Future Scenarios to Confront the Increasing Demand of Refugees from Disaster Areas for Education in Egypt

Dr. Ahmed Z. Nawar
Assistant Professor at the National Center for Educational Research and Development, Egypt
drahmedzenhom@hotmail.com

Dr. Hossam E. Ibrahim
Research Doctor at the National Center for Educational Research and Development, Egypt
ihossam394@gmail.com

Received: 10-12-2023 Revised: 4-1-2024 Accepted: 21-1-2024
Published: 8-3-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.253364.1636
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_338010.html

Abstract

This study aimed to build Future scenarios to face the increase in the demand of refugees from disaster areas for education in Egypt, in addition to revealing the reality of education for refugees from disaster areas in Egypt, reviewing some global experiences in the field of facing the increase in the demand of refugees from disaster areas for education, as well as monitoring the most prominent proposed policies to confront the increase in the demand of refugees from disaster areas for education in Egypt. The study relied on the descriptive approach, and a questionnaire was designed to survey the opinions of education experts on the most prominent policies proposed to confront the increase in the demand of refugees from disaster areas for education in Egypt, and the results of the study crystallized in the design of three Future scenarios to face the increase in the demand of refugees from disaster areas for education in Egypt, as follows:

1. The design of this scenario is based on the continuity of the international situation and the internal elements affecting the education of refugees in Egypt, and the economic and organizational inability of the educational system to provide opportunities for all refugee children from disaster areas to enroll in official government educational institutions like Egyptian children and provide them with basic skills that qualify them to integrate into society and the labor market.
2. The improvement scenario includes a number of manifestations of improvement and reform, which contributes to the development of some elements related to the studied phenomenon by trying to overcome the negatives and support the positives to facilitate the access of refugees from disaster areas to education in state educational institutions.
3. The transformative scenario is based on radically changing the phenomenon of increasing the demand of refugees from disaster areas for education in Egypt, taking into account the relevant variables, and ensuring that refugees benefit from education.

Keywords: *refugee education - disasters - scenarios – demand.*

سيناريوهات مستقبلية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر

د. أحمد زينهم نوار
أستاذ مساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جمهورية مصر العربية
drahmedzenhom@hotmail.com

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، جمهورية مصر العربية
ihossam394@gmail.com

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء سيناريوهات مستقبلية مقترحة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر، إضافة إلى الكشف عن واقع تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر، واستعراض بعض التجارب العالمية في مجال مواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم، فضلا عن رصد أبرز السياسات المقترحة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة لاستطلاع آراء خبراء التربية عن أبرز السياسات المقترحة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر، وتبلورت نتائج الدراسة في تصميم ثلاثة سيناريوهات مستقبلية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر، وذلك على النحو التالي:

١- السيناريو الاستمراري: ويفترض استدامة الواقع الحالي المرتبط بأوضاع تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر، ويرتكز تصميم هذا السيناريو على استمرارية الأوضاع الدولية والعناصر الداخلية المؤثرة على تعليم اللاجئين في مصر، وما يعانيه النظام التعليمي من عدم قدرته الاقتصادية والتنظيمية عن توفير فرص لالتحاق جميع الأطفال اللاجئين من مناطق الكوارث بمؤسسات التعليم الحكومية الرسمية أسوة بالأطفال المصريين وإكسابهم المهارات الأساسية التي تؤهلهم للاندماج في المجتمع وسوق العمل.

٢- السيناريو التحسيني ويتضمن عددا من مظاهر التحسين والإصلاح مما يسهم في تطوير بعض العناصر المرتبطة بالظاهرة المدروسة من خلال محاولة التغلب على السلبيات ودعم الإيجابيات لتيسير وصول اللاجئين من مناطق الكوارث إلى التعليم بمؤسسات الدولة التعليمية.

٣- السيناريو التحويلي وينطلق من إحداث تغيير جذري لظاهرة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر مع الأخذ في الحسبان المتغيرات ذات الصلة بها، وضمان انتفاع اللاجئين بالتعليم.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللاجئين- الكوارث- سيناريوهات-الطلب.

سيناريوهات مستقبلية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر

مقدمة:

إن التحاق الأطفال بالتعليم في جميع الأحوال والظروف هو حق إنساني أساسي لا يمكن أن يتحقق دون إدراج كامل لجميع الأطفال الذين يواجهون أزمات وأخطار وكوارث في بلدانهم؛ فهو حق لتحقيق التنمية على مستوى جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ولتلبية متطلبات التنمية المستدامة ولتعزيز رفاهية الإنسان وتطوير إمكاناته وقدراته، وهو حق معترف به من قبل المنظمات الدولية والإقليمية، وهو حق يضمنه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: بأن لكل إنسان الحق في التعلم، كما تضمنه دساتير كل دول العالم، وكذلك العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، إضافة إلى اتفاقية حقوق الطفل واتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم.

وفي الوقت نفسه؛ تؤكد المعاهدات الدولية الأساسية الحقوق الواجبة لجميع اللاجئين والمهاجرين بصرف النظر عن وضعهم، وحماية هذه الحقوق حماية كاملة؛ وفقا للقانون الدولي للاجئين والقانون الدولي الإنساني (الأمم المتحدة، ٢٠١٦"أ"). وبالرغم من رسوخ هذا الحق في دساتير معظم دول العالم والمعاهدات الدولية إلا أن هناك تهديدات حقيقية تواجه تطبيق هذا الحق على أرض الواقع، وتتنوع هذه التهديدات وتتعدد؛ فمنها ما هو طبيعي؛ من مثل: الكوارث الطبيعية من زلازل وأعاصير وفيضانات وأمراض، ومنها ما هو بشري؛ من مثل: الصراعات والحروب والنزاع المسلح. وينجم عن مثل هذه الكوارث والأزمات تأثيرات طويلة الأمد ذات صلة بالصحة البدنية والعقلية للأطفال، فضلا عن الآثار الاقتصادية والاجتماعية بين الشباب، كما تلحق الضرر بمستقبلهم، وتجعل من الصعب تطوير قدراتهم وتعزيز إمكاناتهم. وبالنسبة إلى المجتمع، فإن فقدان كثير من الشباب يؤدي إلى نطاق واسع من إضعاف النمو الاقتصادي والتنمية؛ كما تشهد على ذلك أزمة النزاع المسلح باليمن وسوريا وفيروس نقص المناعة البشرية/متلازمة العوز المناعي المكتسب في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

ووفقا لتقرير الاتجاهات العالمية للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لعام ٢٠١٨ عن تأثير الكوارث والأزمات؛ فقد ازداد عدد النازحين داخليا بـ ٣,٢ ملايين، وبحلول نهاية عام ٢٠١٨ أصبح العدد الإجمالي للنازحين قسرا يعادل ٧٠,٨ مليون على مستوى العالم نتيجة الصراعات والعنف وانتهاكات حقوق الإنسان، منهم: ٢٥,٩ مليون لاجئ و٤١,٣ مليون نازح داخليا، و٣,٥ ملايين طالب لجوء، ويقدر

عدد النازحين حديثا نتيجة الصراع أو الاضطهاد في عام ٢٠١٨ بـ ١٣,٦ مليون شخص من ضمنهم ١٠,٨ ملايين نزحوا داخل حدود بلدانهم وحوالي ٣ ملايين لاجئ وطالب لجوء حديثا. ويعادل المتوسط اليومي لعدد حالات النزوح الجديدة ٣٧,٠٠٠ شخصا اضطروا للفرار من منازلهم كل يوم من أيام عام ٢٠١٨. وحوالي ٤ من كل ٥ لاجئين يقيمون في دولة مجاورة لبلدانهم. وفي ٢٠١٨ يوجد حوالي٣ ملايين نازح قسرا عادوا إلى مناطقهم أو بلدانهم الأصلية. وأن ثلثي اللاجئين ٦٧٪ حول العالم يأتون من ٥ بلدان فقط: سوريا ٦,٧ ملايين، وأفغانستان ٢,٧ مليونين، وجنوب السودان ٢,٣ مليونين، وميانمار ١,١ مليون،

والصومال ٠,٩ مليون. وتم إعادة توطين ٨١,٣٠٠ لاجئ. وتشير البيانات إلى وجود ١٣٨,٦٠٠ طفل من المنفصلين عن ذويهم، وشكل الأطفال دون سن الثامنة عشرة نصف اللاجئين (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٨"أ").

وعلى صعيد المنطقة العربية؛ "يوجد بلبنان ١,٥ مليون لاجئ سوري وأكثر من ٤٧٥ ألف لاجئ فلسطيني، وبالأردن يوجد ١,٢ مليون لاجئ سوري وأكثر من ٢ مليونين لاجئ فلسطيني، وأن أكثر من ٨٠ % من الأطفال والشباب المتسربين من مدارسهم هم من ضحايا الصراعات، وأكثر من ٢ مليونين طفل وشاب سوري لم يلتحقوا بالمدرسة (ثلث الأطفال في سوريا)، وأكثر من ١,٣ مليون طفل وشاب سوري معرض لخطر التسرب من التعليم، وأكثر من ٥٠ %من اللاجئين السوريين في الأردن ولبنان تحت سن ١٨ سنة، وبالأردن ولبنان لدى أقل من ٥٪ من اللاجئين السوريين فرصة الحصول على التعليم العالي، وأقل من ٥٪ من اللاجئين السوريين لديهم فرصة الحصول على التعليم الثانوي، وبلبنان لدى أقل من ٢٪ من اللاجئين السوريين فرصة الحصول على التعليم الثانوي، وأكثر من ٦٩٪ لاجئ سوري في لبنان يعيشون تحت خط الفقر، وأكثر من ٨٥٪ لاجئ سوري في الأردن يعيشون تحت خط الفقر، ويتجه ١ طفل من ١٠ أطفال للعمل لتغطية نفقات الطعام والإيجار" (صندوق عبد العزيز الغرير لتعليم اللاجئين، ٢٠٢٠). وفي الوقت نفسه؛ تستضيف مصر حوالي ٦ ملايين لاجئ، حيث يقدر عدد السودانيين في مصر بنحو ٤ ملايين بما يمثل ٤٤٪ من اللاجئين بمصر، ولا تزال مصر بلد مقصد للاجئين السوريين حيث يقدر عددهم ١,٥٠٠,٠٠٠ نسمة من بينهم ١٤٠,٧٨٩ مسجلين لدى المفوضية السامية بنسبة ١٧٪، ويعيش ما بين ٩١١,٠٠٠ و١,٠٠٠,٠٠٠ يمني في مصر، 150,000 من العراق (International Organization for Migration,2022)

وتعد مصر مقصد مهم للاجئين، حيث يعيش الآن أكثر من نصف اللاجئين الذين تخدمهم المفوضية السامية في مناطق حضرية. وتعد مصر من بين الدول الخمس الأولى التي تضم أكبر عدد من اللاجئين الحضريين في العالم، ولم تفرض مصر – في أي وقت- على اللاجئين الإقامة في المخيمات (Zohry, 2005)، ويعيش غالبية اللاجئين من سوريا والعراق والسودان والصومال وإثيوبيا وإريتريا وفلسطين وبلدان أخرى في القاهرة (Grabska, ٢٠٠٥) .

وفي السياق ذاته؛ أكدت القيادة السياسية لمصر ٢٠١٦ إلى عدم وجود مخيمات للاجئين في مصر، وأن اللاجئين الذين قدموا إلى مصر يعيشون بشكل طبيعي بين المصريين دون أي نوع من أنواع التمييز (State Information Service your Gateway to Egypt, 2016)، ومع ذلك لم تتلق مصر أي مساعدة دولية لمواجهة أزمة اللاجئين وتخفيف أعباء تواجدهم في البلاد. ولطالما اهتمت مصر بتعليم اللاجئين عبر دمجهم في النظام الوطني للتعليم والصحة، دون تمييز بينهم وبين المصريين، وهذا على الرغم من الصعوبات التي يواجهها قطاع التعليم والصحة، وخير مثال على ذلك إدراج اللاجئين ضمن الخطط التنفيذية للتطعيم ضد كورونا (حسن، ٢٠٢٢).

وكشفت المنظمة الدولية للهجرة ٢٠١٩، أن عدد اللاجئين والمهاجرين المقيمين في مصر هو 9,012,582 لاجئا ومهاجرًا، ما يعادل ٨,٧٪ من السكان المصريين، ويأتون من ١٣٣ دولة على النحو التالي: السودان (٤ ملايين) وسوريا (١,٥ مليون) واليمن (مليون) وليبيا (مليون). وتشكل نسبة ٨٠٪ من

اللاجئين والمهاجرين في مصر، يعيش أغلبيتهم ٥٦٪ في المناطق الحضرية: الإسكندرية ودمياط والجيزة والقاهرة والدقهلية، بينما يعيش بقيتهم في باقي محافظات مصر المختلفة. (International Organization for Migration,2019). وأن معظم اللاجئين في مصر من الشباب ٣٣,٥٪ تتراوح أعمارهم بين ٣ و١٧ عاما، في حاجة ماسة إلى خدمات التعليم. ولتلبية هذه الخدمات التعليمية، تدعو المفوضية إلى تسجيل اللاجئين وطالبي اللجوء في المدارس العامة. حاليا، يتمتع المواطنون السوريون والسودانيون وجنوب السودان واليمنيون بإمكانية الوصول إلى النظام العام على قدم المساواة مع المصريين. وبالتوازي مع ذلك واستنادا إلى الاحتياجات التي حددتها الحكومة المصرية، توفر المفوضية تدريب المعلمين، وتدعم تجديد المدارس وتوفر المعدات والأثاث وغيرها من الضروريات لمساعدة المرافق المصرية في استيعاب اللاجئين. وعلاوة على ذلك، تقدم المفوضية منحا تعليمية للمساهمة في الرسوم المدرسية والزي المدرسي والكتب والقرطاسية والنقل (UNHCR Egypt ,2022).

وبالرغم من الصورة المأساوية والمعاناة التي يشعر بها ملايين من البشر بسبب الكوارث والأزمات الطبيعية والبشرية، إلا أن التعليم يبقى ويظل أحد السبل الأساسية لإنقاذ حياة ومستقبل الأطفال والفتيات والشباب المتأثرين بتلك الكوارث، ومن ثم؛ فإن إتاحة التعليم أمام اللاجئين من مناطق الأزمات والكوارث يساعد على حمايتهم من الموت والإصابة والاستغلال؛ كما يخفف من الأثر النفسي للنزاع المسلح من خلال تقديم الدعم النفسي وتأمين الاستقرار لهم، (The Global Coalition to Protect Education from Attack, 2020) . كما أن عوائد الاستثمار في تعليم اللاجئين والنازحين هائلة وبعيدة المدى، فيمكنهم من الحصول على فرص العمل بالمستقبل، ويعزز لديهم الثقة واحترام الذات، ويكسبهم المهارات الحياتية والاجتماعية بما يمكنهم من العيش بطريقة جيدة، وبالمثل؛ يزودهم بالمهارات اللازمة للاعتماد على الذات، وحل المشكلات والتفكير النقدي والعمل الجماعي. كما أن تعليم الفتيات يقلل من زواجهن في سن مبكر، ويحول دون التحاق الأطفال بالعمالة، كما يوفر لهم حماية من الاستغلال. ومن ثم؛ فإن الفشل في توفير التعليم للاجئين والنازحين له آثار سلبية في غاية الخطورة، ليس فقط للأفراد، ولكن أيضا لعائلاتهم ولمجتمعاتهم، كما قد يؤثر سلبا على معدلات الجريمة وممارسات العنف بجميع أشكاله على المدى الطويل على الصعيد الدولي (Orhan & Gündoğar, 2015). ولابد من التأكيد على أن الأطفال والشباب اللاجئين لديهم الإمكانات للمساعدة في إعادة بناء دول آمنة ومسالمة ومزدهرة، ولكن لا يمكنهم فعل ذلك بدون تعليم؛ فالتعليم يعطيهم الأدوات الفكرية لتشكيل مستقبل بلدانهم من يوم عودتهم إلى ديارهم، أو إلى المساهمة بشكل مفيد في البلدان التي تستضيفهم وتوفر لهم المأوى والحماية (Erdoğdu & Akar, 2018).

ونتيجة للاهتمام المتنامي بأوضاع اللاجئين من مناطق الكوارث خلال السنوات الماضية، تزايدت الدراسات التي تناولت تعليم اللاجئين منها دراسة إنسور (Ensor, 2010) التي تطرقت إلى العوائق التي تحول دون تعليم اللاجئين في القاهرة منها: الصعوبات القانونية في تسوية أوضاعهم والحصول على الوثائق الرسمية اللازمة لإقامتهم، والافتقار إلى الوعي بالفرص التعليمية المتاحة . وفي عام ٢٠١٤ رصدت دراسة للجامعة الأمريكية بالقاهرة حول اللاجئين السوريين (Ayoub & Khallaf, 2014) بعض التحديات التي تواجه تعليم السوريين في مصر منها: أن هناك بعض الحالات لطلاب سوريين طلب منهم دفع مبلغ كبير

من المال للالتحاق بالامتحانات النهائية لجامعتهم على الرغم من أنهم لاجئون مسجلون ويحق لهم الحصول على تعليم مجاني مثلهم مثل نظرائهم المصريين. إلى جانب وجود تحديات تتعلق بإمكانية الوصول إلى التعليم، منها: الفصول المكتظة بالطلبة، وعدم كفاية المرافق المدرسية، ولجوء معظم الأسر إلى الدروس الخصوصية لتعويض ضعف جودة التعليم وسوء المرافق. ومع ذلك، فإن الأطفال الذين لا يستطيع آباؤهم تغطية تكاليف هذه الدروس الخصوصية، ينتهي بهم الأمر إلى الفشل أو ترك المدرسة. كما ذكر كثيرون من أفراد العينة الفرق الشاسع بين المناهج المصرية والسورية، والصعوبة التي واجهها أطفالهم في اتباع اللهجة المصرية، مما أدى إلى تخلف عديد من الأطفال عن زملائهم في الفصل. بالإضافة إلى أن عدم توافر الشهادات الدراسية الرسمية للأطفال اللاجئين من المدارس السابقة في سوريا نتج عنه تعقيدات في تحديد مستوى الصف الدراسي للطلاب، ونتيجة لذلك، انتهى الأمر بهم إلى إعادة سنتين أو ثلاث سنوات. وبلبنان أكدت دراسة أبو عمشة (٢٠١٤) أن إتاحة الفرصة للمعلم السوري للمشاركة في تعليم أطفال اللاجئين السوريين ستكون ذات أثر إيجابي، إذ ستكون لديهم الرغبة في توفير الدعم العاطفي للأطفال، كما أنهم أقدر على تحديد احتياجاتهم التعليمية.

وسلطت دراسة المفوضية السامية لشؤن اللاجئين (UNHCR, 2017) الضوء على التحديات التي تواجه انتفاع اللاجئين بالتعليم في مصر متمثلة في الفصول الدراسية المكتظة بالطلاب وقلة الموارد التربوية والمسافات الطويلة بين السكن والمدارس، فضلا عن خوف الأسر على أمن بناتهم المراهقات، مما يسلط الضوء على تفضيل إبقاء الفتيات في المنزل بدلا من إرسالهن إلى المدرسة. وبلبنان، أشارت دراسة الغالي وآخرون (٢٠١٧) أن اللاجئين السوريين الذين تمكنوا من الحصول على تعليم رسمي بلبنان قد واجهوا عديدا من المصاعب وخاصة ما يتصل بتكلفة التنقل والتنمر في المدارس ومصاعب في لغة التدريس. أدت هذه المصاعب، ضمن أمور أخرى، إلى التسرب من المدرسة، حيث وصل معدل التسرب في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ إلى ٧٠٪. وبأستراليا أكدت دراسة ماكمايكل وآخرون (٢٠١٧) أن الرغبة في الوصول إلى التعليم والالتحاق بالمدرسة يعد أحد أكثر الفرص المرغوب فيها بين شباب اللاجئين المعاد توطينهم. كما أنهم شعروا في عامهم الأول باهتمام المجتمع الأسترالي بهم، في حين أشار ١٨٪ من العينة إلى تعرضهم للتمييز العنصري.

في حين أفادت دراسة المفوضية السامية لشؤن اللاجئين بمصر (UNHCR Egypt,2019"B") أن متوسط قيمة المنحة النقدية المقدمة من المفوضية للاجئين اختلف حسب نوعها، فقد تم تقديم منح سبل العيش بمتوسط ٨٣٧٠ جنيهاً مصرياً لكل مقدم طلب، وبلغ متوسط منح التعليم ٣٥٣٠ جنيهاً مصرياً لكل أسرة، و١٥٨٣ لكل طالب، وقد أفاد ٧٨ % من الحالات التي شملها الاستطلاع أنهم تلقوا المنحة في الوقت المتوقع، كما تظهرا لنتائج كذلك أن ٨٧ % من الحاصلين على منحة التعليم ينفقونها على النفقات المتعلقة بالتعليم، كما أفاد ٣٦٪ من اللاجئين المسجلين في المدارس العامة والمجتمعية بإنفاق المنحة على التكاليف المتعلقة بالتعليم والمواد الغذائية، وأشار المشاركون في الاستطلاع إلى أنهم كانوا قادرين على تلبية نصف أو القليل من احتياجاتهم الأكثر إلحاحاً باستخدام المساعدة النقدية، وأشار ٦٠ % إلى أنهم لم يتمكنوا من تلبية احتياجات الملابس باستخدام المساعدة النقدية؛ وأن ٥٢ % لم يتمكنوا من تلبية احتياجاتهم الصحية من المساعدات النقدية.

بينما في عام ٢٠٢٠ أوضحت دراسة للمفوضية السامية -أيضا- (UNHCR Egypt, 2020) أن متوسط التكلفة لكل طالب من اللاجئين سنويا يبلغ ٤٨٥٠ جنيهاً مصرياً للمدارس الحكومية، و٧٤٠٠جنيهاً مصرياً للمدارس المجتمعية و١٩٣٠٠ جنيه مصري للمدارس الخاصة. نظراً لأن ٦٢٪ من الطلاب مسجلين في المدارس العامة، و٣٦٪ ملتحقون بالمدارس المجتمعية، و٢ في المائة فقط مسجلون في المدارس الخاصة. وفي الصدد نفسه؛ رصدت دراسة محمود (٢٠٢٠) بعض الصعوبات التي تواجه اللاجئين السوريين في مصر منها: معوقات قانونية، وارتفاع كثافة الفصول وازدحامها، واختصار الحصص، مما ويقلل من فرص استكمالهم لتعليمهم، وأن كثيرا من اللاجئين ظل لفترة طويلة خارج المدرسة لمدة تتجاوز ثلاث سنوات، مما يتطلب توفير دعم نفسي وخدمات اجتماعية وتأهيلهم لاستكمال تعليمهم. في حين؛ أظهرت دراسة أعدتها اللجنة النسائية للاجئين (Women's Refugee Commission, 2020) أن الأسر السورية وظفت التحويلات النقدية من المفوضية السامية لشؤون اللاجئين في تسهيل حصول أبنائها على التعليم وتغطية نفقات التعليم وتغطية الديون التعليمية الموجودة مسبقا وشراء اللوازم المدرسية والملابس لأطفالهم. كما رصدت الدراسة بعض التحديات التي تحول دون تلقي الأسر التحويلات النقدية منها قلة مكاتب البريد المخصصة لهذا الغرض مما يسبب تزاحما شديدا بين المستحقين، ومما أدى إلى زيارات متعددة إلى مكاتب البريد، كما أن انتهاء صلاحية جوازات سفرهم أو تسجيلهم لدى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين يمنع حصولهم على هذه التحويلات. كما حددت الدراسة بعض العوائق التي تحول دون استبقاء المراهقين في التعليم، منها: التأديب السلبي بما في ذلك العقاب البدني، الذي يمارسه المعلمون في كل من مراكز التعليم والمدارس العامة. وأن بعض المعلمين مارس العقاب البدني لإجبار مزيد من الأطفال على أخذ جلسات دروس خصوصية مدفوعة الأجر معهم.

وكشفت دراسة الأتربي (٢٠٢١) عن أبرز المشكلات التي تواجه اللاجئ وتؤثر على تحقيق الحماية الاجتماعية له منها: العمل في أي مهنة والموت المحقق والمرض وسوء التغذية، بينما تمثلت المشكلات الاجتماعية للاجئ داخل بلد اللجوء في الشعور بفقدان الهوية، وفقدان الأهل، وصراع اللاجئين من جنسيات مختلفة، واضطراب العلاقات الأسرية. في حين شملت المشكلات الاقتصادية للاجئ داخل بلد اللجوء صعوبة الحصول على مهنة مناسبة، واستغلال ظروف اللاجئ الاقتصادية، والاستدانة المستمرة. وقد تمثلت المشكلات النفسية للاجئ داخل بلد اللجوء في الشعور بالخوف على المستقبل، والشعور بالاكتئاب والتوتر.

وفي تركيا أكدت دراسة بروجا (Brugha, et al, 2021) على عدم النجاح المؤسسات التعليمية المتمثل في مراكز التعلم التي أنشئت في مخيمات اللاجئين، ولم تحظ دورات تعلم اللغة التركية باهتمام اللاجئين تمهيدا لدمجهم بالمجتمع، كما أن الافتقار إلى إتقان اللغة التركية كان عائقا رئيسا أمام التحاقهم بالتعليم وإكماله، والوصول إلى سوق العمل.

وفي القاهرة أجريت دراسة حالة عن اللاجئين المنتسبين للمدارس المجتمعية بين الأعوام ٢٠١١-٢٠٢٠، حيث زادت أعداد الطلاب اللاجئين الملتحقين بها خلال هذه السنوات بمقدار خمسة أضعاف، وذلك بهدف تسليط الضوء على العوائق المتعددة أمام تعليم اللاجئين في المدارس المجتمعية في القاهرة، اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على المقابلات وإجراء مناقشة جماعية مع آباء الطلاب اللاجئين ومديري

المدارس المجتمعية ومقدمي الخدمات التعليمية حول ستة محاور: الوصول إلى التعليم، والقدرة على تحمل تكاليف التعليم، وجودة التعليم في المدارس القائمة على مجتمع اللاجئين ، والمساءلة وبيئات التعلم الوقائية، وتعزيز النظام والشراكة ونماذج الممارسات الجيدة. وكيفية مواجهة هذه التحديات، لتحقيق هذه الغاية، وتوصلت الدراسة إلى طرح عدد من المقاربات لتعزيز وصول اللاجئين إلى التعليم في مصر (Mayom, 2021).

وسلطت دراسة العربي (٢٠٢٢) الضوء على أوضاع اللاجئين السوريين المعيشية والاجتماعية في البلد المضيف (مصر) عبر مقابلة ١٥ أسرة سورية بمدينة السادس من أكتوبر، وكشفت عن أبرز الصعوبات التي تواجهها؛ من مثل: ارتفاع أسعار الإيجارات في مناطق تركُّز السوريين وكذلك ارتفاع تكاليف الخدمات والمرافق بالسكن، كما اضطر بعض السوريين إلى تغيير المهن التي كانوا يمتهنونها في سوريا حتى يستطيعوا تحمل تكاليف المعيشة. بالإضافة إلى تدني مستوى خدمات الرعاية الصحية التي يتلقونها، وصعوبة المناهج الدراسية وتفيش ظاهرة الدروس الخصوصية وتراجع دور المدرسة، وصعوبة استخراج الأوراق الرسمية.

في حين؛ أجرى شعيب وآخرون (٢٠٢٢) دراسة طولية لمقارنة لتعليم الأطفال اللاجئين في لبنان وتركيا وأستراليا، وأوضحت أن الأطفال اللاجئين المسجلين في المدارس المنفصلة (مراكز التعليم المؤقتة في تركيا ودوام ما بعد الظهر في لبنان) يحققون أعلى أداء مدرسي في العامين الدراسيين، حيث يتفوق الأطفال اللاجئون المسجلون في مراكز التعليم المؤقتة بشكل كبير على الطلاب المسجلين في جميع أنواع المدارس. ومن ناحية أخرى، سجلت المدارس المدمجة في تركيا وأستراليا أدنى المستويات من حيث أداء الطلاب المدرسي، كما أكدت النتائج على أن اللاجئين الذين يواجهون أقل نسبة صعوبة في فهم اللغة يقدمون أعلى مستوى من الأداء المدرسي، ومن منظور آخر، يقدم الأطفال اللاجئون الذين يواجهون صعوبات كبيرة في فهم اللغة مستوى متدني من الأداء المدرسي.

واستخلاصاً لما سبق؛ يتضح تزايد الاهتمام بتعليم اللاجئين النازحين من مناطق من قبل دول العالم والمؤسسات الدولية المعنية بشؤون اللاجئين، من خلال البحث عن آليات متنوعة واستجابات متعددة لضمان وصول الأطفال والشباب اللاجئين والفئات الأكثر ضعفا مثل الفتيات وذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال المفصولين عن ذاويهم إلى التعليم في البلدان التي تستضيفهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

صاحب تدفق اللاجئين من مناطق الكوارث إلى مصر عبر السنوات السابقة زيادة طلب اللاجئين على التعليم، نظرا لأهمية التعليم نفسه، حيث يسهم في تعزيز قدرتهم على مواجهة مشكلاتهم الخاصة، والتكيف الناجح مع البيئة المحيطة بهم، والتعامل الجيد مع المواقف المختلفة، كما أنه يخفف من حدة القلق والخوف لديهم، ويكسبهم مهارات ومعارف بشأن كيفية التعامل مع الأزمات الانفعالية والمشكلات الشخصية، وبشكل عام يمكنهم من التكيف مع ظروف الحياة الجديدة، وفي الوقت نفسه؛ يؤهلهم للمستقبل لما بعد انتهاء الأزمات والعودة للوطن (The Global Coalition to Protect Education from Attack ,2015). علاوة

على تصديق مصر على الاتفاقية الدولية الخاصة باللاجئين ١٩٥١، وهي بمثابة وثيقة قانونية تحدد الالتزامات الخاصة بحقوق اللاجئين، ومنها حق الوصول إلى التعليم، حيث تنص المادة ٢٢ من الاتفاقية الخاصة بالتعليم على أن: "تمنح الدول المتعاقدة اللاجئين نفس المعاملة الممنوحة للمواطنين فيما يتعلق بالمدرسة الابتدائية"(الأمم المتحدة، ١٩٥١)، وكذلك على اتفاقية منظمة الوحدة الأفريقية لعام ١٩٦٩ التي

تحكم الجوانب المحددة لمشاكل اللاجئين في أفريقيا(UNHCR, 2011)، وغيرها من المواثيق الدولية التي تقر بحق اللاجئ في الحصول على نفس فرص الالتحاق بالتعليم التي تتيحها الدولة لمواطنيها، ومن ثم يزداد ضغط المؤسسات الدولية المعنية بشؤن اللاجئين على مصر لضمان وصول كل اللاجئين من جميع الجنسيات إلى التعليم، وبما يشمل جميع الفئات ومنها الفئات الأكثر ضعفا وتهميشا مثل الفتيات وذوي الاحتياجات الخاصة من اللاجئين.

وبناء عليه؛ فقد بذلت مصر جهودا حثيثة لمساعدة اللاجئين على المستوى الاقتصادي والاجتماعي بصفة عامة، وتوفير سبل وآليات لوصولهم إلى التعليم بصفة خاصة، حيث يمكن للاجئين السوريين والسودانيين ولاجئي جنوب السودان واليمنيين من الوصول إلى النظام الوطني للتعليم على قدم المساواة مع المصريين(UNHCR, 2020)، وبخاصة أن ٣٣,٥٪، من اللاجئين هم من الشباب، وتتراوح أعمارهم من ٣ إلى ١٧ عاما، وهم في حاجة ماسة إلى خدمات تعليمية مناسبة (UNHCR, 2022)، وقد أدمجت وزارة التربية والتعليم ٣٩,٥٠٠ طالب سوري (حوالي ٨٠٪ من إجمالي الطلاب السوريين اللاجئين) في مدارسها العامة، بتكلفة إجمالية تبلغ حوالي ٢٣ مليون دولار أمريكي. كما التحق ١٨,٠٠٠ سوري (٨,٧٠٠ امرأة و٩,٣٠٠ رجل) بالجامعات والكليات المصرية. وتشير التقديرات إلى أنه اعتبارا من أكتوبر ٢٠١٤، أنفقت وزارة التعليم العالي57.5 مليون دولار أمريكي على التعليم لـ ٩،٥٣٥ طالبا جامعيا و١،٣٧٧ طالب دراسات عليا (UNHCR, 2017). حيث بلغ معدل تسجيل اللاجئين حوالي ٨٩٪ للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١، وأكمل ١٠١ شابًا من الأطفال غير المصحوبين بذاويهم دوراتهم في التعليم والتدريب التقني والمهني في المجالات التالية: فن الطهي والصيانة وميكانيكا سيارات والخياطة، كما تم تسجيل ٢٣٠٠ طالب لاجئ في الجامعات الحكومية، وبذلك يصل العدد الإجمالي للطلاب إليها ما يقرب من ١١٢٠٠ في جميع الصفوف لجميع الجامعات في جميع أنحاء مصر للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١، كما تم توفير منحة DAFI لـ 523 باحثًا، وتخرج منهم ١١٩ للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ (UNHCR, 2022). وكذلك تم التحاق١٩٠٠٠ لاجئ من سوريا واليمن والسودان وجنوب السودان في العام ٢٠١٨/٢٠١٧ بالجامعات الحكومية أسوة بالمصريين (UNHCR, 2018). وفي عام ٢٠٢٠ في ظل جائحة COVID-١٩ تم تسجيل حوالي ٤٥,٠٠٠ طفل لاجئ في المدارس العامة (United Nations Egypt, 2022). وفي الوقت التي استوعبت مصر اللاجئين من اليمن وسوريا والسودان وجنوب السودان، وأتاحت لهم الالتحاق مباشرة بالمدارس المصرية الحكومية، وبالرغم من هذا الدمج لليمنيين والسوريين والسودانيين إلا أن هناك كثيرا من الأطفال من هذه الجنسيات يواجهون عقبات متعددة للالتحاق بالتعليم الرسمي، بالإضافة إلى بعض اللاجئين من جنسيات أخرى لا يمكنهم الالتحاق بالتعليم الحكومي الرسمي مثل اللاجئين الأفارقة، ومن ثم يعتمدون على مراكز التعليم الخاصة بهم في تعليم أبنائهم (UNHCR, 2020).

