

حالة الاستثمار في التعليم
والتنمية في سورية: التكاليف
والمخاطر الاقتصادية،
والاجتماعية، والنفسية الناجمة
عن عدم الاستثمار في الأنظمة
التعليمية في سورية

تقرير إلى يونسيف سورية

حزيران/يونيو ٢٠٢٣



**VICTORIA
UNIVERSITY**

VISES
VICTORIA INSTITUTE OF
STRATEGIC ECONOMIC STUDIES

شكر وعرّفان

يعبر معهد فكتوريا للدراسات الاقتصادية الاستراتيجية عن امتنانه لمساهمات فريدريك أفولتر، وآية البزم، وسامر حماني، وبيان المقداد ورشا الريس (من المكتب القطري لليونيسيف في سورية)، وأيضاً لنيفين كنجيفيتش (من المقر العام لليونيسيف). وقد تم توفير التقرير بموجب ترخيص المشاع الإبداعي (Creative Commons 4.0).

طريقة الاقتباس المقترحة:

Rasmussen, B., Sheehan, P., Symons, J., Maharaj, N., Welsh, A., and Kumnick, M. (2022). *Syria education and development investment case: economic, social and psychological costs and risks resulting from not investing in education systems in Syria, Report to UNICEF Syria*, Victoria Institute of Strategic Economic Studies, Victoria University, Melbourne.

©2022 Victoria Institute of Strategic Economic Studies

معهد الصناعات المستدامة والمدن التي يحسن العيش فيها، جامعة فكتوريا

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال بـ:

Bruce Rasmussen – Bruce.Rasmussen@vu.edu.au
PO Box 14428, Melbourne Victoria 8001 Australia

الصور الفوتوغرافية

ص. 23: مرام، 12 عاماً، في الصف في حي الجزماتي، مدينة حلب، شمال شرق سورية، في 24 شباط/فبراير 2022. UNICEF/Belal©

ص. 68: عزام، 12 عاماً، توجهه معلمته عبير، يحل تمريناً خلال درس اللغة العربية في النشاطية المحدثة في النشاطية، ريف دمشق، سورية، في 21 شباط/فبراير 2022. UNICEF/Deeb ©

وضع هذا التقرير بتكليف من يونيسيف سورية، وهي التي دفعت تكاليفه. لكن المؤلفين وحدهم مسؤولون عن وجهات النظر الواردة في هذه المطبوعة، التي لا تمثل بالضرورة وجهات نظر، أو قرارات أو سياسات يونيسيف سورية.

جدول المحتويات

5	قائمة الأشكال
7	قائمة الجداول
9	الملخص التنفيذي
22	الفصل 1: مقدمة.....
22	1.1 الوضع الراهن في سورية فيما يتعلق بالتعليم
22	2.1 مقدمة إلى أنماط التكاليف المستخدمة في هذا التقرير
23	3.1 نمذجة التكاليف والمزايا الاقتصادية
23	المراجع
24	الجزء 1 تقييم التكلفة الاجتماعية
25	الفصل 2: الكلفة المباشرة لعدم الاستثمار في التعليم في سورية.....
25	1.2 مقدمة
26	2.2 تكاليف عدم الاستثمار في التعليم
42	3.2 الخلاصة
43	المراجع
52	الفصل 3: تدخلات مقترحة في مجال الصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي.....
52	1.3 مقدمة
52	2.3 نظرية التغيير
54	3.3 التدخلات
62	4.3 الخلاصة
63	المراجع
68	الجزء 2 تقييم الأزمة الاقتصادية
69	الفصل الرابع: نموذج التعليم.....
69	1.4 مقدّمة
71	2.4 مصادر البيانات
71	3.4 المقياس المشترك لأحجام تأثير التدخلات التعليمية
72	4.4 جودة المدرسة
72	5.4 التدخلات ضمن المدرسة ⁹
78	المراجع
81	الفصل الخامس: تطبيق نموذج التعليم في سورية.....
81	1.5 مقدّمة
81	2.5 الخطوط العريضة لمنهجية نموذج التعليم
82	3.5 خط الأساس المتوقع لمعدّلات إتمام الدراسة
85	4.5 مقدّمة للتدخلات
85	5.5 دعم حضور الطلاب
86	6.5 المدارس والبنى التحتية
86	7.5 التعليم والتعلّم
87	8.5 دعم الطلاب
87	9.5 التدريب والتعليم غير الرسميين
88	10.5 التكاليف
91	11.5 إجمالي تكاليف التدخل النموذجية
91	12.5 النتائج
99	المراجع

101 الفصل السادس: وضع نموذج فوائد الاستثمار في التعليم والتدريب.

101	1.6 السياق السوري وحالة الأساس
102	2.6 بنية نموذج الفوائد الشاملة
103	3.6 آثار الاقتصاد الكلي والابتكار على الناتج المحلي الإجمالي (GDP)
105	4.6 نموذج التدريب والتوظيف
108	5.6 نموذج الفوائد الشاملة
109	المراجع

111 الفصل السابع: النتائج ومقاييس الاستثمار.

111	1.7 مقدّمة
111	2.7 نتائج الاقتصاد الكلي والابتكار والإنتاجية
112	3.7 نسب الفوائد إلى التكلفة في تدخلات التعليم والتدريب

115 الملحق

116 الملحق الأول: نظام التعليم السوري - قبل الأزمة وبعدها

116	A1.1 مقدّمة
117	A1.2 نظام التعليم السوري قبل الأزمة
123	A1.3 نظام التعليم السوري في فترة ما بعد الأزمة
125	A1.4 المدرّسون
128	A1.5 الخلاصة
129	المراجع

131 الملحق الثاني: الاقتصاد وبنية الصناعة

131	A2.1 سورية قبل الأزمة
136	A2.2 سورية بعد الأزمة
144	A2.3 الطريق إلى الامام
145	المراجع

149 الملحق الثالث: تأثير التعليم على اتجاهات التوظيف، 2002-2017

149	A3.1 مقدّمة
149	A3.2 القوى العاملة ¹¹
154	A3.3 الانتقال من التعليم إلى التوظيف
158	A3.4 الخلاصة
158	المراجع

الشكل 5.1: توزع الذين يتكون المدرسة، حسب إكمالهم أو عدم إكمالهم للتعليم الثانوي، حالة الأساس، 2014-2032، بالمئة، 2014-2021 (تقديراً)، 2022-2032 (متوقع).

13

الشكل 5.2: تكاليف التدخلات الرسمية وغير الرسمية منمذجة إجمالياً وحسب التدخل، بملايين الدولارات الأميركية.

19

الشكل 5.3: معدلات إكمال التعليم الثانوي للأشخاص بعمر 20-24 حسب العمر، 2020 (تقديرات)، 2040 (حالة التوقع وحالة التدخل).

20

الشكل 1.2: معدلات الالتحاق الإجمالي في سورية

42

الشكل 2.2: توزيع تعليم الفتيات بعد المراهقة، 20-24 عاماً من العمر

43

الشكل 3.2: توزيع تعليم الذكور بعد المراهقة، 20-24 عاماً من العمر

43

الشكل 1.3: نظرية التغيير المبسطة، وأثر التدخلات على الصحة العقلية ونتائجها بالنسبة للأطفال السوريين في سن المدرسة

55

الشكل 2.3: هرم التدخل الذي وضعته اللجنة الدائمة متعددة الوكالات للصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي

56

الشكل 3.3: عدد أيام الغياب، أطفال مدرسة ممن يعانون أو لا يعانون من اضطرابات عقلية، حسب المستويات السنوية، أستراليا، 2014.

58

الشكل 4.3: متوسط علامات الاختبار لطلاب الصف التاسع الذين يعانون من اضطرابات عقلية والذين لا يعانون، حسب مجال الاختبار، أستراليا، 2016.

59

الشكل 1.4: بنية التعليم ونموذجه حسب معهد فيكتوريا للدراسات الاقتصادية والإستراتيجية

71

الشكل 2.4: التحوّل في متوسط الانحراف المعياري.

73

الشكل 1.5: لا يوجد تعليم، حالة الأساس والتدخل، للأعمار بين 5-9 سنوات

84

الشكل 2.5: توزيع تعليم الإناث بعد سن المراهقة، في الفئة العمرية 15-19 سنة

85

الشكل 3.5: توزيع تعليم الذكور بعد سن المراهقة، الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً

85

الشكل 4.5: توزيع تعليم الإناث بعد سن المراهقة، في الفئة العمرية 20-24

86

الشكل 5.5: توزيع تعليم الذكور بعد سن المراهقة، الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و 24 عاماً

86

الشكل 6.5: معدلات الالتحاق الإجمالية في سورية

87

الشكل 7.5: تكاليف التعليم الأساسية في سورية، مليون دولار أمريكي

90

الشكل 8.5: نموذج التكاليف غير الرسمية، مليون دولار أمريكي

92

الشكل 9.5: تكاليف التدخل الرسمية وغير الرسمية المنمذجة، مليون دولار أمريكي.

94

الشكل 10.5: توزيع التعليم للإناث في الفئة العمرية في الفئة العمرية 15-19 سنة

95

الشكل 11.5: توزيع التعليم للذكور من 15-19 سنة

95

الشكل 12.5: توزيع التعليم للإناث في سن 20-24

96

الشكل 5.13: توزيع التعليم للذكور في سن 20-24

97

الشكل 16.5: متوسط سنوات الدراسة للإناث

98

الشكل 17.5: متوسط سنوات الدراسة للذكور

98

الشكل 18.5: الالتحاق بالتعليم والتدريب غير الرسمي

99

- 104 **الشكل 1.6:** نموذج الفوائد الشاملة
- 113 **الشكل 1.7:** المساهمة النسبية في الناتج المحلي الإجمالي الإضافي لمجالي الفوائد، مليون دولار أمريكي.
- 115 **الشكل 2.7:** إجمالي التكاليف والفوائد حتى عام 2050، مليون دولار أمريكي (لاحظ مقاييس مختلفة للتكاليف والفوائد).
- 121 **الشكل A1.1:** معدل التسرب الخام حسب السنة الانتقالية.
- 126 **الشكل A1.2:** عدد خريجي الثانوية العامة في سورية حسب الجنس 2000-1720.
- 133 **الشكل A2.1:** حصة سورية من العمالة، حسب قطاع الصناعة، 1991-2019.
- 151 **الشكل A3.1:** القوى العاملة في سورية، حسب الجنس، 2002-2011.
- 152 **الشكل A3.2:** قوة العمل النسائية السورية، في الفئة العمرية 15-24 سنة، 2011-2002 الشكل A3.2: قوة العمل النسائية السورية، في الفئة العمرية 15-24 سنة، 2011-2002
- 152 **الشكل A3.3:** قوة العمل النسائية السورية حسب الحالة الاجتماعية
- 153 **الشكل A3.4:** العمالة في سورية، حسب الجنس، 2002-2017
- 153 **الشكل A3.5:** عدد عاطلين عن العمل في سورية، حسب الجنس، 2002-2017
- 155 **الشكل A3.6:** العمل في سورية في القطاعين العام والخاص، ذكور وإناث، 2005-1120
- 155 **الشكل A3.7:** حصة سورية من عمالة الإناث حسب القطاع الاقتصادي، 2002-2010
- 156 **الشكل A3.8:** حصة سورية من عمالة الذكور، حسب القطاع الاقتصادي، 2002-2010
- 157 **الشكل A3.9:** معدلات المشاركة والبطالة في سورية حسب العمر والجنس، 2010
- 157 **الشكل A3.10:** نسبة إجمالي عمالة الإناث في سورية اللواتي يمتلكن التعليم الثانوي وما بعد الثانوي
- 158 **الشكل A3.11:** زيادة العمالة في سورية من قبل الحاصلين على التعليم بعد الثانوي، حسب الجنس
- 158 **الشكل A3.12:** احتمالية المشاركة في القوى العاملة، إناث، 2001-2010
- 159 **الشكل A3.13:** تغير التوظيف في سورية حسب المستوى التعليمي للذكور والإناث، 2011-2017

قائمة الجداول

21	الجدول 5.1: نتائج نسب المزايا إلى التكاليف للسيناريوهات الثلاثة 2030-2050
57	الجدول 1.3: تدخلات الصحة العقلية لمعالجة الصدمة
59	الجدول 2.3: نتائج أكاديمية محددة لتدخلات الصحة العقلية
62	الجدول 3.3: برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي والنتائج الأكاديمية
63	الجدول 4.3: تكاليف ومزايا برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي
75	الجدول 1.4: فعالية التدخلات التعليمية المختارة و تكلفتها
78	الجدول 2.4: فعالية تدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي المختارة وتكلفتها
93	الجدول 1.5: الكلفة السنوية للتدخلات بفارق خمس سنوات، مليون دولار أميركي
108	الجدول 1.6: زيادة النسبة المئوية المقدّرة للأرباح بازدياد انحراف معياري واحد في المهارات المعرفية
109	الجدول 2.6: مخرجات التوظيف من التدريب وتعزيز زيادة الأعمال في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل
110	الجدول 3.6: قيم المعاملات المتغيرة لتشغيل نموذج المنفعة: الحالة المفضّلة والمتغيّرات العالية والمنخفضة
114	الجدول 1.7: الإنتاجية ونتائج الناتج المحلي الإجمالي من مبادرات التعليم والتدريب، الفئات العمرية المتتالية 20-24 سنة، والنسبة المئوية بالنسبة لحالة الأساس، وحزمة الأولوية، وحالة النمو الاقتصادي المرتفع.
116	الجدول 2.7: إمدادات المعاملات المتغيرة ونسب الفائدة إلى التكلفة لثلاثة سيناريوهات، 2030 - 2050
119	الجدول A1.1: مؤشرات التعليم، سورية ودول مختارة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، 2000-2006
120	الجدول A1.2: عدد الطلاب في الحلقة الأولى، حسب الصف 2000-2011
121	الجدول A1.3: عدد الطلاب في الحلقة الثانية حسب الصف 2000-2011
122	الجدول A1.4: خريجو المدارس الثانوية من الذكور والإناث، 2000-2011سنوات مختلفة.
122	الجدول A1.5: تلاميذ المدارس المهنية حسب التيار، 2000-2011
123	الجدول A1.5: تلاميذ المدارس المهنية حسب التيار، 2000-2011
123	الجدول A1.7: معدل مشاركة الشباب في القوى العاملة ومعدل البطالة حسب الجنس، 1990-2011
124	الجدول A1.8: نسب العمالة إلى عدد السكان ومعدلات المشاركة في القوى العاملة في سورية ودول مختارة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، %، 2008
124	الجدول A1.9: الحصة من إجمالي العمالة حسب القطاع، من 1991 إلى 2011
125	الجدول A1.10: عدد طلاب الحلقة الأولى، حسب الصف، 2010-2017
125	الجدول A1.11: عدد طلاب الحلقة الثانية حسب الصف، 2010-2017
126	الجدول A1.12: عدد طلاب التعليم المهني حسب المسار، 2010-2017
127	الجدول A1.13: عدد مدرّسي التعليم الفني أو المهني حسب المسار، 2012-2017
128	الجدول A1.14: عدد المدارس حسب المحافظات 2010 و 2017
129	الجدول A1.15: عدد التلاميذ في الدورتين الأولى والثانية حسب المحافظة 2010 و 2017

130	الجدول A1.16: لمحة عن تعليم اللاجئين، كانون الأول/ديسمبر 2018
134	الجدول A2.1: حصة القطاع السوري من الناتج المحلي الصافي بأسعار السوق، سنة الأساس 2000، مليون ليرة سورية
135	الجدول A2.2: الناتج الإجمالي للقطاع الصناعي السوري بتكلفة عوامل الإنتاج في عام 2006، بالأسعار الجارية بمليارات ليرة سورية
135	الجدول A2.3: بنية التصنيع السوري، 2009
136	الجدول A2.4: صافي الناتج المحلي لسورية بأسعار السوق حسب قطاع الخدمات، سنة الأساس 2000
139	الجدول A2.5: حصة القطاع السوري من الناتج المحلي الصافي بأسعار السوق، سنة الأساس 2000، مليون ليرة سورية
139	الجدول A2.6: توزيع العاملين في سورية، 15 سنة فأكثر، حسب قطاعات النشاط الاقتصادي، سنوات مختارة
140	الجدول A2.7: توزيع العمالة في سورية 15 سنة فأكثر حسب قطاعات النشاط الاقتصادي العام أو الخاص أو غيره، 2017
140	الجدول A2.8: الناتج المحلي الصافي لسورية بأسعار السوق حسب قطاع الخدمات، سنة الأساس 2000، سنوات مختارة، مليون ليرة سورية
141	الجدول A2.9: توزيع موظفي الحكومة في سورية حسب المؤسسات والجنس، 2017
142	الجدول A2.10: عدد الوافدين إلى سورية عربياً وأجانب، 2012-2016
142	الجدول A2.11: سورية: عدد الليالي التي أمضاها الضيوف العرب والأجانب في الفنادق، 2012 - 2016
143	الجدول A2.12: توزيع العمالة في سورية في القطاع المالي والتأمين والعقارات، 15 سنة فأكثر حسب الجنس، في العام والخاص وغيره، 2017
143	الجدول A2.13: توزيع موظفي الحكومة في سورية حسب المؤسسات المختارة، وحسب الجنس، 2017
154	الجدول A3.1: العمالة في سورية، حسب المحافظات المختارة

الملخص التنفيذي

ما يزال المجتمع السوري في أزمة بعد أكثر من عقد من الزمن من الأحداث المحورية لعام 2011 التي تسببت في تلك الأزمة. وما من قطاع تتضح فيه هذه الأزمة أكثر من النظام المدرسي. فالكثير من المدارس مدمرة، وبات العدد المتوفر من المدرسين أقل، والكثير من الأطفال غير قادرين أو غير مستعدين للدوام في المدارس؛ وقد تردت جودة التعليم في معظم المناطق، ولا سيما في الأماكن النائية التي تقل فيها الخدمات، وباتت معدلات إكمال المدرسة الثانوية متدنية.

بالنظر إلى الدور المحوري للتعليم العام والشامل للرفاه الإنساني في العالم الحديث، ثمة حاجة ماسة لاستثمارات هائلة لإعادة إنشاء وتحديث النظام المدرسي السوري. تقيّم هذه الدراسة تكاليف استمرار الإخفاق في القيام بذلك الاستثمار. وتأتي هذه التكاليف على شكلين: الشكل المباشر، المتمثل في الكلفة البشرية لوجود أجيال متعاقبة من الأطفال ينتجها عدم الاستثمار في النظام التعليمي، وتكاليف الفرص الضائعة على سورية نتيجة عدم الاستثمار، بما في ذلك تقدير نسبة المزايا إلى التكاليف المتعلقة بذلك الاستثمار.

يسعى هذا التقرير إلى، أولاً، بيان التبعات الاجتماعية المباشرة على تعليم الأطفال، وصحتهم وسموهم إذا استمر الاستثمار في القطاع التعليمي السوري في التردّي؛ وثانياً، اقتراح وتحليل فعالية تكاليف التدخلات التعليمية المتنوعة التي يوصى بها لإعادة بناء النظام التعليمي الذي من شأنه أن يحسن آفاق الأطفال المشاركين في الاقتصاد الحيوي والناض للقرن الحادي والعشرين والذي يوفر الدعم الاقتصادي والاجتماعي المحسّن لأسرتهم ومجتمعاتهم.

آخر التطورات في النظام التعليمي السوري

بعد استلام مقاليد السلطة عام 1970، حكم حافظ الأسد سورية حتى وفاته عام 2000. ثم خلفه الرئيس بشار الأسد. وتميز حكم بشار الأسد بمرحلتين متميزتين، يفصلهما ظهور الأزمة السورية في عام 2011، التي دخلت الآن عقدها الثاني. من المفيد النظر إلى هذه الدراسة في سياق التطورات الجارية منذ عام 2000، وفي سياق الاختلافات بين مرحلتين ما قبل الأزمة وما بعدها.

يعاني الشعب السوري حالياً من ظروف اقتصادية واجتماعية يائسة، ناجمة بشكل رئيسي عن أكثر من عشر سنوات من الأزمة وتبعاتها. سيكون الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي أكثر قليلاً من ثلث ما كان عليه قبل عشر سنوات، في عام 2011. جزء كبير من السكان في حالة نزوح، إما داخلياً أو خارجياً. وفُقد الجزء الأكبر من القدرات المادية للبلاد، كما هو الحال أيضاً بالنسبة لرأس المال البشري. وتقلصت الصناعات الرئيسية - مثل الزراعة، والتصنيع والإنشاءات - وتراجعت قيمة الليرة السورية بحدة. وقد أسهم هذا في ارتفاع كلفة تلك الواردات، بما في ذلك واردات الأغذية، التي ما يزال ارتفاعها محتملاً في ضوء استمرار العقوبات. وقد تراجعت المستويات المعيشية بحدة، وبات الفقر منتشرًا على نطاق واسع، ووضع اللاجئين حاد على نحو خاص. توفر هذه العوامل وغيرها السياق الرئيسي الذي نركز فيه على النظام التعليمي.

حتى بداية الأزمة في عام 2011، كان النظام التعليمي السوري جيداً بالمقارنة مع الدول الأخرى في المنطقة، وكان الشباب في هذا البلد بين أفضل المتعلمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. (كانت سورية قد حققت التحاقاً شبه كامل بالتعليم الأساسي وبمعدل إكمال 96% في عام 2010)، وبمعدل انتقال قوي من التعليم الابتدائي إلى الإعدادي (98.5%) ومعدل قرائية بين الشباب يبلغ 92% (UIS, 2022). وقد تحققت هذه النتائج بشكل رئيسي بفضل التزام الحكومة السورية بالتعليم واستثمارها فيه.

لكن رغم النمو الكبير في عدد خريجي المدارس الثانوية على مدى الفترة 2000-2011 (الذي نما بمعدل 7.3% سنوياً وأكثر من تضاعف خلال هذه الفترة)، فإن معدلات إكمال التعليم الثانوي ظلت متدنية نسبياً. ويتمثل أحد عوامل حدوث ذلك في أن أكثر من 20% من الطلاب تسربوا كل عام بين السنتين السابعة والثامنة (المكتب المركزي للإحصاء، عدة سنوات). وتشير البيانات الدولية المقارنة المحدودة إلى أن جودة التعليم السوري كانت متدنية خلال تلك الفترة.

وكان الالتحاق بنظام التعليم المهني متواضعاً وينمو ببطء، 1.1% سنوياً بين عامي 2000 و2011. كما يتضح أنه، إضافة إلى النمو البطيء في عدد الأماكن في التعليم المهني، فإن المساقات السورية المقدمة لم توفر المهارات المطلوبة أكثر من غيرها في الاقتصادات الحديثة، مثل التقنيات الرقمية، والاتصالات، والأعمال، والرعاية الصحية وخدمات الدعم التعليمي.

وبسبب هذه العوامل جزئياً، تددت معدلات مشاركة الشباب في سورية في مرحلة ما قبل الأزمة في القوى العاملة وارتفعت معدلات البطالة. في عام 2010، كان 30% فقط من السوريين بعمر 15-24 عاماً في قوى العمل (50% من الذكور و 9% من الإناث) ومن بين هؤلاء كان 20% عاطلين عن العمل (16% ذكور و 43% إناث)، (16% for males and 43% for females) (World Bank, 2022a).

كان للأزمة التي بدأت عام 2011 أثر مدمر على النظام التعليمي السوري، حيث ظل 57% من المدارس يعمل بحلول عام 2017 (World Bank, 2020, p44)، وبات أكثر من مليوني طفل خارج المدرسة، وما يزال هناك آخرون يتعرضون لمخاطر التسرب (UNICEF, 2019). ويتمثل أحد الأسباب الرئيسية لزيادة عدد الأطفال الموجودين خارج المدرسة في فقدان البنية التحتية والمدرسين. تظهر البيانات المتوفرة من المكتب المركزي للإحصاء (2017) أنه في عام 2010 كان في سورية 17,120 مدرسة، لكن بحلول عام 2017 كان هناك 10,279 مدرسة فقط، بخسارة 6,841 مدرسة ومعدل خسارة على مستوى البلاد يصل إلى 40%.

منذ اندلاع الأزمة، أصبح ملايين الأطفال السوريين لاجئين في الدول المجاورة. وبحلول كانون الأول/ديسمبر 2018، كان هناك أكثر من مليوني طفل في خمس دول مجاورة - تركيا، ولبنان، والأردن، والعراق ومصر. تستضيف تركيا أكثر من مليون طفل أو 50% من الأطفال، يليها لبنان الذي يستضيف 666,491 طفلاً. كان 55% من الأطفال في برامج التعليم الرسمي و 6% أخرى كانوا في التعليم غير الرسمي. إلا أن 39% من الأطفال اللاجئين لم يتلقوا أي تعليم رسمي أو غير رسمي (No Lost Generation, 2019).

وهذا ما يجعل تعافي النظام التعليمي السوري مشروعاً يشكل تحدياً؛ لكن إذا لم تتم معالجته، فإن ذلك سيشكل مأساة إنسانية لأكثر من جيل واحد من الأطفال والمراهقين السوريين.

تداعيات عدم ضخ استثمارات كبيرة في التعليم المدرسي: حالة الأساس

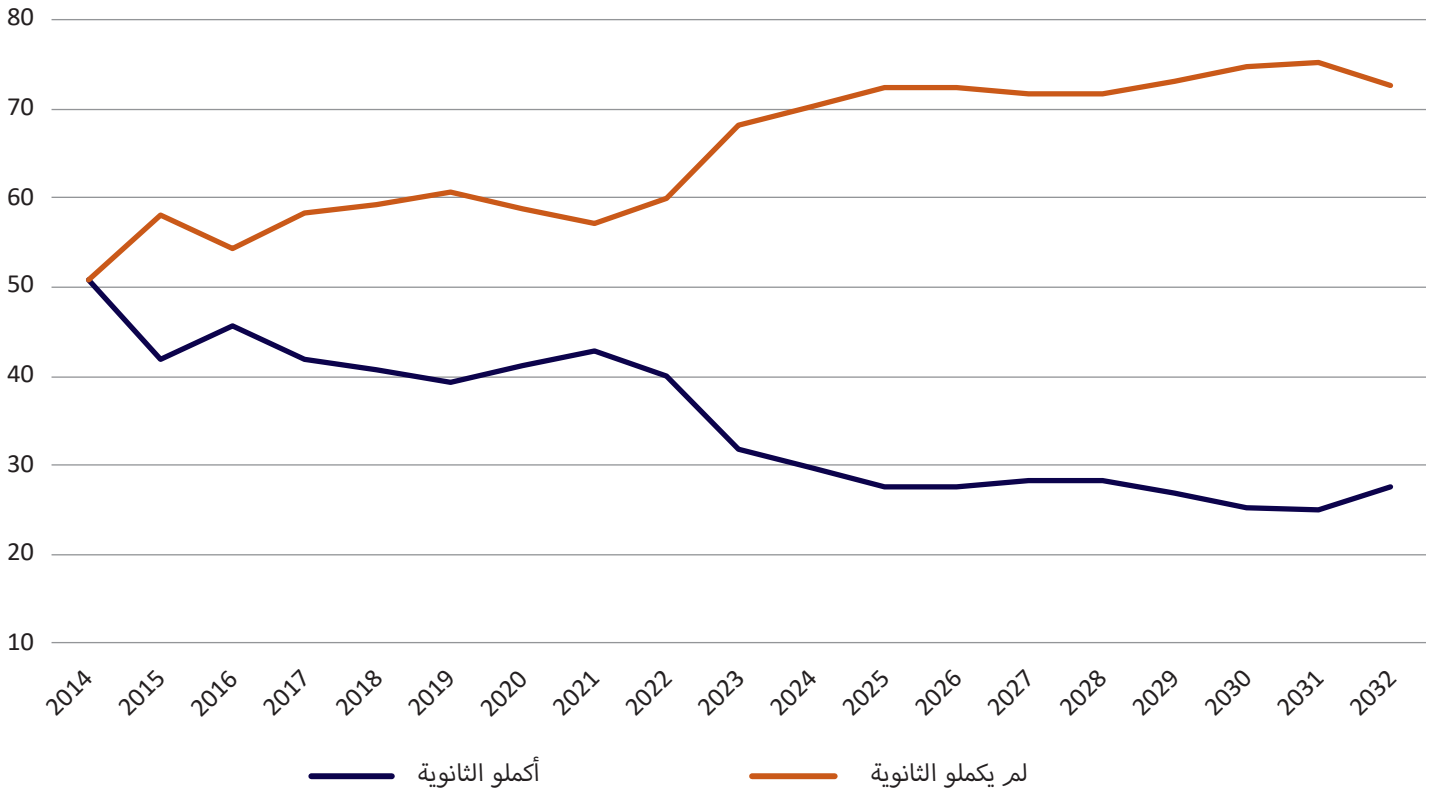
النموذج التعليمي المستخدم لتوقع نتائج التعليم المدرسي المستقبلية وتحليل أثر التدخلات التعليمية في سورية هو النموذج التعليمي لمعهد فكتوريا للدراسات الاقتصادية الاستراتيجية (VEM)، وهو النموذج الذي جرى بناؤه من أجل تحليل جملة واسعة من الدول منخفضة ومتوسطة الدخل؛ وتم توثيق ذلك في التقرير.

يتتبع النموذج حركات مجموعات الأطفال السوريين عبر النظام التعليمي، بداية بالصف الأول وانتهاءً بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصف الخامس وحتى الصف التاسع) والتعليم الثانوي (الصف العاشر وحتى الصف الثاني عشر). ومعدلات التسرب، والإعادة والتعلم إضافة إلى الداخلين الجدد. إن عوامل المخاطرة مثل الفقر، والموقع الريفي، والانتماء إلى جنس الإناث، أو إلى أقلية أجنبية والإعاقة، ترفع جميعها من احتمال مغادرة المراهق للمدرسة قبل الأوان، أو إعادته لصف من الصفوف، أو فشله في تحقيق معايير التعلم. وقد تم توسيع النموذج بشكل خاص من أجل سورية عبر تضمين التدريب غير الرسمي بالنسبة للطلاب الذين يتكون المدرسة بمستويات مختلفة من المؤهلات التعليمية.

ويشمل التحليل الكامل حالة الأساس - استمرار الوضع الراهن دون استثمارات جديدة - وحالة التدخل التي يتم فيها ضخ استثمارات كبيرة في برامج تدخل جديدة مختارة. ونستعمل مضامين حالة الأساس للنظر في التكاليف المباشرة لعدم الاستثمار على أجيال متتابعة من الشباب السوريين، والمقارنة بين حالي الأساس والتدخل لتقييم الأثر المحتمل للتدخلات، في الحالات التي تحدث فيها.

إحدى السمات المميزة لعملية النمذجة التي قمنا بها تتمثل في أنه بالنظر إلى وجود الأزمة في البلاد منذ عقد من الزمن، ثمة نقص خطير في البيانات الجيدة فيما يتعلق بالكثير من أوجه الحياة الاقتصادية والاجتماعية في سورية على مدى العقد الماضي. وهذا يعني أن عملية النمذجة تفعل أقصى ما تستطيعه بالاعتماد على البيانات المتوفرة، والإقرار في الوقت نفسه بانعدام اليقين الكبير الذي يحيط بتقديراتنا. كما يعني ذلك أننا غير قادرين على تقدير أثر التعليم الأفضل على صحة ورفاه المجموعات التي تجري دراستها هنا. تبقى هذه مزايا مهمة من حزمة الاستثمارات ولا ينبغي تجاهلها لأن الوضع الراهن يجعل القياس غير ممكن.

الشكل S1 والجدول S1 يظهران بعض سمات التعليم المدرسي في حالة الأساس. إذ يظهر الشكل S1 توزيع نسبة الذين يتكون المدرسة طبقاً لما إذا كانوا يكملون أو لا يكملون التعليم الثانوي (الصف الثاني عشر) في حالة الأساس. فيما يعكس النزعات الإيجابية في التعليم قبل الأزمة واستمرار حركة الطلاب عبر المراحل الدراسية، في عام 2014 أكمل نحو نصف الذين تركوا تعليمهم الثانوي. يتوقع أن تنخفض هذه النسبة مع تراكم الآثار الكاملة للأزمة في النظام المدرسي، في تشكيل تركيبة الذين يتكون المدرسة. وتستمر هذه الآثار حتى عام 2030 تقريباً، التي بحلولها سيكون نحو ربع الذين يتكون المدرسة فقط قد أكملوا تعليمهم الثانوي. وينعكس هذا الانخفاض في النتائج من حيث معدلات إكمال المدرسة الثانوية، من النصف إلى الربع، على مستويات الإنجاز الأخرى، حيث إن 45% من السوريين الذين يتكون المدرسة في عام 2030 (نحو 204,000 شاب في ذلك العام) لن يكونوا قد استمروا في المدرسة بعد الصف السادس.



الشكل 51: توزع الذين يتكون المدرسة، حسب إكمالهم أو عدم إكمالهم للتعليم الثانوي، حالة الأساس، 2014-2032، بالمئة، 2014-2021 (تقديراً)، 2022-2032 (متوقع). المصدر: تقديرات المؤلفين، باستخدام نموذج معهد فكتوريا للتعليم.

التكاليف الاجتماعية لعدم الاستثمار على أجيال من الأطفال

سيؤدي عدم الاستثمار في إعادة بناء النظام التعليمي السوري إلى تقليص حجم رأس المال البشري وأفاق التوظيف بالنسبة للشباب وسيكون له تكاليف اجتماعية مباشرة على أجيال متعاقبة. في هذا التقرير، نغطي عشرة أشكال من التكاليف المباشرة المتعلقة بالأضرار التي ستصيب النظام التعليمي، ومن هنا سيكون لها تبعات قاتلة على الأطفال السوريين مع استمرار الأزمة السورية. وهذه التبعات هي:

- نقص الخدمات التعليمية الرئيسية مثل التعليم الأساسي والثانوي ذا الجودة العالية، والتنمية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم المهني والتعليم الشامل، وتعدد المسارات بالنسبة للأطفال الموجودين خارج المدارس، الأمر الذي ينجم عنه تحفيز غير كافٍ، والتعلم المبكر، والتعلم الآمن ذي الجودة العالية، ومسارات تعلم بديلة للأطفال والشباب المتأثرين بالفقر ولأزمة؛
- المزيد من خسارة رأس المال البشري؛
- تردي وضع الفتيات، وفي عدة أبعاد؛
- صحة عقلية أسوأ؛
- العنف والجريمة (بما في ذلك الجريمة المتعلقة بالمخدرات)؛
- عمالة الأطفال وزيادة هشاشة الشباب، بحيث يتم تجنيدهم من قبل المجموعات المسلحة؛
- ازدياد التآكل الاجتماعي ومخاطر الصراع العنيف، نتيجة الزيادة في عدم المساواة بين المجموعات في التعليم الأفقي؛
- ضعف صمود الأطفال، والأسر والمجتمعات؛
- الآثار الاقتصادية والاجتماعية التراكمية للتردي المستمر للتعليم؛
- خطر زيادة الهجرة.

ثمة إقرار على نطاق واسع بواقعية العوامل العشرة الواردة أعلاه، إلا أن عقداً من استمرار الأزمة أعاق عملية جمع بيانات رسمية منتظمة من قبل الحكومة السورية بشأن هذه العوامل. ونتيجة لذلك، فإننا نعتمد هنا على بيانات وتقارير جزئية من مصادر غير رسمية مختلفة، في حين أنها تتأكد بوجود أدلة تتعلق بنفس المواضيع من أنحاء أخرى من العالم.

نقص الخدمات التعليمية الرئيسية

ما لم يتم توفير موارد إضافية لتمويل إعادة تأهيل المدارس، والوصول إلى بنية تحتية صديقة للأطفال للمدارس، والمدرسين، وتدريب المدرسين، وإمدادات المدارس، فإن التعليم سيستمر في كونه محدوداً، بالنظر إلى أن جيلاً كاملاً من الأطفال سيحصل في أفضل الأحوال على تعليم أقل من معياري وفي أسوأ الأحوال لن يحصل على تعليم على الإطلاق، مع وجود تداعيات على نمائهم وفرصهم المستقبلية على المدى البعيد.

قُدرت التكاليف الاقتصادية لاستبدال المدارس المتضررة، أو المدمرة أو المحتلة وخسارة المعدات المدرسية في تقرير أنقذوا الأطفال (2015) بـ 2 مليار جنيه إسترليني (3 مليارات دولار). وقدرت اليونيسيف (2015a) الخسائر الاقتصادية للتسرب المدرسي بسبب الأزمة السورية بـ 10.7 مليار دولار، أو نحو 17.7% من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2010. ويقارن هذا مع الكلفة التقديرية الصافية لضياع فرص الاستثمار في برنامج التعافي التعليمي الذي يناقش في الفصول 4-7 وهي 87.1 مليار دولار.

لقد تراجع التمويل الحكومي للتعليم بشكل دراماتيكي مع تقلص الاقتصاد السوري بأكثر من 60% منذ عام 2010 (World Bank, 2022b). إن تراجع مستويات الدوام في المدارس يعني أنه لا يمكن تطوير قدرات الأطفال بالجودة التي تتطلع إليها الحكومة. إن المخاطرة المتوقعة للنماء المعرفي للأسوأ لهذا الجيل من الأطفال لن يكون له تداعيات جديّة على إنتاجية قوى العمل المستقبلية وفرص التوظيف وحسب، بل إنه سيقصّل القدرة على المقاومة أيضاً. إن دمار الكثير من أبعاد النظام التعليمي السوري نتيجة الأزمة، أحدث، وسيستمر في إحداث، تبعات اقتصادية واجتماعية سلبية دائمة على جيل كامل من الأطفال السوريين وأسراهم.

خسارة رأس المال البشري

يخصّص جزء كبير من هذا التقرير لتوثيق خسارة رأس المال البشري على شكل معارف ومهارات متراكمة. إن الدمار واسع النطاق للبنية التحتية التعليمية والقدرات التدريسية قلصت جودة وسنوات التعليم. يُعرّف البنك الدولي رأس المال البشري بأنه يشمل الصحة الجيدة وكذلك المعارف، والمهارات، التي يستثمرها الناس ويراكمونها طوال حياتهم. إن الاستثمار في الناس من خلال التغذية، والرعاية الصحية، وجودة التعليم، والوظائف والمهارات يساعد في تطوير رأس المال البشري (World Bank, 2018). في حين أن أثر الأزمة على النظام الصحي لم يكن مجال تركيز هذه الدراسة، فإن قدرات سورية على توفير خدمات صحية للمحافظة على رأس المال البشري تقلصت بشكل حاد. على سبيل المثال، فإن الأثر السلبي للصحة العقلية للأطفال والمراهقين كان مشكلة كبيرة لها تداعيات خطيرة على رأس المال البشري.

يذكر تقرير للبنك الدولي (2020) أن بعض التحليل الأولي الذي أجراه هاملتون ونغويان (Hamilton and Nguyen 2017) يظهر أن «الآثار المجتمعة لسقوط الضحايا، والتهجير القسري، ونقص الاستثمارات في تشكيل رأس المال البشري يمكن أن تشكل مجتمعة 30% من الخسارة الدائمة في إجمالي رأس المال البشري في البلاد (مقارنة بما كان موجوداً عام 2010)» (ص. 53).

الوضع المتردي للنساء والشابات

لقد تغيرت حياة النساء والفتيات بعمق بسبب الأزمة السورية، حيث تفاقمت تداعياتها السلبية بسبب جائحة كوفيد-19 والتدهور الاقتصادي في لبنان المجاور. تواجه الفتيات المراهقات على نحو خاص، تحديات معقدة أثرت في نموهن وسيكون لها أثر على ما تبقى من حياتهن. وتستمر الأزمة بإحداث أثر سلبي فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي، حيث تدفع النساء والفتيات المراهقات ثمناً باهظاً لتراجع وصولهن إلى التعليم، والقيود على حركتهن، وتفاقم الأعراف المؤذية والتمييزية على أساس النوع الاجتماعي، بما في ذلك العنف القائم على النوع الاجتماعي، وزواج الأطفال (UNFPA, 2019).

كما ناقش بقدر أكبر من التفصيل في الفصل الثاني، فإن تكاليف عدم الاستثمار في التعليم بالنسبة للفتيات هي:

- الفتيات اللاتي يتسرن من المدرسة في وقت مبكر من المرجح أن يتزوجن أو ينجبن في وقت مبكر، قبل أن يكن مستعدات جسدياً وعاطفياً ليصبحن زوجات وأمّهات؛
- لذلك تداعيات على صحتهم ورفاههم، ويحرمهم من فرص التوظيف وتحقيق عائدات أعلى طوال حياتهن؛
- تُديم حلقة الفقر؛
- ينزع استمرار عدم المساواة هذا إلى إضعاف التماسك الاجتماعي ويمكن أن يزيد من تشطي المجتمع؛
- يرتبط الزواج المبكر وتدني التعليم بمعدلات خصوبة مرتفعة، ونمو سكاني مرتفع وزيادة في الهجرة؛
- يقلص الزواج المبكر ليس فقط سنوات دراسة الأم، بل سنوات دراسة أبنائها أيضاً، ويخفض عائداتهن مدى الحياة، ويحرمهم من فرص أخرى أيضاً؛
- يزيد حدة العنف القائم على النوع الاجتماعي، مع جميع الآثار السلبية المصاحبة لذلك.

تشكل النساء المتعلّمات شرطاً أساسياً لتعزيز صمود الطفل، والأسرة والمجتمع. إنهن مستعدات بشكل أفضل للمساهمة في البقاء الاقتصادي للأسرة. واحتمال تعرضهن للعنف أقل من احتمال تعرض أولئك اللاتي يحصلن على مستوى أدنى من التعليم. ويعد التعليم في بيئات تعلم آمنة وملهمة إحدى أفضل الطرق لتمكين الفتيات وتقليص الممارسات الضارة مثل زواج الأطفال. إن فتاة متعلّمة ستفهم حقوقها، وستتمتع بالثقة للمطالبة بها، وانتقاء خياراتها بشأن مستقبلها. كما أن من المرجح أن تفهم الاحتياجات التغذوية لأطفالها وأن تقيّم ظروفهم الصحية.

الصحة العقلية

في سورية، يفرض الارتفاع المتوقع لمعدلات عدم المساواة والتشطي الاجتماعي والاقتصادي المحتمل للمجتمع، إضافة إلى الأزمة الاقتصادية، والتي فاقمت منها جميعاً جائحة كوفيد-19، ومن ثم أصبحت أسوأ بسبب العقوبات المفروضة بموجب قانون قيصر لحماية المدنيين لعام 2019، تفرض جميعها تكاليف تدوم مدى الحياة على الصحة الجسدية والعقلية للأطفال والشباب السوريين (UNICEF, 2022; Moret, 2021, 2022).

وتشمل التكاليف الإجمالية ما يلي:

- استمرار الشدة النفسية السامة التي يتعرض لها الأطفال، والتي يمكن أن تؤدي إلى اضطراب الشدة النفسية بعد الصدمة، والاكتئاب، والقلق وحتى الانتحار؛
- تكاليف مساعدة الأطفال على التكيف مع الشدة النفسية، والحصص النفسية، والتوتر المفرط، ومعالجة المرض العقلي؛
- زيادة استعمال المواد ذات التأثير النفسي؛ وزيادة تكاليف الجهود الرامية لتخفيف حدة تعاطي المخدرات، ومعالجة الإدمان عليها، إضافة إلى خسارة العائدات المحتملة الناجمة عن كل ذلك؛
- الأثر على نمو دماغ الأطفال ونتائجهم التعليمية، إضافة لآثارها العابرة للأجيال؛
- زيادة الغياب عن المدارس؛
- خسارة رأس المال البشري؛
- الحد من قدرة الأطفال على الصمود؛
- زيادة تفكك المجتمع والنسيج الاجتماعي.

يتسبب الصراع وتبعاته الاقتصادية بمشاكل صحية عقلية هائلة للأطفال والمراهقين، وكذلك لمقدمي الرعاية لهم. وتمتد مشاكل الصحة العقلية غير المعالجة في هذه السنوات إلى سنوات البلوغ. وعدم الاستثمار الآن في برامج تعليمية ونفسية تخفف من حدة مخاطر الصحة العقلية للأطفال في سن المدرسة سيزيد من مشاكل الصحة العقلية في المجتمع السوري في السنوات القادمة.

العنف والجريمة (بما في ذلك الجريمة المتعلقة بالمخدرات)

بعض الأطفال والمراهقين غير الملتزمين الموجودين خارج المدرسة والمتأثرين بالأزمة والواعين لتدني العائدات على التعليم بسبب تراجع الآفاق الاقتصادية، يفكرون بخيارات عنيفة (بما في ذلك السلوك المتعلق بالمخدرات). تتطلب معالجة العنف والجريمة استثماراً في التعليم وثقة في التعافي الاقتصادي. وعندما لا تكون هذه هي الحال، ستكون المجتمعات بحاجة إلى مواجهة زيادة في تكاليف فرض القانون في المستقبل.

من شأن نظام تعليمي يوفر تعليماً آمناً ويمكن الوصول إليه لجميع مكونات المجتمع أن يحد بشكل كبير من فرص العنف ضد الشباب ومن قبلهم. ويتحقق ذلك بتوفير بيئة مدرسية آمنة، وأيضاً بتوفير رأس المال البشري ومسارات حياتية محتملة للكثير من الذين يتركون المدرسة مبكراً.

عمالة الأطفال

يشكل التعليم مكوناً حاسماً في أي جهد للقضاء على عمالة الأطفال. في سورية، بالطبع، يتمتع التعليم بمكانة كبيرة في الثقافة السورية رغم الخلفيات الدينية والإثنية المختلفة؛ ولا يختار الأطفال البقاء خارج المدرسة، بل يجبرون على العمل بدلاً من الذهاب إلى المدرسة لأن الفقر لا يترك لأسرهم خياراً. رغم ذلك، فإن الأطفال غير الموجودين في المدرسة أو غير القادرين على تحمل تكاليف النقل للذهاب إلى المدرسة يتعرضون لمخاطرة أكبر ويزداد احتمال أن يفرض عليهم العمل. وفي الوقت نفسه، فإن الأطفال الذين يعملون يواجهون احتمالاً أكبر للتسرب من التعليم. وفي غياب فرص تعليم ذو جودة عالية ويمكن الوصول إليه، يُنظر إلى العمل في كثير من الأحيان على أنه استعمال أكثر إنتاجية لوقت الأطفال، حيث يولد الدخل للأسرة، ويسمح لهم أيضاً بتعلم مهارات جديدة (UNICEF, 2015b; ILO, n.d).

وتشمل تكاليف عدم الاستثمار في التعليم ما يلي:

- زيادة معدلات عمالة الأطفال؛
- زيادة معدلات الأطفال والشباب الذين يقومون بأعمال خطيرة (بما في ذلك القيام بأعمال المرتزقة)؛
- آثار عابرة للأجيال، وإدامة الفقر وعمالة الأطفال.

تعد عمالة الأطفال مشكلة خطيرة في سورية، لا سيما في مخيمات اللاجئين المجاورة حيث ثمة توثيق أفضل لانتشار الظاهرة وأثرها. تعتمد الأسر في كثير من الأحيان على الدخل المتولد من عمالة الأطفال للمساعدة في تدبير شؤونها، رغم أن المهن الجاذبة لعمالة الأطفال تكون ذات مخاطر عالية في كثير من الأحيان. وتؤدي عمالة الأطفال إلى الغياب عن المدرسة، الأمر الذي ينتج عنه الحرمان من ميزة التعليم مدى الحياة بالنسبة لهؤلاء الأطفال وأسرهم، ويعيق فرصهم في الحصول على عمل لائق والخروج من حلقة الفقر والاستغلال.

إن غياب الخيارات للنجاة من الفقر يعزز أيضاً مخاطر عسكرة الشباب، الذين ينضمون إلى الجيش أو إلى مجموعات المرتزقة مقابل الدخل، وحيث يواجهون بعدد متزايد من النماذج العسكرية التي يسعون إلى احتوائها، بالنظر إلى أن كثيرين منهم ينتقلون إلى النضج والبلوغ دون مسارات حياة بديلة. وتعني التبعات الكلية على المجتمعات المحلية السورية أن ذلك:

■ يعيق إعادة تأهيل الجنود الأطفال وبالتالي يديم حالة انعدام المساواة؛

■ يصبح مجالاً لتجنيد المرتزقة؛

■ يصبح منصة للتربية العقائدية الدائمة.

يرى كثير من الأطفال في التعليم بوابة تفصي إلى حياة مختلفة، بعيداً عن العنف والمعاناة التي عاشوها خلال السنوات التي قضوها مع المجموعات المسلحة. إن استمرار عسكرة الأجيال المستقبلية من الشباب يعد كلفة رئيسية لعدم الاستثمار في التعليم.

الفقدان المستمر للتماسك الاجتماعي نتيجة لزيادة حالات عدم المساواة في التعليم

لقد زادت الأزمة السورية، وتسارع التدهور الاقتصادي، وجائحة كوفيد-19 من العوائق التي تحول دون وصول السكان إلى الموارد سواء بالنسبة للسكان الموجودين في سورية أو الذين يعيشون كلاجئين، وفاقم حالات الضعف والهشاشة الكامنة بسبب النزوح الطويل؛ وجميع هذه العوامل زادت من حالات عدم المساواة وبالتالي مخاطر ظهور التوترات الاجتماعية بين اللاجئين، والمهاجرين والمجتمعات المضيفة (IOM, 2021).

وتشمل تبعات عدم الاستثمار في التعليم على التماسك الاجتماعي ما يلي:

■ المخاطر بعيدة المدى بنشوء عدم المساواة بين مجموعات السكان، ومجموعات النوع الاجتماعي؛

■ المخاطرة بحدوث المزيد، وربما تسريع، تفكك المجتمع السوري وتجدد التوترات نتيجة لعدم المساواة في المستقبل؛

■ توقف نمو تراكم رأس المال البشري والاجتماعي (على سبيل المثال التسلسل، وضعف الدخول إلى سوق العمل) والسلوك السلبي (مثل استعمال المواد المخدرة، والجريمة والعنف، وأنماط السلوك الجنسي الخطرة)، إضافة إلى احتمال نقل أنماط السلوك هذه إلى الجيل التالي، الأمر الذي يؤدي إلى نشوء حلقة مفرغة من الإقصاء الاجتماعي وأنماط السلوك السلبية؛

مخاطر على قابلية إعادة الإعمار المستقبلية للحياة في سورية.

الآثار التراكمية المستمرة لتردي التعليم على صمود الطفل، والأسرة والمجتمع

إن التقاء المأزق الحاصل في الدبلوماسية الدولية، وخسارة الموارد البشرية والبنية التحتية التي تم التعرض لها بعد عقد من الأزمة، إضافة إلى المزيد من التردي الاقتصادي الذي حدث مؤخراً في لبنان والمنطقة الأوسع، فإن جميع هذه العوامل تلتقي لتخلق وضعاً تتوقف فيه الجهود للاستثمار بشكل ذي معنى في الخدمات التعليمية للجميع، والتي تكون شاملة، ومنصفة، ومتاحة وذات جودة عالية. كل سنة تمر دون اتخاذ الإجراءات المناسبة ستزيد من حالات انعدام المساواة في التعليم والتي ستفضي إلى مجموعة مركبة من مخاطر استنزاف الموارد البشرية، والنفسية، والاجتماعية والاقتصادية، إضافة إلى التوترات (وبالتالي مخاطر تجدد الصراع بين المجتمعات المحلية) في السنوات القادمة.

لقد كان النسيج الاجتماعي في سورية في حالة تفكك، ويكبر الأطفال وهم يشعرون بالافتقار إلى السلامة الجسدية والنفسية، وهم محاطون بالعنف. لقد تفككت الأسر بسبب النزوح وتمزقت المجتمعات المحلية. يمكن للتعليم أن يساعد الأطفال، والمجتمعات والأنظمة على أن تتمتع بالصمود ضد الصراع والكوارث، من خلال بناء القدرات والمهارات التي ستمكنهم من إدارة وتسوية التوترات والصراعات بشكل سلمي.

في حين يمكن للأطفال أن يكونوا قادرين على التكيف مع الشدة النفسية بشكل مفاجئ (Cummings et al., 2017) وأن يظهروا قدرة على التعافي من الظروف السلبية، فإن غياب التعليم يقوّض صمودهم بعدد كبير ومستمر من الأشكال. الأمر الأكثر أهمية على المدى الطويل، هو أنه يحرم الأطفال من المهارات التي تمكنهم من الحصول على الوظائف التي توفر لهم دخلاً لائقاً لتمويل عملية التعافي. لمعالجة الأثر الفوري للأزمة على الأطفال السوريين، من الضروري وجود نظام تعليمي لحالات الطوارئ يوفر الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال لتحسين صمودهم وتوفير تدريب للمدرسين بطرائق تشاركية وتوفير المهارات النفسية الاجتماعية وضمان الحماية لجميع الأطفال، بما في ذلك الفتيات من عمالة الأطفال والفتيات من الزواج المبكر والعنف القائم على النوع الاجتماعي.

مخاطر ارتفاع معدلات الهجرة

يؤدي عدم الاستقرار والهشاشة اللذان يتسبب بهما الصراع إلى تآكل الصمود ويجبر الناس في كثير من الأحيان على الهجرة (IOM, 2021). وحيث يظهر الأزمة والنزوح بشكل واضح في سورية، فإن أعداداً متزايدة من الأفراد انتقلوا وسيستمرون في الانتقال من أوضاع الهشاشة إلى المناطق والدول المجاورة، الأمر الذي يفاقم من عدم قدرة الأطفال على الدوام في المدارس أو الجامعات، والاستمرار إلى أن يتم الوصول إلى حياة منتجة كأشخاص بالغين.

لقد رفعت الأزمة السورية، وتصارع التري الاقتصادي، وجائحة كوفيد-19 من مخاطر الهجرة ووجود العوائق التي تمنع الوصول إلى الموارد بالنسبة لأولئك الذين يعيشون كلاجئين، وفاقمت من حالات الهشاشة والضعف الكامنة بسبب النزوح الطويل، وجميع هذه العوامل زادت من مخاطر التوترات الاجتماعية بين اللاجئين، والمهاجرين والمجتمعات المضيفة وبتأثير مدمر على الأطفال.

وكحال البلدان الأخرى التي تعاني من أزمات إنسانية، فإن أصحاب المهارات المتقدمة والتعليم الأفضل، والذين يتمتعون بفرص توظيف أكبر، يكونون أكثر قدرة على الهجرة من مناطق الصراع والعتور على عمل في بلدان أخرى. وهذا بدوره يقلص أكثر رأس المال البشري والاجتماعي للبلد الذي تركوه. ومن المؤكد أن هذا كان صحيحاً بالنسبة لسورية، حيث وجد أصحاب المهن مثل المهندسين، عملاً في دول مجاورة أو بعيدة، الأمر الذي قلص القدرات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد في مرحلة تعافها (World Bank, 2020).

معالجة تكاليف عدم الاستثمار في التعليم من حيث الفرص الاقتصادية

في حين أن التكاليف المباشرة التي أوردناها أعلاه فورية وصادمة، فإن معظم هذا التقرير يتوجه إلى تقدير أهمية مزايا تنفيذ خطة تعافي لنظام التعليم السوري. تتساوى المزايا الصافية المتولدة عن برنامج تعافي مع كلفة ضياع الفرصة وعدم الاستثمار في مثل هذا البرنامج. وتشير نمذجتنا إلى أن تكاليف الاستثمار في خطة تعافي متواضعة نسبياً بالمقارنة مع إنفاق الحكومات والمنظمات غير الحكومية على المساعدات الخارجية، وهي متواضعة على نحو خاص مقارنة مع مزاياها الاقتصادية المحتملة. ومن أجل نمذجة تكاليف خطة تعافي، لا بد لنا من تعريف حزمة فعالة من التدخلات لتحقيق أفضل النتائج الممكنة.

الاستثمارات الفعالة في التعليم في سورية

يشمل النموذج مجموعة من التدخلات (حزمة التدخلات) التي تؤثر في مختلف المتغيرات التعليمية، وتشمل زيادة معدلات الالتحاق، والنجاح من صف إلى صف، والإعادة، والتسرب والتعلم. وتؤثر التدخلات في عدد الملتحقين بالمدارس والذين يتركونها بمرور الوقت والمفصلة حسب الجنس، والعمر والصف. ثم يولد النموذج مخرجات تشمل أعلى الدرجات التي يحصل عليها الذين يتركون المدرسة، ومتوسط مستوى التعلم ومستويات التحصيل الدراسي للمجموعات العمرية من السكان 15-19 و20-24 عاماً حتى عام 2050، للذكور والإناث على حد سواء. ويزيد قياس جودة التعليم أو التعلم بمرور الوقت مع تطبيق التدخلات المختلفة وتراجع نسبة التلاميذ إلى المدرسين بمرور الوقت. ولقد وجدت دراسات مختلفة أن فعالية التدخلات تتأثر بعوامل مخاطرة تعليمية مختلفة تشمل الفقر، والنوع الاجتماعي، والموقع الريفي أو الحضري، والزواج المبكر (Wils et al., 2019).

وتتمتع التدخلات التعليمية التي تم تحديدها في الأدبيات بخاصية أنه من الممكن تطبيقها بشكل واسع على البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل. إلا أن سورية تواجه ظروفاً محددة بسبب الأزمة وبسبب تراثها الثقافي، بما في ذلك أعراق ثقافية تتعلق بالتعليم، الأمر الذي يعني أن بعض التدخلات أكثر ملاءمة من بعضها الآخر. وقد اخترنا التدخلات التي تعد أكثر ملاءمة لسورية في السياق الراهن. وتوفر التدخلات الدعم للدوام في المدارس، والتعليم والتعلم، إضافة إلى دعم الطلاب.

تشمل التدخلات التي تهدف إلى دعم الدوام في المدرسة التحويلات النقدية التي تتمتع بقاعدة قوية من الأدلة، إضافة إلى أنها جربت في المنطقة. وقد تم تجريب التحويلات النقدية المشروطة لبرنامج تعليمي للسوريين واللاجئين الآخرين في تركيا وحقت نتائج إيجابية. بالنسبة لسورية، فإن القضايا ذات الصلة بالتحويلات من المرجح أكثر أن تتعلق بالسلامة (لا سيما بالنسبة للفتيات)، والنفقات المتممة، وغياب الدخل من عمل الأطفال وزواج الأطفال. وبالتالي، ينبغي لتصميم، ومستوى واستهداف البرنامج أن يعكس هذه الأهداف المحددة. وبسبب الطبيعة غير المتساوية للآثار على الأزمة على مستوى الالتحاق والتسرب في سائر أنحاء سورية، فإن مثل تلك التحويلات يمكن أن تستهدف الشرائح الأكثر هشاشة من المجتمع في سورية كي تحقق أكبر أثر لها.

تمثل المدارس الجديدة والتي أعيد بناؤها تدخلاً ضرورياً على نحو خاص في سورية بالنظر إلى العدد الكبير من المدارس الذي دُمّر وتضرر بشكل كبير خلال الأزمة. كما أن تحسين البنية التحتية للمدارس والتركيز بشكل خاص على المرافق الصديقة للإناث تشكل تدخلاً رئيسياً لدعم الدوام في المدارس.

وتشمل التدخلات الهادفة إلى تحسين التعليم والتعلم التعليم التعويضي لمعالجة الانقطاع الكبير في تعلم الكثير من الطلاب. ويشمل أحد الأمثلة على برنامج من هذا النوع في سورية صفوف تعويضية في المراكز المجتمعية بدعم من المفوضية السامية لشؤون اللاجئين. تمكّن هذه الصفوف الشباب من إكمال مؤهلات تعليم مثل التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) (UNHCR, 2016).

يرتبط التعليم التعويضي على نحو وثيق بالتغييرات في المناهج الدراسية التي يمكن أن تحسن التفاعلات بين الطالب والمدرس والتي يمكن أن تتيح المجالاً للتحسينات طبقاً للأدلة المستمدة من التقييم المشترك لاحتياجات التعليم (IMU, 2019). كما تعتمد التغييرات في المناهج التعليمية أيضاً على حوافز المدرسين وتدريبهم. بالنسبة لسورية، من المرجح أن تشكل رواتب المدرسين قضية مهمة في اجتذاب عدد كبير من المدرسين الذين ثمة حاجة لهم. وقد كانت تجربة مدعومة من اليونيسيف بالدفع لمدرسين متطوعين في مخيمات اللاجئين التركية تجربة ناجحة جداً (UNICEF, 2015c). من المطلوب إجراء تدريب محسّن للمدرسين على المناهج الحديثة، كما أن التطور المهني ضروري لمعالجة الصعوبات التي طرحتها الأزمة، مثل الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب.

ويزيد العدد المتناقص من الأبنية المدرسية المناسبة بسبب الأزمة من أهمية مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس السورية وفي المنازل على المدى القصير والمتوسط. قد يتاح للطلاب التعلم في المنزل من خلال تعليم غير مكلف قائم على الإذاعة مدعوم بموارد غير مكلفة على الإنترنت تم تطويرها خلال جائحة كوفيد-19 للتعلم عن بعد. إن العدد المتناقص من مباني المدارس المناسبة بسبب الأزمة يزيد من أهمية منشآت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس السورية وفي المنزل على المدى القصير والمتوسط. يمكن للطلاب التواصل مع التعليم في المنزل من خلال تعليم غير مكلف موجه بالإذاعة يتم على الإنترنت، وموارد غير مكلفة تم تطويرها خلال جائحة كوفيد-19 للتعلم عن بعد. ويمكن الوصول إلى الموارد على الإنترنت من خلال الهواتف المحمولة التي تشمل تغطيتها أكثر من 95% من السكان. ويوجد مقترحات لأطر تعليمية من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لسورية أصلاً توفر شبكة تدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النظام التعليمي في سورية.

وتشمل التدخلات الداعمة لاستعادة الصحة العقلية للطلاب برامج للحد من التمر، وتوفير المزيد من الدعم الاجتماعي والنفسي، ومساعدة الطلاب في اكتساب المواقف والمهارات الجوهرية للتعلم مثل تلك التي توفرها برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي. تهدف هذه البرامج إلى تحسين النتائج التعليمية، وتخفيض معدلات الغياب والتسرب. تم تطوير مبادرة استعداد الشباب التي وضعت لبيئات ما بعد الأزمة، وبالتالي مناسبة جداً لسورية، لتوفير الدعم النفسي والاجتماعي للشباب في مناطق ما بعد الأزمات بشكل يفضي إلى الحضور الإيجابي وتحسين الأداء التعليمي (Betancourt et al., 2014; Newnham et al., 2015).

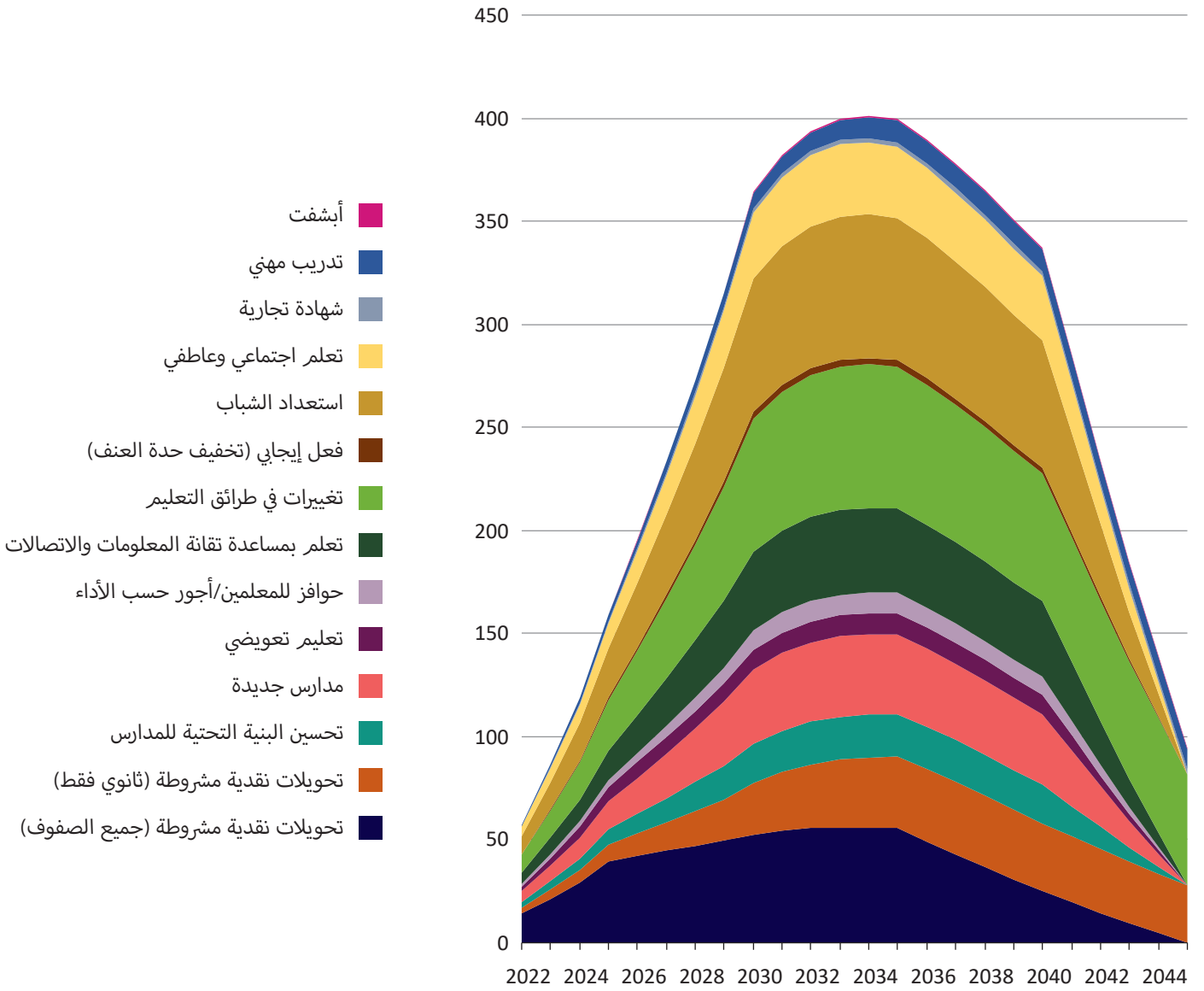
البرامج التعليمية غير الرسمية الأكثر ملاءمة لهذا المشروع في سورية هي تلك التي تقدم التعليم والتدريب على المهارات لتحسين أداء الشباب في الصناعة، وقطاع الخدمات، إضافة إلى الزراعة. كما أن تعزيز التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتيسير المشاركة في هذه القطاعات مهم أيضاً لمجموعة مهارات الشباب.

وتشمل البرامج غير الرسمية، بما في ذلك الشهادات التجارية، والتدريب المهني وبرامج مثل أبشفت (UPSHIFT)، من المرجح أن تكون مناسبة للظروف في سورية (UNICEF, n.d.). يمكن للشهادات التجارية وبرامج التدريب المهني أن تعالج قضايا ذات صلة بالتوظيف. يقول الكثير من الطلاب الموجودين خارج المدرسة إن السبب الرئيسي لعدم دوامهم في المدارس هو أن التعليم ليس مفيداً في الحصول على فرص العمل. يمكن للشهادات التجارية والتدريب المهني الذي يهدف إلى تحقيق المواءمة مع فرص العمل المتاحة أن يعالج هذه القضية.

يشمل برنامج أبشفت الابتكار الاجتماعي والريادة الاجتماعية في الأعمال. وهو مصمم لتمكين الشباب من أجل تحديد التحديات في مجتمعاتهم وخلق حلول ريادية لمعالجتها. ويهدف أبشفت إلى بناء مهارات قابلة للنقل وخلق فرص العمل، مع التركيز على الشباب في البيئات الأكثر ضعفاً وهشاشة، حيث إن النتيجة الرئيسية لأبشفت هي معالجة بطالة الشباب.

كلفة التدخلات

كما هو مبين في الشكل 52 (على الصفحة المقابلة، فإن تكاليف التدخلات ترتفع إلى 360 مليون دولار في عام 2030 وتبلغ أوجها بنحو 400 مليون دولار في عام 2035، وبعدها تبدأ كلفة المبادرات بالتراجع. إن كلفة مبادرة استعداد الشباب ترتفع إلى 360 مليون دولار في عام 2030 وتبلغ أوجها بنحو 400 مليون دولار في عام 2035، وبعدها تبدأ كلفة المبادرات بالتراجع. إن كلفة مبادرة استعداد الشباب، والتعليم الاجتماعي والعاطفي وإجراء التحسينات على المناهج هي ثلاثة من أكثر المكونات كلفة حيث تبلغ نحو 160 مليون دولار في عام 2030. وكل منها كثيفة العمالة وبالتالي مرتفعة الكلفة، لكنها مهمة في معالجة القضايا النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلاب واحتمال بقائهم في المدرسة بطرق مختلفة. يبلغ أوج كلفة مباني المدارس والبنية التحتية بنحو 60 مليون دولار في عام 2035. ويبدأ الإنفاق على معظم البرامج بالتراجع في عام 2040. وتمثل الكلفة الإجمالية للتدخلات مقارنة بتكلفة الأساس 1,905 مليون دولار بين عامي 2022 و2030، و6,355 مليون بين عامي 2022 و2050.



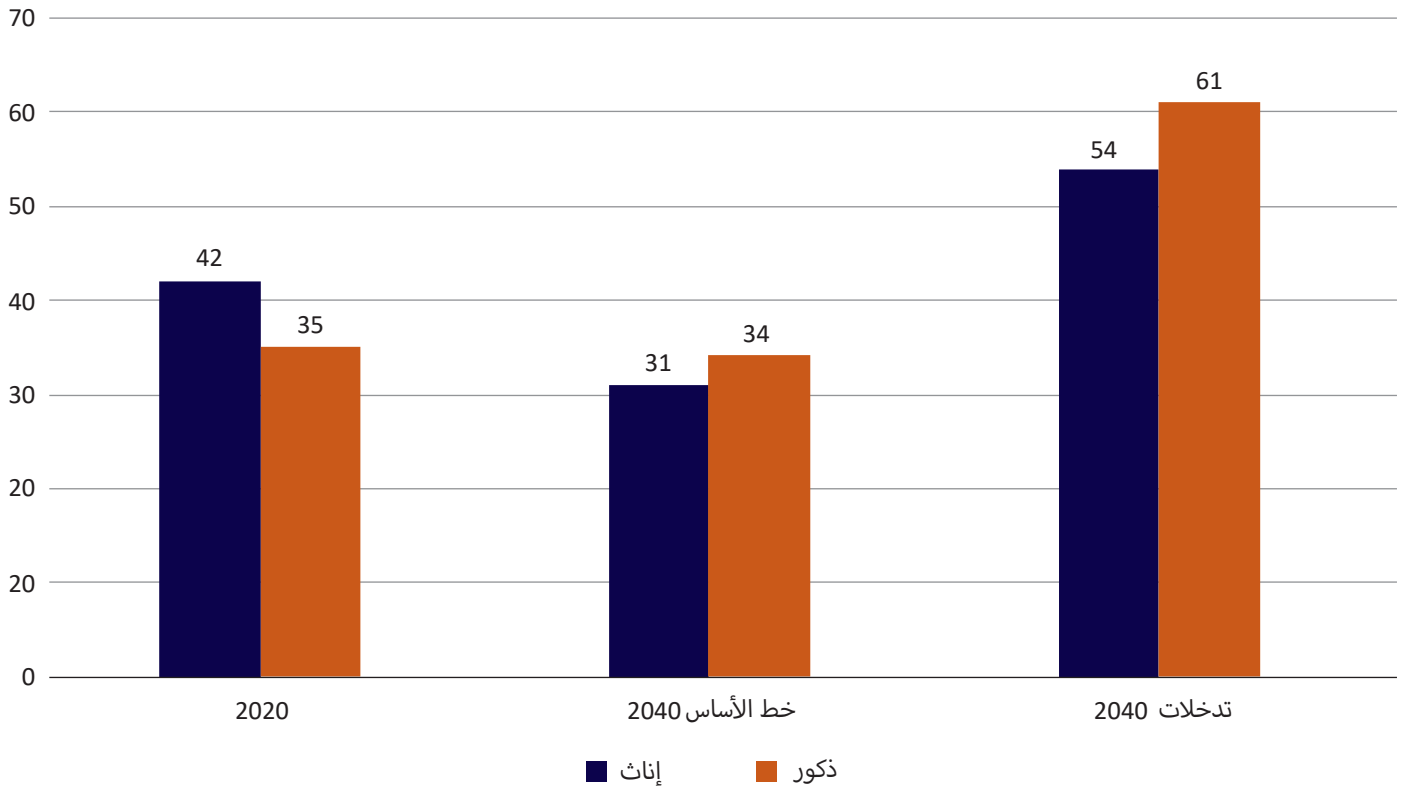
الشكل S2: تكاليف التدخلات الرسمية وغير الرسمية منمذجة إجمالياً وحسب التدخل، بملايين الدولارات الأميركية.

المصدر: تقديرات المؤلفين

النتائج التعليمية

ثمة إجراءان للنتائج التعليمية تُستمد منهما مكاسب كبيرة من حيث التوظيف والإنتاجية، هما سنوات الدراسة وإكمال التعليم الثانوي. إن العوائد الاقتصادية على سنوات الدراسة تتفاوت حسب البلد وهي متدنية نسبياً بالنسبة لسورية. رغم ذلك، فإن السنوات الإضافية من الدراسة تشكل جزءاً من المزايا الاقتصادية الإيجابية المستمدة من زيادة التعليم. أما الإجراء الآخر فيتمثل في إكمال التعليم الثانوي. وتشير الأدبيات إلى أن إكمال التعليم الثانوي يزيد من احتمال الحصول على وظيفة ذات جودة عالية في معظم البلدان متدنية ومتوسطة الدخل مثل سورية (Sheehan et al., 2017; Sheehan and Shi, 2019).

الشكل S3 (على الصفحة المقابلة) يقارن كلا التدخلين وحالات الأساس. ويظهر أن التدخلات تزيد نتائج إكمال التعليم الثانوي بشكل كبير بين عامي 2020 و2040 مقارنة بخط الأساس. حالة التدخل أعلى بـ 23% و 27% بالنسبة للإناث والذكور على التوالي.



الشكل 33: معدلات إكمال التعليم الثانوي للأشخاص بعمر 20-24 حسب العمر، 2020 (تقديرات)، 2040 (حالة التوقع وحالة التدخل).

المصدر: تقديرات المؤلفين.

تقدير المزايا الاقتصادية

يوفر هذا التقرير أدلة على المكاسب الاقتصادية الكبيرة - تصل إلى 40 ضعف التكاليف - التي تتأتى من الاستثمار في حزمة من التدخلات في تعليم المراهقين. وهذه العائدات، لا سيما في التعليم، طويلة الأمد بطبيعتها. إن الاستثمار في التدخلات ذات الصلة في الوقت المناسب ضروري لتغيير حياة كل مجموعة من المراهقين على مدى حياتهم. إضافة إلى أهمية وجود بيئة اقتصادية تمكينية، فإن نجاح هذه المبادرات سيعتمد بدرجة كبيرة على المحافظة على بيئة اجتماعية - سياسية تمكينية، والمحافظة على مستويات مناسبة من الحماية، وتقليل العنف القائم على النوع الاجتماعي وتعزيز المساواة بين الجنسين.

بالنظر إلى الأزمة الموجودة في البلاد منذ عقد من الزمن، ثمة نقص خطير في البيانات الجيدة فيما يتعلق بالكثير من أوجه الحياة الاقتصادية والاجتماعية في سورية على مدى العقد الماضي. وهذا يعني أن نمذجة المزايا يجب أن تحقق أقصى ما تستطيع استناداً إلى البيانات المتوفرة، في الوقت الذي نقر فيه بانعدام اليقين إلى درجة كبيرة فيما يتعلق بتقديراتنا.

نقوم بتقدير الأثر لمكونين. الآثار الاقتصادية الكلية المتعددة على مجمل الناتج المحلي الإجمالي لزيادة الإنفاق على الاستثمارات، إضافة إلى تعزيز قدرة سورية على الابتكار. وهذا يلغيه إلى درجة معينة انتقال زيادة الإنفاق إلى الواردات، التي قد تكون مرتفعة نسبياً بالنسبة لسورية.

والمكون الثاني هو أثر التعليم والتدريب الأفضل على الإنتاجية الفردية للمجموعات التي تتلقى التعليم والتدريب. وهناك أوجه كثيرة لهذا الأثر.

■ زيادة الإنتاجية لكل سنة مالية في العمل؛

■ زيادة الإنتاجية في العمل ناجمة عن التعلم ذي الجودة الأفضل في المدرسة؛

■ زيادة الإنتاجية ومعدلات التوظيف الناجمة عن تطوير قوة عمل ذات تعليم أفضل من العمل غير الرسمي إلى الرسمي؛

■ آثار تحسين مهارات العمل على الإنتاجية، مثل تلك الناجمة عن التدريب المهني وتطوير مهارات تقانة المعلومات/الإنترنت ومهارات التواصل الشخصي.

ثمة مكون ثالث لا نستطيع تقديره، بسبب عدم وجود البيانات، بينما نقر بأهميته بالنسبة لسورية، ويتمثل في أثر التعليم والتدريب الأفضل على الصحة (بما في ذلك الصحة العقلية) وعلى رفاه المجموعات وأطفالهم.

النتائج الكلية

يظهر الجدول S1 نسبة المزايا إلى التكاليف لتنفيذ المبادرات التعليمية التي نوقشت أعلاه. وللحالات الثلاث افتراضات مختلفة، تتعلق غالباً بالاقتصاد الكلي. على سبيل المثال، فإن الحالة المفضلة افترضت معدل نمو للنتائج المحلي الإجمالي هو 4% سنوياً، في حين أن الحالتين المرتفعة والمنخفضة افترضتا معدل نمو للنتائج المحلي الإجمالي هو 5% و3%، على التوالي. كما يتضح الاختلاف الكبير لنسب المزايا للتكاليف بمرور الوقت في هذه التقديرات. ففي حالتنا المفضلة لوضع المعيار، فإن نسبة المزايا إلى التكاليف للتدخلات حتى عام 2030 هي 2.5 ترتفع إلى 14.5 بالنسبة لعام 2040 و42.2 بالنسبة لعام 2050. وثمة نمط واضح بالنسبة للحالة العليا والحالة الدنيا. بالمقارنة مع نسبة المزايا إلى التكاليف البالغة 14.5 للحالة المفضلة في عام 2040، فهي 21.4 للحالة العليا و13.7 للحالة الدنيا. وهذا يشير إلى أن التقديرات قوية تماماً بالنسبة للتفاوتات الكبيرة في الافتراضات.

الجدول S1: نتائج نسب المزايا إلى التكاليف للسيناريوهات الثلاثة 2030-2050

المعامل	الحالة المفضلة	الحالة العليا	الحالة الدنيا
التأثير			
نسب الكلفة-الفائدة (النسبة بحسم)			
> To 2030 (@ 3% pa)	2.5	4.2	1.7
> To 2040 (@ 5% pa)	14.5	21.4	13.7
> To 2050 (@ 7% pa)	42.2	49.9	34.2

المصدر: تقديرات المؤلفين

هذه نسب مرتفعة للمزايا مقارنة بالتكاليف، حسب أي معيار، وتظهر أن هذه العائدات الكبيرة على الاستثمارات ستكون مستدامة حتى مع مراجعة تخفيفية للافتراضات، كما يتضح في الحالة الدنيا. يبرز نمط نسبة المزايا إلى التكاليف بمرور الوقت حقيقة أن هذه المبادرات طويلة الأمد من شأنها أن تحدث أثراً كبيراً على المجتمع السوري. وهذه المزايا بعيدة المدى تتم خسارتها، في حين أن الاستثمارات المناسبة في التعليم والتدريب في سورية تبقى مستحيلة.

الخلاصة

الوضع الاقتصادي والاجتماعي في سورية سيء وهذا ينعكس في الوضع الخطير للنظام التعليمي. لقد دمرت الأزمة جزءاً كبيراً من البنية التحتية المادية، وقد غادرت نسبة كبيرة من المدرسين والموظفين الآخرين النظام وهناك ملايين الطلاب خارج المدارس. تشير جميع الأدلة المتاحة إلى أن التكاليف الاجتماعية قصيرة وبعيدة المدى لهذا الفشل في القدرة على توفير الخدمات التعليمية للأطفال في سن المدرسة تكاليف هائلة. إنها تضرب جوهر المجتمع السوري الفعال. وهي مجتمعة تفاقم استمرار فقدان التماسك الاجتماعي، وتشجع زيادة الاتجاه نحو العنف ونحو مجتمع أكثر عسكرية. ويستمر وضع النساء الشابات في التردّي، ويعاني الأطفال من مستويات متزايدة من الشدة النفسية السامة وقضايا صحة عقلية أخرى.

في حين أن التدايعات الاقتصادية لهذه الخسارة المستمرة للنسيج الاجتماعي من المرجح أن تكون حادة، فإن أثرها المستمر يصعب تحديده كميّاً. ومن ثم فإن التركيز الرئيسي لهذا التقرير كان على تقدير الكلفة على الفرص للسماح بهذا التدهور في النظام التعليمي السوري بالاستمرار. ويسعى إلى تقديم المزايا الكبيرة لإعادة الاستثمار في تعافي النظام التعليمي.

وبفعل ذلك، حددنا حزمة من التدخلات لرفع أداء النظام التعليمي. وتشمل هذه الحزمة مدارس جديدة ومعاد بناؤها، وتحسينات في معايير التدريس ومعالجة التعليم التعويضي، وزيادة الوصول إلى منشآت تكنولوجيا المعلومات في المنزل والمدرسة، ودعم تعافي الصحة العقلية للطلاب. كما تعالج التدخلات على نحو خاص تحسين المحافظة على الطلاب بين المستويات الدنيا والعليا من التعليم الثانوي، والتي شكلت ضعفاً خاصاً في مرحلة ما قبل الأزمة. لا يتم تشجيع التعليم غير الرسمي والمهني من أجل تزويد الطلاب بمهارات أفضل تمكنهم من الحصول على العمل.

هذه التدخلات مصممة لزيادة معدلات الالتحاق، وتقليص معدلات التسرب وتحسين مستويات الاحتفاظ بالطلاب في المرحلة الثانوية. للنجاح في إجراءات الأداء التعليمي هذه تداعيات اقتصادية. يخصص جزء رئيسي من النمذجة لتقدير المزايا الاقتصادية لهذه النتائج التعليمية المحسنة، ومن ثم فهي تفتح فرص عمل جديدة وتزيد الإنتاجية. وفي حين أن النفقات صغيرة، بالقياس مع المكاسب الكبيرة على مستوى التوظيف والإنتاجية بعيدة المدى، فإن الإنفاق على برنامج التدخل، الذي يقدر بالوصول إلى الحد الأقصى وهو نحو 400 مليون دولار في عام 2035، يتوقع أن يكون له أثر تحفيزي أيضاً.

وفي حين أن الكثير من الافتراضات وضعت في سياق تقدير النسب المقدر للمزايا إلى التكاليف، فإنها تشير إلى عائدات اقتصادية مرتفعة على برنامج التدخلات التعليمية. وبالنظر إلى الطبيعة طويلة الأمد للمزايا والوقت الذي تستغرقه هذه التدخلات لتحقيق مزايا اقتصادية يمكن قياسها، فإن نسب المزايا إلى التكاليف حساسة للفترة التي تقاس المزايا فيها. في حالتنا المفضلة، فإن نسبة المزايا إلى التكاليف لعام 2030 متواضعة نسبياً وهي 2.5، مقارنة بنسبة مزايا إلى التكاليف في عام 2050 وهي 42.2. في حين أن الكثير من بنود البنية التحتية المادية بنيت من أجل نسبة مزايا إلى تكاليف أقل من 2.5، فإن تمديد تقديرات المزايا إلى عام 2050 يشير إلى أنه، على المدى البعيد، سيكون لحزمة التدخلات التعليمية أثر رئيسي على المجتمع السوري.

- Central Bureau of Statistics Syria. (Various years). *Statistical abstract*, Syrian Arab Republic, Office of Prime Minister, Damascus, at <http://cbssyr.sy/index-EN.htm> accessed 21 August 2020.
- Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., Akinsulure-Smith, A. M., Weisz, J. R. et al. (2014). A behavioral intervention for war-affected youth in Sierra Leone: a randomized controlled trial, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53, 1288–1297.
- Central Bureau of Statistics Syria. (2017). *Statistical abstract*, Office of Prime Minister, Damascus, at <http://cbssyr.sy/index-EN.htm> accessed 4 February 2022.
- Cummings, E. M., Merrilees, C. E., Taylor, L. K. and Mondy, C. F. (2017). Developmental and social-ecological perspectives on children, political violence, and armed conflict, *Developmental Psychopathology*, 29(1), 1–10.
- Delprato, M., Akyeampong, K. B. and Dunne, M. (2017). Intergenerational education effects of early marriage in Sub-Saharan Africa, *World Development*, 91, 173–192.
- Hamilton, K. and Nguyen, T. (2017). *Estimating Syrian human capital loss over the civil war years*, mimeo, World Bank, Washington DC, cited in World Bank, 2020.
- ILO. (n.d). *Child labour and education*, International Labour Organization, Geneva, at <https://www.ilo.org/ipecc/Action/Education/lang-en/index.htm> accessed 2 May 2022.
- IMU. (2019). *Joint education needs assessment for out-of-school children (OOSC) (JENA) 2019*, Assistance Cooperation Unit, Information Management Unit, Gaziantep, Turkey, December, at <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/joint-education-needs-assessment-out-school-children-jena-december-2019> accessed 4 February 2022.
- IOM. (2021). *Syria Regional Refugee and Resilience Plan 2021*, United Nations International Organization for Migration, at <https://crisisresponse.iom.int/response/syria-regional-refugee-and-resilience-plan-2021> accessed 2 May 2022.
- Moret, E. (2021). *Impact of autonomous sanctions on humanitarian organisations' ability to support public education efforts*, Norwegian Refugee Council, Oslo.
- Moret, E. (2022). *Study on the impact of sanctions on formal education in Syria*, Norwegian Refugee Council, Oslo.
- Newnham, E. A., McBain, R. K., Hann, K., Adeyinka, M. A., Akinsulure-Smith, M., et al. (2015). The Youth Readiness Intervention for war-affected youth, *Journal of Adolescent Health*, 56, 606–611.
- No Lost Generation. (2019). *Education [Syria]*, United Nations, New York, at <https://www.nolostgeneration.org/page/education> accessed 4 February 2022.
- Plan International. (2021). *In harm's way: adolescent girls in northwest Syria: survivors of vulnerability, inequality and discrimination*, New York, at https://www.plan-international.fr/sites/default/files/rapport_in_harms_way.pdf accessed 2 February 2022.
- Save The Children. (2015). *The cost of war: calculating the impact of the collapse of Syria's education system on Syria's future*, London, at https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/the_cost_of_war.pdf/ accessed 2 May 2022.
- Sheehan, P. and Shi, H. (2019). Employment and productivity benefits of enhanced educational outcomes: a preliminary modelling approach, *Journal of Adolescent Health*, 65(1), S44–S51.
- Sheehan, P., Sweeny, K., Rasmussen, B., Wils, A., Friedman, H. S., et al. (2017). Building the foundations for sustainable development: a case for global investment in the capabilities of adolescents, *The Lancet*, 390(10104), 1792–1806.
- UIS. (2022). *UIS.Stat*, UNESCO Institute of Statistics, Montreal, at <http://data.uis.unesco.org/> accessed 2 February 2022.
- UNFPA. (2019). *Voices assessment findings of the humanitarian needs overview from Syria 2019*, United Nations Population Fund, New York, at https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/voices_from_syria_2019_0_0.pdf accessed 2 May 2022.
- UNHCR. (2016). *Remedial classes put Syrian displaced back on track*, United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, at <https://www.unhcr.org/sy/252-remedial-classes-help-syrian-displaced-continue-their-erupted-education.html> accessed 7 February 2022.
- UNICEF. (n.d). *The UPSHIFT approach*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/innovation/UPSHIFTcurriculum> accessed 23 June 2022.
- UNICEF. (2015a). *The investment case for education and equity*, United Nations Children's Fund, New York, at https://www.unicef.org/media/50936/file/Investment_Case_for_Education_and_Equity-ENG.pdf accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2015b). *Small hands heavy burden: how the Syria conflict is driving more children into the workforce*, United Nations Children's Fund, New York, at <http://childrenofsyria.info/wp-content/uploads/2015/07/CHILD-LABOUR.pdf> accessed 2 May 2022.

UNICEF. (2015c). *Syrian teachers welcome UNICEF incentive initiative*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/turkey/en/press-releases/syrian-teachers-welcome-unicef-incentive-initiative> accessed 8 February 2022.

UNICEF. (2019, August). *Syria crisis fast facts*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/mena/reports/syria-crisis-fast-facts> accessed 2 May 2022.

UNICEF. (2022). *Sanctions and their impact on children*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2531/file/%20UNICEF-Global-Insight-Sanctions-and-Children-2022.pdf> accessed 2 May 2022.

Wils, B., Sheehan, P. and Shi, H. (2019). Better schooling outcomes for adolescents in low- and middle-income countries: projections of cost-effective approaches', *Journal of Adolescent Health*, 65(1), S25–S33.

World Bank. (2018). *About the Human Capital Project*, Washington DC, <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital/brief/about-hcp#:~:text=Human%20capital%20consists%20of%20the,societies%20by%20developing%20human%20capital> accessed 10 October 2022.

World Bank. (2020). *The toll of war: the economic and social consequences of the conflict in Syria*, Washington DC, at <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/The%20Toll%20of%20War.pdf> accessed 2 May 2022.

World Bank. (2022a). *DataBank: world development indicators*, Washington DC, at <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators> accessed 2 February 2022.

World Bank. (2022b). *The World Bank in Syrian Arab Republic: overview*, Washington DC, at <https://www.worldbank.org/en/country/syria/overview> accessed 23 June 2022.

الفصل 1: مقدمة

يعرض هذا التقرير نتائج دراسة لتحديد الكلفة الاقتصادية والاجتماعية لعدم الاستثمار في عملية إعادة بناء النظام التعليمي في مرحلة ما بعد الأزمة في سورية. ويدرس المشكلة من منظورين. يركز الجزء الأول على التكاليف الاجتماعية الراهنة والمستقبلية إذا ظل الوضع القائم مستمراً. أما الجزء الثاني، وهو الجزء الأكبر من التقرير، فيقدم نتائج نمذجة مفصلة من تحليل التكاليف والمزايا، والذي يقدر المزايا الاقتصادية الصافية لبرنامج استثمار في القطاع التعليمي السوري. تعكس هذه المزايا الاقتصادية الصافية تكاليف السماح باستمرار الوضع القائم على الفرص. وتوفر الملاحق معلومات خلفية مكتملة عن الاقتصاد والنظام التعليمي السوريين (قبل الأزمة وبعد الأزمة).¹

1.1 الوضع الراهن في سورية فيما يتعلق بالتعليم

في الفترة التي سبقت بداية الأزمة في عام 2011، كان النظام التعليمي السوري جيداً بالمقارنة مع البلدان الأخرى في المنطقة، وكان الشباب السوري بين الأفضل تعليمياً في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. كانت سورية قد حققت تغطية شبه كاملة من حيث الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإكماله (معدل إكمال قدره 96 % في عام 2010)، مع معدل انتقال قوي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية (98.5 %) ومعدل قرائية بين الشباب يبلغ 92 % (UIS, 2022). تحققت هذه النتائج بشكل رئيسي بفضل التزام الحكومة السورية بالتعليم، واستثمارها فيه.

لكن، ورغم النمو القوي في عدد خريجي التعليم الثانوي على مدى الفترة 2000-2011، والذي بلغ 7.3 % سنوياً وأكثر من تضاعف خلال الفترة فإن معدلات إكمال التعليم الثانوي ظلت متدنية نسبياً، بحيث أن أكثر من 20 % من الطلاب كانوا يتسربون سنوياً بين السنتين السابعة والثامنة. تشير البيانات الدولية المقارنة المحدودة إلى أن جودة التعليم السوري كانت متدنية نسبياً حينذاك (المكتب المركزي للإحصاء، عدة سنوات).

كان الالتحاق بنظام التعليم المهني متواضعاً وينمو ببطء - بمعدل 1.1 % سنوياً بين عامي 2000 و2011 (المكتب المركزي للإحصاء، عدة سنوات). كما يبدو واضحاً أنه إضافة إلى النمو البطيء في عدد مقاعد التعليم المهني، فإن المساقات التعليمية السورية في هذا المجال لم توفر المهارات التي يوجد عليها الطلب الأكبر في الاقتصادات الحديثة، مثل التقانات الرقمية، والاتصالات، والأعمال، والرعاية الصحية وخدمات الدعم التعليمي.

وبسبب هذه العوامل جزئياً، في مرحلة ما قبل الأزمة، كان للشباب في سورية معدلات مشاركة متدنية في قوى العمل ومعدلات بطالة مرتفعة. في عام 2010، 30 % من السوريين في الفئة العمرية 15-24 عاماً فقط كانوا في القوى العاملة (50 % للذكور و9 % للإناث) ومن بين هؤلاء كان 20 % عاطلين عن العمل (16 % للذكور و43 % للإناث) المكتب المركزي للإحصاء، 2017.

كان للأزمة التي بدأت في عام 2011 أثراً مدمراً على النظام التعليمي السوري، حيث إن 54 % فقط من المدارس كان ما يزال يعمل في عام 2018، ومن بينها 15 % كانت بحاجة لإعادة التأهيل. ويقدر بأن 14 ألف من المدرسين والطواقم التعليمية الأخرى (الثالث) تركوا النظام التعليمي، وأكثر من مليوني طفل باتوا خارج المدارس، وما يزال الآخرون عرضة لخطر التسرب. ومن بين العدد الإجمالي البالغ 16,521 مدرسة في عام 2018، كان هناك 8,856 فقط ما تزال تعمل، رغم أن البيانات تأثرت بعدد المدارس الموجودة في المناطق غير الواقعة تحت سيطرة الحكومة. في مسح أجري عام 2018، أجاب 70 % من العائلات أن «الأزمة الراهنة» كانت السبب الرئيسي لوجود الأطفال خارج المدارس (وزارة التربية، 2021).

منذ اندلاع الأزمة، هاجر ملايين الأطفال السوريين أو أصبحوا لاجئين في الدول المجاورة. بحلول كانون الأول/ديسمبر 2018، كان هناك مليوناً وثلثمائة طفل في خمس دول مجاورة-تركيا، ولبنان، والأردن والعراق ومصر. في تركيا أكثر من مليون أو 50 % من الأطفال، يليها لبنان الذي كان فيه 666,491 طفل (55% No Lost Generation, 2019). الأطفال كانوا في برامج التعليم الرسمي و6 % آخرين كانوا في التعليم غير الرسمي. إلا أن الـ 39 % من الأطفال اللاجئين لم يكونوا يتلقون أي تعليم رسمي أو غير رسمي. وهذا يجعل تعافي النظام التعليمي السوري يشكل تحدياً، لكن إذا لم تتم معالجته، فإنه سيشكل مأساة بشرية لأكثر من جيل من الأطفال والمراهقين السوريين.

2.1 مقدمة إلى أنماط التكاليف المستخدمة في هذا التقرير

في هذا التقرير، تستعمل مصطلحات التكاليف والمزايا بطرق مختلفة، وهذا الاستعمال بحاجة للتوضيح. إننا نستعمل مصطلحين في الإشارة إلى التكاليف على الأفراد أو المجتمع برتمه والناجمة عن المستوى المتدني للنتائج التعليمية، أي:

- **تكاليف الفرص** - المزايا الصافية العائدة على الأفراد والمجتمع والتي تتم خسارتها بسبب النتائج السيئة، والتي يمكن قياسها بالنمذجة طويلة الأمد.
- **التكاليف المباشرة** - وهي التكاليف الناجمة عن مستوى متدني مستمر من النتائج التعليمية، والتي يمكن ملاحظتها مباشرة لكن لا يمكن قياسها في هذا الوقت من خلال هذا الشكل من النمذجة.
- **التكاليف المباشرة** هي عادة تكاليف اجتماعية (عوامل مثل ارتفاع مستويات العنف، وسوء الصحة العقلية أو العنف ضد المرأة) والتي تكون واضحة عادة كحصيلة لسوء النتائج التعليمية، ويمكن قياس بعضها بتقنيات مناسبة في ذلك الوضع. إلا أن معظم التكاليف الاجتماعية يصعب قياسها عملياً. تناقش هذه التكاليف وتبعات عدم الاستثمار في التعليم على هذه التكاليف، في السياق السوري، في الفصل الثاني.

على العكس من ذلك، فإن إحدى الطرق الشائعة في قياس تكاليف الفرص (مثل سوء آفاق التوظيف الناجم عن تدني رأس المال البشري) تتمثل في نمذجة سيناريوهين - حالة

¹ للمزيد من المعلومات حول الأدبيات التي تستند إليها مجموعة التدخلات في هذه الدراسة، انظر،

الأساس وسيناريو تدخل يفضي إلى نتائج تعليمية أفضل - ولتقدير جملة من النتائج الاقتصادية والاجتماعية لكل سيناريو. ويمثل التحسن في هذه النتائج في حالة التدخل المزايا التي تتم خسارتها في حالة الأساس، وهي الطريقة التي تستعمل فيها «المزايا» في هذا التقرير.

وتركز الفصول 4-7 على تقدير تكاليف الفرص هذه.

ما يعقد عرض التكاليف هي كلفة تمويل سيناريو التدخل للوصول إلى نتائج تعليمية أفضل. هذه التكاليف، مثل وجود غرف صف إضافية، ومدرسين أفضل تدريباً، وحوافز للدوام في المدرسة، يشار إليها في هذا التقرير على أنها «تكاليف تدخل». وفي تقدير تكاليف الفرص المهدورة، يتم طرح تكاليف التدخل من المزايا المقدره. إن كلفة عدم الاستثمار في التعليم هي المزايا الصافية الضائعة، التي يتم التوصل إليها بعد طرح تكاليف التدخل من المزايا.

3.1 نمذجة التكاليف والمزايا الاقتصادية

في حين أن التكاليف المباشرة المعروضة أعلاه هي تكاليف فورية وتتطلب المواجهة، فإن معظم هذا التقرير يتوجه إلى تقدير المزايا المهمة لتنفيذ خطة التعافي للنظام التعليمي السوري. وتساوي المزايا الصافية المتولدة عن برنامج التعافي تكاليف الفرص الضائعة لعدم الاستثمار في مثل ذلك البرنامج.

يقوم بنمذجة سيناريوهين. خط أساس يشمل التكاليف الراهنة لإدارة النظام التعليمي ويولد المستوى الراهن من النتائج التعليمية، بما في ذلك عدد المتسربين، وعدد حالات الإكمال في المستويات الابتدائية، والإعدادية والثانوية. ويتمثل السيناريو الثاني في تعبئة النماذج بحزمة تدخل من البرامج المصممة لتحقيق تعافي النظام التعليمي. يترتب على هذه البرامج تكاليف نصفها، كما بيّن أعلاه، بصفتها «تكاليف التدخل». تولّد هذه البرامج نتائج تعليمية معززة بالمقارنة مع خط الأساس، مثل انخفاض عدد المتسربين وارتفاع معدلات إكمال المرحلة الثانوية. ويتم حساب المزايا الاقتصادية لهذه النتائج التعليمية المعززة بتقدير أثرها الإيجابي على الإنتاجية وفرص التوظيف الأفضل. وتولد زيادة العائدات التي يحصل عليها الداخلون الأفضل تعليماً إلى سوق العمل ناتجاً محلياً إجمالياً أعلى على مدى حياتهم العملية. ويشكل هذا الناتج المحلي الإجمالي الأعلى أساس المزايا الاقتصادية المقدره لبرنامج التعافي.

تظهر تكاليف التدخل والمزايا معاً على مدى فترات زمنية مختلفة. تنشأ معظم تكاليف التدخل في فترة التعافي، في حين أن المزايا الاقتصادية تتأخر إلى وقت العثور على وظيفة والحصول على دخل منها. ومن أجل تعديل هذه الاختلافات الزمنية، نطبق معدل حسم (3%) على تكاليف التدخل السنوي والمزايا الاقتصادية، ونلخص السلسلتين كي تكون قادرتين على مقارنتهما في الوقت الحاضر.

تتمثل إحدى طرق دراسة قيمة الاستثمارات في برنامج التعافي في طرح مبلغ تكاليف التدخل بعد الحسم من مبلغ المزايا الاقتصادية بعد الحسم للوصول إلى المزايا الاقتصادية الصافية، أو كما نعرض أعلاه، فإن هذه هي كلفة الفرص الضائعة بسبب عدم الاستثمار في برنامج التعافي التعليمي. الإجراء الآخر، المطبق في هذا التقرير يتمثل في بناء معدل المزايا - التكاليف بتقسيم مبلغ المزايا الاقتصادية بعد الحسم على مبلغ تكاليف التدخل بعد الحسم. ويقدر معدل المزايا - التكاليف المزايا الكلية المتولدة عن وحدة نقد (دولار أميركي) من تكاليف التدخل.

المراجع

Central Bureau of Statistics Syria. (Various years). *Statistical abstract*, Office of Prime Minister, Damascus, at <http://cbssyr.sy/index-EN.htm> accessed 21 August 2020.

Central Bureau of Statistics Syria. (2017). *Statistical abstract*, Office of Prime Minister, Damascus, at <http://cbssyr.sy/index-EN.htm> accessed 4 February 2022.

Ministry of Education. (2021). *Out-of-school children in Syria: charting a path toward a solution*, Damascus.

No Lost Generation. (2019). *Education (Syria)*, United Nations, New York, at <https://www.nolostgeneration.org/page/education> accessed 4 February 2022.

UIS. (2022). *UIS.Stat*, UNESCO Institute of Statistics, Montreal, at <http://data.uis.unesco.org/> accessed 2 February 2022.



الجزء 1 تقييم التكلفة الاجتماعية

الفصل 2: الكلفة المباشرة لعدم الاستثمار في التعليم في سورية

1.2 مقدمة

يقدر بأن الأطفال (بعمر 4-14 عاماً) يمثلون 33% من سكان سورية، والشباب (15-24 عاماً) يمثلون 19.3% (العالم بالخرائط، 2021). تعتمد هذه المجموعة الكبيرة من الناس، في مراحل تطورها الرئيسية في الحياة، بشكل كبير على نظام تعليمي يعمل بكفاءة. في هذا الفصل، ندرس ما نسميه التكاليف المباشرة، التي تشمل التكاليف الاجتماعية والنفسية، لعدم الاستثمار في النظام التعليمي في سورية. لم يتم تضمين هذه التكاليف في نمذجة تكاليف الفرص التي تتم تغطيتها في الفصلين السادس والسابع، بسبب عدم توفر البيانات ولا أدوات النمذجة المتاحة لفعل ذلك. رغم ذلك، فإنها تبقى ذات أهمية حيوية للمجتمع السوري.

لقد عاش الشباب في ظل ظروف صعبة للغاية منذ بداية الأزمة وعانوا الكثير من الآثار الخطيرة، والكثير منها طويل الأمد ويمكن أن ينتقل من جيل إلى جيل. في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أعلنت الأمم المتحدة أن من حق الطفولة الحصول على رعاية ومساعدة خاصة، وأن الأسرة، بصفتها المجموعة الأساسية في المجتمع والبيئة الطبيعية لنمو ورفاه جميع أفرادها ولا سيما الأطفال منهم، ينبغي منحها الحماية والمساعدة الضروريتين بحيث تستطيع الاضطلاع بمسؤولياتها في المجتمع (OHCHR، 1989). **وكما هو الحال في أماكن أخرى من العالم، فإن أطفال سورية «يتمتعون بحقوق الإنسان» وهو ما يؤهلهم للحصول على الرعاية والحماية لاحتياجاتهم الخاصة. إنهم يستحقون ليس الحياة والبقاء فحسب، بل الازدهار أيضاً. وحقوقهم تستحق الحماية.**

في شباط/فبراير 2022، قدرت الأمم المتحدة أن 6.4 مليون طفل بعمر 17-3 عاماً بحاجة لخدمات التعليم وأكثر من نصفهم بحاجة ماسة لها. بالمقارنة مع بعض الاحتياجات الأخرى التي تبدو ملحة، مثل الغذاء، والأمن ودعم سبل الحياة، فإن التعليم يوفر تعزيزاً فورياً للرفاه ويشكل استثماراً بعيد المدى في آفاق حياة الأطفال والمراهقين (OCHA، 2022، p25). لكن للأسف، فإن آليات التكيف قصيرة الأمد لتأمين الغذاء، والأمن وسبل العيش تحظى بالأولوية على الدوام في المدارس. في سورية، تم تحديد خمس آليات تكيف سلبية للوصول إلى الغذاء، بما في ذلك الزواج المبكر، والتسول، والاقتراض، وعمالة الأطفال وتجنيدهم (OCHA، 2016). وتشمل التبعات الأخرى تفكك الأسر واللجوء إلى الجريمة والعنف.

ويتمثل أحد أهم آثار الأزمة في خسارة التعليم، حيث إن 57% فقط من المدارس كانت ما تزال تعمل في عام 2017 (World Bank، 2020، p44)، وأكثر من مليوني طفل خارج المدرسة، و1.3 مليون يواجهون خطر التسرب (وزارة التربية، 2021)، وواحد من كل ثمانية أطفال بحاجة لدعم نفسي اجتماعي متخصص (UNICEF، 2019a).

ثمة حاجة ملحة لمعالجة القضايا التي تواجه الشباب والأطفال في سورية. وإن عدم معالجتها سيكون له تداعيات على أي محاولة للمحافظة على صمود الأطفال السوريين، وأسرهم ومجتمعاتهم، وعلى المدى البعيد، قدرة سورية والمنطقة برمتها على تحقيق الاستقرار والانتقال إلى إعادة الإعمار والتنمية طويلة الأمد.

يمكن للتعليم أن يساعد في حماية الأطفال والأسر والمجتمعات من بعض آثار الأزمة السلبية والمدمرة للصمود. وثمة أدلة ملموسة على أن التعليم يحدث أثراً إيجابياً:

... سواء من حيث الدخل الوطني، أو النمو الاقتصادي وخفض الفقر، وفي نتائج التنمية البشرية مثل الصحة، والخصوبة، وتمكين المرأة، وإدارة المخاطر، والصمود الفردي والمجتمعي، والانخراط المدني وزيادة التسامح. (UNICEF، 2015a، p4).

يمكن للتعليم أن يساعد في تخفيف حدة الفقر من خلال تحسين الدخل مدى الحياة (انظر الفصل 6). كما يمكن أن يلعب دوراً محورياً في حماية الأطفال وتعزيز رفاههم الاجتماعي والنفسية بطرق كثيرة (كما ستم مناقشته بالتفصيل في الفصل 3) وكما يوصف من قبل ديبدال ووليامز (Dybdahl and Williams، 2021). يجادل الكاتبان أولاً أنه يبدو أن للتعليم آثار إيجابية على الرفاه النفسي والاجتماعي بحد ذاته. إضافة إلى ذلك، فإن البيئات التعليمية تشكل في كثير من الأحيان منصات لتوفير الدعم النفسي والاجتماعي (Bosqui and Marshoud، 2018). ثم يقولان إن المدارس والبيئات التعليمية الأخرى يمكن أن توفر بعض الاستقرار من خلال توفير السلامة والأمان، والقدرة على التنبؤ، والشعور بالإنجاز، والكرامة والأمل للأطفال. ثالثاً، فإن الجهود الرامية إلى الجمع بين التعليم المدرسي والصحة العقلية، كما تتجسد في مناهج التعلم الاجتماعي والعاطفي والممارسات التعليمية، يمكن أن تساعد جميع الطلاب على اكتساب مواقف ومهارات يحتاجونها لإدارة وتنظيم عواطفهم المعقدة والصعبة، وبناء المواقف الداعمة للمجتمع، وتعلم التعاطف مع الآخرين والوعي بهم، وتطوير مهارات تسوية الأزمات (Mahoney et al.، 2018).

يمكن لتزويد الطلاب بهذه المهارات في سياقات الطوارئ أن يقلص حدة كرب الأطفال وأسرهم، وبالمقابل أن يمنع آليات التكيف المدمرة مثل الجريمة، والازمات، وتفكك الأسر، الخ. (Durlak et al.، 2011؛ Zins et al.، 2004). ويقتبس جونز وخان (Jones and Khan، 2017)، اللذان يظهران كيف أن التقدم في العلوم الإدراكية يبرز الطبيعة الحاسمة للأبعاد الاجتماعية والعاطفية للتعلم. ويستنتج المؤلفان أنه إضافة إلى المعرفة بالمحتوى الإدراكي، يتوقع من الأطفال اكتساب تجارب

إيجابية في البيئات التعليمية التي يمكن أن تساعدهم على تعلم أن يعيشوا ويزدهروا (مقتبس في Dybdahl and Williams، 2021، p5). وتناقش تكاليف ومزايا تدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي المحددة بشكل مفصل في الفصل 3.

