العدد ٦٠
مارس/آذار ٢٠١٩

نشرة الهجرة القسرية

التَّعليم:
الحاجات والحقوق والوصول إليه في أوضاع التَّهجير

بالإضافة إلى مقالات حول:
الأقلمة والمواثيق العالمية

UNIVERSITY OF OXFORD
مركز دراسات اللاجئين

نشرة الهجرة القسرية

نشرة الهجرة القسرية

توفر نشرة الهجرة القسرية المنبر لتمكين تبادل الخبرات العملية والمعلومات والأفكار بين الباحثين واللاجئين والنّازحين داخلياً والذين يعملون معهم. وتُنشَر باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية والإسبانية وتصدر عن مركز دراسات اللاجئين في قسم الإنماء الدولي في جامعة أكسفورد.

أسرة النَّشرة

ماريون كولديري وجيني بيبلز
(المحرّرتان)
مورين شونفيلد
(مساعدة الشؤون المالية والترويج)
شارون إليس (مساعدة)

نشرة الهجرة القسرية

Refugee Studies Centre
Oxford Department of International Development, University of Oxford
3 Mansfield Road,
Oxford OX1 3TB, UK

fmr@qeh.ox.ac.uk
سكايب: fmreview
هاتف: +44 (0)1865 281700

www.fmreview.org/ar

إخلاء المسؤولية

لا تعكس الآراء الواردة في أعداد النشرة بالضرورة آراء أسرة تحرير النشرة أو آراء مركز دراسات اللاجئين في جامعة أكسفورد أو آراء المنظمات التي ينتمي إليها بعض كتاب هذه المقالات.

حقوق الطبع:

نشرة الهجرة القسرية مفتوحة المصدر. لمعلومات أكثر حول حقوق الطبع، انقر الرابط التالي:
www.fmreview.org/ar/copyright

ISSN 1460-9819

التصميم:
Art24
www.art24.co.uk

طباعة:
Oxuniprint
www.oxuniprint.co.uk

كلمة أسرة التحرير

يتبوأ التَّعليم مكانة مهمة في حياتنا، فهو عنصر رئيسي في تطورنا ووركن أساسي لفهمنا ومحور تحقيقنا لإنجازاتنا الشخصية والمهنية في الحياة. والتَّعليم، كما وصفه أحد الطلبة المهجَّرين الثلاث والعشرين ممن شاركوا بتأليف إحدى مقالات هذا العدد، «أساسٌ من أساسات صرح الحياة ». إلاَّ أنَّ ملايين المُهجَّرين من لاجئين ونازحين في أوقات الأزمات يُحرَمون من التعليم لأشهر بل قد تمتد لسنوات، ويحمل ذلك الانقطاع أثراً ضاراً بهم وأسرهم ومجتمعاتهم على المدى القريب والبعيد.

وفي هذا العدد من نشرة الهجرة القسرية، يطرح مؤلفو المقالات من شتى أنحاء العالم نقاشاً حول أفضل سبل تمكين الوصول إلى التَّعليم النَّوعي ذي الجودة في بيئات الطوارئ وفي سياقات إعادة التوطين وطلب اللجوء. وقد جاء هؤلاء المؤلفون ممثلين للحكومات والجهات المانحة الدولية والمنظمات غير الحكومية وهيئات الأمم المتحدة والاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر والجامعات الأكاديمية والمشروعات التعليمية المحلية إضافة إلى ممثلين عن شركة للمحاماة. بل قد مرَّ بعض هؤلاء المؤلفين بتجربة التَّعلُّم والتعليم في النُّزوح وعانوا من تحدياتها.

المجلة الكاملة متاحة على الرابط التالي www.fmreview.org/ar/education-displacement إضافة إلى **خلاصة أسرة التحرير** التي تُقدِّم عرضاً سريعاً لنطاق هذا العدد وما يتضمن من موضوعات والنقاط الأساسية التي يتصدى لها. وهناك أيضاً **خلاصة** تُقدِّم قائمة قابلة للتمدد تضم محتويات العدد ومعه رمز التعرف الآلي QR وروابط الويب الخاصة بالمقالات المنفردة، علماً أنَّ جميع المقالات متاحة بنسقي PDF و HTML إضافة إلى بودكاست نسخة المقالات الإنجليزية.

سوف يتاح هذا العدد من نشرة الهجرة القسرية باللغات الإنجليزية والعربية والإسبانية والفرنسية. يرجى تعميمه على أوسع نطاق. وفي حالة رغبتكم بالحصول على نسخ من الإصدار المطبوع لهذا العدد، يرجى مراسلتنا على البريد الإلكتروني fmr@qeh.ox.ac.uk.

نتقدم بخالص الشكر إلى كلٍّ من مارينا أنسيلمي (ريت إنترناشيونال) وأنطوني نولان (منظمة إنقاذ الطفل الدولية) وجيسيكا أودي (منظمة إنقاذ الطفل-المملكة المتحدة) لمساعدتهما كمستشارين للموضوع الرئيسي، كما نتقدم بالشكر الجزيل للآتية أسمائهم على دعمهم لهذا العدد: دبي العطاء والهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين، وأوكسفام أبيس، وريت إنترناشيونال، وجامعة ساذرن هامبشير والوكالة السويسرية للتنمية والتعاون، وشعبة التَّعليم/ المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. نُدرِج في القائمة الآتية أسماء المانحين الحاليين والحديثين لنشرة الهجرة القسرية.

الأعداد القادمة: انظر الغلاف الخلفي للحصول على مزيد من المعلومات.

ماريون كولدري وجيني بيبلز
المحرِّرتان، نشرة الهجرة القسرية

شكراً لكل المانحين الحاليين والسابقين

نتقدم بالشكر للمتبرعين والمانحين الحاليين والسابقين على دعمهم لنا.

ADRA International • Danish Refugee Council • Dubai Cares • ESRC-AHRC • Global Program on Forced Displacement of the World Bank Group • Government of the Principality of Liechtenstein • ICRC • IDMC • International Rescue Committee • IOM • Jesuit Refugee Service • Luxembourg Ministry of Foreign Affairs • Mercy Corps • Mohammed Abu-Risha • Open Society Foundations • Oxfam • Oxfam IBIS • Regional Development and Protection Programme for the Middle East • RET International • Southern New Hampshire University • Swiss Agency for Development and Cooperation • Swiss Federal Department of Foreign Affairs • UNHCR • UNOCHA • Wellcome Trust • Women's Refugee Commission

نتقدم بالشكر أيضاً لكل من دعم إنتاج نشرة الهجرة القسرية ونشرها من خلال تبرعاتهم الفردية.
www.fmreview.org/ar/online-giving

التَّعليم: الحاجات والحقوق والوصول إليه في أوضاع التَّهجير

٤ **تصدير: التَّعليم- حتمية إنسانية وتنموية**
مانويل بيسلير

٥ **الشعور بالسلام الكافي للتَّعلُّم في منطقة النِّزاع**
بيثان ماكيفوي

٨ **نمو الطفولة المبكرة والدعم النَّفسي-الاجتماعي في سوريا**
فاطمة خضور

١١ **المساواة في الجندر في التَّعليم في حالات الطوارئ**
إيفا إفرسن وإلسا أسترغارد

١٣ **كسر حاجز الصمت: الإرغام على الجنس والإساءة الجنسية في التعليم ما بعد النِّزاع**
صوفي براي-واتكينز

١٥ **تعزيز النُّظُم التعليمية لاستجابات قطاع التعليم بعيدة الأمد**
ثيا لاسي ومارشيلو فيولا

١٩ **الأردن: سياسة التَّعليم في مرحلة انتقالية**
جولي تشينيري

٢١ **تطبيق نظرية التَّعلم في رسم معالم 'التَّعلُّم الجيد' في أوضاع الطوارئ: خبرة من داداب، كينيا**
أليسون كروبار ومارينا ل.أنسيلمي

٢٥ **مساحات صديقة للطفل: تعزيز دورها في تحسين نتاجات التَّعلُّم**
غورفيندر سينغ وتشارلوت توكتشي

٢٧ **تعليم اللاجئين في اليونان: إدماج أم فصل؟**
جرجس سيموبولوس وأنطونيوس أليكساندريديس

٣٠ **مدارس الشارع والحافلة المدرسية: توفير التَّعليم غير الرسمي في فرنسا**
ماريا هاغان

٣١ **محو أميَّة البالغين: مكوِّن أساسي في مبادرة الإطار الشامل للاستجابة للاجئين**
ماسيمو لانتشوتي

٣٤ **دراسة مختلف خيارات المناهج الدراسية للاجئين الفلسطينيين**
جو كيلسي

٣٦ **الأطفال اللاجئون الذين يعانون من إعاقة التواصل في رواندا: توفير الخدمات التعليمية التي يحتاجون إليها**
هيلين باريت، وجولي مارشال، وجولييت غولدبارت

٣٩ **سياسة الهجرة في المملكة المتحدة: قيود مفروضة على حق طالبي اللجوء في الدراسة**
هيلين بارون

٤١ **"التَّعليم قوام الحياة وسرها": أهمية التَّعليم من منظور المُتعلِّمين المُهجَّرين**
طلاب في دورات مبادرة التَّعلُّم المفتوح (OLIve) ومدرب تقنية المعلومات والمديرة

٤٣ **الوصول إلى التَّعليم والتقدم فيه في المملكة المتحدة**
كاثرين غلادويل

٤٧ **التَّعلُّم في إعادة التوطين**
مروة بلغازي

٥٠ **ثغرات التَّعليم المدرسي للاجئين السوريين في تركيا**
ميليسا هوبر-أوزير

٥٢ **تعليم الأطفال غير المصحوبين ببالغين في مآوي الولايات المتحدة الأمريكية**
كايلي ديبولد وكيري إيڤان وإيميلي هورننغ

٥٦ **المعلمون في التَّهجير: التَّعلم من دروس داداب**
محمد دوالي وأوتشان ليوموي وعبد الله آدن وأوكيلو أويات وآرتي داغاني وعبد القادر أبيكار

٥٩ **عمالة الأطفال والمواظبة في المدرسة في تركيا**
أزليم إيردين

٦١ **التعاون القطاعي البيني لتعليم اللاجئين الأفغان في إيران**
ريم شموط وأوليفير فانديكاستيل

٦٥ **التَّعلُّم المتَّصل: مستقبل التَّعلُّم العالي؟**
هناء آدم الغالي وإيما غصن

٦٧ **التَّعلم المتَّصل: تقييم للاجئين**
موييز دوشيماي ويوجيني مانيرافاشا وكالينغا مبونينشوتي

٦٨ **أهمية الوصول إلى التَّعلُّيم واعتماده: تعلم الدروس من حدود تايلندة مع ميانمار**
ماري بوركي وميغان إيرفينغ

٧١ **تحسين بيئات التَّعلُّم في حالات الطوارئ من خلال المشاركة المجتمعية**
زينة بالي

٧٤ **القياس المجدي للتعلم في أوضاع الطوارئ: الدروس من أوغندا**
نيكهي ديسا وأليسون كروبار وكلاي ويستروب

٧٦ **أدلة للتعليم في حالات الطوارئ: من يقرر ولماذا يهمنا ذلك**
نادين العلمي

مقالات عامة

٧٨ **التوطين المحلي: نحن محبطون لا أغبياء**
ليستوفيل إيفاي أوسين

٧٩ **تنفيذ المواثيق العالمية: أهمية انتهاج مقاربة المجتمع الكُلِّي**
تمارا دوميشيلجي وكارولينا غوتاردو

٨٣ **أخبار عن مركز دراسات اللاجئين**

لدينا سؤال نوجهه لك...

ليس بمقدور نشرة الهجرة القسرية أن تنشر أعدادها إلا بعد تأمين التمويل الخارجي الكافي. فإذا ما كنت تستفيد من قراءة نشرة الهجرة القسرية، هل يمكن لك أن تتبرع بشيء لدعم نشر الأعداد القادمة؟ لمعلومات أكثر، يرجى زيارة صفحة الدعم على الرابط التالي bit.ly/Support-FMR-AR فلو منحنا ١٠ بالمائة من جمهور القرَّاء خمسين دولاراً لكل واحد منهم، فذلك يمكنه أن يُموِّل عدداً كاملاً.

صورة الغلاف:

هؤلاء الأطفال النَّازحين يتابعون دراستهم الآن في جمهورية الكونغو الديمقراطية بعد انقطاع عنها بسبب النِّزاع.

© المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين/برايان سوكول

تصدير: التَّعليم- حتمية إنسانية وتنموية

مانويل بيسلير

منذ أمد بعيد، والمانحون والمجتمع الدولي يغفلون التعليم في الاستجابة الإنسانية. ولا تُستثنَى من هذا سويسرا. فقد اعتيدَ أن تكون الصدارة عند الطوارئ للغذاء والماء والصحة والمأوى، أمَّا التعليم فعُدَّ هدفاً بعيد الأمد تعالجه الحكومات الوطنية وهيئات التنمية في أيِّ أزمة فورَ انقضائها.

لكننا كنَّا في ذلك مخطئين. فما كان ما فعلناه إلا تجاهلاً لاتِّجاه فكر الأسر إلى أنَّ تعليم أطفالهم -الذي هو في الغالب انقطع أو غير موجود أصلاً- حاجة أوَّليَّة بعد أن هُجِّروا. ولم ندرِ درايةً كافيةً أنَّ التعليم داعمٌ لحياة الفرد ووقائيٌّ له في النِّزاعات والأزمات. وقد بخسنا حقَّ أثر التعليم في التعايش السلمي وأسأنا تقدير العواقب الاجتماعية والاقتصادية لغياب التعليم في أثناء التَّهجير بالبلدان المضيفة والأصلية.

ولكنٍ من حسن الحظ أنَّ الحال اليومَ قد تحسَّنت كثيراً، إذ تتزايد منذ مؤتمر القمة العالمي للعمل الإنساني عامَ ٢٠١٦ الدراية بالواجب الإنساني الذي يُحتِّم تحقيق الوصول إلى التعليم في الأزمات. على أنَّ ٥٢ بالمئة من ٦٩ مليونَ مهجَّر في العالم هم ممَّن لم يبلغوا سنَّ الثامنة عشرة. وتطوَّل مدة أزمات التَّهجير شيئاً فشيئاً وهي في الغالب تؤثر في جزء لا يُستهَان به من الوقت الذي يقضيه الطفل في نموِّه وتنمية قدراته واستعداده حتَّى يصير بالغاً. ولا يُرفَع حقُّ التعليم الجيد بسبب الأزمات والتَّهجير. فالحكومات الوطنية والمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية والمشاركون في النِّزاع ونحن في الهيئات المانحة يتحتَّم علينا جميعاً واجب حماية حقِّ التعليم من غير نظر إلى الأحوال. ويجب أن يتسنَّى للأطفال الذهاب إلى المدرسة والتَّعلم في بيئة أمينة. ويجب أن يتاح لهم تنمية قدراتهم حقَّ التنمية، سواءٌ كانوا يعيشون في مخيم للاجئين أو في مستوطنة مؤقتة أو في مدينة أو ما زالوا ينتقلون من مكان إلى آخر. فالتعليم -وهو حقٌّ منصوص عليه في اتفاقية حقوق الطفل- مسؤولية مشتركة.

وعند سويسرا أنَّ التعليم هو أسُّ الآساس في صرح تنمية الفرد والتنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية وركنٌ من أركان القيم الإنسانية كالتسامح والاحترام والكرامة والمساواة. وعلى ذلك فالتعليم الأساسي وتطوير الكفاءات المهنية هما مجالان ذوا أوْلَويَّة في تعاوننا الدولي. ولذلك ضاعفنا دعمنا المالي ضعفين لهذين المجالين في المدة الواقعة بين عام ٢٠١٧ و٢٠٢٠. ونشرت الوكالة السويسرية للتنمية والتعاون في عام ٢٠١٧ أوَّل إستراتيجية تعليم فيها لإرشاد سويسرا في التزامها الثنائي والمتعدد الأطراف في هذا القطاع. وإنَّ زيادة دعم التعليم في الأحوال المتأزِّمة الهشَّة لَهي أوْلَويَّة إستراتيجية في سويسرا ففي هذه الأحوال أكثر أوجه انعدام المساواة والاستضعاف، والتعليم فيها يساعد على بناء مجتمعات أشمل وأعدل وأكثر سلاماً. وصَوْنُ حقِّ التعليم عند الطوارئ والأزمات التي يطول أمدها والتَّهجير هو جزء من مسؤولية سويسرا الإنسانية وجانب ضروريٌّ جداً من جوانب حماية الأطفال وتأميلِهم خيراً في المستقبل.

إنَّ هذا العدد من نشرة الهجرة القسرية لعددٌ ضروريٌّ أصابَ الوقت مَجيئهُ. ويَحسُن استذكار الذي هو في خطر حين يُمنَع الأولاد والبنات المهجَّرون من الذهاب إلى المدرسة، وذلك في وقت التَّهجير فيه لم يسبق له مثيل وتزداد فيه الأعمال العدائية والنزاعات طويلة الأمد. ثم إنَّ التعليم أعظم سُبُلِ النجاة من دوَّامتي الفقر والضعف، ولا وجود للتنمية المستدامة من غيره. وفي جيل الشباب من المهجَّرين قدرات هائلة للمساهمة في المجتمع. ومع ذلك فلا بدَّ من التزام دولي أكبر لدعم البلدان التي تزداد فيها التحركات السكانية. فخمسة وثمانون بالمئة من اللاجئين القاطنين في البلدان النَّامية المجهدة من قبلُ بسبب نظم تعليمية وضعتها وتبذل فيها موارِدَ فوق ما لديها منها. وعلينا أنْ نمدَّ يد العون لهذه البلدان بغية أن يصل الأطفال المهجَّرون فيها إلى المدارس المحلية. ولا بد لنا من أنْ ندعم وزارات التربية الوطنية والمعلمين والآباء حتَّى يتعلَّم الأطفال المهجَّرون وأطفال المجتمعات المضيفة جميعاً ويَنمُون في بيئة أمينة ملائمة لهم. وعلينا أيضاً أنْ نجد حلولاً خلاَّقة للأطفال والشباب الذين تخلَّفوا عن التعلُّم فنُمكِّنهم من إدراك ما فاتهم. ويحتاج كل ذلك إلى عمل تشترك فيه الجمعيات الإنسانية والتنموية والمنظمات غير الحكومية والوكالات الثنائية والمتعددة الأطراف

والقطاع الخاص. وتدعو سويسرا البلدان والأطراف الأخرى إلى أن تحذوا حذوها في تقديم التعليم على غيره حين وضع السياسات العامة وتمويله وتحويل الأقوال إلى أفعال حيث ينبغي الفعلُ. فتوفير التعليم للأطفال والشباب المهجَّرين إنما هو استجابة فورية للطوارئ وطريقة مجدية لإيجاد حلول دائمة في أحوال التَّهجير التي يطول أمدها.

مانويل بيسلير
سفير، ورئيس هيئة المساعدات السويسرية، ونائب مدير الوكالة السويسرية للتنمية والتعاون
لمعلومات حول المساعدات الإنسانية التي تقدمها الوكالة: *bit.ly/SDC-Humanitarian-Aid*

للتواصل مع شبكة التعليم في الوكالة السويسرية للتنمية والتعاون: *education@eda.admin.ch*

الشعور بالسلام الكافي للتَّعلُّم في منطقة النِّزاع

بيثان ماكيفوي

يكتسب بناء الحس الداخلي لدى الفرد بالأمان مع تعليم مهارات المسايرة والبقاء على استعداد للمخاطر الكبيرة الخارجية أهمية كبرى لا بد من مراعاتها إذا أريد لبرامج الدعم النفسي-الاجتماعي في أفغانستان أن تقدم 'مساحة آمنة' تُمكِّن الأطفال من التَّعلُّم في بيئة ترتفع فيها وتيرة الانفلات الأمني.

كثيراً ما تَنْصَبُّ برامجُ الرعاية النفسية الاجتماعية التقليديةُ على الحوادث التي وقعَت في الماضي، وتجريَ في أماكن لا خطرَ بها على حياة مَن فيها. ولكنْ في الأزمات التي تطول مدَّتها مثل أزمة أفغانستان لا يواجه الأطفال ضرراً نفسياً أضرَّ بهم من قبلُ فحسب بل هم في خوف وتوتُّر مستمرَّين. فنرى أنَّه على برامج الرعاية النفسية الاجتماعية في مثل هذه الأحوال أنْ تسلك مقاربة مختلفة إذ يجب أن يَنْصَبَّ جهد إنماء الشعور بالأمان على توسيع إدراك الأطفال الخطرَ المُحتمَل والتوتُّر، وتعليمهم مهارات فردية لمواجهتهما وإشعارهم بالأمان من خلال اللعب والتعبير الإبداعي وتمارين تعزيز الثقة.

ويوجد في أفغانستان نحوٌ من ٧٦٧ ألفاً و٦٠٠ طفل نازح داخلياً من جرَّاء النزاع فيها.[1] وإنَّ تحقيق استمرار التعليمَ في نزاع ما لأمرٌ لا بدَّ منه لتوفير الروتين والتنظيم وتمكين الأطفالَ من الوصول إلى غاياتهم بعيدة الأمد وتخفيض معدَّلات التسرب الدائم من التعليم. ويوفِّر المجلس النرويجي للاجئين التعليمَ لآلاف الأطفال النازحين داخلياً في أفغانستان من شرقيِّها إلى غربيِّها، لكنَّ المجلس قد وجد أنَّه ازداد تعرُّض الأطفال للعنف المُرَوِّع في السنوات الأخيرة حتَّى إنَّه ازداد أمامهم تحدي اندماجهم في بيئة جديدة وإبقاء هِمَمِهم عالية من أجل التعليم.[2]

وكانت الاستجابة على ذلك منذ شهر ديسمبر/كانون الأول في عام ٢٠١٧ أنَّ الفرع الأفغاني من المجلس النرويجي للاجئين ما انفكَّ يُجري برنامجاً تكميلياً يُدرَّس في صفوف المدارس الأفغانية في البلاد كلِها لمعالجة الحاجات النفسية الاجتماعية للأطفال الذين أُضِرُّوا نفسياً من جرَّاء النزاع. وقد وضع هذا البرنامج -الذي اسمه برنامج التعلُّم المُحسَّن- المجلسُ النرويجي للاجئين وجامعةُ ترومسو النرويجيَّة في عام ٢٠٠٧، وقد جُرِّبَ أوَّلَ أمره في أوغندا ثم فلسطين. ويساعد البرنامج الطلابَ على تعيين استجاباتهم لما يقعون فيه من توتُّر وتمييزها، وعلى تعلُّم أساليب يُهدِّئون بها أنفسهم ويشعرون بالأمان، وعلى أنْ يكونوا فعَّالينَ في أثناء استعادتهم لصحَّتهم، وأنْ يقدروا على التحدث مع المعلمين ومع أسرهم عمَّا في حياتهم من مشكلات. ويهدف البرنامج أيضاً إلى بناء القدرة على مقاومة الظروف الصعبة وإرجاع البهجة إلى النفس في المدارس، وذلك بتعزيز تعاون المعلمين وأولياء الأمور في دعم حُسْنِ حال الطلاب.

تَعْيينُ التَّوتُّر والشُّعُورِ بالأَمَانِ وتَمْييزُهُمَا

كثيراً ما يُلوَى عُنُق شعور المرء بالأمان حين يقع له حادث يهدِّد حياته، ويمكن أن يشعر النَّاجون من ذلك بالهَلَع من أهون صوت أو شيء يذكِّرهم بالحادث. وتنصبُّ أساليب علاج الضرر النفسي على ضرورة إعادة بناء الشعور بالأمان من أجل أنْ يستعيد الفرد السيطرة على استجابة جسمه الفيزيولوجية لأحداث الصدمة النفسية. وكثيراً ما يُحَثُّ الناجون على فصل

أطفال يمارسون تمارين الشد والارتخاء للعضلات للاسترخاء. برنامج التَّعلُّم الأفضل، أفغانستان.

الماضي من الحاضر، وعلى إدراك أنَّ الحادث المُهدِّدَ للحياة هو في الماضي وأنَّهم في الوقت الحاضر آمنون. ويعلِّم برنامج التعلُّم المُحسَّن الطلابَ تعيين مصادر ردود فعلهم على التوتُّر والأثر الذي يتركه في الجسم، ثم يتعلَّمون تمارين مهدِّئة للنفس ومنها تمارين التنفُّس الطويل وشدِّ العضلات وإرخائها والتوازن وشدِّ الجسم. ويمارس الأطفال هذه التمارين في كل حصَّة ويُحثُّون على ممارستها في البيت مع أولياء أمورهم. وتساعد التمارين الأطفالَ على السيطرة على ما يَعرِضُ لهم من أعراض وعلى توتُّرهم.

ولكنْ لا تزال المخاطر التي لها صله بالنزاع في أفغانستان تؤثر في الأطفال ولو نزحوا إلى محافظات أكثر أمناً. فمن المألوف استمرار سماع الأطفال أصوات الصواريخ أو إطلاق النار حيث ينزحون في بيئتهم الجديدة، وإخبارهم في ظروف كهذه أنَّهم في أمان يمكن أن يُضَّر بهم في الحقيقة فيُتركون لاحتمال خطر تعرُّضهم لضرر نفسي في حادث آخر، أو إجبارهم على الانتقال مرة أخرى. ومن التمارين المتقدم ذكرها تمرين اسمه 'المكان الآمن' يساعد الأطفال على تصوُّر مكانٍ حقيقي أو مُتخيَّل يشعرون فيه بالأمان؛ وبذلك يختبرون الشعور بالأمان حتَّى يصير جزءاً منهم. وتهدف مثل هذه التمارين إلى مساعدة الطلاب على طرد المنامات المفزعة أو الذكريات المعكرة صفوَ حياتهم، وليس هذا فحسب، بل أيضاً الأصوات المؤلمة لنفوسهم أو شائعات سُمِعُوها أو حوادث شَهِدُوها. ولقد حُثَّ الأطفال على ممارسة التمارين حين يوقظهم ليلاً انفجار ما (بشرط ألا يكونوا في خطر مباشر) وبذلك شعروا أنَّ باستطاعتهم البقاء هادئين ولو كان في منطقة قريبة منهم قتالٌ.

"أحب تمرين المكان الآمن. ففيه أغمض عينيَّ وأفكر في مكان هادئ آمن. مكان جميل... يا لِروعته."

جَعْلُ حَيَاة الطِّفْل آمنَة

لُوحظَ في المَرحلة التَجرِيبية من برنامج التعلُّم المُحسَّن أنَّ الأطفال شعروا بالأمان في أثناء الحصَّة إلا أنَّهم كانوا في حالات مخيفة خارج الصف الدراسي. إذ يواجه الأطفال وهم آتون إلى المدرسة احتمال أنْ يُخطَفُوا أو أنْ يجدوا أنفسهم وسط اشتباكات مسلَّحة أو انفجارات أو ألغام أو أنْ يضايقهم الناس أو أنْ يتعرَّضوا لحوادث المرور. ولوُحظَ أيضاً ارتفاع في حالات الإساءة المنزلية وعمالة الأطفال. وإخبار الأطفال أنَّهم آمنون مع أنَّ مخاطر كثيرة تعترضهم على الدوام قد يضعفهم ويتركهم غير مستعدِّين لمواجهتها. ولذلك، أضيفت في المرحلة الثانية من تطوير برنامج التعلم المُحسَّن حصَّةٌ جديدة تساعد الأطفال على أنْ يدركوا المخاطر في مناطقهم وأنْ يعيِّنوا تدابير تحفظ لهم أمنهم، ومثال ذلك المشي في مجموعات إلى المدرسة أو تعرُّف طرق بديلة إليها. ويُحثُّ الأطفال على رسم خرائط لمناطقهم ومناقشة المخاطر المحتملة فيها؛ وهذا بمعونة المعلِّم، فيتعرَّفون طرقاً تبقيهم في أمان.

فهذا الجمعُ، بين الحلول العملية لمشكلات حقيقية وبين إستراتيجيَّات مواجهة الأثر الانفعالي، ساعدَ على زيادة شعور الأطفال بالأمان. وانتفع في الوقت نفسه المعلِّمون بالحصَّة فهي تعينهم على فهم المخاطر التي يواجهها الطالب خصوصاً، ومعرفة الطرق المختلفة التي يمكن للمعلِّمين مساندة الطلاب بها. وزادت أيضاً ثقة الأطفال بالاستعانة بالبالغين على المخاطر المحتملة في مناطقهم. ومع ذلك تحتاج الحصص إلى مزيد تقييم لتحديد قدرة إستراتيجيات تخفيف الأخطار المحتملةَ على ألإتيان بالنتيجة المطلوبة.

جَلْبُ الأمَانِ باللَّعب

يصعب على كثير مَنَ الأطفال في أفغانستان إيجاد مكان لا خطر فيه على حياتهم ومكان مناسب لهم، أحدهما أو كليهما. ولذلك عَمَدَ برنامج التعلُّم المُحسَّن إلى مساعدة الأطفال على أنْ يشعروا بأمانٍ غير مركوز في المكان الذي هم فيه. واتَّبعت كلُّ حصَّة من حصص برنامج التعلُّم المُحسَّن نمطاً واحداً كلَّ أسبوع لكي تَنشَأ في الأطفال الألفة وقابلية التنبُّؤ، وكانت التمارين والألعاب الإبداعية جزءاً أساسياً من هذا الروتين الأسبوعي.

ذلك أنَّ اللعبَ أمرٌ جوهريٌّ في تنمية الطفل ثم إنَّه يُدخل فيه الشعور بالأمان ويُقوِّي هذا الشعور. وهو إلى ذلك يساعد الأطفال على معالجة انفعالات النفس والتعبير عنها معالجةً وتعبيراً موزونين، ويمكن للعب أيضاً أنْ يزيد من احترامهم نفسهم. ومع ذلك ففرص لعب الأطفال في أفغانستان هي إمَّا معدومة وإمَّا قليلة، ولا يُستثنَى من هذا المدارس. وإنَّ أساليب التدريس في البرنامج لَتَميلُ إلى الأساليب التقليدية، فينقل المعلِّم المعرفة إلى الطلاب وهم يُدوِّنون ملاحظاتهم. وقد غلب على المعلِّمين في البرنامج أوَّل أمره كثرة الكلام، فكانوا يوضِّحون للأطفال ما في البرنامج من مفاهيم، وهذا يُضِّقُ على الأطفال الزمان والمكان اللذان يُفصحُون فيهما عمَّا في نفوسهم. فتطوَّر البرنامج وبتطوُّره صارت الألعاب جزءاً من كل حصَّة فيه. وكان لهذا غرضان: الأول منهما إراحة الطلاب والمعلمين وتزييد الثقة والشعور بالأمان في المجموعة التي هم فيها. والآخر أن يخرج الأطفال من الحصَّة منشرحي الصَّدر. ولمَّا كانت خدمات الدعم وشبكاته قليلة حيث يوجد الأطفال -ومن ذلك أنَّ سُبُل الوصول إلى الإرشاد النفسي بكلِّ صوره ضيِّقة كلَّ الضيق- كان من المهم أنَّه إن أصاب الأطفال انفعالات شديدة أو تذكَّروا المؤلم من الذكريات في الحصَّة، يُعمَدُ إلى اللعب فهو يُذهِبُ المشاعر غير المريحة.

ويحدث منذ أن أُدخِلَتْ الألعاب في كل حصَّة تحوُّلٌ ظاهرٌ في الطلاب والمعلمين، ونَخُصُّ هذا بمستوى الضَّحك وهدوء البال في الصَّف والروابط الوثيقة بين أفراد المجموعة. وقد قال المعلِّمون كم استمتعوا وهم يرون طلابهم يضحكون وكم زاد ذلك من ثقتهم بأنفسهم من حيث هم معلِّمون. وبيَّنت التقارير أنَّ شعور الأطفال بالأمان قد زاد، وأنَّ الأطفال قادرون على الإفصاح عمَّا في نفوسهم ومُعَانُون على ضبطه، فمَن كان منهم يبكي في الحصَّة وهو يَقِصُّ قصَّة، كان في نهاية الحصَّة يضحك ويبتسم بعد أنْ يشترك في لعبة من الألعاب الجماعية.

أَثَرُ البَرنَامَج وإجْرَاؤُهُ

يكاد يكون إجراءُ برنامج التعلُّم المُحسَّن في أيِّ مكان ممكناً، حتَّى لو كان نقل الصفوف من مكانها إلى مكان آخرَ ضرورياً بسبب المشكلات الأمنية، إذ إنماء الشعور بالأمان مركوز في الثقة داخل المجموعة لا في المكان الذي هي فيه.[٣] ويدل تقييم البرنامج، حتى يوم كتابة هذه المقالة، على انخفاض في نسبة المنامات المفزعة والانفعالات المؤلمة للنفس والعلَلِ الجسميَّة، وعلى زيادة في الرغبة في الذهاب إلى المدرسة وقَضاء ما يُكلَّف من وظائفَ بيتية، ويدل أيضاً على زيادة الشعور بالأمان، ولعلَّ هذا الأخير أعظم شأناً من كلِّ ما سبق. وقال ثمانية وسبعون بالمئة من الأطفال الذين شاركوا في برنامج التعلُّم المُحسَّن إنَّ خوفهم قد قلَّ بسبب المجموعة التي هم فيها في البرنامج. ووجد الطلاب في البرنامج المكان الذي يريحهم ويرخي بالهم ويؤمِّنهم، فقالوا إنهم يشعرون بالشيء نفسه في بيوتهم في أيِّ وقت كان بممارسة تمارين البرنامج، سواءٌ مارسها كل واحد منهم على حِدَتِه أو مع أصدقائه وأسرته.

لقد تطلَّب إجراء برنامج التعلُّم المُحسَّن في أفغانستان أنْ نُحوِّره ونغيِّره ونعدِّله عدَّة مرات لجعله ملائماً، وما زلنا في طور تنمية خُطَطِ حصَصه، وتدريب المعلمين، والنَّظر في خير سُبُل إشراك أولياء الأمور والمجتمع الذي هم فيه. ولَسوف تَستمرُّ الحاجة إلى تحويره وتغييره وتعديله وتمتينه ليصمد أمام أمن أفغانستان المُتردِّي.

بيثان ماكيفوي *bethan.mcevoy@nrc.no*
مستشار تعليمي، المجلس النرويجي للاجئين، أفغانستان
www.nrc.no

١. ابتداءً بسبتمبر/أيلول 2018
٢. NRC (2018) *Education in Emergencies; Children in Distress. A Child Protection Risk Analysis for NRC Afghanistan's Education Programme* (تحليل مخاطر الحماية للأطفال في برنامج المجلس النرويجي للاجئين للتعليم في أفغانستان) bit.ly/NRC-eie-afghanistan-2018
٣. لمزيد من المعلومات حول برنامج التَّعلُّم الأفضل في المجلس النرويجي للاجئين، يرجى الاتصال بـ sonia.gomez@nrc.no.

نمو الطفولة المبكرة والدعم النَّفسي-الاجتماعي في سوريا

فاطمة خضُّور

لا غنى عن إقامة برامج نمو الطفولة المبكرة وتقديم الدعم النَّفسي-الاجتماعي لتلك المرحلة لتلبية الحاجات المتغيرة والاستجابة للتحديات الناشئة.

منذ بداية الأزمة السورية، وجد النَّازحون داخلياً من كل أنحاء سوريا في منطقة السلمية في محافظة حماة الشرقية ملاذاً آمناً لتزداد بذلك نسبة السكان فيها إلى ٤٠ بالمائة ليصبح المجموع الكلي للسكان ٣٠٠ ألف نسمة. ويعاني كثير من النازحين ممن فيهم الأطفال من صدمات حادّة، لدرجة أنَّ الفاعلين الإنسانيين في مدينة السلمية بمن فيهم جمعية الهلال الأحمر العربي السوري وشبكة آغا خان للتنمية أدركوا بعد إرسالهم لفرقَ الدعم النَّفسي-الاجتماعي أنّهم غير مستعدين للتعامل مع ضخامة حاجات الصِّحة العقليَّة.

ولذلك، طوّرت شبكة آغا خان للتنمية خطة استراتيجية لتقديم الدعم النفسي-الاجتماعي الشامل في منطقة السلمية باستخدام مقاربات مستدامة قائمة على المجتمع المحلي تتعلق بالصحة العقلية والدعم النَّفسي-الاجتماعي. وبالإضافة إلى المناصرة والتوعية حول الصحة العقلية والدعم النَّفسي-الاجتماعي في بيئات النِّزاع وتعزيز القدرات فيما يتعلق بالمهارات وعدد العاملين في مجال الصِّحة العقليَّة، تضمنت الخطة أيضاً عناصر للحماية صُمِّمَت خصيصاً للأطفال. وتضمّن ذلك توفير المساحات الصديقة غير الرسميّة ودعم الأطفال على تطوير آليات مسايرة الظروف بالإضافة إلى تنفيذ الأنشطة التي تساعد البالغين على فهم نماء أطفالهم من النواحي النفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة والحركيّة واللغويّة.

أنا وطفلي في الأزمات

يعدّ برنامج أنا وطفلي في الأزمات أحد العناصر الأساسية للخطة الاستراتيجيّة، إذ يدمج الدعم النَّفسي-الاجتماعي مع البرامج الراسخة المختصة في النماء في مرحلة الطفولة المبكرة والتابعة لشبكة آغا خان للتنمية. وأُنشئَ برنامج أنا وطفلي في الأزمات في بداية الأمر لتقديم جلسات تربوية يمكن فيها لكل من النازحين داخلياً وأولياء الأمور من المجتمع المضيف أن يجتمعوا معاً في مساحات صديقة وآمنة ليتناقشوا خبراتهم في مختلف الصدمات (بما فيها الموت والفقد والحزن والصدمة والتحديات التي يواجهونها في أثناء تربيتهم لأطفالهم في البيئات المشحونة بالتوتّرات). وأصبح من الواضح من خلال تلك الجلسات أنّ أولياء الأمور كانوا غير قادرين على إدارة الضغوطات الناجمة عن التصدّي للصدمات التي تعرض لها أطفالهم، عدا عن التوتّرات التي يواجهونها هم أنفسهم ونتيجة لذلك أصبح أولئك الأطفال أكثر عرضة للإهمال والاستضعاف.

وباستهداف كل من أولياء الأمور وأطفالهم حتى عمر الثامنة، يسعى برنامج أنا وطفلي في الأزمات إلى إدخال مفهومات النماء في مراحل الطفولة المبكرة وتعليم طرق تقديم الدعم النَّفسي-الاجتماعي للأطفال. كما قدّم المشروع فرصةً لتيسير علاقات أفضل بين النَّازحين داخلياً والمجتمعات المضيفة وتمكينهم من الجلوس معاً لمناقشة التحديات التي يواجهونها في التكيف مع أوضاعهم الجديدة، وذلك في مساحات آمنة إلى جانب الأشخاص الذين يمكنهم التعامل معهم .

وتعلّم أولياء الأمور عدّة جوانب مثل أهمية نموّ الطفل ونمائه المبكر ونماء العقل وطرُق 'التَّعلُّم الفعال' وخصائص الطفولة المبكرة وفوائد مشاركة أولياء الأمور والدعم النَّفسي-الاجتماعي لكل من الآباء والأمهات والأطفال ومهارات التواصل الفعال لدى الأطفال ومفهوم التأديب الإيجابي. وفي الوقت نفسه، سُجّل الأطفال في النَّشاطات ذات الصلة. فعلى سبيل المثال، طُلِبَ إلى الأطفال تأليف القصص ومشاركتها مع والديهم كوسيلة تساعد الأطفال على التعبير عن أنفسهم وتمكّن أولياء الأمور من فهم ما يدور في عقول أطفالهم. ومن الأنشطة الأخرى كانت 'شجرة السلامة' إذ كتب الأطفال أسماء من يثقون بهم من أفراد العائلة كأغصان للشجرة وبذلك يساعدون أولياء الأمور على التعرّف على الأشخاص الذين يُشعِرون أطفالهم بأمان أكثر.

التكيّف من أجل الاستدامة بعيدة الأمد

بازدياد عدد المشاركين، يتعيّن النظر باستدامة المشروع على الأمد البعيد، واستشار مديرو المشروع المعايير الدنيا للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ،[1] إذ كان اثنان منهم ذوا صلة خاصة ببرنامج أنا وطفلي في الأزمات: دمج المساعدات الطارئة مع التعافي المبكر وتشجيع مبادرات التعليم بقيادة المجتمع المحلي. ونتيجة لذلك، اتّجه المشروع

نحو رابطات الآباء والمعلمين المدرسية كوسيلة للتنفيذ. وعن طريق ذلك، وصل المشروع للمزيد من أولياء الأمور والأطفال من كل من النَّازحين داخلياً والمجتمعات المضيفة ممّا عمل على زيادة الوعي حول النماء في مراحل الطفولة المبكرة وإسهامات الدعم النَّفسي-الاجتماعي في حياة الأطفال. غير إنّه كان هنالك عدد من التحديات المرتبطة بذلك.

أولاً، لم يمتلك بعض أولياء الأمور المهارات اللازمة لنقل المعلومات المشمولة في المواد التدريبية وخاصة المفهومات الخاصة بالتعليم. وبالإضافة إلى ذلك، لم يلتزم جميع المُيسِّرين بالتدريب التطوعي بدون حافز مالي. وثانياً، عقد المُيَسّرون جلسات برنامج أنا وطفلي في الأزمات في المدارس إلاّ أنَّه لم تكن جميع المدارس لتمتلك المستلزمات الضرورية مثل جهاز العرض والكهرباء والتدفئة. وثالثاً، قدّمت المواد التدريبية خصائص الطفولة المبكرة لكل الأعمار وصولاً إلى سن الثامنة، غير إنّ أولياء الأمور للأطفال في الفئة العمرية (٦-١٢) وجدوا النقاشات حول نماء دماغ الرضيع أمراً غير ذي صلة باهتماماتهم.

وتبعاً لذلك، بُسِّطَ محتوى المشروع ودُرِّبَ المُيَسِّرون على إيصال المواضيع المتعلقة بالفئة العمرية ٦-١٢ بينما استُهدِفَت حاجات الأطفال الأصغر سناً من خلال مبادرات مختلفة لشبكة آغا خان للتنمية. وانصبّ المزيد من التركيز على استخدام النَّشاطات التفاعلية من أجل تقديم الدعم النَّفسي-الاجتماعي لكل من الأطفال وأولياء الأمور. وساعد المشروع أولياء الأمور على تعزيز معرفتهم بالنماء في مراحل الطفولة المبكرة وأهمية الدعم النَّفسي-الاجتماعي وكيفية وضع المفاهيم المتعلقة بهما في موضع التنفيذ مثل السماح للطفل بالبكاء إذا ما كان حزيناً وبناء قنوات تواصل مع أطفالهم مثل استخدام طُرُق التأديب الإيجابي.

جلسة للقراءة مع الأطفال لأولياء الأمور وأطفالهم.

ومنذ تأسيسه، واجه المشروع تحديات رئيسية أخرى بما فيها غياب مشاركة الآباء. ويعود ذلك لعدّة عوامل منها الاقتناع بأنّ العناية بالطفل هي من مسؤوليات الأم وحدها والغياب المادي للآباء إذ يقاتل كثير منهم في الحرب التي قتل فيها كثير من الآباء وأيضاً بسبب الضغط المتزايد على الرجال للعمل نظراً لتدهور الوضع المالي. وقُدّمت جلسات برنامج أنا وطفلي في الأزمات عن طريق أزواج من المُيسِّرين المتزوجين وذلك لتشجيع أولياء الأمور على المشاركة كأزواج، بيد أن غياب مشاركة الآباء ما زال مستمراً. ففي الفترة ما بين عامي ٢٠١٤ و ٢٠١٨، شارك ألفان و ٢١٦ من أولياء الأمور، لم يزد عدد الآباء الذكور منهم على ١٣١ شخصاً.

التحرّك نحو التعافي

مع انخفاض حدّة النزاع المسلّح خلال عام ٢٠١٨، أصبح يُنظرُ إلى اسم المشروع 'أنا وطفلي في الأزمات' على أنّه مرتبط بمرحلة سابقة وصعبة للغاية من الأزمة. وبالتالي،

أُعيدَ النظر بمحتوى برنامج أنا وطفلي في الأزمات بغية تكييفه مع مرحلة التعافي (رغم أنّه يجب أن لا ننسى أنّه ما زال ثمّة حاجة جديّة لتقديم الدعم النَّفسي-الاجتماعي لكل من النّازحين داخلياً والعائدين والمجتمعات المضيفة) وحُوِّلَ المشروع إلى برنامج القراءة مع الأطفال.

ويهدف مشروع القراءة مع الأطفال إلى زيادة وعي أولياء الأمور حول دور القراءة في تطوير المهارات اللغوية للطفل وأهمية توطيد عادات القراءة كجزء من الروتين اليومي للأطفال، كما يغطي مواضيع متعلقة بالدعم النفسي-الاجتماعي لكل من أولياء الأمور والأطفال بما في ذلك التأديب الإيجابي. ويوفّر المشروع ١٥ كتاباً قصصياً لأولياء الأمور يمكنهم استعارتها وقراءتها لأطفالهم أو مع أطفالهم في البيت.

كما يساعد المشروع أولياء الأمور على تحضير أطفالهم للمدرسة نفسياً من خلال روزنامة أنا مستعد للمدرسة والتي يصدرها المشروع بالإضافة إلى زجّ كل من أولياء الأمور والمعلمين والأطفال في النَّشاطات التفاعلية خلال الأسبوع الأول من المدرسة لكي يشعر الأطفال بالأمان وليألفوا كل من البيئات الجديدة والمعلمين. وفي الفترة ما بين مارس/آذار و أغسطس/آب من عام ٢٠١٨, شارك ٣٧٥ طفلاً و٣٢٣ من أولياء الأمور في برنامج القراءة مع الأطفال على الرغم من بقاء مشاركة الآباء منخفضة.

التحديات و الخيارات

كان ضمان الحضور المستمر تحدياً ملحّاً. إذ إنّ معدلات حضور كل من أولياء الأمور والمُيَسّرين في برنامجَي أنا وطفلي في الأزمات والقراءة مع الأطفال لم تكن ثابتة. ولكي تتحسّن المشاركة في البرنامجَين في السياقات التي تضاءلت فيها موارد الناس المالية، يوصى بشدّة بتقديم الحوافز. ويمكن لنوع الحافز المُقدَم أن يُستخدَم جنباً إلى جنب مع البرامج الإنسانية الأخرى كما يمكن أن تكون قائمة على الحاجات وملائمة للسياق سواء أكانت نقداً أو قسائم أو مواد غذائية أو غير غذائية (مثيل أدوات الغسيل ومواجهة الشتاء) أو سلال صديقة للطفل (تشمل على كتب قصصيّة وملابس داخلية وزي مدرسي ومكمّلات غذائية). إذ إنّ تقديم الحوافز منذ بداية المشروع (بدلاً من منتصف الطريق) سوف يساعد على ضمان تقديم الدعم النَّفسي-الاجتماعي والنماء في مراحل الطفولة المبكرة من الولادة وحتى الطفولة وما بعدها. ومع أنّ شبكة آغا خان للتنمية في سوريا لم تطبق النهج القائم على الحوافز غير أنّه يبدو جلياً من خلال النظر إلى تجارب الفاعلين حول العالم ممّن استخدموا الحوافز الغذائية أو النقدية أنّ هذا النهج جدير بالاعتبار.

ومن الخيارات الأخرى التي يمكن استكشافها هي استخدام التكنولوجيا النقّالة والتطبيقات لتيسير وصول أولياء الأمور إلى منتجات النماء في مراحل الطفولة المبكرة. فكما ذُكرَ سابقاً، لا يقدر الكثير من أولياء الأمور وخاصة الآباء حضور الجلسات بسبب التزامات العمل. لذا يمكن لتوفير المنصات المتحركة أو استخدام تلك الأكثر شيوعاً مثل واتس آب وفيسبوك أن يسهم في تحسين التغطية والوصول. فعلى سبيل المثال: يمكن للتطبيقات المجانية أن توفر فيديوهات التعلّم ورسائل التوعية ومجموعات فعالة للنقاشات، كما تتيح صفحات الفيسبوك لكوادر البرنامج فرصة نشر المواضيع وتسمح للقرّاء مناقشة القضايا وإثارة التساؤلات، وعلى الواتس آب، يمكن إرسال رسائل التوعية إلى مجموعات المشاركين الذين يمكنهم تمريرها إلى غيرهم كما يمكن الاتفاق مع مزودي الخدمات المتنقلة المحليين على إرسال رسائل نصيّة حول النماء في مراحل الطفولة المبكرة لتصل إلى كل من يعيش في منطقة محددة. (تستخدم مؤسسة آغا خان بالأصل الرسائل النصيّة كجزء من حملتها حول التوعية الصحيّة.) ويمكن لمثل هذه المبادرات أن تجد تطبيقاً جيداً في السياق السوريّ، نظراً لامتلاك عدد كبير من الأسر للأجهزة النقّالة.

كما تعمل شبكة آغا خان للتنمية حالياً مع الحكومة والفاعلين غير الحكوميين لتأسيس إطار عمل وطني لتنمية الطفولة المبكرة. ويعود نجاح برامج الدعم النَّفسي-الاجتماعي للأطفال في منطقة السلمية خلال الأزمة إلى حقيقة أنّ برامج النماء في مراحل الطفولة المبكرة كانت راسخة في هذه المنطقة قبل الأزمة. فبالنسبة للمجتمعات المعرضة للنُّزاع وما يتبعه من التحديات التي تتعلق بالصحة العقلية، يمكن لبرامج النماء في مراحل الطفولة المبكرة على الأقل أن توفر البنية التحتية التي يمكن لبرامج الصحة العقلية والدعم النَّفسي-الاجتماعي أن تبني عليها لاحقاً، وذلك من أجل التخفيف من اضطرابات الصحة العقليّة ومواجهتها بما يشمل بداية الصدمات الحادة.

فاطمة خضُّور fatima.khaddour89@gmail.com
مسؤولة المشروعات، مؤسسة آغا خان، سوريا www.akdn.org

١. تذكر المعايير الدنيا للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ المستوى الأدنى لجودة التعليم والوصول إليه في حالات الطوارئ من خلال التعافي وعرض أفضل الممارسات في تلبية الحقوق التعليمية وحاجات المتأثرين بالكوارث والأزمات.
www.ineesite.org/ar/minimum-standards-ar

المساواة في الجندر في التَّعليم في حالات الطوارئ

إيفا إفرسن وإلسا أُسترغارد

تُبيِّنُ الدلائل أنَّ المقاربة المراعية للفروق في الجندر تخفِّف الأخطار المحتملة التي تحيط بالفتيات والفتيان في الأزمات والتَّهجير.

أُنجِزَت كثير من الأعمال الجليلة في جميع العالم لكي تُحصِّل الفَتيات والفتيان حقَّهم في التعليم. إلاَّ أنَّ الأزمة حين تحدث أوعندما تَحُلُّ كارثة أو يضطرُّ الناس إلى الفرار من بيوتهم تتعرض تلك الأعمال الجليلة للخطر. ويصعب الحصول على البيانات الإحصائية لمَن يصل إلى التعليم من المهجَّرين، والمعلومات الإحصائيَة المصنَّفة على حسب الجندر نادرةٌ عزيزة المنال. ففي جنوب السودان، مثلاً، التي تضرَّرت سنوات كثيرات من الحرب والنِّزاع العنيف والتَّهجير، قُدِّرَ فيها أنَّ نسبة ٧٥ بالمئة من الفتيات غير متسجلات في التعليم الأساسي.[١] وقد تُغيِّرُ حالات الطوارئ ديناميات الجندر الحالية حيث تكون، وتؤثر في الفتيان والفتيات تأثيراً مختلفاً، ولكنَّ النِّزاع يعزز غالباً المعوِّقات عن التعليم التي يغلب عليها تعزيز الفوارق في الجندر. وقد عيَّنَتْ شيئاً من هذه المعوِّقات دلائلٌ في برنامج التعليم في حالات الطوارئ الذي وضعته منظمة أوكسفام (Oxfam IBIS)، وهو برنامج قائم على إطار عمل تُحلَّلُ فيه معوِّقات المساواة في الجندر وتعالج،[٢] ومن هذه المعوِّقات ما يلي:

التنميط الجندري وبخس تعليم الفتيات حقَّه: جرت العادة على أنْ يكون الرجال هم المُعيلون، أمَّا النساء فأمَّهات وزوجات ولذلك عُدَّ تعليمهنَّ أقلَّ أهمية من تعليم الرجال. ومع أنَّ الحال يتحسَّن تدريجاً من حيث رفع درجة المساواة في الجندر في التعليم، فقد نفقد أحياناً في الأزمات والتَّهجير كلَّ ما تحقَّق من تحسُّن في الأحوال المستقرة؛ ففي الأزمات والتَّهجير تَنصَبُّ جهود الاستجابة على مجالات أخرى، أي يصعب تحقيق تقديم التعليم على غيره من المجالات. وحين يؤتى بالتعليم في حالات الطوارئ يصعب غالباً إيجاد الموارد التي تُعِينُ على ديمومة الجهود والمبادرات التي غايتها رفع درجة المساواة في الجندر التي تجريها الدول والمنظمات غير الحكومية.

التنميط الجندري والعوامل الاقتصادية: يغلب على الأسر الفقيرة عادةً أنْ تقدِّم تعليم الفتيان على تعليم الفتيات، حتَّى إنَّها في النِّزاعات يقلُّ احتمال دعمها تعليمهنَّ. وحين تُهجَّر الأسر قد يُجبَرَ الفتيان والفتيات على ترك مدارسهم أو قد يتركونها حتَّى يعيلوا أنفسهم أو أسرهم فيخرجون إلى العمل أو يُجَرُّون إلى البغاء، أو يختار الوالدون والوالدات لبناتهم زوجاً في سنٍّ مبكرة. وقد بيَّنت دراسة حديثة أجريت في مدينة نيال في جنوب السودان -وهي مدينة تقع بالقرب من مناطق يحدث فيها بعضُ أكثر المعارك قسوةً في سنوات النزاع الخمس- أنَّ في المدينة اليومَ معدَّلٌ من أعلى معدَّلات الزواج المُبكر في العالم، إذ ٧١ بالمئة من فتياتها قد تزوَّجن قبل أنْ يبلغن سنَّ الثامنة عشرة، وهذا المعدَّل أعلى بكثير من المعدَّل الذي كان في البلاد قبل النِّزاع وهو ٤٥ بالمئة.[٣]

العنف والأمان: تتعرض الفتيات والفتيان، وخاصةً الفتيات، إلى احتمال خطر التحرُّش الجنسي والعنف في المدارس وفي الطريق إليها، ولا سيَّما في الأزمات. ويزيد احتمال الخطر هذا في أحوال النِّزاع، سواءٌ في ذلك طُلَّابُ المدارس والأَعْدَادُ الكبيرة للمقطوع عليهم سُبُل الوصول إلى التعليم. من ذلك على سبيل المثال أنَّ عند أكثر ناس المجتمع في نيال الذين أُجرِيَت معهم مقابلات أنَّ النساء والفتيات يحيط بهنَّ خَطَرُ العنف الجنسي شديدٌ. وعندهم أيضاً أنَّ هذه المخاطر زادت من جرَّاء الأزمة إلى درجة صارت النساء والفتيات فيها لا تستطعن الخروج من بيوتهنَّ لوحدهنَّ أو الذهاب إلى المدرسة من غير مخاطر.

