دليل

المدارس الصديقة للطفل

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

جدول محتويات الدليل

مقدمة

المراجع

معاً من أجل
الأطفال

جدول محتويات الدليل

مقدمة

المراجع

الفصل الأول - الغرض، والمجال والمفهوم

١-١ خلفية

١-٢ الغرض والمجال

١-٣ مُدخلات نموذج متطور

١-٤ الآمال المعقودة على النموذج الموحّد للمدرسة الصديقة للطفل

الفصل الثاني - التفاعل الديناميكي للنظرية

٢-١ نظرة عامة

٢-٢ التطبيق كعملية انتقائية

٢-٣ المبادئ الأساسية، والملامح والمعايير المرغوب فيها

٢-٤ الأطفال أولاً

٢-٥ تطبيق النماذج في دول مختلفة

الفصل الثالث - المكان والتصميم والبنية الإنشائية

٣-١ مقدمة

٣-٢ طرق التدريس والتصميم

٣-٣ تحديد أماكن المدارس وفضاءات التعلّم

٣-٤ العناصر الإضافية في التصميم

٣-٥ العوامل المؤثرة في التصميم

٣-٦ التصميم مع إشراك الجميع

٣-٧ التحديات المتبقية

الفصل الرابع - المدرسة والمجتمع المحلي

٤-١ الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي

٤-٢ المدرسة بصفتها مجتمعاً محلياً تعلّمياً

٤-٣ المدرسة في المجتمع المحلي

٤-٤ الوصول الامتدادي إلى المجتمع المحلي وما يتعداه

٤-٥ المجتمعات المحلية وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل

٤-٦ مضامين وتبعات السياسات

٤-٧ المراقبة والإشراف

الفصل الخامس - المدارس بصفتها بيئات لحماية الأطفال

٥-١ مقدمة

٥-٢ الحق في التعلّم في بيئات آمنة صحية

٥-٣ الأطفال المعرضون لمخاطر خاصة

٥-٤ تقييم تهديدات الصحة والسلامة والأمن

٥-٥ خفض المخاطر وزيادة الحماية

٥-٦ تنظيم المدارس وإدارتها

٥-٧ التعليم الصديق للطفل في الحالات الطارئة

الفصل السادس - المتعلّمون والمُعلّمون والقائمون على الإدارة في المدارس

٦-١ إصلاح المدارس والتحصيل التعلّمي

٦-٢ إعداد المعلمين

٦-٣ مدير المدرسة بصفته قائداً ومرشداً أميناً

٦-٤ تنظيم الغرف الصفية وفضاءات التعلّم

٦-٥ مواد التدريس

٦-٦ أساليب التعلّم وأساليب التدريس

٦-٧ المنهاج الدراسي

الفصل السابع - التكاليف والمنافع

٧-١ «حساب» كلفة العناصر

٧-٢ تقدير متطلبات الموارد

الفصل الثامن - المتابعة والتقييم

٨-١ لماذا نتابع ونقيّم؟

٨-٢ ما هي الاحتياجات التي ينبغي متابعتها وتقييمها؟

٨-٣ قَدْرٌ من الاهتمام بحراكية المتابعة والتقييم

٨-٤ المتعلم بصفته بؤرة اهتمام المتابعة والتقييم

٨-٥ المتابعة والتقييم لدعم إدماج المدارس الصديقة للطفل (في نظام التعليم)

٨-٦ المتابعة والتقييم لدعم الاستثمار

٨-٧ نظرة عامة على التجارب الخاصة بمتابعة المدارس الصديقة للطفل وتقييمها

٨-٨ مَن هي الجهة التي يجب أن تضطلع بالمتابعة والتقييم، وما هي أدوارها المحتملة؟

٨-٩ قضايا أخرى حول متابعة وتقييم نماذج المدارس الصديقة للطفل

٨-١٠ استشراف المستقبل

الفصل التاسع - إدماج مفاهيم المدارس الصديقة للطفل

٩-١ فهم الإدماج

٩-٢ النمذجة التشبيهية والإدماج

© اليونيسف /نيويورك- المقر الرئيسي:٠٢٩٣-٢٠٠٨ / ماركيز

مقدمة

لماذا نحتاج إلى دليل المدارس الصديقة للطفل؟

الالتحاق بالمدرسة هو أحد التجارب المشتركة التي تجمع بين معظم الأطفال في جميع أنحاء العالم، وهو الوسيلة الأكثر شيوعاً التي تُعِدُّ المجتمعاتُ بوساطتها النشءَ واليافعين للمستقبل. ففي أي يوم من الأيام، نجد أكثر من مليار طفل على مقاعد المدارس الابتدائية/الأساسية أو الثانوية؛ حيث يذهب حوالي ٦٨٩ مليون طفل إلى المدارس الابتدائية/الأساسية، بينما يذهب ٥١٣ مليون طفل إلى المدارس الثانوية. وتوجد هذه المدارس في مبانٍ دائمة أو مؤقتة، وتُقام في الخيام أو تحت الأشجار، حيث يتشارك فيها الأطفال ويتقاسمون تجربة التعلّم، ويُطوِّرون إمكاناتهم، ويُثْرون حياتهم. لكن الالتحاق بالمدارس والتعلّم فيها لا يشكل دائماً تجربة إيجابية بالنسبة إلى الأطفال. فالالتحاق بالمدرسة قد يعني الارتجاف من البرد في مبانٍ غير مُدَفّأة، أو التّصبُّبَ عرقاً في مبانٍ حارة ينعدم فيها الهواء الطلق. كذلك فقد يعني الالتحاق بالمدرسة الإجبار على الوقوف في غرف صفية غير مفروشة، والشعور بالجوع أو العطش أو التعب وعدم الارتياح، وقد يعني أيضاً التخويف بسبب التهديد بالعقاب، أو الإذلال، أو الاستقواء، أو حتى العنف على أيدي المعلمين أو الزملاء من الطلاب.

هذه الظروف تُعيق التعلّم. وتصبح الظروف أسوأ عندما يفتقر المتعلمون إلى معلمين أكفاء يوجّهونهم، أو إلى كتب مدرسية يتعلمون منها، أو إلى كتب للتمارين التدريبية يكتبون فيها، أو إذا كانت معهم كتب مدرسية ذات نوعية متدنية تُعزز التنميطات المدمّرة. ويُحبَط التعلُّم بشكل أكبر عندما تفتقر المدارس إلى المراحيض، أو إلى المياه الجارية من البلدية، أو إلى الكهرباء.

ويُعتبر الوصول إلى ١٠١ مليون طفل في سنّ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية / الأساسية من غير المنتظمين فيها في جميع أنحاء العالم تحدّياً كبيراً. ولكن، ربما يكون تصحيح الظروف التي يُرثى لها، والتي يتحمّلها ملايين الأطفال الملتحقين بالمدارس، والظروف المناقضة للتعلّم، ورفاه الأطفال ورعايتهم وسبل عيشهم المستقبلية، أكثر تثبيطاً للعزيمة والهمّة.

كذلك فإن الأطفال لا يواجهون ظروفاً سلبية في بيئة المدرسة فحسب، فقد تفرض بيئة المنزل والمجتمع المحلي أيضاً تحدّيات من شأنها أن تُصعّب التحاق الأطفال بالمدارس، أو الانتظام فيها أو إتمام السنة الأخيرة من مرحلة التعليم، أو تحصيل المستوى المطلوب من التعلّم. ويعتبر انعدام الأمن الغذائي والمائي، ونقص التغذية، وتفشّي الأمراض الطفيلية، والظروف المحيطة غير المراعية للنظافة العامة والشخصية، والفقر المزمن، والأعمال المنزلية، والمعتقدات والممارسات التقليدية الضارة، والازدحام داخل المنازل، والتمييز القائم على النوع الاجتماعي (الجندر أو بين الجنسين)، وفيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، والعنف المنزلي، والنواقص في مجال رعاية الطفولة، والانتشار المتزايد للكوارث الطبيعية المرتبطة بتغير المناخ وشدتها، تعتبر كلها عوامل من شأنها أن تُحدث دماراً في حق الطفل في الالتحاق بالمدرسة وإتمام تعليمه فيها. وبناءً على ذلك، يجب على المدارس أن تركّز على الطفل كَكُل (أي "الطفل بشخصه وظروفه ومحيطه")، مما يعني الأخذ بعين الاعتبار الظروف الموجودة في الأسرة أو في المجتمع المحلي والتي قد تعيق تقدم الطفل التعليمي.

ولا يتطلب تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية المرتبطة بالتعليم إلحاق جميع الأطفال بالمدرسة فحسب، بل يتطلب أيضاً التأكد من أن جميع المدارس تعمل لخدمة مصلحة الطفل الفضلى التي يُعهَدُ بها إليها. ويعني ذلك توفير مدارس آمنة تكفل الحماية وتُرفَدُ بما يكفي من المعلمين المدربين، وتمتلك الموارد الكافية، وتنعم بظروف ملائمة للتعلّم.

وإدراكاً من هذه المدارس بأن الأطفال المختلفين يواجهون ظروفاً مختلفة ويملكون احتياجات مختلفة، فإنها – أي المدارس – تبني على الإمكانات التي يجلبها الأطفال معهم من منازلهم ومجتمعاتهم المحلية، وتعوّضهم أيضاً عن النواقص في بيئة المنزل والمجتمع المحلي. وتمكّن هذه المدارس الأطفال من تحصيل المعرفة والمهارات المقرّرة في المناهج الدراسية كحدٍّ أدنى. كذلك فهي تساعدهم على تطوير قدراتهم على التفكير وتحكيم عقولهم، وبناء احترام الذات واحترام الآخرين، وبلوغ إمكاناتهم الكاملة كأفراد، وكأعضاء في مجتمعاتهم المحلية، وكمواطنين في هذا العالم. وتعتنق المدارس الصديقة للطفل مفهوماً للنوعية متعدد الأبعاد، وتتصدّى للاحتياجات الكلية للأطفال بوصفهم متعلّمين.

حالة إعداد دليل المدارس الصديقة للطفل

تُوضّح النماذج المدرسية على اختلاف أنواعها طُرُقاً لتحسين نوعية التعليم. لكنّ نماذج المدارس الصديقة للطفل نشأت بوصفها المدارس الأكثر شمولاً في نهجها والأكثر انتشاراً من حيث عدد الدول التي وُضعت فيها موضع التنفيذ، ومن حيث التوزيع الجغرافي للمدارس في تلك الدول. ومما لا يبعث على الدهشة، أنّ نماذج المدارس الصديقة للطفل تتنوّع من دولة إلى أخرى.

وباعتبار اليونيسف المناصر الرئيس لنماذج المدارس الصديقة للطفل هذه، فقد حملت المنظمة على كاهلها مسؤولية تقديم وصف مترابط عنها، تُلخّص فيه السّمات الرئيسة للمدارس، بهدف استحداث نموذجٍ أساسي يُرسي الأسس لتطوير القدرات الوطنية، وذلك لتصميم المدارس الصديقة للطفل وتنفيذها في مجموعة واسعة من الدول. ويُمكن للنموذج الأساسي نفسه أن يُمكّن الدولَ من إدماج معايير المدارس الصديقة للطفل في خططها التعليمية، وأن تُقدّر بشكل واقعي تكلفة توفير التعليم الابتدائي / الأساسي للجميع، مع الاهتمام بالمعايير النوعية.

واستناداً إلى هذه الخلفية، فقد باشرت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) في إعداد دليل المدارس

الصديقة للطفل هذا، وهو دليل عمل إرشادي يهدف إلى ما يلي:

أ. تقديم مقدّمة لمفهوم المدارس الصديقة للطفل، والإيديولوجية التي تقوم عليها، والمبادئ الأساسية التي يمكن اشتقاق الخصائص الرئيسة للمدارس الصديقة للطفل منها في سياقات وظروف مختلفة.

ب. بيان السُّبُل المختلفة، مع تقديم البراهين المتعددة الداعمة لها، التي تُسهم من خلالها نماذج المدارس الصديقة للطفل باتّساق وثبات في التعليم جيد النوعية في مجموعة واسعة من السياقات الوطنية.

ج. إبراز القيمة الحقيقية لنماذج المدارس الصديقة للطفل فيما يتعلق بتطوير النوعية في أي نظام تعليمي مثل:

١. النماذج المرنة التي توفر "سُبُلاً" تُفضي إلى تحقيق النوعية بدلاً عن فرض المخططات التي يجب تطبيقها بشكل صارم في جميع الأوضاع.

٢. النماذج التي تساعد الطالب وتشجّعه على الاكتشاف بنفسه، توفِّر فُرصاً للعمل باتجاه استيفاء المعايير النوعية من خلال سلسلة من التحسينات التراكمية بدلاً عن فرض النهج الاستحواذي الذي يُطبّق "لمرة واحدة" أو يُطبّقُ "كله في آنٍ معاً".

٣. النماذج الإصلاحية التي تتطلب انعكاساً حاسماً للمبادئ الأساسية والقضايا المرتبطة بالطفل ككُل (شخصه، وظروفه ومحيطه) بوصفه متعلماً، وللظروف التي تتّجه نحو التعليم الناجح وتجعله ممكناً، بدلاً عن تطبيق عدد من المُدخلات التقنية، بطريقة تخلو من التفكّر والتأمّل، التي يفترض أن تؤثر في نوعية التعليم.

د. توفير توجيه عملي حول تصميم المدارس الصديقة للطفل وإنشائها وصيانتها بوصفها بيئات آمنة ومُرَحِّبة، يستطيع الأطفال التعلّم فيها، مع التركيز على الروابط مع المجتمع المحلي، وتأثير اعتبارات الأساليب التدريسية، والاقتصاد في التكاليف، والاستدامة.

هـ. توفير توجيه عملي حول تشغيل المدارس الصديقة للطفل وإدارتها، والتوسّع في تبيان دور مديري المدارس، والمعلمين، والكوادر غير التدريسية، والتلاميذ / الطلاب، والآباء والأمهات والمجتمعات المحلية، والسلطات التعليمية المحلية والوطنية.

و. توفير توجيه عملي حول ما يجري من عمليات داخل الغرف الصفية في المدارس الصديقة للطفل، والتركيز على الملامح الأساسية مثل:

١. دور الوسائل والمواد التعليمية (أو "التدريسية") / التعلمية في خلق بيئة مُحِّفزة يُديرها المعلم، وتُثْري التجربة الكلية للغرفة الصفية فيما يخص المتعلم.

٢. التفاعل بين المعلم والمتعلمين، حيث يعتبر المعلم صاحب السلطة ومُيَسِّر عملية التعلّم، بينما يعتبر المتعلّم مشاركاً نشيطاً وفاعلاً في عملية ديمقراطية تنطوي على الاحترام المتبادل.

٣. العملية التدريسية المنظّمة بنائياً بما يكفي لتيسير تقديم التعلّم القابل للقياس، والمرن لدرجة تكفي لتيسير استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الفنية بهدف تعزيز تحصيل النتائج التعلّمية.

ز. إبراز أهمية غرس الحسّ المجتمعي المحلي في المدارس الصديقة للطفل، عن طريق استخدام الملامح التالية:

١. الممارسات اليومية المعتادة، بما فيها الطابور الصباحي الذي قد يشتمل على الأدعية، والأناشيد المدرسية، و/أو التعهد بخدمة كل من المدرسة، أو المجتمع المحلي، أو الوطن.

٢. الممارسات الدورية المعتادة التي تُميّز طقوس المناسبات، كتلك الخاصة بالطلاب المُستجدين في يوم الافتتاح، أو حفل التخريج للطلاب الذين أكملوا السنوات الدراسية، أو احتفال توزيع الجوائز السنوية، أو يوم الذكرى لمناسبة ما.

٣. رموز الهوية، بما في ذلك الزي المدرسي، أو الفِرَقُ

الرياضية وأزياؤها الرياضية، أو شعار المدرسة، أو شارتها.

٤. الأنظمة والقوانين العادلة التي تصبّ في مصالح الطفل الفضلى، حيث يتم تطبيقها بطريقة شفّافة وديمقراطية، والتي لا تُسبّب إذلالاً أو قمعاً للمتعلم، والتي لا تُقَوِّض سلطة المعلمين ومديري المدارس، والتي لا تعمل على تغريب المدارس عن المجتمعات المحلية التي تخدمها.

ح. توفير "حزمة دنيا" تقدم التوجيه والأدوات اللازمة للتّصدّي للمخاطر البيئية وحالات الضعف القابلة للتأثر بتغيّر المناخ داخل المدارس والمجتمعات المحلية المحيطة بها. وتشتمل نشاطات التمكين القائمة على الاستيضاح هذه على التخطيط التشاركي للمخاطر والحلول البيئية المستندة إلى المرافق، وذلك لدعم الأطفال ومجتمعاتهم المحلية في التكيّف مع الظروف المتغيّرة، وتقليل المخاطر من خلال الاستعداد والاستجابة والرد.

ط. توفير قائمة غنية بالأمثلة، من سياقات دول مختلفة، عن المدارس الصديقة للطفل الفعلية التي توضح المبادئ، والاستراتيجيات، والأعمال الخاصة بالممارسات الفضلى.

ليس بمقدور دليل عمل واحد الوفاء بحقّ هذه المجموعة الطموحة من الأهداف وفاءً تاماً. وبناءً على ذلك، فإن الدليل الحالي ما هو إلا جزء من حزمة من الموارد الكلية التي تشتمل على حزمة تعلّم إلكترونية لبناء القدرات فيما يخص استخدام نماذج المدارس الصديقة للطفل، ومجموعة من دراسات الحالات الميدانية، وذلك لتوضيح أحدث المستجدات على صعيد المدارس الصديقة للطفل في بيئات متنوعة.

© يونيسف / نيويورك - المقر الرئيسي: ٢٠٠٦-٢٢٦٨/ بيروزي

قائمة المراجع

Abdazi, H. (2007, October). Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences. World Bank Policy Research Paper No. 4376. Working Paper Series. Washington, DC: World Bank.

Attig, G. & Hopkins, J. (2006). Assessing child-friendly schools: A guide for program managers in East Asia and the Pacific. Bangkok: UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.

Bernard, A. K. (1999). The child-friendly school: Concept and practice. Draft, prepared for the Education Section. New York: United Nations Children's Fund.

Chabbott, C. (2004). UNICEF's Child-friendly schools framework: A desk review. New York: United Nations Children's Fund.

Dierkx, R. J. (Forthcoming). Micro-action urban child-friendly planning and design guidelines for planners in Iran.

Education for All: Is commitment enough?. (2003). Education International Report, No. 1. Brussels: Education International.

Hulbert, A. (2007, April 1). Re-education. The New York Times Magazine, Section 6, 36–41.

Institute of Nutrition, Mahidol University. (n.d.). CHILD Project Update. Retrieved 23 October 2008 from http://www.inmu.mahidol.ac.th/CHILD/.

International Rescue Committee. (2003). Classroom assistant professional development training manual. Retrieved 21 October 2008 from www.ineesite.org/tt_resource_kit/Classroom%20Assistant%20Professional%20Development%20Training%20Manual.doc.

Letshabo, K. (2002). Technical evaluation of breakthrough to literacy in Uganda. Retrieved 21 October 2008 from http://www.unicef.org/evaldatabase/files/2002_Uganda_Literacy_rec_358398.pdf.

Life Skills Development Foundation. (2000). 'Child-Friendly' community schools approach for promoting health, psychological development, and resilience in children and youth affected by AIDS. Chiang Mai, Thailand: The Life Skills Development Foundation.

Little, A. (1995). Multigrade teaching: A review of practice and research, serial No. 12. London: Overseas Development Administration.

Lone, P. (1996). Comments: Keeping girls in school. The Progress of Nations 1996. New York: United Nations Children's Fund.

Mwiria, K. (1990). Kenya's harambee secondary school movement: The contradictions of public policy. Comparative Education Review, 34(3), p. 350-368.

Mercado, J. L. (2005, April). Grime, cloth slippers and hope. Sun Star, Mindanao Bulletin, Gold Star Daily, Scribe, Visayan Daily Star and other community newspapers. Visayas, Philippines.

Miske, S. (2003). Proud pioneers: Improving teaching and learning in Malawi through continuous assessment. Washington, DC: American Institute for Research.

Pinheiro, P. S. (2006, August 29). Report of the independent expert for the United Nations Study on violence against children. New York: United Nations.

Pinheiro, P. S. (2006). World report on violence against children. Geneva: United Nations.

Portillo, Z. (1999, April 8). Latin America gets poor marks. Retrieved 21 October 2008 from http://www.converge.org.nz/lac/articles/news990408a.htm.

Rodraksa, N. (2005, March). Batik painting in Thailand: A life restored by art. Building back better: A 12-month update on UNICEF's work to rebuild lives and restore hope since the tsunami. New York: United Nation's Children's Fund.

Rutther, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J., with Smith, A. (1979). Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books & Boston: Harvard University Press.

UNESCO-UIS & UNICEF. (2005). Children out of school: Measuring exclusion from primary education. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNGEI. (n.d.). Nigeria: UNICEF and partners create a model child-friendly school. New York: United Nations Girls' Education Initiative. Retrieved 21 October 2008 from http://www.ungei.org/infobycountry/nigeria_321.html.

UNICEF. (1999). The state of the world's children 2000. New York: United Nations Children's Fund.

UNICEF. (2002). Child- and learning-friendly environment in primary schools in Ethiopia: A documentation of the processes. Ethiopia: United Nations Children's Fund. Retrieved 21 October 2008 from http://www.unicef.org/evaluation/files/ethiopia2002schoolclusterapproach.doc.

UNICEF. (2002). Proyecto escuela amiga: Guía para maestros y autoridades escolares. Mexico: United Nations Children's Fund.

UNICEF. (2002). Putting a face and a memory to each student's name: An interview with Mrs. Erlinda J. Valdez, Principal Francisco Benitez Elementary School. Retrieved 21 October 2008 from http://www.unicef.org/teachers/forum/0302.htm.

UNICEF. (2004). Child friendly spaces/environments (CFS/E): An integrated services strategy for emergencies and their aftermath. New York: United Nations Children's Fund.

UNICEF. (2007). Community contracts help build child-friendly schools in Madagascar. Retrieved 21 October 2008 from http://www.unicef.org/infobycountry/madagascar_39221.html.

UNICEF. (2008). A world fit for children. New York: United Nations Children's Fund.

UNICEF. (2008). The state of the world's children 2009. New York: United Nations Children's Fund.

UNICEF East Asia and Pacific Regional Office. (2003). Inclusive education initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific region. Bangkok, Thailand: United Nations Children's Fund.

UNICEF East Asia and Pacific Regional Office. (2005). Assessing child-friendly schools: A guide for programme managers in East Asia and the Pacific (draft 5).

World Food Programme & UNICEF. (2005). The Essential Package: Twelve interventions to improve the health and nutrition of school-age children. Rome: WFP School Feeding Service.

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: +962-6-5502400
فاكس: +962-6-5518103
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

التعليم جيد النوعية هو التعليم الذي يُناسب كل طفل، ويمكّن جميع الأطفال من تحقيق إمكاناتهم الكاملة.

تم إعداد دليل المدارس الصديقة للطفل خلال ثلاث سنوات ونصف من العمل المتواصل، الذي انهمك فيه كادرُ التعليم لدى منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)، واختصاصيون من الوكالات الشريكة يعملون في مجال التعليم جيد النوعية. وقد استفاد هذا الدليل من العمل الميداني في ١٥٥ دولة، ومن التقييمات التي أجرتها المكاتب الإقليمية، ومن المراجعات المكتبية التي أجراها المقر الرئيسي للمنظمة في نيويورك. ونقر بالشكر والعرفان، على وجه الخصوص، بإسهامات زملائنا الذين شاركوا في ورشتَيْ عمل خاصّتين بمؤلفي دليل المدارس الصديقة للطفل، عُقِدَتا في غلين كوف وفي نيويورك، وذلك في يونيو / حزيران عام ٢٠٠٥ وأغسطس / آب ٢٠٠٦.

مديرو المشروع ومؤلفو النص النهائي: كريم رايت (رئيس فريق التأليف)، وتشانغو مانا ثوكو، وميدا باسك.

قام بتحرير الدليل وإنتاجه وتوزيعه قسم الاتصال والإعلام لدى منظمة اليونيسف.
أصدر النسخة العربية من هذا الدليل: قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

المدارس الصديقة للطفل

الفصل الأول

الغرض، والمجال، والمفهوم

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

جدول المحتويات

الفصل الأول
الغرض، والمجال، والمفهوم

١-١ خلفية
١-٢ الغرض والمجال
١-٣ مُدخلات نموذج متطور
١-٤ الآمال المعقودة على النموذج المُوحَّد للمدرسة الصديقة للطفل

الفصل الأول

الغرض، والمجال، والمفهوم

١-١ خلفية

تم إحراز تقدم مهمّ في العقد الماضي تجاه تحقيق الهدف الثاني من الأهداف الإنمائية للألفية – ألا وهو تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠١٥ – حتى وإن لم يتم على مستوى العالم تحقيق الغاية المؤقتة للهدف الثالث من الأهداف الإنمائية للألفية – ألا وهي: تحقيق التعادل أو التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥. وقد سجّل العديد من الدول مكاسب مثيرة للإعجاب في كل من معدلات الالتحاق بالمدارس وجَسْر الفجوة بين الجنسين في التعليم.

وتُظهر البيانات الحديثة انخفاضاً في عدد الأطفال غير المُلتحقين بالمدرسة، حيث انخفض عددهم من ٩٤ مليون طفل في عام ٢٠٠٢ إلى ٧٥ مليون طفل في عام ٢٠٠٦. بَيْدَ أنّ العديد من الأطفال الملتحقين ما زالوا يفشلون في إتمام تعليمهم، حيث يَتسرّبون بسبب سوء نوعية المدارس وغيرها من العوامل. إنّ عدد الأطفال المنتظمين في المدرسة أقل بكثير من عدد الأطفال الملتحقين بها في أي وقت تُحسب فيه هذه الأعداد؛ وذلك لأنّ بيانات الالتحاق بالمدرسة لا تُظهر على الفور بيانات التّسرّب.

وفي عام ٢٠٠٢، قُدِّر عدد الأطفال مِمّن هم في سنّ الالتحاق بالمدارس الابتدائية غير المنتظمين فيها بحوالي ١١٥ مليون طفل (معهد اليونيسكو للإحصاءات، واليونيسف، ٢٠٠٥)، بينما بلغ عدد الأطفال غير المنتظمين في المدرسة عام ٢٠٠٦ حوالي ١٠١ مليون طفل (اليونيسف ستوفّر هذه المعلومات قريباً). وبالإضافة إلى سوء نوعية التعليم، تتواصل التحديات المستمرة المفروضة على الانتظام في المدرسة، مثل عمل الأطفال، وفيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، والحروب الأهلية، والكوارث الطبيعية، والتدهور البيئي المزمن، والفقر المتعمق، تتواصل كلها في تهديد المكاسب المُتحقّقة في معدلات الالتحاق بالمدرسة وإتمام التعليم فيها في العديد من الدول.

إنّ التَّحدي الذي يُواجه التعليم لا يتمثل ببساطة في إدخال الأطفال في المدارس، بل في تحسين النوعية الكلية للدراسة فيها والتصدي للتهديدات التي تواجه المشاركة أيضاً. فإذا تمّت مُعالجة كلٍّ من نوعية التعليم وفرص الوصول إليه يُصبح من المحتمل أن يواصل الأطفال الملتحقون بالمدارس الابتدائية تعليمهم، وأن يُتمّوا مراحل التعليم كاملةً، وأن يُحققوا النتائج التعلّمية المتوقَّعة، وأن ينتقلوا بنجاح إلى التعليم الثانوي.

ثمة رابط عضوي لا تنفصم عُراهُ بين الوصول إلى التعليم ونوعيته، ومن شأن هذا الرابط أن يجعل النوعية جزءاً لا يتجزأ من أية استراتيجية هادفة إلى تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية الخاصة بالتعليم وأهداف مبادرة "التعليم للجميع". وبناءً على ذلك، يجب أن يكون لصانعي السياسات والممارسين المعنيين بمعدلات بقاء واستمرار التعليم الأساسي الأدنى ومعدلات إتمام التعليم في مناطق مختلفة من العالم اهتمامٌ محوريٌ بنوعية المدارس. ففي غرب ووسط إفريقيا، على سبيل المثال، يبقى على مقاعد الدراسة حوالي ٤٨،٢٪ فقط من الأطفال الملتحقين بالصف الأول إلى أن يُتِمّوا الصف الأخير من التعليم الابتدائي. ويبلغ معدل البقاء المُقارَن لهؤلاء الأطفال مع نظرائهم في شرق وجنوب إفريقيا حوالي ٦٤،٧ في المئة.

وقد أدت هذه الاتجاهات إلى نشوء الجهود المُتكاتفة والمنسَّقة لمعالجة قضية النوعية في التعليم الابتدائي / الأساسي في جميع أنحاء العالم، مع قيام بعض منظمات الأمم المتحدة، مثل اليونيسف، بتكثيف جهودها للتصدي لنوعية التعليم بطريقة منهجية أكثر. وفي هذا السياق تحديداً، تطورت استراتيجية اليونيسف وبرمجة أعمالها على مرّ الزمن، فبلغت ذروتها في إنشاء نماذج المدارس الصديقة للطفل، باعتبارها سُبُلاً أو طُرُقاً شاملةً للتعامل مع جميع العوامل المؤثّرة في النوعية.

إن نماذج المدارس الصديقة للطفل، مَثَلُها مَثَلُ معظم الابتكارات القائمة على أرض الواقع، ليست فقط مفهوماً مجرّداً أو فرض وصفة منهجية أو أسلوبية صارمة. فهذه النماذج تمثّل طرقاً براغماتية (عملية) للوصول إلى النوعية في التعليم، تطوَّرت (وما زالت تتطور) من مبدأ التعليم كحق من حقوق الإنسان إلى اعتباره إيديولوجية تركّز على الطفل وتُولي مصلحة الطفل الفضلى الاهتمام الأساسي في جميع الأوقات. وهذا يجعل الطفل محورَ العملية التعليمية والمستفيد الرئيسي من القرارات الأساسية في التعليم. لكنّه لا يعني أنّ نماذجَ المدارس الصديقة للطفل مخططاتٌ إيديولوجية غير مرنة. فلأنّ نماذج المدارس الصديقة للطفل تعتمد على واقع القيود المفروضة على الموارد وعلى الافتقار إلى القدرة على تصميم الحلول المثالية وتنفيذها (انظر الفصل الثاني)، فإنّ هذه النماذج تلتزم بمبدأ "الإعمال التدريجي" لحق الطفل في التعليم جيد النوعية.

إنّ مناصري المدارس الصديقة للطفل على استعداد للتفاوض على الأولويات المتعلقة بما يصبُّ في مصلحة الطفل الفضلى، وإجراء مقايضات قائمة على ما يُمكن تنفيذه عملياً للمدارس والأنظمة التعليمية حتى يتم إنجازه ضمن إطار زمني محدد، باستخدام الموارد والقدرات المتوافرة.

١-٢ الغرض والمجال

يتمثّل الغرضُ من تنفيذ نموذج المدارس الصديقة للطفل في نقل المدارس والأنظمة التعليمية وتحويلها، بشكل تدريجي، نحو المعايير النوعية، مع التصدي لجميع العناصر التي تؤثّر في رفاه الطفل ورعايته وحقوقه كمتعلّم ومستفيد رئيسي من التعليم، في الوقت الذي يتم فيه تحسين الوظائف المدرسية الأخرى أثناء تنفيذ هذه العملية. ويجب أن تتيح معايير النوعية لجميع الأطفال إمكانية الوصول إلى المدرسة، والبقاء على مقاعدها، والترفيع من صف إلى آخر، وإتمام المرحلة التعليمية في الوقت المحدد، ويجب أيضاً أن توفّر المعايير تجربة تعليمية غنيةً يستطيع الطلاب من خلالها النمو والتّرَعْرُعَ والتطور وبلوغ إمكاناتهم الكاملة. ووصولاً إلى هذه الغاية، فإنّ نماذج المدارس الصديقة للطفل تهتمّ بتسخير الإشراك والدعم الكاملين لجميع الأطراف المعنية واستخدامهما لتيسير إعمال حق الطفل في الحصول على تعليم جيد النوعية. وتضمّ هذه الأطراف، أو "القائمون بالواجبات"، في صفوفها الآباء والأمهات، والمجتمعات المحلية، والمعلمين، ومديري المدارس، والمخطّطين للتعليم، وجماعات المجتمع المدني، بالإضافة إلى الحكومات المحلية والوطنية وشركائها الخارجيين. ويُمكّن إشراكُ هذه الأطراف المدارسَ والأنظمةَ التعليمية من توفير الظروف والموارد الضرورية لتحقيق المعايير النوعية التي تتصورها نماذج المدارس الصديقة للطفل.

أما بالنسبة إلى المجال، فإن نماذج المدارس الصديقة للطفل تعتنق مفهوماً للنوعية يذهب إلى ما هو أبعد من التميّز التدريسي والنتائج الأدائية. إذ ينصبُّ التركيز على احتياجات الطفل ككل (بشخصه وظروفه ومحيطه)، وليس فقط على «المكوّنات أو الأدوار المدرسية» التي يشعر المُرَبّون في مجال التعليم تقليدياً بأنهم مسؤولون عنها. ويشمل مجال نموذج المدرسة الصديقة للطفل تغطيةً متعددة الأبعاد من النوعية، واهتماماً شمولياً لاحتياجات الطفل.

© يونيسف / نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٨-٠٢٩٩/ماركيز

وبناءً على ذلك، وسعياً من نماذج المدارس الصديقة للطفل إلى الوصول إلى النوعية، فإنها تتناول وتُشرك جميع القطاعات في عملها لتتصدى لاحتياجات الطفل بشكل شامل. وضمن هذا الإطار الشمولي المشترك بين القطاعات، تُعنى نماذج المدارس الصديقة للطفل وتهتمّ بالصحة، والأمن، والأمان، والوضع التغذوي، والرفاه النفسي للطفل، بالقَدْر الذي تُعنى فيه بتدريب المعلمين وبملاءمة أساليب التدريس وموارد التعلُّم المستخدمة في التعليم المدرسي. كذلك فهي تُعنى وتهتم بتعزيز مشاركة الطفل وخلق فضاء (مساحة) للأطفال ليعبروا عن آرائهم ووجهات نظرهم كما تُعنى وتهتمّ بمساعدة الأطفال على تعلّم اتباع الأنظمة والقوانين ومراعاتها أو إظهار الاحترام للسلطات المدرسية. ولا تتأتى النوعية في هذه النماذج من فعّالية فصل المدرسة وتمييزها بمكان خاص، باعتبارها مجتمعاً محلياً يسعى إلى التعلم فحسب، بل إنها تتأتى أيضاً من فعّالية ربط المدرسة بمجتمع محلي أكبر تستمد منه حسّ الانخراط في الواقع والتعامل معه، وتؤكّد مدى صلة وملاءمة مناهجها المدرسية به.

واستناداً إلى هذه الخلفية، فإن النوعية تحتاج إلى التقييم من منظور أبعاد مختلفة تشتمل على ما يلي:

أ. مدى استعداد الفتيان (الأولاد) والفتيات (البنات) للبدء في الالتحاق بالمدرسة والاستمرار فيها.

ب. مدى استقبال المدارس للفتيان والفتيات ومدى استعداد المعلمين لتلبية احتياجاتهم ودعم حقوقهم.

ج. مدى تلبية متطلبات الصحة العامة للفتيان والفتيات ورفاههم كجزء لا يتجزأ من تعزيز التعلّم.

د. مدى السلامة والأمان في المدارس باعتبارها أماكن للتعلّم، ومدى كمال توفيرها لبيئة مراعية للنوع الاجتماعي تُفضي إلى التعلّم.

هـ. مدى احترام المدارس والمعلمين لحقوق الأطفال ومدى عملهم تجاه ما يصبّ في مصالح الطفل الفضلى.

و. مدى اعتناق المعلمين والمدارس لأساليب التعليم المُرَكّزة على الطفل، بوصفها ممارسة فضلى، ومنهجية معيارية يعتمدها المعلمون والمدرسة.

ز. مدى التشجيع على مشاركة الطفل بوصفها ممارسة معيارية في التفاعل داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى مشاركته في العمليات والإدارة الأوسع نطاقاً للمدرسة.

ح. مدى استثمار الجهود والموارد في خلق غرف صفية مُحَفِّزة تدعم التعلّم الفعال للجميع.

ط. مدى توافر المرافق والخدمات والتجهيزات التي تفي بالغرض والمستدامة بيئياً، والتي تدعم احتياجات الطفل ككل واحتياجات جميع الأطفال.

ي. استخدام الأساليب التدريسية التي تتحدى وتُفكّك عُرى التمييز القائم على النوع الاجتماعي، أو على الإثنية، أو على الخلفية الاجتماعية.

ك. ويتمسّك مؤيدو المدارس الصديقة للطفل باعتقادهم أن جميع هذه العوامل، متفاعلةً بطريقة ديناميكية (حِراكية) عضوية، تُشَكّل "الحَلّ المُكَوَّنَ من حُزَمٍ"، الذي يمكن وصفه بكل ثقة بعبارة: "مدرسة صديقة للطفل".

١-٣ مُدْخلات نموذج متطور

مَرَّت عملية تطوّر المدارس الصديقة للطفل بمرحلة عملية وأخرى نظرية، ومن المهم أن نفهم الجمع بين العمل والتفكير التأملي الذي بلغ أوجه وتَشَكّل في هيئة نماذج المدارس الصديقة للطفل كمعيار للنوعية ضمن عمل اليونيسف في مجال التعليم الابتدائي / الأساسي. وتُساعد اليونيسفُ، كغيرها من وكالات الأمم المتحدة الأخرى، الدول على تحسين نوعية التعليم الذي تقدمه لأطفالها. وقد اشتملت هذه المساعدة أساساً، قبل عشرين عاماً، على تدخلات تتعلق بالعوامل التدريسية كتدريب المعلمين، وتزويد الكتب المدرسية والمواد التعلّمية، والمناصرة وكسب التأييد للسياسات الخاصة بحجم الغرف الصفية والأساليب التدريسية. وقد أدى هذا النهج "القائم على عامل واحد"، في مجال نوعية المدارس إلى إحداث عدد من التحسينات، لكنها كانت، بصفة متكررة، على حساب عوامل أخرى في البيئة التعليمية. فمثلاً، من الممكن أن يكون تدريب المعلمين قد أحرز بعض المكاسب، إلاّ أن الافتقار إلى الكتب المدرسية والمواد في المدارس غالباً ما يكون قد عمل على تقويض هذه المكاسب. وبالمثل، غالباً ما كان يتم التفريط في إدخال محتوى المهارات الحياتية في المناهج المدرسية، بما فيها الممارسات الجيدة للنظافة العامة والشخصية، وذلك لأن العديد من المدارس لم يكن لديها موارد مائية كافية تفي بالغرض أو مراحيض كافية تلبّي الحاجة لإحداث تغيير سلوكي مفيد وذي معنى لدى المتعلمين.

ولأن منظمة اليونيسف تُعنى بالطفل ككُل، وبسبب اعتمادها للنهج المشترك بين القطاعات في البرامج الخاصة بالأطفال، فهي تعمل من أجل تحسين فرص تزويد المياه ومرافق الصرف الصحي المراعية للنوع الاجتماعي، وتعزيز الممارسات الفضلى للنظافة العامة والشخصية، وتلبية الاحتياجات التغذوية من خلال التدخلات القائمة على المدرسة، وزيادة إمكانية الوصول إلى الطاقة، والتصدي للتحديات التي يفرضها تغيّر المناخ من خلال التحسينات في مجال تقليص مخاطر الكوارث، والاستعداد لها والقدرة على الاستجابة لها والرد عليها. كذلك تدعم اليونيسف التدابير التي تساعد على تقليص الأثر السلبي لعِمالة الأطفال، والاتّجار بالأطفال، والعنف القائم على النوع الاجتماعي. وهذه كلها تمثّل قضايا حماية الطفولة التي لها مضامين وتبعات خطيرة بالنسبة إلى التعليم.

وقد أصبحت التدابير التي تُتّخذ في المدارس، مثل توفير المياه والصرف الصحي والوجبات المدرسية والمشورة، مُكوّنات أساسية لنوعية التعليم الكلية. وأظهرت الدراسات باتّساق أن هذه المكوّنات تؤثر في فرص الوصول إلى المدرسة، والبقاء على مقاعد الدراسة، وإتمامها. لقد تم توثيق الروابط بين توافر المياه والصرف الصحي في المدارس وبين معدلات الوصول إلى المدرسة والبقاء على مقاعد الدراسة توثيقاً جيداً، كالروابط بين الوجبات المدرسية وبين وصول الأطفال إلى المدارس وانتظامهم فيها في المجتمعات المحرومة الأقل

الجدول رقم ١: أمثلة على مُحَدِّدات التدخلات القائمة على عامل واحد

النهج القائم على عامل واحد	التحسينات والمكاسب	العوامل التوفيقية
تطوير المعلمين	• زيادة عدد المعلمين المؤهلين • وجود معلمين أفضل اطّلاعاً وتثقيفاً	• عدم ملاءمة المناهج التدريسية للسياق المحلي • الافتقار إلى المواد والوسائل التعليمية / التعلمية
توفير الكتب المدرسية	• تسهيل الدراسة الذاتية الفردية • تعزيز مستوى الأداء الأكاديمي	• غير مرتبطة بتطوير المعلمين وغير مُنْسجمة من الناحية الثقافية. • عدم كفاية كمية الكتب المدرسية
التثقيف بالمهارات الحياتية والنظافة العامة والشخصية	• رفع مستوى الوعي بالصحة والنظافة العامة والشخصية لدى الأطفال. • تمكين الأطفال من المشاركة في العناية بأنفسهم وبالآخرين	• النقص الحاد في مرافق الصرف الصحي • النقص الحاد في المياه الآمنة للشرب وغسل الأيدي • لم تكن نوعية تعليم المهارات الحياتية في الغالب مُستجيبة للنوع الاجتماعي أو ملائمة للعمر
بيئة المدرسة والتثقيف البيئي	• تزويد المزيد من المدارس بإمكانية الحصول على المياه ومرافق الصرف الصحي. • إيجاد مصادر متجددة للطاقة الكهربائية • زراعة الأشجار والحدائق في المدارس	• الافتقار إلى الارتباط مع المنهاج المدرسي • تعرّض المرافق إلى التخريب المتعمد وسوء الاستخدام • الافتقار إلى القدرة على صيانة المرافق
المدارس بوصفها وسيلة التواصل الامتدادي مع المجتمع	• إقامة شراكات مع مجالس الآباء والمعلمين وتشكيل مجالس الحكم المدرسي • تشكيل منظمات لليافعين والشباب	• ضعف تطوير قدرات الآباء والأمهات وقادة المجتمع المحلي • وجود فضاءات مُقَيِّدة لمشاركة اليافعين والشباب.

حظاً. ويوحي الإدراك المتأخر لهذه الأمور بأنّ تحوّل منظمة اليونيسف من استخدام النهج القائم على عامل واحد إلى نهج قائم على حُزْمة من العوامل في تعزيز نوعية التعليم كان ولا يزال يُعتبر مرحلةً مهمةً في تطوير نماذج المدارس الصديقة للطفل.

وثمة مرحلة مهمة أخرى تتمثّل في التحول من التدخلات الموجّهة إلى التدخلات الشاملة للنظام كله في مجال التعليم. وغالباً ما تعني تلبية احتياجات الجماعات الأقل حظاً أن يتم توجيه عمل اليونيسف نحو مجتمعات محلية أو فئات سكانية معيّنة. وتميل هذه التدخلات، التي تُصَمَّم عادة بوصفها "مشاريع"، إلى أن تكون صغيرة الحجم نسبياً، أو متوائمة مع واقع محلي، وتشتمل على استراتيجيات مبتكرة "لحل المشكلات"، وعلى استثمار مستمر للجهود والموارد لجعلها صالحةً للسكان التي تستهدف مساعدتهم. ونتيجة لذلك، فقد استطاعت منظمة اليونيسف وما تزال تستطيع تسجيل تحسينات في الوصول إلى التعليم، أو البقاء على مقاعد الدراسة، أو التحصيل التعليمي في مناطق عملياتها، حيث كانت تعمل بشكل أفضل من المعدل الوطني للمكاسب في مؤشرات النوعية هذه. وما تزال هذه التدخلات الضيّقة التركيز، ضرورية في بعض الظروف، لكنها ليست الطريقة الأكثر فعّالية لتوفير التعليم الابتدائي / الأساسي جيد النوعية لجميع الأطفال.

وإذا كانت الأنظمة التعليمية شمولية تماماً، فيمكن أن يمتد التعليم جيد النوعية ليشمل جميع الجماعات كمسألة روتينية. ويتطلب حدوث ذلك تنفيذ تدخلات على مستوى الأنظمة برمتها. فبدلاً من مجرد "إقامة" مدارس صديقة للطفل في المجتمعات المحلية، "تُباع" نماذج المدارس

الصديقة للطفل وتسَوُّق كممارسة فضلى للنظام التعليمي بأسره. ويدعم التحوُّلُ نحو تنفيذ تدخلات على مستوى الأنظمة برمّتها التغييرَ في قطاع التعليم كله، ويساعد الدول على وضع معايير للنوعية في كل مكوّنات النظام التعليمي. وقد دفع هذا الإدراكُ منظمةَ اليونيسف إلى كسب التأييد لفكرة أن تقوم الدول بتبنّي المدارس الصديقة للطفل باعتبارها نموذجاً نوعياً شمولياً في خططها وأولوياتها التعليمية الوطنية، الأمر الذي أثار بدوره مسألة الوضوح، بما يحدد ماهية المدارس الصديقة للطفل وكيفية استخدام الدول لهذا النموذج من المدارس.

ونظراً لوجود أمثلة على المدارس الصديقة للطفل في العديد من الدول، فغالباً ما تُشارك مكاتب اليونيسف القُطرية في فعاليات "اعرض شيئاً وتحدث عنه"؛ أي اعرض نماذج المدارس الصديقة للطفل وتحدث عنها. ولقد كانت وما تزال أكثر صعوبةً بكثير تلك الجهود الساعية إلى تشكيل حُزَمة مُحدَّدة، وتبيّن وتُحدّد بوضوح معايير المدارس الصديقة للطفل التي يُمكن تبنّيها كجزء لا يتجزأ من الخطة التعليمية الوطنية. إذ يجب أن تشتمل الحزمة على تفاصيل ومتغيرات التكاليف التي يمكن التنبؤ بها في أي نموذج تشبيهي يُحاكي تلك المدارس ويُستخدم لاتخاذ قرار بشأن أولويات جدواها لأية دولة.

ثمة تحديان آخران: الأول منهما يتمثّل في أن العمل مع النظراء الوطنيين لجعل المدارس صديقة للطفل لا يكفي. فمن الضروري أيضاً تنشئة القدرات المحلية وتنميتها من أجل تصميم المدارس الصديقة للطفل وتشغيلها وإدارتها كجزء من نظام التعليم الوطني. ففي كينيا، على سبيل المثال، عندما أُعلن عن مجانية التعليم الابتدائي، قامت منظمة اليونيسف بنجاح بمناصرة وتأييد تضمين معظم مبادراتها / تدخلاتها الصديقة للطفل واستراتيجياتها الأساسية في خطة دعم قطاع التعليم الجديدة. وبعد ذلك، أصبح من الأمور الجوهرية لدى اليونيسف التحوّل من المشاريع التي تجعل المدارس صديقة للطفل إلى المساعدة على بناء القدرات الوطنية في كينيا لتكرار تنفيذ نموذج المدارس الصديقة للطفل في جميع أنحاء البلاد.

أما التحدي الثاني منهما فيتمثّل في أنّ النهج القائم على الأنظمة يتضمن المزيد من العمل عن كثب مع الوكالات الشريكة الأخرى. وفي هذا الصدد، تعاملت منظمة اليونيسف مع نماذج أخرى، مثل نموذج المدارس الجديدة (Escuelas Nuevas) الذي نشأ جرّاء العمل على التعليم جيد النوعية في كولومبيا، بالإضافة إلى العمل على غيره من أُطُر العمل النوعية المعنية بأجزاء من صورة التعليم جيد النوعية، مثل مبادرة "تركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعالة (FRESH)"، التي تتعامل أساساً مع جوانب الصحة والتغذية في المدارس الصديقة للطفل. ومع وجود نماذج مختلفة تسعى إلى إحراز نتائج متماثلة في مجال التعليم، أصبحت النوعيةُ والوضوح والترابط أموراً مهمة جداً للترويج لنماذج المدارس الصديقة للطفل كحُزَمٍ، تستطيع الدول تبنّيها واعتمادها في خططها وأولوياتها التعليمية الوطنية.

وبالتوازي مع هذه التَّحديات البرمجية الموجودة على أرض الواقع، عملت منظمة اليونيسف على الاستثمار في التفكير التأملي (التفكّر) النظري وبناء المفاهيم المرتبطة بالمدارس الصديقة للطفل. فقد استخدمت اليونيسفُ ومؤسسةُ إنقاذ الطفل، ومنظمةُ الصحة العالمية في منتصف التسعينيات من القرن الماضي، مفهومَ المدرسة الصديقة للطفل في بادئ الأمر بطريقة منهجية. وكان ذلك الاستخدام على نطاق واسع كمرادف تعليمي لمصطلح "المستشفيات الصديقة للرضّع" الذي أسهم في رسم المعايير النوعية للصحة. وبتأثير من اليونيسف، تم في الحال توسيع مفهوم المدارس الصديقة للطفل إلى ما هو أبعد من قضايا الصحة والتغذية ليشمل بواعث القلق المقرونة بعناصر أوسع نطاقاً للنوعية في التعليم، مثل مراعاة مصالح النوع الاجتماعي والشمولية، وحقوق الإنسان.

وفي عام ١٩٩٥، عقد مركز أبحاث إنوشينتي التابع لمنظمة اليونيسف ورشة عمل حول موضوع "ما هي المدارس الصديقة للطفل؟"، تمخّضت عن صياغة ملخّص غير رسمي يوضّح ١٣ خاصيةً من الخصائص الحقوقية للمدارس (أو الخصائص المدرسية القائمة على الحقوق)

التي تعتبر صفات أساسية لمفهوم المدارس الصديقة للطفل. وفي أوراق عمل لاحقة، تم تقديم المدارس الصديقة للطفل بوصفها "مظلة" يُمكن تحتها توحيد وتسويغ نشاطات وأهداف جهود اليونيسف المتنوعة في مجال المدارس. ومع أنَّ تلك الجهود لم تُسفر عن وضع تعريف مقبول رسمياً لنماذج المدارس الصديقة للطفل، إلا أنّ فكرة "الخصائص التعريفية الثلاث عشرة" اكتسبت رواجاً، واستمرت باعتبارها نقطة مرجعية لمناصرة المدارس الصديقة للطفل وتأييدها وتنفيذها.

وفي وقت مبكر من عام ٢٠٠٠، كانت اليونيسف تعمل على توسيع تعريف النوعية بالنسبة إلى عدد من العناصر الأساسية للمدارس الصديقة للطفل. وبحلول نهاية عام ٢٠٠١، أعطت منظمة اليونيسف أهميةً كبرى لحُزْمة نوعية شاملة ومتطوّرة جرى تبيان تفاصيلها الدقيقة لتلائم الواقع المختلف من دولة إلى أخرى. وقد أدى ذلك إلى نشوء اختلافات في موضوع "المدارس الصديقة للطفل" لدى المنظمة. وتكشف دراسةٌ مسحية عالمية لهذا المفهوم وتطبيقاته ضمن برامج اليونيسف النقاب عن صورة مختلطة، مما صعَّب الترويج للمفهوم لدى الدول أو الوكالات الشريكة كنموذج مترابط للنوعية في التعليم. وقد كان هناك مَيْل إلى فرض المزيد على المدارس الصديقة للطفل وتقليل الاهتمام بالتدريب والقدرات على استخدام نموذج المدارس الصديقة للطفل في الأنظمة التعليمية. وبالرغم من هذه الصعوبات، فقد تم إحراز تقدّم مستمر بثبات على صعيد نموذج المدارس الصديقة للطفل، وازداد بثبات أيضاً عدد الدول التي تستخدم فيها اليونيسف هذا النهج، حيث بلغ ٥٦ دولة في عام ٢٠٠٧ مرتفعاً من ٣٣ دولة في عام ٢٠٠٤.

غير أن المشكلة تكمن في كَوْن نماذج المدارس الصديقة للطفل الناشئة تقدم صورة مربكة. فهي تتّجه نحو التركيز على "الخصائص التعريفية"، لكن عدد الخصائص يختلف ويتباين اعتماداً على السياق: إذ يتدنى ليصل إلى ٦ خصائص ويرتفع ليبلغ ١٦ خاصيةً. كذلك فإن هذه النماذج تحاول تعريف المدارس الصديقة للطفل من حيث "المكونات الأساسية"، بما فيها أساليب التدريس، والصحة، ومراعاة مصالح النوع الاجتماعي، والمشاركة من جانب المجتمع المحلي، والشمولية، والحماية. (انظر الفصل الثاني).

وفي أعقاب حدوث الحالات الطارئة الأخيرة، انصبَّ اهتمام متزايد وما يزال ينصبُّ على الجوانب المعمارية للمدارس الصديقة للطفل – الموقع، والتصميم، والإنشاء أو التشييد. ولا يُبيّن هذا الاهتمام الحاجة إلى توفير المرافق المادية، وتعزيز الأساليب التدريسية الجيدة، وتحقيق مفهوم اقتصادية التكاليف فحسب، بل إنه يبيّن أيضاً الحاجة إلى التصدي للقضايا البيئية، والمشاركة من جانب المجتمع المحلي، وسلامة موقع المدرسة، وتوفير "المناطق الآمنة" ضمن المدارس. وقد جرى، في الآونة الأخيرة، استقصاء ودراسة قضايا الطاقة الكهربائية (بما فيها الطاقة الكهربائية التي يتم توليدها باستخدام أشعة الشمس، والطاقة التي تولدّها الرياح، ومصادر الطاقة البديلة الأخرى) وإمكانية الاتصال مع الإنترنت كجزء من الأمور التي تُركِّز عليها نماذج المدارس الصديقة للطفل. ومن المحتمل أن تصبح هذه العناصر جزءاً من نماذج المدارس الصديقة للطفل في بعض الدول، كما حدث سابقاً في حالة المياه والصرف الصحي.

وثمة بُعْدٌ إضافي يشكّل تحدياً لنماذج المدارس الصديقة للطفل، ويتمثل في نشوء السؤال التالي: ما هو الوقت والمكان الملائمان لتطبيق مفهوم نماذج المدارس الصديقة للطفل للمرة الأولى؟ لقد كانت بام (إيران) مثالاً ممتازاً على ذلك بعد الزلزال الذي وقع في عام ٢٠٠٣. ففي هذا الوضع والأوضاع المشابهة له، وسّعت اليونيسف مفهوم المدارس الصديقة للطفل ليشمل هموماً وبواعثَ قلق أكثر شمولية تتعلق بالمنازل المركّزة على الأطفال (أو المتمحورة حولهم)، والمجتمعات المحلية المركّزة على الأطفال، والمدن المركّزة على الأطفال، حيث شرعت في معالجة قضايا البيئة، والصحة، والحماية، والقضايا المدنية كما أبرزتها اتفاقية حقوق الطفل. ويعتبر هذا التوجّه أمراً مهماً لأنه يُبرز الروابط ما بين المدارس والمجتمعات المحلية بحسٍّ جديد لم يسبق له مثيل، ويبعث على طرح العديد من الأسئلة: هل من الضروري وجود بيئة داعمة تشمل المنزل، والمجتمع المحلي، والمدينة، والمجتمع ككل حتى تصبح المدارس الصديقة للطفل قابلة للحياة والاستمرار؟ هل تعتبر عملية إنشاء مدارس صديقة للطفل محاولة لتغيير المعايير والممارسات في المنازل والمجتمعات المحلية والمدن والمجتمع ككل أيضاً؟ هل يمكن "إعادة البناء بشكل أفضل" بعد وقوع الكوارث الطبيعية أو النزاعات /

© اليونيسف / نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٥ – ٠٥٩٤/إستي

الحروب الأهلية عن طريق استخدام المدارس الصديقة للطفل كنقاط انطلاق للتغيير في المجتمع الأوسع؟ هل يمكن تقليص مخاطر التدهور البيئي المزمن والكوارث التي تحدث فجأة عن طريق التحسينات والتخطيط ونشاطات الاستعداد؟ هذه أسئلة حرجة تُطرح على نماذج المدارس الصديقة للطفل، وتُبرز الروابط ما بين المنزل، والمدرسة، والمجتمع المحلي، بطريقة تتعدّى بكثير الحس التقليدي.

ويمكن تصميم المدارس وبناؤها وتشغيلها في أي مجتمع محلي. بَيْدَ أنه إذا تم التعامل بجدّية مع المبادئ التي تقوم عليها نماذج المدارس الصديقة للطفل، ستُثار أسئلة حول نوع البيئة المحيطة بالمدرسة، التي يكون فيها تنفيذُ مدارس ذات طبيعة كهذه مُجْدياً وممكناً من الناحية العملية، وتكون فيها المدارس قادرةً على النمو والتّرَعرُع. وحتى تكون المدرسة الصديقة للطفل قادرةً على تحقيق وبلوغ إمكاناتها، فقد تطلب الأمر وجود بيئة اجتماعية وثقافية وسياسية داعمة لها. ويمكن المُحاجةُ بأن هذه المدارس يُحتمل أن تكون قابلةً للتطبيق ومستدامةً، بدرجة أكبر، في مجتمعات عادلة، وديمقراطية، وسليمة ومتسامحة.

ويُعتبر تقبُّل التنوع من خلال التسامح، والشمولية، والعدل نقطة البداية للاعتراف بالحق في التعليم جيد النوعية وجعله مُيسَّراً متاحاً لجميع الأطفال، بصرف النظر عن خلفياتهم. وعندما يوجد مناخ اجتماعي وثقافي وسياسي مفتوح للمشاركة من جانب الأطفال واحترام حقوقهم، ابتداءً من مستوى الأسرة، ومروراً بالمجتمع المحلي، وانتهاءً بالمجتمع الأوسع، يصبح من المرجّح أكثر أن تستطيع الدول إعداد إطار عمل معنى بالسياسات، ووضع خطط وأولويات وطنية، ووضع تخصيصات الموازنة الداعمة للمدارس الصديقة للطفل.

ويشير مناصرو المدارس الصديقة للطفل إلى إمكانية جعل هذه المدارس صديقةً له حتى في المجتمعات المحلية الأشد فقراً، إذا وجدت العناصر الداعمة لها، وحتى في ظل القيود التي تفرضها الموارد المتوافرة، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، يشير المناصرون أيضاً إلى أن جزءاً من فوائد جعل المدارس صديقة للطفل في أي وضع كان هو أنّ تحقيق ذلك قد يؤدي إلى تغيير إيجابي في المنازل، والمجتمعات المحلية، والمجتمع الأوسع. وفي كلتا الحالتين، يمكن النظر

إلى المدارس الصديقة للطفل على أنها نموذج حيوي بمقدوره إحداث تغيير ليس في المدارس والأنظمة التعليمية فحسب، بل في المنازل، والمجتمعات المحلية والمجتمعات ككل أيضاً.