للأسف، كما تشير اليونيسيف (2015a)، فإن المساعدات الدولية لا تعطي للتعليم الأولوية نفسها التي تعطى للصحة. في حين أننا لا نقلل من أهمية التدخلات الصحية، فإن التقرير يشير إلى أنه خلال الفترة 2010-2012، فإن متوسط المساعدات الخارجية التي قدمت للصحة بلغت 20 مليار دولار سنوياً مقارنة بـ 13 مليار دولار سنوياً فقط للتعليم، استناداً إلى تقديرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. في سورية، قدم مجتمع المانحين الدوليين على مدى أكثر من عقد وبصورة كريمة ومستمرة الدعم للخدمات التعليمية، على الأغلب لعمليات إعادة التأهيل الخفيفة للبنية التحتية، ولمنظمات المجتمع المدني التي أنشأت مراكز تعلم غير رسمية قائمة في المجتمعات المحلية. وبسبب المأزق السائد في الدبلوماسية الدولية وغياب الحلول السياسية (انظر الأمم المتحدة، 2022)، لا يتوقع تقديم الدعم التعليمي الرسمي الضروري من أجل عودة الأطفال واندماجهم في مدارس رسمية يمكنهم تحمل تكاليفها ويمكن الوصول إليها وفيها بيئة صديقة للطفولة. وسيؤثر هذا مباشرة على الفرص التنموية لغالبية أطفال سورية، وكذلك على مدرسهم في سائر أنحاء سورية.

رغم أن مخصصات الحكومة السورية لوزارة التربية ارتفعت من 56 مليار ليرة سورية في عام 2010 إلى 300 مليار في عام 2021، فإن المخصصات، بالقيمة الحقيقية، انخفضت أكثر من ست مرات خلال هذه الفترة (تراجع بقيمة 81%). وهذا أكبر انخفاض سنوي سُجِّل منذ بداية الأزمة. تشكل النفقات الجارية مثل الرواتب 88% من جميع النفقات المخطط لها، ما يترك 42 مليار ليرة سورية فقط للنفقات الاستثمارية. وهذه مخصصة للتعليم التقني (12 مليار ليرة سورية) والإدارة المركزية للوزارة (26 مليار ليرة سورية) (UNICEF Syria, 2021).

2.2 تكاليف عدم الاستثمار في التعليم

نغطي في هذا الفصل أشكال التكاليف المتعلقة بالانهيار الجزئي للتعليم في الأزمة السورية المستمرة. وهي على النحو الآتي:

- نقص الخدمات التعليمية مثل التعليم الأساسي والثانوي ذو الجودة العالية، والتطور والتعليم في الطفولة المبكرة، والتعليم المهني والتعليم الشامل، والمسارات المتعددة للأطفال الموجودين خارج المدارس، الأمر الذي ينجم عنه نقص في التحفيز الكافي، والتعلم المبكر، والتعلم الآمن ذو الجودة العالية، ومسارات تعلم بديلة للأطفال والشباب المتأثرين بالأزمة والفقر؛
- المزيد من الخسائر في رأس المال البشري؛
- تردي وضع النساء والشابات، من عدة أبعاد؛
- صحة عقلية أسوأ؛
- العنف والجريمة (بما في ذلك الجريمة المتعلقة بالمخدرات)؛
- عمالة الأطفال وزيادة هشاشة الشباب إلى أن يتم تجنيدهم من قبل المجموعات المسلحة، زيادة أكبر في التآكل الاجتماعي ومخاطر الأزمة العنيفة، نتيجة الزيادة في عدم المساواة التعليمية الأفقية؛
- ضعف صمود الأطفال، والأسر والمجتمعات؛
- الآثار الاقتصادية والاجتماعية المتراكمة للتردي المستمر للتعليم؛
- خطر ارتفاع معدلات الهجرة.

ثمة اعتراف بواقع العوامل العشرة الواردة أعلاه على نطاق واسع، لكن عقداً من الأزمة المستمرة منع جمع بيانات رسمية منتظمة بشأنها. ونتيجة لذلك، فإننا نعتمد هنا على بيانات وتقارير جزئية من مصادر غير رسمية مختلفة وغالباً من المناطق التي تسيطر عليها الحكومة في سورية، وتم تأكيدها بالأدلة الواردة في نتائج الأبحاث الدولية.

إن الوضع الصعب بشدة الذي ينمو فيه الشباب السوري، والذي تعمل فيه المدارس السورية، موثق بشكل جيد، بما في ذلك في الفصول اللاحقة من هذا التقرير. ويصوغ الكثير من العوامل الوضع المتردي في المجالات العشرة المذكورة أعلاه، ونحن لا ندعي أن هذا الوضع يعود فقط، أو حتى بشكل رئيسي إلى الإخفاقات في النظام التعليمي. إلا أن هذه المشاكل خطيرة، والفشل في النظام التعليمي يعد مساهماً رئيسياً فيها. إذا لم يكن هناك استثمار في النظام التعليمي، فإن الوضع سيتدهور أكثر فأكثر على مدى العقد القادم. ونتيجة لذلك، فإن التكاليف الاجتماعية لعدم الاستثمار في المدارس من المرجح أن يكون مرتفعاً جداً. الشباب السوري سيصبح أسوأ مما هو الآن، وسيحمل عبء الجيل القادم. على حد تعبير مستي بوزويل (Misty Buswell)، مديرة المناصرة الإقليمية في منظمة أنقذوا الأطفال في الشرق الأوسط: «إذا لم يكن جيل الأطفال الذي سيترب عليه إعادة بناء بلاده مجهزاً لفعل ذلك وإذا لم يكن لديهم الأدوات، فإن البلاد ستظل مدمرة حتى بعد انتهاء الأزمة.» (Masri, 2017).

1.2.2 الخدمات التعليمية

فُدرت التكاليف الاقتصادية لاستبدال المعدات المتضررة، والمدمرة أو المفقودة والمدارس المدمرة أو المحتلة في تقرير لأنقذوا الأطفال (2015a) بأنها تصل إلى 2 مليار جنيه إسترليني (3 مليار دولار). علاوة على ذلك، قدر التقرير أن الأثر بعيد المدى على الاقتصاد السوري لعدم عودة 2.8 مليون طفل سوري إلى مدارسهم يمكن أن تبلغ 5.4% من الناتج المحلي الإجمالي، وهو ما يعادل تقريباً 1.5 مليار جنيه إسترليني (2.18 مليار دولار).

وقدرت اليونيسيف (2015a) الخسارة الاقتصادية للتسرب من المدرسة بسبب الأزمة السورية بـ 10.7 مليار دولار، أو نحو 17.7% من الناتج المحلي الإجمالي السوري في عام 2010. بحلول عام 2021، قُدِّر أوتشا (2021a) أن عدد الأطفال الموجودين خارج المدرسة يبلغ 2.5 مليون، معظمهم من الفتيان. وهذا يقارن بكلفة الفرص الصافية لعدم الاستثمار في برنامج تعافي التعليم الذي يناقش في الفصول 4-7 وباللغة 87.1 مليار دولار. وفي حين أن ثمة اختلافات في الافتراضات الكامنة وراء هذه التقديرات، فإن كليهما يستندان إلى مقارنة رأس المال البشري، ما يعني أن كليهما مهتمان بفقدان الإنتاجية وفرص العمل، سواء نتيجة للأزمة أو لتكاليف فرص عدم الاستثمار في برنامج التعافي. وكلاهما يقاسان من حيث قيمة الدخل بعد الحسم والتي تمت خسارتها في الأزمة (تقديرات اليونيسيف) أو التي اكتسبت من برنامج التعافي (معهد فكتوريا للدراسات الاقتصادية الاستراتيجية). وتؤكد مقارنة بين التقديرين القيمة الضخمة لبرنامج التعافي المقترح.

تحليل أجرته اليونيسيف لموازنة الدولة السورية يشير إلى ما يلي:

... ارتفعت الاعتمادات المخصصة لوزارة التربية اسماً، من نحو 56 مليار ليرة سورية في عام 2010 إلى نحو 300 مليار ليرة سورية في عام 2021، لكن من حيث القيمة الحقيقية، فإن اعتمادات الوزارة تراجعت أكثر من ستة أضعاف خلال هذه الفترة (تراجع بنسبة 81%).

بمقارنة عامي 2020 و2021، فإن النفقات المخطط لها من قبل الوزارة تظهر انخفاضاً حاداً بمعدل 55% من حيث القيمة الحقيقية. وهذا أعلى انخفاض سنوي سجلته

الوزارة منذ بداية الأزمة. وتمثل النفقات الجارية 88 % من النفقات المخطط لها، ما يترك نحو 42 مليار ليرة سورية للنفقات الاستثمارية. وهذه مخصصة للتعليم التقني (12 مليار ليرة سورية) والإدارة المركزية للوزارة (26 مليار ليرة سورية).

إن الافتقار إلى الموارد لاستثمارها في التعليم يجعل النتائج التعليمية أسوأ فأسوأ. من المقدر أن عدد الأطفال الموجودين خارج المدرسة يتراوح بين 1.1 مليون (6-14 عاماً) و2.5 مليون (5-17 عاماً)، بين السكان في سن المدرسة الذين يقدر عددهم بسبعة ملايين نسمة. تراجع الالتحاق برياض الأطفال من 12 % في عام 2011 إلى 8 % في عام 2018. ومن بين الطلاب الذين تجاوزوا امتحانات الصف التاسع في عام 2018، سجل 81 % منهم فقط في الصف العاشر. علاوة على ذلك، فإن 11 % من الطلاب الذين يداومون في المدارس لم يكونوا في الصف المناسب لعمرهم. 55 % فقط من بين المدارس البالغ عددها 19,663 مدرسة المسجلة قبل الأزمة كانت فعالة ونشطة بحلول حزيران/يونيو 2018. (UNICEF Syria, 2021, p19).

ما لم يتم توفير موارد إضافية لتمويل المدارس، والوصول إليها، وتوفير المدرسين وتدريبهم، وإمدادات المدارس، فإن التعليم سيبقى محدوداً، وسيكون هناك جيل كامل لا يحصل على ما يكفي من التعليم أو لن يحصل على أي تعليم على الإطلاق، الأمر الذي سيكون له تداعيات على نمو هؤلاء وفرصهم على المدى البعيد (UNICEF, n.d). ثمة أدبيات دولية كثيرة حول غياب الطلاب والأداء الأكاديمي (Chen and Stevenson, 1995; Connell et al., 1994; Finn, 1993). وأجريت دراسة واسعة النطاق من قبل هانوك وزملائه وجدت أن الأداء في الاختبارات الوطنية في الرياضيات والقراءة كانت أدنى بـ 25 % بالنسبة لطلاب السنة الثالثة الذين كانوا خارج المدرسة لمدة تزيد عن 40 % من وقت التعليم (Hancock et al., 2013). وقد أكدت أدبيات أخرى على الآثار الدائمة والتراكمية لمثل ذلك الغياب (Alexander et al., 1997) وأيضاً بالنسبة لسورية (Qaddour and Husain, 2022).

كما تشير اليونيسيف (دون تاريخ) إلى أنه حتى أولئك الذين يتاح لهم الوصول إلى التجربة المدرسية، يدرسون في غرف صفية مكتظة، ويجدون صعوبة في إيجاد المال اللازم لنقلهم إلى المدرسة، ويدرسون على أيدي مدرسين تبخرت القدرة الشرائية لرواتبهم ولم تتح لهم فرص التطور المهني على مدى عقد من الزمن، ويعانون أيضاً من الضغوط النفسية نتيجة للتبعات الكثيرة للأزمة. نحو ثلث الطلاب يتسرب من المدارس قبل إكمال المرحلة الابتدائية.

كثير من السوريين يعتبرون أن من غير العملي الاستثمار في تعليم أطفالهم، لا سيما عندما يتطلب ذلك الاستثمار التضحية بالغذاء أو المأوى (Borgen Project, 2020).

إن الفقر في سورية نتيجة مباشرة للأزمة العنيف. ويزداد الفقر سوءاً مع سعي عدد أكبر من السكان غير المتعلمين إلى الدخول إلى قوى العمل. فدون الفرص والتطور التي يوفرها التعليم، فإن السوريين سيظلون في حالة فقر، الأمر الذي يديم حلقة مفرغة من الأزمة والفقر.

توفر اليونيسيف (2015a) بعض الأدلة على الاستثمار في التعليم:

... أشار باترينوس وبشاسا روبولوس (Patrinos and Psacharopoulos, 2013) المقتبس في لومبورغ (Lomborg, 2013) أن ثمة علاقة بين زيادة المستوى التعليمي في البلاد، مقاساً بمتوسط سنوات التعليم، وانخفاض عدم المساواة في الداخل، مقاساً بمعادل جيني. باستخدام بيانات من 114 بلداً في الفترة 1985-2005، أظهر أن كل سنة إضافية من التعلم ترتبط بانخفاض معادل جيني بمعدل 1.4 نقطة مئوية. (ص 8).

كما تشير اليونيسيف (2015a) أيضاً إلى أن:

... متوسط العائد الخاص لسنة إضافية من التعليم تشكل زيادة بمعدل 10 % في الدخل، طبقاً لحسابات من أكثر من 800 مسح في 139 بلداً. وتكون العائدات بشكل عام أعلى في بلدان الدخل المنخفضة أو المتوسطة مما هي في بلدان الدخل المرتفعة. جدير بالملاحظة أيضاً أن العائدات أعلى بالنسبة للنساء مما هي بالنسبة للرجال. فعلى مدى سنوات، ارتفعت العائدات الخاصة على التعليم بشكل متواضع، ما يشير إلى أن الطلب العالمي على المهارات كان في حالة ازدياد مع زيادة المعروض من المهارات أيضاً (Montenegro and Patrinos, 2014). رغم ذلك، فإنها تبقى مرتفعة - وهي حجة قوية للاستثمار في التعليم، لا سيما في البلدان النامية. (ص 8).

في سورية، 12 % فقط من الأطفال يتمكنون من الوصول إلى التعليم ما قبل الابتدائي. في الواقع، فإن التعليم ما قبل الابتدائي يمكن أن يوفر عائداً شخصية واجتماعية واقتصادية كبيرة (Heckman and Masterov, 2007). تظهر أبحاث هكمان على «المزايا على دورة الحياة لبرنامج طفولة مبكرة مهم»، أن برامج «من الولادة حتى الخامسة» ذات الجودة العالية للأطفال المهمشين يمكن أن توفر عائداً بمعدل 13 % على الاستثمار (2017). حلل البرنامج جملة واسعة من النتائج على الحياة، مثل الصحة، وجودة الحياة، والمشاركة في الجريمة، والدخل المترتب على العمل، ومعدل الذكاء، وسنوات الدراسة، والزيادة في الدخل المتأتي من عمل الأمهات نتيجة لرعاية الأطفال المدعومة. بالنسبة للإناث، وجدت الدراسة أن البرنامج ذو الجودة العالية أحدث آثاراً إيجابية على التخرج من المدارس الثانوية، وسنوات التعليم، والتوظيف عند البلوغ والدخول من عمل الكبار بالنسبة للمشاركين وأهلهم. وتظهر النتائج بالنسبة للذكور درجة أدنى من تعاطي المخدرات وضغط دم أقل، إضافة إلى آثار إيجابية على التعليم، ولاحقاً على الدخل من العمل. كما أشارت الدراسة إلى أن برنامجاً ذو جودة عالية حسن الأفاق الاقتصادية للأطفال المعالجين وأمهم، ما سمح للأمهات بدخول قوى العمل وزيادة الدخل، في حين أن الأطفال اكتسبوا مهارات تأسيسية لجعلهم أكثر إنتاجية في قوة العمل المستقبلية - وبالتالي فإن له أثر على جيلين في قوى العمل.

في البلدان ذات الدخل المنخفض، يسهم توسيع التعليم الابتدائي أكثر من أي آخر في نمو الدخل القومي. يقدر أن 10 نقاط مئوية إضافية في معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي ترتبط بزيادة بين 0.2 و0.3 نقاط مئوية في النمو السنوي لحصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (بالأرقام الحقيقية)، وهي زيادة كبيرة، بالنظر إلى أن متوسط النمو السنوي كان 0.8 % خلال الفترة التي غطتها الدراسة (UNICEF, 2015a, p15). التكاليف العامة للتعليم الثانوي تقلص العائدات الاقتصادية بالنظر إلى أن مزايا الدخل محدودة. بشكل عام، فإن العائدات الخاصة مرتفعة بالنسبة لفرد في التعليم الابتدائي (مقارنة بفرد لم يحصل على أي تعليم)، وتتنخفض في التعليم الثانوي وترتفع مرة أخرى في التعليم ما بعد الثانوي (UNICEF, 2015a). بالنسبة للتعليم ما بعد الثانوي في البلدان ذات الدخل المنخفضة، هناك زيادة بنسبة 26 % على العائدات الشخصية و11 % على العائدات الاجتماعية، آخذين في الحسبان التكاليف العامة (UNICEF, 2015a, p16).

باختصار فإن دمار الكثير من أبعاد النظام التعليمي السوري نتيجة الأزمة يحدث تبعات، وسيتم في إحداث تبعات اقتصادية واجتماعية سلبية مديدة الأثر على أجيال بأكملها من الأطفال السوريين وأسرهم. لقد تراجع التمويل الحكومي للتعليم بشكل دراماتيكي. وانخفاض معدلات الدوام في المدارس يعني عدم تطوير قدرات الأطفال. إن سوء التطور المعرفي لهذا الجيل من الأطفال لن يكون له تداعيات خطيرة على إنتاجية وفرص توظيف القوى العاملة في المستقبل وحسب، بل إنه سيقصص قدرتها على الصمود.

الأجزاء التالية من هذه الدراسة ستفصل الطرق التي يقلص فيها عدم توفير التعليم المناسب صمود الأطفال، وأسرهم ومجتمعهم بشكل عام.

2.2.2 خسارة رأس المال البشري

لقد قلص الدمار واسع الانتشار للبنية التحتية التعليمية والقدرات التدريسية كما ذكرنا أعلاه، من جودة التعليم وسنوات الدراسة على حد سواء، الأمر الذي يترتب عليه خسارة في المعارف والمهارات. وهذا يمثل تقليصاً لأحد مكونات رأس المال البشري. يعرّف البنك الدولي رأس المال البشري بأنه يشمل الصحة الجيدة إضافة إلى المعارف والمهارات التي يستثمر فيها الناس ويраكمونها طوال حياتهم. إذ يساعد الاستثمار في البشر من خلال التغذية، والرعاية الصحية والتعليم ذو الجودة العالية، والوظائف والمهارات في تطوير رأس المال البشري (World Bank, 2018).

في حين أن أثر الأزمة على النظام الصحي ليس مجال تركيز هذه الدراسة، فإن قدرات سورية على تقديم الخدمات الصحية للمحافظة على رأس المال البشري تقلصت بحدة. على سبيل المثال، فإن الأثر السلبي للصحة العقلية للأطفال والمراهقين كان مشكلة رئيسية ذات تداعيات خطيرة على رأس المال البشري.

يذكر تقرير البنك الدولي **حصاد الحرب** (Toll of War, 2020) حول التبعات الاقتصادية والاجتماعية للصراع في سورية، أن بعض التحليلات الأولية التي أجراها هاملتون ونغويان (Hamilton and Nguyen, 2017) تظهر أن «الآثار المجتمعة للوفيات، والنزوح القسري، وتقلص الاستثمارات في تشكيل رأس المال البشري يمكن أن تضيق 30% كخسارة دائمة لمجمل رأس المال البشري في البلاد (مقارنةً بإجمالي رأس المال البشري في عام 2010)» (ص. 53).

3.2.2 الوضع المتردي للنساء والشابات

لقد تغيرت حياة النساء والفتيات بعمق بسبب الأزمة السورية، حيث فاقمت تداعياتها السلبية جائحة كوفيد-19 والتزدي الاقتصادي في لبنان المجاور. إذ تواجه الفتيات المراهقات على نحو خاص تحديات معقدة أثرت على تطورهن وسيكون لها أثر على ما تبقى من حياتهن. وتستمر الأزمة بإحداث أثر على بُعد النوع الاجتماعي، حيث تدفع النساء والفتيات المراهقات ثمناً باهظاً لأعراف النوع الاجتماعي المؤذية والتمييزية، بما فيها العنف القائم على النوع الاجتماعي، وتقييد الحركة، وزواج الأطفال وعدم الوصول إلى التعليم (UNFPA, 2019).

تشير الأدلة المقدمة في هذا الجزء إلى أن تكاليف عدم الاستثمار في تعليم الفتيات تشمل ما يلي:

- الفتيات اللاتي يتسرن من المدرسة مبكراً من المرجح أكثر أن ينجبن أطفالاً في وقت مبكر أكثر، قبل أن يكُنَّ مستعدات جسدياً وعاطفياً ليصبحن زوجات وأمّهات؛
- لذلك تداعيات على صحتهم ورفاههم، ويحرمهم من فرص التوظيف وكسب دخول أعلى طوال حياتهم؛
- يديم حلقة الفقر؛
- نزع إدامة عدم المساواة هذه إلى إضعاف التماسك الاجتماعي ويمكن أن تفاقم من تشظي المجتمع؛
- يرتبط الزواج المبكر وتدني المستوى التعليمي بارتفاع معدلات الخصوبة، وارتفاع معدلات النمو السكاني ويزيد من الهجرة؛
- يقلص الزواج المبكر ليس فقط من سنوات دراسة الأم بل أيضاً من سنوات دراسة أبنائها وبشكل يخفض دخولهم طوال حياتهم على الأرجح ويضر بفرصهم الأخرى؛
- يزيد من العنف القائم على النوع الاجتماعي، مع كل الآثار السلبية المترتبة عليه.

يمكن للمدارس الصديقة للطفولة (لا سيما المدارس الصديقة للفتيات) أن ترفع معدلات الالتحاق بالمدارس وأن تقلص زواج الأطفال وأن تخفف من العنف القائم على النوع الاجتماعي، وبذلك تساعد على المحافظة على الإنصاف والصمود في التعليم.

إن عدم معالجة الاحتياجات والقدرات الخاصة بالفتيات المراهقات له تبعات رئيسية ومديدة بالنسبة لهن وبالنسبة للمجتمع بشكل عام. في عدد متزايد من الأزمات الطويلة في سائر أنحاء العالم، تخسر الفتيات المراهقات عدة سنوات من التعليم ويدخلن مرحلة الشباب دون أن تتاح لهن فرص تطوير المهارات، وقبل أن يصبحن مستقلات اقتصادياً أو يساهمن بشكل ذي معنى في المجتمع. وهذا يعرض للخطر احتمال استفادتهن من التعافي، وبناء السلام والتنمية طويلة الأمد (Plan International, 2021).

من المرجح أن يجعل عدم الاستثمار في التعليم وضع النساء والشابات في سورية أكثر سوءاً من حيث ما يلي:

- ستستمر دخولهن على مدى حياتهم في التدهور، مما يحدث أثراً ليس فقط على قدرتهن على إعالة أطفالهن فيما يتعلق بالصحة، والتعليم والخدمات الاجتماعية الأخرى، بل أيضاً بشكل أكثر اتساعاً على النمو الاقتصادي الوطني؛
- سترتفع معدلات زواج الأطفال، مما يحدث أثراً على وفيات الأطفال والأمّهات، وعلى صحة الجيل القادم؛
- سيؤدي الزواج المبكر وعدم الوصول إلى خدمات الصحة الجنسية والإنجابية نتيجة الأزمة إلى زيادة معدلات الخصوبة والهجرة، وإلى ارتفاع معدلات النمو السكاني؛
- ستبتدد فرص منح الفتيات القدرة، والثقة والمعرفة التي من المرجح أن تقلل العنف الذي سيواجهه، وتقلص عبء التكاليف الصحية على الأسرة والاقتصاد (GDC, 2022).

لكن في سورية، فإن تعليم الإناث يتراجع مع التقدم في العمر. نحو 91% من الأطفال الإناث بعمر 6-11 عاماً كن في التعليم، لكن ذلك تراجع إلى 84% بين الأطفال الإناث بعمر 12-14 عاماً وتحسن قليلاً بالنسبة لهؤلاء بين سن الخامسة عشرة والسابعة عشرة إلى 86%؛ لكن 31% فقط من الإناث كن في التعليم ما بعد الثانوي في عام 2021 (OCHA, 2021b).

كما يشير تقرير برنامج تقييم الاحتياجات الإنسانية (OCHA, 2021b) أيضاً إلى أن عدد الإناث بعمر 15-29 اللاتي لم يكن في التعليم، أو التوظيف أو التدريب (معدل غير الموجودات في التعليم أو التوظيف أو التدريب) كان 32%. وكان في أعلى درجاته في شمال غرب سورية (67%)، يليه شمال سورية (65%)، والشمال الشرقي (57%)، ووسط وجنوب سورية (19%).

العنف القائم على النوع الاجتماعي

يذكر صندوق الأمم المتحدة للسكان (2019) إلى أنه في سورية، ما تزال النساء والفتيات يعانين من مختلف أشكال العنف في منازلهن، وخلال هربهن من الخطر، وداخل مخيمات المهجرين وفي أماكن أخرى - إلا أن هذه التجارب تُجرب عادة تحت ستار من الصمت، كما هو الحال غالباً في هذه الحالة في جميع أنحاء العالم. ويمضي الصندوق إلى الإشارة إلى أنه في السنوات الماضية، كانت أكثر أشكال العنف شيوعاً في سورية هي العنف الجنسي، والعنف المنزلي والزواج المبكر/القسري.

يمكن للتعليم أن يحقق ما يلي:

- يساعد في معالجة الأسباب الجذرية للعنف القائم على النوع الاجتماعي، التي لها تكاليف اقتصادية واجتماعية باهظة ويمكن أن يكون لها آثار عابرة للأجيال؛
- يقلص العنف ويشجع الأعراف المنصفة غير العنيفة؛
- يقلص انعدام المساواة؛
- يساهم في تمكين النساء الاجتماعي والاقتصادي، ومن ثم يزيد الحماية التي يتمتعن بها وإسهامهن في المجتمع.

يمكن للعنف القائم على النوع الاجتماعي أن يؤثر في الرجال والنساء على حد سواء. إلا أن أغلبية ضحايا العنف القائم على النوع الاجتماعي هن من النساء والفتيات. إذ تضع المعتقدات المتجذرة بعمق والمتعلقة بالحكم الذكوري للنساء والفتيات في مواجهة مخاطر التمييز والتهميش، وهو ما يجعلهم بدوره عرضة لمخاطر العنف القائم على النوع الاجتماعي. وتتفاقم هذه المخاطرة خلال الأزمات الإنسانية، عندما تعطل آلية الحماية الطبيعية والشبكات الاجتماعية أو تكون غائبة (صندوق الأمم المتحدة للسكان، 2020). تقدر التكلفة الإجمالية للعنف ضد النساء والفتيات (العامة، والخاصة والاجتماعية) بنحو 2% من الناتج المحلي الإجمالي، أو 1.5 تريليون دولار (Puri, 2016).

وجد فياس وآخرون (Vyas et al., 2021) أن الإنفاق الذي يدفعه الأفراد الساعين إلى الرعاية الصحية بعد حادث من العنف يتراوح بين 29.72 دولاراً (جنوب أفريقيا) و 156.11 دولاراً (رومانيا)، وأن الإنتاجية الضائعة تقدر وسطياً بين 73.84 دولاراً إلى 2151.48 دولار (جنوب أفريقيا) لكل زيارة منشأة.

يشمل التعليم أهمية فهم الحقوق الإنسانية والقانونية للفرد، ودوره في المجتمع. بالنسبة للفتيات، فإنه يعلمهن بأهمية اتخاذ قرارات مستقلة فيما يتعلق بأجسامهن في مجال الصحة الإنجابية، وتوفير الموافقة والمسار الذي تتخذه حياتهن.

إلا أن التعليم يمكن أن يساعد في معالجة الأسباب الجذرية للعنف القائم على النوع الاجتماعي، ويمكن للتعليم ذي الجودة العالية في بيئة صديقة للأطفال أن يساعد في مواجهة آثار التنميط السلبي القائم على النوع الاجتماعي. ويمكن لانخراط مجتمعات المدارس بأسرها، بما في ذلك القيادة، في تطوير السياسات، والبروتوكولات والممارسات والمحافظة عليها أن يقلص العنف ويشجع الأعراف غير العنيفة والمنصفة (Parkes et al., 2016). رغم أن الأدلة ضعيفة على أن التدخلات التي تستهدف البنية التحتية للمدارس (دورات المياه، على سبيل المثال) تقلص العنف، فإن المدارس التي تحظى بموارد وإدارات جيدة يمكن أن تكون أكثر قدرة على المحافظة على العمل ضد العنف القائم على النوع الاجتماعي في المدارس (Parkes et al., 2016, pviii).

إن العنف القائم على النوع الاجتماعي هو نتيجة أعراف وأنماط النوع الاجتماعي، ويتم فرضه بواسطة أليات سلطة غير متساوية؛ لكن يمكن التخفيف من هذا من خلال مدارس تكون حساسة حيال النوع الاجتماعي، حيث يكون المدرسون قد تلقوا تدريباً على تحسس القضايا المرتبطة بالنوع الاجتماعي ويمكنهم اتخاذ الإجراءات بشأن العنف. توجد المقاربات الفعالة بينات تعلم «أمنة» وتحاول إزالة التراتيبات من خلال إيجاد فضاءات تشاركية شاملة للتداول. بعدم دعم النظام التعليمي، يجري على نحو متعمد تأخير مدخلات لمأسسة العمل على النوع الاجتماعي والعنف في المدارس والمجتمعات، رغم الحاجة الماسة لها (Parkes et al., 2016, pp 56, 59, 68).

لقد تم النظر في التداعيات العابرة للأجيال للعنف القائم على النوع الاجتماعي في عدد من الدراسات، وتشمل أعراض اضطراب الشدة النفسية ما بعد الصدمة بين الأطفال (Lünnemann et al., 2019)؛ وزيادة مخاطر سوء معاملة الأطفال (Assink et al., 2018)؛ وزيادة مخاطر معاناة الأطفال والمراهقين من الانتهاكات العاطفية، والجسدية والجنسية، وتطوير مشاكل عاطفية وسلوكية، وزيادة التعرض لوجود محن أخرى في حياتهم (Holt et al., 2008).

الزواج المبكر/القسري

يعد الزواج المبكر/القسري أحد أشكال العنف القائم على النوع الاجتماعي. والعوامل التي تسهم في الزواج المبكر متنوعة ومعقدة، لكن أكثرها أهمية هو الفقر. إذ يتم تسير المعاملات المالية المتعلقة بالزواج، عندما ينظر إلى الفتاة بصفتها سلعة اقتصادية بفعل الأعراف الاجتماعية والثقافية السائدة في الأسر ذات المستويات التعليمية المتدنية (UNICEF Syria, 2006; Malhotra et al., 2011; UNICEF, 2005; UNFPA, 2012; Parsons et al., 2015).

وقد فاقمت الأزمة في سورية بشكل خطير من درجة الفقر وغياب التعليم. أشارت 76% من الأسر السورية إلى عدم قدرتها على تلبية احتياجات أساسية في منتصف عام 2021 (OCHA, 2022). كما أشرنا أعلاه، فقد كان للأزمة أثر مدمر على توفير الخدمات التعليمية.

معدلات زواج الأطفال في سورية

في عام 2021، من بين المجتمعات التي شاركت في تقييم احتياجات متعددة القطاعات بقيادة الأمم المتحدة، ذكر 71% ممن شملهم التقييم الزواج المبكر على أنه قضية اشكالية (OCHA, 2022).

طبقاً لأحدث مسح ديمغرافي وصحي أجري في سورية في عام 2006، فإن نحو 18% من النساء تزوجن تحت سن الثامنة عشرة (UNICEF Syria, 2006, p52). وتشير عدة تقارير إلى ارتفاع معدلات الزواج منذ الأزمة، لا سيما بين النساء اللاجئات. على سبيل المثال، فإن صندوق الأمم المتحدة للسكان (2017) أشار إلى أن مسحاً أجراه الصندوق، والجامعة الأميركية في بيروت ومنظمة سوا للتنمية والمساعدات غطى نحو 2,400 امرأة وفتاة لاجئة يعشن في البقاع الغربي، وجد أن أكثر من ثلث النساء والفتيات اللاتي شملهن المسح وأعمارهن بين 20 و24 عاماً كن قد تزوجن قبل سن الثامنة عشرة، وبين الفتيات اللاجئات حالياً بين الخامسة عشرة والسابعة عشرة من العمر، فإن نحو 24% متزوجات. كما أشار المسح إلى أنه في حين تتفاوت التقديرات، فإن بعضها يظهر أن زواج الأطفال أعلى بأربع مرات بين اللاجئتين السوريتين اليوم مما كان بين السوريتين قبل الأزمة. وهذا يشير إلى أن الزواج، وعدم الاستقرار والفقر تدفع معدلات الزواج المبكر إلى الارتفاع.

دور التعليم في منع زواج الأطفال

يعد التعليم حصناً منيعاً ضد زواج الأطفال. فمن شبه المؤكد أن إكمال المرحلة الثانوية ضماناً لتجنب زواج الأطفال (المعروف على أنه الزواج قبل الوصول إلى سن الثامنة عشرة). ويشير وودون وآخرون (Wodon et al., 2018, p22) إلى أنه:

... كل سنة إضافية تكملها الفتاة في التعليم الثانوي تقلص احتمال الزواج كطفلة بمعدل 6.1 نقاط مئوية في 15 بلد نامٍ. والأثر المحتمل مشابه بتقليص 5.8 نقاط مئوية لمخاطرة إنجاب أول طفل قبل سن الثامنة عشرة. مع عدة سنوات من التعليم، فإن الانخفاض في مخاطر زواج الأطفال والحمل المبكر تصبح أكبر.

ويعد زواج الأطفال سبباً رئيسياً لتسرب الفتيات من المدارس. في مسح أجراه معهد بانث، ثمة أدلة على أن 33% من اللائي شملهن المسح كن قد انقطعن عن التعليم بعد الزواج (Pant Institute, 2015, p174). وأدى الحمل المبكر إلى قطع التعليم بالنسبة لـ 11% من اللائي شملهن المسح (ص. 189). إن وضع حد للزواج المبكر سيساعد في تحسين التحصيل العلمي للفتيات. وعلى العكس، فإن إبقاء الفتيات في المدارس يعد أفضل طريقة لوضع حد لزواج الأطفال (Wodon et al., 2017). في سورية ما قبل الأزمة، كان هناك مؤشرات على أن معدلات الزواج المبكر تتراجع مع ارتفاع المستوى التعليمي للنساء (UNICEF Syria, 2006, p52).

ثمة علاقة قوية بين زواج الأطفال، والنتائج التعليمية الأذنى والمستويات الأقل للقراءة (Nguyen and Wodon, 2014). تشير المستويات التعليمية المتدنية إلى تدي المشاركة الاقتصادية (Chaaban and Cunningham, 2011). يفتح التعليم والفرص المهنية الباب أمام الفتيات لتطوير المهارات (Nguyem and Wodon, 2012)، ويزيد من احتمال كسبهن للدخل، ويولد نتائج توظيف أفضل ومكاسب في الإنتاجية (Sheehan and Shi, 2019)، ويزيد من وعيهم النفسي والعاطفي لاتخاذ قرارات مستقلة بشأن جميع أوجه حياتهن وفي كل مرحلة من مراحل نموهن، مثل ما إذا كن يرغبن بالزواج، ومن يتزوجن ومتى ينجبن أطفالاً، وكيف يعشن حياتهن بعد الطلاق والتحمل (UNFPA, 2019, p5).

ماجارد ومينغات (Majgaard and Mingat, 2012) حسباً معدل الفائدة النسبية لسنة إضافية في التعليم على نتائج التنمية البشرية المختلفة في أفريقيا جنوب الصحراء (UNICEF, 2015a). وكان معدل الكلفة إلى المزايا بالنسبة للتعليم الابتدائي أعلى بالنسبة للتعليم الإعدادي والثانوي على حد سواء، لكن مع بعض الاستثناءات التي تشمل العمر عند أول ولادة (في فئة «حمل الأطفال»، فهي تحقق فائدة أكبر قياساً بالكلفة بمعدل 40% من حيث الاستثمار في التعليم الإعدادي منه في التعليم الابتدائي)، (ص 18).

ثمة احتمال أكبر في أن ترتبط امرأة متعلمة في وقت متأخر، وأن تجب طفلها الأول عندما لا تكون طفلة هي نفسها، ويمكن للتعليم أن يساعدها على كسر حلقة الفقر. إن التعليم الجيد يعزز موقع النساء في الأسرة، ويجعلهن أقل عرضة للأشكال الأخرى من سوء المعاملة. وهو يرتبط بالتمكين، لا سيما بالنسبة للفتيات. فالنساء اللاتي يحصلن على تعليم أعلى من المرجح أكثر أن يكن قادرات على تحديد خياراتهن في الحياة فيما يتعلق بأزواجهن، وعدد أطفالهن، والعمل خارج المنزل واتخاذ قرارات مهمة في الأسرة (UNICEF, 2015a). كما أنه ثمة أدلة على أن التعليم الأفضل يحسن صحة المرأة الشابة وأطفالها (Wodon et al., 2018).

آثار زواج الأطفال

تقع الآثار الرئيسية لزواج الأطفال طبقاً لصندوق الأمم المتحدة للسكان (2013) على الصحة، والتعليم والنتائج الاقتصادية.

ويكون الأثر الصحي الرئيسي بسبب الحمل والولادة المبكرين، ويشمل المخاطر المتزايدة من الإجهاض، وولادة الأطفال ميتين، والولادة قبل الأوان ووفيات الأمهات (UNFPA, 2013; UNICEF Syria, 2006; Pant Institute, 2015). ويتمثل العامل المسهم الرئيسي في حمل القاصرات في زواج الأطفال - يشير صندوق الأمم المتحدة للسكان إلى أن 90% من المراهقات اللاتي يلدن متزوجات. وتشمل العوامل الرئيسية المسهمة في وفيات الأمهات والمرض والإعاقة في ناسور الولادة، وعمليات الإجهاض غير الآمنة، والالتهابات المنقولة جنسياً، والآثار النفسية الاجتماعية. يشكل زواج الأطفال انتهاكاً لحقوق الإنسان، ويقوض نمو الفتيات وينجم عنه في كثير من الأحيان الحمل المبكر والعزلة الاجتماعية، وضالة التعليم وتدريب مهني سيء يعزز الطبيعة القائمة على النوع الاجتماعي للفقر (UNICEF Syria, 2006, p52).

ثمة احتمال أكبر بالنسبة للنساء اللاتي يتزوجن في سن مبكرة أن يعتقدن أن من المقبول أحياناً أن يضرب الزوج زوجته وثمة احتمال أكبر في أن يعانين هن أنفسهن من العنف المنزلي. ويعتقد أن الفجوة العمرية بين الزوجين تسهم في ديناميكيات السلطة المسيئة هذه وتزيد من مخاطر الترميل المبكر (UNICEF Syria, 2006, p52).

للزواج المبكر آثار عابرة للأجيال فيما يتعلق بالصحة والتعليم (Delprato et al., 2017; Patton et al., 2018).

تظهر دراسة أجراها ديلبراتو وآخرون (Delprato et al., 2017) في 32 بلداً جنوب الصحراء مصدراً مهماً لعدم المساواة، حيث إن أبناء النساء اللاتي يتزوجن قبل سن الثامنة عشرة يحصلن، وسطيًا، على تعليم أقل بستين من الأمهات اللاتي تزوجن بعد سن الثامنة عشرة. ويبيّن باتون وآخرون (Patton et al., 2018) العمليات البيولوجية، والشخصية والاجتماعية لدى الآباء المراهقين التي يمكن أن تؤثر على نمو وتطور الجيل التالي.

وتشمل الآثار الصحية المحددة العابرة للأجيال عندما تتزوج الأمهات بعد سن الثامنة عشرة انخفاض مخاطر فقر الدم بين الأطفال تحت سن الخامسة (Anjorin and Yaya, 2021)، ومؤشر كتلة جسم أعلى ومستويات هيموغلوبين أعلى (Sunder, 2019)، واحتمال أقل للإصابة بتوقف النمو (Efevbera et al., 2017). كما يمكن للتدخلات من أجل القضاء على الفقر، وتغيير الأعراف الاجتماعية التمييزية وتشجيع الفتيات للبقاء في المدارس (لجعلهن مستقلات اقتصادياً)، أن تساعد في خفض معدلات الزواج المبكر والنمو السكاني (Wodon et al., 2017, p9).

أثر وضع حد لزواج الأطفال وزيادة مستويات التعليم

لا تتوفر بيانات تسمح بتقييم أثر وضع حد لزواج الأطفال وزيادة مستويات التعليم في الشرق الأوسط. رغم ذلك فإن وودون وآخرون (Wodon et al., 2017) درسوا تعليم الفتيات وزواج الأطفال في غرب ووسط أفريقيا، وبعض استنتاجاتهم تشمل ما يلي:

- بضبط العوامل الأخرى المؤثرة في الخصوبة الكلية، فإن وضع حد لزواج الأطفال يمكن أن يؤدي إلى تقليص عدد الولادات الحية للنساء على مدى حياتهن بنحو 10% وسطيًا في ستة بلدان تشكل ثلثي سكان غرب ووسط أفريقيا.
- يمكن أن يكون للتعليم الثانوي للفتيات أثر أكبر، مع تخفيض الخصوبة الكلية على مستوى البلاد بنسبة الربع تقريباً. لا يشمل هذا التقييم المزية الإضافية التي ينبغي أن تنجم عن أثر التعليم الثانوي العام على زواج الأطفال.
- بشكل عام، فإن وضع حد لزواج الأطفال وتعليم الفتيات، لا سيما حتى المستوى الثانوي يمكن أن يساعد في تخفيض مستويات الخصوبة بشكل كبير وبالتالي تخفيض معدلات نمو السكان. ومن شأن هذا أن يساعد البلدان على تحسين مستويات المعيشة وأن تجني مزايا المكاسب الديموغرافية.

كما قدروا التكاليف الاقتصادية لزواج الأطفال فيما يتعلق بنمو السكان، والمخاطر الصحية على الأطفال الصغار، وتدني دخول النساء فوجدوها كبيرة. في حين أن من الصعب تقديم تقديرات دقيقة، بسبب عدد الافتراضات الداخلة في العملية، فإن وودون وآخرون (Wodon et al., 2017) يقولون إن مزايا وضع حد لزواج الأطفال بحلول عام 2030 من شأنه أن يصل إلى ما يقدر بأنه أكثر من 60 مليار دولار حسب معادل القوة الشرائية في المنطقة. ويمكن للمزايا الناجمة عن خفض الوفيات تحت سن الخامسة وتوقف النمو أن تصل إلى أكثر من خمسة مليارات دولار سنوياً من حيث مكافئ القوة الشرائية. وتقدر الخسائر في دخول النساء بسبب زواج الأطفال بـ 8.3 مليار دولار حسب مكافئ القوة الشرائية في ستة بلدان تشكل ثلثي عدد سكان المنطقة.

باختصار، فإن وجود النساء المتعلّمات يشكل شرطاً مسبقاً لتعزيز صمود الطفل، والأسرة والمجتمع. إنهن أكثر استعداداً للمساهمة في البقاء الاقتصادي للأسرة. وثمة احتمال أقل في أن يعانين من العنف من النساء اللاتي تلقين مستويات تعليمية أدنى. ويعد التعليم في بيئات آمنة وملهمة إحدى أفضل الوسائل لتمكين الفتيات والحد من الممارسات الضارة مثل زواج الأطفال. إن الفتاة المتعلّمة تفهم حقوقها، وتمتع بالثقة للمطالبة بها وللقيام بخياراتها بشأن مستقبلها. كما أن من المرجح أن تفهم الاحتياجات التغذوية لأطفالها وأن تقيم ظروفهم الصحية. إن التعليم شرط أساسي لتمكين النساء، وثمة فرصة ضائعة في السياقات التي لا يتم فيها إحداث استثمارات في التعليم.

4.2.2 الصحة العقلية

لقد عاش الأطفال والشباب السوريون في حالة من الشدة النفسية المستمرة على مدى الأزمة الطويلة، والتي فاقم منها التردّي الاقتصادي، إضافة إلى العقوبات المفروضة بموجب قانون قيصر لحماية المدنيين السوريين لعام 2019 وجائحة كوفيد-19، التي يمكن أن تفرض تكاليف تدوم مدى الحياة على صحتهم الجسدية والعقلية (UNICEF, 2022; Moret, 2021, 2022).

ولذلك من المرجح أن يعاني الأطفال والشباب الذين يعيشون في حالة شدة نفسية وكره دائمين من شدة نفسية سامة، يمكن أن تؤدي إلى اضطراب الشدة النفسية ما بعد الصدمة، والاكتئاب، والقلق وانخفاض درجة الصمود (World Vision, 2018)، وجميعها يمكن أن تؤثر على نمائهم، وتؤثر سلباً على نتائجهم التعليمية، وسيكون لها آثار مؤذية عابرة للأجيال (Shonkoff et al., 2012).

تنزع مشاكل الصحة العقلية غير المعالجة في سنوات المراهقة إلى الامتداد إلى سنوات البلوغ والرشد. كما ناقش بمزيد من التفصيل أدناه، فإن إعادة تأسيس المدارس تعطي الأطفال شعوراً باستعادة الحياة الطبيعية، وروتيناً مألوفاً وأملًا للمستقبل؛ وجميع هذه العوامل حيوية لتخفيف الأثر النفسي والاجتماعي للعنف، والزواج بالنسبة للأفراد ولمجتمعات كاملة. إن عدم الاستثمار في برامج تعليمية ونفسية مناسبة تصل إلى جميع الأطفال في سن المدرسة يهدد بتعميق مشاكل الصحة العقلية بالنسبة للمجتمع السوري في المستقبل.

وتشمل التكاليف الكلية ما يلي:

- استمرار الشدة النفسية السامة التي يعاني منها الأطفال، والتي يمكن أن تؤدي إلى اضطراب الشدة النفسية ما بعد الصدمة، والاكتئاب، والقلق ولاحقاً الانتحار؛
- تكاليف مساعدة الأطفال على التكيف مع الكرب، والقلق، والتوتر المفرط، ومعالجة الأمراض العقلية؛

■ زيادة استعمال المواد المؤثرة نفسياً؛ وزيادة تكاليف جهود تقليل تعاطي المخدرات، ومعالجة الإدمان على المخدرات، إضافة إلى فقدان المحتمل للدخل الناجم عن ذلك؛

■ التأثير على نمو دماغ الأطفال ومن ثم على نتائجهم التعليمية، إضافة إلى الآثار العابرة للأجيال؛

■ خسارة رأس المال البشري؛

■ الحد من قدرة الأطفال على الصمود؛

■ زيادة تفكك المجتمع والنسيج الاجتماعي.

الصحة العقلية للمراهقين في سورية خلال الأزمة

وجدت دراسة للجنة الدولية للصليب الأحمر (2021) أن اثنين من كل ثلاثة شباب سوريين تقريباً يذكرون أنهم عانوا من الحصر النفسي 73% خلال الاثني عشر شهراً الماضية، في حين أن أكثر من نصفهم عانى من الاكتئاب (58%)، والشدة النفسية (69%) واضطرابات النوم (54%) بسبب الأزمة. علاوة على ذلك، من بين جميع أولئك الذين ذكروا أنهم عانوا من الكرب العاطفي، قلة قليلة منهم تمكنت من تلقي العلاج الطبي.

درس بيركنز وآخرون (Perkins et al., 2018) الصحة العقلية للأطفال السوريين، وركزوا على نحو خاص على اضطراب الشدة النفسية في حالة ما بعد الأزمة. وفي دراستهم، كان هناك 492 طفلاً بين الثامنة والخامسة عشرة من العمر اختيروا عشوائياً من مدارس دمشق واللاذقية. ووجدوا أنه في عينتهم، كان 50.2% من الطلاب مهجرين داخلياً و32.1% ذكروا بتجارب سلبية. 65% من أولئك الذين تم اختبارهم كان لديهم على الأقل اضطراب نفسي محتمل، حيث كان اضطراب الشدة النفسية ما بعد الأزمة الأكثر شيوعاً (35.1%)، يليه الاكتئاب (32.0%)، والحصر النفسي (29.5%). الانحدار اللوجستي الثنائي أشار إلى أن أعراض اضطراب الشدة النفسية بعد الصدمة كان يمكن التنبؤ به من خلال: العيش في دمشق [معدل الاحتمال 2.36، 95% فاصل ثقة 1.51-3.69]؛ أن تكون أنثى (1.54، 1.02 - 2.34)؛ أن تعاني من الاكتئاب والحصر النفسي (2.55، 1.48-4.40)؛ والتجارب السلبية للنزوح والتعرض اليومي في مناطق الحرب (1.84، 1.02-3.30 و 2.67 و 1.08-6.60).

تشمل الآثار العقلية الحزن المفرط الناجم عن الإصابة أو فقدان أفراد العائلة المقربين بين الأطفال، والمراهقين والبالغين، مما يضيف إلى الشدة النفسية. وجدت دراسة للجانين السوريين الأطفال قرب الحدود مع تركيا أن 79% توفي أحد أفراد أسرهم، وأكثر من 60% عانوا من حدث حياتي يسبب الشدة النفسية اعتقدوا فيه أن شخصاً قريباً كان في خطر كبير (Ozer et al., 2013). ونحو 60% ذكروا أنهم شاهدوا شخصاً يتعرض للركل، أو تطلق النار عليه، أو يصاب جسدياً؛ ونحو 30% ذكروا أنهم تعرضوا هم أنفسهم للركل، وإطلاق النار، أو الأذى الجسدي. نحو 44% من الأطفال كانوا قد عانوا من خمسة أو أكثر من الأحداث الحياتية المسببة للشدة النفسية، و19% كانوا قد عانوا من سبعة أحداث أو أكثر (Sirin and Sirin, 2015, p13).

نحو نصف (45%)، من الأطفال اللاجئين السوريين الذين شملهم المسح عانوا من أعراض اضطراب الشدة النفسية بعد الصدمة - أكثر بعشر مرات من المعدل الملاحظ عند الأطفال في سائر أنحاء العالم الذين شملهم نفس المسح (Fairbank et al., 2007). لقد أدى الصراع إلى انفصال الأطفال عن أسرهم؛ ويتعرض هؤلاء الأطفال لمخاطرة أكبر في مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية. إن الأزمة المسلحة لا يؤثر بشدة فقط في الأطفال كأفراد وفي تحصيلهم العلمي؛ بل إنه يؤثر في منظومة العائلة بأسرها. ويمكن لهذا أن يسبب تمزقاً مزعجاً للاستقرار في النسيج الاجتماعي، والشبكات، والخدمات التي تدعم وتحمي الأطفال والأسر، وفي المحصلة تعيق قدراتهم الحمايية المحتملة ويمكن أن تسهم في حدوث آثار سلبية مديدة عابرة للأجيال (Denov and Shevell, 2019).

كما يمكن للتحديات المتعلقة بالصحة العقلية في أوساط المجموعات السكانية في البيئات الإنسانية أن تترجم أيضاً إلى زيادة القابلية لتعاطي العقاقير المؤثرة نفسياً عندما تصبح متوفرة (Hanna, 2017). كما أن من المعروف أن السكان الذين تفرض عليهم الهجرة يكونون عرضة لتعاطي المخدرات بوصفها آلية تكيف، بسبب الشدة النفسية المرتبطة بالهجرة التي يعانونها قبل وبعد الهجرة ومن ثم الصدمة، بما في ذلك فقدان المنازل وسبل العيش، والعنف، والتعذيب وانفصال الأسر (Horyniak et al., 2016, p3). طبقاً لمكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة «... أظهرت الدراسات المجراة على الصحة العقلية للسكان المهجرين بسبب الأزمة الصلات باضطراب الشدة النفسية بعد الصدمة والاكتئاب، وكلاهما يتسبب في تعاطي المخدرات ويفاقم منه» (2016, p70).

تحدث الشدة النفسية السامة بسبب تجارب سلبية في الطفولة، مثل الانتهاكات الجسدية والعاطفية، والإهمال المزمن والعنف. ويرتبط التعرض للأشكال الأربعة للتجارب السلبية في الطفولة بقوة بحالات الصحة العقلية، والعنف الشخصي والعنف الموجه للذات. كما تشير الأبحاث إلى أن التعرض لعوامل المخاطرة خلال الفترات المبكرة من التطور السريع للدماغ يمكن أن يغير فيزيولوجيا الطفل وتعاييره الجينية - إذ تصبح مغروسة بيولوجياً (Petersen et al., 2016). يمكن لهذه

التغيرات إما أن تساعد أو تعيق الصمود والهشاشة في وجه الصدمة. إذا حدثت هذه التجارب في لحظات حاسمة من تطور الدماغ، يمكن أن يكون لها تبعات سلبية حادة على تطور الأطفال، ونتائجهم التعليمية (UNICEF, 2021a; Scott et al., 2016)، ويمكن أن يكون لها أيضاً آثار عابرة للأجيال (Shonkoff et al., 2012; Julien et al., 2017; O'Neill et al., 2021; Ridout et al., 2018).

من المعترف به على نطاق واسع أن مشاكل الصحة العقلية في أوساط السوريين في سن المدرسة واسعة الانتشار، رغم أن البيانات التي يمكن الركون إليها محدودة. إلا أن تقارير أوتشا (OCHA 2021a) تشير إلى أن 27% من الأسر التي شملها مسح في عام 2020 تذكر أن أطفالها أظهرها علامات على الكرب، وزيادة كبيرة على نسبة 14% التي سجلت في العام السابق. كما أن هذه المشاكل أكثر حدة بين ما يقدر بـ 6.7 مليون مهجر داخلياً في سورية. بالنسبة لهذه المجموعة، فإن 31% من الأسر تذكر أن أطفالها يظهرون علامات على الكرب النفسي.

في سورية، نحو نصف الأطفال في سن المدرسة لم يداوموا في المدارس خلال بعض فترات الأزمة. وتشير التقارير إلى أنه بعد تسع سنوات من بداية الأزمة، فإن 50% من الأطفال كانوا خارج المدرسة على مدى تسع سنوات على بداية الأزمة. كما ذكر في مقدمة هذا الفصل، ففي عام 2021- ذكرت وزارة التربية أن مليوني طفل - أكثر من ثلث

أطفال سورية - كانوا خارج المدرسة و1.3 مليون كانوا عرضة لخطر التسرب (2021).

كما تذكر الأمم المتحدة أن واحداً من كل ثمانية أطفال في كل غرفة صف يتطلب دعماً نفسياً واجتماعياً متخصصاً (UNICEF, 2019a).

يشير تقرير **مواجهة التفكك** (Confronting Fragmentation) إلى أنه خلال 2013-2014، لم يداوم 42.7% من الأطفال في سن المدرسة في المدارس (SCPR, 2016, p48) و 45.2% في الفترة 2014-2015. يتفاوت الدوام في المدارس بشكل كبير بين مختلف المناطق، حسب طبيعة الأزمة (SCPR, 2016). في الفترة 2014-2015، كان معدل عدم الدوام الأعلى في الرقة ودير الزور (95% تقريباً)، بسبب قرار تنظيم داعش إغلاق المدارس الواقعة تحت سيطرته.

بلغ عدم الدوام في حلب 74%، وفي ريف دمشق 49% وفي إدلب 48%، ما يعكس استمرار كثافة العمليات العسكرية. في المناطق الآمنة، كانت معدلات عدم الدوام: طرطوس 0%، دمشق 16% واللاذقية 17%. تعد معدلات الدوام المتفاوتة بشكل كبير هذه مؤشراً على المعدلات المختلفة للوصول إلى التعليم، التي تزيد من عدم المساواة وتؤدي إلى التفكك الاجتماعي.

وتمثل الاضطرابات العقلية لدى المراهقين في كل الأحوال سبباً للقلق في الشرق الأوسط وأفريقيا. قدرت اليونيسيف (2021b) أن أكثر من 13% من المراهقين في سن 10-19 عاماً يعيشون مع اضطرابات عقلية مشخصة كما عرفت منظمة الصحة العالمية، وانتشار هذه الاضطرابات هو الأعلى في الشرق الأوسط وأفريقيا. كما ذكرت أن الانتحار يشكل خامس أكثر الأسباب شيوعاً للوفاة بين المراهقين في سن 10-19 عاماً؛ وبالنسبة للفتيان والفتيات المراهقين بعمر 15-19 عاماً، فهو رابع أكثر أسباب الوفاة شيوعاً، بعد حوادث الطرق، والسلم والعنف الشخصي. بالنسبة للفتيات بعمر 15-19 عاماً، فهو ثالث أكثر أسباب الوفاة شيوعاً، والرابع بالنسبة للفتيان في هذه المجموعة العمرية. وأشار التقرير إلى أن الخسارة السنوية لرأس المال البشري الناجمة عن مشاكل الصحة العقلية لدى الأطفال في عمر 0-19 عاماً تبلغ 387.2 مليار دولار (بدولار معادل القوة الشرائية). ومن بين هذه، هناك 340.2 مليار دولار تعكس الاضطرابات التي تشمل الحصر النفسي والاكتئاب، و47 مليار دولار تعكس الخسائر بسبب الانتحار.

دور التعليم في معالجة قضايا الصحة العقلية

يلعب التعليم أحد أهم الأدوار في تحقيق التعافي بعد الصراعات العنيفة أو الكوارث الكبرى (Barakat et al., 2013). إنه ضحية صامتة للصراعات العنيفة، كما أن له دوراً رئيسياً في منع الصراعات وفي إعادة الإعمار في مجتمعات ما بعد الصراع (Buckland, 2004; UNESCO, 2011). يجادل بركات وآخرون (Barakat et al., 2013) أن التعليم في حالات الطوارئ يظلم بوظيفة «إنسانية - تنموية مزدوجة»، ويؤكد أنه من الممكن التدخل مبكراً بمعالجة الاحتياجات التعليمية الأساسية لبناء مرحلة انتقالية أكثر انتظاماً للخروج من الأزمات الطويلة والمدمرة إلى مرحلة «التعافي» و«التنمية». بهذه الطريقة، فإنه يحدث «أثراً مضاعفاً» (ص. 126).

يشير **الدليل التوجيهي للتخطيط للتعليم في حالات الطوارئ وإعادة الإعمار** الصادر عام 2010 عن المعهد الدولي لتخطيط التعليم (IIEP-UNESCO) إلا أن التعليم لا ينقذ حياة الناس في حالات الطوارئ وحسب، بل إنه يحافظ على الحياة بمنح الأطفال الشعور باستعادة الحياة الطبيعية والروتين المألوف والأمل بالمستقبل؛ وجميع هذه العناصر حيوية لتخفيف حدة الأثر النفسي الاجتماعي للعنف والنزوح بالنسبة للأفراد والمجتمعات برمتها. إن إعادة تأسيس الخدمات التعليمية في سورية دور مهم تلعبه في تحسين الصحة العقلية للأطفال.

يعد التعليم أحد المحددات الاجتماعية المهمة لصحة المراهقين. فالمدارس الآمنة والداعمة، إضافة إلى النظراء والعائلات الإيجابية والداعمة محورية في مساعدة الشباب على تطوير إمكاناتهم الكامنة الكاملة (Viner et al., 2012; Basic Education Coalition, 2020). وتلعب المدارس دوراً محورياً في نمو الأطفال، من علاقات الأقران إلى التفاعلات الاجتماعية إلى التحصيل الأكاديمي والتقدم المعرفي، إلى السيطرة العاطفية والتوقعات السلوكية، والنمو الجسدي والأخلاقي - وجميعها مجالات تتأثر بشكل متبادل بالصحة العقلية (Fazel et al., 2014). تقدم المدارس منصة فريدة يتم من خلالها توفير تدخلات الصحة العقلية لدعم الأطفال المراهقين الذين يعانون من صعوبات نفسية. كما يتم تفصيله في الفصل التالي، فإن مشاكل الصحة العقلية يمكن أن تعيق الأداء في المدرسة، إلا أن الدوام في المدارس، لا سيما بالتزامن مع التدخلات النفسية الاجتماعية مثل العلاج السلوكي الإدراكي، يمكن أن يحدث أثراً إيجابياً كبيراً على الصحة العقلية، ومن ثم على

الأداء التعليمي. توفر التدخلات التي تجري في المدرسة وتعالج الحصر النفسي، والاكتئاب والانتحار عائداً على الاستثمار يبلغ 21.5 دولاراً لكل دولار مستثمر على مدى ثمانين عاماً (UNICEF, 2021b, p12).

كما أن هناك أدلة على أهمية الآثار الحمايية للتحصيل التعليمي على الصحة العقلية. وجد وانغ (Wang, 2021)، مستعملاً بيانات من دراسات هيئة الأسرة الصينية، أن سنة واحدة إضافية من التعليم تحدث تحسناً على مقياس الصحة العقلية بمعدل 0.14 نقطة انحراف معياري. علاوة على ذلك، فإن آلية التحليل تظهر أن التعليم يؤثر إيجابياً في الدخل والمكانة الاجتماعية حسب التقييم الذاتي، ويحسن القدرة الإدراكية للأفراد. وجد دينوفي وآخرون (Di Novi et al., 2021) أن التعليم يلعب دوراً حمايياً ضد اضطرابات الصحة العقلية؛ وأن الأشخاص الذين يتلقون تعليماً عالياً يقل احتمال تعرضهم لاضطرابات الاكتئاب والحصر النفسي؛ وأن التعليم يحمي مكانة الصحة العقلية أيضاً بوجود الصدمات الصحية السلبية؛ وأنه يمكن استعمال التعليم لتعزيز الصحة العقلية.

من بين الدراسات القليلة نسبياً حول العلاقة بين المستوى التعليمي والاضطرابات العقلية، فإن معظمها ذكر علاقة دائمة بين تدني التحصيل العلمي ومستويات الشيع الأكبر للاضطرابات العقلية (Araya, 2003)، اضطرابات الاكتئاب والحصر النفسي بشكل عام (Bjelland et al., 2008; Murcia et al., 2015)، والتعاطي المفرط للكحول (Droomers et al., 1999).

تساعد برامج التحويلات النقدية في التأثير على الصحة العقلية للأطفال والمراهقين بزيادة المشاركة في المدارس. وتبين أن لبرامج التحويلات النقدية أثر إيجابي على التطور الإدراكي والسلوكي للأطفال الصغار (De Walque et al., 2017)؛ وأن التحويلات النقدية المشروطة قللت نسب الانتحار بـ 18% في إندونيسيا (Christian et al., 2019)، وبـ 3.4-7.9% في البرازيل (Alves et al., 2019)، وأن التحويلات النقدية غير المشروطة ارتبطت بانخفاض بنسبة 15% في الأعراض الاكتئابية لدى الشباب بسن 15-22 عاماً، لا سيما بالنسبة للإناث (Angeles et al., 2019).

تدخلات الصحة العقلية بالنسبة لأولئك الذين يعيشون في مناطق الصراع

توفر الأدلة على أثر تدخلات الصحة العقلية على الاضطرابات العقلية في سياقات الحرب/العنف السياسي من دراسات أجريت في البوسنة، وسريلانكا والولايات المتحدة. ومعظم التدخلات التي تمت مراجعتها شملت العلاج السلوكي الإدراكي، والمتمم بمختلف برامج الدعم النفسي والاجتماعي الأخرى (Layne et al., 2008; Becker et al., 2013; Berger and Gelkopf, 2009). وكانت النتائج بشكل عام كبيرة ومهمة.

يقدم شاه (Shah, 2017) تفاصيل لبرنامج يعالج الاحتياجات النفسية - التعليمية الحادة للأطفال المتأثرين بالصدمة الناجمة عن الصراع وحقق نتائج واعدة فيما يتعلق بتحسين رفاه الأطفال المشاركين، وذلك بتزويدهم بمهارات التكيف مع حالات الخوف، والشدة النفسية، والحصص النفسية المترافقة مع العيش في حالات الصراع المستمر. «برنامج التعلم الأفضل»، الذي طوره المجلس النرويجي للاجئين، يدعم توفير الظروف للأطفال للنجاح بشكل أفضل في المدارس، وذلك بتحسين قدرتهم على التركيز في غرفة الصف، وتعزيز الصلات بينهم وبين أبويهم والجهات الفاعلة في المدرسة، وتحسين قدرتهم على إكمال وظائفهم، وزيادة استمتاعهم بشكل عام في المدرسة.

يجري الاعتراف بشكل متزايد بمهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، التي تناقش بدرجة أكبر من التفصيل في الفصل 3، على أنها مهمة لنمو الأطفال وتشمل القدرة على الاستجابة على نحو سليم للتفاعلات الاجتماعية. وتعد هذه غالباً «مهارات ناعمة» وسمات في الشخصية تتنبأ طبقاً لهيكمان وكاوتر (Heckman and Kautz, 2012) بالنجاح في المدرسة، وسوق العمل، وفي الحياة. وتكون المهارات الاجتماعية والعاطفية في كثير من الأحيان متضمنة في المنهاج المدرسي ويعتقد أنها تساعد في تقليص السلوكيات الخطرة مثل العنف وتعاطي المخدرات (Durlak et al., 2010; CASEL, 2003).

قدر بلوم وآخرون (Bloom et al., 2011) أن الكلفة العالمية للأمراض العقلية هي 2.5 تريليون دولار، مع التنبؤ بارتفاعها إلى 6 تريليون دولار بحلول عام 2030. تشكل الأمراض العقلية السبب الرئيسي للزيادة في عدد سنوات الحياة المعدلة بالإعاقة، بما يعادل 37% من الخسارة في السنوات التي يتمتع فيها الإنسان بالصحة (WHO, 2010). ووجد غول وفاروقي (2016) تبايناً كبيراً في انتشار اضطراب ما بعد الصدمة بين السكان المعرضين للكوارث من صنع بشري، مع تقديرات انتشار تتراوح بين 0.6 إلى 73%. كما وجد أن البلدان التي فيها بنية اجتماعية اقتصادية سيئة وإنفاق أقل على الرعاية الصحية تشهد انتشاراً مرتفعاً لاضطراب الشدة النفسية بعد الصدمة.

رغم المطالب بالدعم، فإن وسطي الإنفاق الحكومي على الصحة العقلية عالمياً يشكل 2.1% من متوسط الإنفاق الحكومي على الصحة، وفي بعض أفقر البلدان، تنفق الحكومات أقل من دولار واحد على الشخص في علاج حالات الصحة العقلية (UNICEF, 2021a).

باختصار، فإن الصراع وتبعاته الاقتصادية كما هو الحال في سورية خلال الأزمة الراهنة يتسبب في قضايا صحة عقلية هائلة للأطفال والمراهقين. وتزعج مشاكل الصحة العقلية غير المعالجة إلى الوصول إلى سنوات البلوغ والرشد. وعدم الاستثمار الآن في برامج تعليمية ونفسية مناسبة تخفف من مخاطر الصحة العقلية بالنسبة للأطفال في سن المدرسة ستزيد من مشاكل الصحة العقلية في المجتمع السوري في السنوات القادمة. وهذا بالمقابل سيقصص من مقاومة مقدمي الرعاية للأطفال والمجتمعات التي يعيشون فيها للتعامل والتكيف مع ظروف الحياة الصعبة.

5.2.2 العنف والجريمة

يعد وجود عدد كبير من الأطفال والمراهقين غير الموجودين في المدرسة في سورية، والعائلات المتدنية على التعليم الناجمة عن الاقلاق الاقتصادية السيئة، وصفة لتزايد العنف والسلوك الإجرامي (بما في ذلك تجارة المخدرات. تتطلب معالجة العنف والجريمة على حد سواء استثماراً في التعليم وثقة في التعافي الاقتصادي).

الوضع الراهن في سورية

من المعروف أن البلدان التي تواجه ضغوطاً سياسية، وأمنية واجتماعية تضعف قدرتها على إظهار مستويات مرتفعة من الصمود أمام الجريمة المنظمة (Global Initiative against Transnational Organized Crime, 2021, p124).

تزعج البيانات المتعلقة بالعنف والجريمة في سورية إلى أن تكون سرديّة ونوعية بطبيعتها. رغم ذلك، فإن انتشار العنف والتهديدات بالعنف أمور متوقعة في مجتمع مثل المجتمع السوري، حيث تبلغ نسبة المهجرين داخلياً نحو ثلث السكان، وهناك أكثر من مليوني طفل خارج المدارس. ثمة فقر عميق؛ ويستمر النشاط العسكري بأشكال مختلفة في البلاد.

في حين أن العمليات العسكرية ذات النطاق الواسع كانت أقل تواتراً في المناطق التي تسيطر عليها الحكومة في سورية، منذ عام 2019، استمر تأثر المدنيين بشكل كبير بحالة التردّي الاقتصادي، والاشتباكات بين الأطراف المتصارعة، والمتفجرات يدوية الصنع والأجسام غير المنفجرة (UNICEF, 2021a). وما يزال الأطفال في سورية يواجهون مستويات مرتفعة من المخاطر. ذكرت آلية المراقبة والإبلاغ في سورية 2,271 انتهاكاً جسيماً ضد الأطفال في عام 2021، بما في ذلك 889 طفلاً قتلوا أو جرحوا، مع وجود 69% من الانتهاكات التي تم التحقق منها في شمال غرب سورية (UNICEF, 2021a, p2).

كما يشير مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (أوتشا)، فإن الفتيات والفتيان من جميع الأعمار في سورية يواجهون تهديدات بالعنف ومخاوف بشأن الحماية في الكثير من أوضاع الحياة. وعلى نحو خاص، فإن الانتقال إلى المراهقة يعد وقتاً يرتفع فيه التعرض لأشكال جديدة من العنف، جزئياً بسبب آليات التكيف الضارة داخل الأسرة. وثمة احتمال أكبر في أن يُقتل الفتيان المراهقون أو يصابوا، أو يحتجزوا أو يجندوا، أو أن يشاركوا في عمالة الأطفال، في حين أن الفتيات المراهقات يتعرضن على نحو خاص لمخاطر الزواج المبكر، والتحرش الافتراضي وأشكال أخرى من العنف القائم على النوع الاجتماعي بما في ذلك العنف الجنسي. كما أن الفتيان يتعرضون أيضاً لمخاطر العنف الجنسي، وكذلك الرجال، بشكل رئيسي في سياق الاحتجاز.

الأطفال والشباب الذي ينتقلون من مكان إلى مكان وبمستويات تحصيل علمي متدنٍ يتعرضون لمخاطر متزايدة من الاستغلال. رغم عدم توفر البيانات الرسمية فيما يتعلق بمخاطر الاستغلال في أوساط الأطفال المهجرين داخلياً في سورية، تذكر اليونيسيف (2017) أن الأطفال الذين ينتقلون من مكان إلى مكان خارج سورية كانوا أيضاً عرضة للمشاكل على النحو الآتي:

■ بالنسبة للأطفال الذين ينتقلون في وسط حوض المتوسط إلى أوروبا، فإن 90% من المراهقين الذين لم يحصلوا على أي تعليم ذكروا تعرضهم للاستغلال مقارنة بـ 77% من الأطفال الحاصلين على تعليم أساسي و75% من أولئك الحاصلين على تعليم ثانوي. في مسار شرق المتوسط، ذكر 23% من المراهقين غير الحاصلين على التعليم تعرضهم للاستغلال مقارنة بـ 20% من الحاصلين على تعليم أساسي و14% من الحاصلين على تعليم ثانوي.

■ واجهت الفتيات المراهقات المتنقلات من مكان إلى مكان مخاطر من نوع خاص. ثمة احتمال أكبر في أن تصبح الفتيات ضحايا للعنف الجنسي والعنف القائم على النوع الاجتماعي. في البلاد المتأثرة بالصراع، يكون احتمال وجود الفتيات خارج المدرسة أكثر بمرتين ونصف من احتمال وجود الفتيان.

تناول تقرير بعنوان **الجريمة والتنمية في أفريقيا** (Crime and Development in Africa) وضعته الأمم المتحدة بشأن العوامل الاجتماعية المرتبطة بالجريمة، والتي تشمل: عدم تساوي الدخل؛ والسكان الشباب، والمعدلات المرتفعة للتحضر؛ وأنظمة العدالة الجنائية الفقيرة بالموارد؛ وانتشار الأسلحة النارية (UNODC, 2005). تنطبق الكثير من هذه العوامل على سورية. كما يشير البنك الدولي أيضاً إلى أن معدلات جرائم القتل ترتفع بمعدل 25% في السنوات الخمس التي تتبع الحرب الأهلية (UNODC, 2005)، وأن العوامل التي تؤدي إلى ذلك تشمل: الصدمة النفسية (المرتكبون والضحايا على حد سواء يمكن أن يتسببوا بنشوء «حلقات من العنف»)، والجريمة كإحدى سبل العيش في مرحلة ما بعد الصراع، عندما يؤدي البحث عن سبل العيش أو الفرص التعليمية إلى خلق تجارة مخدرات مريحة (UNODC, 2016) أو مسارات تهريب، في غياب وظائف بديلة؛ ونزوح السكان الذي يؤدي إلى المزيد من الصراع بين المجتمعات المحلية؛ وضعف الدولة الذي يمكن أن يقوض محاولات إعادة فرض النظام.

يكلف العنف جنوب أفريقيا نحو 13% من الناتج المحلي الإجمالي فيها. وبلغ الإنفاق على احتواء العنف في البلاد نحو 1.84 تريليون راند (نحو 43,160 راند للشخص في البلاد) (IEP, 2020).

للعنف تكلفة اقتصادية كبيرة على الأفراد والمجتمعات. لقد أظهر مؤشر السلام العالمي أن أثر العنف على الاقتصاد العالمي في عام 2017 بلغ 14.5 تريليون دولار بمعدل القوة الشرائية الدائمة. وهذا يعادل 10,6% من الناتج المحلي الإجمالي العالمي أو 1,909 دولارات للشخص. في هذه الدراسة، جاء ترتيب سورية ثاني أسوأ بلد في العالم، احتلت المرتبة 162 من أصل 163 بلداً. وقدرت الكلفة الاقتصادية للعنف بـ 60% من الناتج المحلي الإجمالي في سورية (IEP, 2020). لقد قدر برنيزيتو وآخرون (Pereznieta et al., 2014) أن الكلفة العالمية للعنف ضد الفتيات والفتيان بلغت سبعة تريليون دولار سنوياً. إذا كانت التقديرات قابلة للمقارنة بشكل عام، فإن هذا يشير إلى أن نحو نصف الإجمالي المقدر معهد الاقتصاد والسلام (2020) يتعلق بالفتيات والفتيان أو 30% من الناتج المحلي الإجمالي في سورية.

دور التعليم في تقليص حدة العنف والجريمة

يشير تالبوت (Talbot, 2013) إلى أن التعليم ذو الجودة العالية يمكن أن يساعد في العمليات طويلة الأمد لإعادة الإعمار في مرحلة ما بعد الصراع وتعزيز التماسك الاجتماعي، بالنظر إلى أنه يتصدى للأسباب الجوهرية للعنف، عبر تعزيزه لقيم الإشراف والتشميل، والتسامح، وحقوق الإنسان وتسوية الصراعات.

دراسة أجريت مؤخراً (Boessen et al., 2021) وفرت أدلة على أن للتحصيل العلمي تداعيات مهمة على الجرائم الواقعة في الأحياء، إلا أن هذه العلاقة تعتمد على نوع التعليم، والفترة الزمنية التاريخية، والمنطقة والمدينة. بشكل عام، فإن المجتمعات التي تحتوي أشخاصاً يحملون درجات جامعية ترتبط بشكل مستمر بانخفاض حدة العنف في العقود الأخيرة. وقد بيّن غارسيا وآخرون (Garcia et al., 2016) أن برامج الطفولة المبكرة التي تستهدف الأسر المهمشة توفر مزايا بعيدة المدى في جملة من المتغيرات، بما فيها الجريمة.

وتشير منظمة الصحة العالمية (2020) إلى أن العنف الشباب يعد مشكلة صحية عامة عالمياً يعد الإنجاز التعليمي المتدني عامل مخاطرة فيها. يشمل العنف الشباب جملة من الأفعال التي تتراوح بين التنمر والعراك الجسدي، وصولاً إلى الاعتداء الجنسي والجسدي الأكثر حدة، إلى أن يبلغ القتل. وعالمياً، يحدث نحو 200 ألف جريمة قتل بين الشباب بعمر 10-29 عاماً كل عام، ما يشكل 42% من العدد الإجمالي لجرائم القتل عالمياً كل سنة.

وتتمثل عوامل المخاطرة فيما يلي: التحصيل العلمي المتدني؛ تدني الالتزام بالمدرسة والفشل فيها؛ الضلوع في الجريمة؛ البطالة؛ والتعرض للعنف في الأسرة. أما عوامل المخاطرة داخل المجتمع المحلي وفي المجتمع بشكل عام فتشمل الوصول إلى الأسلحة النارية وإساءة استخدامها؛ والعصابات وتوفر المخدرات محلياً؛ وزيادة عدم المساواة في الدخل؛ والفقر؛ وجودة حوكمة البلد (قوانينها ومدى إنفاذ تلك القوانين، إضافة إلى سياسات التعليم والحماية الاجتماعية). يرتبط التسرب من المدارس بتدني النمو الاقتصادي، وبطالة الشباب، وانخفاض الدخل الإجمالي، إضافة إلى ارتفاع معدل الجريمة (انظر Psacharopoulos, 2007). يمكن للسلوك الإجرامي في المراهقة أن يكون له صلات قوية بالنتائج السلبية المستقبلية، ومن بينها الجريمة في سن الرشد، والأداء الأكاديمي المتدني وترك المدرسة في وقت مبكر. وفي الوقت نفسه، يمكن للتسرب من المدرسة أن يشجع الأحداث على الضلوع في السلوك الإجرامي (Rud et al., 2013).

باختصار، فإن نظاماً تعليمياً غير مكلف يوفر تعليماً آمناً ويمكن الوصول إليه من قبل جميع مكونات المجتمع سيحد بشكل كبير من فرص العنف والجريمة من قبل الشباب وضدهم. كما من شأنه أن يحمي الأسر والمجتمعات بشكل مباشر. ويمكن أن يتحقق ذلك بتوفير بيئة مدرسية آمنة وتوفير رأس المال بشري ومسارات حياة محتملة للذين يتروكون المدرسة مبكراً حالياً.

6.2.2 عمالة الأطفال

يعد التعليم مكوناً حاسماً في أي جهد فعال للقضاء على عمالة الأطفال (ILO, n.d). يتعرض الأطفال غير الموجودين في المدرسة إلى مخاطرة أكبر في أن يفرض عليهم العمل. وفي الوقت نفسه ثمة احتمال أكبر أن يترك الأطفال الذين يعملون التعليم. وفي غياب فرص تعليمية ذات جودة عالية، ينظر إلى العمل أحياناً على أنه استخدام مثمر لوقت الأطفال، إذ يولد الدخل للأسرة، كما يسمح لهم بتعلم مهارات جديدة (ILO, n.d; UNICEF, 2015c).

الأطفال الذين لا يتاح لهم الوصول إلى تعليم ذو جودة عالية ليس أمامهم بدائل تذكر سوى دخول سوق العمل، حيث يجبرون في كثير من الأحيان على العمل في ظروف خطيرة واستغلالية. من جهة أخرى، تعد عمالة الأطفال إحدى العقبات الرئيسية أمام التعليم من أجل الجميع، بالنظر إلى أن الأطفال الذين يعملون بدوام كامل لا يستطيعون الدوام في المدرسة. إضافة إلى ذلك، فإن التحصيل المدرسي للأطفال الذين يجمعون العمل والدراسة يتدرج في كثير من الأحيان. ثمة نزعة قوية لأن يتسرب هؤلاء الأطفال من المدرسة ويدخلون في العمل بدوام كامل (ILO, n.d).

ثمة نسبة كبيرة من الأطفال الأصغر سناً المنخرطون في عمالة الأطفال مستبعدون من المدرسة رغم وقوعهم في النطاق العمري للتعليم الإلزامي. أكثر من ربع الأطفال بسن 11-5 عاماً وأكثر من ثلث الأطفال بسن 12-14 عاماً المنخرطين في عمالة الأطفال موجودون خارج المدرسة (UNICEF and ILO, 2021).

الوضع الراهن في سورية

يتمتع التعليم في سورية بالطبع بمكانة كبيرة في الثقافة السورية رغم وجود خلفيات دينية أو إثنية مختلفة؛ ولا يختار الأطفال البقاء خارج المدرسة، بل إنهم يجبرون على القيام بالعمل بدلاً من الذهاب إلى المدرسة لأن الفقر لا يترك للأسر خياراً آخر. وقد قلصت الأزمة السورية بشكل دراماتيكي فرص سبل العيش وأفقرت ملايين الأسر في المنطقة. في حين لا يوجد بيانات شاملة بشأن عمالة الأطفال في سورية، فإن الأدلة السردية تشير إلى أنها واسعة الانتشار. ذكرت حماية الطفل في اليونيسيف أن عمالة الأطفال تمنع الدوام في المدارس في 84% من 6,423 موقعاً شملها المسح في سائر أنحاء سورية، وهي ثاني أعلى قضية حماية أطفال على القائمة (UNICEF, 2022).

توفر البيانات المستقاة من مخيمات اللاجئين المجاورة أيضاً بعض المؤشرات عن مداها وأثرها. في الأردن، تقول 47% من أسر اللاجئين إنها تعتمد جزئياً أو كلياً على الدخل المتولد من عمالة الأطفال (UN Women, 2013). في الأردن، على سبيل المثال، فإن أغلبية الأطفال العاملين في المجتمعات المستضيفة تعمل ستة أو سبعة أيام في الأسبوع؛ وثلثهم يعمل أكثر من ثمانية ساعات يومياً. ويتراوح دخلهم اليومي بين أربعة وسبعة دولارات أميركية (ILO, 2014). يبدأ الأطفال العمل وهم صغار جداً، في كثير من الأحيان قبل سن الثانية عشرة. وفي بعض مناطق لبنان، يعمل الأطفال وهم في السادسة من العمر (ILO, 2012).

يواجه العمال الأطفال داخل سورية مخاطر من نوع خاص لا سيما أولئك الذين يعملون في تهريب السلع عبر الحدود، ويجمعون ويبيعون النفط، أو أشكال أخرى من العمل اليدوي. وقد وجدت التقييمات أطفالاً بعمر 9-16 عاماً يعملون 12 ساعة يومياً وبأجور متدنية، وتحت التهديد بالعنف الجسدي (Save the Children, 2015b). يمكن أن يتعرض الأطفال العاملون في الزراعة إلى المبيدات الحشرية، والمعدات الخطرة وساعات العمل الطويلة في درجات حرارة شديدة. في وادي الأردن، على سبيل المثال، تبين أن الأطفال الأردنيين والسوريين يعملون وسطياً 25-30 ساعة أسبوعياً (UNICEF, 2015c).

في الماضي القريب، تعرض الأطفال من سورية على نحو متزايد للتجنيد والاستخدام من قبل القوات والمجموعات المسلحة (Human Rights Council, 2015). في عام 2014، تحققت الأمم المتحدة مما لا يقل عن 278 حالة تشمل أطفالاً صغاراً بعمر ثماني سنوات. لكنها لاحظت أن الأعداد الفعلية أعلى بكثير. في 77% من هذه الحالات، تم تسليم الأطفال أو استخدامهم في أدوار قتالية، بما في ذلك رعاية الجرحى أو تصوير المعارك لأغراض دعائية. أطفال آخرون يعملون حراساً أو على الحواجز. كما استعمل الأطفال كمتفجربين انتحاريين.

ما تزال عسكرة الأطفال والشباب، أو حتى تجنيدهم في مجموعات المرتزقة مخاطرة مستمرة بعد أن انتهى الصراع الفعلي، لأن الشباب قد ينظرون إلى المجموعات المسلحة على أنها فرصة لكسب دخل ثابت ولاتباع مسار مهني يحتمل أن يفضي إلى الترفع والارتقاء (O'Neil and van Broeckhoven, 2018, p157). لقد دُكر أن آلاف الرجال السوريين، بمن فيهم فتیان تحت سن الثامنة عشرة، أرسلوا إلى ليبيا عبر تركيا خلال السنتين الماضيتين (OHCHR, 2020).

يلحق العمل الضار الأذى بأجساد الأطفال وأيضاً بأفهامهم المستقبلية في الحياة. ذكر نحو 75% من الأطفال العاملين في مخيم الزعتري للاجئين في الأردن أنهم يعانون من مشاكل صحية؛ ونحو 40% ذكروا تعرضهم للإصابة، أو المرض أو اعتلال الصحة (UNICEF, 2014a)؛ و35.8% من الأطفال العاملين في وادي البقاع اللبناني غير قادرين على القراءة والكتابة (ILO 2012). الفتيان والفتيات الذين يعملون في أعمال ضارة يخسرون طفولتهم.

ويمكن لأسوأ أشكال عمالة الأطفال أن تتسبب بضرر نفسي حاد للأطفال. إن العمل في بيئة يتعرضون فيها للتحرش، أو للعنف وإساءة المعاملة سيكون لها أثر عميق على الصحة العقلية للطفل (UNICEF, 2015c).

دور التعليم في الحد من عمالة الأطفال

يُحرم الكثير من الأطفال العاملين من التعليم، بالنظر إلى أنه ليس لديهم لا الوقت ولا الطاقة للدوام في المدرسة، بسبب متطلبات عملهم. ويبدو أن عمالة الأطفال هي السبب الطاغية لانسحاب الأطفال من المدارس في الكثير من أنحاء سورية، بما في ذلك حماة (78%)، وريف دمشق (75%)، وادلب (61%)، وحلب (60%)، (ILO, 2014). يفصّل غوفن وآخرون (Guven et al., 2011) أثر التعليم على الاندماج الاقتصادي والاجتماعي للجنود الأطفال السابقين (رغم أن الأثر يمكن أن ينطبق على جميع الأطفال من المناطق المتأثرة بالحرب).

أولاً، يمكن للتعليم أن يوفر للأطفال المهارات والكفاءات اللازمة لإعادة الإندماج، ويضعهم على قدم المساواة اجتماعياً واقتصادياً مع أقرانهم (Blattman and Annan, 2008). حتى عندما يحجم الأطفال عن العودة إلى التعليم الرسمي، يشير ماكفي وآخرون (MacVeigh et al., 2007) إلى أنهم يريدون تعلم مهارات ستساعدهم في دعم أنفسهم وتقديم مساهمة إيجابية.

يجادل آنان وآخرون (Annan et al., 2009) أن التعليم يوفر لهؤلاء الأطفال دوراً اجتماعياً جديداً وهوية جديدة، ووجد بيتنكورت وآخرون (Betancourt, 2005) أن التعليم والتدريب يمكن أن يساعد هؤلاء الأطفال على تطوير أهداف والشعور بالغاية من الحياة. ويشير بيتن كورت وآخرون (Betancourt et al., 2008) إلى أن المدارس المدارة جيداً يمكن أن تساعد في منع العزلة الاجتماعية والوصمة، ويمكن أن تشجع على خلق مجموعات أقران، وأن تشكل مصدراً مهماً للدعم. كما يشيرون أيضاً إلى أن الأنظمة التعليمية تشكل مكاناً مثالياً لدمج الدعم النفسي والاجتماعي والإحالات لمساعدة الأطفال على التكيف مع التبعات العقلية والعاطفية لتجاربهم (Betancourt et al., 2008). وأشار ماتسوموتو (Matsumoto, 2008) إلى أن التعليم يمكن أن يوفر بديلاً للقتال وأن يساعد على ردع الأطفال عن العودة إلى الانخراط في العنف، ويمكن حتى أن يشكل رادعاً للانخراط في العنف في المقام الأول.

تبعات عدم الاستثمار في التعليم أو عدم الوصول إلى التعليم بكلفة مقبولة على عمالة الأطفال

بشكل عام، فإن تكاليف عدم الاستثمار في التعليم تشمل:

- زيادة معدلات عمالة الأطفال؛
- زيادة معدلات الأطفال والشباب الذين يقومون بأعمال خطيرة (بما في ذلك التجنيد في خدمات المرتزقة)؛
- آثار عابرة للأجيال وإدامة الفقر وعماله الأطفال.

باختصار، تشكل عمالة الأطفال مشكلة خطيرة في سورية، ولا سيما في مخيمات اللاجئين المجاورة، حيث إن انتشارها وأثرها موثقان بشكل أفضل. تعتمد الأسر في كثير من الأحيان على الدخل المتولد من عمالة الأطفال للمساعدة في تلبية احتياجاتها رغم أن المهن التي توظف عمالة الأطفال تكون ذات مخاطر عالية في كثير من الأحيان. وتؤدي عمالة الأطفال إلى الغياب عن المدارس، ما ينتج عنه أضرار تستمر مدى الحياة بالنسبة لهؤلاء الأطفال وأسراهم، الأمر الذي يعيق على نحو دائم فرصهم في الحصول على عمل لائق والخروج من حلقة الفقر والاستغلال. وستزداد هذه التحديات طالما استمرت معدلات الفقر الراهنة وعدم وجود خدمات تعليمية يمكن الوصول إليها أو ذات كلفة مقبولة.

7.2.2 مخاطر الاستمرار في فقدان التماسك الاجتماعي بسبب انعدام المساواة التعليمية بين المجموعات

الوضع في سورية

لقد أدت الأزمة السورية، وتسارع التردّي الاقتصادي، وجائحة كوفيد-19 إلى زيادة العوائق أمام الموارد بالنسبة للسكان سواء في سورية أو بالنسبة لأولئك الذين يعيشون كلاجئين، وفاقمت في حالات الهشاشة الكامنة بسبب طول مدة النزوح، وزادت جميعها من مخاطر التوترات الاجتماعية بين اللاجئين، والمهاجرين والمجتمعات المضيفة (IOM, 2021).

وضع غيثمان (Ghitman, 2020) تقريراً عن انعدام المساواة المفرط في سورية. إن الصراع لا يؤثر سلباً على الرفاه العقلي وحسب، بل إن له تداعيات سلبية على التماسك الاجتماعي أيضاً، وعلى الثقة بين الأشخاص (المبادرة الهولندية)، ويفاقم من انعدام المساواة في مجال التعليم بين المجموعات الإثنية والدينية (Kibris, 2015; Shemyakina, 2011; Agüero and Majid, 2014)، وأيضاً على مجموعات النوع الاجتماعي (Justino, 2016). لانعدام المساواة والافتقار إلى التماسك الاجتماعي آثار عقلية سلبية وتبعات على الصحة الجسدية (Wilkinson and Pickett, 2007; Pickett and Wilkinson, 2015; Marmot and Wilkinson, 2006).

لخص تقرير مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية لعام 2021 بعض الطرق التي أصبحت فيها إستراتيجيات التكيف التي يتبناها أولئك الذين يصارعون لتلبية احتياجاتهم الأساسية عوامل مؤثرة في زيادة انعدام المساواة، الأمر الذي يولّد تردياً مستمراً في التماسك الاجتماعي:

في مواجهة الأحوال المعيشية المتردية، تتبنى الأسر على نحو متزايد آليات تكيف ضارة. لقد لجأت 71% من الأسر و75% من الأسر التي تعولها إناث إلى اللّين منذ آب/أغسطس 2019، وتتبنى 28% من الأسر الآن إستراتيجيات تكيف «الأزمة» أو «حالة الطوارئ» فيما يتعلق بالغذاء، بما في ذلك إخراج الأطفال من المدارس لدفعهم إلى العمل بدلاً من ذلك، وبيع الممتلكات، والهجرة بسبب الافتقار إلى الطعام وأيضاً زواج الأطفال. وتذكر 22% من المجتمعات التي شملها التقييم عمالة الأطفال على أنها تحدث بشكل متكرر، في حين يُذكر أن زواج الأطفال للفتيات الصغيرات والمراهقات (12-17 عاماً) من قبل 18% من المجتمعات التي شملها التقييم على أنها قضية شائعة جداً. (OCHA, 2021a, p3).

دور المساواة التعليمية الأفقية في التماسك الاجتماعي

يمكن للخدمات التعليمية الموزعة بإنصاف أن تساعد في زيادة التماسك الاجتماعي، في حين أن التوزيع غير المنصف للخدمات التعليمية يضع مجموعات معينة في أوضاع سيئة بالمقارنة مع مجموعات أخرى، الأمر الذي يمكن أن يزيد على المدى البعيد من التوترات بين المجتمعات وأن يعمل على تقليص التماسك الاجتماعي (Omoeva et al., 2016; Omoeva and Buckner, 2015). تشهد سورية تباينات كبيرة في الدوام المدرسي والوصول إلى فرص التعليم المناسبة ذات الجودة العالية، في جميع المناطق. كما أن السياسات التعليمية والمناهج المتباينة تفرض المزيد من القيود على قدرة الأطفال على التنافس على الفرص المحدودة في سوق العمل. وجميع العوامل الواردة أعلاه تفاقم من انعدام المساواة في مجتمع متفكك أصلاً.

إن عدم الاستثمار في الأطفال والشباب يرتب تكاليف اقتصادية، واجتماعية وسياسية كبيرة (World Bank, 2011). بالنظر إلى الطبيعة التراكمية للتنمية البشرية، فإن أي قصور في الاستثمار في الأطفال والشباب يصبح من الصعب عكسه في وقت لاحق من الحياة، ويكون الثمن مرتفعاً بالنسبة للمجتمع. ويمكن أن ينجم عن هذا توقف تراكم رأس المال البشري والاجتماعي (على سبيل المثال التسرب من المدارس، ومدخلات سيئة إلى سوق العمل) وسلوك سلبى (تعاطي المخدرات، والجريمة والعنف، وأنماط السلوك الجنسي الخطرة).

علاوة على ذلك، ثمة أدلة أن أنماط السلوك هذه من المرجح أن تنتقل إلى الجيل التالي، الأمر الذي يُحدث حلقة مفرغة من الإقصاء الاجتماعي وأنماط السلوك السلبية. ولذلك فإن المدارس الآمنة والداعمة، إضافة لوجود أقران إيجابيين وداعمين بالنسبة لجميع السوريين (فتيات وفتيان) حيوية لمساعدة الشباب على تطوير إمكاناتهم الكامنة إلى درجة مثل (Viner et al., 2012; Basic Education Coalition, 2020). يمكن للبيئة المدرسية الآمنة أن تساعد في تحقيق نتائج تعليمية أفضل، والتي يمكن لها بالمقابل أن يكون لها مزايا تدوم مدى الحياة من خلال تحسين إمكانية الحصول على دخل أفضل، وتقليص انعدام المساواة والتفكك، وتحسين التماسك الاجتماعي واستدامة جهود بناء السلام.

ثمة أدلة على أن انعدام المساواة التعليمي يرفع من مخاطر الصراع العنيف بين المجموعات. وبالمقابل فإن الصراع الفعلي يفاقم من حالات انعدام المساواة التعليمي الموجود مسبقاً (Omoeva and Buckner, 2015). بمقارنة البيانات التعليمية من نحو 100 بلد وعلى مدى أكثر من 50 عاماً، وجد أومييفا وآخرون (Omoeva et al., 2016) بشكل محدد أن احتمال حدوث صراع عنيف يتضاعف في البلدان التي يسود فيها انعدام المساواة التعليمي بين المجموعات الإثنية والدينية. إن الصراع يجعل التحصيل العلمي أسوأ ويفاقم من حالات انعدام المساواة الموجودة أصلاً. وتكون آثار الصراع واضحة أكثر عندما تكون ذات طبيعة إثنية، وتسوء نتائج التحصيل وعدم المساواة مع استمرار الصراعات على مدى فترة زمنية طويلة. وبشكل محدد، فإنهم يجدون أن الصراع، بشكل عام، يخفض وسطي التحصيل بنحو 7.6% من سنة من الدراسة، ويزيد انعدام المساواة على المستوى الوطني حيث يزداد معادل جيني بنحو 2% تقريباً، ويخفض نسبة المساواة بين الجنسين بنحو 5%، ويزيد من انعدام المساواة التعليمي بين مجموعات الثروة العشرية بمعدل 5.4%، كما تقاس بمعادل جيني بين المجموعات. من ناحية أخرى، فإن زيادة المساواة التعليمية بين الذكور والإناث تقلص احتمال الصراع بمعدل 37%.

ولذلك فإن التعليم - إضافة إلى الخدمات الاجتماعية الأخرى - شرط لازم ومهم لتعزيز التلاحم الاجتماعي، ولإصلاح النسيج الاجتماعي الذي قد يكون تضرر بسبب سنوات الصراع والعنف (UN and World Bank, 2018; Omoeva and Buckner, 2015). يساعد التعليم المنصف ذو الجودة العالية في تقليص حالات عدم المساواة وذلك بالمساعدة على وضع المواطنين على قدم المساواة مع أقرانهم (Blattman and Annan, 2008)، ومن ثم يساعد في التنمية في مرحلة ما بعد الصراع (Güven et al., 2011). لقد تبين أن للتعليم أثر على أوجه رأس المال الاجتماعي مثل التواصل، والثقة الاجتماعية والمعرفة السياسية (Helliwell and Putnam, 2007; Glaeser and Sacerdote, 2008)، كما أنه يلعب دوراً مهماً في تشكيل مؤشرات الأداء الرئيسية للنتائج الاجتماعية والاقتصادية (Camilleri and Camilleri, 2016).

تبعات عدم الاستثمار في التعليم على التماسك الاجتماعي

بشكل عام، فإن هذه التداعيات تشمل:

- المخاطرة باستمرار حالات عدم المساواة بين مجموعات السكان، ومجموعات النوع الاجتماعي، على المدى البعيد؛
- المخاطرة بحدوث المزيد من التفكك، وربما تسريعه، في المجتمع السوري وتجدد التوترات نتيجة لانعدام المساواة في المستقبل؛
- توقف تراكم رأس المال البشري والاجتماعي (على سبيل المثال التسرب من المدارس، وسوء الداخلين إلى سوق العمل) والسلوك السلبى (مثل تعاطي المخدرات، والجريمة والعنف، وأنماط السلوك الجنسي الخطرين)، إضافة إلى احتمال انتقال أنماط السلوك هذه إلى الجيل التالي، الأمر الذي يخلق حلقة مفرغة من الإقصاء الاجتماعي وأنماط السلوك السلبية؛

قابلية إعادة الإعمار المستقبلية للحياة في سورية.

باختصار، فإن اجتماع المأزق في الدبلوماسية الدولية، وخسارة الموارد البشرية والبنية التحتية بعد عقد من الصراع، إضافة إلى التردى الاقتصادي الذي حدث مؤخراً في لبنان والمنطقة بشكل عام، جميعها تتلاقى لخلق وضع تتوقف فيه الاستثمارات المهمة في الخدمات التعليمية الشاملة، والمنصفة، والمتاحة وذات الجودة العالية، إن كل سنة من عدم التدخل ستزيد من انعدام المساواة التعليمي بشكل يرفع مخاطر حدوث المزيد من انعدام المساواة التعليمي، ومن ثم يخاطر بحدوث توترات وصراع عنيف بين المكونات الاجتماعية في المستقبل.

8.2.2 استنزاف صمود الطفل، والأسرة والمجتمع

الوضع في سورية

النسيج الاجتماعي في سورية في حالة تفكك، ويكبر الأطفال وهم محاطون بالعنف وانعدام الأمان. وقد تشتت الأسر بفعل النزوح وتفرقت المجتمعات. يبين كمحي وشاماي (2004، Kimhi and Shamai) أهمية ما يُتصور على أنه صمود المجتمع بصفته مورداً فردياً للتكيف مع التهديد الذي تشكله الحرب والإرهاب، ومن ثم يربط بين المستويات الجزئية والكلية للأحداث المتعلقة بالعنف السياسي.

■ في سورية، الأنظمة التعليمية غير قادرة على المحافظة على الوصول المنصف إلى تعليم ذي جودة عالية بالنسبة للجميع وسط الأزمة؛

■ ولذلك فإن انقطاع التعليم في سورية سيستمر، وكذلك تسرب المتعلمين من المدارس، وستضعف نتائج التعلم، وستزداد الهواجس النفسية والاجتماعية بعيدة المدى للمتعلمين؛

■ وسيؤدي هذا إلى إضعاف صمود الطفل، والأسرة والمجتمع بشكل عام.

يمكن للأطفال أن يطوروا استجابات تكيفية بشكل مدهش للشدة النفسية (Cummings et al., 2017) وأن يظهروا الصمود والقدرة على التعافي من الظروف السلبية. لكن لفعل ذلك، يحتاجون إلى بيئة آمنة وداعمة توفرها الأسرة والمجتمع (Turluic et al., 2013; Masten and Tellegan, 2012; Herrman et al., 2011). ويمكنهم أن يطوروا هذا داخل سياقات متعددة ومتشابهة، (مثل الأسرة، والمدرسة، والمجتمع المحلي والثقافة الأوسع) (Cummings et al., 2017). كما يقترح فينديفوغل (Vindevogel, 2017)، أيضاً «أن محور الصمود يكمن في العلاقات المعززة التي يمكن أن تنشأ بين كثير من فضاءات التواصل الاجتماعي وبين مجموعات الأفراد، والشعوب، والمؤسسات». (مقتبس في UNICEF, 2020b).

دور التعليم

يمكن للتعليم أن يساعد الأطفال، والمجتمعات والأنظمة على أن تصمد في وجه الصراع والكوارث من خلال بناء القدرات والمهارات التي ستمكنهم من إدارة وتسوية التوترات والصراع بشكل سلمي (UNICEF, 2014b). وطبقاً لشبكة التعليم في حالات الأزمة والصراع (Baboun 2020)، فإن نظاماً تعليمياً كفوفاً يمكن أن يزيد من الصمود الفردي، والمجتمعي والمؤسسي، وأن السكان الصامدين هم الأقدر على توفير تعليم مناسب وتعلم آمن، وذي صلة، وذي جودة عالية لجميع الشباب. يبدو أن البيئة المدرسية الآمنة والمنظمة، والعلاقات الإيجابية مع المدرسين والانخراط الأكاديمي للطلاب مرتبطة جميعها بحصائل الصمود في سياق الفقر. يقوم التعليم بدور محوري في تعزيز مجتمعات أكثر تماسكاً وإصلاح النسيج الاجتماعي الذي يمكن أن يكون قد تضرر بفعل سنوات الصراع والعنف (UNICEF, 2015a, p13).

وقد تم تحديد جملة من العوامل التي من شأنها أن تدعم حصائل الصمود بالنسبة للمراهقين. وهذه تشمل: عوامل فردية مثل نمط التكيف، والإدراك، والتفاؤل وتقدير الذات (Bowes et al., 2010; Ben-David and Jonson-Reid, 2017; Hooberman et al., 2010); والعلاقات العائلية الإيجابية والترابط الاجتماعي (Bowes et al., 2010; Ben-David and Jonson-Reid, 2017; Marriott et al., 2014); وعوامل مجتمعية مثل الترابط الاجتماعي (Fantuzzo et al., 2012). وكما يشير غارتلاند وآخرون (Gartland et al., 2019)، يمكن أن يتأثر الصمود بجملة من العوامل المتعلقة بالأطفال في المجالات الاجتماعية البيئية المختلفة. والكثير من هذه العوامل مثل الإدراك، وتقدير الذات والدعم الاجتماعي يتم تعزيزها في بيئة تعليمية مثل المدارس.

حدد ويلسون وآخرون (Wilson et al., 2021) عوامل المخاطرة التي تشمل الفقر، والعنف، والتهميش، في حين تم تحديد توفر التعليم للشباب على أنه عامل حامي. ويقوم التعليم بدور في التكيف مع الكوارث على المدى الطويل (Frankenberg et al., 2013). ووجدت الأبحاث التي أجراها فرانكينبيرغ وآخرون (Frankenberg et al., 2013) في التعليم، والهشاشة والصمود بعد تسونامي عام 2004 أن الأفضل تعليمياً كانوا أقل عرضة من الآخرين للعيش في مخيم أو سكن مؤقت آخر؛ وانتقلوا بدلاً من ذلك إلى منازل خاصة، وظلوا مع عائلاتهم أو أصدقائهم، أو استأجروا منزلاً جديداً. وكان الأشخاص الأفضل تعليمياً أكثر قدرة على الحد من التدهور الكبير في مستويات الإنفاق بعد تسونامي، بالمقارنة مع الاقتطاعات التي توجب على الأشخاص ذوي التعليم المتدني القيام بها. بعد خمس سنوات من التسونامي، كان الأشخاص الأفضل تعليمياً في صحة نفسية واجتماعية أفضل من أولئك ذوي التعليم المتدني. باختصار، فإن التعليم يرتبط بالمستويات الأعلى من الصمود على المدى الطويل. وتبين أن الدعم الاجتماعي، والاعتماد على الذات، والوصول إلى التعليم يرتبط بالصمود والنمو المتعلق بالشدة النفسية في دراسة للناجين الكمبوديين من الإرهاب (West, 2000).

عندما لا تتمكن الأنظمة التعليمية من المحافظة على وصول منصف إلى التعليم العالي للجميع في حالات المحن، يمكن أن يؤدي ذلك إلى تعطل طويل الأمد للتعليم، وتسرب دأمر للمتعلمين من المدارس، وضعف في نتائج التعلم، وهواجس نفسية اجتماعية طويلة الأمد بالنسبة للمتعلمين. يمكن أن يكون لمثل هذه التدايعات آثار عميقة بالنسبة لبلدان ومناطق العالم الساعية إلى التعافي والتحول بعد الأزمة، لا سيما عندما تكون أجيال كاملة من الأطفال حُرمت من المدرسة أو انقطعت دراستها قبل الأوان.

درست وحدة منع الصراع وإعادة البناء في البنك الدولي أثر الحرب على الأطفال والأنظمة التعليمية وحللت الاستجابات السياساتية المحتملة لمساعدة البلدان المتأثرة (Sommers, 2002). وتقول الوحدة:

يشكل تعليم الأطفال الذين تأثرت حياتهم بالحرب إجراءً حامياً حيوياً. ويمكن للتعليم الرسمي وغير الرسمي المناسب أن يوفر بدائل مهمة لتجنيد الأطفال والأشكال الأخرى من الاستغلال (الجنسي وسواه)، والاستلاب الاجتماعي والثقافي، والعنف، وتدمير الذات. كما تكشف الحرب ديناميكيات النوع الاجتماعي في التعليم والاختلاط الاجتماعي، وهشاشة الفتيات والفتيات، ما يجعل الاستجابات إلى احتياجات النوع الاجتماعي جوهرية. إن عدم الاستثمار في العمل الخلاق والتشاركي فيما يتعلق بتعليم الأطفال والشباب المعرضين للمخاطرة يجعل العودة إلى السلام صعبة جداً إن لم تكن مستحيلة. (Sommers, 2002, p1).

وتمثل التوصيات الرئيسية للمانحين من أجل دعم وتوسيع التعليم في حالات الطوارئ فيما يلي:

- تعزيز الالتزام والاستثمار. وينبغي الاعتراف بالبعد النفسي الاجتماعي للتعليم في حالات الطوارئ، وبناءه في المجتمعات المحلية وطبيعته المرنة، وأهمية إجراءات تسوية الصراعات؛
- العمل مباشرة مع الحكومات المتأثرة أو الضالعة في الأزمة. ينبغي على المانحين، والمنظمات غير الحكومية، والوكالات الدولية والحكومات أن تطور مقاربات متماسكة؛
- دعم تدريب المدرسين، مع التأكيد على المناهج التشاركية والمهارات النفسية الاجتماعية؛
- يبقى المدرسون في مركز تقديم التعليم قبل، وخلال وبعد فترات الحرب؛
- فهم أن الأزمة تحدد بيئة تعليمية تتطلب سياسات جديدة. وتعد التدخلات النفسية الاجتماعية لتشجيع الصمود والسماح للأطفال بالتعلم جوهرية؛
- ضمان الحماية لجميع الأطفال. وينبغي الانتباه على نحو خاص للفتيات لحمايتهن من العنف والاستغلال الجنسيين عند دوامهن في المدرسة؛
- تشجيع الأبحاث لتحقيق فهم أفضل لديناميكيات التعليم خلال أوقات الحرب. كما ينبغي التشجيع على تقييم التجارب السابقة من أجل المساعدة على تحديد المقاربات الفعالة والمقاربات غير الفعالة.