وبالرغم من الجهد المبذول لضمان وصول أكبر نسبة من اللاجئين بالتعليم الرسمي، والذي يحمل بعدا إنسانيا يتمثل في مساعدة الإنسان المتضرر بالكوارث ومحاولة إعطائه الأمل في مستقبل أفضل، وتمكينه من الحياة بصورة جيدة إلا أن تشارك اللاجئين الخدمات التعليمية الحكومية مثّل تحديا إضافيا للاقتصاد المصري الذي يواجه صعوبات متعددة جراء التضخم الناجم عن حرب أوكرانيا، كما واجهت البنية الأساسية للتعليم المصري ضغطا وإجهادا نتيجة إدماج اللاجئين بالمدارس الحكومية، بل وزاد من تفاقم المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي في مصر أبرزها ارتفاع كثافة الفصول وتأثير ذلك على أداء المعلم وجودة مخرجات العملية التعليمية (قاسم، ٢٠٠٩)؛ لذلك تعمل 1501 مدرسة و36091 فصل بنظام الفترتين تضم

1854026 طالبا لاستيعاب هذه الأعداد من الطلبة المصريين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٢). بالإضافة إلى معاناة المدارس بمراحل التعليم من نقص في أعداد المعلمين المؤهلين للعمل في مهنة التدريس، علاوة على قلة الموارد المالية المخصصة لتجويد التعليم، مما ساهم في انخفاض جودة الخدمات التعليمية الحكومية (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١١). فضلا عن ارتفاع نسب تغيب الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ سنوات و١٥ سنة، فقد تبين أن ١٤٪ من الفتيات و٨ % من الفتيان لا يذهبون إلى المدارس (El Sherbiny & Amany, 2015). كما أن ارتفاع كثافة الفصول الدراسية عبر دمج اللاجئين فيها قد يدفع أحيانا أطفال البلد الأصلي للنقل والالتحاق بالمدارس الخاصة مقابل مصروفات سنوية لضمان الحصول على تعليم ذي جودة أفضل من المدارس الحكومية، وهذا ما حدث بعد تسهيل وصول الأطفال السوريين للمدارس العامة بتركيا، فأكدت دراسة Tumen (2019) أن الأطفال الأتراك ينتقلون من المدارس الابتدائية العامة إلى المدارس الابتدائية الخاصة استجابة لزيادة تركيز اللاجئين السوريين في مقاطعة إقامتهم. وبالمثل أوضحت دراسة Betts & Fairlie (2003) أنه مقابل كل ٤ أطفال مهاجرين مسجلين في المدارس الثانوية العامة في الولايات المتحدة يتحول طفل واحد السكان الأصليين إلى التعليم الخاص. وعلى مستوى التعليم المدارس العامة يتحول طفل واحد من السكان الأصليين إلى التعليم الخاص مقابل كل ٣١,٦ طفل لاجئ مسجلين في المدارس العامة.

ومع نشوب الحرب الأهلية في السودان مع بداية شهر أبريل ٢٠٢٣، ومن المتوقع نزوح مئات الآلاف من الأسر إلى مصر مضافة بذلك إلى الملايين من اللاجئين الموجودين حاليا، ومع تطلعات هؤلاء اللاجئين إلى الانتفاع بالتعليم ورغبة أسرهم في وصولهم إلى المدارس، فإن كل ذلك يدفعنا إلى البحث عن سيناريوهات متنوعة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر من جهة، وبما يحافظ على البنية الأساسية للمدارس الحكومية من جهة ثانية، وبما يلبي مطالب المؤسسات الدولية المعنية بشؤون اللاجئين والتزام مصر بالمعاهدات الدولية المتعلقة بضمان تيسير وصولهم إلى التعليم من جهة ثالثة، لذلك جاءت هذه الدراسة بهدف طرح سيناريوهات مستقبلية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر.

وعليه؛ يمكن طرح أسئلة الدراسة للإجابة عنها فيما يلي:

١- ما الآثار السلبية للكوارث على تعليم اللاجئين؟
٢- ما واقع تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر؟
٣- ما أهم التجارب العالمية في مجال مواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم؟
٤- ما أبرز جهود بعض المنظمات المعنية بشؤون اللاجئين لمواجهة زيادة طلبهم على التعليم في مصر؟

٥- ما أبرز التحديات التي تواجه انتفاع اللاجئين بالتعليم؟
٦- ما أبرز السياسات المقترحة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر من وجهة نظر الخبراء؟
٧- ما السيناريوهات المستقبلية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:
١. استعراض الآثار السلبية للكوارث على تعليم اللاجئين.
٢. الكشف عن واقع تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر.
٣. استعراض بعض التجارب العالمية في مجال مواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم.
٤. تعرف جهود بعض المنظمات الدولية والوطنية في مجال تعليم الأطفال والشباب اللاجئين.
٥. تحديد أبرز التحديات التي تواجه انتفاع اللاجئين بالتعليم.
٦. رصد أبرز السياسات المقترحة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر.
٧. بناء سيناريوهات مستقبلية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر.

أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة أهميتها من حداثة الموضوع الذي تطرحه، إذ يمثل الاهتمام بتعليم الأطفال والشباب اللاجئين والفئات المهمشة والأكثر ضعفا منهم أمرا مهما ومطلبا دوليا تضمنته وأكدته مواثيق دولية متعددة تهتم بشؤون اللاجئين سواء بنود الاتفاقية الدولية الخاصة باللاجئين ١٩٥١، والاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم ١٩٦٠، وكذلك الميثاق العالمي بشأن اللاجئين ٢٠١٨، التي تشير إلى أن حق تعليم اللاجئ حق أساسي ضمن حقوق اللاجئين الأساسية. وفي الوقت نفسه تستعرض الدراسة الآثار السلبية للكوارث على تعليم اللاجئين، وإبراز أهمية تعليمهم على المستوى الفردي وعلى مستوى ووطنهم الأصلية وعلى مستوى الوطن المضيف لهم، إلى جانب الكشف عن واقع تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر، واستعراض بعض التجارب العالمية في مجال مواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم، علاوة على تعرف جهود بعض المنظمات الدولية والوطنية في مجال تعليم الأطفال والشباب اللاجئين، وتحديد أبرز التحديات التي تواجه انتفاع اللاجئين بالتعليم.
- تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة عبر مساعدة صناع القرار والمسؤولين عن مساعدة اللاجئين للوصول والانتفاع بالتعليم في مصر سواء وزارة التربية والتعليم أو المؤسسات الدولية أو المحلية المهتمة بشؤون اللاجئين من خلال إلقاء الضوء على أبرز السياسات المقترحة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر في ضوء آراء خبراء التربية، وتصميم سيناريوهات مستقبلية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر.
-

منهج الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة في تناولها لهذا الموضوع على منهجين هما:

- المنهج الوصفي؛ الذي يركز على جمع البيانات والمعلومات عن مشكلة الدراسة بالاعتماد على الوثائق والأدبيات ذات العلاقة، للتعرف على الوضع الراهن لمشكلة الدراسة، والوصول إلى نتائج حول هذا الوضع، وإمكانية تطويره. ويمكن هذا المنهج الباحث من تجميع المعلومات والبيانات التي تتصل بواقع تعليم اللاجئين في مصر، وكذلك تجارب بعض الدول في تعليم اللاجئين.
- المنهج المستقبلي: يساعد هذا المنهج في عملية صنع القرار فيما يتصل بالمستقبل، وفي الوقت نفسه يمكن المسؤولين من ترشيد اتخاذ القرارات من خلال توفير قاعدة معلومات وبيانات مستقبلية مع طرح البدائل الملاءمة وفقا للإمكانات والقدرات (آمين. ٢٠١٨: ٦)، وتقويم البدائل بمقارنة العائد لكل منها، واختيار أنسبها لتحقيق الأهداف (إسماعيل. ٢٠١١: ٩٨)، ومن خلاله يتم تصميم عدد من السيناريوهات البديلة لدور التعليم في تمكين الأطفال ذوي الإعاقة من مهارات الثورة الصناعية الرابعة.

حدود الدراسة:

ترتكز حدود الدراسة على:

١- الحد الموضوعي: تهتم الدراسة ببناء عدد من السيناريوهات المستقبلية لتعليم اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر، وتحديد أبرز السياسات المقترحة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر.
٢- الحد الزماني: تم إعداد الدراسة في الفترة ما بين مارس ٢٠٢٣ وديسمبر ٢٠٢٣.
٣- الحد المكاني/الجغرافي: اللاجئين في مصر.

المصطلحات:

يتضمن هذا البحث مصطلحات أساسية هي: اللاجئ، والكوارث، وتعليم اللاجئين، ويمكن تعريفها على النحو التالي:

- **لاجئ**: تعرف المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين اللاجئ بأنه: "شخص يوجد خارج بلد جنسيته أو بلد إقامته المعتادة، بسبب خوف له ما يبرره من التعرض للاضطهاد بسبب العنصر، أو الدين، أو القومية، أو الانتماء إلى طائفة اجتماعية معينة، أو إلى رأي سياسي، ولا يستطيع بسبب ذلك الخوف أو لا يريد أن يستظل / تستظل بحماية ذلك البلد أو العودة إليه خشية التعرض للاضطهاد" (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ١٩٦٧، ص١). كما يعرف القانون الاتحادي اللاجئ بأنه: أي شخص موجود خارج أي بلد يحمل جنسيته أو لا يحمل جنسية، موجود خارج أي بلد أقام فيه هذا الشخص آخر مرة عادة، ويكون غير قادر أو غير راغب في العودة إليه، وغير قادر أو غير راغب في الاستفادة من حماية ذلك البلد

- بسبب الاضطهاد بسبب العرق أو الدين أو الجنسية أو العضوية في مجموعة اجتماعية معينة أو الرأي السياسي (Weddle, 2018).

ويعرف اللاجئ إجرائيا بأنه: الشخص النازح الذي أجبر على ترك منزله ومغادرة بلده هربا من الصراعات أو الحروب أو الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والسيول.

- **النازح**: ويعرف النازح إجرائيا بأنه: الشخص المجبر على ترك منزله والعيش في أماكن أخرى بشكل مؤقت أو دائم، نتيجة الكوارث والأزمات التي تجبر الناس على ترك منازلهم والعيش في أماكن أخرى.

- **الطفل**: "كل شخص الإنسان دون سن الثامنة عشرة، ما لم يكن سن الرشد بموجب القانون المطبق على الطفل وصلت في وقت سابق" (الأمم المتحدة، ١٩٩٠، ص١).

- **الكوارث**: وتعرف الكوارث إجرائيا بأنها: الاضطرابات الناتجة عن حوادث طبيعية مثل الأعاصير والفيضانات الزلازل والبراكين، وحوادث من صنع البشر مثل الحروب والصراعات التي تجبر الأشخاص على ترك وطنهم الأصلي والهجرة إلى بلد ثانٍ.

الإطار النظري للدراسة

يمكن استعراض محاور الإطار النظري للدراسة على النحو التالي:

المحور الأول: الآثار السلبية للكوارث على تعليم اللاجئين

يشمل محو الآثار السلبية للكوارث على تعليم اللاجئين عددا من العناصر تتمثل فيما يلي:

١- واقع الكوارث في بعض دول العالم

يظهر تقرير الاتجاهات العالمية الصادر عن المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لعام ٢٠١٩ أنه من بين ٧٩,٥ مليون شخص ممن نزحوا عن ديارهم نهاية العام الماضي، كان هناك ٤٥,٧ مليون شخص ممن فروا إلى مناطق أخرى داخل بلدانهم. أما الباقون فكانوا أشخاصاً مهجرين في أماكن أخرى، من بينهم ٤,٢ ملايين شخص ممن ينتظرون نتائج طلبات اللجوء التي قدموها، في حين أن هناك ٢٩,٦ مليون لاجئ، إضافة إلى آخرين من المهجرين قسراً خارج بلدانهم. ويعد الارتفاع السنوي للأعداد، من ٧٠,٨ مليون شخص نهاية عام ٢٠١٨، نتيجة عاملين رئيسيين: الأول هو النزوح الجديد والمثير للقلق في عام ٢٠١٩، لا سيما في جمهورية الكونغو الديمقراطية، ومنطقة الساحل، واليمن، وسوريا والتي تستأثر وحدها بما مجموعه ١٣,٢ مليون لاجئ وطالب لجوء ونازح داخليا، وهو ما يمثل سدس إجمالي الأعداد على المستوى العالمي، ويفوق عدد الأطفال البالغ عددهم بحوالي ٣٠-٣٤ مليونا، من ضمنهم عشرات الآلاف من غير المصحوبين بذويهم، وفيما يلي عدد من النقاط حول النزوح القسري (United Nations High Commissioner for Refugees, 2020)

- اضطر ١٠٠ مليون شخص على الأقل للفرار من ديارهم في العقد الماضي بحثاً عن مأوى سواء داخل أو خارج بلدانهم، وتضاعف مستوى النزوح القسري تقريباً منذ عام ٢٠١٠ (٤١ مليون شخص مقابل ٧٩,٥ مليوناً الآن).

- يعيش ٨٠٪ من عدد المهجرين حول العالم في بلدان أو أقاليم متضررة من انعدام الأمن الغذائي وسوء التغذية الحاد - والكثير من هذه البلدان تواجه مخاطر تتعلق بالمناخ وغيرها من الكوارث، وأكثر من ثلاثة أرباع اللاجئين في العالم (٧٧٪) عالقون في أوضاع نزوح طويلة الأمد مثل الوضع في أفغانستان على سبيل المثال والذي يسير الآن في عقده الخامس، ويعيش أكثر من ثمانية من كل ١٠ لاجئين (٨٥٪) في البلدان النامية، وعادة ما تكون بلداناً مجاورة للبلد الذي فروا منه. كما شمل التقرير جموع النازحين واللاجئين الرئيسيين، بما في ذلك ٥,٦ ملايين لاجئ فلسطيني ممن ينضوون تحت ولاية الأونروا.

ووفقا لتقرير الاتجاهات العالمية للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لعام ٢٠٢١ بلغ عدد

النازحين قسرا ٨٩,٣ مليون شخص في عدد النازحين قسرا على مستوى العالم نتيجة الصراعات والعنف وانتهاكات حقوق الإنسان، منهم ٨٣٪ تستضيفهم بلدان ذات دخل منخفض ومتوسط، و٧٢٪ منهم تستضيفهم دول مجاورة، وبلغ عدد الأشخاص النازحين داخليا ٨٩,٣١٢,٠٠٠، وبلغ عدد اللاجئين الفلسطينيين تحت ولاية الأونروا ٥,٨ ملايين، وبلغ عدد اللاجئين تحت ولاية المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ٢١,٣ مليون، وبلغ طالبو اللجوء ٤,٦ ملايين، وبلغ عدد الفنزويليين المهجرين خارج بلدهم ٤,٤ ملايين، وبلغ عدد الأشخاص النازحين داخليا ٥٣,٣ مليون . أما بخصوص اللاجئين فقد ارتفع عددهم من ٢٠,٧ في عام ٢٠٢٠ إلى ٢١,٣ مليون لاجئ في عام ٢٠٢١، كما زاد عدد الفنزويليين المهجرين خارج بلدهم من ٣,٩ ملايين إلى ٤,٤ ملايين خلال الفترة نفسها، وأن اللاجئين حول العالم يأتون من: سوريا ٦,٨٤٨,٩٠٠ بما يمثل ٦٢٪، وفنزويلا ٤,٦٠٥,٦٠٠ بما يمثل ١٥٪، وأفغانستان ٢,٧١٢,٩٠٠ بما يمثل ٤٪، وجنوب السودان ٢,٣٦٢,٨٠٠ بما يمثل ٥٪، وميانمار ١,١٧٧,٠٠٠ بما يمثل ٨٪، وجمهورية الكونغو الديمقراطية ٩٠٨,٤٠٠ بما يمثل ٧٪، وجنوب السودان ٨٢٥,٣٠٠ بما يمثل ٨٪، والصومال ٧٧٦,٧٠٠ بما يمثل ٥٪، وجمهورية إفريقيا الوسطى ٧٣٧,٧٠٠ بما يمثل ١٤٪، وإريتريا ٥١١,٩٠٠ بما يمثل ٢٪، كما يوجد ٢٧,٠٠٠ طفل من المنفصلين عن ذويهم (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١).

ولابد من الإشارة إلى الكوارث الطبيعية التي حدثت في عام 2013، حيث تشرد ٢٢ مليون شخص في جميع أنحاء العالم بسببها، وترتب عليها نزوح الآلاف نزوحا مؤقتاً نسبياً كما هو الحال مع حرائق الغابات في كاليفورنيا عام ٢٠٠٧ (International Displacement Monitoring Centre,2015)، والتي دمرت مئات الآلاف من الأفدنة من الأراضي، ودمرت آلاف المساكن، وأجبرت ما يقرب من مليون شخص على مغادرة منازلهم (U.S. Department of Agriculture,2007). وفي المقابل، هناك النزوح الجماعي داخل الولايات المتحدة بعد حدوث إعصار كاترينا في عام ٢٠٠٥، والذي تسبب في وفاة أكثر من ١٥٠٠ حالة، وتم تهجير ٢,١ مليوني شخص (U.S. Senate Committee on Homeland Security and Governmental Affairs,2006)، بما في ذلك ٣٧٢٠٠٠ طفل في سن الدراسة (U.S. Senate. Katrina's displaced school children, 2005). وقد غادر أكثر من ٨٠ ٪من

الأسر في نيو أورلينز وقت وقوع الإعصار منازلهم لأكثر من أسبوعين، وانتقل كثير منهم إلى تكساس (Sastry, Gregory , 2013)، لكن الأشخاص الذين تم إجلاؤهم مسجلين في كل ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية، وبحلول عام ٢٠٠٩، أفادت أكثر من 38000 أسرة بأنها لم تعد بعد إلى موطنها الأصلي

(U.S. Department of Housing and Urban Developmen, 2008). وتلحق الزلازل والفيضانات والعواصف ضررا كبيرا بنظم التعليم، من مثل: زلزال باكستان عام ٢٠٠٥، وتسونامي المحيط الهندي ٢٠٠٤، وفي الوقت نفسه؛ يظهر الأطفال احتياجات فريدة في سياق الكوارث بسبب انخفاض قدرتهم على حماية أنفسهم من الخطر واتخاذ القرارات بأنفسهم واعتمادهم على البالغين (National Commission on Children and Disasters, 2010).

٢-الآثار السلبية للكوارث على الصحة النفسية للاجئين

يواجه ضحايا الكوارث والأزمات المدنيون مجموعة آثار نفسية، بما في ذلك الاكتئاب، واضطراب القلق، واضطراب الهلع واضطراب ما بعد الصدمة؛ ويعد هذا الأخير هو أكثر التشخيصات السريرية شيوعا؛ ويحدث ذلك نتيجة وجود حدث كارثي مرسب، أو صدمة معينة، ينطويان على التعرض لإصابة فعلية، أو خطر الإصابة، أو تهديد السلامة الجسدية للمرء نفسه أو للآخرين، ويبدو انتشار اضطرابات الاكتئاب على نطاق واسع وعلى نحو خاص في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. حيث وجدت دراسة أن ما يقارب ٥٪ من سكان هذه المنطقة يعانون من الاكتئاب، وأن الناس يفقدون ١,٣٪ من سنوات حياتهم بسبب الاكتئاب. وفي الصدد نفسه؛ تؤدي الكوارث والأزمات إلى شعور الأطفال بالخوف الذي ينجم عنه عزلة اجتماعية ونفسية، ومن ثم؛ تجبر جملة هذه العوامل كثيرا من الأطفال على عدم الذهاب إلى المدرسة، أما الذين يلتحقون بالتعليم في سن متأخرة لا يكملون تعليمهم، وتؤدي هذه التأثيرات المباشرة إلى تأثيرات أخرى غير مباشرة قد تكون أكثر ضرراً على المجتمع (Ministry of Education,2020).

ففي عام ٢٠١٥ ، كان هناك ٢٢٣ حالة عنف وصراع، من بينها ٤٣ صراعًا محدودًا أو واسع النطاق (Heidelberg Institute for International Conflict Research, 2016)، ومن ثم؛ يتأثر طفل واحد من كل ١٠ أطفال في جميع أنحاء العالم بالنزاع المسلح، وتكون بعض هذه التأثيرات مباشرة وفورية وبعضها غير مباشرة وذات ضرر طويل الأمد (UNICEF, 2015"A")، ومن ثم تشمل الآثار المباشرة للنزاع وفيات الأطفال ومرضهم والصدمة النفسية والنزوح، بينما ترتبط التأثيرات غير المباشرة بعدد كبير من العوامل، بما في ذلك الظروف المعيشية غير الملائمة وغير الآمنة، والمخاطر البيئية، والانفصال عن الأسرة، وتدمير الصحة العامة والاستبعاد من التعليم وتدمير البنية التحتية الاقتصادية(Kadir,et al , 2018). كما أن توفر الأسلحة الصغيرة وسهولة تدريب الأطفال عليها يزيد من فرص تجنيد هؤلاء الأطفال كمقاتلين لخوض الحروب والصراعات(Smith, 2004) . وغالبًا ما يواجه اللاجئون الذين يأتون إلى أوروبا من الاضطهاد والمصاعب الشديدة والعنصرية والمغامرة عبر رحلات بحرية شديدة الخطورة مع عدم اليقين بشأن مستقبلهم، فضلا عن الاحتجاز المهين والمطول، أو إجبارهم للعودة لأوطانهم مرة أخرى، أو التفريق بين أفراد الأسرة الواحدة، مثل فصل الأبناء الصغار عن الوالدين وإلحاقهم بمراكز رعاية خاصة بهم؛ مما يمثل ضغوطا نفسية متزايدة على الأطفال والكبار على حد سواء. ويجعلهم يختبرون تجربة شديدة من الخوف والقلق واندلاع العواطف القوية مثل الغضب والحزن.

٣- الآثار السلبية للكوارث على تعليم اللاجئين

ذكرت اليونيسف أن الحرب في سوريا أدت إلى ارتفاع أعداد اللاجئين السوريين الذين هم في سن الدراسة من ١٠٠٠٠٠ في عام ٢٠١٢ إلى ١,٣ مليون في عام ٢٠١٥، علاوة على ذلك، تبلغ نسبة الأطفال الذين لهم حق التسجيل في المدارس الحكومية ٢٠٪ مما يمثل مصدر قلق كبير للأطفال النازحين (UNICEF ,2015" B"). ومن ثم؛ "ينعكس هذا الوضع بسلبياته وآثاره على "تعليم الأطفال والشباب اللاجئين متمثلة في استقطاب الأطفال المتسربين من التعليم من جانب التنظيمات الإرهابية والمليشيات المسلحة التي تقوم بتدريبهم على استخدام الأسلحة أو تنفيذ عمليات انتحارية" (العزيزي، ومريط، ٢٠١٨، ص ٣٨). وخير مثال على ذلك؛ مشاركة مئات الآلاف من الأطفال المقاتلين في الحروب الأهلية الأخيرة في إفريقيا، ومنها ما قام به جيش الرب للمقاومة (LRA) في شمال أوغندا من عام ١٩٨٨ إلى عام ٢٠٠٤ باختطاف الشباب كمجندين لقوات حرب العصابات، وتشير التقديرات إلى أن أكثر من ٦٠ ألف جندي من الأطفال قد اختطفهم جيش الرب للمقاومة، وقد سبب هذا التجنيد صدمات نفسية واضطرابا اجتماعيا لدى هؤلاء الأطفال، علاوة على أن الأطفال المختطفين فقدوا سنوات تعليمهم في القتال، فمن المرجح أن يكونوا أميين طوال حياتهم(Blattman,2006) .

ويعد التهجير القسري بسبب الكوارث والأزمات تحديا كبيرا للتعليم، حيث يتسبب مباشرة في فقدان الأطفال لسنوات عديدة من الدراسة، وقد تتسرب الفتيات من المدرسة بسبب الظروف المالية الصعبة للأسر أو الضغوط النفسية. ويزداد التأثير السلبي والتمييز ضد الفئات الضعيفة في أثناء النزوح على وجه الخصوص من الأطفال والنساء. علاوة على ذلك، يتم تجنيد الأطفال وتأهيلهم للانضمام لصفوف الجماعات المسلحة التي تركز على تغيير هوياتهم، مما يجعل الأمر صعبا عندما يتعلق الأمر بتطوير التعليم بعد الصراعات، إذ له علاقة مباشرة على تنشئة هؤلاء الأطفال على ارتكاب العنف والتعود على القتل بشكل يومي وتعبئة عقولهم بمبررات أيدلوجية ودينية وقبائلية للقيام بمزيد من القتل والعنف مما يسهم في تجذير هذه الأفكار لدى هؤلاء الأطفال، ومن ثم؛ يجعل من الصعب على التعليم ومؤسسات التربية بعد انتهاء الصراع من مواجهة هذه الأفكار واستبعادها من عقولهم (Muthanna & et al, 2022, p.13).

وكثيرا ما ينجم عن الكوارث والأزمات في أجزاء كثيرة من العالم آثارا سلبية على التعليم بسبب انتشار مخاوف تتعلق بالسلامة، وما يرتبط بها من تدمير المدارس، واستخدامها لأغراض عسكرية أو كملاجئ للعائلات النازحة؛ مما يعرض المعلمين والطلاب والعاملين لخطر القتل أو الإصابة أو الخطف (O'Malley, 2010). كما يتولد عن النزوح والهجرة عواقب أخرى تتعلق بتدهور الخدمات الصحية، وانعدام القدرة الاجتماعية على تقديم الخدمات التعليمية، وإعادة توجيه ميزانيات التعليم لدعم مواجهة الكوارث والصراع مما يدمر أسس النظم التعليمية (Poirier, 2012) . ومن بين العواقب الاجتماعية المختلفة، نقص توافر فرص التعليم، مما يدفع بالأطفال إلى الالتحاق بالعمل، مما يوفر أرضية خصبة لتجنيد الأطفال لأغراض الحرب، فبدون تعليم مناسب، لن تتمكن الأجيال الجديدة من تحمل العبء المستقبلي لإعادة بناء اقتصاد بلدانهم (Transfeld& Heinze,2019).

ومن ناحية أخرى؛ يسبب النزاع في التعليم تدمير البنية التحتية وخفض النفقات المخصصة للمدارس ومنع الأطفال من الذهاب إليها، كما يحد النزاع من الإنفاق على التعليم من خلال تقليص الخدمات التعليمية

وتحويل مسار الأموال بعيدا عن التعليم بحيث توجه للأغراض العسكرية والدفاعية، وغالبا ما تؤدي الحرب إلى تدمير المدارس وإغلاقها، مما يجعل من الصعب أو حتى المستحيل على الأطفال ارتيادها، وفي كثر من الأحيان، قد لا يذهب الأطفال النازحون إلى المدارس بسبب نقص الوثائق أو الحاجة إلى العمل أو نقص الخدمات التعليمية. وقد يتوقف الأطفال كذلك عن الذهاب إلى المدرسة بسبب الخوف من اختطافهم لأغراض عمليات التجنيد أو للعمل (Novelli & Cardozo, 2008).

وفيما يتصل بتعليم اللاجئين في سوريا ففي عام ٢٠١٧، ذكرت المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أن ٤٠٪ من الأطفال اللاجئين السوريين لا يذهبون إلى المدرسة. وفي المخيمات بالمناطق الحضرية، لم يتم تسجيل حوالي ٥٠٠٠٠٠ طفل لاجئ فيها في أي مدرسة. وأن عدد الأطفال السوريين المسجلين في مراكز التعليم المؤقتة(TECs) بتركيا ارتفع إلى ما يقرب من ٥٠٠٠٠٠ في عام ٢٠١٦، لكن الحكومة التركية لم تعتمد المدارس بسبب تدني جودة التدريس، ولأنها تقدم التدريس باللغة العربية ويعمل بها معلمون متطوعون لديهم تدريب محدود كمحترفين في التدريس. بالإضافة إلى ذلك يوجد ٢٣٠

مدرسة يديرها سوريون موجودون في ١٩ محافظة تركية، مع مناهج عربية فقط، ويقوم بالتدريس معلمون سوريون الذين نزحوا أيضا بسبب الحرب، ومع ذلك، فإن معظم المدارس مثقلة بالمشاكل المالية، والموارد محدودة، وعلى الرغم من أنه تم إنشاء عديد من المبادرات في تركيا لتلبية احتياجات الأطفال إلا أن تنفيذها يتم بشكل غير كافٍ لتلبية هذه الاحتياجات (Aydin & Kaya, 2019). ومن ناحية أخرى؛ "يوجد ٦٨٪ من اللاجئين السوريين لديهم فرد من ذوي الاحتياجات الخاصة في عائلتهم، و٤٦٪ من اللاجئين أملاكهم مهدمة بالكامل، و١٠٪ أملاكهم مهدمة جزئيا وغير قابلة للسكن، و٨٥٪ من اللاجئين من الفئات الأكثر ضعفا" (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٨"ب").

٤- أهمية تعليم الأطفال والشباب اللاجئين

إن التحاق الأطفال والشباب اللاجئين من مناطق الكوارث والأزمات بالتعليم يحميهم من التجنيد القسري في الجماعات المسلحة وعمالة الأطفال والاستغلال الجنسي وزواج الفتيات المبكر، كما يعزز من صمود المجتمع، وفي الوقت نفسه؛ يمكن من خلاله منح اللاجئين المعرفة والمهارات اللازمة ليعيشوا حياة منتجة ومثمرة ومستقلة، مما يمكنهم من التعرف على أنفسهم والعالم من حولهم، في الوقت الذي يسعون فيه إلى إعادة بناء حياتهم ومجتمعاتهم.

وفي الإطار ذاته؛ تخفف المدارس الأمنة التي يلتحق بها اللاجئون من الضرر النفسي الذي يلحق بهم بسبب الكوارث والأزمات، ويمكنها حمايتهم من التعرض للإتجار، والعنف الجنسي، والتجنيد من قبل الجماعات المسلحة. ومن ثم فإن أعظم استفادة للطفل هي توفير مساحة آمنة للتعلم، ما يمنحه إحساسا بالحياة الطبيعية والهدوء في خضم فوضى الحرب (The Global Coalition to Protect Education from Attack, 2015). وجدير بالذكر؛ فإن تواجد هؤلاء الأطفال بالمدارس بصورة مستدامة يدعمهم نفسيا ويولد لديهم الأمل في مستقبل أفضل، وذلك عبر معرفتهم الغاية من الحياة، وتشجيعهم على مواجهة التحديات والصعاب التي يواجهونها في حياتهم، ومساعدتهم ليكونوا أكثر تنظيما، وأكثر تركيزا على الأهداف المهمة التي يقومون بتحديدها، بالإضافة إلى أن المدرسة تقدم لهم حلولا حول كيفية التعامل مع

المشكلات النفسية التي تؤثر سلبا عليهم من خلال إكسابهم مهارات حل المشكلات التي يحتاجونها للتعامل مع التحديات التي تواجههم في حياتهم العملية (Thamarasseri, 2013). وتعزيز رغبتهم في مواصلة الدراسة، ودعم قدرتهم على إدارة انفعالاتهم ومشاعرهم، وتحسين الصحة النفسية للأطفال الذين يفتقدون العلاقات الأسرية الفاعلة عبر زيادة ثقتهم بأنفسهم وارتفاع تقديرهم لذواتهم.

وانسجاما مع ما سبق؛ فإن توفير مدارس آمنة للأطفال من مناطق الكوارث والأزمات وبرامج تعلم متنوعة يكسبهم المهارات الأساسية من مثل: مهارات القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى مهارات حل المشكلات عبر تحليل المشكلات وتحديد المعلومات المطلوبة، وصياغة الحلول الممكنة وتقييمها، مما يمكن الأطفال من تطوير مهارتهم المرتبطة بحل المشكلات، وتدريبهم على مهارات التعاون والتواصل الجيد مع الآخرين مما يزيد من دافعيتهم للتوصل إلى حل هذه المشكلة(Allen& et al, 2003) . ووفقا لليونسكو، إذا أكملت جميع الفتيات المدرسة الابتدائية، فإن نسبة زواج الفتيات المبكر تنخفض بنسبة ١٤٪، وإذا أنهت الفتيات التعليم الثانوي، فسوف يتراجع بنسبة ٦٤٪، كما تظهر أبحاث أخرى لليونسكو أن سنة دراسية إضافية واحدة في التعليم يمكن أن تزيد أرباح الفتاة بنسبة تصل إلى الخمس، مما يجلب فوائد للفتيات أنفسهم ولأسرهم المستقبلية ولمجتمعاتهم (UNHCR,2019) .

المحور الثاني: واقع تعليم اللاجئين في مصر

اعتمد انتفاع اللاجئين من الأطفال والشباب والفتيات وذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال المنفصلين عن ذاويهم ووصولهم إلى مؤسسات التعليم في مصر على عدد من المسارات، يمكن استعراضها على النحو التالي:

المسار الأول: التحاق اللاجئين بالمدارس الحكومية

تمنح وزارة التربية والتعليم في مصر الأطفال اللاجئين السودانيين من السودان وجنوب السودان والسوريين واليمنيين وطالبي اللجوء إمكانية الوصول إلى المدارس العامة على قدم المساواة في الرسوم المدرسية مع نظرائهم من الأطفال المصريين لجميع مراحل التعليم الأساسي والثانوي، وذلك بموجب القرار الوزاري ٢٠١٤/٢٨٤ بالإضافة إلى التوجيه الوزاري المجدد سنويا والذي يتم تعميمه على جميع المكاتب المحلية لوزارة التربية والتعليم في جميع أنحاء البلاد لشرح عمليات التسجيل والوثائق المطلوبة والإعفاءات من الرسوم الدراسية العادية. وفي الوقت نفسه؛ فقد منحت الحكومة المصرية جميع اللاجئين السوريين المسجلين لدى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وغيرهم من المقيمين في مصر حرية الوصول إلى جامعاتها الحكومية على قدم المساواة مع المواطنين بسبب الأزمة السورية. حيث أصدر وزير التعليم العالي والبحث العلمي في يناير ٢٠١٦ قرارا وزاريا يتم بموجبه إعفاء السوريين الذين حصلوا على شهادة الثانوية العامة من مدرسة مصرية بالكامل من الرسوم الدراسية المطبقة على الطلاب الأجانب. ويحتاج السوريون الحاصلون على شهادة الثانوية العامة من سوريا إلى دفع ٥٠٪ من الرسوم المطبقة للطلاب الأجانب، بينما يتعين على السوريين الحاصلين على شهادة الثانوية العامة من أي دولة أخرى غير مصر أو سوريا دفع الرسوم الجامعية العادية المطبقة على الطلاب الأجانب (United Nations Egypt, 2022).

وقد بلغ عدد الطلاب المهاجرين واللاجئين المسجلين للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠ في المدارس المصرية ٧٦,٧٨٩طالبا، منهم ٤٢,٨٠٥ مسجلين في المدارس الحكومية و٣٣,٩٨٤ مسجلين في المدارس الخاصة. بلغ عدد الطلاب المهاجرين واللاجئين الملتحقين بالجامعات المصرية للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠ ١٠٢٠٠٠ طالب، بنسبة ٧٠٪ من الذكور و٣٠٪ من الإناث، وتبلغ التكلفة الإجمالية التي تتحملها وزارة التربية والتعليم لتسجيل الطلاب المهاجرين واللاجئين في المدارس الحكومية ٣٣٩,٥٧٠,٢٩٠ مليون جنيه مصري سنويا، بالإضافة إلى مبلغ ١٥٠,٠٠٠ جنيه مصري للمنح المالية والأنشطة الطلابية لهؤلاء الطلاب. بالنسبة للتعليم العالي، أفيد أن إجمالي الدعم المقدم للطلاب الدوليين للسنوات الدراسية ٢٠١٧/٢٠١٦ حتى ٢٠٢١/٢٠٢٠ بلغ مليون دولار. وبذلك يصل إجمالي التكلفة السنوية المقدرة التي تحملتها الحكومة إلى حوالي ٢٣ مليون دولار أمريكي. كما أفادت الحكومة أن التكلفة الإجمالية لإعادة تأهيل ورفع كفاءة ١,٥٠٠ فصل دراسي (٣٠ طفلا لكل فصل) في المدارس التي يرتادها الطلاب اللاجئون في محافظات القاهرة والجيزة والإسكندرية ودمياط، تبلغ ٨٨٥ مليون جنيه مصري، أو ٥٦ مليون دولار أمريكي. و٤٠,٠٠٠ جنيه مصري كمتوسط تكلفة المعدات للفصل، و ٥٠,٠٠٠ جنيه مصري كمتوسط تكلفة صيانة الفصل سنويا؛ وذلك بهدف تحسين نوعية التعليم المقدم للاجئين، عن طريق الحد من

كثافة الفصول الدراسية وإزالة اللجوء إلى تنظيم أيام الدراسة في فترات متعددة، مثل الفترة الصباحية والفترة المسائية (United Nations Egypt, 2022.).