وتُوحي هذه الاعتبارات بأنّ اعتبارَ نموذج المدارس الصديقة للطفل نموذجاً صارماً هو أمرٌ يُفضي إلى نتائج غير مثمرة في ظل وجود عدد مُحدَّد مسبقاً من الخصائص التعريفية أو المُكوّنات الأساسية لهذه المدارس. ولا بُدَّ من فهم النموذج على أنه مرنٌ وقابلٌ للتكيف والمواءمة، وتقوده مجموعة مبادئ واسعة تدعو إلى الحوار والمساومة، وتعتمد على ممارسات فضلى مثبتة ومجرَّبة عملياً، وتتقبّل ما يستجد من هموم وبواعث القلق حسبما يقتضيه واقع الأوضاع المختلفة. تِلْكم هي طبيعة النموذج التي يسعى هذا الدليل إلى شرحها وتبيانها. إنه نموذجٌ للنوعية اتّخذ العديد من الانحرافات والمنعطفات خلال مراحل تطوره، وهو بذلك يكون أثرى وأنسب لتلك العملية. إنه يبذل جهداً إبداعياً حول مركزية الطفل ويبني على تجارب عالمية حقيقية في أفضل ما يصلح للأطفال ويكون مجدياً لهم في مختلف الظروف، بالإضافة إلى بنائه على المُثل النظرية الضرورية لتعريف نوعية التعليم وتعزيزها. وفي هذا الصدد، فإن نموذج المدارس الصديقة للطفل لا يتعلّق كثيراً بالوُجهة النهائية التي يمكن أن تصل إليها المدارس والأنظمة التعليمية والتي يُمكن تصنيفها بأنها ناجحة. بل إن هذه النماذج تتعلق أكثر بالطرق التي تسعى المدارس والأنظمة التعليمية المَسير من خلالها، التماساً للنهوض بالنوعية في التعليم وتعزيزها.

١-٤ الآمالُ المعقودةُ على النموذج المُوَحَّد للمدرسة الصديقة للطفل

إذا أمكن تسخير الإيديولوجيات التحتية والمبادئ الأساسية التي تقود الخصائص التعريفية للمدارس الصديقة للطفل في مختلف السياقات واستخدامها في مبادئ توجيهية شاملة مدعومة بأمثلة عملية توضيحية، فمن الممكن حينئذٍ تحقيق الآمال المعقودة العظيمة على هذا النهج الخاص بالنوعية تحقيقاً كاملاً، على هيئة نموذج مُوحَّد للمدرسة الصديقة للطفل. وباعتبار هذا النموذج أداةً للتخطيط للتعليم الأساسي النوعي، فإن من شأنه أن يُعزّز، بشكل كبير، فرص تحقيق أهداف مبادرة التعليم للجميع، والأهداف الإنمائية للألفية ذات الصلة بالتعليم. كذلك فإن النموذج الموحَّد للمدارس الصديقة للطفل يَعِدُ بتطبيق نهج أكثر تشاركية وشمولية للتخطيط لنوعية التعليم. فعلى سبيل المثال:

ستعمل الروابط الأقوى بين المدارس ومجتمعاتها المحلية على تيسير العملية التشاورية، وهو متطلب مسبق لإعداد خطط موثوق بها لقطاع التعليم، بمقدورها أن تجذب الدعم الخارجي بما ينسجم مع متطلبات الحُكم الرشيد لتوافق مونتيري[1]، وللمبادرة سريعة التنفيذ، ولعِقْد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة.

سوف تزيد الروابط الأقوى نفسها احتمالية أن تتماهى (تنخرط وتندمج) المجتمعات المحلية أنفسها بمدارسها وأن تكون داعمة لها، مما يُقوّي في نهاية المطاف عملية تقديم التعليم الابتدائي / الأساسي جيد النوعية لجميع الأطفال.

أ. سيساعد التركيز المُنْصَبُّ على رفاه ورعاية الطفل كَكُل، بما في ذلك الاهتمام بالاحتياجات المختلفة للجماعات المختلفة، وفقاً لعوامل كالنوع الاجتماعي، والقدرة البدنية، والوضع الاجتماعي الاقتصادي سيُساعد على التصدي للتباينات التي تنبثق من الخلفيات المنزلية أو المجتمعية المحلية، الأمر الذي يخلق بدوره ميداناً تتساوى فيه الفرص أمام المتعلمين حتى يتمكنوا من تحقيق إمكاناتهم الكاملة من خلال التعليم.

ب. سيعمل التركيز على الدمج والشمولية على تمكين الدول من طَرْقِ الإمكانات الكاملة لمواردها البشرية وتسخيرها كاملةً.

ج. سيُساعد إيجادُ بيئة مُفْضية أكثر إلى التعليم على خفض معدلات الرسوب والتسرب من المدرسة إلى الحد الأدنى؛ فهذه المعدلات تُسهم أيضاً في ضعف النوعية بسبب القصور الداخلي ضمن المدارس والأنظمة التعليمية.

د. من المحتمل بشكل أكبر أن تُنْتج الأساليب التدريسية المُرتكزة على الطفل مفكّرين مُستقلين بمقدورهم تقديم إسهامات بنّاءة في الديمقراطية التشاركية، والتكيّف والتواؤم مع الظروف المُتغيِّرة.

هـ. ستُمكّن الأساليبُ التدريسية المُرتكّزة على الطفل أيضاً المعلمين من تحسين وضعهم المهني كميسرين للتعلم وأوصياء على رفاه الطفل ورعايته، بينما يشغلون مناصبهم في المدرسة، وكأشخاص في مواقع السلطة في إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي.

و. من المحتمل بشكل أكبر أيضاً أن تُنتجَ الأساليب التدريسية المُركّزة على الطفل والمراعية للنوع الاجتماعي خرِّيجي مدارس يصبحون خالقين لفرص العمل ومقاولين رُوّاداً للأعمال بدلاً عن كونهم مجرد باحثين عن فرص العمل.

ز. سيؤدي التركيز على الطفل كَكُل إلى بروز احتياجات للأطفال متنوعّة وغير تعليمية، بما في ذلك الفحوصات الهادفة إلى الكشف عن الحالة الصحية والتغذوية للأطفال، التي يتم التصدي لها من خلال النظام المدرسي. ويُعَدُّ هذا التركيز من الاعتبارات المهمّة على وجه الخصوص للدول التي يوجد لديها أنظمة خدمات ضعيفة لا تستطيع الوصول إلى السكان في جميع القطاعات على نحو يفي بتلبية تلك الاحتياجات.

من المُحتمل أن تَتَمَخَّض الفلسفة الشاملة للمدارس

[1] توافق مونتيري هو عهد بين الدول النامية والدول المانحة الرئيسية، يلزم الطرف الأول بإظهار الإرادة السياسية والحكم الرشيد في تقديم الخدمات التعليمية والخدمات الأخرى لسكانها، بينما يلزم الطرف الآخر بتمويل الفجوات المالية التي تحول دون وصول هذه الخدمات إلى السكان.

الصديقة للطفل عن تَحوّلٍ كبير في التفكير بشأن الغرض من وجود هذه المدارس وكيفية تأثيرها في التغيير في المجتمع الأوسع من خلال روابطها الحالية مع الطفل والأسرة والمجتمع المحلي ومع النشاطات المستقبلية لخريجيها.

وإذا تم تحقيق هذه الإمكانات الوفيرة للمدارس الصديقة للطفل، فمن الضروري إطلاق حملة كبيرة للمناصرة وكسب التأييد، قائمة على وجود البرهان والدليل، ومدعومة من قِبَل الدول والشركاء المانحين الرئيسيين، وتهدف إلى الاستثمار في نهج المدارس الصديقة للطفل. وفي هذا الصدد، يجب على منظمة اليونيسف وغيرها من منظمات الأمم المتحدة الشريكة الاستثمار في تدابير، من شأنها أن:

أ. تُقَدِّمُ تخطيطاً لأنواع المدارس الصديقة للطفل، تُظهر مداها والتكيّفات والمواءمات التي تُجرى على المفهوم الأساسي استجابةً للمواقف المختلفة.

ب. تُقَيِّم رسمياً أثر المدارس الصديقة للطفل في مجموعة واسعة من سياقات الدول.

ج. تَدْعَمُ بناء القدرات الوطنية لاستخدام نماذج المدارس الصديقة للطفل في تنفيذ معايير التعليم جيد النوعية عن طريق تقديم الخبرة التدريبية والموارد، مثل هذا الدليل المرجعي، وحُزَمة التعلّم الإلكتروني، ودليل الحالات الدراسية للمدارس الصديقة للطفل.

د. تَدْعَمُ القدرات الوطنية لإجراء تحليل قائم على الحقوق للمُسبِّبات، من خلال الأعمال التشاورية عَبْرَ القطاعات لضمان التعاون الأمثل مع وزارات الصحة، والبيئة، والمياه، والمالية، وغيرها من الوزارات المعنية.

هـ. تَدْعَمُ تأسيس آليات للمتابعة والتقييم تشتمل على مؤشرات النوعية المراعية لمصالح النوع الاجتماعي، وذلك لمساعدة الدول على تتبع التقدم وإجراء التعديلات على الطريقة التي تستخدمُ بوساطتها نماذج المدارس الصديقة للطفل، بهدف تحسين النوعية في الأنظمة التعليمية.

و. تُساعد على جمع الأموال اللازمة للدول التي تدمج معايير المدرسة الصديقة للطفل كجزء من استراتيجيتها لبناء النوعية في أنظمتها التعليمية.

ز. "تُرافِقُ" الدول التي تكون بصدد تنفيذ عملية تطبيق النماذج الصديقة للطفل عن طريق تقديم المبادئ التوجيهية المفيدة لها والعمل عن كثب مع شعوبها لإنشاء مدارس صديقة للطفل وتشغيلها في مجتمعات محلية مختلفة.

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: +962-6-5502400
فاكس: +962-6-5518103
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

المدارس الصديقة للطفل

الفصل الثاني

التفاعل الديناميكي للنظرية

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

جدول المحتويات

الفصل الثاني
حراكيات النظرية في التطبيق

٢-١ نظرة عامة

٢-٢ التطبيق كعملية انتقائية

٢-٣ المبادئ الأساسية، والملامح والمعايير المرغوب فيها

٢-٤ الأطفال أولاً

٢-٥ تطبيق النماذج في دول مختلفة

٢-٥-١ نظرة عامة واسعة على الاتجاهات

٢-٥-٢ أمثلة محددة على بعض الدول

٢-٥-٣ الفضاءات الصديقة للطفل في الحالات الطارئة وفي أعقابها

٢-٥-٤ الفضاءات التعلّمية الصديقة للطفل خارج المدرسة

٢-٥-٥ الروابط بين المدارس الصديقة للطفل وتنمية الطفولة المبكرة

الفصل الثاني
التفاعل الديناميكي للنظرية

٢-١ نظرة عامة

يبحث هذا الفصل في الخيارات المختلفة لتنفيذ نماذج المدارس الصديقة للطفل. وتعتمد هذه الخيارات على التفاعل الديناميكي بين النظرية (بما في ذلك الإيديولوجيات، والمفاهيم، والمبادئ) والتطبيق (أو الأمور العملية كالموارد، والقدرات، والفُرص مثلاً). فهذا التفاعل هو الذي يحدد طبيعة المدارس الصديقة للطفل وملامحها.

ويتم إبراز تأثير النظرية عندما تُفَسَّرُ المفاهيم والمبادئ في سياقات مختلفة ومن قبل ممارسين مختلفين لتأسيس مؤسسات مختلفة يمكن تعرّفها كمدارس صديقة للطفل مثلاً. فحتّى لو دُمِّرت المؤسسات في الحالات الطارئة، فيمكن تطبيق المفاهيم والمبادئ لخلق أماكن إيوائية مؤقتة تُعرَف بفضاءات التعلّم الصديقة للطفل هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فإن تأثير التطبيق يتجلّى في كيفية إنتاج الموارد المتاحة والقدرات الموجودة وفرص التغيير المتوافرة لأنواع مختلفة من المدارس الصديقة للطفل. ويؤثر كلٌّ من النظرية والتطبيق في نتائج تنفيذ نماذج المدارس الصديقة للطفل. وتتشارك أنواع المدارس الناتجة عن العملية التفاعلية هذه في عدد من أوجه التشابه تكفي لتصنيفها كمدارس صديقة للطفل، إلاّ أنها تُظهر عدداً من أوجه الاختلاف المهمة أيضاً، التي تُساعد في تفسير الطبيعة الحراكية والمرنة لنماذج المدارس الصديقة للطفل.

ويعتبر نموذج المدرسة الصديقة للطفل، في جوهره، طريقاً يؤدي إلى التعليم جيد النوعية بدلاً عن كونه مخططاً صارماً. وقد أدى كلٌّ من تطبيق مفاهيم ومبادئ المدارس الصديقة للطفل في دول مختلفة وأثرُ الواقع العملي في تحديد كل ما هو مُجْدٍ وعملي في هذه الأوضاع إلى وضع مبادئ توجيهية لتنفيذ نماذج المدارس الصديقة للطفل. وتؤكد المبادئ التوجيهية هذه الحاجة إلى المرونة في تنفيذ النماذج، بينما تبيّن حدود التنوع فيها في الوقت ذاته. أما نقاط الخلاف الأساسية التي ستتم مناقشتها في هذا الفصل فتشمل ما يلي:

أ. التنفيذ هو عملية انتقائية (تَخَيُّرِيَّةٌ)، حيث يتم استحداث المدارس الصديقة للطفل على أساس مبادئ أساسية تُشكّل الملامح الرئيسية للمدارس في نهاية الأمر. ويتطلب التصميم الحقيقي للمدارس الصديقة للطفل تطبيق المبادئ، وليس الخصائص المقررة.

ب. تَنتُج الملامح الرئيسية لأية مدرسة صديقة للطفل من تطبيق مبادئ محددة على بيئة وسياق بعينه. ولا توجد مجموعة ثابتة من الملامح التي لا بد من توافرها في كل مدرسة صديقة للطفل.

ج. عندما يتم تطبيق مبادئ المدارس الصديقة للطفل باتّساق في البيئات والسياقات المختلفة، تنشأ بالضرورة خصائص متشابهة، لكنها ليست مطابقة، وبالتالي يجب ألاّ تُفهم خطأً بأنها منتجات لوصفة صارمة أو لمخطط صارم.

د. قد يُوصى بديهياً ببعض الخصائص، كمشاركة الأطفال في العملية التعلّمية مثلاً، بالنسبة إلى المدارس الصديقة للطفل، حيث يمكن اعتبار المشاركة من النتائج المحتومة والمنطقية لتطبيق مبادئ المدارس الصديقة للطفل على أية بيئة أو سياق تقريباً.

هـ. إنّ جعل المدارس صديقة للطفل ليست عملية "إما كلّ شيء وإما لا شيء". فيمكن أن تبدأ هذه العملية بمبدأ واحد وتتطور إلى مبادئ أخرى على مرّ الوقت بتتابع

استراتيجي يتلاءم مع الواقع المحلي، الأمر الذي يُعزّز وجود "إدراكٍ تدريجي" لنموذج المدارس الصديقة للطفل.

و. إنّ المبادئ الأساسية التي تقود عملية المدارس الصديقة للطفل متداخلة بشكل كبير، إلى درجة أنّ تفسير وتنفيذ أيٍّ من هذه المبادئ، يُطلِق تفاعلاً تسلسلياً بلا استثناء يُؤدي إلى مبادئ أخرى ذات علاقة.

ز. إنَّ دورَ المعلمين ومديري المدارس محوريٌّ في نموذج المدارس الصديقة للطفل، إلى درجة أنّ تدريبهم يعتبر نقطة بداية جيدة عادةً لجعل المدارس صديقة للطفل. فالمعلمون ومديرو المدارس لا يُعلّمون فحسب في تلك المدارس، بل إنهم يجعلون المدارس صديقة للطفل ويُديمون الطبيعة الصديقة للطفل والتي تتمتع بها المدرسة.

ح. تُكْتَسبُ العلاقات التعاونية المهمة عن طريق ربط العناصر الأساسية لنموذج المدارس الصديقة للطفل مع بعضها بعضاً. فعلى سبيل المثال، فإن ربطَ تدريب المعلمين بإعداد المواد التدريسية الملائمة وتقديمها يجعل تنفيذ التعلّم جيد النوعية داخل الغرف الصفية أكثر كفاءةً.

ط. ثمة وفورات في التكاليف سيتم جنيها من خلال وفورات الحجم، عندما يتحوّل تنفيذ نماذج المدارس الصديقة للطفل من كونها مشاريع تجريبية ريادية في مدرسة واحدة إلى مجموعات عنقودية من المدارس للتغطية على مستوى القضاء / المقاطعة، وعلى مستوى المحافظة / الإقليم، وأخيراً على مستوى القطاع برمته.

ي. عندما تكون عملية التنفيذ موجَّهة من مبادئ أساسية بدلاً عن توجيهها من قبل مجموعة ثابتة من الخصائص، يكون من الممكن إنشاء مدارس صديقة للطفل في مجموعة واسعة من السياقات والظروف.

ك. قد ينتج عنه الالتزام بمجموعة ثابتة من الخصائص نماذج سطحية من المدارس الصديقة للطفل، ربما تُحدث إرباكاً، وتدعو إلى الشك، وتجعل المفهوم نفسه تافهاً.

ل. يعني تعقيد عملية تطبيق مبادئ المدارس الصديقة للطفل على سياقات مختلفة أنه حالما تنتقل الجهود من كونها مشاريع تجريبية ريادية فردية ونماذج توضيحية عملية إلى كونها أعداداً أكبر من المدارس، وإلى كونها الأنظمة المدرسية بأكملها فعلياً، فَسوف تتمخّض كلّ بيئة عن دروسٍ قيّمةٍ.

م. ثمة تَحدٍّ كبير يواجه التنفيذ واسع النطاق في جميع أجزاء قطاع التعليم، يتمثل في الافتقار إلى المعايير والمبادئ التوجيهية والمواصفات الواجب استخدامها في إدماج العناصر الأساسية للمدارس الصديقة للطفل في العمليات الأساسية الضرورية لأسلوب الاستثمار على مستوى القطاع بأكمله، مثل وضع السيناريوهات وحصر التنبؤات وتحديد الكلفة.

ن. لكي يؤخذ النموذج الصديق للطفل على محمل الجد باعتباره مجالاً للاستثمار الوطني في التعليم جيد النوعية، تتطلبُ برمجة المدارس الصديقة للطفل أسلوباً منطقياً متّسقاً يمكن تطبيقه في بيئات مختلفة.

٢-٢ التطبيق كعملة انتقائية

في عام ٢٠٠٣، وَجدت مراجعة أُجريت للجهود العالمية لتنفيذ المدارس الصديقة للطفل أنّ مجموعة واسعة من التفسيرات المفاهيمية قد طُبِّقَتْ، مما أدى إلى وجود مجموعة متنوعة من مظاهر وتجليات المدارس الصديقة للطفل في دول مختلفة (تشابوت، ٢٠٠٤). وقد عُزِيَ عدم الإتساق بين النماذج، إلى المَيل إلى تعريف المدارس الصديقة للطفل من حيث الملامح أو الخصائص الجامدة، الأمر الذي لم يُتَرْجَم جيداً بالضرورة من دولة إلى أخرى. وقد وجدت المراجعة أنه قد تم تعريف المدارس الصديقة للطفل ضمن مجموعة تتراوح بين ٦ إلى ١٢ خاصية "ثابتة". وقد بَدَت معظم الخصائص مرغوباً فيها، مع أن المصدر الذي نشأت فيه هذه الخصائص غير واضح.

وغالباً ما كان يُستشهد باتفاقية حقوق الطفل لدعم هذه الخصائص المُقرّرة. وقد كانت اتفاقيةُ حقوق الطفل إطارَ عمل إيديولوجياً للمدارس الصديقة للطفل، ولكن الروابط "الحقيقية" للمبادئ الأساسية لاتفاقية حقوق الطفل في تعريف مفهوم المدارس الصديقة للطفل لم تكن مُرَسَّخة بشكل واضح. وبناءً على ذلك، لم يكن من الواضح فيما إذا كانت هذه الخصائص المقرّرة عبارة عن مجموعة محصورة أو قائمة قابلة للتوسع، وإذا كانت قابلة للتوسع، لم يكن واضحاً أيضاً كيف يمكن وضع خصائص إضافية للمدارس الصديقة للطفل. وقد جعل ذلك التعامل مع المدارس الصديقة للطفل، كنموذج مترابط يمكن تنفيذه بطريقة منطقية ومتّسقة يمكن التنبؤ بها في سياقات مختلفة، أمراً صعباً.

ويُمكن التّصدّي لهذا الضعف الأساسي باتباع عملية دقيقة لتصميم المدارس الصديقة للطفل استناداً إلى المبادئ الأساسية ذات الأصول الواضحة، التي يمكن تفسيرها وتطبيقها في مجموعة متنوعة من السياقات، وذلك لتحديد الملامح أو الخصائص الملائمة للمدارس الصديقة للطفل. وما إن يتم تحديد هذه الملامح، حتى يصبح استخدامها ممكناً لإعداد معايير المدارس الصديقة للطفل في أية مقاطعة / قضاء أو إقليم / محافظة أو دولة. وبالإضافة إلى كون هذا النهج أو الأسلوب أكثر ترابطاً وتنبؤاً ومنطقيةً، فهو يُعزّز العملية الديمقراطية للحوار والتشاور في تفسير المبادئ الأساسية ووضع المعايير. كذلك فهو يُعوِّق التطبيق الآلي لأية مجموعة معطاة من الخصائص الثابتة.

ومن الناحية العملية، من الممكن أيضاً أن يبدأ تصميم المدرسة الصديقة للطفل وتنفيذها بأحد الخصائص أو الملامح الأساسية المحددة، ثم يتحوّل تدريجياً إلى تحقيق النموذج المثالي لذلك السياق بعينه. ومن هذه الناحية، يعتبر تنفيذ نموذج المدرسة الصديقة للطفل عملية انتقائية، تصبح بدورها أكثر رسوخاً ومنطقية وتنبؤاً باستخدام معايير لإدماج النموذج في عمليات التخطيط الوطنية.

لقد مرّت الجهود الرامية إلى تطبيق نموذج المدارس الصديقة للطفل في دول مختلفة بمرحلتين مميّزتين. فثمة مرحلةٌ مبكرةٌ لم تكن الجهود خلالها معنية باستحداث مدارس صديقة للطفل، بل كانت مصممة لتحسين بعض جوانب التدريس. وعادةً ما تسبق هذه الجهود تاريخ تبني منظمة اليونيسف لمفهوم المدرسة الصديقة للطفل، وتكون مركّزة بشكل أكبر على اغتنام الفرص للتعبير، بدلاً عن بناء مجموعة ثابتة من الخصائص. وعلى مرّ الزمن، أصبحت المدارس التي تم تغييرها، والتي نتجت عن ذلك، تُوصف بأثر رجعي بالمدارس الصديقة للطفل.

أما في المرحلة اللاحقة لتبني اليونيسف لنموذج المدارس الصديقة للطفل، فقد هدفت الجهود قَصْدَاً إلى جعل المدارس صديقة للطفل. وبالرغم من ذلك، فقد كان وما يزال تصميمُ المدارس الصديقة للطفل وتنفيذها عملية انتقائية وأحياناً سطحية في كلتا المرحلتين: فما يُنجَزُ أولاً وكيف تمضي الأمور قُدُماً من المحتمل أن تُحدده أمورٌ عمليةٌ، من مثل ما هو أكثر جاذبية أو أكثر قبولاً بالنسبة إلى السلطات التعليمية الوطنية والمحلية.

ففي بنغلادش على سبيل المثال، لم يبدأ مشروع "النّهج المكثف للمقاطعات (المحافظات أو الأقاليم) لتوفير التعليم للجميع (IDEAL)" بالجهود الرامية إلى تنفيذ عدد محدّد من خصائص المدارس الصديقة للطفل. فقد كان

هذا المشروع إصلاحاً مُصمَّماً لتحسين نوعية التعلم كجزء لا يتجزأ من توسيع فرص الوصول من أجل تحقيق أهداف "مبادرة التعليم للجميع". وكان المشروع المذكور قد بدأ في عام ١٩٩٦ بإجراء تجارب بطرق تعليمية وتعلّمية متعددة، وبالتوعية الحسية للمعلمين بالطرق المختلفة التي يتعلم الأطفال عن طريقها، ومساعدتهم على تبنّي أساليبهم التدريسية وفقاً لذلك. وقد أصبح ذلك، بشكل ثابت لا يتغيّر، نقطة بداية لقَدْر أكبر من "مركزية الطفل" (وهو أحد مبادئ المدارس الصديقة للطفل) في المدارس والغرف الصفية. وعلى مرّ الزمن، بدا أن هناك تفاعلاً تسلسلياً أنتج المشروع من خلاله ملامح جديدة كجزء من عملية تعزيز النوعية. وقد اشتملت تلك الملامح على بيئات التعلّم الآمنة، وإشراك المجتمع المحلي في التخطيط للمدارس وإدارتها، وتقييم التحصيل التعلّمي. ونتيجة لذلك، فقد خلقت بنية المشروع وعملية إصلاح التعليم خصائص جديدة سمحت بتصنيف المدارس التابعة للمشروع كمدارس صديقة للطفل.

وعلى نحو مشابه، لم يبدأ "برنامج التّقدّم بتعليم الفتيات" (PAGE) في زامبيا بنيّة خلق مدارس صديقة للطفل، بل بدأ بقصد المساعدة في توفير التعليم جيد النوعية للفتيات الذي كان من شأنه أن يعزّز التمكين والتكافؤ / التعادل بين الجنسين. وقد تطور نهج متعدد القطاعات لإزالة المعوّقات التي تمنع الفتيات من الوصول إلى المدارس والدراسة فيها. وقد استلزم ذلك تنفيذ مجموعة متنوعة من التدخلات – كتطوير قدرات المجتمع المحلي، وتوفير الموارد التعليمية والتعلّمية، وإنشاء صفوف مدرسية غير مختلطة لمادتي الرياضيات والعلوم يتم تصميمها لتحسين بيئة التعلّم للفتيات، وأدى إلى تصنيف هذه المدارس كمدارس صديقة للطفل.

وفي مصر، استُلهمت مدارس المجتمع فكرة نموذج المدارس الكولومبية: "المدارس الجديدة Escuelas Nuevas"، وجاء تنفيذها قبل ظهور إطار المدارس الصديقة للطفل لدى اليونيسف. وفي مصر أيضاً لم يكن الغرض الأوّلي من تلك المدارس استحداث مدارس صديقة للطفل، بل كان التركيز منصبّاً على غرس المشاركة المجتمعية المحلية القوية في التعليم (وهو أحد مبادئ المدارس الصديقة للطفل) بهدف توفير فرص التعلّم جيد النوعية للأطفال الذين لم يتمكنوا من الوصول إلى المدارس الحكومية. ونتيجة لذلك، ولّدت مدارس المجتمع هذه ملامح إضافية، كبيئات الغرف الصفية المُحفِّزة ومشاركة المُتعلّم، مما جعلها أقرب إلى التصنيف كمدارس صديقة للطفل.

وقد بدأت جهود مماثلة لتوفير فرص التعلّم جيد النوعية، للفئات السكانية المحرومة في غرب ووسط إفريقيا في منتصف التسعينيات من القرن الماضي، بنهوج متكاملة

© UNICEF/NYHQ2005-2301/Pietrasik

لتقوية مشاركة المجتمع المحلي. وقد جاءت هذه الإصلاحات قبل إطلاق اليونيسف لنموذج المدارس الصديقة للطفل. بَيْدَ أنه مع حلول عام ٢٠٠١، اشترك حوالي ٧ دول من أصل ٢٤ دولة في المنطقة في إصلاحات صُممت خصيصاً للترويج للمدارس الصديقة للطفل/للمدارس الصديقة للفتاة. وقد اشتملت مبادرات المدارس الصديقة للطفل هذه على إنشاء مدارس مجتمعية متعددة الصفوف تجعل التعليم قابلاً للحياة في المناطق الريفية ذات المجموعات السكانية غير الكثيفة، وإنشاء المدارس التابعة التي تمكّن الأطفال من الحصول على تعليم قريب من منازلهم حتى يكبروا سنّاً بما يكفي للانتقال إلى المدارس النظامية الأبعد مكاناً.

وفي منطقة شرق وجنوب إفريقيا، تم بذل جهود مدروسة أكثر لتطوير وتوفير المدارس الصديقة للطفل في دول تشمل إثيوبيا وكينيا، حيث كان تحويل المدارس القائمة إلى مدارس صديقة للطفل هو محور الاهتمام الرئيسي لاستثمار منظمة اليونيسف في مجال التعليم. وقد تَمَحْوَرَت هذه الجهود حول عمليات الغرف الصفية والبيئة المدرسية للتشجيع على "تعلّم مرح" بشكل أكبر، مما يغمر الأطفال في عملية تعلّمية تشاركية إلى حد كبير ضمن بيئة غنية بالموارد يوجّهها المعلمون المدربون ليكونوا مُيسّرين "ودودين أصدقاء". وقد تمّ تصوير هذه التحوّلات في صور للغرف الصفية والمدارس "قبل عملية التحوّل وبعدها"، تُظهر التدابير البسيطة المستخدمة في تعزيز التغيير، وتشمل هذه التدابير ما يلي:

أ. الغرف المطلية بألوان زاهية، والأرضيات النظيفة، والعروض الزّاخرة بالألوان على الجدران.
ب. الأثاث الملائم للأطفال المُرتّب بمرونة ليخدم نهوج التعلّم المتنوعة.
ج. مراكز النشاطات أو الأركان المُخصّصة لتعلّم التلاميذ / الطلاب يتم إنشاؤها في أركان الغرفة الصفية.
د. مرافق للمياه وللصرف الصحي تفي بالغرض.
ه. توفير أطقم الأدوات الترفيهية.
هـ. الوجبات المدرسية الغذائية.

ولم ينفَّذ سوى القليل من العمل المنهج لتقييم أثر هذه التدابير في التعلّم المُحسّن، وفي مستوى من التنمية الكلية أفضل، وفي غير ذلك من النتائج المرتبطة بالمدارس الصديقة للطفل. بَيْدَ أن أدلّة أقلّ دقةً، كآراء عبّر عنها المعلمون والآباء والأمهات وملاحظات متعلقة بالواقع "قبل عملية التحوّل وبعدها"، تشير إلى ارتفاع مفاجئ أولّي في نوعية التعليم على أقل تقدير. ويبدو أنّ معظم الأطفال يترعرعون كمتعلمين في هذه البيئات الجديدة، وأنَّ العديد من المعلمين العاملين في هذه البيئات قد عبّروا عن حسٍّ جديد من الفخر المهني تجاه ما يفعلونه كميسّرين لعملية التعلّم. وتحتاج هذه الاستنتاجات الانطباعية إلى التقييم من منظور كمّي.

وبالرغم من هذه الأمارات الإيجابية، كانت الجهود المبذولة لإدماج المدارس الصديقة للطفل في الخطط والأولويات الوطنية، في دول مثل إثيوبيا وكينيا، ناجحةً جزئياً فقط. وحتى عندما وافقت الحكومات من حيث المبدأ على تبنّي المدارس الصديقة للطفل كنموذج لتحسين نوعية التعليم، فإنها فشلت في إدراج أدوات برمجية فيه تفي بالغرض لوضع السيناريوهات، وفي وضع تنبؤات وخيارات لحساب التكاليف من أجل إدماج المدارس الصديقة للطفل في عملية التخطيط للتعليم. وقد نتج ذلك عن الغَوص في مستنقع مجموعة ثابتة من خصائص المدارس الصديقة للطفل بدلاً عن التركيز على مبادئ أساسية يمكنها أن تُعزّز الحوار التخطيطي بشأن الجوانب المرغوب فيها من المدارس الصديقة للطفل. ويعتبرُ هذا الحوارُ مهماً في تحديد الملامح الأساسية للمدارس الصديقة للطفل لدولة ما، وفي وضع المعايير الوطنية التي يمكن استخدامها كمتغيرات في التخطيط لقطاع التعليم الوطني.

وقد نتجَ عن الافتقار إلى نهج مُتّسق ومنطقي لإدماج ملامح ومعايير المدارس الصديقة للطفل في عملية التخطيط لقطاع التعليم نتائج مختلطة في كل مكان تقريباً، وهي محاولة تمت لإدماج المدارس الصديقة للطفل في النظام التعليمي.

وفي أذربيجان على سبيل المثال، اختارت الحكومة بعض الخصائص المقرّرة للمدارس الصديقة للطفل بينما رفضت خصائص أخرى. وتواصل منظمة اليونيسف عملية المناصرة وكسب التأييد للتقبّل الكامل لخصائص المدارس الصديقة للطفل وتنفيذها؛ لأن القيام بعكس ذلك يعني أن المدارس الصديقة للطفل قد تصبح قائمة اختيارات من الملامح، تختار منها الحكومات، بدلاً عن كونها نموذجاً قائماً على المبادئ الأساسية المتعلقة بما يصبّ في مصلحة الطفل الفضلى بشأن حقهم في التعليم الابتدائي / الأساسي جيد النوعية.

ويوجد تحدٍّ مشابه في دول أخرى حيث يواصل مناصرو المدارس الصديقة للطفل الضغط على الحكومات لتَقْبلَ وتُنفِّذ المجموعة الكاملة للخصائص المقرّرة الكاملة للمدارس الصديقة للطفل. وثمة تقدّم يتحقّق في هذه الدول، يؤدي إلى بذل جهود حكومية جادّة لتنفيذ بعض عناصر المدارس الصديقة للطفل في فئات مختلفة من المدارس. وثمة أملٌ معقود على أنّه إنْ أمكن إقناع الحكومات بتبنّي سياسةٍ للمدارس الصديقة للطفل، فإن هذا الخليط من عناصر المدارس الصديقة للطفل سينتشر إلى أكبر عدد ممكن من المدارس. أما واقع الحال فيقول إنّه مع وجود المناصرة القوية لهذه المدارس واستعداد الحكومات لتبنّي سياسة كهذه، فإن التّحدي الأساسي الماثل في توافر أدوات التخطيط التي تفي بالغرض، لإدماج نموذج المدارس الصديقة للطفل في عملية التخطيط لقطاع التعليم، يبقى ظاهراً للعيان.

ويتّضح هذا التّحدي أكثر ما يتضح في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي. فمنذ أن قدّمت اليونيسف هذا المفهوم لأول مرة في أواخر التسعينيات من القرن الماضي، أمسكت دول من المنطقة بزمام القيادة في توضيح فوائد نماذج المدارس الصديقة للطفل وفي تبنّي سياسة المدارس الصديقة للطفل. وفي تايلاند على سبيل المثال، تساعد مبادرةُ المدارس الصديقة للطفل المدارسَ والمجتمعات المحلية في إقامة شراكات للمساعدة على تتبّع وضمان المشاركة المدرسية للأطفال، وتعلّمهم، ورفاههم. وقد قدّمت اليونيسف الدّعم الفني لمساعدة الحكومة على إعداد تصاميم معمارية موحّدة وقائمة على مبادئ المدارس الصديقة للطفل، التي يُتوقّع استخدامها لتشييد مدارس جديدة ولتجديد المدارس القائمة كجزء من حملة تنفيذ سياسة المدارس الصديقة للطفل في تايلاند. وسوف تُنتج هذه التدابير، بلا شك، فوائد للتعليم جيد النوعية في تلك الدولة، وستُعزز استخدام النماذج الصديقة للطفل لتوفير التعليم الأساسي جيد النوعية للأطفال في أماكن أخرى.

بَيْدَ أن هذه التطورات تُقصّر في الإدماج المنهجي للمدارس الصديقة للطفل في أي نظام تعليمي. وتدعو الحاجة إلى وضع نهج أكثر شمولية، تُستخدم فيه المبادئ الخاصة بالمدارس الصديقة للطفل، وذلك لاتخاذ قرار بشأن العناصر والمعايير الأساسية للمدارس الصديقة للطفل في أية دولة، وبشأن المدى الذي سيتم إليه مواءمة هذه الملامح في أجزاء مختلفة من الدولة أو في مراحل مختلفة من عملية التنفيذ على المستوى الوطني. ومن ثمّ يُمكن تضمين هذه الملامح والمعايير في نماذج التخطيط للتعلم كجزء لا يتجزأ من المتغيرات العديدة المستخدمة في عملية التخطيط لقطاع التعليم على المستوى الوطني.

ويبشّر اثنان من التطورات التي حدثت في عام ٢٠٠٧ بآمال تتعلق بإمكانية إدماج المدارس الصديقة للطفل بنجاح في الأنظمة التعليمية. ففي الصين، ثمة تقدمات رئيسة تجاه إدماج المدارس الصديقة للطفل لتنفيذ سياسة الحكومة للتعليم الأساسي الإلزامي لمدة تسع سنوات، وتجاه ما يسمى بسياسة تعليم "الطفل كَكُل". وقد تحقّقت تلك التقدّمات بعد التجربة الريادية الناجحة لنماذج المدارس الصديقة للطفل من قبل اليونيسف في مدارس مختارة في بعض محافظات / أقاليم الصين الأكثر حرماناً. فقد أعدت وزارة التعليم في الصين سياسةً رفيعة المستوى وفِرَقاً فنية للعمل على المبادئ والملامح والمعايير الخاصة بالمدارس الصديقة للطفل في الصين، وسيتم استخدام نتائج عملها في تمرين تجريبي ريادي لإدماج المدارس الصديقة للطفل في عملية التخطيط للتعليم في المحافظات / الأقاليم المختارة. وسوف يتم بعد ذلك نشر تلك التجربة إلى المحافظات / الأقاليم الأخرى في جميع أنحاء الدولة. وتلتزم منظمة اليونيسف بتقديم الإرشاد والدعم الفني للحكومة في هذا المجال المهمّ.

أما التطور الثاني بشأن إدماج عناصر المدارس الصديقة للطفل في نماذج وعمليات التخطيط لقطاع التعليم فقد كان على المستوى العالمي. فبدعم مشترك للدول التي تُعِدُّ خططاً جديرة بالثقة لتحقيق كل من الأهداف الإنمائية للألفية الخاصة بالتعليم وأهداف مبادرة التعليم للجميع، من ثلاث منظمات تابعة للأمم المتحدة – وهي برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو)، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة / (يونيسف) – قرّرت هذه المنظمات تعديل نموذج تشبيهي قائم للتعليم والتزمت بنموذج تشبيهي وحيد للتعليم (EPSSim) لمحاكاته، بهدف دعم عملية التخطيط لقطاع التعليم في الدول النامية. وقد عملت اليونيسف بالاشتراك مع اليونسكو لإدماج عناصر المدارس الصديقة للطفل في هذا النموذج، بما يضمن اعتبار مبادئ المدارس الصديقة للطفل جزءاً بارزاً للعيان من حول السياسات، وأنّ عناصر المدارس الصديقة للطفل قد أُخذت بعين الاعتبار في وضع السيناريوهات خلال عملية التخطيط. كذلك فإن وجود

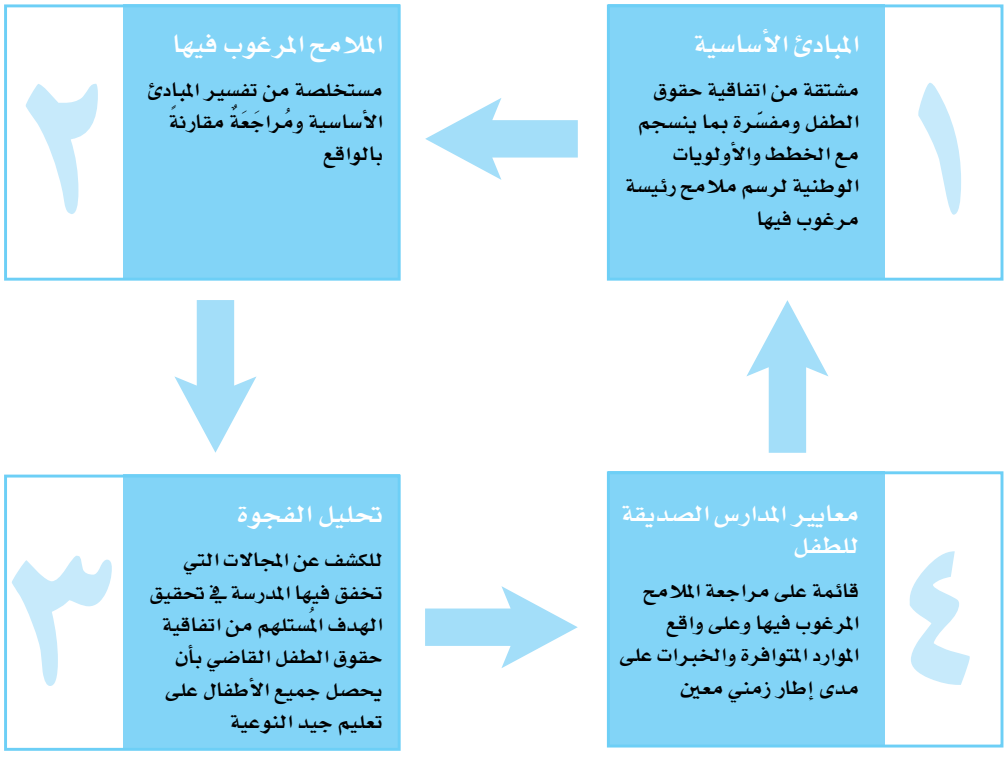
نموذج موحّد يعني أنّ معايير المدارس الصديقة للطفل يمكن أنّ تكون جزءاً من عملية التخطيط، وأن عناصر المدارس الصديقة للطفل المختارة مشمولة ضمن خطة قطاعية يمكن تحليلها بشكل ملائم، من حيث التكاليف طوال مدة الخطة. (انظر الفصل السابع).

٢-٣ المبادئ الأساسية، والملامح والمعايير المرغوب فيها

يمكن استخدام المبادئ الأساسية المهمة القائمة على اتفاقية حقوق الطفل لرسم الملامح المرغوب فيها للمدارس الصديقة للطفل أو الخصائص الخاصة بها، في بيئات محيطة بعينها. ويمكن بالتالي مراجعة هذه الملامح استناداً إلى واقع الموارد المتوافرة على مدى إطار زمني معّين للوصول إلى مجموعة من المعايير الممكنة التطبيق لتصميم المدارس الصديقة للطفل وتنفيذها في دولة ما (انظر الرسم التخطيطي البياني). ويجعلُ هذا النهجُ إدماج المدارس الصديقة للطفل في عمليات التخطيط الوطني، وفي الخطط الاستثمارية، بطريقة متّسقة وموثوق بها، عمليةً أكثر سهولة.

تبدأ دراسة نموذج المدارس الصديقة للطفل بمبادئ أساسية عمومية تخضع للتفسير. ومن المتفق عليه، بشكل عام، أنّ مفهوم المدارس الصديقة للطفل الذي برز إلى حيّز الوجود في التسعينيات من القرن الماضي، قد استمدّ الإلهام من مبادئ حقوق الطفل المُعبَّر عنها في اتفاقية حقوق الطفل. وباعتبار اتفاقية حقوق الطفل الأساس الإيديولوجي الذي تقوم عليه المدارس الصديقة للطفل، فإنّ الاتفاقية تطرح المبادئ الأساسية أو العمومية التي تقود عملية جعل المدارس صديقة للطفل.

ويزوّدنا تطبيق اتفاقية حقوق الطفل على التعليم بنهج حقوقي (أي قائم على الحقوق)، مؤكداً أنّ جميع الأطفال يتمتعون بالحق في التعليم – فالأطفال هم أصحاب حقوق. والتعليم ليس امتيازاً يمنحه المجتمع للأطفال، بل إنّه واجبٌ على المجتمعات أداؤه تجاه جميع الأطفال. إنّ أحد أكثر المبادئ بديهيةً، والناتجة عن الإيديولوجية القائمة على الحقوق هو مبدأ الدمج والشمولية، الذي يتطّلب من المدارس أن تكون مفتوحةً أبوابها لجميع الطلاب ومرحِّبةً بهم دون استثناء. فالمدرسة لا تستقبل سَلباً الطلاب الساعين إلى



الالتحاق بالمدرسة فحسب، بل تسعى إيجاباً إلى البحث عن جميع الأطفال المؤهلين للالتحاق بالمدرسة. وبالإضافة إلى الالتحاق، فإن المدرسة أيضاً تُساعد الأطفال على البقاء على مقاعد الدراسة والانتظام فيها. وهذا يعني أن القواعد العادلة والشفّافة وغير التمييزية ضرورية للوصول إلى المدرسة، ولكنها ليست كافية. إذ يجب أن تكون هناك استراتيجيات وتدابير موضوعة موضع التنفيذ لمعالجة الحواجز التي تمنع الأطفال من الحصول على فرص المشاركة في التعليم.

وتشتمل العوامل التي تُبقي الأطفال خارج مقاعد الدراسة على فقر الأُسر المعيشية (الفقر الأسري)، أو الإثنية أو وضع الأقلية، أو وضع الأيتام، أو النوع الاجتماعي، أو الموقع الريفي النائي، أو الحاجة إلى العمل، أو أمراض الطفولة المبكرة الناتجة عن التّعرّض لظروف بيئية غير آمنة وغير صحية (مثل المياه الملوَّثة وتلوّث الهواء الداخلي). ويمكن أن تتعزّز العوامل الاقتصادية الأخرى داخل المدرسة نفسها. ويمنع التهميش الذي يتسبّب به المعلمون الذين يفشلون في إشراك التلاميذ (الطلاب) في عملية التعلّم والتعليم، أو الذين لا يتحدثون لغة الطلاب، أو الذين لا يعتقدون بأن هؤلاء الطلبة قادرين على التعلّم، أو الذين لا يملكون المهارات التدريسية للتعامل مع التنوع الذي يجلبه الطلاب معهم إلى الغرف الصفية، يمنع الطلاب من الحصول على تجربة تعلّمية جيدة النوعية.

وفي بعض الحالات، قد يُقصي التصميمُ الماديُّ والبنيةُ التحتيةُ للمدرسة الأطفالَ عن التعليم. وقد يعيق التصميم، على غير قصد منه، وصول الأطفال ذوي الإعاقات ومشاركتهم، أو قد يُثني الافتقارُ إلى وجود مرافق حمّامات منفصلة للفتيات عن المشاركة. كذلك فإن طريقة إدارة المدرسة أو المحيط السائد فيها ربما يُثبطا بعض الأطفال عن المشاركة في عملية التعليم. فعلى سبيل المثال، عندما يكون الاستقواء (البلطجة) جزءاً من ثقافة المدرسة، أو عندما تَحطّ الممارسات المدرسية، بشكل روتيني، من قَدْر مجموعات سكانية معينة أو تَصمها بالعار، فإن ذلك سوف يؤدّي إلى تسرّب بعض الطلاب من المدرسة.

إن المدرسة الصديقة للطفل ليست مدرسة مُرَحِّبة بالطفل فحسب، بل إنها مدرسةٌ تسعى وراء التلاميذ / الطلاب لجلبهم إليها وإلحاقهم بها. إنها مدرسةٌ تعمل بهدف جذب الطلاب من مختلف الخلفيات والاحتفاظ بهم على مقاعدها، وتحترم التنوّع والاختلاف، وتضمن عدم التمييز. وتشتمل بعض الابتكارات التي ساعدت وما تزال تساعد على جعل المدارس أكثر شمولية على ما يلي:

أ. أنظمة ترسم تفاصيل المدارس المحلية وترصد وتتابع المجتمعات المحلية، وذلك للمساعدة على تتبّع مسألة الالتحاق بالمدرسة وتعرّف هوية الأطفال غير الملتحقين بها.

ب. المدارس التابعة التي تضمن ذهاب الأطفال الأصغر سناً في المجتمعات المحلية النائية إلى مدارس قريبة من منازلهم، وذلك حتى يصبحوا أكبر سنّاً بما يكفي لاقتدارهم على الانتظام في المدارس الابتدائية / الأساسية القائمة في مكان أبعد.

ج. مدارس المجتمع التي تقدم الفرص التعليمية للأطفال الذين لا يستطيعون الوصول إلى المدارس النظامية القائمة.

د. إعطاء التعليمات باللغة الأم في الصفوف المدرسية الأولى، والتعليم متعدد اللغات/ متعدد الثقافات المصمم لتسهيل الانتقال من المنزل إلى المدرسة، ولتقديم تعليم أكثر صلة بالفئات السكانية من الأقليات.

ه. برامج التعليم غير الرسمي التي تعادل النظام الرسمي، لكنها تتمتع بجداول زمنية مرنة لتلبية الاحتياجات

هـ. التعلّمية للأطفال المنخرطين في نشاطات مدرّة للدخل يومية أو موسمية (الأطفال العاملون).

و. جهود خاصة لمحاربة إقصاء الأطفال المتأثرين بفيروس نقص المناعة البشري وبمرض الإيدز، ولمحاربة ووصمهم بالعار.

ز. توفير فضاءات آمنة لتيسير حق الأطفال في التعلم في الأوضاع الطارئة.

ح. التشجيع على تسجيل حالات الولادة وتعزيز فرص التعلّم المبكر القائمة على المجتمع المحلي، والتي تساعد على تلبية المتطلبات القانونية للالتحاق بالمدرسة والإعداد الأفضل للأطفال المنحدرين من الفئات السكانية المحرومة لتلقّي التعليم المدرسي (الاستعداد للمدرسة).

ط. بناء شراكات من خلال خليط من الشركاء في مجال التعليم وغيره من المجالات، الذين يستطيعون تعزيز مبدأ الشمولية.

وتقود الجهود الرامية إلى وضع مبدأ الشمولية المعتمد لدى المدارس الصديقة للطفل موضع التطبيق إلى استخلاص ملاحظات واضحة. فأولاً، لأنّ تطبيق مفهوم المدارس الصديقة للطفل هو عملية انتقائية، فإن من الممكن البدء بتطبيق أي مبدأ أساسي من اتفاقية حقوق الطفل. إلاّ أن تنفيذ أي مبدأ يولّد بسرعة تفاعلاً تسلسلياً، مما يؤدي إلى مبادئ وعوامل أخرى مهمة للمدارس الصديقة للطفل. وهذا يفسُر السبب الذي جعل البرامج التي بدأت بتنفيذ إحدى المسائل النوعية، بشكل ثابت، تولّد بواعث قلق أخرى عادت على تلك البرامج بمبادئ جديدة أدت بدورها، لا محالة، إلى الوصول إلى وضع المدرسة الصديقة للطفل. ثانياً، يمكن من خلال مناقشة مبدأ الشمولية اختيار التدبير الأكثر ملاءمة لحل مشكلة وضع معين. وسيعني تطبيق حلول مختلفة أنّ الأمر ينتهي بالمدرسة إلى اكتساب ملامح مختلفة، مع أنّها جميعها تتناول مسألة الشمولية.

ويُمكّن مبدأ الشمولية بفعّالية من التّقدّم نحو بلوغ وضع المدارس الصديقة للطفل، عن طريق قيادة الوضع إلى تنفيذ التدابير التي تُعزّز وصول الأطفال المنحدرين من خلفيات متنوعة جداً إلى المدارس وبقائهم على مقاعدها. وبالتالي، هل يكفي فقط إلحاق جميع الأطفال بالمدارس؟ ماذا لو أُلحق جميع الأطفال في "معسكرات للتدريب" قذرة أو في مراكز تعلّمية نائية تُجاز كأنها مدارس؟ وبذلك، هل سيكون حقهم في التعليم قد تمّ إعماله أم قد تمّ انتهاكه؟

ويؤكد النهج أنّ الأطفال، باعتبارهم أصحاب حقوق، يتمتعون بحق التعبير عن آرائهم في التعليم شكلاً ومضموناً، بالقدر ذاته الذي يجب أن يتمتع به الأشخاص الميسِّرون لحقوقهم. وهذا هو مبدأ المشاركة الديمقراطية، الذي يتمتّع من خلاله الأطفال، والآباء والأمهات، والمجتمعات المحلية، وأصحاب العمل، والقادة السياسيون وغيرهم، بدور خاص في تحديد بُنية التعليم ومحتواه

© اليونيسف / نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٥-٢١٢٠ / بيروزي

وعمليته. فمن خلال مبدأ المشاركة الديمقراطية هذا وحده تستطيع المدارس الصديقة للطفل الادّعاء بأنها تُعمِلُ حق الأطفال في التعليم. وتُعتبر هذه المشاركة، بكل بساطة، تأكيداً مجدّداً لمبادئ تصميم المناهج المدرسية الجيدة، مما يُعزّز "التفاوض" على المنهج الدراسي من قبل جهات معّينة مختلفة، بمن فيهم الأطفال. بَيْدَ أن هناك تحذيرات مهمة من تطبيق هذا المبدأ تتعلق بالأدوار المشروعة للجهات المعنية المختلفة، وبمكان الخبرة الموضوعية في تحديد المحتوى وغيره من جوانب عملية التعلّم / التعليم. ولا يمكن جعل دقة المعرفة وعملية التعلّم تافهةً باسم المشاركة الديمقراطية، ففعْلُ ذلك يُضفي على المدارس الصديقة للطفل اسماً سيئاً.

ومن المقبول، بشكل عام، ضمن عملية التفاوض على المناهج المدرسية، تفويضُ صانعي السياسات برسم إطار رؤية المجتمع وأولويات الدولة حيال التنمية. وعادةً ما يكون لذلك الأمر مضامين وتبعات على دَوْر التعليم ونوع التعليم الذي يجب على الدولة الاستثمار فيهما. كذلك فمن المقبول أن يكون للآباء والأمهات والمجتمعات المحلية طموحات لأطفالهم، على المدارس أن تبيّنها بوضوح. كذلك فهم يتوقعّون الحصول على منافع من الاستثمار في التعليم، ويجب على المدارس أن تحقق هذه المنافع على أكمل وجه ممكن. وبالطريقة ذاتها، فإنّ جهات معنية أخرى، كأصحاب العمل أو القادة المدنيين والدينيين، تُسهم في عملية التفاوض على المناهج المدرسية عن طريق المناصرة وكسب التأييد للمعارف، والمهارات، والأعراف، والقيم، والسلوكات التي يجب اكتسابها والتمسّك بها في المجتمع.

وتحتاج هذه المُدخلات المتنوعة من قبل الجهات المعنية المختلفة إلى المعالجة والإدارة بأيادٍ مهنية، مثل المخطّطين للمناهج المدرسية، والاختصاصيين في المباحث (المواد) الدراسية، ومديري المدارس، ومعلمي الصفوف، الذين يتمثل دورهم الأساسي في ترجمة الرؤية والطموحات والتوقعات إلى مناهج مدرسية قابلة للحياة والتطبيق، ويمكن تفسيرها وتنفيذها داخل المدارس. ويشمل جزء من هذا الدور حماية المعايير المتعلقة بأشكال المعرفة ومكوّنات التعليم. فعلى سبيل المثال، تعتبر العِرَافة والسّحر أشكالاً للمعرفة غير مقبولة، في الأحوال العادية، للأغراض التعليمية. وبالمثل، فإن الاستخدام الحصري للتعلّم عن طريق الصَّمِّ من غير فهم والحفظ عن ظهر قلب لا يعتبر تعليماً. وبالقَدْر ذاته من الأهمية، يرتفع إنفاذ إيديولوجية سياسية معينة، أو وجهة نظر دينية بهدف إقصاء الاحتمالات الأخرى، إلى مستوى التلقين بدلاً عن كونه نوعاً من التعليم. إنّ هذه الأمور مسائلٌ يجب على المهنيين العاملين في المناهج المدرسية حمايتها وصيانتها.

وتطرح مناقشة مبدأ أساسي كالمشاركة الديمقراطية قضايا مثل خضوع المدرسة للمساءَلة من مختلف الجهات المعنية، ويُمكن أن يُعتبرَ هذا النقاش نقطة انطلاق لدراسة الروابط بين المدارس ومجتمعاتها المحلية من جهة، والروابط بين المدارس وصانعي السياسات والإداريين على المستويين المركزي أو المحلي من جهة أخرى. ومهما تكن نقطة البداية، ثمة حسٌّ دائم تُطرح بوساطته مجالات أساسية من بواعث القلق على طاولة البحث والنقاش، لكي تُولى الاهتمام كجزء من عملية جعل المدارس صديقة للطفل.

إنّ إلحاق جميع الأطفال بالمدرسة، وترسيخ المشاركة الديمقراطية من قبل الجهات المعنية الأساسية في التفاوض على محتوى المناهج المدرسية، والهيكلية والأسلوب من شأنها أن تمثّل تقدماً جيداً تجاه إعمال حق الأطفال في التعليم جيد النوعية. بَيْدَ أن مشاركة الجهات المعنية الراشدة، التي يملك العديد منها أصواتاً قوية، قد تتغلب بسهولة على أصوات الأطفال. وهذا هو السبب الذي يجعل اتفاقية حقوق الطفل، بنهجنا الحقوقي القائم على الحق في التعليم، تُركّز على أهمية حماية وصون مصالح الأطفال بجعل هذه المصالح محورية في جميع عمليات صنع القرار في مجال التعليم. وهذا هو المبدأ الذي يركّز على الطفل ("مبدأ مركزية الطفل في عملية التعليم والتعلم") (انظر النقطة ٢ – ٤)، والذي قد يعتبر المبدأ الأكثر أهميةً، الذي ولّدته اتفاقية حقوق الطفل وإيديولوجيتها الحقوقية. ولكن يجب تطبيق هذا المبدأ بحذر؛ لأن مسألة ما يعتبر

في مصلحة الطفل الفضلى يمكن أن تكون محلّ خلاف. فمَن الذي يقرر ما يُعتبر من مصلحة الطفل الفضلى؟ هل المصلحة الفضلى هي ذاتها لكل الأطفال؟ وإذا كانت الإجابة "لا"، فما هي مصلحة الطفل التي يجب أن تُعطى الأولوية؟ هل يعني ذلك أنّ الحكم للأطفال وأنه يجب إعطاؤهم أي شيء يطلبونه؟

هذه المحاججات وغيرها من النقاط الخلافية هي جزء من عملية نقاش هذا المبدأ، ويمكن المحاججةُ بأنه لا يمكن للأطفال أنفسهم حتى أن يعرفوا دائماً ما الذي يصب في مصلحتهم الفضلى، وخاصة وهم في سنٍّ صغيرة. وينبغي قبولهم، على أساس من الثقة، للأحكام والقرارات التي يتّخذها آباؤهم وأمهاتهم، ومعلموهم وغيرهم ممن لديهم التزام بذلك وسلطة لحماية وصون رعايتهم ورفاههم. ومع ذلك، من المُهمّ دائماً تعزيز مشاركة الطفل كإحدى ملامح المبادئ التي تركّز على الطفل، وتضمين آراء الأطفال في عملية التفاوض على المناهج المدرسية وغيرها من جوانب المدرسة الصديقة للطفل. فعلى سبيل المثال، يستطيع الأطفال التعبير عن آرائهم من خلال الرسم وممارسة الألعاب ذات العلاقة بمكوّنات المدارس الصديقة للطفل. ومن الممكن كذلك الحصول على آراء الأطفال عن طريق إشراكهم في نقاش مفتوح حول مسائل كالانضباط والتأديب.