باختصار، في حين أن الأطفال يمكن أن يتكيفوا بشكل مفاجئ مع الشدة النفسية وأن يظهروا قدرة على التعافي من الظروف السلبية، فإن غياب التعليم يقوض الصمود في أشكال عديدة ودائمة. الأمر الأكثر أهمية على المدى البعيد هو أن ذلك يحرم الأطفال من المهارات اللازمة للحصول على عمل يوفر لهم دخلاً لائقاً لتمويل عملية التعافي. ولمعالجة الأثر المباشر للأزمة على الأطفال السوريين، ثمة حاجة لنظام تعليمي لحالة الطوارئ لتوفير الدعم لتطوير المهارات الإدراكية، والنفسية الاجتماعية ومهارات الحياة للأطفال من أجل تحسين الصمود؛ وتدريب المدرسين على المناهج التشاركية والمهارات النفسية الاجتماعية؛ وضمان الحماية لجميع الأطفال، بما في ذلك الفتيان من عمالة الأطفال والفتيات من الزواج المبكر والعنف القائم على النوع الاجتماعي.

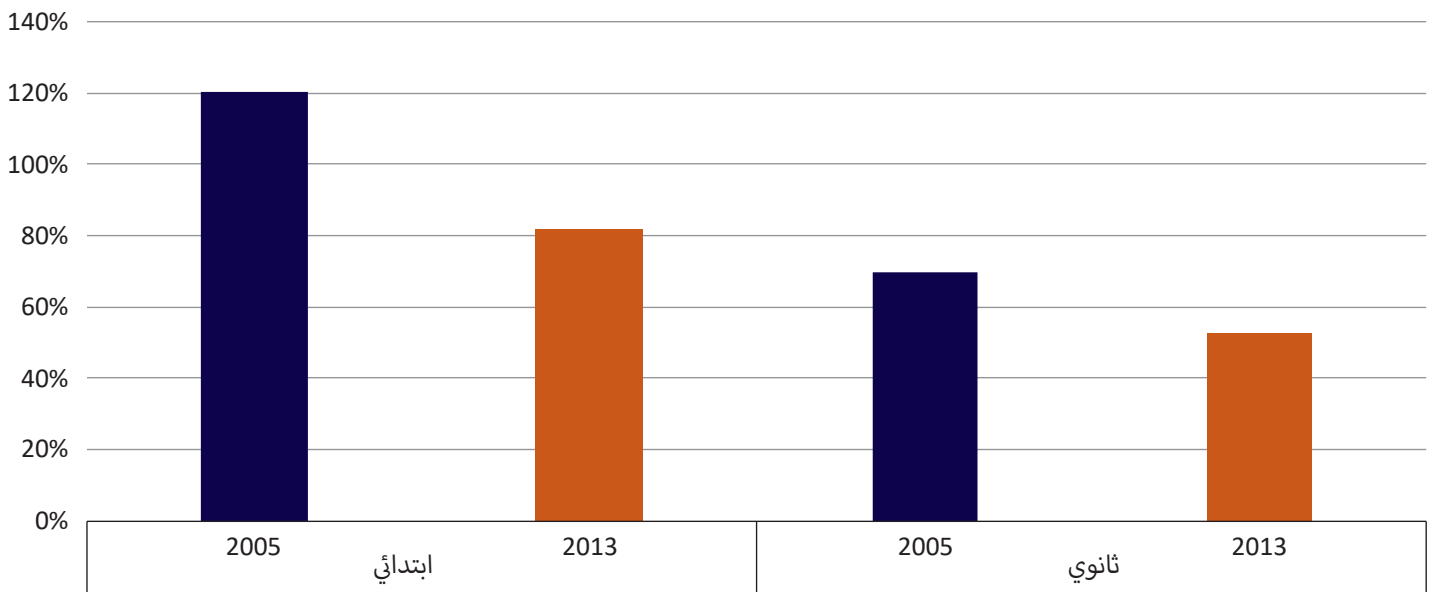
9.2.2 الآثار التراكمية المستمرة لتردي التعليم

المخاطر الألفة الذكر لتردي الخدمات التعليمية، وتردي وضع النساء، والمخاطر على الصحة العقلية، والجريمة والتماسك الاجتماعي، الخ، ليست مخاطر ثابتة بل من المرجح أن تحدث آثاراً تراكمية بمرور الوقت. وفي حين أنه بسبب الافتقار إلى البيانات، من غير الممكن تحديد قدر كبير من التدهور المتوقع كميًا، من الممكن توضيح حالات التدهور المتوقعة في إكمال التعليم ومعدلات التسرب في السنوات القادمة.

الوضع في سورية

قبل عام 2011، كانت سورية بلدًا متوسط الدخل وكانت النتائج التعليمية تتحسن بشكل تدريجي مع معدل قرائية يبلغ أكثر من 80% في أوساط الذكور والإناث، وكان الالتحاق بالمدارس الابتدائية كامل تقريباً بالنسبة للفتيان والفتيات على حد سواء بحلول عام 2000.

منذ بداية الأزمة، تراجعت معدلات الالتحاق بالمدارس بشكل ملحوظ. في عام 2013، كانت أرقام الالتحاق الإجمالية في المدارس الابتدائية والثانوية على حد سواء أقل بكثير مما كانت عليه في عام 2005 (الشكل 1.2).



الشكل 1.2: معدلات الالتحاق الإجمالي في سورية

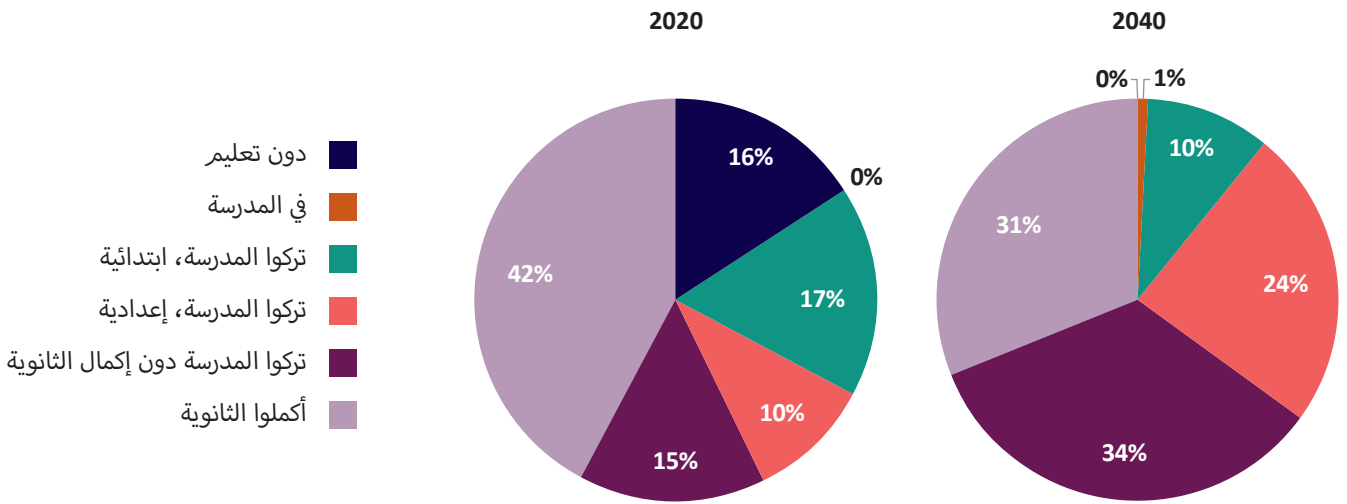
تقديرات النتائج التعليمية في سورية حتى عام 2050

في الجزء 2 من هذا التقرير، لا سيما الفصل 5، نقدم توقعات لنتائج التعليم تمتد حتى عام 2050 في ظل سيناريوهين تمويلين. الأول يمثل جوهرياً استمراراً للمستويات الراهنة المتأثرة بالأزمة والثاني يفترض تمويل برنامج تعافي شامل لإخراج النظام التعليمي السوري من حالته المحبطة الراهنة. في عملية النمذجة، نسمي استمرار مستويات التمويل الراهنة، حالة الأساس. وهذا يوفر نظرة إلى ما يمكن للنتائج التعليمية أن تكون عليه في بيئة سياساتية للوضع الراهن في غياب أي برنامج تعافي.

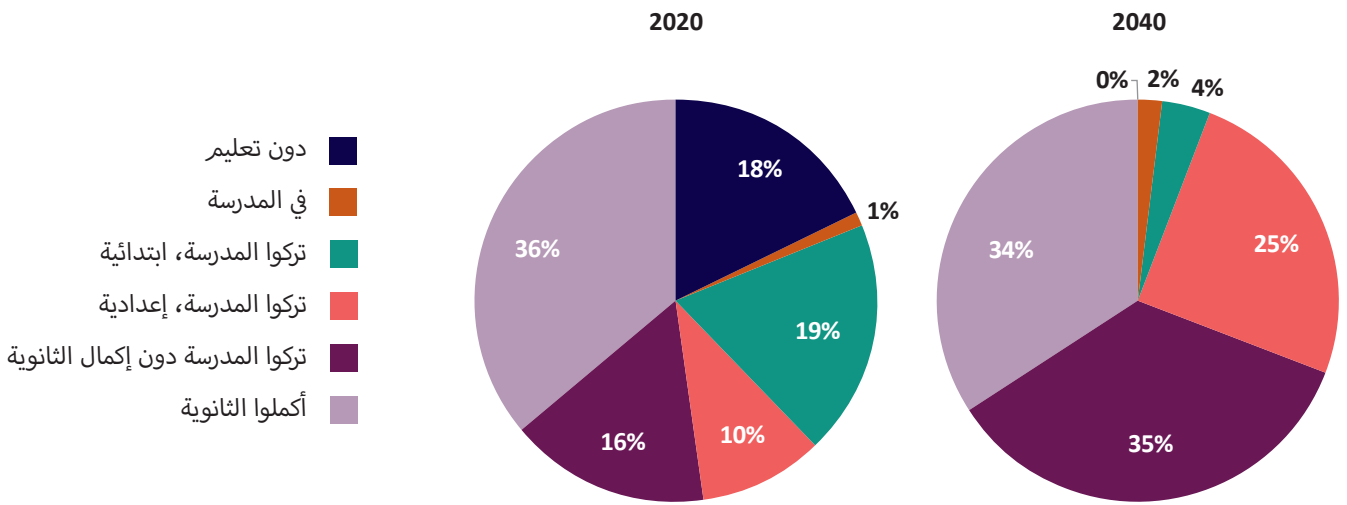
تفترض نمذجة خط الأساس أنه سيكون هناك تمويل كافٍ لاستيعاب «الأطفال الموجودين خارج المدرسة» تدريجياً وتقليل عدد أولئك الذين يتكونون المدرسة مع نهاية المرحلة الابتدائية. لكن لا يتوفر تمويل لمعالجة المعدل المتدني للدوام على المستوى الثانوي أو ضمان إكمال المرحلة الثانوية. لا يحتوي سيناريو خط الأساس للتعليم الثانوي توقعات بحدوث أي تغيير في العوامل المحددة التي من شأنها أن تسهم في حدوث تعافي كبير في إكمال المرحلة الثانوية.

على عكس خط الأساس، فإن سيناريو التعافي يفترض تنفيذ برامج تحفيزية لتقليل معدلات التسرب من المدارس الثانوية، وتحسين نتائج التعلم وزيادة معدلات إكمال المرحلة الثانوية. على وجه الخصوص، ثمة برامج لتقليل معدلات الزواج المبكر وجعل المدارس صديقة للفتيات أكثر، وكذلك توفير الحوافز النقدية للبقاء في المدرسة.

كما يظهر في الشكلين 2.2 و 2.3، دون هذه البرامج، فإن نسبة الطلاب الذين يبدوون، لكن لا يكملون التعليم الثانوي سترتفع من نحو الربع إلى 60%. وسي تراجع إكمال المرحلة الثانوية من 42% إلى 31% بالنسبة للفتيات ومن 36% إلى 34% بالنسبة للفتيان في الفترة 2020 إلى 2040. الانخفاض الأكبر بالنسبة للفتيات معقد، لكنه يشمل المستوى المتدني للحوافز بالنسبة للفتيات للدوام في المدرسة والاحتمالات القاتمة لتوظيف الفتيات.



الشكل 2.2: توزيع تعليم الفتيات بعد المراهقة، 20-24 عاماً من العمر



الشكل 2.3: توزيع تعليم الذكور بعد المراهقة، 20-24 عاماً من العمر

سيكون لهذه النتائج تداعيات اجتماعية واقتصادية مستمرة. إذ يوفر إكمال المرحلة الثانوية تدريب الحد الأدنى الضروري للتوظيف في قطاعات النمو في القطاعات النامية في الاقتصادات الحديثة. في البلدان النامية، يعد جواز سفر إلى الوظائف ذات الجودة العالية والدخول إلى التعليم ما بعد الثانوي. ودون هذه المؤهلات الأساسية، سيستمر الشباب السوري في وضعه السليبي، ولن يكون الاقتصاد السوري قادراً على التنافس في عالم معولم.

قبل الأزمة كان النظام التعليمي في سورية قائماً على مناهج بحاجة إلى تحديث و كانت نتائج التعليم متدنية. وفق الاختبارات الدولية، مثل الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS) تشير إلى أن نظام التعليم السوري يحرز علامات أقل من المتوسط العالمي في العلوم والرياضيات. قبل الأزمة، كان الإجراء الدولي الأحدث لجودة التعليم في سورية مسح الاتجاهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم لعام 2011. وكانت درجة 380 للرياضيات و426 للعلوم لطلاب الصف الثامن أقل من قيمة النقطة المركزية للمسح وهي 500. وبالفعل، في اختبار عام 2011، أحرز عدد قليل من الطلاب درجات مساوية للمتوسط الذي حققه طلاب كوريا الجنوبية، البلد الأفضل أداءً في المسح (GHDx, 2021).

ولا بد أن الفرق قد تفاقم منذ بداية الأزمة. وهذا يظهر الصعوبة التي يواجهها الطلاب السوريون في الحصول على وظائف في القطاعات الاقتصادية النامية الحديثة التي تتطلب مهارات عليا، مثل الاتصالات وتقانة المعلومات.

10.2.2 مخاطر ارتفاع معدلات الهجرة

أدى عدم الاستقرار والهشاشة الناجمين عن الأزمة إلى تآكل القدرة على الصمود وأجبر الناس في كثير من الأحيان على الهجرة (IOM, 2021). وبالنظر إلى أن الأزمة والنزوح أمران واضحان في سورية، فإن أعداداً أكبر من الناس خرجت وستستمر في الخروج من أوضاع الهشاشة إلى المناطق والبلدان المجاورة، الأمر الذي يفاقم من قدرة الطلاب على الدوام في المدارس والجامعات، ويستمر حتى مرحلة الحياة الإنتاجية للبالغين.

لقد زادت الأزمة السورية، وتسارع التدهور الاقتصادي، وجائحة كوفيد-19 من مخاطر الهجرة والعواقب أمام الموارد بالنسبة لأولئك الذين يعيشون كلاجئين، وفاقت حالات الهشاشة الكامنة بسبب طول مدة النزوح. وزادت جميع هذه العوامل من مخاطر التوترات الاجتماعية بين اللاجئين، والمهاجرين والمجتمعات المضيفة مع نتائج مدمرة بالنسبة للأطفال.

كما هو الحال بالنسبة لبلدان أخرى تعاني أزمات إنسانية، فإن الأشخاص الذين يتمتعون بمهارات عالية والحاصلين على تعليم أعلى، وخيارات توظيف أكبر، هم الذين يتمتعون بفرص أكبر في الهجرة من مناطق الأزمة والعتور على عمل في بلدان أخرى. وهذا يقلص رأس المال البشري والاجتماعي للبلد الذي غادروه. ومن المؤكد أن هذا ينطبق على سورية، حيث وجد أصحاب المهن، مثل المهندسين، عمالاً في البلدان المجاورة أو بلدان بعيدة، الأمر الذي قلص القدرات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد في مرحلة التعافي (World Bank, 2020).

3.2 الخلاصة

لقد بين هذا الفصل أثر الأبعاد العشرة للتداعيات الاجتماعية والاقتصادية الحادة للأزمة في سورية على الأطفال والمراهقين. وهي كما يلي:

- نقص الخدمات التعليمية مثل التعليم الأساسي والثانوي ذو الجودة العالية، والتطور والتعليم في الطفولة المبكرة، والتعليم المهني والتعليم الشامل، والمسارات المتعددة للأطفال الموجودين خارج المدرسة، الأمر الذي ينجم عنه عدم كفاية التحفيز، وعدم توفر التعلم المبكر، والتعلم الآمن ذو الجودة العالية، ومسارات التعلم البديلة للأطفال والشباب الواقعين في ظروف الفقر الأزمة؛
- خسارة رأس المال البشري؛
- تردي وضع النساء والشابات، ومن عدة أبعاد؛
- سوء الصحة العقلية؛
- العنف والجريمة؛
- عمالة الأطفال والانخراط المتزايد للشباب في الأنشطة العسكرية؛
- ازدياد التآكل الاجتماعي ومخاطر الأزمة العنيف، نتيجة لزيادة عدم المساواة في التعليم الأفقي؛
- ضعف صمود الأطفال، والأسر والمجتمعات المحلية؛
- الآثار الاقتصادية والاجتماعية التراكمية للتردي المستمر للتعليم؛
- مخاطر ازدياد الهجرة.

في حين لا يمكن تحديد أيًا من هذه العوامل كميًا بشكل شامل، فإننا نعتقد أن البيانات المجموعة من عدد من المصادر في سورية، والآثار المتوقعة استناداً إلى التجارب والأدلة الدولية، توفر دليلاً مقنعاً على مدى تردي الظروف بسبب الأزمة بالنسبة للأطفال والمراهقين السوريين. إن الظروف التي يعيشون فيها وآفاقهم المستقبلية في الحياة بائسة طبقاً لأي مقياس. ليس لديهم فرصة تذكر لتطوير مهاراتهم وقدراتهم لتأسيس حياة ذات معنى لأنفسهم أو للأجيال المستقبلية.

في الجزء 2، تظهر المزايا الاستثنائية للتمويل وبكلفة متواضعة، لبرنامج تعافي تعليمي يمتلك القدرة على تغيير حياة هذا الجيل.

- Abla, Z., and Al-Masri, M. (2015). *Better together: the impact of the schooling system on Lebanese and Syrian displaced pupils on social stability*, International Alert, London, at http://international-alert.org/sites/default/files/Lebanon_LebaneseSyrianSchoolingSystem_EN_2015.pdf accessed 2 May 2022.
- Agüero, J. M., and Majid, M. F. (2014). *War and destruction of human capital*, Households in Conflict Network, Brighton, UK.
- Al Abdeh, M., and Patel, C. (2020, July). *COVID-19 and women in Syria*, Friedrich Ebert Stiftung, Beirut, at <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/beirut/16351.pdf> accessed 2 May 2022.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., and Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout, *Sociology of Education*, 70, 87–107.
- Alves, F., Oliveira, J., Machado, D. B., and Barreto, M. L. (2019). Effect of the Brazilian cash transfer programme on suicide rates: a longitudinal analysis of the Brazilian municipalities, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(5), 599–606.
- Annan, J., Brier, M., and Aryemo, F. (2009). From 'rebel' to 'returnee': the reintegration of young soldiers in northern Uganda, *Journal of Adolescent Research*, 24, 639–667.
- Angeles, G., Hoop, J., Handa, S., et al. (2019). Government of Malawi's unconditional cash transfer improves youth mental health, *Social Science and Medicine*, 225, 108–119.
- Anjorin, S., and Yaya, S. (2021). Anaemia among under-five children: is maternal marriage at 18th birthday and above protective? Evidence from 15 countries in Sub-Saharan Africa', *Maternal and Child Nutrition*, 17(4), e13226.
- Araya, R. (2003). Education and income: which is more important for mental health?, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57(7), 501–505.
- Assink, A., Spruit, M., Schuts, R., Lindauer, C. E., and van der Put, G. J. J. (2018). The intergenerational transmission of child maltreatment: a three-level meta-analysis, *Child Abuse and Neglect*, 84, 131–145.
- Baboun, A. (2020). *The role education plays in resilience during COVID-19*, Global Resilience Institute, Northeastern University, Boston, at <https://globalresilience.northeastern.edu/the-role-education-plays-in-resilience-during-covid-19/> accessed 2 May 2022.
- Barakat, S., Connolly, D., Hardman, F., and Sundaram, V. (2013). The role of basic education in post-conflict recovery, *Comparative Education*, 49, 124–142.
- Basic Education Coalition. (2020). *Safety matters!*, Washington DC, at <https://www.basiced.org/impact-qualitative/2020/9/8/safety-matters> accessed 26 October 2020.
- Batool, S. A., and Batool, S. S. (2018). Impact of education on women's empowerment: mediational role of income and self-esteem, *Journal of Research and Reflections in Education*, 12(1), 11–24.
- Becker, K. D., Brandt, N. E., Stephan, S. H., and Chorpita, B. F. (2013). Advances in school mental health promotion: a review of educational outcomes in the children's mental health treatment literature, *Advances in School Mental Health Promotion*, 7, 5–23.
- Ben-David, V., and Jonson-Reid, M. (2017). Resilience among adult survivors of childhood neglect: a missing piece in the resilience literature, *Children and Youth Services Review*, 78, 93–103.
- Berger, R., and Gelkopf, M. (2009). School-based intervention for the treatment of tsunami-related distress in children: a quasi-randomized controlled trial, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 78, 364–371.
- Betancourt, T. (2005). Stressors, supports, and the social ecology of displacement: psychosocial dimensions of an emergency education program for Chechen adolescents displaced in Ingushetia, Russia, *Culture, Medicine and Psychiatry*, 29(3), 309–340.
- Betancourt, T. S., Simmons, S., Borisova, I., et al. (2008). High hopes, grim reality: reintegration and the education of former child soldiers in Sierra Leone, *Comparative Education Review*, 52, 565–587.
- Bjelland, I., Krokstad, S., Mykletun, A., et al. (2008). Does a higher educational level protect against anxiety and depression? The HUNT study, *Social Science and Medicine*, 66(6), 1334–1345.
- Blattman, C., and Annan, J. (2008). Child combatants in northern Uganda: reintegration myths and realities, in Muggah, R. (ed.), *Security and Post Conflict Reconstruction: Dealing with Fighters in the Aftermath of War*, 103–126, Routledge, New York.
- Bloom, D. E., Cafiero, E. T., Jané-Llopis, E., et al. (2011). *The global economic burden of non-communicable diseases*, World Economic Forum, Geneva.
- Boessen, A. B., Omori, M., and Greene, C. (2021). Long-term dynamics of neighborhoods and crime: the role of education over 40 years', *Journal of Quantitative Criminology*, at <https://doi.org/10.1007/s10940-021-09528-3> accessed 2 May 2022.
- Bosqui, T. J., and Marshoud, B. (2018). Mechanisms of change for interventions aimed at improving the wellbeing, mental health and resilience of children and adolescents affected by war and armed conflict: a systematic review of reviews, *Conflict and Health*, 12(1), 15.
- Borgen Project. (2020). *Education crisis in Syria*, at <https://borgenproject.org/education-crisis-in-syria/> accessed 2 May 2022.

- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., and Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809–817.
- Buckland, P. (2004). *Reshaping the future: education and post-conflict reconstruction*, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14838> accessed 21 August 2020.
- Camilleri, M. A., and Camilleri, A. (2016). Education and social cohesion for economic growth, *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 617–631.
- CASEL. (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, Chicago, at <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/PDF-16-safe-and-sound.pdf> accessed 1 April 2020.
- Chaaban, J., and Cunningham, W. (2011). Measuring the economic gain of investing in girls: the girl effect dividend, *Policy Research Working Paper 5753*, World Bank, Washington DC, at <http://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-5753> accessed September 28, 2017.
- Chen, C., and Stevenson, H. W. (1995). Motivation and mathematics achievement: a comparative study of Asian-American, Caucasian, and East Asian high school students, *Child Development*, 66, 1215–1234.
- Child and Youth Development. (2010, August). Investing in your country's youth today: good policy, smart economics, *Children and Youth*, 4(1), at https://www.youthpolicy.org/library/wp-content/uploads/library/2010_Child_Youth_Development_Investing_Policy_Economics.pdf accessed 2 May 2022.
- Christian, C., Hensel, L., and Roth, C. (2019). Income shocks and suicides: causal evidence from Indonesia, *Review of Economics and Statistics*, 101(5), 905–920.
- Cicchetti, D., and Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: consequences for children's development, *Psychiatry*, 56, 96–118.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., and Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: context, self, action, and outcomes in school, *Child Development*, 65, 493–506.
- Conway, G. (2020). *Mental health and psychosocial support in peacebuilding*, Opening remarks by George Conway, Deputy Director of UNDP's Crisis Bureau on behalf of Asako Okai, at <https://www.undp.org/speeches/mental-health-and-psychosocial-support-peacebuilding> accessed 2 May 2022.
- Cummings, E. M., Merrilees, C. E., Taylor, L. K., and Mondri, C. F. (2017). Developmental and social-ecological perspectives on children, political violence, and armed conflict, *Developmental Psychopathology*, 29(1), 1–10.
- de Walque, D., Fernald, L., Gertler, P., and Hidrobo, M. (2017). Cash transfers and child and adolescent development', in Bundy, D., et al. (eds), *Disease Control Priorities: Volume 8 – Child and Adolescent Health and Development*, 3rd edition, chapter 23.
- Delprato, M., Akyeampong, K., and Dunne, M. (2017). Intergenerational education effects of early marriage in Sub-Saharan Africa, *World Development*, 91, 173–192.
- Denov, M., and Shevell, M. C. (2019). Social work practice with war-affected children and families: the importance of family, culture, arts, and participatory approaches, *Journal of Family Social Work*, 22(1), 1–16.
- Di Novi, C., Leporatti, L., and Montefiori, M. (2021). The role of education in psychological response to adverse health shocks, *Health Policy*, 125(5), 643–650.
- Droomers, M., Schrijvers, C. T. M., Stronks, K., et al. (1999). Educational differences in excessive alcohol consumption: the role of psychosocial and material stressors, *Preventive Medicine*, 29(1), 1–10.
- Durlak, J. A., Weisberg, R. P., Dymnicki, A. S., Taylor, R. D., and Schelinger, K. B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82, 405–432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., and Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents, *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309.
- Dybdahl, R., and Williams, J. (2021). Editorial note, *Journal on Education in Emergencies*, 7(2), 5–18.
- EASO. (2020). Syria: situation of women, *Country of Origin Situation Report*, European Asylum Support, at https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/02_2020_EASO_COI_Report_Syria_Situation_of_women.pdf accessed 2 May 2022.
- Efevbera, Y., Bhabha, J., Farmer, P. E., and Fink, G. (2017). Girl child marriage as a risk factor for early childhood development and stunting, *Social Science and Medicine*, 185, 91–101.
- Erulkar, A., and Muthengi, E. (2009). Evaluation of Berhane Hewan: a program to delay child marriage in rural Ethiopia, *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 35, 6–14.
- Fairbank, J. A., Putnam, F. W., and Harris W. W. (2007). The prevalence and impact of child traumatic stress, in Freidman, M. J., Keane, T. M., and Resick, P. A. (eds), *Handbook of PTSD Science and Practice*, The Guilford Press, New York.

- Fantuzzo, J., Leboeuf, W., Rouse, H., and Chen, C.-C. (2012). Academic achievement of African American boys: a city-wide, community-based investigation of risk and resilience, *Journal of School Psychology, 50*, 559–579.
- Fazel, M., Hagwood, K., and Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools 1: mental health interventions in schools in high-income countries, *The Lancet Psychiatry, 1*(5), 377–387.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Frankenberg, E., Sikoki, B., Sumantri, C., Suriastini, W., and Thomas, D. (2013). Education, vulnerability, and resilience after a natural disaster, *Ecology and Society, 18*(2), 16.
- García, J. L., Heckman, J. L., Leaf, D. E., and Prados, M. J. (2016). The life-cycle benefits of an influential early childhood program, *NBER Working Paper No. 22993*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, at <https://www.nber.org/papers/w22993> accessed 2 May 2022.
- Gartland, D., Riggs, E., Muyeen, S., et al. (2019). What factors are associated with resilient outcomes in children exposed to social adversity? A systematic review, *BMJ Open, 9*, e024870, doi:10.1136/bmjopen-2018-024870.
- GDC. (2022). *Girls education*, Global Development Commons, at <https://gdc.unicef.org/resource/girls-education-0> accessed 2 May 2022.
- GHDx. (2021). *Syria trends in international mathematics and science study 2010–2011*, Global Health Data Exchange, at <https://ghdx.healthdata.org/record/syria-trends-international-mathematics-and-science-study-2010-2011> accessed 2 June 2022.
- Ghitman, E. (2020, 24 April). *10 facts about poverty in Syria*, The Borgen Project, at <https://borgenproject.org/poverty-in-syria-2/> accessed 2 May 2022.
- Glaeser, E. L., and Sacerdote, B. I. (2008). Education and religion, *Journal of Human Capital, 2*(2), 188–215.
- Global Initiative against Transnational Organized Crime. (2021). *Global organized crime index 2021*, at <https://globalinitiative.net/wp-content/uploads/2021/09/GITOC-Global-Organized-Crime-Index-2021.pdf> accessed 2 May 2022.
- Gottfried, M. A. (2009). Excused versus unexcused: how student absences in elementary school affect academic achievement, *Educational Evaluation and Policy Analysis, 31*(4), 392–415.
- Gul, M., and Faruqi, R. A. (2016). Post-traumatic stress disorder in the aftermath of wars, conflicts and terrorism: co-relation between countries GDP and prevalence of PTSD, *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry, 5*(2), 00275, at <https://medcraveonline.com/JPCPY/JPCPY-05-00275.pdf> accessed 2 May 2022.
- Guyen, O., Kapit-Spitany, A., and Burde, D. (2011). *The education of former child soldiers: finding a way back to civilian identity*, Education Above All, at https://www.academia.edu/35136278/The_Education_of_Former_Child_Soldiers_Finding_a_Way_Back_to_Civilian_Identity accessed 12 August 2020.
- Hamilton, K., and Nguyen, T. (2017). *Estimating Syrian human capital loss over the civil war years*, mimeo, World Bank, Washington DC, cited in World Bank 2020.
- Hanna, F. B. (2017). Alcohol and substance use in humanitarian and post conflict situations, *Eastern Mediterranean Health Journal, 23*(3), 231–235.
- Hancock, K. J., Shepherd, C. J., Lawrence, D., and Zubrick, S. R. (2013). *Student attendance and educational outcomes: every day counts*, report prepared by the Telethon Institute for Child Health Research, University of Western Australia for the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR), Canberra.
- Heckman, J. J. (2017). *There's more to gain by taking a comprehensive approach to early childhood development*, The Heckman Equation, at https://heckmanequation.org/www/assets/2017/01/F_Heckman_CBAOnePager_120516.pdf accessed 2 May 2022.
- Heckman, J. J., and Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills, *Labour Economics, 19*, 451–464.
- Heckman, J. J., and Masterov, D. (2007). The productivity argument for investing in young children, *Review of Agricultural Economics, 29*(3), 446–493.
- Helliwell, J. F., and Putnam, R. D. (2007). Education and social capital, *Eastern Economic Journal, 33*(1), 1–19.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., et al. (2011). What is resilience?, *Canadian Journal of Psychiatry, 56*(5), 258–265.
- Hooberman, J., Rosenfeld, B., Rasmussen, A., and Keller, A. (2010). Resilience in trauma-exposed refugees: the moderating effect of coping style on resilience variables, *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(4), 557–563.
- Horyniak, D., Melo, J. S., Farrell, R. M., Ojeda, V. D., and Strathdee, S. A. (2016). Epidemiology of substance use among forced migrants: a global systematic review', *PLoS ONE, 11*(7), e0159134.
- Human Rights Council. (2015). *Report of the independent international commission of inquiry on the Syrian Arab Republic, 27th Session*, United Nations.
- Holt, S., Buckley, H., and Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: a review of the literature, *Child Abuse and Neglect, 32*, 797–810.

- Horyniak, D., Melo, J. S., Farrell, R. M., Ojeda, V. D., and Strathdee, S. A. (2016). Epidemiology of substance use among forced migrants: a global systematic review, *PLoS ONE*, *11*(7), 1–34.
- ICRC. (2021). *A decade of loss: Syria's youth after 10 years of crisis*, International Committee of the Red Cross, at https://www.icrc.org/sites/default/files/wysiwyg/Worldwide/Middle-East/syria/icrc-syria-a-decade-of-loss_en.pdf accessed 2 May 2022.
- IIEP-UNESCO. (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, 2nd edition, International Institute for Educational Planning, Paris, at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190223> accessed 2 May 2022.
- IEP. (2020, June). *Global peace index 2020: measuring peace in a complex world*, Sydney, Institute for Economics and Peace, at <http://visionofhumanity.org/reports> accessed 2 May 2022.
- ILO. (n.d.). *Child labour and education*, International Labour Organization, Geneva, at <https://www.ilo.org/ipec/Action/Education/lang-en/index.htm> accessed 2 May 2022.
- ILO. (2012). *Rapid assessment on child labour in north Lebanon (Tripoli and Akkar) and Bekaa governorates*, International Labour Organization, Geneva.
- ILO. (2014). *Rapid assessment on child labour in the agricultural sector in Mafraq and the Jordan Valley*, International Labour Organization, Geneva.
- IOM. (2021). *Syria regional refugee and resilience plan 2021*, United Nations International Organization for Migration, at <https://crisisresponse.iom.int/response/syria-regional-refugee-and-resilience-plan-2021> accessed 2 May 2022.
- Jones, S. M., and Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: supporting students' social, emotional, and academic development*, Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, Aspen Institute, Washington DC, at http://nationathope.org/wp-content/uploads/final_cds-evidence-base.pdf accessed 2 May 2022.
- Julien, G., Gaudreau, H., Melançon, A., et al. (2017). Intergenerational risk transmission and toxic stress: impact on child development in a community social pediatrics context, *Paediatrics and Child Health*, *22*, Suppl. 1, e32–e33.
- Justino, P. (2016). Supply and demand restriction to education in conflict-affected countries, *International Journal of Educational Development*, *47*, 76–85.
- Kibris, A. (2015). The conflict trap revisited civil conflict and educational achievement, *Journal of Conflict Resolution*, *59*, (4), 645–670.
- Kimhi, S., and Shamai, M. (2004). Community resilience and the impact of stress: adult response to Israel's withdrawal from Lebanon, *Journal of Community Psychology*, *32*(4), 439–451.
- Layne, C. M., Saltzman, W. R., Poppleton, L., et al. (2008). Effectiveness of a school-based group psychotherapy program for war-exposed adolescents: a randomized controlled trial, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *47* (Supplement), 1048–1062.
- Lomborg, B. (ed.). (2013). *How much have global problems cost the world? A scorecard from 1900 to 2050*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Lünnemann, M. K. M., Van derHorst, F. C. P., Prinziea, P., Luijka M. C. P., and Steketee, M. (2019). The intergenerational impact of trauma and family violence on parents and their children, *Child Abuse and Neglect*, *96*, 104134.
- MacVeigh, J., Maguire, S., and Wedge, J. (2007). *Stolen futures – the reintegration of children affected by armed conflict: submission to the ten-year review of the 1996 Machel study on the impact of armed conflict on children*, Save the Children, at <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/2639/pdf/2639.pdf> accessed August 21, 2020.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., and Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research, *Phi Delta Kappan*, *100*(4), 18–23.
- Majgaard, K., and Mingat, A. (2012). *Education in sub-Saharan Africa: a comparative analysis*, Washington DC, World Bank, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/13143> accessed 2 May 2022.
- Malhotra, A., Warner, A., McGonagle, A., and Lee-Rife, S. (2011). *Solutions to end child marriage: what the evidence shows*, International Centre for Research on Women, Washington DC, at <https://www.icrw.org/wp-content/uploads/2016/10/Solutions-to-End-Child-Marriage.pdf> accessed 3 August 2018.
- Marmot, M. G., and Wilkinson, R. D. (eds). (2006). *Social determinants of health*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Marriott, C., Hamilton-Giachritsis, C, and Harrop, C. (2014). Factors promoting resilience following childhood sexual abuse: a structured, narrative review of the literature, *Child Abuse Review*, *23*, 17–34.
- Masri, L. (2017, 8 March). Syrian children suffer from 'toxic stress' after six years of war, new report says, *ABC News*, at <https://abcnews.go.com/International/syrian-children-suffer-toxic-stress-years-war-report/story?id=45962808> accessed 2 May 2022.
- Masten, A. S., and Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: contributions of the Project Competence Longitudinal Study, *Development and Psychopathology*, *24*(1), 345–361.

- Matsumoto, Y. (2008). Education for demilitarizing youth in post-conflict Afghanistan, *Research in Comparative and International Education*, 3, 65–78.
- Ministry of Education. (2021). *Out-of-school children in Syria: charting a path towards a solution*, Damascus.
- Montenegro, C. E., and Patrinos, H.A. (2014). *Comparable estimates of returns to schooling around the world*, Policy Research Working Paper Series 7020, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20340> accessed 2 May 2022.
- Moret, E. (2021). *Impact of autonomous sanctions on humanitarian organisations' ability to support public education efforts*, Norwegian Refugee Council, Oslo.
- Moret, E. (2022). *Study on the impact of sanctions on formal education in Syria*, Norwegian Refugee Council, Oslo.
- Murcia, M., Chastang, J.-F., and Niedhammer, I. (2015). Educational inequalities in major depressive and generalized anxiety disorders: results from the French national SIP study, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(6), 919–928.
- Nguyen, M. C., and Wodon, Q. (2012). *Child marriage and right to education: framework and illustration for India*, mimeo, World Bank, Washington DC.
- Nguyen, M. C., and Wodon, Q. (2014). *The impact of child marriage on literacy and education attainment in Africa*, World Bank, Washington DC, at <https://www.allinschool.org/reports-and-guidance/impact-child-marriage-literacy-education-africa> accessed 2 May 2022.
- OCHA. (2016, 1 December). *Humanitarian needs overview*, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, New York.
- OCHA. (2020, April). *Humanitarian needs overview, Syrian Arab Republic*, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, New York, at https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/syria_2020_humanitarian_needs_overview.pdf accessed 2 May 2022.
- OCHA. (2021a, March). *Syrian Arab Republic 2021 needs and response summary*, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, New York, at <https://www.unocha.org/sites/unocha/files/2021%20Needs%20and%20Response%20Summary.pdf> accessed 25 March 2022.
- OCHA. (2021b, March). *Humanitarian needs overview: Syrian Arab Republic*, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, New York, at https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/syria_2021_humanitarian_needs_overview.pdf accessed 25 March 2022.
- OCHA. (2022, February). *Humanitarian needs overview: Syrian Arab Republic*, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, New York, at https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/hno_2022_final_version_210222-2.pdf accessed 2 May 2022.
- OHCHR. (1989). *Convention on the Rights of the Child*, Office of the High Commissioner for Human Rights, United Nations, New York, at <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> accessed 2 May 2022.
- OHCHR. (2020, 17 June). *Libya: violations related to mercenary activities must be investigated*, Office of the High Commissioner for Human Rights, at <https://www.ohchr.org/en/news/2020/06/libya-violations-related-mercenary-activities-must-be-investigated-un-experts?LangID=E&NewsID=25970%20%E2%80%93%20UN%20experts> accessed June 16, 2022.
- Omoeva, C., and Buckner, E. (2015). *Does horizontal education inequality lead to violent conflict?*, United Nations Children's Fund, New York, at https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-education-inequality_0.pdf accessed 2 May 2022.
- Omoeva, C., Hatch, R., and Moussa, W. (2016). *The effects of armed conflict on educational attainment and inequality*, EPDC Research Paper No. 18-03, Education Policy and Data Center, Washington DC, at https://inee.org/sites/default/files/resources/07_Omoeva_Hatch_and_Moussa_%282016%29_-_The_Effects_of_Armed_Conflict_on_Educat....pdf accessed 2 May 2022.
- O'Neil, R. S., and van Broeckhoven, K. (2018). *Cradled by conflict: child involvement with armed groups in contemporary conflict*, United Nations University, New York, at https://collections.unu.edu/eserv/UNU:6409/Cradled_by_Conflict.pdf accessed on 31 December 2020
- O'Neill, R. S., Boullier, M., and Blair, M. (2021, August). Adverse childhood experiences in clinics, *Clinics in Integrated Care*, 7, 100062.
- Ozer, S., Sirin, S., and Oppedal, B. (2013). *Bahçeşehir Study of Syrian refugee children in Turkey*, Oslo, Folkehelseinstituttet, at <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/ungkul/bahcesehir-study-report.pdf> accessed 2 May 2022.
- Pant Institute. (2015). *Child marriage in india: a study of situation, causes and enforcement of prohibition of Child Marriage Act*, Final Report, Pandit Govind Ballabh Pant Institute of Studies in Rural Development, Planning Commission, Government of India, New Delhi, at <https://ideas.repec.org/p/ess/wpaper/id6900.html#download> accessed 11 May 2020.
- Parkes, J., Heslop, J., Ross, F. J., Westerveld, R., and Unterhalter, E. (2016). *A rigorous review of global research evidence on policy and practice on school-related gender-based violence*, University College London, Institute of Education, at <https://www.unicef.org/media/66546/file/SRGBV-review.pdf> accessed 2 May 2022.
- Parsons, J., Edmeades, J., Kes, A., et al. (2015). Economic impacts of child marriage, *Review of Faith and International Affairs*, 13(3), 10–23.

- Patrinou, H. A., and Psacharopoulos, G. (2013). Education: The income and equity loss of not having a faster rate of human capital accumulation, in Lomborg, B., (ed.), *How Much Have Global Problems Cost the World? A Scorecard from 1900 to 2050*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Patton, G., Olsson, C. A., Skirbekk, V., et al. (2018). Adolescence and the next generation, *Nature*, 554, 458–466.
- Pereznieto, P., Montes, A., Routier, S., and Langston, L. (2014). *The costs and economic impact of violence against children*, Overseas Development Institute and Childfund Alliance, at <https://childfundalliance.org/images/zdocs/The-costs-and-economic-impact-of-violence-against-children.pdf> accessed 2 May 2022.
- Petersen, I., Evans-Lacko, S., Semrau, M., et al. (2016). Population and community platform interventions, in Patel, V., et al. (eds), *Disease Control Priorities*, 3rd Edition, Volume 4, 145–162, World Bank, Washington DC.
- Perkins, J. D., Ajeeb, M., Fadel, L., and Saleh, G. (2018). Mental health in Syrian children with a focus on post-traumatic stress: a cross-sectional study from Syrian schools, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 1231–1239.
- Pickett, K. E., and Wilkinson, R. G. (2015). The ethical and policy implications of research on income inequality and child well-being, *Pediatrics*, 135, Suppl. 2, S39–S47.
- Plan International. (2021). *In harms way: adolescent girls in northwest Syria, inequality and discrimination*, New York, at https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/adolescent_girls_in_syria_-final.pdf accessed 2 May 2022.
- Psacharopoulos, G. (2007). The cost of school failure: a feasibility study, *EENEE Analytical Report No. 2*, European Expert Network on Economics of Education, at http://www.education-economics.org/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR2.pdf accessed 2 June 2022.
- Puri, L. (2016). *The economic costs of violence against women*, UN Women, at <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2016/9/speech-by-lakshmi-puri-on-economic-costs-of-violence-against-women> accessed 2 May 2022.
- Qaddour, K., and Husain, S. (2022). *Syria's education crisis: a sustainable approach after 11 years of conflict*, Middle East Institute, Washington, at <https://www.mei.edu/publications/syrias-education-crisis-sustainable-approach-after-11-years-conflict> accessed 2 May 2022.
- Raj, A., Saggurti, N., Balaiah, D., and Silverman, J. G. (2009). Prevalence of child marriage and its effect on fertility and fertility control outcomes of young women in India: a cross-sectional, observational study, *The Lancet*, 373, 1883–1889.
- Ridout, K. K., Khan, K. M., and Ridout, M. J. (2018). Adverse childhood experiences run deep: toxic early life stress, telomeres, and mitochondrial DNA copy number, the biological markers of cumulative stress, *Bioessays*, 40(9), 1800077.
- Rud, I., Van Klaveren, C., Groot, W., and Maassen van den Brink, H. (2013). *Education and youth crime: a review of the empirical literature*, TIER Working Paper Series 13/06, Top Institute for Evidence Based Education Research, Amsterdam, at https://www.researchgate.net/publication/269392011_Education_and_Youth_Crime_A_review_of_the_Empirical_Literature accessed 2 May 2022.
- Save The Children. (2015a). *The cost of war: calculating the impact of the collapse of Syria's education system on Syria's future*, London, https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/the_cost_of_war.pdf/ accessed 2 May 2022.
- Save the Children. (2015b). *Child protection assessment north-eastern Syria*, London.
- Scott, J. G., Mihalopoulos, C., Erskine, H. E., Roberts, J., and Rahman, A. (2016). Childhood mental and developmental disorders, in Patel, V., et al. (eds), *Mental, Neurological, and Substance Use Disorders: Disease Control Priorities*, 3rd edition, Volume 4, Chapter 8, 145–162, World Bank, Washington DC, at <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK361938/> accessed 7 February 2022.
- SCPR. (2016). *Confronting fragmentation: impact of Syrian crisis report*, Syrian Center for Policy Research, Damascus, at <https://www.scpr-syria.org/confronting-fragmentation/> accessed 7 February 2022.
- Shah, R. (2017, January). Improving children's wellbeing: an evaluation of NRC's better learning programme in Palestine, Norwegian Refugee Council, Oslo, at <https://www.nrc.no/globalassets/pdf/evaluations/nrc-blp-palestine-summary.pdf> accessed 2 May 2022.
- Shah, R. (2019). *Transforming systems in times of adversity: education and resilience*, White Paper, Education in Crisis and Conflict Network, USAID, Washington DC, at https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/101219%20Resilience%20in%20Education%20White%20Paper%20-%20Final_0.pdf accessed 2 May 2022.
- Sheehan, P., and Shi, H. (2019). Employment and productivity benefits of enhanced educational outcomes: a preliminary modelling approach, *Journal of Adolescent Health*, 65(1), S44–51.
- Shemyakina, D. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: results from Tajikistan, *Journal of Development Economics*, 95(2), 186–200.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., et al. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress, *Paediatrics*, 129, e232–246.
- Shunmuga, M., Sekkar, M., and Subburaj, A. (2014). Women empowerment: role of education, *International Journal of Management and Social Sciences*, 2(12), at https://www.academia.edu/38533913/WOMEN_EMPOWERMENT_ROLE_OF_EDUCATION accessed 2 February 2022.

- Sirin, S. R., and Sirin, L. R. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*, National Centre on Immigrant Integration Policy, Migration Policy Institute, at <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD-Sirin-Rogers-FINAL.pdf> accessed 2 February 2022.
- Smith, A. (2010). The influence of education on conflict and peace building, 2011/ED/EFA/MRT/PI/48, Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2011, The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191341> accessed 2 May 2022.
- Sommers, M. (2002). *Children, education and war: reaching education for all (EFA) objectives in countries affected by war*, Working Paper No 1, Conflict Prevention and Reconstruction Unit, World Bank, Washington DC, at <https://documents1.worldbank.org/curated/en/376921468762874069/pdf/multi0page.pdf> accessed 2 May 2022.
- Sunder, N. (2019). Marriage age, social status, and intergenerational effects in Uganda, *Demography*, 56(6), 2123–2146.
- Talbot, C. (2013). *Education in conflict, emergencies in light of the post-2015 MDGs and EFA agenda*, NORRAG Working Paper 3, Network for International Policies and Cooperation in Education and Training, Geneva, at https://www.norrag.org/fileadmin/Working_Papers/Education_in_conflict_emergencies_Talbot.pdf accessed 21 August 2020
- Turliuc, M. N., Măirean, C., and Dănilă, O. (2013). A multifaceted theory – individual, family, and community resilience: a research review, in Rogobete, I., and Neagoe, A. (eds), *Contemporary Issues Facing Families: An Interdisciplinary Dialogue*, 33–53, Verlag fur Kultur und Wissenschaft (Culture and Science Publishing), Bonn.
- UN. (1948). *Universal declaration of human rights*, United Nations, New York.
- UN. (2022). *Amid stalemate, acute suffering in Syria, special envoy tells Security Council political solution ‘Only way out’*, United Nations Security Council, Meetings Coverage, 8978th Meeting, SC/14807, 25 February 2022, at <https://www.un.org/press/en/2022/sc14807.doc.htm> accessed 2 May 2022.
- UN and World Bank. (2018). *Pathways for peace: inclusive approaches to preventing violent conflict*, World Bank, Washington, DC, <https://www.worldbank.org/en/topic/fragilityconflictviolence/publication/pathways-for-peace-inclusive-approaches-to-preventing-violent-conflict> accessed 2 May 2022.
- UN Women. (2013). *Gender-based violence and child protection among Syrian refugees in Jordan, with a focus on early marriage*, Inter-Agency Assessment, United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women, at <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2013/7/syrian-refugees> accessed 2 May 2022.
- UNESCO. (2014). *EFA global monitoring report 2013–2014: teaching and learning: achieving quality for all*, at United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <https://en.unesco.org/gem-report/report/2014/teaching-and-learning-achieving-quality-all> accessed 2 May 2022.
- UNFPA. (2012). *Marrying too young: end child marriage*, United Nations Population Fund, New York, at <http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MarryingTooYoung.pdf> accessed 28 September 2017.
- UNFPA. (2013). *Syrian women-headed households: hoping to survive and move on*, United Nations Population Fund, New York, at <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/syrian-women-headed-households-hoping-survive-and-move> accessed 2 May 2022.
- UNFPA. (2017). *New study finds child marriage rising among most vulnerable Syrian refugees*, United Nations Population Fund, New York, at <https://www.un.org/youthenvoy/2017/02/new-study-finds-child-marriage-rising-among-vulnerable-syrian-refugees/> accessed 2 May 2022.
- UNFPA. (2019). *Voices assessment findings of the humanitarian needs overview from Syria 2019*, United Nations Population Fund, New York, at https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/voices_from_syria_2019_0_0.pdf accessed 2 May 2022.
- UNFPA. (2020). *A journalists handbook: reporting on gender based violence in humanitarian settings*, 2nd edition, United Nations Population Fund, New York, at https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Journalists_Handbook_-_March_8_-_English.pdf accessed 2 May 2022.
- UNHCR. (2013). *Future of Syria: refugee children in crisis*, United Nations Refugee Agency, at <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Future-of-Syria-UNHCR-v13.pdf> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (n.d.). *Education*, United Nations Children’s Fund, New York, at <https://www.unicef.org/syria/education> accessed 11 August 2022.
- UNICEF. (2005). *Early marriage: a harmful traditional practice*, United Nations Children’s Fund, New York, at https://www.unicef.org/publications/files/Early_Marriage_12.lo.pdf accessed 3 August 2018
- UNICEF. (2014a). *Assessment of the situation of child labour among Syrian refugee children in the Kurdistan region of Iraq*, United Nations Children’s Fund, New York.
- UNICEF. (2014b). *Children of the recession: the impact of the economic crisis on child well-being in rich countries*, UNICEF Innocenti Report Card, No. 12, United Nations Children’s Fund, Florence, Italy.

- UNICEF. (2015a). *The investment case for education and equity*, United Nations Children's Fund, New York, at https://www.unicef.org/media/50936/file/Investment_Case_for_Education_and_Equity-ENG.pdf accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2015b). *Education inequality and violent conflict: evidence and policy considerations*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://inee.org/sites/default/files/resources/EPDC-PolicyBrief-EduInequalityViolentConflict-v4.pdf> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2015c). *Small hands heavy burden: how the Syria conflict is driving more children into the workforce*, United Nations Children's Fund, New York, at <http://childrenofsyria.info/wp-content/uploads/2015/07/CHILD-LABOUR.pdf> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2015d). *Economic loss from school dropout due to the Syria crisis: a cost-benefit analysis of the impact of the Syria crisis on the education sector*, United Nations Children's Fund, New York, at https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Cost-benefit_analysis_report_English_final.pdf accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2015e). *Does horizontal education inequality lead to violent conflict?*, FHI 360 Education Policy and Data Center, United Nations Children's Fund, New York, at https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-education-inequality_0.pdf accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2016). *Peacebuilding, education and advocacy in conflict-affected contexts programme: UNICEF Programme Report 2012–2016*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/media/96556/file/UNICEF-PBEA-Final-Report.pdf> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2017, 18 September). *27 million children out of school in conflict zones*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/press-releases/27-million-children-out-school-conflict-zones> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2018). *An unfair start inequality in children's education in rich countries*, United Nations Children's Fund, Office of Research–Innocenti, Florence, at https://www.unicef.org/media/47496/file/%20UNICEF-An-unfair-start-inequality-children-education_En.pdf accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2019a, August). *Syria crisis fast facts*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/mena/reports/syria-crisis-fast-facts> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2019b). *UNICEF whole of Syria facts and figures: adolescent development and participation (end of year 2019)*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/unicef-whole-syria-facts-and-figures-adolescent-development-4> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2020a). *COVID-19: GBV risks to adolescent girls and interventions to protect and empower them*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/media/68706/file/COVID-19-GBV-risks-to-adolescent-girls-and-interventions-to-protect-them-2020.pdf> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2020b). *Mental health and psycho-social support in humanitarian settings*, United Nations Children's Fund, New York.
- UNICEF. (2021a). *Whole of Syria humanitarian situation report: end of year 2021, January to December 2021*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/media/115346/file/Whole%20of%20Syria%20Humanitarian%20Situation%20Report%20for%20January%20-%20December%202021.pdf> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2021b). *The state of the world's children 2021: on my mind – promoting, protecting and caring for children's mental health*, United Nations Children's Fund, New York, October, at <https://www.unicef.org/indonesia/media/11186/file/The%20State%20of%20the%20World's%20Children%202021%20-%20Full%20report.pdf> accessed 2 May 2022.
- UNICEF. (2022). *Sanctions and their impact on children*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2531/file/%20UNICEF-Global-Insight-Sanctions-and-Children-2022.pdf> accessed 2 May 2022.
- UNICEF and ILO. (2021). *Child labour: global estimates 2020, trends and the road forward*, United Nations Children's Fund, at <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>
- UNICEF and KfW Development Bank. (n.d.). *Child protection*, PPT presentation.
- UNICEF Syria. (2006). *Multiple indicator cluster survey 2006*, Central Bureau of Statistics Syria, United Nations Children's Fund, Pan-Arab Project for Family Health Unit, at http://cbssyr.sy/Syria_CD_ROM/survey0/outputInformation/reports.html accessed 2 May 2022.
- UNICEF Syria. (2021). *Budget brief: the 2021 State Budget in Syria*, United Nations Children's Fund, Damascus.
- UNODC. (2005). *Crime and development in Africa*, United Nations Office on Drugs and Crime, New York, at https://www.unodc.org/pdf/African_report.pdf accessed 2 May 2022.
- UNODC. (2016). *World drug report*, United Nations Office on Drugs and Crime, Vienna, at https://www.unodc.org/doc/wdr2016/WORLD_DRUG_REPORT_2016_web.pdf accessed 22 June 2022.
- Vindevogel, S. (2017). The strength perspective as framework for supporting war-affected children: a critical analysis of contemporary conceptions and interventions to support their resilience, *Peace and Conflict*, 23, 76–84.
- Viner, R. M., Ozerm, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., et al. (2012). Adolescence and the social determinants of health, *The Lancet*, 379, 1641–1652.

- Vyas, S., Meinhart, M., Troy, K., et al. (2021, 17 May). The economic cost of violence against women and girls in low- and middle-income countries: a systematic review of the evidence, *Trauma, Violence and Abuse*, doi: 10.1177/15248380211016018.
- Wang, T. W. (2021, June). The impact of education on mental health: evidence from compulsory education law in China, *Applied Economics Letters*, 1–7.
- Weaver, C. M., Borkowski, J. G., and Whitman, T. L. (2008). Violence breeds violence: childhood exposure and adolescent conduct problems, *Journal of Community Psychology*, 36(1), 96–112.
- West, C. D. (2000). *Pathways of thriving and resilience: growth responses to adversity and trauma in two Cambodian communities: a comparative study between Lowell, Massachusetts and Phnom Penh, Cambodia*, MA thesis, University of Massachusetts, Lowell.
- Wilkinson, R. G., and Pickett, K. E. (2007). The problems of relative deprivation: why some societies do better than others, *Social Science and Medicine*, 65(9), 1965–1978.
- Wilson, N., Turner-Halliday, F., and Minnis, H. (2021). Escaping the inescapable: risk of mental health disorder, somatic symptoms and resilience in Palestinian refugee children, *Transcult Psychiatry*, 58(2), 307–320.
- WHO. (2010). *Global status report on non-communicable diseases*, World Health Organisation, Geneva.
- WHO. (2020). *Youth violence: key facts*, World Health Organisation, Geneva, at <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence> accessed 2 May 2022.
- Wodon, Q., Male, C., Onagoruwa, A., and Yedan, A. (2017). *Girls' education and child marriage in West and Central Africa*, World Bank, Washington DC.
- Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., and Onagoruwa, A. (2018). *Missed opportunities: the high cost of not educating girls*, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29956/HighCostOfNotEducatingGirls.pdf?sequence=6&isAllowed=y> accessed 2 February 2022.
- World in Maps. (2021, 23 January). *Syria on the world map*, at <https://worldinmaps.com/country/syria/> accessed 2 May 2022.
- World Bank. (2011). *Fact sheet: youth as a smart investment*, Washington DC, at <https://social.un.org/youthyear/docs/youth-smart-investment.pdf> accessed 21 June 2022.
- World Bank. (2018). *About the Human Capital Project*, Washington DC, <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital/brief/about-hcp#:~:text=Human%20capital%20consists%20of%20the,societies%20by%20developing%20human%20capital> accessed 10 October 2022.
- World Bank. (2019). *Fertility rate, total births per woman: Syrian Arab Republic*, World Bank Open Data, Washington DC, at <https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN?locations=SY> accessed 2 May 2022.
- World Bank. (2020). *The toll of war: the economic and social consequences of the conflict in Syria*, Washington DC, at <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/The%20Toll%20of%20War.pdf> accessed 2 May 2022.
- World Vision. (2018, 14 March). *Beyond survival: seven years of war on Syria's children*, London, at <https://www.wvi.org/world-vision-european-union/publication/beyond-survival> accessed 2 May 2022.
- Zins, J. E., Bloodworth, N. R., Weisberg, R. P., and Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success, later published in 2007 – *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7, 191–210.

الفصل 3: تدخلات مقترحة في مجال الصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي

1.3 مقدمة

لقد لفت الفصل 2 الانتباه إلى التكاليف الاجتماعية الضخمة للأزمة السورية. ولكن من هذه التكاليف أثر على الصحة العقلية للسوريين. الأمر وثيق الصلة على نحو خاص في هذه الدراسة، هو أن الأطفال والشباب كانوا يعيشون في حالة من الشدة النفسية المستمرة التي أفرزتها الأزمة والمرتبطة بالتردي الاقتصادي. ينظر هذا الفصل ليس في التداعيات المباشرة للشدة النفسية الناجمة عن الأزمة بالنسبة للصحة العقلية، بل في الآثار غير المباشرة مثل العنف والجريمة، وتردي وضع المرأة، وعمالة الأطفال، وتداعيات التلاحم الاجتماعي واستنفاد صمود الطفل، وآثار ذلك على الصحة العقلية.

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة التدخلات التي من المرجح أن تعالج بنجاح أثر الشدة النفسية المستمرة التي يعاني منها الأطفال والشباب الذين يعيشون في هذه الأزمات المتنوعة. وأثر ذلك على صحتهم العقلية، وأثر الصحة العقلية على نتائجهم التعليمية. في حين أن الصحة العقلية تؤثر في الأداء التعليمي، فإن توفر التعليم الجيد والذي يمكن تحمل تكاليفه يحدث أثراً إيجابياً على الصحة العقلية. ومن ثم، فإن التدخلات الرامية إلى تحسين الصحة العقلية، والتي تؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل، يمكن أن يكون لها مزايا تستمر مدى الحياة من خلال تحسين احتمال الحصول على دخل أعلى، وتقليل حالات عدم المساواة والتفكك، وتحسين التماسك الاجتماعي واستدامة جهود بناء السلام.

نصف أولاً الأزمات المختلفة وآثارها، ومن ثم ناقش نظرية التغيير، بما في ذلك دور التعليم في معالجة الآثار المختلفة، والعلاقة بين التعليم، والصحة العقلية والدخل المستمر مدى الحياة، قبل النظر في التدخلات المفردة التي من شأنها أن تحسن النتائج المختلفة مثل تحسين التحصيل العلمي والقدرة على زيادة الدخل مدى الحياة.

لقد نجم عن القصف في أجزاء من البلاد خلال مسار بدايات الأزمة معاناة عقلية وجسدية كبيرة. وتشمل الآثار العقلية الحزن الشديد المترافق مع الإصابة أو فقدان أفراد العائلة المقربين في أوساط الأطفال، والمراهقين والبالغين، وأعراض اضطراب صدمة ما بعد الأزمة والصدمة (McDonald et al., 2017). لقد شهدت أزمة انفصال الأطفال عن أسرهم، ويتعرض هؤلاء لمخاطر متزايدة في مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية (Bean et al., 2007; Hodes et al., 2008). لا يحدث لأزمة المسلح آثاراً جسدية على أطفال بعينهم، وعلى تحصيلهم العلمي (Omoeva et al., 2018) وحسب، بل يؤثر على نظام الأسرة بأكمله، الأمر الذي يمكن أن يتسبب في انقطاعات مزعزعة للاستقرار في النسيج الاجتماعي، والشبكات والخدمات التي تدعم وتحمي الأطفال والأسر (Betancourt and Khan, 2008; UNICEF, 2009)، وفي النهاية تعيق قدراتهم الحمايية المحتملة، ويمكن أن تسهم في إحداث آثار سلبية طويلة الأمد وعابرة للأجيال (Denov and Shevell, 2019). ويتمثل أحد الآثار الرئيسية للأزمة على الأطفال والمراهقين في خسارة التعليم، إما بسبب عدم قدرة الأهل أو عدم استعدادهم لإرسال أطفالهم إلى المدرسة بسبب مخاوف تتعلق بأمنهم وسلامتهم، وفقدان البنية التحتية بسبب القصف، والافتقار إلى الموارد، أو نقص المدرسين الذين إما هُجروا، أو هربوا، أو اختطفوا أو حتى قتلوا.

في سورية، أكثر من نصف السكان تقريباً لم يداوموا في المدارس خلال بعض فترات الأزمة. وتشير التقارير إلى أنه بعد تسع سنوات من بداية الأزمة، فإن 50% من الأطفال كانوا خارج المدرسة؛ ويتعرض كثيرون آخرون لخطر التسرب. في عام 2019، ذكرت وزارة التربية السورية والأمم المتحدة أن مليوني طفل - أكثر من ثلث أطفال سورية - كانوا خارج المدرسة و1.3 مليون كانوا عرضة لمخاطر التسرب (وزارة التربية، 2021). وتذكر الأمم المتحدة أيضاً أن واحداً من كل ثمانية أطفال في كل صف بحاجة إلى دعم نفسي اجتماعي متخصص (UNICEF MENA, 2019).

2.3 نظرية التغيير

يعاني الأطفال والشباب الذين عاشوا سنوات من الحرب، والعنف والفقر، الشدة النفسية والكره، ومن ثم من المرجح أن يعانون من الشدة النفسية السامة التي يمكن أن تفضي إلى اضطراب الشدة النفسية ما بعد الصدمة، والاكئاب، والحصر النفسي وضعف الصمود (World Vision, 2018)، وكل ذلك يمكن أن يحدث أثراً على نموهم، ويؤثر سلباً على نتائجهم التعليمية، إضافة إلى إحداث آثار ضارة ممتدة عبر الأجيال (Shonkoff et al., 2012). تتسم العلاقة بين الشدة النفسية السامة، والصحة العقلية والنتائج التعليمية بالتعقيد. لقد راجع بيرفيكت وآخرون (Perfect et al., 2016)، الأدبيات لتحديد النتائج المتعلقة بالمدرسة والمرتبطة بالصدمة للشباب بسن المدرسة. ويقتبسون سامهسا (SAMHSA, 2014) وبوين وبوين (Bowen and Bowen, 1999)، الذين أثبتوا أن القضايا العصبية البيولوجية، والإدراكية، والعاطفية والسلوكية الكامنة في الشدة النفسية، تتدخل بمستوى الأداء في المدرسة (على سبيل المثال، مشاكل التعلم، وتدني الدرجات، والحاجة إلى تعليم خاص، وقد أقل من الحضور، وزيادة السلوك الإشكالي، وزيادة عقوبات الفصل المؤقت والدائم) (Perfect et al., 2016, p9). ويشيرون إلى أن عدداً من الدراسات استنتج أن الأداء الأكاديمي السيء (مثلاً، استناداً إلى الدرجات وعلامات التقييم المعيارية) كانت واضحة لدى الشباب المعرضين للصدمة (Armsworth and Holaday, 1993; Margolin and Gordis, 2000; Overstreet and Mathews, 2011).

تهدف التدخلات ذات الصلة بالصدمة بالنسبة للأطفال في سن المدرسة والمتأثرين بالأزمة السورية إلى تحسين الصمود الداخلي لدى الأطفال، ورفاههم العاطفي، والاجتماعي والنفسي. وتشير الأدلة المستمدة من الدراسات المجراة على الأطفال من مناطق صراع أخرى وبلدان أخرى متأثرة بالحرب إلى أنهم سيستفيدون من

تدخلات يمكن أن تعالج بفعالية هواجس السلامة والأمان، والاكئاب، والحصر النفسي، وأعراض ما بعد الأزمة، وغيرها من مشاكل الصحة العقلية (Layne et al., 2008; Berger and Gelkopf, 2009; Fondren et al., 2020; Basic Education Coalition, 2020).

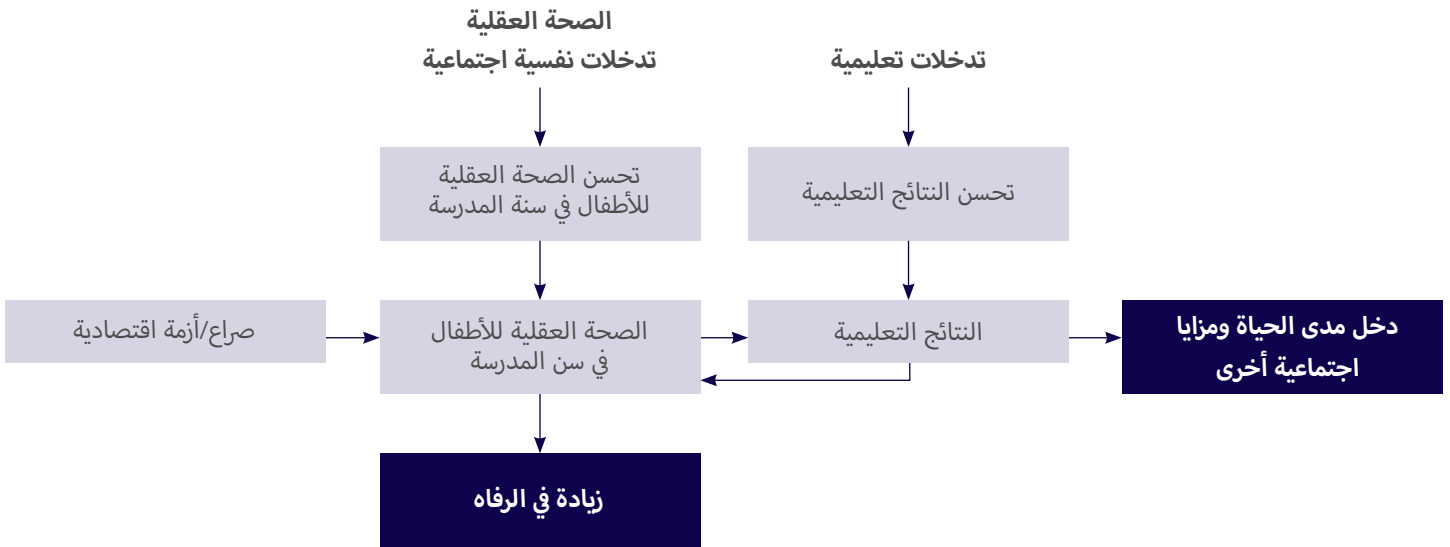
كما أن تقديم التدخلات لتعزيز الصحة العقلية، سيحسن النتائج التعليمية (مثل نتائج التعلم، ومعدلات الدوام ومعدلات البقاء في المدرسة) للأطفال المتأثرين بالأزمة في سورية، وسيوفر مزايا اقتصادية كبيرة (من حيث زيادة الدخل)، إضافة إلى مزايا اجتماعية (مثل درجة أكبر من التماسك الاجتماعي) (Basic Education Coalition, 2020; Novelli et al., 2017). يتمثل أحد المحددات الاجتماعية المهمة للصحة لدى المراهقين في التعليم؛ وفي أن الأسر الآمنة والداعمة، والمدارس الآمنة والداعمة، إضافة إلى

أقران إيجابيين وداعمين تمثل عوامل حيوية لمساعدة الشباب على تطوير إمكاناتهم الكامنة إلى الحد الأقصى (Viner et al., 2012; Basic Education Coalition, 2020). ومن ثم فإن التدخلات الرامية إلى تحسين الصحة العقلية، والتي تفضي إلى نتائج تعليمية أفضل، يمكن أن يكون لها مزايا تستمر مدى الحياة من خلال تحسين إمكانية الحصول على الدخل، وتقليص حالات عدم المساواة والتفكك، وتحسين التماسك الاجتماعي واستدامة جهود بناء السلام.

في حين تؤثر الصحة العقلية على الأداء التعليمي، فإن توفر التعليم ذو الجودة العالية والكلفة المعقولة يحدث أثراً إيجابياً على الصحة العقلية. فالتعليم محوري لنجاح إعادة اندماج الأطفال المتأثرين بالصدمة في المجتمع المدني (Blattman and Annan, 2008). كما أن لإعادة تأسيس الخدمات التعليمية في سورية دور مهم تقوم به في تحسين صحتهم العقلية. يسهم التفاوت في الفرص التعليمية، بين الأطفال الذين تأثروا بالحرب وأولئك الموجودين في مواقع أكثر أمناً في سورية، في تفكك المجتمع. ويمكن للتعليم أن يساعد في تقليص حالات عدم المساواة هذه، من خلال المساعدة في وضعهم على قدم المساواة مع أقرانهم (Blattman and Annan, 2008)، ومن هنا المساعدة في التنمية في مرحلة ما بعد الأزمة (Guven et al., 2011). يعد التعليم أمراً محورياً في تعزيز وجود مجتمعات أكثر تماسكاً وإصلاح النسيج الاجتماعي الذي قد يكون تضرر بسبب سنوات الأزمة والعنف (UNICEF, 2015).

كما جادلنا في الفصل 2، فإن التعليم والتدريب يساعد الجنود الأطفال (والأطفال الذين يعانون من اضطراب الشدة النفسية ما بعد الأزمة في تطوير أهدافهم واكتساب شعور بالمعنى لحياتهم) (Betancourt et al., 2005, cited in Betancourt et al., 2008)؛ وتعد الأنظمة التعليمية أماكن مثالية لإدماج الدعم النفسي والاجتماعي (Betancourt et al., 2008).

يقدم توضيح للعلاقات القائمة بين الصحة العقلية، والتعليم والدخل مدى الحياة في الشكل 1.3. أولاً للحرب/الأزمة أثر على الصحة العقلية للأطفال في سن المدرسة، الأمر الذي يؤثر بدوره سلباً على نتائجهم التعليمية ودخلهم مدى الحياة. يتم تتبع أثر مجموعتين من التدخلات، واحدة لمعالجة الصحة العقلية والثانية لتحسين النتائج التعليمية للأطفال والشباب حتى يحصلوا على المزايا النهائية على شكل زيادة دخولهم مدى الحياة وزيادة رفاههم الإجمالي. كما أن هناك حلقة لتوفير التغذية الراجعة تشير إلى مزايا تعزيز الخدمات التعليمية على الصحة العقلية.



الشكل 1.3: نظرية التغيير المبسطة، وأثر التدخلات على الصحة العقلية ونتائجها بالنسبة للأطفال السوريين في سن المدرسة

خلال نمذجة تكاليف ومزايا العوامل الدافعة لنظرية التغيير هذه، نواجه عدداً من التحديات في تحديد الأدلة ذات الصلة المباشرة بالسياق السوري. أولاً، ينبغي لدراسات آثار التدخل أن توفر نتائج كمية ومهمة إحصائياً كي تستخدم في النمذجة. ثانياً، وفي حين أن هناك أدبيات كبيرة حول أثر الحرب والعنف على الأطفال في سن المدرسة، ليس هناك أدبيات كافية حول أثر التدخلات في تقليص آثارها على الصحة العقلية. كما أن ثمة أدبيات أقل حول أثر هذه البرامج على النتائج التعليمية لهؤلاء الأطفال أو على أثر توفر الخدمات التعليمية لتحسين الرفاه العقلي. في سياق نظرية التغيير، يمكن لهذه التدخلات أن تشمل تغييرات سياساتية واسعة القاعدة نسبياً تسعى إلى تقليص هيكلية المخاطر والعنف البنوي. لكن في نمذجة التدخلات السياساتية الموسعة، فإن النتائج بحاجة لأن تكون قابلة للتعرف والتحديد الكمي. وقد يكون هذا صعباً إذا كان هناك نتائج كثيرة ولم تكن الأدلة على فعاليتها الفردية متوفرة.

ثالثاً، فإن أكثر الدراسات شمولاً، وذات النتائج المقاسة على النحو الأفضل، كانت تلك التي أجريت في سياقات غربية. الكثير من هذه الدراسات، لكن ليس كلها، تركز على أنماط السلوك غير الاجتماعية، مثل جنوح القصر وتعاطي المخدرات، ولذلك فهي ذات صلة أقل بالاضطرابات العقلية السائدة بين الأطفال في سن المدرسة في سورية. إلا أن عدداً من هذه الدراسات، مثل دراسة لورانس وآخرون (Lawrence et al., 2019)، أنتجت بيانات شاملة حول آثار الصحة العقلية السيئة على النتائج التعليمية، و (Betancourt et al., 2014) «الذي وضع دراسة حول أكثر تدخلات الصحة العقلية فعالية التي أفضت إلى دراسة لكفاءة تكاليف تدخلات الصحة العقلية. ينبغي إجراء تقييم لما إذا كان من الممكن ترجمة هاتين النتيجتين إلى السياق السوري».

3.3 التدخلات

يسعى هذا الجزء إلى جمع الأدلة عن فعالية وصلة المجموعات الثلاث من التدخلات الواردة في جزء نظرية التغيير. تمثل الأولى أثر التدخلات العقلية على الاضطرابات العقلية، وتنتظر الثانية في الأدلة التي باتت لدينا على تحسين النتائج التعليمية نتيجة معالجة اضطرابات الصحة العقلية. وتشكل الثالثة دليلاً على أثر التعليم على تحسين الصحة العقلية. وفي تكون ذات قيمة تؤهلها للمشاركة في نماذجنا، فإن نتائج هذه الدراسات ينبغي أن تكون كمية، ومهمة إحصائياً ومثالياً أن تشمل التكاليف ذات الصلة ببرامج التدخل.

1.3.3 أثر الصحة العقلية والتدخلات الاجتماعية والنفسية على الرفاه

في عام 2007، أسست الأمم المتحدة لجنة دائمة بين الوكالات «لحماية وفرض الصحة العقلية للناس والرفاه النفسي وسط ظروف الطوارئ» (IASC, 2007, piii). وتوصي هذه الدراسات بوجود نظام متعدد الطبقات لدعم احتياجات مختلف المجموعات وتلبية احتياجاتها. وقد تم تحديث هذه الدراسة من قبل اليونيسيف (UNICEF, 2018a)، ويمكن تمثيلها في الهرم أدناه (انظر الشكل 2.3).



الشكل 2.3: هرم التدخل الذي وضعته اللجنة الدائمة متعددة الوكالات للصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي

ملحظة: MHPSS يشير إلى الصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي. المصدر: (UNICEF 2018, p15).

في حين أن جميع طبقات الهرم مهمة وينبغي مثاليًا تنفيذها بالتزامن، فإن مراجعة للصحة العقلية والنفسية والاجتماعية الداعمة للأطفال المتأثرين بالصراع المسلح في البلدان ذات الدخل المنخفض إلى المتوسط أشارت إلى أن معظم التدخلات تنزع إلى التركيز على تعزيز قوة الدعم في المجتمع والأسرة، وأن يتم تقديمه من قبل غير المتخصصين في بيئة مدرسية أو مجتمعية (Jordans et al., 2016). ومن ثم، فإن تركيزنا ينصب على الطبقتين الثانية والثالثة من التدخلات في الشكل، والتي تبين أنها توفر رعاية مركزة وقليلة الكلفة للأطفال والأسر.

لدى إدارة خدمات الصحة العقلية وتعاطي المخدرات في الولايات المتحدة نموذج آخر يدمج المقاربة القائمة على الصدمة في تصنيف التدخلات. وتقتصر ثلاث طبقات تحدها ليست وسائل تقديم التدخلات، بل خصائص المجموعة المستهدفة. أولئك الذين عانوا من الصدمة في الطبقة الثالثة، وأولئك الذين يعدون عرضة للصدمة أو أثرها (أي الأطفال في حالة الكرب) في الطبقة الثانية، وفي الطبقة الأولى تعليم الأطفال مهارات اجتماعية وحل المشاكل والتكيف، بصرف النظر عن تعرضهم للصدمة (Chafouleas et al., 2016).

لقد تبنت مراجعة منهجية للتدخلات المتعلقة بالصدمة مقارنة سامهسا (SAMHSA, 2014) لتصنيف الدراسات التي جرت مراجعتها في فوندرين وآخرين (Fondren et al., 2020). وكما ذكرنا أعلاه، فإن اهتمامنا يتركز على الدراسات المصنفة في الطبقتين الثانية والثالثة.

تشمل برامج الطبقة الثانية الإستراتيجيات والتدخلات التي توفر التعليم النفسي بشأن الصدمة، وتعزز أنظمة الدعم الاجتماعي، وتقوي مهارات ضبط النفس، إضافة إلى بعض بروتوكولات العلاج القائم على المجموعة. وتشمل هذه بشكل عام بناء المهارات السلوكية الإدراكية القائمة على المجموعة. وتشمل برامج المجموعة الثالثة تيسير العلاج الإدراكي-السلوكي، والخدمات القائمة في المجتمع المحلي، والرعاية الشاملة. وتنطوي هذه البرامج على علاج سلوكي إدراكي قائم في المجموعة أو علاج فردي من خلال العلاج السلوكي الإدراكي الذي يركز على الصدمة.

قيّم فوندرين وآخرون (Fondren et al., 2020)، التدخلات التي تجري بسبب الصدمة والتي تستجيب لها في أوساط الشباب المتأثرين بالصدمة. وتم تقديم هذه التدخلات للأطفال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية استجابة للعنف الذي يسببه الصراع السياسي/الحربي والكوارث الطبيعية. وقد ارتبط كثير من هذه التدخلات بانخفاض كبير في أعراض اضطراب الشدة النفسية ما بعد الصدمة والأمراض النفسية (مثل الاكتئاب والأعراض الجسدية)، وزيادة على مقياس تقييم مشاعر «الأمل»، بأحجام متوسطة إلى كبيرة. كثير من التدخلات في الطبقة الثانية جمعت بين العلاج السلوكي الإدراكي وعلاجات أخرى مثل التأمل والتركيز العقلي. تقدم بعض الدراسات وآثارها في الجدول 1.3. تدخلات الطبقة الثالثة استهدفت الطلاب الذين عانوا من صدمات كبيرة وأعراض صدمة واضحة. وكان التدخل السلوكي الإدراكي لعلاج الصدمة في المدارس هو التدخل الأكثر شيوعاً في الطبقة الثالثة، لكن بعض التدخلات شملت مقاربات العلاج النفسي الإدراكي الفردية، مثل العلاج السلوكي الإدراكي المركز على الصدمة، وقدمت بصورة عامة من قبل المختصين في الصحة العقلية، ويكون تطبيق هذه العلاجات مكلفاً عادة وصعب التطبيق في بيئات تفتقر إلى الموارد. البرامج التي تدمج أشكال الدعم المتعددة للطلاب في مختلف مستويات التعرض للصدمة و/أو الإعاقة (على سبيل المثال التعليم النفسي للجميع، بينما يتم تقديم العلاج القائم في الجماعة لأولئك المتأثرين بالصدمة) متعددة الطبقات.

الجدول 1.3: تدخلات الصحة العقلية لمعالجة الصدمة

المعالجة (طول مدة المعالجة)	نوع الصدمة (الموقع)	عمر/صف الطفل	ميسر التدخل	النتائج الرئيسية
الطبقة 2				
Barron, Abdallah and Smith (2013) علاج إدراكي سلوكي + التعافي من الصدمة مقابل مجموعة الضبط (6 جلسات)	حرب/عنف سياسي (فلسطين)	11-14 عاماً		أعراض اضطراب الشدة النفسية بعد الصدمة (d=0.900) مشاكل وظيفية (d=0.57) شكاوى جسدية (d=1.01) أمل (d=1.09) أعراض اكتئاب (d=0.480)
Berger and Gelkopf (2009) علاج إدراكي سلوكي + تأمل + علاج بالفن مقابل مجموعة الضبط (12 جلسة)	كارثة طبيعية (سيرلانكا)	9-14 عاماً	مدرسون	أعراض اضطراب الشدة النفسية بعد الصدمة (d=0.909) مشاكل وظيفية (d=0.57) شكاوى جسدية (d=1.01) أعراض اكتئاب (d=0.480)
متعدد الطبقات				
Layne et al. (2008) تعليم يجري في غرفة الصف وتدخل يتعلق بالمهارات مقابل "مجموعة ضبط قائمة انتظار (20 جلسة مع 10 مصابين بالصدمة)"	حرب/عنف سياسي (البوسنة)	13-18 عاماً	طبيب المدرسة	أعراض اضطراب الشدة النفسية بعد الصدمة (d=0.493) أعراض اكتئاب (d=0.429) حزن ناجم عن الصدمة (d=1.242) حزن وجودي (d=0.815)

المصدر: Fondren et al. 2020.

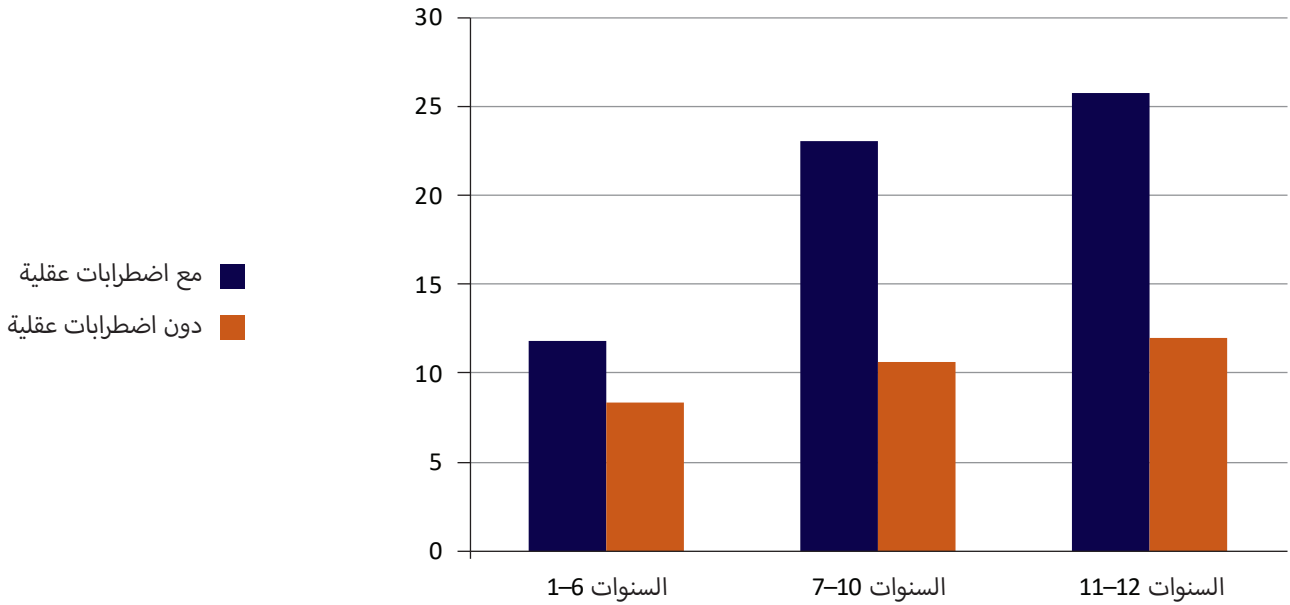
لقد تضمنت معظم التدخلات العلاج السلوكي الإدراكي، مضافاً إليها برامج مختلفة للدعم النفسي والاجتماعي. وكانت النتائج بشكل عام كبيرة ومهمة حيث تم تقليص حجم اضطراب الشدة النفسية ما بعد الصدمة بعلامة د. على مقياس كوهين 2 في خمس دراسات من أصل 0.939 (dev std = 0.203)، وكان لثلاث دراسات أجريت من قبل مدرسين مستوى أعلى قليلاً هو 0,949 (0,068). واستندت النتائج إلى إجراء عشر جلسات وسطياً، وهي ما يمكن أن نستعملها كأساس لحساب كلفة البرامج.

2. As rule of thumb, a Cohen d score in excess of 0.8 is considered a large effect (Cohen, 1998).

2.3.3 أثر تدخلات الصحة العقلية على النتائج التعليمية

لقد أجريت أكثر دراسات تأثير الصحة العقلية على النتائج التعليمية شمولاً في سياقات غربية (Lawrence et al., 2019; Hancock et al., 2013; Goodsell et al., 2017). إلا أن هذه الدراسات تظهر ارتباطاً كبيراً بين الاضطرابات العقلية والنتائج التعليمية. سراجع هذه الدراسات قبل المضي إلى النظر في أكثر الأدلة صلة بموضوعنا والتي يمكن العثور عليها للتدخلات التي نجحت في تحسين النتائج التعليمية.

دراسة أجراها في أستراليا لورانس وآخرون (Lawrence et al., 2019) توفر أحد أكثر التحليلات تفصيلاً للاضطرابات العقلية على الدوام المدرسي (انظر الشكل 3.3). وتقدم تقديرات لأيام الغياب عن المدرسة، وتسمح بالربط بين الاضطرابات العقلية والنتائج التعليمية بشكل كمي.



الشكل 3.3: عدد أيام الغياب، أطفال مدرسة ممن يعانون أو لا يعانون من اضطرابات عقلية، حسب المستويات السنوية، أستراليا، 2014. المصدر: Lawrence et al., 2019.

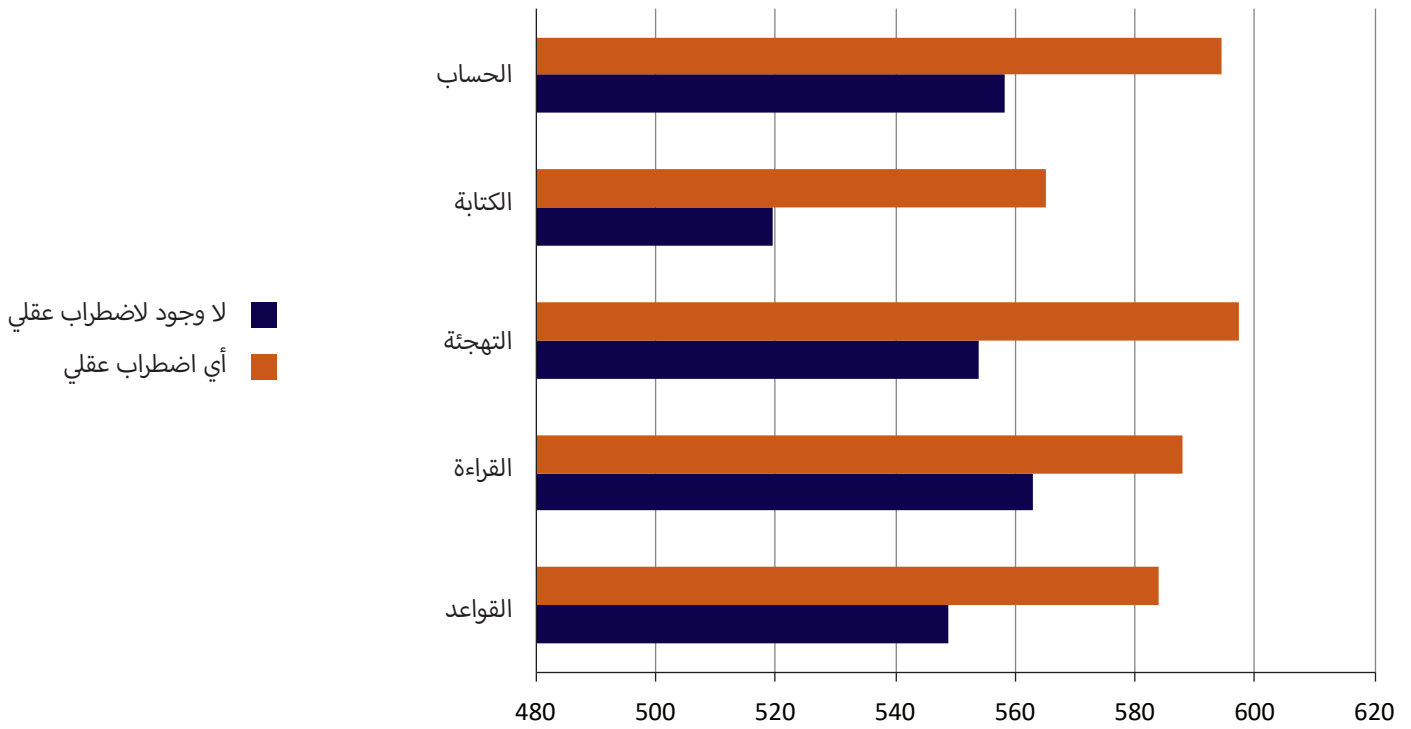
في المدرسة الثانوية السنوات (7-12)، كانت أيام غياب الطلاب الذين يعانون من اضطرابات عقلية ضعف غياب الطلاب الذين لا يعانون منها، وفي نهاية المرحلة الثانوية بلغت 26 يوماً أو نحو 13% من أيام دوام المدرسة الثانوية. علاوة على ذلك، وجد لورانس وآخرون (Lawrence et al., 2019) أنه بين الطلاب الذين يعانون من اضطراب عقلي، فإن أيام الغياب بسبب الاضطراب بلغت 13.4% من جميع أيام الغياب عن المدرسة، وقد ارتفعت مع سني الدراسة من 8.9% في السنوات 1-6، إلى 16.6% في السنوات 11-12.

يسهم كل يوم دوام في المدرسة في تعلم الطفل، وتتعرض النتائج الأكاديمية برفع مستوى الدوام في المدرسة إلى الحد الأقصى (Hancock et al., 2013). كما أنه ليس هناك عتبة «أمنة»، وتتراكم آثار الغياب بمرور الوقت. وكان الغياب عن المدرسة مرتبطاً بالإنجاز الأكاديمي في الحساب، والقراءة والكتابة، وليس في السنة الراهنة فحسب، بل في السنوات القادمة أيضاً، كما أشار هانكوك وآخرون (Hancock et al., 2013). وجرى تقييم أثر الاضطرابات العقلية على علامات الاختبارات لدى طلاب الصف التاسع الذين يخوضون اختبار نابلان (3)، (NAPLAN انظر الشكل 4.3 على الصفحة المقابلة) من قبل غودسيل وآخرون (Goodsell et al., 2017a).

في حين قد يكون السياق السوري مختلفاً جداً عن السياق الأسترالي، من المرجح أن أثر الاضطرابات العقلية على الدوام في المدرسة ونتائج التعلم أكبر في سياق سورية المتأثر بالأزمة. تؤكد خسارة الفرص التعليمية المحددة في هذه الدراسات (الجدول 2.3 على الصفحة المقابلة) أن تقديم التدخلات لتحسين الصحة العقلية، ومن ثم النتائج التعليمية للأطفال المتأثرين بالحرب، سيكون مكوناً جوهرياً في النمذجة لحزمة التدخلات التعليمية الموصى بها.

من مراجعتنا للأدلة المتوفرة، يبدو برنامجنا للتدخل وثيقي الصلة؛ وهما تدخل استعداد الشباب، الذي أجري وقُيّم في بيئة بلد نامٍ؛ وتتوفر التكاليف وفعالية تكاليف البرنامج، وتدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي التي تتوفر تقييمات مفصلة بشأنها أيضاً، رغم أن هذه أجريت في سياقات غربية وحسب.

3 NAPLAN هو برنامج التقييم الوطني الأسترالي - القرائية والحساب، وهو يجري تقيماً سنوياً للطلاب الأستراليين في الصفوف الثالث، والخامس، والسابع، والتاسع (<https://www.nap.edu.au/naplan>).



الشكل 4.3: متوسط علامات الاختبار لطلاب الصف التاسع الذين يعانون من اضطرابات عقلية والذين لا يعانون، حسب مجال الاختبار، أستراليا، 2016.

المصدر: Goodsell et al. 2017, p39.

الجدول 2.3: نتائج أكاديمية محددة لتدخلات الصحة العقلية

الدراسة	النوع	البلد	النتائج الأكاديمية	ملاحظات
Barron et al. (2013)	تجربة عشوائية مضبوطة لتقنية تعافي التدريس (تقنية تعافي التدريس) التعافي من الصدمة	البوسنة	الأداء المدرسي (d=0.35)	
Becker et al. (2013)	تجربة عشوائية مضبوطة لتقنية تعافي التدريس (تقنية تعافي التدريس) التعافي من الصدمة		أكثر من 64% عكسوا إنجازات أكاديمية و 20% مهارات سلوكية	ارتباط كبير بين الصحة العقلية والنتائج الأكاديمية
Baskin et al. (2010)	تحليل بعدي لـ 83 تجربة عشوائية مضبوطة (تجارب عشوائية مضبوطة؛ نشرت بين 1980 و2008) على العلاج النفسي المقدم للشباب في المدرسة وفي بيئات غير المدرسة.		0.38 للنتائج التعليمية كفاءة ذاتية أكاديمية (ES = 0.59) إنجاز أكاديمي (كما في الدرجات والاختبارات المعيارية؛ ES = 0.36) سلوك الصف كما ذكره المدرس (ES = 0.26) نتائج ذات علاقة بالبيئة (مثل الدوام، والإحالات الانضباطية؛ ES = 0.26)	النتائج في مجال الصحة العقلية (ES = 0.50)
Hoagwood et al. (2007)	مراجعة - دراسات بصورة رئيسية للوقاية الشاملة التي تستهدف السلوكيات الخارجية والتي قدمت في بيئة المدرسة.		63% ذكروا تحقيق تقدم عقلي وأكاديمي	

ملاحظة: حجم الأثر (Cohen's d). يستعمل دال كوهين للإشارة إلى الاختلاف المعياري بين متوسطين. يمكن استعماله، على سبيل المثال، لمراقبة الإبلاغ عن اختبار t ونتائج ANOVA. كما يستعمل على نطاق واسع في التحليل البعدي. ويعد دال كوهين حجم أثر مناسباً للمقارنة بين متوسطين. أشار كوهين إلى أنه يعد $d=0.2$ حجم أثر 'صغيراً'، وأن يمثل 0.5 حجم أثر 'متوسطاً' و 0.8 حجم أثر 'كبير'. وهذا يعني أنه إذا لم تختلف مجموعتان وسطياً بانحرافين معياريين قيمتهما 0.2 أو أكثر، فإن الفرق تافه، حتى وإن كان مهماً إحصائياً (Cohen, 1988).

3.3.3 تدخل استعداد الشباب

أجرى بيتانكورت وآخرون (2014a, et Betancourt) محاولة عشوائية مضبوطة لتدخل استعداد الشباب⁴ في سيراليون على الشباب المتأثر بالحرب. وشملت عشر جلسات لتدخل العلاج السلوكي الإدراكي الذي يهدف إلى تحسين الصحة العقلية، والسلوك الاجتماعي والأداء المدرسي. تم إشراك الشباب المتأثرين بالحرب والذين تم التعرف لديهم على درجات مرتفعة من الكرب من خلال مسح المجتمعات المحلية وتوزيعهم عشوائياً للمشاركة في تجربة تدخل استعداد الشباب (222) أو على حالة مضبوطة.

أظهرت مبادرة استعداد الشباب آثار تدخل كبيرة على ضبط العواطف، والمواقف/أنماط السلوك المناسبة اجتماعياً، والدعم الاجتماعي، وخفض الإعاقة الوظيفية، مع آثار متباعدة كبيرة فيما يتعلق بالالتحاق بالمدارس، والدوام في المدارس، والسلوك في غرف الصف. وتم ربط عملية دعم تعليمي بالدوام الأفضل، لكن لم يكن له أثر على الصحة العقلية أو الأداء بشكل عام. كما أجرى نيونام وآخرون (Newnham et al., 2015)، تقييماً لتدخل استعداد الشباب في سيراليون ووجدوا أن التدخل القائم على العلاج السلوكي الإدراكي شكل تدخلاً قابلاً للتطبيق ويمكن الوصول إليه لاستعماله في بيئة فقيرة بالموارد.

وقّرت إحدى الدراسات التي أجريت على مبادرة استعداد الشباب (McBain et al., 2016)، ليس التكاليف التقديرية وفعالية كلفة التدخل وحسب، بل أيضاً أثره على النتائج التعليمية. تكونت تجربة الضبط العشوائي من عشر جلسات أسبوعية مدة كل منها ساعتين. ومثلت كل جلسة وحدة، قام الميسرون خلالها بتدريس مشتقات محددة من مكونات العلاج السلوكي الإدراكي (مثل مهارات ضبط العواطف، وإعادة الهيكلة الإدراكية، وحل المشاكل والمهارات المتعلقة بالعلاقات الشخصية). حققت التجربة نسبة تراكمية لكفاءة التكلفة قدرها 7,260 دولار لكل سنة حياة تم كسبها معدلة حسب الجودة، وبكلفة اقتصادية تبلغ 104 دولارات للمشاركة. وشملت هذه الكلفة تكاليف فرصة حضور المشارك وتكاليف الأجرة. وبعد اقتطاع هذه المبالغ، كان متوسط الكلفة الاقتصادية 82 دولاراً.

وجدت متابعة نتائج التعليم بعد ثمانية أشهر أنه في نهاية السنة الدراسية 2012-2013، كان 74 شاباً وشابة ملتحقين بالمدرسة: 28.8% (n=64) من المشاركين في تدخل استعداد الشباب مقابل 4.7% (n=10) في مجموعات الضبط [z=4.31, P<0.001, odds ratio (OR) 8.88]. وكانت أعداد مشابهة من الطلاب ما تزال في المدرسة بحلول نهاية العام، عند مقارنة مجموعات الطلاب الذين وزعوا بشكل عشوائي ليتلقوا التعليم بداية من عام 2012 (n=35, 15.9%) مقابل 2013 (n=39, [P=0.50]). ومن الشباب الذين كانوا ما يزالون في المدرسة في نهاية السنة الدراسية، ذكر المدرسون (الذين لم يتم إطلاعهم على وضع تدخل استعداد الشباب) أن شباب 'تدخل استعداد الشباب' أظهروا أداء أفضل بكثير في غرفة الصف (z=2.19, P=0.03, effect size=1.31)، استناداً إلى الحل الإبداعي للمشكلات، وأيضاً من حيث الدوام على مدى الشهر السابق (z=2.70, P=0.007, OR 34.93). يمكن استعمال الاختلاف الكبير في الدوام المدرسي والنتائج الأخرى كدليل على الاستجابة لبرنامج حلول إبداعية لمشكلات للأطفال والشباب المتأثرين بالحرب في نمذجتنا للنتائج التعليمية.

ومن أجل تقليص العوائق التي تحول دون مشاركة الشباب في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل في حالات الطوارئ الإنسانية المعقدة والبيئات التي تسودها المحن، لاحظ براون وآخرون (Brown et al., 2017) أن الدوام كان أكبر إذا أجريت تدخلات استعداد الشباب في أماكن ملائمة في المجتمعات المحلية، مثل غرف الصف الفارغة غير المستعملة خلال استراحات نهاية الأسبوع أو في غرف خاصة يوفرها قادة المجتمع المحلي.

4.3.3 التعلم الاجتماعي والعاطفي

في القواعد التوجيهية لليونيسيف (UNICEF, 2018)، يشكل التعلم الاجتماعي والعاطفي جزءاً من الطبقة الثانية، الدعم المقدم من الأسرة والمجتمع المحلي (انظر الشكل 2.3). ويكون تركيز التعلم الاجتماعي والعاطفي على عملية اكتساب المواقف، والكفاءات، والمعارف والمهارات الأساسية للتعلم، وأن يكون الفرد فعالاً ويمتلك شعوراً بالرِفاء. ويستهدف أولئك الذين لم يعانون من صدمة حادة كذلك التي عانى منها أولئك الذين شاركوا في برنامج تدخل استعداد الشباب. رغم ذلك، يمكن أن يكون مكوناً مفيداً في المنهج المدرسي الذي يهدف إلى تكملة البرامج التعليمية الرسمية وغير الرسمية الأخرى.

يجري الاعتراف بالمهارات الاجتماعية والعاطفية على نحو متزايد على أنها مهمة لنماء الطفل وأنها تنطوي على القدرة للاستجابة على نحو سليم للتفاعلات الاجتماعية. وينظر إليها عادة على أنها «مهارات ناعمة» وسمات شخصية تنبأ، طبقاً لهيكمان وكاوتر (Heckman and Kautz, 2012) بالنجاح في المدرسة، وسوق العمل والحياة. ويكون التعلم الاجتماعي والعاطفي عادة جزءاً من المنهج المدرسي ويُعتقد أنه يساعد في الحد من السلوكيات الخطرة مثل العنف وتعاطي المخدرات (Durlak et al., 2010; CASEL, 2003). ويمكن أن يشكل أحد أوجه البرامج المصممة لتعزيز المهارات غير الإدراكية وتحسين الأداء الأكاديمي، بين أمور أخرى (Gutman and Schoon, 2013).

يشرح زينس وآخرون (Zins et al., 2004) إطار القدرات الرئيسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي الذي يشمل: وعي الذات، والوعي الاجتماعي، وصنع القرار المسؤول؛ وإدارة الذات وإدارة العلاقات.

يمكن لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي أن تعزز الإنجاز والتحصيل الأكاديمي؛ وأن تحسن الدوام في المدارس، والانخراط والتحفيز؛ والحد من سلوك الطلاب السلبي في المدارس وفي المجتمع المحلي، مثل التمر، والعنف وجرائم الأحداث؛ وأن تعود بالفائدة على الصحة العقلية للموظفين والطلاب من حيث تخفيض حدة الشدة النفسية، والحصص النفسي، والاكنتاب؛ وتحسين النتائج العقلية من خلال تخفيض معدلات حمل المراهقات وتعاطي المخدرات؛ وأن تؤدي إلى مستويات أعلى من الاحتفاظ بالموظفين وارتفاع المعنويات؛ وبشكل عام أن تساعد في تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب والموظفين على حد سواء (Durlak et al., 2011; Zins et al., 2004).

يمكن للاستجابات التعليمية التي تشمل التعلم الاجتماعي والعاطفي أن تلعب دوراً محورياً في مساعدة الشباب على تعلم مهارات تخفف من حدة الآثار المتعلقة بالنمو والسلوك الناجمة عن التعرض للصراع. ويشمل هذا بناء المهارات الشخصية والعلاقات بين الأشخاص اللازمة لإدارة العواطف على نحو فعال وبناء علاقات صحية (Varela et al., 2013).

4 تدخل استعداد الشباب مقارنة تتكون من طرق مختلطة لتطوير وتجريب علاج صحة عقلية قائم في المجموعة وفي البيئة الثقافية.

سعى زينس وآخرون (Zins et al., 2004) إلى دراسة العلاقة بين التعلم الاجتماعي والعاطفي والنجاح في المدرسة كما تقاس بالمواقف حيال المدرسة (مثل التحفيز، والمسؤولية، إلخ)، والسلوك في المدرسة (الانخراط، والدوام، وعادات الدراسة) والأداء المدرسي (مثل الدرجات، وإتقان المواد والأداء في الاختبارات) (ص. 194). يقتبسون مراجعة للتعاون من أجل التعلم الأكاديمي، والاجتماعي والعاطفي (2003) لثمانين برنامجاً متوفراً على المستوى الوطني، 34 % منها شملت طرائق لتشجيع دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج والمهارات التدريسية. وجدت المراجعة أن جميع المقاربات المستخدمة كان لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي حيث أفرزت 83 % مكاسب أكاديمية. إضافة إلى ذلك، فإن 12 % لم تستهدف الأداء الأكاديمي على نحو خاص. كانت النتائج ستكون أعلى، لو إن الدراسات غطت النتائج الأكاديمية. واستنتج زينس وآخرون (Zins et al, 2004) أن ثمة حجماً متزايداً من الأبحاث ذات الأساس العلمي تدعم الأثر القوي الذي يمكن لأنماط السلوك العاطفية والاجتماعية المعززة أن تحدثه على النجاح في المدرسة وفي النهاية في الحياة.

أجرى تايلر وآخرون (Taylor et al., 2017) مراجعة فوق تحليلية لـ 82 تدخلاً للتعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس شملت 97,406 طلاب من رياض الأطفال إلى المدارس الثانوية. قيمت الدراسة نتائج ستة أشهر إلى 18 عاماً بعد التدخلات ووجدت أن هناك آثاراً إيجابية كبيرة للتدخلات، حيث طور المشاركون مهارات تعلم اجتماعي وعاطفي أقوى من أعضاء مجموعة الضبط. وكانوا أفضل بكثير من مجموعة الضبط في الأداء الأكاديمي بعد التدخل (استناداً إلى العناوين ودرجات الاختبارات المأخوذة من سجلات مدرسية، والتي تم الحصول عليها في فترة متابعة وسطية تكونت من 195 أسبوعاً)، وكانت الآثار بعيدة المدى ملحوظة. من بين 82 دراسة، أجريت 38 خارج الولايات المتحدة في طيف واسع من الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية. كما تم التأكد من الأثر الإيجابي لقدرات التعلم الاجتماعي والعاطفي والنجاح المدرسي كما يقاس بالمواقف حيال المدرسة (مثل التحفيز، والمسؤولية، إلخ)، والسلوك المدرسي (الانخراط، والدوام، وعادات الدراسة) وعلى الأداء الأكاديمي (درجات، وإتقان المواد والأداء في الاختبارات) في مراجعة زينس وآخرون (Zins et al, 2004). وجدت المراجعة أن جميع المقاربات التي استخدمت كان لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي حيث أحرز 83 % منها مكاسب أكاديمية (الجدول 3.3 على الصفحة المقابلة). وجد بلفيلد وآخرون (Belfield et al., 2015) أنه بالنسبة لكل دولار استثمر، كان العائد 11 دولاراً بالنسبة لسته تدخلات في مجال التعلم الاجتماعي والعاطفي.

وجد تحليل بعدي أجره دولراك وآخرون (Durlak et al., 2011) وذكره على نحو منفصل بيتون وآخرون لـ 213 برنامجاً عاماً للتعلم الاجتماعي والعاطفي في المدارس شمل 270,034 طالباً من رياض الأطفال إلى المدارس الثانوية. أظهر المشاركون في التعلم الاجتماعي والعاطفي مهارات، ومواقف، وسلوكيات اجتماعية وعاطفية أفضل بكثير وأداء أكاديمي عكس مكسباً بقيمة 11 نقطة مئوية من حيث الإنجاز (انظر الجدول 3.3). نفذت البرامج بنجاح أكبر من قبل مدرسي المدارس مما حققته عندما أجريت من قبل موظفين من غير العاملين في المدارس.

برامج اجتماعية وعاطفية محددة

قدم بلفيلد وآخرون تكاليف ومزايا بعض برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي المحددة، استناداً إلى نتائج دراسات عديدة مختلفة. ونقدم أدناه تفاصيل خمس من هذه الدراسات. كما ينبغي ملاحظة أن تكاليف ومزايا هذه البرامج موضوعة لبلد متقدم وينبغي تعديلها في سياق بلدٍ نامٍ.

برنامج القراءة، والكتابة، والاحترام والتصميم يركز على التعلم الاجتماعي والعاطفي وتطوير مهارة القراءة والكتابة فيه من الروضة إلى الصف الخامس، لتخفيف حدة العدوان والعنف. يهدف المنهاج، المحدد بالنسبة لكل صف، إلى تطوير مهارات حل المشاكل التعاونية، وفي كل صف سبع وحدات، تستند كل منها إلى عمل واحد من أعمال القرائية، ويبرز موضوعات مثل الصراع، والتنوع، والعلاقات. ويعززها المنهاج من خلال ممارسة المهارات.

