" دور التعليم العالي للأونروا في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية "

The role of UNRWA's higher education in the " "social mobility of Palestinian refugee women

اعداد: إسراء عبيد

الرقم الجامعي: 1135130

بإشراف: د. علاء العزة

لجنة الإشراف

نورما مصرية لينا ميعاري

تم تقديم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الدراسات الدولية\ تركيز الهجرة القسرية واللاجئين، كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت– فلسطين.

تاريخ النقاش:15\1\2011

الإهداء والشكر

إلى والداي الأعزاء أمد الله في عمركما

إلى من شجعني على مواصلة مسيرتي العلمية رفيق دربي زوجي هاني

إلى رياحين حياتي في الشدة والرخاء اخوتي

وإلى كل من شجعني وساعدني على إتمام هذا العمل واخص بالذكر د. علاء العزة

فهرس المحتويات

الإهداء والشكر ..... أ

الملخص: ..... د

ABSTRACT: ..... ز

المقدمة: 1

1. منهجية الدراسة ومحدداتها: 8

1.1 مشكلة وسؤال البحث: 8

2.1 أهمية الدراسة: 12

3.1 الاجراءات المنهجية للبحث: 13

4.1 مفاهيم الدراسة: 20

2. الإطار النظري ومراجعة الأدبيات. 2

مقدمة: 2

1.2 مفهوم الحراك الإجتماعي: 3

نظم الحراك الإجتماعي: 9

عوامل الحراك الإجتماعي: 11

2.2 مفهوم التعليم الجامعي: 13

3.2 العلاقة بين التعليم والحراك الإجتماعي: 15

كيف يمكن للتعليم أن يحقق الحراك الاجتماعي؟ 26

مبدأ تكافؤ الفرص: 26

كيفية تحقيق مبدأ تكافئ الفرص في المجتمع الفلسطيني 27

4.2 مراجعة الأدبيات: 31

1.4.2 تعقيب على الأدبيات السابقة: 36

3. تطور نشاط الأونروا التعليمي. 42

1.3 النشاط التعليمي للاونروا منذ 1949–1967: 43

1.1.3 علاقة الاونروا اليونيسكو التعليمية 52

تدريب المعلمين 54

2.1.3 الطلب على التعليم العالي 55

3.1.3 التعليم، أداة للتوطين من الباب الخلفي: 58

4.1.3 ظهور قيادة جديدة: التحولات الطبقية والاجتماعية في المجتمع الفلسطيني 61

2.3 النشاط التعليمي للأونروا منذ 1967– 1994 68

1.2.3 دور الفلسطينيون في نهضة دول الخليج خاصة الكويت 71

2.2.3 خصوصية التعليم في ظل الإنتفاضة: 76
2.3 النشاط التعليمي للاونروا منذ 1993 حتى الآن 79
3.3 مؤسسات التعليم العالي للأونروا: كلية مجتمع المرأة برام الله وكلية العلوم التربوية (سياسات، برامج وتخصصات) : 83
1.3.3 تقييم نشاط الاونروا التعليمي من وجة نظر المبحوثات: 85
4. استجابات المبحوثات: دور التعليم العالي للأونروا في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية منذ 1962-2017 94
1.4 النتائج المتعلقة بالاجابة على أسئلة البحث في الفترة الأولى (الجيل الثاني) 1962-1993: .97.
1.1.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاجتماعي (مقارنة الجيل الأول اللاجئين بجيل المبحوثات عن هذه الفترة اللواتي يمثلن الجيل الثاني من اللاجئين): 98
2.1.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاقتصادي والمهني: 111
3.1.4 الاستجابات ذات العلاقة بأنماط الحراك الفكرية والمكانية والنفسية .116
4.1.4 استنتاجات عامة لسمات الحراك حول هذه الفترة 1962-1993: .123
2.4 النتائج المتعلقة بالاجابة على أسئلة البحث في الفترة الثانية 1993- 2015: .125
1.2.4 العلاقة بين وزارة التربية والتعليم العالي والأونروا التعليمية 125
2.2.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاجتماعي (حراك اجتماعي صاعد للمبحوثات مقارنة بأبناء جيلهن وجيل الآباء): 129
3.2.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاقتصادي والمهني 132
4.2.4 الاستجابات ذات العلاقة بانماط الحراك الفكرية والمكانية والنفسية: .137
5.2.4 استنتاجات عامة لسمات الحراك الاجتماعي حول هذه الفترة 1993-2015: .141
3.4 النتائج المتعلقة بالاجابة على أسئلة البحث للمبحوثات اليوم 2017: .143
1.3.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاجتماعي: 147
2.3.4 الاستجابات ذات العلاقة باالمجال الاقتصادي والمهني: 148
3.3.4 الاستجابات ذات العلاقة بانماط الحراك الفكرية والمكانية والنفسية: .149
4.3.4 استنتاجات عامة لسمات الحراك الاجتماعي لتوقعات المبحوثات اليوم: .150
5. الخاتمة 152
6. لائحة المصادر والمراجع: 154
7. الملاحق: 164
ملحق رقم (1): أسئلة المقابلات 164

الملخص:

في محاولة لتقديم مساهمة علمية في عملية دراسة التحولات الحاصلة للمجتمع الفلسطيني، والتأريخ للمرأة اللاجئة وحراكها الاجتماعي بشكل خاص، يأتي هذا البحث ليدرس دور التعليم العالي للاونروا في الحراك الإجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية منذ 1962-2017، باعتبار التعليم أحد الركائز الاجتماعية الهامة في حياة اللاجئين بشكل عام، إذ يقدم التعليم أهم الفرص للاجئة الفلسطينية لتحقيق ذاتها، وتوفير أمل بحياة أفضل في مواجهة طبيعة الشتات وحياة اللجوء القاسية وتحدياتها. وفي الوقت نفسه، إنَّ تمكين المرأة من خلال التعليم – وان لم يعد كافياً- يعد من احدى القضايا المحورية في عملية تطوير وتنمية بلدان كثيرة في عالم اليوم، نظراً لما يتيحه من فرص تحقيق التقدم العلمي والإجتماعي، بما يجعل المرأة اللاجئة أكثر استعداداً لتقبل التغيير وتحسين أوضاعها الإجتماعية والإقتصادية.

ومن أجل التعرف على الدور الذي يؤديه هذا التعليم، قمت باجراء 45 مقابلة شفوية مع اللاجئات الفلسطينيات على ثلاثة فترات مختلفة من التحاقهن بالتعليم الذي تقدمه معاهد الأونروا " كلية مجتمع رام الله "الطيرة"، والكلية الجامعية للعلوم التربوية، مع التركيز على كلية مجتمع المرأة التي كان لها الدور الأكبر في تقديم تعليم خاص للفتيات اللاجئات، حيث تخصصت المجموعة الأولى من المقابلات للاجئات اللواتي التحقن الى الكلية الجامعية للعلوم التربوية، وكلية مجتمع المرأة "الطيرة سابقاً"، في السنوات الأولى لتأسيسها 1962 حتى قيام السلطة الفلسطينية 1993 وما ارتبط بها من قيام مؤسسات

الدولة وخلق فرص عمل جديدة، بينما كانت المجموعة الثانية للمبحوثات اللواتي التحقن للمعهد 1993 حتى العام 2015، والمجموعة الأخيرة مع جيل اللاجئات اليوم 2017، ليتحدثن عن تجربتهن مع التعليم العالي الذي تقدمه الاونروا ومخرجاته. بالإضافة الى 11 مقابلة مع الإداريين والقائمين والمطلعين على السياسة التعليمية للأونروا، والعاملين في المعهد بشكل خاص. حيث تركزت المقابلات التي يقوم عليها هذا البحث في مدينة رام الله ومحيطها إلى جانب بعض المقابلات الأخرى مع أهالي المبحوثات، مع الأخذ بعين الاعتبار نوعية التعليم الذي تلقته هؤلاء المبحوثات، بتنوع التخصص من التخصصات المهنية (الخياطة والتجميل)، مروراً بالتخصصات التقنية (السكرتارية واتمتة المكاتب)، وصولاً للتعليم التربوي (إعداد المعلمات). بحيث شملت المقابلات عدد كبير من التخصصات التي قدمها المعهد للاجئة على امتداد الفترات الثلاث.

واظهرت نتائج هذه الدراسة، أن التعليم العالي للاونروا لعب دوراً مهماً في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة، واختلف هذا الدور باختلاف الفترة الزمنية، حيث أشارت 90% من مبحوثات الفترة الأولى 1962 حتى 1993، أن التعليم العالي للاونروا أسهم في حراك اجتماعي صاعد، وتمثلت في عدة انماط رئيسية، وهي حراك مهني، وحراك اقتصادي، وحراك فكري، وحراك مكاني ونفسي. في حين انخفضت نسبة الحراك لدى مبحوثات الفترة الثانية من 1993 الى 2015 بنسبة 70% منهن أن التعليم العالي للاونروا أسهم في حراكهن الاجتماعي، والذي تمثل في حراك مهني، وحراك اقتصادي، وحراك فكري وحراك مكاني، اما جيل اللاجئات ممن يرتدن المعهد اليوم 2017،

فجاءت توقعاتهن للحراك أقل من النصف، وكانت النسبة 40% الى الدور الذي لعبه التعليم في حراكهن الاجتماعي، في حين شككت ال 60% الأخرى بهذا الدور الذي سيلعبه تعليم الاونروا في حياتهن في ظل تفشي البطالة بين الخريجين.

Abstract:

This study examines the role of UNRWA higher education in the social mobility of Palestinian refugee women since 1962-2017, considering that education is one of the important social pillars in refugee life, provides the most important opportunities for Palestinian refugees to achieve their own destiny, and provide hope for a better life to face the nature of diaspora and the harsh asylum lifes and challenges. At the same time, social mobility for women through education, is one of the central issues in the development of many countries in today's world, in given the opportunities for scientific and social progress, making refugee women more willing to accept change and improve Social and economic conditions.

In order to identify the role played by this education, I have conducted 45 oral interviews with Palestinian refugee women at three different periods of their enrollment in UNRWA education institutes, Al-Tira Community College and the University College for Educational Sciences, The first group of interviews was devoted to, refugee women who went to UNRWA education institutes in the early years of its establishment in 1962 until the establishment of the Palestinian Authority in 1993, And the second group of females who went to the Institute until 1993 and the last group with the refugee women today (2017) to talk about their experience with higher education provided by UNRWA and its outputs, as well as 11 interviews with UNRWA administrators and educational staff. The interviews focused on Ramallah refugee women and nearby areas, as well as interviews with their families, taking into account the quality of the education received by these respondents. The specialization ranges from vocational specialties (sewing and beautification) to technical specialties (secretarial and automation) Offices), and educational sciences (teachers Preparing) .

The results of this study showed that UNRWA's higher education played an important role in the social mobility of refugee women. This role differes throught time, for example: from 1962 to 1993 respondents indicated about 90% of that UNRWA's higher education contributed to social mobility (Occupational

mobility, economic mobility, intellectual mobility, and spatial and psychological mobility). While the percentage of mobility among second-period respondents that UNRWA's higher education contributed about 70% in their social mobility, Characterized by Occupational mobility, economic mobility, intellectual mobility and spatial mobility. While 40% of the refugee women who returning to the institute today 2017, assumes that UNRWA education will play a good role in their social lives and social mobility in light of the unemployment among graduates.

المقدمة:

إن ظاهرة انقسام المجتمع الى طبقات اجتماعية (social stratification) ظاهرة اجتماعية لا يكاد يخلو منها أي مجتمع إنساني، حتى يكاد من الصعب جداً ايجاد مجتمعاً واحداً يخلو من ظاهرة الفوارق والطبقات الاجتماعية، ولكنها تختلف من مجتمع لآخر. وتختلف هذه الدرجة من التمايز من فترة زمنية إلى أخرى تبعاً لعدد من العوامل السياسية والثقافية والإجتماعية والاقتصادية، وبرز في القرن التاسع عشر دور التعليم في تعزيز الحراك الاجتماعي، حيث يعتبر التعليم من القضايا المركزية في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ففي المجتمعات الغربية ودول العالم المتقدم أصبح التعليم من أهم العوامل التي تحدد وظيفة الأفراد المتعلمون، علاوة على تحديده لموقعهم في الطبقة الاجتماعية. وقد أشارت عدد من الدراسات التي أجريت على الحراك الاجتماعي إلى أن التعليم الجامعي أصبح مطلباً أساسياً للحراك الاجتماعي الصاعد،[1] حيث ظهر أن التعليم الجامعي قد لعب دوراً هاماً في الحراك الاجتماعي عند أبناء الطبقة الدنيا والمتوسطة نتيجة لالتحاقهم بالجامعة، فأبناء أصحاب الدخل المنخفض والوظائف الدنيا الذين التحقوا بالتعليم الجامعي تقل احتمالية التحاقهم بوظائـــف دنيا.

ويعد التعليم من أهم العوامل المؤدية للحراك الإجتماعي، اذ أشارات الدراسات العلمية الى بروز التعليم في القرن التاسع عشر كقوة اجتماعية لها المقدرة على مواجهة متطلبات الحياة، لذلك انتشر التعليم بين الناس ايماناً منهم بدوره الفعال في تحقيق التكافئ

[1] محمد حسن العمايرة، "دور التعليم العالي في الحراك الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المدرسين في مؤسسات التعليم التابعة لوكالة الغوث،" مجلة العلوم التربوية، المجلد 38، (2011): 116.

الاجتماعي.[2] ففي مجتمعات اليوم أصبح التعليم من أهم العوامل التي تحدد وظيفة الفرد داخل مجتمعه، كذلك أصبح التعليم يحدد أيضاً موقع الفرد ضمن هذه الطبقات الإجتماعية. والحراك الإجتماعي(social mobility) ظاهرة اجتماعية ترتبط بظاهرة أعم وأشمل وهي التغير الإجتماعي (social change) التي يتعرض لها كل من المجموعات والأفراد والموضوعات والقيم الاجتماعية (social values)، حيث تنتقل فيها من مكانة اجتماعية معينة الى مكانة أخرى باختلاف المواقع والفترة الزمنية،[3] وقد أشارت الدراسات الى أن الحراك الاجتماعي يختلف من مجتمع لآخر تبعاً لاختلاف المكان والزمان، وانماط العلاقة التي تحكم البناء الاجتماعي (social structure)، بالاضافة الى اختلاف القيم والاتجاهات الفكرية السائدة في المجتمع.[4] وهنا يجدر الإشارة الى مجموعة الأبحاث التي قام بها فيليب هلز (Philip Hills) 1982، الذي ربط مفهوم الحراك الإجتماعي بعلم إجتماع التربية والاهتمام بمعرفة مدى إرتباط الفرد بين الطبقات الإجتماعية بفرص التعليم، حيث أن المستوى التعليمي يحدد طبيعة المهنة التي يشغلها الفرد في البناء الإجتماعي،[5] وفي هذا السياق يؤكد أيضاً عالم الإجتماع Jo Blanden في دراسته " Intergenerational Mobility in Europe and North America, 2005 " بقوله: "إن التعليم يؤدي مباشرة إلى مهنة تؤدي دوراً في البناء الإجتماعي يترتب عليه مكانة

---

[2] نعيمة، جابر، "التعليم والحراك الاجتماعي في منطقة صناعية بالمجتمع المصري: دراسة ميدانية"، جامعة عين شمس، القاهرة، (1991): 35.

[3] Havighurst, Robert J. "Education, Social Mobility and Social Change in Four Societies. A Comparative Study." International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education 4, no. 2 (1958): 167-85. http://www.jstor.org/stable/3441784.

[4] علي الشخيبي،*علم اجتماع التربية المعاصر* (القاهرة: دار الفكر العربي، 2009)، 189–204.

[5] Phillip hills, *A Dictionary of Education*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1982), 59.

إجتماعية معينة، وكلما ارتقى الفرد في السلم التعليمي كلما ساعد ذلك على رقيه الإجتماعي،[6] وبالتالي يقوم افتراض العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي على ان التعليم له قيمة في حد ذاته، وبغض النظر عما يترتب عليه من نجاحات، حيث ان للتعليم قيمة رمزية (symbolic value)، وهذه القيمة تختلف عن القيمة الوظيفية التي يؤديها التعليم المرتبطة بالمهن وسوق العمل، وبالتالي صور الحراك التي يخلقها، فالتعليم بحد ذاته يبقى الوسيلة الأنجع لأولئك الذين يسعون للصعود الى اعلى في السلم الاجتماعي ومكانتهم الاجتماعية.[7] وبذلك يصبح النجاح في التعليم وارتفاع مستواه هو الوسيلة الرئيسية للحراك الإجتماعي الصاعد، ويكون الفشل فيه سبباً للحراك الإجتماعي الهابط.

ومن جانب آخر فإنَّ التعليم العالي يوفر أربعة أنماط رئيسية للحراك الإجتماعي وهي: الحراك المهني والحراك المكاني والحراك الإقتصادي وأخيراً الحراك الفكري[8]، وتأتي أهمية التعليم كأحد عوامل الحراك الاجتماعي لما تؤدي إليه نتائجه من تحقيق لمستوى أرقى في التقدم العلمي ومن ثم تقدم اجتماعي وفرص عمل أفضل، تعمل بدورها على تحفيز الفرد أو الجماعة بالانتقال بمجتمعهم من مكانة معينة إلى مكانة أخرى أو أعلى. وبدوره يشير ستيفين ألدريدرج (Stephen Aldridge)، كبير الاقتصاديين في ورشة بحثية عقدتها وحدة الأداء والابتكار التابعة للاتحاد الأوروبي في العام 2004،

---

[6] Holyfield, Lori, and Hillary Rodham Clinton, “Education and Mobility In Moving Up And Out: Poverty, Education & Single Parent Family”, 49-72. PHILADELPHIA: Temple University Press, 2002. http://www.jstor.org/stable/j.ctt14bt11p.10.

[7] Haveman, Robert and Timothy Smeeding, "The Role of Higher Education in Social Mobility”, the Future of Children 16, no. 2 (2006): 125-50. http://www.jstor.org/stable/3844794.

[8] محمد أمين القضاة، "دور التعليم العالي في الحراك الإجتماعي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي في الاردن،" مؤتة للبحوث والدراسات 23، عدد 1 (2008): 115.

حول تحليل الحراك الاجتماعي في بريطانا العظمى خلال القرن العشرين، أن نمط الحراك الاجتماعي بين النساء يختلف عن الرجال. ويشير الى أن النساء أكثر تركيزا في وظائف ذوي الياقات البيضاء الروتينية. حيث تم العثور على مساحة أكبر للنساء في الطبقة الوسطى عنها في الطبقة العليا (والتي قد لا تشكل حقاً خطوة للحراك الصاعد للنساء من الطبقة العاملة). ومن ناحية أخرى، كان لعامل التعليم الدور الأبرز في زيادة مشاركة النساء في القوة العاملة، وتحسين الفرص في العمل الذي أثر بشكل إيجابي على المركز الاجتماعي للمرأة في بريطانيا العظمى والقارة الأوربية خلال القرن العشرين.[9] ويشير القسم السابق إلى أن المرأة، في العقود الأخيرة على الأقل تتمتع الى حد ما، باتجاهات حراك اجتماعي أكثر مواتاه من الرجل، وذلك بدا واضحاً من نسبة دخول المرأة لسوق العمل و المشاركة فيه.

ويختلف دور التعليم في الحراك الإجتماعي للمرأة باختلاف نظرة المجتمع نحو مكانة المرأة ودورها في بناء المجتمعات.[10] وتشير احصائيات البنك الدولي للأعوام من 1990 حتى 2017، أن مشاركة المرأة في سوق العمل تشكل نسبة منافسة جداً للرجل، اذ وصلت النسبة في العام 1990 الى 52,3% في حين ان النسبة في العام 2017 انخفضت قليلاً الى 49,3% مقارنة بالرجال على مستوى العالم،[11] ومع ذلك ما زال الرجل المهيمن الأكبر على الوظائف القيادية في سوق العمل حسب ما أشار اليه التقرير.

[9] Stephen Aldridge, Chief Economist in Performance and Innovation Unit of UE, seminar paper about "social mobility in the twentieth century", 2004, p 21, http://bit.ly/2AMdhXp.

[10] سهام السرابي، "علاقة مستوى التعليم الجامعي ومتغيرات أخرى بمستوى الحراك الاجتماعي للمرأة العاملة الأردنية"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، (2003): 20.

[11] World Bank Development Indicators 1990- 2017, "Labor Force Participation rate, Female", 2017, http://bit.ly/2xribUG.

ومن ناحية أخرى ارتبط انفتاح المرأة على التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين، ومشاركتها في سوق العمل بفعل هذا التعليم بمصطلح الحراك الاجتماعي للمرأة، حيث توالت الدراسات التي تستهدف دراسة العلاقة بين التعليم العالي و الحراك الاجتماعي للمرأة العربية، وهي دراسات حديثة جداً منها: "الحراك الاجتماعي والسياسي للمرأة في المغرب العربي، 2005" للباحث توفيق المديني، ودراسة "علاقة مستوى التعليم الجامعي ومتغيرات أخرى بمستوى الحراك الاجتماعي للمرأة الأردنية العاملة، 2003" للباحثة سهام السرابي، وأخرى بعنوان " دور التعليم في الحراك الاجتماعي للمرأة العاملة من وجهة نظر عينة من النساء في المجتمع الأردني، 2007" للباحثة فاطمة عناقرة، بينما الدراسات التي ركزت على الحراك الاجتماعي للمرأة في أوروبا و أمريكا والدول الأخرى سبقت الدراسات العربية قليلاً، ومنها دراسة: "Naratting selfhood and Personality in south korea : woman and social mobility, 1997" للباحثة Nancy Abelmann، وبالتالي دراسة الحراك الاجتماعي للمرأة بشكل خاص هي تخصص جديد من الدراسات الاجتماعية، حيث استخدم هذا المصطلح في حقل الدراسات المتعلقة بالخدمة الإنسانية وتنمية وتمكين المرأة، الذي يتضمن العوامل ذات الصلة بتعليم المرأة ونمط الملكية الخاصة بها وفرصها للعمل وأنشطة سوق العمالة.

وعودة الى سياق البحث الحالي، والذي يركز على دراسة العلاقة بين التعليم العالي للأونروا بالحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية، يعتبر النظام التعليمي الذي تديره وكالة الغوث الدولية بالتعاون مع منظمة اليونيسكو نظاماً تربوياً متميزاً وفريداً في

العالم. فلم يسبق لمنظمة دولية أن أدارات برنامجاً تعليماً كالبرنامج التعليمي الذي تديره وكالة الغوث، وكان هدف وكالة الغوث تقديم العون والمساعدة للاجئين الفلسطينيين، ثم مع استمرارية اللجوء الفلسطيني أصبحت وكالة الأونروا تضيف لخدمات العون والمساعدة خدمات التعليم ومن ثم التشغيل، فأصبحت الاونروا أيضاً مسؤولة عن التعليم العام والتدريب المهني وإعداد المعلمين. وحسب الإتفاقيات المبرمة مع الحكومات المضيفة وهي : الأردن وسوريا ولبنان وفلسطين بشقيها الضفة والقطاع، فإنَّ وكالة الغوث تتقيد بالمناهج الدراسية، والأنظمة التعليمية والكتب الدراسية المطبَّقة في تلك الدول.

جدول رقم (1): احصائيات الاونروا التعليمية للعام 2017

بتاريخ الاول من يناير ٢٠١٧	الأردن	لبنـــان	سوريا[5]	الضفـــة الغربيـــة	قطـــاع غـــزة	المجمـــوع / المعـــدل
معلومـــــات عـــــامة						
اللاجئون المسجلون	٢,١٧٥,٤٩١	٤٦٣,٦٦٤	٥٤٣,٠١٤	٨٠٩,٧٣٨	١,٣٤٨,٥٣٦	٥,٣٤٠,٤٤٣
أشخاص مسجلون آخرون	١١١,١٥٢	٥٠,١٣١	٧٥,١١٤	١٨٧,٤٣٥	٨٧,٠٨٠	٥١٠,٩١٢
مجموع الأشخاص المسجلين	٢,٢٨٦,٦٤٣	٥٣٢,١٧٣	٦١٨,١٢٨	٩٩٧,١٧٣	١,٤٣٥,٦١٦	٥,٨٦٩,٧٢٣
نسبة الزيادة في تعداد الأشخاص المسجلين خلال السنة الماضية	١.٧	٥.٥	١.٩٠	٢.٧	٣.٤	١.٨
نسبة الأشخاص المسجلين في كل إقليم من أقاليم العمليات	٣٩	٩	١٠.٥	١٧	٢٤.٥	١٠٠
عدد اقيمات الرسمية	١٠	١٢	٩	١٩	٨	٥٨
الأشخاص المسجلون في اقيمات[6]	٣٩٧,٧٣٩	٢٦٠,١٠٦	١٨١,٨٥٨	٢٤٢,٢٥٧	٥٧٨,٦٩٤	١,٦١٥,٦٥٤
نسبة الأشخاص المسجلين في اقيمات إلى تعداد الأشخاص المسجلين	١٧.٤	٤٨.٩	٣٠.٢	٢٤.٣	٤٠.٣	٢٨.٤
التعليـــــم - السنة الدراسية ٢٠١٦-٢٠١٧						
المدارس (ابتدائية، إعدادية، والمدارس الثانوية في لبنان)	١٧١	٦٧	١٠١	٩٦	٢٦٧	٧٠٢
عدد موظفي التعليم	٥,٠٩٠	٢,٠٨٢	٢,١٩٣	٢,٦٧١	٩,٩١٠	٢١,٩٤٦
نسبة الإناث من موظفي التعليم	٤٩.٤	٥٧.٤	٥٨.٧	٥٩.١	٦٦.٩	٥٧.٦
عدد التلاميذ	١٢١,٣٦٨	٣٦,٠٨٨	٤٦,٧٣٣	٤٨,٩٥٩	٢٦٢,١١٢	٥١٥,٢٦٠
نسبة التلميذات الإناث	٤٨.٥	٥٣.١	٤٩.٦	٥٨.٩	٤٨.٤	٤٩.٨
التكلفة لكل طالب، دورة التعليم الأساسي (بالدولار الأمريكي)	٧٥٨	١,٠١٧	٣٦٠	١,٠٨٢	٧٤٠	٨٠٢
عدد مراكز التدريب المهني والفني	٢	١	١	٢	٢	٨
عدد الطلبة في مراكز التدريب المهني والفني	٢,٣٧٨	٩٩٢	٩٣٤	١,٠٣٥	١,٧٤٣	٧,٠٨٢
كليات العلوم التربوية	١	-	-	١	-	٢
عدد الطلبة في كليات العلوم التربوية	١,٢١٦	-	-	٦٤٠	-	١,٨٥٦

المصدر: الصفحة الرئيسية للاونروا، www.unrwa.org

وتشير احصائيات الأونروا في حقل التعليم للعام 2017، حسب ما وردت على صفحة الأونروا الرسمية في جدول الاونروا بالأرقام، أن 809,738 من اللاجئون المسجلون لدى الأونروا يعيشون في الضفة الغربية، حيث تدير الوكالة في اقليم الضفة الغربية 96 مدرسة ابتدائية، حيث يتوزع اللاجئون في اقليم الضفة الغربية ب 19 مخيماً

معترفاً بها، يقيم فيها فقط ربع اللاجئين المسجلين، فيما يقيم ما تبقى من اجمالي عدد اللاجئين في باقي مدن وقرى الضفة الغربية. وبما أن البرنامج التربوي للأونروا ملتزماً بالمحافظة على المساواة في النوع الاجتماعي، وهو المعيار الذي تسعى الاونروا دائماً لتحقيقه منذ العقد السادس من القرن الماضي، حيث تبلغ نسبة الطالبات من الإناث اللواتي يتلقين هذا التعليم 58,9% من اجمالي التلاميذ و الطلبة الملتحقين بقطاع التعليم وهي النسبة الأعلى بين نسب انتساب الفتيات لقطاع التعليم في الخمس أقاليم[12]. كما وتقوم الوكالة بإدارة مركزين للتدريب المهني تعمل على تدريب حوالي 1,035 طالباً وطالبة سنوياً على المهارات التجارية والصناعية، وكلية واحدة للعلوم التربوية. والتي تستقبل حوالي 640 طالباً وطالبة سنوياً.[13] وقد ساهم هذا التعليم بتحقيق فرص أعلى لانخراط اللاجئين من الإناث والذكور على حد سواء في سوق العمل والحياة الاقتصادية، الذي ساهم بدوره على تحقيق الاستقرار الاجتماعي، وعمل وبشكل كبير على تعويض معدلات البطالة العالية التي تؤثر على العديد من مجتمعات اللاجئين، وبشكل او بآخر أثر هذا التعليم على امتداد هذه الفترة الحرجة من اللجوء الفلسطيني بعمل حراك اجتماعي–اقتصادي في أواسط مجتمع اللاجئين، وبناءاً عليه تهدف هذه الدراسة للتركيز على **دور التعليم العالي للأونروا في الحراك الإجتماعي للمرأة الفلسطينية اللاجئة بشكل خاص.**

[12] UNRWA website, *resources, UNRWA in Figures, 2017,* http://bit.ly/2AsdK0z.
[13] UNRWA website, *resources, UNRWA in Figures, 2017,* http://bit.ly/2AsdK0z.

1. منهجية الدراسة ومحدداتها:

1.1 مشكلة وسؤال البحث:

يعد التعليم حق من حقوق الإنسان التي ينبغي أن تطبق على الجميع. ومن ثم يمكن القول بأن دراسة تعليم المرأة بصورة منفصلة عن تعليم الرجل تخدم الفهم العام للتحولات الحاصلة على حياة المرأة وتساعد على إدامة هذا التعليم. وقد يكون هذا جدال عندما يشترك الرجال والنساء والفتيات والفتيان في ظروف مماثلة إلى حد كبير (كالمجتمع الفلسطيني).

وفي حالة المجتمع الفلسطيني، تكمن المشكلة حتى اليوم بعدم وجود دراسات تحليلة او تفسيرية شاملة لتعليم الإناث في فلسطين. ويشير الباحث اوجستين فيليسو (Agustin Velloso) نقلاً عن دراسة نشرتها الشبكة التعليمية في العام 1993 عن تعليم الاناث في فلسطين خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، أن "المجتمع الفلسطيني في القرن التاسع عشر لم ينظر إلى تعليم الفتيات على أنه ضروري أو مرغوب فيه لأن دور المرأة كربة بيت وأم لا يتطلب معرفة القراءة والكتابة ولا المعرفة والمهارات الأخرى اكتسبت في المدرسة"، ومن الجدير بالذكر أن المدارس القليلة للبنات في القرن الماضي أنشئت من قبل المنظمات المسيحية، في حين أن جميع المدارس الإسلامية في ذلك الوقت كانت مفتوحة حصرا للذكور.[14] خلال فترة الحكم البريطاني1917–1948، يذكر

[14] *Velloso, Agustín. "Women, Society and Education in Palestine." International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education 42, no. 5 (1996): 524-30. http://www.jstor.org/stable/3445115.*

المصدر نفسه أن عدد الإناث الملتحقات بالمدارس الابتدائية ازداد على نحو كبير مقارنة بعدد الفتيان في المدارس الابتدائية.على الرغم من أن نسبتهن لم تتجاوز ال 23% في المائة من مجموع المسجلين في المدارس الابتدائية من الفلسطينيين. وفي المستوى الثانوي، كانت نسبتهن أقل بكثير، وكانت فرص التعليم المتاحة للفتيات في المناطق الريفية ضئيلة جدا.

بعد عام 1948، زاد عدد الفتيات الملتحقات بالمدارس، ويعود السبب في هذا الازدياد في معدلات التحاق الفتيات للمدارس، اقامة وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا). وفي جميع الأحوال، يبدو أن الأونروا قد عوضت الاختلالات السابقة حيث وصلت نسبة التحاق الإناث إلى الذكور في العام 1961 100:74 في الضفة وقطاع غزة، حيث شكلت الإناث 47.2% من طلبة المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في الضفة الغربية (باستثناء القدس)، و 48.3% في مدارس الأونروا في قطاع غزة. ويقابل هذا الرقم تقريبا نسبة الإناث اللواتي تتراوح أعمارهن بين 5 و 19 سنة في سكان الأراضي المحتلة في عام 1989 أي 48%.[15]

ومن ناحية أخرى تشير العديد من الأبحاث في العلوم الإجتماعية، الى العلاقة الوطيدة التي تربط بين التعليم العالي والحراك الاجتماعي- الاقتصادي، وبما أن المرأة اللاجئة الفلسطينية كان لها فرصة مماثلة للرجل في الحصول على التعليم المجاني من خلال الأونروا، ساهم في تحسين الواقع الاجتماعي والاقتصادي للمرأة اللاجئة ومجتمع

[15] Velloso, Agustín. "Women, Society and Education in Palestine." *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education* 42, no. 5 (1996): 524-30. http://www.jstor.org/stable/3445115.

اللاجئين بشكل عام. حيث يشير أرشيف خريجي الوكالة أن عدد الإناث من خريجي معاهد التعليم العالي التقنية والمهنية والتربوية التابعة للأونروا للعام الأكاديمي 2015\2016 قد وصلت 5098 طالبة أي ما نسبته 52% من مجموع الطلبة الخريجين للعام 2017،[16] وهي نسب تؤكد قوة مركز المرأة اللاجئة في ميدان التعليم العالي.

أن هذه المؤشرات في نسب تعليم المرأة اللاجئة الفلسطينية تثير تساؤلات حول طبيعة الحراك الإجتماعي الذي أصابته المرأة اللاجئة قياساً بنسب تعليمها العالي. في ظل أن نسبة مشاركة المرأة الفلسطينية في سوق العمل ما زالت متدنية، حيث يشير مسح القوى العاملة الصادر عن المركز الفلسطيني للإحصاء للعام 2016، أن نسبة مشاركة النساء في القوى العاملة لا تتجاوز 22,5%، بينما وصلت نسبة البطالة بين الخريجات اللاجئات لذات العام 52.2%، على الرغم من ان نسبة حملة الدبلوم المتوسط بين النساء اللاجئات تجاوزت ال 6.7%، بينما وصلت نسبة حملة درجة البكالوريوس وأكثر بين اللاجئات للعام 2016 ما نسبته 15.7%.[17] كما أن مشاركتها في الإقتصاد غير الرسمي وفي اقتصاد الرعاية (رعاية الأطفال) هي مشاركات عالية وأعلى من مشاركة الرجل الفلسطيني.[18]

ومن هنا تبدأ بعض التساؤلات بالتوارد للذهن، مثل :"تعليم النساء العالي في الأراضي المحتلة عام 1967، لا يترافق مع نسب مشاركة أعلى في سوق العمل ولهذا

[16] هذه المعلومات من أرشيف الوكالة غير المنشور، وتوصلت اليه الباحثة بعد عدة زيارات للمعهد.

[17] المركز الفلسطيني للاحصاء، مسح القوى العاملة، 2016. " حصلت الباحثة على معلومات متخصصة حول وضعية المرأة اللاجئة في سوق العمل بعد زيارة للمركز بتاريخ 9-11-2017، تم تزويدها خلالها بورقة عن بعض المعلومات التي تخدم البحث".

[18] المركز الفلسطيني للاحصاء،" *المرأة والرجل في فلسطين: قضايا وإحصائيات"، (2003)، 105.*

أسباب كثيرة، تعود لطبيعة الاقتصاد الفلسطيني التابع، وطبيعة المجتمع الفلسطيني الشرقي المحافظ، ونظرته المجحفة تجاه المرأة حرمها من حقها الطبيعي في أن تعكس تلك الأرقام في المجالات الاجتماعية وفي سوق العمل، وتسلط هذه الورقة الضوء لدراسة الدور الذي لعبه\ويلعبه التعليم العالي للأونروا في الحراك الإجتماعي- الاقتصادي للمرأة اللاجئة الفلسطينية، كقضية محورية كون الهدف النهائي وبعيد المدى في كل هذا النشاط العلمي هو المساهمة في تحسين الظروف الاجتماعية للمرأة اللاجئة الفلسطينية في مجتمعها، يمكنها من تغيير موقعها الاجتماعي ضمن علاقات القوة الاجتماعية والسياسية وتعزيز دورها كمرأة لاجئة ضمن الفئات الأخرى المكونة للمجتمع.

وبالتالي، تتحدد مشكلة الدراسة في فهم العلاقة بين التعليم العالي للمرأة اللاجئة الذي قدمته وتقدمه الأونروا وبين التحولات على موقعها الاجتماعي في الأراضي المحتلة، حيث تفترض الباحثة بأن هناك علاقة ايجابية بين التعليم العالي للاونروا والحراك الاجتماعي\الاقتصادي للمرأة اللاجئة الفلسطينية. حيث تفترض الباحثة ان التعليم الذي تلقته اللاجئة الفلسطينية ساهم في احداث حراك اجتماعي صاعد لها خاصة في فترة اللجوء الأولى، جعل منها عضو فاعل ومنتج اجتماعياً، حيث أن الحراك لاي انسان (ذكراً كان او انثى)، يبدأ بتحسين الوضع الاقتصادي فالمهني عبر التعليم، ومن ثم يؤدي الى ارتقائه الاجتماعي.

وممكن تحديد مشكلة الدراسة على صيغة السؤال التالي: **ما هو دور التعليم الجامعي للأونروا في الحراك الإجتماعي\الاقتصادي للمرأة للاجئة الفلسطينية منذ 1962 حتى 2017؟**

وسيحاول هذا البحث الاجابة على أسئلة فرعية أخرى تتمثل في :

1 -ماذا عسى أن تكون حالة الحراك الاجتماعى فى مجتمع اللاجئات الفلسطينيات؟ وما دور التعليم فى إحداث هذا الحراك؟

2 -وإلى أى مدى يسهم التعليم فى إحداث فروق جيلية بين الأفراد، والى أى مدى ينقلهم عبر المكان؟ وعبر السلم الاجتماعى إلى أعلى؟

3 -والى اي مدى يسهم التعليم في احداث حراك مهني واقتصادي يحقق نوعية حياة أفضل للمرأة اللاجئة؟

4 -ما هي المظاهر التي يمكن قياسها للحراك الاجتماعي (موضوعياً وذاتياً) بما يحقق حياة أفضل للمرأة؟

2.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- هناك كم كبير من الدراسات حول قضية اللاجئين بشكل عام (حقوق وسيناريوهات العودة)، ولكن هناك قليل من الأبحاث السوسيولوجية حول الدور الذي لعبه ويلعبه التعليم في التحولات الإقتصادية_الإجتماعية في المجتمع الفلسطيني.

- بشكل خاص، تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تشكل اضافة نوعية في دراسات التعليم والحراك الإجتماعي الفلسطيني بشكل عام، والمرأة اللاجئة الفلسطينية بشكل خاص، من خلال التركيز على السياسات التي تتبعها الأونروا ضمن برنامجها التعليمي لتمكين المرأة وتحضيرها للمرحلة الحياتية اللاحقة، حيث يبرز دور هذه المناهج التعليمية في امتلاك المرأة اللاجئة للمعرفة والقدرات والمهارات، التي تمكنها من المشاركة في بناء وتطوير مجتمعها وأسرتها الأمر الذي يمكنها من الحراك الإجتماعي وتغير موقعها الاجتماعي من فئات هذا المجتمع.
- هناك حاجة الى تجذير أو تأصيل مفهوم الحراك الإجتماعي في المجتمع الفلسطيني، والكشف عن علاقته بالتعليم والمتغيرات الأخرى ضمن هذه العملية: كالدخل والمهنة وبناء الذات.
- الكشف عن مدى تحقيق التعليم الجامعي لأهدافه، وخاصة تلك المرتبطة بالمهنة والدخل والمكانة الإجتماعية.

3.1 الاجراءات المنهجية للبحث:

على الرغم من أن قضايا المرأة قد شهدت اهتماماً ملحوظاً على الساحتين العربية والعالمية، حيث استاطعت المرأة الفلسطينية أن تحدث تقدم ملموس في مجال معدلات الالتحاق بالتعليم العالي، الا انه من المؤكد هناك حاجة خاصة لدراسة واقع المرأة اللاجئة الفلسطينية في التعليم العالي، وما الدور الذي لعبه هذا التعليم في حياتها اللاحقة؟ وتعتبر

هذه الدراسة أولى الدراسات التي تهتم بالدور الذي لعبه التعليم العالي للاونروا في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية، هذا التعليم الذي حقق لها خطوات ومحطات مهنية مختلفة، أثرت بشكل أو بآخر على نوعية الحياة بالنسبة لها، وذلك طبقاً لمؤشرات موضوعية التي تتعلق بجوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والمهنية التي تحيا في اطارها المرأة الفلسطينية اللاجئة، وكذلك طبقاً للمؤشرات الذاتية والتي تشير الى احساس المرأة بذاتها ومدى رضاها عن المنصب او المكانة الاجتماعية او المهنة التي تحققت لها بسبب هذا التعليم.

أ – الأسلوب المستخدم في الدراسة:

لما كان الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو محاولة الكشف عن الدور الذي لعبه التعليم العالي للاونروا في الحراك الاجتماعي للمراة اللاجئة الفلسطينية، ونوعية الحياة التي رافقت هذا الحراك. فان هذه الدراسة يتعين عليها اتباع الأسلوب الوصفي الذي يعتمد أساساً على التحليل المتعمق للمظاهر المتعددة لظاهرة اجتماعية ما أو موقف اجتماعي معين أو مجموعة من الناس وفقاً لما توجد عليه في وقت معين وفي مجتمع محدد واستخلاص النتائج لتعميمها، وقد تم الاستعانة بهذا الأسلوب (الوصفي) بهدف وصف وتحليل الدور والتأثير الذي يمارسه التعليم العالي في الحراك الاجتماعي\الاقتصادي والمهني للمرأة اللاجئة الفلسطينية، وما هي نوعية الحياة التي تقدم لها بفعل هذا التعليم، وذلك من خلال رؤى المبحوثات انفسهن لهذا الدور وهذا التأثير، ووصفهن لطبيعة

حياتهن، ومدى رضاهن عنها. . وبناءاً على ما سبق، سيقوم المنهج الوصفي بتحليل ووصف الدور الذي يؤديه التعليم العالي للاونروا في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية، من خلال الرصد التكراري لاستجابات المبحوثات، القائم على تحليل المحتوى والترميز، للوصول بذلك إلى فهم هذا الدور وبالتالي الاجابة على سؤال البحث، وهو ماهية هذا الدور؟

ب -أدوات جمع البيانات:

لما كان الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة من الدراسات ذات الطابع الخاص في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي أثرت في المجتمع الفلسطيني ككل، وبالتالي بفرص التوظيف والتشغيل (الحراك المهني) المرافق له، فقد تطلبت طبيعة الدراسة الإستعانة بأداة دراسة الحالة case study لبعض المبحوثات اللواتي تلقين تعليمهن في معهد الاونروا، من خلال اجراء المقابلات المتعمقة معهن، والاستعانة بدليل المقابلة الذي يضمعدة محاور أساسية تشمل البيانات الأولية أو الشخصية للمبحوثات، التخصص العلمي الذي درسنه، نوع الوظيفة التي تعمل بها المرأة، التدرج المهني لهذه الوظائف، المجالات الموضوعية والذاتية للحراك الاجتماعي، الطموحات المستقبلية للمرأة، وما يحققه لها موضوعيا وذاتياً.

أما عن جمهور البحث، وعينة الدراسة فقد تم تطبيق الدراسة على 36 سيدة لاجئة فلسطينية، تتراوح أعمارهم بين 18 عاماً حتى 65 عاماً، من اللواتي درسن في الوكالة

مقسمة على ثلاث فئات، تم تحديدها هذه الفئات بناءاً عدد من المعطيات منها، التخصصات المطروحة، والتغير في سياسات المعهد، والتحولات الحاصلة على البنى الاجتماعية الاقتصادية الفلسطينية بسبب بعض الاحداث السياسية وغيره .. الخ. الفئة الأولى، تمثلت بالمبحوثات اللاتي درسن في المعهد* منذ تأسيسه 1962 وحتى الانتفاضة الأولى 1993، وتميزت هذا المرحلة بعدم تعدد التخصصات، ولكن بعد انتهاء الانتفاضة الأولى ظهر عدد أكبر من التخصصات ندرسه في الفترة اللاحقة، حيث يروين تجربتهن في تعليم الأونروا، ومسار حياتهن بعد تلقي هذا التعليم، ويصفن التغيرات الحاصلة على حياتهن بعد تلقيهن لهذا النوع من التعليم. والفئة الثانية، تمثلت بالمبحوثات اللاتي درسن في المعهد للفترة 1993 حتى 2015، حيث يروين عقبات التعليم في ظل الانتفاضة، وأسباب توجههن للمعهد، والثالثة، للفتيات الملتحقات بالمعهد اليوم، اللواتي يتحدثن عن نوعية التعليم وكيف ينظرن اليه وما يتوقعن منه في المستقبل. بالاضافة الى 9 مقابلات مع أشخاص من الاداريين والقائمين والمطلعين على السياسات التعليمية للأونروا للاطلاع أكثر على السياسات التعليمية الاونروا وتغيراتها عبر الوقت.

ج- مجالات الدراسة:

المجال المكاني: تمثلت الحدود المكانية للدراسة لمنطقة الوسط (رام الله والبيرة تحديداً)، ونظراً لشمولية عينة البحث لثلاث فئات زمنية كانت الباحثة تطمح لإيجادها. وكانت عينة

* تقصد الباحثة بالمعهد هنا، ما يطلق عليه اليوم الكلية الجامعية للعلوم التربوية، والتي تقدم اليوم مهمة تدريب المعلمين، ومعهد مجتمع المرأة الطيرة، الذي يقدم التخصصات المهنية والتقنية للفتاة اللاجئة الفلسطينية.

المبحوثات تنتمي لثلاث مخيمات وهي: مخيم الجلزون، ومخيم الأمعري، ومخيم قلنديا، والقرى والبلدت المحيطة.

المجال الزماني: اختيرت المقابلات لتمثل ثلاث حقب زمنية مهمة، تأثر بها التعليم الفلسطيني بشكل عام، وتعليم اللاجئين بشكل خاص، ومن أجل فهم التحولات التي طرأت على حياة اللاجئين من خلال رواية السيرة الذاتية ومسار الحياة للمبحوثات من الفئة الأولى والثانية، حيث امتدت **الفترة الأولى** منذ تأسيس المعهد في العام 1962 حتى الانتفاضة الأولى 1993، ثم امتدت **الفترة الثانية** لتتناول روايات المبحوثات اللواتي درسن في المعهد منذ الإنتفاضة الثانية 1993 حتى ال 2015، **والفترة الثالثة** تناولت روايات المبحوثات اليوم وما يتوقعن من التعليم ان يؤثر في حياتهن. وما يبرر اختيار هذه السنوات عدد التخصصات والبرامج التعليمية والتدريبية وسياسات الأونروا التي توسعت خلال هذه المراحل، وعلاقتها بتوفير او عدم توفير فرص للحراك الاجتماعي للاجئات الفلسطينيات.

مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة جميع طالبات معاهد الأونروا (مجتمع المرأة رام الله)، و(الكلية الجامعية للعلوم التربوية)، منذ تأسيسه في العام 1962 حتى اليوم، حيث أنشئت كلية مجتمع المرأة برام الله عام 1962 بإشراف وإدارة وكالة الغوث الدولية، بطاقة استيعابية قدرها 200 طالبة. وفي الفترة الممتدة من ذلك العام وحتى اليوم، توسعت الكلية وأصبحت طاقتها الإستيعابية 900 طالبة.

وتتميز رسالة الكلية في تقديمها خدماتها في برنامجين هامين على الصعيد االتنموي هما:

- برنامج التدريب المهني والتقني (كلية مجتمع المرأة): الذي يعنى بتوفير فرص التدريب المهني والتقني للفتيات اللاجئات الفلسطينيات، واعدادهن اعداداً مهنياً، عن طريق التحاقهن بأحد التخصصات المتوفرة في الكلية، واكسابهن المعلومات النظرية والمهارات العلمية والاتجاهات البناءة، والتي تؤهلها للحصول على فرص عمل مناسبة في مجال التخصص.
- البرنامج التعليمي (كلية العلوم التربوية): الذي يعمل على توفير فرص إعداد المعلمات من اللاجئات الفلسطينيات، وتزويدهن بالمعرفة والمهارات والكفايات والاتجاهات والقيم الضرورية، طبقاً لاحتياجاتهن التربوية وهويتهن وتراثهن الثقافي.