٢-٤ الأطفال أولاً

لأن مبدأ "مركزية الطفل" أمرٌ بالغ الأهمية بالنسبة إلى المدارس الصديقة للطفل، فهو يستحق أن يُولى اهتماماً خاصاً. فقد تمت مناقشة مشاركة الطفل بإيجاز كإحدى ملامح هذا المبدأ. وتعتبر عملية التعلّم والتعليم داخل غرفة الصف الجانب الأكثر أهميةً في مجال مشاركة الطفل. فالتعلّم أمر محوري بالنسبة إلى التعليم، وهو ينسجم مع مبدأ التركيز على الطفل. والطفل كمتعلّم يشكّل مركز عملية التعليم والتعلّم. وبعبارة أخرى، يجب ألاّ تكون العملية التي تنفَّذ داخل غرفة الصف عمليةً يكون فيها الأطفال متلقّين سلبيين للمعرفة التي تقدمها سلطة وحيدة مقتصرة على المعلم. فبدلاً عن ذلك، يجب أن تكون تلك العمليةُ عمليةً تفاعلية يكون فيها الأطفال مشاركين فاعلين في عمليات الملاحظة، والاستكشاف، والاستماع، والمحاكمة العقلية، والاستفسار، و"التوصُّل إلى المعرفة". ويقع ذلك كله في صُلب العملية التي تنفَّذ داخل الغرفة الصفية في جميع نماذج المدارس الصديقة للطفل، وهو أمر مهمٌّ جداً للمعلمين لكي يصبحوا مدرّبين جيداً على هذا الأسلوب التدريسي.

© اليونيسف/نيويورك-المقر الرئيسي: كزوربيد / ٢٠٠٤-٠٦

ويُعتبر الأطفال عوامل فاعلة في الاكتشاف المتواصل للعالم المحيط بهم. فكل يوم يجلب معه فُرَصاً وتجارب تعلّمية جديدة، بينما يُشكّل كل مكان بيئة تعلّمية جديدة للاستكشاف، ابتداءً من المنزل والمجتمع المحلي. وتوجد دائماً معارفُ جديدة تُكْتَسَبُ، وهناك دائماً مهاراتٌ جديدة تُتْقَن، وحقائق جديدة للتعلم، وعواطف جديدة تُجرّب، وأفكارٌ جديدة تُكْتَشَف، و ألغاز جديدة للتأمل، وطرقٌ جديدة تُفهم.

وبالنسبة إلى الأطفال، يُشكّل العديد من المواقف تحدّياً مجهولاً عليهم فهمه وإدراك المراد منه بينما هم يستمعون، ويتصرّفون، ويستجيبون، ويُبدون ردود الأفعال، ويتأملون ويتفاعلون مع الآخرين من خلال عملية يوجّهها وييسّرها المعلم. وسيكون الأطفال، من الناحية المثالية، قادرين على فعل ذلك كله بطريقة سوف لن تُلحق الأذى بهم، بل تُحفزهم بدلاً عن ذلك، وتحثهم، وتشجّعهم وتكافئهم كمتعلمين يحاولون إدراك البيئة المحيطة بهم. ويتمثل مضمون ذلك في الآتي: لكي تتم المساعدة في عملية التنمية المتواصلة للأطفال بطريقة مستمرة في عالم متغيّر على الدوام، فإن على كل تجربة تعلّمية وكل بيئة تعلّمية أن تضع الأطفال في صميم عمليتهم التعلّمية كعوامل نشيطة وفاعلة، مما يتيح لهم فرصة النمو والتطور حتى بلوغ إمكاناتهم الكاملة مع توفير الإرشاد الملائم لهم وحرية الاختيار عن علم.

التعليم والتعلّم: ارتباط لا تنفصم عُراه

"بشكل عام، يتمثل جوهر الأمر في التعليم في التفاعل بين الطالب والمعلم. ففي هذه العملية بالذات يتم استحداث التعليم جيد النوعية". ("Education International ٢٠٠٣"). وهذا هو السبب الذي حدا بإطار داكار، على وجه التحديد، إلى الإشارة إلى الحاجة إلى "معلمين مدرّبين جيداً وإلى أساليب تعلّمية فعّالة"، وذلك حتى نتمكن من تحقيق نتائج التعلّم جيد النوعية. وحتى يكون التعليم والتعلّم فاعلين، فإنهما يجب أن يشتملا على أساليب تفاعلية متنوعة، بالإضافة إلى دراسة الأساليب التعلّمية المختلفة للفتيان والفتيات (للأولاد والبنات)، وذلك لخلق بيئات تعلّمية صديقة للطفل محفّزة وتشاركية. ويصحّ ذلك على وجه الخصوص عند التصدي لقضايا حسّاسة، مثل فيروس نقص المناعة البشري، ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) والصحة الإنجابية. إن دور المعلمين هو تيسير التعلّم التشاركي بدلاً عن إعطاء محاضرات بأسلوب مواعظي / تلقيني، ويمكن إنجازه فقط إذا تم الاعتراف الكامل بدَورهم ووضعهم المهم، وإذا تلقوا الدعم من خلال التدريب على النوعية قبل الالتحاق بالعمل وأثناء وجودهم على رأس العمل للوصول إلى التحول المستدام في غرفة الصف، وإذا انخرطوا في جميع مراحل التخطيط التعليمي – أي في تحديد السياسات والبرامج، واختيار أساليب الأداء وأشكاله، وفي تقييم النتائج

وحتى يتمكن الأطفال من تطوير وتنمية إمكاناتهم الكاملة، يجب على المدارس أن توفّر لهم فرص التعلّم التي تساعد على تطوير وتنمية قدرات الأطفال لكي يفكّروا ويقتنعوا بالحجة والمنطق، وأن تبني احترامهم لذواتهم واحترامهم للآخرين، وليفكّروا قُدُماً ويخططوا لمستقبلهم. ومما يبعث على الحزن أنّ البيئة التي ينمو فيها العديد من الأطفال لا تُفضي دائماً حتى إلى التعلّم الأساسي، ناهيك عن عدم اكتساب المهارات. فكثيرةٌ جداً هي الأحيان التي تكون فيها البيئة التي ينمو فيها الأطفال قاسية وغير مانحة للرعاية، وربما تكون ضارةً بصحة الأطفال العاطفية والاجتماعية والجسدية ورفاههم.

وسواء أكان الأطفال ملتحقين بمدرسة أم بفضاء تعلّمي غير رسمي، فإن البيئة تلعب دوراً مهماً في تنمية إمكانات الأطفال. واعترافاً وإقراراً منها بأهمية البيئة، فقد تعهدت الوفود إلى منتدى التعليم العالمي، الذي عُقد في داكار في عام ٢٠٠٠، "بخلق بيئات آمنة، وصحية، وشمولية، وتعليمية عادلة غنية بموارد كافية، تُفضي إلى التميّز في التعلّم."

إن بيئة التعلّم هي من الملامح الحرجة (البالغة الأهمية) لنماذج المدارس الصديقة للطفل ولكن، من منظور يركّز على الطفل، من المهمّ أيضاً الأخذ بعين الاعتبار ما يجلبه الأطفال معهم إلى هذه البيئة، وكيف يجب على هذه البيئة أن تفي بالجوانب الأخرى من رفاه الطفل ورعايته، وذلك بهدف دعم التعلم. وبعبارة أُخرى، بينما يُعتبر التميّز في التعلم من خلال

المشاركة الفاعلة هو الهدف النهائي، فإن دراسة الطفل ككُلٍّ ورفاهه ورعايته أمرٌ مهمٌ أيضاً. ويبدأ العديد من الأطفال الالتحاق بالمدرسة باستعداد ضعيف للتعلم، وذلك لأنهم لم يحصلوا على رعاية ودعم وتنمية ملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ التعلّم سيكون أمراً صعباً بالنسبة إلى الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية، أو الذين تنتشر الديدان في أحشائهم، أو الذين يعانون من نوبات متكررة من الملاريا أو غيرها من الأمراض.

ويجب أن تستجيب البيئة في المدارس الصديقة للطفل لهذه التحديات، حيث يمكن مواجهة العديد منها عن طريق تطبيق مبدأ مركزية الطفل (في عملية التعلّم والتعليم) من خلال ما يلي:

بيئةٌ تبدأ بالطفل. تأمُّل كل طفل بشكل شمولي ومترابط، وذلك بتقبُّل الخصائص التي يُسهم بها كل طفل بعينه في التنوّع الغنيِّ للمدرسة. إذ يجب أن تؤخذ الاحتياجات النمائية التطورية والتعلّمية لكل طفل طوال دورة الحياة، ويجب الإقرار والاعتراف بالقدرات التي يتمتع بها كل طفل، ووضعه الصحي والتغذوي، بالإضافة إلى أي ضغط تمييزي بحقه قد يتعرض له بسبب نوعه الاجتماعي، أو عرقه، أو جماعاته الإثنية، أو أية عوامل أخرى. فهذا النّهج يُمكّن جميع الأطفال من الوصول إلى الفرص التعلّمية، والمشاركة فيها والاستفادة منها استفادةً تامةً. كذلك فإنّ الجهود والموارد الإضافية ضرورية للسماح للمدارس الصديقة للطفل باعتماد هذا النهج الشمولي والمترابط ابتداءً من تنمية الطفولة المبكرة وانتهاءً بالتعليم الابتدائي الأساسي وما بعده، لكن تلك الجهود والموارد الإضافية اقتصادية التكاليف من حيث أنها تضمن أنّ الاستثمارات في مجالات، كتدريب المعلمين وتوفير الكتب المدرسية على سبيل المثال، لا يُقوِّضها الافتقار إلى الاهتمام بمجالات مهمة أخرى حاسمة ومطلوبة لكي يتمكن الطفل من الاستفادة مما يقدّم له. وقد يبدو أن النهوج الصديقة للطفل مكلفة أكثر على المدى القصير، لكنها استثمارات أجدى وأنفع على المدى البعيد، وذلك لأنها تقدّم وفورات عن طريق التّصدّي لمشكلات الالتحاق المتدني المستوى أو المتأخر بالمدرسة، والتغيّب المتزايد، والرسوب، والتّسرب من المدرسة، وذلك بسبب قضايا كالصحة الأساسية والتغذية والأمان أو السلامة.

بيئة صحية للأطفال. لا تستطيع المدارس وحدها أن تضمن صحة الأطفال، لكنها يجب ألاّ تجعل صحتهم أكثر سوءاً. فبيئات التعلّم، التي تفتقر إلى مرافق الصرف الصحي، وبيئات التعلّم غير الآمنة ينتج عنها إلحاق الضرر بالأطفال وإصابتهم بالمرض. ويعتبر تخلّي الفتيات عن الالتحاق بالمدرسة أو الانسحاب من المدرسة التي تفشل في توفير حمّامات منفصلة (عن حمّامات الفتيان) مثالاً على كيفية إضعاف العوامل البيئية مشاركةَ الطلاب في التعليم. كذلك فإنّ توفير مرافق ملائمة للمياه الآمنة وللصرف الصحي هي خطوات أساسية أولى في خلق بيئة تعلّمية صحية وصديقة للطفل. وتتضمن العناصر المهمة الأخرى وضع وإنفاذ قواعد لجعل بيئة التعلّم خالية من المخدرات والكحول والسجائر، والقضاء على التعرّض للمواد الخطرة، وتوفير عدد كافٍ من المقاعد والكراسي المصممة بطريقة تؤثر في الأداء، والإضاءة الكافية، وإتاحة الفرص للتمارين البدنية والترفيه والاستجمام، والتأكد من أن معدات الإسعافات الأولية مُحْتَفَظٌ بها وجاهزةٌ في المدرسة. وتُعَدُّ بيئة صحية كهذه مكاناً ملائماً للتغذية المدرسية وغيرها من التّدخلات المتعلقة بالصحة، كتخليص الجسم من الديدان والمكملات الغذائية الدقيقة، والوقاية من الملاريا.

بيئة آمنة للأطفال. يجب أن تكون بيئة التعلّم المادية قادرة على استيعاب جميع الأطفال في المجتمع المحلي في أماكن آمنة مع توافر إمكانية الوصول إلى الطاقة للحصول على الكهرباء للمدرسة، فالحصول على الكهرباء أمر مهم على وجه الخصوص في المواقع الريفية غير الموصولة مع شبكة الكهرباء. ويجب أن يتمّ تصميم البيئة لتلبي الاحتياجات الأساسية للأطفال. وكذلك يجب على المدارس توفير إمكانية الوصول إلى المياه النظيفة للشرب وغسل الأيدي، وأخذ النوع الاجتماعي بعين الاعتبار عن طريق توفير دورات مياه منفصلة للفتيات وأخرى للفتيان، وإذا أمكن توفير الإقامة الآمنة للطلاب. ويجب أن تشخّص المدارس وتقضي على أسباب التعرّض للإصابة والضرر داخل مباني المدرسة وفي ساحاتها، وأن تضمن أن معدات الاستجابة للطوارئ تتم صيانتها على نحو ملائم، وأن تكون متوافرة وجاهزة، وأن تضع الإجراءات الخاصة بالحالات الطارئة وتمارس الاستجابة لها والردّ عليها. ويمكن تعزيز مفهوم صداقة المدرسة مع الطفل ورفقها به، بشكل أكبر، من خلال

إشراك الأطفال في النشاطات التي تجعل المدارس أنظف، وأجمل وأكثر استدامة من الناحية البيئية، بما في ذلك زراعة الحدائق بالخضروات أو الأشجار أو الأزهار، أو طلاء الجدران، أو إزالة الأنقاض والمخلَّفات من ساحات المدرسة.

بيئة حامية للأطفال. عندما يتم تصوّر بيئة المدرسة بأنها غير مُرحِّبة بالأطفال أو مُهدِّدة لحياتهم، فسوف تعاني المدرسة من انتظام الأطفال فيها. وعلى العموم، فإن البيئةَ الحامية والصديقة للطفل ليست بيئةً مُفْضية للتعلّم فحسب، بل إنها مُفْضيةٌ إلى اللّعب والتفاعل الصحي أيضاً. ولا يمكن السماح بحدوث التّحرّش أو ممارسة السلوكات غير الاجتماعية. كما أنّ الواجب يقتضي مواجهة الإساءة، والاستقواء، والاستغلال الجنسي. كذلك، فإن لحماية الطفل وتوفير الأمان له في المنزل أثراً مباشراً في قدرة الطفل على الانتظام في غرفة الصف والتعلّم، ويجب أيضاً أن يشعر الأطفال بالأمان وهم ينتقّلون من المنزل إلى المدرسة والعكس. وتشتمل التدخلات التي تتصدّى لهذه الأوضاع على تدريب المعلمين والآباء والأمهات على أساليب الانضباط والتأديب غير العنيف، بالإضافة إلى وضع وإنفاذ مدونات للسلوك تحمي الأطفال من التّحرّش الجنسي، والإساءة، والعنف، والاستقواء، والعقاب البدني، والوصم بالعار، والتمييز. ويجب إيلاء اهتمام خاص بالأيتام والأطفال الضعفاء والمعرّضين للمخاطر بسبب فيروس نقص المناعة البشري، ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز). وفي الأوضاع التي تشهد مستويات مرتفعة من العنف فيها، يجب تحديد برامج وأشخاص للمشورة والتوسّط.

ويمكن أن يكون العمل مُجزياً بشكل كبير بالنسبة إلى هؤلاء الذين يحملون على كاهلهم مسؤولية تنفيذ سياسة صديقة للطفل في النظام التعليمي. ويجب أن يتمثل الغرض الأساسي من هذا العمل في زيادة فعالية وكفاءة التعلّم والوصول إلى الأنظمة التعليمية، كما يتمثّل بصورة أساسية أكثر، في تمكين جميع الأطفال من إعمال حقهم في التعلّم. ويجب كذلك أن يتعلق الغرض بتوسيع بؤرة الاهتمام إلى ما هو أبعد من التدريس الرسمي وصولاً إلى البيئات والفضاءات الأوسع حيث تتم فيها جميع ضروب التعلّم، وخاصة في أوقات الأزمات. كذلك يتعلق الغرض أيضاً، من الناحية المثالية، بإقامة روابط بين المدرسة والمنزل والبيئة الأوسع، من خلال أسلوب شمولي يركّز على الطفل.

ولكن منظمة اليونيسف وشركاءها على المستوى الوطني لم يستخدموا، حتى الآن، هذا النهج المثالي استخداماً تاماً. فقد انبثقت صورة مختلطة من الجهود الرامية إلى تنفيذ المدارس الصديقة للطفل وإدماجها. فمن جهة، ثمة شكّ ضئيل حول إذا ما كان الكثير من هذه الجهود قد حسّن نوعية التعليم وساعد على وضع معايير جديدة لرفاه الأطفال في المدارس. ومن جهة أخرى، من الواضح أيضاً أن عملية تنفيذ نماذج المدارس الصديقة للطفل ونتائجها كانت متفرقة في معظم الأماكن، وكانت بعيدة عن الإدماج في الأنظمة التعليمية.

ثمة قضية نهائية تستحق الأخذ بعين الاعتبار، وهي المدى الذي تُعتبر فيه نماذج المدارس الصديقة للطفل مُجْدِية في بيئة تعزز سياسات غير صديقة للطفل. فقد تكون سياسات التعليم الصديقة للطفل متطلباً لضمان النجاح في تعزيز الحقوق والفرص المتساوية لجميع الأطفال. ومن شأن هذه السياسات أن تُقدّم إطار عمل لتنظيم عملية توفير التعليم والوصول إليه بطريقة شفّافة ومنصفة، ومن شأنها أيضاً أن تُوفّر أساساً منطقياً لزيادة الاستثمارات للتّصدي لقضايا الأمان، والحماية، والصحة، والتغذية كجزء من عملية جعل المدارس صديقة للطفل.

وعلى المستوى الوطني، قد تشتمل سياسات التعليم الصديقة للطفل على التشجيع على الالتحاق المجاني بالمدارس، والتشجيع على استخدام اللغات المحلية في المدارس، وتلبية المتطلبات الداعية إلى شمول الأطفال المعاقين في المدارس النظامية، ووضع التدابير اللازمة للفتيات الحوامل حتى يُكملن تعليمهن، ووضع الأنظمة التي تمنع العقاب الجسدي، والأنظمة التي تسمح للأطفال المُصابين أو المتأثرين من فيروس نقص المناعة البشري بالانتظام في المدرسة وإكمال تعلّمهم. ولكي تكون هذه السياسات براغماتية (عملية)، فإنها تحتاج إلى ربطها بقطاعات أخرى، وإلى أن تكون متكاملة ومنسقة بشكل واسع مع مختلف الجهات المعنية في مجالات الصحة، والبيئة، والبنية التحتية وغيرها من المجالات. أما المسألة الأكثر أهميةً، فهي ضرورة أن تكون السياسات الوطنية هذه هي الأساس لضمان أن تتلقّى النهوج الصديقة للطفل حصة من الموازنة الوطنية تكفي لإدارة وتشغيل نظام جديد، يوفّر رواتب ملائمة للمعلمين ويضع تدابير داعمة لهم، بالإضافة إلى تنفيذ الاستثمارات في التدريب، وتقديم المواد وغيرها من المتطلبات.

وعلى مستوى المجتمع المحلي، قد تدعو الحاجة إلى السياسات والممارسات الداعمة حتى يتم حشد الموارد لدعم المدارس الصديقة للطفل. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تناصر السياساتُ حقوقَ الأطفال ومبادئ اتفاقية حقوق الطفل وتدعمها. وفي مَعْرِض التعامل مع الحقوق، يجب أن يأخذ المجتمع المحلي بعين الاعتبار قضايا كالتغذية، أو الصحة، أو منع العنف، أو التمييز القائم على أساس النوع الاجتماعي أو الإثنية أو الطبقة الاجتماعية، على سبيل المثال لا الحصر.

© اليونيسف / نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٧-١٣٩٢ / بيروزي

٢-٥-١ نظرة عامة واسعة على الأفكار والتوجهات

في عدد من دول وسط وشرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة حديثاً، تم إدماج مفهوم التعليم الشامل في نهج المدارس الصديقة للطفل، كما تمّ التشديد على نشاطات ما قبل المدرسة في بعض البرامج، إلى جانب استخدام أنظمة المعلومات الإدارية التعليمية المجتمعية (القائمة على المجتمع المحلي) لتحديد مواقع الأطفال المحرومين والمُقصَين، والوصول إليهم. كذلك فقد تم تشجيع التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا كوسيلة لتحسين النوعية، وإدماج العناصر الأساسية للمدارس الصديقة للطفل، كحقوق الطفل، ومشاركة الأطفال في العمليات الديمقراطية، والتعلّم التفاعلي مثلاً. ويدمج نموذج مدارس المجتمع، الذي تمت تجربته في مصر وامتد إلى عدد من الدول الأخرى، جميع المكوّنات الرئيسة للمدارس الصديقة للطفل، مع إيلاء اهتمام خاص بالإنصاف في النوع الاجتماعي (بين الجنسين)، وعمليات التعليم، ومشاركة المجتمع المحلي.

ففي أعقاب زلزال غوجارات في الهند، تم تطبيق مفهوم المدارس الصديقة للطفل في الحالات الطارئة كإطار لإعادة إعمار التعليم الأساسي واستعادة الوضع السابق. وفي أفغانستان، يتم استخدام المدارس التي أُعيد افتتاحها لإيصال مجموعة واسعة من الخدمات، وكان دعم المجتمع المحلي وإشراكه أمراً بالغ الأهمية. وفي أمريكا اللاتينية ومنطقة الكاريبي، حيث يعتبر التعليم الشمولي جيد النوعية هدفاً أساسياً، تم استخدام إطار المدارس الصديقة للطفل في عدد من الدول، وهي: بوليفيا، وكولومبيا، وغواياناً، وهندوراس، ونيكاراغوا، حيث كان الإطار، في بعض الأحيان، مبنياً على بعض المبادرات السابقة أو مرتبطاً بها، مثل نموذج المدارس الجديدة "Escuelas Nuevas"، الذي بدأ في كولومبيا، وانتشر إلى دول أخرى من المنطقة.

وقد كانت منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي، وما زالت، تُعِدّ وتُطبِّق إطار المدارس الصديقة للطفل منذ أن ظهر مفهومها في بادئ الأمر في عقد التسعينيات من القرن الماضي، مما أسفر عن مظاهر وتجلّيات مختلفة. وفي إندونيسيا، على سبيل المثال، يعتبر التدريب على ما تسميه هذه الدولة "التعلّم النّشط والمرح والفعال" نشاطاً أساسياً. أما في الفلبين، فتعتبر المدارس الصديقة للطفل جزءاً من إطار أوسع للأسر، والمجتمعات المحلية، والأقاليم / المحافظات، والدولة ككل.

وتوجد في شرق وجنوب إفريقيا معايير وطنية لتعزيز البيئات المدرسية الصديقة للطفل والمراعية لمصالح النوع الاجتماعي في عدد من الدول. ويُنظَر إلى المدارس الصحية والآمنة والحامية كوسيلة لدعم الأطفال والأُسر المتأثرة من فيروس نقص المناعة البشري، ومرض الإيدز. وفي المنطقتين الإفريقيتين ذاتهما، ترتبط المبادرات الصديقة للفتاة بوضوح مع بعضها بعضاً. وفي غرب إفريقيا، تم تنفيذ نماذج المدرسة الصديقة للفتاة في كلٍّ من بوركينا فاسو، والكاميرون، وغامبيا، وغانا، وغينيا بيساو، وموريتانيا، ونيجيريا، والسنغال، وكذلك تم إعداد دليل عن المدرسة الصديقة للفتاة / المدرسة الصديقة للطفل.

٢-٥-٢ أمثلة مُحدَّدة على بعض الدول

■ **ملاوي: شراكات بين القطاعات للمدارس الصديقة للطفل**

يؤكد نموذج المدرسة الصديقة للطفل في ملاوي أهمية الشراكات بين القطاعات. وتعمل منظمة اليونيسف وبرنامج الغذاء العالمي بالتشارك مع المنظمات الحكومية والمنظمات غير الحكومية، ومنظمات المجتمع المدني الأخرى لتوفير التعليم الأساسي جيد النوعية. ويشتمل التعاون على تدريب المعلمين على الأساليب الصديقة للطفل، والتغذية المدرسية لكلٍّ من الفتيان والفتيات المنتظمين في المدارس النهارية الابتدائية / الأساسية، ووجبات الإعاشة المنزلية للفتيات والأيتام. كذلك فإن المدارس تُزوَّد بالأثاث، والمواد التدريسية، ومرافق المياه والصرف الصحي، جنباً إلى جنب مع التدريب على المهارات الحياتية، وخدمات التخلّص من الديدان، والتزويد بالمكملات الغذائية الدقيقة.

■ نيجيريا: مكوّنات النوع الاجتماعي للمدارس الصديقة للطفل ضمن الواقع المتنوع

تم إطلاق مبادرة المدارس الصديقة للطفل في نيجيريا عام ٢٠٠٢، بهدف إنشاء ٦٠٠ مدرسة صديقة للطفل مع حلول عام ٢٠٠٧. وقد تم التخطيط للتدخلات الأولية المعنية بالمدارس الصديقة للطفل للولايات الشمالية الست، حيث يعتبر فيها المستوى الكلي للالتحاق هو الأدنى في البلاد، والفجوة في النوع الاجتماعي (بين الجنسين) هي الأعلى فيها. ومع أن الإنصاف بين الجنسين كان بُعداً أساسياً في نموذج المدرسة الصديقة للطفل منذ البداية، إلا أنّ نجاحاً أكبر قد تحقّق في معدل الالتحاق الكلي بالمدارس الصديقة للطفل منه في تقليص الفجوة بين الجنسين. ففي الفترة من عام ٢٠٠٢ إلى عام ٢٠٠٤، ركّزت المبادرة الإفريقية لتعليم الفتيات على التدخلات لجذب الفتيات إلى المدرسة وإبقائهن منتظمات فيها، مما أدّى إلى التصدّي للقيود الهيكلية / البنيوية على مستوى السياسات، ناهيك عن تصدّيه عن النقص في أعداد المعلمات في المدارس الريفية في الشمال، حيث تدعو الحاجة إليهن، على وجه الخصوص، كنماذج لقُدُوات يُحتذى بهنّ. وقد ازدادت الدروس والعبر المستفادة من المبادرة الإفريقية لتعليم الفتيات بإطلاق استراتيجية وطنية لتسريع تعليم الفتيات في نيجيريا (SAGEN)، وإعداد استراتيجية مشتركة لدعم تعليم الفتيات (SAGEN)، وإطلاق مشروع لتعليم الفتيات، تبلغ كلفته ٤٨ مليون دولار أمريكي، وهو شراكة بين كلٍّ من حكومة نيجيريا، ودائرة التنمية الدولية في المملكة المتحدة، ومنظمة اليونيسف.

ويبدو أنّ احتمالات سدّ الفجوة في النوع الاجتماعي قد تحسَّنت، حيث حشد مشروع تعليم الفتيات أموالاً تكميلية متزايدة من الدول الست المختارة. ومع ذلك، ما زالت هناك بواعث قلق خطيرة بشأن النوعية الكلية للتعليم في نيجيريا، حيث يُطرح السؤال التالي باطّراد: "ماذا عن الفتيان؟"، وحيث توجد فجوة عكسية متنامية في النوع الاجتماعي لصالح الفتيات. وللتصدي لهذا النوع من عدم التوازن، ينصبّ التركيز في جنوب نيجيريا على النوعية الكلية للمدرسة وعلى اتّباع نهج أوسع للنوع الاجتماعي. وتبقى مبادئ المدرسة الصديقة للطفل في قلب البرنامج القطري المعتمد بين اليونيسف ونيجيريا، مع وجود اهتمامات في مناطق جغرافية وثقافية مختلفة، بالإضافة إلى وجود استراتيجية متنوعة لحشد الموارد للتمكين من رفع مستوى نوعية مبادرة التعليم للجميع على المستوى الوطني، وتعليم الفتيات في شمال البلاد.

■ الفلبين: المُكّونات المتعددة للمدارس الصديقة للطفل

الفعّالية:

تهدف المدارس الصديقة للطفل في الفلبين إلى تعزيز فعّالية المدرسة من خلال نشاطات بناء القدرات، التي تُمكّن المعلمين ومديري المدارس من الفهم الأفضل لتنمية الطفل، وهو أمرٌ ذو أهمية بالغة إذا ما أراد المعلمون ومديرو المدارس تطبيق ممارسات تدريسية ملائمة وتعزيز علاقات أكثر معنى مع الطلاب وأُسرهم.

الحماية:

نجحت المدارس الصديقة للطفل في تحويل الأعراف المتّبعة في انضباط الغرفة الصفية من نظام يتغاضى عن الإساءة اللفظية والجسدية إلى نظام ينادي بشكل من أشكال الانضباط "خالٍ من الصراخ وخالٍ من العصا". ومن خلال المدارس الصديقة للطفل أيضاً، تم إعداد برتوكول مدرسي للتعرّف على حالات الإساءة والعنف والاستغلال، والإبلاغ عنها وإحالتها. وقد وافقت وزارة التعليم على تطبيق ذلك البروتوكول على جميع المدارس.

إشراك المجتمع المحلي:

تنخرط المدارس الصديقة للطفل في شراكات حقيقية مع الأسر والمجتمعات المحلية، باعتبار ذلك الانخراط أحد أهمّ المهمات التي تضطلع بها المدارس الصديقة للطفل، وجزءاً من الطريقة التي تعرّف بها نفسها. وقد أدى ذلك إلى رفع مستوى الوعي بأهمية التعليم، وولّد فهماً أفضل للقيود التي يواجهها مديرو المدارس والمعلمون، الأمر الذي يؤدي إلى إقامة علاقة مُحسَّنة بين المدرسة والمجتمع المحلي. وتشعر المدارس الناجحة في هذا المجال بالفخر، لكونها مدارس حقيقية تملكها مجتمعاتها المحلية.

الشمول:

تسعى المدارس الصديقة للطفل إلى الأطفال المعرّضين للخطر وتساعدهم، وذلك من خلال نظام تتبُّع الطلاب، الذي

© اليونيسف/نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٥-٠٢١٥/إستي

يرصد ويتابع الطلاب كأفراد. ويجمع النظام معاً المعلومات ذات الصلة بالأطفال، لاستحداث ملفات موجزة عنهم تغطي الجوانب الاجتماعية – الاقتصادية، والأكاديمية، والصحية، والتغذوية من حياتهم، وتمكّن المعلم من معرفة الطفل بشكل أفضل ومن فهم مواطن القوة لديه / لديها، والحواجز التي تُعيق التعلّم. كذلك فهي تسمح للمعلم بتعرّف هوية الأطفال المعرّضين للخطر (الذين لا يعرفون القراءة، والطلاب كثيرو التغيّب والتسرّب المحتمل، والأطفال الذين تعرضوا للإساءة الجسدية والجنسية، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم وقصور قدراتهم على الانتباه)، كما تسمح للمعلم بالتدخل فيها بشكل ملائم. وفي العواصم، تعمل المدارس الصديقة للطفل مع المجالس المجتمعية لتعرّف هوية الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة وإعادتهم إليها.

■ **منغوليا: دعم السياسات**

من أجل تأسيس بيئات تعلّمية صديقة للطفل وإدامتها، فقد تبنّت منغوليا سياسة وطنية تهدف إلى تحسين نوعية التعليم وإعمال حقوق الطفل. وتقدم هذه السياسةُ الدعمَ لجميع الجهات المعنية على المستويين الوطني وشبه الوطني، وتؤكد الالتزام الجماعي بالأطفال من قبل صانعي السياسات، ومديري المدارس، والمعلمين، والآباء والأمهات، والمجتمعات المحلية. وقد تم إدماج برنامج التدريب الخاص بالمدارس الصديقة للطفل في مناهج كليات تدريب المعلمين الوطنية، بالإضافة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة (أي: وهم على رأس العمل) وإلى برامج التعلّم عن بعد. وإلى جانب ذلك، تشمل أنظمة متابعة التعليم الابتدائي / الأساسي وإدارته المؤشرات الخاصة بالمدارس الصديقة للطفل.

٢-٥-٣ الفضاءات الصديقة للطفل في الحالات الطارئة وفي أعقابها

تم إعداد بيئات / فضاءات صديقة للطفل كنهج حقوقي لضمان إعمال حقوق الأطفال في البقاء على قيد الحياة، والنماء، والمشاركة، والحماية في أوضاع الأزمات أو انعدام الاستقرار. وتقدّم مبادرة البيئات / الفضاءات الصديقة نهجاً متكاملاً لتعزيز الأمن الجسدي والعاطفي، والتنمية الاجتماعية والمعرفية / الإدراكية، والوضع الصحي والتغذوي. وعلى المستوى التشغيلي، تحاول المدارس والبيئات الصديقة للطفل إدماج الرعاية الصحية الأولية والأساسية، والتعليم الابتدائي / الأساسي، ورعاية الطفل، وخدمات التنمية النفسية الاجتماعية في بيئة مفعمة بالحماية تُركِّز على الأسرة وتقوم على المجتمع المحلي. وتُوفّر المراكز، التي تم تأسيسها كجزء من نهج البيئات / الفضاءات الصديقة للطفل فضاءً آمناً ورعائياً، يستطيع فيه الأطفال الانهماك في نشاطات ترفيهية وتعليمية منظّمة هيكلياً، وذلك للوصول إلى الخدمات الصحية الأولوية والتغذوية. وتمتلك المراكز برامج موجَّهة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والأطفال في سنّ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية / الأساسية، والشباب والآباء والأمهات. وقد تم وضع معايير دنيا لضمان توفير الفضاءات والمعدات الكافية.

وفي مواجهة البيئة العالمية التي تغيّرت بفعل التغيّر المناخي، والتصحّر، وتدهور الموارد الطبيعية، بالإضافة إلى الأوضاع النزاعية وما تسبّبه من دمار، تعتبر الاستعادة السريعة للتعلّم في الأوضاع الطارئة والفترة التي تليها أمراً حاسماً. وتهدف تدخلات التعليم إلى إنشاء بيئات آمنة للتعلّم، والترفيه، والدعم النفسي الاجتماعي؛ كما تهدف إلى أداء دور ثنائي في إعادة التأهيل أو استعادة حسٍّ من العودة إلى الحياة الطبيعية والشفاء في حياة الأطفال والوقاية، وإلى الإسهام في قيم السلام، والتسامح واحترام حقوق الإنسان. كذلك تقدم

فضاءات التعلّم الآمنة، التي تتم إقامتها في الأوضاع الطارئة، مكاناً للتجمّع بالنسبة إلى جميع الأطفال وأسرهم، حيث يمكن تنفيذ خدمات برامجية أخرى. وتحتاج فضاءات التعلّم هذه إلى أن تصبح بيئات تتمتّع بالحماية حيث تتوافر الفرصة للطلاب والمعلمين لبناء المرونة في العودة إلى الوضع السابق، والشفاء، والانخراط في التعبير عن الذات. ويعتبر كلٌّ من اللّعب، والرياضات، ورواية القصص والحكايات، وغير ذلك من النشاطات الترفيهية عناصر مهمة للغاية لهذه البيئات.

وقد تم إنشاء بيئات / فضاءات صديقة للطفل في عدد من الدول المتأثرة من النزاعات المسلحة أو الكوارث الطبيعية. وقدمت مبادرة الفضاءات الصديقة للطفل، التي أُطلقت أولاً في كوسوفو عام ٢٠٠٠، خدمات أساسية لأعداد كبيرة من الأطفال اللاجئين والنساء اللاجئات في كوسوفو. كما أن تقديم الخدمات الصحية والنفسية الاجتماعية الوقائية للأطفال والأمهات، والتعليم المدرسي الابتدائي / الأساسي وما قبله، والترفيه ضمن موقع واحد محدد، عمل أيضاً كفضاء لحماية الأطفال ومانحي الرعاية لهم. ومنذ ذلك الحين، تمت مواءمة المفهوم ليستجيب للظروف الطارئة في أنغولا، وكولومبيا، والسلفادور، وليبيريا، وتيمور الشرقية، وتركيا، ومنطقة شمال القوقاز.

■ **ألبانيا:** تم تصميم مبادرة البيئات / الفضاءات الصديقة للطفل كاستراتيجية للخدمات الابتكارية والمتكاملة، الموجّهة للمجتمع المحلي، وذلك استجابة لتدفق اللاجئين الكوسوفيين. وقد شملت الخدمات المرافق التعليمية، والترفيهية، والصحية، والنفسية الاجتماعية – التي تقدَّم عادة في الخيام – والتي تديرها المنظمات غير الحكومية الشريكة والمهنيون المختصون بشؤون الأطفال من مجتمع اللاجئين المحلي. وقد عملت الدروس والعِبَر المستفادة كأساس لإعداد وتطوير النهوج التالية في سياقات أخرى.

■ **شمال القوقاز:** كشف تقييمٌ أُجري للنظام التعليمي في مدينة غروزني النّقاب عن أنّ حوالي ثلث المباني المدرسية قد دُمِّرت في النزاعات مع الشيشان. وكان الأطفال ينتظمون في الصفوف الدراسية في مباني بديلة، عادةً ما تفتقر إلى المعدات الأساسية جداً، وفي ظل غياب الكهرباء والمدافئ / والمواقد العاملة، فقد كان الوضع بالنسبة إلى الأطفال في سنّ مرحلة ما قبل المدرسة أكثر سوءاً. وقد عمل نهج البيئات / المدارس الصديقة للطفل على إدماج عنصرَي التعلم النشط والترفيه مع عناصر تتعلق بحماية الطفل، وحقوق الطفل، والتوعية بالألغام ونشاطات المعالجة النفسية الاجتماعية، وفيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، الأمر الذي يُمكّن من التّصدّي لمسألة المدارس القائمة في المخيمات ومدارس التعليم العام، والتي تمتلك عدداً كبيراً من السكان النازحين داخلياً. وقد ساعد هذا النهج على إعادة محورة استراتيجية التعليم حول نشاطات حماية الطفل، التي نقلت الأسر والمجتمعات المحلية من الحالات الطارئة إلى إعادة الإعمار. كذلك فقط ركّزت جهود خاصة على الأطفال في سنّ الالتحاق بمرحلة ما قبل المدرسة في مراكز جيّدة التنظيم، ومجهَّزة بفضاءات ومعدات داخلية وخارجية لأغراض اللّعب.

■ **غوجارات:** في أعقاب الزلزال المدمر الذي ضرب المنطقة في عام ٢٠٠١، بُذلت جهود رئيسة لإعادة الأطفال إلى المدارس بأقصى سرعة ممكنة، وذلك لاستعادة الوضع السابق للتعليم كما كان عليه قبل الزلزال، واستعادة نوع من حياتهم الطبيعية. وقد جُنِّدت لهذه الجهود جهات معنية متعددة، بما فيها المنظمات غير الحكومية التي حشدت المجتمعات المحلية لإنشاء مدارس في الخيام. وقد ساعدت استراتيجية الفضاءات الصديقة للطفل على توفير ملاذ للأطفال، وأكّدت أنهم قادرين على استئناف نشاطاتهم الطبيعية. وقد تم تأسيس ما يقارب ٢،٣٠٠ مدرسة في أماكن إيوائية مؤقتة، الأمر الذي سهّل بدوره الوصول إلى ما يقارب ٤٠٠،٠٠٠ طفل في جميع بلوكات المباني (أنحاء) الأحياء السبعة عشر الأكثر تأثراً من الزلزال، ووقف حائلاً دون ضياع السنة الدراسية على الأطفال. وعلاوةً على ذلك، فقد أثبتت التدخلات النفسية الاجتماعية في المدارس الابتدائية / الأساسية نجاحاً كبيراً، حيث قررت الحكومة تضمين تلك التدخلات كجزء من تدريب المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة. وقد شدّدت إعادة إعمار المدارس على استيفاء معايير الأمان والإنصاف، حيث كان تحسين النوعية أحد الأهداف الأساسية.

٢-٥-٤ الفضاءات التعلّمية الصديقة للطفل خارج المدرسة

يذهب موضوع التشجيع على إيجاد فضاءات وبيئات وفرص تعلّمية صديقة للطفل إلى ما هو أبعد من الاستجابة والردّ خلال وقوع الأوضاع الطارئة والأزمات. فيجب أن تكون هذه الجهود بمثابة استراتيجية كلية لتوسيع الحق الكامل للأطفال واليافعين في التعلّم والمشاركة خارج البيئة المدرسية، مع الاستفادة من جميع الفرص المتوافرة للأطفال والشباب. ويجب أن يُنظر إلى هذه الفضاءات أو البيئات على أنها "ترسيخ بالغ الأهمية" لعملية التعلّم الرسمي، مع توسيع الفرص في الوقت ذاته لتقوية بناء المزيد من المهارات الحياتية والمبادرات التشاركية.

وتشتمل الفرص الأخرى على الأنشطة الرياضية والترفيهية، والصحافة (المطبوعة والإذاعة)، والتعليم المدرسي، ونوادي المناظرة والنقاش، والتثقيف الصحي، والتدريب على مهارات الفرص الوظيفية، ونشاطات المجتمع المحلي. وغالباً ما يتم تنفيذ تلك النشاطات فيها بعد دوام المدرسة، وذلك خلال العطل المدرسية أو كجزء من مبادرات عطلة نهاية الأسبوع. وبإمكان تلك النشاطات توسيع فكرة فضاءات التعلّم الصديقة للطفل.

٢-٥-٥ الروابط بين المدارس الصديقة للطفل وتنمية الطفولة المبكرة

يجب على النهوج الصديقة للطفل، كونها تبني على منظور دورة الحياة وتدرك أهمية السنوات المبكرة منها وتقر بها، أن تمتدّ لتصل إلى سنوات مرحلة ما قبل المدرسة كطريقة لتعزيز كلٍّ من مجال التدخلات المبكرة وما تتصف به من الإنصاف والمساواة، مما يُسهم بدوره في الاستعداد التنموي المحسَّن بين الأطفال، ودخول المدرسة في الوقت المناسب، وتحقيق نتائج تعلّمية فضلى. وعلاوة على ذلك، يمكن أن تُسهّل النهوجُ الصديقة للطفل، في كلٍّ من مرحلة تنمية الطفولة المبكرة ومرحلة الصفوف الأساسية الدنيا الانتقال من المنزل إلى المدرسة، وأن تساعد على بناء الروابط بين الأسر، وموفّري الخدمات القائمة على المجتمع المحلي، والمعلمين، ومسؤولي المدرسة الآخرين.

الجدول ٢-١

سنوات الطفولة المبكرة	المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم التعلم الصديقة للطفل			
	بيئة المنزل	بيئة المجتمع المحلي	بيئة المدرسة	النظام/السياسة
٠—٣	رعائية (الصحة، والتغذية، والنظافة العامة والشخصية، والمياه، والصرف الصحي)، ومحفِّزة، وتفاعلية، ومراعية لمصالح النوع الاجتماعي، وتوفر مواد القراءة واللعب الملائمة، وبيئة داخلية خالية من التدخين.	خدمات الصحة، والنظافة العامة والشخصية، والتغذية، والمياه والصرف الصحي، والرفاه الاجتماعي. الحصول على الطاقة للطبخ، وحدائق المجتمع المحلي من أجل الحصول على الطعام. وبرامج الرعاية الوالدية.	برامج من "طفل إلى طفل" التي تعلّم أطفال المدارس كيفية تقديم الرعاية لأشقائهم الأصغر سناً واللّعب معهم	نظام وسياسات الخدمات الأساسية يدعم الأسر والمجتمعات المحلية.
٣—٥	رعائية (الصحة، والتغذية، والنظافة العامة والشخصية، والمياه، والصرف الصحي)، ومحفِّزة، وتفاعلية، ومراعية لمصالح النوع الاجتماعي، وتوفر مواد القراءة واللعب الملائمة، وبيئة داخلية خالية من التدخين.	مراكز لرعاية الأطفال جيدة النوعية قائمة على المجتمع المحلي. التعلّم المبكر في بيئات آمنة وحمائية ومحفِّزة. الحصول على الطاقة للطبخ، وحدائق المجتمع المحلي من أجل الحصول على الطعام.	تدعم برامج التعلّم المبكر في المجتمع المحلي عن طريق تقديم توجيه وتدريب مهنيين ومعايير مهنية. بيئة آمنة وصحية مع إمكانية الوصول إلى المياه، والصرف الصحي، والطعام، والطاقة.	الخدمات الأساسية لتعزيز مراكز تنمية الطفولة المبكرة القائمة على المجتمع المحلي وإدامتها.
٥—٦	رعائية (الصحة، والتغذية، والنظافة العامة والشخصية، والمياه، والصرف الصحي)، ومحفِّزة، وتفاعلية، ومراعية لمصالح النوع الاجتماعي؛ ومُعزِّزة لاستعداد الطفل النمائي والتطوري للالتحاق بالمدرسة؛ وتوافر مواد القراءة واللعب الملائمة. وبيئة داخلية خالية من التدخين.	فرص تعلّمية جماعية آمنة وحمائية قائمة على المراكز. بيئة تعدّ الأطفال للمدرسة. تضمن أن الأطفال غير مصابين بالأمراض، ونقص التغذية، ولا يتعرضون للإساءة والاستغلال.	تدعم أو توفر فضاءات التعلّم الجماعية. تتعاون مع المجتمع المحلي والآباء والأمهات لخلق مراكز تعلّمية مبكرة جيدة النوعية. بيئة آمنة وصحية مع إمكانية الوصول إلى المياه، والصرف الصحي، والطعام، والطاقة.	تؤسس وتديم فرص التعلّم الجماعية للأطفال ليبدؤوا المدرسة وهم مستعدين من الناحية الجسدية والعاطفية والإدراكية المعرفية.
٦—٨	رعائية (الصحة، والتغذية، والنظافة العامة والشخصية، والمياه، والصرف الصحي)، ومحفِّزة، وتفاعلية، ومراعية لمصالح النوع الاجتماعي. تشجع على التعلّم، وتتعاون مع المعلمين، وتشارك في المناسبات المدرسية؛ وتوفر مواد القراءة واللعب الملائمة. وخالية من العمل الذي يمنع الأطفال من الانتظام في المدرسة. وبيئة داخلية خالية من التدخين.	قُربها يُوفر طريقاً آمناً إلى المدرسة. تضمن الحماية، تضمن استعداد الأطفال جسدياً وعاطفياً وإدراكياً / معرفياً للمدرسة وأنهم جميعهم ينتظمون فيها. برامج ما بعد المدرسة للأطفال المعرضين لخطر التسرب، والتعثر، والرسوب. وتُشرك الأطفال في النشاطات البيئية.	مستعدة لاستقبال الأطفال وملتزمة بالاحتياجات الفردية. تضمن استعداد الأطفال جسدياً وعاطفياً وإدراكياً / معرفياً للمدرسة. تتشارك مع الآباء والأمهات لإعداد الأطفال للانتقال السلس إلى المدرسة. المناهج المدرسية ملائمة، وعمليات التعليم والتعلّم ملائمة أيضاً.	-

■ **بنغلادش:** يعتبر سكان منطقة "تشيتاغونغ هِلْ تراكتس" من بين أكثر السكان المحرومين في البلاد من حيث مدى الوصول إلى المرافق الصحية والتعليمية، الأمر الذي اقتضى إعداد مشروع متكامل لتنمية الطفولة لتزويدهم بفرص التعلّم. وقد تم تأسيس مراكز متعددة الصفوف، تُعرف بمراكز "بارا" (وهي مراكز مجتمعية محلية)، وذلك لتقدم الخدمات للأطفال في الفئة العمرية ٣ – ٥ سنوات. ويتمّ تدريب نساء مختارات من المجتمع المحلي على عمليات التعلّم والتعليم المركّزة على الطفل ليعملن في المراكز، كذلك فقد تم تعديل حزمة تعلّمية قائمة أصلاً للأطفال في الفئة العمرية ٤ – ٦ سنوات (بالرغم من أن الأطفال الأصغر منهم سناً غالباً ما يذهبون إلى تلك المراكز). وتستخدم مراكز "بارا" كذلك كنقطة لتقديم الخدمات الأخرى للأطفال من محطة واحدة. وتنشر هذه المراكز رسائل عن الصرف الصحي، والنظافة العامة والشخصية، وتنمية الطفولة المبكرة مباشرةً إلى الأُسر، وتُساعدها على تركيب مصادر ملائمة للمياه وبناء مراحيض صحية. وبالإضافة إلى ذلك، تُستخدم مراكز "بارا" كمواقع وصول امتدادي لغايات التحصين وتوزيع فيتامين (أ) على الأطفال، وتقديم الخدمات الصحية للنساء الحوامل والمواليد الجديدة، وتسجيل حالات الولادة. ويقدم تثقيف مانحي الرعاية المعلومات عن حماية الطفل، ويشتمل على رسائل حول استحداث بيئات آمنة وسليمة للأطفال، وعن الرعاية المتساوية للفتيات والفتيان.

ويمكن كذلك بناء نشاطات لتنمية الطفولة المبكرة في الفضاءات الصديقة للطفل خلال الحالات الطارئة، في مسعىً إلى دعم الرفاه العاطفي والإمكانات التعلّمية لصغار الأطفال أثناء وقوع الكوارث الطبيعية، والأزمات والفترة الانتقالية. ومن الأمثلة على أفغانستان، حيث تم توزيع الألعاب على صغار الأطفال لممارسة اللّعب العلاجي، وعلى ليبيريا، حيث تشكّل الفضاءات الصديقة للطفل مدخلاً إلى تنفيذ نشاطات تنمية ورعاية الطفولة المبكرة.

© اليونيسف – ٢٠٠٢/بيو

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: 962-6-5502400+
فاكس: 962-6-5518103+
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

المدارس الصديقة للطفل

الفصل الثالث

المكان والتصميم والبنية الإنشائية

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

جدول المحتويات

الفصل الثالث
المكان والتصميم والبنية الإنشائية

٣-١ مقدمة

٣-١-١ النهج العام والاعتبارات الرئيسية

٣-١-٢ العناصر الأساسية للمدرسة الجيدة

٣-١-٣ العناصر الإضافية للمدرسة الصديقة للطفل

٣-٢ طرق التدريس والتصميم

٣-٢-١ الغرف الصفية

٣-٢-٢ المرافق

٣-٢-٣ الفضاءات الخارجية

٣-٣ تحديد أماكن المدارس أو فضاءات التعلّم

٣-٣-١ حجم المدرسة ومكانها

٣-٣-٢ الحركة (القدرة على الانتقال)

٣-٣-٣ تقييم المخاطر الطوبوغرافية

٣-٤ العناصر الإضافية في التصميم

٣-٤-١ التصنيف في مجموعات عنقودية

٣-٤-٢ الوحدات السكنية

٣-٤-٣ المناظر الطبيعية

٣-٤-٤ النظافة العامة والشخصية، والصرف الصحي، والمياه

٣-٤-٥ مرافق رعاية الطفولة المبكرة

٣-٤-٦ الأوضاع الطارئة

٣-٥ العوامل المؤثرة في التصميم

٣-٥-١ النوع الاجتماعي

٣-٥-٢ تأمين إمكانية وصول المعاقين إلى الخدمات الأساسية

٣-٥-٣ المناخ

٣-٥-٤ تكلفة البنية التحتية

٣-٦ التصميم مع إشراك الجميع

٣-٦-١ المستخدمون

٣-٦-٢ احتياجات النوع الاجتماعي

٣-٦-٣ الشركاء

٣-٧ التحديات المتبقية

٣-٧-١ التكلفة المنخفضة

٣-٧-٢ الغرف المتعددة التخصصات

٣-٧-٣ تأمين الأرض اللازمة للمدارس

٣-٧-٤ المدارس ضمن المشاريع العامة لتحسين المجتمع المحلي

٣-٧-٥ التنسيق

الفصل الثالث

المكان والتصميم والبنية الإنشائية

تُوفّر مشاريع البنية الإنشائية طرقاً وافرةً لتلعب دوراً قوياً في الخطة الكلية: ضمان مشاركة المجتمع المحلي في العملية، وضمان الالتزام بالمبادئ الصديقة للطفل في بناء التصميم والبنية الإنشائية، وضمان أن تُسهم النتائج النهائية في تحقيق الأهداف للأطفال والنساء. وبناءً على ذلك، يجب على (الهيئات التعليمية) التي تُقرّر الانخراط في أشغال البنية الإنشائية أن تذهب إلى ما هو أبعد من مجرّد الجوانب التي تتعلّق "بالطوب والملاط (الإسمنتي)"، بل يجب عليها أن تأخذ في الحسبان جوانب "البرمجيات" أيضاً في عملية التخطيط. وهذه الجوانب تشتمل على صيانة المرافق واستخدامها، ونوعية الخدمات، وكيفية حشد المجتمع المحلي، ومدى مشاركة المجتمع المحلي وطبيعتها. ويجب أن تكون جميع هذه الأمور من عناصر حسم النجاح بالنسبة إلى مشاريع البنى الإنشائية (التي تساعدها الوكالات والهيئات). وباختصار، فإن الانخراط أو عدم الانخراط في البنية الإنشائية هو قرار معني بالبرامج.

اقتباس معدّل من (مسودة) مذكرة التوجيهات الإنشائية
اليونيسف، قسم البرامج، أكتوبر/تشرين الأول ٢٠٠٦

٣-١ مقدمة

المدارسُ الصديقة للطفل ليست تصورات وهمية معمارية آتيةً من مكان غريب، بل إنها مدارس ذات صفات ترتبط بصورة معهودة بالمدارس الجيدة في العديد من الدول. بَيْدَ أنها تملك عناصر إضافية تُكمل وتعزّز مبادئ وممارسات النهج الصديق للطفل في التعليم.

يتفحّص هذا الفصل عمليات التخطيط والتصميم للفضاءات والبيئات الجديدة للمدارس الصديقة للطفل، ويضع معايير للتخطيط جيد النوعية الهادف لتحسين المدارس القائمة والبنى المؤقتة التي تُستخدم كمدارس. وهو يركّز الاهتمام على المكان، والتصميم، والبنية الإنشائية، والتشغيل، والصيانة للمدارس الصديقة للطفل الجديدة، كما يركّز على العوامل المهمة لتجديد المدارس القائمة وتعديلها بهدف جعلها صديقة للطفل. ويتركّز النّهج على الطفل – وهو المُستخدِم الرئيسي لفضاءات وبيئات التعلّم، مع فهم أنّ مشاركة الأسرة والمجتمع المحلي أمرٌ أساسي للحصول على نتائج أفضل. وفي هذا الصدد، تتمثّل الأهداف الرئيسية للتخطيط للمدرسة الصديقة للطفل فيما يلي:

- جذب التلاميذ / الطلاب (زيادة فرص وصولهم إلى المدارس).
- تحسين معدلات الانتظام في المدرسة.
- تحسين معدلات البقاء على مقاعد الدراسة وإتمامهما.
- تحسين التحصيل التعلّمي.
- توفير البيئات الآمنة، والشاملة، والمُرحِّبة لجميع الأطفال.
- توفير بيئات تعلّمية تمكينية، بما في ذلك البيئات الملائمة للأطفال ذوي الإعاقات الجسدية والعقلية / التعلّمية.
- بناء حسٍّ بالجماعة ضمن المدرسة (الخصائص والأسس القيمية المؤسسية).
- إشراك الآباء والأمهات والمجتمع المحلي (الدعم والمشاركة).
- غرس وتنمية الانسجام بين المدرسة ومجتمعها المحلي.
- إيجاد (نوع من) التوافق بين المباني، والساحات المدرسية، والبيئة كما يتفاعل الأطفال معها.

٣-١-١ النهج العام والاعتبارات الرئيسية

يجب أن تقدم أيةُ بنية للتعلّم (المدرسة) وبيئتها المباشرة (الساحات المدرسية) المعاييرَ الأساسية الدنيا لرعاية وتيسير الأهداف الرئيسية للمدرسة الصديقة للطفل. وتوجد أمور مشتركة بين هذه الأهداف وأية مدرسة جيدة، وبناءً على ذلك، يجب تصوّر المدرسة الصديقة للطفل كعملية تحسين تستند إلى المبادئ الأساسية للمدارس الجيدة القائمة. ويجب أيضاً أن تستجيب المدرسة الصديقة للطفل للسياق البيئي والثقافي للمكان الموجودة فيه. فأي منهج عالمي معياري لا يستجيب للخصائص الفريدة للمكان والثقافة، قد يؤدي إلى فصل المجتمع عن المدرسة وتغريبه.

تُمثّل المدرسة مَعْلَماً بارزاً مُهماً في وقت مبكر من مسيرة حياة نماء الطفل وتطوره الإدراكي / الفكري والنفسي الاجتماعي. وبناءً على ذلك، يجب أن يكون لفهم ثقافة الطفل وبيئته بروزاً واضحاً في اعتبارات تصميم المدرسة الصديقة للطفل، مما سيساعد على تعزيز هوية الطفل الذاتية وتنمية وتعزيز حسِّ الانتماء للمكان والجماعة.

وعندما تكون البيئة المعمارية للمدارس انعكاساً لصورة المجتمع المحلي، وللثقافة، والبيئة الطبيعية، والأسرة، تصبح المدارس أكثر من مجرد هياكل أو بنى مادية. وعندما يتم تصوّر المدرسة وإنشاؤها مع وجود الطفل في صميم بنيتها، وعندما يتم دعمها من الأسر والمجتمع المحلي، تصبح البنى المادية أماكن تفاعلية للتعلّم والتعليم (التدريس)؛ أي أماكن يُيسّر فيها المعلمون عملية التعلّم ويديرونها، ويتعلم فيها الطلاب ويكتشفون إمكانيات جديدة تتطابق مع قدراتهم وإمكاناتهم. وتصبح المدرسة نظاماً متكاملاً وشاملاً يُغذّي نفسه بأثر رجعي من العناصر المحيطة، ويمنحها هوية ما. إن هذا البُعد هو الذي يُعزّز ملكية المجتمع المحلي للمدارس، ويعطي المدارس حسَّاً بالانتماء إلى المجتمعات المحلية التي تخدمها. ويعتبر هذا البُعد أحد أعظم الاعتبارات الأساسية في تصميم المدارس الصديقة للطفل.

ويجب أن يتم إرساء قواعد المدارس في واقع المكان الذي تُقام فيه من حيث الثقافة، والبيئة، والروابط مع الأسر والمجتمع المحلي. ولكن، إذا كان ذلك هو كل ما تتطلبه المدارس، فإنها ستكون أماكن محدودة ضيّقة تناقض التعلّم الراسخة جذوره في الموروث الكلي للمعرفة البشرية. ولا تعتبر المدارس مجرد وسيلة للتعلّم عن الواقع المحلي؛ فهي أيضاً بوابات لتراث المساعي البشرية وإمكاناتها.

ويجب أن تُعزّز البنية المعمارية للمدرسة التوافق والانسجام مع الواقع المحلي، في الوقت الذي تعمل فيه أيضاً على إدماج التأثيرات الخارجية الفضلى فيها. فالمدرسة الريفية النائيةمثلاً، يجب أن تتوافق مع بيئتها، وأن تستفيد أيضاً من المبتكرات، مثل الممارسات الحديثة للنظافة العامة والشخصية، والألعاب والرياضات الشعبية، والتكنولوجية. وبالمثل، يمكن أن تعكس المدرسةُ التراتبيةَ السلطوية المحلية، وثقافة الاحترام لكبار السن، بينما تنمّي وتعزّز، في الوقت ذاته، قيماً أخرى كمشاركة الأطفال في عمليتهم التعلّمية وإعطائهم صوتاً في المدرسة ككل. ويُمكن أن تُعزّز البنية المعمارية للمدرسة الصديقة للطفل كلاً من الانسجام والتوافق مع البيئة المحلية، والانفتاح على مزايا التأثيرات الخارجية. ويعتبر ذلك تحدياً مهماً في البنية المعمارية لأية مدرسة جيدة وفي تصميمها، ولا سيّما للمدارس الصديقة للطفل.

