



8:00
8:45
9:30
9:40
10:25
11:10
11:25
12:15
12:55
1:00
1:55
2:35

Monday, January, 17, 2022

دراسة طولية مقارنة لتعليم الأطفال اللاجئين في لبنان وتركيا وأستراليا

مها شعيب
محمد حمود
وعلا السمهوري



شكر وتقدير

جرى إعداد هذا التقرير بتمويل من مؤسسة سبنسر. ما كان لهذا التقرير أن يرى النور لولا دعم نادر أحمد، وكاثرين برون، وسميرة شاتيل، وموريس كرول، وبيسان الشيخ، وجو كلسي، ونينا معداد، وعلي ظافر.

المحتويات

3	قائمة الجداول
4	الملخص التنفيذي
7	المقدمة
	الفصل الأول: نظرة عامة قطرية مقارنة حول سياسات التعليم وتقديراته
9	للأطفال اللاجئين
9	الاستجابة التعليمية للأطفال اللاجئين السوريين في لبنان
11	الاستجابة التعليمية للأطفال اللاجئين السوريين في تركيا
11	الاستجابة التعليمية للأطفال اللاجئين السوريين في أستراليا
13	الفصل الثاني: المنهجي
13	عينات البحث
15	تحليل البيانات
15	القيود
16	أخلاقيات البحث
17	الفصل الثالث: استنتاجات البحث
17	الأداء المدرسي
19	التجربة المدرسية
20	صعوبة فهم اللغة
22	الإدماج الاجتماعي
24	الفصل الرابع: الخلاصة
27	الملحق الأول
29	الملحق الثاني

قائمة الجداول

- الجدول ١: عدد السوريين المسجلين في الدوام الصباحي ودوام بعد الظهر ٢٠١١-٢٠١٩.....10
- الجدول ٢: مقارنة بين البلدان - من السياسات إلى التقديرات التعليمية.....12
- الجدول ٣: مسح الطلاب وعيئة المقابلات.....14
- الجدول ٤: توزيع اللاجئين السوريين وغير السوريين المتحدثين باللغة العربية (%)......14
- الجدول ٥: التوزيع بحسب النوع الاجتماعي.....14
- الجدول ٦: التوزيع بحسب نوع المدرسة.....15
- الجدول ٧: المعدلات الوسطية لمؤشر الأداء المدرسي.....18
- الجدول ٨: المعدلات الوسطية لمؤشر التجربة المدرسية.....19
- الجدول ٩: المعدلات الوسطية لمؤشر صعوبة فهم اللغة.....21
- الجدول ١٠: نسبة اللاجئين الذين يشعرون بالترحيب في بلد الإقامة.....23
- الجدول ١١: مقارنات متعددة لمؤشر الأداء المدرسي (Games-Howell).....29
- الجدول ١٢: مقارنات متعددة لمؤشر التجربة المدرسية (Games-Howell).....30
- الجدول ١٣: مقارنات متعددة لمؤشر صعوبة فهم اللغة (Games-Howell).....31

الملخص التنفيذي

يقارن هذا التقرير برامج تعليم الأطفال اللاجئين في لبنان وتركيا وأستراليا، ويقدم تسويات قانونية قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل. نحن مهتمون باستكشاف كيفية تأثير السياسات المنفذة في حالات الطوارئ مقابل تلك المطبقة في التسويات طويلة الأجل أو الدائمة على التقديمات والتدخلات التعليمية، التي تشكل بالتالي التجارب المدرسية لدى أطفال اللاجئين ومخرجاتها وإمكانية إدماجهم في التعليم العادي. وتقتصر البيانات الطولية التي جرى تحليلها في هذه الدراسة على البيانات التي جمعناها خلال العامين الدراسيين ٢٠١٨-٢٠١٩ (المرحلة الأولى) و٢٠١٩-٢٠٢٠ (المرحلة الثانية). ويشمل التحليل ١٢٩٨ و٩١٩ مسجلاً للطلاب جرى جمعها خلال العامين الدراسيين ٢٠١٨-٢٠١٩ و٢٠١٩-٢٠٢٠ على التوالي. بالإضافة إلى ذلك، قمنا بتحليل المقابلات النوعية ومجموعات التركيز التي أجريت مع أولياء الأمور (٣٠ مقابلة و ٣٢ مجموعات تركيز)، والمعلمين والمعلمات (٦٠ مقابلة و ١٢ مجموعات تركيز)، والمديرين والمديرات (٢٤ مقابلة) خلال العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

يكشف هذا التقرير أن الطلاب المقيمين في لبنان (نموذج طوارئ/نموذج قصير) وتركيا (نموذج متوسط الأجل) يتمتعون بتجارب أداء مدرسية أفضل ويواجهون صعوبات لغوية أقل من الطلاب المقيمين في أستراليا (نموذج طويل الأجل). وقد لوحظت هذه النتائج بشكل بارز في كل من أنظمة التعليم والمدارس المنفصلة الموجودة في لبنان وتركيا. لقد لاحظنا أيضاً أن على الرغم من أن النتائج التعليمية لدى الطلاب اللاجئين هي الأسوأ في ظل النموذج طويل الأجل، ولا سيما في المرحلة الأولى (٢٠١٨-٢٠١٩)، فقد تحسنت هذه النتائج بشكل كبير مع مرور الوقت، ما يشير إلى أن النموذج طويل الأجل قد يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل على المدى البعيد. علاوة على ذلك، كشفت نتائجنا أن على الرغم من أن الفصل في المدارس يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل على المدى القصير، فإنه غالباً ما يترك الأطفال اللاجئين مستبعدين اجتماعياً ولا يشعرون بالترحيب في البلد المضيف. نقدم أدناه لمحة عامة عن الاستنتاجات الرئيسية.

الأداء المدرسي

تكشف الدراسة أن الأطفال اللاجئين المسجلين في مدارس منفصلة يتمتعون بأعلى أداء مدرسي خلال العامين الدراسيين، حيث يتفوق الأطفال اللاجئون في مراكز التعليم المؤقتة (TECs) التركيبية بشكل كبير على أقرانهم المسجلين في أنواع المدارس الأخرى. وكان أداء الطلاب هو الأدنى في المدارس المدمجة في تركيا وأستراليا، حيث يتم تدريسهم بلغة مختلفة عن لغتهم الأم. وعلى الرغم من أن الأطفال اللاجئين في أستراليا لديهم أدنى أداء مدرسي بين جميع المجموعات المدرسية، فإن أداءهم المدرسي قد تحسن بشكل ملحوظ من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية من الدراسة، ما يشير إلى أن الإدماج في المدرسة قد يؤدي إلى ثماره على المدى الطويل. وتُظهر بياناتنا النوعية أن تقديمات التعليم الخاص في المدارس المنفصلة تساعد على تعليم الطلاب اللاجئين، حيث يشعر الطلاب براحة أكبر في التعلم باستخدام لغتهم الأم أو بفضل المعلمات والمعلمين الذين يتحدثون لغتهم الأم وينتمون إلى المجتمع نفسه. ومن ناحية أخرى، وجد الطلاب في المدارس المنفصلة صعوبة في التعبير عن تحديات التعلم عندما تُستخدم لغة أجنبية فقط في الفصل.

التجربة المدرسية

تشابه النتائج المتعلقة بالتجربة المدرسية للأطفال اللاجئين مع النتائج المتعلقة بالأداء المدرسي إلى حد كبير لكلا العامين الدراسيين. يتمتع الأطفال اللاجئون المسجلون في أماكن التعلم والمدارس المنفصلة بتجربة مدرسية مرضية جداً مقارنةً بالأطفال اللاجئين المسجلين في المدارس التركية والأسترالية المدمجة. ومع ذلك، لم نلاحظ في لبنان أي اختلاف كبير في التجربة المدرسية للأطفال

اللاجئين بين الدوام الصباحي اللبناني (نظام مدمج) ودوام ما بعد الظهر (نظام منفصل). ومع مرور الوقت، لاحظنا أيضًا بعض التحسن في التجربة المدرسية للأطفال اللاجئين في لبنان. ومع ذلك، ظهر تحسن أكبر في التجربة المدرسية للأطفال اللاجئين المسجلين في أستراليا. علاوةً على ذلك، كشفت بياناتنا النوعية أن التجربة الإيجابية للطلاب اللاجئين تحددها قدرتهم على التفاعل في الفصل وفهم لغة المعلمين والمعلمات في التعليم. كان هذا صحيحًا بشكل أساسي في أنظمة المدارس المنفصلة في لبنان وتركيا، حيث كانت اللغة داخل الفصل هي لغتهم الأم نفسها.

صعوبة فهم اللغة

كانت صعوبة فهم اللغة أدنى في المدارس المنفصلة في لبنان وتركيا مقارنةً بالمدارس المدمجة في البلدان الثلاثة. ووفقًا لتحليلنا النوعي، قد يعود ذلك إلى طرق التعليم البديلة واستخدام لغة اللاجئين الأم لشرح المفاهيم التي يصعب فهمها بلغة أجنبية وطرق التعليم التي لا تكون قابلة للتطبيق إلا في المدارس المنفصلة. ووجدنا أيضًا أن اللاجئين الذين يعانون أدنى صعوبة في فهم اللغة يتمتعون بأعلى أداء مدرسي وتجربة مرضية. ومن ناحية أخرى، يعاني الأطفال اللاجئين الذين يواجهون صعوبات عالية في فهم اللغة أداءً مدرسيًا منخفضًا وتجارب غير مرضية. علاوةً على ذلك، كشفت بياناتنا الكمية أيضًا أن صعوبة فهم اللغة لم تتغير كثيرًا بين مرحلتَي البحث الأولى والثانية للطلاب اللاجئين في لبنان وأستراليا.

الإدماج الاجتماعي

يشعر الأطفال اللاجئين المدمجون في المدارس العادية بترحيب أكبر في بلد إقامتهم الحالي أكثر من الأطفال اللاجئين المسجلين في مدارس منفصلة. بالإضافة إلى ذلك، وجدنا أن الطلاب المنفصلين عن ذويهم في دوام بعد الظهر في لبنان لديهم أدنى مستويات الإدماج الاجتماعي مقارنةً بأنواع المدارس الأخرى. وكان تأثير نوع المدرسة في الإدماج الاجتماعي أكثر بروزًا في حالة لبنان، حيث نلاحظ فرقًا كبيرًا بين مستوى إدماج الطلاب اللاجئين المسجلين في الدوام الصباحي مقارنةً بدوام بعد الظهر. في المقابل، لم يكن تأثير نوع المدرسة كبيرًا في حالة تركيا، حيث نلاحظ فرقًا طفيفًا جدًا في مستويات الإدماج الاجتماعي بين مراكز التعليم المؤقتة والمدارس الرسمية. علاوةً على ذلك، تحسّن الإدماج الاجتماعي بين مرحلتَي البحث الأولى والثانية في لبنان وأستراليا. وكشفت بياناتنا النوعية أن الإدماج في المدرسة كان حاسمًا للإدماج الاجتماعي. ويعزز الإدماج في المدرسة العلاقات الإيجابية بين الطلاب اللاجئين والمواطنين، ما يساعد الأطفال اللاجئين على الشعور بالإدماج في المجتمع المضيف. وبالمثل، كشف تحليلنا أن على الرغم من أن الإدماج في المدرسة يطرح صعوبات تتعلق باللغة للإدماج، فإن اكتساب اللغة قد سهله التفاعل بين المواطنين واللاجئين.

