ظاهرة التهجير في الوطن العربي وآثارها التعليمية
(دراسةٌ مَسْحيةٌ مقارِنةٌ)

أ.د. شاكر محمد فتحي أحمد(*)

مقدِّمة:

الهجرة مجال بحثي ثري، متعدِّد التخصُّصات المعرفية، يستوجب الالتفات العلمي من قِبَل باحثي هذه التخصصات، والقَصْد إلى فحص تلك الظاهرة وتشخصيها وتحليلها، وكذلك التنبؤ باتجاهاتها المستقبلية؛ لما لها من تداعيات متشابكة على مختلَف مناحي الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والأمنية، والتعليمية، سواء على مستوى مجتمع ما أم على مستوى كتلة إقليمية من الدول، أم على مستوى العالم بأسْرِه.

وإذا كانت الهجرة، بوصفها ظاهرة مجتمعية وعبر مجتمعية، ترتدُّ إلى بدايات تاريخ البشرية، فهي ذات أبعاد ديموغرافية واجتماعية واقتصادية، تتأثر بعوامل داخلية وخارجية من ناحية، وبالظروف السياسية - سواء للدول المرسِلة أم المستقبِلة - من ناحية أخرى، وينتج عنها نتائج إيجابية وسلبية في الوقت ذاته.

والنظرة المدقِّقة لظاهرة الهجرة عبر العصور تبرز تباينَ حجمها واتجاهاتها وآثارها وشيوعها على مستوى دول العالم. كما تبرز تمَيُّزها منذ الحرب العالمية الثانية في منتصف القرن الماضي، بالتزايد المستمر والانتقائية الشديدة، وقد نتج عنها كثير من النتائج؛ مثل: هجرة الكفاءات العلمية المتميزة من الدول النامية ودول الوطن العربي إلى الدول الغربية المتقدمة، فضلًا عن قصور أصاب النُّظم

(*) أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة، كلية التربية - جامعة عين شمس، رئيس مجلس قسم بحوث ودراسات التربية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة - مصر.

التعليمية وحدَّ من كفاءتها وفاعليتها في الدول العربية ومثيلاتها من الدول النامية.

إن ظاهرة «الهجرة» عامة والهجرة القَسْرية (التهجير) خاصة، تعدان من أبرز التحديَات السكانية التي يواجهها الوطن العربي بظروفه الراهنة؛ لما لهذا التحدي من أبعاد متشابكة ومؤثرة بالسلب على حاضر الوطن العربي ومستقبله؛ فلا تقتصر خطورة هذه الأبعاد فقط على تغيير الكثير من الخصائص الديموغرافية بين الدول المرسِلة والدول المستقبِلة فحسب، بل تمتدُّ خطورتها لتنال بالسلب دول الوطن العربي اقتصاديًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا وتعليميًّا، وهو الأمر الذي يلقي بظلاله السلبية على جودة التعليم ومعدل نموِّه لدى الجميع، وبالتبعية تتأثر سلبًا مؤشرات التنمية المستدامة في دول الوطن العربي.

ويتميز عالم الألفية الثالثة بميزة أساسية متفردة عن عالم القرن الماضي، ألا وهي التسابق المتسارع لدول العالم نحو التميز المتفرِّد، مما يحدو بهذه الدول إلى تبنِّي سياسات مجتمعية وأخرى تربوية، تخدم أغراض التنمية المستدامة، وتستثمر الموارد البشرية أفضل استثمار ممكن، حتى يتسنى لها تبوأ المكانة التي تتطلع إليها.

ونظرًا لدور نظم التعليم في توجيه خطط التنمية المستدامة وإستراتيجياتها نحو تحقيق أهدافها؛ ونظرًا لما لنظم التعليم من أهمية بالغة في التصدي للآثار الناجمة عن الهجرة عامة والهجرة القَسْرية خاصة، كان من الضروري - والمفروض على دول العالم على وجه العموم، ودول الوطن العربي على وجه الخصوص - تحقيق التلازم بين ثلاثة أضلاع أساسية، هي نظم التعليم، وخطط التنمية المستدامة وإستراتيجياتها، وسياسات مواجَهة الآثار الناجمة عن الهجرة القَسْرية.

وعلى الرغم مما تبذله دول الوطن العربي من جهود متعددة في شأن تطوير نظمها التعليمية إلا أن مقارَنة ما أحرزته دول الوطن العربي في هذا الشأن

مقارنة بمثيلاتها من دول أخرىٰ، تبين أن تلك الجهود بحاجة إلىٰ تدعيم وتطوير؛ بغية تحقيق أهداف التعليم للجميع.

ومن ثَمَّ تتحدد المشكلة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما الأسس النظرية لكل من التعليم للجميع وظاهرة التهجير؟

2- ما أوضاع التعليم للجميع وظاهرة التهجير في الوطن العربي؟

3- ما الآثار التعليمية لظاهرة التهجير في الوطن العربي؟

4- ما إطار العمل المقترَح لمواجَهة الآثار التعليمية لظاهرة التهجير في الوطن العربي؟

وتتَّبع الدراسة المنهج المقارن، الذي تتعدد جوانبُه من أجل ملاءمة طبيعة الدراسة، لتشمل الوصف والتحليل والمقارنة المسحية لكل من التعليم للجميع وظاهرة التهجير في الوطن العربي؛ بغية التوصل إلىٰ إطار عمل مقترَح لمواجهة الآثار التعليمية لظاهرة التهجير في الوطن العربي.

وبناء علىٰ ما سبق تتكون الدراسة من أربعة أقسام تتمثل فيما يلي:

أولها: يعرض المنظور التنظيري للتعليم للجميع، ومؤشرات تطبيقه في الوطن العربي.

ثانيها: يتناول المنظور التنظيري لظاهرة التهجير، وأبرز ملامحها في الوطن العربي.

ثالثها: يختصُّ بتفنيد الآثار التعليمية لظاهرة التهجير في الوطن العربي.

رابعها: يطرح إطار عمل لمواجهة الآثار التعليمية لظاهرة التهجير في الوطن العربي.

*

القسم الأول

التعليم للجميع في الوطن العربي
(النظرية والتطبيق)

انطلاقًا من كون التعليم للجميع يعد مدخلًا لتحقيق التنمية المستدامة في العالم عامة والوطن العربي خاصة، فضلًا عن قدرته في التغلب على الآثار المجتمعية السلبية؛ فإن هذا القسم يختص بتناول الأسس النظرية للتعليم للجميع وأوضاعه في الوطن العربي.

أولًا- الأسس النظرية التعليم للجميع:

وفقًا للإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948م، يعد التعليم حقًّا أساسيًّا من حقوق الإنسان، بصرف النظر عن الجنس أو الدين أو العرق أو الوضع الاقتصادي؛ حيث أشار هذا الإعلان في مادته (26) إلى أن التعليم يجب أن يستهدف التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. ويعد هذا الإعلان بمثابة الميلاد العالمي والتشريعي لماهية التعليم للجميع، هذه الماهية التي أقرت دوليًّا فيما بعد.

1- المنظور الوثائقي للتعليم للجميع: يتحدد المنظور الوثائقي للتعليم للجميع فيما يلي:

(أ) **منظور جوميتان**: أقر المؤتمر العالميُّ المعنيُّ بتوفير التعليم للجميع، والمنعقد في جوميتان بتايلاند عام 1990م، مبدأ «التعليم حق لأي شخص» مبدأً دوليًّا، ليؤكد بذلك التزام المجتمع الدولي بتعميم التعليم كجزء جوهري من المبادرة التي تمخضت عن هذا المؤتمر، والمعروفة بتوفير التعليم للجميع، ونالت

هذه المبادرة الاعتراف والالتزام من قِبَل ائتلاف يضم الحكومات والمنظمات غير الحكومية ووكالات التنمية.

وبناءً على ذلك حددت ستة أهداف ترمي إلى توفير التعليم لجميع المواطنين في مجتمعات العالم، على النحو التالي:

1- تحسين الرعاية التربوية في مرحلة الطفولة المبكِّرة، والتعليم، وخاصة للأطفال الأكثر ضَعْفًا.

2- تمكين جميع الأطفال، وخاصة الفتيات والفئات المحرومة، من الحصول على تعليم ابتدائي مجاني وإلزامي ذي نوعية جيدة بحلول عام 2015م.

3- القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005م، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول عام 2015م.

4- كفالة تلبية الاحتياجات التعليمية لجميع الشباب والكبار، من خلال الحصول على التعليم بشكل متساوٍ، وتنفيذ برامج المهارات الحياتية.

5- تحسين مستويات محو أميَّة الكبار بنسبة 50٪ بحلول عام 2015م، وخاصة في صفوف النساء، وترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص للحصول على التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.

6- تحسين جميع الجوانب النوعية للتعليم وضمان تفوقها.

والملحوظ أن الأهداف الستة سالفة الذكر مفيدة في تحقيق مضمون التعليم للجميع، وفي الوقت ذاته تساعد المجتمعات على اختلاف تصنيفاتها في تحقيق غايات التنمية المستدامة، لكن تطبيق تلك الأهداف على نحو ناجح يتطلب موازنات مالية وبشرية، لا تستطيع دول عديدة تدبيرها، أو أن أولويات بعض الدول تركز على قضايا مجتمعية غير تربوية، الأمر الذي يرمي بظلاله السَّلبية على نظم التعليم في هذه الدول وتلك.

وربما يؤكد ذلك ما أظهرته نتائج التقييم الدولي للتعليم للجميع - في بداية الألفية الجديدة - من مؤشرات تالية[1]:

1- أنه لم يتوفر لأكثر من 800 مليون طفل دون سن السادسة من العمر، أيُّ شكل من أشكال التعليم المبكِّر.

2- أن 113 مليون طفل (60٪ منهم فتيات) لا يستطيعون الوصول إلى التعليم الابتدائي.

3- أن ما لا يقل عن 880 مليون شخص بالغ من الأُميين، غالبيتهم من النساء.

(ب) منظور داكار: لمواجهة المؤشرات سالفة الذكر تم عقد المنتدى العالمي للتعليم في داكار بالسنغال، الذي أسفر عما عرف بإطار عمل داكار؛ هذا الإطار الذي أكَّد مجددًا هدف توفير التعليم للجميع، المتمثل في تحقيق التعليم الأساسي الجيد للجميع بحلول عام 2015م، مع التركيز بشكل خاص على تعليم الفتيات، وأُدرجت أهداف توفير التعليم للجميع في الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة. وأصبح تحقيق هذه الأهداف أو تلك، بمثابة التزامات سياسية على عاتق الدول[2]. وأضحى التعليم للجميع يغطي مدًى أوسع من المستويات المختلفة للتعليم، بدءًا من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى التعلم مدى الحياة.

وقد اعتمد المنتدى العالمي للتعليم في داكار أهدافًا ستة للتعليم للجميع؛ لكي يتم تحقيقها حتى عام 2015م، وهي كما يلي:

الهدف 1: توسيع الرعاية والتربية وتحسينهما، على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرًا وأشدهم حرمانًا.

(1) UNESCO 2000: The Dakar Framework for Action Education for All: Meeting our Collective Commitments Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000, p.12.

(2) Ibid., p.15.

الهدف 2: العمل على أن يتم، بحلول عام 2015م، تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد ومجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات الإثنية.

الهدف 3: ضمان تلبية حاجات التعلم لجميع الصغار والراشدين، من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلم، واكتساب المهارات اللازمة للحياة.

الهدف 4: تحقيق تحسين بنسبة 50٪ في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام 2015م، ولا سيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.

الهدف 5: إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005م، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام 2015م، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد.

الهدف 6: تحسين الجوانب النوعية كافة للتعليم، وضمان الامتياز للجميع، بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلم، ولا سيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة.

وقد التزمت دول عديدة بتحقيق هذه الأهداف بحلول عام 2015م، ووضعت ما يلزم من أُطر قانونية وسياسات وتمويل، حتى يتسنى للجميع - بغض النظر عن ظروفهم - الحصول على التعليم. وتعهدت الدول الغنية بالمساعدة في اعتبار التعليم للجميع حقيقة واقعة، من خلال الالتزام بمبادئ التعاون الدولي تجاه تلك البلدان ذات الموارد المالية الأقل.

وإبَّان الفترة من عام 2000م حتى عام 2015م، كان التقدم في تحقيق

الأهداف الستة بطيئًا بشكل لافت للنظر، بالرغم من تقديم الاستثمارات من قبل الحكومات الملتزمة بتحقيق تلك الأهداف، وتزايد موازنات التعليم، وتطوير خطط التعليم الوطنية وتحسينها. ومن ثَمَّ وضعت اليونسكو خطة التنمية المستدامة لما بعد عام 2015م، تلك الخطة التي ألزمت جميع أعضاء المجتمع الدولي برؤية عالمية طموحة، تجمع بين كرامة الإنسان والمساواة بين الجنسين، وتقليل فجوة التمييز وعدم المساواة، بما يحقق مجتمعات آمنة وسلمية، ويصبح هدف التعليم الجيد المنصف وتعزيز فرص التعلم مدىٰ الحياة للجميع، جزءًا لا يتجزأ من هذه الرؤية، وينسجم مع تطلُّعات حركة «التعليم للجميع» من خلال بناء روابط بين التعليم وغيرها من قطاعات التنمية[1].

ويمثل هذا اعترافًا دوليًّا يقوم علىٰ أسس أخلاقية وقانونية راسخة، فكفالة التعليم بوصفه حقًّا إنسانيًّا، تدعم أهمية التعليم كقيمة في حد ذاته، وأداةً تساعد علىٰ تجنب جوانب أكثر سلبية في الحياة، كما تجعله يضطلع بدور قوي في تمكين الفئات السكانية المحرومة من مواصلة حياتها بجودة أفضل، ليصبح التعليم أداة تأثير في معالجة العوائق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، لتندمج بذلك الحقوق والحريات ومنافع التنمية في ثالوثٍ قوي من الحجج المؤيِّدة للتعليم للجميع[2].

والملحوظ أن كِلا المنظورين يؤكد علىٰ عدة أمور، أبرزها الاعتراف الدولي بأحقية الفرد في التعليم، وتوفير التعليم للجميع، واعتبار التعليم للجميع بمثابة مدخل للتنمية المستدامة، وذاتية الأهداف (رغم اختلاف الصياغات)، وضرورة تضافر جهود حكومات الدول والمنظمات غير الحكومية ووكالات التنمية من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع.

---

(1) UNESCO, 2015, Education for All 2000-2015, Achievements and Challenges, p.300.

(2) اليونسكو 2002: التعليم للجميع هل يتقدم العالم في المسار الصحيح؟ التقرير العالمي للتعليم للجميع، باريس، ص8.