الترويج للمساواة في الجندر

صحيح أنَّ مقاربات تحقيق المساواة في الجندر في التعليم في حالات الطوارئ وفي الحالات المستقرة هيَ هيَ جوهرياً، لكنْ لا بدَّ من جهود مناصرة لكي تُدرِجَ كل الجهات الفاعلة ضمن حالات الطوارئ مراعاة الفروق في الجندر في برامجهم التعليمية، ولكي توفِّر السلطات والمانحون ما يُحتَاج إليه من تمويل. ويجب أنْ تُبنَى التدخُّلات على تحليل على أساس الجندر أوَّلي لما تتركه الأزمة من أثر في الأطفال والشباب ذكورهم وإناثهم، وعلى تعيين المخاطر المحدَّدة التي يتعرضون لها وأيِّ معوِّقات تحول بينهم وبين التعليم والأمان.[٤] والمهمُّ أنْ تنظر الجهات الفاعلة، ومن بينها السلطات المحلية والدولية والمنظمات الدولية وغير الحكومية، مليَّاً في التدخُّلات الآتية:

تغيير التنميط الجندري: ينبغي للتدخلات التَّعليمية في المجتمعات المتأثرة بالأزمات أو المُهجَّرة أنْ تتضمَّن تحسيس أولياء الأمور أهميةَ التعليم للفتيان والفتيات على السواء في الأزمات، وأنْ يُرُوا سُبُل حماية التعليم أطفالَهم وأنَّه يرفع درجة المساواة في الجندر، وأنَّه أيضاً استثمار في مستقبل أحسن تكثر فيه المساواة في الجندر. ولتحقيق المساواة في الوصول إلى التعليم ينبغي للمعلِّمين أن يُدرَّبوا على سُبُل رفع درجة المساواة في الجندر والأمان في الصفوف المدرسية، وينبغي إشراك المعلِّمات ليَكُنَّ قدوةً صالحة ومناصرات لتعليم الفتيات. مثال ذلك أنَّه في برنامج للتَّعلم المسرَّع لأطفال من جنوب السودان تقع أعمارهم بين ١٢ و١٨ سنة ولم يتمكَّنوا من قبلُ من أنْ يصلوا إلى التعليم بسبب الأزمة، كانت المعلِّمات فيه مناصرات بشدَّة لتسجيل الإناث ولإجراء أنشطة تساعد البنات على أنْ يستمرَّ تعليمهنَّ، ولتوفير مجموعة أدوات النظافة الشخصية أيَّام الحيض ودورات مياه مخصصة لهنَّ.[٥]

معالجة المعوِّقات الاقتصادية: يوجد طرق مختلفة لمساعدة الأسر المتأثرة بالنزاع أو الأسر المهجَّرة على إرسال أطفالها إلى المدرسة حتَّى لو كانت في حال قلَّت فيها سُبُل عيشها أو دَخْلَها من جرَّاء حالات الطوارئ. وقد يكون من هذه الطرقَ توفير وجبات طعام مدرسية بالمجَّان (مع إدراك أنَّ انعدام الأمن الغذائي يؤثر في النساء والفتيات خاصةً)، وتوفير مواد التَّعلم بالمجَّان، وتيسير الوصول إلى برامج القروض الصغرى. وهذا الدعم ذو أهمية خاصةً للشباب والمراهقين الذين قد يضطرُّون إلى إعالة أنفسهم في الأزمات وقد يحتاجون إلى دعم اقتصادي مع تدريب يكسبهم المهارات وعونٍ على تهيئة سُبُل عيش كريم. وقد لاحظت فتيات مراهقات من اللواتي أجريت مقابلات معهنَّ في دراسة نيال أنَّ الفقر معوِّق لتعليم الفتيات خاصةً، وأشرنَ إلى أنَّ الحوافز المالية قد تُعين الفتيات على بقائهنَّ في المدرسة. وتُبيِّن تقييمات برنامج تعليم فتيات جنوب السودان أنَّ التحويلات النقدية التي أُعطِيَتها الفتيات مباشرة لإعانتهنَّ على الوصول إلى التعليم وتخفيف الفقر في بيوتهنَّ وفي المجتمع الذي هنَّ فيه قد ساعدتهنَّ على البقاء في المدرسة مدةً أطول وحسَّنت من مواظبتهنَّ عليها.

إذهاب العنف وتحقيق الأمان: ينبغي اتِّخاذ تدابير مخصوصة لمكافحة العنف والتحرش الجندريَّان في داخل المدرسة وخارجها، ومن هذه التدابير تأمين الطرق التي يسلكها الطلاب للذهاب إلى المدرسة وفصل مراحيض الفتيات من مراحيض الفتيان وتوفير الدعم النفساني الاجتماعي للأطفال المتأثرين بالعنف الجندري أو بالتوتر الذي له صله بالنِّزاع. ويمكن للبرامج المراعية لحساسية النزاعات أيضاً أنْ تُقلِّل العنف الجندري. ولكنْ لن يحدث كل ذلك إلا بإشراك الإدارات المدرسية وجمعيات أولياء الأمور والمعلِّمين، وبتوعية أولياء الأمور والمجتمعات المحلية وإنشاء أنظمة حماية وآليات إبلاغ عن الانتهاكات ووضع مدوَّنات لقواعد سلوك المعلِّمين وموظفي المدارس. ففي برنامج التَّعلم المسرَّع في جنوب السودان، مثلاً، كانت صلة أولياء الأمور بالمعلِّمين حَرَساً في الصفوف المدرسية يَمنَعُ الشباب من أنْ يكونوا فاعلي الاعتداءات الانتقامية أو ضحايا تلك الاعتداءات.

يُضيَّق في الأزمات على المساواة في الجندر. إلا أنَّ توفير التعليم المراعي للفروق في الجندر في حالات الطوارئ طريقةٌ مجديةٌ لحماية الفتيان والفتيات على السواء من المخاطر الشديدة، ولإتاحة فُرَصٍ لهم يصوغون بها مستقبلهم من جديد.

إيفا إفرسن *evaiversen.consult@gmail.com*
مستشارة

إلسا أُسترغارد *eos@oxfamibis.dk*
مستشارة تعليم رئيسية في منظمة أوكسفام إيبس
https://oxfamibis.org/educationglobal

١. UNESCO (2018) *Global Initiative on Out of School Children: South Sudan Country Study*
(المبادرة العالمية للأطفال الواقعين خارج الإطار المدرسي: دراسة قُطرِيَّة لجنوب السودان) bit.ly/UNESCO-SouthSudan-2018

٢. Oxfam IBIS (2017) *Education and Gender Equality* Concept Paper
(التعليم والمساواة في الجندر) bit.ly/OxfamIBIS-education-gender-2017

٣. Oxfam (2019) *Born to Be Married. Addressing child, early and forced marriage in Nyal, South Sudan*, Oxfam Research Report
(ولدن للزواج. التصدي للزواج القسري والمبكر وزواج الأطفال في نيال في جنوب السودان) bit.ly/Oxfam-Born-to-be-Married-2019

٤. See INEE (2010) *Gender Equality in and Through through Education: INEE Pocket Guide to Gender*,
(المساواة بني الجنسين في التعليم وخلال مراحله وتحقيق المساواة من خلال التعليم: دليل الجيب للجندر من آيني) وذلك المرجع يُفنِّد الحجة التي يذكرها البعض من أنَّ التعليم المستجيب للجندر في حالات الطوارئ من الرفاهيات ويمكن تأجيله لمرحلة لاحقة.
(المساواة بني الجنسين في التعليم وخلال مراحله وتحقيق المساواة من خلال التعليم: دليل الجيب للجندر من آيني) bit.ly/INEE-EiE-Pocket-Guide-gender-AR

٥. Nicholson S (2018) *Evaluation of Oxfam's Accelerated Education Programme in Greater Ganyliel, South Sudan 2014–2018 Against Global Best Practice*
(تقييم برنامج أوكسفام للتعليم المُسرَّع في غالينييل الكبرى، جنوب السودان 2014-2018 على ضوء الممارسة العالمية الفضلى) bit.ly/OxfamIBIS-ALP-SouthSudan-2018

كسر حاجز الصمت: الإرغام على الجنس والإساءة الجنسية في التعليم ما بعد النّزاع

صوفي براي-واتكينز

تُوضِّح التحارب في جمهورية أفريقيا الوسطى أنَّ الجهود العالمية التي ترمي إلى رفع أعداد الأطفال الملتحقين في المدرسة خاصة في المناطق المتأثرة بالنِّزاع وفيما يخص الأطفال النَّازحين يجب أنَّ تبذل مزيداً من الاهتمام لناحيتي السلامة والمساءلة.

حال التعليم في كثير من البلدان التي تصيبها الحروب رديئةٌ من قبل أنْ يندلع النِّزاع في تلك البلدان، فترى فيها نقصاً في المواد والموارد وملئاً للصفوف الدراسية فوق السَّعة ورداءةً في جودة التدريس. ولَسوف يزيد النِّزاعُ الحالَ سوءاً فيُصدِّع التعليم المحدود أصلاً أو قُلْ يُفسدُه. فربَّما نُهبَت المدارس أو تضرَّرت أو شغلها نازح، وربَّما فرَّ المعلِّمون أو أصيبوا بضرر أو قتلوا، وكلُّ هذا في ظلِّ عنف مزداد ونظام دُوَل مختل وظيفيّاً. وبين هذا وذاك نرى أنَّ مصاعب إعادة التعليم إلى مقامه في بلدان كهذه عظيمةٌ.

أضف إلى ذلك أنَّ تأمين الأطفال حيث يوجد التعليم ما زال أمراً صعباً، إذ يُقابِل الأطفال مخاطر متعددة، مثل الطرق الخطرة التي يسلكونها ليذهبوا إلى المدرسة، وازدياد احتمال تعرُّضهم للعنف البدني والجنسي والجندري من جماعات مسلحة أو من أناس في المجتمع الذي يعيش الأطفال فيه، ولعنف الأقران في داخل المدرسة. فلا بدَّ من أنْ يُنظَر في هذه المسائل مليّاً في السياق الذي تحدث فيه كله، ذلك السياق الذي يقبل المجتمع فيه العقوبة البدنية وكثيراً ما يُرَى فيه تعرُّض النساء والبنات للعنف الجنسي أمراً طبيعياً.

مَسْألَةٌ مَكْتُومَةٌ

من صور العنف والإساءة التي تصيب الأطفال في المدارس أيضاً ويبقى فعلها مكتوماً الانتهاك والإكراه الجنسيان اللذان يرتكبهما فرد أو أكثر من الهيئة التعليمية. فهناك عبارة 'الجِّنس ثمن العلامات' أو 'العلامات المنقولة جنسيّاً' كما يقولها الأطفال في كثير من الأماكن، وهي تشير إلى المعلِّمين الذين يطلبون إلى الأطفال أن يفعلوا أفعالاً جنسيَّة ثمناً لمهام واجبة أصلاً على المعلمين، ومن ذلك تصحيح الوظائفَ البيتية أو منح الأطفال العلامات التي يحتاجون إليها لكي يتفوَّقوا. ويُطلَبُ في بعض الأحيان من الأطفال المال ثمناً لهذه المهام التدريسية الأساسية، فإن لم يقدروا على دفع المال يُطْلَبُ منهم أشياء أخرى تَحُلُّ محلَّ إسهاماتهم الماليَّة ألا وهي الخدمات الجنسيَّة.

وما انفكَّت منظمة طفل الحرب الخيريَّة في المملكة المتحدة (War Child UK) منذ عام ٢٠١٦ تدعم الأطفال في بانغي بجمهورية أفريقيا الوسطى، في حملة على ضروب الإساءة هذه التي تحدث في المدارس. وأجرت جماعة من الأطفال بحثاً هم أصحابه وذلك من خلال مشروع مناصر للشاب اسمه فويسمُور (VoiceMore)[1]، وكانت عيِّنَة هذا البحث تلاميذ من عشرة مدارس حكومية مختلفة، فوجد أصحاب البحث أنَّ كثيراً من الأطفال الذين أبلغوا عن حوادث من هذا النوع، شاع أنْ هُدِّدوا وأُصيبُوا بسوء وتركوا المدرسة نتيجةً للإبلاغ.[2] وتُظهر نتيجة البحث تقارير أخرى عن حالات الإساءة الجنسية وفساد الأنظمة المدرسيَّة في أفريقيا.[3] وسُئِلَ أطفال في ليبيريا عامَ ٢٠١٥ في برنامج يو ريبورت (U-Report) (أنت تُبلِغ) الذي تجريه منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) هناك سؤالاً لم يُتَّفق على جواب شاف له بعد ألا وهو: ما هي أكبر مخاوفكم؟ فأجاب ٨٦ بالمائةً منهم: الجِّنس ثمن العلامات أكبر مخاوفنا.[4] ونشرت جامعة ماستريخت الهولنديَّة في عام ٢٠١٧ تقريراً عن التعليم في جمهورية أفريقيا الوسطى وَصَفَ استعمال الهيئات التعليمية العنف والإكراه والفساد في المدارس بأنَّه واسع الانتشار هناك مُتَوَاصِلُ.[5]

ومع أنَّه يوجد حالات أُبلِغَ عنها هنا وهناك فقد بقي هذا النوع من الإساءة مُغفَلاً في النقاشات التي دارت حول أنواع العنف الأخرى التي تُرتَكَبُ في المدارس وحولها. ويمكن لمُقتَرِفي هذه الجرائم أنْ يفلتوا من العقاب في أغلب الحالَاتَ في الأماكن التي تفتقر إلى أنظمة الحماية التي تضعها الدولة والمجتمع، ومن هذه الأماكن جمهورية أفريقيا الوسطى. وقد ساعدت مبادرات كمبادرة إعلان المدارس الآمنة[6] على وضع معايير ومبادئ توجيهية لحماية التعليم في المناطق المتأثرة بالنِّزاع، مثل الهجمات على المدارس، ولكنَّ هذه المعايير والمبادئ التوجيهية لا تشمل ما تقدَّم ذكره من المسائل المحدَّدة التي لها صلة بالحماية والتي يمكن أن يتَّسع انتشارها داخل المدارس بسبب النِّزاع. والعوامل التي تؤدي إلى هذه الحال وتزيدها سوءاً كثيرةٌ، ومنها ما يلي:

- قلة المال والموارد التي ينبغي أنْ تُستثمَر في المدارس وفي تدريب المعلِّمين لتحسين جودة التعليم وتأمين أمكنة وجوده
- غياب أنظمة إنفاذ مدوَّنة قواعد السلوك والإبلاغ عن كسرها
- غياب النُّظُم القضائية الفعَّالة لمحاسبة الجناة
- محدودية قُدرَةُ مؤسسات الدولة كقدرة وزارات التربية والتعليم على مراقبة المدارس وضبطها
- ضَعْفُ نُظُم حوكمة المدارس وغياب إشراك أولياء الأمور فيها لمعالجَة المسألة ومكافحة الفساد ومحاسبة من يُجرِمُ من المعلِّمين
- تأخُّر دفع أجور المعلِّمين أو عدم دفعها
- انتشار ظاهرة يحلُّ فيها أولياء الأمور غير المؤهلين محلَّ المعلِّمين
- قبول ثقافة العنف والفساد وعدُّها أمراً طبيعياً
- غياب قوة الأطفال ومركزهم القانونيَّان أمام البالغين، ونخص ذلك مَن هم في مراكز السُّلطَة كالهيئات التعليمية.

الأثر والعواقب

إنَّ الأثر الذي تتركه هذه المشكلات في الأطفال وتعليمهم وأسرهم ومجتمعاتهم وبلدانهم لَعَظيمٌ. فَمَن طُلِبَ إليه منهم دفع مال أو خدمات جنسية الغالب أنْ يستَجيب بألَّا يواظب على المدرسة أو أنْ يتركها إذ يرى في هذا وقاية له، مع أنَّ رغبته في التعلُّم شديدة. أمَّا الذين أكرهوا جنسيًّا أو أجبروا، ونخصُّ بذلك البنات هاهنا، فآثار هذه الإساءة الجنسية والنفسية في عافيتهنَّ النفسانيَّة عظيمةٌ، ومن هذه الآثار أيضاً الحَبَل والأمراض المنقولة جنسيًّا والوصم الاجتماعي الخطير، وهذا الأخير حين تعرف نظيراتهنَّ الأمرَ أو حين يعرفه المجتمع الذي يعشن فيه.

ويؤدِّي الفساد في المدارس أيضاً إلى ضيق عيش الأسر بزيادة العبء المالي عليهم وعلى مقدمي الرِّعاية والأطفال أنفسهم الذين يُطلَبُ إليهم العمل في أعمال احتمال خطرها كبير في قطاع الاقتصاد غير الرسمي ليكسبوا ما تطلبه المدرسة من مال. ويؤدِّي استمرار الإساءة والفساد في الأنظمة المدرسيَّة على المدى الطويل إلى انخفاض في معدَّلات متابعة الطلاب دراستهم، ويُضِرُّ النجاح الدراسي لأجيال من الأطفال، ويقلل من فرص التنمية الاقتصادية في البلاد.

"لا بُدَّ لنا من أنْ نُميطَ عن هذه المسائل حجاب الكتمان وأنْ نفعل ما يجلب الأمل في تغيير حَسَن في الغد....فإن عملنا بعضنا مع بعض اليومَ كان مستقبلُ بلدنا أفضلَ." ستيفاني (١٦ عاماً) مشتركة في برنامج فويسمُور.

إماطَةُ حجَابِ الكتْمَان: التَّوصيَاتُ

الأمن أولاً: تعهَّدت بلدان كثيرة بزيادة مواظبة الطلاب على المدارس فيها زيادةً كبيرةً في الأعوام الأخيرة، وجاء ذلك في معظمه بسبب أهداف التنمية المستدامة وغيرها من المبادرات الدولية كالحملة العالمية من أجل التعليم[٧] ومبادرة التعليم لا يمكن أن ينتظر.[٨] لكنْ يجب ألا يُغفَل أمر الأمن والمساءلة في حملة زيادة أعداد الطلاب هذه، ويجب أن يُوجَّه النَّظر أكثر إلى تحقيق أمن المدارس لينهل الأطفال العلم منها.

تعظيم المساءلة: ينبغي أنْ يحاسب أي فرد من أفراد الهيئات التعليميَّة يرتكب إساءة على ما ارتكبه. ويعني غياب نُظُم تكفي المدارس حاجتها من مراقبة المعلِّمين وضبطهم أنَّ يُفلتَ المعلِّمون الجناة من العقاب في كثير من الأماكن. ولا بدَّ للحكومات من أنْ تُعظِّم اهتمامها بهذه المسألة وأنْ توصل رسالة إلى المدارس وهيئاتها التعليمية فحواها أنْ لا تسامح البَتَّة في أمر مَن بُلِّغَ عنهم عند الجِّهات المختصَّة أنَّهم ارتكبوا إساءات جنسية ولَسوف يعاقبون بأشدِّ العقوبات.

طرق الإبلاغ عن الإساءة والفساد: الرَّاجحُ أنْ تُرتكَبَ أفعال الفساد والإساءة في المدارس في الخفاء. ويصعب على الأطفال كثيراً أنْ يُفصِحُوا عنها، ولا يعرفون إلى ذلك سبيلاً، وهذا سبب ترك الأطفال مدارسهم في الغالب حين يُطلَب منهم المال أو الخدمات الجنسيَّة. إذن ينبغي لكل مدرسة أنْ يكون فيها نظام مناسب للأطفال قائمٌ يتيح لهم الإبلاغ عمَّن يطلب منهم دفع المال أو الخدمات الجنسيَّة.

رفع الوعي: لا يدرك كثير من الأطفال حقوقهم أو أنَّ هذه الأفعال أفعالٌ غير قانونيَّة. وقد تجد في بعض المدارس مدوَّنات قواعد السلوك، لكن الهيئات التعليمية في المدارس

لا تبّين للطلاب ولا للمجتمع ما ينبغي لها أن تُبيِّنه. ويجب على كل مدرسة أن يكون لها بروتوكولات مُعرَّفة تُبيِّن للهيئة التعليمية والطلاب كيف ينبغي لسلوكهم أن يكون. وينبغي أيضاً للمدارس أن تساعد على إعلام الأطفال والبالغين اتفاقية حقوق الطفل وما فيها من حماية وضمانات في ما له صلة بالتعليم وبالحماية من الإساءة.

"إنَّ الإساءة إلى الأطفال في المدرسة غير مقبولة البتَّة ولو كانت إلى طفل واحد. ويجب علينا أنْ نُنشئ ثقافة الصدق والأمانة وننشرها." جين (١٧ عاماً) مشتركة في برنامج فويسمُور.

صوفي براي-واتكينز *sophieb@warchild.org.uk*
مستشارة في شؤون مناصرة الشباب ومشاركتهم، منظمة طفل الحرب- المملكة المتحدة، *www.warchild.org.uk*

١. قدمنا الدعم للشباب في مرحلة تخطيطهم لبحوثهم وأعدادهم لها، وتضمن دعمنا توضيح طريقة التعامل مع الأطفال الآخرين وما ينبغي فعله إذا لم يشعر الأطفال بالارتياح وكيفية ضمان توفير السرية في التعامل معهم. ووضع الأطفال منظومة مدوَّنة لتسجيل المعلومات دون ذكر الأسماء واتَّفقنا على الخطوات التي يجب اتِّخاذها في حالة ذكر المستجيب أنَّه وقع عليه أثر شخصي أو في حالة أفصح عن أمر ما.

٢. War Child (2016) *Combatting Corruption and Abuse in Schools* (التصدي للفساد والإساءة في المدارس) bit.ly/WarChildUK-VoiceMore

٣. UNICEF/Plan/ActionAid/SCF Sweden (2010) *Too often in silence. a report on school-based violence in West and Central Africa* www.unicef.org/wcaro/VAC_Report_english.pdf; (غالباً ما يسود الصمت: تقرير حول العنف في المدرس في غرب أفريقيا ووسطها)

Plan (2013) *A girl's right to learn without fear. Working to end gender-based violence at school* (حق الفتاة في التعلم دون خوف: العمل على إنهاء العنف القائم على الجندر في المدرسة) bit.ly/Plan-LearnWithoutFear-2013

٤. UNICEF U-Report Liberia (2015) 'Success Story: U-Report Liberia exposes Sex 4 Grades in school' (قصة نجاح/ يو ريبورت في ليبيريا يفضح ممارسة الجنس مقابل العلامات في المدرسة) https://ureport.in/story/194/

٥. Maastricht University (2017) *The Child's Right to Education in the Central African Republic* (حق الطفل في التعليم في جمهورية أفريقيا الوسطى) bit.ly/MaastrichtUniv-EducationCAR-2017

٦. جاء إعلان المدارس الآمنة نتاجاً لسلسلة من التشاورات التي قادتها النرويج والأرجنتين في عام 2015 لتقدم الفرصة للدول للتعبير عن دعمها السياسي العريض لحماية التَّعليم وضمان استمراره في النِّزاع المسلَّح. www.protectingeducation.org/guidelines/support

٧. www.campaignforeducation.org

٨. www.educationcannotwait.org

تعزيز النُّظُم التعليمية لاستجابات قطاع التعليم بعيدة الأمد

ثيا لاسي ومارشيلو فيولا

يُبيِّن تنفيذ البرامج في كلٍّ من جمهورية الكونغو الديمقراطية ونيجيريا إمكانية وضع لبنات البناء الأساسية التي ترتكز إليها التحسينات بعيدة الأمد في المراحل المبكرة من الاستجابة لحالات الطوارئ حتى في أكثر السياقات تحدياً.

بين عامي ٢٠١٦ و٢٠١٧، دعمت منظمة طفل الشارع (Street Child) وشريكتها إينزر مينيستري إنترناشيونال قطاع التعليم الثانوي في مخيم لوسيندا للاجئين في مقاطعة كيفو الجنوبية شرقيَّ جمهورية الكونغو الديمقراطية حيث يعيش ٣٢ ألف لاجئ بوروندي.[١] فقد تضرَّر النظام المدرسي الذي أُدمِجَ فيه الأطفال اللاجئون من سنوات نتيجة الإهمال وعدم كفاية الاستثمار[٢] وكانت المدارس مُعدَّةً إعداداً سيئاً لاستقبال سبعة آلاف طالب لاجئ (ومنهم أكثر من ألف و٢٠٠ طالب في المرحلة الثانوية) بدؤوا يصلون في شهر يونيو/حزيران من عام ٢٠١٥. فسُورِعَ إلى إقامة عدة مدارسَ ثانوية جديدة في مبانٍ مُستأجَرَة أو مُشتركَة لاستيعاب الطلاب، وكان أفراد الهيئات التعليمية الذين وُظِّفوا في أكثرهم غير مؤهلين.

وإضافة إلى التدريب والموارد التي وفَّرتها منظمة طفل الشارع وإينزر مينيستري إنترناشيونال الشَّريكتان لتلبية حاجات التعليم الطَّارئة والمُستعجلَة، ومنها توزيع الأزياء المدرسية المُوحَّدة ومواد التعليم والقرطاسية والموارد الترفيهية، وتحسين البنية التحتية، وتدريب المعلِّمين على موضوعات لها صلة وثيقة بالحال مثل البيداغوجيا المراعية للفروق في الجندر وعلم نفس الطفل والتخطيط للطوارئ. وإضافة إلى ذلك، ضَمَّ الدعم الذي تقدِّماه عَناصرَ مُستعارَةً من نموذج من نماذج تعزيز نُظُم التعليم بعيد الأمَد يقوده المجتمع المحلي. ويهدف ذلك النموذج بعيد الأمد الذي وضعته الشريكتان واستغرق تطويره أكثر من عقد من الزمن في بيئة ليس فيها لاجئون في مقاطعة كيفو الجنوبية يهدف إلى تحسين الاكتفاء الذاتي ببناء المنشآت والقدرات والمهارات لتمكين المعلِّمين والمديرين وأولياء الأمور من أنْ يتحسَّنوا ويُحسِّنوا في كل مدرسة على حدة من غير المساعدة الحكومية.

عناصر بناء القدرات بعيد الأمد

أوَّل عنصر اتُّخذَ في المقاربة بعيد الأمد هذه هو صبُّ الانتباه على بناء الكفاءات التربوية الجوهرية، ومنها إدارة الصفوف المدرسية وتقييم الطلاب والتعلُّم الدائر حول الطفل والانضباط الحسن، لتعويض نقص المؤهلات والخبرات في الهيئات التعليمية الحالية والجديدة جميعاً ورفع معيار التدريس كلِّه رفعاً مستداماً. ويشتمل هذا العنصر على أنشطةَ تَدريب جماعيٍّ ويليها سَنَةُ إرشاد في المدرسة يشرف عليها مدرِّبو معلِّمين متخصصون من إينزر مينيستري إنترناشيونال. وأظهر هذا الدعم المستمر في الصفوف المدرسية، في حالات التنمية بعيدة الأمد في كيفو الجنوبية وغيرها، نتائج ممتازة في تحسين معارف المعلِّمين ومهاراتهم وفي إزالة الممارسات السيئة المتواصل فعلها مثل غياب تخطيط الدروس، وأساليب تدريس غير تشاركية، واستخدام مُمَنهَج للعقوبة البدنية.

أمَّا العنصر الثاني فهو انصباب انتباه مستديمٌ على قدرات إدارة المدارس من حيث التمويل والإدارة وأصول التعليم، بالعمل مع المديرين ولجان أولياء الأمور لإنشاء نُظُم إدارة للمدارس متينة وقوية. وتجمع هذه المقاربة أيضاً جلسات التَّدريب الجماعي مع رصد الأداء في المدرسة لتعزيز التعلُّم والممارسات الجيدة. ولهذه المقاربة قوةٌ خاصَّةٌ في مخيم لوسيندا وهي فرصة إنشاء لجان أولياء الأمور (التي ما كانت من قبل في أيٍّ من المدارس) التي تضمُّ ممثلات الإناث وأفراداً من اللاجئين هناك.

أمَّا العنصر الثالث فهو تقديم المشروعات المدرَّة للدخل القائمة في المدارس ويُديرُها المعلِّمون والطلاب وأولياء الأمور معاً. وتحتفظ المدارس بالدخل، وتوصي منظمة طفل الشارع هذه المدارس بأنْ تُنفق من الربح ٢٠ بالمئة على الموارد، ومنها مواد التعليم أو منَح الطلاب الدراسية، على حسب مقتضى أوْلَويَّاتها، وأنْ تُعيدَ مَا يبقى من الربح إلى الاستثمار في تطوير المشروع وتنميته، ولا سيما أوَّل أمره. وقد أثبتت هذه المقاربة، في الأماكن التي تجري فيها التنمية بعيدة الأمد، أنَّ فيها طريقة مجدية في جلب موارد إضافية للمدرسة، وفي إشراك عدد أكبر من أولياء الأمور في أنشطتها، وفي زيادة مهارات الطلاب في مجال تنظيم المشروعات وتوسيع معرفتهم للأعمال التجارية وخبرتهم فيها.

وبدأت هذه العناصر الثلاثة بعد عام من انتهاء التدخُّل تظهر نتائجَ أوَّليَّة واعدة إذ تَدُلُّ مشاهدات المعلِّمين وتقييماتهم الذاتية على تحسُّن بارز في الكفاءات الأساسية والممارسات في الصفوف المدرسيَّة وعلى نموِّ الثقة بالنفس. وأظهرت إدارة المدارس تحسُّناً مستداماً، وأنَّ السِّجلات والحسابات وجداول التعليم الزمنية وسجلات الطلاب تُستخدَم اليوم في المدارس كلها. وقد أُلِّفَتْ لجان أولياء الأمور في كل المدارس، ويداوم أكثر أعضائها على الاجتماع معاً ويسهمون إسهاماً مجدياً في صنع قرارات إدارة المدرسة. وحقق ثلثا مشروعات المدارس ربحاً استُثمر شيءٌ منه في تحسين البنية التحتية وفي المواد التعليمية. وذكرت كلُّ المدارس تغيُّراً حسناً من حيث إدماج اللاجئين وتعاونهم، وهذان على مستوى الطلاب ولجان أولياء الأمور.

تعزيز النظام التعليمي بالتعلُّم المُسرَّع

منذ يناير/كانون الثاني ٢٠١٨، تنفذ منظمة طفل الشارع برنامجَ تعلُّم مُسرَّع تموِّله منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة (اليونيسف) من أجل خمسة آلاف و٧٠٠ طفل في شرقيِّ شماليِّ نيجيريا أكثرهم نازحون. وقد جرَّ النِّزاع في الولايات الشمالية الشرقية التَّهجير وانعدام الأمان، وكان الأثر الذي تركاه في التعليم الأساسي مُدمِّراً[3] وكما هو الحال في جمهورية الكونغو الديمقراطية، كان النظام المدرسي متضرراً قبل اندلاع العنف بسبب عقود من الإهمال وضعف الاستثمار، وانعكس ذلك على جاهزيته التي أضحت ضعيفة غير قادرة على التعامل مع التحدي الذي يفرضه التَّهجير واسع النطاق. ونحوٌ من ثلاثة ملايين من الأطفال النَّازحين ومن أطفال المجتمع المضيف هم خارج النظام المدرسي، و٥٧ بالمئة من مدارس ولاية بورنو مغلقة و٤٢ بالمئة من الصفوف المدرسية يُجلَس فيها ٨٠ طفلاً على الأقل.

مايك غيبي

وإذ قد كان برنامج التعلُّم المسرَّع هذا يمنح الأولوية لتلبية حاجات التعليم الطارئة على غيرها بتوفير مساعدات التعليم في حالات الطوارئ (ومنها توزيع مواد التعليم والتعلُّم، وإصلاح الصفوف المدرسية، وتدريب المعلِّمين)، فهو أيضاً قد وُضِعَ ليعزز النُّظُم التعليمية في الأمد الطويل.

والعنصر الأول الذي يسهم في تحقيق هذا الهدف هو التصميم المبتكر لستِّين مركزَ تعلُّم مؤقتاً أنشئَت في ولاية بورنو ويوبِّي وآدماوة. ففي هذه المراكز أرضيةٌ خرسانية قوية، وجدرانٌ منخفضة يمكن تعليتها حين تتوفر الموارد، وسطحٌ دعاماته متينة، والغاية من ذلك أنْ تُحوَّل هذه المراكز بيُسرٍ في المستقبل إلى مبانٍ

دائمة بكلفة قليلة. وقد بُنِيَتْ كثير من مراكز التعلُّم المؤقتة هذه على أرض مدارس موجودة وذلك سيجعل منها صفوفاً مدرسية دائمة. أمَّا في الأماكن القاصية، فقد أُنشئَت مراكز التعلُّم المؤقت فيها مجتمعات محلية ليس فيها بنيةَ تحتية مدرسية، وهذا يعني ضرورةَ تحوُّل مراكز التعلُّم المؤقتة إلى مراكز تعلُّم دائمة في الأمد المتوسط لغياب برنامج شامل لبناء المدارس على المستوى الوطني. وما بَرِحَتْ لجان تعليم المجتمعات المحلية تُؤَلِّفُ لإدارة مراكز التعلُّم المؤقتة، وتحضُّ منظمة طفل الشارع وسلطات التعليم النيجيرية حظاً مشتركاً على جعل مراكز التعلُّم المؤقتة كلها على نموذج واحد. وسيشتمل ذلك على إنشاء آلية لتحوُّل تلك المراكز إلى منشآت دائمة، وللاعتراف الرسمي بلجان تعليم المجتمعات المحلية، وجعل مراكز التعلُّم المؤقتة أهلاً لتلقِّي الدعم الحكومي كما تتلقَّاه نظيراتها في القطاع الرسمي.

أمَّا العنصر الثاني فهو توجيه الانتباه إلى إيجاد قدرات تدريسية جديدة في المجتمعات المحلية التي لا تحظى بخدمات كافية. وأصعب الصعاب التي يواجهها النظام التعليمي في شمالي نيجيريا هي توظيف المعلِّمين المؤهلين للمدارس الريفية. وقد وظَّفت منظمة طفل الشارع بالتعاون مع لجان تعليم المجتمعات المحلية ١٢٠ معلماً من معلِّمي المجتمعات المحلية المتطوِّعين، إذ تُمكِّن هذه المقاربة المعلِّمين الذين فيهم الحد الأدنى من المؤهلات، المندمجين عموماً في المجتمعات المحلية، من اكتساب المهارات والخبرات من خلال الحصول على فرصة التدريس باللغة المناسبة في مجتمعاتهم المحلية القاصية. وتزور الهيئات التعليمية الحكومية بانتظام معلِّمي المجتمعات المحلية المتطوِّعين زيارات إرشادية لتحفيزهم ومساعدتهم، وتعمل منظمة طفل الشارع من قرب مع سلطات التعليم النيجيرية لوضع آلية بها يمكن لمعلِّمي المجتمعات المحلية المتطوِّعين أنْ يقدموا طلبات إلى مجلس تسجيل المعلِّمين النيجيري ليحصلوا على تصديق رسمي يجيز لهم التعليم في المرحلة الابتدائية. ويتيح لهم ذلك التصديق الرسمي أن يكونوا موظفين دائمين في القطاع الرسمي، فيمهد الطريق بذلك إلى زيادة عدد المعلمين المؤهلين في الأماكن التي يصعب الوصول إليها.

ثم إنَّ الحضَّ المستدام والتعاون الوثيق مع الدولة وسلطات الحكومة الفدرالية هو جزء لا يتجزأ من مقاربة منظمة طفل الشارع في شمالي شرقيِّ نيجيريا إذ تدعم منظمة طفل الشارع ، بعضويَّتها في اتحاد المنظمات غير الحكومية، الحُكومةَ لوضع مناهج رسمية وطنية للتعليم في حالات الطوارئ، مُدرَجٌ فيها مهارات الحياة الأساسية مع مهارات الحساب والقراءة والكتابة، ومُحدِّدَةٌ مسارات واضحة لإعادة دمج الأطفال الذين تلقوا التعليم في وضع الطوارئ إلى المسار العام للتعليم.

دروس مستفادة من برامج التعليم في وضع الطوارئ

لا شك في أنَّ جمهورية الكونغو الديمقراطية ومنطقة الشمال الشرقي من نيجيريا تواجهان تحديات وقيود خاصة بهما، إلاَّ أنَّ

مركز مؤقت للتعلم في مخيم لوسيندا للاجئين، جمهورية الكونغو الديمقراطية، بُني بطريقة تُسهِّل تحويله إلى بناء دائم بتكلفة بسيطة.

هناك دروساً يمكن تعلمها من خبرة وضع برامج تعليم الطوارئ في هذين الموقعين.

فأول، يبرهن مثال جمهورية الكونغو الديمقراطية على أنَّ تدخل التعليم في حالات الطوارئ يمكن استخدامه لتعميق الكفاءات والمهارات التعليمية الجوهرية وتوسيعها إلى درجة تتجاوز المطلوب منها للوفاء بالحاجات التعليمية الطارئة، ويبرهن أيضاً على أنَّ مقاربة كهذه يمكن دمجها بيُسر وبتكلفة مقبولة وإن كان ذلك في التدخلات قريبة الأمد. أما في الأماكن التي يُعزَى فيها انخفاض قدرات المعلمين ومهاراتهم إلى وجود ضعف عام في المنظومة التَّعليمية، فتشير دراسات الحالة تلك أنَّه حتى التدخلات في المراحل المبكرة إنما هي فرصة يُعتَمد عليها بالتصدي لكامل نطاق مهارات المعلمين الأساسية المتعلقة ببيداغوجيا التعليم ومهارات إدارة القاعة الصفية.

وثانياً، يبرهن مثَالُ جمهورية الكونغو الديمقراطية ومِثَالُ نيجيريا على أنْ لا مكَان لعبارة هذا سابِقٌ أوانه في حالات الطوارئ عند إعادة تأهيل إدارة المدارس الضعيفة ومشاركة المجتمع المحلي غير المجدية، بإقامة نماذج تمكين يقودها المجتمع المحلي وتَنصَبُّ على الاكتفاء الذاتي. وقد يجلب مثل ذلك التحوُّل للمدرسة فوائد مستدامة. ولا يقل أهمية عن هذه الجهود بناء الهياكل مثل جمعيات أولياء الأمور ولجان إدارة المدرسة لكنَّها تتطلب إلى التقوية والتعزيز ليس من خلال التدريب والتوجيه المستمرين فحسب، بل من خلال الوصول إلى التمويل أيضاً خاصة من خلال مشروعات توليد الدخل المستدامة. ويأتي تعاون أولياء الأمور والمعلِّمين المجدي بمزيَّة إضافية وهي تغذية التعاون وإزالة الحواجز التي بين المهجَّرين والمجتمعات المضيفة، ورَتْقُ خَرْقٍ حَرِج وهو غياب الدعم الحكومي القوي وغياب إجراء معايير جودة التعليم الحكومي وفرضها.

وثالثاً، تُقدِّم حالة نيجيريا مثالاً بيِّناً في السُّبُل التي يُعالِجُ بها التدخل في حالات الطوارئ تحدياً مزمناً هو قلَّة المعلِّمين في المناطق النائية التي يصعب الوصول إليها. وإنْ وَضَعَتْ الحكومة النيجيرية، وهذا ما يذهب إليه الظَّنُّ، آليةً لتسريع تحوُّل معلِّمي المجتمعات المحلية المتطوِّعين إلى المدارس الرسمية، ففي ذلك فائدةٌ للنظام التعليمي، ولا سيَّما لمدارس شمالي شرقيَّ نيجيريا، وفوزٌ عظيمٌ شأنه لأصحاب المصلحة المعنيين اللذين حضُوا على هذه الآلية.

وأخيراً، للنموذج الذي تُحَالُ فيه البنية التحتية من مؤقتة إلى دائمة الذي جُرِّبَ أوَّل ما جُرِّبَ في نيجيريا مقاربةٌ قد تدعو إلى الإعجاب مستقبلاً في معالجة ثغرات البنية التحتية بعيد الأمد، في حال نيجيريا وغيرها، ولو أنَّه ما زال هناك مزيد عمل ينبغي فعله لكي تؤيِّد الحكومة النَّمُوذَجَ وتَضَعَ آليات تقودها المجتمعات المحلية أو تموِّلها الحكومة لدعم التحوُّل. ويُحتمَل للتعاون مع سلطات الدولة أن يبقى موجوداً في أحوال أكثر من احتمال بقائه في أحوال أخرى، ولكنْ ينبغي في الأحوال جميعاً لاستجابات التعليم في حالات الطوارئ أنْ تُقدِّمَ الدور الرئيسيَّ للمجتمعات المحلية على غيره، وكذلك ضرورة العمل بتعاون مُحكَمٍ مع الجهات الفاعلة الأخرى في مجال العمل الإنساني.

لكنْ يبقى قِصَرُ أَمَدٍ أكثر ما يرد إلى التعليم في حالات الطوارئ من تمويل تحدِّياً رئيسيًّاً، وينبغي ألَّا ينقطع حضُّ المانحين على الانتقال إلى تمويل متعدد السنوات يسير التحوُّل لينناسب الحال. ومن الأهداف الجوهرية لتدخلات كهذه معالجة عقبة انعدام الاستدامة، ولو معالجة جزئية، التي جرَّها التمويل ذو الأمد القصير. وتعالج التدخلات هذا بجملة أمور من بينها تعزيز الاستفادة من المتطوِّعين، وبناء المهارات والقدرات في قلب المدارس وإيجاد حلول مُدرَّة للدخل. وقد وجَّهنا انتباهنا، في نيجيريا حيث تدخُّل الحكومة لإنجاح التدخلات هو احتمال واقعي، إلى أنشطة مثل توظيف المعلِّمين وإنشاء الصفوف المدرسية بأسلوب يُتيحُ للسلطات المحلية أنْ تُنمِّيها في المستقبل. أمَّا في جمهورية الكونغو الديمقراطية حيث يَرجحُ أن تبقى الحكومة ضعيفة في الأمدين القريب والمتوسط، فيَنصَبُّ انتباهنا أصلاً على تقوية المجتمعات المحلية في المدارس وحولها لزيادة مواردها وتحسين معايير الإدارة والتدريس تحسيناً لا يزول أثره.

ثيا لاسي ***thea@street-child.co.uk***
رئيسة البرامج في منطقة البحيرات الكبرى، منظمة طفل الشارع (Street Child)
www.street-child.co.uk/democratic-republic-of-congo

مارشيلو فيولا ***marcello@street-child.co.uk***
مدير البرامج، منظمة طفل الشارع (Street Child) في نيجيريا *www.street-child.co.uk/nigeria*

١. أقامت منظمة الأطفال في الأزمات (Children in Crisis) في جمهورية الكونغو الديمقراطية شراكة مع إينزر مينيستري إنترناشيونال في عام 2007 وعملتا بين عامي 2016 و2017 ما نُبيِّنه في هذه المقالة. وقد اندمجت منظمة الأطفال في الأزمات في بداية عام 2018 بمنظمة طفل الشارع.

٢. Children in Crisis (2015) Baseline evaluation study
(دراسة تقييم لخط الأساس)

٣. ACAPS (2017) *Joint Education Needs Assessment: Northeast Nigeria*
(تقييم مشترك للحاجات: شمال شرقي نيجيريا)
bit.ly/ACAPS-Education-Needs-NENigeria-2017

الأردن: سياسة التَّعليم في مرحلة انتقالية

جولي تشينيري

مع تحوُّل قطاع التعليم في الأردن من استجابة إنسانية إلى استجابة تنموية، من شأن غياب التخطيط لعملية الانتقال المناسب أن يُعرِّض للخطر بعض مجموعات المتعلِّمين.

حين ينظر الناظر في خير طُرقِ الانتقال من مرحلة الاستجابة الإنسانية إلى مرحلة الاستجابة الإنمائية فالغالب أنَّه يرى أوَّل الأمر أنها طريق لا آخرَ لها. فمع أنَّ قطاع التَّعليم قد أصدر مبادئ توجيهيةَ توجز أسلوب وضع الخطط الانتقاليَّة وإعدادها في "الأحوال المتأزِّمة والصعبة"،[1] ففي كثير من الحالات يبقى أمر تعاون أصحاب المصلحة المعنيين في القطاع بعضهم مع بعض (ومنهم مَن في الحكومة والمانحون والمتخصصون المحليُّون والدوليون) وقدرتهم جميعاً على تشخيص الضرورات والطُّرق المُثلَى والموافقة عليها لشقِّها إلى ما هو أحسن، يبقى كل ذلك تحدياً ينتج عنه إغفال بعض العناصر الأساسية لهذه المدَّة الانتقالية.

ففي الأردن كانت المقاربة الرئيسية التي اتَّبعَها قطاع التَّعليم في أوَّل الأمر مبنياً على خطة حسنة التدبير إطار عملها إنساني أمَّا اليوم فقد تغيَّرَ هذا الأساس وصارت المقاربة مبنية على خطة مُنصَبَّة على الإنماء. ووضعت وزارة التربية والتعليم الخطة الأوليَّةً (أي الفصل الذي يتحدَّث عن التربية والتعليم في خطة الاستجابة الأردنية للأزمة السورية[2]) بالتعاون مع شركاءَ وطنيين ودوليين يعملون لخير الإنسان. أمَّا الخطة الجديدة (أي الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم ٢٠١٨-٢٠٢٢)[3] فقد أعدَّتها الوزارة ولم تشاور في أمرها الجهات الفاعلة الأخرى إلا قليلاً. وإذ قد كان الانتقال من الخطة الأولى إلى الخطة الثانية فُجائيًّاً مقارنة بغيره، فلم يولَ ما يحدث في الفترة بين الخُطَّتين -التي نعيش بها اليومَ- اهتماماً كافياً. وكذا أحوال الضرورات التي أُبرزَت في الخطة الأولى فهيَ هيَ، ولكنْ لم يجئ في الخطة الجديدة سُبُل استمرار معالجتها.

أضف إلى ذلك اختلاف وثيقتَي الخطَّتين في تعريف بعض الاصطلاحات الأساسية. مثال ذلك أنْ جاء في تعريف المجموعة المستهدفة في الفصل الذي يتحدَّث عن التعليم في خطة الاستجابة الأردنية للأزمة السورية أنَّ المقصود بهذه المجموعة هم 'الأطفال والمراهقون والشباب' في الغالب. فلمَّا بدأت المساعدات الإنسانية كان السبب في ذلك استعداد الأطفال كلِّهم لدخول نظام التعليم الحكومي سواءٌ في المدارس الحكومية ومعاهد التدريب المهني وجامعات التعليم العالي ومعاهده وكليَّاته؛ وهكذا تصير وزارة التربية والتعليم قائمة على أمور الأطفال جميعاً. ولكن مع طول مدَّة الأزمة وتغيُّر أولويَّات التَّعليم وسياساتهما في البلاد، وَضَحَ من الخطابات أنَّ نطاق المجموعة المستهدفة قد ضاق فمن الأطفال عموماً إلى تلاميذ المدارس خصوصاً؛ أي ليس فيها إلا الأطفال المقيَّدة أسماؤهم من قبلُ في نظام وزارة التربية والتعليم. ويتضمَّن هذا النظام التعليم النظامي والتعليم غير النظامي والتعليم العالي ومساراً من مسارات التعليم المهني، أمَّا التعليم غير النظامي ومسارات التعليم المهني الأخرى فتقع خارج هذا النظام.

الفئات المستضعفة

ولذلك فهؤلاء الأطفال الذين هم خارجَ النظام ألا إنَّهم أكثر الأطفال عرضة للأذى. بحيث تقع هذه التدخلات في فئتين، تضم الأولى الأطفال الذين هم خارجَ النظام لأسباب مثل فقر أسرهم (وهذا قد يأتي بعمالة الأطفال والزواج المبكِّر). والغالب في هذه الفئة المراهقونَ وتشتمل على الأردنيين المستضعفين، وكان أمر ضرورات هذه الفئة من الأمور التي أولاها قطاع التَّعليم اهتماماً خاصاً إلا أنَّه اليومَ لا يوليها مثل ذلك الاهتمام. وفي الوقت نفسه لم يتَّضح شأن تضمين الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم (أو أي قطاع آخر أو وزارة تنفيذية أخرى) مسؤولية هذه الفئة. فهؤلاء المراهقون هم في خطر خروج أمرهم أجمعين من البرنامج الوطني اللَّهم إلا أن تتحمَّل وزارة أخرى مسؤوليتهم من فورها. ولعلَّها تكون وزارة التنمية الاجتماعية ولو لم يكن أمر قدرتها على معالجة هذه الضرورات الإضافية معلوماً. وهذا يترك هؤلاء الأطفال بين خطر الابتعاد عن خيارات التعليم كلِّها والحماية الضعيفة.

وأمَّا الفئة الثانية، فتضم الأطفال الملتحقين برامج التعليم غير النظامي المُصدَّقة. فلهؤلاء اليومَ خياران معتمدان في البلاد: خيار لمَن بلغ سنَّ التاسعة إلى مَن بلغ سنَّ الثانية عشرة وخيار للأولاد لمَن بلغ منهم سنَّ الثالثة عشرة إلى مَن بلغ سنَّ الثامنة عشرة وللبنات لمَن بلغت منهنَّ سنَّ الثالثة عشرة إلى من بلغت سنَّ العشرين. وقد أُخِذَ بهذين

الخيارين غير النظاميين علماً في خطة الاستجابة الأردنية للأزمة السورية ولكنْ لمّا لم يكن لوزارة التربية والتعليم القدرة على إجراء البرنامجين أحدهما أو كلاهما، أُسنِدَ ذلك إلى شركاء القطاع خارجه. ومع أنَّ ضرورات هذه الفئة قد ذُكِرَت في خطة الاستجابة الجديدة فإن عجز الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم في هذا الشأن يعني أنَّ هذه الضرورات ليست في ضمن أولويَّاتها. ثم إنَّ التلاميذ في هذين البرنامجين ممنوعون من حضور الصفوف الدراسية التي هي أعلى من صفوفهم والتي لا بدَّ منها لإكمال التعليم العالي ونيل شهاداته المُصدَّقة. فكفاءة هذين البرنامجين وموافقتهما لضرورات الأطفال في حالنا اليومَ إنما هي محل نقاش، وكذا قدرتهما على إضاءة مسلك يوصل إلى التعليم النظامي. وإذ لم يكن في الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم تصويب الانتباه إلى إعادة النظر في أطر عمل سياسة تدريب اللاجئين المهني، فلا مسالك أمام المراهقين غير المقيَّدين في المدارس إلا القليل. ولو كانت الفترة بين الخطتين محددة وأحسن تدبيراً لسمح ذلك بالوصول في وزارة التربية والتعليم إلى قدرة تكفيها معالجة الضرورات التعليمية لهذه الفئة.

الآخذُ الرئيسيُّ للخدمات التي تأتي بها خطة الاستجابة الأردنية للأزمة السورية هم الأطفال أنفسهم، أمَّا ما يأتي من الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم فلوزارة التربية والتعليم نفسها، سواءٌ الخدمات التقْنيَّة والمَاليَّة. وشارك مانحو قطاع التَّعليم الرئيسيُّون بَعضهم بعضاً باتفاقية تمويل مشترك لجمع جملة من المال يدعمون بها ميزانية وزارة التربية والتعليم دعماً مباشراً حتَّى تُنفِّذ خطتها الإستراتيجية. فقد جاء في خطة الاستجابة الأردنية للأزمة السورية أنَّ الوزارة لم تتسلَّم إلا حصَّة من الأموال الواردة إلى البلاد استجابةً لأزمة اللاجئين، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تُستثمَر أموال اتفاقية التمويل المشترك مباشرةً في شؤون الحكومة والخدمات. وهذا لوزارة التربية والتعليم تمويلٌ يسهل التعامل معه ويمكن معرفة خطواته مقدَّماً وهو -لا ريبَ- يُناسب الوزارة إلا أنَّه قد لا يناسب ضرورات الأطفال. وأتت مقاربة اتفاقية التمويل المشترك -التي أملت برامج فعالية المعونة عليه أكثر ما فيه- مناسبة تماماً لبعض أجزاء الاستجابة طويلة الأمد في الأردن، مثال ذلك: التخطيط للتعليم القطاعي الشامل وتدريب المعلمين وإدارة البيانات. ولكن باتِّباع تلك المقاربة، يبتعد التمويل والتركيز عن الضرورات الواقعة خارج النظام المدرسي الرسمي. ثم إنَّ تراكب الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم وخطة الاستجابة الأردنية للأزمة السورية يُظهِر الحاجة إلى مقاربة أفضل تنظيماً يضمن أن يشمل التمويل جميع الضرورات ويعالجها في مدد زمنية تجري في وقت واحد.

لِمَ أُطُرُ العمل الانتقاليةُ مُهمَّة؟

تدوم أزمات التَّهجير زمناً طويلاً -كما هي الحال في الأردن وهو بلد متوسط الدَّخل من الشريحة الدنيا حكومته قوية مقتدرة- والاستجابة لهذه الأزمات هي في طريق وعر سياسياً ويرد إليها تمويل دولي أكبر. وإذ يزداد الاعتراف الدولي بأهمية الانتقال من مرحلة الاستجابة الإنسانية إلى مرحلة الاستجابة الإنمائية، فتبقى المبادئ التوجيهية وأطر العمل الدولية في هذا الشأن يجول حولها التأويل والنظر في أمرها على حسب قرائن الأحوال، ذلك ويعتمد اتِّباعها على استمرار تمويل مجموعة من الجهات الفاعلة التي هي خير من تعالج الضرورات المختلفة. وفي حال الأردن اليومَ تجاهد الهيئات التي تمس حياة المواطن اليومية في الدفاع عن معالجة ضرورات التعليم إلى أن يتحقق إصلاح شامل.

وبعدُ، فتحقيق التغيير الشامل أمر بطيء أمده طويل. والمستضعفون من الأطفال هم في حاجة اليومَ إلى المساعدة وإلا فلن يفادوا مطلقاً من الدخول في نظام التعليم. فلا داعي لأن تكون الاستجابة الإنسانية والاستجابة الإنمائية استجابتين اثنتين؛ فبالتخطيط الجماعي المنظم يمكن توقع نتائجَ يُتَّفق على أنَّها ستعالج الضرورات الإنسانية، وفي الوقت نفسه، ستقلل من خطر استضعاف الناس والأنظمة. وينبغي لتلك القطاعات التي تحقق الانتقال الإنساني الإنمائي النظر فيما يلي تأملاً واعتباراً:

- ففي هذا هيكل يؤدي وظيفته بلا غموض مع مرور الوقت فيعالج بشمول المسائل المعقَّدة المحويَّة في حال طال أمدها. وينبغي لأي إطار عمل أن يتضمَّن أهدافاً وطنية منها متوسطة الأجل ومنها طويلة الأجل يمكن تمويلها بالوسائل نفسها.
- ينبغي لأطر العمل أن توضع بالتشاور مع طائفة واسعة من أصحاب المصلحة المعنيين ولا يُقتصَر التشاور على الوزارات والمانحين، فعلى سبيل المثال: مشاورة مَن وردت عليه المساعدات والعاملون في التَّعليم، ومنهم مَن يعمل في المنظمات غير الحكومية الوطني منها والدولي.
- ينبغي لاتفاقيات أدوار الجهات الفاعلة ومسؤولياتها أن تكون واضحاً بيِّنة، وأن تتضمن خططاً وأُطُراً زمنية لنقل الاستجابات إلى قطاعات أخرى أو وزارات أخرى،

وهـذا في الـضرورات التـي ليـس لخطـة القطـاع الإنمائيـة أن تعالجهـا.

- ينبغـي للخطـط الإنسـانية أن تُخصِّـص مـا يكفـي الـوزارات التنفيذيـة مـن الوقـت والمـوارد لتعـزز قدرتهـا عـلى معالجـة كل الضروريـات المحـددة في الخطـة الإنمائيـة.
- ينبغـي أن تُنمِّـى قـدرات شركاء الحكومـة تنميـة تكفيهـم في الأزمـات الطويلـة الأمـد، وذلـك في المقاربـة الانتقاليـة ومقاربـة التعـافي، والمقاربـات الإنمائيـة أيضـاً.
- ينبغـي لـكل الاسـتجابات، سـواءٌ الإنسـانية والانتقاليـة والإنمائيـة، أن تُربَـط بمقاربـة مشـتركة، أن لا ضرر ولا ضرار.

جولي تشينيري julie.danielle.chinnery@nrc.no
متخصصة في مجال التعليم، المجلس النرويجي للاجئين، مكتب الأردن. www.nrc.no

الآراء الواردة في هذا المقال آراء الكاتبة ولا تعكس بالضرورة آراء المجلس النرويجي للاجئين.

١. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (2016) أدلة إعداد الخطة الانتقالية للتعليم
bit.ly/UNESCO-transitional-education-ar
٢. Ministry of Planning and International Cooperation *Jordan Response Plan for the Syria Crisis 2018–2020* www.jrpsc.org
٣. وزارة التربية والتعليم الأردنية (2018) الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم bit.ly/EducationStrategicPlan-Jordan-2018-22-AR (2022–2018)

تطبيق نظرية التَّعلم في رسم معالم 'التَّعلُّم الجيد' في أوضاع الطوارئ: خبرة من داداب، كينيا

أليسون كروبار ومارينا ل.أنسيلمي

يظهر من تطبيق إحدى نظريات التّعلم بأثر رجعي على برنامج للتعليم غير النظامي للشباب أنَّ نظريات التّعلم يمكن استخدامها لتقييم التَّعليم في بيئة متنوعة من برامج التعليم في أوضاع الطوارئ وأنَّ إدخال تلك النظريات في أثناء وضع البرامج قد يكون له دور في ضمان الجودة وعلاقة التعليم بحاجات المتعلمين.

نـادراً مـا يتسـنّى للهيئـات الإنسـانية والمانحـين فرصـة التّأمـل جديـاً بكيفيّـة وماهيّـة التعلّـم الـذي يحصـل نتيجـة لتقديـم التعليـم في حـالات الطـوارئ. غـير إنّ غيـاب القاعـدة النظريـة قـد يقلّـل مـن فعاليـة البرنامـج في دعـم قـدرة المتعلمـين عـلى إحـداث تغـير اجتماعـي إيجـابي والسـعي لتحقيـق التطلعـات الحرفيـة والمهنيـة.