برنامج العمل الإيجابي (الذي يستند إلى النظرية القائلة بأن العمل الإيجابي يجعلنا نشعر بأننا على ما يرام ومن ثم يعزز نفسه) هو منهاج قائم على المدرسة وتكملة مجموعة من الأنشطة الثقافية والأسرية المصممة لتعزيز التفكير الإيجابي، والأفعال وفهم الذات. ويتكون البرنامج من سلسلة من الدروس القصيرة على مستوى كل صف منظمة في ست وحدات: المفهوم عن الذات؛ الأفعال الإيجابية لجسدك وعقلك؛ إدارة نفسك بصورة مسؤولة؛ التعامل مع الآخرين كما تريد أن يعاملوك؛ إخبار نفسك الحقيقة؛ وتحسين نفسك بشكل مستمر. يمكن للعمل الإيجابي أن يكون له الكثير من الآثار مثل تحسين السلوك الشخصي، والصحة العقلية، والإنجاز والمناخ الأكاديمي والمدرسي، التي لا يمكن قياسها جميعها بشكل كمي.

التدريب على مهارات الحياة هو تدخل يُنفَّذ في غرف الصف لحد من تعاطي المواد المخدرة والعنف بشكل عام ويقدم للطلاب المعرضين للمخاطر في المدارس الإعدادية و/أو الثانوية.⁵ يدرّس مدرس تعلم مهارات الحياة المهارات الاجتماعية والعاطفية لبناء الثقة وتقدير الذات، وتزويد الشباب بالمهارات اللازمة لمقاومة ضغوط الأقران، وبشكل عام لتحسين القدرات الاجتماعية والعاطفية لتقليل حدة الحصر النفسي وتحسين جملة من النتائج الصحية. في المنهاج ثلاثة مكونات رئيسية على مدى ثلاث سنوات: المعارف والمهارات اللازمة لمقاومة تعاطي الكحول، والتبغ والمخدرات الأخرى؛ ومهارات إدارة الذات؛ والمهارات الاجتماعية العامة وبناء فرض الاحترام.

الدراسة	النوع	البلد	النتائج الأكاديمية	ملاحظات
Casel (2003), cited in Zins et al. (2004)	مراجعة	وطنية (الولايات المتحدة)	83 % من الدراسات أشارت إلى تحقيق مكاسب أكاديمية	12 % لم يستهدف الأداء الأكاديمين وإلا كانت النتائج أعلى.
Taylor et al. (2017)	تحليل بعدي لـ 82 دراسة، شملت 97,406 طلاب	38 دراسة غير أمريكية من بين 82	البرنامج (8) أفضل بكثير من مجموعة الضبط. ES = 0.22, 95 % CI ES = Hedges' g	الأثر المتوسط بمقدار 0.33. على الأداء الأكاديمي (استناداً إلى الدرجات وعلامات الاختبارات، المأخوذة من سجلات المدرسة، التي تم الحصول عليها خلال فترة متابعة وسطية تمتد إلى 195 أسبوعاً) مقارنة بشكل تفضيلي بالآثار البعدية التي تم الحصول عليها بفضل الكثير من التدخلات التعليمية.
Durlak et al. (2011) Payton et al. (2008)	تحليل بعدي لـ 213 برنامجاً شملت 270,034 طالباً من الروضة إلى الثانوية نصف الدراسات تقريباً طبق تصميمات عشوائية	حضري 56 % مدارس ابتدائية 31 % مدارس إعدادية 13 % مدارس ثانوية 71 % أقل من سنة 11 % 1-2 % 12 % أكثر من سنتين	المجموعة إجمالي - 11 % (ES = 0.27* CI 0.15 to 0.35) عينة (Payton 2008) 35 الصف لكل مدرس ES = 0.34* CI 0.16 to 0.52 العدد 10 الصف مع طاقم من غير المدرسين ES = 0.12 CI -0.19 to 0.43 العدد 3 مكونات متعددة ES = 0.26* CI 0.16 to 0.36 العدد 22	مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، الشدة النفسية العاطفية، إلخ النتائج متوفرة أيضاً ES = Hedges' g

ملاحظة: حجم الأثر = ES* < 0.05.

الخطوة الثانية هي منهاج للمهارات الاجتماعية ينفذ في غرف الصف لمرحلة ما قبل المدرسة وحتى السنة الأولى في المدرسة الثانوية، مع وجود منهاج محدد لكل صف. ويبنى على نماذج التدخل الإدراكي السلوكي ويتكون من دروس تفاعلية تتعلق بحل المشاكل والإدارة العاطفية. وهو مصمم للتنفيذ على نطاق المدرسة بأكملها وينفذ من قبل مدرسي الصفوف. ويهدف إلى تطوير أنماط سلوك متعاطفة وإلى تحسين مهارات الطلاب في التواصل، وحل المشاكل الاجتماعية، والتفكير النقدي - لتحديد وفهم وضعهم العاطفي، وإدارة هذه العواطف وإيصالها على نحو مناسب، ومن هنا زيادة القدرات الاجتماعية، وتخفيف حدة أنماط السلوك العدوانية وتلك التي تميل إلى الجروح.

غرفة الصف المتجاوبة مقارنة تعليمية تركز على كيفية قيام المدرسين بالتدريس والتفاعل مع طلاب المدارس الابتدائية - وهي مصممة لتزويد المدرسين بالإستراتيجيات، والهيكليات، والممارسات، والتقنيات لتحسين كفاءتهم، وإحداث نتائج اجتماعية وعاطفية وأكاديمية وغير أكاديمية على الطلاب، وبناء مجتمع مدرسة قوي.

وتشمل جلستين تدريبيتين تستمر كل منهما أسبوعاً ومواد منشورة للتدريب، حول كيفية إدماج عشر ممارسات رئيسية في فلسفتهم التدريسية وطرائق تدريسيهم - وتقديم الدعم العاطفي وإدارة غرفة الصف بشكل استباقي. وتفضي هذه إلى زيادة تحفيز الطلاب وانخراطهم، الأمر الذي يزيد بالمقابل من اكتساب المهارات الأكاديمية. ويتم إدماجها بالتعليم في غرفة الصف وتوفر فرصاً لممارسة مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي وأدواته لتقييم التنفيذ وتقييم سلوك الطلاب (التعاون من أجل التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، 2003، الشكل 3). وجدت الأبحاث المبكرة أن البرنامج حسّن المهارات الاجتماعية وقلص السلوكيات الإشكالية (Elliot, 1993, 1995, 1999).

البرنامج	النتيجة المستهدفة (مثل تعاطي المخدرات، العنف)	حجم الأثر الإحصائي (SD أو غيره)	كلفة كل مشارك (دولار أميركي)	الكلفة (من حيث حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي)	الفائدة (دولار الأميركي)
القراءة، الكتابة، الاحترام، التسوية	تراجع حدة العوانية	D, لتراجع حدة العنف (المتوسط من 0.05-0.21)	دون وقت/مرافق تعليم، 420 دولار؛ مع وقت/مرافق تعليم، 680 دولار لمدة عامين	0.79% to 1.28%	4,470 دولار
التمييز الإيجابي	تراجع حدة التنمر، والعنف الجنسي والجسدي	SD 0.38 في التنمر لمدة ثلاث سنوات يحقق 18 يوماً أقل في ممارسة التنمر	510 دولار على مدى ثلاث سنوات	0.96%	3,370 دولار
التدريب على مهارات الحياة*	تراجع حدة التخريب والفصل المؤقت من المدرسة	في السنة السابقة: الجنوح (نسبة الرهانات 0.684) تواتر العراك (نسبة الرهانات 0.742) الجنوح المتكرر (نسبة الرهانات 0.643)	130 دولار على مدى ثلاث سنوات	0.73%	450 دولار
الخطوة الثانية**	زيادة القدرات الاجتماعية، وتراجع حدة السلوكيات العدوانية والجانحة	42% انخفاض في العدوان الجسدي الذي يتم الإبلاغ عنه ذاتياً	50 دولار لكل طالب دون حساب زمن التعليم 440 دولار، بما في ذلك زمن التعليم	0.83%	18,420 دولار لكل مشارك، لكن إذا افترضنا تراجعاً بنسبة 10%، يبقى 7,550 دولار لكل مشارك
غرفة صف مستجيبة	تحسن المهارات الاجتماعية وتراجع السلوكيات الإشكالية	زيادة بحجم الأثر عند الوصول إلى الصف الخامس SD 0.26 في الرياضيات وSD 0.35 في القراءة***	900 دولار على مدى ثلاث سنوات	1.69%	802,000 دولار لكل 100 طالب الفائدة 8,920 دولار، ومن ثم فإن القيمة الحالية الصافية لكل 100 طالب هي 802,000 دولار
الكلفة الوسطية					1.05% \$30#

ملاحظات: * حدد (Knowles and Beherman 2003) التدريب على مهارات الحياة بالنسبة للإيدز في زامبيا بـ 0.16 دولار للشخص سنوياً.

** حدد البنك الدولي (2003) تكاليف كل شخص كل سنة للخطوة الثانية في موزمبيق بـ 0.03 دولار.

*** الطلاب ذوي الإنجاز المتدني في الرياضيات: حصل ارتفاع بـ 0.89 (SD (p<.01 في الرياضيات و0.52 (SD (p<.05 في القراءة. أما الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع في الرياضيات، فحصل ارتفاع بـ 0.49 (SD (p<.01، من (Rimm-Kaufman et al. (2014) للطلاب الداخلين إلى الصف الثالث في العام الدراسي 2008-2009، والصف الرابع في العام الدراسي 2009-2010؛ والصف الخامس عام 2009-2010 في مدرسة ميد أتلانتيك الكبيرة المتنوعة.

استناداً إلى حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في سورية قبل الأزمة (2010) الذي كان 2,857 دولاراً.

(المصدر: Belfield et al. (2015).

التكاليف والمزايا في (Belfield et al., 2015) بالدولار الأميركي وتستند إلى الدخول في الولايات المتحدة، وتتفاوت قيمة المهارات من بلد إلى بلد. وتستند إلى تطوير مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، وكيفية تأثير هذه المهارات في الدخول المستقبلية، وتنوع حسب التغيرات في المستويات التعليمية، ووضعت إطاراً لتقدير قيمة مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في البلدان المتطورة.

التعلم الاجتماعي والعاطفي في البلدان النامية

ما من شك في أن لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي مكان في معالجة المشكلات الصحية للأطفال والشباب في سورية بطرق حددتها اليونيسيف (2018a, p31)، وفي مراجعة للدراسات المتعلقة بالأطفال اللاجئين المهاجرين أجريت غالباً في بلدان ذات دخول مرتفعة (Sullivan and Simonson, 2016) ووصلت إلى الاستنتاجات التالية:

... تشير الأبحاث المجراة على التدخلات الاجتماعية-العاطفية للطلاب اللاجئين، أو الذين يعانون من صدمة الحرب ... إلى أن التدخلات القائمة في المدارس قد تكون فعالة في تخفيف الأعراض والإعاقات المرتبطة بالصدمة لدى الطلاب. (p523)

إلا أن المراجعة لم تحتو أدلة كمية محددة على خلاصاتها.

التكاليف والمزايا التي قدرها بلفيلد وآخرون (Belfield et al., 2015) متوفرة بالنسبة للبيئات الغربية ولا يمكن تعديلها بسهولة إلى السياق السوري. دراسات أخرى تقتبس حجم الفعالية، على الأغلب في نطاق من 0.2 إلى 0.3 بالنسبة للأداء الأكاديمي (في الجدول 3.3)، تظهر قيمة برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في زيادة النتائج التعليمية، لكنها مصممة بشكل عام للدراسات المجرة في الغرب.

وستمثل الأولوية بالنسبة لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في سورية في معالجة حالات الشدة النفسية اليومية ما بعد الأزمة بالنسبة للأطفال والشباب السوريين. ويمكن لمعظم البرامج، مثل القراءة، والكتابة والاحترام والتصميم، وتعلّم مهارات الحياة؛ والخطوة الثانية أن توفر مزايا من حيث تخفيف حدة العدوانية، ويمكن أن يؤدي بعضها إلى تحسين الأداء الأكاديمي. برامج مثل برنامج العمل الإيجابي لمعالجة التنمر، إذا استخدم، فإنه سيحتاج إلى المعالجة في سياق مختلف كلياً، سياق للتكاليف والمزايا فيه قياسات مختلفة تماماً. تتكون مزايا برامج التدخلات عادة من قيمة التكاليف التي تم تجنبها للمجتمع المحلي، والتي يمكن أن تكون مختلفة جداً بين الولايات المتحدة وسورية.

لقد تعرضت لملاءمة برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي للبلدان غير الغربية للتشكيك من قبل جوكس (2018a)، ولذلك طور أداة لتقييم التعلم الاجتماعي والعاطفي في تازانيا، لكنه يجادل بأن برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تستخدم أطراً من الأدلة المجموعة في المجتمعات الصناعية الغربية (Jukes, 2018b)، ولا يمكن تطبيقها ببساطة في سياق جديد مثل المجتمعات غير الغربية بسبب الاختلافات الثقافية في القيم. وفي دراساته لمطوارة، تازانيا، وجد اختلافاً بين قيم الأهل والمدرسين، حيث يعطي الأهل قيمة للاحترام والطاعة، بينما يعطي المدرسون قيمة للثقة، والفضول، وتوجيه الذات، والإيمان بالنفس، التي نظر إليها على أنها أكثر أهمية للنجاح في المدرسة (Jukes, 2018b, p182, 194; 2019). ويستنتج أن ثمة حاجة لوضع أهداف التعلم الاجتماعي والعاطفي في سياقها والتفاوض عليها في أوساط السكان المشاركين ومجتمعاتهم المحلية، بما في ذلك الطرق التي يريدون أن يتغيروا من خلالها (RTI International, 2018).

5.3.3 أثر استعادة الخدمات التعليمية على الصحة العقلية للأطفال والشباب

يتمثل أحد أهم الأدوار في تحقيق التعافي بعد الأزمة العنيفة أو الكوارث الكبرى، في الدور الذي يلعبه التعليم (Barakat et al., 2013). وقد أدى هذا الإدراك إلى تطوير برامج هادفة ومعقدة على نحو متزايد للمساعدة في التعافي في مرحلة ما بعد الأزمة. يشير تالبوت (Talbot, 2013) إلى أن التعليم ذي الجودة العالية يمكن أن يساعد في العمليات طويلة الأمد لإعادة الإعمار في مرحلة ما بعد الأزمة وتعزيز التماسك الاجتماعي، إذ إنه يصد الأسباب الرئيسية للعنف، من خلال تعزيز قيم الشمول، والتسامح، وحقوق الإنسان وتسوية الأزمات

نوقشت بعض الدراسات التي تعالج العلاقة بين توفير التعليم والتعافي من الأزمات العنيفة في الفصل 2. للأسف، فإننا غير قادرين على العثور على أية دراسات ذات نتائج كمية يمكن الركون إليها لتدخلها في نمذجتنا.

4.3 الخلاصة

لقد نظرت هذه الورقة في الأدلة على تكاليف وفعالية ثلاث مجموعات من التدخلات للعلاقات بين التعليم والصحة العقلية الواردة في نظرية التغيير. ولكي تكون جزءاً من النماذج، ينبغي أن تكون نتائج هذه الدراسات قابلة للقياس، ومهمة إحصائياً وتشمل إذا أمكن التكاليف ذات الصلة ببرامج التدخلات.

وتتمثل هذه المجالات الثلاثة فيما يلي:

- أثر تدخلات الصحة العقلية على الاضطرابات العقلية؛
- أثر النتائج التعليمية على معالجة اضطرابات الصحة العقلية؛
- أثر التعليم على تحسين الصحة العقلية.

وكي تكون نتائج التدخل ذات صلة بالنمذجة في حالة سورية، فضلنا إدخال نتائج الدراسات المجرة في البلدان النامية على تلك المجرة في البلدان الغربية. بالنظر إلى أن نسبة كبيرة من الدراسات أجريت في الولايات المتحدة، فإن هذا يعطي قيمة محددة لهذه الدراسات.

ثمة أدلة كثيرة على فعالية تدخلات الصحة العقلية على الاضطرابات العقلية.

أجريت الدراسات التي راجعناها في مجموعة من المواقع: البوسنة، سريلانكا، والولايات المتحدة. وكانت المواضيع مستمدة بشكل عام من سياقات تتعلق بالحرب/العنف السياسي. وشملت معظم التدخلات العلاج الإدراكي السلوكي، وأكمل ببرامج مختلفة للدعم النفسي والاجتماعي. وكانت النتائج كبيرة ومهمة بشك عام. وكان حجم أثر تقليص اضطرابات الشدة النفسية بعد الصدمة حسب متوسط درجة D على مقياس كوهن في جميع الدراسات الخمس هو $0.939 = \text{std. dev.}$ ، حيث كان للدراسات الثلاث التي أجراها مدرسون متوسطاً أعلى بقليل هو $0.949 (0.068)$ ،⁶ وتستند النتائج إلى متوسط لعشر جلسات نستطيع أن نستعملها كأساس لحساب كلفة البرامج.

هناك عدد أقل من الدراسات التي توفر الأدلة على أثر نتائج التعليم في معالجة اضطرابات الصحة العقلية، لا سيما في البلدان النامية التي تعرضت لأزمات عنيفة. أحد التدخلات، وهو تدخل استعداد الشباب، الذي أجري في سياق ما بعد الأزمة على الشباب في سيراليون حقق معاييرنا ووفر تفاصيل بشأن تكاليف التنفيذ وفعاليتته. بكلفة على المشارك هي 104 دولارات، فإن مقياس أداء التعليم مثل الدوام كانت أعلى بكثير بالنسبة لأولئك الذين شاركوا في تدخل استعداد الشباب.

6 كقاعدة عامة، فإن درجة D على مقياس كوهن تتجاوز 0.8 تعد أثراً مرتفعاً. (Cohen 1988).

في نهاية العام الدراسي، سجل 74 شاباً في المدرسة: 28.8% (n=64) من المشاركين في استعداد الشباب مقابل 7.4% (n=10) من أولئك في مجموعة الضبط (z=4.31, P<0.001, odds ratio (OR) 8.88). من بين الشباب الذين كانوا ما يزالون في المدرسة عند نهاية العام المدرسي، ذكر المدرسون أن الشباب المشاركين في تدخل استعداد الشباب حققوا أداءً أكاديمياً أفضل في غرفة الصف (t=2.19, P=0.03, effect size=1.31)، بما في ذلك إكمال الدروس في الصف، والسلوك والمشاركة في الصف. يمكن استعمال الاختلاف الكبير في الدوام المدرسي والنتائج الأخرى كأدلة على الاستجابة إلى برنامج العلاج الإدراكي والسلوكي للأطفال والشباب المتأثرين بالحرب في نموذجنا للنتائج التعليمية (McBain et al., 2016).

كما كان هناك قدر كبير من الأدلة على الأثر والقيمة الاقتصادية لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي على الصحة العقلية والنتائج التعليمية. إلا أن معظم هذه الأدلة مستقاة من البرامج التي أجريت في الولايات المتحدة ودول غربية أخرى. تظهر دراسة بلفيلد وآخرين (Belfield et al, 2015) للشباب في الولايات المتحدة عوامل مرتفعة للمزايا - كلفة نطاق من تدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي في الصحة العقلية. لكن هناك أدلة محدودة لوجود أثر إيجابي على النتائج التعليمية.

دراسات أخرى تشير إلى حجم الفعالية، غالباً في نطاق 0.2 إلى 0.3 للأداء الأكاديمي (الجدول 3.3)، تظهر قيمة برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي في رفع النتائج التعليمية، لكنها مستقاة غالباً من دراسات أجريت في الغرب.

يمكن لتدخلات مثل مبادرة مهارات الحياة وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا التي قامت بها اليونيسيف (UNICEF MENA, 2017; Harvard University, n.d) التي تؤكد على مهارات الحياة الأساسية - الإبداع، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعاون، والتفاوض، وصنع القرار، وإدارة الذات، والصمود، والتواصل، واحترام التنوع، والتعاطف والمشاركة - أن تساعد الطلاب على تطوير مهارات الحياة العملية (لمزيد من النقاش، انظر الفصل 4) وأيضاً تمكنهم من إدارة حياتهم مع كرب عاطفي ومشكلات سلوكية أقل، وتحسين الأداء الأكاديمي (Durlak et al., 2011) - بشكل أكثر فعالية.

سيكون من المفيد إجراء تقييم تعلم بشأن التوافق النفسي الاجتماعي لبرنامج المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، يربط المهارات الحياتية بالإنجاز الأكاديمي (انظر Hoskins and Liu, 2019). على سبيل المثال، فإن أشرف وآخرون (Ashraf et al., 2018, 2020) وجدوا أن التدخل حسن المهارات غير الإدراكية والشخصية (لا سيما مهارات التفاوض) خلال مرحلة المراهقة، وحسن بشكل كبير النتائج التعليمية على مدى السنوات الثلاث التالية، كما حقق احتمالاً أكبر للالتحاق بالتعليم الثانوي. كما أن برامج مهارات الحياة تشكل تدخلاً شائعاً يستخدم للفتيات والنساء الشابات لتأخير الزواج. وأهدافها مشابهة بشكل ما لأهداف البرامج التي تم تطويرها في إطار التعلم الاجتماعي والعاطفي. فهي تهدف إلى تزويد الفتيات والنساء الشابات بالمعلومات والمهارات الأساسية من أجل إدارة الانتقال إلى سن الرشد بطريقة أفضل، من خلال تمديد التعليم وتأجيل الزواج. يمكن لبعض الدراسات التفصيلية لبرامج المهارات، كما في مصر (Sewall-Menon and Bruce, 2012)، أن توفر إطاراً أفضل للكلفة من الدراسات المجرة في الغرب.

في نمذجة العلاقات بين الصحة العقلية والنتائج التعليمية في سورية، ينبغي لجهود التعليم أن تستند إلى عناصر اجتماعية-عاطفية. قد يتطلب هذا استيراد وتعديل المقاربات والمؤشرات لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي المجرة في الدول الغربية لتتلاءم مع الظروف السورية.

المراجع

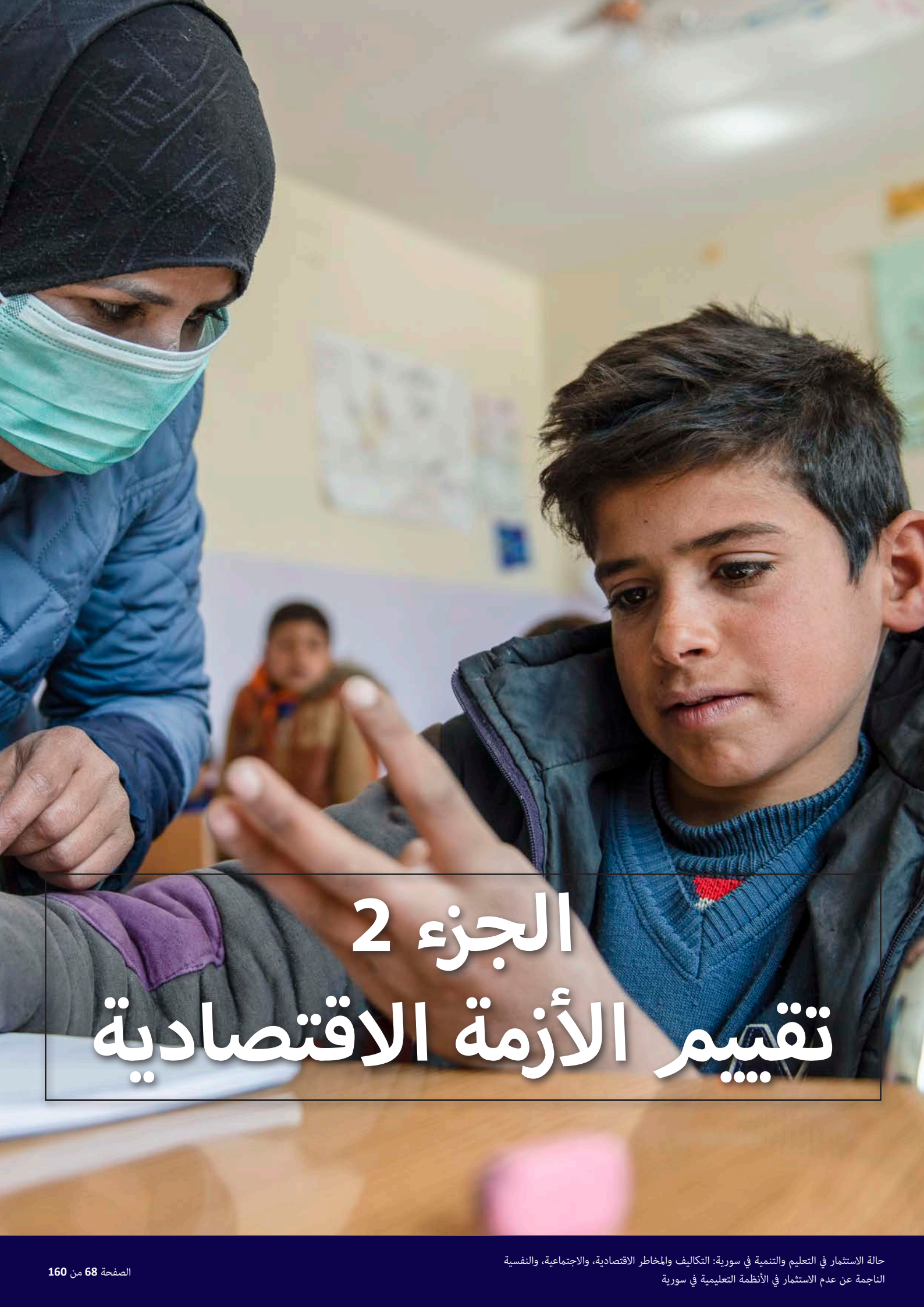
- Armsworth, M. W., and Holaday, M. (1993). The effects of psychological trauma on children and adolescents, *Journal of Counseling and Development*, 72, 49–56.
- Ashraf, N., Bau, N., Low, C., and McGinn, K. (2018). *Negotiating a better future: how interpersonal skills facilitate inter-generational investment*, HBS Working Paper 18–104, Harvard Business School, Cambridge, MA, at <https://hbswk.hbs.edu/item/negotiating-a-better-future-how-interpersonal-skills-facilitate-inter-generational-investment> accessed 4 February 2022.
- Ashraf, N., Bau, N., Low, C., and McGinn, K. (2020). Negotiating a better future: how interpersonal skills facilitate inter-generational investment, *Quarterly Journal of Economics*, 135(2), 1095–1151.
- Barakat, B., Paulson, J., and Urdal, H. (2010). *The youth, transition, and conflict in the Middle East and North Africa*, Peace Research Institute Oslo (PRIO), at <http://www.prio.org/Publications/Publication/?x=4794> accessed 4 February 2022.
- Barakat, S., Connolly, D., Hardman, F., and Sundaram, V. (2013). The role of basic education in post-conflict recovery, *Comparative Education*, 49, 124–142.
- Barron, I. G., Abdallah, G., and Smith, P. (2013). Randomized control trial of a CBT trauma recovery program in Palestinian schools, *Journal of Loss and Trauma*, 18(4), 306–321.
- Basic Education Coalition. (2020). *Safety matters!*, Washington DC, at <https://www.basiced.org/impact-qualitative/2020/9/8/safety-matters> accessed 26 October 2020.
- Baskin, T., Slaten, C., Sorenson, C., Glover-Russell, J., and Merson, D. (2010). Does youth psychotherapy improve academically related outcomes? A meta-analysis, *Journal of Counseling Psychology*, 57, 290–296.
- Bean, T., Derluyn, I., Eurelings-Bontekoe, E., Broekaert, E., and Spinhoven, P. (2007). Comparing psychological distress, traumatic stress reactions, and experiences of unaccompanied refugee minors with experiences of adolescents accompanied by parents, *Journal of Nervous and Mental Disease*, 195(4), 288–297.

- Becker, K. D., Brandt, N. E., Stephan, S. H., and Chorpita, B. F. (2013). Advances in school mental health promotion: a review of educational outcomes in the children's mental health treatment literature, *Advances in School Mental Health Promotion*, 7, 5–23.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., and Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*, Centre for Benefit-Cost Studies in Education, Teachers College, Columbia University, New York, at <https://static1.squarespace.com/static/583b86882e69cfc61c6c26dc/t/59089094cd0f6810013b15ff/1493733525917/SEL-Revised.pdf> accessed 4 February 2022.
- Berger, R., and Gelkopf, M. (2009). School-based intervention for the treatment of tsunami-related distress in children: a quasi-randomized controlled trial, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 78, 364–371.
- Betancourt, T. S., Pochan, S., and de la Soudière, M. (2005). *Psychosocial adjustment and social reintegration of child ex-soldiers in Sierra Leone: Wave ii follow-up analysis*, International Rescue Committee, Sierra Leone, at <http://resource-centre-uploads.s3.amazonaws.com/uploads/2676.pdf> accessed 4 February 2022.
- Betancourt, T. S., and Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: protective processes and pathways to resilience, *International Review of Psychiatry*, 20(3), 317–328.
- Betancourt, T. S., Simmons, S., Borisova, I., Brewer, S. E., Iweala, U., and de la Soudiere, M. (2008). High hopes, grim reality: reintegration and the education of former child soldiers in Sierra Leone, *Comparative Education Review*, 52, 565–587.
- Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., and Brennan, R. T. (2012). Trajectories of internalizing problems in war-affected Sierra Leonean youth: examining conflict and post-conflict factors, *Child Development*, 84(2), 455–470.
- Betancourt, T. S., Borisova, I., Williams, T. P., Meyers-Ohki, S. E., Rubin-Smith, J. E., et al. (2013). Research review: psychosocial adjustment and mental health in former child soldiers – a systematic review of the literature and recommendations for future research, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 17–36.
- Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., Akinsulure-Smith, A. M., Weisz, J. R., et al. (2014). A behavioral intervention for war-affected youth in Sierra Leone: a randomized controlled trial, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53, 1288–1297.
- Blattman, C., and Annan, J. (2008). Child combatants in northern Uganda: reintegration myths and realities, in Muggah, R. (ed.), *Security and post-conflict reconstruction: dealing with fighters in the aftermath of war*, 103–126, Routledge, New York.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., and Nichols, T. D. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach, *Prevention Science*, 7, 403–408.
- Bowen, N. K., and Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighbourhoods and schools on the school behaviour and performance of adolescents, *Journal of Adolescent Research*, 14, 319–342.
- Brown, F. L., de Graaff, A. M., Annan, J., and Betancourt, T. S. (201). Annual research review: breaking cycles of violence – a systematic review and common practice elements analysis of psychosocial interventions for children and youth affected by armed conflict, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 507–524.
- Bush, K. D., and Saltarelli, D. (eds). (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: towards a peacebuilding education for children*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, at <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf> accessed 4 February 2022.
- CASEL. (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, Chicago, at <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?download=true> accessed 4 February 2022.
- Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S., and Santos, N. M. (2016). Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools, *School Mental Health*, 8, 144–162.
- Cohen, J. (198). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd edn, Routledge, New York, at <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203771587> accessed 4 February 2022.
- Denov, M., and Shevell, M. C. (2019). Social work practice with war-affected children and families: the importance of family, culture, arts, and participatory approaches, *Journal of Family Social Work*, 22(1), 1–16.
- Durlak, J. A., Weisberg, R. P., Dymnicki, A. S., Taylor, R. D., and Schelinger, K. B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82, 405–435.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., and Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents, *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309.
- Elliot, S. N. (1993). *Caring to learn: a report on the positive impact of a social curriculum*, Responsive Classroom, at <http://www.responsiveclassroom.org/past-research> accessed 4 February 2022.
- Elliot, S. N. (1995). *The responsive classroom approach: its effectiveness and acceptability*, Responsive Classroom, at <http://www.responsiveclassroom.org/past-research> accessed 4 February 2022.
- Elliot, S. N. (1999). *A multi-year evaluation of the responsive classroom approach: its effectiveness and acceptability in promoting social and academic competence*, Responsive Classroom, at <http://www.responsiveclassroom.org/past-research> accessed 4 February 2022.

- ELRHA. (2019). *Little ripples refugee-led early childhood education, enhancing learning and research for humanitarian assistance*, Enhancing Learning and Research for Humanitarian Assistance, London, at <https://www.elrha.org/project/little-ripples-refugee-led-early-childhood-education/> accessed 4 February 2022.
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielsson-Waters, E., Shaw, L., et al. (2019). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: a systematic review and meta-analysis, *Journal of Affective Disorders*, 245, 928–938.
- Fondren, K., Lawson, M., Speidel, R., McDonnell, C. G., and Valentino, K. (2020). Buffering the effect of childhood trauma within the school setting: a systematic review of trauma-informed and trauma-responsive interventions among trauma-affected youth, *Children and Youth Services Review*, 109, 104691.
- Goodsell, B., Lawrence, D., Ainley, J., Sawyer, M., Zubrick, S., et al. (2017). *Child and adolescent mental health and educational outcomes: an analysis of educational outcomes from young minds matter: the second Australian child and adolescent survey of mental health and wellbeing*, Graduate School of Education, University of Western Australia, Perth, at <https://youngmindsmatter.telethonkids.org.au/siteassets/media-docs---young-minds-matter/childandadolescentmentalhealthandeducationaloutcomesdec2017.pdf> accessed 4 February 2022.
- Gutman, L. M., and Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: literature review*, Institute of Education, University of London, London, at <https://pdfs.semanticscholar.org/f4a5/2db3001fb6fb22eef5dc20267b5b807fd8ff.pdf?ga=2.258226312.385514579.1595399372-1579403512.1587556058> accessed 4 February 2022.
- Guven, O., Kapit-Spitany, A., and Burde, D. (2011). *The education of former child soldiers: finding a way back to civilian identity*, commission report to Education Above All, at https://www.academia.edu/35136278/The_Education_of_Former_Child_Soldiers_Finding_a_Way_Back_to_Civilian_Identity accessed 4 February 2022.
- Hancock, K. J., Carrington, C. C., Shepherd, C. J., Lawrence, D., and Zubrick, S. R. (2013). *Student attendance and educational outcomes: every day counts*, Report to Department of Education, Employment and Workplace Relations, Canberra, at <https://www.telethonkids.org.au/globalassets/media/documents/research-topics/student-attendance-and-educational-outcomes-2015.pdf> accessed 4 February 2022.
- Harvard University. (n.d.). *UNICEF MENA life skills and citizenship education: conceptual and programmatic framework*, Boston, at <http://exploresel.gse.harvard.edu/frameworks/47> accessed 4 February 2022.
- Heckman, J. J., and Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills, *Labour Economics*, 19, 451–464.
- Hoagwood, K., Olin, S., Kerker, B., Kratochwill, R., Crowe, M., and Saka, N. (2007). Empirically-based school interventions targeted at academic and mental health functioning, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 66–92.
- Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N., and Cunniff, A. (2008). Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 723–732.
- Hoskins, B., and Liu, L. (2019). *Measuring life skills: in the context of life skills and citizenship education the Middle East and North Africa*, United Nations Children's Fund (UNICEF) and International Bank for Reconstruction and Development, World Bank, at <https://www.unicef.org/mena/reports/measuring-life-skills> accessed 4 February 2022.
- IASC. (2007). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency setting*, Inter-Agency Standing Committee, World Health Organization, Geneva, at <https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-force-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings-2007> accessed 21 August 2020.
- Jordans, M. J. D., Pigott, H., and Tol, W. A. (2016). Interventions for children affected by armed conflict: a systematic review of mental health and psychosocial support in low-and middle-income countries, *Current Psychiatry Reports*, 18, 9.
- Jukes, M. C. H., Tibenda, J., Gabrieli, P., Mgonda, N., Betts, K., et al. (2018a). *USAID Tusome Pamoja developing a culturally relevant assessment of social and emotional learning for Tanzania*, RTI International, North Carolina, at https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/SEL_Tusome%20Research%20Report%202018-FINAL.pdf accessed 4 February 2022.
- Jukes, M. C. H., Gabrieli, P., Mgonda, N. L., Nsolezi, F. S., Jeremiah, G., et al. (2018b). Respect is an investment: community perceptions of social and emotional competences in early childhood from Mtwara, Tanzania, *Global Education Review*, 5, 160–188, at <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/401> accessed 4 February 2022.
- Jukes, M. C. H. (2019). Contextualizing the goals of social and emotional learning curricula and materials, in NISSEM (eds), *Global Briefs, Educating for the Social, the Emotional and the Sustainable: Diverse Perspectives from over 60 Contributors Addressing Global and National Challenges*, Chapter 7, at <https://www.nissem.org/node/269> accessed 4 February 2022.
- Knowles, J. C., and Beherman, J. R. (2003). *The economic returns to investing in youth in developing countries: a review of the literature*, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/13709> accessed 4 February 2022.
- Lawrence, D., Dawson, V., Houghton, S., Goodsell, B., and Sawyer, M. G. (2019). Impact of mental disorders on attendance at school, *Australian Journal of Education*, 63, 5–21.
- Layne, C. M., Saltzman, W. R., Poppleton, L., Burlingame, G. M., Pašalić, A., et al. (2008). Effectiveness of a school-based group psychotherapy program for war-exposed adolescents: a randomized controlled trial, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, (Supplement), 1048–1062.

- Long, K., Brown, J. L., Jones, S. M., Aber, J. L., and Yates, B. T. (2014). *Cost analysis of a school-based social and emotional learning and literacy intervention*, Working Paper, Fordham University, New York, at <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-benefit-cost-analysis/article/cost-analysis-of-a-schoolbased-social-and-emotional-learning-and-literacy-intervention-1/2167979501B6C6D158F337F1458E407A> accessed 4 February 2022.
- Margolin, G., and Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children, *Annual Review of Psychology*, *51*, 445–479.
- Matsumoto, Y. (2008). Education for demilitarizing youth in post-conflict Afghanistan, *Research in Comparative and International Education*, *3*, 65–78.
- McBain, R. K., Salhi, C., Hann, K., Salomon, J. A., Kim, J. J., et al. (2016). Costs and cost-effectiveness of a mental health intervention for war-affected young persons: decision analysis based on a randomized controlled trial, *Health Policy and Planning*, *31*, 415–424.
- McDonald, A., Buswel, M. I., Khush, S., and Brophy, M. (2017). *Invisible wounds: the impact of six years of war on the mental health of Syria's children*, Save the Children, at <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/invisible-wounds-impact-six-years-war-mental-health-syria-s-children> accessed 21 August 2020.
- Ministry of Education. (2021). *Out-of-school children in Syria: charting a path towards a solution*, Damascus.
- Newnham, E. A., McBain, R. K., Hann, K., Adeyinka, M. A., Akinsulure-Smith, M., et al. (2015). The youth readiness intervention for war-affected youth, *Journal of Adolescent Health*, *56*, 606–611.
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M. T. A., and Smith, A. (2017). The 4Rs framework: analyzing education's contribution to sustainable peacebuilding with social justice in conflict-affected contexts, *Journal on Education in Emergencies*, *3*(1), 14–43, at <https://archive.nyu.edu/handle/2451/39660> accessed 2 May 2022.
- Omoeva, C., Moussa, W., and Hatch, R. (2018). *The effects of armed conflict on educational attainment and inequality*, EPDC Research Paper No. 18-03, Education Policy and Data Center, Washington, D.C., at [https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Omoeva%20Moussa%20Hatch%20\(2018\)%20-%20Impacts%20of%20conflict%20on%20education.pdf](https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Omoeva%20Moussa%20Hatch%20(2018)%20-%20Impacts%20of%20conflict%20on%20education.pdf) accessed 7 February 2022.
- Overstreet, S., and Mathews, T. (2011). Challenges associated with exposure to chronic trauma: using a public health framework to foster resilient outcomes among youth, *Psychology in the Schools*, *48*, 738–754.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: findings from three scientific reviews*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf> accessed 7 February 2022.
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S. Yohanna, J., and Saint Gilles, M. P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: a systematic review of research from 1990 to 2015, *School Mental Health*, *8*, 7–43.
- Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., et al. (2014). Efficacy of the responsive classroom approach: results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial, *American Educational Research Journal*, *51*, 567–603.
- RTI International. (2018, 22 March). *Assessing social and emotional learning in Tanzania: an interview with Matthew Jukes*, North Carolina, at https://medium.com/@RTI_INTL_DEV/assessing-social-and-emotional-learning-in-tanzania-an-interview-with-matthew-jukes-523e93f0922 accessed 21 August 2020.
- SAMHSA. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*, HHS Publication No. (SMA) 14-4884, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Rockville, MD, at https://ncsacw.samhsa.gov/userfiles/files/SAMHSA_Trauma.pdf accessed 21 August 2020.
- Sewall-Menon, J., and Bruce, J. (2012). *The cost of reaching the most disadvantaged girls: programmatic evidence from Egypt, Ethiopia, Guatemala, Kenya, South Africa and Uganda*, Population Council, New York, at https://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2012PGY_CostOfReachingGirls.pdf accessed 7 February 2022.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., et al. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress, *Paediatrics*, *129*, e232–e246.
- Sinclair, B., and Rousseau, M. (2018, September). *Syria international social and emotional learning assessment: baseline report*, Chemonics, September, at <https://learningportal.iiiep.unesco.org/en/library/syria-international-social-and-emotional-learning-assessment-baseline-report> accessed 21 August 2020.
- Sullivan, A. L., and Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth, *Review of Educational Research*, *86*, 503–530.
- Smith, A. (2010). The influence of education in conflict and peace building, paper prepared for the *Education for all global monitoring report, 2011, the hidden crisis: armed conflict and education*, UNESCO, Paris, at <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/The%20Influence%20of%20education%20on%20conflict%20and%20peace%20building.pdf> accessed 7 February 2022.
- Talbot, C. (2013). *Education in conflict, emergencies in light of the post-2015 MDGs and EFA agenda*, NORRAG Working Paper 3, Network for International Policies and Cooperation in Education and Training, Geneva, at https://www.norrag.org/fileadmin/Working_Papers/Education_in_conflict_emergencies_Talbot.pdf accessed 7 February 2020.

- Taylor, R. D., Oberl, E., Durlak, J. A., and Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects, *Child Development*, 88, 1156–1171.
- UNESCO. (2011). *The hidden crisis: armed conflict and education – EFA global monitoring report 2011*, Paris, at <https://en.unesco.org/gem-report/report/2011/hidden-crisis-armed-conflict-and-education> accessed 7 February 2022.
- UNESCO and UNGEI. (2015). *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all*, ED/EFA/MRT/2015/PP/17, Global Monitoring Report Team and United Nations Girls' Education Initiative, at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107> accessed 26 October 2020.
- UNICEF. (2009). *Machel Study 10-year strategic review: children and conflict in a changing world*, Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children, and Armed Conflict, UNICEF, New York, at https://www.unicef.org/publications/index_49985.html accessed 26 October 2020.
- UNICEF. (2015). *The investment case for education and equity*, New York, at https://www.unicef.org/publications/index_78727.html?p=printme accessed 2 February 2022.
- UNICEF. (2017). *Life skills and citizenship education initiative Middle East and North Africa: reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa – a four-dimensional and systems approach to 21st century skills, conceptual and programmatic framework*, Regional Office for the Middle East and North Africa, United Nations Children's Fund, Amman, Jordan, at https://www.unicef.org/mena/sites/unicef.org.mena/files/2019-11/LSCCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf accessed 21 August 2020.
- UNICEF. (2018). *Operational guidelines community based mental health and psychosocial support in humanitarian settings: three-tiered support for children and families (field test version)*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/operational-guidelines-community-based-mental-health-and-psychosocial-support-humanitarian> accessed 2 February 2022.
- UNICEF MENA. (2017). *Reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa: conceptual and programmatic framework – a four-dimensional and systems approach to 21st century skills*, United Nations Children's Fund Middle East and North Africa, Amman, at <https://www.unicef.org/mena/reports/reimagining-life-skills-and-citizenship-education-middle-east-and-north-africa> accessed 9 February 2022.
- UNICEF MENA. (2019, August). *Syria crisis fast facts*, United Nations Children's Fund Middle East and North Africa, Amman, at <https://www.unicef.org/mena/reports/syria-crisis-fast-facts> accessed 26 October 2020.
- Varela, A. D., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., and Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: the crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*, Education Notes, World Bank, Washington DC, at <http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/Learning-and-resilience-the-crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity> accessed 7 February 2020.
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., et al. (2012). Adolescence and the social determinants of health, *The Lancet*, 379, 1641–1652.
- World Bank. (2003). *Education and HIV/AIDS: a sourcebook of HIV/AIDS prevention programs*, Washington DC, at <http://documents.worldbank.org/curated/en/354631468762604174/Education-and-HIV-AIDS-a-sourcebook-of-HIV-AIDS-prevention-programs> accessed 21 August 2020.
- World Vision. (2018, 22 March). *School violence adds trauma for Syria's war-scarred children*, London, at <https://www.worldvision.org.uk/news-and-views/latest-news/2018/march/school-violence-adds-trauma-syrias-war-scarred-children-wor/> accessed 2 February 2022.
- Zins, J. E., Bloodworth, N.R., Weissberg, R. P., and Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success, later published in 2007 *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 7, 191–210.



الجزء 2 تقييم الأزمة الاقتصادية

الفصل الرابع: نموذج التعليم

لقد تعرّفنا في القسم الأول من هذا التقرير أنّ الأزمة الحالية تفرض تكلفة اجتماعية على أطفال سورية من الناحية الإدراكية والعقلية أيضاً. كما أنها تؤثر سلباً في قدرة الطفل على التكيف، وقابلية التوظيف في المستقبل والقدرة التنافسية، بطرق تؤثر في مرونة المجتمع وقدرته على التكيف، ويمكن أن تخلق تحديات أمام تماسك المجتمع في المستقبل. وقد قدّمنا أفضل ما لدينا من الحجج القائمة على الأدلة حول سبب قيام نظام تعليمي قوي بمعالجة الكثير من عوامل الخطر هذه.

في القسم الثاني هذا، نوجّه انتباهنا أولاً إلى تحديد أنواع الاستثمارات في التعليم، التي يمكن أن تحقق لسورية أفضل عائدات اقتصادية على الاستثمار. نقوم من ثم بوضع نموذج للتكاليف والنتائج التعليمية من اعتماد برامج التدخل هذه. بعدئذٍ، نضع نموذج للفوائد الاقتصادية من حيث زيادة قابلية التوظيف والإنتاج، لأولئك الذين يتابعون دراستهم ليحصلوا على وضع تعليمي أعلى.

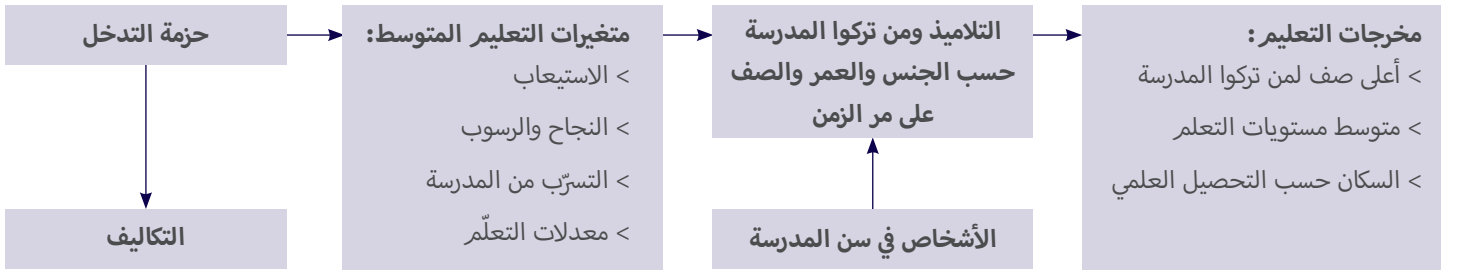
تتابع هذه الأهداف من خلال اقتراح نموذج تعليمي في هذا الفصل سيمكّننا من تقدير تكاليف الاستثمارات والنتائج التعليمية المحسنة، وفي الفصل الخامس نقدّم تطبيقاً لهذه النمذجة. كما نقوم في الفصل السادس بوضع نموذج لفوائد الاستثمار في مجالي التعليم والتدريب من حيث تحسين الإنتاج وزيادة الناتج المحلي الإجمالي. وأخيراً، نجمع في الفصل السابع بين التكاليف والفوائد الاقتصادية للاستثمارات لتقديم تقديرات للعائدات الاقتصادية للاستثمارات في مجالي التعليم والتدريب.

1.4 مقدّمة

إنّ نموذج التعليم المستخدم لتحليل تأثير التدخلات التعليمية في سورية هو نموذج التعليم الخاص بمعهد فيكتوريا للدراسات الاقتصادية والإستراتيجية (VISES)، الذي أنشئ من أجل تحليل مجموعة واسعة من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط. وقد تم وضع الخطوط العامة لهذا النموذج أول مرة في شيهان وآخرين (Sheehan et al, 2017)، وتم توثيقه بالتفصيل في ولز وآخرين (Wils et al., 2019).

وقد تم تمديد نموذج التعليم الخاص بالمعهد المذكور آنفاً (VEM) خصيصاً لسورية من خلال تضمين التدريب غير الرسمي للطلاب الذين يتكون المدرسة بمستويات مختلفة من المؤهلات التعليمية. يشمل النموذج مظاهر زيادة أهداف التعليم المهني، إضافة إلى أنّ من المفترض للنسب المئوية المحددة للفئات العمرية التي تركت المدرسة أن تقوم بتدريب غير رسمي مثل برامج التدريب.

يحلل نموذج التعليم المذكور آنفاً تكاليف وفوائد التدخلات التعليمية المختلفة للمراهقين في المدارس الثانوية التي تشمل في سورية التعليم الأساسي الحلقة الثانية (الصفوف من الخامس إلى التاسع) والمدرسة الثانوية (الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر). تظهر البنية الأساسية لنموذج التعليم في الشكل 4.1.



الشكل 1.4: بنية التعليم ونموذجه حسب معهد فيكتوريا للدراسات الاقتصادية والإستراتيجية

هناك ثلاث عوائق أمام الحصول على تعليم كامل: دخول بالمدرسة، والاستمرار في المدرسة، والتعلّم أثناء وجود الطلاب في المدرسة. إنّ العائق أمام الالتحاق بالمدرسة حقيقي وجوهري. من أصل 650 مليون طفل في سن الدراسة الابتدائية في العالم حالياً لن يلتحق 25 مليوناً بالمدرسة، سيدخل 20 مليون المدرسة في وقت متأخر (UIS, 2015). إذا لم يلتحق الطفل بالمدرسة في سن 11-13، فإنّ فرص قيامه بذلك في سن متأخرة تكون منخفضة جداً. ومع ذلك، ليست هذه هي الحال بالضرورة في سورية بسبب الظروف المحددة للأزمة، فهناك عدد كبير من الأطفال لم يلتحقوا بالمدرسة.

يشتمل النموذج على مجموعة من التدخلات (حزمة التدخل)، التي تؤثر في متغيرات التعليم المختلفة، ومنها زيادة معدلات الالتحاق والنجاح والرسوب والتسرّب، ومعدلات التعلّم. تؤثر التدخلات في عدد الملتحقين بالمدرسة وتاريخها مع مرور الوقت، التي تختلف حسب الجنس والعمر والصف. ثم يولّد النموذج مخرجات تتضمن أعلى صف وصل إليه أولئك الذين تركوا المدرسة، ومتوسط مستوى التعلّم ومستويات التحصيل التعليمي للفئات العمرية التي تتراوح أعمارهم بين 15-19 و 20-24 عاماً حتى عام 2050، للذكور والإناث على حد سواء. يزداد مقياس جودة التعليم أو التعلّم مع مرور الوقت، إذ يتم تطبيق التدخلات المختلفة وتنخفض نسبة التلاميذ إلى المعلمين مع مرور الوقت. توصلت دراسات مختلفة إلى أنّ فعالية التدخلات تتأثر بعوامل مخاطر التعليم المختلفة بما في ذلك الفقر، والجنس، والموقع الريفي أو الحضري، والزواج المبكر (Wils et al., 2019).

تتأثر مخرجات التعليم على نحو محدد أكثر باختلاف فعالية تغطية التدخلات، ومدّة هذه التدخلات، فضلاً عن التدخلات المتعددة التي تعمل في وقت واحد مع فعاليتها الإجمالية التي تكون مضاعفة، ومن ثم تقليل تأثير الفرد. كما يتم تضمين التحصيل التعليمي بصفته مقياساً لجودة نظام التعليم، الذي يزيد من معدلات النجاح ويقلل من معدلات الرسوب.

تأتي معظم التدخلات وفعاليتها ومعايير التكلفة المستخدمة في النموذج من الدراسات التي أجريت في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط (LMICs)، وغالباً في البلدان الفقيرة جداً، وبين السكان المحرومين بشدة. تناولت الدراسات كثيراً من القضايا التي تؤثر في الأنظمة ذات الأداء الضعيف، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- الأطفال الذين لديهم مستويات منخفضة من الاستعداد للمدرسة.
- الصحة المعرّضة للخطر.
- صفوف دراسية ذات تعليم قليل.
- مواد مفقودة.
- أصول التدريس غير الفعّالة وعفا عليها الزمن.
- معلّمون غير مدربين ووكلاء.
- المعلّمون الذين يتغيّبون على نحو متكرر.
- الأطفال الذين يتروكون المدرسة بعد التحاقهم بصفوف قليلة جداً.
- الأطفال الذين لا يفهمون لغة التدريس.

تغطي الدراسات التي قمنا بتحليلها خمس نتائج: التعلّم والإدراك والتسرّب والإكمال والتسجيل. لم يكن من المجدي تجميع التوزيع الجغرافي للدراسات بدقة، ولكن أجريت غالبية الدراسات في دول إفريقيا الواقعة جنوب الصحراء الكبرى، تليها جنوب آسيا بوصفها مجالاً من مجالات الاهتمام، في حين لم تحصل آسيا الوسطى، وأمريكا اللاتينية، وجنوب شرق آسيا، ومنطقة المحيط الهادئ على دراسة مستفيضة. تضمنت إحدى الدراسات التي تم تحديدها في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA) دراسة في المغرب حول آثار التحويلات النقدية غير المشروطة على الالتحاق (Benhassine et al., 2014). أجريت دراستان أيضاً ذات صلة، إحداها حول تأثيرات اليوم الدراسي الطويل على درجات الاختبار في إثيوبيا (Orkin, 2013)، في حين درست الثانية تأثير بناء مدارس جديدة في أفغانستان (Burde and Linden, 2013). نعتمد إلى حد كبير على التحليل البعدي لعدد كبير من الدراسات الموجودة في دامون وآخرين (Damon et al., 2019). تم فحص الدراسات التي حددها دامون وآخرون (Damon et al., 2019) بصورة فردية من أجل هذه الدراسة، مع أكثر من 200 ورقة بحثية تمت مراجعتها.

يحسب نموذج التعليم الخاص بمعهد فيكتوريا للدراسات الاقتصادية والإستراتيجية (VEM) عدد المراهقين الذين يتروكون المدرسة حسب الجنس والعمر والصف الذي تركوا فيه المدرسة. يُجمَع هؤلاء الذين تركوا المدرسة في مجموعات التعليم بعد المدرسة، وهي: التعليم الأساسي الحلقة الأولى فقط (ما يعادل الابتدائية)، والتعليم الأساسي الحلقة الثانية (ما يعادل الإعدادية) (تعليم مكتمل وغير مكتمل)، وثانوي غير مكتمل، والتعليم الثانوي الكامل (قد ينتقل جزء من هذه المجموعة إلى التعليم العالي، وهذا غير مُدرَج في النموذج).

تم توسيع نموذج (VEM) خصيصاً لسورية بطرق عدّة. تشمل هذه الطرق استيعاب التغيرات السكانية الكبيرة بسبب حركة اللاجئين التي تؤثر إلى حد كبير في معدلات الالتحاق والتدخلات التي تستهدف الالتحاق بالمدارس. إضافةً إلى ذلك، وُضِعَ نموذج للتدريب غير الرسمي للمراهقين الذين يتروكون المدرسة بمستويات مختلفة من المؤهلات التعليمية (على سبيل المثال، التعليم الأساسي الحلقة الأولى، والتعليم الأساسي الحلقة الثانية [مكتمل وغير مكتمل]، والثانوي غير مكتمل والثانوي مكتمل). يشمل التدريب غير الرسمي للمراهقين الشهادات التجارية والتدريب المهني والمهارات الحياتية وبرنامج أبشفت (UPSHIFT)، الذي تم تنفيذه سابقاً في بلدان أخرى بمساعدة اليونيسف (UNICEFF, n.d).

يجمع برنامج أبشفت بين مناهج تنمية الشباب والمراهقين والابتكار الاجتماعي وريادة الأعمال الاجتماعية من أجل تمكين الشباب من تحديد التحديات في مجتمعاتهم وإيجاد حلول ريادية لمعالجتها. وقد تم تصميم برنامج أبشفت لبناء مهارات قابلة للتحويل وخلق الفرص، مع التركيز على الشباب الأكثر حرماناً. ونظراً لأن محتوى برنامج أبشفت نمطي، يمكن تكيفه مع سياقات مختلفة وتسليمه في أماكن مختلفة: من المدارس ومراكز التعليم غير الرسمية. يكتسب المشاركون مهارات قابلة للتحويل، بما في ذلك حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداع والتعاون والقيادة.

يشمل النموذج زيادات مستهدفة للشهادات التجارية والتعليم المهني وبرنامج أبشفت، مع نسبة معينة من الفئات العمرية التي تركت المدرسة، والتي يُفترض أنها ستلقى تدريباً غير رسمي.

دُمجت التكاليف الأساسية المرتبطة بتوفير التعليم في نموذج (VEM)، بما في ذلك البنية التحتية والصيانة والرواتب والمواد والتكاليف الإضافية للتدخلات. هذه التكاليف مطلوبة لتقدير نسبة الفوائد إلى التكاليف (BCRs)، وإرشادنا نحو اختيار أفضل قيمة للتدخلات المالية.

الغرض من حساب مجموعات التعليم بعد المدرسة المجمعّة هو إنشاء مجموعات تحصيل تعليمي مدخلة لنموذج (VEM)، التي تقوم بعد ذلك بتقدير العمالة والآثار الاقتصادية الأوسع لهذه الفئات العمرية.

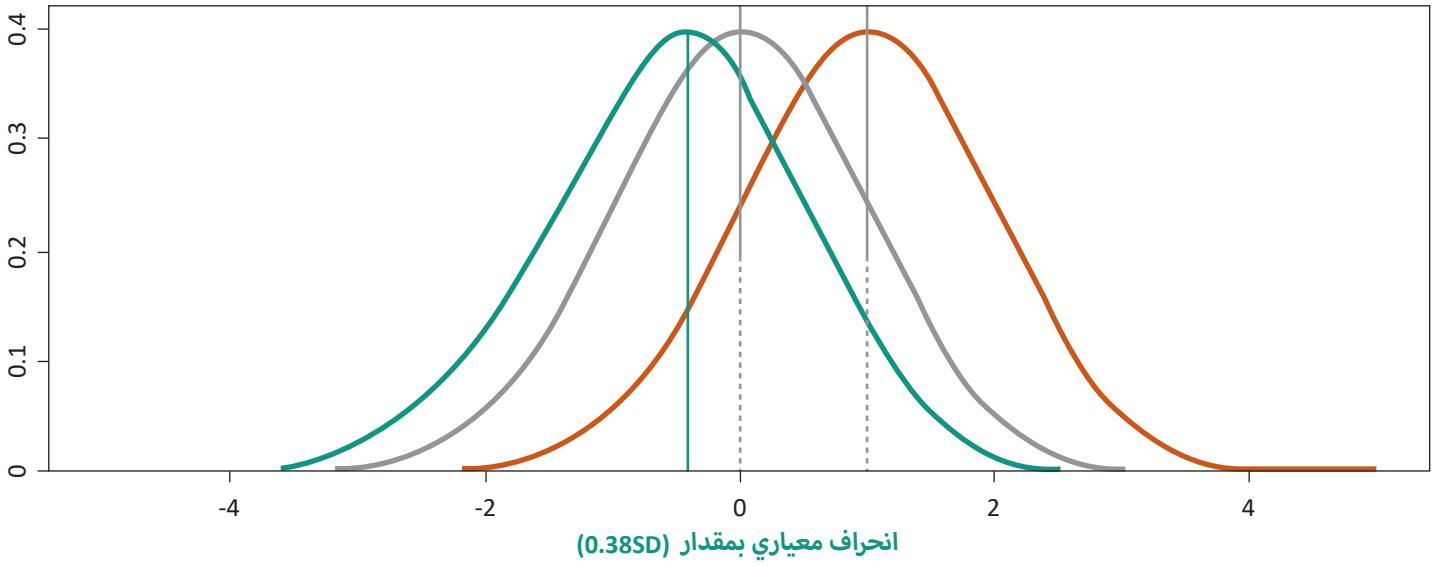
2.4 مصادر البيانات

تُستخدَم مجموعة متنوعة من مصادر البيانات في نموذج (VEM)، على الرغم من بذل كل جهد ممكن لاستخدام بيانات من مصادر محلية مقدّمة من الحكومة السورية. تم الحصول على بيانات حول الالتحاق بالمدرسة، وتوزيع الصفوف حسب العمر، وعدد المعلمين، ونسب التلاميذ إلى المعلمين، وبنية نظام التعليم والنفقات بما في ذلك الرواتب والتغذية المدرسية، وقد تم الحصول على المواد وتكاليف البناء مباشرة من وزارة التربية والتعليم في الحكومة السورية. وقد حصلنا على التوقعات السكانية من توقعات شعبة السكان في الأمم المتحدة (UN, 2022)، وحصلنا على أرقام حول إجمالي الناتج المحلي ومعدلات محو الأمية من البنك الدولي (2020).

3.4 المقياس المشترك لأحجام تأثير التدخلات التعليمية

إضافةً إلى تحديد التدخلات الأكثر فعالية، من الضروري تحديد مقياس أو قياس مشترك لحجم تأثيرات التدخلات التعليمية. يوحّد التحليل البعدي المستخدم لهذا النموذج تأثيرات ما يقرب من 50 تدخلاً في الانحرافات المعيارية (SD) (Conn, 2017). في الواقع، عندما يتلقى طالب أو طفل هذا البرنامج أو التدخل، فإنّ مخرجات التعلّم (التسجيل، وإكمال التعليم، وما إلى ذلك) ستتحسن بانحراف معياري (X) إذا بقي كل شيء ثابتاً. يتم اختيار الانحرافات المعيارية، لأنها تأخذ في الحسبان نطاق التباين داخل المجموعة (مدى ما يقوله اختلاف درجات الاختبار، بين مجموعة من الأطفال).

قد لا تكون الانحرافات المعيارية سهلة الفهم، على سبيل المثال، تحسين نقاط النسبة المئوية لـ Y. إذا وزّعنا البيانات بصورة طبيعية، فسيؤدي تحسين الانحراف المعياري الواحد إلى نقل الطالب المتوسط إلى النسبة المئوية 16 (أي من كونه أفضل 50 طالباً في صف مؤلف من 100 طالب إلى كونه من أفضل 16 طالباً). بالنسبة إلى مُخرج ثنائي كالتسرّب، فإنّ تحسين الانحراف المعياري من شأنه أن يحوّل احتمال أول 50% من التسرّب من المدرسة إلى فرصة 16%. عادةً ما يكون تأثير البرنامج أو التدخل جزءاً صغيراً من الانحراف المعياري. فعلى سبيل المثال، لدى المخصصات المدرسية في المناطق الريفية تحسّن في الانحراف المعياري من حيث معدلات التسرّب بنسبة (0.38). وهذا يعني أنّ متوسط التوزيع قد أُزيج بمقدار (0.38) انحرافاً معيارياً كما هو موضّح في الشكل (4.2). يمثّل الخط الأحمر في الشكل (4.2) زيادة في انحراف معياري واحد، في حين يمثّل الخط الأخضر انخفاضاً في الانحراف المعياري بمقدار (0.38). يوضّح الخط الأخضر التوزيع الجديد لمعدلات التسرّب لمجموعة معينة. وهذا يُترجم إلى انخفاض عدد الطلاب الذين يتركون المدرسة في وقت مبكر.



الشكل 2.4: التحوّل في متوسط الانحراف المعياري.

المصدر: تقديرات المؤلفين.

4.4 جودة المدرسة

لا يوجد مؤشر تعليمي عالمي متسق لجودة المدارس، خلافاً للمؤشرات العالمية المقبولة للكم مثل معدلات الالتحاق، ومعدلات إكمال الدراسة، وما إلى ذلك. توجد تدابير تعليمية قابلة للمقارنة ضمن تقييمات التعلّم الدولية المختلفة بما في ذلك ثلاث سلاسل تقييم عالمية هي (SSTIM)، و(PIRLS)، و(PISA)،⁷ التي يغطي كل منها بعض البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط (LMICs)، والتقييمات الإقليمية التي تغطي بلداناً أخرى ذات الدخل المنخفض والمتوسط؛ المختبر الأمريكي اللاتيني لتقييم جودة التعليم (LLECE) (في أمريكا اللاتينية) والاتحاد الجنوب إفريقي المعني برصد نوعية التعليم (SACMEQ) (في جنوب إفريقيا)، وبرنامج تحليل الأنظمة التعليمية (في دول إفريقيا الناطقة بالفرنسية).⁸

من المعروف أنّ الصفوف، أو سنوات الدراسة، في حد ذاتها لا تشكّل مجتمعاً متعلّماً أو ماهراً. وجد هانوشيك ووسمان (Hanushek and Woessmann, 2010) وبارو (Barro, 2013) أنّ المهارات المعرفية مؤشر قوي جداً على نمو الناتج المحلي الإجمالي. تُظهر هذه الدراسات أنّ المهارات المعرفية لا تتوافق بالضرورة مع التحصيل العلمي بسبب الاختلافات الكبيرة في الجودة. لا تمثل سنوات الدراسة في بعض البلدان سوى زيادة طفيفة في المعرفة والمهارات.

من أجل معالجة الافتقار إلى تقدير عالمي موحد لإنجاز التعلّم، قام باحثون عدّة بتحويل الدرجات في التقييمات المختلفة إلى المقاييس الموحدة (Hanushek and Kimko, 2013; Barro, 2013). وفي حين تطوّرت المنهجية بمرور الوقت، كان النهج الأساسي هو الآتي:

1. تُوحّد درجات سلاسل التقييم العالمية الثلاث (TIMMS, PIRLS, PISA) باستخدام درجات الولايات المتحدة بوصفها أساساً.

2. تُوحّد الدرجات من سلاسل التقييم الإقليمية الثلاث (SACMEQ, PASEC, LLECE) باستخدام البلدان التي شاركت في أحد هذه الاختبارات والتقييم العالمي بوصفها أساساً.

3. تُوحّد الدرجات بمرور الوقت باستخدام درجات الولايات المتحدة من تقييم أمريكي استُخدِمَ منذ عام 1971، وهو التقييم الوطني لبرنامج التعليم.

ومع ذلك، فإنّ الكثير من البلدان النامية مفقودة من مجموعة بيانات البنك الدولي بما فيها سورية. ومن ثم، بالنسبة إلى سورية، فإنّ الخيار الوحيد هو إجراء تقديرات على أساس الارتباطات بالمتغيرات الأخرى المرصودة مثل أي نتائج ملحوظة في برنامج التقييم (PISA) و(TIMMS)، (أحدث البيانات السورية من عام 2007). يوفّر هذا الأمر نقطة انطلاق لقيمة عددية لنموذج التعليم. يُنظر إلى التدخلات المختلفة بأنها تحسّن جودة المدرسة مع تقسيم التأثيرات إلى تلك التي تتعلّق بالتسرّب والتعلّم، مع التحسينات المختلفة في الجودة لكليهما، ومع مستوى التعليم في التحصيل المدرسي أيضاً بوصفه عاملاً في حسابات جودة المدرسة. إضافةً إلى ذلك، يتأثر التحسّن في جودة المدرسة أيضاً بنسبة التلاميذ إلى المعلمين، مع انخفاض النسبة التي تولّد زيادة أكبر في جودة المدرسة لتدخل معين.

5.4 التدخلات ضمن المدرسة⁹

تُعَدُّ التدخلات التعليمية التي يجب تضمينها جزءاً مهماً من بناء النموذج. جرى تحليل الأدلة التي جُمعت من عدة مئات من الدراسات البحثية في الدراسات البعيدة لتحديد ما يصلح لتحسين نتائج التعليم في البلدان منخفضة الدخل. يركّز معظم البحث على التعليم بوجه عام، مثل وجود مدارس على مسافة قريبة، وجودة المعلم، وطرق ومواد تربوية متطورة، ودروس تعويضية، والدعم المالي، وبعض التدخلات الصحية. إضافةً إلى أنه ثمة تدخلات خاصة بالمرهقين. في بعض المجتمعات، للمعلمات أهمية للمراهقات، وقد تكون المرافق الصحية الملائمة في جميع المجتمعات جوهرية بالنسبة إلى الفتيات المراهقات.

واستناداً إلى الأدبيات المحددة في مراجعة دامون وآخرين (Damon et al., 2019)، أجرينا التحليل البعدي الخاص بنا لـ 268 ورقة بحثية لتحديد التدخلات ذات الصلة بسورية وفعاليتها وتكلفتها.

وضع نموذج للتدخل

تم تلخيص الفعالية المرتبطة بنموذج التدخلات في الجدول 4.1 (في الصفحة التالية). وهذا ما يوضّح الفائدة النسبية من حيث زيادة الالتحاق بالمدرسة، وتقليل التسرّب منها، وتحسين التعلّم بوصفه انحرافاً معيارياً أو تغييراً في النسبة المئوية للتدخلات في التعليم الرسمي. لدى بعض التدخلات تأثير في أكثر من تدخل في الالتحاق والتسرّب والتعلّم.

وكما نوقش في القسم السابق، لا يشمل نموذج (VEM) على برنامج أبشفت، أو التدريب المهني أو الشهادات التجارية من حيث معدلات التسرّب وفجوات التعلّم، إذ لم يتم إجراء دراسات أكاديمية لتحديد هذه التأثيرات. ومع ذلك، فقد تم الاضطلاع بآثار إنتاجية مثل هذه البرامج، وجرى إدراجها في نموذج التوظيف لتحديد الفوائد الاقتصادية لبرامج التدريب على التعليم غير الرسمي.

7 (TIMMS) هو اتجاهات في دراسة الرياضيات والعلوم الدولية، (PIRL) هو تقدّم في دراسة القراءة والكتابة الدولية، و(PISA) هو برنامج للتقييم الدولي للطلاب.

8 (LLECE) يعني المختبر الأمريكي اللاتيني لتقييم جودة التعليم، و(SACMEQ) هو والاتحاد الجنوب إفريقي المعني برصد نوعية التعليم، و(PASEC) تعني برنامج تحليل أنظمة التعليم.

9 للحصول على معلومات حول الأدبيات التي تستند إليها مجموعة التدخلات المختارة لهذه الدراسة، انظر (Symons et al) (2022). التدخلات المقترحة لوضع نموذج التعليم الرسمي، ورقة عمل مشروع 2022-2021- VISES، معهد فيكتوريا للدراسات الاقتصادية والإستراتيجية، جامعة فيكتوريا، ملبورن، على الموقع:

<https://www.vu.edu.au/sites/default/files/proposed-interventions-for-modeling-formal-education-working-paper.pdf>

من المفترض أن تكون التدخلات التعليمية مستقلة، ولكن بتأثيرات مضاعفة. وهذا يعني أن تأثير واحد يتضاعف بتأثير التالي لتوليد التأثير النهائي. فعلى سبيل المثال، تؤدي التحويلات النقدية المشروطة إلى انخفاض بنسبة 18% في معدلات التسرب، مما يعني أن 82% من الطلاب الذين يتسربون من المدرسة سيستمرّون في التسرب المبكر بعد تنفيذ هذا التدخل. تؤدي التدخلات الجديدة في المدارس إلى انخفاض بنسبة 57% في معدلات التسرب، أو أن 43% من الطلاب الذين سيتسربون سيستمرّون في التسرب المبكر. وإذا تم تنفيذ البرنامجين في آن واحد، فسيتم حساب التأثير الكلي على النحو الآتي:

$$0.43 * 0.82 =$$

$$(i.e. 35.3\%) 0.353 =$$

لذا، إذا نُفذ البرنامجين في آن واحد، فمن المتوقع أن يكون معدّل التسرب 35.3% من معدّل التسرب قبل التدخلات. والتأثير المضاعف لتغييرات الانحراف المعياري هو أكثر تعقيداً في حسابه، لكن المبدأ هو نفسه.

يتم تنفيذ التدخلات على نحو تدريجي، وتزايد بصورة خطية حتى تصل إلى التنفيذ الكامل بحلول عام التنفيذ الكامل المحدد، سواء كان ذلك في 2025 أم 2030.

الجدول 1.4 فعالية التدخلات التعليمية المختارة و تكلفتها

متوسط التكلفة (النسبة المئوية لتكاليف الوحدة الأساسية)			متوسط الفعالية			
التسرب	الالتحاق	درجات التعلّم / الاختبار	التسرب	الالتحاق	درجات التعلّم / الاختبار	
9.7%	16.3%	64.6%	-10.3%	25.8%	18.3%	التحويلات النقدية المشروطة
	12.8%	12.1%		13.8%	33.1%	منح على أساس التفوق
	14.0%	14.0%		45.3%	56.8%	مدارس جديدة
		5.9%			37.2%	تعليم تعويضي
		1.4%			27.9%	حوافز المعلم / أجر الأداء
			-0.13 SD		0.23 SD	تعبيرات تربوية
47.8%			-36.9%			وجبات المدرسة
	45.7%	48.8%		24.8%	23.5%	مدارس خاصة (قسائم)
		11.8%			31.2%	أجهزة الحواسيب / تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
5%			-0.11 SD			البنية التحتية المحسّنة للمدرسة
	19.5%			32%		توفير الدراجات الهوائية (للفتيات)
0.16%	0.48%		-2.4%	1.1%		إدارة المدرسة
		5.4%			0.11 SD	شراكات أولياء الأمور / المعلمين

المصدر: تقديرات المؤلفين استناداً إلى دامون وآخرين (2019)؛ ومراجعة معهد فكتوريا للدراسات الاقتصادية الإستراتيجية.

تكاليف التدخل

من أجل النظر بجدية في تنفيذ التدخلات، يجب تقييم فعاليتها مقابل التكاليف. قد لا تكون حتى البرامج فعّالة من حيث التكلفة، إذا كانت تكاليف الوحدة مرتفعة جداً. في المقابل، قد يكون لبعض البرامج ذات التأثيرات الصغيرة نسبياً تكاليف منخفضة جداً أو مزايا إضافية غير مدرسية تجعلها فعّالة من حيث التكلفة.

غالباً ما تُوصف تقديرات التكلفة في الدراسات من حيث القيم المطلقة (الدولار، والجنيه، والعملة المحلية). تُعدّ التكاليف المطلقة إشكالية عند تحديد التكاليف عبر البلدان، غير أنّ أحد مؤشرات التكاليف المفيدة والقابلة للتحويل والمقارنة هو التكلفة الهامشية للتدخل بالنسبة للتكاليف الأساسية لتوفير التعليم، فالتكاليف الأساسية لتوفير التعليم هي تكاليف توفير التعليم لبلد ما، وتشمل رواتب المعلمين والمباني وصيانة مباني المدارس والمواد التعليمية والإدارة. ثم يُقسّم إجمالي هذه التكاليف على عدد الطلاب للحصول على التكلفة السنوية لكل طالب، وتستند من ثم تكاليف التدخلات إلى هذه التكلفة السنوية لكل طالب. فعلى سبيل المثال، إذا كانت التكلفة السنوية لكل طالب 100 دولار، وتكاليف توفير التعليم التعويضي 5% من التكاليف الأساسية، فإنّ تكلفة تنفيذ التعليم التعويضي ستكون 5 دولارات إضافية سنوياً لكل طالب. يُتبع هذا النهج بحيث يمكن تطبيق تكاليف التدخلات في بلد ما على بلد مختلف باستخدام وحدة تحليل متسقة.

جُمِعت تقديرات التكلفة من مصادر عدّة: دراسات من التحليلات البعدية التي تشمل التكاليف أيضاً، ودراسات خاصة بالتحقيق في التكاليف، والمصادر الدولية مع تقديرات لبرامج معينة. لا يأخذ أي تقدير من هذه التقديرات في الحسبان الوفورات في التكاليف من انخفاض الرسوب والتسرب، وهذه حسابات التكلفة الهامشية (أو الحدية) لكل تلميذ في السنة.

يُنَاقَش كل تدخل من التدخلات المحددة من الجدول 4.1 أدناه.

1.5.4 التحويلات النقدية المشروطة

تدعم الأدلة بقوة التأثيرات التي طرأت على نتائج التعليم للتحويلات النقدية المشروطة. يشير دامون وآخرون (2019) إلى أنّ 52 تقديراً من أصل 57 أُجريت على 24 تجربة عشوائية ذات شواهد أو دراسات أخرى عالية الجودة كانت إيجابية وذات دلالة إحصائية. يُعدُّ برنامج (PROGRESA) في المكسيك أحد أفضل البرامج المعروفة. أصبحت البرامج الأخرى شائعة في أمريكا اللاتينية على نحو متزايد في آسيا وإفريقيا. وفي حين تختلف تفاصيل البرنامج، توّفر التحويلات النقدية المشروطة (CCT) الدعم المالي للطلاب للبقاء في المدرسة (Baird et al., 2011, 2013; Barham et al., 2013; Baez and Camacho, 2011; Garcia and Hill, 2010; Behrman et al., 2009, 2011; Schultz, 2004; Barrera-Osorio and Raju, 2011; Levy and Ohls, 2010; Kremer et al., 2009; Friedman et al., 2011). يُقدّم بعضها على أنها مبلغ إجمالي للسنة الأخيرة، إلا أنّ البعض الآخر يُقدّم الدعم المستند إلى الحضور اليومي على مدار العام الدراسي. كان للتحويلات النقدية المشروطة وحدها، من بين التدخلات المختارة، تأثير إيجابي على كل مُخرَج، ودرجات الاختبار، وزيادة الالتحاق بالمدرسة، وانخفاض التسرّب. كان متوسط التأثير عبر نتائج الدراسة هو 26 % للالتحاق بالمدرسة و 18 % لدرجات الاختبار و 10 % لانخفاض التسرّب.

2.5.4 المنح الدراسية على أساس التفوق

تزيد المنح الدراسية على أساس التفوق من وقت الطالب في المدرسة، ولا سيّما درجات الاختبار. تُدار هذه المنح بوجه عام على أنها مكافآت قائمة على المنافسة لتغطية التكاليف المستقبلية للتعليم. تستند نتائجنا إلى ثلاث دراسات (Kremer et al., 2009; Blimpo, 2014; Friedman et al., 2011)، وجدت آثاراً إيجابية ومهمة على درجات الاختبار والتسجيل. وجد بلمبو (Blimpo, 2014) نتائج مماثلة معادلة للتحسّن في درجات الاختبار بين 35 % و 40 % لمنح التفوق الفردية والجماعية والبطولة. معظم الدراسات التي أُجريت حتى الآن في البلدان النامية كانت في دول جنوب الصحراء الكبرى في إفريقيا. وكان متوسط تكلفة المنحة لكل طالب حوالي 39 دولاراً.

3.5.4 مستلزمات المدرسة الجديدة

على الرغم من أنّ عدد الدراسات حول تأثير برامج بناء المدارس الجديدة قليل (Duflo, 2001; Handa, 2002; Alderman et al., 2003)، إلا أنها تتمتع بجودة عالية، وتشير إلى استجابة عالية جداً تجاه توّفر مرافق المدرسة القريبة. يشير تحليلنا إلى متوسط ظهر في الدراسات لزيادة في التحاق الطلاب بالمدارس بنسبة 45 % ودرجات الاختبار بنسبة 57 %. وقد ثبت أنّ تلك التي تتضمن مرافق صديقة للفتيات كانت ناجحة بوجه خاص (Alderman et al., 2003). أُجريت الدراسات في عدد من البلدان النامية مثل إندونيسيا وموزمبيق والباكستان. نظرت إحدى الدراسات في آثار قرب المدارس الثانوية في غانا وساحل العاج (Tansel, 1997). كان متوسط القيمة في هذه الدراسة لحضور أولئك الذين ليس لديهم مدرسة في المجتمع أقل من 40 % تقريباً للبنين وأقل من 70 % للبنات، مقارنةً بالمرهقين الذين لديهم مدرسة ثانوية في المجتمع.

4.5.4 مستلزمات البنية التحتية للمدارس الريفية

يُعدّ القرب من المدرسة عاملاً محدداً مهماً للوصول إلى المدرسة، ولا سيّما بالنسبة لأطفال الريف. ويُعدُّ وجود مدرسة قريبة من المنزل عاملاً محدداً مهماً للالتحاق بالمدارس والدوام فيها، بشرط توّفر المعلمين. إنّ وجود مدرسة قريبة، في المتوسط، يقلّل من خطر عدم الالتحاق بما يقرب من النصف. نظرت إحدى الدراسات في آثار قرب المدرسة الثانوية في غانا وساحل العاج (Tansel, 1997). كان حضور أولئك الذين ليس لديهم مدرسة في المجتمع في هذه الدراسة أقل من 40 % تقريباً للبنين وأقل من 70 % للبنات، مقارنةً بالمرهقين الذين لديهم مدرسة ثانوية في المجتمع. في معظم الحالات، فإنّ الأطفال الذين ليس لديهم مدارس قريبة هم من الريف، لذا فإنّ التدخل لزيادة القرب من المدرسة مرتبط بعائق الموقع الريفي.

ومع ذلك، غالباً ما تخدم المدارس الثانوية في المناطق الريفية منطقة تجمّع تحتوي على عدد قليل فقط من الطلاب المحتملين. وهكذا، قد يتطلّب ذلك تفكيراً مبتكراً مثل المدارس الثانوية الصغيرة جداً، بما لا يقل عن ثلاثة معلمين، تدعمها مناهج متلفزة أو إذاعية أو عبر الإنترنت.

5.5.4 التعليم التعويضي

لقد ثبت أنّ التعليم التعويضي أو التدريس على المستوى الصحيح ناجح جداً في رفع درجات اختبار (PISA, TIMMS). سجّلت ثلاث دراسات هندية عالية الجودة (Banerjee et al., 2007a, 2010; Lakshminarayana et al., 2013) متوسط زيادة إجمالية قدرها 37 %. تم إجراء البرامج عموماً في مباني المدرسة، ولكن أيضاً بعد المدرسة من قبل متطوعين مدرّبين بوجه خاص ومعيّنين بأجر متوسط يبلغ نحو 32 دولاراً لكل طالب.

تُعدُّ برامج التعليم التعويضي برامج منظمّة ومصمّمة لمساعدة الطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من الاهتمام لتحسين أدائهم في الصف الدراسي. توّفر هذه البرامج تعليمات تعويضية تُكمل التدريس الرسمي في الصفوف الدراسية في مواد محددة. يتلقى الطلاب المتأخرون عن أقرانهم مزيداً من الاهتمام الفردي، إذ يتم تدريسهم في مجموعات أصغر.

فحصت دراسات كثيرة برامج التعليم التعويضي في تشيلي والهند والمكسيك (Banerjee et al., 2007b; Cabezas et al., 2011; Lakshminarayana et al., 2013; Gutiérriz and Rodrigo, 2014). استهدفت البرامج الطلاب الذين جرى تحديدهم على أنهم متأخرون عن أقرانهم، أو أنهم من مجتمعات محرومة بوجه خاص. قدّمت البرامج دروساً موجهة نحو المهارات الأساسية كالحساب ومعرفة القراءة والكتابة، لمجموعات أصغر عادةً من الصف المعتاد. كان المعلمون إما متطوعين (Cabezas et al., 2011; Gutiérriz and Rodrigo, 2014; Lakshminarayana et al., 2013) أو تم تعيينهم من المجتمع المحلي (Banerjee et al., 2007a). لم يكن المعلمون معلّمين مدرّبين، ولكن البرامج قدّمت بعض التدريب أو الإشراف. في نموذج (VEM)، تؤدي التغييرات التعويضية إلى تحسّن في فجوات التعلم بمقدار (0.19) في الانحراف المعياري.

6.5.4 أحواف المعلم / حوافز الأداء

هناك دليل يفيد بأن حوافز المعلم مرتبطة على نحو إيجابي بزيادة أداء اختبار الطلاب، على الرغم من أن هذا الأمر يعتمد على تصميم البرنامج واستمراره.

وجدت دراستان بحثان في التدخل نفسه في ولاية أندرا براديش بالهند أن منح المعلمين دفعات إضافية على أنها مكافآت لزيادة درجات اختبار طلابهم أدى إلى زيادة تعلم الطلاب. ووجد موراليداران وسوندارامان (2011) (Muralidharan and Sundararaman) أنه بعد عامين من بدء البرنامج، حصل الطلاب في المدارس التي تحفز المعلمين على درجات أعلى في اختبارات الرياضيات واللغة من الطلاب في المدارس الأخرى بمقدار (0.27r) و(0.17r) على التوالي. وجدت دراسة تابعت البرنامج مدة خمس سنوات أن هذه المزايا استمرت بين الطلاب الذين شاركوا في برنامج تحفيز المعلمين طوال السنوات الخمس. وظهرت نتائج قابلة للمقارنة في دراسة أجريت في تشيلي بواسطة كونتريراس وراو (2012) (Contreras and Rau) مع حوافز تساوي نحو 40% من الدخل الشهري للمعلم، أي ما يعادل زيادة سنوية في الراتب بنسبة 3.33%.

استخدمنا نتائج هذه الدراسات لوضع نموذج لتأثير حوافز المعلم على درجات الاختبار. افترضنا زيادة بنسبة 28% في درجات الاختبار بناءً على حوافز تساوي 3% من الأجر السنوي، الذي تُرجم إلى 1.4% من تكاليف الوحدات الأساسية.

7.5.4 الحواسيب والتعلم بمساعدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

أجرينا مراجعة لتسع دراسات من أجل تقييم تأثير أجهزة الحواسيب والتعلم بمساعدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي أنتجت إحدى عشرة نتيجة، لم يكن لجمعها نتائج مهمة. لم تكن نتائج التأثير على الالتحاق بوجه خاص كبيرة. ركزنا على ثلاث دراسات أجريت في الهند بواسطة بانرجي وآخرين (2007b) (Banerjee et al.)، وليندن (2008) (Linden) وفي الصين بواسطة مو وآخرين (2013,2014) (Mo et al.)، التي أسفرت عن سبع نتائج في الدراسة. كانت هذه في الأساس برامج رياضيات تعويضية وكانت فعالة جداً في نهاية عام واحد، مع زيادة في درجات الاختبار بمتوسط 31% عبر سبع نتائج دراسة. سجلت دراسة بانرجي وآخرين (2007a) أكبر المكاسب، إذ أظهرت تحسناً يعادل 86% في درجات الاختبار بعد عام واحد، لكنها انخفضت إلى 18% بعد عام واحد من انتهاء البرنامج، مما يوضح الحاجة إلى البرامج المستمرة.

وقد استخدمت أجهزة الحاسوب والبلث المتلفز في سياقات مختلفة لزيادة جودة التعلم. راجع مكيبوان (2015) (McEwan) الدراسات التي تناولت استخدام أجهزة الحاسوب في الصفوف الدراسية، ووجد أنه إذا تراكف إدخال أجهزة الحاسوب مع تدريب المعلمين، فإن التعلم سيتحسن بمقدار 0.15 من الانحراف المعياري. وجد باترينوس وآخرون (2005) (Patrinus et al.) أن إدخال «telesecundaria» في المكسيك قلل من فجوات التعلم بين متوسط الطلاب والطلاب المحرومين بنسبة 30%.

8.5.4 وجبات المدرسة

بالنسبة لبرامج الوجبات المدرسية، أجرينا مراجعة لست أوراق بحثية تقدم 14 مجموعة من النتائج حول تأثير الوقت في المدرسة ودرجات الاختبار. كان التأثير على الوقت في المدرسة لمعظم الدراسات صغيراً، سواء كان إيجابياً أم سلبياً. كان عدد قليل من النتائج مهماً. ومع ذلك، بالنسبة إلى التأثير على درجة الاختبار، كانت خمس دراسات من أصل سبع دراسات إيجابية، وكانت أربع دراسات منها مهمة. كان متوسط التأثير 28%. أجريت هذه الدراسات في بلدان مختلفة تماماً: الأرجنتين والفيليبين وبوركينا فاسو، وأشارت إلى أن التدخل قد يكون قابلاً للتطبيق على مجموعة واسعة من الظروف.

9.5.4 قسائم المدرسة الخاصة

كان هناك دعوة لطرح قسائم من أجل الالتحاق بالمدارس الخاصة لتشجيع الطلاب على ذلك. كان الالتحاق في بعض الحالات بمدرسة ذات جودة أعلى من المدرسة الحكومية متاحاً بسهولة أكبر، وأشارت الدراسات التي أجراها برنامج (PACES) في كولومبيا إلى أن الطلاب الحاصلين على قسائم قد تحسّن أداءهم. أما أولئك الذين أخفقوا في تلبية بعض المعايير الدنيا، فإنهم يفقدون قسائمهم (Angrist et al., 2002, 2006). يشير تحليل الدراسات المختلفة إلى انخفاض فجوة التعلم بنسبة 24% وزيادة في الالتحاق بنسبة 25%.

10.5.4 التغيرات التربوية

تعالج البرامج التربوية المنظمة بعض العوائق التي تحول دون التعلم، كالمعلمين غير المدربين تدريباً كافياً، والافتقار إلى المواد المناسبة، والمناهج والأساليب التعليمية. عادةً ما تجمع برامج أصول التدريس المنظمة بين توفير «الأجهزة» و«البرامج». يتمثل العنصر الأساسي في معظم التدخلات في تطوير المناهج القائمة على الأدلة والأساليب التعليمية، فضلاً عن خطط الدروس وتدريب المعلمين على تقديم محتوى ومواد جديدة للطلاب. تتضمن بعض البرامج أيضاً مراقبة وتوجيه منتظمين للمعلمين، وتقديم التغذية الراجعة لهم حول تقديمهم للمواد الجديدة.

تضمنت العديد من برامج أصول التدريس المنظمة التي تمت دراستها مجموعات مختلفة من بعض المكونات الرئيسة لبرامج التربية المنظمة، مع تركيز الغالبية على اللغة، غير أن القليل منها ركز على الرياضيات أو على مزيج من الرياضيات واللغة معاً. في نموذج (VEM)، تؤدي التغييرات التربوية إلى تحسين بمقدار (0.13) في الانحرافات المعيارية في معدلات التسرب وتحسين بمقدار (0.23) في الانحرافات المعيارية في فجوات التعلم.

11.5.4 تحسين البنية التحتية للمدارس

وجد عدد من الدراسات أن تحسين مباني المدارس وجعلها أكثر ملاءمة للإناث، (على سبيل المثال، توفير الكهرباء، وإصلاح الصفوف الدراسية، وإضافة مقاعد وألواح سوداء، ومراحيض للفتيات)، يحسّن من حصول الطلاب على التعليم، ويقلل من معدلات التسرب بمقدار (0.11) في الانحراف المعياري.

12.5.4 درجات هوائية لطالبات المرحلة الثانوية

تلقي موضوع توفير الدرجات لطالبات المرحلة الثانوية للذهاب إلى المدرسة دعماً حماسياً من المدارس التي نفّذتها، ولا سيّما من أجل زيادة وصول الفتيات إلى المدرسة، اللذي كن بحاجة إلى المشي لمسافات طويلة للوصول إلى المدرسة والتعرّض للمضايقات وغيرها من الأخطار. وفي حين أنّ هذا التدخل لم يكن مناسباً في جميع الأماكن، فقد رُحِب أولياء الأمور بهذه المبادرة، لأنها تقصّر وقت الرحلة إلى المدرسة وتزيد من سلامتها. في دراسة أجراها موراليداران وبراكاش (2017) (Muralidharan and Prakash)، ازداد معدّل الالتحاق الإجمالي بمقدار (5.2) نقطة مئوية أو زيادة بنسبة 32% مقارنة بمستوى الالتحاق السابق. ارتفع معدل التحاق الفتيات بنسبة تسع نقاط مئوية من (17.2%) أو (52%) بالنسبة للتسجيل الأولي بتكلفة قدرها (48) دولاراً لكل طالبة.

13.5.4 إدارة المدرسة

اقترح البنك الدولي أنّ الإدارة المستندة إلى المدرسة تساعد في معالجة مشكلات البنى الإدارية للتعليم البيروقراطية المفرطة. ومع ذلك، فإنّ نتائج أربع دراسات حدها دامون وآخرون (2019) صغيرة أو غير مهمة.

14.5.4 شراكات أولياء الأمور / المعلمين

توفّر تدخلات المراقبة المستندة إلى المجتمع معلومات حول الخدمات والمنتديات العامة للمشاركة العامة لتحسين مساءلة مقدّمي الخدمات والحكومات والهيئات العامة الأخرى أمام المجتمعات (Westhorp et al., 2014). والغرض من ذلك هو تحفيز أولياء الأمور للمطالبة بتعليم أفضل وتحفيز المدارس على الأداء على نحو أفضل. تُظهر بعض الدراسات أنّ تحسين استجابة المدرسة يؤدي إلى تحسين حضور المعلمين، أو جودة التدريس، أو إدارة المدرسة، أو تخصيص الموارد في قطاع التعليم، مما يؤدي بدوره إلى تحسين نتائج التعلّم للأطفال.

عادةً ما تركز تدخلات المراقبة المستندة إلى المجتمع على حملة إعلامية، إما لتعزيز الوعي بألية المساءلة الحالية أو لتوفير معلومات حول الأداء الحالي لمقدّمي التعليم، وذلك غالباً من خلال بطاقات التقارير. تقتزن الحملة أحياناً بأنشطة بناء القدرات، مثل توفير أدوات المراقبة والتدريب على كيفية مراقبة الخدمات أو التدريب على كيفية تقييم تعلّم الطفل. يمكن أن تتضمن التدخلات مشاركة الوالدين النشطة من خلال الاجتماعات في المدارس أو في القرية (Banerjee et al., 2010)، أو أساليب أقل مباشرة مثل الصحف أو الحملات التلفزيونية المحلية (Reinikka and Svensson, 2007). أدت المعلومات المقدّمة لأولياء الأمور والمجتمع إلى تحسين (0.11) في الانحراف المعياري في فجوات التعلّم بتكلفة 1% من تكاليف الوحدة الأساسية.

15.5.4 برامج التعلّم الاجتماعي والعاطفي

نوقش في الفصل الثالث أنّ تركيز التعلّم الاجتماعي والعاطفي (SEL) ينصب على عملية اكتساب المواقف والكفاءات والمعرفة والمهارات الأساسية للتعلّم، وعلى الفاعلية والشعور بالرفاهية. تُعدّ برامج (SEL) ذات قيمة كبيرة في البلدان النامية (UNICEF, 2018)، في حين هناك قليل من الأدلة الكمية الداعمة. عرض بيلفيلد وآخرون (Belfield et al., 2015) تكاليف وفوائد بعض برامج (SEL)، كانت هذه مخصصة لبلد متقدّم، وسيتمتعين بتعديلها لتلائم سياق البلدان النامية. وأحد هذه البرامج فقط، وهو العمل الإيجابي، له علاقة بالمرجعات التعليمية. تم تنفيذ برنامج آخر، وهو تدخل جاهزية الشباب (YRI) في سيراليون بعد الحرب الأهلية بهدف تحسين الصحة العقلية والسلوك الاجتماعي وعمل المدرسة (Newnham et al., 2015). وقد لخصنا التدخلات المقترحة في الجدول 4.2.

الجدول 2.4 فعالية تدخلات التعلّم الاجتماعي والعاطفي المختارة وتكلفتها

% كلفة الوحدة الأساس			متوسط الفعالية		
التسرّب	الالتحاق	درجات التعلّم / الاختبار	التسرّب	الالتحاق	درجات التعلّم / الاختبار
1.5%			7.8%		
100.1%		100.1%	37.6%		24.0%

العمل الإيجابي

برنامج العمل الإيجابي (القائم على النظرية القائلة إنّ العمل الإيجابي يجعلنا نشعر بالرضا ويعزز ذاتنا) هو منهج مدرسي ومجموعة مكّملة من الأنشطة الثقافية والأسرية المدرسية المصممة لتعزيز الطلاب والتفكير الإيجابي والأفعال ومفهوم الذات. يتكوّن البرنامج من سلسلة من الدروس القصيرة في كل صف منظمّ في ست وحدات: مفهوم الذات، وأفعال إيجابية لجسمك وعقلك، وإدارة نفسك بمسؤولية، ومعاملة الآخرين بالطريقة التي تحب أن يعاملوك بها، وقول الحقيقة لنفسك وتحسين نفسك باستمرار. يمكن أن يكون للعمل الإيجابي الكثير من التأثيرات مثل التحسينات في السلوك الشخصي والصحة العقلية والإنجاز والمناخ الأكاديمي والمدرسي، بما في ذلك التمر. ترتبط معدلات التمر بمعدلات التسرّب التي تم تضمينها في نموذج (VEM) مع انخفاض بنسبة 7.8% في التسرّب المستخدم في برنامج العمل الإيجابي.

تدخل جاهزية الشباب

كما هو موضّح في مناقشة تدخل جاهزية الشباب (YRI) في الفصل الثالث (القسم 3.3.3)، أجرى بيتانكورت وآخرون (2014) (Betancourt et al.) تجربة عشوائية للتحكم في تدخل جاهزية الشباب (YRI) في سيراليون للشباب المتضررين من الحرب. أظهرت تأثيرات كبيرة بعد التدخل على تنظيم العاطفة، والمواقف أو السلوكيات الاجتماعية

الإيجابية، والدعم الاجتماعي، وتقليل الضعف الوظيفي، مع آثار متباعدة كبيرة حول الالتحاق بالمدارس، والحضور إلى المدرسة، وسلوك الصف. ارتبطت إعانة التعليم بحضور أفضل، لكن لم يكن لها تأثير على الصحة العقلية أو الأداء الوظيفي. أجرى نيونهام وآخرون (2015) (Newnham et al.) أيضاً تقييماً لتدخل جاهزية الشباب في سيراليون، ووجدوا أنّ التدخل القائم على العلاج المعرفي السلوكي قدّم تدخلاً ممكناً ومقبولاً للاستخدام في بيئة منخفضة الموارد. تم إدراج برنامج (YRI) في برنامج (VEM) مع انخفاض بنسبة 24% في فجوات التعلّم و 37.6% انخفاض في معدّلات التسرّب.

16.5.4 التدخلات التعليمية والتدريبية غير الرسمية

يُدمج نموذج (VEM) التعليم غير الرسمي وتدخلات التدريب، إضافة إلى التعليم التجاري الذي يستهدف في المقام الأول أولئك الذين يتكون المدرسة الثانوية قبل نهاية العام. لم يُوضَع نموذج لمعدّلات التسرّب وفجوات التعلّم للتعليم والتدريب غير الرسميين، إذ لا توجد دراسات يمكن الاعتماد عليها في هذا المجال. الفائدة الرئيسية المدرجة في وضع النموذج هي الفوائد الإنتاجية المرتبطة بالتعليم والتدريب غير الرسميين. وقد أُدرجت هذه التحسينات في الإنتاجية في نموذج التوظيف الذي يزيد الناتج المحلي الإجمالي الوطني.

وُضِع نموذج للشهادات التجارية وبرامج التدريب المهني وبرامج الابتكار الاجتماعي مع نسبة معينة ممن تركوا المدرسة، الذين يلتحقون بهذه البرامج، فضلاً عن برامج الابتكار الاجتماعي وريادة الأعمال. يفترض وضع النموذج أنّ 50% من أولئك الذين يتكون المدرسة بتعليم إعدادي غير مكتمل، أي التعليم الأساسي الحلقة الثانية، أو يتكون المدرسة الثانوية قبل إتمامها، والذين يذهبون إما إلى شهادة تجارية (20%)، أو تدريب مهني (50%) أو أبشفت (30%). يفترض نموذج (VEM) أنّ 20% ممن أتموا المرحلة الثانوية سوف يلتحقون بأحد برامج ما بعد المرحلة الثانوية (كالشهادة التجارية 10%، أو التدريب المهني 60%، أو أبشفت 30%).

التدريب المهني

يشمل التدريب المهني غير الرسمي برامج خارج نظام التعليم الرسمي، ويقدم المهارات للشباب لتحسين قابليتهم للتوظيف والإنتاجية، وتسهيل انتقالهم إلى القوى العاملة. يشتمل هذا النوع من التعليم والتدريب غير الرسميين على مهارات تقنية محددة ومهارات غير تقنية مثل الإدارة الذاتية والعمل الجماعي والتواصل (Kluve et al., 2017). قد تشمل هذه البرامج أيضاً التدريب على مهارات العمل، ومحو الأمية الأساسية والحساب، اعتماداً على مستوى دخول التعليم.

تعالج تدخلات أخرى، مثل تعزيز وصول الشباب إلى التمويل والشبكات الاجتماعية، أوجه القصور المحددة التي تجعل من الصعب على الشباب إيجاد عمل أو إثبات أنفسهم بوصفهم عاملين لحسابهم الخاص. بعض المبادرات في حد ذاتها ليست فعّالة بصورة واضحة، ولكن عندما تُدمج مع أخرى، فإنها تكون أكثر فعالية بكثير.

الشهادات التجارية

تم تصميم التدخلات لزيادة جودة وكمية الشباب ذوي المهارات والمؤهلات المتعلقة بالمهن لتحسين فرص العمل بعد المدرسة.

الابتكار الاجتماعي وريادة الأعمال - أبشفت

تم تصميم برامج الابتكار الاجتماعي وريادة الأعمال للشباب مثل أبشفت لبناء المهارات والفرص للشباب المحرومين، إما بسبب الفقر أو الجنس أو الإعاقة أو العرق أو مزيج من كل هذه العوامل. يجمع البرنامج بين ورش عمل الابتكار الاجتماعي والإرشاد والحضانة والتمويل الأولي، لتزويد الشباب بالمهارات والموارد التي يحتاجون إليها لتحديد المشكلات في مجتمعاتهم المحلية وإيجاد الحلول لها. يكتسب الشباب مهارات الحياة والتوظيف وريادة الأعمال الاجتماعية من خلال أبشفت، في حين تستفيد مجتمعاتهم الأوسع من الحلول التي يبتكرونها.

إلى جانب وصول البرنامج المباشر وغير المباشر وتأثيره على الشباب، هناك عدد من الفوائد الأخرى نذكر منها الآتي:

- الوصول إلى نظرة ثاقبة حول مهارات الشباب واهتماماتهم وفرصهم على مستوى العالم وفي بلدان محددة
- الأحداث المشتركة وفرص الاتصال.
- بناء اتصالات بشبكة عالمية من رواد الأعمال الاجتماعيين الشباب المهرة.

يجمع برنامج أبشفت بين ورش عمل الابتكار الاجتماعي والإرشاد والحضانة والتمويل الأولي.

- Alderman, H., Kim, J., and Orazem, P. F. (2003). Design, evaluation, and sustainability of private schools for the poor: the Pakistan urban and rural fellowship school experiment, *Economics of Education Review*, 22, 265–274.
- Altinok, N. A. (2012). *New international database on the distribution of student achievement*, background paper prepared for the Education for all Global Monitoring Report 2012: Youth and Skill – Putting Education to Work, UNESCO, Paris, at <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-new-international-database-on-the-distribution-of-student-achievement> accessed 4 February 2022.
- Altinok, N. A., Diebolt, C., and Demeulemeester, J.-L. (2014). A new international database on education quality: 1965–2010, *Applied Economics*, 46, 1212–1247.
- Angrist, J., Bettinger, E., and Kremer, M. (2006). Long-term educational consequences of secondary school vouchers: evidence from administrative records in Colombia, *American Economic Review*, 96, 847–862.
- Angrist, J., Bettinger, E., Bloom, E., King, E., and Kremer, M. (2002). Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment, *American Economic Review*, 92, 1535–1558.
- Angrist, N., Patrinos, H. A., and Schlotter, M. (2013). *An expansion of global data set on educational quality: a focus on achievement in developing countries*, Policy Research Working Paper Series 6536, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15894> accessed 4 February 2022.
- Baez, J. E., and Camacho, A. (2011). *Assessing the long-term effects of conditional cash transfers on human capital: evidence from Colombia*, World Bank, Washington DC, at <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-5681> accessed 4 February 2022.
- Baird, S. J., Chirwa, E., De Hoop, J., and Ozler, B. (2013). *Girl power: cash transfers and adolescent welfare: evidence from a cluster-randomized experiment in Malawi*, NBER Working Paper No. 19479, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, at <https://www.nber.org/papers/w19479> accessed 4 February 2022.
- Baird, S., McIntosh, C., and Özler, B. (2011). Cash or condition? Evidence from a cash transfer experiment, *Quarterly Journal of Economics*, 126, 1709–1753.
- Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R., and Khemani, S. (2010). Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India, *American Economic Journal: Economic Policy*, 2, 1–30.
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E., and Linden, L. (2007a). *Balsakhi remedial tutoring in Vadodara and Mumbai, India*, Innovations for Poverty Action, Washington DC, at <https://www.poverty-action.org/study/balsakhi-remedial-tutoring-india> accessed 4 February 2022.
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E., and Linden, L. (2007b). Remedying education: evidence from two randomized experiments in India, *Quarterly Journal of Economics*, 122, 1235–1264.
- Barham, T., Macours, K., and Maluccio, J. A. (2013). *More schooling and more learning? Effects of a three-year conditional cash transfer program in Nicaragua after 10 years*, IDB Working Paper No. 432, Inter-American Development Bank, Washington DC, at <https://publications.iadb.org/publications/english/document/More-Schooling-and-More-Learning-Effects-of-a-Three-Year-Conditional-Cash-Transfer-Program-in-Nicaragua-after-10-Years.pdf> accessed 4 February 2022.
- Barrera-Osorio, F., and Raju, D. (2011). *Evaluating public per-student subsidies to low cost private schools: regression-discontinuity evidence from Pakistan*, World Bank, Washington DC, at <https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/1813-9450-5638> accessed 4 February 2022.
- Barro, R. J. (2013). Education and economic growth, *Annals of Economics and Finance*, 14, 277–304.
- Behrman, J. R., Parker, S. W., and Todd, P. E. (2009). Schooling impacts of conditional cash transfers on young children: evidence from Mexico, *Economic Development and Cultural Change*, 57, 439–477.
- Behrman, J. R., Parker, S. W., and Todd, P. E. (2011). Do conditional cash transfers for schooling generate lasting benefits? A five-year follow-up of PROGRESA/Oportunidades, *Journal of Human Resources*, 46, 93–122.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., and Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*, Centre for Benefit-Cost Studies in Education, Teachers College, Columbia University, New York, at <https://static1.squarespace.com/static/583b86882e69cfc61c6c26dc/t/59089094cd0f6810013b15ff/1493733525917/SEL-Revised.pdf> accessed 4 February 2022.
- Benhassine, N., Devoto, F., Duflo, E., Dupas, P., and Pouliquen, V. (2014). *Turning a shove into a nudge? A labeled cash transfer*, Working Paper, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL), Cambridge, MA [published as Benhassine, Devoto, Duflo, Dupas and Pouliquen, 2015, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/23938> accessed 12 October 2022].
- Betancout, T. S., McBain, R., Bagnoud, F. X., Newnham, E. A., Akinsulure-Smith, A. M., et al. (2014). Behavioral intervention for war-affected youth in Sierra Leone: a randomized controlled trial, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53, 1288–1297.
- Blimpo, M. P. (2014). Team incentives for education in developing countries: a randomized field experiment in Benin, *American Economic Journal: Applied Economics*, 6, 90–109.