2- إستراتيجيات التعليم للجميع: طرحت عدَّة إستراتيجيات لتحقيق أهداف التعليم للجميع، هي[1]:

- زيادة الاستثمار بصورة ملموسة في التعليم الأساسي.
- تعزيز سياسات التعليم للجميع ضمن أُطر قطاعية متكاملة بالفعل ومرتبطة بالقضاء على الفقر.
- التزام المجتمع المدني ومشاركته في إستراتيجيات تطوير التعليم.
- تطوير نظم لإرشاد التعليم وإدارته، تكون قابِلة للمساءلة والتقييم.
- تلبية احتياجات النُّظم التعليمية المتضرِّرة من النِّزاعات والتقلُّبات الإستراتيجية.
- تنفيذ إستراتيجيات متكاملة لتحقيق المساواة بين الجنسين.
- اتخاذ إجراءات لمكافحة فيروس نقص المناعة البشرية (الإيدز).
- إيجاد بيئات تعليمية سليمة وصحية وجامعة، تتوفر لها الموارد بصورة منصفة.
- تحسين أوضاع المعلمين ورفع معنوياتهم وتعزيز قدراتهم المِهْنية.
- تسخير التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال، للمساعدة على تحقيق أهداف التعليم للجميع.
- المتابعة المنتظمة لما يُحرَز من تقدُّم.
- التقرير العالمي لرصْد التعليم للجميع، والاعتماد على الآليات القائمة.

---

(1) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 2015، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2000-2015: الإنجازات والتحديات، ص9-10.

والملحوظ تعدد هذه الإستراتيجيات وتنوعها، وشمولها قطاعات حكومية وغير حكومية على مستوى المجتمع الواحد، وتشابك جهود القطاعات الاقتصادية والتكنولوجية والصحية وتضافرها في منظومة واحدة، وربما تتاح الفرصة أيضًا أمام التعاون الدولي في إنجاح هذه الإستراتيجيات.

ثانيًا- مؤشرات تطبيق التعليم للجميع في الوطن العربي:

تجدر الإشارة إلى أن التربية في الوطن العربي كانت خلال تسعينيات القرن الماضي متأثرة بعوامل عديدة ومختلفة، من أهمها: النمو الديمغرافي السريع، وضَعْف السياسات التربوية، وغياب رؤى واضحة وشاملة للتربية في علاقتها بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية في دول الوطن العربي، بالإضافة إلى ضَعْف الإمكانات المالية والبشرية بالنسبة إلى عدد كبير من الأقطار العربية[1]. الأمر الذي صاحَبه بالضرورة تدنٍّي نوعية التعليم العربي ونمطيته، وإغفال الاحتياجات التعليمية للطلاب في المناطق المحرومة والمناطق المستقبلة للهجرة القَسْرية.

وربما دفع ذلك المنظَّمةَ العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى وضع خطة تطوير التعليم في الوطن العربي (2008-2018م)، مؤسَّسة على مجالات التعليم للجميع وتحقيق أهدافه التي أقرتها المواثيق الدولية؛ بغية بلوغ غايات التنمية المستدامة أو أهداف التنمية الألفية.

وحقيقة الأمر أن هناك تقدمًا ملحوظًا في تطبيق أهداف التعليم للجميع في دول الوطن العربي، ولكن لم يصل بعد إلى الأوضاع المبتغاة؛ حيث يواجه التعليم في الوطن العربي ظروفًا سياسية واقتصادية واجتماعية حالت دون الاستمرارية المنتظمة لتحقيق التعليم للجميع.

---

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أ، 2016، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي: تطور التعليم في الدول العربية 1998-2014، عمان - الأردن 10-11 ديسمبر 2016، ص6.

وبصفة عامة يمكن إجمال مؤشرات تطبيق التعليم للجميع في الوطن العربي على النحو التالي[1]:

1- يقدم التعليم قبل الابتدائي صورة مختلِطة، ولكن التقدم بطيء في هذا السياق، وغير ملائم لتمكين الأطفال في المنطقة من حصد الثمار المعروفة للمرحلة قبل الابتدائية.

2- تحققت الغايات من تعميم التعليم الابتدائي بصورة كاملة أو شبه كاملة في تسع دول من المنطقة العربية هي: (الجزائر - مصر - لبنان - المغرب - عُمان - قطر - سوريا - تونس - الإمارات العربية المتحدة)، في حين لم تتمكن خمس دول من بلوغها هي: (موريتانيا - اليمن - الأردن - فلسطين - جيبوتي). وما زالت أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس كبيرة. كما أحرزت معظم دول الوطن العربي تقدمًا ملموسًا من ناحية النفاذ إلى التعليم الثانوي، بالنسبة إلى الفتيان والفتيات على حد سواء.

3- بلغ معدل نسبة القيد الإجمالية في التعليم الثانوي بالمنطقة العربية في عام 2013م: (70٪)، وهو يمثل زيادة من ثماني نقاط مئوية، مقارنة مع عام 1999م.

4- يبقى التقدم فيما يتعلق بالقراءة والكتابة لدى الكبار بطيئًا للغاية، ويترافق مع تزايد الأعداد المطلَقة للأُمِّيين في بعض دول الوطن العربي، والتدهور نوعًا ما في وضع النساء.

5- يسلك تكافؤ الفرص بين الجنسين اتجاهًا إيجابيًّا في التعليم الابتدائي

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ب، 2016، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي: واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره (اللجنة الوزارية)، عمان - الأردن 10-11 ديسمبر 2016، ص33-35.

والثانوي بدول الوطن العربي من حيث النفـاذ المتكافئ للفتيات خلال جميع المستويات وبين الدول.

6- ازداد معدل النفاذ إلى التعليم الأساسي والثانوي في المنطقة العربية، وترافق مع تقدم في تكافؤ الجنسين، وضرورة تركيز الانتباه على تحسين نوعية التعليم؛ حيث تثير نوعية التعليم قلقًا عميقًا، كما توضح النتائج الضعيفة في الاستطلاعات والمسوحات الدولية الخاصة بالمنطقة العربية؛ حيث أشارت اليونسكو في تقييمها لجهود المنطقة العربية في مجال التعليم للجميع إلى تأخر المستوى في نتائج الدراسات المسْحية والاختبارات الدولية في مجالي العلوم والرياضيات ومجال القرائية، مقارنة مع الدول الأخرى؛ حيث كان المتوسط (العربي) دون المتوسط. ومن ناحية أخرى هناك ضَعْف في الكفاءة التنافسية للمتعلمين العرب على المستوى الدولي، فالفجوة واسعة بينهم وبين نظرائهم في الدول المتقدمة.

والمدقق للمؤشرات سالفة الذكر يستنتج - دون معاناة - أن مسيرة التعليم للجميع في الوطن العربي تمرُّ بكثير من الصعوبات ولم تحقق أهدافها المبتغاة، وأن مقارنة أوضاع التعليم للجميع في الوطن العربي بمثيلاتها من الدول الأخرى - خاصة المتقدمة - تنبئ بمدى خطورة الفجوة بين أوضاع التعليم للجميع العربي وبين مَثيله في الدول الأخرى. وربما أخطر ما في الأمر هو ما يتصل بأوجه القصور المذكورة بشأن تعميم التعليم الابتدائي في الوطن العربي، وما يستتبع ذلك من سلبيات تنال مباشرة من كفاءة التعليم العربي وتحدُّ من فاعليته.

وفي هذا الصدد فإن هناك تصنيفًا لبعض دول الوطن العربي وفقًا للمسافة التي تفصلها عن تحقيق أهداف التعليم للجميع، على النحو التالي[1]:

(1) محيا زيتون، 2013، التجارة في التعليم في الوطن العربي: الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ص136.

- دول حققت الأهداف بالفعل (لا توجد أية دولة).

- دول اقتربت من تحقيق الأهداف (توجد دولة واحدة هي مملكة البحرين).

- دول في وضع متوسط من حيث تحقيقُ الأهداف هي: (فلسطين، السعودية، تونس، الإمارات، الجزائر، الأردن، مصر، الكويت، لبنان، سلطنة عمان).

- دول بعيدة عن تحقيق الأهداف (العراق، المغرب، اليمن).

ووفقًا لهذا التصنيف يمكن القول: إنه لا توجد دولة من دول الوطن العربي حققت أهداف التعليم للجميع، وإن دولة عربية واحدة قريبة من تحقيق هذه الأهداف، وإن غالبية الدول العربية في مرتبة متوسطة من حيث تحقيقُ هذه الأهداف، في حين ظلت ثلاث دول بعيدة عن تحقيق هذه الأهداف. ومن الطبيعي أن يلقي ذلك بظلاله السَّلبية على تحقيق الأهداف الإنمائية على مستوى الوطن العربي.

والحقيقة أن الظـروف المجتمعية تلعب دورًا كبيرًا في درجة تحقيق تلك الأهداف، وتصنيف الدول العربية في هذا الشأن، وانتماء دولة عربية ما إلى فئة دون غيرها. إلا أن المدقق للتصنيف سالف الذكر يلحظ بوضوح أن النِّزاعات أو الصراعات لها دور واضح في هذا التصنيف؛ حيث جاءت العراق واليمن (وهما من دول النزاعات أو الصراعات) في المرتبة الأخيرة.

*

القسم الثاني

ظاهرة التهجير في الوطن العربي

(النظرية والتطبيق)

في العصور القديمة شكلت ظاهرة الهجرة عمومًا عند الشعوب الكبرىٰ أحد محاور الفكر السياسي الهادف للسيطرة علىٰ الشعوب المستضعَفة أو الإطاحة بها، فجاءت أغراض هذه الظاهرة متعددة فيما بين الإرهاب، والعقاب، والابتزاز، وحجز الرهائن، وتنفيذ مشروعات البناء، وضمان أمن الحدود، وغيرها، لتؤكد المبدأ الاستعماري بأحقية مزعومة.

وعلىٰ الرغم من وجود آثار سلبية لظاهرة الهجرة إلا أنها زودت بعض المجتمعات والمهاجرين من ناحية أخرىٰ - خاصة في العصر الحديث - بكثير من الفرص الإيجابية، التي أسهمت في دفع عجلة التطوير والتقدم.

أولًا- إطار مفاهيمي:

من الضرورة العلمية تبيان كَيْنونة مصطلحات: الهجرة، والتهجير، والشخص المهجَّر:

1- مفهوم الهجرة Migration: تشتقُّ الهجرة لغويًّا من «الهجر»، وهو انتقال الإنسان من حال إلىٰ حال أو من مكان إلىٰ مكان. كما تعرف لغة بأنها: لفظٌ مشتقٌّ من الكلمة الثُلاثيّة (هَجَرَ)، ومعناها الرَّحيلُ عن المكان، أو التَّخليّ عن شيءٍ ما.

وأيضًا تُعرفُ الهجرة بأنَّها: انتقالُ الأفراد من مكانٍ إلىٰ الآخر بغرضِ الاستقرار في المكان الجديد.

أما اصطلاحًا فتعرف الهجرة بأنها:

- الانتقال المناسب لفرد أو أُسرة أو مجموعة ما من مكان إلى آخر[1].

- حركة فرد أو مجموعة من الأفراد، سواء عبر الحدود الدولية أم داخل حدود الدولة ذاتها؛ حيث تمثل حركة سكانية، تشمل حركة الأفراد مهما كان طولها أو تكوينها أو أسبابها، وتتضمن هجرة النازحين والأفراد المهاجرين[2].

- حالة شخص يعيش في بلد غير وطنه الأُمِّ الذي وُلِد فيه، وتكون إقامته في هذا المكان بكامل إرادته، بغرض العمل أو الدراسة، ويحقُّ له العودة إلى وطنه الأُم متى شاء[3].

والنظرة التحليلية للصياغات المتعددة لمصطلح «الهجرة» سالفة الذكر، تبين أن الهجرة تتمحور حول انتقال الأفراد أو تحرُّكهم من بلد إلى آخر، سواء على نحو فردي أم جماعي نتيجة لأسباب متعددة، مثل انتشار الحروب الأهلية أو الخارجية في الدول، أو سوء الأوضاع الاقتصادية، وما شابها من أسباب. ويفهم أيضًا من المعنى الاصطلاحي للهجرة أنها: انتقال جغرافي من منطقة إلى أخرى أو من بلد إلى آخر بقصد الإقامة المؤقَّتة أو الدائمة.

وفي الحقيقة فإن غالبية الأفراد يهاجرون دوليًّا لأسباب متعددة، منها ما يتصل بأوضاع المِهَن الوظيفية أو الأحوال الأُسرية، أو غير ذلك. وإذا كانت الهجرة البشرية ظاهرة قديمة قِدَم تاريخ البشرية، إلا أن نسبتها المئوية من سكان العالم زادت في العقود الأخيرة من القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين، بشكل يؤكد وجودها ويوجب التصدِّيَ لها.

(1) Derek Gregory, et. al, (2009) The Dictionary of Human Geography, 5th edition, Oxford, Blackwell Publishers Ltd., p.462.

(2) Richard Perruchoud and Jillyanne J, 2011, Glossary on Migration, 2nd edtion, Switzerland, International Organization for Migration, p.63.

(3) United Nations, 2017, International Migration Report, New York, Department of Social Affairs, p.3.

ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (1)

أعداد المهاجرين دوليًّا في الفترة من 1970-2015

العام	عدد المهاجرين دوليًّا	النسبة المئوية من سكان العالم
1970	**84,460,125**	**2,3**
1980	**101,983,149**	**2,3**
1990	**152,563,212**	**2,9**
2000	**172,703,309**	**2.8**
2010	**221,714,243**	**3,2**
2015	**243,700,236**	**3,3**

المصدر: تقرير منظمة الهجرة الدولية 2018.

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية للمهاجرين دوليًّا ارتفعت في عام 1990م عما كانت عليه في عام 1970م، ثم انخفضت في عام 2000م، ثم عاودت الارتفاع مرة أخرىٰ عام 2010م وعام 2015م.

2- مفهوم التهجير Displacement: تَطرَّقْنا - فيما سبق - للمعنىٰ الاصطلاحي للتهجير من خلال الأدبيات بصياغات متقاربة، والتي تشير إلىٰ أن التهجير هو هجرة قَسْرية، يتم فيه انتقال الأفراد أو الجماعات من أماكن إقامتهم الأصلية إلىٰ أماكن أخرىٰ، لأسباب لا إرادية.

وتفصيل ذلك أن التهجير هو:

- العملية التي يتم بموجبها إجبار الإنسان، فردًا أو أُسرة، علىٰ مغادرة بيته في منطقة معينة تحت طائلة التهديد، أو بسبب الخوف من التعرض للأذىٰ أو الموت، مما يضطرُّه للانتقال إلىٰ منطقة أخرىٰ داخل البلد أو يلجأ إلىٰ بلد آخر.أو ما يقصد به:ترك الأفراد منازلهم في المنطقة السكنية التي يعيشون فيها، بفعل الإكراه، أو التهديد، والتوجه إلىٰ منطقة أخرىٰ، تعد ملاذًا آمنًا لهم، دون أن

تعرُّض حياتهم إلى الخطر[1].