٣-١-٢ العناصر الأساسية للمدرسة الجيدة

متطلباتُ التخطيط والتصميم الأساسية التي تُفضي إلى وجود مدرسة جيدة هي الأساس الذي يمكن أن تُضاف إليه العناصر الأخرى لتحويل تلك المدرسة إلى مدرسة صديقة للطفل. ويذهب التّحدّي في العديد من الدول ببساطة إلى ما هو أبعد من تصميم وبناء مدارس جديدة تكون صديقةً للطفل، لتصل إلى تجديد المدارس القائمة وتحويلها إلى مدارس صديقة للطفل أيضاً. ويعتمد مدى هذا التحدي الأخير على الأشياء الموجودة أصلاً، وفيما إذا كانت المدارس "جيدة" بالفعل أم لا. ويلخص الجدول ٣-١ المعايير الأساسية للتخطيط والتصميم المتعلقة بالمدرسة الجيدة.

٣-١-٣ العناصر الإضافية للمدرسة الصديقة للطفل

أنتجت الاعتبارات النظرية والخبرة العملية عناصر إضافية تُحدث الفرق بين المدرسة "الجيدة" والمدرسة "الصديقة للطفل". وقد قدَّم العديدُ من الكوارث الرئيسة فُرصاً لاستحداث أنظمة مدرسية جديدة، قائمة على مبادئ المدارس الصديقة للطفل من واقع رماد الأنظمة المدرسية القديمة.

ففي بام (إيران)، على سبيل المثال، عمل المجتمع المحلي والأسر والطلاب معاً في مشروع لتصميم مدرسة تهدف إلى "إعادة البناء بشكل أفضل"، عقب الزلزال الذي حدث عام ٢٠٠١. وفي أمثلة مقتبسة من الدول الإفريقية، تم تنفيذ نهوج جديدة ليس لتصميم المدارس فحسب، بل لتحقيق المشاركة الفاعلة للمجتمع المحلي في إنشاء وتصميم وبناء مدرسة صديقة للطفل سليمة من الناحية البيئية.

وتختلف إمكانات تصميم المدارس الصديقة للطفل بين الدول والمناطق. ففي بعض الحالات، سيكون هناك إشراك مُكثّف للآباء والأمهات والمجتمع المحلي في جميع الجوانب المعنية بالمكان وبالتصميم والبنية الإنشائية والصيانة، وبذلك قد يكون الاهتمام مركَّزاً على استخدام مواد البناء المحلية ومهارات الحرفيين في المجتمع المحلي. وفي حالات أخرى، قد تتمثل المسألة في تحقيق التوافق والانسجام مع كودات البناء المعقّدة ومعايير المواد، بالإضافة إلى النهوض بعملية الإشراف الفني الرفيع المستوى من قبل مقاولي البناء. وفي جميع الحالات، تتمثّل المسألة في تطبيق مبادئ المدارس الصديقة للطفل بهدف إيجاد مدرسة صديقة للطفل (انظر الجدول ٣-٢).

ثمة ثلاثة عناصر ضرورية لتنمية الطفل تعتبر أساسيةً لتصميم المدرسة الصديقة للطفل – ألا وهي السلامة (الأمان)، والصحة، والتغذية. ويجب التصدّي لهذه العناصر الثلاثة بطريقة تفي بالغرض إذا ما أُريد للمدرسة أن تُصبح فضاءً تعلّمياً شمولياً وشاملاً يوفّر بيئة تعلّمية آمنة وتمكينيةً، يُمكن للأطفال أن ينموا ويترعرعوا فيها.

الجدول ٣-١: المعايير الأساسية لتخطيط وتصميم المرافق التعليمية

البنية	يجب أن يكون المبنى مستقراً من الناحية الهيكلية، وصامداً أمام العوامل الجوية وفقاً للظروف البيئية المحلية، وأن يكون مريحاً من الناحية المناخية، ويمكن الخروج منه بسهولة في الحالات الطارئة، ومدمجاً متكاملاً بشكل جيد مع السياق البيئي والثقافي.
المكاتب الإدارية	يعطي المكان المنفصل لكوادر التدريس / للكوادر الإدارية خصوصية لكلٍّ من التلاميذ / الطلاب والمعلمين، ويُعظّم استخدام المساحة داخل غرفة الصف، الأمر الذي يمكّن الكوادر من العمل بشكل منفصل عن التلاميذ / الطلاب. ويُوصى بأن تكون المسافة بين الغرف الصفية والمكاتب الإدارية قريبة لمتابعة نشاطات التلاميذ / الطلاب ولخلق "الأمان من خلال الشفافية" المادية للمكان.
المياه الآمنة	يجب أن تتوافر المياه النقية الصالحة للشرب للتلاميذ / للطلاب في المدرسة. وتتيح البنى التحتية الملائمة للسباكة (شبكة الأنابيب) توزيع المياه الآمنة. وإن لم تكن هذه الهيئة التركيبية ممكنةً، يجب تضمين بئر جوفية / بئر عادية في مجمع المدرسة. ويمكن تعزيز موارد البئر عن طريق مستجمع مياه الأمطار على سطح مبنى المدرسة حسبما يكون ذلك ملائماً.
مرافق النظافة	يجب أن يتم توفير مكان منفصل مزّود بالمياه والصابون أو أية عوامل منظّفة أخرى للأطفال لغسل أيديهم.
الحمّامات / المراحيض	يجب أن تتوافر حمّامات أو مراحيض منفصلة لكل من الفتيات والفتيان. وتعتبر الخصوصية والنظافة والأمان/السلامة اعتبارات أساسية عند التخطيط لمكان المرافق وتصميمها.
الضوء، والهواء، والشمس، والغبار، والوهج، والانعكاس، والرطوبة، والإزعاج، والرائحة	تحتاج الغرف الصفية إلى دورة للهواء المنعش الجيد لتجنّب الحرارة والرطوبة المفرطة. ولضمان وجود ضوء النهار الكافي، يجب أن تشكل مساحة النوافذ نسبة ٢٠ في المئة على الأقل من مساحة أرضية غرفة الصف. وتدعو الحاجة إلى توفير الكهرباء أو إلى أية وسيلة أخرى من الطاقة لتغذية المدرسة بالضوء ولتشغيل المعدات. ويجب أن يتم تظليل الغرف الصفية بشكل كاف من أشعة الشمس المباشرة، والوهج (الضوء المباشر)، والانعكاس (الضوء غير المباشر). ويجب ألاّ يكون موقع المدرسة قريباً من مصادر الإزعاج المفرط (حركة المرور، والسكك الحديدة، والمناطق الصناعية، ونشاطات القطاع غير الرسمي) أو من مصادر التلوث أو الروائح الكريهة المفرطة (أحزمة نقل النفايات، والمسالخ). وعندما يتعذّر ذلك، يجب استخدام التدابير التصميمية لتقليل أثر هذه المشكلات إلى الحد الأدنى.
الألوان	يجب أن تكون المواد واللمسات الأخيرة من الألوان الزاهية الطبيعية للمواد ذاتها. ويتم اختيارها بما يتوافق مع تدرّج اللون وإبرازها بالألوان الطبيعية التي تبعث الدفء في النفوس (الأحمر، والبرتقالي، والأحمر الداكن، والأصفر، والكتان / والكاكي / الأبيض الضارب إلى الصفرة) حسب التفضيلات المحلية والثقافية. فعلى سبيل المثال، يمكن إضفاء اللمسات الأخيرة على الخشب باستخدام الورنيش الصافي لحماية جمال المادة الطبيعي ودفئها. أو يمكن استخدام الألوان الأكثر إشعاعاً لأركان / لزوايا اللعب، والأرضيات، والممرات، والأثاث. ويجب أن تكون ألوان فضاءات التعلّم فاتحة ومريحة، وليست كئيبة أو باهتة أو قاتمة.
الطاقة (الكهرباء أو الطاقة البديلة)	يجب أن يتوافر للمدرسة مصدر للتزويد بالضوء / بالإنارة، وبالموصّلية لمعدات الاتصالات (الحواسيب، وأجهزة المذياع، وأجهزة التلفاز) وغيرها من الأدوات (الثلاجات، والمواقد أو المدافئ). ويمكن إدماج مصادر بديلة للطاقة (الطاقة الشمسية، وطاقة الرياح، وطاقة الغاز الحيوي) ضمن تصميم المدرسة حيثما يكون ذلك ملائماً.
شروط السلامة	يجب أن تكون خطط الوقاية من الحريق والإخلاء في الحالات الطارئة جزءاً من عملية التصميم، وأن يتم تضمينها في برنامج المدرسة. ويجب ألاّ يتم استخدام المواد القابلة للاحتراق في الأغراض الهيكلية ما لم تتم معالجتها لمقاومة الحريق. كما يجب أن تكون مواد البناء خالية من مكونات أو عناصر يمكن أن تشكّل خطورة على الأطفال. وعندما ينتهي البناء، يجب أن تكون مواقع المدارس خالية من النفايات السائلة والصلبة والغازية. وكذلك يجب ألاّ يكون موقع المدارس قريباً من مواد صناعية خطيرة أو من مواد أخرى.
شروط الصحة	كحدٍّ أدنى، يجب أن تكون لدى المدارس أطقم إسعافات أولية أو خزانة أدوية للحالات الطارئة أو الحوادث. ويُمكّن قرب المدرسة من عيادة صحية من قيام الكوادر الصحية بزيارة المدرسة دورياً، ويسمح بأخذ الأطفال إلى العيادة لعلاج ما يواجهونه من مشكلات صحية. ويمكن تحقيق هذا القرب في العديد من الدول النامية من خلال تجميع مرافق الخدمات الاجتماعية الرئيسية في المكان نفسه.
المكتبة	يعتبر وجودُ فضاء مخصّص تتوافر فيه الكتب وموارد / مصادر التعلّم في بيئة للقراءة ملائمة ... يعتبر أمراً مركزياً لنشاطات التعليم والتعلّم. ويجب أن تكون غرفة المكتبة أو الموارد / المصادر في موقع استراتيجي داخل المدرسة لتسهيل إمكانية الوصول إليه، ولكن يجب أن يكون بعيداً عن مناطق الإزعاج للحصول على درجة أكبر من الهدوء.
المناظر الطبيعية الأرضية	تُشكّل ساحاتُ المدرسة وحدةً متكاملةً وشاملة مع مباني المدرسة ومستخدميها، ولكن هذه المساحات تُهمَل في الغالب عندما يتم التخطيط التقليدي للمدارس. وتعتبر الأشجار من العوامل الحيوية لتنقية أشعة الشمس والغبار والضوضاء، ولتجميل المدرسة. كذلك يجب زراعة الأشجار الأصلية والشجيرات والأزهار في مجمع المدرسة، إلى جانب زراعة النباتات الصالحة للأكل، والتي يكون القصد منها تعليم الأطفال إنتاج الطعام وحفظه. وللأشجار أيضاً أثر في تسكين وتهدئة البيئة التعلّمية ومستخدميها. ويعتبر تخطيط المناظر الطبيعية للمدرسة طريقة جيدة لإشراك الأطفال في تجسيد المدرسة الصديقة للطفل على أرض الواقع.

الجدول ٣-٢: عناصر وظائفية إضافية للمدرسة الصديقة للطفل

الفضاءات المرنة	تزيد الفضاءاتُ المرنة مشاركةَ الأطفال داخل الصف وتتيح للمعلمين فرصة توفير بيئة أكثر حراكية للتعلّم والتعليم / التدريس. وتوفّر هذه الفضاءات الفرص لنشاطات المجموعات، ومساحات للمشاريع اليدوية، وإمكانية الوصول السهل إلى الفضاءات المفتوحة، وتمنح الغرفُ الصفية المنفردة أو المرافق الأخرى، التي تخلق فضاءاً خارجياً بين البنى المدرسية، الفرصةَ للطلاب ليكونوا في مناطق مفتوحة عند عبورهم من صف إلى آخر. ويجب أن يكون الوصول إلى الغرف الصفية سهلاً على جميع الأطفال، إذ يجب توفير الطرق المنحدرة (الرّمبات) والمداخل الواسعة للأطفال الأقل قدرة على الحركة.
مكتبة المدرسة وغرفة الموارد / المصادر	في المدارس الصديقة للطفل، من المحتمل أن يكون لدى المكتبة أو غرفة الموارد / المصادر سبيلاً للوصول إلى المجتمع المحلي. وحيثما يكون ذلك مجدياً ومتَّفقاً مع الممارسات المدرسية، يجب أن تقع هذه المرافق وأن تصمَّم بطريقة تتيح وصول المجتمع المحلي إليها. وفي حالات أخرى، يمكن اعتبار الأشخاص المَهَرة المُطَّلعين في المجتمع المحلي موارد / مصادر للتعلّم عن الثقافة المحلية والتاريخ والحِرف اليدوية.
الحمّامات	يجب أن يكون لدى المعلمين والمعلمات مرافق حمّامات منفصلة. وبالنسبة إلى التلاميذ / الطلاب، فإنّ وجود الحمّامات المنفصلة المخصّصة لكل من الفتيان والفتيات داخل غرفة الصف أو بالقرب منها هو الترتيب الأكثر أماناً والأجدى عملياً. ويمكن تصميم هذه المرافق أيضاً وتحديد موقعها بحيث تتشارك في استخدامها التجمعات العنقودية للغرف الصفية، مما يوفّر الحماية لصغار الأطفال.
غرف الراحة والاسترخاء بالقرب من أماكن التعلّم	على مستوى الحضانة والمستوى الابتدائي الأدنى، تعتبر الغرفُ التي يمكن للأطفال الاستراحة فيها سبلاً ملائمةً في تصميم المدارس الصديقة للطفل. وبشكل عام، توفّر العناصر المشابهة للمنزل إلى جوار فضاءات التعلّم جواً صديقاً وجاذباً لهذه الفئة العمرية.
الفضاءات الفردية	بالإضافة إلى فضاءات التعلّم المرنة لمجموعات التلاميذ الكبيرة والصغيرة (التعلّم القائم على المشاريع / عمل الفريق)، يجب أيضاً توفير فضاءات التعلّم الفريدة، لأن الأطفال الأفراد لديهم أساليبهم التعلّمية الخاصة، وسيحتاج بعضهم إلى المكان ليكونوا وحدهم في أوقات الدراسة أو التأمل والتفكير.
الفضاءات المفتوحة	تتيح إمكانية الوصول السهل إلى الفضاءات المفتوحة للأطفال فرصة البقاء على تواصل قريب مع بيئتهم والانخراط في النشاطات المادية. ويمكن تصميم الفضاءات المفتوحة كساحات لممارسة الألعاب الرياضية، وحدائق وبساتين مدرسية، وأرضيات أو شُرف (فرندات) لنشاطات التعلّم الخارجية، وفضاءات للفنون الأدائية المفتوحة، وممرات وساحات واسعة، وتعريشات، وساحات مظلّلة، وسرادق أو مقصورات مظللة، ومواقع ملائمة، وزوايا مظللة، وشُرف للّعب، وساحات خلفية مغلقة. وفي المدارس الصديقة للطفل التقليدية، يمكن أن يُسمح للمجتمع المحلي باستخدام بعض هذه الفضاءات بعد ساعات الدوام المدرسي لاجتماعات أهل المدينة، والتجمعات المحلية، والمناسبات الأخرى.
المطبخ	يجب تصميم مكان لإعداد الوجبات المدرسية وتزويده بالمعدات والأثاث الذي يضمن بقاء الطعام طازجاً وبعيداً عن الذباب وغيره من الحشرات التي تفسد نوعية الطعام.
العيادة	حيثما يكون هناك مقرّ أو تجمّع عنقودي للخدمات الاجتماعية، فإن وجود المدرسة بالقرب من عيادة يوفر للتلاميذ / للطلاب الخدمات الصحية العامة ويتيح فرص الرعاية للأطفال المحتاجين إلى متابعة دائمة لظروفهم الصحية. ويخدم هذا المرفق الصحي عادةً المجتمع المحلي بأكمله، سواء بعد انتهاء دوام المدرسة أم بتوفير فرصة وصول منفصلة لمرضى المدرسة ومرضى المجتمع المحلي. وهذا الرابط الأساسي يوفّر تواصلاً بين المدرسة والمجتمع المحلي والأسرة، ويدور حول رفاه ورعاية الطفل.
عنصر الحماية	لعنصر الحماية الخاص بتصميم المدرسة الصديقة للطفل جانبان رئيسان: للردّ على الاستقواء والإساءة، يجب تدريب المعلمين والآباء والأمهات على الاستراتيجيات والتدخلات المعنية بالانضباط، غير العنفية والمركّزة على الطفل. وهذا يعني عدم اللجوء إلى الضرب، أو الضرب بالعصا، أو أية أشكال مهينة من العقاب. إن تصميم الغرف الصفية والفضاءات الأخرى لكي تكون النشاطات التي تتم داخلها مرئية بيسر وسهولة من الخارج يمكن أن يردع أفعال الإساءة إلى الطفل. بناءً على المكان والسياق، قد يتنوع تسييج المدارس وحدودها من حيث الشكل والوظيفة. ويتمثل الهدف في إيجاد توازن، حيث يمكن للسياج أن يوفّر الحماية للطفل من العناصر الخارجية (حركة المرور، والحيوانات)، وحيث يمكن للسياج أن يحدّد الحدود التي يجب إبقاء الأطفال ضمنها في المدرسة، ويمكنه كذلك أن يعمل على اقتطاع منطقة لإقامة الحدائق والبساتين.

٣-٢ طرق التدريس والتصميم

تقع عملية التعلّم في صلب عملية التدريس (التعليم)، ويجب أن يكون أي شيء يؤدي إلى تيسير التعلّم في صلب تصميم المدرسة. وهذا المبدأ الموروث يتسبّب في بروز العناصر الرئيسة في تصميم المدارس. فعلى سبيل المثال، من الواضح أن الأطفال الأصحاء يتعلّمون بشكل أفضل من الأطفال المرضى، وأنّ الأطفالَ الضعفاءُ معرضّون للمرض، على وجه الخصوص، في البيئات الطاردة. ويجب أن يشتمل تصميم المدرسة على الحماية الصحية، الأمر الذي يتيح الفرصة للأطفال ليكونوا في أفضل أحوالهم. فعلى سبيل المثال، تُعتبر الأماكن المُخصّصة لغسل الأيدي وأطقم الإسعاف الأولي، جوانب مهمة من المدارس الصديقة للطفل.

ويجب أن ينسجم تصميم المدرسة مع المراحل التنموية / النمائية الطبيعية للطفل. فالأطفال يتعلّمون بشكل مختلف في المراحل التنموية المختلفة. فعلى سبيل المثال، لا يمتلك صغار الأطفال المهارات والمعارف والقدرات ذاتها التي يمتلكها الأطفال الأكبر سنّاً لتعلّم المفاهيم المعقدة. أما الاختلافات التنموية فهي ليست موجودة فقط في تصميم المدارس الصديقة للطفل، بل إنها موجودة كذلك في اختيار مواد التعليم / التعلّم، وفي خلق الفضاءات التعلّمية / التعليمية، وفي اختيار الأثاث المدرسي.

وثمة عوامل عديدة أخرى تؤثر في التصميم المادي للمدرسة، كالظروف البيئية والمناخية المحلية، ومواد البناء، ومستوى القدرات البشرية المحلية ومدى توافرها، والموارد، والأولويات. وبالطريقة ذاتها التي لا يُعتبر فيها نموذج المدرسة الصديقة للطفل برنامج عمل، فإن تصميم المدارس الصديقة للطفل لا يوجد له برنامج عمل محدّد، ولكن هناك مبادئ توجيهية توضّح الكيفية التي تساعد فيها المبادئ الصديقة للطفل في استحداث المعايير اللازمة للنوعية الجيدة في ظروف متنوعة.

وتوحي الخبرة المكتسبة من العمل في مجال المدارس الصديقة للطفل ضرورة المحافظة على حجم المدرسة، من الناحية المثالية، كما يلي: وجود الأعداد القصوى التالية من الأطفال: ٦٠ إلى ٧٥ طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة، ٢٠٠ إلى ٤٠٠ طفلاً في المرحلة الابتدائية / الأساسية، و٦٠٠ إلى ٨٠٠ طفلاً في المرحلة الثانوية. وتُظهر الأبحاث أن المدارس الصغيرة (١٠٠ طفل إلى ١٥٠ طفلاً) تُوفّر فرصاً أعظم للطلاب، إذا ما قورنت بالمدارس الكبيرة (أكثر من ٢،٠٠٠ طفل)، للمشاركة في النشاطات اللامنهجية والألعاب الرياضية ولممارسة الأدوار القيادية، وهي عناصر بالغة الأهمية للمدرسة الصديقة للطفل.

© UNICEF/NYHQ2005-1660/Mohan

ويُعتَرَف بدور المرافق المدرسية المُحسّنة والوسائل التكنولوجية الحديثة بشكل واسع في تعزيز التعلّم، ورفع معنويات الطلاب والمعلمين، وزيادة الحفز، وتحديث الأساليب التعليمية (التعلم الذاتي التفاعلي)، وتمكين المعلمين من التركيز على تيسير التعلّم بدلاً عن مواجهة المشكلات التي تسببها الأنظمة القديمة. بَيْدَ أن هذه المرافق والتكنولوجية الحديثة يمكنها فقط أن تُحدث التحسيات إذا كان هناك أيضاً تدريس جيد النوعية، وإدارة مؤثّرة، وبيئة مشجّعة لتشرك الأطفال في هذه التكنولوجية. وبهذا الصدد، أبرزت الخبرة مع المدارس الصديقة للطفل أهمية المباني التي تُشجّع على النهوج المرنة التشاركية، والتي تفعّل الأساليب التعلّمية التدريسية المبتكرة من خلال الفرص المتعددة للتعلّم، في الداخل وفي الخارج.

٣-٢-١ الغرف الصفية

الحجم والمساحة: يمكن أن تختلف الغرف الصفية في حجمها وأن تخدم وظائف مختلفة، حيث ينتقل الأطفال إلى بعضهم بعضاً لأغراض مختلفة. فبدلاً عن كون الغرف فضاءات مخصَّصة لغرض واحد، من الممكن أن تُتيح المجال لعدد من النشاطات المختلفة، كالقراءة، وإجراء الأبحاث، والعمل الجماعي، والفن. إنّ الوصول مباشرة إلى الخارج انطلاقاً من داخل غرفة الصف يُمكّن الأطفالَ من استخدام الخارج بشكل أفضل كمصدر للتعلّم. ولكن يجب أن يكون في وسط الغرفة واحد أو أكثر من الفضاءات (كالممرات مثلاً)، يربط بين الخارج والبيئة التعلّمية الداخلية. وبتلك الطريقة، سيكون هناك مجموعة متنوعة من الفضاءات التعلّمية المتغيّرة بشكل تدريجي من حيث صفتها - بالإضافة إلى الفرص التعلّمية المتعددة.

السلامة: شفافية الرؤية في تصميم المدرسة، التي تُمكّن الناس من رؤية الغرفة والوحدات المدرسية الأخرى من الداخل، يُمكنها أن تحمي الأطفال من التعرّض للإساءة من المعلمين أو الطلاب الأكبر سنّاً، وخصوصاً خلال ساعات ما بعد المدرسة (انظر الفصل الخامس).

الأثاث المتحرك: في المدارس الصديقة للطفل، يحلُّ الأثاث المتحرك محلّ المقاعد أو الأدراج التي قد تكون مثبّتة في الأرض بمسامير. ويجب أن يأخذ المُصمّم بعين الاعتبار الفئة العمرية للأطفال، حتى تتلاءم الكراسي والأدراج مع حجم الأطفال بشكل مريح. فعندما تكون المقاعد قابلة للحركة، يستطيع الأطفال أن يعملوا وحدهم أو ضمن مجموعات. ويكون نقل الكراسي، أو الكراسي التي لا ظهر لها أسهل للتحرك حول المقاعد.

مخزن لوازم الأطفال: من الضروري توفير مرافق للتخزين داخل الغرف الصفية أو بالقرب منها ليحفظ الأطفال فيها مشاريعهم العملية الصفية، وأعمالهم الفنية، وحقائبهم، ومعاطفهم. ويحتاج الطلاب إلى وجود مساحات تخزين خاصة يمكن قفلها، وذلك للاحتفاظ بممتلكاتهم الشخصية – حتى وإن كانت تلك المساحات مكاناً صغيرة جداً.

المعايير الوطنية والدولية: تحتاج الغرف الصفية إلى وجود سبورات وتحتاج، في الصفوف الدنيا، إلى مشاجب ملائمة لطولهم ليعلّق عليها الطلاب أعمالهم وملصقاتهم. ويتنوع مدى تلك المشاجب وكلفتها تنوّعاً كبيراً. ومن الأفضل استخدام المواد المحلية مع توفير الصيانة لها من المجتمع المحلي. فالمعايير الوطنية والدولية موجودة ويجب اتباعها. إنّ وجود السبورة ومكتب المعلم في الجزء الأمامي من الغرفة الصفية يشجّع التلاميذ / الطلاب على تركيز الاهتمام على المعلم باعتباره مورداً للتعلّم. أما إذا استطاع المعلم التجوال، ومساعدة المجموعات أو الطلاب منفردين، فسيكون الأطفال أكثر انهماكاً في عمليات الصف.

وقبل أن تبدأ عملية التصميم، من المهم معرفة أنظمة البناء / المباني المعمول بها في الدول. ففي بعض الدول، قد لا تملك الحكومة أنظمة محددة تحديداً دقيقاً، أو قد لا تعكس الأنظمة المُستخدمة المعايير الحالية جيدة النوعية للحماية من الكوارث المحلية، كالفيضانات، والبراكين، والزلازل، أو من الظروف الخطيرة أو مواد البناء والتشطيبات السامة. وفي تلك الحالة، يجب أن يوصي المخطط بتبني المعايير الدولية للجوانب الخطيرة المعنية، وغالباً ما تتبنى الدولة معايير للبناء تكون مقبولة جيداً قد لا تنسجم مع المعايير الدولية ولا يتم إنفاذها جبرياً بطريقة تفي بالغرض. ويجب أن يتبنّى المشروع مقاييس وممارسات ميدانية، وأن يضمن إنفاذ المعايير جبرياً.

كما يجب أن تكون المدرسة الصديقة للطفل ابتكارية بما يكفي لتقديم فرص جديدة للوزارات والمجتمعات المحلية لتحسين

نوعية التعليم. ولكنّ الابتكارات في المساحة والشكل والمظهر وأساليب الإنشاء ومواد البناء قد يقاومها الناس الذين يكملون العمل أحياناً. وقد تصدر هذه المعارضة من المقاولين ومزوّدي المواد، غير المطّلعين بأسلوب ما مألوف بالنسبة إليهم، أو لم يكونوا قد عملوا من قبل مع هذه المواد، أو قد تنشأ المقاومة في وزارة التعليم، أو ضمن التراتبية الهرمية للمدرسة، أو من الهيئات المعنية بفحص الإنشاءات.

ومن الممكن أن تكون المقاومة مسألة خطيرة على وجه الخصوص، إذا كانت المدارس التابعة للوزارة، التي كانت قائمة من قبل، قد فشلت في أداء وظيفتها مؤخراً خلال وقوع كارثة طبيعية. ويمكن أن تكشف هذه الكوارث النقاب عن عدم التزام مجلس المدرسة والمقاولين المحليين بالتدابير الوقائية الملائمة ذات النوعية، الأمر الذي يشكّل حدوث حالة محتملة من الاحتيال. وفي ظل هذا الجو المشحون أكثر مما ينبغي والدعاية السلبية قد يقل نجاح طرح التصاميم الابتكارية لوزارة ما ولصناعة إنشائية تُعِدُّ العُدّة لهذه المقاومة.

وتدعو هذه الأوضاع إلى توخّي الحذر والصبر بالإضافة إلى وجود علاقات مبنية على الثقة. ويجب أن يكون للابتكارات قيمة واقعية. وقد تدعو الحاجة إلى تطبيق نموذج مكتمل العناصر لفحص النوعية أو لمنح شهادة على وجودها من قبل مؤسسة جديرة بالاحترام من أجل الحصول على الموافقة المحلية، التي تعتبر خطوة أولى حاسمة. ومن دون هذه الموافقة، يحتمل أن يتم تأجيل البناء بسبب شكوك المجتمع المحلي فيما يتعلق بالنوعية والمخاطر. ومن الممكن أن تكون هذه التأخيرات مكلفة، كما يمكن أن تُلحق الضرر بعلاقات المقاول، وتخلق انطباعات سلبية لدى الشركاء المموّلين. ولهذا السبب، يجب مراجعة التصميم المعماري النهائي، والرسومات العملية الفنية، والتفاصيل الإنشائية، التي تتضمّن اتخاذ قرارات تصميمية مبتكرة، والموافقة عليها بشكل رسمي قبل الموافقة على العقود والبدء في عملية إنشاء مبنى المدرسة ومرافقها.

٣-٢-٢ المرافق

الحمّامات، والمياه اللازمة لغسل الأيدي وللشرب: يحتاج الأطفال والمعلمون إلى حمّامات منفصلة حسب النوع الاجتماعي، وإلى المياه لغسل الأيدي والاستهلاك البشري. ويجب أن تكون الحمّامات المدرسية التي توفّر الخصوصية وتيسّر ممارسة النظافة العامة والشخصية أثناء فترة الحيض (غرف شخصية للنظافة العامة والشخصية) في مكان آمن، كما يجب أن تتم صيانتها بطريقة غير تمييزية. وبالنسبة إلى الفتيات اليافعات والمعلمات، يجب توفير أماكن للغسيل مزوّدة بما يكفي من الماء وتتمتع بالخصوصية لغسل الملابس والخِرَق المستخدمة أثناء الحيض وتجفيفها. ومن المفيد كذلك وضع آليات عمل لتوفير الملابس أو الفوَط أو المنتجات الصحية أو تبديلها في المدرسة.

إعادة تدوير المياه: يجب إعادة تدوير المياه المستخدمة لغسل الأيدي واستخدامها في سقاية البساتين وحدائق الخضروات. ويمكن استخدام فضلات الإنسان والحيوانات في إنتاج خليط التسميد. ويجب أن يتوافق نوع الحلول مع الظروف المحلية، كما يجب أن توافق المجتمعات المحلية على تلك الحلول.

مساحة تراعي سبل النظافة العامة لبائعي الأغذية ومطبخ المدرسة: يُعتبر الغذاء والتغذية عنصرين لا يمكن فصلهما عن البرامج التعليمية، ولهما الأهمية ذاتها التي للأساليب التدريسية في المدرسة بطرق عديدة. ويجب التخطيط لتخصيص مساحة منفصلة للمطبخ ولتخزين الطعام منذ البداية. كما يجب عدم التشجيع على إحضار الطعام والشراب من خارج المباني المدرسية، وذلك لأن الطعام الذي يُجلب من المنزل أو الذي يُباع في الأكشاك / المتاجر قد لا يكون مُعَدَّاً وفقاً لمعايير النظافة العامة والشخصية أو محفوظاً وفقاً لمعايير صحية مقبولة.

تخزين الأدوية: يجب تحديد مكان خاص لتخزين الأدوية بشكل ملائم. وقد تدعو الحاجة إلى تخصيص مساحة للتبريد اعتماداً على أنواع الأدوية.

العيادة الصحية: من الممكن أن يعمل مكتب الطبيب المدمج ضمن المخطط التنسيقي للمدرسة كعيادة مدرسة وكمركز صحي لمجتمع المدرسة. وتعتبر صحة الأطفال أمراً حاسماً في العملية التعلّمية، تماماً كما هو الوضع التغذوي للأطفال.

مركز لتكنولوجيا المعلومات ومكتبة: يجب تجهيز مركز لتكنولوجيا المعلومات بأجهزة الحاسوب وإمكانية الوصول إلى الإنترنت، وغير ذلك من الأمور التي تتيح للطلاب ولمجتمع المدرسة الاستفادة من الوصول إلى شبكة الإنترنت العالمية.

المختبر: يمكن استخدام إحدى الغرف الصفية المنفصلة أو مساحة ما داخل الغرفة الصفية كمختبر أساسي لدراسة العلوم الطبيعية. ويجب أن تشتمل المساحات الأساسية المخصصة لأية مجموعة من المجموعات العنقودية الصغيرة المختصة بالعلوم (الفيزياء / الأحياء / الكيمياء) لكل من المدارس الابتدائية / الأساسية الدنيا والمدارس الابتدائية / الأساسية العليا والمدارس الثانوية على عناصر كمكان للمعلم، ومكان للعرض، والمخططات، ودُش للحالات الطارئة، وساحة خارجية للأحياء (للنباتات المزروعة في الأصيص، والأزهار، والحيوانات)، ومكان لتخزين المعدات، وغرفة ذات تهوية جيدة لتخزين النفايات السامة والحمضية، وغرفة التحضير للتجارب المخبرية، ومساحة للتنظيف تحتوي على مغسلة وصنابير مياه. ويحتاج المختبر إلى تهوية طبيعية متعامدة / متقاطعة وتظليل طبيعي من أشعة الشمس بمقدار يلبّي الحاجة.

٣-٢-٣ الفضاءات الخارجية

الفضاء الترفيهي: بشكل مثالي، يجب أن يحتوي كل فناء مدرسي على مساحة كافية لممارسة الألعاب الرياضية الشعبية محلياً، والألعاب، والنشاطات اللامنهجية (المسرحيات، والغناء، والرقص)، وعلى مساحة كافية للحدائق البيئية، والبساتين، والمزارع وقطع أراضٍ مخصّصة في المدرسة. ويجب إشراك الأطفال في عملية التخطيط التنسيقي لمناطق الألعاب لأنهم يفهمون المتطلبات. وعندما تحوّل القيود المكانية الموجودة على الألعاب الرياضة المنظّمة دون ممارسة هذه الألعاب، من المهم محاولة إيجاد أماكن بديلة لممارستها ضمن المجتمع المحلي. وغالباً ما يكون المكان المتوافر في موقع المدرسة محدوداً. وقد يُدفع القائمون على الإدارة إلى توسيع مساحة الغرف الصفية إلى الحد الأقصى على حساب الفضاءات المفتوحة المخصصة للأطفال ليلعبوا فيها. ويجب أن يكون المصمّم وفريق المشروع مراعين لهذه الأولويات المتنافسة، مع التشديد على أهمية الترفيه في الأداء الكلي للمدرسة. وأحياناً تحل المدرسة الصديقة للطفل محل الغرف الصفية المتضرّرة أو المدمّرة. وفي هذه الحالات، يجب أن يوازن المصمم وفريق المشروع بين الحاجة المُلحَّة إلى إعادة الأطفال إلى الصف وبين الحاجة إلى إزالة النفايات / الأنقاض وإيجاد الفضاءات اللازمة للأنشطة الترفيهية. وقد يعود قيام المجتمع المحلي بتخصيص موازنة ضئيلة لإزالة الأنقاض / النفايات وإزالة المخلفات من الأرض وهندسة المناظر الطبيعية بمنافع عظيمة. فالمدرسة لا تتكوّن فقط من المباني، بل من الساحات المدرسية أيضاً، التي تتساوى في الأهمية مع الأبنية نفسها بالنسبة إلى التعلّم، في غالبية العام الدراسي.

الساحات المدرسية وإنتاج الغذاء / الطعام: يمكن تشجيع الأطفال على المساعدة في زراعة الخضروات، والفواكه، وتربية الحيوانات الأليفة، والأسماك ويمكن استخدام الساحات المدرسية لمساعدتهم على تعلّم الأساليب الفعّالة لإنتاج الأغذية وحفظها (صنع المربى، والصلصات وغيرها). وعند اختيار أنواع الطعام المراد إنتاجها، من المهم خلق خبرة ملائمة ثقافياً. ويجب إجراء الإنتاج بالتشاور الوثيق مع المجتمع المحلي، مما سيساعد على تجنّب احتمالية استغلال الأطفال في نشاطات إدرار الدخل للمدرسة. وإلى جانب إمكانية إنتاج الغذاء، تخلق الشُّجيرات والنباتات والأشجار الأصلية الموجودة في ساحات المدرسة فرصاً تعلّمية وتُجمِّل البيئة.

التسييج: يجب أن يأخذ التخطيط بعين الاعتبار الحاجة إلى كل من إحاطة المدرسة بسياج ونوع السياج المطلوب. وستحتاج المدارس الموجودة في البيئات الريفية في أغلب الأحيان، إلى أن تكون مفصولة من الناحية المادية عن بقية أجزاء المجتمع المحلي، وذلك لخلق فضاء صديق للطفل، وللمحافظة على ذلك الفضاء بأن يكون مختلفاً عن البيئة المحيطة به. كذلك فإن السياج والبوابات مهمة لحماية الممتلكات بعد الدوام المدرسي. وبالنسبة إلى الحدائق المدرسية، فإن السياج يحمي الحديقة من السرقات ومن الحشرات.

مسرح في الهواء الطّلق متعدد الوظائف: عندما تتوافر الإمكانية لذلك، قد يعمل المسرح الخارجي كغرفة

صفية وفضاء للأداء لبعض الفصول الدراسية أو النشاطات المدرسية المحددة. ويمكن أن يعمل هذا الفضاء أيضاً كمكان للالتقاء لإقامة نشاطات المجتمع المحلي بعد ساعات الدوام المدرسي، حيث تعتبر المدارس أحياناً الأماكن الوحيدة التي يمكن أن تجتمع فيها المجتمعات المحلية. وقد تشمل هذه المناسبات التخريج، وافتتاح العام المدرسي، والعطل المهمة التي يحتفل بها الآباء والأمهات والمعلمون والطلاب في المدرسة.

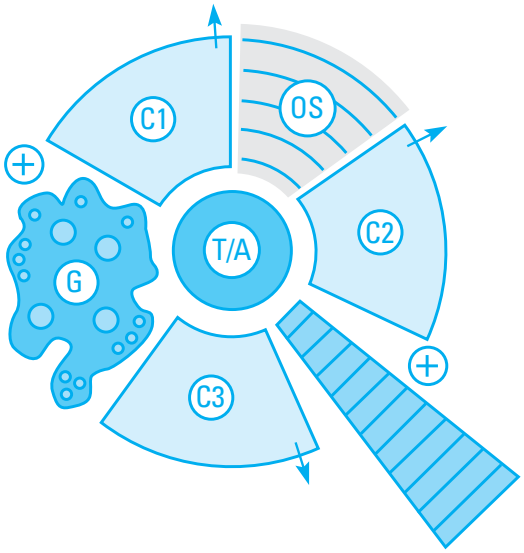
إن معظم المدارس / الفضاءات الصديقة للطفل موجودة في البيئات الاستوائية (الدافئة / الرطبة) أو في البيئات الجافة (الجافة / الحارة). ففي هذه البيئات، يشيع استخدام الفضاءات الخارجية لأغراض التدريس. ويجب أن يتم تضمين ذلك في تصميم المدرسة. فالعام الدراسي غالباً يحتوي على شهور عديدة تعتبر الدراسة خلالها داخل غرف مغلقة أمراً غير ملائم من الناحية العملية بسبب ارتفاع درجة الرطوبة أو الحرارة الخانقة. بَيْدَ أن العام الدراسي ذاته يحتوي كذلك على شهور يعتبر فيها استخدام الغرف الصفية المغلقة أمراً ضرورياً. وفي هذه الحالات، يجب أن يشتمل التصميم على فيراندات (شُرَف) أو مساحات مسيّجة مظلّلة تُمكّن المُعلّم والطلاب من التنقل بسهولة من الغرف المغلقة إلى الفضاءات المفتوحة.

٣-٣ تحديد أماكن المدارس أو فضاءات التعلم

٣-٣-١ حجم المدرسة ومكانها

يُؤثر حجم المدارس، ومكانها، وطريقة ترتيبها في التعلّم وفي كيفية تعامل الأطفال مع بعضهم بعضاً، ومع الكبار الراشدين، ومع المجتمع المحلي. وتُظهر الدراسات أن الأطفال يفضلون التنوّع والمرونة وسهولة الصيانة في المدارس والفضاءات التعلّمية، وبالإضافة إلى ذلك، غالباً ما يذكر الأطفال أنهم يفضلون الفضاءات الخضراء التي تشمل الأزهار والشُّجيرات والأشجار – حيث تعتبر الأشجار فلاتر لتنقية أشعة الشمس والغبار والضوضاء، وتستخدم كذلك لتناول طعام الغداء تحت ظلالها، وفي التعلّم خارج غرفة الصف، وكعنصر جمالي. ونادراً ما يأخذ التخطيط التقليدي للمدرسة بعين الاعتبار هذه المسائل في مراحل التخطيط والتصميم.

الرسم التخطيطي البياني (١): ترتيب المكان



C	غرفة الصف
T/A	المعلمون / الإدارة
+	الفضاءات الوسطى
G	الحديقة
OS	المسرح المفتوح

ويجب أن تكون المدارس والساحات المدرسية جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلّم. فالمباني ليست مجرد أماكن إيوائية، فهي تعمل كأدوات للتعلّم والتعليم / التدريس. ويجب أن يكون حجم كل مدرسة والتخطيط التنسيقي للفضاءات والبيئات التعلمية وتنظيمها مبنياً على الاحتياجات المادية واحتياجات المناهج الدراسية. وفوق كل ذلك، يجب أن تكون الفضاءات محددة جيداً، ومتناسبة تماماً، وملائمة للنشاطات التعلّمية المتعددة، ومدمجة ضمن الفضاءات والبيئات الخارجية.

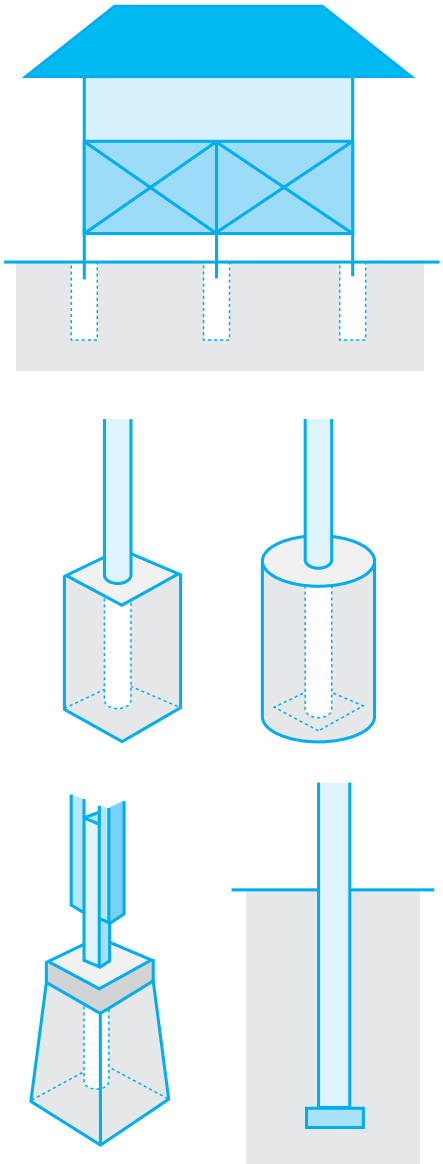
ويجب أن يتم إشراك أبناء المجتمع المحلي، بمن فيهم التلاميذ / الطلاب، والمعلمون، وقادة المجتمع المحلي في القرارات المتعلقة بأماكن إقامة المدارس، هذا إلى جانب إشراك الممثلين الحكوميين من قطاعات المياه والصرف الصحي، والصحة، والمتنزهات والأماكن الترفيهية، والرفاه الاجتماعي / الرعاية الاجتماعية. ويجب أن تحمي

مواقع المدارس الأطفالَ من المخاطر التي تتهدّد سلامتهم وصحتهم، ومن المخاطر البيئية، كالفيضانات، والضوضاء المفرطة، والروائح الكريهة، والغبار، وأحزمة نقل النفايات، ومخازن الوقود، والصناعات صغيرة الحجم وكبيرة الحجم، والحركة المرورية، والجرائم، وأعمال التخريب العمد. كذلك فإن اختيار مكان مركزي للمدرسة يعزّز الحسّ بالملكية في أوساط الأطفال وأفراد المجتمع المحلي.

ويجب أن تقع المدرسة، من الناحية المثالية ضمن مسافة يمكن للأطفال أن يقطعوها مشياً على الأقدام. وعندما يحتاج الأطفال إلى استخدام وسائل النقل / المواصلات للوصول إلى المدرسة، تزداد التكلفة، ومن المحتمل أن يُقصى الأطفال الفقراء عنها. كذلك فإن المسافة عامل رئيسي في انتظام الفتيات في المدرسة. وسعياً منها إلى إلحاق المزيد من الأطفال بالمدرسة، اعتمدت حكومة أتاربراديش في الهند، مسافة للمشي على الأقدام مقدارها (١،٥) كيلو متراً كمعيار لإقامة المدارس في السهول / الأراضي المستوية، ومسافة مقدارها كيلومتر واحد في المناطق الجبلية (يقطعها الأطفال للذهاب إلى المدرسة). وقد أظهرت دراسة في مصر (لون، ١٩٩٦) أن نسبة التحاق الفتيات بالمدرسة بلغت ٣٠ في المئة عندما كانت المسافة بين منازل الأطفال والمدرسة ٣ كيلومترات أو أكثر، بينما بلغت أكثر من ٧٠ في المئة عندما كانت المسافة أقل من كيلومتر واحد فقط.

ويعتبر مكان المدارس الصديقة للطفل مهماً للأداء الآمن والملائم لمرافق المدرسة. ويجب أن تقع المدارس حيثما يعيش الناس، سواء أكان ذلك في القرى أم في المستوطنات البشرية التي تخدمها أو التي تقع بالقرب منها. وسيؤدي ذلك إلى تسهيل التفاعل بين كادر المدرسة والأطفال والآباء والأمهات ويوفر فرصة أكبر لتعزيز عمل الفريق. ويجب أن تُبيّن المدارس / الفضاءات الصديقة للطفل أنّ التدريس والتعلّم يحظيان بقيمة في المجتمع المحلي.

الرسم التخطيطي البياني ٢(أ): قاعدة العمود الخشبي



ملاحظة: كلما كانت الأرض أكثر نعومةً ازداد العمق الذي يجب وضع العمود فيه لمقاومة الرياح والحركة.

٣-٣-٢ الحركة (القدرة على الانتقال)

يجب ألاّ تكون المدارس بنى وهياكل دائمة، فمن الممكن أن تلحق الأطفال في المجتمعات المحلية المتنقلة. ويمكن تصميم المدارس الجديدة بطريقة يمكن فكّها بسرعة ونقلها مع الأسر البدوية إلى أماكن جديدة.

لقد انتشرت ثورة الاتصالات عالمياً، وشهدت الدول التي تتوافر لها إمكانيات وصول هائلة إلى وسائل الاتصالات نمواً سريعاً في المجتمعات التعلمية الافتراضية. ويقدم التعلّم عن بُعد والمدارس والفضاءات المجهزة بالحواسيب والإنترنت للمعلمين والأطفال في المناطق النائية إمكانية الوصول إلى الموارد التي لم تكن متوافرة من قبل. ففي سيراليون على سبيل المثال، يستخدم المعلمون الإنترنت لطلب المواد المستخدمة في التقييم من زملائهم على المستوى الدولي.

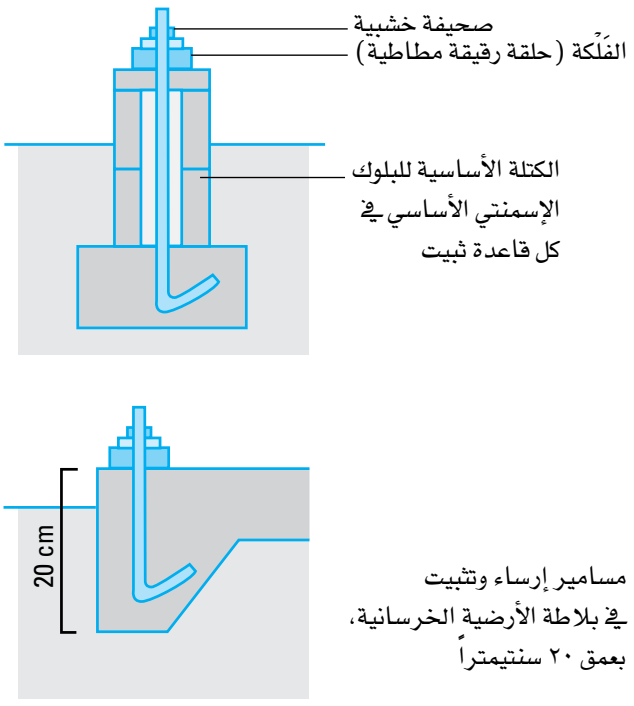
٣-٣-٣ تقييم المخاطر الطوبوغرافية

يجب، بدقة وحذر، تقييم ظروف الأرض (مثل القدرة على التحمل، ومخاطر انزلاق الأرض، وانحدار منسوب الأرض)، ومناسيب المياه، وكميات الأمطار السنوية وكثافتها، والأثر المحتمل للرياح المحلية في البنى المدرسية، قبل اختيار المكان الذي تقام عليه المدرسة. وتعتبر الدراسة العميقة للظروف المناخية الجزئية (التحليل المناخي الحيوي) أمراً أساسياً لفهم البيئة والأساس الذي يستند إليه التصميم المناسب للمناطق الاستوائية، والذي يلبّي حاجة الأطفال والمعلمين إلى الراحة. كذلك فيجب تقدير متطلبات التصميم المقاوم للزلازل في المناطق المعرضة للزلازل، ومتطلبات التصميم المقاوم للبراكين في المناطق ذات الرياح الشديدة، ومتطلبات المدّ البحري "تسونامي"، والكوارث الطبيعية.

مدرسة متنقلة في ناميبيا

تدير الجمعية النرويجية في ناميبيا برنامجاً تعليمياً لشعب هيمبا شبه البدوي في شمال ناميبيا. وتتألف المدرسة من مركز إداري و٣٠ غرفة صفية متنقلة من الخيام. وفي البداية، كانت الخيام رديئة النوعية – فقد كانت معتمة جداً وحارة جداً، وقد قوّضت إنتاجية الطلاب والمعلمين. وبالإضافة إلى ذلك، كانت تكلفة الصيانة مرتفعة. وقد قامت الجمعية النرويجية في ناميبيا بإحلال خيام نرويجية محلّ الخيام الموجودة، تتألف من إطار من الألمنيوم يتحمل ضغط التشغيل الثقيل، وسقف وغطاء لجدران الخيمة مصنوعين من البوليستر طويل الأمد والعاكس لأشعة الشمس والحرارة، ويبقى صالحاً للاستعمال لمدة ٢٥ عاماً. وقد كانت البنية الناتجة عن هذا الإحلال صديقة لكل من الطفل والمعلم. وإلى جانب ذلك، ولأنّ هذه الخيام لا يوجد فيها أعمدة وسطى، فإنه لا يمكن استخدامها للسكن الدائم. وحيث يستغرق وقت تركيب الخيمة الواحدة حوالي (٣،٥) ساعات ويستغرق وقت الفكّ ساعة واحدة، من الممكن نقل الغرفة الصفية بسهولة إلى أيّ مكان.

الرسم التخطيطي البياني ٢ (ب): تفاصيل القاعدة الإسمنتية



٣-٤-١ التصنيف في مجموعات عنقودية

يمكن أن يخلق تصنيفُ المباني الصغيرة المحيطة بأماكن الاجتماع/التجمّع، تصنيفاً مؤثراً ومتنوعاً، ومستويات من الحميمية في فضاءات التعلّم، حيث يمكن أن تتحوّل الغرف من الفضاءات العامة إلى الفضاءات شبه الخاصة أو من الفضاءات الجماعية إلى الفضاءات الفردية.

٣-٤-٢ الوحدات السكنية

قد تُقدَّم، في بيئات محددة، مساكنُ للمعلمين ذات نوعية ووظيفة وحجم يلبّي الحاجة، متوقفٌ على السياسة المعتمدة والموارد المتوافرة. ويجب ألاّ يتم تجاهل أهمية توفير السكن للمعلمين، لأن ذلك قد يعزّز الحسّ بالملكية والسيطرة الاجتماعية. وإلى جانب ذلك، يمكن أن يضمن تأمين السكن للمعلمين، توافر الكوادر التدريسية في المباني المدرسية في جميع الأوقات، الأمر الذي يحظى بأهمية خاصة خلال الموسم الماطر عندما يكون من غير الممكن الوصول إلى العديد من الطرق في بعض المناطق.

٣-٤-٣ المناظر الطبيعية

من بين العديد من أنواع التكاليف اللازمة لبناء مدرسة صديقة للطفل، من المحتمل أن تكون تكلفة المناظر الطبيعية هي الأقل قيمةً، إلاّ أنها تعود بإحدى الآثار الكبرى على المظاهر الجمالية للمدرسة. وبينما يتفق معظم المعنيين على أن المناظر الطبيعية "الجيدة" لها قيمة كبيرة في تلك المظاهر، فإن التصميم الفعلي، واختيار النباتات، وإعداد الحديقة، وصيانتها ليست بالأمور البسيطة أو المباشرة. ففي الهند على سبيل المثال، كانت فترة إعادة البناء بعد الحالة الطارئة التي حدثت في غوجارات عام ٢٠٠١ هي المرة الأولى التي تمت فيها استشارة المؤسسات الزراعية المحلية للحصول على توجيه منها بشأن تصميم المدرسة، وتم فيها إشراك المجتمع المحلي في اختيار جذوع الأشجار والنباتات، وفي زراعتها وصيانتها. وبشكل عام، يجب أن تُؤخذ جذوع الأشجار والنباتات من الواقع المحلي والمعروف لدى المجتمع المحلي. ويُشكّل هذا الاختيار فرصة أخرى لتعزيز حسّ المجتمع المحلي بملكية المدرسة. إن تكلفة المناظر الطبيعية الخلاّبة قليلة نسبياً، ولكنها تُحدث أثراً كبيراً في المظهر العام النهائي للمدرسة الصديقة للطفل.

٣-٤-٤ النظافة العامة والشخصية، ومرافق الصرف الصحي، والمياه

يبدو واضحاً أنّ المرافق المعدّة للأطفال تتطلب أبعاداً مختلفة عن تلك المعدّة للكبار الراشدين. بَيْدَ أن التصاميم "الملائمة لحجم الكبار الراشدين" هي التي تُستخدم غالباً في المدارس، وحتى عندما تتم مواءَمة التغييرات فعادةً ما تكون التغييرات في حدودها الدنيا. ويتم إغفال التفاصيل المهمة، ويميل المصممون إلى تجاهل الحقيقة التي مفادها أنّ للأطفال قدرات جسدية مختلفة عن الكبار الراشدين. أمّا في تصميم المدارس الصديقة للطفل، فتُعتبر المواءمات الملائمة لحجم الأطفال من الأمور الحاسمة، مثل مقاعد الحمّامات، والمبولات، والصنابير / الحنفيات، ومقابض الأبواب، والأقفال، ومقابض الأيدي. ويساوي ذلك في الأهمية التكيّف مع القدرات الجسدية للأطفال عن طريق الأخذ بعين الاعتبار وزن الأبواب وأغطية الحمامات، والقوة المطلوبة لفتح الحنفيات وجلب الماء. وفي المدارس التي تتفاوت فيها الفئات العمرية للطلاب تفاوتاً كبيراً، يوصى بوجود مرافق لصغار الأطفال، وللأطفال الأكبر سنّاً، وللمعلمين منفصلة عن بعضها بعضاً. وعندما تستخدم الفئات العمرية المختلفة المرافق ذاتها، يمكن توفير بعض التدابير الخاصة حتى يستطيع الأطفال الأصغر سنّاً استخدام المرافق، كوضع درجة أمام مقعد الحمّام أو غطاء إضافي للمعقدة ذي فتحة أصغر. وبالإضافة إلى ذلك، يجب إدراج المواءمات الخاصة بأطفال المدرسة المعوقين في تصميم مرافق المياه والصرف الصحي ومكانها في المدرسة وكثيرةٌ هي الأحيان التي يتم فيها تجاهل احتياجات الأطفال المعوقين أو نسيانها ببساطة.

المعايير المستخدمة في مشروع SWASTHH، جهارخاند (الهند)

العنصر	المعيار / القاعدة
جدران المُجمّع	يجب أن يُغطي جدار مجمّع المدرسة مساحة المدرسة وأن يكون قوياً بما يكفي للوقاية من الاقتحامات أو التهديدات (من المواشي مثلاً).
الحمّامات	وجود مرفقين للحمامات منفصلين حسب النوع الاجتماعي ووجود مبولتين لكل ٢٥٠ طفلاً.
مياه الشرب الآمنة	توافر ثلاثة لترات من المياه لكل طفل يومياً.
مرافق لغسل الأيدي	وجود مساحة معيّنة يتوافر فيها الماء والصابون. ويجب أن تكون إعادة تدوير المياه جزءاً من التصميم الكلي.
منطقة اللّعب	وجود مساحة نظيفة مستوية لممارسة الألعاب الرياضية تستوعب صفاً واحداً كل جلسة تعلّم / تدريس على الأقل. ويوصى بتوفير معدّات خاصة بالألعاب الرياضة.
الحدائق	وجود مساحة مخصّصة للنباتات والفواكه والخضروات. ويمكن استخدام المحصول لوجبة منتصف النهار. ويجب أن يشارك الأطفال في العناية بمحصول الخضروات وتسجيل كميته لتنمية الحسّ بالملكية.
التخلّص من الفضلات	وجود مساحة مخصّصة للتخلص من الفضلات / النفايات ونظام للتسميد. وتدعو الحاجة إلى تأمين صناديق القمامة والمكانس. ويجب أن يُشارك الأطفال في تنظيف الغرف الصفية والمحافظة عليها.

[1] SWASTHH stands for School Water and Sanitation towards Health and Hygiene.

وعند التعامل مع النظافة العامة والشخصية، ومرافق الصرف الصحي والمياه، من المهم أيضاً أن يكون من الممكن الوصول إلى المرافق، الأمر الذي سيشجع على ممارسة السلوك المراعي للنظافة العامة والشخصية ويقلّل انتشار الأمراض في المدرسة. وغالباً ما تكون فيها "مراعاة النظافة العامة والشخصية" أمراً معقداً جداً، وذلك بسبب سوء التصميم، حيث يفشل العديد من الأطفال في ممارسة النظافة العامة والشخصية الجيدة. وبناءً على ذلك، يجب أن تكون مرافق المياه ومرافق الصرف الصحي بسيطة وسهلة الاستخدام.

ويجب حساب الاحتياجات الإنشائية التي ستضمن توافر المياه والصرف الصحي بمقادير وافرة يمكن الوصول إليها ليس على أساس العدد الإجمالي للتلاميذ / للطلاب فحسب، بل على أساس عوامل أخرى أيضاً، كالجدول الزمني للحصص المدرسية، ونسبة الفتيات إلى الفتيان، والنمو المتوقع للعدد الكلي للتلاميذ / للطلاب في المدرسة، وغير ذلك من التطورات. فعلى سبيل المثال، يمكن اشتراك الفتيان والفتيات في استخدام الحمّامات في مراكز الطفولة المبكرة وفي المدارس الابتدائية / الأساسية الدنيا (حتى سنّ الثامنة أو التاسعة كحد أعلى).

وتعتبر الإضاءةُ والتهوية المستمدتان من الطبيعة للحمّامات أمراً مهماً بالنسبة إلى نظافتها وإلى إزالة الروائح الكريهة منها. ويجب أن يكون هناك ضوء كاف للتفتيش على النظافة. وبناءً على ذلك، يوصى باستخدام الضوء الطبيعي، جنباً إلى جنب مع الألوان الفاتحة / الزاهية في داخل الحمّامات. ولضمان التهوية الملائمة، لا بُدّ من وجود فتحتين على الأقل. ويفضّل صغار الأطفال الفتحات الصغيرة التي تقع على مستوى النظر. وتتيح الفتحة الموجودة في الباب للمعلّم تحريك سقّاطة الباب من الخارج إذا انحبس الطفل في الداخل على غير قصد منه.

