



Research Paper

Strategic neglect of higher education in war-affected societies: From a luxury good to a driver of sustainable post-war recovery

Ali KeshavarzZaded¹

Received: May. 29, 2026; Accepted: Aug. 22, 2026

ABSTRACT

Higher education is a recurrent casualty of violent conflict, yet its reconstruction is essential for quality education, research, and social recovery. Although the literature acknowledges its neglect in conflict-affected countries, limited research has examined aid flows to this sector and its potential contribution to recovery. This study aims to elucidate the strategic neglect of higher education in war-affected societies and to examine the conditions for transforming it into a driver of sustainable post-war recovery. Four objectives guide the analysis: identifying the main reasons for its de-prioritization in post-war reconstruction agendas; analyzing trends and patterns in international aid to higher education in war-affected countries; categorizing and explaining the key challenges facing higher education in these regions; and examining international approaches to its roles in wartime settings. Using a systematic mapping approach, a systematic search in English, French, Spanish, and Portuguese identified, selected, and qualitatively analyzed 85 eligible documents. The findings indicate that: first, low prioritization stems from neoliberal imperatives, a consensus favoring basic education, perceptions of low returns on investment, and the temporal sequencing of reconstruction; second, aid trends reveal a very small share directed to local higher education, a strong bilateral donor preference for academic scholarships (over 80 percent), and allocation according to donors' strategic interests; third, key challenges cluster around physical destruction, population displacement, war-related conditions, and low resilience; and fourth, higher education can play a constructive role across four approaches—stabilization and securitization, reconstruction, state-building, and peacebuilding—ranging from skills provision and institutional capacity-building to peace promotion and identity mediation. In conclusion, the neglect of higher education represents a lost opportunity for investing in national capacities and is typically given very low priority in reconstruction; however, when addressed strategically, it can serve as a driver of effective and sustainable post-war recovery.

Keywords: strategic neglect, higher education, war-affected societies, luxury good, driver, sustainable recovery

1. Assistant Professor, Department of Higher Education Planning, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran

✉ keshavarz.ali66@gmail.com



INTRODUCTION

The available evidence indicates that war and armed conflict severely affect higher education and its institutions, often resulting in damage to, or the destruction of, their infrastructure and capacities. Under such circumstances, war-affected societies require targeted support not only to sustain the functioning of higher education during wartime, but also to strengthen, revive, and rebuild it in the post-war period. Such support is important because higher education and its institutions play a fundamental role in providing education, developing the skills and competencies required for social advancement, and safeguarding cultural and historical heritage (Milton, 2018; York Agreement, 2015). Moreover, the reconstruction of higher education can contribute to improved social and economic conditions and strengthen peacebuilding at the international level (Milton, 2018; Milton & Barakat, 2016). Nevertheless, the evidence points to the persistent neglect of higher education in policy and research in war-affected and post-war societies (Milton, 2018; Milton & Barakat, 2016).

PURPOSE

The central research problem is the neglect of higher education and its failure to be prioritized in war-affected societies, as well as the ambiguity surrounding the dimensions and mechanisms that shape this condition. The present study addresses this problem through four research questions: the reasons for the non-prioritization of higher education; the trends and patterns of international aid; the challenges facing higher education in war-affected regions; and international approaches to the role of higher education in wartime and post-war settings. This study adopts an international and cross-national perspective, focusing on the identification of common patterns and existing differences across war-affected societies.

METHODOLOGY

This study employed a systematic mapping approach. The literature search was conducted across seven databases and in four languages, resulting in the selection of 85 documents for analysis. The data were analyzed using a deductive-inductive thematic analysis approach through manual coding.

FINDINGS

In response to the first research question, concerning the reasons for the neglect and non-prioritization of higher education, the final findings were identified within four categories: neoliberal imperatives, the consensus on prioritizing basic education, the low rate of return on investment, and the temporal sequencing of reconstruction. These findings indicate that the neglect of higher education in war-affected societies arises

from a set of structural and discursive factors, the most significant of which include structural adjustment policies, the prioritization of basic education on global agendas, the traditional perception of the economic returns to investment in higher education, and the temporal ordering of reconstruction priorities in the post-war period. In response to the second research question, concerning patterns of support and aid, the final findings included the very limited share of international aid allocated to local higher education, the prioritization of academic scholarships, the orientation of aid according to donors' strategic interests, and the declining role of multilateral aid. These findings indicate that international support for higher education in war-affected societies is provided predominantly in the form of academic scholarships rather than through strengthening and rebuilding local higher education systems, and that the allocation of such support is, to some extent, shaped by donors' strategic and geopolitical considerations. In response to the third research question, concerning the obstacles and challenges facing higher education, four final categories were identified: physical destruction, population displacement, war-related conditions, and low resilience. These categories capture the principal dimensions of higher education's vulnerability under wartime conditions, including damage to infrastructure and physical facilities, the displacement of populations and human capital, the direct and continuing consequences of war-related conditions, and the weak capacity of higher education systems to maintain continuity and functional stability. In response to the fourth research question, concerning the roles of higher education, the final categories comprised stabilization and securitization, reconstruction, state-building, and peacebuilding. These findings indicate that higher education can contribute constructively to the processes of post-war recovery and reconstruction through multiple pathways, including reducing youth unemployment and helping to prevent radicalization, developing specialized human capital, strengthening institutional capacity and the rule of law, promoting discourses of peace, addressing horizontal inequalities, and facilitating mediation among different identity groups. Taken together, the findings across the four research questions provide an integrated framework for explaining the reasons for the neglect of higher education, patterns of support and aid, existing obstacles and challenges, and the potential roles of higher education in war-affected societies. This framework positions higher education not merely as one of the vulnerable sectors under wartime conditions, but also as an institution with latent capacities to contribute to stabilization, reconstruction, state-building, and peacebuilding in the post-war period.

CONCLUSION

The findings of this study indicate that the neglect of higher education in war-affected societies is not a random phenomenon, but rather the outcome of historical patterns



Iranian Cultural Research

Abstract



of prioritization, developmental approaches, and the sequencing of post-war reconstruction. The dominance of neoliberal discourse, the historical emphasis on basic education, a limited conception of the rate of return on investment, and the precedence given to immediate needs have collectively weakened the position of higher education on the international aid agenda. At the same time, the small share of aid directed to local higher education and the predominance of international scholarships over institutional support constrain the capacity of higher education systems to rebuild and sustain their academic functions. The destruction of infrastructure, displacement, disruption of educational and research activities, and low resilience further exacerbate this vulnerability. Nevertheless, the evidence reviewed demonstrates that higher education can play an effective role in reconstruction, state-building, stabilization, and peacebuilding. Accordingly, redefining aid priorities, providing targeted support for local institutions and capacities, and integrating higher education into sustainable reconstruction agendas can create the conditions for more effective utilization of this potential.

NOVELTY

The originality of this study lies in moving beyond single-case studies by integrating a political-economy analysis of international aid flows with an explanation of the reasons for neglect, the challenges facing higher education, and approaches to its role in war-affected societies. The contribution of this research lies in offering a framework for analyzing the position of higher education at the intersection of aid, power, reconstruction, and peace. These findings provide a basis for critical research on the decolonization of foreign aid, the strengthening of local capacities, and the engagement of academics. Limitations of the study include its focus on aid reported to the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the scarcity of data on aid from China, India, Brazil, and Russia, the lack of detail regarding the destinations and recipients of scholarships, linguistic limitations, and variation across national contexts, all of which reduce the generalizability of the findings.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest in relation to this research.

Funding

This research received no financial support from any governmental, private, or non-profit organization.

Use of Ai Disclosure

No artificial intelligence (AI) tools were used at any stage of the preparation of this article. All content is the result of the author's own work and is the author's sole responsibility.

BIBLIOGRAPHY

- Agresto, J. (2007). *Mugged by reality: The liberation of Iraq and the failure of good intentions*. Encounter Books.
- Akkad, A. (2025). FIT higher education (for) reconstruction: Contributions of displaced Syrian academics for, in, and through higher education in conflict-affected Syria. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 323–339. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2557451>
- Alemneh, T., & Cornick, T. (2012, September 24–28). *Higher education partnerships: Experiences and impact in Sub-Saharan Africa* [Paper presentation]. Third RUFORUM Biennial Meeting, Entebbe, Uganda.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Almukhambetova, A. (2025). Geopolitics of internationalisation of higher education in the context of conflict: Evidence from Kazakhstan. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 295–306. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2536293>
- Altbach, P. (2009). Peripheries and centers: Research universities in developing countries. *Asian Pacific Education Review*, 10(1), 15–27. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9000-9>
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71(5), 319–342. <https://doi.org/10.1037/h0027352>
- Arnové, R. (1995). Education as contested terrain in Nicaragua. *Comparative Education Review*, 39(1), 28–53.
- Attal, N., Rashid, M., & Scherrer, B. (2025). The rise and fall of private higher education in Afghanistan during and after military neoliberalism. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 284–294. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2571688>
- Babury, M. O., & Hayward, F. (2013). A lifetime of trauma: Mental health challenges for higher education in a conflict environment in Afghanistan. *Education Policy Analysis Archives*, 21(68). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n68.2013>
- Babyesiza, A. (2013). Higher education reform during and after armed conflict: The case of Sudan. In M. Vukasovic (Ed.), *Effects of higher education reforms: Change dynamics* (pp. 121–135). Sense.
- Bacevic, J. (2013). *From class to identity: The politics of education reform in former Yugoslavia*. Central European University Press.
- Bache, I., & Taylor, A. (2003). The politics of policy resistance: Reconstructing higher education in Kosovo. *Journal of Public Policy*, 23(3), 279–300. <https://doi.org/10.1017/S0143814X03003131>
- Barakat, S. (Ed.). (2005). *After the conflict: Reconstruction and development in the aftermath of war*. I.B. Tauris.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Barakat, S., & Zyck, S. (2008). *Housing compensation & disaster preparedness in the aftermath of the July 2006 War in South Lebanon*. Post-war Reconstruction and Development Unit.
- Benedek, W. (1997). International cooperation and support of higher education in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Studies in International Education*, 1(1), 69–78. <https://doi.org/10.1177/102831539700100108>
- Bermeo, S. (2017). Aid allocation and targeted development in an increasingly connected world. *International Organization*, 71(4), 735–766. <https://doi.org/10.1017/S0020818317000315>
- Buckland, P. (2006). Post-conflict education: Time for a reality check? *Forced Migration Review* (Education Supplement, July).
- Bush, K., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. UNICEF.
- Chege, M. (1996). Africa's murderous professors. *The National Interest* (Winter 1996–1997).
- Child, T. D. (2023). Losing hearts & minds: Aid and ideology. *Journal of Conflict Resolution*, 67(2–3), 457–493. <https://doi.org/10.1177/00220027221074898>
- Coelho, D. P. (2021). Situating the 2030 Agenda in higher education: An analysis of strategic documentation. In I. Cabral (Ed.), *Education, territories and human development – IV International Seminar*. Católica Faculty of Education and Psychology Porto. https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/Seminarios_Educacao/Livro-de-resumos-SIETDH-2.pdf
- Coelho, D. P., & da Silva, R. (2025). Higher education in times of conflict: A systematic mapping review. *Globalisation, Societies and Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2499608>
- Collier, P., Elliot, V. L., Hegre, H., Hoeffler, A., Reynal-Querol, M., & Sambanis, N. (2003). *Breaking the conflict trap: Civil war and development policy*. World Bank Policy Research Report.
- Collins, C. S., & Rhoads, R. A. (2010). The World Bank, support for universities, and asymmetrical power relations in international development. *Higher Education*, 59(2), 181–205. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9242-9>
- Davies, L. (2004a). Building a civic culture post-conflict. *London Review of Education*, 2(3), 229–244. <https://doi.org/10.1080/1474846042000302852>
- Davies, L. (2004b). *Education and conflict: Complexity and chaos*. Routledge.
- Davies, L. (2009). *Capacity development for education systems in fragile contexts* (ETF/GTZ Working Paper).

- Daxner, M., & Schrader, U. (2013). *Higher education in Afghanistan: Governance at stake* (SFB-Governance Working Paper Series No. 63).
- Del Castillo, G. (2008). *Rebuilding war-torn states: The challenge of post-conflict economic reconstruction*. Oxford University Press.
- Den Boer, N., & van der Borgh, C. (2011). International statebuilding and contentious universities in Kosovo. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 5(1), 67–88. <https://doi.org/10.1080/17502977.2011.541784>
- Denskus, T. (2009). The fragility of peacebuilding in Nepal. *Peace Review*, 21(1), 54–60. <https://doi.org/10.1080/10402650802690078>
- Dobbins, J., Jones, S., Crane, K., & DeGrasse, B. C. (2007). *The beginner's guide to nation-building*. RAND.
- Dryden-Peterson, S. (2010). The politics of higher education for refugees in a global movement for primary education. *Refuge*, 27(2), 10–18.
- Durrani, N., & Ozawa, V. (2024). Education in emergencies: Mapping the global education research landscape in the context of the COVID-19 crisis. *SAGE Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241233402>
- Espinoza, Ó. (2008). Creating (in)equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. *Higher Education*, 55(3), 269–284. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9054-8>
- Etzioni, A. (2004). Reconstruction: An agenda. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 1(1), 27–45. <https://doi.org/10.1080/17502970601075881>
- Feuer, H., Hornidge, A. K., & Schetter, C. (2013). *Rebuilding knowledge: Opportunities and risks for higher education in post-conflict regions* (ZEF Working Paper 121). University of Bonn.
- Gaillard, J. (2010). Science and technology in Lebanon. *Science, Technology & Society*, 15(2), 271–307.
- Galán-Muros, V., Chacón, E., & Escribens, M. (2022). *Exploring international aid for tertiary education: Recent developments and current trends*. UNESCO; UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000381747>
- Ghani, A., & Lockhart, C. (2008). *Fixing failed states: A framework for rebuilding a fractured world*. Oxford University Press.
- Global Coalition to Protect Education From Attack. (2024). *Education under attack 2024*. <https://protectingeducation.org/publication/education-under-attack-2024/>
- Greene, Z. D., & Licht, A. A. (2024). Donor political preferences and the allocation of aid: Patterns in recipient type. *Conflict Management and Peace Science*, 41(2), 155–176. <https://doi.org/10.1177/07388942231195300>



Iranian Cultural Research

Abstract



- Hansen, D. L., Shneiderman, B., & Smith, M. A. (2011). *Analyzing social media networks with NodeXL*. Morgan Kaufmann.
- Hayman, R. (2007). Are the MDGs enough? Donor perspectives and recipient visions of education and poverty reduction in Rwanda. *International Journal of Educational Development*, 27(4), 371–382. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.002>
- Heleta, S. (2015). Higher education in post-conflict societies: Settings, challenges and priorities. In *Handbook internationalisation of European higher education* (Vol. 1, pp. 1–20).
- Heleta, S. (2017). Higher education and its international dimensions in post-conflict settings. In H. De Wit, J. Gacel-Ávila, E. Jones, & N. Jooste (Eds.), *The globalization of internationalization* (pp. 40–49). Routledge.
- Heleta, S. (2025). Higher education in conflict settings: Realities, challenges and possibilities of international solidarity and support. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2499602>
- Heleta, S., & Bagus, T. (2021). Sustainable development goals and higher education: Leaving many behind. *Higher Education*, 81(1), 163–177. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00573-8>
- Heleta, S., & Cochrane, L. (2025). Foreign aid commitments vs disbursements to higher education in Palestine: An analysis of donors' intentions and deliveries over two decades. *Development Studies Research*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/21665095.2025.2496148>
- Heleta, S., & Cochrane, L. (2026). The neglect of higher education in conflict settings: Analysis of a decade of foreign aid flows. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 239–259. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2546936>
- Heleta, S., & Deardorff, D. K. (2017). The role of higher education institutions in developing intercultural competence in peace-building. In D. Deardorff & L. Arasaratnam-Smith (Eds.), *Intercultural competence in higher education* (pp. 53–64). Routledge.
- Heleta, S., Cochrane, L., & Al-Mannai, S. (2025). The impact of the SDGs on donors' choices: Analysis of trends and types of aid to higher education at the SDG implementation halfway point. *The Journal of Development Studies*, 61(8), 1201–1220. <https://doi.org/10.1080/00220388.2025.2456933>
- Hexom, B., Calvello, E., Babcock, C., Fowler, R., Theodosios, C., Sirleaf, J., Kotlyar, S., & Tupesis, J. (2012). A model for emergency medicine education in post-conflict Liberia. *African Journal of Emergency Medicine*, 2(4), 143–150. <https://doi.org/10.1016/j.afjem.2012.08.006>
- Hopkins, R. F. (2000). Political economy of foreign aid. In F. Tarp (Ed.), *Foreign aid and development: Lessons learnt and directions for the future* (pp. 423–449). Routledge.
- Hopper, R. (2007). Building capacity in quality assurance: The challenge of context. In S. Vincent-Lancrin (Ed.), *Cross border tertiary education: A way toward capacity development* (pp. 109–157). OECD; World Bank.

- International Institute for Educational Planning. (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*.
- Ishiyama, J., & Breuning, M. (2012). Educational access and peace duration in post-conflict countries. *International Interactions*, 38(1), 58–78. <https://doi.org/10.1080/03050629.2012.640211>
- Jarecki, H., & Kaisth, D. (2009). *Scholar rescue in the modern world*. Institute of International Education.
- Jayaweera, S. (1997). Sri Lanka. In *Asian higher education: An international handbook and reference guide*.
- Kay, S. (2009). *From Sputnik to Minerva: Education and American national security* (Defence Horizons 65). National Defence University.
- Law, J. (2015). *Food, shelter or higher education: What's most needed?* British Council. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/food-shelter-higher-education-most-needed>
- Lebeau, Y., & Mills, D. (2008). From 'crisis' to 'transformation'? Shifting orthodoxies of African higher education policy and research. *Learning and Teaching*, 1(1), 58–88. <https://doi.org/10.3167/175522708783113523>
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. U.S. Institute of Peace Press.
- Leftwich, A. (2009). *Bringing agency back in: Politics and human agency in building institutions and states*. Developmental Leadership Programme.
- Lopes Cardozo, M., & Novelli, M. (2018). Education in emergencies: Tracing the emergence of a field. In A. Verger, M. Novelli, & H. Kosar Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development* (pp. 233–254). Bloomsbury Academic.
- Machel, G. (2001). *The impact of war on children*. UNICEF.
- Macphée, P. L., & Fitz-Gerald, A. (2014). Multiplying a force for good? The impact of security sector management postgraduate education in Ethiopia. *Journal of Peace Education*, 11(2), 208–224. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.898625>
- McCowan, T. (2019). *Higher education for and beyond the sustainable development goals*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19597-7>
- McQuinn, B. (2012). *After the fall: Libya's evolving armed groups*. Small Arms Survey.
- Milton, S. (2013). *The neglected pillar of recovery: A study of higher education in post-war Iraq and Libya* [Doctoral dissertation, University of York].
- Milton, S. (2018). *Higher education and post-conflict recovery*. Palgrave Macmillan.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Milton, S. (2021). Higher education and sustainable development goal 16 in fragile and conflict-affected contexts. *Higher Education*, 81(1), 89–108. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00617-z>
- Milton, S., & Barakat, S. (2016). Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 403–421. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1127749>
- Mohamed, I. (2023). Words exchanged: Italoophone Somalia, then and now. *The Drift*, Issue 9. <https://www.thedrifthmag.com/words-exchanged/>
- Muggah, R. (2009). Introduction. In R. Muggah (Ed.), *Security and post-conflict reconstruction* (pp. 1–29). Routledge.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter & M. Kerres (Eds.), *Systematic reviews in educational research*.
- Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). *The role of education in protecting children in conflict*. Network HPN Paper.
- Nielsen, T., & Riddle, L. (2010). Investing in peace: The motivational dynamics of diaspora investment in post-conflict economies. *Journal of Business Ethics*, 89(4), 435–448. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0399-z>
- Novelli, M. (2010). The new geopolitics of educational aid: From cold wars to holy wars? *International Journal of Educational Development*, 30(5), 453–459. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.012>
- Novelli, M. (2023). Politics, power & partnerships: The imperial past and present of international education and development. *Compare*, 53(6), 915–929. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2234277>
- Novelli, M., & Kutan, B. (2024). The imperial entanglements of 'education in emergencies': From saving souls to saving schools? *Globalisation, Societies and Education*, 22(3), 405–419. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2236566>
- Ostby, G., & Urdal, H. (2011). *Education and conflict: What the evidence says* (CSCW Policy Brief 2). PRIO.
- Ozerdem, A., & Jacoby, T. (2008). *Postwar recovery: Disarmament, demobilization and reintegration*. I.B. Tauris.
- Paris, R., & Sisk, T. (2009). Introduction: Understanding the contradictions of postwar statebuilding. In R. Paris & T. Sisk (Eds.), *The dilemmas of statebuilding*.
- Pherali, T., & Abu Moghli, M. (2021). Higher education in the context of mass displacement: Towards sustainable solutions for refugees. *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 2159–2179. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez093>

