بمعلمين ناطقين باللغة الإنجليزية، يُستقدم معظمهم من بلدان مرتفعة الدخل، ويتم تعيينهم بشروط أفضل بكثير، وتوفر لهم استحقاقات سخية. وعلى النقيض من ذلك، أفاد المعلمون الإماراتيون الأردنيون بوجود تمييز في الأجور وغياب الدعم (EI, 2016).

والتوظيف الدولي للمعلمين عمل مربح يجتذب الوكالات التجارية. ووجدت دراسة استقصائية أن 64% من المجيبين من ذوي الخبرة كمعلمين مهاجرين أفادوا بأنهم يستخدمون إحدى هذه الوكالات. وأفاد الربع تقريباً بأنهم دفعوا رسم توظيف: أقل من 1000 دولار أمريكي في معظم الحالات، ولكن بعضهم دفعوا 10000 دولار أمريكي أو أكثر. وأفاد واحد من كل خمسة مجيبين بأنه لن يستخدم نفس الوكالة مرة أخرى أو غير متأكد من أنه سيوصي باستخدامها بسبب مخاوف تتعلق بالمضايقات، وارتفاع الرسوم وعدم الشفافية (EI, 2014).

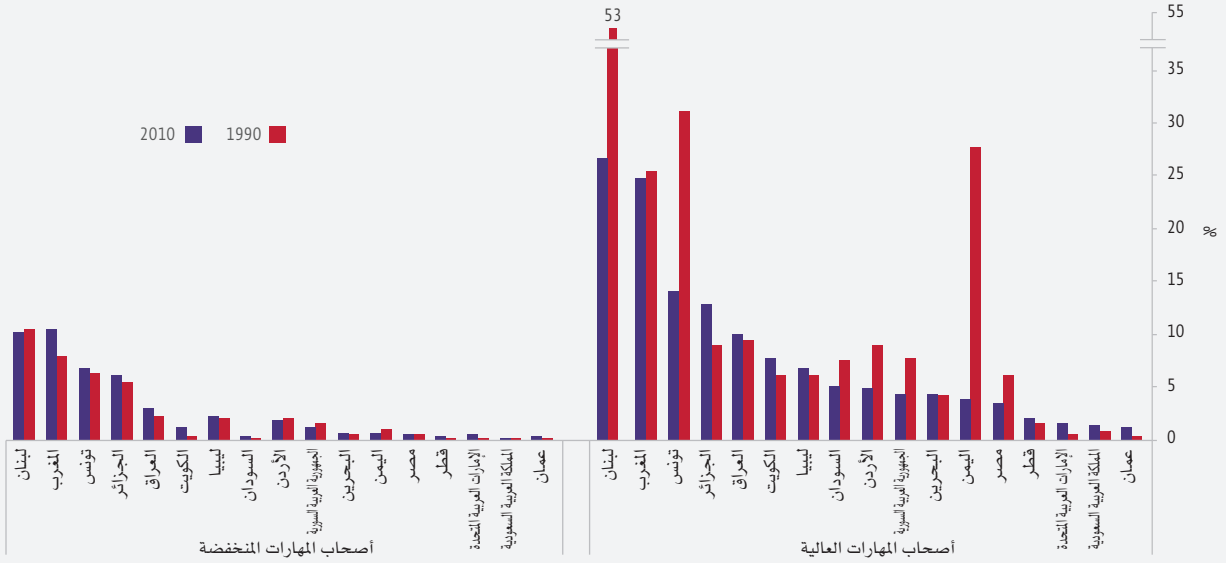
فقدان المواهب ليس بالضرورة ضاراً

يمكن أن يؤثر كلّ من تنقل الأيدي العاملة الماهرة وما يقترن به من فقدان رأس المال البشري، وهو ظاهرة تعرف باسم هجرة الأدمغة، تأثيراً سلبياً على البلدان التي بها أعلى معدلات الهجرة. وتشير التقديرات التي أعِدَّت لهذا التقرير إلى أن معدلات هجرة الأشخاص ذوي المهارات العالية كانت تزيد عن 20% في أكثر من ربع 174 بلداً. ومن بين الدول العربية، كان لدى لبنان والمغرب أعلى معدلات للهجرة الماهرة، حيث يعمل في الخارج واحد من كل أربعة من ذوي المهارات العالية. ويبدو أن نصف المهاجرين اللبنانيين المهرة عادوا في الفترة بين العامين 1990 و2010، بعد انتهاء الحرب الأهلية. وبشكل عام، انخفض معدل هجرة ذوي المهارات في معظم بلدان المنطقة (**الشكل 3-10**).

الشكل 3-10:

في لبنان والمغرب، هاجر واحد من كل أربعة أشخاص من ذوي المهارات العالية

معدلات الهجرة العالية والمنخفضة لذوي المهارات، الدول العربية، 1990 و2010



المصدر: Deuster and Docquier (2018).

ويُنظر على نحو متزايد إلى هجرة أصحاب المهارة بوصفها ذات آثار إيجابية، أكثر من مما كان يُعتقد سابقاً، على التعليم والمهارات في كل من البلدان الأصلية وبلدان المقصد. فبالإضافة إلى فائدة التحويلات المالية الجيدة التوثيق، فإن احتمال هجرة أصحاب المهارات إلى مناطق مزدهرة قد يحفز على الاستثمار في التعليم في البلدان الموفِدة.

وتقدم البحوث التي أجريت للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 بخصوص تأثير هجرة أصحاب المهارات على تراكم رأس المال البشري في البلدان الموفدة تقديرات محدّثة تفسّر هذه القوى المتضاربة. فقد بيّنت أنّ النسبة الصافية من أصحاب المهارات التي تبلغ 14% أعطت أفضل الآثار الإيجابية على تراكم رأس المال البشري واستمرت في توليد آثار إيجابية حتّى تصل معدلات الهجرة إلى 33%. وتبيَّن من تعميم هذا النموذج كذلك لتفسير خصائص بلدان المنشأ والمقصد، ومعدلات هجرة ذوي المهارات المنخفضة، أنّ إمكانية الهجرة أحدثت كسباً صافياً للأدمغة في 90 بلداً وخسارة صافية للأدمغة في 84 بلداً. وفي المتوسط، كان التأثير الصافي ضعيفاً في البلدان ذات الدخل المنخفض وذات الدخل المتوسط (Deuster and Docquier, 2018).

وعودة المهاجرين هي أحد العوامل التي يمكن أن تخفف من آثار هجرة الأدمغة، وهي ظاهرة يتم تجاهلها عادة بسبب الفكرة السائدة من أنّ المهاجرين يغادرون وليس في نيتهم العودة. غير أنّ المهاجرين قد يعودون عن عمد كجزء من استراتيجياتهم الفردية للهجرة أو بسبب حوافز تقدمها الحكومات في بلدان المنشأ لجذب المواهب من الشتات (Agunias and Newland, 2012). وقد يعود المهاجرون أيضاً لسبب غير إراديّ، على سبيل المثال حين يُطردون ويُحظر عليهم معاودة الدخول إلى بلدان المقصد أو حين تتبدّل الظروف الاقتصادية في بلدان المقصد مؤثرة بشكل سلبي على فرص عملهم.

وفي كلتا الحالتين، يكون للمهاجرين العائدين وعائلاتهم احتياجات خاصة مرتبطة بالتعليم، لا تُلبّى في كثير من الأحيان. فأولاً، قد يواجهون صعوبات في الاعتراف بمؤهلاتهم. ويمكن للحكومات أن تقدّم لهم المشورة أو خدمات التحقق من مؤهلاتهم والاعتراف بها لتسهيل إعادة اندماجهم في سوق العمل. وفي الفلبين، في إطار هيئة التعليم التقني وتنمية المهارات، أشرفت ستّ وكالات على الشبكة الدائمة للعمال الفلبينيين العائدين من الخارج، فيما ربطت قاعدة بيانات تسجيل المهارات في مقاطعة دافاو المهاجرين العائدين بخدمات الاعتراف بالمؤهلات وبأصحاب العمل المحتملين (ILO, 2010). ثانياً، يميل المهاجرون العائدون إلى البحث عن فرص العمل الحر أو إلى تأسيس عمل تجاري. غير أنّ البلدان تجد صعوبة في تكييف سياسات تطوير المهارات الخاصة بها لدعم احتياجات العائدين (Bardak, 2014)

الخاتمة

الهجرة الدولية ظاهرة عالمية ذات تداعيات اقتصادية واجتماعية وثقافية كبرى. والتعليم أحد العوامل الدافعة وراء تدفقات الهجرة، ولكنه يتأثر إلى حد كبير أيضاً بتنقلات الأشخاص. ووفقاً للسياق، يمكن أن تكون الهجرة بمثابة جسر لتحسين الوضع التعليمي للأطفال والشباب من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. ومع أنهم قد يواجهون صعوبة في ذلك ويتخلفون عن أقرانهم من المواطنين الأصليين، فإنهم في النهاية يلحقون بالركب ويحققون حلمهم في حياة أفضل.

وعلى الرغم مما تقدم، يواجه العديد من الأطفال والشباب المهاجرين عدة عقبات كأداء تؤدي إلى استبعادهم من نظم التعليم الوطنية وتحول دون استفادتهم على أفضل وجه من الفرص المتاحة في بيئتهم الجديدة. ويلزم أن تزيل الحكومات العوائق المتعلقة بالوصول إلى التعليم. ويمكن أن تنطبق بعض الدروس المستفادة من الدول التي تتمتع بخبرة طويلة في مجال الهجرة على الدول العربية، بخصائصها الفريدة في هذا المجال.

وقد اتخذ تدويل التعليم العالي أشكالاً مختلفة في الأعوام الأخيرة. وتتنافس البلدان على جذب المزيد من الطلاب الأجانب، الذين يشكلون مصدراً قيّماً للدخل. ولتسير تنقل الطلاب، تقوم البلدان بمواءمة المعايير وتعزيز آليات ضمان الجودة والاعتراف بالمؤهلات. وفي الوقت ذاته، يلزم الانتباه إلى الآثار الجانبية المحتملة على تطوير النظم الوطنية.

طلاب من اللاجئين الفلسطينيين في أول يوم من الفصل الدراسي الثاني في مدارس الأونروا، في غزة.

مصدر الصورة: Rushdi Sarraj/UNRWA

الفصل 4:

النزوح

أقرّ إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 بأن "النزاعات، وما ينتج عنها من نزوح داخلي وعبر الحدود، قد تُصيب أجيالاً بأكملها بصدمات وتتركها دون تعليم ودون استعداد للمساهمة في الانتعاش الاجتماعي والاقتصادي لبلدها أو منطقتها" (UNESCO, 2015). وقد لخّص الإطار الأغراض التي ينبغي أن يتوخى التعليم خدمتها في هذه السياقات حينما شدد على ضرورة أن يكون التعليم "وقائياً بشكل مباشر، وأن يقدم المعارف والمهارات المنقذة للحياة والدعم النفسي والاجتماعي للمتأثرين بالأزمات". ودعا البلدان إلى "وضع نظم تعليم شاملة للجميع ومتجاوبة وقادرة على التكيف" لتلبية احتياجاتها (UNESCO, 2015). ولكن أوضاع اللاجئين الذين يعتمدون على البلدان المضيفة لتوسيع نطاق الحقوق الدولية لتشمل التعليم ليست مماثلة لأوضاع الذين نزحوا داخل بلدانهم الأصلية والذين تتحمل حكوماتهم مسؤوليات محددة لإعمال حقوق مواطنيها.

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

وفي نهاية عام 2018، كان هناك 25.9 مليون لاجئ، منهم 5.5 ملايين فلسطيني. وباستثناء الفلسطينيين، جاء 82% من اللاجئين من 10 دول. وكانت الدول الثلاثة الأولى في هذا الصدد هي الجمهورية العربية السورية (6.7 ملايين) وأفغانستان (2.7 مليون) وجنوب السودان (2.3 مليون). وكانت دولة عربية أخرى، السودان (0.7 مليون شخص)، ضمن أعلى عشر دول أيضاً. واستضافت عشرة بلدان 63% من لاجئي العالم (باستثناء اللاجئين من فلسطين كذلك)؛ واحتلت المراتب الثلاث الأولى تركيا (3.7 ملايين) وباكستان (1.4 مليون) وأوغندا (1.2 مليون).

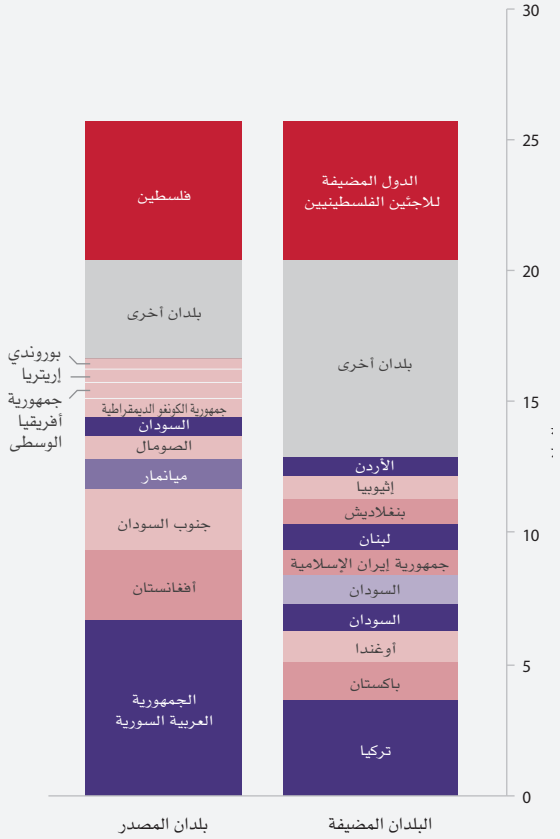
وكان في المراكز العشرة الأولى أيضاً السودان (1.1 مليون) ولبنان (1 مليون) والأردن (0.7 مليون). وبالإضافة إلى ذلك، استضاف لبنان (0.5 مليون) والأردن (2.2 مليون) من اللاجئين الفلسطينيين (**الشكل** 4-1). وإجمالاً، استضافت الدول العربية 32% من جميع اللاجئين. وتتسبب عمليات النزوح المتعددة في تحديات فريدة (**الإطار 4-1**).

ولا تشمل الأرقام الواردة أعلاه الأشخاص الذين فروا إلى بلدان ليست أطرافاً في الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951 وبروتوكول عام 1967 الملحق بها أو لا تعتبر أن

الشكل 1-4:

يتركز اللاجئون في عدد قليل من البلدان

عدد اللاجئين، البلدان العشرة الأولى من البلدان المضيفة وبلدان المصدر، 2018



المصدر: UNHCR (2019j).

الإطار 4-1:

النماذج القصوى للنزوح تخلق تحديات فريدة

بعض الأمثلة المتطرفة للنزوح مأساوية بشكل خاص. فبحلول عام 2013، بعد اندلاع النزاع في الجمهورية العربية السورية، فرَّ حوالي 80000 لاجئ فلسطيني، إلى جانب عدد غير معروف من اللاجئين غير المسجلين، إلى لبنان. وفي المخيمات هناك، اختلط الوافدون الجدد مع السكان الفلسطينيين المحليين، مما زاد حالات التوتر، بما في ذلك في مجال التعليم. ونظمت الأونروا فصولاً منفصلة في مدارسها للمجموعتين بسبب خلفياتهما المختلفة ولأن اللاجئين الفلسطينيين السوريين لا يتكلمون إلا اللغة العربية فقط (Meier, 2016)، بينما تدرَّس المناهج اللبنانية بصفة رئيسية باللغة الإنجليزية أو الفرنسية (UNRWA, 2016a).

وقدمت ليبيا منحاً دراسية لآلاف اللاجئين الصحراويين – والفلسطينيين – منذ سبعينات القرن الماضي. ويعيش الصحراويون، الذين فروا من الصحراء الغربية إلى الجزائر في عام 1975، في مخيمات ذات فرص محدودة للتعليم الثانوي والجامعي. وفي إطار برنامج للتعليم عبر الوطني، قدمت ليبيا منحاً دراسية كاملة لمئات (في بعض الأحيان، أكثر من ألف) من الطلاب الصحراويين كل عام بين عامي 1990 و2011. وعند اندلاع الأزمة في ليبيا في عام 2011، أشارت التقديرات إلى أن أكثر من 900 طفل وشاب صحراوي كانوا في ليبيا وتم إجلاؤهم بمبادرة من الجزائر. وبالنظر إلى أن هؤلاء اللاجئين هاجروا لأغراض تعليمية، فقد أثارت حالاتهم تساؤلات بشأن حقوقهم في ظروف النزوح المزدوج (Fiddian-Qasmiyeh, 2012).

وقد استخدم المهاجرون الإثيوبيون اليمن بمثابة بوابة للنفاذ منها إلى دول الخليج. غير أن الكثيرين تقطعت بهم السبل في الآونة الأخيرة بسبب الحرب الأهلية في اليمن دون أن تكون لديهم أي وسيلة لمواصلة رحلتهم أو العودة إلى إثيوبيا. وفي عام 2019، كان هناك 14000 لاجئ إثيوبي مسجل في اليمن (UNHCR, 2019a). وبدأت المنظمة الدولية للهجرة عملية إنسانية طوعية لإعادة الإثيوبيين في اليمن. وفي أيار/مايو 2019، كانت قد أعادت 2742 إثيوبياً إلى وطنهم (United Nations, 2019a). وبعد عودتهم إلى إثيوبيا، تدعم المنظمة الدولية للهجرة إعادة إدماجهم، بطرق منها التعليم والدعم النفسي الاجتماعي ومِنَح الأعمال التجارية الصغيرة (IOM, 2019a).

بعض الظروف تشكل اضطهاداً. ففي أيار/مايو 2015، طلب لبنان إلى مفوضية شؤون اللاجئين أن توقف تسجيل اللاجئين السوريين، الذين كان عددهم آنذاك قد وصل إلى 1.2 مليون نسمة. ويُستبعد من وضع اللاجئ بموجب السياسة الجديدة حوالي 500000 سوري لم يتم تسجيلهم على الإطلاق من قبل مفوضية شؤون اللاجئين أو تم تسجيلهم من خلال كفالة مواطن لبناني (Janmyr, 2018). وفي عام 2015، استضافت تونس رسمياً ما يقل عن 1000 لاجئ (UNHCR, 2016a)، على الرغم من أن عدد الليبيين الذين فروا إليها من الحرب الأهلية قد يبلغ حوالي مليون شخص (Karasapan, 2015).

ويكتسي جانبان من الجوانب المتعلقة بالتركيبة السكانية للاجئين في العالم أهمية خاصة. أولاً، حوالي 52% من مجموع اللاجئين، على نطاق العالم، تقل أعمارهم عن 18 عاماً. ثانياً، يعيش حوالي 39% من اللاجئين الذين تتوفر عنهم بيانات الإقامة في مخيمات أو مراكز جماعية مُدارة أو استقروا فيها بأنفسهم أو مؤقتة (UNHCR, 2018a)، معظمها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. غير أن معظم اللاجئين، وخاصة الذين فروا من الجمهورية العربية السورية، يعيشون في أماكن إقامة فردية داخل المناطق الحضرية (UNHCR, 2018a) حيث يلتمسون الأمن وإغفال الهوية ويسعون إلى اقتناص فرص العمل وتحسين إمكانية الحصول على الخدمات.

ويتناول هذا الفصل توفير التعليم الشامل لجميع الذين يفرون من البلدان العربية أو يلتمسون اللجوء فيها: أي تحديد مدى إدماجهم في نظم التعليم الوطنية، إلى جانب الوقوف على التحديات التي تعترض ضمان أن يكون هذا التعليم ملائماً ومتجاوباً والفرص المتاحة لضمان ذلك في السياسات والممارسات.

يؤثر النزوح تأثيراً حاداً على فرص التعليم

يتسم تقدير الوضع التعليمي للاجئين بالتعقيد نظراً لنقص المعلومات. ففيما عدا استثناءات قليلة، الأرقام الوحيدة التي يتم الإبلاغ عنها بدرجة من الثقة تتعلق بقيد اللاجئين المقيمين بالمخيمات في المدارس. ومن الصعب جمع معلومات عن الوضع التعليمي لـ... 58% من اللاجئين الذين يعيشون في المناطق الحضرية. وهناك عدد قليل من البلدان التي تحدد وضع اللاجئين في التعدادات المدرسية بشكل صريح. وتفيد تقديرات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، على مستوى العالم، بأن 61% من الأطفال اللاجئين كانوا مقيدين في المدارس الابتدائية، في عام 2017، و23% من المراهقين اللاجئين في المدارس الثانوية، و1% من الشباب في الجامعة. وفي العام نفسه، كان حوالي 4 ملايين لاجئ تتراوح أعمارهم بين 5 أعوام و17 عاماً غير مقيدين في المدارس (UNHCR, 2018b).

وفي حالة الأزمة السورية، اعتباراً من كانون الأول/ديسمبر 2018، كان هناك 2.1 مليون طفل لاجئ في سن الدراسة في أكبر خمسة بلدان مضيفة في المنطقة. ولم يكن مقيداً منهم سوى 61% فقط في التعليم الابتدائي أو الإعدادي النظامي أو غير النظامي (**الجدول 4-1**). وكان المعدل أقل

الجدول 1-4:

عدد الأطفال اللاجئين السوريين الذين في سن الدراسة ووضعهم التعليمي في خمسة بلدان مضيفة، كانون الأول/ديسمبر 2018

البلد	المجموع	في التعليم النظامي	في التعليم غير النظامي	الملتحقون بالتعليم	غير الملتحقين بالتعليم	النسبة المئوية
تركيا	1 047 536	645 140	17 727	662 867	384 669	%37
لبنان	666 491	290 102	67 456	357 558	308 933	%46
الأردن	235 616	134 121	17 575	151 696	83 920	%36
العراق	66 919	29 730	16 629	46 359	20 560	%31
مصر	47 507	42 557	1 269	43 826	3 681	%8
المجموع	**2 064 069**	**1 141 650**	**120 656**	**1 262 306**	**801 763**	**%39**

المصدر: No Lost Generation (2019a).

من 25% في التعليم الثانوي في جميع البلدان المضيفة باستثناء مصر. وكان احتمال أن يكون الصبيان اللاجئون ملتحقين بالمدارس أقل بنسبة 5% عن الفتيات اللاجئات. وتظل التحديات الرئيسية التي تواجه المشاركة والتعلم هي الحالة الاجتماعية والاقتصادية لأسر اللاجئين، والافتقار إلى الأمان، وعدم وجود تسجيل الميلاد ووثائقه، والسياسات التقييدية على المستويات اللامركزية والعواقب المترتبة على العنف بالنسبة للأطفال في المنزل أو في المدرسة أو في أي مكان آخر في بيئتهم (No Lost Generation, 2019a).

وفي أواخر عام 2018، انخفضت حدة القتال في عدة مناطق من سوريا، بينما استمر العنف والنزوح في مناطق أخرى (Voluntās، 2019). وأدى الاستقرار في بعض المناطق إلى تزايد النداءات في البلدان المضيفة للاجئين السوريين بالعودة. وعلى الرغم من ذلك، انخفض عدد العائدين من 77000 في عام 2017 إلى 56000 في عام 2018، لعدم توافر شروط العودة الطوعية بأمان وكرامة بعد (UNHCR, 2018c, 2019d). وبالنظر إلى مستوى عدم اليقين، من المتوقع أن تظل الحاجة إلى التعليم في البلدان المضيفة مرتفعة (UNHCR and UNDP, 2018).

وقد استكملت تركيا، التي يقيم فيها 93% من اللاجئين السوريين خارج المخيمات، نظام المعلومات الخاص بشؤون إدارة التعليم في المدارس العامة بنظام موازٍ خاص بـ "الطلاب الأجانب" لرصد مراكز التعليم المؤقتة. وارتفعت نسبة الالتحاق الصافي للطلاب السوريين بالمدارس الابتدائية من 25% في عام 2014 إلى 83% في عام 2017. غير أن نسبة قيدهم الصافية في المدارس الثانوية ارتفعت من 16% إلى 22%، وهي نسبة أقل من سابقتها بكثير (Arık Akyüz et al., 2018; UNHCR, 2018d).

ويتوقف تقييم مدى تأثر انتظام اللاجئين السوريين وتحصيلهم مقارنةً بما قبل الحرب الأهلية على ما إذا كان السكان السوريون في البلد المضيف يمثلون السكان السوريين ككل. ففي الأردن، كانت معدلات تسرب الأطفال السوريين الذين بدأوا تعليمهم بين العامين 2005 و2010 مرتفعة للغاية في ذروة الأزمة في الفترة 2011–2013: فظل 50% منهم مسجلين بشكل مستمر في عام 2016، في حين أن 34% تسربوا و16% تسربوا ولكنهم عادوا للمدرسة. (Krafft et al., 2018a).

وبحلول عام 2016، كانت معدلات الحضور بالمدارس الابتدائية قد عادت إلى مستويات ما قبل الحرب، علماً بأن السوريين في الأردن ينتمون إلى المجتمعات المحرومة. أما معدلات الحضور في المدارس الثانوية فلم تكن قد انتعشت وعادت إلى مستويات ما قبل الحرب (Sieverding et al., 2018).

ولا يبدو أن تدفق اللاجئين السوريين كان له تأثير سلبي على القيد في البلدان المضيفة، على الرغم من الصدمة الهائلة التي سببها لنُظم تلك البلدان. ففي الأردن، باستخدام مقياسين لشدة تدفق اللاجئين (نسبة السوريين إلى إجمالي السكان في مكان ميلاد مواطن أردني محليّ المولد ونسبة الطلاب السوريين المسجلين في مدرسة المواطن الأردني)، لم تُكتشف أي آثار على قيد الأردنيين أو إعادتهم الصفوف أو درجات اختبارهم (Assaad et al., 2018). أما في تركيا، فقد أدى تدفق اللاجئين لزيادة معدلات التحاق المواطنين الأتراك الأصليين بالفعل، وخاصة بين الشباب الذين تنخفض مستويات التعليم لدى ذويهم. وقد يعني هذا أن هذه الفئة، التي كانت خليقة بأن تكون خسارتها أكبر نتيجة لتدفق اللاجئين ذوي الأجور المنخفضة في سوق العمل، استجابت لذلك باستثمار المزيد في التعليم (Tumen, 2018).

الإطار 4-2:

اللاجئون الماليون في موريتانيا يتبعون المنهج التعليمي لمالي

منذ عام 2012، يفرُّ الماليون من النزاع في بلدهم إلى بوركينا فاسو وموريتانيا والنيجر المجاورة. وفي عام 2019، يبلغ عدد اللاجئين الذين تستضيفهم موريتانيا 57000 لاجئ من مالي، بمن فيهم حوالي 36000 طفل دون سن 18 عاماً، منهم 19300 في سن الالتحاق بالمدرسة (من 5 أعوام إلى 17 عاماً). وعلى الرغم من إبرام اتفاق سلام في عام 2015، لا يُتوقع عودة أعداد كبيرة من اللاجئين الماليين في وقت وشيك، لأن العنف المستمر في شمال مالي يؤثر أيضاً على الأجزاء الوسطى من هذا البلد (UNHCR, 2019).

ويستقر معظم اللاجئين الماليين في مخيم مبيرا في واحدة من أفقر مناطق البلد. وتوجد في المخيم ستة مراكز لمرحلة ما قبل المدرسة وست مدارس ابتدائية ومدرسة إعدادية وثانوية واحدة، تم إنشاؤها بالتعاون مع الحكومة الموريتانية ولكنها تتبع المناهج الدراسية في مالي. وتكفل اليونيسف وشركاؤها تشغيلها (UNICEF, 2019). وتوفر مديرية التعليم الإقليمية ومفتشية التعليم في الإدارات أنشطة لتنمية قدرات المعلمين كما تقوم بالإشراف. وفي كل عام يذهب وفد مالي إلى مخيم اللاجئين للإشراف على امتحانات إكمال الدراسة بالمدارس واعتمادها.

وحتى عام 2019، عندما بنت اليونيسف مدرسة ثانوية، كان التعليم الثانوي يقدم في خيام. وتخيم على المسائل المتعلقة بالحضور احتمالات المستقبل ومدى ملاءمة التعليم. ففي حزيران/يونيو 2019، كان 5300 طفل مقيدين بالمدرسة الابتدائية ولكن 365 مراهقاً فقط في المدرسة الثانوية، بينما التحق 47 لاجئاً بالجامعة من خلال مبادرة ألبرت آينشتاين الألمانية للاجئين الأكاديميين، وبرنامج منح التعليم العالي لمفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. وسأل مسح للأسر المعيشية في عام 2017 الأسر عن السبب في عدم وجود أطفال في المدارس على الرغم من توافر المدارس وكونها بالمجان. وأفاد حوالي 62% بأن السبب الرئيسي هو عدم الاهتمام بالمدرسة؛ وأرجعه 14% إلى الفقر. وعبَّر واحد من كل خمسة عن مجموعة متنوعة من الأسباب الأخرى المتعلقة بخلفية البداوة المتنقلة، والصعوبات اللغوية والتفضيل لمدارس تعليم القرآن؛ والواقع أن بعض الأسر فضلت تلك المدارس على مدارس المخيم بالنسبة للفتيات على وجه الخصوص (UNHCR, 2019c).

يلزم إدماج النازحين في نظم التعليم الوطنية

كانت معظم الحكومات، لدى مواجهتها للأزمات، توفر نظماً تعليمية موازية لمجموعات اللاجئين. وكان نظام التعليم في البلد الأصلي يتجلى في التعليم الذي توفره، كما لا يزال الحال مع اللاجئين الماليين في موريتانيا (**الإطار 4-2**). ومع ذلك، فقد نشأ توافق تدريجي في الآراء على أن هذا الحل ليس مستداماً. فكثيراً ما يطول أمد النزوح، وتفتقر النظم الموازية في العادة إلى المعلمين المؤهلين، ولا تكون الامتحانات مشفوعة بشهادات، وتكون مصادر التمويل عرضة للانقطاع في غضون مهلة قصيرة. ومن ثم، فإن التعليم الموازي يقلل من فرص إدماج اللاجئين وتمكينهم من أن يحيوا حياة ذات معنى في بلدان لجوئهم الأولى التي تُضمن لهم الحماية فيها (Dryden–Peterson et al., 2018).