المسار الثاني: الوصول إلى التعليم الخاص عبر التدخل القائم على تسلم الأسرة مقابل مادي

بدأت المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في مصر منذ ٢٠١٤ في تطوير وسائل بديلة لمساعدة أسر اللاجئين وتلبية احتياجاتهم في مصر، فاتبعت نهجا جديدا قائما على التدخل القائم على النقد (PMT)، حيث يتم تقديم مبلغ نقدي شهري لكل أسرة، وذلك وفقا لنتائج المسح الأسري للمفوضية (EVAR) المتعدد القطاعات الذي أجري على جميع أسر اللاجئين الواقعة تحت مظلة المفوضية لجمع البيانات حول وضعها الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي، والذي أكد أن معدلات الفقر بين هذه الأسر تتراوح بين ٣٨٪ إلى ٤١٪، فقررت منح الأسرة ٧٧٣ جنيهًا مصريًا شهريًا للمقيمين في محافظات "الوجه البحري الحضري" ٧٢٧ جنيهًا مصريًا للمقيمين في المحافظات الأخرى (Heba & Armanious, 2019). كما يجدر الإشارة إلى أن المفوضية خلال العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢، قدمت المفوضية منحا تعليمية، وساعدت حوالي ٧٥٠٠ طفل لاجئ وطالب لجوء في سن رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية لتلقي التعليم، ونتيجة لذلك، تمكن حوالي ٦٠٠ طالب لاجئ وطالب لجوء من أداء امتحانات المناهج الدراسية السودانية النهائية للصفين الثامن والثاني عشر(UNHCR, 2011).

وتقدم المفوضية أنواعاً مختلفة من التدخلات القائمة على النقد للاجئين وطالبي اللجوء في مصر، بما في ذلك المساعدة النقدية متعددة الأغراض (MPCA)؛ النقد من أجل كسب العيش، والنقد مقابل التعليم، والنقد لحماية للأطفال غير المصحوبين والمنفصلين عن ذويهم(UASC) ، وللمساعدات النقدية أهداف متعددة بما في ذلك تعزيز حماية اللاجئين ، وتحسين قدرتهم على الصمود ، وتعزيز الوصول إلى المدارس، وتلبية احتياجاتهم الأساسية الأكثر إلحاحاً وتجنب لجوئهم إلى آليات التكيف السلبية. طوال عام ٢٠١٩، قدمت المفوضية الـ MCPA إلى ١٥٨٠٠ حالة؛ النقد للتعليم ٤٦٧٩٤ طالباً والنقود لكسب العيش لـ ٤٩٩

حالة. كما تلقى حوالي ٣٢٥٨ طالباً من الأطفال غير المصحوبين ببالغين مساعدات نقدية على أساس شهري.(UNHCR Egypt, 2019"B") . في عام ٢٠٢٠، استفاد ٦٠,٠٠٠ طالب من اللاجئين وطالبي اللجوء من التدخل القائم على النقد، مع ٣٧٥ منهم فقط (٥٠%من الذكور و ٥٠ % من الإناث) يتابعون التعليم الفني(International Labour Organization, 2021).

وقد بدأ برنامج التعليم التابع للمفوضية في مصر منذ عام ٢٠١٨ بتبني نهج المنح النقدية مباشرة من خلال خدمات الإغاثة الكاثوليكية (CRS)، حيث تم توفير ٩١٪ من برنامج التعليم التابع للمفوضية في مصر من خلال المساعدات النقدية لتسهيل وصول الأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء إلى التعليم المسجلين في المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين مع شروط إثبات التسجيل والحضور. ويتم توزيع المنحة مباشرة على الآباء أو مقدمي الرعاية، ويختلف مبلغ المنحة حسب الجنسية . وتعد اليونيسف من المساهمين الأساسيين في تعليم اللاجئين حيث تقدم منح تعليمية لحوالي١٠ آلاف طفل. من بين التدخلات الأخرى، دعمت اليونيسف أيضاً ٦٢٠٠٠ حقيبة مدرسية في عام ٢٠١٩ لجميع الأطفال اللاجئين في سن المدرسة بالإضافة إلى أنشطة بناء القدرات في المدارس العامة والمجتمعية، كما تم منح اللاجئين ٢٠١٩ من سوريا واليمن والسودان وجنوب السودان الذين التحقوا بالمدارس الحكومية أو المدارس المجتمعية

منحة ١٨٠٠ جنيه مصري ما يعادل (١٠٤ دولار أمريكي)، أما اللاجئين الآخرين الذين لم يلتحقوا بالمدارس الحكومية والتحقوا بالمدارس الخاصة فتم منحهم سنويا ٤٠٠٠ جنيه مصري ما يعادل (٢٣١ دولارا أمريكيا)، ثم تم منحهم ١٢٥٠ جنيه مصري ما يعادل (٧٢ دولارا أمريكيا) على التوالي، وبلغ إجمالي عدد الطلاب الذين تلقوا منحا ٥٢٠٢٤ طالبا. وتقدم المفوضية منحة لـ ٢٩٦ طالبا من ذوي الاحتياجات الخاصة مقدارها ١٥٠٠٠ جنيه مصري ما يعادل (٨٩٥ دولارا أمريكيا)، منهم ١٣٠٠٠ جنيه مخصصة للمدرسة مباشرة، و٣٠٠٠ جنيه مخصصة للنقل، بينما تلقى ١٣٢٦ طفلا من المفصلين عن ذاويهم منحة نقدية تبلغ ٣٠٠ جنيه ما يعادل (١٧٣ دولارا أمريكيا) للالتحاق بالمدارس الحكومية، و٤٥٠٠ جنيه ما يعادل (٢٦٠ دولارا أمريكيا) للالتحاق بالمدارس الخاصة، و٥٠٠ جنيه للتنقل (UNHCR Egypt, 2019"A").

وفي عام ١٩٩٢ تم إطلاق برنامج DAFI من قبل المفوضية السامية بالتعاون مع الحكومة الألمانية. الألمانية لدعم إلحاق أكثر من ١٥،٥٠٠ لاجئ شاب بالتعليم العالي في ٧٦٨ مؤسسة للتعليم العالي، ويتم تنفيذه حاليا في ٥١ دولة، في عام ٢٠١٨، مثّل الطلاب اللاجئون السوريون أكبر مجموعة (٣٦٪)، يليهم الطلاب اللاجئون من أفغانستان (١٤٪) وجنوب السودان (١٢٪) والصومال (١٠٪) وجمهورية الكونغو الديمقراطية (٥٪) والسودان (٤٪). وتم تطبيق هذا البرنامج في مصر بالتعاون بين المفوضية السامية وخدمات الإغاثة الكاثوليكية (CRS)، ووصل عدد اللاجئين المستفيدين في مصر عام ٢٠١٦ حوالي ١٤٨ لاجئا، وفي عام ٢٠١٧ بلغ عددهم ٢٩٣ لاجئا، وفي عام ٢٠١٨ وصل عددهم حوالي ٣٧٠ لاجئا بتكلفة بلغت ٧٧٠٠٨٨ دولارا أمريكيا، متوسط نصيب الطالب الواحد ٢٠٨١ دولارا أمريكيا (UNHCR, 2018).

وفيما يتصل بمساعدة اللاجئين السوريين للوصول إلى التعليم في مصر ٢٠١٧، فقد مولت المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين عمليات انتفاعهم بالتعليم من خلال دفع الرسوم الدراسية. حوالي

(٨٠٠ جنيه مصري؛ حوالي ٥٠,٨٠ دولارا أمريكيا) لكل طالب، لكل فصل دراسي. وتلقت الأسر المستفيدة من مشروع تواصل "منحا تعليمية" بقيمة ٢,٢٠٠ جنيه مصري (حوالي ١٣٧ دولارا أمريكيا). وصرفت خطة مصر تحويلات نقدية إلى الشخص البالغ المعين عن طريق مكاتب البريد، على شريحتين؛ وبلغت قيمة الشريحة الأولى ١٣٢٠ جنيها (٦٠٪)، والشريحة الثانية ٨٨٠ جنيها المتبقية (٤٠٪). وكانت الشريحة الثانية مشروطة بإجراء الطلاب المستفيدين لامتحانات منتصف الفصل الدراسي. نظرا لأن الطلاب المسجلين فقط هم المؤهلون لإجراء الامتحانات، فقد تم تصميم الشرط لتحفيز تسجيل الأطفال وبقائهم في المدرسة طوال مدة العام الدراسي. وقد تم صرف التحويلات النقدية للأسر المستهدفة بغض النظر عن نوع المدرسة التي يلتحق بها أطفالهم (Women's Refugee Commission, 2020).

واستناداً إلى الحسابات الحديثة للمنح النقدية المخصصة للتعليم للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، ستكون التغطية للعام الدراسي٢٠٢٠-٢٠٢١ بنسبة ١٤٪ للمدارس المجتمعية والخاصة و٢١٪ للتعليم العام، حيث تقدر تكلفة الطالب في المدارس الحكومية ٤٨٥٠ جنيها تقدم المفوضية ١٠٠٠ جنيها منها، وتقدر تكلفة الطالب في المدارس المجتمعية ٧٤٠٠ جنيها تقدم المفوضية ١٠٠٠ جنيها منها، وتقدر تكلفة الطالب في المدارس الخاصة ١٩٣٠٠ جنيه تقدم المفوضية ٢٦٥٠ جنيها منها (UNHCR Egypt, 2020).

المسار الثالث: شبكة المدارس المتزامنة

يمثل الأطفال أكثر من ٥٠٪ من أعداد اللاجئين بالعالم، مما يعني أن الطفل يمكن أن يولد ويكبر ويعمل وهو خارج وطنه الأصلي، كما أن إمكانية وصول اللاجئ إلى تعليم جيد محدودة. وغالبًا ما تعاني المدارس في مخيمات اللاجئين من نقص الموارد (نقص المباني والمدرسين المدربين والكتب) ومعزولة عن العالم الخارجي (Vodafone Foundation, 2016)؛ لذلك تم التعاون بين مؤسسة فودافون والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين عام ٢٠١٣ من أجل إنشاء مدارس الشبكة المتزامنة، لمنح اللاجئين الشباب والمجتمعات المضيفة ومعلميهم إمكانية الوصول إلى محتوى التعلم الرقمي والإنترنت، وتحسين جودة التعليم في بعض المجتمعات الأكثر تهميشًا في افريقيا. وزيادة القدرة على استخدام التقنيات داخل وخارج الفصل الدراسي، علاوة على دعم الاستراتيجيات الحكومية لزيادة مهارات القراءة والكتابة والحساب. وفي الوقت نفسه يتمثل الهدف الإستراتيجي لهذه الشراكة في ربط ٥٠٠،٠٠٠ طالب لاجئ ومجتمعاتهم بتعليم رقمي عالي الجودة بحلول عام ٢٠٢٥. وحاليا هناك ٨٤ مدرسة شبكة فورية تعمل في ٦ دول: كينيا وتنزانيا وجمهورية الكونغو الديمقراطية وجنوب السودان وموزمبيق ومصر لتوفير التعليم الرقمي لمجتمعات اللاجئين، وقد استفاد من البرنامج أكثر من ٢٢٤,٧٠٠ طالب و٤٢٦٣ معلمًا لضمان حصول اللاجئين والأطفال من المجتمعات التي تستضيفهم على فرص تعليمية معتمدة وذات جودة (Vodafone Foundation, 2023' A"). كما تستهدف هذه الشبكة الوصول إلى (٣٧ مليونًا) في الهند، و(٣,٠ ملايين) في جمهورية الكونغو الديمقراطية، و(٢,٦ مليونان) في مصر، و(١,٧ مليون) في كينيا (Vodafone Foundation, 2016).

وتوفر تستضيف المدارس المتزامنة محتوى عالميا ووطنيا باللغات المحلية، ومواد تعليمية مخصصة لملايين من الشباب عبر منصة التعلم الرقمية والوصول المجاني إلى التعليم عبر الإنترنت، حيث يوجد ١,٧ مليون + مستخدم للمدارس الفورية ومنصات المدارس الإلكترونية وتوفر هذه الشبكة عددا من

الخدمات منها الوصول إلى المدارس الفورية مجانا، كما توفر محتوى تعليمي ومجموعة من أفضل الموارد التعليمية العالمية والمحلية المرخصة بشكل مفتوح لتوفير محتوى خاص بكل بلد. بالإضافة إلى توفير الكتب المدرسية التفاعلية ومقاطع الفيديو عبر الإنترنت بما يضمن عدم تخلف أي شخص عن تعليمه. إلى جانب زيادة إمكانية الوصول عبر تحسين المحتوى التعليمي للأجهزة المحمولة البسيطة منخفضة التكلفة مع اتصال البيانات الأساسي (3G) والمناطق ذات التغطية / السعة المنخفضة، علاوة على تعظيم الأثر عبر تزويد مشغلي شبكات الهاتف المحمول الآخرين بالمواصفات الفنية المطلوبة لتوسيع فوائد هذا البرنامج الخيري لأكبر عدد ممكن من المستفيدين (Vodafone Foundation, 2023'B").

ويوفر برنامج مدارس الشبكة الفورية الطاقة (الطاقة الشمسية الألواح والبطاريات) والاتصال بالإنترنت للفصول الدراسية في مخيمات اللاجئين وكذلك الأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر حيث الطلاب، ويمكن للمعلمين من الوصول إلى التعليم الرقمي عبر الإنترنت وغير المتصل إلى المحتوى والأدوات التفاعلية. كما يشمل البرنامج أيضًا تدريب المعلمين، وبحلول نهاية عام ٢٠١٨ ، سيكون لدى استثمرت مؤسسة فودافون أكثر من ١٠ مليون دولار أمريكي نقدًا ومعدات وشبكة مجانية والدعم الفني في برنامج مدارس الشبكة الفورية(Vodafone Foundation, 2016).

المسار الرابع: التدريب المهني للاجئين

تلتحق أعداد من اللاجئين ببرامج التعليم التقني والمهني التابعة لوزارة التربية والتعليم على أساس الدرجات التي تم تحقيقها في المرحلة الإعدادية، حيث يعد نظام التعليم والتدريب التقني والمهني المصري (TVET) أحد أكبر الأنظمة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. في عام ٢٠١٨، كانت هناك أكثر من ٢,٩٠٠ مؤسسة مختلفة تخدم حوالي مليوني طالب، وتقدم مجموعة واسعة من برامج التدريب التقني والمهني بما في ذلك التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي والتعليم الرسمي وغير الرسمي. ويتبع المستفيدون في الغالب التعليم الفني الذي تديره وزارة التربية والتعليم. وهم في الأساس طلاب لاجئون، يسمح لهم بالوصول إلى مدارس وزارة التربية والتعليم مثل اللاجئين السوريين واليمنيين الذين حصلوا على خدمات التعليم العام على قدم المساواة مع المواطنين المصريين (United Nations Egypt, 2022). كما تقدم مؤسسة كاريتاس للتدريب المهني بالإضافة إلى خدماتها الاجتماعية والطبية برنامج تدريب مهني للاجئين المسجلين في عام ٢٠١١ مجانا، كما توفر أيضا أموال النقل بمتوسط ٢٠ جنيها مصريا (٣,٥٠ US$) لكل فصل، وقد ألحقت حوالي ١,٢٠٠ لاجئ (٢,٧٪ من اللاجئين في القاهرة) إلى برامج التدريب المهني، الذي يقدم حوالي ٢٢ دورة من دورات التدريب المهني، بما في ذلك الإلكترونيات واللحام والقيادة وإصلاح الأجهزة والخياطة ودروس اللغة العربية (Feinstein International Center, 2012).

ويعد وصول اللاجئين إلى مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني العامة، سواء كانت تقنية أو مهنية، في المرحلة الثانوية أو ما بعد الثانوية في مصر جزءا من التمويل الحكومي المباشر. مع الأخذ في الاعتبار أن نظام التعليم والتدريب التقني والمهني بأكمله مدعوم وممول من القطاع العام، وعلى الرغم من أن التكلفة الإجمالية الفعلية لكل طالب سنويا لم يتم حسابها أو الإبلاغ عنها بدقة، فقد كانت هناك تقديرات تشير بوضوح إلى أن التكلفة الفعلية أعلى بكثير من الرسوم الدراسية المحصلة. ووفقا لوزارة التربية والتعليم؛ فإن التكلفة السنوية المقدرة لكل طالب تتراوح بين ٧٠٠٠ و ٢٠٠٠٠ جنيه مصري، مما يشير بما لا يدع مجالا للشك

إلى أن الحكومة المصرية تمول التعليم للجميع الذي يشمل اللاجئين مثل السوريين والسودانيين (MoETE &UNHCR, 2013).

وبالمثل؛ فإن هناك بعض التي تدعم اللاجئين في مصر مثل: المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، واليونيسف، وسانت أندرو لخدمات اللاجئين (StARS)، والهلال الأحمر المصري، وخدمات الإغاثة الكاثوليكية (CRS)، ومنظمة كير الدولية، ومؤسسة فارد، وبلان إنترناشيونال، ومنظمة إنقاذ الطفولة الدولية (SCI). تدعم وصول اللاجئين إلى مؤسسات التدريب المهني والتقني وفقا لخطة تعليمية مدرجة في الميزانية لهذه المنظمات، بما في ذلك التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، حيث تعطي الأولوية لتسجيل المراهقين في التعليم والتدريب المهني الرسمي وغير الرسمي بما يتماشى مع السياسات والإستراتيجيات الوطنية والحاجة إلى تعزيز الشراكات مع القطاع الخاص للتدريب وفرص العمل، حيث التحق ١٨٠٠٠ لاجئ في عام ٢٠٢٠ و ٢٨٠٠٠ في عام ٢٠٢١ (١٥-٢٠ سنة) مقارنة ب ١٥٠٠ شاب سنويا في الخطة السابقة، كما زاد تمويل التحاق اللاجئين بمؤسسات التدريب مع ميزانية في ٢٠٢٠-٢٠٢١ أكثر من ثلاثة أضعاف، كما يتم تشجيع التبرعات من الأفراد من خلال المواقع الإلكترونية للوكالات المنفذة ، مثل كاريتاس و CRS وغيرها. وبالنسبة لمبادرات التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني، توجه هذه الأموال عادة لتمويل الرسوم الدراسية وتوفير التدريب المهني. عبر التدخل النقدي لتوفير منح تعليمية، ولدفع الرسوم الدراسية لجميع أنواع ومستويات التعليم (International Labour Organization, 2021).

ويختص برنامج تعليم الكبار بتقديم عدد من برامج التدريب المهني مثل إنتاج الحرف اليدوية والإكسسوارات المنزلية، والخياطة الأساسية، وفن استخدام الحناء لرسم أنماط على أجزاء من الجسم. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يوفر محو الأمية العربية (القراءة والكتابة)، واللغة الإنجليزية، وتكنولوجيا المعلومات (مهارات الكمبيوتر الأساسية، Microsoft Office). يتم تعيين المعلمين والمدربين من بين مجتمعات اللاجئين في مصر ويساعدهم متطوعون دوليون. ضمن برنامج بناء القدرات، يقدم برنامج الدراسات الاستراتيجية ورش عمل للخريجين، ويزودهم بمعلومات حول كيفية الوصول إلى المزيد من فرص التعليم والتوظيف في القاهرة. يحافظ برنامج التواصل المجتمعي على التواصل مع أفراد المجتمع وكذلك المنظمات المجتمعية (CBOs) في منطقة القاهرة الكبرى، بهدف تحسين خدمات اللاجئين في مصر(International Labour Organization, 2021).

المسار الخامس: المدارس المجتمعية

هناك عديد من المدارس المجتمعية غير الرسمية أو التي تديرها المنظمات غير الحكومية في القاهرة ومئات اللاجئين يرتادون هذه المدارس. إذا كان عمر الطالب أكثر من ١١ عاما، فسيتعين على الطفل التسجيل في دورة واحدة من تعليم الكبار قبل التسجيل في المدارس. بعد الانتهاء بنجاح من دورة تعليم الكبار، والحصول على شهادة محو الأمية للكبار، سيتم تسجيله مباشرة في السنة التحضيرية من خلال نظام الدراسة من خارج المدرسة (منازل). يستمر الطالب في الدراسة من خلال نظام منازل، ما لم يسمح عمره بالحضور المنتظم للمدرسة. في هذه الحالة، سيتم تسجيل الطالب في المدارس الخاصة حسب توفر الأماكن. ويبدأ تعليم الكبار من سن ١٢ عاما فما فوق، ويتم تقديم دروس في عدة أماكن. يجب على الأشخاص التوجه إلى قسم تعليم الكبار ذي الصلة في منطقة إقامتهم حيث يمكنهم الحصول على معلومات عن فصول تعليم الكبار الأقرب

إلى مكان إقامتهم. دروس تعليم الكبار مجانية. إذا كان الشخص يعرف القراءة والكتابة، فيمكنه الجلوس مباشرة لامتحان شهادة تعليم الكبار، وإذا لم يكن الأمر كذلك، فإنه يخضع لدورة تعليم الكبار لمدة ٩ أشهر، ويأخذ الاختبار في النهاية وفقا لذلك. علاوة على أن بعض مدارس مجتمع اللاجئين ذات جودة عالية وتشرف عليها الكنائس والمنظمات غير الحكومية بشكل احترافي. والبعض الآخر يعاني من قصور في التنظيم. تتبع بعض مدارس مجتمع اللاجئين دورات معتمدة بما في ذلك المنهج الوطني السوداني ويمكن للأطفال التقدم للامتحانات الوطنية السودانية والحصول على شهادات مدرسية سودانية رسمية. تتوفر قائمة بالمدارس المجتمعية والمدارس التي تديرها المنظمات غير الحكومية في دليل الإحالة للاجئين ومقدمي خدمات اللاجئين الذي تنشره المفوضية (UNHCR, 2013).

وفي الصدد نفسه؛ يميل الأطفال الإريتريون والإثيوبيون إلى الذهاب إلى مدارس اللاجئين في كنائس مثل الأمل الأفريقي وسانت أندروز، حيث يتوفر التعليم بأسعار معقولة. يرسل السودانيون والسودانيون الجنوبيون أطفالهم إلى سانت بخيتة والسكاكيني وسانت أندروز ومدرسة الأزهري في الشيخ زايد ومدرستين خاصتين أخريين. فضل الصوماليون المدارس الدينية بما في ذلك مدرسة تابعة للأزهر. وقد جاءت العديد من الأسر الصومالية من الشتات (ومعظمها من المقيمين في أوروبا وأمريكا الشمالية) إلى

مصر خصيصا للحصول على تعليم إسلامي ميسور التكلفة في المدارس الخاصة لأطفالهم (Feinstein International Center, 2012).

المحور الثالث: التجارب العالمية والعربية في مجال مواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم

يتضمن هذا المحور عرض بعض التجارب العالمية في مجال مواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم، منها:

١- تركيا

ازداد عدد اللاجئين السوريين بشكل كبير الفارين من الحرب الأهلية في بلادهم إلى تركيا منذ ٢٩ أبريل ٢٠١١، ويتم استضافتهم في ١٠ مدن وفي ٢٢ مأوى مؤقتا، وقد بلغ عددهم ٧١٥٢١٥ عام ٢٠١١ في المدن غير الحضرية (Beltekin, 2016). وبلغ عددهم عام ٢٠٢٠، ٣,٥٧٩,٠٠٨ وهم المسجلون في قيود دائرة الهجرة، منهم ٦٦,٤٠٣ يقيمون في مراكز الإيواء، و٣,٥٧٩,٠٠٨ يقيمون خارج مراكز الإيواء (مصطفى، وآخرون، ٢٠٢١)

في تركيا، بلغ عدد الأطفال اللاجئين المسجلين في المدارس الحكومية يبلغ حوالي ٣١٠,٠٠٠ طفل في عام ٢٠١٧ (Tumen, 2019). وتضاعف عددهم حتى بلغ ٧٣٠,٨٠٦ طفل وشاب سوري لاجئ مسجلين في المدارس الحكومية التركية وفقا لبيانات ٢٠٢٢، بما في ذلك التعليم والتدريب التقني والمهني. ووفقا للالتحاق بالجامعات، ارتفع عدد اللاجئين السوريين المسجلين إلى ٤٧,٤٨٢ طالبا في العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، ليصل إجمالي الالتحاق إلى ٨٪ بين الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٤ عاما (.UNICEF , 2022).

وقد تم التأكيد على أهمية "الشراكات الناجحة" بين المنظمات المجتمعية والدينية والمدارس والحكومات المحلية وحكومات الولايات من خلال العديد من البحوث حول بناء القدرات ونماذج تقديم الخدمات المتكاملة

وقد مرت عملية ضمان انتفاع الأطفال والشباب اللاجئين السوريين في تركيا بعدة مراحل أهمها:

- التعليم في حالة الطوارئ: امتدت هذه المرحلة من ٢٠١١- ٢٠١٣ على افتراض عودة اللاجئين إلى وطنهم الأصلي، وأنه وضع مؤقت، ولم يكن للسوريين وضع قانوني معترف به في تركيا، وكان يشار إليهم باسم "الضيوف"، وبالإضافة إلى ذلك، لم يكن لديهم نفس أرقام الهوية التي يحملها الأجانب الآخرون، مما منعهم من التسجيل في المدارس الوطنية(Brugha, et al, 2021)، فمنحت وزارة التربية الوطنية الإذن بتشكيل مؤسسات تعليمية في مخيمات اللاجئين، أصبحت هذه فيما بعد مصنفة رسميا كمراكز تعليمية مؤقتة (TECs) (McCarthy, 2018) ومن ثم تم طرح حلول مؤقتة تهدف إلى دعم استكمال اللاجئين الأطفال لتعليمهم بلغتهم وفقا للمنهج التركي عبر مراكز التعليم المؤقتة التي تم إنشاؤها في المخيمات.

- مراكز التعلم: تضاعفت أعداد اللاجئين النازحين إلى تركيا مع زيادة حدة النزاع داخل سوريا، واتجهت أعداد من السوريين للعيش في المدن التركية. فتم إنشاء "المدارس السورية" من قبل المنظمات غير الحكومية، وهي مدارس غير معترف بها من النظام التعليمي الوطني، اعتمدت على اللغة العربية في تدريس منهج السوري المعدل، ويعمل بها معلمون سوريون متطوعون.

- الوصول إلى المدارس الحكومية: تم اعتماد القانون رقم ٦٤٥٨ في عام ٢٠١٤ يتيح للاجئين السوريين الوصول إلى جميع أنواع المؤسسات التعليمية التابعة لها لوزارة التربية والتعليم بتركيا فيما بعد الظهيرة، وأعقب ذلك لائحة الحماية المؤقتة المخصصة للاجئين السوريين، والتي دخلت حيز التنفيذ بعد ستة أشهر، في أكتوبر ٢٠١٤ تم إلغاء شرط الحصول على تصريح إقامة من أجل التسجيل في المدارس التركية، وأصبحت "شهادة الاعتراف الأجنبية" كافية للأطفال السوريين للالتحاق بالمدارس الحكومية (Zeldin ٢٠١٦). كما أنشأت الوزارة مراكز التعلم المؤقت في المحافظات التي استضافت أعداد كبيرة من اللاجئين بهدف توفير التعليم باللغة العربية، إضافة إلى تضمين دروس اللغة التركية، ووصلت أعداد هذه المراكز في أغسطس ٢٠١٧ إلى ٤٠٤ مراكز تعليم، وقد بلغ عدد المعلمين العاملين بهذه المراكز ما يقرب من ١٣,٤٠٠ معلم من جميع التخصصات (مصطفى، وآخرون، ٢٠٢١). ودعمت المفوضية السامية ذلك بشراء أكثر من مليون كتاب مدرسي للمتعلمين في مراكز التعليم المؤقتة، تغطي المستويين الأولين من الكفاءة اللغوية. ويتعين على مراكز التعليم المؤقتة التي تديرها المنظمات غير الحكومية والمنظمات الدينية أن توافق عليها وزارة التربية الوطنية، ويطلب منها أن يكون لها مدير مدرسة تركي. كان الهدف هو نقل جميع مراكز التعليم المؤقتة في نهاية المطاف إلى نفس المباني مثل المدارس العادية، وإلى نظام الفترتين. وتم تخصيص أكثر من ١٠٠ مبنى مدرسي حكومي كمدارس تعمل بنظام الفترتين للاجئين في ست مقاطعات. ومع ذلك، استثمرت وزارة التربية والتعليم أيضا في برامج التعلم السريع في نفس الوقت من أجل توفير دورات اللغة التركية للطلاب اللاجئين، ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن برنامج التعلم السريع للسوريين لم يدخل حيز التنفيذ إلا في عام ٢٠١٨. بالنسبة لمرحلتي التعليم الثانوي والعالي غالبا ما يتم عدم إعطائهما الأولوية أثناء الاستجابة للأزمات (Yavçan &El-Ghali 2017). تلى ذلك دمج اللاجئين في نظام التعليم الوطني التركي في بداية العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، حيث خصصت الوزارة دائرة "التعليم

- مدى الحياة" لتكون مسؤولة عن عملية تيسير دمج اللاجئين في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وكانت البداية مع دمج طلاب الصفين الأول والخامس داخل المدارس التركية، مع توفير ما يقرب من ٥٥٠٠ معلم تركي في المدارس السورية المؤقتة لتقديم الدروس باللغة التركية بشكل مكثف خلال الصيف لإعدادهم للدمج داخل المجتمع. وفي العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ تم دمج طلاب الصفوف الثلاثة: الثاني والسادس والتاسع الأول والخامس، وفي عام ٢٠١٩ يتم دمج باقي الصفوف الثالث والرابع والسابع والعاشر وسيتم دمج الصف الثامن والحادي عشر في التعليم الوطني، ويبقى طلاب الثانوية العامة خارج الدمج؛ مع توفير فصول لهم داخل بعض المدارس التركية، أو يتم تدريسهم داخل مراكز التعليم من قبل معلمين سوريين (مصطفى، وآخرون، ٢٠٢١).

- التعليم الجامعي: أنشأ المجلس التركي للتعليم العالي وضعا جديدا للاجئين السوريين حتى يتمكنوا من التسجيل في سبع جامعات قريبة من الحدود دون الحاجة إلى تقديم وثائق أصلية، كما سمحت للجامعات بإنشاء برامج دراسية باللغة العربية، وعلى عكس الطلاب الدوليين الآخرين، تم إعفاء السوريين من دفع الرسوم الدراسية، مع اشتراط حضور دروس اللغة التركية لمدة ١٥ ساعة على الأقل في الأسبوع (Dereli, 2018).

٢- لبنان:

لا يزال لبنان البلد الذي يستضيف أكبر عدد من اللاجئين السوريين ١,٥ مليون لاجئ، وحوالي ١٤,٨١٥ لاجئا من جنسيات أخرى. وقد ساهم الانكماش الاجتماعي والاقتصادي إلى جانب جائحة كوفيد-١٩ وانفجار بيروت في أن تسعة من كل عشرة لاجئين سوريين يعيشون في فقر مدقع. وأن ٣٠٪ من الأطفال اللاجئين في سن المدرسة (الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٧ عاما) لم يذهبوا إلى المدرسة مطلقا عام ٢٠٢١، في حين أن ١١٪ فقط من الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٤ عاما) كانوا مسجلين في التعليم (VASyR, 2021). وبصفة عامة؛ اعتمد تعليم اللاجئين السوريين بلبنان على مسارين أساسيين هما:

- المسار الأول: تعد وزارة التربية والتعليم العالي وقطاع المنظمات غير الحكومية الجهتين الأساسيتين اللتين تقدمان الخدمات التعليمية للاجئين في لبنان. وسعت الوزارة التربية والتعليم العالي إلى تسهيل انخراط اللاجئين في المدارس في لبنان عبر إلزام جميع المدارس بتسجيل الطلاب السوريين بغض النظر عن وضعهم القانوني. وقد نجحت الوزارة في إلغاء الرسوم المدرسية السنوية وتكلفة الكتب. كما طرحت نظام الدوام الثاني من أجل استيعاب عدد أكبر من اللاجئين في المدارس الحكومية (الغالي، وآخرون، ٢٠١٩). كما أنشأت وزارة التربية لجنة داخلية بالوزارة معنية بمسائل التعليم في حالة الطوارئ ووضع سياسة الوزارة للاجئين السوريين، وكما بدأت بمنح اللاجئين السوريين حق الانتساب إلى المدارس الحكومية للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ ولنتيجة الجهود التي بذلتها وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية الدولية والوطنية تم التحاق أكثر من ٢٠ ألف طفل بالدفعة المدرسية الأولى، وتشمل الدفعة الثانية ٣٠ ألف طفل. وفي الصدد نفسه؛ يتم توفير المساعدات التعليمية للاجئين السوريين بلبنان من خلال تعاون مجموعة من الجهات الفاعلة تشمل المنظمات غير الحكومية المحلية والدولية، والوكالات المانحة، والحكومة المحلية (جمعية ألف، ٢٠١٣). وفي عام ٢٠١٥ توقفت جميع أعمال المنظمات غير الحكومية، لتتولى

- الحكومة ضمان المساواة في حصول اللاجئين على الفرص التعليمية، والمساهمة في تعزيز الحق العادل في الحصول على تعليم جيد ومناسب لجميع الأطفال والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و ١٨ عامًا من خلال طرح مبادراتها الأولى للوصول إلى ٢٠٠٠٠٠ طفل لاجئ في التعليم الرسمي، ومع صعوبة وصول التعليم الرسمي إلى جميع اللاجئين، جرى طرح المبادرة الثانية مدتها خمس سنوات، وقد وارتفع مستوى وصول التعليم إلى اللاجئين إلى نسبة ٤٢٪ مقارنة مع بداية الأزمة (Ministry of Education and Higher Education ,2016)، وقد دمجت الحكومة اللبنانية حوالي ٦٠٠,٠٠٠ طفل في سن المدرسة في لبنان في محاولة لاستيعاب مئات الآلاف من الأطفال اللاجئين السوريين في سن المدرسة، حيث تدير الحكومة اللبنانية بدعم من المجتمع الدولي، نظاما مدرسيا يعمل بنظام الفترتين يحضر فيه الأطفال اللاجئين في فترة ما بعد الظهر. ونتيجة للأزمة الاقتصادية، ينتقل الآن عدد كبير من الأطفال المسجلين سابقا في المدارس الخاصة إلى المدارس الحكومية، مما يزيد العبء على النظام العام. وقد أثرت جائحة كوفيد-١٩ والأزمة الاقتصادية المتدهورة على وصول آلاف الأطفال والمراهقين والشباب إلى التعلم. وفي الوقت نفسه؛ استمر ارتفاع تكاليف التنقل والمواد التعليمية إلى عدم التحاق الأطفال بالمدارس.