ويتطلب إيجاد المكان الصحيح لهذه المرافق النظر إلى الجوانب البيئية والثقافة العملية المختلفة. ففي بعض الدول الإسلامية مثلاً، يجب ألاّ تُرى النساء عند دخولهن إلى الحمّام. وفي الوقت ذاته، تشعر النساء اليافعات / الشابات بالخوف من التحرّش بهن أو الاعتداء عليهن في الأماكن المعزولة. وهذا يتطلب الموازنة بين اعتبارات مختلفة، ووضع الأولويات وصنع القرار بطريقة تشاركية. ويمكن أن يصبح التصميم صعباً عندما تتعارض هذه الجوانب، وعندما يكون

لدى مختلف المستخدمين تفصيلات مختلفة. وقد يُجَازَفُ في عدم استخدام حتى المرافق المُصممة جيداً إذا أُسيء أخذ مكانها بعين الاعتبار.

٣-٤-٥ مرافق رعاية الطفولة المبكرة

من أحد المكونات الأساسية للمتوالية التي تربط بين المدارس الصديقة للطفل والمجتمعات المحلية ربطُ رعاية صغار الأطفال الذين لم يدخلوا المدرسة بعد بهذه المدارس. وعندما تقع مرافق رعاية الطفولة المبكرة في المدرسة أو قربها، يستطيع الأطفال الأكبر سناً، الذين ينتظمون في المدرسة، ترك أشقائهم الأصغر سناً في المركز، مما يؤدي إلى تفرّغ الأشقاء الأكبر سناً للانتظام في المدرسة، ويضمن عدم إحضار الأطفال الأصغر سناً إلى الغرف الصفية للصف الأول الابتدائي / الأساسي المزدحمة كثيراً أصلاً. وفي الحالات الطارئة، يمكن أن توفّر هذه المراكز للآباء والأمهات والأشقاء فرصة للانخراط في نشاطات بعيداً عن الأزمة، وتقلّل مما يعانونه من الكبت واليأس. ولأن صغار الأطفال يوفرون لحظات من السرور والمرح، التي تُعيد للجميع الحسّ بالحياة الطبيعية، فهم يُعتبرون مصدراً لشفاء العديد من الأسر.

وتشتمل الاعتبارات الأساسية في خلق مرافق رعاية الطفولة المبكرة على ما يلي:

المرافق المنفصلة: يجب أن تكون مرافق رعاية الطفولة المبكرة مباني رسمية، لكنها يجب أن تكون فضاءات مكرّسة لتلك الأغراض ومحمية. إنها تحتاج إلى مقدار وافر من الضوء والهواء، ويجب أن تشتمل على حمّامات أصغر حجماً، ومكان للطبخ، ومخزن للتجهيزات والموارد. ويجب أن تكون تلك المرافق خالية من المواد الخطرة ومحمية من هذه العناصر.

مانحو الرعاية استناداً إلى نسبة مانحي الرعاية إلى الأطفال، وإلى أعمارهم: الإشرافُ عاملٌ بالغ الأهمية للمحافظة على سلامة الأطفال وانخراطهم في نشاطات ملائمة للعمر. وتعتمد نسبة الأطفال إلى مانحي الرعاية على أعمار الأطفال، وعلى المرافق، وموارد الدولة. بَيْدَ أنه يجب ألاّ يكون عدد الأطفال أكثر من ٢٠ طفلاً لكل مانح رعاية في الفئة العمرية من ٤ – ٦ أعوام، و١٠ أطفال لكل مانح رعاية في الفئة العمرية ٢عامين – ٣ أعوام، و٤ أطفال لكل مانح رعاية للأطفال الرضع.

المساحة: يجب أن يكون مركز رعاية الطفولة كبيراً بما يكفي لتوفير المساحة لكل طفل لكي يتحرّك ويكتشف ما حوله. ويجب ألاّ يتم إجلاس الأطفال من هذه الفئات العمرية في كراسي، بل على حصائر بدلاً عن ذلك، كما يجب أن يكون لديهم مواد يتعلمون منها ومساحة ليعلبوا فيها فرادى أو ضمن مجموعات صغيرة. وتشمل بيئة التعلّم المبكر مجموعة من النشاطات التي يوجّهها المعلم والنشاطات التي يوجّهها الطفل.

وقد أظهرت الأبحاث أن مراكز الطفولة المبكرة القائمة ليست مجرد مدارس ابتدائية مصغّرة الحجم أو فضاءات مفتوحة للّعب. فيجب أن تضم مراكز الطفولة المبكرة عناصر تصميمية محددة لتحقيق بيئة تعلّمية وتنموية آمنة وممتعة. فعلى سبيل المثال، يجب أن توفّر المراكز مساحةً تتراوح بين (٤،٥) و (٥،٥) متراً مربعاً لكل طفل، على أن يكون الحد الأدنى للمساحة لكل طفل (٣،٨) متراً. فالغرفة الصفية الكبيرة تُحسّن مستوى المرونة البرمجية، وتُوفر مساحةً للطفل حتى يتمكّن الأطفال من الاشتراك في اللعب الهادئ والنشيط في آنٍ معاً، ويقلل السلوك العدواني.

ويجب أن تكون الغرف الصفية متمايزة مكانياً. ويمكن فصل المساحات المخصّصة للنشاطات بوساطة أشياء مادية كالحواجز المتحركة والرفوف المفتوحة والخزائن والنباتات، أو بوساطة إشارات مرئية كالمواد التي تُركّب على الأرضيات المختلفة، أو الأقمشة، أو الألوان الجدارية؛ أو عن طريق تغيير الأضواء أو السقف أو ارتفاع الأرضية. وتدعم هذه الحواجز المنفصلة المحددة جيداً التفاعل الاجتماعي، وتشجع السلوك الاستكشافي، وتحول دون مقاطعة اللعب المستمر. وعموماً، يجب أن يوجد في الغرفة الصفية أربعة أركان / زوايا مختلفة للنشاطات على الأقل:

منطقة المهارات الحركية الكلية: يحتاج الأطفال حديثو المشي والأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إلى مساحة يمكنهم أن يرقصوا فيها، ويتسلقوا، ويَقفزوا، ويحركوا

الأشياء من مكان إلى آخر فيها. ويجب أن تكون المنطقة كبيرة بما يكفي لتلائم البنى / الهياكل، كالزحاليق أو الأنفاق، وأن تكون مفتوحة بما يكفي لتسمح بوجود الألعاب التي يمكنهم الركوب عليها وألعاب الدفع والسحب.

منطقة المسرحيات الدرامية: التظاهر والخيال أمران مهمان للأطفال في مرحلة ما قبل رياض الأطفال. إن توفير مستلزمات الإخراج المسرحي، كأدوات المطبخ، أو أثاث غرفة المعيشة، أو منطقة المسرح، يشجع على ممارسة هذا النوع من اللعب. وبينما يجب أن تكون منطقة المسرحيات الدرامية مجاورة لمنطقة المهارات الحركية الكلية لإتاحة الانتقال السهل بين المنطقتين، يجب أن يكون الفاصل الواضح بين الفضائين مرئياً لتعزيز الحسّ بوجود مكان شبه خصوصي.

منطقة الفنون والحرف: هذه هي المنطقة "الرطبة" من الغرفة، حيث يمكن أن يقوم الأطفال بتجارب باستخدام الرمل والمياه، والطلاء واللصق، وغيرها من المواد التي تفتقر إلى الترتيب. ويجب أن تكون منطقة الفن والحِرَف اليدوية بالقرب من مصدر للمياه، كمغسلة وصنبور / حنفية معقوفة. وأن تكون أرضيتها قابلة للغسل. كذلك فإن وجود الإضاءة الجيدة أمرٌ مهمٌ.

منطقة الهدوء: يحتاج صغار الأطفال إلى مكان شخصي يسمح لهم بالتفاعل مع مانح للرعاية كبير راشد، ويوفّر لهم منطقة للّعب الانفرادي، أو لتصفّح الكتب، أو مجرد الراحة. ويجب أن تحتوي المنطقة الهدوء على سجّاد، وكراسي مريحة ووسائد، ورفّ منخفض للكتب والألعاب المحشوّة، ومكان (لا يمكن لحديثي المشي الوصول إليه) لوضع أشياء كالنباتات وأحواض الأسماك.

السلامة: تعتبر السلامة أحد بواعث القلق الأساسية بالنسبة إلى صغار الأطفال. ويجب إدارة المجموعة التي يضم أفرادها أطفالاً أكبر سناً (٦ سنوات أو أكبر) بحذر وعناية،

زامبيا: المدرسة التي أنشأتها EDUSPORT

قامت مؤسسة EduSport، وهي منظمة غير حكومية في زامبية، بإنشاء "مركز التخلص من / طرد الإيدز" في إقليم ريفي يقع في شمال لوساكا في يونيو / حزيران عام ٢٠٠٥. وتشجع مؤسسة EduSport التعليم من خلال ممارسة الألعاب الرياضية، وخاصة رياضة كرة القدم، كأداة يمكن أن تُسهم من خلالها النشاطات البدنية، والمعلومات، والتعليم في الوقاية من الإصابة بفيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز، وخاصة في أوساط الأطفال واليافعين والشباب في المناطق الريفية.

تتألف المرحلة الأولى من مركز التخلص من الإيدز من بناء أربع غرف صفية ومنزل للمعلم، تبلغ مساحتها الإجمالية ٢٢٠ متراً مربعاً. وسيقدم المركز التعليم، والمهاجع (أماكن النوم) للأيتام الذين لا أقارب لهم، والإدارة، والخدمات الصحية مع مركز للفحص الطوعي، والمياه والصرف الصحي، ومخزن للطعام والدواء. ويركز النهج الابتكاري على إنتاج الغذاء والتدريب على المهارات الذي يهدف ليس إلى توفير التغذية للطلاب فحسب، بل إلى إيجاد مصدر للدخل لتغطية التكاليف التشغيلية للمركز. وتعتبر الساحات الرياضية جزءاً مهماً من المشروع. وتخطط مؤسسة EduSport لتأسيس عشرة مراكز مماثلة في جميع أنحاء زامبيا.

لقد اشترك المجتمع المحلي في المشروع، وأُنيطت به مسؤولية تنفيذ المرحلة الأولى منه. وقد استغرق البناء حوالي أربعة أسابيع. واستُخدمت المواد المحلية، كالعشب في بناء الأسقف المصنوعة من القش، والطوب الطيني في بناء الجدران. أما الهياكل التي تحمل أوزان أحمال الجدران والأسقف فقد صنعت من الألمنيوم، بينما بنيت الأرضيات من البلاطات الخرسانية. وأما كلفة إنشاء غرفة صفية (مساحتها ٥٠ متراً مربعاً) فكانت ٤،٧٠٠ دولار أمريكي. وأما المركز الذي سيتم بناؤه على مراحل وبما يتوافق مع التمويل المتوافر، فهو نموذج مدرسة صديقة للطفل، يقدم الرعاية الآمنة للأيتام. وسيكون المجتمع المحلي مسؤولاً عن تشغيل المركز بدعم من مؤسسة EduSport.

وإلاّ سيغطي وجودُ الأطفال الكبار وجودَ الأطفال الصغار، ويُهمَل صغار الأطفال. كذلك يجب أن يتأكد المعلمون ومانحو الرعاية من عدم وجود أشياء حادة لدى الأطفال يلعبون بها، ومن عدم وجود أماكن خطرة بالقرب منهم، ومن عدم وجود مواد ملوِّثة في المنطقة. ويجب تقديم الطعام مباشرة بعد طبخه، وأن لا يترك لفترات زمنية طويلة.

٣-٤-٦ الأوضاع الطارئة

قامت منظمة اليونيسف في الماضي ببناء المدارس أو الدفاع عن تصاميم المدارس المستخدمة في المناطق المعرضة للطوارئ التي لا تستطيع الصمود أمام الجوائح (الكوارث الكبرى) دائماً: انهارت المدارس في كثير من الأحيان في أعقاب الهزّات الأرضية أو الفيضانات، وأما المدارس التي صمدت بعد تلك الكوارث فقد أخفقت في توفير المأوى الذي يلبّي الحاجة إليها. وتناصر منظمة اليونيسف في الوقت الحالي مجموعة من التصاميم المبتكرة تقوم على "تقليل مخاطر الكوارث" في البيئات الصديقة للطفل، في الوقت الذي تحترم فيه العادات والممارسات القائمة في كل مكان. ففي الفلبين، على سبيل المثال، تتمتع المدارس الآن، التي أُعيد بناؤها بعد الأعاصير، بوجود تصاميم وعناصر إنشائية أكثر تحملاً. وقد تم كذلك تصميم هذه المدارس لتوفير المأوى المؤقت للكبار الراشدين في الحالات الطارئة، بينما تسمح باستمرار النشاطات المدرسية في أوقات محددة من اليوم.

ومع أنّ المجتمعات المحلية أو الحكومات ترفض المبتكرات الجذرية، إلا أنّ الالتزامَ الشديد بالتصاميم القائمة، التي لم تعد مناسبة، يعتبر أمراً مناقضاً لإنشاء المدارس التي يمكن أن تتحمّل الحالات الطارئة. وبما أن مدخلات منظمة اليونيسف تشكّل حصة صغيرة عموماً من الجهود الإجمالية لإعادة التأهيل والإعمار، فيجب أن تسعى المنظمة جاهدةً إلى تقديم التصاميم المبتكرة العملية، والتي يمكن تحمل تكلفتها، للمرافق التعليمية التي تريد الحكومات والمجتمعات المحلية تبنّيها على المستوى الوطني.

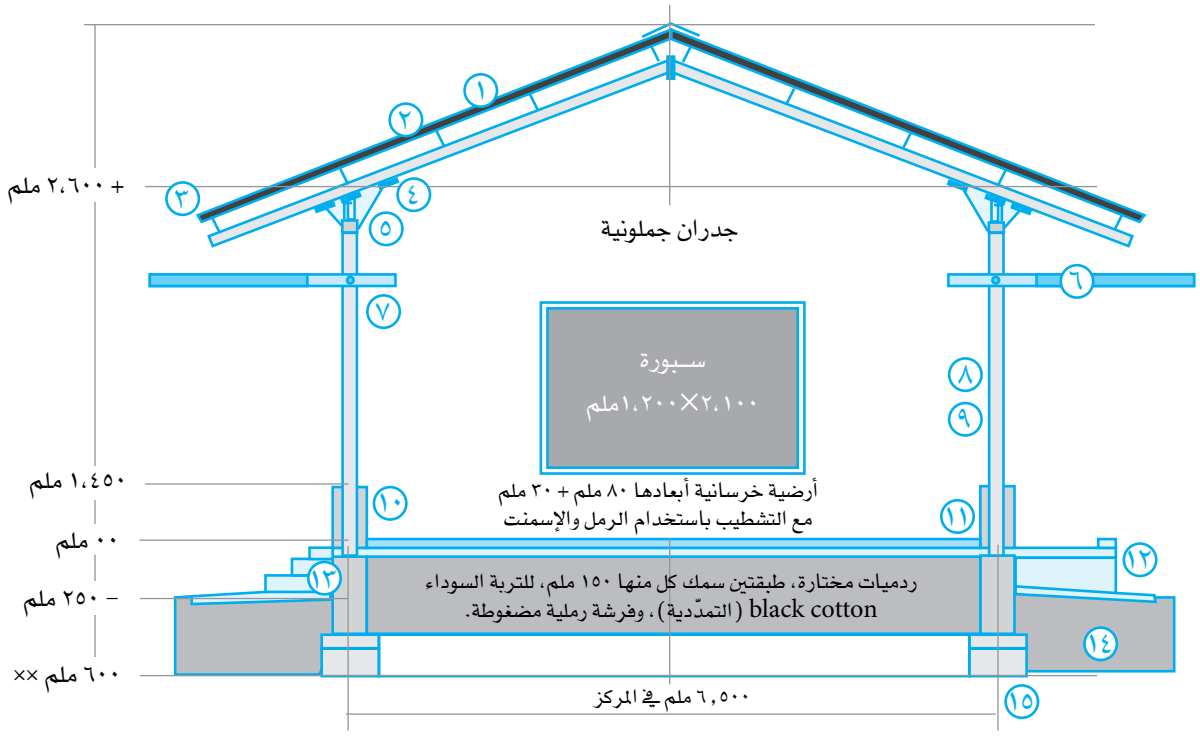
المدارس باعتبارها مراكز إيواء للحالات الطارئة: يجب أن تتجاوز المدارس الصديقة للطفل متطلبات التعليم في بعض الأحيان، حيث تعمل كمراكز إيواء أو أماكن للتجمع خلال الحالات الطارئة. وتشيع هذه الوظيفة، على وجه الخصوص، في الأماكن المعرّضة للبراكين، والزلازل، والفيضانات. وتعتبر المدارس غالباً المباني الأكثر قوةً في المجتمع المحلي، ويمكن تصميمها لاستيعاب الأغراض المتعددة، حيث تعمل كمراكز إيواء، وغرف صفية في الوقت ذاته. ومن الأمور الحاسمة فهم أهمية وضع مجموعة من المعايير الدنيا للمدارس، وخاصة عندما تتوافر إمكانية تأثر وظيفتها التعليمية الرئيسة بمناسبات وأوضاع أخرى.

ويمكن أن يُقلّل نموذج الوظيفة الثنائية (للمدارس الصديقة للطفل) مقدار الوقت الذي يُجبَر فيه الأطفال على البقاء خارج المدرسة. إذ يقضي العديد من الأطفال شهوراً، وحتى سنوات، وهم خارج المدرسة عندما تُستخدَم غرفهم الصفية كمراكز إيواء. وبصرف النظر عمّا إذا كان هناك حالة طارئة أم لا، يجب أن تأخذ جميع التصاميم بعين الاعتبار المعلومات المرصودة عن حالة طارئة محدّدة خاصة بمنطقة بعينها. وتعتبر بعض المناطق عرضة للفيضانات، بينما تعتبر مناطق أخرى عرضة لموجات الجفاف، أو الزلازل، أو البراكين، بينما توجد مناطق انخرطت وما تزال تنخرط في حرب أهلية أو عسكرية طويلة الأمد. ويوجد في العديد من الأماكن ملف للمعلومات وصور عن مخاطر متعددة، كذلك فإن التصميم المناسب لبعض الظروف قد يكون مدمراً إذا استُخدم في ظروف أخرى – كاستخدام المواد سابقة الصنع / الصبّ خفيفة الوزن المصنوعة لملاءَمة الظروف الزلازلية في المناطق شديدة الرياح. وخلال عملية تحديد ملف المعلومات المرصودة عن الخطر، من المهمّ تحديد هذه الظروف بطريقة يمكن من خلالها أن يقيّم المعماريون والمورّدون / المزوّدون والمقاولون الظروف الخاصة بالمكان بشكل تام وموضوعي. وإذا كان ملف المعلومات المرصودة عن الخطر يشير إلى وجود خطورة عالية، على وجه الخصوص، فسيحتاج التصميم إلى التقييم بصورة مستقلة بشأن الالتزام بملف المعلومات. وفي حالة إعادة الإعمار بعد انتهاء الحالة الطارئة، يجب أن تقوم مؤسسات مستقلة ومؤهلة بمراجعة التصاميم الإنشائية بطريقة مهنية، للتأكد من سلامتها. إن هذه التقييمات توافرة من جامعات عديدة متخصصة في الهندسة. ويُعتبر استيفاء متطلبات ملف المعلومات المرصودة عن الخطر إحدى نقاط القياس المرجعية المهمة بالنسبة إلى الحكومة والمجتمعات المحلية،

ويمكن أن تؤكد أن المدرسة الصديقة للطفل ستنجو من المخاطر التي تواجهها.

المدن التعليمية والمُجمّعات: أدت الحاجة إلى تأمين خدمات معقّدة وشاملة للأطفال الذين يعيشون في الحالات الطارئة إلى ظهور طرق جديدة من التفكير بالأمن، والتعليم / الالتحاق بالمدرسة، وحتى بالإسكان. وتضع التصاميمُ الابتكارية، التي تبني غالباً على المعرفة والمهارات المحلية، الخدمات المقدمة للأطفال في قلب المجتمع المحلي وضمن دوائر حمائية.

الرسم التخطيطي البياني ٣: مقطع عرضي لغرفة صفية معهودة



مفتاح الأرقام:

١. صفائح فولاذية متموّجة مجلفنة مزوّدة بأضلاع، قياس ٢٨.
٢. جملون جسور / دعامات IPE ١٤٠ (ميلان بمقدار٢٢ درجة) مزوّد بروافد للسقف ودعامات على شكل حرف Z.
٣. بروز متدلٍ من السقف، ٩٠٠ ملم.
٤. الجملون والعمود مثبتان بمسامير M١٢.
٥. صفيحة جدارية، UPE ١٤٠.
٦. نوافذ "لوفر louvre" الفولاذية المزوّدة بعوارض منحنية ثابتة أو متحركة لتسهيل دخول الهواء مع حجب الشمس وردّ المطر ٢،٠٢٠ × ٢،٠٢٠ ملم (بما فيها الإطار) وهي محورية على مسافة ٣٠٠ ملم من الأعلى.
٧. فتحة خفيفة ٦٠٠ × ١،٩٠٠ ملم تزوّد الضوء عندما تكون النوافذ في البند ٦ أعلاه مغلقة.
٨. أنبوبة فولاذية، قطر ٢٠ ملم.
٩. عمود أنبوبة فولاذية ١٢٥ ملم أو IPE ١٤٠ مثبتة في الأساس.
١٠. منضدة مستقرة أو طوب حراري مع غطاء خشبي صلب، سمكه ٤٥٠ ملم كحد أقصى.
١١. جسر ربط UPE ١٤٠.
١٢. منحدر (رمبة).
١٣. حاجز لمقاومة النمل الأبيض.
١٤. أساسات من الحجارة الكبيرة، وخليط من الملاط الإسمنتي ١: ٤، أو كتلة ترابية مرسَّخة حتى ٢٥٠ ملم فوق الأرضية.
١٥. وسيلة تصريف، بلاط إسمنتي ٦٠٠ × ٦٠٠ × ٥٠ ملم، مع حصمة ١،٢٠٠ ملم عرض و٣٠٠ ملم ارتفاع.

× أرضية منتهية التشطيبات.
×× العمق / الارتفاع يعتمد على عمق الأساس الجامد.

ففي ملاوي، على سبيل المثال، تطلبت المشكلات المعقدة التي نشأت بسبب فيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز إيجاد حلولٍ مبتكرة. وبناءً على ذلك، فقد تم وضع المدارس وفضاءات الترفيه في المجتمع ذاته الذي توجد فيه الخدمات الطبية. وقد أُنشئت مساكن المعلمين والأطفال اليتامى المتعايشين مع فيروس نقص المناعة البشري أو مرض الإيدز بالقرب من الحرم المدرسي. كما تمت زراعة حدائق الخضروات والأشجار في المنطقة المجاورة للمدارس. أما المنطقة المحيطة في نموذج حرم المدرسة فهي مفتوحة. ويتم تصميم الفضاءات لتكون مرئية بوضوح تام، وذلك لكي يأخذ أفراد المجتمع المحلي على عاتقهم مسؤولية الحفاظ على أمن بعضهم بعضاً. كذلك فإن حدود حرم المدرسة مزوّدة بحماية إضافية بوساطة سياج وحارس.

ويشجّع الاهتمامُ المركزي، المنصبُّ على عودة الأطفال إلى الروتين الطبيعي كالالتحاق بالمدرسة أيضاً، الكبارَ الراشدين على تجاوز مأساة اللحظة التي يعيشونها وينظروا إلى حماية أطفالهم. وثمة حاجة ملحّة إلى إدماج استعداد الحكومة للحالات الطارئة مع السياسات الخاصة بالأطفال. فعلى سبيل المثال، يمكن أن تتحول فضاءات التعلم الآمنة الصديقة للطفل إلى مدارس صديقة للطفل ومجتمعات صديقة للطفل. ويمكن أن تنشأ مراكز رعاية الطفولة ودور الحضانة في ساحات المدرسة الصديقة للطفل ذاتها ويمكن أن تُقلِّل فضاءات التعلّم الآمنة تكاليف توفير فرص الوصول إلى المعارف والمهارات المطلوبة للجيل التالي.

لقد كانت الاستراتيجية الصديقة للطفل وما زالت تتطور من خلال الشراكات المحلية والدولية خلال الحالات الطارئة على مدى العقد الماضي. ولأنَّ النّهج الصديق للطفل يستند إلى نهج حقوق الإنسان، الذي يؤكد قيمة حياة الأطفال الأفراد، فهو يوسّع شبكات وموارد الدعم القائمة من أجل الأطفال – لتصل إلى الأسر، والجيران، والحكومات، والمانحين. إن نهج المدارس الصديقة للطفل يضع قيمة عليا لنوعية العلاقات ضمن هذه الشبكات الاجتماعية.

وقد تعلّم المهنيون المختصون بالحالات الطارئة والتعليم أن أهم الموارد اللازمة لحماية الأطفال والبنى التحتية البشرية لدولة ما هو الالتزام الذي يتعهد به الكبار الراشدون بالعملية. وغالباً ما يكون الآباء والأمهات، المقيمون في المخيمات التي انتقلوا إليها، هم أول من يبدؤون مدارسهم وفضاءاتهم التعلّمية الخاصة للمساعدة على استعادة الحسِّ بالحياة الطبيعية، قبل أن تصل المساعدات الحكومية أو الدولية. ويمكن أن تعمل وكالات الإغاثة والحكومات في الغالب بشكل أسرع وبفعّالية أكبر إذا اعتمدت على المعارف المحلية والعلاقات بدلاً عن استيراد برامج أكثر عمومية يتم تجميعها في حُزَم لاستخدامها على المستوى الدولي.

ملاوي: مدرسة دائمة في مفونغا

عادةً ما يتم تشييد المدارس في ملاوي من الطوب المجفف بالحرارة محلياً، والألواح المتموّجة، والجسور الخشبية التي تدعم الأسقف المصنوعة من الألواح المتموجة. ويتسبّب هذا البناء / الإنشاء في مشكلات بيئية. فالتكنولوجيةُ المستخدمة في تجفيف الطوب بالحرارة بدائيةٌ، تسبّب استهلاكاً مفرطاً للخشب، والإزالة المطّردة للأشجار الحُرجية. ويَتسبّب النمل الأبيض في إصابة جسور السقف بالأضرار في فترة وجيزة، حتى وإن تمت معالجتها. كذلك فإن الغرف الصفية حارة جداً، حيث تصل درجة الحرارة إلى ٤٠ درجة مئوية. كما أنها لا تعتبر ملائمة لا كفضاءات لتعلّم للأطفال ولا كأماكن عمل للمعلمين. وقد أخذت نوعية التعليم في التدهور.

وقد اختارت منظمة اليونيسف، بالتعاون مع السلطات النرويجية، تكنولوجية ابتكارية قائمة على استخدام هياكل الألمنيوم الذي يتحمل ضغطاً تشغيلياً ثقيلاً، كإنشاء قادر على تحمّل الأثقال الناتجة عن الأسقف والجدران. وقد استُخدم العشب المحلي للأسقف المصنوعة من القش، وبُنيت الجدران من الطوب الطيني المسلّح إسمنتياً. وقد أدى هذا التركيب المؤلف من المواد التقليدية والحديثة إلى إنشاء مرافق تعليمية تؤدي وظائفها جيداً بطريقة تحترم تقاليد البناء في ملاوي. وقد تم بناء تسع غرف صفية، وتسعة مساكن للمعلمين، وعيادة صحية، ومكتب للطبيب ومركز للفحص التطوعي، ومطابخ لتأمين الوجبات المدرسية، بالإضافة إلى إنشاء المراحيض ونقاط توزيع المياه. وقد بلغت تكلفة المدرسة الصديقة للطفل المؤلفة من وحدة مساحتها ٥٠ متراً مربعاً حوالي ٤،٧٠٠ دولار أمريكي. ونتج عن المشروع إنشاء مدرسة صديقة للطفل ذات جو معتدل، تمتاز بالتهوية الجيدة والإضاءة الملائمة.

الهند: بعد الزلزال

ضرب زلزال ضخمٌ ولاية غوجارات الهندية في ٢٦ يناير / كانون الثاني عام ٢٠٠١. وقد بلغت قوة الزلزال (٧،٩) درجات على مقياس ريختر، وفقاً للدراسة المسحية الجيولوجية الأمريكية، مما أدى إلى مقتل ١٧،٠٠٠ شخص على الأقل، وترك أكثر من ٧٠٠،٠٠٠ شخص مشرّدين من دون منازل. وقد قيّمت تقديرات مبكرة حجم الأضرار الكلية بحوالي (١،٢) مليار دولار أمريكي. وقد لحقت بأكثر من ١٢،٠٠٠ مدرسة، و٨٠٠ مركز من مراكز الطفولة المبكرة، والعديد من المؤسسات الصحية أضرار شديدة.

وبالإضافة الأضرار الفيزيائية والمادية، فقد أثّر الدمار الذي أحدثه الزلزال مباشرة في ما يقارب ٣ ملايين طفل و(٢،٥) مليون امرأة. وتوفي ١،٠٠٠ طالب في مدينة بهوجي وحدها. وتأثر ما يقدّر بحوالي ٢٠٠،٠٠٠ طفل ملتحق بالمدارس في مقاطعة / محافظة كوتش، ودُمّر ما يقارب ٨٠٠ مدرسة. ووفقاً للمكتب الهندي للكوارث، فقد اقتضى الوضع الدعوة إلى تقديم الرعاية المجتمعية المحلية للمنطقة كلها، وخاصة للضعفاء المعرضين للمخاطر.

وقد حدث زلزال غوجارات في منطقة تم توثيق تكرارات الزلازل وكثافتها فيها توثيقاً جيداً (المنطقة V وفقاً لموازين القياس الوطنية والدولية)، بالإضافة إلى توثيق مخاطر الرياح الناتجة عن الأعاصير التي تصل سرعتها إلى ١٥٠ كيلو متراً في الساعة، والجفاف، والفيضانات السريعة. وقد كان من المهمّ معرفة هذه المخاطر قبل المباشرة في عملية إعادة الإعمار، لأن هذه المخاطر تؤثر بشكل دراماتيكي في متطلبات التصميم وتكلفة الإنشاء وتعقيده.

فعلى سبيل المثال، تَطلَّب العديد من المواقع في عملية إعادة إعمار غوجارات تشييد قواعد إنشائية مرتفعة بسبب الفيضانات السريعة. وبالإضافة إلى ذلك، يجب عدم الافتراض أنَّ الظرف الطارئ المحدّد، الذي يتم التّصدّي له، يُقدّم التصميم أو التحدي الهندسي الأكثر صعوبة: ففي غواجارات، لم تكن القوة الإضافية المطلوبة للتعامل مع مقاومة الزلازل في المنطقة "V" صعبةً أو مكلفةً كالتوافق مع عوامل حمل الرياح المطلوب للتعامل مع الرياح الإعصارية، التي تصل سرعتها إلى ١٥٠ كيلو متراً في الساعة.

وقد دعمت منظمة اليونيسف بناء المدارس، مستفيدةً من المناسبة كفرصة لتوضيح مفهوم الفضاءات الصديقة للطفل. وقد تم تصميم المباني الأولى لتكون مقاومةً للأعاصير والزلازل، مما يُبرز أهمية البيئات التعلّمية الآمنة / السليمة والمأمونة. كذلك فقد كانت قضايا التعادل / التكافؤ بين الجنسين مهمة أيضاً. وقد اشتملت بعض الملامح الجديدة للمدارس التي قُدّمت على طرق منحدرة (رَمبات) للأشخاص المعاقين جسدياً، وعلى حمّامات منفصلة للفتيان والفتيات، ومرافق لمياه الشرب، وسياج، والأثاث المدرسي للطلاب والمعلمين. وتم إشراك الأطفال في زراعة الأشجار وزراعة الحدائق المدرسية حيثما أمكن ذلك. كذلك فقد استُخدمت المدارس لتقدّم مثالاً عملياً على المحافظة على المياه.

وإجمالاً، فقد تم بناء، ١٦٩ مدرسة تتألف من ٦١٠ غرف صفية، باستخدام تصاميم الفضاءات التعلّمية الصديقة للطفل. وأظهرت البنية التحتية الجديدة حدوث أثر في كلٍّ من معدلات الالتحاق بالمدرسة ومعدلات الانتظام فيها. وحدَّد فريق المراجعة هذه المدارس وعرّفها بوصفها نماذج مفيدة لتبيان الفضاءات الصديقة للطفل، التي تحتوي على حمّامات منفصلة للفتيان والفتيات، والحدائق المدرسية، وأماكن اللعب، والمياه الصالحة للشرب.

٣-٥-١ النوع الاجتماعي

كما هو حال التمييز القائم على النوع الاجتماعي في الشرائح الأخرى من المجتمع، فإن هذا التمييز متغلغلٌ أيضاً في المدارس والفضاءات التعلّمية. ويرتبط التمييز، في العديد من الحالات، بالمعتقدات والتقاليد الثقافية. وأحياناً يعود سبب التمييز إلى الفشل في الاعتراف بالمشكلات والاحتياجات. ورغم ما ذكر بأن الفتيات اليافعات يتسربن من المدرسة بسبب الافتقار إلى المرافق المنفصلة، إلا أنه لم يتم حتى الآن دعم أي من هذه الادعاءات بدراسات أو أدلة وبراهين كمية. إنّ ما تم إظهاره هو أنّ الإمدادات غير الملائمة اللازمة للنظافة العامة والشخصية والصرف الصحي والمياه في المدرسة، تؤثر في تغيب الفتيات اليافعات الملتحقات بالمدرسة (ويشكّل هذا التَّغيّب الخطوة الأولى نحو التسرب من المدرسة)، كما يؤثر في اهتمامهن المستدام في الدراسة.

٣-٥-٢ تأمين إمكانية وصول المعاقين إلى الخدمات الأساسية

بالنسبة إلى الأشخاص المعاقين الأكثر فقراً في العالم، والمقدّر عددهم بمعاق واحد تقريباً من بين كل خمسة معاقين، تُعتبر إمكانية الوصول إلى الخدمات الأساسية إحدى الصراعات اليومية التي يواجهونها. وغالباً ما يكون مفهومُ وصول المعاقين إلى الخدمات الأساسية أمراً غير معروف في بيئات الفضاءات التعليمية / المدارس الريفية أو الحضرية الفقيرة. وقد يكون وجود الطرق المنحدرة (الرّمبات) اللازمة للكراسي المتحركة في المدرسة الصديقة للطفل هو الإقرار الأول بوجود الأطفال المعاقين في المجتمع المحلي، وبحقهم في الانتظام في المدرسة. وبإدخال تعديلات طفيفة فقط (كالطرق المنحدرة مثلاً)، يمكن أن يستطيع هؤلاء الأطفال الوصول إلى المدارس. ويجب أن يكون هناك أبواب أوسع (١،٠٠٠ مليمتر) ومساحة كافية للممرات يمكن فيها تحريك الكرسي المتحرك، حيث يجب تجنّب القواعد الإنشائية المرتفعة أو عتبات الأبواب التي تُعيق الدخول إلى الغرف الصفية والمكاتب.

ويجب أيضاً التخلّص من المُعوّقات الموجودة في الساحات المدرسية. ويجب أن تكون المناطق الرياضية ومناطق النشاطات اللامنهجية، والفضاءات التعلّمية، والفضاءات الخارجية المظللة المخصصة لتناول وجبات الغذاء، والحدائق المدرسية يجب أن تكون كلها متاحة لوصول المعوّقين إليها. ويجب أن يستطيع الجميع الوصول إلى الطرق والممرات الدائرية، كذلك يجب صيانة سطوحها بصورة منتظمة، وخاصة خلال الموسم المطري. ولا بُدَّ للتصميم من اتباع القواعد المُحددة لتوفير إمكانية الوصول، ومن أن يكون مراعياً للناحية الجمالية الكلية، فكل هذه العوامل تُضيف عادةً مقداراً ضئيلاً من المال إلى التكلفة النهائية. ومع أنَّ اعتبارات التصميم غير كافية، إلا أنّه يتعيّن تذكير المعلمين والكوادر التدريسية الأخرى بمسؤولياتهم تجاه الأطفال المعوقين.

٣-٥-٣ المناخ

إن تحليل الجوانب المناخية الجزئية للموقع سيؤثّر في التصميم (من حيث الشكل، والهيئة / المظهر، والحجم، والألوان، والترتيب)، وسيؤثّر كذلك في تحديد واجهة المباني واختيار التكنولوجية المستخدمة في البناء، وتفاصيل الإنشاء والمواد المستخدمة في تشييد المدرسة، والمخطط التنسيقي لفضاءات التعلّم وتنظيمها.

وقد كشفت دراسة أجريت في بام (إيران)، على سبيل المثال، أن الظروف المناخية الحيوية القاسية فيها – منطقة حارة جافة تشهد رياحاً قوية منتظمة محمّلة بالغبار، وتصل درجات الحرارة فيها إلى ٥٠ درجة مئوية – دعت إلى وضع مبادئ توجيهية تصميمية محددة للبيئات الصديقة للطفل، اشتملت على تحديد واجهات المباني لتكون بمحاذاة المحور المتجه باتجاه الشرق والغرب، وبأن تكون الجدران الخارجية

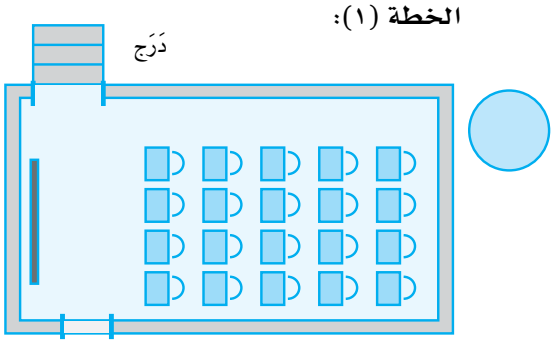
والداخلية ثقيلة، كما اشتملت على استخدام المياه والنباتات لإنتاج الرطوبة، واستخدام الرياح الشمالية لإحداث حركة دوران في الهواء والتبريد في الصيف، واستخدام الشُرف (القيراندات)، والأروقة / السرادق، والتعريشات والأشجار لإيجاد أماكن مريحة ومظلّلة للأطفال.

٣-٥-٤ تكلفة البنية التحتية

إن جعل المنظمات غير الحكومية أو لجان التعليم القروية مسؤولة عن بناء المدرسة يعزز مشاركة المجتمع المحلي ويقلل التكلفة أيضاً. ويُحوّل الاعتمادُ على "إسهام المجتمع المحلي بالأيدي العاملة اللازمة للإنشاء" التكلفةَ الاجتماعية إلى المجتمعات المحلية، ويخفّض المصروفات المالية من الجهات المانحة والحكومة. لكن تقليل التكاليف لا يُترجم بالضرورة إلى نتائج جيدة. ففي سيراليون، على سبيل المثال، تم خفض تكاليف الغرف الصفية الصديقة للطفل، المُقامة في سرادق الشرفة (الطابق العلوي..) خفضاً كبيراً بسبب مكون المدخلات الكبيرة التي جاد بها المجتمع المحلي. فقد انخفضت التكلفة من حوالي ١٠،٠٠٠ دولار أمريكي أو ١٢،٠٠٠ دولار أمريكي للغرفة النموذجية، التي تبلغ مساحتها ٥٤ متراً مربعاً، إلى مبلغ بلغ في المتوسط ٥،٠٠٠ دولار أمريكي للغرفة الصفية الصديقة للطفل، التي تبلغ مساحتها ١٠٠ متر مربع، من الفضاء التعلّمي الذي يشمل السطوح والشّرفات (الطوابق العلوية) المخصصة للّعب / التعلّم (مكتبة صغيرة)

الرسم التخطيطي البياني (٥):

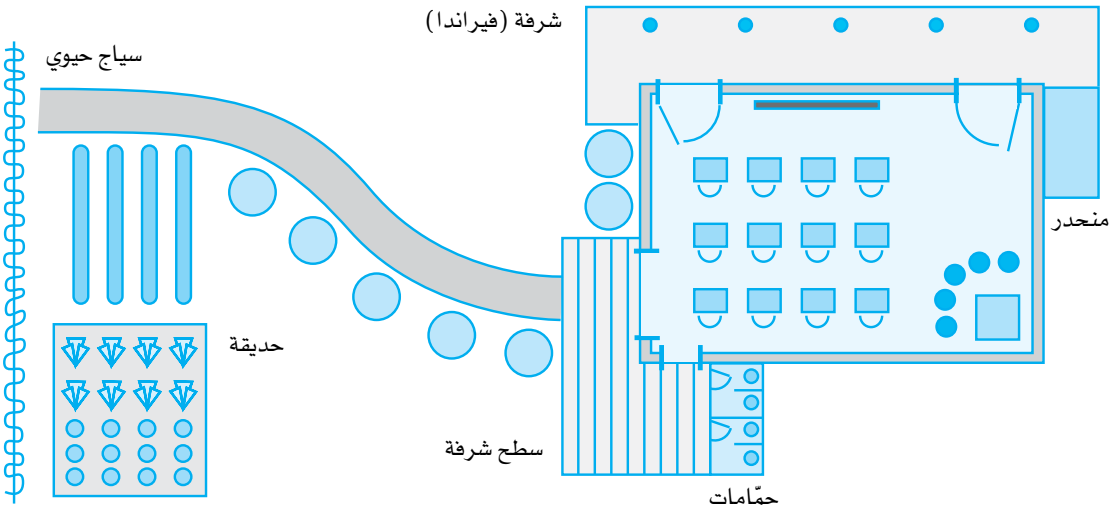
الخطة (١):



التحسينات الأساسية:

- سهولة الخروج عَبر الباب الثاني.
- تهوية متقاطعة أفضل عن طريقة إضافة نوافذ وفتحات جدارية.
- سطح للنشاطات الخارجية صديقة للطفل.
- حمّامات منفصلة للفتيان والفتيات.
- غرفة صفية متعددة النشاطات.
- شرفة (قيراندا) لتوفير مساحة مظلّلة

الخطة ٢: الغرفة الصفية المحسنة



تصميمٌ مدرسيٌّ مراعٍ لمصالح النوع الاجتماعي

هناك عوامل عديدة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تصميم المدارس التي تُلبّي احتياجات الفتيات.

فخلال فترة الحيض، يستخدم معظم النساء ذوات الدخل المنخفض في الدول النامية قطعة قماش أو خِرق لامتصاص الدم، وهي مواد تُسبِّب روائح كريهة وهي عُرضة للتسرّب. وفي بعض الثقافات وفي أوساط الناس الفقراء جداً في تلك الثقافات، قد لا تستخدم النساء أية وسيلة على الإطلاق لامتصاص دم الحيض. ويمكن أن يكون قضاء ساعات طويلة في المدرسة دون القدرة على التغسيل، بشكل ملائم، أمراً يُضايقُ النساء الحائضات ويسبب لهنّ الإحراج. وستُفضل كلٌّ من فتيات المدرسة ومعلماتها البقاء بعيداً عن المدرسة في هذه الأيام، مما يؤدي إلى التغيب بنسبة ١٠ في المئة إلى ٢٠ في المئة من وقت المدرسة. ونتيجة لذلك، تتراجع الفتيات في التعلّم، الأمر الذي من المحتمل أن يكون الخطوة الأولى تجاه التسرب.

ويبدأ الأطفال بإدراك التغيرات الجسدية وتغيرات النمو التي تطرأ عليهم في مرحلة ما قبل البلوغ (عمر ١٠ – ١٢ عاماً). ويخلق هذا الإدراك حاجة إلى الخصوصية المتعلقة بالنوع الاجتماعي، التي تصبح حاجة حادة على وجه الخصوص عندما يتعلّق الأمر باستخدام الحمّامات وبالحيض. وعندما لا يتم توفير هذه الخصوصية، سيختار الأطفال البحث عن مكان خاص غير رسمي أو الانتظار إلى ما بعد الساعات المدرسية. وفي الأوضاع التي يحتاج فيها الأطفال إلى الذهاب إلى الحمّام بصفة متكررة، كما في نوبات الإسهال، فإنهم يفضلون عدم الحضور إلى المدرسة بدلاً عن استخدام المرافق التي يمكن أن يغيظهم الأطفال الآخرون فيها عندما يرون ظروفهم "الحرجة" التي يمرُّون فيها.

لكن تشييد المباني لم ينته قطّ – وهو تنبيه صارخ مفاده أن تحويل التكلفة الاجتماعية إلى المجتمعات المحلية لا يقلل التكلفة أو يقضي عليها بالضرورة. إنه يشدّد في تأكيد أهمية الإدارة الكلية. ومهما بلغت درجة تصميم المدرسة وبناؤها من إتقان، فإنها لن تؤدي وظائفها بسلاسة إن لم تتم إدارتها والمحافظة عليها بطريقة جيدة.

ويجب أن تضع عملية التخطيط موازنة لتكلفة الصيانة تفي بالغرض. وحالما يتم الانتهاء من إنجاز المدرسة الصديقة للطفل، يمكن أن يُشارك الأطفال في عمليات النظافة والصيانة الدورية للمدرسة. ويمكن أن يكون التكنيس، وأعمال الساحات، وغير ذلك من الأعمال الروتينية جزءاً من البرنامج اليومي، ويمكن أن يُشارك فيها حتى صغار الأطفال. وعندما تكون هناك علاقات فاعلة تربط بين المدرسة والآباء والأمهات وأفراد المجتمع المحلي الآخرين، من الممكن أن يقوم الكبار الراشدون بمساعدة الأطفال بالعديد من أعمال الصيانة والإصلاح الكبرى، من مثل إعادة الطلاء. ويجب أن يُخصّص مجلس المدرسة المُنتخب ديمقراطياً الأموال اللازمة للصيانة المستمرة للمدرسة.

موازنة البناء: يجب أن تُحدّد تكاليف بناء المدرسة، في الأحوال الطبيعية، استخدام المعايير الأساسية للتصميم، وتكاليف الأيدي العاملة، وكلفة المواد اللازمة للمدرسة الصديقة للطفل (ديركس، ٢٠٠٣). لكن عوامل التكاليف هذه قد تختلف بشكل كبير استناداً إلى الظروف. ويمكن أن تُشجّع وفرةُ المواد المحلية ومهارات البناء المحلية وإمكانية الوصول إليها على الانخراط القوي للمجتمع المحلي إذا كانت ثقافة مشاركة المجتمع المحلي في هذه الجهود متجذرة جيداً، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فإن واقع البنية التحتية الضعيفة (الطرق، ووسائل الاتصالات)، والافتقار إلى الأمن والافتقار إلى مهارات البناء المحلية ومواد البناء المحلية، والخلفية التاريخية المحدودة لمشاركة المجتمع، قد

تؤدي إلى احتكار شركات إنشاء محددة، وخاصة عندما يكون هناك طلب على الأعمال الإنشائية من قبل الحكومة ومجتمع التنمية الدولية. ونتيجة لذلك، تُحدث أسواق المواد الإنشائية "المحمومة" المحلية هذه أسعاراً متضخمة لبناء المدرسة. وإذا وُجد هذا التضخم، ربما يكون من الحكمة الانتظار حتى تتراخى حدة سوق الإنشاءات وتستقر الأسعار. وقد يكون من المفيد أيضاً استكشاف الشراكات مع المنظمات غير الحكومية والمنظمات غير الربحية التي تقدم خدمات الإنشاء.

موازنة الصيانة: لقد أهملت الحكومات تخصيص الموازنات لتكاليف الصيانة في الماضي، مما أدى إلى الحاجة إلى استبدال الغرف الصفية بشكل أسرع من عمرها التصميمي المتوقع. ويمكن أن يكون الاعتماد على المجتمع المحلي وحده أمراً تكتنفه المشكلات؛ لأن كلفة العديد من المجتمعات المحلية يستطيع تدبير الصيانة الفعّالة لها في أغلب الأحيان. وعند اتخاذ قرار بشأن المعايير الإنشائية، يجب أن تكون قدرة المواد على التحمل هي العامل الأساسي. ويجب أن تشمل الموازنات الحكومية لبناء الغرف الصفية

حالة دراسية (١)

المكان

يجب أن يكون مكان المدارس أو أية توسعات جديدة لها ضمن مجمّع المدرسة جهداً تصميمياً واعياً يأخذ في الحسبان أوجهاً مختلفة لعملية التخطيط الأساسية. وتُشكّل حركة الشمس، واتجاه الرياح، وقدرة التربة، والقرب من شاطئ البحر أو ضفة النهر، ووجود مصدر للمياه، وقضايا إمكانية الوصول... تشكّل كلها بعض العوامل المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تصميم المدرسة وبنائها.

وتعرض الصورةُ مرفقاً للحمّامات جديداً نسبياً في مدرسة "بان ثاليَنوك" في جنوب تايلاند. لقد تم تصميم المرفق في بانكوك دون دراسة مسحية ملائمة للموقع. ولم تتم زيارة الموقع لتحديد الظروف القائمة على الأرض وتحديد المكان الأفضل لإنشاء الحمّامات الجديدة بالنسبة إلى بقية مكوّنات المدرسة. ونتيجة لذلك، فقد بُنيت الحمامات إلى جوار درج شديد الانحدار يؤدي إلى موقع الكنتين (الكفتريا). إن هذه الحمّامات لا يمكن الوصول إليها وصولاً تاماً بسبب الفرق في درجة الانحدار المناسب.

الشخص الذي يظهر في الصورة معلم يبلغ من العمر ٤١ عاماً، وهو يحاول التسلق إلى المبولات المخصصة للتلاميذ / للطلاب في المدرسة الابتدائية / الأساسية، الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ أعوام و١١ عاماً. وتعتبر الحمّامات، التي لم تُستخدم قط، شهادةً على فرصة ضائعة لتحسين حياة الأطفال.

© اليونيسف: ٢٠٠٢/ فاسكويز

تمويل الصيانة طوال فترة حياة مبنى المدرسة. بَيْدَ أن "ثقافة الصيانة" ليست متجذّرة تماماً في العديد من الدول، وتحتاج إلى التعزيز على جميع مستويات المدرسة. فعلى سبيل المثال، فإن تنظيف ساحات المدرسة ومبانيها، وصيانتها قبل أن تتعطل الأشياء، أو قبل أن تصبح الساحات غير قابلة للوصول إليها أو ملوثة (بالفيضانات، وتآكل التربة، والنفايات الصلبة والسائلة) يحول دون وقوع الأضرار وتحمّل التكاليف الإضافية للتعامل مع المشكلات التي يمكن الوقاية منها. ويعتبر هذا النوع من الصيانة الوقائية مساوياً تماماً للصيانة الدورية أو المخطط لها على مدى فترة حياة المبنى.

حالة دراسية (٢)

البناء والإنشاء

في ظل وجود كارثة طبيعية، تتعامل الضحايا عادةً مع كلٍّ من قوى الطبيعة والدمار الذي تخلّفه في أعقاب حدوثها. ويمكن أن تدمر الزلازلُ، وحوادثُ المدّ البحري "تسوماني"، والأعاصيرُ المنازلَ والمستشفيات والمدارس. وبناءً على ذلك، يجب أن تسترشد عملية إعمار المدارس بالوقاية بدلاً عن استرشادها بالرد والاستجابة. ويمكن أن ينقذ تقليل المخاطر في الحالات الطارئة حياة مئات، بل آلاف، الأطفال. إن المدارس السليمة هيكلياً / بنيوياً، يمكن أن تعمل أيضاً كمأوى للمجتمع المحلي كله.

© اليونيسف/٢٠٠٨/قاسكو

كان لإعصار نارجيس، الذي ضرب ماينمار في مايو / أيار عام ٢٠٠٨، آثارٌ مدمرةٌ. فقد قُتل أو اعتبر في عداد المفقودين أكثر من ١٤،٠٠٠ شخص. وقد كانت النساء، على وجه الخصوص، ضحايا الإعصار الذي أفسد توازن الشبكة الاجتماعية واستقرارها.

وقد أظهر العديد من المدارس المدمّرة علامات / أمارات تدلُّ على رداءة الصيانة والإهمال في الإشراف أثناء أعمال البناء. ومع ذلك، وُجدت الروافد / الجسور الداعمة، والجملونات (المسنَّمات)، والأساسات الخرسانية سليمة لم تُمسَّ في العديد من المدارس. لقد بُنيت هذه "الأجزاء" من المباني المدمرة وفقاً للمواصفات، لكن الروابط المتداخلة بينها كانت ضعيفة: فلم تكن الروافد / الجسور الداعمة مربوطة بطريقة ملائمة مع جدران الطوب باستخدام كتائف / أربطة معدنية، أو لم تكن الوصلات الخشبية مثبّتة بشكل ملائم. وقد تعفّنت الأعمدة الخشبية التي لم تتم معالجتها ضد الرطوبة وأضرار المياه، مما أدى إلى زيادة إضعاف الروابط مع البنية الفوقية والأساسات. وتظهر هاتان الصورتان الروافد / الجسور الداعمة السليمة التي تطايرت من أماكنها والأعمدة الخشبية رديئة الصيانة التي ما تزال مثبتة بالأساسات.

© اليونيسف/٢٠٠٨/قاسكو

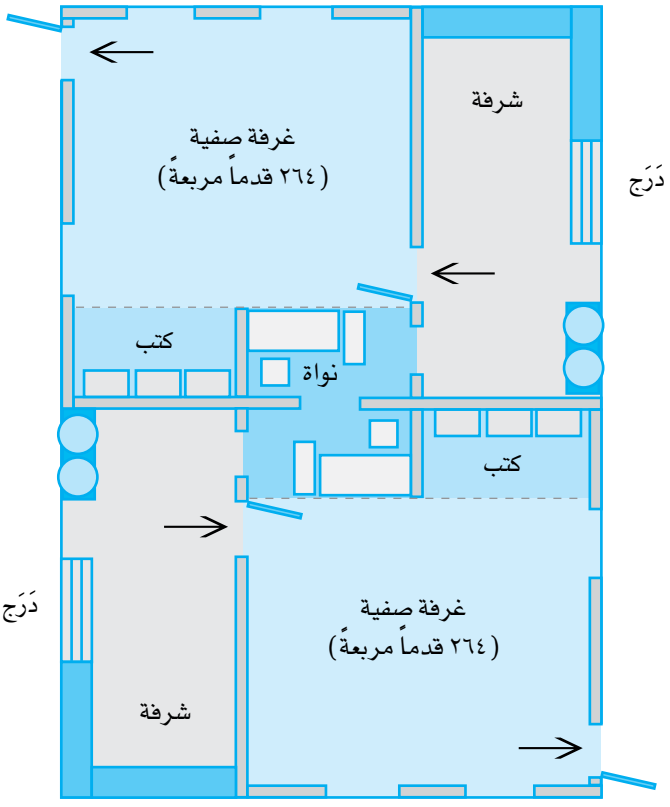
حالة دراسية (٣)

التصميم

يتجاوز تصميم المدرسة مجرد التخطيط لمبنىً ذي أربعة جدران، ونوافذ، وباب. إذ يجب أن تتواءم المدرسة مع الظروف الخاصة بالمجتمع المحلي، ومع الخصائص الجغرافية للموقع، كما يجب أن تهتمّ بالاقتصاد المحلي والتوقّعات الخاصة بالنمو الديمغرافي (السكاني).

وتَستَخدِم المدارس الابتدائية / الأساسية في ماينمار، التي تتكوّن من خمسة صفوف، النظام المتعدد الصفوف داخل الغرفة الصفية الواحدة. فقد تحتوي المدرسة على غرفة صفية واحدة كبيرة لجميع الصفوف الخمسة وعلى ثلاث معلمين فقط، جميعهم يديرون الصفوف في وقت متزامن. وعند بناء غرف صفية جديدة، كان التحدي الذي واجه ماينمار يتمثل في توفير فضاءات منفصلة للأطفال مع تقليل المسافة التي يقطعها المعلمون مشياً بين الغرف الصفية إلى الحد الأدنى. ولم يكن وجود خمس غرف صفية منفصلة أمراً ممكناً من الناحية العملية، بالإضافة إلى أنّ الغرفة الصفية الواحدة لم تكن تفي بالغرض.

ويوفّر تصميم الغرفة الصفية الجديدة مكانين منفصلين تجمع بينها "نواة" لإيواء معلمَين اثنين (انظر الرسم البياني التخطيطي أدناه). وبالنسبة إلى الوقت الحاضر، يمكن أن يُشرف معلم واحد على صفين لكل واحد منهما مدخل منفصل وزاوية أو ركن للقراءة، مما يتيح مستويات منخفضة من الضوضاء. ويمكن أن يكون للمدرسة الابتدائية / الأساسية ثلاثة أنواع من البنى / الهياكل وثلاثة معلمين. وإذا زادت الحكومة عمليات توظيف هيئة التدريس، فستصبح المدارس مستعدة لاستقبال معلمين آخرين وتحقق النسبة المثلى وهي: معلم واحد لكل صف.



٣-٦-١ المستخدِمون

يعتبر الإشراكُ الفعّال للمستخدِمين في مراحل عملية التصميم من الأمور الأساسية في كل مراحل عملية التصميم. وفي معظم الدول، تقلل التصاميمُ المعيارية الموحدة للمدارس التكاليفَ وتتحكّم في النوعية. ويمكن أن يكون استخدام تلك التصاميم حلاً جيداً، لكنَّ تطبيق تصميم معياري بشكل صارم جداً قد يدفع التكاليف إلى الارتفاع. وعموماً، عندما يتم تدريب المستخدمين المحتملين وتوجيههم على النحو الصحيح، فإنهم يصبحون قادرين على تقييم ممارستهم القائمة، وإيجاد الحلول لاحتياجاتهم الخاصة. وسيؤدي إشراكهم خلال مرحلة التصميم إلى حلول أفضل ويزيد مستوى قبول هذه الحلول.

٣-٦-٢ احتياجات النوع الاجتماعي

بالإضافة إلى اختلاف الاحتياجات الجسدية للنساء والفتيات عنها لدى الرجال والفتيان، فإن النساء والفتيات قد يقمن بأدوار مختلفة في المجتمع، وقد يكون لديهن بالتالي وجهات نظر ومعارف مختلفة. فعندما لا يتم إشراك النساء والفتيات إشراكاً كافياً في عملية التخطيط للمدرسة، وتصميمها، وبنائها، وتشغيلها، وصيانتها، فمن المحتمل ألاّ يتم تحديد احتياجاتهنّ وتضمينها في عمليات التخطيط. ويجب أن يتم تمثيل كل من الفتيات والفتيان، والمعلمات والمعلمين، والأمهات والآباء على قدم المساواة خلال ممارسة نشاطات صنع القرار. وتعتبر بيئة المدرسة نموذجاً للمجتمع ككل، وبالتالي المكان الذي يتعلم فيه الأطفال عن أدوار النوع الاجتماعي والتعاون بين النساء والرجال.

٣-٦-٣ الشركاء

يجب أن يُلبّي فريق مشروع المدرسة الصديقة للطفل توقعات متعددة، بما في ذلك توقّعات المانحين، والشركاء، والنظراء الحكوميين، ووزارة التعليم، وممثلي المهن الإنشائية، وقادة المجتمع الحلي. ومن المحتمل أن تكون توقّعات المجتمع المحلي هي الأقل وضوحاً وتفصيلاً في عملية التخطيط والمناقشات التي تؤدي إلى إعداد التصميم النهائي. وقد يؤدي ذلك إلى أخطاء حرجة / بالغة الأهمية.