- Burde, D., and Linden, L. L. (2013). Bringing education to Afghan girls: a randomized controlled trial of village-based schools, *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 27–40.
- Cabezas, V., Cuesta, J. I., and Gallego, F. A. (2011). *Effects of short-term tutoring on cognitive and non-cognitive skills: evidence from a randomized evaluation in Chile*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, at http://www.cedlas-er.org/sites/default/files/aux_files/cuesta.pdf accessed 4 February 2022.
- Conn, K. M. (2017). Identifying effective education interventions in sub-Saharan Africa: a meta-analysis of impact evaluations, *Review of Educational Research*, 87(5), 863–898.
- Contreras, D., and Rau, T. (2012). Tournament incentives for teachers: evidence from a scaled-up intervention in Chile, *Economic Development and Cultural Change*, 61, 219–246.
- Damon, A., Glewwe, P., Wisniewski, S., and Sun, B. (2019). What education policies and programmes affect learning and time in school in developing countries? A review of evaluations from 1990 to 2014, *Review of Education*, 7, 295–387.
- Duflo, E. (2001). Schooling and labor market consequences of school construction in Indonesia: evidence from an unusual policy experiment, *American Economic Review*, 91, 795–813.
- Erulkar, A., and Muthengi, E. (2009). Evaluation of Berhane Hewan: a program to delay child marriage in rural Ethiopia, *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 35, 6–14.
- Fernando, D., De Silva, D., Carter, R., Mendis, K. N., and Wickremasinghe, R. (2006). A randomized, double-blind, placebo controlled, clinical trial of the impact of malaria prevention on the educational attainment of school children, *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 74, 386–393.
- Friedman, W., Kremer, M., Miguel, E., and Thornton, R. (2011). *Education as liberation?*, NBER Working Paper No. 16939, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, at https://www.nber.org/system/files/working_papers/w16939/w16939.pdf accessed 7 February 2022.
- Garcia, S., and Hill, J. (2010). Impact of conditional cash transfers on children's school achievement: evidence from Colombia, *Journal of Development Effectiveness*, 2, 117–137.
- Gutiérrez, E., and Rodrigo, R. (2014). Closing the achievement gap in mathematics: evidence from a remedial program in Mexico City, *Latin American Economic Review*, 23, 1–30.
- Handa, S. (2002). Raising primary school enrolment in developing countries: the relative importance of supply and demand, *Journal of Development Economics*, 69, 103–128.
- Hanushek, E. A., and Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor force quality, and the growth of nations, *American Economic Review*, 90, 1184e208.
- Hanushek, E. A., and Woessmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: the long-run economic impact of improving PISA outcomes*, Programme for International Student Assessment, OECD, Paris, at <https://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf> accessed 4 February 2022.
- Kluge, J., Puerto, S., Robalino, D., Romero, J. M., Rother, F., et al. (2017). Interventions to improve the labour market outcomes of youth: a systematic review of training, entrepreneurship promotion, employment services and subsidized employment interventions, *Campbell Systematic Review*, 2017:12, at https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_508938.pdf accessed 22 June 2022.
- Kremer, M., Miguel, E., and Thornton, R. (2009). Incentives to learn, *Review of Economics and Statistics*, 91, 437–456.
- Lakshminarayana, R., Eble, A., Bhakta, P., Frost, C., Boone, P., et al. (2013). The support to rural India's public education system (STRIPES) trial: a cluster randomised controlled trial of supplementary teaching, learning material and material support, *PLoS One*, 8, e65775.
- Levy, D., and Ohls, J. (2010). Evaluation of Jamaica's PATH conditional cash transfer program, *Journal of Development Effectiveness*, 2, 421–441.
- Linden, L. (2008). *Complement or substitute? The effect of technology on student achievement in India*, J-PAL Working Paper, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, MIT, Cambridge, MA, at <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/complement-or-substitute-effect-technology-student-achievement-india> accessed 7 February 2022.
- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: a meta-analysis of randomized experiments, *Review of Educational Research*, 85, 353–394.
- Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., et al. (2013). Can one-to one computing narrow the digital divide and the educational gap in China? The case of Beijing migrant schools, *World Development*, 46, 14–29.
- Mo, D., Zhang, L., Lui, R., Qu, Q., Huang, W., et al. (2014). Integrating computer-assisted learning into a regular curriculum: evidence from a randomized experiment in rural schools in Shaanxi, *Journal of Development Effectiveness*, 6, 300–323.
- Muralidharan, K., and Prakash, N. (2017). Cycling to school: increasing secondary school enrolment for girls in India, *American Economic Journal: Applied Economics*, 9, 321–350.

- Muralidharan, K., and Sundararaman, V. (2011). Teacher performance pay: experimental evidence from India, *Journal of Political Economy*, 119, 39–77.
- Newnham, E. A., McBain, R. K., Hann, K., Adeyinka, M. A., Akinsulure-Smith, M., et al. (2015). The Youth Readiness Intervention for war-affected youth, *Journal of Adolescent Health*, 56, 606–611.
- Nguyen, M. C., and Wodon, Q. (2012a). *Child marriage, pregnancies and the gender gap in education attainment: an analysis based on the reasons for dropping out of school*, World Bank, Washington DC.
- Nguyen, M. C., and Wodon, Q. (2012b). *Estimating the impact of child marriage on literacy and education attainment in Africa*, World Bank, Washington DC.
- Orkin, K. (2013). *The effect of lengthening the school day on children's achievement in Ethiopia*, Young Lives Working Paper No. 119, Department of International Development, London, at https://ora.ox.ac.uk/catalog/uuid:047e7411-bdca-4677-9c4d-cb9875408a50/download_file?file_format=pdf&safe_filename=Young%2BLives%2BWorking%2BPaper%2B119&type_of_work=Working+paper accessed 12 October 2022.
- Patrinos, H. A., Shapiro, J., and Moreno Treviño, J. O. (2005, April). Compensatory education for disadvantaged students: evidence from an impact evaluation study in Mexico, *En Breve*, 68, 1–5, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/10335?locale-attribute=en> accessed 7 February 2022.
- Reinikka, R., and Svensson, J. (2007). *The returns from reducing corruption: evidence from education in Uganda*, CEPR Discussion Paper No. DP6363, Centre for Economic Policy Research, London, at <https://ssrn.com/abstract=1136688> accessed 4 February 2022.
- Schultz, P. T. (2004). School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa poverty program, *Journal of Development Economics*, 74, 199–250.
- Sheehan, P., Sweeny, K., Rasmussen, B., Wils, A., Friedman, H. S., et al. (2017). Building the foundations for sustainable development: a case for global investment in the capabilities of adolescents, *The Lancet*, 390(10104), 1792–1806.
- Tansel, A. (1997). Schooling attainment, parental education, and gender in Côte d'Ivoire and Ghana, *Economic Development and Cultural Change*, 45, 825–856.
- UIS. (2015). *Fixing the broken promise of education for all: findings from the global initiative on out-of-school children*, UNESCO Institute of Statistics, Montreal, at http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fixing-broken-promise-efa-findings-global-initiative-oosc-education-2015-en_2.pdf accessed 7 February 2022.
- UN. (2022). *Population division: data*, United Nations, New York, at <https://www.un.org/development/desa/pd/data-landing-page>
- UNESCO. (2015). *Pricing the right to education: the cost of reaching new targets by 2030*, Education for All Global Monitoring Report, Policy Paper 18, July, Paris, at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232197> accessed 7 February 2022.
- UNICEF. (n.d.). *The UPSHIFT approach*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://www.unicef.org/innovation/UPSHIFTcurriculum> accessed 23 June 2022.
- UNICEF. (2018). *Operational guidelines on community based mental health and psychosocial support in humanitarian settings: three-tiered support for children and families (field test version)*, United Nations Children's Fund, New York, at <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/operational-guidelines-community-based-mental-health-and-psychosocial-support-humanitarian> accessed 9 February 2022.
- Westhorp, G., Walker, B., and Rogers, P. (2014). *Under what circumstances does enhancing community accountability and empowerment improve education outcomes, particularly for the poor? A realist synthesis protocol*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London, at <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a089f140f0b652dd0004a2/Community-accountability-2014-Westhorp-report.pdf> accessed 9 February 2022.
- Wils, B., Sheehan, P., and Shi, H. (2019). Better schooling outcomes for adolescents in low- and middle-income countries: projections of cost-effective approaches, *Journal of Adolescent Health*, 65(1), S25–S33.
- World Bank. (2020). *Databank: world development indicators*, Washington DC, at <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators> accessed 4 February 2022.

الفصل الخامس: تطبيق نموذج التعليم في سورية

1.5 مقدّمة

قدّم الفصل الرابع مخططاً لنموذج التعليم ولخص الأدلة التي قدّمها الأدبيات لإدراج التدخلات التي من المحتمل أن تحسّن المخرجات التعليمية في شكل تعلّم محسّن وزيادة الالتحاق وتقليل المتسرّبين. يركّز هذا الفصل على تطبيق النموذج على الوضع في سورية، ويوفّر نتائج لزيادة إكمال الدراسة وسنواتها بعد تطبيق التدخلات ذات الصلة بسورية. كما أنها تحدد نتائج ما يسمى «خط الأساس» الذي يقدر مخرجات التعليم في غياب التدخلات.

2.5 الخطوط العريضة لمنهجية نموذج التعليم

يتمثل جوهر نموذج التعليم (VEM) في العدد المتوقع للطلاب حسب الصف والسنة. وبينما ينصب التركيز على المراهقين، يشتمل النموذج على النظام المدرسي بأكمله بدءاً من الصف الأول من أجل الحصول على تدفق واقعي من المدرسة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.

يعتمد عدد الطلاب على التوزيع العمري المبدي الذي تم الحصول عليه من بيانات مسح الأسر المعيشية ومعدلات الاستيعاب والنجاح والرسوب والتسرّب المتوقعة من البيانات السورية. وإضافةً إلى مراعاة الجنس والصفوف، يشمل نموذج التعليم العمر حسب الصف، مما يخلق مصفوفة طلابية رباعية الأبعاد تتكوّن من الجنس والصف والعمر والسنة.

بالنسبة لطلاب الصف الأول، يُتوقع الالتحاق بالصف الأول ك معدل الاستيعاب الإجمالي (وهو متغير مقدّر خارجياً يعتمد على بيانات الالتحاق بالبلد وبيانات السكان والمسوحات الأسرية) مضرّوباً بعدد السكان في سن الالتحاق الرسمي، وموزعاً على العمر مع مراعاة الدخول الأولي فوق سن، وافترض خارجي حول الحد من الالتحاق بعد تجاوز السن.

يتم تحديد العدد المتوقع للطلاب في الصفوف العليا من خلال الطلاب الذين نجحوا من الصف السابق والطلاب الراشدين من الصف نفسه في العام السابق، مع خصم العدد المتوقع للطلاب المتسرّبين أو المتوفين من هذا العدد الإجمالي. يختلف معدل الرسوب والتسرّب حسب الصف الذي يوجد فيه الطلاب. الاتجاه العام هو زيادة معدلات الرسوب والتسرّب في الصفوف العليا، ولكن هناك تبايناً كبيراً في سورية. فعلى سبيل المثال، كانت معدلات التسرّب في سورية في نهاية المرحلة الثانية من التعليم الأساسي مرتفعة جداً (الصف التاسع)، في حين كانت معدلات التسرّب في المدرسة الثانوية في سورية (الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر) منخفضة جداً، مما يعني أنّ الكثير من الطلاب يتركون المدرسة في نهاية الصف التاسع، ولكن من المرجّح جداً لأولئك الذين ينتقلون إلى الصف العاشر أن يكملوا الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

ينظر نموذج (VEM) في عوامل الخطر على أنها دوافع مساعدة للنجاح والتسرّب والرسوب ومعدّلات التعلّم. تزيد عوامل الخطر مثل الفقر والموقع الريفي والجنس الأنثوي كلها من احتمال أن يترك المراهق المدرسة قبل الأوان، أو يعيد الصف، أو يفشل في الحصول على معايير التعلّم.

من المفترض أن تتأثر التغييرات في معاملات التسرّب والرسوب والتعلّم بمستويات الاستثمار في التدخلات. إنّ الغاية من التدخلات هو تقليل الآثار الهامشية لعوامل الخطر على التسرّب والتعلّم. أما التدخلات الأخرى، التي لم يُنظر فيها في النموذج، فيمكن أن تقلل من انتشار عوامل الخطر. إنّ تأثير التدخلات هو التأثير المشترك للتغطية، أي النسبة المئوية للسكان المستهدفين الذين يتلقون التدخل، وفعالية التدخلات.

يصنّف النموذج السكان في سن المدرسة إلى الحالات التعليمية الآتية:

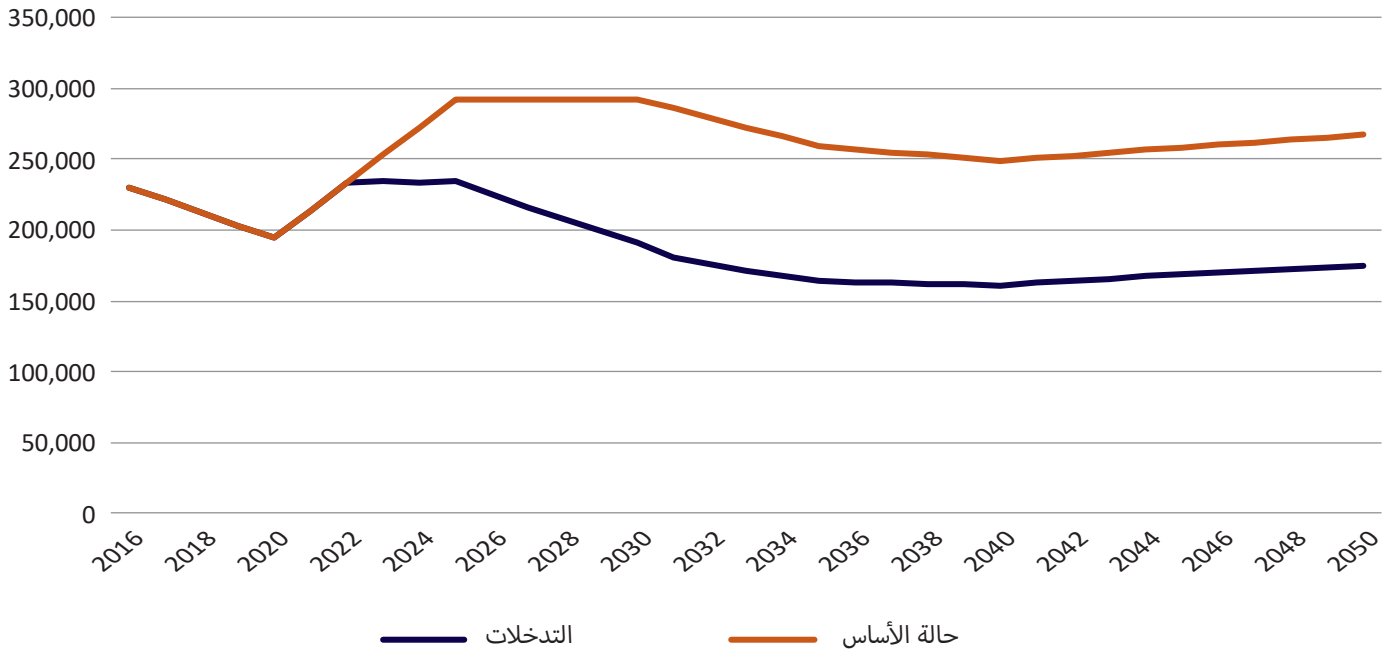
- دون تعليم.
- في المدرسة.
- ترك المدرسة في المرحلة الابتدائية فقط.
- ترك المدرسة في الإعدادية.
- ترك المدرسة في ثانوية دون إتمامها.
- ترك المدرسة بعد إتمام المرحلة الثانوية.

ينتقل معظم السكان في سن المدرسة من حالة دون تعليم إلى حالة في المدرسة وترك المدرسة المصنّفة على أنها أساسية فقط، أو إحدى حالات المدارس الثانوية المذكورة أعلاه. ومع ذلك، لا يدخل جزء منهم المدرسة أبداً، ويظل هؤلاء في حالة دون الدراسة عند دخولهم مرحلة البلوغ، يختلف هذا الرقم إلى حد كبير من بلد إلى آخر، حيث سجّلت سورية، خلال فترة الأزمة، رقماً أعلى من بلدان أخرى كثيرة.

يسمح النموذج بالاستيعاب حتى سن 15 عاماً. تؤثّر بعض التدخلات المدرجة في النموذج في المتغير الخارجي، مما يؤدي إلى اختلافات في أرقام عدم الالتحاق بالمدارس للفئة العمرية التي تتراوح بين 5 و 9 سنوات. ومع ذلك، تشير اتجاهات الالتحاق بالمدارس إلى أنه بحلول سن العاشرة في عام 2030، من المرجّح أن يكون كل طفل قد التحق بالمدرسة لبعض الوقت على الأقل. وهكذا، تُلاحظ الاختلافات في حالة الأساس وحالة التدخل للمجموعة من 5 إلى 9 مجموعات، ولكن لا يوجد فرق بعد عام 2030 بالنسبة إلى الفئات العمرية من 10 إلى 14 عاماً، أو من 15 إلى 19 عاماً.

يتمثل الأثر المتوقع للعائدين في الفترة حتى عام 2026 في زيادة عدد الذين ليس لديهم تعليم من 200,000 إلى 300,000 (الشكل 5.1). ومع ذلك، فإنّ تأثير التدخلات هو قص الزيادة في هذا العدد وتقليلها إلى ما دون حالة الأساس. تفترض حالة الأساس أنّ نسبة العائدين نفسها لن تدخل المدرسة، وأنّ الزيادة تمثّل الزيادة السكانية.

أولئك الذين يلتحقون بالمدرسة يظلون في حالة في المدرسة، ويتقدمون خلال الصفوف حتى يغادروها بمعدّل التسرّب المتوقع أو إكمال المدرسة. ينظر النموذج في ترك الدراسة بأنه أمر دائم، ولا ينظر في ظاهرة تسرّب الطالب وإعادة تسجيله لاحقاً. وفي حين أنّ هذا ما يحدث بلا شك في بيئة مثل سورية، فإنّ الافتقار إلى البيانات المتعلقة بمدة بقائهم خارج النظام المدرسي - ومن هم الطلاب الذين يعودون إلى المدرسة، وفي أيّ صف، ومدة بقائهم خارج المدرسة وبأيّ أرقام - يجعل نمذجة إعادة تسجيل الطلاب أمراً غير عملي.



الشكل 1.5: لا يوجد تعليم، حالة الأساس والتدخل، للأعمار بين 5-9 سنوات

3.5 خط الأساس المتوقع لمعدّلات إتمام الدراسة

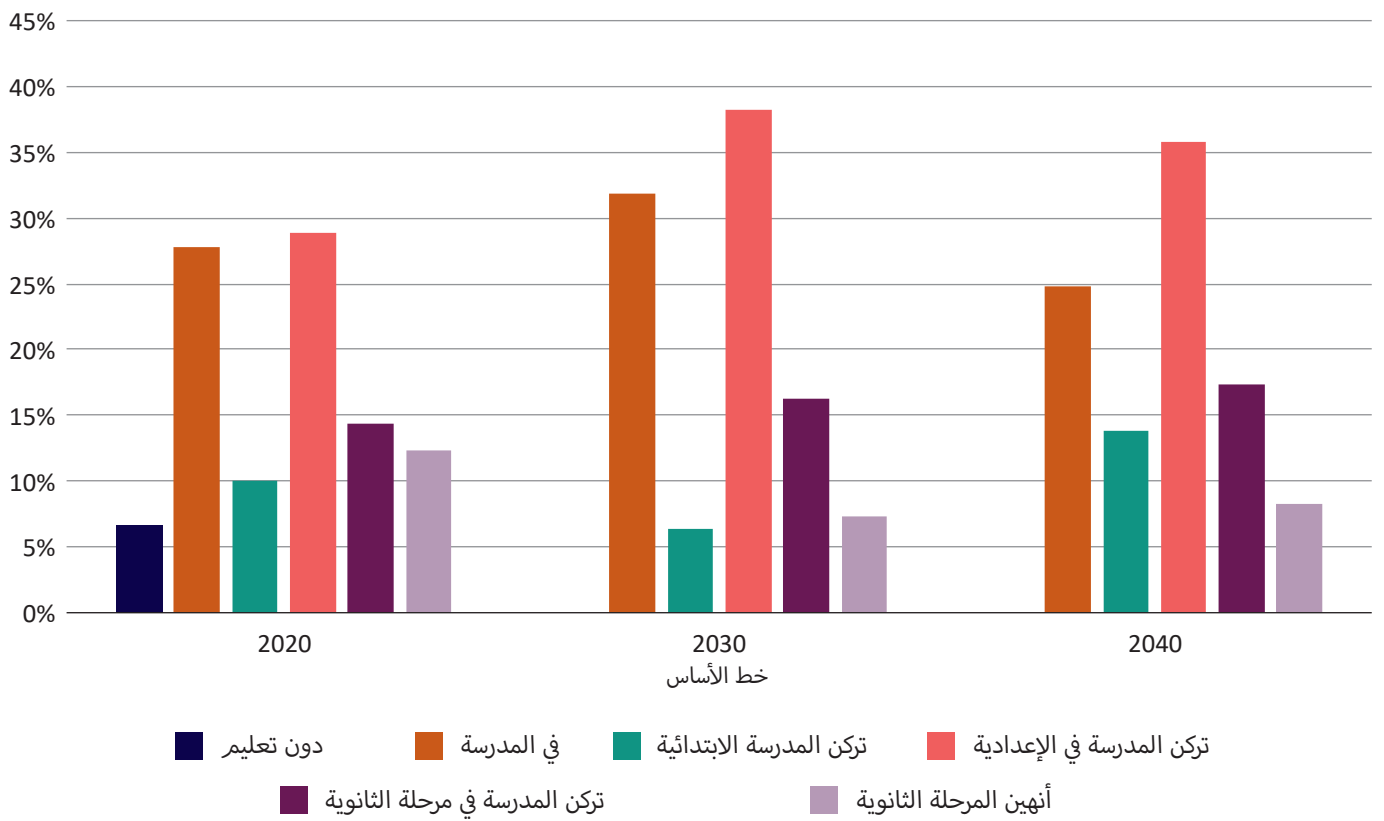
يوفّر عرض خط الأساس نظرة على التدهور المستقبلي لنظام التعليم السوري في غياب التدخلات المقترحة التي يكافح فيها النظام الحالي لاستيعاب الطلاب المهجرين العائدين إلى المدرسة. ويظهر، على سبيل المثال، النسبة المتزايدة من الطلاب الذين يغادرون المرحلة الابتدائية أو الإعدادية والثانوية قبل إكمال المرحلة الثانوية. تُعدّ توقعات خط الأساس متحفظة. نفترض أنّ الحكومة السورية تواصل تمويل نظام التعليم وتوفير المدارس والمعلّمين بالمستوى الأساسي الحالي (انظر الشكل 5.7). قد تكون الحكومة غير قادرة لأسباب مالية على القيام بذلك، وقد تكون المخرجات أسوأ بكثير.

يسمح قياس مخرجات التعليم قبل تضمين تأثيرات التدخلات في نموذج التعليم في خط الأساس بعزل تأثير التدخلات وتحديد حجمها. يعرض القسم الآتي النتائج الأساسية لمعدّلات إتمام الدراسة المتوقعة. تشمل هذه المعدّلات عدد الطلاب الذين لم يلتحقوا بالمدرسة إطلاقاً، أو الذين يتركون المدرسة في مرحلة المدرسة الابتدائية فقط، أو المدرسة الإعدادية، أو الثانوية غير المكتملة أو الثانوية المكتملة.

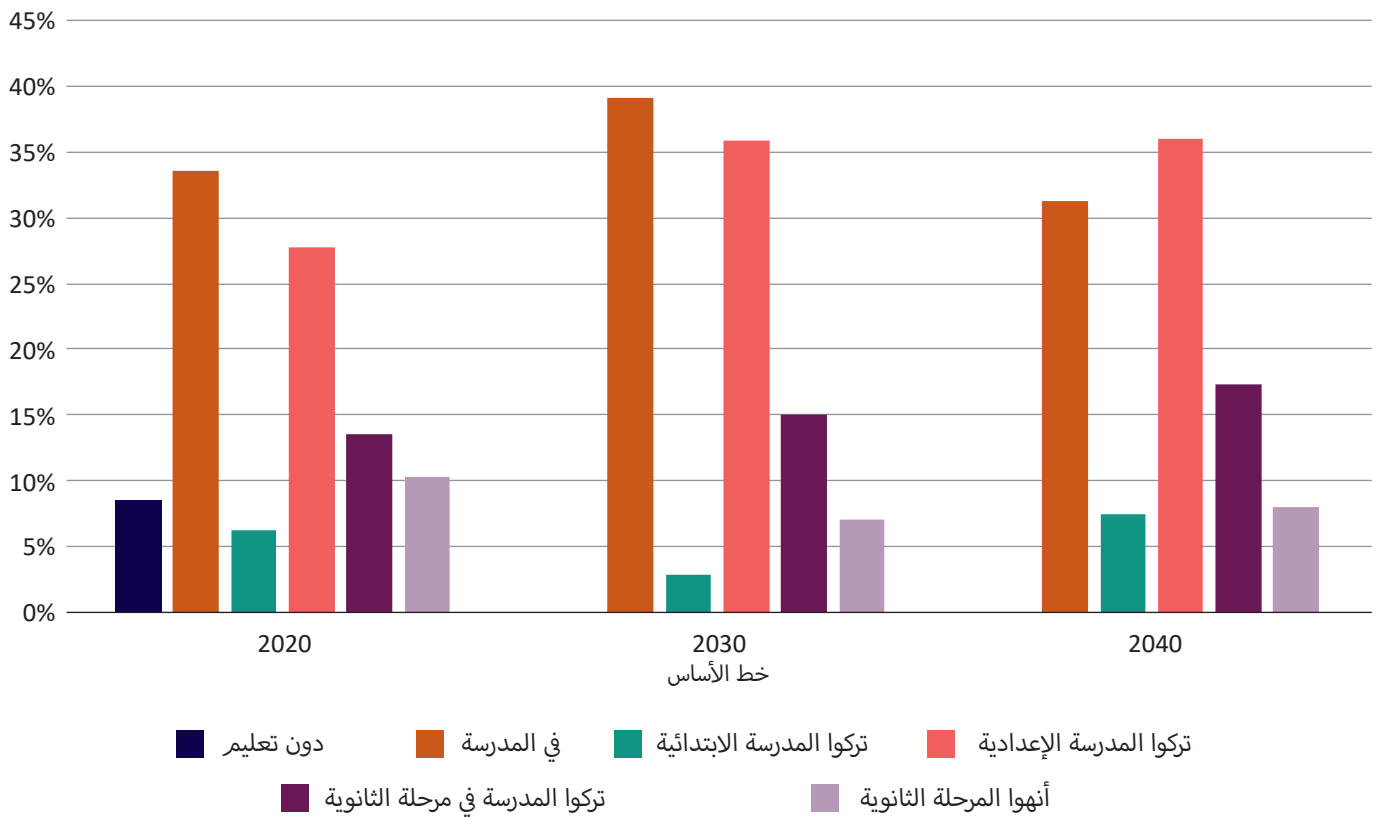
1.3.5 معدّلات إتمام الدراسة

نعرض نتائج إكمال المدرسة لمجموعتين عمريتين. تتراوح أعمار الفئة الأولى بين 15-19 و20-24. تُظهر النتائج لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً طلاباً في مرحلة انتقالية. ترك بعض الطلاب المدرسة بالفعل، في حين لا يزال آخرون يكملون تعليمهم. بالنسبة إلى أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و 24 عاماً، فقد أنهوا جميعاً تعليمهم الثانوي، ويمكننا أن نرى النسب النهائية لهذه المجموعة فيما يتعلّق بالتعليم الثانوي.

وكما هو مبين في الأشكال من 5.2 إلى 5.5، فإنّ معدّلات إتمام المرحلة الثانوية منخفضة جداً، إذ تقل نسبة الذكور والإناث من 15 إلى 19 عاماً عن 10%. وبحلول عام 2040، من المتوقع أن يكون هذا قد انخفض بنسبة 8% فقط. من المتوقع أن يغادر معظم تاركي المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً بحلول عام 2040 وهم في المدرسة الثانوية فقط (35.7% للإناث و 36% للذكور). ومن المتوقع أن تبلغ نسبة تاركي الدراسة الذين أكملوا المرحلة الابتدائية فقط 14% للإناث و 8% للذكور.

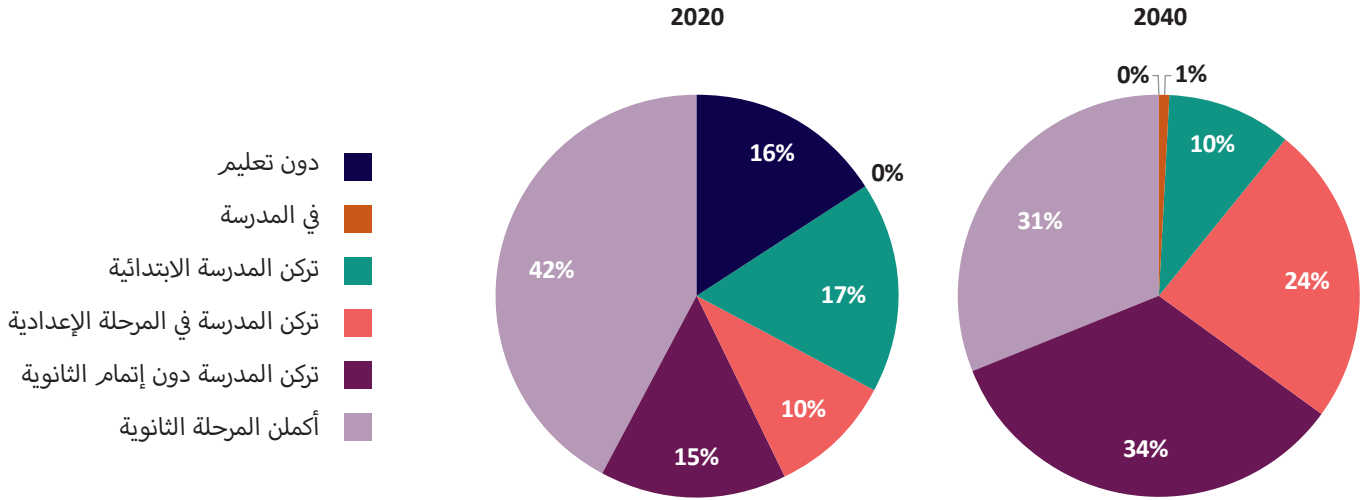


الشكل 2.5: توزيع تعليم الإناث بعد سن المراهقة، في الفئة العمرية 15-19 سنة

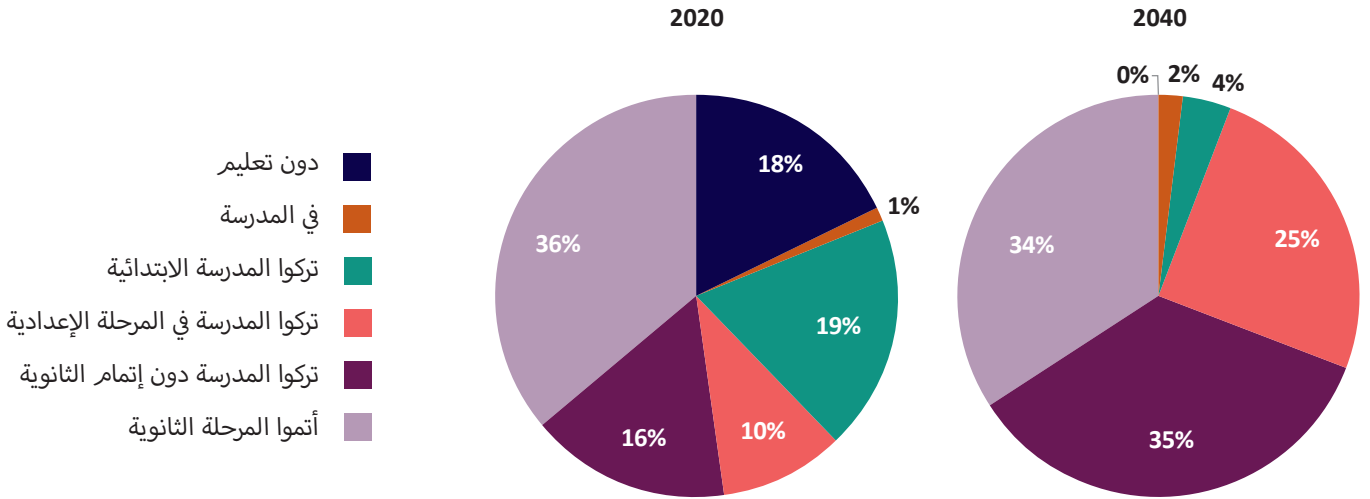


الشكل 3.5: توزيع تعليم الذكور بعد سن المراهقة، الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً

من المتوقع بحلول عام 2040 أن يكمل 31% فقط من الإناث تعليمهن الثانوية، اللاتي تتراوح أعمارهن بين 20 و 24 عاماً، وهو ما يمثل انخفاضاً من 42% في عام 2020، في حين يُتوقع أن يكمل 34% من الذكور المرحلة الثانوية، وهو انخفاض من 36% في عام 2020. وعلى الرغم من أنّ خط الأساس يفترض أنه سيتم استيعاب جميع البنات والبنين في نظام التعليم بحلول عام 2040، والنتيجة هي زيادة كبيرة في نسبة الإناث والذكور الذين يفشلون في إكمال المرحلة الثانوية. ترتفع نسبة الإناث اللاتي لم يكملن المرحلة الثانوية من 25% عام 2020 إلى 58% عام 2040، في حين ارتفعت نسبة الذكور من 25% عام 2020 إلى 58% بحلول عام 2040.



الشكل 4.5: توزيع تعليم الإناث بعد سن المراهقة، في الفئة العمرية 24-20



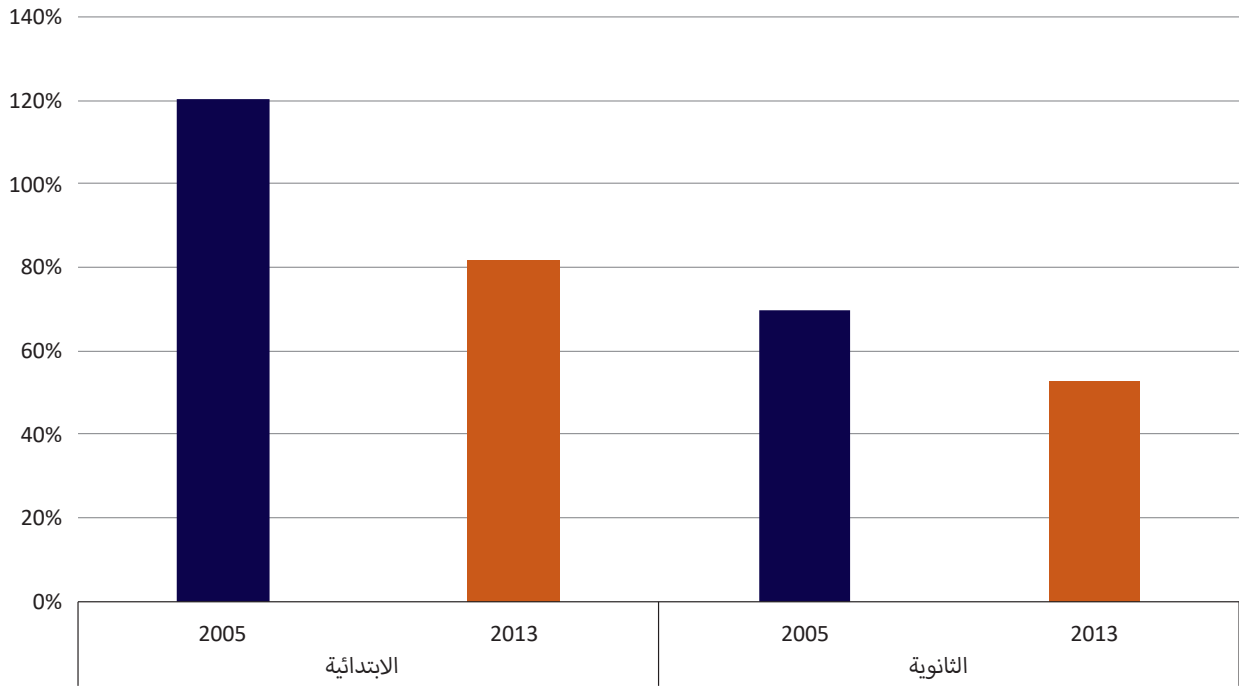
الشكل 5.5: توزيع تعليم الذكور بعد سن المراهقة، الذين تتراوح أعمارهم بين 24 و 20 عاماً

2.3.5 الآثار المترتبة على مخرجات التعليم

إن مخرجات التعليم التي تضع السياسات لحالة الأساس، والتي لم تتغير في سورية، سيئة جداً. من المتوقع أن تكون نسبة إتمام المرحلة الثانوية من سن 15 إلى 19 عاماً أقل من 10% لكل من الذكور والإناث، مع ترك نسبة كبيرة من هذه الفئة العمرية المدرسة بعد المدرسة الإعدادية. وفي حين أنّ مخرجات التعليم للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و 24 عاماً لها مخرجات تعليمية أفضل، إلا أنّ حالات إتمام المرحلة الثانوية لا تزال نحو 30% فقط لكل من الذكور والإناث. وبالمقارنة مع الدول المجاورة، تشير بيانات البنك الدولي إلى أنّ أكثر من 55% من الأردنيين أكملوا المرحلة الثانوية، وأنّ أكثر من 40% من المصريين أكملوا دراستهم الثانوية.

كانت سورية قبل عام 2011 بلداً متوسط الدخل مع تحسّن تدريجي في مخرجات التعليم ومعدّل محو الأمية بأكثر من 80% بين الذكور والإناث، وكان الالتحاق بالمدارس الابتدائية شبه شامل لكل من البنين والبنات بحلول بدايات العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. وفي حين أنّ معدل محو الأمية الحالي في سورية غير معروف، فمن المتوقع أن ينخفض إلى حد كبير منذ بداية الأزمة، في حين يحافظ الأردن على معدّل محو أمية ثابت يبلغ 98%.

كما انخفضت معدّلات الالتحاق في سورية على نحو ملحوظ منذ الأزمة، في عام 2005، كانت أرقام الالتحاق الإجمالية لكل من التعليم الابتدائي والثانوي أعلى بكثير مما كانت عليه بحلول عام 2013 (الشكل 5.6).



الشكل 5.6: معدّلات الالتحاق الإجمالية في سورية

كان آخر مقياس لجودة التعليم في سورية قبل الأزمة هو مسح (TIMSS) لعام 2011 بدرجة قدرها 380 في الرياضيات و 426 في العلوم لطلاب الصف الثامن. كانت قيمة النقطة المركزية لطلاب الصف الثامن هي 500، مما يعني أنّ سورية كان لديها مخرجات تعليمية سيئة نسبياً حتى قبل الأزمة. يُقارن هذا المسح مع مسح (TIMSS) لعام 2019، إذ رفعت كل من مصر والأردن درجاتهما من 392 في عام 2015 إلى 413 في عام 2019 (في مصر) ومن 386 إلى 420 (في الأردن). وفي حين أنّ هذه الأرقام لا تزال أقل من قيمة النقطة المركزية، فإنها تُظهر تحسناً في الأداء التعليمي.

4.5 مقدّمة للتدخلات

لتدخلات التعليم قابلة تطبيق واسعة على البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، ومع ذلك، فإنّ لسورية ظروف خاصة بسبب الأزمة وتراثها الثقافي، بما في ذلك المعايير الثقافية حول التعليم، مما يعني أنّ بعض التدخلات ملائمة أكثر من غيرها. نسرّد في هذا الفصل المدخلات التي تُعدّ الأنسب لسورية في السياق الحالي.

5.5 دعم حضور الطلاب

تهدف التدخلات الآتية إلى دعم حضور الطلاب إما من خلال خفض معدّلات التسرّب أو زيادة معدّلات الالتحاق بالمدرسة.

1.5.5 التحويلات النقدية المشروطة

لدى سورية التزام تاريخي وثقافي قوي بالتعليم، لذا فإنّ القضايا المتعلقة بالعودة إلى التعليم لا تبدو عائقاً رئيساً أمام أولياء الأمور لإرسال أطفالهم إلى المدرسة. بالنسبة إلى سورية، من المرجّح أن تتعلّق قضايا التحويلات بالسلامة (ولا سيّما بالنسبة إلى البنات)، والنفقات الشخصية، وفقدان الدخل من تشغيل الأطفال وزواجهم. وهكذا، يجب أن يعكس تصميم البرنامج ومستواه وأهدافه هذه الغايات الخاصة. ونظراً للطبيعة غير المتكافئة للتأثيرات على الأزمة على مستويات الالتحاق والتسرّب في جميع أنحاء سورية، فقد تُستهدف هذه التحويلات في الفئات الأكثر ضعفاً في المجتمع في سورية ليكون لها التأثير الأكبر. وبالنظر إلى مستويات الفقر في سورية، ولأغراض وضع النموذج، قد يشكّل هذا 75% من عدد الطلاب (HRW, 2020).

إنّ برنامج التحويل النقدي المشروط للتعليم (CTE) يوفّر للسوريين واللاجئين الآخرين مدفوعات نقدية كل شهرين للأسر المعيشية المؤهلة. تتلقى الأسر المعيشية التي لديها أطفال والذين يُعدّون الأكثر عرضة للخطر أيضاً، من خلال البرنامج، دعماً موجهاً في شكل زيارات توعوية لحماية الطفل. تعاقبت اليونيسف في تركيا مع المعاهد الأمريكية للأبحاث (AIR) لتقييم برنامج (CTE). وجد تقييم (AIR) أنّ التحويلات النقدية للبرنامج ومكّنات حماية الطفل حققت نتائج إيجابية. يذهب معظم الأطفال إلى المدرسة بانتظام ولم يفوتهم شرط الحضور بنسبة 80% لتلقي التحويلات مع تحسّن الحضور المنتظم بمرور الوقت. كان الحضور في المدارس أعلى في المقاطعات التي تمت فيها زيارات لحماية الطفل. التقى برنامج حماية الطفل وساعد 75,390 طفلاً بين أيار 2017 وأذار 2020 في 15 منطقة تعمل فيها خدمات حماية الطفل.

تشير النتائج النوعية إلى أنّ زيارات حماية الطفل مهمة للوقاية من المخاطر التي يواجهها الأطفال والاستجابة لها. يبدو أنّ هذه المكّنات تشجع الأطفال ليس على الذهاب إلى المدرسة بانتظام فحسب، بل على البدء أيضاً بالالتحاق بالمدرسة في سن مناسبة من حيث النمو (6 سنوات)، أو العودة إلى المدرسة إذا واجهوا تحديات في التسجيل. فحقيقة أنّ البرنامج سهّل الوصول إلى الخدمات التي تلبّي الاحتياجات الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للأطفال وأسره كان له أيضاً تأثير إيجابي (Ring et al., 2020).

6.5 المدارس والبنى التحتية

1.6.5 المدارس الجديدة والمعاد بناؤها

أدت الأزمة في سورية إلى تعرّض عدد كبير من المدارس لأضرار جسيمة أو خروجها عن الخدمة والاستخدام. وهكذا، فإنّ بناء مدارس جديدة أو استبدال المدارس المتضررة أمر وثيق الصلة بسورية بوجه خاص. وكما هي الحال في التحويلات النقدية، قد تختلف إمكانية تطبيق المدارس الجديدة إلى حد كبير في جميع أنحاء سورية مع تقارير تفيد بأنّ 60% فقط من المدارس الموجودة سابقاً لا تزال صالحة للاستخدام. سيتم تغطية 40% من السكان لأغراض النمذجة.

2.6.5 البنية التحتية للمدارس

نظراً للأضرار التي لحقت بمدارس كثيرة خلال فترة الأزمة، فإنّ هذا التدخل وثيق الصلة بسورية بوجه خاص. كما أنّ من المرجّح أن يكون تحديث المدارس لتصبح ملائمة أكثر للإنانث من خلال تأمين المرافق الصحية، كالمراحيض المنفصلة، فعلاً إلى حد كبير. ومع بقاء 60% من المدارس في الخدمة، سيتم استخدام هذا الرقم لأغراض وضع النموذج.

7.5 التعليم والتعلّم

1.7.5 التعليم التعويضي

تأخذ البرامج التعويضية أشكالاً عدّة، وسيعتمد نجاح أي برنامج من هذه البرامج في سورية إلى حد كبير على ملاءمتها للوضع السوري. وهكذا، فإنّ تصميم البرنامج ومستواه وأهدافه تحتاج إلى دراسة دقيقة ومتأنية. تختلف تكاليف البرامج أيضاً اختلافاً كبيراً، ويمكن ربط تكلفة نوع التدخل التعليمي التعويضي الأنسب ببرامج مماثلة جرت دراستها في الأديبات. ثمة مثال على برنامج في سورية هو دروس التقوية أو الدروس التعويضية في المراكز المجتمعية التي تدعمها المفوضية. تمكّن هذه الصفوف الشباب الصغار من إكمال مؤهلاتهم التعليمية كالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي (المدرسة الإعدادية)، حتى لو تركوا المدرسة لسنوات (2016، UNHCR).

تشير المعدلات الإقليمية لنتائج (TIMSS) إلى أنّ 40% من الطلاب يستوفون الحد الأدنى من مستوى الرياضيات. من المتوقع أن تكون هذه الأرقام متشابهة أو أقل قليلاً، ومن ثم لأغراض وضع النموذج يُفترض أن ينطبق التعليم التعويضي على 60% من الطلاب. وفي حين أنّ الأديبات لا تحدد آثار التعليم التعويضي، من المعروف من مجموعة كبيرة من الأدلة أنّ الطلاب هم أكثر عرضة للبقاء في المدرسة. وبالنظر إلى هذه الحالة، يُفترض أن تؤدي برامج التعليم التعويضي إلى انخفاض الانحراف المعياري بنسبة (0.1) في التسرّب.

2.7.5 حوافز المعلمين وتدريبهم

بالنسبة إلى سورية، من المرجّح أن تشكّل رواتب المعلمين قضية مهمة جداً في جذب عدد كبير من المعلمين المطلوبين، ولا سيّما بوجود التقارير التي تفيد أنّ كثيراً من المعلمين لم يحصلوا على رواتبهم. كان النظام الذي دعمته اليونيسف لدفع رواتب المعلمين المتطوعين في مخيمات اللاجئين التركية ناجحاً جداً. لا تفيد الحوافز المعلمين وأطفالهم فحسب، بل تجعل المعلمين يشعرون بأنهم مطلوبون، وتمكّنهم من مواصلة العمل وتشجعهم على تقديم أفضل ما لديهم (2015، UNICEF).

3.7.5 التغييرات التربوية

تشير بعض الأدلة إلى أنّ التغييرات التربوية ستفيد مخرجات التعليم في سورية. وجد التقييم المشترك لاحتياجات التعليم (IMU, 2019) (JENA) أنّ 11% من الأطفال الذين هم خارج المدرسة لم يلتحقوا بالمدرسة، لأنّ المعلمين عاملوهم معاملة سيئة (وجّهوا إهانات لفظية لهم)، وهو ما يتوافق مع 8% من مقدّمي الرعاية. التحق معظم هؤلاء الأطفال بالمدرسة لمدة قصيرة، وتوقفوا عن الذهاب إلى المدرسة نتيجة تعرّضهم لسوء المعاملة من قبل الطاقم التعليمي. لذا، قد تُسهم طرق التدريس في معدّلات التسرّب (IMU, 2019, p. 34):

يُسهم الافتقار إلى الأساليب التحفيزية للمعلّمين مثل استخدام الأساليب التوضيحية أثناء الصف الدراسي في زيادة معدّلات تسرّب الأطفال ... فضلاً عن أنّ استخدام المعلّمين لأساليب التخويف أثناء الصف الدراسي، والإجراءات المعقّدة التي تتخذها المدرسة لتسجيل الطلاب، ولا سيّما الطلاب المهجرين داخلياً، تسهم إلى حد كبير في زيادة معدّلات تسرّب الطلاب.

تم تدريب بعض المعلمين في سورية على طرق التدريس الحديثة خلال دوراتهم الجامعية. ومع ذلك، فإنّ الكثير من المدارس في كل من المناطق التي تسيطر عليها الحكومة والمناطق الخارجة عن سيطرتها لم تلقَ تدريباً من وزارة التربية والتعليم على المناهج الجديدة. يحتاج المدربون ومدبرو المدارس إلى مهارات محدّثة للعمل بفعالية خلال الأزمة بسبب ازدياد التحديات التعليمية التي طرحتها الأزمة. يجب تطوير إستراتيجيات تدريس جديدة ومبتكرة بسبب حالة الأثاث السيئة وكذلك المعدات والكتب المدرسية والقرطاسية غير الملائمة. ثمة حاجة إلى الجودة العالية والتطوير المهني المناسب، إذ إنّ 40% من المعلمين الذين شملهم المسح لا يرون أهمية كبيرة في الدورات التدريبية التي حضروها سابقاً (IMU, 2019). تشير البيانات حالياً إلى أنّ جميع المعلمين بحاجة إلى تدريب حول كيفية التدريس الفعال «في ظل الظروف الحالية»، وكيفية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لطلابهم.

تُعَدُّ الدراسات التي تفحص التكاليف المرتبطة ببرامج التغيير التربوي نادرة. وتشير التقديرات المقدّمة إلى لجنة التعليم (Conn, 2017) حول الابتكارات إلى أنّ تكاليف تحسين أصول التدريس تصل نحو 10% لتدريب المعلمين، وتحسين التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمواد، وقد تم تضمين هذا الرقم في نموذج (VEM).

4.7.5 أجهزة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات

يزيد الافتقار إلى المباني المدرسية من أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سورية على المدى القصير إلى المتوسط، فقد يتمكن الطلاب من متابعة تعليمهم في المنزل خلال تعليم لاسلكي غير مكلف جداً. تم تطوير موارد واسعة النطاق عبر الإنترنت في جميع أنحاء العالم خلال جائحة كوفيد-19، التي ستوفّر مواد غير مكلفة للتعلّم من بعد. يمكن الوصول إليها من خلال الهواتف المحمولة مع تغطية توفّر الوصول إلى أكثر من 95% من السكان، حتى لو كانت هذه التغطية متقطعة. توجد بالفعل مقترحات للأطر التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سورية. توفّر هذه المقترحات، مثل تلك التي قدّمها يافي وآخرون (2015) (Yafi et al.)، إطاراً تعليمياً يدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم في سورية. تقوم مثل هذه الأطر بإنشاء البيانات وتحليلها واختبارها لتحديد إلى أي مدى تُعدّ التطبيقات التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أدوات قيّمة في تعزيز تطوير المهارات الحياتية والمؤهلات الأساسية، التي يمكن أن توفر مخرجات تعليمية للسوريين. نظراً لأن 40% من المدارس لم تُعدّ تفي بالغرض، وقد يواجه بعض الطلاب صعوبة في الوصول إلى بعض المدارس، سيتم تطبيق هذا التدخل على 50% من الطلاب لأغراض وضع النموذج. وفي حين أنّ تأثير أجهزة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات على التسرّب من الدراسة لم يُحدّد كمياً في الأدبيات، تُعدّ سورية حالة فريدة من نوعها، إذ تغدو قدرة تكنولوجيا المعلومات على إبقاء الأطفال في المدرسة كبيرة. ومن ثم، تم استخدام معدّل تسرّب منخفض قدره (0.1) في الانحراف المعياري بالنسبة إلى سورية.

8.5 دعم الطلاب

1.8.5 العمل الإيجابي (التنمر)

تُعدّ البيانات حول مستويات التنمر في سورية غير مؤكدة. ومع ذلك، وجد التقييم المشترك لاحتياجات التعليم (JENA) أنّ 8% من الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة أفادوا أنّ توفير الأنشطة المدرسية التي تعالج التنمر والتمييز بين الأطفال يمكن أن تسهم في عودة الأطفال إلى المدرسة، وهو ما أكده 9% من مقدّمي الرعاية. وهكذا، يمكن تقدير آثار التسرّب المنخفضة لبرنامج العمل الإيجابي. على الرغم من وجود مجموعة واسعة من الأدلة لدعم قيمة برامج التعلّم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، ولا سيّما في الأماكن التي فيها أطفال يعانون من مخاوف تتعلّق بالصحة العقلية، ليس من الواضح ما إذا كان يمكن تحديد هذه الفوائد كمياً بسبب عدم وجود دراسات خاصة بالتكلفة والفائدة. وعلى الرغم من ذلك، وجد التقييم (JENA) أنّ 27% من الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة أفادوا أنّ توفير المرشدين الاجتماعيين في المدارس للمساعدة في حل المشكلات يمكن أن يسهم في عودة الأطفال إلى المدرسة بموافقة 23% من مقدّمي الرعاية (IMU, 2019).

2.8.5 تدخل جاهزية الشباب

يتناسب برنامج تدخل جاهزية الشباب بوجه خاص مع سورية، نظراً لأنه نُفّذ في سيراليون في فترة ما بعد الأزمة. ومن المتوقع أن تبرز القضايا نفسها في سورية كما في سيراليون. وفي حين أنّ هذا التدخل قد أثبت فعاليته العالية، كان مكلفاً جداً بالنسبة للتكاليف الأساسية. ومن ثم، من المتوقع أنّ ينطبق هذا التدخل فقط على الطلاب الأكثر تضرراً. ولأغراض وضع النموذج، من المفترض أن ينطبق هذا التدخل على 10% من الطلاب.

3.8.5 التعلّم الاجتماعي والعاطفي

كما أوضحنا في الفصل الثالث، فإنّ برامج التعلّم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الأوسع لها تأثير تعليمي إيجابي، على الرغم من أنها لم تُقاس من حيث معدلات التسرّب. نفترض هنا أنّ مجموعة من برامج التعلّم الاجتماعي والعاطفي (SEL) تقلل التسرّب بانحراف معياري مقداره (0.1).

9.5 التدريب والتعليم غير الرسميين

برامج التعليم غير الرسمي الأكثر صلة بهذا المشروع بالنسبة إلى سورية هي تلك التي تقدّم التعليم والتدريب على المهارات لتحسين أداء الشباب في قطاع الخدمات والصناعة والزراعة. إنّ تعزيز التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل المشاركة في هذه القطاعات مهم أيضاً لمجموعة مهارات الشباب. لا يشمل ذلك البرامج التعليمية التي تقدّمها المنظمات غير الحكومية (NGOs) لسد الفجوات في البيئة التعليمية الحالية المعروفة أيضاً باسم التعليم «غير الرسمي». يعتمد النموذج على افتراض أنّ نهاية الأزمة ستسمح ببرامج تعليمية داخل المدرسة وبرامج مهنية جرت مناقشتها هنا لتشمل خدمة تعليمية شاملة لجميع الأطفال والمراهقين السوريين.

يشمل نظام التعليم في سورية التعليم الفني والمهني في المدارس الثانوية، وكذلك التعليم المهني والتقني في أكثر من 150 معهداً متوسطاً. ومع ذلك، فإنّ غالبية الشباب يتكون المدرسة بمؤهلات ثانوية فقط ولا يحق لهم الالتحاق بالمعاهد المتوسطة. وأولئك الذين يلتحقون بالمدرسة الثانوية يفعلون ذلك في المقام الأول من أجل الالتحاق بالجامعة أو بمعهد متوسط. وهكذا، ثمة حالياً فرص محدودة لأولئك الحاصلين على مؤهلات إعدادية للحصول على تدريب تقني ومهني، وقد يعالج التعليم غير الرسمي هذا النقص في الفرص.

1.9.5 الشهادات التجارية والتدريب المهني

يمكن أن تتناول الشهادات التجارية وبرامج التدريب المهني التي تستهدف الحاصلين على مؤهلات التعليم الإعدادي، وكذلك برامج الابتكار الاجتماعي وزيادة الأعمال التي تم تنفيذها في بلدان أخرى، القضايا ذات الصلة بالتوظيف. كما لوحظ في تقييم (JENA)، ذكر أطفال كثيرون ممن لم يلتحقوا بالمدرسة أنّ السبب الرئيسي لعدم ذهابهم إلى المدرسة هو أنّ التعليم عديم الفائدة، ولا يؤمّن فرص العمل (IMU, 2019). يمكن للشهادات التجارية والتدريب المهني الهادف إلى ملاءمة الوظيفة معالجة هذه المشكلة.

2.9.5 برنامج أبشفت (UPSHIFT)

إن برنامج أبشفت هو مزيج من مناهج تنمية الشباب والمراهقين والابتكار الاجتماعي وريادة الأعمال الاجتماعية (UNICEF, n.d). وهو برنامج مصمم لتمكين الشباب من تحديد التحديات في مجتمعاتهم وخلق حلول ريادة الأعمال لمواجهةها. يهدف برنامج أبشفت إلى بناء مهارات قابلة للتحويل أو النقل وخلق الفرص، مع التركيز على أكثر الشباب حرماناً.

نظراً لأن برنامج أبشفت نموذجي، يمكن تكيفه مع سياقات مختلفة وتقديمه في أماكن مختلفة بدءاً من مختبرات الابتكار الشبابية إلى المدارس ومراكز التعليم غير الرسمية التي تُعد أساسية في سياق الأزمة السورية. النتيجة الأساسية هي معالجة عمالة الشباب، وهي مدرجة في محفظة تأثير حلول البنك الدولي لتوظيف الشباب (S4YE).¹⁰

10.5 التكاليف

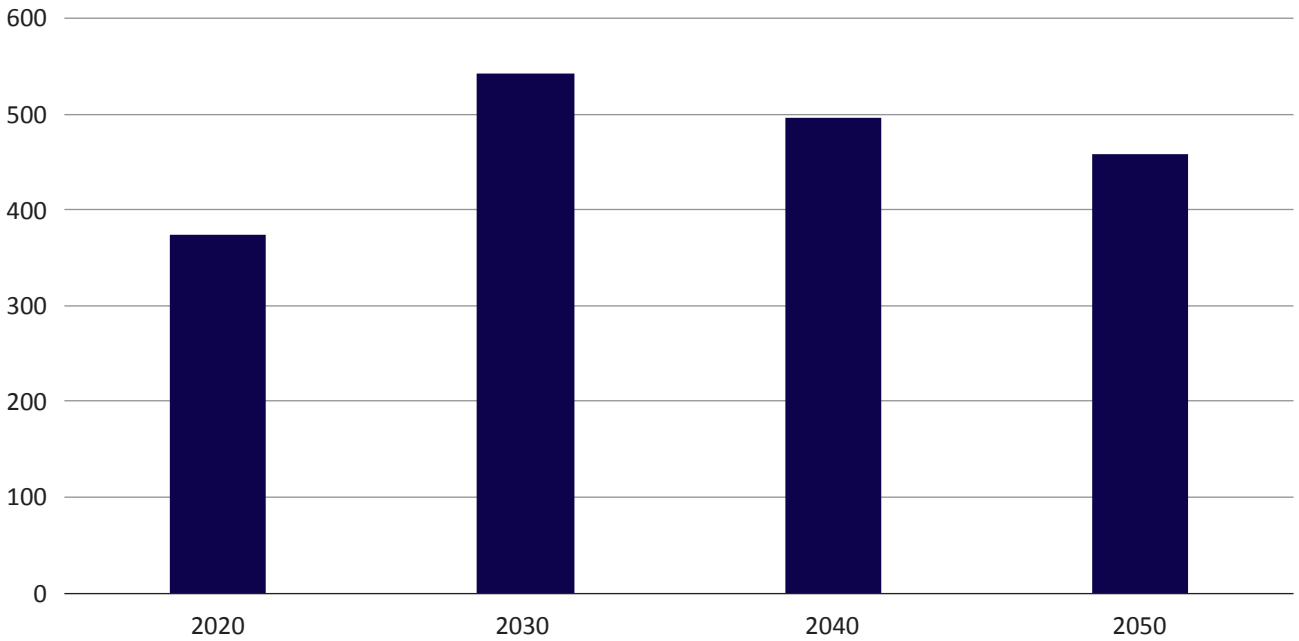
تُعرض تكاليف خط الأساس لإعداد سياسة غير متغيرة في الشكل 5.7 (في الصفحة التالية). تعكس هذه التكاليف التغيرات السكانية المتوقعة بسبب عودة عدد كبير من المهجرين خارجياً، وتغيراً في الوضع الديموغرافي بعد عام 2035.

توصف تكاليف التدخلات المحددة وكل تدخل غير رسمي مدرج في نموذج التعليم في هذا القسم. تزداد تكاليف الوحدة الأساسية أيضاً في حالة التدخل بسبب زيادة عدد الطلاب في المدرسة من معدلات التسرب المنخفضة.

1.10.5 تكاليف تدخل محددة

التحويلات النقدية المشروطة

فحصت الدراسات المختلفة التي حلت تأثير التحويلات النقدية المشروطة زيادة الالتحاق وتقليل التسرب وتحسين التعلّم. وتختلف التكاليف المرتبطة بكل دراسة من هذه الدراسات اختلافاً كبيراً. كان متوسط تكاليف الدراسات التي تفحص درجات الاختبار 64.6% من تكاليف الوحدة الأساسية (Baird et al., 2011, 2013; Barham et al., 2013; Barrera-Osorio and Raju, 2011; Filmer and Schady, 2014) 16.3% لزيادة الالتحاق و 9.7% لتقليل التسرب. يتم استخدام رقم أقل بنسبة 8% لجميع مستويات السنة مع إضافة 16.3% إضافية لطلاب المدارس الثانوية لمعالجة التسرب الكبير بين المرحلة الإعدادية والثانوية.



الشكل 7.5: تكاليف التعليم الأساسية في سورية، مليون دولار أمريكي

10 محفظة تأثير حلول توظيف الشباب (S4YE) هي مجموعة مؤلفة من 44 مشروعاً متنوعاً وعالي الإمكانيات لتوظيف الشباب، وتمثل 38 دولة نامية من ست مناطق، وتعمل بمنزلة «مختبر تعليمي» لتحالف (S4YE). ومن خلال محفظة التأثير، تهدف حلول توظيف الشباب (S4YE) لتعلّم وتقييم وربما دعم توسيع نطاق تدخلات توظيف الشباب المبتكرة (https://www.s4ye.org/impact-portfolio).

مستلزمات البنية التحتية للمدارس الجديدة

لدى المدارس الجديدة تكاليف الوحدة نفسها، من حيث المبدأ، مثل المدارس الحالية (بعد حساب البناء). ومع ذلك، خلصت دراساتٌ عدّة إلى أنّ المدارس المبنية في أماكن نائية أو مناطق بها إعدادات لوجستية أكثر صعوبة، مثل مناطق الأزمات، تتكبد تكاليف إضافية. وجدت الدراسات التي تم فحصها لوضع هذا النموذج زيادة في المتوسط بنسبة 14 % على تكاليف الوحدة الأساسية مع تأثيرات إيجابية على الالتحاق وفجوات التعلّم (Conn, 2017).

التعليم التعويضي

بلغت التكاليف الإضافية المتكبدة للتعليم التعويضي نسبة 5.9 % من تكاليف الوحدة الأساسية مع تأثير على فجوات التعلّم فقط (Banerjee et al., 2007a).

حوافز المعلّم / أجر الأداء

وُجِدَ أنّ لحوافز المعلمين تأثير كبير على فجوات التعلّم ودرجات الاختبار، في حين وجدت الدراسات أنّ هذا الأمر أضاف 1.4 % فقط إلى تكاليف الوحدة الأساسية (Muralidharan and Sundararaman, 2011).

التغييرات التربوية

تُعَدُّ الدراسات التي تفحص التكاليف المرتبطة ببرامج التغيير التربوي نادرة. تشير التقديرات إلى أنّ تكاليف تحسين علم أصول التدريس تتراوح حول 10 % لتدريب المعلمين، وتحسين تفاعل الطلاب والمعلمين والمواد، وقد تم تضمين هذا الرقم في نموذج (VEM) (Conn, 2017).

وجبات المدرسة

لوجبات المدارس تأثير واضح على تقليل معدلات التسرّب من الدراسة، ولا سيّما في المناطق التي تفتقر إلى الأمن الغذائي. وجدت هذه الدراسات أنّ تكلفة توفير الوجبات المدرسية كانت 47.8 % من تكاليف الوحدة الأساسية (Tan et al., 1999).

الحاسوب أو التلفاز أو التعلّم بمساعدة المذياع

في الإصدارات السابقة من نموذج (VEM)، استُخدمت في المكسيك نتائج برنامج حاسوبي معروف والتعلّم بمساعدة المذياع، يدعى البرنامج تيلسيكونداريا (Telesecundaria). وجد باترينوس وآخرون (2005) (Patrinus et al.) أنّ التكاليف كانت أعلى بنسبة 16 % لكل تلميذ من تكاليف التعليم الثانوي «العادي» في برنامج تيلسيكونداريا. ومع ذلك، وجدت دراسات إضافية تكاليف أقل. نفترض أن تكاليف مجموعة التدخل هذه تضيف 11.8 % إلى التكلفة الأساسية لكل تلميذ في نموذج (VEM) (Banerjee et al., 2007b; Lai et al., 2012, 2013; Linden, 2008; Mo et al., 2013, 2014; Yang et al., 2013).

تحسين البنية التحتية للمدارس

على الرغم من أنّ التكاليف الأولية لتجديد المدارس يمكن أن تكون عالية، لأنّ هذه الاستثمارات الرأسمالية طويلة الأمد، كل صف دراسي يستخدمه عشرات الطلاب في وقت واحد، فإنّ تكاليف التجديد لكل طالب في السنة منخفضة. تُقدّر هذه التكاليف بنسبة 5 % من تكاليف الوحدة الأساسية (Dumitrescu et al., 2011; Kazianga et al., 2012; Martinez et al., 2013) المستخدمة في نموذج (VEM).

العمل الإيجابي

يُعدّ برنامج العمل الإيجابي الذي يتم تشغيله لمجموعات صغيرة على مدى مدّة زمنية طويلة فعالاً جداً من حيث التكلفة، ويمثل 1.5 % فقط من تكاليف الوحدة الأساسية.

مبادرة جاهزية الشباب

كان برنامج (YRI) عبارة عن برنامج مكثّف يتم تشغيله مع مجموعة صغيرة نسبياً، ومن ثم فإنّ التكاليف مرتفعة، بما يعادل 100 % من تكاليف الوحدة الأساسية (Newnham et al., 2015).

التعلّم الاجتماعي والعاطفي

يعطي متوسط تكاليف برامج التعلّم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الموصوفة في الفصل الثالث رقماً بنسبة 5 % من تكاليف الوحدة الأساسية المستخدمة في النموذج.

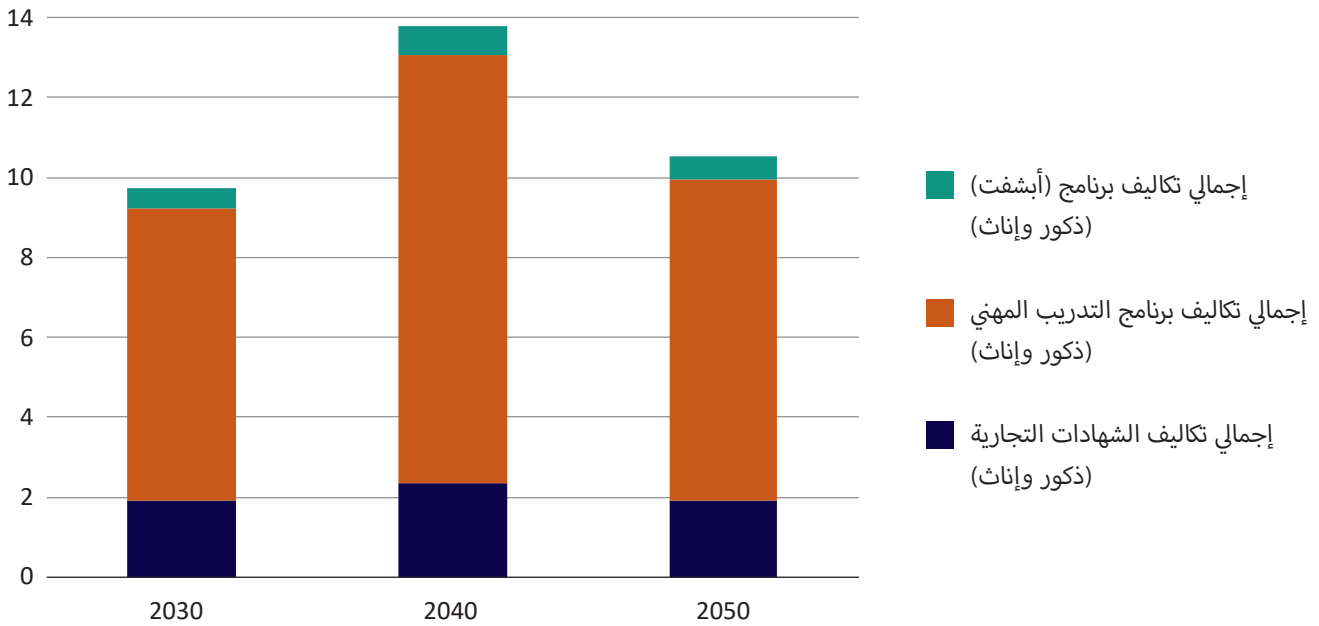
2.10.5 تكاليف التعليم غير الرسمي

الشهادات التجارية والتدريب والتدريب المهني

تشمل التكاليف غير الرسمية وتكاليف البرنامج التدريبي التكاليف المرتبطة بتدريب الشهادات التجارية والتدريب المهني. يُفترض أن تكون تكاليف الحرفة 150 % من تكاليف الوحدة الأساسية (على سبيل المثال، يُفترض أن الدورات التدريبية المتعلقة بالحرفة تكلف 50 % أكثر من التعليم المدرسي). من المفترض أن يكلف التدريب المهني تكلفة التعليم المدرسي نفسها (أي 100 % من تكاليف الوحدة الأساسية). تُستمد تكاليف تنفيذ برنامج أبشفت في السودان على أنها نسبة مئوية من تكاليف الوحدة الأساسية التعليمية (13.1%) (الشكل 5.8).

(أبشفت)

بناءً على برنامج تم تشغيله في السودان، فإنَّ تكلفة برنامج أبشفت تعادل 13.1 % من تكاليف الوحدة الأساسية.



الشكل 8.5: نموذج التكاليف غير الرسمية، مليون دولار أمريكي

يعرض الجدول 5.1 (في الصفحة التالية) ملخص تكاليف التدخل لمدة خمس سنوات. تُعدُّ التحويلات النقدية والتغييرات التربوية وبرنامج جاهزية الشباب من أكثر البرامج تكلفة، على الرغم من أنّ كل منها يعالج الجوانب الحاسمة لتحسين التسجيل وتشجيع الطلاب على إكمال تعليمهم. توقف معظم البرامج من عام 2040. ستكون التغييرات التربوية، والتحويلات النقدية المشروطة في المرحلة الثانوية، وبرنامج التعليم غير الرسمي هي النماذج الوحيدة التي ستستمر حتى عام 2050

الجدول 1.5: الكلفة السنوية للتدخلات بفارق خمس سنوات، مليون دولار أميركي

التدخل	2022	2025	2030	2035	2040	2045	2050
التحويلات النقدية المشروطة (على مستويات العام)	\$14.0	\$38.8	\$51.7	\$55.2	\$24.8	\$0	\$0
تحسين البنية التحتية للمدرسة	\$2.6	\$7.3	\$19.4	\$20.7	\$18.6	\$0	\$0
مدارس جديدة	\$4.9	\$13.6	\$36.2	\$38.6	\$34.7	\$0	\$0
تعليم تعويضي	\$2.6	\$7.2	\$9.5	\$10.2	\$9.1	\$0	\$0
حوافز المعلم / أجر الأداء	\$1.3	\$3.5	\$9.3	\$9.9	\$8.9	\$0	\$0
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	\$5.2	\$14.3	\$38.2	\$40.7	\$36.6	\$0	\$0
التغييرات التربوية	\$8.8	\$24.2	\$64.7	\$69.0	\$61.9	\$54.1	\$51.1
العمل الإيجابي (التنمر)	\$0.4	\$1.1	\$2.9	\$3.1	\$2.8	\$0	\$0
جاهزية الشباب	\$8.8	\$24.3	\$64.7	\$69.1	\$62.0	\$0	\$0
التعلم الاجتماعي والعاطفي	\$4.4	\$12.1	\$32.3	\$34.5	\$31.0	\$0	\$0
التحويلات النقدية المشروطة للمرحلة الثانوية	\$3.0	\$8.4	\$25.3	\$34.9	\$32.9	\$27.4	\$23.1
الشهادة التجارية	\$0.3	\$0.9	\$1.9	\$2.4	\$2.3	\$2.2	\$1.9
التدريب المهني	\$0.9	\$3.0	\$7.3	\$10.5	\$10.7	\$9.6	\$8.1
برنامج أبشفت	\$0.1	\$0.2	\$0.5	\$0.7	\$0.7	\$0.7	\$0.6

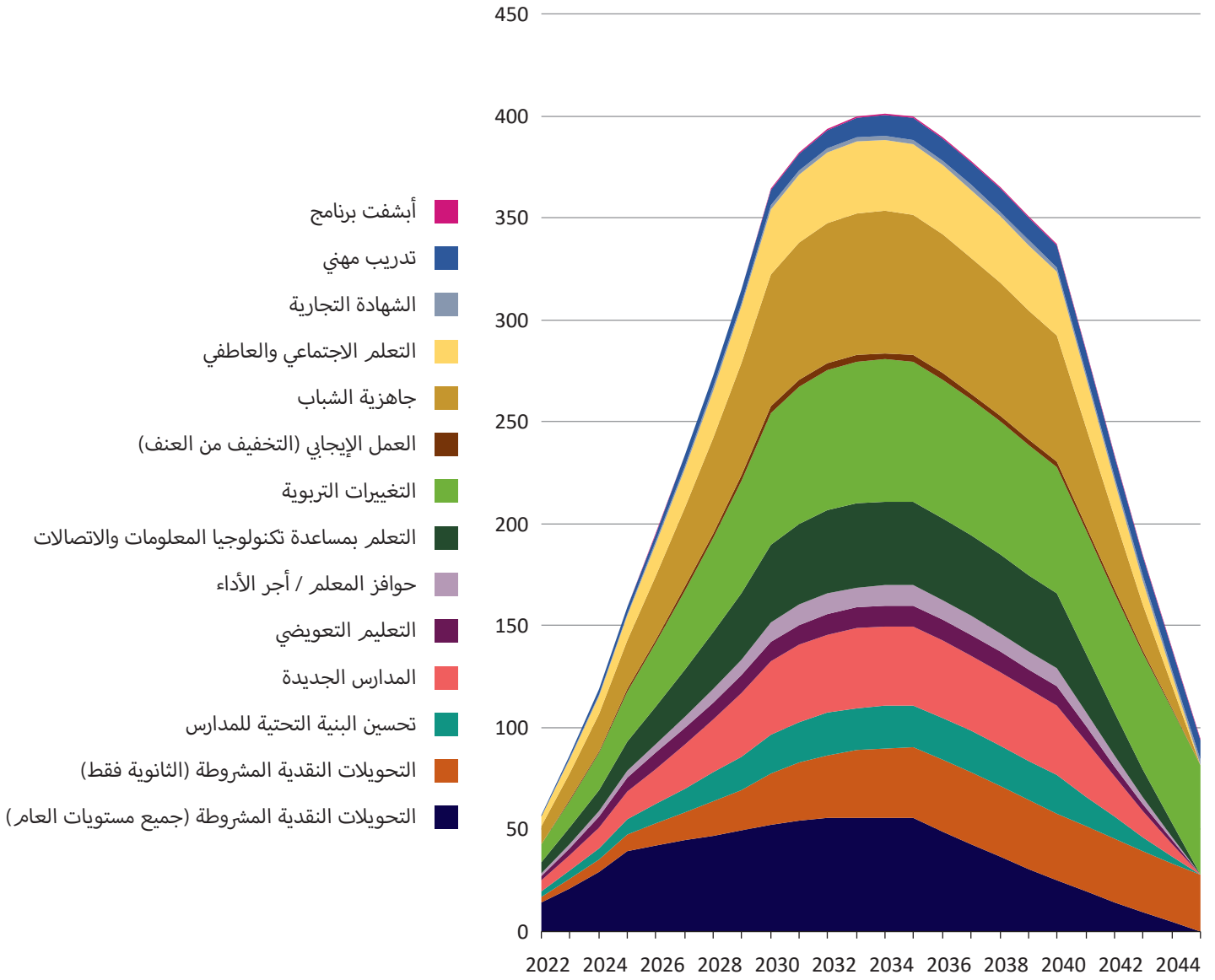
11.5 إجمالي تكاليف التدخل النموذجية

من المتوقع أن تزداد تكاليف التعليم في سورية بصورة طفيفة مع عودة النازحين، لكنها تنخفض بعد ذلك بصورة طفيفة خلال المدة الممتدة بين عامي 2035 و 2050. تتفاوت تكاليف كل نوع من التدخل إلى حد كبير من 1.5% إلى 100%، وتعتمد على تكاليف الوحدة الأساسية للتعليم في سورية. إنّ التكاليف الأساسية لتوفير التعليم هي تكاليف توفير التعليم لبلد ما، وتشمل رواتب المعلمين والمباني وصيانة المباني المدرسية والمواد التعليمية والإدارة، ثم يُقسّم إجمالي هذه التكاليف على عدد الطلاب للحصول على تكلفة سنوية لكل طالب أو تكاليف الوحدة الأساسية. وتستند من ثمر تكاليف التدخلات إلى هذه التكلفة السنوية لكل طالب. كما تزداد التكاليف الأساسية لتوفير التعليم إلى جانب تكاليف التدخلات، بسبب زيادة الالتحاق وانخفاض معدلات التسبّب، مما يعني أن نسبة أكبر من الطلاب لا تزال في المدرسة. إنّ تكلفة توفير التعليم وتمويل التدخلات هي 5,550 مليون دولار من 2022 إلى 2030، معبراً عنها على أنها قيمة حالية صافية (NPV) بمعدّل خصم 3%، و 15,781 مليون دولار من 2022 إلى 2050. وهذا يمثل تكلفة إضافية لتكاليف التعليم الأساسي المتوقعة البالغة 1,905 مليون دولار و 3,645 مليون دولار من 2022 إلى 2030، و 6,355 مليون دولار لزيادة تكاليف التعليم الأساسية و 9,426 مليون دولار للتدخلات من 2022 إلى 2050 (الشكل 5.9، في الصفحة التالية).

12.5 النتائج

1.12.5 نتائج التعليم الرسمي

تصف النتائج هنا تنفيذ جميع التدخلات التي تم إبرازها سابقاً في مستوى متزايد من التنفيذ على مدى 10 سنوات حتى عام 2030. وتظهر مخرجات الطلاب التعليمية الناتجة عن تنفيذ التدخلات في المدارس الثانوية كما نوقش سابقاً من الشكل 5.10 إلى الشكل 5.18. توضّح هذه الأرقام كيف يتغير توزيع مخرجات التعليم بعد تنفيذ التدخلات، وكذلك تغبّر تاريك المدرسة حسب الصف ومتوسط سنوات الدراسة. تُقارن هذه المخرجات مع حالة الأساس، التي لا تتضمن أي تدخلات وتستمر مع الاتجاهات الحالية. توزيع مخرجات التعليم للأعمار 15-19 و 20-24 دون التدخلات ومعها موضّحة في الأشكال من 5.10 إلى 5.13. تُظهر هذه الأرقام بوضوح الزيادة الكبيرة في عدد الطلاب في المدرسة، وبالنسبة للفئة العمرية 20-24، عدد الذين أكملوا المرحلة الثانوية.



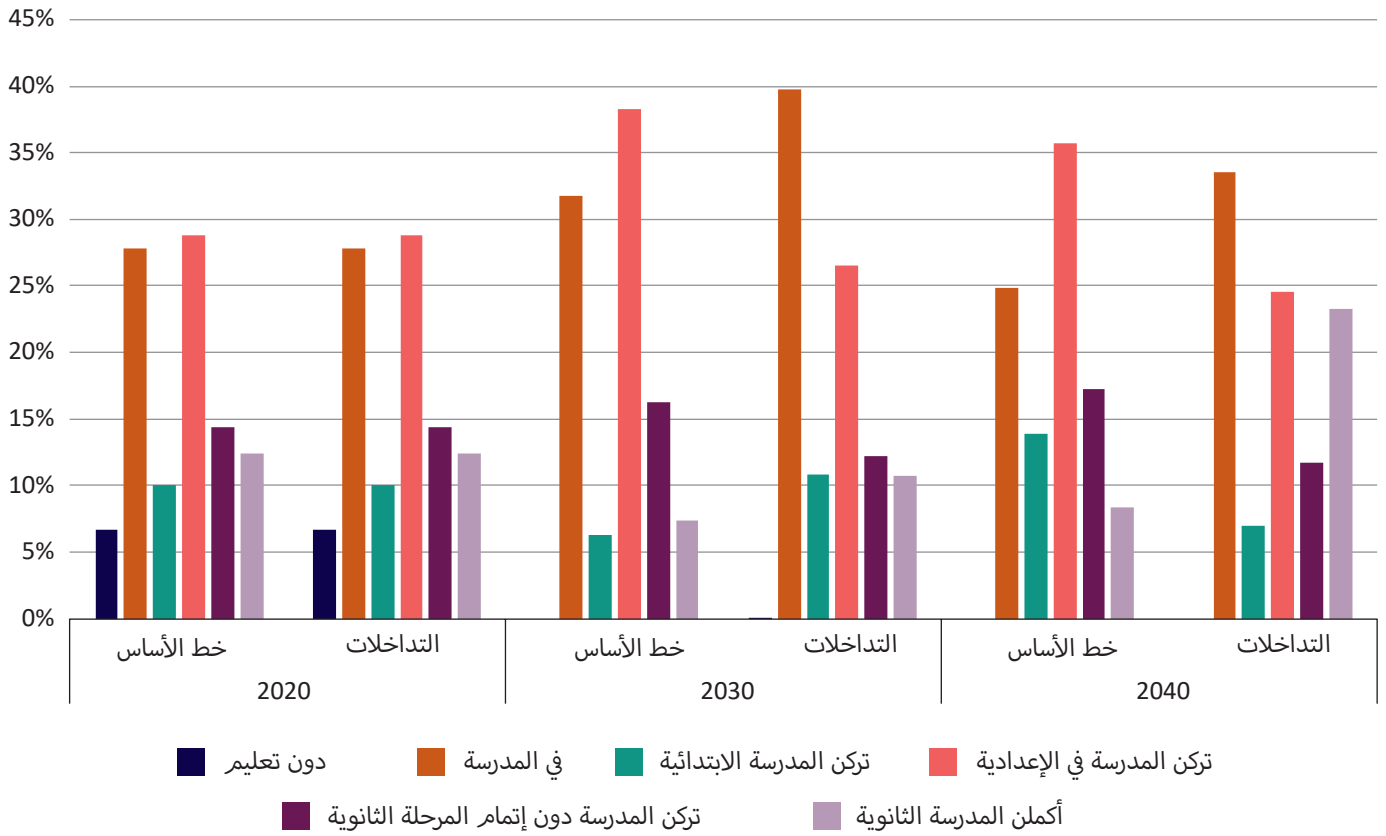
الشكل 9.5: تكاليف التدخل الرسمية وغير الرسمية المنمذجة، مليون دولار أمريكي.
المصدر: تقديرات المؤلفين

الفئة العمرية من 15 إلى 19 عاماً

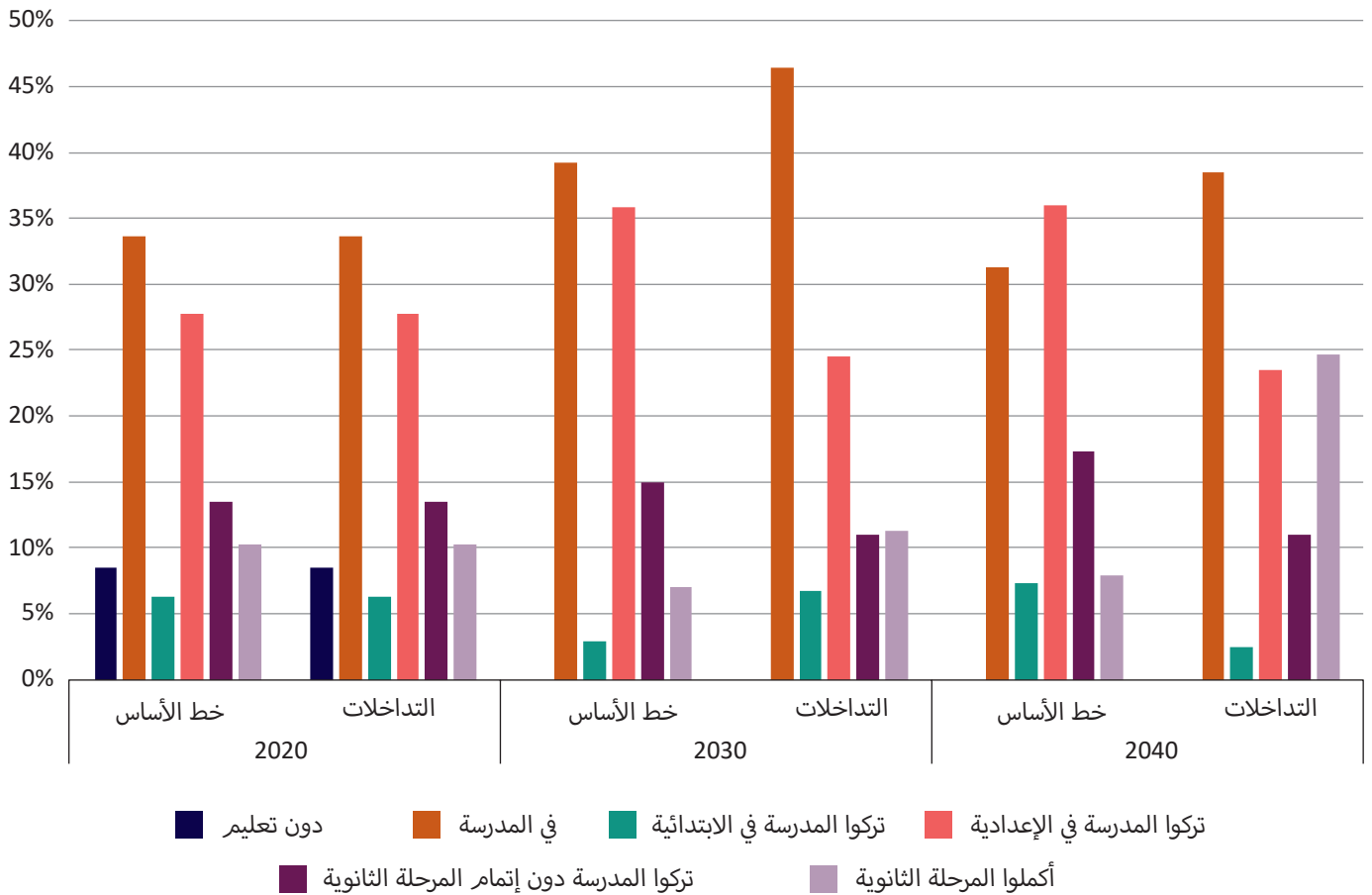
يوضح الشكل 5.10 (في الصفحة التالية) الفروق في المؤهلات المدرسية للإناث في سن 15-19 عاماً في سورية حتى عام 2050. وبحلول عام 2030، هناك مكاسب كبيرة من إتمام المرحلة الثانوية من 8% إلى 12%. المكاسب الأكبر هو عدد الطالبات اللاتي أكملن المدرسة، والذي يرتفع من 8% في حالة الأساس في عام 2050 إلى 25% بحلول عام 2050 مع التدخلات. ثمة أيضاً انخفاض كبير في عدد الطالبات اللاتي تركن المدرسة بمؤهلات ثانوية أقل فقط من 36% في حالة الأساس بحلول عام 2050 إلى 29% مع التدخلات بحلول عام 2050.

يعكس المستوى المنخفض نسبياً للطلاب الذين أكملوا المرحلة الثانوية في المجموعة 15-19 ميلاً لكثير من الطلاب في سورية تركت المدرسة في نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، أو بدء الدراسة لاحقاً بسبب الأزمة، أو العودة إلى المدرسة بعد فقدان بعض السنوات. تتجلى الاتجاهات نفسها في مجموعة الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً، إذ ارتفعت المكاسب الكبرى في عدد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الثانوية من حوالي 7% إلى 24% بحلول عام 2040. انخفضت النسبة المئوية للذكور الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً الذين يتركون المدرسة بمؤهلات ثانوية فقط من 37% إلى 28%، وازداد عدد الذكور الذين أكملوا المرحلة الثانوية زيادة طفيفة (الشكل 5.11، انظر الصفحة التالية).

يتم تنفيذ التدخلات بالكامل في النموذج بحلول عام 2030. ومع ذلك، فإن التدفق على آثار التدخلات لا يُرى بالكامل حتى منتصف عام 2030 وما بعده. تؤدي إزالة بعض التدخلات بين عامي 2040 و 2050 إلى انخفاض طفيف في إتمام المرحلة الثانوية. عدد الطلاب الذين ليس لديهم تعليم هو نفسه في الأساس في كلتا الحالتين، سواء كان بتدخلات أو دون تدخلات، إذ انخفض كلاهما إلى الصفر في أوائل عام 2020. ارتفع عدد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الثانوية من حوالي 1% إلى 3% بحلول عام 2030، مما يعكس انخفاضاً في عدد الطلاب الذين يتركون المدرسة دون أن يكملوا المرحلة الثانوية.



الشكل 10.5: توزيع التعليم للإناث في الفئة العمرية في الفئة العمرية 19-15 سنة

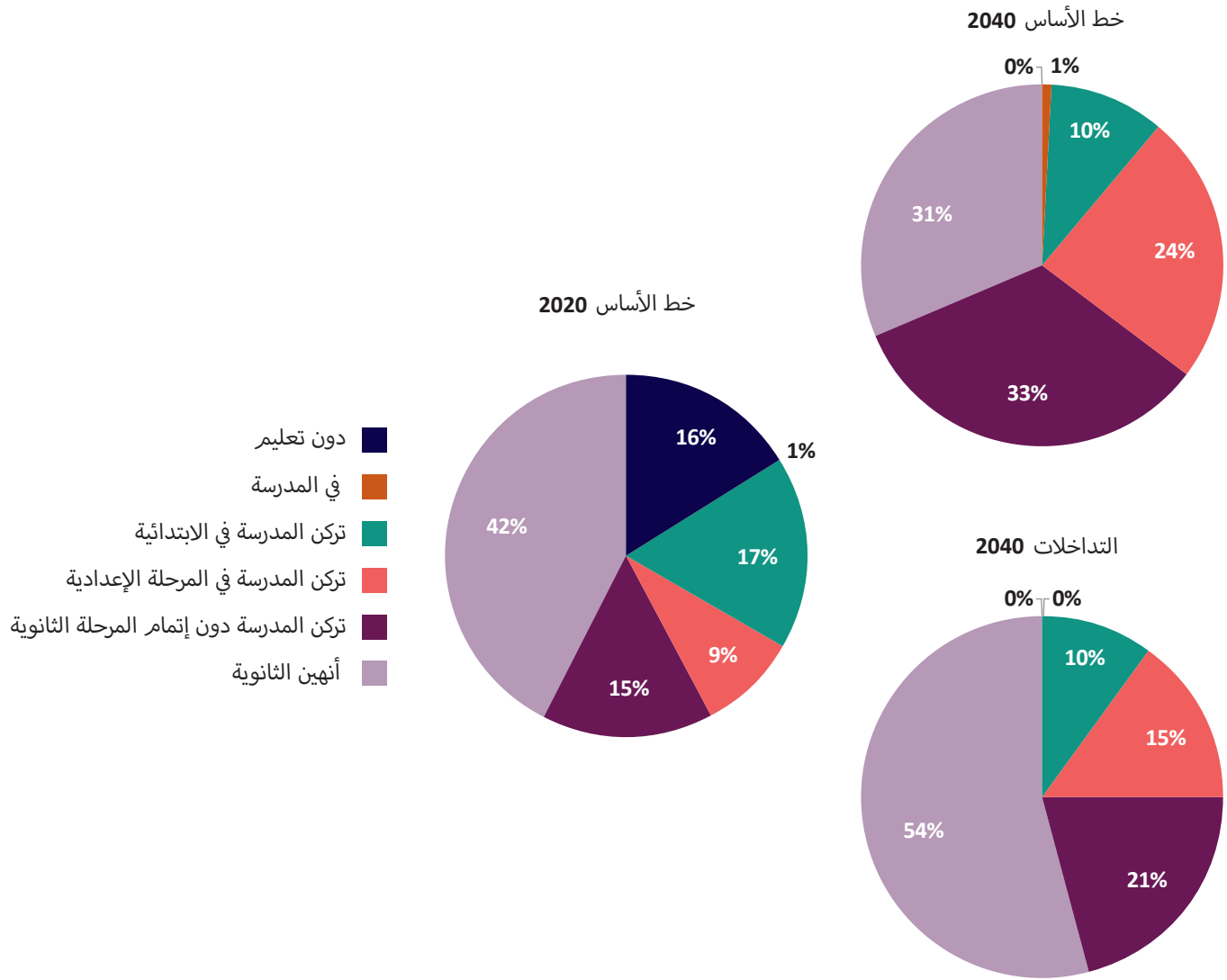


الشكل 11.5: توزيع التعليم للذكور من 19-15 سنة

الفئة العمرية من 20 إلى 24 عاماً

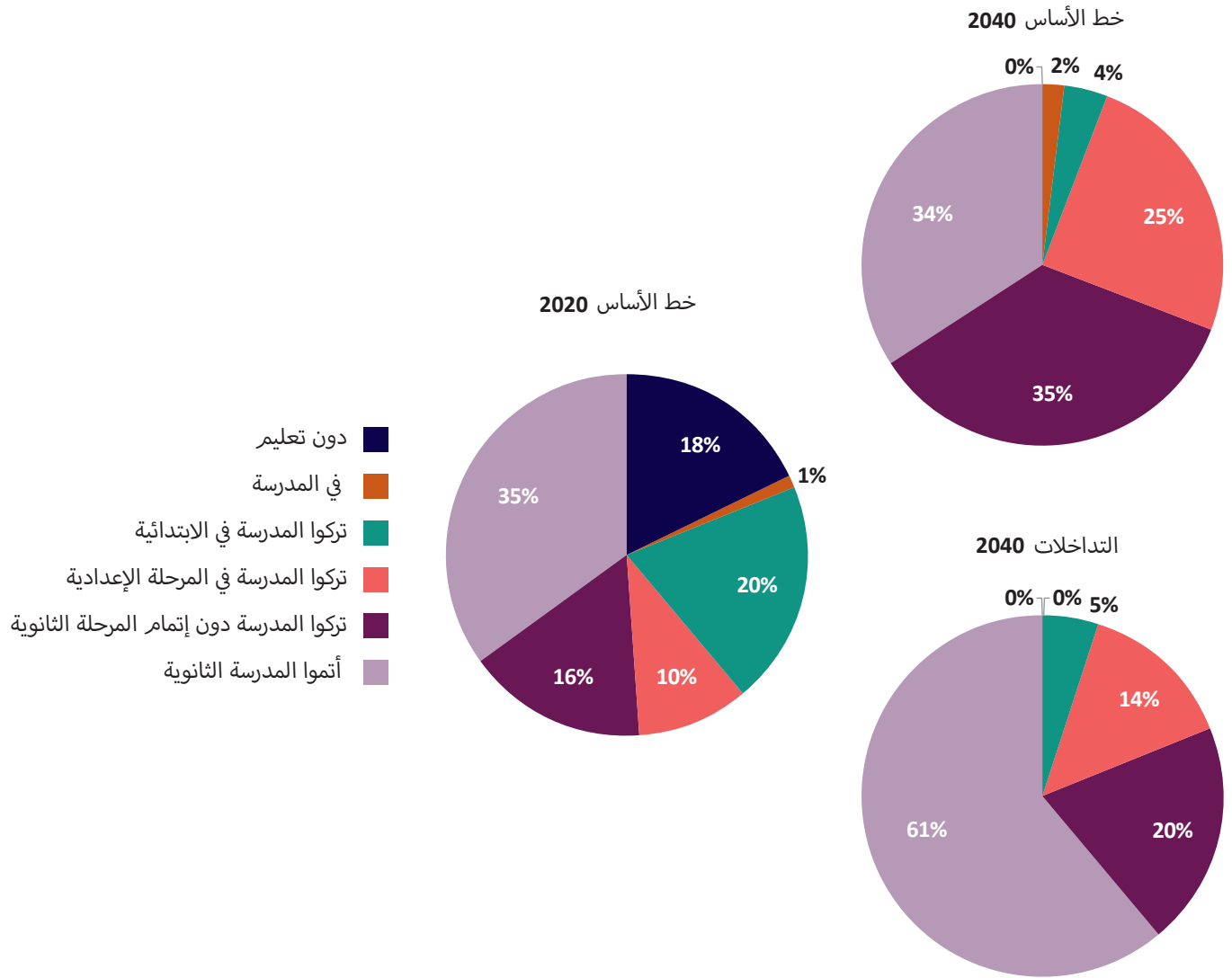
أكثر المكاسب تأثيراً في التحصيل العلمي هي معدلات إتمام التعليم الثانوي للإناث والذكور من عمر 20-24 عاماً. وفي حين أنّ الزيادة متواضعة في عام 2030 للإناث (ارتفعت من 32% إلى 35%)، تحقق تحوّل كبير ومهم بحلول عام 2040. كما هو موضح في الرسوم البيانية في الشكل 5.12 (الإناث) والشكل 5.13 (الذكور)، هناك ثلاث مقارنات يجب إجراؤها: الأولى بين خط الأساس 2040 وحالة التدخل 2040، والثانية بين خط الأساس لعام 2020 وحالة التدخل لعام 2040، والثالثة بين هذين الخطين الأساسيين.

بالنسبة إلى الإناث، فإنّ الاختلاف في معدّلات إتمام الدراسة بين حالة الأساس وحالة التدخل لعام 2040 هو زيادة من 31% إلى 54%، وهو مكسب قدره 23 نقطة مئوية (انظر الشكل 5.12). يمكن مقارنة هذا الأمر بزيادة معدّلات إتمام الدراسة من 42% في 2020 إلى 54% في 2040، بفارق 12 نقطة مئوية فقط. تفسّر هذه الزيادة المنخفضة بالانخفاض في معدّلات إتمام الدراسة المتوقعة من خلال خط الأساس من 42% إلى 31% بين عامي 2020 و 2040. لذا، كانت وظيفة التدخلات هي تعويض الانخفاض الأساسي، وكذلك تحقيق زيادة كبيرة في معدل الإتمام. أدت التدخلات أيضاً، كما هو متوقع، إلى انخفاض نسبة عدم استكمال التعليم الابتدائي والثانوي من 41% في 2020 و 46% في 2040، مع مشاركة 16% في بعض التعليم بحلول عام 2040.



الشكل 5.12: توزيع التعليم للإناث في سن 20-24

بالنسبة للذكور، ارتفعت نسبة إتمام المرحلة الثانوية بحلول عام 2040 من 35% في حالة الأساس إلى 61% مع حالة التدخل في عام 2040، وزيادة في نسبة إتمام المرحلة الثانوية بنسبة 26 نقطة مئوية، وهو تحول كبير جداً وأعلى من الإناث. وخلافاً للإناث، ثمة انخفاض طفيف في نسبة الإتمام في حالة الأساس بين عامي 2020 و 2040، لذا يتم الوصول إلى جميع تأثير التدخلات من خلال الزيادة بين حالة الأساس لعام 2020 وحالة التدخل في عام 2040. ينخفض عدد الذين يغادرون قبل إتمام المدرسة الثانوية من 46% (خط الأساس لعام 2020) إلى 39% (حالة تدخل 2040) (الشكل 5.13). ومع ذلك، انخفض عدد المتسربين من المدرسة في عام 2020 من 18% إلى صفر، مما يعني أنه من المتوقع أن يكون جميع الشباب الذكور قد شاركوا في بعض التعليم بحلول عام 2040.



الشكل 5.13: توزيع التعليم للذكور في سن 20-24

تاركوا المدرسة حسب الصف

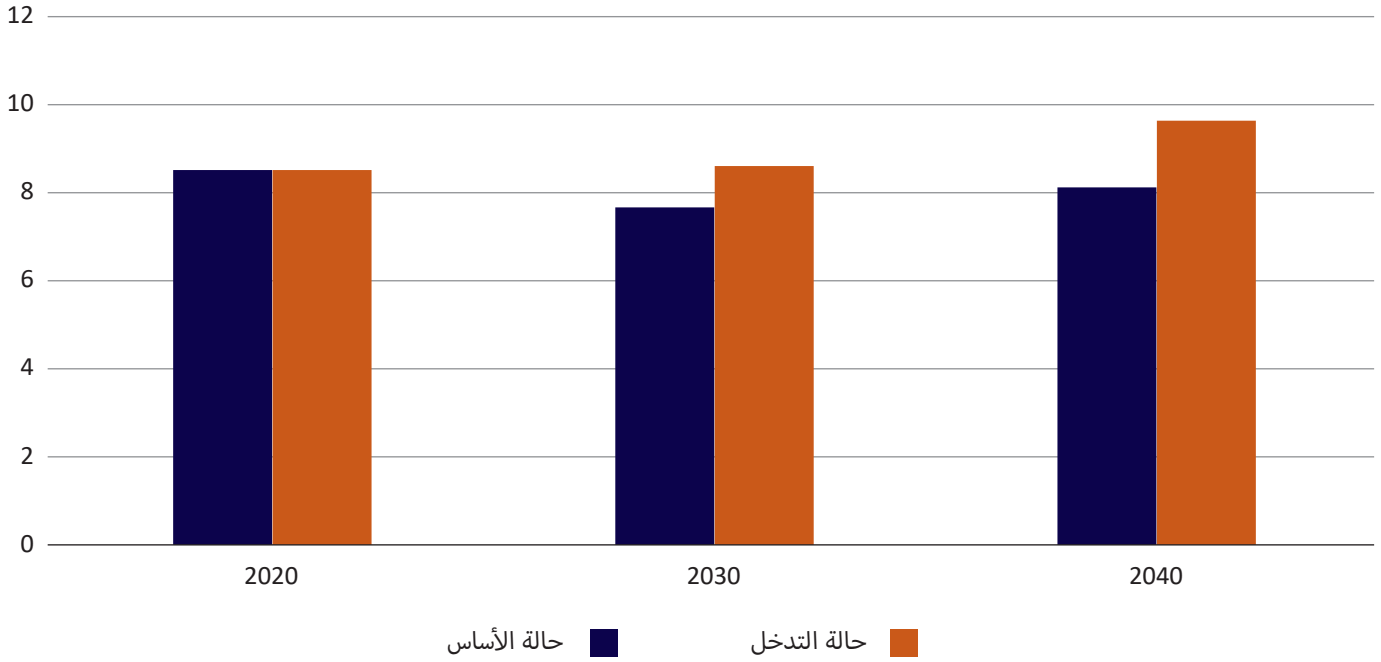
هناك طريقة أخرى لعرض فوائده التدخلات وهي الدرجة التي يُتوقع أن يغادر فيها الطلاب المدرسة، كما هو موضح في الشكل 5.14 والشكل 5.15 (في الصفحة التالية). بالنسبة إلى الإناث، تظهر أوضاع فائدة من خلال مضاعفة عدد الطلاب المتوقع أن ينهوا المرحلة الثانوية بعد 12 عاماً من الدراسة بحلول عام 2040. وبحلول عام 2040، فإنّ حالة عدم التدخل لديها 83,000 طالب يكملون المرحلة الثانوية، في حين أنّ حالة التدخل لديها 164,000، أي زيادة قدرها 81,000 أو ما يقرب من ضعف العدد. بالنسبة إلى الذكور بحلول عام 2040، ستكون الزيادة من 98,000 إلى 198,000، زيادة قدرها 100,000، أي أكثر من ضعف العدد.

إنّ التفاعلات المعقدة للتربوية السكانية أو الديموغرافية وأعمار البدء المختلفة ومعدلات النجاح والرسوب تعني أنّ إتمام المرحلة الثانوية يبدأ في الزيادة بسرعة فقط في منتصف عام 2030. وهذه الزيادة في إتمام الدراسة الثانوية يرافقها انخفاض كبير في عدد الطلاب الذين يتروكون المدرسة الثانوية قبل إتمامها. بالنسبة إلى الإناث، لا يزال هناك عدد كبير من الطالبات اللواتي يتركن المدرسة الابتدائية فقط، وبحلول عام 2030 ينخفض هذا الرقم من 55,000 إلى 35,000 وبحلول عام 2050 ينخفض من 46,000 إلى 35,000. هذا الرقم أعلى من الإناث اللاتي أنهين تعليمهن الإعدادي (الصف التاسع). بالنسبة إلى الذكور، ثمة انخفاض كبير في أعداد الطلاب الذين يتروكون المدرسة بعد المدرسة الابتدائية (54,000 إلى 33,000 في عام 2030 ومن 47,000 إلى 30,000 في عام 2050)، وأولئك الذين يتروكون المدرسة بتعليم إعدادي مماثل، إذ انخفض من 44,000 إلى 30,000 في 2030 و 2050.

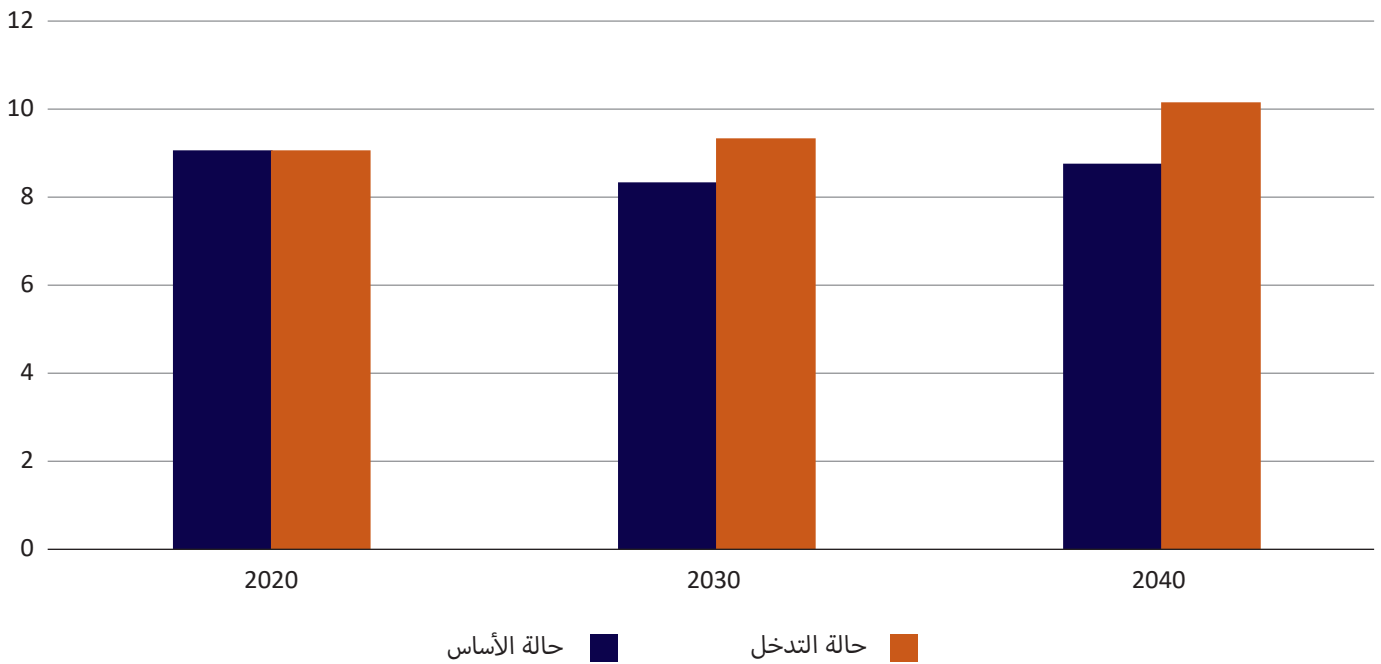
متوسط سنوات الدراسة

يستفيد متوسط سنوات الدراسة بوضوح أيضاً من التدخلات المقترحة. وكما يمكن رؤيته في الشكلين 5.16 و 5.17، دون تدخلات، من المتوقع أن يكون متوسط كمية التعليم للإناث 7.7 سنة بحلول عام 2030. ومع ذلك، يرتفع هذا الرقم، مع التدخلات، إلى 8.5 سنة بحلول عام 2030، ويستمر في الارتفاع لأن التدخلات تم تنفيذها بالكامل لزيادة من 9.7 في عام 2040. من حيث القيمة المطلقة، قد يبدو أن عامين يمثلان زيادة صغيرة نسبياً، إلا أن هذا مفضل لأنه يمثل زيادة بنسبة 26% في التعليم ونموً كبيراً في عدد الشباب الذين يتعلمون عندما يُنظر فيها من خلال السكان كُلهم.