في حين أن تأثير الوضع القانوني والفرص المتاحة للاجئين في مرحلة ما بعد الدراسة قد يكون مبكرًا جدًا لإدراكه في هذه المرحلة من الدراسة بالنسبة إلى العينة التي شملها المسح، من خلال النظر في معدلات الالتحاق بالمدارس والبقاء فيها، يبدو أن نموذج الطوارئ المعتمد في لبنان يحقق أقل النتائج حيث أن الأغلبية العظمى من الأطفال إما لم يلتحقوا قط بالتعليم أو تركوا المدرسة قبل الصف التاسع. وعلى الرغم من أن نموذج الطوارئ، على المدى الطويل، يبدو أنه يعمل بشكل أسوأ من النماذج المتوسطة والطويلة الأجل، فإن الأطفال في النموذج السابق أبلغوا عن تجارب مدرسية أفضل مقارنةً بأقرانهم في النموذج الأخير. وتسلب الاستنتاجات التي توصلنا إليها الضوء على أهمية الانتقال التدريجي إلى إدماج اللاجئين الوافدين حديثًا. ويبدو أن لغة التدريس تؤدي دورًا رئيسيًا في تشكيل الخبرات المدرسية للاجئين. إلى جانب ذلك، فإن اللاجئين الذين يدرسه معلم أو معلمة ترتبط لغته أو لغتها وخلفيته أو خلفيتها بالطلاب، يجعلون التجربة المدرسية والتعلم أكثر سلاسة وسهولة. ويبدو أن هذا الانتقال التدريجي الذي شهدته تركيا يساعد في استمرار البقاء في المدارس وإعداد الطلاب اللاجئين



للاتحاق بالمدارس العادية جنبًا إلى جنب مع أقرانهم الأتراك. في حين أن الإدماج المفاجئ في لغة تدريس مختلفة تمامًا عن اللغة الأصلية للاجئين يشكل تحديًا كبيرًا للاجئين، فقد انخفض حاجز اللغة تدريجيًا. ومع ذلك، فإن التأثير طويل الأجل لهذا الانتقال سيتحقق بشكل أكبر في المرحلة الثالثة لهذا البحث. وعلى الرغم من إجابات الفصل الدراسي للاجئين من حيث لغة التدريس، فكان له تأثير سلبي في الإدماج المجتمعي للأطفال اللاجئين الذين كانوا أقل عرضة للانكشاف والإدماج في المجتمع المضيف. وتبرز نتائجنا الحاجة إلى مزيد من الاستجاب حول جدوى التحول المتزايد لإدماج اللاجئين في التعليم السائد في البلد المضيف من دون مواصلة الاستجاب حول تأثير الحقوق القانونية الممنوحة للاجئين في مرحلة ما بعد المدرسة وكيف يشكل ذلك آفاقهم واستثماراتهم المستقبلية في التعليم المدرسي. ويحتاج التأثير طويل الأجل للنماذج المختلفة إلى مزيد من الاستجاب والأدلة البحثية.

المقدمة

ومن ناحية أخرى، فإن التقديمات التي تُنفَّذ في بلدان المقصد النهائي حيث يتم توفير إقامات طويلة الأجل أو دائمة للاجئين هي جزء من إطار زمني أطول يهدف إلى إعداد الأطفال للمستقبل. ما هو واضح في المقالات المتعلقة بتعليم اللاجئين هو الانقسام الكامل بين البحث في هذين المجالين (شعيب وكرول، ٢٠٢٠). ويبدو أن التقسيم العالمي بين الشمال والجنوب يمتد ليشمل البحث والتفكير والتنظير وفهم تجارب اللاجئين المدرسية والتعليمية في إطار النماذج قصيرة الأجل ومتوسطة الأجل وطويلة الأجل. وفي حين انتشرت البحوث حول تعليم الأطفال اللاجئين في السنوات الثماني الماضية، فقد بدأت الأبحاث المقارنة في الظهور (شعيب وكرول، ٢٠٢٠). ومع ذلك، لا نزال نفتقر للبحوث المقارنة التي تدرس في الوقت نفسه السياسات والممارسات في بلدان شمال العالم وجنوبه. وغالبًا ما نرى المقالات المتعلقة بتعليم اللاجئين من الجنوب العالمي والتي تركز على الجزء التعليمي من الاستجابات الإنسانية أو على كيفية استيعاب الأطفال اللاجئين في المدارس، بينما يُنظر إليها في شمال العالم على أنها جزء من إقامة طويلة الأجل. ومع ذلك، يقدم كلا السياقين طرائق تعليمية مختلفة جدًا غالبًا ما ترتبط ارتباطًا وثيقًا بنوع التسوية القانونية والاستجابة.

إنّ نظرة عامة على توفير التعليم للأطفال اللاجئين في كل من شمال و جنوب العالم تسفر عن طريقتين مختلفتين؛ الأولى تسمى "التعليم في حالات الطوارئ"، حيث يشكل التعليم جزءًا من استجابة إنسانية أكبر في البلدان المضيفة في جنوب الكرة الأرضية. لذلك، يُعرض على اللاجئين إقامة مؤقتة إما في المخيمات أو التجمعات، وفي معظم الحالات، يكافحون اجتماعيًا واقتصاديًا. ويظهر النهج الثاني بشكل أساسي في البلدان المتقدمة حيث تعيد الدولة نفسها توطين اللاجئين إما بشكل دائم أو لفترة زمنية محدّدة، وغالبًا ما يتوقّف ذلك على النزاع في بلد المنشأ. ومن ثم، لا تنفَّذ الوكالات الإنسانية السياسات والممارسات وتهدف إلى إدماج الأطفال اللاجئين في التعليم العادي. ويمكن أن تساعدنا هذه النهج المختلفة لتعليم الأطفال اللاجئين في

انتشر الاهتمام والأبحاث حول تعليم الأطفال اللاجئين بشكل كبير خلال العقد الماضي، ويرجع ذلك جزئيًا إلى نطاق أزمة اللاجئين السوريين الذي لا غبار عليه. وأصبح التعليم بشكل متزايد جزءًا من الاستجابة الإنسانية، ويتجلى ذلك في الدور المتزايد للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ووكالات الأمم المتحدة الأخرى في دعم تعليم الأطفال اللاجئين (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ٢٠١٩). بينما يعدّ ذلك بلا شك تطورًا إيجابيًا، فإن التحصيل التعليمي للأطفال اللاجئين لا يزال منخفضًا نسبيًا. وفقًا لمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، لم يلتحق سوى ٣٢٪ من الأطفال اللاجئين ببرامج المدارس الابتدائية، ولم يذهب سوى ٦٦٪ على الأقل من المراهقين إلى المدرسة الثانوية (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١).

سيطر النهج الإنساني بشكل كبير على الخطابات والسياسات والاستراتيجيات والتقديمات التعليمية للأطفال اللاجئين، لا سيّما في جنوب الكرة الأرضية. هذا هو الأكثر وضوحًا في التعليم في حالات الطوارئ، وهو جزء لا يتجزأ من النموذج الإنساني (المعهد الوطني لتقييم التعليم ٢٠١٠). ومع ذلك، فإن التوترات بين التعليم والعمل الإنساني غالبًا ما تكون غير مدروسة، ويُعد التعليم والعمل الإنساني مفهومين متناقضين تقريبًا من نواحٍ عدّة. ويهتم العمل الإنساني بإنقاذ الأرواح وتوفير الاحتياجات الأساسية. وتركز رؤيته المؤقتة وقصيرة الأجل على الحاضر بدلًا من المستقبل.

من ناحية أخرى، يشكّل التعليم عملية مخططة طويلة الأجل تتعلق بإعداد الأطفال للمستقبل (برون وشعيب، ٢٠٢٠). وحين لا تضم المدارس طلاب لاجئين، تركز سياسات التعليم الوطنية على الرؤية والغرض من التعليم على المدى الطويل، سواء كان ذلك سوق العمل، أو بناء الدولة، أو تحقيق الذات للأفراد. ومن جهة أخرى، لا يهتم التعليم الإنساني بالرؤية أو المهمة طويلة الأجل. وغالبًا ما تظهر التوترات بين التعليم والعمل الإنساني وأهدافهما المختلفة في المناقشات التي تدور حول لغة التدريس، واعتماد التعليم وشهادته، وقن ينبغي أن يقدم هذا التعليم، ودور الدولة المضيفة بالمقارنة مع الوكالات الإنسانية.



تفكيك الظروف والعوامل التي قد تؤثر في التحاقهم بالمدارس وتحصيلهم التعليمي وكذلك فهم تأثير التسوية القانونية على النتائج التعليمية.

وتبحث هذه الدراسة في كيفية اختلاف تعليم الأطفال اللاجئين بين نماذج التعليم في حالات الطوارئ والتعليم طويل الأجل. على وجه التحديد، نقوم بتفكيك الاختلافات في تعليم الأطفال اللاجئين تحت اللجوء المؤقت مقابل إعادة التوطين الدائم. نحن نستهدف الأطفال اللاجئين الناطقين باللغة العربية الذين فروا من الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والتحقوا بالتعليم الرسمي لمدة ثلاث إلى أربع سنوات في لبنان أو تركيا أو أستراليا. وتُحقّق الدراسة في مختلف تقديمات التعليم الموجودة (بما في ذلك سياسات المناهج، ولغة التدريس، والممارسات الصفية، والبيئة المدرسية، والعلاقات). وجمعنا بيانات كمية ونوعية لمقارنة الأداء المدرسي، والتجارب، وصعوبة فهم اللغة، والإدماج الاجتماعي للطلاب اللاجئين بين بلدان المقصد المختارة، وتقديم إقامات قصيرة الأجل ومتوسطة الأجل وطويلة الأجل. ويعتمد تحليل البيانات الكمية لدينا على ١,٢٩٨ مسجلاً للطلاب اللاجئين من المرحلة الأولى للدراسة و٩١٩ مسجلاً للطلاب اللاجئين من المرحلة الثانية للدراسة. واستخدمت البيانات لبناء مؤشرات للأداء المدرسي، والتجارب المدرسية، وصعوبة فهم اللغة. ومن ناحية أخرى، تستند بياناتنا النوعية إلى ١١٤ مقابلة وجهًا لوجه و٤٤ مناقشة من مناقشات مجموعات التركيز مع أولياء الأمور والمعلمين والمعلمات ومديري ومديرات المدارس. وجرى ترميز المقابلات، ثم حُلّلت البيانات المشفرة باستخدام التحليل الموضوعي.

يتألّف هذا التقرير من أربعة فصول. يبدأ بنظرة عامة ومقارنة لتقديمات التعليم وسياساته المتعلقة بتعليم الأطفال اللاجئين في البلدان الثلاث المختارة. وفي الفصل الثاني، نشرح منهجية البحث، بما في ذلك الأدوات المستخدمة، وإطار أخذ العينات، وتحليل البيانات، وقيود الدراسة. وتُعرض استنتاجات النتائج في الفصل الثالث، تليها الخلاصة في الفصل الرابع.

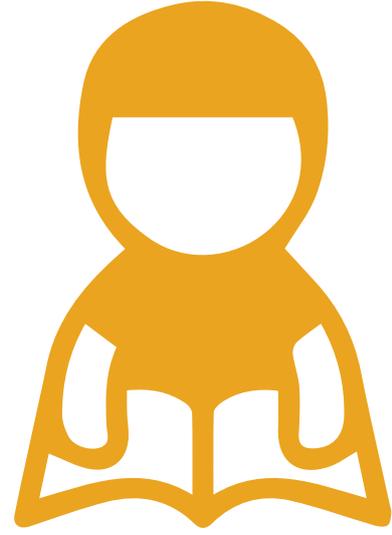
الفصل الأول

نظرة عامة قطرية مقارنة حول سياسات التعليم وتقديماته للأطفال اللاجئين

يقدم هذا الفصل نظرة عامة موجزة مقارنة للتقديمات والممارسات التي تنفذها بلداننا المختارة. وعلى وجه التحديد، نوضح كيف تختلف السياسات التي تشكل تعليم الأطفال اللاجئين وإدماجهم بناءً على أنواع التسويات القانونية التي يقدمها البلد المضيف.

الاستجابة التعليمية للأطفال اللاجئين السوريين في لبنان

يستضيف لبنان حاليًا حوالي ١,٣ مليون سوري، أي حوالي ربع سكان لبنان (٦,٨٢٦ مليون في العام ٢٠٢٠) (البنك الدولي، ٢٠٢٠). ومع ذلك، لم يوقع لبنان على اتفاقية عام ١٩٥١ الخاصة بوضع اللاجئين ولا على بروتوكولها لعام ١٩٦٧. وبالتالي، فهو لا يعتبر نفسه بلد لجوء ولا وجهة نهائية للاجئين (خطة الاستجابة للأزمة في لبنان، ٢٠١٥). تدعو الحكومة اللبنانية بشكل عام إلى إعادة اللاجئين السوريين إلى الوطن و"العودة الآمنة والكرامة" في أسرع وقت ممكن. ومع ذلك، في أعقاب الأزمة السورية، بُذلت جهود لتقديم المساعدة الإنسانية والدعم الأساسي، وزيادة قابلية توظيف اللاجئين، ومنحهم فرص الوصول إلى التعليم المعتمد في لبنان وبلدان أخرى (خطة الاستجابة للأزمة في لبنان، ٢٠١٥).