طريقة اختيار العينة: ارتأت الباحثة تجميع أكبر عدد ممكن من المبحوثات ليمثلن كل فترة زمنية كما تم تقسيمها في البند السابق، عدد المبحوثات عن كل فئة تراوح بين 12 و 15 مبحوثة لكل فئة، والهدف من البحث دراسة مسارات الحياة لهؤلاء اللاجئات اللواتي درسن في معاهد الأونروا وتلقين تعليمها العالي، وكيف أثر هذا التعليم في حياتهن اللاحقة، وزيادة فرص دخولهن لسوق العمل والمشاركة في القوى العاملة الفلسطينية، اكبر عدد للمبحوثات كان للفترة الأولى، حيث وصل العدد الى 20 مبحوثة، وترجع الباحثة السبب لطول الفترة الزمنية مقارنة بالفترتين اللاحقتين، والذي وجب تمثيله بعدد أكبر من المبحوثات. بينما توفر عدد اقل من المبحوثات اللواتي يمثلن الفترة الثانية والثالثة، واكتفت الباحثة ب 45 مبحوثة كعينة عمدية قصدية تمثل المصادر الشفوية

الرئيسية للبحث، و9 مقابلات مع الاداريين والعاملين والمطلعين على سياسات الأونروا التعليمية، كمصادر ثانوية للبحث لصعوبة الوصول لأرشيف الاونروا.

د- أدوات القياس:

يمكن قياس الحراك الاجتماعي من خلال التنقلات التي تحدث في الوظائف والمراكز والمسكن، ويشار إلى أن هناك أسلوبان أساسيان في قياس الحراك الاجتماعي، وستقوم هذه الدراسة بقياسهما، وهما:

1 -أسلوب القياس الموضوعي: ويعتمد هذا الأسلوب في قياس الحراك الاجتماعي على مؤشرات موضوعية، كالتعليم، والمهنة، والدخل، ومن أشهر الذين وضعوا مقياساً للحراك الاجتماعي، عالم الاجتماع "لويد وارنر" أستاذ علم الاجتماع بجامعة شيكاغو، ويتكون مقياسه من ست خصائص وهي: الثروة، والدخل، والمهنة، والتعليم، ونوع السكن، ومصدر الدخل، وهناك ميل لدى بعض دارسي الحراك الاجتماعي إلى اعتبار المهنة وحدها دليلاً كافياً للمستوى الاجتماعي الاقتصادي، بل ان الكثير منهم أصبحوا يستخدمون الحراك المهني والحراك الاجتماعي بنفس المعنى.

2 - أسلوب التقدير الذاتي: ويعتمد هذا الأسلوب في قياس الحراك الاجتماعي على تقدير المفحوص نفسه وتقييمه لمكانته الاجتماعية وانتمائه الطبقي، ومن الطبيعي أن يتعرض هذا الأسلوب إلى كل ما يواجه التقديرات الذاتية من تحيز أو مبالغة في التقدير.

وسواء استخدمنا القياس الموضوعي أو التقدير الذاتي، فإن الباحثين يقيسون الحراك الاجتماعي بين الاجيال (بمعنى قياس مستوى الفرد بالنسبة لأسرته)، حيث يقارن وضع الابن مع وضع الأب وأحياناً الجد ان امكن ذلك، وفي حالات أخرى يقيس الباحثون الحراك داخل الجيل الواحد، بمعنى قياس وضع الفرد بالنسبة لنفسه في مراحل مختلفة من نموه أو مراحل حياته.

4.1 مفاهيم الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات تظهر تعريفاتها الواردة إزائها، المعاني التي قصد بها في هذه الدراسة:

مفهوم الحراك الإجتماعي: يعد الحراك ظاهرة اجتماعية ترتبط بظاهرة أعم وأشمل هي التغير الاجتماعي، والذي يشير إلى الحركة التي تحدث داخل البناء الاجتماعي، بمعنى تغيير الوضع الاجتماعي سواء بالنسبة لفرد او لجماعة او لفئة اجتماعية معينة، فالحراك الاجتماعي عملية اجتماعية ينتقل من خلالها الفرد أو الجماعة من وضع اجتماعي معين الى وضع آخر، ويرى "سوركين" أن الحراك الاجتماعي يعني " أي تحول لشخص او لموضوع اجتماعي او لقيمة خاصة من وضع اجتماعي معين الى آخر.[19] ويعرف "كيرت

[19] Pitirim, Sorokin, “Social anad clutrural mobility", New York, free press: (1959), p122- 129.

ماير" الحراك الاجتماعي بأنه الوضع الذي يشير الى امكانية الأشخاص في الأشخاص في التحرك إلى أسفل او الى أعلى الطبقة او المكانة الاجتماعية على هرم الترتيب الطبقي.[20] وينقسم الحراك الاجتماعي الى نوعين أساسيين هما: الحراك الاجتماعي الأفقي، والحراك الاجتماعي الرأسي، حيث يشير النوع الأول (الأفقي) الى تحول الفرد من طبقة الى الفرد من جماعة اجتماعية الى أخرى تقع على نفس المستوى بشرط عدم وجود تمايز طبقي بين الوضعين. أما النوع الثاني (الرأسي) فيعني انتقال الفرد من طبقة اجتماعية دنيا الى طيقة أعلى العكس. يمعنى تحول الفرد او الجماعة من طبقة اجتماعية معينة الى طبقة أخرى صعوداً او هبوطاً على السلم الاجتماعي، ويبدو ذلك الارتقاء او الانحطاط في مجالات الحراك الاقتصادي والسياسي والمهني بشكل خاص، ويختلف عمق وعمومية الحراك الرأسي من مجتمع لآخر، كما يتغيران في نفس المجتمع باختلاف الزمن.[21]

ومن الملاحظ أن الحراك الرأسي حراك اقتصادي بالدرجة الأولى من حيث الشكل والمضمون، ولعل المهنة او العمل الذي يوفره التعليم تعد من المقاييس الأساسية لقياس هذا الحراك، ومما لا شك فيه أن التوظيف او العمل يحسن أحوال الناس اقتصادياً بامدادهم بقوة شرائية تمكنهم من الحصول على السلع والخدمات، وتحسين أحوالهم اجتماعياً بأن يهيء لهم أدواراً انتاجية تشعرهم بالكرامة وتقدير الذات. الأمر الذي قد

[20] Boudon : R. *Education, Opportunity and Social Inequality* : Changing Prospect in Western Society,(New York : John Wiley, 1974) pp 15–13.

[21] علي الخشيبي، *علم اجتماع التربية المعاصر*، (القاهرة: دار الفكر العربي 2009)، 189.

يسمح لهم بالانتقال من طبقة اجتماعية لأخرى داخل السلم الاجتماعي.[22] وبذلك يصبح التعليم ومن ثم المهنة الذي يوفرها، أحد أهم العوامل الأساسية المميزة للحراك الاجتماعي، وذلك لما يلعبه من دور هام في تحديد الربح الاقتصادي والمعنوي والذي يؤثر في اختلاف مكانة بعض المهن بين غيرها من المهن الأخرى.

ويفرق "سوركين" بين الحراك الذي يحدث بين المهن Intra occupation والحراك داخل المهنة الواحدة، فيرى أن التغير الذي ينحصر في المهنة ليس مجرد تغير اقليمي مكاني، وانما هو تغير مرتبط بالتغير في الوضع الاجتماعي والاقتصادي للفرد، وعند ملاحظة انتقال المهنة من الأب الى أبنائه، يمكن أن نجد نموذجين من المجتمعات، يتوارث الأبناء في النموذج الأول مكانتهم المهنية من آبائهم، بينما لا يتوارث أي طفل تلك المكانة المهنية في النموذج الثاني، ويرى "سوركين" أن كلاً من هذين النموذجين لا يوجد بصورة مطلقة، فقد يكون المجتمع قريباً من النوع الأول، وقد يكون هناك مجتمع يميل الى النوع الثاني، فمثلاً يميل المجتمع الهندي الى النموذج الأول، في حين أن المجتمعات ليس بها جمود مهني.[23]

على جانب آخر فان قياس الحراك الفردي من أعلى او من أسفل السلم الطبقي عن طريق كيفية الوصول الى مكانة معينة قد يكون عن طريق الانجازات، وقد يكون عن طريق الوراثة، ويحصل الفرد على المكانة المنسوبة اليه بالميلاد، حيث تتوافق مكانته مع مكانة أسرته التي ولد فيها، فالأسرة تحدد محل اقامته ودينه أسلوب حياته من خلال عمليات

[22] سهام السرابي وعبدالله عويدات، "علاقة مستوى التعليم الجامعي ومتغيرات أخرى بمستوى الحراك الاجتماعي للمرأة العاملة الأردنية"، رسائل جامعية، كلية الدراسات التربوية، جاكعة عمان العربية، 2003، 24.

[23] Pitirim, Sorokin, “Social anad clutrural mobility", New York, free press: (1959), p122- 129.

التنشئة الاجتماعية التي يمر بها. اما الحراك عن طريق الانجازات فيحصل الفرد على مكانته من خلال ازدياد او نقصان الثروة او درجة التعليم وما الى ذلك، وبصفة خاصة بالمهنة التي ترتبط الى حد كبير بالوضع الطبقي.[24]

وفي هذا السياق نلمح أن الحراك المهني الذي يعكس المكانة الاجتماعية (الحراك الاجتماعي) يعد بعداً هاماً يكشف عن مقومات وحدود مشاركتها، ويثري وعيها من خلال ممارسة هذا الحراك، سواء أتاحه البناء الإجتماعي أو أتاحته المرأة لنفسها بحكم فرصها المرتبطة بأوضاعها الطبيعية.[25] واذا كان الحراك الاجتماعي يقاس عادة عن طريق التعليم او المهنة او الدخل، باعتبارهم المحكات التي توضح مدى هذا الحراك وعموميته، فان "يونج وماك" يذهبان الى امكانية قياس الحراك عن طريق دراسة التغير في المهنة التي يوفرها التعليم والتغير في متوسط الدخل من جانب آخر، وهما يريان أن المكانة المهنية ترتبط بالمكانة التعليمية ارتباطاً وثيقاً، كما ترتبط كذلك بمتوسط الدخل وبمستويات الحياة، وغير ذلك من محددات المكانة الطبقية، وهذا هو ما دعاهما الى القول بأن التعليم الذي يتبعه توظيف ومهنة يعتبر المحك الأفضل للحراك الاجتماعي، وعلى ذلك فان هناك طريقتين لقياس الحراك الاجتماعي وفقاً لهذا التعريف: تتمثل الأولى في تغير أسلوب حياة الفرد، وتتمثل الثانية في مقارنة المهنة التي يشغلها الفرد بالمهنة التي يشغلها والده، ويريان أن الحراك الاجتماعي مرتبط بالبناء الاجتماعي او البناء الطبقي في المجتمع.[26]

---

[24] علي الخشيبي، *علم اجتماع التربية المعاصر*، (القاهرة: دار الفكر العربي 2009)، 189.

[25] سهام السرابي وعبدالله عويدات، "علاقة مستوى التعليم الجامعي ومتغيرات أخرى بمستوى الحراك الاجتماعي للمرأة العاملة الأردنية"، رسائل جامعية، كلية الدراسات التربوية، جاكعة عمان العربية، 2003، 24.

[26] سهام السرابي وعبد الله عويدات، 2003، مصدر سابق.

وبناءاً على ما سبق يمكن تعريف الحراك الاجتماعي بأنه انتقال الفرد من طبقة اجتماعية الى أخرى أعلى تتيح له مكانة اجتماعية معينة، يتبع ذلك تغيراً في أسلوب حياته من ثم تغيراً في نوعية الحياة المصاحبة لهذا التغيير.

وقد حدد أبرز علماء الاجتماع وهو بيتريم سروكين ، أربعة أنماط أساسية للحراك الاجتماعي على النحو التالي :

1 – الحراك المهني: ويقصد به تغر الفرد لمهنة أسرته ، وتبديل الأبناء لمهن آبائهم نتيجة ازدياد التخصص المهني، وتوافر مجلات العمل أمام الفرد، حسب ميوله الفردية واستعداده للانتاج، ويساعد الحراك المهني على تحرك الفرد اجتماعياً واقتصادياً، عن مكانة أسرهم الاجتماعية والاقتصادية، ويؤدي ارتقاء الفرد في التركيب المهني وتغييره لوضعه المهني، عن وضع أسرته الأصلية، وصعوده أو هبوطه في السلم المهني، إلى تغييره مكان إقامته، ومعارفه وأصدقائه الذين تربى معهم في نشأته الأولى، واختلاطه بأفراد جدد ذوي ميول واتجاهات مغايرة عن الوسط الذي نشأ فيه، و تغييره أيضاً لأسلوب حياته ومركزه الاجتماعي ما يؤثر في علاقته القرابية بأعضاء أسرته.

أصبحت وراثية الأبناء لمهن الآباء ظاهرة نادرة في المجتمع المعاصر، وأصبح طبيعياً او سوياً أن نرى أعضاء الأسرة يعملون في مهن متباينة، لا ترابط بينها ولا اتصال، فقد يعمل أحد أفراد الأسرة في التجارة وآخر في التدريس وثالث في مهنة الطب، بينما يعمل قريب لهم في حرفة يدوية، كالنجارة أو الحياكة.

2 –الحراك المكاني: هو أكثر أشكال الحراك الاجتماعي انتشاراً في المجتمع الحضري الصناعي، فقد أصبح من الشائع انتقال الفرد من إقليم إلى إقليم، أو من حي إلى آخر، وكان الحراك المكاني محدوداً في المجتمع التقليدي، وكان الفرد يدين بالولاء للأرض التي يولد فيها ويمارس نشاطه الاجتماعي والاقتصادي فيها، ولكن أدى تقدم وسائل المواصلات ووسائل النقل، ونشأة مهن جديدة ذات أجور مرتفعة في أماكن متفرقة، إلى ازدياد الحراك المكاني للأفراد، وهجرتهم من الأقاليم التي يقيمون بها مع أسرهم إلى مواطن العمل الجديدة.

ولاحظ علماء الاجتماع أن الأفراد في المجتمع الحضري أصبحوا أقل ارتباطاً بالأرض التي ينشأون عليها، وزاد تحرك الأفراد من بلد لآخر، وزاد تغيير الأفراد للوحدات السكانية، وتبديلهم لجيرانهم، وزادت المسافات التي يقطعها الفرد في انتقالاته من مجتمع لآخر في المجتمع الحديث، ما يؤثر في ولائه لأسرته وارتباطه بأقاربه.

3 –الحراك الاقتصادي: ويقصد به تغيير مراكز الأبناء الاقتصادية عن مراكز الآباء والأجداد، فلقد أدى تغير نظام الملكية، ونمو الملكيات الفردية، ونشأة نظام الأجور، وتقييم العمل على أساس إنتاج الفرد ومقدار ما يبذله من مجهود ونشاط، إلى تغيير المراكز الاقتصادية للأفراد، وأصبح من الطبيعي أن تتغاير المراتب الاقتصادية للأبناء عن مراتب آبائهم، لتغير المهن التي يقوم بها كل منهم، ولعل تغاير المراتب االاقتصادية يعني أن التكوين الطبقي أصبح مرناً ومتغيراً، وأصبح من السهل أمام الأفراد الانتقال إلى مرتبة أعلى من مرتبة أسرهم بمقدار ما يبذلونه من جهد وعمل،

وما يقومون به من نشاط في مهنهم، وصار من الطبيعي أن تنخفض مكانة الأفراد الإقتصادية عن مكانة أسرهم، إذا ما فشلوا في مهنهم

4 –الحراك الفكري : يقصد به مقدار ودرجة وقوة ارتباط الفرد بالقيم والأفكار المستحدثة المختلفة، وقد ساعدت وسائل الاتصال، مثل الراديو والسينما والتليفزيون والصحف والكتب والمجلات وازدياد الاختراعات الحديثة في العلوم والفنون، إلى ازدياد فرص الحراك الفكري، وعرض نماذج فكرية واجتماعية في أساليب جديدة من السلوك، وكذلك تغير التقاليد المتوارثة عن الآباء والأجداد، كما أدى ازدياد حركة الكشف العلمي إلى ضعف ارتباط الأفراد بالقيم القديمة، واتجاههم نحو تقبل الأفكار والمبادئ المستحدثة، كما أدى ازدياد وتنوع مراكز البحث العلمي وزيادة الانفاق على تلك المراكز إلى زيادة في البحوث والدراسات العلمية وزيادة النشاط الفكري المصاحب لها.

- **التعليم الجامعي:** التعليم الجامعي يأتي في قمة الهرم التعليمي، فهو آخر مرحلة من مراحل التعليم التي يمر بها الفرد وأرقاها والتي تكسبه مؤهلات ومهارات عالية، تساعده فيما بعد في الحصول على وظيفة، كما تمنحه أيضا مكانة اجتماعية مرموقة .التعليم الذي لا تقل مدته عن أربع سنوات كاملة بعد المرحلة الثانوية، بمستوياته المتعارف عليها: (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)، ويذكر هنا أن التعليم الجامعي للأونروا يقدم فقط مستويين البكالوريوس في العلوم التربوية، والدبلوم العالي في العلوم التقنية والمهنية. ويعد التعليم من

العوامل المهمة في عملية الحراك الاجتماعي تبعاً لما يترتب عنه من تمايز بين أفراد المجتمع ناتج عن عوامل مختلفة منها الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، وقد اعتمد نموذج "بودون" على تحليل نمط سلوك الفاعلين، بأن الأفراد يسجلون معدل نجاح مدرسي جيد نسبياً وفق أصلهم الاجتماعي، كما أن دوافعهم وتحفيزاتهم تتأثر بالأصل الاجتماعي، وتتوافق مع هذه المقاربة المنهجية للحراك الاجتماعي، الدراسات التي أجراها "جنكز" Jenkes في الولايات المتحدة، و"جيرو Girod " في سويسرا، وغيرهم ، وتدل هذه الدراسات على الأمر التالي:

إذا كان الأصل الاجتماعي يؤثر على المستوى التعليمي بشكل حاسم ، فإن المستوى التعليمي يؤثر على الموقع الاجتماعي تأثيراً اعتدالياً، وبطريقة معتدلة دائماً. ويعد التعليم عاملاً أساسياً من العوامل التي تؤدي إلى حدوث الحراك الاجتماعي داخل المجتمع المعاصر، نظراً لما يتيحه من فرص تحقيق التقدم العلمي والاجتماعي، بما يجعل الفرد أكثر استعداداً لتقبل التغيير وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، فقد دلت الدراسات والبحوث أن بعض الفئات الاجتماعية من الطبقات الدنيا، على الرغم من ظروفهم السيئة وعدم توفر الامكانات، استطاعت أن تصل إلى أعلى الدرجات في السلم التعليمي، وأن تحسن من وضعها الطبقي من خلال الحراك الاجتماعي الذي يحققه التعليم، وقد أكدت بعض الدراسات الحديثة أن فرص الحراك المهني الاجتماعي محدودة، نظراً لوجود تمايز في النسق التعليمي يجعل أبناء الطبقة العليا محتكرين للمهن ذات المستوى الرفيع، إن

القضية حسبما يرى البعض ليست إتاحة الفرص للفرد ليلتحق بالتعليم، لكنها قضية هل يستطيع مواصلة الطريق حتى النهاية.

- **الطبقة الإجتماعية:** مجموعة من الأفراد والجماعات تشترك فيما بينها في كل من متوسط الدخل السنوي، والوظيفة، والثروة، والمكانة الإجتماعية، والمستوى الثقافي، والمستوى المعيشي، وأنماط التفاعل الإجتماعي، والعادات والتقاليد التي تميزها عن غيرها، ويكون لدى أعضائها شعور بال "نحن" والإختلاف عن غيرهم. فالطبقة الاجتماعية تشير الى اعتبارات هامة في الحياة الاجتماعية، كالثروة والنفوذ والمركز الاجتماعي التي تتوزع بين أفراد المجتمع بدرجات متفاوتة، ويمكن اضافة الدخل والتخصص المهني والمستوى التعليمي والحسب والنسب وما الى ذلك من الفوارق التي توجد بالمجتمع.[27] وفي ظل هذا يكون للطبقة الاجتماعية الاثر الأكبر في تأثيرها على الأفراد، وبالتالي تحقيق المكانة الاجتماعية لهم، ثم حراكهم الاجتماعي صعوداً او هبوطاً او ثباتاً. فأفراد الطبقة الواحدة متساوون في أسلوب الحياة والظروف المادية والثقافية والفكرية، الا أنهم يختلفون عن أعضاء الطبقات الأخرى في هذه المعايير.[28] وبالرغم مما سبق يبقى مفهوم الطبقة الإجتماعية مفهوماً اشكالياً، فتتابعت التحديثات والانتقادات لمفهوم المادية التاريخية الماركسي والذي يعد أساس التحليل الطبقي، حيث ربط ماركس بين مفهومي التقسيم الطبقي والعامل الاقتصادي، الذي يتمثل بامتلاك وسائل الانتاج، وبالتالي امتلاك السلطة. وقد اختلف العلماء في تحديد عدد المستويات

[27] كامل عبدوني، "علاقة مستوى التعليم بالحراك الاجتماعي لثلاثة أجيال متعاقبة في الأردن،" رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، (2003): 6.

[28] العمايرة ، دور التعليم العالي في الحراك الاجتماعي ، 117.

الطبقية، فقد حددها ماركس في طبقتين أساسيتين لكل نمط انتاج، مع اعترافه بوجود جماعات هامشية، لا تلعب دوراً في عمليات الصراع ، ومن جانب آخر أكد بيير بورديو، أن العامل الاقتصادي وحده لا يعتبر كافياً للانقسام الطبقي، والرأسمالية التقليدية يمكن تقسيمها لرأسماليات رمزية أخرى كرأس مال ثقافي ورأس مال اجتماعي ورأس مال مادي وغيره، وبهذا فان السوسيولوجيا لدى بورديو هي عملية انتقادية ، تسعى الى تعرية واقع الهيمنة والقوة والنفوذ، من خلال امتلاك الأفراد للخبرات والكفاءات التي تمثل الرأس مال الثقافي والاجتماعي والى حد ما يؤدي التعليم الى امتلاك رأس مال اقتصادي.[29]

[29] عبد الجليل الكور، مترجم، أسئلة علم الاجتماع: في علم الاجتماع الانعكاسي، (الدار البيضاء: دار توبقال، 1997)، 72.

2. الإطار النظري ومراجعة الأدبيات.

مقدمة:

ان كتابة خلفية علمية نظرية عن علاقة التعليم بالحراك الاجتماعي، يتطلب جهد كبير في فهم علم الاجتماع، وتقسيماته الطبقية، وذلك لأن الشأن الاجتماعي موجود منذ وجود الإنسان، لكن علم السوسيولوجيا بدأ في التكوين أثناء القرن التاسع عشر، لفهم طبيعة المجتمعات، ولفحص العديد من الظواهر الاجتماعية، وللاجابة على الكثير من الأسئلة التي تتطلب البحث في المجتمعات، مثل: كيف تتماسك المجتمعات؟ وتفسير بعض الظواهر الاجتماعية كالعنف والانتحار..الخ، فالسوسيولوجيا ابنة الحداثة، التي نمت بشكل مواكب للتطورات الاجتماعية والسياسية والثقافية، حيث عكست معظم النظريات في العلوم الاجتماعية العصر الذي جاءت فيه، كمحاولة لفهم قيمه وعلاقاته الاجتماعية، ومشكلاته الاقتصادية والثقافية.[30]

وسنحاول في هذا الجزء من الدراسة الحالية، تقديم جزئية متواضعة للإطار الفكري والبنائي للاتجاهات النقدية الحديثة في علم الاجتماع، والتي تفسر الحراك الاجتماعي، وذلك بهدف فهم وتحليل العلاقة بين التعليم العالي والحراك الاجتماعي– الاقتصادي في ظل تقديم حصيلة متكاملة –اذا جاز لنا التعبير– للمعارف والمكتسبات في هذا الميدان، بدءاً بالمؤسسين لنظريات علم الاجتماع ككل حتى التطورات الحالية، ولفهم عملية البناء هذه سنتطرق لبعض المفاهيم الأساسية التي تتناولها الدراسة، مثل: الحراك

[30] CHERNILO, D, "Social change and progress in the sociology of Robert Nisbet", Society 52 (2015): 324-334. http://bit.ly/2C8p57u .

الاجتماعي، التعليم الجامعي، انماط الحراك الاجتماعي، تفسيرات علاقة التعليم بالحراك الاجتماعي وفقاً للنظريات النقدية في علم الاجتماع المعاصر، من أجل الاسهام في تأسيس نظري لتحليل وفهم الحراك الاجتماعي للمرأة الفلسطينية.

1.2 مفهوم الحراك الإجتماعي:

مفهوم الحراك الاجتماعي عبارة عن نوع من التغير الاجتماعي الذي يصيب الأفراد في وضعهم الاجتماعي، ويكون هذا التغير إلى أعلى أو أسفل، وهو نوع من الانقلاب في الطبقات الاجتماعية والسلم الاجتماعي وقد تمت صياغة مفهوم الحراك الاجتماعي في إطار حركة الفكر الغربي الوظيفي، من خلال الثلث الأول من القرن العشرين، على يد العالم الشهير "سوروكين". حيث يرى أن الحراك الاجتماعي هو تحول يصيب فرداً أو موضوعاً اجتماعياً أو قيمة. وبعبارة أعم أي شيء أوجده أو شكله نشاط الإنسان من وضع اجتماعي إلى وضع اجتماعي آخر.[31]

وقد تعددت تعريفات الحراك الاجتماعي، لكنها خلصت في مجملها إلى أنه حركة الأفراد بين الطبقات والجماعات المهنية المختلفة والفرص المتاحة أمامهم للدخول في هذه الحركة. فالحراك الاجتماعي ليس مجرد حركة للفرد أو الجماعة، ولكنه يتضمن أيضا الفرص المتاحة أمام الفرد أو الجماعة لإمكانية تحركه، إذن فظاهرة الحراك الاجتماعي

[31] فادية الجولاني، *التغير الإجتماعي: مدخل النظرية الوظيفية لتحليل الغير*، (الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، 1997)، 116.

تتيح للفرد حرية الحركة عبر هرم التدرج الاجتماعي بناء على ما يتوافر للفرد من قدرات وخبرات وفقا لما يبذله من جهد بغض النظر عن مكانته الاجتماعية الموروثة.[32]

ويشير أنتوني غيدنز الى أن دراسة الحراك لا تقتصر على دراسة المواقع الاقتصادية أو المهنية التي يشغلها الأفراد، بل تنظر أيضاً إلى ما يمكن أن يحدث في سياق البنية الاجتماعية، ويشير مصطلح الحراك الاجتماعي حسب انتوني غيدنر إلى تحرك الأفراد والجماعات بين مواقع اقتصادية واجتماعية مختلفة، فالحراك العمودي يعني حركة الأفراد صعودا أو هبوطا على السلم الاقتصادي الاجتماعي فيوصف من يحصلون مكاسب في مجال التملك أو الدخل أو المكانة بأنهم يحققون حراكا إلى أعلى، بينما تتحدر مواقع من يفقدون هذه المكاسب في الاتجاه المعاكس إلى أسفل، كما يرى جيدنز أنه قد انتشرت في المجتمعات الحديثة ظاهرة الحراك الجانبي\ المكاني الذي يشير إلى الحركة الجغرافية بين الأحياء والمدن،[33] وهنا طريقتان لدراسة الحراك الاجتماعي هما: دراسة الحراك الجيلي الذي يشير إلى ما يحققه الفرد من تحرك صعودا أو هبوطا على السلم الاجتماعي في حياته، ودراسة الحراك بين الأجيال الذي يدل على مثل هذا الصعود أو الهبوط بين جيل الأبناء مقارنة بجيل آباءهم. ويقصد "شبرد" بالحراك الاجتماعي انتقال بعض الأفراد أو الجماعات من طبقة اجتماعية إلى أخرى، أو انتقالهم داخل الطبقة

---

[32] فادية الجولاني، *التغير الإجتماعي: مدخل النظرية الوظيفية لتحليل الغير*، (الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، 1997)، 116.

[33] أحمد زايد وآخرون، مترجم، مقدمة نقدية في علم الاجتماع، (القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2006)، 82.

الاجتماعية نفسها إلى شرائح مختلفة. وكذلك انتقال معظم أفراد الطبقة إلى وضع اجتماعي انتاجي آخر سواء كان ذلك صعوداً أو هبوطاً في التركيب الطبقي للمجتمع.[34]

بينما يعرف "هورتون" الحراك الاجتماعي بأنه عملية الحركة من وضع اجتماعي إلى آخر داخل البناء الاجتماعي، بمعنى تغير الوضع في البناء الطبقي. وقد تكون الحركة في مكانة الفرد أو الجماعة أو الفئة الاجتماعية ككل. ومن ثم فإن الحراك ما هو إلا عملية اجتماعية تشير إلى الحركة داخل البناء الاجتماعي.[35]

وتعرف موسوعة بريتانيكا (Britannica Encyclopedia) حركة الأفراد او الجماعات صعوداً او هبوطاً بحكم تبدل الوظيفة او الدخل او الثروة او المستوى التعليمي ضمن طبقته الاجتماعية او او طبقة اجتماعية أخرى، بعملية الحراك الاجتماعي، " واذا كان الحراك يتضمن تغييراً في المهنةا الدور الإجتماعي (social role) دون تغير في الطبقة الاجتماعية، فهذا يسمى حراك اجتماعي أفقي (mobility horizontal social)، ويتسم هذا النوع من الحراك بأنه لا يصحبه تغيير في المكانة الإجتماعية او الإقتصادية للفرد او الجماعة، إذ انه يعني انتقال الفرد من مستوى اقتصادي اجتماعي معين الى مستوى اقتصادي اجتماعي مماثل،[36] اما انتقال الفرد من مستوى اجتماعي اقتصادي معين الى مستوى اجتماعي اقتصادي أفضل داخل البناء الاجتماعي فهذا يسمى بالحراك الرأسي (vertical mobility).[37] يعرف الحراك الاجتماعي social mobility بأنه الانتقال

[34] Shepard, John M; Sociology, West publishing Co., Minnesota, 1987, p. 138.
[35] Hurton, Paul B. and Hunt, Chester; Sociology, McGraw Hill Ltd., Auckland, 1980, p. 365.
[36] Robert Gwinn, "The new encyclopedia Britannica", art, "social mobility" volume 29, Chicago, 1992, p 346. http://bit.ly/2c0hCsp.
[37] Pitirim, Sorokin, "Social anad clutrural mobility, New York, free press: 1959, p122- 129.

من مكانة إجتماعية الى مكانة أخرى في سلم التدرج الهرمي، وهذا الإنتقال يمكن أن يتم بوسائل تخضع لسيطرة الشخص ووسائل أخرى خارجة عن سيطرته.[38] ووضع جوزيف شامبيتر[39] وبيتريم سوركين[40] الأساس النظري لدراسة الحراك الإجتماعي.

حيث يتخذ الحراك الإجتماعي أشكالاً عدة، وذلك تبعاً للتغير في الوضع الاجتماعي الذي قد يطرأ للفرد أو مجموعة من الأفراد خلال فترة زمنية محددة، او على عدة فترات زمنية مختلفة، ومنها الحراك الرأسي (العامودي) والحراك الأفقي، حيث يشير الحراك الأفقي إلى حركة الأفراد داخل مستوى المكانة (الطبقة) الإجتماعية نفسها، فهو لا يتضمن أي تغيير في وضع الفرد أو الجماعة في التدرّج الإجتماعي،[41] أما الحراك الرأسي فيشير إلى حركة الأفراد صعوداً وهبوطاً، وهو يؤثر في مكانة الفرد الإجتماعية، اذ يتضمن زيادة في المكانة الإجتماعية في حالة الصعود أو نقصان المكانة الإجتماعية في حالة الهبوط، فهذا النوع من الحراك يعكس التحول الذي يطرأ على الفرد أو الجماعة والانتقال من فئة إجتماعية إلى فئة إجتماعية مختلفة المستوى، وهو إما أن يكون حراكاً إجتماعياً صاعداً أو ما يطلق عليه الصعود الإجتماعي، أو حراكاً إجتماعياً هابطاً أو ما يطلق عليه الهبوط الإجتماعي.[42] وبذلك يصبح النجاح في التعليم وارتفاع مستواه هو الوسيلة للحراك

---

[38] محمد غيث، *قاموس علم الإجتماع*، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979)، 427.

[39] يعتبر joseph و Sorokin من أهم المنظرين في دراسات الحراك الإجتماعي، حيث أشار الى ذلك في كتابه " Ten great economists , from Marx to Keynes"، المنشور في العام 1951. و سوركيم الذي أشار اليه في العام 1927، في كتابه social mobility.

[41] حمد زايد وآخرون، مترجم، مقدمة نقدية في علم الاجتماع، (القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2006)، 120.

[42] المصدر السابق، 121.

الاجتماعي الصاعد (upward Mobility)، ويكون الفشل فيه سبباً للحراك الإجتماعي الهابط (Downward Mobility).

والحراك الإجتماعي ظاهرة اجتماعية ترتبط بظاهرة أعم وأشمل وهي ظاهرة التغير الإجتماعي (social change)، التي يتعرض لها الأشخاص والجماعات والموضوعات والقيم الإجتماعية، حيث تنتقل أو تتحول من وضع إجتماعي معين الى آخر، ومن مكانة اجتماعية معينة الى أخرى باختلاف المواقع والفترة الزمنية، وهو مفهوم بنائي احصائي، يقصد ببنائيته، انه يرتبط ارتباطاً مباشراً بالبناء الإجتماعي للمجتمع social structure، ويقصد باحصائيته بأنه يعتمد في تحديده وقياسه على الأرقام واستخدام الأساليب الإحصائية.[43] ويقصد بالتدرج الإجتماعي بأنه نظام تدريجي معين لسكان مجتمع ما، ويتم وفقاً لهذا النظام ترتيب الأفراد والأسر والجماعات وفق مستويات اجتماعية تصعد من المستويات الدنيا الى المستويات العليا.[44]

وتعد ظاهرة تقسيم المجتمع الى شرائح ظاهرة اجتماعية عامة، يكاد لا يخلو منها أي مجتمع انساني، حتى انه من المتعذر ان نجد فيما يسود العالم ككل من ثقافات مختلفة مجتمعاً واحداً يخلو من ظاهرة التمايز الطبقي. ولتحقيق العدالة الإجتماعية والمساواة بين الأفراد تعتمد بالدرجة الأولى على طبيعة المجتمع، هل هو مجتمع مغلق أم مفتوح؟ حيث يشير تعريف المجتمع المغلق، الى ذلك المجتمع الذي تكون فيه الثروة والنفوذ والمهابة والمركز متوارثة، لذا لن يكون هناك الا فرص قليلة لبعض الأفراد الطموحين للصعود

[43] علي الخشيبي، *علم اجتماع التربية المعاصر*، (القاهرة: دار الفكر العربي 2009)، 189.

[44] طارق خصاونة، "التعليم الجامعي والحراك الإجتماعي للحاصلين على الدرجة العلمية الأولى"، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد 1، (مارس 1997)، http://bit.ly/2rak9br .

الى مجتمع الصفوة. بيد أن المجتمع المفتوح بالمقارنة بما سبق، فهو المجتمع الذي يعتمد المركز الإجتماعي فيه على القدرات، والكفاءات والطموح للأفراد، حيث تختفي العوائق التي تحول دون صعود الأفراد من الطبقات الدنيا الى الطبقات العليا، لذا فإن عملية الحراك الإجتماعي لا تعتمد على الوراثة او المحاباة، او ربط العلاقات مع مراكز القوة في المجتمع، ولكن تعتمد على قدرة الفرد ومدى طموحه وجدارته.[45] وبعد أن أصبح الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية مطلباً أساسياً تحرص على تطبيقه وتطوره كافة الدول المتقدمة والنامية على السواء في الآونة الأخيرة، ومما لا شك فيه أن التوسع في التعليم خلال الفترة الحالية، قد أشار اليه العديد من المؤلفين باعتباره آلية يمكن من خلالها تقليل أوجه عدم المساواة في فرص الحراك الاجتماعي، حيث أظهرت النتائج التوسع التعليمي في البلدان الصناعية قد شجع على زيادة الحراك الاجتماعي.[46] ويقسم الحراك الإجتماعي الرأسي من حيث البعد الزمني الى:

- الحراك الإجتماعي داخل الجيل الواحد: Intragenerational Mobility، ويشير الى انتقال الفرد نفسه من وضع اجتماعي الى آخر صعوداً او هبوطاً خلال سنين حياته، مقارنة مع وضعه سابقاً بوضعه لاحقاً من حيث الدخل والوظيفة والمكانة الاجتماعية.

[45] طارق خصاونة، "التعليم الجامعي والحراك الإجتماعي للحاصلين على الدرجة العلمية الأولى،" مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد 1، (مارس 1997)، 14، http://bit.ly/2rak9br .

[46] Richard Breen, "Educational Expansion and Social Mobility in the 20 Th Century." *Social Forces* 89, no. 2 (2010): 365-88. http://www.jstor.org/stable/40984537 .

-الحراك الإجتماعي بين الأجيال Intergenerational Mobility، ويشير الى مقارنة الوضع الاجتماعي للآباء مع الوضع الإجتماعي للأبناء او الأحفاد، من حيث الوظيفة او الدخل او المكانة الإجتماعية.[47]

وستحاول هذه الدراسة التطرق لهذين النوعين من الحراك، وذلك بمقارنة وضع اللاجئة بجيل الآباء، والأخرى بمقارنة باللاجئات الأخريات لنفس الفئة.

نظم الحراك الإجتماعي:

الحراك الإجتماعي ظاهرة حتمية في المجتمعات المعاصرة، ولكنه يختلف من حيث الدرجة من مجتمع لآخر، وتختلف هذه الدرجة داخل المجتمع الواحد من فترة زمنية لأخرى نتيجة لعوامل سياسية واقتصادية واجتماعية، فعلى سبيل المثال: درجة الحراك الإجتماعي في المجتمع الفلسطيني تختلف عن درجته في المجتمع الأمريكي، وكذلك تختلف عن درجة الحراك الإجتماعي داخل المجتمع الفلسطيني خلال فترة النكبة، عن فترة الإنتفاضة الأولى عن درجته اليوم.

وقد أشار سوركين في كتابة social mobility في العام 1927، اقتباساً عن كتاب علي الخشيبي، والذي يعتبر أول عمل علمي منظم في هذا المجال، ومصدراً رئيسياً للحراك الإجتماعي، الى العلاقة بين الحراك الإجتماعي والنظم الاجتماعية بقوله: "أنه لا يوجد اي مجتمع ممكن ان نطلق عليه بأنه مجتمع مفتوح pure open society، بحيث

[47] فادية الجولاني، *علم الإجتماع التربوي*، (مصر: مؤسسة سياب، 1997)، 35.

يستطيع اي فرد فيه ان ينتقل بحرية تامة من وضع في مستوى اقتصادي واجتماعي الى طبقة اجتماعية معينة الى وضع آخر داخل البناء الطبقي للمجتمع، وفي نفس الوقت لا يوجد مجتمع مغلق تماماً pure closed society يمنع فيه الفرد من الانتقال من وضع في مستوى اقتصادي اجتماعي او طبقة اجتماعية معينة الى وضع آخر داخل البناء الطبقي للمجتمع". وتوجد بعض نظم الحراك الاجتماعي تقع فيما بين هذين النظامين المتشددين.[48] وقد اتفق كثير من علماء الاجتماع والتربية على تقسيم هذه النظم الى ثلاثة يمكن التمييز بينها في درجة الحراك الإجتماعي. وهي ثلاث : نظام الطائفة، نظام الوضع الإجتماعي، نظام الطبقة الإجتماعية.[49]

وفي هذا الاطار، فنظام البنى الاجتماعية في فلسطين، يمتاز بطبيعة مملوءة بالتعقيدات النظرية إلى جانب التعقيدات في مكوناتها، أو خارطتها الطبقية. ومن هنا يشير الصوارني إلى أن البنية الاجتماعية الفلسطينية تُعتبر بنية متعددة المظاهر والأشكال داخل النمط الرأسمالي التابع، فهي غير مستقلة في لحظة نشوئها وصيرورتها، وبالتالي فهذه البنية خاضعة لنظام إمبريالي عالمي يُحكِم ضبطها في وضعية كولونيالية مع استعمار استيطاني اسرائيلي، شتّت أفراد هذه البنية ومنعت تشكّل دولتها المستقلة، ولذلك فعند التحليل الداخلي أو الطبقي في مجتمعنا الفلسطيني نجد بأن هنالك بنية اجتماعية طبقية مشوهة ومتميعة امتزجت فيها كل الانماط /العلاقات الاجتماعية القديمة والمستحدثة داخلها (المرتبطة بالمظاهر الحداثية) معاً، والتي انتجتها عوامل خارجية و داخلية مهيمنة، وأكد

[48] الخشيبي، علم اجتماع التربية المعاصر، 191.

[49] المصدر السابق، 193.

الصوراني في كتابه التحولات الاجتماعية والطبقية في الضفة الغربية وقطاع غزة على أن فهم بنية الضفة الغربية وغزة يعود لركيزتين، وهما : التوزيع الديموغرافي والطبقات الاجتماعية ، حيث لا يوجد في فلسطين طبقات واضحة (عدم تبلور طبقي محدد وواضح) والذي سماها بحالة السيولة الطبقية، وكل ما هناك نخب مسيطرة ومسيطر عليها نشأت في ظل أوضاع اجتماعية طبقية غير مستقرة وغير ثابتة أوجدها الاحتلال الإسرائيلي للضفة الغربية وقطاع غزة.[50]

فالأحداث والمتغيرات والتطورات التي واكبت تطور مجتمعنا الفلسطيني تفرض علينا أن نأخذ بعين الاعتبار هذه الخصوصية، لأنها كانت عاملاً أساسياً من عوامل تشوه وتميع الوضع الطبقي الفلسطيني والتي من خلالها تزايدت فيها عوامل الانقسام المجتمعي الفلسطيني وتراجعت فيها عوامل وحدته الجغرافية وهويته الوطنية علاوة على تراجع امكانية ولادة دولة فلسطينية مستقلة.

عوامل الحراك الإجتماعي:

تعددت العوامل التي يمكن أن يكون لها تأثير على الحراك الإجتماعي، وقد أجمل الباحثون هذه العوامل، بالتعليم، والمهنة، والدخل، والنظرة الاجتماعية للوظيفة، والهجرة، والقيم السائدة، والتكنولوجيا، وعدد أفراد الأسرة وسمات الشخصية، وركز البحث الحالي على علاقة الحراك الاجتماعي بالتعليم، حيث تنبع أهمية التعليم من أنه متطلب أساسي

[50] غازي الصوراني، *التحولات الإجتماعية و الطبقية في الضفة الغربية و قطاع غزة : رؤية نقدية*، (القاهرة: مكتبة جزيرة الورد، 2010) ، 82.

للمهنة والعمل. فالتوزيع الهرمي لمكانات المهن تعتمد بشكل كبير على المستوى التعليمي للأفراد، وبالتالي يتبع ذلك اختلاف في الدخل، وهذه الفروق في المهنة والدخل تسهم في الحراك الاجتماعي. حيث يعتبر التعليم الجامعي من أهم العوامل المؤدية للحراك الاجتماعي، فكلما زاد المستوى التعليمي للفرد، كانت له القدرة للحصول على وظيفة ذات مكانة اجتماعية أعلى تتناسب مع هذا المستوى التعليمي الأعلى، ومن ثم يستطيع الفرد التحرك والصعود في السلم الإجتماعي.[51] أما تعليم المرأة فقد رفع من مساهمة المرأة في سوق العمل مما أدى الى دخول مهن انثوية جديدة في السوق الفلسطيني (كمهنة التجميل والكوافير، والخياطة).

وسوف تأخذ الدراسة الحالية بمفهوم الحراك الذي جاء به "سوروكين Sorkin"، وهو من أشهر التعريفات التي وضعت الارهاصات الأولى لمفهوم الحراك الاجتماعي بمعناه الرمزي لا الاقتصادي الطبقي الماركسي، كون التعريف الطبقي يعتمد على الملكية والسيطرة على وسائل الانتاج، بينما يلعب التعليم دوراً في تحسين الواقع الاقتصادي والاشكال الاخرى في الحراك الاجتماعي دون ان يغير جوهرياً في العلاقة مع وسائل الانتاج، وانما يعمل تغيير في نمط العمل المأجور والمدخرات من هذا العمل. بناءاً على ذلك يرى سوركين أن الحراك هو "انتقال الفرد او الجماعة من مستوى الى مستوى اجتماعي اقتصادي آخر، بحيث يرتبط بهذا الانتقال تغيرات على مستوى الدخل،

[51] نعيمة جابر، *التعليم الجامعي والحراك الاجتماعي في منطقة صناعية بالمجتمع المصري*، (القاهرة: جامعة عين شمس، 1991)، 5.

والمكانـــة والمستوى الوظيفي، وقد يكون هذا الانتقال الى أعلى او الى أسفل".[52] وينعكس هذا المفهوم في دراستي الحالية، حيث أشارت النساء المشاركات في البحث، في مجالين أساسين: الأول: النتائج المتعلقة بالحراك الاجتماعي على المستوى الاقتصادي والمهني، والذي يمكن قياسه بالعوامل التالية: مستوى الدخل مقارنة بجيل الآباء، والتغير على المهن مقارنة بجيل الآباء، والتقدير الاجتماعي للمهنة والتعليم. والثانية تتعلق بالنتائج المتعلقة بالحراك الاجتماعي على المستوى المكاني والنفسي والفكري، والذي يمكن قياسه بعامل الانتقال عبر المكان، وتقدير المبحوثة لنفسها بفعل هذا التعليم، ومدى ما وفرته المناهج التعليمي من حراك على مستوى الأفكار من تقبل لافكار الحداثة، ورفع مستوى الثقافة للافراد، وتعزيز للهوية الوطنية والنضال.

2.2 مفهوم التعليم الجامعي:

يعرف التعليم فيما بعد المدارس الثانوية بالتعليم الجامعي، الذي يقدم من خلال الكليات والجامعات، ويحتاج الطالب خلال فترة التعليم الجامعي الى اعداد سابق في المرحلة الثانوية.[53] وكان مفهوم التعليم الجامعي خلال القرن التاسع عشر بشكل عام بالعالم يشمل التدريب داخل الكليات والجامعات، وكان معظمه غير فني وغير مهني وقد اتسع مفهوم التعليم الجامعي الآن ليشمل بالإضافة للكليات والجامعات، معاهد اعداد المدرسين والمدارس المهنية.

---

[52] Sorkin, ibid 480.

[53] Carter, Dictionary of Education, 28 ،2.

وهذا التطور الذي حدث في مفهوم التعليم الجامعي كان نتيجة لعاملي التقدم التكنولوجي، وما يصاحبه من احتياجات الى كوادر متخصصة في سوق العمل، الذي أدى بدوره الى زيادة أعداد الطلبة الراغبين في التعليم الجامعي. ويشمل التعليم الجامعي العالي في العالم مختلف أنواع التعليم الواقعة في المرحلة الثالثة الكبرى، بعد التعليم الأساسي والثانوي، وبهذه المكانة يحتل موقعاً فريداً في نظام التعليم، ويرتبط غالباً بمكانة معنوية ومادية في المجتمع.[54] وتزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي باستمرار منذ منتصف القرن العشرين في أكثر بلاد العالم، تيمناً بالدور الذي يمكن أن يمثله في عمليات الإنماء الوطني والإقتصادي والإجتماعي والثقافي والسياسي، وقد اكتسب التعليم الجامعي أهميته في مختلف العصور والمجتمعات، على اختلافها لما يتيحه من فرص لدخل مرتفع ومكانة اجتماعية مرموقة.

والبحث الحالي، سوف يأخذ بمفهوم التعليم الجامعي الذي مؤداه، ان التعليم الجامعي هو التعليم ما بعد المرحلة الثانوية، والذي يقدم من خلال الكليات والجامعات والمعاهد بمستوى الدبلوم او البكالوريوس أو أعلى. مع مقاربتنا النقدية التي تفيد بأن عملية التعليم تقوم على أربع جوانب أساسية لفهم العملية التعليمية التعلمية، الذي مؤداها بأنها: عملية بنائية، ذاتية، منهجية، معقدة.[55] ويشرح السيد قوارح هذه العمليات كالآتي: بنائية: أي ان العملية التعلمية تقوم على بنية تحتية معرفية، فالمعلومات تفهم وتعرف من خلال الخبرات والمخزون المعرفي السابق، ويستحيل الفهم دون توفر ما يشكل هذا الأساس. وذاتية: أي

---

[54] أحمد صيداوي، "الدراسات العليا في الجامعات العربية في الواقع والحاجات"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 2 (يناير:1988): 234.

[55] محمد. قوارح، "العملية التعليمية التعلمية على ضوء بيداغوجيا "التدريس بالكفاءات"، جامعة قاصدي مرباح وررقلة، الجزائر، http://bit.ly/2BDsK8Q .