- العملية التي لا يملك فيها الأشخاص المعنيون أيَّةَ سلطة في اتخاذ القرار بالهجرة أو البقاء. وبعبارة أخرى: انتقال عدد من الناس للعيش في مجتمع آخر فرارًا من الاضطهاد الذي يتعرضون له. أي إنه عملية نزوحٍ جماعيٍّ باتجاه مجتمع آخر، بالإضافة إلى أنه العملية التي تتم بفعل «قوة خارجية تفرَض على غير إرادة الأفراد أو الجماعات وتَنْشَط في وقت الحروب»[2].

- العملية التي تحدث في أثناء الأزمات التي تستهدف بالأساس إفراغ المدن أو المناطق السكنية من بعض ساكنيها، أو استبدال آخرين جدد بهم، بهدف إشاعة التجانس الإثني، أو القومي، أو الديني؛ أي أن ثَمَّة جماعة مسلحة تتولَّى عملية التهجير، استنادًا إلى التعارض الحاصل بين معتقَدات الطرف الأول (الجماعة المسلَّحة) ومعتقدات الطرف الثاني (الجماعة المستهدَفة)، وأحيانًا تتولَّى السلطة الرسمية، عملية التهجير، في محاولة منها لتحقيق الاستقرار السياسي[3].

- الطرد أو الترحيل أو الانتقال الجبري للفرد من بيته أو بلده، غالبًا ما يكون بسبب قوة رسمية[4].

- إجبار سكان منطقة بعينها على الرحيل إلى منطقة أخرى غير تلك التي يقطنون بها، مع مَنْعهم من العودة إلى وطنهم الأصلي، وذلك بغرض إقصائهم عن المكان أو الوطن الأُم[5].

---

(1) محمود شمال حسن، 2011، الأطفال والتهجير القَسْري: الآثار النفسية المترتبة على تعرض الأطفال إلى التهجير القَسْري، بيروت، دار الكتب العلمية، ص5-6.

(2) محمود شمال حسن، 2011، المرجع السابق، ص8.

(3) نفسه.

(4) Richard Perrughoud and Jillyanne, Op. Cit., p.2.

(5) Emanuela Paoletti, 2010, Deportation, non Deportability and Ideas of Membership, Oxford, Oxford Department of International Development, p.8.

وبتحليل التعريفات سالفة الذكر يمكن القول: إن مصطلح التهجير يشير إلى الانتقال العَمْدي أو الإجباري، الذي بمقتضاه يُكرَه الفرد على الانتقال من مكان إلى مكان، مع إباحة استخدام مدى واسع من أساليب العقاب والتهديد.

وهذا يعني أن التهجير يتميز بكونه حركة انتقال سكاني مفروضة على الأفراد من قبل دولة أو قوة سياسية أو عسكرية أو مجموعات متعصِّبة، بهدف إخلاء أراضٍ معينة، أو إحلال مجموعات سكانية أخرى بدلًا من السكان الأصليين. ومن هنا يكمن الفرق بين التهجير والهجرة، حيث إن التهجير يكون بالقوة والإجبار، بينما تكون الهجرة اختيارية.

والتهجير لحظة تفصل بين الإبادة والحياة، سواء كان تهجيرًا ناعمًا كالحرمان من حقوق ومقومات الاستقرار الأساسية أو جذب بيئات أخرى لهم، أو تهجيرًا قَسْريًّا يحمل العدوان في وجه السكان الأصليين، الأمر الذي يروِّج لثقافة تسويغ السيطرة بادعاء أحقيَّة السلطة والمكان والأملاك للمغتصب وحرمان السكان منها جميعًا. ويشكل الاستقرار المتحقِّق مع التهجير حالة من التبادل السكاني الذي يؤثر بتداعياته على البنية الاجتماعية لهم.

وتتحدث المؤشرات الدولية عن أن عدد المهجَّرين قَسْريًّا في العالم قفز مع نهاية عام 2016م إلى ما يزيد على 65 مليون مهجَّر، ويأتي هذا العدد في سياق أزمات سياسية واقتصادية واجتماعية دفعت السكان للفرار بحثًا عن الأمان، سواء أكان ذلك لتحقيق أهداف استعمارية، أم فرْض سطوة جانب معين، أم ما تفرضه المخاطر والتهديدات للأفراد جراء سياسات التطهير العرقي، أم التفريغ السكاني لبقعة ما[1].

(1) Erol K Yavboke & Aaron N Milner, 2018, The Global Forced Migration, Center, for Strategic and International Studies, p.11.

3- الشخص المهجَّر Displaced Person: هو الشخص الذي يفرُّ من بلده أو مجتمعه نتيجة الخوف أو المخاطَرة أو أسباب أخرىٰ، تدفعه للبحث عن ملاذ أو مأوىٰ آمن، فهو شخص مجبَر علىٰ الهروب ومغادرة الوطن الأصلي بسبب صراع داخلي أو كوارثَ طبيعية[1].

وواضح من هذا التعريف أن المهجَّرين مجبَرون علىٰ التنقُّل والترحال من مكان إلىٰ آخر، وأن المكان الذي ينتقلون إليه بمثـابة ملاذ أو مأوىٰ لهم، بعيدًا عن الصراع أو الكوارث الطبيعية. ويشكل المهجَّرون فئتين، أولاهما اللاجئ Refugee، وثانيتهما النازح Internally Displaced Person.

ويعرف اللاجئ بأنه: الشـخص الذي أُجـبر علىٰ الفـرار من بلده بسـبب الاضطهاد أو الحرب أو العنف. وهو لديه خوف مسوِّغ من التعرض للاضطهاد بسبب العرق أو الدين أو الجنسية، أو الرأي السياسي، أو العضوية في مجموعة اجتماعية، ولا يمكنه العودة إلىٰ موطنه الأصلي[2]. ويتم التعامل مع اللاجئين بموجب قواعد حماية اللاجئين واللجوء المحدَّدة في التشريعات الوطنية والقانون الدولي علىٰ حدٍّ سواء.

أما النازح فهو: الشخص الذي نزح داخليًّا لأسباب مماثلة لهروب اللاجئين، غير أنه باق في أرض وطنه يخضع لقوانين هذا الوطن أو لمن يسيطر واقعيًّا علىٰ المناطق التي نزح إليها. وتشير تقارير دولية صادرة عام 2015م إلىٰ أن عدد النازحين في العالم قد تجاوز 25 مليون شخص[3].

---

(1) Richard Perrughoud and Jillyanne, Op. Cit., p.29.

(2) International Organization for Migration, 2011, Glossary on Migration, 2nd Edition, IQM, p.9.

(3) هالة السيد الهلالي 2018، تأثير الإنفاق التركي الأوروبي علىٰ حقوق اللاجئين السوريين (دراسة في التعارض بين مصالح الدول والتزاماتها الدولية)، مجلة البحوث والدراسات العربية، العدد (68)، يونيو 2018، ص111.

وبحلول نهاية عام 2016م، كان نحو 66 مليون شخص في جميع أنحاء العالم قد هجِّروا قَسْرًا من ديارهم بسبب النزاع والعنف، منهم 22,5 مليون لاجئ، وهو أعلى رقم منذ الحرب العالمية الثانية، و40,3 مليون نازح داخل بلدانهم (IDP)، وما يقرب من 3 ملايين شخص يلتمسون اللجوء في بلد آخر. مع وجود أكثر من 7 مليارات شخص على هذا الكوكب، فإن مواجهة تحديَات 66 مليون مهاجر قَسْري ستكون صعبة، ولكن يجب أن تكون قابلة للتحكم. إن ما يجعل هذه الأزمة صعبة هو نطاقها وتعقيدها، وسرعتها، وطولها، ومدى وصولها الجغرافي، بالإضافة إلى حقيقة أن هؤلاء المتأثرين يتركزون (وكانوا مختبئين من الدول المتقدمة) في المناطق النامية، والكثير منها يفتقر إلى الموارد اللازمة للاستجابة إلى تحديَاتهم الخاصة، ناهيك عن تدفق الآلاف أو الملايين من المهاجرين القَسْريين[1].

ومن نواح عديدة، لا يزال المجتمع العالمي يتعامل مع آثار النزوح واللاجئين في أعقاب الحرب العالمية الثانية، عندما أُجبر عدد هائل من المواطنين الألمان والبولنديين من سيليزيا وبروسيا الشرقية وتشيكوسلوفاكيا وهنغاريا ورومانيا وأماكن أخرى؛ هناك 41 من الناجون اليهود الذين أصبحوا مهاجرين قَسْريين أُجبروا على البحث عن ملجأ في أوروبا غير المستحبَّة بشكل متزايد والاتحاد السوفييتي القَمْعي. وهناك 42 لم يتم حلُّ أيٍّ من هذه القضايا في عام واحد أو من خلال آلية سياسة شاملة واحدة.

وتتطلب معالجة مثل هذا التعطيل الهائل مستويات غير مسبوقة من التعاون الدولي والقيادة والتفكير الإبداعي. وقد قامت العديد من المجتمعات - بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، العديد من الولايات المتحدة الأمريكية -

(1) Erol K. Yayboke & Aaron N. Milner, 2018, Confronting The Global Forced Migration, Center for Strategic and International Studies, P. 11.

بمسؤولية عمليات إعادة التوطين والهجرة بعد انتهاء الحرب وأفادت منها، على الرغم من أن المنافع لم تكن واضحة على الدوام[1].

غالبًا ما تختلف الأسباب الجذرية لأزمات الهجرة القَسْرية وغير النظامية، لكن معظمها متجذِّر أساسًا في الاستجابات غير الكافية أو غير الملائمة للصراع أو الكارثة، وفشل الحكم، وعدم المساواة والتخلف. حتى في الكوارث الطبيعية، يؤدي عدم المرونة في التعامل معها إلى تفاقم الأوضاع، ويؤدي إلى نزوح المزيد من الناس قَسْرًا[2].

وعليه يمكن القول: إن المنطقية العلمية لمواجهة الصراعات وتطورها تقتضي الرد عليها باستجابات ملائمة، والمعالجة الناجحة للأسباب الكامنة وراء أزمات الهجرة القَسْرية، واستكشاف طرق فاعلة لحماية المجتمعات ودعمها قبل أن يخيم عليها سياقات محفِّزة للهجرة القَسْرية، فضلًا عن استحداث المجتمع العالمي أنماط مساعدة للمهاجرين القَسْريين.

وتشهد مفوِّضية الأُمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين ثلاث ظواهر للزيادة السريعة والمستويات التاريخية للتهجير القَسْري: أصبحت سيناريوهات اللجوء أكثر طولًا ؛ والصراعات السابقة تتجدد أو تتوسع؛ وهناك ندرة عامة في إيجاد حلول للأسباب الجذرية لهذه الأزمات.

وتستند أزمات الهجرة القَسْرية عادة إلى مزيد من العنف العِرْقي أو السياسي أو الديني والعنف. ولكن على نحو متزايد، تؤدي الكوارث البيئية، والتحضر والتنمية غير المُدارة، والمجاعة، وانعدام الأمن الغذائي، والكوارث التي يصنعها الإنسان، إلى تفاقم حالات الهجرة المستمرة أو النزوح أو الهجرة القَسْرية أو إنشاء سيناريوهات جديدة. وقد واجه المجتمع الدولي صعوبات في معالجة الأسباب

(1) Ibid., P. 41.
(2) Ibid., p.41.

الكامنة وراء هذه الأزمات والاستجابة لها من خلال المساعَدة التقليدية[1].

ويتضح من عرض المصطلَحات سالفة الذكر أن التهجير أو الهجرة القَسْرية تنطوي على إجبار الفرد وإكراهه؛ لكي ينتقل إلى مكان آخر، في حين أن الهجرة تنطوي على رغبة الفرد في الانتقال طواعية إلى مكان آخر. ومن ناحية أخرى يكمن الفرق بين النازح واللاجئ في أن النازح يظل مهجَّرًا داخل وطنه الأصلي وإن لم يعبر حدودًا دولية، أما اللاجئ فهو يعبر حدودًا دولية تاركًا وطنه الأصلي، ولكن يجمعهما أن ثَمَّة ظروفًا خارجة عن إرادتهما هي المسؤولة عن مغادرة منزلهما، قد تكون صراعات أو نزاعات أو حربًا أو كارثة طبيعية مثل الزلازل والفيضانات.

ثانيًا- تصنيفات التهجير:

مِن شد الرحال طلبًا للماء والمأوي الآمن والكلأ إلى طلب العلم والرفاهية الاقتصادية، تتعدد مسارات الهجرة وتتنوع أسبابها منذ فجر التاريخ حتى الآن. وتبرز منها هجرة الاستيطان، والهجرة للعمل، والهجرة البيئية، والهجرة القَسْرية (التهجير) والهجرة السياسية، وتأتي الأخيرة في قمة الأنواع وقت المنازعات والصراعات لما تمثله من تدفُّق سريع غير مخطَّط وغير خاضع لقواعد منظمة.

وبصفة عامة تتعدد أشكال الهجرة وتصنيفاتها؛ فمنها الهجرة العلمية (هجرة العقول)، وهجرة العمال النظامية، وهجرة العمال غير النظامية، والهجرة المختلطة. ومن ناحية ثانية هناك هجرة داخلية ضمن حدود الدولة الواحدة (مثل:الهجرة من الريف إلى الحضر، والهجرة من إقليم إلى آخر داخل الدولة الواحدة)، وأخرى خارجية خارج الحدود السياسية للدولة الواحدة (الهجرة المؤقتة، والهجرة الدائمة).

---

(2) Ibid., p.42.

ويمكن القول: إن هناك معيارين لتصنيف الهجرة القَسْرية أو التهجير، ووفقًا لكل معيار تتعدد صور التهجير، وبيان ذلك على النحو التالي:

1- المعيار الأول: المكان الجغرافي[1]:

يصنف التهجير وفقًا لهذا المعيار إلى:

(أ) **التهجير الخارجي External Displacemen**: يعني انتقال السكان واجتيازهم الحدود الدولية، ويحدث عندما يشعر السكان بوجود اضطهاد وعدم مساواة أو ضغط على حريتهم بشكل أو بآخر، أو لمطاردتهم بسبب اعتناقهم أفكار معينة، وربما لتوقُّع حدوث ذلك نتيجة لتغيُّر نظام الحكم في البلد.