في بداية الأزمة السورية، وضعت الأمم المتحدة، بالتعاون مع المنظمات غير الحكومية، خطة الاستجابة الإقليمية لتنظيم تعليم اللاجئين السوريين في لبنان. وفي العام ٢٠١٤، أدت الحكومة اللبنانية ووزارة التربية والتعليم العالي دورًا رائدًا في تقديم مبادرة توفير التعليم لجميع الأطفال (**RACE I**) (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٤). وبالتالي، اعتبارًا من العام ٢٠١٥، توقفت جميع أعمال المنظمات غير الحكومية، لتتولى الحكومة زمام الأمور فقط. وتهدف المبادرة الأولى إلى ضمان المساواة في الحصول على الفرص التعليمية؛ وتحسين جودة التعلم والتعليم؛ وتعزيز السياسات الوطنية ونظام التعليم والرصد والتقييم (وزارة التربية والتعليم العالي ٢٠١٤، ٢٠١٦). وكان البرنامج يطمح للوصول إلى ٢٠٠٠٠ طفل لاجئ في التعليم الرسمي. ومع ذلك، تحتاج وزارة التربية والتعليم العالي إلى مضاعفة طاقتها ثلاث مرات على الأقل لاستيعاب العدد الإجمالي للأطفال اللاجئين في سن المدرسة، وهو ما لم يكن ممكنًا. واستلهاً لزيادة معدل التحاق الأطفال اللبنانيين بالمدراس الرسمية مقارنةً بمستويات ما قبل الأزمة واكتساب أكثر من ٤٢٪ من الأطفال اللاجئين في سن المدرسة الإلزامية من التعليم، جرى طرح المبادرة الثانية (**RACE II**) (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٦). وتصور المبادرة الثانية، وهي تكملة للمبادرة الأولى مدتها خمس سنوات، نهجًا أكثر استراتيجية مع تقارب أكبر للمفاهيم والمراجع المتعلقة بـ "التنمية" و"الاستقرار" (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٦). ومع ذلك، كانت المراجع العائدة إلى التعليم الثانوي والعالي عبر الاستراتيجيتين، المبادرة الأولى والمبادرة الثانية، قليلة جدًا، ما يعكس غياب رؤية مستقبل للاجئين.

الجدول ١: عدد السوريين المسجلين في الدوام الصباحي ودوام ما بعد الظهر ٢٠١٩-٢٠١٨

عدد الطلاب المسجلين	الدوام الصباحي	دوام ما بعد الظهر	المجموع
2011-2012	3,000	-	
2012-2013	29,300	-	29,300
2013-2014	58,360	29,902	88,000
2014-2015	44,490	59,024	101,514
2015-2016	63,914	85,804	149,718
2016-2017 ¹	67,198	124,140	191,338
2017-2018 ²	59,149	154,209	213,358
2018-2019 ³	52,775	153,286	206,061

كان من أبرز القرارات فصل السوريين عن أقرانهم اللبنانيين في المدارس الرسمية إلى دوامات ما بعد الظهر. فوفقاً لوزارة التربية والتعليم العالي، كان الفصل ضرورياً بسبب ارتفاع عدد الطلاب والحاجز اللغوي؛ وغالباً ما يواجه الطلاب السوريون صعوبة في دروس يجري تعليمها باللغتين الإنجليزية والفرنسية في لبنان (لا سيما الرياضيات والعلوم). وفي الدوام الثاني، يقوم المعلمات والمعلمون المتعاقدون بتعليم الطلاب السوريين باستخدام المناهج الوطنية اللبنانية (كان بعض المعلمات والمعلمين عديمي الخبرة أو غير مؤهلين)، ما هدد جودة التعليم (خطة الاستجابة للأزمة في لبنان، ٢٠١٨). علاوةً على ذلك، لا تفتح مدارس الدوام الثاني أبوابها إلا عندما يحضر ما لا يقل عن ٢٠ طالباً في الفصل الدراسي، وهو شرط يجعل استمرارية هذا البرنامج موضع تساؤل، ويرجع ذلك أساساً إلى ارتفاع معدلات التوقف عن الدراسة بين اللاجئين السوريين (كارليير، ٢٠١٨).

ويمنع الكثير من الحواجز الطلاب السوريين في الدوام الثاني من الحصول على تعليم جيد. وتشمل هذه الحواجز الفقر الذي يزيد من تكلفة الفرصة البديلة للالتحاق بالمدرسة ويجبر الأطفال على الدخول إلى سوق العمل غير الرسمي. بالإضافة إلى ذلك، فإن الإفتقار إلى المساحة في المدارس الرسمية، وصعوبات الانتقال إلى المناهج اللبنانية ولغات التدريس المختلفة المستخدمة، والحواجز البيروقراطية التي تعقد بشكل كبير عمليات التسجيل هي من بين التحديات الرئيسية التي يواجهها الطلاب اللاجئون في لبنان. ووفقاً لأحدث أرقام المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، فإن أكثر من نصف الأطفال السوريين في سن الدراسة في لبنان غير مسجلين في المدرسة (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١). علاوةً على ذلك، فإن ٤٥٪ إلى ٥٥٪ من الأطفال السوريين غير مسجلين في المدرسة حالياً، وهدد ٣٠,٠٠٠ طالب على أنهم توقفوا عن الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. إلى جانب ذلك، كشفت دراسة حديثة أجراها مركز الدراسات اللبنانية أن ٤٣٪ من الطلاب اللاجئين المسجلين في دوام ما بعد الظهر بالمدرسة الرسمية قد تركوا المدرسة (حمود وشعيب، ٢٠٢١).

المبادرة الثانية (٢٠١٨)

المبادرة الثانية (٢٠١٩)

الاستجابة التعليمية للأطفال اللاجئين السوريين في تركيا

تعدّ تركيا طرفًا في اتفاقية اللاجئين لعام ١٩٥١ وبروتوكول عام ١٩٦٧. ومع ذلك، فإنها تحافظ على القيود الجغرافية لاتفاقية ١٩٥١، وبالتالي الحفاظ على إعادة التوطين في بلد ثالث باعتباره الحل الأكثر تفضيلًا على المدى الطويل للاجئين القادمين بسبب أحداث خارج أوروبا (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩). وتستضيف تركيا أكثر من ٣,٥ مليون لاجئ سوري مسجل (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١). وفي العام ٢٠١٣، أقرت الحكومة التركية قانون اللجوء الأول في تركيا، وهو قانون الأجنبي والحماية الدولية، الذي جرى تطبيقه لاحقًا في العام ٢٠١٤. ووضع القانون أساس نظام اللجوء في تركيا وحدد المديرية العامة لإدارة الهجرة (DGMM) باعتبارها وحدة أولية مسؤولة عن صنع السياسات والإجراءات لجميع الأجانب في تركيا. وفي العام نفسه، اعتمدت تركيا أيضًا لائحة الحماية المؤقتة، التي تحدد الحقوق والالتزامات والإجراءات لمن فنحو الحماية المؤقتة في تركيا (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩). وكان على النظام التعليمي استيعاب أكثر من مليون طالب جديد بالإضافة إلى ١٣,٥ مليون طالب يذهبون بالفعل إلى المدارس. وفي الوقت الحالي، يلتحق أكثر من ٦٣٠ ألف طفل سوري بالتعليم في تركيا (اليونيسف، ٢٠١٩). وبالتالي، يمكننا القول إن نموذج الاستجابة التعليمية في تركيا يتحول تدريجيًا من نموذج الطوارئ إلى نموذج مستدام/اطول أجلًا.

وبالإشارة إلى سياسات التعليم، جرى إصدار "لائحة للطلاب الأجانب" في العام ٢٠١٠ قبل وصول اللاجئين السوريين الأوائل إلى تركيا. ونصت اللائحة الحكومية على بعض الحقوق العامة للأجانب في ما يتعلق بالتسجيل ودعم التعليم. على سبيل المثال، أصبح ما يُعرف بمراكز التعليم المؤقتة سائدًا بين السوريين. كما أن وزارة التربية والتعليم العالي ضمنت لأصحاب المشاريع الخاصة فتح المدارس بل وخصصت بعض المدارس لتوفير التعليم للأطفال اللاجئين بعد انتهاء الطلاب المحليين من دوامهم الدراسي. وبغض النظر عن المدارس الرسمية المحلية، سمحت السلطات الحكومية المحلية في تركيا للأشخاص بإجراء أنشطة تعليمية ومدرسية في أماكن خاصة (مستأجرة) أو ممتلكات بلدية. وأمرت اللوائح الحكومية في العام ٢٠١٤ الهيئات المحلية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي بتولي السيطرة الإدارية على جميع مراكز التعليم المؤقتة والمحافظات بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم العالي. وعيّن مديرون ومديرات ومعلمون ومعلمات أترك في المدارس، وكان يدير كل مدرسة مدير سوري وتركي. ووظفت وزارة التربية والتعليم العالي المحلية معلمات ومعلمين سوريين عملوا طوعًا وفي بعض الحالات عملوا بأجر. وأشارت لائحة أخرى في العام ٢٠١٤ إلى تحويل سياسات التعليم من سياسات مؤقتة لتسهيل إدماج الأطفال اللاجئين في نظام التعليم في البلاد. لذلك، في العام ٢٠١٦، أعلنت الحكومة التركية إغلاق جميع مراكز التعليم المؤقتة وإدماج جميع الأطفال اللاجئين في التعليم العادي على مدار خمس سنوات. والتحق حوالي نصف الأطفال السوريين اللاجئين بمراكز التعليم المؤقتة، بينما التحق نصفهم بالمدارس الرسمية. وعلى الرغم من أن مراكز التعليم المؤقتة فصلت الطلاب اللاجئين تعليميًا، فقد سمحت بتوفير تقديمات التعليم الخاصة. على سبيل المثال، علم الطلاب معلمات ومعلمون سوريون يتشاركون اللغة والثقافة نفسها. علاوة على ذلك، أتاح الفصل لمراكز التعليم المؤقتة استخدام منهج دراسي مماثل تقريبًا للمنهج المستخدم في بلدهم الأصلي. ووفرت مراكز التعليم المؤقتة للطلاب اللاجئين بعض ساعات من التدريب على اللغة التركية التي ستسهل في وقت لاحق انتقالهم إلى المدارس الرسمية. مع العلم أن الأطفال اللاجئين سيجري دمجهم في نهاية المطاف في التعليم العادي. وبالمثل، قدمت المدارس الرسمية التركية للطلاب اللاجئين خدمات استشارية من شأنها أن تساعد الطلاب في التغلب على التحديات التعليمية.

الاستجابة التعليمية للأطفال اللاجئين السوريين في أستراليا

تعدّ أستراليا طرفًا في اتفاقية اللاجئين لعام ١٩٥١ وبروتوكول عام ١٩٦٧ (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٩) وقد تم توطين ١٢٠٠٠ لاجئ (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠١٨). ويمكن للاجئين السوريين الحصول على إقامة دائمة في أستراليا من خلال التقدم عبر برنامج أستراليا الإنساني لإعادة التوطين في الخارج (وزارة الشؤون الداخلية، ٢٠٢٠). وتشرف دائرة الخدمات الاجتماعية، كجزء من خطتها الإنمائية ورؤيتها طويلة المدى للاجئين، على وضع السياسات والخدمات التي تساعد اللاجئين خلال عملية إعادة توطينهم. علاوة على ذلك، يعمل برنامج التسوية الإنسانية

ودائرة الخدمات الاجتماعية عن كثب لضمان تزويد اللاجئين بجميع خدمات التوطين التي تسهل تفاعلهم الاجتماعي والانتقال إلى حياة الاعتماد على الذات.

في أستراليا، تنفذ كل ولاية سياساتها وتقديماتها التعليمية. ووفقًا لقانون التعليم الأسترالي لعام ٢٠١٣، فإن التعليم إلزامي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١٦ سنة، من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي. تكون المدارس الرسمية - التي يشار إليها أيضًا باسم المدارس الحكومية - معفاة من الرسوم الدراسية، على الرغم من وجود تكاليف مرتبطة في بعض الأحيان بالرحلات والأحداث الرياضية والأنشطة الأخرى داخل المدرسة. يُسجل الأطفال في سن المدرسة والمشاركون في برنامج إعادة التوطين في المدارس الحكومية. ومن ناحية أخرى، فإن الطلاب المسجلين في المدارس المستقلة والكاثوليكية (المدارس غير الحكومية) يدفعون رسومًا دراسية.