ان العملية التعلمية تعتمد على ذات المتعلم، فالذات هي التي تحول المعلومات الى معارف، ويستحيل على المعلم ان يحول للمتعلم هذه المعلموات، فدور المعلم يقتصر على التزويد بهذه المعلومات وليس تطويرها الى معارف. ومنهجية: أي ان العملية التعلمية تقوم على المناهج، فالمنهج او الطريقة المحكمة، يعد أعظم آليات العملية التعلمية، ويتوقف نجاحها على جودة المناهج، ومن ضوابط الجودة ان تكون هذه المناهج متوائمة مع الواقع المحلي. ومعقدة: أي ان العكلية التعلمية يتداخل فيها الكثير من العناصر منها: الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والنفسية والمحيط العام والبيئة الخاص للمتعلمين.[56]

3.2 العلاقة بين التعليم والحراك الإجتماعي:

لقد ارتبط مفهوم الحراك الاجتماعي في علم اجتماع التربية، بالاهتمام بمعرفة الى أي مدى ترتبط الفروق بين الطبقات الاجتماعية بفرص التعليم.[57] وقد تناولت كثير من الدراسات في معظم البلدان ما يعرف ب "المنشأ الاجتماعي للطلاب"، وانتهت الدراسات الى نتائج واحدة تقريباً، وهي أن نسبة أبناء الطبقات الفقيرة ، ولاسيما ابناء الفلاحين والعمال، وخاصة في مراحل التعليم الثانوي والعالي أدنى بكثير من نسبة أبناء الطبقة الغنية، أو ذات السلطة في المجتمع، وتدل الاتجاهات في تغير نسب الدخل المنخفض والمتوسط بين الآباء والأبناء، على أن ثمة اتجاه لحراك اجتماعي صاعد ينتهي في

[56] حمد. قوارح، "العملية التعليمية التعلمية على ضوء بيداغوجيا "التدريس بالكفاءات"، جامعة قاصدي مرباح وررقلة، الجزائر، http://bit.ly/2BDsK8Q .

[57] Hills, Dictionary of Education, 253.

النهاية إلى تمدد كمي في حجم الطبقة الوسطى ويعتبر كثيرون أن الطبقة الوسطى هي قطار التنمية المجتمعية، وتشغل وظيفة تنويرية، وهي الطبقة المنتجة ومحل الحراك والتفاعل والإبداع في المجتمع. وعلى الرغم أن تصنيف الطبقة الوسطى في الأراضي الفلسطينية يعتمد على مستوى الدخل إلا أن مسمى الطبقة الوسطى ارتبط أساسا بأنماط الإنتاج والاستهلاك المغايرة، فالأمر لا يمكن اختزاله بمستوى الدخل فحسب، بل يتعدى ذلك لأمور تتعلق بمستوى التعليم والثقافة العامة. وهناك توزيع غير عادل في مقاعد الدراسة تبعاً لمهنة الآباء، يتجلى خاصة في التعليم العالي ثم الثانوي، ولا يتجلى بطبيعة الحال في التعليم الإبتدائي لكونه الزامياً، على ان هذا التوزيع غير العادل يختلف باختلاف الدول.[58]

وحول العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي، ذهب أصحاب النظرية الوظيفية الى أن المدارس، هي مؤسسة جوهرية في المجتمع المتمدن، لأنها تؤدي وظيفتين أساسيتين: الأولى أن المدارس تمثل طريقة عقلية في اختبار وتصنيف الناس الموهوبين، حيث يحقق أكثر الناس قدرة ودافعية من خلال المدرسة، أحسن المواقع الوظيفية والقيادية، أما الوظيفة الثانية للمدرسة فقيامها بتعليم المهارات العقلية والمعايير الأساسية لمساعدة الأفراد للقيام بأدوارهم بمجتمع يزداد اعتماده على الخبرة والمعرفة يوماً بعد يوم.[59]

---

[58] عبد الله عبد الدايم، *التخطيط التربوي أصوله وأساليبه وتطبيقاته في البلاد العربية*، (بيروت: دار العلم للملايين 1983)، 500.

[59] عبد عويدات، "أثر انماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلكوية عند طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن"، مجلة دراسات العلوم التربوية 24، عدد 1، (مارس:1997)، 85.

وأشار بيير بورديو الى ما أسماه بظاهرة العنف الثقافي، وهي تلك العمليات الموضوعية التي من خلالها، وبها يطرد أو يستبعد أبناء الطبقات الدنيا من النظم التعليمية، وهو في صدد ذلك نراه يبذل جهوده العلمية في كشف آليات النظام التربوي داخل المؤسسة التعليمية، التي تقوم بالفعل بعملية الأنتقاء الإجتماعي خلال ممارسة الحياة اليومية داخلها، وأن هذا العنف الثقافي هو الذي يسبب فشل كل جهود الإصلاح التربوي، الذي يركز فقط على ازالة العقبات الإقتصادية التي تعوق تكافؤ الفرص التعليمية.[60]

ويضرب مثالاً على ذلك، ما شهدته فرنسا في الفترة (1961– 1962) من اصلاحات ديمقراطية هائلة في التعليم الجامعي، ومع ذلك ورغم الاتساع النسبي الذي حدث في الفرص التعليمية أمام جميع أبناء طبقات المجتمع الفرنسي، وارتفاع نسبة المقيدين في ذلك التعليم من كل الطبقات، فان شكل التعليم في علاقته بالبنية الطبقية لم يتغير، بمعنى أن زيادة التعليم العالي قد وزعت بين طبقات الشعب بنسب، تكاد تكون هي نفسها النسب التي وزع فيها أبناء تلك الطبقات على الجامعات الفرنسية.[61]

أما سوركين فيرى أن النظم التعليمية كانت دائماً مجريات للحراك الاجتاعي الرأسي، ويؤكد "بيكر" على دور التعليم في الحراك الاجتماعي بقوله: في أكثر المجتمعات تعقيداً تلعب المدرسة دوراً رئيسياً في الحراك الاجتماعي، فالتعليم رمز للمكانة الإجتماعية، وهو في نفس الوقت وسيلة لتحقيق المكانة العليا.[62]

---

[60] محمد الحامد، *"المنظور الاجتماعي لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية"، مجلة اتحاد الجامعات العربية،1993، عدد 26، 128.*

[61] محمد الحامد، المنظور الاجتماعي لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، 128.

[62] محمد مرسي، *التعليم العالي ومسؤولياته في تنمية دول الخليج*، (الرياض: مكتبة التربية العربية، 1985)، *36.*

فالتعليم يعتبر أكثر العوامل قوة في احداث الحراك ذلك ان الرقي الاجتماعي لا يتحقق الا عن طريق التعليم الذي يجعل الحركة إلى اعلى ميسورة في البناء الاجتماعي، فالملاحظ أن وظائف ذوي الياقات البيضاء تتزايد بالقياس بالأعمال اليدوية، وهذا يعني أن افراداً كثيرين يستفيدون من هذا النوع من التعليم الذي يؤهلهم لتلك الوظائف.[63] ويرى ريموند بودون أن بناء توزيع الفرص والأوضاع الاجتماعية لا يتسق مع البناء الاجتماعي، والذي يقصد به توزيع الأفراد المتعلمين، طبقاً لمستوى تعليمهم بمعنى أن التغيير في بناء الفرص في المجتمع يسير بشكل أبطأ من التغيير في البناء التعليمي. ومع الزيادة الكبيرة في الالتحاق بالمدارس والزيادة في التعليم الجامعي بصفة خاصة، يحدث أن تتوزع المراكز الاجتماعية ذات المكانة العالية، بمعدل متزايد على الأفراد الحاصلين على تعليم عالي، في نفس الوقت يعمل ذلك على تدهور حاد في الفرص المتاحة للأفراد الحاصلين على المستويات الوسطى من التعليم، وان هذا التدهور ينقل ببطء الى المستويات الأدنى، وهو ما يهدد عملية الحراك الإجتماعي في المجتمع.[64] ولعب التعليم الجامعي دوراً هاماً في الحراك الاجتماعي عند شباب الطبقة الدنيا والمتوسطة لالتحاقهم بالجامعة، والى اتساع البناء الاجتماعي social structure، فالأبناء الذين يتصف آباؤهم بدخل منخفض

[63] عبد التواب عبد التواب، "الحراك المهني والتعليم في ضوء ظاهرة توارث واكتساب المكانات المهنية"، مجلة دراسات تربوية 8، 1992، العدد 48، 241.

[64] Boudon, Raymond, The unintended consequences of social action, (London: The Macmillan Press ,1982) 194.

ومستوى منخفض من التعليم ويعملون في وظائف دنيا، هؤلاء الأبناء نتيجة لتعليمهم الجامعي، فان احتمال عملهم في الوظائف الدنيا تقل عن جيل الآباء.[65]

ومن هنا يمكن أن نسأل هل يستطيع التعليم أن يكون محايداً تجاه التمايز الطبقي في المجتمع؟ وقد اختلفت آراء الباحثين حول الإجابة عن هذا السؤال من خلال فهم وظيفة المدرسة في المجتمع، وتوضيح مصدر اللامساواة في الأداء المدرسي. ويمكن تلخيص هذه الآراء في النظريتين التاليتين:

النظرية الوظيفية: يتجه اطار التحليل الوظيفي في علم الاجتماع الى التركيز على ثبات البناء الاجتماعي، وهو بذلك يهمل دراسة التغير البنائي، ولا شك أن التركيز على الناحية الستاتيكية ليس وارداً في نظرية التحليل البنائي الوظيفي، وإنما يرجع هذا الاتجاه الى الاهتمامات الأولى للمدرسة الوظيفية الأنثروبولوجية التي اهتمت بدراسة ثقافة المجتمعات المختلفة، وهذه الدراسات أفادت في مجال الأنثروبولوجيا وان لم يعد هذا الاتجاه ذات قيمة في الاتجاه الوظيفي لعلم الاجتماع. وقد حددت النظرية الوظيفية نظرتها الى المدرسة بأنها وسيلة عقلانية اوجدها المجتمع لتقوم بوظائف ثلاث هي : التنشئة والتدريب والاختبار والتوزيع، والمحافظة على ثبات النظام الإجتماعي والسياسي والاقتصادي. ففي مجال التنشئة والتدريب تعتبر المدرسة من وجهة نظرهم أداة لتبليغ الناشئ مركزاً اجتماعياً واقتصادياً طبقاً لقدراته واستعدادته، فالموهوبون يتولون المراكز القيادية لجدارتهم وقدراتهم المتميزة، في حين يوزع الأرفاد الباقون على المراكز الأخرى، كل حسب ما تستطيع أن توصله اليه قدراته، لذا فان مهمة المدرسة هي تصنيف الطلبة ووضعهم في

[65] The International Encyclopedia of Education, 1985, 222.

مسارب توصلهم الى أدوارهم المستقبلية، وتقوم بتزويدهم بالمهارات اللازمة التي يتمكنون من خلالها من العيش في مجتمع معاصر يقوم على الجدارة والاستحقاق، وتساعد على خلق مجتمع طبقي مرن تتحد فيه المكانة الإجتماعية للأفراد وفقاً لقدراتهم.[66]

وتؤكد النظرية الوظيفية العلاقة الايجابية بين المستوى التعليمي للفرد، وكل من مستوى الوظيفة والدخل والمكانة الاجتماعية التي يحصل عليها، اي انه كلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد، ازداد احتمالية حصوله على وظيفة ودخل ومكانة اجتماعية أعلى. بمعنى أن التعليم هو المحدد الرئيسي لمستقبل الفرد الإجتماعي والإقتصادي، وأنه وسيلة أساسية لحراك الفرد اجتماعياً من الطبقات او المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا، الى الطبقات او المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا، وترى أن النظام المتمثل في المجتمع بمؤسساته وقوانينه وقواعده والقائميين على السلطة فيه، هو العنصر الثابت والدائم والصحيح، وعلى جميع أفراد المجتمع القيام على خدمته وتحقيق أهدافه وحل مشكلاته، واذا حدث خلل في المجتمع او في العلاقة بينه وبين الفرد، فان هذا الخلل يرجع الى الفرد نفسه، ومن يقع عليه اللوم، ومن الواجب معاقبته واعادته لمسايرة النظام.[67]

فالبنسبة للمجتمع تقوم النظرية الوظيفية على مجموعة افتراضات مؤداها، أن المجتمع الانساني يقوم على الاتفاق العام، وأن الاتزان هو جوهر وطبيعة المجتمع، وان اي مجتمع انما يتكون من أجزاء او نظم او مؤسسات يقوم كل جزء على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة يتحقق في النهاية اتزان كلي في المجتمع، كنتاج لهذه العلاقات الوظيفية. وفيما

[66] علي الغامدي، "نظرية بياجيه وتطبيقاتها التربوية: النظرة البنائية"، مجلة عالم التربية 12، العدد 36، اكتوبر:2011)، 303–307.

[67] علي الغامدين المصدر السابق، 305.

يتعلق بالتربية تقوم على افتراض هام مؤداه أن التربية بمعنى (المدرسة)، هي مؤسسة اجتماعية ولها الصدارة على غيرها من مؤسسات المجتمع، لما تقوم به من وظائف هامة في بناء واستمرار المجتمعات الحديثة، ونورد فيما يلي أهم القضايا التي يتفق عليها أصحاب النظرية الوظيفية نحو التربية:

"ان التربية المدرسية تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقاً لقدراتهم وامكاناتهم، وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمعن او على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة امام المجتمع، فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاية والمساواة في المجتمع".[68] "التربية وما تقوم به من تصنيف وانتقاء لقدرات تساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق، كما تساعد على خلق مجتمع طبقي مرن غير مغلق، تتحد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد، وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات ومن ثم تتاح لهم فرص واسعة، ومتكافئة في عملية الحراك الاجتماعي في كل اتجاه داخل طبقات المجتمع".[69] وبالرغم من انتشار الوظيفية كتفسير لعلاقة التعليم بالحراك الإجتماعي، الا انها تعاني من اشكالية في الإفتراض الأساسي الذي قامت عليه، وهو أن التعليم يؤدي الى تقليل التفرقة الطبقية، حيث أن الواقع يدل على أن التعليم يوجد قدراً من التمايز الاجتماعي والطبقي بين الأفراد حسب شهاداتهم، وهذا بالتالي يدعونا للقول أن التعليم قد يرفع من المستوى الطبقي للفرد، ولكنه سينقله من تنظيم طبقي معين

[68] Frederick Schultz, *Education*, (Guilford: Dushkin, 1981), 16.
[69] Alexander Duncan, T*he future of education*, (London: Cresset, 1968), 131.

الى تنظيم طبقي جديد، وهذا بالطبع لن يقلل من التباين الطبقي للمجتمع.[70] وقد تعرضت النظرية الوظيفية الى انتقادات كثيرة منها:

تقدم النظرية الوظيفية (التوازن)، وجهة نظر محافظة نقدها الكثيرون على أنها تدعم النظم القائمة، وجماعة القوى المسيطرة، اي كانت جيدة أو سيئة تصون النظام الاجتماعي بدلاً من البحث عن طرق لمواجهة عدم التكافؤ والندرة، ومن ناحية أخرى الافتراض القائم على أنه يمكن تعيين أكثر الأفراد دافعية وقدرة في المواقع الوظيفية المناسبة، من خلال المدارس مسألة مشكوك بها، فالمكانة الإجتماعية للتلميذ محددة على أساس التحصيل خلال المدارس مشكوك بهان فالمكانة الإجتماعية للتلميذ محددة من أساس التحصيل العلمي، والطلاب الأعلى مكانة اجتماعية هم الذين ينهون الدراسة الجامعية بمعدلات أعلى من الطلاب الذين ينتمون الى خلفية اجتماعية منخفضة.

نظرية الصراع: دعيت هذه النظرية باسم الماركسية الجديدة، او النظرية المتطرفة، فالنظرية الوظيفية التي بشرت بالاستقرار الاجتماعي والتوازن، وجدت أن الصراع حقيقة ماثلة في مجتمع تسوده الطبقية والتعصب العرقي، مما حدا بالبعض الى مناقشة المسلمات والإفتراضات التي هيمنت في الخمسينات والستينات. فالاصلاح التربوي والتوسع في التعليم لم يحقق المساواة الاجتماعية، وقد عزز النزعة الجديدة ما أظهرته نتائج تقرير (كولمان) في الولايات المتحدة عام 1966، الذي خلص الى نتيجة مؤداها أن أكثر العوامل تأثيراً في التحصيل المدرسي هي (المنزلة الإقتصادية- الاجتماعية) لأسرة

[70] نعيمة جابر، " التعليم والحراك الإجتماعي في منطقة صناعية"، جامعة عين شمس القاهرة، 1991، 72.

الطالب. وعندها قدمت الحكومة الأمريكية برنامجاً سمى التربية التعويضية للأطفال المحرومين، كما قامت بإجراء خلط الأعراق المختلفة، بوسيلة نقل واحدة عند الذهاب الى المدرسة، للتخفيف من حدة العزل العرقي، الا أن هذه الإجراءات بعد تقييمها كانت محل نقد واسع من قبل كثير من الباحثين، الأمر الذي ادى الى ظهور نظرية الصراع الذي تبناها الباحثان Bowles و Ginitis، في كتابهما التعليم في أمريكا، وجاء بعدهما الباحث بوردو في فرنسا ليتبنى ذات النظرية في كتابه الوارثون.[71]

فالمدرسة حسب نظرية الصراع هي إحدى المؤسسات التي تعيد نظام التغابن الاجتماعي، فأبناء الأغنياء يحصلون على المكافأت والتعزيز والدافعية والإصغاء في داخل المدرسة، الذي يوجههم الى التفوق والأداء المتقدم، في حين أن أبناء المحرومون لا يحوزون من المدرسة ما يرفع دافعيتهم وتحصيلهم، لأن القيم والمعايير السائدة هي قيم الطبقات العليا وليست قيم الطبقات الدنيا. وان المعرفة السائدة في المدارس هي المعارف التي تفرضها متطلبات الطبقات المهيمنة، اي هي المعرفة التي يطلبها السوق، والسوق هو انعكاس مصالح النخبة وامتيازاتها.[72] وان المهمة الرئيسية للتعليم هي : أن يقوم بمنح طبقة الصفوة ما يعزز وجودها وثباتها وتميزها عن باقي الطبقات.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن عدم التكافؤ مبني على النظام الإقتصادي الموجود في المجتمع، والذي يتخذ النظام التعليمي وسيلة لإعطائه الشرعية في استمراره باعادة انتاج

---

[71] التل وآخرون، *قواعد الدراسة في الجامعة، (عمان: دار الفكر، 1997)، 295.*

[72] التل المرجع السابق، 300.

التباين الطبقي، لذلك فانه بالرغم من الزيادة الواضحة في تكافؤ الفرص التعليمية، الا أن ذلك لم يصاحبه زيادة في تكافئ الدخل.[73]

ويرى بوردو أن الجهود الاصلاحية لتكوين مجتمع ديمقراطي متميز بتكافؤ الفرص التعليمية، ركزت فقط على إزالة العقبات الاقتصادية ولكنها تجاهلت القوى الفعالة والمتمركزة في البناء الاجتماعي المعاصر، والمتمثلة بقوى العنف الثقافي، ويقصد "بالعنف الثقافي" تلك العمليات الموضوعية التي من خلالها، وبها يطد أو يستبعد أبناء الطبقات الدنيا من النظم التعليمية.

ويتحدث علماء الاجتماع عن الطبقة الاجتماعية لأنها تشير الى اعتبارات هامة في الحياة الاجتماعية كالثروة والنفوذ والمركز الاجتماعي، والتي تتوزع بين أفراد المجتمع بدرجات متفاوتة، ويلاحظ أنه من السمات البارزة في تطور تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية، وجود تباين واضح في الفرص التعليمية المتاحة، إما بسبب الجنس أو الطبقة الاجتماعية أو العرق، فمثلاً: نرى اختلافاً في الفرص المتاحة لكل من الذكور والاناث سواء في العالم الغربي او العالم العربي، والذي لا يتحقق معه التكافؤ إذا ما قيس بالتحصيل الدراسي، أو بالمهارات التعليمية، وفي الواقع لم يثبت البحث العلمي أن ذلك التباين بسبب اختلافات بيولوجية أو اختلافات في المهارات أو الاهتمامات بين الذكور والإناث، ولذلك فإن التفسيرات النظرية لاختلاف الخبرات التعليمية بين الجنسين تعزى الى طرق التنشئة الاجتماعية لكل من الذكر والأنثى، وما يصاحب ذلك من تحديد أدوار كل منهما.

---

[73] Samuel Bowels, *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*, (New York: Basic Books 1976), 33.

ولاشك أن جزءاً كبيراً من تلك التنشئة تتم داخل المدرسة حيث يقضي الطالب أكثر من ست ساعات في المدرسة، ويشكل المعلمين والمناهج والبيئة الصفية مصادر هامة للمعلومات المتعلقة بسلوك كل من الذكر والأنثى وطريقة التعامل، فيتعلم الأطفال عن طريق الملاحظة والمشاهدة وتقليد الكبار وظيفة كل دور للذكر والأنثى. (Balantine,1983.63)

ولا شك أن عدم التكافؤ في الفرص التعليمية نتيجة اختلاف الجنس لا يوازي في الأهمية اختلاف الفرص التعليمية المتاحة لأسباب ترتبط بالطبقة الاجتماعية، ففي الولايات المتحدة مثلاً، ما زال تغلغل الطبقية الاجتماعية فيه بشكل، بالرغم من أن المجتمع الأمريكي من أول المجتمعات التي ظهر فيها التعليم الرسمي، بل وظهرت فيها المناداة بتكافؤ الفرص التعليمية، الا أن أكثر من نصف ثروة الولايات المتحدة هو في أيدي 5% من السكان فقط، وهذا يدل على بعد المسافة بين الأغنياء والفقراء، وأن انتشار التعليم لم يؤثر تأثيراً فعلاً في تضييق فجوة التباين في الدخل.(Gans,1983,88)

ولو نظرنا الى بعض المجمعات في العالم العربي لوجدنا مثل لبنان تظهر الطبقية الاجتماعية فيه بشكل واضح، حيث نرى أن ثلث الدخل القومي في أيدي 4% فقط من السكان، اما في مصر فإن 5% فقط من السكان يملكون ربع الدخل القومي.

كيف يمكن للتعليم أن يحقق الحراك الاجتماعي؟

مبدأ تكافؤ الفرص:

بالنسبة ل" **ريمون بيدون**" الفاعلين عقلانيين يضعون اختيارات لمستقبلهم، ويأخذون في الحسبان أصلهم الاجتماعي، لان مسارهم المدرسي محدد من قبلهم، ويوظفون ايجابيات والتكلفة الاقتصادية والاجتماعية لإتباعهم دراسات طويلة أو قصيرة المدى حسب انتمائهم الطبقي، فالطبقات الشعبية يتجهون إلى الدراسات القصيرة المدى من أجل تحقيق مكانة أفضل ووضع اجتماعي أعلى من وضع آبائهم، أما بالنسبة لأبناء الطبقة العليا فالاستثمار الشخصي من خلال المدرسة له أهمية كبيرة، حيث يسمح لهم بالحفاظ على مكانة آبائهم.[74] إن هذه الاستراتجيات(**تبنى الإستراتجية على حساب الربح والخسارة**) هي التي تفسر المسارات المختلفة للأصل الاجتماعي للأبناء وليست نسب النجاح. ويؤكد" **ريمون بودون**" أن أبناء الطبقات الشعبية ينقصهم الطموح، وفي حال الرسوب يكونون في خطر كبير،بالموازاة نجد أن أبناء الطبقات العليا لا يمثل لهم الحصول على" **شهادة**" كل شيء في الحياة، بل لهم علاقات العائلة وإمكانياتها المادية (ارث الثقافي، ارث مادي)، وهذا يفسر معدلات الالتحاق العالية والتحصيل الأكاديمي العالي لأبناء اللاجئين ذكوراً واناثاً في مؤسسات التعليم العالي. وبالنسبة ل "**ريمون بودون**" الأصل الاجتماعي ليس هو المؤشر

[74] ريموند بدون، مرجع سابق، 56–58.

المفسر للامساواة بالنسبة للنجاح المدرسي، بل **الطموح** و**الإستراتجية** هما المؤشران المحددان للتفاعل مع المجال الاجتماعي للآباء.

كيفية تحقيق مبدأ تكافئ الفرص في المجتمع الفلسطيني

نتيجة لانتشر الديمقراطية وحقوق الانسان، وانفتاح العالم على بعضه، تأثرت كثير من دول العالم بهذه المفاهيم، فنشرت التعليم لإعطاء فرص للموهوبين لإستثمارهم في تطوير المجتمعات، واعطائهم مراكز اجتماعية يستحقونها. وتعتقد الباحثة أن التعليم يستطيع أن يحقق الحراك الاجتماعي، بأن تتبنى الإدارة التعليمية في الأونروا مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وما يرتبط به من سياسات تعليمية واجرائية، وأن تكفل لكل لاجئ ولاجئة حق الالتحاق بالتعليم المجاني الذي تقدمه وخدماته، والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله قدراته وامكانياته، وميوله بغض النظر عن أي عامل خارج عن إرادته مثل النوع، او العنصر، او الطبقة الاجتماعية، او المنطقة الجغرافية التي ينتمي اليها الفرد، وأن توفر له من خلال شراكتها مع سوق العمل، فرصة الحصول على الوظيفة التي تتناسب مع المستوى التعليمي، او أية دورات تدريبية أخرى يحتاجها بعد انتهاء الدبلوم، في ظل أن سوق العمل الفلسطيني يفضل درجة البكالوريوس لضمان الاستمرار بالعمل وأحياناً أخرى للحصول عليه، ومن الأساليب الممكن أن تعتمد عليها السياسة التعليمية العامة لتحقيق مبدأ تكافئ الفرص هي : مجانية التعليم، والتعليم الإلزامي، والتقليل من نسب التسرب من المدارس

خاصة في المرحلة ما بعد الأساسية، والتقويم الموضوعي لأداء الطلاب،والمساواة العادلة بين الطلاب في الحقوق والواجبات، وتنوع التعليم الثانوي. [75]

ورغم أن التعليم الجامعي كان مقصوراً على الفئات العليا في المجتمع،الا أن هناك تدفقاً طلابياً من أبناء اللاجئين بشكل عام واللاجئات بشكل خاص على التعليم الجامعي، رغم من تناقص العائد المادي منه، ورغم عدم سهولة الحصول على وظائف بهذا النوع من التعليم، فإن مجتمع اللاجئين يشعر بمجرد حصوله على الشهادة الجامعية، وكأنه انتقل إلى مستوى اجتماعي أعلى، حتى وان لم يستطع أن يحصل على وظيفة بهذه الشهادة.

تعقيباً على ما سبق، ترى الباحثة ان أهمية التعليم تأتي من كونه مطلب أساسي للمهنة والعمل، فالتوزيع الهرمي لمكانات المهن الذي يعتمد بشكل كبير على المستوى التعليمي للأفراد، وبالتالي الفروق على مستوى المهنة والدخل تخلق مستويات اجتماعية جديدة داخل الطبقة، اما تعليم المرأة فقد رفع من مساهمة المرأة في سوق العمل، مما أدى الى دخول مهن انثوية جديدة الى المجتمعات بصفة عامة والمجتمعات العربية بشكل خاص، لترتفع بذلك مساهمة المرأة في سوق العمل وفي الاقتصاد الوطني، وهذا يرجعه الباحثون الى ارتفاع مستوى تعليم المرأة، وارتفاع تكاليف المعيشة، الذي اضطر المرأة للخروج الى العمل جنباً الى جنب مع الرجل لإعالة عائلتها، وتحسين ظروف معيشتها، هذا بالاضافة الى ارتفاع الوعي في المجتمعات العربية حول ضرورة تعليم الأنثى مثلها

[75] الشخيبي، 1986، 213.

مثل الذكر، لتفعيل ما يطلق عليه العدالة الاجتماعية التي ترسخ بدورها مبادئ التكافؤ الاجتماعي.

بالرغم أن تصنيف الطبقة الوسطى في الأراضي الفلسطينية يعتمد على مستوى الدخل إلا أن مسمى الطبقة الوسطى ارتبط أساسا بأنماط الإنتاج والاستهلاك المغايرة، فالأمر لا يمكن اختزاله بمستوى الدخل فحسب، بل يتعدى ذلك لأمور تتعلق بمستوى التعليم والثقافة العامة، وتقدم الأونروا داخل هذا المعهد تعليماً نوعياً حسب ما اوردت معظم المبحوثات، بالاضافة للمسؤولين في الإدارة. [76] ومن جانب آخر فيما يتعلق بمبدأ التكافئ بتحقيق الفرص، يجب التنويه الى أن هناك تكافئ متساوي للفرص لدخول الطالبات اللاجئات لهذا التعليم، كونه تعليم مجاني، ويقدم خصيصاً لمجتمع اللاجئين، بينما التوزيع غير العادل لمقاعد الدراسة قد يحصل في حالة واحدة، اذا صدفت أن أخ آخر لطالب حالي يدرس حالياً في المعهد، فسياسات القبول في معاهد الأونروا تعطي الأولوية للطلاب الجدد، وليس لهم أخ يدرس حالياً فيها، ويتوجب على الأخ الجديد اما ان يذهب الى تعليم جامعي آخر، او ينتظر حتى ينتهي أخاه من تعليمه، ولا يتجلى بطبيعة الحال في التعليم الإبتدائي لكونه الزامياً، على ان هذا التوزيع غير العادل يختلف باختلاف الدول. [77]

وبناءاً على التأسيس النظري السابق، والذي يوضح العلاقة بين الحراك الإجتماعي والتعليم العالي، سيركز هذا البحث إلى دراسة دور التعليم العالي للأونروا في

---

[76] عبد الله عبد الدايم، *التخطيط التربوي أصوله وأساليبه وتطبيقاته في البلاد العربية*، (بيروت: دار العلم للملايين 1983)، 500.

[77] لقد أشارت احدى المبحوثات لهذه النقطة، وهي صباح عرار، من مخيم الجلزون، وأشار اليها مدير التسجيل الأستاذ مثنى أبو الرب، والذي قابلته الباحثة بتاريخ 15\4\2017.

الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية، بوصف مجتمع اللاجئين، مجتمع متغير باستمرار، حيث تشير الإحصائيات مركز الإحصاء الفلسطيني للعام 2016، الى أن التعليم يعتبر ركيزة هامة في حياة اللاجئين، باعتباره فرصة كبيرة لبناء هويتهم الإقتصادية والإجتماعية مستقبلاً، في ظل العوائق القوية أمام التعليم في المخيمات، المتمثلة في: ظروف المعيشة، وحجم الدعم الذي تقدمه هذه البرامج التعليمية، زواج الإناث في سن مبكرة، وخروج المتعلمين الى سوق العمل، حيث تشير المعطيات الى أن نسبة الأمية لدى سكان المخيمات من اللاجئين، لا تتجاوز ال 6,4% في الضفة الغربية، في حين بلغت لدى الإناث 16,2% وذلك ضمن الفئة التي تزيد أعمارها عن 10 سنوات. ونسب التسرب من المدارس بين افراد الفئة العمرية من 5 حتى 17 سنة، تكاد تكون معدومة بسبب مجانية التعليم والإقبال على التعليم في أوساط اللاجئين، بالإضافة للتغير المستمر على صعيدي التحولات الإقتصادية والإجتماعية ونسب التعليم مقارنة بالسنوات الأولى للجوء، ينتج عنه علاقات اجتماعية تؤسس إلى تكوين نظم اجتماعية وأنساق اجتماعية يطلــق عليها علماء الأنثروبولوجيا والاجتماع مصطلح البناء الاجتماعي، في ظل كل هذه المعطيات، أصبح حري بنا دراسة الدور الذي يقدمه التعليم العالي في الأونروا لمجتمع اللاجئين عموماً وللمرأة اللاجئة على وجه التحديد.

اذا دققنا النظر في العوامل المؤدية للحراك الإجتماعي في الواقع الفلسطيني نجدها مرتبطة إرتباطاً وثيقاً ببعضها البعض، والبعض منها يصب تحت عامل التعليم، كمستوى الدخل والمهنة مثلاً، حيث أن التعليم هو من يجلب لك مهنة، والمهنة هي التي ستجلب لك

دخل، وبناءاً عليه يتأثر موقع الفرد ضمن السلم الإجتماعي، واهتمت الباحثة بدراسة الحراك الاجتماعي الرأسي بين مجتمع اللاجئين، والذي يظهر فيه تحرك الافراد او الجماعات المبحوثة صعوداً او هبوطاً داخل السلم الاجتماعي مقارنة بأبناء جيلها، ومقارنة بجيل الآباء. وستعتمد الباحثة أسلوبين لقياس الحراك الاجتماعي، وهما: اسلوب القياس الموضوعي، الذي يقيس مؤشرات موضوعية كالتعليم والمهنة والدخل، والمقياس الثاني الذي اعتمدته الباحثة في الوصول الى النتائج وتحليلها وقياس الحراك، هو أسلوب التقدير الذاتي، والذي يعتمد على تقدير المبحوثة لنفسها وتقييمها لمكانتها الاجتماعية وانتمائها الطبقي.[78]

4.2 مراجعة الأدبيات:

في سبيل الوصول الى معلومات حول فكرة البحث، قمت بدراسة العديد من الدراسات التي توضح العلاقة بين التعليم العالي والحراك الاجتماعي، حيث اتجهت بحوث التعليم في علاقته اتجاهات عديدة، ونذكر منها ما وضحها أحمد زايد، في دراسته حول "التعليم وعلاقته في الحراك الاجتماعي في مصر "2008، ومنها من جاءت متوافقة مع نتائج البحث الحالي ومنها من اختلفت معها حول العامل المؤدي للحراك، ونذكر منها: الدراسات التي توافقت مع نتيجة البحث الحالي، وأكدت الارتباط المباشر بين التعليم والحراك الاجتماعي، وقامت افتراض العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي، على

[78] عبد السلام عبد العال، مترجم، الرمز والسلطة، (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 1986)، 18.

الاعتقاد بأن التعليم له قيمة بحد ذاته، وبصرف النظر عما يترتب عليه من النجاحات، فالتعليم له قيمة رمزية، وهي قيمة تختلف عن القيمة الوظيفية للتعليم المرتبطة بالمهن التي ينتجها أو صور الحراك التي يخلقها، فالتعليم في هذا الافتراض يبقى وسيلة لا غنى عنها لأولئك الذين يسعون الى مزيد من الصعود الى أعلى، وبصرف النظر عن المهن. ومثال ذلك: ما أكده Jo Blanden في دراسته "Intergenerational Mobility in Europe and North America, 2005" بقوله: "إن التعليم يؤدي مباشرة إلى مهنة تؤدي دوراً في البناء الإجتماعي يترتب عليه مكانة إجتماعية معينة، وكلما ارتقى الفرد في السلم التعليمي كلما ساعد ذلك على رقيه الإجتماعي،[79] والباحث أحمد زايد في دراسته التعليم والحراك الإجتماعي في المجتمع المصري[80]، دور التعليم كعامل أساسي في الحراك الإجتماعي، حيث أظهرت نتيجة دراسة أحمد زايد ان هناك مجموعة من العوامل تؤدي دوراً هاماً في الحراك الاجتماعي للافراد، و هي حسب أهميتها ترتب كالآتي: عدد سنوات التعليم، المؤهلات، الدرجات التعليمية، الترتيب الطبقي، وأخيراً النجاح في العمل. وهذه النتيجة تؤكد أفضلية وأهمية التعليم في الحراك الإجتماعي للأفراد.

بينما جاءت بعض الأبحاث لتركز على نوعية التعليم ودوره في الحراك الاجتماعي، حيث عكست نتائجها وجهات نظر مغايرة عن البحث الحالي، حيث رأت أن التعليم لا يؤثر بشكل متواز فى عملية الحراك الاجتماعى، فالذين يتلقون تعليمهم فى

[79] Holyfield, Lori, and Hillary Rodham Clinton, "Education and Mobility In Moving Up And Out: Poverty, Education & Single Parent Family", 49-72. PHILADELPHIA: Temple University Press, 2002. http://www.jstor.org/stable/j.ctt14bt11p.10.

[80] أحمد زايد، التعليم والحراك الإجتماعي في مصر، 2008، http://bit.ly/2rfZHG0.

المدارس الثانوية المتميزة من أبناء الطبقات الدنيا والوسطى يحصلون على فرص أفضل من الذين يحصلون على التعليم الأساسى؛ فالتعليم الذى يؤثر تأثيراً أفضل فى الحراك الاجتماعى لابد أن يكون تعليما متميزاً. فقد أكدت الدراسات التى أجريت على الطبقات الدنيا، أن الطفل تفتح أمامه فرص الحراك الاجتماعى إذا ما حصل على تعليم متميز، وأن التعليم المتميز يضمن للأشخاص من الطبقات المستقرة عدم السقوط إلى أسفل فى سلم التدرج الطبقى.[81] وقد يرتبط التعليم المتميز بالقدرة الاقتصادية، ومن ثم يتأثر بالخلفية الاجتماعية. وهنا تشير دراسة (Olive Banks, Sociology of Education, 1945–1973)، حيث يرى الباحث أن الذين يتلقون تعليمهم في جامعات وكليات ومدارس متميزة من طبقات المجتمع الدنيا أو السفلية، يحرزون حراك إجتماعي أعلى من أبناء طبقتهم ممن تلقوا تعليمهم في جامعات عادية، فرأى بانكس في نتيجة دراسته أن التعليم المتميز يضمن للأفراد من الطبقات المتوسطة او الفقيرة عدم السقوط إلى أسفل في تدرج الطبقات داخل المجتمع، وهذا النوع من الأبحاث يركز الضوء على اللامساواة في فرص التعليم، والإعتماد على القدرة الإقتصادية في الحصول على تعليم متميز.

في حين ركزت دراسات أخرى ان المهنة هي احد الوسائط الأساسية في علاقة التعليم بالحراك الاجتماعي، فالمهنة التي يتيحها التعليم تحدد مصير الحراك الاجتماعي، وهي التي تعكس تعليمه وقيمه، ومسيرة حياته، وارتباطاته بالآخرين في الماضي، كما انها تعكس نمط حياته وعلاقاته الحاضرة، وتؤشر على دخله ونمط عمله، وعلى مدى

[81] Delamont, Sara. "No Such Thing as a Consensus: Olive Banks and the Sociology of Education." *British Journal of Sociology of Education* 29, no. 4 (2008): 391-402. http://www.jstor.org/stable/40375361.

الأمن والاستقرار الذي يتمتع به في العمل، ومدى الفرص المفتوحه أمامه لتجميع الثروة، ونمط حياته الحالي والمستقبلي، ومدى ما يضفي عليه من شرف او هيبة او قوة. التعليم هو من انتج المهنة، ولكن المهنة هي التي تحدد كل الأبعاد الدالة على الحراك الاجتماعي للفرد، ويدل ذلك على ان العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي قد لا تنتج حراكاً، الا اذا ارتبط التعليم بمهنة تنتج عملاً وعلاقات وأسلوب حياة للفرد وصور الهيبة والقوة. فالمهنة هي التي تمنح الفرد امتيازات، وبالتالي خريطة المهن هي التي تعكس خريطة التوزيع الطبقي داخل المجتمع، وان رموز المهن وما يحيط بها من ألقاب وامتيازات هي الدالة في النهاية على الوضع الطبقي للفرد. ومثال ذلك، دراستي الباحثتان مديحة السفطي حول "العلاقة بين التعليم والحراك المهني الاجتماعي" داخل المجتمع المصري،[82] والباحثة أيمان ابراهيم حول "التصنيع والحراك الإجتماعي والتعليم الجامعي: دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة"،[83] حيث درست الباحثتين المجتمع المصري وعلاقة التصنيع والمهنة بفعل التعليم بالحراك الإجتماعي، وفي هذا الإطار ركزت الباحثة السفطي على افتراضين أساسيين في دراستها هما: أن التعليم أداة تمايز يدعم بها أبناء الطبقات العليا تمايزهم واستمراريتهم، وبالتالي فإن دور التعليم في الحراك المهني الاجتماعي يعتبر محدوداً، و ترسم هذه الحدود الفرص المتاحة لكل من طبقات المجتمع. أما الثاني، فحاولت الباحثة أن تبحث في ما إذا كان دور التعليم في الحراك المهني الاجتماعي يختلف من

[82] مديحة السفطي، "العلاقة بين التعليم والحراك المهني الاجتماعي،" المجلة الاجتماعية القومية 18، العدد 1,2، (مايو: 1981).

[83] ايمان ابراهيم، ا"لتصنيع والحراك الاجتماعي والتعليم الجامعي: دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية،" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، (1991).

فترة زمنية الى أخرى، وهي فترة ما قبل مجانية التعليم ثم فترة بداية تطبيق المجانية ثم الفترة الحالية.

وجاءت المجموعة الأخيرة من الدراسات التي شككت في اهمية التعليم في الحراك الاجتماعي، حيث يرى هؤلاء ان التعليم ما هو الا احد العوامل المهمة في الحراك الاجتماعي، وليس الأكثر أهمية. ومثال ذلك دراسة (Roebrt Anderson; Social Mobility in Europe, 1961)، الذي قام بتحليل بيانات مقارنة من المملكة المتحدة، والولايات المتحدة، والسويد، وتوصل إلى نتيجة مفادها أنه بالرغم من أن التعليم يؤثر على فرص الفرد للصعود أو الهبوط عبر السلم الاجتماعي، فإن الحراك لا يرتبط بالتعليم إلا ارتباطاً جزئياً، وأن التعليم ما هو إلا عامل واحد من بين عوامل كثيرة، وتتأسس هذه الفرضية على ما يلاحظ من أن ثمة فروق فعلية – فيما يتصل بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي – بين أولئك الذين يتشابهون فى التعليم. فالخلفية الاجتماعية التى جاء منها الفرد تؤثر تأثيراً كبيراً على إمكانيات صعوده. فإذا تشابه اثنان في التعليم، فإن الفرد القادم من خلفية اجتماعية أكثر استقراراً وأكثر رفاهاً، سوف يكون متميزاً طبقياً عن نظيره الذى حصل على نفس التعليم. ومن ثم فإذا كان التعليم يؤدى إلى الصعود الاجتماعي، فإنه لا يلغى التميزات الطبقية، أو صور اللامساواة الاجتماعية التى ترتبط باعتبارات أخرى بعيدة عن التعليم.[84]

[84] Raymond. Boudon, "Education, Opportunity, and Social Inequality: Chaninging Prospects in Westren Society", 1974.

فالمستوى التعليمي يحدد طبيعة المهنة التي سيشغلها الفرد في البناء الاجتماعي، وبين عالم الاجتماع بروم "Brome" المشار اليه في دراسة القضاة "دور التعليم العالي في الحراك الاجتماعي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي في الأردن، 2008"، بقوله: أن التعليم يؤدي مباشرة الى مهنة تؤدي دوراً في البناء الاجتماعي يترتب عليه مكانة اجتماعية مرتفعة، وكلما ارتقى الفرد بالسلم التعليمي ساعد على رقيه الاجتماعي.[85]

ويشير زايد في دراسته "التعليم والحراك الاجتماعي في مصر 2008"، أن التعليم هو الذي انتج المهنة، لكن هذه المهنة هي التي تحدد امكانية حدوث حرك مهني للفرد وهذا يدل على أن العلاقة بين التعليم والحراك المهني قد لا تنتج بالضرورة حراك الا اذا ارتبط التعليم بمهنة تنتج عملاً وأسلوب حياة ومكانة وصوراً من الهيبة والقوة.[86]

1.4.2 تعقيب على الأدبيات السابقة:

هذه الدراسات التي تم عرضها في مجملها دراسات عربية وأخرى أجنبية، ربطت بين التعليم والحراك الإجتماعي، وفي الواقع الفلسطيني لم تجد الباحثة أي دراسة ربطت بين التعليم والحراك الإجتماعي، وكانت في مجملها اما تتحدث عن التعليم فقط، او عن الحراك والنسيج الإجتماعي في المجتمع الفلسطيني، ومثال ذلك، كتاب **الحياة تحت الاحتلال في الضفة والقطاع الحراك الاجتماعي والكفاح من أجل البقاء**، وهذا الكتاب

[85] محمد أمين القضاة، "دور التعليم في الحراك الاجتماعي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي في الأردن"، مؤتة للدراسات والأبحاث، 2008.

[86] احمد زايد، "التعليم والحراك الاجتماعي :حدود العلاقة"، مجلة شركاء في التنمية، القاهرة، 2008.

يتألف من مجموعة من الأبحاث وضعها عدد من علماء الاجتماع وأخصائيي الصحة العامة (ليزا تراكي؛ ريتا جقمان؛ لميس أبو نحلة؛ بَني جونسون؛ جميل هلال؛ أيلين كَتّاب)، وهو يقدم تفسيراً بارعاً للمآسي الصغيرة في الحياة اليومية للفلسطينيين، على خلفية الواقع السياسي للاحتلال. ويزيد الكتابَ ثراء معرفةُ الباحثين الشاملة بالأدبيات النظرية ذات الصلة، وحساسيتهم الفائقة تجاه نسيج الحياة اليومية. لقد قام المؤلفون بسبر الاتجاهات الحديثة في الثقافة الحضرية، وكذلك أنماط الزواج، والهجرة والتكوين الطبقي، والمشاركة الاقتصادية للمرأة في الأراضي الفلسطينية المحتلة؛ ولم يتناولوا أسباب انهيار بعض المؤسسات وأنماط الحياة المعينة فحسب، بل أسباب استمرارها أيضاً. من خلال تحليل النتائج الأولية للمسح الذي أجراه معهد دراسات المرأة، سنة 1999، لأكثر من 2000 أسرة في 19 تجمعاً سكانياً في المناطق الفلسطينية[87].هذه الدراسة مثلاً اعطت صورة هامة عن النسيج الإجتماعي الفلسطيني، متجاهلة التعليم ودوره في بناء وتقوية هذا النسيج، سواء في المدن أو القرى أو حتى المخيمات، لمواجهة الإحتلال.

في حين ركزت دراسة لتفيدة الجرباوي في كتابها بعنوان **تمكين الأجيال الفلسطينية : التعليم التعلم تحت ظروف قاهرة** على استعراض معلومات في واقع الحال، وصف أو تقديم للمعلومات عن التعليم في فلسطين في ثلاثة فصول، يبدأ كل منها بكلمة " تحديات". وهذه الفصول تستعرض التعليم بالتدرج التاريخي: الفصل الأول، تحديات تعليم الفلسطينيين خلال الفترة1967 – 1948 ، الفصل الثاني، تحديات تعليم الفلسطينيين ما

[87]ليزا تراكي وآخرون، الحياة تحت الاحتلال في الضفة والقطاع: الحراك الاجتماعي والكفاح من أجل البقاء، (مؤسسة الدراسات الفلسطينية،2008).

بين سنتَي 1967 و 1994 ؛ الفصل الثالث يغطي الفترة التي تلي سنة 1994 حتى سنة 2006، وهذه التقسيمات جيدة، ولها ما يبررها، باعتبار أن سنتَي1967 و 1994 هما سنتان مفصليتان في تاريخ فلسطين الحديث، الأولى لأنها تاريخ الحرب التي أدت إلى احتلال ما تبقى من أرض فلسطين، والثانية لأنها تاريخ اتفاق أوسلو الذي شكل بدء مرحلة ما يسمى الحكم الذاتي الفلسطيني. أمّا كلمة" تحديات "في عنوان كل من الفصول، فهي نافلة عن المضمون الذي لا يبحث في التحديات، وإنما يقدم معلومات عن واقع الحال في كل من هذه المراحل الثلاث. ومن الملاحظ أيضاً عدم وضوح الدور التمكيني الذي يوفره التعليم في فلسطين بشقيه العالي والعام تبعاً للقطاع الذي يديره (خاص، حكومي أو وكالة) بقدر الحديث عن اهم المشاكل التي واجهت وتواجه هذه القطاعات على إختلاف الفترات الزمنية.[88]

في حين تشير دراسة الأستاذة ليلى خاطر، بعنوان "المرأة في بيت لحم"، الذي تحاول فيه الباحثة رصد التغيرات الاجتماعية حسب رؤية سبع باحثات وعاملات من عدة مؤسسات ومن أطياف مختلفة من المجتمع في مجال تمكين المرأة، حول ثلاث محاور رئيسية وهي: الزواج والتعليم العالي للنساء وعمل المرأة في القطاع العام. اذ جاءت استجابات المبحوثات في المجال الأول والزواج، أن هناك عدة عوامل تعيق الزواج في المحافظة وأولها التكاليف الباهظة للزواج حسب التقاليد الموروثة. ومنها الذهب وحفلة الزفاف وتأسيس بيت الزوجية، والتي تقع على عاتق الرجل وحده. وفي ظل البطالة

[88]تفيدة الجرباوي، تمكين الأجيال الفلسطينية: التعليم والتعلم تحت ظروف قاهرة، (مؤسسة مواطن، 2008).