ومن الممكن أن تُغفل المشورةُ، التي تتم وفق رغبة وراحة الساعي إليها، احتياجات التصميم. ويُمكن بناء المدارس / الفضاءات الصديقة للطفل حيثما لا توجد مدارس قائمة مسبقاً، أو حيثما يكون الالتحاق بالمدارس السابقة محدوداً / مقيّداً وأدّى إلى حرمان الجماعات الفرعية من الأقليات من دخول المدارس. ومن الضروري، بناءً على ذلك، أن يعرف فريق المشروع الملحقات الكاملة للمجتمعات المحلية التي تخدمها، وأن تلبّي – بالقَدْر الممكن – توقعاتها من مدرستها الجديدة. وهذه الخطوة تستهلك وقتاً ويتم إغفالها بسهولة في زحمة الاستعجال لإظهار إحراز التقدم للمانحين والحكومات. بَيْدَ أنها خطوة قد تُحدث الفرق بين ملكية المجتمع المحلي للمدرسة مع وجود نتائج ممتازة، وبين الرفض التام للاستثمار المكلف.

المثلُ الأعلى للمدرسة الصديقة للطفل هو رؤية تقديم التعليم النوعي رفيع المستوى بشكل منصف لجميع الأطفال. ولا يمكن إنجاز ذلك ببساطة عن طريق إنجاز المدارس الجديدة التي تبدو رائعة المنظر. إن العمليةَ البطيئة لمواجهة قضايا المجتمع المحلي وفهمها هي استثمارٌ حكيم، وهو استثمارٌ يحصد المنافع. وعندما يقترب موقع المدرسة من الاكتمال، تزداد مخاطر السرقة والتخريب بشكل دراماتيكي، على سبيل المثال لا الحصر. ويعتبر توفيرُ الأمن على مدار الساعة (٢٤ ساعة يومياً) للمواقع العديدة النائية أمراً مستحيلاً بشكل عام، ولكن إذا تمت استشارة المجتمع المحلي وكان موافقاً على المشروع، فمن الممكن توفير الحماية المجانية للموقع.

مدارس تواجه تطورات (منعطفات) غير متوقعة: أخذ مدارس المجتمع إلى الأطفال في المناطق الريفية من سيراليون

في سيراليون، يعيش ما يُقدّر بحوالي ٣٧٥،٠٠٠ طفل في سنّ الالتحاق بالمدرسة، غالبيتهم فتيات، في مجتمعات محلية فقيرة ونائية، ولا تتوافر لهم فرصة الوصول إلى المرافق التعليمية. وقد دمرت الحرب الأهلية الوحشية في البلاد معظم البنية التحتية التعليمية. وعلاوةً على ذلك، أطلقت نهاية الحرب موجة الارتفاع المفاجئ في معدلات الالتحاق بالمدرسة، وخاصة في أوساط الأطفال الذين تجاوزت أعمارهم سنّ الالتحاق بها، مما أدّى إلى عدم وجود مكان لصغار الأطفال.

ولتلبية احتياجات صغار الأطفال الذين لا يستطيعون المشي مسافات طويلة، فقد تم إعداد استراتيجية لأخذ المدارس إلى الأطفال في مجتمعاتهم المحلية على مدى فترة أربعة أعوام. وقد اتفقت إحدى الشراكات – المؤلفة من منظمة اليونيسف ووزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجية؛ وتحالف الحركة العالمية من أجل الأطفال في سيراليون، والمجتمعات المحلية أنفسها – على دعم مرافق المدرسة الصديقة للطفل قليلة التكلفة التي من شأنها أن تُدخل أطفال المناطق الريفية بسرعة إلى المدرسة.

لقد أسست المرحلة الأولى من المبادرة ٤١٠ مدارس مجتمعية محلية مصممة للصفوف من الأول إلى الثالث. وسيتم إدماج هؤلاء الأطفال بعد التخرج في مدارس ابتدائية / أساسية أكبر حالما يكبرون ويصبحون قادرين على المشي مسافات طويلة.

لقد دعمت منظمة اليونيسف تصميم مرفق رائع: سرادق مؤلف من غرفة صفية واحدة بسيطة، مدمج ومتعدد الأغراض، ويشمل نشاطات مختلفة ابتداءً من التعلّم الرسمي للأطفال والكبار الراشدين وانتهاءً بمسرح للمجتمع المحلي. ويتميّز بوجود سطحين للنشاطات وشرفة تُستخدم كمكتب ومكتبة صغيرة جداً. وحالما يتم جلب جميع الموارد إلى الموقع، فإن الأمر يستغرق من سبعة إلى ثمانية أسابيع لبناء مدرسة واحدة تبلغ تكلفتها أكثر من ٥،٠٠٠ دولار أمريكي بقليل. ويُقدّم كلٌّ كيان في هذه الشراكة إسهامه: حيث يقدم المجتمع المحلي القوى العاملة اليدوية والمواد المحلية (الرمل، والحجارة، والسيقان المأخوذة من الأدغال)، ويضمن الآباء والأمهات التحاق الأطفال بالمدرسة وانتظامهم فيها، وتستقطب وزارة التربية والتعليم المعلمين وتدفع رواتبهم، ويدفع أعضاء تحالف الحركة العالمية من أجل الأطفال أجور العمال المهرة وحشد المجتمعات المحلية. وتوفر منظمة اليونيسف التنسيق الكلي لهذه الجهود، وتسهم في تقديم مواد البناء وتدريب المعلمين، وتقوم بتزويد المواد التعليمية.

إن مبادرة مدرسة المجتمع (المحلي) (أو "المدرسة المجتمعية المحلية") هي نهج للتعليم، ابتكاريٌّ قليل التكلفة ومستدام، يستخدم شراكة واسعة وإشراكاً رفيع المستوى من المجتمع المحلي. وقد قال "سولاي توراي"، عُمْدة مجتمع رورينكا المحلي، في مقاطعة بومبالي: "هذا شيء جديد قَدِمَ إلى مجتمعنا المحلي. ويستطيع صغار أطفالنا الآن الانتظام في المدرسة دون الانتظار حتى يبلغوا ١٠ أعوام فيقدروا على المشي إلى المدرسة الأقرب. وفي الواقع، فإن ما يحدث يُعتبر تطوراً."

لقد أثبتت هذه المبادرة أن الشراكات تعمل بنجاح، وأنه حتى المجتمعات المحلية الفقيرة يُمكن أن تُشرك بطريقة فاعلة ومؤثرة في إيجاد وتطوير الفرص التعليمية التنموية لأطفالها. ففي دول تعيش حالة ما بعد الحرب / النزاع، مثل سيراليون، يعتبر أخذُ المدارس التي يمكن تحمل تكلفتها والمستدامة إلى الأطفال خطوةً تجاه مساعدة الدولة على الوفاء بالتزاماتها بأحد الأهداف الإنمائية للألفية، المتمثل في أن يُتِمَّ جميع الأطفال المقرّرات الكاملة لمرحلة تعليمية ابتدائية / أساسية مع حلول عام ٢٠١٥.

المصدر: مكتب اليونيسف القُطري، التقرير السنوي لسيراليون ٢٠٠٥

٣-٧-١ التكلفة المنخفضة

غالباً ما تكوّن الموادُ والتكنولوجياتُ الجديدة مجتمعةً مع التكنولوجيات التقليدية الملائمة الحلولَ المعمارية والفنية الفضلى لبناء مدرسة ما، مع الأخذ بعين الاعتبار المناخ المحلي، والثقافة، والظروف الاجتماعية الاقتصادية. وغالباً ما تُبنى الخيارات التكنولوجية التي يحدّدها صانعو السياسات الحكوميون وصانعو القرارات على تصورهم وإدراكهم "لما تعنيه التنمية ولما لا تعنيه التنمية". بَيْدَ أنهم يفتقرون في أغلب الأحيان إلى معرفة التّبعات الحالية وطويلة الأمد لخيار "الحُزمة التكنولوجية" المحدّدة. فعلى سبيل المثال، ينطوي الحلُّ القائم على أرقى ما توصلت إليه التكنولوجية ضمناً على توافر مواد البناء وأساليب البناء التي توجد عادةً في الجوار، وغالباً ما تكون مكلفة. كذلك فهو ينطوي ضمناً على توظيف الخبرات الأجنبية والمقاولين الأجانب، الأمر الذي يضيف شيئاً إلى قيمة التكاليف. وهذا يعني عادةً أن الصيانة أو "قطع الغيار" غير معروفة أو لا تتوافر بسهولة، مما يرفع التكاليف بشكل أكبر. وغالباً ما يقدّم خليط من التكنولوجيات، الذي يختاره فريق المدرسة الصديقة للطفل ووحدة التخطيط الوزارية للمدارس، الحلّ الأجدى. وسيختلف هذا الخليط وفقاً للدولة والحالة الخاصة، وسيكون أحد أكثر العوامل تأثيراً في التكلفة النهائية.

٣-٧-٢ الفرق المتعددة التخصصات

يجب أن يستكشف برنامج المدارس الصديقة للطفل تشكيل الفرق متعددة التخصصات المعتمدة على ذاتها، التي يمكن نشر خدماتها بعد إشعار قصير، والتي تغطي النطاق الكامل لنهج التعلم الشامل لكل القطاعات. وفي عملية وضع البرامج التعليمية للحالات الطارئة، كما هو الحال بعد وقوع إحدى كوارث "التسوماني" أو الزلازل، يمكن اتباع أسلوب ذي ثلاثة مسارات، لكل مسار منها خط زمني محدد:

١. فريق الاستجابة السريعة (أو الردّ السريع) متعددة التخصصات – دورة قصيرة، تمتد من ثلاثة أسابيع إلى ثلاثة أشهر، بمشاركة مختلف الخبراء من مجالات التعليم والصحة، وحماية الطفل، والمياه والصرف الصحي، والتخطيط البيئي، والتخطيط المجتمعي المحلي، بالإضافة إلى خبير اقتصادي أو معماري أو هندسي أو لوجستي.
٢. فريق الاستجابة متوسط المدى متعدد التخصصات – مرحلة أطول تمتد من ٣ أشهر إلى ٢٤ شهراً، يتألف من خبراء من وكالات الأمم المتحدة لتعزيز التعاون المشترك بين الوكالات.
٣. التنفيذ طويل المدى – بعد ٢٤ شهراً. يُمكن إدماجُ عناصر المدارس الصديقة للطفل، التي ينبغي إدامتها في البرامج الخاصة بمرحلة بعد انتهاء حالة الطوارئ، في تلك البرامج.

وتضمن الفرق متعددة التخصصات أن التخطيط للتدخلات الخاصة بالمدارس الصديقة للطفل وتطويرها وتنفيذها هي أمور شمولية، تقوم بتحقيق التوافق والانسجام فيما بين الجوانب التعليمية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والتكنولوجية، والأمنية، والصحية، والبيئية.

٣-٧-٣ تأمين الأرض اللازمة للمدارس

في المناطق التي لم يسبق أن أُقيمت فيها أية مدرسة، سيكون من الصعب الحصول على قطعة أرض تقع في منقطة مركزية توفّر مكاناً عمومياً.

تُقام المدرسة عليه، وتقام عليه أيضاً مراكز لرعاية الطفولة المبكرة، وأماكن للرياضة، ومكان للتواصل الوثيق للمجتمع المحلي. وفي بعض الحالات، تُخصص الحكومات المحلية أرضاً – تكون رغبتها فيها في أدنى مستوياتها – لبناء المدرسة عليها. وفي هذه الحالات، يتحتمّ إجراء دراسة بيئية للأرض لتحديد ما إذا كان ثمة وجود للمواد الخطرة فيها.

٣-٧-٤ المدارس ضمن المشاريع العامة لتحسين المجتمع المحلي

عندما تباشر البنوك التنموية أو غيرها من كبار الممولين بتنفيذ مشاريع لتحسين المجتمعات المحلية، فإن المدارس غالباً ما تُغفل لأنها تقع ضمن مسؤولية وزارة التربية والتعليم، بينما تعتبر الوزارات الأخرى غير مخوّلة لتنفيذ مشاريع داخل مجمّع المدرسة. إن إزالة هذه الحدود من شأنها أن تسمح للمدارس بأن تصبح جزءاً من مشاريع التحسين الكبرى التي توجد ضمن مجالات أخرى عموماً، كالمياه ومرافق الصرف الصحي، وتحسين الطرق، وتزويد التيار الكهربائي.

٣-٧-٥ التنسيق

يجب أن تتوصل الوكالات والمنظمات المانحة إلى اتفاقية مشتركة حول كيفية استرداد التكاليف ومشاركة المجتمع المحلي في إنشاء المدرسة. وفي هذا السياق تنشأ أسئلة مثل: هل المجتمعات المحلية مطالبة بتوفير الأيدي العاملة غير الماهرة ونقل التجهيزات / الإمدادات، أم أنه يجب التعاقد من الباطن على العمل كله؟ هل يجب على المجتمع المحلي تقديم الأرض اللازمة لبناء المدرسة، أم هل يجب على المنظمة شراؤها؟ هل يقوم المجتمع المحلي بعمل الترتيبات الخاصة بالحمّامات وتزويد المياه؟ هذه الأسئلة ملائمة لجميع بيئات البرامج لكنها ملائمة على وجه الخصوص في الأوضاع الطارئة.

© UNICEF/NYHQ2007-1374/Pirozzi

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: 5502400-6-962+
فاكس: 5518103-6-962+
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: 5502400-6-962+
فاكس: 5518103-6-962+
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

المدارس الصديقة للطفل

الفصل الرابع

المدرسة والمجتمع المحلي

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

جدول المحتويات

الفصل الرابع
المدرسة والمجتمع المحلي

٤-١ الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي

٤-٢ المدرسة بصفتها مجتمعاً محلياً تعَلُميّاً

٤-٢-١ دور مدير المدرسة

٤-٢-٢ دور المعلم

٤-٣ المدرسة في المجتمع المحلي

٤-٣-١ دور مديري المدرسة والمعلمين معاً

٤-٣-٢ دور الأُسَر ومانحي الرعاية

٤-٣-٣ دور الهيئات التعليمية والسلطات المحلية الأخرى

٤-٤ الوصول الامتدادي إلى المجتمع المحلي وما يتعدّاه

٤-٥ المجتمعات المحلية وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل

٤-٥-١ تنظيم فرص التعلّم

٤-٦ مضامين وتبعات السياسات

٤-٧ المراقبة والإشراف

الفصل الرابع
المدرسة والمجتمع المحلي

أمبوهيتنيب، مَدْغشقر، ٢٦ مارس / آذار ٢٠٠٧ – في وسط مجتمع محلي منعزل، على بُعد ساعة واحدة من المشي سيْراً على الأقدام من الطريق الأقرب، ثمة مدرسةٌ ابتدائية / أساسية تضع المقياس الأمثل للتعليم الصديق للطفل في مدغشقر.

كان عددُ الطلاب الملتحقين بمدرسة أمبوهيتنيب قد ارتفع من ١٥٥ طالباً إلى ٢٠٧ طلاب، في السنوات الخمس الماضية، وتضاعفت نسبة التخرج تقريباً، بينما انخفضت نسب التسرب انخفاضاً حاداً. فما هو سبب هذا النجاح؟ إنه عَقْدٌ وقّع عليه الآباء والأمهات، والمعلمون، والقائمون على إدارة / إداريو المدرسة، وأفراد المجتمع المحلي، والطلاب، لإبقاء الطلاب على مقاعد مدارس جيدة النوعية.

ومنذ توقيع العقد، جدّد الآباء والأمهات الملتزمون بتعليم أبنائهم مبنى المدرسة، وافتتحوا كانتيناً (كافتيريا)، وأنشؤوا ألواحاً شمسية للحصول على المياه الساخنة، وقدموا أدوات تعلّمية لمساعدة الطلاب في علم الحساب. وسيبدأ الأهالي قريباً في العمل على إنشاء مكتبة وملعب كرة قدم.

المصدر: <www.unicef.org/infobycountry/madagascar__39221.html>

٤-١ مقدمة

لكيفيةَ ارتباط المدارس الصديقة للطفل بمجتمعاتها المحلية أهمية بالغة. فالمدارس هي مجتمعات محلية بحد ذاتها، والمدارس الصديقة للطفل على وجه الخصوص تُعزّز إحساساً قوياً بالجماعة. لكن المدارس لا توجد بمعزل عن محيطها، بل إنها تقيم داخل المجتمعات المحلية التي تخدمها، ويجب أن تُقيم وتنمّي العلاقات معها. وبالإضافة إلى المجتمع المحلي المباشر، وهو عادةً منطقة التجمّع الجغرافي، يُمكن أن يكون للمدارس أيضاً روابط مع جماعات أكثرُ توسّعاً وانتشاراً، كالطلاب السابقين وجمعيات أو روابط الخريجين، أو المجموعات الشبابية كالكشافة الفتيان والمرشدات الفتيات، أو المنظمات الدينية، أو المجموعات اللغوية المرتبطة بالمدرسة.

ويمكن أن تتنوّع الروابط بين المدارس ومجتمعاتها المحلية في النموذج والكثافة. فمن جانب هناك المدارس التي تملك مجرّد حضور مادي. فهي ليست مرتبطة بمجتمعاتها المحلية، أو معتمدة عليها، أو تخضع للمساءلة منها بأية طريقة جدّية. وثمة مدارس أخرى، خاصة المدارس الصديقة للطفل، مرتبطة عضوياً بمجتمعاتها المحلية بطرق متعددة. ومن المهمّ أن نفهم أساس هذا الرابط المتين.

وفي الأوضاع الطارئة حيث تُدمَّرُ المدارس، يمكن أن تكون روابط المجتمع المحلي عوامل رئيسة كبرى في استعادة الوضع الطبيعي وإعادة بناء التعليم. وتعتبر هذه العلاقات جسوراً يمكنها مساعدة المجتمعات المحلية على خلق فضاءات تعلّمية آمنة وصديقة للطفل أثناء الأوضاع الطارئة، ويساعد خلق فضاءات كهذه بدوره المجتمعات المحلية على التعافي من الكوارث بشكل أسرع.

وفيما يلي تحليلٌ للطبيعة التفاعلية للمدرسة كمجتمع محلي وارتباطها بالمجتمع المحلي الأكبر الذي يحيط بها. ويُبرز التحليل الطرق التي يمكن للمدارس من خلالها الوصول إلى مجتمعاتها المحلية وجذبها إلى عالمها.

ولا يبدأ التعلّم عندما يعبر الطفل سَيْراَ على قدميه من خلال أبواب المدرسة، كذلك فهو لا ينتهي عندما يخرج عَبْرها لقضاء بقية يومه. بل إن التعلّم يحدث في جميع الأوقات وفي كل مكان طوال الحياة. وثمة بُعد تدريسي للروابط بين المدارس والمنازل والأحياء السكنية. ويجلب الأطفال معهم إلى المدرسة معتقدات أُسرهم ومجتمعاتهم المحلية، وممارساتها، ومعارفها، وتوقعاتها، وسلوكاتها. وبالمثل، عندما يعودون من المدرسة يأخذون معهم إلى منازلهم ومجتمعاتهم المحلية أشكالاً جديدة من المعارف، والممارسات، والسلوكات، والمواقف، والمهارات. فالأطفال منخرطون في عملية متواصلة ديناميكية من مَدّ جسور التواصل بين عالم المدرسة وعالم المنزل والمجتمع المحلي. فهم يتعلمون من كلا العالمين، عَبْر خدمات تيسيريه يؤديها المعلمون، وأفراد الأسرة، والجيران، وغيرهم. ويعتبر ربط المدارس والمجتمعات المحلية بشكل واسع ممارسة تدريسية جيدة.

وثمة بُعدٌ اقتصادي لهذه الروابط أيضاً. وينطوي تقديم التعليم واستقباله واستيعابه على مجموعة متنوّعة من التكاليف، يتكبدها أطراف مختلفون. وتعتمد تكلفة التلميذ على التكاليف المستهلكة للمرافق، والأثاث، والمعدات، وعلى رواتب المعلمين، والتكاليف التشغيلية العامة، وتجهيزات التعلّم والتعليم، والنقل، والرسوم المدرسية، والزي المدرسي، وغيرها من الخدمات، كالوجبات المدرسية. وثمة التكاليف الخاصة بافتقاد الفرص البديلة أيضاً للأسر؛ لأن الأطفال غير موجودين في منازلهم ليقوموا بالأعمال المنزلية أو الاشتراك في نشاطات مدرّة للدخل.

ويعتمد التمويل المدرسي القابل للحياة على الروابط بين المدارس والمنازل والمجتمعات المحلية، في تحديد كيفية تقاسم التكاليف. فمن ناحية، كما هي الحال مع المدارس التي تساعد نفسها بنفسها، قد تتحمل المنازل والمجتمعات المحلية التكاليف كلها. (انظر الإطار، صفحة ٣). وأحياناً تدعمُ الحكوماتُ جهودَ المجتمع المحلي عن طريق تمويل رواتب المعلمين. وفي أحيان أخرى، تتحمل الحكومات المركزية أو المحلية جميع التكاليف، بينما تتحمل المنازل التكاليف الخاصة بافتقاد الفرص البديلة. ويطرق مسؤولو المدرسة أبواب هذه المصادر المختلفة من التمويل لتشغيل برامج تعليمية مستدامة وقابلة للحياة، وخلال تقدّم سير العمليات، قد يسعى أولئك المسؤولون إلى تمويل تكميلي من الحكومات أو يفرضون رسوماً إضافية على أُسر الطلاب أو مجتمعاتهم المحلية لتسديد التكاليف الإضافية. وفي جميع الحالات، يعتمد تمويل المدارس المستدام على الرابط الصحي بين المدارس والمجتمعات المحلية التي تخدمها.

أما الجانب الثالث الذي ترتبط من خلاله المدارس بالمنازل والمجتمعات المحلية فهو البُعد الاجتماعي - السياسي أو التنموي. وفي الأنظمة السياسية المركزية إلى حد كبير، تكون سيطرة الحكومة على المدارس قوية في العادة، مع الحدّ الأدنى من المشاركة من جانب المجتمع المحلي في ذلك عدا إسهامه في تقديم الموارد المحلية. وتعمل المدارس، بصفة أولية، لتحقيق الأهداف التنموية الوطنية، مثل تنمية وتطوير الموارد البشرية من أجل النمو الاقتصادي، أو تحديث المجتمع، أو إحداث تغيير ثقافي فيه. ويخضع المعلمون والسلطات المدرسية للمساءلة أمام وزارة مركزية بدلاً عن قيام مجتمعاتهم المحلية ذاتها بمساءلتهم.

تنادي الأنظمة السياسية اللامركزية بتقليل مستوى الإشراف المدرسي من قبل الحكومة المركزية، من أجل إتاحة السيطرة المحلية القوية على المدارس والمشاركة المجتمعية المحلية في شؤونها. وفي ظل هذه الأنظمة، من المحتمل أن يخضع المعلمون والسلطات المدرسية للمساءلة أمام مجتمعاتهم المحلية. ومع أنّ المدرسة قد تُولي بعض التركيز على الإسهام في الأهداف الوطنية الواسعة، إلا أنّ اهتمام المدرسة سيكون معنياً أكثر بالواقع المحلي في الحقائق والطموحات المحلية.

وتعتمد الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي عموماً على مزيج من الأبعاد التدريسية، والاقتصادية، والاجتماعية-الاقتصادية. ويُقيم العديد من المدارس الجيدة رابطاً قوياً مع المجتمعات المحلية التي تخدمها، وهو يتأثر بواحد أو أكثر من هذه العوامل. وبالنسبة إلى المدارس الصديقة للطفل، تُعتبر هذه أيضاً عوامل مهمة. ولكن، ثمة جانب (بُعْدٌ) أساسي أكبر

© اليونيسف/نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٤ – ٨٣٢١ / بيروزي

كينيا: مدارس "HARAMBEE" – هيّا نعمل بانسجام وتعاون معاً"

كان التمويل من المجتمع المحلي وما يزال جانباً بارزاً من جوانب النظام التعليمي في كينيا، ويعود تاريخ ذلك إلى تاريخ إنشاء مدارس HARAMBEE. ويعني هذا المصطلح "هيّا نعمل معاً بانسجام وتعاون". لقد أسّست المجتمعات المحلية هذه المدارس المستقلة خلال الحقبة الاستعمارية. وقد نشأ استقلالها من الدعم المجتمعي المحلي لها في مقابل دعم الحكومة الاستعمارية أو البعثات التبشيرية المحلية، وهما الجهتان اللتان كانتا حينئذٍ الأكثر مسؤولية عن التطوير التعليمي.

وفي أوائل فترة ما بعد الاستقلال، شجّعت المنظمات الدينية المجتمعات المحلية على الاستمرار في جمع الأموال للمدارس، حيث كانت توّاقة إلى أن تروي العطش للتعليم، وأن تضع بصمتها على حركة هذه المدارس. وبدعم من الشخصيات المحلية رفيعة المستوى، أنشأت حركة Harambee وطوّرت لنفسها شخصيةً سياسيةً مميّزةً، حيث تملّق السياسيون المحليون جماهيرهم المحلية عن طريق تمويل المدارس الجديدة واستدامة المدارس القائمة أصلاً. ونتيجة لذلك، لم يعتمد فشل هذه المدارس أو نجاحها على رعاية المجموعات الدينية لها، بل على مهارات السياسيين المحليين في جذب التمويل المحلي والدولي.

المصدر: مويريا. ك. "حركة مدارس Harambee الثانوية الكينية: تناقضات السياسة العامة"، مراجعة تعليمية مقارنة، ١٩٩٩.

ترتبط من خلاله المدارس الصديقة للطفل مع المجتمعات المحلية – ألا وهو حق الطفل في التعليم الأساسي جيد النوعية. وبناءً على ذلك، فإن الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي ليست روابط اختيارية، بل هي ضرورة حتمية تعريفية للمدرسة الصديقة للطفل.

ويعني النهج الحقوقي في مجال التعليم أن الحكومات هي الجهة الأساسية القائمة بالواجبات، والتي تضطلع بمسؤولية ضمان وصول جميع الأطفال إلى التعليم الأساسي جيد النوعية. بَيْدَ أن الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية هم جميعهم القائمون بالواجبات في "الخط الأول"، والمسؤولون عن وصول أطفالهم إلى الفرص المتوافرة، وعن دعم التعليم جيد النوعية في مجتمعاتهم المحلية. كذلك فعلى الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية حشد حكومتهم والتأثير عليها فيما يتعلق بالمدارس التي تستطيع توفير التعليم جيد النوعية لأطفالها. وفي غياب تقديم الحكومة لهذه الخدمات، يبقى واجب الأطفال مُلْقىً على عاتق الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية، وهم جميعاً بحاجة إلى تأسيس مدارس تستطيع تقديم التعليم جيد النوعية. وهذا هو جوهر مدارس المجتمع.

وحتى في الأماكن التي تقدّم الحكومة فيها الخدمات للمدارس، فإن المجتمعات المحلية، التي تشعر بالتغريب عن المدارس، أو التي تحكم على هذه المدارس بأنها لا

تَصُبّ في مصلحة الطفل الفضلى، ربما تُقرّر تأسيس مدارس أكثر ملاءمة. وهذه هي الأسباب التي تدعو الأقليات الإثنية أو الدينية أو اللغوية أحياناً إلى تأسيس مدارس تؤمن بأنها أكثر ملاءمة. بَيْدَ أنه بدلاً عن تأسيس مدارس منفصلة، بإمكان تلك الأقليات محاولة تغيير المدارس الموجودة للتَّصدي لاحتياجات الأطفال بشكل أفضل.

وعندما يُؤخذ النهج الحقوقي في مجال التعليم بشكل جدّي، كما هو الحال مع المدارس الصديقة للطفل، يجب أن ينخرط الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية عن كثب في جميع جوانب المدرسة، ويجب أن يكونوا مستعدين لدعمها عن طريق تحمل التكاليف العادلة والمعقولة المطلوبة لتعزيز التعليم جيد النوعية. ويجب أن يكون لدى الآباء والأمهات سبب قوي للاهتمام بما تقدمه المدارس، وبنتائج عملية التعليم بالنسبة إلى أطفالهم ومجتمعاتهم المحلية. وفي المقابل، يجب أن تلتزم المدارس بأن تكون مراعية لمصالح المجتمعات المحلية التي تخدمها، وأن تقدم الرعاية والحماية للأطفال المعهود إليها برعايتهم، وأن تخضع للمساءلة أمام المجتمعات المحلية في فيما تختص به من الحوكمة والإدارة. وتعتبر مجالسُ المدارس ولجانُ الآباء والأمهات والمعلمين آليات الحوكمة والإدارة التي يتجلّى من خلالها هذا الرابط وهذه المساءلة.

© اليونيسف / نيويورك — المقر الرئيسي: ٢٠٠٦ — ٢٢٠ / بيروزي

٤-٢ المدرسة بصفتها مجتمعاً محلياً تعلّمياً

بينما يتمّ التعلّم في جميع الأوقات وفي كل مكان، تعتبر المدارسُ والمؤسسات المعنيّة خصيصاً، والمُكرّسة لغرض التعلّم. وهي تمثّل جهود المجتمعات لتكثيف الموارد والمهارات اللازمة للتعليم جيد النوعية ضمن مناهج مدرسية مقررة تشمل وسائل التعلّم والتعليم الفعالة والكفؤة. ويوضح الجدول ٤-١ أدناه بعض الخصائص الأساسية للمدارس كمجتمعات محلية تعلّمية. وتقدم هذه الخصائص إطاراً تشغيلياً لفهم المدارس كمجتمعات محلية تعلّمية، وهي الهيكل الذي تُبنى عليه الجوانب الأخرى من حياة المجتمع المحلي. ويعتمد المدى الذي تصبح فيه المدارس مجتمعات محلية تعلّمية حقيقةً على مدى وفرة العناصر الإضافية.

ويضمّ مجتمع المدرسة كلاً من الأطفال من مختلف الفئات (العُمُرية)، والمعلمين، ومدير المدرسة، والكادر غير التدريسي. وتتحكم الأدوار، والمسؤوليات، والقواعد والإجراءات بكيفية أداء المدرسة وظيفتها. ولا ترتبط هذه

الجدول ٤-١ الخصائص الأساسية للمدرسة بوصفها مجتمعاً محلياً تعلّمياً

الخصائص	موجز للخصائص الأساسية
محدّدة المكان	يوجد مكان أو موقع (مدرسة) مقرّر بشكل محدد، مخصّص لأداء العملية التعلّمية / التعليمية.
مُؤطّرة زمنياً	يتجمّع المتعلّمون والمعلمون في الموقع في أوقات محددة، ويمكثون لفترات زمنية معيّنة (اليوم / الفصل / السنة) لكي يتم التعلّم.
منظَّمة زمنياً	يُنظّم اليوم المدرسي هيكلياً على فترات يتم فيها تغطية مباحث (مواد) دراسية أو مجالات منهجية مختلفة. وتُنظّم السنة الدراسية في فصول، بعدد مقرر من الأسابيع.
منظَّمة لتُناسب المتعلّم	يُقَسَّم المتعلمون عادة إلى فئات حسب العمر (فئات عمرية)، ويُصنفون ضمن مستويات أو صفوف تتوافق مع العمر ومع التعلّم المقرر لتلك الفئة العمرية.
ذات برامج منظمة	يتم تنظيم التعليم المقرر هيكلياً في مباحث (مواد) دراسية أو مجالات علمية تُعَلَّم بشكل منفصل، وتُشكّل معاً برنامجاً لأي صف أو مستوى أو مرحلة تعليمية.
ذات تعلّم مقرّر	تُوضّح المناهج الدراسية الأهداف والأولويات الوطنية، التي قد تكون مفتوحة أمام التنّوع الإقليمي / المحلي / المجتمعي، وتشمل مجموعة من المعايير المحدّدة المقيَّمة من خلال الاختبارات والفحوصات.
ذات تعلّم متسلسل	المنهج الدراسي متسلسل لكي يتم تحقيق الأهداف على مستوى واحد قبل أن يتقدم المتعلّمون إلى المستوى الذي يليه.
مرفودة بكوادر متخصّصة	تتألف الكوادر من المهنيين (المعلمون) المؤهلين والمدّربين، ممّن لديهم معرفة بالمبحث الدراسي، والمهارات التدريسية... الخ.
ذات موارد متخصّصة	الأثاث والمعدات الموجودة خاصة بالمدارس، وهي جزء من الخصائص التعريفية المحددة (المكاتب، والسبورات... إلخ).

الأمور بالتعلّم وحده، بل إنها ترتبط أيضاً بالأمان والأمن والرفاه والرعاية للمتعلّمين، وبوضع المعلمين ومدير المدرسة وسلطتهم، وبالعلاقة بين المتعلّمين والمعلمين، وبمجال الروابط مع الأطراف الخارجية كالمجتمع المحلي أو الوزارة الحكومية. وعلى مرّ الوقت، تستحدث وتضع المدارسُ الأعرافَ والقيم والمعايير التي تصبح جزءاً من ثقافة المدرسة، وتُسهم في تقاليدها وروحها المجتمعية والمؤسسية، مما يمنحها شخصية فريدة كمجتمع محلي.

وتُعتبر سمعةُ المدرسة المستوى الأول من الشخصية المؤسسية لتعزيز التعلّم بوصفه الوظيفة الأساسية للمدرسة. وقد تنشأ هذه السمعة من السجلّ الحافل بالمنجزات أو من النتائج الممتازة للامتحانات أو من السجل التاريخي الناجح في إعداد الطلاب للمستوى التعليمي التالي. وقد تختار بعض المدارس التركيز على مجال أكاديمي معين، كالرياضيات أو الدراسات الاجتماعية. وقد تبني مدارس أخرى سمعتها باتّساق وثبات عن طريق استيعاب الأطفال الذين ينتمون إلى الخلفيات الأشد حرماناً ومساعدتهم على أن يصبحوا متعلّمين ناجحين.

وبالإضافة إلى ذلك، يبنى العديد من المدارس سمعته على مستوىً ثانٍ من الشخصية المؤسسية، عن طريق غرس وتنمية خصائص معيّنة كمكان آمن يُمكن الاعتماد عليه حتى يتمكن الأطفال من التعلّم فيه، أو كمناصر للألعاب الرياضية، أو كمكان لبناء اليافعين وأخلاق الشباب وشخصياتهم، أو كمؤسسة جميلة مُصانة جيداً لديها مرافق حديثة، أو كمكان يُعامَل فيه الأطفال بعدل ويتلقّون الرعاية الملائمة. وعادةً ما تبني المدارس الصديقة للطفل سمعة بكونها مدارس تعتمد مبدأ الشمولية. فهي تقبل الأطفال من مختلف الخلفيات وتعاملهم جميعاً بعدل، بصرف النظر عن وضعهم، أو طبقتهم الاجتماعية، أو إثنيتهم، أو دينهم، أو نوعهم الاجتماعي، أو إعاقتهم.

وبالإضافة إلى سمعة المدرسة، هناك أشكال أساسية من السلوك تعرّف المدرسة كمجتمع، كالممارسات والأمور الروتينية التي يشترك فيها الأطفال والمعلمون (دعاء الصباح، أو رفع العلم، أو إنشاد النشيد المدرسي، أو تقديم وجبة منتصف النهار)، إلى جانب القوانين والقيم المشتركة التي يلتزم بها الجميع. وعلى مرّ الزمان، تغرس وتنمّي المدرسةُ روحاً مؤسسيةً أو "بيئة تنظيمية" تُعطي عمقاً أكبر لحسّ الجماعة (أو للحسّ المجتمعي). وعادةً ما تتّسم المدرسة ذات الروح الجيدة بالترابط والانسجام بين الطلبة والمعلمين، وتوقعات الطلاب العالية، وسلوكات

© UNICEF/NYHQ2007-0325/Nesbitt

المعلمين الإيجابية تجاه الطلاب، مع التشديد على المكافآت، والقيم، والأعراف والمعايير المشتركة والمتّسقة كلها. ومن المرجح أن تُعدَّ وتطوّر مدارس كهذه تلاميذاً / طلاباً ذوي أداء أكاديمي جيد، يتمتعون بالانضباط الذاتي، ويملكون سجلات حضور وانتظام عالية على مقاعد الدراسة، بشكل أكبر من المدارس التي تتمتّع بخصائص / أسس قيمية ضعيفة وتنزع إلى خلق سلوكات طلابية مضادة.

فمن ناحية، فإن جميع هذه الخصائص والميزات، "مُصانةٌ" ومحصورة ضمن سياج المدرسة كمجتمع، وتساعد على تحديد أحد سبل الحياة ضمن حدود المدرسة. وعلى سبيل المثال، قد يتصرف الأطفال بشكل سلبي خارج أسوار المدرسة، لكنهم يفهمون بوضوح أن سلوكاً كهذا لن يتم التسامح معه داخل المدرسة. وتضمّ المدارس الصديقة للطفل داخل أسوارها خصائص إيجابية بينما تُقصي الخصائص السلبية خارج تلك الأمور بالطريقة ذاتها التي توفّر بوساطتها الأمان والحماية داخل أسوارها، وتُقصي بوساطتها، المخاطر والأخطار خارج تلك الأسوار.

بَيْدَ أنّ المدارس الصديقة للطفل موجودة في المجتمع المحلي الأوسع وتخدمه، وسوف تؤثّر الخصائص المصقولة التي تُغرس وتُنمّى داخل المدرسة في المجتمع المحلي الأوسع. فعلى سبيل المثال، يؤمّل من الأطفال الذين يجلبون معهم إلى المدرسة سلوكاً ينافي الاحترام أو سلوكاً عنيفاً تعلموه في المنزل أن يستبدلوا بذلك السلوك سلوكاً أكثر إيجابية يتم التشجيع عليه في المدرسة، ويتبنى قيماً من مثل عدم المواجهة والتفاوض السلمي. وطوال هذه العملية، ستساعد تلك القيم الأطفال على تغيير السلوكات السلبية التي يمارسونها في منازلهم.

إن نقل الخصائص والصفات المدرسية إلى المجتمع المحلي الأكبر ليس بالشيء اليسير تحقيقه دائماً من جانب المدارس الصديقة للطفل. ففي بعض المناطق، قد تتحكّم هذه المدارس في قضايا الانضباط والتأديب والقيم والممارسات في المجتمع المحلي، التي تعتبر العقاب البدني أمراً مرغوباً فيه لبناء الشخصية والانضباط الذاتي. وفي المقابل، تُؤمن المدارس الصديقة للطفل بأن الانضباط ضروري لمساعدة الأطفال على تعلّم السلوكات الصحيحة وللمحافظة على النظام في غرفة الصف، لكن الخصائص الأساسية لهذه المدارس تعتمد أسلوب الانضباط غير العنيف وتحمي حقوق الأطفال. ويتعلم المعلمون، داخل المدارس الصديقة للطفل، نهوجاً ملائمة تتّسم باحترام الانضباط، وذلك من خلال التدريب أثناء العمل، وقيام مدير المدرسة بتقديم الإرشاد الأمين لهم، وقيام المعلمين بتطبيق الانضباط الفعّال الذي يحترم حقوق الطفل ويُسهم في إيجاد البيئة التعلّمية الإيجابية (انظر الفصل السادس حول الانضباط في الغرفة الصفية). وبينما يتعلّم الأطفال وينجحون في المدرسة في ظل غياب العقاب البدني، سيتقبل الآباء والأمهات نهج المدرسة، وقد يتحوّل تفكيرهم بشكل تدريجي.

٤-٢-١ دور مدير المدرسة

يَغْرَسُ ويُنمّي مدير المدرسة حسَّ الجماعة في المدارس الصديقة للطفل، فقيادته هي التي، تُحدّد فيما إذا كانت المدرسة ستسير على طريق المدارس الصديقة للطفل أم لا. وتُعتبر قرارات مدير المدرسة وأسلوبه مقاييس بارومترية ممتازة لمعرفة مدى صداقة المدرسة للطفل.

ويُمكن للالتزام بقواعد القبول العادلة والشفافة في المدارس المساعدةَ على ضمان شمول الأطفال ذوي الخلفيات المتنوعة. وبالمثل، يرفع الإرشاد الأمين والدعم، اللذان يقدمهما مدير المدرسة فيما يتعلق بالتدريب الملائم والتطوير المهني المستمر للمعلمين، مستوى معايير الغرفة الصفية، ويُعزّز التحسين في الأساليب التعليمية. كذلك فإن التخطيط الكافي من قبل مدير المدرسة، مصحوباً بالاشتراك الملائم من قبل المعلمين والمتعلمين والآباء والأمهات والمجتمع المحلي، يمكن أن يرفع مستوى معايير المناهج المدرسية ويساعد المدرسة على تلبية أهداف التحصيل التعلّمي، وعلى التنفيذ الناجح للتوجيهات أو الغايات المهمة الأخرى للسياسات.

ويجب أن يستجيب مدير المدرسة للتنوّع المتزايد في أوساط الطلبة، بما في ذلك قضايا النوع الاجتماعي والإعاقة والخلفيات الثقافية، ويجب أن يدير الشراكات والشبكات مع المدارس والمجتمع المحلي الأوسع، وكذلك يجب أن يعمل عن كثب مع الوكالات الحكومية وغيرها من المنظمات التي تخدم

الأطفال. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون مدير المدرسة قادراً على تعديل النشاطات الداخلية في المدرسة بهدف التعامل مع التغييرات والتطورات السريعة في التكنولوجيا، وتمويل المدرسة، وحجم المدرسة، والظروف الخدمية للمعلمين.

ويعمل مدير المدرسة وصياً على قيم المدرسة الصديقة للطفل، وهو المرشد الأمين بما يدعم التطور المهني للكادر، ويساعد على غرس وتنمية السلوكات والممارسات التدريسية الأكثر ملاءمة. وبوصف مدير المدرسة قائداً وبانياً للفريق، فهو يوجّه المدرسة كمؤسسة ويلعب دوراً محورياً في خلق خصائصها / أسسها القيمية المُميّزة والمحافظة عليها. وتعتبر تلك الخصائص / الأسس القيمية للمدرسة وشخصيتها مهمة جداً، إلى درجة تجعل العديد من المؤسسات تستقطب خريجي جامعات أو معلّمين درّسوا فيها سابقاً فأصبحوا مديرين للمدارس.

وفي المدارس الصديقة للطفل، يكون المدير شخصاً ودوداً ومنفتحاً (يُمكن الوصول إليه)، يشجع مشاركة الأطفال في الحياة المدرسية ويعزز الروابط بين المجتمع المدرسي، والآباء والأمهات، والمجتمع المحلي الأوسع. وبتوجيهٍ من مدير المدرسة، توفّر المدرسة أيضاً الحماية ولا يتعرض فيها الأطفال للعقاب البدني، والعنف، وتنميطات النوع الاجتماعي، والاستقواء، ووصمة العار.

كذلك سيضمن مدير المدرسة الصديقة للطفل أن تتم إدارة المدرسة بطريقة عادلة ومنصفة وشفافة. وستكون قواعد المدرسة وأنظمتها عادلة وواضحة ومتاحة للجميع، وستطبّق بطريقة منفتحة في جميع الحالات. وسيتم فيها تشجيع مشاركة الطلاب، على النحو الملائم، في مختلف جوانب الحياة المدرسية، بما في ذلك تطبيق القواعد والأنظمة العادلة.

وتوحي الأدلة والبراهين بأن مديري المدارس الذين يصبحون قادة ناجحين يركزون جهودهم في أربعة أهداف واسعة تشمل ما يلي:
الترويج لعمليات التعلّم والتعليم القوية وتعزيز تلك العمليات التي تسهّل التحصيل التعليمي لجميع الأطفال. ويتحقق هذا الترويج عندما تضع قيادة المدرسة توقّعات واقعية ولكن عالية لكلٍّ من الأطفال والمعلمين، داخل غرفة الصف

© اليونيسف/نيويورك-المقر الرئيسي: ٢٠٠٦-٠٥١١/نيلمان

وفي المدرسة كلها، وتوفّر سبلاً مختلفة لهم حتى يواصلوا التعلّم من خلال المشاركة الفعّالة من جانب المتعلّم والتوجيه التأملي للمعلم. وتستطيع قيادة المدرسة إما أن تتسبّب في النجاح العظيم وإما في الفشل الذريع لهذا النوع من الأساليب التدريسية التحوّلية عن طريق ما يتم وضعه من الأهداف وما يتم توفيره من الموارد. أما الأمر الأكثر أهمية، فهو ضرورة قيام مدير المدرسة بتشجيع المعلمين والمتعلمين على مواجهة العوائق التي تؤثر في إحراز التقدم، والسعي إلى الحصول على التوجيه المتوافر، والاستخدام الأكثر إبداعاً للموارد المحدودة.

غرس وتنمية حسٍّ قوي بالجماعة التي تتقبّل كل مَنْ يُشكّل جزءاً من المدرسة. يعتبر مدير المدرسة القوة المحرّكة التي تشكّل شخصية المؤسسة التعليمية (المدرسة) وخصائصها / وأسسها القيمية، وهو الحارس الأساسي لتقاليد المدرسة وسمعتها. وتتطلب المحافظة على ثقافة المدرسة تطبيق أُسلوب إداريٍّ يشجّع مجتمع المدرسة كله على التشارك في القيم والقواعد المشتركة التي تدعم الممارسات الفضلى داخل المدرسة. وفي المدرسة الصديقة للطفل، ترسّخ الخصائص / الأسس القيمية المميّزة جذورها في حقوق الطفل وحقوقه في الحصول على فرص ومعاملة عادلة ومتساوية كلها ضمن مجتمع المدرسة.

ويجب أن يتصدّى مدير المدرسة للمخاطر التي تُهدّد حسّ المعاملة العادلة والمتساوية، لأن الفشل في فعل ذلك سوف يُقوّض خصائص مجتمع المدرسة وأسسه القيمية المميّزة. ويجب أن يُرسّخ أسلوب مدير المدرسة تقاليد المدرسة وثقافتها من خلال الأفعال كعقد محادثات يومية أو أسبوعية مع المدرسة كُلّها، وتأكيد الرعاية والعناية بساحات وملاعب المدرسة والبيئة المحيطة بها، وتشجيع إقامة النشاطات اللامنهجية، وتقوية الممارسات عن طريق اختيار أغنية للمدرسة أو إقامة يوم احتفالاً بمؤسس المدرسة، أو إقامة عرض لتقديم الشكر.

تثمين حصة الأطفال من الرأسمال الاجتماعي وتوسيعها. الأطفال ليسوا أوعية فارغة يجب تعبئتها بالمعلومات، بل هم النشء الصاعد ولديهم شخصيات وأسماء ومعارف يتشاركون فيها مع الآخرين ويطلعونهم عليها. وتبني المعرفة الجديدة التي يكتسبونها في المدارس على ما تعلّموه من المنزل والمجتمع المحلي. وييّسر قادة المدرسة الذين يستثمرون في قدرات الأطفال، مشاركة الأطفال في غرفة الصف والمدرسة (انظر الإطار صفحة (١١).

إعزاز ورعاية الثقافات التعليمية للأسر والحث عليها. تعتبر ثقافة التعلّم مهمة طوال دورة حياة الطفل، ابتداءً من الطفولة المبكرة وعلى مدى جميع مستويات التعليم ومراحله. وفي المجتمعات المحلية الفقيرة والريفية، يكون العديد من الآباء والأمهات أُمّيّين لا يعرفون القراءة والكتابة، ومن واجب القيادة المدرسية الوصول إليهم لمساعدتهم على الاستفادة من تعليم أطفالهم والتشجيع عليه.

٤-٢-٢ دور المعلم

للمعلمين دور محوري في التعلّم الفعال والكفؤ. فالمعلمون ومدير المدرسة عناصر حيوية، لتعزيز حسٍّ الجماعة في المدرسة ولبناء روابط مع المجتمع المحلي الأوسع. وتنتفع المدرسة وطلابها أكثر ما تنتفع عندما يكون المعلمون ملتزمين بغرس وتنمية مجتمع تعلّمي يتمتع بحسٍّ قوي من الانتماء والرعاية في أوساط جميع الأطفال والكبار الراشدين.

وخلافاً لما يقوم به مدير المدرسة الذي يدير المدرسة كلها، يُيسّر المعلمون التعلّم، ويعالجون أمور الغرف الصفية، ويساعدون طلبتهم على نقل ما يتعلمونه داخل غرفة الصف إلى البيئة غير المدرسية. كذلك فهم يعملون مع مدير المدرسة في إرساء أساس متين وفي تقديم نموذج لمستقبل أفضل للجميع. ويسعى المعلمون الناجحون في المدارس الصديقة للطفل جاهدين في سبيل تحسين أدائهم، وللاستفادة من الفرص التعلّمية، ولخلق روابط جديدة، ولتشجيع التعاون بين المعلمين.

٤-٣ المدرسة في المجتمع المحلي

ثمة طرق عديدة يمكن من خلالها للمجتمع المحلي أن يُجذَب إلى داخل المدرسة، ابتداءً من إشراك المجتمع المحلي في عملية صنع القرار الأولي بشأن تصميم مبنى المدرسة وساحاتها وملاعبها، وبنائها (أو تجديدها)، وصيانتها، وانتهاءً بالشفافية والمساءلة المستمرين والمشاركة في الإدارة وصنع القرار. وبالإضافة إلى ذلك، تخلق مجالس الآباء والأمهات والمعلمين، عن طريق السماح بمشاركة الآباء والأمهات والتواصل معهم، الانفتاح الذي يشجع الآباء والأمهات على تتبّع تقدّم أطفالهم.

ويأخذ مديرو المدارس والمعلمون على عاتقهم الدور البالغ الأهمية في بناء روابط بين المدرسة والمجتمع المحلي عن طريق الوصول إلى المجتمع المحلي وجذبه إليهم. لكن الآباء والأمهات، وأفراد المجتمع المحلي الآخرين، والأطفال أنفسهم لهم أيضاً أدوار حاسمة يؤدونها.

٤-٣-١ دور مديري المدارس والمعلمين معاً

يقوم مديرو المدارس بالقيادة المدرسية ويجب أن يبادروا إلى دعم الأسرة والمجتمع المحلي وإشراكهما. فكلما ازداد استعدادهم لاستقطاب الآباء والأمهات وأفراد المجتمع المحلي لأداء مهمات مدرسية، والاستماع إلى آرائهم والاشتراك معهم في صنع القرار، ازدادت احتمالية رسوخ الشراكات بين المدرسة والأسرة. ويمكن تقديم الدعم الإداري لتنفيذ البرامج المدرسية من خلال موازنات السلطات المحلية أو السلطات على مستوى المقاطعات / المحافظات، أو مواردها، أو فضاءاتها، أو أجهزتها ومعداتها، أو كوادرها.

ويُعتبر مديرو المدارس عناصرَ مؤثّرة في التأكد من تلقّي المعلمين التطوير المهني الذي يحتاجون إليه للانهماك في إشراك الأسر والمجتمع المحلي. ويعتبر ضمان حصول جميع كوادر المدرسة على المهارات الضرورية للعمل مع الآباء والأمهات والأسر عاملاً مهماً للشراكات الفعالة.

ويجب أن تُقدم المقاطعةُ / المحافظة، أو التجمع العنقودي أو النظام التعليمي الذي تنتمي إليه المدرسة التنمية المهنية للمعلمين في المجالات التالية:

- التعاون مع الآباء والأمهات، والأسر والمجتمعات المحلية.
- الديناميكيات الأسرية والبنى والهياكل الأسرية غير التقليدية.
- التواصل بين المدرسة، والأسرة والمجتمع المحلي.
- تقليص الحواجز التي تعوق إشراك المجتمع المحلي في المدرسة.
- التثقيف البيئي من أجل تحقيق التنمية المستدامة، بما في ذلك الحصول على المياه للشرب والغسيل، وعلى الطاقة المنزلية النظيفة، والأمن الغذائي.
- تقدير الثقافات المتنوعة والعمل معها.

ويجب أن تساعد المجالس المدرسية أو مجالس الآباء والأمهات والمعلمين على تعرّف هوية المتطوعين الذين يستطيعون مساعدة المعلمين وكوادر المدرسة الآخرين على إنشاء وتطوير نوع من المراعاة الحسّية لأُسر الطلاب ومجتمعاتهم المحلية. ويمكن إنجاز ذلك عن طريق سير المعلمين وسط المجتمع المحلي للتعرف على الجيران وحياة التلميذ خارج المدرسة وهناك أسلوب آخر وهو إشراك كوادر المدرسة والتلاميذ / الطلاب في البحث العملي التشاركي. وقد يشمل ذلك تكوين فرق صغيرة من المعلمين والطلاب يجتمعون شهرياً لدراسة العلاقات بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، ولمناقشة التحديات والفرص التي تنشأ جرّاء إشراك الأسر والمجتمع المحلي في المدرسة، ولابتكار تدخلات لبناء مشاركة مجتمعية فعالة. وقد أجرت كلٌّ من كينيا وأوغندا دراسات مسحية "من طفل إلى طفل" باستخدام هذا الأسلوب.

وحالما يتم الانتهاء من العمل التمهيدي، ويصبح هناك تواصل ثنائي الاتجاه بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، يصبح بإمكان المدارس إقامة شراكات معهما عن طريق تشكيل فريق عمل ملتزم بإعداد برنامج شامل لإشراك

© اليونيسف/نيويورك-المقر الرئيسي: ٢٠٠٥-١٤٦١ / موهان

كينيا: البحث عن الأطفال والمدارس التشاركية

حتى مع إعلان كينيا عن توفير التعليم الأساسي المجاني في عام ٢٠٠٣، إلا أن حوالي ١،٧ مليون طفل ويافع ما يزالون خارج مقاعد المدرسة. وبالبناء على مبادئ مشاركة الطفل، تم تصميم إحصاء سكاني "من طفل إلى طفل" للبحث عن الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، وتحديد أسباب ذلك وإعادتهم إليها. وقد تم تدريب أطفال المدرسة ومعلميهم على الذهاب إلى الأحياء المجاورة للمدرسة وسؤال الأطفال عن سبب عدم التحاقهم بالمدرسة. وقد تمثلت الإجابات الأكثر تكراراً في هذه الدراسة المسحية فيما يلي: الفقر، والافتقار إلى الزيّ المدرسي، والعمل المنزلي، والمسافة التي تفصلهم عن المدرسة. وقد نوقشت الحلول، وتمت من خلال الحوار الذي أجراه المجتمع المحلي ودعمه، إعادة حوالي ٧،٠٠٠ طفل ممّا مجموعه ٩،٠٠٠ طفل – نصفهم بنات – من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة في إحدى المقاطعات / المحافظات الثلاث التي شملتها هذه الدراسة التجريبية الريادية، إلى المدرسة. وقد أبرز هذا الأسلوب قوة مشاركة الأطفال وإمكاناتها، إلى الحد الذي تم فيه تضمين هذه المشاركة في الخطة الوطنية لقطاع التعليم.

الأسرة والمجتمع المحلي. إذ يجلب أعضاءُ الفريق معهم وجهات نظرهم وخبراتهم ومهاراتهم إلى هذه المبادرة. ويعتبر فريق العمل مسؤولاً عن دراسة تحديد خط الأساس الذي: يضع الجُمَل التي تُعبّر عن الأهداف، ويحدد الاستراتيجيات اللازمة لتلبية الأهداف، ويضع خطط التنفيذ، ويستخدم أدوات التقييم.

ويمكن دعم تقوية قدرات المعلمين في مجال التعاون بين الأسرة والمجتمع عن طريق تقديم الحوافز للمعلمين لينهمكوا في هذه العلاقات.

٤-٣-٢ دور الأسر ومانحي الرعاية

إن المدرسة الصديقة للطفل هي مدرسة صديقة للأسرة أيضاً. فهي تبني العلاقات مع الآباء والأمهات ومع مانحي الرعاية الذين يحملون جميعهم على عاتقهم المسؤولية الرئيسية عن رعاية ورفاه الأطفال في جميع مراحل نمائهم وتطورهم. ويمكن أن تكون الأسرة المُطّلعة التي توفر الرعاية العاملَ الأكثر ثباتاً وجدارة بالثقة وداعماً للتعلّم من دون شروط. ولذلك يمكن أن يكون إشراك الأسر في تعزيز تعلّم الأطفال وتقويته أحد التدخلات الأكثر فعّالية وديمومةً. ويعتبر ذلك الإشراك أمراً بالغ الأهمية، على وجه الخصوص، في حالات تصبح فيها الأسر ضعيفة ومعرضة للمخاطر بسبب الفقر، والأمراض، والنزاع، والافتقار إلى الماء أو الوقود أو غير ذلك من الموارد، أو بسبب العنف المنزلي، وكذلك في حالات الأُسر الموجودة في المجتمعات المحلية المعزولة التي لا تصلها الخدمات الحكومية المحدودة؛ وفي حالات الأسر المهمّشة أو المُقصاة لأسباب إثنية. (EAPRO، ٢٠٠٥).

© اليونيسف/نيويورك–المقر الرئيسي: ٢٠١٢-٠٠٢/يانون

أما الآباء والأمهات الذين يشعرون بالإيجابية حيال المدرسة، والمشاركون في الحياة المدرسية، فمن المحتمل بشكل أكبر أن يكونوا أفضل المناصرين والمؤيدين لقيم المدرسة وسياساتها وممارساتها في المنزل، سواء أكان ذلك عن طريق تشجيع الفروض (الواجبات) المنزلية، أم بتعزيز أعمال مكافحة التحرّش، أم بدعم التعاون مع الآخرين. وحيثما ينعدم التواصل / الاتصال بين المنزل والمدرسة، فقد لا يتم الإقرار والاعتراف بالمشكلات التي تحدث في حياة الأطفال من قبل المدرسة، ولن يتم التّصدّي لها بطريقة ملائمة. وحتى في الأسر الأكثر حرماناً، تُعزّز المستوياتُ العليا من الدعم الذي يقدمه الآباء والأمهات... والجوُّ المدرسي الإيجابي الثقةَ بالنفس واحترام الذات.

وللأسر ومانحي الرعاية أدوارٌ خاصة يؤدّونها لإعداد أطفالهم للمدارس الصديقة للطفل، ولدعم المدرسة وتقديم التوجيه لها. ففي المدارس الصديقة للطفل:

- يتمتع الآباء والأمهات والأسر المعيشية باتصال متبادل ثنائي الاتجاه وذي معنىً مع المدرسة.
- للآباء والأمهات دورٌ متمِّم للمساعدة في التعلّم المدرسي.
- يعتبر الآباء والأمهات شركاء في صنع القرار المتعلّق بنتائج التعليم لأطفالهم، ويتمتعون بكامل حقوق الشراكة.
- يُرحَّب بالآباء والأمهات في المدرسة ويُطلب دعمهم فيما يتعلق بتعلّم الأطفال.

وغالباً ما تشعر الأسر والأسر المعيشية بعدم التمكين من الاضطلاع بهذه الأدوار، وبعدم استعداد المدرسة لتقديم الدعم لهم.

أوغندا: تسجيل الأطفال القائم على المجتمع المحلي

في المناطق الريفية من أوغندا، قدّم الاستثمار في نظام مجتمعي لتسجيل الولادات (قائم على المجتمع المحلي) أدوات فعّالة لمتابعة ورصد إعمال حقوق الطفل المختلفة، بما في ذلك حقه في الالتحاق بنشاطات لرعاية الطفولة المبكرة والمدارس الابتدائية / الأساسية. ويُولي النظام اهتماماً بتسجيل الأطفال المنتمين إلى الأسر الفقيرة والمهمشة والأطفال الذين يعيشون في أسر يرعاها الأطفال أو ترعاها الإناث. ثم تُصْدَر بطاقة تسجيل واقعة ولادة لكل طفل من هؤلاء الأطفال، تضمن التحاقهم بالمدرسة الابتدائية / الأساسية في الوقت الملائم. وبهذا التدخل متدني التكلفة، تم تسجيل أكثر من ٥٠٠،٠٠٠ طفل في عامين فقط.