- Pherali, T., & Lewis, A. (2019). Developing global partnerships in higher education for peacebuilding. *Higher Education*, 78(4), 729–744. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00367-7>
- Psacharopoulos, G. (1984). Assessing training priorities in developing countries: Current practice and possible prospects. *International Journal of Educational Development*, 43(3), 329–345. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9276-8>
- Rensimer, L., & McCowan, T. (2023). *Reconceptualising international flows of aid to and through higher education* (Centre for Global Higher Education Working Paper Series No. 97). University of Oxford.
- Rose, P., & Greeley, M. (2006). *Education in fragile states: Capturing lessons and identifying good practice*. Prepared for the Fragile States Group Service Delivery Workstream Sub-Team for Education Services.
- Rubin, J., Hajir, B., & Tozan, O. (2025). Priorities for (non-reformist) reform in Syrian higher education: Insights from Damascus. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 307–322. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2575998>
- Rugumamu, S., & Gbla, O. (2003). *Studies in reconstruction and capacity building in post-conflict countries in Africa: Some lessons of experience from Uganda*. African Capacity Building Foundation.
- Sahar, A., & Kaunert, C. (2021). Higher education as a catalyst of peacebuilding in violence and conflict-affected contexts: The case of Afghanistan. *Peacebuilding*, 9(1), 57–78. <https://doi.org/10.1080/21647259.2020.1731123>
- Sall, E., Lebeau, Y., & Kassimir, R. (2003). The public dimensions of the university in Africa. *Journal of Higher Education in Africa*, 1(1), 126–148.
- Salmi, J., & Bassett, R. M. (2010). Transforming higher education in developing countries: The role of the World Bank. In *International encyclopedia of education* (Vol. 4, pp. 590–596). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00846-0>
- Schendel, R. (2025). An uncertain financing future for higher education in the Global South. *International Higher Education*, 123, 43–44. <https://doi.org/10.6017/895b9e0d.b16157a1>
- Scholars at Risk. (2023). *Free to think: Report of the Scholars at Risk Academic Freedom Monitoring Project*. <https://www.scholarsatrisk.org/resources/free-to-think-2023/>
- Selenica, E., & Novelli, M. (2020). *The political economy of education systems in conflict-affected contexts in a changed world order 2021: A narrative literature review* (PEER Working Paper 3).
- Shah, R., Choo, L. W., Couch, D., & Marlowe, J. (2025). Who controls the narrative? The (re)productions of power and coloniality in the higher education in emergencies community. *Globalisation, Societies and Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2478014>



Iranian Cultural Research

Abstract



- Simunovic, V., Sonntag, H. G., Petrović, M., Marz, R., Horsch, A., Ostojić, M., Filej, B., Železnik, D., & Marušić, A. (2008). From virtual library over dictum and Intel until refine: A story about ten-years of reform of medical education in Bosnia-Herzegovina. *Acta Medica Academica*, 37, 10–22.
- Smith, A., & Vaux, T. (2003). *Education, conflict and international development*. http://uir.ulster.ac.uk/11468/1/23963_DFID_Conflict_text
- Solomon, C., & Ginifer, J. (2008). *Disarmament, demobilisation and reintegration in Sierra Leone*. Centre for International Cooperation and Security.
- Tierney, W. (2011). *The role of tertiary education in fixing failed states: Globalization and public goods*.
- Tilak, J. (2002). Knowledge society, education and aid. *Compare*, 32(3), 297–310. <https://doi.org/10.1080/0305792022000007463>
- United Nations Development Programme. (2008). *Post-conflict economic recovery: Enabling local ingenuity* (Crisis Prevention and Recovery Report 2008).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Aid to education: A return to growth?* (Policy Paper No. 36). <https://en.unesco.org/gem-report/aidtoeducation2018>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2025). *Aid to education: Time for tough decisions*. <https://doi.org/10.54676/UYML4245>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2007). *Tertiary refugee education impact and achievements: 15 years of DAFI*.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2023). *15by30 roadmap: Expanding higher education, skills and self-reliance for refugees*. <https://www.unhcr.org/uk/media/15by30-roadmap-expanding-higher-education-skills-and-self-reliance-refugees>
- Varghese, N. V. (2010). Higher education aid: Setting priorities and improving effectiveness. *Journal of International Cooperation in Education*, 13(2), 173–187. <https://doi.org/10.15027/34383>
- Watters, B. (2011). The utility of social science and management theory on military operations: Of portacabins and polo fields. *Defence Studies*, 11(1), 24–42. <https://doi.org/10.1080/14702436.2011.553102>
- Webster, P. (2009). Medical faculties decimated by violence in Iraq. *Canadian Medical Association Journal*, 181(9), 576–577. <https://doi.org/10.1503/cmaj.109-3035>
- World Bank. (2005). *Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction*.

World Bank. (2011). *World development report: Conflict, security and development*.

World Bank/UNDP. (2005). *Rebuilding post-conflict societies: Lessons from a decade of global experience* [Workshop].

York Accord. (2015). *York Accord: The responsibility to protect and rebuild higher education during and after conflict*. Brookings Doha Center. <https://www.york.ac.uk/media/news-and-events/pressreleases/2015/york-accord/yorkaccord.pdf>

Zyck, S. (2011). Review article: Explaining SSR's dearth of success stories. *Conflict, Security and Development*, 11(4), 497–507. <https://doi.org/10.1080/14678802.2011.614130>



Iranian Cultural Research

Abstract



مقاله پژوهشی

غفلت استراتژیک از آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده: از کالای لوکس تا پیشران بهبود پایدار پس از جنگ

علی کشاورز زاده^۱

دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۰۸؛ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۳۱

چکیده

آموزش عالی یکی از قربانیان مکرر درگیری‌های خشونت‌آمیز است. بازسازی این بخش برای ارائه آموزش باکیفیت، انجام تحقیقات و کمک به بهبود و توسعه اجتماعی کلیدی است. با وجود اشاره ادبیات موجود به غفلت از آموزش عالی در کشورهای آسیب‌دیده از درگیری، تحقیقات محدودی جریان کمک‌ها و پتانسیل این بخش را بررسی کرده‌اند. هدف اصلی این مطالعه، تبیین غفلت استراتژیک از آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده و بررسی زمینه‌های تبدیل آن به عاملی پیشران در بهبود پایدار پس از جنگ است. در این راستا، چهار هدف مشخص دنبال شد: نخست، شناسایی مهم‌ترین دلایل عدم اولویت‌دهی به آموزش عالی در برنامه‌های بازسازی پس از جنگ؛ دوم، تحلیل روندها و الگوهای کلی کمک‌های بین‌المللی به آموزش عالی در کشورهای درگیر جنگ؛ سوم، دسته‌بندی و تبیین چالش‌های کلیدی آموزش عالی در مناطق تحت تأثیر جنگ؛ و چهارم، بررسی رویکردهای بین‌المللی ناظر بر نقش‌های آموزش عالی در محیط‌های جنگی. تحقیق حاضر از رویکرد نگاشت سیستماتیک برای ادبیات آموزش عالی در زمان جنگ و پس از جنگ استفاده کرده است. با جست‌وجوی سیستماتیک به زبان‌های انگلیسی، فرانسوی، اسپانیایی و پرتهالی، ۸۵ سند واجد شرایط انتخاب و تحلیل کیفی شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد: نخست، دلایل عدم اولویت آموزش عالی شامل تحمیل‌های نئولیبرالی، اجماع بر آموزش پایه، دیدگاه نرخ بازگشت سرمایه پایین و توالی زمانی بازسازی است؛ دوم، روند کمک‌ها حاکی از سهم بسیار کوچک کمک به آموزش عالی محلی، اولویت بورسیه‌های تحصیلی (بیش از ۸۰ درصد) توسط اهداکنندگان دوجانبه و گزینش کمک‌ها بر اساس منافع استراتژیک است؛ سوم، چالش‌های کلیدی در چهار محور تخریب فیزیکی، آوارگی جمعیت، شرایط مرتبط با جنگ و تاب‌آوری پایین دسته‌بندی می‌شوند؛ چهارم، آموزش عالی در چهار رویکرد تثبیت و امنیت‌سازی، بازسازی، دولت‌سازی و صلح‌سازی می‌تواند نقش سازنده ایفا کند؛ از تأمین مهارت‌ها و ظرفیت‌سازی نهادی تا ترویج صلح و میانجیگری هویت‌ها. در نتیجه، غفلت از آموزش عالی، فرصتی بزرگ برای سرمایه‌گذاری در ظرفیت‌های ملی را از دست داده و معمولاً اولویت بازسازی بسیار پایینی دارد، اما اگر به‌صورت استراتژیک مورد توجه قرار گیرد، پتانسیل عمل به‌عنوان پیشران بهبود مؤثر و پایدار پس از جنگ را دارد.

کلیدواژه‌ها: غفلت استراتژیک، آموزش عالی، جوامع جنگ‌زده، کالای لوکس، پیشران، بهبود پایدار

۱. استادیار گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

✉ keshavarz.ali66@gmail.com

۱. مقدمه و بیان مسئله

جنگ و درگیری‌های خشونت‌آمیز منجر به ویرانی و رنج گسترده می‌شود. درگیری‌های مسلحانه و خشونت نیز تأثیر منفی بر سطوح مختلف جامعه از جمله نظام آموزشی دارند. اغلب مدارس و دانشگاه‌ها آسیب‌دیده یا ویران می‌شوند. دانش‌آموزان و دانشجویان، تحصیل و آموزش را به دلیل بی‌ثباتی و جنگ از دست می‌دهند. تأثیرات درگیری‌های مسلحانه بر آموزش عالی کشورها به دلیل از دست رفتن سرمایه انسانی دانشگاه، تخریب زیرساخت‌های مؤسسات و از بین بردن امکانات و توانایی انجام وظایف اساسی آموزشی و پژوهشی، مهم است (هلتا^۱، ۲۰۲۵). بر این اساس در توافق‌نامه یورک^۲ (۲۰۱۵)، به‌عنوان یکی از اسناد کلیدی جهانی، ضرورت و اهمیت بازسازی آموزش عالی پس از جنگ، برجسته شده است.

در راستای اهمیت و ضرورت توجه به این مهم، در سال ۲۰۱۵، جان لو^۳ از شورای بریتانیا مقاله کوتاهی با عنوان «غذا، سرپناه یا آموزش عالی: کدامیک بیشترین نیاز را دارد؟» نوشت. لو تأکید می‌کند که آموزش عالی نباید حتی در مواقع بحران، نادیده گرفته شود. درحالی‌که غذا، سرپناه و سایر نیازهای اساسی اولویت‌های فوری در کشورهای آسیب‌دیده از جنگ هستند؛ حفاظت، حمایت، بازسازی و تقویت آموزش عالی را نمی‌توان تا زمانی که همه اولویت‌های دیگر برطرف نشده‌اند، کنار گذاشته و نادیده گرفت.

با توجه به این اهمیت، در سطح جهانی توجه به این موضوع در حال توسعه و گزارش‌هایی موجود می‌باشد. بر این اساس، در سال‌های اخیر، به دلیل نظارت جامع بر حملات در مناطق جنگی، اطلاعات بیشتری در مورد آموزش عالی کشورهای درگیر جنگ وجود دارد. برای مثال، ائتلاف جهانی برای محافظت از آموزش در برابر حملات^۴ (۲۰۲۴)، هزاران حمله خشونت‌آمیز به بخش آموزش عالی را در بسیاری از مناطق



1. Heleta

2. York Accord

3. John Law

4. Global Coalition to Protect Education from Attack



درگیری در سراسر جهان در سال‌های ۲۰۲۲ و ۲۰۲۳، از جمله در اوکراین، فلسطین، سودان، جمهوری دموکراتیک کنگو، نیجریه، یمن، افغانستان و میانمار، ثبت کرده است. گزارش ائتلاف جهانی برای محافظت از آموزش در برابر حملات، به طرز نگران‌کننده‌ای تأکید دارد که، حملات به آموزش عالی از تخریب زیرساخت‌ها گرفته، تا از دست دادن جان، جراحت و آوارگی در میان دانشگاهیان، کارکنان و دانشجویان، در سطح جهان رو به افزایش است. این گزارش همچنین به افزایش قابل توجه تعداد کشورهایی که این چالش‌ها را در سال‌های ۲۰۲۲ و ۲۰۲۳ در مقایسه با سال‌های گذشته تجربه می‌کنند، اشاره می‌کند (هلتا، ۲۰۲۵). علاوه بر این، سازمان‌هایی مانند ائتلاف پژوهشگران در معرض خطر^۱ (۲۰۲۳) مواردی از این حملات را در طول سال‌ها ثبت کرده و توافق‌نامه‌ی یورک (۲۰۱۵) خواستار نظارت بر حملات به آموزش عالی و همچنین حفاظت از این بخش در مناطق جنگی شده است (هلتا، ۲۰۲۵).

هدف قرار دادن مستقیم آموزش عالی به عنوان بخشی از نسل‌کشی بوده و پیامدهای مادی و نمادینی برای آموزش عالی دارد. حملات به مؤسسات آموزش عالی ناشی از پتانسیل این بازیگران برای به چالش کشیدن قدرت بازیگران دولتی و غیردولتی، زیر سؤال بردن روایت‌هایی که اقتدار را توجیه و ایدئولوژی‌های غالب که کنترل و سلطه را مشروعیت می‌بخشند، است (کوئلیو و سیلوا^۲، ۲۰۲۵). چنین حملاتی با دلایل سیاسی چندبعدی و وابسته به زمینه مشخص می‌شوند و معمولاً به موضوع و ماهیت مختلف مرتبط است (سلنیکا و نوولی^۳، ۲۰۲۰).

با این وجود، آموزش عالی در محیط‌های تحت تأثیر جنگ و پس از جنگ، اغلب به عنوان یک کالای لوکس و چیزی که می‌تواند تا زمان رسیدگی به سایر اولویت‌ها به تعویق بیفتد، دیده می‌شود (هلتا، ۲۰۱۵؛ میلتن^۴، ۲۰۱۸؛ میلتن و برکت^۵، ۲۰۱۶). در

1. Scholars at Risk
2. Coelho & Silva
3. Selenica & Novelli
4. Milton
5. Milton & Barakat



بسیاری از محیط‌های جنگی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی برای بازگشایی و خدمت به هدف اصلی خود یعنی ارائه آموزش، تحقیق و تولید دانش، نیاز به بازسازی و تقویت دارند. اغلب ساختمان‌ها، کتابخانه‌ها، کلاس‌های درس، آزمایشگاه‌ها و سایر زیرساخت‌های مهم نیاز به تعمیر یا بازسازی دارند. جدا از این، سرمایه‌گذاری جدید و بازسازی ظرفیت دانشگاهی، پیش از آنکه مؤسسات بتوانند به‌نوعی به حالت عادی بازگردند، یک ضرورت بسیار مهم است. توافق‌نامه یورک (۲۰۱۵) بر اهمیت این بخش برای ایجاد صلح، بهبود و پیشرفت پس از درگیری‌های خشونت‌آمیز تأکید می‌کند. با این حال، در بیشتر مناطق درگیری و کشورهایی که در چند دهه‌ی گذشته به مرحله‌ی پس از درگیری رسیده‌اند، بازسازی سیستم‌ها و مؤسسات آموزش عالی نادیده گرفته شده و به‌هیچ‌وجه در برنامه‌های بازسازی پس از درگیری‌های خشونت‌آمیز، جایی نداشته است. این بی‌توجهی تأثیر مخربی بر توانایی این بخش و مؤسسات برای بهبود و عملکرد داشته است (هلتا، ۲۰۲۵).

بررسی‌ها نشان داده آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده با وجود نقش حیاتی‌اش در توسعه قابلیت‌های انسانی، صلح‌سازی پایدار، ایجاد فضاهای امن برای جوانان، بازتولید نکردن نابرابری‌ها و کمک به بهبود اجتماعی-اقتصادی و حفظ فرهنگی-تاریخی (میلتن، ۲۰۱۸؛ میلتن و برکات، ۲۰۱۶؛ هلتا و دیردرف^۱، ۲۰۱۷؛ فوئر، هورنیچ و شتر^۲، ۲۰۱۳؛ توافق‌نامه یورک، ۲۰۱۵) از نظر سیاست‌گذاری به‌طور راهبردی نادیده گرفته شده و اغلب به‌عنوان «کالای لوکس» در اولویت پایین قرار می‌گیرد (اسمیت و واکس^۳، ۲۰۰۳؛ کونلیو و سیلوا، ۲۰۲۵). این بخش با چالش‌های امنیتی، لجستیکی (سحر و کاونرت^۴، ۲۰۲۱) و مالی قابل توجهی روبه‌رو بوده (میلتن، ۲۰۲۱) و کمک خارجی می‌تواند در بازسازی، تقویت و اصلاح آن مؤثر باشد (هلتا و کاکرین،

1 . Heleta & Deardorff

2 . Feuer, Hornidge & Schetter

3. Smith & Vaux

4. Sahar & Kaunert



۲۰۲۶؛ میلتن، ۲۰۱۸؛ بانک جهانی، ۲۰۰۵). آموزش عالی بازیگری بی‌طرف نیست و می‌تواند بر پیش‌زمینه‌های ساختاری، اجتماعی و ژئوپلیتیکی درگیری اثر بگذارد و هم‌زمان در معرض ابزاری شدن سیاسی و ایدئولوژیک قرار گیرد (هلتا، ۲۰۱۷؛ فرالی و موغلی^۱، ۲۰۲۱؛ سحر و کاوونرت، ۲۰۲۱؛ فرالی و لوئیس^۲، ۲۰۱۹)، ازاین‌رو غلبه بر درک دوگانه مثبت/منفی و توجه به «چهره سوم» و مناطق دوپهلوی آموزش عالی ضروری است (کولینو و سیلوا، ۲۰۲۵). همچنین باید روایت از محدود شدن به کشورهای جنوب جهانی، فراتر رود (شاه و همکاران^۳، ۲۰۲۵) و در نظام‌های آموزشی «حساس به درگیری» سرمایه‌گذاری شود (اسمیت و واکس، ۲۰۰۳). باوجوداینکه آموزش پایه به‌عنوان ستون چهارم اقدامات بشردوستانه شناخته‌شده است (باش و سالتارلی^۴، ۲۰۰۰؛ یونسکو، ۲۰۲۵؛ ماچل^۵، ۲۰۰۱؛ نیکولیا و تریپلهرون^۶، ۲۰۰۳)، ادبیات بازسازی و بهبود پس از جنگ، همچنان درباره آموزش عالی سکوت کرده و آن را برجسته نمی‌کند (میلتن و برکات، ۲۰۱۶؛ میلتن، ۲۰۱۸)، حال‌آنکه همه کشورها، حتی فقیرترین و شکننده‌ترین آن‌ها، به نظام‌های آموزش عالی باکیفیت نیاز دارند (تریستان مک‌کوان^۷، ۲۰۱۹) و این بخش نباید موضوعی فرعی و حاشیه‌ای باشد، بلکه باید به‌عنوان نهاد اجتماعی اصلی مؤثر بر توزیع فرصت‌ها، شانس‌های زندگی و آینده در کانون توجه قرار گیرد (نوولی^۸، ۲۰۲۳؛ هلتا و کاکرین، ۲۰۲۵).

مطالعه حاضر با استفاده از رویکرد نگاشت سیستماتیک بر ادبیات مربوط به آموزش عالی در زمان جنگ و پس از جنگ، به دنبال ارائه چارچوبی برای درک غفلت استراتژیک از این بخش و تبدیل آن از یک «کالای لوکس» به پیشرانی برای بهبود پایدار

1. Pherali & Moghli
2. Pherali & Lewis
3. Shah et al
4. Bush & Saltarelli
5. Machel
6. Nicolai & Triplehorn
7. Tristan McCowan
8. Novelli

پس از جنگ است. بر این اساس، تحقیق حاضر چهار سؤال کلیدی را مطرح می‌سازد: اول، مهم‌ترین دلایل عدم اولویت آموزش عالی پس از جنگ چیست؟ دوم، مهم‌ترین روندها و الگوهای کلی کمک به آموزش عالی در کشورهای درگیر جنگ کدامند؟ سوم، مهم‌ترین چالش‌های کلیدی آموزش عالی در مناطق تحت تأثیر جنگ کدامند؟ چهارم، مهم‌ترین رویکردهای بین‌المللی در خصوص نقش‌های آموزش عالی در محیط‌های جنگ کدامند؟ در ادامه، به تبیین چارچوب بیان مسئله در ابعاد غفلت استراتژیک از آموزش عالی و سه گزاره کلیدی و شکاف تحقیق پرداخته می‌شود:

ادعای مطرح‌شده درباره غفلت از آموزش عالی در تحقیق، مستند به مجموعه‌ای از پژوهش‌ها و گزارش‌های معتبر است که به‌صراحت این بخش را در حاشیه دستور کار بازسازی و کمک‌های بین‌المللی قرار داده‌اند. برای نمونه، میلتن و برکات (۲۰۱۶) در تحلیل خود از جوامع آسیب‌دیده نشان می‌دهند که آموزش عالی در مقایسه با آموزش پایه نه تنها در اولویت برنامه‌های بازسازی قرار نگرفته، بلکه به‌عنوان کالایی لوکس تلقی شده که بازسازی آن می‌تواند به تأخیر افتد. آن‌ها این غفلت را «فرصتی ازدست‌رفته برای سرمایه‌گذاری در ظرفیت‌های ملی» می‌نامند. هم‌سو با این تحلیل، هلتا و کاکرین (۲۰۲۵) با بررسی سیاست‌ها و جریان کمک‌ها نتیجه می‌گیرند که، آموزش عالی در محیط‌های جنگی و پس از جنگ به‌طور نظام‌مند نادیده گرفته‌شده و این بی‌توجهی توانایی نهادها را برای ایفای کارکردهای آموزشی و پژوهشی تضعیف کرده است. همچنین کونلیو و سیلوا (۲۰۲۵) در یک مرور نظام‌مند، باوجود رشد نسبی ادبیات در دهه اخیر، بر شکاف مداوم میان توجه پژوهشی به آموزش پایه و آموزش عالی در شرایط بحران تأکید کرده و نشان می‌دهند که، سهم مطالعات مربوط به آموزش عالی بسیار محدود است. در سطح سیاست‌گذاری نیز اسنادی مانند توافق‌نامه یورک (۲۰۱۵) بر ضرورت حفاظت و بازسازی آموزش عالی در مناطق درگیری تصریح کرده‌اند، اما گزارش‌های نهادهایی مانند ائتلاف جهانی برای محافظت از آموزش در برابر حملات (۲۰۲۴) و یونسکو (۲۰۲۵) حاکی از آن است که، این توصیه‌ها در عمل به





اولویت‌بندی کمک‌ها تبدیل نشده و بخش آموزش عالی همچنان سهم ناچیزی از منابع بازسازی و کمک‌های توسعه‌ای رسمی دریافت می‌کند.