لذلـك، طبقنـا نظريـة تعلّـم بأثـر رجعـي عـلى إحـدى المشروعـات التـي سـبق تنفيذهـا مسـتهدفة الشـباب في مخيـم داداب للاجئـين في كينيـا. كـما أطلـق صنـدوق تعليـم اللاجئـين الـدولي في عـام ٢٠١٢ مـشروع بنـاء قـدرات الشـباب مـن أجـل التغيـر الاجتماعـي لتمكـين الشـباب المُهجَّريـن الأقـل حظـاً في الفئـة العمريـة ١٤-٢٤ عامـاً وزيـادة مشـاركتهم الاجتماعيـة مـن خـلال المشـاركة الفعالـة في المشروعـات والمبـادرات بقيـادة المجتمـع المحـلي والتـي ركّـزت في البدايـة عـلى حقـوق الأطفـال في التعليـم.[١]

وحـضر المشـاركون في البرنامـج خمسـة أيـام مـن التدريـب خـلال العـام الأول تبعتهـم ثلاثـة إلى خمسـة أيـام لتجميـع مـا تعلّمـوه في الأيـام السـابقة وذلـك خـلال العـام الثـاني مـع إتاحـة الفـرص المسـتجدة للممثلـين المُختَاريـن مـن الشـباب لتطويـر القيـادة وأدوار المعلمـين الأقـران ضمـن مجموعاتهـم الخاصـة ومجتمعاتهـم المحليـة. وتضمّـن البرنامـج الموضوعـات التاليـة: تنميـة المجتمـع القائمـة عـلى الأصـول[٢] ومهـارات فـض النـزاع والـشراكات بـين الشـباب والبالغـين. وكجـزء مـن منهـاج تنميـة المجتمـع القائمـة عـلى الأصـول، حـدد المتعلمـون الحاجـات والمشـكلات التـي تؤثـر في مجتمعاتهـم المحليـة بالإضافـة إلى الأصـول المجتمعيـة المتاحـة بهـدف تطويـر برامـج المجتمـع المحـلي لتكـون قـادرة عـلى التصـدّي للمشـاكل المحـددة. ومـن ثـمَّ، ينـشر الشـباب منهـاج التدريـب لأقرانهـم مُوَظِّفـينَ بذلـك مقاربـة المعلمـين الأقـران مـما يـؤدي في النهايـة إلى تصميـم مشروعـات التغيـر

الاجتماعي والتخطيط لها وتنفيذها في مجتمعاتهم بدعم وتوجيه من الموظفين الميدانيين لمنظمة ريت الدولية.

التَّعلم الجيد

تشتمل نظرية 'التعلّم الجيد'[٣] لمايكل نيومان على عدد من جوانب التعلّم المختلفة بما فيها: الإجرائي والتواصلي والانفعالي والتفسيري والجوهري والنّقدي والسياسي والعاطفي والأخلاقي. وحلّلنا مشروع ريت ونتائجه في ضوء كل من هذه الجوانب كما ربطنا نظرية أنواع التعلّم بكل من كيفيّة تعلّم المتعلمين الشباب فعليّاً من خلال المشروع وأي الثّغرات ظهرت في تعلّمهم.

التعلّم الإجرائي: يركز هذا الجانب على المحتوى القائم على المهارات ويتمثّل في هذه الحالة بتعليم الشباب المُهجَّرين كيفية كتابة مقترحات قصيرة وتطوير خطط النَّشاطات وإجراء الرصد والتقييم والإبلاغ عن النَّشاطات ونتائجها والتواصل مع الآخرين باستخدام اللغة الإنجليزية. وبذلك، يتعلّق التعلّم الإجرائي بمجمله بتشجيع الشباب على المشاركة في مجتمعاتهم المحلية لاتّخاذ أدوار فيها كالمخططين والقادة.

التعلّم التواصلي والانفعالي والعاطفي: يعتمد هذا النوع من التعلّم على العلاقات والسلوك الاجتماعي (في حالة التعلّم التواصلي) وعلى كيفية تفسير المتعلمين للأمور وتصرّفهم بناءً على عواطفهم (في حالة التعلّم الانفعالي والعاطفي). وفي داداب، غالباً ما يعتري الضعف تمثيل الشباب في مناصب القيادة المجتمعية ذلك أنّ كبار السن هم من يأخذون هذه الأدوار عادة. لذلك، يُعنَى هذا الجانب من التعلّم بتطوير مهارات القيادة لدى الشباب وإشراكهم في مجتمعاتهم وتمكينهم من أن يصبحوا أكثر مهارة في تمثيل أنفسهم والآخرين أمام أعضاء المجتمع الأكبر سناً خاصة الذين يشغلون مراكز السلطة والشباب الآخرين ومجتمع المخيم بأوسعه. وساعدت هذه النقاشات التي شكّلت جزءاً من التدريب في تحدّي

ريث إنترناشيونال

شباب وشابات من اللاجئين يشاركون في النقاش مع المُيسِّر التعليمي، داداب.

التصورات المغلوطة حول الشباب كما شجّعت المتعلمين على تقدير آراء غيرهم من أعضاء المجتمع المحلي. ومع ذلك، كان من الصعب تحديد الأدلة عن التعلّم الانفعالي والعاطفي.

التعلّم التفسيري: يتعلق هذا الجانب بالوعي بالذات: أي فهم المرء لنفسه في العالم وكيف يتصوّره الآخرون. وبالنسبة للشباب في داداب، يتعلّق هذا الجانب أيضاً بكسب مزيد من الفهم عمّا يمكنهم فعله كلاجئين شباب ضمن المنظومات التي يعيشون فيها لكي يساعدوا في إحداث التغيير الاجتماعي وخاصة على ضوء أنماط الاعتماد المُعترَف بها بين اللاجئين ومزودي الخدمات. ويبدأ تدريب مشروع تنمية المجتمع القائمة على الأصول بتحديد الأصول الفردية ومناقشة نقاط القوة والضعف الشخصية ومن ثَمَّ يتوسّع باتجاه المجموعة والمجتمع المحلي.

التَّعلم الجوهري: يُعَرِّف التعلّم الجوهري أنّه عملية فَهم ما يصفه نيومان "بالأهمية الرمزية والقيميّة والجماليّة وغيرها مما تأصّل في الأشخاص والأشياء والأحداث": ويعدّ هذا التقدير مهماً نظراً للتوترات القائمة بين المجتمعات المتنوعة في داداب، إذ كان المتعلمون قادرون على تحديد التغيير في المخيمات وأهمية عملهم في مجتمعاتهم لتحقيق هذه التغييرات خصوصاً من خلال مشروع تنمية المجتمع القائمة على الأصول باعتباره أحد أوجه التعلّم الجوهري. ومع أنّنا وجدنا بعض الأدلة التي تثبت تقدير المتعلمين للأشخاص في مجتمعاتهم ممّن لا يشبهونهم واتخاذهم دور الوسطاء خصوصاً في حالات الخلافات بين الشباب الآخرين، كان من الصعب تبيّن الكثير من الأدلة حول التعلّم الجوهري في البرنامج.

التعلّم النقدي: يعود هذا الجانب إلى كيفية فهم المتعلمين لعلاقات القوى. فمنذ بداية البرنامج، عولجَت ديناميات القوى في المخيمات التي عادةً ما يُستثنَى فيها الشباب من صناعة القرار عن طريق تشجيع العلاقات بين الشباب والبالغين من خلال التدريب ومجموعة من الأنشطة المحددة مثل منتديات الشباب والبالغين. ومن أجل تطوير صوت المجتمع وتمهيد الطريق للعودة إلى الوطن نهائياً شُجِّعَ الشباب على النظر إلى أنفسهم على أنّهم قادة الحاضر والمستقبل. وعلى الرغم من تكريس مشاريع العمل الاجتماعي التي أُسِسَت عن طريق الشباب المُدَرَّبين لزيادة الوصول إلى التعليم، لم تعالج الأسباب الجذرية وراء تسرّب الأطفال في سياقات حالات الطوارئ. وبدلاً من ذلك، ركزت على تشجيع الأطفال الذين كانوا في وقت ما غير قادرين على الالتحاق في المدرسة للعودة إليها. فمثلاً، لم يبحث المتعلمون بعين ناقدة الظروف التي يضطر الأطفال إلى مغادرة المدرسة بالأصل ولا أسباب عدم قدرة نظام المدارس القائمة على المحافظة على الأطفال المستضعفين والاستجابة إلى حاجاتهم المحددة مما يوحي بأنّهم اعتمدوا على الأفكار المسبقة لمعالجة هذه المشاكل بدلاً من معالجتها بالانفتاح على تجارب الآخرين أو الفهم الدقيق لعلاقات القِوى في حياة الأخرين.

التَّعلم السياسي: يرتبط الجانب السياسي 'للتَّعلُّم الجيد' بجزء من عملية فهم السلطة في المجتمع وقدرة أعضاء المجتمع على اتخاذ الإجراءات. غير إنّه يبدو من الواضح أنّ كلاً من التعلّم السياسي والتعلّم النقدي محدودان بالقيود التي تفرضها حالة المتعلمين كلاجئين. فعلى سبيل المثال، بالرغم من تعبئة المتعلمين للمجتمع المحلي حول قضية انخفاض معدلات إبقاء الأطفال في المدارس، اقتصر تناولهم للقضية على مستوى العائلة والأفراد بدلاً من العودة إلى النظام السياسي في داداب أو غياب التواصل بين التمويل الإنساني والإنمائي في قطاع التعليم.[٤] ولم يؤمن الشباب اللاجئون المشاركون بالمشروع بأنّهم قادرون كلاجئين على تغيير النُّظُم وبدلاً من ذلك ركّزوا على القضايا الأكثر إلحاحاً ضمن نطاق سيطرتهم. ولعله من المجدي لمخططي البرامج أن يدرسوا أكثر الحدود النظامية والذاتية التي تحدّ من قدرة المتعلمين على التعامل مع العناصر الحاسمة والسياسية في إعداد البرامج.

التعلّم الأخلاقي: يركز هذا الجانب على أسئلة الصواب والخطأ: أي كيف يصدر المتعلمون الأحكام ويقيّمون الأوضاع. وفي هذه الحالة، كيف يصل المتعلمون إلى استنتاجاتهم الخاصة بشأن التهميش والنزاعات ضمن المجتمع، وبشأن التعاون عبر الجمعيات الشبابية وداخلها. وكانت الأدلة على التعلّم الأخلاقي واضحة في المشروعات التي يقودها الشباب إذ شدّد المشاركون على أهمية التعليم وتجنب المخدرات والحاجة إلى فض النزاعات بين المجموعات وبين الأفراد.

التوصيات

لم يبدأ مشروع بناء قدرات الشباب من أجل التغيير الاجتماعي بتطبيق أبعاد التعلّم وفق نظرية نيومان

وبالتالي يعدّ هذا التقييم تمريناً أكاديمياً رجعي الأثر. إلا أنّه يمكن بتطبيق هذه النظرية في مرحلة التخطيط أن يصبح المخططون قادرين على التفكير بعمق بالعناصر المختلفة التي تشكل 'التَّعلُّم الجيد' وكيف يمكن بذلك للبرنامج أن يحقق المزيد من أهدافه.

وبغض النظر عمّا إذا طُبِّقَت نظرية التعلّم قبل تصميم المشروع أو لا، يبقى من الواضح أنّه بالنسبة للاجئين الشباب في داداب فإنّ القيود المفروضة على الحركة بالإضافة إلى غياب التَّعليم النَّوعي المتوفر منذ الطفولة وحتى البلوغ إلى جانب غياب الفرص التنموية كلها عوامل ستؤثر على أي حال بمدى إمكانية التطوير الكامل لأبعاد التعلّم السياسية والنقدية حسب نظرية نيومان. بيد أنَّ تكرار هذا النوع من الدراسة في السياقات التي يتمتع فيها اللاجئون بفرص أكبر للوصول إلى كل من التعليم والتوظيف ومزايا المجتمع المضيف قد يمكّن من إجراء تقييم أكمل لمدى تأثير السياقات الهيكلية على 'التَّعلُّم الجيد' كما عُرِّفَ في نظرية نيومان.

وينبثق عن هذا التمرين مجموعة توصيات أهمها التشجيع على زيادة تطبيق نظريات التعلّم في أثناء تدريب المزاولين وتطوير برامج التَّعليم سواء أكانت رسمية أم غير رسمية. ونحن ندرك أنّه لا يمكن للمنظمات غير الحكومية إعطاء الأولوية دائماً لكيفية حدوث التعلّم في برامجها نظراً لكل من القيود الزمنية والعزلة وغيرهما من التحديات السائدة في البيئات المتأثرة بالطوارئ، ولكننا نقترح أنّه ينبغي للمنظمات غير الحكومية أن تبني قدرة داخلية متخصصة بالتعليم أو أن تعمل مع مختصي التعليم لتطوير البرامج وتنفيذها ومراقبتها وتقييمها وخاصة عن طريق ترجمة الجوانب الرئيسية لمثل هذه النظريات إلى مؤشرات أداء قابلة للقياس حتى في سياقات الطوارئ.

ونوصي بأن يقدم المانحون مهمة داعمة لزيادة فعالية البرامج من خلال الاستثمار الواضح بتطبيق نظريات التعلّم. ويمكن أن ينعكس ذلك في معايير تقييم المانحين ورصد الأموال الخاصة كما يمكن للمانحين أن ينظموا ويرعوا المناسبات ومجموعات العمل التي يجتمع فيها كل من المزاولين والمانحين وغيرهم من أصحاب المصلحة الرئيسيين لمناقشة وتعريف الإرشادات التوجيهية وخارطة الطريق والمقاربات من أجل دمج نظرية التعلّم في أثناء تصميم برامج التعليم في حالات الطوارئ وتنفيذها وتقييمها.

ولا بد من إجراء دراسة أخرى لفهم كيفية حدوث التعلّم الانفعالي والعاطفي في كل من التعليم في حالات الطوارئ وتعليم اللاجئين. وعلى الرغم من أنّ هذين الجانبين أقل قابلية للقياس الكميّ من الجوانب الأخرى لنظرية التعلّم لصاحبها نيومان، فيمكن لتحقيقهما أن يزيد من فعالية البرامج التعليمية وخاصة في التعليم المراعي لظروف النزاع. ومن المهم أيضاً أن تصبح أصوات المزاولين والمتعلمين والمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم في أوضاع الطوارئ روافد مثرية للنظرية التي تشكل برامجهم التعليمية والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

ومع تغيّر حالات الطوارئ وتبدّل بيئات التعلّم ينبغي للبرامج التعليمية أن تتكيف أيضاً. وتُظهر هذه الدراسة أنّ 'التعلّم الجيد' يمكن أن يحدث في أوضاع الطوارئ كما يمكن أن يكون جزءاً من عملية إنماء تمثيل الأفراد والمجتمع وذلك لإظهار صوت الشباب المهمَّشين وفي أفضل الحالات العمل إزاء تغيير النُّظُم المحلية والوطنية والدولية التي تؤدي إلى التهميش.

أليسون كروبار *akrupar@savechildren.org*
متخصصة رئيسية، بحوث التَّعلُّم، منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children)
www.SavetheChildren.org

مارينا ل. أنسيلمي *m.anselme@theret.org*
رئيسة المسؤولين الفنيين، منظمة ريت إنترناشيونال
www.theRET.org

١. بعد السنة الأولى المركزة على التعليم من المشروع، يركّز الشباب على قضايا أخرى بما فيها بناء السلام وخفض وتيرة النزاع ومنع العنف القائم على الجندر.

٢. Kretsmann J P and McKnight J L (1993) 'Introduction' in Kretsmann J P and McKnight J L (Eds) *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*, Institute for Policy Research, Northwestern University.
(بناء المجتمعات المحلية من الداخل إلى الخارج: مسار نحو العثور على أصول المجتمع المحلي وحشده)

٣. Newman M (2010) 'Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts', *Adult Education Quarterly*, 62, 1:36–55
(إثارة التساؤلات حول التعلم التحويلي: بعض الأفكار المتمردة)

جاءت نظريته استكمالاً للدليل الإرشادي التعليمي للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ المراعي للنزاعات المرتبط بتأسيس "هوية/هويات إيجابية جديدة في المجتمع المحلي" وحشد الموارد. للاطلاع على شرحها وأدواتها توجه إلى الرابط التالي www.ineesite.org/en/conflict-sensitive-education

٤. ليست حلقة التمويل القادمة التي تمتد سنة واحدة فقط مناسبة للتخطيط للاستجابات الشاملة والمستدامة وتنفيذها تلبية لحاجات اللاجئين التعليمية. فالبرامج تميل إلى الاعتماد على المانحين بدلاً من حاجات المتعلمين.

مساحات صديقة للطفل: تعزيز دورها في تحسين نتاجات التَّعلُّم

غورفيندر سينغ وتشارلوت توكتشي

يمكن من خلال توفير الدعم النَّفسي-الاجتماعي للأطفال من خلال مساحات صديقة للطفل تحسين نتاجات التعلم للأطفال، إلاَّ أنَّ ذلك يتطلب زيادة التوطين المحلي للمقاربات المبنية على الشراكة والمستجيبة للجندر وتعزيز عملتي الرصد والتقييم.

يرتبط الرفاه النفسي-الاجتماعي للأطفال مباشرةً بقدرتهم على التعلّم. وفي سياقات النِّزاع والأزمات الإنسانية، يمكن للمساحات الصديقة للطفل أن تعزز الرفاه النفسي-الاجتماعي كما تقدّم للأطفال مساحات آمنة للتعلّم. ومع ذلك، أظهرت الأبحاث وجود تباين كبير بين تلك المساحات من حيث جودتها وملاءمتها وفعّاليتها وديمومتها.[1] فغالباً ما تُنَفَّذُ لفترات طويلة دون إلغائها تدريجياً أو تحويلها إلى أشكال مستدامة وملائمة. وإضافة لذلك، يمكن لتلك المساحات أن تتحول بسهولة إلى أماكن يكون هدفها الوحيد لعب الكرة والرسم بدلاً من التفكير ملياً بالدعم النَّفسي-الاجتماعي المُرَكَّز والقائم على الأبحاث. كما يمكن استبعاد أصحاب المصلحة المعنيين من التخطيط مثل المعلمين المحليين ومديري المدارس وأولياء الأمور وقادة المجتمع المحلي مما يؤدي إلى إضعاف العلاقة بين المساحات الصديقة للطفل وتحسين نتاجات التَّعلم.

ومع أنَّ المساحات الصديقة للطفل لا تُعدُّ حلاً شاملاً، فبمقدورها أن تكون أدوات مهمّة للنهوض بنتاجات التَّعلُّم، إذ إنّ الخبرات التي اكتسبتها جمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر في السياقات الخاصة لكل بلد تسلط الضوء على عدد من الدروس المُستَفادة التي تؤكّد الحاجة إلى مقاربات محليّة قائمة على الشراكة تستند بدورها إلى القدرات الموجودة وتقدّم للأطفال مساحات آمنة. ويمكّن ذلك الأطفال من بناء صمودهم وقدرتهم على مقاومة الظروف كما يوفر لهم ما يكفي من الاستقرار ليتمكّنوا من التركيز على التعليم خلال الأزمات الإنسانية.

اليمن

منذ عام ٢٠١٥، أجبر الانفلات الأمني وعدم الاستقرار في اليمن ٢,٨ مليوناً من المدنيين تقريباً على الفرار من ديارهم، وكانت تبعات النِّزاع صعبة خاصة على الأطفال. إذ يروي المتطوعون المحليون أنَّ الطلّاب في اليمن يشعرون بالانقطاع عن المدرسة وأنّهم غير متحمّسين للاستمرار في تعليمهم. فالأطفال مسحوقون تحت وطأة النِّزاع ولا يشعرون بالأمان في أثناء سماعهم أصوات القنابل والطائرات الحربية. كما أنّهم يتعرضون لخطر القتل وهم في طريقهم إلى المدرسة وكثير من أولياء الأمور يفضلون إبقاء أطفالهم في البيت.

ومنذ تصاعد النِّزاع في عام ٢٠١٥، تسرّب ما لا يقل عن نصف مليون طفل من المدرسة. وعلاوة على ذلك، ثمّة نقص حاد في أعداد المعلمين كما لا يمكن استخدام ٢٥٠٠ مدرسة تقريباً إما لأنّها دُمِّرَت بفعل الحرب أو نظراً لاستخدامها لغايات عسكرية أو كَدور إيواء للمُهَجَّرين. كما دفع تعذُّر الوصول إلى التعليم كل من الأطفال والعائلات إلى بدائل خطرة بما فيها زواج الأطفال وعمالة الأطفال وتجنيدهم كمقاتلين.

وفي محاولة لمعالجة غياب فرص الوصول إلى التعليم، بدأت جمعية الهلال الأحمر بتقييم الحاجات بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم. ومن ثمّ، دُرِّبَ ١١٨ متطوعاً من الهلال الأحمر و١٣٣ معلماً من أربعين مدرسة على توفير الدعم النَّفسي-الاجتماعي، كما طُوِّرَت مساحات صديقة للطفل في كل واحدة من هذه المدارس بُغية توفير مكان يتمكن فيه الفتيات والفتيان من الوصول إلى الدعم النَّفسي-الاجتماعي واللعب وتعلّم مهارات الحماية كالوصول إلى المساعدة والحصول على الحماية كما يُدرَّسُ فيها مواضيع تتعلق بحقوق الطفل والحيلولة دون زواج الأطفال. وفي المساحات الصديقة للطفل، ينصبُّ التركيز على التعليم عن طريق الأقران وذلك نظراً لإيمان كل من المدارس وجمعية الهلال الأحمر بأنّ النشاطات التي يقودها الشباب هي أفضل طريقة لمضاعفة الأثر. فعلى سبيل المثال، يترأس الأطفال في المساحات الصديقة للطفل اجتماعات المدرسة ويقيمون المسرحيات لتسليط الضوء على قضايا الحماية والدعم النفسي-الاجتماعي. وبالإضافة إلى ذلك، عقد المتطوعون جلسات للدعم النَّفسي-الاجتماعي للأطفال من مختلف الفئات العمريّة. إذ أمكن الوصول إلى ما يقرب خمسة آلاف من الفتيات والفتيان (و٣٥٠ من البالغين) من خلال المشروع الذي بدأ في عام ٢٠١٦ وما زال مستمرّاً حتى اليوم.

كينيا

يعيش المهاجرون واللاجئون ممّن يقطنون في التجمعات غير الرسمية في مراكز كينيا الحضرية حياة صعبة وربما يكون الأطفال خصوصاً هم أكثر المتأثرين بذلك، إذ يعيشون في ظروف فقيرة ومكتظة ويكافحون من أجل الوصول إلى المدرسة كما يضطرُّ بعضهم إلى العمل بالإضافة إلى أنّهم يواجهون خطر

العنف القائم على الجندر باستمرار. واستجابةً لذلك، تشاركت جمعية الصليب الأحمر الكيني مع ٣٠ مدرسة من أجل تنظيم مساحات صديقة للطفل داخل المدارس حيث يتمكّن فيها الفتيات والفتيان في الفئة العمرية ما بين ١١–١٤ عاماً من تعلّم مهارات جديدة والتخطيط للأنشطة الاجتماعية كما يمكنهم الوصول إلى الدعم النَّفسي-الاجتماعي الذي يقدمه ٤٠ متطوعاً تقريباً من الصليب الأحمر. ويجدر بالذكر أنّ المتطوعين مستشارون محترفون ممّن يديرون أنشطة مُصمّمةً لتعزيز كل من تقدير الذات والوعي بالذّات والثقة. كما يقدمون للأطفال أشخاصاً يتحدثون إليهم ويعرضون النصيحة والمساعدة اللازمة من أجل الوصول إلى الحماية والصحة والخدمات الاجتماعية من خلال المنظمات المحلية غير الحكومية. إذ أمكن الوصول إلى ما يزيد عن ثلاثة آلاف طفل سنوياً من خلال هذه الشراكات مع المدارس.

ويُكَمِّل المتطوعون الشباب عمل المستشارين عن طريق التشارك بالمعارف والمهارات وذلك من خلال ورشات العمل والأنشطة المدرسية مثل إرشاد ما بعد المدرسة الذي يساعد الأطفال على أن يصبحوا أكثر أمناً وأكثر قدرة على مقاومة الظروف. كما يعمل المتطوعون بوصفهم حلقة وصل بين جمعية الصليب الأحمر والمدارس وأولياء الأمور ويشتمل ذلك على تنظيم الاجتماعات المدرسية مع أولياء الأمور وغيرهم من مقدمي الرعاية من أجل المساعدة على إشراكهم في العثور على طرق لتحسين تعلّم الأطفال ورفاههم النفسي-الاجتماعي.

أسئلة حول المساحات الصديقة للطفل

يبقى الأثر الملموس وديمومة مثل هذه المشروعات موضع تساؤل. إذ تتضمن العوائق التي تحول دون قياس التدخلات غياب التخطيط في بداية بناء التقييم للمشروع ومحدودية الموارد المالية داخل المشروع وشح المحترفين المحليين ممن لديهم خبرة في مجال إجراء التقييم بالإضافة إلى الوقت اللازم لذلك والحركة المستمرة للمشاركين داخل وخارج المشروعات فضلاً عن الوضع الأمني غير المتوقّع في العديد من المواقع التي يصعب الوصول إليها. وإضافة لذلك، فإنّ العلاقة بين الرفاه النفسي-الاجتماعي ونتائج التعلّم بين الأطفال في البيئات الإنسانية ما زالت مبنية على الملاحظة العامة وتحتاج إلى مزيد من التمحيص.

ويعدّ غياب البرامج المراعية للنوع الاجتماعي من المشاكل التي تعاني منها كثير من المساحات الصديقة للطفل. فمن واقع خبرتنا، غالباً ما يُعامَلُ الأطفال ويُنظَرُ إليهم من خلال مقاربة لا تراعي بما يكفي الجندر. وينجم عن ذلك مشروعات تفتقد عناصر نفسية-اجتماعية مهمة ولا تعترف بكامل حاجات الأطفال وبالتالي يمكن أن تُسهِمَ في تكريس التمييز وعدم المساواة في السلطة بين الجنسين. ويتعيّن تحليل الجندر لكل من المشروعات التعليمية والنفسية-الاجتماعية في أثناء مرحلَتَي التخطيط والتقييم إذا ما أُريدَ معالجة هذه المشكلة.

وطوّر الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر بالشراكة مع المنظمة الدولية للرؤية العالمية مجموعة أدوات جديدة للمساحات الصديقة للطفل وذلك بالاستناد إلى سلسلة من التقييمات التي أُجريت عن طريق منظمة الرؤية العالمية ومراجعة الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر عن الدروس المُستفادَة في تنفيذ المساحات الصديقة للطفل في برامج الطوارئ.[٢] كما نشر الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر دراسة جديدة تتناول الحاجة إلى تحسين حماية الأطفال غير المصحوبين ببالغين والمنفصلين عن ذويهم من العنف الجنسي والعنف القائم على الجندر في المناطق التي يصعب الوصول إليها.[٣] وتعزّز هذه النتائج ضرورة ضمان الرفاه النفسي-الاجتماعي للأطفال من أجل تمكينهم من الوصول إلى الخدمات الأساسية بما يشمل الحماية والتَّعليم. إذ يتيح تعزيز الرفاه النفسي-الاجتماعي للأطفال من خلال استخدام المساحات الصديقة للطفل فرصة قضاء الوقت بالتعلُّم وكسب المهارات الضرورية لإدارة التحديات التي تواجِهُهُم من أجل تحقيق نتائج تعليمية أفضل في البيئات الإنسانية بما في ذلك أوضاع التَّهجير.

غورفيندر سينغ *gurvinder.singh@ifrc.org*
مستشار رئيسي في قسم حماية الأطفال العالمي

تشارلوت توكتشي *charlotte.tocchio@ifrc.org*
منسق عالمي للتعليم الإنساني

الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر
www.ifrc.org

١. World Vision (2015) *Evaluation of Child Friendly Spaces* (تقييم المساحات الصديقة للطفل) bit.ly/WVI-CFS-2015

٢. مجموعة الأدوات متاحة على الرابط التالي bit.ly/IFRC-WVI-CFS-toolkit; تقرير الدروس المستفادة متاح من خلال الرابط bit.ly/IFRC-CFS-Lessons-2017

٣. IFRC (2018) *Alone and Unsafe: Children, migration and sexual and gender-based violence* (وحيدون ولا يشعرون بالأمان: الأطفال والهجرة والعنف الجنسي والعنف القائم على الجندر) bit.ly/IFRC-Alone-unsafe-2018

تعليم اللاجئين في اليونان: إدماج أم فصل؟

جرجس سيموبولوس وأنطونيوس أليكساندريديس

تبع إغلاق 'ممر البلقان' في ربيع عام ٢٠١٦ أن علق قرابة ٢١ ألف طفل في اليونان. ومع أنَّ سياسات التعليم أوجدت لدمج أولئك الأطفال في المنظومة التَّعليمية اليونانية، فقد أدت تلك السياسات إلى فصل بعض الطلاب.

في مارس/آذار من عام ٢٠١٦، كُلِّفت وزارة التعليم في اليونان بوضع خطة لإدماج الأطفال اللاجئين في النظام التعليمي. وقد اقترحت الخيارات الثلاثة التالية:

- إدماج جميع الطلاب اللاجئين في المدارس العامة، وتقديم الدعم لهم تبعاً للإطار المؤسسي القائم من أجل الطلاب الذين هم من أسر مهاجرة.
- إنشاء هياكل تعليمية خاصة داخل مراكز استقبال اللاجئين
- تطوير 'نظام التجسير' بين الخيارين الأولين

وقد كان من المتوقع أن تكون السلطات اليونانية قد استفادت من الخبرة التي اكتسبتها على مدار أكثر من ٢٥ عاماً في إدماج الطلاب المهاجرين، بما في ذلك وضع آليات للدعم مثل صفوف الاستقبال، والاستفادة أيضاً من الخبرة والمهارات التي اكتسبها المعلمون من التدريس في بيئات متعددة اللغات. وقد أمكن الاستفادة من هذه الخبرة في دعم التكامل والإدماج والتفاعل بين الثقافات وتعزيزها. وبالفعل، أقرَّت نسبة كبيرة من المعلمين وجماعات التضامن ومجتمعات النشطاء بهذه التجربة وأيَّدَت الالتحاق الفوري لجميع الطلاب اللاجئين بالمدارس العامة بلا استثناء.

ومع ذلك، فقد اختارت وزارة التعليم التي لها السلطة النهائية في اتخاذ القرار اتباع نظام الصفوف المسائية داخل المدارس العامة، ومن ثمّ إنشاء مدرسة منفصلة لفئة معينة من الطلاب. وقد سُمّي العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ بمرحلة ما قبل الإدماج أو 'المرحلة الانتقالية' واتسم بما يلي:

- تطوير برامج التعليم قبل المدرسي داخل مراكز الاستقبال
- إنشاء مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين من أجل الأطفال الذين يعيشون في مراكز الاستقبال،[1] ويتركز عمل هذه المرافق في المدارس الابتدائية والثانوية القريبة، وتكون مواعيد التدريس بها ما بين الساعة ١٤:٠٠ إلى الساعة ١٨:٠٠، أي بعد انتهاء اليوم الدراسي العادي
- إدماج الأطفال اللاجئين الذين يعيشون في المواقع الحضرية في الصفوف الصباحية العادية بالمدارس المحلية، مع تقديم صفوف الاستقبال للدعم اللازم لهم

كان الهدف المنشود من ذلك هو أن ينتقل الطلاب نهائياً من مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين إلى صفوف الاستقبال بالمدارس العامة، سواء عند انتقال عائلاتهم من مراكز الاستقبال إلى المساكن الحضرية التي تديرها المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أم بعد إتمام الطلاب عاماً دراسياً في تلك المرافق.

التحديات في الممارسة العملية

لقد بدا واضحاً للعيان أنَّ هناك عدداً لا بأس به من المشاكل الملحة التي واجهت تنفيذ هذه المرافق في السنة الأولى. فقد أنشأت الخطة نظاماً غير مرن للسكان المتنقلين. فعلى سبيل المثال، كُلِّف المعلمون (وكان يعمل معظمهم معلمين بُدَلاء بنظام الدوام الجزئي) بالتدريس في بعض مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين، إلا أنَّهم لم يتمكنوا من مواصلة تعليم الطلاب الذين انتقلوا بعد ذلك من بعض مراكز الاستقبال إلى مراكز أخرى ذات ظروف معيشية أفضل.

وظهرت كثير من ردود الفعل السلبية تجاه تخطيط مرافق استقبال تعليم اللاجئين وإدارتها رغم تناقض أسباب ردود الفعل تلك. فمن ناحية، أيّد جزء من المجتمع التعليمي الإدماج الكامل للطلاب اللاجئين في المدارس العامة الرسمية دون استثناء، مع إلقاء الضوء على المخاطر التي شعروا أنها قد تنشأ عن وضع نظام موازٍ. ومن ناحية أخرى، أعرب بعض أولياء الأمور عن مواقف تنم عن كراهية الأجانب وهددوا بالاستحواذ على المدارس (وبعضهم فعل ذلك بالفعل).

ومع أنَّ الهدف من إنشاء تلك المرافق كان يتمثل في خفض التوترات التي قد تنشأ حال إدماج الطلاب اللاجئين في برنامج الصفوف الصباحية، فقد وقعت حوادث عديدة اتسم بعضها بالعنف. وبالمقابل، فقد أُدمج الطلاب اللاجئون الذين يعيشون في البيئات الحضرية بسهولة في صفوف الاستقبال وفي برنامج الصفوف الصباحية، دون أي حادثة ذات أهمية تذكر، كما كان الحال مع الطلاب المهاجرين قبلهم. ثم إنَّ اختيار المدارس المنفصلة بدلاً من أن يفيد في الحد من ردود فعل رهاب الأجانب قاد إلى استهداف المدارس التي استضافت مرافق استقبال تعليم اللاجئين وساهم في وسم مجتمع اللاجئين.

وعليه، عانى المعلمون في تلك المرافق كثيراً في سبيل إنشاء إطار عام ابتدائي للوضع الطبيعي للمدرسة. وقد انعكست ممارسات الحياة المنعزلة التي نشأت في مراكز الاستقبال في صورة تجربة مدرسية لا تعبر عن الوضع الطبيعي. واستطاع الأطفال المندمجون في برنامج الصفوف الصباحية المنتظمة المشاركة في الممارسات المدرسية المعتادة، أي القدرة على التعاون والتفاعل. وعلى الرغم من تقديم مرافق الاستقبال لشهادات حضور، فقد قدمت المدارس الرسمية للطلاب شهادات تخرج؛ لتيسير انتقال الطلاب من صف دراسي إلى آخر، فضلاً عن انتقالهم من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية.

أما عن الإنجازات التعليمية للطلاب في مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين فقد كانت محدودةً للغاية، فبدون التفاعل مع المجتمع الناطق باللغة اليونانية لم يتمكنوا من تطوير مهاراتهم اللغوية؛ مما أدى إلى انخفاض الدافع لدى الطلاب وزيادة تكلم عامة الناس عنهم بسوء على اعتبار أنَّهم مجرد أناس 'في مرحلة العبور إلى بلد آخر'. وقد أبدى المعلمون في المدارس التي استضافت الصفوف المسائية لمرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين وبرنامج الفترة الصباحية للطلاب دعمهم لفكرة أن الأطفال الذين حضروا الصفوف النظامية بما فيهم الذين لم يَحصُلوا على دعم خاص قد درسوا وتعلموا قدراً أكبر من الطلاب الذين يحضرون في مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين خلال الفترة نفسها.

بيئة صديقة أم معادية للاجئين؟

استند اختيار المدارس التي أُنشئت بها مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين إلى نظام الطلب والموافقة غير الرسميين الذي يصنف بعض المدارس باعتبارها 'صديقة للاجئين' و 'أخرى معادية للاجئين'. وقد طُلب إلى مديري المدارس والمديرين الإقليميين للتعليم (رؤساء الهيئات الإدارية الإقليمية) الموافقة رسمياً على إنشاء أحد مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين، وأن يقدم الأمين العام لوزارة التعليم مقترحاً للقبول النهائي. وقد أُسند إلى مديري المدارس سلطة تقدير عدم قدرة المدرسة على قبول الأعداد الكبيرة من الطلاب، وهو ما يُعَد عيباً رئيسياً في نظام الموافقة غير الرسمية هذا؛ ما أدى في العامين الدراسيين ٢٠١٦/٢٠١٧ و٢٠١٧/٢٠١٨ إلى وضع قوائم انتظار (امتدت في بعض الأحيان إلى شهور طويلة) قبل تحديد المدرسة التي سيلتحق بها الطلاب اللاجئون.

وعلى الرغم من التشريعات التي تؤكد على قانونية تسجيل الطلاب الذين ليس بحوزتهم وثائق كاملة (بغض النظر عن الوضع القانوني لأسرهم في اليونان)، فإن التحاق الأطفال الذين يعيشون في المناطق التي يُسمَح لهم فيها بحضور برنامج الصفوف الصباحية كان معقداً أو غير مضمون في كثير من الحالات. فعلى سبيل المثال، يتلقى الطلاب الذين يحضرون الصفوف الصباحية الدعم في صفوف الاستقبال لمدة ١٥ ساعة أسبوعياً، وباقي الوقت يحضرون في الصفوف النظامية بالمدرسة، وذلك بهدف الانتقال تدريجياً نحو الاندماج الكامل في الصفوف النظامية في غضون عام أو عامين. ومع ذلك، فإن عدداً كبيراً من الطلاب اللاجئين في الواقع العملي لا يلتحقون إلا بصفوف الاستقبال، وقررت بعض المدارس عدم تشجيع الأطفال على عدم حضور الصفوف النظامية، على الرغم من أنهم مسجلون رسمياً فيها. وفي كثير من الحالات، أدى ذلك إلى تحويل صفوف الاستقبال هذه إلى نظام منفصل يشبه مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين.

مفاهيم مغلوطة وما يحدث في الواقع

استند تطوير مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين إلى عدد من المفهومات المغلوطة، لعل أولها هو أن ما كان يُضطلع به كان أمراً غير مسبوق إلى حد ما، وهو صعوبة التعامل مع هذا العدد الكبير من الطلاب، وأن إدماجهم في برنامج الصفوف الصباحية من شأنه أن يُولِّد ردود فعل سلبية خطيرة، وأن هذه المجموعة من الأطفال تمتلك سمات تختلف كلياً عن المهاجرين الذين سَبق إدماجهم في النظام التعليمي اليوناني. ويكمن ثاني المفهومات المغلوطة في أنه نظراً لأن هؤلاء الطلاب كانوا خارج المدرسة لعدة سنوات وبعضهم لم يلتحق بها

أساساً، فإنهم بحاجة إلى 'سنة تمهيدية' واحدة على الأقل قبل أن يتسنى إدماجهم في برنامج الصفوف الصباحية العادية. أما ثالث المفهومات المغلوطة فهو الاقتناع بأن أسَر هؤلاء الأطفال ترفض فكرة الاندماج في اليونان، وأن كونهم في مرحلة انتقالية ويعيشون في ظروف غير مستقرة يمثل عائقاً أمام إدماج أطفالهم في المدارس.

وباستثناء عدم الاستقرار المتعلق بالظروف المعيشية، والمشكلة الحقيقية المتمثلة في الاكتظاظ المفرط للطلاب في بعض المدارس في وسط أثينا، فلا يُعَد أيٌّ من هذه المفهومات المغلوطة مُسوَّغاً. ويمثل عدد الطلاب اللاجئين نسبة مئوية ضئيلة من الطلاب المهاجرين الذين يبلغ عددهم ١٥٠ ألف طالب مهاجر (بمن فيهم اللاجئون) أُدمجوا في المدارس العامة منذ عام ١٩٩٥، ولم يكن من الضروري وضع إطار تعليمي خاصاً بهم. فقد أُدمج آلاف الطلاب من سوريا ومصر وأفغانستان والعراق وباكستان في المدارس اليونانية منذ عام ٢٠٠٠، دون وجود إطار خاص لتعليمهم. وعلاوة على ذلك، فإن معظم مراكز الاستقبال، (باستثناء المراكز الكبيرة مثل إليوناس أو سكاراماغاس) قدمت للصفوف المسائية التابعة لمرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين بحوالي ٤٠ إلى ١٠٠ طالب خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، وهو رقم كان يمكن استيعابه بسهولة في صفوف الاستقبال الصباحية التي تديرها المدارس القريبة.

التوصيات

من أجل إبطال هذا التمييز والتعامل مع 'جيل الضياع' من الطلاب في البلدان المضيفة للاجئين، يجب تلبية الحد الأدنى من الشروط التالية:

- لا ينبغي إنشاء مرافق الاستقبال الخاصة بتعليم اللاجئين إلا في الحالات التي لا يوجد فيها بديل (كما الحال بالنسبة لمراكز الاستقبال الكبيرة التي لا يمكن استيعاب طلابها بالمدارس المحلية) ويكون ذلك الحل لفترة زمنية قصيرة لحين نقل هؤلاء الطلاب إلى المدارس الصباحية.
- إنشاء عدد أكبر من صفوف الاستقبال الصباحية التي تعمل في مواعيد المدارس العامة، مع ضرورة تزويدها بالمعلمين والباحثين الاجتماعيين لمساعدة الطلاب على الاندماج (وعلى الرغم من زيادة هذه الصفوف في السنة الدراسية ٢٠١٨/٢٠١٩، فما زال هناك حاجة ماسة إلى زيادة أخرى).
- توفير الدعم المؤسسي للمدارس والمعلمين، من خلال التدريب وتوفير المترجمين الشفهيين الذين يتحدثون اللغات الأم للأطفال.
- إزالة العوائق أمام الالتحاق بالمدارس الثانوية العليا والتعليم العالي بالنسبة للطلاب الذين ليس بحوزتهم وثائق تثبت هويتهم، واعتماد ذلك على أنها سياسة موحدة
- إدماج الأطفال في سن ما قبل المدرسة في التعليم العام قبل المدرسي
- ضمان الانتقال التدريجي للطلاب من صفوف الاستقبال إلى الصفوف النظامية

جرجس سيموبولوس[٢]
giorgosimopoulos@gmail.com
باحث في مرحلة ما بعد الدكتوراه في التعليم العابر للثقافات، جامعة ثيسيلاي *http://www.ece.uth.gr/main*

أنطونيوس أليكساندريديس
antoniosalexandridis86@gmail.com
مرشح لنيل درجة الدكتوراه في علم الإنسان، جامعة فريجي، أمستردام

https://fsw.vu.nl/en/departments/social-and-cultural-anthropology

١. جميع مراكز الاستقبال في اليونان (باستثناء موقع واحد في أثينا) تقع خارج المناطق الحضرية.
٢. بني جزء من هذه المقالة على بحث لم يُنشَر أجري ضمن دراسة الباحث في مرحلة ما بعد الدكتوراه بموجب منحة دراسة من مؤسسة المنح للدولة اليونانية من خلال مشروع 'تمكين باحثي ما بعد الدكتوراه' كجزء من برنامج 'تطوير الموارد البشرية والتعليم والتعلم مدى الحياة' الذي يموله بالتشارك الصندوق الاجتماعي الأوروبي والدولة اليونانية.

المدونة الصوتية لنشرة الهجرة القسرية

جميع مقالات هذا العدد متاحة على البودكاست (باللغة الإنجليزية) في موقع نشرة الهجرة القسرية. للوصول إلى المدونة الصوتية لنشرة الهجرة القسرية (مرتبة حسب الأعداد)، يرجى زيارة الموقع التالي

https://podcasts.ox.ac.uk/series ثم البحث عن "forced migration review" المدونة متاحة أيضاً على iTunesU.

مدارس الشارع والحافلة المدرسية: توفير التَّعليم غير الرسمي في فرنسا

ماريا هاغان

في وجه تزايد محدودية وصول طالبي اللجوء والمهاجرين في فرنسا للتمدرس، ظهرت مبادرات للمتطوعين لتوفير التعليم غير الرسمي الذي يمثل ضرورة كبيرة لهذه الفئة من الأشخاص.

فوتوبوو بيرغ

عقب الدمار الذي شهدته غابات كاليه في عام ٢٠١٦، عمّمت الحكومة الفرنسية تنفيذ سياسة عدم التسامح تجاه المخيمات التي تبعها إزالة الشرطة وفرق 'التنظيف' المنهجة للتجمعات غير الرسمية. ومسوِّغ ذلك أن لدى فرنسا مؤسسات تكفل استضافة المهاجرين طالما أنّهم يقبلون الالتحاق بمنظومة اللجوء الرسمي. أمّا الذين لا يلتحقون بالمنظومة لسبب أو لآخر فذلك يعني بالنسبة لهم مزيداً من الإقصاء. ومع انتهاج هذه السياسة لا تقوّض السلطات الفرنسية الوصول إلى سبل المعيشة الأساسية فحسب، بل إنّها تقوض الوصول إلى التعليم وغيره من الخدمات الأساسية التي كان المتطوعون يقدمونها في التجمعات غير الرسمية.

ولا تُقدِّم فرنسا لطالبي اللجوء برامج تعلم اللغة الفرنسية رسمياً ما لم يُمنَحوا صفة اللاجئ، مع أنَّ البدء بتوفير الدروس في مرحلة مبكرة من عملية اللجوء له دور لا يقتصر على تسهيل دمج الذين قُبلَت طلباتهم فحسب، بل من شأنه أيضاً أن يزودهم بمهارات قيِّمة كما يقدم لهم السلوان يخفف عنهم قلقهم خلال أشهر الانتظار. وينظر طالبو اللجوء للتعليم على أنّه محرك دافع نحو التغيير الذي يمكّنهم من تحسين نوعية حياتهم والتنافس في سوق العمل وغير ذلك من فرص. أي بمعنى آخر، باعتباره ضرورياً لحياة جديدة في مجتمع جديد. ويدعو كثير من الناس إلى توفير مساحات مُيسَّرة من الضيافة في فرنسا خالية من الشروط أو الالتزامات لتمنَح طالبي اللجوء الوقت اللازم للراحة والتفكير ملياً بخططهم المستقبلية. ويعدّ تقديم التعليم طريقة مثالية لتيسير ذلك.

ورغم الظروف الصعبة، هناك عدد من المبادرات المجتمعية التي تقدم التعليم غير الرسمي. ففي كل مساء في تمام الساعة السادسة والنصف، يجتمع كل من المهاجرون وطالبو اللجوء في ميدان ستالينجراد في شمالي شرق باريس. وهناك، يقسمون أنفسهم إلى ثلاث مجموعات تبعاً لمهارتهم في اللغة الفرنسية ويجلسون على الدرج المؤدي إلى الساحة العامة. وينضم لهم ثلاثة معلمين من مكتب التعليم والتدريب المهني للمهاجرين، وهو من المنظمات التطوعية المحلية،[1] و يعمل كل منهم على تعليم أحد المستويات الثلاثة. ويُحضرون الأقلام و الألواح البيضاء ويبدؤون بـالأحَـرف الأبجدية والمـفـردات و الجمل الأساسية أو القواعد للمتعلمين من المستويات الأكثر تقدّماً.

وفي أثناء ذلك، يسعى مشروع حافلة المدرسة[2] في كاليه إلى تقديم التعليم الأساسي للشباب الذين يعيشون خارج الإطار الرسمي. فَفي كل يوم، تقود الحافلة الصفراء المكونة من طابقين إلى موقع في كاليه أو جراند سينت يبعد مسافة قصيرة عن المناطق الحرجية التي يقطنها الناس متَستّرين قدر ما أمكنهم ذلك. وحُوِّلَ الجزء العلوي من الحافلة إلى قاعة دراسية مع غرفة أصغر يمكن فيها عقد جلسات لمجموعات

فوتوبوو بيرغ

حافلة معلومات اللاجئين، وهي مبادرة متنقلة جديدة في كاليه، تقدم خدمة الاتصال بالواي فاي والمعلومات القانونية ومرافق لشحن الهواتف المحمولة. www.refugeeinfobus.com

مصغّرة. أمّا الجزء الأسفل فهو منطقة ترفيهية مخصصة للعب والعزف على الآلات الموسيقيّة. ويرى كثير من الأشخاص في هذه المدرسة المتنقلة إحدى المساحات الآمنة القليلة التي يمكن التعلّم فيها. وفي معظم الأيام، تكون الحافلة مزدحمة بالمتعلمين المتلهفين خصوصاً في الشتاء إذ تعد إحدى المساحات القليلة التي تقدم المأوى. ويذهب مشروع حافلة المدرسة إلى أبعد من مجرد تقديم ما يلزم من التعليم غير الرسمي، إذ يُظهِرُ المشروع رغبة القادمين الجُدُد في التعلّم والمتطوعين في التعليم كما يتصدى لمشكلة تجريم المُهجَّرين مُظهِراً بذلك نموذج استقبال إنساني.

ماريا هاغان *mhh35@cam.ac.uk*
طالبة في مرحلة الدكتوراه، قسم الجغرافيا، جامعة كامبردج.
www.geog.cam.ac.uk

١. https://baamasso.org/en/
٢. www.schoolbusproject.org

محو أميَّة البالغين: مكوَّن أساسي في مبادرة الإطار الشامل للاستجابة للاجئين

ماسيمو لانتشوتي

تتعاظم الحاجات لمحو الأمية بين لاجئي أوغندا وإثيوبيا، ومع أنَّ كلا البلدين من الدول التي تُنفِّذ بها مبادرة الإطار الشامل للاستجابة للاجئين تجريبياً ومع أنَّ ذلك يعني التزامهما بتشجيع محو الأمية، ما زال الدعم ضعيفاً جداً لمحو أمية البالغين الوظيفيين.

يصبح الأشخاص المُهَجّرون من ديارهم أكثر عرضة للخطر إذا كانوا لا يستطيعون القراءة ولا الكتابة. لذلك، يُعدّ تعليم البالغين ومَحو الأميّة الوظيفية لديهم -أي القدرة على تطبيق مهارات القراءة والكتابة والعمليات الحسابيّة الخطية في متطلبات الحياة اليوميّة- أمراً حاسماً بالنسبة للاجئين من أجل تمكينهم من إدراك حقوقهم في كل من التعليم والإنماء والمشاركة الفعّالة. ويشدّد كل من الإطار الشامل للاستجابة للاجئين والاتفاقات العالمية بشأن اللاجئين والهجرة على ضرورة العثور على طرق تساعد المُهجَّرين على الوصول إلى فُرَص العمل وكسب الدخل والتي من أجلها يُعدّ محو الأميّة الوظيفية لدى البالغين أمراً ضروريّاً. إلاّ أنَّه حتّى مع تشجيع محو الأمية الوظيفية لدى البالغين في سياقات اللاجئين والنازحين داخلياً وإدراجها في خطط الاستجابة الوطنية، فهي ما زالت تفتقر إلى التمويل أو لا تحصل إلا على قدر يسير منه.

وتستضيف أوغندا وإثيوبيا أكبر عدد من السكان اللاجئين في أفريقيا. ويأتي أغلب هؤلاء اللاجئين من جنوب السودان التي لا يتجاوز فيها المعدل العام لمحو الأمية ٢٧ بالمائة. ويُعَدُّ كلا البلدين رائدين في التزامهما بالإطار الشامل للاستجابة للاجئين كما يتبنى كل من البلدين سياسات سارية خاصة باللاجئين تروج للتعليم من أجل البالغين، ففي حالة أوغندا ثمّة استراتيجية الحماية والحلول المستدامة للأعوام ٢٠١٦-٢٠٢٠ وفي أثيوبيا ثمّة استراتيجية تعليم اللاجئين للأعوام ٢٠١٥-٢٠١٨. ومع ذلك، كان واقع تنفيذ الدعم لبرامج محو الأمية الوظيفية لدى البالغين من اللاجئين مخيباً للآمال.

ففي أوغندا، يقدم المجلس الفنلندي للاجئين الدعم والتيسير لكل من برامج محو الأمية الوظيفية لدى البالغين ومجموعات تعلّم اللغة الإنجليزية في تجمعات اللاجئين ومخيماتهم منذ عام ١٩٩٧ ولكنها المنظمة غير الحكومية الوحيدة التي تفعل ذلك فيما عدا هيئة الأمم المتحدة للمرأة التي بدأت مؤخراً بتنفيذ برامج محو الأمية للنساء من جنوب السودان في أربع مقاطعات في المنطقة الشمالية. وفي التجمعات التي لا تعمل فيها برامج محو الأمية الوظيفية لدى البالغين فثمة القليل من المنظمات غير الحكومية التي تدير عدداً قليلاً من مجموعات التعلّم (من أجل استكمال أنشطتها الروتينيّة). ولم تخصص المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في أوغندا أي أموال من أجل محو الأمية الوظيفية لدى البالغين في الموازنة التي وضعتها للتعليم، ولم تخصص الحكومة الأوغندية أي تمويلات لمحو الأمية لدى البالغين في الأعوام الخمسة الماضية.

وفي أثيوبيا، أجرى المجلس الفنلندي للاجئين مؤخراً تقييماً للحاجات في منطقة جامبيلا التي تستضيف اللاجئين من جنوب السودان. وتشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أنّه حتى سبتمبر/أيلول عام ٢٠١٨ لم يُنَفَّذ سوى مشروعين صغيرين لمحو الأمية الوظيفية لدى البالغين، ولا يصل المشروعان حالياً إلا لعدة مئات من المتعلمين على الرغم

من الهدف الطموح الذي يعد بإلحاق ٢٥ ألف من البالغين كما حددته استراتيجية أثيوبيا لتعليم اللاجئين.

تنفيذ محو الأمية الوظيفية لدى البالغين في أوغندا

هناك حاجة ملحة لبرامج محو الأمية الوظيفية لدى البالغين بين اللاجئين من جنوب السودان وتشتمل على اللغة الإنجليزية التي تعد لغة التواصل مع المسؤولين الحكوميين ومزودي الخدمات الاجتماعية والأوغنديين فضلاً عن استخدامها في الدراسة والتفاعل في الأسواق. وخلال الأعوام ٢٠١٥-٢٠١٧ حضر تسعة آلاف متعلم في أوغندا من اللاجئين والمجتمعات المضيفة دورات محو الأمية الوظيفية لدى البالغين التي يقدمها المجلس الفنلندي للاجئين بلغتهم الأم (٦٨ بالمائة من المتعلمين) واللغة الإنجليزية الوظيفية (٣٢ بالمائة).

وتشتمل حلقة التعلّم على مستويَين: الأساسي ويستمر لمدة أحد عشر شهراً والمتوسّط ويستمر لمدة خمسة أشهر. ويلتحق في كل مجموعة تعلّم ما لا يزيد عن ٣٠ متعلماً بتيسير من أحد مدربي المجتمع المحلي. كما تحظى القدرات الوظيفية على التأكيد خلال حلقة التعلّم التي تشتمل على المهارات الأساسية التي يحتاج إليها اللاجئون لكي يكونوا فاعلين في مجتمعاتهم وليعملوا بثقة وفعالية واستقلالية أكبر. وتشتمل الموضوعات المطروحة على كل من صحة الأم والطفل والتغذية والنظافة الشخصية والإصحاح والممارسات الزراعية الصديقة للبيئة ومحو الأمية المالية في المعاملات والمدخرات والمساواة في الجندر والحقوق والواجبات. واستُنسخَت مواد القراءة بأكثر اللغات انتشاراً في المستوطنات كما تأسّست المكتبات المتنقلة لتوزيع الكتب على المتعلمين ليمارسوا المهارات التي اكتسبوها ويحافظوا عليها.

وفي نهاية كل مسار، تقيم الاختبارات الخطية مهارات المتعلمين في القراءة والكتابة والحساب وقدرتهم على تكييف المهارات المطلوبة مع الحياة اليومية، في حين تلتقط أداة رصد نوعية تُدعى مسارات التمكين المعلومات حول إحساس المتعلمين بالتمكين والاعتماد على الذات. فعلى سبيل المثال، أصبح بعض المتعلمين أقل اعتماداً على غيرهم وثبت ذلك من خلال قدرتهم الجديدة على استخدام الهواتف المحمولة باستقلالية لإجراء المكالمات وإرسال النصوص وإجراء بعض العمليات الحسابية البسيطة. وأشار آخرون إلى قدرتهم على التأكد من أسمائهم في قوائم التوزيع والتحقق مما إذا حصلوا فعلاً على الغذاء والمواد غير الغذائية المكفولة لهم. كما لوحظَ أنّ أولياء الأمور خاصة منهم الأمهات قادرون على دعم أطفالهم أو تحفيزهم في أقل تقدير لأداء واجباتهم البيتية ورصد تقدمهم في المدرسة بالإضافة إلى قدرتهم على اتباع الوصفات الطبية المكتوبة.