- المسار الثاني: تسهم المفوضية السامية في دعم الأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدارس والشباب الذين لم يتعلموا من قبل، والمتسربين من المدارس من خلال وسائل متعددة، بما في ذلك برنامج موحد لمحو الأمية الأساسية والحساب. في عام ٢٠٢١، ودعم البرنامج ٢,٩٣٢ طفلا لاجئا و٢٤٨ شابا بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، كما دعمت المفوضية تسجيل ٢٧٤ شابا غير متعلمين (١٠٧ إناث و١٦٧ ذكور) في برامج التدريب المهني المعتمد مع تقديم ١٧ دورة تدريبية في البقاع وجبل لبنان. نتيجة للدعم المقدم، وجد ٥٩٪ من الخريجين عملا في مجال تدريبهم في عام ٢٠٢١ . وبالمثل؛ وفرت المفوضية برنامج دعم الاستبقاء والتعلم الآمن لدعم وصول الأطفال اللاجئين إلى بيئات تعليمية أكثر أمانا وتعزز الدعم التعليمي المجتمعي الذي يحسن البقاء في برامج التعليم الرسمي وغير الرسمي، ووفرت بالتعاون مع الشركاء، بيئة تعليمية آمنة ل ٣,٧١٣ طفلا وشابا لاجئا للتعلم والاستفادة من برامج الاستبقاء، بما في ذلك دعم الواجبات المنزلية وغيرها من الفصول الاستدراكية للأطفال في سن الابتدائية والإعدادية. ويدعم هذا الأخير الأطفال والشباب اللاجئين لتعويض خسائر التعلم واكتساب الحساب ومحو الأمية والمهارات الحياتية إما للعودة إلى التعليم الرسمي أو دخول سوق العمل. بالإضافة إلى ذلك، دعمت المفوضية ٣٤٧ منسقا مجتمعيا تعليميا في ٣٢٠ مدرسة، كما دعمت المفوضية وعززت قدرات ٤٨٨ من أولياء أمور الأطفال اللاجئين في مدارس الدوام الثاني لمساعدة أطفالهم على البقاء في المدرسة. من خلال ٧٦ مجموعة مجتمعية للآباء، زادت المفوضية من مشاركة الآباء اللاجئين في تعليم أطفالهم من خلال تعزيز الحوار مع المدارس وتوعية الآباء بالالتزام بتعليم أطفالهم. وفي الوقت نفسه؛ دعمت المفوضية ٢٨ متطوعا متخصصا في التوعية باللاجئين في مجال التعليم لرفع مستوى الوعي بأهمية التعليم، بما في ذلك التعلم عن بعد. كما أحال المتطوعون الأطفال غير الملتحقين بالمدارس إلى البرامج التعليمية المتاحة في مواقعهم. وقد وصلت المفوضية إلى ٦٣,٠٠٠ من الآباء والأطفال اللاجئين من خلال جلسات توعية حول أهمية التعليم الرسمي المعتمد وكوفيد والتعلم عن بعد وسلامة الأمن السيبراني من بين مواضيع أخرى (UNHCR, 2021).

٣- أستراليا:

جاء اللاجئون إلى أستراليا بشكل رئيس من الشرق الأوسط ويوغوسلافيا السابقة وفي ثمانينيات القرن العشرين من آسيا وأمريكا اللاتينية. ويثير تعليم الطلاب اللاجئين من أفريقيا والشرق الأوسط القلق لسببين: أولا عدم معرفة سوى القليل عن الخلفيات التاريخية والثقافية للاجئين الجدد وآثار عوامل ما قبل النزوح وبعده مثل انقطاع الدراسة، وضعف القدرة على القراءة والكتابة باللغة الأم، والصدمة، والتعذيب، ووضع المهاجرين واستقبالهم، والعنصرية، والتثاقف والقدرة على الصمود. وثانيا، لأن تعليم ودعم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) يعاني حاليا من نقص التمويل وضعف الموارد. إلى جانب أن المعلمين والطلاب ليسوا على دراية بالظروف التاريخية والسياسية للصراع الداخلي والهجرة القسرية في هذه المناطق، فضلا عن الاختلافات العرقية والثقافية.

ويوجد بأستراليا كثير من اللاجئين منها لأسباب سياسية أو النزوح بسبب العنف أو الصراعات والحروب، ويرغب هؤلاء اللاجئون في الوصول إلى التعليم، وتوفر الحكومة التمويل لتعليم اللاجئين من خلال مجموعة من البرامج، بما في ذلك برنامج اللغة الإنجليزية للمهاجرين البالغين، وبرنامج منح الاستقرار. مما يساعدهم على الاندماج في المجتمع الأسترالي والعثور على عمل. كما توفر بعض الجامعات

والمدارس الدعم للطلاب اللاجئين عبر المساعدة اللغوية وخدمات الاستشارة والمساعدات المالية. كما يمكن للطلاب الوافدين حديثا الوصول إلى برنامج مكثف بدوام كامل أو دعم مستهدف لمساعدتهم في المراحل الأولى من تعلم اللغة الإنجليزية. كما يتم دعمهم أيضا لتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس العادية. وفيما يتصل بوصول اللاجئين للمدارس العامة فيحق لأطفال العائلات اللاجئة الالتحاق بالمدارس العامة والحصول على تعليم مجاني، كما أنه يتوقف على عدد من العوامل منها: عمر الطالب ومستوى إجادته للغة الإنجليزية وتوافر البرامج التعليمية المناسبة. كما توفر المدارس برامج متخصصة لدعم احتياجات الطلاب اللاجئين، بما في ذلك دعم اللغة ومحو الأمية، وخدمات المشورة، وبرامج التوجيه الثقافي. ومع ذلك، هناك أيضا تحديات متنوعة يواجهها اللاجئون في الوصول إلى التعليم منها: الحواجز اللغوية، والاختلافات الثقافية، والصدمة النفسية، وإعادة التوطين(Matthews, 2008) .

وتتم عملية تعزيز دمج الطلاب اللاجئين في المدارس بأستراليا عبر تعزيز القيم الشاملة والمشتركة التي من شأنها أن تدعمهم من خلال مساعدتهم على تكوين علاقات جيدة مع الأقران، وبناء احترامهم لذاتهم وثقتهم بأنفسهم، ومساعدتهم في مشاركتهم الأكاديمية ومساراتهم المستقبلية (Block et al. ،٢٠١٤). فضلا عن دمج وجهات نظر اللاجئين وخبراتهم في المناهج الدراسية كوسيلة لتوسيع فهم الطلاب لتجارب اللاجئين وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية. وبخاصة مجالات المناهج ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والتعليم الديني واللغة الإنجليزية. ومن ثم تم بناء وحدة حول اللاجئين تتعلق أكثر بالقضايا الاجتماعية والسياسية حول اللاجئين في أستراليا. كما استخدم المعلمون أيضا مجال منهج HASS لتمكين الطلاب من خلفية اللاجئين من مشاركة تجاربهم الخاصة عندما يكون ذلك مناسبا وعندما يكون الطلاب راغبين للقيام بذلك (Baak et al. , 2021). بالإضافة إلى برنامج دعم تعليم اللاجئين (RESP) وهو مبادرة يمولها مركز الشباب متعدد الثقافات (CMY) بالتعاون مع لجنة التعليم الكاثوليكية فيكتوريا (CECV) والمدارس المستقلة فيكتوريا (ISV). حيث تتلقى مجموعات المدارس الحكومية وغير الحكومية دعما مكثفا لتحديد وتنفيذ الإستراتيجيات التي تعمل على تحسين نتائج الإنجاز والمشاركة والرفاهية للطلاب

اللاجئين. وتعمل المجموعات لمدة عامين ويتم تجميعها حسب المنطقة الجغرافية. منذ عام ٢٠١٢ ، شاركت أكثر من ١٥٠ مدرسة في هذا البرنامج(Baak et al. , 2019).

٤- أوروبا:

بلغ عدد اللاجئين اعتبارا من ٣١ ديسمبر ٢٠١٨ بالاتحاد الأوروبي ١٠٩,٢٧٩,٨٧٦ طفلا ومراهقا يعيشون في دول الاتحاد الأوروبي. واعتبارا من ١ يناير ٢٠١٩، كان ما مجموعه ٨٣,٢٧٢,٦٣٦ طفلا ومراهقا في سن المدرسة (من ٥ إلى ١٩ عاما). من بينهم ٢,١٦٠,١٤٥ (٢,٦٪) من الأطفال المولودين في دولة أخرى في الاتحاد الأوروبي، بينما ولد ٣,٤٨٧,٧٠١ (٤٪) خارج الاتحاد الأوروبي، وكان ٢٥٪ تتراوح أعمارهم بين ٥ و٩ سنوات، و ٣٠٪ تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٤ عاما و ٤٦٪ تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ١٩ عاما. واستضافت ألمانيا معظم الأطفال والمراهقين المولودين في سن المدرسة في خارج الاتحاد الأوروبي (٦٨٨,٦٦٩) والمملكة المتحدة (٥٦٩,٣٠٨) وفرنسا (٥٥٥,١٩٢) وإسبانيا (٤٩٢,٥٢٠) وإيطاليا (٣٨٩,١٨٠) والسويد (٢١٥,٦٠١). ومع ذلك، من حيث النسبة الإجمالية، شكل الأطفال المولودون في الخارج بالكاد ٤-٥٪ في جميع أنحاء هذه البلدان، باستثناء السويد حيث مثلوا ٩٪ من جميع الأطفال في سن المدرسة (UNICEF & IOM, 2019).

بالرغم من أن حصول اللاجئ على التعليم حق أساسي لجميع الأطفال بموجب القانون الدولي والإقليمي لحقوق الإنسان، بما في ذلك قانون الاتحاد الأوروبي، إلا أن نوع ونوعية ومدة التعليم المقدم للأطفال ملتمسي اللجوء واللاجئين والمهاجرين يعتمد في الممارسة العملية على مكان وجودهم في عملية الهجرة. فالأطفال المولودون في الاتحاد الأوروبي عموما لهم الحق في الالتحاق بمؤسسات التعليم والتدريب المهني في الدولة المضيفة بنفس الشروط التي يخضع لها المواطنون، بما في ذلك الحصول على الاستحقاقات الاجتماعية المتصلة بالتعليم. كما يحق أيضا للمستفيدين من الحماية الدولية (اللاجئون بموجب اتفاقية عام ١٩٥١ وحاملو الحماية الفرعية)، وأولئك الذين يتمتعون بالحماية المؤقتة، وكذلك أولئك الذين لديهم إقامة طويلة الأجل وأولئك الذين تم لم شملهم مع أفراد الأسرة المقيمين بشكل قانوني في الاتحاد الأوروبي، الحصول على التعليم في ظل نفس الشروط التي يتمتع بها المواطنون، ولكن لا يحق لهم تلقائيا الحصول على المزايا ذات الصلة، مما قد يحد من قدرتهم على الوصول إلى التعليم الجيد، كما أنه يمكن توفير التعليم الرسمي في مراكز الإقامة، ولا يجوز لسلطات التعليم في الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي تأجيل الوصول إلى التعليم لأكثر من ثلاثة أشهر من تاريخ تقديم الأطفال (أو والديهم) لطلب اللجوء على الرغم من أنه من الناحية العملية، قد يستغرق الأمر وقتا أطول، والفصول البديلة في مراكز الإقامة لا تدرس عادة المناهج الدراسية الكاملة، أو تفي بنفس معايير التدريس مثل المدارس المحلية. ويستمر حصول الأطفال الذين رفضت طلبات لجوئهم على التعليم الأساسي خلال الفترة الممنوحة للمغادرة الطوعية وخلال الفترات التي تم تأجيل ترحيلهم. أما الأطفال المهاجرون في وضع غير نظامي (مثل أولئك الذين لم يتقدموا بطلب لجوء أو يفتقرون إلى الوثائق القانونية) هم الأكثر عرضة لخطر البقاء خارج المدرسة. وقد اعترفت سبعة دول فقط من الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي صراحة بحق الأطفال المهاجرين غير الموثقين في التعليم الرسمي الأساسي (بلجيكا وبلغاريا وفنلندا وإيطاليا وهولندا وإسبانيا والسويد) (European Union Agency for Fundamental Rights , 2011).

ففي بلغاريا يتم تسجيل طالبي لجوء أو مستفيدين من الحماية الدولية في إحصاءات التعليم الوطنية ومنذ ديسمبر ٢٠١٨، كان التحاق الأطفال اللاجئين بالمدارس أعلى بخمسة أضعاف مقارنة بالعام الدراسي

٢٠١٦-٢٠١٧ بسبب زيادة التوعية والدعم المقدم من الحكومة والوكالات الإنسانية. فقد تم تسجيل ما مجموعه ١٢١ طفلا من طالبي اللجوء واللاجئين بشكل عام في نظام التعليم الرسمي في بداية العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ (Bulgarian Ministry of Education, 2018). وفي فرنسا يظهر الأطفال اللاجئون والمهاجرون في إحصاءات التعليم الوطنية فقط عندما لا يتحدثون لغة التدريس (الفرنسية) ويحتاجون إلى دعم لغوي إضافي. وتشير أحدث البيانات المتاحة للجمهور من العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ إلى أنه من بين ١٢,٩ مليون طفل مسجلين في كل من التعليم العام والخاص، كان حوالي ٦٠,٦٧٣ طفلا غير ناطقين بالفرنسية. ومن بين هؤلاء، تم تسجيل ٢٩,٧٠١ في المدارس الابتدائية، و٢٤,٥٤٠ في المرحلة الدنيا من التعليم الإعدادي، و٦,٤٣٢ في التعليم الثانوي. كما تم تسجيل غالبية الأطفال غير الناطقين بالفرنسية في منطقة باريس (٤ من كل ١٠ أطفال) ، تليها مناطق ليون غرونوبل ومرسيليا نيس ونانسي ستراسبورغ. وقد تم وضع حوالي ٩٠٪ من الأطفال غير الناطقين بالفرنسية في فصول تحضيرية (فصول محددة للأطفال غير الناطقين بالفرنسية) أو استفادوا من دعم لغوي إضافي. وفي ألمانيا يعتمد الوصول إلى التعليم الرسمي للأطفال اللاجئين والمهاجرين الذين يعيشون مع والديهم في مراكز الاستقبال في ألمانيا على اللوائح المحددة للدولة الفيدرالية المسؤولة ووضع هجرة الأطفال. وفي عديد من الولايات، لا يزال الوصول إلى المدارس

محدودا، ولا سيما بالنسبة للأطفال من الأسر التي نشأت بما يسمى "بلدان وأقاليم المنشأ الآمنة" (مثل ألبانيا والبوسنة والهرسك وغانا وكوسوفو وجمهورية مقدونيا الشمالية والجبل الأسود والسنغال وصربيا)، واستنادا إلى مسح IAB-BAMFSOEP للاجئين لعام ٢٠١٦، والذي شمل ٤,٥٠٠ من أولياء أمور الأطفال اللاجئين والمهاجرين، التحق أكثر من ٩٨٪ من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية بالمدرسة في عام ٢٠١٦. ومع ذلك، تلقى أقل من نصف هؤلاء الأطفال دعما لغويا(UNICEF, 2018).

وفي إيطاليا تم تسجيل ٦٣٤٠٧٠ طفلا غير إيطالي في المدارس الإيطالية في العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ (٩,٥٪ من جميع الأطفال المسجلين). ٪46 من الأطفال غير الإيطاليين مسجلون في التعليم الابتدائي ، و ٢٦٪ في التعليم الثانوي الأدنى ، و ٢٩٪ في التعليم الثانوي. ولا توجد بيانات عن الالتحاق بالمدارس قبل الابتدائية. من بين جميع الأطفال غير الإيطاليين في نظام التعليم، كان ٧٧٪ (٤٨٧,٧٤٨) من خارج الاتحاد الأوروبي. حضر منهم ٤٩٪ دروسا في اللغة الإيطالية فقط، بينما حضر ٣٠٪ فقط دروسا منتظمة، مع تباين كبير بين المناطق. وأن عددا قليلا من المهاجرين واللاجئين الشباب كانوا قادرين بالفعل إلى الوصول إلى التدريب المهني (Italian Ministry of Education, 2018,).

٥-أمريكا:

تعد الولايات المتحدة الأمريكية موطنا لمئات الآلاف من الناس من أفريقيا والشرق الأوسط الذين فروا من الحروب الأهلية الوحشية والاضطهاد الديني والسياسي؛ والصراعات والمنظمات الإرهابية والحروب، وقد سهل قانون اللاجئين لعام ١٩٨٠ على النازحين من المناطق التي مزقتها الصراعات، مثل الصومال وإثيوبيا وسوريا إعادة التوطين في الولايات المتحدة. في ذلك الوقت. ومن بين البلدان العشرة الأولى من حيث وصول اللاجئين في العام ٢٠١٥، كانت أربعة بلدان في أفريقيا: الصومال وجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان وإريتريا. وقدر معهد سياسة الهجرة في العام ٢٠١٥ أن ما يقرب من ١,٠٢ مليون لاجئ من الشرق الأوسط يقيمون حاليا في الولايات المتحدة، وهو ما يمثل ٢٥٪ من عدد اللاجئين في البلاد. كما يصل عدد كبير من الأطفال المهاجرين إلى الولايات المتحدة كلاجئين غير مصحوبين بذويهم بشكل قانوني وغير قانوني إلى الولايات المتحدة، ومن المرجح أن يستقر المهاجرون الأفارقة إلى الولايات المتحدة

في الجنوب (٣٩٪) أو الشمال الشرقي (٢٥٪) ، مقارنة بالغرب الأوسط (١٨٪) أو الغرب (١٧٪)، بينما توجد أكبر أعداد من المهاجرين الأفارقة في تكساس ونيويورك وكاليفورنيا وماريلاند ونيوجيرسي وماساتشوستس وفيرجينيا. كل من هذه الولايات هي موطن لما لا يقل عن ١٠٠٠٠٠ أفريقي مولود في الخارج (Semaan, 2016).

إن التحدي الذي يواجه المدارس الأمريكية كبير، حيث يجلب الأطفال اللاجئون معهم صدمات شخصية شديدة، وفجوات تعليمية منهكة، ومهارات قليلة أو معدومة في اللغة الإنجليزية. ولسوء الحظ، فإن اختصاصيي التوعية عموما غير مدربين على مواجهة مثل هذه العقبات العميقة التي تحول دون التعلم والتكيف الاجتماعي. ومع ذلك، يجب على المدارس أن تواجه تلك التحديات وتبذل جهدا كبيرا لتعليم هؤلاء الأطفال؛ ويجب على الحكومة الفيدرالية والولايات والمجتمعات المحلية أن تتقدم لجعل هذه الجهود ليست ممكنة فحسب، بل فعالة أيضا. والقيام بخلاف ذلك يعني الحكم على الأطفال اللاجئين، بمزيد من سوء المعاملة والحرمان واليأس (Anderson, 2017).

يتمتع الأطفال الذين يستوفون التعريف الفيدرالي للاجئ، وحصلوا على حق اللجوء بالوصول إلى التعليم، وذلك بموجب قانون الولايات المتحدة الخاص باللاجئين. ولكن تبقى المشكلة فيما يتعلق بالأطفال غير الشرعيين الذين فروا من المجاعة أو الحرمان الاقتصادي ووصلوا بشكل غير قانوني إلى الولايات المتحدة، هذه المجموعة لا تتمتع ببعض الحماية الفيدرالية التي تغطي المجموعة الشرعية الأولى(Kim, 2016)، وبالرغم من ذلك أعلنت المحكمة العليا فيما يتصل بقضية وصول الأطفال غير الشرعيين إلى التعليم بالمدارس بأنه: ربما يكون التعليم هو أهم وظيفة لحكومات الولايات والحكومات المحلية. وتدل قوانين الالتحاق بالمدارس والنفقات الكبيرة على التعليم على تأكيدنا بأهمية التعليم للمجتمع الديمقراطي. وهو أداة رئيسة في تنشئة الطفل على القيم الثقافية، وفي إعداده للتدريب المهني في وقت لاحق، وفي مساعدته على التكيف بشكل طبيعي مع بيئته. ومن الصعب توقع أن ينجح أي طفل في الحياة إذا حرم من فرصة التعليم حتى في حالة الأطفال المهاجرين غير الشرعيين، فإن حرمان هؤلاء الأطفال من التعليم الأساسي، يعني أننا نحرمهم من القدرة على العيش داخل هيكل مؤسساتنا المدنية، ونمنع أي إمكانية واقعية بأنهم سيساهمون حتى بأصغر طريقة في تقدم أمتنا. فمن الصعب أن نفهم بالضبط ما تأمل الدولة في تحقيقه من خلال تشجيع خلق وإدامة طبقة فرعية من الأميين داخل حدودنا، مما يضيف بالتأكيد إلى مشاكل وتكاليف البطالة والرعاية الاجتماعية والجريمة. ومن الواضح بالتالي أنه مهما كانت الوفورات التي يمكن تحقيقها من خلال حرمان هؤلاء الأطفال من التعليم، فإنها غير كبيرة على الإطلاق في ضوء التكاليف التي يتكبدها هؤلاء الأطفال والدولة والأمة. ولا ينبغي لها أن تتسامح الدولة مع الفشل في تعليم الأطفال الذين قضوا بالفعل فترات طويلة من حياتهم في تحمل الأهوال والمخاطر المميتة والوحشية والحرمان الذي من شأنه أن يجهد الخيال ويصدم ضمير أي شخص عاقل. والسؤال ليس ما إذا كان هؤلاء الأطفال يستوفون التعريف الفيدرالي للاجئ، بل ما إذا كانوا لاجئين بالمعنى الأوسع للكلمة، مع كل ما يصاحب ذلك من أضرار وحرمان عاطفي وتعليمي مرتبط بمحنتهم (Weddle, 2018).

تعليق عام:

وغالبا ما يعاني اللاجئون القادرون على الاستقرار في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من الحرمان التعليمي بسبب الوقت الطويل الذي يقضونه في مخيمات اللاجئين التي تمتد

لمدة ٥-١٠ سنوات في مخيم للاجئين، ومثل هذه الأطر الزمنية لها تأثير كبير على تطوير التعليم والتحصيل (Oh & Stouwe, ٢٠٠٨). كما أن أنظمة التعليم ليست مستعدة بشكل جيد لاستقبال اللاجئين. فالمناهج الدراسية لا توفر في كثير من الأحيان المهارات اللغوية الأساسية والكفاءات الاجتماعية التي يحتاجها اللاجئون. بالإضافة إلى ذلك، فإن نظام التعليم مسؤول عن تعليم اللاجئين في سياق اجتماعي لا يدعم دائما الترحيب بهؤلاء الوافدين الجدد (٢٠١٧ ، Essomba).

المحور الرابع: أبرز جهود بعض المنظمات المعنية بشؤون اللاجئين لمواجهة زيادة طلبهم على التعليم في مصر

- جهود المفوضية السامية في تعليم اللاجئين بمصر

مدارس الشبكة الفورية: يلبي مشروع مدارس الشبكة الفورية (INS) احتياجات اللاجئين من الموارد التعليمية من خلال تحويل الفصول الدراسية بشكل فعال إلى مراكز متعددة الوسائط. تأسست INS في عام

٢٠١٣، وتوفر للاجئين الشباب والمجتمعات المضيفة ومعلميهم إمكانية الوصول إلى الأدوات والموارد الرقمية، والمحتوى المتوافق مع المناهج المحلية، والاتصال بالإنترنت، والتدريب والدعم القوي للمعلمين. وتشارك المفوضية في تطوير كل موقع من مواقع INS مع قادة المدارس ووزارات التعليم المحلية وقادة المجتمع والمعلمين لضمان نجاح الطلاب. في مصر، يتم تنفيذ المشروع في ٣٠ مدرسة حكومية ثانوية في منطقة القاهرة الكبرى بشراكة وثيقة مع وزارة التربية والتعليم (UNHCR Egypt ,2022).

منح DAFI الدراسية: ويشكل برنامج DAFI للمنح الدراسية إحدى الركائز الأساسية لتسجيل ١٥ بالمائة من الشباب واللاجئين في التعليم العالي بحلول عام ٢٠٣٠، حيث يوفر المنح الدراسية للطلاب اللاجئين للحصول على درجة جامعية في بلد اللجوء أو وطنهم. كما تقدم دورات تدريبية وورش عمل لهم، وإعدادهم لسوق العمل. في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١، استفاد أكثر من ١١,٢٠٠ لاجئ وطالب لجوء من البرنامج في مصر (UNHCR Egypt ,2022).

وتدعم شركة "أجيليتي للمخازن العمومية في الكويت تعليم ١,٧٨٨ طالب من الأطفال اللاجئين في مصر خلال عام ٢٠٢٣، حيث تتعاون أجيليتي مع المفوضية منذ عام ٢٠١٦، لتوفر نفقات كل من الرسوم الدراسية، والأجهزة، والزي، والتنقل، والكتب، لـ ٤٪ من الأطفال اللاجئين في سن التحصيل المدرسي الذين يتلقون المساعدة من المفوضية في مصر، والبالغ عددهم ٥١,٠٠٠ طفلاً وطفلة" (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢٣"أ").

جهود المنظمات الوطنية في تعليم اللاجئين:

- جهود الإغاثة الكاثوليكية (CRS)

هي واحدة من شركاء المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لخدمات التعليم، والتي تشمل تمويل الرسوم الدراسية للاجئين المسجلين لدى المفوضية من خلال منح التعليم السنوية، والتي يشار إليها باسم التدخل القائم على النقد. وتقدم خدمات الإغاثة الكاثوليكية سنويا حوالي ٦٠,٠٠٠ منحة تعليمية للطلاب

المسجلين في كل من المدارس العامة والخاصة (التعليم العام والتقني)، فضلا عن مدارس مجتمع اللاجئين. في عام ٢٠١٩، استفاد ٦٠,٠٠٠ طالب من اللاجئين من التدخل القائم على النقد، مع ٣٧٥ (٥٠٪ و٥٠٪ من الإناث) في التعليم الفني. تقوم CRS بإعداد الطلاب لامتحان التسوية المطلوب للتقدم في التعليم. كما تقدم خدمات الإغاثة الكاثوليكية فرص التدريب المهني للاجئين وطالبي اللجوء في القاهرة، من خلال دورات قصيرة الأجل في ميكانيكا السيارات، والتبريد وتكييف الهواء، والمكياج، والطبخ، والشهادة الدولية لمحو الأمية الرقمية (ICDL)، إما من خلال مرافق التدريب الخاصة بهم أو من خلال التعاقد من الباطن مع مقدمي التدريب الآخرين (International Labour Organization, 2021).

- جهود كاريتاس مصر

كاريتاس هي من بين شركاء المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لتقديم المساعدة المالية، فضلا عن تقديم الخدمات لهم في مصر، مثل: الخدمات الطبية، والبدل الشهري والمنح الطارئة. ويتم تقديم التدريب المهني كجزء من برنامج كاريتاس لكسب العيش، ويتم تنفيذه من خلال التعاون مع جمعية رجال

الأعمال بالإسكندرية ومدرسة دون بوسكو، وتقدم تدريبا مهنيا قصير الأجل في الطبخ والخياطة والماكياج والضيافة والنسيج اليدوي وميكانيكا السيارات واللحام. وفي عام ٢٠١٩، أكمل ٣٠٠ لاجئ برامج التدريب المهني. ويجري تنفيذ مبادرة أخرى للتدريب المهني في القاهرة، تستهدف ٥٤٠ سوريا في الفئة العمرية من ١٨ إلى ٣٠ عاما، لمدة عامين في إدارة النفايات البلاستيكية وتلوث المياه والطاقة المتجددة والمواد الخام المستدامة(International Labour Organization, 2021).

- سانت أندرو لخدمات اللاجئين (StARS)

تقدم هذه المنظمة خدمات قانونية وتعليمية ونفسية اجتماعية للاجئين والمهاجرين. بدأت عملها في مصر في عام ١٩٧٩ وتعتبر واحدة من أولى المنظمات في مصر المكرسة لتحسين نوعية حياة اللاجئين والمهاجرين المستضعفين. ويستهدف هذا البرنامج جميع اللاجئين، بمن فيهم القادمون من إثيوبيا وإريتريا والعراق وجنوب السودان والسودان، والصومال وسوريا واليمن. يقدم برنامج StARS التعليمي خدمات للاجئين في القاهرة من خلال أربع مبادرات أساسية، بما في ذلك برنامج مونتيسوري لمرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة ما قبل المدرسة، من سن ٣ إلى ٦ سنوات) ؛ وبرنامج تعليم الأطفال (المنهج الإنجليزي السوداني، من سن ٦ إلى ١٩ عاما، الصفوف من ١ إلى ١١؛ وبرنامج تعليم الكبار (الفصول القائمة على اللغة والمهارات)؛ وبرنامج بناء القدرات StARS، الذي يوفر لمنظمات مجتمع اللاجئين والمدارس التدريب ذي الصلة بخدمة اللاجئين في القاهرة (International Labour Organization, 2021).

المحور الخامس: أبرز التحديات التي تواجه انتفاع اللاجئين بالتعليم في مصر

تتعدد وتتنوع التحديات التي تواجه وصول اللاجئين إلى مؤسسات التعليم، ويمكن استعراضها على النحو التالي:

- **تدهور الوضع الاقتصادي لمعظم أسر اللاجئين:** تلجأ كثير من الأسر إلى سحب أبنائهم من المدارس للعمل في وظائف منخفضة المستوى في محلات السوبر ماركت أو المطاعم أو الباعة المتجولين لمساعدة الأسرة

- على تلبية احتياجاتها الأساسية وتلبية نفقات المعيشة المتزايدة مع استنفاد مدخراتهم وتمديد مدة إقامتهم في مصر. حيث يعمل الأطفال من الساعات الأولى من الصباح، ومنهم من يعمل في نوبات ليلية في المطاعم، ويتعرضون لسوء المعاملة والمخاطر المتعلقة بالعمل. إلى جانب الصدمات النفسية التي يعاني منها الأطفال مما عاشوه من أهوال جراء الكوارث، وأصيبوا بصدمات نفسية في أثناء مغادرتهم البلاد بحثا عن الأمان في مكان آخر. ولا يزال الكثيرون يتعاملون مع أعراض هذا الإجهاد وقد ظهرت عليهم علامات المرض النفسي والاجتماعي نتيجة لذلك. وأدت المشاكل التي تواجهها مصر إلى تفاقم ظروف هؤلاء الأطفال الهشة أصلا. وكشفت الدراسة أن العائلات السورية لم يكن لديها خبرة سابقة في التعامل مع مثل هذه القضايا الحساسة، ولم تطلب أي نوع من المساعدة الطبية أو المشورة حول كيفية التعامل مع مثل هذه الحالات. إنها مشكلة يمكن أن تخاطر بإحداث ندوب في جيل من الأطفال والشباب السوريين مدى الحياة (Ayoub & Khallaf, 2014). ووفقا لدراسة المنظمة الدولية للهجرة التي أجريت في عام ٢٠٢٢ على قادة المجتمعات المهاجرة، فإن الأسباب الرئيسية المبلغ عنها لعدم وصول الأطفال المهاجرين إلى التعليم في مصر هي كما يلي: نقص القدرة المالية (٦٢٪)، وأشار ٣٦٪ من المجيبين إلى أن الرسوم الدراسية، إلى جانب النفقات

- المرتبطة بها، مثل النقل (٢٪) والملابس والطعام وغيرها ، تعتبر عبئا على الوالدين. لذلك، فإن رسوم التعليم المرتبطة بالنفقات الإضافية إلى جانب نقص الدخل (٢٦٪) تمنع الوصول الكامل إلى التعليم (United Nations Egypt, 2022.).

- **ضعف جودة التعليم:** أظهرت عديد من الدراسات منها عدم وجود سياسات واضحة تدعم حصول اللاجئين على التعليم بالإضافة إلى غياب برامج للمنح الدراسية لإزالة العوائق المالية، كما أظهرت وجود نقص في التنسيق بين الجهات المعنية وكذلك الارتباك لدى الطلاب فيما يتعلق بالخيارات الأكاديمية والمهنية والفرص المتاحة أمامهم والإجراءات (الغالي، وآخرون، ٢٠١٩). وفي السياق ذاته؛ يتسم تعليم اللاجئين بشكل عام بجودة منخفضة للغاية، مع وجود مؤشرات غير فعالة لقياس المدخلات بدلا من النتائج، حيث إن متوسط نسب المعلمين إلى الطلاب يصل إلى ١:٧٠، وفي كثير من الحالات، لا يحصل المعلمون حتى على عشرة أيام من التدريب (Peterson, 2011). كما أظهرت دراسة أيدين وكايا (Aydin & Kaya, 2019) أن الطلاب السوريين بتركيا في حالة دائمة من الاكتئاب والصدمات بسبب الحرب والهجرة، وبسبب القضايا المتعلقة باللغة ومحدودية الوصول إلى الضروريات اليومية، فإن الأطفال السوريين كذلك غالبًا ما يحتاجون إلى دعم نفسي شامل.

- تثار كثير من المخاوف بشأن جودة التعليم والرعاية التي يتلقاها الأطفال اللاجئين. فالمعلمون في مدارس اللاجئين غير مؤهلين وغالبا ما يكونون غير قادرين على تلبية معايير التعليم المطلوبة. بالإضافة إلى ذلك، وغالبا ما يفتقرون في المنزل إلى الدعم من والديهم ويواجهون مشاكل مالية وعاطفية. ونتيجة لذلك، يعاني الأطفال من سوء التعليم ويفتقرون إلى الأمل أو الرؤية الإيجابية للمستقبل، وهذا من المحتمل أن يؤدي إلى استراتيجيات محفوفة بالمخاطر لكسب العيش. ويمكن للمدارس أن تستفيد من خلال توفير مزيد من الأموال لدفع رواتب أفضل وتوفير تدريب أفضل للمعلمين، فضلا عن تقديم وجبات مغذية ورعاية طبية وبعض الخدمات للآباء مثل فصول الأبوة والأمومة أو تعليم الكبار (Feinstein International Center, 2012).

- **عدم الاعتراف بالشهادات الأكاديمية السابقة للاجئين:** هناك صعوبة تواجه تعليم اللاجئين متمثلة في عدم الاعتراف بالشهادات الأكاديمية السابقة التي حصل عليها اللاجئون من بلدهم الأصلي، ولكن هناك إجراء اتخذته مصر لتسهيل وصول هذه الفئة إلى التعليم عبر ما يسمى "امتحانات التسوية"؛ وهو آلية يتم تنفيذها لتقييم والاعتراف بالتعلم السابق للاجئين، الذين ليس لديهم شهادة أكاديمية من مدارسهم السابقة، والذين لا يستطيعون توثيق شهادتهم الأكاديمية، والذين لديهم شهادة أقدم من سنتين. في مثل هذه الحالة، فإن اللاجئين الراغبين في الالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية أو المهنية، سيضمن امتحان تحديد المستوى / يتحقق من أن معارف ومهارات هؤلاء المتقدمين تعادل معرفة ومهارات خريجي المستوى الإعدادي في مصر. يتم تنظيم امتحانات التسوية مركزيا من قبل الإدارة العامة للامتحانات بالتعاون مع قسم الطلاب الأجانب (MoETE) مرتين في السنة. تجرى الجولة الأولى في بداية يوليو، بينما تجرى الجولة الثانية في نهاية يوليو (UNHCR Egypt, 2013). وبالنسبة للإريتريين، فإن العقبة الرئيسية أمام الوصول إلى التعليم بمصر هي نقص الوثائق لإثبات مستواهم التعليمي السابق.