سه گزاره کلیدی مطرح‌شده در این تحقیق، به‌طور مستقیم چارچوب منطقی پژوهش و پرسش‌های چهارگانه آن را شکل می‌دهند. گزاره نخست، یعنی تهاجم گسترده به آموزش عالی در جریان درگیری‌های مسلحانه، ضرورت شناسایی مهم‌ترین چالش‌های کلیدی این بخش را در مناطق تحت تأثیر جنگ توجیه کرده و مبنای پرسش سوم تحقیق، یعنی شناسایی و تبیین چالش‌های کلیدی آموزش عالی، قرار می‌گیرد؛ زیرا بدون شناخت دقیق این چالش‌ها، امکان بررسی و تحلیل مداخلات حمایتی مؤثر محدود خواهد بود. گزاره دوم، یعنی غفلت از بازسازی آموزش عالی در دوره پس از جنگ، مستقیماً به پرسش‌های اول و دوم تحقیق درباره دلایل عدم اولویت‌دهی و روندها و الگوهای کمک‌های بین‌المللی پیوند می‌خورد. این پرسش‌ها باهدف بررسی چرایی و چگونگی وضعیت موجود طراحی شده‌اند. گزاره سوم، یعنی نادیده گرفتن نقش اجتماعی دانشگاه در جوامع جنگ‌زده، با پرسش چهارم تحقیق درباره رویکردهای بین‌المللی به نقش‌های آموزش عالی در محیط‌های جنگ مرتبط است. از این منظر، پژوهش بررسی می‌کند که در ادبیات موجود، چه رویکردهایی برای تبیین و بررسی نقش آموزش عالی در محیط‌های جنگ و پس از جنگ مطرح‌شده است. بدین ترتیب، هر سه گزاره نه تنها انگیزه اولیه پژوهش را تبیین می‌کنند، بلکه به‌طور ساختاری با سؤالات تحقیق و سازمان‌دهی یافته‌ها هم‌راستا و تحقیق را از طرح یک مسئله توصیفی به سمت تحلیل نظام‌مند مبتنی بر شواهد سوق می‌دهند.

برای تبیین دقیق شکاف تحقیق، باید خاطر نشان کرد که، عبارت «کم‌توجهی به تحلیل جریان کمک‌ها برای بازسازی آموزش عالی» نه به نبود مطلق پژوهش درباره کمک‌های خارجی، بلکه به فقدان تحلیل‌هایی اشاره دارد که، این جریان‌ها را از منظر اقتصاد سیاسی و با تأکید بر روابط قدرت، منافع اهداکنندگان و تأثیر ایدئولوژی‌های نئولیبرال به‌صورت نظام‌مند واکاوی کنند. ادبیات موجود، اگرچه در سال‌های اخیر به ابعادی از این مسئله



پرداخته است (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶؛ هلتا، کاکرین و المنایی، ۲۰۲۵)، اما اغلب به صورت توصیفی به ثبت روند کمک‌ها اکتفا کرده و تحلیل انتقادی از چرایی و چگونگی تخصیص آن‌ها در کشورهای درگیر جنگ کمتر صورت گرفته است. در عین حال، مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که، بخش عمده مطالعات، رویکردی تک‌موردی یا تطبیقی محدود را برگزیده‌اند؛ برای نمونه، تحلیل‌های مربوط به کوزوو (باچه و تیلور^۱، ۲۰۰۳)، رواندا (هیمن^۲، ۲۰۰۷) و سودان هر یک بینش‌های ارزشمندی درباره زمینه‌های خاص فراهم می‌آورند، اما قادر به ارائه تصویری کلان از الگوهای کمک بین‌المللی و چالش‌های مشترک در سطح جهانی نیستند. این وضعیت با مطالعات تطبیقی محدودی مانند تیرنی^۳ (۲۰۱۱) و فوئر، هورنیچ و شتر (۲۰۱۳) نیز تغییر چندانی نکرده است، زیرا آن‌ها نیز عمدتاً به مقایسه چند مورد مشخص پرداخته‌اند. این دو شکاف در کنار یکدیگر، زمینه‌ساز تعریف اهداف پژوهش حاضر شده‌اند.

از طرفی دیگر، اتخاذ رویکرد نگاشت سیستماتیک چندزبانه، امکان بررسی گسترده‌تر ادبیات درباره دلایل عدم اولویت آموزش عالی و روندها و الگوهای کمک‌های بین‌المللی را فراهم می‌سازد. همچنین، با فراتر رفتن از مطالعات تک‌موردی، این پژوهش به بررسی چالش‌های کلیدی آموزش عالی و رویکردهای مطرح‌شده درباره نقش این بخش در محیط‌های جنگ و پس از جنگ می‌پردازد. بدین ترتیب، اهداف و پرسش‌های تحقیق مستقیماً از شکاف‌های شناسایی شده در ادبیات موجود، گرفته شده‌اند.

بنابراین، مسئله اصلی پژوهش حاضر، غفلت و عدم اولویت یافتن آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده و ابهام درباره ابعاد و سازوکارهای شکل‌دهنده این وضعیت است. برای بررسی این مسئله، پژوهش آن را در چهار بُعد مرتبط دنبال می‌کند: نخست، چرایی عدم اولویت آموزش عالی؛ دوم، روندها و الگوهای کمک به آموزش عالی؛ سوم، چالش‌های پیش روی این بخش در مناطق تحت تأثیر جنگ؛ و چهارم، رویکردهای

1. Bache & Taylor
2. Hayman
3. Tierney



مطرح شده درباره نقش آموزش عالی در محیط‌های جنگ و پس از جنگ. بنابراین، چهار سؤال تحقیق، چهار مسئله مستقل و جدا از یکدیگر نیستند، بلکه اجزای مکمل مسئله اصلی پژوهش را تشکیل و هر یک بخشی از آن را مورد بررسی قرار می‌دهند.

بر این اساس، رابطه میان مسئله اصلی و سؤالات پژوهش به این صورت تعریف می‌شود که، مسئله غفلت از آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده، از یک سو نیازمند تبیین چرایی عدم اولویت این بخش است که در سؤال نخست دنبال می‌شود؛ از سوی دیگر، نیازمند بررسی الگوی تخصیص و جریان حمایت‌های بین‌المللی است که در سؤال دوم بررسی می‌شود. همچنین، شناخت موانعی که آموزش عالی در شرایط جنگ و پس از جنگ با آن‌ها مواجه است، موضوع سؤال سوم را تشکیل می‌دهد. در ادامه، بررسی نقش‌ها و رویکردهای مطرح شده برای آموزش عالی در این زمینه، در سؤال چهارم دنبال می‌شود. در نتیجه، چهار سؤال تحقیق در کنار یکدیگر چارچوب تحلیلی مسئله اصلی پژوهش را تشکیل می‌دهند. در این راستا، ساختار تحقیق حاضر بر اساس چهار موضوع کلیدی برای پاسخگویی به سؤالات تحقیق سازمان‌یافته و چهار پرسش پژوهش به گونه‌ای طراحی شده‌اند که ابعاد مختلف مسئله، از چرایی غفلت و الگوهای کمک تا چالش‌ها و نقش‌های آموزش عالی را پوشش دهند.

لازم به ذکر است، مطالعه حاضر یک پژوهش بین‌المللی و چند کشوری بوده که با استفاده از رویکرد نگاشت سیستماتیک، ادبیات مربوط به آموزش عالی در زمان جنگ و پس از جنگ را در مجموعه‌ای از جوامع درگیر جنگ و آسیب‌دیده از منازعه بررسی می‌کند. بنابراین، مسئله پژوهش معطوف به ایران یا یک مورد ملی خاص نیست، بلکه بر تبیین الگوهای مشترک و تفاوت‌های موجود در زمینه غفلت از آموزش عالی، روندها و الگوهای کمک، چالش‌های کلیدی و نقش‌های آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده در سطح بین‌المللی تمرکز دارد.

۲. پیشینه تحقیق

در این بخش ابتدا دیدگاه‌های نظری و در بخش دوم ادبیات پژوهش ارائه می‌شود.

۲-۱. دیدگاه‌های نظری

درک چرایی غفلت نظام‌مند از آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده، بدون تحلیل بنیان‌های نظری و ایدئولوژیکی که سیاست‌های کمک خارجی و اولویت‌بندی‌های توسعه‌ای را شکل داده‌اند، امکان‌پذیر نیست. این تحقیق استدلال می‌کند که تلقی آموزش عالی به مثابه «کالای لوکس» نه یک دیدگاه منفرد یا تصادفی، بلکه برآیند تاریخی و نظری هم‌آمیزی چند جریان به هم پیوسته به شرح ذیل است؛

نخستین و مهم‌ترین ریشه این غفلت را باید در سیاست‌های نئولیبرالی دهه ۱۹۸۰ جست‌وجو کرد. در این دوره، بانک جهانی و صندوق بین‌المللی پول از طریق برنامه‌های تعدیل ساختاری، نسخه‌ای واحد برای کشورهای کم‌درآمد و بحران‌زده تجویز کردند که بر اساس آن، هزینه‌های عمومی در بخش‌های اجتماعی، به‌ویژه آموزش عالی، باید به شدت کاهش می‌یافت. استدلال محوری این نهادها آن بود که، آموزش عالی در مقایسه با آموزش پایه، از نظر اجتماعی «بازده» کمتری دارد و منابع عمومی محدود باید به سطوح ابتدایی و متوسطه هدایت شود (هلتا و باگوس، ۲۰۲۱؛ سالمی و باست، ۲۰۱۰). این منطق، که ریشه در تحلیل‌های نرخ بازگشت سرمایه دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ داشت، آموزش عالی را به عنوان کالایی مصرفی و تجملی بازتعریف کرده که، جوامع فقیر و جنگ‌زده توان پرداخت آن را ندارند (ساخاروپولوس^۱، ۱۹۸۴). در نتیجه، دولت‌های دریافت‌کننده کمک، تحت فشار مشروطیت‌های کمکی، مجبور به کاهش سهم آموزش عالی از بودجه عمومی و در نهایت این بخش به تدریج از اولویت سیاست‌گذاری کنار گذاشته شد (کالینز و رودز، ۲۰۱۰؛ هلتا و باگوس، ۲۰۲۱).

این چرخش ایدئولوژیک تنها به سطح سیاست داخلی کشورها محدود نماند، بلکه به طور مستقیم الگوهای کمک خارجی را نیز دگرگون کرد. اهداکنندگان دوجانبه و چندجانبه، هم‌سو با توصیه‌های نهادهای مالی بین‌المللی، جریان کمک‌های توسعه‌ای رسمی را به سمت آموزش پایه سوق دادند و آموزش عالی را عمدتاً از دستور کار حذف



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۷۸

دوره ۱۹، شماره ۳
پاییز ۱۴۰۵
پایه ۷۵



کردند (هلتا و باگوس، ۲۰۲۱؛ شندل، ۲۰۲۵). در مواردی که کمک‌هایی به آموزش عالی اختصاص می‌یافت، این کمک‌ها غالباً به شکل بورسیه‌های تحصیلی بین‌المللی برای تعداد محدودی از شهروندان کشورهای کم‌درآمد ارائه می‌شد تا در دانشگاه‌های کشورهای اهداکننده تحصیل کنند؛ راهکاری که هم‌زمان هم به تقویت تصویر «کمک به ظرفیت‌سازی» کمک می‌کرد و هم منافع اقتصادی و قدرت نرم اهداکننده را تأمین می‌نمود (هلتا و باگوس، ۲۰۲۱؛ هلتا، کاکرین و المنایی، ۲۰۲۵). بدین ترتیب، الگوی کمک نئولیبرال، به جای سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌ها و نهادهای محلی آموزش عالی، نوعی «برون‌سپاری» ظرفیت‌سازی را ترویج کرد که، در بلندمدت وابستگی کشورهای دریافت‌کننده را تشدید نمود (کالینز و رودز، ۲۰۱۰).

دومین جریان مؤثر، اجماع جهانی بر آموزش پایه بود که، از دهه ۱۹۹۰ با راه‌اندازی طرح «آموزش برای همه» و بعدها اهداف توسعه هزاره تقویت شد. هرچند این اجماع در ظاهر اقدامی بشردوستانه برای تضمین حق آموزش پایه بود، اما در عمل به سلسله‌مراتبی از اولویت‌ها دامن زد و در آن آموزش عالی به عنوان سطحی «غیرضروری» برای شرایط اضطراری و بازسازی پس از جنگ تلقی می‌شد (میلتن و برکات، ۲۰۱۶). اسناد سیاستی و راهنماهای عملیاتی نهادهای بین‌المللی در حوزه آموزش در شرایط اضطراری نیز تقریباً به‌طور انحصاری بر آموزش ابتدایی متمرکز و آموزش عالی را به حاشیه راندند (لوپس، کاردوزو و نوولی، ۲۰۱۸). این غفلت گفتمانی، پیامدهای ملموسی بر تخصیص کمک‌ها داشت: برای نمونه، تحلیل وام‌های بانک جهانی در کشورهای پس از جنگ نشان می‌دهد که، آموزش ابتدایی ۴۳ درصد از منابع بخش آموزش را به خود اختصاص داده، در حالی که سهم آموزش عالی تنها ۱۲ درصد بوده است (باکلند^۱، ۲۰۰۶). در موارد حاد مانند عراق پس از ۲۰۰۳، از مجموع ۱۸ میلیارد دلار کمک اولیه برای بازسازی، هیچ بودجه‌ای برای آموزش عالی در نظر گرفته نشد (آگوستو، ۲۰۰۷؛ به نقل از: میلتن و برکات، ۲۰۱۶).



سومین عامل، ماهیت ذاتاً سیاسی و استراتژیک کمک خارجی بوده که تخصیص آن را نه بر اساس نیازهای واقعی کشورهای دریافت‌کننده، بلکه بر مبنای منافع ژئوپلیتیکی، اقتصادی و ایدئولوژیک اهداکنندگان شکل می‌دهد (برمئو، ۲۰۱۷؛ گرین و لیخت، ۲۰۲۴). کمک به آموزش عالی نیز از این قاعده مستثنا نیست. اهداکنندگان دوجانبه، که بخش عمده کمک‌های توسعه‌ای رسمی را تأمین می‌کنند، غالباً کمک‌های خود را به کشورهای هدایت می‌کنند که از نظر استراتژیک برایشان اهمیت داشته، نه لزوماً کشورهایی که بیشترین نیاز را دارند (برمئو، ۲۰۱۷). این گزینش‌گری در حوزه آموزش عالی به وضوح قابل مشاهده است: برای مثال، افغانستان به دلیل حضور نظامی غرب، بیشترین کمک به آموزش عالی محلی را در میان کشورهای درگیر جنگ طی سال‌های ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۲ دریافت کرد، درحالی‌که کشورهای با نیازهای مشابه اما فاقد اهمیت ژئوپلیتیکی، نادیده گرفته شدند (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶). به همین ترتیب، بورسیه‌های تحصیلی عمدتاً به سوریه و اوکراین اختصاص یافت که، بحران پناهندگان آن‌ها به اروپای غربی نزدیک بود، درحالی‌که آوارگان سایر مناطق توجه بسیار کمتری جلب کردند (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶). این الگوها نشان می‌دهد که «غفلت» از آموزش عالی نه صرفاً پیامد یک ارزیابی فنی از بازده اقتصادی، بلکه انتخابی سیاسی و راهبردی است که در بستر نظم جهانی نابرابر و روابط قدرت نامتقارن ریشه دارد (کالینز و رودز، ۲۰۱۰؛ نوولی، ۲۰۲۳).

نهایتاً، توالی زمانی بازسازی پس از جنگ نیز به حاشیه‌رانی آموزش عالی دامن زده است. در ادبیات بازسازی، آموزش عالی اغلب به عنوان سرمایه‌گذاری بلندمدت و غیرفوری تلقی می‌شود که، باید پس از احیای زیرساخت‌های حیاتی مانند بهداشت، امنیت و آموزش پایه مورد توجه قرار گیرد (داینز و همکاران، ۲۰۰۷). این رویکرد مرحله‌ای، هرچند در ظاهر منطقی به نظر می‌رسد، اما در عمل به تعویق نامحدود بازسازی آموزش عالی منجر شده است، زیرا در محیط‌های شکننده، «مرحله اول» بازسازی هرگز به پایان نمی‌رسد و آموزش عالی برای همیشه در انتظار می‌ماند (میلتن و



برکات، ۲۰۱۶). این امر با این باور رایج ترکیب‌شده که، جوامع جنگ‌زده «استطاعت» سرمایه‌گذاری در آموزش عالی را نداشته و بهتر است که، این بخش به بخش خصوصی واگذار یا از طریق بورسیه‌های خارجی پاسخ داده شود (هلتا، ۲۰۲۵). نتیجه آن بوده که، در بسیاری از کشورهای پس از جنگ، نه دولت‌های محلی و نه اهداکنندگان بین‌المللی، هیچ‌یک مسئولیت بازسازی نظام‌مند آموزش عالی را بر عهده نگرفته‌اند و این بخش به حال خود رها شده است (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶).

بنابراین، از منظر نظری، غفلت از آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده محصول هم‌زمان چهار عامل درهم‌تنیده است: ۱) ایدئولوژی نئولیبرال که آموزش عالی را کالای لوکس و دارای نرخ بازگشت اجتماعی پایین معرفی کرد؛ ۲) اجماع جهانی بر آموزش پایه که سلسله‌مراتب اولویت‌ها را تغییر داد؛ ۳) ماهیت استراتژیک و سیاسی کمک خارجی که تخصیص منابع را به منافع اهداکنندگان گره زد؛ و ۴) منطق مرحله‌ای بازسازی که آموزش عالی را به آینده‌ای نامعلوم موکول کرد. این ترکیب نظری، چارچوبی منسجم برای درک چرایی و چگونگی این غفلت فراهم می‌آورد و نشان می‌دهد که هر تلاش برای بازگرداندن آموزش عالی به دستور کار بازسازی، باید هم‌زمان با این چهار عامل مقابله کند.

۲-۲. ادبیات پژوهش

در بخش دوم به ارائه ادبیات پژوهش پرداخته می‌شود. به طور کلی پیشینه تحقیق، در چهار لایه تحلیل ارائه می‌شود. به این صورت که، هم‌زمان توالی تاریخی بحث، منطق اقتصاد سیاسی و شکاف‌های روش‌شناختی را حفظ می‌کند. دلیل این انتخاب آن است که، پیشینه تحقیق در میان سه تنش اصلی حرکت می‌کند: ۱) تنش میان غفلت تاریخی از آموزش عالی در شرایط اضطراری^۱ و بازشناسی هنجاری متأخر آن در دستور کار (۲۰۳۰؛ ۲) تنش میان اولویت‌های اهداکنندگان و ظرفیت‌سازی نهادی محلی؛ ۳) تنش میان مطالعات تک‌موردی و نیاز به تحلیل تطبیقی. بر این اساس، مقوله‌ها به‌گونه‌ای



طراحی شده‌اند که هرکدام، یک‌لایه از این تنش‌ها را آشکار کند: بستر تاریخی-سیاستی، اقتصاد سیاسی کمک، بازسازی و اصلاح، و چشم‌انداز پژوهشی.

۱. بستر تاریخی-سیاستی: از غفلت نظام‌مند تا بازگشت محدود آموزش عالی در شرایط اضطراری: در اواسط دهه ۱۹۹۰ حوزه آموزش در شرایط اضطراری تحت هدایت سازمان ملل و آژانس‌های بین‌المللی شکل گرفت، زیرا نیمی از کودکان بازمانده از تحصیل در مناطق درگیری زندگی می‌کردند و تحقق اهداف آموزش برای همه مستلزم اولویت دادن به این مناطق بود. این حوزه به سرعت رشد کرد و رابطه آموزش و درگیری خشونت‌آمیز در دستور کار سیاست جهانی قرار گرفت (نوولی و کوتان^۱، ۲۰۲۴). با این حال، در عمل تقریباً منحصرراً بر آموزش پایه متمرکز بود و آموزش عالی به عنوان «کالای لوکس» به حاشیه رانده شد؛ امری که در ادامه سیاست‌های نئولیبرالی تعدیل ساختاری دهه ۱۹۸۰ تحت هدایت بانک جهانی و صندوق بین‌المللی پول قرار داشت (هلتا و باگوس، ۲۰۲۱). حدود دو دهه بعد، جنگ سوریه و بحران‌های پناهندگی توجه دوباره‌ای به آموزش عالی و جنگ ایجاد کرد، اما دستور کار نوظهور «آموزش عالی در شرایط اضطراری» صرفاً بر دسترسی و تحرک بین‌المللی متمرکز شد و نظام‌ها و مؤسسات کشورهای درگیر را نادیده گرفت (یونسکو^۲، ۲۰۲۵؛ کمیساریای عالی پناهندگان سازمان ملل^۳، ۲۰۲۳). این محدودیت، تعامل با نهاد دانشگاه در شرایط جنگی و چالش‌های مبرم آن را تنگ‌تر کرد. اسناد جهانی کلیدی مانند توافقنامه یورک این غفلت را برجسته کرده‌اند (هلتا، ۲۰۲۵)، اما جزئیات جریان کمک‌ها برای بازسازی آموزش عالی چندان روشن نیست و باید به پژوهش‌های کلی‌تر تکیه کرد (هلتا، ۲۰۲۵). برای مثال، یونسکو (۲۰۱۸) نشان می‌دهد کمک خارجی به آموزش عالی بین ۲۰۰۲ تا ۲۰۱۶ رشد کرده، اما کشورهای کم‌درآمد با بیشترین نیاز سهم اندکی دریافت کرده‌اند و حدود ۸۰٪ کمک‌ها صرف بورسیه تحصیلی افراد در کشورهای اهداکننده شده و تنها ۳۰٪ به نهادها و

1. Novelli & Kutan

2. UNESCO

3. United Nations High Commissioner for Refugees



سیستم‌های محلی اختصاص یافته است (هلتا، ۲۰۲۵). دستور کار ۲۰۳۰ آموزش عالی را برای نخستین بار به‌طور آشکار به‌عنوان بخش اصلی آموزش باکیفیت و توسعه جهانی در نظر گرفت (مک‌کوان، ۲۰۱۹) و آن را در موقعیت منحصربه‌فردی برای پیشبرد این دستور کار از درون و بیرون قرار داد (کوئلیو^۱، ۲۰۲۱). در بافت‌های شکننده و جنگ‌زده، این اهمیت حتی بیشتر است، زیرا این بافت‌ها در معرض خطر عقب‌ماندگی از تحقق دستور کار توسعه پس از ۲۰۱۵ هستند (میلتن، ۲۰۲۱؛ هلتا، ۲۰۱۷).