على الرغم من غياب سياسة حكومية شاملة للطلاب من خلفيات اللاجئين وطالبي اللجوء في أستراليا، يجري تنفيذ منهج وطني يقدم تعليمًا متعدد الثقافات في أستراليا، ويعترف بالتنوع الثقافي للسكان. لذلك، فإن الأمر متروك لإدارات التعليم في كل ولاية لوضع السياسات واتخاذ قرار بشأن البرامج والأنشطة لتعليم اللاجئين. وبالتالي، في غياب سياسات تعليمية موحدة، يمكن لكل ولاية أن تضع برنامج الدعم الخاص بها، مثل "برنامج الوافدين الجدد"، الذي يدعم الطلاب اللاجئين في تعلم المناهج الوطنية واللغة الإنجليزية ويسهل إدماجهم في التعليم العادي.

يلخص الجدول ١ النهج قصيرة الأجل ومتوسطة الأجل وطويلة الأجل، تليها نظرة عامة أكثر تفصيلًا لكل بلد. يوضح الجدول التالي أن مسارات الإقامة في أستراليا وتركيا أكثر توافقًا مع نهج إنمائي طويل الأجل في التعليم. في المقابل، لا يتيح لبنان مثل هذه الفرص ويخضع لنهج مؤقت.

الجدول ٢: مقارنة بين البلدان - من السياسات إلى التقديمات التعليمية

أستراليا	تركيا	لبنان	استجابة اللاجئين
استجابة طويلة الأجل قائمة على البرامج شرعت بها الحكومة وقادتها	استجابة متوسطة إلى طويلة الأجل قائمة على البرامج شرعت بها الحكومة وقادتها	استجابة قائمة على حالات الطوارئ التي تشارك فيها وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية الوطنية والبلدان المجاورة	
↓	↓	↓	↓
ثلاث سنوات - دائمة، ٣٥٠-٣٥٠ دولارًا أستراليًا (٢٤.٤٦ دولارًا أمريكيًا) المسار متاح للإقامة الدائمة	المسار متاح للإقامة الدائمة والتجنس	تأشيرة لمدة ستة أشهر، ٢٠٠ دولار أمريكي المسار متاح للإقامة الدائمة	تصاريح الإقامة
لا	بعض الأحيان	نعم	قيود العمل
مقدمة من الحكومة	الانتقال حاليًا نحو نموذج تقدمه الحكومة والاعتماد على المساعدات	الاعتماد على المساعدات الدولية؛ مساعدة غير كافية	الخدمات والمساعدة (بما في ذلك التعليم)
↓	↓	↓	↓
مؤسسية	ضمن مشروع دعم إدماج الطلاب السوريين مع نظام التعليم التركي	تدخلات مخصصة مقدمة من المنظمات غير الحكومية	الدعم اللغوي وصفوف التقوية
الإنجليزية	التركية (العربية في مراكز التعليم المؤقتة)	العربية والإنجليزية أو الفرنسية	لغة التدريس
نموذج الإدماج	التحول نحو نموذج الإدماج	الإدماج في نظام التعليم الرسمي ولكن في مساحة تعليمية منفصلة، ارتفاع أعداد المعلمين والمعلمات يتم توظيفهم بادني مستوى مطلوب، واحتفاظ الصفوف، ومخاطر عدم الاستمرارية	سياسة التعليم
طويل الأجل	نحو الأجل الطويل	قصير الأجل	النهج

لقد مرت إحدى عشرة سنة على إدخال هذه التقديمات التعليمية وتنفيذها. في هذه الدراسة، ندرس تأثيرها في التجارب المدرسية للأطفال اللاجئين والمخرجات وإعادة الإدماج. وفي الفصل التالي، نقدم منهجية البحث.

الفصل الثاني

المنهجية

يهدف التحقيق في تأثير مختلف أنواع التسويات القانونية ونماذج التعليم على النتائج التعليمية للطلاب اللاجئين، اخترنا ثلاثة بلدان وهي لبنان وتركيا وأستراليا، تضم التقديمات المخصصة لحالات الطوارئ وأخرى للتعليم طويل الأجل. وعُنت الدراسة بالأطفال اللاجئين المسجلين في مدارس رسمية، وتحديدًا في المرحلة الإعدادية (أي في الصفين السابع والثامن) بهدف فحص تطورهم التعليمي وتقديمهم على مدى خمس سنوات (٢٠١٨-٢٠٢٢). وقررنا التركيز على هذه المرحلة التعليمية نظرًا إلى انخفاض معدلات الالتحاق بصفوف المرحلة ما بعد المتوسطة في لبنان وتركيا بشكل نسبي. فضلًا عن ذلك، فإنّ دراسة هذه المرحلة تسمح لنا بمتابعة فترة انتقال الطلاب من المدرسة إلى العمل أو الجامعة خلال خمس سنوات. وتقتصر البيانات الطولية التي جرى تحليلها في هذه الدراسة على البيانات التي جمعناها خلال العامين الأكاديميين ٢٠١٨-٢٠١٩ و ٢٠١٩-٢٠٢٠، ونحن نسعى إلى تحديثها بعد إجراء السلسلة المتبقية من جمع البيانات الطولية في السنوات المقبلة.

تتبع الدراسة تصميمًا بحثيًا مختلط المنهجية يعتمد على العناصر النوعية والكمية. ويتضمن المسح الكمي عددًا من الأسئلة المغلقة حول ظروف الأطفال اللاجئين المعيشية، وخصائص الأسر، ووضعهم الاجتماعي والاقتصادي، وتجاربهم المدرسية و النتائج التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يتضمن مسح المقابلة عددًا من الأسئلة التي تقدّم فهمًا عميقًا للتجارب المعيشية والمدرسية التي يخوضها الأطفال اللاجئين في البلد المضيف. وتكمن أهمية المنهجية المختلطة في كونها تقدّم وجهات نظر مختلفة حول البيئة السياسية والمخرجات التعليمية الخاصة بالطلاب اللاجئين. وخلال المرحلة الأولى من جمع البيانات (٢٠١٨-٢٠١٩)، أجرينا مسحًا للطلاب وجهًا لوجه، وأجرينا مقابلات وجهًا لوجه أيضًا مع المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات العاملين في المدارس. لكننا لجأنا إلى الإنترنت لجمع البيانات في المرحلة الثانية (٢٠١٩-٢٠٢٠) بسبب الإغلاق الناتج عن جائحة كوفيد-١٩. أجريت مسح للطلاب عبر منصة Kobo وجرت متابعتها من خلال اتصالات هاتفية. وعلى غرار ذلك، أجريت مقابلات مع أولياء الأمور والمعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات عبر الهاتف.

تستند بياناتنا النوعية إلى ١١٤ مقابلة أجريت وجهًا لوجه و٤٤ مناقشة جماعية مركزة مع أولياء الأمور والمعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات في المدارس في كل من لبنان وأستراليا وتركيا. كما قمنا بزيارة المدارس في العامين ٢٠١٨-٢٠١٩، حيث أجرينا مقابلات بعد الحصول على إذن من الأشخاص الذين جرت مقابلتهم. ومن ثم تُرجمت جميع المقاطع الصوتية إلى اللغة الإنجليزية وجرى ترميزها باستخدام تطبيق NVivo.

عينات البحث

أجرينا مسحًا في المرحلة الأولى استهدف ١٢٩٨ طالبًا لاجئًا، إلا أننا لم نتمكن في المرحلة الثانية من الوصول سوى إلى ٩١٩ من عينة الطلاب اللاجئين المستهدفة، كما هو موضح في الجدول أدناه. وفي لبنان، أجرينا في المرحلة الأولى مسحًا استهدف ٢٤٧ طالبًا لاجئًا موزعين على جميع المقاطعات الثمانية. أمّا في المرحلة الثانية، فلم نتمكن من الوصول سوى إلى ١٦٧ من أفراد العينة. وفي تركيا، أجرينا مسحًا استهدف ٧٠ طالبًا لاجئًا في المرحلة الأولى في منطقتين فقط (هما عنتاب واسطنبول) تُعرفان باستضافة أكبر عدد من اللاجئين السوريين، لكننا لم نتمكن في المرحلة الثانية من إجراء المسح مع الطلاب أنفسهم في تركيا، فاستخلصنا بيانات مقطعية مكررة من ٤١١ طالبًا لاجئًا. وبالتالي، فإنّ مجموعة البيانات الخاصة بتركيا في هذه الدراسة مكررة، لكننا نسعى في المراحل المقبلة إلى استهداف الطلاب أنفسهم الذين جرى استهدافهم في المرحلة الثانية لجمع البيانات. وقد جرى تحديد موقع الطلاب أنفسهم ومن ثم استجوابهم في أستراليا، مع الحفاظ على بيانات الطلاب اللاجئين البالغ عددهم ٣٤١ كما هي، وقمنا باستهداف أربع ولايات رئيسية، وهي نيو ساوث ويلز وكوينزلاند وجنوب أستراليا وفيكتوريا.

الجدول ٣: مسح الطلاب وعيّنات المقابلات

السنة الدراسية	الدولة	العينة	لبنان	تركيا	أستراليا	المجموع
2018-2019	المسح الموجه للطلاب		24/7	710	341	1,298
	مقابلة مع أولياء الأمور		27(مشرف واحد)	5(مشرف واحد)	30	63
	مقابلة مع المعلمين والمعلمات		46	12(مشرف واحد)	14	67
	مقابلة مع المديرين والمديرات		15(مشرف واحد)	3	6	24
2019-2020	المسح الموجه للطلاب		167	411	341	919

يوضح تحليل عيّنة الطلاب أدناه أنّ معظم اللاجئين المتحدثين باللغة العربية في البلدان الثلاثة كانوا من الجنسية السورية، فيما يبيّن الجدول التالي معدل الطلاب السوريين وغير السوريين في العينات المستهدفة في كل من لبنان وأستراليا وتركيا.

الجدول ٤: توزيع اللاجئين السوريين وغير السوريين المتحدثين باللغة العربية (%)

الدولة	الطلاب السوريين المتحدثون باللغة العربية (%)	الطلاب الآخرون غير السوريين المتحدثون باللغة العربية (%)
لبنان	99.8	0.2
أستراليا	78	22
تركيا	94	6

يوضح الجدول أدناه توزيع عيّنة المسح بحسب النوع الاجتماعي في كل دولة. واستهدف المسح الذي أجري نسبة متساوية إلى حد ما من الذكور والإناث في كل من تركيا وأستراليا خلال مرحلتي جمع البيانات، لكنّ حوالي ٦٠٪ من المسوح التي أجريت استهدفت الإناث في لبنان، مقابل ٤٠٪ للذكور.

الجدول ٥: التوزيع بحسب النوع الاجتماعي

الدولة	2019-2018		2020-2019	
	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور
لبنان	60%	40%	60%	40%
أستراليا	56%	44%	46%	54%
تركيا	48%	52%	48%	52%

يوضح الجدول أدناه توزيع العينة التي شملها المسح بحسب نوع المدرسة في كل بلد. وعمدنا بشكل أساسي إلى استهداف دوام بعد الظهر في المدارس الرسمية اللبنانية، نظرًا إلى أنّ معظم الأطفال اللاجئين يحضرون هذا الدوام، فاستهدفت المرحلة الأولى من جمع البيانات في تركيا مراكز التعليم المؤقتة والمدارس الرسمية، لكونها المراكز الأساسية لتعليم اللاجئين. لكن بحلول المرحلة الثانية، أغلقت الحكومات التركية معظم مراكز التعليم المؤقتة، فتوجهنا نحو المدارس الرسمية التركية التي أصبحت المراكز الأساسية لتعليم اللاجئين. وبالتالي، تمثّل عينة الطلاب اللاجئين المسجلين في مراكز التعليم المؤقتة ٤٪ فقط من العينة المأخوذة للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. وكان معظم الطلاب الخاضعين للمسح مسجلين في مدارس رسمية في أستراليا، فيما توزع باقي الطلاب على المدارس الدينية وتلك المستقلة.

٤ في الجدول ١، يقتصر تعريفنا للإدماج على الإدماج المادي في حيز التعلم. ومع ذلك، فإننا ندرك أن الإدماج في الثقافة والنظام المدرسي هو عملية أكثر تعقيدًا نناقشها في مراحل مختلفة من هذا التقرير.