وحثت استراتيجية التعليم التي وضعتها مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين للفترة 2012–2016 البلدان لأول مرة على إتاحة إمكانية حصول الأطفال اللاجئين على فرص تعليم معتمد ومشفوع بشهادات ضماناً لاستمرارهم في التعليم (UNHCR, 2012). وقد تجني الحكومات المضيفة واللاجئون على حد سواء فوائد جمة من هذا التحرك على المدى الطويل. ويتمثل الهدف من وراء ذلك في إدماج اللاجئين بشكل كامل في نظام التعليم الوطني، وضمان جلوسهم على مقعد الدراسة مع أطفال البلد المضيف بعد تلقي دروس متسارعة خلال فترة قصيرة من الزمن، حسب الاقتضاء، لإعدادهم للالتحاق بالمدرسة في العمر المناسب لصفهم الدراسي.

ولكن درجة إدماج اللاجئين تتباين بتباين سياقات النزوح. وتؤثر عوامل الجغرافيا والتاريخ وتوافر الموارد والطاقة الاستيعابية للنظام على الطبيعة المتغيرة للإدماج.

وفي بعض الحالات، يكون الانتقال نحو الإدماج تدريجياً، حسب التطورات الجارية على أرض الواقع وتزايد إدراك الفوائد المحتمل جَنيُها. فتركيا، التي يبلغ عدد سكانها المتأثرين 3.8 ملايين نسمة – وهو الأكبر في العالم، معظمهم من الجمهورية العربية السورية ولكن بينهم لاجئون من بلدان أخرى وأشخاص في ظروف شبيهة باللاجئين وطالبو اللجوء الذين لا تزال قضاياهم معلقة (UNHCR, 2018d) – قررت إدراج جميع الأطفال اللاجئين السوريين في نظام التعليم الوطني بحلول عام 2020 والتخلص التدريجي من إطار توفير التعليم المنفصل (**الإطار 4-3**). وتقدم هذه الاستجابة رؤيةً عميقةً ومفيدةً لخيارات سياسة التعليم التي تتخذها الحكومات لمواجهة تحركات اللاجئين الواسعة النطاق والانتقال من البحث عن حلول عاجلة قصيرة الأجل إلى اعتماد نُهوج نظمية ومستدامة وأكثر اتساماً بالطابع المؤسسي في حالات اللجوء التي يطول أمدها.

وهناك عدة حالات لا يتحقق فيها الإدماج بشكل كامل على الرغم من الالتزام بتحقيقه. وقد يُدمج اللاجئون في النظام الوطني، ويوفر لهم التعليم وفق المناهج الدراسية وأساليب التقييم ولغة التعليم في البلد للمضيف، ولكن بدرجة معينة من الفصل بين الطلاب. وقد ينشأ الإدماج الجزئي بسبب تجمّع اللاجئين في أماكن منفصلة، مثل المخيمات، وهو ما يؤدي إلى الانفصال الجغرافي. ويمكن أن تشكل الموارد عائقاً رئيسياً. ويوجد في الأردن ولبنان أكبر عدد من اللاجئين مقابل الفرد الواحد في العالم. وقد اعتمد هذان البلدان نظام الفترتين الدراسيتين، حيث تتابع مجموعة من الطلاب دروسها في الصباح وتتابع مجموعة أخرى دروسها بعد الظهر، وهو ما يؤدي إلى انفصال زمني.

الإطار 4-3:

التزام تركيا بإدماج الأطفال السوريين في نظامها التعليمي

كان عدد اللاجئين الذين تستضيفهم تركيا 3.5 ملايين لاجئ في عام 2018، ومنهم مليون طفل في سن الدراسة. وقد عبر أول لاجئ سوري الحدود إلى تركيا في نيسان/أبريل 2011. وفي الفترة ما بين عامي2013 و2018، ارتفعت نسبة السوريين الذين يعيشون في المناطق الحضرية من 64% إلى 93% (3RP, 2018). وفي ظل تزايد عدد اللاجئين وانتشارهم خارج المخيمات، أنشأت الهيئات الخيرية والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدينية مدارس غير رسمية توظف معلمين متطوعين وتُوفّر التعليم باللغة العربية وتطبق مناهج دراسية سورية معدّلة. وكانت هذه المدارس غير منظمة إلى حد بعيد، وتنشط خارج النظام الوطني، ونادراً ما كانت قادرة على ضمان الجودة وتوحيد الشهادات في نهاية الصفين 9 و12.

وفي أواخر عام 2014، وضعت وزارة التعليم الوطني إطاراً تنظيمياً لمراكز التعليم المؤقتة المذكورة. فيمكن للأسر السورية أن تختار قيد أبنائها في هذه المراكز أو في المدارس العامة (Turkey Ministry of National Education, 2014). وتواصل خلال العامين التاليين توحيد الخدمات التعليمية المتاحة وإدارة البيانات واللوائح المتعلقة بالمنظمات التي تدعم هذه المراكز، وأُغلقت المراكز التعليمية المؤقتة التي لم تتقيد باللوائح. وفي آب/أغسطس 2016، أعلنت الحكومة أن جميع أطفال اللاجئين السوريين سيتم دمجهم في نظام التعليم الوطني. وتشير التقديرات إلى أن نسبة المسجلين في مراكز التعليم المؤقتة من مجموع الأطفال السوريين الملتحقين بالمدارس قد انخفضت من 83% في العام الدراسي 2014–2015 إلى 37% في العام 2017–2018. ومن المتوقع أن تغلق مراكز التعليم المؤقتة المتبقية وعددها 318 مركزاً بحلول عام 2020 (**الشكل 4-2**).

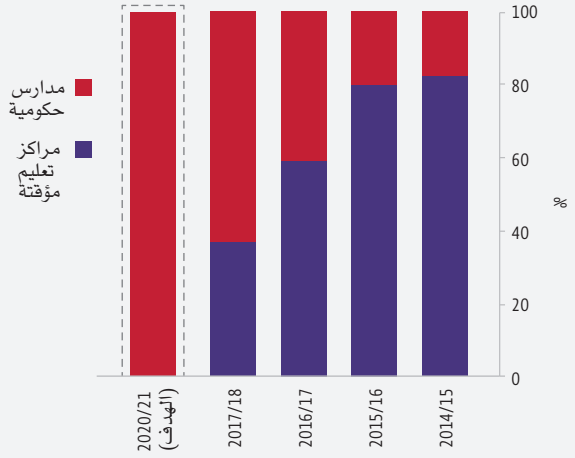
وفرضت الحكومة على جميع مراكز التعليم المؤقتة تكريس 15 ساعة في الأسبوع لتعليم اللغة التركية بغرض إعداد الطلاب للانتقال إلى المدارس التركية. وتترتب على الإدماج أيضاً تداعيات خطيرة بالنسبة للبنية الأساسية المدرسية وإعداد المعلمين. وتحظى هذه العملية بدعم مشروع تعزيز دمج الأطفال السوريين في نظام التعليم التركي،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

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

الشكل 2-4:

جميع أطفال اللاجئين في تركيا سيلتحقون بالمدارس العامة بحلول عام 2020

توزيع الأطفال اللاجئين السوريين المقيدين بالمدارس في تركيا، حسب نوع المدرس



المصدر: Arık Akyüz et al. (2018).

النهوج ذات الفترتين، كما في لبنان، أمر لا مفر منه لكن لها حدوداً

تشير تقديرات الحكومة اللبنانية إلى أنه، في عام 2019، يوجد في البلد 631000 لاجئ سوري تتراوح أعمارهم بين 3 أعوام و18 عاماً، أي ما يعادل 70% من الطلاب اللبنانيين المسجلين (914000). والواقع أن 30% فقط من الطلاب اللبنانيين مقيدون في المدارس الحكومية، مما يعني أن القدرات لا بد أن تزيد عن الضعف لاستيعاب جميع الطلاب السوريين (Centre for Educational Research and Development, 2019; Lebanon Government and United Nations, 2015)[5].

وإلى جانب الشركاء الوطنيين والدوليين، وضعت الحكومة خطة الاستجابة للأزمة في لبنان، وهي خطة متعددة القطاعات تحدد الاستجابة المستهدفة لأزمة اللاجئين والتكاليف المقترنة بها. وتشمل الخطة، التي يتم تحديثها سنوياً منذ عام 2015، الأهداف الاستراتيجية المرتبطة بتعليم اللاجئين السوريين التي يجري توسيع نطاقها في إطار سياسة لبنان التوجيهية لتعليم اللاجئين: توفير التعليم لجميع الأطفال. وطبقت الإطار الأول في الفترة بين عامي 2014 و2017؛ وسيستمر تطبيق الإطار الثاني إلى عام 2021. ويهدف الإطار إلى تحسين نظام التعليم العام من خلال إعداد المعلمين، والحوكمة المدرسية، والمشاركة المجتمعية، وتنمية القدرات الفنية والإدارية (Lebanon Ministry of Education and Higher Education, 2014, 2016).

5 استُند في هذا الفرع إلى Adelman et al. (2019).

وفي بداية الأزمة، سُمح للسوريين بالتسجيل في المدارس العامة إلى جانب الطلاب اللبنانيين. غير أن المدارس العامة في كثير من المواقع، مع اشتداد النزاع وتزايد عدد اللاجئين، لم تتمكن من استيعاب الزيادة الهائلة في عدد الطلاب. ولمعالجة ذلك، قامت وزارة التربية والتعليم العالي، منذ العام الدراسي 2013–2014، بتشغيل فترة ثانية في فترة ما بعد الظهر، مفتوحة فقط للاجئين السوريين، وتغطي التعليم الإلزامي حتى الصف التاسع. وتبدأ هذه الفترة بين الساعة 2:00 مساءً. و2:30 مساءً، مما يتيح استراحة مدتها 30 دقيقة بين الفترتين، وتنتهي بين الساعة 6:00 مساءً و6:30 مساءً. وهي تشمل خمس حصص دراسية (تشمل الفترة الأولى خمس حصص دراسية للصفوف 1–6 ولكن سبع حصص دراسية للصفوف من 7 إلى 9). وهي لا تغطي سوى المواد الأساسية، بما في ذلك اللغة العربية واللغة الأجنبية والرياضيات والعلوم والجغرافيا والتربية المدنية، بالإضافة إلى التاريخ في الصفوف 7–9 (Lebanon Ministry of Education and Higher Education, 2015).

ويمكن للاجئين السوريين الذين التحقوا بالفترة الأولى بحلول عام 2015 ولهم أمهات لبنانيات أن يستمروا في الحضور في هذه الفترة، على الرغم من أن مديري المدارس لم يكونوا مطالبين بمواصلة استيعاب هؤلاء الطلاب ويمكنهم نقلهم إلى فترة ما بعد الظهر إذا كانت الفترة الثانية متاحة أو لم تبق أماكن في أول فترة. وكان لزاماً على جميع الآخرين التسجيل في الفترة الثانية (Lebanon Ministry of Education and Higher Education, 2018a). وهناك ضغط متزايد لنقل جميع الطلاب السوريين إلى الفترة الثانية.

وبمساعدة من حملة العودة إلى المدرسة في الفترة بين العامين 2015 و2018، زاد الالتحاق في الفترة الثانية من 30000 طالب في العام الدراسي 2013–2014 إلى 156000 طالب تقريباً في 348 مدرسة عامة بحلول العام الدراسي 2018–2019. وبالإضافة إلى ذلك، التحق حوالي 44000 طالب سوري بالفترة الأولى. وبالمقارنة، هناك حوالي 228000 طالب لبناني مقيدين في المدارس العامة. ومع ذلك، نظراً لأن معدلات التسرب بين الطلاب السوريين تراوحت بين 25% في نهاية رياض الأطفال و61% في نهاية الصف السابع، كان توزيع الطلاب منحرفاً، حيث بلغ عدد المقيدين 78500 طالب في الصفوف من 1 إلى 3، و7000 طالب في الصفين 7 و8 و1400 طالب في الصف 9 في العام الدراسي 2018–2019 (Centre for Educational Research and Development, 2019).

ويوجد حوالي 37000 طالب سوري مسجلين في مدارس خاصة مدفوعة الأجر و12000 طالب في مدارس خاصة مجانية، من قبيل المدارس الدينية أو المدارس التي تديرها مؤسسات خاصة. وبالإضافة إلى ذلك، تشمل فرص التعليم غير النظامي للاجئين الذين لديهم ثغرات في تعليمهم تمنعهم من الانضمام إلى النظام الرسمي، التعليم الأهلي في مرحلة الطفولة المبكرة، والإلمام الأساسي بالقراءة والكتابة والحساب للأطفال والشباب، والتعلم المتسارع للطلاب غير الملتحقين بالمدارس لمدة تزيد عن عامين. وفي عام 2018، تم تسجيل 67500 طفل سوري وفلسطيني من سوريا في البرامج الثلاثة (No Lost Generation, 2019).

وتدير المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية أيضاً برامج تعليمية متنوعة غير معتمدة ولا تمنح شهادات. وبعض هذه البرامج منظم لإعداد الطلاب للالتحاق بنظام التعليم اللبناني؛ بينما تتبع برامج أخرى مناهج مختلفة (السورية، مثلاً)، بينما تركز برامج أخرى على المهارات غير الأكاديمية أو التدريب المهني (Ahmadzadeh et al. 2014; Shuayb et al., 2014).

ولمواجهة مضاعفة أعداد المقيدين، عينت وزارة التربية والتعليم العالي حوالي 2000 إداري و9000 مدرس و1000 مستشار للدعم النفسي والشؤون الصحية. وثلثا المعلمين الجدد المعينين هم مدرسون متعاقدون، كثيرون منهم قليلو الخبرة بالتدريس إلى حد بعيد وعلى معرفة محدودة بكيفية التعامل مع الاحتياجات المتنوعة للطلاب اللاجئين. وتتاح فرص قليلة لموظفي التعليم لتلقي التدريب المحدد الأهداف. وتركز معظم دورات تنمية القدرات المهنية على التكنولوجيا في الفصول الدراسية وأساليب التدريس المختلفة (Lebanon Ministry of Education and Higher Education, 2018b; UNHCR, 2017a).

وزادت ميزانية استراتيجية توفير التعليم لجميع الأطفال، التي تشمل دعم كل من الطلاب اللبنانيين واللاجئين في النظام العام، من 177 مليون دولار أمريكي في عام 2014 إلى 381 مليون دولار أمريكي في عام 2019 (Lebanon Government and United Nations, 2019). وتبلغ التكلفة الإضافية لكل طالب 363 دولاراً أمريكياً في أول فترة و600 دولار أمريكي في الفترة الثانية (World Bank, 2017). ونظراً لأن طلاب المدارس العامة اللبنانية كان عليهم في الماضي دائماً دفع رسوم مجلس الآباء والمدرسة، فإن نفقات كل طالب تشمل هاتين المساهمتين (60 دولاراً أمريكياً و100 دولار أمريكي، على التوالي). وفي محاولة لدعم جميع الطلاب، عرضت الجهات المانحة تغطية هذه الرسوم وتعويض تكاليف رواتب معلمي الفترة الثانية. ويحصل المعلمون في الفترة الثانية على حوالي 12 دولاراً أمريكياً في الساعة، مقارنةً بـ 16 دولاراً أمريكياً في الفترة الأولى (Lebanon Government and United Nations, 2019).

وعلى الرغم من ارتفاع التكاليف، فقد انخفضت مساهمات المانحين بشكل مطرد. ففي عام 2015، موَّل المانحون بالكامل نداء قطاع التعليم، حيث قدموا 267 مليون دولار أمريكي، ولكن لبنان أبلغ عن وجود فجوة في التمويل بلغت 30 مليون دولار أمريكي في عام 2018 (Lebanon Ministry of Education and Higher Education, 2018b).

ويوفر المانحون دعماً إضافياً للطلاب اللاجئين السوريين، بما يتجاوز تلبية نداء القطاع. وعلى سبيل المثال، توفر المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية النقل المدرسي والدعم بعد المدرسة والتوعية المجتمعية للمساعدة في قيد الطلاب في برامج التعليم النظامي وغير النظامي. ويقدم المانحون الثنائيون تبرعات عينية، بما في ذلك القرطاسية والحقائب المدرسية وغيرها من اللوازم المدرسية. وتدير مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وشركاؤها برنامج دعم الواجبات المنزلية (معظم الملتحقين به من الطلاب السوريين ويسّره متطوعون من الجالية السورية)، ومجموعات أولياء الأمور وبرنامج للاتصال بالوسط التعليمي. وصُمَم برنامج الاتصال المذكور لمعالجة الانقسامات الداخلية في مجتمع الطلاب اللاجئين التي تؤدي إلى العنف والحاجة إلى الاستعانة بالأفراد الذين يحظون باحترام المجتمع كمستشارين (UNHCR, 2019d). علاوة على ذلك، يضطلع معلمو المدارس العامة بتدريس برنامج علاجي للدعم اللغوي في المدارس العامة في الصباح، ويحضره الطلاب اللبنانيون والسوريون على حد سواء.

يتيح نظام الفترتين فرصة لجعل نظام التعليم اللبناني أقوى وأكثر شمولاً

بالنظر إلى علاقة لبنان الضعيفة تاريخياً بالجمهورية العربية السورية، فإن إدراج جميع الأطفال اللاجئين في نظام التعليم العام كان إنجازاً كبيراً، إذ كفل للطلاب السوريين الحصول على شهادات للتصديق على تعلمهم في لبنان. ومع ذلك، نظراً لأن 46% من الأطفال غير ملتحقين بالنظام التعليمي وأن العمل مقيد بشدة للاجئين، فإن حجم التحدي الذي يمثله الاندماج يبدو كبيراً.

وخلافاً للتوقعات، كان إدراج اللاجئين السوريين في المدارس الحكومية اللبنانية فرصة لتوجيه موارد جديدة إلى نظام تعليمي يفتقر عادة إلى التمويل ودعم جميع الطلاب بشكل أفضل. وسيكون هذا هو الحال بالنسبة للتدخلات من أجل إدماج الأطفال ذوي الإعاقة وإعداد محتوى جديد لتدريب المعلمين على أساليب التعليم والتكنولوجيا المراعية للفروق في الفصول الدراسية. وفي الوقت نفسه، من شأن الأخذ بسياسة جديدة مشتركة بين الوزارات لحماية الطفل والتركيز على التعلم والإرشاد الاجتماعي-العاطفي في نظام التعليم، الذي يستلزمه تدفق اللاجئين، أن يفيد أيضاً الفترة الصباحية. غير أن المانحين، حسب ما تشير إليه معدلات التسرب المرتفعة باستمرار، لم يمولوا بالكامل مبادرات تنمية القدرات وتعزيز النظام. ولا تزال توجد فجوة بين التمويل للأغراض الإنسانية والتمويل للأغراض الإنمائية.

وقد أجبر تكاثرالجهات الفاعلة وزارة التربية والتعليم العالي على تعزيز إشرافها من خلال إطار توفير التعليم لجميع الأطفال. فاتخذت دوراً تنظيمياً لمواءمة المناهج الدراسية في برامج التعليم غير النظامي واستحدثت مسارات محددة لانتقال الطلاب السوريين غير الملتحقين بالمدارس إلى المدارس العامة. ولا بد للمنظمات التي لديها إذن رسمي بتوفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والإلمام الأساسي بالقراءة والكتابة والحساب وبرامج التعلّم المعجَّل من التقيد بالمبادئ التوجيهية المبيَّنة في إجراءات العمل الموحدة لوزارة التربية والتعليم العالي. ورغم أن التنظيم كان ضرورياً، فقد أدى دور الرقابة إلى توتر في علاقات الوزارة مع المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية، التي شكت من عدم وجود فرص للتواصل المستمر وعقد اجتماعات رسمية لتبادل المعلومات.

وتبقى تساؤلات مهمة فيما يتعلق بكفاءة نظام الفترتين واستدامته

لم تتوافر استثمارات كافية لمساعدة المدارس العامة على مواجهة الفترة الثانية. وتبين من استقصاء أجري في عام 2014 أن 75% من 1275 مدرسة عامة تحتاج إلى إصلاحات وأن بعضها غير مأمون من الناحية الهيكلية. ويُقتطع من وقت التدريس، وهو أقصر في الفترة الثانية، في فصل الشتاء، عندما تمنع انقطاعات التيار الكهربائي الطلاب من رؤية كتبهم المدرسية أو السبورة بعد غروب الشمس. وتكون نسب التلاميذ/المعلمين أعلى في فترة ما بعد الظهر. وفي المدارس التي تعمل فترة ثانية، يعمل جميع مديري المدارس وما يقرب من 25% من المعلمين في كلا الفترتين (Lebanon Ministry of Education and Higher Education, 2018b). وبالإضافة إلى ذلك، يعمل بعض المعلمين في مدارس خاصة في الصباح وفي المدارس العامة على أساس تعاقدي في فترة ما بعد الظهر. ويفيد المعلمون بشعورهم بالإرهاق ونفاد الصبر تجاه مجموعات الطلاب الذين يحتاجون إلى عكس ذلك. ويشكون كذلك من الانتظار في كثير من الأحيان عدة شهور للحصول على مكافآتهم. وتحولت السياسات التي توجه الفترة الثانية نحو اتخاذ القرارات المتعلقة بالهيكل والمحتوى على مستوى المدارس

والفصول الدراسية، مما أدى إلى تباين كبير بين المدارس (Adelman, 2018).

وكان لبنان يعاني من هشاشة التماسك الاجتماعي حتى قبل الأزمة (UNICEF, 2011). ويساور اللبنانيين القلق من أن يزعزع تدفق اللاجئين السوريين استقرار التوازن الهش بالفعل (International Alert, 2015). وليس النموذج الزمني للإدماج في التعليم مناسباً بشكل مثالي لتبديد هذه المخاوف؛ فلا توجد فرص للطلاب اللبنانيين والسوريين لبناء علاقات. بل إن موعد بدء الفترة الثانية تم تعديله في الواقع لتجنب تواجد الطلاب اللبنانيين والسوريين في نفس الوقت. وبينما يدعم المعلمون اللبنانيون، وهم حلقة وصل رئيسية، التقدم الأكاديمي للطلاب السوريين، فهم يتجنبون المناقشات المتعلقة بتجارب الطلاب في سوريا والاندماج الاجتماعي في لبنان، لافتقارهم إلى التدريب واعتبارهم وجود الطلاب مؤقتاً (Adelman, 2018). ورغم أن بعض برامج التعليم غير النظامي التي تديرها المنظمات غير الحكومية حاولت سد هذه الفجوات، كان الكثير منها يقدم لمرة واحدة، ويعتمد إلى حد كبير على المانحين وذا نطاق محدود.

وقد أثيرت أيضاً تساؤلات بشأن استدامة برنامج الفترة الثانية. ويطالب المعلمون المتعاقدون، وهم الجانب الأكبر من قوة التدريس، بمنحهم وضع الموظف المدني الدائم. وتساءل المانحون عن نقص الاستفادة بمعلمي الفترة الأولى. وهناك تقارير تفيد بوجود عدد قليل من الأطفال اللبنانيين في الفترة الأولى، في حين أن الفترة الثانية مزدحمة باللاجئين. وكذلك أثيرت الشكوك إزاء النظام الموازي الذي وضعته الوزارة لإدارة برنامج تعليم اللاجئين. فقد أتاح ذلك النظام القيام باستجابة سريعة للأزمة، حيث كانت وحدة إدارة المشروع مسؤولة مباشرة أمام الوزير، ولكن فعاليته على المدى الطويل أمر مشكوك فيه، بعد أن أحدث حالة من عدم اليقين في سلطة اتخاذ القرار.

وبالرغم من التحديات الكبيرة، يصعب تصور كيف كان يمكن للبنان أن يدعم هذا التدفق الكبير للطلاب الجدد بدون إدخال فترة ثانية. وحتى لو استمر قيد السوريين في الفترة الأولى، فلن يكون لدى المدارس في المناطق ذات التجمعات العالية من اللاجئين أماكن لاستيعابهم بشكل كامل. ويتطلب تعزيز البرنامج من الحكومة أن تعزز تطويرها المهني للمدرسين والإدارة المدرسية؛ ومن الجهات المانحة أن تربط استجابتها الإنسانية القصيرة الأجل بتدخلات لتعزيز نظام التنمية طويلة الأجل؛ ومن الجهات الفاعلة في مجال التعليم غير النظامي أن تتحفز لإيجاد برامج تجمع بين الطلاب اللبنانيين والسوريين لتنمية التعاطف والتفاهم؛ ومن جميع الجهات الفاعلة أن تعد العدة لتفكيك الفترة الثانية في نهاية المطاف وللعواقب المترتبة على مواصلة إدماج الذين قد يختارون عدم العودة.

لدى الصحراويين نظامهم التعليمي المحدود في المنفى

الصحراويون هم من أقدم تجمعات اللاجئين. فعندما تخلت إسبانيا عن مستعمرتها السابقة الصحراء الغربية في عام 1975، نشب نزاع بين الشعب الصحراوي والمغرب وموريتانيا (Dreven et al., 2016). وفرَّ معظم الصحراويين واستقروا في خمسة مخيمات حول مدينة تندوف في جنوب غرب الجزائر. وفي عام 2017 ، كان يقيم في المخيمات حوالي 173600 لاجئ، من بينهم 44300 طفل في سن الدراسة. وترى مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أن 90000 لاجئ صحراوي معرضون للخطر بشكل خاص، لأنهم يعتمدون بالكامل تقريباً على المساعدات الإنسانية (UNHCR, 2019e).

وتتولى جبهة البوليساريو إدارة المخيمات. وقد أولت أهمية للتعليم منذ البداية، حيث أنشأت مدارس مختلطة (Crivello et al., 2005; Fiddian–Qasmiyeh, 2009).
وتتولى وزارة التعليم الصحراوية المسؤولية عن النظام المدرسي (Dreven et al., 2016)، الذي يديره اللاجئون الصحراويون من خلال هيئة تعليمية يبلغ مجموعها 2320 موظفاً (UNICEF, 2019b). والمناهج الدراسية ثنائية اللغة، فاللغة العربية هي لغة التدريس والإسبانية لغة ثانية إلزامية من الصف 3 فما بعده. وقامت الوزارة بإعداد الكتب المدرسية باللغة الإسبانية (San Martín, 2010). وكان مركز التعليم والاندماج في مخيم السمارة أول مدرسة متخصصة على الإطلاق في مخيم للاجئين (Dreven et al., 2016).

والتعليم مجاني والمدارس إلزامية للأطفال في الفئة العمرية من 6 أعوام إلى 15 عاماً. وفي أواخر عام 2018، كان معدل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية 100%، وعدد الطلاب 38500 طفل (UNHCR, 2019f). غير أنه لا يوجد سوى 10 مدارس إعدادية فقط، من بينها مدرسة سيمون بوليفار، التي تستخدم اللغة الإسبانية لغةً للتدريس، ومدرسة 27 فبراير للبنات (Dreven et al., 2016). ونظراً لعدم وجود مدارس ثانوية، رحل معظم خريجي المدارس الإعدادية الذين تجاوز عددهم 2200 طالب في عام 2017 للالتحاق بمدارس ثانوية في المدن الأخرى. ويلتحق العديد من

الطلاب بمدارس داخلية جزائرية على بعد عدة مئات من الكيلومترات (UNHCR, 2018e).

وتواجه مدارس المخيمات تحديات تتعلق بالبنية الأساسية والإمدادات والمعدات. فقد بُني معظمها في ثمانينات القرن الماضي دون أسس وتحتاج إلى إعادة تأهيل. وأدت الفيضانات في خريف عام 2015 والأمطار الغزيرة في صيف عام 2016 إلى إتلاف أو تدمير 57 من أصل 64 روضة أطفال ومدرسة، لأن مباني طوب الرمل والطين كثيراً ما تنهار تحت الأمطار الغزيرة (Lecat, 2016; UNHCR, 2018e; UNICEF, 2019b). وفي عام 2017 قامت اليونيسف، بتمويل من المفوضية الأوروبية، بإصلاح أو إنشاء الفصول الدراسية ومرافق الصرف الصحي وفقًا للمعايير الدولية في إحدى رياض الأطفال وست مدارس ابتدائية وتسع مدارس ثانوية (UNICEF, 2018).

وهناك انخفاض طويل الأجل في أوجه التمويل الدولي الأخرى. فوفقاً للهلال الأحمر الصحراوي، انخفضت معونة الولايات المتحدة من 10 ملايين دولار أمريكي إلى 6 ملايين دولار أمريكي، ومعونة المفوضية الأوروبية من 15 مليون دولار أمريكي إلى 9 ملايين دولار أمريكي، ومساعدة المفوضية من 8 ملايين دولار أمريكي إلى 6 ملايين دولار أمريكي بسبب زيادة النزاعات العالمية (Sahara Press Service, 2018). وبسبب العجز في التمويل، تواجه المفوضية صعوبة في الوفاء بالمعايير الدولية (United Nations, 2019b).

ونظراً لعدم وجود مؤسسة للتعليم العالي في المخيمات، يواصل العديد من الطلاب تعليمهم في جامعات الجزائر أو في الخارج (Dreven et al., 2016; UNHCR, 2018e). وبدأت كوبا في تقديم منح دراسية للاجئين الصحراويين منذ عام 1977 (Fiddian-Qasmiyeh, 2015). وقد أفادت تلك المنح عشرات الآلاف من الشباب الصحراوي (Dreven et al., 2016). وتدعم المفوضية حالياً 142 طالباً يدرسون في الجامعات الجزائرية من خلال برنامج منح مبادرة ألبرت أينشتاين الألمانية الأكاديمية للاجئين (UNHCR, 2019g).

يتلقى اللاجئون الفلسطينيون تعليمهم في نظام موازٍ

في سياقات عدة، ما زال تعليم اللاجئين يتم في مدارس منفصلة أو غير رسمية أهلية أو خاصة. وقد تُنشئ هذه المدارس وتدعمها المنظمات الدولية أو ينشئها ويدعمها اللاجئون والمجتمعات المحلية نفسها. وقد تُعتمَد هذه المداس أو لا تعتمد. ويشكل هذا النظام الموازي لتعليم اللاجئين الفلسطينيين حالة فريدة.