۲. اقتصاد سیاسی کمک و مداخله: اولویت‌های اهداکنندگان، نتولیرالیزم و پیامدهای نهادی: میلتن و برکات (۲۰۱۶) غفلت از آموزش عالی در محیط‌های جنگی را «فرصت از دست‌رفته بزرگی برای سرمایه‌گذاری در ظرفیت‌های ملی حیاتی» می‌دانند که می‌تواند بازسازی و بازیابی پس از درگیری را تسریع کند؛ این غفلت برخاسته از برنامه‌ریزی اهداکنندگان و نگاه نتولیرالی به کمک خارجی است. نوولی و کوتان (۲۰۲۴) تأکید می‌کنند اکنون نمی‌تواند لحظه کناره‌گیری باشد و به تحقیقات انتقادی، حمایت، کنشگری، تعامل و کار عملی بیشتری برای به چالش کشیدن و معکوس کردن این غفلت نیاز است. توافقنامه یورک (۲۰۱۵) نیز آموزش عالی را بازیگر کلیدی در بازسازی جوامع پس از جنگ می‌داند و خواستار حمایت ملی و بین‌المللی از جمله حمایت اهداکنندگان و مؤسسات آموزش عالی است (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶). در سطح مداخلات مشخص، ایمان محمد^۲ (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که بنیاد ایتالیایی حامی دوره‌های زبان ایتالیایی و بورسیه دانشجویان سومالیایی، «بازوی فرهنگی» یک شرکت دفاعی ایتالیایی بوده و این حمایت را نقطه ورود برای تعامل با دولت سومالی و فروش احتمالی اسلحه می‌داند؛ ضمن آنکه هدف دیگر آنها، تقویت ظرفیت ارتش سومالی برای جلوگیری از مهاجرت از طریق مدیریتانه است (هلتا، ۲۰۲۵). آتال، رشید و شرر^۳ (۲۰۲۵) ظهور و سقوط مؤسسات آموزش عالی خصوصی افغانستان را در چارچوب مداخله نظامی نتولیرال تحلیل کرده و ریشه‌های آن را در استعمار، شوروی‌سازی و

1. Coelho

2. Iman Mohamed

3. Atal, Rashid & Scherrer



آمریکایی سازی ردیابی می کنند؛ آن ها نشان می دهند راه حل های مبتنی بر بازار پس از خروج ارتش ایالات متحده و سیاست های طالبان به سرعت فروپاشید. آلموکهامبتووا^۱ (۲۰۲۵) این تحلیل اقتصاد سیاسی را به قزاقستان گسترش داده و نشان می دهد دانشگاه ها در پاسخ به درگیری های منطقه ای، راهبردهای بین المللی سازی خود را تطبیق می دهند.

۳. بازسازی، اصلاح و عدالت: سوریه، افغانستان و موانع فراملی: روبین، هاجیر و توزان (۲۰۲۵) با چارچوب «اصلاحات غیر اصلاح طلبانه» به بازاندیشی آموزش عالی در سوریه پس از سقوط رژیم پرداخته و با بهره گیری از کارگاه مشارکتی در دمشق و پروژه های کردها و مخالفان، استدلال می کنند که تغییر معنادار باید بازسازی نهادی را با تحول سیاسی و اقتصادی گسترده تر مبتنی بر برابری، عدالت و مشارکت پیوند دهد. عقاد (۲۰۲۵) از دیدگاه دانشگاهیان آواره سوری، امکانات «برای آموزش عالی»، «در آموزش عالی» و «از طریق آموزش عالی» را بررسی کرده و دیدگاه های مورد مناقشه برای اصلاحات را نیز مدنظر قرار می دهد. کاترر و همکاران^۲ (۲۰۲۵) تمرکز را به سیستم های آموزش عالی کشور میزبان و موانع پایدار پیش روی دانشجویان پناهجو در بریتانیا معطوف می کنند؛ موانعی که به لایه های بوروکراتیک، سیستمی و سیاسی مرتبط است.

۴. چشم انداز پژوهشی و شکاف های تحلیلی: از مطالعات موردی تا ضرورت تطبیق: در دهه گذشته پژوهش محدود اما رو به رشدی درباره نقش آموزش عالی در زمینه های جنگ زده، شکننده و پس از جنگ پدید آمده است. این پژوهش ها شامل تحلیل فرایند به شدت سیاسی شده اصلاحات آموزش عالی در کوزوو (باچه و تیلور، ۲۰۰۳؛ دن بوئر و ون در بورگ^۳، ۲۰۱۱)، رقابت اهداکنندگان بر سر آموزش عالی در رواندا پس از نسل کشی (هیمن، ۲۰۰۷)، نقش پیچیده آموزش عالی در میانجیگری هویت و درگیری در بالکان (باچویچ^۴، ۲۰۱۳)، و اصلاحات آموزش عالی در دوران

1. Almkhambetova

2. Caterer

3. Den Boer & van der Borgh

4. Bacevic



درگیری در سودان (بابی سیزا^۱، ۲۰۱۳) است. همچنین مشارکت‌های سیاستی فزاینده‌ای وجود دارد، به‌ویژه درباره تجربه دانشگاهیان شمالی درگیر برنامه‌های مشارکت دانشگاهی و بورسیه در بافت‌های پس از جنگ مانند عراق و افغانستان (جارک و کایست^۲، ۲۰۰۹) و حفاظت از جوامع آموزش عالی در برابر حمله (میلتن و برکات، ۲۰۱۶). بااین حال، بیشتر مطالعات رویکرد تک‌موردی دارند و بر برنامه‌ها، مؤسسات یا نظام‌های ملی خاص متمرکزند؛ مطالعات تطبیقی با دیدگاه جهانی‌تر، مانند تیرنی (۲۰۱۱) و فوئر، هورنیچ و شتر (۲۰۱۳)، محدود هستند.

۳. روش تحقیق

این مطالعه از رویکرد نگاشت سیستماتیک برای بررسی ادبیات مربوط به آموزش عالی در زمان جنگ و پس از جنگ استفاده کرده و یک تحلیل گسترده از موضوع را پیشنهاد می‌دهد. این رویکرد برای «توصیف ماهیت یک حوزه تحقیقاتی به‌جای ترکیب یافته‌ها» استفاده و بینش‌هایی در مورد ساختار و تمرکز تحقیق بر روی یک پدیده خاص ارائه می‌دهد. این رویکرد امکان درک جامع از وسعت، هدف و دامنه فعالیت‌های تحقیقاتی در مورد یک موضوع خاص را فراهم می‌کند (نیومن و گاف^۳، ۲۰۲۰). یک نگاشت سیستماتیک زمینه را برای تجزیه و تحلیل‌های آینده اختصاص داده‌شده به محتوا و یافته‌های تحقیق فراهم می‌کند. بر این اساس، تحقیق نگاشت سیستماتیک با هدف درک سنت‌ها و جهان‌بینی‌های علمی و زبانی دیگر، از یک رویکرد چندزبانه و جستجوی هفت پایگاه داده دانشگاهی کلیدی به زبان‌های انگلیسی، فرانسوی، اسپانیایی و پرتغالی استفاده کرده است. پایگاه‌های داده شامل این موارد بودند: انگلیسی: Web of Science و Scopus؛ فرانسوی: HAL Science و Sear، Open Edition، CAIRN.Info؛ و اسپانیایی و پرتغالی: SciELO و RCAAP.

1. Babyesiza

2. Jareck & Kaisth

3. Newman & Gough



برای اطمینان از شفافیت و قابلیت بازتولید فرایند جستجو، پروتکل جست و جوی متون از کلمات کلیدی به ترتیب در چهار زبان استفاده کرد: در انگلیسی از ترکیب « higher education» AND «conflict» OR «post-conflict» OR «conflict-affected» استفاده شد. در فرانسوی از «enseignement supérieur» AND «conflict» OR «post-conflict» استفاده شد. در پرتغالی از «ensino superior» AND «conflito» OR «pos-conflito» استفاده شد. در اسپانیایی از «educación superior» AND «conflicto» OR «posconflicto» استفاده شد. بهره گرفته شد. جست و جو در عنوان، چکیده، کلیدواژه‌ها و متن کامل انجام گردید و بازه زمانی ۱۹۷۴ تا ۲۰۲۶ برای پوشش پنجاه و دو سال اخیر انتخاب شد. این بازه به این دلیل برگزیده شد که شامل ظهور ادبیات تخصصی درباره آموزش و درگیری در دهه ۱۹۹۰ و رشد آن در سال‌های اخیر باشد. لازم به ذکر است، قلمرو جغرافیایی این مطالعه، کشور ایران یا یک کشور خاص نیست، بلکه جامعه‌ای بین‌المللی و چند کشوری از مطالعات و گزارش‌های مرتبط با آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده، درگیر منازعه و پس از جنگ را در بر می‌گیرد.

فرایند پالایش اسناد در چند مرحله انجام شد. ابتدا ۲۵۵۹ نشریه از هفت پایگاه داده بازیابی شد. پس از حذف موارد تکراری که در پایگاه‌های مختلف نمایه شده بودند، ۱۸۲۳ سند باقی ماند. در مرحله بعد، عنوان و چکیده این اسناد بر اساس معیارهای ورود و خروج بررسی شد. معیارهای ورود عبارت بودند از: (۱) تمرکز مستقیم بر آموزش عالی در بافت‌های درگیری، پس از جنگ یا شکننده؛ (۲) انتشار به یکی از چهار زبان انگلیسی، فرانسوی، اسپانیایی یا پرتغالی؛ (۳) داشتن ماهیت علمی شامل مقالات مجلات داوری شده یا گزارش‌های رسمی سازمان‌های معتبر؛ (۴) دسترسی به متن کامل. معیارهای خروج شامل اسناد غیردانشگاهی مانند یادداشت‌های وبلاگی، اخبار روزنامه‌ای، یا اسناد تکراری بود. در این مرحله ۱۵۲۷ سند به دلیل عدم تطابق موضوعی یا زبانی حذف شد. سپس متن کامل ۲۹۶ سند باقی‌مانده مورد ارزیابی دقیق قرار گرفت و ۲۱۱ سند دیگر به دلیل عدم ارائه داده‌های مرتبط با پرسش‌های تحقیق، کیفیت پایین روش‌شناختی، یا تکراری بودن محتوا کنار گذاشته شدند. در نهایت، ۸۵ سند واجد شرایط برای تحلیل نهایی انتخاب گردید.



انتخاب چهار زبان انگلیسی، فرانسوی، اسپانیایی و پرتغالی بر این اساس بود که، این زبان‌ها بیشترین حجم انتشارات علمی در حوزه مطالعات توسعه، آموزش بین‌الملل و آموزش در شرایط اضطراری را پوشش داده و امکان دسترسی به سنت‌های فکری غیرانگلیسی‌زبان را فراهم می‌کنند. البته محدودیت زبانی به‌عنوان یک محدودیت پژوهش پذیرفته شده است، زیرا اسناد منتشرشده به زبان‌های دیگر مانند عربی، چینی یا روسی در این مرور وارد نشده‌اند. باین حال، گنجاندن سه زبان رومی تبار در کنار انگلیسی تلاشی برای کاهش سوگیری زبانی و به رسمیت شناختن تولید دانش در بافت‌های جنوب جهانی است. برای تحلیل کیفی، از رویکرد تحلیل مضمونی قیاسی-استقرایی استفاده شد که در آن مقوله‌های اولیه از پیش بر اساس چهار پرسش تحقیق تعریف شده بودند (دلایل عدم اولویت، روند کمک‌ها، چالش‌ها، رویکردها) و سپس کدهای استقرایی از متن اسناد به این مقوله‌ها افزوده شدند. چهار سؤال تحقیق پیش از مرحله کدگذاری و بر اساس مسئله اصلی و شکاف‌های شناسایی شده در بیان مسئله تعیین شدند و در مرحله تحلیل، به‌عنوان چهار مقوله قیاسی اولیه برای سازمان‌دهی کدهای استخراج‌شده از اسناد مورد استفاده قرار گرفتند. فرایند کدگذاری به‌صورت دستی انجام گرفت. ابتدا هر یک از ۸۵ سند منتخب به‌طور کامل مطالعه و بخش‌های مرتبط با پرسش‌های تحقیق مشخص شد. سپس کدگذاری باز انجام شد و واحدهای معنایی (جمله، پاراگراف یا بخش) برچسب‌های مفهومی دریافت کردند. در مرحله بعد، کدهای مشابه در گروه‌های کوچک‌تر ادغام شدند و از طریق مقایسه مداوم با یکدیگر و با چارچوب نظری، مقوله‌های اصلی شکل گرفتند. در فرایند احصای ابعاد و رویکردهای نهایی، ابتدا چهار مقوله تحلیلی متناظر با چهار سؤال پژوهش به‌عنوان چارچوب قیاسی اولیه تعیین شد. سپس در مرحله کدگذاری باز، واحدهای معنایی هر یک از ۸۵ سند، شامل جمله، پاراگراف یا بخش مرتبط، استخراج و برچسب‌گذاری شد. در ادامه، کدهای نزدیک از نظر مفهومی در گروه‌های کوچک‌تر قرار گرفتند و از طریق مقایسه مستمر میان اسناد و بازگشت به چارچوب نظری، مقولات نهایی شکل گرفتند.

برای افزایش اعتبار و پایایی تحلیل، از راهبردهای متعددی استفاده شد. نخست، کدگذاری توسط نویسندگان به صورت دو بار متوالی انجام شد و فرایند تحلیل، مرور و موارد اختلاف از طریق بحث و بازگشت به متن اصلی حل شد. دوم، مثلث بندی منابع با استفاده از ترکیب اسناد از پایگاه های داده مختلف، زبان های گوناگون، و انواع مقاله انجام شد تا یافته ها از چند منظر تأیید شوند. در نهایت، تمام مراحل از جستجو تا کدگذاری و استخراج یافته ها مستندسازی شد تا مسیر حسابرسی روشن باشد و مطالعات آینده بتوانند فرایند را بازتولید کنند.

۴. یافته های تحقیق

پیش از ارائه یافته ها، برای شفاف سازی چگونگی بازتاب عملیات تحلیل کیفی در گزارش نتایج، لازم است روند استخراج مقولات مفهومی از اسناد منتخب به اختصار نشان داده شود. همان گونه که در بخش روش شناسی توضیح داده شد، تحلیل مضمونی با رویکرد قیاسی-استقرایی انجام گرفت. در مرحله کدگذاری باز، واحدهای معنایی مرتبط با هر پرسش تحقیق برچسب گذاری و سپس کدهای مشابه در مقوله های اصلی ادغام شدند. این مقولات مستقیماً یافته های زیربخش تحقیق را تشکیل می دهند. برای نمایش شفاف ارتباط مقولات مفهومی با یافته های گزارش شده، جدول ۱ ارائه می شود. این جدول نشان می دهد که، هر پرسش تحقیق به چه مقولات اصلی و در نتیجه به چه زیربخشی از یافته ها منتهی شده و هر یک از زیربخش های یافته ها مستقیماً از مقولات استخراج شده در فرایند تحلیل کیفی نشئت گرفته اند و گزارش یافته ها صرفاً بازتاب سازمان یافته همان مقولات است.

جدول ۱. نگاشت مقولات مفهومی برآمده از تحلیل کیفی به یافته های تحقیق

سؤال تحقیق	کدهای اولیه نمونه	مقولات مفهومی نهایی	بُعد مسئله
سؤال ۱	کاهش بودجه عمومی، توصیه بانک جهانی، اولویت آموزش پایه، بورس به جای ظرفیت سازی محلی	تحمیل های ننولیبرالی، اجماع بر آموزش پایه، نرخ بازگشت سرمایه پایین، توالی زمانی بازسازی	چرایی غفلت و عدم اولویت



سؤال تحقیق	کدهای اولیه نمونه	مقولات مفهومی نهایی	بُعد مسئله
سؤال ۲	سهم ناچیز کمک‌ها، غلبه بورسیه‌ها، گزینش بر اساس منافع استراتژیک، کاهش نقش کمک‌های چندجانبه	سهم بسیار کوچک کمک به آموزش عالی محلی، اولویت بورسیه‌ها، گزینش بر اساس منافع استراتژیک، کاهش نقش کمک‌های چندجانبه	الگوهای حمایت و کمک
سؤال ۳	آسیب زیرساخت‌ها، فرار مغزها، مشکلات روانی، فروپاشی سیستمی	تخریب فیزیکی، آوارگی جمعیت، شرایط مرتبط با جنگ، تاب‌آوری پایین	موانع و چالش‌های آموزش عالی
سؤال ۴	نقش در ثبات‌سازی، تأمین مهارت‌های بازسازی، ظرفیت‌سازی دولتی، ترویج صلح	تثبیت و امنیتی‌سازی، بازسازی، دولت‌سازی، صلح‌سازی	نقش‌های آموزش عالی

۴-۱. سؤال ۱: مهم‌ترین دلایل عدم اولویت آموزش عالی پس از جنگ چیست؟

در پاسخ به سؤال نخست، با عنوان «چرایی غفلت و عدم اولویت‌یابی آموزش عالی»، یافته‌های نهایی در چهار مقوله شامل الزامات نئولیبرالی، اجماع بر اولویت آموزش پایه، نرخ پایین بازگشت سرمایه و توالی زمانی بازسازی شناسایی شدند.

پیش از دهه ۲۰۰۰، این بخش در بسیاری از کشورهای در حال توسعه تحت تأثیر سیاست‌ها و تجویزهای نئولیبرالی مؤسسات مالی بین‌المللی^۱ قرار داشت و در چارچوب برنامه‌های تعدیل ساختاری، اغلب به عنوان کالایی لوکس برای کشورهای کمتر توسعه یافته تلقی می‌شد (اسپینوزا^۲، ۲۰۰۸؛ هلتا و باگوس، ۲۰۲۱). این رویکرد بر تخصیص کمک‌های بین‌المللی نیز اثر گذاشت و موجب شد بیشتر اهداکنندگان، آموزش پایه و متوسطه را بر آموزش عالی ترجیح دهند (هلتا و باگوس، ۲۰۲۱؛ سالمی و باست، ۲۰۱۰؛ شندل، ۲۰۲۵؛ بانک جهانی، ۲۰۰۵). افزون بر این، بخشی از کمک‌های خارجی مشروط به کاهش قابل توجه بودجه داخلی آموزش عالی بود (کالینز و رودز، ۲۰۱۰؛ سالمی و باست، ۲۰۱۰). در همین شرایط، به جای تقویت آموزش عالی محلی، اعطای بورسیه‌های بین‌المللی به برخی شهروندان این کشورها به عنوان راهکاری برای جبران ضعف آموزش عالی و تأمین ظرفیت‌سازی مورد توجه قرار گرفت (هلتا و باگوس، ۲۰۲۱).

1. international financial institutions
2. Espinoza





شواهد مربوط به کمک‌ها و وام‌های بین‌المللی نیز این وضعیت را نشان می‌دهد. در کشورهای پس از جنگ، از وام‌های بخش آموزش بانک جهانی، ۴۳٪ به آموزش ابتدایی، ۸٪ به آموزش متوسطه و تنها ۱۲٪ به آموزش عالی اختصاص یافته بود (باکلند، ۲۰۰۶). در برخی موارد، آموزش عالی حتی از منابع اولیه بازسازی نیز محروم ماند؛ برای نمونه، از ۱۸ میلیارد دلار بودجه اولیه بازسازی عراق، هیچ مبلغی به آموزش عالی اختصاص نیافت (آگوستو، ۲۰۰۷). در تیمور شرقی نیز دولت انتقالی سازمان ملل متحد در سال ۲۰۰۰ در ابتدا هیچ منبعی برای آموزش عالی در نظر نگرفت و آزادسازی بودجه پس از لابی‌گری رئیس دانشگاه ملی انجام شد.

بر اساس دیدگاه میلتن و برکات (۲۰۱۶)، یکی از مهم‌ترین دلایل این غفلت، تغییر جهت سیاست‌های توسعه به سوی آموزش پایه بود. با تعیین اهداف توسعه هزاره و آغاز طرح آموزش برای همه در سال ۱۹۹۰، اهمیت آموزش پایه بیش از پیش تثبیت شد و در نتیجه، سایر زیربخش‌های آموزشی از اولویت و حمایت متعارف فاصله گرفتند (هیمن، ۲۰۰۷). این روند بر سیاست اهداکنندگان و آژانس‌های بین‌المللی نیز اثر گذاشت و آموزش پایه را در برنامه‌های بازسازی و ایجاد صلح پس از جنگ در جایگاه نخست قرار داد (غنی و لاکهارت، ۲۰۰۸). هرچند آموزش پایه برای بهبود شرایط پس از جنگ ضروری است، این وضعیت به نوعی «عدم تعادل بخشی» در بازسازی آموزشی شده و ضرورت توجه بیشتر به آموزش عالی و اتخاذ رویکردی بین‌بخشی را برجسته می‌کند (باکلند، ۲۰۰۶).