الدولة	نوع المدرسة	2019-2018	2020-2019
لبنان	الدوام الصباحي في المدارس الرسمية	18%	22%
	دوام بعد الظهر في المدارس الرسمية	82%	78%
تركيا	المدارس الرسمية	51%	96%
	مراكز التعليم المؤقتة	49%	4%
أستراليا	المدارس الرسمية	64%	64%
	مدارس الروم الكاثوليك	7%	7%
	المدارس المستقلة	30%	30%

تحليل البيانات

لجاناً إلى برنامج **Stata** لترتيب بياناتنا الكمية وتحليلها. وخلال هذه الدراسة، قمنا بإنشاء ثلاثة مؤشرات من شأنها أن تساعدنا في تحديد المخرجات المدرسية لدى الطلاب اللاجئين وتجارهم المدرسية، وقمنا بتحديدًا ببناء مؤشر خاص بالأداء المدرسي، والتجربة المدرسية، وصعوبة فهم اللغة. لمزيد من المعلومات حول المنهجية المستخدمة لإنشاء هذه المؤشرات، يرجى مراجعة الملحق الأول. بعد إنشاء المؤشرات، نقوم باحتساب إمكانياتها ونقوم بجدولتها مع نوع التعليم المقدم في كل بلد، ما يسمح لنا بملاحظة الاختلافات الموجودة في النتائج والتجارب المدرسية بين البلدان وبين المدارس التي تقدم أنظمة تعليمية مختلفة (مدمجة أو منفصلة). بالإضافة إلى ذلك، تجري اختبارات تحليل التباين (**ANOVA**) اللاحقة باستخدام طريقة **Games-Howell** للتحقق من وجود تباين ذو دلالة إحصائية بين معدلات المجموعات التي اخترناها، وتُعرض نتائج هذه الاختبارات في الملحق الثاني.

أما في ما يتعلّق بالبيانات النوعية، وبعد ترجمة المقابلات وتفريغها، فتم ترميز البيانات باستخدام تطبيق **Nvivo**، ومن ثم جرى تحليل البيانات المشفرة باستخدام التحليل الموضوعي القيود

نظرًا إلى وجود عدد كبير من القيود، اعتمد أسلوب العينات الملائمة لهذه الدراسة، فكان هذا النهج ضروريًا في لبنان بسبب نقص المعلومات المتعلقة بالسكان المستهدفين، ولأنّ آخر إحصاء رسمي في لبنان قد جرى في العام ١٩٣٢. وكانت العينات الملائمة ضرورية أيضًا نظرًا إلى أنّ وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية هي التي تحدد وصول الطلاب إلى المدارس، وقد زودتنا الوزارة بقائمة من المدارس الرسمية التي تضم عددًا كبيرًا من الطلاب السوريين. وتجنّبًا من تحييز العينات، قمنا بجمع البيانات من جميع المحافظات الثمانية ومن المناطق الحضرية والريفية، وكذلك من الذكور والإناث. غير أنّ العينات الملائمة لا تسمح لنا بتقدير الأرقام بشكل عام بشأن السكان المستهدفين. على هذا النحو، فإنّ النتائج الكمية الواردة ليست سوى دلالة على مستوى الاهتمام وهي تقدم، إلى جانب بياناتنا النوعية الغنية، معلومات قيمة حول بيئة السياسات والمخرجات التعليمية لدى الطلاب اللاجئين. وكان من الصعب أيضًا الحصول على بيانات نوعية غنية من تركيا وأستراليا، وذلك بسبب صعوبة الحصول على المعلومات من موظفي المدرسة وتعيين باحثين ناطقين باللغة العربية في كلا البلدين.

فضلاً عن ذلك، حالت التحديات اللوجستية في تركيا دون إجراء مسح موجّه للطلاب أنفسهم في المرحلة الثانية من جمع البيانات. بالتالي، فإنّ البيانات التي جرى تحليلها لتركيا في هذا التقرير عبارة عن مجموعة بيانات مقطعية مكررة ولا يضم بيانات اللوحة التي جرى جمعها في لبنان وأستراليا. نهدف إلى متابعة نفس طلاب الموجة الثانية في الموجات المستقبلية لجمع البيانات. أخيرًا، جرت المرحلة الثانية من جمع البيانات في ضوء جائحة كوفيد-١٩، فكان من الصعب السفر وإجراء مسوح ومقابلات وجهاً لوجه. ونتيجة لذلك، اقتصر جمع البيانات من الطلاب على المسوح

4 إنّ حجم مجموعات العينات لدينا بين البلدان وأنواع المدارس غير متكافئة، ولهذا السبب نستخدم أسلوب **Games-Howell**. وهي أفضل الأساليب التي يمكن أن تُستخدم حين لا يكون حجم المجموعات متساوي وتكون البيانات غير متجانسة (**Dunnett**, ١٩٨٠).

عبر الإنترنت والمقابلات الهاتفية مع أولياء الأمور والمعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات في المدارس. وقد أدى ذلك إلى الحد من قدرتنا على مقابلة الطلاب وزيارة المدارس ومراقبة البيئة المدرسية.

أخلاقيات البحث

وافق مكتب لجنة الأخلاقيات في الجامعة اللبنانية الأمريكية على هذه الدراسة، وقد حصل جميع الباحثين على شهادة من مبادرة التدريب المؤسسي التعاوني، وهو برنامج تدريبي لأخلاقيات البحث والامتنال. وبالنسبة إلى المشاركين الذين تقل أعمارهم عن ١٨ عامًا، تم الحصول أولًا على الموافقة من وصيهم القانوني، وأخفيت أسماء المشاركين أثناء تحليل البيانات. أخيرًا، سيضمن الباحثون دائمًا إجراء المسح في ظروف تسمح بالخصوصية مع ضمان سلامة كل من المشارك والباحث في الوقت نفسه.



الفصل الثالث

استنتاجات البحث

بهدف التحقيق في اختلاف النتائج التعليمية لدى الطلاب اللاجئين ومستوى إدماجهم في المدرسة بين التعليم في حالات الطوارئ ونماذج التعليم طويلة الأجل، قمنا بتحليل البيانات الكمية (المسوح) والنوعية (المقابلات) التي جرى جمعها من لبنان وتركيا وأستراليا خلال الأعوام الدراسية ٢٠١٨-٢٠١٩ و ٢٠١٩-٢٠٢٠. قمنا أولاً بمقارنة النتائج التعليمية الخاصة بالطلاب اللاجئين في ما يتعلق بأدائهم المدرسي وتجربتهم وصعوبة فهمهم للغة، ومن ثم نظرنا في اختلاف مستوى إدماج الطلاب اللاجئين الاجتماعي بين البلدان التي اخترناها.

ويجري التحليل التالي بحسب نوع التدريس المقدم للأولاد اللاجئين داخل كل بلد، وتعتمد معايير التوزيع التي اخترناها على ما إذا كان اللاجئون يرتادون مدارس ذات نظام منفصل أو مدمج. على سبيل المثال، ينقسم التعليم في لبنان ما بين الدوام الصباحي (تعليم مدمج) ودوام بعد الظهر (تعليم منفصل)، في حين ينقسم التعليم في تركيا ما بين مدارس رسمية تركية (تعليم مدمج) ومراكز تعليم مؤقتة (تعليم منفصل). أمّا في أستراليا، فيرتاد جميع الأطفال اللاجئين مدارس مدمجة، وبالتالي، يُجمع الطلاب الذين أخذت عيناتهم في أستراليا ضمن مجموعة واحدة. يعتمد التحليل الكمي التالي على النتائج المعروضة في الجداول ٥ و ٦ و ٧ و ٨، ويليه التحليل النوعي الذي قمنا به في كل من الأقسام التالية.

الأداء المدرسي

نقارن في هذا القسم الأداء المدرسي الذي يقدمه الأطفال اللاجئون بين كل من الأنظمة التعليمية المعتمدة في البلدان الثلاثة. ويعتمد التحليل الكمي على مؤشر الأداء المدرسي الذي طوّره خلال هذه الدراسة، والقائم على ثلاثة أسئلة. يقيّم السؤال الأول أداء الطلاب في اللغات الأجنبية، فيما يقيّم السؤال الثاني أداء الطلاب في مادة الرياضيات. أمّا السؤال الثالث، فيقيّم أداء الطلاب في المواد العلمية.

وكشفت الاستنتاجات الكمية التي توصلنا إليها أنّ الأطفال اللاجئين المسجلين في المدارس المنفصلة (مراكز التعليم المؤقتة في تركيا ودوام ما بعد الظهر في لبنان) يقدمون/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، وقد يُعزى ذلك إلى التقديمات التعليمية الخاصة التي يتلقاها الطلاب اللاجئون فقط في المدارس ذات أنظمة التعليم المنفصلة. على سبيل المثال، يتعلم الطلاب اللاجئون في مراكز التعليم المؤقتة في تركيا على أيدي معلمين ومعلمات سوريين يتحدثون لغتهم الأم ويستخدمون المناهج السورية. على غرار ذلك، وعلى الرغم من أنّ اللاجئين السوريين في لبنان الذين يحضرون الدوام الصباحي ودوام بعد الظهر يواجهون صعوبات تتعلق بالمنهج اللبناني الصارم واللغة الأجنبية المستخدمة في مادتي الرياضيات والعلوم، فإنّهم يُدرّسون على أيدي معلمين يتحدثون لغتهم الأم ويستخدمون لغتهم الأم للتواصل في الصف. بالتالي، فإنّ وجود معلمين ومعلمات يتحدثون لغتهم الأم يسهّل على هؤلاء اللاجئين عملية التواصل والإبلاغ عن المشاكل التعليمية التي يواجهونها، ويساهم في تعزيز أدائهم المدرسي (اليونسكو واليونيسف، ٢٠٢٠). قد يشير هذا الأمر أيضاً إلى السبب الذي يبرر تقديم الأطفال اللاجئين المسجلين في المدارس الرسمية التركية والمدارس الأسترالية أدنى أداء مدرسي. وعلى الرغم من أنّ الأطفال اللاجئين في أستراليا يقدمون أدنى أداء تعليمي بين جميع المجموعات المدرسية، فإنّ أداءهم هذا قد تحسن من العام الأول إلى العام الثاني، ما يشير إلى أنّ

الإدماج المدرسي قد يؤتي ثماره على المدى الطويل. تقدم البيانات النوعية التالية معلومات إضافية حول أهمية التقديمات التعليمية الخاصة في المدارس المنفصلة والتحديات المتعلقة باللغة التي تواجه أنظمة التعليم المدمج.

الجدول ٧: المعدلات الوسطية لمؤشر الأداء المدرسي

	2020-2019	2019-2018	
أداء مدرسي عالٍ	7.7	7.7	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا
	7.2	6.4	دوام بعد الظهر في لبنان
	6.1	6.3	الدوام الصباحي في لبنان
	6.6	6.1	المدارس الرسمية التركية
أداء مدرسي منخفض	6.4	5.9	المدارس الأسترالية
	10.0	10.0	المجموع

تدعم بياناتنا النوعية الاستنتاجات الكمية. وتؤدي التقديمات التعليمية والعوائق اللغوية دورًا مهمًا في تحديد أداء الطلاب ومدى تفهمهم. على سبيل المثال، يتعلم الطلاب السوريون في مراكز التعليم المؤقتة المواد بلغتهم الأم على أيدي معلمين ومعلمات سوريين، ولهذا السبب، أفاد بعض المشاركين أنهم يشعرون بالارتياح في الصف ويقدمون أداءً جيدًا في المدرسة قد يدفعهم إلى تحقيق نتائج أفضل في صفوف اللغة التركية مقارنةً باللاجئين المسجلين في المدارس الرسمية التركية.

“كنت أعمل في مركز التعليم المؤقت، فقارنت الأطفال هناك [في مراكز التعليم المؤقتة] بالأطفال هنا [المدارس الرسمية التركية]. ووجدت أن الأطفال هناك يحققون نجاحًا أكبر في دروس اللغة التركية“
(معلم في إحدى المدارس التركية)

على عكس ذلك، يواجه الطلاب اللاجئون في المدارس الرسمية التركية والأسترالية صعوبات في تعلم اللغة التركية أو الإنجليزية، وقد أفاد طلاب آخرون بأنهم يواجهون صعوبات في مادة الرياضيات والمواد العلمية بسبب العوائق اللغوية، وهو ما يؤثر في أدائهم، خاصة في أستراليا، حيث لا يتوفر طرف ثالث لمساعدة الطلاب على تجاوز الصعوبات اللغوية. على عكس ما أفاد به بعض المشاركين في تركيا حول أهمية وجود مترجم يتحدث اللغتين التركية والعربية.