وبناءً على ذلك، من المهم إشراك الأسر في تعليم أطفالها، وإقامة روابط بين المجتمع المحلي والمدرسة في المراحل الأولى. وتعتبر الأسرُ المعلّم الأول للأطفال وتمتلك دوراً أساسياً تؤديه في إعدادهم للمدرسة. فالطفولة المبكرة هي فترة القفزات النمائية التطوّرية للأطفال؛ حيث تقدّم الفرصة العظمى للتغيير، لكنها تأتي في أغلب الأحيان، في الوقت الذي تعتبر فيه الخدمات في أدنى مستويات توافرها. إن الأساليب الوالدية وعدد الموارد المتوافرة للأطفال إما أنها ستُساعد صغار الأطفال على تطوير مهاراتهم ومواقفهم وسلوكاتهم المطلوبة للازدهار في مجتمع المدرسة، وإما أنّها ستعوق قدراتهم على المشاركة بفعالية.

ومن الطرق الفعّالة لإعداد الآباء والأمهات ومانحي الرعاية لتنشئة وتعزيز الروابط بين المدرسة والأسرة، قيامُ المجتمع المحلي بإنشاء وتطوير مراكز للطفولة المبكرة وبتنظيم هذه المراكز. فمن خلال إشراك الآباء والأمهات، فإنهم يبدؤون بفهم كيفية إدارة المراكز والمشاركة في صنع القرار الخاص بها. وفي مثل هذه المراكز المجتمعية، تتعلّم الأسر مهارات ضرورية وتتغير مواقفها عندما ترى مباشرةً كيف يمكن لمشاركتها أن تُحدث فَرْقاً. فمراكز الطفولة المبكرة ليست مهمة فقط في إعداد صغار الأطفال وتجهيزهم للمدرسة، بل في إعداد الأسر، وخاصة النساء لأدوارهن في المدارس (انظر الإطار التالي).

نيجيريا: اليونيسف وشركاؤها يستحدثون نموذجاً لمدرسة صديقة للطفل

المدرسة الابتدائية / الأساسية النموذجية في نيو أويري – نيجيريا هي شهادة دامغة على إمكانية نجاح المبادرات الهادفة إلى جعل المدارس صديقة للطفل. فقبل عام ٢٠٠٠، كانت هذه المدرسة مهمَلة، ولها مبانٍ بحالات مختلفة آيلة إلى السقوط، وفيها أعداد من الطلاب لا تختلف كثيراً عن أعدادهم في المدارس ذات الظروف المشابهة. وقد بدأ تحول المدرسة في عام ٢٠٠٢، عندما صنفتها منظمة اليونيسف بأنها مدرسة صديقة للطفل. ومنذ ذلك الحين، نشأت شراكة قوية بين اليونيسف، ومجلس ولاية إيمو للتعليم الابتدائي / الأساسي، ومجالس الآباء والأمهات والمعلمين، مما جعل جوانب المدرسة كلها مُرحبّةً بالأطفال.

ويوفر مجمّع المدرسة الكبير فضاءً واسعاً للّعب لطلاب المدرسة البالغ عددهم ١،١٣٦ طالباً. ويفوق عدد الفتيات عدد الفتيان في المدرسة، حيث تبلغ نسبة التحاق الفتيات ٥٣ في المئة بينما تبلغ نسبة التحاق الفتيات ٤٧ في المئة. ويتم توزيع الطلاب على أكثر من ٥٢ غرفة صفية، يُعَيَّن لكل غرفة صفية معلم واحد. ويؤدي اثنا عشر عضواً من أعضاء الكادر الآخرين أدواراً مختلفة في المدرسة. وتستمرُ طلبات التسجيل دون توقف، حيث تُعتبر المدرسة الخيار الأول للعديد من أبناء المجتمع المحلي. ولكن، لا يتوافر في الوقت الراهن سوى ١٦ غرفة صفية، وقد أجهد عدد الطلاب الكبير مرافق المدرسة.

المدرسة والمجتمع المحلي يعملان معاً يداً بَيْدَ

مجلسُ الآباء والأمهات والمعلمين النشيط هو موطن القوة الأساسي للمدرسة، فهو يشارك في العديد من المشاريع الجاري تنفيذها، بما في ذلك بناء ١٠ غرف صفية جديدة. كذلك فقد ساعد على تقوية الأمن في المدرسة عن طريق تركيب أدوات مقاومة السطو على الأبواب. ويأخذ مجلس الآباء والأمهات والمعلمين دوره على محمل الجد. ووفقاً لما قاله بي. إم. أوكورو، نائب رئيس المجلس، يجتمع أعضاء المجلس ثلاث مرات في الفصل الدراسي، وعند الحاجة يجتمعون في أوقات أخرى.

ويوضح السّير سام إهيكاما"، النائب الثاني لرئيس مجلس الآباء والأمهات والمعلمين، أن عقار البنك الدولي التي تقع عليه المدرسة هو مجتمع بحد ذاته، حيث يتبادل المقيمون المشاعر المشتركة القوية عن تعليم أطفالهم. وقد ذكر إهيكاما أن اجتماعات مجلس الآباء والأمهات والمعلمين تلقى حضوراً جيداً دائماً، حيث يحضر أكثر من ٨٠ أباً وأمّاً في كل اجتماع. ووفقاً لما قاله إهيكاما، فإن المجتمع المحلي ينظر إيجابياً إلى المدرسة الابتدائية / الأساسية النموذجية، وأن "جميع الآباء والأمهات يتمنّون أن ينجح أطفالهم في دراستهم في هذه المدرسة."

تحسين المياه والصرف الصحي

عمل مجلس الآباء والأمهات والمعلمين على تحسين النظافة الشخصية في أوساط الطلاب عن طريق تقديم المغاسل والمناصب التي تُقام عليها لكل غرفة صفية من غرف المدرسة الست عشرة، بالإضافة إلى توفير الصابون ولفّات ورق الحمام للمراحيض.

© اليونيسف/نيويورك-المقر الرئيسي: ٢٠٠٧-١١٠١/

ويوجد في المدرسة الابتدائية / الأساسية النموذجية ملحق للمراحيض المُهوّاة والمحسّنة والمقامة على حفرات، والمنفصلة لكلٍّ من الفتيان والفتيات على حد سواء. وتعتبر كمية المياه المزوّدة بها المراحيض كافية؛ حيث قدّم مجلس الولاية للتعليم الابتدائي / الأساسي برميلَيّ مياه تُعاد تعبئتهما باستمرار. وفي أوقات الاستراحة، يجري الطلاب المتحمسون، وهم يحملون أكوابهم البلاستكية وطؤوسهم (جَمْعُ "طأس") في أيديهم لإحضار مياه الشرب من البئر الجوفية المُزوّدة بمضخة يدوية، قدمتها اليونيسف بالتعاون مع الهيئة الولائية الريفية لتزويد المياه. ويستفيد من البئر، الذي يُعتبر من المكونات الأساسية التي تجعل المدرسة صديقة للطفل، فئات سكانية أخرى غير الطلاب والمعلمين في المدرسة. وبما أنه مصدر المياه الأكثر انتظاماً في المنطقة، فإن عقار البنك الدولي يعتمد أيضاً على البئر ... في التزوّد بالمياه. وقد امتدح أفراد المجتمع المحلي فائدة البئر وعبّروا عن تقديرهم وشكرهم لكادر المدرسة، وخاصة لمديرتها.

وقد تم وضع ١،٣٦٠ مصنّفاً في مكتبة المدرسة المجّهزة جيداً بمخزون الكتب، حيث قدمت منظمة اليونيسف العديد من هذه الكتب. ويشرف أمين مكتبة متفرغ ومدرّب على إدارة المكتبات في المدارس الابتدائية / الأساسية على هذه المجموعة.

وتقول يوجينيا تشيما المديرة الحالية للمدرسة: "يتضح بجلاء حضور منظمة اليونيسف في مدرستنا". وأشارت إلى أن المدرسة، في مسعىً إلى جعلها صديقة للطفل، قد استلمت مكاتب، وكراسي، وكتب، وأجهزة ومعدات المكتبة، ومواد الصرف الصحي، وبئراً جوفية، ومواد لرعاية الطفولة المبكرة، وأطقم أدوات الإسعاف الأولي، وغيرها من المواد. وقالت تشيما أيضاً إن إدارة المدرسة قد غيرت حياتها: "يدعوني المجتمع المحلي بأكمله "بالأم المباركة" بسبب عملي في المدرسة. وحتى إن تقاعدتُ الآن، فأنا أشعر بالرضى في حياتي."

بداية جيدة من خلال القراءة واللعب

يلتحق بقسم رعاية الطفولة المبكرة في المدرسة حوالي ١٢٠ طفلاً. وفي هذا القسم، ينصبُّ التركيز على الحفز النفسي الاجتماعي لصغار الأطفال، الذين يلعبون ويتعلمون في بيئة مليئة بالصور والألعاب. إيمليا أونيكوير هي رئيسة هذا القسم. وبمشاركة أربع معلمات أخريات، تقود مهماتها في الصفوف، وهذه المهمات تشمل الغناء، والرقص، وحركة الجسد، والملاحظة، وخاصة للأشياء الملائمة للعمر الموجودة داخل الغرف الصفية وخارجها. ويقدّم مجلس الآباء والأمهات والمعلمين، في ثلاثة أيام من أيام الدوام المدرسي الخمسة، وجبات في منتصف النهار للأطفال الملتحقين بقسم رعاية الطفولة المبكرة. وبالنسبة إلى بعض هؤلاء الأطفال، تعتبر هذه فرصة نادرة لتناول وجبة مغذية، كذلك فهم يتعلمون كيف يأكلون بطريقة ملائمة بمساعدة معلمتهم.

المصدر: <www.ungei.org/infobycountry/nigeria__321.html>

تقوية الروابط:

- يوجد في المدرسة مجلس للآباء والأمهات والمعلمين يجتمع ويتواصل بانتظام، ويضم في عضويته آباء وأمهات من جميع الخلفيات (وليس فقط من النخبة).
- يوجد لدى مجلس الآباء والأمهات والمعلمين خطة عمل منسّقة مع إدارة المدرسة لإعداد ووضع خطط مدرسية سنوية، وتنفيذها ومتابعتها.
- تُعزّز المدرسة مشاركة الآباء والأمهات في النقاشات وصنع القرار فيما يتعلق بسياسات المدرسة ونشاطاتها.
- تستخدم المدرسة أدوات تواصل مختلفة للوصول إلى الآباء والأمهات.
- تقدم المدرسة معلومات للآباء والأمهات حول إصلاحاتها وسياساتها وأهدافها.
- تدعو المدرسة الآباء والأمهات إلى مناقشة بواعث القلق فيما يتعلق بأطفالهم، وتوفّر فرصاً منتظمة لهم لإعلام إدارة المدرسة عن المناسبات في المنزل أو المجتمع المحلي.
- في حالة وجود آباء وأمهات أميين (لا يعرفون القراءة والكتابة)، أو ممَّن لا يتحدثون لغة الأغلبية، تقدم المدرسة رسائل شفوية أو تترجم المعلومات التواصلية إلى اللغة التي يتحدثها أولئك الآباء والأمهات.
- تستضيف المدرسة المناسبات التي يُشارك فيها الأطفال والأسر، مثل دعوة الآباء والأمهات إلى أمسية تُعزف فيها الموسيقى أو تؤدَّى فيها مسرحية أو يُلقي فيها الشعراء قصائدهم. توضح عملياً الدروس التي يتعلمها أطفالهم.
- توفّر المدرسة المكان اللازم لحدائق بيئية أو مجتمعية محلية، حيث يستطيع أعضاء مجلس الآباء والأمهات والمعلمين دعم الأمن الغذائي من خلالها.
- قد يمنح مدير المدرسة جوائز للأطفال أو للمعلمين – جائزة الطالب الأفضل حضوراً وانتظاماً، أو الأفضل تحسّناً، أو للمساعد المتميّز، أو لنجم الشهر، أو الجوائز الرياضية – في مناسبة يشارك فيها المجتمع المحلي.

غانا: الاحتفال بإنجازات الأطفال مع آبائهم وأمهاتهم

في مدرسة زانغوم الكائنة في المنطقة الشمالية من غانا، أدرك مدير المدرسة أنّ آباء طلابه وأمهاتهم يفهمون القليل عما يتعلمه أطفالهم في المدرسة. ولمساعدتهم على فهم العملية التعليمية التي يعيشها أبناؤهم وبناتهم الطلبة، فقد كان مدير المدرسة يقوم بتنظيم أمسية خاصة في كل فصل دراسي للاحتفال بإنجازات الطلاب.

لقد تنوعت النشاطات في هذه الأمسيات فتراوحت بين سرد صغار الأطفال الحروف الهجائية، أو إنشاد الأناشيد، أو تمثيل مسرحية لتثقيف الحضور بوسائل الوقاية من الملاريا، وبين إلقاء كبار الطلاب القصائد أو رواية القصص التي كتبوها بينما قام أطفال آخرون بترجمتها إلى اللغات التي يتحدثها آباؤهم وأمهاتهم. وقد استخدم مدير المدرسة تلك المناسبات ليس للاعتراف بالإنجازات التي تحقّقت وتقديرها فحسب، بل لإبراز رسائل مهمة تتعلق بالمدرسة أيضاً، وقد كان المجتمع المحلي، والطلاب، والمعلمون أيضاً ينتظرون بشوق وأمل إقامة تلك المناسبات. ومن خلال هذه النشاطات، اكتشف الآباء والأمهات، الذين لم يذهب العديد منهم إلى المدرسة من قبل، الأمور التي كان أطفالهم يتعلمونها وقيمة تعليم أطفالهم، وكيف يستطيعون تقديم الدعم لهم. وقد تحسن الانضباط في المدرسة، بينما ازداد مستوى الحضور والمشاركة في مجلس الآباء والأمهات والمعلمين.

غانا: دَوْرُ النساء في مجالس الآباء والأمهات والمعلمين

شهدت كباريغو، وهي قرية ريفية نائية في غانا، انعقاد اجتماعات منتظمة لمجلس الآباء والأمهات والمعلمين، وقد كان الآباء يحضرونها بانتظام بينما كانت الأمهات نادراً ما تحضرها. وقد تشكّل لدى مدير المدرسة باعث قلق حول نقص مشاركة النساء، وأراد أن يضمن، على وجه الخصوص، أن تُمثَّل قضايا الفتيات على نحو جيد. وبناءً على ذلك، فقد أجرى المدير حديثاً مع الأمهات أثناء تجواله في أنحاء القرية، وفي السوق وفي الكنيسة أيضاً، حيث كان دائماً يطرح ببراعة موضوع المشاركة في مجلس الآباء والأمهات والمعلمين. وفي خِضَمِّ هذه النقاشات، علم المدير أن معظم الأمهات لم يلتحقن بالمدرسة قطّ، لذلك فقد اعتقدن أنهنّ لن يستطعن الإسهام في ذلك. كذلك فقد اعتقدن أنَّ مجلس الآباء والأمهات والمعلمين أمرٌ "من شأن الرجال" فقط.

وبالحديث عن هذه الهموم كلٌّ على حدة، ومن ثم في اجتماع مجلس الآباء والأمهات والمعلمين، وجد مدير المدرسة أن العقبة الكأداء بالنسبة إلى النساء هي توقيت الاجتماعات، فقد كان المدير يعقد الاجتماعات بشكل عام في وقت متأخر من بعد الظهيرة، عندما تخفّ حدة حرارة الشمس، ولا يكون الليل قد خيّم على المكان، لكن وقت الانعقاد هذا هو الوقت الذي تكون فيه النساء أكثر انشغالاً خلال اليوم كما علم، وذلك حيث يكنّ قد عُدْن من السوق وبدأن في تحضير الوجبات المسائية. لذلك فقد غيّر مدير المدرسة الموعد إلى وقت مقترح: "أيام الجمعة بعد الصلاة مباشرة، وذلك لأن مجتمع المسلمين ومجتمع المسيحيين كليهما لا يذهبان إلى المزارع في هذه الأيام، ولأنّ هذا الموعد يأتي قبل أن يبدأ موعد الطبخ أيضاً."

وقد أتاح إشراكُ نساء المجتمع المحلي وتغييرُ الموعد إلى وقت مناسب أكثر لهنّ، الفرصةَ ليكون لهنّ حضور أقوى بشكل تدريجي في مجلس الآباء والأمهات والمعلمين. وقد أثْرَت النساءُ الحوار ليس فيما يتعلق بقضايا النوع الاجتماعي فحسب، بل فيما يتعلق بمجموعة من المواضيع التي تؤثر في الأطفال.

٤-٣-٣ دور الهيئات التعليمية والسلطات المحلية الأخرى

تُعزّز المدارس الصديقة للطفل التحالفات المستندة إلى قاعدة عريضة في أوساط المجتمعات المحلية، والحكومات المحلية، والمجتمع المدني، والقطاع الخاص. وفي ظل الحاجة إلى منظور مشترك بين القطاعات، يجب تقدير الجهات الفاعلة المختلفة واستيعابها تماماً، وذلك لضمان تنفيذ مفهوم المدرسة الصديقة للطفل.

تقع على عاتق السلطات المدرسية المحلية (البلديات) المعنية بالمدارس التزامات ومسؤوليات تضطلع بها بلدياتها. فمن واجب تلك السلطات تقديم الموارد والتمويل للمعلمين والإداريين، وذلك لتوفير مواد التعلّم جيد النوعية، ولمتابعة التخطيط للمدارس وتقدمها. وتتابع كلٌّ من السلطات التعليمية على المستويين المحلي والوطني أداء مدارس محددة.

كما أن السلطات التعليمية المحلية تتولّى المسؤولية عن الإشراف على المعلمين، والقائمين بتصريف الأمور ومديري المدرسة / مديرات المدارس، وعن تخصيص فضاءات التعلّم وأدواته ووسائله. وهم يخضعون للمساءلة أمام المجتمع عن تخصيص الموارد. أما في الأنظمة الحكومية غير المركزية، فتتوافر لأبناء المجتمع المحلي، والآباء والأمهات، والأطفال فرصاً أكبر للمشاركة في التخطيط للنشاطات التعليمية الصديقة للطفل وللحوكمة، وفي تنفيذها، ومتابعتها وتقييمها.

٤-٤ الوصول الامتدادي إلى المجتمع المحلي وما يتعداه

المدرسةُ الصديقة للطفل جزءٌ لا يتجزأ من المجتمع المحلي، وهي تبادر في الوصول إليه، ساعيةً إلى الحصول على دعمه من خلال تحسين الصداقة للطفل، وداعمةً بالتالي عملية تنميته. ويحظى هذا الترابط المشترك والمتداخل بأهمية خاصة في المناطق الواقعة في براثن الفقر.

يتم التعلّم في ظروف متنوعة في بيئة الطفل الأوسع: أي في المنزل، وبعد المدرسة، وفي المؤسسات الدينية، وفي التفاعلات مع أبناء المجتمع المحلي الآخرين (انظر الإطار في هذه الصفحة). والمدارس الصديقة للطفل تراعي المعارف والقيم والتقاليد التي يجلبها الطلاب معهم من المجتمع المحلي الأوسع. وفي الوقت ذاته، يكتسب الأطفال معارف ومهارات جديدة يأخذونها معهم إلى المجتمع المحلي. ويمكن أن تبسط المدرسة نطاق وصولها عن طريق إرسال الأطفال إلى المنزل وهم يحملون معهم رسائل تُؤخذ إلى المنزل لتنقل معلومات حول أهمية النظافة العامة والشخصية، والوقاية من فيروس نقص المناعة البشري ومن متلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، والاستدامة البيئية وغيرها من المواضيع. وبهذه الطريقة، تُسهم المدرسة في تنمية المجتمع المحلي.

ويُمنحُ هذا الحوار المُجتمعَ المحلي حسّاً بملكية المدرسة، لكي لا يُنظر إلى المدرسة على أنها شيء خارج المجتمع المحلي. كما أنّ الحوار عَبرَ الحدود هو الذي يميّز المدارس الصديقة للطفل عن غيرها من المدارس، التي تصبح، في أغلب الأحيان، واحات للمجتمع المحلي الأوسع، وأحياناً تقدّم الفضاء الوحيد لاجتماعات المدينة أو القرية واحتفالاتها. وتُرسي هذه الروابط قواعد المدرسة بوصفها مؤسسة مجتمعية داعمة، مهتمة ومراعية، وذات صلة بالمجتمع المحلي.

وتصلُ المدارس الصديقة للطفل إلى ما هو أبعد من حدودها، باحثةً عن شراكات مع جهات فاعلة أخرى تُسهم في التنفيذ الفعّال لجميع جوانب الصداقة للطفل من قبل المدرسة. وتشمل هذه الجهات الفاعلة مهنيي ومؤسسات رعاية الطفل والرفاه الاجتماعي التي تُسهم في صحة الطفل وتغذيته. وتحتاج المدارس الصديقة للطفل إلى هذه الشراكات، حيث تفتقر في الغالب إلى الموارد الضرورية لتقديم جميع العناصر لتكون صديقة للطفل بكل ما في الكلمة من معنى.

ويمكن أن تذهب تغطية المدرسة الصديقة للطفل إلى ما هو أبعد من المجتمع الجغرافي. ويتكيّف العديد من المدارس مع المجتمعات المحلية المختلفة (مع مختلف الديانات، والأعراق، والانتماءات السياسية). ويمكن أن يؤثّر الحسّ بالتضامن والهوية المشتركة التي يخلقها بناء الخصائص / القيم المؤسسية المميّزة، وتعليم مبادئ التعايش المشترك السلمي، والتفاوض، واللاعنف، والعناية بالبيئة، في بناء الأمة على نطاق أكبر.

البرازيل: الجوارُ مثلُ المشروعات المدرسية

تم تطوير مفهوم جديد للتعليم في ڤيلاماداليا، وهي مقاطعة / محافظة صغيرة في أكبر مدينة في البرازيل، ساو باولو. وتدير هذه المشاريع المعروفة "بعبارة "الجوار مثل المدرسة" منظمة غير حكومية تُعرف باسم سيداد إسكولا أبريندیز، التي عملت وما زالت تعمل منذ عام ١٩٩٧، على تحويل كل ميدان أو ساحة، وزقاق، ودور سينما، ومشغل أو ورشة، ومركز ثقافي، ومسرح، إلى غرف صفية.

وتهدف مشروعات "الجوار المدرسة"، التي تعتبر امتداداً للتعليم المدرسي الرسمي، إلى توسيع فضاءات التعلّم في المجتمع المحلي، بحيث تستحدث مختبراً تدريسياً يكون فيه التعلّم هو معرفةُ الذات وتدخُّلٌ اجتماعي في المجتمع المحلي من خلال التواصل، والفن والرياضة.

إنّ نجاح مفهوم "الجوار مثل المدرسة" تقوده شراكة بين المدارس، والأسر، والسلطات العامة، ومقاولي المشروعات والأعمال الريادية، والجمعيات، والحرفيين، والمنظمات غير الحكومية، والمتطوعين – وهي القوى التي لا يمكن الاستغناء عنها في تعليم وتثقيف المجتمع المحلي. فكلُّ شخص يُعلّم الآخرين، وكل شخص يتعلّم في مراكز التأهيل، لذلك فإن هذه التجربة تساعد المربّين والتربويين والقادة الاجتماعيين على تعزيز الأنظمة التعلّمية.

تقوية مدى وصول المدرسة:

- تضع المدرسة خطة محدّدة للتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- ترسل المدرسة رسائل بشكل منتظم إلى الآباء والأمهات وإلى أعضاء لجنة المدرسة عن نشاطات المدرسة وتقدّم الأطفال.
- تُنشئ المدرسة والمجتمع المحلي "مجالس بين الآباء والأمهات والمعلمين والمجتمع المحلي" تجتمع بشكل منتظم.
- تُشجّعُ المدرسة الطلاب على المشاركة في نشاطات المجتمع المحلي.
- يشارك الآباء والأمهات والمجتمع المحلي في مشاريع تحسين المدرسة.
- تدعو المدرسة وكالات أو هيئات محلية أخرى (الوزارات)، والقطاع الخاص وقادة المجتمع المحلي، والآباء والأمهات إلى المشاركة في التخطيط وإدارة المدرسة.
- تقيم المدرسة شبكة مع المجتمع المحلي لزيادة وصول الأطفال المهمشين، وخاصة الفتيات، والأطفال العاملين في المنازل والأطفال ذوي الإعاقات، وأطفال الأقليات، إلى المدرسة.

© اليونيسف/نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٥-٣٩٢١/نيسبت

غانا: الطلاب يعلّمون المجتمع المحلي كيفية الوقاية من الملاريا

في كباريغو الواقعة في المنطقة الشمالية من غانا، أكمل الطلاب في الصفوف الابتدائية / الأساسية العليا وحدة تدريبية مستقلة حول الوقاية من الملاريا. وكجزء من الدروس التي تلقّاها الطلاب، فقد تم تشجيعهم على إعلام أسرهم والمجتمع المحلي حول المشروع وتقدم سير العمل فيه. وقد جمع هذا المشروع مهارات من مواد العلوم، والفن، والموسيقى، والأعمال الخشبية، والمهارات الحياتية. وقد أعدّ الأطفال مسرحية ومثّلوها أمام صغار الأطفال وأفراد الأسر عن دورة حياة البعوضة وطرق انتقال الملاريا. وقد ذهبوا أيضاً إلى المجتمع المحلي وحدّدوا مصادر المياه الراكدة. وباستخدام الأساليب التي تعلموها في المدرسة، استحدثوا شبكةً لتصريف المياه وقللوا مصادر المياه الراكدة إلى الحد الأدنى.

لقد كان المجتمع المحلي مهتماً إلى حد بعيد في هذا الأمر. وعندما رأى الكبار الراشدون الأطفال في المجتمع المحلي، سألوهم عن المشروع وعن كيفية تقليله لحدوث الإصابة بالملاريا. وقد كانت الحماسة مرتفعاً، وانضم أعضاء المجتمع إلى الجهود، وواصلوا تنفيذ الاستراتيجيات حتى بعد المناسبة بوقت طويل. ونتيجة لذلك، تم تقليص مصادر المياه الراكدة في المجتمع المحلي بشكل كبير، الأمر الذي أسهم بدوره في مكافحة الملاريا. وقد تعلّم المجتمع المحلي بطريقة ملموسة وملائمة كيفية إسهام تعليم الأطفال في رفاه الجميع.

- تُشرك المدرسةُ المجتمع المحليَّ في البرامج التطوعية (صيانة المرافق والبيئة) وتستقطب الأشخاص الذين يملكون معارف خاصة ومهارات كموارد للغرف الصفية.
- يفرض المعلم واجبات منزلية (رسائل تؤخذ إلى المنزل)، تتطلب من الأطفال التفاعل مع آبائهم وأمهاتهم.
- تقيم المدرسة شراكات مع القطاع الخاص المحلي، والمنظمات غير الحكومية والمنظمات القائمة على المجتمع المحلي تهدف إلى مساعدة المدرسة والأسر.
- يتم التخطيط للبرامج الصحية والتغذوية المدرسية وتنفيذها بمشاركة كلٍّ من الكوادر الصحية وكوادر الرعاية الاجتماعية، والمعلمين، والآباء والأمهات وغيرهم.
- يتم تعليم الطلاب أناشيد وقصائد شعرية تحمل رسائل صحية وأمنية، ويتم تشجيعهم على إطلاع أشقائهم الأصغر سناً منهم وأفراد أسرتهم الآخرين عليها.

أوغندا: حركة تعليم الفتيات تدعم المدارس الصديقة للطفل

يَنْشطُ أعضاء حركة تعليم الفتيات في أساليب تُسمّى من "طفل إلى طفل" للوصول ميدانياً إلى الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة. وباستخدام العوائد التي يجنيها أعضاء حركة تعليم الفتيات من أعمالهم المدرّة للدخل، يشتري هؤلاء الأعضاء المواد التعلّمية للطلاب المحتاجين، وهو نهج براغماتي (عملي) لمعالجة مسألة البقاء على مقاعد الدراسة. كذلك فإن نوادي حركة تعليم الفتيات تُعزّز الممارسات الصديقة للطفل وتُعدُّ السبل لإعادة الفتيات غير الملتحقات بالمدرسة إلى غرفة الصف، من مثل شراء المناديل الصحية لهنّ. وبالإضافة إلى ذلك، يُشرك أعضاء حركة تعليم الفتيات أفراد المجتمع المحلي، الأمر الذي يُعزّز ويقوّي الشراكات والتفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي.

المكسيك: شمول الأطفال من السكان الأصليين

حظيت المدارس الصديقة للطفل بالتشجيع على الالتحاق بها والترويج لها من ولايتي تشياباس ويوكاتان منذ عام ٢٠٠٠، وهما ولايتان مكسيكيتان تتّصفان بوجود عدد كبير من السكان الأصليين فيهما، وبمعدلات التهميش المرتفعة. وللمدارس الصديقة للطفل أهمية بالغة في استحداث المشاركة في أوساط الأطفال والمعلمين والآباء والأمهات، وفي تحقيق التنمية المستدامة ضمن سياق ثقافة السكان الأصليين. وتُحسِّن المدارس الصديقة للطفل التعلّم من خلال التعليم الثنائي اللغة والمتداخل الثقافات، والمشاركة النشيطة من قبل الطلاب والأسر والمجتمع المحلي، والتربية المدنية (الوطنية) القائمة على القيم الديمقراطية، واحترام التنوُّع، وتعزيز المساواة، والتعاون، والمشاركة. كذلك فهي تعمل بهدف الوصول إلى بيئة مدرسية صحية ونظيفة وصديقة. وتُعزّز مبادرةٌ موازيةٌ لهذه المبادرة، تُعرف باسم "التعلّم التشاركي في المجتمع المحلي"، التربية المدنية والنشاطات المدنية، حيث تتعلم الأسر والمجتمعات المحلية حقوق الطفل بطريقة حسّاسة ثقافياً ومحترمة، ويتم تشجيعها كلها على المشاركة في تنظيم حياة المجتمع المحلي حول المدرسة. وتسعى جهود مماثلة تُبذل ضمن مبادرة "جميع الأطفال في المدرسة" إلى ضمان التعليم الابتدائي / الأساسي جيد النوعية لجميع الفتيان والفتيات. ونتيجة لذلك، يحقّق طلاب المدرسة تحصيلاً علمياً أعلى، ولديها معلمون أفضل تدريباً وأكثر تحفيزاً، وبيئة مدرسية محسّنة تحتوي على حمّامات ومرافق المياه، وبمشاركة متزايدة من جانب المجتمع المحلي في التعليم، وبالإحساس المتعاظم بالهوية الثقافية، مما يسهم في تحقيق قَدْر من الاحترام للذات أكبر.

٤-٥ المجتمعات المحلية وفضاءات التعلم الصديقة للطفل

يتم تأسيس وإقامة الفضاءات الصديقة للطفل غالباً، وليس دائماً، في الأوضاع الطارئة والأزمات للتعويض عن الافتقار إلى بيئات التعلّم الآمنة والداعمة والتي تُلبّي الحاجة. وفي الأوضاع الطارئة المزمنة وأوضاع إعادة التأهيل، تستطيع هذه الفضاءات أداء دور مهمٍّ في تقديم الخدمات الاجتماعية الأساسية، الأمر الذي يمثّل نقاطاً للاستمرارية والاستقرار.

وبالإضافة إلى عمل المناطق الصديقة للطفل كفضاءات للتعلم، فإن تلك المناطق تعمل أيضاً كمكان للّعب والحفز، وللنشاطات الترفيهية ونشاطات المهارات الحياتية، ولإقامة المناسبات الثقافية والرياضية أيضاً. وخلال وقوع الأزمات، يحتاج الأطفال إلى الدعم النفسي الاجتماعي، وإلى المشورة والأماكن الآمنة التي يمكنهم فيها المشاركة في التعلّم والترفيه، وذلك بهدف استعادة الاستقرار في حياتهم. وتسعى الفضاءات الصديقة للطفل إلى تزويد الأطفال بهذه الحياة الطبيعية، وذلك من خلال إقامة النشاطات الضرورية، بصورة منتظمة من أجل نمائهم وتطورهم.

وتدعو الفضاءات الصديقة للطفل، في جميع الظروف، إلى زيادة مشاركة الأطفال والآباء والأمهات والمجتمعات المحلية، في عملية صنع القرار ذي العلاقة بتعليم الأطفال وترفيههم ولعبهم. كذلك فمن الممكن أن تعمل هذه الفضاءات كمراكز للمجتمع المحلي، تُقوّي مهارات تعامل الكبار الراشدين مع المواقف وتقدم مكاناً للإطعام / للتغذية، والرعاية الصحية، وتوزيع أدوات الإغاثة وإعادة التأهيل.

٤-٥-١ تنظيم فرص التعلّم

تعتبر فضاءات التعلّم الصديقة للطفل عناصر أساسية أثناء الأوضاع الطارئة وغيرها من الأوضاع، حيث يقع الأطفال فيها خارج إطار البيئات المدرسية الرسمية. ومع أن الحكومات والسلطات التعليمية مُلزَمة بتوفير فرص تعلّمية لجميع الأطفال، فإن الآباء والأمهات والأسر والمجتمعات المحلية غالباً ما تؤدي كلها دوراً أكبر في تطوير فضاءات التعلّم أثناء الأوضاع الطارئة.

وعادةً ما تحمل السلطات المحلية على عاتقها مسؤولية تحديد هذه الفضاءات، بَيْدَ أنّه من المرجّح أن يُعهدَ بمسؤولية تأسيسها وتشغيلها إلى الوالدين والمجتمع المحلي. وبالرغم من أن تركيز الفضاءات الصديقة للطفل ينصبّ على التعلّم، إلا أن هذه الفضاءات قد تشمل خدمات اجتماعية مُدْمجة، كالصحة، والتغذية، والرعاية الاجتماعية. ومن الممكن كذلك أن يتم التعليم في المنازل المحلية حيث يلتقي الأطفال معاً لتأدية نشاطات تكميلية أو نشاطات ما بعد دوام المدرسة تتعلق بالمدرسة، لكنها أكثر تطوعاً من ناحية العرض والمحتوى والتطبيق وتُعتبر مشاركةُ المجتمع المحلي، التي تتم، في أغلب الأحيان، من خلال منظمات المجتمع المدني، عنصراً أساسياً لنجاح التعلّم في الفضاءات الصديقة للطفل، وذلك لأن الآباء والأمهات ومتطوعي المجتمع المحلي هم الذين يبادرون عادةً إلى تشغيل النشاطات التعلّمية التي يتم تقديمها في هذه الفضاءات. وبالإضافة إلى ذلك، ولأنّ هذه الفضاءات هي فضاءات تعلّمية بديلة، فمن الضروري في الغالب حشد الأطفال للمشاركة، ولا سيمّا بالنسبة إلى الأطفال الذين يجدون أنفسهم خارج مؤسسات التعليم العام الرسمية. ولإدماج الأطفال المهمشين عملياً، يجب أن يثق المجتمع المحلي بفضاءات التعلم، ويجب أن يمتلك الأشخاص المسؤولون عن هذه الفضاءات البراعة الفنية للانخراط في عملية الحشد والتواصل الاجتماعي الفعال مع اليافعين والشباب.

إن اسهامات المجتمع المحلي في الفضاءات الصديقة للطفل، مثل الأدوات والأجهزة والمعدات والأرض والتعليم المباشر أو الإدارة كلها أمور ضرورية لتعزيز حسٍّ من الانتماء والملكية لدى الأطفال وأسرهم. وعلى غرار ما يحدث في النظام المدرسي الرسمي يجب أن تكون الفضاءات الصديقة للطفل، شمولية آمنة وصحية وكافلة للحماية. وكذلك يجب أن يشرف النظام التعليمي على هذه الفضاءات غير الرسمية لضمان تلبيتها لجميع المتطلبات.

ويمكن إنشاء الفضاءات البديلة للتعلّم في أي مكان: في الكنائس، وفي المساجد، والمعابد، وقاعات المجتمع المحلي، والغرف ضمن مكتب قائد أو عمدة المجتمع المحلي، وفي المكتبات، وفي أي مجمّع كان، وفي الأراضي المخصصة لأغراض معنيّة، وفي الغرف غير المستخدمة من أي منزل خاص، وحتى في أي قارب. وفي جزر المالديف، على سبيل المثال، كانت المدارس الدينية تُستخدم لنشاطات التعلّم بالإضافة إلى قراءة القرآن عندما تم الاتفاق على أنّ الأطفال يحتاجون أيضاً إلى قراءة الأدبيات الأخرى وتعرّف العالم خارج المجتمعات المحلية.

وفي نيكاراغوا وإيران، تُشكّل المكتبات المتنقلة فرصاً للأطفال لكي يتعلّموا، لا بل إنها أيضاً فرصٌ لأسرهم وللمجتمع المحلي الأوسع. وفي كوريتيبا في البرازيل، فإنّ المراكز التعليمية، التي تشبه شكل المنارات التي تجمع ما بين فرص الوصول إلى المكتبات وإلى الإنترنت، هي جزءٌ من مشروع منارات المعرفة في المدينة، تقع بجوار المدارس، وذلك لتجسير التعلّم بين النظام التعليمي الرسمي، والمجتمع المحلي، والأسر.

© UNICEF/NYHQ2006-0325/Pirozzi

الخطوات الاستراتيجية:

- تحديد الفضاءات ضمن المجتمع المحلي، التي يمكن أن يتمّ التعلّم فيها.
- إشراك إدارة المدرسة ومجلس الآباء والأمهات والمعلمين في عملية الانتقاء.
- خلق برامج تعلّمية بديلة وتنفيذها لجميع الأطفال، بمن فيهم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، من خلال الوصول الامتدادي إلى المنظمات غير الحكومية والمنظمات الدينية، والتعاون معها.
- إعداد وتطوير وتقديم المهارات الحياتية، وبرامج الوقاية من فيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، وسُبل التكيّف مع البيئات المتغيّرة من خلال النشاطات التعليمية الرسمية والتكميلية للأطفال غير الملتحقين بالمدرسة.
- تحديد أماكن للاجتماع يُمكن فيها حشد الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، وذلك من أجل شمولهم في النشاطات التعلّمية الرسمية وغير الرسمية.
- استخدام الموارد القائمة وتحديد موارد جديدة داخل المجتمع المحلي وخارجه.
- التعاون مع القطاع الخاص وإعداد فضاءات التعلّم البديلة والتكميلية.
- تضافر الجهود مع جهود المنظمات والهيئات الرياضية والترفيهية والثقافية.
- تحديد أبناء المجتمع المحلي والمتطوعين الذين يملكون المهارات والوقت لدعم نشاطات التعلّم في الفضاءات الصديقة للطفل.

٤-٦ مضامين وتبعات السياسات

تنطوي التغييرات الموصى بتنفيذها لجعل البيئات التعلّمية صديقة للطفل على تغيير أساسي في موضوعات المساءلات، وأنظمة الرصد المتابعة، والتدريب، والمناهج (المدرسية)، وممارسات القبول في المدرسة، وبنية المدارس ومراكز الطفولة المبكرة ومحتواها، ودور الأسر والجمعيات المدنية. ولن تحدث هذه التغييرات ولن يتم إعمال حقوق الطفل إلا إذا كانت مدعومةً من قبل الالتزامات القوية بالسياسات وبوسائل المساءلة المحددة. وبناءً على ذلك، فإنّ الدعم السياسي على أعلى المستويات مطلوبٌ لهذا المستوى التعليمي. ولضمان قابلية المدارس الصديقة للطفل للحياة يتعيّن عليها أن تكون مستندةً إلى الدليل والبرهان ومدعومةً من نظام مستمر من الرصد والمتابعة والتقييم، والتغذية الراجعة، والمناصرة وكسب التأييد. (انظر الفصل الثامن).

وينفذ العديد من الدول النامية مدارس صديقة للطفل من خلال عملية مسرّعة لإصلاح المدارس. ويعمل مجتمع المدرسة برمته، بطريقة متعاونة، للوصول إلى غرض مشترك، عن طريق الاجتماع، والتحدث مع المشاركين، والتعلم من خبرات بعضهم بعضاً.

٤-٧ المراقبة والإشراف

لجان التعليم في القرى: المساءلة من المجتمع المحلي

في العديد من المجتمعات المحلية، تقع مسؤولية الإشراف على نوعية التعليم والمعلمين على كاهل لجنة التعليم في القرية، التي قد يكون لها وظائف مختلفة ومستويات من المسؤولية اعتماداً على المجتمع المحلي. وتشمل الأدوار المهمة للجنة متابعة الأطفال في المجتمع المحلي، وتقييم نوعية التعليم، وتحديد انتهاكات الحقوق، وتحديد أماكن وجود الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة. غير أن السلطة المعهود بها إلى اللجنة، ومن يتمّ تمثيلهم فيها تُحدث فرقاً كبيراً في أداء اللجنة وظائفها. وترصد اللجان المذكورة عمل المدارس وتتابعه، وتعمل كمنتدى لصنع القرار من قبل الآباء والأمهات والأطفال.

يتطلب فهم التعلّم والتعليم من منظور المدارس الصديقة للطفل شكلاً مختلفاً من إدارة المدارس ومراقبتها ومن الأنشطة التعلّمية. وتمتلك بضعة أنظمة تعليمية، وخاصة في الدول النامية، أنظمة فعّالة للمراقبة وتقييم الأداء بالنسبة إلى المعلمين والإداريين، أما تنفيذ أنظمة كهذه فهو يواجه قيوداً بصفة دائمة تقريباً.

وبذلك يوفّر تقديم إطار عمل للتعلّم والتعليم صديق للطفل فرصة لمراجعة وتغيير الطريقة التي يتمّ من خلالها الإشراف على المعلمين والإداريين وتصريف شؤونهم. كذلك فهو يوفّر فرصة لإنشاء وتقوية أنظمة وآليات للرصد والمتابعة والإشراف، بهدف تحسين المساءلة عن تخصيص الموارد واستخدامها.

ويعتبر إشراك الأسرة والمجتمع المحلي في متابعة ورصد نشاطات التعلم أمراً حاسماً في نموذج التعلّم الصديق للطفل، ويجب إدماج هذا الإشراك في النموذج منذ بدايته. كما تجب دعوة الهيئات الحاكمة، على جميع المستويات، لمناقشة كيفية تنظيم المدرسة الصديقة للطفل (قانونياً). ويجب كذلك شمول أصوات الأطفال عبر منتديات مفتوحة تعقد طوال العملية، وذلك لتقوية تأثير الأطفال ومشاركتهم.

ويجب تشكيل الخطوط الساخنة وغيرها من أنظمة الإبلاغ والاتفاق عليها.

- إعداد وتطوير نظام إداري يركّز على الطفل، ويبني على مبادئ التعليم الصديق للطفل وعلى حقوق الطفل.

الخطوات الاستراتيجية

- مراجعة أنظمة إدارة التعليم لتحديد كيفية تصوّر التعليم وإدارته.
- إنشاء مدوّنة سلوك للمعلمين ولمديري التعليم الصديق للطفل، بالإضافة إلى إنشاء نظام رصد ومتابعة من جانب المجتمع المحلي يهدف إلى التقييم والإبلاغ.
- إنشاء نظام تغذية راجعة فعّال وشفّاف حول تخصيص الموارد واستخدامها، مع توفير الفرص لمُدخلات المجتمع المحلي من خلال مجلس الآباء والأمهات والمعلمين.
- تأسيس خط ساخن ووضع أسلوب آخر للإبلاغ عن الإساءة للطلاب واستغلالهم.

مصر: نموذج مدرسة المجتمع

في النجوع (جمع نجع) الريفية من صعيد مصر، حيث لم تكن المدارس الابتدائية / الأساسية موجودة في السابق، وحيث كانت الفتيات يُحرمن من التعليم على وجه الخصوص، تم إنشاء مدارس المجتمع كوسيلة لتقديم التعليم جيد النوعية للأطفال. تتخذ هذه المدارس مواقع لها في المجتمعات المحلية، وهي مجانية دون أية تكاليف خفيّة. وتعتبر الملكية المحلية لهذه المدارس سمة أساسية يتّصف بها هذا النموذج، حيث تتبرع المجتمعات المحلية بالمكان، وتضمن مجيء الأطفال إلى الصف، وإدارة المدرسة من خلال لجنة تعليمية محلية في كل قرية.

ويتم محلياً استقطاب وتوظيف النساء الشابات اللاتي يحملن شهادات متوسطة، ويتم تدريبهنّ كميسرات لتقديم التعليم جيد النوعية من خلال الأساليب التفاعلية والمحتوى التعليمي الملائم محلياً، بما في ذلك الصحة، والبيئة، والزراعة، والخلفية التاريخية للمجتمع والمكان. ويؤهَّل خريجو مدارس المجتمع للخضوع للامتحانات الموحدة للمدارس الحكومية في نهاية كلٍّ من الصف الثالث والصف السادس.

ويعمل المشروع كمحفز للتنمية، وكمحفز للتغيير في أدوار النوع الاجتماعي وتوقعاتها، عند الأخذ بعين الاعتبار التركيز على الفتيات وإشراك النساء الميسرات. ويتم حالياً إدماج الدروس والعبر المستفادة من المكونات النوعية لنموذج مدرسة المجتمع من خلال مبادرة تعليم الفتيات. كما يتم توسيع النموذج نفسه من خلال تأسيس مدارس إضافية صديقة للفتاة.

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: 962-6-5502400+
فاكس: 962-6-5518103+
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

المدارس الصديقة للطفل

الفصل الخامس

المدارس بصفتها بيئات لحماية الأطفال

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

جدول المحتويات

الفصل الخامس

المدارس بصفتها بيئات لحماية الأطفال

٥-١ مقدمة

٥-٢ الحق في التعليم في بيئات آمنة صحية

٥-٢-١ البيئات الصحية

٥-٢-٢ البيئات الآمنة والتي تحمي الأطفال

٥-٣ الأطفال المعرَّضون لمخاطر خاصة

٥-٤ تقييم تهديدات الصحة والسلامة والأمن

٥-٤-١ رسم تفاصيل الفضاءات الآمنة

٥-٥ خفض المخاطر وزيادة الحماية

٥-٥-١ الأُطُر القانونية

٥-٥-٢ أُطُر السياسات ووضع المعايير

٥-٦ تنظيم المدارس وإدارتها

٥-٦-١ أدوار المعلمين ومسؤولياتهم

٥-٦-٢ مشاركة الأطفال

٥-٦-٣ الجوانب الحمائية للمنهاج الدراسي

٥-٦-٤ الشراكات مع المجتمع المحلي

٥-٦-٥ المتابعة والتقييم في البيئات التي تحمي الأطفال

٥-٧ التعليم الصديق للطفل في الحالات الطارئة

الفصل الخامس

المدارس بصفتها بيئات لحماية الأطفال

أكثر من ٥٠ في المئة من الأطفال الذين يُتوفّون في الزلازل كل عام يُتوفّون داخل مباني مدارسهم.

- ففي الباكستان، توفي أكثر من ١٧،٠٠٠ طفل وهم منتظمون في الحصص المدرسية الصباحية المبكرة عندما انهارت مباني مدارسهم على رؤوسهم عقب الزلزال الذي حدث في أواخر عام ٢٠٠٥.
- أما في الدول المتقدمة فتُصمّم المدارس والمستشفيات المحلية، في الأحوال الاعتيادية، لضمان بقاء مَنْ فيها على قيد الأحياء، وتصنّف أيضاً كمأوى آمن لأفراد المجتمع المحلي المتأثرين (من الأوضاع الطارئة).

ولا يُعَدّ تحسين معظم المباني المدرسية هيكلياً أمراً مكلفاً أو صعباً من الناحية الفنية

- ويتراوح معدل التكلفة المقدّرة لكل مدرسة بين ١،٠٠٠ دولار و١،٥٠٠ دولار أمريكي، بافتراض استخدام الأيدي العاملة المحلية والموارد المحلية، وخيارات التصميم متدنية التكلفة.

المصدر: *حملة الأمان في المدرسة وشبكة موارد الكوارث، وهي إحدى مبادرات منتدى الاقتصاد العالمي.*

٥-١ مقدمة

ينتظمُ ملايين الأطفال في مدارس آمنة بدرجة معقولة في معظم الأوقات. لكن المدارس في معظم الدول النامية تفشل في حماية الأطفال من عواقب الكوارث الطبيعة والحوادث. وفي وقت تزداد فيه البيئات غير الآمنة باطّراد، ويتنبأ فيه العلماء بدرجة نسبية من اليقين بأنّ تغيّر المناخ سيزيد كلاً من حدّة الكوارث الطبيعية ومدى انتشارها، فإنّ من غير المقبول أن تكون المدارس غير قادرة على تحمّل الكوارث ومقاومتها.

بَيْدَ أنّ المشكلة لا تتمثل في الكوارث الطبيعية والحوادث فحسب. فثمة طرق كثيرة تفشل المدارس فيها في حماية الأطفال الذين يُعهَد بهم إليها لرعايتهم. فمصادر الخطر والتهديد كثيرة ومعقّدة. وهناك حالات احترق فيها الأطفال، وخاصة الفتيات، وهم جميعاً أحياء في المدارس الداخلية، حيث كانت الأبواب "مغلقة بأمان"، على ما يبدو لحمايتهم. وفي بعض الدول، يتعرّض الأطفال لخطر الاختطاف للحصول على فدية، أو يَعْلقوا في براثن العنف المرتبط بالعصابات، الذي أخذ يصبح نمطاً مزعجاً في أوساط الشباب. وتعتبر المدارس أحياناً أهدافاً للهجمات العنفية خلال الحروب الأهلية، مما يُعرّض الأطفال لخطر الاختطاف أو التجنيد القسري كجنود أطفال، أو عمّال، أو عبَيْدَ للجنس.

وتكشف دراسة الأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال النّقاب عن أنّ الأطفال معرضون في جميع أنحاء العالم لخطر العنف داخل البيئة المدرسية وحولها. وتتراوح التهديدات التي يتعرّضون لها بين الاغتصاب، والإساءة الجنسية، والتحرّش الجنسي، والضرب الجسدي، وبين الإساءة اللفظية، والاستقواء، والتّوبيخ بالسخرية، والتنميط، وغير ذلك من أشكال الإذلال. وفي بعض الأوقات، يكون المعلمون، والإدارة المدرسية، والأقران هم مرتكبو هذه الإساءات.

وأحياناً تفشل المدارس في حماية الأطفال من التعرّض للمخاطر الصحية، كالتلوث، والمواد السامة، والضوضاء، والأدخنة والأبخرة، أو قد تضعهم في بيئات لا تُراعي النظافة العامة والشخصية، وهي تُلحق الضرر بصحتهم. وقد تكون المدارس مهملة حيث لا تتنبأ على نحو يفي بالغرض بالتهديدات التي تواجه صحة الأطفال وسلامتهم في مواجهة البيئة المتغيّرة بإيقاع سريع، ولا تقيهم منها وتعدّهم لها.

ففي المدارس الصديقة للطفل، يجب إيلاء الانتباه إلى هذه العناصر الأساسية المهمة:

- **التنبؤ:** يجب أن تتنبأ السّلطات (الإدارة) المدرسية بالمخاطر الوشيكة أو المحتملة التي قد تؤثّر في الأطفال داخل المدرسة، أو في المناطق المجاورة لها، أو في المجتمع المحلي الأوسع. وقد تتراوح هذه المخاطر من الإنفلونزا الموسمية إلى الجائحات المحتملة الأكثر خطورة كإنفلونزا الطيور، أو الأمراض التي تنقلها الحشرات كالملاريا وحمّى الضّنك، والتي تنشأ في مناخات أكثر برودة عندما ترتفع درجات الحرارة. وقد تفرض هذه المخاطرُ الأحوالَ الجوية الشديدة للغاية والوشيكة الحدوث، أو يفرضها قُرب المدرسة من مواقع خطيرة. وفي بعض الدول، يجلب التوترُ السياسي خطر العنف إلى المجتمع المحلي. ويمكن أن تُقَدِّر المدارس الملمة بهذه التطورات متى يحين وقت اتخاذ التدابير الوقائية. وعندما يأخذ مجتمع المدرسة على عاتقه مسؤولية الاستعداد بجدية لهذه الظروف، يمكن للاهتمام بالإستشراق المستقبلي أن يُسفرَ عن تدابير وقائية.
- **الوقاية:** يجب أن تتخذ الإدارة المدرسية تدابير احترازية لتفادي المخاطر التي تعترض صحة الأطفال وسلامتهم. ويساعد تحصين / تطعيم جميع الأطفال ضد الإنفلونزا وإعطاؤهم مطاعيم / لقاحات أخرى في الوقت الصحيح على الوقاية من الأمراض الخطيرة. كذلك فيمكن أن تمنع نقاط عبور المشاة المخصصة للأطفال وقوع حوادث السيارات. ويمكن أن يمنع وقوعَ الأحداث المفجعة قيامُ المجتمع المحلي برسم دقيق ومفصّل للمخاطر البيئية ولمواطن الضعف والقابلية للتعرّض للكوارث الطبيعية، كذلك فإنّ استخدام الإجراءات الملائمة لغسل الأيدي واتباع الممارسات الصحية الأخرى يمنع انتشار الأمراض. وبالطريقة ذاتها، يعتبر حظر حمل الأسلحة في المدارس، وتوفير المراقبة الملائمة لمناطق اللعب وتصميم الغرف الصفية حتى تتم مراقبة النشاطات التي تجري داخلها بسهولة من الخارج، تعتبر جميعها طُرُقاً للمساعدة على منع حدوث حالات الاستقواء، والاعتداء، والإساءة داخل المدارس وفي محيطها. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تسييج المناطق ذات الخطر المحتمل كبرك السباحة أو آبار المياه، وإزالة أو رشّ أماكن المياه الراكدة التي يتكاثر فيها البعوض، تعتبر تدابير وقائية يمكن للمجتمع المحلي المدرسي الاستثمار فيها لحماية الأطفال والعاملين بالمدرسة.
- **الاستعداد:** يجب أن يكون لدى المدارس موارد وإجراءات موضوعة موضع التنفيذ للتعامل بسرعة وبشكل حاسم مع المخاطر المُحددة التي تُهدّد صحة الأطفال وسلامتهم. ويمكن أن تتيح أنظمةُ التحذير – ابتداءً من جرس المدرسة البسيط وانتهاءً بالأدوات الأكثر تعقيداً كالرسائل النصية مثلاً، الفرصةَ للمدارس لتنبيه وتحذير الطلاب والأُسر والعاملين بالمدرسة من أي خطر أو حالة طارئة. ويمكن أن يُساعد كلٌّ من تدريب المعلمين والطلاب على مهارات الإسعاف الأولي البسيط، وتركيب مطافئ الحريق وأضواء الطوارئ، وتحديد مواعيد للتدريب على عمليات الإخلاء، واستحداث نقاط معيّنة للتجمّع، وأماكن آمنة، وطرق لطلب المساعدة، يمكن لها كلها أن تساعد في إعداد مجتمع المدرسة للاستجابة للحوادث والحالات الطارئة.

وتملك المدارس الصديقة للطفل عادةً سياسات وخططاً وتدابير وموازنات واضحة كلها للتصدي لهذه العناصر. ويجب عليها أن تراجع الإجراءات باستمرار للتأكد من مواكبتها لأية تغييرات في المدرسة أو في المجتمع المحلي الأوسع.

يتناول هذا الفصلُ تفاصيلَ قضايا الحماية وبُعد السلامة والأمان في المدارس الصديقة للطفل. ويستقصي توقّعات المدارس وواقعها فيما يتعلق بتعزيز الرعاية العاطفية، والنفسية، والجسدية للأطفال. وقد تم تحديد فئات التهديد وتقييمات المخاطر كأساس لمراجعة الاستراتيجيات والتدخلات لجعل المدارس صحية وآمنة وأماكن تحمي الأطفال.

٥-٢ الحق في التعلم في بيئات آمنة صحية

تُوضّح اتفاقية حقوق الطفل التزامات الحكومات لتيسير إعمال حق الطفل في التعلّم في بيئة آمنة ومأمونة، سواء أكانت مدرسةً تقليديةً أم فضاءً مخصّصاً للتعلم في حالة طارئة. وتناشد اتفاقية حقوق الطفل، على وجه التحديد، جميع الدول الأطراف باتّخاذ تدابير ملائمة لضمان الحماية للأطفال من جميع أشكال العنف، والإصابة والضرر، والإساءة، والإهمال، وذلك بهدف التأكد من إدارة الانضباط المدرسي بطريقة تنسجم مع كرامة الطفل، وضمان إعمال حق الطفل في الرعاية الصحية الفضلى الممكنة (انظر الإطار صفحة ٤).

ويجب أن تعتنق المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل هذه المبادئ والمعايير في خلق بيئة تعلّمية يكون فيها الأطفال أحراراً من الخوف، أو القلق، أو الخطر، أو الأمراض، أو الاستغلال، أو الأذى، أو الإصابة. ولا بُدّ لتلك المدارس والفضاءات من خلق بيئة صحية وآمنة تحمي الأطفال من خلال تقديم الخدمات المدرسية في المجالات الصحية والتغذوية وخدمات المياه والصرف الصحي، بالإضافة إلى وضع مدوّنات للسلوك المناهضة للعنف.

٥-٢-١ البيئات الصحية

تبدأ حماية الطفل في المدرسة بالطفل العفيّ (السليم صحياً). فالصحة الجيدة والتغذية السليمة متطلبات مسبقة للتعلّم الفعال. وتُظهر الأبحاثُ أنّ الطفل الذي يتمتع بالصحة والذي يتناول غذاء جيداً يتعلّم بشكل أفضل. ويُعترف ببرامج الصحة المدرسية والتغذية المدرسية كوسيلة لتحسين وضع الأطفال التغذوي، والتحصيل التعلّمي، والرفاه العام. ويمكن أن يؤثر الجوع قصير الأمد عكسياً في قدرة الطفل على التعلّم. كذلك فقد أظهر نقص اليود أو الحديد أنه يقلّل من مهارات الطفل الإدراكية والحركية، وحتى من معدلات الذكاء لديهم. وبالمثل، فإنّ الإصابة بالديدان يسبب الأنيميا (فقر الدم المزمن) وضعف النمو الجسدي والفكري والإدراكي، يؤديان إلى إحداث أثر ضارٍّ في أداء الطفل التعليمي. وتُثمر

اتفاقية حقوق الطفل: حق الطفل في توفير بيئات صحية وآمنة تحمي الأطفال.

المادة ٢	يجب توفير التعليم دون أي نوع من أنواع التمييز.
المادة ١٩	تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من جميع أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال، أو إساءة المعاملة أو الاستغلال بما في ذلك الإساءة الجنسية. وينبغي أن تشمل هذه التدابير الحمائية الوقاية، وتحديد حالات إساءة معاملة الطفل، والإبلاغ عنها، والإحالة بشأنها، والتحقيق فيها، ومعالجتها، ومتابعتها.
المادة ٢٤	تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التمتع بأعلى مستوى صحي يمكن بلوغه، وتتفق على اتخاذ التدابير المناسبة لضمان توفير المساعدة الطبية والرعاية الصحية اللازمتين لجميع الأطفال، ومكافحة الأمراض وسوء التغذية، وتوفير الأغذية المغذية الكافية ومياه الشرب النقية، آخذة في الاعتبار أخطار تلوث البيئة ومخاطره، وتزويد الآباء والأمهات والطفل بالمعلومات الأساسية، والحصول على التعليم في هذا المجال ومساعدتها في الاستفادة من المعلومات في مجالات صحة الطفل وتغذيته، ومبادئ حفظ الصحة والإصحاح البيئي، والوقاية من الحوادث.
المادة ٢٨	تتخذ الدول الأطراف كافة التدابير المناسبة لضمان إدارة النظام في المدارس على نحو يتماشى مع كرامة الطفل الإنسانية.
المادة ٢٩	توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجهاً نحو: (أ) تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها. (ب) تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة. (د) إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين. (هـ) تنمية احترام البيئة الطبيعية.
المادة ٣٧	تكفل الدول الأطراف ألا يُعرَّض أي طفل للتعذيب أو لغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة.