وفي عام ٢٠١٧، بدأ المجلس الفنلندي للاجئين بإطلاق ثلاث مجموعات تجريبية للتعلم في ثلاثة تجمعات تشتمل على كيانغوالي وكياكا وناكيفالي مع توفير مناهج مفصلة حسب ما يلائم كل منطقة. وتستمر الدورات التدريبية لمدة ستة أشهر وتقدم مناهج وظيفية مصممة خصيصاً بما يخدم المصلحة الأساسية لكل مجموعة تعلّم مثل تربية الدواجن أو تأسيس مجموعة للمدخرات والقروض. وبطبيعة الحال، تظهر موضوعات محو الأمية من نشاطات كسب الرزق التي يشارك بها المتدربون.

الممارسات الجيّدة والتحديات المتبقيّة

ثبت أنَّه من المفيد أن يكون للبرنامج حضور قوي ضمن مجتمعات المتعلمين، إذ تقع المكاتب والكوادر في داخل التجمعات أو بالقرب منها كما تستخدم بنية القيادة المحلية لإشراك مجتمعاتهم من اللاجئين والمضيفين وللبحث عن أعضاء المجتمع المحلي واختيارهم كموجّهين وميسرين مُحتمَلين للذين يُعَدُّ تقديم التدريب عالي الجودة لهم أمراً مهماً. ويستجيب البرنامج إلى الطلبات والحاجات وبالأخص تلك المتعلقة بسياق اللاجئين، وغالباً ما يقترح المتعلمون مباشرة الموضوعات والمحاور، وكان من الواضح أنَّ الجمع بين محو الأمية ودورات تعليم اللغة مع التدريب على مهارات كسب الرزق يقدِّم للمتعلمين حافزاً أكبر.

ومع ذلك، ما زالت بعض التحديات قائمة. فرغم استخدام أداة مسارات التمكين للرصد، لم ينتج عنها تسجيل أثر البرنامج أو توثيقه بما يكفي، وذلك يعني الحاجة إلى بذل مزيد من الجهود وتعزيز المهارات والأدوات المتاحة بين يدي فريق الرصد والتقييم والتَّعلّم. ولم يصبح البرنامج بعد شاملاً، وبفضل بعض الإجراءات الخاصة المتخذة (مثل تجميع الأمهات الشابات على حضور الدروس مع أطفالهن) أصبحت المشاركة النسوية تمثل أغلبية المتعلمين، إلاّ أنَّ مشاركة ذوي الإعاقة من الجنسين ما زالت ضعيفة. ولذلك، لا بد من إجراء تقييمات للحاجات الخاصة وربما يجري تلك التقييمات ذوو الإعاقة ذاتهم بهدف إنشاء بيئات تعلّم صديقة يمكن إليها المتعلمون ذوو الحاجات التعليمية الخاصة.

وهناك تحد آخر ذلك يتمثل في استقطاب اللاجئين من ذوي المستوى التعليمي المطلوب ليصبحوا مُدرِّسين. ففي أغلب الأحيان، يستقيل المدرِّسون المهرة ليحصلوا على فرص عمل أفضل في مكان آخر، ومن جهة أخرى يعني تنقل اللاجئين والدوران الوظيفين الحتمي أن على البرنامج متابعة تحديد ميسرين جدد ومن ثمَّ تعليمهم وإرشادهم. ثم هناك مشكلة اللغات المتعددة التي يتكلم بها المقيمون في التجمعات، فمن غير المجدي تعليم الدورات بكل اللغات من جهة، وحتى لو اختيرت لغة واحدة للتعليم فهي بحد ذاته أمر إشكالي لأنَّ اختيار لغة عرقية بدلاً من أخرى قد يثير

تعليم محو الأمية الوظيفي للبالغين في أوغندا.

المجلس الفنلندي للاجئين/ آن هاينونين

التوترات بين المجموعات. إلاَّ أنَّ ذلك يختلف عن طريقة معالجة المواد المقروءة، فقد ثبت جدوى طباعتها بأكبر عدد ممكن من اللغات حتى لو لم تُقدَّم الدروس بها جميعاً.

لا يمكن للمشاركة الفعالة أن تحدث في مبادرة الإطار الشامل للاستجابة للاجئين في البلدان الريادية مثل أوغندا إذا استمر تجاهل ضرورة وصول اللاجئين إلى نطاق أفضل وأوسع للخدمات التعليمية. إلا أنّ خبرة المجلس الفنلندي للاجئين في تقديم تعليم البالغين وخدمات محو الأمية الوظيفية وتشجيعها على مدار السنوات العشرين الماضية من خلال مقاربة موجهة نحو التنمية تسلط الضوء على إمكانات تلك التدخلات. وبمزيد من التنقيح والتنسيق مع منظمات المتخصصة بتعليم البالغين والتآزر مع برامج سبل كسب الرزق، يمكن لهذا النموذج أن يكون ذا أثر أكبر على تحسين مهارات الأشخاص المهجَّرين وإنتاجيتهم ودخلهم وبالتالي مساعدتهم والحد من استضعافهم وتعزيز فرصهم.

ماسيمو لانتشوتي
massimo.lanciotti@refugeecouncil.fi
مستشار خاص، القسم الدولي، المجلس الفنلندي للاجئين
www.refugeecouncil.fi

دراسة مختلف خيارات المناهج الدراسية للاجئين الفلسطينيين

جو كيلسي

تكتسب خيارات المناهج الدراسية أهمية في البلدان التي تستضيف أعداداً كبيرة من اللاجئين لمدة مُطوَّلة من الزمن.

في كثير من الأحيان تغيب مسألة نوعية التعليم الذي يَتلقاه اللاجئون عن المناقشات الدائرة حول أهمية التعليم، وذلك خطأ كبير، إذ إنَّ خيارات المناهج الدراسية والكتب الدراسية التي تنقل هذه الخيارات تعكس رؤية المجتمع: أي الشخصيات التي تُدرَج في تلك المناهج وأيها لا تُدرَج وكيفية تمثيل هذه الشخصيات.

وثمّة نزاعات تحدث منذ فترة طويلة حول المناهج الدراسية التي تُدرَّس للاجئين الفلسطينيين[1] الذين يتعلمون في المدارس التي تديرها الأمم المتحدة. فبعد التهجير الفلسطيني في عام ١٩٤٨، استوعبت المدارس العامة والخاصة والمدارس التي يديرها متطوعون الفلسطينيين في أماكن منفاهم. وفي بعض الحالات، وسَّعت بعض المدارس القائمة قدرتها لتستوعب الطلاب اللاجئين، بينما بُنيَت مدارس أخرى لهم. ومن ثمّ فالظهور التدريجي للمدارس والتمويل غير الكافي للتعليم يعني أن مقدمي الخدمات يعتمدون اعتماداً كبيراً على موارد التعليم القائمة، بما في ذلك المناهج الدراسية والكتب المدرسية للدولة المضيفة. وعندما استلمت وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) المدارس في مايو/أيار ١٩٥٠، كان من الملائم والأكثر فعالية من حيث التكلفة والممكن سياسياً الاستمرار في استخدام هذه الموارد بدلاً من إنشاء موارد جديدة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنَّ استخدام المناهج الدراسية للدولة المضيفة في المرحلة الابتدائية يعني أنَّ الطلاب يمكنهم بسهولة مواصلة دراستهم في المدارس الثانوية التابعة للدولة المضيفة. وأخيراً، سهلت المواءمة مع المناهج الدراسية للدول منح شهادات لنتائج التعلم في هذه الدول واعتمادها.

وقد دفعت أهمية حق اللاجئين في العودة ممثلي الأمم المتحدة والدول العربية إلى "التوصية بشدة" بتدريس جغرافيا فلسطين وتاريخها ليس فقط في مدارس الأونروا ولكن أيضاً في المدارس الحكومية والخاصة التي تقبل الأطفال الفلسطينيين.[2] لكن في السنوات التي تلت ذلك، واجهت الأونروا الكثير من التحديات في تنفيذ هذه السياسات.

وظهر أحد أبرز التحديات التي واجهت الأونروا في عام ١٩٦٧ عقب احتلال إسرائيل للضفة الغربية وقطاع غزة مباشرةً. ففي غضون أسابيع من الاحتلال، حاولت السلطات الإسرائيلية تغيير المناهج المستخدمة في الأراضي الفلسطينية المحتلة بدعوى أنَّ المناهج الدراسية تشجع الكراهية وتحرض على العنف. ودُعِيت اليونسكو إلى إجراء مراجعة للكتب المدرسية المستخدمة في مدارس الأونروا من أجل

تقييم مدى ملاءمتها. وقد كانت عملية اتخاذ القرار مضنية. فمن ناحية، أقرت لجنة المراجعة بأهمية مناقشة التاريخ بحرية، وكذلك حق المهجرين في التعبير عن الفزع أو اليأس. ومن ناحية أخرى، كانت اللجنة قلقة من تعرض الطلاب اللاجئين لأكثر من مجرد الشعور بالإحباط واليأس والرغبة في الانتقام.

وفي ختام المراجعة، أوصت اللجنة بضرورة وقف بضعة كتب، وتعديل البعض الآخر، أما بقية الكتب فتظل مستخدمةً كما كانت. ولكنَّ الحكومات العربية وإسرائيل أبديا موقفاً متعنتاً تجاه ذلك. فعلى سبيل المثال، رفضتْ الحكومة السورية التعاون مع اللجنة، معتبرة أن مراجعة كتبها الدراسية يُعَد انتهاكاً للسيادة السورية. وفي بداية الأمر تعاونت الأردن ومصر غير إنهما في وقت لاحق رفضا انتقاد الكتب الدراسية للأسباب نفسها تقريباً. واعترضت إسرائيل كذلك على النتائج زاعمةً أن المراجعة كانت متساهلة أكثر من اللازم وحظرت الكتب المدرسية التي تعتبرها غير مناسبة لطرفٍ واحد.

وقد كان تأثير هذه الاعتراضات في الطلاب كبيراً. ففي غزة، بدأ طلاب الأونروا العام الدراسي ١٩٦٧-١٩٦٨ مع عدم وجود كتب مدرسية تقريباً، بينما حُرم الطلاب في الضفة الغربية من ثلث الكتب المدرسية المطلوبة نتيجة للحظر الإسرائيلي. وبالإضافة إلى ذلك، أثر النقص والتأخير في تلقي المواد التعليمية على المدارس في الأردن وسوريا. ولمعالجة ذلك، طبعت الأونروا على نفقتها الخاصة ملايين الصفحات من مذكرات التدريس المستندة إلى الكتب الدراسية، ولكنها استبعدت الفقرات النصية التي اعتبرتها اللجنة مثيرة للمشكلات. ومع ذلك، اعتبرت الحكومات العربية ذلك شكلاً من أشكال الرقابة وحظرت على الأونروا توزيع مذكرات التدريس.

ولا تزال الخلافات تعوق سياسات المناهج الدراسية للأونروا. وقد أدى إدخال المناهج الدراسية الفلسطينية في أوائل العقد الأول من القرن الواحد والعشرين وتطبيقها في مدارس الأونروا إلى إعادة إشعال الاتهامات من جانب إسرائيل والمانحين الغربيين البارزين بأن اللاجئين يتعلمون الكراهية والعنف في مدارسهم، على الرغم من أن النتائج كانت عكس ذلك.[٣] وفي عام ٢٠١٧، اتهمت السلطة الفلسطينية الأونروا بالرقابة وهددت بتعليق العلاقات مع الوكالة. ومؤخراً، في عام ٢٠١٨، سحبت الحكومة الأمريكية - أكبر ممول للأونروا - تمويلها، مكررة الادعاءات الإسرائيلية بأن مدارس الأونروا تروج لمعاداة السامية، وهي مزاعم تنفيها الوكالة. وعلى الرغم من تدخل جهات أخرى لتعويض بعض النقص (على الأقل مؤقتاً)، فإن هذه الأزمة الأخيرة لا تزال تُعرِّض تعليم ما يزيد عن نصف مليون لاجئ فلسطيني للخطر.

وفي أثناء ذلك كله حظيت وجهات نظر اللاجئين حول التعليم الذي يتلقونه بالتهميش. وينبغي أن نضع في أذهاننا أنَّ الأطفال اللاجئين يتعلمون ما يعايشونه. فبالنسبة للفلسطينيين، كما هو الحال بالنسبة لكثير من اللاجئين الآخرين، فإن ذلك يعني أنهم يدرسونَ الانتهاكات القائمة والمستمرة لحقوقهم. ويجب على من يشاركون في تحمل المسؤولية عن تعليم اللاجئين - سواء كانوا دولاً مضيفة أم منظمات متعددة الأطراف أو دولاً مانحة - أن يضعوا في الاعتبار أنه عندما يتجاهل محتوى التعليم هذه الحقائق، تصبح المدارس أقل صلة وقد تصبح نتائج التعليم منقوصة، مما يضر بالجميع.

جو كيلسي *jo.kelcey@nyu.edu*
مرشح لنيل درجة الدكتوراه، جامعة نيويورك *www.nyu.edu*

١. أُنشئَت وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) بعد النِّزاع العربي-الإسرائيلي عام 1948. وفرَّ إثر ذلك النزاع أكثر من 900 ألف فلسطيني بعد طردهم وتلمسوا اللجوء في الأردن ولبنان وسوريا في حين نزح بعضهم الآخر إلى الضفة الغربية وقطاع غزة. ومع أنَّ موجات أخرى للنزوح حدثت في أوقات لاحقة، لم يكتسب صفة اللجوء سوى المُهجَّرين في عام 1948 وذريتهم وهؤلاء من تحدد تفويض وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) التي تأسست من أجلهم. وعلى العموم، يُقصَد بمصطلح 'اللاجئين الفلسطينيين' في هذه المقالة ما يرتبط بوكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا). انظر العدد 26 من نشرة الهجرة القسرية (2006) 'التَّشرد الفلسطيني: قضية منفصلة؟' www.fmreview.org/ar/falastin

٢. UNESCO (1952) 'Report of the working party convened by UNESCO to make recommendations on the possible development of the UNRWA–UNESCO Education Programme for Palestine Refugees in the Near East' (تقرير مجموعة العمل التي عقدتها منظمة الأمم المتحدة للتعليم والعلوم والثقافة (يونيسكو) لإصدار التوصيات بشأن التطوير الممكن لبرنامج التعليم المشترك بين الأونروا واليونيسكو للاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى)
http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178569eb.pdf

٣. Brown N (2001) 'Democracy, history and the contest over the Palestinian curriculum', prepared for the Adam Institute (الديمقراطية والتاريخ والتنافس على المنهاج الدراسي الفلسطيني)
http://lllp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/635063694488064181.pdf

الأطفال اللاجئون الذين يعانون من إعاقة التواصل في رواندا: توفير الخدمات التعليمية التي يحتاجون إليها

هيلين باريت، وجولي مارشال، وجولييت غولدبارت

تهدف الأبحاث التي أُجريت في رواندا إلى التوصل إلى أدلة دامغة لاستخدامها في تحسين الوصول إلى الخدمات التعليمية الشاملة للأطفال اللاجئين الذين يعانون من إعاقة التواصل.

يُشير مصطلح 'إعاقة التواصل' إلى مجموعة العوائق التي تحول دون المشاركة في المجتمع، وهي عوائق يعاني منها الأشخاص الذين يواجهون صعوبة في فهم غيرهم أو في أن يفهمهم غيرهم عند التواصل. وعلى الرغم من الطبيعة الشاملة لتطور الطفولة المبكرة والسياسات التعليمية لحكومة رواندا (وكذلك سياسات المنظمات الإنسانية التي تدعم السياسات الحكومية)، فإنَّ تطبيق 'التعليم النوعي المنصف والشامل' (الهدف ٤ من أهداف التنمية المستدامة) للأطفال الذين يعانون من إعاقة التواصل ما زال يمثل تحدياً، فضلاً عن استبعاد كثير من الأطفال من النظام التعليمي في سنٍّ مبكرة.

تحظى رواندا بأساس راسخ للتَّعليم وخدمات تطور الطفولة المبكرة المقدمة للأطفال اللاجئين من جمهورية الكونغو الديمقراطية وبوروندي. إلا أن هناك كثير من المخاوف بشأن مستوى إتاحة الوصول إلى هذه الخدمات للأطفال الذين يعانون من إعاقات وعائلاتهم، إذ يُعَدُّ اللاجئون الذين يعانون من إعاقات من أكثر الفئات إقصاءً واستضعافاً في العالم، ومن المعروف أنَّ المُحدَّد منهم أقل من الأعداد الحقيقية لهم، ومن ثَمَ، لا يصل إليهم الدعم الإنساني الذي يحتاجون إليه.[1] أما الفئات **المحددة** منهم فغالباً ما تكون الفئات التي تعاني من أوجه قصور فيزيولوجية ظاهرة للعيان أو مُتعَارف عليها. وغالباً لا يُلتفَت إلى الأشخاص الذين يعانون من تحديات أقل ظهوراً، مثل إعاقة التواصل أو الإعاقة العقلية، ويزداد إقصاؤهم رسوخاً عند عدم تحديدهم وعدم تسجيل حاجاتهم في مجالات الرعاية الصحية والتعليم والحماية.

وليست إعاقة التواصل فئة واحدة بل يتفرع عنها أنواع مختلفة من التحديات قد توجد بصورة مستقلة أو تكون جزءاً من ظروف و/أو إعاقات صحية أخرى. وغالباً ما يُنظَر إلى إعاقات التواصل على أنها ناتجة عن قصور وظيفي سمعي، وهذا الفهم الخاطئ ناتج عن استخدام مصطلح 'الإعاقة السمعية والكلامية' في قطاع العمل الإنساني. فهذا المصطلح يجمع وجهي القصور الوظيفي تحت إعاقة واحدة ويؤدي إلى عدم تمييز الأشخاص الذين يعانون من أنواع أخرى من إعاقة التواصل وحاجاتهم، مثل التلعثم والفهم المحدود للغة المنطوقة أو اللغة بوجه عام، أو الذين يعانون من أمراض مثل الملاريا الدماغية أو السكتة الدماغية أو إصابات الرأس، وهؤلاء قد يكونون قادرين على السمع إلا أنهم يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم أو فهم الآخرين أو كلاهما.

معالجة الثغرات في الأدلة

من أجل معالجة قلة الأدلة القوية المتعلقة بهذا الموضوع، نجري أبحاثاً في اثنين من المخيمات الكونغولية ومخيم بوروندي واحد في رواندا، وكل مخيم من هذه المخيمات في مرحلة مختلفة (مرحلة ما بعد حالة الطوارئ، ومرحلة حالة الطوارئ الممتدة، ومرحلة حالة الطوارئ، على الترتيب) من مراحل الاستجابة الإنسانية.[2] وتستخدم هذه الدراسة متعددة الأساليب بيانات مستمدة من قاعدة بيانات المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين حول إعاقة التواصل في رواندا، وتحلل السياسات والإرشادات التوجيهية التي تتعلق بتسجيل اللاجئين وتطور الطفولة المبكرة وتوفير الخدمات التعليمية، وتنظر كذلك في البيانات النوعية المجمعة من صانعي السياسات ومزودي الخدمات وأفراد المجتمع والمستفيدين من الخدمات. وتهدف هذه الدراسة إلى عدة أهداف، أولاً: فهم الأسباب التي تقف وراء ضعف تحديد حالات إعاقة التواصل. وثانياً، النظر في حاجات ورغبات مقدمي الرعاية للأطفال اللاجئين (بين سن ٢-١٢ عاماً) الذين يعانون من إعاقة التواصل والعقبات التي يواجهها مقدمو الرعاية في ضمان تحديد حاجات الأطفال والوصول إلى الخدمات المقدمة لهم.

وأظهر تحليل قاعدة البيانات ProGres التابعة للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، كان قد أُجرِي في سبتمبر/أيلول ٢٠١٧ أنَّ نسبة لا تتعدى ٠,٠١ بالمائة من اللاجئين الموجودين في رواندا مسجلون حالياً على ضمن

من يعاني من 'قصور وظيفي/إعاقة في التحدث'، وأنَّ ١٠ أشخاص فقط من أصل ٥٥ ألف طفل لاجئ تقريباً دون سن ١٢ عاماً في رواندا مُسجَّلون على أنَّهم من ذوي الحاجات التعليمية الخاصة. ومع ذلك، تشير الأبحاث إلى أن نسبة ١٥ بالمائة من أي مجموعة من السكان قد تعاني من إعاقة[٣] وقد تكون نسبة انتشار الإعاقة مرشحة للارتفاع عند الحديث عن اللاجئين، فقد يعاني بعضهم من إعاقات مرتبطة بصدمات نفسية، من بينها إعاقة التواصل. ويتضح من هذا التحليل المبدئي أنَّ التقديرات أقل من الواقع بخصوص معدل انتشار إعاقة التواصل وما يرتبط بها من حاجات بين اللاجئين في رواندا.

وقد أظهر التحليل المبدئي لبيانات المقابلات ومجموعة التركيز أنَّ مفهوم إعاقة التواصل يُسَاء فهمه على جميع المستويات، بدءاً بالمستفيدين من الخدمات وصولاً إلى صانعي السياسات. فلا يسمح نظام تسجيل الحاجات الخاصة التابع لمفوضية الأمم المتحدة لشئون اللاجئين بتسجيل إعاقة التواصل إلا تحت تصنيف 'القصور الوظيفي/الإعاقة في التحدث' و'القصور الوظيفي في السمع'. وهنا توجد عدة نقاط التباس، أولها: الاستخدام المتبادل لكلمتي 'القصور الوظيفي' و'الإعاقة'،[٤] وثانيها أنَّ إعاقة التواصل غالباً ما تُصاحب حالات أخرى من القصور الوظيفي و/أو غيرها من أوضاع صحية. وفي أغلب الأحيان، لا يُوثّق سوى قصور وظيفي واحد أو القصور الأكثر ظهوراً، أما ما يرتبط بها من إعاقات وحاجات فردية فلا يُوثّق.

وتقع على عاتق جامعي البيانات في أثناء التسجيل/التدقيق المبدئي مسؤولية تحديد ما إذا كان الشخص يجب أن يُحَال لتقييم الحاجات الخاصة، فقد تمر حاجات اللاجئ دون الإبلاغ عنها إذا لم يتواصل جامع البيانات معه مباشرة. وهذا ما يحدث بصفة خاصة في الحالات التي تلقى درجة كبيرة من النبذ، مثل الإعاقة العقلية (التي غالباً ما تؤدي إلى إعاقة في تواصل). ومعظم الأطفال الذين يعانون من إعاقة في التواصل يُسجِّلهم الشخص البالغ المرافق لهم وقد لا يُبلِّغ عن حاجاتهم أو يسجلها. وتشير البيانات إلى أنَّ الأطفال الذين يعانون من قصور وظيفي سمعي ولا سيما الأطفال الذين لا يمكنهم التحدث هم أكثر الأشخاص الذين تُحدَد حاجاتهم وتُسجَّل. ويسهم ذلك في حدوث الفهم الخاطئ بأن إعاقة التواصل مرتبطة بقصور السمع الوظيفي وحده، ومن ثَمّ فقد يُسهم ذلك أيضاً في التركيز على الخدمات المتخصصة المُصمَّمة خصيصاً لمن يعانون من قصور السمع الوظيفي (مثل تعليم لغة الإشارة) واستبعاد الخدمات التي تُلبِّي الحاجات الأخرى.

وبما أنَّ حاجات الأطفال الذين يعانون من إعاقة في تواصل ليست محددة بعد، فلا عجب في الضعف الشديد الذي يعتري تلبية حاجاتهم في البيئة التعليمية، في الوقت الذي تركز فيه خدمات الإعاقات في المخيمات في رواندا مبدئياً على التأهيل الحركي وتوفير الأجهزة المساعدة للذين يعانون من قصور وظيفي حركي وحسِّي. ويُشجَّع أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات على إرسال أطفالهم إلى مركز تطور الطفولة المبكرة أو المدرسة، غير إنَّ المعلمين يشعرون بعدم الاستعداد لدعم هؤلاء الأطفال، ويفيد شركاء التعليم أنَّ معارفهم ومهاراتهم داخل منظماتهم ضئيلة لدرجة أنَّهم لا يستطيعون تدريب المعلمين على الممارسات الدامجة.

وقد تلقى بعض المعلمين تدريباً على لغة الإشارة، لكنَّ ذلك التدريب كان متقطعاً وغالباً ما افتقر إلى الدعم المستمر، ما أدى إلى محاولة المعلمين مواصلة تعلم لغة الإشارة لوحدهم. وعندما يغادر المعلمون تظل ثغرة المهارات قائمة. إضافة إلى ذلك، غالباً ما يعتقد مقدمو الخدمات على جميع المستويات أن لغة الإشارة هي العلاج الشافي لكل من يعانون من إعاقة في التواصل، وهو افتراض خطير لأنَّ لغة الإشارة معقدة ويجب أن تُدرَّس بانتظام مع إشراك العائلات والمجتمعات ومقدمي الخدمات في هذا الأمر. وقد تتطلب أيضاً قدراً كبيراً من التكيف بالنسبة للأشخاص ذوي الفهم المحدود. ومع ذلك، هناك القليل من الأدلة بشأن معرفة أو استخدام أي وسائل من وسائل دعم التواصل بخلاف لغة الإشارة، مثل المقاربات القائمة على الصور أو الرموز التي تدعم الفهم وقد توفر وسيلة بديلة للتواصل،لتسهيل إتاحة التَّعليم ودعم الوصول إليه.

التعلم العادي والمنفصل

رغم تزايد الأدلة حول جدوى تكلفة التعليم الدامج من حيث التكلفة وما يترتب عليه من نتائج اجتماعية وتعليمية أفضل لبعض الأطفال من ذوي الإعاقة وأقرانهم، فقد أرسِل عددٌ من الأطفال الذين يعانون من إعاقات عقلية متوسطة/خفيفة مرتبطة بإعاقة التواصل وكذلك الأطفال من ذوي القصور الوظيفي السمعي إلى مراكز/مدارس داخلية خاصة خارج المخيمات. ويحظى ذلك الخيار بتقدير أولياء الأمور لأنهم كالمعلمون يعتقدون أنَّه الطريقة الوحيدة لتعليم أطفالهم. إلا

أن التكلفة المرتبطة بإرسال الأطفال من ذوي إعاقة التواصل إلى مواقع تعليم خاصة منفصلة مرتفعة تتجاوز الاعتبارات المالية.

ويُفيد أولياء الأمور ولجان الإعاقة[٥] في المخيمات بوجود عدد من الصعوبات، منها العزلة التي يعاني منها الأطفال عند عودتهم للمنزل في العطلات المدرسية، إذ تستمر معاناة أولياء الأمور في التواصل مع أطفالهم، وليس لدى أولئك الأطفال سوى عدد قليل من الأصدقاء، إن وجد، خارج بيئتهم المدرسية. وإن كان ثمّة شيء يمكن قوله فهو أنَّ الأطفال قد أصبحوا أكثر عزلة من ذي قبل بعد إرسالهم إلى المراكز/المدارس الداخلية الخاصة المنفصلة، وأصبح المجتمع ينظر إليهم على أنهم 'مختلفون' لأنهم لم يعودوا جزءاً منه. أمَّا الأطفال ذوي إعاقة التواصل القوية أو الشديدة المرتبطةً بإعاقات أخرى في الغالب، فيُستبعَدون من المراكز المتخصصة ومدارس التعليم العادية المحلية على حد سواء. ومن المفارقات أنَّ الأطفال من ذوي الإعاقة في التواصل المتوسطة أو الخفيفة فقد يكونوا الأكثر قدرة على الاندماج في بيئة تطور الطفولة المبكرة أو المدارس العادية الدامجة، ومن ثمّ فمن المحتمل أن يُوجَّه صرف الأموال المستخدمة حالياً لإرسال عدد قليل من الأطفال الذين يعانون من إعاقة التواصل المتوسطة أو الخفيفة إلى مدارس متخصصة في تدريب فرق بأكملها من الموظفين ودعمهم وكثير من الأطفال في المخيمات والمدارس ومراكز تطوير الطفولة المبكرةً العادية في المجتمعات المضيفة، وتوفير الموارد الإضافية المطلوبة لإتاحة المقررات الدراسية للأطفال.

العمل جنباً إلى جنب لإيجاد الحلول

ثمّة إقرار متزايد من المجتمعات ومقدمي الخدمات ومقدمي الرعاية للأطفال الذين يعانون من إعاقة التواصل بالطبيعة الإقصائية لعملية التسجيل الحالية وكذلك خدمات التعليم وتطوير الطفولة المبكرة، ويطلبون توفير خدمات قادرة على تلبية حاجاتهم بطريقة أفضل. وتتضمن تلك الطلبات ما يلي:

- وضع برنامج توعية مجتمعية لتعزيز التغير السلوكي.
- تدريب مقدمي الرعاية ومقدمي الخدمات على كيفية التواصل مع الأطفال باستخدام مختلف الوسائل.
- تدريب المعلمين وشركاء التعليم وتطوير مهاراتهم على التعليم الدامج ومنهجيات التدريس الدامج، بالإضافة إلى توفير الدعم المستمر من الخبراء في مجالي التعليم الدامج وإعاقة التواصل.

ولكي تستجيب تلك الخدمات لحاجات العائلات التي تعيل الأطفال ذوي إعاقة التواصل، فمن الضروري أن تكون أصوات تلك العائلات مسموعة وأن يُمكَّنوا من المشاركة في التخطيط للخدمات.

ونحن نتطلع إلى إكمال دراستنا وصياغة توصيات لتحسين الوصول إلى خدمات تطور الطفولة المبكرة الدامجة والخدمات التعليمية للأطفال اللاجئين الذين يعانون من إعاقة التواصل في رواندا؛ ما يضمن عدم إغفال أي طفل.

هيلين باريت *helen.l.barrett@stu.mmu.ac.uk*
مستشارة الإعاقة والدمج الاجتماعي، وطالبة في مستوى الدكتوراه، جامعة مانشستر متروبوليتان/جامعة رواندا

جولي مارشال *J.E.Marshall@mmu.ac.uk*
معيدة في إعاقة التواصل والتنمية، جامعة مانشستر متروبوليتان

جولييت غولدبارت *J.Goldbart@mmu.ac.uk*
أستاذة إعاقات النمو، جامعة مانشستر متروبوليتان
www2.mmu.ac.uk/health-psychology-and-communities

١. انظر العدد 35 من نشرة الهجرة القسرية (2010) حول الإعاقة والنُّزوح www.fmreview.org/ar/disability
٢.تتقدم الكاتبات بالشكر الجزيل لكل من المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في رواندا (خاصةً ماتشتيلت دب فريس وناثالي بوسين وآنا-كاثرينا رايزر وجاكسون نداغيجيمانا وصوفي مويسينزا وكلاودين موكاغاتاري) وجميع الشركاء المُنفِّذين واللاجئين على مساهمتهم في هذا البحث.
٣. منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي (2011) موجز التقرير العالمي حول الإعاقة bit.ly/WorldReportDisability2011Ar.٤
القصور الوظيفي هو الظرف الفعلي أمَّا الإعاقة فهي المرور بتجربة المحدودية الوظيفية الناتجة عن تفاعل الظرف الفعلي مع البيئة الاجتماعية والمادية والشخص ذي الإعاقة.
٥. لكل مخيم لجنة للإعاقة لها ممثلها في كل حي من أحياء المخيَّم. ومن بين أعضائها أمين السر التنفيذي للجنة الإعاقة.

العدد ٣٥ من نشرة الهجرة القسرية، يوليو/تموز ٢٠١٠

الإعاقة والنُّزوح

تُبيِّن المقالات السبع وعشرين المنطوية تحت الموضوع الرئيسي لذلك العدد من نشرة الهجرة القسرية سبب حاجة ذوي الإعاقة المهجَّرين للانتباه الخاص وتسلط الضوء على المبادرات المُتَّخَذة في هذا الإطار (محلياً وعالمياً) لتغيير التفكير والممارسات بما يفيد إظهار استضعافهم والاعتراف بهم وإيصال أصواتهم وتحقيق الشمولية الدامجة في الاستجابات.

www.fmreview.org/ar/disability

سياسة الهجرة في المملكة المتحدة: قيود مفروضة على حق طالبي اللجوء في الدراسة

هيلين بارون

أدت التغيرات التي طرأت على تشريعات الهجرة في المملكة المتحدة إلى فرض قيود على حق كثير من طالبي اللجوء في الدراسة.

أدخل قانون الهجرة لعام ٢٠١٦ نظاماً جديداً 'لكفالة الهجرة' إلى حيز النفاذ[1] في المملكة المتحدة؛ موسِّعاً بذلك صلاحيات وزير خارجية الملكة المتحدة ('وزارة الخارجية') في فرض قيودٍ على طالبي اللجوء، بما في ذلك حقهم في الدراسة.

وبينما كان قانون عام ٢٠١٦ في مرحلة الصياغة، دلَّت جميع المؤشرات على أنَّ تطبيق هذا القيد على الدراسة سيكون أمراً استثنائياً. ويتضح أيضاً من النقاشات البرلمانية الدائرة حول تمرير مشروع القانون أنَّ صلاحيات تقييد الدراسة لم يكن الهدف منها إلا استخدامها في الحالات النادرة لأغراض محددة.

ومع ذلك، عندما دخلت الأحكام المتعلقة بهذا القانون حيز النفاذ في يناير/كانون الثاني ٢٠١٨، وجدت الجمعيات الخيرية ومختصو اللجوء أنَّ فرض القيود على الدراسة كان أمراً واسع الانتشار. ويكشف رد وزارة الداخلية على طلب يتعلق بحرية تقديم المعلومات أنه في الفترة ما بين ١٥ يناير/كانون الثاني و٣١ مايو/أيار ٢٠١٨، مُنع ١٢ ألفاً و٦٤٢ شخصاً (٢٤ بالمائة) من الدراسة من أصل ٥٣ ألفاً و٩٠١ شخصاً قدمتْ لهم وزارة الداخلية نماذج الكفالة الخاصة بالهجرة (وثيقة تحدد شروط كفالة هجرة الشخص). وتُظهر قصص بعض الأفراد الذين ساعدهم مكتبنا للمحاماة خلال الأشهر الثمانية الماضية مجموعة متنوعة من التجارب.

الأهداف والآمال

وصل كُلٌّ من شريف وهنري وفاروق[2] إلى المملكة المتحدة وكانوا قاصرين غير مصحوبين ببالغين ثم التحقوا بالمدرسة ثم بالجامعة. وبما أنَّهم وصلوا إلى سن التخرُّج في نظام الرعاية، أصبحوا مؤهلين للحصول على دعم من الدولة يتضمن بدل معيشة وإقامة توفرها لهم السُّلطة المحلية شريطة أن يكونوا على مقاعد الدراسة وأن يواصلوا الدراسة حتى سن ٢١ عاماً. وقد حصلت جوزيه التي جاءت إلى المملكة المتحدة مع والدتها وشقيقها على منحة دراسية لطالبي اللجوء أتاحت لها فرصة دراسة العلوم الطبية الحيوية في الجامعة إذ كانت تأمل أن تبني على مؤهلاتها المتميزة في المرحلة الثانوية لكي تصبح عَالِمَة. أما مصطفى فقد أراد تحسين مهاراته في اللغة الإنجليزية ليتمكن من دراسة فن الرسم التوضيحي في الجامعة فور حصوله على صفة لاجئ وأن يضيف إلى خبراته التي اكتسبها من عدد من المعارض والمسابقات التي شارك فيها من قبل. وكان عليّ، وهو أحد ضحايا الاتجار، يتطلع إلى دراسة القانون والعلوم الشُّرَطيَّة في الجامعة من أجل إنشاء منظمة لمكافحة الاتجار ومساعدة من وقعوا ضحية الاتجار مثله. كما تشجعت ماري، وهي من ضحايا الاتجار أيضاً، على الالتحاق بمساقات دراسية في الجامعة حول الثقة بالنفس والتغذية الصحية واستيعاب القلق كجزء من علاجها وفي الوقت نفسه كانت على قائمة الانتظار للحصول على المشورة بشأن حالتها. أما كيت، وهي أم شابة، فقد رغبت في حضور دورة ESOL (اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها) تُقدِّم مرافق لرعاية الأطفال. وأرادت أن تتعلم اللغة الإنجليزية لتكون قادرة على رعاية ابنتها رعايةً أفضل وأن تتمكن من التنقل بسهولة أكبر بين المحلات والحافلات والأطباء والمحامين وتكوين صداقات مع غيرها من أولياء الأمور.

آثار فرض القيود على الدراسة

عندما طُرح سؤال في البرلمان في أبريل/نيسان ٢٠١٨ عن أهداف فرض قيود على الدراسة وعدد من طُبِّق عليهم هذه القيود، أجاب وزير الهجرة بأنه يمكن للأفراد مناقشة التعديلات الممكنة لشروط الكفالة الخاصة بهم مع مختص قضايا اللجوء في وزارة الداخلية التي يراجعونها على الدوام. إلا أنه بعد دخول النظام الجديد حيز التنفيذ، أُبلغ كل فرد من الأفراد الذين تتحدث عنهم هذه المقالة بأنَّه ما عاد لهم حقٌّ في الدراسة في المملكة المتحدة، بينما لم يُسأل أي منهم عن خططه للدراسة أو ما إذا كان ملتحقاً بالفعل بالدراسة في ذلك الوقت. ولم يوضح أحد ماهية القيد المفروض على الدراسة أو أسباب التغيير. والمشكلة أنَّ مخالفة شروط كفالة الهجرة أمر خطير، فإذا استمر الطالب بالدراسة، قد يُتَّخذ من 'مخالفتهم' تلك حجَّة

ضدهم في مطالبهم بشأن اللجوء. ولم يدرك كثير من الناس أنَّ هذا القيد قد طُبِّق عليهم حتى رصده باحث اجتماعي أو أحد المتخصصين بإدارة قضايا لجوئهم. ومن حاول طلب إجراء أي تغييرات على هذا الوضع فقد طُلب إليه تقديم طلباته خطياً عن طريق محاميه. إلا أنَّ هذه الطلبات التي أرسلها الممثلون القانونيون لطالبي اللجوء قوبلت بالتجاهل. أما من واقع خبرتنا، فقد كانت الطريقة الوحيدة لرفع هذه القيود هي تهديد وزارة الداخلية باتخاذ إجراءات قضائية إذا لم تُرفَع هذه القيود. إلا أن ذلك لم يكن في كثير من الحالات كافياً، واضطررنا إلى متابعة الإجراءات القضائيَّة.

لقد كان وضع شريف وهنري وفاروق حرجاً، فقد أصبحوا بين خيارين أحلاهما مر، فإما التوقف عن الدراسة ومن ثَمَّ فقدان الدعم المقدم لهم من السلطات المحلية (بما في ذلك الإقامة) أو الاستمرار في الدراسة، مع ما يتضمنه من احتمالية مخالفتهم لشروط الكفالة الخاصة بهم. أما ماري فقد كانت في غاية القلق من أن الدورات الدراسية التي التحقت بها كجزء من علاجها يمكن اعتبارها من 'الدراسة'. واضطر مصطفى وكيت للانسحاب من دورات تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، في حين سحبت الجامعة عرض الدراسة الذي حصل عليه كلٌ من جوزي وعليّ.

ووفقاً لسياسة وزارة الداخلية الخاصة بكفالة الهجرة، يجب أن تحقق القيود الهدف المشروع المتمثل في الحفاظ على إمكانية الاتصال بالأفراد أثناء معالجة طلبات لجوئهم والحد من مخاطر هربهم. إلاَّ أنَّه من الصعب تصور وضع يفرض قيداً على الدراسة ثم يقال عنه إنَّ له هدفاً مشروعاً. وفي الواقع، عند الطعن في الإجراءات الفضائية أو الرد على المراسلات قبل بد اتخاذ الإجراءات القانونية، أقرت وزارة الداخلية في كل حالة برفع القيد مع عدم تقديم أي أسباب لفرضه في المقام الأول.

تعديل على السياسة

في ٨ مايو/أيار ٢٠١٨، عقب سلسلة من الطعون القضائية الناجحة، واهتمام وسائل الإعلام وتدخل أعضاء البرلمان، عدَّلت وزارة الداخلية سياستها وأجرت تعديلات كبيرة على القسم المتعلق بالقيود المفروضة على الدراسة. وتوفر السياسة الجديدة مزيداً من الإرشادات حول من يخضع لقيود الدراسة وتوضح أنه في معظم الحالات يجب السماح لطالبي اللجوء بالدراسة.

وقد قدمت وزارة الداخلية أيضاً عملية لتحديد الذين أخضعوا خطأً إلى القيد المانع للدراسة وإرسال نماذج جديدة لكفالة الهجرة ليس بها قيود على الدراسة لهؤلاء الأفراد. وبحلول نهاية ذلك الشهر، رفع مكتب وزارة الداخلية القيود المفروضة على الدراسة من أربعة آلاف و٧٠٩ شخصاً، تاركاً على الأرجح سبعة آلاف و٩٣٣ شخصاً ما زالوا خاضعين لقيود الدراسة وذلك في نهاية مايو/أيار ٢٠١٨. وفي الوقت الحالي، يُشترَط موافقة أحد كبار ممثلي وزارة الداخلية لإعمال شرط الكفالة. كما وُجهت رسالة إلى المنظمات غير الحكومية لتمكينها من تشجيع الأفراد الذين قد يكون لديهم مخاوف من الاتصال بمكتب وزارة الداخلية لطلب إجراء تغيير في شروط كفالتهم. ومع ذلك، ورغم هذه التدابير، ما زالت هناك إحالات تصلنا بشأن الأفراد الذين أُخضِعوا خطأً دون مُسوِّغ للقيود المفروضة على الدراسة.

وتوضح المعركة المتعلقة بقيود الدراسة كيف يمكن إساءة استخدام الصلاحيات القانونية الممنوحة لغرض خاص ومحدود على يد حكومة تُصَعِّب سياساتها كثيراً من حياة الأشخاص الذين لا يتمتعون بصفة قانونية في المملكة المتحدة. وهنا يتَّضح الدور الحيوي للجمعيات الخيرية ورجال السياسة ووسائل الإعلام والعاملين في مجال الدعم في رصد كيفية تطبيق هذه الصلاحيات التنفيذية من أجل منع القيود غير المُسوَّغ لها وغير العقلانية على حقوق الأفراد وحرياتهم.

هيلين بارون *HelenS@Duncanlewis.com*
باحثة للحالات، مكتب دانكان لويس للمحاماة
www.duncanlewis.co.uk

١. كفالة الهجرة هي صفة مؤقتة تُمنَح للأفراد من غير الحاصلين على إذن بالبقاء (مثل طالبي اللجوء). ويسمح لهم هذا الإذن الخاضع لبعض الشروط البقاء في المملكة المتحدة والإقامة في المجتمع المحلي (غالباً ما يُقيَّدون في عنوان معيَّن) في أثناء السير بإجراءات طلباتهم أو طعوناتهم. وجميع طالبي اللجوء في المملكة المتحدة ممن لم يُحتَجزوا موجودون حالياً تحت مظلة كفالة الهجرة.
٢. جميع الأسماء الواردة في هذه المقالة مستعارة حفاظاً على خصوصيتهم.

هل لديك اهتمام في كتابة مقالة لنشرة الهجرة القسرية؟

نرحب بالمقالات حول أي جانب من جوانب الهجرة القسرية المعاصرة. يرجى الاسترشاد بقواعد الكتابة للمؤلفين على الرابط www.fmreview.org/ar/writing-fmr وتواصل معنا.

"التَّعليم قوام الحياة وسرها": أهمية التَّعليم من منظور المُتعلِّمين المُهجَّرين

طلاب في دورات مبادرة التَّعلُّم المفتوح (OLIve) ومدرب تقنية المعلومات والمديرة

طلاب ملتحقون في دورة تدريبية ضمن مبادرة التَّعلُّم المفتوح في جامعة شرق لندن يتشاركون بتجاربهم حول الوصول إلى التَّعليم بصفتهم متعلِّمين مُهجَّرين. وتأتي الدورة التدريبية التحضيرية للوصول إلى الجامعة مصممة خصيصاً للاجئين وطالبي اللجوء في المملكة المتحدة.

التعليم حقٌّ أساسي من حقوق الإنسان وينبغي أن يُيَسَّر لنا -ولكل إنسان- الوصول إليه من غير نظر إلى أننا قد هُجِّرنا. فأمامنا نحن الطلاب المهجَّرين قسراً بضع معوِّقات تحول بيننا وبين الدخول في التعليم العالي بالمملكة المتحدة، ومن هذه المعوِّقات ما يلي:

وضع الهجرة: صحيح أنَّ لطالبي اللجوء الحقَّ في الدراسة بالمملكة المتحدة ما دامت حالاتهم هي في قيد النظر فيها، ولكنْ ليس هذا الحق بمشهور وترغب كثير من الجامعات والمؤسسات التعليمية عن أنْ تقبلنا. وكثيراً ما نتَّصل بها لاستعلامها حقَّنا في الدراسة فيُعلِمُنا الرَّادُّون علينا أن لا معرفة لهم بحقِّنا في الدراسة فيصرفوننا.

الحقُّ في الوصول إلى التمويل: ليس طالبو اللجوء ومَن أُذِنَ لهم في البقاء مؤقتاً مؤهَّلين لاستقراض القروض الطلابيَّة من الحكومة ولا لأي نمط آخر له صلة بمدِّ الطلاب بالمال، ومن ذلك المَالُ المخصَّص لمَن هم في شدَّة وللمنح الدراسية ولنفقات السفر. أمَّا الممنوحون صفة اللاجئ فمدُّهم بالمال محدود ويعتمد على طول المدَّة التي يقضونها في المملكة المتحدة وعلى أعمارهم وعلى مستواهم التعليمي. فلا تمويلَ طلاب إلا لمن يرغب في الدراسة بمرحلة أعلى من المرحلة التي درَس فيها من قبل ولكن لأنَّ في طريق تعرُّف مؤهلاتنا العلمية السابقة عقباتٌ فقد نُضْطَرُّ إلى إعادة الدراسة في مراحلَ أنهيناها.

الاعتراف بالمؤهلات العلمية السابقة: ليس لكثير منَّا سبيل إلى كشوف علاماتنا ومَن عنده نسخة من كشف علاماته ففي ثمن ترجمته وتصديقه ما لا يُطَاقُ. وينبغي للجامعات أن تكون أكثر قدرةً على تعرُّف ما تعلَّمه سابقاً الطلاب اللاجئون وطالبو اللجوء وتصديقه رسمياً.

شروط إتقان اللغة الإنجليزية: لكي يكون لنا مقعد دراسي في جامعة ما، يُطلَبُ منَّا أن نبيِّن إحساننا اللغة الإنجليزية. والمقاعد الدراسية في دورات تعلُّم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها ودورات التحضير لاختبار اللغة الإنجليزية الدولي؛ أي الإيلتس (IELTS) محدود عددها ولا يتاح لطالبي اللجوء الدخول في هذه الدورات بالمجَّان. وكثير من الجامعات متشدِّدة في الذي تقبل به من إثباتات إحسان اللغة الإنجليزية، فهي تطلب وثيقة اجتياز اختبار الإيلتس ولو كان بين يدي الطالب وثيقة أخرى تثبت تحصيله لما يشابه ما يُحصَّل من الإيلتس. وثمن الدخول في هذا الاختبار غال وقد يبلغ طول مدة انتظار الطالب دخولَ اختبار الكلام بضعة أسابيع. والغالب أن يتعذَّر التحضير لاختبار الإيلتس ودفع ثمن الدخول فيه في الإطار الزمني المحدد بعد الحصول على مكان مناسب للدراسة وعلى منحة دراسية أو على تمويل للدراسة.

الصدمة النفسية والمجاهدة المستمرة من أجل حياة كريمة: يسبب الضرر النفساني -الذي تأتي به النجاة من الحرب والنِّزاع والعنف ثمَّ خوض غمار اللجوء- اضْطِرابَ الكَرْبِ التَّالي للرَّضْح ويسبب القلق والاكتئاب وغير ذلك من الصعوبات التي لها صلة بالصحة العقلية. ويُنقِصُ ذلك من قدرتنا على الالتزام بعملية طلب اللجوء وبدراستنا. ونحن في حاجة إلى دعم إضافي ومعلومات إضافية تعيننا على ذلك من دون أن يسبب لنا مزيداً من القلق والإقصاء.

المهارات الأكاديمية والثقافة: صحيح أنَّ كثيراً منَّا كانوا يدرسون من قبلُ في الجامعة ولكنَّ ما تتطلَّع إليه جامعات المملكة المتحدة مختلف وفي البلد ثقافة لم نألفها. ثم إنَّ كوننا غير قادرين على التعبير عمَّا يعتلج في صدورنا من أفكار بلغة إنجليزية صحيحة أكاديميَّة قد يعني أن يُهوِّن الناس من شأن فهمنا ومهاراتنا. ولقد اعترض النِّزاع والعنف والحرب والتَّهجير المسار التعليمي لكل واحد منَّا. وفي تعليمنا ثغرات يصعب رقعها ومن أجلها نحتاج إلى دعم إضافي، ولكنْ ليست هذه الخروق أمارةَ عجزٍ أو سقوط همَّة.

قلة الدعم والإقصاء: كثيراً ما نجاهد لنصل إلى خدمات الصِّحة النفسية ورعاية الأطفال ولنحصل على معلومات عمَّا لنا من حقوق. ونحن نُنْقَلُ إلى مساكنَ تقع في مناطقَ ليس فيها فرص تعليمية، ولا مالَ كافياً لنا لنسافر إلى حيث توجد الدورات التعليمية. أمَّا الذين تُرْفَضُ طلبات لجوئهم فتنتهي بهم الحال إلى فقدان المساكن والمنافع جمعاء. ألا إنه

لمن المستحيل في واقع الأمر الدراسة وتحسين الحال مع شِدَّات كهذه.

صعوبة الحصول على المعلومات: تتاح لنا بعض الفرص (ومنها المنح الدراسية الوافرة لطالبي اللجوء)، ولكنْ مع ذلك يصعب الحصول على معلومات عن الخدمات وعن فرص التمويل وعن السياسات والممارسات في التعليم العالي. وقد عُرِضَ على بعضنا مقاعد دراسية في الجامعات ودُعِينا إلى أن نتسجَّلَ فلبَّينا الدعوة ولكن حين وصلنا إلى هناك قيل لنا إنه لا يمكن أن نبدأ لأنَّ حالنا لا تجيز لنا الحصول على التمويل الطلابي.

السياسات المتغيِّرة: تجعل السياسات المتغيِّرة دوماً أمرَ معرفة حقوقنا في التعليم أكثر صعوبة ويعني ذلك أنَّ كثيراً من المؤسسات التعليمية راغبة عن دعمنا. ومُنِعَ بعضنا من الدراسة في عام ٢٠١٧ بسبب القيد الذي وضع على غير هُدىً واشتراط الدراسة بالحصول على كفالة الهجرة.[1] ومع أنَّ تلك القرارات أُسْقِطَتْ رسمياً من بعدُ -وذلك على بضعة أشهر- فقد طوَّلت المدة بين الحاضر وبين آخر مرة جلسنا فيها على مقاعد الدراسة وأضرَّت أكثر بثقتنا بأنفسنا.

المبادرات والتوصيات

لا تنفكُّ جامعة شرقيِّ لندن منذ شهر أبريل/نيسان من عام ٢٠١٧ تعرض على اللاجئين وطالبي اللجوء الراغبين بالاستعداد للدراسات الجامعية دورةً تعليمية يُموِّلها برنامج إيراسموس بلَسْ تدوم مدَّة عشرة أسابيع وتعقد في عطلة الأسبوع. ويدير الدورة هيئة تعليمية أساسية ومعهم متطوعون ممتلئون حماساً، وهم من طلاب جامعة شرقيِّ لندن ومن هيئتها التعليمية ومن زملائهم في المؤسسات الأخرى والجهات الفاعلة في المجتمع المحلي. وتقدم دورة مبادرة التعليم المفتوح هذه (OLive) محاضرات أكاديميَّة ودروساً في اللغة الإنجليزية وفي المهارات الأكاديميَّة والكتابة الأكاديميَّة وفي معرفة تكنولوجيا المعلومات وفي الكتابة الإبداعية وفي التصوير الفوتوغرافي وغير ذلك من ورش العمل والدروس. ومما تُقدِّمه الدورة أيضاً المشورة للطلاب في التخطيط لمسالكهم التعليمية، كاختيار الجامعات والكليَّات والتخصصات فيها، وإيجاد المنح الدراسية والمساعدة -من أوَّل الأمر إلى آخره- على تقديم الطلبات لنيلها. ومن الجوانب المهمة لهذه الدورة أنَّ الطلاب أنفسهم يدخلون إلى مؤسسات التعليم العالي فيوفِّر لهم ذلك فرص الاجتماع بمن لهم أحوال تشابه أحوالهم فيتبادلون المعلومات عن شؤونهم.

ولهذه الدورة -التي هي أوَّل دورة من حيث نوعها في المملكة المتحدة- القدرة على دعم الوافدين حديثاً في أوَّل أمرهم إلى أن يتمكَّنوا من الاعتماد على أنفسهم، وذلك بتعليمهم المهارات الضرورية لأنْ تحقق لهم في نهاية الأمر تحسُّناً يُرَى أثره في تنميتهم التعليمية والشخصية. وتُهيِّئ هذه الدورة أيضاً مساحة للمجالس الاجتماعية ولدعم الند لنده وهذا للمهجَّرين قسراً الذين هم في الغالب يشعرون بالعزلة. ولكن لبرنامج هذه الدورة وجوه ضعف، ومن أضعفها غياب التمويل المخصص للسفر والتنقل، وانعدام الوصول إلى رعاية الأطفال، والفرص المحدودة التي تسنح للطلاب بعد انتهاء الدورة. ولأنَّ فرصة كفرصة هذه الدورة قلَّما تسنح في المملكة المتحدة كلها، ترى بعض الطلاب يسافرون قاطعين مسافات طويلة ليحضروها وآتين من مناطق بعيدة مثل برمنغهام وسوانزي ومانشستر.

نحن نستحسن برامج عمل المنح الدراسية التي وضعتها كثير من الجامعات، إلا أنَّها في حاجة إلى تنسيق أفضل وإلى تيسير الحصول على المعلومات المتعلقة بها ولا سيَّما داخلَ المؤسسات التي تتيحها. ومن الضروري أيضاً زيادة فرص المنح الدراسية في طول البلاد وعرضها وتوسيع نطاقها لتشمل عدداً أكبر من الدورات التعليمية والجامعات، وينبغي أن تُدعَم من الدولة ومن الجامعات الخاصة أيضاً.

ومع ذلك كله فالمنح الدراسية وحدها لا تحل المسائل جميعها. ونحن نريد أن نحثَّ الجامعات الأخرى -ولا سيَّما تلك التي في خارج لندن- على وضع برامجَ لتيسير الوصول إلى التعليم بعد انقطاع، وبرامجَ تسبق الدخول في الجامعات بغية إحسان اللغة الإنجليزية الأكاديمية والمهارات الأكاديمية التي يحتاج إليها الطالب في الجامعة، وبرامجَ تأسيسية للطلاب التَّاركين مدارسهم، الدَّارسين مناهجَ غير مناهج المملكة المتحدة، الرَّاغبين بنيل شهادة جامعية، تَنْصُبُ لهم جسراً على الهوة بين ما توقَّفوا عنده من قبلُ في دراستهم وبين جامعات المملكة المتحدة. وذلك مع إعفاء المهجَّرين قسراً من الرسوم وإعطائهم مبالغ إضافية لدفع أجور السفر ومواد الدراسة. ثمَّ إنَّ برامجَ التعليم القائم على المجتمعات المحلية في خارج مؤسسات التعليم الرسمي مهمةٌ أيضاً فهي تُحسِّن المهارات التي نحتاج إليها لندرس ونعمل في المملكة المتحدة، ويمكن لهذه البرامج كذلك أن تساعدنا على جعل المجتمعات المحلية التي نحن فيها داعمةً لنا وهو ما يخفف من شعورنا بالإقصاء.

ومع أنَّ الناس في مؤسسة المادة ٢٦ (Article 26)[2] وشبكة العمل الطلابي من أجل تحسين حياة اللاجئين (Student Action for Refugees) يبذلون جهداً عظيماً في سبيل تيسير الحصول على المعلومات المتعلقة بالحقوق والفرص، ينبغي أن يُيسَّر ذلك أكثر من خلال الدعم الآتي من الدولة لمن في

طور طلب اللجوء. ونحن نودُّ وسيلة سالكة يسيرٌ الوصول إليها توفِّر معلومات في عدد من اللغات عن النظام التعليمي وطرق التسجيل فيه وحقوق الطلاب وما يتوفَّر لهم من دعم. ونودُّ كذلك أن نرى إقامة مراكز المشورة التعليمية حيث نجد الدعم ونحصل على كل المعلومات المتقدم ذكرها.