(ب) التهجير الداخلي Internal Displacement: يعد هذا النوع من التهجير من أهمِّ الحركات المكانية للسكان، ويعرَّف على أنه تغير دائم لمكان الإقامة من بيئة إلى أخرى، بقصد الاستقرار في بيئة جديدة ويحدث بصورة خاصة نتيجة مظاهر العنف والاضطهاد الطائفي في البلدان ذات التنوع الإثني والعرقي والديني، وهو يتصف بمجموعة من الخصائص، منها أنه هجرة جماعية أكثر من كونه هجرة فردية، ويشمل جميع الفئات العمرية للسكان، وأنه هجرة إجبارية وليست اختيارية تحدث لظروف قاهرة خارجة عن إرادة السكان؛ فظروف العنف والتمييز الطبقي تدفع الإنسان تلقائيًّا إلى النفور ومغادرة منطقة الأصل إلى مناطق تؤمن له السكن الآمن، كما أنه هجرة عشوائية غير منظمة تخضع بصورة تامة للمؤثرات الخارجية.

---

(1) هيلين محمد عبد الحسين، 2018، النزوح في العراق - دراسة تطبيقية على النازحين إلى مدينة النجف، مجلة مركز دراسات الكوفة، عدد (9)، العراق، ص272-273.

2- المعيار الثاني: أسباب التهجير[1]:

يصنَّف التهجير وفقًا لهذا المعيار إلى ما يلي:

- الهجرة القَسْرية بسبب الحاجة والعَوَز، ويكون بسبب الظروف الاقتصادية الضاغطة على المجتمع الذي يتركه المهجَّر، وتشمل عادة المهجَّرين في الفئات العمرية من 15-35 سنة.

- الهجرة القَسْرية بسبب الضرورة أو الإكراه، وترتبط بالعوامل السياسية أو الدينية أو الأمنية، وتتم بصورة إجبارية لإنقاذ حياة الأفراد.

وعلى وجه العموم فإن تصنيفات ظاهرة التهجير، وفقًا للمعيارين سالفي الذكر، تؤكد على أن هذه الظاهرة تتمركز حول إجبار الأفراد وإكراههم على الانتقال من مكانهم الأصلي إلى مكان آخر، سواء داخل الدولة ذاتها أم خارجها.

ويفهم من تصنيفات التهجير أيضًا أن هناك عوامل مسؤولة عنه، منها عوامل سياسية مثل دخول قوات الاحتلال إلى البلاد، وتدهور الأوضاع الأمنية، وتصاعد العمليات الإرهابية. ومنها عوامل اجتماعية مثل إثارة الفتنة الطائفية، وانتشار الجرائم وشيوعها. ومنها اقتصادية مثل تدهور الأوضاع الاقتصادية، وفقدان الوظائف والمهن.

وفي السياق ذاته يمكن القول: إن للتهجير تداعيات مجتمعية وتربوية. وتنحصر أبرز التداعيات السياسية في وجود خلل في الخارطة السياسية والخارطة الانتخابية وضَعْف قاعدة البيانات عن النازحين.

وتتحدد أبرز التداعيات الاقتصادية في زيادة عدد الأُسر الفقيرة وانتشار ظاهرة البِطالة وارتفاع أسعار السلع الأساسية. وتتحدد أبرز التداعيات الاجتماعية

(1) زيد علي حسين الخفاجي، 2017، الأبعاد الجغرافية لظاهرة الهجرة القَسْرية الوافدة لمحافظة بابل، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية - جامعة بابل، مجلد 24، عدد (2)، ص1797.

في تباين معدلات النمو السكاني بين مناطق البلاد، وظهور العشوائيات السكانية، والتفكك الاجتماعي، وانتشار الجرائم الأخلاقية.

وتتمثل أبرز التداعيات الصحية في تدهور الأوضاع الصحية لأُسر المهاجرين.

وتتعدد التداعيات التعليمية للتهجير؛ ومنها أن الطلاب لا يستطيعون مواصلة دراستهم لانقطاعهم لفترات طويلة عن المدرسة بسبب التهجير.

ثالثًا- ملامح التهجير في الوطن العربي:

غنيٌّ عن البيان أن الوطن العربي هو ذاك الممتدُّ جغرافيًّا في الجنوب الغربي من قارة آسيا، وفي الجزء الشمالي من قارة أفريقيا، أما موقعه فلكيًّا فيقع بين دائرتي عرض 2° جنوب خطِّ الاستواء إلى 37,5° شمال خط الاستواء، وبين خطي طول 60° شرق خط غرينتش إلى 17° غرب خط غرينتش، باستثناء جزر القمر الواقعة عند درجة عرض 12، بمساحة تمتد على طول 14 مليون كيلو متر مربع، تمثل الصحراء الكبرى بمساحة 8 مليون كيلو متر مربع[1].

ويمتلك الوطن العربي خصوصية نابعة من موقعه الجغرافي ومكانته الحضارية، ويتألف من أقاليم أربعة، هي:

أولًا: المشرق، والمكوَّن من (مصر والعراق والأردن ولبنان وفلسطين وسوريا واليمن).

ثانيًا: المغرب، والمكوَّن من (الجزائر وليبيا وموريتانيا والمغرب وتونس).

ثالثًا: الخليج العربي، والذي يتكون من (الإمارات والبحرين والسعودية وعُمان وقطر والكويت).

---

(1) عبد الرحمن حميدة 1997، جغرافية الوطن العربي، بيروت، دار الفكر المعاصر، ص23.

رابعًا: الجنـوب، الذي يشـمل كلًّا من (جزر القمر وجيبوتي والصومال والسودان).

وفي الوقت ذاته فإن للوطن العربي شخصية واضحة المعالم جعلته مهدًا للديانات السماوية الثلاث، وموطن الحضارات الإنسانية القديمة، ويشترك الوطن العربي في مجموعة من المقوِّمات تعطيه شخصية متميزة، مثل: الدين، واللغة، والحضارة، والموقع وغيرها؛ فموقع الوطن العربي ممتاز، ويقع بين بيئات جغرافية متباينة، اضطرَّها الاختلاف إلى قيام تجارة بينها منذ القِدم، وقد قام الوطن العربي بمهمَّة الوسيط التِّجاري بين تلك البيئات، ومن ناحية أخرى يتشابه التركيب الجيولوجي في الوطن العربي، فعلى سبيل المثال هناك تشابه واضح بين مرتفعات العراق وجبال الأطلس، وتشابه بين السهول الفيضية للرافدين ولنهر النيل، مما يؤكد الوحدة الجيولوجية لامتداده[1].

ويعد وطننا العربيُّ من أهمِّ أوطان العالم المرسِلة لظاهرة التهجير والمستقبِلة لها عبر العصور. والملاحظ أن الثورات العربية عام 2011م أطلقت أحداثًا غيرت بشكل كبير منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ليس فقط من خلال الاحتجاجات المنظمة والصراع العنيف، ولكن أيضًا من خلال التهجير والتغير الديموغرافي. فعلى سبيل المثال هجَّر الصراع السوري قَسْرًا أكثر من 11 مليون شخص (نصف سكان البلاد)، منهم 6,5 مليون مشرد داخليًّا، في حين أن 5 مليون شخص عبروا الحدود لإيجاد ملجأ في الخارج في البلدان المجاورة مثل تركيا ولبنان والأردن والعراق ومصر وغيرها، إقليميًّا وعالميًّا[2].

---

(1) طه بن عثمان الفراء وآخرون، 2003، الوطن العربي: مقوماته ومشكلاته، الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية، ص16.

(2) مركز الشرق الأوسط، 2016، تحديات الهجرة القَسْرية على المدى الطويل: وجهات نظر من لبنان والأردن والعراق، المجلد 6، سبتمبر 2016، ص5.

وفي إطار هذا تتحدد ملامح التهجير في الوطن العربي على النحو التالي:

1- العمق التاريخي لظاهرة التهجير: منذ القِدم عمَدت الدول الكبرى إلى اعتبار ظاهرة الهجرة عامة والهجرة القَسْرية خاصة، أحد محاور الفكر السياسي الهادف للسيطرة على الشعوب المستضعَفة والإطاحة بها، فتعددت أغراض الهجرة لتأكيد المبدأ الاستعماري بأحقيَّة مزعومة.

وتستحوذ ظاهرة الهجرة بالوطن العربي على اهتمام عالمي؛ حيث إنه غالبًا ما تمثل دول الوطن العربي نقاط المنشأ والعبور والمقصد للمهاجرين والمهجَّرين على حد سواء، بالإضافة إلى تغير ديناميات الهجرة، نتيجة لمؤثرات الوطن العربي الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية.

ويمكن القول: إن الوطن العربي يملك تاريخًا طويلًا في الهجرة عامة والهجرة القَسْرية (التهجير) خاصة؛ وذلك لأسباب متعددة؛ منها ما هو بفعل الاستعمار (مثل طرد الفلسطينيين من أرضهم)، ومنها ما أفرزته سياقات ما بعد الاستعمار (مثل اللاجئين الأكراد)، ومنها ما يرد إلى تجارِب النُّزوح الداخلي، ومنها بسبب الحروب الأهلية (اللاجئون اللبنانيون).

وتاريخيًّا سارت الهجرة من الجزيرة العربية إلى خارجها في اتجاهات ثلاثة، هي: وادي الرافدين في الشمال الشرقي، وبلاد الشام والجزيرة الفراتية في الشمال، ومصر وشمال أفريقيا في الشمال الغربي، وتكررت هذه الظاهرة عبر مئات السنين، مما أدى إلى انتصار العنصر العربي في بلاد ما بين النهرين وبلاد الشام، بينما سيطر العنصر المصري القديم في مصر مع زيادة تأثير العنصر العربي يومًا بعد يوم، عن طريق الهجرة المباشرة والاتصال ببلاد الشام وما بين النهرين[1].

(1) ملكة أبيض 2012، التربية في الوطن العربي: منظور قومي تاريخي، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب، ص14.

2- تعدد أشكال التهجير جغرافيًّا: يسود الوطن العربي أحد أنماط الهجرة، ألا وهو الهجرة القَسْرية، نتيجة للأزمات المتعددة والمتواصلة في معظم أنحاء بلاده، لا سيما العراق وليبيا والجمهورية العربية السورية. وقد شهد القرن الحادي والعشرون مزيدًا من وقائع التهجير الجماعي لمكوِّنات سكانية كما حدث في سوريا والعراق وفلسطين، وتتحدث المؤشرات الدولية عن قفزة عددية كبيرة في أعداد المهجَّرين عالميًّا لما يزيد عن 65 مليون مهجَّر[1].

وثَمَّة تأكيدات على أن التهجير في الوطن العربي يكون أقرب لتصنيفات معيار المكان الجغرافي (المشار إليه آنفًا). وعليه يتنوع التهجير فيه كما يلي:

(أ) **التهجير الخارجي External Displacement**: يهجَّر الناس خارج أوطانهم بقوة السلاح، كما حدث مع الشعب الفلسطيني إثر النكبة الكبرى عام 1948م، حيث تمَّ تهجير ما يقارب 850,000 فلسطيني من فلسطين إلى الأقطار المجاورة، كالأردن ومصر وسوريا ولبنان والعراق.

(ب) التهجير الداخلي Internal Displacement: يتمُّ داخل حدود الدولة الواحدة من هجرة بين أطرافها، مثلما حدث في تهجير أهالي السويس بجمهورية مصر العربية إبَّان حرب النَّكسة عام 1967م.

3- ارتفاع أعداد المهاجرين[2]: بلغ عدد المهاجرين الدوليين في الوطن العربي 17,1 مليون نسمة عام 2000م، بما يشكل نحو 6٪ من جملة سكانه، وارتفع عدد المهاجرين الدوليين إلى 28,8 مليون نسمة عام 2010م، ليمثل ما نسبته 8,3٪ من السكان، واستمر تدفُّق المهاجرين الدوليين إلى الوطن العربي وظل في ازدياد ليصل إلى نحو 30,3 مليون نسمة عام 2013م. وترجع النسبة

(1) UNHCR, 2017, Global Trends: Forced Displacement in 2016, Geneva, p. 65.

(2) جامعة الدول العربية 2014، التقرير الإقليمي للهجرة الدولية العربية: الهجرة الدولية والتنمية، إدارة السياسات السكانية والمغتربين والهجرة، ص8-9.

العظمي من تلك الزيادة إلى ارتفاع أعداد المهاجرين الدوليين في دول الخليج.

وعلى صعيد آخر - ووفقًا لتقرير 2015م - فإن مصر والمغرب وفلسطين والعراق والجزائر واليمن وسوريا والأردن ولبنان، تتصدر قائمة دول الوطن العربي من حيث الهجرة للخارج؛ حيث يتجه غالبيةُ المهاجرين من تلك الدول (40,2) إلى دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، و(23,2٪) إلى دول العالم المتقدم الأخرى، و(31,5٪) إلى دول الوطن العربي، و(1,2٪) إلى دول نامية أخرى.

وما يلفت النظر في التقرير سالف الذكر هو أن هناك خمس دول من الدول المتصدِّرة لقائمة الهجرة العربية للخارج، هي (فلسطين والعراق واليمن وسوريا ولبنان)، ذات نزاعات أو صراعات. مما يشير بوضوح إلى الدور الفاعل للنزاعات أو الصراعات في تسريع حركة الهجرة وزيادة معدلها.

4- ارتفاع أعداد اللاجئين: يختصُّ الوطن العربي بأهمِّ حالات اللجوء: فلسطينيون هجِّروا منذ أربعينيات القرن الماضي، وأكراد نزحوا عن العراق وسوريا. وشكل العراقيون أكبر مجموعة من الأشخاص نزحوا حديثًا في النصف الثاني من العقد الأول من القرن الحالي[1].

ولا شك أن الثورات الأخيرة (ثورات الربيع العربي) التي عمت الوطن العربي أطلقت موجات من النزوح الجماعي وهجرة مختلطة داخل دول بعينها، وهي (مصر وليبيا وتونس وسوريا)، وبين هذه الدول ذاتها. ولكن حالة اللاجئين السوريين دقيقة وحرِجة؛ إذ أشارت المفوِّضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في يونيو/حزيران 2014 إلى نزوح 3,8 مليون شخص داخل

(1) ساري حنفي، 2014، الهجرة القَسْرية في الوطن العربي: إشكاليات قديمة جديدة، مجلة المستقبل العربي، مجلد 37، عدد (427)، سبتمبر، ص81.

البلاد، وإلى فرار 3 ملايين سوري آخرين إلى تركيا والأردن ولبنان[1].

وفي عام 2015م، كان اليمن أكثر البلدان تضررًا من حيث النزوح الجديد (2,2 مليون)، يليه سوريا (1,3 مليون)، والعراق (1,1 مليون). وفي عام 2016م سجلت كل من اليمن وسوريا والعراق أرقامًا أقلَّ من ذلك بكثير مما سجَّلته في عام 2015م، ولكنها لا تزال واردة من بين أعلى 10 بلدان تضررًا من النُّزوح[2].