دلیل دیگر، تداوم نگاه محدود به نقش آموزش عالی در توسعه در بافت‌های جنگ‌زده است. دیدگاه سنتی نرخ بازگشت سرمایه، سرمایه‌گذاری در آموزش عالی را از نظر اجتماعی غیربهبهینه تلقی می‌کرد (ساخاروپولوس، ۱۹۸۴)، هرچند این دیدگاه در دهه ۱۹۹۰ و اوایل دهه ۲۰۰۰، هم‌زمان با ظهور الگوی اقتصاد دانش‌بنیان، به چالش کشیده شد و نقش آموزش عالی در توسعه بیشتر مورد توجه قرار گرفت (تیلاک، ۲۰۰۲؛ لبو و میلز، ۲۰۰۸). با وجود افزایش سرمایه‌گذاری اقتصادهای نوظهور در آموزش عالی،



کشورهای شکننده و درگیر جنگ تا حد زیادی از این روند عقب مانده‌اند و نتوانسته‌اند خود را با فرصت‌های جدید توسعه مبتنی بر دانش هماهنگ کنند (تیرنی، ۲۰۱۱). درنهایت، توالی زمانی بازسازی نیز در به‌حاشیه‌ماندن آموزش عالی مؤثر بوده است. بلافاصله پس از جنگ، منابع و توجه بیشتر به حوزه‌هایی مانند بهداشت، آموزش پایه و نظام حقوقی اختصاص می‌یابد و سرمایه‌گذاری در آموزش عالی، به دلیل ماهیت بلندمدت آن، معمولاً به مراحل بعدی موکول می‌شود (داینز و همکاران، ۲۰۰۷). ازاین‌رو، آموزش عالی یا کالایی پرهزینه تلقی شده که جوامع جنگ‌زده توان تأمین آن را ندارند، یا گزینه‌ای مناسب برای واگذاری فزاینده به بخش خصوصی در نظر گرفته می‌شود.

۲-۴. سؤال ۲: مهم‌ترین روندها و الگوهای کلی کمک به آموزش عالی در کشورهای در شرایط درگیری کدام‌اند؟

در پاسخ به سؤال دوم، با عنوان «الگوهای حمایت و کمک»، یافته‌های نهایی شامل سهم بسیار اندک کمک‌های بین‌المللی اختصاص‌یافته به آموزش عالی محلی، اولویت‌یابی بورسیه‌های تحصیلی، جهت‌گیری کمک‌ها بر اساس منافع راهبردی اهداکنندگان و کاهش نقش کمک‌های چندجانبه بود.

تحلیل دوره ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۶ نشان می‌دهد که کمک‌های خارجی به آموزش عالی محلی در کشورهای درگیر جنگ، سهمی کوچک و در حال کاهش از کل کمک‌های توسعه‌ای رسمی را تشکیل داده و این کشورها، به‌ویژه در مقایسه با کشورهای در حال توسعه با درآمد متوسط رو به پایین و متوسط رو به بالا، از حمایت کمتری برخوردارند. اهداکنندگان دوجانبه که بخش عمده کمک‌ها را تأمین می‌کنند، عمدتاً بورسیه‌های تحصیلی را در اولویت قرار داده و آموزش عالی محلی را نادیده گرفته‌اند؛ به‌گونه‌ای که بورسیه‌ها در سال‌های ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۲ بیش از ۸۰ درصد کمک‌های آموزش عالی کشورهای نمونه را تشکیل داده‌اند. این روند، به‌ویژه از سال ۲۰۱۶ و هم‌زمان با اجرای اهداف توسعه پایدار، افزایش یافته است. اهداکنندگان کمیته کمک به توسعه^۱ و



اهداکندگان نوظهور نیز در مجموع همین الگورا دنبال کرده‌اند؛ در مقابل، نقش اهداکندگان چندجانبه در حمایت از آموزش عالی محلی، با وجود تمرکز بیشتر آنان بر این حوزه، در بیشتر مناطق درگیر جنگ کاهش یافته است (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶).

از نظر توزیع جغرافیایی نیز کمک‌ها به شدت گزینشی بوده‌اند و تعداد محدودی از کشورها سهم عمده منابع را دریافت کرده‌اند، درحالی‌که برخی کشورهای دارای نیازهای مشابه نادیده گرفته شده‌اند. برخلاف تأکید سازمان همکاری و توسعه اقتصادی بر حمایت از کشورهایی که بیشترین نیاز را دارند، در عمل کشورهایی با پایین‌ترین نرخ ثبت‌نام ناخالص در آموزش عالی، کمترین میزان کمک‌های بورسیه یا حمایت از آموزش عالی محلی را دریافت کرده‌اند. این وضعیت نشان می‌دهد که تخصیص منابع بیش از آنکه با سطح نیاز هماهنگ باشد، تحت تأثیر منافع و اولویت‌های استراتژیک اهداکندگان قرار دارد. افغانستان در این دوره مهم‌ترین دریافت‌کننده کمک به آموزش عالی محلی بوده است؛ موضوعی که بخشی از آن به نقش ائتلاف به رهبری ایالات متحده نسبت داده شده است (چایلد، ۲۰۲۳). در حوزه بورسیه نیز بخش بزرگی از کمک‌ها به کشورهایی مانند سوریه و اوکراین اختصاص یافته که با بحران‌های پناهندگان و نزدیکی آن‌ها به اروپای غربی ارتباط داشته است. در مقابل، بسیاری از درگیری‌ها و بحران‌های آوارگی در سایر کشورها توجه و کمک بسیار کمتری دریافت کرده‌اند؛ الگویی که با دیدگاه برمئو (۲۰۱۷) درباره تمرکز کمک‌های خارجی بر بحران‌های نزدیک همخوانی دارد. افزون بر این، بورسیه‌ها می‌توانند به جذب نیروی انسانی ماهر برای کشورهای اهداکنده نیز کمک کنند؛ برای نمونه، آلمان سیاست‌هایی برای حفظ فارغ‌التحصیلان بین‌المللی در راستای تقویت اقتصاد و مجموعه مهارت‌های خود دنبال کرده است (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶).

این الگوها ریشه‌هایی قدیمی‌تر دارند. از اواخر دهه ۱۹۹۰، نهادهای مالی بین‌المللی آموزش عالی را به عنوان حوزه‌ای مهم برای ظرفیت‌سازی و توسعه دانش مطرح کردند و اهداکندگان توجه بیشتری به آن نشان دادند (سالمی و باست، ۲۰۱۰؛



میلتن، ۲۰۱۸؛ وارگیس^۱، ۲۰۱۰). با این حال، کمک به آموزش عالی همچنان از سیاست، ژئوپلیتیک، اقتصاد، منافع استراتژیک کشورهای قدرتمند و سازمان‌های چندجانبه و نیز ایدئولوژی‌های مسلط، به‌ویژه نئولیبرالیسم، تأثیر می‌پذیرد (لوپس، کاردوزو و نوولی، ۲۰۱۸؛ هلتا و باگوس، ۲۰۲۱؛ نوولی، ۲۰۲۳). با وجود تأکیدات سیاسی و دانشگاهی بر نقش آموزش عالی در توسعه پایدار از اوایل دهه ۲۰۰۰، این بخش در بسیاری از کشورهای آسیب‌پذیر و کمتر توسعه‌یافته همچنان در اولویت اهداکنندگان قرار نگرفته است (مک‌کوان، ۲۰۱۹؛ هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶). گزارش یونسکو نیز نشان می‌دهد که کمک‌های آموزش عالی از سوی اهداکنندگان گزارش‌دهنده به سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، از ۱.۸ میلیارد دلار در سال ۲۰۰۲ به ۵.۳ میلیارد دلار در سال ۲۰۱۹ افزایش یافته، اما بخش عمده این منابع به کشورهای دارای درآمد متوسط اختصاص پیدا کرده و کشورهای کمتر توسعه‌یافته و شکننده، با وجود نیاز بیشتر، سهم کمتری دریافت کرده‌اند (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶).

در طول دهه گذشته، غالب کمک‌های توسعه‌ای آموزش عالی در قالب بورسیه برای تحصیل شهروندان کشورهای در حال توسعه در دانشگاه‌های کشورهای اهداکننده ارائه شده است (گالان-موروس، چاکون و اسکینز^۲، ۲۰۲۲؛ هلتا، کاکرین و المنایی، ۲۰۲۵؛ رنسیمر و مک‌کوان^۳، ۲۰۲۳؛ یونسکو، ۲۰۲۰). این رویکرد از دوره تعدیل ساختاری دهه ۱۹۸۰ نیز سابقه دارد؛ زمانی که به کشورهای کمتر توسعه‌یافته توصیه می‌شد به جای سرمایه‌گذاری در آموزش عالی داخلی، بخشی از شهروندان خود را برای تحصیل به خارج اعزام کنند (هلتا و باگوس، ۲۰۲۱). اگرچه نهادهای مالی بین‌المللی بعدها از این رویکرد فاصله گرفتند (سالمی و باست، ۲۰۱۰؛ بانک جهانی، ۲۰۰۵)، اکثر اهداکنندگان همچنان بورسیه را بر تقویت آموزش عالی محلی ترجیح می‌دهند. بورسیه‌ها حدود ۸۰ درصد کمک‌های خارجی به آموزش عالی کشورهای در حال توسعه

1. Varghese
2. Galán-Muros, Chacón, & Escribens
3. Rensimer & McCowan



را تشکیل می‌دهند (گالان-موروس، چاکون و اسکینز، ۲۰۲۲؛ هلتا، کاکرین و المنایی، ۲۰۲۵). با این حال، این منابع عموماً وارد نظام آموزش عالی کشور دریافت‌کننده نمی‌شوند و در کشور اهداکننده؛ صرف شهریه، هزینه زندگی و سایر مخارج می‌شوند؛ از این رو، یونسکو (۲۰۲۵) آن‌ها را حمایت مستقیم از تقویت نظام‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشورهای دریافت‌کننده تلقی نمی‌کند. این نوع کمک‌ها همچنین با قدرت نرم، منافع استراتژیک و تأمین مهارت برای کشورهای اهداکننده پیوند دارند و در برخی موارد پاسخی سریع به بحران‌های پناهندگان محسوب می‌شوند، نه سرمایه‌گذاری بلندمدت در ظرفیت آموزش عالی کشورهای دریافت‌کننده (کمپبل و نف^۱، ۲۰۲۰؛ رنسیمر و مک کوان، ۲۰۲۳؛ هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶).

اهداف توسعه پایدار^۲ نیز این الگو را تقویت کرده‌اند. در این اهداف، حمایت مشخصی از نظام‌های آموزش عالی کشورهای کمتر توسعه‌یافته، آسیب‌دیده از جنگ و شکننده پیش‌بینی نشده و تأکید اصلی بر اعطای بورسیه‌های بین‌المللی به برخی شهروندان این کشورها برای تحصیل در کشورهای توسعه‌یافته یا برخی کشورهای در حال توسعه است. نوولی (۲۰۲۳) این وضعیت را با تأثیر ایدئولوژی نئولیبرال بر اهداف و شاخص‌های توسعه پایدار مرتبط می‌داند. همچنین هلتا، کاکرین و المنایی (۲۰۲۵) نشان داده‌اند که از سال ۲۰۱۶ کمک‌های بورسیه به‌طور چشمگیری افزایش یافته، در حالی که حمایت از آموزش عالی محلی در کشورهای در حال توسعه عمده‌تر راکد مانده است. در نتیجه، حتی با وجود گفتمان «هیچ‌کس جا نماند»، بسیاری از کشورهای نیازمند همچنان از اولویت اهداکنندگان خارج مانده‌اند (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶).

در مجموع، از اوایل دهه ۱۹۹۰ و هم‌زمان با گسترش تلاش‌های بین‌المللی برای پیشگیری از جنگ، صلح‌سازی و بازسازی پس از جنگ، آموزش عالی در مناطق درگیر جنگ تا حد زیادی نادیده گرفته شده و اغلب به‌عنوان حوزه‌ای لوکس تلقی شده است. در

1. Campbell & Neff

2. Sustainable Development Goals



مواردی که کمک ارائه شده، عمدتاً به شکل بورسیه برای تحصیل در کشورهای اهداکننده بوده و حمایت از نظام‌ها و مؤسسات محلی بسیار محدود و پراکنده باقی مانده است؛ بنابراین، این حمایت‌ها نتوانسته‌اند به تقویت معنادار آموزش عالی محلی منجر شوند (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶). پژوهش‌های انجام‌شده در دوره ۲۰۰۲ تا ۲۰۲۲ نیز همین الگو را تأیید می‌کنند: کمک‌ها به آموزش عالی حداقلی، ناهموار و پراکنده بوده و بورسیه‌ها بر حمایت از مؤسسات محلی اولویت داشته‌اند. این مطالعات همچنین نقش ژئوپلیتیک، کاهش حمایت اهداکنندگان غربی، افزایش اهمیت اهداکنندگان غیرعضو کمیته کمک به توسعه، به‌ویژه ترکیه و قطر، و نیز نادیده‌گرفتن این بخش در مرحله تعهد کمک را نشان می‌دهند (هلتا و کاکرین، ۲۰۲۵؛ هلتا و کاکرین، ۲۰۲۶).

۳-۴. سؤال ۳: مهم‌ترین چالش‌های کلیدی آموزش عالی در مناطق تحت تأثیر جنگ کدام‌اند؟
در سؤال سوم تحقیق، مهم‌ترین چالش‌های کلیدی آموزش عالی در مناطق تحت تأثیر جنگ، شناسایی، دسته‌بندی و توضیح داده شده است. چهار بعد اصلی چالش‌های آموزش عالی نیز به‌صورت استقرایی از کدگذاری اسناد منتخب به دست آمدند. کدهای مربوط به آسیب زیرساخت‌ها و تأسیسات در مقوله «تخریب فیزیکی»، کدهای مربوط به جابه‌جایی و فرار سرمایه انسانی در «آوارگی جمعیت»، کدهای مرتبط با پیامدها و محدودیت‌های مستقیم شرایط جنگ در «شرایط مرتبط با جنگ»، و کدهای مربوط به ضعف ظرفیت و دشواری تداوم عملکرد نظام آموزش عالی در «تاب‌آوری پایین» ادغام شدند. این چهار مقوله به‌عنوان ابعاد اصلی چالش‌های گزارش‌شده در اسناد منتخب در نظر گرفته شدند. در ادامه ضمن بیان هرکدام از موضوعات مطرح‌شده، توضیحات لازم پیرامون هر چالش ارائه می‌شود:

تخریب فیزیکی: آسیب به زیرساخت‌های فیزیکی و تأسیسات مؤسسات آموزش عالی یک اتفاق رایج در طول درگیری‌های مسلحانه است. در مورد عراق، گزارش‌شده است که ۸۴ درصد از مؤسسات آموزش عالی در طول هرج‌ومرج پس از جنگ؛ سوخته، غارت یا تخریب‌شده‌اند. پردیس‌های آموزشی در افغانستان، سیرالئون و لیبی به



پایگاه‌های نظامی موقت تبدیل و در برخی موارد در خط مقدم جنگ بوده‌اند. بنابراین، بازسازی فیزیکی یک چالش عمده می‌باشد که بسیاری از سیستم‌های آموزش عالی پس از جنگ با آن مواجه و حوزه اصلی کمک‌های بین‌المللی برای این بخش بوده است (دیویس^۱، ۲۰۰۴ الف).

آوارگی جمعیت: کولیر و همکاران^۲ (۲۰۰۳) تخمین می‌زنند که تلفات و جابجایی جمعیت، مستقیم‌ترین هزینه‌های اجتماعی جنگ‌ها بوده و می‌توانند تأثیر ناتوان‌کننده‌ای بر جوامع آموزش عالی داشته باشند. دانشجویان و کارکنان توسط گروه‌های مسلح استخدام یا به تلفات غیرنظامی تبدیل شوند. درگیری باعث مهاجرت گسترده افراد بسیار ماهر از جمله دانشگاهیان شود. به‌عنوان مثال، پس از دهه‌ها درگیری، افغانستان حدود ۲۰۰۰۰ متخصص و دانشگاهی را از دست داده است (تیرنی، ۲۰۱۱). خشونت علیه دانشگاهیان و سطح بالای جابجایی اجباری می‌تواند در مرحله پس از درگیری نیز ادامه یابد، همان‌طور که در عراق مشاهده شد، جایی که تشدید خشونت‌های فرقه‌ای در سال ۲۰۰۶، آنچه را که از قبل یک فرار مغزهای دانشگاهی در مقیاس بزرگ بود را تشدید و حدود ۵۰۰۰ دانشگاهی را آواره کرد. علاوه بر این، جابجایی داخلی می‌تواند چالش‌های لجستیکی، از جمله برخورد با دانشجویانی با سطوح تحصیلی ناهموار و ازدحام بیش‌ازحد در شهرهای بزرگ را ایجاد کند (موسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی^۳، ۲۰۱۰).

شرایط مرتبط با جنگ: آموزش عالی علاوه بر موانعی که در شرایط توسعه «عادی» با آن مواجه هستند، در محیط‌های آسیب‌دیده از جنگ با چالش‌های جدیدی نیز دست‌وپنجه نرم می‌کند. این چالش‌ها شامل مشکلات سلامت روان ناشی از آسیب‌های مرتبط با جنگ (بابری و هیوارد^۴، ۲۰۱۳)، کاهش سریع کیفیت آموزشی به

1. Davies

2. Collier et al

3. International Institute for Educational Planning

4. Babury & Hayward



دلیل انزوای دانشگاه‌ها از جهان خارج (بندک^۱، ۱۹۹۷)، انحراف هزینه‌های زمان جنگ از بخش‌های اجتماعی به حوزه‌های نظامی، کاهش سطح ثبت‌نام ناشی از محدودیت تردد، تعطیلی مؤسسات و بسیج دانشجویان توسط گروه‌های مسلح (باکلند، ۲۰۰۶؛ برنامه توسعه سازمان ملل متحد^۲، ۲۰۰۸) می‌شود. علاوه بر این، در محیط‌های متنوع پس از جنگ از جمله تیمور شرقی، نیکاراگوئه، بوسنی، لبنان و عراق، آموزش عالی در بستر فروپاشی یا ضعف دولت گسترش یافته و منجر به رونق مؤسسات غیرمجاز و اغلب بی کیفیت خارج از نظارت دولت شده است (آرنو^۳، ۱۹۹۵؛ گیلارد^۴، ۲۰۱۰). درگیری همچنین می‌تواند محیط تحقیقاتی را مختل کند، زیرا بودجه‌های تحقیقاتی اغلب یک کالای لوکس تلقی و تحقیق نیز در معرض تهدید فقدان آزادی علمی و استقلال دانشگاهی قرار دارد (سال، لبو و کاسیمیر^۵، ۲۰۰۳). این تأثیرات درگیری، چالش‌های مادی، لجستیکی و نهادی گسترده‌ای را برای بازسازی این بخش ایجاد و موانع اصلی برای ایفای نقش سازنده آموزش عالی در بهبود اوضاع است.

تاب‌آوری پایین: درنهایت، شواهد نشان که، آموزش ابتدایی تا حدودی به دلیل ظرفیت‌های محلی و استراتژی‌های مقابله‌ای جامعه این نوع از مدارس را قادر می‌سازد حتی در طول جنگ‌های مخرب نیز فعالیت کنند، بر این اساس، آموزش ابتدایی در طول جنگ نسبت به آموزش عالی، انعطاف‌پذیرتر است (باکلند، ۲۰۰۶؛ رز و گرلی^۶، ۲۰۰۶؛ دیویس، ۲۰۰۹). بنابراین، سیستم‌های آموزش عالی برای عملکرد بهتر خود به سطوح بالاتری از حمایت مالی، نیروی کار ماهر، نهاده‌های فنی و مدیریت پیچیده‌تر نیاز دارند (رز و گرلی، ۲۰۰۶). در این راستا، در برخی از مناطق جنگی، آموزش عالی به‌عنوان یک سیستم ازکارافتاده است. به‌عنوان مثال، در افغانستان، در طول

1. Benedek
2. United Nations Development Programme
3. Arnove
4. Gaillard
5. Sall, Lebeau, & Kassimir
6. Rose & Greeley

سال‌های جنگ، سیستم آموزش عالی فروپاشید: کارکنان دانشگاهی و دانشجویان آنجا را ترک کردند، تدریس متوقف و اکثر ساختمان‌ها یا آسیب یا تخریب شدند (موسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی، ۲۰۱۰). کل سیستم آموزشی سومالی که در اواخر دهه ۱۹۸۰ با مشکلات زیادی دست‌وپنجه نرم می‌کرد، با سقوط رژیم در سال ۱۹۹۱ به‌طور کامل فروپاشید. در این موارد، چالش بزرگی برای بازسازی و توان‌بخشی در سطح کل سیستم آموزش عالی وجود دارد.

۴-۴. سؤال ۴. مهم‌ترین رویکرد بین‌المللی در خصوص نقش‌های آموزش عالی در محیط‌های جنگ کدام‌اند؟

در تحلیل سؤال چهارم، احصای رویکردها بر اساس کدهای استخراج‌شده از ۸۵ سند منتخب و با استفاده از همان فرایند تحلیل مضمونی قیاسی - استقرایی انجام شد. پس از شناسایی کدهای مربوط به نقش‌ها و کارکردهای آموزش عالی در محیط‌های جنگ و پس از جنگ، کدهای مشابه از طریق مقایسه مستمر در چهار مقوله مفهومی اصلی تجمع شدند. این فرایند به شناسایی چهار رویکرد نهایی تثبیت و امنیتی‌سازی^۱، بازسازی^۲، دولت‌سازی^۳ و صلح‌سازی^۴ انجامید که مبنای سازمان‌دهی یافته‌های سؤال چهارم قرار گرفتند. در ادامه، بر اساس چهار رویکرد اصلی، فرایندها و مکانیسم‌هایی پیشنهاد می‌دهد که آموزش عالی می‌تواند مانع جنگ یا چالش‌های پس از جنگ را کاهش و یا رفع کرده و در نهایت باعث بهبود پس از جنگ شود.