وتقدم الأونروا التعليم الأساسي المعتمد للاجئين الفلسطينيين، في شراكة مع اليونسكو، منذ قرابة 70 عاماً. وتوفر الوكالة حالياً التعليم الأساسي المجاني لحوالي 526000 من أطفال اللاجئين في 711 مدرسة منتشرة في مختلف أنحاء الضفة الغربية والأردن والجمهورية العربية السورية وغزة ولبنان (UNRWA, 2018b). وتدير الوكالة أيضاً ثمانية مراكز للتدريب المهني ينتظم فيها أكثر من 7000 شاب لاجئ، وكلّيتين للعلوم التربوية توفران التدريب للمعلمين حتى مستوى الشهادة الجامعية لأكثر من 1800 لاجئ (UNRWA, 2017b). ويحيط نظام التعليم الموازي الشامل هذا بجميع جوانب التعليم، بدءاً من المناهج الدراسية وانتهاءً بممارسات التعليم الشامل للجميع وتطوير القدرات المهنية للمعلمين. وقد فاق أداء طلاب مدارس الأونروا أداء طلاب المدارس العامة في الأردن والضفة الغربية وغزة بما يعادل عاماً كاملاً من التحصيل الدراسي (Abdul-Hamid et al., 2016).

ويتطلب نظام التعليم الموازي للاجئين التوافق والتعاون الوثيقين مع الحكومات المضيفة لضمان انتقال الطلاب إلى النظام الوطني بسلاسة، بما في ذلك الاعتراف بمؤهلاتهم واعتمادها. وعلى الرغم مما تتمتع به الأونروا، بوصفها وكالة تابعة للأمم المتحدة، من استقلال تشغيلي، فإن نشاطها ينسجم مع كثير من جوانب نظم التعليم التي تطبقها الحكومات المضيفة، مثل المناهج الدراسية والامتحانات والجداول الزمنية. ويتماشى ذلك مع الممارسات الجيدة في مجال تعليم اللاجئين (UNHCR, 2015b). ولكن هذا النهج لا يخلو من تحديات خطيرة (**الإطار 4-4**).

ويبلغ متوسط تكلفة برنامج الأونروا التعليمي 826 دولاراً أمريكياً لكل طفل في السنة. وتشكل التبرعات المقدمة من الدول الأعضاء في الأمم المتحدة المصدر الرئيسي للتمويل. وساهمت الولايات المتحدة، في عام 2017، بما يعادل 25% من الميزانية البرنامجية للأونروا و32% من مجموع ميزانية هذه الوكالة (UNRWA, 2018a). وفي آب/أغسطس 2018، أعلنت الولايات المتحدة أنها ستوقف دعمها للأونروا (BBC, 2018). وعلى الرغم من أن الجهات المانحة الأخرى قد أعلنت عن زيادة مساهماتها المالية أو تعهدت بذلك، فإن عدم الاستقرار المالي هذا يشكل خطراً على الاستمرار في تقديم الخدمات التعليمية والخدمات الأخرى.

الإطار 4-4:

تتعرض المناهج الدراسية للاجئين الفلسطينيين للتدقيق بلا هوادة

تكون عمليات تطوير المناهج موضع خلاف كبير في محاولتها توضيح الأهداف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمنهج. وليس أقلها تعرضاً لذلك المنهج الدراسي للاجئين الفلسطينيين، سواء في البلدان المضيفة أو في السلطة الوطنية الفلسطينية[6].

فبعد الحرب العربية الإسرائيلية عام 1948، لم يكن للأونروا، بوصفها منظمة مؤقتة غير سيادية لتقديم المعونة، دور في وضع السياسات أو إعداد المناهج الدراسية. ومن ثم قررت أن توائم برنامجها التعليمي مع نظم البلدان المضيفة. ورغم أن هذا كان يعني العمل في أربعة نظم تعليمية متحالفة ولكنها مختلفة فيما بينها ولها أربعة مناهج ومجموعات مختلفة من الكتب المدرسية، إلا أن المبرر المنطقي كان واضحاً: وذلك لأن الأونروا لا تملك الموارد اللازمة لتوفير التعليم الثانوي، والطلاب اللاجئون يحتاجون إلى مؤهلات معترف بها ومعتمدة للانتقال بسهولة إلى مدارس البلدان المضيفة وأسواق العمل الوطنية. واتسمت المواءمة أيضاً بالكفاءة من الناحية المالية، لأن استحداث منهج دراسي فلسطيني كان من شأنه أن يقتضي دراية تقنية كبيرة وتكلفة عالية.

وبدءاً من غزة، التي استخدمت المناهج المصرية في عام 1949، أُضفي الطابع الرسمي على استخدام مناهج البلدان المضيفة في عام 1952، مع تعديلين. أولاً، يقدَّم "نشاط يدوي مفيد" من ست إلى ثماني حصص أسبوعياً لجميع الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن 12 عاماً كحافز لإبقاء الأطفال في الصفوف الابتدائية العليا. ثانياً، تدرَّس جغرافية فلسطين وتاريخها في مدارس الأونروا وفي المدارس الخاصة والعامة التي تستقبل الأطفال الفلسطينيين في البلد المضيف.

وحدث أول نزاع رئيسي بشأن المناهج الدراسية بعد شهر من احتلال الضفة الغربية وقطاع غزة في عام 1967. فقد أبلغت السلطات الإسرائيلية الأونروا بأنها تقوم بتجميع ملف يثبت أن تلاميذ المدارس يجري تلقينهم بشكل منهجي كراهية إسرائيل. كان الوضع معقداً، لأن إسرائيل كانت تسيطر فعلياً على منطقتين تعمل فيهما الأونروا.

وفي حزيران/يونيو 1968، أنشأ المجلس التنفيذي لليونسكو لجنة مؤلفة من ستة خبراء مستقلين لاستعراض مدى ملاءمة الكتب المدرسية المستخدمة في مدارس الأونروا وتقديم توصيات إلى المدير العام لليونسكو، الذي سيتفاوض بدوره مع البلدان المضيفة وإسرائيل. وحددت اللجنة معيارين لا يجوز انتهاكهما لتوجيه تقييمها النوعي: فهي لن تتبنى موقفاً تجاه المشاكل السياسية ولن تتسامح مع أي تحريض على العنف، أو دعوات إلى تدمير دولة أو طرد أو إبادة مواطنيها، أو ملاحظات مستهجنة على مجتمع من المجتمعات.

ودرست اللجنة 127 كتاباً وخلصت إلى ثلاثة استنتاجات، هي: لا يمكن اعتبار سرد الأحداث التاريخية علامة على العداء المنهجي من مجتمع تجاه آخر؛ ولا يمكن إنكار مناقشة مفهوم التحرر الوطني في سياق الكفاح ضد الاستعمار؛ ومن حق اللاجئين أن يكون لهم محتوى منهجي يعكس الفزع واليأس من وضعهم. وأثنت اللجنة على النبرة المعتدلة للكتب المدرسية في هذا الصدد لكنها وجدت أيضاً أن عرض بعض المحتويات التاريخية يمكن أن يوحي للأطفال بأنه ينبغي تأييد العنف. وتنقسم توصياتها إلى ثلاث فئات: الكتب المدرسية التي يتعين حظرها، والكتب المدرسية التي يتعين تنقيحها، والكتب المدرسية التي يمكن أن تبقى كما هي.

واحتج كل من البلدان المضيفة وإسرائيل. ورغم أن الأونروا نصحت المعلمين بعدم استخدام الكتب المدرسية الأردنية والسورية غير المأذون بها من قبل اللجنة، فقد كان يجري تسليم هذه الكتب. وكان من المحتمل أن يُغضب الاحتجاج الحكومات التي تحتاج الأونروا إلى تعاونها لإبقاء المدارس مفتوحة. فقامت إسرائيل من جانب واحد بحظر استيراد الكتب المدرسية التي اعتبرتها غير ملائمة. وبالتالي، في العام الدراسي 1967-1968، لم يكن في غزة أي كتب مدرسية تقريباً، وافتقد الأطفال في الضفة الغربية نحو ثلث الكتب المطلوبة. ولمعالجة هذا الأمر، أصدرت الأونروا في العام 1969-1970 مذكرات تعليمية استنسخت بشكل فعلي الكتب المدرسية المحظورة دون الأجزاء المتنازع عليها. وشهدت هذه الفترة أيضاً ظهور منظمة التحرير الفلسطينية، التي تضارب برنامجها التعليمي مع بعض مبادئ الأونروا، في نواح منها نشر كتب الأطفال، التي ربما كان المعلمون يستخدمونها على الرغم من سياسة الأونروا.

وأدى تشكيل السلطة الوطنية الفلسطينية في عام 1994 إلى التحدي الرئيسي التالي لمناهج الأونروا. فقد تولت السلطة الوطنية الفلسطينية على الفور مسؤولية التعليم في الضفة الغربية وغزة. وانتهى وضع خطة المناهج الفلسطينية الأولى في عام 1998 وجرى تنفيذها على مراحل بين عامي 2001 و2006. ولم تخلُ هذه العملية المعقدة من خلافات داخلية أو انتقادات خارجية صريحة بأن المنهج يشجع على الكراهية والتعصب تجاه الشعب اليهودي وإسرائيل. وكان أشد المنتقدين جهراً بذلك معهد مراقبة السلام والتسامح الثقافي في التعليم المدرسي، ولقيت تقاريره قبولاً كبيراً في وسائل الإعلام وأوساط السياسة الدولية، حتى برغم أن العلماء المستقلين وجدوا أنه قد وجه اتهامات لا أساس لها من الصحة وشوَّه عرض النصوص.

وأدى إصلاح الأونروا التعليمي في عام 2011 إلى الأخذ بسياسة تقوم على التعليم من أجل حقوق الإنسان وحل النزاعات والتسامح، على النحو الوارد في إطار البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان. وأدخلت الأونروا أيضاً في عام 2013 إطاراً للمناهج الدراسية لاستعراض مناهج البلدان المضيفة وضمان الامتثال للمعايير التربوية للإصلاح. وفي حوالي 4% من الحالات التي وجد فيها أن محتوى المناهج الدراسية غير ممتثل، أعدَّت الأونروا مواد إثراء "بديلة" أو "تكميلية" ليستخدمها المعلمون بجانب الكتب المدرسية. وأثار هذا بدوره مخاوف بشأن تقويض الأونروا للهوية الفلسطينية والصلاحية الوطنية لتحديد محتوى التعليم.

وفي الفترة 2015-2017، أجرى مكتب مساءلة الحكومة الأمريكية استعراضاً للرقابة على المساعدة التعليمية الأمريكية للضفة الغربية وقطاع غزة وتمويل تلك المساعدة، مع التركيز بشكل خاص على ما إذا كانت المواد التعليمية المستخدمة في المدارس تشتمل على "لغة مثيرة للجدل". ولم تظهر أي نتائج أو توصيات سلبية باتخاذ إجراءات، مما قد يشير إلى أن نظام الأونروا الجديد لمراجعة الكتب المدرسية يؤدي الغرض المقصود منه.

6 استُند في هذا الفرع إلى UNRWA Education (2019a).

وقد طورت الأونروا استجابتها لحالات الطوارئ على مدار سبعة عقود

لقد واجهت الأونروا سلسلة من الأزمات المتفاوتة في حجمها ونطاقها، بما في ذلك الأزمة السورية الأخيرة. ويتبارى النزاع والأزمات بشكل متزايد مع الاستقرار في تحديد السياق التشغيلي للأونروا وفي الفترة ما بين العامين 2011 و2016، تضرر 44% من جميع المدارس التابعة للأونروا «بصورة مباشرة من جراء النزاع المسلح والعنف اللذين إما تسببا في إلحاق أضرار مادية بالمدارس أو في تعطيل الخدمات التعليمية إلى حد كبير»[7] (UNRWA, 2016a).

ولم تكن عمليات الإغاثة الإنسانية للأمم المتحدة تولي أولوية للتعليم في الفترة 1948–1950. وبدلاً من ذلك، ساعد التفاني والالتزام من جانب اللاجئين والمجتمعات المحلية والمنظمات التطوعية، مثل لجنة الأصدقاء الأمريكية للخدمة، الأطفال اللاجئين فيى الحصول على التعليم ودعم إنشاء المدارس لهم. ودفع التعاون بين المنظمات التطوعية التي تعمل تحت رعاية سلف الأونروا (منظمة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين الفلسطينيين) واليونسكو الأمم المتحدة في النهاية إلى الاهتمام بالأنشطة التعليمية.

وأوقف احتلال غزة في 1956–1957 واحتلال الضفة الغربية وقطاع غزة في عام 1967 الحركة عبر الحدود. وجرى تشريد الطلاب والمدرسين واستُخدمت المدارس كملاجئ. ورغم أن الأونروا أدركت التأثير الضار على معنويات الطلاب ورفاههم، فإن استجاباتها كانت إدارية ولوجستية، تركز على الإدماج (إعادة الإدماج) المادي للطلاب في الفصول والمدارس القائمة أو الجديدة من أجل إعادة الخدمات التعليمية إلى مستويات ما قبل الأزمة.

وأوضحت الحرب الأهلية اللبنانية الطويلة (1975–1990) حدود هذا النهج. فقد أضرت بيروقراطية الأونروا وانتقالها من بيروت إلى فيينا بالإشراف على خطط الطوارئ المدرسية. وأدى غزو إسرائيل للبنان، وخروج منظمة التحرير الفلسطينية من البلد، ومذابح مخيم صبرا وشاتيلا في عام 1982، والتهديدات المتزايدة ضد اللاجئين في لبنان والضفة الغربية وغزة خلال بقية الثمانينات من القرن العشرين، إلى مضاعفة الحاجة إلى حماية اللاجئين، مما استدعى أن توسع الأونروا نطاق ولايتها بما يتجاوز تقديم الخدمات الأساسية. وبدأ برنامج مستشاري المدارس في عام 1985.

وأجبرت استحالة التعلم المدرسي خلال الانتفاضة الأولى (1987–1993) المعلمين على التفكير في نهوج التدريس البديلة، كإعداد مواد للتعلم الذاتي وتقديم التعليم من خلال البرامج التلفزيونية، على الرغم من عدم تطبيق جميع المبادرات. وكذلك اعتمدت الأونروا موقفاً أكثر وضوحاً إزاء أهمية حماية اللاجئين، بما في ذلك داخل المدارس التابعة لها وحولها. واستخدمت وسائل الإعلام لتسليط الضوء على الأخطار وزادت عدد الموظفين الدوليين لردع أعمال العنف.

وتميزت عمليات الأونروا خلال الانتفاضة الثانية (2000 – 2003) والحرب في لبنان (2006) والحصار على غزة (منذ 2007) بالاهتمام المزدوج بتوفير الخدمات والحماية. وفي عام 2011، شرعت الأونروا في إصلاح تعليمي نظمي على نطاق الوكالة اتخذت له برنامجاً مبتكراً، هو التعليم في حالات الطوارئ، الذي يشدد على حماية اللاجئين ودعمهم، والتعزيز المستمر لقدرات العاملين في مجال التعليم على تقديم تعليم جيد، وإنشاء شبكة من الممارسين المهتمين في المدرسة، والتشجيع على إقامة صلات وثيقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي (UNRWA, 2017a) وتتجلى الإمكانيات التكنولوجية الجديدة في برنامج الأونروا للتعليم التفاعلي على الإنترنت، الذي أعِدّ في غزة في عام 2009، والقناة التعليمية الفضائية، وتلفزيون الأونروا التعليمي (متاح أيضاً على 'يوتيوب')، الذي أنشئ في عام 2012.

وعلى الرغم من ظهور عدد من الدروس المستخلصة من سبعة عقود من التشغيل، ينبغي أن يراعى في طلبات الأونروا المتعلقة بالتخطيط والميزانية في المقام الأول الحالات الطارئة التالية: رواتب المعلمين الإضافية، وتكاليف النقل، وأنشطة التعلم غير المدرسية، وتدهور الحالة الاجتماعية والاقتصادية للاجئين، مما يقلل من قدرتهم على دفع التكاليف المرتبطة بالمدرسة، مثل الكتب المدرسية واللوازم.

يلزم التغلب على عدة عوائق تحول دون الإدماج

تواجه الحكومات وشركاؤها الضغوط الناجمة عن النزوح ولكن يوحدها الالتزام بإدماج الطلاب النازحين في نظم التعليم الوطنية، ويتعين عليها في هذا الصدد وضع خطط مرنة لضمان التنسيق والاتساق. وقد يعزز التخطيط الفعال السلامة والقدرة على الصمود والتماسك الاجتماعي. وتبرز التحديات التي تواجه التخطيط على الصعيد المحلي، وخاصة على الصعيد الدولي، حيث توجد حاجة ماسة إلى سد العجز الذي تعاني منه ميزانيات المعونة الإنسانية والإنمائية الدولية. ويلزم أن تعترف الخطط بمجموعة واسعة ومتنوعة من المشاكل، بدءاً من انعدام الوثائق، إلى قلة الإجادة اللغوية، وحالات الانقطاع عن التعليم، والفقر.

7 استُند في هذا الفرع إلى UNRWA Education (2019b).

ضرورة البيانات والتخطيط لمعالجة الضغوط التي يفرضها النزوح على التعليم

تظهر الصعوبات المتصلة بالإدماج على نحو أكثر وضوحاً في السياقات التي تكون فيها نظم التعليم ضعيفة أصلاً. وقد وضع معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية إرشادات بشأن خطط التعليم الانتقالي حتى يتسنى وضع خطة كاملة لقطاع التعليم. ويحتاج إعداد خطة كاملة إلى سنوات، ولكن وضع خطة للتعليم الانتقالي يستغرق في العادة أقل من 12 شهراً، ويركز على الاحتياجات الفورية (GPE and UNESCO–IIEP, 2016). وفي الفترة ما بين العامين 2011 و2017، دعمت الشراكة العالمية من أجل التعليم 11 خطة للتعليم الانتقالي (GPE, 2016).

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

وفي كانون الأول/ديسمبر 2017، في مُرفق إعلان جيبوتي بشأن تعليم اللاجئين على الصعيد الإقليمي، تعهد وزراء التعليم في إثيوبيا، وأوغندا، وجنوب السودان، وجيبوتي، والسودان، والصومال، وكينيا "بدمج التعليم المتعلق باللاجئين والعائدين في خطط قطاع التعليم بحلول عام 2020" (IGAD, 2017b). ويتضمن المرفق أمثلة عن الإجراءات الممكن اتخاذها، مثل تحديد المعايير الدنيا للتعلم في أوساط اللاجئين والعائدين، وإدماج اللاجئين في نظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم، وإنشاء لجنة إقليمية لرصد تنفيذ الخطط (IGAD, 2017a).

وفيما يتعلق بالتخطيط للتعليم المتعلق باللاجئين، يتعين على البلدان تحسين نظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم لديها. وقد وضعت تشاد نظاماً متكاملاً يشمل توزيع استمارات لجمع البيانات في كل مخيم، ويغطي هذا النظام مراحل التعليم من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم العالي وبرامج محو الأمية غير النظامية. وقد أدى ذلك إلى تحسين نوعية البيانات المتاحة، وهو ما يضمن جمع البيانات بطريقة متسقة وإدخالها وتجميعها وتبادلها (UNESCO, 2016). وكذلك أدرجت وزارة التربية والتعليم في الأردن الحالة التعليمية للأطفال اللاجئين في منصة لنظام المعلومات الخاص بإدارة شؤون التعليم (Jordan Ministry of Planning and International Cooperation, 2018).

عدم وجود وثائق الهوية والشهادات المعتمدة عامل رئيسي من عوامل الاستبعاد

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

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

ويمكن للاجئين السوريين في لبنان الالتحاق بالمدارس الثانوية إذا تمكنوا من إثبات حصولهم على صفة لاجئ وأكملوا تعليمهم الابتدائي في لبنان أو الجمهورية العربية السورية. وقد فرّ الكثير من الطلاب دون أن يكون بحوزتهم دليل يثبت نيلهم لشهادة التعليم الابتدائي، وهو ما جعل من المدارس الخاصة الخيار التعليمي الوحيد المتاح أمامهم، إذا كانوا قادرين على تحمل تكاليفه. ونظراً للإيعاز إلى المفوضية بالتوقف عن تسجيل اللاجئين في أيار/مايو 2015، فقد بات التحاق السوريين غير الحاصلين على صفة لاجئ بالمدارس أمراً أكثر صعوبة (Dryden–Peterson et al., 2018).

ويمكن أن يشكل الاعتراف بشهادات التعليم المعتمدة كذلك مشاكل بالنسبة للأطفال والشباب النازحين. ففي لبنان، يخضع الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة لاختبار لتحديد

المستوى أو قد يلتحقون ببرنامج انتقالي قبل قيدهم بالصف الدراسي الابتدائي المناسب. وعلى مستوى المدارس الثانوية، يلزمهم تقديم شهادة الصف 9 لاستئناف دراستهم. غير أن الذين يحملون شهادات من مؤسسات تعليمية في مناطق كانت تسيطر عليها المعارضة السورية سابقاً قد يواجهون بعض التحديات، لأن المناهج المستخدمة في تلك المناطق غير معترف بها. وبالمثل، لئن أحرز بعض التقدم بوجه عام في الاعتراف بمعادلة شهادات الصف 12 للالتحاق بالجامعة، فقد أفيد بأن الطلاب الذين أدّوا امتحان الصف 12 في المناطق التي تسيطر عليها المعارضة يقيَّدون بالصف 11 في المدارس المهنية ويدرسون لمدة سنتين للتغلب على القيود المفروضة على الالتحاق (UNESCO, 2018b).

وفي السويد، ينص قانون التعليم على أنه يحق للقُصّر غير المصحوبين بدءاً من سن السابعة الحق في الالتحاق بالمدارس الثانوية وأن يتم تقييمهم ووضعهم في المستوى المناسب خلال شهرين من وصولهم. ويمكن أن يؤهلهم الالتحاق بالمدارس أيضاً للحصول على تصاريح إقامة مطولة في حالة عدم منحهم اللجوء الدائم. وتزوَّد هيئات التدريس في المدارس بمواد توجيهية، تركز على الإلمام بالقراءة والكتابة، والرياضيات، ومعرفة محتوى مواد معينة (Sweden National Agency for Education 2018a, 2018b).

وفي تركيا، يخضع الأطفال لتقييم من أجل المعادلة تجريه مديرية التعليم الإقليمية لتحديد الصف المناسب للقيد. وعندما لا تتوفر أي وثائق، يستند القرار إلى مقابلة أو تقييم مكتوب قصير (ECRE, 2018; UNHCR, 2017b). وقد خففت الحكومة التركية الشروط المتعلقة بالوثائق المطلوبة من السوريين الراغبين في القيد في التعليم العالي، ونصَّت على الاعتراف بشهادات تخرجهم من المدارس الثانوية، التي أصدرتها السلطات السورية. وكذلك قررت وزارة التعليم الوطني إعفاءً خاصاً للأشخاص الذين أكملوا الصف 12 في مراكز التعليم المؤقت من أجل أداء الامتحانات التي تديرها الوزارة والتي تمنح شهادات معترف بها في طلبات الالتحاق بالجامعات التركية (Yavcan and El-Ghali, 2017).

وفي إقليم كردستان العراق، تشترط الجامعة الاعتراف بمعادلة شهادات طلاب المرحلة الثانوية. ويمكن لوزارة التربية والتعليم إصدار معادلة مؤقتة على أساس نسخة مختومة من الشهادة السورية للسماح للطلاب بالتسجيل. ونظرياً، يجب على الطلاب تقديم المستند الأصلي في غضون 20 يوماً للحصول على معادلة رسمية، ولكن إلى عهد قريب، كان يتم تمديد فترة تقديم المستند حتى وقت التخرج. غير أن الوزارة أصدرت، في العام الدراسي 2018–2019، تعليمات جديدة بوقف المعادلة المؤقتة، مما يثير قلقاً شديداً لدى اللاجئين الذين قد يخاطرون بالعودة الاضطرارية إلى سوريا أو بالحصول على شهادتهم الأصلية بوسائل خطيرة من أجل الالتحاق بالتعليم العالي (UNESCO, 2018b).

لا تقتصر تكاليف التعليم المتاح للنازحين على الرسوم

يمكن أن تكون الرسوم وتكاليف التعليم الأخرى مرتفعة بشكل خاص بالنسبة إلى اللاجئين، ولا سيما حينما تكون حريتهم في التنقل محدودة ويكون حقهم في العمل مقيَّداً. وكثيراً ما تدعم المعونة الإنسانية النقل المدرسي: وقد وفرت المنظمة الدولية للهجرة واليونيسف في الأردن وتركيا والعراق خدمات للنقل بالحافلات المدرسية، تمكّن 35000 طفل سوري من الانتظام بالمدارس (Kompani, 2018).

ويتاح التعليم العام في لبنان، من الناحية الشكلية، بالمجان، ولكن تكاليف التسجيل والزي المدرسي والكتب المدرسية والنقل والوجبات المدرسية قد تجعله فوق طاقة أسر اللاجئين. وأدخل برنامج الأغذية العالمي في العام الدراسي 2015–2016 برنامج التغذية المدرسية في حالات الطوارئ في لبنان. وكما هو الحال في الأماكن الأخرى في المنطقة، استخدم برنامج التغذية المدرسية كلاً من الطريقة القائمة على النقدية والغذاء. وقامت كل من الحكومة واليونيسف بمشروع رائد خاص بالمكون النقدي، (من وإلى). فتلقى الأطفال السوريون الذين يحضرون فترة بعد الظهر في المدرسة الابتدائية مبلغاً نقدياً لتغطية المواصلات وتعويض الأسر عن الدخل المفقود عندما يلتحق الأطفال بالمدرسة بدلاً من أن يعملوا. وتبيَّن من أحد التقييمات أنه، في حين لم يتأثر معدل القيد في المدارس، فقد ازداد الحضور بمقدار من 0.5 يوم إلى 0.7 يوم في الأسبوع، أو حوالي 20% مقارنة بالمجموعة التجريبية (de Hoop et al., 2018). ومع ذلك، أوقِف هذا التدخل، لأنه لم يستطع تأمين الدعم المالي من وزارة التربية والتعليم العالي.

ويشمل المكون الغذائي الحليب أو الفول السوداني وتفاحة أو موزة (أي ما يعادل 250 سعر حراري في اليوم). ويعطى للأطفال اللبنانيين الضعاف في الفترة الصباحية وللأطفال اللاجئين السوريين في فترة بعد الظهر في مدارس ابتدائية عامة مختارة في المناطق التي تعاني من شدة الفقر وكثافة اللاجئين. وقد ارتفع عدد المستفيدين من 10000 في العام 2016–2017 إلى 24000 في 2018–2019 في 39 مدرسة. وفي عام 2019، اشترك برنامج الأغذية العالمي ووزارة التربية والتعليم العالي في إدخال المطابخ في ست مدارس، بهدف إلى تنويع الوجبات الخفيفة وتكوين روابط مع المجتمع المحلي وتحسين الاستدامة. وتستوعب هذه المطابخ الباردة

الفاكهة والخضروات وتحضير الساندويتشات، وتصل إلى حوالي 10000 طفل إضافي (WFP, 2018a).

وفي تركيا، تقوم وزارة الأسرة والعمل والخدمات الاجتماعية ووزارة التربية الوطنية وجمعية الهلال الأحمر التركي واليونيسف بتوسيع البرنامج الوطني للتحويلات النقدية المشروطة للتعليم ليشمل اللاجئين السوريين وغيرهم بدعم من المفوضية الأوروبية والنرويج والولايات المتحدة. ويتلقى الطلاب الملتحقون بالمدارس العامة ومراكز التعليم المؤقتة وبرنامج التعلم المعجَّل من 8 دولارات إلى 13 دولاراً أمريكياً في الشهر، بحسب نوع الجنس والصف، بشرط متابعة الدراسة بانتظام. وبالإضافة إلى ذلك، يُزمع دفع مبلغ 22 دولاراً أمريكياً لمرة واحدة لكل طفل في كل فصل دراسي. وفي تموز/يوليو 2018، كان قد استفاد من هذا البرنامج 368000 طفل ويتوقع أن يصل عدد المستفيدين منه إلى 450000 طفل بحلول تموز/يوليو (Arık Akyüz et al., 2018).

تؤدي سياقات النزوح إلى تفاقم المشاكل المتعلقة بإدارة شؤون المعلمين وتدريبهم

يزيد النزوح من حدة الضغوط المعتادة التي تتعرض لها نظم إدارة شؤون المعلمين من حيث مدى التوافر والتمويل والتخطيط. ففي تركيا، تشير التقديرات إلى أن الأمر سيقتضي 80000 معلم إضافي إذا التحق جميع السوريين الذين بلغوا سن الدراسة بالمدارس (Sirkeci, 2017). وكثيراً ما يقع مزيد من الأثر السلبي على عمليات تنسيق توظيف المعلمين ودفع أجورهم وتنمية قدراتهم، حيثما يخضع عمل وكالات المعونة الإنسانية والإنمائية المتعددة لقواعد مختلفة (Kirk and Winthrop, 2013).

ويحتاج المعلمون في سياقات النزوح إلى تطوير مهني مخصص. وهم، بدلاً من ذلك، في كثير من الأحيان يزاولون مهنتهم في ظروف صعبة ويحصلون على دعم محدود ومتقطع. وفي تركيا، كان المعلمون الذين تعينهم وزارة التعليم يفتقرون إلى التدريب اللازم لتعليم اللغة التركية للأجانب (Coşkun and Emin, 2016). ويقدم منذ ذلك الوقت تدريب توجيهي ممول من الاتحاد الأوروبي ومدته 30 ساعة لعدد يبلغ 6200 معلم متعاقد و8800 معلم في المدارس العامة، ويغطي هذا التدريب مجالات تشمل إدارة النزاعات، ومنهجيات التدريس، ومهارات التوجيه وإسداء المشورة (Mendenhall et al., 2018).

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

ويتمثل أحد الحلول الكفيلة بمعالجة مشكلة نقص المعلمين في أماكن النزوح في إدراج المعلمين اللاجئين في برامج التدريب الوطنية. ويتعرض المعلمون اللاجئون للاستبعاد بوجه عام: فقد يحرمون من الحق في العمل، أو قد تحول اللوائح المهنية الصارمة بينهم وبين الالتحاق قانونياً بقوة المعلمين الوطنية. وكثيراً ما تكون إعادة التدريب، حتى في الحالات التي يتسنَّى فيها ذلك، طويلة ومكلفة وتتطلب تفرغاً للدراسة (Mendenhall et al., 2018).