العالية والفقر المتزايد وارتفاع الأسعار، اصبح هذا الأمر يشكل عبئاً كبيراً على الرجال ما جعلهم يتأخرون بالزواج. وفي المجال الثاني وهو التعليم العالي، جاءت النتائج ان التعليم العالي سابقاً بالنسبة للفتيات كان شبه مستحيل، وذلك لعدم توفر الجامعات المحلية، وعدم قدرة الأهل خاصة المسلمين منهم بالسماح لبناتهم للسفر من أجل اكمال تعليمهن في الخارج، بينما في الوقت الحالي أصبح التعليم بالنسبة للفتيات في متناول اليد. ورسوم التعليم مقدور عليها بشكلٍ عام، وجاءت الاستجابات مختلفة حول الدور الذي يؤديه التعليم في التغير الاجتماعي، فكانت احدى الاستجابات، ان وجود نسبة أكثر من الخريجات لا يوزاي ولا يؤدي بشكل من الأشكال الى تغيير في مستوى الوعي الاجتماعي لدى الفتيات انفسهن، او حتى تغيير المنظور الاجتماعي للمراة او الفتاة المتعلمة، لأنه حسب وجهة نظرهن، ان التعليم في الحالة الفلسطينية لا يعطي الفتاة هوية اجتماعية. اما في المجال الثالث والمتعلق في العمل، فجاءت نتائج البحث أن تقسيم العمل بين الجنسين لا يزال جنسوياً أو جندرياً في معظم النشاطات والفروع الاقتصادية في الضفة الغربية وقطاع غزة، وبالتالي حسب جميل هلال يؤدي هذا الى تمركز عمل المرأة في ميادين ومستويات محددة وغيابها عن معظم الميادين الانتاجية الحديثة، والمستويات القيادية السياسية والاقتصادية والادارية والقضائية.[89]

وفي دراسة حول المرأة والتعليم، نشرها المركز الفلسطيني للاحصاء في العام 2010، تركز على الوضع التعليمي في الأراضي الفلسطينية للإناث مقارنة مع الذكور

[89] ليلى خاطر، "المرأة في بيت لحم،" التحديات والاستجابات: استراتيجيات التوافق والبقاء عند الفلسطينيين في الوطن والشتات، (جمعية انعاش الأسرة، نيسان 2013)، 55–78.

من حيث: معدلات القراءة والكتابة، ومعدلات الالتحاق بالتعليم، معدلات التسرب، والتخصصات في المراحل الثانوية والجامعية. فقد أشارت البيانات فيما يتعلق بنسب الامية بين الاناث والذكور، إلى زيادة انتشار التعليم وانخفاض نسبة الأمية في الأراضي الفلسطينية من عام 1997 وحتى عام 2009، حيث ارتفعت نسبة انتشار التعليم بين الإناث من 79.9% الى 91.9%، بينما ارتفعت للذكور من 92.2% عام 1997 الى 97.4% للعام 2009. ما يعني أن الزيادة بلغت عند الاناث 12.0% مقارنة ب 5.2% للذكور. أما بخصوص نسب التحاق الاناث بالتعليم مقارنة بالذكور، تشكل الاناث 49.5% مقارنة مع 50.5% للذكور في مرحلة التعليم الأساسية، بينما في ترتفع بالمرحلة الثانوية لتصل 53.2% للاناث مقارنة مع 50.5% للذكور في العام 2009\2008. وفي مجال الاقبال على على التخصصات المهنية من الاناث، فتشير نتائج المسح أن الى أن الهوة على أساس النوع الاجتماعي لا زالت تلقي بظلالها العميقة على نسب اقبال الاناث في المرحلة الثانوية على التخصصات المهنية، اذ بلغت النسبة بالالتحاق بالتخصصات المهنية بين الاناث فقط 3.6% للاناث مقابل 8.4% للذكور، من مجموع طلبة الثانوية العامة للعام 2009\2008. وعليه فان التوزيع غير المتكافئ بالتخصصات ما بين الذكور والاناث يعود الى جذور الثقافة الساذدة في المجتمع الفلسطيني. بالاضافة الى اسلوب الخطاب المستخدم في المناهج الدراسية التي تساهم بشكل جوهري على تكريس الصور النمطية لكل من الرجل والمرأة. وبالتالي ما زالت الفجوة موجودة بما يتعلق بطبيعة الوظائف التي تشغلها الاناث في المجتمع الفلسيطيني،

وتشير النتائج الى أن التوزيع جاء منسجماً مع النظرة المجتمعية التقليدية لكل من الذكور والاناث على حد سواء. حيث تمركزت الاناث في التخصصات ذات الطابع الاجتماعي والتربوي، كالخدمات الاجتماعية بنسبة وصلت الى 66.4% مقارنة مع 33.5% للذكور. والعلوم التربوية واعداد المعلمين بنسبة وصلت الى 65.4% للاناث مقابل 34.6% للذكور. بالمقابل نجد أن الآفاق متاحة للذكور لاختيار التخصصات التي ستزيد من فرصهم وخياراتهم في سوق العمل، حيث يتمركز الذكور في التخصصات التي تعتبر ذكورية بامتياز، مثل الخدمات الأمنية، الحاسوب، خدمات النقل، الهندسة والفنون الهندسية، العلوم المعمارية والبناي، القانون والزراعة والبيطرة بنسب بلغت 99.2%، 93.8%، 89.3%، 82.7%، 78.5%، 71.5% من بيانات التعداد للعام 2007.[90]

ونظراً لوجود فجوة في الدراسات التي درست المرأة اللاجئة أولاً، والدراسات التي تخصصت في دراسة علاقة التعليم بالحراك الاجتماعي الفلسطيني، ستكون هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تدرس دور التعليم العالي في الحراك الاجتماعي في فلسطين بشكل عام، مع التركيز على محاور رئيسية وهي: أننا لسنا نتكلم عن أي تعليم عالي، بل التعليم العالي للأونروا، ثانياً، بأننا لا نتحدث عن الحراك الاجتماعي بشكل عام، بل الحراك الاجتماعي للمرأة الفلسطينية، وليست أي مرأة بل المرأة اللاجئة، هذه العناصر تجعل من البحث الحالي اضافة جديدة الى المكتبة الفلسطينية.

[90] المركز الفلسطيني للاحصاء، المرأة والتعليم في فلسطين، 2010، 1–13.

3. تطور نشاط الأونروا التعليمي.

تمهيد:

خضع جهاز التعليم الفلسطيني، على مدى العقود العشر الماضية، لإدارة سلطات عديدة: بدءاً بالانتداب البريطاني، ثم الإدارة المصرية (في غزة) والأردنية (في الضفة الغربية)، ثم السلطات العسكرية الإسرائيلية بعد احتلال 1967 وأخيراً السلطة الوطنية الفلسطينية منذ عام 1994. ويتضمن جهاز التعليم الفلسطيني ثلاثة أنواع رئيسية من المدارس، فهناك المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي أنشأتها بالأساس مؤسسات دينية وخيرية، إلى جانب مدارس وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى– الأونروا التي تعمل على تقديم خدمات التعليم الابتدائي والثانوي. أما التعليم الجامعي او العالي، فتقدم الأونروا كل من التدريب المهني والتقني، والتأهيل التربوي للمعلمين من خلال ثلاث معاهد للتعليم العالي وهي: الكلية الجامعية للعلوم التربوية "دار المعلمين سابقاً"، وكلية مجتمع المرأة "الطيرة او دار المعلمات سابقاً"، ومعهد تأهيل قلنديا ويقدم دورات تدريبية مهنية للاجئين الفلسطينيين من الذكور.

إن للتعليم دور كبير في التمكين والتنمية والحراك الاقتصادي والاجتماعي للمتلقين من مجتمع اللاجئين الفلسطينيين، وتدعي الباحثة بأن قطاع التعليم العالي الخاص بالأونروا لم يتم تسليط الضوء عليه من قبل، وجاء هذا الفصل لسد هذه الثغرة في المكتبة العلمية، وللتأسيس للتعليم وخصوصيته في مجتمع اللاجئين من جهة، وانعاكاساته على واقع المرأة اللاجئة من جهة أخرى. ومن هنا، لفهم الدور الذي أداه التعليم العالي للأونروا

في الحراك الاقتصادي الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية، لا بد لنا من فهم الأونروا كمؤسسة مشرفة على تعليم أبناء اللاجئين، بالاضافة الى فهم الخلفية الاقتصادية والإجتماعية لمجتمع اللاجئين وعلاقته بزيادة الطلب على التعليم، وبرنامج التعليم العالي للأونروا من حيث معاهده وسياساته، وبوجه خاص سنتحدث عن معهد مجتمع المرأة وكلية العلوم التربوية رام الله، باعتبارها الجهة الرسمية التي تزود اللاجئات الفلسطينيات بالتعليم العالي بشقيه الأكاديمي (التربوي)، والتدريب التقني والمهني.

1.3 النشاط التعليمي للاونروا منذ 1949-1967:

تركت الظروف الصعبة التي مر الشعب الفلسطيني فيها اثر النكبة* عام 1948 آثار بعيدة المدى، وخاصة على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وفي طليعتها الأوضاع التعليمية، ويمكن القول ان هذا العام كان مضطرباً، ولم يكد يحل العام 1949 حتى أصبح هناك شللاً كاملاً في نظام التعليم الرسمي والأهلي على حد سواء، وقد بدأت الحكومة الأردنية في حينه في محاولات اعادة تنظيم سريعة للتعليم في الضفة الغربية، استهدفت المدارس التي كانت قائمة في وقت الانتداب البريطاني.[91] اما أبناء اللاجئين الذين أجبروا

* يطلق على الحرب الفلسطينية الإسرائيلية عام 1948 اسم النكبة، والذي يعرفه رائد المؤرخين الفلسطينيين: عارف العارف (1982-1973) في كتابه "نكبة فلسطين والفردوس المفقود" ، الجزء الأول، حيث قال: " وقعت النكبة عندما طرد أكثر من 700،000 فلسطيني من ديارهم، خلال حرب فلسطين عام 1948. ودمر ما بين 400 و 600 قرية فلسطينية خلال الحرب، في حين أن فلسطين الحضرية قد أبيدت تقريبا. يشير مصطلح "النكبة" أيضا إلى فترة الحرب نفسها والأحداث التي أثرت على الفلسطينيين من ديسمبر 1947 إلى يناير 1949.

[91] نبيل أيوب بدران، "التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني: الجزء الثاني 1948-1967"، *مجلة الدراسات الفلسطينية*، العدد 99 (1980)، . http://bit.ly/2qFe079

على ترك منازلهم وقراهم وممتلكاتهم، وتجمعوا في الضفة الغربية او في قطاع غزة، او عبروا الحدود الى الأقطار المجاوة، فقدر لتعليمهم ان يتعثر حيناً نتيجة لغياب سلطة سياسية ملتزمة، تعمل على ايجاد حلول لمشكلاتهم البقائية بما فيها مشكلات التعليم. وقد أسهمت الدول العربية المجاورة في استقبال اللاجئين ومساعدتهم وتقديم العون لهم لمواجهة وطأة النزوح، ولكن الأمر بقي فوق طاقتها الإقتصادية. لذلك فأصدرت الأمم المتحدة قراراً في تشرين الثاني من العام 1948 بجمع 32 مليون دولاراً لتغطية نفقات عملية اغاثة اللاجئين من أبناء فلسطين مدتها ستة أشهر تنتهي في آب 1949. وفي الثامن من كانون أول 1949 أصدرت الدورة الرابعة للأمم المتحدة القرار رقم 302اد والقاضي بإنشاء وكالة الغوث الدولية (UNRWA)، وعهد اليها بالقيام بتأمين الاغاثة المباشرة للاجئين الفلسطينيين على أساس الحاجة، وتنفيذ برنامج يهدف الى مساعدتهم وتأهيلهم لإعالة أنفسهم.[92]

وقد باشرت الوكالة أعمالها في شهر أيار 1950، وشملت أعمالها أبناء فلسطين المقيمين في سوريا، لبنان، الأردن، الضفة الغربية وقطاع غزة. وتشكلت بجانبها لجنة استشارية تمثلت فيها كل من حكومات فرنسا، الولايات المتحدة الأمريكية، تركيا، والمملكة المتحدة*، وهدفها اسداء النصح والارشاد والعون لمدير عمليات الأونروا. والوكالة الآن لها مفوض عام يدير شؤونها، يعينه الأمين العام للأمم المتحدة، وهو

[92] عبد الجابر الهودلي، *أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين لوكالة الغوث على الكفايات التعليمية لدى المشاركين*، (رسالة ماجستير:جامعة بيرزيت،1997)، 5.

* تم إنشاء اللجنة الاستشارية بموجب قرار الأمم المتحدة رقم 302(رابعا) والصادر بتاريخ 8 كانون الأول 1949. وتم تكليف اللجنة بمهمة تقديم النصح ومساعدة المفوض العام للأونروا في تنفيذ مهام ولاية الوكالة. وعند تأسيسها، كانت اللجنة مؤلفة من خمسة أعضاء، وهي اليوم تضم في عضويتها 25 عضوا وثلاثة أعضاء مراقبين.

مسؤول مباشرة أمام الأمين العام للأمم المتحدة، ويقدم تقريره السنوي عن أعمال الوكالة أمام الجمعية العامة. اما المهمة الرئيسية للوكالة فهي تقديم الخدمات الأساسية للإغاثة (مخصصات مؤن ومأوى ورعاية) بالإضافة للصحة والتعليم للنازحين الفلسطينيين.[93]

وعلى الرغم من انه لم يكن ضمن خطة فريق إغاثة اللاجئين الذي أرسل في العام 1948 (لجنة كلاب: Calpp mission) اي توجه تعليمي، الا أن بعض المنظمات الدينية تطوعت بتقديم بعض المساعدات التعليمية، وتبعتها بتقديم 38 ألف دولار في العام 1949، لإنشاء الصفوف في المخيمات.[94] وفي العام 1950، بدأت الوكالة بتقديم التعليم الإبتدائي في الهواء الطلق دون مقاعد ولا أقلام ولا ألواح، وكان المعلمون يقومون بالتدريس لقاء مواد تموينية، ومنذ العام 1950 وحتى 1967، واجهت الوكالة عدداً من الظروف أهمها:

-الزيادة الكبيرة والسريعة في أعداد الطلبة الملتحقين في التعليم الابتدائي، وبخاصة في الفترة ما بين 1952- 1955. ترافق ذلك مع عدم توفر الميزانية اللازمة لبناء مدارس وصفوف جديدة، ما اضطر الوكالة لاعتماد نظام الفترتين، وتقصير ساعات الدوام المدرسي.

-الزيادة المضطردة في أعداد الطلبة المقبلين على المرحلة التكميلية (الإعدادية) في الأعوام 1955-1960. واستجابت الوكالة لهذه الزيادة بإضافة صفوف هذه المرحلة

---

[93] صلاح عبد ربه، *وكالة الامم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، الأونروا: دراسة تاريخية*، رسالة ماجستير، (جامعة بيرزيت، 2004)، 33-37.

[94] تفيدة الجرباوي، *تمكين الأجيال الفلسطينية : التعليم ولتعلم تحت ظروف قاهرة*، (رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2008)، 69-73.

(الثلاث صفوف) تدريجياً لمسؤوليتها، يلاحظ أيضاً في هذه الفترة وصول أعداد الطلبة في المرحلة الإبتدائية لدرجة الإشباع، اذ توقفت الزيادة فيها.[95]

كما أشار بدران أيضاً، الى أن الوكالة كانت تقدم خدمات تعليمية للمرحلة الثانوية خاصة في قطاع غزة، إلا أنها توقفت عن ذلك بشكل تدريجي مستعيضة عنه بتمويل تعليم اللاجئين في المدارس الحكومية والخاصة الثانوية. هذا بالإضافة الى تخصيصها لعدد من المنح الجامعية لخريجي الثانوية المتفوقين من اللاجئين. ووفرت الوكالة هذه المنح بطريقة مباشرة أو من خلال الوزارات (المصرية والأردنية) او (السلطة الوطنية الفلسطينية لاحقاً). ويلاحظ أيضاً تناقص عدد هذه المنح تدريجياً، وبخاصة في الضفة الغربية مرجعة أسباب ذلك لمحدودية التمويل. وفي ظل غياب حل سياسي مقبول لمشكلة اللاجئين، وعدم حصول اللاجئين على أي تعويض عن ممتلكاتهم التي فقدوها اثر النكبة، وعدم احراز أي تقدم ملموس على الصعيد الحقوقي والسياسي، سواء عن طريق اعادة توطينهم في أماكن أخرى، او تحقيق حقهم في العودة الى أراضيهم التي طردوا منها، اعترفت تقارير المفوض العام للاونروا في السنوات العشر الأولى بعد تأسيسها، بفشلها في تنفيذ المشاريع التوطينية، وبرامج الدعم الذاتي للاجئين، وتقليل قوائم الحصص الغذائية، الأمر الذي زاد مقدار الإعانة الدولية السنوية لموزانة الأونروا.[96] وعلى الرغم من أن الأونروا لم تحرز تقدماً كبيراً في تسوية قضية اللاجئين الفلسطينيين عن طريق توطينهم، إلا أن مسؤولي

---

[95] نبيل بدران، "التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني: الجزء الثاني 1948–1967،" شؤون فلسطينية، فلسطين، عدد99، (فبراير:1980): 148–154.

[96] Pillsbury, Kent, and Abdul Malik Nashef. "The UNRWA-UNESCO School System for the Palestine (Arab) Refugees." *Comparative Education Review* 8, no. 3 (1964): 285-89. http://www.jstor.org/stable/1187058.

الأونروا يعتقدون أن برنامجهم التعليمي المتمثل في تقديم خدمات التعليم الابتدائي والإعدادي والمهني*[97] للفلسطينيين حقق نجاحاً ملحوظاً، حيث دعمت إدارة الأونروا هذا الاعتقاد بالاعتمادات الكبيرة للتعليم في ميزانية الأونروا، والتي أخذت تزداد سنوياً، وتشير تقارير الاونروا أن البرنامج التعليمي للأونروا في العام 1950–1951 بدأ بميزانية قدرها 398.000 دولار، في حين بلغت النفقات في عام 1960 أي بعد عشر سنوات 233.683.6 دولارا للتعليم العام، و1.331.251 دولارا للتدريب المهني.[98]

وبدأت وكالة غوث وتشغيل اللاجئين انخراطها في قطاع التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين مباشرة بعد أن تم انشاء دولة اسرائيل على أرض فلسطين، وتشريد الشعب الفلسطيني عن وطنه وأرضه، وفي حينه عملت الامم المتحدة على انشاء وكالة الغوث خصيصاً لاغاثة وتشغيل اللاجئين في أماكن تواجدهم. وكان توجه الأونروا في تقديمها للمساعدات توجه مختلف عن ما قدمته البعثات التبشيرية، فقد كان التوجه العام للاونروا كما استمر لعقود كثيرة توجه خيري\إغاثي مسعاه الأساسي "إزالة الفقر"، ويتوضح هذا المسعى جلياً في تسميتها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين في الشرق الأدنى الأونروا، فالهدف الأساسي من انشائها كان الغوث، والعملية التعليمية في بدايتها كانت

*يقصد هنا بالتعليم المهني هو ذلك التعليم الذي كان يوفره معهد تدريب قلنديا، حيث تأسس المعهد في العام 1953، وتخصص بتقديم ورات في التدريب المهني للانخراط بالسوق، ويقدم خدماته فقط للذكور اللاجئين، ويمكن للشاب الالتحاق فيه، بعد اتمام المرحلة الاعدادية (الصف التاسع). ومعهدي تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، فعدم كفاية المعلمين في مدارسها، دفع بالوكالة للبدء بهذا البرنامج. وفي العام 1951 شكل المعلمون الذين أنهوا 10 سنوات دراسية فما فوق، ما نسبته 21% من المجموع العام للمعلمين، بينما شكل الذين أنهوا 8–9 سنوات دراسية نسبة 43%، ووشكل الذن لم ينهوا أكثر من 6 سنوات نسبة 36%.

[98] Pillsbury, Kent, and Abdul Malik Nashef. "The UNRWA-UNESCO School System for the Palestine (Arab) Refugees." *Comparative Education Review* 8, no. 3 (1964): 285-89. http://www.jstor.org/stable/1187058.

جزء من عملياتها الإغاثية، وكانت متخصصة للمرحلة الإبتدائية، وفي هذا الجانب يقول نبيل أيوب: اعتمد التعليم بعد نكبة 1948 مباشرة على مبادرة المعلمين السابقين ومؤازرة جهات محلية ودولية عديدة. تمثلت هذه المدارس بخيام مستشفيات الميدان ودفعت مكافآت للمعلمين من ثمن بيع غلافات مواد الإعاشة (براميل، أكياس)، وتوجه الهدف الأكبر للأونروا للإسعاف والى اطعام وايواء اللاجئين، وحين انتدبت الوكالة الدولية لإغاثة اللاجئين الفلسطينيين انيطت بها حسب قرار الجمعية العمومية الصادر في 8 كانون الأول (ديسمبر) 1949 المهمتان التاليتان:

-تأمين الإغاثة المباشرة وبرنامج الأشغال المذكور في بعثة الاستقصاء الإقتصادية، بمشاركة من الحكومات المحلية.

-التشاور مع حكومات الشرق الأدنى بخصوص تحديد الخطوط الواجب القيام بها تحضيراً للوقت الذي يمكن بعده الإستغناء عن المساعدة الدولية.[99]

ويستند نشاط وكالة الغوث في حقل التعليم الى أساس ان الخدمات التعليمية وجه من أوجه المهمة الأولى من اعمال الاغاثة الملقاة على كاهلها، والى أساس ان التعليم هو أهم الأعمال الرئيسية لتأهيل اللاجئين الفلسطينيين لمواجهة المستقبل حيثما كانوا، وهذا يحقق مهمة الوكالة الأولى وهو العمل على تأهيل اللاجئين من أجل تشغيلهم. ووفقاً لما ذكرته نورما مصرية السياق السياسي الاجتماعي لمسيرة التعليم، أن توجه اللاجئين نحو التعليم كان رد فعل على مصادرة حقوقه وحرياته، ومشروع بناء وطن، وانحلال القاعدة

[99] نبيل أيوب. بدران، "التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني، بيروت منظمة التحرير الفلسطينية،" مركز الأبحاث، 1969، 219.

الاقتصادية الخاصة بهم، وهو امتلاك الأرض كوسيلة انتاج، والشق الثاني في توجههم نحو التعليم، الاستمرار في الشق البشري وتطويره وتمكينه واعادة تماسكه، بعد عمليات التشرذم و التشظي التي تعرض ها بعد النكبة، فالتعليم بكلمات أخرى كما تقول نورما، كان وسيلة للخلاص الفردي للاجئين، من خلال تحسين واقعهم الاجتماعي المعاش، في ظل عدم تحقيق خلاصهم الجماعي (حقهم في العودة)،[100] ولهذا فان العملية التربوية التي تضلع بها وكالة الغوث الدولية لها أهميتها، لأن اشراف هيئة واحدة على تعليم أبناء الفلسطينيين اللاجئين في مختلف الأقاليم، يشكل شكلا من أشكال التوحيد في الاشراف التعليمي التربوي، وبما أن التعليم وسيلة لتحسين مستوى الأفراد، فقد بدأت دائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث، والتي تأسست في العام 1950 تدرك بأنها في أمس الحاجة الى وقفة متأنية وجادة لتراجع فيها نظم التعليم في الأقاليم المختلفة وأساليبها ومحتوياتها، من أجل النهوض به وتطويره نحو الأفضل. حيث أشار للاونروا أن :

"الهدف الأساسي لبرنامج الأونروا التعليمي هو ضمان أن الطلاب والطالبات الذين يتخرجون من مدارس ومعاهد الوكالة، يعرفون كيف يفكرون بطريقة مستقلة ونقدية وذكية، ولاكسابهم هذه المهارات كان لا بد من مراجعة الطريقة التي يتعلمون بها"[101]

فليبو غراندي

---

[100] نورما مصرية، "السياق السياسي الاجتماعي لمسيرة تعليم الفلسطينيين خصوصية البنية المهمات والتحديات،" التحديات والاستجابات (جمعية انعاش الاسرة – مركز دراسات التراث والمجتمع الفلسطيني، 2003).

[101] فيليبو غراندي (إيطاليا) – المفوض العام للأونروا في الفترة من 2010 إلى 2014. تم تعيين غراندي لمنصبه بان كي مون. عمل غراندي نائبا للمفوض العام منذ عام 2005. وقبل الأونروا، عمل غراندي في مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وغيرها من المنظمات.

وانطلاقاً من فلسفة الأونروا التعليمية التي تهدف الى: "تطوير الإمكانات الكاملة للاجئين الفلسطينيين، باعتبار التعليم هو مفتاح التنمية الاجتماعية والاقتصادية والشخصية والثقافية. الذي يمكن اللاجئين من تحويل حياتهم، وأن يكونوا أساسا لمجتمعات قوية ومنتجة وسلمية، بالاضافة الى ضمان أن نظامها التعليمي يدعم اللاجئين الفلسطينيين ليصبحوا "واثقين ومبتكرين ومنفتحين ومثقفين، من أجل دعم القيم الإنسانية والتسامح والمساهمة بشكل ايجابي في تنمية المجتمع افلسطيني والعالم ككل، ما هي الا اهداف سياسية تقضي بترويض الفلسطينيينن وتقويضهم واشغالهم عن حقهم بالعودة."[102]

ركزت الأونروا في بدايتها على تنفيذ المشاريع القادرة على استيعاب اللاجئين وانهاء الاهتمام الدولي بهم، ونتيجة لذلك جعل التعليم قسماً من الإغاثة المحددة من قبل الوكالة على أنها تهدف الى " المحافظة على صحتهم وحياتهم"، وعقدت الوكالة اتفاقاً مع اليونيسكو لمساعدتها على تمويل قسم من أعباء التعليم والإشراف عليه.[103] وجهت الوكالة جل جهدها شطر التعليم الابتدائي وحصرته بالصفوف الاولى. ووجدت عام 1951 ان نسبة المنتسبين الى المدارس من اصل نفس فئة العمر كانت كافية، مقارنةً مع أرقام الانتساب في الدول العربية المضيفة، اضافة الى ذلك كان هناك تحديد من قبل الأونروا بأنه لا يجب ان تتجاوز نسبة الانتساب لدى اللاجئين في الأراضي المحتلة النسبة الموجودة في كل بلد مضيف.[104] نتيجة لهذا التحليل والاقتناع حافظت الوكالة نسبياً على

[102] UNRWA Education Program. "unrwa education: learning together", Education Department, August 2012, http://bit.ly/2qBWqRn .

[103] George Dickerson, "Education for the Palestine Refugees: The UNRWA/UNESCO Program", Journal of Palestine Studies, Vol. 3, No. 3 (spring, 1974), pp. 122-130, http://bit.ly/2r1oqwc.

[104] أيوب بدران، التعليم والتحديث، 220.

هذا المستوى التعليمي خلال السنة الدراسية 1951–1952، وعللت ايضاً هذا الجمود بقلة الاعتمادات وغلاء الأسعار نتيجة الحرب الأهلية الكورية وتوجه الإعتمادات المالية اليها. من جانب آخر يرى نزيه قورة أن الموازنة نفسها منذ اعتمادها كانت أداة رقابة وتخطيط لتكون قصيرة الأمد، ويضيف أن الاعتمادات المالية لم تكن قليلة، لكن ميزانية الإغاثة هي التي كانت ضئيلة، فالقسم الأكبر من هذه الاعتمادات خصص لمشاريع التوطين،[105] فقد خصص مبلغ 250 مليون دولار لمشروع توطين John BlandFord المفوض العام السابق لوكالة الغوث التابعة للأمم المتحدة حيث تقدم إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 1951 بمشروع من عدة جوانب، من بينها ما اقترحه ضمن تقريره حول تخصيص ميزانية قوامها 250 مليون دولار، لدمج اللاجئين في الدول العربية وسيناء[106]. وحتى آخر السنة المالية المنتهية في 30 حزيران كانت الوكالة قد حصلت على تعهد من قبل أعضاء الامم المتحدة بدفع مبلغ يوازي 65,9 مليون دولار(50 مليونا من الولايات المتحدة و12,4 مليون من بريطانيا)، استلمت من هذا المبلغ فعلياً 40.7 مليون دولار، بينما كان مجمل ميزانية الإغاثة حوالي 27 مليون دولار.[107]

اشترطت الولايات المتحدة وبريطانيا على الوكالة تخصيص القسم الأكبر من الاعتمادات المالية على مشاريع الاسكان، حتى انهما حددتا مهلة لاستعمال القسم غير المسدد من قبلهما، فحددت الولايات المتحدة تاريخ 31 كانون الأول (ديسمبر) 1952

---

[105] نزيه قورة، "نظرة أولية في ميزانية وكالة الغوث ودلالتها السياسية،" مجلة شؤون فلسطينية، (فلسطين: 1974): 113–119.

[106] نعيم ناصر، "اللاجئون الفلسطينيون بين حق العودة ومشاريع التوطين"، شؤون فلسطينية، (صيف\خريف 2012)،252.

[107] UN: annual Report of the Director of Unrwa, 1952, Education and training, http://bit.ly/2r8YJge .

كآخر فرصة لاستعمال مبلغ 20 مليون دولار. كان هدف الدولتان انهاء حالة اللاجئين الشاذة عن الخريطة السياسية المخططة من قبلهما، وذلك في أقرب وقت ممكن عن طريق التوطين في البلاد المضيفة، ولتحقيق عملية دمج الفلسطينيين في المحيط الجديد، يجب المحافظة على نفس نسبة الانتساب في المرحلة الابتدائية الموجودة في كل بلد عربي، دون النظر الى المستوى الثقافي والاستعداد الحضاري للشعب العربي الفلسطيني. ولما كان التعليم قسماً من الإغاثة المحددة في مهمتها، فقد عقدت الوكالة اتفاقاً مع منظمة اليونيسكو عام 1950، تقوم الأخيرة بموجبه بتقديم الخبرات الفنية لبرنامج التعليم لأبناء اللاجئين الفلسطينيين، كما يقوم المدير العام لليونيسكو بتعيين مدير عام لدائرة التربية والتعليم في الوكالة، ويكون مسؤولا أمامه، وأمام المفوض العام للأونروا، على أن تقوم الأونروا بالإشراف الاداري والمالي على برنامج التعليم.[108]

1.1.3 علاقة الاونروا اليونيسكو التعليمية

من الأمور الهامة في برنامج التعليم المشترك بين الأونروا ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة إنشاء مراكز للتدريب المهني والتقني وتدريب المعلمين. وبفضل توفير الفنيين من المستوى المتوسط والمعلمين المؤهلين تأهيلا مهنيا، عززت مراكز التدريب إمكانات توظيف الخريجين اللاجئين وساهمت في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في أجزاء كثيرة من العالم العربي منذ إنشاء المركز الأول في قلنديا، بالقرب من القدس، في

[108] Dickerson, Education for the Palestine Refugees, 123.

كانون الأول / ديسمبر 1953. وفي الوقت الذي كان فيه مركز قلنديا جديدا نسبيا في العالم العربي، قام في البداية بتدريب 127 شابا لاجئا على مهن ميكانيكية وكهربائية.

ومنذ العام 1953، أنشأت الأونروا ثلاثة مراكز أخرى من هذا القبيل – واحدة في دمشق، وواحدة في غزة، وواحدة في وادي السير شرق عمان – وثلاثة مراكز مجتمعية للتدريب المهني وتدريب المعلمين في رام الله (الضفة الغربية)، عمان (شرق الأردن) وسبلين (لبنان)، فضلاً عن مركز لتدريب المعلمين في رام الله خاص بالذكور. وفي عام 74/1973، قدمت المراكز الثمانية 36 برنامجاً تجارياً وتقنياً مختلفاً، ومدتها سنتان، ليصل عدد الطلاب فيها إلى 2،950 طالباً منهم 467 فتاة، كما يقدمون تدريباً للمعلمين إلى عدد الطلاب البالغ 1،213 طالباً منهم 576 فتاة. وفي الفترة ما بين عامي 1955 و 1973، كان هناك 14.028 خريجاً من مراكز التدريب المهني التابعة للأونروا. وبالإضافة إلى تخرج 2,888 لاجئاً فلسطينياً ترعاهم الأونروا من مراكز التدريب المهني الخاصة والحكومية. ولم تكن أهمية المنطقة في أعداد اللاجئين المدربين فحسب، بل أيضاً في نوعية التدريب الذي تلقوه وأخذوه معهم للتقدم بطلب في المؤسسات التي يعملون فيها.[109]

وقد تحققت هذه النوعية جزئياً من خلال تدريب المدربين الذين هم أنفسهم لاجئون فلسطينيون. وشمل ذلك تدريبا رسميا لمدة سنة كاملة في دورة مدرسية في مركز تابع للأونروا حول التدريب في مجال الصناعة. وقد نفذت الأونروا برنامج التدريب في

[109] Paul McCann, "The Role of UNRWA and the Palestine Refugees", Palestine – Israel Journal, Vol 15, 2009, http://bit.ly/2ql5sQd.
*Paul McCann is a former spokesman for the United Nations Relief and works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA)."

الصناعة بالتعاون مع حكومات العديد من الدول الصناعية الأوروبية الكبرى، ولا سيما السويد وجمهورية ألمانيا الاتحادية. وفي إطار هذا المخطط، تم اختيار خريجي مراكز التدريب المهني التابعة للأونروا / اليونسكو من سنة إلى ثلاث سنوات من الخبرة الصناعية في هذه البلدان للنهوض بمهاراتهم ومعرفتهم. ويعمل العديد من هؤلاء المدربين الآن في مراكز الأونروا، ومع ذلك، فقد تم توظيف الغالبية في مراكز أخرى في العالم العربي، مما يسهم في توسيع نطاق التعليم التقني في المنطقة.

تدريب المعلمين

وفي نهاية عام 1950، كان أكثر من 800 مدرس يعملون في مدارس الأونروا / اليونسكو، منهم 175 مدرساً قد أكملوا 10 سنوات من الدراسة، في حين أن الغالبية لم تحصل إلا على التعليم الابتدائي، وقلة منهم كانوا مؤهلين مهنياً. ولتلبية الحاجة إلى مدرسين مؤهلين تأهيلاً أفضل، بدأت الأونروا أول برامجها لتدريب المعلمين في عام 1952. وتم الحصول على التدريب الأكاديمي والمهني الأساسي للعديد من المعلمين الذين يعملون حاليا في مدارس الأونروا / اليونسكو، ومراكز تدريب المعلم قبل الخدمة التي تديرها الوكالة. ومن بين هذه المراكز، كان مركز تدريب المرأة في رام الله، الذي يضم 300 متدربة (بالإضافة إلى 360 متدربة مهنيا) أول مؤسسة من نوعها على مستوى العالم العربي تهتم بتعليم الفتيات وتأهيلهم مهنياً وتقنياً، بالاضافة للتعليم.

وبقدرة إجمالية تبلغ 600 امرأة و 800 رجل ، قدمت المراكز الأربعة تدريباً مهنياً مدته سنتان وأعدت الطلاب للتدريس في المرحلة الابتدائية. وبلغ عدد الذين تخرجوا من مراكز تدريب المعلمين التابعة للأونروا / اليونسكو حتى عام 1973، 5,053 معلماً ومعلمة. في حين أن معظمهم قد ذهب للتعليم في مدارس الأونروا / اليونسكو، ذهب البعض الآخر لايجاد فرصة عمل في أماكن أخرى من مدارس العالم العربي. وهكذا، كما هو الحال في برنامج التدريب المهني، استفاد كل من العالم العربي واللاجئين من برنامج تدريب المعلمين التابع للأونروا / اليونسكو.[110]

2.1.3 الطلب على التعليم العالي

مع توقف تقديم الخدمات في المرحلة الثانوية، بدءاً من العام 1960 حتى العام 1967، والإستعاضة عنها بتقديم التعليم التقني والمهني باهظ الثمن، كسياسية تساعد على الاندماج.[111] وتولي جون ديفيس* كأول مفوض عام للاونروا، أدت سياسته الى زيادة ملحوظة في مخصصات التعليم من الميزانية العامة. حيث يعتبر التعليم المهني والتقني أهم أنواع التعليم الذي تميزت الوكالة بتقديمه، وذلك لارتباطه الوثيق بمهمتها الأساسية

[110] Dickerson, George. "Education for the Palestine Refugees: The UNRWA/UNESCO Programme." *Journal of Palestine Studies* 3, no. 3 (1974): 122-30. doi:10.2307/2535897.

[111] Pillsbury, Kent, and Abdul Malik Nashef. "The UNRWA-UNESCO School System for the Palestine (Arab) Refugees." *Comparative Education Review* 8, no. 3 (1964): 285-89. http://www.jstor.org/stable/1187058.

* جون ديفيس John H. Davis، هو المدير الرابع للأونروا، والمفوض العام الأول، وقد استلم ادارة الأونروا من 1959–1963، وكان له اهتماماً في متابعة الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، كما كان أحد مؤسسي منظمة المعونة الأمريكية للاجئين في الشرق الأوسط. (ANERA)

المتعلقة بتقديم الإغاثة والتشغيل لأبناء اللاجئين من جهة، ولخلوه من المضامين والتبعيات السياسية من جهة أخرى. وكان اهتمام الوكالة بهذا النوع مبنياً على سببين رئيسيين:

-تميزت الفترة ما بين 1950-1960، بالإقبال الكبير للشابات والشباب على الأشغال اليدوية والحرفية، فخلق هذا الإقبال لدى الوكالة الإقتناع بقدرة هذا التدريب على "تحقيق الإعالة الذاتية الكاملة او الجزئية" للخريجين. وعليه قامت الوكالة بإنشاء معهد قلنديا للتدريب المهني في العام 1953، وتبعه في العام 1954 إنشاء مركز تدريب غزة. وكانت فترة التدريب في هذين المعهدين تمتد لعام أو عامين في تخصصات انحصرت في الكهرباء، والراديو، والحدادة، والنجارة والبناء والميكانيك.[112] وقد شكل إجتذاب الطلبة لهذه المعاهد التحدي الأصعب، إذ أن أعداد الملتحقين من الطلبة بقيت أقل من الطاقة الإستيعابية، وذلك للنظرة الدونية لمثل هذا النوع من التعليم في الثقافة الفلسطينية.

-السبب الثاني، اتضاح وتعمق منذ البدء بتطبيق خطة ديفيس في العام 1960 حتى عام الاحتلال 1967. ففي هذه الفترة ترسخ الاعتقاد بأهمية التعليم المهني في تحقيق استقرار الخريجين واندماجهم في محيطهم. فتمت إضافة فرع التعليم المهني، الذي اقتصرت تخصصاته على الخياطة والتجميل والتغذية والسكرتارية، لمعهد المعلمات المنشأ في رام الله العام 1962. وتم التركيز على تزويد الطلبة (ذكوراً وإناث) بالمهارات اللازمة لتوظيفهم في فلسطين والأقطار المجاورة. هذا بالإضافة إلى عمل

[112] UNRWA\UNESCO, *Technical and Vocational Education and Training*, 2004-2005, 2-5, http://bit.ly/2r5DJ7g.

كل ما يلزم لاجتذاب الطلبة، وزيادة الالتحاق وموائمة التعليم مع حاجات السوق عن طريق زيادة الميزانية، وتزويد المعاهد بالأجهزة والمعدات والأدوات الضرورية.

ولسد حاجات المدارس التابعة لها، بدأت دائرة التربية والتعليم في الوكالة برنامجها للتأهيل أثناء الخدمة، وما قبل الخدمة منذ أوائل الخمسينيات. ففي العام 1951 بادرت الوكالة بتقديم البرنامج الأول، بينما قامت بطرح برامج ما قبل الخدمة في العام 1952، وفق دورات مدتها سنتان لحملة الشهادة الثانوية، وثلاث سنوات لخريجي المرحلة التكميلية. وفي العام 1956، أنشأت معهدين تجريبيين: الأول في شعفاط، ومدة الدراسة فيه عامان، واقتصر على إعداد المعلمين (الذكور)، الذين أنهوا الشهادة الثانوية. والثاني في نابلس ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات، واقتصر على إعداد المعلمات (الإناث) اللواتي أنهين المرحلة التكميلية بنجاح. وتماشى تدني شرط القبول هذا مقارنة بقبول الذكور، مع التسهيلات الأردنية التي قامت بها حينذاك لتشجيع الفتيات للإنضام بسلك التدريس.

بالإضافة إلى برنامج ما قبل الخدمة، وضعت الأونروا برنامجاً لتدريب المعلمين أثناء الخدمة يديره معهد اليونسكو للتربية. ونتيجة لنجاح البرنامجين السابقين، تبنت الوكالة في الستينيات سياسة التوسع والتطوير في تقديم هذه الخدمة، فقامت بإنجازين مهمين: يتمثل الأول بإغلاق المعهدين التجريبيين أعلاه، والاستعاضة عنهما بمعهدين دائمين، هما معهد المعلمين (ذكور) في العام 1960، ومعهد المعلمات (إناث) 1962، وكلاهما في رام الله، وطلبتهما ممن أنهوا الدراسة الثانوية بنجاح. حيث قام المعهد باعطاء التدريب السريع لنسبة 90 في المائة من معلمي الوكالة الذين عانوا في عام 1964،

والذين كانوا أقل المؤهلين مهنياً للتعليم. وباستخدام برنامج متعدد الوسائط، يدير المعهد حالياً دورات تدريبية مدتها سنتان او ثلاث سنوات من التدريب المهني الأساسي للمعلمين الابتدائيين، ودورات تدريبية لمدة سنة واحدة أو سنتان من أجل تدريب المعلمين التحضيريين، والإشراف على كبار موظفي التعليم، ودورات لتجديد المعلومات للمعلمين المؤهلين. وبحلول نهاية عام 1973، أنجز المعهد التدريب أثناء الخدمة ل 3,02 من معلمي الصفوف الابتدائية، و 1,286 معلماً للمرحلة الاعدادية، و 278 من كبار موظفي التعليم، في حين شارك 1,006 آخرين في مختلف الدورات المتخصصة أو التجديدية أو الخاصة.* ويؤثر المعهد أيضا على التعليم في الشرق الأوسط خارج مدارس الوكالة ومعلميها من خلال تبادل نتائج تجربتها مع عدد من الحكومات العربية مثل: الأردن وسوريا والعراق والسودان والبحرين، وبعضها منذ ذلك الحين بدأت تنشأ مشاريع تدريب المعلمين أثناء الخدمة على غرار المعهد. وقد تم تنفيذ هذا البرنامج بمشاركة الحكومة السويسرية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي واليونيسيف.[113]

3.1.3 التعليم، أداة للتوطين من الباب الخلفي:

كثيراً ما تتهم الاونروا باعتمادها مشاريع التوطين، كمحاولة لحل مشكلة اللاجئين، وعدد من الباحثين أمثال حسن النجار ودالتون كوليج، ربطوا بين تطور البرنامج

* توصلت الباحثة لهذه الأرقام من خلال المقابلات الميدانية مع إدارة المعاهد، والوصول الى أرشيف المعهد الخاص بالتسجيل. (مثنى أبو الرب، 15\4\2017).

[113] UNRWA\UNESCO Department of Education: Twenty-one years of UNRWA\UNESCO cooperation, P:9.

التعليمي للاونروا بالتوطين، وخاصة نشاط التعليم العالي، وذلك باعتماد قرار الجمعية العامة رقم 513 بدلاً من 302، اي الانتقال من الإغاثة عن طريق توزيع الحصص الغذائية، للإغاثة عن طريق صنع الذات من خلال اكسابهم المهارات الحرفية التي تعود عليهم وعلى عائلاتهم بدخل مادي، وبالتالي تحسين الوضع الإقتصادي العام.[114]

حيث كان الأمل معقوداً على أن التدريب المهني بوجه خاص سيؤدي الى اعداد جيل من أبناء النازحين، مؤهلاً اكثر لكسب عيشه، واعتماده على نفسه. والذي عزز من هذا الاعتقاد لدى القائمين على الوكالة أن حوالي نصف النازحين المسجلين، كانوا دون الخامسة عشرة[115]، وكان عدد من العقبات ينتظر خريجي المعهد، حيث أن السوق الفلسطيني لم يكن مهيأ لاستقبالهم، فساعدتهم الأونروا على الحصول على عقود عمل في الأردن والعراق ومناطق الخليج العربي. وفي هذا الجانب يشير احدى المبحوثين وهو أبو مظفر:

"**بقى الواحد بعد ما يتخرج من قلنديا، يبقى حداد ولا ميكانيكي ولا صناعة معادن، تيجي شركة نفط سعودية كبيرة نسيت اسمها، تتعاقد معهم كلهم مرة وحدة، كل الدفعة تتطلع من المعهد ع الخليج، قليل اللي بقى يظل هان ويفتح مصلحة اله**". ابو مظفر، موظف متقاعد في برنامج الاغاثة الاجتماعية،الجلزون، 16\3\2017

واعتمدت الأونروا عند تنفيذها البرنامج التعليمي كبديل لمشاريع إعادة توطين اللاجئين. وكانت الخطة تهدف إلى إزالة اللاجئين من المخيمات وقوائم الحصص التموينية من خلال

114 Hassan Elnajjar, Planned Emigration: The Palestinian Case, The International Migration Review, Vol. 27, No. 1 (Spring, 1993), pp. 34-50.

115 Edward Henry, *The UN and the Palestinian refugees; a study in nonterritorial administration*, (Bloomington: Indiana University Press ،1971), 8.

إرسالهم للعمل في الخارج. ولو حاولت الأونروا خلق سوق عمل محلية من خلال التنمية الاقتصادية، لما هاجر العديد من اللاجئين. لكن غياب أي محاولات لتنمية الإقتصاد المحلي، أجبرت عدد كبير من اللاجئين على الهجرة لدول الخليج من أجل الحصول على فرص عمل، هي الطريقة الوحيدة للحصول على عمل. ويشير احدى المبحوثين من العاملين السابقين في إدارة الاونروا، خاصة في برنامج الإغاثة الإجتماعي.

" بقى الشباب اللي اتخرجوا وما لقوش شغل و ما سافروا ع الخليج، صفوا عاطلين عن الشغل، اجت الوكالة وقايضتهم، بقت تقبل تفتح للشباب مصلحة (محددة صغيرة، دكان، مصنع صغير) مقابل انهم يسلموا كرت المؤن ويستغنوا عن حصص الإغاثة، يمكن اربع عيل بالمخيم سلمت كرتها وفتحتلها الأونروا مصلحة".[116]

شجعت سياسات الأمم المتحدة الهجرة من مخيمات اللاجئين الفلسطينيين من خلال تثقيف الفلسطينيين وإرسالهم للعمل في الخارج. وتشير البيانات إلى أن الهجرة أكثر ارتباطا بأنواع معينة من العمالة، لا سيما العمالة الماهرة والوظائف ذات الياقات البيضاء، مقارنة بالعمالة في حد ذاتها. وقد جمعت البيانات من خلال مقابلات شخصية من مخيم دير البلح للاجئين في قطاع غزة في عام 1986. وهناك 291 ملاحظة تمثل أفراد يبلغون من العمر 19 سنة أو أكثر. ومن النتائج الرئيسية لهذه الدراسة أن السياسات التعليمية التي استهلتها وتشغلها وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) ساهمت في تشتت حوالي ثلث اللاجئين في الستينات[117].

[116] خليل وهدان، عامل متقاعد في برنامج الاغاثة الاجتماعية التابع لوكالة الغوث، اجريت معه المقابلة بتاريخ 16\3\2017.
[117] Hassan Al Najjr, Planned Emigration, 36.

وتأكيداً على ما سبق يتحدث بدران أيوب، في تقرير نشره حول تعليم الفلسطينيين، على أن المفوض العام للأونروا في حينه (1956–1960) جون ديفيس، تيقن الى أن تجاهل العامل السياسي الناتج عن زيادة الوعي لدى الشباب الفلسطيني، واصرار اللاجئين عامة على العودة، ليس فقط للأرض بل الى فلسطين بمعناها الاجتماعي– والسياسي. حيث اعتبر ديفيس أن مرارة الشباب الفلسطينيين وبالأخص اللاجئين، عنصر أساسي في تأجيج عدم الإستقرار في المنطقة، ويجب تداركه بالوسائل الإقتصادية التي منها أتى فكرة التأهيل المهني والتعليم، متناسين تماماً ان جزءاً كبيراً من هذه المرارة أساسها سياسي وليس إقتصادي.[118]

4.1.3 ظهور قيادة جديدة: التحولات الطبقية والاجتماعية في المجتمع الفلسطيني

مع تفتت المجتمعات العربية الفلسطينية وتشتتها في الشرق الأوسط، تعطلت الأنماط التقليدية للتنظيم والقيادة. ولم تعد الجماعات الأسرية أو الأحزاب التي هيمنت على الحياة السياسية والاجتماعية قبل نكبة عام 1948 –رغم نشاطها السياسي– هي السائدة. خلال الجيل الأول للجوء، ظهر قادة جدد من النخبة الجديدة من الطبقة المهنية والطبقة المتوسطة للتنافس وحلوا في نهاية المطاف محل بعض العائلات التقليدية التي كانت تتولى القيادة، مثل: عائلتي الحسيني والنشاشيبي الذين فقدوا مصداقيتهم بفشل سنوات 1947–1948. حتى منتصف الستينيات لم يكن هناك قادة فلسطينيون ولا منظمات جديدة تجتذب

[118] نبيل أيوب، "تقريران عن تعليم الفلسطينيين،" شؤون فلسطينية، فلسطين، ع3، (1971)، 219–241.