تثبیت و امنیتی‌سازی: ایجاد محیطی امن و پایدار، از مهم‌ترین پیش‌شرط‌های موفقیت در بهبود پس از جنگ و نیز جلوگیری از بازگشت به درگیری محسوب می‌شود. با وجود آنکه آموزش عالی معمولاً جایگاه برجسته‌ای در رویکردهای تثبیت ندارد، این بخش می‌تواند از تلاش‌های امنیتی حمایت کرده و به‌عنوان نیرویی مؤثر در تثبیت



1. stabilisation & securitisation
2. reconstruction
3. statebuilding
4. peacebuilding



جوامع درگیر جنگ عمل کند. با این حال، دانشگاه‌ها در برخی شرایط ممکن است به دلیل حضور دانشجویان و دانشگاهیان فعال سیاسی، به کانون اعتراضات، جنبش‌های سیاسی و حتی رادیکالیزه شدن تبدیل شوند. نقش افرادی مانند چارلز تیلور در لیبیا، نور میسوری در فلیپین، جان گارانگ در سودان جنوبی و آلفونسو کانو در کلمبیا نیز نشان‌دهنده ارتباط برخی چهره‌های آموزش‌دیده با گروه‌های مسلح غیردولتی است. عراق پس از ۲۰۰۳ نمونه‌ای روشن از این وضعیت بود؛ به گونه‌ای که دانشگاه‌ها به میدان‌های درگیری ایدئولوژیک و جذب نیرو برای گروه‌های خشونت طلب تبدیل شدند و در مواردی مانند دانشگاه موصل و دانشگاه الانبار، عملاً به عرصه نبرد بدل شدند.

درباره رابطه گسترش آموزش عالی و منازعه، یافته‌ها یکسان نیستند. اوردال معتقد است ترکیب «تورم جمعیت جوان» و گسترش آموزش عالی در شرایط رکود اقتصادی و بیکاری می‌تواند خطر خشونت سیاسی را افزایش دهد و مشاهدات تاریخی گلدستون نیز این خطر را در میان جوانان تحصیل کرده و فاقد فرصت‌های سیاسی و اقتصادی برجسته می‌کند. با این حال، پژوهش اوستبی و اوردال^۱ شواهد اندکی برای افزایش خشونت سیاسی بر اثر گسترش سریع آموزش عالی ارائه می‌دهد. افزون بر این، افزایش ثبت‌نام در آموزش عالی در جوامع پس از جنگ می‌تواند با کاهش بیکاری جوانان و پاسخ به برخی شکایات اجتماعی، احتمال تکرار درگیری را کاهش دهد. مطالعه ۱۸۱۵ درگیری درون‌کشوری طی سال‌های ۱۹۷۵ تا ۲۰۰۸ نشان داد که افزایش ثبت‌نام در آموزش عالی طی پنج سال نخست پس از پایان درگیری، احتمال آغاز مجدد جنگ داخلی را به طور معناداری کاهش می‌دهد (ایشیاما و برونینگ^۲، ۲۰۱۲). با این حال، اگر فرصت‌های آموزشی از فرصت‌های معیشتی فراتر رود، افزایش انتظارات جوانان تحصیل کرده ممکن است در میان مدت و بلندمدت به نارضایتی و افزایش خطر درگیری منجر شود (رز و گریلی، ۲۰۰۶).

1. Ostby & Urdal

2. Ishiyama & Breuning



آموزش عالی همچنین می‌تواند در رویکردهای تثبیت و امنیتی‌سازی، از جمله در بازگرداندن سلاح‌های توزیع شده میان افراد جامعه در دوران جنگ، نقش داشته باشد (ازردم و جاکوبی^۱، ۲۰۰۸؛ موگا^۲، ۲۰۰۹). نمونه‌هایی از این ظرفیت را می‌توان در کشورهایی مشاهده کرد که بخش قابل توجهی از دانشجویان یا جنگجویان سابق را در خود جای داده‌اند؛ برای مثال، در سیرالئون ۳۶٪ جنگجویان سابق فاقد تحصیلات و تنها ۱٪ دارای تحصیلات عالی بودند (سلیمان و جینیفر^۳، ۲۰۰۸). درحالی‌که پس از بازگشایی دانشگاه لیبریا در سال ۱۹۹۱، یک چهارم دانشجویان ثبت‌نام شده را جنگجویان سابق تشکیل می‌دادند. در لیبی نیز دانشجویان ۴۱٪ اعضای تیپ‌های شبه‌نظامی و نظامی را تشکیل می‌دادند و در پی جنگ داخلی، بازگشایی دانشگاه‌ها باهدف بازگرداندن جوانان از خیابان‌ها به محیط آموزشی، به یکی از اولویت‌های اصلی تبدیل شد. با وجود بحران امنیتی در سال‌های اخیر، آموزش عالی طی سال‌های ۲۰۱۱-۲۰۱۳ به‌طور گسترده در خدمت ثبات پس از جنگ قرار گرفت (مک‌کوئین^۴، ۲۰۱۲؛ میلتن، ۲۰۱۳).

در کشورهای پس از جنگ، ضعف ظرفیت‌های امنیتی یکی از چالش‌های اصلی است. اصلاحات بخش امنیت^۵ به‌عنوان یک رویکرد فنی مهم مطرح شده، اما سابقه موفقیت در بازسازی ظرفیت‌های امنیتی جوامع جنگ‌زده نداشته است (زیک^۶، ۲۰۱۱). ازاین‌رو، سرمایه‌گذاری در آموزش نظامی و پلیسی می‌تواند به ایجاد ظرفیت‌های حرفه‌ای و پایدار کمک کند؛ ظرفیت‌هایی که پس از پایان حمایت‌های امنیتی بین‌المللی نیز ادامه یابند (مکفی و فیتز-جرالد^۷، ۲۰۱۴). بااین‌حال، ادغام آموزش عالی در اصلاحات بخش امنیتی نتایج متناقضی داشته است. کی^۸ (۲۰۰۹) معتقد است ضعف ظرفیت‌های آموزشی در

1. Ozerdem & Jacoby
2. Muggah
3. Solomon & Ginifer
4. McQuinn
5. Security Sector Reform
6. Zyck
7. Macphee & Fitz-Gerald
8. Kay



عراق و افغانستان در ناکامی نیروهای امنیت ملی مؤثر بوده است. در عراق، دانشکده پلیس بغداد که توسط حکومت موقت ائتلاف تأسیس شده بود، به دلیل نارضایتی پلیس تعطیل و سپس با دانشکده‌ای جدید جایگزین شد؛ ساخت این مرکز نیز با انتقادهای جدی روبه‌رو شد (واترز^۱، ۲۰۱۱). در افغانستان نیز دانشگاه امنیت ملی در سال ۲۰۰۵ تأسیس و در سال ۲۰۱۰ برای ادغام آموزش نظامی و خدمات امنیتی پیشرفته آغاز به کار کرد.

بازسازی: بازسازی جوامع جنگ‌زده فرآیندی پیچیده بوده که، صرفاً به احیای دارایی‌ها و زیرساخت‌های کشور محدود نمی‌شود؛ زیرا چنین رویکردی ممکن است مشکلات پیش از جنگ را که خود از عوامل شکل‌گیری درگیری بوده‌اند، دوباره بازتولید کند. از این‌رو، بازسازی پس از جنگ باید فرآیندی جامع تلقی شود که، علاوه بر بازسازی محیط، احیای ظرفیت ارائه خدمات، مدیریت بحران آوارگی و آغاز مجدد توسعه را نیز دربرگیرد (اتزیونی^۲، ۲۰۰۴؛ برکات، ۲۰۰۵). با وجود این، آموزش عالی معمولاً در راهبردهای بازسازی پس از جنگ در اولویت پایینی قرار دارد؛ درحالی‌که می‌تواند در ابعاد آموزشی، پژوهشی و اقتصادی نقشی اساسی ایفا کند.

در حوزه آموزشی، آموزش عالی با تربیت نیروی متخصص در رشته‌هایی مانند مهندسی، معماری، برنامه‌ریزی شهری، آموزش و حقوق، به بازسازی پایدار کمک می‌کند (التباخ^۳، ۲۰۰۹). جنگ از طریق مرگ‌ومیر و جراحات، فرار مغزها و اختلال در نظام‌های آموزشی، سرمایه انسانی را تضعیف کرده و شکاف مهارتی ایجاد می‌کند (دل کاستیلو^۴، ۲۰۰۸؛ باکلند، ۲۰۰۶؛ بانک جهانی/برنامه توسعه سازمان ملل متحد، ۲۰۰۸). تجربه موزامبیک نشان‌دهنده شدت این کمبودهاست؛ در مقابل، در لبنان پس از جنگ ۲۰۰۶، هزاران نقشه‌بردار، معمار و مهندس برای بازسازی خانه‌های آسیب‌دیده بسیج شدند (هاپر^۵، ۲۰۰۷؛ برکات و زیگ^۱، ۲۰۰۸). بنابراین، یکی از مسائل اصلی

1. Watters
2. Etzioni
3. Altbach
4. Del Castillo
5. Hopper



جوامع پس از جنگ، تجمع مجدد سرمایه انسانی و تأمین متخصصان موردنیاز در حوزه‌هایی مانند پزشکی، حقوق و مهندسی است.

این ضرورت در بخش سلامت برجسته‌تر است. سرمایه‌گذاری در آموزش پزشکی، اورژانس و اپیدمیولوژی می‌تواند در کوتاه‌مدت به بحران‌های بشردوستانه و بهداشت عمومی پاسخ دهد و در بلندمدت به بازسازی نظام‌های بهداشتی کمک کند. با این حال، درگیری‌ها، ظرفیت آموزش پزشکی را به شدت تضعیف می‌کنند؛ چنان‌که در عراق، از میان ۳۴ هزار پزشک، حدود ۲ هزار نفر کشته و ۱۸ هزار نفر از کشور خارج شدند و در لیبی نیز پس از جنگ، تنها ۱۲۲ پزشک برای جمعیتی ۵/۳ میلیون نفری باقی مانده بود و برنامه‌های معتبر پزشکی، فاقد فارغ‌التحصیل بود (وبستر، ۲۰۰۹). افزون بر این، ضعف‌های پیش از جنگ در آموزش پزشکی نیز می‌تواند به خلأ آموزشی در میان کارکنان سلامت و ایجاد مانع جدی برای بازسازی منجر شود (هگزوم و همکاران، ۲۰۱۲).

آموزش عالی همچنین با ارائه مهارت‌ها و دانش پیشرفته می‌تواند از جمعیت‌های آواره حمایت کند. درایدن-پترسون^۲ سه کارکرد مهم آموزش عالی برای پناهندگان جنگ‌زده را، عملکرد حفاظتی، پاسخ به تقاضای آنان برای آموزش عالی و تقویت سرمایه انسانی و اجتماعی، می‌داند (درایدن-پترسون، ۲۰۱۰). تجربه برنامه بورسیه افغانستان نشان داد که، دسترسی به آموزش عالی در خارج از کشور می‌تواند زمینه بازگشت و مشارکت در بازسازی را تقویت کند؛ به‌طوری‌که ۷۰ درصد دریافت‌کنندگان بورسیه، بازگشته و در بخش‌های مرتبط با بازسازی و توسعه مشغول شدند (کمیساریای عالی پناهندگان سازمان ملل، ۲۰۰۷). همچنین، آموزش عالی می‌تواند مهاجران و جمعیت‌های آواره را به منبعی برای جبران شکاف مهارتی تبدیل کند؛ زیرا این گروه‌ها می‌توانند در اصلاحات حکومتی و تأمین سرمایه نقش داشته باشند (نیلسن و ریدل^۳، ۲۰۱۰).

1. Barakat & Zyck
2. Dryden-Peterson
3. Nielsen & Riddle



در بعد پژوهشی، دانشگاه‌ها می‌توانند از طریق تحقیقات کاربردی و مشاوره، در برنامه‌ریزی، اجرا، نظارت و ارزیابی بازسازی مشارکت کنند. با این حال، کاهش ارزش تحقیقات دانشگاهی، تهدید آزادی دانشگاهی و موانع امنیتی، ظرفیت پژوهشی را محدود می‌کند. در برخی کشورها، از جمله عراق، دانشگاهیان و تکنوکرات‌های حرفه‌ای تا حد زیادی از فرآیند بازسازی کنار گذاشته شدند و در نتیجه، بسیاری از مداخلات توسط اهداکنندگان و بازیگران خارجی و بدون درک عمیق از زمینه محلی هدایت شدند (برکات، ۲۰۰۵). تقویت ظرفیت تحقیقات داخلی می‌تواند به تولید دانش متناسب با نیازهای بهبود و ایجاد مالکیت واقعی جوامع بر فرآیند بازسازی کمک کند. دنسکوس^۱ نیز در نپال، غفلت از آموزش عالی را با محدود بودن تحقیقات انتقادی محلی و ناتوانی در به چالش کشیدن مدل‌های هژمونیک صلح‌سازی مرتبط می‌داند (دنسکوس، ۲۰۰۹). از این منظر، آموزش عالی تنها ابزاری فنی برای تأمین سرمایه انسانی نیست، بلکه می‌تواند زمینه‌ای برای رویکردی دگرگون‌کننده‌تر به بهبود پس از جنگ فراهم سازد.

آموزش عالی در بهبود اقتصادی نیز می‌تواند نقش داشته باشد. نخست، هماهنگی میان آموزش عالی و بازار کار اهمیت دارد؛ زیرا تربیت فارغ‌التحصیلانی با مهارت‌های نامرتب با نیازهای اقتصادی می‌تواند به بیکاری گسترده منجر شود. در کشورهایی مانند عراق و افغانستان، کندی انطباق آموزش عالی با اقتصادهای آزاد و خصوصی، این مسئله را تشدید کرده است؛ در حالی که افزایش ارتباط آموزش با نیازهای اقتصادی، از جمله از طریق آموزش کسب‌وکار و کارآفرینی، می‌تواند از بهبود اقتصادی حمایت. دوم، دانشگاه‌ها می‌توانند با پژوهش درباره چالش‌هایی مانند اقتصادهای جنگی، تثبیت اقتصاد کلان، تنظیم صنایع استخراجی و حکمرانی اقتصادی، و نیز با تربیت فارغ‌التحصیلان متخصص در حوزه‌هایی مانند حقوق و اقتصاد، ظرفیت حکمرانی را تقویت کنند. غنی و لاکهارت تأکید می‌کنند که بدون آموزش عالی معطوف به

1. Denskus



شهروندی مسئول و مهارت‌های قابل عرضه در اقتصاد، اصلاحات اداری و رقابت‌پذیری نمی‌توانند اهداف واقع‌بینانه‌ای باشند (غنی و لاکهارت، ۲۰۰۸).

درنهایت، آموزش عالی می‌تواند در بلندمدت به تحول اقتصادی و شکل‌گیری اقتصادهای دانش‌بنیان کمک کند. تجربه رواندا پس از نسل‌کشی، نمونه‌ای از تلاش برای پیوند آموزش عالی با فناوری اطلاعات و ارتباطات در مسیر ایجاد اقتصاد دانش‌بنیان است (هیمن، ۲۰۰۷). بااین حال، مناسب بودن چنین راهبردهایی برای همه محیط‌های پس از جنگ قطعی نیست و برای درک ظرفیت آموزش عالی در شکل‌دهی به رویکردهای تحول‌آفرین در بهبود اقتصادی، همچنان به پژوهش بیشتری نیاز است (میلتن و برکات، ۲۰۱۶؛ تیلاک، ۲۰۰۲).

دولت‌سازی: دولت‌سازی از اواخر دهه ۱۹۹۰ به رویکردی غالب در ایجاد صلح پس از جنگ تبدیل شد و بر این دیدگاه استوار است که، دولت باید در مرکز تلاش‌های بین‌المللی برای مواجهه با چالش‌های پیچیده جوامع شکننده و جنگ‌زده قرار گیرد (پاریس و سیسک^۱، ۲۰۰۹). اگرچه آموزش عالی در راهبردهای اصلی دولت‌سازی جایگاه برجسته‌ای نداشته است، این بخش می‌تواند از طریق بازسازی ظرفیت نهادی، تقویت حاکمیت قانون و توسعه مدنی، در بازسازی دولت‌های شکننده نقش مهمی ایفا کند. یکی از مهم‌ترین چالش‌های این جوامع، ضعف جدی ظرفیت‌های دولتی است؛ ازاین‌رو ظرفیت‌سازی نهادی به‌عنوان حلقه‌ای اساسی در بازسازی و دولت‌سازی پس از جنگ مطرح‌شده است (بانک جهانی، ۲۰۱۱). بااین حال، همان‌گونه که لفتویچ^۲ (۲۰۰۹) تأکید می‌کند، نهادها بدون عاملیت انسانی قادر به عملکرد مؤثر نیستند و به افرادی با قابلیت‌های پیشرفته نیاز دارند. آموزش عالی می‌تواند با پرورش چنین نیروهایی، به‌ویژه در زمینه حل مسائل پیچیده و معضلات اقدام جمعی، این ظرفیت را فراهم کند (لفتویچ، ۲۰۰۹).

1. Paris & Sisk
2. Leftwich



در بسیاری از محیط‌های پس از جنگ، به جای اتکا به نظام آموزش عالی توانمند، نهادهای کلیدی به کمک‌های فنی پرهزینه خارجی وابسته شده‌اند. تجربه افغانستان پس از ۲۰۰۱ نمونه‌ای از این وضعیت است؛ استخدام گسترده مشاوران خارجی در وزارتخانه‌ها به تقویت فرهنگ وابستگی و ناپایداری نهادی انجامید. درحالی‌که برنامه بازسازی افغانستان نیز آموزش عالی را در اولویت پائینی قرار داده بود، غنی و لاکهارت (۲۰۰۸) از هشدار سازمان ملل و بانک جهانی درباره سرمایه‌گذاری در این بخش و ترجیح آموزش ابتدایی یاد می‌کنند. داکسنر و شرید^۱ (۲۰۱۳) این بی‌توجهی را با هزینه‌های بالای مستمر و ظرفیت محدود کمک‌های فنی مرتبط دانسته و بر این نکته تأکید دارند که، ضعف آموزش عالی مانع تربیت متخصصان کافی برای کاهش وابستگی به این کمک‌ها شد. وضعیت مشابهی در اوگاندا نیز دیده شد؛ جایی که ظرفیت‌سازی به دلیل وابستگی بیش‌ازحد به تأمین مالی و تخصص خارجی، فاقد راهبرد و خروجی خلاقانه پایدار بود (روگومامو و گبلا^۲، ۲۰۰۳).

آموزش عالی همچنین می‌تواند از طریق آموزش حقوقی به استقرار حاکمیت قانون کمک کند؛ حاکمیتی که از عناصر اساسی موفقیت یا شکست دولت‌سازی محسوب می‌شود (غنی و لاکهارت، ۲۰۰۸؛ پاریس و سیسک، ۲۰۰۹). در کشورهای پس از جنگ، کمبود متخصصان حقوقی واجد شرایط یکی از موانع مهم احیای ظرفیت حقوقی است. برای نمونه، در سال ۲۰۰۶ تنها یک‌سوم از ۱۴۱۵ قاضی افغانستان دارای تحصیلات عالی بودند؛ در موزامبیک در سال ۲۰۰۲ نسبت وکیل به جمعیت ۱ به ۱۰۲۲۲۲ بود، درحالی‌که این نسبت در انگلستان و ولز ۱ به ۴۰۰ و در آفریقای جنوبی ۱ به ۴۳۶۰ بود. در بوروندی نیز پیش از مأموریت سازمان ملل در سال ۲۰۰۴ تنها ۶۰ وکیل مدافع در سطح کشور وجود داشت. افزون بر این، بعضی مواقع، آموزش حقوقی با تحولات نهادی پس از جنگ هماهنگ نمی‌شود؛ چنان‌که در عراق، برخی دانشکده‌های

1. Daxner & Schrade

2. Rugumamu & Gbla



حقوق حتی هفت سال پس از سقوط رژیم سابق همچنان امور حقوقی دوره صدام را تدریس می‌کردند (میلتن، ۲۰۱۳). ازاین‌رو، سرمایه‌گذاری در آموزش حقوقی برای جبران کمبود تخصص و حمایت از اصلاحات حقوقی معنادار ضروری دانسته شده است (واترز، ۲۰۱۱).

در این چارچوب، اصلاحات حاکمیت قانون نیازمند رویکردی هم‌افزا میان ظرفیت‌های قانون‌گذاری، اجرای قانون و قضاوت است. اتکای بیش‌از‌حد به آموزش حقوقی مستمر، بدون تقویت آموزش حقوقی پایه، ممکن است، نیازهای کوتاه‌مدت را پاسخ دهد، اما از پایداری لازم برخوردار نیست. همچنین ظرفیت‌های داخلی دانشگاهی در حوزه‌هایی مانند حقوق، جرم‌شناسی و پزشکی قانونی، به‌اندازه کافی در اصلاحات حاکمیت قانون و عدالت مورد استفاده قرار نگرفته‌اند. حضور بیشتر متخصصان دانشگاهی داخلی می‌تواند هم فهم زمینه‌ای مداخلات حاکمیت قانون را افزایش دهد و هم پس از خروج مشاوران خارجی، پایداری ظرفیت‌های ایجادشده را تقویت کند.

درنهایت، آموزش عالی می‌تواند با تقویت مهارت‌های مدنی و ارزش‌ها و ایده‌های دموکراتیک، به توسعه جامعه مدنی کمک کند. دانشگاه‌ها محیط‌هایی فراهم می‌کنند که در آن دانشجویان از طریق مشارکت در اتحادیه‌ها، گروه‌ها و جوامع دانشجویی، مهارت‌هایی مانند سازمان‌دهی مستقل، گفت‌وگو و مشارکت در حکومت دموکراتیک را می‌آموزند. تجربه دانشگاه‌های آفریقایی نیز نشان‌دهنده نقش آن‌ها در تربیت شهروندان فعال از طریق سازمان‌دهی سیاسی، مبارزات انتخاباتی و حمایت‌گری است. فعالیت‌های دانشگاهی از این دست می‌توانند نگرش‌ها و رفتار دانشجویان را تغییر داده، دشمنی‌ها را کاهش دهند و تحمل، تاب‌آوری و احترام را تقویت کنند (فوئر، هورنیک و شتر، ۲۰۱۳).