“اللغة الإنجليزية هي التحدي الرئيسي الذي يواجهه الطلاب اللاجئون“
(معلم في إحدى المدارس الأسترالية)

على الرغم من ذلك، أفاد بعض المشاركين بأن أداء الطلاب قد تحسن على مر السنين، ومن المتوقع أن يصل إلى الصف الثالث ثانوي، كما أفادوا بأنّ الفضل في تحسن أداء الطلاب الأكاديمي يعود إلى برامج الدعم اللغوي. ويدعم هذا الأمر الاستنتاج الكمي المقدم سابقًا الذي يكشف عن وجود تحسن بسيط في أداء الطلاب في المدارس الرسمية في كل من أستراليا وتركيا.

وفقًا لجميع المشاركين تقريبًا الذين جرت مقابلتهم، تبرز أهمية الإطار الزمني في لبنان، حيث تحسّن أداء الأطفال مع مرور الوقت، وتحديدًا في الدوام الصباحي. وعلى الرغم من الصعوبات التي يواجهها الطلاب في فهم اللغات الأجنبية (أي الإنجليزية والفرنسية)، فإن أساليب التعليم التي يعتمدها المعلمون والمعلمات، بما في ذلك الترجمة واستخدام اللغة العربية لتدريس بعض المواد، تساعد الطلاب اللاجئين في لبنان في التغلب على صعوبات التعلم.

”الطلاب السوريون الذين قضاوا ما يزيد عن ٤-٥ سنوات في المدارس الرسمية

استفادوا كثيرًا وتفوقوا في الصف التاسع“

(مدير إحدى المدارس اللبنانية)

بالتالي، تُظهر بياناتنا الكمية والنوعية أنّ التقديمات التعليمية الخاصة المقدمة في المدارس المنفصلة والعوائق اللغوية في المدارس المدمجة تحدد أداء الطلاب اللاجئين. غير أنّ القسم التالي سيبيّن لنا أنّ الوقت يعد عاملاً مهمًا يسلط الضوء على فوائد الإدماج المدرسي في ما يتعلق بأداء الطلاب اللاجئين وتجربتهم المدرسية.

التجربة المدرسية

نقارن في هذا القسم التجربة المدرسية التي يخوضها الأطفال اللاجئين بين أنظمة التعليم في البلدان الثلاثة المختارة. يعتمد التحليل الكمي على مؤشر التجربة المدرسية الذي طورناه خلال هذه الدراسة، والقائم على ثلاثة أسئلة. يقيم السؤال الأول مدى تفضيل الطلاب للحضور إلى المدرسة، فيما يقيم السؤال الثاني صعوبة الطلاب في التركيز على شرح المعلم والمعلمة. أمّا السؤال الثالث، فيقيم صراع الطلاب في التواصل مع معلمهم ومعلماتهم.

وتشير نتائج التجربة المدرسية التي يخوضها الأطفال اللاجئين ونتائج أدائهم المدرسي إلى وجود تشابه كبير في ما بينها. يوضح الجدول ٦ أيضًا أنّ الأطفال اللاجئين المسجلين في المدارس المنفصلة (مراكز التعليم المؤقتة في تركيا ودوام بعد الظهر في لبنان) يخوضون تجربة تعليمية مرضية للغاية مقارنة بالأطفال اللاجئين المسجلين في المدارس التركية والأسترالية المدمجة في العامين الدراسيين. علاوةً على ذلك، تشير نتائجنا إلى أنّ الأطفال اللاجئين المسجلين في الدوام الصباحي في لبنان (نظام مدمج) وأولئك المسجلين في دوام ما بعد الظهر (نظام منفصل) قد خاضوا التجربة نفسها في العامين الدراسيين. وعلى الرغم من أنّ هذين الدوامين يقدمان أسلوبًا مختلفًا من الإدماج، فإنّ كلاهما يستخدم اللغة العربية (اللغة الأم/المحلية/الاصلية) في الصفوف. وبالتالي، يتبين لنا أنّ اللغة المستخدمة في الصفوف قد تكون عاملاً يحدد التجربة المدرسية أكثر مما يحدد التقديمات التعليمية الخاصة في المدارس ذات الأنظمة المنفصلة. ويتبين لنا أيضًا وجود بعض التحسن في التجربة المدرسية التي يخوضها الأطفال اللاجئين في لبنان، وتحسنًا أكبر في تلك التي يخوضها اللاجئين المسجلون في أستراليا. لكن نظرًا إلى أنّ العينة المأخوذة من تركيا عبارة عن مجموعة بيانات مقطعية مكررة، لا يمكننا التحقق مما إذا كانت العينة المأخوذة في العام الأول قد أحدثت أي تغييرات في تجربة الطلاب المدرسية. تبين لنا البيانات النوعية التالية بشكل أفضل كيف أنّ اللغة المستخدمة في الصفوف الدراسية تحدد تجربة الأطفال اللاجئين المدرسية ولماذا يُعتبر الوقت عاملاً لا يمكن تجاهله عند النظر في تجارب الطلاب اللاجئين.

الجدول ٨: المعدلات الوسطية لمؤشر التجربة المدرسية

	2020-2019	2019-2018	
تجربة مدرسية مرضية	7.9	7.4	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا
	7.5	7.2	دوام بعد الظهر في لبنان
	7.5	7.2	الدوام الصباحي في لبنان
	6.2	6.2	المدارس الرسمية التركية
تجربة مدرسية غير مرضية	6.2	5.3	المدارس الأسترالية
	10.0	10.0	المجموع

تتقارب بياناتنا النوعية مع النتائج الكمية المذكورة أعلاه من حيث أهمية اللغة المستخدمة في الصف، إذ كانت قدرة الطلاب اللاجئين على التفاعل في الصف وفهمهم للغة التدريس التي يستخدمها معلموهم ومعلماتهم العامل الذي يحدد تجربتهم الإيجابية، حيث كانت هذه التجربة إيجابية بشكل أساسي عند استخدام لغة الطلاب الأم في الصف، كما هو الحال في لبنان ومراكز التعليم المؤقتة في تركيا. وفي المقابل، يواجه الطلاب اللاجئون مشكلة في استخدام اللغات الأجنبية مثل الإنجليزية أو التركية في المدارس الرسمية الأسترالية والتركية. فعلى سبيل المثال، تُظهر بياناتنا النوعية أنّ التواصل بين المعلمين الأتراك والطلاب اللاجئين غالبًا ما يكون سهلًا من خلال وجود طرف ثالث يتقن اللغتين التركية والعربية، ما يدل على أنّ فصل الطلاب قد يكون خيارًا فعالًا على المدى القصير لتسهيل اكتساب اللغة الأجنبية وإعداد اللاجئين لإدماجهم في التعليم العام.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الإدماج المدرسي في أستراليا وتركيا ولبنان قد أثر بشكل إيجابي في العلاقة بين الطلاب المواطنين واللاجئين على المدى الطويل، وقد تبين أيضًا أنّ الوقت عامل أساسي في تعزيز العلاقات بين الطلاب، حيث أفاد الكثير من الأشخاص الذين جرت مقابلتهم بأنهم لاحظوا انخفاضًا في التصرفات التمييزية بين اللاجئين والطلاب المواطنين مع مرور الوقت. ويؤدي المعلمون والمعلمات أيضًا دورًا رئيسيًا في تطوير العلاقات الإيجابية بين الطلاب من خلال الحد من أعمال التنمر والتمييز. وبالتالي، فإن اللغة المستخدمة في الصف والوقت هما من أبرز العوامل التي تحدد تجربة الطلاب اللاجئين المدرسية. يوضح القسم التالي أن العوامل التي تحدد الأداء المدرسي والخبرة هي نفسها التي تحدد صعوبة فهم اللغة.

صعوبة فهم اللغة

نقارن في هذا القسم صعوبة فهم الأطفال اللاجئين للغة بين أنظمة التعليم في البلدان المختارة الثلاثة. يعتمد التحليل الكمي على مؤشر صعوبة فهم اللغة الذي طورناه خلال الدراسة، والقائم على ثلاثة أسئلة. يقيم السؤال الأول صعوبة فهم الطلاب للغة في مواد اللغة الأجنبية، فيما يقيم السؤال الثاني صعوبة فهم اللغة لدى الطلاب في مادة الرياضيات. أما السؤال الثالث، فيقيم صعوبة فهم اللغة لدى الطلاب في المواد العلمية.

تعكس الاستنتاجات التي توصلنا إليها بشأن صعوبة فهم اللغة إلى حد كبير استنتاجاتنا السابقة بشأن الأداء المدرسي والتجربة المدرسية فوجدنا أنّ اللاجئين الذين يواجهون أقل نسبة صعوبة في فهم اللغة يقدمون أعلى مستوى من الأداء المدرسي بالإضافة إلى تجربة مَرْضِيَّة. ومن منظور آخر، يقدم الأطفال اللاجئون الذين يواجهون صعوبات كبيرة في فهم اللغة مستوى متدني من الأداء المدرسي بالإضافة إلى تجربة غير مَرْضِيَّة، ما يوضح أهمية اللغة في تحديد الأداء المدرسي الذي يقدمه الطلاب اللاجئين وتجربتهم. نلاحظ أيضًا أنّ صعوبة فهم اللغة كانت أقل في لبنان والمدارس المنفصلة في تركيا مقارنةً بالمدارس المدمجة في كل من البلدان الثلاثة. ويمكن تبرير ذلك من خلال التقديرات التعليمية الخاصة التي يتلقاها الأطفال اللاجئون في أنظمة التعليم المنفصلة وسهولة التواصل بفضل استخدامهم للغتهم الأم كلغة أساسية للتواصل مع زملائهم في الصف ومع المعلمين. على الرغم من أنّ مؤشر صعوبة فهم اللغة يستهدف لغة التدريس وليس اللغة المتحدّث بها في الصف، فإنّ الطلاب الذين يستطيعون التواصل والتعبير عن صعوبات التعلم بلغتهم الأم قد يتميّزون عن الطلاب الذين لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم بلغتهم الأم في فهم الدروس التي تُدرّس بلغة أجنبية.

وقد كشفت بياناتنا أيضًا أنّ صعوبة فهم اللغة لم تتغير كثيرًا بين العامين الأول والثاني للطلاب اللاجئين في لبنان وأستراليا، وقد يعود السبب في ذلك إلى نقص برامج الدعم اللغوي الفعالة أو إلى أنّ الفجوة الزمنية (سنة واحدة) بين مراحل جمع البيانات لدينا لم تكن طويلة بما يكفي لتسجيل تغييرات كبيرة في مهارات اللغة الأجنبية. وبالنسبة إلى تركيا، تحول مجموعة البيانات المقطعية المكررة لدينا من تأكيد أي تغييرات في صعوبة لغة الأطفال اللاجئين.

	2020-2019	2019-2018	
صعوبة لغوية منخفضة	3.3	3.6	مراكز التعليم المؤقتة
	4.1	4.2	دوام بعد الظهر في لبنان
	4.2	4.7	المدارس الرسمية التركية
	4.9	4.9	الدوام الصباحي في لبنان
صعوبة لغوية عالية	5.7	5.7	المدارس الأسترالية
	10.0	10.0	المجموع

تماشياً مع النتائج الكمية، كشفت البيانات النوعية أنّ اللاجئيين المسجلين في المدارس المنفصلة (مراكز التعليم المؤقتة في تركيا ودوام بعد الظهر في لبنان) يواجهون صعوبات أقل في فهم اللغة مقارنةً بالمدارس المدمجة. وكشفت المقابلات التي أجريت مع المعلمين والمعلمات في تركيا أنّ استخدام لغة اللاجئيين الأم في مراكز التعليم المؤقتة يساعد الطلاب في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في التعلم. ومن ناحية أخرى، لا يزال اللاجئون في المدارس الرسمية التركية يواجهون صعوبات في التعلم بسبب العوائق اللغوية.

“لقد واجه الطلاب صعوبات حقيقية في تعلم اللغة التركية والدراسات الاجتماعية”
(معلم في إحدى المدارس التركية)

أمّا في لبنان، فكشفت المقابلات مع المعلمين والمعلمات العاملين في دوام بعد الظهر أنّ استخدام اللغة العربية لشرح المفاهيم وأسئلة الامتحان يقلل من صعوبة فهم المواضيع التي يتم تدريسها باللغات الأجنبية. إنّ المعلمين والمعلمات الذين جرت مقابلتهم يصرّون على أنّ اللاجئيين بحاجة إلى دعم لغوي إضافي للتغلب على العوائق اللغوية.