ولاء مجتمعات اللاجئين المختلفة، كان ولاء اللاجئين يتجه نحو الرئيس المصري جمال عبد الناصر، الذي حظي بدعم واسع النطاق بفضل خطاباته التي داعبت المشاعر العربية، بالاضافة الى خطب القومية وحلم الاتحاد. بالاضافة الى أن الفلسطينيين الذين كانوا ناشطين سياسياً قد شاركوا في مجموعات مختلفة من الدول المضيفة، مثل حزب البعث في سوريا، وحركة القوميين العرب في لبنان، والإخوان المسلمين في مصر، والحركة الموالية للهيمنة أو الحزب الشيوعي أو الحزب الشيوعي في الأردن. [119]

وعلى المستوى المحلي بين صفوف اللاجئين الفلسطينيين، لا سيما بين هؤلاء في المخيمات، ظلت الأنماط التقليدية ثابتة، ونظمت الحياة حول القرى الفلسطينية التي جاءت منها هذه العائلات. وظل نمط الوحدات العائلية الممتدة مستمرة، كقاعدة للحياة الاجتماعية. وقد اعتمد اللاجئون هذا النوع من التنظيم، كمحاولة لاعادة صياغة الأشكال المختلفة للعلاقات الاجتماعية والتنظيم التي كانت قائمة عليه قبل عام 1948، باعتبارها امتداد طبيعي لكينونة الفلسطيني الفلاح، الذي أصبح لاجئاً، وهذه الأنواع من العلاقات، اعتبرها اللاجئ جزءاً من هويته الفلسطينية، وهذا يفسر قوتها لغاية اليوم. هذا الشعور بالتضامن شُجع إلى حدٍ ما من خلال الظروف الاجتماعية الضيقة داخل المخيمات حيث الخصوصية غير معروفة تقريباً، وحيث أنه من المستحيل حرفياً تجاهل اقامة علاقة مع الجيران، لكنه أيضاً أقام روابط متماسكة واعية للغاية. ومن الجانب الآخر احتفظ العديد من الأعيان التقليديين بقدر كبير من مكانتهم، رغم أنهم كانوا يعيشون في بلدات ومدن بعيدة عن حياة

[119] Peretz, Don. "Palestinian Social Stratification: The Political Implications." *Journal of Palestine Studies* 7, no. 1 (1977): 48-74.

المخيمات. وظلت الشبكة القديمة لقادة الأسرة الممتدة الذين هيمنوا على حياة القرية، والمختارون والشيوخ السابقون، تحتفظ بمكانتهم كوسطاء مع الحكومات المضيفة أو مسؤولي الأونروا، كان استمرار أنماط القيادة التقليدية هذه واضحًا في كثير من الأحيان في التنافسات والخلافات بين العائلات التي كانت مسيطرة قديماً، وبين العائلات التي أصبحت مسيطرة بعد النكبة في مخيمات اللاجئين وقرى غزة والضفة الغربية. [120]

بعد عام 1967 ، مع ظهور مجموعات الثوار وإعادة تنظيم منظمة التحرير الفلسطينية، ظهرت قيادة شبه وطنية في المجلس الوطني الفلسطيني (PNC). على الرغم من أن صعوبات التشتت والمعارضة من الدول المضيفة للاجئين، كانت من اهم العوائق أمام تنظيم منظمات سياسية فعالة، أو إجراء انتخابات عبر حدود الدولة، الا أن المجتمع الدولي اعترف بأن منظمة التحرير الفلسطينية وشعبها الوطني، هو المجموعة المنظمة الوحيدة القادرة على إدعاء تمثيل أي مجموعة كبيرة من الفلسطينيين خارج نطاق حدود أي بلد معين. في العديد من النواحي، يعكس المجلس الوطني الأنماط الاجتماعية والسياسية للمجتمع العربي الفلسطيني لما قبل 1948. في حين أن التوترات مثل تلك بين مختلف مناطق البلاد أو الأطراف العائلية الوطنية المتناحرة قد تلاشت، فإن نقاط ضعف أخرى في المجتمع العربي التقليدي التي وصفها منتقدو الذات مثل قسطنطين زريق وصادق العظم كانت واضحة في النزاعات الداخلية للمنظمات الجديدة.[121] إن التشديد القوي على الفردية بين القادة التنظيميين ، والشكوك المتبادلة العميقة الجذور، واستمرار الجمعيات

[120] Bassem Sirhan, "Palestinian Refugee Camp Life in Lebanon,"Journal of Palestine Studies, Vol. 4, No. 2 (Winter 1975), p. 102.

[121] قسطنطين زريق، *معنى النكبة*، (بيروت: دار العلم للملايين، 1948)، 55–60.

العائلية أو القبلية المحلية، والميول إلى المبالغة في الإنجازات أو تشويهها، كلها عوامل تقف في وجه الجهود الجماعية الفعالة والمتماسكة.

على الرغم من استمرار نقاط الضعف التقليدية هذه، تعكس المنظمات الوطنية الفلسطينية ما بعد عام 1948 صعود طبقة وسطى جديدة ونخبة محترفة حلت محل القيادة القديمة. ولعل أبرز سمة مميزة تميزها عن قيادة ما قبل عام 1948 هي أصلها من الطبقة الوسطى. لا يمثل سوى عدد قليل من الأسماء من العائلات العربية المؤثرة في فلسطين الإلزامية في المجلس الوطني الفلسطيني، بل وأقل في اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية. منذ إعادة تنظيم منظمة التحرير الفلسطينية بعد عام 1967، كان كل من المجلس الوطني واللجنة التنفيذية يهيمن عليها ممثلو جماعات الثوار المتنوعة، والتي بدورها يرأسها أفراد من النخبة الجديدة من الطبقة الوسطى.[122]

إن الطبقة البيروقراطية لمنظمة التحرير الفلسطينية والمنظمات المرتبطة بالمجلس الوطني مثل: الصندوق الوطني الفلسطيني، وجمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، ومركز التخطيط، هيمنت عليها الطبقة الوسطى الجديدة مع القليل من الأدلة على التأثير من القيادة التقليدية. يعكس الهيكل التنظيمي للحركة توجهاً من الطبقة المتوسطة، كما هو موضح من قبل إدارة المنظمات الشعبية. من بين المجموعات العشرة المنتسبة (مثلت نقابات الفلسطينين من الطلاب والعمال والفلاحين والمدرسين والنساء والكتاب والصحفيين والأطباء والمهندسين

[122] Rashid Hamid, "What is the PLO?", Journal of Palestine Studies, Vol. 4, No. 4 (Summer 1975) .

والفنانين والمحامين) ، يمكن فقط اعتبار أولئك الذين يمثلون العمال والفلاحين تمثيلاً حقيقياً لغير النخب وحتى عملية اختيار المندوبين إلى المنظمات الوطنية غير واضحة.[123] تشير المصطلحات السياسية والشعارات والخطابة للجماعات الفلسطينية ما بعد عام 1967 أيضًا إلى حدوث هزيمة لهيمنة النخبة التقليدية. في حين أن الحث على دعم القومية الفلسطينية، والعروبة، ومعاداة الصهيونية بدأت تستخدم على نطاق واسع كما لم تكن من قبل، فإن التركيز الجديد موجه ضد البنية الطبقية للمجتمع العربي، وخيانة البرجوازية، وتبني مثل هذه الأيديولوجيات الماركسية الجديدة كتلك التي روج لها فرانز فانون، تشي غيفارا، وغيرهم من الثوريين اليساريين الجدد. كانت هناك أيضاً أطراف يسارية نشطة في المجتمعات العربية الفلسطينية تحت الانتداب البريطاني، لكن كان لها تأثير ضئيل في المجالس العليا للحركة الوطنية، لكن في مشهد بعد النكبة خاصة في ستينات وسبعينات القرن الماضي، لعب اليسار المتطرف دوراً هاماً في المجلس الوطني واللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية.[124]

منذ عام 1948، صعد الفلسطينيون ومنهم اللاجئون إلى مواقع أكثر نفوذاً. ومع تغلل الجماعات الثورية اليسارية أكثر فأكثر مثل: الجبهة الشعبية لتحرير فلسطين، التي تمتعت بقبضة قوية على الوعي الشعبي، وركزت الجبهة الديمقراطية على العلمانية والصراع الطبقي والاتجاهات العربية البينية. العديد من قادة هذه الأحزاب كانوا من الطبقة المتوسطة، والذين وضعوا تأكيداً قوياً على علمانية الحركة الوطنية. من خلال مواقعهم

[123] William B. Quandt, Fuad Jabber and Ann Mosely Lesch, The Politics of Palestinian Nationalism (Univ. of California Press, 1973)

[124] Yasumasa Kuroda, "Young Palestinian Commandos in Political Socialization Perspective," Middle East Journal, Vol. 26, No. 3 (Summer 1972).

كقادة للحركات الثورية، ووصلوا الى المجالس الداخلية للحركة الوطنية. كما تم تمثيلهم في مناصب قيادية بما في ذلك الدكتور يوسف صايغ الذي كان مدير الصندوق الوطني، وكمال ناصر، الذي كان أحد قادة حركة فتح واللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية. لم يتم تمثيل أي امرأة في قيادة منظمة التحرير الفلسطينية، في المجلس التنفيذي أو كرؤساء مجموعات سياسية غير الاتحاد النسائي. بشكل عام، تسود المواقف الوقائية التقليدية تجاه الإناث. ومع ذلك، فقد لعبوا دوراً أكثر نشاطاً قبل عام 1948 كأعضاء في منظمات حرب العصابات.[125]

في مخيمات اللاجئين، يتفوق تأثير القيادة الجديدة للطبقة المتوسطة عادة على التقليديين وتلك الموجودة في هيكل الأسرة الممتدة. على الرغم من أن العائلة المحافظة لا تزال تحتفظ ببعض النفوذ داخل مجالها، إلا أن الحقيقة هي أن الحكرات الثورية والتحررية، قد استولوت على خيال وحماس الشباب الفلسطينيين، وبالأخص اللاجئين، والقيادة السياسية بين أولئك الذين يعيشون في المخيمات الذين أصبحوا في طليعة حركة المقاومة.

كما أن تأثير النخب الجديدة في الحركة الوطنية انتشر بشكل اوسع في الضفة الغربية، حيث بدأت تحل محل التقليديين الذين كانوا يسيطرون على الشؤون المحلية خلال فترة الانتداب. تم التأكيد على هذا بشكل كبير في الانتخابات التي أجريت في أبريل 1976 لرؤساء البلديات بالاضافة إلى أربع وعشرين مجلس بلدي بالضفة الغربية. وقد أدت الانتخابات التي جرت تحت الاحتلال العسكري الإسرائيلي إلى تشريد هؤلاء التقليديين

[125] Muhammad Y. Muslih, "Moderates and Rejectionists Within the Palestine Liberation Organization," Middle East Journal, Vol. 30, No. 2 (Spring 1976).

مثل "الشيخ الجعبري" الحاكم المحلي القديم في الخليل. وتم انتخاب أنصار منظمة التحرير الفلسطينية ليحكموا في المدن الثلاث الرئيسية في الضفة الغربية، نابلس والخليل ورام الله. وكانت إحدى النتائج الواضحة للانتخابات البلدية، هي إظهار الدعم الموحد من قادة المنطقة وسكانها لمنظمة التحرير الفلسطينية.[126]

فقد أدت انتشار الأحزاب، وافكار الحركات التحررية والثورية، وانشاء منظمة التحرير، الى رفع الوعي بين اللاجئين والفلسطينيين بشكل عام، الأمر الذي أسهم في ارتفاع النسب في المقبلين على التعليم، كأداة جديدة لصقل الوعي اللازم للتحرر، ومحاربة المحتل. ورافق هذا الاقبال على التعليم والتدريب في احداث تغيرات على الطبقة الوسطى الواسعة للمدن مثل: نابلس وجنين وطولكرم. حيث أن هذه الطبقة لم تعد مرتبطة بالنخب المهنية المتجانسة، او مرتبطة بالنخبة التقليدية، بل أصبحت نتاج عمليات التنقل للأفراد الذين قاموا بنقل أنفسهم عن طريق التعليم والتدريب المهني إلى المهن المرموقة، واستطاعوا حيازة مراكز متقدمة في قيادة الحركات الثورية او تمثيلها. بالاضافة الى التآكل البطيء في المعتقدات والتوقعات التقليدية المعبر عنها سياسياً في الدعم المتزايد للحزب الشيوعي وتنمية الشعور بالهوية كعرب وكفلسطينيين. بدأ انتشار التعليم ونمو جيل جديد من الشباب السياسيين في القرى يقوض القادة المحليين التقليديين الذين تعاونوا مع المؤسسة الإسرائيلية. بدأ هذا الاتجاه في اكتساب الزخم بعد 1967 عندما لم يعد العرب الإسرائيليون معزولين عن العالم العربي. منذ عام 1973 ونمو "القائمة الشيوعية الجديدة"

[126] Yosef Goell, "A Different Breed," Jerusalem Post Weekly, No. 810, May 11,1976, p.9.

كعامل سياسي بين العرب داخل اسرائيل، الأمر الذي أدى الى شعور متزايد بالهوية مع الفلسطينيين في غزة والضفة الغربية. [127]

2.3 النشاط التعليمي للأونروا منذ 1967- 1994

بعد عدوان 1967 واحتلال الأرض العربية والفلسطينية، قسمت الأراضي المحتلة الى أربعة مناطق ادارية: (الضفة الغربية، القدس، غزة وسناء والجولان)، يرأس كل منها حاكم عسكري مسؤول أمام وزارة الدفاع، وتم ربط قضايا التعليم بالحاكم العسكري مباشرة عن طريق ضابط عسكري يشرف فعلياً على الشؤون الادارية والفنية في التعليم، وظلت التركيبة الادارية التي عرفت ابان الادارة المصرية والأردنية على حالها يما فيها من تشريعات ونظم وأجهزة ادارية وفنية. الا أنها تعرضت أحياناً لبعض التدخلات والتعديلات من جانب السلطة العسكرية بدوافع الأمن، وقامت السلطة المحتلة باعادة تقسيم المناطق التعليمية تقسيماً جديداً يتناسب مع متطلبات الحكم العسكري، ففصلت منطقة القدس تمهيداً لفرض سيادة السلطة الاسرائيلية عليها، وجعلت الضفة في ست مديريات بدلاً من خمس وهي: نابلس وطولكرم وبيت لحم وأريحا ورام الله والخليل. وعملت السلطة على تغيير النظام الاداري القبلي في قطاع غزة، فأضافت الى مديرية تربية غزة منطقة أخرى هي سيناء، وأصبح اسم المديرية : مديرية التربية والثقافة في

[127] S. Shamir, R. Shapira, E. Rekhess, S. Tibon, I. Stockman, The Professional Elite in Samaria: Summary of Findings, The Shiloah Center Surveys, Tel Aviv University, March 1976, pp. 22-23.

غزة وسيناء.[128] وطالت السياسات التعسفية الاسرائيلية المناهج والكتب، حيث قامت اسرائيل بمراجعة الكتب المدرسية، وعبثت بالمناهج الأردنية والمصرية للتشكيك بالهوية الفلسطينية، وانتهجت في هذا الاطار أساليب اعتمدت من خلالها تجهيل الطلبة بقضيتهم الفلسطينية، وعزل ماضيهم عن حاضرهم، وتعزيز شعورهم بالدونية، واثارة المعتقدات بتفوق اسرائيل. كما قامت بإلغاء بعض الكتب المدرسية، وتعديل البعض الآخر بما يتلائم مع سياساتها الاحتلالية. ففي الضفة الغربية قررت اسرائيل في السنة الأولى لاحتلالها، منع 78 كتاباً من أصل 121 مقراراً اردنياً، وألغت 49 كتاباً، بينما حذفت أجزاء من 29 كتاباً آخر، ونتيجة للضغوط الشعبية، عادت اسرائيل عن قرارها لاحقا واعادت طباعة 59 من الكتب التي كانت قد منعتها. [129] وطال الحذف الاسرائيلي للمواد التي تتعلق بالعقيدة الاسلامية والتاريخ الإسلامي، كتلك التي تحث على الجهاد والتحرر من الاستعمار، واخرى تتعلق بالقضية الفلسطينية، بما فيها الأشعار التي تشير للشعب الفلسطيني، كقصيدة "الشهيد" للشاعر الفلسطيني عبد الرحيم محمود، وفي مجال الجغرافيا تم حذف خارطة فلسطين التاريخية، ومنعت ان تحتوي الأطالس عليها، كما منعت الكتب التي تحتوي على ألوان العلم الفلسطيني الثلاثة، والتي تصدر عن دور نشر فلسطينية في الخارج، وتلك المحتوية على معلومات سياسية.[130]وهدفت سلطة الاحتلال من هذه

---

[128] يوسف، تعليم الفلسطينيين، 109.

[129] صلاح الزرو، *التعليم تحت الاحتلال 1967–*1987، (الخليل، مركز أبحاث رابطة الجامعيين، 1990)، 103–128.

[130] جميل نشوان، التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية الفلسطينية، (رام الله: مطبعة دار المنارة، 2003)، 201.

الإجراءات التعسفية في مجال التعليم، اضعاف الانتماء الى الأرض الفلسطينية، وخفض المستوى الثقافي بالقضية، واضعاف قدرات التفكير العلمي التحليلي الناقد.

وفيما يتعلق بالتعليم العالي للاونروا في هذه الفترة، فقد استمرت الوكالة بتطبيق نظام التعليم التقني والمهني نفسه، الذي أنشأته في الفترة السابقة، واعتمدت ذات الهيكلية الادارية والمالية، واسلوب العمل والمتابعة وتقويم الأداء. وعلى صعيد الميزانية، فكانت ميزانية التعليم حوالي 67% من ميزانية الوكالة العامة حتى العام 1984، حيث انخفضت لتصل 62%.

وعلى صعيد مراكز التدريب، بقي عدد مراكز التدريب التقني والمهني أربعة، ثلاث منها في الضفة الغربية، ومركز واحد في قطاع غزة. واستمرت الوكالة بتقديم تعليم نوعي جيد، وبخاصة اذا ما قورن بالتعليم الحكومي، فرصدت الميزانيات اللازمة، ودأبت على تدريب وتطوير قدرات معلمي التدريب المهني والتقني الجدد، ممن لم يحصلوا على شهادة التأهيل التربوي، بانهاء دورة مجانية تحت اشرافه، مدتها عام، في أساليب التدريس والتدريب والتقويم. كما قام بتطوير قدرات ومؤهلات المعلمين، من خلال الدورات التخصصية المنتظمة التي كان يعدها ويشرف على تنفيذها.

وتوسعت الوكالة في التخصصات التي كانت تطرحها، بل أخذت مركز القيادة في مجال استحداث التخصصات المتوائمة مع حاجات السوق، وربطت استمراريتها بنسب توظيف خريجيها. وخير مثال على ذلك النمو السريع في تخصصات كلية مجتمع المرأة، فبعد أن بدأت بستة تخصصات في العام 1963، وهي سكرتارية، رياض أطفال، تدبير

منزلي، تفصيل الملابس، التجميل وأخيراً التمريض، أصبحت ثمانية تخصصات في العام 1992، بالاضافة الى التخصصات الخمسة السابقة استحدثت الكلية ثلاث تخصصات جديدة، وهي: إدارة المؤسسات وتحاليل المختبر والصيدلة والعلاج الطبيعي.[131] وما بين العامين 1969 حتى 1994، اعتمدت الوكالة أسلوب الارشاد التربوي الذي تبنته الدول العربية في العام 1975. ولتفعيل هذا المفهوم، انشئت الوكالة مراكز التطوير التربوي في مناطق عملياتها الخمس، وهدفت من خلاله الى تحسين نظام التعليم من خلال تطوير المعلم، واثراء المناهج، واستغلال المصادر التعليمية لتجويد التعليم.[132]

1.2.3 دور الفلسطينيون في نهضة دول الخليج خاصة الكويت

لا تتوفر إحصائيات رسمية يمكن الإستناد إليها في أعداد الفلسطينيين في الخليج، لأسباب تتعلق بتنوع الوثائق الثبوتية التي يحملونها، وما يتبعه من تنوع علاقتهم بممثليات الدول التي يحملون وثائق سفرها، الا أن مصادر عديدة تقدر العدد بما يتجاوز المليون نسمة، فبعد أن الثقل الديمغرافي الأكبر للفلسطينيين في الكويت، بعد حرب الخليج أصبح يتركز معظمهم في السعودية وهم بذلك يشكلون التجمع الثاني للاجئين من حيث العدد بعد لاجئي الاردن، إذ في السعودية وحدها يزيد عدد الفلسطينيين أو يقارب الأرقام التي تتحدث عنها الأونروا للفلسطينيين في لبنان.

---

[131] ذكرت هذه التخصصات المبحوثات عن هذه الفئة، وأكدتها كشوفات التسجيل التي حصلت عليها الباحثة من المعهد.

[132] تفيدة الجرباوي، *تمكين الأجيال الفلسطينية: التعليم والتعليم تحت ظروف قاهرة*، (رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2008)، 112–116.

بداية التشكل

بدأت هجرة الفلسطينيين نحو مناطق الخليج العربي وخاصة الكويت، سعياً وراء العمل بعد نكبة عام 1948، بسبب ما شهدته صناعة النفط فيها من غد واسع، حيث كان حجم الفلسطينيين داخل الاطار السكاني العام في الكويت يقفز قفزات متسارعة، فتضاعف عددهم أكثر من مرة، ففي عام 1961 كان عدد الفلسطينيين 37 ألف نسمة، ما نسبته 11,5% من مجموع السكان، بينما ازداد عددهم في احصاء عام 1970 الى 147 ألف نسمة، أي بنسبة 20% من السكان، وهذه النسب توضح المكانة الخاصة التي يحتلها الفلسطينيون في الكويت.[133] تلك الامارات الخليجية التي كانت تشهد بداية طفرة عمرانية وتنموية، عمل الكثير منهم في التدريس وكانوا ضمن الأوائل الذين أسسوا النظام التعليمي والإداري في دول الخليج ولا زال عبق ذكرياتهم يفوح في أحاديث من عاصرهم من أبناء المجتمعات المحلية.

تحصّل محدود منهم على جنسيات الدول الخليجية ، أما الغالبية العظمى منهم فلم تسعى إليها يقيناً وتوقاً للعودة المنشودة. ثم ما لبثت موجة أخرى تهاجر إلى الخليج من أهل فلسطين، كان أكثرهم هذه المرة من الضفة الغربية والقطاع اللذان سيطر عليهما الإحتلال عام 1967، ويذكر السيد بلال أن عدد الفلسطينيين المهاجرين الى الخليج والكويت على وجه التحديد، يبلغ خمس أضعاف عدد الفلسطينيين من البلاد العربية الأخرى، وكانت أكثف الهجرات تلك القادمة من الأردن أكثر من بقية البلاد العربية الى

[133] بلال الحسن، "الفلسطينيون في الكويت،" شؤون فلسطينية، عدد 35، (يوليو:1974)، 129-126.

الكويت، وسبب ذلك هو سماح السلطات الكويتية لفلسطيني الاردن بالسفر الى الكويت دون الزامهم بالحصول على تأشيرة دخول "فيزا" مسبقة، كما كان وما زال مفروضاً على فلسطيني البلاد العربية الأخرى، عدا عن أن التأشيرة لا تعطى ال بعد الحصول على عمل في الكويت قبل الوصول اليها، وبعد الحصول على جواز سفر صالح من السلطات العربية المقيمين على أراضيها. ومن الجدير ذكره أن التركيب الاجتماعي للفلسطينيين في بلاد الخليج هم من المتعلمين والنخبة المهرة، ويشير الاحصاء الأردني العام للسكان 1961 الى أن 22.6% من عائلات لواء نابلس، أفادت بأن لها أفراداً خارج الأردن خاصة في الخليج، بينما لا تتجاوز هذه النسبة 3.5% في لواء الخليل، ويعود ذلك الى نوعية الفرص التي تتوفر للعمل في الخارج، والتي تتطلب بشكل عام حداً أعلى من المهارات والتأهيل العلمي.[134]

نشأت الجالية الفلسطينية في الكويت أول ما نشأت بعد قيام إسرائيل سنة 1948، وذلك عندما تحول مئات الآلاف من الفلسطينيين إلى لاجئين. والكويت يوم كانت مقدمة على خطة طموحة للتنمية في أوائل الخمسينات والستينات – رحبت بأولئك المهاجرين الأوائل. وبمرور الأعوام، أصبح الفلسطينيون في الكويت جماعة ذات نفوذ في أجهزة الدولة وعلى صعيد القطاع الخاص، تتألف من مدرسين وأطباء ومهندسين

[134] بلال الحسن، "الفلسطينيون في الكويت،" شؤون فلسطينية، عدد 35، (يوليو:1974)، 129-126.

ومـــــديرين ومقـــــاولين وفنيـــــين وخبـــــراء ومـــــا إلى ذلـــــك.[135] ولقد جـــرت منـــذ الخمســـينات حتـــى صـــيف ســـنة 1990 تطـــورات كثيـــرة أقامـــت حـــــاجزاً مبهمـــاً بـــين الفلســـطينيين مـــن جهـــة، وبـــين النظـــام السياســـــي فـــي الكويـــــت وبعـــض قطاعـــات اجملتمـــع الكـــويتي مـــن جهـــة أُخـــــرى. وشـــــكلت حـــــرب 1973 نقطـــة تحـــول باتجـــاه تبلـــور هـــذا الحـــاجز. فتلـــك الحـــــرب لـــم تكـــــن حاســـمة، وجلبـــت معهـــا إلى الكويـــت مخـــاوف مـــن احتمـــالات التوصـــــل إلـــى تســـوية للصـــراع العربـــي – الإســـرائيلي مـــن شـــأنها أن تـــؤدي إلى بقـــاء جاليـــة فلســـــطينية كبيـــــرة في الكويـــــت تســـــاوي أكثـــــر مـــــن نصـــــف الســـــكان. وتعـــــززت المخاوف مـــــن جـــــراء التـــــورط الفلســـــــطيني في الحـــــرب الأهليـــــة فـــي لبنـــــان ســـــنة 1975) وقبلهـــــا الحـــــرب الأهليـــــة في الأردن في فتـــــرة 1970 – 1971.[136]

ويشير الكاتب شفيق الغبرا في كتابه الفلسطينيون في الكويت، الى أن شريحة المثقفين التي بدأت في السعي لايجاد مكان جديد للعيش فيه واقامة علاقات، ثم البحث عن وظائف واعمال من خلال المعارف والأصدقاء والأقارب، والتي تطورت الى السعي لتوحيد أواصر الأسرة "الأب والام والجد والجدة والأولاد وأبناء العم والخال"، والسعي لجذبهم للإقامة مع الوافد في بلاد المهجر"الكويت". وروى المؤلف قصص الرواد الأوائل

[135] Shafeeq Ghabra, Palestinians in Kuwait: The Family and the Politics of Survival (Boulder, Colo.: Westview Press, 1987), pp. 33-80.

[136] عادل طبطبائي، "السلطة التشريعية في دول الخليج العربي: نشأتها وتطورها والعوامل المؤثرة فيها"، منشورات مجلة دراسات الخليج، (الكويت: ١٩٨٥)، ٤٥ – ٣٤٤.

الى الكويت، مثل: خير الدين أبو الجبين، ومحمد نجم، وهاني القدومي، وخالد الحسن وعبد المحسن القطان، الذين كانوا في ريعان الشباب. وكان لهؤلاء المثقفين وغيرهم من اللاجئين الفلسطينيين المقيمين في الكويت ودول الخليج، دوراً كبيراً في المساهمة في تكوين البنى والهياكل الأساسية للمجتمع الكويتب في نطاق الصحة والأمن والاقتصاد والتربية والاعلام والعمران والتخطيط، وعلاوة على ذلك وبشكل أساسي في التعليم. وقد قام هؤلاء وغيرهم بإنشاء المؤسسات والشركات والمكاتب والمدارس بالتعاون مع التجار، ورجال الأعمال الكويتيين. وكانت هذه الفئة من المثقفين تمثل أدنى شرائح الطبقة الوسطى، حيث كانوا يحملون التعليم الثانوي او الجامعي، بدون استثمارات مادية خارج وطنهم فلسطين. وقد بدأوا حياتهم بعد النكبة بدون رصيد مادي. بل بالكد والتعب والسهر، وتمكنوا من بناء المجتمع الفلسطيني في المهجر، وابرزوا عاملاً جديداً في مواجهة الحياة خارج فلسطين قوامه العمل والجد والتعلم.[137]

ومؤخراً وبعد انقطاع عاد المعلمون الفلسطينيون مجدداً إلى سلك التدريس في الكويت بعد غياب ربع قرن، فمع موافقة مجلس الوزراء الكويتي على قرار يقضي بإعادة توظيف المدرسين الفلسطينيين بعد توقف دام أكثر من 25 عاماً على خلفية الموقف الرسمي الفلسطيني بشأن الغزو العراقي للبلاد في العام 1990، بدأت وزارة التربية الكويتية مراسلاتها مع السفارة الفلسطينية في الكويت لاستقدام المعلمين. وأرسلت الوزارة مذكرة رسمية للسفير الفلسطيني لدى البلاد رامي طهبوب في الثالث من نيسان العام

[137] شفيق ناظم الغبرا، " الفلسطينيون والكويتيون: الصراع والفرص الضائعة،" مجلة الدراسات الفلسطينية، عدد 24، (خريف 1995)، 55، https://bit.ly/2IktUcN .

2016، تعلن فيها رغبتها في استقدام مدرسين فلسطينيين للعمل لديها بما يسهم في تحسين مسار التعليم في مدارسها الحكومية، وفي تعقيب له على ذلك قال السفير طهبوب للصحف الفلسطينية إن "وزارة التربية الكويتية تنوي الاستعانة بمدرسين فلسطينيين لتحسين جودة التعليم لديها مع الموسم الدراسي الجديد 2017–2018 لما رأته في المدرس الفلسطيني من مهارات ساهمت في بناء الكويت في بداية نهضتها".[138]

2.2.3 خصوصية التعليم في ظل الإنتفاضة:

تعرض النظام التعليمي في المناطق المحتلة خلال الانتفاضة الأولى الى هجوم السلطات الاسرائيلية، فقد اغلقت المدارس مدة طويلة ضمن استراتيجية أطلق عليها الاحتلال في حينه لقب "استراتيجة العقوبات الجماعية"، والتي هدفت اسرائيل من خلالها نسف مقاومة الفلسطينيين النشطة.

تميز قطاع التعليم في الأراضي المحتلة، الذي يمثل ثلث سكان هذه الأراضي، بتفاعله القوي مع انتفاضة 9 كانون أول 1987، وتأثره بالانعكاسات التي واكبتها، فقد شاركت مختلف قطاعات التعليم في أحداث الانتفاضة بصورة واضحة ومباشرة، كما تعرض هذا القطاع الى ممارسات قمعية، وهجمة شرسة منذ بداية الانتفاضة. فاقت في حدتها كل الهجمات السابقة التي تعرض لها هذا القطاع قبل الانتفاضة، حيث طالت هذه الهجمة ثلاثاً من ركائز القطاع التعليمي، وهي: المدارس المعلمين والطلبة.[139]

---

[138] جريدة الحياة الدولية، "الفلسطينيون يعود للتعليم في الكويت بعد غياب ربع قرن"، https://bit.ly/2JhDgqX.

[139] صلاح الزرو، *التعليم في ظل الانتفاضة*، (الخليل: رابطة الجامعيين، دائرة البحث والتطوير، 1989)، 11–14.

التعليم الشعبي في مواجهة سياسة الإغلاق الإسرائيلية:

في شباط 1988، كانت مدارس الضفة الغربية كلها مغلقة بأمر عسكري، وسمح للمدارس أن تفتح ابوابها ثانية في أواخر أيار من ذلك العام، الا أنها اغلقت مرة أخرى في اواسط تموز وظلت مغلقة حتى تموز 1989، باستثناء أسابيع قليلة في كانون الثاني.[140] ورداً على سياسة الاغلاق هذه كانت ردة فعل الفلسطينيون تطوير نظاماً للتعليم البديل "الشعبي".

حيث تبلورت مقاومة تعليمية أكثر رسوخاً ضد القمع الاسرائيلي الموجه ضد النشاط التعليمي الرسمي، وكانت تلك محاولة لجان الأحياء الشعبية بتنظيم صفوف تدريس بديلة للتلاميذ في بيوت خاصة. واعتبر هذا النمط من التعليم كاحدى استراتيجيات المقاومة من خلال الانفصال المستمر عن سلطات الاحتلال. كما اعتبر أيضاً بأنه الخطوة الأولى نحو تطوير عملية تعلمية فلسطينية محلية مستقلة، وتولى المعلمون مهمة تنشيط الطلاب دون اللجوء الى صفوف الدرس التقليدية ونظام العلاقات الصفية الرسمية.[141] ومع ذلك فقد اختلف التطبيق الفعلي لبرنامج التعليم الشعبي في نوعيته واتساعه من حي الى حي، ولاقى العديد من المشاكل الجدية التي لم تجد حلاً لها، كضعف البنية التحتية، ففي كثير من القرى والمخيمات والأحياء الفلسطينية، كان هناك عدد قليل من الناس ممن لديهم خبرة مناسبة للقيام بدور المعلم، مما أدى الى معاناة الطلاب. اضافة الى مشكلة عدم التطور السوي، لم يكن هناك تنسيق مركزي حول ما يجب تدريسه وكيف يتم ذلك. ولم تكن هناك

[140] عمر محمد.خلف، "واقع التعليم في فلسطين المحتلة عام 1967– الآثار الاقتصادية لإغلاق الجامعات في ظل الانتفاضة"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 26، ص7–23.

[141] الزرو، *التعليم في ظل الانتفاضة*، 56–60.

خدمات مساعدة للأخذ بيد أولئك الذين تنقصهم الخبرة المناسبة، الى أن قامت سلطات الاحتلال في 23 أيار 1988 بالاعلان ع فتح أبواب المدارس والجامعات من جديد.[142]

ويمكن تعريف التعليم الشعبي بأنه المشاركة الشعبية في نقل الخبرات التعليمية الى المتعلمين، ضمن اطار يتجاوز غالباً أركان التعليم الرسمي النظامي والمتمثلة بالمدرسة، والمعلم "الموظف"، والمنهاج المحدد، وذلك بقصد إحداث وعي نوعي أو تعزيزه، والحفاظ على القابلية للتعلم، وتمرير وغرس مدخلات تربوية وتعليمية يصعب ادخالها عن طريق التعليم الرسمي.[143] يهدف التعليم الشعبي في الأصل الى محاربة الجهل وسياسات التجهيل المتعمدة، وتعزيز التعليم الهادف أو الموجه، وزرع قيم ومفاهيم مختارة، مثل المفاهيم والقيم الوطنية والقومية والثورية، وأهداف أخرى ذات سمات تخص كل شعب ومسيرته. وفي الحالة الفلسطينية كان الهدف الأسمى للتعليم الشعبي (المحافظة على القابلية للتعلم بين صفوف الفلسطينين، وانقاذ الأطفال وأبناء الصفوف الإبتدائية من الأمية، ومواكبة النمو العقلي والتفسي لهم). ويمكن القول أن التعليم الشعبي في الضفة الغربية وقطاع غزة قد بدأ مع قدوم الاحتلال الإسرائيلي، او حتى قبل ذلك، لكن أشكال تبلورت وبرزت أثناء الانتفاضة الاولى، حيث ظهر بشدة بين صفوف المخيمات ثم انتقلت لباقي المدن والقرى الفلسطينية، رداً على اغلاق المدارس ومؤسسات التعليم عدة مرات ولفترات طويلة. وقد شملت هذه الاغلاقات معاهد الاونروا في الضفة والقطاع، حيث انقطع الطلاب عن

[142] الزرو، *التعليم في ظل الانتفاضة*، 60-62.

[143] الزرو، التعليم في ظل الانتفاضة، 56.

مسيرتهم التعليمية سنة دراسية كاملة امتدت منذ 1989 حتى 1990، وعاودوا مواصلة دراستهم في العام 1991.

2.3 النشاط التعليمي للاونروا منذ 1993 حتى الآن

توّلت السلطة الوطنية الفلسطينية العمليّة التعليمية في فلسطين في آب (أغسطس) من العام 1994. وقد ورثت بنية تعليمية شبه مدمرة، تعرّض فيها الحق في التعليم، شأنه في ذلك شأن حقوق الإنسان الفلسطيني جميعها، إلى الانتهاك المنظّم والمتواصل من قبل الاحتلال، الأمر الذي كان ينذر بانهيار النظام التعليمي برمّته ويقوّض أيّ آفاق تنموية حقيقية في هذا المجال. وقد تمّ تشكيل وزارة التعليم العالي عام 1996 لتستكمل دور مجلس التعليم العالي الفلسطيني الذي كان قائماً قبل قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية. ومنذ توليها تلك المهام، سعت السلطة الفلسطينية إلى القيام بواجباتها الرئيسة، وهي ضمان استمرار توفير الخدمات التعليمية للمراحل الدراسية المختلفة لمجموع المنتفعين الذين يزيد عددهم عن ثلث السكان في الضفة الغربية وقطاع غزة.

وفيما يتعلق بالنشاط التعليمي للاونروا عن هذه الفترة، فقد استمرت وكالة الغوث الدولية في تقديم خدماتها بمنهجية موثقة في مجال تنمية معلمي مدارسها، وتطوير كلياتها التربوية بما يتلائم مع متطلبات المرحلة. وفي هذا الاطار وتماشياً مع قانون التربية والتعليم الأردني المادة 21 لسنة 1988، والقاضي برفع سوية جميع المعلمين ليصبحوا من حملة الدرجة الجامعية الأولى في التعليم، قامت الوكالة بتطوير كل من كلية تدريب

المعلمين وكلية تدريب المعلمات، التي كانت تمنح درجة الدبلوم لتصبح كل منهما كلية جامعية تمنح درجة البكالوريوس في التعليم. وقد أنشئت الكليتان في العام 1992 بهيئة تدريسية مشتركة بين حرمي كلية مجتمع المرأة (الطيرة) لإعداد المعلمات، وكلية مجتمع رام الله لإعداد المعلمين. وتميزت الكليات بجودة برامجها ومرونتها ومواءمتها مع حاجات التعليم، ما ساعد على زيادة فرص التوظيف لخريجيها، وتراوحت نسبة توظيف الخريجين من هاذين المعهدين بين 98% و 100%، وعملت على تطوير **مجلة المعلم\ الطالب** لتصبح مجلة تربوية محكمة، تعتمد بحوثها لأغراض الترقية بين أعضاء هيئة تدريس كليات التربية، وعقد المؤتمرات التربوية ذات العلاقة المباشرة بوضع التعليم في فلسطين ومستقبله.[144]

ومن ناحية أخرى فالتخصصات التقنية والمهنة التي أدخلتها الوكالة في هذه الفترة، تخصصات التصميم الجرافيكي، البرمجة، الصيدلة، السكريتارية الطبية، علاج النطق، العلاج الطبيعي، ادارة فنادق، الخدمة الاجتماعية، هندسة معمارية، اتمتة مكاتب، محاسبة، علوم مالية ومصرفية، هندسة مدنية والاحصاء. وجاءت هذه التخصصات الجديدة متوائمة مع حاجة المجتمع الفلسطيني، وذلك بعد مجيء السلطة الفلسطينية، وعملية بناء المؤسسات. وبالرغم من جودة هذه التخصصات وموائمتها لسوق العمل، الى

[144] تفيدة الجرباوي، *تمكين الأجيال الفلسطينية: التعليم والتعليم تحت ظروف قاهرة* (رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2008)، 193.

أن نسبة التوظيف في سوق العمل من خريجي الوكالة انخفضت من 98% في العام 1993 الى 82% في العام 2016\2017. [145]

وفي هذا الجانب أشارت وفاء سعادة[146] المرشدة الأكاديمية في كلية مجتمع المرأة رام الله أن الهدف الأساسي للاونروا اليوم هو تمكين اللاجئات والخروج للسوق. وتؤكد أن برامج الأونروا التعليمية يتم تحديثها واستحداثها حسب حاجة السوق، وان الهدف من هذه التخصصات التي يقدمها معهد مجتمع المرأة، كلية العلوم التربوية (الطيرة) منذ تأسيسه 1962، هو تمكين المرأة اللاجئة أكثر عن طريق اكسابها عدد من المهارات والخبرات في تخصصات معينة، ثم الإشراف على تدريب هؤلاء النساء مع مؤسسات ذات علاقة، حتى تصبح اللاجئة الفلسطينية جاهزة للخروج للسوق والعمل بعد دبلوم مكثف في التخصص المختار، بواقع 60 ساعة ساعة معتمدة، لخريجات التخصصات المهنية والتقنية، بينما تمتد الدراسة لواقع 120 ساعة لخريجات البكالوريوس في التخصصات التربوية (التعليم)، بما فيها التدريب العملي أثناء الدراسة، فيخرج الطالب بخبرة عملية وفهم نظري للموضوع الذي يدرسه، وتقول احدى المبحوثات في هذا الجانب:

" التعليم في الطيرة سواء تخصصات الأكاديمية او التعليم المهني والتقني، كلنا لازم يكون عنا 6 ساعات تدريب عملي بالسنة الأولى، و6 ساعات تدريب عملي بالسنة

[145] هذه التخصصات ادرجتها الباحثة بعد اجراء عدد من المقابلات مع القائمين على العملية الادارية، ومراجعة أرشيف التسجيل التابع للوكالة في العام 2016\2017، ونسب الخريجين في سوق العمل.

[146] وفاء سعادة، مقابلة للباحثة، تاريخ 1\3\2017.

التانية، وهيك حتى الرابعة، انا كمعلمة درست عربي، وزعونا على مدارس الوكالة، وكان عنا تدريب عملي ع الموضوع، وفعلياً استفدت كتير من دراستي هناك" [147]

ومن جانبها تصف إحدى معلمات المدارس، التي تستقبل مدرستها عدد من خريجات الوكالة للتدريب سنوياً، فتقول:

" سنوياً بيجي ما لا يقل عن 50 متدربة، خريجات تربية او معهد معلمين من أكثر من جهة، سواء بيرزيت او معهد الطيرة، او حتى الحكومي، وصراحةً اكثر البنات اللي بقدروا يقودوا الصف، وفعلياً يضبطوه، وعندهم خبرة أكتر كيف يتعاملوا مع الطلاب، ويوصلوا المعلومة، هم بنات معهد الوكالة، يمكن تستغربي كلامي، بس هاد فعلياً اللي بنلمسوا، بعد ما يطلعوا من الحصة انا ما بحتاج أعيد، بس لما تعطي الحصة وحدة من الخريجات الثانية، لازم أعيد الحصة لطلابي من بعدها" [148].

[147] نفين صمادعة، احدى المبحوثات عن الفئة الثالثة، مخيم الجلزون، اجريت المقابلة بتاريخ 21\3\2017.

[148] فهيمة غنام، مدرسة لغة انجليزية في مدرسة مخيم الجلزون، مقابلة أجرتها الباحثة ب 13\3\2017.

3.3 مؤسسات التعليم العالي للأونروا: كلية مجتمع المرأة برام الله وكلية العلوم التربوية (سياسات، برامج وتخصصات)* :

أنشئت كلية مجتمع المرأة برام الله عام 1962 بإشراف وإدارة وكالة الغوث الدولية، بطاقة استيعابية قدرها 200 طالبة. وفي الفترة الممتدة من ذلك العام وحتى اليوم، توسعت الكلية وأصبحت طاقتها الإستيعابية 900 طالبة.

وتتميز رسالة الكلية في تقديمها خدماتها في برنامجين هامين على الصعيد االتنموي هما:

- برنامج التدريب المهني والتقني (كلية مجتمع المرأة): الذي يعنى بتوفير فرص التدريب المهني والتقني للفتيات اللاجئات الفلسطينيات، واعدادهن اعداداً مهنياً، عن طريق التحاقهن بأحد التخصصات المتوفرة في الكلية، واكسابهن المعلومات النظرية والمهارات العلمية والاتجاهات البناءة، والتي تؤهلها للحصول على فرص عمل مناسبة في مجال التخصص. بدأت كلية المرأة في عام 1962 بأربع تخصصات هي: الخياطة والتجميل والتغذية والسكرتاريا. ومع مرور الزمن، ونتيجة لتزويد الطالبات بالتعليم النوعي، الذي يشتمل على المهارات الفنية اللازمة للسوق والمعرفة الضرورية، والقيم الداعمة للمشاركة في بناء وتنمية المجتمع الفلسطيني، تزايدت التخصصات حيث وصلت الآن الى 17 تخصص في 8 حقول متنوعة تضم: المهن الطبية المساعدة، العلوم التجارية والحاسوب، المهن الحرفية والهندسية، الفنون التطبيقية والعمل

* جميع المعلومات والأرقام الواردة تحت هذا البند، قد جمعتها الباحثة من مقابلات مع اعضاء من الهيئة الإدارية، وبعض الموظفين في الكلية، والأخرى من خلال الوصول الى ما تمكنا من الحصول عليه من أرشيف الكلية، وسجلاتها. وهذه المقابلات تشمل: (د.تغيدة الجرباوي: عميدة الكلية السابقة، وفاء سعادة: مرشدة شؤون الطلبة، مثنى أبو الرب: مسجل الكلية، طارق سرحان: نائب مدير الكلية الحالي، خليل ضرغام: مسؤول التربية والتعليم على المدارس".

الإجتماعي. تستحدث التخصصات أو تلغى أو تدمج بتوصية من مديرة الكلية، وتنسيب رئيس برنامج التعليم في الضفة (مهند بيدس)، وقرار من مدير دائرة التربية والتعليم في رئاسة وكالة الغوث الدولية بعمان. وتمتد مدة الدراسة في هذه التخصصات مدة عامين، وتتخرج الطالبة منها بشهادة الدبلوم المكثف.

- البرنامج التعليمي (كلية العلوم التربوية)*: الكلية الجامعية للعلوم التربوية كلية جامعية متخصصة في تأهيل المعلمين ذكوراً واناثاً قبل الخدمة وأثناءها، أسست في عام 1960 بجهود وكالة الغوث الدولية من أجل توفير برنامج تدريب المعلمين اللاجئين الفلسطينيين، وكانت مدة الدراسة فيها سنتان دراسيتان وقد تطورت في العام الدراسي 1993/1992 إلى كلية جامعية تمنح درجة البكالوريوس ومدة الدراسة فيها أربع سنوات دراسية، حيث تتألف من أربعة برامج دراسية تمنح درجة البكالوريوس في أساليب التدريس للتخصصات التالية: بكالوريوس المرحلة الأساسية العليا/ اللغة العربية والتربية الإسلامية وأساليب تدريسهما، بكالوريوس المرحلة الأساسية العليا/ العلوم والتكنولوجيا وأساليب تدريسهما، بكالوريوس المرحلة الأساسية العليا/ الرياضيات والكمبيوتر وأساليب تدريسهما، بكالوريوس المرحلة الأساسية العليا/ اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، بكالوريوس المرحلة الأساسية الدنيا. وقد تم إقرار هذه التخصصات

* أشارت عدد من المبحوثات، وعدد من مقابلات المسؤولين في النظام التعليم للأونروا، ومنهم د تفيدة الجربواي، أنه منذ العام 1962 حتى 2012، كانت كلية مجتمع المرأة في رام الله تقدم البرنامجين التعليم المهني والتقني، وبرنامج تأهيل المعلمات، حيث كان يطلق عليها دار المعلمات، وتقدم الدبلوم المهني والتقني والتعليم للذكور والاناث، وكانت الكلية الجامعية للعلوم التربوية (دار المعلمين سابقاً)، تقدم تعليم المعلمين للطلاب الذكور من اللاجئين، بينما بعد العام 2012، جرى فصل الكليتين لتصبح كلية مجتمع رام الله تقدم الدبلوم المهني والتقني لكل من الذكور والاناث من اللاجئين ومدته عامان، واصبحت الكلية الجامعية للعلوم التربوية تقدم البكالوريوس للمعلمين المعلمات من أبناء اللاجئين، ومدته أربع أعوام.

من واقع احتياج المدرسة الفلسطينية لها، يشار إلى أن الكلية تعتمد نظاما مرنا في إلغاء أو استحداث أي من هذه التخصصات أو تعديلها لتتناسب مع الاحتياجات التي يتم تلمسها من خلال مواكبة الكلية لما يحدث من تغيرات على ساحة التعليم المدرسي الفلسطيني.

1.3.3 تقييم نشاط الاونروا التعليمي من وجة نظر المبحوثات:

-الآراء حول نوعية التعليم العالي للاونروا:

اختلفت آراء المبحوثات حول جودة ونوعية برنامج التعليم العالي للاونروا، والذي تشرف عليه الوكالة بالتعاون مع اليونيسكو قد قطع أشواطاً لا يستهان بها، قياساً الى برامج الصحة والإغاثة الروتينية. حيث كانت مخصصاته لا تذكر في العام 1950، وقفزت مخصصات التعليم في العام 2016 الى 54% من الميزانية العامة، الا أن الموازنة تتعرض كل عام الى هزات بسبب نقص مساهمات الدول والارتقاع التدريجي في بنود الموازنة، خاصة في مجالي الصحة والتعليم.[149] وهذا الواقع يعتبر مصدر تهديد لبرامج الوكالة ينعكس على خدماتها وعلى عمل العاملين فيها، وبخاصة في القطاع التعليمي حتى باتت عملية التهديد، بانهاء خدمات الموظفين والمعلمين حديثاً يتكرر كل عام، الى أن تقوم بعض الدول المانحة بتسديد العجز، وهي ذات الحجة التي تسوقها الاونروا سنوياً حول ضعف التمويل، كتمهيد لتصفية الوكالة.