ويوجد في تشاد واحد من أهم الأمثلة الواعدة للمسارات المهنية للمعلمين اللاجئين. ففي مواجهة الأزمات التي طال أمدها في جمهورية أفريقيا الوسطى والسودان، اعتمدت الحكومة، بدعم من المنظمات الوطنية والدولية، المناهج الدراسية التشادية في مدارس اللاجئين؛ ونشرت المزيد من المعلمين التشاديين في مخيمات اللاجئين لتدريس اللغة الفرنسية والتربية المدنية والجغرافيا؛ وعززت مؤهلات المعلمين اللاجئين بحيث تتاح لهم الآن فرص الحصول على اعتماد كامل من السلطات التعليمية التشادية والعمل في المدارس العامة التشادية (UNHCR, 2015a). وفي الفترة من عام 2012 إلى عام 2016، اعتمدت كلية أبيشي لتدريب المعلمين ثنائيي اللغة 341 معلماً لاجئاً سودانياً بعد أن أتموا دورة لتدريب المعلمين دامت عامين عُقدت خلال الصيف. وتتلقى مجموعات إضافية من المعلمين السودانيين التدريب، ويعمل عدد قليل من المعلمين في مخيم "جبل" كمعلمين مؤقتين في المدارس التشادية. ووقعت حكومتا تشاد والسودان اتفاقاً مشتركاً مع اليونسكو واليونيسف ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لضمان أن تحظى الشهادات الممنوحة ومعادلاتها بالاعتراف لدى عودة المعلمين السودانيين إلى ديارهم (Mendenhall et al., 2018).

وهناك أيضاً مبادرات يُضطلع بها في البلدان المرتفعة الدخل. ويتيح برنامج المعلمين اللاجئين، الذي وضعته جامعة بوتسدام في ألمانيا، للمعلمين اللاجئين السوريين والمعلمين اللاجئين الآخرين العودة إلى قاعات الدراسة، حيث يمكن أن يكونوا بمثابة أدوات لمدّ الجسور للوافدين

الجدد في المدارس الألمانية. ويدعم البرنامج الجهود التي تبذلها ألمانيا لإدماج اللاجئين وطالبي اللجوء في القوى العاملة. وتتضمن الدورة التي تدوم 11 شهراً عدة أشهر تُكرّس للتعليم المكثف للغة الألمانية ولتدريب المعلمين ولممارسة التدريس داخل قاعات الدراسة. وقد تلقت الجامعة أكثر من 700 طلب لشغل 25 مكاناً وهي تخطط لزيادة فرص الاستفادة من برنامجها (Mendenhall et al., 2018; Potsdam University, 2017). وفي السويد، وضعت نقابات المعلمين دليلاً للمعلمين الوافدين حديثاً الذين يرغبون في البقاء في هذه المهنة. ويشرح الدليل معايير التدريس المعتمدة في البلد ويتضمن معلومات عن الوكالات الحكومية ذات الصلة (Bunar et al., 2018).

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

يتعرض الدارسون النازحون في أحيان كثيرة لتجارب مؤلمة بسبب أعمال العنف والنزاعات. وتفيد الدراسات التي أجريت في بلدان مرتفعة الدخل بأن معدلات الإصابة باضطرابات نفسية لاحقة للصدمات تتراوح ما بين 10% و25%؛ أما في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل، فقد أفيد بأن هذه المعدلات تصل إلى 75% (Fazel, 2018). وقد يكون التباين الكبير في تقديرات معدل انتشار الصدمات بسبب الإبلاغ الخاطئ لعدم توافر الأدوات المناسبة لتشخيص اضطراب ما بعد الصدمة (Morina et al., 2018).

وتتباين الآثار النفسية والاجتماعية للصدمات أيضاً بحسب سياقات النزوح. ففيما يتعلق بالنازحين واللاجئين السوريين، بلغت نسبة اضطرابات ما بعد الصدمة 32% في صفوف النازحين داخلياً و23% بين الذين لجأوا إلى هولندا. غير أن معدلات الاكتئاب كانت أعلى بكثير في صفوف اللاجئين (44 %) منها بين النازحين داخلياً (16%). وقد يعود التباين إلى أن النازحين داخلياً واصلوا العيش في وطنهم، وإن كان في حالة صراع، بينما عانى اللاجئون من فقدان الهوية والوطن والمجتمع المحلي والأسرة (Al Ibraheem et al., 2017).

وخلص استعراض لـ 34 دراسة أجريت بشأن تعلم اللاجئين إلى أنه، بالإضافة إلى ما يتعرض له الدارسون من صدمات نفسية بسبب النزوح، فهم يواجهون عوامل خطر شتى في بيئات تعلمهم الجديدة، بما في ذلك سوء فهم الوالدين للتوقعات المنتظرة في مجال التعليم، والقولبة النمطية، وتدني مستوى توقعات المعلمين، وتسلط الأقران، والتمييز الصادر عن الموظفين أو الأقران. ويمكن أن تسفر هذه التجارب عن مشاكل تصيب الصحة العقلية وعن سلوك مخلّ، وهو ما يعوق التعليم والتعلم (Graham et al., 2016).

وليس بالأمر اليسير إدراك أن الأطفال مصابون بصدمة ومعالجتها؛ وفي الحالات الشديدة يكون لإشراك المتخصصين المدربين في شؤون الصحة العقلية أهمية بالغة. وفي ظل انعدام خدمات الصحة العقلية للأطفال، قد تمثل المدارس في كثير من الأحيان الفرصة الوحيدة للحصول على هذه الخدمات. ويمكن للمعلمين توفير حلول للحالات الأقل حدة من خلال ممارسات التعليم الروتينية التي تركز على تعزيز النمو وبناء مهارات الأفراد بدلاً من التركيز على مشاكل الهجرة واللجوء (Nilsson and Bunar, 2016). فيمكن لهم إقامة علاقات مع الطلاب وأسرهم، ومعرفة خلفياتهم، ومراقبة سلوك الطلاب للكشف عن علامات الكرب والتماس المساعدة من الموظفين المتخصصين، كأخصائيي المدارس النفسيين المدربين على علاج الصدمات النفسية (Sullivan and Simonson, 2016). ورغم أنهم بحاجة إلى التطوير المهني المستمر، على سبيل المثال في مجال الإدارة البناءة للفصول الدراسية أو استخدام آليات الإحالة، فهم يفتقرون إلى التدريب في مجال الصدمات النفسية والصحة العقلية. ففي الجمهورية العربية السورية، لم يتلق 73% من المعلمين المشمولين بالدراسة في أحد الاستقصاءات أي تدريب في مجال توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال في فصولهم الدراسية (Mendenhall et al., 2018).

وثمة أربعة مستويات للصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي تهدف إلى معالجة الصدمات النفسية (IASC, 2007). وتتعلق التدخلات في المستوى الأول بإيجاد الخدمات الأساسية وتوفير الأمن لجميع الأطفال المتأثرين بالصدمات ويمكن تنفيذها بأقل قدر ممكن من التدريب المتخصص. وتعتبر مدارس الأونروا البالغ عددها 708 مدارس الرفاه النفسي والاجتماعي مسؤولية مشتركة، تمتد من المعلمين وأخصائيي المدارس إلى الآباء ومقدمي الرعاية. وفي أوقات الطوارئ يجري التوسُّع في أنشطة الدعم النفسي والاجتماعي ويتجلى ذلك في أمور عدة منها زيادة الأنشطة الترفيهية وتعزيز المشاركة المجتمعية والاستعانة بأخصائيين إضافيين (UNRWA, 2017).

ويستهدف المستوى الثاني الأطفال الذين يعانون من كرب نفسي خفيف، ويتضمن أنشطة دعم ذات طابع عام، بقيادة المعلمين المدربين وأولياء الأمور والمتطوعين. وتعمل نهوج التعلم في المجالين الاجتماعي والعاطفي على بناء المهارات المتعلقة بالوعي الذاتي وإدارة الذات والوعي الاجتماعي وبناء العلاقات واتخاذ القرارات المسؤولة، وهي مهارات يمكن أن تتضرر بسبب عدم اليقين ومخاطر النزوح (INEE, 2016).

وتساعد برامج التعبير الإبداعي، مثلاً، على تنمية تلك المهارات من خلال الفن أو الموسيقى أو المسرح. وقد تشمل هذه البرامج أنشطة فنية مركزة على الحزن، والعلاج عن طريق اللعب الذي محوره الطفل وتمثيل الأدوار (Tyrer and Fazel, 2014). ففي تركيا، تدير مؤسسة مايا فافكي، بتوجيه من وزارة التعليم الوطني، مشروع المدارس المهيَّأة للتعامل مع الصدمات منذ عام 2016. وتهدف حلقات العمل من أجل العلاج عن طريق الفن على مدى ثمانية أسابيع إلى تزويد الأطفال اللاجئين السوريين بالمهارات اللازمة لمساعدتهم على التعامل مع الصدمات النفسية وعلى التكيف الاجتماعي والثقافي. ففي فعالية يُطلق عليها "اختر بنفسك بطلك الخارق"، يُشجَّع الأطفال على التحدث عن عواطفهم ويقال لهم إن بطلاً خارقاً بداخلهم. ثم يُطلب منهم رسم أو تزيين صور هؤلاء الأبطال الخارقين ووصف قواهم أو سماتهم (Maya Vakfi, 2018; Watt, 2019).

وتشترك أنشطة بناء الدعم الاجتماعي في بعض الميزات مع برامج الفنون. وهي تهدف إلى تحسين رفاه الأطفال من خلال تحسين بناء العلاقات بين الأقران وبين المعلم والطالب. فقد أشرك مشروع كرة القدم للشباب في مخيم الزعتري للاجئين في الأردن حوالي 3000 من الصبية والفتيات السوريين. وقام المشروع بتدريب المدربين على سبل تشجيع نماء الأطفال وزيادة الوعي بالقضايا الاجتماعية من أجل تعزيز الرفاه (Boateng, 2017).

وتشمل أنشطة العقل والبدن التحكم في التوتر وتحسين التركيز وتنظيم العواطف. فبرنامج التعلم الأفضل، الذي يديره المجلس النرويجي للاجئين في الأردن وفلسطين، هو مجموعة معقدة من التدخلات من بينها تعزيز التأمل الواعي، وترمي إلى غرس الشعور بالأمان في نفوس الطلاب، وتعزيز تهدئة النفس والتنظيم الذاتي، وزيادة التواصل المجتمعي والكفاءة الذاتية (كيفية العثور على الدعم وتقديمه وتلقيه)، وبثّ الإحساس بالقدرة على التحكم في الأمور والأمل (Shah, 2017a). وقد بيَّن تقييم أُجري في فلسطين أن هذا البرنامج قد حسَّن مهارات الأطفال في التعرف على الخوف والسيطرة عليه (Shah, 2017b).

ويوفر المستوى الثالث الدعم محدد الهادف وغير المتخصص للأطفال الذين يتبيَّن احتياجهم إلى قدر أكبر من العناية، من خلال أنشطة ييسرها معلمون وأخصائيون اجتماعيون على درجة عالية من التدريب، تحت إشراف فعال من جانب المتخصصين في الصحة العقلية. أما في المستوى الرابع فيشارك الأطفال ذوو الاحتياجات القصوى في خدمات متخصصة للصحة العقلية تستهدف فرادى الأطفال ببشكل أكبر ويديرها أخصائيون في الصحة العقلية (IASC, 2007; INEE, 2016). وتتطلب هذه التدخلات وجود أخصائيي علاج مدربين تدريباً خاصاً وتتجاوز مهارات المعلمين ومسؤولياتهم (Sullivan and Simonson, 2016).

يمكن للتكنولوجيا أن تدعم تعليم النازحين

كثيراً ما يؤدي النزوح القسري إلى إرباك نظم التعليم الضعيفة أصلاً وغير القادرة على الاستيعاب السريع لتدفقات كبيرة من الناس. وحتى في حالات النزوح الذي طال أمده، تحد الأوضاع المعقدة من فرص وصول النازحين إلى التعليم النظامي أو غير النظامي ذي النوعية الجيدة. وقد حفزت هذه القيود على البحث عن حلول بديلة لاحتياجاتهم التعليمية. وثمة بعض التحديات التي تتم مواجهتها بإحكام من خلال المزايا التي تبشر بها الحلول القائمة على التكنولوجيا، من قبيل القابلية للتوسيع والسرعة والتنقل (يمكن للتكنولوجيا الوصول إلى النازحين) وسهولة الحمل (يمكن للأشخاص النازحين حمل التكنولوجيا). ويمكن توزيع برامج مصممة بإحكام على نطاق واسع على أي شخص لديه جهاز متصل بالإنترنت، من قبيل الهاتف الذكي أو الحاسوب اللوحي ((UNESCO (2018c)).

ويمكن للحلول الرقمية في كثير من الأحيان أن تستند إلى البنية التحتية الموجودة وأن يتم تنزيلها ونشرها بسرعة وبأدنى قدر من التكلفة الإضافية. فالأدوات التكنولوجية العديدة ذات الأغراض العامة، ولا سيما الهواتف النقالة، موجودة في كل مكان، حتى في مخيمات اللاجئين، وثبتت فائدتها وشيوعها في المجتمعات المتضررة من النزوح، في أغراض منها التعليم. ومن ثم فقد أخذت إمكانيات استخدام التكنولوجيا لتعزيز بيئات التعلم القائمة أو تهيئة بيئات للتعلم الافتراضي تكتسب اهتماماً متزايداً لدى الجهات الفاعلة في المجالات التكنولوجية والإنسانية والتعليمية.

ومن التحديات التي تطرحها هذه التدخلات أنه نظراً لتولي شركات التكنولوجيا قيادتها، فإن ثمة ميلاً إلى تغليب الجوانب التقنية لإقامة منصة على القرارات المتعلقة بالمحتوى، التي تعمل فيها الجهات الفاعلة بصورة متزامنة. ويتمثل السؤال الرئيسي في كيفية ربط هذه الموارد التكميلية، التي تظهر في عدة أشكال، كثيراً ما تكون متداخلة، على نحو فعال بالمناهج الدراسية، وخاصة في ضوء الجهود المبذولة لإدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية.

وثمة مثالان لموارد التعلم الإلكتروني المنبثقة عن أزمة اللاجئين السوريين سعي فيهما صراحةً إلى التواؤم مع المناهج الوطنية. فتم في إطار برنامج الطبشورة، وهو مشروع مشترك بين المنظمة غير الحكومية "الجمعية

اللبنانية للتعليم البديل" ومنظمتين غير حكوميتين دوليتين وكلية للتعليم الجامعي، إعداد موارد عبر الإنترنت لمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية، بالاستناد إلى نظام مودل (Moodle)، وهو نظام لإدارة التعلم. وركز العمل منذ البداية على تطوير موارد متوائمة مع المنهج الدراسي اللبناني لعام 2015 حسب الصف والمادة والمشروع. واستحدث المعلمون أنشطة مناسبة لمنصة تفاعلية ولتحقيق أهداف التعلم المحددة في المنهج. وتُرجمت الأنشطة وحُررت وصودق عليها وعُدّلت ورُقمنت واستخدمت كمورد تكميلي مع اللاجئين السوريين (Fahed and Albina, 2016).

وموقع "نفهم" الذي أطلق في عام 2012، هو موقع إلكتروني مجاني للتعليم عبر الإنترنت يشتمل على محتوى فيديو ملائم للطلاب من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي حتى المرحلة الثانوية. وبالإضافة إلى عرضه مقاطع فيديو أصلية خاصة به، يشجع الموقع المعلمين والطلاب وأولياء أمورهم على إعداد مقاطع فيديو، تشكل ثلث مقاطع الفيديو التي يتجاوز عددها 10000 مقطع، تغطي حوالي 75% من المنهج الدراسي الوطني المصري، مرتبة حسب الصف والمادة. ويعتمد النموذج التجاري على إعلانات تجارية عبر الإنترنت وشراكات مع القطاع الخاص. وكان الهدف الأصلي من هذا البرنامج هو مساعدة الأسر التي تعتمد على التعليم التكميلي الخاص الباهظ الثمن، ثم توسع ليشمل 1000 مقطع فيديو تغطي حوالي 35% من المناهج الدراسية السورية. وتستخدم كمورد تكميلي في مشروع "تعلم سوريا" التابع لمبادرة رومي، التي توفر حواسيب لوحية محملة مسبقاً بالمواد التعليمية للاجئين السوريين في الأردن وتركيا، بما في ذلك الكتب المدرسية الإلكترونية من الهيئة السورية للتربية والتعليم (GBC and Theirworld, 2016; Rumie, 2018; Wimpenny et al., 2016).

وتنطوي مساهمة ممكنة أخرى للتكنولوجيا على مجالات مهمة غير مدرجة في المناهج الدراسية، من قبيل الدعم النفسي الاجتماعي. ففي لبنان والأردن، قامت لجنة الإنقاذ الدولية، في إطار برنامجها المسمى "فروم" Vroom، بتكييف نموذج تم إعداده للأسر المنخفضة الدخل في الولايات المتحدة. ويستخدم هذا النموذج مقاطع فيديو ورسوماً متحركة، يتم تقديمها من خلال واتساب وفيسبوك، لتوفير تقنيات تربية الأطفال في شكل ألعاب ونصائح. وتضاف هذه التقنيات إلى دورات مهارات تربية الأطفال والزيارات المنزلية للوصول إلى الأسر التي يكون الوصول إليها أشد صعوبة. وأجريت عملية تقييم لأثر هذا البرنامج تشير إلى أن احتمال النقر على الرابط الواصل بمقطع الفيديو المرتبط بالموضوع ومشاهدته كان أعلى عندما تلقى الآباء رسائل علمية، مقارنة بالحالات التي تلقوا فيها رسائل تركز على الآباء أنفسهم (Wilton et al., 2017).

ومعظم البرامج يواكبها دعم التطوير المهني للمعلم. وبتمويل من مكتب السكان واللاجئين والهجرة في الولايات المتحدة، قامت لجنة الإنقاذ الدولية بإعداد مبادرة "التواصل من أجل التعلم"، حيث استهدفت 160 معلماً سورياً للاجئين في مدارس مخيم دوميز للاجئين في محافظة دهوك، بالعراق. وقدمت شركة إريكسون Ericsson الأجهزة والبرامج، ودعمت شركة إشياكول AsiaCall تكاليف الاتصال بالإنترنت. وأتاحت المبادرة للمدرسين إمكانية الوصول إلى مواد تدريبية حسب الطلب ومكنتهم من الاتصال بأقرانهم لتبادل الخبرات. وكان الهدف هو إعداد المعلمين للإشراف على صفوف دراسية علاجية، تركز على توفير الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال المتأثرين بالنزاع من خلال بيئة الفصل الدراسية الرحيمة وأشرطة الفيديو التعليمية. وركز برنامج التطوير المهني على تحويل أدوات التكنولوجيا إلى موارد تعليمية (GIZ, 2016).

وكما هو الحال في التدخلات التكنولوجية في كثير من بقاع العالم، كثيراً ما تتطلب عمليات تقييم الأثر اضطلاع منظمات بتنفيذها، مما يؤدي إلى عدم وجود أساس قوي وموضوعي يستند إليه البحث (Tauson and Stannard, 2018). وعموماً، لا يزال هناك مجالان مثيران للقلق. فمن السمات اللافتة للنظر أن معظم المبادرات تقدم محتوى تم إعداده لسياقات تعليمية مختلفة جداً عن تلك التي يجد فيها اللاجئون أنفسهم بصفة عامة. وعلى الرغم من محاولات تكييف المحتوى، فإن التوافق مع نظم التعليم الوطنية المضيفة هو الاستثناء. وهذا ما يشكل مجازفة بالنسبة للمنظمات الدولية التي تدعم مثل هذه المبادرات، والتي تعتمد أيضاً مبدأ إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية، حيث تقع على عاتقها مسؤولية العمل مع الحكومات، التي تكون غائبة عن هذه التدخلات. ومن المهم إدراك أن التكنولوجيا لا يمكن أن تحل محل المشاركة في التعليم النظامي وأن معظم التدخلات القائمة على التكنولوجيا يمكن أن تعمل عمل الحلول التكميلية أو المؤقتة.

ثانياً، يشمل العديد من المبادرات شركات تكنولوجيا القطاع الخاص، بما في ذلك الشركات العملاقة مثل إيتش بي وميكروسوفت. وثمة شعور بأن التركيز على الحلول التكنولوجية ربما كان مفرطاً. وقد خلص استقصاء أجري لما مجموعه 144 جهة غير حكومية تعمل في مجال تعليم اللاجئين السوريين إلى أن 49% منها شاركت في إعداد مبتكرات تعليمية تكنولوجية وتوزيعها (Menashy and Zakharia, 2017). وتتحمل المنظمات الدولية، التي تقدم الدعم المقترن بالقليل من الشروط الضمنية أحياناً لهذه

الشراكات، المسؤولية عن ضمان تنسيقها بشكل جيد وخدمة الهدف النهائي المتمثل في إدماج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية.

يلزم الأخذ بمنظور مدى الحياة لتعليم اللاجئين

في حين أن التركيز ينصب تقليدياً على الأطفال في سن التعليم الإلزامي، فقد التزم المجتمع الدولي بموجب الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة بضمان فرص التعلم مدى الحياة للجميع. ويتزايد الاهتمام بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني للشباب، وفرص التعليم العالي للاجئين اهتماماً متزايداً.

ما زالت سبل حصول اللاجئين على الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة محدودة

يشكل الأطفال دون الخامسة من العمر نسبة 16%، أو ما يزيد على 4 ملايين طفل، من المشردين على الصعيد العالمي (UNHCR, 2018b). وتؤثر هذه المحنة على الأطفال الصغار على المدى القريب والبعيد. إذ يمكن أن تترتب على التعرض للعنف والضغوط الناجمة عن حالة التفكك والاضطراب آثار مدمرة، لا سيما في السنوات الأولى عندما يمر الدماغ بأسرع فترات نموه (Britto et al., 2017). وحتى الأطفال الذين لا يقعون ضحية للعنف الجسدي يمكن أن يصابوا بصدمة نتيجة الانفصال عن الأسرة والمنزل. وبدون التدخل الكافي والعلاقات التي توفر الحماية والرعاية، يمكن لحالة النزوح والنزاع أن تؤدي إلى جيل يعاني من مشاكل عقلية واجتماعية واقتصادية طويلة الأجل (Center on the Developing Child, 2007; International Rescue Committee, 2017).

وهناك أدلة وافية ومتنامية على الآثار الإيجابية للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة على مسارات الحياة (The Lancet, 2016). وقد دعا إعلان نيويورك لعام 2016 الخاص باللاجئين والمهاجرين (المادة 82) الدول الأعضاء في الأمم المتحدة إلى دعم توفير التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للاجئين (United Nations, 2016a). ولكنَّ خطط الاستجابة الإنسانية والاستجابة للاجئين لا تنطوي سوى على القليل من الالتزام إزاء النمو في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد كشف استعراض لـست وعشرين خطة فعالة منها أن نصفها تقريباً لم يذكر التعلم أو التعليم للأطفال دون سن الخامسة وأن أقل من الثلث أشار تحديداً إلى التعليم قبل الابتدائي أو الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

ونظراً لأن النشاط العام في مجال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة محدود، فكثيراً ما تملأ المنظمات غير الحكومية الفجوة. وبالرغم من أن باستطاعة الأطفال السوريين في تركيا الالتحاق بالمدارس العامة، إلا أن قلة الأماكن وشُحّ الموارد ما برحا يدفعان العديد من المنظمات غير الحكومية والوكالات الدولية إلى توفير الخدمات اللازمة. ففي حزيران/يونيو 2017، التحق 12800 طفل سوري تتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات بالتعليم بفضل المبادرات التي قامت بها منظمة اليونيسف. ويقوم بعض المنظمات غير الحكومية (على سبيل المثال، مؤسسة تعليم الأم والطفل، ومنظمة دعم الحياة، ومنظمة القلم الأزرق للمساعدة الاجتماعية والتضامن، ومؤسسة يوفا) بإعداد المعلمين، وتوفير مواد تعليمية، والقيام بزيارات منزلية، ودعم الصحة النفسية والعقلية، وتنظيم الأنشطة التعليمية والترفيهية. وفي أواخر عام 2017، أعلنت مؤسسة ماك آرثر عن تقديم منحة بقيمة 100 مليون دولار أمريكي لحلقة عمل سمسم ولجنة الإنقاذ الدولية للقيام بأنشطة في مجال تنمية الطفولة المبكرة في الأردن والجمهورية العربية السورية والعراق ولبنان، وهي أكبر مبادرة من نوعها في مجال الاستجابات الإنسانية (MacArthur Foundation, 2017).

يحول الكثير من العوائق بين المهاجرين واللاجئين وبين تنمية مهاراتهم

قد يكون حق اللاجئين في العمل مقيداً؛ إذ لا يمنح اللاجئين الحق في العمل سوى 75 بلداً من أصل 145 بلداً طرفاً في اتفاقية عام 1951 بشأن وضع اللاجئين وفقاً لما تقضي به المواد 17–19 من الاتفاقية، بل إن هذا الحق الممنوح كثيراً ما يخضع للقيود (Zetter and Ruaudel, 2016). وقد اتخذت بعض البلدان خطوات لمعالجة هذه المشكلة. ومن ذلك أن الأردن أصدر أو جدد في الفترة بين عام 2016 ومنتصف عام 2018 أكثر من 10000 تصريح عمل للاجئين السوريين (ILO, 2018). وفي عام 2016، سمحت تركيا لـ 600000 لاجئ سوري بالعمل (Karasapan, 2017). وتنتهج بعض البلدان المرتفعة الدخل سياسة توزيع اللاجئين على بقاع مختلفة من أراضيها، لكن احتمالات العمل قد لا تكون من بين المعايير الموجبة لهذا التوزيع (OECD, 2016c). وحتى في حالة وجود فرص للعمل، فإن الاتصالات المحدودة أو الظروف القاسية تعني أن اللاجئين كثيراً ما يفتقرون إلى المعلومات، مما يؤدي بهم إلى البطالة (**الإطار 4-5**).

وقد تثني الحواجز اللغوية اللاجئين عن الاستثمار في تنمية وتطوير مهاراتهم بمجرد تثبيت أقدامهم في سوق العمل. ففي السويد، ساعدت ترجمة المواد التعليمية إلى لغات مختلفة على خفض معدلات التسرب من دورات التدريب

المهني. وبالإضافة إلى دورات اللغة العامة، استجابت السويد أيضاً لحاجة المهاجرين إلى برامج لتنمية وتطوير المهارات، فقامت مؤسسات التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني بإعداد مجموعات من المواد التعليمية للتعجيل بتحصيل الكفاءة اللغوية المهنية عن طريق دمج دروس اللغة في التعليم والتدريب المهني الخاص بالوظائف المتعلقة بتجارة أو صناعة معيَّنة (Wedekind, 2018).

ويلزم أن يقوم مقدمو التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني وجهات التوظيف العامة بربط القادمين الجدد بأرباب العمل لمساعدتهم في الحصول على خبرة عمل متصلة بالمهن السابقة. ويمكن للمتدربين الداخليين والمشتغلين بالعمل التطوعي بناء رأس المال الاجتماعي اللازم للتوظيف بعد التدريب (CEDEFOP, 2011). وتقوم منظمة "مرحباً بالمرشدين/الموجهين" (Willkomenslotsen) في ألمانيا بدعم الشركات الصغيرة والمتوسطة الحجم في توظيف العمال المهرة الذين وصلوا حديثاً، ومن ضمنهم اللاجئون. وفي عام 2016، قدم 150 مرشداً مدرباً خدمات في 100 غرفة تجارية وصناعية محلية وقاموا بتدبير مواقع لتدريب أو توظيف 3441 لاجئاً (Germany Federal Ministry of Education and Research, 2017b).

ويمكن زيادة فرص إدماج المهاجرين واللاجئين بفضل محتوى التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني وجودة التعليم. ويوفر برنامج الأونروا للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني التدريب العملي لـ 7200 شاب فلسطيني سنوياً من خلال ثمانية مراكز تدريب. وفي غزة، حقق المتدربون درجات أعلى في الاختبارات النهائية مقارنة بالمتوسط الوطني (UNRWA, 2015). وللبرنامج في لبنان مركز تدريب واحد، ووحدة للتوجيه والإرشاد المهني ومراكز لخدمات التوظيف. ويتسم البرنامج بالمرونة من حيث الموضوعات المقدمة ومدة الدورة الدراسية، ويتمحور حول المتعلم، ويكفل تعزيز الروابط مع أصحاب العمل ويوائم بين المناهج واحتياجات سوق العمل. وتقدم عدة بلدان في المنطقة برامج للاجئين السوريين (**الإطار 4-6**).

هناك الكثير من العوائق التي تمنع المهاجرين واللاجئين من استخدام مهاراتهم

قد لا يتمكن الأشخاص النازحون من حمل وثائق التأهيل الأكاديمي والحرفي أو المهني معهم عند الفرار. وقد يكون اتصالهم بالمؤسسات في بلدهم الأصلي مقيَّداً أيضاً، نظراً لأنه قد يتأثر أيضاً بالنزاع أو قد ترفض تلك المؤسسات توفير المستندات. ولا توجد معلومات كافية عن عدد اللاجئين الذين يفتقرون تماماً إلى أي شكل من أشكال الوثائق التعليمية. وقد تكون الوثائق الجزئية كافية للتغلب على المشكلات، ويلزم أن تتحلى التنظيمات في البلدان المضيفة بالمرونة (Loo, 2016).