هناك بعض المُعوِّقات التي نواجهها خاصَّةً المعوقات المالية، ومع أنَّها تخص المملكة المتحدة، فمعظمها يمكن أن ينطبق في كل سياقات البلدان المستضيفة للاجئين. ومن الضروري أن يُوسَّع نطاق وجهة النظر إلى العقبات التي تعترض المهجَّرين قسراً ومنهم أصحاب المصلحة المعنيُّون جميعاً وكذلك نطاق تقييمها. فذلك يساعد المملكة المتحدة وغيرها من البلدان المستضيفة على وضع إستراتيجيات وسياسات أفضل تُحسِّن من واقع تيسير وصول المهجَّرين إلى التعليم في جميع مراحله. فإننا نؤمن بأن التعليم أساسٌ من أساسات صرح الحياة. وهو ينفعنا وُحدَاناً ولكنْ له أثرٌ حسنٌ فيمَن حولنا. وتُحصَّل بالتعليم العالي الدراية وتُكتسَب المهارات والمؤهِّلات التي تأتينا بالوظائف والحياة التي هي أحسن.

طلاب في دورات مبادرة التَّعلُّم المفتوح (OLIve) ومدرب تقنية المعلومات والمدير[٣]

إزرائيل إيزينوو *I.Esenowo@uel.ac.uk*
مدرب في تقنية المعلومات

آورا لونازما *A.Lounasmaa@uel.ac.uk*
مديرة دورة مبادرة التعليم المفتوح (OLIve) ومحاضر، كلية كاس للتَّعليم والمجتمعات المحلية.

دورة مبادرة التعليم المفتوح (OLIve)، جامعة شرقي لندن
www.uel.ac.uk/research/olive

١. انظر مقالة بارون في هذا العدد.
2. انظر مشروع Article 26 http://article26.hkf.org.uk وشبكة Student Action for Refugees (الطلاب يتحركون من أجل اللاجئين) www.star-network.org.uk
3. سوزان رازاوي، وإليزابيث، وسينايت، وجمالاتو، ونزار أحمد، وفيرناندو تشائفيراغ، وماجد الدين، وراجموندا كورتي، ومحمد علي جلوح، وإليزابيث ك. جونسون، وفاطمة إليجاه، وب يو، وغيرماي، وتالاتو ستيلا بيرنارد، وهاتيتشي مادانا، وكليوف بينغول، وسعود أمان، وعدنان بايسا، ومحمود سرسك، ويونس سوريبيني، ومحمد بابار ويوسف فرح إيمان.

الوصول إلى التَّعليم والتقدم فيه في المملكة المتحدة

كاثرين غلادويل

تُظهِر الأبحاث أنَّ هناك عوائق كبيرة تواجه الأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء منهم ممن يصلون المملكة المتحدة وتتمثل تلك العوائق في قبولهم في المدرسة وتقدمهم في الدراسة. وبمقدور الحكومة المركزية والسلطات المحلية والمدارس والكليات والمهنيين التربويين أن يتخذوا خطوات للمساعدة في ضمان حصول هؤلاء الأطفال على التعليم المناسب في الوقت المناسب.

على الرغم من الإرشادات القانونية التي تنص على وجوب إلحاق الأطفال المشمولين بالرعاية في انجلترا في التعليم خلال ٢٠ يوماً دراسياً من شملهم في الرعاية،[١] تشير الأبحاث الصادرة عن شبكة دعم اللاجئين ومنظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة (اليونيسف) في المملكة المتحدة[٢] إلى أنَّ أيّاً من مناطق إنجلترا التسعة بالإضافة إلى إسكتلندا وويلز وإيرلندا الشمالية لم تحقق هذا الهدف لكل الأطفال غير المصحوبين ببالغين من طالبي اللجوء والمشمولين في رعاية السلطة المحلية.[٣] وبالإضافة إلى ذلك، غالباً ما يعاني الأطفال من طالبي اللجوء ممّن وصلوا ضمن عائلاتهم من إيجاد المقاعد الدراسية بسرعة. وتحصل معظم التأخيرات الملموسة في كل من التعليم الثانوي والتعليم الإضافي، ففي إحدى المرات اضطّر ربع الأطفال في منطقة واحدة للانتظار لما يزيد عن ثلاثة أشهر للحصول على المقاعد الدراسية في المدرسة أو الجامعة.

عوائق تحول دون الوصول

على المستوى النُظُمي، يتأخّر الوصول إلى التعليم لعدّة أسباب منها: طول قوائم الانتظار، خاصة في إسكتلندا لمن هم في سن السادسة عشر أو أكثر ويحتاجون إلى مسارات تعلّم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بالإضافة إلى تعقيد طلبات الالتحاق عبر الإنترنت التي لا يستطيع أفراد العائلة من ذوي المهارات المتدنية في القراءة والكتابة وتكنولوجيا المعلومات تصفحها، عدا عن التحديات التي يواجهها الواصلون في منتصف العام الدراسي لضمان مقاعد الدراسة بسرعة.

على مستوى المدرسة، يتأخر الالتحاق بالتعليم بسبب ثلاثة عوامل رئيسيّة. أولاً، ثمّة عزوف من جانب المدارس عن إلحاق الطلاب في المراحل الثانوية العُليا خوفاً من أن يؤثروا سلباً في الأداء العام للمدرسة في الامتحانات الوطنية[٤] إذ إنّ أغلبية المدارس والمتخصصين في مجال التعليم ممّن استشيروا في البحث لم يكونوا على دراية بأنّ المدارس قد تُقدّم طلباً لاستثناء نتائج الطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية ممن وصلوا خلال فترة الامتحانات الدراسية من النتائج العامة للمدرسة. ثانياً، ثمّة نقص في الأماكن المتاحة بسرعة للأطفال من ذوي الحاجات التعليميّة الخاصة مما يؤثر خصوصاً على الأطفال من ذوي الحاجات الشديدة الذين أُعيدَ توطينهم من خلال خطة إعادة توطين الأشخاص السوريين المستضعفين.

لاجئة معاد توطينها تتلقى دعماً إضافياً في مجال تقنية المعلومات في مدرسة ثانوية تدرس بها كطالبة.

أمّا العامل الثالث المُسبّب بالتأخير فيختص بإنجلترا، حيث يجب على السلطات المحلية أن تقدّم طلباً إلى وزير التعليم لتوجيه إحدى الأكاديميات بقبول الأطفال المشمولين بالرعاية. ونظراً لأنّه اعتباراً من يناير/كانون الثاني لعام ٢٠١٨ كانت ٧٢ بالمائة من المدارس الثانوية و٢٧ بالمائة من المدارس الأساسية في إنجلترا أكاديميات،[٥] يمثّل هذا الشرط تحدياً كبيراً للكثير من السلطات المحليّة التي تحاول إلحاق مثل أولئك الأطفال.

على مستوى السياق، يحدد البحث ثلاثة عوائق رئيسية تحول دون الوصول إلى التعليم. أولاً، تفيد أعداد كبيرة من الأطفال والعائلات بأنّهم ما زالوا في مساكن مؤقتة حيث ينزلون حال وصولهم في المملكة المتحدة لمدة ستة أشهر (من المفترض أن تكون لمدة أقصاها ثلاثة أسابيع). وخلال هذا الوقت، لا يلتحق الأطفال بالعادة بالمدرسة لتجنب الانقطاع عن التعليم حال انتقالهم وبالتالي يفقدون جزءاً أساسيًا من تعليمهم. وثانياً، استُحدِثَت مؤخراً الخطة الوطنية للنقل من أجل الأطفال غير المصحوبين ببالغين وتنص على توزيعهم في مناطق المملكة المتحدة مع عدد أقل من القاصرين غير المصحوبين ببالغين. وبالرغم من عدم توافر بيانات قوية بشأن أثر الخطة على الوصول إلى فرص التعليم، أبلغ الأطفال والباحثون الاجتماعيون عن التأخيرات إما بسبب عدم انتساب الأطفال إلى المدرسة في أثناء انتظارهم للتوزيع أو لأنّ عملية توزيع الأطفال تجري بدون تنسيب إلى التعليم في المناطق المستقبلَة المُؤمّنة. ثالثاً، من بين كل الأطفال الذين خضعوا للمقابلات، أبلغ أولئك الذين خضعوا لتقييمات العمر المستمرة عن إبقائهم خارج المدرسة حتى تُثبَت صفتهم كقاصرين. بيد أنّ الممارسات حول تقييمات العمر تختلف، فبعض السلطات المحلية تعامل الأطفال على أنهم الفئة العمرية التي يمكنها الحضور حتى يثبت عكس ذلك، بينما يعامل الآخرون أولئك الذين قد يكونون بالغين بهذه الطريقة حتى يثبت أنهم أطفال، إذ اضطر نحو ما يقل عن الربع بقليل من الأطفال غير المصحوبين ببالغين من طالبي اللجوء ممّن خضعوا للمقابلات إلى الانتظار من أجل المقاعد الدراسية في المدرسة أو الجامعة كما أُخبِرَ بعضهم أنّهم غير مؤهلين نتيجة لعملية تقييم العمر. وفي جميع الأحوال، أُبطِلَ ذلك في نهاية المطاف وقُبِلَ الشباب في المدارس أو الجامعات ولكن بعدما فاتتهم عدة أشهر من التعليم. وتعدّ قضية تقييمات العمر معقدة، فقد أشار المعلمون والباحثون الاجتماعيون والمزاولون إلى التحديات التي يواجهونها للموازنة بين حقوق الأطفال والحاجة إلى الحماية الكافية في المدارس.[٦]

العوائق التي تحول دون الازدهار بالتعليم

على المستوى النُظمي، تتأثر قدرة الأطفال من اللاجئين وطالبي اللجوء على الازدهار في التعليم تأثّراً سلبياً ويعود ذلك أساساً إلى إلحاقهم في سياق أكاديمي لا يُيَسّر التقدم الملائم في التعليم. فبالنسبة للكثير من الأطفال، يعني ذلك

الوصول إلى المملكة المتحدة في المرحلة الثانوية العليا والانتساب إلى برامج الامتحان الوطني في مدرسة عامة حيث لا يمكنهم تحقيق نتائج ذات معنى بسبب تدني مهاراتهم اللغوية وانقطاعاتهم عن التَّعليم. وبالنسبة لآخرين، يعني ذلك الوصول في نفس العمر (١٤-١٦) مع الاضطرار للالتحاق بمسارات تعلّم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وبالتالي الحصول على فرصة ضئيلة لتحقيق قدراتهم الأكاديمية الكاملة. غير إنّه يوجد كثير من الأمثلة البارزة على الممارسات الجيدة بما في ذلك: توفير فرص الدراسة في المدرسة مقابل عدد محدود من المؤهلات الوطنية أكثر من المعتاد اتخاذها، مع توفير الدعم المتكامل في اللغة الإنجليزية أو توفير برنامج اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بها بدوام كامل على مستوى الجامعة بالإضافة إلى الرياضيات المتكاملة وتكنولوجيا المعلومات وغيرها من المواد الدراسية مما يقدّم مسار تقدّم واضح. ومع ذلك، غالباً ما توجد هذه الأمثلة في المدن الكبيرة التي لديها أعداد كبيرة من الواصلين الجُدُد من الأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء.

على مستوى المدرسة، فإنّ قدرة هؤلاء الأطفال على مواصلة التعليم والازدهار به تأثّرت سلباً بعدم كفاية دعم اللغة الإنجليزية كلغة إضافية في بعض المدارس بالإضافة إلى التحديات في تشخيص وتلبية حاجات الأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصّة حين دمجهم في برامج اللغة الإنجليزية كلغة إضافية، عدا عن التنمُّر والقضايا الاجتماعية وغياب الوعي بين بعض المعلمين وغيرهم من الكوادر بشأن القضايا الأوسع التي تؤثر في الأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء. وتتضمّن العوامل السياقيّة الأكبر نطاقاً اضطرابات الصحة العقلية وخاصة تلك المرتبطة بتجارب سابقة المتعلقة بعملية طلب اللجوء إذ يمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة معدلات الغياب والإقصاء والفقر المرتبط خاصة بعدم القدرة على توفير المصادر التعليمية والمشاركة في الرحلات المدرسية والتنقل من وإلى المدرسة بالإضافة إلى العيش في مساكن غير مستقرّة.

التوفير المؤقّت وتحسين الوصول

طوّرت كثير من السلطات المحلية برنامجاً إبداعياً لتوفير التعليم بصورة مؤقتة لكل من الأطفال غير المصحوبين ببالغين من طالبي اللجوء والمُعاد توطينهم ممّن ينتظرون مقاعد الدراسة. فعلى سبيل المثال، أسّسَت المدرسة الافتراضية[٧] التابعة لسلطة كرويدن المحليّة برنامجاً لتوفير التعليم المؤقت للأطفال غير المصحوبين ببالغين من طالبي اللجوء. ويقدّم البرنامج القائم في مدرسة محلية ثانوية ثلاثة أيام من التعلّم المباشر كل أسبوع في مختلف المواد الدراسية بالإضافة إلى تعليم اللغة الإنجليزية.

على المستوى النُظمي، يمكن لاستخدام المدفوعات المالية الإضافية التي تتلقّاها المدارس لدعم الأطفال المشمولين بالرعاية بصورة إبداعية أن يساعد في توفير حلول مؤقتة. ففي كرويدن على سبيل المثال، استُخدِمَ صندوق أقساط التلاميذ (بدل لكل فرد) تاريخياً للدفع مقابل الدروس الخصوصيّة لتعلّم اللغة ولكنه الآن يُجمّع لبناء برنامج توفير أكثر متانةً وقائم على المجموعات. كما وجد بحثنا أنّ معدلات المشاركة والتفاني للسلطات المحلية الفردية أو كوادر المدرسة أو الجامعة تُحدِثُ فرقاً كبيراً بالنسبة للأطفال الأفراد.

على مستوى المدرسة، فإنّ تحسين أخلاقيات الترحيب باللاجئين وطالبي اللجوء من الأطفال على مستوى المدرسة يُنظَر له باعتباره عاملاً يزيد من قبول طلبات الالتحاق، كما يُعدّ التنسيق المتين مع كل من مناصري القطاع التطوعي وموظفي الدعم عاملاً مهما للمساعدة على مواجهة العوائق التي تحول دون الوصول إلى التعليم. فمثلاً، أوضح كثير من الشباب أنّ محاولاتهم للالتحاق في المدرسة الثانوية أو التعليم الإضافي باءت بالفشل، لكنَّ الاجتماعات التي صَحُبَت ذلك مع كوادر المدرسة أو الجامعة أو أحد المناصرين أو مقدمي الدعم أسهمت في ضمانهم الحصول على مقاعد دراسية في النهاية.

الازدهار في التعليم

أظهر البحث إمكانية تيسير قدرة الأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء على الازدهار في التعليم عن طريق ستة عوامل رئيسية:

- وجود شخص بالغ ملتزم يقدّم الرعاية والدعم للأطفال على مدى الفترة الزمنية الطويلة (ويظهر أنّ ذلك أمر مهم وخاصة للأطفال غير المصحوبين ببالغين)
- إتاحة الفرصة للمشاركة في برامج التعليم التي تكيّف كل من المحتوى والمقررات الدراسية بما يلائم حاجاتهم ويعين على تلبيتها
- توافر برامج أساسية للرعاية الرعوية ودعم الصحة العقلية داخل بيئة المدرسة (إذ يعدّ ذلك مهماً للغاية نظراً لطول قوائم الانتظار وعدم إمكانية وصول كثير من الأشخاص إلى خدمات الاستشارة ودعم الصحة العقلية خارج إطار المدرسة)

- الشراكات بين المدارس أو الجامعات ومنظمات القطاع التطوعي المتخصصة التي يمكنها تيسير توفير المشورة الميدانية والإرشاد والدعم
- المقاربات المبتكرة لدعم الأقران داخل المدرسة أو الجامعة بما في ذلك خطط الأصدقاء ورفع الوعي بشأن الهجرة القسرية على مستوى المدرسة
- توفير التدريب على تلبية الحاجات التعليمية للأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء لكل المعلمين وكوادر المدارس أو الجامعات كجزء من الإنماء المهني المستمر.

ويقدّم بحثنا التوصيات التالية لصانعي السياسات لدى الحكومة المركزية في المملكة المتحدة:

- الإقرار بأنّه ينبغي لكل الأطفال بمن فيهم طالبي اللجوء في المساكن المؤقتة تلقي التعليم
- تشجيع مكتب معايير التعليم وخدمات الأطفال ومهاراتهم وعلى وجه الخصوص مفتّش المدارس التي تديرها الحكومة على النظر والإشارة في زيارات التفتيش التي يجرونها إلى العمل الذي قدمته المدارس من أجل تلبية حاجات الأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء.
- مراجعة وتبسيط العملية التي يمكن لوزير التربية والتعليم من خلالها توجيه الأكاديميات بقبول التلاميذ
- تقديم معلومات أفضل وأوضح للمدارس بشأن الواصلين الجُدُد من الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة إضافية في المستويات الثانوية العُليا، ويشمل ذلك ضمان أنّ المدارس على دراية بالأحكام التي تمكنهم من استثناء هؤلاء الأطفال من ملفات النتائج الخاصة بهم.
- زيادة عدد ساعات البرامج المُمَوّلة والمتاحة للغة الإنجليزية للناطقين بغيرها لمن يندرجون تحت الفئة العمرية ١٦–١٨.
- ضمان أنّ التدريب المُقَدّم إلى القادة المُحتَمَلُ تعيينهم لقسم الصحة العقلية في المدارس (مناصب تشجعت كل المدارس على استحداثها مؤخراً) ستشمل على محتوى يتعلق بدعم الأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء.

كما ينبغي لكل من صانعي السياسات في الحكومة المركزية والسلطات المحلية السعي لبناء وزيادة الوعي بشأن الممارسات الجيدة الموجودة في جميع أنحاء إنجلترا وإسكتلندا وويلز عن طريق تحسين شبكة العمل وفرص تبادل المعلومات للمتخصصين في مجال توفير التعليم للأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء.

وبالإضافة إلى ذلك، يجب على السلطات المحلية أن:

- تطوّر الإرشادات الأولية بشأن المقررات الدراسية الملائمة والممارسات الجيدة من أجل برامج توفير التعليم المؤقت للأطفال غير المصحوبين ببالغين من طالبي اللجوء.
- تقديم التدريب المتخصص بشأن الحاجات التعليمية للأطفال غير المصحوبين ببالغين من طالبي اللجوء للعاملين الرئيسيين ممن فيهم (الباحثين الاجتماعيين والمستشارين الشخصيين بشأن ترك مؤسسات الرعاية) عندما يتوقف عمل فرق الأطفال غير المصحوبين ببالغين من طالبي اللجوء.

ويجب على المدارس والجامعات أن:

- تضمن تدريب جميع المعلمين في جميع المستويات على دعم وتلبية الحاجات التعليمية للأطفال اللاجئين وطالبي اللجوء كجزء من تطورهم المهني المستمر.
- النظر في تنفيذ التدخلات مثل خطط دعم الأقران والشراكات بين الخبراء والجمعيات الخيرية الخارجية المعنية باللاجئين الشباب.

كاثرين غلادويل
cgladwell@refugeesupportnetwork.org
مديرة شبكة دعم اللاجئين
www.refugeesupportnetwork.org

١. Department for Education (2014, updated 2018) *Promoting the education of looked-after children*
(تشجيع التعليم للأطفال متلقي الرعاية)
bit.ly/Looked-after-children-education-UK-2018

٢. UNICEF UK and Refugee Support Network (2018) *Education for Refugee and Asylum Seeking Children: Access and Equality in England, Scotland and Wales*
(تعليم أطفال اللاجئين وطالبي اللجوء: الوصول إلى التّعليم والمساواة في ذلك الحق في إنجلترا وأسكوتلندا وويلز)
bit.ly/UNICEF-RNN-Access-to-Education-2018

٣. في المملكة المتحدة، يوضع الأطفال طالبي اللجوء غير المصحوبين ببالغين في رعاية السلطة المحلية. وكل طفل يقضي في رعاية سلطته المحلية أكثر من 24 ساعة يُعرَف باسم الطفل متلقي الرعاية. وغالباً ما يشار إلى الأطفال متلقي الراعية بالأطفال في الرعاية.

٤. في المملكة المتحدة، تُعتَمد الاختبارات الوطنية المحددة لتحصيل التلاميذ كواحدة من عدة عوامل تدخل في الاعتبار لتصنيف فئات المدارس في الجداول الدورية المنشورة.

٥. National Audit Office (2018) *Converting maintained schools to academies* bit.ly/NationalAuditOffice-academies-2018
(تحويل المدارس في البر البريطاني إلى مؤسسات أكاديمية)

٦. انظر بسلر، د. (2016) 'تقييمات السن النفسية في المملكة المتحدة'، نشرة الهجرة القسرية، العدد ٥٢ www.fmreview.org/ar/busler

٧. 'المدرسة الافتراضية' مصطلح تستخدمه السلطات المحلية لتوفير دعم التعليم لجميع الأطفال الذين ترعاهم.

التَّعلُّم في إعادة التوطين

مروة بلغازي

للتَّعليم مكانة محورية لدى حياة العائلات المعاد توطينها ولا غنى عن توفير الدعم للوالدين والأطفال في مساعيهم للتعرف على المنظومة التَّعليمية والاندماج بها.

حين يُبيِّنُ أولياء الأمور لي أنا وزملائي، نحن المزاولين في شعبة دعم إعادة توطين اللاجئين، سبب إتيانهم بأسرهم إلى المملكة المتحدة يقول أكثرهم: أطفالنا. وإنَّا لَنعلم ذلك، فبعضٌ من أوَّل الأسئلة التي يسألها أولياء أمور الأسر المعاد توطينها حديثاً وأطفالُهم هي عن المدارس. فيسأل الأطفال: متى تبدأ المدرسة؟ وفي أيِّ صفٍّ ندرس؟ أمَّا أولياء الأمور فمثال ما يسألون عنه: كم تبعد المدرسة عن بيتنا الجديد؟ وهل في المدرسة مَن ينطق بلغتنا؟ ولم يكن لأكثر الأطفال الذين نساندهم بيئة تعليمية داعمة بعد أنْ هُجِّروا. فقد رُوِيَ أنَّ التنمُّر على التلاميذ السوريين والإساءة إليهم شائعان مألوفان في مدارس لبنان والأردن، ولذا يأتي الأطفال وأولياء أمورهم وفي أذهانهم افتراض سوء في المعلمين وتخوُّف من العقوبات البدنية التي يعاقبون بها تلاميذهم.

وبعد، فالاجتماع الذي يُضرَب ميعاده لمن حُقَّ لهم دخول المدرسة، أي أوَّل لقاء بين الأسر وممثلي المدرسة، هو عماد العلاقة بين الأسرة والنظام التعليمي في المملكة المتحدة. ففي هذا الاجتماع يطرح أولياء الأمور ما يشاؤون من الأسئلة ويفصحون عن همومهم فيما قد يكون لأطفالهم من تحدٍّ. ومن الضروري أن يكون في هذا الاجتماع مزاول له لغتان يتكلَّم بهما حتَّى يفهم أولياء الأمور كيف تعمل المدرسة عملها. ومن ذلك الأزياء المدرسية الموحَّدة فأيُّها المطلوب ومن أين يجلبونها؟ والمناهج التي تُدرَّس في المدرسة، ومواعيد الحافلات والأماكن التي تُقِلُّ الأطفال منها وتوصلهم إليها، والعطل المدرسيَّة، والقوانين الجارية على الغياب والتنمُّر والعنف. ويُعرَض في اللقاء الأوَّل أيضاً تفاصيل يسيرة ولكنْ مهمَّة فهي تمس الوقت الذي يمضيه الأطفال في المدرسة، وذلك، مثلاً، بجولة في المدرسة بقيادة دليل يُري أولياء الأمور والأطفال الصفوف الدراسية ومطعم المدرسة وما فيه من صنوف الطعام.

ومتى ما تزيَّا طفل بزيِّ المدرسة الموحَّد ودخلها يُعامَل معاملة أيِّ طفل آخرَ فيها. فترى كثيراً من الأطفال وأولياء الأمور مضطربون من أنَّ الأطفال 'قد يُنظَر إليهم على أنَّهم غرباء' ومبعث ذلك ما يُتَاحُ لهم من أمور تختلف عما يُتَاحُ لغيرهم، فالواحد منهم يُخرَج من الصف المعتاد ليحضر صفَّاً منفصلاً تُعلَّمُ فيه اللغة الإنجليزية لغةً إضافية. ولذا أعددنا لاجتماعات مع أولياء الأمور لنساعدهم على فَهْم ضرورة دعم أطفالهم في مرحلة انتقالية يُمدُّون فيها بضرورَاتهم الإضافية فيندمجون في نهاية الأمر بالأطفال الآخرين. ومع ذلك، فما يستخدمه أهل الاختصاص في هذه المناقشات من اختصارات أوائلية ومفردات قد يبدو لأولياء الأمور غريباً بعيداً من الفهم وهذا أمر فيه ضرر. ولكنْ يمكن أن تساعدهم المنظمات الداعمة لهم بتفسير ما يرد من اصطلاحات تبدو في الظاهر أنَّها معقدة وغيرها تفسيراً واضحاً لا يلامسه غموض.

تلقي الثَّناء والدعم

كثيراً ما يثير أولياء الأمور سؤالاً يتعلق بالطريقة المثلى لتتبع التقدم الذي يحرزه أطفالهم في التعليم. فمن أولياء الأمور مَن اعتاد في بلده أنْ يُكلَّف المعلمون التلاميذ وظائفَ بيتيةً كل يوم، فتراه يشتكي في المملكة المتحدة ندرة تكليف المعلمين تلاميذهم الوظائف البيتية. لكنَّ نظام المكافأة ونظام التقويم يمكنهما أن يساعدا أولياء الأمور على تتبُّع تقدم أطفالهم والنظر إلى ذلك من كذا زاوية. مثال ذلك إعطاء المعلمين النجوم اللاصقة وشهادات التقدير لمن يستحقها من التلاميذ، إذ هي تُبيِّنُ أنَّ نائلها مُعينٌ غيره مُحترَمٌ إيَّاه وهكذا.

أضف إلى ذلك الفائدة من مجالس أولياء الأمور المسائية التي يحضرها معهم أطفالهم، ففيها يستمعون إلى آراء المعلمين بالأطفال، لا سيَّما في مرحلة التعليم الثانوي، فهذه المجالس هي مناسبة من المناسبات القليلة التي يتاح لأولياء الأمور فيها الاطلاع على كتب أطفالهم المدرسية ومحتوى دروسهم. هذا، ويُثنَى على الأطفال أمام أعين أولياء أمورهم، ثم يرد إلى علم أولياء الأمور تفاصيل أخرى في مستوى تقدم أطفالهم وسُبُل بثِّ الثقة في نفوسهم في البيت. ومجدداً، يُستحسَن استحساناً شديداً أن يكون في هذه المجالس والاجتماعات مزاول له لغتان يتكلَّم بهما. ثم إنَّ بعض أولياء الأمور لا يفهمون اللغة الإنجليزية إلا قليلاً، فيُستصعَب عليهم فهم وظائف أطفالهم البيتية، وإذ قد كان الأمر كذلك، فهذه الاجتماعات بالمعلمين تُجوِّدُ

طفل عمره ثلاثة من مدينة حلب/سوريا أعيد توطينه مؤخراً يرسم رسمة في الحضانة التي بدأ الدوام فيها في لندن.

إدراك العاملين في الدَّعم لضرورات الأطفال وتُريهم الطرق المناسبة لمساندتهم، ومن تلك الطرق أندية الوظائف البيتية؛ وهي مجالس يجتمع فيها بعد المدرسة التلاميذُ ومَن يقوم على دراستهم وشؤونهم لكي يؤدُّوا وظائفهم البيتية أحسن تأدية، ومن الطرق أيضاً الإرشادُ وغيرها مما يمكن أن تقوم به المنظمات الدولية والمحلية التي تعين اللاجئين وطالبي اللجوء في تعليمهم.

إعطاء الأطفال صوت يعبرون به عن أنفسهم

ينبغي في اجتماعات المقبولين ومجالس أولياء الأمور المسائية أنْ يُعَارَ الأطفال آذاناً صاغية فيُستمَعُ إلى ما يدور في أذهانهم مما وجدوه من قبلُ في تعلُّمهم، وينبغي أيضاً أن يلتقوا، من بداية الأمر، بمَن سيكون لهم شأن فيهم يومياً في المدرسة. ثم إنَّ المدارس أماكن جيدة ليُبَثَّ في أطفال المجتمع المضيف تلبُّس إحساس رفاق صفوفهم الجدد، وليكون لهم يدٌ في جعل المدرسة محيطاً ترحيبياً يُهَمُّ فيه بقضاء حاجات الغير. ومن الأشياء اليسير أمرها والعظيم أثرها أن يكون للتلميذ رفيقٌ يؤنسه وقتَ الغداء في المدرسة أو يلعب معه وقتَ اللعب، أو في أحسن الأحوال تعريفه مَن ينطق بلغته في الهيئة التعليمية بالمدرسة فهذا يُيَسِّرُ له الاتصال بنظرائه. وبهذا تطمئن قلوب أولياء الأمور فأطفالهم قادرون في الأزمات على التعبير عما في نفوسهم.

ومن الممارسات الحسنة في المدارس تَزْويدُ الأطفال حزمة من الموارد البصريَّة تعينهم على التعبير عن انفعالات نفوسهم وتُوردُ في أوقات التعلُّم والاندماج قواعد في صور أو رموز. ومن الطرق الأخرى التي تعين التلاميذ في أداء المعنى، على ما يرونه من صعوبة لغوية، أنْ يُجازَ لهم استعمال القواميس أو أنْ يوضع بين أيديهم حواسيب لُوَيحيَّة موصولة بالشَّابكة فيستعملون ما فيها من أدوات للترجمة أو أنْ يوضع لهم سبُّورات بيضُ يرسمون فيها إجاباتهم بتفصيل أو بالإجمال من غير تفصيل (فإذا أخطؤوا وهم يرسمونها صحَّحوها من فورهم فلا يُترَك أثر لأخطائهم).

ليس من المغالاة في شيء أن نقول إنَّ استمرار تعلُّم الأطفال لغتهم لأمرٌ عظيم الأهمية. فبهذا يحافظون على تراث أمَّتهم وعلى إدراكهم هويتهم، ويَصِلُونَ بالحاضر ما تعلَّموه في ما سبق من سِني دراستهم، ويُبقونَ سبيلَ اتصالهم بآبائهم وأمهاتهم مفتوحاً. وقد لاحظنا هاهنا أنَّ الأطفال ما إنْ شرعوا يذهبون إلى المدرسة حتَّى يأبَون التكلُّم بلغة مَنْبتهم، أو يطلبون إلى والديهم ألَّا يتكلموا معهم بها. وإنما

يرتبط هذا باستحيائهم من عنصر في هويتهم يحول بينهم وبين رفاق صفِّهم، أو أنَّه ليس إلا تكراراً لما يجيء في قواعد صفِّ تعلُّم اللغة الإنجليزية. ولقد ساندنا أولياء الأمور في هذا فعرضنا عليهم تسجيل أطفالهم في صفوف يحضرونها في عطلة الأسبوع ويُعلِّمُونَ فيها لغة مَنبَتهم. ونقول هاهنا إنه ينبغي للمعلمين، ما استطاعوا سبيلاً، أن يحثُّوا التلاميذ على التكلُّم بلغتهم الأولى والكتابة بحروفها حين يتحدثون عما يُسْأَلُون ويُجيبُون. فإن كان هناك معلِّم مساعد له لغتان يتكلَّم بهما أو تلميذ كذلك، ينبغي أن تُيَسَّرَ الترجمة لكي يخوض الطفل في المحادثة كلّ الخوض.

وفي مدرسة ساوثفيلدز بجنوبي الناحية الغربية من لندن لنا أسوةٌ، ففيها يرى المرء كيف تناصر مدرسةٌ تعدُّد منابت تلاميذها[1] إذ يبلغ مجموع التلاميذ الأجنبيِّين فيها ١٥٠ تلميذاً جاؤوا من خارج البلاد ودخلوا في النظام المدرسي الإنجليزي، ومنهم المهاجرون واللاجئون وطالبو اللجوء والقاصرون غير المصحوبين بذويهم. وفيها يتكلَّم -جماعياً- الأطفال المُعاد توطينهم حديثاً بما يرونه في الانتقال من بيئة تعليمية إلى أخرى. وتُخصَّصُ لهم في المدرسة مساحة بطولها وعرضها حيث يحسُّ كل واحد منهم -بقياس حاله بحال غيره- أنَّ حاله ليست غريبةً وإنما الذي يجري معه يجري مع غيره. وكل معلِّم يعلِّمهم مُعرَّفٌ ما يعرض لهم من حيث اللغة واختلاف أساليب التَّعلم. وفي المدرسة متطوِّعون يرشدون التلاميذ ويعينونهم على تعلُّم اللغة الإنجليزية وعلى ما يتعلَّمونه خارج المدرسة أيضاً وعلى وضع خطط لمستقبلهم فيعرِّفونهم معلومات عن مهن مختلفة وعن مسالك التعليم العالي فيساعدهم ذلك على اختيار مسالكهم.

المدرسة منبعٌ للتمكين عريضٌ

لِدُوْر العلم أيضاً أنْ تُمكِّن أفراد أسر الأطفال ولا سيَّما النساء. وإذ قد كانت النساء هنَّ مقدمات الرعاية الأوْلَيات في الأسر اللاجئة التي ندعمها، فهنَّ مُتلبِّساتٌ -من أوَّل الأمر إلى آخره- بإعداد أطفالهنَّ لذهابهم إلى المدرسة والعودة منها وجدُّ مدركات لما يتعلمونه، فتراهنَّ يتتبَّعن أحوالهم في المدرسة ويسألنَ المعلمين عن آرائهم في أطفالهنَّ ويَحضَرن مجالس أولياء الأمور. وهذا لهنَّ دافع من أكبر الدوافع إلى تعلُّم اللغة الإنجليزية. أمَّا صغار السِّن المستوعبون معلومات أكثر مما يستوعب غيرهم والمُكبُّون على بيئة لا يُتكلَّم فيها إلا باللغة الإنجليزية فهم يتمتَّعون بتعليم ذويهم ما يتعلمونه.

وللمدارس آثار حسنة تتركها في الأسر غير تلك التي تتركها فيها بتعليم أطفالها. مثلاً: لمَّة أولياء الأمور الصباحية لشرب القهوة بعد أنْ يجلبوا أطفالهم إلى المدرسة إنما هي فرصة ليتعرَّف بعضهم بعضاً. فيساعد هذا على تخفيف العزلة التي يعيشها بعضهم، ويصل المجتمعات بعضها ببعض ويتيح لأولياء الأمور أنْ يتحادثوا في المتشابه مما يمرُّون به وأنْ يتعرَّفوا المدرسة وهيئتها التعليمية. وتدرِّس بعض المدارس أولياء الأمور دروسَ اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها. فيكون -في هذه الحال- دار العلم عند أولياء الأمور مألوفاً، وإذ قد كانوا معروفين في المدرسة، فلا حاجة بهم إلى أنْ يُقيِّموا ويملؤوا استمارات حتَّى يثبتوا أهليَّتهم. ولعلَّ الدروس في مدارس أطفالهم أنسب إلى جداول مواعيدهم.

أخيراً، المدارس أماكن أمينة تتعلَّم فيها النساء أشياء جديدة ويجدن فيها فرص عمل جديدة. وتستطيع المنظمات الداعمة لأولياء الأمور أنْ تساعدهنَّ بأن تُدخل في علمهنَّ أنَّ صبرهنَّ وانتظامهنَّ في رعاية أطفالهنَّ لهي مهارةٌ مبتغاة في مجالي التعليم ورعاية الأطفال. مثال ذلك أنَّ مؤسسة مشروع المشردين المنفردين الخيرية (Single Homeless Project) سعت للاجئتَين في وظيفة تجول في المجال المدرسي، فالأولى مشرفة غداء في مدرسة ابتدائية والأخرى معلمة مساعدة، وهاتان أوَّلاً وظيفتين لهما بأجرٍ منذ استقرَّتا في المملكة المتحدة.[2]

ويُصوِّب أولياء الأمور المهجَّرين جُلَّ هَمَمهم إلى تربية أطفالهم وتعليمهم، غير أنَّهم ربَّما أُضرُّوا نَفسَانياً أو رأوا من قبلُ سوءاً في المدارس أو إنَّما تُخامرهَم مخاوف ويتوجَّسون سوءاً في تعليم أطفالهم حيث أعيد توطينهم. ولذا ينبغي إرشاد أولياء الأمور في المرحلة التي يعرِّفون فيها النظامَ المدرسي وينبغي أن تبقى آراء الأطفال المحور الذي تدور حوله هذه المرحلة. فكما أنَّ مسيرة الأطفال في المدرسة تساعدهم على تفتُّح عقولهم وإنشاء روابط متينة بينهم وبين نظرائهم وبين ما يدور في الدنيا حولهم، تأخذ نفوس أولياء الأمور أيضاً في النزوع إلى طلب العلم وتحثُّهم على الارتقاء بذاتهم إلى معالي المراتب.

مروة بلغازي *Marwa.belghazi@gmail.com*
مديرة الفريق، دعم إعادة توطين اللاجئين، مشروع المشردين المنفردين (Single Homeless Project)
www.shp.org.uk/welcoming-refugees

١. www.southfieldsacademy.com

٢. انظر أيضاً بلغازي م. (2018) 'دعم اللاجئين المعاد توطينهم مؤخراً في المملكة المتحدة' نشرة الهجرة القسرية، العدد ٥٨ www.fmreview.org/ar/economies/belghazi

ثغرات التَّعليم المدرسي للاجئين السوريين في تركيا

ميليسا هاوبر-أوزير

على تركيا، كما على المجتمع الدولي بأكمله، أن تتصدى للثغرات القائمة في توفير الخدمات التعليمية لتمكين اللاجئين السوريين من الوصول إلى فرص التعلُّم الملائمة.

عندما بدأ المهجَّرون السوريون عبور الحدود الجنوبية الشرقية لتركيا في عام ٢٠١١، لم يكن لدى تركيا إطار متماسك للهجرة أو اللجوء. ومنذ ذلك الحين، وُضعت عدة سياسات لسد الثغرات في الخدمات المقدمة للعدد المتزايد باستمرار من اللاجئين السوريين الذين يبلغ عددهم الآن ٣,٦ ملايين، لكنَّ هذه السياسات كانت عُرضَة لسوء التفسير وكثيراً ما كانت تتغير. وقد كانت تركيا مضيفاً كريماً، يظهر ذلك أولاً من خلال انتهاج سياسة الحدود المفتوحة، ثُمَّ اعتباراً من عام ٢٠١٤ وما بعده، يظهر هذا الكرم في الضيافة من خلال إعطاء صفة 'الحماية المؤقتة' للسوريين. ومع ذلك، استند إطار سياسة تركيا إلى افتراض أنَّ غالبية السوريين سيعودون قريباً إلى ديارهم، ولم يُبنَ ذلك الإطار بما يستجيب للتحديات التي يفرضها التَّهجير المُطوَّل.

ونتيجةً لذلك، رغم التمويل السخي والاهتمام المُركَز الذي أولته الحكومة التركية، وأولاه المجتمع الدولي بدرجة أقل، يعيش كثيرٌ ممن يتمتعون بصفة الحماية المؤقتة في حالة من عدم الاستقرار، وقد أصبح الوصول إلى التعليم والعمل شغلهم الشاغل. ومع أنَّ تركيا لا تنظر إلى السوريين في الأساس على أنهم لاجئون، فهي تتحمل التزامات واضحة باعتبارها دولة عضو في الأمم المتحدة ودولة موقعة على تشريعات حقوق الإنسان لتوفير تعليم عال الجودة يمكن الوصول إليه لمن يعيشون تحت حمايتها. ومع ذلك، فتغيير تلك التشريعات باستمرار والتنفيذ غير المتناسق على المستوى المحلي يجعل توفير التعليم هذا شديد الصعوبة في الواقع العملي.

مراكز التعليم المؤقتة

في بداية الأمر، أنشئت مراكز التعليم المؤقتة في ٢٥ مخيماً للاجئين على طول الحدود بين تركيا وسوريا، وأقيمت كذلك في مجتمعات بها أعدادٌ كبيرة من اللاجئين. وقد قدمت هذه المراكز تعليماً مدرسياً يعتمد على المقررات الدراسية الوطنية السورية التي

طفلتان لاجئتان سوريتان في تركيا تؤديان واجباتهما الدراسية.

تُدرَّس باللغة العربية ثم أضيف إليها بعد ذلك دروس اللغة التركية والتاريخ التركي. وفي مراكز التعليم المؤقتة هذه التي غالبًا ما تمولها منظمات غير حكومية يعمل معلمون سوريون متطوعون، قليل منهم لديه مؤهلات مهنية ويعملون مقابل رواتب ضعيفة.

وقد أدى ضعف تدريب المعلمين، وعدم ثبات التمويل، وعدم إصدار السلطة للشهادات المدرسية، والافتقار الواسع لإشراف أي سلطة تركية على مراكز التعليم المؤقتة إلى حدوث مخاوف بشأن جودة التعليم الذي تقدمه هذه المراكز وحول الخيارات المستقبلية للطلاب. ومع مرور الوقت، انتقلت الغالبية العظمى من السوريين إلى المجتمعات التركية بسبب الاكتظاظ وفرص العمل المحدودة في المخيمات، لكن لم تكن هناك أعداد كافية من مراكز التعليم المؤقتة في المناطق التي كانت في أمس الحاجة إلى هذه المراكز. وهذه المخاوف التي تفاقمت نتيجة استمرار النزاع في سوريا وتهجير مواطنيها دفعت الحكومة التركية إلى الإعلان في عام ٢٠١٦ عن أن مراكز التعليم المؤقتة ستُغلَق تدريجياً أو ستتحول إلى مدارس حكومية متكاملة بهدف نقل جميع الأطفال السوريين إلى المدارس المتوسطة التركية بحلول عام ٢٠٢٠.

وقد واجهت كثيرٌ من المدارس التركية مشكلة الاكتظاظ والقيود المفروضة على الموارد حتى قبل النِّزاع في سوريا، وهي تعمل جاهدةً الآن لاستيعاب الأعداد الإضافية من الطلاب. ويلتحق بالمدارس في تركيا حالياً ٦٠ بالمائة فقط من الأطفال السوريين، وهو ما يُعَد تحسناً ملموساً عن السنوات السابقة ولكنه تحسنٌ ضئيل مقارنةً بمعدلات التعليم شبه العالمية لهذا الجيل في سوريا ما قبل الحرب والمعدل بين الأطفال الأتراك المولودين في تركيا.[1] وأفادت كثيرٌ من العائلات المُهجَّرة أنَّ مديري المدارس يرفضون تسجيل أطفالهم بالمدرسة أو يطالبون بدفع رسوم للتسجيل. وفي حال تسجيل الأطفال بنجاح، يتعين على أولياء الأمور عادةً دفع تكاليف المواصلات ويتعين عليهم شراء الزي الرسمي واللوازم المدرسية بما في ذلك دفاتر الملاحظات والقرطاسية وحتى الكتب الدراسية، وهو ما يُعَد معاناةً كبيرة للعائلات التي تعيش على المساعدات النقدية المحدودة والعمل غير الرسمي.

ويواجه الطلاب المراهقون الذين ابتعد كثيرٌ منهم عن المدرسة لعدة سنوات تحدياتٍ خاصة، ولا يلتحق بالمدرسة سوى ٢٠ بالمائة من طلاب المرحلة العليا من التعليم الثانوي. فآليات التأقلم القائمة على التمييز بين الجنسين، نتيجة التهجير على المدى البعيد، تقلل من مواظبة الأولاد والبنات. ويُجبَر كثيرٌ من الفتيان المراهقين على العمل للمساعدة في دعم أسرهم، وغالباً ما يكون هذا العمل في ظروف استغلالية ذات أجور منخفضة جداً. وتُجبَر الفتيات على البقاء في المنزل بسبب المخاوف من العنف القائم على الجندر أو لتخفيف العبء المالي للعائلة، ويُزوَجن في سن أصغر بكثير من الحد الأدنى القانوني لسن ١٨ سنة، وغالباً ما يُتَّخَذن زوجات إضافيات خلال مراسم الزواج الديني غير القانوني الذي يجعلهن عرضة للإيذاء ولا يعطيهن أي حقوق زوجية قانونية.

استيعاب التنوع في النظام المدرسي

حتى عام ٢٠١٤، كانت تركيا تفتقر إلى وجود سياسة شاملة للهجرة تحدد بوضوح شروط الأهلية والإجراءات الخاصة باللجوء؛ وقد فُوِّض تحديد صفة اللجوء وإدارتها إلى حكومات المقاطعات؛ ما أفسح المجال للتفسير والتنفيذ غير المتناسقين. وبالإضافة إلى ذلك، أسهمت المقاربات القمعية تاريخياً إزاء جماعات الأقليات في إرساء نظام مدرسي يركز على الثقافة الوطنية واللغة ويتبنى عادةً مقاربة 'إمَّا أن تغرَق أو أن تسبح' لاستيعاب القادمين الجدد. والنظام أيضًا شديد المركزية، ولا يُسمَح للمدارس والمناطق بتغيير المقررات الدراسية. وبدعم من تمويل من منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة (اليونيسف)وبمساعدة مراكز اللغة التركية ومعهد يونس إمرة، تعمل وزارة التربية الوطنية على تطوير المناهج الدراسية للطلاب الذين يتعلمون اللغة التركية باعتبارها لغةً ثانية، وكذلك تصميم تدريب ذي صلة بمعلمي هذه اللغة. ومع ذلك، ستستغرق هذه المبادرات بعض الوقت للوصول إلى جميع الصفوف الدراسية، وفي غضون ذلك لن يحصل الأطفال على الدعم الذي يحتاجون إليه. وحتى مع التعليم الملائم، يحتاج الأطفال المهاجرون إلى عدة سنوات لبناء اللغة الاجتماعية والأكاديمية المطلوبة لمواكبة نظرائهم الناطقين الأصليين بلغة البلد.

ومما يثير القلق أنَّ تقرير كفايات المعلمين في وزارة التربية والتعليم وإستراتيجيتها لم تأت حتى على ذكر وجود الذين يتعلمون اللغة التركية باعتبارها لغةً ثانية في النظام المدرسي أو ضرورة تعزيز إدماجهم. وبالإضافة إلى ذلك، يشير الاستبيان غير الرسمي للمقررات التعليمية للمعلمين في كثير من الجامعات الكبيرة في تركيا إلى أنَّ المعلمين المتدربين يتلقون تعليماً محدوداً للغاية في مجال تدريس اللغة الثانية. ويتلقى الطلاب السوريون الذين يلتحقون بالمدارس القليل من الدعم في اكتساب اللغة التركية وفي تعويض الموارد المفقودة وفي مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالنزاع والتهجير والتكيف الثقافي.[2] ونتيجةً لذلك، أصبح الدمج الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي محدودين بينما ارتفعت معدلات التسرب. فعلى سبيل المثال، أخبرني أحد مديري المدارس الابتدائية أنه من بين ٧٠٠ طالب سوري في المدرسة، لا يتلقى منهم سوى ٤٠ طالباً اللغة التركية باعتبارها لغة ثانية. وهناك سبعة 'سبعة مترجمين' سوريين يقدمون الدعم داخل الصفوف الدراسية للأطفال الباقين إلاَّ أنَّ أربعة منهم لا يتحدثون اللغة التركية. ووفقاً لمدير المدرسة، فهذا الوضع لا يختلف عن أوضاع معظم مدارس المنطقة.

يُعبِّر كثيرٌ من المعلمين في المدارس الحكومية بصراحةً عن إحباطهم إزاء تحديات تعليم الطلاب السوريين. فعلى سبيل المثال، ثمَّة مجموعات كبيرة على الفيسبوك أُعِدَّت لتبادل الأدوات التعليمية والوظائف الشاغرة ولتعزيز التفاعل الاجتماعي تَعُج بالشكاوى المتعلقة بقدرات الطلاب اللاجئين وسلوكهم. ومع أنَّ كثيراً من أعضاء هذه المجموعات يدافعون عن الطلاب السوريين، فمن الواضح أنَّ هناك ضعفاً في فهم المعلمين للتحديات التي يواجهها الطلاب؛ مما يشير إلى عدم كفاية الدعم الإداري والمعارف المتعلقة بالعمل مع الأطفال اللاجئين. وسيكون من المفيد إعداد دراسة واسعة النطاق تتناول ماهية التطوير المهني أو التوجيهات الرسمية أو تعديلات المقررات الدراسية أو غيرها من أوجه الدعم الذي تلقاه المعلمون وماهية التحديات التي يواجهونها، فهذا من شأنه أن يكون مفيداً في تقييم المقاربة الحالية ولفت الانتباه إلى التحسينات المطلوبة.

وتتطلب معالجة ثغرات توفير التعليم جهوداً وطنية مستمرة لرسم سياسات شاملة وتنفيذها، بما في ذلك السياسات المتعلقة بالتطوير المهني للمدرسين وتصميم المقررات الدراسية. وسيتطلب هذا العمل المكثف زيادة الدعم المالي وتبادل الخبرات في مجال التعليم المتعدد الثقافات والمتعدد اللغات من جانب المجتمع الدولي. ويمكن النظر في كثير من النماذج التعليمية الشائعة المستخدمة في مكان آخر. فعلى سبيل المثال، يلتحق الأطفال اللاجئون في أستراليا بمراكز مكثفة ومنفصلة لتعليم الإنجليزية لمدة تصل إلى أربعة فصول دراسية قبل الانتقال إلى المدارس الحكومية، بينما في مناطق كثيرة في الولايات المتحدة يحضر متعلمو اللغة الإنجليزية دروساً منفصلة معينة داخل المدارس الحكومية ويدعمهم معلمون مُدرَّبون على تلبية حاجاتهم. وتتضمن الخيارات الأخرى من النماذج التعليمية نموذج التعليم المُسرَّع أو برامج التجسير، مثل تلك البرامج التي أُنشِئت في السودان وأفغانستان لمساعدة الأطفال المهجرين في الاستعداد للتحديات اللغوية والمعرفية والنفسية الاجتماعية في المدرسة. ومن أجل منع ظهور 'جيل الضياع' من الشباب السوري واستمرار صعوبات التماسك الاجتماعي، يجب على تركيا أن تختار بعناية مقاربة مناسبة وأن تنفذها بانتظام.

ميليسا هاوبر-أوزير *mhauberr@masonlive.gmu.edu*
مرشحة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة جورج ماسون
https://cehd.gmu.edu/centers/cie

١. UN Women (2018) *Needs Assessment of Syrian Women and Girls Under Temporary Protection Status in Turkey* (تقييم حاجات النِّساء والفتيات السوريات ضمن صفة الحماية المؤقتة في تركيا) bit.ly/UNWomen-Syrian-women-girls-Turkey-2018

٢. Aydin H and Kaya Y (2017) 'The Educational Needs of and Barriers Faced by Syrian Refugee Students in Turkey: A Qualitative Case Study', *Intercultural Education* 1–18 (الحاجات التعليمية للطلاب السوريين اللاجئين والعوائق التي يواجهونها في تركيا: دراسة حالة نوعية) https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373

تعليم الأطفال غير المصحوبين ببالغين في مآوي الولايات المتحدة الأمريكية

كايلي ديبولد وكيري إيڤان وإيميلي هورننغ

يجب على الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال غير المصحوبين ببالغين في المأوي التي تمولها الحكومة في الولايات المتحدة الأمريكية أن تخضع لتدقيق وتمحيص لتلبية قدر أكبر من حاجات الأطفال المتنوعة والوفاء بالمعايير الاتحادية للتعليم العام.

منذ عام ٢٠١٤، وصل أكثر من ٢٥٠ ألف طفل من الأطفال غير المصحوبين ببالغين إلى الحدود الجنوبية الغربية للولايات المتحدة بحثاً عن الحماية.[١] وعند وصول هؤلاء الأطفال غير المصحوبين ببالغين، يوضعون في رعاية مكتب إعادة توطين اللاجئين التابع لوزارة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية ثُم ينقلون إلى مرافق الإيواء التي تمولها الحكومة. وقد تعاقد مكتب إعادة توطين اللاجئين التابع لوزارة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية مع مرافق الإيواء لتزويد الأطفال غير المصحوبين ببالغين بخدمات منها الرعاية الصِّحية الطبية والعقليَّة وإدارة الحالات والتَّرفيه وتقديم البرامج التعليمية. وبما أنه لا يُسمَح للأطفال غير المصحوبين ببالغين الالتحاق المباشر بنظام المدارس الحكومية في أثناء إقامتهم في دور الإيواء، فيجب أن يُقدَّم للأطفال في دور الإيواء التعليم المدرسي الذي يزودهم بالمعارف والمهارات الضرورية للانتقال إلى المدرسة المحلية[٢] وعندما يغادرون دار الإيواء للدخول في رعاية أحد مقدمي الرعاية الذين خضعوا للتدقيق.

الشروط التعليمية في دور الإيواء

يحق لجميع الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية بغض النظر عن صفتهم في الهجرة، الحصول على التعليم الابتدائي

العام والثانوي المجاني. وهناك إرشادات توجيهية معينة تحدد الحد الأدنى من المعايير والخدمات التعليمية للأطفال غير المصحوبين ببالغين الذين يُحتجَزون في دور الإيواء. وقد كيَّف مكتب إعادة توطين اللاجئين التابع لوزارة الصحة والخدمات الإنسانية هذه الإرشادات التوجيهية لتلائم سياسات وإجراءات برنامجه للأطفال غير المصحوبين ببالغين (يُشَار إليه هنا باسم دليل مكتب إعادة توطين اللاجئين).[٣] ووفقاً لدليل مكتب إعادة توطين اللاجئين، فيجب أن تقدم مرافق الإيواء الدائمة:

- تقييماً أولياً للتعليم في غضون ٧٢ ساعة من قبول الطفل لتحديد مستوى الطفل في التطور الأكاديمي والقراءة والكتابة والحساب والقدرة اللغوية.
- الخدمات التعليمية مع ست ساعات من التعليم يومياً، من الاثنين إلى الجمعة، تُقدَّم في بيئة دراسية منظمة، على مدار العام التقويمي
- التدريس في المجالات الدراسية الأكاديمية الأساسية بما في ذلك العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات والقراءة والكتابة والتربية البدنية وتطوير اللغة الإنجليزية
- التقارير الأكاديمية وملاحظات التقدم لكل طالب
- المواد التعليمية والدراسية التي تعكس تنوع الأطفال والمراعية للاختلافات
- المواد بجميع اللغات الأصلية الممثلة في المِرفَق التعليمي
- المناهج الدراسية التي تشتمل على التعليم التعويضي، والتدريس بعد الدوام المدرسي، وفرص التقدم الأكاديمي، مثل المشاريع الخاصة والدراسات المستقلة والدورات التحضيرية لاختبار تطوير التعليم العام الذي يقدم شهادة تعادل شهادة التعليم الثانوي

الممارسات والتحديات

يدير مكتب إعادة توطين اللاجئين التابع لوزارة الصحة والخدمات الإنسانية حالياً أكثر من ١٠٠ دار إيواء دائم في ١٧ ولاية وتختلف سعة هذه الدور بدءاً من ٣٠ طفلاً إلى أكثر من ٤٠٠ طفل. وفي حين أنَّ دور الإيواء هذه يجب أن تمتثل للحد الأدنى من الشروط التعليمية التي وضعها دليل مكتب إعادة توطين اللاجئين، فإن عدداً من العوامل من بينها الحجم الفعلي للمرفق، وخبرات الموظفين، وغياب منهج موحد وقدر من الدعم من منطقة المدرسة المحلية تعني أنَّ البرامج التعليمية تختلف باختلاف دور الإيواء. ونظراً لمحدودية المساعدة التي يقدمها مكتب إعادة توطين اللاجئين التابع لوزارة الصحة والخدمات الإنسانية، يعمل عددٌ كبير من دور الإيواء بجد لإيجاد الوقت والموارد اللازمة لتطوير المناهج الكافية وتنفيذ الخدمات التعليمية الإبداعية.