[149] جلال الحسيني، *تمويل الاونروا ومستقبل اللاجئين الفلسطينيين*، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، (2016).

" امي درست بالمعهد، واليوم هي مدرسة عربي، وهي اللي نصحتني أدرس بالمعهد، عأساس أصير معلمة، وفعلاً رحت ع المعهد، بس الوكالة اليوم مش زي زمان، وحتى التوظيف اليوم مش زي زمان، يعني بحاولوا ما يوظفوا الا بساعات يومية، ما في الا تشتغلي بديلة، وبعد ال 6 شهور بترجعي تقعدي". [150]

عبر عدد من المبحوثات عن رضاهن عن برنامج الاونروا التعليمي بشكل تام، حيث قالت إحداهن:

" تعليم الوكالة اليوم فش بعده، كثير أحسن من قبل، ابني وضعه منيح ماشالله، الشاطر بسرعة بتوظف، مش التعليم السبب". [151] في حين أشادت أخرى بالمرافق والخدمات التي يقدمها المعهد، حيث قالت:

"لما فتت المعهد في 1969 بقى كل شي المعهد يوفروا، كان أحلى مدة بحياتي، كان السكن داخلي، أروح مرة بالأسبوع، كل شي في قاعة جماز، مطعم، يجبولنا كل شي، من قرطاسية ومريول، حتى يعطونا الحزمة الصحية (الكوتكس)، هاد غير يعطونا دينار ونص اجرة الطريق". [152]

كان للمعهد سمعة جيدة جداً كنوعية تعليم، في أوساط اللاجئين، وهذه السمعة جاءت بعد رؤية نتائجه الجيدة على أرض الواقع:

---

[150] ألاء صباح، 1\4\2017، مخيم الجلزون، تخصص تربية ابتدائية.

[151] نفين صمادعة، مقابلة عبر الهاتف، 12\3\2017، رام الله، تخصص تربية ابتدائية.

[152] آمنة محفوظ، 27\2\2017، مخيم الجلزون، تخصص أدب انجليزي.

" لما كنت طالبة في مدرسة الوكالة، بقوا بنات المعهد المتدربات يجوا يتعلموا علينا، فصار نفسي من وأنا وصغيرة، أروح ع المعهد وأصير معلمة، لما خلصت توجيهي ما فكرتش مرتين، ضليت رايحة عالمعهد، وصرت معلمة علوم".[153]

وتؤكد أخرى أن :" ***البرامج التعليمية اللي درسناها كانت من أفضل البرامج اللي ادرست، ومن أحسن الجهات، حتى اللي بتتخرج معلمة، كان غير المواد الأساسية، يودونا دورات تأهيل تربوي، عشان نقدر نطلع معلمات ومعلمين صح"***[154] .

-الآراء حول قيمة التعليم:

تشير احدى المبحوثات ان التعليم كمهنة والتعليم كجودة، فقد قيمته في الوقت الحالي، لعدم توافقه مع حاجة السوق، ولعدم أدائه لهدفه المقام من أجله من تغيير ايجابي بالمجتمع.

" التعليم زمان بقى في المرتبة الأولى لجميع الناس، بقى الواحد او الوحدة إذا اتعلم يصير اله هيبة وشأن بين الناس واحترام، هلقيت صار مرتبة ثانية، اتعلمت والا ما اتعلمت نفس الإشي"[155]

[153] فهيمة غنام، 13\3\2017، جفنا، أدب انجليزي.

[154] صباح عرار، 15\4\2017.، مخيم الجلزون، تخصص علوم.

[155] صباح عرار، 15\4\2017.، مخيم الجلزون، تخصص علوم.

-الآراء حول تسيس الوكالة:

الوكالة لا تستطيع ابعاد نفسها من السيطرة الفعلية على سياستها، بذريعة أنه هدفها ووجودها سياسي وليس انساني، ولكن بشكل او بآخر الوكالة لا تحكم الشخص خارج إطار المدرسة، لك حرية التصرف.

" من الإشيا السلبية في تعليم الوكالة، انها كثير مسيسة، يعني إحنا كمعلمات، ممنوع نحكي بالسياسة، وممنوع الطلاب يحكوا بالسياسة، حتى إذا في شهيد، ممنوع نحكي بالموضوع، حتى علم ممنوع يرتفع بالمدرسة، ممنوع نحكي عن البلاد الأصلية، كثير إشيا صارت ممنوعة، وبقلولنا انه احنا بنعلم" [156]

في حين يرى مدير عام اتحاد معلمي الأونروا، السيد جمال قاسم ان الوكالة دورها أنساني وليس سياسي، مهمتها تقديم الإغاثة وليست وحدة تعبئة وتنظيم، ومهمة المعلم هو التعليم، وعبر عن ذلك قائلاً:

" اللي بده الوطنية ما حدا مانعه يعبر عنها خارج حدود المدرسة، في المدرسة انت جاي تدرس وبس" [157].

-الآراء حول سياسات التوظيف:

من الجدير ذكره هنا، وبعد العودة لسجلات ونسب التوظيف التابعة لأرشيف المعهد، يلاحظ أن نسب التوظيف في بدايات تأسيس المعهد في ستينيات القرن الماضي، كانت

[156] صباح عرار، 15\4\2017.، مخيم الجلزون، تخصص علوم.

[157] جمال قاسم، 30\3\2017، جفنا، رئيس اتحاد المعلمين العاملين بالاونروا.

نسبة التوظيف لخريجات الوكالة المعلمات وصلت ل 98%، وهي أعلى النسب على الإطلاق منذ تأسيس المعهد، وبنسبة أقل لقسمي التدريب المهني والتقني، مقارنة باليوم فقد وصلت نسبة التوظيف في العام 2011، ما نسبته 60,94% للخريجات من جميع الأقسام، في حين انخفضت النسبة الى 53,54% مع نهاية العام الدراسي 2013-14. وهذا يدل على أن نسب التوظيف الخاصة بالخريجات في تناقص مستمر، والبعض منهن اليوم مهيئات لسوق البطالة كخريجات باقي معاهد التعليم العالي في الأراضي الفلسطينية. وتشير مبحوثتين مختلفتين الى نسب التوظيف هذه بطريقتهن، فالأولى من خريجي المعهد قسم السكرتارية في العام 1974، بينما الطالبة المبحوثة الثانية من خريجي المعهد في العام 2014:

"لما دخلت المعهد في عمان 1974، ما كان خياري، كان آخر خيارتي بعد ما راحت علي منحة الطب بالصين، وكان باب التسجيل في المعهد سكر، فما قبلوني لا ع التمريض ولا معلمة، قبلوني سكريتارية، ولما رحت لمديرة المعهد اطلب استثناء نقل، خبرتني انه بعد دراسة السوق هاد التخصص مطلوب كتير، وفعلاً اتعاقدوا معنا كل الدفعة ال 20 طالبة، واحنا عمقاعد الدراسة، وقبل ما ننهي الدبلوم"[158]

في المقابل تروي مبحوثة وضع خريجي الأونروا اليوم، ومعاناتهم بعد التخرج للحصول على وظيفة:

[158] ابتسام الأعرج، 12\4\2017، سطح مرحبا، ادارة مكاتب، 1974.

" أنا اتخرجت من المعهد 1999، بس لما بعتتلي الأونروا أشتغل، كنت بديلة، واشتغلت 6 شهور، بعد هيك، اشتغلت بمدرسة خاصة 9 سنين، وضليت كل سنة أقدم امتحان التربية، لحد ما طلعلي ادرس بمدرسة ببرود، مع انه أفضل لو أدرس بالوكالة، بس الوكالة اليوم فش فيها توظيف" [159]

وتقول وفاء سعادة أن المعهد سياسة خاصة بالتوظيف، حيث يعقد سنوياً career day، بمشاركة عدد من المؤسسات الكبرى في السوق المحلي، من أجل الحصول على أكبر عدد من نسب التوظيف لخريجها، ولمن لا يحالفه الحظ يبقى المعهد على اتصال معها في العام اللاحق لتخريجها، ومحاولة الحصول على فرص عمل لها من خلال شراكات المعهد مع مؤسسات السوق المحلي، كما أشارت السيدة وفاء الى أن المعهد يصمم في الفترة الحالية مذكرة تفاهم مع وزارة العمل ووزارة الإقتصاد، وذلك من أجل تحسين نسب التوظيف، والإطلاع الدائم على حاجة السوق. وتؤكد احدى المبحوثات حقيقة أن المعهد واصل الإتصال فيها على مدى سنتين بعد تخريجها، من أجل ايجاد فرص عمل مناسبة لها، حيث تقول:

" اذا بقيت شاطر وجبت علامة عالية بالشامل، الوكالة بعد ما تتخرج، كل ما يجيهم فرصة شغل بتصلوا علينا بقولولنا، انا جبت جبد جداً بالشامل، ودرست أتمة مكاتب، والي متخرجة سنتين، لحد قبل شهر اتصلت علي مس وفاء، تحكيلي عن شغل

[159] حنان عبيد، 22\4\2017، جفنا، تربية ابتدائية، 1999.

بمؤسسة، رحت ع المقابلة، بس الراتب مش كثير، بدهم يدفعوا 1700 شيقل، ما بكفوا، عشان هيك ما إشتغلت" [160]

وتصف احدى المبحوثات تجربتها، حيث تقول أن الاونروا كانت على تواصل دائم بالتخصصات وحاجة السوق، وتصمم برامجها التعليمة على هذا الأساس:

" فعلياً انا بعد ما درست سكرتارية، وقعوا معنا عقود واحنا بندرس، هاد الحكي ب 1976، كان بدي معلمة، ولما رحت عمديرة المعهد بالأردن آخد استثناء، خبرتني انه بعد اطلاعهم ع السوق وحاجته، مطلوب تخصص السكرتارية، لهيك اخترت هالتخصص" [161]

الآراء حول سياسات وشروط القبول:

لم يعتمد معهد الأونروا فقط قبول الناجحات في التوجيهي من اللاجئات، فكان هناك تخصصات مفتوحة أمام من لم يحالفهم الحظ، كتخصصي التجميل، والخياطة، الأمر الذي فتح الباب أمام تمكين أكبر عدد ممكن من اللاجئات، وتتحدث إحدى المبحوثات بأن المعهد بالنسبة لها بمثابة تحقيق الحلم:

"المعهد أول ما فتح بقى فيه خياطة (اللي اليوم صار تصميم أزياء)، وبقوا أهلي بحبوش الطلعة والجية كتير، فما رضيوا ندرس معلمات، وبقى المعهد نفسه بقبلش معدلات واطية، وأنا ما جبتش علامة عالية، وأختي سمية رسبت، وبس التخصص هاظ

[160] شرين الدلو، 27\4\2017، رام الله، ادارة مكاتب.

[161] ابتسام الأعرج، 12\4\2017، سطح مرحبا، ادارة مكاتب، 1974.

اللي ما بتحكمه علامات، فروحت أنا ولحقتني بعد سنتين أختي سمية ودرسنا خياطة، وفتحنا النا مخيطة، وهينا لليوم عايشين منها، واشتغلنا بأكثر من محل نفصلهم بدلات، يعني محل هيلوبولس برام الله مين بقى يشتغلوا ويزبطلوا البدلات، انا وسمية، اشتغلنا معهم بطلع أكثر من 13 سنة". [162]

في حين مدحت المبحوثة السابقة في سياسات القبول للاونروا والتي مكنت من دخولها للمعهد رغم عدم حصولها على معدل عالي، الا أن الرضا على شروط وسياسات القبول لم يكن متفق عليه من مجموع اللاجئات، حيث تشير المبحوثة التالية الى مسألة مهمة في مسألة القبول:

"درست في المعهد سنة ال 1979، درست أساليب تدريس علوم، ابوي بقى عامل بمعهد دار المعلمين، بقى يشوف الكل بتعلم، فحب يعلمنا، بس احنا 4 بنات و5 شباب، بقت أختي غزالة أصغر مني بسنة، اجت تفوت المعهد بالسنة اللي بعدي رفضوها عشان انا لسه فيه، صاروا يقولوا ع الكرت* بزبط يدرس شخص واحد، واضطر ابوي يحطها بابو ديس، لانه رفضوها وبقت بدها تدرس شريعة". [163]

وتؤكد هذه السياسة مبحوثة أخرى حيث قالت:

"لما درست بالمعهد رياضيات كان في معنا بنت من مخيم الجلزون، اسمها عواطف كانت الأولى ع الدفعة، بس لما اجى التوظيف انا اتوظفت قبل عواطف، مع اني

---

[162] نزيرة مصاروة، 5\4\2017، مخيم الجلزون، خياطة، 1973.

* الكرت، تشير الى بطاقة كرت المؤن، الذي وزع على اللاجئين، وهو كبطاقة تعريف هوية لبعضهم، وإثبات بأنهم لاجئين، وهو للأونروا كبطاقة تسجيل.

[163] صباح عرار، 15\4\2017.، مخيم الجلزون، تخصص علوم.

انا الثالثة ع التخصص، والأولوية الها، وكانت الحجة انه أبوها بشتغل بالوكالة، بعدينا ب 6 شهور لتوظفت" [164]

وعند مقابلتنا للسيد مثنى أبو الرب، مدير التسجيل في المعهد، للتعرف على سياسات القبول في المعهد، والتطورات الحاصلة عليها، تحدث مثنى بأن سياسات القبول في بداية تأسيس المعهد، كانت تشترط عدم قبول الأخوات في نفس العام، وكانت في بدايتها تفرض على اللاجئين عدم جواز الالتحاق بالمعهد الا بعد مرور خمس سنوات على التحاق أخ اخر الي المعهد، وفي ذلك سياسة خفية للتعليم العالي للأونروا، وهي ان التعليم لديها كان جمعي الطابع، وهذا يؤكد ما افترضه حسن النجار في دراسته planned migrations، أن الأونروا اعتمدت في توسيع سياستها التعليمية، الإنتقال من حصص الإغاثة الى "صناعة اللاجئن"، والذين بدورهم سيحسنون من وضع عائلاتهم، ويشير الاستاذ مثنى أن محاولات الضغط ما زالت مستمرة لإلغاء هذا الشرط في القبول نهائياً، حيث تقدموا في وقت سابق برفع شكاوى اهالي اللاجئات على هذا الشرط وتم تقليص المدة الى سنتين بدل خمس سنوات.

[164] آمنة ديب، مقابلة عبر الهاتف، بتاريخ 12\4\2017، بيت حنينا، تخصص رياضيات.

4. استجابات المبحوثات: دور التعليم العالي للأونروا في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية منذ 1962-2017

تمهيد:

حددت الباحثة هذه السنوات وليس قبل ذلك، لأن كلية مجتمع المرأة برام الله تأسست عام 1962 بإشراف وإدارة وكالة الغوث الدولية، بطاقة استيعابية قدرها 200 طالبة. اما العام 1993، فهو العام الذي تأسست فيه السلطة، وما ارتبط بها من مؤسسات للدولة، بالاضافة الى كونه العام الذي تحول فيه البرنامج التعليمي للمعهد من دبلوم الى كلية جامعية تمنح درجة البكالوريوس، بالاضافة الى توسع التخصصات التقنية والمهنية في الكلية بعد ان بدأت ب 5 تخصصات، وصلت في العام 1993 الى 14 تخصصاً، وفي الفترة الممتدة من ذلك العام وحتى اليوم، توسعت الكلية وأصبحت طاقتها الإستيعابية 900 طالبة. وتتميز رسالة الكلية في تقديمها خدماتها في برنامجين هامين على الصعيد االتنموي هما:

- برنامج التدريب المهني والتقني (كلية مجتمع المرأة): الذي يعنى بتوفير فرص التدريب المهني والتقني للفتيات اللاجئات الفلسطينيات، واعدادهن اعداداً مهنياً، عن طريق التحاقهن بأحد التخصصات المتوفرة في الكلية، واكسابهن المعلومات النظرية والمهارات العلمية والاتجاهات البناءة، والتي تؤهلها للحصول على فرص عمل مناسبة في مجال التخصص.

- البرنامج التعليمي (كلية العلوم التربوية): الذي يعمل على توفير فرص إعداد المعلمات من اللاجئات الفلسطينيات، وتزويدهن بالمعرفة والمهارات والكفايات والاتجاهات والقيم الضرورية، طبقاً لاحتياجاتهن التربوية وهويتهن وتراثهن الثقافي.

وعودة لمفهوم سوركين للحراك الاجتماعي الذي اعتمدته الباحثة في تحليلها لدور تعليم الأونروا في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية، والذي يصفه بأنه: حركة الفرد او الجماعة من مستوى اجتماعي اقتصادي معين الى مستوى اجتماعي اقتصادي اخر داخل التسلسل الهرمي.[165] ويقسم الحراك الإجتماعي الرأسي من حيث البعد الزمني الى: الحراك الإجتماعي داخل الجيل الواحد، ويشير الى انتقال الفرد نفسه من وضع اجتماعي الى آخر صعوداً او هبوطاً خلال سنين حياته، مقارنة مع وضعه سابقاً بوضعه لاحقاً من حيث الدخل والوظيفة والمكانة الاجتماعية. والحراك الإجتماعي بين الأجيال: ويشير الى مقارنة الوضع الاجتماعي للآباء مع الوضع الإجتماعي للأبناء او الأحفاد، من حيث الوظيفة او الدخل او المكانة الإجتماعية.[166] وقد أسس بيتريم سرويكن خمسة أنماط للحراك الاجتماعي وهي: الحراك المهني_الاقتصادي، الحراك المكاني، الحراك الفكري والحراك النفسي. ودرست الباحثة علاقة تعليم الاونروا بالأربعة أنماط السابقة، لكشف العلاقة بين التعليم العالي للاونروا والحراك الاجتماعي ككل.

وسيتناول هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل اليها، ولكون الدراسة أصيلة على المستوى المحلي في مجالها، قامت الباحثة بالاستعانة بكتابات

---

[165] ياسين السيد، "مشكلة التدرج الإجتماعي،" المجلة الاجتماعية القومية 11، عدد 3 (1974): 355.

[166] فادية الجولاني، *علم الإجتماع التربوي*، (مصر: مؤسسة سياب، 1997)، 35.

المنظرين في بعض القضايا التي اتصلت بمجالات الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة، وقسمته الى اربع مجالات حسب أنماط الحراك الاجتماعي السابق ذكرها، وذلك عن طريق اعتماد اسلوبي التقدير الذاتي والموضوعي للقياس، حيث يعتمد أسلوب القياس الموضوعي على مؤشرات موضوعية، كالتعليم، والمهنة، والدخل، ويتكون المقياس من ست خصائص وهي: الثروة، والدخل، والمهنة، والتعليم، ونوع السكن، ومصدر الدخل، وأسلوب التقدير الذاتي: ويعتمد هذا الأسلوب في قياس الحراك الاجتماعي على تقدير المفحوص نفسه وتقييمه لمكانته الاجتماعية وانتمائه الطبقي، ومن الطبيعي أن يتعرض هذا الأسلوب إلى كل ما يواجه التقديرات الذاتية من تحيز أو مبالغة في التقدير. وتم عرض النتائج في المجالات الأربعة السابق ذكرها تباعاً، مقسمة الى ثلاث فترات زمنية وهي: 1962 وهي سنة تأسيس المعهد حتى قيام السلطة الوطنية الفلسطينية في العام ويمثلن مبحوثات هذه الفترة الجيل الثاني للاجئين1993، والفترة الثانية منذ 1993 حتى 2015 والتي تمثل الجيل الثالث للاجئين، والفترة الأخيرة تمثل توقعات المبحوثات من طالبات المعهد اليوم 2017 للدور الذي سيلعبه تعليمهن في حراكهن وحياتهن اللاحقة، واللواتي يمثلن الجيل الرابع للاجئين.

1.4 النتائج المتعلقة بالاجابة على أسئلة البحث في الفترة الأولى (الجيل الثاني) 1962-1993:

بهدف الوصول الى اجابة لسؤال البحث الرئيسي، كان لا بد من الإجابة على أسئلة البحث الفرعية والذي يمثل كل منها مجال لا بد من فحصه، وهي، السؤال الأول: ماذا عسى أن تكون حالة الحراك الاجتماعى فى مجتمع اللاجئات الفلسطينيات؟ وما دور التعليم فى إحداث هذا الحراك؟ والذي يركز على تفسير العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي من خلال استجابات المبحوثات، والسؤال الثاني: إلى أى مدى يسهم التعليم فى إحداث فروق جيلية بين الأفراد، والى أى مدى ينقلهم عبر المكان؟ وعبر السلم الاجتماعى إلى أعلى؟ والذي يركز على فهم هذا الحراك من خلال ما يحدثه من فروق اجتماعية مقارنة بجيل الآباء، اما السؤال الثالث وهو: الى اي مدى يسهم التعليم في احداث حراك مهني واقتصادي يحقق نوعية حياة أفضل للمرأة اللاجئة؟ والذي يركز على مجال الحراك المهني والاقتصادي بفعل التعليم، وأخيراً السؤال الرابع، وهو: ما هي المظاهر التي يمكن قياسها للحراك الاجتماعي (موضوعياً وذاتياً) بما يحقق حياة أفضل ومكانة اجتماعية للمرأة؟ والتي يمكن التعبير عنها بمجالات الحراك على المستوى النفسي والفكري من خلال تقييم المبحوثات لدورة حياتهن.

1.1.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاجتماعي (مقارنة الجيل الأول اللاجئين بجيل المبحوثات عن هذه القترة اللواتي يمثلن الجيل الثاني من اللاجئين):

ينصب اهتمامنا في هذه الفقرة على قياس الحراك الاجتماعي لدى اللاجئات مقارنة بجيل الآباء، او ما يطلق عليه الحراك عبر الأجيال، بدءاً بواقع وسمات الجيل الأول للاجئين مقارنة بالجيل الثاني للاجئين، وذلك من أجل الاستدلال على التغيرات وسمات الحراك الاجتماعي التي حدثت بين هاذين الجيلين، ودور التعليم فيها.

سمات الجيل الأول للاجئين:

لم يرض الفلسطينيون لأنفسهم وضع اللاجئين المقعدين العاجزين الذين يعتاشون من معونات الاونروا الغذائية، وقد بادر المنتمون الى الجيل الأول للاجئين بالبحث عن أي عمل يوفره الاقتصاد الاسرائيلي او اقتصادات الدول المضيفة، في ظل غياب اقتصاد فلسطيني مستقل، والذي كان في معظمه وبالنسبة الى مهاراتهم، عملاً يدوياً غير ماهر. فعمل كثيرون من الرجال في حراسة العمرات في المدن القريبة لهم، وعمالاً غير مهرة في المصانع الاسرائيلية او تلك المقامة في الدول المضيفة، وعمال بناء، وطبعاً عمالاً زراعيين في مناطق الجنوب والشمال الفلسطيني وبيارات الحمضيات في غزة. اما النساء فاشتغل بعضهن عاملات زراعيات، وبعضهن الآخر خادمات في البيوت. وعمل الجيل الأول للاجئين لم يؤد الى احداث نقلة اجتماعية في وضع الأغلبية العظمى من عائلات هذا الجيل، اذ ظل أفرادها لاجئين معدمين.

أما عن أوضاعهم التعليمية، فقد كان التعليم في فلسطين قبل النكبة محدوداً جداً، واعداد المتعلمين من الذكور كانت قليلة، ومستوى تحصيلهم الدراسي متدنياً لا يتعدى المرحلة الابتدائية، وان اقتصر بالنسبة لمعظمهم على الدراسة المنتظمة لعامين أو لثلاثة أعوام دراسية فقط. وأما الإناث فكن في مظمهن أميات، بينما كانت نسبة بسيطة جداً من الفتيات المقيمات في المدن تلتحق بالمدارس الابتدائية، وقد يكملن بعضهن هذه المرحلة، بينما لا يكملها البعض الآخر. ولم في فلسطين جامعات، وكان عدد المدارس الثانوية محدوداً، وعدد الذين يكملون المرحلة الثانوية ضئيلاً جداً.

وتميزت الحقبة الأولى التالية لنكبة 1948 بما شهدته من آثار مروعة مباشرة بعد حدوث النكبة في العام 1948 التي أدت إلى قيام دولة إسرائيل على جزء من فلسطين، وإشراف السلطة الأردنية على الضفة الغربية، والسلطة المصرية على قطاع غزة. لقد كان لهذا التقسيم القسري آثار سلبية عميقة على أوضاع الفلسطينيين السياسية والإقتصادية والإجتماعية في المنطقة كافة. ويلاحظ شح في المعلومات الكمية حول الأوضاع كافة في المرحلة ما بين العامين 1948 و 1951 لكونها مرحلة انتقالية، على درجة عالية من عدم الإستقرار، خضع فيها الفلسطينيون لسياسات الدول المجاورة وهيئة الأمم المتحدة، وصعب خلالها رصد المؤشرات الإقتصادية والإجتماعية بما فيها التعليمية. وتشير إحصائيات العام 1952 الى نزوح حوالي ربع السكان الفلسطينيين البالغ عددهم 1.4 مليون نسمة الى المناطق المجاورة، بما فيها الضفة الشرقية وسوريا ولبنان، وتوزع الباقي على الضفة الغربية بنسبة 46% ، وقطاع غزة بنسبة 18% ، وما بات يعرف

بإسرائيل 11%.[167] وقد بلغ عدد سكان الضفة الغربية في بداية الخمسينات حوالي 750 ألف نسمة، وبقي في حدود المنطقة التي أقيمت عليها دولة الكيان الصهيوني 160 ألف نسمة. ان الهجرة والتقسيم تسببتا في سلخ الفلسطينيين عن مقومات المجتمع كافة، بما فيها البنية التحتية متمثلة بالأرض، والبنية القومية متمثلة بالتراث والقانون والعلاقات الاجتماعية والقيم والمهارات والخبرات.[168]

لقد كان للنكبة، وما تبعها من قرار الضم والحراك الفلسطيني في الضفتين، تأثيرات واضحة على الأوضاع السياسية والإقتصادية والاجتماعية أثرت بصورة مباشرة في نظام التعليم الأردني. ففي العام 1950، تم ضم الضفة الغربية للأردن ما أخضع التعليم بكافة قطاعاته في الضفة الغربية لنظام التعليم الحكومي الأردني. فقد تميز المجتمع الفلسطيني على نظيره الأردني في المجالات السياسية والاجتماعية والإقتصادية كافة، حيث كانت الحركة العلمية والفكرية في فلسطين أكثر انتشاراً، والمفاهيم والأفكار والتوجهات السياسية الحزبية أكثر تأصلاً لدى أبناء فلسطين منها لدى أبناء شرق الأردن.[169] ولإحداث التوازن و تحقيق التجانس وزيادة التفاعل، عمدت الحكومة الأردنية إلى امتصاص الكفاءات الفلسطينية من المجالات كافة لتساهم في نهضة الأردن، ويورد نزيه قورة سبباً آخر لاتباع الأردن سياسة الدمج هذه المتمثلة بمنح الفلسطينيين الجنسية

[167] سلمان أبو ستة، اللاجئون الفلسطينيون في الوطن العربي: الواقع والآفاق، (بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، 2013)، 10.

[168] نزيه قورة، *تعليم الفلسطينيين: الواقع والمشكلات*، (بيروت: منظمة التحرير الفلسطينية ، مركز الأبحاث، 1975)، 11.

[169] سعيد التل، *دراسات في التعليم الجامعي*، (عمان: دار اللواء، 1986)، 123.

الأردنية باعتباره وسيله لتذويب القضية الفلسطينية، وبخاصة بعد فشل محاولة توطين اللاجئين الفلسطينيين في وادي الأردن العام 1949.[170]

كان لهذا الحراك أثره على المفاهيم والقيم الإجتماعية، وبخاصة فيما يتعلق بالتعليم بشكل عام، وتعليم الإناث بشكل خاص، الذي حظي باهتمام متمثل بالزيادة السريعة في التحاق الفتيات بالتعليم المدرسي. ويعزي نزيه قورة الاهتمام بتعليم الفتاة لأسباب تتعلق بانخفاض الاستثمار في الزراعة، وتركيز الحكومة الاستثمار في التعليم "الاستثمار الذهني"، ما حد من المبررات التي كانت تحول دون تعليم الفتيات، وبخاصة تلك المتعلقة بقيم المجتمع الزراعي ذو العلاقة. و يستطرد د.قورة مضيفاً الى ذلك عامل الزيادة الملحوظة في هجرة الشباب إلى دول النفط وأمريكا الشمالية والجنوبية طلباً للعمل أو الاستقرار. وكان المهاجرون ممن يمتلكون الكفاءات العلمية والمهارات الفنية المطلوبة خارج السوق المحلية. وفي هذا السياق، يذكر أن عدد سكان الضفة الغربية سجل في بداية الخمسينات 750 ألف نسمة، وكان من المتوقع أن يصل إلى 1.5 مليون في مطلع السبعينات، إلا انه سجل انخفاضاً، حيث بلغ 715 ألف نسمة نتيجة لهجرة الشباب فوق سن العشرين، ما تسبب أيضاً بارتفاع نسبة من هم دون العشرين الذين بلغت نسبتهم 60% في العام 1967. وانعكس هذا سلباً على الوضع الاقتصادي، إذ انخفضت القوة الإنتاجية، في حين زادت أعداد الطلبة الملتحقين في التعليم الدراسي، ما شكل تحدياً لنوعية التعليم.

[170] قورة، *تعليم الفلسطينيين*، 33.

الخصائص التعليمية والمهنية للجيل الثاني (جيل المبحوثات عن هذه الفترة) من اللاجئين:

مباشرة بعد النكبة واللجوء وفرت الاونروا التعليم الأساسي المجاني لجميع اللاجئين الفلسطينيين، الأمر الذي أفاد الأغلبية العظمى من أبناء الجيل الثاني ذكوراً واناثاً، وساعد الى درجة كبيرة في خفض معدلات الأمية في أوساطهم وأهلهم للالتحاق بالتعليم المهني والأكاديمي، حيثما سمحت أوضاع أولياء أمورهم الاقتصادية بذلك. هذا علاوة على أن الاونروا وفرت التعليم المهني المتوسط مجاناص للاجئين بافتتاحها معهداً مهنياً في كل دولة مضيفة، وان كانت الطاقة الاستيعابية لهذه المعاهد أدنى كثيراً من الطلب على التعليم المهني، ولا تفي بحاجات الشباب الفلسطيني في هذا المجال. اما التعليم لاالجامعي للاجئين فقد توفر مجاناً في سوريا والأردن حتى سنة 1967، وفي مصر حتى نهاية عهد الرئيس جمال عبد الناصر (أوائل السبعينيات). ولم يتوفر التعليم الجامعي المجاني للفلسطينيين في لبنان، لأن كل جامعاته باستثناء الجامعة اللبنانية جامعات خاصة. كما حصل آلاف الشباب الفلسطينيين على منح دراسية في دول الكتلة الاشتراكية، وفي كوبا والهند وباكستان، بواسطة منظمة التحرير الفلسطينية اه=عتباراً من أواخر الستينات.

لقد ساعدت كل هذه الفرص في رفع المستوى التعليمي للاجئين الفلسطينيين عامة خلال حقبة واحدة من الزمن. ويمكن القول ان ابناء الجيل الثاني حصلوا في معظمهم على مستوى تعليمي يتراوح بين التعليم الإعدادي (المتوسط) والثانوي بما فيه التعليم المهني. واكتفت أقلية منهم بالتعليم الابتدائي، بينما حصلت أقلية أخرى على تعليم جامعي.

ولأسباب متنوعة لم يلتحق قليلون من الذكور والإناث بمدارس الاونروا، او انسحبوا منها مبكراً، وهو ما أبقاهم اميين.

ساعد التعليم المهني والتدريب أبناء الجيل الثاني من اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية على اتقان الكثير من المهن، وفي ممارسة مختلف أنواع النشاط الاقتصادي الجديدة عليهم والمرتبطة باقتصاد حديث يقوم على التجارة والصناعة والخدمات. وسنكتفي بتعداد المهن التي أتقنها الجيل الثاني من المبحوثات اللواتي درسناهن ومنها: التمريض، التعليم، العمل الاداري والمحاسبة، والخياطة. ومن اللافت للنظر دخول أعداد من الاناث الفلسطينيات سوق العمل، وخصوصاً مهنة التعليم والتمريض والسكرتاريا. كما يمكن القول أن مهنة الفلاحة والزراعة كادت تختفي من أوساط الجيل الثاني من اللاجئين في الضفة الغربية.

قامت الباحثة باستخراج تقاطع للاستجابات بين المبحوثات للفقرات ذات العلاقة بالمجال الاجتماعي والحراك الصاعد مقارنة بجيل الآباء، حيث تبين أن جميع مبحوثات الفترة الأولى من 1962 حتى 1993، قد حققن حراكاً اجتماعياً عالياً بالمقارنة مع آبائهن، والمقارنة مع بنات جيلهن، وهذه النتيجة تبدو واضحة في المجتمع الفلسطيني حيث تحسنت النظرة التقليدية للمرأة الفلسطينية، فلم تعد تلك النظرة بأن المرأة الفلسطينية فقط للإنجاب وطاعة الرجل، وتعود أسباب هذا الحراك بانتقال الشعب الفلسطيني بعد النكبة الى البلدان المحيطة، التي لا تختلف عن بلاده كثيراً، الا أن هذا الانتقال او الاقتلاع قد جرد الشعب من أرضه وأدوات انتاجه، وكان هذا أصعب بدرجة أكبر على المرأة

الفلسطينية التي انتقلت هي الأخرى من قرى منتجة الى خيم المخيمات. فمعظم الذين كانوا يمارسون التجارة وبعض الحرف انتقلوا الى المدن، ونجح بعضهم في ارساء عمل حر، وانتقلت القلة من هؤلاء الى الأردن وبيروت حيث كانوا قد أرسوا فروعاً لأعمالهم. أما القرى فقد هاجرت بشكل جماعي، الى مخيمات في ضواحي المدن أو قرب أراضٍ زراعية. وداخل كل مخيم تجمعت قرى بأكملها، وضمن إطار الإنتماء القروي والعائلي، كما انتقلت زعامة الوجيه والمختار وكبير العائلة الى المخيم، ولكن بدون إطارها الانتاجي هذه المرة. ورغم أن تطور الواقع الفلسطيني الاجتماعي قد توازى نسبياً مع تطور المجتمعات المحيطة، الا أن ظواهر أخرى فيها كانت تتطور بصورة أسرع من التطور العام مثل: (الهجرة الى دول النفط، والتعليم)، فيما ظل المخيم يجدد انتاج سكانه من الفقراء بارتفاع نسبة الانجاب. وقد تطلب هذا الموقع الجديد، والبدء من الصفر، أن يتنامى دخول المرأة في الانتاج، والتحول الى الزراعة الموسمية. وهذا ما أكدته الباحثة ربيحة علان، في كتابها "من القرية الى المخيم"، والذي أوضحت فيه أدوار المرأة الفلسطينية اللاجئة في مرحلة الإقامة بالمخيمات بما في ذلك دور اللاجئة في عائلتها (الدور التقليدي، الانجاب ..الخ)، ودورها الاقتصادي من خلال المساهمة في دخل للأسرة عن طريق التطريز او جمع المحاصيل الموسمية (الحصيدة).[171]

ويرى الباحث ديب فرج الله في دراسة حول "المرأة الفلسطينية والانتاج"، أن الأونروا لعبت دوراً في زيادة دخول المرأة الى قطاع الانتاج وذلك عن طريق التعليم،

[171] ربيحة علان، *من القرية الى المخيم: دور المرأة الفلسطينية الريفية اللاجئة في الحفاظ على العائلة 1948–1962*، (البيرة: جمعية انعاش الأسرة، 2007)، 329–337.

فبهدف جعل المخيمات محطات هجرة وتهدئة، كانت الاونروا توزع الغذاء وتنشر التعليم لدى الجنسين، من أجل بعثرة الشعب الفلسطيني وتسهيل انتقاله وعمله في الخليج والجزيرة العربية والخارج. هذا الهدف من التهجير، وتقديم بغض الغذاء والتعليم بمضمون مستورد كبديل للأرض، انعكس بين اللاجئين عبر انتشار أوسع للتعليم فلسطينياً، وبسرعة أكبر مقارنة بدول المحيط، وبالتالي انتشار التعليم لدى المرأة أيضاً، وان كانت بنسبة أقل من الذكور.[172]

وهذا ما أكدته استجابات المبحوثات أيضاً، حيث أجابت المبحوثات بأن هناك حراكاً اجتماعياً صاعداً حدث بفعل التعليم منذ العام 1962 حتى 1993، وأشارت معظم استجابات المبحوثات الأربعة عشر عن هذه الفترة، الى نتيجة ايجابية لدى الاجابة على الأسئلة المتعلقة في هذا المجال، وذلك بايمانهن بأن التعليم الذي تلقينه في معهد الأونروا لعب دوراً مهماً في حراكهن الاجتماعي، ويظهر ذلك في مضمون الفقرات التالية في المجال الاجتماعي، واحداث الفروق بين جيل الأبناء مقارنة بجيل الأجداد والآباء كالآتي:

"أبوي بقى عامل، يقبض 12 دينار يمكن، كان يشتغل بالمحجر، أنا كنت شاطرة بالمدرسة، وكنت الأولى، فخلوني أكمل تعليم، كان بكل المخيم ثلاث اللي عملن توجيهي، انا والهام الزمر، وكمان وحدة ساكنة في المشروع*، كان مرتبي 38 دينار، بقت ال 50 دينار بوقتها تشتري دونم أرض، بقيت آخد أضعاف راتب أبوي"[173]

---

[172] ديب فرج الله صالح، "المرأة الفلسطينية والانتاج"، مجلة الفكر العربي، العدد17،18، (ديسمبر\1980).

* المشروع: هي ضاحية مخيم الجلزون، ويسكنها اللاجئين، وهي خارج حدود المخيم، ولكن كل سكانها من اللاجئين، الذين يتمتعون بوضع اقتصادي أفضل من غيرهم.

[173] آمنة محفوظ، 27\2\2017، مخيم الجلزون، تخصص أدب انجليزي، 1971

وتشير مبحوثة أخرى:

" اللي بقى يبقى عنده صنعة بقى يطلع ذهب في السبعينات، بس جوزي بقى داقر معه الشغل، وهو بشتغل ميكانيكي، بقى راتبي اول ما اتوظفت بالوكالة أعلى من راتبه، وين لصار دخلنا زي بعض، يمكن بعد ال 2000".[174]

ومن الجدير ذكره، أكدت روايات المبحوثات الى أن مهنة الآباء في الفترة 1962 حتى 1993، كانت تتمثل باحدى المهن التي وفرتها الأونروا عند مجيئها للمخيم، ضمن طواقم الأذنة، او الحراس، او العاملين في التنظيف والقطاع الخدماتي، وهذه الفئة من توفر لديها أجر ثابت ومنتظم مقارنة بباقي جيل الآباء الذين تركزت أعمالهم في البناء او الزراعة بدخل يومي غير ثابت. وهنا تظهر التأثيرات المباشرة للنكبة في العام 1948، والاحتلال الاسرائيلي في الفترة 1967 حتى 1993، وهذا ما أكدته روز ماري صايغ، في دراستها عن اللاجئين الفلسطينيين في كتابها من فلاحون الى ثوار، حيث وجدت ان الاقتصاد الفلسطيني قبل النكبة كغيره من الاقتصادات تحت الاستعمار، كان يقدم الإعانات للإقتصاد الغازي، بالإضافة الى تقديمه الأساس الضريبي اللازم لتمويل الاحتلال نفسه، وكغيرها من المجتمعات النامية، تعتبر فلسطين المحتلة (منطقتي الضفة الغربية وقطاع غزة والقدس الشرقية) مجتمعات زراعية. ولكن القطاع الزراعي في المناطق المحتلة انحسر تدريجياً، في تشغيل العاملين (العمالة)، بسبب السياسة الاسرائيلية تجاه الأراضي (المصادرة

[174] آمنة أبو حلوة، 17\5\2017، مخيم الجلزون، تخصص تربية ابتدائية، 1974.

والاستيطان) والموارد المائية، واغراق الأسواق في المناطق المحتلة بمنتجات زراعية مدعومة من الحكومة الاسرائيلية. وبالرغم من ذلك، فما زالت الزراعة العامود الفقري لاقتصاد المناطق المحتلة. وبالاضافة لكونها مصدراً رئيسياً للعمالة، فانها توفر قاعدة المواد الخام اللازمة للاستهلاك المباشر وللأنشطة الصناعية.[175]

ورغم الدور الذي لعبته الأونروا في نشر التعليم في أواسط اللاجئين خلال العشرين سنة الأولى لتأسيسها، الا أنه كان من الشائع للعائلات أن تسحب بناتها، وخاصة الأكبر منهن، من المدرسة بمجرد وصولهن إلى الصف الخامس أو السادس أو السابع، إما من أجل الزواج المبكر أو للمساعدة في الأعمال المنزلية، وجاء هذا التقدم فيما يتعلق بالتعليم الأساسي للفتيات في مكان ما في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، بعد أن تخرجت أول مجموعة من المتدربات من كلية المعلمين التابعة للأونروا في رام الله، وأصبحت عوائد الاستثمار في التعليم واضحة لأهالي المبحوثات، من خلال توظيفهم كمعلمات في سلك التعليم التابع للأونروا. حيث أشارت أكثر من مبحوثة الى أن السبب الأساسي لاكمالهن التعليم هو دفع الأهالي بهن لاكمال تعليمهن في المعهد كمعلمات من أجل توظيفهن، ونذكر منها:

[175] روز ماري صايغ، "الفلاحون الفلسطينيون من الاقتلاع الى الثورة: الواقع الجديد 1948–1965،" مجلة صامد الاقتصادي 4، عدد24 (1981): 29–69.

"أكثر اشي بقى ماشي وفي طلب عليه انك تصيري مس او أستاز، وابوي لانه بقى يشتغل عامل في الكلية قلنا انه بدهم مدرسات، وانه التعليم عليه طلب كثير، فدرست مس عشان اشتغل عطول، وأساعد أهلي"[176]

وفي هذا الجانب تؤكد مبحوثة أخرى أنها من أوائل الفتيات التي أكملت تعليمها في معهد المعلمات التابع للأونروا، ولم يسبقها في ذلك سوا اثنتين من بنات المخيم الذي ترعرعت فيه وهو مخيم الجلزون:

"أبوي بقى عامل، يقبض 12 دينار يمكن، كان يشتغل بالمحجر، أنا كنت شاطرة بالمدرسة، وكنت الأولى، فخلوني أكمل تعليم، كان بكل المخيم ثلاث اللي عملن توجيهي، انا والهام الزمر، وكمان وحدة ساكنة في المشروع*، كان مرتبي 38 دينار، بقت ال 50 دينار بوقتها تشتري دونم أرض، بقيت آخد أضعاف راتب أبوي"[177]

ومن جانب آخر نتيجة للتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي طرأت على المجتمع الفلسطيني بعد اكثر من حدث محوري اثناء هذه الفترة كالنكسة 1967 والانتفاضة الأولى 1987، هذه الأحداث أدت الى زيادة الاهتمام في تعليم الاناث بهدف نيل شهادة تؤهلهن للعمل وللحصول على دخل يمكنهن من مشاركة الأهل وزوج المستقبل أعباء الحياة المادية المتفاقمة، واجراء احترازي في حال حدث لمعيل العائلة أي مكروه او اصيب اثناء المواجهات او اعتقل. وفي هذا الجانب تشير احدى المبحوثات، الى أن

---

[176] صباح عرار، 2017\4\15.، مخيم الجلزون، تخصص علوم.

* المشروع: هي ضاحية مخيم الجلزون، ويسكنها اللاجئين، وهي خارج حدود المخيم، ولكن كل سكانها من اللاجئين، الذين يتمتعون بوضع اقتصادي أفضل من غيرهم.

[177] آمنة محفوظ، 2017\2\27، مخيم الجلزون، تخصص أدب انجليزي، 1971

تعليمها لم يقترن بعمل، نتيجة لبعض ظروف الأسرة (اسر الزوج)، لكنه كان سبباً للاستثمار بعائلتها وزوجها حيث تقول:

"**التعليم اللي أخذته هو راس مالي، صح ما اشتغلت في شهادتي، بس درست كل ولادي، وزرعت فيهم حب التعليم، ودعمت جوزي يكمل تعليمه بعد ما اعتقلوه، واللي خلاني أتعلم أهلي انهم بحبوا بنتهم وابنهم يبقوا متعلمين**"[178]

ومن خصائص الأسرة الفلسطينية بأنها أسرة تقليدية محافظة، وتتجلى تقليديتها في المضمون الاجتماعي، وفي الحفاظ على مبادئ تقليدية للتنشئة الاجتماعية، والتي يتم نقلها من المجتمع إلى الفرد، وهنا يكمن جوهر استمرارية المجتمع الفلسطيني بسماته المحافظة الأبوية، والتي أصبحت في الآلية الأساسية لضبط سلوكيات الفرد، وتوجيهه وإرشاده وتعزيز العلاقات التقليدية عبر الأجيال. فالصورة النمطية للمرأة ما زالت سائدة في مجتمع اللاجئين، وكذلك المحسوبية والشللية، فالنظام العائلي والعشائري وسيطرة الذكر الأكبر للعائلة او الأب على قرار الأسرة والعلاقات الاجتماعية، يمنع الفرد (الاناث) خصوصاً من تجاوز هذا النظام بما فيه من عادات وتقاليد، الا أنه على الرغم من ذلك استطاعت المرأة الفلسطينية اللاجئة أن تحقق حراكاً اجتماعياً صاعداً مقارنة بأوضاعها السابقة، وتؤكد المبحوثة التالية هذه الصورة النمطية، بقولها:

"" **بقيت من الأوائل، وبقى نفسي أدرس بجامعة، بس ابو العز ما بده الا اشي للبنات بس، ما بده جامعة مختلطة، وبقى بدي تمريض، بس ابو العز أخوي –الله يسامحه–ما**

[178] ميسر الرمحي، تخصص لغة انجليزية، 1987، مقابلة اجريت 12\4\2017.

قبل، قال شو ما بدنا دوام بنص الليل، وعشان ما اقعدش بالدار، رحت عدار المعلمات وصرت معلمة زي ما بده، ابوي وامي الله يرحمهم ما بقوا يدخلوا بس هو اللي بقى يقرر عشان أخوي الكبير".[179]

بينما أشارت مبحوثة أخرى الى أن لمهنة التعليم قيمة في المجتمع، فالشخص المتعلم في مجتمع اللاجئين يحقق له مكانة اجتماعية رفيعة:

" التعليم وخصوصاً لما تصير معلم أو معلمة، المهنة نفسها إلها احترامها بين الناس وإلها مكانتها، يعني صرت معروفة بين أهل المخيم وما بقولوا غير الست صباح اجت، والست صباح راحت، وبحاولوا يوخدوا رأيي بكتير إشياء" [180]

أيضاً، أظهرت الاستجابات خصوصية للتعليم في فترة الانتفاضة الأولى حتى1987 اوائل التسعينات، حيث تعرض النظام التعليمي في المناطق المحتلة خلال الانتفاضة الى هجوم السلطات الاسرائيلية، فقد اغلقت المدارس والمعاهد مدة طويلة ضمن استراتيجية أطلق عليها الاحتلال في حينه لقب "استراتيجة العقوبات الجماعية"، والتي هدفت اسرائيل من خلالها نسف مقاومة الفلسطينيين النشطة. وفي شباط 1988، كانت مدارس الضفة ومعاهدها بما فيها الاونروا كلها مغلقة بأمر عسكري، وسمح للمدارس أن تفتح ابوابها ثانية في أواخر أيار من ذلك العام، الا أنها اغلقت مرة أخرى في اواسط تموز وظلت مغلقة حتى تموز 1989، باستثناء أسابيع قليلة في كانون الثاني.[181]

---

[179] وجيهة صافي، تخصص رياضيات، 1984، اجريت المقابلة بتاريخ 23\4\2017.

[180] آمنة محفوظ، 27\2\2017، مخيم الجلزون، تخصص أدب انجليزي.

[181] عمر محمد.خلف، واقع التعليم في فلسطين المحتلة عام 1967– الآثار الاقتصادية لإغلاق الجامعات في ظل الانتفاضة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 26، ص7–23.