ووفقًا لتقرير UNHCR لعام 2018م فإن بيان حالة اللاجئين والنازحين في دول الوطن العربي يوضحه الجدول التالي[3]:

جدول (2)

أعداد اللاجئين والنازحين في بعض دول الوطن العربي

الدولة	أعداد اللاجئين	طالبو اللجوء	رجوع اللاجئين	النازحون داخليًّا	عديمو الجنسية	العدد الكلي
العراق	277,672	13,038	872	2,61,988	47,630	4,501,786
سوريا	19,429	18,108	77,212	6,150,005	160,000	7,033,119
اليمن	270,919	9,773	2	2,014,062	–	2,419,806
مصر	232,648	56,583	–	–	–	289,231
المغرب	4,715	2,064	–	–	–	6,779
الأردن	691,023	43,818	–	–	–	734,841
الكويت	618	948	–	–	92,000	93,566
لبنان	998,890	15,333	–	–	–	1,018,456
ليبيا	9,352	35,668	–	180,937	–	375,840
عمان	309	399	–	–	–	708
قطر	189	125	–	–	1,200	1,514

(1) ساري حنفي، 2014، الهجرة القَسْرية في الوطن العربي...، المرجع السابق.

(2) International Organization for Migration, 2018, World Migration: Report 2018, IOM, p.37.

(3) UNHCR, 2018, Global Trends: Forced Displacement in 2017, Geneva, pp. 64-67.

الدولة	أعداد اللاجئين	طالبو اللجوء	رجوع اللاجئين	النازحون داخليًّا	عديمو الجنسية	العدد الكلي
السعودية	148	81	-		70,000	70,236
السودان	906,599	18,211	11,674	1,997,022	-	3,323,629
جنوب السودان	283,409	1,898	2,072	1,903,953		2,202,145
البحرين	256	111	-	-	-	367
الصومال	14,567	14,705	41,479	2,116,705	-	2,187,585
تونس	722	47	-	-	-	770

يتضح من الجدول السابق تباين أعداد اللاجئين والنازحين بين دول الوطن العربي الموضحة في الجدول، وتحتلُّ قمةَ هذه الأعداد كلٌّ من سوريا والعراق، ويُعْزَىٰ هذا إلىٰ ظروف الصراع والنزاع والحروب، التي تخيم علىٰ الدولتين.

وفي الوقت ذاته فإن المستقرئ لهذا الجدول يلمح بوضوح حجم مشكلة اللجوء وتهديدها لأمن دول الوطن العربي واستقرارها، وقد تفاقمت حِدَّة هذه المشكلة عقب ما شهدته المنطقة العربية فيما عرف بـ«ثورات الربيع العربي»، ونتج عنها زيادة ملحوظة في أعداد النازحين واللاجئين علىٰ مستوىٰ الوطن العربي، وما صاحَب ذلك من أزمات ومشكلات بين دول المنشأ وبين دول العبور أو الدول المستقبلة.

5- آثار مجتمعية متشابكة لظاهرة التهجير: لظاهرة التهجير في الوطن العربي آثار وتداعيات مجتمعية متعددة ومتشابكة ومتداخلة مع بعضها البعض، يمكن إجمالها فيما يلي[1]:

- **آثار سياسية**، مثل الخلل الحادث في الخارطة السياسية والانتخابية، وصعوبة

(1) للمزيد: محمود شمال حسن، مرجع سابق، ص21-22؛ نبيل عمران موسىٰ الخالدي، مرجع سابق، ص529؛ زيد علي حسين الخفاجي، مرجع سابق، ص1810؛ هيلين محمد عبد الحسين، مرجع سابق، ص278-279.

اختيار النازحين لممثليهم في البرلمان والمجالس التشريعية والتنفيذية، وندرة وجود قاعدة بيانات عن النازحين.

- **آثار اقتصادية،** مثل زيادة أعـداد الأُسر الفقـيرة اقتصـاديًّا، وإحجام المستثمرين عن مزاولة أنشطتهم في بعض المدن الكبرىٰ، وتعطيل المشروعات الصناعية، وتدهور قطاع الزراعة، وزيادة معدل البِطالة، وتفشِّي ظاهرة ارتفاع الأسعار.

- **آثار اجتماعية،** مثل تباين معدلات النمو السكاني بين مناطق أو محافظات الدولة الواحـدة، وظهـور العشـوائيات، والتفكُّك الاجتمـاعي وضَعْف الروابط الاجتماعية، وتفشِّي ظواهر اجتماعية سلبية (السرقة والتسوُّل والفساد الأخلاقي).

- **آثار صحية،** مثل تردِّي الأوضـاع الصحية للأُسر المهجَّرة، وتَعـاظُم الضغوط النفسية التي تتعرض لها، وزيادة الأمراض القاسية والخطيرة، وكثرة المخاطر التي يتعرض لها الأطفال المهجَّرون، فضلًا عن انتفاء الرعاية الصحية التي يمكن الاعتماد عليها، خاصة للأطفال المهجَّرين الذين لا مأوىٰ لهم.

والنظرة التحليلية لهذه الآثار أو التداعيات المجتمعية تبين مدىٰ تشابكها معًا بما ينعكس بالسلب علىٰ النظم التعليمية، بل إن هذه التداعيات تولد آثارًا تعليمية، تحدُّ من جودة النظم التعليمية، وتقلِّل من كفاءتها بدرجة ملحوظة، ومن ثَمَّ تؤثر بالسلب علىٰ التنمية التعليمية. ويعني هذا أن التهجير يرمي بظلاله علىٰ النظم التعليمية، ويولِّد بطريق غير مباشر آثارًا تعليمية سلبية، ولا يمنع هذا وجود آثار تعليمية سلبية ناتجة عن التهجير مباشرة.

*

القسم الثالث

آثار التهجير وتداعياته على العملية التعليمية في الوطن العربي

يواجه الوطن العربي عدَّة تحديَات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، فضلًا عن تحدي التهجير، الذي يؤثر على الهوية العربية والكيان العربي، بل يزيد من تشتيت قدرات الوطن العربي وإمكاناته وإرثه الحضاري، ويؤدي - بشكل مباشر أو غير مباشر - إلى بروز آثار سلبية على الجوانب الكيفية والكمية للتعليم العربي، بل ويسعى إلى تعميقها وزيادة حِدَّتها.

أولًا- الآثار الكيفية:

تنحصر أبرز الآثار التعليمية الكيفية الناجمة عن ظاهرة التهجير فيما يلي:

1- التعدُّدية في المنظومة التعليمية: من المعتاد في دول الوطن العربي وجود أكثر من نوع من التعليم: تعليم ديني، وتعليم حكومي، وتعليم خاص، وتعليم أجنبي، وتعليم دولي، الأمر الذي يعرف بـ«التعدُّدية في المنظومة التعليمية»، على مستوى الدولة الواحدة من دول الوطن العربي.

وثَمَّة نوع سائد لتعليم أبناء بعض دول الوطن العربي (العراق وسوريا وفلسطين)، يعرف بـ«تعليم المهجَّرين» أو «تعليم اللاجئين»، وإذا ما أضيف هذا النوع إلى الأنواع سالفة الذكر، فإن التعدُّدية تزداد حِدَّة واتساعا، ويزداد تعاظم النتائج السلبية المترتبة عليها. فتعدُّدية المنظومة التعليمية الواحدة لها أثرها السلبي على المجتمع والتعليم والفرد؛ لأن التعدد في أصله هو ثلاثية المبايَنة والمفارَقة والاختلاف.

تبدو هذه الثلاثية جليَّة الوضوح بالنظر إلى عنصر التمويل كعنصر رئيس من عناصر المنظومة التعليمية على مختلف الأنواع سالفة الذكر، ومدى تفاوته الرهيب، وما يستتبع ذلك من توفر الخدمة التعليمية المتميزة بدرجة كبيرة جدًّا في نوع ما، على حين توفرها بدرجة متوسطة أو ضئيلة في نوع آخر.

وقد تكون التعدُّدية في المنظومة التعليمية مسؤولة بدرجة كبيرة عن التباعد بين أفراد الجيل الواحد وتناقض واختلاف مستوى طموحاتهم وتطلُّعاتهم وأسلوب حياتهم وموقفهم من قضايا مجتمعهم.

وعلى مستوى تعليم المهجَّرين فالواضح أن ثَمَّة نتائج سلبية للتعدُّدية، من أبرزها ضَعْف ارتباط هذا التعليم باحتياجات التنمية المحلية للوطن الأُم (الدولة المرسِلة للهجرة القَسْرية)، وربما يكون الارتباط أكثر باحتياجات التنمية للدولة المضيفة (الدولة المستقبِلة للهجرة القَسْرية).

ومجمل ما تقدم يعني أن التعدُّدية في المنظومة التعليمية للدولة الواحدة لها مردود سلبي على كل من المنظومة ذاتها ومخْرَجاتها ودرجة تحقيقها لأهدافها المجتمعية. وتؤكد التقارير والدراسات في إطارها العربي أن ثَمَّة قصورًا في كفاءة المنظومات التعليمية العربية في تحقيق الأهداف الكبرى التي تطمح إليها الشعوب والمجتمعات العربية، كما أن المنظومات التعليمية العربية لم تستثمر بشكل يمكنها من تحقيق تلك الأهداف[1].

وبديهي أن التعدُّدية في المنظومة التعليمية تفرز حالة من التضادِّ والتباين والاختلاف في الفلسفة والأهداف؛ لما تقدمه من قيم ومعايير متباينة للمتعلم، وتنتج أفرادًا يشرَّدون بطموحاتهم وأهدافهم، وغالبًا ما تكون على حساب

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ب، مرجع سابق، ص14.

مصلحة الوطن الأُم ومعـاييره، وغالبًا ما يصاحب ذلك خللٌ في المجتمع الأُم والفقدان النسبي لمعاييره.

2- التباطؤ في الإصلاح التعليمي: مع التسـليم بتنوع دواعي الإصلاح التعليمي واختلافها من دولة أو كتلة إقليمية إلى أخرى، هناك إجماع على ضرورة استجابة المنظومات التعليمية للمتغيرات المتسارعة للقرن الحادي والعشرين، والخروج من عباءة المنظومة التعليمية التقليدية إلى رحاب النماذج المستقبلية البديلة لها؛ استجابة لمتطلَّبات التنمية المستدامة وأهداف التنمية المتوخاة في الألفية الثالثة.

والواضح أن الوطن العربي ليس بعيدًا عن التفكير في هذا الإجماع واتخاذ الخطوات الأولية لتطبيقه في أرض الواقع، فزيادة ضغوط التنافسية فرض على الوطن العربي - مثله مثل باقي دول العالم - ضرورة الانتقال إلى مجتمع المعرفة، من أجل التواجد الإستراتيجي له والمحافَظة على الهوية الثقافية العربية. ومن هنا برزت عدة مبادرات لإصلاح التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي في الألفية الثالثة، منها ما يلي[1]:

- اعتماد خطة تطوير التعليم في الوطن العربي عام 2008م، التي أقرت الأهمية القصوى للإصلاح التربوي كجزء رئيس من عملية الإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي المتكامل، وتضمنت جملة من آليات متابعة تطور التعليم في دول الوطن العربي.

- تنظـيم الألكسـو لملتقى «جودة التعـليم وتحديَاتها» بالدوحة (سبتمبر 2010م)، التي أفضت نتائجه إلى إبرام اتفاق مع البنك الدولي حول «البرنامج

(1) عدنان محمد قطيط 2015، إصلاح التعليم في الوطن العربي: المداخل والسيناريوهات، مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة، ص25-28.

العربي لتحسين جودة التعليم»، ويتمثل الهدف الإستراتيجي لهذا البرنامج في إرساء مقومات الجودة ودعائمها في مختلف مكوِّنات العملية التعليمية.

- التوجُّه إلى بناء شبكة معرفية للدراسات المستقبلية، مع تفعيل وحدة الدراسات الاستشرافية التابعة للألكسو، لتكون مستودعًا للفكر المستقبلي العربي Thin Tank.

- إطلاق عدة مبادرات لإصلاح التعليم قبل الجامعي في دول الوطن العربي، مثل:

• التوجُّه الإصلاحي للجهاز الحكومي متضمنًا إدارة التعليم بدولة الإمارات، الذي هدف إلى الارتقاء بالأداء وتفعيل منظومة التقويم.

• مبادرات ومشروعات إصلاح التعليم بالمملكة العربية السعودية إبَّان العقدين الماضيين، مثل مشروع المدارس الرائدة، وتطوير المناهج مع التوجُّه نحو التقويم الشامل، ومشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.

• إعداد الخطَّة الإستراتيجية القومية لتطوير التعليم بمصر (2014-2030م)، والتي تتضمن العديد من البرامج والمبادرات، من بينها الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

وعلى الرغم من مبادرات إصلاح التعليم في الوطن العربي سالفة الذكر، فإن العديد من التقارير والدراسات قد أشارت إلى أن التعليم العربي ما زال يعاني أوجه قصور متباينة، وأضحى التباطؤ في الإصلاح التعليمي هو السِّمة العامة للمنظومات التعليمية العربية؛ حيث اعتماد المنهج التقليدي في رسم السياسات التربوية وضَعْف ارتباطها بالسياسات المجتمعية الأخرى، وبطء تفاعلها مع متطلَّبات مجتمع المعرفة[1].

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ب، مرجع سابق، ص13.

وبديهي أن حدَّة التباطؤ في الإصلاح التعليمي تبدو أكثر وضوحًا في دول الوطن العربي التي تعاني من الهجرة القَسْرية (سواء الدول المرسِلة أو الدول المستقبِلة)، بسبب التأثير السلبي الذي أنتجته ظاهرة التهجير في الجوانب المجتمعية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، وما استتبع ذلك من تأثير سلبي مماثل في المنظومات التعليمية لتلك الدول، ويعني هذا أن التهجير بوصفه فاعلًا غير مباشر لم يكن مفرِزًا لهذا الأثر التعليمي، ولكن عَمَّقه وأسهم في زيادة حِدَّته.

3- إشكالية التربية من أجل المواطَنة: من المتفَق عليه أن الغاية الرئيسة من المنظومة التعليمية هي إعداد الأجيال المتعاقبة من أبناء المجتمع للاضطلاع بمسؤولياتهم كمواطنين. فوجود المنظومة التعليمية في المجتمعات كافة يُرَدُّ إلى بناء المواطَنة المستنيرة والواعية والمسؤولة في الوقت ذاته.

وتبين النظرة التحليلية للأدبيات التي تناولت مفهوم المواطَنة أن هذا المفهوم يتمحور حول أربعة عناصر:

أولها: الاهتمام بالهوية القومية بجانب الانفتاح الإيجابي على العالم.

ثانيها: الثقافة السياسية.

ثالثها: معرفة الحقوق والواجبات.