بااین‌حال، دانشگاه‌ها همواره نیروی مثبت نیستند و در برخی شرایط می‌توانند به بستر خشونت، جرم و فساد تبدیل شوند. نمونه آن فدراسیون دانشجویی ساحل عاج بوده



که، اگرچه رسماً اتحادیه‌ای ملی و غیرحزبی بود، در عمل به‌عنوان گروهی شبه‌نظامی در حمایت از رئیس‌جمهور سابق لوران گباگو فعالیت می‌کرد و با اقداماتی مانند اخاذی، خشونت علیه مخالفان، قتل و تجاوز شناخته می‌شد. این گروه همچنین توانایی بسیج گسترده نیروها در شرایط بحرانی و ایفای نقش خرابکارانه در روند صلح را در اختیار رژیم قرار می‌داد (میلتن و برکات، ۲۰۱۶).

صلح‌سازی: صلح‌سازی طی چند دهه اخیر به یکی از رویکردهای اصلی مداخله در جوامع آسیب‌دیده از جنگ تبدیل شده است. لدراچ (۱۹۹۷) صلح‌سازی را مفهومی جامع برای مجموعه فرایندها، رویکردها و مراحل می‌داند که باهدف تبدیل منازعه به روابطی پایدارتر و صلح‌آمیزتر دنبال می‌شوند. در پی آثار باش و سالتارلی (۲۰۰۰)، پژوهش‌های فزاینده‌ای ظرفیت آموزش در صلح‌سازی را بررسی کرده‌اند (دیویس، ۲۰۰۴ الف). بر این اساس، آموزش عالی از سه مسیر اساسی می‌تواند بر صلح‌سازی اثر بگذارد: نوع پیام‌هایی که درباره خشونت و صلح تولید می‌کند، نحوه مواجهه با نابرابری‌ها و نقش آن در سیاست‌های هویتی.

نخست، آموزش عالی می‌تواند به ترویج خشونت و تفرقه یا تقویت صلح کمک کند. دانشگاهیان در برخی منازعات، با تقویت هویت‌های قومی انحصاری یا ارائه توجیهات ایدئولوژیک برای خشونت، در شکل‌گیری فضای تعارض نقش داشته‌اند (لبو و میلز، ۲۰۰۸). چگه (۱۹۹۶) نمونه بوروندی و رواندا را مطرح می‌کند که، در آن نخبگان فکری همدست، با انتشار تبلیغات ضدتوتسی، به تشدید خشونت هوتو کمک کردند. همچنین، روایت‌ها و تفسیرهای دانشگاهی از منازعات گذشته می‌توانند بر بازتولید تعارض در زمان حال اثر بگذارند. در مقابل، دانشگاه می‌تواند به‌عنوان صدای پیشرو آشتی و حامی گفت‌وگوی بین‌فرهنگی عمل کند. آموزش صلح و منازعه نیز با فراهم کردن محیطی برای تحلیل انتقادی منازعات و ترکیب سازوکارهای بومی با بهترین شیوه‌های جهانی، از حل غیرخشونت‌آمیز منازعه حمایت کرده است (آلمنه و کورنیک^۱).



۲۰۱۲). اگرچه ظرفیت دانشگاه‌ها برای تقویت تفکر انتقادی در برخی جوامع پس از جنگ محدود است (شندل، ۲۰۲۵)، آموزش عالی همچنان می‌تواند با پرورش این مهارت، دانشجویان را در به چالش کشیدن روایت‌های تثبیت‌شده، رمزگشایی از پیام‌های صاحبان قدرت و ایدئولوگ‌های خشونت‌طلب و پاسخ خلاقانه به پیامدهای جنگ توانمند سازد.

دوم، سیاست آموزش عالی پس از جنگ باید مسئله عدالت و نابرابری را در مرکز توجه قرار دهد. نابرابری‌های افقی، یعنی نابرابری میان گروه‌های فرهنگی، از محرک‌های مهم درگیری محسوب می‌شوند. از آنجا که آموزش عالی کالایی مهم برای تحرک اجتماعی، منزلت و اشتغال است، نابرابری در دسترسی به آن می‌تواند به عاملی برای منازعه تبدیل شود. نمونه‌هایی از بوروندی و نیجریه نشان داده‌اند که، نابرابری‌های قومی در آموزش عالی با شکل‌گیری درگیری ارتباط داشته‌اند (باکلند، ۲۰۰۶). در سریلانکا نیز سیاست‌های دهه ۱۹۷۰ در واکنش به عدم تعادل میان دانشجویان تامل و سینهالی اتخاذ شد و نابرابری آموزشی در کنار بیکاری جوانان تحصیل‌کرده، از زمینه‌های شکل‌گیری شکایات و گرایش به مبارزه مسلحانه شناخته شد (جایاویرا، ۱۹۹۷). این نابرابری‌ها تنها قومی نیستند و می‌توانند در ابعاد فرقه‌ای، طبقاتی، منطقه‌ای و جنسیتی نیز بروز کنند؛ به‌گونه‌ای که، نابرابری جنسیتی در ثبت‌نام آموزش عالی با سطوح بالاتر درگیری مسلحانه درون‌دولتی همبستگی مثبت نشان داده است.

در شرایطی که توزیع ناعادلانه فرصت‌های آموزش عالی خود به محرک منازعه تبدیل شده است، سیاست‌های پس از جنگ باید از طریق گسترش دسترسی و فرصت‌های آموزشی به این مسئله پاسخ دهند؛ زیرا گسترش ثبت‌نام بدون توجه به برابری می‌تواند نابرابری‌های پیشین و در نتیجه عوامل زمینه‌ساز منازعه را بازتولید کند (ایشیاما و برونینگ، ۲۰۱۲). اتکا به بخش خصوصی نیز ممکن است این مشکل را تشدید کند، زیرا هزینه‌های بالای تحصیل و ضعف سازوکارهای وام مقرون‌به‌صرفه در جوامع جنگ‌زده، دسترسی اقشار کم‌برخوردار را محدود می‌کند. چنین رویکردی در

مواردی مانند تیمور شرقی و کوزوو نیز در پیوند با رویکرد بازارمحور به صلح‌سازی ترویج شده است (دیویس، ۲۰۰۴ ب).

سوم، آموزش عالی از طریق اثرگذاری بر مبانی هویتی منازعه می‌تواند در صلح‌سازی و تحول تعارض نقش داشته باشد. بر اساس فرضیه تماس، تعامل با گروه‌های رقیب می‌تواند سرمایه اجتماعی پیونددهنده و زمینه ایجاد روابط، همکاری و اعتماد فراتر از خطوط منازعه را فراهم کند (آلپورت^۱، ۱۹۵۴؛ امیر^۲، ۱۹۶۹). دانشگاه برای بسیاری از جوانان نخستین محیطی است که، در آن امکان مواجهه با «دیگری» بر مبنای قومیت، نژاد، مذهب، جنسیت، ملیت یا گرایش سیاسی فراهم می‌شود. تجربه‌های ایرلند شمالی و سریلانکا نشان داده‌اند که، محیط‌های متنوع آموزش عالی می‌توانند تعاملات فراتر از شکاف‌های زبانی، مذهبی، اجتماعی و ملی و در نتیجه شکل‌گیری هویت‌های فراگیرتر را تقویت کنند. دانشگاه‌های کنیا نیز پس از خشونت‌های انتخاباتی ۲۰۰۷ با سازمان‌دهی مجدد در راستای عبور از خطوط جدایی، به شکل فعال به منازعه پاسخ دادند.

باین حال، آموزش عالی در برخی شرایط می‌تواند برخلاف آشتی عمل کند. دانشگاه‌های بوسنی و لبنان در طول و پس از جنگ، در امتداد خطوط فرقه‌ای تقسیم شدند و به جای عرصه تحول اجتماعی، بازتاب‌دهنده و تداوم‌دهنده هویت‌های متعارض شدند. در عراق نیز پس از تشدید خشونت از سال ۲۰۰۵ تا اوج آن در ۲۰۰۷، بسیاری از دانشگاهیان بر اساس هویت منتسب به خود تهدید یا کشته شدند و جابه‌جایی آنان موجب شکل‌گیری شکاف‌های قومی و فرقه‌ای در دانشگاه‌ها شد؛ به گونه‌ای که برخی مؤسسات به عنوان نهادهای شیعه یا سنی شناخته شدند و دانشگاه‌هایی مانند بصره و موصل که پیش‌تر مختلط بودند، همگن‌تر شدند. هرچند این جدایی ممکن است امنیت کوتاه‌مدت را افزایش داده باشد، اما «محدوده قومی» برای اهداف بلندمدت صلح‌سازی و تقویت انسجام اجتماعی چندان سودمند نیست (میلتن، ۲۰۱۳).





ظرفیت آموزش عالی برای بازسازی پیوندهای اجتماعی، مبنای بسیاری از برنامه‌های همکاری دانشگاهی بوده است. مطالعات نشان داده‌اند که، همکاری دانشگاهی می‌تواند به بازسازی اعتماد، اطمینان و درک متقابل کمک کند. تجربه بالکان نیز نشان می‌دهد که، همکاری‌های مؤثر الزاماً از برنامه‌های رسمی و تحمیلی بیرونی ناشی نمی‌شوند؛ برای نمونه، بی‌اعتمادی میان دانشگاه کوزوو-صرب میتروویکا و دانشگاه پریشینیای کوزوو-آلبانیایی از طریق فضایی غیرسیاسی باهدف مشترک، در یک کنفرانس در دوبروونیک کاهش یافت. همچنین، مشارکت اصلاحات در دانشکده‌های پزشکی بوسنی از سوی شرکت‌کنندگان ابزاری مؤثرتر از فعالیت‌های رسمی آشتی برای بازسازی روابط تلقی شد. بنابراین، بازسازی جامعه می‌تواند نه صرفاً از طریق واداشتن طرف‌های مخالف به گفت‌وگو درباره آشتی، بلکه به‌طور غیرمستقیم از مسیر آموزش رسمی و مشارکت حرفه‌ای پیش برود؛ موضوعی که بر اهمیت پیوندهای درون جوامع دانشگاهی در مقایسه با طرح‌های خارجی تحمیل‌شده، تأکید دارد (سیمونوویچ و همکاران، ۲۰۰۸).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر سهم نوآورانه‌ای در آموزش عالی و جنگ به‌عنوان یک حوزه تحقیقات دانشگاهی که به‌ندرت مورد مطالعه قرار گرفته، ایفا می‌کند. این بررسی، دیدگاه‌های را که تا به امروز به‌طور کافی مورد تجزیه و تحلیل قرار نگرفته‌اند، بررسی و دیدگاه جامعی ارائه می‌دهد. تحقیق درک پیچیده‌تری از آموزش عالی به‌عنوان یک بازیگر در حوزه آموزش در جنگ، «توسعه» بین‌المللی و شرایط اضطراری ارائه و عناصری را برای مباحث کلیدی معاصر در این زمینه‌ها به ارمغان می‌آورد. باوجود شکافی که بین دانشگاه‌های شمال جهانی جنوب جهانی که در مورد موضوع تحقیق یافت شده (نوولی، ۲۰۱۰؛ دورانی و اوزاوا^۱، ۲۰۲۴؛ هانسن، شنایدرمن و اسمیت^۱، ۲۰۱۱؛ نیومن و گاف،

۲۰۲۰)، بررسی تحقیق حاضر نشان می‌دهد که، چگونه دانشگاه‌ها می‌توانند برای پیشبرد دستور کار بسیار مرتبط اما به‌طور گسترده نادیده گرفته‌شده آموزش عالی در جنگ، به‌صورت انفرادی اقدام یا با همدیگر همکاری کنند. بر این اساس یافته‌های تحقیق، نتیجه می‌گیریم که، آموزش عالی یک نهاد حاشیه‌ای نیست که باید منتظر بماند تا با سرمایه‌گذاری و بازسازی مورد توجه و تکمیل شود. در عوض، اگر به این بخش توجه نشود، می‌تواند هم‌گذارهای پس از جنگ را تضعیف و هم یک فرصت بزرگ برای سرمایه‌گذاری در ظرفیت‌های ملی حیاتی که قادر به تسریع روند بازسازی و بهبود مؤثر هستند، از دست برود.

نکته مهم این است که، افزایش حمایت از آموزش عالی محلی مستلزم کاهش بودجه از آموزش پایه، بهداشت و سایر حوزه‌ها نیست. این امر در درجه اول، مستلزم اولویت‌بندی مجدد برخی از کمک‌های موجود به‌جای بورسیه‌های بین‌المللی که به‌عنوان کمک‌های وابسته در کشورهای اهداکننده هزینه می‌شوند، و از طرفی اولویت‌بندی سیستم‌ها و مؤسسات محلی و ابتکارات طراحی و هدایت‌شده محلی است. سیستم‌ها و مؤسسات محلی همچنین، می‌توانند از طریق تغییر برخی از کمک‌ها از بورسیه‌های بین‌المللی که در کشورهای اهداکننده هزینه می‌شوند به ارائه بورسیه‌های داخلی حمایت شوند. به این ترتیب، دانشجویان بیشتری به آموزش عالی دسترسی خواهند داشت، زیرا اولویت‌بندی بورسیه‌های داخلی، هزینه‌های گزاف سفر بین‌المللی، اقامت و سایر هزینه‌های کشورهای اهداکننده را کاهش و درعین حال از مؤسسات محلی نیز حمایت می‌کند.

با توجه به یافته‌های سؤال یک که بر پایه نگاشت سیستماتیک ادبیات انجام شده، نشان می‌دهد غفلت از آموزش عالی در جوامع جنگ‌زده یک انتخاب سیاسی ریشه‌دار است و نه یک ناهنجاری اتفاقی. این غفلت عمدتاً تحت تأثیر تحمیل‌های نئولیبرالی برنامه‌های تعدیل ساختاری از دهه ۱۹۸۰ قرار دارد که آموزش عالی را در کشورهای





کمتر توسعه یافته به عنوان کالایی لوکس تلقی می‌کرد. اهداکنندگان و سازمان‌هایی مانند بانک جهانی با تحمیل شرایط سخت کمکی، دولت‌های دریافت‌کننده را به کاهش بودجه آموزش عالی مجبور کرده‌اند. اجماع توسعه‌ای دهه ۱۹۹۰ بر آموزش پایه، که در اهداف توسعه هزاره و طرح آموزش برای همه تقویت شد، موجب شد سایر زیربخش‌های آموزشی از جمله آموزش عالی از اولویت خارج شوند. دیدگاه سنتی نرخ بازگشت سرمایه که سرمایه‌گذاری در آموزش عالی را از نظر اجتماعی غیر بهینه می‌دانست، نیز در این غفلت نقش داشته است. علاوه بر این، توالی زمانی بازسازی پس از جنگ، باعث شده آموزش عالی به عنوان سرمایه‌گذاری بلندمدت، پس از اولویت‌های فوری مانند غذا، سرپناه، آموزش پایه، بهداشت و احیای زیرساخت‌های حیاتی قرار گیرد. بررسی کمک‌های بانک جهانی در کشورهای پس از جنگ، تأیید می‌کند که آموزش ابتدایی سهم عمده بودجه را دریافت کرده و آموزش عالی سهم بسیار کمتری داشته است. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که، غفلت از آموزش عالی، نتیجه ایدئولوژی نئولیبرال و اولویت‌بندی‌های اهداکنندگان بوده و فرصت سرمایه‌گذاری در ظرفیت‌های ملی حیاتی برای تسریع بهبود را از دست داده است.

تحلیل یافته‌های نگاشت سیستماتیک در سؤال دوم تحقیق حاکی از آن است که، کمک به آموزش عالی محلی در کشورهای آسیب‌دیده از جنگ، بخش بسیار کوچک و رو به کاهشی از کل کمک‌های توسعه‌ای رسمی را تشکیل می‌دهد. اهداکنندگان دوجانبه که اکثر کمک‌ها را ارائه می‌دهند، بیش از ۸۰ درصد کمک‌ها را به شکل بورسیه‌های تحصیلی ارائه کرده‌اند که، عمدتاً در کشورهای اهداکننده هزینه شده و تنها بخش ناچیزی به تقویت سیستم‌ها و مؤسسات محلی اختصاص یافته است. کمک‌ها، به شدت گزینشی هستند و تحت تأثیر منافع استراتژیک، ژئوپلیتیکی و اولویت‌های اهداکنندگان قرار دارند. تنها تعداد محدودی از کشورها، بخش عمده کمک‌ها را دریافت کرده‌اند، در حالی که، کشورهای دیگر با نیازهای مشابه نادیده گرفته شده‌اند. اهداکنندگان کمیته کمک به توسعه و غیره هر دو رویکرد مشابهی داشته و ارائه کمک‌های بورسیه را اولویت داده‌اند.



کمک‌های چندجانبه نیز نقش رو به کاهشی در حمایت از آموزش عالی محلی داشته‌اند. این الگوها با ایدئولوژی نئولیبرال و تأکید اهداف توسعه پایدار بر بورسیه‌های بین‌المللی تقویت شده‌اند. گزارش‌های یونسکو نشان می‌دهد که، کمک‌ها بیشتر به کشورهای با درآمد متوسط هدایت شده و کشورهای کمتر توسعه‌یافته و شکننده نادیده گرفته شده‌اند. در نتیجه، کمک‌های ارائه شده نتوانسته به بازسازی معنادار سیستم‌های آموزش عالی محلی کمک کند و بیشتر به عنوان ابزاری برای دستیابی به اولویت‌های اهداکنندگان عمل کرده است. این یافته‌ها ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های کمک خارجی و اولویت‌بندی تقویت سیستم‌های محلی را برجسته می‌سازد.

یافته‌های تحقیق در سوال سوم، چالش‌های کلیدی آموزش عالی در مناطق تحت تأثیر جنگ را در چهار محور اصلی دسته‌بندی می‌کند. نخست، تخریب فیزیکی که شامل آسیب گسترده به ساختمان‌ها، کلاس‌ها، آزمایشگاه‌ها و کتابخانه‌ها است و نمونه‌های آن در گزارش‌هایی از عراق مشهود است. دوم، آوارگی جمعیت که منجر به فرار مغزها، از دست رفتن دانشگاهیان و دانشجویان و جابجایی‌های گسترده شده و تأثیر ناتوان‌کننده‌ای بر جوامع دانشگاهی داشته است. سوم، شرایط مرتبط با جنگ شامل مشکلات سلامت روان ناشی از آسیب‌های جنگ، کاهش کیفیت آموزشی به دلیل انزوا، تعطیلی مؤسسات، بسیج دانشجویان توسط گروه‌های مسلح، رونق مؤسسات خصوصی بی‌کیفیت خارج از نظارت دولت و اختلال در فعالیت‌های پژوهشی است. چهارم، تاب‌آوری پایین آموزش عالی نسبت به آموزش پایه، به دلیل نیاز به سطوح بالاتر حمایت مالی، نیروی کار ماهر، نهادهای فنی و مدیریت پیچیده‌تر است که، منجر به فروپاشی سیستم در مواردی مانند افغانستان و سومالی شده است. این چالش‌ها نه تنها عملکرد روزمره بخش را مختل می‌کنند، بلکه توانایی آن را برای ایفای نقش سازنده در بهبود، ایجاد صلح و توسعه تضعیف می‌نمایند. یافته‌ها تأکید دارند که، این چالش‌ها نیازمند حمایت ملی و بین‌المللی هدفمند برای بازسازی زیرساخت‌ها، حفظ سرمایه انسانی و تقویت تاب‌آوری هستند.



یافته‌های سؤال چهارم تحقیق حاضر نقش آموزش عالی را در چهار رویکرد اصلی مداخله بین‌المللی بررسی کرده است. در رویکرد تثبیت و امنیتی‌سازی، آموزش عالی می‌تواند با کاهش بیکاری جوانان، جلوگیری از رادیکالیزاسیون و مشارکت در اصلاحات بخش امنیت به ثبات کمک کند، هرچند دانشگاه‌ها گاهی به فضاهای بی‌ثباتی نیز تبدیل شده‌اند. در رویکرد بازسازی، آموزش عالی از طریق تأمین مهارت‌های پیشرفته در رشته‌هایی مانند مهندسی، پزشکی، حقوق و برنامه‌ریزی شهری، جبران شکاف‌های مهارتی، حمایت از بازگشت آوارگان و انجام تحقیقات کاربردی برای برنامه‌ریزی بازسازی، نقش کلیدی ایفا می‌کند. در رویکرد دولت‌سازی، این بخش با ظرفیت‌سازی نهادی، آموزش حقوقی برای حاکمیت قانون و ترویج مهارت‌های مدنی به تقویت نهادهای دولتی و دموکراتیزاسیون کمک می‌نماید. در رویکرد صلح‌سازی، آموزش عالی می‌تواند با ترویج پیام‌های صلح، پرداختن به نابرابری‌های افقی، میانجیگری هویت‌ها، تقویت تفکر انتقادی و ایجاد فضاهای تعامل بین گروهی به تحول‌درگیری و آشتی کمک کند، هرچند پتانسیل منفی آن در بازتولید روایت‌های تفرقه‌آمیز نیز وجود دارد.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد آموزش عالی می‌تواند هم مانع جنگ باشد و هم پیشران بهبود پایدار، مشروط بر آنکه به‌صورت استراتژیک مورد توجه قرار گیرد. این تحقیق با پر کردن شکاف ادبیات، بر ضرورت تغییر از غفلت به سرمایه‌گذاری اولویت‌دار، کاهش وابستگی به بورسیه‌های خارجی و تقویت سیستم‌های محلی تأکید دارد. آموزش عالی نباید موضوع حاشیه‌ای باشد، بلکه باید به‌عنوان نهاد مرکزی در بازسازی، دولت‌سازی، ثبات و صلح‌سازی دیده شود. این مطالعه، خواستار تحقیقات انتقادی بیشتر، حمایت، کنشگری و تعامل برای معکوس کردن غفلت استراتژیک از آموزش عالی بوده تا آموزش عالی به پیشران واقعی بهبود پایدار در جوامع جنگ‌زده تبدیل شود.