ورداً على سياسة الاغلاق هذه كانت ردة فعل الفلسطينيون تطوير نظاماً للتعليم البديل "الشعبي". حيث تبلورت مقاومة تعليمية أكثر رسوخاً ضد القمع الاسرائيلي الموجه ضد النشاط التعليمي الرسمي، وكانت تلك محاولة لجان الأحياء الشعبية بتنظيم صفوف تدريس بديلة للتلاميذ في بيوت خاصة. واعتبر هذا النمط من التعليم كاحدى استراتيجيات المقاومة من خلال الانفصال المستمر عن سلطات الاحتلال. كما اعتبر أيضاً بأنه الخطوة الأولى نحو تطوير عملية تعلمية فلسطينية محلية مستقلة، وتولى المعلمون مهمة تنشيط الطلاب دون اللجوء الى صفوف الدرس التقليدية ونظام العلاقات الصفية الرسمية.[182] وأشارت بعض مبحوثات هذه الفترة الى هذا الاغلاق في روايتهن حيث قالت احداهن:

" **درست سنة في دار المعلمات، بعدين صارت الانتفاضة وسكروا المعهد سنة كاملة، وانا بهاي الفترة اتجوزت جمال، ولما رجعوا فتحوا المعهد، رجعت انا وجوزي جمال كملنا، انا بدار المعلمات وهوي بدار المعلمين**"[183]

2.1.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاقتصادي والمهني:

ويقصد بالمجال الاقتصادي والمهني للحراك الاجتماعي، هو تغيير الفرد لمهنة أسرته، وتبديل الأبناء لمهن آبائهم نتيجة لازدياد التخصص المهني، وتوافر مجالات العمل أمام الفرد، حسب ميوله الفردية واستعداده للانتاج، حيث يساعد الحراك المهني على انتقال

[182] صلاح الزرو، التعليم في ظل الانتفاضة، الخليل : رابطة الجامعيين، مركز الأبحاث، دائرة البحث والتطوير، 1989، ص56–62.

[183] فهيمة غنام، مدرسة لغة انجليزية في مدرسة مخيم الجلزون، 1991، مقابلة أجرتها الباحثة ب 13\3\2017.

الأفراد اجتماعياً واقتصادياً عن مكانة اسرهم الاجتماعية والاقتصادية. فالتعليم وكما أكدت معظم دراسات الحراك الاجتماعى المهني، هو الأداة نحو تحقيق الكفاءة المهنية، والمهنة هي التى ترفع أصحابها وليس مجرد الحصول على التعليم، هذه نتيجة مستقرة فى تراث دراسات الحراك الاجتماعي.[184] ويعد قياس الحراك المهني مسألة مهمة، نظراً لأن نتائج هذا القياس ترتبط بتحديد الحراك على المستوى الاقتصادي، كعامل لا يمكن فصله عن الحراك المهني، وتؤدي نتائجه مجتمعة الحراك الاجتماعي. وفي هذا الاطار يشير مفهوم الحراك الاجتماعي الى التغير في مراكز الأبناء الاقتصادية عن مراكز الآباء. فعلى سبيل المثال، أدى تغير نظام الملكية، ونمو الملكيات الفردية، ونشأة نظام الأجور، وتقييم العمل على أساس انتاج الفرد، ومقدار ما يبذله من مجهود ونشاط، الى تغير المراكز الاقتصادية للأفراد. وأصبح من الطبيعي أن تتغير المراتب الاقتصادية للأبناء عن مراتب آبائهم، لتغير المهن التي يقوم بها كل منهم. وفي معظم الأحيان يقاس الحراك المهني والاقتصادي بعدد من العوامل الأساسية، وهي: الأول، مقارنة الحالة المهنية لجيل الأبناء مع الجيل السابق من الآباء، والثاني، توافر فرص التوظيف والمشاركة بسوق العمل، والثالث مدى قابلية وسهولة الانتقال من مهنة الى أخرى خلال فترة حياة الشخص، وأخيراً النتائج ذات العلاقة بتقدير المجتمع للتعليم والمهنة.

وفي هذا الجانب أشارت 13 مبحوثة من مبحوثات الفترة الاولى (1962-1993) من أصل 14 مبحوثة، الى ان التعليم العالي للاونروا يسهم في الحراك المهني للمرأة اللاجئة،

[184] Tumin, Melvin M., and Arnold S. Feldman. "Theory and Measurement of Occupational Mobility." *American Sociological Review* 22, no. 3 (1957): 281-88. http://www.jstor.org/stable/2088467 .

حيث أكدت المبحوثات أن التعليم الذي تلقته من الاونروا أدى مباشرة الى مهنة، والتي أدت بدورها الى تحقيق مكانة اجتماعية أفضل. ونذكر منها الفقرات الآتية.

"دخلت المعهد في سنة 1974، وأذكر ومن واحنا بندرس، اجوا موظفين من البنك العربي في الأردن، كنت عايشة وقتها في مخيم الزرقاء، اخدوا تقريباً 10 بنات من الدفعة، وتعاقدوا معنا واحنا بالفصل الرابع، كنا بفترة التدريب، ما احنا كنا بندرس نظري وفي فترة ثلاث شهور عملي، وانا من ضمن اللي اتوظفوا بالبنك العربي، بس بعد هيك غيرت ورحت للأونروا"[185]

"من قبل ما أفوت المعهد، بكينا نعرف انه اللي بصير معلم او معلمة دغري بتوظف، كلنا بنعرف الاونروا كانت بدها معلمات ومعلمين بكل التخصصات، عشان هيك انا درست معلمة تربية ابتدائية، وأول ما خلصت طلعلي تعيين في مدرسة مخيم قلنديا، بعدين طلبت نقلي للجلزون"[186]

"على وقتنا ما كان في كليات ادرس تمريض الا الطيرة والكلية العربية، اللي هي اليوم بحكولها ابن سينا، بس كانت المستشفيات تفضل بنات الطيرة، لأنه بفترة التدريب العملي بقى يبين الفرق، بقينا نتوظف عطول"[187]

"كنت ساكنة بمخيم عقبة جبر اريحا، ودخلت المعهد بالانتفاضة الاولى، احنا فوتنا من هون وبدت الانتفاضة من هون، وقعدنا بالدور، وبعد سنة رجعنا، لما خلصت دراستي ما

---

[185] ابتسام الأعرج، سطح مرحبا، ادارة مكاتب، 1974، تاريخ 2017\4\12

[186] آمنة أبوحلوة، مخيم الجلزون، تخصص تربية ابتدائية، عام 1971،

[187] هدى الخليلي، بيتونيا، تمريض، عام 1981

اشتغلت، لأنه جوزي انحبس، وانا كان لازم ادير بالي عالدار، مع انه اجو الوكالة عنا اكثر من مرة يحكوا مع حماي وحماتي عشان اشتغل، بس بقى الوضع صعب"[188]

" اللي بقى يبقى عنده صنعة بقى يطلع ذهب في السبعينات، بس جوزي بقى داقر معه الشغل، وهو بشتغل ميكانيكي، بقى راتبي اول ما اتوظفت بالوكالة أعلى من راتبه، وين لصار دخلنا زي بعض، يمكن بعد ال 2000".[189]

ومن جانب آخر للمجال الاقتصادي والمهني ذات العلاقة بمرونة التنقل من مهنة الى أخرى داخل سوق العمل، لم ترد سوى استجابتين من بين استجابات 14 مبحوثة حول التنقل بين المهن في هذه الفترة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالتالي:

1 –اعتماد الاونروا في هذه الفترة توظيف خريجي قطاعها التعليمي في برامجها المختلفة، خاصة القطاع التعليمي حيث كانت تعاني الأونروا من نقص حاد في المعلمين والمعلمات، خاصة في الفترة الأولى للجوء، وبالتالي هذه الحاجة لدى الاونروا، ساعدت على زيادة الطلب على توظيف الخريجين، وهذا ما أكدته احدى المبحوثات في سياق حديثها عن تجربتها في تعليم الأونروا قائلة:

" كان سيدي كبير العيلة ويحب يعلم، عمي من أيام دير طريف، راح درس حقوق في دمشق، ولما صارت النكبة ورجع عالبلاد لسه ما بقاش مخلص، بس بقى يدرس في

[188] ميسر الرمحي، مخيم الجلزون، عام 1987

[189] آمنة أبو حلوة، 17\5\2017، مخيم الجلزون، تخصص تربية ابتدائية، 1974.

الخيم، بقى يعلم الولاد أقل ما فيها يقروا ويكتبوا، ولما صارت مدارس الوكالة صار أستاذ" [190]

2 –خريجي الفترة الأولى لهذه المعاهد، توظفوا في عقود ثابتة، بينما كانت سياسة التوظيف في الاونروا بعد 1993، العمل ضمن عقود تتجدد حسب الحاجة، وهذا ما أشارت اليه احدى المبحوثات:

"اتخرجت من المعهد 1999، بس لما بعتتلي الأونروا أشتغل، كانت بديلة، واشتغلت 6 شهور، بعد هيك، اشتغلت بمدرسة خاصة 9 سنين، وضليت كل سنة أقدم امتحان التربية، لحد ما طلعلي ادرس بمدرسة ببرود، مع انه أفضل لو أدرس بالوكالة، بس الوكالة اليوم فش فيها توظيف، كله عقود" [191]

3 –سياسة التوظيف لدى الاونروا أعطت الاولية دائماً لتوظيف ابناء اللاجئين، وهذا ما يفسر تدني نسب البطالة بين خريجيها في هذه الفترة، وقلة التنقل والحراك من مهنة الى أخرى بين المبحوثات.

ومن جانب آخر أشارت خمس مبحوثات الى أنهن حصلن على ترقيات في مجال مهنتهن كمعلمات تمثلت في نقلهن لمستوى الادارة:

"لما بديت أدرس كانت بسنة 1971، كان قبلي بس بنتين من كل المخيم صاروا معلمات، وحدة منهم الهام الزمر ونسيت التانية، المهم بعد ما خلفت ابني الكبير احمد ب

---

[190] ربيحة علان، مخيم الجلزون، تحدثت المبحوثة عن تجربة عمتها ج. ع التي درست في المعهد، وتحدثت عن واقع التعليم بشكل عام، 12\2\2017.

[191] حنان عبيد، تخصص تربية ابتدائية، 1999، اجريت المقابلة ب2\4\2017.

1978 وباقي ولادي وقفت عن التدريس 12 سنة، ولما رجعت للتدريس بسرعة لاقيت فرصة في الوكالة، وجديد عرضوا علي ادارة المدرسة"[192]

" الي هلقيت 30 سنة بدرس مع الوكالة، وعرضوا علي الادارة، بس ما قبلت التعليم احلى، انا بحب التعليم، ما بحب الإدارة، واللي بحكم انك تنتقلي من معلمة لمديرة سنوات الخبرة"[193]

3.1.4 الاستجابات ذات العلاقة بأنماط الحراك الفكرية والمكانية والنفسية

بدايةً، يشير مفهوم الحراك على المستوى المكاني الى انتقال الفرد من اقليم الى اقليم او من حي لآخر، وارتبط هذا الحراك بالمجتمع الصناعي والحضري، ونشأة مهن جديدة ذات اجور مرتفعة في أماكن متفرقة، الأمر الذي أدى الى ازدياد الحراك المكاني للأفراد، وهجرتهم من الأقاليم التي يقيمون بها الى مواطن العمل الجديدة،[194] والذي يمكن قياسه بعامل الانتقال عبر المكان، بينما يشير مصطلح الحراك الفكري الى درجة ارتباط التعليم بالتغيير الحاصل على مستوى الافكار المرتبطة بالحداثة وقيمها، ومدى ما وفرته المناهج التعليمية من حراك على مستوى الأفكار، ورفع مستوى الثقافة للافراد، وتعزيز للهوية الوطنية والنضال، اما الحراك على المستوى النفسي فيشير الى وتقدير المبحوثة لنفسها بفعل هذا التعليم.

---

[192] آمنة محفوظ، 2017\2\27، مخيم الجلزون، تخصص أدب انجليزي.

[193] صباح عرار، 2017\4\15.، مخيم الجلزون، تخصص علوم.

[194] Savage, Mike. "The Missing Link? The Relationship between Spatial Mobility and Social Mobility." *The British Journal of Sociology* 39, no. 4 (1988): 554-77. doi:10.2307/590501.

هناك حقيقة ترسخت منذ أكثر من ستة عقود حول أهمية التعليم وفاعليته في حياة الفلسطينيين بعامة، واللاجئين الفلسطينيين بخاصة، منذ النكبة وحتى اليوم، فقد فرض على الشعب الفلسطيني في كافة مواقع الشتات، ان يحول استثمارته كلها الى مجال العنصر البشري، المتمثل في تأمين المستقبل عبر التعليم والشهادات من ناحية، وتحقيق الأمن الاجتماعي من الناحية الأخرى. ان الترابط بين المسارين او بكلمات أخرى بين الأهداف الجماعية الوطنية والأهداف الاجتماعية، ساهم الى حد كبير في أن يكون الانسان الفلسطيني دائماً في قلب الحدث، الأمر الذي ساهم في بلورة تصورات استراتيجية ومرحلية كما ذكرتها نورما مصرية في مقالتها "السياق السياسي– الاجتماعي لمسيرة تعليم الفلسطينيين، خصوصية البنية، المهمات والتحديات"، حيث اوضحت هاذين المسارين كالآتي:

المسار الأول: يتمثل في رفض كافة المخططات التي استهدفت انهاء قضيته، بأي شكل من الأشكال، فعلى سبيل المثال لا الحصر: 1) عبر مشروعات التوطين، 2) تركيز وكالة الغوث على التعليم المهني، حيث أصبحت الصلة بين التعليم والتهجير وثيقة، مما أدى الى حركة هجرة سكانية فلسطينية عالية حيث يوجد العمل خاصة في الخليج، وبشكل غير مباشر، ساهمت هذه الهجرة "بتوطين" اللاجئين خارج الأرض الفلسطينية.

المسار الثاني: تمثل في بناء اتجاه وآليات دفاعية لمواجهة حالات الإحساس بالعجز وقلة الحيلة، بهدف تحقيق الشعور بالأمن الاجتماعي في مواجهة تحديات الإلغاء والتصفية،

وبالتالي الحفاظ على الهوية الوطنية والثقافية، طالما ليس بإمكان الانسان الفلسطيني قلب معادلة القهر والرضوخ التي يواجهها أينما وجد.[195]

وفي هذا الجانب أشارت 8 من أصل ال 14 مبحوثة، انهن في مشوارهن المهني كن يتنقلن ويتحركن باتجاه المدن والمخيمات الأخرى، وذكرت المبحوثات السابقات خاصة ممن يعملن في مجال التعليم والتمريض، ان طابع الانتقال كان من المخيم الى المدينة او الى المخيمات الأخرى:

وهنا بعض من هذه الاستجابات:

" **لما طلعلي تعيين بالاونروا كان شغلي بمخيم دير عمار، بقيت كل يوم اروح وأجي، والله مرمطة، بعد سنة قالولي في شاغر، فنقلت لمدرسة الجلزون**"[196]

في حين أشارت مبحوثة أخرى الى حراك مكاني من نوع آخر، وهو من دولة الى أخرى، من الأردن الى فلسطين:

" **اول ما اشتغلت بالبنك العربي وانا بالأردن، بعدين نقلت وتعينت أستاذة طباعة في كلية العلوم التربوية تبع عمان، ولما رجعنا عالبلد ب 1996، طلبت نقلي على أي وظيفة الها علاقة بالسكرتارية وادارة المكاتب بالوكالة، واجتني الموافقة ونقلوني على مكتب التعليم للوكالة، في الشيخ جراح بالقدس، وصرت كل يوم الصبح اضرب المشوار من رام الله للقدس، بس كان كل شي أسهل من اليوم، باص واحد يوصلك لعند المصرارة،**

---

[195] نورما مصرية، "السياق السياسي– الاجتماعي لمسيرة تعليم الفلسطينيين: خصوصية البنية، المهمات والتحديات"، التحديات والاستجابات: استراتيجيات التوافق والبقاء عند الفلسطينيين في الوطن والشتات، (رام الله: جمعية انعاش الأسرة، مركز دراسات التراث والمجتمع الفلسطيني، 2013).

[196] آمنة محفوظ، 27\2\2017، مخيم الجلزون، تخصص أدب انجليزي.

وتمشي خطوتين الا انت بالمكتب، كنت اوصل 7 ونص، اما اليوم غلبة الطريق مع الحواجز الله يعين الناس"[197]

ومن جانب آخر، لاحظت الباحثة نوع آخر من الحراك المكاني المرتبط بالتعليم، وهو ذلك المرتبط ***بزيادة نسبة الادخار ومستوى الدخل***، الأمر الذي سمح لهن بالانتقال والحراك المكاني من المخيم لخارجه، وتحسين اوضاعهم المعيشية، وظهرت هذه النتيجة في استجابات 5 مبحوثات من اصل 14، وهذه الميزة ظهرت لدى هذه الفئة دون غيرها، وتبرره الباحثة بنسب التوظيف العالية للاونروا في هذه الفترة حيث وصلت الى 100%، وديمومة العمل، والدخل المرتفع مقارنة بغيره من الأعمال. وهنا نورد بعض استجابات المبحوثات في هذا الجانب :

" **عندي بيت بالطيرة، شريته من تعبي، ومن شغلي كثير علمت خواتي، كلهن ماشاالله تعلمن، غزالة شريعة، وهيثم درست ببيرزيت، وكل الشباب درسوا بالجامعات، بس انا ما بحب اطلع من المخيم، بحس هان ناسي، نصحوني أشتري برا المخيم واشتريت "**[198]

وأشارت مبحوثة أخرى، الى الانتقال الفعلي الى خارج المخيم بسبب التعليم:

"**انا وجوزي درسنا بالمعهد واتخرجنا منه ب 1990 بعد الانتفاضة عطول، بقينا قبل قاعدين بدار العيلة بالمخيم، دار صغيرة غرفتين فوق دار أبوه، بعديها قررنا انا وجمال**

[197] ابتسام الأعرج، سطح مرحبا، ادارة مكاتب، 1974، تاريخ 2017\4\12

[198] صباح عرار، 2017\4\15.، مخيم الجلزون، تخصص علوم.

نوخذ قرض ونبني وبنسدده براحتنا، وجينا ع جفنا شرينا الارض، مع انه خوازيق وديون، بس حالنا احسن من غيرنا وقدرنا نسكن هان" [199]

ومقارنة مع أنماط الحراك السابقة، يبدو مفهوم الحراك النفسي أكثر تعقيداً، فالوهلة الأولى للقارئ يظن أن الحراك النفسي يدل فقط على مدى رضا وتقدير الشخص لذاته، ولكن الحراك النفسي كنمط من الحراك الاجتماعي، بالاضافة الى رضا وتقدير الشخص لذاته، مرتبط بالحراك على مستوى المهنة، ويقصد به توقعات الأفراد أنفسهم ومدى ثقتهم بأنهم سيحصلون على عروض عمل ملائمة لتحصيلهم الأكاديمي، ويظهر ذلك حسب سعيهم لمتابعة مسيرتهم التعليمية رغم حصولهم على الوظيفة، ومدى انخراطهم في العمل التطوعي، ومنظورهم للنجاح على الصعيد المهني مختلف عن ذلك الذي يراه أصحاب العمل او زملائهم، فهم ينظرون من زاويتهم الشخصية وانتاجيتهم الكلية داخل هذا العمل، ومدى رضاهم عن انتاجيتهم المهنية.[200]

وبناءاً على التعريف السابق والذي استخدمته الباحثة لتحليل استجابات المبحوثات في تحليلها لحراكهم على المستوى النفسي، أظهرت 6 من أصل 14 مبحوثة حصول حراك نفسي لها. ونستعرض هنا بعض من هذه الاستجابات:

---

[199] فهيمة غنام، مدرسة لغة انجليزية في مدرسة مخيم الجلزون، 1991، مقابلة أجرتها الباحثة ب 13\3\2017.

[200] طورت الباحثة هذا المفهوم للحراك النفسي، في ظل عدم وجود تعريفات واضحة لهذا التعريف في علم الاجتماع، وقد استعانت الباحثة بدراسات مثل Lazarova, Mila, and Sully Taylor. "Boundaryless Careers, Social Capital, and Knowledge Management: Implications for Organizational Performance." *Journal of Organizational Behavior* 30, no. 1 (2009): 119-39. http://www.jstor.org/stable/20542531.

"لما اعلنت الوكالة انه لازم كل المعلمات اللي معهم دبلوم يعملوا تأهيل أثناء الخدمة كنت عاملة مخلصة بكالوريوس الي سنتين يمكن، انا بطبيعتي بحب اتعلم وأظل اجدد معلوماتي، جيل اليوم كاسر وبدك تعرف كل شي عشان تجاريه"[201]

وعبرت مبحوثة أخرى عن حراكها النفسي بطريقة أخرى قائلة:

" كل ما أتذكر وأنا بالمدرسة لما كانوا معلمات الوكالة يدرسونا، وانا من زمان بدي أصير مس، اني أصير مس كان حلم الي، والواحد لما يحب اشي بتعب عشانه، عشان هيك دايماً بحاول اعتمد وسائل تعليمية تساعد الطلاب انه يتعلموا أسرع، خصوصاً اني بدرس انجليزي، وبتعرفي الكل بعاني من الانجليزي عنا، بحاول عقد ما بقدر أساعدهم بطرق جديدة تحفزهم"[202]

" صح انا بعد ما تخرجت من المعهد ما اشتغلت، لأن الظروف في الانتفاضة ما بقت تسمح، وأجت حبسة أيمن جوزي، بس بعتبر حالي مستفيدة كتير، حتى لو مشتغلتش، الشغل مش كل شي، انا استثمرت بولادي، انا اللي بدرسهم وبساعدهم، بحب الانجليزي كثير، وبحب أدرس، وفتحت مركز تقوية للطلاب بالانجليزي فترة، وجوزي ما هو استاز انجليزي ومخلص ماجستير علم نفس، ببقى اقرا بكتبه واتناقش معه، انا اللي اقنعته يكمل دراسته، هو نسجن لما بقى يدرس بالمعهد، ولما طلع والجيش هدولنا الدار بالانتفاضة الأولى، صار يشتغل عامل باسرائيل، عشان نعيش، ظليت وراه لكمل

[201] صباح عرار، 15\4\2017.، مخيم الجلزون، تخصص علوم.

[202] فهيمة غنام، مدرسة لغة انجليزية في مدرسة مخيم الجلزون، 1991، مقابلة أجرتها الباحثة ب 13\3\2017.

دراسته، بقت فاتحة الجامعة المفتوحة جديد، صار يدرس ويشتغل لما يقدر، وهينا عايشين".[203]

ومن جانب آخر يقوم مفهوم الحراك الفكري على مدى ارتباط الفرد بالقيم والأفكار المستحدثة المختلفة، فالعالم اليوم وفي ظل العولمة والدولة الصناعية، والعوالم الذكية والرقمية، اصبح الحراك الفكري يشمل المهارات ذات العلاقة بتقبل التجديد ومواكبة العصر. ويشمل ذلك عرض نماذج فكرية واجتماعية في أساليب جديدة من السلوك، وقد يرتبط هذا الحراك بضعف الارتباط بالقيم القديمة، تبنى رؤى واتجاهات تفكير مستحدثة.[204]

وفي اطار هذا المفهوم، جاءت الاستجابات قليلة من المبحوثات، فكانت اثنتين فقط من أصل 14 مبحوثة، وقد يعود السبب الى اختلاط مفهومي الحراك على المستوى النفسي والحراك على المستوى الفكري، او لأن المفاهيم ذات العلاقة بالتكنولوجيا والتحديث ما زالت حديثة نسبياً. ومثال لهذه الاستجابات:

" كل شي اليوم بده تكنولوجيا، وبده متابعة، حتى بمجال التمريض، مثلاً كل يوم بطلعولك بمسكن اشي، واجهزة طبية جديدة، اذا ما قدرتش تتعلمها، في كتير غيرك اليوم عنده ياها، وبيوخد محلك"[205]

[203] ميسر الرمحي، تخصص لغة انجليزية، 1987، مقابلة اجريت 12\4\2017.

[204] محمد السعدي، "الحراك الاجتماعي والتحديات الأمنية"، مركز البحوث الأمنية: الأكاديمية الملكية للشرطة، البحرين، http://bit.ly/2Bju4Pn.

[205] هدى الخليلي، بيتونيا، تخصص تمريض، 1981، 30\4\2017.

وأجابت الأخرى:

" **مجال التعليم كثير واسع، وهلقيت صار في تعليم الكتروني، وصفوف افتراضية، زي اللي على قناة الاونروا التعليمية، كله صار سمارت، احنا دورنا نتفهمه ونقبله، والوكالة بتبعتلنا نسجل في هيك دورات، وانا مش دايما بروح بس بحب أروح، في اشي الزامي واشي خياري**"[206]

4.1.4 استنتاجات عامة لسمات الحراك حول هذه الفترة 1962-1993:

-تدل استجابات المبحوثات التي درسناها في هذه الفترة، أن الجيل الأول من الفلسطينيين في مخيمات اللجوء تعرض لعملية حراك اجتماعي هابط سريعة وشديدة وشاملة، بسبب الاقتلاع من أرضه ومصادرة أملاكه وتحويله الى تجمعات من اللاجئين على يد الحركة الصهيونية.

-تدل الاستجابات أيضاً، الى أن هذا الشعب لم يستكن لوضعه في مجتمع اللجوء الجديد، وبادر الى الحراك سعياً وراء تحسين أوضاعه المعيشية من خلال تكوين رأس مال بشري على يد أبنائه الذين خرجوا أطفالاً من أرضهم المحتلة عام 1948 او ولدوا في أماكن اللجوء الجديدة، وقد تم تكوين رأس المال البشري هذا عبر اعطاء الأولوية القصوى لتعليم أبناء الجيل الثاني وتدريبهم.

[206] عواطف صباح، بيتونيا، تخصص رياضيات، 1976، 15\3\2017.

-ساعد التعليم والتدريب اللذان حصل عليهما الفلسطينيون من الجيل الثاني على انخراطهم في الاقتصادات العربية الناشئة، وحصولهم على وظائف وأعمال ملائمة لتعليمهم ولمهاراتهم، وعلى الامتيازات المالية والمعنوية المرتبطة بهذه الوظائف والأعمال، الأمر الذي أعاد تشكيل التركيب الاجتماعي والطبقي للاجئين في الدول المضيفة (ومنها الضفة الغربية) وفي الدول الجاذبة للعمالة، كدول الخليج وليبيا.

-أدى تباين فرص التعليم والتدريب والعمل بين وحدات او أطراف العائلة الممتدة وبين أطراف الحمولة الى حدوث فرز طبقي واجتماعي داخل العائلات الممتدة والحمائل، بحيث ظل بعض أطرافها من الطبقة العاملة، بينما تمكنت أطراف أخرى (أسر أخرى) من الالتحاق بالطبقة الوسطى. وكان لهذا التباين الطبقي والاجتماعي تأثير في العلاقات العائلية والانتقال من نمط العائلات الممتدة الى الأسر النووية.

-ان الحراك الاجتماعي في أوساط اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية لم تتوقف وذلك بفضل ازدياد الجهود التي يبذلها اللاجئون جيلاً بعد جيل لتحسين أوضاعهم الاجتماعية ورفع مستوى معيشتهم، اما من خلال الهجرة، واما في طلب المزيد من العلم ومن التدريب رفيع المستوى، واما عن طريق العمل في مجال التجارة.

- النساء في مخيمات اللجوء حققن حراكاص اجتماعياً عالياً في الفترة الأولى، نتيجة حصولهن على المؤهل العلمي، الى جانب عوامل أخرى كتوافر فرص العمل، وارتفاع دخلهن مقارنة بدخل آبائهن.

2.4 النتائج المتعلقة بالاجابة على أسئلة البحث في الفترة الثانية 1993-2015:

تمهيد:

حددت الباحثة هذه الفترة بالعام 1993 كما أشرت سابقاً انها سنة قدوم السلطة الفلسطينية، بالاضافة لكونه العام الذي انتقل به المعهد الى كلية جامعية تمنح درجة الدبلوم. اما العام 2015 فقد اختارته الباحثة لأنه العام الذي انجزت فيه الاونروا "استراتيجية اصلاح التعليم (2011-2015)"، وسعت خلالها لتعزيز استراتيجية الإصلاح من خلال فهم الأولويات التعليمية الناشئة في جميع أنحاء المنطقة وداخل كل بلد مضيف.

1.2.4 العلاقة بين وزارة التربية والتعليم العالي والأونروا التعليمية

نشأت وزارة التربية والتعليم العالي بعد تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية، مهام التعليم في فلسطين عام 1994، وفي عام 1996 أنيطت صلاحيات التعليم العالي بوزارة جديدة حملت اسم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، فيما ظلت الوزارة الأم تحمل اسم وزارة التربية والتعليم، وفي تعديل وزاري على الحكومة الفلسطينية عام 2002 تم إعادة دمج الوزارتين في وزارة واحدة حملت اسم وزارة التربية والتعليم العالي. تتولى الوزارة مسؤولية الإشراف على التعليم الفلسطيني وتطويره في مختلف مراحله، في قطاعي التعليم العام والتعليم العالي. وعن إدارة المؤسسات التعليمية الحكومية والإشراف على المؤسسات التعليمية الخاصة والمؤسسات التي تديرها الأونروا. وتسعى الوزارة لتوفير فرص

الالتحاق لجميع من هم في سن التعليم، وكذلك تحسين نوعية وجودة التعليم والتعلم للارتقاء به بما يتلاءم مع مستجدات العصر. وكذلك تنمية القوى البشرية العاملة في القطاع التعليمي، من أجل إعداد المواطن الفلسطيني المؤهل، والقادر على القيام بواجباته بكفاءة واقتدار.[207]

وتقوم العلاقة بين وكالة الغوث والسلطة الوطنية الفلسطينية، على اعتبار ان السلطة الوطنية الفلسطينية تمثل احدى الدول المضيفة للاجئين، تعتمد الوكالة مناهجها فيما يتعلق بالتعليم المدرسي، اما فيما يخص التعليم العالي، فتكون مسؤولية وزارة التربية والتعليم تصديق الشهادات، وتقديم خدمة الامتحان الشامل لخريجي معاهد الوكالة، واعتماد التخصصات الجديدة، وتعطي الاونروا اهمية كبيرة لشراكتها بالحكومات المضيفة، على اعتبار بأن هذه الحكومات توفر المناهج لطلاب الاونروا حتى المرحلة الاعدادية، وتستقبلهم في المرحلة الثانوية، وتوفر سوق عمالة للطلبة المتخرجين من برامج التعليم والتدريب التقني والمهني وتعليم المعلمين.[208]

وبالنظر إلى هذه الروابط وغيرها من الارتباط القوي بين اللاجئين الفلسطينيين والحكومات المضيفة، فإن برنامج الأونروا التعليمي يعتمد الهيكل التعليمي وأنظمة الحكومات المضيفة خاصة من حيث تأهيل المعلمين، والتوظيف، والكتب المدرسية، والمناهج الدراسية وبعض امتحانات البلد المضيف. وقد تم إنشاء "الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة في التعليم العالي" في عام 2002 كهيئة حكومية شبه مستقلة تحت مظلة وزارة

[207] الصفحة الرئيسية لوزارة التربية والتعليم العالي، http://bit.ly/2yKTmD1.

[208] Unrwa\ Unesco Education Programme, Annual Report, 2010.

التعليم العالي، وتعمل بالتشارك مع مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية على ضمان وتحسين نوعية التعليم العالي من خلال تطوير وتنفيذ معايير الترخيص والاعتماد والتقييم التي تخدم الوضع في فلسطين، وتلبي متطلبات المعايير الدولية ؛ فهي المرجع الوطني والجهة الرسمية في فلسطين، المنوط بها منح التراخيص لمؤسسات التعليم العالي والاعتمادات لبرامجها، ووضع المعايير الأكاديمية والتعليمات ذات العلاقة.[209]

وأهم التطورات في نشاط الاونروا التعليمي للفترة 1993 حتى 2015 كما تذكر تقارير المفوض العام للاونروا، في العام 1993 وفرت مراكز التدريب المهنية والتقنية التابعة للوكالة في رام الله (كلية مجتمع المرأة وكلية مجتمع رام الله للذكور، وكلية تدريب قلنديا)، 1156 مقعداً دراسياً اضافياً وذلك تماشياً مع الطلب المتزايد على التعليم العالي للاونروا من قبل اللاجئين، كما واستحدثت دورات جديدة في ميادين أخرى كانتاج الخزف، والعمل الاجتماعي، والتسويق، والادارة المالية ، بالاضافة الى استحداث دورات تدريب مهنية قصيرة الأمد، لتدريب مساعدي الحسابات ومساعدي باحثين اجتماعيين، وصانعي هياكل الخراسانات، وللمبتدئين في الأعمال المالية والمصرفية، والسكرتارية التنفيذية. وشملت الدورات أيضاً تصليح الأجهزة الكهربائية المنزلية واستخدام الحاسوب لأغراض تجارية. [210] بالاضافة للتغيرات السابقة وفر برنامج الاونروا لتدريب المعلمين والمعلمات 420 مكاناً تدريبياً جديداً لاعداد المعلمين قبل الخدمة، وتأثرت عملية التعليم الخاصة بالاونروا على جميع صعدها المهنية والتقنية وتأهيل المعلمين بالاضرابات

[209] Unrwa\ Unesco Education Programme, Annual Report, 2010.

[210] تقرير المفوض العام للاونروا، 1993، 52–54.

والاغلاقات وحظر التجول الذي فرضته سياسة الاحتلال، حيث اغلقت مراكز الاونروا من 20م مارس الى 8 أيار 1993، ولم يسمح للطلبة من قطاع غزة بمغادرة القطاع، واستغرق الحصول على التصاريح وقتاً طويلاً ، وكان من بين التطورات الكبرى خلال هذه الفترة، قرار الوكالة باستبدال برنامج اعداد المعلمين المقرر الغاؤه تدريجياً، ومدته سنتان، ببرنامج مدته أربع سنوات تفضي الى حصول المتدربين على شهادات جامعية أولى من خلال انشاء كلية للعلوم التربوية، حيث ستوفر هذه الكلية اعداد المعلمين قبل الخدمة الى مستوى الشهادة الجامعية الأولى.[211]

بناءاً على التغيرات في البرامج والتخصصات والسياسات التعليمية التي طرحتها الاونروا للاجئة الفلسطينية، والشراكة مع السلطة الوطنية كحكومة مضيفة للاجئين في الضفة والقطاع، وتحويل مركز تدريب المعلمين لكلية جامعية تمنح درجة البكالوريوس، وتبني استراتيجية اصلاح التعليم 2011–2015، درست الباحثة علاقة التعليم العالي للاونروا بالحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية للفترة 1993–2015، في أنماطها الخمسة التي تم ذكرها وتوضيح مفاهيمها في الفصل السابق، وهي: الحراك الاقتصادي والمهني والنفسي والفكري والمكاني. وقد أجرت الباحثة 19 مقابلة مع خريجات المعهد لهذه الفترة، للتعرف على هذا الدور من خلال روايتهن الشفوية وتحليل مسار حياتهن.

[211] تقرير المفوض العام للاونروا، 1993، 52–54.

2.2.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاجتماعي (حراك اجتماعي صاعد للمبحوثات مقارنة بأبناء جيلهن وجيل الآباء):

على الرغم من شح مصادر المعلومات الدقيقة حول الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمرأة الفلسطينية اللاجئة في المخيمات، الا أن جميع المؤشرات تشير الى حقيقة أن حياة الفلسطينيات اللاجئات في المخيمات صعبة، حيث أورث اللجوء والتشرد والبؤس والفقر، ويصنف سكان المخيمات بالأكثر فقراً في المجتمع الفلسطيني، بسبب سوء الأحوال الاقتصادية بشكل عام، وأزمة البطالة المتفاقمة بفعل الاجراءات الاحتلالية المتمثلة بالحصار والاغلاق، وتدمير المنشآت المشغلة للعاملات، كما أن الظروف النضالية التي خلفت أعداداً كبيرة من الشهداء والأسرى والجرحى والمطاردين، أنتج نسبة إعالة عالية بين النساء، حيث بلغت نسبة الاعالة النسائية نحو 15% بحسب احصائيات الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني في منتصف العام 2007، والتي من المرجح أن تكون قد زادت بسبب ما خلفته الحملة العدوانية الإسرائيلية الشاملة من شهجاء وأسرى واعاقات خلال الانتفاضة الثانية.[212]

ويمكن عنونة أبرز تحولات البنية الاجتماعية عقب قيام السلطة الوطنية الفلسطينية كما ذكرها غازي الصوراني في مقالته " ملامح التحول والتغير في البنية الاجتماعية الفلسطينية عقب قيام السلطة"، كالتالي:

[212] ريما كتانة، "حول معاناة المرأة الفلسطينية اللاجئة"، جردية حق العودة، العدد 18، https://bit.ly/2ECqEay.

-توسع "الطبقة" العاملة عموماً والوسطى أو البورجوازية الصغيرة خصوصاً، ويعود هذا التوسع إلى عدة أسباب، أبرزها نمو أجهزة السلطة الفلسطينية ومؤسساتها وهيئاتها، وعودة كوادر منظمة التحرير والتنظيمات السياسية وكثيرين من العاملين في دول الخليج (وتحديداً من الكويت) في إثر حرب الخليج، كما شهدت المنظمات غير الحكومية توسعاً ملحوظاً، هذا بالإضافة إلى زيادة أعداد العاملين في مجالات معينة، كالتعليم الجامعي والمحاماة والطب والهندسة.

-تواصل الضعف التكويني والرأسمالي للبرجوازية المحلية، لكن تكوين هذه الفئة بقي محكوماً لرأس المال العائلي الصغير، وهذا هو مصدر ضعف هذه الطبقة الاجتماعية، ومصدر ضعف القطاع الخاص، فما لا يقل عن 90% من منشآت القطاع الخاص منشآت صغيرة جداً، أي تستخدم من عامل إلى أربعة عمال.

وفي تناولنا للأوضاع الاجتماعية تحديداً، لا نستطيع الحديث عن علاقات اجتماعية طبقية محددة في اطار المجتمع الفلسطيني، حيث نلاحظ بقاء ما يسمى بحالة السيولة الطبقية أو عدم التبلور الطبقي المحدد والواضح كما يطلق عليها الصوراني، الذي يسهم في تغيير نتيجة مصادر تشكل الوعي الطبقي، وتمايزه في هذه الطبقة عن الطبقات الأخرى، إلى جانب ما يسمى بالحراك الطبقي نتيجة فرص التعليم والفرص الفردية على قاعدة أهل الثقة والمحاسيب، وبالتالي ظل التشكل الطبقي الفلسطيني ضعيفاً وبطيئاً بحكم استمرار عوامل التخلف الداخلي من ناحية، وبحكم استمرار التبعية أو احتجاز التطور من ناحية ثانية، الأمر الذي أدى إلى استمرار حالة التشوه الاقتصادي والاجتماعي وتداخل

الأنماط القديمة والحديثة والمعاصرة وتأثيرها على تشكل العلاقات الاجتماعية والوعي السائد، ارتباطاً بتداخل الولاءات السلطوية المركزية (لفتح أو لحماس كما هو حالنا في ظل الانقسام) أو العائلية والجهوية المحلية مع الولاءات الطبقية الجديدة والقديمة، إلى جانب بروز أشكال متنوعة للحراك الفردي في سياق الفساد السياسي والاقتصادي، أو في سياق ظروف الحصار والاغلاق الإسرائيلي وما يترتب عليه من آثار تنعكس على الأوضاع الاقتصادية عبر السوق السوداء والاحتكار والتهريب تحت مسميات مختلفة، لكنها في المحصلة النهائية تشكل وعاء واسعاً لحراك اجتماعي وفساد اقتصادي وتحولات اجتماعية مرتبطة بهذه الظروف او بذريعتها.[213]

كشفت استجابات 11 مبحوثات من اصل 19 مبحوثة تمثل هذه الفترة، عن زيادة واضحة لأعداد ونسب العاملين بأجر منتظم بين جيل اللاجئات، مقارنة بجيل آبائهم، ويعود سبب الانخفاض في النسبة عن الفترة السابقة لأن الكثير من ذوي المبحوثات بات يعمل بأجر منتظم، اما كعامل في احدى المستوطنات، او بوظيفة حكومية عسكري او في مجال الخدمات، وبالتالي قلت نسبة المقارنة بين المبحوثات وذويهن على صعيد العمل بأجر منتظم.

" انا منفصلة عن جوزي الي تقريباً 9 سنين، اسماً بس متجوزين، بس فعلياً انا اللي بصرف ع الدار، من مرتبي وشغلي، لولا اني اتعلمت ممرضة ولا أبصر شو كان

[213] غازي الصوراني، "ملامح التحول والتغير في البنية الاجتماعية ما بعد قيام السلطة الفلسطينية 1994"، الحوار المتمدن، (يونيو\2016)، https://bit.ly/2IJGm61.

صار فينا، وانا كملت إدارة صحية وزاد مرتبي، كل ما بتاخد درجة أعلى بزيد مرتبك، بس مع قطعات الرواتب بطلوا يزيدونا، بضلوا يقلولنا في ضعف بالميزانية" [214]

3.2.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاقتصادي والمهني

يشير مفهوم الحراك الاجتماعي على المستويين المهني والاقتصادي كما أشرنا سابقاً، بأنه الأداة نحو تحقيق الكفاءة المهنية، والمهنة هي التى ترفع أصحابها وليس مجرد الحصول على التعليم، هذه نتيجة مستقرة فى تراث دراسات الحراك الاجتماعي.[215] ويعد قياس الحراك المهني مسألة مهمة، نظراً لأن نتائج هذا القياس ترتبط بتحديد الحراك على المستوى الاقتصادي، كعامل لا يمكن فصله عن الحراك المهني، وتؤدي نتائجه مجتمعة الحراك الاجتماعي، وفي هذا الاطار يشير مفهوم الحراك الاجتماعي الى التغير في مراكز الأبناء الاقتصادية عن مراكز الأجداد. ولفهم العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي والاقتصادي للفترة 1993-2015، لا بد من فهم الأوضاع الاقتصادية والمهنية المرتبطة بسوق العمل وفرص التوظيف ومعدلات البطالة، حيث يمكن القول إن تطور البطالة في فلسطين خضع للاعتبارات السياسية خضوعا تاماً، ومن المؤشرات الدالة على ذلك انها بقيت في ظل الاحتلال الاسرائيلي ضمن مستويات متدنية، على الرغم من الأثر السلبي الواضح لسياسات الاحتلال على الاقتصاد الفلسطيني، الا أن تأثيرها على

---

[214] رائدة خروب، بيتين، 1993، تمريض، 12\1\2017.

[215] Tumin, Melvin M., and Arnold S. Feldman. "Theory and Measurement of Occupational Mobility." *American Sociological Review* 22, no. 3 (1957): 281-88. http://www.jstor.org/stable/2088467 .

مجمل تطورات سوق العمل الفلسطيني، وآليات العرض والطلب على القوى العاملة كان أقل حدة، حيث بدأ هذا التأثير يظهر بقوة بعد اندلاع الانتفاضة الفلسطينية الأولى عام 1987، وواصلت معدلات البطالة ارتفاعها الى أن وصلت في العام 1993 الى 6.7%. وكانت اهم مراحل تطور البطالة في ظل السلطة الفلسطينية، حيث بلغت البطالة في العام 1995 ما يقارب 18.5، فيما تراوحت خلال الفترة من 1996–2000 الى ما بين 12%_ 24%، وارتفعت خلال سنوات الانتفاضة الثانية وتحديداً خلال الفترة ما بين 2001–2005 لتصل الى معدلات قياسية تراوحت بين 24% و31%، في حين شهدت الفترة 2006 حتى 2012 انخفاض معدلات البطالة وتراوحت بين 21% حتى 27%.[216] في حين أن المعدل السنوي لمشاركة المرأة في سوق العمل بلغت حوالي 12.1 %مقابل 68.1% للرجل خلال الفترة 1995–2006، وهــذا يعني أن معدل التغير في مشاركة المرأة ما بين عام 1995 والمعدل العام خلال الفترة المذكورة بلــغ حوالي 7.8% %مقابل 1.8% للرجل، وهذا يؤشر على أنه من ناحية هناك تحسن طفيف على انخراط المرأة إلا أن هذا التحسن بطيء مما يعني استمرار الفجوة في المشاركة في القوى العاملة في السنوات العشر الماضية وربما سيستمر ذلك للسنوات اللاحقة.[217] بينما تشير الإحصاءات إلى أن معدل البطالة بين النساء بلغ نهاية عام 2007 حوالي 17%، وتبين السلسلة الزمنية أن معدل البطالة بين النساء تراوح خلال السنوات العشر الماضية ما بين

[216] خالد عبد الحق، "واقع البطالة في فلسطين وتأثيراتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية،" مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، عدد 37، ص77–114.

[217] لؤي شبانة وجواد الصالح، تحديات مشاركة المرأة الفلسطينية في سوق العمل والتدخلات المطلوبة، حزيران، 2008، 11–18.

12.3% في العام 2000 الى حوالي 22.3% في العام 2007 وبلغ المعدل العام للبطالة بين النساء خلال الفترة 1996–2007 حوالي 22.6% مقابل 17.5% للرجال[218].

بناءاً على المعطيات السابقة، حاولت الباحثة فحص الاستجابات ذات العلاقة بالحراك الاقتصادي والمهني للمرأة اللاجئة الفلسطينية بناءاً على عامل التعليم، حيث أجرت الباحثة مقابلات تعتمد سير الحياة مع 19 مبحوثة عن هذه الفئة، لتتحدث عن تجربتها في التعليم ودوره في الحراك الاجتماعي في حياتهن اللاحقة.

أجابت 11 من اصل 19 مبحوثة، الى ان التعليم العالي للاونروا يسهم في الحراك المهني للمرأة اللاجئة، حيث أكدت المبحوثات أن التعليم الذي تلقته من الاونروا أدى مباشرة الى مهنة، والتي أدت بدورها الى تحقيق مكانة اجتماعية أفضل. ونورد هنا بعض من نماذج الاستجابات التي ربطت الحراك الاجتماعي بالتوظيف وفرصة الحصول على عمل:

" **خلصت توجيهي علمي، وبقيت من الشاطرات، طلعلي ادرس بالمعهد كان في تخصص اسمه تغذية، كان جديد، درست في اسبوع واحد، ورحت للمرشدة وفاء، قولتلها ما بدي التخصص، بدي أحول ع التمريض، انا بدي أصير ممرضة، المهم وافقت، ودرست تمريض، بهديك السنة كان افضل حدا بخرج تمريض معهد الوكالة، بقت انعاش الأسرة لسه فاتحة التخصص جديد اول سنة، ولما رحنا ندرب ادربنا بالمقاصد وبالهلال وبمستشفى رام الله، المستشفيات بقت تلاحظ الفرق بين وبين الكليات التانية، وكان في ابن سينا كمان، كان يفضلونا احنا، وانا بالشهر الأخير بالتدريب مضيت عقدي مع**

[218] المركز الفلسطيني للاحصاء، نسبة القوى العاملة المشاركة بين الأفراد 15سنة فأكثر، 200–2015، http://bit.ly/2k5Tf0k.

الهلال، واشتغلت عطول، وكثير من البنات اللي معي بالدفعة توظفوا، واشي رجع ع غزة ما بعرف اذا توظف او لأ، بقوا يهتموا بالعلامات، ما يوظفوا أي حدا"[219]

"كنت أحب التخصص كتير، واحسه جديد، كنت مبدعة فيه ومن الأوائل دايماً، لما ودونا ندرب في المراكز الطبية والعيادات اجى حظي ، ادرب بمستشفى الهلال – البيرة، وبفترة التدريب اثبتت حالي منيح، ما هوي المعهد كان يقيمنا وبرضوا المستشفى اللي بندرب فيه، لما خلصنا تدريب وخلصنا الشامل، صار عند المستشفى شاغر وظيفي، بعتوا للمعهد بالاسم، واتصلت في مس وفاء الله يسعدها ومن يومها وانا بشتغل هان، ومرتاحة كثير"[220]

"مع انه مش انا اللي اخترت التخصص خطيبي اللي اختاره، وقلي انه فرصه منيحة، وشجعني عليه، ولما خلصت دراسة وجينا بدنا نشتغل، ما اشتغلت بنفس التخصص اللي درسته، بس اشتغلت سكرتيرة، وبعديها كملت دراسة بالقدس المفتوحة ادارة، وهلقيت بدرس ادارة، يعني ما اشتغلت أصلا بالتخصص، بس برأيي كان التعليم تبع المعهد منيح كثير، بس يختي فش فرص شغل"[221]

ومن جانب آخر لمجال الحراك على المستوى الاقتصادي والمهني، اشارت 7 مبحوثات من اصل 19 مبحوثة حول التنقل من مهنة الى أخرى داخل سوق العمل في هذه الفترة، وجاء هذا التنقل بين المهن اما لأسباب تتعلق بالحواجز والانتفاضة الأولى، او أسباب

---

[219] رائدة خروب، بيتين، 1993، تمريض، 12\1\2017.