وغالباً ما تكون دور الإيواء محدودة في الحيز المادي المتاح لها ويجب أن تتكيف لتوفير التعليم لجميع الأطفال. وتتعامل بعض دور الإيواء مع هذه القضية عن طريق تنظيم التعليم إلى دوريات؛ ومع ذلك، فالعثور على معلمين للعمل لوقت أطول من اليوم يمكن أن يكون أمراً مضنياً. وقد تزيد دور الإيواء أيضاً من نسبة الطلاب إلى المعلمين لاستيعاب المزيد من الطلاب. ومن القرارات التي يتخذها المعلمون في دور الإيواء تصنيف الطلاب حسب السن أو التطور الأكاديمي والقدرة اللغوية، وكلا الخياران يشكلان تحديات للتدريس في الصفوف الدراسية.

وقد لا يتاح معلم مؤهل دائماً لإكمال التقييم التعليمي المبدئي؛ ما يعني أنه قد يدخل في عملية التقييم موظف أقل تدريباً. وعندما تكون هناك وظائف شاغرة في التدريس، فإن المرشحين الذين لا يستوفون جميع المعايير المثالية (أن يكون مجيداً للغتين ومعتمداً في تعليم متعلمي اللغة الإنجليزية، ولديه معرفة بالأطفال غير المصحوبين ببالغين) قد يُعرَض عليهم وظائف لسد الفجوة في الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال.

ويشكل تطوير المقررات الدراسية لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للأطفال غير المصحوبين ببالغين في دور الإيواء تحدياً دائماً. فوفقاً لدليل مكتب إعادة توطين اللاجئين، يجب أن يستند محتوى المقررات الدراسية إلى المعايير التعليمية المحلية، وأن يكون متسقاً مع متوسط مدة الإقامة في هذا المرفق وأن يُصمَم وفقاً لمستوى كل طفل وقدرته على حدة. ومع ذلك، تستضيف الصفوف الدراسية الطلاب من مختلف الأعمار والخلفيات التعليمية الذين يدخلون إلى الرعاية ويخرجون منها في أوقات مختلفة. وغالباً ما تُقيِّد هذه العوامل، مقترنة بالقضايا السلوكية والمستويات المتقلبة من الاهتمام بالتعليم والاستجابات للصدمات النفسية،

قدرة المعلمين على إعداد الطلاب على نحو ملائم لدخول نظام دراسي محلي بعد خروجهم من الرعاية. ويمكن أن تمر احتياجات الطلاب الفردية بسهولة دون علاج. وقد يُكرر الطلاب الذين يبقون في فترة رعاية أطول من متوسط مدة الإقامة دراسة المقرر الدراسي نفسه إذا لم يتمكن موظفو دار الإيواء من ترتيب فرص تعليمية جديدة لهم؛ الأمر الذي يُعرِّض بعض الطلاب لخطر الانعزال أو إضاعة فرصة التقدم التعليمي.

وبما أنَّ دور الإيواء مرافق متعاقد عليها فيدرالياً وتحصل على منح مالية، فيجب أن تلتزم بالقوانين والمعايير الفيدرالية المصممة لحماية الطلاب ذوي الإعاقة، أو ذوي الاحتياجات الخاصة أو مهارات اللغة الإنجليزية المحدودة، وأن تأخذ في الاعتبار عوامل أخرى مثل العِرْق والجندر والعمر. ومع أنَّ معظم الأطفال غير المصحوبين ببالغين الذين يصلون إلى الحدود الجنوبية الغربية هم من الناطقين باللغة الإسبانية، فبعضهم يتحدث لغات السكان الأصليين في المايا، والبعض الآخر يأتي من دول مثل غينيا وغانا والهند وبنغلادش؛ ما يؤدي إلى تنوع الصفوف الدراسية لغوياً. قد يكون من الصعب تحديد موقع المترجمين الشفهيين والمواد ذات الصلة ثقافياً للغات الأقل استخداماً؛ ما يعيق وصول الطلاب. علاوةً على ذلك، على الرغم من أن القانون الفيدرالي يحمي حقوق الأفراد ذوي الإعاقة، لا يخضع الطلاب في دور الإيواء للتشخيص المناسب بسبب محدودية الوصول إلى المقيِّمين المؤهلين والمعتمدين. وبدون تشخيص دقيق والوصول إلى خدمات الدعم الضرورية، قد يواجه الطلاب ذوي الإعاقة صعوبة في التعلم.

وأخيراً، نظراً لأن البرامج التعليمية في دور الإيواء لا تتلقى عادةً تمويلاً حكومياً أو محلياً وليست مُطالَبة قانوناً بالالتزام بالمعايير والتوجيهات التعليمية الحكومية، فالدولة لا تشارك في مراقبة هذه البرامج. وبدلاً من ذلك، يُجري مكتب إعادة توطين اللاجئين الحد الأدنى من عملية الرقابة. ولا يشارك الطلاب في التقييمات المعيارية على المستوى الوطني أو على مستوى الولاية ولم توضع معايير أو نقاط مرجعية موحدة لهذه البرامج.

ورغم هذه التحديات، فنحن نقدم عدة توصيات وفرص لتشجيع نجاح الطلاب، سواء في مدارس الإيواء أو عندما ينتقلون إلى المدارس المحلية.

مدخل إلى مدارس دور الإيواء

يأتي الأطفال غير المصحوبين ببالغين من مجموعة متنوعة من الخلفيات التعليمية، ومعظمهم غير معتاد على المعايير والممارسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تختلف بيئة القاعة الدراسية عن أي شيء مر به الطالب من قبل، خاصةً إذا لم يلتحقوا بالمدرسة بانتظام في الماضي أو إذا كانت مدرستهم في بلدهم الأصلي محدودة الموارد للغاية. ويجب أن يساعد معلمو دور الإيواء الطلاب على فهم القواعد الخاصة بالمدارس الأمريكية ومعاييرها وممارساتها وتوقعاتها. فالطلاب الذين لا يعرفون كيفية التصرف الملائم قد يُصنّفوا تصنيفاً سلبياً ويُطرَدوا من قاعة الدراسة بمجرد انتقالهم إلى مدرسة محلية. لذلك، من المهم تعليم السلوك الإيجابي منذ البداية. وقد يكون تقديم توجيهات فردية أو جماعية للصفوف الدراسية بقيادة مساعد المعلم أو غيره من كوادر الدعم تتم خارج الصف الدراسي الرئيسي أمراً مفيداً في الترحيب بالطلاب الجدد ومساعدتهم على التكيف مع تجنب السيناريو الذي يحصل فيه الطلاب على التوجيه نفسه عدة مرات، مع وصول أطفال جدد عدة مرات في كل مرة في الأسبوع. كما نوصي أن يدمج المعلمون مهارات الحياة اليومية والمعايير الاجتماعية الأمريكية في تعليمهم، إذ إنه من الممكن أن يكون الطلاب لم يطلعوا في السابق على هذه المعلومات.

التقييم والتعلم

يجب أن تركز تقييمات الطلاب في المأوى على نقاط القوة والقدرات لدى الطالب بلغته الأم بدلاً من إلقاء الضوء على الثغرات المعرفية أو غياب مهارات اللغة الإنجليزية. ويجب تصميم هذه التقييمات بعناية لتتضمن جميع المعلومات الضرورية. ونوصي أن يُجري التقييمات معلم مؤهل لديه ما يلزم من الموارد والتدريب لكي تُحدَّد حاجات الطلاب بطريقة ملائمة. وقد يكون من الضروري وجود مترجم شفهي لتقييم بعض الطلاب تقييماً صحيحاً. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تتجنب دور الإيواء تقديم إرشادات ذاتية ما لم يكمل الطالب المقررات الدراسية للمأوى أو يكون متقدماً أكاديمياً. وفي هذه الحالات، يُنصَح ببرامج التعلم عن بعد التي تسمح للطلاب بالحصول على قروض التعليم الثانوي بشرط أن يشرف على هذا المقرر الدراسي معلم في المأوى. أما الطلاب الذين لديهم مهارات محدودة في اللغة الإنجليزية أو معرفة القراءة والكتابة، فيمكن

لمنصات تعلم اللغات عبر الإنترنت وأدوات التعلم الصوتية تعزيز ما يتعلمونه في القاعات الدراسية.

الشراكات

بحثت بعض دور الإيواء إقامة شراكات مع مناطق المدارس المحلية للمساعدة في توفير الخدمات التعليمية للأطفال غير المصحوبين ببالغين.[٤] ويمكن لهذه الشراكات توسيع نطاق الوصول إلى المعلمين المؤهلين، وخدمات التعليم الخاصة والمقيِّمين ذوي الخبرة في مجال الاحتياجات التعليمية والإعاقات. وقد توفر الشراكات مع مناطق المدارس للطلاب الذين يقيمون لفترة طويلة في المأوى إمكانية الوصول إلى المقررات الدراسية المُحسَّنة وفرصة الحصول على قرض مقابل الصفوف التي يجتازونها. وهذا يزيد من احتمالية إكمالهم لمتطلبات المقررات الدراسية الثانوية قبل أن يبلغوا الحد الأقصى للسن المحدد للحصول على شهادة المرحلة الثانوية (سن ٢١ في معظم الولايات الأمريكية). وقد تزيد الشراكات مع مناطق المدارس المحلية أيضاً عملية المراقبة العامة للبرمجة التعليمية في دور الإيواء والمساعدة في ضمان توافقها مع شروط الدولة. ونظراً لأن مناطق المدارس المحلية ليست ملزمة بتعليم الطلاب في دور الإيواء ولا تتلقى تمويلاً من الدولة للقيام بذلك، فنحن نوصي بأن يقدم مكتب إعادة توطين اللاجئين التابع لوزارة الصحة والخدمات الإنسانية الدعم المالي لتعزيز هذا التعاون والحفاظ عليه.

المناطق التَّعليمية للمدارس المحلية

يجب على جميع المتخصصين المشاركين في تعليم الأطفال غير المصحوبين ببالغين أن يدافعوا عن الالتحاق السريع والعادل للطلاب بالمدارس المحلية بمجرد تركهم لدور الإيواء. وبمجرد التحاق الطلاب بهذه المدارس نوصي بتوجيههم وتقييمهم من أجل توزيعهم على الصفوف الدراسية على نحو صحيح وتحديد خدمات الدعم الضرورية لهم. ويمكِّن للمعلمين في دور الإيواء دعم تلك الجهود بإرسال سجلات تعليمية مفصلة وتوصيات بخدمات معينة أو خطة تعليم مخصصة لكل فرد مع الأطفال عندما يغادرون المأوى. ويجب توجيه مقدمي الرعاية لإحضار هذه الأوراق عند تسجيل الطفل وتوجيه المعلم بإحضارها في اليوم الأول للطفل في المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تلتزم المدارس بالإرشادات الصادرة عن مكتب الحقوق المدنية التابع لوزارة التعليم الأمريكية،[٥] وأن تضمن ترجمة المستندات، ويُوفِّر مترجمون شفويون للأوصياء مقدمي الرعاية الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية حتى يتمكنوا من المشاركة بفاعلية في تعليم الأطفال. وأخيراً، نوصي بأن يواصل المعلمون ومقدمو الخدمات الآخرون البحث عن استراتيجيات جديدة لتحقيق نتائج ناجحة وأن يدعوا إلى المعاملة العادلة لجميع الأطفال غير المصحوبين ببالغين في مجتمعاتهم.

كايلي ديبولد *KDiebold@usccb.org*
متخصصة في خدمات الأطفال، دائرة خدمات الهجرة واللاجئين، مؤتمر الولايات المتحدة الأمريكية للمطارنة الكاثوليك.
www.usccb.org/about/migration-and-refugee-services

كيري إيڤان *kerri.evans@bc.edu*
مرشح لنيل درجة الدكتوراه، كلية بوسطن الجامعية للعمل الاجتماعي *www.bc.edu/socialwork*

إيميلي هورننغ *emilyehornung@gmail.com*
مستشارة متخصصة في السلوك/معالجة متنقلة، دائرة بنسلفانيا للاستشارات ومتعاقدة مستقلة، منظمة خدمة الهجرة واللاجئين اللوثرية. *www.lirs.org*

جميع الآراء الواردة في هذه المقالة تعبر عن آراء المؤلفين وحدهم ولا تعكس بالضرورة آراء أو مواقف دائرة خدمات الهجرة واللاجئين، أو مؤتمر الولايات المتحدة الأمريكية للمطارنة الكاثوليك ولا منظمة خدمة الهجرة واللاجئين اللوثرية.

١. يُعدُّ الطفل غير مصحوب ببالغين إذا كان دون الثامنة عشرة من عمره ووصل الحدود الأمريكية دون صفة هجرة مشروعة أو والد أو وصي قانوني لتقديم الرعاية والحماية المادية له.

٢. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تُصنَّف المدارس الحكومية ضمن مناطق تعليمية تديرها مجالس المدارس. وكل منطقة تعليمية مستقلة عن غيرها ولها غايتها المستقلة وتعمل بموجب الإرشادات التوجيهية للحكومة الاتحادية الأمريكية وإرشادات حكومة الولاية ومجلس المدارس المحلي التابعة له.

٣. Office of Refugee Resettlement (2015) *ORR Guide: Children Entering the United States Unaccompanied*
(دليل مكتب إعادة توطين اللاجئين للأطفال الداخلين إلى الولايات المتحدة الأمريكية دون مرافقين بالغين) bit.ly/ORRguide-UAC-2015

٤. Ho S (2018) 'US school districts weigh duty to youth migrant shelters'
(المناطق التعليمية للمدارس الأمريكية تنظر في واجبها تجاه مآوي المهاجرين اليافعين) bit.ly/BostonNews-US-schools-districts-shelters

٥. US Department of Education (2018) *Schools' Civil Rights Obligations to English Learner Students and Limited English Proficient Parents*
(التزامات المدارس من منظور حقوق الإنسان تجاه الطلاب المتعلِّمين وأولياء الأمور محدودي القدرة في اللغة الإنجليزية)
www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/ellresources

المعلمون في التَّهجير: التَّعلم من دروس داداب

محمد دوالي وأوتشان ليوموي وعبد الله آدن وأوكيلو أويات وآرتي داغاني وعبد القادر أبيكار

ما زال المعلمون اللاجئون يؤمنون رغم التحديات بإمكانات التعليم في تحويل حياة المتعلمين اللاجئين ومجتمعاتهم. ولا بد من السماع لأصوات هؤلاء المعلمين والنظر في حاجاتهم عند توفير التعليم للاجئين إذا ما أريد تحسين الوصول إلى التعليم والحصول على النتائج المرجوة.

تستضيف مخيمات داداب للاجئين في شمال شرق كينيا -وهي مخيمات كانت قد افتُتحت في عام ١٩٩١ للاجئين الفارين من الحرب الأهلية في الصومال- حوالي ٢٢٥,٠٠٠ شخص. ومن بين اللاجئين في هذه المخيمات يوجد ٥٨ بالمائة منهم دون سن الثامنة عشرة، يعمل على تقديم الخدمات التعليمية لهم ٣٥ مركز رياض أطفال و٣٥ مدرسة ابتدائية وست مدارس ثانوية كلها موجودة في المخيمات وتديرها المنظمات غير الحكومية أو القطاع الخاص، فضلاً عن المدارس القرآنية التي يديرها المجتمع المحلي.[1] وقد أدى تردي جودة المدارس التي تديرها المنظمات غير الحكومية في السنوات الأخيرة إلى زيادة عدد المدارس الخاصة التي تتقاضى ما يعادل ١٥ دولاراً أمريكياً في الشهر نظير الالتحاق بالمدارس الابتدائية و٣٠ دولاراً نظير الالتحاق بالمدارس الثانوية. ومع ذلك فهذه الرسوم لا يطيق تحملها معظم العائلات المهجَّرة في مخيمات داداب التي تعتمد على المساعدات الإنسانية.

تدريب المعلمين ومصادرهم

من بين العوامل التي تؤثر في جودة المدارس التي تديرها المنظمات غير الحكومية بصفة خاصة نقص التطوير اللازم للمعلمين اللاجئين (أي المعلمين الذين هم أنفسهم من اللاجئين)، وهم يشكلون غالبية معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في مخيمات داداب. وغالباً ما يضطر هؤلاء المعلمون – الذين تبلغ نسبة الحاصلين منهم على مؤهل تعليم ثانوي ٧٢ بالمائة- إلى الاعتماد على تجربتهم الخاصة في التعليم المدرسي في توجيه طرق تدريسهم وإدارتهم للفصول الدراسية. وتتوفر أمامهم القليل من الفرص للتدريب فضلاً عن أنه يقتصر على السياسات التنظيمية للمنظمة غير الحكومية التي تدير المدرسة. وتُرجِّع المنظمات غير الحكومية السبب في عدم تنظيم التدريب الرسمي أو توظيف عدد كافٍ من المعلمين اللاجئين إلى عدم كفاية التمويل.

وتتمثل إحدى النتائج البارزة المترتبة على عدم كفاية تدريب المعلمين في اعتماد المعلمين اعتماداً كبيراً في طرق تدريسهم على الحفظ والاختبار بدلاً من التعلم القائم على البحث؛ مما يضعف القدرة على الإبداع والتفكير النقدي لدى الطلاب. كما أنَّ الطلاب الذين يعانون من نقص المعرفة أو صعوبات في التعلم أو مشكلات سلوكية (قد تكون قائمة على الصدمة في الأساس) لا يُقدَّم لهم الدعم الكافي؛ ويسهم ذلك في زيادة معدلات التغيب عن المدرسة والتسرب منها. ويفتقر المعلمون إلى المناهج الدراسية ذات الصلة بثقافتهم ويفتقرون كذلك إلى التدريب على كيفية تطبيق مصادر المناهج الدراسية وطرق التدريس وتعديلها. وغالباً ما تكون المصادر المتاحة غير كافية لدعم هذه

مدرسة هورمو الأساسية في مخيم داداب أيفو يستضيف أكثر من ألفي طالب من اللاجئين.

الأعداد من المتعلمين والمعلمين؛ ما يؤثر في جودة التعليم وتحصيل الطلاب.

الاكتظاظ

القاعات الدراسية في مخيمات داداب مكتظة جداً بالطلاب، إذ تستوعب من ٨٠ إلى ١٠٠ طالب. وهذا العدد الكبير يؤثر في الطرق التي يُقدَّم بها المعلمون عملية التعليم اليومية بالتواصل اللفظي وغير اللفظي، ويقلل كذلك من الفرص المتاحة أمام المعلمين لتقديم تعليم متميز واستيعاب الطلاب على اختلاف قدراتهم. واستناداً إلى تجربتنا في التدريس في مخيمات داداب، فقد كان للصفوف الدراسية المكتظة التي يتنافس فيها الطلاب على أماكن الجلوس القليلة دورٌ في زيادة حالات النزاع بين الطلاب وسوء السلوك. وغالباً ما يقضي المعلمون في مخيمات داداب وقتاً كبيراً نسبياً في تسوية النزاعات بين الطلاب؛ مما يقلل من الوقت المخصص للتدريس. ومن ثمّ ينظر المعلمون غير المدربين في بعض الأحيان إلى العقوبة البدنية على أنها وسيلةً للحفاظ على الانضباط. وأوضح أحد المعلمين اللاجئين المعنيين بالأمر أنه "هنا في داداب، غالباً ما يُشَار إلى العصا المستخدمة للعقاب باسم المعلم المساعد".

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين/أسد الله فخر الله

ويمكن أن يكون لاستخدام العقوبة البدنية عواقب نفسية اجتماعية سلبية على المتعلمين، ويمكن أن يعيد مرةً أخرى هياكل السلطة الحالية وأوجه عدم المساواة، وهذا يعني ضمناً أن المشاكل يمكن حلها بالقوة والخضوع للسلطة. وقد رَبطتْ دراسات مختلفة من جميع أنحاء العالم العقوبة البدنية بتغيب الطلاب عن المدرسة وتسربهم منها؛ إذ إن الطلاب أصبحوا ينظرون إلى المدرسة على أنها بيئة غير ودية، ويمكن أن تكون هذه العقوبة البدنية ضارة بصفة خاصة على الطلاب اللاجئين الذين تعرضوا لصدمة أو شاهدوا عائلاتهم وأصدقائهم في حالة صدمة.

ظروف العمل غير المستقرة

غالباً ما يكون المعلمون اللاجئون ممن كانوا متفوقين في صف تخرجهم في المدرسة الثانوية، ولديهم القدرة على التحدث بلغات متعددة والعمل بمنزلة جسر بين المنظمات غير الحكومية ومجتمعات اللاجئين. ومع ذلك، فإنهم يواجهون تحديات عديدة، من بينها عدم التنسيق بين السلطات التعليمية وسلطات تسجيل اللاجئين، والعقبات التي تحول دون الحصول على الاعتماد والعمل معلمين، والعداء ضدهم، والاستبعاد من نقابات المعلمين[٢] بالإضافة إلى أنَّ الظروف العملية في غاية الصعوبة؛ إذ ينتقل المعلمون اللاجئون أحياناً لمسافات طويلة داخل مخيمهم أو خارجه للعمل في فصول دراسية ذات أعدادٍ كبيرة من الطلاب لا يُقدّم لها الدعم الكافي.

لا يتلقى معظم المعلمون المُهَجَّرون في كينيا التدريب ولا يحصلون على الترخيص لمزاولة المهنة. ونظراً لأنَّ اللاجئين ليس لهم الحق في العمل في كينيا، فإن المعلمين اللاجئين الذين يُطلَق عليهم 'العاملون بحوافز' يُوظَّفون وتُدفَع لهم أجور منخفضة ثابتة، وعادة ما تكون نسبةً ضئيلة مما يحصل عليه المواطن الكيني عند العمل في الوظيفة ذاتها،[٣] أما المكافأة فتظل كما هي بغض النظر عما إذا كانوا حاصلين على مؤهلات بعد المرحلة الثانوية أم لا. ولا يُسمَح للمعلمين المُهَجَّرين بأكثر من أجر الحوافز وتُطبَّق عليهم عقوبة إذا شاركوا في أعمال إضافية مدفوعة الأجر. وقد أدى هذا التفاوت بين المعلمين اللاجئين والمعلمين غير اللاجئين إلى ضعف رغبة المهنيين المتعلمين من اللاجئين في العمل بهذه الوظيفة ولا سيما النساء اللاتي يبحثن عن عمل أقل إرهاقاً نظراً لمسؤولياتهن في رعاية في المنزل. وتتفاوض المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين على أجور معلمي اللاجئين مع الحكومة الكينية، غير إنَّه من المتوقع أن يكتفي المعلمون اللاجئون بهذا الحافز المدفوع لأن صفتهم كلاجئين تمنحهم الحق في المساعدة بالمأوى والأمور العينية. ومن ثَمّ فإنَّ المعلمين اللاجئين أكثر عرضة للفصل من المعلمين الكينيين وذلك في حالات نقص التمويل وخفض الرتبة والتغافل في عمليات التوظيف والتمييز على أساس الصفة القانونية والأصل

العرقي. فعلى سبيل المثال، في أماكن أخرى في كينيا استُبدل بصورة مفاجئة مؤخراً بالمعلمين ومديري المدارس من اللاجئين معلمونَ كينيون بناءً على طلب السلطات الكينية.[٤]

ولا يُؤخَذ برأي المعلمين اللاجئين عادةً في المشاورات المتعلقة بالتعليم والتعلم في المدرسة أو شروط العمل وأحكامه أو تطبيق المنهاج الدراسي. وتؤدي هذه الممارسات إلى تقويض مهنية اللاجئين المعلمين بوجه عام ومديري المدارس بصفة خاصة. علاوةً على ذلك، لا يزال المعلمون اللاجئون يواجهونَ تحديات اجتماعية واقتصادية وسياسية كونهم لاجئون. ويتعرضون لخطر العنف والابتزاز من الشرطة وغيرهم من المسؤولين المسلحين. وقد يضطرون إلى التغيب عن العمل من أجل رعاية مريض أو بسبب حالة وفاة أحد أفراد الأسرة، وهو واقع متكرر في مخيمات اللاجئين نظراً لتكرر حوادث اندلاع الحرائق وتفشي العنف والأمراض المعدية. ومع كل هذا، قد يجدون أنّه من الصعب الحصول على الدعم المتاح عادةً للموظفين الوطنيين والدوليين.

نحو الإصلاح

يوجد تناقضٌ متأصل في تنظيم التعليم، الأمر الذي يتطلب تخطيطاً كبيراً ومستداماً حول وضع نهج ينبع من التفكير في حالة الطوارئ، ألا وهو افتراض أنَّ التهجير سيكون قصير الأجل ومؤقتاً. ومن أجل تحسين نوعية تعليم اللاجئين وشموليته ينبغي على الممولين وأصحاب المصلحة المعنيين في المجال الإنساني الاستثمار في تدريب المعلمين اللاجئين وخفض أعداد الطلاب في الفصول، وزيادة فرص الوصول إلى مصادر المناهج الدراسية. وينبغي أن تُرسي المنظمات غير الحكومية مبدأ التكافؤ في الأجور بين المعلّمين من أبناء البلد والمعلمين اللاجئين من حملة المؤهلات الجامعية؛ وهذا من شأنه أن يساعد على استبقاء الخبرات ودعم التطوير المهني العام للمعلمين في المخيمات لا سيما عن طريق إرشاد المعلمين المبتدئين وغير المدربين.

وقد سعى المعلمون اللاجئون على الدوام إلى التغيير،[٥] وأقر الفاعلون الإنسانيون في المجال الإنساني بضرورة إصلاح تعليم اللاجئين،[٦] ويتماشى مقترحنا للإصلاح مع وجهات النظر تلك. وينبغي إجراء المراجعات المنهجية الإقليمية من خلال التشاور مع أصحاب المصلحة المعنيين الرئيسيين، ولا سيما المعلمين اللاجئين والطلاب وأولياء الأمور وقادة المجتمع المحلي والمنظمات غير الحكومية والمانحين والسلطات التعليمية الوطنية والأكاديميين للنظر في إجراء إصلاح جوهري وطويل الأجل في تعليم اللاجئين. ويجب أن يكون للاجئين، ولا سيما المعلمين منهم، مشاركةٌ فعّالة في تخطيط تعليم اللاجئين وتوفيره نظراً لأن اللاجئين أنفسهم -قبل الجميع- هم أكبر المستفيدين من هذا الإصلاح. وبدون هذا الإصلاح ستُقوَّض الجهود الرامية إلى النهوض بتعليم اللاجئين بصورة كبيرة بسبب عدم المشاركة؛ مما يعزز فكرة أن اللاجئين هم أفرادٌ سلبيون يحكمهم مجتمع المساعدات الإنسانية، وليسوا أفراداً لهم رأي في كيفية تنظيم حياتهم.

محمد دوالي *Mohamed_Duale@edu.yorku.ca*
طالب في مرحلة الدكتوراه

أوتشان ليوموي *anepo@my.yorku.ca*

عبد الله آدن *capture@my.yorku.ca*

أوكيلو أويات *omo01@my.yorku.ca*

آرتي داغاني *arte2007@my.yorku.ca*

عبد القادر أبيكار *abikar14@my.yorku.ca*

طلاب في مرحلة الماجستير في التربية من خلال مشروع التعليم العالي بلا حدود للاجئين، ومعلمون لاجئون يعملون حالياً في مخيمات داداب

كلية التربية، جامعة يورك، كندا *https://edu.yorku.ca*

١. UNHCR (2017) Operational Update: Dadaab, Kenya
(تحديث عملياتي: داداب، كينيا) bit.ly/UNHCR-Dadaab-October-2018

٢. Sesnan B, Allemano E, Ndugga H and Said, S (2013) *Educators in Exile: The Role and Status of Refugee Teachers London*: Commonwealth Secretariat, p. 3.
(إكوداريون في المنفى: دور المعلمين اللاجئين وصفتهم)

٣. Kamau C and Fox J (2013) *The Dadaab Dilemma: A Study on Livelihood Activities and Opportunities for Dadaab Refugees*, Danish Refugee Council, p. 18
(معضلة داداب: دراسة حول نشاطات سبل كسب الرزق وفرصه للاجئين في مخيم داداب) bit.ly/DRC-Dadaab-livelihoods-2013

٤. Ebru TV Kenya (17th January 2018) 'Refugee Teachers Ask President Uhuru For Help'
(المعلمون اللاجئون يطلبون المساعدة من الرئيس أوهورو)
https://www.youtube.com/watch?v=R55NzyiaZsw

٥. IRIN (2013) *Education disrupted by teachers' strike in Kenya's Dadaab refugee camp*
(تعطيل التعليم بسبب إضراب المعلمين في مخيم دادب للاجئين في كينيا)
bit.ly/IRIN-Dadaab-teachers-strike-2013

٦. UNHCR (2016) *Missing Out: Refugee Education in Crisis*
(الأمر المفقود: تعليم اللاجئين في حالة أزمة)
bit.ly/UNESCO-refugee-education-2016

عمالة الأطفال والمواظبة في المدرسة في تركيا

أزليم إيردين

قد يكون لتشجيع الاكتفاء الذاتي للمُهَجَّرين تبعات غير مقصودة تؤثر في تقويض الجهود المبذولة في توفير التعليم لجميع الأطفال السوريين.

مفهوم 'الاكتفاء الذاتي' في تركيا إنما هو جزء جوهري مقبول عند العموم من مقاربة البلاد في إيواء اللاجئين السوريين، إذ يرى الأتراك والسوريون أنَّ كلَّ امرئٍ يقدر على بدء حياة جديدة بالكدِّ أو بإقامة مشروعات تجارية أو صناعية. ومع ذلك، فمقاربة الاكتفاء الذاتي تلك فيها مخاطرة لأنَّها تبخس التعليم حقَّه أمام العمل وتعزز في ذهن السوريين صغارهم وكبارهم التصديق بأنَّ التعليم لن يُحسِّن معيشتهم بسرعة فهو لذلك أضعف رتبة من تحصيل المران للعمل.

ثم إنَّ عدد الأطفال السوريين العاملين غير مقدَّر حق قدره. فلما عجز الوالدون والوالدات عن كسب مال كاف للنفقة على أنفسهم وعيالهم، التمسوا خيارات لزيادة دخلهم ومن هذه الخيارات أن يطلبوا إلى أطفالهم العملَ. وهذه الحال تُعرِّض تعليم الأولاد المدرسي للضياع لأنَّ المجتمع السوري والتركي كلاهما ذو بنية ذكورية يعتقد الناس فيهما أنَّه ينبغي لمعيلي الأسرة أن يكونوا ذكورها. على أنَّ المواطنين الأتراك الموظفين وغيرهم يدعمون عمالة الأطفال والسبب في ذلك انتشار اعتقاد عند العموم وهو أنَّ الأطفال السوريين إن بدؤوا العمل صغاراً وأكسبهم ذلك المهارة فلن يقف في المستقبل بينهم وبين العمل حائل. لكن من الطريف أنَّ المواطنين الأتراك لا يطلبون إلى أولادهم العملَ خشية مخالفتهم لقانون عمالة الأطفال التركي الذي يحظر عمل الأطفال الذين لم يكملوا سنَّ الثالثة عشرة. فإذن كيف يُسمَح للأطفال السوريين بالعمل؟

وقائع ومضمونات

قد زرت ١٥ مدرسة حكومية و٢٥ مركز تعليم مؤقتاً ومدرسة سورية وذلك في أثناء عمل ميداني في منطقة وسط الأناضول في العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ والتقيت هناك مئات الأطفال السوريين ممَّن لم يكملوا سنَّ الثالثة عشرة. وقبل أن أبدأ عملي الميداني حصلت على إحصاءات لعدد اللاجئين السوريين المواظبين على المدرسة. وجاء حينئذ في تلك الإحصاءات الرسمية أنَّ في كل مدرسة بضعة تلاميذ سوريين لا غير. لكن كان في المدارس الحكومية في الحقيقة تلاميذ عددهم أكبر من العدد المُقيَّد في الإحصاءات. ومثال ذلك أنه ذُكِرَ في مدرسة من المدارس التي زرتها أنَّ عدد التلاميذ السوريين فيها ٣٩ تلميذاً إلا أنَّهم كانوا ١٣٤ تلميذاً. على أنَّ عددهم انخفض إلى ٩٥ تلميذاً قُبيْل نهاية العام الدراسي. ومن بين هؤلاء التاركين مدرستهم ثلاثة فقط هم من نُقِلُوْا رسمياً إلى مدرسة أخرى، أمَّا الآخرون فمنهم مَن شرع يعمل في المتاجر المحلية أو في أماكن عمل أخرى ليساعدوا أُسَرهُم ومنهم مَن صار يتعلم صنعة بدوام جزئي.

وفيما يلي يوجز رب عمل تركي يعمل له لاجئان صغيران ما يعتقد المجتمع التركي والسوري من أفكار:

"أُعلِّم طفلين سوريين الصنعة. بلغ الأول من عمره ١١ سنة والآخر ١٢ سنة. أعجبني رحمان فسألت كبار السن في أسرته: أعندكم صبي آخر يُجدُّ في عمله كما يُجِدُّ رحمان؟ فكان أن أخذت هذا الصغير... أساعدهم ما استطعت بتهيئة فرص عمل لهم. فهم لا يذهبون إلى المدرسة. وأعلِّمهم بعضاً من المهارات ليكسبوا لقمة عيشهم في المستقبل. هَبْهُما مواظبَيْن على المدرسة فكم سنة سيقضيان فيها؟ لعلَّها عشر سنوات. وماذا سيفعلان بعد ذلك؟ لن يجدا عملاً. فلا بدَّ لهما من أن يتعلَّما الاعتماد على نفسيهما دون حاجة إلى الغير."

تتَّخذ الأسر السورية قراراتها بحُسن الحيلة فيختارون من أطفالهم أيَّهم يدرسون وأيَّهم يعملون. خذ مثلاً اللاجئ أحمد وهو تلميذ اختارته أسرته ليدرس في المدرسة فهُم يفتقرون إلى مَن هو ناطق باللغة التركية يساعدهم على شؤونهم كتحديد مواعيد المستشفى والتقدم لفرص العمل، أمَّا أخوه فيعمل مع أبيه. وتتَّخذ الأسرة السورية هذه القرارات بناءً على قُدْرات أطفالها الدراسية وجنسهم. ففي حالتنا هذه، يذهب أحمد إلى المدرسة لأنَّه يُظهِر قابلية ذهنية لتعلُّم اللغة التركية أكثر من أخوته. ومع ذلك فتَرْكُ أحمد مدرسته أمر محتمل وقوعه بعد أن تصل مهارته اللغوية إلى مستوى يكفيه مساعدة أسرته على ظروفهم الاجتماعية. ويؤثر تصويب فكر الأسر السورية والمجتمع المحلي إلى الاكتفاء الذاتي في إدراك التلاميذ أنفسهم قيمة المدرسة والتَّعليم. صحيح أنَّ بعض التلاميذ اللاجئين قالوا لي إنَّهم يرون في التَّعليم أنَّه يساعدهم على الاندماج في المجتمع ويبني لهم مستقبلاً أكثر إشراقاً، ولكنْ كثيراً منهم لا يرون في التَّعليم مُحسِّناً لمعيشتهم.

سياسات تعليم اللاجئين

يعترض المعلمون على عمالة الأطفال اعتراضاً شديداً إلا أنَّهم لا يعرفون إلى معالجة مشكلاته سبيلاً. وهم يدركون الأسباب التي هي أساس تلك المشكلات كالفقر وسوء فهم في البلاد للاكتفاء الذاتي ولذلك تراهم متحيِّرين في توجيه الانتقاد لأولياء الأمور السوريين. وفيما يلي معلِّم يُعبِّر عن تلك الحيرة:

"لا ينبغي للأطفال العمل وهم يدرسون. لكنَّهم يحتاجون إلى إعانة أسرهم. ...كثير منهم هَهُنا سعيدون بتعلُّم اللغة التركية. وأولياء أمورهم سعيدون أيضاً لأنَّهم يرون أنَّ أطفالهم بذلك سيجدون فرص عمل أفضل أو سيعينونهم حين يحتاجون إلى مترجمين. والحقُّ أنَّني أشعر بذنب أحياناً فحين نُعلِّم هؤلاء الأطفال اللغة التركية يجدون لأنفسهم عملاً بسرعة."

يربط معلمو المدارس ومديروها عمل الأطفال السوريين غير القانوني بعيوب سياسة الالتحاق بالمدارس والمواظبة عليها في تركيا. إذ يرد فيها أنَّه يُسمَح للتلاميذ السوريين الذين ليس لهم بطاقة حماية مؤقتة الالتحاق بالمدرسة على شرط تقديم طلب استصدار بطاقة إثبات الهويَّة حين يبدؤون دوامهم. ولكن من دون تلك البطاقة لا تُقيَّد تفاصيل التلاميذ رسمياً، فإن انتقل تلميذ من مدرسة إلى أخرى أو ترك مدرسته فلن يكون عند السلطات علم بالانتقال ولا بالترك ولا بتوقيتهما. ويُقيِّد كثير من المعلمين أسماء الأطفال السوريين باليد في سجل الصف الدراسي. أضف إلى ذلك أنَّ قوانين الحضور الصارمة في تركيا لا تنطبق على التلاميذ السوريين. فلذلك تواجه المدارس صعوبات هائلة في تتبع حضور التلاميذ السوريين ومواظبتهم على المدرسة.

وفيما يلي قول مدير مدرسة حكومية في تلك المشكلات:

"نعرف أن بعض الأطفال ولا سيما الأولاد يتركون المدرسة لكي يعملوا. وأولياء أمورهم يرسلونهم إلى بعض أماكن العمل ليتعلَّموا صنعة من الصنعات. فلا يخفى عليك أنهم يحتاجون إلى المال. حاولت إقناع أولياء الأمور بأن يرسلوا أطفالهم إلى المدرسة. والظاهر أنَّهم ما اقتنعوا حين تحدثت إليهم إلا لأنهم يخشون السلطات، ولكنَّهم يفعلون ما يشاؤون في نهاية المطاف. صادفت من زمن قريب في دكان الحلاق طفلاً من الأطفال التاركين مدرستهم. ويا له من مسكين، فهو يعمل هناك ولم يبلغ من العمر إلا تسع سنوات. سألت ربَّ عمله أن يرسله إلى إحدى نوبتي المدرسة على الأقل. فقال لي أول الأمر: لا ضرورة له إلى المدرسة، وهو يحتاج إلى اكتساب المهارات. وبعد حديث دار بيننا وافق على إرسال الطفل إلى المدرسة في الوردية المسائية. إن استطعنا تتبع هؤلاء التلاميذ [بنظام بطاقة إثبات الهوية] لن يكون لأولياء أمورهم خيار يرسلون أطفالهم إليه إلا خيار المدرسة."

تعمل السلطات التربوية التركية بجدٍّ لإنقاص معدلات ترك المدرسة وذلك بالتعليم المهني البديل ولكنَّ هذا المنهاج في الحقيقة يزيد من حجة ضرورة الحوار الجاري بشأن الأهمية الشديدة لمهارات اليد العاملة. وعلى الرغم من إنفاذ قانون عمالة الأطفال من حين إلى آخر، فالظاهر أنَّ المشكلات مستمرة ما دام ذوو التأثير والنفوذ من الناس في المجتمع المحلي يدعمون عمالة الأطفال في سبيل تعزيز الاكتفاء الذاتي.

أزليم إيردين *ozlemerden@ymail.com*
باحث سابق، المركز الدولي للتَّعليم والتنمية والبحوث، جامعة إنديانا، ويعمل حالياً مساعداً للرئيس التنفيذي، بعثة فولبرات التركية، أنقرة *https://fulbright.org.tr*

مجموعة أدوات مجموعة التَّعليم العالمية

مجموعة التَّعليم العالمية (Global Education Cluster) منتدى رسمي مفتوح أسسته اللجنة الدائمة المشتركة بين الهيئات لغايات التنسيق والتعاون حول التَّعليم في الأزمات الإنسانية. ويمثِّل ملتقى للمنظمات غير الحكومية وهيئات الأمم المتحدة والمؤسسات الأكاديمية وغيرهم من الشركاء ساعين نحو تحقيق هدف مشترك يتمثل في ضمان تقديم خدمات التعليم للفئات المتأثرة بالأزمات الإنسانية بطريقة عادلة وحسنة التنسيق ويمكن التنبؤ بها.

وتقدم مجموعة الأدوات قوالب وأدوات وإرشادات توجيهية للكوادر العاملة في تنسيق مجموعة التَّعليم في الميدان. ومع أنَّ مجموعة الأدوات قابلة للتكيف حسب مختلف السياقات، فهي تضمن أدوات ومستندات تُقدِّم طريقة لتوحيد العمل في مجموعة التَّعليم وفي القضايا التي تتشارك فيها السياقات. ولا تأتي أدوات مجموعة الأدوات المذكورة ولا إرشاداتها التوجيهية أو مصادرها محصورة في شكل مستندات حول التعليم العام في حالات الطوارئ بل ينصب تركيزها الأكبر على عمل المجموعة والقضايا التي تخص التنسيق.

وتخضع مجموعة الأدوات إلى التحديث المستمر بما ينسجم مع أفضل الممارسات والأدوات التي طُوِّرت حديثاً. ومجموعة الأدوات متاحة باللغة الإنجليزية، وسوف تتاح الترجمة إلى اللغتين الفرنسية والعربية في وقت لاحق.

وتعتمد مجموعة التعليم العالمية على التغذية الراجعة التي تقدمها فرق التنسيق القُطريَّة بهدف تحسين مجموعة الأدوات. لمزيد من المعلومات حول مجموعة الأدوات والوصول إليها: http://bit.ly/GEC-Toolkit

لمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال: help.edcluster@humanitarianresponse.info.

التعاون القطاعي البيني لتعليم اللاجئين الأفغان في إيران

ريم شموط وأوليفير فانديكاستيل

في مرسوم صدر مؤخراً، أزالت إيران عائقاً قانونياً أمام الأطفال اللاجئين غير الحاملين للوثائق الرسمية، ما يسمح لهم الذهاب إلى المدرسة. إلاَّ أنَّ ثمة عوائق أخرى ما زالت قائمة. وتثير إحدى المنظمات غير الحكومية النقاش حول حالات النجاح والتحديات القائمة أمام تبني مقاربة قطاعية بينية لكسر تلك العوائق.

تستضيف إيران أكثر من ثلاثة ملايين ونصف أفغاني مُهجَّر، يتمتع ٩٥١ ألف مُهجّر منهم بوضعية اللاجئ بحكم الواقع من خلال خطة أمايش[1] التي تمكنهم من العيش والتنقل داخل المقاطعة المسجلين بها، ويحمل ٦٢٠ ألفاً منهم جوازات سفر بتأشيرات مؤقتة، بالإضافة إلى ما بين مليون ونصف إلى مليونين من الأفغان الذين ليس بحوزتهم وثائق رسمية ويعيشون في إيران دون وضع قانوني. وتعد هذه الفئة الأخيرة هي الأكثر ضعفاً؛ إذ لا يحق لها قانوناً الحصول على الخدمات الأساسية.

وقد ظلت الحكومة الإيرانية دائماً تمنح الأطفال اللاجئين الذين بحوزتهم وثائق رسمية إمكانية الالتحاق بنظام التعليم العام، أما الأطفال الذين ليس بحوزتهم وثائق رسمية فلم يتمتعوا بذلك الامتياز نفسه حتى وقت قريب. وفي مايو/أيار من عام ٢٠١٥، صدر مرسوم جديد بفتح الباب أمام جميع الأطفال الأفغان الذين لا يحملون وثائق رسمية للتسجيل بالمدارس. ويمكن لعائلاتهم الآن التقدم بطلب للحصول على 'البطاقة الزرقاء'، وهي بطاقة للأغراض التعليمية تيسر تسجيل أبنائهم في المدارس. ويتمتع حاملو البطاقات الزرقاء وأسرهم أيضاً بالحماية من إعادتهم إلى أفغانستان ما دام الطفل ملتحقاً بالمدرسة.

ويُمثِّل ذلك التغيير في السياسة العامة إنجازاً مهماً فيما يتعلق بتعليم اللاجئين في إيران؛إذ ارتفع عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس ارتفاعاً ملحوظاً. إلاّ أنَّ ذلك المرسوم لم يُزِل سوى العوائق القانونية/عوائق طلب المستندات الثبوتية التي تعترض سبيل التعليم، بينما بقيت العوائق الأخرى كما هي.

وقد فرض المرسوم ضغطاً إضافياً على نظام التعليم العام المثقل فعلياً بالأعباء؛ نتيجة وجود صفوف دراسية مكتظة بالطلاب مع نقص المواد والوسائل التعليمية. وكان الاستثمار في البنية التحتية للمدارس ضئيلاً، ووفقاً لما جاء في التقارير الإعلامية فإنَّ ٣٠ بالمائة من المدارس في حالة متردية وتحتاج إلى إعادة بناء أو ترميم.[2]

ويُعَدُّ العائق المالي أيضاً من الأهمية بمكان فكثيرٌ من الأسر غير قادرة عن تحمل تكاليف التعليم (مثل الزي المدرسي والقرطاسية والفحوصات الطبية). ويتفاقم الوضع أكثر إذا كانت المدرسة بعيدة واحتاج الأطفال إلى استخدام وسيلة مواصلات. ومع أنَّ البحوث التي أجريت حديثاً تُظهر أن للتعليم أولوية لدى أولياء الأمور الأفغان، فإن بعضهم ليس بمقدوره تحمل تكلفته. وكثيرٌ من الأطفال يشتغلون بأعمال أو لا يحصلون إلا على التعليم غير الرسمي الأقل تكلفةً ولكنهم لا يحصلون منه على شهادة رسمية تمكنهم من استكمال دراستهم. فضلاً عن ذلك، يزيد إعادة توقيع العقوبات الأمريكية ضد إيران مؤخراً من تفاقم التحديات المالية بالنسبة للأسر الأكثر استضعافاً.

وبالإضافة إلى ذلك، مع أنَّ المرسوم أتاح للأطفال فرصة الحصول على التعليم الابتدائي، يَصعُب عليهم مواصلة تعليمهم حتى المرحلة الثانوية. أما من حالفهم الحظ في مواصلة تعليمهم فالخيارات أمامهم قليلة. فالتعليم العالي لا يتاح إلا لمن يحمل جوازات سفر ذات تأشيرة دخول، وفرص التدريب المهني تكاد تكون محدودة، وريادة الأعمال والملكية التجارية الصغيرة فغالباً ما تُنفَّذ تحت مظلة الاقتصاد غير الرسمي.

وأخيراً، فإنَّ كثيراً من اللاجئين إما أنهم يعيشون في مناطق يصعب الوصول إليها أو أنهم لا يحملون وثائق رسمية أو كلاهما؛ مما يُصعِّب الوصول إليهم. ومع ذلك، أتاح مرسوم التعليم فرصةً أمام الفاعلين في مجال العمل الإنساني لتحديد كثيرٍ من هذه الأسر والوصول إليها.

الاستجابة الكلِّية

كان واضحاً من البداية أنَّ الأمر لا يتعلق بمجرد دعم الأسر للحصول على البطاقة الزرقاء وتسجيل أطفالهم في المدارس، وإنما كانت هناك ضرورة إلى استجابة كُلِّيَّة. ومن ثَمَّ فإن المساعدة التي قدمها المجلس النرويجي للاجئين جمعت في طياتها مكونات عملية وعينية وتدريبية مختلفة. إذ إن معظم المدارس مختلطة، أي يحضرها الأطفال الأفغان والإيرانيون على حدٍ سواء. وقد أخذت فرق الإيواء لدينا على عاتقها تقييم

الحالة المادية للمباني المدرسية وإجراء الإصلاحات اللازمة لجعل بيئة التعلم أكثر أماناً وأكثر إمتاعاً. وقد عُنِيَت فرق المياه والإصحاح والنظافة الشخصية بتجديد المرافق القائمة أو بناء الجديد منها مثل أماكن غسل اليدين ودورات المياه والمشارب. وقدمت تلك الفرق كذلك مجموعة أدوات النظافة الشخصية، وقدمت تدريباً على تعزيز النظافة الشخصية لأولياء الأمور والأطفال الإيرانيين والأفغان على حد سواء. وكان للمشاركة في ذلك التدريب أثرٌ كبيرٌ في جَمْع هذيْن المجتمَعين معاً في نشاط مهم لكليهما. وفي الوقت نفسه، قدمت وحدة المعلومات والمشورَة والمساعدة القانونية التابعة لنا إلى كل من يقابلونه من الأسر التي لا تحمل وثائق رسمية معلومات حول كيفية الحصول على البطاقة الزرقاء. وقدَّم فريق الوحدة أيضاً مساعدةً نقدية يمكن استخدامها للحصول على الوثائق الرسمية التي تمكنهم من الالتحاق بالمدارس أو دفعها مباشرةً لسداد جميع التكاليف الخاصة بالتعليم. أما فرق التعليم فقد قيمت حاجات المدارس، ووفرت الأدوات اللازمة مثل مقاعد الجلوس والمكتبات واللوازم التعليمية. وقدم فريق التعليم أيضاً الدعم لمديرية التعليم لتقديم دورات تدريبية على المهارات الحياتية لأولياء الأمور والمعلمين الأفغان والإيرانيين.

وقد تَعاوَنَّا أيضاً مع منظمة حكومية، ألا وهي منظمة حركة محو الأمية. وفي هذه المنظمة أُلحِق الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تعليمية معجلة - صفوف 'استدراكية' لتعلم القراءة والكتابة والحساب (يصحبها دورات في المهارات الحياتية) التابعة للمنظمة ثم سُمح لهم بالالتحاق بالمدارس الرسمية بالمستوى الذي يناسب أعمارهم بحيث يمكنهم الجلوس مع أطفال في الفئة العمرية ذاتها. وأصبح ذلك البرنامج الآن مفتوحاً أمام الأطفال الذين ليس بحوزتهم وثائق رسمية أيضاً.

ويتمثل هدفنا في تطبيق مقاربة شامل ومتكامل يتناول الوحدة الأسرية ككل من أجل جعل البيئة المنزلية ملائمة للتعلم والتنمية الإدراكية مثل المدرسة. ويعني تطبيق المقاربة المتكاملة تلبية حاجات بيئة التعلم ككل؛ فتوفير الخدمات الأساسية مثل المأوى والصحة والوثائق الرسمية المدنية وسبل العيش كلها جزء من هذه الحاجات بلا سيما الحماية، وكل ذلك من أجل مساعدة الأسر قدر الإمكان على إرسال أبنائها إلى المدرسة ومواصلة التعليم بها. فعلى سبيل المثال، قد يؤدي إعانة إحدى الأسر على تأمين فرصةً لكسب الرزق لأحد البالغين بها إلى ضمان عدم اضطرار الطفل في هذه الأسرة على العمل. وكذلك قد تعني مساعدة إحدى الأسر على تصويب وضعها القانوني في البلد تمكين البالغين في هذه الأسرة من الوصول إلى عدد أكبر من الوظائف. وبالإضافة إلى ذلك، أظهر مشروع تجريبي أجريناه في عام ٢٠١٦، بالتعاون مع المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أنَّ إشراك أولياء الأمور في صفوف تعلم القراءة والكتابة والحساب مع أبنائهم يعني زيادة تقدير أولياء الأمور لقيمة التعليم. فعلى سبيل المثال، غيَّر كثيرٌ من أولياء الأمور الذين عارضوا إرسال بناتهم إلى المدارس آراءهم ومواقفهم إزاء تعليم الفتيات.

العناصر الرئيسية في هذه المقاربة

أشار تقييم أجراه خبير استشاري من الخارج مؤخراً إلى العناصر التالية التي أسهمت في نجاح هذه المقاربة.[٣]

الهيكل التنظيمي اللامركزي: إن الابتعاد عن طريقة العمل المركزية (التي يَستند إليها اتخاذ القرار في المكتب القطري في الغالب) من خلال تعيين كبار مديري البرامج وفرق البرامج المتخصصة لكل واحدة من الكفاءات الأساسية وفرق الدعم في كل مكتب من مكاتب المناطق جغرافية أتاح لنا التركيز على تنفيذ المشاريع الإقليمية عالية الجودة، بما في ذلك الزيارات الميدانية المتكررة. وسمح ذلك الهيكل بإمكانية التوسع الأسرع عند الضرورة ليشمل مقاطعات أخرى لا تُلبَّى بها حاجات التعليم. ويقدم كبار المختصين في كل كفاءة أساسية المقيمين في طهران الدعم لمختلف فرق المناطق من أجل تنفيذ المشاريع. ويساعد متخصصو البرامج في تصميم المشاريع، وطرح المسائل المهمة الفنية والمرتبطة بالسياسات، وكذلك توفير التدريب لموظفي التنفيذ. وتتضمن مسؤولية المختصين كذلك التوجيهات الاستراتيجية والجودة الفنية للبرنامج المنفذ على المستوى القُطري.

تركيز الجهود والموارد في عدد محدود من المواقع الجغرافية: لقد أتاح لنا التركيز منذ البداية على مقاطعتين فقط – قم وكرمان –من إحداث فرق للعدد الكبير من السكان الأفغان الذين يعيشون هناك. كما أتاحت الزيارات المتكررة لأصحاب المصلحة في مجال التعليم ومكتب شؤون الوافدين والمهاجرين الأجانب[٤] (سواء على المستوى المركزي في طهران أم على مستوى المقاطعات في مناطق العمليات) بناء علاقات فعالة. وقد أدى ذلك التركيز في الجهود كذلك إلى تيسير قياس أثر البرنامج التجريبي والاسترشاد بالدروس المستفادة قبل توسيع نطاق البرنامج جغرافياً.

المقاربة المتكاملة المشتركة بين القطاعات: تُشجّع الفرق الفنية (التي تغطي جميع الكفاءات الأساسية والمهام الشاملة) على أن تعمل قدر المستطاع في صورة فريق واحد متكامل. فهذه الفرق تشترك في تقييم الحاجات وتنفيذها ورصدها. ومن المحبذ

أطفال أفغان في إيران يشاركون في درس حول 'تعليم ثقافة السلام من خلال الفن' بدعم من المجلس النرويجي للاجئين.

أيضاً تبادل المعارف والخبرات والاتصالات والوثائق بين فرق المناطق الجغرافية. وعُرِفت هذه المقاربة على أنها 'مشتركة بين القطاعات'، أي العمل الجاري بين القطاعات الفنية. وهي تختلف عن المقاربة 'متعددة القطاعات' التي قد تنطوي على انفصال عملية وضع البرامج عن آلية تنفيذها.

ماذا يمكن أن نفعل أفضل من ذلك؟

أشار التقييم الخارجي لبرامجنا إلى مجالين رئيسيين يسترعيان الاهتمام. أولهما يتمثل في أنَّ تلبية الحاجة الملحة إلى أماكن دراسية إضافية يتطلب كسب تأييد أكبر لدى المانحين والمجتمع الدولي لدعم وزارة التعليم في مسعاها لاستيعاب جميع الأطفال.

أما المجال الثاني، فيتعلق بكيفية استخدام المخصصات النقدية لتحسين الوصول إلى التعليم والاستمرار فيه. وتقدم عملية رصد المخصصات النقدية بعض الأدلة والإثباتات التي تفيد بأنَّ الأسر تستخدم ذلك المخصص النقدي في التعليم، ومع ذلك تشير عملية الرصد إلى أنه يلزم المزيد من الأدلة والإثباتات للتأكد مما إذا كانت الأموال تُنفَق على التعليم بما يتفق مع المقاربة المتكاملة. ونحن ننظر حالياً في الاستخدام المحدد للأموال النقدية في برامج التعليم ومناقشة الطرائق الممكنة. وقد تُدخِل إحدى هذه الطرائق بعض الشروط - مثل تقسيم المدفوعات على أقساط، على أن تُسدَّد الدفعة الثانية بعد إثبات التسجيل في المدرسة. وهناك طريقة أخرى قيد النظر وهي إعطاء النقد في أماكن التسجيل في المدارس ومساعدة الأسر في إجراءات الالتحاق. وسيُنفّذ برنامج تجريبي لتحديد أنجح السبل للمضي قدماً في ذلك.

ما التحديات التي لا تزال قائمة؟

لا يزال هناك الكثير من العوائق التي لم تُعالَج. فتلك المقاربة المشتركة بين القطاعات قد تكون أكثر فعالية، إلاَّ أنَّه نظراً لنقص التمويل فإن قدرتنا على توسيع أماكن التعلم محدودة. ويتمثل التحدي الرئيسي الذي يواجهه قطاع التعليم في التكاليف المرتبطة بالتوسع في المدارس أو إنشاء مدارس جديدة. وبالإضافة إلى ذلك، لا تزال الأسر نفسها تواجه عوائق مالية، ويعتمد الكثير منها على أبنائها لإدرار الدخل.