ورغم وجود آليات للاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية، فإن أكثر من ثلثي الدول الأطراف في اتفاقية لشبونة بشأن الاعتراف بالمؤهلات لم تتخذ سوى القليل من التدابير أو لم تتخذ

الإطار 4-5:

طريق فريد إلى العمل لمجموعة تعاني بشكل فريد من الاستبعاد: الشباب في غزة

تتمتع غزة، التي تضم أكثر من 1.4 مليون لاجئ فلسطيني، بواحدة من أعلى الكثافات السكانية في العالم. وأدت الأزمة المطولة منذ الحصار الذي فرضته إسرائيل ومصر في عام 2007 إلى إضعاف الاقتصاد، مما تسبب في واحد من أعلى معدلات البطالة في العالم. فحوالي 52% من القوة العاملة في غزة، بما في ذلك شابان من كل ثلاثة شبان، كانت عاطلة عن العمل في عام 2018 (World Bank, 2019).

وفي عام 2018، أطلقت المؤسسة القطرية "التعليم فوق الجميع"، في شراكة مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مشروع العمل الإلكتروني في قطاع غزة، من خلال برنامجها "الفاخورة". ويوفر البرنامج فرص عمل للشباب، و70% منهم لاجئون. فيزوّدهم بالمهارات التقنية والناعمة ويربطهم بفرص العمل في قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتم اختيار أكثر من 200 متدرب من ذوي الخبرة العملية ذات الصلة لمرحلة تطوير المهارات التقنية. وشملت هذه المرحلة دورات تدريبية بشأن المهارات الوظيفية المطلوبة أكثر من غيرها في جميع أنحاء العالم، مثل التصميم التخطيطي، وإنشاء المواقع الشبكية، وتطوير الهواتف المحمولة وتطوير الألعاب.

وكان حوالي نصف المتدربين الذين وقع عليهم الاختيار مؤهلين للمشاركة في مرحلة العمل الحر التالية، التي تلقوا فيها التوجيه الفردي والتوجيه الجماعي، وجلسات إرشادية، كما تلقوا التدريب على المهارات اللينة في أماكن العمل المشترك. وعلى مدى ثلاثة أشهر، درس المتدربون منصات مختلفة للعمل الحر على الإنترنت وحصلوا على 834 وظيفة، أدرَّت متحصلات إجمالية تبلغ حوالي 100000 دولار أمريكي. واستمر معظمهم في اكتساب الدخل من خلال منصات العمل الحر بعد انتهاء المشروع.

ولم يحسن هذا المشروع المهارات التقنية للمتدربين فحسب، بل حسَّن أيضاً مهاراتهم اللينة، بما في ذلك سهولة التواصل واستخدام اللغة الإنجليزية، لجعلهم قادرين على المنافسة في السوق العالمية. وأدى ربط الشباب بالأسواق الخارجية إلى اعتماده من جانب الفاخورة كجزء أساسي من برنامج "المستقبل الديناميكي"، وهو عبارة عن برنامج للمنح الدراسية يهدف إلى بناء كادر من الأشخاص المتعلمين والمدرَّبين الذين يعون دورهم في المجتمع ويتمتعون بالمهارة المهنية اللازمة ليصبحوا قادة على صعيد المجتمع المحلي والأعمال التجارية والوطن.

الإطار 4-6:

تنظّم برامج للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني للاجئين السوريين في البلدان المجاورة

أدت الأزمة السورية إلى إنشاء عدد من البرامج الخاصة بالتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني لصالح اللاجئين. وكان الدعم الذي قدمه الشركاء الدوليون في غاية الأهمية. ويشير أحدث التقديرات إلى أن 100000 لاجئ سوري يشاركون في هذه البرامج في البلدان المضيفة الخمسة في المنطقة (No Lost Generation, 2019a).

وفي الأردن، عقد مشروع "أملنا" شراكة مع القطاع الخاص لتوفير فرص عمل للشباب الأردنيين والسوريين الذين يعانون من أوضاع هشة وتتراوح أعمارهم بين 18 و24 عاماً. وقد وصل المشروع حتى الآن إلى حوالي 2500 شاب، منهم 1500 شاب جرت مقابلتهم و537 شاباً تم قيدهم. ومن بين هؤلاء، تخرج أربعة من كل خمسة تقريباً، وبات ثلثهم يعمل. والخطوة التالية هي توسيع نطاق البرنامج ليستوعب أكثر من 30000 من الشباب الذين يعانون من أوضاع هشة (UNICEF, 2018). وقام المجلس النرويجي للاجئين بتنظيم دورات في الخياطة وتصفيف الشعر واللحام والحوسبة للشباب السوريين. ومدة هذه الدورات ثلاثة أشهر وتشمل المهارات الحياتية والإلمام بالقراءة والكتابة والحساب. وقد تخرج منها في الفترة 2013–2015 أكثر من 770 شاباً (UNICEF, 2015).

ومنذ عام 2009، ركز برنامج "عمل أفضل (الأردن)" على تحسين ظروف العمل والمعيشة للعمال المهاجرين في صناعة الملابس، عن طريق أمور منها توفير التدريب، وقد وصل البرنامج إلى 65000 عامل في 73 مصنعاً. ويضمن العقد الموحد المتفق عليه في عام 2015 سياسات واحدة في مجال الاستقدام والتوظيف لجميع العمال المهاجرين ويوضح حقوقهم. ومنذ عام 2016، أشرف البرنامج على إجراء تعديلات على العقد ليشمل تغطية اللاجئين، إلى جانب إصدار 2000 تصريح عمل للسوريين (Better Work Jordan, 2016a, 2016b).

ودعمت المؤسسة الألمانية للتعاون الدولي مشروع السباكة الحكيمة في الأردن الذي يهدف إلى الحد من إهدار المياه في المنازل، وذلك تماشياً مع الاستراتيجية الوطنية للمياه، والاستراتيجية الوطنية للتشغيل وخطة استجابة الأردن للأزمة السورية. ويقوم المشروع بتدريب السباكين المعتمدين، ويجمع المتدربين خاصة من بين اللاجئين السوريين، مع التركيز على النساء. وقد أنشأت النساء اللاتي تخرجن من دورات السباكة تعاونيات مستقلة من شأنها تقديم مساهمات طويلة الأجل في تعزيز الأهداف الاجتماعية (ETF, 2017a).

ويقوم كل من اليونيسف وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والاتحاد الأوروبي وبرنامج التنمية والحماية الإقليمي الأوروبي المتعدد المانحين بتمويل برنامج التدريب المهني لمؤسسة مخزومي. ويعمل البرنامج مع مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لتقديم دورات دراسية مدتها ثمانية أسابيع للاجئين فوق سن 14 عاماً في لبنان، وتدريب حوالي 4500 شخص، معظمهم من النساء، سنوياً. وتتضمن الموضوعات التي يشملها البرنامج تكنولوجيا المعلومات واللغات ومستحضرات التجميل، وتوجهات سوق العمل، ومهارات إدارة الأعمال والتواصل بين الثقافات. ويدرّس البرنامج المعرفة العملية عن طريق الممارسة ويمنح شهادات معترف بها وطنياً ويقيم روابط مع أصحاب العمل (ETF, 2017b). وتشير الأدلة إلى أن الدورات التدريبية حسنت الوضع المالي للمستفيدين وقدمت مسارات وظيفية جديدة.

وفي تركيا، تعمل وكالة التوظيف الوطنية مع عدة منظمات دولية للتغلب على العقبات الإدارية التي تحول دون توفير فرص العمل للاجئين السوريين ووضع برامج للتدريب المهني (Kirişci et al., 2018).

أي تدبير لتنفيذ المادة السابعة من الاتفاقية بشأن الاعتراف بمؤهلات اللاجئين التي لا يمكن توثيقها بالكامل (UNESCO and Council of Europe, 2016). ولمعالجة هذه المسألة، اعتمدت لجنة اتفاقية لشبونة المعنية بالاعتراف بالمؤهلات في تشرين الثاني/نوفمبر 2017 التوصية بشأن الاعتراف بمؤهلات اللاجئين والنازحين والأشخاص الذين يعيشون في ظروف مماثلة لظروف اللاجئين (UNESCO, 2017).

ونظراً لتدفق اللاجئين في أوروبا منذ عام 2014، واجهت الشبكة الأوروبية للمراكز الوطنية للمعلومات المتعلقة بالحراك الأكاديمي وبالاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية والمراكز الوطنية للمعلومات المتعلقة بالاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية (الشبكة الأوروبية المشتركة) طلبات متزايدة للحصول على الاعتراف بالمؤهلات (ESU, 2017). وأنشأت الشبكة الأوروبية للمراكز الوطنية للمعلومات، في مشروع تقوده النرويج، مجموعة أدوات للاعتراف بمؤهلات اللاجئين، بناءً على توصية اتفاقية لشبونة 2017، لكي تستخدمها المؤسسات لتقييم المؤهلات غير الموثقة توثيقاً كافياً (ENIC/NARIC, 2018; NOKUT, 2018).

ويتضمن منشور صادر عن مركز المعلومات الكندي للشهادات الدولية يتعلق بإجراء لتقييم مؤهلات اللاجئين الذين يفتقرون إلى الوثائق 5 نهوج مختلفة، و13 من أفضل الممارسات والمبادئ التوجيهية الموصى بها، وورقة عمل عملية (TAICEP, 2018). وباتباع أحد هذه النهوج، اضطلعت منظمة خدمات التربية العالمية، وهي منظمة غير هادفة للربح، بمشروع تجريبي لفحص أي طلب من لاجئ سوري للاعتراف بالمؤهلات، مصحوب بواحد على الأقل من عدة أنواع من الأدلة على دراسته السابقة. وعلى سبيل المثال، يقيَّم أي مستنسخ كامل أو جزئي للسجل الدراسي أو شهادة درجة علمية، سواء كانت النسخة أصلية أو نسخة طبق الأصل أو نسخة إلكترونية. وفي نهاية العملية، تصدر منظمة خدمات التربية العالمية تقريراً استشارياً بشأن طبيعة الشهادة ومعادلتها في كندا، إلى جانب معلومات عن الطريقة المستخدمة ونظام التعليم السوري للمساعدة في تفسير النتائج. ونظراً لأن نتائج المشروع التجريبي كانت إيجابية، ستوسع المنظمة هذه الخدمة لتشمل اللاجئين القادمين من بلدان أخرى وستقوم بتنفيذ تجربة مماثلة في الولايات المتحدة (WES, 2018).

وقد لا يسهل حمل درجات أو شهادات التعليم والتدريب في المجال المهني والتقني مقارنةً بالدرجات أو الشهادات الأكاديمية وذلك بسبب تنوع أنظمة التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. ويمكن تسهيل هذه العملية بفضل وجود الأطر الوطنية للمؤهلات وأطر جودة التعليم لقياس

التعلم السابق. ولكن فيما يتعلق باللاجئين السوريين في الأردن وتركيا والعراق ولبنان ومصر، لا يوجد تقييم للتعلم والكفاءة إلى جانب نظم التعليم النظامية الوطنية وبرامج الفرصة الثانية الرسمية غير النظامية المعتمدة من قبل وزارات التعليم (ETF, 2014).

ويتمثل أحد التحديات الرئيسية في الاعتراف بالتعلم السابق دون أن توجد وثائق. فعدم الاعتراف بالتعليم غير النظامي للاجئين والمصادقة عليه واعتماده، ينال من قدرتهم على الحصول على العمل اللائق أو مواصلة تعليمهم وتدريبهم (Singh, 2018). ويحدد الاعتراف بالتعلم السابق في المقام الأول على ضوء المعايير المستخدمة في التعليم والتدريب النظاميين نواتج التعلم غير النظامي وغير الرسمي، ويوثقها، ويقيّمها ويصدر شهادات بشأنها. ولا تزال عمليات الاعتراف بالتعلم السابق في مرحلة مبكرة من التطوير (UIL, 2018). وحتى عندما يكون لدى الدول أنظمة للاعتراف بالتعلم السابق جيدة التنظيم، يتبيَّن من قائمة تفصيلية بالمجموعات المستهدفة أن اللاجئين كانوا ممثلين تمثيلاً ناقصاً بينها (ETF, 2015).

وتتيح ألمانيا، بموجب القانون الاتحادي بشأن الاعتراف بالمؤهلات، الفرص لتحديد الكفاءات المهنية والوظيفية غير الموثقة وتقييمها على ضوء إطار المؤهلات المرجعية الألمانية. ويتم ذلك مثلاً عن طريق امتحان شفوي متخصص أو عينة من العمل. وأسفر ما يزيد عن نصف الطلبات المقدمة من اللاجئين العراقيين والسوريين عن المعادلة الكاملة. وصار من السهل على اللاجئين الاستفادة من هذه الخدمة بفضل توفير المعلومات باللغة العربية واستحداث تطبيق متعدد اللغات في عام 2016 (Germany Federal Ministry of Education and Research, 2017a).

وفي عام 2013، استحدثت النرويج إجراء للاعتراف على المستوى الوطني بمؤهلات الأشخاص الذين يفتقرون إلى وثائق يمكن التحقق منها. وتتولى لجان متخصصة تعينها الوكالة النرويجية لضمان الجودة في التعليم تطبيق هذا الإجراء، مستخدمة التقييمات الأكاديمية، والواجبات المنزلية، وتتبُّع تاريخ العمل. ويبين استقصاء لمقدمي الطلبات أن أكثر من نصف المهاجرين الذين اعتُرف بمؤهلاتهم في عام 2013 وجدوا عملاً يتعلق بمؤهلاتهم أو واصلوا تعليمهم (OECD, 2016d).

اللاجئون مستبعَدون من فرص التعليم العالي

يساهم احتمال الالتحاق بالتعليم العالي في زيادة نسبة الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية والبقاء فيها حتى إتمام التعليم[8] (UNHCR, 2015a). وللتعليم العالي القدرة على رعاية جيل من صناع التغيير الذين يمكنهم تولي زمام المبادرة في تحديد الحلول المستدامة لحالات اللاجئين. ومع ذلك، فإنه لا يحظى باهتمام منسَّق إلا عندما يطول النزوح. وتتقاطع التحديات التي يسلّط عليها هذا التقرير الضوء هنا وهناك في التعليم العالي، وهي: الاعتراف بالشهادات والتعلم السابق، وتعلم لغة البلد المضيف، والتغلب على التكاليف الباهظة. ويمثل التعليم العالي، في سياقات التواجد المزمن للاجئين، الحلقة الأخيرة في سلسلة الحرمان المتراكم في مجال التعليم التي تمنع الكثير من اللاجئين من التأهيل. وعلاوة على ذلك، أقصى ما تمتد إليه حقوق اللاجئين في التعليم العالي في كثير من الأحيان هو ألا يتعرضوا للتمييز.

وتُبرز الأزمة السورية هذه القضية بشكل واضح. فالسوابق التاريخية تبين أن النزوح يؤثر على السكان الذين تتدنى مشاركتهم في التعليم العالي، ولكن خُمس الشباب السوري كان ملتحقاً بهذا التعليم قبل النزوح. وانخفضت النسبة بشكل كبير في أعقاب الحرب، إلى ما يقدر بنحو 5% أو أقل، حتى تعالت الأصوات بالدعوة "لا لضياع أي جيل" (European Commission, 2016). فالتحديات متعددة الأوجه، حتى في بيئة صديقة ومألوفة كالأردن، بدءاً من غياب المشورة الأكاديمية والمهنية وانتهاءً بانعدام الدعم المالي (Al–Hawamdeh and El–Ghali, 2017).

وفرص التحاق النازحين بالتعليم العالي محدودة للغاية. وقد أدى انعدام سبل الوصول المادي داخل مخيمات اللاجئين أو حولها إلى تشجيع المبادرات القائمة على التكنولوجيا. وتشترك مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وجامعة جنيف في قيادة اتحاد التعلم عبر الإنترنت أثناء الأزمات، الذي يوفر فرص التعليم العالي في سياقات النزاع والأزمات والنزوح عن طريق التعلم المباشر وعبر الإنترنت. وقد بلغ عدد المنتفعين بدورات التعلم عبر الإنترنت منذ عام 2012 أكثر من 7000 طالب من مجتمعات اللاجئين والمجتمعات المضيفة (UNHCR, 2018b).

وقد ظهرت المنح الدولية المقدمة للاجئين في مجال التعليم العالي قبل أن تصبح المنح الدراسية جزءاً من خطة التنمية العالمية الرسمية بفترة طويلة. ومن أكبر البرامج وأكثرها شهرة صندوق مبادرة ألبرت أينشتاين الألمانية الأكاديمية للاجئين التي تدعم اللاجئين من خلال المنح الدراسية التي تقدم لهم عن طريق مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين منذ عام 1992. وفي عام 2018 بلغ عدد الذين تلقوا المنح المقدمة من المبادرة 6866 شخصاً، وهو

8 استُنِد في هذا الفرع إلى Ferede (2018).

توسع كبير بالمقارنة بالعدد في عام 2015 الذي بلغ 2321. وبلغت حصة الإناث من هذه المنح حوالي 41%. ولا تزال هذه المبادرة برنامجاً مرناً حيث يجري تعديل تغطيتها الجغرافية باستمرار وفقاً لحركات اللاجئين واحتياجاتهم التعليمية (UNHCR, 2019h).

وهناك برامج أخرى للمنح الدراسية تدعم الدراسة في البلدان ذات الدخل المرتفع. ويتزايد الاعتراف بالتعليم العالي كمسار بديل أو رديف إلى بلد مضيف آمن، ليس فقط من قِبل الأفراد (Kirkegaard and Nat–George, 2016)، ولكن أيضاً من قِبل المؤسسات، مثل الاتحاد الأوروبي، الذي يعترف رسمياً بدخول اللاجئين من خلال المنح الدراسية وبرامج الدراسة كأداة للحماية (ERN+, 2017).

وبرنامج الطلاب اللاجئين التابع لفرع التآزر الجامعي العالمي في كندا آلية تعمل في إطار اتفاقية للرعاية تدعم اللجان الجامعية المحلية في مساعيها لإعادة توطين اللاجئين ومساعدتهم على الالتحاق بالدراسة الجامعية. وأتاح البرنامج منذ عام 1978 فرصة الدراسة لأكثر من 1800 لاجئ من 39 بلداً في أكثر من 80 كلية وجامعة في كندا. وفي العام الدراسي 2017–2018 كفل 160 من الشباب اللاجئين، نشأ أكثر من نصفهم في الجمهورية العربية السورية. وبالإضافة إلى ذلك، قامت منظمة "لايف لاين سوريا" – وهي شبكة مماثلة لبرنامج الطلاب اللاجئين ولكنها تقتصر على جامعات تورنتو وتعمل أيضاً في إطار برنامج الرعاية الخاصة للاجئين – بالتكفل بـ 1074 سورياً عن طريق 248 مجموعة راعية خاصة اعتباراً من أيلول/سبتمبر 2018 (Lifeline Syria, 2018).

ويشكل الأكاديميون جزءاً من التعليم العالي شأنهم شأن الطلاب. وبرنامج شبكة الباحثين الأكاديميين المعرضين للخطر (SAR)، الذي أنشئ في عام 2000، يقدم في السنوات الأخيرة الملاذ والعون لأكثر من 300 أكاديمي بحاجة إلى الحماية في السنة، حيث يقوم بتدبير وظائف مؤقتة لهم في مجال البحث والتدريس في المؤسسات المنتسبة لشبكته العالمية. وفي عام 2002، عقد البرنامج شراكة مع معهد التعليم الدولي، الذي يدعم صندوق الإنقاذ العلمي التابع له بعض المستفيدين. وهو من الداعين الرئيسيين للحرية الأكاديمية، كما يقوم بالتحقيق في الهجمات التي تتعرض لها أوساط التعليم العالي ويندد بها.

ومن شركاء شبكة الباحثين الأكاديميين المعرضين للخطر مجلس المملكة المتحدة للأكاديميين المعرضين للخطر (CARA) الذي يقدم الدعم العاجل للأكاديميين الذين يُضطرون إلى العيش في المنفى، أو يتعرضون بشكل خاص لخطر مباشر في بلدانهم الأصلية، ويوفر حزم مساعدات متعددة السنوات بدلاً من الرواتب لمدد قصيرة. وفي عام 2016، استهل المجلس برنامجاً للأكاديميين السوريين النازحين إلى لبنان وتركيا يتيح لهم إقامة شبكة دولية يعتمدون عليها في إعادة بناء التعليم العالي عندما تصبح العودة مأمونة. وفي إطار مرحلة تجريبية، جرى تنظيم حلقات عمل في تركيا بشأن تنمية المهارات الأكاديمية ومهارات اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية، وأرست تلك الحلقات الأساس لمزيد من التعاون.
واستضافت جامعات المملكة المتحدة أول دفعة من الزملاء في زيارات بحثية قصيرة الأجل. وفي أواخر عام 2017، أطلق البرنامج مرحلة ثانية من المقرر أن تستمر لمدة 18 شهراً، جرى تمويلها بصفة رئيسية من منحة قدمتها مؤسسات المجتمع المفتوح. وبالإضافة إلى حلقات العمل، فإنه يزمع تنظيم زيارات "لاحتضان القدرات البحثية"، وهو مشروع بحثي بتكليف من المجلس ومبادرة لتمويل البحوث.

يتعين على المجتمع الدولي الوفاء بمسؤوليته عن تمويل تعليم اللاجئين

منذ انعقاد مؤتمر القمة العالمي للعمل الإنساني في أيار/مايو 2016، ظل تعليم اللاجئين يحظى بقدر أكبر من الأولوية ضمن جهد أوسع يُبذل لتحسين كفاءة المعونة الإنسانية وفعاليتها. وكان إنشاء صندوق التعليم لا يمكن أن ينتظر، الذي اتُّفق عليه في مؤتمر القمة، أوضح دليل على تجديد الالتزام بالتعليم في حالات الطوارئ. ومن المبادرات العامة الأخرى في هذا الصدد مبادرة "الصفقة الكبرى" التي تضمنت مجموعة من المقترحات لزيادة الكفاءة (Metcalfe–Hough and Poole, 2018)، ومبادرة "أساليب العمل الجديدة"، التي تهدف إلى تعزيز التعاون في مجال التحليل والتخطيط والتمويل بين المعونة الإنسانية والمعونة الإنمائية، بجملة طرق منها اللجنة التوجيهية المشتركة للنهوض بالتعاون في المجالين الإنساني والإنمائي (OCHA, 2018).

والواقع أن المساعدات الإنسانية لا تمثل المصدر الرئيسي، ناهيك عن المصدر الوحيد، لتمويل تعليم اللاجئين. وتبيَّن من تحليل أجري من أجل التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019، واستُبعد منه دعم الاتحاد الأوروبي لتركيا، أن المساعدات الإنمائية غطت ما قيمته ثلثا المبلغ الذي خُصّص لتمويل تعليم اللاجئين في عام 2016 وقدره 1.3 بليون دولار أمريكي (UNESCO, 2018a). ومع ذلك، فإن تقدير المبلغ الذي يتم إنفاقه على تعليم اللاجئين لا يزال يتطلب تحليلاً لكل مشروع على حدة. ويمثل تجزؤ بيانات المعونة التعليمية للاجئين أحد مظاهر التجزؤ في الجهد

الإطار 4-7:

أضاف تعقيد عملية جمع الأموال من أجل الأزمة السورية إلى صعوبة تتبُّع المعونة المقدمة لتعليم اللاجئين

لمعالجة الآثار المالية المترتبة على الأزمة السورية، تم تنظيم ثلاثة مؤتمرات لإعلان التبرعات في الفترة بين عامي 2013 و2015 في الكويت. ولم تقدم سوى مجموعة صغيرة فقط من المانحين مبالغ كبيرة في البداية، لأنهم لم يتوقعوا حجم الأزمة ومدتها (Watkins and Zyck, 2014). وفي عام 2016، انعقد مؤتمر دعم سورية في لندن، الذي اتُفق فيه مع البلدان المضيفة في المنطقة على تسجيل جميع الأطفال اللاجئين بحلول نهاية العام الدراسي 2016–2017 (Human Rights Watch, 2017). وعُقدت في بروكسل ثلاثة مؤتمرات سنوية لدعم مستقبل سوريا والمنطقة في الفترة بين العامين 2017 و2019 (European Council and Council of the European Union, 2017a). وفي عام 2017، تم التعهد بتقديم ما مجموعه 6 مليارات دولار أمريكي لعام 2017 و3.7 مليار دولار أمريكي للفترة 2018–2020 (European Council and Council of the European Union, 2017b). وفي عام 2018، تم التعهد بتقديم 4.4 مليار دولار أمريكي لعام 2018 و3.4 مليار دولار أمريكي للفترة 2019–2020 (European Council and Council of the European Union, 2018). وفي آذار/مارس 2019، تم التعهد بتقديم 7 مليارات دولار أمريكي لعام 2019 و2.4 مليار دولار أمريكي لعام 2020 وما بعده (European Council and Council of the European Union, 2019). ولم تُتح تفاصيل التبرعات المتعهد بها للتعليم.

ويرد موجز للاحتياجات التعليمية للاجئين في ثلاث خطط إنسانية للأمم المتحدة، هي: خطة الاستجابة الإقليمية لسوريا لعام 2012، وخطة الإغاثة الإنسانية لسوريا لعام 2013، والخطة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على مواجهة الأزمات في أواخر عام 2014. وفيما يتعلق بالفترة 2015–2016، تهدف الخطة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على مواجهة الأزمات إلى تسجيل 830000 طفل وشاب تتفاوت أعمارهم من 5 أعوام إلى 17 عاماً في التعليم النظامي الابتدائي والثانوي و423000 في التعليم غير النظامي؛ وتدريب 41000 من موظفي التعليم؛ وتشييد 482 منشأة تعليمية أو تجديدها أو إصلاحها (UNDP and UNHCR, 2014).

وتشكل مبادرة "لا لضياع أي جيل"، التي أطلقتها في عام 2013 وشاركت في رعايتها اليونيسف وثلاث منظمات دولية غير حكومية، جزءاً من من الخطة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على مواجهة الأزمات وخطة الإغاثة الإنسانية لسوريا، وهي الأداة الرئيسية لتحقيق الأهداف التعليمية لخطة الاستجابة الإقليمية لسوريا والعراق. وتهدف المبادرة إلى ضمان حصول الأطفال والشباب المتأثرين بالأزمات في سوريا والعراق على خدمات التعليم والحماية ومشاركتهم في جالياتهم ومجتمعهم. وهي تتضمن إطاراً شاملاً، ومنصة للدعوة المشتركة على الصعيد الإقليمي. وتوجد المبادرة روابط بين القطاعات، وتجمع بين الاستجابة الفورية والاستثمار الاستراتيجي وتحشد الموارد للقطاعات التي تعاني من نقص التمويل (No Lost Generation, 2019b). وتُكفل البرمجة على المستوى القطري لمبادرة "لا لضياع أي جيل" من خلال آليات التنسيق لخطة الاستجابة الإقليمية لسوريا.

وكما جاء أعلاه، وضعت الحكومة اللبنانية وشركاؤها الدوليون سياسة توفير التعليم لجميع الأطفال، التي تحدد احتياجات تمويل التعليم. وتشمل خطة الاستجابة الأردنية للفترة 2018–2020 احتياجات قدرها حوالي 1.15 بليون دولار أمريكي (Jordan Ministry of Planning and International Cooperation, 2018). وخصص مرفق الاتحاد الأوروبي للاجئين في تركيا 595 مليون دولار أمريكي للتعليم في عام 2018. ويشير أحدث تقرير للتتبع اللاحق لمؤتمرات بروكسل، استناداً إلى البيانات الشائية ودائرة التتبع المالي، إلى أن التعليم تلقّى 1.3 بليون دولار أمريكي في عام 2018 (Supporting the Future of Syria and the Region, 2018, 2019).

ورغم ذلك، فإن التعهدات التي لم يتم الوفاء بها أو تأخر صرفها يمكن أن تقوّض تخطيط الحكومات المضيفة. فعلى سبيل المثال، لم يفِ المانحون بتعهداتهم للأردن ولبنان في عام 2016. وتلقّى الأردن 208 ملايين دولار أمريكي ولكنه كان بحاجة إلى 250 مليون دولار أمريكي، كما تلقى لبنان 223 مليون دولار أمريكي ولكنه كان بحاجة إلى 350 مليون دولار أمريكي. ومما يعوق تحديد السبب في نقص التمويل عدم تقديم المانحين تقارير متسقة ومفصلة وفي الوقت المناسب، بما في ذلك معلومات عن المشاريع التي يمولونها وعن موعد صرفهم الأموال. وكذلك تفتقر أهداف التعليم التي يحددها المانحون والبلدان المضيفة إلى الاتساق (Human Rights Watch, 2017).

العام الذي يُبذل لجمع الأموال للاجئين، كما يتضح من الاستجابة للأزمة السورية (**الإطار 4-7**).

وتوجد ثلاثة حلول لزيادة التمويل المقدم لأغراض تعليم اللاجئين. أحدها أن يستمر المانحون في زيادة مخصَّصاتهم للمعونة الإنسانية، مع الإبقاء على حصة التعليم ثابتة. وقد ارتفع إجمالي المعونة الإنسانية الطارئة من 9.1 مليار دولار في عام 2012 إلى 22.3 مليار دولار في عام 2016. غير أن الاستمرار في زيادة المعونة الإنسانية ليس حلاً مستداماً، والأرجح أن هذه الزيادة في مقدار المعونة حالة عرضية جاءت بشكل أساسي نتيجة لتداعيات الأزمة السورية.

الحل الثاني هو أن تولي الجهات المانحة الأولوية للتعليم في إطار المعونة الإنسانية، بالنظر إلى مدى انخفاض حصة التعليم من هذه المعونة. ففي أيار/مايو 2018، زاد إطار السياسات الجديد للاتحاد الأوروبي حصة التعليم في حالات الطوارئ والأزمات الممتدة إلى 10% من إجمالي ميزانية المعونة الإنسانية لعام 2019، مقارنة بنسبة 1% في عام 2015. وخصصت مؤسسات الاتحاد الأوروبي

مجتمعة 2.2 مليار دولار أمريكي للمساعدة الإنسانية في عام 2017 (European Commission, 2018). وتبين دائرة التتبع المالي التابعة لمكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية أن حصة التعليم في الخطة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على مواجهة الأزمات/الاستجابة للأزمة السورية زادت أيضاً، من 2.4% في عام 2015 إلى 7.4% في عام 2016، وبقيت أعلى من المتوسط عند 6% في عام 2017.