- يخشى الإريتريون ولا يقتربون من السفارة الإريترية، لذلك لا يمكنهم الحصول على جواز سفر أو وثائق أخرى، بما في ذلك وثائق الهوية(Feinstein International Center, 2012)

- **قلة البيانات المتعلقة باللاجئين:** تعد قلة البيانات المتعلقة بالأطفال اللاجئين شحيحة، مما يحد من فرصة الاسترشاد بها في وضع السياسات وتقديم خدمات الدعم المستهدفة. وحتى إذا حصل اللاجئون على التعليم، فإن إنجازاتهم التعليمية واحتياجاتهم تظل غير مرئية، حيث لم تعد موجودة في نظم معلومات إدارة التعليم في بلدهم الأصلي، ولم يتم تضمينها بعد في نظام معلومات إدارة التعليم في بلدهم المضيف (OECD, 2018). وعلى الرغم من أن الحكومات مسؤولة عن جمع البيانات المتعلقة بالتعليم من خلال نظام المعلومات الإدارية المتكامل، إلا أنها تواجه قيودا لضمان جمع بيانات دقيقة عن الجنس والعمر وغيرها من البيانات المصنفة عن اللاجئين. وهناك أيضا سؤال يتعلق بالمعلومات المطلوبة عن النتائج التعليمية وفرص الحصول على التعليم الجيد. ومن ثم تتعلق التحديات التي تواجه جمع وتبادل البيانات حول اللاجئين بنقص البيانات حول وضع الإقامة، وارتفاع معدل تنقل اللاجئين مما يجعل من الصعب تتبع الأرقام بشكل صحيح، ويشمل هذا التحدي كذلك البيانات التي تتعلق بالفئات الأكثر تهميشا، مثل القصر غير المصحوبين بذويهم أو اللاجئين ذوي الإعاقة، والتي لا تكاد توجد أي معلومات متاحة عنهم. فعلى سبيل المثال: في جميع أنحاء الاتحاد الأوروبي ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، لا تجمع نوعية هذه البيانات بطريقة منسقة سوى البيانات المتعلقة بعدد الأطفال الذين يطلبون اللجوء في المتوسط في جميع أنحاء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، كان حوالي ٣٠٪ من المتقدمين في عام ٢٠١٧ أصغر من ١٨ عاما. ومع ذلك، أبلغت النمسا وألمانيا وهنغاريا وبولندا عن نسبة أعلى من طالبي اللجوء الذين تقل أعمارهم عن ١٨ عاما (أعلى من ٤٥٪). وفي النمسا والمجر، كان حوالي ٤٠٪ من المتقدمين أصغر من ١٤ عاما، وينتج عن هذه النسبة العالية من الأطفال اللاجئين تحديات أمام عملية صنع السياسات للاستجابة بشكل مناسب لهذه الفئات الضعيفة (UNHCR; UNICEF, 2017).

- **تعلم اللغة الأم للاجئين:** يحتاج الأطفال اللاجئون في مصر إلى تعلم لغة البلد المضيف (مثل العربية كلغة إضافية) باعتبارها أمرا مهما لنجاحهم المستقبلي في البلد الجديد، ومع ذلك، يمكن أن تختلف الكفاءة اللغوية اختلافا كبيرا. على سبيل المثال: قد يكون الأطفال مؤهلين في اللغة العربية العامية المنطوقة، ولكنهم متأخرون إلى حد كبير في اللغة العربية الأكاديمية (McBrien ,٢٠٠٥). ويتم وضع بعض الأطفال في فصول التعليم الخاص، ويتم وضع البعض الآخر في مسارات أكاديمية منخفضة على الرغم من القدرات العالية. وكذلك، يحتاج الأطفال اللاجئون أيضا إلى تطوير لغتهم الأم لما له من تأثير إيجابي على تعلمهم للغة البلد المضيف، ولتعزيز شعورهم بالانتماء إلى مجتمعهم، وأن يكون لديهم تفاعل مستمر مع أسرهم بلغتهم الأم في القضايا ذات الصلة بحياتهم الاجتماعية والأكاديمية الجديدة (Ball, 2011).

- **أزمة الهوية:** يواجه اللاجئون إلى بلد جديد تحدي التكيف مع ثقافة وأسلوب حياة مختلفين، كما يواجه اللاجئون التمييز والعنصرية بسبب عرقهم أو دينهم أو اختلافاتهم الثقافية(McBrien ,٢٠٠٥). وفي

- الوقت نفسه؛ يواجه الشباب اللاجئون أيضا أزمة هوية في أثناء محاولتهم تلبية المطالب الثقافية لوالديهم وأقرانهم. ومع ذلك، فإن إجهاد التثاقف أعلى بكثير بين اللاجئين، فالتثاقف هو التغيير في فرد أو مجموعة متشابهة ثقافيا ينتج عن الاتصال بثقافة مختلفة. وقد يتأثر اللاجئون بعدة طبقات من الحرمان، ترتبط بتشريدهم القسري وتدني وضعهم الاجتماعي والاقتصادي، ويتضررون من المواقف السلبية للسكان المضيفين تجاههم. كما يواجهون تحديات إضافية تتعلق بطبيعة هجرتهم القسرية مثل قضايا الصحة العقلية وضعف الروابط السابقة مع البلد المضيف، وقد يفتقرون أيضا إلى وثائق تعليمهم وأوراق اعتمادهم وشهاداتهم. وهذا يجعل من الصعب وضعهم في البرنامج / الصف الصحيح دون تقييم منهجي لمهاراتهم. بالإضافة إلى ذلك، يمثل الوصول إلى التعليم تحديا لأن الأطفال اللاجئين أكثر عرضة بخمس مرات لأن يكونوا خارج المدرسة من الأطفال غير اللاجئين (OECD,2019).

- إن كفاح الأطفال اللاجئين لإيجاد التوازن الصحيح بين هويتهم الأم وبين الهوية الجديدة يمكن أن يعيق التكيف مع بلدهم المضيف الجديد. إن بناء الهوية وإعادة بنائها يؤدي دورا مهما في دمج الطلاب اللاجئين في المدارس والمجتمعات. فالمدارس تتحمل مسؤولية مساعدة الطلاب اللاجئين على فهم البلد الجديد وأن يصبحوا جزءا منه، ومع ذلك، فإن التكيف مع المجتمع المضيف لا يعني أنه يجب التقليل من قيم الوالدين واللغة والتفكير والتاريخ لدى الطلاب. قد يرغب الطلاب اللاجئون وأولياء الأمور في الشعور بأن المعلمين وزملاء الدراسة يفهمون ويقدرون قيمة حياتهم وتراثهم السابقين، وتظهر الأبحاث أن النهج الذي يحترم ويجمع بين ثقافة المنزل وثقافة المجتمع فعال في عملية التكيف والتعلم (Nakeyar & Reid, 2017).

- **التمييز والتنمر:** كثيرا ما يتعرض اللاجئون للتمييز والتنمر لأسباب متنوعة منها ما له علاقة باللون أو الدين أو الجنس، وقد أوضحت إحدى الدراسات في كندا أن ٨٦٪ من الشباب اللاجئين (١٢-٢١ عاما) تعرضوا لشكل من أشكال التنمر، مثل المضايقة والإقصاء الاجتماعي والتنمر الجسدي والمعاملة غير العادلة والإهانات العنصرية والتقليل من الشأن الفكري، كما يواجه اللاجئون في المدارس التنمر من الموظفين والمعلمين ومن الطلبة (Wesley Urban Ministries, 2014).

- **التواصل مع الاخرين:** يمثل تواصل اللاجئين مع الآخرين بالبلد المضيف عنصرا مهما لاكتساب ثقافة المجتمع الجديد. ومع ذلك، فلديهم صعوبات في جعل أنفسهم مفهومين للآخرين، وغير قادرين على التعبير عن احتياجاتهم بشكل كاف، كما أن الآخرين لا يستطيعون فهم أو تفسير رسائلهم، كل هذا له تأثير كبير على شعورهم بالانتماء. ومن ثم؛ فإن إنشاء اتصال مثمر يعد الخطوة الرئيسة الأولى قبل بدء التعليم الأكاديمي مع الطلاب اللاجئين، فإلى جانب الاستجابة لاحتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية يحتاج الأطفال اللاجئون إلى قاعدة لغوية صلبة مشتركة لاستخدامها في التواصل مثل: استخدام رموز لغة الإشارة الأساسية في وقت مبكر، ويمكن أن تؤدي في النهاية إلى التواصل اللفظي (Weddle, 2018). كما يمثل عدم التمكن من تكوين صداقات مع أشخاص من البلد المضيف تحديا خاصا للأطفال والشباب اللاجئين ويمكن أن يكون عائقا كبيرا لعملية الاندماج في المجتمع الجديد، وإذا كان اللاجئون يمكنهم في كثير من الأحيان الحفاظ على روابط الترابط بين أفراد أسرهم، إلا أنهم بحاجة إلى تطوير روابط أكثر مرونة مع أعضاء آخرين في المجتمع الجديد (Nakeyar & Reid, 2017).

- **الحفاظ على الصحة البدنية والعقلية:** تمثل الصدمة النفسية عقبة أمام تعلم الأطفال اللاجئين الذين فروا من أوطانهم التي مزقتها الحرب، فإنهم يجلبون معهم إلى بيئاتهم المدرسية الجديدة مجموعة من الاحتياجات النابعة من الصدمات الشخصية. فهم لا يواجهون فقط ضغوط التثاقف أمام ما يعتبرونه ثقافة غير مألوفة تماما، لذا يجب أن تفهم المدارس التي تستقبل الأطفال اللاجئين التحديات المعقدة القائمة على الصدمات التي تواجه هؤلاء الأطفال وأن تكون مستعدة للقيام بما هو في وسعها لتخفيف هذه التحديات. بينما يعانون من آثار شديدة طويلة الأجل من الفظائع التي عاشوها في أوطانهم، أثناء فرارهم إلى بر الأمان، وقضاء شهور وغالبا سنوات في مخيمات اللاجئين (Drake, 2017). علاوة على ذلك، غالبا ما يتأثر اللاجئون بالصدمة والألم، والتي يمكن أن تؤثر بشكل كبير في حالة الأطفال على بناء هوياتهم الشخصية وتطويرها. لذلك، فهم بحاجة إلى دعم نفسي وعاطفي عبر مسارات التعليم، والذي في بعض الأحيان لا تستطيع المدارس والمعلمون توفيره. ولا يتم دائما تلبية التوقعات التعليمية للأطفال اللاجئين وعائلاتهم بسبب ظروف تقدم طلب اللجوء، وفي حالة القصر غير المصحوبين بذويهم، هناك تحديات إضافية تتمثل في الانفصال عن أسرهم (Essomba, 2017). وبطبيعة الحال؛ يعاني الأطفال اللاجئون من سوء صحتهم البدنية بسبب نزوحهم القسري وطبيعة بيئة ما بعد الهجرة. وتتمثل القضايا الصحية الخاصة للأطفال اللاجئين في تغطية عمليات تحصين الأطفال غير المكتملة، وسوء التغذية (مثل فقر الدم الناجم عن نقص الحديد)، وقضايا النمو، والأمراض المعدية في كثير من الأحيان، بما في ذلك السل والتهاب الكبد B والالتهابات الطفيلية (Woodland et al., ٢٠١٠)، ويمكن أن يعاني الأطفال اللاجئون أيضا من سوء الصحة العقلية بسبب التعرض للأحداث الصادمة الماضية والمستمرة وتعقيدات التنقل في بيئة ما بعد الهجرة مثل التعامل مع المدرسة والتمييز وإعادة تشكيل الحياة الأسرية (Fazel &Betancourt، ٢٠١٨). يتفاعل التعرض السابق للتجارب المؤلمة المحتملة مع بيئة ما بعد الهجرة إما لتفاقم أو تقليل خطر الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة، وتؤكد الدراسات الطولية لكل من اللاجئين الأطفال والبالغين التأثير السلبي المطول للتعرض للأحداث الصادمة قبل الهجرة وضغوط ما بعد الهجرة بعد عقد أو أكثر من الهجرة (Tam, et al, ٢٠١٧).

- **عدم تصديق بعض الدول على اتفاقية اللاجئين ١٩٥١:** ليست جميع الدول أطرافا في اتفاقية عام ١٩٥١، التي تنص على أنه ينبغي للدول المضيفة أن تمنح اللاجئين نفس المعاملة الممنوحة للمواطنين

فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي، وكذلك معاملة مواتية قدر الإمكان فيما يتعلق بالتعليم بخلاف المستوى الابتدائي. التسجيل شرط أساسي للاستفادة من الوصول إلى النظام الوطني حيث يوجد اللاجئون ((UNHCR, Division of International Protection,2010

- تحديات ترتبط بالتعليم المصري: أكدت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ على أن المدارس تعاني "من عدم تناسب المساحات الفراغية مع أعداد التلاميذ بما يسمح بتطبيق طرق التعليم والتعلم التي ترتكز على التلميذ، من تعلم نشط وتفكير ناقد، وتقويم شامل، وكذلك الممارسة الفعالة للأنشطة الصفية واللاصفية، وأن عدد المباني المدرسية أقل من عدد المدارس، وعدد الحجرات أقل من عدد الفصول/مجموعات التلاميذ، مما يعنى أن هناك حجرات تستخدم أكثر من فترة دراسية، وأنه مازال هناك عدد من المدارس تستخدم أكثر من فترة. إن النقص في عدد الحجرات الدراسية له

- انعكاساته على كثافة الفصول، وإن كان المتوسط العام في حدود ٤٣ تلميذا/فصل إلا أن هناك ٢٧ %من الفصول تزيد كثافتها عن ٤٧ تلميذا/فصل وما يقرب من ٢ %من الفصول يزيد عن ٧٠ تلميذا/ فصل" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص٥٠). وفي العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ لم يلتحق ٥٪ من الأطفال بالصف الأول إمام لعجز النظام عن الوصول إليهم، أو بسبب الظروف الاقتصادية لعدم قدرة الأسرة على تحمل رسوم التعليم وتكاليفه، ومن ثم عمل الأطفال لتوفير دخل مادي يساعد به أسرته، أو نتيجة عدم توافر الأمن في بعض البيئات فتخشى الأسر على بناتها من التعرض للأخطار فترفض إلحاقهن بالتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

- **حاجز لغة البلد المضيف:** وهناك عدد من الصعوبات تواجه وصول اللاجئين للتعليم والتدريب المهني والتقني كشفت عنها دراسة The American University in Cairo (2011) منها اللغة بوصفها أحد العوائق الرئيسة التي تعوق اندماج اللاجئين وطالبي اللجوء من البلدان غير الناطقة باللغة العربية في أنظمة التعليم والتدريب التقني والمهني (سواء على المدى الطويل أو القصير). ولا يحد حاجز اللغة من قدرتهم على الاندماج في المدارس فحسب، بل يحد أيضا من قدرتهم على الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالتعليم. علاوة على أنه لا توجد مبادرات رئيسة تركز على تشجيع اللاجئين على استكشاف الفرص التي يوفرها قطاع التعليم والتدريب التقني والمهني المصري. إلى جانب الاعتماد على القرارات الوزارية لتنظيم وصول اللاجئين إلى فرص التعليم والتدريب التقني والمهني بدلا من القوانين قد يخلق ارتباكا في عملية التنفيذ ويثبت أنه يمثل تحديا لأنه ينتقل من المستوى الوزاري إلى مستوى المديرية وإدارة المدرسة. وفي الوقت نفسه؛ لا يوجد تمييز واضح بين الطلاب الأجانب من جهة، واللاجئين وطالبي اللجوء من جهة أخرى، عندما يتعلق الأمر بجمع البيانات والتوثيق وإعداد التقارير على المستوى الإقليمي والمستوى المركزي. لم تتمكن البيانات التي تم إنشاؤها من قبل مقدمي التعليم والتدريب التقني والمهني للاجئين في مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني من التمييز بينهما. كما لا يوجد وعي بشأن الإجراءات والمبادئ التوجيهية لتسجيل اللاجئين في نظام التعليم المصري، أو المعاملة الاستثنائية التي تقدمها الحكومة للمجموعات الخاصة. فضلا عن رفض بعض اللاجئين لفكرة الاندماج المحلي، ويفضلون تدريس اللغة الإنجليزية بغض النظر عن قلة الفرص المتاحة، على أمل إعادة توطينهم في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية في الغرب. وفي الصدد نفسه؛ تركز المنظمات والوكالات الداعمة لتعليم اللاجئين بشكل أكبر على الخدمات التعليمية قصيرة الأجل والتدريب قصير

الأجل وبرامج تنمية المهارات. وبالرغم من أن فكرة إعادة اللاجئين إلى أوطانهم تمثل أملا جميلا لهم إلا أن عددا كبيرا من اللاجئين يبقى في مصر لفترات طويلة امتدت إلى أكثر من خمس سنوات .

الدراسة الميدانية:

شملت الدراسة الميدانية ما يلي من خطوات:

- هدف الدراسة الميدانية:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على منظور الخبراء حول أبرز السياسات المقترحة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر من وجهة نظر الخبراء (سياسات الإتاحة- سياسات الجودة-سياسات النظم).

بناء أداة الدراسة:

تم بناء الاستبانة اعتمادا على الدراسات السابقة المرتبطة بتعليم اللاجئين، ثم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وصل عددهم إلى (٨) لاستطلاع آرائهم حول بنودها والتأكد من صدقها، ثم إدخال ما يرونه من تعديلات على صورتها النهائية.

- وصف الاستبانة:

تتكون الاستبانة من ثلاثة محاور؛ الأول: سياسات الإتاحة. والثاني: سياسات الجودة. الثالث سياسات النظم، ويوضح الجدول رقم (٢) محاور الاستبانة وعدد البنود في كل محور.

جدول (٢)
محاور الاستبانة وبنودها

المحور	عدد البنود
سياسات الإتاحة	١١
سياسات الجودة	١١
سياسات النظم	١٠
المجموع	٣٢

وقد صممت الاستبانة بمقياس التقدير النهائي من خمسة تقديرات أساسية حيث وضع أمام كل فقرة مقياس متدرج، ليختار المستجيب أحدها.

- صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وقد اختير المحكمون من بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، لإبداء ملاحظاتهم وتوصياتهم عليها ثم إعدادها في صورتها النهائية، وبذلك تكون بنود الاستبانة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

- ثبات الاستبانة:

تم الاعتماد على معامل الثبات " ألفا كرونباخ" لقياس بنود الاستبانة، وذلك كما يتضح من الجدول التالي، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٦٦)، وهو ما يدل على أن درجة الثبات للاستبانة مرتفعة.

جدول (٣)

معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لمحاور الاستبانة

م	المحور	العينة	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة صدق الاستبانة
١	**سياسات الإتاحة**	٥٨	١١	٠,٩٢٧	٠,٨٥٣
٢	**سياسات الجودة**	٥٨	١١	٠,٩١٤	٠,٨٦٢
٣	**سياسات النظم**	٥٨	١٠	٠,٩١١	٠,٨٥٨

من خلال جدول (٣) يتضح أن ارتفاع جميع معاملات قيمة الثبات, سواء في محاور الاستبانة أو الدرجة الكلية, والذي يتراوح ما بين (٠,٩١١) إلى (٠,٩٢٧) وهي قيم ثبات عالية، مما يشير إلى تجانس عبارات الاستبانة ومن ثم صلاحيتها للتطبيق.

- عينة الدراسة:

بداية تم إرسال الاستبانة إلى ١٠١ من خبراء التربية بكليات التربية ومراكز البحوث التربوية، ووصل عدد الاستجابات الفعلية (٥٨) خبيرا، كما هو موضح من خلال ما يلي:

جدول (٤)

توزيع عينة الدراسة

م	العينة	العدد	النسبة المئوية
١	**كليات التربية**	٢٤	٤١,٣٨٪
٢	مراكز البحوث التربوية	٣٤	٥٨,٦٢٪
٣	**المجموع**	٥٨	١٠٠٪

بلغ عدد المشاركين (٤٦) خبيرا من خبراء التربية بكليات التربية ومراكز البحوث التربوية، منهم ٢٤ من كليات التربية بنسبة (٤١,٣٨٪)، و٣٤ من مراكز البحوث بنسبة (٥٨,٦٢٪).

المعالجة الإحصائية:

تم الاعتماد على برنامج (SPSS) للمعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة.

نتائج الدراسة الميدانية:

أولا: النتائج الخاصة بسياسات الإتاحة

تتمثل على إجابات أفراد العينة على الجزء الخاص بسياسات الإتاحة فيما يلي:

الجدول (٧)

يوضح النتائج الخاصة بسياسات الإتاحة

م	البنود		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١		ت	١٤	٢٠	٨	١٠	٦	3.448	١,٣١٣	٨

	إدراج اللاجئين مع نظرائهم الطلاب المصريين في المدارس الحكومية مجانا	%	٢٤,١	٣٤,٥	١٣,٨	١٧,٢	١٠,٣			
٢	تخصيص بعض المدارس الحكومية للاجئين في المناطق التي يعيشون فيها	ت	١٢	٢٢	١٢	١٢	-	3.586	١,٠٤٣	٧
		%	٢٠,٧	٣٧,٩	٢٠,٧	٢٠,٧	-			
٣	تخصيص فترة مسائية بالمدارس الحكومية لتعليم اللاجئين	ت	١٤	١٤	١٢	١٦	٢	3.379	١,٢٢٥	٩
		%	٢٤,١	٢٤,١	٢٠,٧	٢٧,٦	٣,٤			
٤	توجيه اللاجئين للالتحاق بمدارس التعليم الخاص بمصر	ت	١٢	١٨	٨	١٦	٤	3.310	١,٢٧٣	١٠
		%	٢٠,٧	٣١,٠	١٣,٨	٢٧,٦	٦,٩			
٥	تشجيع اللاجئين القادرين على إعداد مراكز تعلم خاصة باللاجئين	ت	٢٦	٢٤	٢	٦	-	4.206	٠,٩٣٢	٢
		%	٤٤,٨	٤١,٤	٣,٤	١٠,٣	-			
٦	تحصيل رسوم دراسية مقابل انتفاع باللاجئين بالتعليم الحكومي الرسمي	ت	٢	١٨	١٠	٢٤	٤	2.827	١,٠٦١	١١
		%	٣,٤	٣١,٠	١٧,٢	٤١,٤	٦,٩			
٧	تحفيز مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية على توفير مراكز لتعليم اللاجئين	ت	١٢	٤٠	٤	٢	-	4.060	٠,٦٤٥	٤
		%	٢٠,٧	٦٩,٠	٦,٩	٣,٤	-			
٨	تحفيز المنظمات الدولية والمحلية المهتمة بشؤون اللاجئين لتقديم دعم مادي لإلحاق اللاجئين بالتعليم الخاص	ت	٢٤	٢٢	٨	٤	-	4.139	٠,٩٠٧	٣
		%	٤١,٤	٣٧,٩	١٣,٨	٦,٩	-			
٩	الاعتماد على التعليم المتنقل من خلال توظيف التقنية الرقمية في تعليم اللاجئين	ت	١٤	٣٦	٦	٢	-	4.060	٠,٦٩٧	٤
		%	٢٤,١	٦٢,١	١٠,٣	٣,٤	-			
١٠	تشجيع التعليم الخاص على توفير منح دراسية للاجئين	ت	١٦	٤٢	-	-	-	4.275	٠,٤٥٠	١
		%	٢٧,٦	٧٢,٤	-	-	-			
١١	إلحاق اللاجئين بالمدارس المجتمعية المخصصة للمتسربين من الأطفال	ت	١٤	٢٤	١٠	٦	٤	3.655	١,١٦٣	٦
		%	٢٤,١	٤١,٤	١٧,٢	١٠,٣	٦,٩			
	المتوسط العام للمحور الأول	٣,٧٢٢٨٣٦								

بصفة عامة، تراوحت متوسطات الاستجابات ذات الصلة بسياسات الإتاحة بين أفراد العينة من ٢,٨٢٧٦ إلى ٤,٢٧٥٩، مما يعني أن هناك بعضها حازت على متوسط مرتفع.

أما ترتيب سياسات الإتاحة وفقا لآراء أفراد العينة، فقد جاء على رأسها البند العاشر: تشجيع التعليم الخاص على توفير منح دراسية للاجئين بمتوسط (٤,٢٧٥)، وجاء في المرتبة الثانية البند الخامس: تشجيع اللاجئين القادرين على إعداد مراكز تعلم خاصة باللاجئين بمتوسط (٤,٢٠٦). وبعدها جاء البند الثامن: تحفيز المنظمات الدولية والمحلية المهتمة بشؤون اللاجئين لتقديم دعم مادي لإلحاق اللاجئين بالتعليم الخاص في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,١٣٩). وفي المرتبة الرابعة جاء البندان؛ السابع: تحفيز مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية على توفير مراكز لتعليم اللاجئين، والتاسع: الاعتماد على التعليم المتنقل من خلال توظيف التقنية الرقمية في تعليم اللاجئين بمتوسط (٤,٠٦٠). وبعدهما جاء في المرتبة الخامسة البند الحادي عشر: إلحاق اللاجئين بالمدارس المجتمعية المخصصة للمتسربين من الأطفال بمتوسط (٣,٦٥٥).

وفي المراتب الأخيرة، جاء البند السادس: تحصيل رسوم دراسية مقابل انتفاع باللاجئين بالتعليم الحكومي الرسمي بمتوسط (٢,٨٢٧)، يليه البند الرابع: توجيه اللاجئين للالتحاق بمدارس التعليم الخاص بمصر بمتوسط (٣,٣١٠)، ثم تلاه البند الثالث: تخصيص فترة مسائية بالمدارس الحكومية لتعليم اللاجئين بمتوسط (٣,٣٧٩).

سلطت نتائج هذا الجدول الضوء على عدة سياسات لإتاحة التعليم للاجئين في مصر من وجهة نظر الخبراء، حيث تركز السياسة الأولى على تشجيع التعليم الخاص على توفير منح دراسية للاجئين، ويمكن تفسير تبني الخبراء لهذه السياسة لإيمانهم بضرورة انتفاع الأطفال والشباب اللاجئين بالتعليم، وأن التعليم هو وسيلة لضمان مستقبل أفضل لهم، كما يفتح أمامهم آفاقا جديدة للوصول إلى فرص العمل في البلدان المضيفة، ويتم التحاق اللاجئين بالمدارس الخاصة إما أن اللاجئ لديه قدرة لدفع مستحقات المدارس الخاصة؛ وذلك لحصوله على فرصة عمل في البلد المضيف تتيح له الحصول على مقابل مادي جيد، وإما ناتج عن تحفيز المنظمات الدولية والمحلية المهتمة بشؤون اللاجئين لتقديم دعم مادي لإلحاقهم بالتعليم الخاص، فمن المعلوم؛ أن الالتحاق بالمدارس الخاصة يكون بمقابل مادي، ومن ثم يتعين على اللاجئين توفير هذه المبالغ، وكثيرا منهم لا يملكونه، لذلك من المفيد تقديم المنظمات الدولية والمحلية المهتمة بشؤون اللاجئين دعم مادي لإلحاق اللاجئين بالتعليم الخاص عبر توفير هذه المبالغ المستحقة لالتحاقهم بهذه المدارس. وتتسق هذه النتيجة مع النهج النقدي الذي تبنته المفوضية السامية منذ عام ٢٠١٨ بالتعاون مع هيئة الإغاثة الكاثوليكية (CRS) بمصر لتسهيل وصول اللاجئين إلى التعليم بالمدارس الخاصة؛ فتم منح كل لاجئ ٤٠٠٠ جنيه مصري في ٢٠١٩ ما يعادل (٢٣١ دولارا أمريكيا)، ثم تم منحهم ١٢٥٠ جنيه مصري ما يعادل (٧٢ دولارا أمريكيا) على التوالي، وبلغ إجمالي عدد الطلاب الذين تلحقوا منحا ٥٢٠٢٤ طالبا. وتقدم المفوضية منحة لـ ٢٩٦ طالبا من ذوي الاحتياجات الخاصة مقدارها ١٥٠٠٠ جنيه مصري ما يعادل (٨٩٥ دولارا أمريكيا)، منهم ١٣٠٠٠ جنيه مخصصة للمدرسة مباشرة، و٣٠٠٠ جنيه مخصصة للتنقل (UNHCR Egypt, 2019"A)، وتقدر تكلفة الطالب في المدارس الخاصة ١٩٣٠٠ جنيه للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، وتقدم المفوضية ٢٦٥٠ جنيها منها لكل لاجئ (UNHCR Egypt, 2020). كما توفر المنظمات الدولية بالتعاون مع المحلية منها منحا تعليمية، ففي عام ٢٠١٥، قدمت المفوضية منحا تعليمية لـ ١١,٩٢٠ طالبا من اللاجئين الأفارقة والعراقيين لدعم وصولهم إلى المدارس الخاصة (UNHCR, 2016). وبالمثل؛ يمكن دعوة المدارس الخاصة لتقديم منح دراسية للاجئين المقيمين قريبا من هذه المدارس.

وركزت السياسة الثانية لضمان وصول اللاجئين إلى التعليم، وخاصة الذين لديهم معوقات تحول بينهم وبين الالتحاق بالمدارس الخاصة على تشجيع اللاجئين القادرين على إعداد مراكز تعلم خاصة بهم، أو من خلال تحفيز مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية على توفير مراكز لتعليم اللاجئين، وتجدر الإشارة إلى تواجد مثل هذه المراكز في مصر مثل مراكز تعليم السودانيين التي يلتحق بها "لاجئون من شمال السودان وجنوبها وإريتريا وجنسيات إفريقية أخرى، وتعتمد على تدريس المنهج السوداني. وتقدم هيئة الإغاثة الكاثوليكية منحة نقدية ١٠٠٠ جنيه لكل طالب، أو منحة تقدمها منظمة سانت أندرو ومنظمة الهجرة الدولية للمهاجرين واللاجئين المسجلين لديهما، إضافة إلى دعم عيني في صورة صيانة وأثاث وأدوات تعليمية تتلقاها هذه المراكز" (الحبال، ٢٠٢٣). كما توجد مراكز لتعليم السوريين، ولكنها تعتمد على تدريس المنهج المصري.

بينما ركزت السياسة الثالثة على الاعتماد على التعليم المتنقل من خلال توظيف التقنية الرقمية في تعليم الفئات غير القادرة من اللاجئين على الالتحاق بالمدارس الخاصة أو المدارس المجتمعية أو مراكز التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع بعض التجارب الجيدة في هذا المجال، منها المدارس المتزامنة التي توفر محتوى عالميا ووطنيا باللغات المحلية، ومواد تعليمية مخصصة لملايين من الشباب عبر منصة التعلم الرقمية والوصول المجاني إلى التعليم عبر الإنترنت. بالإضافة إلى توفير الكتب المدرسية التفاعلية ومقاطع الفيديو عبر الإنترنت بما يضمن عدم تخلف أي شخص عن تعليمه (Vodafone Foundation, 2023'B"). كما أن "منصة سكول أكس (SchoolX) يعمل عليها معلمون وطلاب متطوعون، بهدف توفير التعليم للطلاب اللاجئين، حيث يتم ربط المعلمين والطلاب بناءً على احتياجاتهم ومهاراتهم والقرب الجغرافي من أجل تنظيم دروس لهم في الأماكن التي يعيشون فيها" (أمان، ٢٠٢٠). وجدير بالذكر؛ إن الاعتماد على توظيف التقنية في تعليم اللاجئين يواجه تحديات كثيرة تعوق الاستفادة المثلى من هذا التوظيف، منها اضطرار أسر الطلاب الذي تسلموا أجهزة ذكية لاستخدامها في التعليم إلى بيعها لحصولهم على احتياجاتهم الأساسية، فضلا عن حاجة الطلاب إلى التدريب لاكتساب مهارات توظيف التقنية في تعلمهم، بالإضافة أن هذه الأجهزة تحتاج إلى صيانة من وقت لآخر أو قد لا تتوافر إمكانية الاتصال بشبكة الإنترنت. وبالرغم من كل هذه التحديات إلا أن هذه السياسة تتلاءم مع تعليم الأطفال في المخيمات وغير المندمجين في أماكن سكنية ريفية أو حضرية. مما يسهم في إكسابهم المعارف والمهارات والقيم -قدر المستطاع وأفضل من تركهم بلا قدرة على التعلم-.

وتضمنت السياسة الرابعة المقترحة إلحاق اللاجئين بالمدارس المجتمعية، وقد أنشئت هذه المدارس بهدف " إتاحة الفرصة أمام الأطفال الذين تسربوا من التعليم، وأمام أطفال القرى والنجوع والمناطق العشوائية والنائية للذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالمدارس، وبخاصة الفتيات في الشريحة العمرية من ٦-١٤ سنة اعتمادا على المشاركة المجتمعية (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٢، ص ٣١٧). وإذا كانت المدارس المجتمعية تشجع الأطفال المحرومين من التعليم في المناطق النائية والمهمشة على الالتحاق بهذه المدارس، وتزيد من دافعية المتسربين للعودة مرة أخرى للتعليم وفقا لظروفهم وإمكاناتهم بهدف إكسابهم ما فاتهم من معارف وقيم ومهارات حياتية واجتماعية ضرورية لتحقيق مستقبل أفضل. فإن هذه المدارس في الوقت نفسه؛ يمكن أن تكون قارب نجاة كذلك للاجئين الذين لم يلتحقوا بمدارس عامة أو خاصة أو مراكز تعلم، وتتناسب مع واقعهم اليومي وبخاصة الأطفال الذين دفعهم الظروف الحياتية من العمل نهارا، ومن ثم؛ يستطيعون الالتحاق بها بالمساء وفقا لظروفهم وإمكاناتهم.

ثانيا: النتائج الخاصة بسياسات الجودة

تتمثل على إجابات أفراد العينة على الجزء الخاص بسياسات الجودة فيما يلي:

الجدول (٨)

م	البنود		موافق بشدة	موافق	محايد		غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٢	صياغة معايير تتعلق بضمان جودة تعليم اللاجئين	ت	٢٠	٣٠	٦		٢	-	٤.١٧٢	٠,٧٥٢	٩
		%	٣٤,٥	٥١,٧	١٠,٣		٣,٤	-			
١٣	توافر فصول دراسية ملائمة لتعليم اللاجئين ومناسبة في بنيتها التحتية لتلبية احتياجاتهم التعليمية	ت	١٤	٤٠	٢		٢	-	٤.١٣٧	٠,٦٣٣	١٠
		%	٢٤,١	٦٩,٠	٣,٤		٣,٤	-			
١٤	توافر عدد ملائم من المعلمين المؤهلين لضمان جودة تعليم اللاجئين ولتأمين تعليم مراعٍ للكوارث	ت	٢٠	٣٦	-		٢	-	٤.٢٧٥	٠,٦٤٣	٥
		%	٣٤,٥	٦٢,١	-		٣,٤	-			
١٥	إتاحة المناهج فرصا أمام للاجئين للإبداع والتفكير الناقد والتعلم الذاتي	ت	٢٢	٣٢	٤		-	-	٤.310	٠,٥٩٨	٤
		%	٣٧,٩	٥٥,٢	٦,٩		-	-			
١٦	بناء مناهج خاصة باللاجئين تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية الفعلية، تتضمن دروسا بظروف تشردهم ولجوئهم إلى دول الجوار.	ت	٢٢	٢٦	٤		٦	-	4.١٠٣	٠,٩٣٠	١١
		%	٣٧,٩	٤٤,٨	٦,٩		١٠,٣	-			
١٧	تصدي المناهج للأسباب الكامنة وراء الصراعات والأزمات عبر تعزيز قيم التسامح واللاعنف.	ت	٢٦	٣٠	-		٢	-	٤.٣٧٩	٠,٦٧٠	٢
		%	٤٤,٨	٥١,٧	-		٣,٤	-			
١٨	تركيز المناهج على غرس القيم المتعلقة بنظرة اللاجئين بالمستقبل مثل الإيجابية والطموح والتفاؤل	ت	٢٦	٣٠	-		٢	-	4.٣٧٩	٠,٦٧٠	٢
		%	٤٤,٨	٥١,٧	-		٣,٤	-			
١٩	توفير برامج التدريب المهني للاجئين في ظل تحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء احتياجات السوق المحلي للمنطقة التي يعيش بها اللاجئون.	ت	١٨	٣٦	٢		٢	-	4.٢٠٦	٠,٦٦٩	٨
		%	٣١,٠	٦٢,١	٣,٤		٣,٤	-			
٢٠	توفير برامج الإرشاد النفسي في مدارس ومراكز تعليم اللاجئين	ت	٢٦	٣٠	٢		-	-	4.٤١٣	٠,٥٦٣	١
		%	٤٤,٨	٥١,٧	٣,٤		-	-			
٢١	الاعتماد على إستراتيجيات التعلم المتمركز على الطالب	ت	١٨	٣٨	٢		-	-	4.275	٠,٥٢٢	٥
		%	٣١,٠	٦٥,٥	٣,٤		-	-			
٢٢	بناء مؤشرات ملائمة لمتابعة وتقييم جودة تعليم اللاجئين	ت	١٨	٣٦	٤		-	-	٤.٢٤١	٠,٥٧١	٧
		%	٣١,٠	٦٢,١	٦,٩		-	-			
	المتوسط العام للمحور الثاني					4.263482					

يوضح النتائج الخاصة بسياسات الجودة

يبين الجدول السابق سياسات الجودة من وجهة نظر أفراد العينة، وبصفة عامة، تراوحت متوسطات الاستجابات ذات الصلة بسياسات الجودة بين أفراد العينة من ٤,١٠٣ إلى ٤,٤١٣، مما يعني أن هناك بعضها حازت على متوسط مرتفع.