ومع أنَّ التطورات في السياسة العامة يمكن أن تؤدي إلى تغير كبير، فإنه يجب أن يصاحبها استراتيجية للتنفيذ. ولا يُترَجَم التغيير في السياسة العامة على الفور إلى نتائج: فهو لا يعني أنَّ الأسر قد أصبحت على علم تام بجميع حقوقها وكيفية المطالبة بها. ويجب على أصحاب المَصلحة في مجال التعليم أن يعتمدوا

مقاربة ممنهجة ومستدامة من أجل ضمان التنفيذ الفعال للتغيرات الرئيسية في السياسات. ويمكن تيسير ذلك بالقدرة على القيام بمزيد من التخطيط والتحليل المتعمقين للآليات المتعلقة بالالتحاق بالمدارس والتسجيل بها من أجل فهم أدق لمواطن الثغرات وكيفية معالجتها.

ورغم الجهود الكبيرة التي بذلتها حكومة إيران، تظل الحاجات التعليمية كبيرة. لذلك من الضروري توسيع نطاق المساعدة الإنسانية، ولا بدمن اتباع مقاربة تنموية أطول أجلاً -في حالة التهجير الطويل الأمد هذه- مع توفير التمويل اللازم. وفي الوقت ذاته، ينبغي إبراز حالات التقدم مثل تلك التي تحدث في إيران من أجل تشجيع البلدان المضيفة الأخرى على اعتماد سياسات مماثلة تساعد على ضمان الحق في التعليم الأساسي للجميع .

ريم شموط *reem.shammout@nrc.no*
متخصصة في مجال التعليم

أوليفير فانديكاستيل *olivier.vandecasteele@nrc.no*
المدير القُطري

المجلس النرويجي للاجئين
www.nrc.no/countries/middle-east/iran/

١. في عام 2003، أدخلت إيران نظاماً جديداً عُرِفَ بالأمايش (كلمة فارسية تعني الدعم اللوجستي أو الإعداد) لتسجيل جميع المواطنين الأفغان في إيران. ولم تكن الغالبية الساحقة من الأفغان الواصلين إلى إيران قد تسجلوا للحصول على بطاقة الأمايش. أمَّا من يحمل تلك البطاقة، فيُمنَح الحماية وفقاً للمستحقات التي تنص عليها اتفاقية اللاجئين لعام 1951 إلاَّ أنَّه عليهم تجديد صفتهم كلاجئين مرة كل 12-18 شهراً.

٢. *Tehran Times* (26 July 2018)
(صحيفة طهران تايمز) bit.ly/TehranTimes-schools

٣. Talbot C (2018) *External Evaluation of NRC's Education Programme in Iran* (funded by European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations.)
(تقييم خارجي لبرنامج التعليم الخاص بالمجلس النرويجي للاجئين في إيران (بتمويل من قسم العمليات الأوروبية للحماية المدنية والمساعدات الإنسانية))

٤. الكيان الحكومي الرئيسي المسؤول عن قضايا اللاجئين ولشريك الرئيسي للمنظمات الدولية غير الحكومية والإنسانية.

تقرر رصد التَّعليم العالمي 2019

الهجرة والتَّهجير والتَّعليم: بناء الجسور لا إقامة الأسيجة

على الرغم من أنَّ التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019 يتطرق لجميع أنواع التحركات السكانية، ما زال التقرير يركز على طالبي اللجوء واللاجئين على أنَّهم الأكثر تعرضاً لخطر فقدان تعليمهم. فمع توقيع إعلان نيويورك من أجل اللاجئين والمهاجرين في سبتمبر/أيلول عام 2016، أبدت البلدان التزامها بضمان التحاق كل الأطفال اللاجئين بالمدارس خلال ثلاثة أشهر من وصولهم إلى البلد المضيف، وعلى مدار العامين التاليين ضاع ما يُقدّر بمليار ونصف من أيام اللاجئين المدرسية، في حين يواجه الأطفال من طالبي اللجوء في مراكز الاحتجاز في بلدان مثل أستراليا والمجر وإندونيسيا وماليزيا والمكسيك الإقصاء الجزئي أو الكامل من فرص التعليم.

ويدعو التقرير صانعي السياسات إلى شَمل المهاجرين والمُهَجَّرين قسراً من الأطفال والشباب في المنظومة التَّعليمية المحلية بالكامل بالإضافة إلى تكييف هذه المنظومة بما يتوافق مع حاجات الواصلين الجُدُد إذ ثمّة حاجة مُلحّة إلى برنامج التَّعلم المسرَّع من أجل تعويض الآثار الناجمة عن الانقطاع عن التعليم. ولا بد أيضاً من دعم المعلمين من أجل التصدّي لمجموعة واسعة من التحديات التي لا تتعلق بطلابهم فحسب بل بظروف العمل أيضاً. وينبغي الاعتراف بمؤهلات اللاجئين العلمية وتعليمهم السابق لتجنب ضياع الإمكانات.

كما يقدّم التقرير موجزاً عن السمات الرئيسية للجهود المشجعة التي بذلتها البلدان بما فيها الدول ذات الموارد المحدودة من أجل دمج اللاجئين في المنظومة التَّعليمية الوطنية. ومع ذلك، يبين التقرير أنَّ ما يُغطّى حالياً من التكلفة العالمية المخصصة لتعليم اللاجئين لا يتعدّى الثلث وأنَّ البلدان المستضيفة تتطلّب أيضاً الدعم المالي الدولي الذي يسمح لها بردم الفجوة بين المساعدات الإنسانية قصيرة الأمد والمعونات الإنمائية بعيدة الأمد.

ويذكّر التقرير صانعي السياسات بالقدرة التي يمتلكها التعليم التي تساعد المجتمعات على إدارة الفرص والتحديات الناجمة عن الهجرة والتَّهجير وذلك من خلال التصدّي للتعصب وتعزيز التماسك الاجتماعي عن طريق المناهج الدراسية التي تحترم التاريخ الماضي والتنوّع الحالي ومن خلال الاعتراف بمساهمات المهاجرين واللاجئين وتعزيز الانفتاح نحو وجهات النظر المتعددة وتشجيع المقاربات النقديّة.

يمكنكم الوصول إلى التقرير الكامل والمعلومات حول احتفالات الانطلاقة العالمية والمناقشات من خلال الرابط http://gem-report-2019.unesco.org.

تستعين برامج التَّعلم المتَّصل بالتكنولوجيا الرقميّة لربطَ المتعلمين بكل من الموضوعات والدورات التدريبية المعتمدة ذات المنفعة كما تربطهم بأقرانهم سواء محليًا أو عالميًا وبشبكة الإنترنت والخطاب العالمي وثلة من المعلمين المتدربين والموجّهين والمُيَسّرين. وغالبًا ما ينطوي التعلّم المُتصل على التعلّم المُدمَج حيث يتعلم الطلاب من خلال وسائط الإعلام الإلكترونية ولكنّهم يُدعمون في الوقت نفسه من خلال التعليم المباشر.

وتتشكّل منظمة **اتّحاد التعلّم المُتّصل في الأزمات** من 23 عضوًا بما فيها الجامعات والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدولية ومقدمي الخدمات التعليمية كما يتشارك في قيادتها كل من المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ومركز إنزون التابع لجامعة جنيف. وتهدف إلى تعزيز توفير تعليم عال الجودة ودعمه في سياقات النّزاع والأزمات والتّهجير من خلال التعلّم المُتّصل. وتُركز منظمة اتّحاد التّعلم المتّصل على التشارك بالمعارف والخبرات والأدلّة كما تشدّد على تطوير الممارسات الجيدة وضمان المساءلة للطلاب ومجتمعاتهم بُغيَة تعزيز الاعتماد على الذات والقدرة على مقاومة الظروف.

ففي عام 2017، نشرت منظمة اتّحاد التّعلم المتّصل **دليل الإرشادات التوجيهية للجودة** الذي يُفصّل مجموعة ممارسات واعدة ودروس مستفادة في أربع محاور رئيسيّة هي: الوصول إلى التعليم العالي وتصميم مسار التعلّم وبيداغوجيا التعلّم المتّصل والدعم الأكاديمي. ويتناول دليل الإرشادات التوجيهية كلًا من المحاور السابقة فيما يتعلق بتقديم التّعلم المتّصل في حالات الطوارئ والأزمات وذلك بتقديم أمثلة ملموسة من برامج أعضاء منظمة اتّحاد التعلّم المتّصل.

وتنوي منظمة اتّحاد التّعلم المتّصل إصدار نسخة رقمية من **دليل الإرشادات التوجيهية** في أواخر عام 2019 إذ سيحتوي على وظيفة إضافية تتيح للمنظمات تحميل محتواها الخاص.

يمكنك الوصول إلى دليل الإرشادات التوجيهية وغيره من الإصدارات على الرابط التالي
.www.connectedlearning4refugees.org/publications

التَّعلُّم المتَّصل: مستقبل التَّعليم العالي؟

هناء آدم الغالي وإيما غصن

ينبغي لمؤسسات التَّعلُّيم العالي في لبنان أن تراعي قدرة التَّعلُّم المُتَّصل في تحسين الوصول إلى التَّعليم العالي لشباب اللاجئين وأفراد المجتمع المضيف.

يستضيف لبنان نحو ١,١ مليوناً من اللاجئين السوريين كثير منهم من الشباب ممّن هم في سن الجامعة ويكافحون من أجل إكمال تعليمهم في وضع التَّهجير.[١] ومع ذلك، يتمكّن بعض السوريين الشباب من الوصول إلى التعليم العالي: إذ بلغ عدد الشباب الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي سبعة آلاف و٣١٥ طالباً في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ في لبنان بزيادة قدرها ٢٠ بالمائة منذ العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥. وترجع تلك الزيادة لعدة أسباب منها زيادة توافر المنح الدراسية بالإضافة إلى توافّر وسائط بديلة للتعليم من بينها التعليم المُتَّصل. ويشير 'التعليم المتَّصل' إلى تعليم الطلاب باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تسمح للتعليم أن يكون أكثر مرونة إذ لا يصبح محصوراً بزمان ولا مكان محددة على عكس التَّعليم العالي التقليدي.[٢] كما تمكّن هذه الطريقة التعليم ليكون أكثر تفاعليّة وتساعد على توفير الوصول إلى التعليم لعدد أكبر من الطلاب في أجزاء مختلفة من العالم بتكلفة منخفضة.[٣]

وتستفيد الجامعات اللبنانية أصلاً من التعليم المُيَسَّر على الإنترنت في مقرراتها التعليمية، لكنَّها بدأت بالتوجه نحو التعليم 'المُدمَج' الذي يُعنَى بالدمج بين التعليم التقليدي والتعليم على الإنترنت وذلك للوصول إلى اللاجئين السوريين والطلاب الذين يعيشون في الأجزاء النائية من لبنان وفي الخارج بالإضافة إلى تقديم بعض المقررات على الإنترنت بالكامل. وتُظهر المعلومات التي جُمعَت مؤخراً عن التعليم المُتَّصل في لبنان أَن مؤسسات التعليم العالي عادة ما تستخدم ثلاثة أنواع من التعليم المُتَّصل بما فيها التعليم المُدمَج والتعليم عبر الإنترنت بالكامل والتجسير الذي يركز على تعليم اللغة.[٤] ويمكن أن تتضمن طرق التعليم الافتراضية المستخدمة للتفاعل الآني بين المُوَجّه والطلاب مثل مؤتمرات الفيديو أو المحادثات المباشرة عبر الإنترنت أو التفاعل غير الآني مثل النشر في منتديات المناقشة أو التعلّم من خلال المحاضرات المُسجَّلة بالفيديو. كما يسهم استخدام وسائل التواصل الاجتماعية وغيرها من المنصات على الإنترنت بتسهيل التفاعل غير الرسمي بين الطلاب وأقرانهم والطلاب وموجهيهم مما يعمل على تكملة تعلّمهم الرسميّ.

العوائق التي تحول دون التعليم المُتّصل

تُعدّ برامج التعليم المُتَّصل جديدة بالنسبة للبنان، لذا ظهرت مجموعة من العوائق الهيكلية والتربوية والفنية التي تحول دون تطبيقها.

وتتمثّل أُولى العوائق الهيكلية بعدم وجود سياسات تعترف بالتعليم عبر الإنترنت في لبنان حتى الآن. إلا أنّ وزارة التربية والتعليم العالي أصدرت مشروع قانون في مايو/أيار من عام ٢٠١٦ يهدف إلى تحديد شروط وإجراءات تقديم برامج التعليم العالي الرسمي من خلال طرق غير تقليديّة بما فيها التعليم المُتّصل. ويعكس مشروع القانون هذا إصرار الوزارة على ضرورة المحافظة على الجودة في التعليم عبر الإنترنت كما يحدد شروط معينة بما فيها فريق ضمان الجودة لأي منظمة أو مؤسسة تنوي تقديم برامج التعليم غير التقليدية.

ومن العوائق الهيكلية الأخرى محدودية الوعي والنظرة السلبية الشعبية تجاه التعلّم عبر الإنترنت. وغالباً ما يعني قصور الوعي أنّ الناس يشكّون بفائدة وأثر برامج التعليم المُتّصل إذ يؤمن العديد من الناس أنه يمكن للتكنولوجيا أن تكون مفيدة باعتبارها أداة داعمة لتعزيز التعلّم والتعليم وليس كوسيلة أساسية وحصريّة لتقديم التعليم. وتمتدّ المقاومة الثقافية إلى مجتمعات اللاجئين السوريين أيضاً، فعلى سبيل المثال، ترفض اللاجئات السوريّات الظهور على الكاميرا في مؤتمرات الفيديو نظراً لأنّ هذه الممارسة غير مقبولة ثقافيّاً.

بالإضافة إلى ذلك، ظهرت عوائق تعليمية أيضاً تشتمل على التحديات التي تسبّبت بها البيروقراطيّة المؤسسيّة والتي تؤدي إلى تأخير الحصول على الموارد فضلاً عن محدودية الاستقلالية في تصميم برامج التعليم المُتّصل وتقديمها. كما تمتلك الهيئة التدريسية مهارات محدودة في تدريس مقررات التعليم المُتّصل فضلاً عن أنهم يكافحون من أجل دعم طلابهم عبر الإنترنت. ونتيجة لذلك، لا يزال العديد من أعضاء هيئة التدريس يفضلون التعليم وجهاً لوجه على تدريس المقررات عبر الإنترنت. ومع أنّ كثيراً من الطلاب ما لم يكن جميعهم يمتلكون هواتف ذكية إلا أنّ بعضهم يفتقرون إلى مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اللازمة من أجل متابعة مثل هذه المقررات. ويعدّ التقييم عائقاً آخراً، إذ تفتقر الكثير من المؤسسات إلى وسائل معتمدة لتقييم التعليم المُتّصل.

وأخيراً، تمثل العوائق التكنولوجية مثل الاتصال البطيء بالإنترنت وإمدادات الكهرباء غير الموثوق فيها ونقص المعدات إحباطاً كبيراً لكل من القادة وأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب المشاركين في برامج التعليم المُتّصل.

الفرص

تُقَدَّم كثير من البرامج وخاصة تلك التي توفرها المنظمات غير الحكومية المحلية والوطنية والدولية مجاناً أو بتكلفة منخفضة جداً. وفي أثناء ذلك، تبدو المهارات التي توفرها المؤسسات التعليمية في لبنان والتي تقدم برامجاً أكثر تقليديّة منفصلة عن متطلبات سوق العمل اليوم. كما يتجاهل بند حجم واحد يناسب الجميع الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا ونمو الاقتصاد الرقميّ. وتبعاً لذلك، ثمة حاجة لتعزيز التوعية إلى جانب المزيد من التعاون الدولي من أجل العمل على وضع سياسات تعليمية محلية أكثر مرونة يمكنها استيعاب التطورات الاقتصادية من خلال التحسينات والتعديلات في التعليم العالي. ونقترح أن تكون الجهود التعاونية بقيادة وزارة التربية والتعليم العالي بالتعاون مع مؤسسات التعليم العالي المحلية والدولية وغيرها من المنظمات الدولية ذات الخبرة المناسبة إذ تُعَدّ فُرَص التعليم المُتّصل أدوات تقدّم فرصة التعلّم خصوصاً لأولئك الذين يعانون من أجل الوصول إلى التعليم التقليدي سواء من اللاجئين أو الشباب من البلدان المُستضيفة.

هناء آدم الغالي *ha58@aub.edu.lb*
مديرة البرامج، برنامج البحوث في سياسات التعليم والشباب (EYPR)، معهد عصام فارس، الجامعة الأمريكية في بيروت
https://website.aub.edu.lb/ifi/Pages/index.aspx

إيما غصن *emma.ghosn@mail.utoronto.ca*
مرشحة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة تورنتو
www.utoronto.ca

١. El-Ghali H A, Berjaoui R and McKnight J (2017) *Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Lebanon* (*Policies, Practices, and Perspectives*)
(التعليم العالي والطلاب السوريون اللاجئون: حالة لبنان (السياسات والممارسات والمنظورات)) bit.ly/UNESCO-HE-Arab-region-2017
٢. UNHCR (2014) *Roundtable Report on Connected Higher Learning Programmes for Refugees*
(تقرير الطاولة المستديرة حول برامج التعلم العالي المتصل للاجئين) bit.ly/UNHCR-Connected-Learning-2014
٣. Gladwell C, Hollow D, Robinson A, Norman B, Bowerman E, Mitchell J, Floremont F and Hutchinson P (2016) *Higher education for refugees in low-resource environments: landscape review*, Jigsaw Consult, United Kingdom (التعليم العالي للاجئين في البيئات التي تعاني من شح من الموارد: مراجعة المشهد العام) bit.ly/JigsawConsult-HE-refugees-2016
٤. El-Ghali H and Ghosn E (2019) 'Connected Learning in Lebanon', Issam Fares Institute at the American University of Beirut and UNHCR Lebanon (التَّعلُّم المتصل في لبنان)

التَّعلم المتَّصل: تقييم للاجئين

موييز دوشيماي ويوجيني مانيرافاشا وكالينغا مبونينشوتي

يُقدِّم التَّعلُّم المتَّصل الفرصة لتوسيع إمكانية الوصول إلى التَّعليم العالي للاجئين بما يعود بالفائدة على كُلٍّ من الأفراد والمجتمعات.

منذ عام ٢٠١٣، دأبت منظمة كبلر غير الحكومية وجامعة ساذرن نيو هامبشاير على توفير برنامج بكالوريوس تعتمده الولايات المتحدة الأمريكية لكل من اللاجئين والرعايا الروانديين. وافتُتِحَ الموقع الأول في كيغالي في عام ٢٠١٣، تبعه موقع ثان في عام ٢٠١٥في مخيم كيزيبا للاجئين في غربي رواندا. ويتدرج الطلاب في نموذج 'مختلط' يجمع ما بين التَّعلُّم عبر الإنترنت من منهاج جامعة ساذرن نيو هامبشر والتعليم المباشرة وجهاً لوجه بالدعم الأكاديمي الذي تقدمه كبلر.

وبالنسبة للطلاب المُهجَّرين مثلنا ممن تخرّجوا من جامعة ساذرن نيو هامبشر بالتعاون مع منظمة كبلر في كيزيبا، فإن الالتحاق بالجامعة ليس مجرد سبيل يؤدي بنا إلى الأمل والكرامة وحسب، بل يمكنه أيضاً أن يترك أثراً إيجابياً على مجتمعاتنا. فعندما يحصل أحدنا على وظيفة ما، فإنه يدعم بذلك عائلاته والآخرين ليعتمدوا على أنفسهم. ومع التقدم الحالي في مجال التكنولوجيا فثمة فرصة عظيمة للهيئات الإنسانية للعمل على توسيع فرص الوصول للاجئين. وبناءً على البرنامج المشترك بين منظمة كبلر وجامعة ساذرن نيو هامبشر في رواندا نقدم التوصيات التالية:

جعل التعليم العالي أكثر شمولية: ينبغي للبرامج أن تظهر التزاماً قوياً لضمان وصول النِّساء والمستضعفين من مجتمعي المضيفين واللاجئين. فعلى سبيل المثال، في مخيم كيزيبا، يقدم برنامجٌ للقيادة النِّسائية دروساً تمهيدية تدعم المتقدمات الإناث في تحسين مهاراتهنّ وتشجعهنّ للالتحاق ببرنامج البكالوريوس. إنّ مثل هذه التدخلات إلى جانب النهج القائم على العدالة لقبول طلبات الالتحاق حققت التوازن التام بنسبة ٥٠:٥٠ بين الجنسين من الطلبة في كلا الحرمَين الجامعيَين. ويجدر القول أنّ برامج التعلّم المتصل تتمتّع بفرصة أكبر لتكون أكثر شمولية من معظم برامج المنح التقليدية: فمثلاً، في عام ٢٠١٧ بلغت نسبة المستفيدات الإناث من منحة مبادرة آلبرت آينشتاين الأكاديمية الألمانية للاجئين والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في رواندا ٣١ بالمائة فلم تزد على تلك النسبة.[1]

طلاب وطالبات ملتحقون في برنامج كيبلر كيزيبا، رواندا.

منح درجات جامعية معتمدة: يحصل الطلبة الذين يستكملون برنامج كبلر وجامعة ساذرن نيو هامبشر على درجة البكالوريوس التي تعتمدها الولايات المتحدة الأمريكية. ويضمن اعتماد الولايات المتحدة الأمريكية الاعتراف بالشهادة الجامعية في كثير من البلدان كما يمكّن الطلبة من مواصلة تعليمهم. فإذا لم تمنح البرامج درجة معتمدة سيكون من الصعب على الطلبة أن يتنافسوا في أسواق العمل المحلية والعالمية.

مراعاة نتائج التوظيف: يركز البرنامج على مهارات الاستعداد للعمل وبشكل خاص على تطوير مهارات استخدام البرامج المتداولة والأدوات المهنية المتاحة على الإنترنت. ففي برنامج كيزيبا، يتعين على الطلبة استكمال برامج التدريب إما مع الشركات في رواندا أو لصالح شركات عالمية من خلال العمل عن بعد وذلك من أجل كسب الخبرة والمهارات المهنية. كما يكسبون بذلك كفاءات مهنية محددة تتعلق بالتواصل والقيادة والعمل الجماعي. إذ يعمل فريق إدارة الوظائف في كبلر على بناء العلاقات مع أصحاب العمل المحليين كما يساعد الطلبة على إيجاد الوظائف الشاغرة والتقدّم لها. ونتيجة لذلك، يحصل ٩٠ بالمائة من الطلبة على وظائف بدوام كامل خلال ستة أشهر من تخرجهم. وبالطبع، يُعدّ توظيف اللاجئين في رواندا أكثر سهولة منه في الدول الأخرى، إذ يتمتع اللاجئون فيها بحرية الحركة وحق العمل في القطاع الرسمي. ومع ذلك، ينبغي للبرامج في البلدان المستضيفة التي لا يتمتّع اللاجئون فيها بمثل هذه الحقوق أن تمكّن الطلبة من تطوير مهارات العمل المستقل سواء عبر الإنترنت أو العمل عن بعد أو أن يمكنهم ذلك من إيجاد فرص عمل في بلدانهم الأصلية.

موييز دوشيماي *dumoise07@gmail.com*

يوجيني موكانداييزينجا *eugeniesnhu1995@gmail.com*

كالينغا مبونينشوتي *mbonyinshutijeremie@gmail.com*

متخرجون في جامعة ساذرن نيو هامبشر، من خلال برنامج كبلر في كيزيبا *www.kepler.org/kepler-kiziba*
https://gem.snhu.edu/

١. يمثل برنامج دافي الخاص بالمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين واحداً من برنامجي منحات دراسية في رواندا مخصصان للاجئين.
UNHCR (2018) The Other One Per Cent – Refugee Students in Higher Education: DAFI Annual Report 2017
(الآخر لكل سنت- الطلاب اللاجئون في التعليم العالي: التقرير السنوي لمبادرة ألبرت أينشتاين الأكاديمية الألمانية للاجئين 2017)
bit.ly/DAFI-AnnualReport-2017

أهمية الوصول إلى التَّعلُّيم واعتماده: تعلم الدروس من حدود تايلندة مع ميانمار

ماري بوركي وميغان إيرفينغ

ليس تقديم التعليم للمجتمعات المُهجَّرة على حدود تايلندة وميانمار مشكلة، فقد تلقى أعداد كبير من الأطفال دعم التعليم الأساسي، إلاَّ أنَّ توفير التعليم المعتمد ما زال تحدياً قائماً.

المنطقة المحيطة بميسُوو في غربيِّ تايلاند هي مَوْطِن جماعة كبيرة من اللاجئينَ وغيرهم من المهاجرين الفارِّينَ من النِّزاع والقمع السياسي والصعوبة الاقتصادية في ميانمار (ولا يقيمون في مخيَّمات اللاجئين). وكان في تسعينيَّات القرن العشرين أنْ شرع المعلِّمون من المهجَّرين ينشئون مدارسَ غير رسمية سمَّوها مراكز تعليم المهاجرين. وبقيت هذه المراكز عدداً من السنين مهددة بالإغلاق من الحكومة التايلاندية. ثمَّ جاء عام ٢٠٠٦ وجاءت معه سياسةُ توفير التعليم للجميع التي سنَّتها الحكومة فغيَّرتْ من العلاقة الديناميكيَّة بينها وبين المعلِّمين. وقد كان المراد من سياسة توفير التعليم للجميع فتح أبواب المؤسسات التعليمية التايلاندية أمام الأطفال جميعاً من غير نظر إلى مركزهم القانوني أو نقص وثائقهم الرسمية أو عدمها. ومعَ ذلك، تبيَّن أنَّ تحقيق هذه السياسة أمرٌ صعبٌ والواقع أنَّ أكثر الأطفال المهاجرين غير مواظبين على المدارس التايلاندية.

مبادرات توفير التعليم المُعتَمَد

نشأ على ممرِّ السنين تعاونٌ مفيدٌ بين جماعة تعليم المهاجرين وبين ممثلي الحكومة التايلاندية؛ وعندهم وعند الجهات الفاعلة المختلفة إدراك نام أنَّ توفير التعليم المعترف به رسمياً للأطفال ضرورة، ومن ذلك كشوف علامات قابلة للنَّقل إلى نظم تعليمية أخرى تُعبِّدُ الطرق إلى التعليم العالي. ولأنَّ مراكزَ تعليم المهاجرين غير معترف بها قانوناً على أنَّها مؤسسات تعليمية

وليس لكثير من المعلِّمين أوراق اعتماد للتَّعليم الرسمي، فلا يتاح اليومَ التعليم المعترف به رسمياً إلا من طريق النُّظُم الحكومية (سواءٌ في تايلاند أو ميانمار) التي لا يصل إليها من هؤلاء الأطفال إلا القليل.

ويوجد اليومَ عدد من المبادرات الجارية لإصلاح هذه الحال، ومنها برامجُ تُيسِّر نقل الطلاب من مراكز تعليم المهاجرين إلى مدارس حكومة تايلاند الملكيَّة أو -بدلاً من ذلك- إلى مؤسسات التعليم الرسمي في ميانمار. فأمَّا أوَّل الخيارين فعلى مراكز تعليم المهاجرين كلها تعليم اللغة التايلاندية وإنْ كان في ذلك صعوبة؛ ذلك أنَّ المدارس تعتمد كلَّ الاعتماد على المانحين ولا يصل إليها مال من الحكومة. ويُحثُّ الأطفال على أنْ يتسجَّلوا في برنامج تعليم غير نظامي اسمه كور سور نور (Kor Sor Nor)، وهو برَنامجٌ يدوم ثلاث سنوات يستدرك الطفل فيه ما فاته، وهذا البرنامج أُحْدِثَ في الأصل للطلاب التايلانديين الذين غاب التعليم عنهم لكنَّه اليومَ مفتوح للطلاب المهاجرين يُعرَّفون فيه شيئاً بعد شيءٍ اللغة التايلاندية والمناهج التي تدرَّس في تايلاند. ويدرس الأطفال، الذين هم في عمر أطفال المرحلة الابتدائية، في برنامج كور سور نور بمراكز تعليم المهاجرين ويداومون على زيارة مدارس كور سور نور التايلاندية وقد يؤول أمرهم إلى أنْ ينتقلوا إلى النظام المدرسي التايلندي الرسمي (بشرطِ أنْ يُتمُّوا البرنامج). أمَّا الأطفال الذين هم أسنُّ من أولئك فيذهبون رأساً إلى مدارس كور سور نور إلا أنَّهم يحتاجون قبل ذلك إلى أنْ يُحسِّنوا إلمامهم باللغة التايلاندية.

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم الميانمارية في السنوات الأخيرة برنامجاً يشبه ذاك -واسمه برنامج التعليم الأساسي غير النظامي- وكان هذا جزءاً من إصلاحها التعليمَ إصلاحاً موسَّعاً نطاقه. ويستطيع اليومَ الأطفال المهاجرون أنْ يحضروا دروس برنامج التعليم الأساسي غير النظامي الميانماري وأنْ يدخلوا في امتحاناته في مراكز تعليم المهاجرين بميسُّوو. ويُسمَح للطلاب أيضاً أن يدخلوا في الامتحانات العامَّةَ الميانمارية -في المراحل التعليمية المختلفة- بمراكز تعليم المهاجرين. وفي برنامجي تايلاند وميانمار كليهما فائدة جليلة ألا وهي شهادات دراسية معترف بها رسمياً.

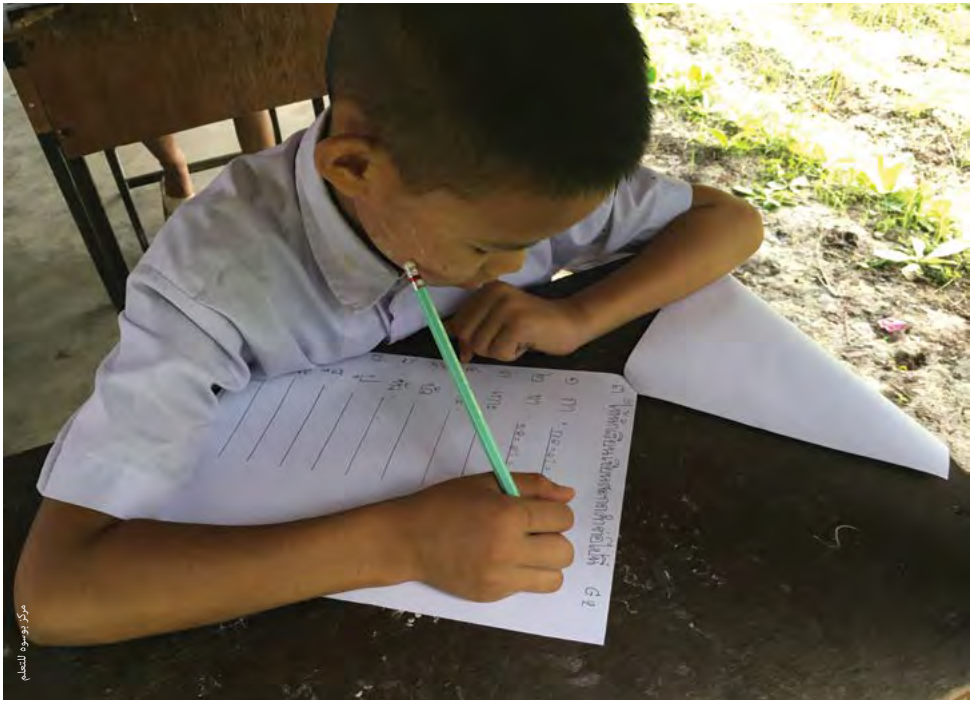
وقد جاءت جالية المهاجرين بمبادرات من عندها لتيسير الوصول إلى التعليم المعترف به. من ذلكَ على سبيل المثال، أنَّ مراكز تعليم المهاجرين والمنظمات الأهلية تعاونت على توحيد الامتحانات لصفوف مدرسية معيَّنة، فتتيح هي والامتحانات العامة الميانمارية للطلاب الحصول على شهادات تجيز لهم الانتقال إلى المدارس الميانمارية. أضف إلى ذلك أنَّ النَّاس في لجنة تعليم العمال البورميين المهاجرين التابعة للمنظمات الأهلية والفرع التايلندي من منظمة التعليم في العالم وغيرهم من أصحاب المصلحة في قطاع التعليم قد أحدثوا في عام ٢٠١٦ ما سمَّوه إطار جودة التعليم والقصد منه أن يكون أداةً تقييم تساعد على تحقيق معايرة التعليم وتجويده في شبكة مراكز تعليم المهاجرين المتنوِّعة، وبذلك تُجعَل المدارس أكثر مجاراةً للمعايير التربوية التايلاندية. وإذ قد كانت وزارة التربية والتعليم التايلاندية تريد أنْ تُوحِّد مراكز تعليم المهاجرين تحت مظلة منظمة واحدة وأنْ تُستعمَل فيها أدوات تقييم التعليم التي تضعها الحكومية التايلاندية، فهي مع ذلك لم تزل تتقبَّل التنوُّع الموجود في مراكز تعليم المهاجرين مع استعمال إطار جودة التعليم في الوقت نفسه.

التحدِّيات

يُبيِّن منهج الحكومية التايلاندية جمعاً -مفهومٌ سببه- بين نقيضين في التعامل مع جماعة تعليم المهاجرين. فهي من جهة تمسك عن جعل مراكز تعليم المهاجرين مدارس رسمية وعن منح معلِّمي تلك المراكز الحقَّ القانوني في التدريس. ومن جهة أخرى أعطت وزارة التربية والتعليم المعلِّمين المهاجرين بطاقات هويَّة وكانت وسيطاً بينهم وبين مسؤولي الهجرة فحمَتهم من التَّرحيل. هذا، وتبذل الوزارة جهداً لإعلام أولياء الأمور خِيَارَ أنْ يرسلوا أطفالهم إلى المدارس التايلاندية. أخيراً، وحتَّى لو كانت مراكز تعليم المهاجرين تُدرِّس المناهج الميانمارية بتزايُد، فقد أبدت وزارة التربية والتعليم استعداداً للاشتغال معهم والظاهر أنَّ لها نظرة إيجابية إلى تيسُّر برنامج التعليم الأساسي غير النظامي وإلى قدرة الطلاب المهاجرين على دخول المدارس الميانمارية. وقد توسَّط مسؤولو وزارة التربية والتعليم بين جماعة تعليم المهاجرين وبين سلطات الهجرة وقوات الأمن التايلاندية، فصار للأطفال المهاجرين المولودين في تايلاند أنْ يتسلَّموا بطاقة هوية مدَّتها ١٠ سنوات تحقق لهم حماية عظيمة تدوم مدَّة أطول.

صحيح أنَّ المبادرات المذكورة آنفاً فتحت سُبُلاً جديدة أمام المهاجرين الشباب تتيح لهم الدخول في النظام التعليمي هنا أو هناك، لكن لا هذه الحكومة ولا تلك توفر الدعم المالي. وإيجاد الموارد المالية والبشرية الضرورية من المتبرعين والمنظمات غير الحكومية هو واجبُ مراكز تعليم المهاجرين، وهو واجبٌ عظيم حقَّاً في بيئة أصبح توفير المال فيها لإبقاء أبواب المدرسة مفتوحة أمراً صعباً وتزداد صعوبته.

ويأتي أمام جماعة تعليم المهاجرين في ميسُّوو عقبات أخرى. فلا يندمج الأطفال المهاجرون في نظم التعليم الرسمي بالبلدان



أحد اليافعين يتقدم لاختبار اللغة التايلندية في بوسوه، وهو مركز لتعلم اللاجئين يقدم برنامجاً نشطاً للتعلم الاستدراكي (برنامج كور سور نور).

المستضيفة دوماً بسهولة، وذلك لأسباب ثقافية أو لأنَّ أسرهم كثيراً ما تنتقل من مكان إلى آخر من أجل العمل. وتسمح الحكومية التايلاندية لمراكز تعليم المهاجرين بشيء من الحرية لتدير شؤونها ولكنْ لا تسمح لها بالوصول إلى مجرى الاعتراف الرسمي إلا قليلاً. والغالب في بلد يكثر فيه تغيير القوانين أنْ يُعوَّق نجاح المبادرات الجديدةً فيه بمعوِّقات بيروقراطية ولوجستية ومالية. وإن كان أولياء الأمور المهاجرون ممَّن ليس معهم وثائق رسمية، فالغالب أنْ يتخوَّفوا من تسجيل أطفالهم في المدارس التايلاندية. ثم إنَّ البطالة تُحمِّل وحدة الأسرة عبئاً اقتصادياً ثقيلاً، فترى كثيراً من الشباب يتركون المدرسة ليعملوا من دون إذن قانوني. وأخيراً، ليس للمعلمين ولأولياء الأمور وللأطفال الميانماريِّين جميعاً الغايات نفسها، ولذلك إن تحدَّثنا عن فتح المسالك إلى التعليم المعترف به رسمياً فلا حلاً يليق بجميعهم.

هل ما يجري اليومَ تحوُّلٌ في الفكر والممارسة إلى الذي هو أحسن؟

على الرغم من العقبات فَما خَبِرَتْهُ جماعة تعليم المهاجرين مِيسُوو يُظهِر أنَّ فرص تيسير سُبُل الوصول إلى التعليم المعترف به رسمياً موجودة. فحين تعمل الحكومات وجماعات تعليم المهاجرين يداً بيد يمكن لخيَاري التعليم والحماية أن يُحسَّنا. فقد أحدثت سياسة توفير التعليم للجميع تحولاً عظيماً في فكر المسؤولين الحكوميين التايلانديين وممارساتهم. ومع أنَّ مراكز تعليم المهاجرين مِيسُوو غير قادرة على توفير تعليم معترف به رسمياً، فقد سُمِحَ لها بتوفير التعليم الأساسي -ودعم الأطفال وحمايتهم- وأكثر من ذلك، فعلى سبيل المثال، أنَّها تُعدُّ الشباب للدخول في الامتحانات العامة الميانمارية أو في امتحان شهادة التعليم العام المعترف بها دولياً التي قد تسمح -في الأقلِّ- لنائلها بالدخول في الجامعة. وكم من إنجاز أُنجِزَ من خلال تقبُّل الواقع واليُسر وتعاون المعلمين والمنظمات غير الحكومية والحكومة.

ولكنْ كان لنا أنْ ننجز أكثر مما أنجزنا. إذ يمكن للحكومة التايلاندية أن تذهب أبعد مما ذهبت إليه فتنصب الجسور بين جماعة تعليم المهاجرين وبين نظام التعليم الرسمي وذلك على أساس الإنجازات الحسنة لنظام مراكز تعليم المهاجرين غير الرسمي مثل إطار جودة التعليم. هذا، وللهجرة والتَّهجير القسري في جنوبي شرقيِّ آسيا تداعيات وعواقب إقليمية، فإن

وضعت رابطة أمم جنوبي شرقيّ آسيا (آسيان) إطارَ تعليم يشمل كلَّ أممها غايته دعم المركز القانوني لمراكز تعليمً المهجرين ونقل السجلات الدراسية وتصديق خبرة المعلمين، جلب ذلك المنفعة لمَن ينون الاقتصاد الإقليمي ومَن هاجروا أو هُجِّروا قسراً. ويمكن للجهات الفاعلة في المجتمع المدني -وهم المعلِّمون في حالتنا هذه- أنْ تؤدي دوراً عظيم الأثر في وضع المعايير والآليات لبلوغ تلك الغايات، ومن ذلك وضع برنامج آسيان لشهادة التعليم العام حتَّى يُستبدَل بالبرنامج المستعمل اليوم (وهو برنامج شهادة التعليم العام الذي وضعته الولايات المتحدة الأمريكية وطوَّرته).

يبقى أمرٌ لا يجوز إغفاله، وهو أنَّ على الحكومة التمويلَ إن أُريدَ لسياسات مثل سياسة توفير التعليم للجميع أو للمبادرات العابرة للحدود أنْ تُنفَّذ أحسن تنفيذ، وحتى لا تبقى الوظائف القِوامية معتمدةً على المنظمات الدولية في تمويلها. ولقد حدث من زمن قريب انخفاض حاد -وما زال- في تمويل مراكز تعليم المهاجرين عند الحدود؛ ذلك أنَّ المنظمات غير الحكومية والحكومات المانحة قد قلَّلت التمويل، وربما كان السبب إعطاء الأوْلَويَّة للحاجات الماسَّة المُدرَكة في ميانمار وغيرها. وتشعر جماعة تعليم المهاجرين بميسُوو بأنَّها مهجورة. فليس تعليم اللاجئين وغيرهم من المهَاجرين يتطلَّب الاعتراف بضرورته فحسب، بل يتطلَّب اعترافاً بضرورته واستثماراً.

ماري بوركي *marypurkey@gmail.com*
منسقة، مشروع التَّعليم في ماي سوت
https://maesot.ubishops.ca

ميغان إيرفينغ *meg.g.irving@gmail.com*
مديرة الإدارة، مركز بارامي للتعلم، ماي سوت
www.facebook.com/parami.learningcentre

تحسين بيئات التَّعلُّم في حالات الطوارئ من خلال المشاركة المجتمعية

زينة بالي

تنظر مجموعة أدوات تخص التعليم في حالات الطوارئ طوَّرتها منظمة إنقاذ الطفل في إمكانية تحسين البيئات التَّعلُّميَّة من خلال المشاركة المجتمعية. وساهم إطلاق مجموعة الأدوات على أساس تجريبي في سوريا وأوغندا في تسليط الضوء على بعض نواحي التَّوتر والتناقضات التي تتضمنها عملية توفير التعليم في البيئات الإنسانية.

تستخدم مجموعة أدوات معاً لتحسين بيئات التَّعلم (ILET) التقييمات لتحسين بيئات التَّعلم[1] في السياقات الإنسانية من خلال مشاركة المجتمع المحلي. وتهدف إلى الاستجابة لضرورة زيادة وتحسين الأدلة المتعلقة بالممارسات الناجحة في التعليم في حالات الطوارئ. كما تضع إطار عمل التعلّم الجيد[2] الذي تعتمده منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children) موضع التنفيذ من خلال تحويل الأسس الخمسة التي تحددها بوصفها أساساً لرفاه كل الأطفال وتعليمهم إلى أسئلة قابلة للقياس وكميّة وقابلة للتنفيذ. وتشتمل تلك الأسس على كل من الحماية العاطفية والنفسية-الاجتماعية والحماية المادية والتعليم والتعلّم وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وقيادة المدرسة وإدارتها. وتُطرَحُ هذه الأسئلة على كلٍّ من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور لتحديد طرق تحسين بيئة التعلّم. وتتجلّى القيمة المضافة لمشروع معاً لتحسين بيئات التعلم في تزويد المجتمعات المدرسيّة بالأدلة القائمة على البيانات ودعم جهودها في مناصرة تحسين المدارس ضمن إطار عمل قائم على الحقوق. وبذلك، يصبح دور منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children) من الناحية المثالية دور المُيَسِّر أو المُحَفِّز للتغيير.

وتتعلق الخطوتان الأولى والثانية من العملية خماسية الخطوات لمشروع معاً لتحسين بيئات التعلّم بتصميم البرامج وتطوير المقترحات والتنسيق والتدريب وغالباً ما تُنَفَّذ عن طريق كوادر البرنامج. أمّا الخطوة الثالثة فتمثل بداية المشاركة مع المجتمعات. وتعنى هذه الخطوة بجمع البيانات عن طريق كوادر البرنامج من خمسة مصادر تشتمل على المعلمين وأولياء الأمور والأطفال ومديري المدرسة أو قائمة المراجعة المدرسية بالإضافة إلى الملاحظة الصفيّة. وتقدّم منصة إدارة البيانات القائمة على الويب خدمات جمع البيانات في وقتها الحقيقي وتخزينها ومعالجتها كما تنتج كلاً من البيانات المرئيّة والتقارير الآلية التي تلخّص نقاط القوة والضعف للمدرسة أو لمساحة

التعلّم المؤقتة بما يتعلق بإطار عمل التعلّم الجيد. وتعنى الخطوة الرابعة بمشاركة هذه النتائج البسيطة المُرمّزة بالألوان مع المجتمعات على شكل بطاقات نتائج المدرسة إذ تُسَجَل المدرسة عند كل واحد من الأُسس الخمسة التي طبقتها فيما يتعلق بإطار عمل التعليم الجيد. وتشتمل الخطوة الخامسة على انتخاب فريق لتحسين المدرسة يتألف من البالغين والأطفال من المجتمع المحلي للعمل على تصميم خطة تستند إلى نتائج التقييم لتحسين المدرسة ومتابعة تنفيذ الخطة بمساعدة منحة صغيرة.

وجُرِّبَت مجموعة الأدوات في الفترة ما بين عامي ٢٠١٧ و٢٠١٨ في عشرة من المدارس ومساحات التعلّم المؤقتة ويتوزّع خمس منها في كل من مقاطعة أدجوماني في أوغندا وشمال غرب سوريا كما حضرها بالتتالي اللاجئون الأطفال من أوغندا وجنوب السودان والأطفال السوريون المحليون والمُهَجّرون داخلياً. واستُخدِمَت الدروس المستفادة خلال عملية تنفيذ البرامج التجريبية لإفادة تطوير مشروع معاً لتحسين بيئات التعلّم ونقل المعارف بين البلدين.

كما ظهرت استنتاجات أخرى مثيرة للاهتمام من البرامج التجريبية بما في ذلك:

المساءلة: إذ أوضح تنفيذ العملية نفسها في كل من أوغندا وسوريا بعض القواسم المشتركة المدهشة. فعلى سبيل المثال، عندما عادت كوادر البرنامج إلى المجتمعات المدرسية لمشاركة النتائج، كان من الواضح أنَّ الناس في كل من أوغندا وسوريا لم يصدقوا أنَّ كوادر البرنامج سيعودون. وذلك مؤشر على وجود اتجاه أوسع في قطاع المعونة إذ نادراً ما تُقدَم التغذية الراجعة لنتائج التقييمات. ومما أسهم في إنجاح مشاركة النتائج في هذه الحالة حماس كوادر البرنامج حول كفاءة منصة إدارة البيانات وإنتاجها لبطاقات نتائج آلية سهلة الفهم. واكتسبت جلسات التغذية الراجعة أهمية خاصة إذ مكّنت من التحقق من صحة النتائج. وإضافة لذلك، نظراً لتنوع مجموعة المستجيبين للدراسة، لا يمكن أن تُعزَى النتائج إلى مجموعة واحدة فقط من المستجيبين. وأخيراً، بالرغم من أن كوادر البرنامج هي من تدير تحليل البيانات، كان لجلسات التغذية الراجعة وهيكلة النتائج المتعلقة بإطار العمل الشامل للتعلّم الجيد دور في تعزيز المساءلة، إذ تمثل المجتمعات المدرسية دوراً فعالاً في مساءلة منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children) إلى جانب مقدمي الخدمات التعليميّة تبعاً لأعلى المعايير لضمان تقديمهم لبيئة تعليم جيدة وشاملة.

حشد الحلول المحلية: على العموم، عبّر المعلمون وأولياء الأمور عن اعتقادهم بأنَّ الأولوية في تحسين المدرسة غالباً ما تتمثّل ببناء المزيد من البنية التحتية وتوفير الوقود وزيادة رواتب المعلمين. ومع الاعتراف بأهمية هذه الحاجات، يهدف مشروع معاً لتحسين بيئات التعلّم إلى توسيع النقاش حول بيئات التعلّم الجيد ليشمل على مكونات 'لينة' تتمثّل بأنشطة يمكن تنفيذها ضمن موازنة محدودة ويمكنها تحسين رفاهية الأطفال والمعلمين ومهاراتهم أو تعمل على زيادة مشاركة أولياء الأمور. ونتيجة لذلك، تابع المشاركون تحديد حلول محلية منخفضة التكلفة بعضها احتاج إلى الدعم البسيط من منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children) وبعضها لم يكن بحاجة للدعم. ففي أوغندا، اشتملت تلك الأنشطة على تطوع أولياء الأمور في تنظيف مجمع المدرسة وتحسين مرافق اللعب لفتح الباب أمام الأنشطة الترفيهية للأطفال.

مُعلّمة تستخدم مستلزمات التعليم في مدرستها الأولية، تَجَمُّع بيديبيدي للاجئين، شمالي أوغندا.

استثمار الوقت: شكّك البعض بملاءمة مشروع معاً لتحسين بيئات التعلّم في حالات الطوارئ نظراً لطول المدة اللازمة لتنفيذ المشروع بالكامل، إذ يمكن أن يحتاج إلى شهرين على الأقل حتى تبدأ التحسينات الملموسة بالظهور. ومع ذلك، يُمكِّن التحليل الآني الذي تقدمه منصة إدارة البيانات كوادر البرنامج من تقديم التغذية الراجعة مباشرة للمجتمعات مما يُعدّ تحولاً سريعاً بالمقارنة مع معدل الوقت الذي تحتاجه التقييمات الأخرى الذي قد يصل إلى بضعة أسابيع. إلاّ أنَّ آخرين اعترفوا بأنَّ توفير التعلّم الجيد بمشاركة المجتمع المحلي يتطلب تخصيص الموارد والوقت. وقال معلم آخر في أوغندا: "هذا ليس مضيعة للوقت. بل هو إشراك النّاس في التخطيط».

الاستدامة: شعر المعلمون في أوغندا أنَّ أثر مشروع معاً لتحسين بيئات التعلّم سيدوم إلى ما بعد انتهائه باعتباره

المفوضية السامية لشؤون اللاجئين/كيف أرنا

مستنداً إلى التعبئة المجتمعية كما اعتُمدَ إطار العمل من أجل التعلّم الجيد كإطار نظري مساعد ويُعدُّ الإلمام به تمكينياً. وحين سُئِلَ المعلمون عن ردة فعلهم فيما لو لم تعد منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children) قادرة على تقديم الدعم، أكدت استجاباتهم المتكررة إحساسهم القوي بالمسؤولية والاستعداد لتعبئة أولياء الأمور ومعاونة غيرهم من الجهات الفاعلة. فقد كانت قدرتهم على تنظيم أنفسهم ومناصرة حقوق الأطفال واضحة من خلال الأمثلة التي قدموها كتقديم الطلبات لمكتب التعليم في المقاطعة والارتجال في أوقات الندرة.

معضلات أكبر نطاقاً

تسبب تنفيذ البرنامجين التجريبيَين بظهور عدد من المعضلات الأوسع نطاقاً المتأصلة في عمليتي المساعدة والإنماء والتي بالتأكيد لا ينفرد بها هذا المشروع:

من المحليّ إلى العالمي: ينصُّب تركيز مشروع معاً لتحسين بيئات التعلّم على الملكية المحلية والحلول محلية المنشأ. وإلى جانب ذلك، يأتي الافتراض الضمني بأنَّ إطار عمل التعلّم الجيد الذي يعتمد عليه المشروع قابل للتطبيق في كل بيئات التعلّم. غير إنَّ التناقض الكامن في ذلك يصبح واضحاً حين تتعارض الحلول المحلية مع كل من إطار العمل العالمي والقيم التي تتمسك بها منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children). ويعكس هذا التوتر المعضلات المشتركة المُعتَرَف بها في الأدبيات المتعلقة بالتنمية التشاركية. وبدافع من الاعتبارات العملية والبراغماتية، غالباً ما تتعاون المنظمات الإنسانية مع الجهات الفاعلة التي تؤيد قيماً لا تتطابق بالكامل مع قيمها. وفي مواجهة الهُويَّات المحلية والعالمية المتنافسة،[٣] تخاطر المنظمات الدولية غير الحكومية بإدامة الممارسات التميزية تحت ذريعة 'الحساسية الثقافية'. ويعدُّ الاعتراف بأنَّ افتراضات المنظمة ونظم القيم الخاص بها والأُطر المعيارية ليست بالمحايدة ولا بالعالمية الخطوة الأولى نحو معالجة التوترات المحلية-العالمية المُحتَمَلة.

إدارة التوقعات: يقوم مشروع معاً لتحسين بيئات التعلّم على مجموعة من الأركان الأساسية أولها الاقتناع بحاجة المجتمعات إلى الوصول إلى المعلومات المتاحة وسهلة الفهم بحيث تكون آنيّة وموثوقة من أجل تمكينها من المطالبة بحقوقهم وممارسة العمل الجماعي إزاء تحسين بيئات التعلّم ومساءلة مقدمي الخدمات. بيد أنَّ بعض المشاركين يشيرون إلى عدّة مناطق يمكن أن يكون فيها للمعارف آثار تعيق التمكين. فعلى سبيل المثال، أشار أحد المعلمين إلى

أنَّه بالرغم من الأثر الإيجابي الذي تركته زيادة المعارف في ممارساته التعليمية، فقد تركته يشعر بالقلق: "أتساءل ما إذ كان ينبغي للأطفال عدم دخول القاعة الدراسية نظراً لحالتها السيئة. إذ سأفشل ما لم تُحَسَّن حالتها. لقد أدركتُ أنّه ثمة الكثير من الأشياء التي يتحتّم فعلها." لذلك، تعدّ إدارة التوقعات أمراً مهما للغاية إلى جانب التأكيد على أنّ بيئات التعلّم يمكن تحسينها تدريجياً بخطوات صغيرة.

مشاركة الطفل: تشير النتائج في أوغندا إلى أنَّ برامج مشروع معاً لتحسين بيئات التعلّم تتطلب استخدام المزيد من اللغة الصديقة للطفل وآليات المعلومات من أجل تعزيز مشاركة الطفل. فبالنسبة للأطفال ممن شاركوا فثمة خطر أن تُنتَقى مشاركتهم للتعبير عن حاجات البالغين أو غيرهم من الأطفال مما يعزز البُنى الموجودة والقائمة على عدم تكافؤ القوى والامتيازات. فعلى سبيل المثال، حين سُئِلَ الأطفال مباشرة عمّا يريدون تغييره في مدارسهم، ذكر عدة طلاب في مدارس مختلفة ضرورة بناء غرفة أكبر وأفضل تجهيزاً للمعلمين.

يهدف مشروع معاً لتحسين بيئات التعلّم إلى إنعاش إمكانية أن تكون التنمية التشاركية تحولية وتوفير الدعم والأدلة للمجتمعات المحلية لتمكينها من تأكيد حقوقها ومحاسبة أصحاب السلطة بمن فيهم منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children) كما تهدف إلى إحداث تغير اجتماعي أوسع بدءاً بالمدرسة.

زينة بالي zeina.sh.bali@gmail.com
مستشارة تربوية، ريد بارنا/منظمة إنقاذ الطفل، (Save the Children) النرويج. www.reddbarna.no

١. bit.ly/ILETpackage
٢. لمزيد من المعلومات، انظر وثيقة تأطير التعليم في حالات الطوارئ الخاصة بمنظمة إنقاذ الطفل Save the Children bit.ly/SavetheChildren-EiE-Framing-2017
٣. Kloster M O (2018) 'Why it Hurts – Save the Children Norway and the Dilemmas of 'Going Global", Forum for Development Studies Vol 46:1: 22-1
(لماذا يتسبب ذلك بالألم- منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children) في النرويج ومعضلات التوجه نحو العالمية) bit.ly/Kloster-SCF-Going-Global-2018

القياس المجدي للتعلم في أوضاع الطوارئ: الدروس من أوغندا

نيكهي ديسا وأليسون كروبار وكلاي ويستروب

أداة تقييم جديدة تهدف إلى توفير فهم سريع شمولي لحاجات المتعلِّمين المُهجَّرين.

تركز عمليات تقييم التعليم في حالات الطوارئ حالياً على إمكانية الوصول إلى التعليم وتهدف إلى فهم خبرة المعلمين ومؤهلاتهم بدلاً من دراسة تجارب الأطفال وتعلمهم عن كثب.[١] وعلاوةً على ذلك، يُنعَى على عمليات التقييم الدولية والوطنية طول مدتها وبأنّها تتطلب موظفين لجمع البيانات مدربين تدريباً عالياً وغالباً لا يكون موظفو جمع البيانات متاحين في أعقاب التهجير مباشرة. ومن ثمّ يعني الافتقار إلى إجراء عمليات تقييم صارمة وعملية في برمجة التعليم في حالات الطوارئ محدودية المعلومات حول الثغرات القائمة في تعلم الأطفال وتأثير برامج التعليم في حالات الطوارئ.