وبناء على ذلك، فإن الحل الثالث هو الاستفادة بقدر أكبر من المعونة الإنمائية. فمنذ عام 2013، مثلاً، جعلت الشراكة العالمية من أجل التعليم دعمها للبلدان التي تعاني من الهشاشة والنزاعات أكثر مرونة في الاستجابة لحالات الطوارئ. فهي تسمح لها بإعداد خطط قطاع التعليم المؤقتة والحصول على ما يصل إلى 20% من مخصصات الشراكة الإرشادية لها خلال مدة لا تزيد عن ثمانية أسابيع. وقد استفاد اليمن بهذا التسهيل (GPE, 2018). وفي نيسان/أبريل 2016، اتفقت الشراكة العالمية من أجل التعليم ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين على تعزيز التعاون على المستوى القطري لتحسين مستوى التعليم المتاح للاجئين وفي المجتمعات المضيفة. ويشمل ذلك مشاركة الأطراف الفاعلة في المجال الإنساني في المجموعات التعليمية المحلية، وهي آلية تنسيق متاحة حتى الآن للأطراف الفاعلة في مجال التنمية (UNHCR, 2016b).

وتقوم مصارف التنمية متعددة الأطراف بدور متزايد الأهمية في تمويل الاستجابات الطارئة خارج بنية المعونة الإنسانية. ومن ذلك أن البنك الدولي قام في عام 2016 بتأسيس منصة عالمية لإدارة مخاطر الأزمات لتنسيق أدواته التمويلية المتنوعة. وأنشأ البنك أداة تمويل بقيمة ملياري دولار أمريكي، وهي النافذة الفرعية الإقليمية للاجئين والمجتمعات المضيفة في إطار العملية الثامنة عشرة لتجديد موارد المؤسسة الدولية للتنمية، لمساعدة أشدّ البلدان فقراً على إدارة أزمات اللاجئين. وأنشأ البنك للبلدان المتوسطة الدخل البرنامج العالمي لتسهيلات التمويل الميسَّر، الذي جرى اختباره لأول مرة في الأردن ولبنان في عام 2016. ويُستثمر كل دولار أمريكي يقدم كمنحة، لتوليد حوالي 4 دولارات أمريكية من التمويل الميسَّر. كما يتولى البرنامج التنسيق بصورة محسَّنة. وبحلول منتصف عام 2017، استطاع البرنامج أن يجمع 372 مليون دولار أمريكي على هيئة تبرعات معلنة ووافق على 193 مليون دولار أمريكي للتنفيذ. ولم يكن أي مبلغ قد خُصّص للتعليم بعد، على الرغم من أنه يدخل في نطاق البرنامج (World Bank, 2016, 2017c, 2017d).

الخاتمة

فَرَض العدد المتزايد من النازحين وطول مدة النزوح إعادة التفكير بشكل جذري في أفضل السبل لتقديم التعليم للسكان المتضررين، وخاصة في الدول العربية. ويتمثل أحد الدروس الرئيسية في التخلي عن الاستجابة التي تضع اللاجئين في مدارس مستقلة، وهو حل يبعدهم عن المجتمعات المضيفة ويستثنيهم من فرص كسب العيش المستدامة.

غير أن ضمان الإدماج أمر غير واضح المعالم ويمكن أن يتأثر بعوامل الجغرافيا والتاريخ والموارد والقدرات. وهو يتطلب من الحكومات بذل جهود كبيرة للتنسيق بين السلطات، وتوحيد الإجراءات (من جمع البيانات إلى كشوف مرتبات المعلمين)، وإشراك جماعات اللاجئين والمجتمعات المضيفة، ووضع البرامج التي تتيح للأطفال والشباب الذين توقف تعليمهم الالتحاق مجدداً بنظام التعليم عند مستوى مناسب.

ويكتسي توفير التعليم للأطفال والشباب اللاجئين أهمية بالغة لاستعادة الإحساس بالعودة إلى الحياة الطبيعية، ولكن تقاسم المناهج الدراسية والكتب المدرسية والمعلمين والبنية الأساسية لا يشكل سوى خطوة أولى على درب الإدماج من منظور اجتماعي وثقافي. ولن يؤدي الاتصال المباشر وحده إلى تعزيز الشعور بالانتماء أو التماسك الاجتماعي.

الإطار 4-8:

تواجه ليبيا تحركات سكانية معقدة، مما يؤثر على التعليم

يواجه كثير من بلدان المنطقة تحديات متداخلة للهجرة والنزوح، داخلية ودولية على حدّ سواء. وفي الأعوام الأخيرة، فر الليبيون إلى تونس، وكثيرون منهم عادوا منها؛ وكان آخرون وما زالوا نازحين داخلياً. وكان لا بد من إجلاء المهاجرين من مختلف البلدان إلى بلدانهم الأصلية، ويدخل مهاجرون ولاجئون جُدد من أفريقيا جنوب الصحراء ليبيا في طريقهم إلى وجهات أوروبية. ويؤثر النزاع المستمر سلباً على توفير التعليم ومدى التغطية والاستبقاء والجودة والكفاءة والفعالية (UNESCO, 2018c).

وشهدت تونس تدفقاً كبيراً من اللاجئين عندما اندلعت الأزمة الليبية. ففي الفترة 2011–2012، عبر حدود البلد ما يقدر بنحو 660000 ليبي و220000 آخرين، معظمهم من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومن الناحية الرسمية، وفقًا للمعهد التونسي للإحصاء، كان هناك أقل من 9000 مقيم ليبي في تونس في عام 2014. ونظراً لأن معظم الليبيين لم يسجلوا كلاجئين، فإن عددهم يقدر بنسبة أقل كثيراً من الواقع. وقد أشار أحد التقديرات إلى أنهم يشكلون 10% من سكان تونس (Bel-Air, 2016). وفي العام الدراسي 2014–2015، كان أكثر من 50% من الأطفال والشباب الليبيين المسجلين في سن الدراسة في تونس ملتحقين بالمدارس الابتدائية و25% منهم بالمدارس الثانوية، إلى جانب نسبة تقرب من 25% غير ملتحقين بالمدارس، ويرجع ذلك أساساً إلى الصعوبات الإدارية أو المالية أو تجاوزهم السن القانونية للالتحاق بالمدرسة. وكان أكثر من نصف الطلاب الليبيين مقيَّدين في مدارس ليبية وحوالي 40% في المدارس الخاصة، لصعوبة الالتحاق بالمدارس الحكومية التونسية. وفي 2015–2016، أذنت وزارة التربية بقيد 500 طالب ليبي إضافي في المدارس العامة (Mouley, 2016).

ورغم أن العديد من الليبيين قد عادوا إلى ديارهم، لا تزال ليبيا تواجه التحدي المتمثل في النزوح الداخلي نتيجةً للوضع الأمني المتقلب. ففي عام 2019، كان هناك 220000 نازح داخلياً من إجمالي عدد السكان البالغ 6.4 ملايين نسمة، مما أعطى ليبيا خامس أعلى معدل للنزوح للفرد في أفريقيا (IOM, 2019b; UNHCR 2018f). ولا يزال يحري الإبلاغ عن اختطاف الأطفال والهجمات المسلحة ضد الأطفال والمدرسين والمدارس (UNHCR, 2018f). وفي عام 2018، بلغ عدد المدارس المتأثرة 489 مدرسة (UN OCHA, 2018). ويفرض النزوح ضغوطاً على المدارس المزدحمة. ويعيش حوالي واحد من بين كل خمسة من الأشخاص النازحين داخلياً في ليبيا في مستودعات أو مدارس تم تحويلها إلى أماكن إقامة (REACH, 2018 ; UNICEF, 2019c). وتنخفض معدلات القيد المرتفعة سابقاً في ليبيا بصورة مطردة منذ عام 2011: وكان 87% من الأطفال في سن الدراسة ملتحقين بالمدارس في عام 2018، وكان الأشخاص النازحون داخلياً عرضة بشكل خاص لاحتمال عدم الالتحاق (REACH, 2018).

ولا تزال ليبيا بوابة للمهاجرين واللاجئين من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى المتجهين إلى أوروبا عبر البحر المتوسط. وفي الفترة من كانون الثاني/يناير إلى أيار/مايو 2019، أعاد خفر السواحل 2417 فرداً إلى ليبيا، وسجلت 321 حالة وفاة (IOM, 2019c). وفي عام 2019، بلغ عدد المسجلين أكثر من 57000 لاجئ و640000 مهاجر. وهم ينتمون لأكثر من 39 جنسية: 65% من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى و29% من شمال أفريقيا (IOM 2019c; UNHCR, 2019i). ويواجه الأطفال من أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى صعوبة خاصة في الالتحاق بالمدارس بسبب التمييز والحواجز اللغوية، وبسبب الزواج المبكر في حالة الفتيات. وفي عام 2018، تم تسجيل ما يقدر بنحو 62000 طفل لاجئ ومهاجر في سن الدراسة في ليبيا، منهم حوالي 53000 يحتاجون إلى الدعم للحصول على التعليم. ولم يتمكن أي من الأطفال غير المصحوبين والمنفصلين عن ذويهم الذين تقابلت معهم اليونيسف من الالتحاق بالتعليم (UN OCHA, 2018). وليس التعليم مجانياً لكثير من هؤلاء الأطفال (Carter, 2018). وفرص التعلم المتاحة للذين لا يمكنهم دخول المدارس الرسمية شحيحة، والتعليم غير النظامي شبه معدوم. وقد أنشأ بعض الآباء المهاجرين واللاجئين مدارس أهلية غير رسمية ليس فيها إلا أبسط الأساسيات (UN OCHA, 2018).

العراق. فتاتان صغيرتان تركضان نحو بوابة مركز للتعلم المؤقت، تدعمه منظمة إنقاذ الطفولة، في كركوك. يستقبل المركز الأطفال النازحين داخلياً إلى المدن والأطفال المحليين.

مصدر الصورة: Dario Bosio/DARST/Save the Children

الفصل 5

النزوح الداخلي

للنزاع آثار سلبية شديدة على تعليم النازحين داخلياً من خلال آليات مرتبطة بالأمن وسبل العيش والحصول على سكن لائق والبنية التحتية. وقد تفتقر الأسر النازحة داخلياً إلى الوثائق اللازمة للتسجيل. وقد لا يتمكنون من العمل في مكان لجوئهم، مما قد يعني أنهم لا يستطيعون تغطية تكاليف التعليم أو أن يُضطروا إلى إرسال أطفالهم للعمل. وقد يجبرون على العيش في مستوطنات عشوائية على مشارف المناطق الحضرية، بعيداً عن المدارس. وحتى عندما يواصل الأطفال تعليمهم، قد تكون لغة التدريس مختلفة أو قد تكون بيئة الفصول الدراسية أو الفناء عدائية. وعلى أي حال، تؤثر صدمة النزوح على صحة الأطفال النفسية والاجتماعية وقدرتهم على التفوق في المدرسة. ويؤثر ترك المدرسة في وقت مبكر بدوره على تداعي مصادر رزقهم في المستقبل، مما قد يصب في الآثار المتوارثة عبر الأجيال (**الشكل 5-1**).

تنص مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية المتعلقة بالنزوح الداخلي على حق كل فرد في التعليم وعلى أن "تكفل السلطات المعنية التعليم لهؤلاء الأشخاص، وبخاصة الأطفال المشردين، وأن يكون التعليم بالمجان وإلزامياً في المستوى الابتدائي. وينبغي أن يحترم التعليم الهوية الثقافية لهؤلاء الأشخاص وكذلك لغتهم ودينهم" (UNHCR, 1998). غير أن الأبعاد السياسية لكثير من أزمات النزوح تعيق في بعض الأحيان الاعتراف بالتحديات الإضافية التي ينطوي عليها إيصال التعليم إلى الأشخاص المتضررين.

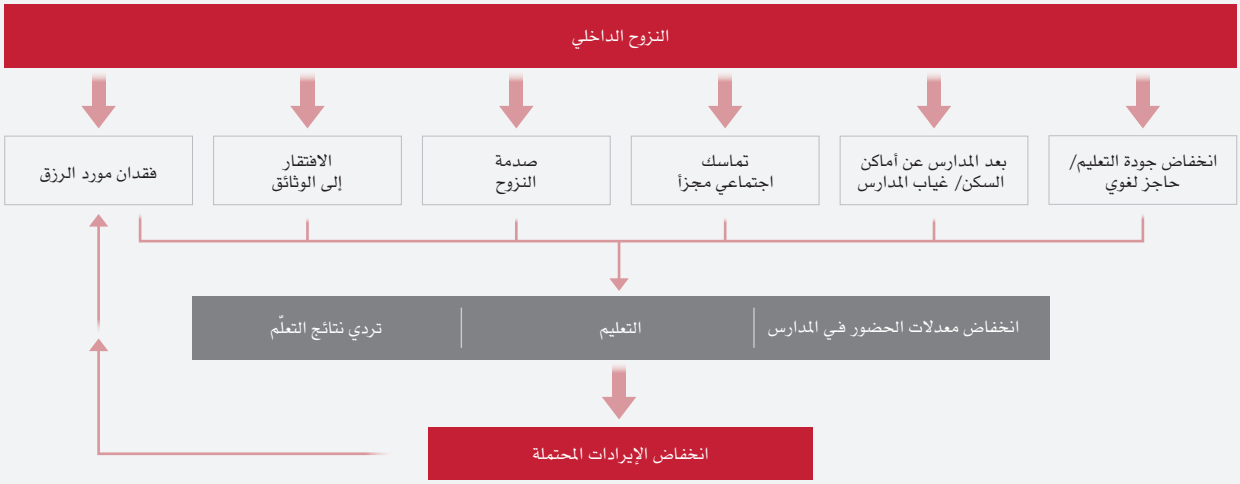
وفي نهاية عام 2018، استضافت 10 بلدان 75% من سكان العالم الذين نزحوا داخلياً بسبب النزاع البالغ عددهم 41.3 مليون شخص، منهم 10.8 ملايين نزحوا حديثاً في عام 2018. ومن بين البلدان العشرة التي تضم أكبر عدد من النازحين داخلياً، كانت 4 بلدان عربية هي: الجمهورية العربية السورية والسودان والعراق واليمن. وتتصدر القائمة الجمهورية العربية السورية التي بلغ عدد النازحين داخلياً فيها 6.1 ملايين شخص، منهم 1.6 مليون نازح حديثاً في عام 2018 (**الشكل 5-2**). ويركز هذا الفصل على تجارب هذه البلدان الأربعة التي تضم أكبر عدد من النازحين داخلياً في المنطقة، والنهوج المتبعة لتلبية احتياجاتهم التعليمية.

وليس النزاع هو المحرك الوحيد للنزوح الداخلي. فالكوارث الطبيعية تدفع بشكل متزايد إلى هذه الحركات القسرية. ومع أن هذا أقل احتمالاً في الدول العربية، فقد نزح 69000 شخص في العراق و121000 شخص في السودان نتيجة للكوارث في عام 2018 (IDMC, 2019a). ويمكن أن يؤدي نشاط الدولة المنظم أيضاً إلى دفع النزوح، كما هو الحال مع بدو النقب في إسرائيل (**الإطار 5-1**).

الشكل 5-1:

يؤثر النزوح الداخلي على التعليم من خلال قنوات متعددة

الصلات بين النزوح الداخلي والتعليم

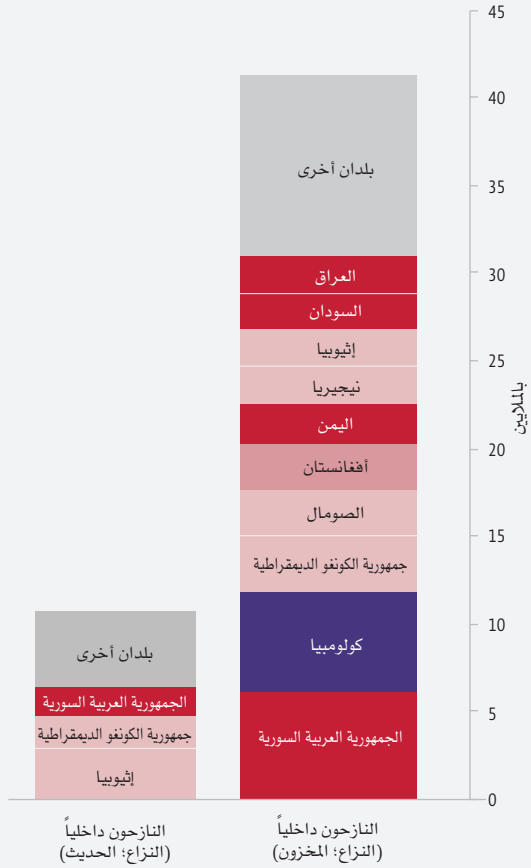


المصدر: بالاستناد إلى IDMC (2018a).

الشكل 5-2:

هناك أربع دول عربية بين البلدان العشرة التي تضم أكبر عدد من النازحين داخلياً

عدد الأشخاص الذين نزحوا بسبب النزاعات، حسب البلد، 2018



المصدر: IDMC (2019a).

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

في العراق، ما برح النزوح المرتبط بتنظيم الدولة الإسلامية يؤدي إلى تعقيد عملية توفير التعليم

في أوج النزاع مع تنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام (المعروف باسم داعش) في آذار/مارس 2016، كان يوجد 3.4 ملايين نازح داخلياً في العراق[9]. وعندما استعادت قوات الأمن الأراضي التي كانت في قبضة داعش، بدأ النازحون داخلياً في العودة بالتدريج إلى ديارهم. ويوجد حالياً 1.6 مليون نازح داخلياً، يعيش حوالي 700000 منهم في إقليم كردستان. ويقيم حوالي 90000، أو نسبة 5% منهم، في المخيمات. وقد شُرِّد الأشخاص النازحون داخلياً لفترات تتراوح بين بضعة أشهر وأكثر من خمسة أعوام. وقد تباطأت عمليات العودة وهي تتفاوت بشكل كبير بين السكان. فخلال الفترة من نيسان/أبريل 2018 إلى نيسان/أبريل 2019، انخفض العدد الإجمالي للأشخاص النازحين داخلياً بنسبة 21%، مقارنة بانخفاض نسبته 29% في عدد الأشخاص النازحين داخلياً المقيمين في مناطق الحكومة الاتحادية وانخفاض نسبته 13% من الذين يعيشون في المخيمات. أما في إقليم كردستان، الذي يوفر الأمن ومستوى معيشة أعلى من المناطق الأخرى في العراق، فكان معدل العودة 6% (IOM, 2019d).

وحوالي 64% من النازحين داخلياً الذين شملهم الاستقصاء يعتزمون البقاء في حالة نزوح خلال عام 2019 (IOM et al., 2018). فقد تضررت البنية التحتية والمنازل أو دُمرت أو احتُلَّت، والخدمات العامة محدودة والفرص الاقتصادية قليلة. ولم يؤذَن بالعودة إلى بعض المناطق بسبب استمرار انعدام الأمن أو مخلفات المتفجرات التي لم تتم إزالتها بعد. ويجري إيواء الأشخاص الذين يُعتقد أنهم ينتمون إلى تنظيم الدولة الإسلامية في مراكز اعتقال ومخيمات لا يوجد فيها سوى القليل من الدعم، ورغم صعوبة حياة المخيمات، فمن غير المرجح أن يعود هؤلاء النازحون داخلياً إلى مجتمعاتهم، حيث قد يتعرضون للعزلة والانتقام. ومع ذلك، فإن الحكومة العراقية تغلق المخيمات، وتخفض رواتب موظفي الخدمة المدنية النازحين وتوقف تقديم الخدمات للنازحين داخلياً في إقليم كردستان لتسريع عمليات العودة (IOM, 2019d).

ومعظم النازحين داخلياً من العرب والسُنة، لكن الجماعات العرقية والدينية الأخرى ممثلة أيضاً في صفوفهم، بما في ذلك الآشوريون والكاكانيون والأكراد والشبك والتركمان واليزيديون، الذين تجعل خبراتهم المتنوعة وعلاقاتهم المتوترة من الصعب توحيد الدعم المقدم (Shanks, 2019). غير أن وزارة

9 استُند في هذا الفراع إلى Oswald (2019).

الإطار 5-1:

النزوح الداخلي غير المتصل بالنزاع: بدو النقب في إسرائيل

بدو النقب هم جزء من السكان العرب الأصليين في إسرائيل (Abu-Saad, 2016). وفي عام 2017، كان هناك ما يقرب من 240000 بدوي، يمثلون حوالي ثلث سكان النقب (Rotem and Gordon, 2017). وتعرَّضت سبل عيشهم، التي تعتمد تقليدياً على حياة الرعاة الرحل وأشباه الرحل، لتحولٍ هائل، فرضته الحكومة الإسرائيلية، إلى التحضر (Abu-Saad, 2016). فقد أخذت الحكومة منذ ستينات القرن الماضي في مصادرة أراضي البدو وحاولت تركيز البدو في بلدات منشأة خصيصاً لإدماجهم في النظام الوطني (El-Meccawi and Degen, 2016; Mihlar, 2011). وقد أدى ذلك إلى النزوح الداخلي لآلاف البدو. واليوم، ما زال 29% من السكان البدو يعيشون في حوالي 35 قرية غير معترف بها، كان بعضها موجوداً قبل إنشاء إسرائيل (Rotem and Gordon, 2017).

ويتميز نظام التعليم في إسرائيل بالفصل. ففي حين أن تعليم البدو هو جزء من نظام تعليم عرب إسرائيل، إلا أن هيئة مستقلة تقوم على إدارته، هي هيئة تعليم البدو. وقد أهملت السلطات بصفة عامة نظام التعليم العام في البلدات والقرى البدوية (Abu-Rabia-Queder, 2006). وتتجلى في البنية التحتية للتعليم سياسة الحكومة المتمثلة في تركيز البدو في المدن. وبينما توفر السلطات وسائل النقل للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و5 أعوام، إلا أنها ترفض إنشاء رياض أطفال في القرى غير المعترف بها. وفي العام الدراسي 2016-2017، كانت 11 مدرسة (جميعها مدارس ابتدائية)، من بين 118 مدرسة بدوية، تقع في قرى غير معترف بها (Rotem and Gordon, 2017).

ويمشي الأطفال الذين يعيشون في قرى بدوية غير معترف بها ولا تتلقى الخدمات عدة أميال لاتخاذ وسائل النقل العام إلى المدن والقرى المعترف بها. ويشكل البعد عن المدرسة عاملاً رئيسياً لاستبعاد الفتيات على مستوى المدارس الثانوية، حيث يساور الآباء القلق بشأن إرسالهن خارج قريتهن (Mihlar, 2011). ومعدل التسرب مرتفع. ففي العام الدراسي 2013-2014، تسرب 36% من الطلاب البدو، مقارنة بنسبة تسرب قدرها 20% من العرب و6% من الطلاب اليهود. علاوة على ذلك، كانت نسبة الالتحاق بالجامعات أو الكليات 14% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و29 عاماً في إسرائيل، مقارنة بنسبة 8% من العرب و4% من البدو (Abu-Saad, 2016).

وقد قدم السكان البدو عدة التماسات إلى محكمة العدل العليا مطالبين بتحسين البنى التحتية والخدمات في المدارس القائمة وإنشاء مدارس جديدة في كل من القرى المعترف بها وغير المعترف بها. وبينما استمرت الحكومة في سياستها العامة، فقد استفادت بعض المدارس من تحسينات في البنى التحتية (Rotem and Gordon, 2017).

التربية تعاملت بسرعة مع أزمة النزوح الأخيرة بإنشاء ثلاثة مكاتب لتمثيلها في إقليم كردستان، كانت بمثابة مكاتب تابعة لمديريات التربية في المحافظات المتضررة، تزوّد المدارس بالموظفين وتقوم بتسجيل الطلاب وتنظيم امتحانات المدارس الابتدائية والثانوية. وتولت هذه المكاتب أيضاً تنسيق الدعم المقدم من وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية.

ومن بين التحديات التي يواجهها الأطفال النازحون داخلياً الناطقون باللغة العربية في إقليم كردستان قلة عدد مدارس اللغة العربية وعدم اليقين بشأن ما إذا كان سيُعترَف بالمؤهلات التي تمنحها، حيث أن المناهج الدراسية مختلفة. لذلك أنشأت وزارة التربية الاتحادية مدارس للنازحين داخلياً في إقليم كردستان تدرس المناهج الرسمية باللغة العربية. غير أن المدارس قد تكون بعيدة عن المنزل بالنسبة للنازحين المقيمين في المجتمعات المضيفة. ويمكن أن تشكل تكاليف النقل عبئاً على الأسر، وقد يسبب البعد عن المدارس مخاوف تتعلق بالسلامة تمنع الأسر من إرسال الأطفال إلى المدرسة، وخاصة بالنسبة لفصول الفترة الثانية أو الثالثة، التي تنتهي في وقت متأخر من بعد الظهر أو المساء.

وتمت استضافة معظم مدارس النازحين داخلياً في إقليم كردستان في مبانٍ مدرسية تابعة لوزارة التربية في الإقليم. وقامت مديريات التربية ومديرو المدارس في الإقليم بتكييف الجداول الزمنية والأنشطة المدرسية لاستيعاب الفترات المخصصة للطلاب النازحين داخلياً. وبينما كان عدد قليل من المدارس قد أنشئ في مبانٍ مستأجرة، فقد عرضت وزارة كردستان استيعاب جميع مدارس النازحين داخلياً في مباني المدارس الخاصة بها عندما أشارت الحكومة الفيدرالية إلى أنها ستغلق تلك المدارس، بالرغم من أن الحكومة الاتحادية لا تسهم في تكاليف الصيانة أو الكهرباء. وقد أتاح هذا الاستيعاب للنازحين داخلياً الذين يعيشون في إقليم كردستان أن يواصلوا الدراسة في بيئات تعليمية مواتية.

وتنظم اليونيسف، بالتنسيق مع مديريات التربية وبدعم من أعضاء مجموعة التعليم، حملات بمناسبة العودة إلى المدارس قبل بداية كل عام دراسي. وتعرّف هذه الحملات النازحين داخلياً بعمليات التسجيل وموقع أقرب مدرسة ابتدائية أو ثانوية. ذلك أن السياسات الموضوعة قبل النزاع لتوحيد التسجيل تجعل من الصعب على الأطفال العودة إلى المدرسة بعد انقطاعهم. ولا يمكن للطلاب التسجيل إلا خلال الخمسين يوماً الأولى من السنة الدراسية، ولا يمكن للأطفال الذين فاتهم الموعد النهائي أن يسجّلوا حتى العام الدراسي التالي، وهي ممارسة لا تتجاوب مع تنقلات الأشخاص النازحين داخلياً. ويفيد سجل محاضر مجموعة التعليم أن بعض الإداريين يرفضون تسجيل الأطفال دون وثائق أو يطلبون من الطلاب تقديم مستندات بحلول نهاية العام الدراسي كشرط مسبق لمواصلة دراستهم وأداء امتحاناتهم (Humanitarian Response Iraq Education, 2019). بيد أن تنظيم الدولة الإسلامية دمَّر الكثير من السجلات المدرسية، وقد يستغرق الأمر ما يصل إلى ستة أشهر ويتطلب مساعدة قانونية للحصول على وثائق أكاديمية أو وثائق هوية بديلة.

ولم تقم الوزارة والمديريات الاتحادية بجمع بيانات عن التحاق النازحين داخلياً وحضورهم وغير ذلك من مؤشرات الأداء الرئيسية. وتشير تقديرات المجموعة التعليمية إلى وجود 776000 نازح داخلياً في سن الالتحاق بالمدرسة (UN OCHA, 2019c). وأشار تقييم للاحتياجات أُجري في عام 2018 إلى أن 42% من الأطفال والشباب النازحين داخلياً الذين تتراوح أعمارهم بين 6 أعوام و17 عاماً والذين يعيشون في المخيمات ملتحقون بالتعليم النظامي، مقارنة مع 60% من الأطفال النازحين داخلياً الذين يعيشون في المجتمعات المضيفة و73% من الأطفال غير النازحين. وعلى الرغم من أن معظم أسر النازحين داخلياً الذين شملهم الاستقصاء أفادت بأن بإمكانهم الوصول إلى مدرسة ابتدائية أو ثانوية على مسافة في حدود 5 كم، فإن المدارس قد أصيبت بأضرار في كثير من الأحيان وتفتقر إلى المرافق الصحية والأثاث والمعلمين والمواد التعليمية (REACH Iraq, 2018b).

ولا يمكن للدارسين الذين فقدوا أكثر من عامين من المدرسة أن يعودوا إلى مدرسة عادية بل يجب عليهم الالتحاق بمراكز التعلم المعجَّل، النادر وجودها، خاصة في المناطق الريفية. وقد قامت وزارة التربية الاتحادية بدعم من اليونيسف بإعداد منهج ومواد تعليمية معجَّلة محدَّثة للطلاب النازحين داخلياً. بيد أن الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و17 عاماً يمثلون 68% من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، لأن مراكز التعلم المعجَّل لا تغطي سوى مناهج المدارس الابتدائية. ولا توجد فرص أخرى منظمة ومعترف بها رسمياً متاحة للمراهقين لتنمية المهارات الأكاديمية (UN OCHA, 2019c).

وتشير التقييمات التي أجرتها اليونسكو إلى أن 35% من طلاب الصف الرابع من النازحين داخلياً الذين شملهم الاستقصاء لم يتمكنوا من إكمال مشكلات الجمع البسيطة، وأن 36% لم يتمكنوا من القراءة على مستوى الجملة (UNESCO Iraq Office, 2018). ويشير تحليل بيانات نواتج التعلم أيضاً إلى وجود علاقة ارتباط بين طول مدة النزوح وانخفاض مهارات الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب (Palmer, 2018).

وتقدم وزارة التربية الاتحادية وشركاؤها الكتب المدرسية ومجموعات المواد لأكثر من 160000 طالب و1500 معلم. ويقوم بعض الشركاء بتوزيع الزي المدرسي، أو توفير وسائل النقل إلى المدرسة، أو إجراء تحويلات نقدية مباشرة لمساعدة الأسر الضعيفة على دفع تكاليف المدرسة. ويقدَّر عدد المباني المدرسية التي تم إصلاحها أو توسيعها بحوالي 269 مبنىً. وتستخدم الخيام والمقطورات الجاهزة لإنشاء فصول دراسية ومكاتب مؤقتة للتعليم النظامي وغير النظامي. ويوفر الشركاء المعدات اللازمة لجعل أماكن التعلم مناسبة لدرجات الحرارة في الصيف والشتاء. وبصفة عامة، دعمت المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية والوكالات التابعة للأمم المتحدة أنشطة التعليم للما يقارب 240000 من الأطفال النازحين داخلياً في عام 2018، من التعليم قبل المدرسي إلى التعليم التقني والمهني (Iraq National Education Cluster, 2019).