این پژوهش، با مرور مطالعات آموزش عالی و منازعه و ترسیم شبکه بازیگران، نقطه شروعی مهم، اما ناکافی، برای فهم این حوزه فراهم می‌کند. نتایج پژوهش، به‌دلیل تمرکز بر کمک‌های گزارش شده به سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، محدود است و



نیازمند بررسی‌های گسترده‌تر است. همچنین، نبود داده‌های منظم درباره کمک‌های چین، هند، برزیل و روسیه و تفاوت در شیوه گزارش‌دهی اهداکنندگان، ارزیابی دقیق جریان منابع را دشوار می‌سازد. افزون بر این، داده‌های موجود جزئیات کافی درباره محل مصرف کمک‌ها، گروه‌های دریافت‌کننده بورسیه‌ها و نوع برنامه‌ها ارائه نمی‌کنند. سرانجام، تفاوت شرایط جنگی و پساجنگی کشورها، تعمیم یافته‌ها و مقایسه نیازهای بازسازی آموزش عالی را با محدودیت مواجه می‌کند.

در بخش پیشنهادهایی برای تحقیقات آینده، بر ضرورت گسترش پژوهش‌های انتقادی درباره آموزش عالی در شرایط جنگ و پس از آن و حمایت مؤثر، عادلانه و زمینه‌مند از دانشگاه‌ها تأکید می‌شود. محورهای اصلی این پژوهش‌ها می‌تواند شامل استعمارزدایی از کمک‌های خارجی، تقویت ظرفیت‌ها و نهادهای محلی، مشارکت دانشگاهیان آسیب‌دیده در تولید دانش و تحلیل روابط قدرت در سطوح نهادی تا جهانی باشد. همچنین، نقش دانشگاه‌ها در حفظ استقلال علمی، حفاظت از جامعه دانشگاهی، صلح‌سازی، آشتی، عدالت انتقالی و تحول دموکراتیک می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. در نهایت، پژوهش‌های آینده باید تأثیر کمک‌های بین‌المللی، هزینه‌های عمومی، تهدیدهای غیردولتی، شبکه‌های دانشگاهی و مسئولیت‌های فراملی دانشگاه‌ها را ارزیابی کرده و زمینه را برای حمایت پایدار فراهم سازند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی در خصوص این پژوهش وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی از سازمان‌های دولتی، خصوصی یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی

در مراحل انجام این مقاله از ابزارهای هوش مصنوعی استفاده نکرده و تمامی محتوای مقاله حاصل فعالیت و مسئولیت مستقیم نویسنده است.

- Agresto, J. (2007). *Mugged by reality: The liberation of Iraq and the failure of good intentions*. Encounter Books.
- Akkad, A. (2025). FIT higher education (for) reconstruction: Contributions of displaced Syrian academics for, in, and through higher education in conflict-affected Syria. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 323–339. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2557451>
- Alemneh, T., & Cornick, T. (2012, September 24–28). *Higher education partnerships: Experiences and impact in Sub-Saharan Africa* [Paper presentation]. Third RUFORUM Biennial Meeting, Entebbe, Uganda.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Almukhambetova, A. (2025). Geopolitics of internationalisation of higher education in the context of conflict: Evidence from Kazakhstan. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 295–306. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2536293>
- Altbach, P. (2009). Peripheries and centers: Research universities in developing countries. *Asian Pacific Education Review*, 10(1), 15–27. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9000-9>
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71(5), 319–342. <https://doi.org/10.1037/h0027352>
- Arnove, R. (1995). Education as contested terrain in Nicaragua. *Comparative Education Review*, 39(1), 28–53.
- Attal, N., Rashid, M., & Scherrer, B. (2025). The rise and fall of private higher education in Afghanistan during and after military neoliberalism. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 284–294. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2571688>
- Babury, M. O., & Hayward, F. (2013). A lifetime of trauma: Mental health challenges for higher education in a conflict environment in Afghanistan. *Education Policy Analysis Archives*, 21(68). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n68.2013>
- Babyesiza, A. (2013). Higher education reform during and after armed conflict: The case of Sudan. In M. Vukasovic (Ed.), *Effects of higher education reforms: Change dynamics* (pp. 121–135). Sense.
- Bacevic, J. (2013). *From class to identity: The politics of education reform in former Yugoslavia*. Central European University Press.
- Bache, I., & Taylor, A. (2003). The politics of policy resistance: Reconstructing higher education in Kosovo. *Journal of Public Policy*, 23(3), 279–300. <https://doi.org/10.1017/S0143814X03003131>





- Barakat, S. (Ed.). (2005). *After the conflict: Reconstruction and development in the aftermath of war*. I.B. Tauris.
- Barakat, S., & Zyck, S. (2008). *Housing compensation & disaster preparedness in the aftermath of the July 2006 War in South Lebanon*. Post-war Reconstruction and Development Unit.
- Benedek, W. (1997). International cooperation and support of higher education in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Studies in International Education*, 1(1), 69–78. <https://doi.org/10.1177/102831539700100108>
- Bermeo, S. (2017). Aid allocation and targeted development in an increasingly connected world. *International Organization*, 71(4), 735–766. <https://doi.org/10.1017/S0020818317000315>
- Buckland, P. (2006). Post-conflict education: Time for a reality check? *Forced Migration Review* (Education Supplement, July).
- Bush, K., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. UNICEF.
- Chege, M. (1996). Africa's murderous professors. *The National Interest* (Winter 1996–1997).
- Child, T. D. (2023). Losing hearts & minds: Aid and ideology. *Journal of Conflict Resolution*, 67(2–3), 457–493. <https://doi.org/10.1177/00220027221074898>
- Coelho, D. P. (2021). Situating the 2030 Agenda in higher education: An analysis of strategic documentation. In I. Cabral (Ed.), *Education, territories and human development – IV International Seminar*. Católica Faculty of Education and Psychology Porto. https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/Seminarios_Educacao/Livro-de-resumos-SIETDH-2.pdf
- Coelho, D. P., & da Silva, R. (2025). Higher education in times of conflict: A systematic mapping review. *Globalisation, Societies and Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2499608>
- Collier, P., Elliot, V. L., Hegre, H., Hoeffler, A., Reynal-Querol, M., & Sambanis, N. (2003). *Breaking the conflict trap: Civil war and development policy*. World Bank Policy Research Report.
- Collins, C. S., & Rhoads, R. A. (2010). The World Bank, support for universities, and asymmetrical power relations in international development. *Higher Education*, 59(2), 181–205. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9242-9>
- Davies, L. (2004a). Building a civic culture post-conflict. *London Review of Education*, 2(3), 229–244. <https://doi.org/10.1080/1474846042000302852>
- Davies, L. (2004b). *Education and conflict: Complexity and chaos*. Routledge.

- Davies, L. (2009). *Capacity development for education systems in fragile contexts* (ETF/GTZ Working Paper).
- Daxner, M., & Schrade, U. (2013). *Higher education in Afghanistan: Governance at stake* (SFB-Governance Working Paper Series No. 63).
- Del Castillo, G. (2008). *Rebuilding war-torn states: The challenge of post-conflict economic reconstruction*. Oxford University Press.
- Den Boer, N., & van der Borgh, C. (2011). International statebuilding and contentious universities in Kosovo. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 5(1), 67–88. <https://doi.org/10.1080/17502977.2011.541784>
- Denskus, T. (2009). The fragility of peacebuilding in Nepal. *Peace Review*, 21(1), 54–60. <https://doi.org/10.1080/10402650802690078>
- Dobbins, J., Jones, S., Crane, K., & DeGrasse, B. C. (2007). *The beginner's guide to nation-building*. RAND.
- Dryden-Peterson, S. (2010). The politics of higher education for refugees in a global movement for primary education. *Refuge*, 27(2), 10–18.
- Durrani, N., & Ozawa, V. (2024). Education in emergencies: Mapping the global education research landscape in the context of the COVID-19 crisis. *SAGE Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241233402>
- Espinoza, Ó. (2008). Creating (in)equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. *Higher Education*, 55(3), 269–284. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9054-8>
- Etzioni, A. (2004). Reconstruction: An agenda. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 1(1), 27–45. <https://doi.org/10.1080/17502970601075881>
- Feuer, H., Hornidge, A. K., & Schetter, C. (2013). *Rebuilding knowledge: Opportunities and risks for higher education in post-conflict regions* (ZEF Working Paper 121). University of Bonn.
- Gaillard, J. (2010). Science and technology in Lebanon. *Science, Technology & Society*, 15(2), 271–307.
- Galán-Muros, V., Chacón, E., & Escribens, M. (2022). *Exploring international aid for tertiary education: Recent developments and current trends*. UNESCO; UNESCO IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381747>
- Ghani, A., & Lockhart, C. (2008). *Fixing failed states: A framework for rebuilding a fractured world*. Oxford University Press.
- Global Coalition to Protect Education From Attack. (2024). *Education under attack 2024*. <https://protectingeducation.org/publication/education-under-attack-2024/>





- Greene, Z. D., & Licht, A. A. (2024). Donor political preferences and the allocation of aid: Patterns in recipient type. *Conflict Management and Peace Science*, 41(2), 155–176. <https://doi.org/10.1177/07388942231195300>
- Hansen, D. L., Shneiderman, B., & Smith, M. A. (2011). *Analyzing social media networks with NodeXL*. Morgan Kaufmann.
- Hayman, R. (2007). Are the MDGs enough? Donor perspectives and recipient visions of education and poverty reduction in Rwanda. *International Journal of Educational Development*, 27(4), 371–382. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.002>
- Heleta, S. (2015). Higher education in post-conflict societies: Settings, challenges and priorities. In *Handbook internationalisation of European higher education* (Vol. 1, pp. 1–20).
- Heleta, S. (2017). Higher education and its international dimensions in post-conflict settings. In H. De Wit, J. Gacel-Ávila, E. Jones, & N. Jooste (Eds.), *The globalization of internationalization* (pp. 40–49). Routledge.
- Heleta, S. (2025). Higher education in conflict settings: Realities, challenges and possibilities of international solidarity and support. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 32–41. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2499602>
- Heleta, S., & Bagus, T. (2021). Sustainable development goals and higher education: Leaving many behind. *Higher Education*, 81(1), 163–177. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00573-8>
- Heleta, S., & Cochrane, L. (2025). Foreign aid commitments vs disbursements to higher education in Palestine: An analysis of donors' intentions and deliveries over two decades. *Development Studies Research*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/21665095.2025.2496148>
- Heleta, S., & Cochrane, L. (2026). The neglect of higher education in conflict settings: Analysis of a decade of foreign aid flows. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 239–259. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2546936>
- Heleta, S., & Deardorff, D. K. (2017). The role of higher education institutions in developing intercultural competence in peace-building. In D. Deardorff & L. Arasaratnam-Smith (Eds.), *Intercultural competence in higher education* (pp. 53–64). Routledge.
- Heleta, S., Cochrane, L., & Al-Mannai, S. (2025). The impact of the SDGs on donors' choices: Analysis of trends and types of aid to higher education at the SDG implementation halfway point. *The Journal of Development Studies*, 61(8), 1201–1220. <https://doi.org/10.1080/00220388.2025.2456933>
- Hexom, B., Calvillo, E., Babcock, C., Fowler, R., Theodosios, C., Sirleaf, J., Kotlyar, S., & Tupesis, J. (2012). A model for emergency medicine education in post-conflict Liberia. *African Journal of Emergency Medicine*, 2(4), 143–150. <https://doi.org/10.1016/j.afjem.2012.08.006>

- Hopkins, R. F. (2000). Political economy of foreign aid. In F. Tarp (Ed.), *Foreign aid and development: Lessons learnt and directions for the future* (pp. 423–449). Routledge.
- Hopper, R. (2007). Building capacity in quality assurance: The challenge of context. In S. Vincent-Lancrin (Ed.), *Cross border tertiary education: A way toward capacity development* (pp. 109–157). OECD; World Bank.
- International Institute for Educational Planning. (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*.
- Ishiyama, J., & Breuning, M. (2012). Educational access and peace duration in post-conflict countries. *International Interactions*, 38(1), 58–78. <https://doi.org/10.1080/03050629.2012.640211>
- Jarecki, H., & Kaisth, D. (2009). *Scholar rescue in the modern world*. Institute of International Education.
- Jayaweera, S. (1997). Sri Lanka. In *Asian higher education: An international handbook and reference guide*.
- Kay, S. (2009). *From Sputnik to Minerva: Education and American national security* (Defence Horizons 65). National Defence University.
- Law, J. (2015). *Food, shelter or higher education: What's most needed?* British Council. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/food-shelter-higher-education-most-needed>
- Lebeau, Y., & Mills, D. (2008). From 'crisis' to 'transformation'? Shifting orthodoxies of African higher education policy and research. *Learning and Teaching*, 1(1), 58–88. <https://doi.org/10.3167/175522708783113523>
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. U.S. Institute of Peace Press.
- Leftwich, A. (2009). *Bringing agency back in: Politics and human agency in building institutions and states*. Developmental Leadership Programme.
- Lopes Cardozo, M., & Novelli, M. (2018). Education in emergencies: Tracing the emergence of a field. In A. Verger, M. Novelli, & H. Kosar Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development* (pp. 233–254). Bloomsbury Academic.
- Machel, G. (2001). *The impact of war on children*. UNICEF.
- Macphee, P. L., & Fitz-Gerald, A. (2014). Multiplying a force for good? The impact of security sector management postgraduate education in Ethiopia. *Journal of Peace Education*, 11(2), 208–224. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.898625>
- McCowan, T. (2019). *Higher education for and beyond the sustainable development goals*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19597-7>





- McQuinn, B. (2012). *After the fall: Libya's evolving armed groups*. Small Arms Survey.
- Milton, S. (2013). *The neglected pillar of recovery: A study of higher education in post-war Iraq and Libya* [Doctoral dissertation, University of York].
- Milton, S. (2018). *Higher education and post-conflict recovery*. Palgrave Macmillan.
- Milton, S. (2021). Higher education and sustainable development goal 16 in fragile and conflict-affected contexts. *Higher Education*, 81(1), 89–108. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00617-z>
- Milton, S., & Barakat, S. (2016). Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 403–421. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1127749>
- Mohamed, I. (2023). Words exchanged: Italophone Somalia, then and now. *The Drift*, Issue 9. <https://www.thedriftmag.com/words-exchanged/>
- Muggah, R. (2009). Introduction. In R. Muggah (Ed.), *Security and post-conflict reconstruction* (pp. 1–29). Routledge.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter & M. Kerres (Eds.), *Systematic reviews in educational research*.
- Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). *The role of education in protecting children in conflict*. Network HPN Paper.
- Nielsen, T., & Riddle, L. (2010). Investing in peace: The motivational dynamics of diaspora investment in post-conflict economies. *Journal of Business Ethics*, 89(4), 435–448. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0399-z>
- Novelli, M. (2010). The new geopolitics of educational aid: From cold wars to holy wars? *International Journal of Educational Development*, 30(5), 453–459. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.012>
- Novelli, M. (2023). Politics, power & partnerships: The imperial past and present of international education and development. *Compare*, 53(6), 915–929. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2234277>
- Novelli, M., & Kutan, B. (2024). The imperial entanglements of 'education in emergencies': From saving souls to saving schools? *Globalisation, Societies and Education*, 22(3), 405–419. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2236566>
- Ostby, G., & Urdal, H. (2011). *Education and conflict: What the evidence says* (CSCW Policy Brief 2). PRIO.
- Ozerdem, A., & Jacoby, T. (2008). *Postwar recovery: Disarmament, demobilization and reintegration*. I.B. Tauris.

- Paris, R., & Sisk, T. (2009). Introduction: Understanding the contradictions of postwar statebuilding. In R. Paris & T. Sisk (Eds.), *The dilemmas of statebuilding*.
- Pherali, T., & Abu Moghli, M. (2021). Higher education in the context of mass displacement: Towards sustainable solutions for refugees. *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 2159–2179. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez093>
- Pherali, T., & Lewis, A. (2019). Developing global partnerships in higher education for peacebuilding. *Higher Education*, 78(4), 729–744. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00367-7>
- Psacharopoulos, G. (1984). Assessing training priorities in developing countries: Current practice and possible prospects. *International Journal of Educational Development*, 43(3), 329–345. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9276-8>
- Rensimer, L., & McCowan, T. (2023). *Reconceptualising international flows of aid to and through higher education* (Centre for Global Higher Education Working Paper Series No. 97). University of Oxford.
- Rose, P., & Greeley, M. (2006). *Education in fragile states: Capturing lessons and identifying good practice*. Prepared for the Fragile States Group Service Delivery Workstream Sub-Team for Education Services.
- Rubin, J., Hajir, B., & Tozan, O. (2025). Priorities for (non-reformist) reform in Syrian higher education: Insights from Damascus. *Globalisation, Societies and Education*, 24(1), 307–322. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2575998>
- Rugumamu, S., & Gbla, O. (2003). *Studies in reconstruction and capacity building in post-conflict countries in Africa: Some lessons of experience from Uganda*. African Capacity Building Foundation.
- Sahar, A., & Kaunert, C. (2021). Higher education as a catalyst of peacebuilding in violence and conflict-affected contexts: The case of Afghanistan. *Peacebuilding*, 9(1), 57–78. <https://doi.org/10.1080/21647259.2020.1731123>
- Sall, E., Lebeau, Y., & Kassimir, R. (2003). The public dimensions of the university in Africa. *Journal of Higher Education in Africa*, 1(1), 126–148.
- Salmi, J., & Bassett, R. M. (2010). Transforming higher education in developing countries: The role of the World Bank. In *International encyclopedia of education* (Vol. 4, pp. 590–596). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00846-0>
- Schendel, R. (2025). An uncertain financing future for higher education in the Global South. *International Higher Education*, 123, 43–44. <https://doi.org/10.6017/895b9e0d.b16157a1>
- Scholars at Risk. (2023). *Free to think: Report of the Scholars at Risk Academic Freedom Monitoring Project*. <https://www.scholarsatrisk.org/resources/free-to-think-2023/>
- Selenica, E., & Novelli, M. (2020). *The political economy of education systems in conflict-affected contexts in a changed world order 2021: A narrative literature review* (PEER Working Paper 3).



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۲۲

دوره ۱۹، شماره ۳

پاییز ۱۴۰۵

پایه ۷۵



- Shah, R., Choo, L. W., Couch, D., & Marlowe, J. (2025). Who controls the narrative? The (re)productions of power and coloniality in the higher education in emergencies community. *Globalisation, Societies and Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2478014>
- Simunovic, V., Sonntag, H. G., Petrović, M., Marz, R., Horsch, A., Ostojić, M., Filej, B., Železnik, D., & Marušić, A. (2008). From virtual library over dictum and Intel until refine: A story about ten-years of reform of medical education in Bosnia-Herzegovina. *Acta Medica Academica*, 37, 10–22.
- Smith, A., & Vaux, T. (2003). *Education, conflict and international development*. http://uir.ulster.ac.uk/11468/1/23963_DFID_Conflict_text
- Solomon, C., & Ginifer, J. (2008). *Disarmament, demobilisation and reintegration in Sierra Leone*. Centre for International Cooperation and Security.
- Tierney, W. (2011). *The role of tertiary education in fixing failed states: Globalization and public goods*.
- Tilak, J. (2002). Knowledge society, education and aid. *Compare*, 32(3), 297–310. <https://doi.org/10.1080/0305792022000007463>
- United Nations Development Programme. (2008). *Post-conflict economic recovery: Enabling local ingenuity* (Crisis Prevention and Recovery Report 2008).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Aid to education: A return to growth?* (Policy Paper No. 36). <https://en.unesco.org/gem-report/aidtoeducation2018>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000373718>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2025). *Aid to education: Time for tough decisions*. <https://doi.org/10.54676/UYML4245>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2007). *Tertiary refugee education impact and achievements: 15 years of DAFI*.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2023). *15by30 roadmap: Expanding higher education, skills and self-reliance for refugees*. <https://www.unhcr.org/uk/media/15by30-roadmap-expanding-higher-education-skills-and-self-reliance-refugees>
- Varghese, N. V. (2010). Higher education aid: Setting priorities and improving effectiveness. *Journal of International Cooperation in Education*, 13(2), 173–187. <https://doi.org/10.15027/34383>
- Watters, B. (2011). The utility of social science and management theory on military operations: Of portacabins and polo fields. *Defence Studies*, 11(1), 24–42. <https://doi.org/10.1080/14702436.2011.553102>

- Webster, P. (2009). Medical faculties decimated by violence in Iraq. *Canadian Medical Association Journal*, 181(9), 576–577. <https://doi.org/10.1503/cmaj.109-3035>
- World Bank. (2005). *Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction*.
- World Bank. (2011). *World development report: Conflict, security and development*.
- World Bank/UNDP. (2005). *Rebuilding post-conflict societies: Lessons from a decade of global experience* [Workshop].
- York Accord. (2015). *York Accord: The responsibility to protect and rebuild higher education during and after conflict*. Brookings Doha Center. <https://www.york.ac.uk/media/news-and-events/pressreleases/2015/york-accord/yorkaccord.pdf>
- Zyck, S. (2011). Review article: Explaining SSR's dearth of success stories. *Conflict, Security and Development*, 11(4), 497–507. <https://doi.org/10.1080/14678802.2011.614130>



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۲۴

دوره ۱۹، شماره ۳

پاییز ۱۴۰۵

پیاپی ۷۵