أما ترتيب سياسات الجودة وفقا لآراء أفراد العينة، فقد جاء على رأسها البند العشرون: توفير برامج الإرشاد النفسي في مدارس ومراكز تعليم اللاجئين بمتوسط (٤,٤١٣)، وجاء في المرتبة الثانية البندان: السابع عشر: تصدي المناهج للأسباب الكامنة وراء الصراعات والأزمات عبر تعزيز قيم التسامح واللاعنف، والبند الثامن عشر: تركيز المناهج على غرس القيم المتعلقة بنظرة اللاجئين بالمستقبل مثل الإيجابية والطموح والتفاؤل بمتوسط (٤,٣٧٩). وبعدها جاء البند الخامس عشر: إتاحة المناهج فرصا أمام للاجئين للإبداع والتفكير الناقد والتعلم الذاتي في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٣١٠). وفي المرتبة الرابعة جاء البندان: الرابع عشر: توافر عدد ملائم من المعلمين المؤهلين لضمان جودة تعليم اللاجئين ولتأمين تعليم مراعٍ للكوارث، والبند الحادي والعشرون؛ الاعتماد على إستراتيجيات التعلم المتمركز على الطالب في المرتبة الرابعة بمتوسط (٤,٢٧٥).

ثم جاء في المرتبة الخامسة البند الثاني والعشرون: بناء مؤشرات ملائمة لمتابعة وتقييم جودة تعليم اللاجئين بمتوسط (٤,٢٤١).

وفي المراتب الأخيرة، جاء البند السادس عشر: بناء مناهج خاصة باللاجئين تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية الفعلية، تتضمن دروسا بظروف تشردهم ولجوئهم إلى دول الجوار بمتوسط (٤,١٠٣)، يليه البند الثالث عشر: توافر فصول دراسية ملائمة لتعليم اللاجئين ومناسبة في بنيتها التحتية لتلبية احتياجاتهم التعليمية بمتوسط (٤,١٣٧)، ثم تلاه البند الثاني عشر: صياغة معايير تتعلق بضمان جودة تعليم اللاجئين بمتوسط (٤,١٧٢).

أوضحت نتائج الجدول السابق عددا من السياسات التي تسهم في تحسين جودة تعليم اللاجئين أهمها: توفير برامج الإرشاد النفسي في مدارس ومراكز تعليم اللاجئين، لأنهم تعرضوا وبخاصة الأطفال منهم لصدمات نفسية خلال رحلة النزوح من بلدهم إلى بلد آخر طلبا للنجاة من الكوارث، فضلا عن الآثار المتراكمة التي تتركها آثار الحروب الأهلية في أذهان اللاجئين، ومن ثم يعد تقديم الدعم النفسي من أولويات التعليم عبر توفير برامج الإرشاد النفسي في مدارس ومراكز تعليم اللاجئين، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة Essomba (٢٠١٧) ودراسة The Global Coalition to Protect Education from Attack (2020) بأن التعليم يخفف من الأثر النفسي للنزاع المسلح من خلال تقديم الدعم النفسي وتأمين الاستقرار لهم. كما أكدت دراسة International Organization for Migration (IOM) (2021) بأن توفير الرعاية الصحية والصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي تعد من الجوانب الحاسمة لإدماج اللاجئين في البدان المضيفة. ويمكن أن يؤدي غياب خدمات الصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي إلى آثار عميقة تحد من قدرة اللاجئ على الاندماج في بلد إعادة التوطين. بينما أوضحت دراسة Im et al (2021) حتمية تقديم الدعم النفسي للاجئين نتيجة تعرضهم لصدمات عنيفة وعميقة لتعرضهم للأخطار وفقدان الأهل والممتلكات والمنازل في أثناء رحلة النزوح، كما يعاني اللاجئون من ارتفاع معدل انتشار الاضطرابات النفسية الشائعة المرتبطة بالصدمات، والتي تشمل اضطراب ما بعد الصدمة، ومن ثم فإن برامج الدعم النفسي تخفف من تلك الآثار النفسية وتحد من تأثيرها السلبي عليهم.

في حين ركزت السياسة الثانية وفقا للجدول السابق على تصدي المناهج للأسباب الكامنة وراء الصراعات والأزمات عبر تعزيز قيم التسامح واللاعنف، لما لها من دور في التخفيف من حدة التأثير

السلبي للصراعات والأزمات على اللاجئين، وتنسجم هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة جونسون وجونسون Johnson & Johnson (2006) بأن المدارس تستطيع أن تنمي المهارات اللازمة لحل النزاعات من خلال تعليم التسامح، مما يسهم في تعزيز السلام على المستويين الفردي والمجتمعي. وفي الوقت نفسه؛ تدعو ثقافة اللاعنف والسلام إلى احترام حياة كل إنسان وكرامته دون تعصب ولا تمييز عبر تكوين الاتجاهات الموجهة إلى الحد من انتشار مظاهر وأشكال العنف المختلفة.

ويعد تعزيز قيم السلام والتسامح لدى اللاجئين ضرورة لما بعد انتهاء الكوارث أيضا- وحين عودتهم إلى أوطانهم الأصلية، لأن التمسك بثقافة التسامح والسلام تمكنهم من التفكير بروية ومرونة في بناء مستقبل أفضل وبناء مجتمع قادر على حماية الأجيال القادمة من الوقوع فريسة لنفس الكوارث والأزمات التي

أصابت الأجيال السابقة، كما أن ثقافة اللاعنف والسلام تمكن أفراد اللاجئين العائدين إلى أوطانهم من التخلص من فكرة الثأر والانتقام وما يرتبط بها من استنساخ الأزمات بصفة مستدامة، في حين أن ثقافة السلام ثقافة بناء وتطور وازدهار.

وفي السياق ذاته؛ فإن تركيز المناهج على غرس القيم المتعلقة بنظرة اللاجئين بالمستقبل مثل الإيجابية والطموح والتفاؤل، يوسع أفكارهم وأفعالهم بطريقة إيجابية ومفيدة، ويتفق ذلك مع ما خلصت إليه دراسة هشيلي وآخرون (Reschly et al, 2008) بأن الطلبة الذين لديهم قدرة على التعبير عن شعورهم بالسعادة وممارساتهم الإيجابية بشكل متكرر فإنهم يمتلكون مستويات أعلى من نظرائهم في الإيجابية والسعادة والتفاؤل والامتنان للآخرين على مساعدتهم لهم. ووفقا لدراسة هيوبنر وهيلز (Huebner & Hills, 2014) "فإن الاهتمام بتعزيز القيم المرتبطة بمستقبل اللاجئين أمر في غاية الأهمية لزرع الأمل في نفوسهم تجاه مستقبل مشرق يتسم بالتفاؤل والسعادة، ويزيح عنهم اليأس وفقدان الأمل في غد مشرق، وذلك عبر تزويدهم بالمعارف وإكسابهم المهارات الحياتية التي تحقق لهم الرفاه والازدهار ودعم قدراتهم وصقل مواهبهم الفكرية وتطوير مجموعة واسعة من الكفاءات الشخصية التي تدعم سعادتهم وإيجابيتهم. وتمكينهم من مهارات التفكير المرن والتفكير الإيجابي مما يمنحهم الحكمة العملية التي يحتاجونها لاتخاذ خيارات جيدة، والتغلب على الشدائد، والعيش حياة سعيدة وناجحة، والمساهمة الإيجابية في المجتمع".

ووفقا للجدول أعلاه؛ ركزت السياسة الرابعة على توافر عدد ملائم من المعلمين المؤهلين لضمان جودة تعليم اللاجئين ولتأمين تعليم مراعٍ للكوارث، لأنه بدون معلم مؤهل جيد لأن يحقق التعليم أهدافه ويصبح مثل الحرث في الماء، فالمعلم هو القادر على مساعدة اللاجئين على اكتساب المعارف المهارات الحياتية والاجتماعية والسلوكيات التي يحتاجونها ليصبحوا قادرين على صنع مستقبلهم على نحو أفضل، قادرين على مواجهة اليأس والقلق، والتمسك بالتفاؤل والمرونة. ووفقا لدراسة روبرتس (Robert, et al, 2005) يمكن للمعلمين أن يكونوا فعالين في بناء موارد إيجابية لدى الأطفال اللاجئين لأن أكبر اكتساب للكفاءة النفسية والعقلية يحدث في المراحل المبكرة من التعليم.

وفي خط مماثل؛ جاء التركيز بالجدول أعلاه على اعتماد المعلم في تعليم اللاجئين على إستراتيجيات التعلم المتمركز على الطالب، وهذا ينسجم مع ما توصلت عليه دراسة استرونج وآخرون (Stronge et

al , 2015) بأن المعلم يحتاج إلى التركيز على التعلم المتمركز على الطالب عبر تنمية مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعاون والعمل في فريق، والقدرة على التواصل مع الآخرين. هنا تجدر الإشارة

إلى ما طرحته دراسة جوكس وآخرون (Jukes et al, 2010). بأن المشكلة الأساسية في نظام تعليم اللاجئين هي أنه قد صُمم للتعامل مع عدد كبير من الطلبة، من دون مراعاة ما بينهم من فروق فردية، أو الاستجابة لتنوع احتياجاتهم واختلاف أساليبهم في التعلم. والاعتماد على مقاربة التدريس لمجموعات متجانسة، وليس التدريس لأفراد مختلفي الاهتمامات والقدرات. وإذا لم نراع اهتمامات وقدرات كل طالب على حدة، فلن نحقق الغاية النهائية للتعليم، ألا وهي تنمية الرغبة في التعلم لدى كل طالب. ومن هنا ينبغي تنويع إستراتيجيات التدريس لتناسب القدرات والاحتياجات والاهتمامات الفردية الخاصة بكل طالب. وعندما يحدث هذا، فإن تركيز المدرسة سوف يتحول من التحصيل القائم على المرحلة العمرية والصف الدراسي، إلى التعلم القائم على التمكن من المحتوى والمهارات.

ثالثا: النتائج الخاصة بسياسات النظم

تتمثل على إجابات أفراد العينة على الجزء الخاص بسياسات النظم فيما يلي:

الجدول (٩)

يوضح النتائج الخاصة بسياسات النظم

م	البنود		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٣	وجود سياسة تعليمية واضحة المعالم للاستجابة لتعليم اللاجئين بمصر	ت	٢٤	٣٠	٢	٢	-	٤.٣١٠	٠,٧٠٦	٥
		%	٤١,٤	٥١,٧	٣,٤	٣,٤	-			
٢٤	وضع خطط تعليمية طويلة الأجل تضمن توفير التعليم للاجئين على نحو مترابط مع الخطط التنموية لمصر	ت	٢٠	٢٨	٨	٢	-	٤.١٣٧	٠,٧٨٢	٨
		%	٣٤,٥	٤٨,٣	١٣,٨	٣,٤	-			
٢٥	بناء خطط إجرائية تشمل التدابير التنظيمية والمالية للاستجابة لتعليم اللاجئين	ت	١٦	٣٨	٢	-	٢	٤.١٣٧	٠,٧٨٢	٨
		%	٢٧,٦	٦٥,٥	٣,٤	-	٣,٤			
٢٦	توافر التشريعات التعليمية الخاصة بتنظيم وصول اللاجئين إلى التعليم	ت	١٨	٣٨	-	-	٢	٤.٢٠٦	٠,٧٦٦	٧
		%	٣١,٠	٦٥,٥	-	-	٣,٤			
٢٧	مراجعة التشريعات القانونية وتعديلها بما يسمح بوصول الفئات الأكثر ضعفا من اللاجئين إلى التعليم مثل: ذوي الاحتياجات الخاصة.	ت	٢٨	٣٠	-	-	-	٤.٤٨٢	٠,٥٠٤	٢
		%	٤٨,٣	٥١,٧	-	-	-			
٢٨	حشد الجهود الدولية لجمع الموارد المالية لدعم وصول اللاجئين إلى التعليم	ت	٣٠	٢٨	-	-	-	٤.٥١٧	٠,٥٠٤	١
		%	٥١,٧	٤٨,٣	-	-	-			
٢٩	تحفيز شراكات الاتصال بدعم التعليم عن بعد للاجئين	ت	٢٨	٣٠	-	-	-	٤.٤٨٢	٠,٥٠٤	٢
		%	٤٨,٣	٥١,٧	-	-	-			
٣٠	جمع البيانات عن اللاجئين وتحليلها وتصنيفها لتوظيفها في تمكينهم من التعليم	ت	٢٨	٢٦	٤	-	-	٤.٤١٣	٠,٦٢٢	٤
		%	٤٨,٣	٤٤,٨	٦,٩	-	-			
٣١	حشد مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية الخيرية المحلية لتوفير الموارد التربوية والخدمات اللازمة لتعليم اللاجئين	ت	٢٠	٣٦	٢			٤.٣١٠	٠,٥٣٦	٥
		%	٣٤,٥	٦٢,١	٣,٤					
٣٢	الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية السابقة للاجئين	ت	١٨	٣٠	١٠	-	-	٤.١٣٧	٠,٦٨٦	٨
		%	٣١,٠	٥١,٧	١٧,٢	-	-			
	المتوسط العام للمحور الثالث		4.31432							

يبين الجدول السابق سياسات النظم من وجهة نظر أفراد العينة، وبصفة عامة، تراوحت متوسطات الاستجابات ذات الصلة بسياسات الإتاحة بين أفراد العينة من ٤,١٣٧ إلى ٤,٥١٧، مما يعني أن هناك بعضها حازت على متوسط مرتفع.

أما ترتيب سياسات النظم وفقا لآراء أفراد العينة، فقد جاء على رأسها الثامن العشرون: حشد الجهود الدولية لجمع الموارد المالية لدعم وصول اللاجئين إلى التعليم بمتوسط (٤,٥١٧)، وجاء في المرتبة الثانية البندان: السابع والعشرون: مراجعة التشريعات القانونية وتعديلها بما يسمح بوصول الفئات الأكثر ضعفا من اللاجئين إلى التعليم مثل: ذوي الاحتياجات الخاصة، والبند التاسع والعشرون: تحفيز شراكات الاتصال بدعم التعليم عن بعد للاجئين بمتوسط (٤,٤٨٢). وبعدها جاء البند الثلاثون: جمع البيانات عن اللاجئين

وتحليلها وتصنيفها لتوظيفها في تمكينهم من التعليم في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٤١٣). وفي المرتبة الرابعة جاء البندان: الثالث والعشرون: وجود سياسة تعليمية واضحة المعالم للاستجابة لتعليم اللاجئين بمصر، والبند الحادي والثلاثون؛ حشد مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية الخيرية المحلية لتوفير الموارد التربوية والخدمات اللازمة لتعليم اللاجئين في المرتبة الرابعة بمتوسط (٤,٣١٠). ثم جاء في المرتبة الخامسة البند السادس والعشرون: توافر التشريعات التعليمية الخاصة بتنظيم وصول اللاجئين إلى التعليم بمتوسط (٤,٢٠٦).

وفي المراتب الأخيرة، جاءت البنود الثلاثة؛ البند الرابع والعشرون: وضع خطط تعليمية طويلة الأجل تضمن توفير التعليم للاجئين على نحو مترابط مع الخطط التنموية لمصر، والبند الخامس والعشرون: بناء خطط إجرائية تشمل التدابير التنظيمية والمالية للاستجابة لتعليم اللاجئين، والبند الثاني والثلاثون: الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية السابقة للاجئين بمتوسط (٤,١٣٧).

أوضحت نتائج الجدول السابق عددا من سياسات النظم التي تتعلق بتيسير وصول اللاجئين إلى التعليم: أول هذه السياسات؛ حشد الجهود الدولية لجمع الموارد المالية لدعم وصول اللاجئين إلى التعليم، وهو أمر حتمي وخاصة مع تزايد تدفق اللاجئين حتى الآن من السودان بسبب الحرب الأهلية منضمين إلى اللاجئين السوريين واليمنيين وغيرهم، ولا تستطيع الدولة في ظل التضخم وما نتج عنه من صعوبات اقتصادية أن توفر التعليم لكل اللاجئين الراغبين في الوصول إليه. لذلك من المهم حشد جهود المنظمات الدولية المعنية بشؤون اللاجئين وتعليمهم لتوفير التمويل اللازم والدعم بأشكاله المتنوعة لمساعدة الدولة في تيسير وصول

اللاجئين إلى التعليم. وهذا ينسجم مع توجه المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين "لتأمين الحماية والمأوى والصحة والتعليم للاجئين ومساعدتهم من أجل بناء مستقبل أكثر إشراقا. وتحصل على تمويلها بالكامل تقريباً من المساهمات الطوعية – منها ما نسبته ٨٥٪ من الاتحاد الأوروبي، فيما تحصل على ٣٪ من التمويل من قبل منظمات حكومية دولية أخرى، وكذلك ١١٪ من القطاع الخاص، بما في ذلك المؤسسات والشركات والجمهور. بالإضافة إلى ذلك، تتلقى المفوضية قسطاً محدوداً من المساعدة (نسبته ١٪) من ميزانية الأمم المتحدة وذلك للتكاليف الإدارية. وتقبل المفوضية المساهمات العينية، بما في ذلك المواد غير

الغذائية مثل الخيام والأدوية والشاحنات. وتعتني المفوضية بـ ٢٠,٧ مليون شخص من اللاجئين على مستوى العالم، منهم ٧,٩ مليون لاجئ في سن الدراسة، واستطاعت إلحاق نصفهم من ارتياد المدارس"(المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢٣"ب"). وإذا كانت محدودية ونقص

الفصول الدراسية هي من بين التحديات الأكثر شيوعا التي يواجهها الأطفال اللاجئون المحتاجون إلى التعليم في دول الاتحاد الأوروبي (UNHCR • UNICEF & IOM, 2019)، فإن تلك المشكلة تتفاقم في مصر لعدم توافر التمويل اللازم لضمان وصول الأطفال اللاجئين للتعليم. ومن ثم؛ فلا غنى عن حشد الجهود الدولية لجمع الموارد المالية لدعم وصول اللاجئين إلى التعليم.

وفي الإطار ذاته؛ أشارت نتائج الجدول أعلاه إلى أهمية مراجعة التشريعات القانونية وتعديلها بما يسمح بوصول الفئات الأكثر ضعفا من اللاجئين إلى التعليم مثل: ذوي الاحتياجات الخاصة والفتيات. فإذا كان الأطفال اللاجئون العاديون بصفة عامة يواجهون صعوبات متعددة في الوصول إلى التعليم في البلدان المضيفة، فإن الفئات الأكثر ضعفا من اللاجئين مثل: الفتيات ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون صعوبات أكثر في الانتفاع بالتعليم، كما أنهم أكثر تعرضا للاستبعاد من التعليم ومن البيئات الاجتماعية. ووفقا لدراسة

مندنهال وآخرون (Mendenhall, et al, 2015) فإن المدارس توفر الحماية للفئات أكثر ضعفا وتهميشا من اللاجئين، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة، حيث تسمح المدارس بالإشراف الوثيق، وتوفير آليات للحماية ، ولديها القدرة على تحديد ومعالجة احتياجات هذه الفئات النفسية والاجتماعية والطبية. وعلى هذا النحو، يمكن أن يساعد التعليم في توفير شعور بالحياة الطبيعية لدى هذه الفئات الذين تعطلت حياتهم بسبب الكوارث. كما أوضحت دراسة أواه إس وستوي (Oh S & Stouwe, 2008) أن تلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة من اللاجئين في المخيمات أكثر تعقيدا نظرا لنقص الموارد والموظفين والبنية التحتية اللازمة في مخيمات اللاجئين. لذلك من المهم تضمين متطلبات تعليم هذه الفئات واحتياجاتهم التعليمية في تشريعات وقوانين البلدان المضيفة لتصبح حقا مكتسبا وليس مجرد نوعا من أنواع الرأفة والعطف. لأنه بدون إدراج هذه الاحتياجات والمتطلبات التعليمية في القوانين فمن الصعب إن لم يكن من المستحيل تلبية هذه المتطلبات.

وفي ذات السياق؛ أشارت نتائج الجدول أعلاه إلى أهمية تحفيز شراكات الاتصال بدعم تعليم اللاجئين، ولعل ذلك يعود إلى كون الحل الرقمي هو ملجأ الدول التي تضطر إلى إغلاق المدارس نتيجة الأزمات والكوارث على نحو ما حدث في ظل جائحة كورونا، حيث اعتمدت معظم دول العالم إلى الاعتماد على التعليم الإلكتروني لاستكمال العملية التعليمية. وبالمثل؛ فإن هناك لاجئين لا تتاح لهم فرص الالتحاق بالمدارس أو مراكز تعلم أو مدارس مجتمعية، لذلك يعد التعليم الإلكتروني هو السبيل الوحيد لإكسابهم المعارف والمهارات والقيم، لما يتميز بالمرونة في وقت ومكان الدراسة عبر الإنترنت، وعدم وجود حواجز فيما يتعلق بمؤهلات الدخول، وعدم وجود رسوم دراسية، ممات يجعل التعليم عبر الإنترنت عرضا جذابا لمجموعات اللاجئين المستبعدة من المدارس بسبب الحواجز الجغرافية أو المالية. لذلك فإن دور شركات الاتصالات في غاية الأهمية لتوفير الأجهزة الإلكترونية والاتصال بشبكة الإنترنت وبرامج التعليم لتكون متاحة للأطفال اللاجئين بصورة مجانية. وهذه ما أكدته دراسة هالكيش وأرنولد (Halkic. & Arnold, 2019) غالبا ما ينظر إلى التعليم عبر الإنترنت وخاصة الدورات المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs)

على أنها وسيلة لمواجهة التحديات التعليمية التي تواجه اللاجئين غير القادرين على الوصول إلى المدارس. وفي خط مماثل؛ فإن ١٪ فقط من اللاجئين يجد طريقا إلى التعليم العالي، حيث يواجه عددا كبيرا من الحواجز عندما يرغبون في الالتحاق بدراسات جامعية في البلدان المضيفة. من بينها اللغة والوضع القانوني

والوثائق المفقودة وعدم الاعتراف بالتعلم السابق وحالات الحياة غير المستقرة والقدرات المحدودة لمؤسسات التعليم العالي. قد يختلف وزن الحواجز بشكل فردي حيث توجد اختلافات كبيرة داخل هذه المجموعة فيما يتعلق بالوضع الاجتماعي والخلفية التعليمية والوضع المالي وما إلى ذلك. لذلك ظهرت مجموعة متنوعة من مشاريع التعليم عبر الإنترنت على مدى السنوات الماضية التي تحاول الاستفادة من التكنولوجيا لزيادة الفرص التعليمية للاجئين بهدف تمكين اللاجئين من الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي بمساعدة التعليم عبر الإنترنت، والذي يمكن الوصول إليه في مخيمات اللاجئين أو أثناء مسارات المهاجرين أو أثناء الاستقرار في البلدان المضيفة (Grüttner et al, 2018). وتشير الأبحاث المصاحبة لهذه المشاريع إلى الاستخدام الناجح لهذه الحلول التكنولوجية، على سبيل المثال، أثبتت شبكات الدعم الافتراضية أنها ذات قيمة كبيرة لمسارات اللاجئين إلى التعليم العالي، وخاصة بالنسبة للاجئات في مخيمات اللاجئين، بينما هناك تحديات متعددة تواجه تعليم اللاجئين من خلال التعليم الإلكتروني وعبر الإنترنت، منها: إمكانية توافر الاتصال بالإنترنت بصفة مستدامة، وصيانة الأجهزة الإلكترونية والافتقار إلى التكيف الثقافي (Dahya, N., & Dryden, 2017).

مناقشة النتائج:

الملفت للانتباه في نتائج الدراسة الميدانية، أن نهج إلحاق اللاجئين بالمدارس الحكومية لم يلق إجماعا بين الخبراء، ورجحت الآراء إلحاقهم بالمدرس الخاصة، وإعداد مراكز تعلم خاصة باللاجئين، والاعتماد على التعليم المتنقل من خلال توظيف التقنية الرقمية في تعليم الفئات غير القادرة من اللاجئين على الالتحاق بالمدارس الخاصة أو المدارس، وقد يعود ذلك لإدراك الخبراء للمشكلات التي تواجه التعليم والمدارس العامة في مصر، وإن إلحاق اللاجئين بهذه المدارس العامة سيؤدي إلى تفاقم هذه المشكلات وتتعاظم آثارها السلبية على جودة تعليم المصريين واللاجئين أنفسهم مع مرور الوقت، فمثلا مع زيادة كثافة الفصول تتزايد الأعباء الإدارية والتنظيمية على المعلم، كما تتزايد الضغوط عليه لإدارة الفصل بهذه الأعداد إدارة ناجحة ومنضبطة، وفي الوقت نفسه؛ تتضاءل الفرص أمامه لإكساب طلابه المعارف والمهارات والقيم المتضمنة في المنهج الدراسي، فالمعلم الذي يدرس لـ ٢٠ طالبا تتاح أمامهم الفرصة للحصول على تعليم عالي الجودة، على نقيض المعلم الذي يدرس لـ ٥٠ طالبا أو أكثر، لذلك أكدت دراسة جراو وآخرون (Graue, et al, 2007) أن انخفاض عدد الطلاب بالفصل يرتقي بمستوى أدائهم، واستمرار تفوقهم في اختبارات نهاية العام. "علاوة على إن ارتفاع عددهم يؤثر سلبا في حقهم في الحصول على تعليم جيد، مثلما تعاني أوغندا من ارتفاع كثافة الفصل ليزيد عن ١٠٠ طالب، كما تعاني أنجولا من ارتفاع كثافة الفصول، ويقوم المعلم بالتدريس في الريف تحت الأشجار، مما جعل التعلم المتمركز حول الطفل صعب التحقيق" ((the Centre for International Teacher Education, 2016, p15. كما أكدت المفوضية السامية وقسم الحماية الدولية في تقريهما (UNHCR, Division of International Protection,2010) أن الزيادة العالية في التحاق اللاجئين بالمدارس العامة قد يؤدي

إلى نقص كفاءة البنية التحتية للمدارس، مما قد يؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي للطلاب. وهذا ما حدث في تركيا إذ أكدت دراسة Tumen (٢٠١٩) أن الأطفال الأتراك ينتقلون من المدارس الابتدائية العامة إلى المدارس الخاصة استجابة لزيادة تركيز اللاجئين السوريين في أماكن إقامتهم. وبالمثل أوضحت دراسة Betts & Fairlie (٢٠٠٣) أنه مقابل كل ٤ أطفال مهاجرين مسجلين في المدارس الثانوية العامة في الولايات المتحدة ينتقل طفل واحد من السكان الأصليين إلى التعليم الخاص.

إلى جانب وجود تحديات أخرى تعوق إدماج اللاجئين بالمدارس الحكومية منها أن المدارس الحكومية تعاني من نقص في أعداد المعلمين، ومن ثم فإن إلحاق اللاجئين بهذه المدارس سيزيد من تفاقم المشكلات الناجمة عن نقص في المعلمين ويؤثر سلبا على جودة التعليم ومخرجاته، إذ يعد توفير عدد مناسب من المعلمين لتعليم اللاجئين أحد العوامل الأساسية المؤثرة في انتفاعهم بالتعليم المتمثل، لأن أماكن تعليم اللاجئين سواء في المخيمات أو مراكز التعلم تعاني من نقص شديد في أعداد المعلمين المؤهلين للتدريس، وفي كثير من الأحيان يتم الاعتماد على معلمين لاجئين أو معلمين متطوعين من البلد المضيف دون أن التأكد من كفاءة هؤلاء المعلمين وقدرتهم على التدريس بشكل فعال. وهذا يتسق مع ما وصلت له دراسة إليزابيث ووينثروب (Elizabeth & Winthrop, 2010) إذا ما توافرت لهم أماكن للتعليم فغالبا ما

يكون المعلمون غير متوفرين، ويحدث نقص في المواد التعليمية، كما أن انعدام الأمن يحد من إمكانية حضور الطلاب للفصول الدراسية.

وفي ذات السياق؛ يعد تقديم الدعم النفسي للاجئين عنصرا حاسما في تعافيهم بشكل عام وفقا لآراء الخبراء وعاملا حاسما لاندماج اللاجئين في البدان المضيفة. إذ غالبا ما يواجه اللاجئون تحديات نفسية كبيرة بسبب الصدمة التي عانوا منها في بلدانهم الأصلية أو في أثناء نزوحهم. ويمكن تقديم الدعم النفسي عبر توفير:

- الرعاية الواعية بالصدمات: من الضروري التعرف على التجارب المؤلمة التي عانى منها اللاجئون ومعالجتها عبر توفير بيئة آمنة وداعمة للاجئين للتعبير عن مشاعرهم والعمل من خلال صدماتهم.
- التقييمات النفسية والاجتماعية: يساعد إجراء تقييمات شاملة على تحديد الاحتياجات النفسية والعاطفية للاجئين.
- الاستشارة الفردية والعلاج: يتيح تقديم جلسات استشارية فردية للاجئين استكشاف عواطفهم ومعالجة تجاربهم المؤلمة وتطوير آليات التكيف.
- العلاج الجماعي ومجموعات الدعم: تجمع جلسات العلاج الجماعي اللاجئين معا لتبادل خبراتهم وتقديم الدعم المتبادل وتعزيز الشعور بالانتماء للمجتمع.
- التثقيف النفسي: يساعد تقديم جلسات التثقيف النفسي اللاجئين على فهم ردود الفعل الشائعة تجاه الصدمات والتوتر، وتطبيع تجاربهم، ويزودهم بالأدوات العملية للرعاية الذاتية والتأقلم.
- التعاون مع الخدمات الأخرى: غالبا ما يعمل أخصائيو الصحة النفسية بشكل تعاوني مع مقدمي الخدمات الآخرين، لتلبية الاحتياجات الشاملة للاجئين.
- الاندماج المجتمعي والتمكين: إن دعم اللاجئين في عملية اندماجهم وتمكينهم من إعادة بناء حياتهم يعزز القدرة على الصمود.

سيناريوهات مستقبلية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر

هناك اتجاهات مختلفة في الدراسات المستقبلية التي يمكن أن تتقاطع بشكل عام، ولكن المهم هو دراسة أفكار وصور متعددة حول المستقبل تسمح للباحثين بإنشاء سيناريوهات متنوعة أو طرح بدائل متعددة تمكن صناع السياسة التعليمية التفكير فيها والاستعداد لها في الوقت الحالي وفي المستقبل على المدى القريب والمتوسط والبعيد (Menéndez, et al, 2022). كما تبرز أهمية السيناريوهات المستقبلية من خلال

تحديد الوسائل والموارد اللوجستية (التقنية والبشرية والإدارية وما إلى ذلك) لتنفيذها. "ويسهم تصميم السيناريوهات في تحديد الفرص المتاحة بالمستقبل والكشف عن التحديات المحتملة؛ لذا من الأفضل تصميم السيناريوهات عبر دمجها مع إحدى الطرق الكمية (Saleh, et al, 2018,p.8). وهناك تصنيفات مختلفة للسيناريوهات منها تصنيف يضم السيناريو الرجعي: وهي ترسم شكل المستقبل المرغوب به ولا ينطلق من الواقع، ويسهم في توفير إطار مرجعي للقائمين على التخطيط المستقبلي حول موضوع الدراسة. ويضم كذلك السيناريو الاستكشافي: الذي ينطلق من الواقع، ويركز على دراسة جملة الأوضاع والأحداث التي تؤدي إلى الوصول إلى مستقبل محتمل من خلال تغيير بعض العناصر الأساسية ذات الصلة بالنظام المدروس، ويتضمن هذا السيناريو رسم عدد من المستقبلات الممكنة (آمين. ٢٠١٨: ٣٠ -٣١). وثمة

تصنيف ثانٍ للسيناريوهات يشمل السيناريو الخطي الذي يحاول الحفاظ على الوضع الراهن للظاهرة في المستقبل، مما يتطلب إسقاط خطي للصورة الراهنة للظاهرة على المستقبل. أما السيناريو الإصلاحي فيسعى إلى طرح عدد من التغييرات ذات الصلة بالظاهرة محل الدراسة، مما يسهم في إصلاح وتطوير بعض العناصر ذات الصلة بها. بينما لا يقبل السيناريو الراديكالي بالصورة الحالية للظاهرة أو إصلاح بعض عناصرها، بل يهدف إلى إحداث تغيير جوهري وجذري للظاهرة محل الدراسة (عبدالحي. ٢٠٠٢).

وانسجاما مع ما سبق، فإن الدراسة تطرح ثلاثة سيناريوهات محتملة لمواجهة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر، وذلك على النحو التالي:

أولا: السيناريو الاستمراري

يفترض السيناريو الاستمراري أو الامتدادي استدامة الواقع الحالي المرتبط بأوضاع تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر، ويرتكز تصميم هذا السيناريو على استمرارية الأوضاع الدولية والعناصر الداخلية المؤثرة على تعليم اللاجئين في مصر، وما يعانيه النظام التعليمي من عدم قدرته الاقتصادية والتنظيمية عن توفير فرص لالتحاق جميع الأطفال اللاجئين من مناطق الكوارث بمؤسسات التعليم الحكومية الرسمية أسوة بالأطفال المصريين وإكسابهم المهارات الأساسية التي تؤهلهم للاندماج في المجتمع وسوق العمل، وذلك وفقا للمعاهدات والمواثيق الدولية ذات الصلة بحق اللاجئين في التعليم، ومن ثم؛ يصبح فقدان الأمل والتشاؤم هو المسيطر على هذا السيناريو ويعزز اليأس في تيسير وصول جميع اللاجئين المستحقين للتعليم إلى مؤسسات التعليم الحكومية. وينطلق هذا السيناريو من عدد من الافتراضات الرئيسة هي:

أ-افتراضات السيناريو الاستمراري:

- استمرار استبعاد اللاجئين من مناطق الكوارث المنتسبين إلى جنسيات متعددة عدا (السوريين- اليمنيين- السودانيين) من الالتحاق بمؤسسات التعليم الحكومي الرسمي.
- أشكال التمييز في الوصول إلى التعليم ضد اللاجئين من مناطق الكوارث على أساس الجنسية مما يعوق قدرتهم على الحصول على التعليم الأساسي.
- فقدان الأطفال اللاجئين من مناطق الكوارث لسنوات عديدة من الدراسة، وانضمامهم إلى صفوف أطفال الشوارع أو عمالة الأطفال في مصر.