رابعها: الاهتمام بتنمية القِيَم التي تهيئ للإنسان درجة عالية من التوافق مع مجتمعه واستيعاب أكثر للقيم العالمية.

وعليه فإن التربية من أجل المواطَنة تهدف إلى تحقيق ما يلي[1]:

(1) شاكر محمد فتحي أحمد، العولمة والتربية من أجل المواطَنة، في: عبد المحسن بن أحمد العصيمي، 2010، العولمة في عالم متغير، الرياض، دار قرطبة للنشر والتوزيع، ص331-332.

- إعداد أفراد لديهم الإحساس بالترابط مع الآخرين، بجانب الاعتماد على الذات والقدرة على المبادأة.

- إعداد أفراد ملتزمين بالقِيَم الإيجابية.

- إعداد أفراد قادرين على تحمُّل مسؤولية قراراتهم وأفعالهم.

- إعداد أفراد على وعي بأن الصراعات والنزاعات والحروب، طرق غير سليمة لحل الخلافات.

- إعداد أفراد لديهم القدرة على التعامل مع البيئة والحفاظ عليها، ولديهم الرغبة كذلك في تحقيق التنمية المستدامة.

- إعداد أفراد لديهم اهتمام خاص بفئات معينة مثل المعاقين واللاجئين والمهمشين والأقليات والأطفال.

- إعداد أفراد يتقبلون التنوع بأشكاله كافة، بشكل لا يُخِلُّ بحقوق الإنسان.

- إعداد أفراد ملتزمين بحقوق الإنسان والعدل الاجتماعي.

والنظرة المدقِّقة إلى هذه الأهداف تفضي إلى مقولة مؤداها أن التهجير يمنع تحقيق بعضها، خاصة تلك التي تتناول وعي الأفراد بالصراعات والنِّزاعات والحروب، واهتمامهم بفئات اللاجئين، وقبول التنوع. ويعزز من قبول هذه المقولة أوضاع المهجَّرين في الدول العربية المستقبِلة للتهجير، ومعاناتهم النفسية والاجتماعية والصحية. الأمر الذي يطرح إشكالية التربية من أجل المواطَنة، التي تتفاقم حِدَّتها في الدول العربية ذات المعدلات العالية في التهجير، مثل العراق وسوريا وفلسطين.

ويعضد من قبول هذه المقولة أيضًا أن الحالة السكانية للوطن العربي أبعد

ما تكون قابلية للاندماج في بوتقة سكانية عربية بروح المواطَنة العربية، مع أن شعوب الوطن العربي تمتلك من المقومات المشتركة التي تؤهلها لتحقيق ذلك، فضلًا عن وجود فجوة واسعة بين الأهداف المعلَنة لبرامج التربية على المواطَنة في الوطن العربي وبين أساليب تطبيقها[1].

وبَدَهي أن الذات الإنسانية إذا لم تتمكن من التزود بثمار التربية من أجل المواطَنة (مثل الإحساس بالاعتزاز بالانتماء إلى الوطن الأُم)، فسوف تصاب بحالة من الاغتراب، وهذا يؤدي إلى عدم تقدير الذات وتولد الإحساس بالفردية والسلبية والتمرد على الوطن الأُم.

4- تعدُّدية المناهج الدراسية: من الطبيعي أن يزامل التعدُّديةَ في المنظومات التعليمية في الوطن العربي تعدُّديةٌ أخرى في المناهج الدراسية؛ نظرًا لتباين المناهج الدراسية واختلافها عبر المنظومات التعليمية المتعددة للمجتمع الواحد من المجتمعات العربية. ويصبح المشهد التربوي مناهجَ دراسيةً متعددة لطلاب مرحلة تعليمية بعينها، نواتجها مختلفة، وتأثيرها السلبي كبير على المخْرَجات التعليمية والهوية الثقافية.

وإذا ما أضيف إلى هذه التعدُّدية حُزْمة تعددات أخرى في المناهج الدراسية، لتعليم أبناء المهجَّرين في الدول المستقبلة لهم، فإن حدَّة التباين والاختلاف بين أهداف المناهج الدراسية ومحتواها تزداد غلظة. ويستتبع ذلك تأثيرٌ سلبيٌّ حادٌّ على المخْرَجات التعليمية والهوية الثقافية على مستوى إحدى دول الوطن العربي التي تعاني من التهجير وآثاره.

وفي هذا السياق فإن الالتفات إلى أوضاع المناهج الدراسية عامة والمناهج

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ب، مرجع سابق، ص14، 44.

الدراسية لمرحلة التعليم الأساسي خاصة في سوريا، أمر شارح لهذه التعدُّدية[1]، حيث يواجه الطَّلبةُ السوريون في مخيَّمات اللجوء منذ عدَّة سنوات مشكلةَ المناهج الدراسية، ليس بسبب نقص الكتب، أو عدم وجودها غالبًا، وإنما تكمن المشكلة في جوهر المناهج الدراسية وتعدد إصداراتها، فقد عدَّلت «مؤسسة شام الإسلامية» - غير الحكومية - المناهج الدراسية عام 2013/2012م، مكتفية بحذف كل ما يتعلق صراحة بأفكار «حزب البَعْث»، واسم الرئيس حافظ الأسد والرئيس بشار الأسد وصورهما في كل الكتب الدراسية. ثم قامت مؤسسة «عِلْم»، وهي الهيئة السورية للتربية والتعليم - منظمة مدنية غير حكومية - عام 2014/2013م، بتعديل يقارب التعديل الأول. وفي عام 2016/2015م قامت الحكومة المؤقتة بتعديل يختلف عن تعديل المؤسستين المذكورتين ويتجاوزه في مواضع عدَّة.

وحيث لم يستطع الائتلاف ولا الحكومة المؤقَّتة فَرْض المناهج المعدَّلة إلا على المدارس التي يشرف عليها في تركيا، في حين أن مدارس المخيمات الأخرى تخضع للمناهج الأردنية والتركية واللبنانية، فضلًا عن قيام الكثير من المدارس الخاصة بتعليم طلَّابها مناهج مختلفة عن هذا وذاك.

وحصيلة ذلك هو تعدُّدية المناهج الدراسية، الأمر الذي يترتب عليه تباعدٌ واختلافٌ في المعارف لدى الأفراد، سواء على مستوى الجيل الواحد أو على مستوى أجيال متعاقبة، وبطبيعة الحال اختلاف في الأداءات التحصيلية والمستويات التعليمية، بل إن الأمر يتعدى هذا إلى ضَعْف الانتماء إلى الوطن الأُم؛ لأن تعدُّدية المناهج الدراسية مسألة ذات تأثير سلبي على وعي الطلاب بمفاهيم الهوية الوطنية وقِيَم الانتماء لديهم.

(1) نور الدين صابر جيدوري 2017، دور الإعلام التربوي في نشر ثقافة حقوق الطفل: لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مخيمات اللاجئين السوريين، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية، ص60.

ثانيًا- الآثار الكمِّية:

رغم الإنجاز الكمِّي الملموس على مستوى المنظومات التعليمية في الوطن العـربي، إلا أن عـددًا من التحفُّظات تشير إلى أن مستوى أداء هذه المنظومات ما زال يفتقد الكثير من المقوِّمات، مما يحدُّ من قيمة هذا الإنجاز. ويُرَدُّ ذلك إلى أسباب متفرقة، يأتي من بينها التهجير وما ترتب عليه من آثار مجتمعية متعددة أفضت إلى آثار تعليمية من المنظور الكمي، وتتحدد أبرزها فيما يلي:

1- أطفال باقون خارج المنظومة التربوية (غير المتمدرسين): الأطفال الباقون خارج المنظـومة التعليمية هم الأطفـال المنتمـون إلى الفئـة العمـرية (6-11 سنة) وغير المسجَّلين بالمدارس الابتدائية. وقد بلغ عدد الأطفال الذين هم في سنِّ الدراسة ولم يلتحقوا بالمدارس الابتدائية في الدول العربية في عام 2014م (5,2) مليون طفل (يشكلون ما نسبته 9٪ من المجموع العالمي للأطفال غير المتمدرسين)، والملحوظ ارتفاع العدد عن مثيله في عام 2013م بما نسبته (5,9٪)، ويرد ارتفاع عدد غير المتمدرسين في الدول العربية بين عامي 2013م و2014م إلى جملة أسباب، منها الظروف الخاصة التي تمر بها بعض الدول العربية (ما تعانيه هذه الدول من ظاهرة التهجير)، بل من المتوقع في ظل استمرار هذه الظروف وتنامي حجم اللجوء، أن يزداد عدد الأطفال العرب خارج التعليم، وهو ما يمكن أن يطلق عليه «الأُمية القَسْرية»[1].

ومن الجدير بالذكر أن مشكلة الأطفال خارج المدرسة تتصاعد على نحو متزايد في الدول العربية المتأثرة بالنِّزاعات (وأفرزت ظاهرة التهجير)، ففي عام 2012م كان 87٪ من أصل نحو 4,5 مليون طفل خارج المدرسة في دول عربية

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ب، مرجع سابق، ص29.

تعاني من الصراعات، وهذا يعد ارتفاعًا ملحوظًا عن عام 1999م؛ حيث بلغت النسبة ذاتها في الدول ذاتها 63٪[1].

والواضح أن النزاعات في المنطقة العربية قد تسببت في ضياع فرص التعليم لجيل بأكمله، وخلقت ما يسمى «الجيل المفقود»، حيث إن هناك 13,5 مليون طفل غير متمدرس، وتقدَّر نسبة اللاجئين من الدول العربية بـ75٪ من لاجئي العالم، بالإضافة إلى وجود 14 مليون مشرَّد، الأمر الذي كلَّف دول الجوار أعباء باهظة، كما تسبب في مشكلة عالمية للتعامل مع تيارات اللاجئين والمهاجرين على مستوى العالم[2].

وتشير بعض التقديرات إلى أن سوريا في عام 2014م لديها ثاني أسوأ معدل للالتحاق بالمدارس في العالم، مع ما يقرب من 3 ملايين طفل سوري غير متمدرس؛ حيث إن هناك عدة آلاف من الأطفال داخل سوريا محاصَرون في مواقعَ تعد تحت الحصار، وحيث يواجه الأطفال السوريون اللاجئون تحديَات كبيرة في البلاد المستقبِلة لهم، من بينها أن هذه البلاد اضطرت إلى إبقاء عدد كبير من الأطفال السوريين خارج مدارسها العامة؛ نظرًا لارتفاع كثافة الفصول المدرسية بها[3]. ويستتبع هذا الأمر بالضرورة اختلاف معدل التحاق الأطفال السوريين بالمدرسة فيما بين مدارس الدول المستقبلة للمهجَّرين في مدارس المخيمات.

2- التسرُّب: تتعدد أشكال التسرُّب، منها الانقطاع التامُّ عن الدراسة في

(1) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة 2015، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: تقرير إقليمي عن الدول العربية، ص3.

(2) منظمة العمل العربية 2018، ديناميكية أسواق العمل العربية: التحولات ومسارات التقدم، مؤتمر العمل العربي، الدورة 45، القاهرة، ص27.

(3) نور الدين صابر جيدوري، مرجع سابق، ص53-54.

مرحلة تعليمية ما قبل الانتهاء منها، ومنها كذلك الغياب الكلِّي أو الجزئي المتكرر، والتأخر في الانتظـام المدرسي، والتسرُّب الفكري (الشُّرود الذهني) داخل حجرة الدراسة. ويعد الشكل الأخير من نتاج ظاهرة التهجير، وفي الوقت ذاته أخطر أشكال التسرُّب؛ لأنه يفضي إلى التسرُّب النظامي، ويشكل هدرًا تربويًّا.

وتشير الأرقام إلى أنه خلال عام 2012م أصبح معدل تسرب الذكور أعلى بقليل من المسجَّل لدى الإناث في الدول العربية، مع ارتفاع ملحوظ للمؤشر لدى الجنسين من عام 2011م إلى عام 2012م، والذي قد يعود لطبيعة الظروف التي تشهدها المنطقة العربية[1]. وبطبيعة الحـال يكون أحد هذه الظروف هو التهجير وما ينجم عنه من آثار.

وفي عام 2015م بلغت أعداد المتسربين في السودان 3,1 ملايين طفل، وفي العراق 3 ملايين طفل، وفي اليمن 2,9 مليون طفل، وفي سوريا 2,7 مليون طفل، وفي ليبيا مليوني طفل، وجميع هذه الدول تشهد نزاعات مسلحة وتهجير[2].

واللافت للنظر أن دولة العراق تعتلي قائمة الأعداد المتسربة من التعليم على مستوى دول الوطن العربي ذات النزاعات المسلحة التي تعاني من ظاهرة التهجير، في حين تتذيل هذه القائمة ليبيا، وتتوسط القائمةَ كلٌّ من سوريا واليمن.

والمدقِّق للسياقات المجتمعية لتلك الدول وما تعانيه من مخاطر وأزمات يستطيع أن يتنبأ بحجم التسرُّب ومعـدله لديهـا؛ فوجود النزاعات المسلحة والصراعات واستمراريتهما يؤدي إلى استمرار عمليات النزوح والتهجير والتنافس على الموارد، بل يجبر العائلات على ترك منازلهم بسبب العنف، والتوجه إلى

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ب، مرجع سابق، ص25.
(2) نور الدين صابر جيدوري، مرجع سابق، ص64.

أماكن متطرفة تلائم الظروف الاقتصادية المتدهورة لهذه العائلات، ومن ثَمَّ تنقطع صلة الأطفال بالمدرسة.

ومن ناحية أخرىٰ أصبح من المعتاد ترك الأطفال النازحين مدارسهم مرات متعددة، تبعًا لمسار نزوح العائلات، والانقطاع عن التعليم أكثر من مرة يضعِف احتمالية عودة الطفل للمدرسة والانتظام في الدراسة. وهذا يتفق مع نتائج الدراسات الخاصة بالتسرُّب في التعليم، حيث أشارت بعض الدراسات إلىٰ أن العوامل المسؤولة عن التسرُّب متنوعة، ومن بينها عوامل بيئية، منها بُعْد مكان المدرسة، وكثرة تنقُّل الأُسرة نظرًا لظروف العمل أو الرزق أو النزوح.

3- التفاوت بين الجنسين في التعليم: إن تسجيل معدلات متساوية بين الفتيات والفتيان في القيد بالمدارس يمثل الخطوة الأولىٰ باتجاه تحقيق المساواة والتكافؤ بين الجنسين؛ لذلك نصت الأهداف الإنمائية التي وضعتها منظمة الأُمم المتحدة علىٰ أن الإنصاف بين الجنسين عنصر أساسي لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية.