[220] فلسطين ابراهيم، جفنا، 2008، سكرتارية طبية، 20\3\2017

[221] أماني الطيراوي، المصايف، 2004، سكرتارية طبية، 10\12\2016

أخرى ذات علاقة بطبيعة التوظيف على العقود الذي اتبعته الوكالة كسياسة، ايضاً هناك نتائج ذات علاقة بتوسع قطاع العمل الخاص في فلسطين منذ 2003 حتى الآن وما يتعلق به من ظروف غير مستقرة. وبعض النماذج من استجابات المبحوثات في هذا الجانب:

" **بعد ما ادربت بالهلال الأحمر، اشتغلت معهم ممرضة 6 شهور، بعد هيك طلعلي تعيين مع الوكالة بعيادة مخيم قلنديا، ظليت هناك خمس سنين اروح وأجي، بس لما صارت الانتفاضة ب 2000، و صارت الحواجز، صار صعب الموضوع خصوصاً مع أزمة حاجز قلنديا، اضطريت افلت الشغل مع الوكالة، لما اجاني عرض اشتغل بالمركز الطبي عنا ببيتين، صح بالوكالة الرواتب كانت احسن، وما في اقتطاعات من راتبك وضريبة، وما بعرف شو بس احسن من الغلبة والتعتسة كل يوم ع الحواجز، وهلقيت الي 12 سنة مع الحكومة**" [222]

اظهرت المبحوثة اعلاه نوعين من الحراك أحدهما مكاني والآخر على مستوى تغيير المهنة والقطاع الذي تعمل فيه من الوكالة الى الحكومة، وتشير المبحوثة أدناه الى الحراك على المستوى المهني قائلة:

" **درست بالمعهد هندسة مساحة، واشتغلت بمكتب هندسي يمكن سنة، بس ما لقيت حالي بالمجال، فاشتغلت بالتصاميم والجرافيك مع شركة تانية، بس مشكلة القطاع الخاص والشغل فيه مش سهل، ما في هالرواتب، وما في اي ضمان**"[223]

[222] رائدة خروب، بيتين، 1993، تمريض، 12\1\2017.

[223] لبنى الأعرج، سطح مرحبا، 2002، هندسة مساحة، 21\4\2017.

" من زمان بحب الرسم والفن، ودرست بالطيرة تصميم جرافيك، بس ما في هالوظايف في التخصص، ما اشتغلت بمجال دراستي، اشتغلت سكرتيرة في مجلس القضاء، بديت معهم عقود وهلقيت مثبتة، الشغل مع الحكومة منيح احسن من القعدة بالدار"[224]

4.2.4 الاستجابات ذات العلاقة بانماط الحراك الفكرية والمكانية والنفسية:

بالعودة الى مفهوم الحراك على المستوى المكاني الذي اعتمدته الباحثة، والذي يشير الى انتقال الفرد من اقليم الى اقليم او من حي لآخر، وارتبط هذا الحراك بالمجتمع الصناعي والحضري، ونشأة مهن جديدة ذات اجور مرتفعة في أماكن متفرقة، الأمر الذي أدى الى ازدياد الحراك المكاني للأفراد، وهجرتهم من الأقاليم التي يقيمون بها الى مواطن العمل الجديدة،[225] والذي يمكن قياسه بعامل الانتقال عبر المكان، بينما يشير مصطلح الحراك الفكري الى درجة ارتباط التعليم بالتغيير الحاصل على مستوى الافكار المرتبطة بالحداثة وقيمها، ومدى ما وفرته المناهج التعليمية من حراك على مستوى الأفكار، ورفع مستوى الثقافة للافراد، وتعزيز للهوية الوطنية والنضال، اما الحراك على المستوى النفسي فيشير الى وتقدير المبحوثة لنفسها بفعل هذا التعليم.

اما من جانب الحراك على المستوى المكاني، فأشارت 6 من أصل ال 19 مبحوثة لهذه الفترة، أي مانسبته 31% انهن في مشوارهن المهني انتقلن الى اماكن أخرى، ويعود ذلك الى سياسات الاغلاق والحواجز التي فرضتها قوات الاحتلال على المجتمع الفلسطيني

[224] منال غنام، الجلزون، 2008، تصميم جرافيك، 5\4\2017.

[225] Savage, Mike. "The Missing Link? The Relationship between Spatial Mobility and Social Mobility." *The British Journal of Sociology* 39, no. 4 (1988): 554-77. doi:10.2307/590501.

ابان الانتفاضة الثانية 2000. لكن بالمجمل بقي الحراك المكاني بالنسبة لهن ذاك المرتبط بالتنقل من اماكن سكنهن الى العمل. وبعض هذه الاستجابات ظهرت في اقتباسات سابقة للمبحوثات، مثل المبحوثة رائدة خروب حين قالت:

" **بعد ما ادربت بالهلال الأحمر، اشتغلت معهم ممرضة 6 شهور، بعد هيك طلعلي تعيين مع الوكالة بعيادة مخيم قلنديا، ظليت هناك خمس سنين اروح وأجي، بس لما صارت الانتفاضة ب 2000، و صارت الحواجز، صار صعب الموضوع خصوصاص مع أزمة حاجز قلنديا، اضطريت افلت الشغل مع الوكالة، لما اجاني عرض مع اشتغل بالمركز الطبي عنا ببيتين، صح بالوكالة الرواتب كانت احسن، وما في اقتطاعات من راتبك وضريبة، وما بعرف شو بس احسن من الغلبة والتعتسة كل يوم ع الحواجز، وهلقيت الي 12 سنة مع الحكومة**" [226]

والمبحوثة التالية تشير الى الحراك المكاني باعتباره نوع من أنواع التنقل المرتبط بالمهنة، حيث تقول:

" **اتخرجت بال 2010، ودرست علوم مالية ومصرفية، وادربنا ثلاث شهور بالبنك العربي، وبعد التخرج قدمت لأكثر من بنك، وانقبلت بالبنك الوطني بالمصيون، ولليوم انا بشتغل هناك، وبعد ما اتجوزت سكنت بالبيرة، فصار اسهل اروح واجي بدل الطلعة كل يوم من المخيم، صارت اقرب**"[227]

[226] رائدة خروب، بيتين، 1993، تمريض، 12\1\2017.

[227] صفاء قدوم، البيرة، 2007، علوم مالية ومصرفية، 12\5\2017.

ومن جانب آخر بالاشارة الى مفهوم الحراك النفسي الذي اعتمدته الباحثة، وتم الاشارة اليه مسبقاً، كنمط من الحراك الاجتماعي، مرتبط أكثر بالحراك على مستوى المهنة، و الذي يقصد به توقعات الأفراد أنفسهم ومدى ثقتهم بأنهم سيحصلون على عروض عمل ملائمة لتحصيلهم الأكاديمي، ويظهر ذلك حسب سعيهم لمتابعة مسيرتهم التعليمية رغم حصولهم على الوظيفة، ومدى انخراطهم في العمل التطوعي، ومنظورهم للنجاح على الصعيد المهني مختلف عن ذلك الذي يراه أصحاب العمل او زملائهم، فهم ينظرون من زاويتهم الشخصية وانتاجيتهم الكلية داخل هذا العمل، ومدى رضاهم عن انتاجيتهم المهني.[228]

وبناءاً على التعريف السابق والذي استخدمته الباحثة لتحليل استجابات المبحوثات في تحليلها لحراكهم على المستوى النفسي، أظهرت 12 من أصل 19 مبحوثة حصول حراك نفسي لها، بعض الاستجابات ذات العلاقة بالحراك على المستوى النفسي: "**ما بكفي اليوم عشان تشتغل يكون معك دبلوم، بعد ما خلصت سكريتارية طبية زي ما قولتلك اشتغلت بشركة شحن وتخليص، وشغلي كله اله علاقة بالادارة، عشان هيك سجلت اكمل بكالوريوس بالقدس المفتوحة بالادارة، عشان الواحد بعرفش شو بصير معه والدبلوم ما بكفي**"[229]

---

[228] طورت الباحثة هذا المفهوم للحراك النفسي، في ظل عدم وجود تعريفات واضحة لهذا التعريف في علم الاجتماع، وقد استعانت الباحثة بدراسات مثل Lazarova, Mila, and Sully Taylor. "Boundaryless Careers, Social Capital, and Knowledge Management: Implications for Organizational Performance." *Journal of Organizational Behavior* 30, no. 1 (2009): 119-39. http://www.jstor.org/stable/20542531.

[229] أماني الطيراوي، المصايف، 2004، سككرتارية طبية، 10\12\2016.

" درست علوم مالية ومصرفية، ومع اني جبت تقدير جيد جداً بالشامل، بس ما لقيت شغل، ولليوم بدور على شغل، وسجلت بالقدس المفتوحة وخلصت بكالوريوس برضو علوم مالية ومصرفية عشان الاقي وظيفة منيحة، وعالفاضي اللي مخلصين ماجستير يا دوبك يلاقوا شغل"[230]

ومن جانب الحراك على المستوى الفكري، يقوم مفهوم الحراك الفكري على مدى ارتباط الفرد بالقيم والأفكار المستحدثة المختلفة، فالعالم اليوم وفي ظل العولمة والدولة الصناعية، والعوالم الذكية والرقمية، اصبح الحراك الفكري يشمل المهارات ذات العلاقة بتقبل التجديد ومواكبة العصر. ويشمل ذلك عرض نماذج فكرية واجتماعية في أساليب جديدة من السلوك، وقد يرتبط هذا الحراك بضعف الارتباط بالقيم القديمة، تبنى رؤى واتجهات تفكير مستحدثة.[231]

بالاعتماد على المفهوم السابق، حللت الباحثة استجابات المبحوثات ذات العلاقة بالحراك على المستوى الفكري، وجاءت الاستجابات مرتبطة بالمبحوثات اللواتي يعملن، بينما لم تظهر أي نتيجة لهذا المستوى من الحراك للمبحثوات الغير عاملات. حيث اشارت 6 من مجموع العاملات من هذه الفئة وهم 12 الى استجابات مرتبطة بالحراك على المستوى الفكري. بعض الاستجابات:

---

[230] مريم عبيد، بيت عور، 2010، علوم مالية ومصرفية، 2\5\2017.

[231] محمد السعدي، الحراك الاجتماعي والتحديات الأمنية، مركز البحوث الأمنية: الأكاديمية الملكية للشرطة، البحرين، http://bit.ly/2Bju4Pn.

"درست تربية ابتدائية في المعهد، واتخرجت بال 2012، المدارس كلها بتفضل خريجات معهد الوكالة عشان يصيروا مسات، لانه جد بتعطي بقلب ورب، اتوظفت بمدرسة النجاح، ومعروف قديش مدرسة النجاح قوية، وما بتوخذ اي حدا، ولأنا بمدرسة خاصة، لازم نستخدم وسائل تعليمية جديدة، وكمان الجيل اليوم ماشي عالتقنية، عوقتنا بقينا نشوف الكمبيوتر بحصة التكنولوجيا بس، اليوم كثير امور بنعملها مع الطلاب ع الكمبيوتر"[232]

5.2.4 استنتاجات عامة لسمات الحراك الاجتماعي حول هذه الفترة 1993-2015:

-اتضح ان التعليم يعتبر عامل هام وحيوي في احداث الحراك الاجتماعي لأفراد مجتمع اللاجئين، خاصة بالنواحي الثقافية ونواحي الدخل والمهنة والسكن والنشاط الاجتماعي والقيم الاجتماعية.

-ارتباط التعليم ارتباطاً قوياً بالحراك الاجتماعي وخاصة (الاقتصادي والمهني)، بمعنى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي كلما زاد الحراك الاقتصادي والمهني.

-على الرغم من الاقبال على التعليم بأنواعه من قبل المرأة، إلا أنه ما زال هناك كثير من النساء والفتيات، لا يجدن فرصة للالتحاق بسوق العمل، وذلك لعدم وعي الأهل او الزوج في حال كانت متزوجة بأهمية تعليمها، والرواسب الاجتماعية نحو دور المرأة في الاقتصاد.

[232] نفين صمادعة، رام الله، تربية ابتدائية، 2012، 24\2\2017.

-أن الحصول على التعليم العالي قد صاحبه الشعور بالتقدير والاعتزاز بالنفس عند جميع المبحوثات التي شملتهم الدراسة، وكان مرجع ذلك الشعور هو زيادة الثقة بالنفس، والقدرة على الأداء في كل من محيط العمل والمحيط الاجتماعي الأوسع، وذلك كنتيجة للخبرة المكتسبة من هذا التعليم.

-مستوى التعليم والدخل معاً يتمتعان بنفس الأهمية في احداث الحراك الاجتماعي للأسرة اللاجئة.

-زيادة الحراك على المستوى المكاني، والسكن خارج المخيم، بدا لمبحوثات هذه الفترة.

-النساء حققن حراكاً اجتماعياً نتيجة التعليم، وحققن حراكاً وظيفياً عالي المستوى لحصولهن على المؤهل العلمي الذي وفر لهن فرص عمل جيدة، ودخلاً مرتفعاً مما أثر على استقلالهن الاقتصادي وصعودهن في السم الاجتماعي.

-ان الطلب على التعليم الجامعي في مجتمع اللاجئين، ليس لكونه قيمة وظيفية، بل لكونه قيمة اجتماعية، فالتعليم الجامعي مؤثر في المكانة الاجتماعية، وبالتالي بالتمايز الاجتماعي، حتى وان لم يستطع خريجوا هذا النوع من التعليم الحصول على وظائف بمؤهلاتهم الجامعية.

3.4 النتائج المتعلقة بالاجابة على أسئلة البحث للمبحوثات اليوم 2017:

تمهيد:

بالنظر الى واقع المرأة الفلسطينية اليوم، وبحسب "الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني"، عشية يوم المرأة العالمي في الثامن من آذار 2017م، لا يمكن رؤية وضع المرأة الفلسطينية ومدى مشاركتها في الحياة السياسية والعامة، وفي مواقع صنع القرار وتقلد المناصب العامة، إلا من خلال الغوص عميقاً في الظروف المجتمعية التي تحيط بها؛ ما يحتم ضرورة إلقاء الضوء على واقعها المجتمعي، باعتباره عاملاً مهما في تحديد ورسم ملامح هويتها. والمجتمع الفلسطيني لا يختلف كثيراً عن المجتمعات العربية الأخرى من حيث الموروث الثقافي والبنية الاجتماعية والاقتصادية، إلا أن الأمر لا يخلو من بعض الخصوصية، إذ لا يمكن مقارنة وضع مجتمع يعيش حالة من الاستقرار (ولو بالمعنى النسبي في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية)، بمجتمع مناضل يسعى بكل أفراده للخلاص من الاحتلال ونيل الحرية. وقد عانت المرأة الفلسطينية التي تشكل نصف المجتمع الفلسطيني (49.5%) من اضطهاد مزدوج: قومي بسبب الاحتلال الإسرائيلي؛ وجنسي موروث من التقاليد العربية، يقوم على التمييز بين الجنسين. حيث تشير أرقام الاحصاء لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين للعام 2016\2017، ان مشاركة المرأة الفلسطينية في مؤسسات التعليم العالي مرتفعة مقارنة بالذكور، حيث بلغ عدد الطلبة الجدد 59.318 طالباً وطالبة (34.975 منهم اناث)، وبلغ عدد الأسر التي ترأسها نساء في العام 2016 بواقع 12.1% في الضفة الغربية. في حين أن الفجوة ما

زالت موجودة في مجال المشاركة في قوة العمل والأجرة اليومية بين النساء والرجال، حيث بلغت نسبة مشاركة الإناث في القوى العاملة 19.3% من مجمل الإناث في سن العمل في العام 2016، مقابل 10.3% في العام 2001. وبلغت نسبة مشاركة الذكور 71.6% للعام 2016؛ مع وجود فجوة في معدلات الأجرة اليومية بين الإناث والذكور، إذ بلغ معدل الأجر اليومي للإناث 83.3 شيقل مقابل 114.1 شيقل للذكور، وتتكرر الفجوة في الانتقال من التعليم العالي لسوق العمل، حيث تشير البيانات إلى أن نسبة الإناث (15–29 سنة) اللواتي انتقلن من التعليم إلى سوق العمل قد بلغت 6.6% مقابل 44.8% ذكور، كما بلغت نسبة الإناث الذين لم يبدأن مرحلة الانتقال 58.5%، مقابل 25.0% للذكور، أما نسبة النساء اللواتي مررن بمرحلة الانتقال 34.9%، مقابل 30.2% من الذكور خلال عام 2015[233].

وبالانتقال للحديث عن واقع مجتمع اللاجئين اليوم، وحسب بيانات عام 2016، بلغت نسبة السكان اللاجئين في دولة فلسطين 41.5% من مجمل السكان الفلسطينيين المقيمين في دولة فلسطين، في حين أظهرت نتائج مسح القوى العاملة لعام 2016، أن نسبة المشاركة في القوى العاملة بين اللاجئين 15 سنة فأكثر المقيمين في دولة فلسطين 46.1%، مقابل 45.5% لدى غير اللاجئين. وأشارت البيانات أيضاً إلى وجود فرقاً واضحاً في معدلات البطالة بين اللاجئين وغير اللاجئين، إذ وصل معدل البطالة بين اللاجئين الى 33.3% مقابل 22.3% بين غير اللاجئين. وخلال عام 2016، تعتبر مهنة

[233] وردت هذه الأرقام في الكتاب الاحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي، 2016\2017، http://bit.ly/2j93IY8 ، ومركز المعلومات الوطني الفلسطيني – وفا، واقع المرأة في فلسطين 2017، http://bit.ly/2CrDdoh .

"الفنيون والمتخصصون والمساعدون والكتبة"، المهنة الاكثر استيعاباً للاجئين وغير اللاجئين على حد سواء في دولة فلسطين، اذ بلغت للاجئين 33.8% في حين بلغت بين غير اللاجئين 22.9%. كما شكلت مهنة المشرعون وموظفو الإدارة العليا النسبة الأدنى لكل من اللاجئين وغير اللاجئين، بنسبة 3.0% للاجئين مقابل 3.3% لغير اللاجئين. وعلى صعيد التعليم، بلغت نسبة الأمية للاجئين الفلسطينيين خلال عام 2016 للأفراد 15 سنة فأكثر 2.7% في حين بلغت لغير اللاجئين 3.3%، كما ارتفعت نسبة اللاجئين الفلسطينيين 15 سنة فأكثر الحاصلين على درجة البكالوريوس فأعلى، إذ بلغت 14.9% من مجمل اللاجئين 15 سنة فأكثر في حين بلغت لغير اللاجئين 12.6%،[234] الأمر الذي يؤكد ان التعليم الالزامي للاجئين في مدارس الأونروا كان له مردوداً ايجابياص على تدني مستوى الأمية. وعلى صعيد المرأة اللاجئة، فقد حصلت الباحثة على بعض المعلومات غير منشورة من المركز الفلسطيني للاحصاء حول واقع اللاجئة الفلسطينية، وتشير البيانات أن نسبة مشاركة المرأة اللاجئة في القوى العاملة 22.1%، في حين أن نسبة البطالة بين النساء اللاجئات بلغت 52.2%، وكان التوزيع النسبي الأكبر للعاملات من اللاجئات في القطاع الخدماتي بنسبة 46.1%.[235] بينما تشير بيانات الاحصاء حول الواقع التعليمي للمرأة اللاجئة 15.7% يحملون درجة البكالوريوس فأعلى.

[234] الجهاز المركزي للاحصاء، واقع اللاجئين الفلسطينيين بمناسبة اليوم العالمي للاجئين، 2016، http://bit.ly/2CcU1Ad.

[235] قواعد بيانات المركز الفلسطيني للاحصاء، معلومات حول الواقع الاقتصادي والتعليمي للمرأة اللاجئة، 2017.

جدول رقم (2): بعض مؤشرات العمل للإناث اللاجئات في فلسطين، 2016

المؤشر	القيمة
نسبة المشاركة في القوى العاملة	22.1
معدل البطالة	52.5

جدول رقم (3): التوزيع النسبي للعاملين حسب النشاط الاقتصادي، 2016

الزراعة والصيد والحراجة وصيد الأسماك	5.3
التعدين والمحاجر والصناعة التحويلية	9.5
البناء والتشييد	12.3
التجارة والمطاعم والفنادق	20.2
النقل والتخزين والاتصالات	6.6
الخدمات والفروع الأخرى	46.1
المجموع	**100**

المصدر: الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني، 2017. قاعدة بيانات القوى العاملة، 2016 رام الله– فلسطين.

جدول رقم (3): التوزيع النسبي للنساء اللاجئات (15 سنة فأكثر) في فلسطين حسب الحالة التعليمية، 2016

الحالة التعليمية	النسبة
أمي	4.3
ملم	4.6
ابتدائي	10.8
إعدادي	33.4
ثانوي	24.5
دبلوم متوسط	6.7
بكالوريوس فأعلى	15.7
مجموع	**100**

المصدر: الجهاز المركزي للإحصـــاء الفلســـطيني، 2017.

قاعدة بيانات التعليم العالي للنساء 2016

بناءاً على المعطيات السابقة، خصصت الباحثة هذا الفصل لمعرفة دور التعليم العالي للاونروا في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة في المستقبل، وذلك عبر فحص آراء عينة مبحوثات من الطالبات اللواتي يرتدن المعهد اليوم، وما الذي يتوقعنه من حراك اجتماعي على مستوياته الخمس: المهني والاقتصادي والفكري والنفسي والمكاني، في حين انصبت توقعات المبحوثات ضمن استجابات ذات علاقة بالحراك المهني والاقتصادي والنفسي، ولم تظهر اي اجابة للثماني مبحوثات على المستويات الاخرى للحراك.

1.3.4 الاستجابات ذات العلاقة بالمجال الاجتماعي:

في ظل المعطيات السابقة، أشارت 4 من اصل 8 مبحوثات بأنهن دخلن المعهد اقتداءاً باحد والديهما ممن درسوا بمعاهد الوكالة سابقاً، وهذا يدل على الانتشار الواسع للتعليم العالي للاونروا بين أواسط اللاجئين من الجيل الثاني، وثقة ابناء الجيل الثالث والرابع للاجئين بهذا التعليم، وما سيحققن من خلاله.

حيث تقول احداهن:

"امي مس وجيهة يمكن بتعرفيها درست رياضيات، وانا فتت عالمعهد ادرس معلمة بس انا بدي اصير مس ابتدائي، حتى اختي فداء برضو درست بالكلية زي امي مس رياضيات"[236]

[236] لانا صافي، مخيم الجلزون، تربية ابتدائية، 23\3\2017.

2.3.4 الاستجابات ذات العلاقة باالمجال الاقتصادي والمهني:

تشير بيانات الخريجين التابعة للمعهد، ان نسبة التوظيف بين خريجي المعاهد التابعة لها (التعليمية والتقنية والمهنية) للعام 2016 كانت 68%، وهي اقل مما كانت عليه في الأعوام الخمس السابقة، ففي العام 2011 كانت نسبة التوظيف العامة 72.22%، في حين وصلت نسبة التوظيف في بعض التخصصات ل 80% كتخصص البحوث المسحية. وفي ظل المعطيات الحالية لسوق العمل وتفشي البطالة بين صفوف الخريجين، أرادت الباحثة التركيز على ما الذي يتوقعنه اللاجئات اللواتي يرتدن المعهد اليوم من هذا التعليم والدور الذي قد يؤديه في حياتهن اللاحقة. وكانت المبحوثات عن هذه الفئة 8 مبحوثات.

أشارت ثلاث من المبحوثات بأنهن يتوقعن الحصول على فرص عمل فور تخرجهن، وذلك لثقتهن في قوة ونوعية تعليم الاونروا والطلب عليه. كما أشرنا سابقاً ان المبحوثات اليوم يربطن حراكهن الاجتماعي ويقسنه من خلال عائده الاقتصادي وربطه بسوق العمل، وفرص التوظيف. وفي هذا الاطار تقول احدى المبحوثات:

"**اللي بتعب بنول، هيك رأيي ، واكيد بدي اشتغل ولا لشو بدرس علوم مالية ومصرفية، ومس وفاء قالتلنا التوظيف بصير حسب المعدل وتقدير الشامل وقديش بنتعب ع حالنا بالتدريب وبنثبت حالنا، عشان هيك بتوقع اني الاقي شغل عطول**"[237]

[237] صفية الزبيدي، مخيم الجلزون، سكرتارية، 2017، 22\4\2017.

وتشير مبحوثة اخرى:

" **انا منجحتش بالتوجيهي كان عندي اكمالين وفتت عالمعهد عشان ادرس تصميم ازياء، حتى لو نجحت بدرس تصميم ازياء، وبتوقع الاقي شغل لانه كل البنات اليوم بروحوا يصيروا معلمات او بدروسوا ادارة والتنيين مش ماشيات بالسوق، وحتى لو ما اشتغلت بصير اخيط الي اشياء بحبها**" [238]

ومن جانب آخر حول المرونة في التنقل بين المهن، اشارت اثنتان فقط من مبحوثات هذه الفترة، بأنهن ان لم يشتغلن في تخصصهن الحالي، سيجدن فرص عمل في نواحي اخرى، مبررات ذلك بشخصيتهن ومهاراتهن التكنولوجية.

"**اختي درست بالطيرة برمجة كمبيوتر وحاسوب، وهلأ بتشتغل في المحكمة عالتسجيل، يعني اشي ما الوش علاقة، بتشتغل طباعة واشياء ادارية، فمش الشرط الواحد يشتغل بشهادته، المهم يشتغل**"[239]

3.3.4 الاستجابات ذات العلاقة بانماط الحراك الفكرية والمكانية والنفسية:

في هذا الجانب من مستويات الحراك اظهرت خمسة مبحوثات توقعات ذات علاقة بالحراك على المستوى النفسي بسبب هذا التعليم، في حين لم تكن هناك اي توقعات للحراك على المستوى المكاني والفكري. بعض من استجابات المبحوثات ذات العلاقة بالحراك على المستوى النفسي:

---

[238] روان نخلة، مخيم الجلزون، تصميم ازياء، 2017، 22\4\2017.

[239] حنين الدلو، رام الله، اتمتة مكاتب، 15\3\2017.

"اذا ما اشتغلتش بعد ما تخرجت عطــول، بــدي اعمــل تجســير بالمفتوحــة واعمــل بكالوريوس بالادارة، او بعمل تدريب وبطوع في احدى المؤسســات لحــد مــا الاقــي شغل"[240]

4.3.4 استنتاجات عامة لسمات الحراك الاجتماعي لتوقعات المبحوثات اليوم:

-القدرات والسمات الشخصية والجهد الذاتي، والمهارات المعرفية، والمؤهل العلمي، لها تأثير كبير في الحراك الاجتماعي الصاعد للمرأة اللاجئة أكثر مــن تــأثير الحســب والنسب.

-أشارت مبحوثات هذه المرحلة أن الوالدين لعبا دوراً هاماً في القرارات العائلية المتعلقة بتشجيع أولادهم، ودعمهم للالتحاق بالتعليم الجامعي، وتبين أيضاً أن الوالدان متحمسان لتعليم أبنائهم، باعتبار أن التعليم الجامعي مدخل لتحسين حــراكهم الاجتمــاعي نحــو الأعلى في المجتمع.

-أن الحصول على التعليم العالي قد صاحبه الشعور بالتقدير والاعتزاز بــالنفس عنــد جميع المبحوثات التي شملتهم الدراسة، وكان مرجع ذلك الشعور هــو زيــادة الثقــة بالنفس، والقدرة على الأداء في كل من محيط العمل والمحيط الاجتمــاعي الأوســع، وذلك كنتيجة للخبرة المكتسبة من هذا التعليم.

[240] آمنة قدوم، مخيم الجلزون، اتمتة مكاتب، 12\4\2017.

-ازدياد أعداد خريجي الجامعات الفلسطينية قللت من فرص حراكهم، بسبب ازدياد نسب البطالة، وعدم توافر فرص العمل. في حين ما زال أفراد المجتمع يتعلقون بأهمية الحاق أبنائهم بالتعليم الجامعي، كهدف في حد ذاته، يحقق لهم مكانة اجتماعية رمزية داخل مجتمع اللاجئين.

5. الخاتمة

في نهاية بحثنا، وفي اطار الاجابة عن سؤال البحث الرئيسي حول ماهية الـــدور الـــذي يلعبه التعليم العالي للاونروا في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلســـطينية 1962-2017، واسئلة البحث الفرعية ماذا عسى أن تكون حالة الحراك الاجتماعى فى مجتمـــع اللاجئات الفلسطينيات؟ وما دور التعليم فى إحداث هذا الحراك؟ وإلى أى مدى يســـهم التعليم فى إحداث فروق جيلية بين الأفراد، والى أى مدى ينقلهم عبر المكان وعبر السلم الاجتماعى والى اي مدى يسهم التعليم في الحراك المهني والفكري والنفسي؟

اظهرت نتائج هذه الدراسة، ان علاقة التعليم بالحراك الاجتماعي علاقة طردية، وتختلف باختلاف الفترة الزمنية، فقد اختلف الدور الذي أداه التعليم العالي للاونروا في مجتمع اللاجئين واللاجئات، في الفترة الأولى للجوء والتي مثلتها مقابلات العينة للفترة 1962 حتى 1993، عنها في الفترات اللاحقة 1993-2015، او عن توقعات اللاجئين اليوم لدور هذا التعليم. وأن التعليم العالي للاونروا أسهم في حراك اجتماعي صاعد في الفترة الأولى، وتمثلت في عدة انماط رئيسية، وهي حراك مهني، وحراك اقتصادي، وحراك فكري، وحراك مكاني ونفسي. في حين لعب التعليم دوراً أقل في الحراك لدى مبحوثات الفترة الثانية، والذي تمثل في حراك مهني، وحراك اقتصادي، وحراك فكري وحراك مكاني، اما جيل اللاجئات ممن يرتدن المعهد اليوم 2017، فأشارت توقعاتهن الى ضعف الدور الذي سيؤديه هذا التعليم في حراكهن المستقبلي، حيث شككت أكثر من نصف المبحوثات عن هذه الفترة الى طبيعة الدور الذي ستيؤديه التعليم في حياتهن، في ظل

تفشي البطالة بين الخريجين. كما أظهرت نتائج الدراسة ان التعليم يلعب دور كبير في حياة اللاجئة الفلسطينية، من خلال تمكينها للحصول على مهنة ودخل ملائمين للتحسين من وضعها المعيشي والاقتصادي والاجتماعي. واثبتت الدراسة أن التعليم في مجتمع اللاجئين خاصة في الفترة الأولى، اتخذ شكلاً طبيقياً، وذلك لأن فرص الاستمرار في التعليم لم تكن متاحة الا للقادرين فقط، أما عن الفترة الزمنية اللاحقة فقد امتدت فرص التعليم لتشمل طبقات أوسع، الأمر الذي ترتب عليه ظهور حراك اجتماعي أكبر.

بالاضافة الى ما سبق، وعلى الرغم من التوسع الكمي في التعليم الأكاديمي، والمهني والتعليم العالي (كليات المجتمع والجامعات)، الا أنه ما زالت هناك بعض العادات والتقاليد التي تحرم الاناث من تخصصات معينة في التعليم. واتضح ان التعليم يعتبر عامل هام وحيوي في احداث الحراك في مجتمعات اللاجئين خاصة بالنواحي الثقافية ونواحي الدخل والمهنة والسكن والنشاط الاجتماعي والقيم والاجتماعات. وما زال أفراد مجتمع اللاجئين يتعلقون بأهمية الحاق أبنائهم بالتعليم الجامعي، كهدف في حد ذاته، يحقق لهم مكانة اجتماعية رمزية داخل مجتمع اللاجئين، وازدياد أعداد خريجي الجامعات الفلسطينية قللت من فرص الحراك في مجتمع اللاجئين، بسبب ازدياد نسب البطالة، وعدم توافر فرص العمل.

وأخيراً، تشير نتائج هذه الدراسة الى أن التعليم الجامعي للاونروا لعب دوراً مهماً في الحراك الاجتماعي للمرأة اللاجئة الفلسطينية، وأن هذا الدور للتعليم اليوم بات مرهوناً بعوامل متعددة ومتداخلة يصعب أحياناً ضبطها، وذلك بسبب ندرة فرص العمل، وتفشي البطالة، وعدم موائمة خريجي المعاهد والجامعات مع احتياجات سوق العمل في الضفة الغربية.

6. لائحة المصادر والمراجع:

اولاً: المصادر الشفوية الرئيسية وقسمت على ثلاث فترات:

الفترة الأولى 1962-1993

رقم المقابلة	اسم المبحوثة	مكان السكن الحالي	سنة دخول المعهد	سنة بدء العمل	التخصص
1	ابتسام الأعرج	سطح مرحبا (بيت ملك)	1976	1978	ادارة مكاتب
2	آمنة أبو حلوة	عين العصافير (منطقة قريبة من مخيم الجلزون)	1971	1973	تربية ابتدائية
3	آمنة محفوظ	مخيم الجلزون	1969	1971	لغة انجليزية
4	عواطف صباح	بيتونيا	1976	1978	رياضيات
5	آمنة ذيب	القدس- بيت حنينا (نازحة 1967)	1976	1978	رياضيات
6	وجيهة صافي	مخيم الجلزون	1982	1984	رياضيات
7	صباح عرار	مخيم الجلزون، تملك بيت في الطيرة ترفض الانتقال له	1980	1982	علوم
8	سلوى الشاحور	جفنا	1985	1987	تمريض
9	هدى الخليلي	بيتونيا	1981	1983	تمريض
10	نزيرة مصاروة	مخيم الجلزون	1973	1975	خياطة
11	فهيمة غنام	جفنا	1987	1991	لغة انجليزية
12	هيفاء رماحة	الجلزون	1991	1993	اتمتة مكتبات
13	ليلى الشاحور	الجلزون	1987	1989	تمريض
14	ميسر الرمحي	الجزون	1987	1989	لغة انجليزية

مجموعة أخرى من ذوي المبحوثات عن هذه الفترة

رقم المقابلة	اسم المبحوثة	مكان السكن الحالي	سنة دخول المعهد	سنة بدء العمل	التخصص
1	ربيحة علان، تروي قصة عمتها احدى طالبات المعهد	خربة عرموطية، بين مخيم الجلزون ودورا	1980		تدريس
2	سميرة خروب، تروي قصة طلبها للتعليم بعد أن انهت التوجيهي	بيرزيت	1973		توجيهي
3	ام منذر عرار، والدة احدى المبحوثات تتحدث عن تعليم بناتها	مخيم الجلزون			مهتمة بالتعليم
4	وصال ضمرة، لم تكمل المعهد				لم تدرس سوا فصل

الفترة الثانية 1993- 2015

رقم المقابلة	اسم المبحوثة	مكان السكن الحالي	سنة دخول المعهد	سنة بدء العمل	التخصص
1	ايمان الناجي	مخيم الجلزون	1994	1996	علاج طبيعي
2	رانيا رفيق	رام الله	1998	2000	تمريض
3	حنان عبيد	جفنا	1995	1997	تربية ابتدائية
4	ريما ملكي	نابلس	1997	1999	ادارة مكاتب
5	علا مصلح	جفنا	1994	1996	تمريض
6	رائدة خروب	بيتين	1993	1995	تمريض
7	اماني الطيراوي	الطيرة	2004	2006	سكريتارية طبية
8	فريال نخلة	الجلزون	2004	2006	سكرتارية طبية
9	لبنى الأعرج	سطح مرحبا	2002	2004	هندسة مساحة
10	صابرين صافي	جفنا	2003	2005	رياضيات
11	ميرفت ضمرة	الامعري	1991	1993	سكرتارية وادارة مكاتب
12	ابتسام شكوكاني	البيرة	1992	1994	فني مختبرات
13	منال غنام	مخيم الجلزون	2008	2010	تصميم جرافيك
14	غدير الشافعي	مخيم الأمعري	2009	2011	محاسبة
15	فلسطين ابراهيم	جفنا	2007	2009	سكريتارية طبية
16	مريم عبيد	بيت عور	2010	2012	علوم مالية ومصرفية
17	شيرين الدلو	رام الله	2012	2014	اتمتة مكاتب
18	صفاء قدوم	البيرة	2007	2009	علوم مالية ومصرفية
19	نفين صمادحة	رام الله	2008	2010	تربية مرحلة أساسية

الفترة الثالثة من 2007 حتى الآن

رقم المقابلة	اسم المبحوثة	مكان السكن الحالي	سنة دخول المعهد	سنة بدء العمل	التخصص
1	لانا صافي	الجلزون	2016	حتى الآن	تربية ابتدائية
2	آمنة قدوم	مخيم الجلزون	2016	حتى الآن	اتمتة مكاتب
3	سناء قاسم	الجلزون	2016	حتى الآن	انجليزي
4	حنين الدلو	رام الله	2017	حتى الآن	اتمتة مكاتب
5	سالي مقداد	بيتونيا	2016	حتى الآن	لغة عربية
6	نيبال معروف	الجلزون	2017	حتى الآن	اتمتة مكاتب
7	صفية الزبيدي	الجلزون	2017	حتى الآن	اتمتة مكاتب
8	روان نخلة	الجلزون	2017	حتى الآن	تصميم أزياء

ثانياً: المقابلات مع الاداريين:

1 -تفيدة الجرباوي، عميدة كلية الطيرة السابقة، اجريت المقابلة في مكتبها بمؤسسة التعاون، 22\2\2017.

2 -وفاء سعادة، مرشدة شؤون الطلبة، كلية مجتمع المرأة رام الله، اجريت المقابلة في مكتبها، بتاريخ 12\3\2017.

3 -مثنى ابو الرب، مسؤول التسجيل والقبول في كلية مجتمع رام الله، اجريت المقابلة في مكتبه داخل الكلية، 12\3\2017.

4 -طارق سرحان، القائم باعمال عميدة اللية الحالي، المصيون، اجريت المقابلة في مكتبه، 15\3\2017.

5 -خليل ضرغام، مسؤول التربية والتعليم في مدارس الاونروا، اجريت المقابلة في مكتب الاونروا، بطن الهوى، دائرة لتعليم، 17\3\2017.

6 -خليل وهدان، مسؤول الخدمة الاجتماعية التابعة للوكالة في مخيم الجلزون، متقاعد، اجريت المقابلة في مقر اللجنة الشعبية في مخيم الجلزون، 12\2\2017.

7 -نضال شلطف، مسؤول التسجيل السابق في الاونروا، مقابلة عبر الهاتف، 12\4\2017.

8 -رائد ابو البها/ مسؤول كلية تدريب قلنديا، وربط الخرجين بسوق العمل، عبر الهاتف، وزود الباحثة بالحصائيات اللازمة، 15\4\2017.

9 -وفاء صباح، منسقة المشاريع والتدريب في الاونروا، وربط الخريجات بسوق العمل، اجريت المقابلة بالكلية، 12\3\2017.

ثالثاً: الكتب والمقالات

1. أنتوني. جيدنيز، ترجمة: أحمد زايد وآخرون، مقدمة نقدية في علم الاجتماع، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2006.
2. بير بورديو، ترجمة: عبد الجليل الكور، " أسئلة علم الاجتماع: في علم الاجتماع الانعكاسي"، الدار البيضاء: دار توبقال، 1997.
3. أحمد صيداوي، "الدراسات العليا في الجامعات العربية في الواقع والحاجات"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 2 يناير:1988.
4. ايمان ابراهيم، التصنيع والحراك الاجتماعي والتعليم الجامعي: دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، 1991.

5. تفيدة الجرباوي، *تمكين الأجيال الفلسطينية : التعليم ولتعلم تحت ظروف قاهرة*، رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2008.

6. نبيل أيوب. بدران، التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني، بيروت منظمة التحرير الفلسطينية، مركز الأبحاث، 1969.

7. نزيه قورة، "نظرة أولية في ميزانية وكالة الغوث ودلالتها السياسية،" مجلة شؤون فلسطينية، فلسطين: 1974.

8. نعيمة جابر، *التعليم الجامعي والحراك الاجتماعي في منطقة صناعية بالمجتمع المصري*، القاهرة: جامعة عين شمس، 1991.

9. حليم بركات، المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2000.

10. جميل نشوان، التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية الفلسطينية، رام الله: مطبعة دار المنارة، 2003.

11. جلال الحسيني، تمويل الاونروا ومستقبل اللاجئين الفلسطينيين، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2016.

12. روز ماري صايغ، "الفلاحون الفلسطينيون من الاقتلاع الى الثورة: الواقع الجديد 1948-1965،" مجلة صامد الاقتصادي 4، عدد24 ،1981.

13. خالد عبد الحق، واقع البطالة في فلسطين وتأثيراتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، عدد 37.

14. لؤي شبانة وجواد الصالح، تحديات مشاركة المرأة الفلسطينية في سوق العمل والتدخلات المطلوبة، حزيران، 2008.

15. عمر محمد.خلف، واقع التعليم في فلسطين المحتلة عام 1967– الآثار الاقتصادية لإغلاق الجامعات في ظل الانتفاضة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 26.

16. عبد الجابر الهودلي، *أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين لوكالة الغوث على الكفايات التعليمية لدى المشاركين*، رسالة ماجستير:جامعة بيرزيت، 1997.

17. عبد الاله عبد التواب، "الحراك المهني والتعليم في ضوء ظاهرة توارث واكتساب المكانات المهنية"، مجلة دراسات تربوية 8، عدد 48، 1992.

18. علي الغامدي، "نظرية بياجيه وتطبيقاتها التربوية: النظرية البنائية"، مجلة عالم التربية 12، العدد 36، اكتوبر:2011.

19. علي الشخيبي، *علم اجتماع التربية المعاصر*، القاهرة: دار الفكر العربي، 2009.

20. محمد أمين القضاة، *"دور التعليم العالي في الحراك الإجتماعي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي في الاردن"*، مؤتة للبحوث والدراسات 23، العدد الأول 2008.

21. محمد مرسي، *التعليم العالي ومسؤولياته في تنمية دول الخليج*، الرياض: مكتبة التربية العربية، 1985.

22. سهام السرابي، " علاقة مستوى التعليم الجامعي ومتغيرات أخرى بمستوى الحراك الاجتماعي للمرأة العاملة الأردنية"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، 2003.

23. صلاح.عبد ربه، وكالة الامم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، الأونروا: دراسة تاريخية، رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، 2004.

24. سيلم تماري وآخرون، المجتمع الفلسطيني في غزة والضفة الغربية والقدس العربية: بحث في الاوضاع الحياتية،**تحول المجتمع الفلسطيني: التشرذم والاحتلال**، بيروت، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 1994.

25. كامل عبدوني، "علاقة مستوى التعليم بالحراك الاجتماعي لثلاثة أجيال متعاقبة في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، 2003.

26. ياسين السيد، "مشكلة التدرج الإجتماعي،" المجلة الاجتماعية القومية 11، عدد 3 (1974): 355.

27. أحمد زايد، التعليم والحراك الإجتماعي في مصر، 2008، http://bit.ly/2rfZHG0.

28. المركز الفلسطيني للاحصاء، نسبة القوى العاملة المشاركة بين الأفراد 15سنة فأكثر، 200-2015، http://bit.ly/2k5Tf0k.

29. الجهاز المركزي للاحصاء، واقع اللاجئين الفلسطينيين بمناسبة اليوم العالمي للاجئين، 2016، http://bit.ly/2CcU1Ad.

30. وردت هذه الأرقام في الكتاب الاحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي، 2016\2017، http://bit.ly/2j93lY8 ، ومركز المعلومات الوطني الفلسطيني – وفا، واقع المرأة في فلسطين 2017، http://bit.ly/2CrDdoh .

31. محمد. قوارح، "العملية التعليمية التعلمية على ضوء بيداغوجيا "التدريس بالكفاءات"، جامعة قاصدي مرباح وررقلة، الجزائر، http://bit.ly/2BDsK8Q .

المراجع الانجليزية:

1. Boudon, Raymond, The unintended consequences of social action, (London: The Macmillan Press ,1982) 194.
2. Delamont, Sara. "No Such Thing as a Consensus: Olive Banks and the Sociology of Education." *British Journal of Sociology of Education* 29, no. 4 (2008): 391-402. http://www.jstor.org/stable/40375361 .
3. Edward Henry, *The UN and the Palestinian refugees; a study in no territorial administration*, (Bloomington: Indiana University Press ،1971), 8.
4. George Dickerson, "Education for the Palestine Refugees: The UNRWA/UNESCO Program", Journal of Palestine Studies, Vol. 3, No. 3 (spring, 1974), pp. 122-130, http://bit.ly/2r1oqwc.
5. Holyfield, Lori, and Hillary Rodham Clinton, "Education and Mobility In Moving Up And Out: Poverty, Education & Single Parent Family", 49-72. PHILADELPHIA: Temple University Press, 2002. http://www.jstor.org/stable/j.ctt14bt11p.10.
6. Haveman, Robert and Timothy Smeeding, "The Role of Higher Education in Social Mobility", the Future of Children 16, no. 2 (2006): 125-50. http://www.jstor.org/stable/3844794.
7. Havighurst, Robert J. "Education, Social Mobility and Social Change in Four Societies. A Comparative Study." International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education 4, no. 2 (1958): 167-85. http://www.jstor.org/stable/3441784.
8. Hurton, Paul B. and Hunt, Chester; Sociology, McGraw Hill Ltd., Auckland, 1980, p. 365.
9. Hassan Elnajjar, Planned Emigration: The Palestinian Case, The International Migration Review, Vol. 27, No. 1 (Spring, 1993), pp. 34-50.

10. Robert Gwinn, “The new encyclopedia Britannica”, art, “social mobility” volume 29, Chicago, 1992, p 346.
11. Paul McCann, “The Role of UNRWA and the Palestine Refugees”, Palestine – Israel Journal, Vol 15, 2009, http://bit.ly/2ql5sQd.
12. Phillip hills, A Dictionary of Education, (London: Routledge & Kegan Paul, 1982), 59.
13. Holyfield, Lori, and Hillary Rodham Clinton, “Education and Mobility In Moving Up And Out: Poverty, Education & Single Parent Family”, 49-72. PHILADELPHIA: Temple University Press, 2002. http://www.jstor.org/stable/j.ctt14bt11p.10.
14. Pillsbury, Kent, and Abdul Malik Nashef. "The UNRWA-UNESCO School System for the Palestine (Arab) Refugees." *Comparative Education Review* 8, no. 3 (1964): 285-89. http://www.jstor.org/stable/1187058.
15. Pitirim, Sorokin, “Social anad clutrural mobility, New York, free press: 1959, p122- 129.
16. Raymond. Boudon, “Education, Opportunity, and Social Inequality: Chaninging Prospects in Westren Society”, 1974.
17. Richard Breen, “Educational Expansion and Social Mobility in the 20 Th Century." *Social Forces* 89, no. 2 (2010): 365-88. http://www.jstor.org/stable/40984537 .
18. Stephen Aldridge, Chief Economist in Performance and Innovation Unit of UE, seminar paper about “social mobility in the twentieth century”, 2004, p 21, http://bit.ly/2AMdhXp.
19. Samuel Bowels, *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*, (New York: Basic Books 1976), 33.
20. Savage, Mike. "The Missing Link? The Relationship between Spatial Mobility and Social Mobility." *The British Journal of Sociology* 39, no. 4 (1988): 554-77. doi:10.2307/590501.
21. Tumin, Melvin M., and Arnold S. Feldman. "Theory and Measurement of Occupational Mobility." *American Sociological Review* 22, no. 3 (1957): 281-88. http://www.jstor.org/stable/2088467.

22. The International Encyclopedia of Education, 1985, 222
23. Unrwa\ Unesco Education Programme, Annual Report, 2010.
24. UNRWA\UNESCO Department of Education: Twenty-one years of UNRWA\UNESCO cooperation, P:9.
25. UNRWA\UNESCO, *Technical and Vocational Education And Training*, 2004-2005, 2-5, http://bit.ly/2r5DJ7g.
26. UNRWA Education Program. "unrwa education: learning together", Education Department, August 2012, http://bit.ly/2qBWqRn .
27. UN: annual Report of the Director of Unrwa, 1952, Education and training, http://bit.ly/2r8YJge .
28. World Bank Development Indicators 1990- 2017, "Labor Force Participation rate, Female", 2017, http://bit.ly/2xribUG.

7. الملاحق:

ملحق رقم (1): أسئلة المقابلات

- الإسم ، العمر، المؤهل التعليمي، الوظيفة، الدخل.
- ما هي مهنة الوالد؟
- أين درستي وفي أي سنة (أساسي و عالي)؟
- لمن كان قرار الدراسة في المعهد؟ ولماذا؟
- ما هو تخصصك، وما هي التخصصات التي كانت متوافرة في حينه؟ وهل تغيرت أو أضيف عليها اليوم؟
- كيف أثر هذا القرار (التعليم في هذا المعهد) في مسار حياتك اللاحقة؟
- هل هناك سياسات محددة تعتمدها الأونروا في منهاجها التعليمي؟
- هل كان للتعليم علاقة أو سبب في أي حراك إجتماعي، مكاني، نفسي، إقتصادي؟ (ستعرف الباحثة كل أنواع الحراك السابقة للمبحوث)
- لخصي لنا باقتضاب تجربتك مع الجهاز التعليمي للأونروا سواء ك طالبة أو مدرسة ، او مديرة؟