بالنسبة إلى الذكور، يرتفع الرقم مع التدخلات إلى 8.6 في عام 2030 وإلى 9.7 في عام 2040. ولكن حين لا توجد تدخلات، ستكون هذه الأرقام 8.2 في عام 2030 و 8.7 في عام 2040. وهذه زيادة بنسبة 11% بحلول عام 2040.



الشكل 16.5: متوسط سنوات الدراسة للإناث

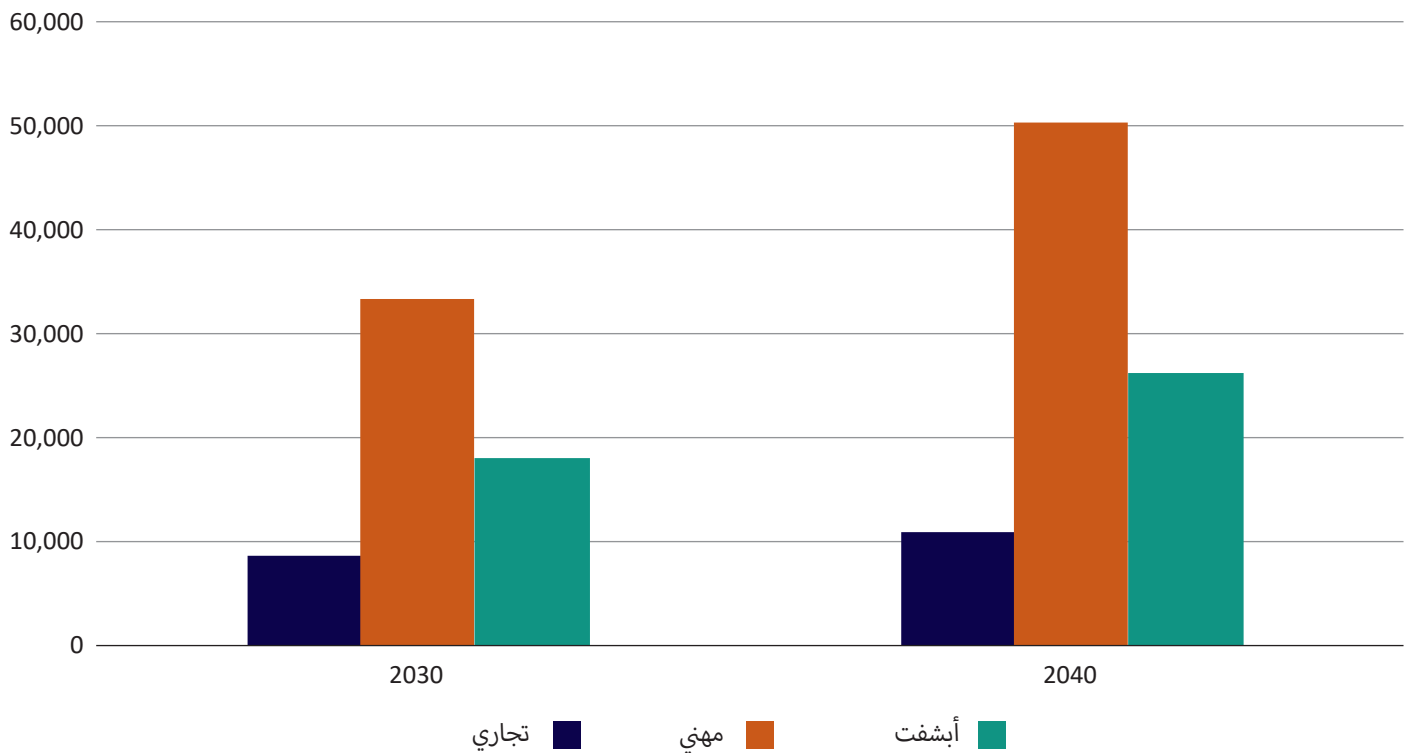


الشكل 17.5: متوسط سنوات الدراسة للذكور

2.12.5 نتائج التعليم غير الرسمي

كما ناقشنا في القسم 5.9، نغني في هذا السياق بالتعليم غير الرسمي البرامج التي تقدّم التعليم والتدريب على المهارات لتحسين أداء الشباب في قطاع الخدمات والصناعة والزراعة. ومع ذلك، فإننا لنُدرج في هذا التعريف البرامج التعليمية التي تقدّمها المنظمات غير الحكومية (NGOs) لمعالجة الثغرات في بيئة التعليم الحالية المعروفة أيضاً باسم التعليم «غير الرسمي». يترك غالبية الشباب المدرسة وهم يحملون مؤهلات المرحلة الإعدادية فقط، ولا يكونوا مؤهلين للالتحاق بالمعاهد المتوسطة. وهكذا، هناك فرص محدودة حالياً لأولئك الحاصلين على مؤهلات الإعدادية للحصول على تدريب تقني ومهني، وقد يعالج التعليم غير الرسمي هذا النقص في الفرص.

وبالنسبة إلى تدخلات التعليم غير الرسمي، حُسبت النتائج وفقاً للافتراضات الآتية. يُفترض أن يكون معدّل التغطية 50% من تاركي المدرسة في وقت مبكر و20% من تاركي المدرسة بحلول عام 2030. بالنسبة لمن تركوا المدرسة مبكراً (أي أولئك الذين تركوا المدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية دون إتمامها)، يُفترض أن يتلقى النصف دورة تدريبية مهنية، و 20% شهادة تجارية و 30% من برنامج أبشفت. وبالنسبة إلى أولئك الذين يتركون المدرسة بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية، يُفترض أن يحصل 60% منهم على تدريب مهني، و 10% على مؤهلات تجارية و 30% على برنامج أبشفت. تُعرض عمليات الالتحاق الناتجة في الشكل 5.18. إنّ إجمالي تكلفة القيمة الحالية الصافية (NPV) لهذه التدخلات من 2022 إلى 2030 مخفضة بنسبة 3% هي 40.5 مليون دولار و 184.5 مليون دولار من 2022 إلى 2050.



الشكل 18.5: الالتحاق بالتعليم والتدريب غير الرسمي

3.12.5 ملخص مخرجات نموذج التعليم

لقد وصّف هذا الفصل العمل الذي جرى القيام به لتطوير نموذج (VEM)، والذي يتضمن الفعالية والتكاليف المتفاوتة لمجموعة من التدخلات، في كل من الوضع الرسمي وغير الرسمي، بغية تحسين كمية التعليم والتدريب ونوعيتهما في سورية. تستند فعالية وتكاليف تدخلات التعليم الرسمي إلى بحث دولي مكثّف حول تصميم البرامج وتكلفتها وفعاليتها مع التركيز على الدراسات في دول جنوب الصحراء الكبرى في إفريقيا، في حين بالنسبة إلى التعليم غير الرسمي، لا يتوفر سوى دليل على التكاليف.

تشمل التدخلات المصممة على غرار التعليم الرسمي التحويلات النقدية المشروطة، وإمدادات المدارس الجديدة، والتعليم التعويضي، وحوافز المعلمين / أجور الأداء، والوجبات المدرسية، وقسائم المدارس الخاصة، والتغييرات التربوية، والتعلّم بمساعدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتحسين البنية التحتية للمدارس. تشمل برامج التعليم والتدريب غير الرسمية المصممة على غرار الشهادات التجارية والتدريب المهني والابتكار الاجتماعي وزيادة الأعمال. تتسم تدخلات التعليم الرسمي بدرجات متفاوتة من الفعالية على معدلات الالتحاق ومعدلات التسرّب وفجوات التعلّم التي تتدفق من خلال معدلات إتمام المرحلة الثانوية ومتوسط سنوات الدراسة.

تنوع تكاليف كل نوع من أنواع التدخل، وتعتمد على تكاليف الوحدة الأساسية للتعليم في سورية. تستند تكاليف التدخلات من تَمَّ إلى التكلفة الأساسية السنوية لكل طالب. من المتوقع أن تظل التكاليف الأساسية لتوفير التعليم في سورية مستقرة نسبياً حتى عام 2050 دون تدخلات. ومع ذلك، فإنَّ التكاليف الأساسية لتوفير التعليم تزداد أيضاً جنباً إلى جنب مع تكاليف التدخلات، بسبب زيادة الالتحاق بالمدرسة وانخفاض معدلات التسرب منها، مما يعني أن نسبة أكبر من الطلاب لا تزال في المدرسة. بلغت تكلفة توفير التعليم وتمويل التدخلات 5,550 مليون دولار من 2022 إلى 2030، وتم التعبير عنها بصافي القيمة الحالية بمعدل حسم 3%، و 15,781 مليون دولار من 2022 إلى 2050. من المتوقع أن تقلل التدخلات معدلات التسرب ومن ثم زيادة عدد الطلاب في المدرسة، مما يؤدي إلى زيادة في تكاليف خط الأساس الخاص بالتعليم، التي يتم احتسابها على أساس نصيب الفرد. تؤدي زيادة الالتحاق بالمدرسة إلى تكلفة إضافية للتكاليف الأساسية المتوقعة البالغة 1,905 مليون دولار أمريكي من عام 2022 إلى عام 2030، و 6,355 مليون دولار أمريكي من عام 2022 إلى عام 2050.

تُظهر النتائج من التدخلات المدرجة في برنامج (VEM) ارتفاعاً في الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً، والذين أكملوا المرحلة الثانوية (ذكوراً وإناثاً) حتى عام 2030 (8% إلى 12% للإناث و 7% إلى 12% للذكور). ومع ذلك، تظهر زيادة أكبر بكثير حتى عام 2050، إذ ارتفعت نسبة الإناث من 8% إلى 25% ومن 8% إلى 24% للذكور. بالإضافة إلى ذلك، تتخفف أعداد الطلاب الذين يتكون المدرسة بعد حصولهم على تعليم ثانوي فقط من 30% إلى 29% للإناث بحلول عام 2030 ومن 25% إلى 12% للذكور. ثمة أيضاً انخفاض كبير في عدد الطالبات اللاتي تركن المدرسة بمؤهلات إعدادية فقط، ومن 36% في حالة الأساس بحلول عام 2050 إلى 23% مع التدخلات بحلول عام 2050. تتخفف النسبة المئوية للذكور الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً والذين يتكون المدرسة بعد حصولهم على التعليم الإعدادي فقط من 37% إلى 28%، ويزداد عدد الذكور الذين يكملون المرحلة الثانوية زيادة طفيفة.

المكاسب الأكثر تأثيراً هي إتمام المرحلة الثانوية للفئة العمرية التي تتراوح أعمارها بين 20 و 24 عاماً حتى عام 2050، مع تحقيق مكاسب متواضعة أكثر بحلول عام 2030. تأخرت الزيادة بسبب مزيج معقد من التركيبة السكانية أو الديموغرافية وأعمار البدء المختلفة، ومعدلات الالتحاق بالمدرسة، ومعدلات النجاح والرسوب مع تدفق التدخلات عبر نظام التعليم، ولكنها تزداد إلى حد كبير من منتصف عام 2030. بالنسبة إلى الإناث بين عمر 20-24 عاماً، تزداد معدلات إتمام المرحلة الثانوية بحلول عام 2030 من 32% في حالة الأساس إلى 35% في حالة التدخل. ومع ذلك، بحلول عام 2040، سترتفع نسبة إتمام المرحلة الثانوية من 29% إلى 56%، أي ما يقرب من الضعف، في حين أنّ أولئك الذين يتكون المدرسة بعد حصولهم على تعليمهم الإعدادي فقط، ينخفض عددهم من 24% إلى 16% بحلول عام 2040. بالنسبة إلى الذكور، فإنَّ الزيادة بحلول عام 2030 لدى أولئك الذين يكملون المدرسة الثانوية هي من 34% إلى 42% والزيادة إلى 2040 هي من 31% إلى 62%، وأولئك الذين تركوا تعليمهم الإعدادي فقط تتخفف نسبتهم من 26% إلى 14% بحلول عام 2040. كما يزداد متوسط سنوات الدراسة بنسبة 26% للإناث و 11% للذكور بحلول عام 2040، بقيم مماثلة لعام 2050. تؤدي برامج التعليم غير الرسمي إلى زيادة أعداد الطلاب الحاصلين على تدريب مهني، إذ حصل أكثر من 8,000 طالب على شهادة تجارية بحلول عام 2030، ونحو 18,000 طالباً بتدريب برنامج أبشفت و 33,000 طالباً بتدريب مهني. تصل هذه الأرقام إلى ذروتها في أواخر عام 2030، إذ تم تسجيل ما يقرب من 12,000 في شهادة تجارية، و 29,000 في برنامج أبشفت و 56,000 في التدريب المهني.

يلخص الفصل أيضاً نتائج ما يسمى «خط الأساس»، الذي يقدر مخرجات التعليم في غياب التدخلات.

يوفر عرض خط الأساس نظرة على التدهور المستقبلي لنظام التعليم السوري في غياب التدخلات المقترحة، التي يكافح فيها النظام الحالي لاستيعاب الطلاب النازحين العائدين إلى المدرسة. ويوضح النسبة المتزايدة للطلاب الذين يتكون الدراسة في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية والثانوية قبل إكمال المرحلة الثانوية. بحلول عام 2040، من المتوقع أن يكمل 31% فقط من الإناث المرحلة الثانوية، بانخفاض من 42% في عام 2020، في حين من المتوقع أن يكمل 34% من الذكور المرحلة الثانوية، وهو انخفاض من 36% في عام 2020. على الرغم من أنّ خط الأساس يفترض أن جميع البنات والبنين سيتم استيعابهم في نظام التعليم بحلول عام 2040، والنتيجة هي زيادة كبيرة في نسبة الإناث والذكور الذين يفشلون في إكمال المرحلة الثانوية. ترتفع نسبة الإناث اللاتي لم يكملن المرحلة الثانوية من 25% في عام 2020 إلى 58% في عام 2040، في حين ترتفع نسبة الذكور من 25% في عام 2020 إلى 58% بحلول عام 2040.

- Baird, S., McIntosh, C., and Özler, B. (2011). Cash or condition? Evidence from a cash transfer experiment, *Quarterly Journal of Economics*, 126, 1709–1753.
- Baird, S. J., Chirwa, E., De Hoop, J., and Ozler, B. (2013). *Girl power: cash transfers and adolescent welfare: evidence from a cluster-randomized experiment in Malawi*, NBER Working Paper No. 19479, National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass., at <https://www.nber.org/papers/w19479> accessed 4 February 2022.
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E., and Linden, L. (2007a). *Balsakhi remedial tutoring in Vadodara and Mumbai, India*, Innovations for Poverty Action, Washington DC, at <https://www.poverty-action.org/study/balsakhi-remedial-tutoring-india> accessed 4 February 2022.
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E., and Linden, L. (2007b). Remedying education: evidence from two randomized experiments in India, *Quarterly Journal of Economics*, 122, 1235–1264.
- Barham, T., Macours, K., and Maluccio, J. A. (2013). *More schooling and more learning? Effects of a three-year conditional cash transfer program in Nicaragua after 10 years*, IDB Working Paper No. 432, Inter-American Development Bank, Washington DC, at <https://publications.iadb.org/publications/english/document/More-Schooling-and-More-Learning-Effects-of-a-Three-Year-Conditional-Cash-Transfer-Program-in-Nicaragua-after-10-Years.pdf> accessed 4 February 2022.
- Barrera-Osorio, F., and Raju, D. (2011). *Evaluating public per-student subsidies to low cost private schools: regression-discontinuity evidence from Pakistan*, World Bank, Washington DC, at <https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/1813-9450-5638> accessed 4 February 2022.
- Conn, K. M. (2017). Identifying effective education interventions in sub-Saharan Africa: a meta-analysis of impact evaluations, *Review of Educational Research*, 87(5), 863–898.
- Dumitrescu, A., Levy, D., Orfield, C., and Sloan, M. (2011). *Impact evaluation of Niger's IMAGINE program*, Mathematica Policy Research, Washington DC, at <https://www.mathematica.org/publications/impact-evaluation-of-nigers-imagine-program> accessed 4 February 2022.
- Filmer, D., and Schady, N. (2014). The medium-term effects of scholarships in a low-income country, *Journal of Human Resources*, 49(3), 663–694.
- HRW. (2020). *Syria: events of 2020*, Human Rights Watch, New York, at <https://www.hrw.org/world-report/2021/country-chapters/syria#> accessed 4 February 2022.
- IMU. (2019). *Joint education needs assessment for out-of-school children (OOSC) (JENA) 2019*, Assistance Cooperation Unit, Information Management Unit, Gaziantep, Turkey, December, at <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/joint-education-needs-assessment-out-school-children-jena-december-2019> accessed 4 February 2022.
- Kazianga, H., Levy, D., Linden, L. L., and Sloan, M. (2013). The effects of 'girl-friendly' schools: evidence from the BRIGHT school construction program in Burkina Faso, *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 41–62.
- Lai, F., Luo, R., Zhang, L., Huang, X., and Rozelle, S. (2012). *Does computer-assisted learning improve learning outcomes? Evidence from a randomized experiment in migrant schools in Beijing*, REAP Working Paper No. 237, Rural Education Action Program, Stanford, CA.
- Lai, F., Zhang, L., Hu, X., Qu, Q., Shi, Y., et al. (2013). Computer assisted learning as extracurricular tutor? Evidence from a randomised experiment in rural boarding schools in Shaanxi, *Journal of Development Effectiveness*, 5(1), 208–231.
- Linden, L. (2008). *Complement or substitute? The effect of technology on student achievement in India*, J-PAL Working Paper, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, MIT, Cambridge, Mass., at <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/complement-or-substitute-effect-technology-student-achievement-india> accessed 7 February 2022.
- Martinez, S., Naudeau, S., and Pereira, V. (2012). *The promise of preschool in Africa: a randomized impact evaluation of early childhood development in rural Mozambique*, 3ie Impact Evaluation Report No. 1, New Delhi, at <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/publications/impact-evaluations/promise-preschool-africa-randomized-impact-evaluation> accessed 7 February 2022.
- Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., et al. (2013). Can one-to one computing narrow the digital divide and the educational gap in China? The case of Beijing migrant schools, *World Development*, 46, 14–29.
- Mo, D., Zhang, L., Lui, R., Qu, Q., Huang, W., et al. (2014). Integrating computer-assisted learning into a regular curriculum: evidence from a randomized experiment in rural schools in Shaanxi, *Journal of Development Effectiveness*, 6, 300–323.
- Muralidharan, K., and Sundararaman, V. (2011). Teacher performance pay: experimental evidence from India, *Journal of Political Economy*, 119, 39–77.
- Newnham, E. A., McBain, R. K., Hann, K., Adeyinka, M. A., Akinsulure-Smith, M., et al. (2015). The Youth Readiness Intervention for war-affected youth, *Journal of Adolescent Health*, 56, 606–611.
- Patrinos, H. A., Shapiro, J., and Moreno Treviño, J. O. (2005, April). Compensatory education for disadvantaged students: evidence from an impact evaluation study in Mexico, *En Breve*, 68, 1–5, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/10335?locale-attribute=en> accessed 7 February 2022.

- Ring, H., Rothbard, V., Seidenfeld, D., Stuer, F., and Kamto, K. (2020). *Programme evaluation of the conditional cash transfer for education (CCTE) for Syrians and other refugees in Turkey*, American Institutes for Research, Arlington, VA, at <https://www.air.org/project/program-evaluation-conditional-cash-transfer-education-ccte-syrians-and-other-refugees> accessed 27 May 2022.
- Tan, J. P., Lane, J., and Lassibille, G. (1999). Student outcomes in Philippine elementary schools: an evaluation of four experiments, *World Bank Economic Review*, 13(3), 493–508.
- UNHCR. (2016). *Remedial classes put Syrian displaced back on track*, United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, at <https://www.unhcr.org/sy/252-remedial-classes-help-syrian-displaced-continue-their-erupted-education.html> accessed 7 February 2022.
- UNICEF. (n.d.). *The UPSHIFT approach*, United Nations Children’s Fund, New York, at <https://www.unicef.org/innovation/UPSHIFTcurriculum> accessed 23 June 2022.
- UNICEF. (2015). *Syrian teachers welcome UNICEF incentive initiative*, United Nations Children’s Fund, New York, at <https://www.unicef.org/turkey/en/press-releases/syrian-teachers-welcome-unicef-incentive-initiative> accessed 8 February 2022.
- Yafi, E., Nasser, R., and Tawileh, A. (2015, May). *ICT’s impact on youth and local communities in Syria*, paper presented at the Proceedings of the Seventh International Conference on Information and Communication Technologies and Development, at <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2737856.2737907> accessed 7 February 2022.
- Yang, Y., Zhang, L., Zeng, J., Pang, X., Lai, F., and Rozelle, S. (2013). Computers and the academic performance of elementary school-aged girls in China’s poor communities, *Computers and Education*, 60, 335–346.

الفصل السادس: وضع نموذج فوائد الاستثمار في التعليم والتدريب

لقد شرعنا في هذا المشروع في تقدير التكاليف التي تتحملها سورية بسبب عدم قدرتها على الاستثمار في نظام التعليم، ولا سيما فيما يتعلّق بالتعليم الثانوي والتدريب ما بعد المدرسة. يمكننا عرض هذه التكاليف من منظورين مختلفين هما:

- تكاليف الفرصة البديلة، أي الفوائد المستقبلية التي أضعها الفشل في الاستثمار في نظام التعليم.
- التكاليف الفعلية المستمرة التي يتم تكبدها نتيجة لتأثيرات نظام التعليم المعطل على الطلاب والمعلّمين والأسر والمجتمع بوجه عام. نشير إلى هذه بأنها التكاليف المباشرة.

ناقشنا في المقدّمة أنّ التمييز بين تكاليف الفرصة البديلة والتكاليف المباشرة ليس تمييزاً بين نوعين حصريين من التكاليف، بل يتعلق الأمر بالطريقة المثلى التي يمكننا من خلالها فهم التكاليف المختلفة وتحديدتها إن أمكن.

من الممكن دراسة الكثير من تكاليف الفشل في النظام التعليمي باستخدام تقنيات النمذجة (أو وضع النموذج) لتقدير الفوائد التي تم التخلي عنها خلال مدّة ما في المستقبل. نسمّي هذه التكاليف تكاليف الفرصة البديلة ويتم الإبلاغ عن هذا الشكل من التحليل في هذا الفصل وفي الفصل السابع. يصعب تحديد الكثير من التكاليف الأخرى بوساطة هذه الأساليب، وفي كثير من الحالات لا يمكن تحديدها كمياً على الإطلاق، إذا أخذنا المعرفة الحالية في الحسبان. ومع ذلك، فهي مهمة جداً بالنسبة إلى المجتمع السوري. نسمّي هذه التكاليف تكاليف مباشرة، وناقشها بشيء من التفصيل في الفصل الثاني، الذي يجمع أيضاً استنتاجاتنا حول التكاليف كلّها.

1.6 السياق السوري وحالة الأساس

حينما نُشر هذا التقرير، كان الشعب السوري لا يزال يعاني من أوضاع اقتصادية واجتماعية بائسة، وهذه الأوضاع تجت بصورة رئيسية بسبب أكثر من عشر سنوات من الأزمة المدمّرة وما تلاها. وبعد رفع العقوبات عن الأنظار وتعثر اقتصادات البلدان المجاورة، سيكون الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي أكثر بقليل من ثلث الناتج، الذي تم تحقيقه في السنوات التي سبقت بدء الأزمة. نزحت نسبة كبيرة من سكان سورية، إما داخلياً وإما خارجياً، وفُقد الجزء الأكبر من القدرة المادية للبلد، وكذلك الكثير من رأس ماله البشري. تراجعت كثيراً الصناعات الرئيسية، مثل الزراعة والتصنيع والبناء، وانخفضت قيمة الليرة السورية بصورة حادة. وقد أسهم ذلك في ارتفاع تكلفة تلك الواردات، التي لا تزال ممكنة في ظل استمرار العقوبات، بما فيها الواردات الغذائية. انخفضت مستويات المعيشة على نحو حاد، وانتشر الفقر وانعدم الأمن الغذائي، وأصبح وضع اللاجئين حرجاً بوجه خاص.

نقوم بذلك من خلال دراسة السؤال العكسي، أي ما هي الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال الاستثمار الكبير في التعليم الثانوي وأنظمة التدريب في سورية. إنّ التكاليف التي تتحملها سورية من خلال عدم الاستثمار في هذه الأنظمة تساوي الفوائد التي تم التخلي عنها.

بطبيعة الحال، فإنّ المسار المستقبلي للاقتصاد السوري غير مؤكد إلى حد كبير. حينما كُتب هذا التقرير، كانت الدبلوماسية الدولية في مأزق، إذ كان هناك غياب مستمر للحلول السياسية (UN, 2022). لذا، فإنّ المساعدات الدولية لدعم خدمات التعليم الرسمي التي يحتاج إليها الأطفال من أجل العودة والاندماج في المدارس الرسمية ذات الأسعار المعقولة، والتي يسهل الوصول إليها والملائمة للأطفال، لم تكن متوقعة في الوقت الحالي. ومع ذلك، لو كانت هناك تسوية أدت إلى رفع العقوبات وإلى دعم واستثمار كبيرين من قبل المجتمع الدولي، لكان من الممكن أن يشهد الاقتصاد انتعاشاً كبيراً ومستداماً. ومع ذلك، سيستغرق الاقتصاد أكثر من عقد من الزمن للعودة إلى مستواه في عام 2011. من ناحية أخرى، إذا استمر الوضع متأزماً، فقد يظل الاقتصاد لسنوات أقل بكثير من إمكاناته الكاملة، مع نمو ضئيل أو معدوم، كما شوهد في بعض البلدان الأخرى.

لا يتمثل دورنا في النظر في الكثير من العوامل الوطنية والدولية التي ستشكل مستقبل سورية، حتى نرسم مساراً مستقبلياً للاقتصاد. ومع ذلك، فنحن بحاجة إلى إنشاء قاعدة اقتصادية حتى عام 2030 وما بعده، بما يتوافق على نطاق واسع مع استمرار نظام التعليم كما هو، دون أي استثمار كبير وجديد. نقارن من ثمّ حالة الأساس هذه بحالة التدخل الناشئة عن برنامج كبير للاستثمار في التعليم الذي ندرسه هنا. بالنسبة إلى حالة الأساس، نبدأ من تقدير للناتج المحلي الإجمالي السوري بالدولار الأمريكي الاسمي في عام 2021، ونفترض مساراً انتعاش متواضع بنسبة 4% نمواً سنوياً في الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي حتى عام 2031، ويستمر عند هذا المعدل بعد عام 2031. حالة الأساس هذه هي مسار التعافي البطيء، مما يترك نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي دون ذروة 2011 حتى نحو عام 2040.

من المهم أن نلاحظ أنّ حالة الأساس ليست سوى نقطة مرجعية، التي نقارن نتائج التدخل بها. لن يتم إلغاء تقديرات نسب الفوائد إلى التكاليف (BCRs)، إذا تبين أنّ المسار الاقتصادي لسورية يختلف كثيراً عن حالة الأساس. لكن مستوى القاعدة له بعض التأثير المتواضع على حجم الفوائد ونسب الفوائد إلى التكاليف، لأنّ مستوى الناتج المحلي الإجمالي يؤثر في حجم الفوائد المستمدة من تغيير معين في النتائج التعليمية. إذا كان الاقتصاد يتعافى بقوة أكبر بكثير مما كان عليه في حالة الأساس، فإنّ معدلات نسب الفوائد إلى التكاليف ستكون أعلى إلى حدّ ما من المحسوبة هنا. أما إذا ظل الاقتصاد ضعيفاً جداً، فإنّ الفوائد (ومن ثم نسب الفوائد إلى التكاليف) الناتجة من تحسين التعليم، ستكون أقل إلى حد ما.

2.6 بنية نموذج الفوائد الشاملة

تم تصميم نموذج الفوائد المعدّل ليأخذ في الحسبان السمات الرئيسة للوضع الاقتصادي والاجتماعي الحالي في سورية. يحتوي هذا النموذج على ثلاثة مكوّنات لدراسة تأثير تعزيز التعليم والتدريب على الناتج الاقتصادي ورفاهية السكان في مثل هذا الاقتصاد. تم تلخيص النموذج في الشكل 6.1.



الشكل 1.6: نموذج الفوائد الشاملة

يستخدم نموذج الفوائد المخرجات الرئيسة (المستمدة من نموذج التعليم الموصوف في الفصل الرابع) لتأثير مبادرات التعليم والتدريب الأربع عشرة التي نوقشت في الفصل الخامس. يوضّح الشكل (6.1) النهج الأساسي لنموذج الفوائد. ونقطة البداية لنموذج الفوائد هي مسار حالة الأساس للناتج المحلي الإجمالي، والاستثمار مع مرور الوقت في المبادرات الأربع عشرة. كما هو موضح أيضاً في الشكل 6.1، نحدد ثلاث قنوات يمكن لهذه الاستثمارات من خلالها، ونتائج التعليم والتدريب المحسّنة التي تنتج عنها، أن تعود بالفائدة على الشعب السوري.

أولاً: سيكون للاستثمار الجديد الكبير في التعليم والتدريب آثار على الاقتصاد الكلي. هذه هي الآثار المضاعفة لزيادة الإنفاق الاستثماري، فضلاً عن تعزيز قدرة سورية على الابتكار، محلياً ومن خلال الاستفادة من التقنيات والممارسات المستخدمة في البلدان ذات الممارسات الأفضل (ولكنها جديدة على سورية بسبب العزلة الدولية للبلاد). سيقبل تأثير هذه العوامل على الناتج المحلي الإجمالي السوري بسبب التسرّب الكبير للإنفاق السوري إلى صافي الواردات، الذي من المرجّح أن يستمر لبعض الوقت.

المكوّن الثاني هو تأثير التعليم والتدريب الأفضل على الإنتاجية الفردية للفئات العمرية التي تتلقى هذا التعليم والتدريب. ثمة جوانب عدّة لهذا التأثير:

- زيادة في الإنتاجية لكل سنة دراسية مكتملة.
- زيادة في الإنتاجية أثناء العمل نتيجة لتعلم أفضل جودة أثناء وجود الطلاب في المدرسة.
- زيادة في الإنتاجية والتوظيف الناشئ عن رفع مستوى قوة العمل المثقفة على نحو أفضل من العمل غير الرسمي إلى العمل الرسمي.
- التأثيرات الإنتاجية لمهارات العمل المحسنة، مثل تلك الناشئة عن التدريب المهني وتطوير مهارات تكنولوجيا المعلومات أو الإنترنت، ومهارات التعامل مع الآخرين.

المكوّن الثالث هو تأثير التعليم والتدريب الأفضل على الصحة (بما في ذلك الصحة العقلية) والرفاهية للفئات العمرية وأطفالهم. وسوف تشمل الآتي:

- الفوائد (إضافةً إلى تحسين الأداء المدرسي) من هذه البرامج على الصحة النفسية للشباب السوريين المتأثرين بالحرب والنزوح.
- الفوائد الاجتماعية من عودة النازحين إلى المجتمع السوري.
- انخفاض زواج الأطفال وخصوبة الفئة العمرية الناشئة عن تعليم أفضل، والعائلات الديموغرافية الناتجة عن هذه التغييرات.
- انخفاض معدّل وفيات الرضع الناجم عن تحسين تعليم الأم.

نتيجة الأزمة السائدة في البلاد منذ عقد من الزمن، ثمة نقص خطير في البيانات المفيدة حول الكثير من جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية في سورية على مدى العقد الماضي. هذا يعني أنّ نمذجة (أو وضع نموذج) الفوائد يجب أن تبذل قصارى جهدها بالبيانات المتاحة، مع إدراك أنّ ثمة عدم يقين كبير يحيط بتقديراتنا. وهذا يعني أيضاً أننا غير قادرين على تقدير تأثير التعليم الأفضل على صحة ورفاهية الفئات العمرية التي ندرسها هنا. تظل هذه الفوائد مهمة في حزمة الاستثمار، ولا ينبغي تجاهلها، لأنّ الوضع الحالي يحول دون القياس. تم تناول المكوّنين الأولين في القسمين 6.3 و 6.4.

3.6 آثار الاقتصاد الكلي والابتكار على الناتج المحلي الإجمالي (GDP)

1.3.6 مضاعف الاستثمار

منذ كتابات جون ماينارد كينز (John Maynard Keynes)، كان مضاعف الاستثمار عنصراً أساسياً في تحليل الاقتصاد الكلي. الفكرة الأساسية هي أنّ الإنفاق (من قبل الحكومة، على سبيل المثال) سيكون دخلاً في أيدي أولئك الذين يقومون بالعمل، أو يبيعون البضائع. سينفق متلقو الدخل جزءاً من الدخل ويدخرون الباقي، مما يؤدي إلى إنفاق جديد وادخار، وما إلى ذلك. نتيجة هذه العملية هي أنّ الزيادة في الناتج المحلي الإجمالي من المرجح أن تكون أكبر من الاستثمار الأولي. إذا لم تكن هناك عوامل أخرى معنية، فإنّ المضاعف يساوي: $1-1 / \text{ميل حدّي للاستهلاك}$. إذا كان الميل الحدّي للاستهلاك هو 60% فإنّ المضاعف سيكون 2.4.

لكن ثمة دائماً عوامل أخرى معنية. على سبيل المثال، سيتم إنفاق بعض الدخل على الواردات أو غيرها من التسيّرات. إذا كان الاقتصاد يعمل على نحو كامل، فإنّ الاستثمار الأولي أو جولات الإنفاق اللاحقة ستحل محل النشاط الحالي بدلاً من أن تكون مضافة له. لذا، فإنّ الأدلة من الاقتصادات الفعلية يجب أن تؤخذ في الحسبان.

أعلن الاقتصاديون في المركز العالمي للبنية التحتية (كيان البنية التحتية لمجموعة العشرين) (GI Hub, 2020) مؤخراً عن نتائج تحليل لأكثر من 3000 تقدير للمضاعف المالي من أكثر من 200 دراسة أكاديمية على مدار الـ 25 سنة الماضية. وجد هذا التحليل البعدي، الذي تم إجراؤه لدعم خطة عمل مجموعة العشرين استجابةً لجائحة كوفيد 19، أنّ الاستثمار العام لديه متوسط مضاعف مالي يبلغ نحو (0.8) في غضون عام واحد، ونحو (1.5) في غضون سنتين إلى خمس سنوات. تميل هذه المضاعفات لتكون أعلى من تلك الموجودة للإنفاق العام ككل، عبر كلا الإطارين الزمنيين، ووجدوا أنّ هذا التأثير المضاعف يميل إلى أن يكون أكبر - عند حوالي 1.6 - خلال المرحلة الانكماشية من الدورة الاقتصادية، مما يشير إلى أنّ الاستثمار العام هو أقل احتمالية بوجه عام لـ «مزاحمة» النشاط الاقتصادي الخاص في أوقات الركود.

إنّ حالة الركود العميق للاقتصاد السوري تجعل مضاعف الاستثمار وثيق الصلة بالموضوع إلى حد كبير، إذ سيكون الميل الحدّي للاستهلاك مرتفعاً للغاية والميل إلى الادخار منخفض. كما أنّ ثمة احتمالاً ضئيلاً في قيام الإنفاق الإضافي في «مزاحمة» الإنفاق الخاص في مثل هذه البيئة. من ناحية أخرى، من المرجح أن يكون ميل سورية للاستيراد مرتفعاً جداً (إذا سمحت العقوبات بذلك). نستخدم في هذا التحليل مضاعف الحالة المفضّل (1.5)، مع حالة عالية تبلغ (1.8) وحالة منخفضة (1.2) (حسب الجدول 6.3). كما هو موضح أيضاً في هذا الجدول، بالنسبة للحالة المفضّلة، نفترض حدوث تسرّب في الواردات في الإنفاق الاستثماري الإضافي بنسبة 20% خلال الفترة 2021-2031، وينخفض تدريجياً بعد ذلك إلى 10%.

2.3.6 التعليم والابتكار ورأس المال البشري

يتضح الدليل على أنّ التعليم الأفضل له فوائد كثيرة، من صحة أفضل وزيادة التمكين إلى زيادة احتمالية تأمين وظيفة عالية الجودة والإنتاجية. نركز في هذا التحليل على جانبين من هذه الفوائد: التأثير العام لنتائج تعليمية أفضل ورأس المال البشري المحسّن على الابتكار في جميع أنحاء الاقتصاد، وتأثير التعليم الأفضل على مستوى العمالة ونوعيتها التي يحصل عليها الأفراد، ومن ثمّ على أرباحهم وإنتاجيتهم.

هناك عدد كبير من الأدبيات التي تربط المخرجات التعليمية، وكل من سنوات الدراسة ونتائج الجودة، بنمو الناتج المحلي الإجمالي على المستوى الكلي. تضمنت الكثير من هذه الأدبيات تأثير التعليم ورأس المال البشري بوجه عام على النمو الاقتصادي، إلى حد ما في سياق السعي لتفسير وجود اختلافات حادة بين البلدان في مستويات نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي، ومن ثمّ في مستويات المعيشة. تم تطوير طريقتين رئيسيتين. بدأ تيار واحد من العرض التوضيحي بوساطة مانكيو وآخرين (Mankiw et al.) (1992) أنّ إدخال متغير رأس المال البشري على أساس التحصيل العلمي في وظيفة الإنتاج أدى إلى تحسن كبير في القدرة التنبؤية لنمو سولو / سوان (Solow/Swan)، على الرغم من استمرار بعض تحليلات «العامل الفردي»، إلا أنّ هذه الأدبيات سرعان ما توسّعت إلى تحليل دور رأس المال البشري بوصفه واحداً من الكثير من

العوامل التي تشكّل الفروق بين البلدان في نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ومعدلات النمو. استفاد جزء كبير من هذا التحليل من الأجيال المتعاقبة من قاعدة بيانات (Barro and Lee) عبر البلاد (2013)، وركز على سنوات الدراسة بوصفها مقياساً للتحصيل التعليمي، ومن ثم لرأس المال البشري. كان هناك في الآونة الأخيرة تركيز متزايد على آثار النمو لتحسين جودة المخرجات التعليمية.

طبّق ديفاداس وآخرون (2019) (Devadas et al.) نسخة من هذا النهج في سورية، باستخدام نموذج البنك الدولي للنمو طويل الأجل مع توسيع رأس المال العام، الذي يحتوي على وظيفة إنتاج تبعاً لمواصفات مانكيو وآخرين (1992). أنشأ هؤلاء وقدموا متغيراً لرأس المال البشري بناءً على سنوات الدراسة، ودرسوا تأثير معدلات النمو المختلفة في رأس المال البشري على الناتج المحلي الإجمالي لسورية خلال الفترة 2019-2038. كانت نتائجهم، بطبيعة الحال، معتمدة إلى حد كبير على القيم المقترضة للعوامل المتغيرة الرئيسية. يبدو أن مواصفاتهم تشير إلى أن نمواً بنسبة 1% في رأس المال البشري يولّد نمواً مستمراً في الناتج المحلي الإجمالي خلال الفترة، وهو ما يعادل حصة العمالة من الدخل التي تبلغ نحو (0.6).

كان النهج القياسي الآخر هو البدء من معادلة منسر (1974) (Mincer)، إذ تكون أرباح السجل دالة على التعليم والخبرة، معززة بمتغيرات أخرى قد تؤثر في هذه العلاقة. غالباً ما يشار إلى نتيجة تقدير هذه المعادلة - النسبة المئوية للزيادة في الأرباح (أو الإنتاجية) لسنة إضافية من الدراسة - بالعودة إلى التعليم. وقد قدر موتينيغرو وبارتريوس (2014، 2012) (Montenegro and Patrinos) في الكثير من الدراسات مثل هذه العودة إلى التعليم في الكثير من البلدان، باستخدام بيانات أرباح القطاع الخاص، لكن النتائج المتاحة محدودة جداً بالنسبة لسورية.

من هذه الأساليب، التي طورها بارو وسالاي-مارتن (2004) (Barro and Sala-i-Martin)، واستغلّها هانوشيك (2013) (Hanushek) على نطاق واسع، إجراء تراجعات مقطعية عبر الكثير من البلدان لتقدير عائدات التعليم من حيث الناتج المحلي الإجمالي المعزز. تستخدم هذه التحليلات عادةً متوسطات خمس سنوات لرأس المال البشري (التعليم) ونمو الناتج المحلي الإجمالي على المدى الطويل لتقدير تأثير التعليم على النمو. بالنظر إلى هذه المنهجية، لا ينتج عن هذا التحليل نتيجة لأي بلد معين مثل سورية.

على الرغم من أن أدبيات الاقتصاد الكلي هذه واسعة، وثمة الكثير من الأصوات المعارضة حول جوانب مختلفة، فإنّ الاستنتاج المركزي هو أنّ ثمة عودة كبيرة جداً، من حيث ارتفاع الناتج المحلي الإجمالي أو نمو الناتج المحلي الإجمالي المرتفع، إلى التحسينات في كل من النتائج التعليمية المقاسة في سنوات الدراسة إلى الجودة التعليمية التي تُقاس بدرجات الاختبار. كما تم الاتفاق على نطاق واسع على أن تأثير التعليم يضاف إلى تأثير العوامل الأخرى التي تسهم في زيادة النمو (مثل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والتقارب في التقنيات)، وأنّ دور التعليم يمكن عدّه، على الأقل إلى حد ما، سببي في توليد النمو بوصفه استجابة لتحسين المخرجات التعليمية.

على الرغم من أنه يمكن انتقاد هذه الاستنتاجات (وقد تم انتقادها سابقاً) من حيث البيانات والمنهجية، إلا أنها تشير بلا شك إلى وجود علاقة قوية وطويلة الأمد بين التعليم والنمو. إنها توفر سياقاً صلباً يتم من خلاله تطوير نموذجنا الأكثر تفصيلاً.

شددنا، في عملنا السابق على سبيل المثال، (Sheehan and Shi, 2019)، على الحاجة إلى أن نكون أكثر تحديداً بشأن الآليات الكامنة وراء هذه الآثار المجمعّة، وأن نأخذ في الحسبان اختلاف كل بلد على حدة، كما في حالة سورية. لدى القيام بذلك، ركّز نموذج الفوائد الذي تم تطويره لهذا المشروع على نوعين مختلفين من تأثير رأس المال البشري، المنبثق عن المناقشة أعلاه. الأول هو التأثير العام لارتفاع رأس المال البشري على النمو، كما ورد أعلاه وفي الفقرة التالية، وتأثير النتائج التعليمية الأفضل على الإنتاجية الفردية والجماعية، كما تمت مناقشته في القسم (6.4).

على مستوى الاقتصاد ككل، من شأن زيادة رأس المال البشري أن تسهل المزيد من الابتكار واعتماد التكنولوجيا في جميع أنحاء الاقتصاد السوري. وبالنظر إلى الأزمة المستمرة منذ مدّة طويلة، كانت سورية محرومة من الابتكار على الصعيدين المحلي والدولي. سيؤدي ارتفاع رأس المال البشري إلى زيادة قدرة الدولة على الابتكار، سواء من حيث الاستفادة من التقنيات الجديدة في البلاد وتكييف التقنيات لتلبية الاحتياجات المحلية. وفي حين أنّ هذا التأثير مفهوم جيداً، إلا أنه من الصعب تحديد الحجم الدقيق للتأثير في مختلف البلدان والظروف. بالنظر إلى حالة عدم اليقين هذه وتعقيد الوضع في سورية، نفترض بالنسبة إلى النموذج الحالي مرونة الناتج المحلي الإجمالي فيما يتعلق بإكمال المدارس الثانوية بمقدار (0.1)، مع تأخر مناسب (انظر الجدول 6.3). هذا يعني أنّ كل 10% زيادة في إكمال التعليم الثانوي تؤدي، في الوقت المناسب، إلى نمو بنسبة 1% في الناتج المحلي الإجمالي. وهذا افتراض متحفّظ، وهو أقل بكثير من المرونة التي تضمنتها الدراسات المذكورة أعلاه.

4.6 نموذج التدريب والتوظيف

1.4.6 بنية النموذج

يُعدُّ التعليم الجيد في العالم الحديث، حتى المرحلة الثانوية على الأقل، أساسياً بالنسبة إلى المراهقين لبناء القدرات المطلوبة لعيش حياة منتجة وممكنة ومُرضية. ومع ذلك، في العديد من البلدان النامية، بما في ذلك سورية، 40% فقط أو أقل من الشباب يكملون تعليمهم الثانوي، وحتى عندما يفعلون ذلك، فإنَّ جودة تعليمهم غالباً ما تكون محدودة. نرَكُزُ في هذا القسم على تأثير التعليم الأفضل على مستوى العمالة ونوعيتها التي تم الحصول عليها، ومن ثم على أرباح وإنتاجية الأفراد والمجتمع ككل. كما أننا نوسِّع التحليل ليشمل أشكالاً مختلفة من التدريب بعد المدرسة، لكننا لا نغطي التعليم العالي.

لدى القيام بذلك، نركز على نوعين مختلفين من التأثير. الأول هو تأثير التعليم الإضافي والتعليم الأفضل جودة على إنتاجية الفرد ومكاسبه في وظيفة معينة، بالاعتماد على العائدات المالية الكبيرة لأدبيات المدارس. أما التأثير الثاني فهو دور التعليم في السماح للمراهقين بالانتقال إلى وظائف ذات جودة أفضل، بالنظر إلى الأهمية الحالية للعمالة غير الرسمية ذات الأجور المنخفضة (العاملون لحسابهم الخاص ومساعدى الأسرة المساهمين) في البلدان النامية.

هذان التأثيران - الإنتاجية الفردية في وظيفة معينة ونطاق أنواع الوظائف المتاحة - يظان منفصلين في معظم أدبيات التنمية، مع القليل من التفاعل. لكن كليهما مهم في تشكيل الإنتاجية والنمو الوطنيين. لا تتأثر إنتاجية الفرد بالقدرات الشخصية فحسب، بل بنوع الوظيفة التي يمكن تطبيق تلك القدرات فيها. يستند التحليل الخاص بسورية الذي تم الإبلاغ عنه هنا إلى نموذج أُشئ لمعالجة هذه المشكلة في الكثير من البلدان النامية، الذي تم توضيحه في شيهان (Sheehan et al., 2017) وموثقة بالتفصيل في شيهان وشي (Sheehan and Shi, 2019). هنا نصف كيف تم تطبيق هذا النموذج على حالة سورية.

في نموذج التوظيف، تعمل زيادة سنوات الدراسة ذات الجودة الأفضل على تحسين الإنتاجية مدى الحياة للمجموعة ذات الصلة من تاركي المدرسة، كما يؤدي إكمال المرحلة الثانوية إلى تحسين فرصة الفرد في الحصول على وظيفة رسمية. تزيد مبادرات التدريب بعد المدرسة في المهارات المهنية والتدريب المهني والتدريب غير الرسمي في مجال الابتكار وزيادة الأعمال من إنتاجية الفرد أثناء العمل. يتم تتبع الإنتاجية المتزايدة لكل مجموعة من خلال حياتهم العملية، إذ يتم تتبع كل فئة عمرية تركت المدرسة من سن 20 إلى 24 عاماً، إذ يزداد التأثير مع دخول فئات متعاقبة من تاركي المدارس، الذين لديهم إنتاجية، إلى القوى العاملة. نقيس تأثير هذه التدخلات بالنسبة إلى حالة الأساس «سياسة غير متغيرة»، التي تتعلّق بمسار الناتج المحلي الإجمالي الذي سيتم إنشاؤه بوساطة هذه الفئات دون المخرجات التعليمية والتدريبية المحسّنة.

تستغرق الكثير من هذه التدخلات التعليمية وقتاً طويلاً حتى تصبح سارية المفعول من حيث زيادة الإنتاجية. لهذه الأسباب، نحسب نسب الفوائد إلى التكاليف (BCRs) على ثلاث قواعد. في كل حالة، تبدأ التدخلات في عام 2022، وتُنقذ على مراحل بالكامل بحلول عام 2030، وتبقى عند مستوى 2030 حتى عام 2045، قبل أن تتوقف. تعكس الأسس الثلاثة الفترات التي يتم فيها تضمين التكاليف والفوائد في حساب التكلفة والفوائد، مثل صافي القيمة الحالية (NPV)، واحد للفترة 2022-2030، وواحد للفترة 2022-2040، وواحد للفترة 2022-2050. ونظراً للتأخر في تحقيق الفوائد، يتوقع المرء أن يجد نسب الفوائد إلى التكاليف أعلى في الفترات الأطول.

ثمة أربع علاقات أساسية تؤدي إلى زيادة إنتاجية الشباب نتيجة لهذه المبادرات:

- زيادة الإنتاجية على مدى الحياة العملية للفرد نتيجة لسنة إضافية من الدراسة.
- إنتاجية أعلى على مدى الحياة العملية ناتجة عن تعليم عالي الجودة في مدارس أفضل.
- تحسين الوصول إلى العمل الرسمي نتيجة لاستكمال التعليم الثانوي.
- إنتاجية أعلى ناتجة عن التدريب التجاري أو المهني أو الابتكاري.

إن تحديدنا لهذه التأثيرات الأربعة لحالة سورية مدرج أدناه.

2.4.6 العودة إلى سنوات الدراسة

إنَّ قيمة العامل الأساسي المتغيرة التي يستخدمها النموذج هنا هي النسبة المئوية للزيادة في الأرباح الناتجة عن سنة إضافية كاملة من التعليم الثانوي. ثمة أدبيات كثيرة حول العائدات الخاصة بالتعليم، وتحديدًا حول العائدات من خلال زيادة الأرباح الناتجة عن سنوات الدراسة الإضافية. تستخدم أدبيات كثيرة النموذج البسيط الذي اقترحه (Mincer, 1974)، والذي كان ناجحاً وقوياً في مجموعة واسعة من البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء. تتوفّر مقاييس متسقة لعائدات التعليم لمجموعة واسعة من البلدان في مونتينيغرو وبارينوس (2012، 2014)، وتتوفّر دراسات كثيرة تقديرات لمعدل العودة إلى التعليم في كل دولة على حدة.

في عملنا السابق، بالنسبة إلى التوظيف الرسمي، استخدمنا القيم الخاصة بكل بلد من مونتينيغرو وبارينوس (2012)، للذكور والإناث بصورة منفصلة ولآخر عام متاح. وعلى الرغم من وجود معلومات أقل بكثير عن القطاع غير الرسمي، إلا أن أكأ وآخرون (Ackah et al., 2014) وجدوا، على سبيل المثال، أن تأثير زيادة التعليم على الأرباح من العمل غير الرسمي في غانا كبير وذو أهمية كبيرة، وهو ذو مستوى مماثل لمستوى القطاع الرسمي. لذا، افترضنا أن تأثير زيادة سنوات الدراسة على الإنتاجية في القطاع غير الرسمي هو نفسه من حيث النسبة المئوية كما هي الحال في القطاع الرسمي، ولكن بالطبع من مستوى أساسي أدنى من الإنتاجية.

تقدم دراسات مونتينيغرو وبارينوس (2012) والدراسات اللاحقة تقديراً واحداً فقط للزيادة في مكاسب الذكور والإناث في العمل الرسمي في سورية، وهي منخفضة (4.4)، ولعام 2004 فقط. كما أنها توفر تقديراً قدره (8.9) للأردن، ولكن لعام 2002. في دراسة أحدث بكثير، قدّم رزق (Rizk, 2019) تقديرات لخمس دول في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لعام 2010: تونس (8.5)، والأردن (7.9)، وفلسطين (7.4)، والسودان (7.1)، ومصر (5.0). وبالنظر إلى ندرة البيانات الخاصة بسورية في السنوات الأخيرة، فقد تبيننا لحالتنا المفضلة لسورية العودة إلى سنة إضافية من التعليم بنسبة 6%.

3.4.6 آثار جودة التعلم

كما حصل هانوشيك وويسمان (Hanushek and Woessmann) (2015a, 2015b) على نتائج اقتصادية كلية قوية جداً فيما يتعلّق بتأثير جودة المدرسة على نمو الناتج المحلي الإجمالي وكفاءات البالغين على الأرباح. كانت الدراسات الخاصة بالبلدان النامية محدودة العدد، ولكن الجدول (6.1) يوضّح نتائج سبع دراسات منشورة حول الأرباح التي تعود إلى المهارات المعرفية المتزايدة، وعلى أساس غير مرجح، فإنّ متوسط النسبة المئوية للزيادة في الأرباح مقابل زيادة انحراف معياري واحد في المهارات المعرفية هو 17-23%. تعتمد المرونة الضمنية للأرباح فيما يتعلق بالمهارات المعرفية على العلاقة لكل دراسة بين المتوسط والانحراف المعياري، أي مدى تشتت البيانات المتعلقة بجودة التعلّم حول المتوسط. إذا كان التشتت مرتفعاً بحيث يكون الانحراف المعياري قريباً من المتوسط، فإنّ المرونة الضمنية ستكون قريبة من (0.17-0.23). ولكن إذا كان التشتت أقل بكثير، مع الانحراف المعياري، لنقل 30% فقط من المتوسط، فإنّ المرونة الضمنية ستكون أعلى بكثير (في هذه الحالة 0.67). هنا نأخذ النهج المحافظ بافتراض أنّ التشتت في بيانات المهارات المعرفية مرتفع، وبالنسبة لسورية، نفترض مرونة الأرباح / الإنتاجية فيما يتعلّق بجودة المدرسة بنسبة 0.15 في حالتنا المفضلة.

الجدول 6.1: زيادة النسبة المئوية المقدّرة للأرباح بازدياد انحراف معياري واحد في المهارات المعرفية

الدولة	الدراسة	التأثير المقدّر (%)
غانا	Glewwe (1996)	14-17
غانا	Jolliffe (1998)	5-7
كينيا	Boissiere, Knight and Sabot (1985), Knight and Sabot (1990)	19-22
باكستان	Alderman, Behrman, Ross and Sabot (1996)	12-28
باكستان	Behrman, Ross and Sabot (2008)	25
جنوب إفريقيا	Moll (1998)	34-48
تانزانيا	Boissiere, Knight and Sabot (1985); Knight and Sabot (1990)	7-13
متوسط غير مرجّح لسبع دراسات		17-23

المصدر: تقديرات المؤلفين المستمدة من الدراسات الموضّحة.

4.4.6 التغيير في نوع التوظيف

فيما يتعلّق بتأثير التعليم على نوع التوظيف أو العمالة المكتسبة، ثمة عدد كبير من دراسات الدولة الفردية التي تركّز بوجه خاص على تأثير التعليم على الانتقال إلى العمل الرسمي من العمالة غير الرسمية. وجدت دراسات كثيرة أنّ المزيد من التعليم يزيد من احتمالية العمل الرسمي وليس غير الرسمي (Marcouiller et al., 1997; Pagan and Adams et al., 2013). تأثير التعليم على الالتحاق بالعمل غير الرسمي، ووجدت أربعة بلدان من أصل خمسة خضعت للدراسة في دول جنوب الصحراء الكبرى في إفريقيا أنّ زيادة التعليم أدّت إلى التحول بعيداً عن التوظيف غير الرسمي.

بالاعتماد على تحليل سابق لبيانات التوظيف حسب نوع التوظيف في البلدان النامية (لكن لا تشمل سورية) في شيهان وشي (Sheehan and Shi) (2019)، فإننا نفترض افتراضات مماثلة هنا لتلك الواردة في ورقة البحث تلك، وهي أنه بالنسبة لكل تغيير بنقطة مئوية في إتمام المرحلة الثانوية، ثمة ارتفاع بنسبة 0.18% في التوظيف الرسمي للفئة العمرية 20-24، وانخفاض بنسبة 0.135% في العمالة غير الرسمية لتلك الفئة، ومن ثم ارتفاع في التوظيف الإجمالي لتلك الفئة بنسبة 0.045%.

5.4.6 العودة إلى التدريب

اعتمد نموذج التوظيف أيضاً على أدلة من البلدان النامية بشأن فوائد الإنتاجية للتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. فعلى سبيل المثال، تُظهر الأبحاث في فيتنام أنّ المزارعين الحاصلين على تدريب مهني لديهم إنتاج أعلى لكل وحدة من الأرض مقارنة بالمزارعين الذين لديهم جميع أنواع التعليم الأخرى (Ulimwengu and Badiane, 2010). يتمتع هؤلاء المزارعون بقدرات إدارية ومستويات كفاءة أكبر، بما في ذلك عدد قليل من حالات المرض والإصابات، مما يسمح لهم بالتعويض عن انخفاض استخدام المدخلات وقلّة فرص الوصول إلى الأراضي. تُظهر النتائج أنه في حالات كثيرة تكون مؤشرات الأداء للأسر الحاصلة على تدريب مهني أقرب إلى تلك الخاصة بالأسر الحاصلة على شهادات جامعية أولى، وهي أفضل بكثير من تلك الخاصة بالأسر التي لم يتم تدريبها، أو التي حصلت على تعليم أساسي وثانوي فقط.

كما أنّ أجور المزارعين الحاصلين على تدريب مهني أعلى من أجور خريجي المدارس الثانوية. يرفع التدريب المهني مستويات الكفاءة ويقضي أيضاً على فجوات الإنتاجية بين الأسر. يتناقض هذا مع عدم وجود تأثير على كفاءة المزارعين من المدارس الابتدائية والثانوية (Ulimwengu and Badiane, 2010).

يجمع ديكر وهولاندر (Dekker and Hollander) (2017) عدداً من الأدبيات حول التدخلات التي تهدف إلى زيادة رأس المال البشري للأفراد الشباب، وتزويدهم بموارد أكبر وتحسين البيئة التي يبحثون فيها عن وظائف. والأهم لهذا المشروع بالنسبة إلى سورية هي تلك التدخلات التي تقدّم التعليم والتدريب على المهارات لتحسين أداء الشباب في الزراعة والمشاريع المنزلية غير الزراعية. إن تعزيز التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل المشاركة في تطوير القطاعات مهم أيضاً لمجموعة مهارات الشباب.

التدخلات الأخرى - مثل تعزيز وصول الشباب إلى التمويل، وبناء الشبكات الاجتماعية التي تعالج أوجه القصور المحددة التي تجعل من الصعب على الشباب الحصول على عمل أو إثبات أنفسهم على أنهم عاملون لحسابهم الخاص - هي أيضاً ذات صلة. بعض المبادرات ليست فعّالة بوضوح في حد ذاتها، ولكن عندما تُدمج مع أخرى فإنها تكون أكثر فعالية بكثير. فعلى سبيل المثال، تُعدُّ برامج التدريب على المهارات فعّالة أكثر لأصحاب المشاريع عندما تقترن بالحصول على تمويل العمل، بما فيها التحويلات النقدية.

في مراجعة منهجية قدمها كلوف وآخرون (2017) (Kluve et al.)، تبين أنّ برامج التعليم والتدريب على المهارات في جانب العرض فعّالة في البلدان ذات الدخل المنخفض، ولا سيّما على المدى الطويل. استنتجت مراجعتهم أنّ نتائج التوظيف المفضلة للبلدان ذات الدخل المنخفض تنشأ من مبادرات التدريب على المهارات وريادة الأعمال. تظهر نتائج التحليل البعدي في الجدول (6.2).

الجدول 6.2: مخرجات التوظيف من التدريب وتعزيز ريادة الأعمال في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل

التدخل	متوسطات الفرق المعيارية وفاصل ثقة يعادل 95%
التدريب على المهارات	0.06 (0.02,0.1)
التدريب على المهارات	0.18 (0.06,0.29)

المصدر: كلوف وآخرون (2017، ص. 153).

تُظهر هذه المراجعة أنّ تأثير التدريب على المهارات كان فعّالاً إلى حد كبير، مع وجود متوسط فرق معياري (SMD) يبلغ 0.6 (0.02، 0.1)، على الرغم من أنه أقل فعالية من تعزيز ريادة الأعمال الذي كان له حد أدنى 0.18 (0.06، 0.29).

يشمل التدريب على المهارات برامج من خارج نظام التعليم الرسمي، التي تقدّم التدريب على المهارات للشباب من أجل تحسين قابليتهم للتوظيف وتسهيل انتقالهم إلى القوى العاملة، بما في ذلك التدريب على مهارات تقنية محددة، ولكنه يشمل أيضاً التدريب على المهارات الشخصية غير التقنية، مثل الإدارة الذاتية والعمل الجماعي والتواصل (Kluve et al., 2017). قد يشمل ذلك التدريب على مهارات العمل، إضافةً إلى محو الأمية الأساسية والحساب حسب مستوى دخول التعليم.

توفّر برامج تعزيز ريادة الأعمال إمكانية الوصول إلى التمويل، مثل منح بدء التشغيل واثمان التمويل الأصغر. غالباً ما تتضمن البرامج تطوير مهارات العمل والوصول إلى الخدمات الاستشارية للأعمال للمساعدة في إدارة الأعمال (Kluve et al., 2017).

سيُعمد مزيج البرنامج على نوع الشباب المستهدف لهذا البرنامج. تتطلّب مجموعات مختلفة من الشباب أنواعاً مختلفة من التعليم والتدريب على المهارات. فعلى سبيل المثال، يحتاج المتدربون الشباب إلى مهارات ريادية ومالية فضلاً عن تدريبهم المهني. ويحتاج بعضهم الآخر إلى مهارات شخصية مثل مهارات التعامل مع الآخرين (Dekker and Hollander, 2017). في دراسة ركزت على النساء والشباب العاملين في نظام الغذاء، يجادل تاوونسيند وآخرون (2017) (Townsend et al.) أنّ أنظمة زراعة وتوزيع الأغذية مع التدريب الفعّال، كما هي الحال في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يمكن أن توفّر وظائف للنساء والشباب.

وفي حين أنّ التقييمات الاقتصادية القياسية لبرامج التدريب في البلدان النامية نادرة نسبياً، يوضّح بيغز وآخرون (1995) (Biggs et al.) أنّ شركات التصنيع الإفريقية تُظهر مكاسب إنتاجية من تدريب عمالها. في كينيا، تبين أنّ شركات التصنيع التي تجري التدريب تُظهر مستويات أعلى بكثير من إنتاجية العمالة من الشركات التي لا تُدرّب عمالها (Aggrey et al., 2010). تُظهر دراسة أخرى أنّ العمال يحصلون أيضاً على مكاسب في الأجور من المشاركة في التدريب، وخلصوا إلى أنّ عائدات التدريب تقارب 20% (Rosholm et al., 2007).

أظهرت دراسة في بوتسوانا أنّ مُعامل التدريب المهني والتقني إيجابي ومهم (المعامل 0.186) عند مستوى 1%، في حين أنّ مُعامل التعليم الجامعي مهم فقط عند مستوى 10%. مُعامل التحديد الجزئي (آر-مربع) (R-squared) للتدريب المهني والتقني (0.5779) أعلى من التعليم الجامعي (0.1482). تشير هذه النتائج إلى أنّ التعليم المهني والتقني أساسي للنمو الاقتصادي في بوتسوانا (Mupimpila and Narayana, 2009).

وبالنظر إلى هذه النتائج، ولأغراض نموذج التوظيف، فإنّ زيادة الإنتاجية لأولئك الذين أُتبعوا برنامج أبشفت هي 10%، ولأولئك الذين خضعوا لدورة تدريبية مهنية، إلى مستوى الشهادة، تُعدُّ 10%.

5.6 نموذج الفوائد الشاملة

بالنسبة إلى نموذج الفوائد العامة المستخدم لتحليل تأثير التحسينات في مخرجات التعليم السوري (كما تم تقديره بواسطة نموذج التعليم كما هو موضح في الفصل الخامس وهنا)، ندمج تأثيرات الاقتصاد الكلي والابتكار (انظر القسم 6.3) في نموذج التعليم والتدريب الموضحة في القسم (6.4) أعلاه. يلخص الجدول (6.3) إعدادات المعاملات المتغيرة الرئيسة المستخدمة لهذا التحليل في نموذج الفوائد، لثلاث حالات: حالة مفضلة وحالة عالية وحالة منخفضة. تُظهر الحالات المرتفعة والمنخفضة اختلافات في افتراضات المعاملات في الاتجاهات التي تفضّل نسبة أعلى (أو أقل) من الفوائد إلى التكاليف، كما هو موضح في الجدول.

الجدول 3.6: قيم المعاملات المتغيرة لتشغيل نموذج المنفعة: الحالة المفضلة والمتغيرات العالية والمنخفضة

مُعَامِل متغيّر	حالة مفضّلة	حالة عالية	حالة منخفضة
اقتصاد كلي			
معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي لحالة الأساس	4%	5%	3%
مضاعف الاستثمار	1.5 (فوق 3 سنوات)	1.8 (ثلاث سنوات)	1.2 (ثلاث سنوات)
تأثير الابتكار - مرونة الناتج المحلي الإجمالي بالنسبة للإكمال	0.1 (تخلّف خمس سنوات)	0.125 (تخلّف خمس سنوات)	0.075 (تخلّف خمس سنوات)
تسرّب الاستيراد	20% انخفضت إلى 10%	15% انخفضت إلى 10%	25% انخفضت إلى 10%
التدريب على المهارات			
العودة إلى سنة من سنوات الدراسة	6.0%	7.5%	4.5%
مرونة الإنتاجية مع جودة المدرسة	0.125 (تخلّف خمس سنوات)	0.15 (تخلّف خمس سنوات)	0.10 (تخلّف خمس سنوات)
تغيير نوع التوظيف فيما يتعلّق بمعدل إكمال السنة 12 (تغيير بنسبة مئوية)	+0.18, -0.135, -0.045	+0.18, -0.135, -0.045	+0.18, -0.135, -0.045
زيادة الإنتاجية (بالنسبة لمتوسط حالة الأساس للسنوات 9 - 21) < برنامج أبشفت < شهادة تجارية	10% 20%	10% 20%	10% 20%
معدلات المشاركة: < الذين تركوا المدرسة في وقت مبكر < الأشخاص من 20 إلى 24 سنة	0.2 0.6	0.15 0.75	0.2 0.6

تُعرض نسب الفوائد إلى التكاليف (BCRs) لهذه الحالات الثلاث في الفصل السابع.

- Ackah, C., Adjasi, C., Turkson, T., and Acquah, A. (2014). *Education, skill, and earnings: further evidence from Ghana*, WIDER Working Paper 73/2014, Helsinki, UNU-WIDER, at <https://www.wider.unu.edu/publication/education-skill-and-earnings> accessed 4 February 2022.
- Adams, A. V., Johansson de Silva, S., and Razmara, S. (2013). *Improving skills development in the informal sector: strategies for sub-Saharan Africa*, World Bank, Washington DC, at <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-0-8213-9968-2> accessed 4 February 2022.
- Aggrey, N., Eliab, L., and Joseph, S. (2010). Human capital and labor productivity in East African manufacturing firms, *Current Research Journal of Economic Theory*, 2(2), 48–54.
- Alderman, H., Behrman, J. R., Ross, D. R., and Sabot, R. (1996). The returns to endogenous human capital in Pakistan's rural wage labour market, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 58, 29–55.
- Arias, O., and Khamis, M. (2008). *Comparative advantage, segmentation and informal earnings: a marginal treatment effects approach*, IZA DP No. 3916, Institute of Labor Economics, Bonn, at <https://ftp.iza.org/dp3916.pdf> accessed 4 February 2022.
- Barro, R. J. (2013). Education and economic growth, *Annals of Economic Finance*, 14, 277–304.
- Barro, R. J., and Sala-i-Martin, X. (2004). *Economic growth*, 2nd edn, MIT Press, Cambridge, MA.
- Barro, R. J., and Lee, R. (2013). A new data set of educational attainment in the world, *Journal of Development Economics*, 104, 184–198.
- Behrman, J. R., Ross, D., and Sabot, R. (2008). Improving quality versus increasing the quantity of schooling: estimates of rates of return from rural Pakistan, *Journal of Development Economics*, 85, 94–104.
- Biggs, T., Shah, M., and Srivastava, P. (1995). *Training and productivity in African manufacturing enterprises*, Regional Program on Enterprise Development Discussion Paper, World Bank, Washington DC, at <http://documents.worldbank.org/curated/en/225761468767434162/Training-and-productivity-in-African-manufacturing-enterprises> accessed 4 February 2022.
- Boissiere, M., Knight, J. B., and Sabot, R. H. (1985). Earnings, schooling, ability, and cognitive skills, *American Economic Review*, 75, 1016–1030.
- Dekker, M., and Hollander, S. (2017). *Boosting youth employment in Africa: what works and why?*, Synthesis Report for the INCLUDE/MFA Conference, 30 May 2017, The Hague, at https://includeplatform.net/wp-content/uploads/2017/05/INCLUDE-Synthesis-report-30-May_FINAL.pdf accessed 2 February 2022.
- Devadas, S., Elbadawi, I., and Loayza, N. V. (2019). *Growth after war in Syria*, Policy Research Working Paper 8967, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32219> accessed 2 February 2022.
- GI Hub. (2020). *Data insights: fiscal multiplier effect of infrastructure investment*, Global Infrastructure Hub, at <https://www.gihub.org/infrastructure-monitor/insights/fiscal-multiplier-effect-of-infrastructure-investment/> accessed 2 February 2022.
- Glewwe, P. (1996). The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for education policy: a critical assessment, *Journal of Development Economics*, 51, 267–290.
- Hanushek, E. A. (2013). Economic growth in developing countries: the role of human capital, *Economics of Education Review*, 37, 204–212.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., and Woessmann, L. (2015). Returns to skills around the world: evidence from PIAAC, *European Economic Review*, 73, 103–130.
- Hanushek, E. A., and Woessmann, L. (2015a). *The knowledge capital of nations: education and the economics of growth*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Hanushek, E. A., and Woessmann, L. (2015b). *Universal basic skills: what countries stand to gain?*, OECD, Paris, at <http://www.oecd.org/edu/universalbasic-skills-9789264234833-en.htm> accessed 2 February 2022.
- Jolliffe, D. (1998). Skills, schooling, and household income in Ghana, *World Bank Economic Review*, 12, 81–104.
- Kluge, J., Puerto, S., Robalino, D., Romero, J. M., Rother, F., et al. (2017). Interventions to improve the labour market outcomes of youth: a systematic review of training, entrepreneurship promotion, employment services and subsidized employment interventions, *Campbell Systematic Review*, 2017:12, at https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_508938.pdf accessed 22 June 2022.
- Knight, J. B., and Sabot, R. H. (1990). *Education, productivity, and inequality: the East African natural experiment*, Oxford University Press, Oxford.
- Mankiw, N. G., Romer, D., and Weil, D. N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth, *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407–437.
- Marcouiller, D., Ruiz de Castilla, V., and Woodruff, C. (1997). Formal measures of the informal-sector wage gap in Mexico, El Salvador, and Peru, *Economic Development and Cultural Change*, 45(2), 367–392.

- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass.
- Moll, P. G. (1998). Primary schooling, cognitive skills and wages in South Africa, *Economica*, 65, 263–284.
- Montenegro, C. E., and Patrinos, H. A. (2012). *Returns to schooling around the world*, World Bank, Washington DC, at <https://www.semanticscholar.org/paper/Returns-to-Schooling-around-the-World-Montenegro-Patrinof8266d413b1185cee8cb7fa62fc58e0409c51aa> accessed 7 February 2022.
- Montenegro, C. E., and Patrinos, H. A. (2014). *Comparable estimates of returns to schooling around the world*, Policy Research Working Paper Series 7020, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20340> accessed 7 February 2022.
- Mupimpila, C., and Narayana, N. (2009). The role of vocational education and technical training in economic growth: a case of Botswana, *International Journal of Education Economics and Development*, 1(1), at <https://doi.org/10.1504/IJEED.2009.028935> accessed 2 June 2022.
- Packard, G. (2007). *Do workers in Chile choose informal employment? A dynamic analysis of sector choice*, World Bank Research Policy Paper 4232, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7121> accessed 7 February 2022.
- Pagan, J. A., and Tijerina-Guajardo, J. A. (2000). Increasing wage dispersion and the changes in relative employment and wages in Mexico's urban informal sector: 1987–1993, *Applied Economics*, 32(3), 335–347.
- Rizk, R. (2019). Returns to education in MENA countries: a continuing story of under-achievement, *International Journal of Education Economics and Development*, 10, 427–448
- Rosholm, M., Nielsen, H. S., and Dabalen, A. (2007). Evaluation of training in African enterprises, *Journal of Development Economics*, 84(1), 310–329.
- Sheehan, P., and Shi, H. (2019). Employment and productivity benefits of enhanced educational outcomes: a preliminary modelling approach, *Journal of Adolescent Health*, 65(1), S44-S51.
- Sheehan, P., Sweeny, K., Rasmussen, B., et al. (2017). Building the foundations for sustainable development: a case for global investment in the capabilities of adolescents, *The Lancet*, 390, 1792–806.
- Solow, R. M. (1956). A contribution to the theory of economic growth, *Quarterly Journal of Economics*, 70(1), 65–94.
- Tegoum, N. (2009, October). *Estimating the returns to education in Cameroon informal sector*, paper presented at GLOBELICS 2009, 7th International Conference, Dakar, Senegal.
- Townsend, R., Benfica, R., Prasann, A., and Lee, M. (2017). *Future of food: shaping the food system to deliver jobs*, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26506> accessed 7 February 2022.
- Ulimwengu, J., and Badiane, O. (2010). Vocational training and agricultural productivity: evidence from rice production in Vietnam, *Journal of Agricultural Education and Extension*, 16(4), 399–411.
- UN. (2022). *Amid stalemate, acute suffering in Syria, special envoy tells Security Council political solution 'Only way out'*, United Nations Security Council, Meetings Coverage, 8978th Meeting, SC/14807, 25 February 2022, at <https://www.un.org/press/en/2022/sc14807.doc.htm> accessed 2 May 2022.

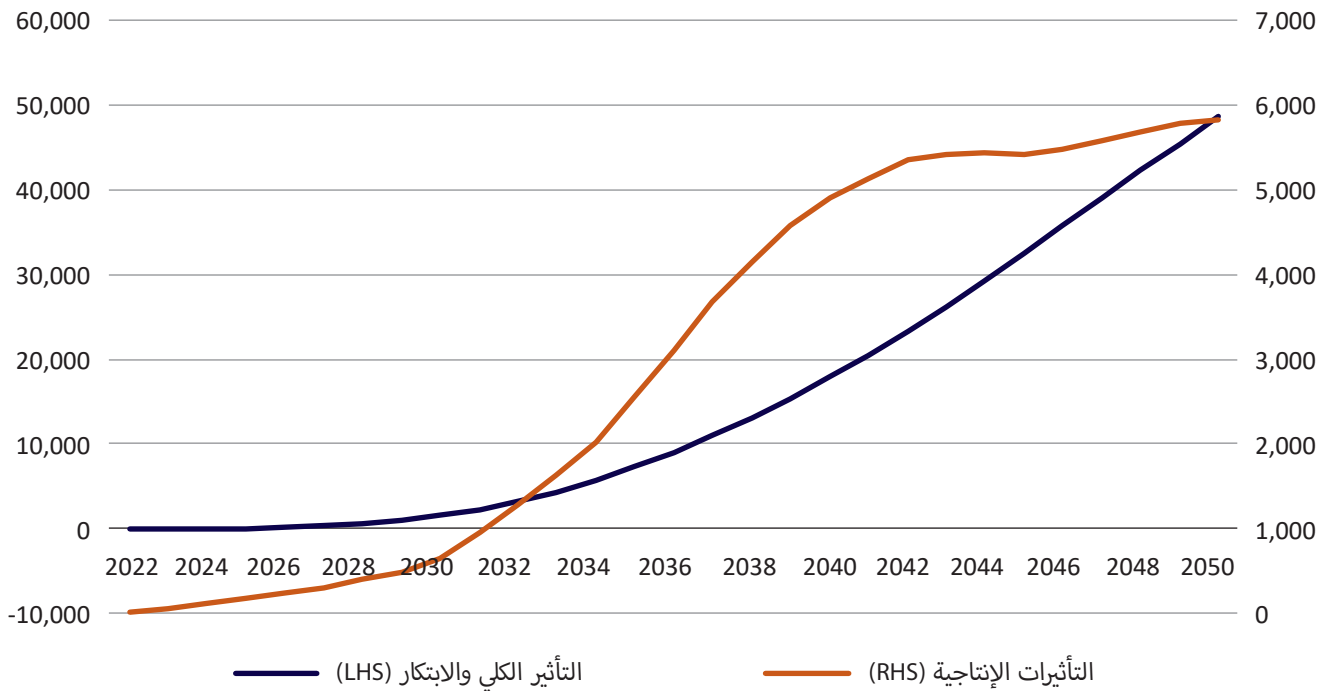
الفصل السابع: النتائج ومقاييس الاستثمار

1.7 مقدّمة

وصف التحليل في الفصلين الرابع والخامس أربعة عشر تدخلاً تربوياً يمكن تنفيذها في سورية، وحلّل الآثار التربوية لتقديمها كلها في وقت واحد. تتفاعل هذه التدخلات مع بعضها بعضاً، بحيث يكون التأثير الفردي لمبادرة معينة جزءاً من حزمة أقل مما لو تم تنفيذ المبادرة من تلقاء نفسها. حددنا في الفصل السادس النماذج التي طوّرتها لتحليل الفوائد الناتجة عن تحسين المخرجات التعليمية في حالة سورية، وافترضنا المعاملات المتغيرة المحددة لتطبيق هذه النماذج. تقدّم هنا تقريراً موجزاً عن النتائج التي حصلنا عليها للحالات الثلاث التي درسناها: الحالة المفضّلة، والحالة العالية، والحالة المنخفضة.

2.7 نتائج الاقتصاد الكلي والابتكار والإنتاجية

كما ناقشنا في الفصل السادس، تم تضمين نوعين من الفوائد من برنامج التدخل التعليمي الشامل في وضع النموذج: الأول هو مضاعف الاستثمار والاستجابة الإجمالية لتحسين رأس المال البشري، في حين يشتمل الثاني على القنوات المختلفة التي تؤثر من خلالها مخرجات تعليمية أفضل في إنتاجية الفئة العمرية. عند دراسة تأثير مثل هذا البرنامج من التدخلات، فإنّ مسألة التأخير مهمة جداً، غير أننا نشعر بتأثير الاقتصاد الكلي المباشر للاستثمار بسرعة كبيرة. إذا تم حث الطالب، على سبيل المثال، على البقاء في المدرسة حتى الصف الثاني عشر بدلاً من ترك المدرسة، فثمة أربع سنوات إضافية من الدراسة سيتم تمويلها وستستغرق عدة سنوات أخرى قبل أن يصبح الشخص عضواً كاملاً ومنتجاً في القوى العاملة. في الواقع، إذا كان هناك احتفاظ كبير بالطلاب في المدارس الثانوية، فسيكون التأثير المباشر لذلك هو تقليل القوى العاملة، ومن ثم تقليل الناتج المحلي الإجمالي. لن تتحقق الفوائد الاقتصادية إلا لاحقاً، حين يدخل الشخص القوى العاملة بقدرات أعلى. يوضّح الشكل 7.1 المساهمة النسبية لتأثيرات المضاعف أو الابتكار وآثار إنتاجية الفئة العمرية في إجمالي الناتج المحلي الإضافي للفترة حتى عام 2050. في السنوات الأولى، تكون آثار الإنتاجية المقاسة سلبية، للسبب الذي نوقش أعلاه، ولن تصبح هذه التأثيرات إيجابية حتى 2026. ولكن منذ نحو عام 2030، بدأت هذه التأثيرات في التراكم بقوة. وفي المقابل نشعر بالتأثيرات المضاعفة بسرعة، ولكن ثمة فترات تأخير طويلة قبل ظهور تأثيرات الابتكار بقوة. وتأثيرات الابتكار هذه مدفوعة بارتفاع الإكمال الثانوي، ويفترض النموذج تأخراً مدته خمس سنوات بين الإكمال الأعلى والابتكار المعزز. لا يُبرز الشكل 7.1 التوقيت المختلف لهذين العاملين فحسب، بل يبرز أهميتهما النسبية أيضاً، مع سيطرة تأثيرات الإنتاجية. تمثل تأثيرات الإنتاجية بحلول عام 2040 أكثر من 80% من الناتج المحلي الإجمالي المتزايد، وبحلول عام 2050، تصل هذه النسبة إلى 90%.



الشكل 1.7: المساهمة النسبية في الناتج المحلي الإجمالي الإضافي لمجالي الفوائد، مليون دولار أمريكي.

المصدر: تقديرات المؤلفين

يلخص الجدول 7.1 نتائج نموذج التوظيف للإنتاجية ومستويات الناتج المحلي الإجمالي للفئة العمرية، ونتائج مجموعة أولويات التدخلات في التعليم والتدريب. توضح الأسطر الخمسة الأولى (في الشكل أعلاه) تأثير التغييرات التعليمية المختلفة على إنتاجية مجموعة معينة من الشباب، الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و 24 عاماً في أعوام 2030 و 2040 و 2050، فضلاً عن الأثر التراكمي للتأثيرات الخمسة كلها على تلك المجموعة المعينة. تُقاس جميع هذه التأثيرات على أنها نسبة مئوية من التغييرات بالنسبة لحالة الأساس.

وهكذا، يشير وضع النموذج إلى أنّ إنتاجية الفئة العمرية، التي تتراوح أعمارها بين 20 و 24 عاماً في عام 2030، ستزداد بنحو 25% نتيجة هذه المبادرات، في حين أنّ الزيادة في إنتاجية الفئة العمرية المكافئة في عام 2040 ستكون أكثر من 50%. يُعدُّ تأثير جودة التعلّم هو التأثير الأكبر، فمن المفترض أن تؤثر جودة التعليم الأفضل في إنتاجية جميع تاركي المدرسة، وليس فقط في أولئك الذين تغيّرت حالتهم التعليمية من خلال التدخلات، لكن الخطوط كلها في الجدول 7.1 تُظهر زيادة ملحوظة.

الجدول 1.7: الإنتاجية ونتائج الناتج المحلي الإجمالي من مبادرات التعليم والتدريب، الفئات العمرية المتتالية 20-24 سنة، والنسبة المئوية بالنسبة لحالة الأساس، وحزمة الأولوية، وحالة النمو الاقتصادي المرتفع.

2050	2040	2030	
التأثير على إنتاجية الفئات من 20-24 سنة حسب السنة المبينة (%)			
7.1	12.3	3.0	تأثير سنوات الدراسة
9.9	17.8	12.6	تأثير جودة التعليم
8.4	8.6	1.7	تأثير نوع التوظيف
2.0	2.1	0.4	التوظيف الشامل
4.6	5.2	5.2	التعليم والتدريب غير الرسميين
36.1	54.2	24.5	إجمالي إنتاجية الفئة مدة 20 - 24 عاماً
الناتج المحلي الإجمالي من فئات 20-24 سنة المتراكمة حسب السنة الموضحة (%)			
39.3	31.8	8.5	الناتج المحلي الإجمالي الكلي للفئة العمرية

المصدر: تقديرات المؤلف.

تتبع في النمذجة نشاط العمل لكل فئة عمرية متعاقبة مع تقدّمهم في العمر، ونحسب المساهمة الإجمالية في الناتج المحلي الإجمالي لجميع الفئات العمرية المتأثرة بالتدخلات في كل عام. توضح المحصلة النهائية، في اللوحة السفلية من الجدول 7.1، النسبة المئوية للزيادة في الناتج المحلي الإجمالي بحلول عام 2030، على مستويات الإنتاجية ذات الصلة وبالقياس إلى حالة الأساس، من جميع الفئات العمرية التي تأثرت بالتدخلات حتى عام 2030. تظهر نتائج مماثلة أيضاً كما هو مبين لعامي 2040 و 2050. من المهم ملاحظة أنّ هذه الأرقام تتعلّق فقط بالناتج المحلي الإجمالي الذي تنتجه المجموعات المعنية (إجمالي الناتج المحلي للفئة العمرية)، وليس بالناتج المحلي الإجمالي الوطني الإجمالي.

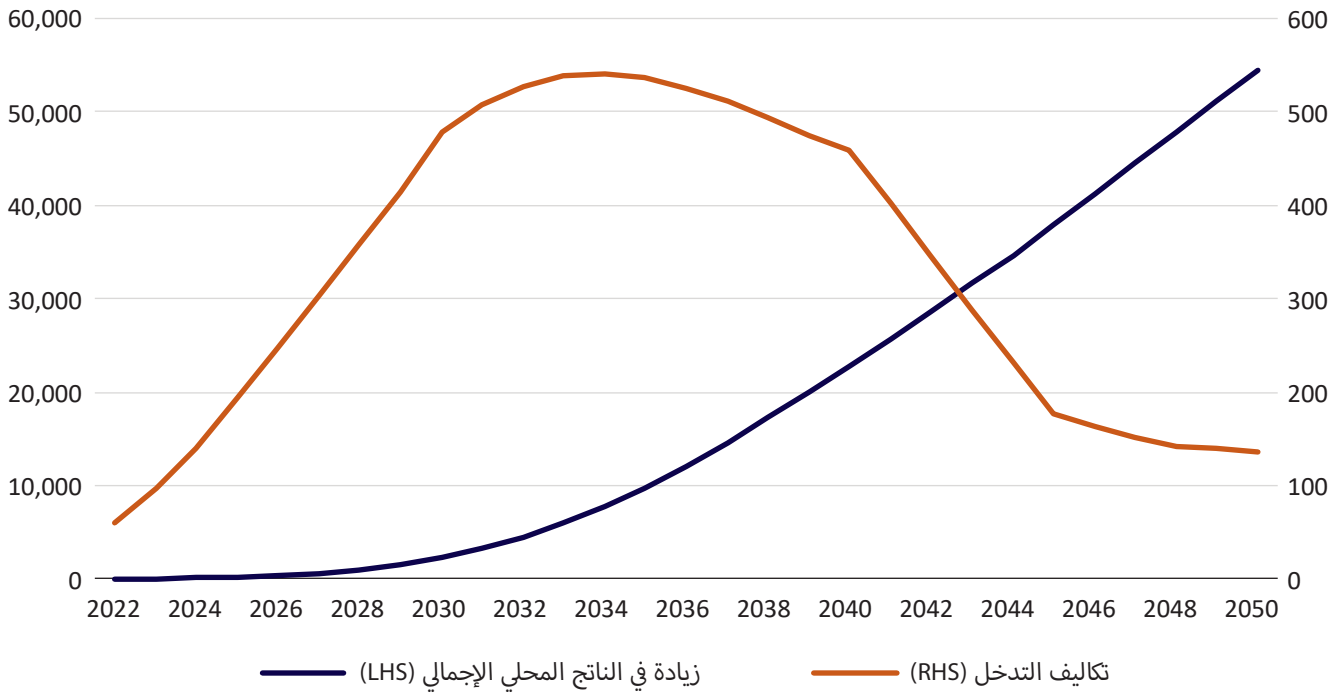
النسبة المئوية للتغيير في الناتج المحلي الإجمالي من الفئة العمرية المتراكمة، المتأثرة بالتدخلات، هي أقل من تلك الخاصة بالفئات الفردية، إذ يستغرق الأمر وقتاً للفئات العمرية المتأخرة والأفضل تعليماً ليكون لها تأثير كبير على الناتج المحلي الإجمالي من الفئات المتراكمة. لكن هذا التأثير سيستمر في الارتفاع بعد عام 2050، وهذه تأثيرات كبيرة بكل المقاييس.

3.7 نسب الفوائد إلى التكلفة في تدخلات التعليم والتدريب

ستمثل هذه التدخلات التعليمية والتدريبية استثمارات جوهرية في مستقبل سورية، إذ ستغيّر ملامح المخرجات التعليمية إلى حد كبير. وهي مكلفة وتستغرق وقتاً لتحقيق آثارها الكاملة، ولكن في الوقت المناسب ستكون آثارها عميقة.

على سبيل المثال، بالإضافة إلى الآثار الموضحة في الجدول 7.1، ترتفع معدلات إتمام المرحلة الثانوية من 37% في 2019 إلى 56% بحلول 2040. وهذا من شأنه أن يشكل زيادة كبيرة في معدلات إكمال الدراسة، في حين ستزداد جودة التعلم أيضاً بصورة ملحوظة.

بطبيعة الحال، إنّ تكاليف هذه التدخلات مرتفعة، ويرجع جزء كبير منها إلى الارتفاع الهائل في عدد الطلاب الملتحقين بالمدرسة. كما ترتفع تكاليف التدخلات بصورة حادة مع مرور الوقت، كما هي الحال مع الازدياد الهائل في عدد المراهقين، إذ يرتفع عدد الطلاب الذين يتقدّمون إليها على نحو حاد. إضافةً إلى أنهم إذا نجحوا، ثمة ارتفاع حاد في تكلفة تعليم العدد المتزايد من الطلاب الذين يبقون في المدرسة. في الفترة حتى عام 2030، بلغ متوسط التكلفة السنوية معبراً عنها بصيغة صافي القيمة الحالية (NPV) بمعدل حسم 3%، من جميع المبادرات الأربع عشرة، نحو 240 مليون دولار أمريكي. ثلث هذه التكاليف تقريباً هي تكاليف تعليم الطلاب المحتفظ بهم في المدرسة نتيجة التدخلات، وليس التدخلات بغية تغيير السلوك التعليمي أو التربوي.



الشكل 2.7: إجمالي التكاليف والفوائد حتى عام 2050، مليون دولار أمريكي (لاحظ مقاييس مختلفة للتكاليف والفوائد).

المصدر: تقديرات المؤلفين

تُوَزَعُ التكاليف والفوائد المختلفة التي يتم النظر فيها هنا في الوقت المناسب، من 2022 إلى 2050. كما يوضح الشكل 7.2، يتم تكبد التكاليف في إطار زمني أبكر بكثير من الفوائد. ولمقارنتها على أساس مشترك، نقوم بذلك على أساس صافي القيمة الحالية (NPV)، محسوبة باستخدام معدل الحسم المناسب. نستخدم معدل حسم 3% لحساب القيمة الزمنية للنقود - الدفع الآن له قيمة أكبر من الوعد المؤكد بدفع المبلغ نفسه بعد خمس سنوات من الآن. إنّ الوضع في سورية غير مؤكد إلى حد كبير، وقد قمنا في السنوات اللاحقة بإضافة علاوة إضافية للمخاطر إلى معدل الحسم. وهكذا في الجدول 7.2 (في الصفحة التالية)، نستخدم معدل حسم قدره 3% سنوياً للتدفقات النقدية حتى عام 2030، و 5% و 7% على التوالي للتدفقات النقدية لعام 2040 و 2050.

يوضح الجدول 7.2 استنتاجات بشأن تنفيذ المبادرات الأربعة عشر التي تمت مناقشتها سابقاً. يعاد نسخ إعدادات المعاملات المتغيرة لتساعدنا في التفسير. كما يتضح التباين القوي في هذه العوائد بمرور الوقت في هذه التقديرات. بالنسبة إلى حالتنا المفضلة لإعداد المعاملات، فإن نسبة الفائدة إلى التكلفة في التدخلات حتى عام 2030 هي 2.5 وترتفع إلى 14.5 في 2040 و 42.2 في 2050. يتضح وجود نمط مماثل للحالة الكبيرة والصغيرة. هذا بالمقارنة مع نسبة الفائدة إلى التكلفة البالغة 14.5 للحالة المفضلة في عام 2040، و 21.4 للحالة الكبيرة و 13.7 للحالة المنخفضة. يشير هذا إلى أنّ التقديرات قوية جداً للتغيرات المهمة في الافتراضات.

تُعدُّ هذه النسب في الفائدة والتكلفة عالية بكل المقاييس، وتوضِّح أنّ الاستنتاج بأنّ هذه الاستثمارات ذات العائد المرتفع ستستمر حتى بعد مراجعة الافتراضات وانخفاضها، كما هو موضح في الحالة المنخفضة. يسلِّط نمط نسبة الفائدة إلى التكلفة مع مرور الوقت الضوء على حقيقة أنّ هذه مبادرات طويلة الأجل يمكن أن يكون لها تأثير كبير على المجتمع السوري. وقد تم التخلي عن هذه الفوائد طويلة الأجل، في حين أنّ الاستثمار المناسب في التعليم والتدريب في سورية لا يزال مستحيلاً.

حالة عالية	حالة عالية	حالة عالية	حالة عالية
اقتصاد كلي			
3%	5%	4%	معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي لحالة الأساس
1.2 (ثلاث سنوات)	1.8 (ثلاث سنوات)	1.5 (فوق ثلاث سنوات)	مضاعف الاستثمار
0.075 (متأخرة 5 سنوات)	0.125 (متأخرة 5 سنوات)	0.1 (متأخرة 5 سنوات)	تأثير الابتكار - مرونة الناتج المحلي الإجمالي بالنسبة للإكمال
25 % انخفضت إلى 10 %	15 % انخفضت إلى 10 %	20 % انخفضت إلى 10 %	تسرّب الاستيراد
التعليم والتدريب			
6%	14%	7.5%	العودة إلى سنة من سنوات الدراسة
0.15 (متأخرة 8 سنوات)	0.25 (متأخرة 8 سنوات)	0.15 (متأخرة 8 سنوات)	مرونة الإنتاجية مع جودة المدرسة
+0.18, -0.135, -0.045	+0.18, -0.135, -0.045	+0.18, -0.135, -0.045	مرونة نوع التوظيف فيما يتعلق بالإكمال
			زيادة الإنتاجية (بالنسبة لمتوسط حالة الأساس للسنوات 9 - 12)
10% 20%	10% 20%	10% 20%	< أبشفت < شهادة تجارية
0.4 0.6	0.2 0.8	0.3 0.6	معدلات المشاركة < الذين تركوا المدرسة في وقت مبكر < الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و 24 عاماً
النتائج			
1.7 13.7 34.2	4.2 21.4 49.9	2.5 14.5 42.2	نسب الفائدة إلى التكلفة (معدلات الحسم) < إلى 2030 (@ 3% سنوياً) < إلى عام 2040 (@ 5% سنوياً) < إلى عام 2050 (@ 7% سنوياً)

الملاحق

الملحق الأول: نظام التعليم السوري - قبل الأزمة وبعدها

A1.1 مقّمة

قبل اندلاع الأزمة في عام 2011، كان من الممكن مقارنة النظام التعليمي السوري بصورة مفصّلة مع نظيره في البلدان الأخرى في المنطقة، وكان الشباب هناك من بين الأكثر تعليماً في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA). حققت سورية معدّل التحاق شبه كامل بالتعليم الابتدائي ومعدّل مرتفع في التعليم الثانوي المكتمل، ويرجع ذلك أساساً إلى التزام الحكومة السورية واستثمارها في التعليم. وفقاً لأحدث البيانات المتاحة (من عام 2009)، أنفقت الحكومة 19.2% من إجمالي إنفاقها على التعليم مقارنةً بالمتوسط العالمي البالغ 14.0% (World Bank, 2020). كان هذا يعادل 5.1% من الناتج المحلي الإجمالي (WES, 2016; World Bank, 2020) (GDP). كان إنفاق سورية على التعليم مشابهاً للمغرب بنسبة 5.3%، ولكنه أعلى من الكثير من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في ذلك الوقت، مصر 3.8%، وتركيا 2.7%، ولبنان 1.8% (World Bank, 2020). إن الكثير من القوى العاملة السورية المتعلّمة جيداً نسبياً (George, 2003) مقارنة بالدول العربية الأخرى، لم يكن بسبب السياسات التعليمية للحكومة السورية فحسب، بل بسبب النمو الاقتصادي القوي أيضاً.

قبل الأزمة، وفقاً لمعهد اليونيسكو للإحصاء (UIS)، كان معدل إتمام التعليم الابتدائي في سورية 96% (UIS 2006)، وهو أعلى بكثير من الكثير من البلدان المجاورة ومنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. بلغ معدل الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية 98.5% في عام 2010. وكان معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الشباب 92%. انخفض معدل التسرّب من المدرسة للأطفال في سن المدرسة الابتدائية من أكثر من 5% في أواخر التسعينيات إلى أقل من 0.7% في عام 2008. وانخفض معدل التسرّب من المدرسة للمراهقين في سن المدرسة الإعدادية من حوالي 40% في أواخر التسعينيات إلى 10% في عام 2011.

في عام 2010، كان هناك 17,120 مدرسة في سورية يدرس فيها 4.7 مليون تلميذ. تضاعف عدد خريجي المدارس الثانوية أكثر من الضعف خلال الفترة من 2000 إلى 2011 من 98,924 إلى 215,115 بحلول عام 2011، بمتوسط معدل نمو 7.3% سنوياً. ارتفع عدد خريجات المدارس الثانوية من 49,664 عام 2000 إلى 111,648، وخريجي المدارس الثانوية الذكور من 49,260 عام 1998 إلى 103,467 خلال الفترة نفسها (المكتب المركزي للإحصاء في سورية، سنوات مختلفة).

في نظام التعليم المهني عموماً، كان هناك نمو بنسبة 1.1% فقط سنوياً في عدد التلاميذ بين عامي 2000 و 2011 من 109,003 إلى 120,333.

كان لدى الشباب في سورية مستويات تعليمية عالية، لكن معدلات المشاركة في القوى العاملة كانت منخفضة (43.5%)، ولا سيّما بالنسبة للنساء. كانت عائدات التعليم منخفضة بوجه عام في المنطقة العربية. يقدّم مونتينيغرو وبارينوس (Montenegro and Patrinos) (2014) تقديراً لعام 2004 لإجمالي العائد على التعليم البالغ 4.4% لسورية. تقدير أحدث بواسطة ترانانوس وآخرين (Tzannatos et al.) يشير إلى أنّ سنة إضافية من الدراسة تضيف نحو 5.4% إلى الأرباح مقارنة بالمتوسط العالمي البالغ 4.4%.

كان للنزاع في عام 2011 تأثير مدمر على نظام التعليم، إذ لا يزال 57% فقط من المدارس تعمل حتى عام 2017 (World Bank, 2020). بحلول عام 2022، يمثّل حوالي 2.4 مليون طفل، ممن تتراوح أعمارهم بين 5-17 عاماً، ما يقرب من نصف 5.52 مليون طفل في سن الدراسة. كان هؤلاء أطفال خارج المدرسة، وواحدة من كل ثلاث مدارس في سورية لم تعد تُستخدَم للأغراض التعليمية، فقد دُمّرت أو تضررت أو استمّرت في إيواء الأسر النازحة أو استُخدمت لأغراض عسكرية. في المدارس التي أعيد تأهيلها، اكتظت الصفوف الدراسية، وغادر البلاد عشرات الآلاف من المعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم (UNICEF, 2022).

أفاد مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية (OCHA) (2022) أنّ نسبة حضور الطلاب في المدرسة على المستوى الوطني بلغت 82%، ويرجع ذلك أساساً إلى العوامل الاقتصادية، إذ يعمل الأطفال لدعم أسرهم، وهو سبب رئيسي لعدم وجودهم في المدرسة. يشير التقرير على المستوى الوطني إلى أنّ 18% من الأطفال لم يلتحقوا بالمدرسة، ونصف هؤلاء الأطفال لم يلتحقوا قط. كانت أعلى معدلات عدم التحاقهم في الحسكة (30%)، وإدلب (28%)، وحلب (26%) ودير الزور (25%) (OCHA, 2022, p67). أفاد مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية (2022) أيضاً أنه كان هناك صف دراسي واحد في المتوسط لكل 54 طفلاً في سن المدرسة. وكانت أعلى النسب في إدلب (1.178) ودمشق (1.1010) وريف دمشق (1.04) (ص. 68). يقدّر أنّ 18% من الأطفال لم يحصلوا على أي شكل من أشكال التعلّم، وأكثر من ثلاثة أرباع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و 17 عاماً والذين لم يلتحقوا بالمدرسة تركوها كلياً (ص. 68). في عام 2020، أفادت وزارة التربية والتعليم (Ministry of Education) (2021) أن أكثر من مليوني طفل - أي أكثر من ثلث الأطفال في سورية - هم خارج المدرسة، و 1.3 مليون طفل معرّضون لخطر التسرّب منها، وأن واحداً من كل ثمانية أطفال في كل صف يتطلّب دعماً نفسياً واجتماعياً متخصصاً.

يختلف التأثير على نظام التعليم بين المناطق. يشير الحسان وآخرون (Al Hesan et al.) (2016) إلى أنه منذ بداية الأزمة، عانت البلاد، في الواقع، من أربع مناطق منفصلة تسيطر عليها مجموعات مختلفة. كانت مدينة الرقة الأكثر تضرراً، إذ فقدت المحافظة أكثر من 85% من مدارسها، تليها حلب التي فقدت أكثر من 80% من مدارسها. كان عدم حضور الطلاب عالياً بالمثل. وفي المناطق الأكثر أماناً، كانت معدلات عدم الحضور منخفضة (دمشق 16%) إلى صفر في طرطوس، على الرغم من أنه حتى في المناطق المستقرة نسبياً، يضطر الكثير من الأطفال إلى العمل لإعالة أسرهم التي تواجه صعوبات اقتصادية وحرماناً.

يشير التأثير غير المتجانس للأزمة داخل المناطق إلى أنّ الاستجابات يجب أن تكون خاصة بالمنطقة (Mizunoya, 2015). بوجه عام، يجب أن تأخذ الاستجابة للأزمة في الاعتبار الآتي:

- التدخلات التي تزيد من حضور الطلاب في المدارس، وتلك التي تعمل على تحسين نتائج التعلّم.
- متطلبات البنية التحتية.
- تدريب المعلمين وتوظيفهم.
- توفير أماكن آمنة.

■ التدخلات التربوية التي تطابق التدريس مع تعلّم الطلاب، إلخ. يجب أن يكون التعليم أيضاً واعياً بالمخاطر، وأن يهدف إلى تعزيز المرونة، نظراً للتعرّض المستمر للمخاطر الاجتماعية والاقتصادية والنفسية الاجتماعية.

تثير العائدات الاقتصادية المنخفضة للتعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA) تساؤلات حول القيمة الاقتصادية للتعليم، ومن ثم دور زيادة الاستثمار في التعليم بوصفها جزءاً من عملية التعافي الاقتصادي. قد تشير العائدات الاقتصادية المنخفضة للتعليم إلى أنّ المناهج التعليمية لا توفر المهارات المناسبة لمتطلبات القوى العاملة أو معدّل المشاركة المنخفض، ولا سيّما بالنسبة إلى النساء، وتعكس المعوقات الثقافية للنساء الأكثر تعليماً اللواتي يسعين إلى دخول سوق العمل. ستوسع في هذه القضايا في قسم لاحق في هذا البحث، وسناقشها بمزيد من التفصيل في الملحق الثاني بشأن الاقتصاد والملحق الثالث حول التوظيف أو العمالة.

2.1A نظام التعليم السوري قبل الأزمة

كما هو مذكور في القسم 1.1A، قبل اندلاع الأزمة في عام 2011، كان نظام التعليم السوري يُقارَن بجدارة مع نظيره في البلدان المجاورة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يمكن استخلاص مؤشر عن حالة نظام التعليم السوري من قاعدة بيانات اليونسكو للتعليم في معهد اليونسكو للإحصاء (UIS, 2020). كانت السنوات الأخيرة بالنسبة للبيانات الخاصة بالتعليم في سورية هي 2004 و 2006. وقد اخترنا خمسة مؤشرات، إذ كانت البيانات متاحة عن سورية، وتشمل محو أمية الشباب، ومحو أمية الكبار، ومعدلات إتمام التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي. ومن دول الشرق الأوسط المجاورة، ست دول فقط - مصر والعراق والأردن والمغرب وتركيا واليمن - توفرت فيها جميع المؤشرات الخمسة بين عامي 2000 و 2006 (انظر الجدول 1.1A).

الجدول 1.1A: مؤشرات التعليم، سورية ودول مختارة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، 2000-2006

الدولة	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب، العمر 15-24 سنة، كلا الجنسين (%)	معدل الإلمام بالقراءة والكتابة للبالغين، العمر 15 سنة فأكثر، كلا الجنسين (%)	معدل إتمام التعليم الابتدائي للجنسين (%)	معدل إتمام التعليم الإعدادي، كلا الجنسين (%)	معدل إتمام التعليم الثانوي، كلا الجنسين (%)
الجمهورية العربية السورية	92.5	80.8	95.6	46.0	28.5
مصر	84.9	71.4	83.9	69.7	28.9
العراق	84.8	74.1	59.6	30.7	19.0
الأردن	99.0	91.1	98.1	86.3	54.7
المغرب	70.5	52.3	57.5	33.2	19.8
تركيا	95.6	87.4	90.2	68.0	43.5
اليمن	77.0	54.1	61.2	43.3	33.1

(المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2022)).

بالمقارنة مع دول الجوار، كانت نسبة محو الأمية لدى الشباب في سورية 92.5%، وهي ثالث أعلى نسبة بين البلدان السبعة بعد الأردن بنسبة 99% وتركيا بنسبة 95.6% (انظر الجدول 1.1A). كما احتل محو أمية لدى الكبار في سورية المرتبة الثالثة بنسبة 80.8%، ومرة أخرى بعد الأردن بنسبة 91.1% وتركيا بنسبة 87.4%. وكانت نسبة إتمام المرحلة الابتدائية في سورية 95.6% في المرتبة الثانية بعد الأردن بنسبة 98.1%. وضع معدل إتمام التعليم الإعدادي عند 46% سورية في الطرف الأدنى من مجموعة البلدان، وكان معدل إتمام المرحلة الثانوية 28.5% ثالث أدنى معدل بين جميع البلدان.

يبدو أنّ جودة التعليم منخفضة نسبياً. توفر دراسة الاتجاهات في الرياضيات والعلوم الدولية (TIMSS) درجات أداء مقارنة لرياضيات الصف الثامن. في حين أنّ الدرجات عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تميل إلى أن تكون أقل من المتوسط العالمي، فإنّ الدرجة بالنسبة لسورية هي ثالث أدنى درجة بين اثني عشرة دولة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في مسح 2011، مع درجة 380، مقارنة بـ 449 في لبنان و 404 لفلسطين على سبيل المثال. (Mullis et al., 2012). تصدر دولة الإمارات العربية المتحدة ذات الموارد الأفضل دول منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بدرجة 456. وتشمل أسباب الدرجة المنخفضة التي قدمها الاستطلاع ضعف الموارد في كل من المدرسة والمنزل. يتوفر عدد قليل نسبياً من أجهزة الحاسوب في معظم الصفوف الدراسية و 14% فقط من الطلاب يمكنهم الوصول إلى الإنترنت والغرف الخاصة بهم للدراسة فيها، مقارنةً بالمتوسط الدولي البالغ 53% للبلدان التي شملتها الدراسة (TIMSS). ومع ذلك، فإنّ ما يقرب من ثلث الآباء حاصلون على شهادة جامعية، قريبة من المتوسط الدولي (Mullis et al., 2012).

1.2.1 A1.2.1 بنية نظام التعليم

إنّ نظام التعليم الرسمي في سورية عموماً هو نظام عام في الغالب: 97% من مدارس التعليم الأساسي (ابتدائي وإعدادي) و 94% من المدارس الثانوية هي مدارس عامة، والباقي مدارس خاصة (WES, 2016). في عام 2001، سمحت الحكومة السورية بخصخصة قطاع التعليم العالي، ويوجد الآن 20 جامعة خاصة وسبع جامعات حكومية (AI) (Hessan et al., 2016).

التعليم الأساسي في سورية إلزامي ومجاني، ومختلط (أي يستضيف كل من البنين والبنات) حتى الصف الرابع الابتدائي. الأقسام الثلاثة لمستويات النظام المدرسي هي:

■ المستوى الأول من التعليم الأساسي (الصف الأول - الرابع).

■ المستوى الثاني من التعليم الأساسي (الصف الخامس - التاسع).

■ مستوى التعليم الثانوي (الصفوف 10-12)، بما في ذلك تطبيق هذا المستوى في فرع الدراسة المهنية مثل الزراعة والتجارة والصناعة.

تتراوح أعمار الطلاب في الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر عادةً من 15 إلى 18 عاماً. يتبع جميع الطلاب الذين يرغبون في الفرع العام / الأكاديمي المنهج نفسه في الصف العاشر. بعد ذلك يجب عليهم الاختيار بين مسارين أكاديميين:

العلمي: علم الأحياء والكيمياء والمعلوماتية والمنطق والعلوم الإنسانية والرياضيات والفيزياء.

الأدبي: المجتمع العربي (بما في ذلك مبادئ الاقتصاد والفلسفة العامة) الفن والجغرافيا والإحصاء (WENR, 2016).

يمكن للطلاب أيضاً متابعة التعليم الفني أو المهني، الذي يتضمن ثلاثة مسارات رئيسية:

■ تجاري: المحاسبة، والإدارة، والإعلان، ومسك الدفاتر، والقانون التجاري، والحاسوب، والاقتصاد، والرياضيات المالية، ومهارات السكرتارية، والإحصاء، والضرائب.