غير أن هذه الأهداف ظلت صعبة المنال في العديد من دول الوطن العربي، وذلك لأسباب متباينة، منها ما يلي[1]:

- محدودية مؤشر التكافؤ بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية، قياسًا علىٰ مؤشر التكافؤ العالمي؛ حيث بلغ المؤشر العربي في المرحلة الابتدائية 0,90، وفي مرحلة التعليم الثانوي الدنيا 0,91، وفي مرحلة التعليم الثانوي 0,93.

- لم يحقق مؤشر تكافؤ الفرص بين الجنسين في نسبة القيد الإجمالية في مرحلة التعليم الثانوي ببعض دول الوطن العربي، مستوًى جيدًا؛ حيث بلغ في العراق (0,66)، وفي المغرب (0,60)، وفي اليمن (0,67).

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أ، مرجع سابق، ص31، 32، 54، 87، 93.

- المعدل العربي لنِسَب القيد الإجمالية للفتيات في التعليم الثانوي لعام 2014م (70,28٪)، دون المعدل العالمي (47,52٪)، ودون معدل المناطق العالمية الأخرىٰ مثل منطقة آسيا الوسطىٰ (94,67٪) ومنطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي (97,20٪).

- انخفاض نسب حضور الفتيات في مرحلة التعليم الثانوي لعام 2014م؛ حيث بلغت (51,32٪) في فلسطين، و(48,57٪) في مصر، و(47,95٪) في اليمن.

- امتلاك الفتيات بشكل عام فرصًا أقلَّ في ارتياد المدرسة في المقام الأول وفي متابعة التعليم الثانوي والعالي بعدها.

- محدودية فرص الفتيات الرِّيفيات بشكل خاص في ارتياد المدرسة.

4- تزايد حجم الأُمية: تُعَدُّ الأُمية تركِة مثقَلة تَوارَثها الوطن العربي عبر سنوات فائتة، وتناقلت بين أجياله المتعاقبة، وازدادت نسبتها علىٰ مستوىٰ الوطن العربي، وارتفع عدد الأُميين، وتضافرت عدة عوامل فاعلة لتأصيل الأُمية في الوطن العربي، من بينها التهجير. والأُمية ظاهرة لها تداعيات مجتمعية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وسياسية علىٰ مستوىٰ الوطن العربي ودوله فرادىٰ، الأمر الذي أفضىٰ إلىٰ تزايد حجمها.

وتشير الدلائل إلىٰ أن واقع الأُمية في الوطن العربي يتصف بما يلي[1]:

- عدد الأُميين والأُميات في الوطن العربي المنتمين إلىٰ الفئة العمرية (15 سنة فما فوق)، وفقًا لإحصاء عام 2015م، يقدر بنحو 54 مليون أُمي وأُمية.

- حجم الأُمية في بعض الدول التي تعاني من الصراعات والتهجير يمثل

(1) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ب، مرجع سابق، ص30-31.

مشكلة ذات تأثيرات كبيرة على القطاعات المجتمعية؛ حيث بلغ عدد الأُميين والأُميات (5,7) مليون فرد في السودان، و(4,7) مليون فرد في اليمن، و(4,4) مليون فرد في العراق.

- العدد الإجمالي للشباب العربي الذي يعاني من الأُمية قُدِّر في عام 2015م بنحو (6,5) مليون شاب وشابة ينتمون إلى الفئة العمرية (15-24 سنة)، ويمثلون أكثر من (11٪) من مجموع الأُميين والأُميات البالغين (15 سنة فما فوق).

- هناك تراجع بطيئ في عدد الأُميين والأُميات في الوطن العربي بين عامي 2008م و2015م، من نحو (58) مليون إلى نحو (54) مليون أمي وأمية.

- يتوقع المرصد العربي للتربية تراجعًا خجولًا ومحدودًا لوضع الأُمية في الوطن العربي خلال العشرية (2015- 2024م). وعلى هذا الأساس من المتوقع أن يبـلغ عدد الأُميين والأُميات في الوطن العربي عام 2024م نحو (49) مليونَ أُمي وأُمية، من بينهم (15,5) مليونًا من الذكور، و(33,5) مليونًا من الإناث.

ثالثًا- تبِعات الآثار الكيفية والكمية:

إن النظرة التحليلية الناقدة للآثار التعليمية، سواء الكيفية أم الكمية لظاهرة التهجير، تفضي إلى القول: إن لهذه الآثار تبعات سلبية على أصعدة مختلفة، منها ما يلي:

1- الصعيد التربوي: تتعدد التَّبعات على الصعيد التربوي، ومن أبرزها ما يلي:

- عجز المنظومة التربوية عن تحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية.
- ضَعْف الكفاءة الداخلية والخارجية للمنظومة التربوية.

- استمرار حالة الازدواجية في المعايير والقِيَم المكتسَبة لدىٰ الطالب أو المتعلِّم.
- افتقاد نضج الطالب واكتمال شخصيته.
- افتقاد إعداد الطالب للمستقبل بشكل متكامل ومتوازن.
- افتقار الطالب إلىٰ المعارف والمعلومات والكفايات التي تؤهِّله للتعايش مع مجتمع الألفية الثالثة (مجتمع المعرفة).
- افتقار الطالب إلىٰ مهارات التفكير الإبداعي لتطوير المجتمع الأُم.
- وَضْعية عدم التطابق بين مخْرَجات التعدد التعليمية وبين قطاعات العمل والإنتاج للمجتمع الأُم.

2- الصعيد الاجتماعي: تنحصر أبرز التَّبعات علىٰ الصعيد الاجتماعي فيما يلي:

- وجود انفصام بين مضامين التعدُّدية التعليمية وبين النظام الاجتماعي للمجتمع الأُم.
- زيادة الخلل المجتمعي بما يفضي إلىٰ فقدان التوازن المجتمعي بالوطن الأُم.
- ضَعْف درجة التماسك الاجتماعي والاستقرار المجتمعي (سواء في الدول المرسِلة للتهجير أم الدول المستقبِلة له).
- غياب تكافؤ الفرص الاجتماعية.
- ضَعْف ثقة الطالب واهتزازها في القِيَم الاجتماعية.
- غياب النموذج القدوة لدىٰ الطالب.
- قصور في الوعي بالحقوق والواجبات.
- الغموض في كينونة الدور المنوط بالطالب المهجَّر لتطوير مجتمعه الأُم.
- مصاحَبة رفاق السوء.

3- الصعيد الثقافي: تبرز التَّبعات على هذا الصعيد فيما يلي:

- فقدان الوطن الأُم ميراثَه الحضاري والثقافي.
- قصور في اكتساب القِيَم الثقافية الإيجابية.
- تعاظم القِيَم الثقافية السلبية.
- التأثر بالإشاعات التي تهزُّ كيان المجتمع الأُم.
- ضَعْف الانتماء الثقافي.
- وجود انفصام بين مضامين التعليم ومحتواه وبين المنظومة الثقافية للمجتمع الأُم.
- غياب المرجعية الثقافية الموجَّهة للتعليم.
- التأثير السلبي على الإطار الثقافي والقِيَمي للأفراد والمتعلمين.

❋

القسم الرابع

إطار عمل مقترَح لمواجهة آثار ظاهرة التهجير وتداعياتها على العملية التعليمية في الوطن العربي

تناولت الدراسة في القسمين الأول والثاني المنظورَ التنظيريَّ لكلٍّ من التعليم للجميع والتهجير، ومنظورهما التطبيقي في الوطن العربي. وأبرز المنظور التطبيقي للتعليم للجميع في الوطن العربي تدنِّيَ نوعية التعليم العربي ونمطيَّته، بالإضافة إلى إغفال الاحتياجات التعليمية للطلاب في المناطق المستقبِلة للهجرة القَسْرية. في حين أبرز المنظور التطبيقي لظاهرة التهجير في الوطن العربي عمق هذه الظاهرة تاريخيًّا وتعدد أشكالها، وارتفاع أعداد المهاجرين واللاجئين بالوطن العربي، فضلًا عن آثارها المجتمعية المتشابكة.

وأوضح القسم الثالث آثار ظاهرة التهجير في الوطن العربي وتداعياتها على العملية التعليمية، وبعض هذه الآثار بفعل التهجير مباشرة، والبعض الآخر بفعل التهجير بطريقة غير مباشرة. وأوضح أيضًا أن هذه الآثار تتنوع فيما بين آثار كيفية وأخرى كمية، وكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به.

والنظرة المدقِّقة لما تقدَّم من أقسام الدراسة تبين تشابكية العَلاقة بين أوضاع التعليم للجميع وأوضاع ظاهرة التهجير في الوطن العربي، الأمر الذي أفضى إلى عدة آثار تعليمية كيفية وأخرى كمِّية، تنحو إلى السلبية والانتقاص من تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وعليه، يمكن القول: إن إطار العمل المقترَح لمواجهة الآثار التعليمية الناجمة عن ظاهرة التهجير في الوطن العربي يتضمن الجوانب التالية:

أولًا- المنطلقات:

ينطوي إطار العمل المقترَح على فكرة محورية مؤداها تشابكيَّة العلاقة بين التنمية المستدامة، والتعليم للجميع، وظاهرة التهجير، وأيضًا التأثير المتبادل بين مكوِّنات هذه الثلاثية بعضها البعض. ومن ثَمَّ تتحدد المنطلَقات الأساسية لهذا الإطار فيما يلي:

- التنمية المستدامة غاية أساسية أقرَّتها المواثيق الدولية.
- التعليم.. والتعليم للجميع مدخل رئيس لتحقيق التنمية المستدامة.
- ظاهرة التهجير لها تداعيات وآثار سلبية على مسيرة التنمية المستدامة وجودة التعليم.
- التصدي لهذه التداعيات وتلك الآثار، والتغلُّب عليها يفضي إلى تصويب مسار التنمية المستدامة، وتعظيم جودة التعليم، وتحقيق أهداف التعليم للجميع.
- مثَّل التواصل (الإنساني .. المعرفي .. التكنولوجي) ركيزة أساسية لإطار العمل المقترَح.

ثانيًا- الأبعاد:

يتكون إطار العمل من خمسة أبعاد متكاملة فيما بينها، تنحو إلى معالجَة الآثار التعليمية الناجمة عن التهجير في الوطن العربي، وهذه الأبعاد هي:

1- العمل معا لحماية الحقوق الإنسانية للمهجَّرين: لا يمكن لدولة ما (سواء كانت مرسِلة للتهجير أم مستقبِلة له) أن تحقق هذا البعد منفردة، بل من الضروري أن تتعاون مع الدول الأخرى بالوطن العربي من أجل تحقيقه، ومن ثَمَّ

تقع على عاتق دول الوطن العربي مجتمِعة الاستجابة الفاعلة لسد الاحتياجات المتنوعة لهؤلاء المهجَّرين.

ويرتكز هذا البعد على ما يلي:

- اتفاق عالمي لحفز المنظمات الدولية والإقليمية والدول لتنفيذ سياسات ناجحة من أجل مواجهة فاعلة وناجحة لآثار التهجير، وتحقيق فوائد الهجرة لصالح الجميع.
- تعظيم دور الأُمم المتحدة بشأن زيادة التعاون بين الدول من أجل التصدي للتهجير، وأيضًا المتابَعة العلمية لممارسات الدول فيما يختص بالتعامل مع المهجَّرين.
- تمكين المهجَّرين من تحقيق إمكاناتهم، حتى يتسنى لهم أداء دور إيجابي في الدول المضيفة ودولهم الأصلية على حد سواء.
- اتخاذ التدابير المناسبة بشأن جمع شمل الأُسر وتعزيز الاندماج الاجتماعي.
- إدراج سياسات مواجَهة الهجرة القَسْرية ضمن الإستراتيجيات الوطنية ودون الوطنية فيما يتصل بالتنمية والصحة والتعليم والسكان والتوظيف والحماية الاجتماعية.
- تشجيع مبادرات من شأنها توفيق أوضاع المهجَّرين في دول الجوار للدولة صاحبة النزاع أو الصراعات.

2- تعزيز مقوِّمات التعاون العربي في تحقيق التنمية المستدامة: لا مناصَ من تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة، وأيضًا إحداث التطوير المنشود في التعليم وتعظيم جودته، بوصف ذلك سبيلًا رئيسًا من أجل التصدي للآثار التعليمية الناجمة عن ظاهرة التهجير في الوطن العربي.

ولا تستطيع دول الوطن العربي فُرادىٰ تحقيق هذه الأهداف، وذلك التطوير التعليمي؛ لأن منطقية الأمور تفرض علىٰ الوطن العربي جماعية العمل والتعاون المثمر والتخطيط من منظور مستقبلي وإستراتيجي.

ويرتكز هذا البُعد علىٰ ما يلي:

- استشراف المستقبل التربوي العربي.
- تحديد إمكانية الإفادة من الخبرات والجهود المتراكمة علىٰ مستوىٰ الوطن العربي في تحقيق غايات المستقبل التربوي العربي.
- التحليل المستمر لسياسات التنمية المستدامة وفرص تعظيمها أو الإسراع بمعدلاتها.
- تحليل سياسات مواجَهة التهجير وعلاقتها بالأهداف الإنمائية للألفية.
- التحديد العلمي لسلبيات المنظومات التعليمية العربية، خاصة في دول النزاعات، وعلاقة هذه السلبيات بسياسات مواجهة التهجير.
- تحديد المقومات ذات الأولوية للتعاون العربي في مجالات تطوير التعليم والتصدي لمواجهة ظاهرة التهجير وآثاره التعليمية.
- تضافر الجهود علىٰ مستوىٰ الوطن العربي في الارتقاء بالمنافسة بين منظوماته التعليمية.

3- تبنِّي صِيغ تعليمية بديلة ومتكافئة: إن بديهيات الأمور تفرض علىٰ دول الوطن العربي (خاصة الدول المرسِلة للتهجير والمستقبِلة له) ضرورة تبنِّي صِيغ تعليمية بديلة ومتكافئة، تستطيع مجابَهة الأوضاع الهشَّة التي يعيشها المهجَّرون، وتتصدىٰ للمخاطر التي تواجههم وتعمل علىٰ مواجهة ندرة الرعاية المقدَّمة لهم.

ويفيد هذا البُعد في مواجهة الآثار التعليمية الناجمة عن التهجير بصفة عامة، وعلىٰ وجه الخصوص في التغلب علىٰ تعدُّدية المنظومات التعليمية والمناهج الدراسية، كما يواجه بفاعلية إشكالية التربية من أجل المواطَنة.