وصُمِّم التقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير (HALDO) لسد هذه الثغرات المعرفية.[٢] فهو يمكّن المزاولين من فهم حاجات المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ سنوات إلى ١٢ سنة في أربعة مجالات هي: معرفة القراءة والكتابة، والحساب، والتعلم الاجتماعي والانفعالي، والأداء التنفيذي.[٣] ويتضمن التقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير أيضاً أسئلةً تتعلق بالخصائص الديموغرافية والأسرية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، وبيئة التعلم المنزلي، والإعاقة.[٤]

وفي عام ٢٠١٨، وُضِع التقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير موضع التجريب في ٣٢ مركزاً ومدرسة تعليمية تديرها منظمة إنقاذ الطفل (Save the Children) ومنظمة ويندل إنترناشونال أوغندا (Windle International Uganda) في مستوطنتي رواموانجا وكيانجوالي للاجئين في غرب أوغندا. ونظراً لتدفق اللاجئين من جمهورية الكونغو الديمقراطية في الآونة الأخيرة لكلا التجمعين السكانيين والخلفيات اللغوية المتنوعة لأولئك اللاجئين (إذ وُجِد أن هناك ٢٤

لغة أم)، وجدت المدارس أن استيعاب المتعلمين يمثل تحدياً كبيراً.

التحديات التي تواجه التنفيذ

لقد وجدنا أنَّ التقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير قدَّم قياساً صحيحاً وموثوقاً للمجالات المختلفة لتعلم الأطفال وتطورهم في هذه التجمعات السكانية. وفي هذه المقالة، نركز على ثلاثة تحديات حدثت أثناء التجربة وتتعلق بتطبيقها العملي.

اللغة: في النقاش الذي أجريناه مع منظمي المجتمع، وجدنا أنَّ اللغة الإنجليزية، واللغة السواحيلية، ولغة كينيابوشا / كينيارواندا هي أكثر اللغات ملاءمة للتقييم. وذلك تطلب أن يتحدث غالبية المُقيِّمين اللغات الثلاث بطلاقة لأنَّ المدارس غير مقسمّة حسب اللغة. بالإضافة إلى ذلك، وَجَد المُقيِّمون أنَّ الترجمة السواحيلية لم تستخدم لغة ملائمة للأطفال، لذا فبدلاً من السماح للمُقيِّمين بإعادة صياغة الأسئلة أثناء التقييمات، اضطررنا إلى مراجعة صياغة جميع عناصر التقييمات في أثناء التدريب لضمان الاتساق واستخدام المصطلحات الملائمة. وانطلاقاً من الإقرار بالتنوع اللغوي، يجب على الذين يجرون التقييمات في المستقبل إجراء تخطيط لغوي أكثر شمولاً قبل ترجمة الأداة، وإنشاء إطار لأخذ العينات يعتمد على اللغات المنطوقة، وإشراك المُقيِّمين الذين يتحدثون اللغات بطلاقة، والتوصية بأن يعمل المترجمون مع أفراد المجتمع لإدماج لغة ملائمة للأطفال.

تدريب المُقيِّمين: أجرينا تجربة على نموذج 'التدريب السريع للمُقيِّم' يمكن استخدامه في برامج التعليم في حالات الطوارئ المحدودة الوقت والموارد. وقد أبرزت هذه التجربة في أوغندا التحديات التي تواجه هذا النموذج. ومن الجدير بالذكر أنَّ النتائج المترتبة على نشر هذا النموذج التدريبي يمكن أن تؤدي إلى الإضرار بمصداقية تقييم المقيِّمين؛ إذ قد لا يكون هناك وقت كاف لوضع فهم متسق للتقييم واستخدامه. وقد ساعدتنا هذه التجربة في تحديد الأسئلة التي يواجه فيها المُقيِّمون صعوبة - مثل المهام المحددة بوقت زمني والبت في الاستجابات المناسبة وغير المناسبة لأسئلة التعلم الاجتماعي والعاطفي- مما يتيح لنا تعديل تدريب المُقيِّم السريع من أجل دعم فهم أفضل للمُقيِّمين فيما يتعلق بهذه المناطق وكيفية تقييم الاستجابات.

التغذية الراجعة للميسِّرين: يتمثل أحد أهداف التقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير في تزويد المعلمين والميسرين بمعلومات مُجمَّعة عن ثغرات تعلم الأطفال الذين يعملون معهم، وقد أكدت التجربة أهمية ذلك. ومن طرق دعم تقديم التغذية الراجعة هذه ربط نتائج التقييم بمحتوى تعليمي مُعَد خصيصاً لضمان مصاحبة تقييم حاجات التعلم والتطوير المحددة بتعليمات واضحة حول المواد التعليمية المناسبة المطلوبة من أجل معالجتها.

ويتضمن التحسين المستمر للتقييم الشامل للتعليم والتطوير وضع إرشادات توجيهية حول كيفية تكييف التقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير وترجمته على نحو أفضل وتحسين تدريب المُقيِّمين بحيث يمكن نشر الأداة بسرعة في البداية المبكرة للتهجير. ومن خلال إجراء المزيد من الاختبارات والتحليل، سوف نستخدم نتائج التقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير في إرشاد توصياتنا المقدمة للمعلمين والميسرين الذين يعملون مع الأطفال في حالات التهجير القسري لضمان تلبية التعليم المقدَّم لاحتياجات الأطفال تلبيةً فعّالة.

نيكهي ديسا *ndsa@savechildren.org*
المدير، البحث والتقييم والتَّعلُّم

أليسون كروبار *akrupar@savechildren.org*
متخصصة رئيسية، بحوث التَّعلُّم

كلاي ويستروب *cwestrope@savechildren.org*
متخصصة رئيسية، بحوث التَّعلُّم

Save the Children منظمة إنقاذ الطفل
www.savethechildren.org

١. لمزيد من المعلومات حول 'التَّعلم الجيد' في التَّهجير، انظر كروبار وأنسيليم في هذا العدد.

٢. لمزيد من المعلومات حول التقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير (HALDO)، يمكن التواصل من خلال البريد الإلكتروني learningassessment@savechildren.org.

3. محو الأمية تقيس المفردات وتحديد الأحرف ودقة القراءة ومهارة الاستيعاب. بينما تقيس مهارة الحساب العد وتحديد الأرقام ومهارتي الجمع والطرح ومسائل الكلمات. أمَّا التعلم الاجتماعي والانفعالي (SEL) فيقيس المفهوم الذاتي والتقمص العاطفي. وتقيس القدرة الوظيفية التنفيذية الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة من خلال طرح الأسئلة حول سلسلات الأرقام.

4. يتضمن التقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير (HALDO) ثلاثة أسئلة حول الإعاقة على ضوء المجموعة الميسرة لمجموعة واشنطن حل القدرات الوظيفية bit.ly/WG-SS-2017

أدلة للتعليم في حالات الطوارئ: من يقرر ولماذا يهمنا ذلك

نادين العلمي

يشير تحليل مقترحات تمويل البحوث التعليمية المقدمة إلى مؤسسة دبي العطاء، وهي من الجهات العالمية الممولة للتعليم، إلى غياب مقلق لمدخلات الجهات الفاعلة المحلية والمستخدمين النهائيين في جميع خطوات العملية.

تعهَّدت مؤسسة دبي العطاء الإنسانية[1] في مؤتمر القمَّة العالمي للعمل الإنساني في إسطنبول في عام ٢٠١٦ بزيادة الحصَّة المالية التي تدعم بها برامج التعليم في حالات الطوارئ (EiE) لتصل إلى ٣٣ بالمئة من محفظتها المالية، وستستثمر نسبة ١٠ بالمئة من هذه الزيادة في توسيع الأدلة التي لها صلة بتلك البرامج. ثم خصَّصنا في السنة نفسها غلافاً مالياً موجَّهاً للبحث اسمه الدليل للتعليم في حالات الطوارئ (E-Cubed). ويَنصَبُّ هذا المال المُموَّل للبحث، وقيمته الإجمالية ١٠ ملايين دولار أمريكي تُنفَقُ على خمس سنوات، على جمع الأدلة لكي توضع إستراتيجيات استجابة واستعداد مجديةٌ في برامج التعليم في حالات الطوارئ.

ولقد وجدنا أنفسنا، طيلة مدة إعداد الدليل للتعليم في حالات الطوارئ واتِّصالنا بزملائنا ممولي البحوث، أننا بما نفعله نبيِّن كيف يكون مُموَّل الدليل للتعليم في حالات الطوارئ. إذن فما الدور الذي ينبغي للمانحين تأديته، وهو في إمكانهم، في حين أننا نوفِّر المال اللازم لمعالجة الثغرات في الدليل للتعليم في حالات الطوارئ؟ نريد أنْ نشارك المانحين تأمُّلاتنا الأوليَّة بغية إدارة حديث حول ما يمكننا فعله معاً لكي نجمع الأدلة من أجل أنْ نفيد تعليم الأطفال والشباب أعظم إفادة في أوضاع الأزمات.

وجاء التزام مؤسسة دبي العطاء بتمويل الدليل للتعليم في حالات الطوارئ استجابةً لاستمرار نقص تمويل التعليم في حالات الطوارئ من الحكومات والجهات الفاعلة في مجال العمل الإنساني على السَّواء. ومن أجل تحسين حال الاستثمار في التعليم في حالات الطوارئ وتحقيق أنْ توجَّه الموارد المحدودة أصلاً إلى نماذج قائمة على فهم محدد لما يجدي عمله في التعليم في حالات الطوارئ، فلا بدَّ لنا من أنْ نستثمر في تنمية مجموعة من الأدلة تأخذ نُجُوعَ تلك النماذج ثم ننشر هذه الأدلة. ومع ذلك، فليس تمويل الدليل للتعليم في حالات الطوارئ كافياً وحده. وعلينا أن نحقِّق للأدلة التي نموِّلها أنْ تصل إلى يَدِ مَن يستحقونها وأنْ تستعملها الجهات الفاعلة في التعليم في حالات الطوارئ استعمالاً فعَّالاً ويُتَّخذ في شأنها القرارات الصحيحة. وهذا يعني تمويل بحوثٍ يسيرٌ على الناس والمؤسسات حيث الأزمات الحصول عليها ومعدَّةٌ من أجلهم وتشمل أفكارهم جميعاً. وهو ما يعني أنْ نستدلَّ بحاجاتهم وأسئلتهم على برامجنا التعليمية لا أنْ توضع البرامج التعليمية في بلدان الشمال فنستوردها من هناك.

ومن أجل أن تصل مؤسسة دبي العطاء إلى مَن يُدرِك ما ينقص الدليل، اشتركت مع الشبكة المشتركة لهيئات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) في تدبير التمويل وإدارته. والشبكة المشتركة لهيئات التعليم في حالات الطوارئ هي شبكة دولية يعمل فيها ١٥ ألف فرد من هيئات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والمانحين والحكومات والجامعات والمدارس والسُّكان المتضررين، يعملون معاً بغية أن يصل كل الناس إلى حقِّهم في التعليم الجيد في حالات الطوارئ وفي مرحلة التعافي بعد انتهاء الأزمات، ويجعل كل هذا من الشبكة المشتركة لهيئات التعليم في حالات الطوارئ المكان الطبيعي المناسب للدليل (E-Cubed).

غياب إدماج الجهات الفاعلة المحليَّة

وُضِعَ الدليل للتعليم في حالات الطوارئ لتوفير المنافع العامة العالمية[2] من أجل قطاع التعليم في حالات الطوارئ عموماً. وإذ قد كان الأمر كذلك، فلم تُعيِّن مؤسسة دبي العطاء ولا الشبكة المشتركة لهيئات التعليم في حالات الطوارئ توجُّهاً إلى موضوع ما أو بقعة جغرافية ما في كل دعوة إلى تقديم المشروعات، وفي ذلك اعتراف أنَّ أفضل مَن يمكنه أنْ يُعيِّن ثغرات إجراء الدليل في الواقع هم الموجودون حيث ينبغي للدليل أن يُجرَى. ولكنْ أظهر استعراض عروض تمويل الدليل للتعليم في حالات الطوارئ أنَّه ما زالت أغلب الأجوبة التي تبدأ أسئلتها 'بماذا' 'وكيف' غير مُستمدَّة من حلول محلية. ومثال ذلك أنَّه حين كنَّا نستعرض العروض التي وردت إلينا في ثاني دعوات تقديم المشروعات لتمويل الدليل للتعليم في حالات الطوارئ، لاحظنا أنَّ أكثر مشروعات البحوث كانت في التعلُّم الاجتماعي والانفعالي (SEL) في حالات الطوارئ.[3] وحين حللنا هذه المشروعات لاحظنا أن أكثرها كان يختبر تنفيذ مقاربات التعلُّم الاجتماعي والانفعالي الموسومة -أي تملكها هيئات- التي وضعتها جهات فاعلة في بلدان مرتفعة الدخل وليس فيها حالات طوارئ لجهات فاعلة تعمل في حالات الطوارئ. وكثيراً ما كانت إسهامات المستخدمين النهائيين المقصودين مفقودةً في كل مرحلة من مراحل

مشروعات البحوث، ومثال ذلك اختيار النموذج المراد اختباره، وصياغة مسائل البحث والافتراضات المبنيُّ عليها، ونشر نتائج البحث. وهذا الذي لاحظناه خطِر، ولا سيَّما بالنَّظر إلى الاهتمام الشديد الذي شدَّه البحث في التعلُّم الاجتماعي والانفعالي للتعليم في حالات الطوارئ (SEL) من الممولين والباحثين في السنوات الأخيرة.

ودلَّت مجموعة قوية من الأدلة جاءت من بلدان مرتفعة الدخل وليس فيها حالات طوارئ على أنَّ برامج التعلُّم الاجتماعي والانفعالي تُحسِّن حصائل الأطفال الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية والسلوكية. ثم تُبيِّن الدراسات الناشئة أنَّه يمكن لمهارات التعلُّم الاجتماعي والانفعالي أنْ تكون أدوات ضرورية لبناء قدرة الأطفال والشباب المتأثرين بالأزمات على التحمل. إذن فقد يكون في دراسة مقاربات دمج التعلُّم الاجتماعي والانفعالي بالتعليم في حالات الطوارئ خيرٌ عظيمٌ. ولكنْ إن كان المُستَخدِم النهائي المقصود غير موجود في أي مرحلة من مراحل إعداد البحث فمَن هم المَوْفيُّون حاجاتهم إذاً؟ ولمن هي الأسئلة التي سيُجَابُ عنها في نهاية الأمر؟

وللبحث في التعليم في حالات الطوارئ أنْ يوفِّر إرشاداً يُرجَى منه خير عظيم للجهات الفاعلة في الأماكن التي فيها حالات الطوارئ، إذ يُمكِّنها من استعمال الموارد خير استعمال ومن وضع النماذج التي تُحسِّن حال الأطفال والشباب المتأثرين بالأزمات. ولكنْ إن لم نستمع إلى المزاولين المحليين ونضع ما يقولونه في قلب البحث بكل مراحله فلن يحدث المتقدم ذكره إذ يفقد البحث الذي نموِّله غَرَضَهُ من غير مساهمات الجهات الفاعلة المحلية. ونجد أننا بدلاً من أن نستقصي ما يجدي عمله في الواقع في التعليم في حالات الطوارئ، نفرض أفكارنا فرضاً فيما نراه نحن مجدياً عمله في التعليم في حالات الطوارئ. فلا بدَّ لنا من أنْ نتَّخذ إجراءات من أجل دعم توسيع مجموعة الدلائل التي غايتها فهم الأفكار لا فرضها، ومن أجل تحقيق دعمنا مقاربات البحوث التي فيها تمكين وبناء بيِّنان لقدرة الجهات الفاعلة المحلية على إقامة برامج تعليمية.

وقد اختارت مؤسسة دبي العطاء أنْ تتَّخذ من الشبكة الدَّولية للتعليم في حالات الطوارئ شريكاً من أجل تدبير الدليل للتعليم في حالات الطوارئ وإدارته، ولا سيَّما بعد أنْ تعهَّدت الشبكة بتنويع أعضائها واستعمال مقاربات تعاونية معهم لتستمع إلى كل ما يدور في أذهانهم من آراء. ولقد أصبحت الشبكة الدَّولية للتعليم في حالات الطوارئ منذ أنْ أُسِّست في عام ٢٠٠٠ مورداً أساسياً للمزاولين الباحثين عن أدوات لتنفيذ ما يضعونه من برامج للتعليم في حالات الطوارئ وعن الإرشاد فيها. وإذ نعترف بأنَّ الشبكة الدَّولية للتعليم في حالات الطوارئ معهود إليها في الدعوة إلى الاجتماعات وفي أن تكون منبراً محايداً لقطاع التعليم في حالات الطوارئ، نرى أنَّ لها القدرة على أن تكون جوهرَ كل الجهود المبذولة في جمع أدلة قطاع التعليم في حالات الطوارئ وترتيبها وأن تكون صلة الوصل بين أصحاب المصلحة المعنيين جميعاً السَّاعين في المسعى نفسه.

ولأننا مموِّلون لبحوث التعليم في حالات الطوارئ نحتاج إلى إدراك القوة التي بين أيدينا والأثر الذي يمكن لبرامجنا التعليمية وقراراتنا التمويلية أنْ تتركه في مجال البحث في التعليم في حالات الطوارئ. ولذا علينا أن نولِّد مقاربات التمويل في مؤسستنا من رحم المشورة والديموقراطية ففي هذا ضمٌّ لأصوات الجميع واستجابةٌ لضرورات قطاع التعليم في حالات الطوارئ عموماً.

نادين العلمي *Nadeen.alalami@dubaicares.ae*
محللة للبحوث، دبي العطاء *www.dubaicares.ae/ar*

١. منظمة خيرية تعمل على تحسين وصول الأطفال إلى التعليم ذي الجودة العالية في البلدان النَّامية.
٢. Good Public Good (الصالح العام العالمي) مصدر أو سلعة مفتوحة المصدر ومتاحة للجميع ولا يقتضي استخدام الفرد لها الحد من إتاحتها للغير.
٣. يمكن تعريف التعلُّم الاجتماعي والانفعالي للتعليم (SEL) على أنَّه «عملية اكتساب القِيَم الاجتماعية والوجدانية والكفايات والمعارف والمهارات الضرورية للتعلم والعمل الفَعال والرفاه والنجاح في الحياة.» bit.ly/INEE-PSS-SEL-2016

INEE

توفِّر **الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ** المصادر والدعم اللازمين للأعضاء لإنجاز عملهم في التَّعليم في حالات الطوارئ. ويبين **كتيِّب الحد الأدنى لمعايير التعليم الصادر عن الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ** الحد الأدنى لمستوى جودة التعليم وإمكانية الوصول إليه في حالات الطوارئ بما يشمل التَّأهُّب والاستجابة والتعافي علمًا أن الكُتيِّب متاح بعدة لغات.
www.ineesite.org/ar/minimum-standards-ar

كما يحتوي موقع الشبكة متعدد اللغات على مجموعة واسعة من الأدوات والموارد العملية والصديقة لمجال التعليم ومنها مجموعة أدوات التعليم في حالات الطوارئ ومسرَد التعليم في حالات الطوارئ وقاعدة بيانات قابلة للبحث يمكن للأعضاء تحميل المصادر إليها ومدونة وقائمة وظائف ومنتديات تفاعلية.
www.ineesite.org/ar

التوطين المحلي: نحن محبطون لا أغبياء

ليستوفيل إيفاي أوسين

تقدم الصفقة الكبرى وعوداً كثيرة لكنَّ الضعف الأساسي الذي يعتري الثقة في المنظومة الدولية يعيق من بناء القدرات المحلية.

أعمل في مركز الصحة المجتمعية والتنمية الدولية CHAD (Centre for Community Health and Development International)، وهي منظمة غير حكومية محلية في شمال شرق نيجيريا. ومن ثَمّ فإنني أعمل عن كثب مع المجتمع الدولي، وأُسهم في مجموعة من المبادرات المحلية والعالمية، وأشارك بفاعلية في الاستجابات المتعلقة بالحماية والحوكمة هنا في نيجيريا (التي كثيرٌ منها يدعمها شركاءٌ دوليون).

وكنت أتابع جدول أعمال التوطين المحلي وقد شجعني إطلاق الصفقة الكبرى[1] والالتزامات التي قدمها المانحون لدعم المنظمات المحلية غير الحكومية مثل منظمتي التي أعمل بها. أعلم أنَّ الصفقة الكبرى توصي بتخصيص ٢٥ بالمائة من التمويل الإنساني العالمي لمنظمات مثل مركز الصحة المجتمعية والتنمية الدولية وغيرها من الجهات المحلية العاملة في الاستجابة الإنسانية. لكنني كلما حاولت التعامل مع المانحين والمجتمع العالمي، شعرت بأن هناك من يريدني أن أشعر بأنني غبي.

لكنني وزملائي وكثير من الفاعلين المحليين الآخرين على حد سواء لسنا أغبياء. ففي الواقع نحن نعرف كيف ندير الأمور. واحرزً ماذ؟

منظمة مركز تنمية الصحة والمجتمع الدولية (تشاد انترناشيونال)

إن بمقدورنا تعلم المزيد! نحن لا ندعي الكمال. فقد تلقى كثير منا تعليمه في بلد يفتقر إلى القيادة المسؤولة وبدون إتاحة الكثير من المعلومات والفرص. لكنني أيضاً أعرف مجتمعي جيداً وأعمل بجد لأكون جزءاً في إحداث التغيير الذي نريد رؤيته في مجتمعنا.

لذلك أريد منك أن تتخيل ما قد تشعر به عند تتلقي التعليق التالي، وهو تعليق تلقيناه من أحد المانحين هذا العام:

"مع أن إستراتيجياتكم واعدة إلا أنَّ احتياجات بناء القدرات لديكم تشكل مصدر قلق كبير لنا، ولكننا نشكر لكم على الرد على الدعوة إلى تقديم المقترحات." ونتمنى لكم التوفيق في مساعيكم المستقبلية."

يا له من أمرٌ مثير للسخرية! فهذا هو سبب مراسلتي لكم في المقام الأول.

وليست تلك المرة الأولى التي نتلقى فيها رفضاً على أساس أننا طلبنا المساعدة في بناء قدراتنا مع طلب تمويل للمشروعات في الوقت نفسه. ونحن نتساءل الآن عما إذا كان يمكن للمانحين أن يقترحوا علينا أن نكذب فيما يتعلق بنقاط ضعفنا المؤسسية. فلربما أمكننا ذلك من الوصول لأبوابهم.

لكنَّ صدقنا يعني أننا ما زلنا مضطرين للدخول في شراكة مع الأمم المتحدة ومع المنظمات غير الحكومية الدولية التي تجعلنا نخضع لعمليات الفحص المتعلقة بالعناية الواجبة لتقرر أنَّ 'قدراتنا ضعيفة'. كنا نعرف بالفعل أنهم سيطلبون ذلك (كما أخبرناكم في مقترحنا). وبعد ذلك، نتلقى تدريباً أولياً في ورش عمل تركز على موضوعات أستطيع استيعابها بسهولة أنا وزملائي الشباب من خلال قراءة وثيقة إلكترونية PDF أو مواد مرجعية على الإنترنت. ولا نتلقى أي توجيه، أو حتى تدريب. فضلاً

عن أنه لا توجد التزامات طويلة الأمد حيال ذلك التدريب. وبعد ذلك يتعين علينا قضاء أيام بعيداً عن برامجنا من أجل استضافة أشخاص يُجرُون فحوصات عشوائية لإخبارنا بما نعرفه بالفعل، وهو أننا ما زلنا لا نمتلك القدرات المناسبة. لكننا لا نملك عصاً سحرية. فبدون دعم ملموس، أي الدعم بالخبرات والتمويل المرن والاستثمارات الرأسمالية (التي بالمناسبة قدمتموها إلى المنظمات الدولية غير الحكومية)، فإنه بدون ذلك الدعم لا يمكننا وضع نظامنا موضع التنفيذ.

وما انفكت إجراءات فحص العناية الواجبة غير المنتهية هذه (فقد خضعنا لثلاثة منها في الأشهر الاثني عشر الماضية وحدها) تصورنا نحن والمنظمات غير الحكومية الأخرى في صورة سلبية؛ من خلال إلقاء الضوء على قدراتنا المحدودة كمبرر لتوجيه الأموال إلى المنظمات الدولية غير الحكومية بدلاً منا. لكن من يحاسب الشركاء الدوليين؟

وبالإضافة إلى ذلك، فالأمر غير واضح بالنسبة لنا؛ فالصفقة الكبرى من المفترض أنها تعني فتح نوافذ تمويلية لكل من الشركاء الوطنيين والدوليين ومع ذلك فما زال المانحون يبدون استغرابهم عندما نطلب الفرصة لإدارة تعزيز قدراتنا بمساعدة خبراء من الخارج جديرين بالثقة.

ونحن نحثكم على أن تنتهجوا نهجاً أكثر ثقة قليلاً وأقل جموداً من أجل التعامل بفعالية مع الفاعلين المحليين. وأن يكون ذلك النهج أكثر تفتحاً وأقل صرامة تجاه أوجه قصورنا وأكثر اهتماماً بما يحتاج إليه الفاعلون المحليون الذين يعملون بجد وإخلاص مثل مركز الصحة المجتمعية والتنمية الدولية (CHAD).

لا أريد أن أكون جزءاً من موجة جديدة من الشباب الذين خاب أملهم. فأنا أريد الاستمرار في توجيه مجتمعي نحو مستقبل أفضل لتحقيق أقصى استفادة من النوايا الحسنة للمجتمع الدولي من أجل احتضان التقدم التكنولوجي بالكامل. فإنني - مثل غيري من الفاعلين المحليين – يمكنني أن أكون قوة ضاربة في التغيير. لذا، استفيدوا من هذه القوة؛ فهي غير قوة مستثمرة ونقية ومفعمة بالأمل والعزم.

أوسن ليستوفيل إيفاي *usen.listowell@chadintl.org*
مدير البرامج في مركز الصحة المجتمعية والتنمية الدولية (تشاد إنترناشيونال) *www.chadintl.org*

١. www.agendaforhumanity.org/initiatives/3861

تنفيذ المواثيق العالمية: أهمية انتهاج مقاربة المجتمع الكُلِّي

تمارا دوميشيلجي وكارولينا غوتاردو

يجبٍ على المجتمع العالمي أن يتخذ إجراءً حاسماً ومُنسَّقاً من خلال انتهاج مقاربة المجتمع الكُلِّي للدفع قدماً بعملية التنفيذ الفعال لاثنين من المواثيق العالمية.

الميثاق العالمي بشأن اللاجئين والميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية كلاهما يتبعان 'مقاربة المجتمع الكُلِّي'[١] التي تقدم فرصاً ثمينة لإدخال المشاركة والقيادة الحقيقيتين للاجئين والمهاجرين وأفراد المجتمعات المضيفة ضمن بنية تحتية تُقَام من أجل تنفيذ العقدين ومتابعتهما ومراجعتهما. وينطبق ذلك على سياقي العمليات والسياسات في المجالات المحلية والوطنية والإقليمية والعالمية.

ولا بد لتحقيق تلك المقاربة من إشراك جميع الجهات الفاعلة في إيجاد بيئات تمكين آمنة وشاملة ومستدامة. ويتطلب ذلك التمسك بالالتزامات القائمة تجاه جميع الفئات العمرية والجندر والتنوع وتبني التدابير اللازمة لدعم المنظمات التي يقودها اللاجئون والمهاجرون (بما فيها المنظمات التي تقودها المرأة والشباب وغيرهم من الذين يواجهون عوائق جسيمة في المشاركة) في عملية التخطيط ومناقشة السياسات وتقديم المقترحات دون خوف من مغبة التعرض للتمييز أو التدخل السياسي أو الاحتجاز أو الترحيل أو المخاطرة بمطالبهم بالحماية. وسيكون من شأن ترسيخ الظروف المواتية لتمتين الاعتماد على الذات مثل الوصول إلى حقوق العمل وعيش الحياة الكريمة والدخول إلى أسواق العمل والنظام العدلي دعم أصوات اللاجئين والمهاجرين وتعظيمها وتعزيز قدرات الأشخاص خاصَّةً منهم الواقعون ضمن ظروف الاستضعاف.

وتأتي المساعي نحو انتهاج مقاربة المجتمع الكُلِّي ضمن النداءات الأوسع نطاقاً المُطالِبَة بتحسين مستوى المشاركة بين الأمم المتحدة وغيرها من الجهات الفاعلة. وفي ذلك الإطار،

تتبين الأهمية القصوى التي تسم تعزيز التعاون والتنسيق فيما بين القيادات المخوَّلة والهيئات المسؤولة ضمن منظومة الأمم المتحدة وغيرها لما لها من دور فاعل في تنفيذ المواثيق وضمان التكاملية فيما بن عملياتها.[٢] كما أنَّ مقاربة المجتمع الكُلِّي تتصور مقاربة 'تتضمن الحكومة بأكملها' بما فيها المدن والسلطات البلدية المتولية للأدوار الأساسية المباشرة.

ورغم الترحيب الذي لقيته هذه المقاربة، ما زال من غير الواضح تماماً طريقة تطبيقها خاصة مع ظهور مزيج من الفرص والتحديات. ومثال ذلك ضرورة ضمان الحفاظ على الشخصية الإنسانية والقيادية لحماية اللاجئين في حالات تعدد الجهات الفاعلة بما فيها الجهات التي لا تتضمن تفويضاتها أمور الحماية والعمل الإنساني. ولا يقل أهمية عن ذلك استمرار إشراك المهاجرين واللاجئين والفاعلين في المجتمع المدني في مناقشة كيفية تنفيذ المقاربة.

التنفيذ والمتابعة والمراجعة

الميثاق العالمي بشأن اللاجئين يمثل التبني الحاسم للميثاق العالمي بشأن اللاجئين صرخة هاتفة بتحسين استجابة المجتمع العالمي برمته لأوضاع اللاجئين وبالتشارك بالمسؤولية على قدر أكبر من العدالة بين مختلف الجهات الفاعلة. ومع أنَّ الميثاق العالمي بشأن اللاجئين جاء أساساً استجابة للتحديات العظيمة وطبيعة الأوضاع المُطوَّلة، يمكن تطبيقه على أوضاع اللاجئين على العموم، بل إنَّه يشير إلى ترابط العلاقات بين مختلف أنواع التَّهجير والعوامل التي لا بد من مراعاتها لضمان حُسن إدارة الاستجابات وتعزيز الحماية. ويتضمن الميثاق العالمي بشأن اللاجئين الإطار العام الشامل للاستجابة للاجئين الذي نُفِّذَ تدريجياً في عدد من السياقات القُطريَّة ودون الإقليمية.[٣] وتولَّد عن تطبيقه مبادرات إيجابية تضمن مختلف الجهات الفاعلة، ويمكن لتلك المبادرات أن تثري التنفيذ الأعم نطاقاً للميثاق. وتتضمن تبني الإعلانات دون الإقليمية المرتبطة بخطط العمل الوطنية بمشاركة البلدان المُصدِّرة للمهاجرين واللاجئين ودول العبور ودول المقصد بدعم تمويلي متعد السنوات ومساعدة فنية، كما أنَّ هناك مبادرات أخرى على المستوى القُطريِّ وضمن بعض القطاعات المحددة مثل إقرار قوانين اللجوء الوطنية وتضمين الأطفال اللاجئين والمعلمين اللاجئين ضمن منظومات المدارس الوطنية. وبالمثل، أشارت عمليات التنفيذ الأولية المحدودة للمبادرات إلى نواح تتطلب مزيداً من التطوير مثل ضمان الإشراك النشط والمتَّسق للجهات الفاعلة في المجتمع المدني. ومنذ تبني إعلان نيويورك عام ٢٠١٦ حول اللاجئين والمهاجرين، حدثت عدة تطورات كبيرة في مجال التمويل من بينها تأسيس البنك الدولي لصندوق دعم بمبلغ ملياري دولار أمريكي لدعم البلدان منخفضة الدخل التي تستضيف أعداداً هائلة من اللاجئين، والهدف من ذلك الدعم توفير استثمارات على المدى المتوسط والبعيد لمعالجة آثار التَّهجير الواقعة على مجتمعي المضيفين واللاجئين. وتعتمد معايير الأهلية للاستفادة من دعم الصندوق على مدى حيازة البلدان المعنية لما يكفي من إطار عمل خاص بحماية اللاجئين وخطة عمل مناسبة لذلك بما فيها احتمالية إدخال إصلاحات على السياسات.

وسوف يُعقَد اجتماع منتدى اللاجئين العالمي مرة كل أربع سنوات متقاطعاً مع منتديات المراجعة المرحلية للمستوى الوزاري. وسوف يركز أول اجتماع للمنتدى (ديسمبر/كانون الأول ٢٠١٩) على إعلان التعهدات في دعم أهداف الميثاق العالمي بشأن اللاجئين وتشجيع المبادرات متعددة الفاعلين والمبادرات المتزاوجة وعرض الممارسات الإيجابية وتبادلها لإثراء التعهدات المستقبلية وتوفير تحديثات حول تطوير الآليات مثل ما يرتبط منها بقياس الأثر والمؤشرات، ودعم قدرات طلب اللجوء والشبكة الأكاديمية المقترحة ضمن الميثاق العالمي بشأن اللاجئين. ولا بد لأولى تلك المنتديات أن تكون بمنزلة 'إثبات بصحة المفهوم' لتعزيز التشارك بالمسؤولية وبصحة مقاربة الشراكات متعددة الأطراف التي تضع اللاجئين في مركز النقاش، فكلاهما عنصران مهمان في إنجاح تنفيذ الميثاق. ومع أنَّ المنتدى سيقوم على ما يبدو على أساس جنيف، فلا بد من توجيه التنفيذ على المستويين المحلي والوطني ولا بد من تمتين حس الملكية الإقليمية له. ويمكن أهم عنصر في تحقيق ذلك الغرض في إيجاد خطط العمل الوطنية والبيئات التمكينية اللازمة للمبادرات متعددة الجهات.

الميثاق العالمي بشأن الهجرة: جاء الميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية ليكون الصك العالمي الأول الهادف إلى توفير الأطر العامة المشتركة وبناء المبادئ التي تغطي جميع أبعاد الهجرة الدولية، ومن هنا يأتي تبني الميثاق ليكون إنجازاً رائداً في التعاون الدولي. فالميثاق يعيد التأكيد على الالتزام بالقانون الدولي ويعيد التركيز على أنَّه لا بد من التمسك بحقوق المهاجرين الإنسانية بغض النظر عن وضعهم وموقعهم، كما يركز على أهمية محاذاة تنفيذ الميثاق مع جدول أعمال أهداف التنمية المستدامة.

ولا بد من أن يلقى تنفيذه دعماً من آليات عدة أهمها الآلية التي أنشأتها مؤخراً شبكة الأمم المتحدة حول الهجرة التي تضم لجنتها التنفيذية عدداً متنوعاً من هيئات الأمم المتحدة ومنظمة الأمم المتحدة للهجرة (المنظمة الدولية للهجرة) التي تمثل دور الأمانة العامة لها. ومن خلال اختصاصها المحدد

"بضمان تقديم الدعم للدول الأعضاء على أساس فعال وموقوت وضمن نظام حسن التنسيق"، سوف ترفع اللجنة تقاريرها مرة كل سنتين إلى الأمين العام للأمم المتحدة. وسوف يكون لها 'آلية لبناء القدرات' تتضمن محوراً رئيسياً (تيسير علاقات الترابط بين البلدان والشركاء المنفذين والممولين) وصندوق تمويل مبدئي ومنبر لتبادل المعارف يُمكّن مختلف أصحاب المصلحة المعنيين من المساهمة بمواردهم الفنية والمالية والبشرية. ويبدو أنَّ الشبكة سيكون لها قدرات جيدة، إلاَّ أنَّ فعاليتها تعتمد على مدى تخطي أهم التحديات مثل ضمان التمويل الكافي ومواجهة انعدام الثقة بين هيئات الأمم المتحدة والإشراك الحقيقي لأصحاب المصلحة المعنيين الآخرين (بمن فيهم المهاجرون والمجتمع المدني) ولا بد أيضاً من تجاوز نطاق عمل سلفها مجموعة الهجرة العالمية ونتائجها. أما عن منجزاتها، فستكون رهناً بالالتزامات السياسية وفعالية بينتها وهيكليتها. ومن الضروري أيضاً أن تُطوِّر منظمة الأمم المتحدة للهجرة (المنظمة الدولية للهجرة) بصفتها الأمانة العامة للشبكة مقاربة فعالية قوية تكون حقوق الإنسان في صلب ركائزها.

وسوف تقود الدول متابعة الميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية ومراجعته من خلال المنتدى الدولي لمراجعة الهجرة. وسوف تُعقَد الجلسات التشاورية في عام ٢٠١٩ حول مناهج الميثاق وعملياته، ثم سوف يُعقَد المنتدى مرة كل أربع سنوات ابتداءً من عام ٢٠٢٢. إلاَّ أنَّ هذا المنوال المحدود محبط وقد يؤدي إلى المخاطرة بالزخم الكبيرة وقد يؤثر في المجتمعات من الدول وغيرها من الجهات الفاعلية، لكنَّ هناك أمراً مشجعاً وهو أنَّ المراجعات الإقليمية المرحلية بقيادة الأمم المتحدة سوف تُعقَد أيضاً من عام ٢٠٢٠ (إضافة إلى غيرها من الفعاليات).٤ وسيكون الاختبار الحقيقي في درجة مواءمة التزامات الميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية حسب متطلبات المستويين الوطني والإقليمي لأنَّ ذلك ما يُعوَّل عليه نجاح تلك الآليات من عدمه.

وقد ولَّد الميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية زخماً أولياً قوياً في نواح محددة يتضح فيها جلياً إمكانية إحداث التغيير في حياة المهاجرين. ويتضمن ذلك الاعتراف الخاص بأنَّ التغير المناخي والكوارث الطبيعية والتدهور البيئي قد تقود إلى التَّهجير، كما حثَّ الميثاق على اقتراح مسارات جديدة ودعم الأشخاص المتأثرين بالتهجير المستحث بالمناخ. وتعمل الدول الأعضاء وهيئات الأمم المتحدة والمجتمع الدولي حالياً على التخطيط للمبادرات المشتركة في ذلك المجال. وهناك مجالات أخرى تتعلق بالالتزام بانتهاج مقاربة مبنية على حقوق الإنسان إزاء احتجاز المهاجرين ومن ثمَّ العمل على إنهاء ممارسة احتجاز الأطفال في سياق الهجرة الدولية. وهناك جهود تُبذَل بالفعل في المكسيك وتايلندا والإكوادور من خلال التعاون بين الحكومات والمجتمع المدني.٥ ومن تلك الجهود مذكرة تفاهم في يناير/كانون الثاني ٢٠١٩ وقعتها حكومة مملكة تايلاند لإيقاف احتجاز الأطفال في مراكز احتجاز الهجرة والمشاركة في عملية استكشاف بدائل الاحتجاز. ويعالج الميثاق أيضاً قضية المهاجرين في أوضاع الاستضعاف وإبداء الالتزامات التي تتضمن مراجعة السياسات والممارسات المعنية وإدخال التدابير الخاصة للأطفال في أوضاع الاستضعاف باستخدام مقاربة مستجيبة للجندر والترويج للسياسات والشراكات المحورية وتيسير الوصول إلى المنظومة العدلية والتقييمات الفردية.

وأهم ما في الأمر أنَّ الميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية يعو الدول إلى تأسيس جهودها على خطط التنفيذ الوطنية أو إنشاء تلك الخطط إن لم تكن موجودة. وتخطط بعض حكومات دول أمريكا اللاتينية مثل كوستاريكا لمراجعة التشريعات القائمة على ضوء الميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية بينما بدأت كوريا الجنوبية بإصدار دليل جديد يُحلِّل أوجه القصور التي تعتري قانونها وممارستها على ضوء الميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية. أمَّا بنغلاديش، فتسعى إلى تطبيق تنفيذ مُكمِّل للميثاقين وتطور إستراتيجية وطنية لفعل ذلك. وفي السلفادور، ربطت الحكومة تنفيذ الميثاق العالمي للهجرة الآمنة والمنظمة والنظامية بالتنفيذ الرسمي لأهداف التنمية المستدامة وتعمل على تبني مقاربة المجتمع الكُلِّي. فذلك إنما هو تقدم ملحوظ وواعد لا بد من نشره عبر الحدود الوطنية والقارِّية.

ومن ناحية المعوقات المحتملة التي قد تقف حائلاً دون تطبيق تلك الجهود وغيرها من المبادرات الواعدة فتتضمن غياب التكاملية بين الميثاقين ودرجة توافر الإرادة السياسية والالتزامات المحددة التي قطعتها الدول الأعضاء على أنفسها إضافة إلى مدى فعالية تطبيق مقاربة المجتمع الكُلِّي.

الميثاقان في منطقة آسيا-المحيط الهادئ

لقد شاركت كثير من الدول والجهات الفاعلة في منطقة آسيا-المحيط الهادئ على الدوام في إعداد كلٍّ من الميثاقين اللذين لقيا تبنياً شبه كامل من تلك الدول. وهنا، تمثل مسألة التكاملية بين الميثاقين أمراً مقلقاً عبر دول منطقة آسيا-المحيط الهادئ لأنَّ المنطقة ما زالت تُنتِج على الدوام وتستضيف أعداداً كبيرة من اللاجئين (بمن فيهم اللاجئون الواقعون في أوضاع مُطوَّلة) كما أنَّها تشهد وجود أعداد كبيرة من المهاجرين الدوليين (معظمهم في الاتجاه من دول الجنوب إلى دول الجنوب) تفوق

أعداد نظرائهم في أي منطقة أخرى من العالم. وتنتشر ظاهرة الهجرة المختلطة وغالباً ما يعاني اللاجئون وطالبو اللجوء والمهاجرون غير المصطحبين لوثائق رسمية من أوضاع في غاية الخطورة وقد يواجهون عوائق كبيرة ومشتركة في سبيل الوصول إلى حقوقهم، علماً أنَّ عدداً من دول منطقة آسيا-المحيط الهادئ ليست أعضاء في اتفاقية اللاجئين ولا يوجد إطار عام إقليمي شامل حول حماية اللاجئين في المنطقة. والمنطقة أيضاً تتأثر كثيراً بالكوارث الطبيعية المستحثة بالمناخ والتدهور البيئي وما يتبعها من تهجير للسكان.

وضمن هذا السياق الذي لا يخلو من تحديات، ظهر عدد من المبادرات الواعدة متعددة الأطراف خلال الأعوام العشر السابقة على المستويات المحلية والوطنية ودون الإقليمية والإقليمية. وتتضمن تطوير بنية تحتية للقوانين والسياسات المحلية لحماية اللاجئين وبدائل لاحتجاز الهجرة في البلدان سواء أكانت طرفاً في اتفاقية للاجئين أم لا وجاءت تلك الجهود بتعاون مستدام عابر للقطاعات إضافة إلى تطوير إطار عام دون إقليمي لمواجهة الإتجار بالأشخاص من خلال عدة آليات منها إنشاء خطط وطنية متكاملة تقوم على التعاون الدولي. ومن جهة أخرى، كان للتعاون بين منظمات المجتمع المدني دور أساسي في تعزيز ظهور شبكة حقوق اللاجئين لمنطقة آسيا-المحيط الهادئ اشتملت على ما يزيد على ٣٥٠ عضواً من قادة اللاجئين والمنظمات الأهلية والمنظمات غير الحكومية الوطنية والمنظمات القائمة على العقيدة والمناصرين والباحثين من ٢٨ دولة من العاملين على تطوير حقوق اللاجئين وغيرهم من المُهجَّرين.

وإذا ما نُفِّذ الميثاقان بفعالية، فسوف يمكنهما تقديم فوائد مستدامة تعود بالخير على اللاجئين والمهاجرين ومضيفيهم والمجتمع العالمي بأسره. ومن آليات ضمان ذلك تعزيز القيادة الإقليمية القائمة وزخمها من خلال توفير المصادر وإدخال جهات فاعلة جديدة وتحسين مستوى التشارك بالمسؤوليات. وفي ذلك الإطار، لدى المجتمع المدني بما يضمه من لاجئين ومهاجرين ومجتمعات مضيفة القدرة على جلب خبرات حيوية وتجارب مهمة ستكون ذات أهمية كبيرة في منطقة آسيا-المحيط الهادئ وغيرها.

تمارا دوميشيلجي *tdomicelj@actforpeace.org.au*
قائدة مناصرة حماية اللاجئين الإقليمية، منظمة العمل من أجل السلام *www.actforpeace.org.au* (Act for Peace) ورئيسة مجموعة عمل الحماية الإقليمية وضابطة الارتباط، الميثاق العالمي بشأن اللاجئين، شبكة حقوق اللاجئين في منطقة آسيا-المحيط الهادئ.

كارولينا غوتاردو *carolina.gottardo@jrs.org.au*
مديرة، المنظمة اليسوعية لخدمة اللاجئين- أستراليا *www.jrs.org.au* ورئيسة مجموعة عمل المرأة والجندر والتنوع، عضوة في مجلس الإدارة وضابطة ارتباط، العقد العالمي للهجرة. *https://aprrn.info*

١. يشير الميثاق العالمي بشأن اللاجئين إلى 'مقاربة متعددة من ناحية الشركاء وأصحاب المصلحة المعنيين بها' ونستخدم مصطلح 'مقاربة المجتمع الكُلِّي' بما أنَّه يشتمل على كلا الميثاقين. وينبثق مفهوم المقاربة من إعلان نيويورك حول اللاجئين والمهاجرين.

٢. انظر على سبيل المثال UNHCR (2019) *Joint Letter from IOM and UNHCR on the Collaboration Between the two Organizations*, 25 January 2019 (رسالة مشتركة من المنظمة الدولية للهجرة والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين حول التعاون بين المنظمتين)
www.refworld.org/docid/5c519a614.html

٣. أُلحِقَت مبادرة الإطار الشامل للاستجابة للاجئين بإعلان نيويورك حول اللاجئين والمهاجرين الذي تُبُنِّيَ في عام 2016. يمكن الحصول على تحديثات عملياتية على الرابط التالي www.globalcrrf.org.

٤. من المقرر أن تعقدها اللجان الاقتصادية الإقليمية للأمم المتحدة أو العمليات التشاورية الإقليمية والمنتدى الدولي لمراجعة الهجرة ضمن عملية متناوبة تحدث مرة كل سنتين بدءاً من عام 2020.

٥. يتولى تحالف الاحتجاز الدولي قيادة معظم تلك الجهود كما في المكسيك، على سبيل المثال، حيث يعمل التحالف مع الحكومة على رسم خارطة الطريق نحو إنهاء احتجاز الهجرة للأطفال. ويجري العمل أيضاً على النطاق العابر لدول المناطق إضافة إلى تأسيس منبر لتعلم النظراء. https://idcoalition.org

المجلس الاستشاري الدولي لنشرة الهجرة القسرية
يشارك أعضاء المجلس الاستشاري الدولي في نشرة الهجرة القسرية بصفتهم الشخصية ولا يمثلون بالضرورة المؤسسات والمنظمات التي ينتمون إليها.

Lina Abirafeh
Lebanese American University
Nina M Birkeland
Norwegian Refugee Council
Jeff Crisp
Independent consultant
Eva Espinar
University of Alicante
Matthew Gibney
Refugee Studies Centre
Rachel Hastie
Oxfam
Lucy W Kiama
HIAS Kenya
Khalid Koser
GCERF
Erin Mooney
UN Protection Capacity/ ProCap
Steven Muncy
Community and Family Services International
Kathrine Starup
Danish Refugee Council
Emilie Wiinblad Mathez
UNHCR
Richard Williams
Independent consultant

المنشورات

تقدم الإحاطة البحثية بعنوان Refugees as Providers of Protection and Assistance ('اللاجئون بصفتهم مقدمين للحماية والمساعدة') كتبها كل من أليكساندر بيتس، وكايت بينكوك وإيفان إيستون-كالابريا وصفاً بقصة طال إهمالها حول ما قدمه اللاجئون من تعبئة وحشد في بناء المنظمات الأهلية القائمة على المجتمع المحلي أو الشبكات غير الرسمية لتقديم خدمة الحماية الاجتماعية (انظر أيضاً الموضوع المُصغَّر الذي يضم ست مقالات حول هذا الموضوع في العدد ٥٨ من نشرة الهجرة القسرية www.fmreview.org/ar/economies). أما الإحاطة البحثية الثانية بعنوان 'الاعتماد على الذات وأوغندا نموذجاً: هل يُكتَب لذلك النموذج النجاح؟' بقلم أليكساندر بيتس وإيماين تشارا وناوهيكو أوماتا وإوليفر ستيرك فتعرض الأبحاث (التي أجراها برنامج اقتصاد اللاجئين في مركز دراسات اللاجئين) الخاصة بإستراتيجية الاعتماد على الذات في أوغندا للاجئين التي يُمنَح اللاجئون بموجبها الحق في العمل وحرية الحركة. ويرافق الإحاطة تقريراً كاملاً بعنوان Refugee Economics in Uganda?: What Difference Does the Self-Reliance Model Make (اقتصادات اللاجئين في اوغندا: ما الفرق الذي يحدثه نموذج الاعتماد على الذات؟).

ورقة عمل جديدة بعنوان Seeking informal asylum: the case of Central Americans in the United States (السعي وراء طلب اللجوء غير الرسمي: حالة بلدان أمريكا الوسطى في الولايات المتحدة الأمريكية) بقلم أنجيلا ريموس (خريجة في برنامج ماجستير العلوم في دراسات اللاجئين والهجرة القسرية) وتستخدم ورقة العمل مثال مواطني دول أمريكا الوسطى من المثلث الشمالي لأمريكا الوسطى ممن يعيشون في الولي لتوضيح القرارات التي يتخذها اللاجئون في الامتناع عن التقدم بطلب اللجوء مفضلين بدلاً من ذلك الصفة غير النظامية. وتذهب ورقة العمل إلى أنَّ كثيراً من اللاجئين يفضلون 'اللجوء غير النظامي' على الدخول في منظومة اللجوء الرسمية.

وتلك الدراسات متاحة إضافة إلى منشورات أخرى صادرة عن مركز دراسات اللاجئين على الرابط التالي

www.rsc.ox.ac.uk/publications.

المدونة الصوتية (بودكاست)

يتيح مركز دراسات اللاجئين على الإنترنت المدونات الصوتية باللغة الإنجليزية لسلسلة الندوات العامة التي أطلقها المركز مؤخراً حول موضوعات تتعلق بكل من ١) اللاجئون في المملكة المتحدة و٢) اللاجئون الحضريون. للاستماع إلى المدونات الصوتية:

bit.ly/RSC-podcasts

وتتضمن ما يلي:

- ظاهرة العبور بين القوميات وزيارات العودة والبيت والمقتنيات: جيل ثان من خلفية لاجئة
البروفيسورة أليس بلوتش (جامعة مانشستر)
- اللاجئون وسوق العمل في المملكة المتحدة:
د. كارلوس فارغاس-سيلفا ود. إيزابيل رويز (جامعة أكسفورد)
- بناء المدن الدامجة: دروس ناشئة من تبادل المعارف مع مدن المملكة المتحدة جاكلين بروهيد (جامعة أكسفورد)

الفعاليات

محاضرة إليزابيث كولسون السنوية ٢٠١٩

٥ يونيو/حزيران ٢٠١٩

الساعة ١٧:٠٠، قاعة الندوات ٣، قسم التنمية الدولية، جامعة أكسفورد.

سوف يقدم محاضرة إليزابيث كولسون السنوية لمركز دراسات اللاجئين بيتر ريفيلد، بروفيسور علم الإنسان في جامعة شمال كارولاينا في تشابيل هيل. وتتخذ المحاضرة اسمها تيمناً ببروفيسورة علم الإنسان المعروفة إليزابيث كولسون. مزيد من التفاصيل متاح على الرابط التالي www.rsc.ox.ac.uk/colson2019.

للحصول على تنبيهات بتلك الفعاليات وغيرها مما ينفذه مركز دراسات اللاجئين، يرجى الاشتراك بخدمة التنبيهات الإلكترونية لمركز دراسات اللاجئين:

www.rsc.ox.ac.uk/forms/general/connect

المدرسة الصيفية الدولية في الهجرة القسرية

٧-١٩ يوليو/تموز ٢٠١٩، أكسفورد

تعزز المدرسة الصيفية الدولية لمركز دراسات اللاجئين الحوار بين الأكاديميين والمزاولين وصانعي السياسات العاملين في تحسين وضع اللاجئين وغيرهم من المُهجَّرين قسراً. وتقدم الدوررة خبر ما تقدمه جامعة أكسفورد في التميز الأكاديمي باتّباع منهج محفز وتشاركي للتعلم الناقد والتأمل. للتفاصيل:

www.rsc.ox.ac.uk/summer-school

ملخَّص أسرة التحرير: وصول سريع إلى المواضيع الرئيسية

أطلقت نشرة الهجرة القسرية العامَ الماضي منتجاً جديداً اسمه **ملخَّص أسرة التحرير**. وهو كُتَيِّب صفحاته أربعٌ قياسها A٤ فيه تركيبٌ مزجيٌّ لمقالات العدد الذي يأتي معه على حسب موضوع العدد الرئيسي (مع الروابط التي لها صلة). وما نأمله هو أن يُستَخدَم هذا الكُتيِّبُ للتحضيض والبيان المُوجَز وتوسيع المدارك.

هذه الإحاطة متاحة على الإنترنت ويمكن تعميمها أو طباعتها لتوزيعها في الاجتماعات والورش وللشركاء. **وهناك إحاطة لأسرة التحرير** أيضاً (باللغة الإنجليزية) للعدد ٥٨ من نشرة الهجرة القسرية بعنوان ' الاقتصادات: الحقوق في العمل والوصول إليه' والعدد ٥٩ بعنوان 'عشرون عاماً على المبادئ التوجيهية بشأن النزوح الداخلي' عسى أن يكون في ذلك مصدر دعم لكم ولعملكم.

الموضوعات الرئيسية القادمة:

- **الأخلاق – العدد ٦١، مقرر نشره في يونيو/حزيران ٢٠١٩ (أُغلِقَ مجال تسليم المقالات)**
- **العودة – العدد ٦٢، مقرر نشره في أكتوبر/تشرين الأول ٢٠١٩ (انظر www.fmreview.org/ar/return)**

ومَن أحبَّ أنْ يُعلَمَ الدعوات الجديدة إلى المشاركة بالمقالات وآخر الأعداد يرجى منه الاشتراك بخدمة تنبيهات البريد الإلكتروني التي نرسلها من حين إلى آخر. www.fmreview.org/ar/request/alerts

تنظر أسرة التحرير في أمر الموضوعات الآتية لتُضمِّنها في أعداد نشرة الهجرة القسرية من عام ٢٠٢٠ فصاعداً. وهي:

التوطين • حماية غير مصدَّق عليها – غير الموقِّعين • الاتِّجار والتَّهريب • التَّهجير الحضري
تحديد صفة اللاجئ • الصحة العقلية والدعم النفسي الاجتماعي • الجندر

ويا حبَّذا من مرسل تعليقات وتعقيبات على هذه الموضوعات. ونُهيبُ أيضاً بالهيئات والمانحين المهتمِّين خاصةً بموضوع من هذه الموضوعات أو أكثر إلى النظر في إمكان دعم عدد من نشرة الهجرة القسرية مالياً، فإمَّا أنْ يَردَ إلى نشرة الهجرة القسرية وإمَّا أنْ يكونَ بتعاونٍ على مشروع أوسع من ذلك (وإمَّا بطلب التمويل) فيه تُعزِّز نشرة الهجرة القسرية النشر وتُعظِّم الأثر.

نفقة كل عدد من أعداد نشرة الهجرة القسرية على التقريب ٨٤ ألف جنيه إسترليني/١١٠ آلاف دولار أمريكي حتَّى يخرج العدد باللغات الإنجليزية والعربية والإسبانية والفرنسية، والرواتب المرتبطة بها هي من النفقة أيضاً، وعروض التمويل كاملاً كان أو جزئياً هي في الاستحسان عندنا سواء.

يرجى مراسلة أسرة التحرير للمناقشة. فنشرة الهجرة القسرية هي تعاونٌ بيننا نحن مَن نُخرِجُها وأنتم يا مَن تكتبون فيها وتشاركونها مع الغير وتروِّجونها وتموِّلونها. وعسى أنْ تبقوا باحثين عن طرقٍ لتمويل نشرة الهجرة القسرية لتبقى سائرة على ما هي عليه. شكراً لكم!

ماريون كولدري وجيني بيبلز
المحررتان المشاركتان في نشرة الهجرة القسرية
fmr@qeh.ox.ac.uk +44(0)1865 281700

كلمات ثناء وصلتنا:

...رائعة بمحتواها، متنوعة بوجهات النظر فيها

...دقيقة لكنَّها حساسة

...مقالات ثاقبة ومُلهِمة وثرية بالمعلومات

...واحدة من أفضل مصادر نشر المعلومات حول هذه الموضوعات في كل مكان في العالم

www.fmreview.org/ar/education-displacement
النشرة للتوزيع المجاني فقط
OXFORD DEPARTMENT OF INTERNATIONAL DEVELOPMENT