“إنهم يواجهون تحديات كبيرة تتعلق باللغة، فكما تعلم، لقد درسوا طوال حياتهم باللغة العربية في سوريا، واعتادوا على دراسة الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء باللغة العربية. أما هنا، فيفرض عليهم تعلّمها باللغة الإنجليزية
(مدير إحدى المدارس اللبنانية)

واقترح معلمون ومعلمات آخرون في لبنان تغيير لغة التدريس المعتمدة في مادة الرياضيات والعلوم، من أجل مساعدة الطلاب السوريين في التغلب على العوائق اللغوية، في حين بينما أفاد آخرون بإمكانية تلبية احتياجات الطلاب عبر تطبيق طرق التعليم الحديثة لضمان نجاحهم.

“إنّ بعض طلابي [السوريين] يدرسون في لبنان منذ خمس سنوات لكنهم ما زالوا يواجهون صعوبة في فهم اللغة الفرنسية. وإذا لا أشرح لهم أسئلة الامتحان، فسيرسب أكثر من نصفهم لأنهم لا يفهمون اللغة”
(معلم في إحدى المدارس اللبنانية).

في أستراليا، كشفت المقابلات التي أجريتها أنّ الطلاب يجدون صعوبة في التعبير عن التحديات التي يواجهونها في التعلم نتيجةً لاستخدام اللغة الإنجليزية فقط في الصف. لذا، فإنهم يجدون صعوبة في التواصل مع معلميههم ومعلماتهم للتعبير عن الصعوبات التي يواجهونها في المواد. وعلي المدى القصير، قد يكون الفصل بين الطلاب اللاجئيين خياراً أفضل لتجنب وجود عوائق لغوية، خاصةً حين يكون الفصل بين الطلاب مصحوباً بتقديمات تعليمية خاصة، مثل استخدام لغتهم الأم في حال عدم فهم المفاهيم في اللغة الأجنبية.

وكشفت الأقسام الثلاثة السابقة حتى الآن أنّ الطلاب المقيمين في لبنان (نموذج قصير الأجل) وتركيا (نموذج متوسط المدى) يقدمون أداءً تعليميًا ويخوضون تجربةً أفضل ويواجهون صعوبات لغوية أقل من الطلاب المقيمين في أستراليا (نموذج طويل الأجل). إنّ هذه النتائج صحيحة في أنظمة التعليم المنفصلة المطبّقة داخل لبنان وتركيا لأنّ الفصل في المدارس يسهل التقديمات التعليمية الخاصة المتعلقة باللغة والمناهج الدراسية. وبالتالي، يبدو أنّ الفصل في المدارس يلبي احتياجات الأطفال اللاجئين بشكل أفضل على المدى القصير (إريمان وإيفران، ٢٠١٩). وما لاحظناه أيضًا هو أنّ المخرجات المدرسية لدى الطلاب اللاجئين قد تحسنت بشكل كبير بمرور الوقت على الرغم من كونها الأسوأ في إطار النموذج طويل الأجل، ما يشير إلى أنّ النموذج طويل الأجل قد يؤتي ثماره على المدى الطويل. وكشفت الأقسام السابقة أيضًا أنّ اللغة المستخدمة في الصف ولغة التدريس قد تكونان عاملين حاسمين في تحديد المخرجات للنتائج المدرسية التي يقدمها الأطفال اللاجئين. في القسم التالي، سنقارن مستويات الإدماج الاجتماعي للأطفال اللاجئين بين نماذج التعليم المختلفة، وذلك من خلال النظر في كيفية اختلاف مستويات الإدماج الاجتماعي بين أنظمة التعليم المختلفة داخل كل بلد.

الإدماج الاجتماعي

في هذا القسم، نقارن الإدماج الاجتماعي للأطفال اللاجئين بين الأنظمة المدرسية في بلداننا الثلاثة. يعتمد التحليل الكمي على سؤال مسح يقيّم ما إذا كان الطالب يشعر بالترحيب أم لا في بلد إقامته الحالي.

وتتيح لنا مقارنة الإدماج الاجتماعي بين أنواع المدارس المختلفة (الدمجة مقابل المنفصلة) أن نلاحظ بشكل أفضل كيف يشكل كل نموذج تعليمي الإدماج الاجتماعي للأطفال اللاجئين عبر البلدان الثلاثة. وخاصةً أن الإدماج في المدرسة يشكل عاملًا حاسمًا في تحقيق الإدماج الاجتماعي (كيدي، ٢٠١٠). على سبيل المثال، تشير استنتاجاتنا التي توصلنا إليها إلى أن الأطفال اللاجئين المدمجين في التعليم العادي يشعرون بترحيب أكبر في بلد إقامتهم الحالي. ومن ناحية أخرى، وجدنا أن الطلاب المنفصلين عن ذويهم في دوام بعد الظهر في لبنان لديهم أدنى مستويات الإدماج الاجتماعي مقارنةً بأنواع المدارس الأخرى. وكان تأثير نوع المدرسة في الإدماج الاجتماعي أكثر بروزًا في حالة لبنان، حيث نلاحظ فرقًا كبيرًا بين مستوى إدماج الطلاب اللاجئين المسجلين في الدوام الصباحي مقارنةً بدوام بعد الظهر.

في المقابل، لم يكن تأثير نوع المدرسة كبيرًا في حالة تركيا، حيث نلاحظ اختلافًا طفيفًا جدًا في مستويات الإدماج الاجتماعي بين مراكز التعليم المؤقتة والمدارس الرسمية. وعلى الرغم من فصل الأطفال اللاجئين في مراكز التعليم المؤقتة، فإنهم يتلقون تعليمهم على أيدي معلمات ومعلمين سوريين يشاركونهم ثقافتهم ويتحدثون لغتهم الأم، ما يضمن بيئة تعليمية ترحيبية. بالإضافة إلى ذلك، يتلقى الأطفال اللاجئين في مراكز التعليم المؤقتة دعمًا للغة التركية يعدّهم للالتحاق بالتعليم العادي. علاوةً على ذلك، كشفت بياناتنا أن الإدماج الاجتماعي قد تحسن بين العام الأول والثاني في لبنان وأستراليا. وفي الوقت نفسه، لا يمكننا التحقق من التغييرات المماثلة في تركيا بسبب طبيعة مجموعة البيانات التركية (مجموعة بيانات مقطعية متكررة). يوفر التحليل النوعي التالي فهمًا أكثر تعمقًا لتأثير التسوية القانونية ونوع نموذج التعليم في الإدماج الاجتماعي للأطفال اللاجئين.

الجدول ١٠: نسبة اللاجئين الذين يشعرون بالترحيب في بلد الإقامة

	2018-2019	2019-2020	
Lebanese Morning Shift	84%	86%	Feeling Welcome
Turkish Public Schools	84%	72%	
Turkish TECs	82%	94%	
Australian Schools	79%	83%	
Lebanese Afternoon Shift	64%	69%	
Total Score	10.0	10.0	

تُظهر بياناتنا الكمية والنوعية أن الإدماج في المدرسة ضروري للإدماج الاجتماعي للاجئين على المدى الطويل. على سبيل المثال، أفاد الكثير من المشاركين أن الإدماج في المدرسة يعزّز العلاقات الإيجابية بين الطلاب اللاجئين والمواطنين، لا سيّما بعد سنوات عدة من إقامتهم. وقد ساعد ذلك الكثير من اللاجئين على الشعور بالإدماج في المجتمع المضيف، لا سيّما في حالة أستراليا. وعلى الرغم من أن الإدماج في المدرسة يطرح صعوبات تتعلق باللغة للإدماج، فقد أيد الكثير من المشاركين رأياً مفاده أن التفاعل بين المواطنين واللاجئين يسهل اكتساب الطلاب اللاجئين للغة، لا سيّما عندما يكون الإدماج مصحوباً ببرامج دعم اللغة مثل تلك المقدمة في أستراليا وتركيا.

بالإضافة إلى ذلك، تشير استنتاجاتنا النوعية التي توصلنا إليها إلى أن نهج التسوية قصير الأجل في لبنان يدفع باتجاه عودة اللاجئين إلى الوطن، وبالتالي يطبق سياسات تحظر الإدماج الاجتماعي للاجئين. على سبيل المثال، تُظهر بياناتنا أن عدم وجود مسارات واضحة للإقامة، ومحدودية الوصول إلى أسواق العمل، والافتقار إلى سياسات تعليمية شاملة، تمنع اللاجئين من الإدماج الاجتماعي والتعليمي.

“الحكومة هنا تصعب الأمور على السوريين من أجل تحفيزهم على العودة”
(والد سوري، لبنان)

ومع ذلك، تُظهر بياناتنا أن مثل هذه السياسات قد تم تحقيقها إلى حد أقل في تركيا بموجب التسوية متوسطة الأجل وغير موجودة في إطار تسوية طويل الأجل في أستراليا، حيث يتم توفير مسارات واضحة للاجئين للإقامة. وبالتالي، فإن إدماج اللاجئين في التعليم العادي وتسهيل إقامتهم في البلدان المضيضة يعزّز شعورهم بالانتماء؛ وقد تحقّق هذا بشكل أساسي في حالة أستراليا.

الفصل الرابع

الخلاصة



تبحث هذه الدراسة في كيفية اختلاف التعليم المدرسي وإدماج الأطفال اللاجئين بين نماذج التعليم في حالات الطوارئ ونماذج التعليم طويل الأجل. على وجه التحديد، نقوم بتفكيك / باستكشاف الاختلافات في النتائج التعليمية و إدماج الأطفال اللاجئين الخاضعين للجوء المؤقت مقابل التوطين الدائم. نستهدف الأطفال اللاجئين الناطقين باللغة العربية الذين فروا من الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والتحقوا بالتعليم الرسمي لمدة ثلاث إلى أربع سنوات في لبنان أو تركيا أو أستراليا. وتُحقّق الدراسة في النماذج المختلفة الموجودة للتقديمات التعليمية. وهي تستخدم البيانات الكمية والنوعية لمقارنة الأداء المدرسي والخبرات وصعوبة فهم اللغة والإدماج الاجتماعي للطلاب اللاجئين بين بلدان المقصد المختارة، ما يوفر تسوية قصيرة الأجل ومتوسطة الأجل وطويلة الأجل.

وكشفت الاستنتاجات التي توصلنا إليها أن الطلاب المقيمين في لبنان (نموذج قصير الأجل) وتركيا (نموذج متوسط المدى) يتمتعون بأداء تعليمي وخبرة أفضل ويواجهون صعوبات لغوية أقل من الطلاب المقيمين في أستراليا (نموذج طويل الأجل). وتنطبق هذه النتائج في المقام الأول في أنظمة التعليم المنفصلة الموجودة في لبنان وتركيا، حيث يسهل الفصل في المدارس تنفيذ التقديمات التعليمية الخاصة المتعلقة باللغة والمناهج الدراسية. وتتوافق النتائج السابقة مع الدراسات الأخيرة التي تظهر أن الفصل في المدارس يبدو أنه يستجيب بشكل أفضل لاحتياجات الأطفال اللاجئين على المدى القصير (إريمان وإيفران، ٢٠١٩). وكشفت نتائجنا أيضًا أن على الرغم من أن النتائج التعليمية لدى الطلاب اللاجئين هي الأسوأ في ظل النموذج طويل الأجل حيث كانت لغة التدريس مختلفة عن اللغة الأصلية للاجئين، فقد تحسنت نتائجهم التعليمية بشكل كبير مع مرور الوقت، ما يشير إلى أن النموذج طويل الأجل قد يؤدي ثماره على المدى الطويل. علاوةً على ذلك، تؤكد استنتاجاتنا النوعية التي توصلنا إليها على أهمية أثر اللغة المعتمدة في الصفوف ولغة التدريس على النتائج التعليمية لدى الأطفال اللاجئين. كان الطلاب الذين يتعلمون باستخدام لغتهم الأم والطلاب الذين يمكنهم التواصل مع صعوبات التعلم الخاصة بهم باستخدام لغتهم الأم يتمتعون بأداء تعليمي أعلى، وتجربة مدرسية أفضل، وصعوبة أقل في فهم اللغة. وبالتالي التغلب على حاجز اللغة، الموجود بشكل أساسي في المدارس المدمجة. ومن ناحية أخرى، أدى الإدماج في المدرسة إلى تحسين الإدماج الاجتماعي للأطفال اللاجئين من خلال تعزيز تفاعل اللاجئين مع المواطنين بمرور الوقت وتسهيل اكتساب الأطفال اللاجئين للغة الأجنبية.