ومهما تنوعت هذه الصيغ وفقًا لما تقتضيه كل من الظروف الحياتية للمهجَّرين وظروف الدول المرسِلة للتهجير والدول المستقبِلة له وكذلك الظروف الدولية، إلا أن هذا البعد من الضروري أن يرتكز علىٰ ما يلي:

- الانطلاق من رؤية قومية وعربية متكاملة، تنبثق من استشراف المستقبل التربوي العربي، آلياتها التفكير النقدي والجدل الحر والاقتناع.
- الاعتزاز بالهوية والثقافة العربية واللغة وشخصية المواطن العربي الملتزِم بقضايا مجتمِعه (الإقليمي أو القُطْري) ومشكلاته.
- التواصل الإنساني بين المهجَّرين وأقرانهم، سواء في الدول المرسِلة للتهجير أو المستقبِلة له، بما يعزز مهارات التواصل التفاعلي والعمل الجماعي.
- تطوير قدرات الطَّلبة بما يمكن الاقتصاد العربي من الارتقاء بقدرته التنافسية علىٰ المستوىٰ الوطني والإقليمي والعالمي.
- تعظيم قدرة المنظومات التعليمية العربية علىٰ التكيُّف مع المستجدَّات العالمية واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال علىٰ نحو أفضل.
- تبنِّي إستراتيجيات تدريسية جاذبة للطلبة المهجَّرين.

4- تعظيم دور المجتمع المدني في تعليم المهجَّرين: تتنوع أغراض منظمات المجتمع المدني في الألفية الثالثة، فمنها أغراض سياسية كالمشاركة في صنع القرار الوطني، وأخرىٰ نقابية، وثالثة ثقافية، ويندرج تحت الأخيرة تقديم الخدمات التعليمية.

وحيث إن حكومات الدول العربية ذات النزاع أضحت غير قادرة على تحقيق أهداف التعليم للجميع وتعليم أطفالها ضمن مساراتها الرسمية، فضلًا عن أن كثيرًا من مهجَّري هذه الدول لا ينالون الفرص التعليمية المناسبة لهم كمًّا وكيفًا؛ لذلك فإن منظمات المجتمع المدني في الوطن العربي مطالَبة - أكثر من أي وقت مضى - بتعظيم دورها في تعليم هؤلاء المهجَّرين والنازحين داخليًّا في إطار الرؤية القومية العربية التكاملية سالفة الذكر.

ويرتكز هذا البُعد على ما يلي:

- الانطلاق من حقيقة مؤداها: أن المهجَّرين والنازحين حُرِموا من حقِّهم في التعليم، ومن ثَمَّ لا بد من اتخاذ التدابير اللازمة لإعادتهم للتعليم والتعلم.
- إن دور المجتمع المدني دور أصيل ولازم لإحداث التنمية المستدامة وتحقيق أهداف التعليم للجميع بالوطن العربي.
- تَدارُس المبادرات التعليمية التي قدمتها منظمات المجتمع المدني في الوطن العربي وطنيًّا وإقليميًّا وعالميًّا، والإفادة منها.
- نبذ الأفكار والقِيَم والمفاهيم التي تضرُّ بالتماسك القومي العربي وتُباعد بين المهجَّرين وأقرانهم في الدول العربية المرسِلة للتهجير أو المستقبِلة له.
- ابتكار أساليب جديدة لتقديم الخدمة التعليمية في ضوء الإمكانات المتوافرة للدول العربية.
- التوسع في نطاق رعاية المهجَّرين اجتماعيًّا ونفسيًّا وصحيًّا.

5- التعلم الذاتي: يختص هذا البُعد بتطوير معارف كل من الطالب والمعلِّم ومهاراتهما، من خلال مراجَعة المراجع العلمية والمواقع الإلكترونية المتخصصة

والتحاور مع الرفقاء وذوي الرأي والخبرة؛ نظرًا لأن التعلم الذاتي يعد تكيفًا ديناميكيًّا للأفراد والجماعات والمنظمات مع التأثيرات الإجبارية للظروف الحياتية والمجتمعية (ومنها ظروف التهجير) والسياقات المهيمنة على الحياة العلمية والعملية.

والواضح أن مردود هذا البُعد يكون إيجابيًّا على تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التعليم للجميع، وكذلك معالجة الآثار التعليمية الناجمة عن ظاهرة التهجير في دول الوطن العربي.

ويرتكز هذا البُعد على ما يلي:

- اشتمال إن التعلم الذاتي على نماذج عقلية متغيرة باستمرار؛ لكي تتكيف مع الاحتياجات البيئية المتغيرة وظروف المهجَّرين.
- الاستقلال والتوجيه الذاتي.
- استمرارية البحث عن المعلومات وفرص التعلم.
- المنظمة التعليمية المتعلمة هي غاية التعلم الذاتي.
- إيجاد الثقة الذاتية لدى المتعلم.
- التوظيف الأمثل للمستَحدثات التكنولوجية في عملية التعلُّم.
- التقويم الذاتي، الذي يأتي بَعْدَ تحديد الاحتياجات التربوية للمتعلم، وتحويلها إلى اهتمامات تعليمية، وبعد توفير محكَّات لقياس التعلم.
- تحقيق قدْر من المرونة يكفي لتكيف المتعلم شخصيًّا واجتماعيًّا مع متوالية المتغيرات التي يشهدها عصر مجتمع المعرفة.

ثالثًا- المحدِّدات:

إن استمرارية تفعيل المنظومات التعليمية العربية والارتقاء بها يتطلب الالتفات إلى عدَّة محدِّدات، هي في حقيقتها مقترَحات أساسية مفيدة في إنجاح الأبعاد سالفة الذكر، والمعنية بالمواجهة العلمية الحازمة للآثار التعليمية الناجمة عن التهجير في الوطن العربي. وفي الوقت ذاته فإن هذه المحددات بمثابة بيئة داعمة لتفعيل كل من عملية التنمية المستدامة، وتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، وتحقيق أهداف التعليم للجميع في الوطن العربي.

وتتمثل أبرز هذه المحددات فيما يلي:

1- الإدارة الفاعلة: لقد فرضت مجموعة من المتغيرات العالمية المعاصِرة على إدارة المؤسسات التحولَ من موقع رد الفعل Reactive Management والاستجابة البطيئة للتجديد والنجاح، إلى إدارة موجَّهة للتغيير والتجديد والجودة Proactive Management.

وعليه فإنه يقصد بهذا المحدِّد أن تكون إدارة المؤسسات المسؤولة عن تنفيذ إطار العمل (بأبعاده الخمسة) بمثابة إدارة جودة متميزة، بمعنى أن يكون توجهها الأساسي هو التفوق والتميز وإحداث التغيير المخطَّط وقيادته، وكذلك التعامل بمنطق إدارة الأعمال في تقديم خدماتها وأشكال رعايتها للمهجَّرين.

ومن ثَمَّ فإن سياسات الإدارة الفاعلة لتلك المؤسسات هي سياسات جودة في خدماتها الأساسية، وهي: الخدمة التعليمية والخدمة الاجتماعية، والخدمة النفسية، والخدمة الثقافية، وبرامج الرعاية وأشكالها كافة المقدَّمة للمهجَّرين.

وواضح أن تحقيق معدلات فائقة في سياسات هذه الخدمات والبرامج

والأشكال سوف يسهم في زيادة فاعلية أبعاد الإطار المقترَح، ومن ثَمَّ تطوير أداء المتعلمين المهجَّرين، ويفيد في الإسراع في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية وتحقيق أهداف التعليم للجميع.

2- النضج التنظيمي: يختص هذا المحدِّد بانتهاج مؤسسات تنفيذ هذا الإطار أنماط التنظيم الأكثر اتساقًا مع متطلَّبات مجتمع المعرفة، تلك التنظيمات التي تتسم بأنها تنظيمات مسطَّحة (أفقية)، وأبرز أشكالها التنظيمات الشبكية، والتي بمقتضاها يتم الربط بين هذه المؤسسات بعضها البعض، سواء على المستوى الوطني أم المستوى الإقليمي (العربي).

ومن ناحية أخرى يؤسس هذا المحدِّد على المشاركة في السلطة، وبمقتضى ذلك يصبح كل من العمل الجماعي والتعاون المثمر وتكاتف الجهود وتبادل الخبرات، من الأمور اللازمة التنفيذ، وذات المردود الإيجابي على الأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التعليم للجميع، وكذلك خفض حدَّة الآثار التعليمية للتهجير في الوطن العربي.

ومن ناحية ثالثة يستهدف هذا المحدِّد تحويل المؤسسة الوطنية / العربية إلى مؤسسة تعلُّم، تحكمها ثقافة تنظيمية داعمة لتطوير الأداء المؤسسي، وتعظيم جودته، والارتقاء بالخدمات والبرامج وأشكال الرعاية التي تقدمها المؤسسة.

ومن ناحية رابعة يتبنى هذا المحدِّد نمطًا قياديًّا، يرتكز على كل من اختيار القيادات المبدِعة القادرة على تفويض السلطة، وتحمُّل المسؤولية، وتحفيز فرق العمل، واستقطاب العناصر القيادية المتميزة للمحافَظة على معدلات أداء عالية، وتهيئة بيئة عمل محفِّزة لجميع الموارد البشرية على المشاركة بشكل فاعل في تطوير الأداء المؤسسي وتجويده.

3- تقويم الأداء المؤسسي: يشير هذا المحدِّد إلى تطوير الأداء المستقبلي لمؤسسات تنفيذ الإطار المقترَح، سواء على مستوى أدائها، أم على مستوى أداء مواردها البشرية والمستفيدين منها، أم على مستوى خدماتها وأشكال رعايتها؛ لأن العلاقة بين تقويم الأداء المؤسسي وبين الارتقاء بمواردها البشرية والمستفيدين منها، علاقة طردية؛ ولأن طرفي العلاقة سوف يسهمان في تحقيق جودة هذه المؤسسات وجودة تعليمها، وكذلك تعاظم مَيْزتها التنافسية. وانطلاقًا من أن تقويم الأداء المؤسسي يكون بناء على مؤشرات الأداء، فإن المؤشرات المطلوبة في هذا الصَّدد تشمل كل مما يلي:

- فاعلية Effectiveness تحقيق الأهداف التي تعمل مؤسسات تنفيذ الإطار المقترَح الوطنية / العربية على تحقيقها.
- كفاءة Efficiency استثمار الموارد البشرية والمادية والتكنولوجية المتاحة في المؤسسة أفضل استثمار ممكن.
- إنتاجية Productivity الوحدات التنظيمية والأقسام والوحدات للمؤسسة.
- جودة Quality الخدمات والبرامج وأشكال الرعاية التي تؤديها المؤسسة.

*

المصادر والمراجع

أولًا- العربية:

- جامعة الدول العربية 2014، التقرير الإقليمي للهجرة الدولية العربية: الهجرة الدولية والتنمية، إدارة السياسات السكانية والمغتربين والهجرة.
- زيد علي حسين الخفاجي 2017، الأبعاد الجغرافية لظاهرة الهجرة القَسْرية الوافدة لمحافظة بابل، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية - جامعة بابل، المجلد 24، العدد (2).
- ساري حنفي 2014، الهجرة القَسْرية في الوطن العربي: إشكاليات قديمة جديدة، مجلة المستقبل العربي، المجلد 37، العدد (427)، سبتمبر.
- شاكر محمد فتحي أحمد 2010، العولمة والتربية من أجل المواطَنة، في: عبد المحسن بن أحمد العصيمي، العولمة في عالم متغير، الرياض، دار قرطبة للنشر والتوزيع.
- طه بن عثمان الفراء وآخرون 2003، الوطن العربي: مقوماته ومشكلاته، الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- عبد الرحمٰن حميدة 1997، جغرافية الوطن العربي، بيروت، دار الفكر المعاصر.
- عدنان محمد قطيط 2015، إصلاح التعليم في الوطن العربي: المداخل والسيناريوهات، مركز النشر والترجمة - جامعة المجمَعة.
- محمود شمال حسن 2011، الأطفال والتهجير القَسْري: الآثار النفسية المترتبة على تعرض الأطفال إلى التهجير القَسْري، بيروت، دار الكتب العلمية.
- محيا زيتون 2013، التجارة في التعليم في الوطن العربي: الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- مركز الشرق الأوسط 2016، تحديَات الهجرة القَسْرية على المدى الطويل: وجهات نظر من لبنان والأردن والعراق، المجلد 6، سبتمبر 2016.
- ملَكة أبيض 2012، التربية في الوطن العربي: منظور قومي تاريخي، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب.
- منظمة الأُمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة 2015، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: تقرير إقليمي عن الدول العربية.
- منظمة الأُمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة 2015، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2000-2015: الإنجازات والتحديَات.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أ)، 2016، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي: تطور التعليم في الدول العربية 1998-2014، عمان الأردن 10-11 ديسمبر 2016.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ب)، 2016، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي: واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره (اللجنة الوزارية)، عمان الأردن 10-11 ديسمبر 2016.
- منظمة العمل العربية 2018، ديناميكية أسواق العمل العربية: التحولات ومسارات التقدم، مؤتمر العمل العربي، الدورة 45، القاهرة.
- نور الدين صابر جيدوري 2017، دور الإعلام التربوي في نشر ثقافة حقوق الطفل: لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مخيمات اللاجئين السوريين، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية.
- هالة السيد الهلالي 2018، تأثير الإنفاق التركي الأوروبي على حقوق اللاجئين السوريين (دراسة في التعارض بين مصالح الدول والتزاماتها الدولية)، مجلة البحوث والدراسات العربية، العدد (68)، يونيو 2018.
- هيلين محمد عبد الحسين 2018، النزوح في العراق - دراسة تطبيقية على النازحين إلى مدينة النجف، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد (9)، العراق.
- اليونسكو 2002: التعليم للجميع هل يتقدم العالم في المسار الصحيح؟ التقرير العالمي للتعليم للجميع، باريس.

ثانيًا- الأجنبية:

- Unesco 2000: The Dakar Framework for Action Education for All: Meeting our Collective Commitments Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.
- Derek Gregory, et.al, (2009) The Dictionary of Human Geography, 5th edition, Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
- Emanuela Paoletti, 2010, Deportation, non Deportability and Ideas of Membership, Oxford, Oxford Department of International Development.
- Erol K Yavboke & Aaron N Milner, 2018, The Global Forced Migration, Center, for Strategic and International Studies.
- Erol K. Yayboke & Aaron N. Milner, 2018, Confronting The Global Forced Migration, Center for Strategic and International Studies.
- International Organization for Migration, 2011, Glossary on Migration, 2nd Edition, IQM.
- International Organization for Migration, 2018, World Migration: Report 2018, IOM.
- Richard Perruchoud and Jillyanne J, 2011, Glossary on Migration, 2nd edtion, Switzerland, International Organization for Migration.
- UNESCO, 2015, Education for All 2000-2015, Achievements and Challenges.
- UNHCR, 2017, Global Trends: Forced Displacement in 2016, Geneva.
- UNHCR, 2018, Global Trends: Forced Displacement in 2017, Geneva.
- United Nations, 2017, International Migration Report, New York, Department of Social Affairs.

● ○ ●