■ الفنون النسوية: صناعة السجاد، ورعاية الأطفال، والملابس والمنسوجات، والخياطة، والتطريز، والتدبير المنزلي.

■ صناعي: الحوسبة والدارات الكهربائية والإلكترونيات والتلفاز والمذياع وصيانة الأقمار الصناعية (TV) ومسجلات الفيديو (WENR, 2016).

في تعليقهم على المناهج الدراسية للمدارس، يشير الحسن وآخرون (2016) إلى أهمية التربية الدينية (التربية الإسلامية للطلاب المسلمين والتربية المسيحية للطلاب المسيحيين)، وهو إلزامي من الصف الأول حتى نهاية المرحلة الثانوية.

يوضّح الجدول A1.2 عدد طلاب الحلقة الأولى من عام 2000 إلى عام 2011. ازداد إجمالي عدد الطلاب في الحلقة الأولى من أقل من 2 مليون في عام 2000 إلى 2.5 مليون في عام 2011، بمتوسط زيادة سنوية قدرها 2.4% سنوياً.

الجدول A1.2: عدد الطلاب في الحلقة الأولى، حسب الصف 2000-2011

السنة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	المجموع
2000	564,708	487,167	443,930	445,097	1,940,902
2001	576,739	517,422	463,072	427,360	1,984,593
2002	602,160	537,217	492,143	444,341	2,075,861
2003	615,038	552,681	506,479	475,276	2,149,474
2004	615,744	561,936	521,814	488,191	2,187,685
2005	631,950	569,866	539,720	510,609	2,252,145
2006	635,195	578,150	543,214	522,986	2,279,545
2007	639,705	592,271	550,914	527,278	2,310,168
2008	656,477	598,079	565,160	536,687	2,356,403
2009	668,807	605,708	565,277	543,431	2,383,223
2010	692,933	617,947	573,348	545,222	2,429,450
2011	726,204	639,316	585,721	556,159	2,507,400

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء في سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

ارتفع عدد طلاب الصف الأول من 564,708 عام 2000 إلى 726,204 عام 2011، بزيادة قدرها 29%. ارتفع عدد طلاب الصف الثاني بمقدار 152,419 طالب بين عامي 2000 و2011 و طلاب الصف الثالث بمقدار 141,791 خلال المدة نفسها. ازداد عدد الطلاب في الصف الرابع على نحو أبطأ من الصفوف السابقة. ارتفع بعدد بلغ 111,063 طالباً أو بنسبة 25%، أي بمعدل زيادة سنوية بلغت 2%.

يظهر عدد الطلاب في الحلقة الثانية من المدارس بين عامي 2000 و 2011 في الجدول A1.3، وازداد هذا العدد بمقدار 649,241 بين عامي 2000 و 2011، بمتوسط زيادة سنوية قدرها 3.1%.

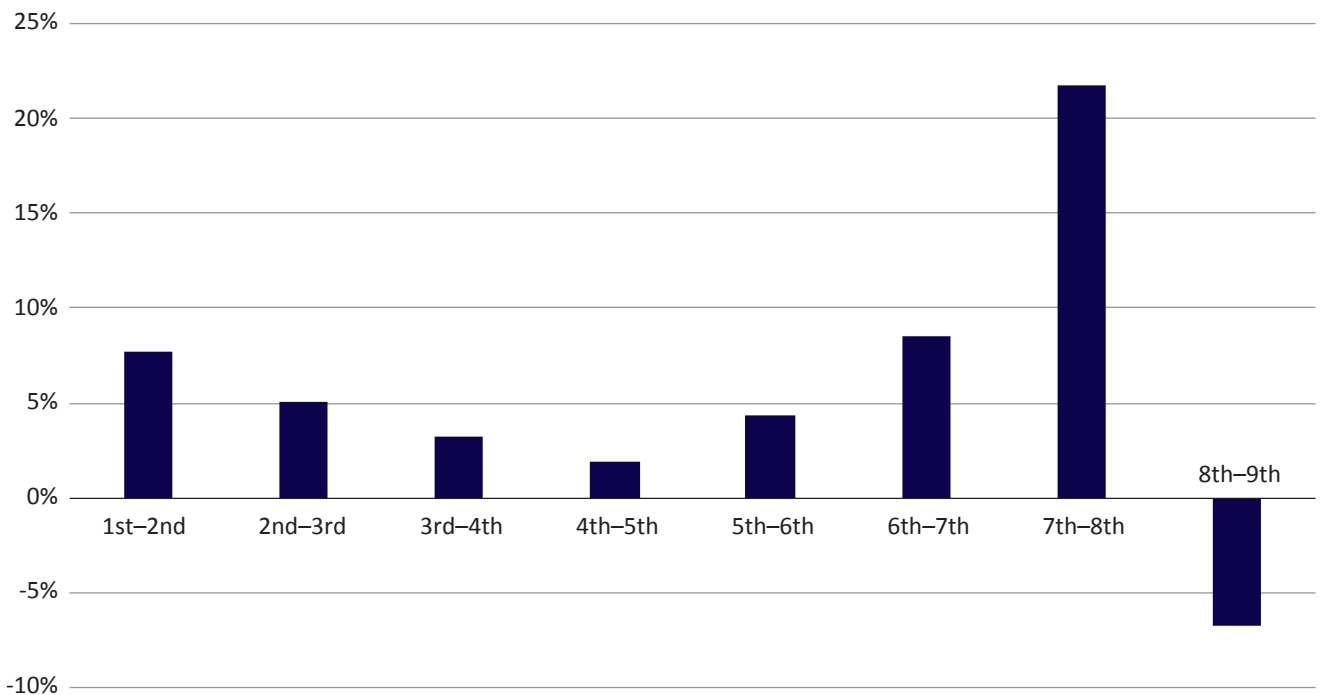
الجدول A1.3: عدد الطلاب في الحلقة الثانية حسب الصف 2000-2011

السنة	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	المجموع
2000	428,023	405,997	312,058	230,990	240,517	1,617,585
2001	435,332	415,098	321,794	242,825	243,664	1,658,713
2002	407,311	421,397	335,792	243,356	251,933	1,659,789
2003	433,838	401,522	358,122	270,009	268,286	1,731,777
2004	465,750	411,974	366,485	295,040	299,089	1,838,338
2005	482,696	441,761	397,923	308,849	323,666	1,954,895
2006	503,851	460,471	430,688	300,540	322,485	2,018,035
2007	516,189	478,729	443,321	327,362	318,525	2,084,126
2008	522,280	491,044	457,060	342,516	345,498	2,158,398
2009	526,007	491,134	460,726	349,371	353,628	2,180,866
2010	534,778	499,240	464,576	356,474	377,354	2,232,422
2011	540,068	510,098	476,362	360,381	379,967	2,266,876

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء في سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

مثل الحلقة الأولى، تضم الصفوف الأولى أكبر عدد من الطلاب. في حين أنّ هناك انخفاضات بين الصفين السادس والسابع، فإنّ أكبر الانخفاضات تقع بين الصفين السابع والثامن (انظر الشكل A1.1). فعلى سبيل المثال، في عام 2011، كان هناك 33,736 طالباً أقل في الصف السابع من الصف السادس و 115,981 طالباً أقل في الصف الثامن مقارنة بالصف السابع. يزداد عدد الطلاب في الصف التاسع في معظم السنوات، وربما يشير ذلك إلى أن عدداً من الطلاب يعيدون الصف.

كان معدّل التسرّب الخام منخفضاً بصورة موحدة بين جميع الصفوف حتى بين الصفين السابع والثامن. بالنسبة للسنوات السابقة، ينخفض معدل التسرّب من 8% بعد السنة الأولى إلى 2% فقط بين الصفين الرابع والخامس.



الشكل A1.1: معدل التسرّب الخام حسب السنة الانتقالية.

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء في سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

كما هو مبين في الجدول A1.4، تضاعف عدد خريجي المدارس الثانوية أكثر من الضعف خلال المدة من 2000 إلى 2011 من 98,924 إلى 215,115 بحلول عام 2011، بمتوسط معدل نمو يبلغ 7.3% سنوياً، وتجاوز عدد الخريجات الذكور بنحو 10% خلال هذه المدة.

الجدول A1.4: خريجو المدارس الثانوية من الذكور والإناث، 2000-2011 سنوات مختلفة.

السنة	المدرسة الثانوية		المجموع
	الخريجات الإناث	الخريجون الذكور	
2000	49,664	49,260	98,924
2001	56,394	49,260	105,654
2002	59,985	54,816	114,801
2003	71,288	61,516	132,804
2004	70,945	63,615	134,560
2005	74,787	65,462	140,249
2006	76,346	69,647	145,993
2007	87,497	81,768	169,265
2008	89,748	80,399	170,147
2009	89,376	74,780	164,156
2010	83,894	70,119	154,013
2011	111,648	103,467	215,115
متوسط معدل النمو السنوي 11-2000	7.6%	7.0%	7.3%

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء في سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

ضمن نظام التعليم المهني، كان هناك نمو إجمالي بنسبة 1.1% فقط سنوياً في عدد التلاميذ بين عامي 2000 و 2011 من 109,003 إلى 120,333 (الجدول A1.5). ازداد عدد التلاميذ في المسار الصناعي من 38,440 إلى 61,752، بمعدل نمو متوسط قدره 4.4% سنوياً خلال المدة نفسها. ازداد عدد التلاميذ في المسار التجاري من 30,740 في عام 2000 إلى 33,628 في عام 2011، ومع ذلك، في الفنون النسوية، انخفضت الأرقام بنسبة 3.2% سنوياً. تأثر عدد الطلاب الذين يتابعون التعليم المهني بتغيير النسب الإلزامية للتعليم المهني إلى المدارس الثانوية العامة. لا توجد بيانات عن عدد الإكمال / التخرج على المستوى المهني.

الجدول A1.5: تلاميذ المدارس المهنية حسب التيار، 2000-2011

السنة	تجاري	فنون نسوية	صناعي	المجموع
2000	30,740	39,823	38,440	109,003
2001	31,894	36,515	40,809	109,218
2002	32,182	34,850	50,473	117,505
2003	32,772	35,566	53,406	121,744
2004	33,300	37,882	57,280	128,462
2005	30,632	34,624	57,100	122,356
2006	28,290	30,901	54,803	113,994
2007	26,412	26,336	50,825	103,573
2008	26,308	23,901	50,049	100,258
2009	26,954	24,327	50,486	101,767
2010	28,678	24,345	53,420	106,443
2011	33,628	27,953	61,752	123,333
متوسط معدل النمو السنوي 11-2002	0.8%	-3.2%	4.4%	1.1%

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء في سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

ينشر المكتب المركزي للإحصاء في سورية - الملخص الإحصائي السوري - (سنوات مختلفة) فقط بيانات عن عدد المعلمين الفنيين / المهنيين (انظر الجدول A1.6). لا توجد بيانات للمدرسين في الحلقة الأولى أو الثانية أو المستوى الثانوي العام. يوضح الجدول (A1.6) أنّ عدد معلمي الصناعة بلغ ذروته عند 11,321 في عام 2012.

الجدول A1.5: تلاميذ المدارس المهنية حسب التيار، 2000-2011

السنة	صناعي	فنون نسوية	تجاري	زراعي وبيطري	نفط	الري والصرف	النقل والبحرية	الدين
2008	9,839	5,186	2,524	376	-	-	-	3,267
2009	10,450	5,402	2,587	376	-	-	-	3,419
2010	8,755	8,308	3,050	390	-	-	-	3,275
2011	10,612	5,273	2,722	438	-	-	-	3,574
2012	11,321	10,959	2,999	417	45	83	25	3,574

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

بحلول عام 2011 عموماً، كانت سورية قد أحرزت تقدماً كبيراً في تعليم وتدريب المراهقين فيها للانتقال إلى القوى العاملة. ومع ذلك، كانت جودة التعليم المقدم منخفضة مقارنة ببلدان الشرق الأوسط الأخرى وشمال إفريقيا، فضلاً عن المتوسطات العالمية.

A1.2.2 عائدت التعليم ومعدلات المشاركة والتوظيف

ثمة شاغل خاص في المنطقة وهو العلاقة العكسية بين التعليم والتوظيف (UNICEF MENA, 2017, p20). تشير اليونسيف إلى أنّ معدلات البطالة تميل إلى الزيادة مع مستوى التعليم، ولا سيّما بالنسبة للنساء، وهي أعلى معدلاتها على الإطلاق لخريجات الجامعات. يشير العدد المتزايد من «العاطلين عن العمل المتعلمين» إلى ضعف الروابط بين نظام التعليم والتدريب وسوق العمل. كانت معدلات العائد على التعليم (RORE) منخفضة أيضاً في الدول العربية. أشار تزانانوس وآخرون (Tzannatos et al.) إلى أنّ سنة إضافية من الدراسة تضيف حوالي 5.4% إلى الدخل مقارنة بالمتوسط العالمي البالغ 7%، وتخفض بشكل حاد مع وصول الشباب إلى مستويات التعليم العالي. اقترحت الدراسة كذلك أنه في حين أن معدل التقييم الاقتصادي مرتفع نسبياً بالنسبة للتعليم الأساسي (9.4% مقابل المتوسط العالمي البالغ 10.3%)، فإنه منخفض بالنسبة للتعليم ما بعد الأساسي، إذ تبلغ المعدلات نصف المتوسط العالمي (3.5% مقابل المتوسط العالمي، و 6.9% للتعليم الثانوي، و 8.9% مقابل المتوسط العالمي البالغ 16.9% للتعليم العالي). أشارت الدراسة أيضاً إلى أنه من المثير للاهتمام أنّ معدل التقييم الاقتصادي أعلى بالنسبة للنساء من الرجال (ما يقرب من 8% مقابل 5%). ومع ذلك، فإنّ العمل لا يحمل سوى علاوة عندما تعمل المرأة في القطاع العام، فالعمل لا يدفع ما يكفي في العمل الحر أو في الكثير من أدوار القطاع الخاص.

كان لدى الشباب في سورية مستويات تعليم عالية، لكن معدلات المشاركة - ولا سيّما بالنسبة للنساء - كانت منخفضة. انخفضت معدلات المشاركة في القوى العاملة للشباب الذكور بشكل كبير جداً من 74.7% في عام 1990 إلى 49.7% في عام 2011 (انظر الجدول A1.7). لم تكن معدلات مشاركة الشابات عالية في عام 1990 عند 28%، لكنها استمرت في الانخفاض إلى 8.9% في عام 2011. وقد يكون هذا مرتبطاً بمعدلات بطالة عالية بشكل غير عادي بين الشابات، مما قد يعمل على تثبيط المشاركة في القوى العاملة، وزيادة من 23% في عام 1990 إلى 43% في عام 2011 لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 عاماً. كما أنه بلا شك نتاج معدلات تسجيل أعلى بكثير للفتيات، والتي ارتفعت بسرعة بعد عام 2000، مما يعني أنّ الكثير من الفتيات توقفن عن البحث عن عمل.

الجدول A1.7: معدل مشاركة الشباب في القوى العاملة ومعدل البطالة حسب الجنس، 1990-2011

السنة	معدل المشاركة في القوى العاملة للأعمار من 15 إلى 24 عاماً، إناث (%)	معدل المشاركة في القوى العاملة للأعمار 15 - 24، ذكور (%)	معدل المشاركة في القوى العاملة للأعمار 15 - 24، المجموع (%)	بطالة، شابات إناث (% من القوى العاملة النسائية في الفئة العمرية 15 - 24 عاماً)	بطالة، شباب ذكور (% من القوى العاملة الذكور في الفئة العمرية 15 - 24 عاماً)	البطالة، إجمالي الشباب والشابات (% من إجمالي القوى العاملة في الفئة العمرية 15-24 عاماً)
1990	28.0	74.7	51.7	23.0*	12.4*	15.2*
1995	25.1	70.1	48.0	24.8	13.7	16.5
2000	19.3	64.0	42.1	36.8	19.2	23.1
2005	14.6	56.8	36.3	39.1	13.6	18.6
2010	9.0	49.9	29.9	43.0	16.1	20.1
2011	8.9	49.7	29.9	43.0	16.6	20.4

ملحوظة: * 1991. المصادر: البنك الدولي، 2020، منظمة العمل الدولية (ILO)، 2021.

تشير بيانات عام 2008 إلى أنّ معدل مشاركة سورية يُظهر نمطاً نموذجياً لبلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (الجدول A1.8). المعدل العام منخفض عند 49.7%، ولكنه ثاني أعلى معدل في البلدان المختارة. وتعكس نسبة مشاركة الشباب البالغة 40.2% معدل مشاركة الإناث المنخفض البالغ 22%، ولا يختلف عن بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الأخرى المختارة (Fortuny and Husseini, 2010).

الجدول A1.8: نسب العمالة إلى عدد السكان ومعدلات المشاركة في القوى العاملة في سورية ودول مختارة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، 2008

السنة	السنة	السنة	السنة	السنة	السنة
46.7	41.7	51.1	43.4	49.7	نسبة المشاركة
69.6	69.0	79.4	69.8	78.1	ذكور
24.0	14.1	24.4	15.5	21.2	إناث
42.3	26.6	46.1	37.9	44.8	نسبة العمالة إلى عدد السكان
63.0	Na	71.9	61.2	72.5	ذكور
21.7	Na	22.0	13.3	16.9	إناث
37.2	Na	41.1	25.5	40.2	معدل مشاركة الشباب والشابات
49.8	Na	60.9	40.7	57.9	ذكور
24.2	Na	21.4	9.5	22.0	إناث
30.7	Na	34.7	19.8	32.3	نسبة عمالة الشباب
41.0	Na	51.0	31.9	49.2	ذكور
20.0			7.1	14.8	إناث

المصدر: المؤشرات الرئيسية لسوق العمل (KILM)، الطبعة السادسة، مكاتب الإحصاء الوطنية، من (Fortuny and Husseini, 2010) (صفحة 11).

يقدم البنك الدولي (2019) أسباباً عدّة لانخفاض معدلات المشاركة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA)، التي تشمل الآتي: تباطؤ النمو الاقتصادي، والتغيير التكنولوجي الذي يتطلب مهارات غير متوفرة في المنطقة، والنقص العام في المهارات ذات الصلة أو الضرورية، والمناهج الدراسية المعتمدة إلى حد كبير على الحفظ عن ظهر قلب، بدلاً من تنمية مهارات التفكير النقدي، والممارسات والأعراف التقليدية التي تمنع الطلاب من إدراك إمكانات التعليم أو المشاركة في عالم متغير.

أحد الأسباب الرئيسية لانخفاض مشاركة الإناث هي الأسباب الاجتماعية والثقافية، إذ يُنظر إلى دور المرأة على أنه في المنزل. يجادل سباري (2008) (Sparre) أنّ الحكومة في سورية عززت في وقت سابق المساواة في التعليم، وخفضت الأمية، وزادت معدلات الالتحاق بالجامعات، وضمت وظائف للنساء في القطاع العام. ومع ذلك، في أعقاب الركود الاقتصادي في الثمانينيات من القرن العشرين، تغيّرت المواقف تجاه توظيف الإناث. أدّى النمو السكاني المرتفع والتحصّر السريع والبطالة المرتفعة إلى تعزيز دور المرأة بصفقتها أمّاً وربة منزل. روّجت الحكومة لفكرة أنّ النساء بحاجة إلى التعليم حتى يصبحن أمهات صالحات وينشئن أطفالهن بصورة صحيحة. وقد أدركت قيمة وجود امرأة متعلّمة بوصفها أمّاً، لأنها ستربي أطفالها جيداً.

يوضّح الجدول (A1.9) حصة إجمالي العمالة حسب القطاع في سورية من 1991 إلى 2011. كانت الزراعة مصدراً مهماً للعمالة في سورية. ومع ذلك، فقد انخفضت حصة التوظيف في القطاع من أكثر من 28% في عام 1995 إلى 14.3% في عام 2010. ويرجع الكثير من هذا إلى الخصخصة الهائلة للمزارع التي تديرها الدولة، بوصفها جزءاً من الخطة الخمسية العاشرة (Alajaty and Anchor, 2018). كما أنّ تراجع القطاع الزراعي هو سبب انخفاض معدلات مشاركة الإناث، إذ كان مصدراً رئيساً لتوظيف الإناث (Fortuny and Husseini, 2010).

الجدول A1.9: الحصة من إجمالي العمالة حسب القطاع، من 1991 إلى 2011

السنة	الزراعة	الصناعة	الخدمات
1991	28.2	25.0	46.8
1995	28.4	30.5	41.1
2000	32.9	26.1	41.0
2005	22.7	27.3	50.0
2010	14.3	31.2	54.6
2011	13.2	31.4	55.3

المصادر: البنك الدولي، 2020، ومنظمة العمل الدولية (ILO)، 2021.

3.1A نظام التعليم السوري في فترة ما بعد الأزمة

كما يتضح من الجدول (A1.10)، انخفض عدد التلاميذ في الحلقة الأولى بحوالي 600,000 بين عامي 2010 و 2017. وفي عامي 2012 و 2013، كان هناك أكثر من 2.5 مليون طالب. بحلول عام 2017 كان هناك ما يقرب من 1.9 مليون طالب. مع تقدّم كل صف، يقل عدد الطلاب. فعلى سبيل المثال، في عام 2010 كان هناك 147,411 طالباً أقل في الصف الرابع عما هو في الصف الأول، وفي عام 2017 أصبح الفارق 125,390 طالباً في الصف الرابع عما هو في الصف الأول.

الجدول A1.10: عدد طلاب الحلقة الأولى، حسب الصف، 2010-2017

السنة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	المجموع
2010	692,933	617,947	573,348	545,222	2,429,450
2011	726,204	639,316	585,721	556,159	2,507,400
2012	730,582	652,710	603,999	565,583	2,552,874
2013	443,230	380,714	356,896	340,161	1,521,001
2014	593,461	464,468	431,780	411,607	1,901,316
2015	572,114	486,782	414,974	395,221	1,869,091
2016	538,345	503,613	456,809	391,459	1,890,226
2017	529,807	494,396	427,959	404,417	1,856,579

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

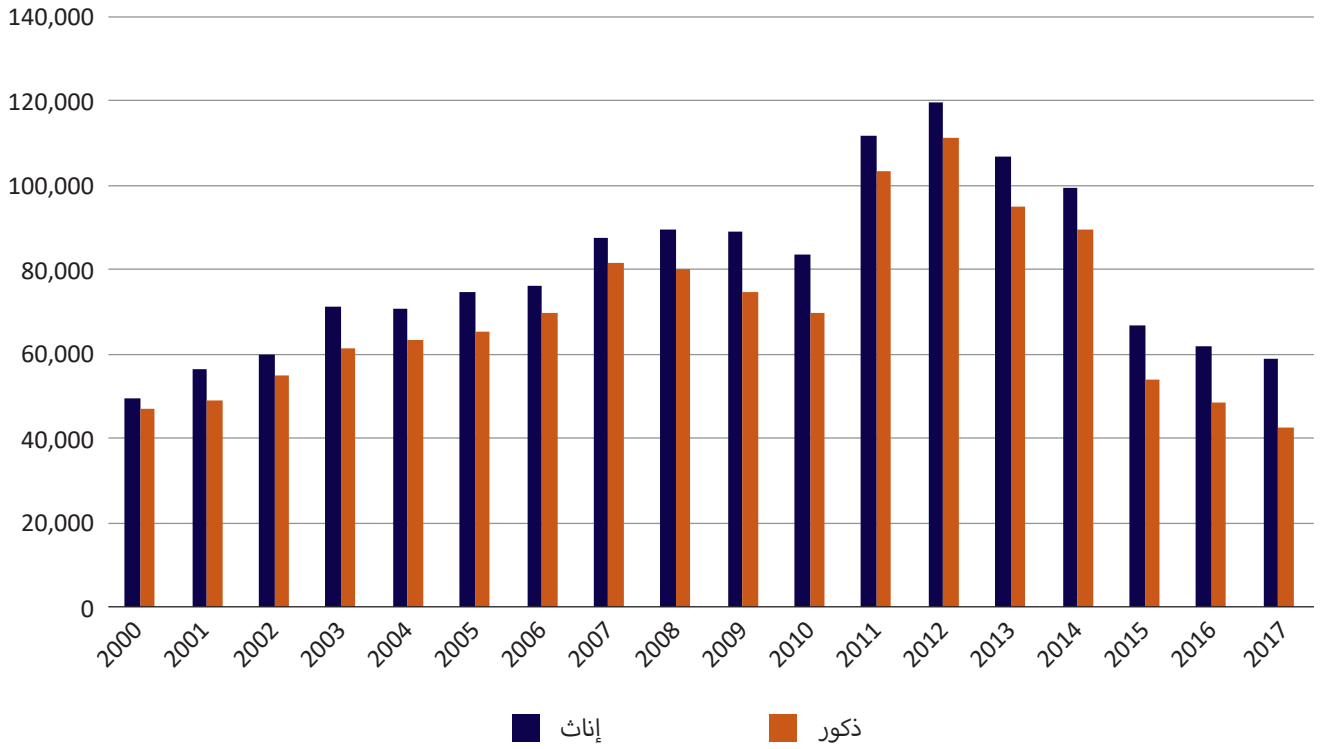
انخفض عدد التلاميذ في الحلقة الثانية بنسبة 30% من 2.2 مليون تلميذ في عام 2010 (إذ بلغت ذروتها عند 2.3 مليون في عام 2012) إلى 1.6 مليون في عام 2017، وهو متوسط انخفاض سنوي بنسبة 4.9% (الجدول A1.11). كانت أكبر حالات الانخفاض في الصفين الخامس والسادس، إذ فقدت كل منهما أكثر من 170,000 طالب بين عامي 2010 و 2017. على غرار ما قبل الأزمة، كان عدد الطلاب في الصف التاسع أعلى من الصف الثامن. فعلى سبيل المثال، في عام 2010 كان هناك 356,474 طالباً في الصف الثامن، وفي العام التالي 2011 كان هناك 379,967 طالباً في الصف التاسع. في عام 2016، كان هناك 288,600 طالباً في الصف الثامن وفي العام التالي، 2017، كان هناك 293,725 طالباً.

الجدول A1.11: عدد طلاب الحلقة الثانية حسب الصف، 2010-2017

السنة	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	المجموع
2010	534,778	499,240	464,576	356,474	377,354	2,232,422
2011	540,068	510,098	476,362	360,381	379,967	2,266,876
2012	546,226	514,405	473,917	387,433	385,493	2,307,474
2013	326,495	313,718	282,067	253,832	269,733	1,445,845
2014	393,800	377,499	337,830	299,607	329,864	1,738,600
2015	378,119	369,762	344,678	310,528	332,685	1,735,772
2016	369,648	353,686	330,860	288,600	304,921	1,647,715
2017	363,361	323,201	310,506	277,768	293,725	1,568,561

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

كان عدد الخريجين في التعليم الثانوي في عام 2017 مماثلاً لتلك الموجودة في عامي 2001 و 2002. يوضّح الشكل A1.2 (في الصفحة التالية) أنّ عدد خريجي المدارس الثانوية العامة بلغ ذروته في عام 2012، مع ما يزيد قليلاً عن 230,000 طالباً. وبحلول عام 2017، انخفض عدد الخريجين إلى ما يزيد قليلاً عن 100,000. وعلى الرغم من هذا التراجع، فقد كان عدد الخريجات أعلى بنسبة 38% تقريباً من الخريجين الذكور.



الشكل A1.2: عدد خريجي الثانوية العامة في سورية حسب الجنس 2000-2017.

المصدر: الجهاز المركزي للإحصاء - سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

بعد بدء الأزمة، انخفض معدل الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية إلى 57% في عام 2012. وارتفع معدل التسرب من المدرسة للأطفال في سن المدرسة الابتدائية إلى 28% بحلول عام 2013، وقفز معدل التسرب من المدرسة للمراهقين في سن المدرسة الإعدادية إلى 38%. كما ارتفع معدل التسرب من المدرسة للشباب في سن الدراسة الثانوية إلى 66% في عام 2013 من مستوى منخفض بلغ 53% في عام 2012 (المكتب المركزي للإحصاء في سورية، سنوات مختلفة).

انخفض عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم المهني بحوالي 40% من ذروة بلغت 128,675 في عام 2012 إلى 79,413 في عام 2017 (الجدول A1.12). انخفض عدد الطلاب التجاريين من الذروة في عام 2012 مع ما يقرب من 35,000 طالب إلى ما يزيد قليلاً عن 20,000 في عام 2017. تم تقليص مسار الفنون النسوية إلى حد كبير، إذ انخفض من حوالي 28,131 في عام 2012 إلى 11,312 فقط في عام 2017. أما المسار الصناعي، الذي وصل إلى ما يقرب من 66,000 طالب في عام 2012، فقد انخفض إلى حوالي 48,000 في عام 2017.

الجدول A1.12: عدد طلاب التعليم المهني حسب المسار، 2010-2017

السنة	تجاري	فنون نسوية	صناعي	مجموع
2010	28,678	24,345	53,420	106,443
2011	33,628	27,953	61,752	123,333
2012	34,823	28,131	65,721	128,675
2013	22,905	17,096	48,568	88,569
2014	20,975	12,962	44,599	78,536
2015	18,334	10,212	42,596	71,142
2016	19,986	11,589	46,722	78,297
2017	20,148	11,312	47,953	79,413

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

1.4A المدرسون

ينشر المكتب المركزي للإحصاء فقط - الملخص الإحصائي السوري (سنوات مختلفة) - بيانات عن عدد المدرسين الفنيين أو المهنيين. لا توجد بيانات للمدرسين في الحلقة الأولى أو الثانية أو المستوى الثانوي العام. يوضح الجدول (A1.13) أنّ عدد المدرسين الصناعيين قد انخفض من 11,321 في عام 2012 إلى 9316 في عام 2017. وشهد عدد مدرّسي الفنون النسوية خسارة كبيرة بلغت 7270 مدرّسة بين عامي 2012 و 2017. وانخفض عدد المدرسين التجاريين بنسبة وصلت إلى بضع مئات، في حين تراجعت الزراعة والطب البيطري، على الرغم من قلة أعدادهما، بأكثر من 60% بين عامي 2012 و 2017. وتذبذب عدد مدرّسي التربية الدينية على نطاق واسع.

الجدول A1.13: عدد مدرّسي التعليم الفني أو المهني حسب المسار، 2012-2017

السنة	صناعي	فنون نسوية	تجاري	زراعي وبيطري	نفط	الري والصرف	النقل والبحرية	الدين
2012	11,321	10,959	2,999	417	45	83	25	3,574
2013	9,716	4,019	2,490	323	46	64	25	661
2014	9,832	3,611	2,200	196	45	44	42	661
2015	9,081	324	2,254	123	31	54	38	608
2016	9,398	3,699	2,265	123	62	44	43	2,386
2017	9,316	3,325	2,397	151	67	49	44	427

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

1.4.1 الاختلافات الإقليمية في خدمات التعليم

وصف الحسان وآخرون (2016) (Al Hessian et al.) الأنظمة التعليمية المختلفة التي تعمل بعد الأزمة في مختلف مناطق سورية (على الرغم من الاعتراف بأنّ الوضع يتغير طوال الوقت):

- المناطق التي تسيطر عليها الحكومة.
- المناطق التي تسيطر عليها المعارضة.
- المناطق التي يسيطر عليها الأكراد.
- المناطق التي تسيطر عليها الدولة الإسلامية في العراق والشام (داعش).
- خارج سورية.

كان التعليم السوري في المناطق التي تسيطر عليها الحكومة آنذاك أكثر استقراراً مما هو عليه في منطقة المعارضة، لأن هذه المناطق بوجه عام أكثر أماناً. ومع ذلك، يشير الحسان وآخرون (2016) إلى أنّ الاستقرار النسبي يجذب الطلاب، لذلك كانت مدارس كثيرة في هذه المناطق تحتوي على صفوف دراسية مكتظة، ولا سيّما في التعليم الأساسي.

تعمل الكثير من هذه المدارس بنظام الفترتين لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب. يُعيّن المدرسون في هذه المدارس في الغالب من خلال مؤسسات التعليم العام، وتتبع صفوفهم جدولاً زمنياً محدداً، مع توفير بعض الدورات الإضافية لدعم الطلاب في تحقيق درجات أعلى في امتحاناتهم. بالنسبة للجزء الأكبر، يذهب المدرسون والطلاب الملتحقون إلى المدرسة على نحو منتظم، إلا في حالة حدوث توترات متصاعدة أو وقوع حادث كلقصف العشوائي. تشهد بعض النواحي في هذه المناطق تدفقاً كبيراً للنازحين داخلياً (IDPs)، وعدد كبير من الأطفال هم خارج المدرسة (ولا سيّما الأطفال النازحين) لأسباب متنوعة، بما في ذلك نقص أماكن التعلم المتاحة، ونقص الوثائق الرسمية التي تسمح بتسجيل الأطفال، وما إلى ذلك (Ministry of Education, 2021). يوجد التعليم العالي حصرياً في المناطق التي تسيطر عليها الحكومة.

يقدم المنهج الكردي خيارات من ثلاثة فروع: (1) فرع كردي فيه جميع المواد باللغة الكردية ولكن مع اللغتين العربية والإنكليزية ك لغات إضافية. (2) فرع عربي مع جميع المواد باللغة العربية والكردية والإنكليزية ك لغات إضافية. (3) فرع سرياني يتبع النمط نفسه. على الرغم من وجود بعض أوجه التشابه في اختيارات أو محتوى المواد المقترحة في كل صف دراسي بين منهج الحكومة السورية والمنهج الكردي، تظل الاختلافات كبيرة في كل من عروض المواد ومحتوى المواد. فعلى سبيل المثال، لا يتم تدريس مادة العلوم في الصفوف الأولى والثاني والثالث في المناهج الكردية، في حين أنها ضمن اختيار المواد المقدمّة في منهج الحكومة السورية. لا تعترف الحكومة السورية رسمياً بالمنهج الكردي، ولهذا السبب يعارضه بعض الآباء والأمهات. علاوةً على ذلك، إنّ الأطفال الذين يأخذون المناهج الدراسية الكردية هم أقل احتمالاً لتلبية متطلبات امتحانات الحكومة السورية الرسمية. ونظراً لأنّ الشهادات الكردية غير معترف بها من قبل أي كيان آخر، فإن عدداً كبيراً من الطلاب بحاجة إلى عبور الحدود لإجراء اختبارات الحكومة السورية (GoS).

ثمة أعداد كبيرة من النازحين خارج الحدود السورية بما فيها تركيا والأردن ولبنان والعراق ومصر. وفي حين أنّ معظم هذه الدول لم توقع على اتفاقية اللاجئين لعام 1951، سُمح للأطفال السوريين في الغالب بالالتحاق بالمدارس العامة في البلد المضيف، على الرغم من أنّ الكثير منهم لا يزالون خارج المدرسة.

أحد الأسباب الرئيسية للزيادة في عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس هو فقدان البنية التحتية. وكما هو مذكور في مقدمة الملحق الأول، تُظهر البيانات الواردة من المكتب المركزي للإحصاء في سورية أنه في عام 2010 كان هناك 17,120 مدرسة في سورية، ولكن بحلول عام 2017 لم يكن هناك سوى 10,279 مدرسة، أي بخسارة 6841 مدرسة (الجدول A1.14). هذه خسارة على مستوى المنطقة لـ 40% من المدارس. كانت الرقعة الأكثر تضرراً من حيث الخسائر، إذ خسرت أكثر من 85% من مدارسها، تليها حلب التي فقدت أكثر من 80% من مدارسها. كانت طرطوس الوحيدة التي تمكّنت من زيادة عدد مدارسها.

يشير تقرير المركز السوري لبحوث السياسات (2016) (SCPR) ووزارة التربية والتعليم (2021) إلى أنّ معدل عدم حضور الطلاب في 2014-2015 كان الأعلى في الرقعة ودير الزور (حوالي 95%)، بسبب قرار داعش إغلاق المدارس. تحت سيطرتهم. بلغت نسبة عدم حضور الطلاب في حلب 74%، وريف دمشق 49%، وإدلب 48%، وهو ما يعكس استمرار تكثيف العمليات العسكرية. أما في المناطق الآمنة، فقد كانت معدلات عدم الحضور في طرطوس 0%، ودمشق 16%، واللاذقية 17%. يشير المسح الذي أُجري على الأطفال خارج المدرسة (OOSC)، الذي نشرته وزارة التربية والتعليم (2021)، إلى أنه يمكن أن نجد أطفالاً خارج المدرسة في جميع أنحاء البلاد، ومع ذلك فإن أعدادهم مرتفعة بوجه خاص في المحافظات الشمالية والشمالية الشرقية. يتوافق هذا التفاوت الإقليمي مع عدم تكافؤ الفرص، إذ يصبح الأطفال نازحين أو لاجئين. يضطر الكثير من الأطفال، حتى في المناطق المستقرة نسبياً، إلى العمل لإعالة الأسر التي تواجه صعوبات اقتصادية وحرماناً.

الجدول A1.14: عدد المدارس حسب المحافظات 2010 و 2017

التغيير من 2011 إلى 2017	2017	2010	المحافظات
-88	521	609	دمشق
-2,808	576	3,384	حلب
-234	923	1,157	ريف دمشق
-375	955	1,330	حمص
-482	1,118	1,600	حماة
-109	781	890	اللاذقية
-491	726	1,217	إدلب
-477	1,649	2,126	الحسكة
-386	700	1,086	دير الزور
35	937	902	طرطوس
-1,141	197	1,338	الرقعة
-164	652	816	درعا
-9	377	386	السويداء
-112	167	279	القنيطرة
-6,841	10,279	17,120	المجموع

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

انخفض عدد التلاميذ أيضاً بصورة ملحوظة. يوضّح الجدول A1.15 (في الصفحة التالية) عدد التلاميذ في الحلقتين الأولى والثانية حسب المحافظة في سورية في عامي 2010 و 2017.

تكبدت حلب أكبر خسارة في عدد التلاميذ بين عامي 2010 و 2017، إذ انخفض عدد التلاميذ في عام 2017 بمقدار 813,169 تلميذاً مقارنةً بعام 2010، وهو ما يمثل خسارة بنسبة 75%. انخفض في الرقعة عدد التلاميذ إلى نحو 50% خلال هذه المدة. ومع ذلك، تمكّن عدد من المحافظات في المناطق الأكثر أماناً من زيادة عدد التلاميذ بين عامي 2010 و 2017. وتشمل هذه المحافظات اللاذقية والحسكة وطرطوس. كما شهدت دير الزور زيادة في عدد التلاميذ. في الأجزاء الأولى من الأزمة، كانت واحدة من معاقل الحكومة السورية القليلة في شرق سورية، ولكن مقاتلي تنظيم الدولة الإسلامية استولوا عليها في عام 2015، وشهدت انخفاضاً كبيراً في عدد الطلاب بسبب قرار داعش إغلاق المدارس الخاضعة لسيطرتها. استعادت القوات المسلحة السورية دير الزور مؤخراً، وهذا هو سبب زيادة عدد الطلاب. كما شهدت السويداء زيادة في عدد التلاميذ، فهي إحدى المدن التي سيطرت عليها القوات الحكومية أثناء الأزمة. بوجه عام انخفض عدد الطلاب إلى أقل من مليون تلميذ في سورية بحلول عام 2017.

المحافظات	2010	2017	التغيير من 2011 إلى 2017
دمشق	316,100	288,561	-27,539
حلب	1,087,368	274,199	-813,169
ريف دمشق	522,360	467,463	-54,897
حمص	389,193	283,212	-105,981
حماة	367,631	320,972	-46,659
اللاذقية	173,916	214,152	40,236
إدلب	372,312	210,350	-161,962
الحسكة	326,038	377,631	51,593
دير الزور	333,570	358,003	24,433
طرطوس	138,350	177,592	39,242
الرقبة	230,439	117,387	-113,052
درعا	238,776	178,555	-60,221
السويداء	61,957	81,522	19,565
القنيطرة	103,862	75,541	-28,321
المجموع	4,663,882	3,427,157	-1,236,725

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية، ملخص إحصائي، سنوات مختلفة.

يذكر المسح الذي أُجري على الأطفال خارج المدرسة (OOSC)، والذي نشرته وزارة التربية والتعليم (2021)، بعض الأسباب الأخرى لعدم ذهاب الأطفال إلى المدارس:

- القيود المالية وعدم القدرة على تحمّل تكاليف النقل المدرسي أو القرطاسية.
 - يجب على الأولاد أن يساعدوا في توليد دخل للأسرة.
 - الأعراف الاجتماعية للمجتمع بشأن تعليم المراهقات، أو تعليم الأطفال ذوي الإعاقة.
 - المدارس بعيدة جداً بحيث لا يمكن الوصول إلى الأطفال بأمان أو بيئة مدرسية غير ملائمة.
- وجد التقييم المشترك لاحتياجات التعليم (JENA) أنّ أسباب تسرب الأطفال من المدرسة تشمل الآتي: النزوح المتكرر، وعدم وجود مدارس قريبة، وعدم وجود شهادات معترف بها صادرة عن المدارس، وقيود التعليم، الذي لا يؤمن فرص العمل من وجهة نظرهم، والمدارس المختلطة، فلا يسمح الآباء والأمهات لأبنائهم بالدراسة هناك، وعدم وجود أحد في أسرته لمساعدتهم على أداء واجباتهم المدرسية ومتابعة مستواهم التعليمي (IMU, 2019).
- ومن العوامل التي من شأنها أن تسهم في عودة التعليم الآتي: توفير بيئة تعليمية آمنة ومناسبة (مدارس مناسبة مجهزة بجميع المستلزمات التعليمية)، وآلية للاعتراف بالشهادات الصادرة عن المدارس أو ربطها بالجامعات، إذ يمكن للطلاب مواصلة تعليمهم العالي، ودعم عائلاتهم، ووجود مدارس أحادية الجنس (مدارس منفصلة للطلاب ومدارس أخرى للطلاب)، وتوفير صفوف خاصة للطلاب المتأخرين لتوفير التعلم السريع لهم حتى يتمكنوا من اللحاق بأقرانهم في الصفوف التي تتناسب مع أعمار الأطفال خارج المدرسة.

2.4.1A الأطفال السوريون اللاجئين في سن المدرسة والتعليم

تشمل بيانات المكتب المركزي للإحصاء في سورية (سنوات مختلفة) الأطفال في سورية. ومع ذلك، منذ اندلاع الأزمة، أصبح ملايين الأطفال السوريين لاجئين في البلدان المجاورة. يوضح الجدول A1.16 أنه اعتباراً من كانون الأول 2018 كان هناك أكثر من مليوني طفل في خمس دول مجاورة: تركيا ولبنان والأردن والعراق ومصر. كان لدى تركيا أكثر من مليون أو 50% من الأطفال، تليها لبنان التي لديها 666,491 طفلاً. كان خمسة وخمسون في المئة من الأطفال في برامج التعليم الرسمي و 6% في التعليم غير الرسمي. لسوء الحظ، فإنّ هذا يترك 39% من الأطفال اللاجئين دون تعليم رسمي أو غير رسمي. احتلت لبنان النسبة الأكبر من الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدارس بنسبة 46% ومصر الأقل بنسبة 8% فقط من الأطفال الذين لا يتلقون تعليماً.

تشير هيومن رايتس ووتش (دون تاريخ) إلى أنّ البلدان المضيفة قد اتخذت خطوات سخية لزيادة الالتحاق، مثل تقديم تعليم عام مجاني وفتح «فترات ثانية» بعد الظهر في المدارس لاستيعاب المزيد من الأطفال. لكن الحواجز التي تحول دون التعليم تشمل قضايا مثل عمالة الأطفال، ومتطلبات التسجيل، والصعوبات اللغوية، ونقص وسائل النقل بأسعار معقولة. الأطفال ذوو الإعاقة والأطفال في سن المدرسة الثانوية معرّضون للخطر بوجه خاص. وفي حين أنّ 80% من اللاجئين السوريين

الأطفال الذين يعيشون في المخيمات لديهم فرصة للاتحاق بالتعليم الرسمي، عددٌ قليل فقط من الأطفال يذهبون إلى المدارس التركية. وجدت دراسة أجراها (Kuçuksuleymanoglu, 2018) أنّ مشاكل اللغة أعاقت كلاً من التحصيل التعليمي والدمج (مما يجعل التماسك الاجتماعي صعباً)، ولكن يمكن تحسين هذا الأمر من خلال التعليم غير الرسمي.

تضمنت مشاكل التعليم التي يواجهها الأطفال السوريون اللاجئون عموماً الحواجز اللغوية، والمشاكل الثقافية، والمعلمين غير المجهزين للتعامل مع التوتر الناجم عن الصدمة التي يعاني منها الأطفال الذين يعانون من آثار الحرب (Pelin and Ozge, 2018; Aydin and Kaya, 2019). بالإضافة إلى هذه المشاكل، وجدت هاتار بولارا (Hattar-Pollara, 2019) أنه بالنسبة للفتيات السوريات في مخيمات اللاجئين في الأردن، فإن الوصول إلى التعليم قد أعاقه التفاعل المعقد بين النظام الأبوي والتقاليد والممارسات الدينية، إلى جانب نقاط الضعف الإضافية للزواج الناجم عن الحرب الطويلة. وقد عرّضهم ذلك لمخاطر صحية أكبر بما في ذلك الإكراه على الزواج المبكر. وجدت الدراسة أنّ التعرّض المتكرر للتهديدات والاعتداء الجسدي يبدو أنه الآليات التي تعزز نقاط الضعف المبنية على أساس الجنس التي تصورها الفتيات، والخضوع والتغيّب عن التعليم.

إن الفقر والوسائل المالية المتضائلة تجعل من المستحيل تقريباً على العائلات أن تعيش في هذه البلدان. في دراسة حديثة أجرتها اليونيسف في الأردن (UNICEF, 2017)، يعيش أكثر من 85% من اللاجئين خارج المخيمات - في مجتمعات مضيقة - في فقر، ويكافحون من أجل تلبية احتياجاتهم الأساسية، بما في ذلك توفير التعليم لأطفالهم (الجدول A1.16).

الجدول A1.16: لمحة عن تعليم اللاجئين، كانون الأول/ديسمبر 2018

الدولة المضيقة	العدد الكلي لأطفال	عدد الأطفال في التعليم الرسمي	عدد الأطفال في التعليم غير الرسمي فقط	عدد الأطفال في التعليم (سواء الرسمي أو غير الرسمي)	عدد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم الرسمي وغير الرسمي	من الأطفال خارج التعليم الرسمي وغير الرسمي %
تركيا	1,047,536	645,140	17,727	662,867	384,669	37%
لبنان	666,491	290,102	67,456	357,558	308,933	46%
الأردن	235,616	134,121	17,575	151,696	83,920	36%
العراق	66,919	29,730	16,629	46,359	20,560	31%
مصر	47,507	42,557	1,269	43,826	3,681	8%
المجموع	2,064,069	1,141,650	120,656	1,262,306	801,763	39%

المصدر: مبادرة «لا لصياح جيل»، (2019).

A1.5 الخلاصة

كان العقد السابق حتى عام 2011 فترة من التقدّم الكبير للنظام التعليمي السوري، فقد حققت سورية معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي شبه شامل ومعدل مرتفع لإتمام التعليم الثانوي. وقد تم دعم ذلك من خلال الاقتصاد القوي الذي نما بنحو 4.5% سنوياً.

لسوء الحظ، لم يستحوذ الاقتصاد على الفوائد الكاملة لهذا التوسّع في التعليم بسبب معدلات المشاركة المنخفضة في القوى العاملة، ولا سيّما بالنسبة للنساء. لم تجد القوى العاملة المعتمدة بشكل متزايد سبباً للتوظيف لأسباب مختلفة. تشير اليونيسف إلى أنّ معدلات البطالة تميل إلى الارتفاع مع مستوى التعليم، ولا سيّما بالنسبة للنساء، وهي في أعلى معدلاتها على الإطلاق لخريجات الجامعات (UNICEF MENA, 2017). يشير العدد المتزايد من «العاطلين عن العمل المتعلمين» إلى ضعف الروابط بين نظام التعليم والتدريب وسوق العمل.

تم تكرار هذا النمط عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مما أسهم في انخفاض التقديرات للعوائد الاقتصادية للتعليم (Tzannatos et al., 2016). العلاقة بين التعليم والعمل الأكثر إنتاجية أمر بالغ الأهمية لتوليد المنافع الاقتصادية (ومن ثم نمذجتها). سنحتاج إلى فهم أفضل لهذه الروابط في سورية.

منذ بداية الأزمة، تدهورت البنية التحتية التعليمية إلى حد كبير، وفقدت البلاد كثيراً من المعلمين ونسبة عالية من التلاميذ خارج المدرسة. كان تأثير هذا الأمر متغيراً إلى درجة كبيرة مع بعض المحافظات التي لم تكد تتأثر، وغيرها إذ تجاوزت خسائر المدارس 85% (كما في الرقة). انخفض عدد تلاميذ الحلقة الأولى والثانية من 4.66 مليون في عام 2010 إلى 3.43 مليون في عام 2017. ومن هذا الانخفاض في عدد التلاميذ البالغ 1.24 مليون، كان أكثر من 800 ألف من حلب. يعيش حوالي مليوني طفل في مخيمات اللاجئين، وأحياناً في المدرسة، لكن حوالي 40% لا يعيشون فيها. وفي أي برنامج للتعليم، سوف تحتاج نسبة كبيرة إلى إعادة استيعابها ودمجها، وتعويض سنوات تعليمهم التي فقدوها.

- ACU. (2018). *Schools in Syria: a thematic report 04 2018*, Information Management Unit, Assistance Coordination Unit, Gaziantep, Turkey, at https://www.acu-sy.org/en/?smd_process_download=1&download_id=5968 accessed 4 February 2022.
- Al Hessian, M., Bengtsson, S., and Kohlenberger, J. (2016). *Understanding the Syrian educational system in a context of crisis*, VID Working Paper No. 09/2016, Vienna Institute of Demography, Austrian Academy of Sciences (ÖAW), Vienna, at https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/subsites/Institute/VID/PDF/Publications/Working_Papers/WP2016_09.pdf accessed 4 February 2022.
- Alajaty, M., and Anchor, J. R. (2018). Transition economies in the Middle East: the Syrian experience, *Post-Communist Economies*, 30, 382–394.
- Aydin, H., and Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: the new global issue facing teachers and principals in Turkey, *Educational Studies*, 55, 46–71.
- Barakat, S., Connolly, D., Hardman, F., and Sundaram, V. (2013). The role of basic education in post-conflict recovery, *Comparative Education*, 49, 124–142.
- Central Bureau of Statistics Syria. (Various years). *Statistical abstract*, Syrian Arab Republic, Office of Prime Minister, Damascus, at <http://cbssyr.sy/index-EN.htm> accessed 21 August 2020.
- Fortuny, M., and Hussein, J. A. (2010). *Labour market policies and institutions: a synthesis report, the cases of Algeria, Jordan, Morocco, Syria and Turkey*, Employment Sector Employment Working Paper No. 64, International Labour Office, Geneva, at https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_161400/lang-en/index.htm accessed 4 February 2022.
- George, A. (2003). *Syria: neither bread nor freedom*, Zed Books, London, at <https://www.bloomsbury.com/uk/syria-9781842772133/> accessed 12 August 2022.
- Hattar-Pollara, M. (2019). Barriers to education of Syrian refugee girls in Jordan: gender-based threats and challenges, *Journal of Nursing Scholarship*, 51, 241–251.
- Human Rights Watch. (n.d.). *Education for Syrian refugee children*, New York, at <https://www.hrw.org/tag/education-syrian-refugee-children> accessed 4 February 2022.
- ILO. (2021). *ILOSTAT: data*, Geneva, <https://ilostat.ilo.org/data/> accessed 4 February 2022.
- IMU. (2019). *Joint education needs assessment for out-of-school children (OOSC) (JENA) 2019*, Assistance Cooperation Unit, Information Management Unit, Gaziantep, Turkey, December, at <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/joint-education-needs-assessment-out-school-children-jena-december-2019> accessed 4 February 2022.
- Kuçuksuleymanoglu, R. (2018). Integration of Syrian refugees and Turkish students by non-formal education activities, *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7, 244–252.
- Mizunoya, S. (2015). *Quantitative analysis of education in Syria, 2010–11 to 2014–15*, Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- Ministry of Education. (2021). *Out-of-school children in Syria: charting a path towards a solution*, Damascus.
- Montenegro, C. E., and Patrinos, H. A. (2014). *Comparable estimates of returns to schooling around the world*, Policy Research Working Paper Series 7020, World Bank, Washington DC, at <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20340> accessed 4 February 2022.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., and Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*, International Association for the Evaluation of Educational and TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston, at https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf accessed 4 February 2022.
- No Lost Generation. (2019). *Education (Syria)*, United Nations, New York, at <https://www.nolostgeneration.org/page/education> accessed 4 February 2022.
- OCHA. (2022, February). *Humanitarian needs overview: Syrian Arab Republic*, Humanitarian Programme Cycle 2022, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, New York, at <https://educationcluster.app.box.com/s/ic7yl2chxp4qb6yjlcxbwwgc48vgu0vw/file/971430711108> accessed 22 June 2022.
- Onder, H., and Hayati, F. (2017). *The toll of war: the economic and social consequences of the conflict in Syria*, World Bank, Washington DC, at <https://www.worldbank.org/en/country/syria/publication/the-toll-of-war-the-economic-and-social-consequences-of-the-conflict-in-syria> accessed 4 February 2022.
- Pelin, T., and Ozge, E. (2018). Education for Syrian refugees: problems faced by teachers in Turkey, *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155–177.
- SCPR. (2016). *Confronting fragmentation: impact of Syrian crisis report*, Syrian Center for Policy Research, Damascus, at <https://www.scpr-syria.org/confronting-fragmentation/> accessed 4 February 2022.
- Smits, J., and Huisman, J. (2013). Determinants of educational participation and gender differences in education in six Arab countries, *Acta Sociologica*, 56, 325–346.

- Sparre, S. L. (2008). Educated women in Syria: servants of the state, or nurturers of the family?, *Critique: Critical Middle Eastern Studies*, 17, 3–20.
- Talbot, C. (2013). *Education in conflict, emergencies in light of the post-2015 MDGs and EFA agenda*, NORRAG Working Paper 3, Network for International Policies and Cooperation in Education and Training, Geneva, at http://www.norrag.org/fileadmin/Working_Papers/Education_in_conflict_emergencies_Talbot.pdf accessed 4 February 2022.
- Tzannatos, Z., Diwan, I., and Ahad, J. A. (2016). *Rates of return to education in twenty two Arab countries: an update and comparison between MENA and the rest of the world*, Working Paper 1007, May, Economic Research Forum, Giza, Egypt, at <https://erf.org.eg/publications/rates-of-return-to-education-in-twenty-two-arab-countries-an-update-and-comparison-between-mena-and-the-rest-of-the-world/> accessed 4 February 2022.
- UNESCO. (2011). *The hidden crisis: armed conflict and education – EFA global monitoring report 2011*, Paris, at <https://en.unesco.org/gem-report/report/2011/hidden-crisis-armed-conflict-and-education> accessed 7 February 2022.
- UIS. (2006). *UIS statistics*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <http://data.uis.unesco.org/> accessed 21 August 2020.
- UNHCR. (2020). *Operation portal: refugee situation – registered Syrian refugees (in-camp demography)*, United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, at <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria> accessed 21 August 2020.
- UNICEF. (2017). *UNICEF annual report 2017: Jordan*, United Nations Children’s Fund, at https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Jordan_2017_COAR.pdf accessed 7 February 2022.
- UNICEF. (2022). *Every day counts: an outlook on education for the most vulnerable children in Syria*, United Nations Children’s Fund, New York, at <https://www.unicef.org/syria/media/10116/file/Education%20Strategic%20Shift%20Think%20Piece.pdf> accessed 12 October 2022.
- UNICEF MENA. (2017). *Reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa: conceptual and programmatic framework – a four-dimensional and systems approach to 21st century skills*, United Nations Children’s Fund, Regional Office for the Middle East and North Africa, Amman, at <https://www.unicef.org/mena/reports/reimagining-life-skills-and-citizenship-education-middle-east-and-north-africa> accessed 9 February 2022.
- WENR. (2016). Credential evaluation issues: education in Syria, *World Education News and Reviews*, at <https://wenr.wes.org/2016/04/education-in-syria> accessed 9 February 2022.
- WES. (2016). *Syria: educational profile: a guide to grade equivalencies between Canada and Syria*, World Education Services, New York, March, at http://knowledge.wes.org/rs/317-CTM-316/images/wes-paper-educational_profile-us-2017%20%281%29.pdf accessed 9 February 2022.
- World Bank. (2019). *Expectations and aspirations: a new framework for education in the Middle East and North Africa*, Washington DC, at <https://www.worldbank.org/en/region/mena/publication/expectations-and-aspirations-a-new-framework-for-education-in-the-middle-east-and-north-africa> accessed 9 February 2022.
- World Bank. (2020). *Government expenditure on education, total (% of GDP): Syrian Arab Republic*, Washington DC, at <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=SY> accessed 21 August 2020.
- World Bank. (2022). *DataBank: world development indicators*, Washington DC, at <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators> accessed 2 February 2022.

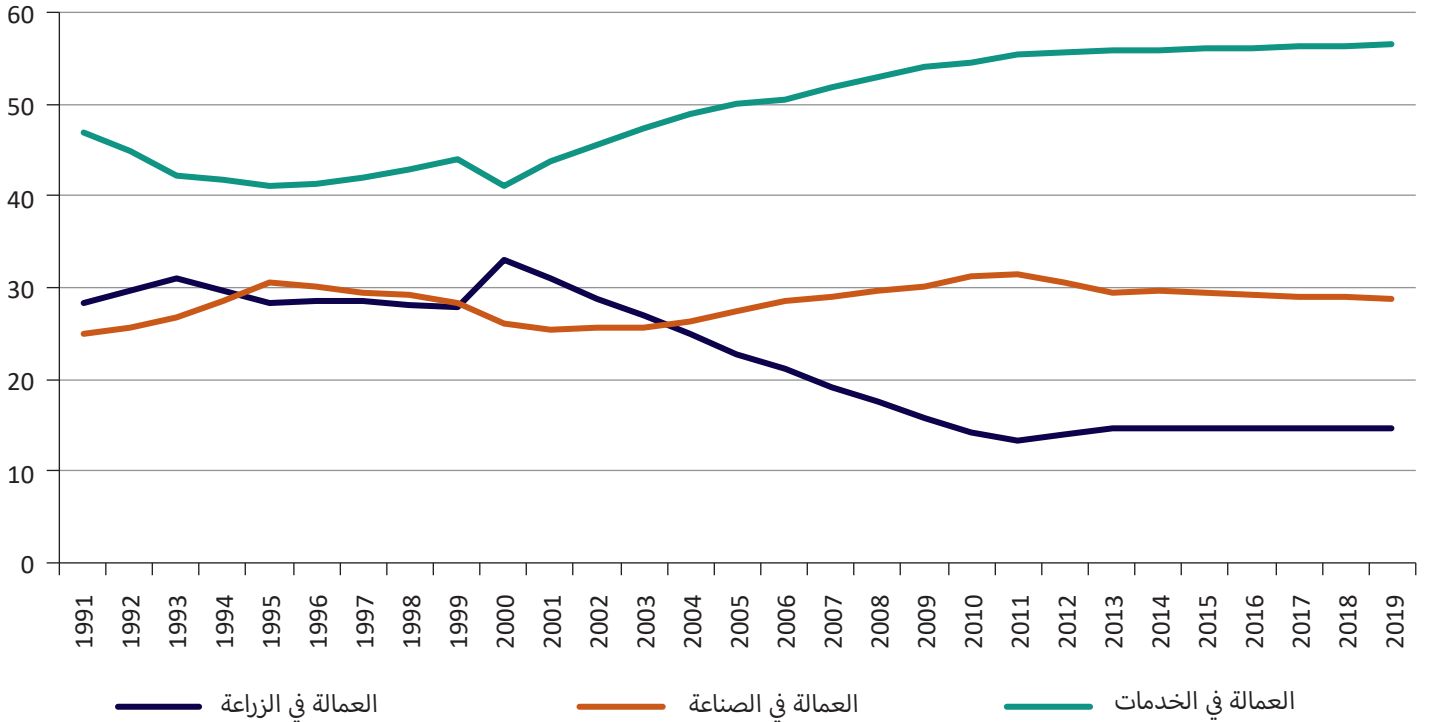
الملحق الثاني: الاقتصاد وبنية الصناعة

A2.1 سورية قبل الأزمة

A2.1.1 بنية الاقتصاد

حقق الاقتصاد السوري خلال الفترة 2001-2010 معدل نمو متوسط قدره 4.45% في الناتج المحلي الإجمالي، بالإضافة إلى الآتي: انخفاض معدل التضخم، والدين العام، والعجز في موازنة الحكومة، وتحسّن الصادرات الصناعية بسبب تراجع الصادرات النفطية، وبقاء معدّل البطالة مستقرّاً عند 8% (SESS, 2018).

واجه الاقتصاد السوري إعادة هيكلة كبيرة منذ أوائل التسعينيات من القرن العشرين (انظر الشكل A2.1)، مع انخفاض حصة العمالة في الزراعة، في حين ازدادت في التصنيع، ولكن بدرجة أكبر بكثير في قطاع الخدمات. وظّف قطاع الخدمات أكثر من 46% من القوى العاملة في عام 1991، ولكن هذه الحصة ارتفعت إلى 54.6% في عام 2010 (الشكل A2.1). في عام 1991، كانت الزراعة توظف 28.2% من القوة العاملة، ولكن هذه الحصة انخفضت إلى 14.3% بحلول عام 2010. ووظفت الصناعة 25% من القوة العاملة في عام 1991، ولكن هذه الحصة ازدادت إلى 31.2% بحلول عام 2010.



الشكل A2.1: حصة سورية من العمالة، حسب قطاع الصناعة، 1991-2019.

المصدر: مؤشرات التنمية العالمية (البنك الدولي، 2020)

يعدّ القطاع غير الرسمي من الجهات التي تقدّم عملاً كبيراً في الاقتصاد السوري. مثّل هذا القطاع 65.6% من إجمالي العمال في عام 2010، في حين كانت النسبة المتبقية 34.4% في القطاع الرسمي (SESS, 2018).

يُصنّف العاملون في القطاع غير الرسمي على النحو الآتي: 16% في التجارة والفنادق والمطاعم، و 14% في الزراعة والبناء والإعمار، و 11% في الصناعة، و 5% في النقل والتخزين والاتصالات، و 4% في الخدمات، و 2% في التمويل والتأمين والعقارات. تتراوح أعمار معظم العمال في القطاع غير الرسمي في الغالب بين 20 و 39 عاماً، وهم في الأساس من حاملي الشهادة الابتدائية (SESS, 2018). يعمل معظمهم في المشاريع الصغيرة أو متناهية الصغر. تمثّل المشاريع الصغيرة والمتوسطة ومتناهية الصغر (SMMES) في سورية أكثر من 90% من إجمالي العمالة والاستثمار في القطاع الخاص السوري (SESS, 2018). تشير جمعية العلوم الاقتصادية السورية (2018) (SESS) إلى أنّ معظمها لديها أقل من 10 عاملين يعملون في التجارة.

A2.1.2 الناتج المحلي الصافي

كما يشير الجدول (A2.1) (في الصفحة التالية)، انخفضت حصة الزراعة في الناتج المحلي الصافي من 25.2% في عام 2000 إلى 16.3% في عام 2010، في حين انخفضت حصة التعدين واستغلال المحاجر والتصنيع من 29.1% إلى 22.8% في الفترة نفسها، ولكن من 42.4% عام 2000 إلى 57.3% عام 2010

معدل النمو % منذ عام 2000	2010	2005	2000	
	النسبة المئوية للحصة من الإجمالي			
0.7%	16.3	23.3	25.2	الزراعة والغابات والثروة الحيوانية
2.6%	22.8	23.2	29.1	التعدين والمحاجر والتصنيع
6.1%	3.6	4.1	3.3	البناء والإعمار
8.4%	57.3	49.4	42.4	الخدمات
5.2%	1,437,661	1,112,058	867,121	المجموع (مليون ليرة)

(<http://cbsyry/yearbook/2017/Data-Chapter15/TAB-152017-15-.pdf>)

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، الحسابات القومية،

الزراعة

يرجع بعض الانخفاض في مساهمة القطاع الزراعي إلى كارثة الجفاف الذي يُعتقد أنه الأكثر جفافاً على الإطلاق (Cook et al., 2016)، الذي شهدته سورية بين عامي 2006 و 2011، مما أدى إلى انتقال هائل للسكان إلى المدن. استلزم ندرة المياه وتأثيرها على إنتاج الغذاء اعتماد تقنيات الري الحديثة. أعلنت الحكومة السورية عن إستراتيجية جديدة لتحديث استخدام المياه الجوفية في عام 2005، ولكن تم تنفيذها فقط من عام 2008 إلى عام 2011 (Bayram and Gok, 2020).

يشير تقرير المركز السوري لبحوث السياسات (SCPR) (2019) إلى أنّ نتائج مؤشر الأمن الغذائي تظهر مستويات عالية من انعدام الأمن الغذائي في سورية، إذ انخفض المؤشر بنسبة 8 % بين عامي 2014 و 2018. كما أشارت النتائج إلى تفاوت كبير بين المحافظات، مع أكبر انخفاض في الحسكة والرقّة وحلب والقنيطرة ودير الزور وإدلب. ويشير التقرير إلى أنّ الناتج المحلي الإجمالي الزراعي انخفض بنحو 50 % مقارنة بعام 2010، وانخفضت المنتجات الحيوانية والنباتية بنسبة 49 % و 51 % على التوالي. كان جزء كبير من التدهور في الإنتاج الزراعي بسبب الظروف المناخية المعاكسة وليس بسبب الأزمة.

التعدين والتصنيع

يشير ظاهر (Daher, 2019) إلى أنّ:

... مستوى الاستثمار العام والخاص في الصناعات التحويلية انخفض باستمرار منذ أوائل التسعينيات من القرن العشرين نتيجة لتسريع سياسات التحرر الاقتصادي ... وفي عام 2009، أسهم قطاع التصنيع بنسبة 6.9 % فقط من الناتج المحلي الإجمالي، في حين وظّف نحو 15 % من القوى العاملة السورية. (ص 3). وبالمقارنة، مثّل التصنيع 18.1 % من الناتج المحلي الإجمالي في الأردن، و 15.6 % في مصر، و 12.6 % في الإمارات، و 9.1 % في لبنان و 6.8 % في قطر. يشير الجدول A.2.2 (في الصفحة التالية) إلى أنّ الصناعة التحويلية أسهمت بـ 53 % أو أكثر قليلاً من الناتج الكلي لإجمالي قطاع الصناعة في سورية، وأنّ التعدين والمحاجر أسهما بنسبة 13 %. يُعدّ قطاع الكيماويات والنفط من أهم القطاعات في التصنيع، إذ يهيمن تكرير النفط في هذا المجال (Owen and Arbach, 2010). يحتل قطاع الأغذية والمشروبات والتبغ المرتبة الثانية من حيث الأهمية، إذ يسهم بنحو 20% في ناتج قطاع التصنيع، ويسهم في الغالب من خلال القطاع الخاص. تمثّل المنسوجات والملابس والأحذية 14 % من التصنيع والمنتجات المعدنية والهندسة 10 %.

يجادل البالاديغو ولال (Albaladejo and Lall) (2004) أنّ سورية اعتمدت بصورة متزايدة على صادرات النفط في التسعينيات من القرن العشرين، ولكن بعد ذلك انخفضت حصة المنتجات المكررة والمعالجة في صادرات النفط (من 29 % في عام 1990، بقيمة 440 مليون دولار، إلى 9 % في عام 2000، بقيمة 330 مليون دولار). ويشير ألاجاتي وأنكور (Alajaty and Anchor, 2017) إلى أنّ النفط شكّل 70 % من الصادرات السورية وأسهم بنحو 50 % من الإيرادات المالية بين عامي 2001 و 2004، ولكن بعد ذلك انخفض إنتاج النفط وعدم قدرته على تلبية الطلب، فأصبحت سورية مستورداً صافياً للنفط لأول مرة في عام 2006 (PRS, 2009).

في عام 1985، وظّف القطاع الصناعي العام نحو 140,000 عامل، أي ما يقرب من 40 % من القوى العاملة الصناعية في البلاد. وبحلول عام 2009، كان قطاع التصنيع العام لا يزال فاعلاً مهماً، ولكن القطاع الخاص كان أكبر مقدّم للعمل (Daher, 2019). كانت الزيادة في استثمارات القطاع الخاص في المستحضرات الصيدلانية وتجهيز الأغذية والمنسوجات، واحتفظ القطاع العام باهتمامه بالمنسوجات والكيماويات والهندسة والأسمنت (انظر الجدول A2.3 في الصفحة التالية). في النصف الثاني من العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، أصبح العراق أكبر وجهة تصدير فردية لسورية بمبيعات بلغت 2.3 مليار دولار في عام 2010 من إجمالي 12.3 مليار دولار (Daher, 2019). وقد ازدهرت صناعة الأدوية في سورية. ففي نهاية الثمانينيات من القرن العشرين، غطت الصناعة في سورية 6 % فقط من الاحتياجات الوطنية، ولكن بدعم حكومي، وتمكّنت في أقل من 20 عاماً من تغطية ما يقرب من 90 % من الاحتياجات الوطنية، وتصدير الأدوية إلى نحو 52 دولة عربية. (Kutaini, 2010). ويشير قطيني (Kutaini) أيضاً إلى أنّ صادرات الأدوية من سورية بلغت نحو 150 مليون دولار سنوياً، ووفرت فرص عمل لـ 17 ألف سوري، 85 % منهم نساء.

الجدول A2.2: الناتج الإجمالي للقطاع الصناعي السوري بتكلفة عوامل الإنتاج في عام 2006، بالأسعار الجارية بمليارات ليرة سورية

مليار ليرة		إجمالي الصناعة %		التصنيع %		مليار ليرة	
عام	خاص						
47.7	78.5	10.7		20		126.2	الأغذية والمشروبات والتبغ
21.9	68.3	7.6		14		90.1	المنسوجات والملابس والجلود
0.3	34.5	2.9		6		34.8	الخشب والأثاث
1.1	8.9	0.8		2		10	الورق والطباعة والنشر
222.6	22.4	20.7		39		245	الكيمائيات والبترول
15.5	36.2	4.4		8		51.8	المواد غير المعدنية
3.4	6.9	0.9		2		10.23	المعادن الأساسية
9.2	51.2	5.1		10		60.4	المنتجات المعدنية والهندسة
0	1.6	0.1		0		1.6	متفرقات
321.6	308.5	53.2		100		630.1	إجمالي التصنيع
456.5	2.8	13.4				159.3	التعدين والمحاجر
95.1		8.0				95.1	الكهرباء والماء
873.2	311.3	100.0				1,184.5	الإجمالي للقطاع

المصدر: أوين وأرباخ (Owen and Arbach, 2010, p. 10). المصدر: أوين وأرباخ (Owen and Arbach, 2010, p. 10).

الجدول A2.3: بنية التصنيع السوري، 2009

قطاع التصنيع العام	مليار قطاع التصنيع الخاص *	2009
96 مؤسسة منظمة في ست مؤسسات عامة	127,000	عدد المنشآت المسجلة رسمياً
510 مليار ليرة سورية (حوالي 7.4 مليار دولار أمريكي)	370 مليار ليرة سورية (حوالي 7.4 مليار دولار أمريكي)	إجمالي قيمة رأس المال
المنسوجات المواد الكيميائية إسمنت	المستحضرات الصيدلانية تصنيع الأغذية المنسوجات	المجالات الرئيسية للاستثمار / الإنتاج
ثماني مؤسسات عامة: - المؤسسة العامة للصناعات النسيجية: 26 شركة فرعية توظف نحو 44 % من القوى العاملة في قطاع الصناعة العام - المؤسسة العامة للصناعات الكيماوية: 13 شركة توظف 18 % من القوى العاملة - المؤسسة العامة للصناعات الهندسية: 13 شركة توظف 15 % من القوى العاملة - المؤسسة العامة للصناعات الغذائية: 22 شركة توظف 7.6 % من القوى العاملة - المؤسسة العامة للسكر: تسع شركات توظف 5 % من الأيدي العاملة - الباقي: المؤسسة العامة للإسمنت ومواد البناء، والمؤسسة العامة لحلج وتسويق القطن، والمؤسسة العامة للتبغ.	المشاريع الصغيرة والمتوسطة والكبيرة: المشاريع الصغيرة (بمتوسط ثلاثة عمال): 76 % من إجمالي العمالة في القطاع الصناعي الخاص بمتوسط استثمار رأسمالي 2.5 مليون ليرة سورية (حوالي 50,000 دولار أمريكي). المشاريع المتوسطة الحجم (بمتوسط ستة عمال): 23 % من العمالة، بمتوسط استثمار رأسمالي يبلغ 6.2 مليون ليرة سورية (حوالي 124 ألف دولار أمريكي). الشركات الكبيرة (بمتوسط 51 عاملاً): أقل من 1 % من العمالة، بمتوسط استثمار رأسمالي قدره 223 مليون ليرة سورية (حوالي 4,460,000 دولار أمريكي).	بنية القطاع

ملحوظة: * لحام (Lahham, 2010) مقتبس في ظاهر (Daher, 2019). المصدر: ظاهر (2019، صفحة 5).

سورية هي واحدة من الدول العربية القليلة التي لديها سلسلة إنتاج كاملة لصناعة النسيج (Lahham, 2009). تم تأميم الصناعة في منتصف الستينيات من القرن العشرين للمساعدة في توسيع القطاع وتحديثه. ويشير أوين وأرباخ (2010) (Owen and Arbach) إلى أن سورية كانت مُصدراً مهماً للقطن والغزل والخيوط الاصطناعية. ويشير لحام (2009) إلى إطلاق برنامج التحديث والتطوير الصناعي في سورية في أيار 2007 بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية (UNIDO)، وتمويل من الحكومة الإيطالية بمبلغ قدرة 2.2 مليون يورو لتعزيز القدرة التنافسية للصناعة السورية.

في عام 2009، أنشأت الحكومة أربع مدن صناعية لتوفير البنية التحتية والخدمات اللازمة لإنشاء المشاريع الصناعية (Mohsen et al., 2015; Daher, 2019). وقد شيدت هذه المدن بالقرب من شبكات النقل الرئيسية في حلب (الشيخ نجار)، وحمص (حسياء)، ودمشق (عدرا)، ودير الزور.

قطاع الطاقة

في عام 2010، كان هناك 14 محطة كهرباء سورية، 11 منها تعمل بالوقود الأحفوري، والثلاثة المتبقية تعتمد على الطاقة الكهرومائية (Hatahet and Shaar, 2021)، وتنتج التوربينات ذات الدورة المركبة 48.9% من إجمالي إمدادات الكهرباء، مقارنة بـ 44.5% من التوربينات البخارية و 5.6% من التوربينات المائية. ويشير أوين وأرباخ (2010) إلى أن عائدات تصدير النفط والمنتجات البترولية شكّلت نحو 30% من إجمالي العملات الأجنبية المكتسبة ومولت نحو 40% من ميزانية الدولة.

البناء

ازدادت حصة العمالة في قطاع البناء من 11.8% في عام 2000 إلى 14.1% في عام 2005 وإلى 16.2% في عام 2010.

يشير أوين وأرباخ (2010) إلى أن ثمة زيادة في عدد الشركات الخاصة في صناعة البناء، ولكن الشركات الكبيرة التي تملكها الدولة، من خلال حجمها الضخم، تمكّنت من الوصول إلى المشاريع الكبيرة، ولا سيما المشاريع الحكومية. كانت الشركات الخاصة قادرة على المنافسة في بعض مشاريع البنية التحتية والسياحة، إذ كانت مرنة ومفضّلة من قبل الوكالات الدولية المانحة، وكانت البنوك الخاصة أكثر استعداداً لتمويلها مما كانت عليه البنوك التي تملكها الدولة في الماضي.

الخدمات

يشير الجدول A2.4 أنه في عام 2000 كانت تجارة الجملة والتجزئة والإصلاح أهم قطاع في قطاع الخدمات وتمثّل 36.1% من الناتج المحلي الصافي للخدمات، وقد ازدادت هذه الحصة في عام 2005، قبل أن تنخفض في عام 2010. يأتي قطاع النقل والتخزين والاتصالات في المرتبة التالية من حيث الأهمية، إلا أن حصته من الناتج المحلي الصافي تراجعت أيضاً بحلول عام 2010. أما قطاع التمويل والتأمين والعقارات والخدمات الحكومية، إلى جانب الخدمات الاجتماعية والشخصية، فكانت حصتها تتزايد في تلك الفترة الزمنية.

الجدول A2.4: صافي الناتج المحلي لسورية بأسعار السوق حسب قطاع الخدمات، سنة الأساس 2000

معدل النمو % منذ عام 2000	2010	2005	2000	
	النسبة المئوية للحصة من الإجمالي			
8.3%	35.8	42.3	36.1	تجارة الجملة والتجزئة والإصلاح
5.4%	21.8	21.4	29.0	النقل والتخزين والاتصالات
9.2%	9.5	9.1	8.8	التمويل والتأمين والعقارات
10.8%	6.9	5.4	5.6	الخدمات الاجتماعية والشخصية
11.0%	25.8	21.7	20.4	خدمات حكومية
8.3%	0.1	0.1	0.1	مؤسسات غير ربحية
8.4%	100.0	100.0	100.0	المجموع

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، الحسابات القومية، على الرابط: <http://cbssyr.sy/yearbook/2017/Data-Chapter15/TAB-15> pdf.2017-15

تجارة الجملة والتجزئة والإصلاح

تمثّل الشركات الصغيرة والمتوسطة ومتناهية الصغر نسبة كبيرة من هذا القطاع. تشير الجمعية العلمية الاقتصادية السورية (SESS) (2018) إلى أن 63% من الموظفين كانوا في منشآت فيها أقل من عاملين اثنين في التجارة، و 22.7% في مؤسسات فيها خمسة إلى تسعة موظفين، و 6.7% في التجارة، و 6.7% في مطاعم وفنادق. يشمل هذا القطاع أيضاً قطاع السياحة.

لطالما تميّز قطاع التجزئة في سورية بالأسواق أو البازارات، التي كانت مقاصد سياحية مهمة. يشير أوين وأرباخ (2010) إلى أنه في عام 2010، بدأت مراكز التسوق تدخل إلى سورية، وكان يقع العديد منها حول دمشق، وجميعها مملوكة لسوريين، مع تمويل محتمل توفره مصالح خارجية.

يروى الحمود وآخرون (Alhammoud et al., 2019) كيف كانت سورية من أهم الوجهات السياحية في الشرق الأوسط والعالم، لاحتوائها على كل مقومات السياحة، والآثار الأثرية والدينية القديمة، وأقدم المناطق الحضرية في العالم، والطبيعة الخلابة - البحر والصحاري والجبال والأنهار، وكلها تقع في نقطة الاتصال بين آسيا وأوروبا، وتشير الدراسة إلى أن عدد السائحين الوافدين إلى سورية بلغ نحو 8.5 مليون عام 2010، وهو ما يعادل 40 % من سكان سورية.

النقل والتخزين والاتصالات

يشير البنك الدولي (2017) إلى أنه قبل الأزمة، اتسعت شبكة الطرق في سورية بسرعة لمواكبة النمو الاقتصادي السريع وزيادة عدد السكان بنسبة 10%، منها 70 % معبدة. تضاعف عدد المركبات المسجلة تقريباً من 1.2 مليون في عام 2006 إلى 2.1 مليون في عام 2010 (ص. 34).

يشير أوين وأربخ (2010) إلى أن قطاع الاتصالات قد نما بنحو 21 % سنوياً خلال الفترة من 1993 إلى 2003 مقارنة بالإنتاج الوطني، الذي نما بنسبة تقل قليلاً عن 4.5 % . وقد نمت مساهمة القطاع في الناتج المحلي الإجمالي من أقل من 1 % في عام 1992 إلى ما يقرب من 4.2 % في عام 2003. وكان لمؤسسة الاتصالات السورية التي تملكها الدولة حق حصري في تقديم خدمات الاتصالات في سورية.

مُنحت شركتان من القطاع الخاص في عام 2000 وهما سيريتل وأربيا (التي أُطلق عليها فيما بعد إم تي إن)، عقداً مدته 15 عاماً لبناء شبكات الهواتف المحمولة وإنشائها وتشغيلها، وزيادة مساهمتها تدريجياً في الحكومة خلال هذه المدة. كان للحكومة الحق في تقديم مزود ثالث بعد سبع سنوات (Owen and Arbach, 2010). كان لإدخال الهاتف الخليوي والإنترنت تأثير كبير على دخل شركة الاتصالات السورية، التي كان عليها توفير الخدمة المكلفة على مستوى الدولة لأعداد صغيرة من الناس في المناطق الريفية. في عام 2010، قَدّمت الحكومة مناقصات لمشغل ثالث للهواتف المحمولة، ولكن على الرغم من العديد من العطاءات، تم تأجيل أي صفقات (Advani, 2020).

أصبحت شركة سيريتل، أكبر مشغل للهواتف المحمولة في سورية، إذ حققت أرباحاً عالية، وسجلت صافي ربح قدره 59 مليار ليرة سورية في عام 2019، ويُقال إنها أكبر شركة خاصة في سورية (Advani, 2020). وبحلول عام 2007، ازداد عدد المشتركين في المشغلين إلى 4.6 مليون من 400 ألف فقط في 2002. نمت سيريتل وحدها بنسبة 31.5 % في 2005 وازدادت أرباحها بأكثر من 20 % خلال السنوات اللاحقة. في عام 2006، استحوذ القطاع على 3.7 % من إجمالي الناتج المحلي لسورية ودفع ما يقرب من 21.6 مليار ليرة سورية (430 مليون دولار أمريكي) في رسوم الترخيص و 17.6 مليار ليرة سورية (350 مليون دولار أمريكي) من الضرائب، التي قُدّرت بما يعادل حوالي 9 % من إيرادات الميزانية الحكومية، وكانت مصدراً حيوياً للدخل للدولة مع بداية انخفاض عائدات النفط. وبحلول عام 2009، دفعت الشركتان 41.1 مليار ليرة سورية - أي ما يقرب من 900 مليون دولار أمريكي في ذلك الوقت - كرسوم للحكومة، بالإضافة إلى الضرائب.

بالمقارنة مع الاتصالات، كان النمو في قطاع تكنولوجيا المعلومات أبطأ بسبب بطء استيعاب كل من الحكومة والشركات (Owen and Arbach, 2010). قامت الجمعية السورية للمعلوماتية (SCS) بتوفير الوصول إلى الإنترنت لشبكة الويب العالمية في عام 2001، وفي عام 2003 كان هناك ما يقدر بنحو 110,000 حساب إنترنت في سورية. ولكن بسبب الاستخدامات المتعددة، قُدّر عدد المستخدمين بـ 700,000، ولم تنجح كثيراً في تقديم خدمات جديدة ذات قيمة مضافة. يشير أوين وأربخ (2010) أيضاً إلى أن تطوير البرامج كان بطيئاً أيضاً، مع استيراد معظم البرامج الهاردوير والسوفتوير.

التمويل والتأمين والعقارات

كما هو مبين في الجدول A2.4، ارتفع صافي الناتج للتمويل والتأمين والعقارات من 8.8 % من قطاع الخدمات في عام 2000 إلى 9.5 % بحلول عام 2010، بعد إعادة الهيكلة الكبيرة للقطاع المالي والمصرفي مع نمو صافي الناتج بنسبة 9.2 % للفرد سنوياً خلال تلك المدة.

في عام 2001، تم السماح بإنشاء البنوك التي يملكها القطاع الخاص، مما أدى إلى افتتاح 12 مصرفاً خاصاً، بالإضافة إلى ستة بنوك تملكها الدولة وثلاثة بنوك إسلامية (Lord, 2010). تأسست سوق دمشق للأوراق المالية في عام 2009. سَمَحَ قانون البنوك الاستثمارية لعام 2010 بإنشاء بنوك استثمارية خاصة، التي يمكن أن تمتلك أيضاً ما يصل إلى 60 % من الملكية الأجنبية مع حيازات أفراد لا تزيد عن 5 % من أي مؤسسة.

في عام 2010، رفع البنك المركزي الحد الأقصى للحصص الأجنبية في البنوك السورية التي يملكها القطاع الخاص إلى 60 % من 49 % السابقة، لكن البنوك الكبرى من الغرب كانت غائبة في الغالب عن السوق السورية (Lord, 2010).

خدمات الحكومة

ازدادت مساهمة الخدمات الحكومية في صافي الناتج من قطاع الخدمات من نسبة بلغت 20.4 % في عام 2000 إلى 25.8 % في عام 2010 (انظر الجدول A2.4). في عام 2009، تم تخصيص 5.1 % من الناتج المحلي الإجمالي لسورية للتعليم (WENR, 2016)، وظُفَّت الحكومة أكثر من 400,000 عامل في التعليم، وهو ما يمثل 34 % من إجمالي التوظيف الحكومي (Central Bureau of Statistics Syria, 2017).

حتى بداية الأزمة في عام 2011، اتسع نظام التعليم السوري مع زيادة معدلات الالتحاق، ولكن معدلات المشاركة كانت منخفضة (43.5%)، ولا سيّما بالنسبة للنساء. كانت عائدات التعليم منخفضة بوجه عام في المنطقة العربية (World Bank, 2017; UNICEF MENA, 2017). أشار تزاناتوس وآخرون (Tzannatos et al., 2016) إلى أن سنة إضافية من الدراسة تضيف نحو 5.4 % إلى الأرباح مقارنة بالمتوسط العالمي البالغ 7%، وتنخفض على نحو حاد مع وصول الشباب إلى مستويات التعليم العالي.

كانت الصحة ثاني أكبر جهة توظيف للخدمات الحكومية. وظُفَّت الحكومة 94,622 شخصاً في المجال الصحي في عام 2010، وهو ما يمثل نحو 9 % من إجمالي الوظائف الحكومية، على الرغم من أن نسبة أعلى من موظفي الحكومة كانت من الإناث (13.3%) (Central Bureau of Statistics Syria, 2017).

يشير خيرالله وآخرون (Kheralla et al., 2012) إلى أنَّ المؤشرات الصحية تحسّنت إلى حد كبير في سورية منذ السبعينيات، وفقاً لبيانات وزارة الصحة السورية. ارتفع متوسط العمر المتوقع عند الولادة من 56 سنة في 1970 إلى 73.1 سنة في 2009 (Ministry of Health, 2009). انخفض معدّل وفيات الرضع من 132 لكل 1000 مولود حي في عام 1970 إلى 17.9 لكل 1000 في عام 2009، كما انخفض معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة بصورة ملحوظة من 164 إلى 21.4 لكل 1000 ولادة حية، وانخفض معدل وفيات النفاس من 482 لكل 100,000 ولادة حية في 1970 إلى 52 في 2009. ويذكرون أيضاً أنَّ سورية كانت في مرحلة انتقال وبائي من الأمراض المعدية إلى غير المعدية، إذ أظهرت أحدث البيانات أنَّ 77% من الوفيات نتجت عن أمراض غير معدية. (WHO, 2009). بلغ إجمالي الإنفاق الحكومي على الصحة بوصفها نسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي 2.9 في عام 2009 (WHO, 2020).

كانت أمراض القلب والأوعية الدموية (CVD) والسكري من النمط الثاني من المساهمين الرئيسيين في الاعتلال والوفيات (Rastam et al., 2012)، إذ حدثت نصف الوفيات في سورية قبل سن 65 (Maziak et al., 2007). كما هي الحال في البلدان الأخرى، يُعزى الكثير من عبء الأمراض القلبية الوعائية في سورية إلى الاتجاهات السلبية في عوامل الخطر مثل التدخين والسمنة وضغط الدم والكوليسترول ومرض السكري (Rastam et al., 2012; Al Ali et al., 2013). بحلول عام 2010، قدّم القطاع الخاص مجموعة واسعة من خدمات الرعاية الصحية المتنقلة والثانوية في ما يقرب من 400 مستشفى صغير وأكثر من 12,000 صيدلية وعيادة (Ahmad et al., 2015).

كان التطور الرئيسي هو إدخال شراكات بين القطاعين العام والخاص في قطاع المستشفيات، إذ تم تحويل ما يصل إلى 20% من المستشفيات العامة الكبرى بعد عام 2008 إلى «منظمات مستقلة»، مع درجة معينة من الاستقلال عن وزارة الصحة (Dashash, 2009, p10).

A2.2 سورية بعد الأزمة

كان للأزمة التي طال أمدها في سورية، إلى جانب تزايد عدم المساواة والصعوبات الاقتصادية التي تفاقمت بسبب جائحة كوفيد-19، ثم العقوبات السابقة والعقوبات التي فرضها قانون قيصر، تأثير هائل على الاقتصاد السوري. كما تؤكد تقارير إعلامية مختلفة أنَّ الأزمة الاقتصادية التي سببتها الأزمة السياسية تفاقمت أولاً بسبب جائحة كوفيد-19، ثم بسبب الجولة الثانية من العقوبات الأمريكية ضد الحكومة السورية (Ozalp, 2020; Center for Global Policy, 2020; Al-Khalidi, 2020). يُفضّل غوبات كوستيال (Gobat and Kostial, 2016) تأثير الأزمة في سورية، التي تضمنت انخفاضاً هائلاً في عدد السكان. ويقدرّون أنه بلغ 22.1 مليون في عام 2010، وتم تخفيضه بمقدار 20% على الأقل، مع مقتل أكثر من 250,000 وإصابة أكثر من 800,000، وفر 2.4 مليون إلى البلدان المجاورة، وأعلن ما يقرب من 900,000 لاجئ اللجوء السياسي في الاتحاد الأوروبي بحلول كانون الأول 2015. مع 4.9 مليون لاجئ، و6.6 مليون نازح داخلياً (نازح داخلياً)، وما يقرب من 250 ألف طالب لجوء، ونزح ما يقدر بنحو 11.7 مليون سوري بحلول نهاية عام 2015، وطالبوا بالحماية داخل سورية أو في الخارج (UNHCR, 2016, p6). بحلول تشرين الأول 2020، كان هناك 11,06 مليون شخص بحاجة إلى مساعدات إنسانية بما في ذلك أكثر من 6 ملايين نازح، بسبب نقاط الضعف الناجمة عن النزوح والتعرض للأعمال العدائية ومحدودية الوصول إلى السلع والخدمات الأساسية (UNHCR, 2020, p2).

في عام 2020، اختار أكثر من 371,600 نازح العودة إلى أماكنهم الأصلية (الصفحة 2). وتشير لوحة معلومات الطوارئ في سورية لبرنامج الغذاء العالمي إلى أنه في سورية كان هناك 9.3 مليون شخص يعانون من انعدام الأمن الغذائي، و 2.2 مليون شخص معرضون لخطر انعدام الأمن الغذائي، و 6.7 مليون نازح داخلياً (WFP Syria 2020b). 5.6 مليون لاجئ في البلدان المجاورة (UNHCR, 2020)؛ 12,600 طفل دون سن الخامسة يعانون من سوء التغذية الحاد؛ و 38,200 طفل دون سن الخامسة يعانون من سوء التغذية المتوسط (WFP Syria, 2020a) (SMART Survey, 2019). بحلول نهاية تشرين الأول، ارتفعت أسعار المواد الغذائية بنسبة 247% على أساس سنوي، وبلغت 22.8 ضعف متوسط الخمس سنوات قبل الأزمة (WFP Syria, 2020b). أسهمت الزيادة الكبيرة في أسعار المواد الغذائية في زيادة عدد السوريين الذين يعانون من انعدام الأمن الغذائي.

كان هناك أيضاً دمار واسع النطاق للبنية التحتية الاقتصادية، ولا سيّما في قطاعات مثل الإسكان والتصنيع والكهرباء وتوليد الطاقة، مما يعني حدوث تحول كبير في القدرة الإنتاجية (UN ESCW, 2020a). انخفضت الطاقة الإنتاجية للكهرباء عموماً من حوالي 9,344 ميغاوات في عام 2010 إلى 5,150 في عام 2021 (Ghanem, 2021). تشير تقارير الصحف إلى أنَّ إنتاج الكهرباء انخفض من 49 مليار كيلوواط / ساعة في عام 2011 إلى حوالي 19 مليار كيلوواط / ساعة في عام 2016، لكنه عاد إلى النمو منذ ذلك الحين، إذ وصل إلى 27 مليار كيلوواط / ساعة في عام 2020 (Muhammed, 2021).

يشير تقرير للبنك الدولي (2017) إلى أنَّ 7% من المساكن دُمّرت بسبب الأزمة و 20% تضررت جزئياً. كما قدّر التقرير أنه من عام 2011 حتى نهاية عام 2016، بلغت الخسائر التراكمية في الناتج المحلي الإجمالي 226 مليار دولار أمريكي، أي نحو أربعة أضعاف الناتج المحلي الإجمالي السوري في عام 2010. وقدّر التقرير أيضاً أن نحو 53% من مرافق قطاع التعليم تضررت جزئياً و 10% دُمّرت.

كان لتدمير البنية التحتية التعليمية والصحية عواقب وخيمة على جيل كامل من الأطفال في سن الدراسة في البلاد، فضلاً عن زيادة عدم المساواة وتجزئة البنية الاجتماعية. كان هناك أيضاً تأثير كبير على الصحة العقلية للأطفال، وهذا ما يُناقش بالتفصيل في الفصل الثالث حول الصحة العقلية.

أدت الاضطرابات في الشبكات الاقتصادية ورأس المال البشري والاتصال إلى تضخيم آثار الضرر المادي على تقديم الخدمات العامة (World Bank, 2017).

تفاقمت حالة الصحة النفسية بسبب العقوبات الاقتصادية الشاملة، التي أثرت سلباً على الاقتصاد وأثرت على الناس العاديين، مما قلّل من القدرة على تلبية الاحتياجات الأساسية وتلبية الشواغل الإنسانية العاجلة. أدت العقوبات إلى انخفاض كبير في الإيرادات المالية. بحلول نهاية عام 2011، كان البنك المركزي قد استخدم بالفعل أكثر من ثلث احتياطياته من العملات الأجنبية، التي انخفضت إلى 14 مليار دولار بحلول كانون الأول 2011 (The Syria Report, 2011a).

كما أدت الأزمة إلى تجزئة السيطرة الإدارية على سورية. وفقاً لمحشي وآخرين (Mehchy et al., 2020) تسيطر الحكومة السورية على غالبية البلاد (حوالي 65-70%)، في حين تسيطر الإدارة الذاتية التي يقودها الأكراد على حوالي 20-25% من البلاد. أما الباقي في الشمال الشرقي فتسيطر عليه فصائل مختلفة. شهدت المناطق غير الحكومية صعود بعض السلطات في الواقع، التي استولت على الأصول المادية لمؤسسات الدولة وأعدت توظيفها لتوفير وظائف مماثلة، ولكن في ظل بني حكم متنافسة. وعلى الرغم من الاختلافات بينهما، هناك تعاون بين الحكومة وبعض السلطات في الواقع لمواصلة تقديم بعض الخدمات (Mehchy et al., 2020).

أدت العقوبات إلى تعقيد المعاملات الدولية مع كيانات الدولة، بما في ذلك إدراج البنك المركزي والمصرف التجاري السوري وشركة النفط السورية على القائمة السوداء، كما حظرت وزارة الخزانة الأمريكية تقديم أي نوع من الخدمات للقطاع المصرفي السوري، مما أجبر البنوك السورية على اللجوء إلى المعاملات بغير الدولار. كما فرض الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة عقوبات على عدد كبير من الأشخاص السوريين بينهم الكثير من أبرز رجال الأعمال في البلاد. أفاد الخالدي (Al-Khalidi, 2020) أنّ العقوبات التي فرضتها الولايات المتحدة بموجب قانون قيصر من المتوقع أن تزيد من ردع الاستثمار في سورية، وأن يكون لها تأثير على جهود إعادة الإعمار مما يؤدي إلى تدهور الأوضاع الاقتصادية بشكل أكبر.

ترجع الاقتصاد السوري بصورة ملحوظة خلال الفترة 2010-2016 (see Table A2.5) بمتوسط سنوي بلغ 13% سنوياً بين عامي 2010 و 2016، مع أكبر انخفاض في قطاع التعدين والمحاجر والتصنيع، الذي انخفض بمعدل سنوي متوسط قدره 26%. ازدادت حصة قطاع الخدمات مما يزيد قليلاً عن 57% في عام 2010 إلى ما يقرب من 70% في عام 2016. ازدادت أيضاً حصة الزراعة إلى حد ما، في حين انخفضت بمعدل سنوي متوسط قدره 12%، وانخفض صافي الناتج من قطاع البناء والإعمار، وكذلك الخدمات، بمعدل سنوي قدره 10% بين عامي 2010 و 2016. ويشير الشكل A2.1 إلى أنّ التوظيف في القطاع الزراعي انخفض بشدة من عام 2001 إلى 2011، لكنه بقي مستقرًا منذ ذلك الحين، في حين استمرّ التراجع في الصناعة التحويلية منذ عام 2011، ولكنه ازداد في قطاع الخدمات.

الجدول A2.5: حصة القطاع السوري من الناتج المحلي الصافي بأسعار السوق، سنة الأساس 2000، مليون ليرة سورية

معدل النمو % منذ عام 2010	2016	2012	2010	
-12%	17.3	18.6	16.3	الزراعة والغابات والثروة الحيوانية
-26%	8.4	13.4	22.8	التعدين والمحاجر والتصنيع
-10%	4.4	3.0	3.6	البناء والإعمار
-10%	69.8	64.9	57.3	الخدمات
-13%	612,483	1,088,379	1,437,661	المجموع

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، الحسابات القومية، pdf.2017-15-http://cbssyry/yearbook/2017/Data-Chapter15/TAB-15

يقدم الملخص الإحصائي (Central Bureau of Statistics Syria, 2017) حصة من العمالة حسب الأنشطة الاقتصادية المختلفة، على الرغم من عدم وضوح ما يشمله قطاع الخدمات. يشير الجدول A2.6 إلى أنها تتألف بشكل أساسي من الخدمات الحكومية، التي تشمل التعليم والصحة والقوات المسلحة. مثلت الخدمات نسبة قدرها 46.3% من إجمالي العمالة في عام 2015.

الجدول A2.6: توزيع العاملين في سورية، 15 سنة فأكتر، حسب قطاعات النشاط الاقتصادي، سنوات مختارة

معدل النمو % منذ عام 2010	النسبة المئوية من الإجمالي	2015	النسبة المئوية من الإجمالي	2013	النسبة المئوية من الإجمالي	2010	
-19.3%	9.5	247,713	12.7	481,675	14.3	724,013	الزراعة
-19.6%	10.7	278,337	10.1	383,851	16.4	830,496	الصناعة
-23.1%	8.5	221,172	12.1	459,976	16.2	820,198	البناء والإعمار
-14.2%	16.1	419,887	15.9	606,469	17.9	902,417	التجارة والفنادق والمطاعم
-15.3%	6.6	171,720	7.3	278,430	7.8	393,456	النقل والتخزين والاتصالات
-14.0%	2.4	62,382	3.3	123,695	2.6	132,876	التمويل والتأمين والعقارات
-0.7%	46.3	1,209,984	38.9	1,480,371	24.8	1,251,001	الخدمات
-12.4%	100.0	2,611,195	100.3	3,804,552	100.0	5,054,457	المجموع

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، ص 56، في PDF.2017-3-http://cbssyry/yearbook/2017/Data-Chapter3/TAB-7

يوضّح الجدول A2.7 أنّ معظم العمالة في قطاع الخدمات هي في القطاع العام بنسبة (84.5%)، في حين أنّ القطاعات الأخرى المتعلقة بصناعات الخدمات هي ضمن القطاع الخاص: التجارة والفنادق والمطاعم (97.6%)، والنقل والتخزين والاتصالات (76.3%)، والتمويل والتأمين والعقارات (74%).

الجدول A2.7: توزيع العمالة في سورية 15 سنة فأكثر حسب قطاعات النشاط الاقتصادي العام أو الخاص أو غيره، 2017

الحصص		الأرقام					
المجموع	غير ذلك	خاص	عام	المجموع	غير ذلك	خاص	عام
10.5	0.2	97.7	2.0	388,327	866	379,532	7,929
11.4	0.6	80.1	19.3	420,827	2,373	337,279	81,175
8.5	0.6	90.2	9.2	312,867	1,865	282,203	28,799
17.5	0.4	97.6	2.0	645,423	2,797	629,749	12,877
5.8	1.0	76.3	22.7	212,432	2,151	162,001	48,281
3.0	1.1	74.0	25.0	111,796	1,175	82,700	27,920
43.3	1.2	14.3	84.5	1,598,189	18,502	229,202	1,350,486
100.0	0.8	57.0	42.2	3,689,862	29,729	2,102,666	1,557,467

المصدر: مؤشرات التنمية العالمية (World Bank, 2020).

يشير الجدول A2.8 (في الصفحة التالية) إلى أنّ الناتج المحلي الصافي في قطاع الخدمات انخفض بمعدل 10 % سنوياً منذ عام 2010، مع أكبر انخفاض في قطاع تجارة الجملة والتجزئة والإصلاح، الذي انخفض بمعدل 25 % سنوياً، وانخفض نصيبها من صافي الناتج من الخدمات من 35.8 % تقريباً في عام 2010 إلى 12.6 % في عام 2016. كما كان هناك انخفاض قوي في قطاع التمويل والتأمين والعقارات بمتوسط 20 % سنوياً بين عام 2010 و 2016، وانخفض نصيبه في قطاع الخدمات من 9.5 % في عام 2010 إلى 4.8 % في عام 2016. ازدادت مساهمة قطاع الخدمات الحكومية في صافي الناتج من قطاع الخدمات من 25.8 % في عام 2010 إلى ما يقرب من 47 % في عام 2016 (انظر الجدول A2.8)، تشمل الخدمات الحكومية المؤسسات التعليمية الحكومية، وخدمة الصحة العامة، والجيش، فضلاً عن الحكومة المحلية والمركزية.

الجدول A2.8: الناتج المحلي الصافي لسورية بأسعار السوق حسب قطاع الخدمات، سنة الأساس 2000، سنوات مختارة، مليون ليرة سورية

معدل النمو % منذ سنة 2010	2016*	2012	2010
-25%	12.6	30.3	35.8
-7%	26.4	23.6	21.8
-20%	4.8	13.0	9.5
-7%	8.6	4.8	6.9
-1%	47.0	28.3	25.8
14%	0.5	0.1	0.1
-10%	427,734	706,449	823,949

ملاحظة: * البيانات الأولية. المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، الحسابات القومية، 15-15-Chapter15/Data-Chapter15/TAB-15-15-2017-http://cbssy.sy/yearbook/2017/

A2.2.1 الزراعة

فصّلت منظمة الأغذية والزراعة (2016)، وبيبرم وجوك (2020) وآخرون، الآثار المحددة للأزمة في سورية على الزراعة وسبل العيش الريفية لألاف الأشخاص في سورية، وتشمل الآتي:

- تعطل إمدادات المدخلات الزراعية.
- انخفاض حاد في إنتاج المحاصيل.
- انخفاض كبير في عدد المواشي.
- 80 مليون دولار أمريكي خسارة في قطاع الأسماك.
- الضرر والتدمير الذي لا رجعة فيه في بعض الأحيان للأصول المادية.
- انعدام الأمن على نطاق واسع وتدمير البنية التحتية (الطرق وشبكات الكهرباء).
- النزوح وهجرة سكان الريف.

شكّلت سورية طريقاً تجارياً مهماً للصادرات الزراعية والغذائية من الأردن ولبنان والعراق إلى أسواق البحر الأسود، ومن لبنان وتركيا إلى الأردن والخليج (Byram and Gok, 2020). كان للأزمة تأثير سلبي على طريق التجارة وظهرت طرق تصدير جديدة، مما أدى إلى تغيير أحجام التجارة والتدفقات (RFSAN et al., 2016). أدت الاضطرابات المرتبطة بالأزمة والعقوبات الدولية المفروضة على سورية إلى انخفاض الصادرات بنسبة 92% بين عامي 2011 و 2015 (Byram and Gok, 2020). تشير أيتا (Aita, 2020) على وجه التحديد إلى أنّ ندرة الوقود وارتفاع كلفته لضخ الري الزراعي بسبب العقوبات أدى إلى انخفاض كبير في الأراضي المزروعة المروية وإنتاج المحاصيل، مما أثر إلى حد كبير في الأمن الغذائي في البلاد، إذ أصبحت الزراعة تعتمد بشكل كبير على هطول الأمطار المتقلبة. قدّر فريق الأمم المتحدة القطري (UNCT) (2020) في سورية أنّ مساهمة الزراعة في نمو الناتج المحلي الإجمالي بسبب جائحة كوفيد-19 من المرجح أن تنخفض بنسبة 11.7% في الربع الثاني.

A2.2.2 التصنيع

النفط

يُعدّ إنتاج النفط بوجه عام النشاط السائد في القطاع الصناعي، إذ يشكّل أقل بقليل من 58% من الناتج. توفّر الدولة 74% من إنتاج القطاع، معظمه من النفط الخام و 51% من تكرير النفط (Owen and Arbach, 2010). لعبت سورية دوراً على المستوى الدولي على أنها منتج للنفط ومركز لنقل الطاقة، بخطوط أنابيب تصل إلى مصر والأردن ولبنان والعراق (The Syria Report, 2020). يشير تقرير سورية (2020) إلى توقف مشاريع خطوط الأنابيب الإضافية بسبب الأزمة، وقد تأثر قطاع النفط والغاز بأكمله بالعنف والعقوبات. وقد أثرت العقوبات ليس في الصادرات فحسب (Yazigi, 2014)، بل في واردات المنتجات المكررة بشكل غير مباشر أيضاً (The Syria Report, 2020; Aita, 2020). يتابع تقرير سورية (2020) بالتفصيل أنه بحلول منتصف عام 2013، سقط جزء كبير من الأراضي السورية الغنية بالنفط خارج سيطرة الحكومة.

تصنيع آخر

كان التأثير الرئيسي لهجير الناس على الصناعة التحويلية هو الانخفاض الحاد في العمالة المتاحة. يشير غوبات وكوستيال (Gobat and Kostial, 2016) إلى أنّ قطاع التصنيع قد تأثر أيضاً بنقص الوقود والطاقة والمواد الخام الأخرى، والوصول المحدود إلى التمويل التجاري، والدمار الشديد للبنية التحتية. كانت مراكز القاعدة التصنيعية في سورية في حلب وحمص وضواحي دمشق، وهي المناطق الأكثر تضرراً من الأزمة، وعلى الأخص في حلب (World Bank, 2017). كانت حلب مركز التصنيع في سورية، ومركزاً للقطاعات بما في ذلك الأدوية والمنسوجات والملابس والكيماويات والمعالجة الزراعية (World Bank, 2017).

نقلت العديد من الشركات إنتاجها إلى مواقع أكثر أماناً على طول الساحل أو مناطق مثل تركيا ومصر (ولا سيّما لشركات الملابس والمنسوجات) والأردن (Gobat and Kosial, 2017; World Bank, 2016)، أخذة معهم رأس المال والمعدّات، وأعاد العديد منهم بيع البضائع إلى سورية. في عام 2014، شكّل السوريون 26% من الشركات الجديدة المسجّلة في تركيا، في حين تعافت صادرات تركيا إلى سورية إلى مستوى ما قبل الأزمة البالغ 1.8 مليار دولار في عام 2014 من 500 مليون دولار في عام 2012.

كان لتدمير بني الري وما نتج عنه من نقص في المياه (FAO, 2019)، وانخفاض توفّر العمالة الزراعية (World Bank, 2017)، وكان لوقف الدعم الحكومي للقطن (Karim et al., 2018)، تأثير على القطن، ومن ثم على حلج القطن وإنتاج الألياف، وعلى صناعة المنسوجات والملابس في سورية عموماً.

أفاد غيسن (2020) أنّ 19 مصنّعاً لصناعة الأدوية قد توقف عن العمل، وكان هناك درجات متفاوتة من الأضرار التي لحقت بالبنية التحتية والمعدات وخطوط الإنتاج. كان تأثير العقوبات كبيراً على قطاع التصنيع، ولا سيّما بالنسبة للقطاعات التي تصدّر، وتتطلب حصة كبيرة من المدخلات المستوردة، أو التي كانت مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بشركاء خارجيين قطعوا العلاقات (World Bank, 2017). توقفت البنوك الخاصة عن تقديم أي خدمات بالعملة الأجنبية أو خطابات اعتماد للمصدّرين، ولم يذكر أي من البنوك الخاصة التي تمت مقابلتها أنها كانت تقدّم أي خدمات بالعملة الأجنبية أو خطابات اعتماد، بسبب العقوبات. فُرِضت عقوبات مباشرة على العديد من البنوك التي تملكها الدولة بسبب صلاتها بالحكومة. لم يتمكن المصنّعون من الوصول إلى تمويل الاستيراد والتصدير. يشير تقرير رسوم الحرب (World Bank, 2017) إلى أنّ العقوبات كانت مصدر قلق أكبر للمصنّعين، من الأضرار المادية التي لحقت بمنشآتهم.