والاتحاد الأوروبي والنرويج والولايات المتحدة هي الجهات المانحة الرئيسية.

وفي إقليم كردستان، يضطلع بتعليم الطلاب النازحين داخلياً معلمون نازحون داخلياً تدفع لهم رواتبهم مديريات التربية في محافظاتهم الأصلية. وتُستكمَل الفجوات في التوظيف من قبل الآباء وأفراد المجتمع المحلي غير المدرَّبين الذين يعملون كمتطوعين أو مقابل رواتب صغيرة تدفعها وكالات الأمم المتحدة أو المنظمات غير الحكومية. وفي عام 2018، دفع شركاء التعليم حوافز لـ 2215 من المعلمين المتطوعين، الذين يسدون الثغرات في أعداد المعلمين المتعاقدين، أو يقومون بتدريس الفصول العلاجية، أو ييسّرون الأنشطة النفسية والاجتماعية بعد المدرسة (Iraq National Education Cluster, 2019). ولكن ضعف التنسيق فيما بين الشركاء يؤدي في كثير من الأحيان إلى حدوث ثغرات في الخدمات وتفاوتات في الأجور بين فئات المعلمين وتوتر في أوساط الشركاء. وقد جمعت مجموعة التعليم في إربيل في الآونة الأخيرة الشركاء معاً من أجل الاتفاق على مقياس منسق للحوافز، ومعدلات أجور موحدة للمعلمين والأنواع الأخرى من العاملين (Mendenhall et al., 2018).

وقد أضافت وزارة التربية الاتحادية إلى برامجها التعليمية التي يبثها التلفزيون برامج لتقديم الدعم النفسي الاجتماعي. واضطلع الشركاء في مجال التعليم بتدريب ما يقرب من 1000 معلم في التعليم النظامي وغير النظامي على إدارة التدريس والفصول الدراسية، بما في ذلك التدريب على التدريس في سياقات الأزمات معدَّلاً وفق السياق العراقي. وقامت المنظمات غير الحكومية بتنظيم أنشطة رياضية وفنية ومسرحية لما بعد المدرسة لـ 40000 طفل من النازحين داخلياً وتوفير الإدارة الفردية للحالة النفسية للأطفال الذين يحتاجون إلى دعم إضافي. وأنشأ كثير من المنظمات دوائر لتعلم المعلمين وتوجيه الأقران لتعزيز المهارات المكتسبة في التدريب وبناء شبكات الدعم. غير أن عدداً قليلاً من المعلمين مدرَّبون على أصول التربية الحديثة أو استراتيجياتها لتقديم الدعم النفسي للطلاب المصابين بصدمات نفسية.

ودعم شركاء المجموعة التعليمية أنشطة التعليم غير النظامي التي يستفيد منها قرابة 80000 طفل، بما في ذلك إصلاح مراكز التعلم المعجَّل، وتقديم الدروس العلاجية المكثفة القائمة على المناهج الحكومية بعد المدرسة أو في أثناء فترة الإجازة، وفصول تعليم القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية للشباب النازحين. وبالتنسيق مع وزارات التربية والتعليم العالي والعمل الاتحادية والإقليمية، وضعت اليونسكو إطاراً للمؤهلات التقنية والمهنية لتوحيد متطلبات المناهج الدراسية وإصدار الشهادات في جميع أنحاء العراق. وبعد أن يوضع في صيغته النهائية، سيتيح للشباب النازحين داخلياً الذين يدرسون في الكليات الحكومية للتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني في أماكن النزوح الاعتراف بدراساتهم في مجتمعاتهم المحلية الأصلية.

في السودان، استمرار النزوح الناجم عن نزاع دارفور

لقد مر السودان بفترات طويلة من الاضطرابات والنزاعات والنزوح، لا سيما خلال الحرب الأهلية التي اندلعت في عام 1983 ونتج عنها انفصال جنوب السودان في عام 2011 [10]. وقد أدى النزاع على إدماج ولايتي النيل الأزرق وجنوب كردفان إلى اشتباكات دورية وحركات نزوح. واندلع النزاع كذلك في دارفور في عام 2004، عندما دخلتها القوات الحكومية لقمع انتفاضة، مما تسبب فيما يعتبره المجتمع الدولي على نطاق واسع إبادة جماعية، بالإضافة إلى لجوء أكثر من 300000 شخص إلى تشاد ونزوح أكثر من مليون شخص داخلياً. وأنهى اتفاق السلام في عام 2010 النزاع رسمياً، وتحسن الأمن في السنوات الأخيرة، فعاد أكثر من 350000 نازح داخلياً إلى ولايات دارفور الخمس (شمال وجنوب وشرق وغرب ووسط دارفور) منذ عام 2016. ومع ذلك، فقد ظلت المنطقة مضطربة. واعتباراً من آذار/مارس 2019، يوجد عدد يقدر بنحو 1.9 مليون نازح داخلياً، منهم 1.6 مليون يعيشون في المخيمات (UN OCHA, 2019d).

ويوجد في السودان بعض من أدنى النسب الإجمالية للقيد بالمدارس الابتدائية في العالم (72.5%) (Sudan Federal Ministry of Education, 2018)، بما في ذلك 52% في النيل الأزرق و50% في جنوب دارفور و40% في جبل مرة، وهي مناطق تستضيف أعداداً كبيرة من النازحين داخلياً والمتضررين من النزاع المستمر. وتتنوع مشكلات الأمن حسب المكان والزمان، مما يجعل من الصعب تحديد كيفية تأثيرها على تعليم مختلف مجموعات الأشخاص النازحين داخلياً. وبالإضافة إلى ذلك، يعيش سكان السودان الرحل في مناطق النزاع أو يرحلون فيها. فعلى سبيل المثال، 24% من سكان جنوب دارفور من البدو الرحل (UNICEF, 2014). وتتفاقم حالة عدم الاستقرار التي يعاني منها النازحون داخلياً والمجتمعات البدوية كذلك بسبب الشواغل المتعلقة بانعدام الأمن الغذائي والمشاكل الاقتصادية والحماية. وتشير التقديرات إلى أن 73% من الأطفال الرحل الذين يبلغون من العمر 11 عاماً غير ملتحقين بمدارس (UNICEF, 2014).

وتدعم وزارة التربية والتعليم 360 مدرسة ابتدائية في المخيمات في الولايات السبع الأكثر تضرراً، وتخدم حوالي 260000 طفل (Sudan Federal Ministry of Education, 2018). ورغم أن معظم هذه المجتمعات المحلية قد تم تشريدها منذ سنوات أو حتى عقود، إلا أن الحكومة تفترض أنه سيتم إعادة توطين الأشخاص النازحين داخلياً أو إعادتهم إلى ديارهم ولا تقدم سوى ترتيبات مؤقتة، بما في ذلك توفير اللوازم والتشييد. ولذلك، تقوم المجموعات المقيمة في المخيمات ببناء أماكن التعلم المؤقتة هذه وإعادة بنائها سنوياً. والمواد المتاحة محلياً عرضة للتلف بفعل السيول والحرائق.

وبينما دمر النزاع المباشر العديد من المدارس، تم التخلي عن مدارس أخرى واستسلمت للإهمال. فحوالي 21% من المدارس في جنوب كردفان و13% في غرب دارفور غير صالحة للاستعمال (UN OCHA, 2019d). وتم أيضاً توثيق الاحتلال والاعتداءات على المدارس. وتفيد آلية الرصد والإبلاغ عن الشؤون الإنسانية التي أقرتها الأمم المتحدة بأن القوات العسكرية تحتل ست مدارس في أبيي وجنوب دارفور وجنوب كردفان، مما يجعلها غير متاحة للأطفال. وفي واقعة احتلال إحدى المدارس في أوائل عام 2018، احتل النازحون داخلياً الفارّون من النزاع المسلح في جبل مرة مدرسة قولو الجديدة بوسط دارفور.

ويشكل توفر المعلمين ومؤهلاتهم تحدياً كبيراً في هذه الولايات. فكثير من المعلمين متطوعون، وحوالي نصفهم غير مدربين على التدريس (UN OCHA, 2019d) (**الإطار 5-2**). ويتكون تدريب النصف الآخر عادة من دورة مدتها أسبوعان على الأكثر. ولا تشرف وزارة التربية والتعليم على المعلمين المتطوعين أو تدرّبهم أو تدفع رواتبهم. وتقوم المدارس ومراكز التعلُّم البديل بتوظيف هؤلاء المعلمين المتطوعين، وعادةً ما يكون ذلك من المجتمع المحلي. وتجمع رابطة الآباء والمعلمين في كل مدرسة الأموال من المجتمع المحلي لدفع رواتب المعلمين.

ويلتحق أطفال النازحين داخلياً كذلك بالمدارس خارج المخيمات، لكن من الصعب التأكد من أعدادهم لأن وزارة التربية والتعليم لا تحتفظ بسجلات قيد منفصلة خاصة بهم، لأنها تتبع إجراءات التسجيل والقيد الموحَّدة. وكثيراً ما يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في الالتحاق بالمدارس لعدم حيازتهم شهادة ميلاد أو شهادة ما قبل المرحلة الابتدائية أو رقم هوية وطني. وحتى عندما يكون لديهم ذلك، فإنهم يلتحقون أحياناً بعد بدء العام الدراسي؛ ولذلك، تنظم بعض المدارس لهم حصصاً تعويضية إضافية.

وتدير المنظمات غير الحكومية ووكالات الأمم المتحدة شؤون التعليم في برامج الطوارئ، وتقدم الدعم المباشر لأطفال النازحين داخلياً في المدارس الرسمية، وأماكن التعليم البديل وأماكن التعلم المؤقتة، في شكل لوازم ومواد للتعليم والتعلم، والزي الموحد، والحقائب الصحية النسائية للفتيات، وتدريب المعلمين، بما في ذلك تدريبهم على توفير الدعم النفسي والاجتماعي. ويقدم برنامج الأغذية العالمي وجبات مدرسية في دارفور؛ وفي عام 2018، تمت مساعدة ما يصل إلى 980000 طفل بالتغذية المدرسية المراعية لاحتياجات التغذية، ومن هؤلاء 772000 نازح داخلياً ومقيم (WFP, 2018b).

10 استُند في هذا الفرع إلى War Child Holland and UNICEF Sudan (2019).

الإطار 5-2:

تلبية احتياجات التعلم للأشخاص النازحين داخلياً تتطلب المرونة

يحتاج النازحون داخلياً إلى فرص تعليمية يسهل اغتنامها وتتغلب على نقص المعلمين المدربين. ويجتذب برنامج "أتحرَّق شوقاً للتعلُّم" الأطفال بألعاب متوافقة مع مناهج القراءة والرياضيات المعتمدة من الحكومة وتدعم التعلم الذاتي المستمر بوتيرة يحددها الدارس. ويهدف البرنامج إلى إتاحة التعليم الأساسي دون وجود المعلمين الحاصلين على تدريب رسمي. ويمكن الوصول إلى الألعاب، التي لا تحتاج إلى اتصال بالإنترنت، بل إلى ألواح شمسية للشحن فقط، في أوقات تتسم بالمرونة، عندما يكون الأطفال غير مشغولين بالمسؤوليات الأسرية. ويجري تطبيق هذا النهج، الذي استحدثته المنظمة غير الحكومية (War Child Holland) "وور تشايلد هولَند"، في شراكة مع وزارات التربية والتعليم وغيرها من الأجهزة التعليمية في الأردن وأوغندا والسودان ولبنان.

ومن شركاء البرنامج في السودان، حيث بدأ في عام 2011 بوصفه مشروع التعلُّم الإلكتروني في السودان، وزارة التربية والتعليم وجامعة الأحفاد للبنات والمنظمة الهولندية للبحوث العلمية التطبيقية. ويتمثل أحد عناصره الأساسية في لعبة رقمية للرياضيات مبنية على المناهج الوطنية السودانية لغير الملتحقين بالمدارس، كانت جزءاً من بحث ابتكاري رائد تبيَّن منه أن لهذه اللعبة آثاراً مهمة على التعلم. ويستهدف نشرها على نطاق واسع، بقيادة المجلس الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار وبالتعاون مع اليونيسف، الوصول إلى 65000 طفل بحلول نهاية عام 2021، ومن المقرر أن يبدأ ذلك في عام 2019 في ثلاث ولايات، منها ولاية النيل الأزرق، التي تستضيف حوالي 47000 نازح داخلياً. وسيحدد المجلس الأماكن المناسبة ويكفل توفير مرافق المياه والصرف الصحي والنظافة. وتهدف هذه المبادرة إلى تعزيز المشاركة الأسرية والمجتمعية والتواصل مع واضعي السياسات لضمان استدامة البرنامج. ويجري أيضاً استخدام خطة لإدارة البيانات لضمان سلامة تخزين البيانات المستمدة من استخدام الحواسيب اللوحية بحيث تصبح مدخلات إلى إعداد برامج أخرى وتنفيذها.

في الجمهورية العربية السورية، تؤثر خطوط المعارك على التعليم

بينما يبدو أن النزاع في سوريا قد اتخذ منعطفاً حاسماً (Çonkar, 2019; Shatz, 2019)، لا يزال هناك أكثر من 6 ملايين لاجئ وأكثر من 6 ملايين من النازحين داخلياً؛ و52 في المائة من النازحين أطفال و 86 في المائة يعيشون في المناطق الحضرية (UN OCHA, 2019a).[11] وقد عانى العديد من النازحين داخلياً عمليات نزوح متعددة؛ وتشير دراسة أجريت في إدلب إلى أن هذا هو الحال بالنسبة لنصف من شملَهم الاستقصاء (REACH, 2015). وفي نيسان/أبريل 2019، ما زالت تجري حالات نزوح ثانوية في شمال غرب وشمال شرق سوريا (IDMC, 2019b).

وفي الأشهر الأخيرة، حلَّ استقرار نسبي في خمس من مناطق السيطرة السياسية والعسكرية، هي: المناطق التي تسيطر عليها الحكومة؛ والأجزاء التي يسيطر عليها الجيش السوري الحر من إدلب وغرب حلب وشمال حماة؛ والأجزاء التي يسيطر عليها الأتراك والمتمردون في شمال إدلب وشمال غرب حلب؛ والمناطق التي تسيطر عليها الإدارة الذاتية الكردية في شمال شرق سوريا؛ وجيوب صغيرة في دير الزور ودرعا تسكنها فروع تابعة لتنظيم الدولة الإسلامية (Chughtai, 2019). وبدأ بعض النازحين داخلياً في العودة للاستقرار في مناطقهم الأصلية، إما اقتناعاً منهم بأنها صارت آمنة، أو لطردهم من مناطق النزوح بفعل الحواجز التي تحول دون الحصول على الخدمات الاجتماعية. عير أن 76% من النازحين داخلياً قالوا إنهم لا يعتزمون ذلك في عام 2019؛ ومن المرجح أن يستقر النازحون داخلياً في دمشق وإدلب فيهما بدلاً من العودة إلى مناطقهم الأصلية (UN OCHA, 2019a).

11 استُنِد في هذا الفرع إلى Steele (2019).

وقد وجد الاستعراض العام للاحتياجات الإنسانية لعام 2019 أن 5.9 ملايين طفل يحتاجون إلى الخدمات التعليمية، منهم 29% على الأقل نزحوا داخلياً. ويوجد في سوريا أكثر من 2.1 مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس و1.3 مليون طفل معرضون لخطر التسرب، يمثلون 49% من عدد السكان الذين تشير التقديرات إلى أنهم في سن الدراسة. وأفاد حوالي 85% من المجتمعات المحلية التي تم تقييمها بأن عمل الأطفال يحول دون التحاقهم بالمدارس (UN OCHA, 2019a).

وثمة عوامل متعددة تؤثر على فرص الحصول على التعليم وجودته. فما يقرب من ثلث المدارس السورية، ومعظمها في الشمال، حيث يعيش 60% من النازحين داخلياً، غير صالحة للاستخدام بسبب أعمال الحرب واستخدام المدارس لأغراض أخرى غير التعليم. والاعتداءات على المدارس مستمرة، بزيادة في عام 2018 عن عام 2017، ومعظمها في إدلب (UN OCHA, 2019a). وتشير دلائل غير موثقة إلى أن الذخائر غير المنفجرة تشكل مصدر قلق متزايد بين الآباء والأمهات والأطفال. ووجد تقرير صدر في عام 2018 أن 13% من الأطفال يحتاجون إلى دعم نفسي اجتماعي متخصص داخل الفصول لتسهيل التعلم والرفاه (Physical Rehabilitation Working Group on Disability and Access to Healthcare in Syria, 2018).

وحوالي 40% من المعلمين تركوا القطاع منذ بدء النزاع. وبالإضافة إلى ذلك، أكد 31% من المعلمين زيادة التغيب بسبب انخفاض الروح المعنوية، وانعدام الأمن، والحاجة إلى وظائف إضافية. ويحصل المعلمون على ما بين 28% و44% من الرواتب التي كانوا يتلقونها قبل النزاع (Integrity Global, 2019). وكثيراً ما يظل المعلمون النازحون داخلياً تابعين للإدارة المحلية في مناطقهم الأصلية، مما ينشأ عنه مخاطر وعقبات إدارية تجعل تحصيل المرتبات أمراً شبه مستحيل. وتشترط

حكومة الجمهورية العربية السورية على المعلمين العودة إلى المناطق الخاضعة لسيطرتها لاستلام مرتباتهم في كل شهر؛ ويفيد المعلمون بأن زملاءهم الذين سافروا لهذا الغرض تعرضوا للتوقيف أو الاحتجاز، مما يؤدي إلى ردع الآخرين عن محاولة ذلك (ACU, 2017).

ومسارات الحصول على شهادة التعليم محفوفة بالتعقيد. فالاتساق قليل في توفير السلطات لوثائق التصديق أو إتمام الدراسة حسب المنطقة أو الصف الدراسي (Assistance Coordination Unit, 2018). ولا تتاح شهادة معترف بها على نطاق واسع إلا من خلال المدارس التابعة للحكومة. ويواجه الأطفال النازحون داخلياً في المناطق التي تسيطر عليها المعارضة والذين يسعون لأداء الامتحانات في المدارس الحكومية مخاطر، منها الكشف عن أسماء أفراد أسرهم للسلطات الحكومية وتهديدات الأمن الشخصي عند نقاط التفتيش وانعدام الأمن في المناطق الواقعة بين مناطق السيطرة. ومن الأمثلة على المخاطر التي يواجهها النازحون داخلياً، قيام العناصر التابعة لتنظيم الدولة الإسلامية باختطاف الطلاب الأكراد الذين يسافرون لتقديم الامتحانات (Harkin, 2014).

وتشرف سلطات التعليم في مناطق السيطرة الرئيسية على تقديم خدمات التعليم الخاصة بها. ورغم وجود اتساق في المناهج الدراسية إلى حد كبير بحلول عام 2018، حيث تستخدم معظم السلطات شكلاً من أشكال المنهج الحكومي، فإن السياسات المتعلقة بتقييم الطلاب وتقدمهم وتنسيبهم والسياسات المعيارية الأخرى إما غير موجودة في معظم الحالات أو في المراحل الأولى من الإعداد أو قيد التنقيح. وعلى الرغم من وجود وظيفة التنسيق المتعلق بـ"سوريا بأكملها"، فإن التعاون محدود بين البرامج السياسية والقيود الأمنية عبر الحدود وعبر خطوط القتال بشأن أهداف مشتركة. وفيما عدا البرامج التي ترعاها الجهات المانحة، لا توجد مبادرات معروفة تستهدف النازحين داخلياً على وجه الخصوص.

ولا تزال الحكومة هي الجهة الرئيسية لتوفير التعليم في معظم أنحاء البلد، وتدعم المنظمات الدولية غير الحكومية واليونسكو واليونيسف والأونروا عملها. وتم الانتهاء من تعديل المناهج الحكومية في أوائل عام 2018. وبينما كان القصد من التعديل أن يكون واسع النطاق، فإن الجهود المبذولة لإدراج موضوعات تتعلق بالرفاه النفسي الاجتماعي لم تتحقق.

وفي شمال غرب سوريا، على الرغم من تأثير الحكومة على التعليم، فإن ما يسمى بالحكومة السورية المؤقتة هي الجهة الرئيسية لتوفيره. وبدعم من المركز الوطني للمعلومات المتعلقة بالاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية التابع للمملكة المتحدة، أنشئت مسارات منفصلة لإصدار الشهادات لتسهيل سبل التحاق خريجي المدارس الثانوية السورية بنظام التعليم العالي في المملكة المتحدة.

ورغم تبعية التعليم للحكومة السورية المؤقتة إدارياً في المناطق الخاضعة لسيطرتها في شمال غرب حلب، فإن الإشراف الفعلي عليه للحكومة التركية. وبالرغم من أن المدارس في هذه المنطقة تقوم بتدريس المناهج الدراسية المعدلة للحكومة السورية المؤقتة، فقد أدخلت السلطات التركية تعديلات إضافية على بعض المحتوى والإشارات السياسية. وقد أعلنت وزارة التعليم الوطني التركية في عدة مناسبات أنها تعتزم الاستعاضة عن المناهج الحالية بمناهج الدولة التركية وناقشت الاعتراف بالشهادة التي تمنحها الحكومة المؤقتة لأغراض الالتحاق بالجامعات التركية.

وقد وضعت الإدارة الذاتية الكردية في شمال شرق سوريا منهجاً كردياً وحددت مساراً لإصدار الشهادات. واستُحدثت دروس اللغة الكردية من المرحلة الابتدائية، وتم إنشاء عدة مؤسسات خاصة لتعليم تلك اللغة، وهو أمر لم يكن ممكناً قبل عام 2011. غير أن المناهج الحكومية هي السائدة الآن، لشعور الآباء بالقلق إزاء الاعتراف المحدود بالشهادات خارج المناطق التي تسيطر عليها الإدارة الذاتية.

وتدعم الجهات المانحة والمنظمات الدولية غير الحكومية التعليم في جميع أنحاء سوريا، مع أن معظمها تدعم المناطق التي تسيطر عليها جماعات مسلحة غير إسلامية وغير تابعة للدولة في شمال غرب سوريا وشمالها الشرقي، وحتى شهر حزيران/يونيو 2018، في جنوب غرب سوريا. غير أنه لم يُستلَم سوى 46% من التمويل المطلوب بحلول أيلول/سبتمبر 2018 (Whole of Syria Education Sector, 2018).

في اليمن، تحول الانقسامات الحادة دون تنفيذ سياسة لحماية حقوق الأشخاص النازحين داخلياً

عانت اليمن من عدم الاستقرار والنزاع الذي أدى إلى النزوح لأول مرة في عام 1994[12]. واشتد هذا الاتجاه في أعقاب الربيع العربي في عام 2011. وفي عام 2013، كان هناك 307000 نازح داخلياً (NRC, 2014)، ووُضعت سياسة وطنية لتوجيه استجابة الحكومة لأزمات النزوح الداخلي المزمن. وكانت اليمن ثاني دولة في المنطقة، بعد العراق، تضع سياسة بخصوص الأشخاص النازحين داخلياً (Yemen Executive Unit For Internally Displaced Persons, 2013)، لكنها لم تنفذ.

وكانت السياسة ترمي إلى ضمان حقوق النازحين داخلياً وتحديد مسؤوليات السلطات من خلال مبادئ ومعايير. وأكد القسم الخاص بالتعليم على ضرورة ضمان هذا الحق لجميع النازحين، سواء كانوا يعيشون في المخيمات أم لا. فلا بدَّ من قبول النازحين داخلياً بغضّ النظر عما إذا كانت بحوزتهم أو ليست بحوزتهم شهادات؛ وتقع على عاتق وزارة التربية والتعليم مسؤولية معالجة سجلات التعليم المفقودة وعدم

12 استُنِد في هذا الفرع إلى Fathi Al-Aswadi (2019).

تأخير تسجيل النازحين داخلياً في المدارس وإلحاقهم بها في المجتمعات المضيفة. وسيجري توفير دورات تعليمية معجَّلة لضمان إدراج الأشخاص النازحين داخلياً في التعليم. ويتمتع النازحون داخلياً بالحق في التعليم غير النظامي والتعليم والتدريب في المجال التقني والمهني. وتضطلع الوزارة بإصلاح المناهج وتدريب المعلمين والموظفين على الدعم النفسي والاجتماعي لرفع مستوى الوعي بالعواقب المترتبة على النزوح.

وفي أيلول/سبتمبر 2014، استولت حركة الحوثيين على صنعاء. واحتلت الجماعات المسلحة مدارس كثيرة، مستخدمة بعضها بمثابة ثكنات. وبعد نداءات وجهها أولياء الأمور والمجتمعات المحلية، انسحبت القوات المسلحة من بعض المدارس لكنها بقيت في كثير منها، على الرغم من أن السنة الدراسية قد بدأت. وفي أوائل عام 2015، عندما أحكم الحوثيون سيطرتهم، فرَّت الحكومة والرئيس إلى عدن. واندلعت اشتباكات مسلحة بين الحوثيين والجيش الوطني، الذي يدعمه ائتلاف بقيادة السعودية منذ آذار/مارس 2015. ونتيجة لذلك، قُسّم البلد إلى جزء شمالي، يحكمه الحوثيون في صنعاء، وجزء جنوبي، تحكمه الحكومة المعترف بها دولياً في عدن.

وتأثرت الامتحانات تأثراً شديداً من البداية. فأنهت وزارة التعليم العام الدراسي في آذار/مارس بدلاً من أيار/مايو 2015. وباستثناء الصفين الدراسيين 9 و12، اعتُبرت نتائج آخر امتحانات شهرية للفصل الدراسي الثاني هي النتائج النهائية في المحافظات غير المتأثرة، بينما احتُسبت نتائج امتحان الفصل الدراسي الأول نتائج نهائية في المحافظات المتضررة من الحرب. أما بالنسبة للصفين 9 و12، فتم تأجيل الامتحانات من تموز/يوليو إلى آب/أغسطس، ولم تُعقّد حتى تشرين الأول/أكتوبر في بعض المحافظات الجنوبية. ولم تتوافر لدى الوزارة الموارد المالية اللازمة لطباعة أوراق الامتحانات لأن الغارات الجوية ألحقت أضراراً بمكاتب طباعة الامتحانات ومراقبتها. فمنحت الوزارة لمكاتب التربية والتعليم على مستوى المناطق والمناطق الفرعية سلطة منح الطلاب النازحين داخلياً أرقاماً تسمح لهم بأداء الامتحان في أي مدرسة.

ولا توجد رسوم للمدارس الابتدائية والثانوية غير رسوم التسجيل السنوية. ويمكن أن تكون هذه الرسوم في غير المتناول بالنسبة لبعض الأسر في بلد يعاني أكثر من 20 مليون شخص فيه من انعدام الأمن الغذائي، بما في ذلك حوالي 10 ملايين يعانون من الجوع (UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2019b). ولم تتمكن الوزارة التي يسيطر عليها الحوثيون من إلزام المدارس بعدم فرض رسوم التسجيل لأنها لا تتلقى ميزانية للعمليات وتحتاج إلى هذا الدخل.

ولكن مع ارتفاع عدد النازحين داخلياً إلى 2.5 مليون شخص، أعفت الوزارة النازحين داخلياً من رسوم التسجيل، وأذنت للمدارس بقبولهم دون وثائق أو شهادات. وفي الممارسة العملية، لا تزال المدارس تطلب إلى الطلاب النازحين داخلياً ملء نموذج المسار التعليمي وتقديم مذكرة موافقة من أقرب مكتب تعليمي. ويقول مسؤولو الوزارة إن السجلات لا يمكن أن تضيع لأن المدارس ترسل قوائم بأسماء الطلاب مع نسخة من الشهادة للحفظ في مكاتب التعليم بالمحافظات. غير أنه في حالة تلف المدارس أو المكاتب التعليمية وفقدان الطلاب نسختهم الأصلية في أثناء النزوح، فلن يتمكنوا من إثبات دراساتهم السابقة. وقد تقتضي عملية التحقق أن يُدفع لموظفي مكتب التربية والتعليم بدل مواصلات غير رسمي للتعجيل بالعملية. وقد بُذلت بعض المحاولات لإجراء اختبارات لتحديد المستوى، ولكن نَظراً لأن معظم النازحين داخلياً يأتون من المناطق الريفية، التي يكون التعليم فيها أدنى جودةً، فقد وُضع كثيرون منهم في الصفوف الدنيا وبالتالي تم التخلي عن هذه الممارسة.

وفي كانون الأول/ديسمبر 2017، بلغت نسبة النازحين داخلياً بين صفوف الأطفال الذين في سن الدراسة 5% (GCPEA, 2018). ويوجد 1272 موقعاً لاستضافة النازحين داخلياً (812 مركزاً و460 مستوطنة) تؤوي 465000 شخص (Shelter Cluster, 2019). ومعظمها لا تقيم فصولاً مؤقتة ما لم يبعد المخيم أكثر من 5 كيلومترات عن أقرب مدرسة. والفصول المؤقتة المتاحة تقتصر فقط على الصفوف من 1 إلى 5. ولذلك قد يحتاج الطلاب النازحون داخلياً إلى السير لمسافات طويلة إلى أقرب مدرسة عامة ومواجهة الألغام الأرضية والذخائر غير المنفجرة وغيرها من المخاطر. ومعظم الأطراف المتحاربة تجنّد الأطفال: ووجد تقرير صادر عن مكتب الأمين العام للأمم المتحدة أن 370 طفلاً كانوا يخدمون المقاتلين في عام 2018 ويشاركون في القتال وحراسة نقاط التفتيش أو المباني العامة (United Nations, 2019c).