- استمرار تسرب الفتيات اللاجئات من مناطق الكوارث من التعليم بسبب الظروف المالية الصعبة للأسر أو الضغوط النفسية التي يتعرضن لها في مصر.

- ندرة الفرص المتاحة أمام أصحاب الإعاقة من اللاجئين من مناطق الكوارث للوصول إلى التعليم في مصر.

- عجز النظام التعليمي عن الاستفادة من إمكانات المؤسسات والمنظمات الدولية المعنية بشؤون اللاجئين لتيسير وصول اللاجئين إلى التعليم في مصر.

- القصور في نوعية الخدمات الاجتماعية والصحية المقدمة للاجئين من مناطق الكوارث مما ساهم في تدهور أحوالهم المعيشية والصحية والتعليمية.

- العجز عن الوفاء بالاتفاقيات الدولية والالتزامات ذات الصلة بحقوق اللاجئين مثل الاتفاقية الدولية الخاصة باللاجئين والاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم.

- عجز النظام التعليمي عن الاستفادة من منح وإمكانات شركات الاتصالات المحلية والدولية للوفاء بالتزاماتها تجاه اللاجئين في مصر، وإتاحة الفرص أمامهم للانتفاع بالتعليم.

- ندرة مصادر تمويل ذات الصلة بتقديم الدعم للاجئين من مناطق الكوارث في مصر على المستوى المعيشي والتعليمي والصحي مما أضاف عبئا جديدا إلى أعبائهم.

- تراجع دور مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية تجاه دعم تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث مما أثر سلبا على حياتهم اليومية وتراجع آمالهم في إلحاق أطفالهم بالتعليم.

ب-التداعيات المحتملة للسيناريو الاستمراري:

بناء على الافتراضيات السابقة لهذا السيناريو، وتماشيا مع الأوضاع الحالية، فسوف يظل يواجه نظام تيسير وصول اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر مجموعة من العوائق التي تحول دون وصولهم إلى مؤسسات التعليم الرسمية.

ومن المتوقع أن يبرز ذلك بصورة واضحة في التداعيات التالية:

- افتقار النظام التعليمي إلى رؤية إستراتيجية تحدد آليات وسبل إلحاق اللاجئين من مناطق الكوارث بمؤسسات التعليم الحكومي في مصر.

- العجز عن توفير البنية التحتية اللازمة من بناء مدارس جديدة أو فصول جديدة لإلحاق اللاجئين من مناطق الكوارث بمؤسسات التعليم الحكومي في مصر.
- استمرارية تجاهل النظام التعليمي لحقوق اللاجئين في الوصول إلى التعليم والتي تضمنتها الاتفاقيات الدولية.

- ارتفاع تكلفة إلحاق الأطفال اللاجئين من مناطق الكوارث بمؤسسات التعليم الخاص في مصر، مما يتسبب في حرمان آلاف منهم من التعليم.
- عدم توافر خطة إستراتيجية للاستفادة من شركات الاتصال في توفير دعم لوجستي ومنح لتعليم اللاجئين في مصر.
- استمرار تركيز مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية على مساعدة اللاجئين في مجال الطعام والمسكان وتجاهل تلبية احتياجاتهم للالتحاق بالتعليم.

- ارتفاع تكلفة حصول اللاجئين من مناطق الكوارث على الخدمات الصحية.
- تزايد التحاق الأطفال اللاجئين من مناطق الكوارث بسوق العمل والتسرب من التعليم لمساعدة أسرهم في توفير احتياجاتها الأساسية.
- تفشي الفقر بين أسر اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر بسبب ظاهرة التضخم.
- تعرض الأطفال اللاجئين من مناطق الكوارث إلى العنف والعنصرية والاستغلال في ظل عمالة الأطفال.
- ارتفاع معدل البطالة بين اللاجئين من مناطق الكوارث لعدم امتلاكهم المهارات اللازمة للالتحاق بسوق العمل.
- تباطؤ النظام التعليمي - في ظل هذا السيناريو – عن تلبية الاحتياجات التعليمية للاجئين بعيداً عن تطلعات المؤسسات الدولية والمنظمات غير الحكومية المهتم برعايتهم.
- خفض نسب الموارد المالية المخصصة لدعم تعليم الأطفال اللاجئين من مناطق الكوارث في ظل تعاظم ظاهرة التضخم في مصر.

ج-وصف مشاهد السيناريو الاستمراري:

وتأسيسا على ما سبق؛ يتضمن هذا السيناريو عددا من المشاهد التي تركز على جملة من عناصر منظومة تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر، ويمكن استعراضها على النحو التالي:

١- سياسة تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث في مصر:

- استمرارية توجه وزارة التربية والتعليم وسياستها نحو تعليم اللاجئين هي دون تطوير أو تغيير.
- اعتماد سياسة تشجيع اللاجئين على الالتحاق بمدارس التعليم الخاص.
- تحفيز أصحاب المدارس الخاصة على تقديم منح دراسية مجانية للاجئين.
- تناقص الموارد المالية المخصصة لتسهيل انتفاع اللاجئين بالتعليم الحكومي.

- عدم مواكبة سياسة تعليم الأطفال ذوي الإعاقة لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.
- عجز سياسة التعليم عن الوفاء بحقوق اللاجئين في التعليم أسوة بالمصريين والتي أقرتها المؤسسات الدولية.
- ارتفاع مستوى التناقض بين التشريعات التي تؤكد على حق اللاجئين في التعليم وبين الواقع العاجز عن الوفاء بها.
- عدم الاعتراف بالشهادات الأكاديمية السابقة للاجئين بعد فرارهم من مناطق الكوارث.

٢- المعلم:

- الاعتماد على معلمين متطوعين في مراكز التعليم الخاصة باللاجئين في مصر.
- عدم وجود آلية للتأكد من مستوى أداء المعلمين في مراكز التعليم الخاصة باللاجئين في مصر.
- قلة الدورات التدريبية المتوافرة للارتقاء بمستوى أداء معلمي مراكز التعليم الخاصة باللاجئين في مصر.
- ندرة المبادرات المجتمعية والدولية لتوفير مجموعة أدوات تدريبية للمعلمين في حالات الكوارث.
- قلة خبرة معلمي اللاجئين في بناء خطط تعليمية تستند إلى إستراتيجيات التعلم المتمركز على الطالب.
- تدني رواتب معلمي مراكز التعليم الخاصة باللاجئين.
- قلة الموارد التعليمية والإمكانات التي تعين معلمي مراكز التعليم الخاصة باللاجئين على أداء مهامهم على أكمل وجه.
- تزايد الأعباء الإدارية والتنظيمية على المعلم في مراكز التعليم الخاصـــة باللاجئين مع ارتفاع كثافة هذه المراكز.
- عدم توافر أخصائيين اجتماعيين ونفسيين لتقديم الدعم النفسي للاجئين في المدارس ومراكز التعليم.

٣- المناهج الدراسية:

- استمرار الاعتماد على المناهج المصرية في تعليم اللاجئين الملتحقين بالمدارس الحكومية.
- استمرار اعتماد على اللاجئين على المناهج الدراسية لبلدانهم الأصلية في مراكز التعليم الخاصة بهم.
- بعد المناهج الدراسية عن تقديم الدعم النفسي للأطفال اللاجئين للتخفيف من درجة توترهم وقلقهم.
- بعد المناهج الدراسية عن المشكلات التي يعاني منها الأطفال اللاجئون في حياتهم الاجتماعية.
- بعد المناهج الدراسية عن الإجابة عن الأسئلة التي تدور في أذهان الأطفال اللاجئين.
- بعد المناهج الدراسية عن دعم الهوية الثقافية للأطفال اللاجئين وتعزيز مقومات انتمائهم لوطنهم.
- عدم مراعاة المناهج الدراسية للفروق الفردية بين الأطفال اللاجئين.
- انفصال المناهج الدراسية عن اهتمامات الأطفال اللاجئين وطموحاتهم وآمالهم.
- ضعف قدرة المناهج على زيادة دافعية الأطفال اللاجئين نحو التعليم.

٤- بيئة التعليم:

- قلة عدد المدارس الحكومية المحددة لالتحاق اللاجئين بها.
- ارتفاع كثافة الفصول مما ينعكس سلبا على أداء المعلم وجودة التعليم.
- تزايد شكوى المواطنين بأن اللاجئين استولوا على أماكن أولادهم في المدارس الحكومية.

- عدم توافر العدد الكافي من المدارس والفصول لإلحاق الأطفال اللاجئين بالتعليم الرسمي.
- شعور الأطفال اللاجئين بالغربة الثقافية في المدارس الحكومية.
- عدم اهتمام الإدارة المدرسية بتلبية احتياجات الأطفال اللاجئين.
- عجز الإدارة المدرسية عن حل المشكلات التي تواجه اللاجئين في بيئة التعلم.
- ضعف التواصل بين المعلمين وإدارة المدرس بأسر الطلاب اللاجئين.

وتأسيسا على مشاهد السيناريو الاستمراري وافتراضياته يصبح من الصعب تيسير وصول جميع اللاجئين إلى مدارس التعليم المصري.

ثانيا: السيناريو التحسيني (الإصلاحي)

يتضمن هذا السيناريو عددا من مظاهر التحسين والإصلاح مما يسهم في تطوير بعض العناصر المرتبطة بالظاهرة المدروسة من خلال محاولة التغلب على السلبيات ودعم الإيجابيات ذات الصلة بالظاهرة، بما يسهم بتطور بعض جوانبها في المستقبل المنظور.

ويصاحب هذا السيناريو جملة من الافتراضات التي يستدل بها على بداية تطور سياسة ونظام تيسير وصول اللاجئين من مناطق الكوارث إلى التعليم بمؤسسات الدولة التعليمية، ويمكن استعراضها على النحو التالي:

أ-افتراضات السيناريو التحسيني:

- محاولة النظام التعليمي تيسير وصول عدد كبير من اللاجئين إلى مؤسسات التعليم الرسمية.
- التوسع التدريجي في إتاحة فرص التعليم للاجئين مع أقرانهم المصريين بالمدارس الحكومية.
- دعم حق اللاجئين في الانتفاع بالتعليم من خلال التوقف عن استبعادهم من التعليم بسبب الجنسية أو اللغة أو لأي سبب.
- تحقيق مبدأ الإنصاف في تعليم الأطفال اللاجئين من خلال إلحاقهم بمؤسسات التعليم الرسمية.
- تحسين أحوال أسر اللاجئين الاجتماعية والاقتصادية عبر دعم الخدمات التعليمية والصحية والمجتمعية المقدمة لهم.
- محاولة الوفاء بالاتفاقيات الأممية الخاصة بحق اللاجئين في التعليم الجيد.
- تنمية وعي أسر الأطفال اللاجئين بضرورة إلحاقهم بالتعليم من أجل اكتساب المهارات اللازمة لالتحاقهم بسوق العمل.

ب-التداعيات المحتملة للسيناريو التحسيني:

تأسيسا على الافتراضات السابقة للسيناريو **التحسيني**، فسوف يسعى صناع القرار ونظام التعليم تحسين بعض جوانبه وإصلاحها من خلال وضع حلول لبعض المشكلات واتخاذ قرارات بشأن بعض القضايا ذات الصلة بتسهيل انتفاع اللاجئين بالتعليم.

ومن المتوقع أن يبرز ذلك بشكل واضح في التداعيات الآتية:

- تطوير خطط إجرائية للتعجيل لدمج بعض فئات اللاجئين الأخرى إلى المدارس الحكومية.
- الإبقاء على إيجابيات الوضع الحالي المتصل بضمان وصول اللاجئين من بعض الجنسيات على المدارس الحكومية.
- التحرر من قواعد الروتين وبعض الاشتراطات القانونية المرتبطة بإلحاق اللاجئين بالمدارس الحكومية لتسهيل هذا الالتحاق وضمان عدم تسربهم من التعليم.
- تعاظم ضغوط المؤسسات والمنظمات الأممية المعنية بتعليم اللاجئين لضمان وصول اللاجئين إلى التعليم.

- تنامي دور مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية في توفير فرص لإلحاق الأطفال اللاجئين بالتعليم.
- تعاظم دور شركات الاتصالات الدولية والمحلية في تيسير تعليم اللاجئين.
- توفير موارد مالية لضمان بناء مدارس وفصول لإلحاق اللاجئين بالمدارس الحكومية والخاصة.
- الاعتراف بالشهادات الأكاديمية التي تمنحها مراكز التعليم الخاصة بتعليم اللاجئين.
- استمرارية الصراع بين الحفاظ على الأوضاع الحالية المرتبطة بتعليم اللاجئين وبين متطلبات تحسين هذه الممارسات مما يحول دون تحقيق مبادرات التغيير.

ج- وصف مشاهد السيناريو التحسيني:

وانسجاما مع ما سبق يتضمن هذا السيناريو عددا من المشاهد تستند إلى جملة من العناصر ذات صلة بضمان وصول اللاجئين على التعليم، تتمثل فيما يلي:

١- سياسة تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث:

- محاولة التكيف الجزئي لسياسة التعليم المنظمة لوصول اللاجئين على التعليم مع زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم.
- التوسع في استيعاب التعليم الرسمي لعدد من اللاجئين من جنسيات أخرى إلى جانب اللاجئين من جنسيات (سوريا-اليمن- السودان- جنوب السودان) يستوعبهم بالفعل النظام الرسمي.
- من المتوقع ارتفاع نسبة المخصصات المالية لدعم تعليم اللاجئين.
- توافر احتمالية تضمين سياسة تعليم اللاجئين من مناطق الكوارث أغلب الحقوق التي أقرتها المعاهدات الدولية ذات الصلة باللاجئين.
- من المتوقع تغيير بعض التشريعات والقرارات التي تنظم بفاعلية أكثر وصول اللاجئين إلى المدارس الرسمية.

٢- المعلم:

- من المتوقع الاستعانة ببعض المعلمين من اللاجئين للتدريس لهم.
- توسع المعلمين من اللاجئين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم العون في تعليم اللاجئين.
-
- توفير بعض البرامج التدريبية المخصصة لتطوير أداء معلمي اللاجئين في مراكز التعلم الخاصة بهم.
- توفير ورش تدريبية للمعلمين في المدارس التي يتواجد بها اللاجئون لتنمية قدراتهم على تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم.

٣- المناهج وإستراتيجيات التدريس:

- من المتوقع اهتمام المناهج الدراسية بالقضايا التي تمثل أهمية للاجئين من مناطق الكوارث.

- من المحتمل إدماج بعض المفاهيم المرتبطة بالسلام والتفاؤل في المناهج المقدمة للاجئين.
- من المتوقع التركيز على إكسابهم اللاجئين المهارات التي تحسن من جودة حياتهم الاجتماعية والنفسية.
- من المتوقع توظيف إستراتيجيات تدريس حديثة لتعليم اللاجئين.
- توفير دورات تدريبية لإكساب اللاجئين المهارات التي تؤهلهم للالتحاق بسوق العمل المحلي.
- محاولة التوجه إلى الاستثمار الفاعل للتقنية المساعدة في تدريس المناهج الدراسية.

٤- بيئة التعليم:

- من المتوقع تقليل كثافة الفصول التي يتواجد بها اللاجئون مما يمنحهم فرصا للحصول على تعليم جيد.
- محاولة تحديد فترة مسائية في بعض المدارس الحكومية لتيسير إلحاق اللاجئين بها.
- من المحتمل زيادة الدعم الاجتماعي والنفسي للاجئين بالمدارس الحكومية والخاصة.
- من المتوقع زيادة وعي أولياء أمور الأطفال اللاجئين بأهمية تعليم أبنائهم وإلحاقهم بالمدارس أو مراكز التعليم الخاصة بهم.
- زيادة دعم المؤسسات الدولية المعنية بشؤون اللاجئين لتسهيل وصولهم إلى المدارس أو مراكز التعليم الخاصة بهم.
- محاولة مديري المدارس تلبية احتياجات الطلاب اللاجئين ومطالبهم.

ثالثا: السيناريو التحويلي (الإبداعي)

ينطلق هذا السيناريو من إحداث تغيير جذري لظاهرة زيادة طلب اللاجئين من مناطق الكوارث على التعليم في مصر مع الأخذ في الحسبان المتغيرات ذات الصلة بها، ولا يوافق هذا السيناريو على تحسين الوضع الحالي أو إصلاح بعض عناصره، ومن ثم فإن الأمل والتفاؤل في ضمان انتفاع اللاجئين بالتعليم هو المسيطر على هذا السيناريو. ويستند هذا السيناريو إلى عدد من الافتراضات التي تحدد مساراته المستقبلية على النحو التالي:

أ-الافتراضات الأساسية للسيناريو التحولي:

- القناعة التامة من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم بأهمية ضمان انتفاع جميع اللاجئين بالتعليم.
- ازدهار الاقتصاد وانتهاء ظاهرة التضخم وزيادة الدخل القومي مما يسهم في التوسع في إنشاء مدارس وفصول حكومية مخصصة لتعليم اللاجئين.
- توفير جميع المخصصات المالية والموارد اللوجستية والتربوية لضمان صول اللاجئين إلى مؤسسات التعليم الحكومية والخاصة.
- دعم مراكز التعليم الخاصة باللاجئين بالموارد التربوية ومصادر تمويل لضمان استمرارية عملها وبخاصة للاجئين الذين لا يجيدون اللغة العربية.
- إعطاء الأولوية لتعليم الأطفال اللاجئين من مناطق الكوارث، جنبا إلى جنب مع توفير الاحتياجات الأساسية الأخرى؛ من مثل: الغذاء والمأوى.
- تخصيص فترة مسائية لضمان التحاق اللاجئين بالمدارس الحكومية إعمالا بمبدأ الإنصاف في التعليم.

- التوسع في إنشاء مدارس مجتمعية من فصلين أو ثلاثة فصول لإتاحة إدماج اللاجئين بها وفقا لظروفهم الحياتية أسوة بالمواطنين العاديين.
- اضطلاع شركات الاتصالات والتكنولوجيا بدور كبير في دعم تعليم اللاجئين.
- الإيمان التام لدى أولياء أمور اللاجئين بأهمية تعليم أطفالهم وإلحاقهم بالمدارس، لاكتساب المهارات اللازمة لتحسين نمط حياتهم والالتحاق بسوق العمل.

ب-التداعيات المحتملة للسيناريو التحولي:

بناء على الافتراضات السابقة للسيناريو التحولي، فسوف يتم ضمان وصول جميع اللاجئين من مناطق الكوارث إلى التعليم عبر مسارات متعددة.

ومن المتوقع أن يبرز ذلك بشكل واضح في التداعيات الآتية:

- تبني الوزارة لسياسة تعليمية تضمن انتفاع جميع اللاجئين من مناطق الكوارث بالتعليم.
- تصميم إستراتيجية واعتماد خطط إجرائية لتيسير وصول جميع اللاجئين من مناطق الكوارث إلى المدارس الحكومية أو الخاصة.
- الوفاء بجميع الاتفاقيات والمعاهدات الأممية ذات الصلة بحق اللاجئين في التعليم.
- إكساب اللاجئين من مناطق الكوارث المهارات الأساسية والحياتية والاجتماعية التي تمكنهم من الالتحاق بسوق العمل.
- الاستفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لبناء قاعة بيانات لتتبع تطور تعليم اللاجئين.
- توفير البنية التحتية لإلحاق جميع اللاجئين من مناطق الكوارث بالمدارس الحكومية أو الخاصة.
- توفير تدريب مهني محترف للشباب اللاجئين ليتمكنوا من الالتحاق بسوق العمل ومساعدة أسرهم.
- توفير المخصصات المالية والموارد اللوجستية لدعم وصول اللاجئين إلى التعليم.

ج-وصف مشاهد السيناريو التحولي:

وبناء على ما سبق؛ يحتوي هذا السيناريو على عدة مشاهد تركز على جملة من عناصر ذات صلة بتعليم اللاجئين في مصر، متمثلة فيما يلي:

١ - تطوير سياسة موحدة للاستجابة لتعليم اللاجئين

- تصميم رؤية إستراتيجية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين على التعليم في مصر على المدى القريب والمتوسط والبعيد.
- اتفاق وزارة التربية والتعليم مع المنظمات والمؤسسات الدولية المعنية بتعليم اللاجئين على سياسة موحدة للاستجابة لتعليمهم وفقا للإمكانات والبيانات والموارد المالية والبشرية المتاحة.
- إقرار حقوق اللاجئين في الانتفاع بالتعليم في إطار القوانين والتشريعات الوطنية المنظمة للتعليم.
- وضع خطط إجرائية تشمل التدابير التنظيمية والمالية لمواجهة زيادة طلب اللاجئين على التعليم.
- مراجعة التشريعات المنظمة لتعليم اللاجئين وتعديلها لتمكين الوزارة من مواجهة زيادة طلب اللاجئين على التعليم.
- الاستفادة من الممارسات المميزة والتجارب الجيدة لبعض دول العالم في مجال الاستجابة تعليم اللاجئين.

- توسيع نطاق سياسة الاستجابة العالمية لتعليم اللاجئين لتغطي كل البلدان المتأثرة بالكوارث.
- اتخاذ التدابير اللازمة لمراجعة الإجراءات التي تعوق الوفاء بتيسير وصول اللاجئين إلى التعليم.

٢- إدراج الأطفال والشباب اللاجئين في أنظمة التعليم الوطنية

- تنفيذ المبادئ التي تضمنتها المواثيق الدولية الخاصة بحقوق الإنسان بصفة عامة والمتعلقة بحق التعليم بصفة خاصة.
- توفير المجتمع الدولي التمويل اللازم لعملية إدراج الأطفال والشباب اللاجئين بأنظمة التعليم الوطنية، وبخاصة إذا كانت مصر تعاني من أزمة اقتصادية لا تمكنها من إتمام عملية الإدراج.
- اتفاق المنظمات الدولية المعنية بحقوق اللاجئين مع وزارة التربية والتعليم على خطط عملية تشمل إجراءات إدراج الأطفال والشباب اللاجئين بأنظمة التعليم الوطنية.
- تحديد وزارة التربية والتعليم في المطالب الأساسية لإدراج اللاجئين بأنظمة التعليم الوطنية.
- منح أسر الأطفال والشباب اللاجئين مبالغ مالية تمكنهم من توفير الحاجات الأساسية لهم مع تمكينهم من إلحاق أطفالهم بالمدارس الخاصة بالبلد المضيف.
- تشجيع المدارس الخاصة من توفير منح دراسية مجانية للأطفال والشباب اللاجئين.
- تنمية وعي أسر الأطفال اللاجئين بأهمية إلحاقهم بالمدارس الوطنية وأن هذا ليس معوقا لإعادتهم مرة ثانية لأوطانهم.

٣- ضمان انتفاع اللاجئين بالتعليم الثانوي

- ضرورة دمج جميع اللاجئين بمراحل التعليم المختلفة حتى التعليم الجامعي في النظام التعليمي.
- توفير المؤسسات الدولية المعونات المادية للشباب لتمكينه من الوصول إلى التعليم الثانوي بالمدارس الخاصة.
- توفير التعليم الثانوي للاجئين بالاعتماد على التعليم المنزلي بالاتفاق مع وزارات التربية والتعليم.
- اعتماد مراكز تعلم خاصة توفر فرص التعليم الثانوي للاجئين من قبل وزارات التربية والتعليم.
- التعاون مع المدارس الخاصة لتقديم منح للتعليم الثانوي للشباب اللاجئين.

٤- الاعتراف بالمؤهلات الأكاديمية السابقة للاجئين

- ضرورة الاعتراف النظم التعليمية بالمؤهلات الأكاديمية التي يحملها اللاجئون معهم.
- إجراء اختبارات تحديد المستوى للاجئين الذين منعتهم الظروف من اصطحاب شهاداتهم الأكاديمية معهم لتحديد السنة الدراسية التي سيتم تسجيلهم فيها.
- تصديق الشهادات الأكاديمية التي يحملها اللاجئون معهم من المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين مما يمهد لاعتراف البلدان المضيفة بها.
- إلحاق اللاجئين الذين لا يحملون شهادات أكاديمية بفصول تعليم الكبار أو التعليم المنزلي بالتنسيق مع وزارة التربية.
- ضرورة اعتراف وزارة التربية والتعليم في الموطن الأصلي بالشهادات الأكاديمية التي يحملها اللاجئون معهم عند عودتهم إلى وطنهم بعد انتهاء الكوارث.

٥- تعليم اللاجئين

- تضمين المناهج الدراسية لتعليم اللاجئين موضوعات تتناسب مع الظروف المحيطة بهم.
- تضمين المناهج الدراسية إجابات حول استفسارات وأسئلة اللاجئين التي رافقتهم طوال رحلة النزوح.
- تحفيز المناهج للطلاب اللاجئين من التعبير عن أنفسهم وأفكارهم عن خوفهم وقلقهم وآمالهم وطموحاتهم.
- توفير دروس قصيرة الأمد موجهة إلى ارتياد سوق العمل.
- تدعيم ثقافة اللاعنف والسلام عبر الدروس المتضمنة بالمناهج.
- تركيز المناهج على غرس القيم المتعلقة بنظرة اللاجئين بالمستقبل مثل الإيجابية والطموح والتفاؤل.
- إكساب الأطفال اللاجئين المعارف والقيم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم ليعيشوا حياة صحية ومنتجة.
- تطوير قدرات المعلمين في مجال إدارة التعليم في أوقات الكوارث عبر برامج التنمية المهنية.
- تأهيل المعلمين للتعامل مع المشكلات النفسية التي تواجه الأطفال والشباب اللاجئين.
- تركيز الدورات التدريبية على تأهيل المعلمين لتقديم الخدمات التعليمية للاجئين.

٦- التأكيد على وصول الفئات الأكثر ضعفا وتهميشا من اللاجئين إلى التعليم

- قيام الدول بتلبية حاجات الأشخاص الأكثر ضعفا وتهميشا من اللاجئين.
- مراجعة التشريعات القانونية وتعديلها بما يسمح بمعاملة ذوي الاحتياجات الخاصة من اللاجئين بنظرائهم في مصر.
- بناء خطة الاستجابة السريعة لتعليم الفئات الأكثر ضعفا وتهميشا من اللاجئين من قبل المنظمات الدولية المعنية بتعليم اللاجئين.
- تحديد الاحتياجات التعليمية والخدمات المساندة لتمكين وصول الفئات الأكثر ضعفا وتهميشا من اللاجئين إلى التعليم.

- جمع البيانات عن الفئات الأكثر ضعفا وتهميشا من اللاجئين وتحليلها وتصنيفها لتوظيفها في تمكينهم من التعليم.
- حشد المجتمع الدولي لتوفير الموارد التربوية والخدمات اللازمة لتعليم الفئات الأكثر ضعفا وتهميشا من اللاجئين.

٧- التدريب المهني للاجئين

- إجراء دراسة شاملة لسوق العمل المحلي المحيط بإقامة اللاجئين قبل الشروع في برامج التدريب المهني للاجئين.
- توفير برامج التدريب المهني للاجئين في ظل تحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء ما تسفر عنه دراسة السوق المحلي واحتياجاته.
- تعاون المؤسسات الدولية والمحلية المعنية بشؤون اللاجئين مع بعض الجامعات المحلية لتوفير برامج عن التدريب المهني.
- تجنب برامج التدريب المهني المفرطة في الطموح أو غير الملائمة.
- تشجيع المؤسسات المحلية على إطلاق المبادرات القائمة على متطلبات الأسواق والبرامج التي تستهدف اللاجئين.

- دعوة الدول لضمان شمول أطر التشريع والسياسات الوطنية للاجئين في خدمات والتدريب المهني والتقني، بما في ذلك الانتقال إلى العمل بعد استكمال التعليم والتدريب.

٨- بيئات التعلم

- شمول أماكن التعلم لفصول تتناسب مع أعداد الطلبة بما يعزز من النهج المتمحور حول الطالب.
- توفير واجبات غذائية صحية للطلبة بهذه المدارس.
- توفير إشراف طبي لهم للحفاظ على سلامتهم الجسدية من الأمراض والعدوى.
- توفير مساحات للترفيه عن الطلبة وممارسة الفنون والرياضة.
- توفير مرافق الصرف الصحي المناسبة للنظافة الشخصية والحماية، مع مراعاة الجنس والعمر والأشخاص ذوي الإعاقة، وكذلك توفير والماء الصالح للشرب.
- توفير موارد لضمان صيانة مرافق لبيئة التعلم بصفة مستدامة من خلال الإصلاح أو الاستبدال.
- تعزيز التثقيف الصحي القائم على المهارات والنظافة في بيئة التعلم لدى الطلبة.

٩- الدعم النفسي للأطفال والشباب اللاجئين

- توفير برامج الإرشاد النفسي – كلما أمكن ذلك- في مدارس ومراكز تعليم اللاجئين.
- تعزيز قدرة الأطفال والشباب اللاجئين على التأقلم في البيئة الجديدة.
- مساعدة اللاجئين على التعافي من آثار الصراعات والكوارث وتعزيز قدرتهم على العودة إلى الحالة الطبيعية.
- منح الشباب والأطفال فرصا للتعبير عن أنفسهم، والتنفيس عن الإحباط عبر أنشطة تربوية هادفة.

- تطوير برامج رياضية لإعطاء الشباب متنفسا للصدمات التي عاشوها.

- مساعدة اللاجئين على مواجهة تحديات الحياة المتغيرة وتحقيق مطالبهم بنجاح.
- تحفيز الأطفال والشباب اللاجئين للاندماج في الأنشطة الإبداعية التي تتصل بالرسم والفنون لمساعدتهم على التأقلم والتعافي.
- تصدي التعليم للأسباب الكامنة وراء الصراعات والأزمات عبر تعزيز قيم التسامح واللاعنف.
-
- الاعتماد على عمليات طويلة الأجل لتعزيز السلام الداخلي داخل الأطفال والشباب وتعزيز التماسك الاجتماعي بين فئات المجتمع المختلفة.
- تحسين رفاهية الأطفال اللاجئين وإعدادهم للمدرسة وزيادة نجاحهم المدرسي.

١٠- توفير البيانات المتعلقة بتعليم اللاجئين

١١- تشجيع الوزارة بضم ما يخص اللاجئين إلى نظم بياناتها المتعلقة بالتعليم.

- قيام المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بحشد الدعم والخبرة التقنية وتوفيره لوزارة التربية والتعليم من أجل ضم البيانات المتعلقة بتعليمهم.

- الاعتماد على البيانات المتاحة عن تعليم اللاجئين في تحديد احتياجاتهم التعليمية وإدراجها في الخطط المتعلقة بسياسات التعليم لها.
- تشجيع الوزارة على إدراج البيانات الخاصة بتعليم اللاجئين في نظم المعلومات الخاصة بإدارة شؤون التعليم.
- تحديث نظم المعلومات لدى المنظمات الدولية المعنية بشؤون اللاجئين لتسريع الاستجابة لأوضاعهم مما يسهل من عملية قيد الأطفال بالمدارس والاستبقاء في التعليم.

١٢- المشاركة المجتمعية لدعم تعليم الأطفال والشباب اللاجئين

- تشجيع المنظمات والمؤسسات الدولية والجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدني المحلي على إنشاء مراكز لتعليم اللاجئين.
- دعم المبادرات المجتمعية الخاصة بتعليم اللاجئين سواء ضمن الإطار الرسمي أو التعليم الموازي.
- تحفيز جمعيات النفع العام ومؤسسات المجتمع المدني لمشاركة الدول في توفير الموارد المالية اللازمة لتعليم اللاجئين.
- تبادل التجارب الناجحة بين المؤسسات المجتمعية والمنظمات الدولية والإقليمية في مجال دعم تعليم اللاجئين.
- استحداث آليات لتعزيز التنسيق بين المؤسسات المجتمعية والمنظمات الدولية والإقليمية والمحلية المهتمة بتعليم اللاجئين ولا سيما مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة والشراكة العالمية من أجل التعليم.
- بناء بوابة إلكترونية لتوثيق التعاون بين المنظمات والمؤسسات الدولية والمحلية المهتمة بتعليم اللاجئين لتبادل الخبرات وتنظيم عمليات الدعم المادي فيما بينها.

١٣- التمويل الخارجي لدعم تعليم اللاجئين

- تطبيق إطار مالي جديد يرمي لحل مسألة التشتت في جمع الأموال المخصصة لتعليم اللاجئين
- دعوة الدول الأعضـــاء بالأمم المتحدة إلى تقديم الدعم للبرامج التعليمية للأطفال والشـــباب اللاجئين من خلال الموارد الخارجة عن الميزانية لدعم أنشطتها الرامية لتوفير فرص التعليم لهؤلاء اللاجئين.
- دعوة الدول الأعضاء بالأمم المتحدة إلى تبني ودعم المبادرات التي تتعلق بتعليم الأطفال والشباب
- اللاجئين مثل مبادرة: التعليم أمر عاجل لا يؤجل؛ بهدف اتخاذ التدابير اللازمة لتوفير التعليم للأطفال في أوقات الكوارث.
- استحداث آليات لتحسين التنسيق بين الجهات والمنظمات الدولية لجمع الأموال المخصصة لتعليم اللاجئين وجمع المزيد منها.
- تشـجيع الشـركات الدولية لتوفير موارد مالية لإقامة مراكز لتعليم اللاجئين وتوفير منح دراسـية بالمدارس والجامعات.
- إنشـاء صـندوق لتعليم اللاجئين، يتضـمن تبرعات العاملين في التعليم بالبلدان المسـتضـيفة لصـالح تعليم اللاجئين.

١٤- مقترحات الدراسة:

تتمثل مقترحات الدراسة فيما يلي:

- دراسة مقارنة لتجارب دول العالم فيما يتصل بجهود هذه الدول لتيسير وصول اللاجئين إلى التعليم.
- دراسة حول مسارات بديلة ومصادر مستحدثة لتمويل تعليم اللاجئين في مصر.
- دراسة حول العائد من جهود المنظمات الدولية والمحلية داخل مصر في مجال تعليم اللاجئين.
- دراسة حول العوامل المؤثرة على التحاق اللاجئين من مناطق الكوارث بمؤسسات التعليم في مصر.
- دراسة حول المهارات اللازمة لإلحاق اللاجئين بسوق العمل في مصر.
- دراسة مقارنة لسياسات وتشريعات بعض دول العالم فيما يتصل بالسياسات والتشريعات المنظمة لضمان وصول اللاجئين إلى مؤسسات التعليم.

التوصيات:

تتضمن توصيات الدراسة ما يلي:

- حث المنظمات الدولية المعنية بتعليم اللاجئين على توفير التمويل اللازم لتيسير وصول اللاجئين إلى التعليم.
- تبادل خبرات المنظمات الدولية المعنية بتعليم اللاجئين مع وزارة التربية والتعليم للاستفادة منها لضمان وصول الأطفال اللاجئين إلى التعليم.
- توفير قاعدة بيانات شاملة ذات صلة باللاجئين مع رصد تطور رحلتهم في الوصول إلى التعليم.
- تشجيع شركات الاتصال والتكنولوجيا إلى تقديم المساعدة في تعليم اللاجئين.
- إنشاء صندوق لدعم انتفاع اللاجئين بالتعليم.
- إنشاء شبكة لمؤسسات المجتمع المدني المعنية بتعليم اللاجئين في مصر للتعاون وتبادل الخبرات.
- محاولة تنفيذ الإجراءات الواردة بالسيناريو الإبداعي ذات صلة بتمكين اللاجئين من التعليم في مصر -إن أمكن-.