وتسلط هذه الدراسة الضوء على أهمية الانتقال التدريجي للأطفال اللاجئين إلى التعليم العادي. واجه اللاجئون الوافدون حديثًا الذين تعلموا لأول مرة على أيدي المعلمات والمعلمين الذين ترتبط لغتهم وخلفيتهم بالطلاب اللاجئين تحديات تعليمية أقل وانتقالًا أكثر سلاسة. ومن ناحية أخرى، فإن الإدماج المفاجئ للأطفال اللاجئين في لغة تدريس مختلفة تمامًا عن اللغة الأم للاجئين يشكل تحديًا كبيرًا للاجئين. بالإضافة إلى ذلك، على الرغم من أن الأطفال اللاجئين في نموذج الطوارئ أفادوا بتجارب مدرسية أفضل، فإن نتائج النموذج كانت الأسوأ من حيث معدلات الالتحاق بالمدارس والبقاء فيها. وتؤكد الاستنتاجات التي توصلنا إليها على الحاجة إلى مزيد من الاستجابات جمع المعلومات حول التغيير الحاصل و المتزايد لإدماج اللاجئين في التعليم العادي وتأثير الأثر طويل المدى لكلا النموذجين التعليميين. ونهدف إلى إعادة النظر في هذا الموضوع وتحديث الاستنتاجات التي توصلنا إليها بعد الانتهاء من مراحل جمع البيانات الطولية المتبقية.

خطة الاستجابة للأزمة في لبنان (٢٠١٨)

https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/LCRP2018_EN_Full_180122.pdf

بريستون، سي سي، وكولمان، إيه إم (٢٠٠٠). العدد الأمثل لفئات الاستجابة في مقياس التصنيف: الموثوقية والصلاحية والقوة التمييزية وتفضيلات المستجيبين. *Acta psychologica*, ١٠٤ (١)، ١-١٥.

شعيب، م، وكروول، م. (٢٠٢٠). تأمل في تعليم الأطفال اللاجئين: ما بعد إعادة التأهيل والطوارئ. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, ٣٦ (٢)، ٣-٨.

مؤشرات التنمية التابعة للبنك الدولي. عدد اللاجئين حسب بلد أو إقليم اللجوء - لبنان.

<https://data.worldbank.org/indicator/SM.POP.REFG?locations=LB>

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠١٨). تحليل إحصاءات اللاجئين العالمية لعام ٢٠١٨ الصادرة عن المفوضية: ما مدى سخاء برنامج اللاجئين الأسترالي مقارنة بالدول الأخرى؟

<https://reliefweb.int/report/australia/analysis-unhcr-s-2018-global-refugee-statistics-how-generous-australia-s-refugee>

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠١٩). الاستجابة الإقليمية للاجئين في سوريا. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين،

<https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠١٩). VASyR ٢٠١٩: تقييم ضعف اللاجئين السوريين في لبنان

<https://www.unhcr.org/lb/wp-content/uploads/sites/16/2019/12/VASyR-2019.pdf>

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، (٢٠١٩). تعليم اللاجئين ٢٠٣٠، استراتيجية لإدماج اللاجئين. <https://www.unhcr.org/5d651da88d7.pdf>.

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠٢١). فجوات خطيرة في تعليم اللاجئين: قد لا يلتحق ثلثا الشباب اللاجئين بالمدرسة الثانوية

<https://www.unhcr.org/news/press/2021/9/61360ce24/critical-gaps-refugee-education-thirds-refugee-youth-might-secondary-school.html>

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠٢١). صحيفة وقائع لبنان.

<https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/Lebanon%20operational%20fact%20sheet-May%202021.pdf>

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (٢٠٢١). صحيفة وقائع تركيا.

<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Bi-annual%20fact%20sheet%202021%2009%20Turkey%20ENG.pdf>

اليونسكو واليونسيف (٢٠٢٠).

<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/373660eng.pdf>

الملحق الأول

١- الأداء المدرسي: يقيّم هذا المؤشر أداء الطلاب اللائقين المدرسي بناءً على ٣ أسئلة للتقييم الذاتي. ويستند هذا المؤشر في تقييمه إلى وضع علامة تتراوح من ٠ إلى ١٠، بحيث تشير علامة ٠ إلى أداء مدرسي متدنّي وعلامة ١٠ إلى أداء مدرسي رفيع. في ما يلي الأسئلة الثلاثة التي جرى طرحها:

- أ. كيف كان أدائك في تقرير منتصف الفصل الدراسي أو نهايته في اللغة الأجنبية (الإنجليزية، أو الفرنسية، أو التركية)؟
- ب. كيف كان أدائك في تقرير منتصف الفصل الدراسي أو نهايته في الرياضيات؟
- ج. كيف كان أدائك في تقرير منتصف الفصل الدراسي أو نهايته في العلوم (الفيزياء، والكيمياء، وعلم الأحياء)؟

٢- التجربة المدرسيّة: يقيّم هذا المؤشر التجارب المدرسيّة الحاليّة للطلاب اللائقين بناءً على ٣ أسئلة. ويستند هذا المؤشر في تقييمه إلى وضع علامة تتراوح من ٠ إلى ١٠، بحيث تشير علامة ٠ إلى تجربة مدرسيّة غير مُرضية وتشير علامة ١٠ إلى تجربة مدرسيّة مُرضية. في ما يلي الأسئلة الثلاثة التي جرى طرحها:

- أ. أحبّ الذهاب إلى المدرسة
- ب. أجد صعوبة في التركيز على شرح المعلم والمعلّمة
- ج. أجد صعوبة في التواصل مع معلمي ومعلمتي

٣- صعوبة فهم اللغة: يقيّم هذا المؤشر صعوبة فهم اللغة للطلاب اللائقين بناءً على ٣ أسئلة. ويستند هذا المؤشر في تقييمه إلى وضع علامة تتراوح من ٠ إلى ١٠، بحيث تشير علامة ٠ إلى مستوى منخفض من الصعوبة اللغوية وتشير علامة ١٠ إلى مستوى مرتفع من الصعوبة اللغوية. في ما يلي الأسئلة الثلاثة التي جرى طرحها:

- أ. هل تواجه صعوبات في فهم لغة التدريس في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية أو التركية؟
- ب. هل تواجه صعوبات في فهم اللغة المستخدمة في تدريس الرياضيات؟
- ج. هل تواجه صعوبات في فهم اللغة المستخدمة في تدريس العلوم (الفيزياء، والكيمياء، وعلم الأحياء)؟

بعد اختيار الأسئلة لكلّ مؤشر، نصّف كل إجابة للأسئلة المدرجة سابقًا من النتيجة الأكثر تفضيلًا إلى النتيجة الأقل تفضيلًا. بعد ذلك، يجري استخدام تصنيف كل إجابة لحساب علامة المؤشر لكل فرد بناءً على المعادلة التالية :

$$S_{ix} = \left(\frac{R_{ix} - 1}{T_x - 1} \right) \times W_x$$

حيث **S_{ix}** هي علامة الفرد **i** للمؤشر **x** و **R_{ix}** هي درجة استجابة الفرد **i** للمؤشر **x** و **T_x** هو العدد الإجمالي للدرجات المقدمة للمؤشر **x**، و **W_x** هو قيمة كل مؤشر.

⁶ المعادلة المستخدمة للتحويل ليست فريدة من نوعها. فاستخدم بريستون وكولمان (٢٠٠٠) هذه المعادلة لإعادة تصنيف العلامات المُبلّغ عنها ذاتيًا. وبصورة مماثلة، حوّل تشاكرابارتي (٢٠٢١) العلامات الترتيبية المُبلّغ عنها ذاتيًا إلى علامات مستمرة تتبعها عمليّة تعديل القيمة.

تنوّع قيمة المؤشر بالتساوي بين المؤشرات المختارة (الأسئلة). لذلك، يسهم كل مؤشر في ما يصل إلى $n/1$ من درجة المؤشر الإجماليّة بحيث تكون المعادلة كالآتي:

$$\sum_{x=1}^n W_x = 1$$

بعد تحديد علامة كل مؤشر لكل فرد، يمكننا جمع علامات المؤشرات لاشتقاق علامة المؤشر للفرد i وفق المعادلة التالية:

$$IS_i = \sum_{x=1}^n S_{ix}$$

حيث IS_i هي علامة المؤشر للفرد i و S_{ix} هي علامة المؤشر x للفرد i . بعد تحديد علامة المؤشر لكل فرد، يجري تعديل قيمة المؤشر لجمع توزيعاته الاحتمالية بالكامل في التوازي بين 0 و 10 (هان وآخرون، 2011) باستخدام المعادلة أدناه:

$$X' = \frac{X - X_{min}}{X_{max} - X_{min}}$$

الملحق الثاني

الجدول ١١: مقارنات متعددة لمؤشر الأداء المدرسي (Games-Howell)

متوسط الفرق (2020-2019)	متوسط الفرق (2019-2018)	نوع المدرسة	نوع المدرسة
-0.79	-1.58***	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	المدارس الرسمية التركية
-1.21***	-0.28	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
-0.4*	-0.18	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	
-0.07***	0.19	المدارس الأسترالية	
0.79	1.58***	المدارس الرسمية التركية	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا
-0.41	1.29***	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
0.38	1.39***	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	
-0.27	1.77***	المدارس الأسترالية	
1.21***	0.28	المدارس الرسمية التركية	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين
0.41	-1.29***	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	
0.8*	0.1	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	
0.13	0.48	المدارس الأسترالية	
0.4*	0.18	المدارس الرسمية التركية	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين
-0.38	-1.39***	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	
-0.8*	-0.1	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
-0.66***	0.37	المدارس الأسترالية	
1.07***	-0.19	المدارس الرسمية التركية	المدارس الأسترالية
0.27	-1.77***	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	
-0.13	-0.48	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
0.66***	-0.37	المدارس الأسترالية	

*** لمتوسط الفرق مهم عند مستوى 0,01، و** لمستوى 0,05، و* لمستوى 0,1

الجدول ١٢: مقارنات متعددة لمؤشر التجربة المدرسية (Games-Howell)

متوسط الفرق (2020-2019)	متوسط الفرق (2019-2018)	نوع المدرسة	نوع المدرسة
-1.71**	-1.22***	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	المدارس الرسمية التركية
-1.36***	-1.00**	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
-1.32***	-1.03***	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	
-0.01	0.84***	المدارس الأسترالية	
1.71	1.22***	المدارس الرسمية التركية	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا
0.34	0.22	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
0.39	0.19	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	
1.69**	2.06***	المدارس الأسترالية	
1.36***	1.00**	المدارس الرسمية التركية	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين
-0.34	-0.22	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	
0.04	-0.03	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	
1.35***	1.84***	المدارس الأسترالية	
1.32***	1.03***	المدارس الرسمية التركية	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين
-0.39	-0.19	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	
-0.04	0.03	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
1.3***	1.87***	المدارس الأسترالية	
0.01	-0.84***	المدارس الرسمية التركية	المدارس الأسترالية
-1.69**	-2.06***	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	
-1.35***	-1.84***	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
-1.3***	-1.87***	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	

*** لمتوسط الفرق مهم عند مستوى 0.01، و** لمستوى 0.05، و* لمستوى 0.1

الجدول ٣: مقارنات متعددة لمؤشر صعوبة فهم اللغة (Games-Howell)

متوسط الفرق (2020-2019)	متوسط الفرق (2019-2018)	نوع المدرسة	نوع المدرسة
0.95	1.17***	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	المدارس الرسمية التركية
0.13	0.57	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
-0.71**	-0.19	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	
-1.45***	-0.99***	المدارس الأسترالية	
-0.95	-1.17***	المدارس الرسمية التركية	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا
-0.81	-0.6	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
-1.66	-1.37***	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	
-2.41**	-2.17***	المدارس الأسترالية	
-0.13	-0.57	المدارس الرسمية التركية	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين
0.81	0.6	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	
-0.85	-0.76	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	
-1.59***	-1.57***	المدارس الأسترالية	
0.71**	0.19	المدارس الرسمية التركية	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين
1.66	1.37***	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	
0.85	0.76	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
-0.74	-0.80***	المدارس الأسترالية	
1.45***	0.99***	المدارس الرسمية التركية	المدارس الأسترالية
2.41**	2.17***	مراكز التعليم المؤقتة في تركيا	
1.59***	1.57***	الدوام الصباحي للطلاب اللبنانيين	
0.74**	0.8***	دوام ما بعد الظهر للطلاب اللبنانيين	

*** لمتوسط الفرق مهم عند مستوى 0.01، ** لمستوى 0.05، و * لمستوى 0.1