ويتفاقم الاكتظاظ منذ عام 2015. فقد تضرر العديد من المدارس وتوقف بناء الفصول الدراسية. وبالإضافة إلى ذلك، المدارس هي أكثر المباني العامة استخداماً لإيواء النازحين داخلياً (Al–Sabahi and Motahar, 2017). ولا يزال عدد الأطفال الذين هم في سن الالتحاق بالمدرسة في ازدياد، في حين يضيف النازحون والطلاب الذين يتركون المدارس الخاصة لأسباب مالية إلى الضغوط القائمة. وحتى المدارس التي توافق على تسجيل النازحين داخلياً تجعلهم في كثير من الأحيان يجلسون على الأرض أو في الخلف أو بجوار النوافذ. وهم أكثر عرضة للتمييز بسبب لهجتهم أو مظهرهم. والبعض يتعرضون للسخرية. فعلى سبيل المثال، يطلق الطلاب في المناطق الجنوبية على الطلاب القادمين من المناطق الشمالية أسماء تدل على سوء الخلق؛ وفي المناطق الشمالية، يُطلق على النازحين داخلياً من تعز أسماء تدل على المشاغبة.

ويوجد قليل من برامج التعليم المعجَّل. ففي عام 2015، قامت الوزارة، بدعم من الوكالة الألمانية للتعاون الدولي، بوضع برنامج تعليمي تعويضي لتغطية الموضوعات الهامة في العام السابق، ولكن هذه الفصول لم تشمل جميع المدارس. وبتمويل من اليابان، تضطلع منظمة إنقاذ الطفولة بمشروع

تعليمي مؤقت وصل إلى 2100 من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في عام 2019، معظمهم من الطلاب النازحين داخلياً والمهمشين في محافظتي عمران وأمانة العاصمة. ويقدم المشروع دورات التعليم الأساسي في الصفوف من 1 إلى 4 للأطفال دون سن 13 عاماً في المراكز الخاصة. ويؤدي الأطفال الامتحانات النهائية بعد أربعة أشهر من الدراسة، والذين يجتازونها يلتحقون بأقرب مدرسة عامة.

والمعلمون، شأنهم كشأن غيرهم من موظفي الخدمة المدنية في المحافظات التي يسيطر عليها الحوثيون، لم يتلقوا رواتبهم منذ نقل البنك المركزي اليمني من صنعاء إلى عدن في أيلول/سبتمبر 2016. وأوقف الحوثيون العديد من البرامج الإنسانية في عام 2017 للضغط على تلك البرامج لدفع رواتب المعلمين. وبدأت اليونيسف، بمنحة قدرها 70 مليون دولار أمريكي من المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، في دفع مبالغ تحفيزية للمعلمين في 11 محافظة يسيطر عليها الحوثيون. وتعادل هذه المدفوعات 50 دولاراً أمريكياً شهرياً وتخضع لخصومات في مقابل التغيب. وتأجَّلت الدفعة الأولى الخاصة بـ 97000 معلم، المستحقة في أيلول/سبتمبر 2018، لأن الوزارة التي تتخذ من عدن مقراً لها ترغب في دفع الحوافز وفقاً لقائمة المعلمين لعام 2014، حيث تزعم أن القائمة المقدمة من الوزارة التي مقرها صنعاء للحصول على موافقة اليونيسف تشمل بعض أتباع الحوثيين.

ونظراً لأن المعلمين يبحثون عن مصادر أخرى للدخل، تزداد حالات التغيب. ويحاول كثير من المبادرات الأهلية مساعدة المدارس من خلال جمع الأموال ودفع الحوافز للمعلمين لتغطية تكاليف انتقالهم. وتستعيض وزارة التربية والتعليم التي يسيطر عليها الحوثيون عن المعلمين الغائبين بمتطوعين ولكن دون أن تقدم لهم التدريب. وتقوم المنظمات غير الحكومية في مواقع استضافة النازحين داخلياً، بالتنسيق مع الوزارة، بالتعاقد مع المعلمين المتطوعين المقيمين في المخيمات الذين يحملون شهادات إتمام الدراسة ثانوية أو شهادات أعلى منها، وتقوم بدفع الحوافز لهم وتزويدهم بتدريب تحضيري باستخدام الأدلة الرسمية. ولم تتمكن الحكومة التي تتخذ من عدن مقراً لها من دفع رواتب موظفي الخدمة المدنية في جميع المحافظات ولم توظف أي معلمين جدد، ولا حتى ليحلّوا محل المتقاعدين.

وفي أيلول/سبتمبر 2016، عيَّنت الحكومة وزيراً في عدن، بينما عيَّن الحوثيون وزيرهم في تشرين الثاني/نوفمبر 2016. وقد أثر الانقسام السياسي على عدة جوانب من نظام التعليم. وتختلف التقاويم المدرسية للمنطقتين. ووجد الحوثيون صعوبة في طباعة الكتب المدرسية بعد أن سحبت الجهات المانحة التمويل بسبب التعديلات المشحونة سياسياً على الكتب المدرسية للغة العربية والدين والتاريخ والتربية الاجتماعية والوطنية. ويُصعّب وجود وزارتين الأمور على الجهات الفاعلة في المجال الإنساني. وبالإضافة إلى ذلك، يجب على المنظمات أن تنسّق مع الهيئة الوطنية لإدارة وتنسيق الشؤون الإنسانية والتعافي من الكوارث، مما يؤدي لإبطاء العمليات.

وتؤدي مجموعة التعليم، التي تشمل ما يقرب من 50 شريكاً، الدور الرائد في تنفيذ برنامج التعليم، وذلك من خلال المنظمات غير الحكومية الوطنية في معظم الأحيان بسبب المخاوف الأمنية. وفي العام الدراسي 2018–2019، كانت هناك تسعة مجالات نشاط رئيسية، هي: إصلاح المدارس المصابة بأضرار؛ والمكاتب؛ والحقائب المدرسية المحتوية على القرطاسية، ومجموعات أدوات المعلمين والكتب المدرسية؛ وأماكن التعلم شبه الدائمة والمؤقتة بالإضافة إلى فرص التعلم البديلة؛ وتدريب المعلمين على الدعم النفسي والاجتماعي والتعليم في حالات الطوارئ؛ ومهارات القراءة والحساب الأساسية، واستراتيجيات التعلم النشط والإدارة المدرسية؛ وتدريب موظفي الوزارة على إدارة شؤون التعليم خلال الأزمات (بواسطة الوكالة الألمانية للتعاون الدولي)؛ والوعي بالنظافة الصحية؛ والتغذية المدرسية؛ ودعم امتحانات الصفين 9 و 12. وفي العام الدراسي 2019–2020، تهدف مجموعة التعليم إلى زيادة عدد المدارس العاملة وإدخال برامج متخصصة تركز على الأطفال في المناطق المنكوبة بشدة وفصول التعلم المؤقتة للنازحين، بالإضافة إلى مدفوعات حوافز المعلمين.

الخاتمة

من نواح كثيرة، قد يكون وضع الأطفال المشردين داخلياً أكثر تعقيداً من وضع الأطفال اللاجئين، وحصولهم على التعليم أشدَّ صعوبة (Kirk, 2009, p. 35). فلا يتجاوز عدد النازحين داخلياً عدد اللاجئين فحسب، وإنما كما أوضح هذا الفصل، قد يكون توفير الخدمات التعليمية لهم محفوفاً بمزيد من التحديات بسبب الأفكار المعقدة المتعلقة بسيادة الدولة وحيادها ونزاهتها.

وينبغي أن يقترن تعزيز النظام بتنقيح الممارسات والسياسات التي تدعم حق الأطفال في التعليم وتراعى فيها اعتبارات النزاع. ومن بين هذه الممارسات والسياسات شروط التسجيل والالتحاق، والامتحانات ومنح الشهادات، والمسارات البديلة لتيسير العودة إلى المدرسة، وإصلاح تأهيل المعلمين، وتنسيبهم والإشراف عليهم، وممارسات الدفع.

استخدم هؤلاء الأطفال السوريون اللاجئون وسائل النقل التابعة للمنظمة الدولية للهجرة للوصول إلى هذه المدرسة، التي تبعد عن مخيمهم.

مصدرالصورة: Muse Mohammed/IOM

الفصل 6

يشكل إصلاح التعليم لمواجهة تحديات الهجرة والنزوح حالة اختبار بالنسبة للدول العربية

ترتبط خطة التنمية المستدامة لعام 2030 ارتباطاً وثيقاً بالالتزام بعدم ترك أي أحد خلف الركب. وتدرج الوثيقة التأسيسية لهذه الخطة، المعنونة "تحويل عالمنا"، اللاجئين والنازحين داخلياً والمهاجرين ضمن "الضعفاء" الذين "لا بد من تمكينهم". والتعليم هو إحدى نقاط الضعف – ولكن يمكن أن يكون أيضاً إحدى نقاط القوة – لدى المهاجرين والنازحين. وكما قال الأمين العام للأمم المتحدة في سياق دعمه للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019: "الأشخاص الذين يتنقلون، سواء بدافع العمل أو التعليم، وسواء طوعاً أو قسراً، لا يتركون وراءهم حقهم في التعليم".

وقد اعتمد هذا التقرير أوسع تعريفات الهجرة والنزوح، بحيث تشمل أي حركة سكانية في الدول العربية تؤثر على التعليم. وتطرق إلى تحديات الهجرة الداخلية. وفي حين أن هذه الحركات أقل كثافة مما هي عليه في أجزاء أخرى من العالم، فإنها لا تزال تؤثر على الأطفال والشباب الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة أو مجتمعات الرُحَّل.

وللهجرة الدولية وجهان في الدول العربية. فإحدى المناطق دون الإقليمية، التي تضم بلدان مجلس التعاون الخليجي الستة، مقصد عالمي رئيسي للمهاجرين، وإن كانت له سمات خاصة. وفي ثلاثة من هذه البلدان، يشكل المهاجرون، ولا سيما القادمون من جنوب آسيا، ولكن أيضاً 6 ملايين من البلدان العربية الأخرى، أكثر من نصف عدد السكان. والنظام الذي يفضل العقود قصيرة الأجل ولا يحبذ لم شمل الأسرة يعني أن عدد المهاجرين الذين في سن الدراسة أقل، لكنه ما زال يكفي ظهور نظام تعليمي خاص موازٍ، يستخدم اللغة الإنجليزية بشكل متزايد في التدريس، وهو اتجاه يؤثر أيضاً على طابع التدويل المتزايد للتعليم العالي. وفي الوقت نفسه، هاجر حوالي 6.4 ملايين مهاجر، معظمهم من تونس والجزائر والمغرب، إلى بلدان أوروبية، للاستقرار هناك في غالب الأحيان. وتمثل فرص التعليم لأطفالهم والسعي لإدماجهم مشكلة رئيسية من مشاكل سياسة التعليم في البلدان المضيفة.

ونظر التقرير أيضاً في محنة الأعداد المتزايدة من النازحين بسبب النزاع، داخل الحدود أو عبرها. فعلى الرغم من أن الدول العربية لا تمثل سوى 5% من سكان العالم، فهي تضم 32% من مجموع اللاجئين في العالم و38% من مجموع النازحين داخلياً من جراء النزاعات. فعلى الرغم من الاستجابة الإيجابية في معظمها من جانب البلدان الخمسة التي تستضيف اللاجئين السوريين في المنطقة، فإن أربعة من كل عشرة منهم غير ملتحقين بالمدارس. وتتأثر جودة الفرص التعليمية لمجموعات اللاجئين والنازحين داخلياً ببعد مناطق تواجدهم عن المدارس، والعوائق اللغوية، والمدرسين غير المؤهلين، ونقص الموارد، وكثيراً ما يقترن ذلك بانعدام الخبرة تماماً في التعامل مع التدفقات المفاجئة للأشخاص الفارّين من منطقتهم أو بلدهم. وكثيراً ما تكون الجهود المبذولة لإدراج النازحين داخلياً واللاجئين، بل وعديمي الجنسية أيضاً في النظم التعليمية، غارقة في تحديات اجتماعية وسياسية معقدة

والهجرة والنزوح من القضايا السياسية المشحونة. وذلك لأنهما تتشابكان في العادة مع طبقات متعددة من المضاعفات الثقافية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية. لكن تعليم المهاجرين واللاجئين ليس فقط مسألة إعمال حق من حقوق الإنسان الأساسية. فله كذلك أبعاد تشغيلية ومؤثرة. ويمكن أن تكون تكلفة استبعاد هذه المجموعات باهظة من حيث عدم تحقيق الناس لإمكاناتهم وزيادة التوترات الاجتماعية.

كيف ينبغي أن تتعامل الحكومات مع الجوانب التعليمية للهجرة والنزوح؟

في الذكرى السنوية الأولى للاتفاقيتين العالميتين للمهاجرين واللاجئين، يدعو هذا التقرير الحكومات في الدول العربية إلى وضع خطة للوفاء بالالتزامات التي قطعتها كل منها. ويتعيَّن على الحكومات أن تلبي الاحتياجات التعليمية لمجموعات المهاجرين والنازحين واحتياجات أطفالهم بنفس القدر من الاهتمام الذي توليه للمجتمعات السكانية المضيفة.

حماية حق المهاجرين والنازحين في التعليم

إن عدم التمييز في التعليم مبدأ أقرته الاتفاقيات الدولية. لذلك يجب أن تُحظر صراحةً في القانون الوطني العوائق التي من شأنها التمييز بين الطلاب والوقوف في طريق التحاقهم بالتعليم، مثل الشروط المتعلقة بشهادة الميلاد. ولا ينبغي أن تشتمل اللوائح الحالية على أي ثغرات أو مناطق رمادية قابلة للتأويل من جانب فرادى الموظفين المحليين أو موظفي المدارس. ويجب على الحكومات أن تحمي حق المهاجرين واللاجئين في التعليم بغضّ النظر عن وثائق الهوية أو وضع الإقامة وأن تطبق القوانين دون استثناء. ومن الأمثلة على الحالات التي يلزم فيها اتخاذ إجراء حالة عديمي الجنسية في الكويت.

ويجب أن يكون احترام الحق في التعليم فوق الاعتبارات التشريعية والإدارية. وينبغي للسلطات الوطنية تنظيم حملات توعية لتعريف الأسر المهاجرة والنازحة بحقوقها وبعمليات التسجيل في المدارس. وكذلك ينبغي أن تحرص السلطات المعنية بالتخطيط، كما يحاول المغرب أن يفعل، على أن تكون المدارس العامة قريبة من المستوطنات العشوائية والأحياء الفقيرة وألا تعاني الإهمال في خطط التجديد الحضري.

إدماج المهاجرين والنازحين في نظام التعليم الوطني

تعامل بعض النظم التعليمية المهاجرين واللاجئين على أنهم فئة سكانية مؤقتة أو عابرة، تختلف عن المواطنين الأصليين، كما في حالة اللاجئين الماليين في موريتانيا. وهذا تصور خاطئ يلحق الحيف بالمهاجرين والنازحين، إذ يعيق تقدمهم الأكاديمي وتواصلهم الاجتماعي وفرصهم المستقبلية، ويقوّض التقدم نحو مجتمعات متنوعة ومتماسكة، لذلك يجب أن تدمجهم السياسة العامة في نظام التعليم الوطني بجميع مستوياته.

وينطوي إدماج المهاجرين في النظام التعليمي للبلد المضيف على عدة أبعاد. فرغم أن استخدام لغة جديدة في التدريس يستلزم إعطاء دروس تحضيرية، ينبغي أن يكون فصل هؤلاء الطلاب عن أقرانهم من المواطنين الأصليين لأقل فترة ممكنة. ومن المسلم به أن الهجرة العربية إلى أوروبا تختلف اختلافاً كبيراً عن هجرة جنوب آسيا إلى الخليج. ولكن يمكن اتخاذ خطوات لتحسين الإدماج. وقد سمحت البحرين لغير المواطنين بالالتحاق بالمدارس العامة. وينبغي لدول الخليج مراقبة اللوائح وإنفاذها على مقدمي الخدمات غير الحكوميين لنظام التعليم الموازي الذي يلبي احتياجات الطلاب المهاجرين، بحيث تكفل تطبيق معايير جودة متساوية للجميع.

وينبغي أن تحرص الحكومات على عدم حدوث انقطاعات في تعليم اللاجئين إلا في حدود دنيا قدر الإمكان. ومع أنه قد توجد ظروف استثنائية – كالعزلة المادية لمجتمعات اللاجئين مثلاً أو القدرات المحدودة للبلد المضيف – تمنع إدماجهم بشكل كامل، يلزم للحكومات تقليل المدة التي يقضيها هؤلاء في المدارس التي لا تتبع المنهج الدراسي الوطني، أو في فصول مختلفة عن فصول الطلاب المواطنين الأصليين، كما في لبنان، أو في مقررات لا تؤدي بهم إلى شهادات معترف بها، لأن هذه المدة، إن طالت، تعرقل مسارات تعليمهم.

ويتعرض النازحون داخلياً لخطر الإهمال بشكل خاص. وينبغي للدول أن تتجاوز مجرد وضع سياسات لهم، كما فعل اليمن في بداية الأزمة الأخيرة. فهي بحاجة إلى العمل على ضمان تنفيذ هذه السياسات وتمويلها بالكامل. ويمكن استخلاص الدروس من تجربة تعليم اللاجئين، كما في تشاد، التي وضعت خطة تعليمية مؤقتة مولتها الشراكة العالمية من أجل التعليم خلال فترة الطوارئ.

إدراك احتياجات المهاجرين والنازحين في مجال التعليم والتخطيط لتلبيتها

لضمان نجاح عملية الإدماج، يلزم أن تستثمر الحكومات في الحصول على بيانات أفضل عن المهاجرين واللاجئين، كما يفعل الأردن. وتحتاج البلدان في بعض الأحيان إلى الاستثمار في آليات رصد خاصة لتتبع السكان الذين يصعب الوصول إليهم. وقد فعلت تونس ذلك بصفة تجريبية فيما يتعلق بالعاملات الأطفال في المنازل.

ويجب أن تتكيف البيئات المدرسية مع احتياجات الطلاب وتدعمها. ومن شأن الطلاب الذين انقطعوا عن الدراسة أن يستفيدوا من تخصيص برامج تعليمية معجَّلة تمكنهم من اللحاق بأقرانهم والعودة إلى المدرسة في المستوى المناسب. وقد كان توفير برامج من هذا القبيل محدوداً في البلدان التي بها أعداد كبيرة من السكان النازحين، مثل العراق.

ويزيد احتمال أن تكلل عملية إدماج اللاجئين في النظام التعليمي بالنجاح إذا اتسع نطاقها لتشمل برامج الحماية الاجتماعية التي تكفل استفادة اللاجئين، على سبيل المثال، من التحويلات النقدية المشروطة لتغطية التكاليف المدرسية غير الظاهرة، كما في تركيا. أما في حالة المهاجرين داخلياً، ولا سيما أطفال البدو الرحل، فينبغي للحكومات أن تنظر في الأخذ بالتقاويم المدرسية المرنة، والمناهج الدراسية التي تلائم سبل عيشهم.

وينبغي للحكومات أن تعالج في خططها التعليمية ضرورة أن يتمكن البالغون من تطوير كفاءاتهم عن طريق التعليم والتدريب في المحال التقني والمهني والتغلب على القيود، من قبيل المهن ذات المهارات المنخفضة أو ارتفاع تكاليف التدريب، التي تثنيهم عن الاستثمار في المهارات. وينبغي أن تشتمل هذه الخطط على برامج تثقيفية في المجال المالي، كما يفعل المغرب، لتمكينهم من إدارة أوضاعهم الاقتصادية وتحقيق أقصى الاستفادة من التحويلات وتجنب الاحتيال أو الاستغلال المالي.

عرض تاريخ حركات الهجرة والنزوح في المواد التعليمية بدقّة لمواجهة التحيز بأنواعه

إن بناء مجتمعات شاملة للجميع ومساعدة الناس على العيش معاً أمر يتطلب أكثر من مجرد التسامح. فيجب على الحكومات مراجعة محتوى التعليم وطريقة توصيله، وتكييف المناهج الدراسية وإعادة التفكير في الكتب المدرسية على نحو يعبر عن مجريات التاريخ والتنوع الحالي. ويلزم أن يسلط المحتوى التعليمي الضوء على مساهمة الهجرة في الثروة والازدهار. ويلزم كذلك أن يشير إلى أسباب التوتر والنزاع، فضلاً عن تداعيات الهجرات التي أدت إلى تشريد السكان أو تهميشهم.

ثم إن على المناهج التربوية أن تروّج للانفتاح على وجهات نظر متعددة وأن تعزز قيم العيش المشترك وتنوّه بفوائد التنوع. وعليها أيضاً أن تتصدى لأوجه التحيز وأن تنمّي مهارات التفكير النقدي حتى يتمكن الدارسون من التغلب على أوجه عدم اليقين عند التفاعل مع الثقافات الأخرى ومقاومة التوصيفات الإعلامية السلبية، وفي الأونروا مثال إيجابي على ذلك في السنوات الأخيرة.

إعداد معلمي المهاجرين والنازحين للتعامل مع التنوع والمصاعب

ينبغي توفير الدعم للمعلمين لكي يصبحوا أدوات للتغيير في البيئات المدرسية التي تتأثر بشكل متزايد بالهجرة والنزوح. وتنحو برامج تدريب المعلمين الحالية التي تتناول الهجرة إلى أن تكون مخصَّصة الطابع وليست جزءاً من المناهج الدراسية الرئيسية. ويلزم أن تستثمر الحكومات في التدريب المبدئي والمستمر للمعلمين الذي يبني الكفاءات الأساسية والقدرة على إدارة سياقات متنوعة، التي يمتد تأثيرها أيضاً إلى الطلاب من المواطنين الأصليين. وينبغي إزكاء وعي جميع المعلمين بقضايا الهجرة والنزوح، وعدم الاقتصار على المعلمين الذين يقومون بتدريس الفصول الدراسية المتنوعة. وينبغي تزويد الراغبين في امتهان التعليم والمعلمين الممارسين وقادة المدارس بالأدوات اللازمة للتصدي للقوالب النمطية وأوجه التحيز والتمييز في الفصول الدراسية وفناء المدرسة والمجتمع المحلي، ولتعزيز احترام الذات والشعور بالانتماء لدى الطلاب المهاجرين واللاجئين.

وكذلك يجب أن يعي المعلمون في سياقات النزوح الصعوبات الخاصة التي يواجهها الطلاب وأولياء الأمور النازحون، وأن يتواصلوا مع مجتمعاتهم. ورغم أن المعلمين لا يقومون مقام المستشارين، إلا أنه يمكن تدريبهم على التعرف على الإجهاد والصدمات النفسية، ولا سيما في الجمهورية العربية السورية، وإحالة من يرونه بحاجة إلى عناية خاصة إلى الأخصائيين. وإذا تعذّر وجود هؤلاء، فينبغي أن يكون بمقدور المعلمين أن يكونوا بمثابة المنفذ الوحيد أمام بعض الأسر إلى هذه الخدمات. ويعاني معلمو اللاجئين والمعلمون النازحون أنفسهم من ضغوط إضافية. ويلزم أن تسلم سياسات الإدارة بالصعوبات الشديدة التي يعمل في ظلها بعض المعلمين وتخفّف من وطأتها؛ وأن تنظِّم وتكفل المساواة بين أصناف العاملين في مهنة التدريس للحفاظ على الروح المعنوية؛ وأن تستثمر في مجال التطوير المهني.

الاستفادة من إمكانيات المهاجرين والنازحين

يمتلك المهاجرون واللاجئون مهارات يمكن أن تساعد ليس فقط في تغيير حياتهم وحياة أسرهم بل أن تساهم أيضاً في تعزيز الاقتصادات والمجتمعات المضيفة والأصلية، سواء عاد هؤلاء إلى أوطانهم أو ظلوا في المهجر يقدمون دعمهم عن بعد. ويتطلب استخدام هذه الإمكانيات آليات أبسط وأقل تكلفة وأكثر شفافية ومرونة للاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية والمهارات المهنية (بما في ذلك مؤهلات المعلمين) ولأخذ التعلم السابق الذي لم يُصادق عليه أو يُقر بشهادة في الاعتبار. ولا ينبغي أن تميز هذه العمليات ضد النازحين الذين قد يأتون من المناطق المحرومة في بلدهم، كما يحدث في اليمن.

ويتعين على البلدان أن تفي بالالتزامات المتعلقة بالاعتراف المتبادل بالمؤهلات المنصوص عليها في الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية، وأن تتصرف

وفقاً للمسؤوليات المنبثقة في إطار الاتفاقية العالمية بشأن الاعتراف بمؤهلات التعليم العالي، المعتمدة في عام 2019. وينبغي لوكالات التقييم وهيئات منح التراخيص والمؤسسات الأكاديمية أن تقوم بمواءمة المتطلبات والإجراءات على المستويات الثنائية والإقليمية والعالمية، في تضافر مع الحكومات والمنظمات الإقليمية والدولية. ويمكن للمعايير المشتركة للشهادات وآليات ضمان الجودة وبرامج التبادل الأكاديمي أن تدعم الاعتراف بالمؤهلات.

دعم احتياجات المهاجرين والنازحين في مجال التعليم من خلال المعونة الإنسانية والإنمائية

بينما يتجه ثلثا المهاجرين الدوليين إلى البلدان ذات الدخل المرتفع، تستضيف البلدان المنخفضة الدخل والمتوسطة الدخل، التي تحتاج إلى دعم الشركاء الدوليين، 9 من كل 10 لاجئين في العالم. وتتطلب تلبية الاحتياجات زيادة حصة التعليم من المساعدات الإنسانية بمقدار عشرة أضعاف. أما الحل الأكثر استدامة فيتمثل في وفاء المجتمع الدولي بالالتزام الذي تعهد به بموجب الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين وإطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين بربط المساعدات الإنسانية والإنمائية منذ المراحل المبكرة للأزمة، مما يدعم توفير التعليم الشامل للجميع لتجمعات اللاجئين والسكان المضيفين على حد سواء.

وينبغي إدراج التعليم في تصميم الاستجابات، لا سيما فيما يتعلق بالتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. وينبغي كذلك أن يكون التعليم جزءاً من حزمة شاملة من الحلول التي تساهم فيها قطاعات أخرى، ويشمل ذلك مثلاً قضايا المأوى والتغذية والمياه والصرف الصحي والحماية الاجتماعية. ويتعين على الجهات المانحة أن تدرج هذه الإصلاحات في تدخلاتها الإنسانية. ويلزم لهذه الجهات أن تعمل على تطوير القدرة على تقييم الاحتياجات والتخطيط المتكامل من أجل سد الفجوة بين المعونة الإنسانية والمعونة الإنمائية وحفز التمويل المتعدد السنوات الذي يمكن التنبؤ به.

الدول العربية
الهجرة والنزوح والتعليم:
بناء الجسور لا الجدران

تتناول هذه الطبعة الإقليمية الأولى من التقرير العالمي لرصد التعليم العلاقة بين التعليم والهجرة والنزوح في الدول العربية.

وتتميز الدول العربية منذ فترة طويلة بحركات سكانية هائلة: نمو المدن الكبرى مثل بغداد والقاهرة والدار البيضاء من خلال الهجرة الداخلية، والهجرة الواسعة النطاق إلى الخارج من المغرب إلى أوروبا الغربية، وأجيال من اللاجئين الفلسطينيين والسودانيين. وتسجل البلدان الغنية بالنفط كالإمارات العربية المتحدة والبحرين وقطر أعلى معدلات الهجرة الوافدة في العالم إذ يشكل الأجانب غالبية سكانها.

ونتيجة للحربين في سوريا واليمن ولتحول البحر الأبيض المتوسط إلى طريق شديد الخطورة للهجرة، أصبحت الدول العربية الآن أشدَّ المناطق تأثراً بالهجرة والنزوح. فبينما تمثل هذه الدول نسبة 5% من سكان العالم فهي تضم 32% من لاجئيه و38% من النازحين داخلياً بفعل النزاعات. وتوجد في لبنان والأردن أعلى نسبة من اللاجئين بالقياس إلى عدد السكان. وتبرز خمسة بلدان في المنطقة ضمن أعلى 12 بلداً في العالم من حيث النسبة المئوية للنازحين داخلياً إلى عدد السكان.

وكما بيَّن التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019، تتفاعل الهجرة والنزوح مع التعليم من خلال علاقات متبادلة معقدة تؤثر على من ينتقلون ومن يقيمون حيث هم، كما تؤثر على الذين يستضيفون المهاجرين واللاجئين والذين قد يفعلون ذلك. ويحرم النزوح الناجم عن النزاعات، على وجه الخصوص، ملايين الأطفال والمراهقين والشباب من التعليم، مما يقوض آفاق المستقبل بالنسبة لجيل من الناس. وقد أثّرت الأزمات الإنسانية في هذه المنطقة على تطوير التعليم. فعلى سبيل المثال، تجاوزت آسيا الوسطى وجنوب آسيا الدول العربية من حيث معدل الالتحاق بالمرحلة الإعدادية والفجوة بينهما آخذة في التقلص السريع بالنسبة للمرحلة الثانوية.

وفي الذكرى السنوية الأولى لإبرام الاتفاق العالمي بشأن اللاجئين والاتفاق العالمي من أجل الهجرة، يستعرض هذا التقرير طبقات التحديات التي تشكلها الهجرة والنزوح لنظم التعليم ويدعو الحكومات في الدول العربية إلى وضع خطة للوفاء بالالتزامات الواقعة على كل منها.

التعليم حقّ من حقوق الإنسان، ومصدر قوة تحويلية تتيح القضاء على الفقر وتحقيق الاستدامة وإحلال السلام.

ولا يتخلى الناس الذين يتنقلون بين مختلف أرجاء المعمورة عن حقهم في التعليم ولا يفقدون هذا الحق، سواء أكان تنقلهم من أجل العمل أم طلباً للعلم، وسواء أكان ذلك طوعاً أم كرهاً.

ويبيّن التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 الإمكانيات الهائلة والفرص الكبيرة التي يتيحها ضمان تمكين المهاجرين والنازحين من الانتفاع بالتعليم الجيد.

أنطونيو غوتيريش،
الأمين العام للأمم المتحدة

9 789236 000862

التقرير العالمي لرصد التعليم

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

أهداف التنمية المستدامة

التعليم الجيد ٤

أهداف التنمية المستدامة

bitly.com/2019gemreport