المراجع

المراجع العربية

١. الأمانة التنفيذية للقمة العالمية لمجتمع المعلومات (٢٠٠٥). تقرير عن تقييم القمة العالمية لمجتمع المعلومات. الأمانة التنفيذية للقمة العالمية لمجتمع المعلومات. جنيف.https://cutt.us/XCpl5

٢. الأمم المتحدة (١٩٤٨). الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. الأمم المتحدة.

٣. الأمم المتحدة (١٩٥٤). اتفاقية بشأن وضع الأشخاص عديمي الجنسية. الأمم المتحدة.

٤. الأمم المتحدة (١٩٦٠). الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم. مكتب المفوض السامي. الأمم المتحدة.

٥. الأمم المتحدة (١٩٥١). الاتفاقية الدولية الخاصة باللاجئين. مكتب المفوض السامي. الأمم المتحدة.

٦. ماكمايكل، سيليا. ونان، وكيتلين، و فيليز، إغناسيو، وغيفورد، ساندرا م (٢٠١٧). عادة توطين اللاجئين الشباب في أستراليا: تجارب ونتائج على مر الزمن. نشرة الهجرة القسرية.(٥٤). ٦٦-٦٨.

٧. الأمم المتحدة (١٩٩٠). اتفاقية حقوق الطفل. الأمم المتحدة.

٨. الأمم المتحدة (٢٠١٥"أ"). خطة التنمية المستدامة. الأمم المتحدة.

٩. الأمم المتحدة (٢٠١٥"ب"). إعلان إنشيون للتعليم بحلول ٢٠٣٠. الأمم المتحدة.

١٠. الأمم المتحدة (٢٠١٦"أ"). قرار اتخذته الجمعية العامة في ١٩ أيلول/سبتمبر ٢٠١٦: إعلان نيويورك من أجل اللاجئين والمهاجرين. الأمم المتحدة.

١١. الأمم المتحدة (٢٠١٦"ب")، تقرير الاجتماع السادس والستين للجنة الدائمة (٢١-٢٣ يونيو ٢٠١٦). الأمم المتحدة. https://cutt.us/THgk1

١٢. الأمم المتحدة (٢٠١٨). الاتفاق العالمي من أجل الهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية والمنطقة العربية. الأمم المتحدة.

١٣. الأمم المتحدة (٢٠٢٣). في اليوم الدولي لحماية التعليم من الهجمات، الأمم المتحدة. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٣/١/١٨ من: https://cutt.us/WL4nq

١٤. الأونروا (٢٠١٦). إطار عمل حماية الطفل في الأونروا. الأونروا.

١٥. جمعية ألف (٢٠١٣). عامان على الأزمة :اللاجئون السوريون في لبنان. جمعية ألف، لبنان.

١٦. حمزة، عمار، وكزار، نعيم (٢٠١٦). الحرب العراقية الأمريكية وأثارها الاجتماعية على الأطفال في المجتمع العراقي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. (٢٨)، ٥٨٨ – ٥٩٩.

١٧. الصادق، أميرة (٢٠٠٩). الآثار النفسية والاجتماعية للحرب في دار فوركما يدركها طلاب دار فور بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم.

١٨. صندوق عبد العزيز الغرير لتعليم اللاجئين (٢٠٢٠). أهمية دعم تعليم اللاجئين. صندوق عبد العزيز الغرير لتعليم اللاجئين.

١٩. عبدالحميد، أشرف (٢٠٢٠). ٤٠ ألف طالب.. أين يتعلم أبناء السوريين في مصر؟ تقرير العربية. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٣/٢/٢٥ من: https://cutt.us/OEXmJ

٢٠. العزيزي، محمود، ومريط، بكيل (٢٠١٨). أثر الحروب والصراعات المسلحة على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الأساسية بأمنة العاصمة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٦) ١٧، ٣٦ – ٦٨.

٢١. الغالي، هناء، وآخرون (٢٠١٩). التعليم العالي للاجئين السوريين في لبنان. معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية في الجامعة الأميركية في بيروت.

٢٢. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا) (٢٠٠٧). الملامح الوطنية لمجتمع المعلومات في الجمهورية اليمنية. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا). الأمم المتحدة.

٢٣. المفوضية السامية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠١٦). إعلان نيويورك بشأن اللاجئين والمهاجرين. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.

٢٤. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (١٩٦٧). اتفاقية الأمم المتحدة لعام ١٩٥١ وبرتوكول عام ١٩٦٧ الخاصين بوضع اللاجئين. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.

٢٥. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠١٨"أ"). الاتجاهات العالمية بالأرقام - لمحة عن عام ٢٠١٨. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.

٢٦. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠١٨"ب"). الاستطلاع الإقليمي الرابع حول تصورات اللاجئين السوريين ورغبتهم بالعودة إلى سوريا. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.

٢٧. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠٢١). الاتجاهات العالمية نحو النزوح القسري ٢٠٢١. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.

٢٨. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠٢٣"ب"). التعليم. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٣/١/١٨ من: https://cutt.us/Pkp3o

٢٩. مؤسسة التنمية المستدامة (٢٠٢٣). تعليم الأطفال اللاجئين. مؤسسة التنمية المستدامة. تم استرجاعه بتاريخ ٢٣-١-٢٠٢٣ من:https://cutt.us/pKfl0

٣٠. وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات (٢٠١٩). تقرير مؤشرات الاتصالات وتقنية المعلومات ٢٠١٩. وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، الجمهورية اليمنية.

٣١. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠١١). استطلاع رأي حول إنفاق أولياء الأمور على المستويات المختلفة من التعليم. مجلس الوزراء المصري. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. مارس.

٣٢. قاسم، مصطفى (٢٠٠٩). كثافة الفصول في المدرسة الابتدائية المصرية بين الخبرات الدولية والقيود المحلية: دراسة تحليلية. عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. (٢٤). ٢٧٠-٣٢٤.

٣٣. حسن، سلمى (٢٠٢٢). المنظمة الدولية للهجرة في مصر تُقدر العدد الحالي للمهاجرين الذين يعيشون في مصر بـ ٩ ملايين شخص من ١٣٣ دولة. تم استرجاعه بتاريخ ٢٣-٣-٢٠٢٣ من: https://shortest.link/lpX0

٣٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٢). الكتاب الإحصائي للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣. وزارة التربية والتعليم. مصر.

٣٥. الأتربي، أحمد (٢٠٢١). آليات الحماية المجتمعية بالمنظمات الدولية لمواجهة مشكلات اللاجئين بالمجتمع المصري. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية بجامعة الفيوم. ٢٢ (٢٢). ٤٠١-٤٥٤.

٣٦. العربي، الحسناء (٢٠٢٢). الأوضاع الاجتماعية والمعيشية للجاليات المهاجرة: دراسة ميدانية على عينة من السوريين بمدينة السادس من أكتوبر. المجلة المصرية للعلوم الاجتماعية والسلوكية. ٦ (٦). ٥٦-٨٩.

٣٧. شعيب، مها، وحمود، محمد، والسمهوري، علا (٢٠٢٢). دراسة طولية مقارنة لتعليم الأطفال اللاجئين في لبنان وتركيا وأستراليا. مركز الدراسات اللبنانية والجامعة اللبنانية الأميركية. بيروت: لبنان.

٣٨. محمود، خالد (٢٠٢٠). تعليم الأطفال اللاجئين السوريين في البلدان العربية ومشكلاته: دراسة تحليلية. المجلة العربية للتربية. عدد يونيو. ٢٤١-٢٧٠.

٣٩. الغالي، هناء، وغالييني، نادين وإسماعيل، غيدا (٢٠١٧). الاستجابة اللازمة :تعليم اللاجئين السوريين في لبنان. معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية بالجامعة الأميركية في بيروت.

٤٠. مصطفى، طلال، والسعد، حسام، وبرو، باسل (٢٠٢١). واقع اللجوء السوري في تركيا. مركز حرمون للدراسات المعاصرة.

٤١. أبو عمشة، علي (٢٠١٤). تكيف الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان: ما الذي يحتاجون إليه للحصول على تعليم جيد؟. مركز جسور التعليمي: بيروت.

٤٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠. وزارة التربية والتعليم. مصر.

٤٣. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠٢٣"أ"). شراكة بين المفوضية وشركة أجيليتي لدعم تعليم اللاجئين في مصر. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.

٤٤. أمان، عبدالرازق (٢٠٢٠). استخدام التكنولوجيا في مساعدة اللاجئين. مركز المعلومات والدراسات والتوثيق بالمنظمة العربية للهلال الأحمر والصليب الأحمر.

٤٥. وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر. القاهرة. وزارة التربية والتعليم.

٤٦. يسن، إسراء (٢٠١٩).المدارس المجتمعية. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية - دراسات وبحوث تطبيقية. جامعة أسيوط - كلية الخدمة الاجتماعية. ١ (٩). ٨٢-٩١.

٤٧. الحبال، آيات (٢٠٢٣). أصبحت قبلة السودانيين... مراكز تعليم اللاجئين في مصر تحمل عبء التعثر الاقتصادي لدولتين. ٥ أبريل. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠-٥-٢٠٢٣ من: https://l8.nu/rrqs

المراجع الأجنبية:

1) Allen, B., Duch, S., Groh, G., Watson, G & White, I.,(2003). *Professional Development of University Professors: Case Study from the University of Delaware*, University of Delaware, Newark, DE.
2) Anderson , M. (2017). *African immigrant population in U.S. steadily climbs*, Pew Research Center.
3) Aydin, H. & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian Refugees: The New Global Issue Facing Teachers and Principals in Turkey, *Educational Studies A Jrnl of the American Educ Studies Assoc*, 55 (184),1-26.
4) Ayoub, M. & Khallaf, H. (2014). *Syrian Refugees in Egypt: Challenges of a Politically Changing Environmen*, the American University in Cairo.
5) Baak, M. Tippett, N. Johnson, B. Jennifer Brown, J. & Sullivan, A. (2021). REFUGEE EDUCATION IN AUSTRALIAN SECONDARY SCHOOLS: AN OVERVIEW OF CURRENT PRACTICES, Centre for Research in Educational and Social Inclusion.
6) Baak, M., Johnson, B., Sullivan, A., Slee, R., Brown, J. L. & Miller, E. (2019). School practices to support students from refugee backgrounds (Refugee Student Resilience Study Key Issues Paper No. 4). University of South Australia.
7) Ball, J. (2011), *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual educaiton in the early years*, UNESCO, Paris.
8) **Beltekin**, N. (2016). Turkey's Progress Toward Meeting Refugee Education Needs The Example of Syrian Refugees, *Eurasian Journal of Educational Research* (EJER), 16(66):1-30.
9) Betts, j. & Fairlie ,R .(2003). Does immigration induce 'native flight' from public schools into private schools?, *Journal of Public Economics*, 87 (5-6), 987-1012.
10) Blattman, C. (2006). 'The Consequences of Child Soldiering', Households in Conflict Network Working Paper 22, *The Institute of Development Studies*, Brighton.
11) Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. International Journal of Inclusive Education, 18(12), 1337–1355.
12) Brugha, M., Hollow, D., Pacitto, J., Gladwell, C. Dhillon, P., & Ashlee, A. (2021). *Turkey: A case history of education provision for refugees from 2011 to 2019*. Jigsaw Consult, United Kingdom.
13) Bulgarian Ministry of Education (2018), Group Assessment on Access to Education for Refugee and Migrant Childre , Bulgarian State Agency for Refugees.
14) Dahya, N., & Dryden-Peterson. S. (2017). Tracing Pathways to Higher Education for Refugees: the Role of Virtual Support Networks and Mobile Phones for Women in Refugee Camps, *Comparative Education*, 53 (2): 284–301.

15) Dereli, B. (2018). Refugee Integration Through Higher Education: Syrian Refugees in Turkey. 2018. Policy Report. United Nations University: Institute on Globalization, Culture and Mobility.
16) Drake,K. (2017) Competing Purposes ofEducation: The Case of Underschooled Immigrant Students,. EDUC. *CHANGE*, (18 J) , 337, 338 .
17) El Sherbiny , W. Amany, M. (2015). REFUGEE CHILD IN EGYPT: VULNERABLE OF THE VULNERABLE
18) Elizabeth, E. & Winthrop, R. (2010). *Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons affected by Conflict*, UNESCO.
19) Ensor, M. (2010). Education and self-reliance in Egypt, from: https://2u.pw/yJwN0x.
20) Erdoğdu, M. & Akar, S. (2018). Education and Health External for Syrian Refugees in Turkey: Threats and Opportunities, *ICE Revista de Economía,* 9 (19), 29-42.
21) Essomba, M. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe, *Intercultural Education*, 2(28), 206-218.
22) European Union Agency for Fundamental Rights (2011), Fundamental rights of migrants in an irregular situation in the European Union, European Union Agency for Fundamental Rights .
23) Fazel, M. & Betancourt, T. (2018). Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings, *The Lancet Child & Adolescent Health*,2(2), 121-132.
24) Feinstein International canter (2012). *Refugee Livelihoods in Urban Areas: Identifying Program Opportunities Case study Egypt*, Feinstein International canter.
25) Grabska, K. (2005). "Living on the Margins: The Analysis of the Livelihood Strategies of Sudanese Refugees with Closed Files in Egypt." Working Paper No. 6. Cairo: Center for Migration and Refugee Studies, the American University in Cairo.
26) Greek Ministry of Education (2018), Research and Religious Affairs; Greece Education Sector Working Group Assessment on Access to Education for Refugee and Migrant Children, Greek Ministry of Education, May.
27) Grüttner. J. Berg, S. & Otto.C. (2018). Refugees on Their Way to German Higher Education: A Capabilities and Engagement Perspective on Aspirations, Challenges and Support, *Global Education Review* 5 (4): 115–135.
28) **Halkic**. B. & Arnold. P. (2019). Refugees and online education: student perspectives on need and support in the context of (online) higher education, *Learning, Media and Technology*, 44(3), 1-21.
29) Heba, H. & Armanious, D. (2019). *Beneficiary Selection Process for UNHCR Multipurpose Cash Assistance (MPCA),* UNHCR.
30) Heidelberg Institute for International Conflict Research (2016). *Conflict Barometer 2015. Heidelberg, Germany: Department of Political Science*, University of Heidelberg; 2016.
31) Huebner. S. & Hills. J. (2014). *Assessment of subjective wellbeing in children and adolescents.* In , The Oxford handbook of child psychological assessment. New York: Oxford Press.

32) Human Rights Watch (2016). *Education for Syrian Refugee Children What Donors and Host Countries Should Do,* Human Rights Watch.
33) Im, H., Rodriguez, C., & Grumbine, J. M. (2021). A Multitier Model of Refugee Mental Health and Psychosocial Support in Resettlement: Toward Trauma-Informed and Culture-Informed Systems of Care. *American Psychological Association*. 18(3):345-364.
34) International Displacement Monitoring Centre (IDMC) (2015). *Annual Report 2015. Geneva, Switzerland*. Retrieved from http://www.internal-displacement.org/assets/publications/2015/201509-corp-IDMC-annual-report-en.pdf.
35) International Labour Organization (20٢١). *Technical and Vocational Education and Training (TVET) mapping for refugees, asylum seekers and host communities in Egypt,* International Labour Organization.
36) International Organization for Migration (IOM) (2021). *Mental health and psychosocial support for resettled refugees,* International Organization for Migration (IOM) .
37) International Organization for Migration (IOM) (2022). Triangulation of Migrants Stock in Egypt July 2022, International Organization for Migration.
38) International Organization for Migration(2019).Glossary on Migration, International Organization for Migration.
IS IT A WAY FOR EMPOWERMENT?, *Proceedings of ADVED15 International Conference on Advances in Education and Social Sciences*, Istanbul, Turkey, ,12-14 October .
39) Italian Ministry of Education, (2018), Group Assessment on Access to Education for Refugee and Migrant Childre , Bulgarian State Agency for Refugees, Italian Ministry of Education.
40) Johnson, W. Johnson T. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147–174.
41) Jukes. I. McCain. T. & Crockett. L. (2010). Education and the role of the educator in the future. *Phi Delta Kappan, 92*(4), 15-21.
42) Kadir,A; Shenoda, S. & et al (2018).The Effects of Armed Conflict on Children. THE AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS;142(6):1-19.
43) Kim, L. (2016) Beyond Trauma: Post-resettlement Factors and Mental Health Outcomes Among Latino and Asian Refugees in the United States, *IMMIGRANT & MINORITY HEALTH*, 8 (740), 740-748.
44) **Matthews**, J. (2008),**Schooling and settlement: Refugee education in Australia,** *International Studies in Sociology of Education*, 18(1):31-45.
45) Mayom, D. (2021). POLICY IMPLICATIONS OF REFUGEE EDUCATION IN URBAN SETTINGS: A CASE STUDY OF THE EXPERIENCE OF REFUGEE COMMUNITY-BASED SCHOOLS IN CAIRO, *Master of Public Policy*, The American University in Cairo.
46) McBrien, J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature, *Review of Educational Research*,3(75). 329-364.
47) McCarthy, T. (2018). Politics of Refugee Education: Educational Administration of the Syrian Refugee Crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*.3 (50). 223-238.
48) Mendenhall. S. Bartlett L, Ndirangu. C. Imonje. R. Gakunga. D. (2015). *Quality Education for refugees in Kenya*, pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings.

49) Ministry of Education and Higher Education (2016). *Reaching All Children with Education: RACE II (2017-2021) August 2016,* Ministry of Education and Higher Education, Lebanon.
50) MoETE & UNHCR (2013). *Guideline for Foreign Students*, MoETE and UNHCR.
51) Murray, C. & et al (2002). Armed conflict as a public health problem. *BMJ*;324(7333):346–349.
52) Nakeyar, C. & Reid, G. (2017). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2(32), 186-208.
53) National Commission on Children and Disasters (2010) . *2010 report to the President and Congress*. AHRQ Publication No. 10-M037. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality. Retrieved from http://archive.ahrq.gov/prep/nccdreport/.
54) Novelli, M. & Cardozo, A. (2008). Conflict, education and the global south: New critical directions , *International Journal of Educational Development*, 4 (28), 473-488.
55) O'Malley, B., (2010), Education under Attack, A Global Study on Targeted Political and Military Violence against Education Staff, Students,Teachers, Union and Government Officials, Aid Workers and Institutions; UNESCO: Paris, France.
56) OECD (2018), Learning from Data: Proceedings from the Third Policy Forum, Strength through Diversit, OECD.
57) OECD (2019). *Ready to Help?: Improving Resilience of Integration Systems for Refugees and other Vulnerable Migrants*, OECD Publishing, Paris,
58) Oh, S. & Stouwe , M. (2008). Education, Diversity, and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand, *Comparative Education Review*, 4(52), 589-617.
59) ORHAN, O. & GUNDOGAR, S. (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri*, Center for Middle Eastern Strategic Studies, Report Nº 195.
60) Poirier, T. (2012), The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa. *Int. J. Educ*. Dev. 2012, 32, 341–351.
61) Reschly. L., Huebner, S. Appleton, J. & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, (45), 419–431.
62) Roberts. C. Brown. J. Johnson. J., & Reinke, J. (2005). *Positive psychology for children: Development, prevention and promotion*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 663-675). New York, NY: Oxford University Press.
63) Sastry, N. & Gregory, J.(2013). The effect of Hurricane Katrina on the prevalence of health impairments and disability among adults in New Orleans: differences by age, race, and sex. Soc Sci Med;80: 121–9. doi:10.1016/j.socscimed.2012.12.009.
64) Semaan,J. (2016), *Counseling Refugees of Middle Eastern Descent in the United States ,unpublished thesis*, James Madison University.
65) Smith, D.(2004). *Trends and causes of armed conflict*. In: Austin A, Fischer M, Ropers N, eds. Transforming Ethnopolitical Conflict: The Berghof Handbook. New York, NY: Springer; 2004:111–127.

66) State Information Service your Gateway to Egypt (2016). *No refugee camps on Egyptian soil*, State Information Service. retrieved from: https://shortest.link/lpYW.
67) Stronge. H., Grant. W.& Xu. X. (2015). The Changing Roles of Teachers: What Research Indicates. *Partnership for 21st Century Learning, 2* (13). 1-5.
68) Studies and Educational Media Center (2015), Outside the School Walls: Implications of the War and Its Implications for Education in Yemen; Studies and Educational Media Center: Sana'a, Yemen.
69) Tam, S. Houlihan, s & Melendez,G. (2017). A systematic review of longitudinal risk and protective factors and correlates for posttraumatic stress and its natural history in forcibly displaced children, *Trauma Violence Abuse*,(18), 377-395.
70) Thamarasseri, I. (2013). Meta-Narrative on Guidance and Counselling in Schools. *I-Manager's Journal on Educational Psychology,* 7(3), 1-8.
71) The American University in Cairo (AUC) (201١). *Shared responsibility in a new Egypt*, The American University in Cairo.
72) the Centre for International Teacher Education (2016).*Rural teachers in Africa: A report for ILO*, the Centre for International Teacher Education.
73) The Global Coalition to Protect Education from Attack (2015), *Safe Schools Declaration*, The Global Coalition to Protect Education from Attack.
74) The Global Coalition to Protect Education from Attack (2020), *2020-2024 STRATEGIC PLAN Mid-Term Summary of Achievements,* The Global Coalition to Protect Education from Attack.
75) Transfeld, M. & Heinze, C.(2019) Understanding Peace Requirements in Yemen; Carpo: Bonn, Germany.
76) Tumen, S. (2019). Refugees and 'Native Flight' from Public to Private Schools, *Economics Letters*, (181), Pages 154-159.
77) U.S. Department of Agriculture (2007). *California fire siege 2007*. An overview. Washington, DC: Author; (n.d.). Retrieved from http:// calfire.ca.gov/fire_protection/fire_protection_2007_siege.
78) U.S. Department of Housing and Urban Developmen (2008). *First postKatrina American housing survey of metropolitan New Orleans*. Washington, DC. Retrieved from http://www. huduser.gov/portal/periodicals/ResearchWorks/RW_oct_10_1.
79) U.S. Senate Committee on Homeland Security and Governmental Affairs (2006). *Hurricane Katrina: a nation still unprepared*. Executive summary. Special report of the Committee on Homeland Security and Government Affairs, United States Senate. Washington, DC: U.S. Government Publishing Office. Retrieved from http:// www.gpoaccess.gov/serialset/creports/katrinanation.html.
80) U.S. Senate. Katrina's displaced school children(2005). *Senate Hearing 109-214*. Washington, DC: U.S. Superintendent of Documents, Government Publishing Office. Retrieved from https:// www.gpo.gov/fdsys/pkg/CHRG-109shrg23696/html/CHRG109shrg23696.htm.
81) UNESCO (2007). *The Soft power of culture*. UNESCO.
82) UNHCR (2020).*CASH FOR EDUCATION IN EGYPT A FIELD EXPERIENCE*, UNHCR .

83) UNHCR (201٣). *Information For Asylum-Seekers and Refugees in Egypt*, UNHCR.
84) UNHCR (2014).*MISSING OUT REFUGEE EDUCATION IN CRISIS*, UNHCR.
85) UNHCR (201٦). *EDUCATION FOR REFUGEES Priority activities and requirements supporting enrolment and retention in 2016*, UNHCR.
86) UNHCR (2017). EGYPT Regional Refugee & Resilience Plan 2016-2017, UNHCR.
87) UNHCR (2017). *Turkey Factsheet in October 2017*. UNHCR.
88) UNHCR (2019). ACCESS TO EDUCATION FOR REFUGEES, UNHCR.
89) UNHCR (2021). *Education Programme - Lebano*, UNHCR.
90) UNHCR (2022). *EDUCATION PROGRAMME*, UNHCR, NOVEMBER.
91) UNHCR (2011) . *UNHCR Global Report 2011*, UNHCR.
92) UNHCR , UNICEF & IOM (2019). *ACCESS TO EDUCATION FOR REFUGEE AND MIGRANT CHILDREN IN EUROPE*, UNHCR • UNICEF • IOM.
93) UNHCR Egypt (2013). *Information for Asylum-Seekers and Refugees in Egypt*, UNHCR Egypt.
94) UNHCR Egypt (2019"B"). *Post-Distribution Monitoring for Sectoral Cash 2019*, UNHCR Egypt.
95) UNHCR Egypt (2020). *MINIMUM EXPENDITURE BASKET for Refugees in Egypt 2020-2021*, UNHCR Egypt.
96) UNHCR Egypt (2022). Education Programme (November), UNHCR Egypt.
97) UNHCR Egypt (2019"A"). *2018/2019 Academic Year Statistics*, UNHCR Egypt.
98) UNHCR(2018) .*REFUGEE STUDENT VOICES: REFUGEE STUDENTS IN HIGHER EDUCATION* , UNHCR.
99) UNHCR, Division of International Protection (2010). *Refugee education in urban settings*, UNHCR, Division of International Protection.
100) UNHCR; UNICEF (2017), *Strengthening current data on refugee and migrant children at EUlevel*, UNHCR; UNICEF.
101) UNICEF & IOM(2019). ACCESS TO EDUCATION FOR REFUGEE AND MIGRANT CHILDREN IN EUROPE, UNICEF & IOM.
102) UNICEF (2005). *State of the World's Children: Childhood Under Threat*. New York, NY: UNICEF.
103) UNICEF (2015"A"), Syria Education Sector Analysis: The Effects of the Crisis on Education in Areas Controlled by the Government of Syria, 2010–2015; UNICEF: New York, NY, USA.
104) UNICEF (2015"B"). *More Than 1 in 10 Children Living in Countries and Areas Affected by Armed Conflict*. New York, NY: UNICEF.
105) UNICEF (2022).*Keeping the Promise of a No Lost Generation*, UNICEF.
106) UNICEF(2018). U-report on the Move, National Education ReportGermany 2018, UNICEF.
107) UNICF for every Child (2018). *The Egyptian Unaccompanied Migrant Children 2018*, UNICF for every Child.

108) United nations (2018).*The global compact on refugees*, United nations.
109) United Nations Egypt (2022). Joint Platform for Migrants and Refugees in Egypt Common Situational: Analysis Education and Health Services for Migrants and Refugees in Egypt, United Nations Egypt.
110) United Nations High Commissioner for Refugees(2020), *Global Trends Forced Displacement in 2019*, United Nations High Commissioner for Refugees.
111) VASyR (2021). *Vulnerability Assessment of Syrian Refugees in Lebanon*, VASyR.
112) Vodafone Foundation (٢٠١٦). *Connected Education: Vodafone Power to you*, Vodafone Foundation. retrieved from: https://shortest.link/lqtd.
113) Vodafone Foundation (2023"A"). *Instant Network Schools*, Vodafone Foundation. retrieved from: https://shortest.link/lqtd
114) Vodafone Foundation (2023"B"). *Ensuring nobody gets left behind with their education*, Vodafone Foundation. retrieved from: https://shortest.link/lqtd.
115) Weddle, D.(2018). AN AMERICAN TUNE: REFUGEE CHILDREN IN U.S. PUBLIC SCHOOLS, WEDDLE: *AN AMERICAN TUNE*, XXVTT(3), 434-456.
116) Wesley Urban Ministries (2014), *Newcomer youth support services—Evaluation*, Wesley Urban Ministries.
117) Women's Refugee Commission (2020). *Cash transfer and education – Supporting basic education for Syrian refugees and Egyptian host communities.* United Kingdom: Plan International and Women's Refugee Commission.
118) Woodland, L. et al. (2010). Health service delivery for newly arrived refugee children: A framework for good practice, *Journal of Pediatrics and Child Health*, 10 (46). 560-568.
119) Yavçan, B. &Hana, E.(2017). *Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Turkey. 2017. Policies, Practices and Perspectives*, in cooperation with UNHCR, UNESCO, and the AUB Policy Institute. Beirut: American University of Beirut.
120) Zeldin, W.(2016). *Refugee Law and Policy: Turkey*, Heinrich Böll Stiftung, Turkey.
121) Zohry, A. (2005). "Cairo: A Transit City for Migrants and African Refugees, Seminar: Migratory Flows and inter-African regional reconstruction Africa and North Africa, CEDEJ, Cairo 17-18 November.
122) Peterson, S. (2011). *Refugee Education*, UNHCR.
123) UNHCR (2021). *Education Programme - Lebano*, UNHCR.
124) Graue. E. Hatch. K. Rao. K. **&** Denise Oen. D. (2007). The Wisdom of Class-Size Reduction, *The American Educational Research Journal (AERJ)*, 44 (3), 670-700.

Translation of Arabic References:

1. Executive Secretariat of the World Summit on the Information Society (2005). Report on the evaluation of the World Summit on the Information Society. Executive Secretariat of the World Summit on the Information Society. Geneva. https://cutt.us/XCpl5
2. United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. United nations.
3. United Nations (1954). Convention relating to the status of stateless persons. United nations.
4. United Nations (1960). Convention against discrimination in education. Office of the High Commissioner. United nations.

5. United Nations (1951). International Refugee Convention. Office of the High Commissioner. United nations.
6. McMichael, Celia. Nan, Caitlin, Velez, Ignacio, and Gifford, Sandra M. (2017). The settlement habit of young refugees in Australia: experiences and outcomes over time. Forced Migration Bulletin (54). 66-68.
7. United Nations (1990). Convention on the Rights of the Child. United nations.
8. United Nations (2015a). Sustainable development plan. United nations.
9. United Nations (2015b). Incheon Declaration on Education by 2030. United Nations.
10. United Nations (2016a). Resolution adopted by the General Assembly on 19 September 2016: New York Declaration for Refugees and Migrants. United nations.
11. United Nations (2016b), Report of the Sixty-Sixth Meeting of the Standing Committee (21-23 June 2016). United nations. https://cutt.us/THgk1
12. United Nations (2018). The Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration and the Arab Region. United nations.
13. United Nations (2023). On the International Day to Protect Education from Attack, United Nations. Retrieved 1/18/2023 from: https://cutt.us/WL4nq
14. UNRWA (2016). UNRWA child protection framework. UNRWA.
15. Alef Association (2013). Two years into the crisis: Syrian refugees in Lebanon. Alef Association, Lebanon.
16. Hamza, Ammar, and Kazar, Naeem (2016). The Iraqi-American war and its social effects on children in Iraqi society. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences. University of Babylon. (28), 588-599.
17. Al-Sadiq, Amira (2009). The psychological and social effects of war in Dar Four, as perceived by Dar Four students in public universities in Khartoum State. A magister message that is not published. Khartoum University.
18. Abdul Aziz Al Ghurair Fund for Refugee Education (2020). The importance of supporting refugee education. Abdul Aziz Al Ghurair Refugee Education Fund.
19. Abdel Hamid, Ashraf (2020). 40 thousand students.. Where do Syrian children learn in Egypt? Arabic report. Retrieved on 2/25/2023 from: https://cutt.us/OEXmJ
20. Al-Azizi, Mahmoud, and Marit, Bakil (2018). The impact of wars and armed conflicts on the academic achievement of basic stage students in the capital city from the point of view of teachers. Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences, (16) 17, 36-68.
21. Al-Ghaly, Hanaa, et al. (2019). Higher education for Syrian refugees in Lebanon. Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs at the American University of Beirut.
22. Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA) (2007). National features of the information society in the Republic of Yemen. Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA). United nations.
23. United Nations High Commissioner for Refugees (2016). New York Declaration on Refugees and Migrants. United Nations High Commissioner for Refugees.
24. United Nations High Commissioner for Refugees (1967). The 1951 United Nations Convention and the 1967 Protocol relating to the Status of Refugees. United Nations High Commissioner for Refugees.

25. UNHCR (2018a). Global trends in numbers - 2018 at a glance. UNHCR.
26. UNHCR (2018b). The fourth regional survey on Syrian refugees' perceptions and their desire to return to Syria. United Nations High Commissioner for Refugees.
27. UNHCR (2021). Global trends in forced displacement 2021. UNHCR.
28. UNHCR (2023b). education. United Nations High Commissioner for Refugees. Retrieved on 1/18/2023 from: https://cutt.us/Pkp3o
29. Sustainable Development Foundation (2023). Education of refugee children. Sustainable Development Foundation. Retrieved on 1-23-2023 from: https://cutt.us/pKfl0
30. Ministry of Communications and Information Technology (2019). Communications and Information Technology Indicators Report 2019. Ministry of Communications and Information Technology, Republic of Yemen.
31. Information and Decision Support Center (2011). An opinion poll on parents' spending on different levels of education. Egyptian Council of Ministers. Center for Information and Decision Support. March.
32. Qasim, Mustafa (2009). Class density in the Egyptian primary school between international experiences and local restrictions: an analytical study. The world of education. The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development. (24). 270-324.
33. Hassan, Salma (2022). The International Organization for Migration in Egypt estimates the current number of migrants living in Egypt at 9 million people from 133 countries. Retrieved on 3-23-2023 from: https://shortest.link/lpX0
34. Ministry of Education (2022). Statistical book for the academic year 2022-2023. The Ministry of Education. Egypt.
35. Al-Atrabi, Ahmed (2021). Community protection mechanisms in international organizations to confront refugee problems in Egyptian society. Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research at Fayoum University. 22 (22). 401-454.
36. Al-Arabi, Al-Hasnaa (2022). Social and living conditions of immigrant communities: a field study on a sample of Syrians in 6th of October City. Egyptian Journal of Social and Behavioral Sciences. 6 (6). 56-89.
37. Shuaib, Maha, Hammoud, Muhammad, and Al-Samhouri, Ola (2022). A comparative longitudinal study of refugee children's education in Lebanon, Turkey and Australia. Center for Lebanese Studies and the Lebanese American University. Beirut, Lebanon.
38. Mahmoud, Khaled (2020). Education of Syrian refugee children in Arab countries and its problems: an analytical study. Arab Journal of Education. June issue. 241-270.
39. Al-Ghaly, Hanaa, Ghalyini, Nadine, and Ismail, Ghida (2017). The necessary response: education for Syrian refugees in Lebanon. Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs at the American University of Beirut.
40. Mustafa, Talal, Al-Saad, Hossam, and Berro, Basil (2021). The reality of Syrian refugees in Türkiye. Harmon Center for Contemporary Studies.
41. Abu Amsha, Ali (2014). Adaptation of Syrian refugee children in Lebanon: What do they need to get a good education? Jusoor Educational Center: Beirut.

42. Ministry of Education (2014). Strategic plan for pre-university education 2014-2030. The Ministry of Education. Egypt.
43. UNHCR (2023a). A partnership between UNHCR and Agility to support refugee education in Egypt. United Nations High Commissioner for Refugees.
44. Aman, Abdel Razek (2020). Using technology to help refugees. Information, Studies and Documentation Center of the Arab Red Crescent and Red Cross Organization.
45. Ministry of Education. (2012). The national strategic plan for reforming pre-university education in Egypt. Cairo. The Ministry of Education.
46. Yassen, Israa (2019). Community schools. Scientific Journal of Social Service - Applied Studies and Research. Assiut University - Faculty of Social Work. 1(9). 82-91.
47. Al-Habal, Verses (2023). It has become a destination for the Sudanese... Refugee education centers in Egypt bear the burden of the economic faltering of two countries. April 5. Retrieved on 5-20-2023 from: https://l8.nu/rrqs