قطاع الخدمات

انخفض الناتج المحلي الصافي لقطاع الخدمات بمتوسط سنوي قدره 10% منذ عام 2010، مع أكبر انخفاض في قطاع تجارة الجملة والتجزئة والإصلاح، الذي شهد انخفاضاً بمعدل متوسط سنوي قدره 25% سنوياً (انظر الجدول A2.8 أعلاه). انخفضت حصة قطاع تجارة الجملة والتجزئة والإصلاح من إجمالي قطاع الخدمات من 36% تقريباً في عام 2010 إلى أقل من 13% في عام 2016. وفي عام 2016، كانت الخدمات الحكومية أكبر مكون في قطاع الخدمات، إذ مثّلت 47% من الناتج المحلي الصافي من قطاع الخدمات.

يشير الجدول A2.9 إلى أنّ 32% من موظفي الحكومة في قطاع التعليم، و 9.1% في الصحة، و 4.1% في التعليم العالي.

الجدول A2.9: توزيع موظفي الحكومة في سورية حسب المؤسسات والجنس، 2017

المجموع (العدد)	% من المجموع	الإناث (العدد)	الذكور (العدد)	الإناث (%) من	الذكور (%) من
التعليم العالي	37,949	4.1	17,276	54.5	45.5
التعليم	296,214	32.1	102,432	65.4	34.6
الصحة	83,621	9.1	31,977	61.8	38.2
المجموع	921,719	100.0	534,869	42.0	58.0

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، توزيع موظفي الحكومة حسب المؤسسة والحالة التعليمية عام 2017، الجدول 3/14.

يروى الحمود وآخرون (Alhammoud et al., 2019) كيف كانت سورية من أهم الوجهات السياحية في الشرق الأوسط والعالم، إذ بلغ عدد السائحين الوافدين إلى سورية حوالي 8.5 مليون عام 2010 أي ما يعادل 40 % من سكان سورية. ومع ذلك، في الفترة بين 2011 و 2018، كان هناك انخفاض كبير في مساهمة قطاع السياحة في الناتج المحلي الإجمالي والتوظيف بسبب الحرب المستمرة في سورية.

أدت الأزمة في سورية في عام 2011 إلى خفض عدد الوافدين بشكل كبير. انخفض عدد الأجانب الوافدين بنسبة تزيد عن 26 % سنوياً منذ عام 2012، وانخفض عدد الوافدين العرب بما يقرب من 6 % (الجدول A2.10).

الجدول A2.10: عدد الوافدين إلى سورية عربياً وأجانباً، 2012-2016

متوسط معدل النمو السنوي	2016	2015	2014	2013	2012	
-26.4%	111,945	81,940	55,268	51,635	381,774	الأجانب
-5.8%	931,387	672,670	621,499	619,940	1,182,546	العرب
-9.6%	1,043,332	754,610	676,767	671,575	1,564,320	المجموع

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، الفصل الثامن.

انخفض عدد الليالي التي يقضيها الأجانب في الفنادق بنسبة 32 % تقريباً سنوياً بين عامي 2012 و 2016 (الجدول A2.11). خلال الفترة نفسها، ازداد عدد الزوار العرب بنسبة تزيد عن 20 % سنوياً. يمثل عدد ليالي العرب والمغتربين والمقيمين ما يقرب من 80 % من إجمالي الليالي العربية، التي ازدادت بنسبة تزيد عن 119 % سنوياً.

الجدول A2.11: سورية: عدد الليالي التي أمضاها الضيوف العرب والأجانب في الفنادق، 2012 - 2016

متوسط معدل النمو السنوي	2016	2015	2014	2013	2012	
-31.9%	102,962	73,267	615,125	48,181	478,700	الأجانب
20.5%	619,130	255,162	109,318	123,655	293,288	العرب
5.6%	2,479,634	2,473,251	2,652,197	1,991,793	NA	المغتربون والمقيمون السوريون
119.4%	3,098,764	2,728,413	2,761,515	2,115,448	293,288	مجموع العرب
42.7%	3,201,726	2,801,680	3,376,640	2,163,629	771,988	المجموع

ملاحظة: غ.م = غير متوفر. المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، الفصل الثامن.

يشير الحمود وآخرون (Alhammoud et al., 2019) أيضاً إلى أنّ معظم القوى العاملة في الصناعة كانت تتراوح بين 20 و 28 عاماً. وقد فقد الكثير من هؤلاء العمال في الأزمة السورية. يجادل المؤلفون أنّ ثمة إمكانات كبيرة في سورية لتعزيز صناعة السياحة، بسبب نقاط القوة السياحية الكامنة فيها.

النقل والاتصالات

كان للأزمة تأثير كبير على بنية النقل في سورية، ولا سيما في حلب. يقترح البنك الدولي (2017) إمكانية تصنيف الضرر في فئتين رئيسيتين: (1) الضرر الناجم عن انفجار القنابل والذخائر، مما تسبب في إحداث حفر وأخاديد في سطح الأرض، و (2) الأضرار الجانبية بسبب سقوط الحطام من المباني المدمرة، وقطع الطرق ونقاط التفطيش، مما يجعل أجزاء كبيرة من الطريق غير قابلة للوصول ويقيّد حركة الأشخاص والمركبات.

كما لحقت أضرار جسيمة بالمطارات والسكك الحديدية والموانئ في سورية. في عام 2017، كان مطار دمشق المطار الوحيد الذي يقوم بتشغيل الرحلات الدولية (World Bank, 2017). يشير تقرير البنك الدولي (2017) أيضاً إلى أنّ شبكة السكك الحديدية السورية (بطول كلي يبلغ 2423 كم) كانت غير عاملة بسبب الأزمة.

تشير اتصالات بود (Budde) إلى أنّ قطاع الاتصالات في سورية تسبب في خسائر فادحة بسبب الأزمة، فقد أضرّت سنوات الاضطرابات المدنية أو الأهلية في سورية في البنية التحتية للاتصالات، وفي حين نجت العاصمة دمشق بشكل جيد إلى حد معقول، فإنّ الضواحي والمناطق الريفية والنائية هي التي شعرت بوطأة الدمار.

قد يوفّر تغلغل النطاق العريض والمنخفض للهواتف المحمولة في سورية، على الرغم من التغطية السكانية العالية لشبكات الجيل الثالث ونشر بعض الاتصالات اللاسلكية ذات النطاق العريض للأجهزة المحمولة والبنية التحتية لمحطات البيانات، فرصاً محتملة للنمو، بمجرد أن تتقدم جهود إعادة الإعمار الاقتصادي والبنية التحتية وهدوء القضايا المدنية (Budde Communications, 2020).

ومع ذلك، فإنّ الطبيعة الحاسمة لخدمات الاتصالات، للاتصالات العامة إضافة إلى كونها أداة للعمل في المنزل، ستعوض ضغوط السوق. في العديد من الأسواق، يجب أن يكون التأثير الصافي زيادة ثابتة، وإن كانت منخفضة، في نمو المشتركين.

تعمل شبكة المساعدات الدولية المعروفة باسم مجموعة اتصالات الطوارئ في سورية منذ سنوات عدّة، وتوفر الاتصال بالإنترنت في حالات الطوارئ وخدمات الاتصالات. تخطط الحكومة بوجه عام من أجل: زيادة الوصول إلى الهواتف. زيادة المناطق التي تغطيها شبكات الهاتف الخليوي، وزيادة الوصول إلى الإنترنت وإنشاء مراكز لتكنولوجيا المعلومات في المناطق الريفية، وإقامة شراكات بين القطاعين العام والخاص للخدمات الجديدة ذات القيمة المضافة، وزيادة حوسبة عمل الحكومة.

التمويل والتأمين والعقارات

يمثل قطاع التمويل والتأمين والعقارات ما يقدر بنحو 3.4% من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2016، وانخفض بنسبة 7.4% سنوياً منذ عام 2010 (المكتب المركزي للإحصاء، 2017).

يشير الجدول A2.7 إلى أنه كان هناك 111,796 موظفاً في القطاع، 74% منهم يعملون في القطاع الخاص. يشير الجدول A2.12 في الصفحة التالية إلى أنّ معظم العمالة في القطاع هو من نصيب الذكور.

الجدول A2.12: توزيع العمالة في سورية في القطاع المالي والتأمين والعقارات، 15 سنة فأكثر حسب الجنس، في العام والخاص وغيره، 2017

	غير ذلك			خاص			عام		
	المجموع	نساء	رجال	المجموع	نساء	رجال	المجموع	نساء	رجال
التمويل والتأمين والعقارات	1,175	581	594	82,700	14,517	68,183	27,920	10,468	17,453
% من العمالة في القطاع	100.0	49.4	50.6	100.0	17.6	82.4	100.0	37.5	62.5
% من مجموع العمالة	4.0	5.4	3.1	3.9	4.6	3.8	1.8	2.2	1.6

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، الفصل الثالث.

البنوك في الغرب (مثل أجهزة الصراف الآلي لبنك HSBC أو بطاقة ائتمان سيتي) غائبة في الغالب عن السوق السورية، ربما بسبب العقوبات التي فرضتها الحكومة الأمريكية في عام 2010 (Lord, 2010). يشير يازجي (2014) إلى أنّ العقوبات أدت إلى تعقيد المعاملات الدولية في سورية، وأدت إلى انخفاض الاحتياطيات الأجنبية التي يحتفظ بها البنك المركزي وانخفاض حاد في قيمة الليرة السورية.

يشرح أينا (Aita, 2020) كيف أدت الإجراءات أحادية الجانب إلى تقليص دور البنك التجاري السوري العام، وتراجع نمو البنوك الخاصة وانتشار البنوك الخليجية التقليدية والإسلامية في السوق المصرفية السورية. تمكّنت هذه البنوك الخليجية من الحفاظ على بعض العلاقات مع البنوك المناظرة. نُقلت معظم المعاملات المالية الأجنبية من النظام المصرفي السوري إلى نظام الحوالة غير الرسمي ووسائل تحويل الأموال غير الرسمية المماثلة.

أصبح الاقتصاد السوري أكثر اعتماداً على المعاملات المالية غير الرسمية من خلال البلدان المجاورة (ولا سيّما تركيا ولبنان)، مع عدم قدرة مصرف سورية المركزي على التدخل في سعر الصرف. ومن ثم كان للأزمة المالية اللبنانية تأثير خطير على الاقتصاد السوري، فقد حُظر الكثير من أصول الطبقة المتوسطة والشركات السورية، بما في ذلك معظم الشركات الصغيرة والمتوسطة (وربما خسرت). أضاف قانون قيصر إلى آثار الأزمة اللبنانية، مما أدى إلى انخفاض قيمة الليرة السورية إلى مستويات غير مسبوقة وإلى تضخم مفرط.

حصلت الحكومة على دعم مالي من كل من إيران وروسيا. وفي عام 2013، منحت إيران دمشق تسهيلات ائتمانيين قيمتهما مجتمعاً 4.3 مليار دولار. وفي عام 2011، أي بعد إعلان العقوبات، فتح مصرف سورية المركزي عدة حسابات بالروبل في البنوك الروسية مثل (The Syria Report, 2011b) (VTB, VEB, Gazprombank) لإيداع الأصول التي كان على بنوك الحكومة السورية سحبها من المؤسسات الأوروبية.

يشير الجدول A2.13 إلى 32.1% من موظفي الحكومة في قطاع التعليم، و 9.1% في الصحة و 4.1% في التعليم العالي.

الجدول A2.13: توزيع موظفي الحكومة في سورية حسب المؤسسات المختارة، وحسب الجنس، 2017

	المجموع	% من المجموع	إناث	ذكور	إناث	ذكور
التعليم العالي	37,949	4.1	20,673	17,276	54.5	45.5
التعليم	296,214	32.1	193,782	102,432	65.4	34.6
الصحة	83,621	9.1	51,644	31,977	61.8	38.2
المجموع	921,719	100.0	386,852	534,869	42.0	58.0

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء - سورية (2017)، الفصل الثالث.

كان للأزمة التي بدأت في عام 2011 تأثير مدمر على نظام التعليم، فقد دُمّرت المدارس، وتسرب الأطفال من المدرسة، وتسببت في نقص كبير في المعلمين (التفاصيل متوفرة في الملحق الأول الخاص بالتعليم). يشير التأثير غير المتجانس للأزمة داخل المناطق إلى أنّ الاستجابات يجب أن تكون خاصة بالمنطقة (Mizunoya, 2015). يجب أن تأخذ الاستجابة في الاعتبار عموماً الآتي:

- التدخلات التي تزيد في الوقت المناسب في المدارس وتلك التي تعمل على تحسين مخرجات التعلّم.
- متطلبات البنية التحتية.
- تدريب وتوظيف المعلمين.
- توفير أماكن آمنة.
- التدخلات التربوية التي تطابق التدريس مع تعلّم الطلاب، وما إلى ذلك.

درس عكاشة (2020) تأثير كوفيد 19- على التعليم في سورية. يشير تقريرهم إلى أنّ آلاف الأطفال في سورية فقدوا إمكانية الوصول إلى خدمات التعليم الرسمي وغير الرسمي. إنّ عدم وجود أنظمة متماسكة للتعلّم من بعد، إلى جانب عدم كفاية أو عدم وجود تغطية للإنترنت أو الهاتف، ونقص الأموال اللازمة لشراء الائتمان الذي يحتاج إليه الأطفال من أجل الوصول إلى الإنترنت وأنشطة التعلّم عبر الهاتف، تشكّل تحدياً كبيراً للجهات الفاعلة في مجال التعليم، الذين يبلغون عن انخفاض مستمر في عدد الأطفال الذين يحضرون هذه الأنشطة. وقد اقتبسوا من نظرة عامة على الاحتياجات الإنسانية (OCHA 2020) (HNO) التي تشير إلى أنّ هناك 2.45 مليون طفل في سن الدراسة في سورية خارج المدرسة، في حين أنّ 1.6 مليون معرّضون لخطر التسرب. في شمال غرب سورية، أفاد أولياء الأمور في منظمة أنقذوا الأطفال (Save the Children) بفقدان الوصول إلى ما يقرب من 50% من الطلاب المسجلين في أنشطتهم في بعض المناطق بعد تعليق المدارس في آذار 2020 (Save the Children, 2020)، أفاد حوالي 57% من الأطفال الذين شملهم الاستطلاع في شمال غرب سورية و 84% من المستجيبين في شمال شرق سورية أنهم تضرروا من إغلاق المدارس وفقاً لمسح حديث أجرته منظمة أنقذوا الأطفال (Okasheh, 2020). أشار نحو 60% من 489 معلماً شملهم الاستطلاع في سورية إلى تهديد كوفيد19- بوصفه واحداً من أكبر الأسباب التي أجبرت الأطفال على ترك المدرسة. كما أفاد نحو 63% من المعلمين أنّ الفقر المستشري يمنع مقدّمي الرعاية من إرسال أطفالهم إلى المدرسة، وأشار 61% من المعلمين إلى أنّ عمالة الأطفال هي أحد الأسباب الرئيسة التي تمنع الأطفال من الذهاب إلى المدرسة. تُعدّ عمالة الأطفال مصدر قلق بوجه خاص في شمال شرق سورية، إذ أفاد ما يقرب من 71% من المعلمين أنّ عمالة الأطفال هي أحد الأسباب الرئيسة التي تدفع الأطفال إلى ترك المدرسة. يزيد كوفيد19- من تفاقم المشكلات الحالية التي تحد من وصول الأطفال إلى التعليم (Okasheh, 2020).

يشير تقرير التقييم المشترك لاحتياجات التعليم للأطفال خارج المدرسة (IMU, 2019) (JENA) إلى أنّ عدد الأطفال في سن الدراسة في شمال غرب سورية (داخل المناطق التي تم تقييمها) وصل إلى 1,712,468؛ و 34% (582,239 طفل) من هؤلاء الأطفال في سن المدرسة هم خارجها. وجد التقييم أنه من بين الأطفال غير الملحقين بالمدارس الذين شملهم الاستطلاع، كان 8% (190 طفلاً) ممن تزيد أعمارهم عن 12 عاماً متزوجين و 51% (1,858 طفلاً) شاركوا في العمل لإعالة أسرهم. أجاب الأطفال الذين شملهم الاستطلاع عن أسئلة تتعلق بأسباب التسرب من المدارس، مصنفة حسب البيئة التعليمية، والعملية التعليمية، وظروف المعيشة، والعادات والتقاليد، والأسباب الشخصية. تشمل الأسباب الرئيسة للأطفال الآتي:

- تهجير متكرر وعدم وجود مدارس في أماكن النزوح في ظل البيئة التعليمية.
 - لا توجد شهادات معترف بها صادرة عن المدارس الخاضعة للعملية التعليمية.
 - عدم جدوى التعليم الذي لا يؤمن فرص العمل في ظل ظروف معيشية.
 - المدارس المختلطة بين الجنسين في ظل العادات والتقاليد.
 - لا أحد في الأسرة يساعدهم في أداء الواجب المنزلي لأسباب شخصية.
- تم تقديم الأسباب نفسها لأولئك الأطفال الذين لم يذهبوا إلى المدرسة على الإطلاق. تشمل العوامل التي أسهمت في العودة إلى المدرسة الآتي:
- توفير بيئة مدرسية مناسبة (مجهزة بكافة المستلزمات التعليمية) بالإضافة إلى توفير مدارس آمنة.
 - آلية للتعرف على الشهادات الصادرة عن المدارس أو ربطها بالجامعات حيث يمكن للطلاب مواصلة تعليمهم.
 - دعم الأسر.
 - المدارس أحادية الجنس.
 - فصول خاصة للطلاب المتأخرين لتوفير التعلّم السريع لمساعدتهم على مواكبة أقرانهم.

أدى تدهور الظروف المعيشية منذ الأزمة إلى تآكل النظام الصحي في سورية بشكل كبير. يعرض خير الله وآخرون (Kherallah et al., 2012) بالتفصيل بعض تأثيرات الأزمة والعقوبات وقت إعداد تقريرهم:

- تعرّض البنية التحتية الحيوية للخطر أو تدميرها، مما أدى إلى نقص المأوى ومصادر الطاقة، وتدهور خدمات المياه والصرف الصحي، وانعدام الأمن الغذائي، والاحتفاظ الشديد في بعض المناطق.
 - فرض قيود صارمة على الوصول إلى الرعاية الصحية، تعوقها عوامل أمنية.
 - علاج الجراحات المزمنة والمتقطعة والاختيارية وتأخير العلاجات الطبية غير العاجلة.
 - كان الكثير من مراكز الرعاية الصحية الأولية (PHC) التي لا تعمل، أو يتعذر الوصول إليها بسبب المسافات ومخاوف السلامة والصعوبات في النقل العام أو نقص الموظفين والمعدات والأدوية.
 - تأثرت جودة الرعاية الصحية بتدهور وظائف المعدات الطبية (Al Faisal et al., 2012).
- كما ناقشنا سابقاً، كانت هناك آثار كبيرة للأزمة على الصحة النفسية للأطفال والمراهقين والبالغين السوريين. تشمل الآثار العقلية أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) والصدمة والحزن الشديد لإصابة أو فقدان أفراد الأسرة المقربين بين الأطفال والمراهقين والبالغين (McDonald et al., 2017). كما شهدت الأزمة أيضاً فصل الأطفال عن أسرهم، ويُنظر إلى هؤلاء على أنهم معرّضون على نحو متزايد لخطر التحديات النفسية والاجتماعية (Bean et al., 2007; Hodes et al., 2008).
- تعرّض النظام الصحي السوري لمزيد من الضغط بسبب انتشار فيروس كورونا (Advani, 2020).

أدى كوفيد-19 -عموماً إلى تفاقم الوضع الناجم عن الأزمة. قيّم فريق الأمم المتحدة القطري (UNCT) في سورية (2020) الآتي:

- كان من المتوقع أن ينخفض الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي لسورية بنسبة 7.3% في عام 2020، ومن المتوقع أن تنخفض الإيرادات العامة بنسبة 8%، في حين ارتفع الإنفاق العام بنسبة 2.7%، مما أدى إلى زيادة عجز الموازنة إلى ما يقدر بنحو 17% من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2020.
- في عام 2010، قفز مؤشر أسعار المستهلك (CPI) من 856 في حزيران 2019 إلى 1,232 في مارس 2020، ثم ارتفع إلى 2019 في حزيران 2020.
- بلغ الدين العام مستوى متوسط بلغ 100% من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2019.
- بلغت التحويلات 4.4 مليون دولار أميركي يومياً في عام 2017 (1.6 مليار دولار أميركي سنوياً)، ثم انخفضت أكثر من 50% لتصل إلى مليوني دولار أميركي يومياً (نحو 730 مليون دولار أميركي سنوياً).

شمل تأثير كوفيد-19 على قطاع المشاريع الصغيرة والمتوسطة والمتناهية الصغر حسب تقدير فريق الأمم المتحدة القطري في سورية الآتي:

- انخفاض بنسبة 19.83% في متوسط المشتغلين في القطاع.
 - انخفاض في التوظيف أو العمالة بنسبة 18.77%.
 - خسرت معظم الشركات إيرادات كبيرة تتراوح من 40% إلى 100%.
 - حوالي 13% اضطروا لإغلاق عملياتهم، واستمر 18% فقط بشكل طبيعي، واعتمد آخرون إستراتيجيات مثل العمل بدوام جزئي، أو انخرطوا في أعمال أخرى.
 - من أهم أشكال الدعم التي طلبتها سيدات الأعمال لإعادة تشييط أعمالهن المساعدة في الرعاية المنزلية (47.3%) ومرافق رعاية الأطفال (32.2%).
- مع الانخفاض الكبير في فرص العمل، فإن الكثير من القوى العاملة، ولا سيما العمال النازحين والمقيمين الذين فقدوا وظائفهم ومواردهم، كانوا يعملون في القطاع غير الرسمي لتأمين سبل العيش. ومع ذلك، فإن نسبة كبيرة من القطاع غير الرسمي تمثله أنشطة غير قانونية (SESS, 2018)، وللأسف يرتبط هذا القطاع أيضاً باستخدام عمالة الأطفال (ILO, 2012).

على مستوى الأسرة، تضمنت المشكلة الأكثر أهمية التي أحدثها كوفيد-19 -دخلاً منخفضاً أو عدم وجوده، ونقص الوصول إلى وسائل النقل وعدم الوصول إلى التعليم والتعلم، إذ تواجه النساء على وجه الخصوص أعباء متزايدة في الأسرة وضغوطاً نفسية (UNCT Syria, 2020).

تضمنت الأبعاد الجنسانية لكوفيد-19، كما قيّمها فريق الأمم المتحدة القطري في سورية (2020)، زيادة في مهام وأعباء المرأة في الأسرة، في حين ازدادت أيضاً أدوار الرجال في حماية الأسرة (على سبيل المثال، من خلال البحث عن دخل إضافي، وما إلى ذلك). كان يُنظر إلى العنف القائم على نوع الجنس، الذي كان موجوداً قبل كوفيد-19، والذي تفاقم بسبب الجائحة، على أنه قد زاد أثناء الإغلاق، في حين تم تخفيض الوصول إلى الدعم والاتصالات. تعطلت الحقوق الإنجابية والوصول إلى الخدمات الصحية، مما أثر سلباً على النساء الحوامل والأطفال حديثي الولادة من خلال زيادة المخاطر الصحية والحد من زيارات الرعاية السابقة للولادة.

تضمنت الآثار المحددة للجائحة على الأطفال والشباب حسب تقييم فريق الأمم المتحدة القطري في سورية (2020) الآتي:

- حصل 6.6% فقط على التعليم مقارنة بـ 67.5% من أولئك الذين حصلوا على التعليم قبل ظهور كوفيد-19.
- خلال الإغلاق، أشار 4.5% فقط من الأسر إلى أنّ أطفالهم لديهم إمكانية الوصول إلى منصة التعلم الإلكتروني. ومع ذلك، استخدم نحو 70% من الأسر شكلاً واحداً على الأقل من التعلم من بعد، في حين لم يستخدم 13.5% أيّاً منها، وازدادت عمالة الأطفال بنحو 7%.

A2.3 الطريق إلى الامام

تعتمد العائدات الاقتصادية الناتجة عن مسارات التعافي المحتملة لقطاع التعليم في نهاية المطاف على تعافي الاقتصاد. لقد ألغت الأزمة التقدّم الذي تم إحرازه في تحول الاقتصاد السوري إلى اقتصاد أكثر حداثة قائم على الخدمات. يمكن تحسين مخرجات الزراعة من خلال اعتماد الإدارة الحديثة للمياه وزيادة إنتاجية التصنيع من خلال الاستثمار الإضافي. ومع ذلك، جزء كبير من النمو في الفترة التي سبقت الأزمة كان في قطاع الخدمات، نتيجة تحرير خدمات القطاع الخاص، مثل التمويل والاتصالات، وتوسيع نطاق الخدمات الحكومية، مثل الصحة والتعليم. يجب أن تشكّل العودة إلى دوافع النمو ومحركاته هذه جزءاً من الانتعاش أو التعافي الاقتصادي. إنّ أي تعافي لسورية لهو أمر معقد بسبب الحاجة إلى تلبية المتطلبات الإنسانية للأعداد الهائلة من النازحين واللاجئين الذين قد يعودون إلى البلاد. إنّ الطريق إلى الأمام لإعادة بناء الاقتصاد يحتاج إلى معالجة القضايا الآتية:

- الحاجة إلى إعادة بناء البنية التحتية المادية، المقدرة بمبلغ 117.7 مليار دولار (UN ESCWA, 2020)، التي ستشمل إعادة بناء البنية التحتية للري، والمرافق، والنفط والغاز، والتعليم والصحة، والإسكان، وترميم شبكات النقل، وإصلاح الطرق والبنية التحتية الحضرية، بما في ذلك الصرف الصحي، وإزالة الأنقاض ومخلفات الحرب.
 - ضمان استدامة إعادة الإعمار، ولا سيّما فيما يتعلّق بموارد المياه، وتقنيات الطاقة المتجددة، وما إلى ذلك.
 - التنمية البشرية من خلال تحسين الصحة (ولا سيّما الصحة العقلية) والخدمات التعليمية، وخلق الأنشطة المدوّرة للدخل، والتمكين الاقتصادي للمرأة، واتخاذ تدابير لحماية الأطفال من تشغيل الأطفال أو عمالتهم، والزواج المبكر للحد من معدلات التسرّب، وبرامج تدريبية محددة للمهارات المطلوبة لإعادة الإعمار.
 - تحسين الخدمات المالية والاتصالات والإنترنت وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، من خلال حوافز مثل دعم مطوري البرامج لإنشاء حاضنات برمجيات.
 - دعم الأعمال الصغيرة وضمان توفّر المدخلات لمختلف قطاعات الاقتصاد.
- من المرجّح أن يكون هناك تقدّم طفيف جداً في التوقعات الاقتصادية لسورية ما لم يتم إلغاء العقوبات أو تعديلها.

A2.3.1 الآثار المترتبة على العمالة

يشير تحليل القطاع الزراعي إلى الآتي:

- هناك حاجة إلى الأشخاص ذوي المهارات اللازمة لإدارة المياه بكفاءة وتقنيات وممارسات توفير الطاقة (أي التكيف مع تغير المناخ، والتكيف والتنوع الزراعي، وحماية البيئة):
 - < المهارات الفنية، مثل المتخصصين في الثروة الحيوانية والأطباء البيطريين.
 - < مهارات في ممارسات إدارة المراعي المستدامة.
 - < مهارات في تقنيات الري الحديثة لبناء البنية التحتية للري.
 - < مهارات التسويق.
 - هناك حاجة إلى مقدّمي خدمات الدعم الزراعي بما في ذلك المؤسسات البحثية الحكومية وغير الحكومية والمؤسسات الأكاديمية وخدمات الإرشاد والمنظمات غير الحكومية والتعاونيات ومورّدي مدخلات القطاع الخاص والتجار والمجهزين الزراعيين وتجار الجملة وتجار التجزئة.
- في قطاع التصنيع، وجد كريم وآخرون (Karim et al., 2018) أنّ النقص في العمالة الماهرة يعيق قدرة القطاعات. وشمل ذلك المهندسين والفنيين والخياطين والمحاسبين والمزارعين ذوي المعرفة المتخصصة في حلب وصحة الحيوان. ومن المهارات المهنية التي كان يوجد نقص فيها الآتي: العاملون في صناعة الصابون والمنسوجات، والتعبئة والتغليف والتسويق، واللغات، بالإضافة إلى محو الأمية الحاسوبية، ولا سيّما في مجال التسويق عبر الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والاتصالات. سيكون التدريب على هذه المهارات المحددة أمراً جوهرياً.
- في قطاع الخدمات، هناك حاجة إلى أن يتمتع كل فرد بمهارات جيدة في مجال تكنولوجيا المعلومات والإنترنت، وأن يتمتع الآخرون بمهارات متقدّمة في تصميم البرمجيات والتواصل. التدريب مطلوب للعاملين في مجال الضيافة (ولا سيّما بالنسبة لصناعة السياحة) وموظفي التسويق. هناك حاجة ملحة بوجه خاص إلى تدريب المعلمين، وكذلك العاملين الصحيين لسد النقص الحاد في قطاعي الصحة والتعليم. كما توفّر هذه الأمور الفرص الواعدة للمرأة.

- Abu Olaim, A. M. A., and Rahman, A. A. (2016). The impact of Jordanian anti-money laundering laws on banks, *Journal of Money Laundering Control*, 19(1), 70–78.
- Advani, R. (2020). *How will coronavirus affect Syria's fragile economy?*, Syria Direct, at <https://syriadirect.org/news/how-will-coronavirus-affect-syria%E2%80%99s-fragile-economy/> accessed 4 February 2022.
- Ahmad, B., Fouad, M., Elias, M., Zaman, S., Phillimore, P., and Maziak, W. (2015). Health system challenges for the management of cardiovascular disease and diabetes: an empirical qualitative study from Syria, *International Journal of Public Health*, 60, Supplement 1, S55–S62.
- Aita, S. (2020). *The unintended consequences of US and European unilateral measures on Syria's economy and its small and medium enterprises*, The Carter Center, Atlanta, at https://www.cartercenter.org/resources/pdfs/peace/conflict_resolution/syria-conflict/syria-unintended-consequences-aita-12-20.pdf accessed 4 February 2022.
- Al Ali, R., Mzayek, F. Rastam, S., Fouad, F. M., O'Flaherty, M., et al. (2013). Forecasting future prevalence of type 2 diabetes mellitus in Syria, *BMC Public Health*, 13, 507.
- Al Faisal, W., Al Saleh, W., and Sen, K. (2012). Public health achievements and sanctions, *The Lancet*, 379, 2241.
- Al-Khalidi, S. (2020, 16 June). *What do US sanctions mean for Syria?*, Reuters, at <https://www.reuters.com/article/us-syria-security-usa-sanctions-explaine/what-do-new-us-sanctions-mean-for-syria-idUSKBN23M1ZY> accessed 4 February 2022.
- Alajaty, M., and Anchor, J. R. (2017). Transition economies in the Middle East: the Syrian experience, *Post-Communist Economies*, 30(3), 382–394.
- Albaladejo, M., and Lall, S. (2004). *The decline of Syrian industry: an assessment of performance and capabilities during the 1990s*, ODID Working Paper No. 119, Oxford Department of International Development, University of Oxford, Oxford, at <https://www.qeh.ox.ac.uk/publications/decline-syrian-industry-assessment-performance-and-capabilities-during-1990s> accessed 4 February 2022.
- Alhammoud, M. F., Alexander, M., Zobov, A. M., and Almyshrq, H. (2019). Labor performance as one of the elements of personnel control and management in hotels in Syria, *RUDN Journal of Economics*, 27(2), 303–312.
- Bayram, M., and Gok, Y. (2020). The effects of the war on the Syrian agricultural food industry potential, *Turkish Journal of Agriculture*, 8(7), 1448–1462.
- Bean, T., Derluyn, I., Eurelings-Bontekoe, E., Broekaert, E., and Spinhoven, P. (2007). Comparing psychological distress, traumatic stress reactions, and experiences of unaccompanied refugee minors with experiences of adolescents accompanied by parents, *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 195(4), 288–297.
- Budde Communications. (2020). *Syria: telecoms, mobile and broadband – statistics and analyses*, at <https://www.budde.com.au/Research/Syria-Telecoms-Mobile-and-Broadband-Statistics-and-Analyses> accessed 4 February 2022.
- Center for Global Policy. (2020). *Syria's economic meltdown*, Policy Brief, 15 June, Washington DC, at <https://cgpolicy.org/briefs/syrias-economic-meltdown/> accessed 26 October 2020.
- Central Bureau of Statistics Syria. (2017). *Statistical abstract*, Office of Prime Minister, Damascus, at <http://cbssyr.sy/index-EN.htm> accessed 4 February 2022.
- Cook, B. I., Anchukaitis, K. J., Touchan, R., Medo, D. M., and Cook, E. R. (2016). Spatiotemporal drought variability in the Mediterranean over the last 900 years, *Journal of Geophysical Research: Atmospheres*, 121, 2060–2074.
- Daher, J. (2019). *Syria's manufacturing sector: the model of economic recovery in question*, Research Project Report; 2019/08, European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, Fiesole, Italy, at <https://cadmus.eui.eu/handle/1814/62927> accessed 4 February 2022.
- Dashash, M. (2009). *Mapping of health financing in Syria*, Ministry of Health and WHO, Damascus.
- Economy2day. (2018, 23 December). *Debs: the spread of smuggled and second-hand clothing led to the closure of 10 clothing factories per day*, (in Arabic), at <https://bit.ly/2PfE0QU> accessed 11 November 2020.
- El-Laithy, H., and Abu-Ismael, K. (2005). *Poverty in Syria 1996–2004: diagnosis and pro-poor policy considerations*, United Nations Development Programme, Damascus, at <https://www.undp.org/content/dam/rbas/report/PovertInSyriaEnglishVersion.pdf> accessed 4 February 2022.
- FAO. (2016). *Plan of action for Syria: towards resilient livelihoods for sustainable agriculture, food security and nutrition, 2016–2017*, Food and Agriculture Organization of the United Nations, Cairo, at http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/rne/docs/plan_of_action_syria_2016_2017.pdf accessed 4 February 2022.
- FAO. (2019). *FAO/WFP crop and food security assessment mission to the Syrian Arab Republic*, Special Report, Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome, at <http://www.fao.org/resilience/resources/resources-detail/en/c/1208318/> accessed 4 February 2022.

- Ghanem, H. (2021, 5 July). *A decrease in the per capita share of electricity between 2011 and 2020 from 2,378 to 1,190 kilowatt-hours: government guarantees for investors in the private sector*, (in Arabic), Al-Watan, at <https://bit.ly/3rh3C2S> accessed 4 February 2022.
- Ghisn, Z. (2020). *How economic sanctions negatively affect the health sector in Syria: a case study of the pharmaceutical industry*, blog, Conflict Research Programme, London School of Economics and Political Science, at <https://blogs.lse.ac.uk/crp/2020/04/16/how-economic-sanctions-negatively-affect-the-health-sector-in-syria-a-case-study-of-the-pharmaceutical-industry/> accessed 4 February 2022.
- Gobat, J., and Kostial, K. (2016). *Syria's conflict economy*, IMF Working Paper WP/16/123, International Monetary Fund, Middle East and Central Asia Department, at <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2016/wp16123.pdf> accessed 4 February 2022.
- Hatahet, S., and Shaar, K. (2021). *Syria's electricity sector after a decade of war: a comprehensive assessment*, Robert Schuman Centre, European University Institute, Fiesole, Italy, at <https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/72182/QM-02-21-984-EN-N.pdf?sequence=1&isAllowed=y> accessed 4 February 2022.
- Hodes, M., Jagdev, D., Chandra, N., and Cunniff, A. (2008). Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(7), 723–732.
- ILO. (2012). *Rapid assessment on child labour in North Lebanon (Tripoli and Akkar) and Bekaa Governorates*, International Labour Organization, Geneva, at https://www.ilo.org/beirut/events/WCMS_210579/lang--en/index.htm accessed 12 October 2022.
- IMF. (2005). *Syrian Arab Republic: 2005 Article IV consultation—staff report and public information notice on the executive board discussion*, International Monetary Fund, Washington DC, at <https://www.elibrary.imf.org/view/journals/002/2005/356/002.2005.issue-356-en.xml> accessed 4 February 2022.
- IMU. (2019). *Joint education needs assessment for out-of-school children (OOSC) (JENA) 2019*, Assistance Cooperation Unit, Information Management Unit, Gaziantep, Turkey, December, at <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/joint-education-needs-assessment-out-school-children-jena-december-2019> accessed 4 February 2022.
- Karim, S., Karlidag, M., Nicodeme, T., and Soukkarieh, B. P. (2018). *Exploring viable livelihood opportunities in Syria: an assessment*, Syria Resilience Consortium, CARE International.
- Kherallah, M., Alahfez, T., Sahloul, Z., Dia Eddin, K., and Jamil, G. (2012). Health care in Syria before and during the crisis, *Avicenna Journal of Medicine*, 2, 51–53.
- Kutaini, D. (2010). Pharmaceutical industry in Syria, *Journal of Medicine and Life*, 3(3), 348–350.
- Lahham, F. (2009). *Textile Industries in Syria*, (in Arabic), Arab Union for Textile Industries, at <http://alsenaee.com/2015/10/31/textile-industries-in-syria/> accessed 4 February 2022.
- Lahham, F. (2010). *Syrian industry and future challenges*, (in Arabic), Mafhoum, 3, cited in Daher (2019), at <https://bit.ly/2ZkC2TS> accessed 20 February 2019.
- Lord, N. (2010, 20 September). Syria quickens the pace of financial sector reform, *Euromoney*, 41(497), 80, at <https://www.euromoney.com/article/b12khv372bsnws/syria-quickens-the-pace-of-financial-sector-reform> accessed 4 February 2022.
- Maziak, W., Rastam, S. Mzayek, F., Ward, K. D., Eissenberg, T., and Keil, U. (2007). Cardiovascular health among adults in Syria: a model from developing countries, *Annals of Epidemiology*, 17(9), 713–720.
- McDonald, A., Buswel, M. I., Khush, S., and Brophy, M. (2017). *Invisible wounds: the impact of six years of war on the mental health of Syria's children*, Save the Children, at <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/invisible-wounds-impact-six-years-war-mental-health-syria-s-children> accessed 4 February 2022.
- Mehchy, Z., Haid, H., and Khatib, L. (2020). *Assessing control and power dynamics in Syria: de facto authorities and state institutions*, Royal Institute of International Affairs, London, at <https://www.chathamhouse.org/2020/11/assessing-control-and-power-dynamics-syria> accessed 2 February 2022.
- Ministry of Health. (2009). *Health statistics*, Syrian Arab Republic, Damascus, at <http://www.moh.gov.sy/Default.aspx?tabid=337> accessed 21 December 2020.
- Mizunoya, S. (2015). *Quantitative analysis of education in Syria, 2010–11 to 2014–15*, Chinese University of Hong Kong.
- Mohsen, A. S., Chua, S. Y., and Sab, C. N. C. (2015). Determinants of industrial output in Syria, *Journal of Economic Structures*, 4(19), DOI: 10.1186/s40008-015-0030-7.
- Muhammad, M. (2014, 1 May). *Spinning and weaving in Syria: machines migrate and workers are trapped in poverty*, Al-Arabi Al-Jadid, at <https://bit.ly/2V5uYLS> accessed 21 December 2020.
- Muhammed, S. (2021, 26 August). About 6,121 billion Syrian pounds, losses in the electricity sector due to terrorism, *Limited Times*, at <https://newsrnd.com/news/2021-08-26-about-6121-billion-syrian-pounds--losses-in-the-electricity-sector-due-to-terrorism.HyLR3D0E-F.html> accessed 4 February 2022.
- OCHA. (2020, April). *Humanitarian needs overview Syrian Arab Republic: humanitarian programme cycle 2020*, United Nations, at https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/syria_2020_humanitarian_needs_overview.pdf accessed 2 February 2022.

Okasheh, H. (2020). *Reversing gains, brief on the impact of COVID-19 on education in Syria*, Save the Children, at https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18588/pdf/reversing_gains.pdf?embed=1 accessed 4 February 2022.

Owen, E., and Arbach, Z. A. (2010). *A review of Syria's economic sectors and an identification of sectors with possible investment potentials*, SME Support Programme, Syrian Enterprise and Business Centre (SEBC), European Union, at <http://www.ncosyria.com/assets/files/studies/Economic%20sectors%20in%20syria.pdf> accessed 4 February 2022.

Ozalp, M. (2020, 18 September). In war-torn Syria, the coronavirus pandemic has brought its people to the brink of starvation, *The Conversation*, at <https://theconversation.com/in-war-torn-syria-the-coronavirus-pandemic-has-brought-its-people-to-the-brink-of-starvation-144794> accessed 4 February 2022.

PRS. (2009). *Political risk yearbook: Syria country report*, The PRS Group Inc., New York.

Rastam, S., Al Ali, R., Maziak, W., Mzayek, F., Fouad, F. M., et al. (2012). Explaining the increase in coronary heart disease mortality in Syria between 1996 and 2006, *BMC Public Health*, 12, 754.

RFSAN (Regional Food Security Analysis Network), Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), The Institute for Measurement, Methodology, Analysis and Policy (iMMAP), the Food Security Cluster. (2016). *Food security and livelihood assessment: Syria*, at https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/fsla_2016_syr_20102016.pdf accessed 21 December 2020.

Save the Children. (2020, 10 December). *Number of out of school children doubles in northern Syria as coronavirus, poverty take their toll*, at <https://www.savethechildren.net/news/number-out-school-children-doubles-northern-syria-coronavirus-poverty-take-their-toll#:~:text=In%20North%20West%20Syria%2C%20Save,children%20stopped%20going%20to%20school> accessed 2 June 2022.

SCPR. (2019). *Food security and conflict in Syria*, Syrian Centre for Policy Research, Beirut, at <https://www.scpr-syria.org/launch-of-food-security-conflict-in-syria-report/> accessed 4 February 2022.

SESS. (2018). *Employment and livelihood support in Syria*, Syrian Economic Sciences Society, Damascus, July, at https://www.sy.undp.org/content/dam/syria/img/Publication%20thumbnails/Employment%20and%20Livelihoods%20study_English.pdf accessed 4 February 2022.

Sukkar, N. (2001, 1 June). Opportunities in Syria's economic reforms, *Arab Banker*, Summer, 1–5, at http://www.scbdi.com/ui/Opportunities_in_Syria.pdf accessed 4 February 2022.

The Syria Report. (2011a, 10 October). *Decision to reverse import ban confirms government lacks economic strategy*, at <http://www.syria-report.com/news/economy/decision-reverse-import-ban-confirms-government-lacks-economic-strategy> accessed 21 December 2020.

The Syria Report. (2011b, 5 December). *Central bank opens accounts with Russian banks: report*, at <http://www.syria-report.com/news/finance/centralbank-opens-accounts-russian-banks-report> accessed 21 December 2020.

The Syria Report. (2020). *Syria's oil and gas industry: a sector profile*, at <https://www.syria-report.com/library/reports-surveys/syrias-oil-and-gas-industry-sector-profile> accessed 21 December 2020.

Tzannatos, Z., Diwan, I., and Ahad, J. A. (2016). *Rates of return to education in twenty two Arab countries: an update and comparison between MENA and the rest of the world*, Working Paper 1007, Economic Research Forum, at <https://erf.org.eg/publications/rates-of-return-to-education-in-twenty-two-arab-countries-an-update-and-comparison-between-mena-and-the-rest-of-the-world/> accessed 21 December 2020.

UNCT Syria. (2020, September). *COVID-19 socio-economic impact assessment*, UNDP, FAO, UNFPA, UN-Habitat, UNICEF, UNRWA, WHO and WFP.

UN ESCWA. (2020). *Syria at war: eight years on*, United Nations Economic and Social Commission for Western Asia, Beirut, at <https://www.unescwa.org/publications/syria-war-eight-years> accessed 9 February 2022.

UN ESCWA. (2020a). *Updated education programme strategy note Syria country office*, United Nations Economic and Social Commission for Western Asia, Beirut, February.

UN News. (2021). *Syria*, New York, at <https://news.un.org/en/focus/syria> accessed 9 February 2022.

UNHCR. (2016). *Global trends: forced displacement in 2015*, United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, at <https://www.unhcr.org/576408cd7.pdf> accessed 9 February 2022.

UNHCR. (2020, October). *Operational update: Syria*, United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, at <https://www.unhcr.org/sy/wp-content/uploads/sites/3/2020/12/UNHCR-Syria-Operational-Update-October-2020.pdf> accessed 29 January 2021.

UNICEF MENA. (2017). *Reimagining life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa: a four-dimensional and systems approach to 21st century skills*, United Nations Children's Fund Middle East and North Africa, Amman, at https://www.unicef.org/mena/sites/unicef.org.mena/files/2019-11/LSCCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf accessed 9 February 2022.

WENR. (2016, 4 April). The education system in Syria, *World Education News and Reviews*, at <https://wenr.wes.org/2016/04/education-in-syria> accessed 9 February 2022.

- WHO. (2009). *Syrian Arab Republic [health statistics]*, World Health Organization, Geneva, at http://www.who.int/nmh/countries/syr_en.pdf accessed 9 February 2022.
- WHO. (2012, 30 June). *Syrian Arab Republic unrest*, Situation Report no. 7, World Health Organization Regional Office of Eastern Mediterranean, Cairo, at http://www.emro.who.int/images/stories/eha/documents/Sitrep_7_for_the_Web.pdf accessed 9 February 2022.
- WHO. (2020). *Global health observatory data repository*, World Health Organization, Geneva, at <https://apps.who.int/gho/data/node.home> accessed 9 February 2022.
- World Bank. (2017). *The toll of war: the economic and social consequences of the crisis in Syria*, Washington DC, at <http://documents1.worldbank.org/curated/en/811541499699386849/pdf/117331-WP-v2-PUBLIC-The-Toll-of-War.pdf> accessed 9 February 2022.
- World Bank. (2020). *Databank: world development indicators*, Washington DC, at <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators> accessed 21 December 2020.
- WFP Syria. (2020a, November). *Syria emergency dashboard*, World Food Program, Rome, at https://docs.wfp.org/api/documents/1e5fd7197915439e9f5bbdc2293da5ff/download/?_ga=2.81382292.2023581876.1610337534-1561120860.1610337534 accessed 9 February 2022.
- WFP Syria. (2020b, November). *WFP Syria: country brief*, World Food Programme, Rome, at https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000122225/download/?_ga=2.129134092.1483208873.1611525448-1561120860.1610337534 accessed 9 February 2022.
- Yazigi, J. (2014). *Syria's war economy*, Policy Brief, European Council on Foreign Relations, at https://www.mediterraneanaffairs.com/wp-content/uploads/2015/07/ECFR97_SYRIA_BRIEF_AW.pdf accessed 9 February 2022.

الملحق الثالث: تأثير التعليم على اتجاهات التوظيف، 2002-2017

A3.1 مقّمة

الغرض من هذا الملحق هو مناقشة اتجاهات التوظيف في سورية لفترتي ما قبل الأزمة وما بعدها، مع إيلاء اهتمام خاص لدور التعليم في تحسين فرص العمل ولا سيّما للنساء. وهو يقارن تجربة الفترتين من خلال فحص البيانات المأخوذة إلى حد كبير من مسح القوى العاملة السورية (Central Bureau of Statistics Syria, 2017)، وحين تقتضي حاجة منظمة العمل الدولية (ILO, 2021) للنظر في الاتجاهات الإقليمية والهيكلية وتأثيرها على العمالة حسب العمر والجنس والحالة الاجتماعية.

كما هو مبين في الملحق الثاني بشأن الاقتصاد، نما الناتج المحلي الإجمالي بمعدل سريع إلى حد معقول بلغ 4.5% للفترة من 2002 إلى 2010. لقد كانت فترة تغير هيكل كبير مع توسّع قطاع الخدمات بسرعة، بحيث أصبح نصيبه من الناتج المحلي الصافي ارتفع من 42.4% في عام 2000 إلى 57.3% في عام 2010. نما القطاع الزراعي بصورة طفيفة جداً، وانخفض نصيبه من صافي الناتج المحلي من 25.2% في عام 2000 إلى 16.3% في عام 2010. على الرغم من الخصخصة ومحاولات أخرى لزيادة إنتاجية التصنيع، تم إحراز تقدّم طفيف في زيادة معدل نموها، الذي تخلف عن الخدمات خلال هذه الفترة.

في المقابل، أدت الخصخصة وإلغاء الضوابط في قطاع الخدمات إلى نمو سريع في الاتصالات والبنوك والتمويل. كما توسّعت الخدمات الحكومية بصورة ملحوظة.

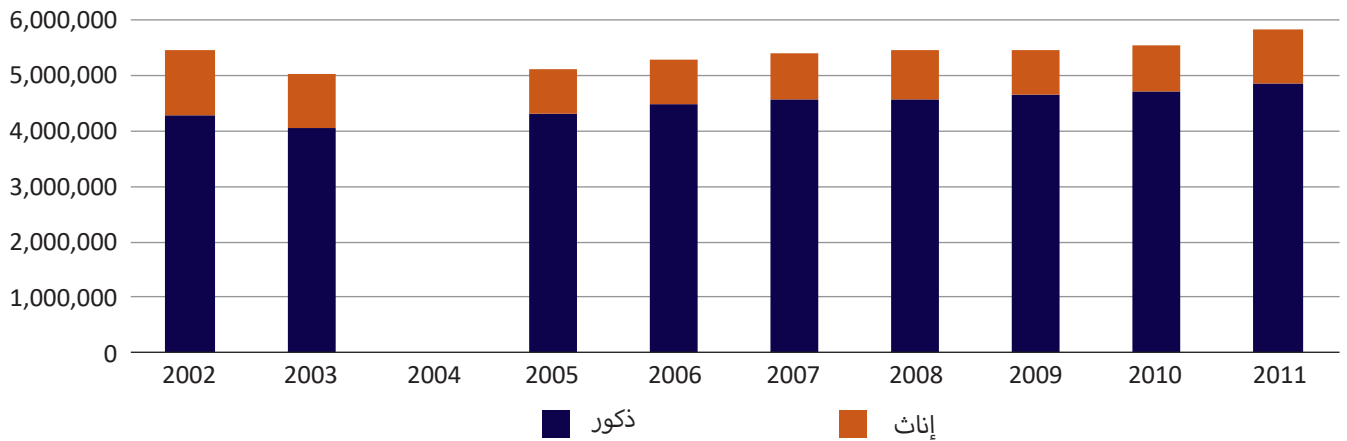
كان لهذه التغييرات الهيكلية الكبيرة آثار كبيرة على العمالة. بالنسبة لعمالة الإناث بوجه خاص، إذ انخفضت نسبة العاملين في الزراعة بشكل كبير، ووفقاً لمسوح القوى العاملة، انخفض عدد العاملين في القطاع، في حين ازداد عدد العاملين بسرعة في قطاع الخدمات ذي النمو العالي.

في فترة ما بعد الأزمة، انخفض التوظيف إلى حد كبير، مع تضرر بعض المحافظات أكثر من غيرها. على الرغم من أنّ البيانات المتعلقة بفترة ما بعد الأزمة غير مكتملة مع عدم إبلاغ جميع المحافظات، فقد كان هناك بعض الانتعاش الواضح في عام 2017. وقد ظهرت أنماط مختلفة جداً في توظيف الإناث والذكور، قبل الأزمة وبعدها.

يؤرّق القسمان التاليان مزيداً من التفاصيل حول هذه الاتجاهات. يصف القسم الأول اتجاهات وخصائص القوى العاملة. يركّز الثاني على الانتقال من التعليم إلى العمالة في كل من فترة ما قبل الأزمة وما بعدها. يُظهر هذا التحليل الارتباط القوي للإناث بين زيادة مستوى التعليم ومعدل المشاركة بناءً على ناصر ومحشي (Nasser and Mehchy, 2012). وفي حين أنّ معدل مشاركة المرأة الإجمالي منخفض، فإنّ الاحتمال الذي اقترحه هذا التحليل لزيادة استجابة المرأة لمستويات التعليم العالي هو مدخل مهم في نمذجة نسبة الفائدة إلى التكلفة للاستثمار في التعليم.

A3.2 القوى العاملة¹

نمت القوة العاملة بصورة متواضعة للغاية خلال الفترة من 2002 إلى 2011 بنسبة 0.7% سنوياً. ويعزى جزء كبير من هذا النمو المتواضع إلى التغيير الهيكلي، الذي أثر بوجه خاص في القوى النسائية العاملة، التي انخفضت بنسبة الثلث تقريباً بين عامي 2002 و 2005 (انظر الشكل A3.1). وقد تعافى هذا النمو بين عامي 2005 و 2011، ليقترّب من مستواه في عام 2002، إذ نما بمعدل 3.6% سنوياً. نمت القوى العاملة من الذكور على نحو أكثر ثباتاً طوال الفترة بأكملها، إذ تمكّنت من إدارة معدل نمو يبلغ نحو 2% سنوياً على مدار المدة بأكملها.

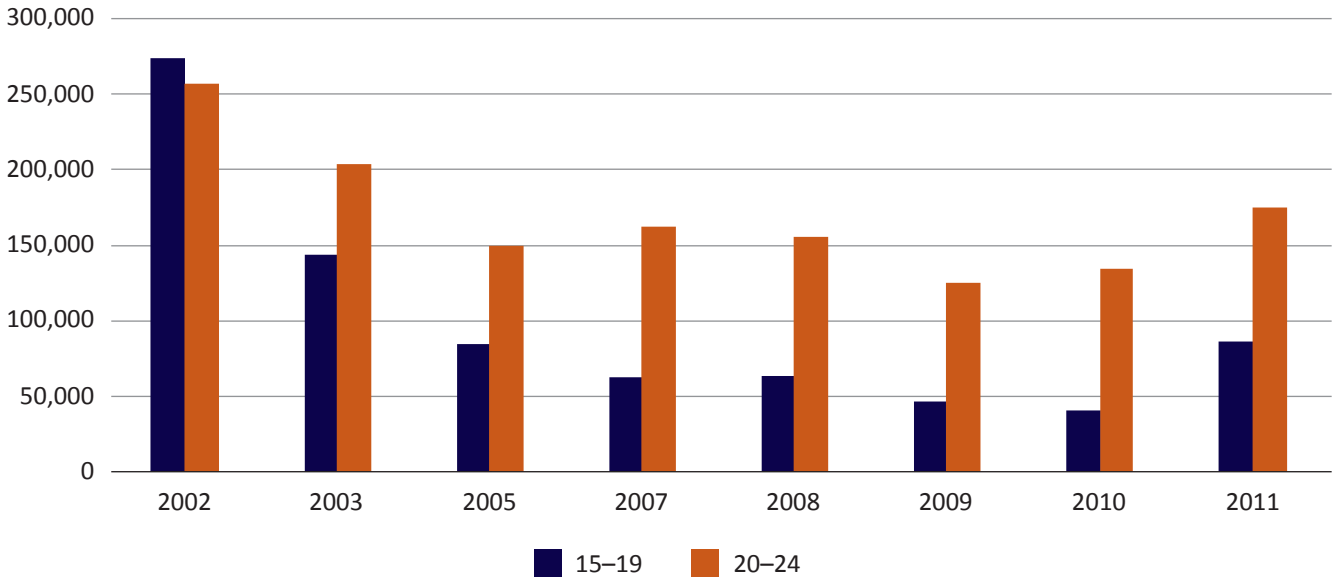


الشكل A3.1: القوى العاملة في سورية، حسب الجنس، 2011-2002.

كان تمديد سنوات الدراسة أيضاً عاملاً محتملاً في انخفاض القوى العاملة من 2002 إلى 2005 (SESS, 2018). انخفض عدد الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 سنة في القوى العاملة من 1.9 مليون في عام 2002 إلى 1.36 مليون في عام 2005. وكان الانخفاض الأكثر تأثيراً في عدد الشباب (15-24) اللائي انخفض عددهن في القوى العاملة من 531,000 في عام 2002 إلى 175,000 في 2010 (الشكل A3.2). كان أكبر انخفاض في الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً من 274,000 في عام 2002 إلى 41,000 في عام 2010.

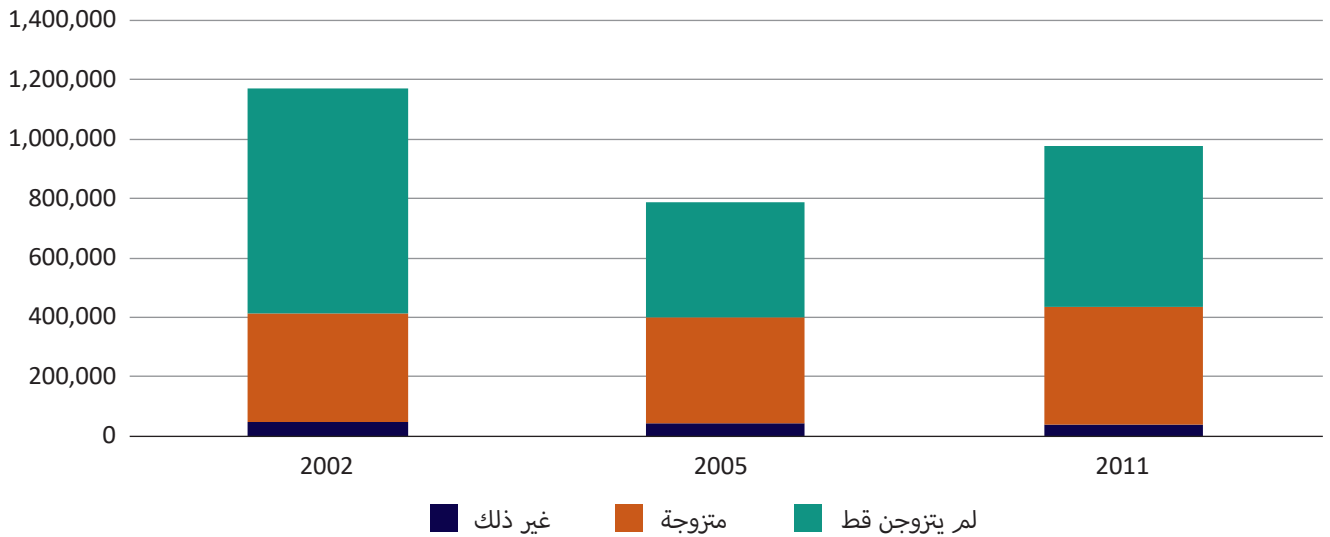
11 مصدر بيانات القوى العاملة لهذا الفصل هو المكتب المركزي للإحصاء، (سنوات مختلفة)، مسح القوى العاملة السورية 2017، الفصل الثالث.

من المحتمل أن تكون أسباب الزيادة في الأعداد في عام 2015 معقدة (ازدادت الفئات العمرية الأخرى أيضاً)، ولكنها قد تعكس أيضاً زيادة أعداد الإكمال في المدارس والجامعات التي تنضم إلى قوى العمل.



الشكل 3.2: قوة العمل النسائية السورية، في الفئة العمرية 24-15 سنة، 2011-2002 الشكل: A3.2: قوة العمل النسائية السورية، في الفئة العمرية 24-15 سنة، 2011-2002

لا تتوفر بيانات القوى العاملة حسب الحالة الاجتماعية إلا للأعوام 2002 و 2005 و 2011 و 2017. ويبين الشكل A3.3 هذه البيانات للأعوام الثلاثة الأولى من تلك السنوات، مما يؤكد احتمالية أن يكون الانخفاض في القوى العاملة مرتبطاً بزيادة الالتحاق بالمدارس، إذ إن كل انخفاض في القوى العاملة النسائية هو لمن لم يتزوج. انخفض عدد الذين لم يتزوج من 755,000 في عام 2002 إلى 386,000 في عام 2005. ليس للانخفاضات الطفيفة في فئات الزواج الأخرى أي نتيجة بالمقارنة. الانخفاض في عدد أولئك اللواتي لم يتزوجن مطلقاً، والبالغ عددهن 369,000، قريب جداً من الانخفاض في أولئك اللواتي تتراوح أعمارهن بين 15 و 24 عاماً من 356,000 اللواتي نوقشت أعلاه.

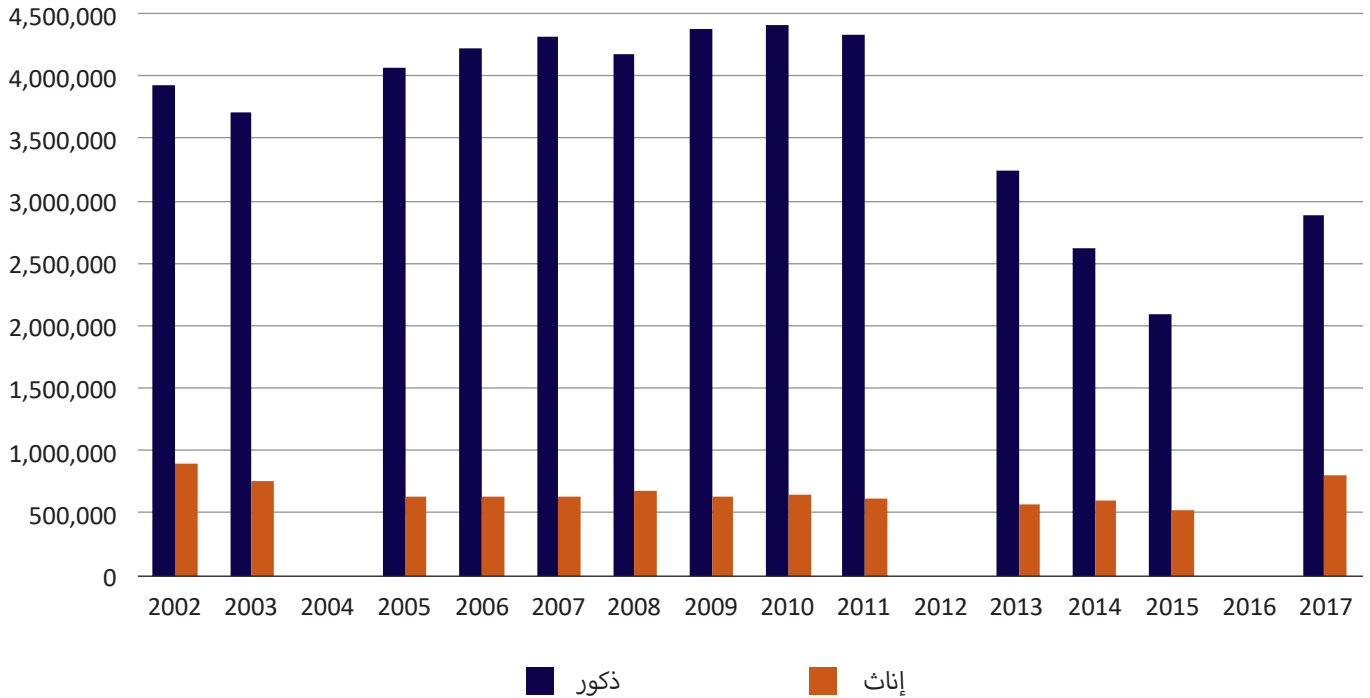


الشكل 3.3: قوة العمل النسائية السورية حسب الحالة الاجتماعية

كان الانخفاض في عدد الرجال غير المتزوجين بين عامي 2002 و 2005 ملحوظاً، 269,000، لكنه أقل من النساء غير المتزوجات. يحدث هذا الانخفاض في سياق النمو القوي، ما يقرب من 4% سنوياً في القوى العاملة من الرجال المتزوجين. كانت الوظائف العامة للرجال تنمو بقوة معقولة. تُناقش نتائج التوظيف المختلفة للرجال والنساء بمزيد من التفصيل في القسم التالي.

3.2.1 العمالة والبطالة

في سياق الزيادة الإجمالية الطفيفة في العمالة، كانت تجربة الرجال والنساء خلال الفترة من 2002 إلى 2010 مختلفة للغاية (الشكل A3.4). ازدادت العمالة للرجال من 3.9 إلى 4.4 مليون. انخفض توظيف النساء من 888,000 إلى 651,000، بانخفاض قدره 27%. وقد حدث معظم هذا الانخفاض في الفترة من 2002 إلى 2005 حينما انخفض عدد الإناث العاملات إلى 630,000.

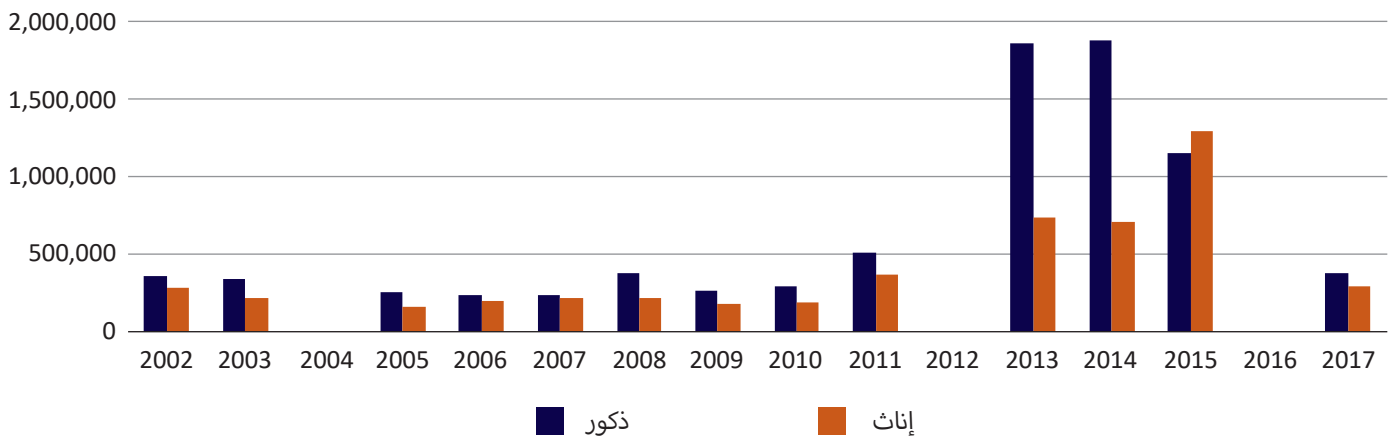


الشكل A3.4: العمالة في سورية، حسب الجنس، 2017-2002

في فترة الأزمة، انخفضت عمالة الذكور بسرعة إلى 2.1 مليون بحلول عام 2015، أي أقل من نصف مستوى عام 2010. كما انخفضت عمالة الإناث، ولكن ليست بالدرجة نفسها، وانخفضت إلى 520,000، إذ بلغ الانخفاض 20%.

كانت البطالة ثابتة إلى حد ما لكل من الذكور والإناث في المدة من 2002 إلى 2010، وإن كانت بمستويات مختلفة للغاية (انظر الشكل A3.5). وبلغ متوسط معدل بطالة الذكور 6.7% لهذه المدة، في حين بلغ متوسط معدل الإناث 23%.

كان معدل البطالة الأعلى بكثير يعني أنه على الرغم من كونهن 15% فقط من القوة العاملة، فإن عدد الإناث عاطلات عن العمل لم يكن مختلفاً عن عدد الذكور. في المدة من 2002 إلى 2010، كان متوسط عدد الرجال العاطلين عن العمل 294,000، مقارنة بمتوسط عدد النساء، 206,000.



الشكل A3.5: عدد العاطلين عن العمل في سورية، حسب الجنس، 2017-2002

في فترة ما بعد الأزمة، ازداد عدد الأشخاص العاطلين عن العمل بسرعة ليصل إلى 2.6 مليون في عام 2013. وازداد عدد العاطلين عن العمل من الرجال، مقارنة بعام 2010، بمعدل 6.4 مرة، وهو أكبر بكثير من النساء (3.8 مرة). ظهر العكس في عام 2015 عندما كان عدد النساء العاطلات عن العمل أكبر، إذ بلغ 1.3 مليون مقارنة بـ 1.1 مليون رجل، ويُفترض أنّ الرجال انسحبوا من القوى العاملة، إما بسبب الإحباط أو الإعاقة أو الانشغال الأكبر بالأزمة (Buecher and Aniyamuzaala, 2016).

كان التراجع في العمالة بعد أزمة التوزيع غير متساوٍ في جميع أنحاء سورية. كانت بعض المحافظات مثل دمشق وموانئ اللاذقية وطرطوس سليمة نسبياً، في حين تعرّضت محافظات أخرى مثل حلب وحمص ودرعا لأضرار بالغة (انظر الجدول A3.1). كان لهذا بلا شك تأثير كبير على مستويات العمالة.

الجدول A3.1: العمالة في سورية، حسب المحافظات المختارة

التغيير	2015	2010	
الأكثر تضرراً			
-51%	507,435	1,031,263	حلب
-57%	200,014	465,702	حمص
-81%	38,903	200,882	درعا
الأقل تضرراً			
-28%	352,281	486,023	دمشق
-11%	262,900	296,130	اللاذقية
-11%	217,303	244,115	طرطوس
-37%	292,814	464,406	حماة
26%	118,073	93,434	السويداء

ومع ذلك، فقد عانت دمشق، وهي من المحافظات الأقل تضرراً، من انخفاض في العمالة بنسبة 28% خلال المدة من 2010 إلى 2015. وهذا بالمقارنة مع ميناى اللاذقية وطرطوس، اللذان تراجعا في الوظائف بنسبة 11%.

ومع ذلك، فقدت بعض المحافظات أكثر من نصف وظائفها. ويشمل ذلك حلب، أكبر مدينة ومركز صناعي مهم، إذ انخفضت العمالة بنسبة 51% من أكثر من مليون إلى نصف مليون. ومن المراكز الرئيسة الأخرى التي عانت من انخفاض كبير في العمالة حمص (57%) ودرعا (81%).

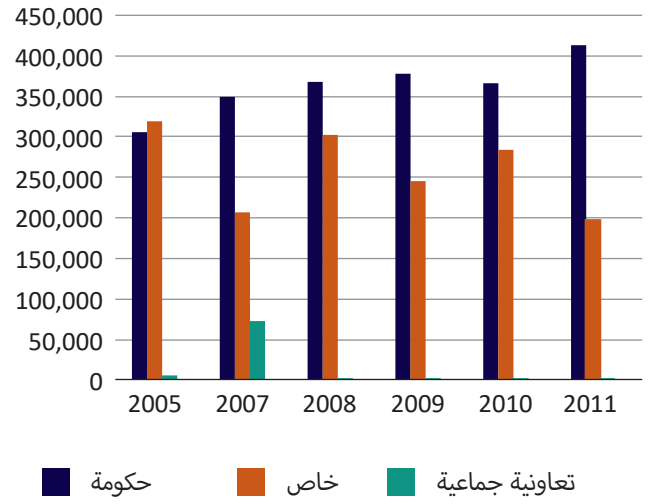
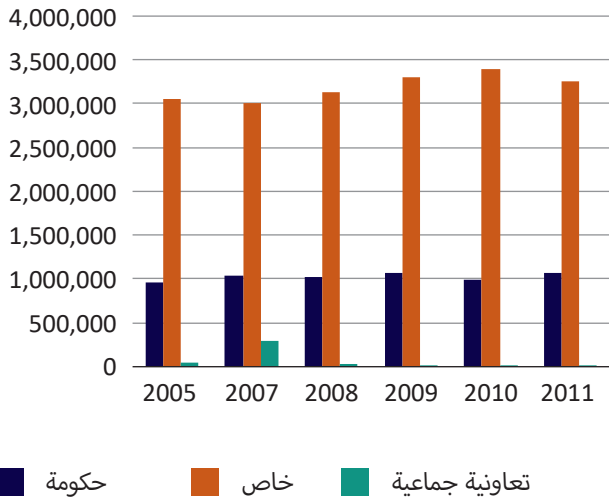
A3.2.2 العمالة في القطاعين العام والخاص

كانت معظم العمالة، حوالي 72%، في القطاع الخاص للمدة 2005-2010. ناقش الملحق الثاني الخاص بالاقتصاد أهمية الشركات الصغيرة ومتناهية الصغر، ويتم توظيف نسبة كبيرة من القوى العاملة في مثل هذه المؤسسات. يوظف القطاع الحكومي النسبة المتبقية البالغة 28% من القوى العاملة. ومع ذلك، فإنّ نمط العمالة حسب الجنس يختلف اختلافاً كبيراً.

حوالي ثلاثة أرباع الرجال يجدون وظائفهم في القطاع الخاص، في حين في عام 2005 كان حوالي نصف النساء العاملات يعملن في القطاع العام. بحلول نهاية العقد، ارتفع هذا إلى حوالي 60%، إذ نمت وظائف الإناث في القطاع العام من 306,000 في عام 2005 إلى 413,000 في عام 2010. من ناحية أخرى، انخفض توظيف النساء في القطاع الخاص من 319,000 إلى 199,000 مقارنة بالمدة نفسها. هذه الاتجاهات موضحة في الشكلين A3.6a وA3.6b (في الصفحة التالية).

ارتفعت نسبة الإناث العاملات في القطاع الحكومي على نحو مطرد من 24% في عام 2005 إلى 28% في عام 2011. ونسبة كبيرة من توظيف الإناث (29% في عام 2011) في القطاع الحكومي من خريجات الجامعات، و 49% أخرى مدرّبة. في «المعاهد المتوسطة» مقابل 19% و 22% على التوالي للرجال. يوظف القطاع الحكومي أكثر من ثلاثة أرباع إجمالي الخريجات العاملات، وكثير منهن يعملن في خدمات مثل الصحة والتعليم.

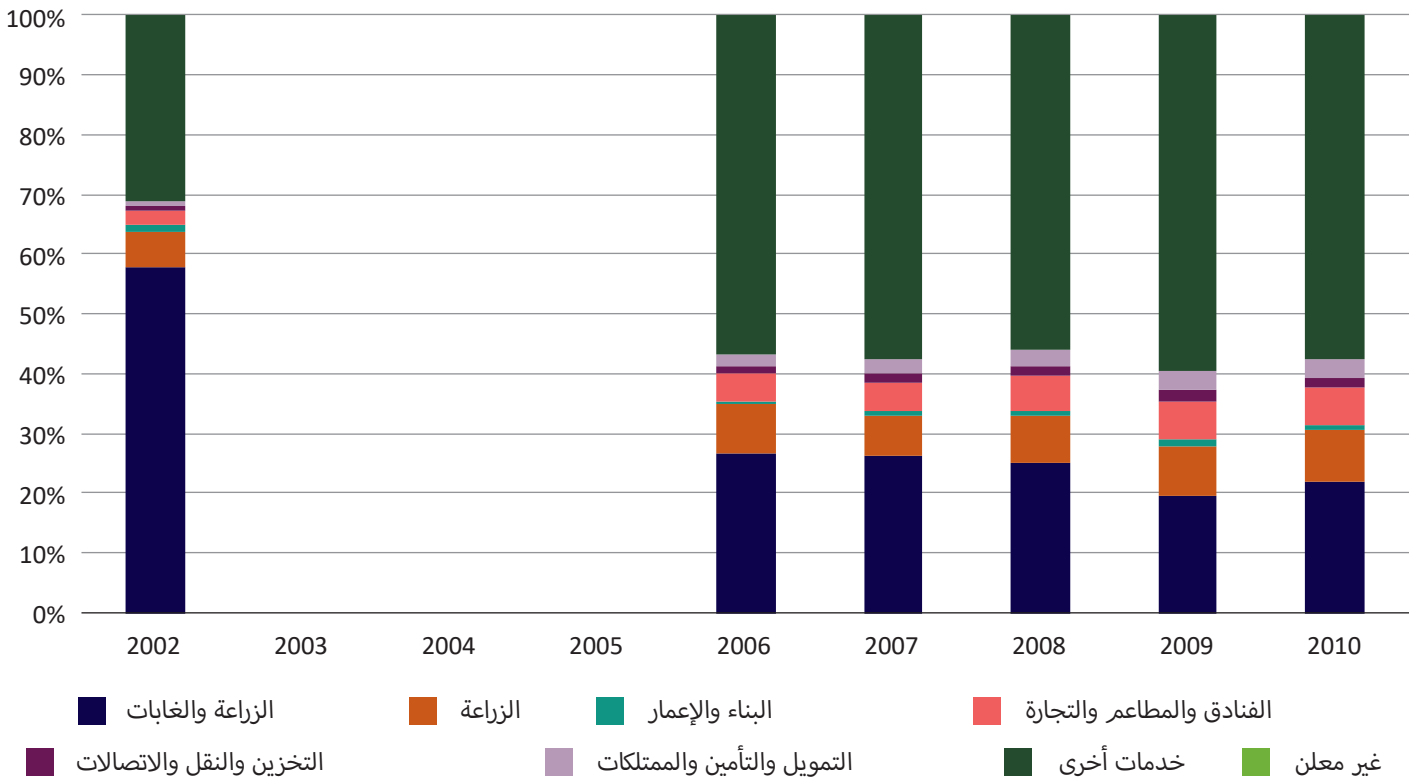
توجد نسبة كبيرة من عمالة الإناث أيضاً في قطاع الخدمات غير الحكومية، بما في ذلك الفنادق والمطاعم والتجارة والنقل والتخزين والتمويل وما إلى ذلك، التي ازدادت بوصفها حصة من إجمالي عمالة الإناث من 4.1 في المئة في عام 2002 إلى 10.9 في المئة في عام 2010. وشهدت الفنادق والمطاعم والتجارة ارتفاعات كبيرة من 2.5% إلى 6.4% وفي التمويل الذي ازداد من 1.0% فقط إلى 2.9%. تضاعف توظيف الإناث في هذين القطاعين فقط من 30,000 إلى 60,000.



الشكل A3.6: العمل في سورية في القطاعين العام والخاص، ذكور وإناث، 2005-2011

بين عامي 2002 و 2010، تضاعفت تقريباً نسبة الإناث العاملات في الخدمات الحكومية والخاصة، إذ ارتفعت من 35% إلى 69%. كانت أكبر زيادة في الخدمات الأخرى، التي تشمل إلى حد كبير الخدمات الحكومية، إذ نمت من 275,000 إلى 375,000 خلال المدة من 2002 إلى 2010.

خلال المدة نفسها، كان هناك انخفاض كبير في عدد النساء العاملات في قطاع الزراعة من 516,000 إلى 170,000 (الشكل A3.7). انخفضت نسبة النساء العاملات في قطاع الزراعة بين عامي 2002 و 2006 من 58% إلى 27%. وانخفضت الحصة بشكل أكبر إلى 22% بحلول عام 2010 مع نمو الخدمات الأخرى. وقد تم تحدي هذا الانخفاض من قبل عبد العالي مارتيني ودي بريكز (2015) (Abdelali-Martini and De Pryckz)، اللذين يجادلان أنّ الكثير من النساء العاملات في قطاع الزراعة لم يتم الإبلاغ عنها، لأنها تشكل جزءاً من العمل المنزلي غير المأجور. وفي حين أنّ هذا يمثل بلا شك مساهمة اقتصادية مهمة وأنّ التحيزات الثقافية لصالح الاعتراف بدور الذكور معترف بها (Sparre, 2008)، فمن الصعب رؤية أنّ هذا يعوض تماماً التغيير الهيكلي الجوهرية الذي انخفض فيه كل من الإنتاج الزراعي والتوظيف المبلغ عنه، وكان هناك التحول المتزايد للإناث المؤهلات على نحو أفضل إلى العمل في قطاع الخدمات.



الشكل A3.7: حصة سورية من عمالة الإناث حسب القطاع الاقتصادي، 2002-2010

أظهرت أسهم القطاع لعمالة الذكور تغيّراً طفيفاً. كما هو مبين في الشكل A3.8، فإنّ التغيير الرئيسي خلال المدة من 2002 إلى 2010 هو تراجع الزراعة من 24% إلى 13%. تناولت القطاعات الأخرى هذا الانخفاض على نحو متساوٍ بصورة معقولة، مثل الصناعة التي ارتفعت نقطتين مئويتين من 15.5% إلى 17.5%، والبناء والإعمار الذي ازداد من 15.3% إلى 18.5%.



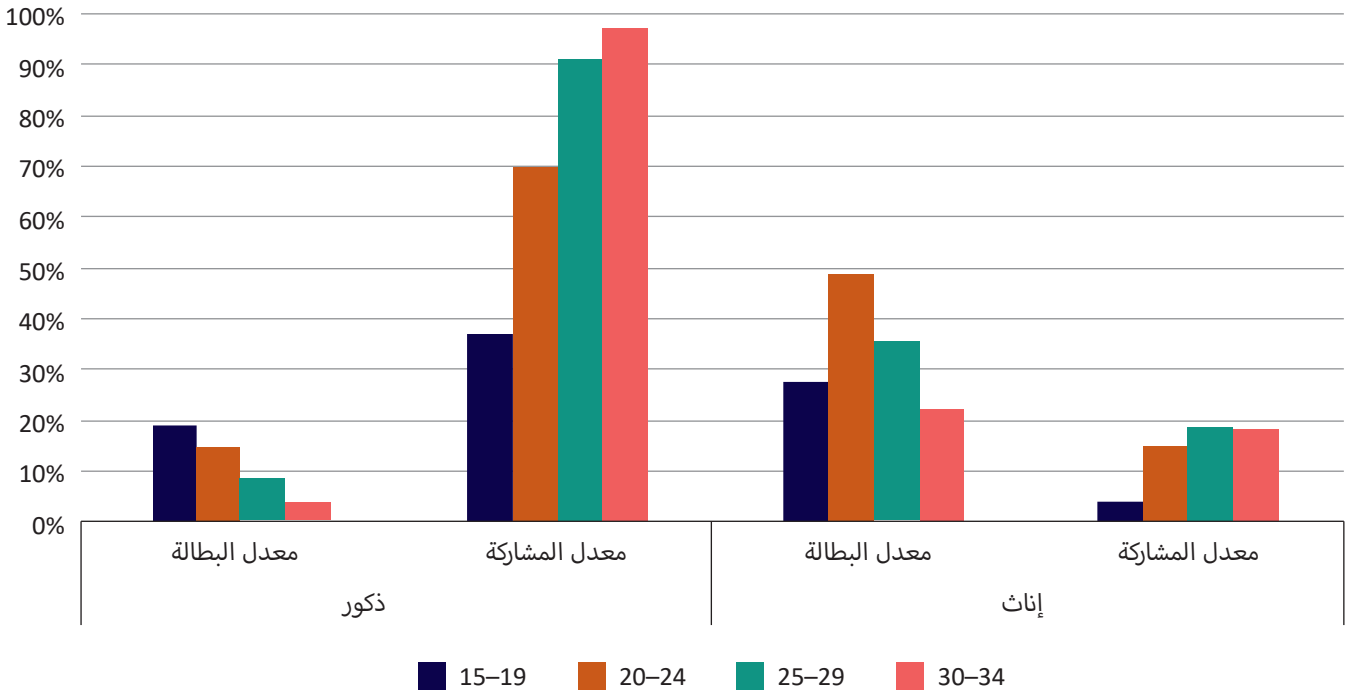
الشكل A3.8: حصة سورية من عمالة الذكور، حسب القطاع الاقتصادي، 2010-2002

A3.3 الانتقال من التعليم إلى التوظيف

أحد أفضل مؤشرات الانتقال من التعليم إلى التوظيف هو معدل المشاركة في القوى العاملة حسب العمر. معدل المشاركة هو نسبة الذين يعملون (أو العاملين) أو الباحثين عن عمل (أو عاطلين عن العمل) بوصفها نسبة من الفئة العمرية للسكان ذات الصلة. ومع تقدّم الشباب في العمر عموماً، تزداد النسبة في العمل أو الباحثين عنه. يمكن الحكم على مدى نجاح هذا التحول من خلال العلاقة بين معدل المشاركة ومعدل البطالة حسب العمر.

استناداً إلى نتائج مسح القوى العاملة لعام 2010 (حسب الملخص الإحصائي، المكتب المركزي للإحصاء، سورية، 2017، الفصل الثالث)، يوضّح معدل المشاركة في القوى العاملة ومعدل البطالة حسب العمر والجنس الاختلاف في تجربة العمل بين النساء والرجال حين دخلوا القوى العاملة في فترة ما قبل الأزمة. كما دخل الرجال القوى العاملة بدءاً من سن 15 عاماً، ازداد معدل مشاركتهم في القوى العاملة من حوالي 40% لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً إلى 70% لمن تتراوح أعمارهم بين 20 و 24 عاماً، وارتفع باطراد مع تقدّم العمر إلى ما يقرب من 100% بحلول سن 30-34. وعلى الرغم من ارتفاع معدل البطالة بالنسبة للفئات الأصغر سناً، 19% لمن تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً (انظر الشكل A3.9 في الصفحة التالية)، انخفض إلى 3.7% فقط لمن تتراوح أعمارهم بين 30 و 34 عاماً. يشير هذا إلى أنه في فترة ما قبل الأزمة، تمكّن معظم الرجال الذين يرغبون في الحصول على وظيفة في سن الثلاثين من إيجاد وظيفة.

تجربة الشباب مختلفة تماماً. أولاً، معدل المشاركة منخفض للغاية. كان أقل من 4% ممن تتراوح أعمارهم بين 15 و 19 عاماً يسعون إلى الحصول على عمل، وكان 30% من هؤلاء عاطلين عن العمل. من بين أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و 24 عاماً، سعى 15% عن عمل، وكان نصفهم تقريباً عاطلين عن العمل. حتى بالنسبة لمن تتراوح أعمارهم بين 30 و 34 عاماً، كانت نسبة المشاركة أقل من 20%، وكان حوالي خمسهم عاطلين عن العمل. لذا، لم تبحث نسبة منخفضة من النساء عن عمل فحسب، بل فشلت نسبة عالية في إيجاد وظيفة.



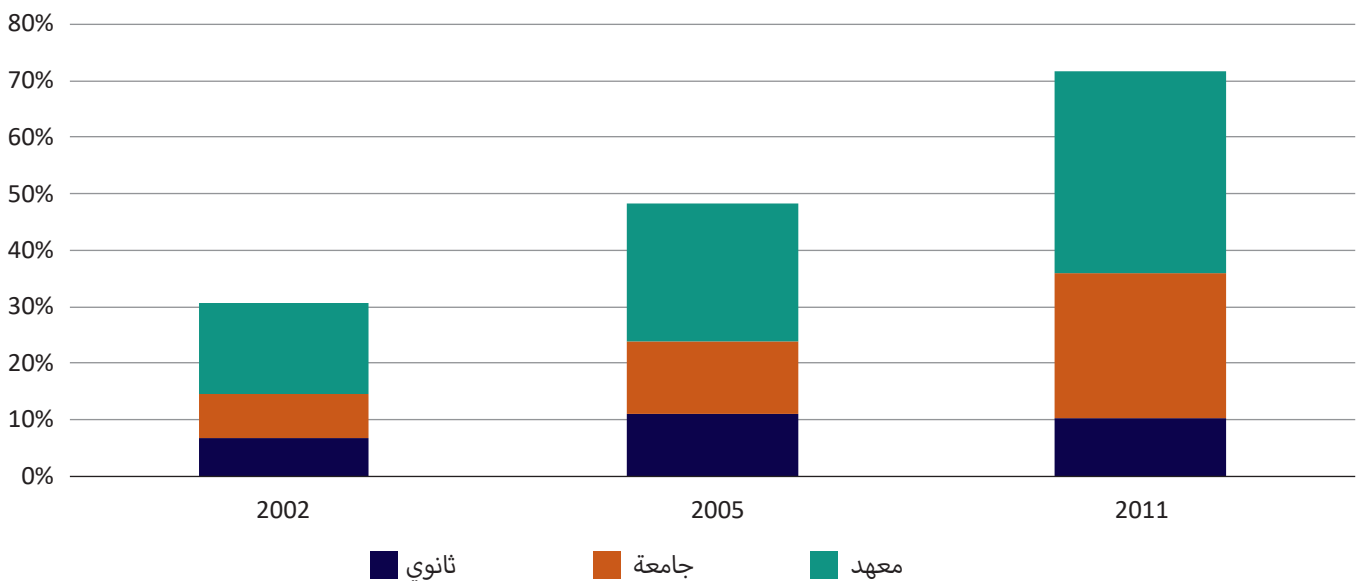
الشكل A3.9: معدلات المشاركة والبطالة في سورية حسب العمر والجنس، 2010

كما نوقش في الملحق الأول الخاص بالتعليم، فإنّ لهذا آثار مهمة على الفوائد الاقتصادية للتعليم. يصبح الرجال، بعد مدة زمنية، موظفين بصورة كاملة إلى حد كبير باستخدام تعليمهم للاستفادة، في حين يدخل عدد قليل نسبياً من النساء القوى العاملة. يدر الاستثمار في تعليمهم أقل بكثير من حيث الفوائد الاقتصادية (الأرباح المستقبلية) مما كان سيحدث لو تم توظيف نسبة أعلى.

A3.3.1 دور التعليم في التوظيف، ولا سيّما بالنسبة للمرأة

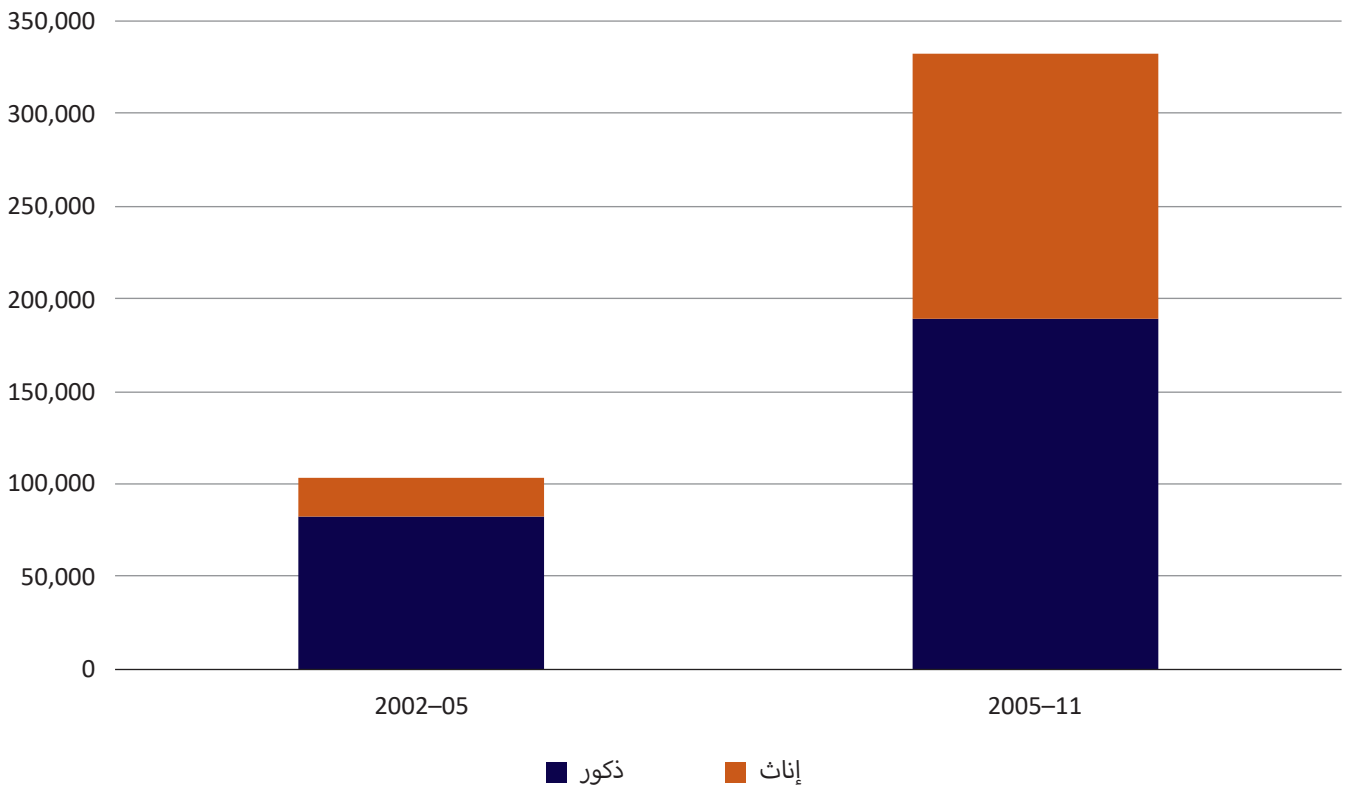
خلال فترة التحول الهيكلي هذه، من 2002 إلى 2011، ولا سيّما لأنها أثرت على توظيف النساء، أصبحت القوى العاملة أفضل تعليماً بصورة ملحوظة. ارتفعت نسبة العاملين الذين حصلوا على الأقل على تعليم ثانوي من 22.4% إلى 32.5%. وقد مثّل الحاصلون على التعليم العالي، سواء من خريجي الجامعات أو المعاهد المتوسطة، معظم هذا النمو، إذ ارتفع من 13.1% إلى 21.6% بين عامي 2002 و 2011.

ازدادت نسبة الرجال الحاصلين على مؤهلات ثانوية وما بعد الثانوية من 18.5% إلى 27.0%، وكانت الزيادة في نسبة الإناث الحاصلات على هذه المؤهلات هي الأكثر إثارة (الشكل A3.10).



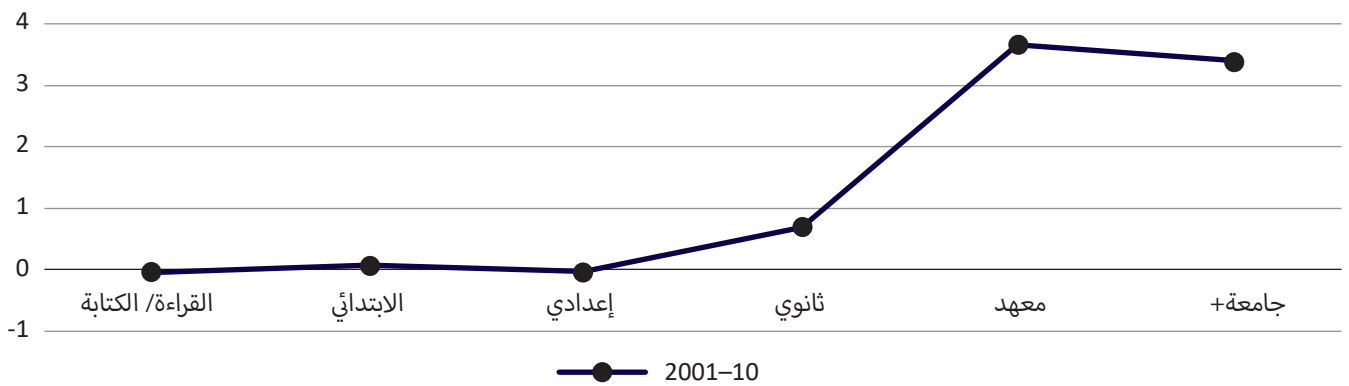
الشكل A3.10: نسبة إجمالي عمالة الإناث في سورية اللواتي يملكن التعليم الثانوي وما بعد الثانوي

ارتفعت نسبة الموظفات الحاصلات على مؤهلات التعليم الثانوي وما بعد الثانوي من 30.7% في عام 2002 إلى 71.7% في عام 2011. وقد حدثت معظم هذه الزيادة في المؤهلات الجامعية أو المعاهد المتوسطة، التي ارتفعت من 24.0% في عام 2002 إلى 61.4% عام 2011. وارتفع عدد الخريجات الجامعيات العاملات من 69,000 عام 2002 إلى 158,000 عام 2011. ازداد عدد النساء اللواتي حصلن على مؤهلات المعهد المتوسط من 144,000 إلى 220,000 خلال المدة نفسها. الأعداد الأولية مقارنة بالرجال أقل. ازداد عدد الخريجين الجامعيين الذكور العاملين من 240,000 إلى 353,000 خلال المدة نفسها. ومع ذلك، فإن مشاركة النساء المتعلّقات اللواتي لديهن تعليماً ما بعد الثانوية في التحول الهيكلي للاقتصاد السوري خلال النصف الثاني من هذه الفترة (2005-2011)، كانت تقريباً مماثلة لمشاركة الرجال (انظر الشكل A3.11). وفي حين ازداد عدد الرجال العاملين بهذه المؤهلات بمقدار 189,000، ازداد عدد النساء المؤهلات بالمثل بمقدار 143,000 الذي يمثل 43% من العدد الإجمالي.



الشكل A3.11: زيادة العمالة في سورية من قبل الحاصلين على التعليم بعد الثانوي، حسب الجنس

تم تحليل أسباب الفروق بين معدلات مشاركة الرجال والنساء في كتاب ناصر ومحشي (2012) باستخدام نموذج لوجيت (logit) للتحقق من تأثير العمر والجنس والتعليم، فضلاً عن متغيرات أخرى كالموقع والحالة الاجتماعية. تؤكد الدراسة الأثر الإيجابي للتعليم، ولا سيما ما بعد الثانوي، على مشاركة القوى العاملة للمرأة. وفي حين ينتج عن إكمال التعليم الثانوي احتمالية أعلى بكثير للانضمام إلى القوى العاملة مقارنة بالتعليم الابتدائي، يزداد الاحتمال بنحو أربعة أضعاف إلى احتمال أكثر من ثلاثة لمن حصلوا على تعليم عالٍ (الشكل A3.12).



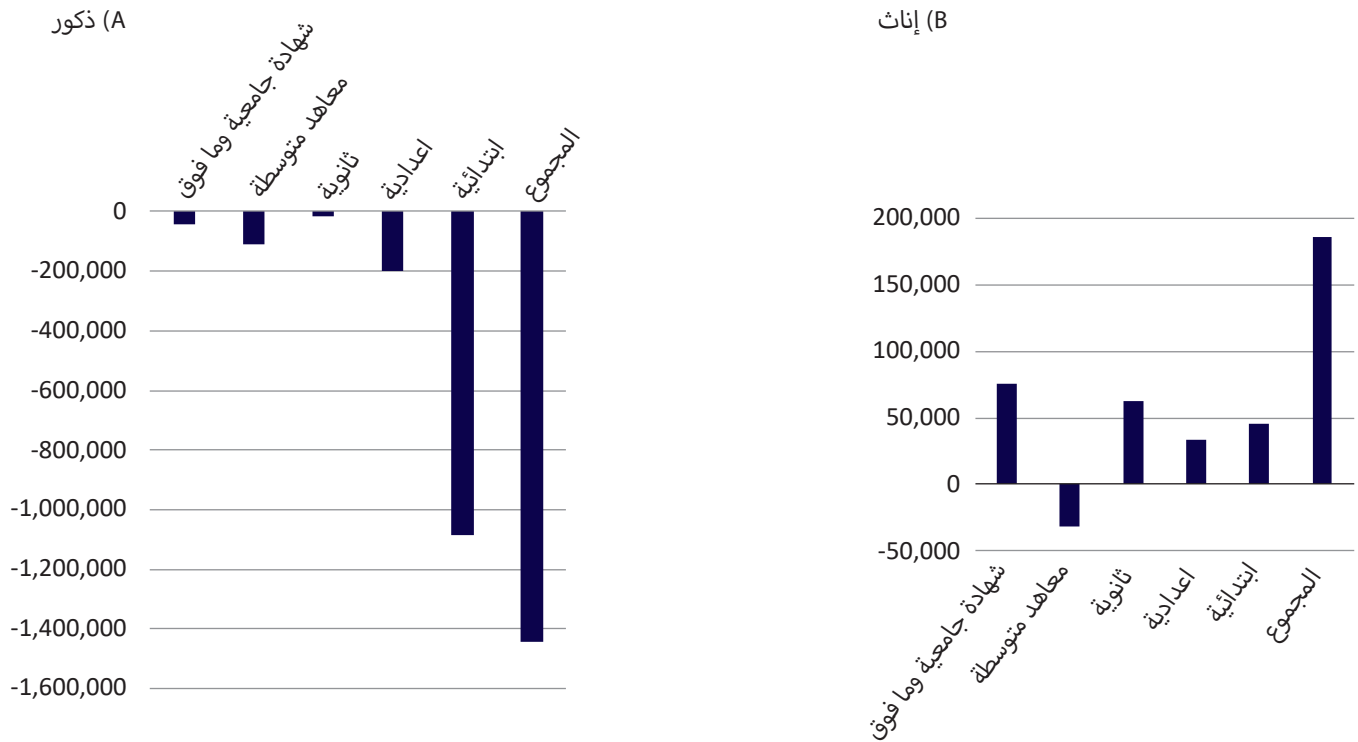
الشكل A3.12: احتمالية المشاركة في القوى العاملة، إناث، 2010-2001

بالنسبة للنساء، لعب القطاع العام دوراً كبيراً، إذ ارتفع عدد الخريجات الجامعيات العاملات إلى 70,000 مقابل 58,000 من الذكور. ومع ذلك، كما نوقش أعلاه، لعبت الخريجات دوراً مهماً في نمو الخدمات الخاصة، إذ تضاعف توظيف الخريجات الجامعيات في القطاع الخاص من 18,000 إلى 36,000.

في الوقت نفسه، انخفض عدد النساء العاملات الحاصلات على تعليم أساسي أو أقل من 539,000 في عام 2002 إلى 115,000 في عام 2011. وقد حدث نصف هذا الانخفاض بين عامي 2002 و 2005. وهو يعكس بلا شك انخفاض عدد النساء العاملات في قطاع الزراعة، ومن ثم كما نوقش أعلاه، قد يكون مبالغاً فيه إلى حد ما.

ومع ذلك، يشير هذا التحليل بوجه عام إلى أنّ زيادة تعليم المرأة قد لعبت دوراً مهماً في تزويدها بالمهارات ذات الصلة للمشاركة في التحول الاقتصادي في العقد الذي سبق الأزمة. كما نوقش في أقسام أخرى من هذا التقرير، فإنّ معدلات مشاركة المرأة في سورية منخفضة للغاية حتى بالمقارنة مع دول الشرق الأوسط الأخرى. وفي حين يُقال عموماً إنّ هذه التقديرات تقلل من حجم عمل الإناث وإنّ العوامل الثقافية تمنع النساء من الانضمام إلى قوى العمل، يُعدّ هذا التحليل مشجعاً. يشير التحليل إلى أنّ التعليم يمكن أن يسهل زيادة مشاركة الإناث في قطاع التوظيف الرسمي.

كما نوقش سابقاً، تحملت عمالة الذكور في فترة ما بعد الأزمة العبء الأكبر من الانكماش الاقتصادي المرتبط بها. وبين عامي 2011 و 2017، أفادت استطلاعات القوى العاملة السورية أنّ عمالة الذكور قد انخفضت بمقدار 1.45 مليون، في حين ازدادت عمالة الإناث بمقدار 186,000 (الشكل A3.13).



الشكل A3.13: تغير التوظيف في سورية حسب المستوى التعليمي للذكور والإناث، 2011-2017

كما هو مبين في الشكل (A3.13)، عانى الذكور الحاصلون على تعليم ابتدائي إلى حد بعيد أكبر انخفاض من حيث النسبة المئوية والقيمة المطلقة. انخفضت عمالة الذكور الذين حصلوا على تعليم ابتدائي فقط بمقدار 1.1 مليون أو 45% بين عامي 2011 و 2017، وهو ما يمثل 75% من الانخفاض في عمالة الذكور. ترتفع النسبة، بما في ذلك الحاصلين على المستوى الإعدادي، إلى ما يقرب من 90%. وبالمقارنة، انخفض توظيف خريجي الجامعات الذكور بنسبة 12%.

تشير الأدلة القصصية وغيرها (Buecher and Aniyamuzaala, 2016) إلى أنّ كثيراً من النساء أصبحن معيلات لأسرهن بسبب غياب أو وفاة أزواجهن أو أفراد الأسرة الذكور الآخرين. انضم المزيد من النساء إلى سوق العمل، على الرغم من أنّ كثيراً منهن أخفقن في إيجاد عمل، كما هو موضح في الشكل A3.5 من بين 186,000 امرأة (عدد صافي) وجدن عملاً في الفترة من 2011 إلى 2017، يبدو أنّ الأفضل تعليماً يتميزن من غيرهن. كانت أكبر زيادة (76,000) لخريجات الجامعات (الشكل A3.13b). يشير المسح إلى أنّ هذه الوظائف كانت في القطاع الحكومي. ومع ذلك، فإنّ أرقام التوظيف الحكومية حسب الوزارة لا تقدّم أي دليل على مصدر الكسب. كانت هناك زيادات في مستويات التوظيف لمجموعة من مستويات التعليم الأخرى.

A3.4 الخلاصة

بالنسبة لِعقد ما قبل الأزمة، نمت القوى العاملة السورية بوتيرة متواضعة جداً تقل عن 1 % سنوياً، أي أقل بكثير من معدل النمو السكاني البالغ 2.5 % سنوياً. ونمت القوى العاملة من الذكور بنحو 2 % سنوياً، في حين كانت القوى العاملة النسائية أقل بنسبة 16.5 % في عام 2011 مما كانت عليه في عام 2002. وفي حين قد تفسّر العوامل الثقافية إلى حد ما هذا الاختلاف في الخبرة، فإنّ تراجع الزراعة ونمو الخدمات كان له تأثيرات متباينة للغاية بالنسبة للنساء. ولدى توضيح الصعوبات التي تواجه الإناث في الحصول على عمل، بلغ متوسط معدل البطالة بين الإناث للفترة 2010-2002 23%، في حين بلغ معدل بطالة الذكور 6.7%. كان أحد العوامل التي عملت على قمع نمو القوى العاملة لكلا الجنسين زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم. ومع ذلك، كان هذا واضحاً جداً بالنسبة لعدد الشابات في القوى العاملة.

يعمل معظم السوريين (78%) في القطاع الخاص. ومع ذلك، فإنّ هذا يخفي اختلافات كبيرة بين الجنسين. يعمل ثلاثة أرباع الرجال في القطاع الخاص، ولكن بحلول عام 2011، عمل 60 % من النساء في القطاع العام، ولا سيّما في مجالي الصحة والتعليم. يوقّر النمو في قطاع الخدمات الخاص أيضاً نمواً لوظائف النساء والرجال على حد سواء.

المراجع

Abdelali-Martini, M., and De Pryckz, J. D. (2015). Does the feminisation of agricultural labour empower women? Insights from female labour contractors and workers in northwest Syria, *Journal of International Development*, 27, 898–916.

Beucher, B., and Aniyamuzaala, J. R. (2016). *Women, work and war: Syrian women and the struggle to survive five years of conflict*, CARE, at https://www.care-international.org/files/files/CARE_Women_Work_War_report.pdf accessed 2 February 2022.

Central Bureau of Statistics Syria. (2017). *Statistical abstract*, Office of Prime Minister, Damascus, at <http://cbsyryy.org/index-EN.htm> accessed 2 February 2022.

ILO. (2021). *ILOSTAT: data*, Geneva, <https://ilostat.ilo.org/data/> accessed 4 February 2022.

Mehchy, Z., Haid, H., and Khatib, L. (2020). *Assessing control and power dynamics in Syria: de facto authorities and state institutions*, Royal Institute of International Affairs, London, at <https://www.chathamhouse.org/2020/11/assessing-control-and-power-dynamics-syria> accessed 2 February 2022.

Nasser, R., and Mehchy, Z. (2012). Role of economic factors in political movement: the Syrian case, *Journal for Development and Economic Policies*, Arab Planning Institute, at <https://www.scpr-syria.org/role-of-economic-factors-in-political-movement-the-syrian-case-2012/> accessed 2 February 2022.

SESS. (2018). *Employment and livelihood support in Syria*, Syrian Economic Sciences Society for UNDP Syria, Damascus, at https://www.sy.undp.org/content/dam/syria/img/Publication%20thumbnails/Employment%20and%20Livelihoods%20study_English.pdf accessed 2 February 2022.

Sparre, S. L. (2008). Educated women in Syria: servants of the state, or nurturers of the family?, *Critique: Critical Middle Eastern Studies*, 17, 3–20.

معهد فكتوريا للدراسات الاقتصادية الاستراتيجية
معهد الصناعات المستدامة والمدن التي يحسن العيش فيها
جامعة فكتوريا

PO Box 14428, Melbourne VIC 8001 Australia

لمزيد من المعلومات، يرجى التواصل مع:

Bruce Rasmussen – Bruce.Rasmussen@vu.edu.au



**VICTORIA
UNIVERSITY**

VISES
VICTORIA INSTITUTE OF
STRATEGIC ECONOMIC STUDIES