الصحة الجيدة في سنّ الالتحاق بالمدرسة فوائد صحية طويلة الأمد، وتقلّل معدلات الرسوب، وتزيد التحصيل التعليمي.

ويتعرّض الأطفال لتهديدات مادية وفسيولوجية عديدة قد تعرّض صحتهم وسلامتهم في المدرسة للخطر، بالإضافة إلى ضعف تغذيتهم. وتعتبر الملاريا، والأمراض المنقولة عن طريق الماء، والإصابة بالطفيليات (فالديدان هي السبب الأساسي لنقص التغذية لدى الأطفال في سنّ الالتحاق بالمدرسة)، والإسهال، والكوليرا، والجفاف، وفيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) أمثلة من المخاطر الفسيولوجية التي يُواجهها الأطفال. وثمة مخاطر مادية أخرى تهدد صحة الأطفال وأمنهم، كإصابات حوادث المرور التي تقع وهم في طريقهم إلى المدرسة ومنها، والتمزّقات والكسور وغيرها من الإصابات التي تحدث أثناء اللعب، والغرق، والعنف الجسدي (العقاب البدني، والاعتداء... الخ)، والعنف الجنسي.

وتخفّف المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل هذه المشكلات عن طريق خلق بيئة مدرسية صحية تُوفِّر إمكانية الحصول على مياه الشرب الآمنة، وسبل النظافة العامة والشخصية الملائمة ومرافق

الصرف الصحي الملائمة، وذلك عن طريق التثقيف الصحي والبيئي والتثقيف بالنظافة العامة والشخصية المستندة كلها إلى المهارات الحياتية، وكذلك عن طريق توفير الخدمات الصحية والتغذوية كجزء لا يتجزأ من عملية التدريس. ويجب أن تكون المباني المدرسية خالية من المواد الخطرة كالرصاص أو الإسبستوس أو تلوث الهواء داخل المباني. ويجب المحافظة على نظافة مبنى المدرسة والغرف الصفية وخلوها من مواد النفايات المؤذية. كما يجب توفير حمّامات منفصلة لكلٍّ من الفتيات والفتيان (حيث تُعطى الفتيات الخصوصية التي يحتجن إليها)، بالإضافة إلى توفير المياه الكافية لغسل الأيدي في مرافق ملائمة. وتعتبر هذه جميعها جوانب مهمة تُوجب على المدارس وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل توفيرها كجزء من بيئة التعلّم الآمنة والتي تحمي الأطفال.

وتعني المحافظة على ثقافة البيئات النظيفة والصحية والآمنة أن يلتزم مديرو المدارس والمعلمون بالبرامج التي تُشرك الأطفال في المحافظة على مرافق الصرف الصحي لغسل الأيدي ومرافق مياه الشرب، والحمامات. ويعمل مديرو المدارس والمعلمون، في الأحوال المعتادة، مع الأطفال لإعداد وتنفيذ خطة للرصد والمتابعة والمحافظة على المرافق، ولمساعدة الأطفال على التمتع بالنظافة والصحة دائماً. وفي هذا الصدد، يجب تبني مبدأ الصيانة الوقائية كطريقة لوضع المعايير وتقليل التكاليف، التي تميل إلى كونها أكثر ارتفاعاً في حالات الإصلاح واستبدال القطع. وتشتمل الوقاية على مهمات بسيطة كتزييت الأبواب التي تُصدر صريراً قبل أن تفشل المُفصّلات في العمل، وترقيع الصدوع البسيطة في البلاطات الخرسانية قبل أن تصبح صدعاً كبيراً في الجدار، وإصلاح الصنابير التي تسرّب المياه قبل أن تصبح مصدر خطر للفيضان، وتغيير القطع في مضخة آبار المياه قبل أن ينهار النظام كله، وطلاء الجدران بانتظام لحماية قدرة المباني على البقاء، وفركها وتنظيفها بانتظام للوقاية من تراكم السّخام والنفايات في المدرسة، وزراعة الأشجار لتوفير الظلال والمحافظة على سلامة التربة (انظر الفصل الثالث).

© اليونيسف / نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٧-١٨٨٦ / إستي

ولدعم بيئة تعليمية تحمي الأطفال من أجل التعلّم وإنجاز برنامج الصيانة، يستطيع مديرو المدارس ومعلموها تشجيع الأطفال على تأسيس نوادي لبيئة صحية، ينظمون فيها مهمات للصيانة ويُعدُّون مسابقات حول هذه المهمات، وينشرون رسائل تروّج لاستخدام المياه الآمنة، والصرف الصحي، ولوجود "المدارس الصحية والمنازل الصحية."

وقد اعتادت المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلم الصديقة للطفل على التّصدّي لسوء التغذية من خلال "الغذاء من أجل التعليم" – حيث تُوفّر وجبات أو وجبات خفيفة داخل المدرسة ووجبات إعاشة تؤخذ إلى المنزل بالنسبة إلى الأطفال الضعفاء والمعرضين للمخاطر، والأيتام، والفتيات. وتشجع هذه الاستراتيجيات الآباء والأمهات على إرسال أطفالهم إلى المدرسة بانتظام، كذلك فقد تشجّع المجتمعات المحلية على إعداد الوجبات وتقديمها، ودعم مشاريع الحديقة المدرسية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المدارس الصديقة للطفل والفضاءات الصديقة للطفل تشجّع

نيكاراغوا: المياه والصرف الصحي في المدارس الصديقة للطفل

تعتبر مبادرة المدارس الصحية والصديقة في نيكاراغوا – التي يفتقر فيها حوالي ٨٠ في المئة من المدارس الابتدائية / الأساسية إلى المستويات المُرضية من المياه ومرافق الصرف الصحي التي تلبّي الحاجة، والتي تعاني من ضعف نوعية التعليم، نهجاً متكاملاً في الصرف الصحي والتثقيف بالنظافة العامة والشخصية على مستوى المدرسة. وتهدف المبادرة إلى تحسين بيئة المدرسة عن طريق معالجة قضايا الصحة، والنظافة العامة والشخصية في المدرسة، والصرف الصحي (الإصحاح) البيئي، وحقوق الإنسان، وذلك بطريقة شمولية مرتبطة بالتعلّم جيد النوعية. وتقوم المبادرة على فكرة مفادها أن المدارس تستطيع المساعدة في تحويل حياة الأسر والمجتمعات المحلية عن طريق تعزيز الممارسات الإيجابية في أوساط التلاميذ / الطلاب خلال السنوات التكوينية من حياتهم. وتمتلك المدارس المشاركة مرافق جديدة لغسل الأيدي ومياهاً معقّمة بالكلور، بالإضافة إلى امتلاكها وحدات صرف صحي ملائمة منفصلة حسب العمر والنوع الاجتماعي. وثمة مقاعد (بديهات) أو حمامات أصغر حجماً للأطفال في سنّ مرحلة ما قبل المدرسة، ومَبْوَلات للفتيان، ومرحاض واحد جرت مواءمته لخدمة الأطفال الذين يعانون من الإعاقات. وقد أسهم تعليم المهارات الحياتية والتشجيع على النظافة العامة والشخصية في المعرفة المحسنة وفي بدء تعديل السلوك. وتهدف المبادرة إلى ضمان الاستدامة طويلة الأمد عن طريق الجمع بين التعليم / التثقيف، وتشجيع ممارسات وتحسينات النظافة العامة والشخصية الملائمة في البنى التحتية المدرسية – وذلك كله بمشاركة فعّالة من المجتمع التعليمي، والمجتمع المحلي المحيط، والأطفال.

التثقيف التغذوي للطلاب، وتقدّم لهم تعليمات حول أساليب الطبخ، وإعداد قائمة وجبات الطعام، واستخدام الأطعمة المحلية والوجبات الغذائية المتوازنة. وهذا يوفّر تغذية جيدة للأطفال على المدى القصير، إضافة إلى أنه يساعدهم أيضاً على تطوير المواقف والمعارف والقيم التي يحتاجون إليها لاتخّاذ القرارات الغذائية الملائمة طوال حياتهم.

وتدعم المدارس الصديقة للطفل البرامج المدرسية للتخلص من الديدان، والتي تعتبر عادةً جزءاً لا يتجزأ من برنامج الصحة المدرسية الأكثر شمولاً. ويُعتبر كلٌّ من "الحزمة الأساسية" التي يتشارك فيها كلٌّ من منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) وبرنامج الغذاء العالمي، وإطار تركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعالة (إطار FRESH)، الذي أطلقته كلٌّ من منظمة اليونيسف، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو)، والبنك الدولي، ومنظمة الصحة العالمية في عام ٢٠٠٠، مثالين جيدين على مثل هذه البرامج الصحية.

وتشتمل العناصر الأساسية للحزمة والإطار المذكورين على ما يلي:

- وجود سياسات صحية في المدرسة تُناصر دَوْر المعلمين وتيسّره في التشجيع على الممارسات الصحية الجيدة، والمساعدة في جعل المدارس بيئات تعلّمية سليمة وقوية صحياً.
- وجود مرافق للصرف الصحي تُلبيّ الحاجة وتوفر إمكانية الوصول إلى المياه الآمنة لتقليل الإصابة بالمرض، وانتقال الديدان والأمراض المنقولة عن طريق المياه إلى البيئة المدرسية.
- التثقيف الصحي القائم على المهارات والذي يُعزّز النظافة العامة والشخصية الجيدة، ويتفادى الأمراض، والوقاية من الإصابة بالديدان وغيرها من الأمراض.
- توافر الخدمات الصحية والتغذوية الأساسية التي تشتمل على الوجبات المدرسية والتخلص من الديدان.

وفي بعض الدول، توفّر المدارس الصديقة للطفل التوجيه قبل الالتحاق بالمدارس المهنية عن طريق تأسيس حدائق أو مختبرات مدرسية بالقرب من المدرسة أو حولها، حتى يتمكن الأطفال من الانخراط في مشاريع تربية الدواجن صغيرة الحجم وزراعة الأسماك، وتربية النحل، وزراعة أشجار الفواكه، وإنتاج السلع الغذائية الأساسية. ويمكن

أن توفّر هذه المساعي التوجيه المهني المسبق، ومنها على سبيل المثال المعارف والمهارات الزراعية المتعلقة بإنتاج الغذاء، وحماية البيئة، بالإضافة إلى تقديم الدعم الغذائي الفوري للأطفال (برنامج الغذاء العالمي ومنظمة اليونيسف، عام ٢٠٠٥). وفي هذا الوقت من موجات الجفاف المزمن ونقص الغذاء، من المهمّ أن يفهم الأطفال وأُسرهم ويدعموا، حيثما يكون ذلك ممكناً، الغذاء المزروع محلياً.

٥-٢-٢ البيئات الآمنة والتي تحمي الأطفال

تعتبر البيئة المادية للمدرسة أو فضاء التعلّم، بما في ذلك الجوار المحيط بها، من العناصر الحاسمة لأمان الأطفال وأمنهم. ولزيادة الأمان/ السلامة في المدرسة، يجب بناء الأسوار لحماية الأطفال من المؤثرات الخارجية المؤذية، مثل باعة المخدرات المُتجوّلين، أو التحرّش الجنسي، أو العنف الجسدي. ويعتبر الإشرافُ الدائم على المدرسة وساحتها أمراً ضرورياً بصورة دائمة. وقد تدعو الحاجة في الساحات المدرسية الواسعة ذات المباني المتعددة الكبيرة أو غير المحمية إلى وجود عاملين إضافيين أو تدابير أمنية أخرى، كأجهزة الإنذار أو الإبلاغ / الإعلام عن الحالات الطارئة التي قد تُحذّر الأطفال والمعلمين من الحالات الطارئة المستمرة.

وتعتبر الرحلة إلى المدرسة ومنها مصدرَ خطر آخر محتمل. وتُحدّد المدارس الصديقة للطفل، بصورة معهودة، الطرق الآمنة ليذهب الأطفال إلى المدرسة وليعودوا منها، كالممرات الآمنة المخصصة للمشي في المناطق الريفية النائية، أو الشوارع المحمية في المراكز الحضرية عندما يكون المشي على الأقدام إلى المدرسة ممكناً من الناحية العملية. ويمكن أن يتطوّع الآباء والأمهات لمساعدة الأطفال على عبور الشوارع المزدحمة ضمن المنطقة القريبة من المدارس الحضرية. وحيثما تكون المسافةُ مُشكلةً، يجب توفير المواصلات الآمنة للأطفال، كخدمة الحافلة المدرسية المنظمة أو التنقل المجاني في الحافلات العامة التي تَمرُّ بالمدرسة. وفي المواقع النائية التي يعيش فيها الأطفال على بُعد مسافات طويلة من المدرسة، أو يواجهون مخاطر أثناء ذهابهم إليها، كأن يعبروا الترِع أو الأنهار، أو يخاطروا بالتعرّض للاعتداءات الجسدية (وخاصة الفتيات)، تستطيع المدارس الصديقة للطفل أن تعمل مع المجتمع المحلي للترتيب للأطفال لكي يذهبوا ويعودوا معاً (الأمان مع المجموعة) أو لكي يصاحبهم الكبار الراشدون المسؤولون (التجمّع بصحبة مرافق).

وحتى تكون المدارس الصديقة للطفل بيئات تعلمية آمنة، فلا بُدّ لها من التعامل مع ما هو أكثر من القضايا الظاهرة المتمثلة في الخطر المادي والمخاطر الصحية. إذ يجب إيلاء اهتمام أيضاً برفاه الأطفال العاطفي والنفسي والجسدي، وبتوفير الحماية لهم من الإساءة اللفظية والعاطفية، والصدمة الناتجة عن التحرّش الجنسي، أو التمييز العنصري، أو التحيّز الإثني، أو التّطفل من قبل المعلمين والأقران (أتيغ وهوبكنز، ٢٠٠٦). ويجب أن تحمي المدارس الصديقة للطفل الطلاب من الأذى النفسي الذي قد ينتج عن أنواع مختلفة من العقاب الذي يرتكبه الأقران أو المعلمون، بما فيها الإساءة اللفظية، والتّنابز بالألقاب، وغير ذلك من أشكال الإذلال. كذلك فيجب على الإدارة المدرسية أنْ تُقدّر أنّ الأطفال يمكن يتأثروا من الإجحاف والتحيّز الذي يؤدي إلى العزلة والإقصاء من قبل أقرانهم.

وفي الدول المعرضة للعنف الداخلي أو المخاطر البيئية، قد يواجه الأطفال تهديداً بشكل آخر من الصدمة المعطِّلة للحركة – وهو الحسّ الدائم بأن حالة طارئةً على وشك الوقوع.

وتُقلِّل المدارس الصديقة للطفل أو تستأصل، بدرجة كبيرة، التهديدات المادية الشائعة والأنواع الأخرى من العنف الموجودة في المدارس وفضاءات التعلم وفي محيطها، كالعقاب البدني الذي يمارسه المعلمون،

© اليونيسف / ٢٠٠٧/كيتابورازا

© اليونيسف / ٢٠٠٧/كيتابورازا

مبنى مدرسي قديم في مجمع مدرسة روبنغو الابتدائية / الأساسية في رواندا (الصورة أعلاه). أما الصورة أدناه فتعرض مبنى لمدرسة صديقة للطفل جديدة في المجمّع نفسه.

والعنف الذي يمارسه طلاب على طلاب آخرين، والقتال بين العصابات، والاستقواء، والاعتداءات الجنسية، وغيرها من أشكال العنف الأخرى القائمة على النوع الاجتماعي والاعتداءات المدرسية التي تُمارسها مجموعات خارجية. (انظر الإطار صفحة ١٠).

ويمكن أن يحدث العنف والإساءة كظاهرة يمارسها المعلمون على الطلاب، كما هو الحال بالنسبة إلى العقاب البدني، أو كظاهرة يمارسها طلاب على طلاب آخرين، أو حتى كظاهرة يمارسها طلاب على معلمين. وفي أمثلة عديدة، تتداخل أشكال العنف معاً. ومن المهم فهم هذه الروابط وإدراكها.

ربما تكون بعض أشكال العنف "خفيَّة"، ولابُدّ من الكشف عنها. فعلى سبيل المثال، غالباً ما يُقلَّلُ من حجم الاعتداءات الجنسية، والاغتصاب، والتحرش اللفظي أو الجسدي

بالفتيات أو يُصرف النظر عنها، وذلك بعبارات مثل: "يبقى الوَلَد وَلَداً". ويمكن أن تكون أشكال العنف الأخرى، بما فيها العقاب البدني، مقبولة محلياً من قبل الأُسر والمجتمع ككل، مما يُصعّب مواجهتها في المدارس الصديقة للطفل. وما لم تتم مواجهة أشكال العنف هذه، فإن رفاه الأطفال وحقوقهم سوف تتعرّض للخطر.

ويجب أن تعمل المدارس الصديقة للطفل مع الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية لمنع حدوث العنف. كما يجب أن تكون هناك سياسات وإجراءات وتدخلات صارمة يتم إنفاذها بوضوح وشفّافية، لحماية الأطفال من الأذى الجسدي والإساءة اللفظية والجسدية والعاطفية والجنسية. ويجب أن تثقّف المدارس الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية لكي تقضي على ظاهرة تقبّل العنف ضد الأطفال والتسامح معه. ويمكن أن تُوسَّع حماية الطفل وأمنه لتصل إلى المنازل والمجتمعات المحلية، مما يعزّز مدونات السلوك المقبولة والمتبناة في المدارس. ويجب إيلاء اهتمام خاص بالأطفال المعرّضين للمخاطر على وجه الخصوص، كالأيتام، والأطفال الذين يعانون من الإعاقات، والأطفال الذين يصبحون ضعفاء ومعرّضين للمخاطر بفعل فيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز). وإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون المدارس والمجتمعات المحلية متنبّهة للأوضاع التي تُسبّب وقوع صدمات كبيرة، كالحروب الأهلية، التي قد يحتاج فيها الأطفال إلى مشورة ورعاية نفسية اجتماعية خاصة.

ويحتاج الأولاد والبنات / الفتيان والفتيات إلى التحدّث بحرّية عن بواعث القلق التي تطال الحماية التي تؤثّر فيهم أو في غيرهم. ويجب، في المدارس الصديقة للطفل، أن يُخصّص المعلمون ومديرو المدارس وَقفات للاستماع إلى حالات القلق لدى الأطفال بشأن العنف في حياتهم. كما يجب أن يضع الكبار الراشدون والأطفال معاً أنظمة لإيجاد حلول لبيئات العنف. ويمكن أن يكون النظام بسيطاً كوضع صندوق في المدرسة، يترك فيه الطلاب ملاحظات مجهولة الاسم عن الإساءة التي يتعرّضون لها في المنزل أو عن العنف الذي يحدث في المدرسة، أو يمكن أن يكون النظامُ آليةَ عمل للشكاوى لها طابع رسمي أكبر. وتتمثّل هذه الفكرة في ضرورة أن تكون الإدارة المدرسية في المدارس الصديقة للطفل فعّالة في تحديد الإساءة للطفل وإهماله، ويجب أن تكون مستعدة للتصرف بما يتفق مع التشريعات والإجراءات الوطنية لحماية الطفل، بما في ذلك الإبلاغ الإلزامي للشرطة أو الهيئات القانونية الأخرى.

ولا يتمثّل دور المدرسة فيما يتعلق بقضايا حماية الطفل الخطيرة في التحقيق فيها، بل في إدارة الأوضاع التي تستدعي الانتباه وإحالتها إلى هيئات خدمة الطفل الملائمة، ويجب أن تكون المدارس الصديقة للطفل مهيأة لتعرّف الأطفال المحتاجين وإحالتهم وتقييم أوضاعهم، بمن فيهم الذين عانوا أو يعانون من خطر المعاناة من أذى كبير أو المعرضون لذلك الأذى. ويجب أن يكون لدى المدارس إجراءات موضوعة موضع التنفيذ لضمان الاستجابة المهنية السريعة لتعرض الأطفال للأذى أو للشكوك في تعرّضهم لها

أشكال العنف في المدارس

يشير العقاب البدني إلى الضرب، والضرب بالعصا أو الخيزران، والجَلْد، وغير ذلك من أشكال العقاب الجسدي التي يستخدمها المعلمون والإداريون. وقد حظر القليل من الدول العقاب البدني حظراً تاماً، بينما يوجد العديد من الدول التي يُعتبر فيها العقاب البدني جزءاً اعتيادياً من التعليم المدرسي.

ويتعرض كلٌّ من الفتيات والفتيان لأشكال مختلفة من العنف الجنسي في المدارس وفي محيطها. ويمكن أن تُرتكب أعمال العنف من قبل المعلمين أو الإداريين، أو في حالات أخرى، من قبل الطلاب (معظمهم ذكور) ضد الطالبات وحتى ضد المعلمات. ويشمل العنف القائم على النوع الاجتماعي أيضاً التحرش والإساءة استناداً إلى عنف المثليين في الجنس ورُهاب المثليين.

ويشير مصطلح "الاستقواء" إلى الأعمال السلبية المتكررة التي يقوم بها طالب واحد أو أكثر ضد طالب آخر. وقد يشمل ذلك السخرية، والمضايقة، وغيرها من أشكال الإساءة اللفظية، والعنف الجسدي والأفعال المؤذية الأخرى، ويمكن التعبير عن العنف أيضاً من خلال أساليب تكنولوجية جديدة، كالاستقواء بوساطة الإنترنت والحاسوب مثلاً.

وبينما يمكن تصنيف بعض أشكال عنف العصابات كالاستقواء، إلا أن الاختلافات الأساسية بين الاثنين تتمثل في السّمات الهيكلية للعصابات المنظّمة واستخدامها للأسلحة. ويمكن أن توجد العصابات والصراعات المرتبطة بالعصابات في المدرسة أو بين المدارس، ويمكن أن تحدث خارج المدارس، ولها أثرٌ أساسيٌّ على ما يحدث داخل المدارس عن طريق استخدام المخدرات، والاتجار بالمخدرات، والابتزاز، والاغتصاب من العصابات، وما إلى ذلك.

ويشير مصطلح المدرسة "كهدف" إلى السبل التي يمكن أن تجذبها المدرسة ذاتها من أشكال العنف، مثل إحراق المباني عمداً، وأعمال التخريب، وتدمير ممتلكات المعلمين، وكيف يتبلور ذلك في أشكال من العنف أقل شيوعاً مثل إطلاق النار أثناء موجات الفرح الصاخب واحتجاز الرهائن من قبل الإرهابيين، والاختطاف.

المصدر: الأمم المتحدة، دراسة الأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال، نيويورك، ٢٠٠٦

٥-٣ الأطفال المعرضون لمخاطر خاصة

بينما قد يتعرض الأطفال جميعهم لتهديدات تمسُّ أمنهم ورعايتهم في المدرسة ومحيطها، هناك بعضُ الأطفال معرضون لمخاطر خاصة. وتشمل مجموعات الأطفال الأكثر ضعفاً وتعرضاً للمخاطر: الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأطفال المعوقين أو الأطفال الذين يعانون من الاعتلالات الصحية، والأطفال المتأثرين من الإساءة، أو التمييز أو الاستغلال أو الحرب أو الكوارث الطبيعية، والأيتام والأطفال المتأثرين بفيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، والأطفال المنتمين إلى الأقليات؛ والأطفال الذين يعيشون في مناطق ريفية نائية أو في الأحياء المدنية الفقيرة، والفتيات. أما الأطفال الذين يواجهون مجموعة متضافرة من هذه العوامل فهم عرضة حتى لمخاطر أعلى تتعلق بالتمييز، والعنف الجسدي والنفسي، والاستغلال، والإساءة (الأمم المتحدة، ٢٠٠٦).

وتولي المدارس الصديقة للطفل اهتماماً خاصاً بهذه المجموعات، الأمر الذي يعزّز الشمولية ويضع تدابير خاصة لضمان إعمال حقوق الطفل في الصحة والأمان / السلامة والحماية. وتعتمد المدارس الصديقة للطفل وفضاءات

التعلّم الصديقة للطفل على المجتمع المحلي للمساعدة في تعرّف هوية هؤلاء الأطفال وجلبهم إلى المدرسة. ولتلبية احتياجات هذه الفئات بشكل أفضل عندما يلتحق أفرادها بالمدرسة، يجب تدريب المعلمين على أساليب تعليمية محددة وعلى أدوات تقييم الإعاقة. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تُقدّم المدرسة الوسائل والمواد التعليمية والتعلّمية، والخدمات الداعمة كالمشورة، والتدريب على الرعاية الوالدية الاجتماعية والنفسية، ويجب أن تُشجِّع مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط والتنفيذ والمتابعة، كما يجب أن تعمل أيضاً على التوعية الحسيّة للمجتمعات المحلية والآباء والأمهات والأطفال فيما يتعلق بحقوق الأطفال المعاقين واحتياجاتهم، وبفوائد التعليم الشامل.

ويجب أن تكون المدارس الصديقة للطفل مراعية أيضاً للكيفية التي تعرّض بوساطتها الفروقاتُ في النوع الاجتماعي الأطفالَ للخطر. وبشكل عام، تُهدّد الفتيات والفتيان مخاطر بطرق مختلفة. فعلى سبيل المثال، ترجّح الأبحاث معاناة الفتيان من العقاب البدني أكثر من معاناة الفتيات منه، في الوقت الذي يُرجّح فيه أن تكون الفتيات أكثر من الفتيان ضحايا للعنف الجنسي.

ولا بُدّ للمدارس من التركيز على ظاهرة متنامية، ألا وهي الخطر الذي يواجهه الأطفال المتأثرين من فيروس نقص المناعة البشري أو المصابين به. إذ يتعرض هؤلاء الأطفال غالباً، جنباً إلى جنب مع الفئة التي يشار إليها بعبارة "الأيتام والأطفال الضعفاء المعرضين للمخاطر"، للوصم بالعار والتمييز بسبب الافتقار إلى معرفة المعلمين والآباء والأمهات والأطفال الآخرين بهذا المرض. وغالباً ما يتم إقصاءُ هؤلاء الأطفال من المدرسة، وإن بقوا على مقاعدها، فيمكن أن يتعرضوا للمعاملة القاسية التي قد تسبب لهم صدمة نفسية ومادية. ويجب أن تعمل الإدارة المدرسية عن كثب مع الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية، بهدف حماية الأيتام والأطفال الآخرين الضعفاء المعرضين للمخاطر في المدرسة ومحيطها، وفي المجتمع المحلي أيضاً.

وتوفّر مبادئ المدرسة الصديقة للطفل وممارساتها فرصة فريدة لتشخيص تلك الاحتياجات النفسية الاجتماعية للأطفال، الذين تيتّموا بسبب مرض الإيدز وغيرهم من الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة بشكل خاص، ولتلبية تلك الاحتياجات. وباستخدام البيانات المتعلقة بأوضاع أُسر الأطفال، وصحتهم، وبيئتهم الشخصية، وتحصيلهم التعلّمي عن طريق تتبّعها من خلال نظام المعلومات المدرسية، تستطيع المدارس أن تُفصِّل التدابير الداعمة لتلبيِّ احتياجات طلاب معنيين.

وتشتمل التدابير الخاصة الهادفة إلى حماية الأيتام والأطفال الآخرين الضعفاء المعرضين للمخاطر على ما يلي:

- تدريب المعلمين على تقديم المشورة، وبناء صفة تقدير الذات، ومساعدة الأطفال على التعامل مع حالات الوفاة.
- إقامة مخيمات متخصّصة بالمهارات الحياتية تستهدف الأيتام والأوصياء عليهم، بهدف تعزيز التواصل، وخاصة من خلال العلاج باستخدام الأعمال الفنية.
- التعاون في التخطيط لمستقبل الأطفال.
- برامج مساعدة الأقران والمشورة.
- التدريب على مهارة سُبُل العيش (كسب الرزق) المُدمجة في المنهاج الدراسي لدعم مهارات إدارة دخل الأيتام.
- التدريب على مقاومة المخدرات والإساءة الجنسية.
- نوادي مختصة بالاهتمامات ما بعد المدرسة (مؤسسة تنمية المهارات الحياتية، ٢٠٠٠).

وقد أثبتت أنواع تدابير الدعم النفسية الاجتماعية هذه نجاحها في إدماج الأيتام والأطفال الضعفاء والمعرضين للمخاطر في مجتمع المدرسة، الأمر الذي أدى إلى تحسين الصحة العقلية، وتقليل المشكلات السلوكية ومعدلات التسرب، ورفع معدلات إتمام الصفوف الدراسية (أتيغ وهوبكنز، ٢٠٠٦).

٥-٤ تقييم تهديدات الصحة والسلامة والأمن

من الخطوات الأولى لخلق بيئة مدرسية آمنة وصحية إجراءُ تقييم منهجي للحدّ الذي يشعر فيه كلٌّ من الفتيات والفتيان والمعلمين والكوادر بالسلامة والأمن في المدرسة والمنزل، ويجب أن تقيّم المدرسة التهديدات الحالية والمحتملة التي تواجهها رعاية الأطفال الجسدية والنفسية.

وتشتمل أسئلة التقييم التي يجب طرحها عن بيئات التعلّم الصحية والآمنة والحمائية على ما يلي:

أ) ما هي المخاطر المادية التي يواجهها الفتيات والفتيان وهم في طريقهم إلى المدرسة ومنها وأثناء وجودهم في المدرسة؟ ما هي أنواع الأذى الذي قد يواجهونه في البنية المدرسية أو من أطفال المدرسة الآخرين؟

ب) ما هي التهديدات الفسيولوجية التي قد تؤثر في تعلّم الأطفال؟ الجوع؟ الأمراض السارية أو أمراض الطفولة؟ الجفاف أو الصقيع؟ فيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)؟

ج) ما هي المخاطر النفسية التي تواجهها الفتيات والفتيان في المدرسة؟ الاستقواء؟ العنف الجنسي؟ التمييز؟ النزاعات أو الكوارث الطبيعية؟

د) ما هي المخاطر البيئية التي تواجه صحة ورفاه الأطفال وأسرهم؟ الأراضي غير الحُرجية المعرضة للفيضانات؟ الجفاف؟ الافتقار إلى وقود الطبخ؟ تلوث الهواء؟ مياه الشرب غير الآمنة والملوثة؟

هـ) هل يقضي الأطفال وقتهم في نشاطات تعرضهم لمخاطر الاستغلال أو الأذى؟

وعندما تأتي الإجابات، تستطيع المدرسة تحديد "مؤشر المخاطر" لديها، الذي يشمل فهم ما يلي:

- كيفية تعريف المجتمع المحلي والمجتمع الأكبر للمخاطر، والعنف، والتهديدات التي يتعرّض لها الأطفال الضعفاء المعرضين للمخاطر.
- أشكال العنف المختلفة الموجودة حالياً.
- الطرق التي تحتاج المدارس من خلالها إلى تطوير بيئة والتي تحمي الاطفال، كالأماكن التي يجب على كادر المدرسة والمجتمع المحلي توخّي الحذر منها تجاه تعرّض الأطفال للاختطاف، أو الأماكن التي يمكن أن تحدث فيها حوادث الطرق.

ويجب أن تُعِدَّ المدارس استراتيجيات تُخفف حدة هذه المخاطر وتبيّن مطالب المجتمع المحلي الأوسع وبواعث قلقه، حتى تمتد الحماية إلى ما هو أبعد من المخاطر التي يواجهها الأطفال داخل المدرسة وحدها. ويساعد التقييم في تحديد حجم الاستثمار الجاري وحجم المزيد من الاحتياجات الواجب الاستثمار فيها لجعل المدرسة بيئة آمنة لجميع الأطفال والكوادر، وتعتبر الروابط مع الأسر والمجتمع المحلي مهمة في هذه المرحلة.

ويوضح الجدول رقم ٥-١ المخاطر المادية والفسيولوجية والنفسية التي قد يواجهها الأطفال، والتدخلات التي يُمكن للمدارس أن تُعدّها وتطورها، وأن تحدد تكلفة تنفيذها. ويستطيع هذا الجدول إجراء تقييم منهجي للمخاطر المرتبطة ببيئة المدرسة، وكيف يمكن أن تؤثر تلك البيئة في نجاح الطفل في المدرسة. كذلك يعرض الجدول مقارنةً بين كلفة التدخلات؛ ويضع سُلَّم الأولويات للتعامل شمولياً مع التهديدات والمخاطر الفعلية والمحتملة التي يُواجهها الأطفال، في بيئة ذات موارد شحيحة (من حيث الناس، والوقت، والتمويلات... إلخ). ولا تعتبر هذه القائمة كاملة بأية حال. إذ يجب أن تُقيَّمَ كلُّ مدرسة تقييماً مستفيضاً المخاطرَ الموجودة فيها، وبيئتها، ومجتمع المدرسة، وذلك لتحديد التدخلات الملائمة وإعدادها.

الجدول ٥-١: تقييم المخاطر والتدخلات والتكاليف في المدرسة الصديقة للطفل

المخاطر	تدخلات المدرسة	التكلفة
المادية		
إصابات حوادث المرور أو حالات الوفاة التي تحدث في الطريق من المنزل إلى المدرسة وإليه	• التعليم المعني بالسلامة المرورية. • تعيين أطفال أكبر سناً أو كبار راشدين لمرافقة الأطفال الأصغر سناً أثناء الحركة المرورية. • بناء الحواجز بين مناطق الترفيه والمناطق المرورية.	بالحد الأدنى باستثناء التسييج / التسوير الذي قد يكون باهظ الثمن.
التمزقات أو الإصابات / الأضرار الأخرى	• ضمان أن تكون حواف الأثاث مستديرة ومسنفرة جيداً، وخاصة بالنسبة إلى صغار الأطفال. • ضمان أن يكون الأثاث قوياً ومُصاناً جيداً. • إبقاء ساحات المدرسة نظيفة، وإيلاء اهتمام خاص بالمواد الخطرة كالزجاج المكسور، والإبر، والشفرات (إعطاء تعليمات لصغار الأطفال لطلب المساعدة من شخص كبير راشد لإزالة هذه المواد). • توفير الإسعاف الأولي في المدرسة (تدريب المعلمين على الاستجابة الأساسية). • إعداد خريطة بالمخاطر البيئية، وإعداد استراتيجية للإخلاء لاستخدامها في حالة الحدوث المفاجئ لكارثة طبيعية.	لا توجد تكاليف مباشرة
الغرق	• تغطية الآبار جميعها بشكل جيد • الإشراف عن كثب أو إقامة حواجز لقنوات أو تجمعات المياه التي يبلغ عمقها أكثر من ١٠ سنتيمترات بالقرب من المدرسة. • تعليم السباحة والسلامة من المياه، مع الأخذ في الاعتبار الغرق المرتبط بالفيضانات.	بالحد الأدنى (شراء الحواجز وتركيبها)
العنف (الضرب، والضرب المبرح والأسلحة، والإصابات... إلخ)	• النهوض بالأسس القيمية التي لا تتسامح مع العنف أبداً. • وضع سياسات ضد العقاب البدني وتنفيذها، ودعم الأشكال البديلة للانضباط. • وضع قواعد تترتب عليها عواقب بالنسبة إلى العنف الذي يمارسه طلاب مع طلاب آخرين، وتنفيذ تلك القواعد. • إشراك كوادر للإنفاذ الجبري للقانون حسبما تقتضي الحاجة إلى ذلك. • إجراء حوارات في المدرسة لتمكين الأطفال من حماية أنفسهم. • توفير الإشراف من قبل الكبار الراشدين خلال فترات الاستراحة، والتدخل حيثما يكون ذلك ضرورياً في المناقشات الجدلية بين الأطفال.	بالحد الأدنى (الوقاية أرخص من العلاج)
العنف الجنسي	• إنشاء بيئة مادية شفّافة (إمكانية رؤية الأطفال في الغرف الصفية ومحيط المدرسة). • وضع سياسة لا تتسامح أبداً مع العنف الجنسي الذي يمارسه المعلمون مع الأطفال، وإنفاذ تلك السياسة جبرياً. • تمكين الأطفال، وخاصة الفتيات اليافعات، من تشخيص المخاطر وتقليصها ومن الإبلاغ عن حالات حدوث تلك المخاطر. • تقييم إذا ما كانت المسافة أو البُعْد عن مرافق المدرسة (المياه، وحديقة المدرسة، والمراحيض) يُعرضان الأطفال للخطر.	بالحد لأدنى
الاختطاف	• وضع إجراءات ملائمة (يقوم جميع الكبار الراشدين بتسجيل حالات دخولهم إلى المدرسة ...إلخ)	------

المخاطر	تدخلات المدرسة	التكلفة
الفسيولوجية		
الملاريا (حدوث الإصابة في المدرسة أو تأثير الإصابة في الانتظام)	• التخلص من المياه الراكدة الموجودة في ساحات المدرسة والمنطقة المحيطة بها. • تثقيف الأطفال فيما يتعلق بالوقاية من الملاريا، كاستخدام الناموسيات المُعالجَة بالمُبيدات الحشرية (التعاون مع مسؤولي الصحة الرسميين لزيادة الكميات المُزوّدة من الناموسيات المقاومة للبعوض للأطفال وأسرهم). • تعليم الأطفال والمعلمين لتعرّف أعراض الملاريا وتشخيصها والسعي إلى الحصول على العلاج المبكر لها. • إشراك الأطفال في تثقيف المجتمع لتقليل وجود المياه الراكدة، ولزيادة استخدام الناموسيات المعالجة بالمُبيدات الحشرية.	بالحد الأدنى
الجوع وضعف التغذية	• متابعة الأطفال المعرّضين للخطر. • وضع برامج وجبات الغذاء المدرسية، وتنظيم إجراء فحوصات منتظمة تقوم بها الكوادر الصحية للكشف عن سوء التغذية. • دعم الحدائق المدرسية.	مجانية، إذا تم تنظيمها من خلال أحد الشركاء وإذا تلقت الدعم من قبل المجتمع المحلي.
أمراض الطفولة الشائعة	• التعاون مع القطاع الصحي لضمان التغطية التحصينية الكاملة لجميع الأطفال في المدرسة.	-----
الديدان، والإسهال، والكوليرا (الأمراض التي تنتشر من خلال البراز أو الفم)	• توفر مصدر لمياه الشرب الآمنة. • توفير مراحيض منفصلة للذكور عن الإناث. • تعليم الممارسات الجيدة لغسل الأيدي والتشجيع على ممارستها. • توفير المياه للتغسيل بالقرب من المراحيض. • توفير موقع نظيف لإعداد الطعام وتوزيعه، تتوافر فيه الشروط الصحية. • تثقيف الأطفال فيما يتعلق بالوقاية من المرض.	تأسيس مرافق للمياه وأخرى للصرف الصحي، وتحديد تكاليف الصيانة.
أمراض الجهاز التنفسي المزمنة	• توفير إمكانية الوصول إلى طاقة نظيفة للطبخ داخل المنازل والمدارس (مواقد لا ينبعث منها الدخان أو المواقد التي تعمل على الطاقة الشمسية)	-----
الجفاف	• توفير مصدر مياه صالحة للشرب. • تعليم طرق جعل المياه نظيفة وصحية. • تثقيف المعلمين بطرق تحديد الأعراض مبكراً وكيفية الاستجابة لحالات الإغماء والنوبات المرضية... إلخ.	------
فيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)	• وضع سُبل للتعاون من أجل ضمان تلبية الاحتياجات الخاصة للأطفال المصابين بفيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز). • توفير منطقة آمنة لتخزين الأدوية والعلاجات.	------

المخاطر	تدخلات المدرسة	التكلفة
النفسية		
الصدمة الناتجة عن العنف الجنسي	• ضمان أن يتم التعامل مع الإصابات الجسدية. • تقديم المشورة والدعم. • حماية السرّية. • تمكين الأطفال من خلال الوقاية. • إزالة المخاطر (مثل وجود مرتكب للعنف في المدرسة). • إعداد آليات عمل للإبلاغ عن الحوادث والتعامل مع الشكاوى بفعالية، لغرس الثقة في العملية. • إنفاذ قواعد لا تتسامح مع العنف أبداً.	-----
الاستقواء (يمكن أيضاً أن يكون خطراً جسدياً)	• تقديم المشورة اللازمة للتعامل مع الضرر الذي يلحق بمسألة تقدير الأطفال لذواتهم وبمشاعر الخوف والإذلال التي تراودهم. • إعداد برامج لمكافحة الاستقواء إذا كان ذلك ملائماً. • توفير الإشراف من الكبار الراشدين قبل الدوام المدرسي وبعده وخلال الاستراحات. • الإنفاذ الجبري للقواعد ذات العلاقة بمعاملة الأقران.	-----
الصدمة الناتجة عن حالة طوارئ، أو نزاع، أو هجرة قسرية بسبب تغيّر المناخ.	• تقييم الأطفال من حيث الآثار التي تعرّضوا لها (كفقدان التركيز، والتغير في مستويات التحصيل، والأفكار المشتتة المتكررة). • تقليص المخاطر التي يتعرض لها الأطفال وبناء الإحساس بالأمن لديهم في بيئتهم. • إعداد برامج المشورة بمشاركة مقدّمي مشورة مهنيين. • تدريب المعلمين على تعرّف هوية الأطفال المعرضين للحظر ودعمهم.	-----
الإجحاف أو الإقصاء	• دعم روح الشمول والاحترام. • تشجيع الحوار بشأن الاختلافات وتطوير التفاهم. • بناء قدرات المعلمين لتشخيص قضايا الإنصاف. • إعداد آليات للإبلاغ عن الحوادث والتعامل مع الشكاوى بفعالية، لغرس الثقة في العملية	-----

٥-٤-١ رسم خارطة مواقع الفضاءات الآمنة

خلافاً لعملية رسم خارطة مواقع المدارس، التي تحدد فيما إذا كان هناك مدارس كافية للتلاميذ/ للطلاب في المجتمع المحلي (انظر الفصل الثامن)، فإن رسم خارطة الفضاءات الآمنة يمكّن مجتمع المدرسة من تقييم العنف الذي قد يشهده الأطفال في المدرسة ومحيطها. ويجب أن تكون مشاركة الفتيات ومشاركة الفتيان في الوقاية من العنف ورسم خارطة مواقع الفضاءات الآمنة في صميم البيئة الحمائية المدارس الصديقة للطفل. وعندما يحدّد الفتيان والفتيات واليافعون والشباب البيئات الآمنة والبيئات غير الآمنة، غالباً ما يكون هناك فرق في مفهوم الفضاء الآمن بالنسبة إلى كلٍّ من الفتيات والفتيان واليافعين والشباب.

وبعد أن يتم الانتهاء من وضع "مؤشر المخاطر"، وتبيان المجموعات الأكثر تعرضاً للخطر واتخاذ القرار بشأن التدخلات، ينبغي للمدرسة الصديقة للطفل أن تُعدّ خطة الاستعداد للحالات الطارئة. ويمكن أن تكون هذه الخطة أكثر تفصيلاً بالنسبة إلى المدارس التي تقع في مناطق الزلازل أو الفيضانات، لكن جميع المدارس الصديقة للطفل تحتاج إلى وجود خطة حتى يعرف جميع مَنْ في المدرسة ماذا يفعلون في حالة حدوث تهديد للصحة أو وقوع حالة طارئة أخرى.

جنوب إفريقيا: الأبحاث المعنية بعامل السلامة والخطر

في عام ٢٠٠٤، تعاقدت كلٌّ من منظمة اليونيسف ووزارة التعليم في لمبوبو مع جامعة بريتوريا لإجراء بحث في لمبوبو (جنوب إفريقيا)، يتفحص القضايا المتعلقة بالسلامة والتهديدات التي يتعرض لها المتعلمون في المرحلة التأسيسية (من الصف "R" إلى الصف الثالث)، والمرحلة المتوسطة (من الصف الرابع إلى الصف السابع)، والمرحلة العليا (من الصف الثامن إلى الصف الثاني عشر).

وقد هدف البحث إلى تقديم بيانات خط الأساس والاستراتيجيات المحتملة للبرامج المدرسية والمجتمعية طويلة المدى، وذلك لإنشاء مدارس صديقة للطفل ومدارس أخرى "كمراكز للرعاية والدعم" في لمبوبو. كذلك هَدَفَت الدراسة أيضاً إلى تحديد عوامل الخطورة البيئية (المدرسة، والأسرة، والمجتمع المحلي)، والفردية التي تهدّد التطوّر الصحي للفرد، والعوامل الحمائية التي يُنظر إليها على أنها عناصر أساسية في دعم المرونة وبنائها. أما الهدف النهائي للبحث فكان تشجيع التطور الصحي للمتعلمين. ويمكن أن تركّز عوامل الحماية على المتعلمين، بينما قد تتم دراسة عوامل الخطر البيئية والفردية والتخفيف من حدتها في آنٍ معاً.

وقد اختارت وزارة التعليم في لمبوبو ثلاث مقاطعات في الإقليم / المحافظة – وهي بوهلابيلا، وسيكهكهوني، وڤيمبي – كمواقع للبحث بناءً على بيانات متعلقة بالفقر، والموقع، وعدد المتعلمين. وقد تم اختيار المدارس ضمن المقاطعات بهدف المشاركة في الدراسة البحثية.

أما المتعلمون فقد تم اختيارهم من خلال أخذ عينات عشوائية، وقد تراوحت أعمارهم بين ٣ أعوام و٢١ عاماً. وبالمجمل، شارك حوالي ٢،٣٩١ طفلاً، من بينهم ١،٢٠٠ فتاة و١،١٩١ فتىً. وقد عقدت منتديات المجتمع المحلي، المؤلفة من مختلف الجهات المعنية والمشاركة في قضايا السلامة والقضايا الخاصة بالأطفال، على مرحلتين.

وقد أشارت النتائج الكلية للدراسة المسحية إلى أن المستجيبين شعروا بالأمان في المنزل (بنسبة ٨٧ في المئة)، وفي المدرسة (بنسبة ٨٦ في المئة)، وداخل غرفة الصف (بنسبة ٨٥ في المئة). وقد شعرت مجموعة أقل من المتعلمين بالأمان في المعلب (بنسبة ٦٦ في المئة) أو في طريقهم إلى المدرسة (بنسبة ٦١ في المئة). وتُماثل هذه النتائج عموماً نتائج الأسئلة ذات النهاية المفتوحة، التي خَلُصت إلى أن الأطفال من الصف "R" إلى نهاية الصف الثاني عشر في جميع المقاطعات الثلاث شعروا بأن المجتمع المحلي يُقدِّم القَدْر الأكبر مما يُقدَّم من السلامة والثروة للأطفال، ومن ثم للأسرة والمدرسة. بَيْدَ أن المدرسة كان يُنظر إليها على أنها تتعرّض للقَدْر الأكثر احتمالاً للمخاطر التي تُهدّد السلامة.

وقد ذكر جميع المتعلمين في المقاطعات الثلاث طُرقاً محدّدة لتحسين سلامتهم. وكان من بين الأمور المذكورة على نحو أكثر تكراراً تيسير التعليم في المدارس، وتلته في الترتيب الجوانب العاطفية الفردية، وتوافر البنى والقنوات للانخراط في المجتمع المحلي والمدارس. وقد اشتمل تيسير التعلّم على توفير البيئات المفضية إلى التعليم والتعلّم، وإشراك المعلمين المدرّبين جيداً، والمدارس التي تشجع إشراك المجتمع المحلي والأسرة وتقدم النشاطات وبرامج المهارات الحياتية خارج المدرسة والتي تتّسم أيضاً بجوٍّ أكاديمي ذي توقّعات عالية، إلى جانب اتصافها بتقديم الإرشاد الأمين والاحترام المتبادل.

وعموماً، فقد كان الموضوعُ المحوري الأكثر شيوعاً بالنسبة إلى حالات تهديد السلامة التعرُّضَ للجريمة ومخاطر التهديد بوقوعها. فعلى مستوى المجتمع المحلي، وهو ما تمت إعادة تأكيده من قبل منتديات المجتمع المحلي في المقاطعات الثلاث، يدل هذا الموضوع المحوري الفرعي على الوعي بوجود مستويات مرتفعة للجريمة، وأفعال أخرى كالقتل والاختطاف. وفيما يتعلق بالنظام الأسري، يشير هذا الموضوع المحوري الفرعي إلى التشجيع الفعال للسلوك الإجرامي والخوف من الجريمة والتعرّض للأسلحة. وقد حدّد الأطفال كلاً من الافتقار إلى التوجيه المستقبلي، وضعف الأشخاص القدوات، والسلوك الجنسي، وفيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، بوصفها التهديدات الأقل تكراراً كمخاطر تتهدّد سلامتهم.

أما فيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) والسلوك الجنسي فلم يَكَدْ يُذكر من قبل المتعلمين، سواءٌ الفتيات أم الفتيان. وقد فسَّرت استجابات المشاركين أن المناقشة الصريحة والعلنية لقضية فيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) ما زالت تتَّصف بوصمة عار شديدة. وفي هذا الصدد، حدّد المشاركون الأسرة واعتبروها أحد عوامل الخطورة، ووثّقت المواضيع المحورية الفرعية آثار جائحة هذا الفيروس والمرض على الأسرة: التمييز والتصنيف، والأعمال الروتينية المرتبطة بها (غير الآمنة، والكثيرة، والمرهقة)، والإهمال العاطفي (الرعاية أو الحب غير الكافيين، والرفض)، وغياب الآباء والأمهات وعدم اهتمامهم، والافتقار إلى الإشراف والحماية. R" إلى الصف الثالث)، والمرحلة المتوسطة (من الصف الرابع إلى الصف السابع)، والمرحلة العليا (من الصف الثامن إلى الصف الثاني عشر).

كذلك فقد شدّدت منتديات المجتمع المحلي على العوامل الفردية والمدرسية والمجتمعية المحلية. ففي المرحلة الثانية، ساعدت منتديات المجتمع المحلي على وضع الاستراتيجيات الممكنة لخلق بيئات آمنة مُفضية إلى التعليم للأطفال أو للمتعلمين.

الخلاصة والتوصيات

توحي النتائج بوجود قيمة لخلق مدارس صديقة للطفل ومدارس كمراكز لرعاية الأطفال ودعمهم. وهذا الإيحاء ذو صلة خاصة بالسياق الحالي، حيث أشار الأطفال إلى أن المنزل والمدرسة ليسا دائماً مكاناً آمناً. وعلى الأصح، فإن المجتمع المحلي والمدارس يُنظر إليها، على عكس ذلك، بأنها توفر الحماية. بَيْدَ أن المدارس يجب عليها التعامل أولاً مع التهديدات المتعددة التي يشعر بها الأطفال لكي تصبح فعّالة باعتبارها أماكن أمنة توفر الحماية. وبناءً على النتائج، فقد تم اقتراح الترتيبات العملية التالية:

- تقوية منتديات المجتمع المحلي المشتركة بين القطاعات التي تم تأسيسها كجزء من هذا البحث لتعزيز التوصيات وإعداد خطط السلامة للأطفال والمدارس.
- تسريع تطوير البنى التحتية المدرسية، وخاصة في المجالات التي تؤثر في الأمن، كإحاطة المدرسة بالأسيجة أو الأسوار وإصلاح النوافذ المكسورة.
- تنظيم عدد من نقاط تحميل الركاب الأطفال، حيث يمكن أخذهم ونقلهم من تلك النقاط إلى المنزل في نهاية اليوم، وتنظيم النقل الآمن أو نوادي المشي حتى يتمكن الأطفال من المشي في مجموعات بدلاً عن المشي وحدهم.
- التأكد من وجود كادر تدريسي يلبّي حاجة المدرسة في جميع الأوقات، كأن يوجد معلم أو اثنان للإشراف على الأطفال أثناء الاستراحات وفي الملاعب.
- التأكد من معرفة المعلمين الأشخاص المفوّضين لأخذ الطلاب، وضمان أن يُسمح للمتعلم بمغادرة مباني المدرسة مع شخص كبير راشد محدّد فقط.
- تدريب مستشاري التوجيه والمعلمين ليصبحوا قادرين على تقديم الدعم النفسي الاجتماعي والإحالات للأطفال المعرضين للخطر.

ولأن الأطفال كانوا قد حدّدوا أهمية المجتمع المحلي، فيجب تدريب الجهات المعنية المختلفة (أعضاء المنظمات غير الحكومية والمنظمات المجتمعية المحلية، وقادة المجتمع المحلي وغيرهم)، على التشخيص المبكّر للأطفال والأُسر الذين يعيشون جميعهم في حالة من الكرب، وتحديد أماكن الإحالة لتلك الأسر والأطفال.

ويجب النظر في توسيع مدى الخطة الشاملة لتنمية الطفولة المبكرة إلى المرحلتين المتوسطة والعليا. (كما يجب فحص الجدوى من حيث الموارد المطلوبة، سواء أكانت مالية أم بشرية، وذلك لتحديد فيما إذا كانت عمليةً أم لا).

وحيث اعتمد الأطفال بشكل كبير على المهارات والصفات الإيجابية المتبادلة بين الأشخاص كمواضيع محورية للتعامل والسلامة، يجب تعليم مهارات الاتصال من خلال قسم "التوجيه الحياتي" في المنهاج الدراسي الجديد. وثمة حاجة إلى تسريع تدريب المعلمين على "التوجيه الحياتي"، أو السماح للمنظمات غير الحكومية، في غضون ذلك، بتقديم هذا التعليم.

ففي سيكهوكهون وڤيمبي، وخاصة في الصفوف العليا، يشعر الأطفال بدرجة من السلامة أقل في مباني المدرسة، وثمة حاجة إلى إجراء الأبحاث مستقبلاً لتحديد العوامل التي تُسهم في وجود هذه المشاعر، ولابتكار الطرق للتصدّي لبواعث القلق هذه ولجعل المدارس أكثر أماناً للمتعلمين، الفتيات منهم والفتيان.

كذلك فإن الفشل في ذِكْر فيروس نقص المناعة البشري ومرض متلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) مباشرة يُعتبر أيضاً أحد الهموم وبواعث القلق. فلم يعترف الأطفال، حتى أولئك الذين هم في الصفوف العليا منهم، بأنّ فيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز يشكلان تهديداً. ورغم ما تشير إليه الأرقام الحالية ومفاده أنّ اليافعين والشباب – وخاصة الفتيات منهم – هم الفئات الأكثر تعرضاً للخطر وهم النسبة السكانية الأكثر نمواً والمصابة بفيروس نقص المناعة البشري، فإنّ الضرورة تقتضي الاستعجال في التّصدّي لهذا الفيروس والوباء. ويدل عدم إشارة الطلاب مباشرة إلى كلٍّ من الفيروس المذكور ومرض الإيدز على عدم وجود بيئة مرحبة بأولئك الذين يمرّون في أَزَمَة بحيث يشعروا بالارتياح حيال نقاش مشكلاتهم مع معلميهم، كأولئك المصابين بفيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز، أو الذين يعاني أحد والديهم في المنزل من هذا المرض. ومن أهداف المهارات الحياتية رفعُ مستوى الوعي بفيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز، وممارسة السلوك الجنسي المسؤول لدى اليافعين والشباب، مع الأخذ في الحسبان أنَّ "التّوجيه الحياتي" أصبح أمراً إلزامياً الآن ومجالاً أساسياً مهماً للتعلم، ولا بدّ من إعادة دراسة الأمر لضمان أنه يحقّق أهدافه.

وثمة حاجة واضحة إلى تنفيذ حملات متكاملة للتوعية بفيروس نقص المناعة البشري، بما في ذلك التعامل مع وصمة العار والتمييز، وتقديم الرسائل الملائمة وتحسين خبرات المعلمين في مناقشة القضايا المتعلقة بالفيروس ومرض الإيدز (دون إصدار الأحكام على الناس على سبيل المثال). وهذا يعني أن المعلمين يحتاجون إلى مواجهة تحيّزاتهم الذاتية تجاه فيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز. وقد ينتج ذلك من خلال التدريب والتدخلات المستمرة المتعلقة بالفيروس والموجّهة للمربّين / للتربويين، بالإضافة إلى خلق بيئة مُفضية إلى التعلّم حتى يسعى المعلمون إلى الحصول على المساعدة إذا احتاجوا هم أنفسهم إليها.

المصدر: بناءُ المتعلّمين عواملَ السلامة والخطورة في إقليم ليمبوبو، ٢٠٠٦.

٥-٥ خفض المخاطر وزيادة الحماية

٥-٥-١ الأُطُر القانونية

الإطار التشريعي هو أحد الضمانات المهمة لوجود بيئة صحية وآمنة تكفل الحماية لضمان إعمال حقوق الطفل في التعليم جيد النوعية. وتقدم اتفاقية الطفل، جنباً إلى جنب مع العديد من الأدوات / الصكوك الدولية الأخرى، التوجيه للحكومات بشأن الإصلاح التشريعي والسياساتي (المُتعلّق بالسياسات) المطلوب لضمان إعمال حقوق الطفل في الصحة والحماية والرعاية.

تبدأ الاستراتيجيات والتدخلات الهادفة إلى دعم البيئات الصحية والآمنة بمراجعة التشريعات القائمة للتأكد من حظر جميع أشكال العنف الجسدي والنفسي الممارسة ضد الأطفال في المدرسة والمنزل، وللتأكد أيضاً من وضع الآليات المناسبة للرجوع إلى جهة ما وللشكاوى من قبل الأطفال والآباء والأمهات موضع التنفيذ. ويجب أن يضمن التشريع حقوق الطفل في الصحة والنماء والتطور.

وحيثما توجد أحكام قانونية، فإنّ الحاجة تقتضي تقييم مدى صرامة تنفيذها. وإذا أظهر التقييم فشلاً في الأحكام القانونية الوافية بالغرض، تصبح المناصرة القوية لإدماج قضية حماية الطفل في التشريع أمراً ضرورياً.

وضع توصيات محددة في المدارس والبيئات التعليمية الأخرى

١١١- إذا ما وضعنا في الاعتبار أن يكون جميع الأطفال قادرين على أن يتعلموا في بيئة خالية من العنف، وأن المدارس يجب أن تكون آمنة و مناسبة للأطفال، وأن المناهج يجب أن تكون مركزة على الحقوق، كما أن المدارس يجب أن توفر بيئة يمكن فيها تغيير المواقف التي تتغاضى عن العنف، ويجري فيها تعليم القيم وأنواع السلوك الخالية من العنف، لذا فإنني أوصي الدول بما يلي:

أ. تشجيع المدارس على اعتماد وتنفيذ مدونات قواعد السلوك التي تطبق على جميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الذين يواجهون جميع أشكال العنف، واضعةً في الاعتبار القوالب النمطية (التنميطات) القائمة على النوع الاجتماعي والسلوك والأشكال الأخرى من التمييز.

ب. ضمان أن يستخدم مديرو المدارس والمدرسون استراتيجيات التدريس والتعلم الخالية من العنف، وأن يعتمدوا أساليب إدارة للفصل وتدابير للانضباط غير مبنية على التخويف أو التهديد أو الإذلال أو القوة البدنية.

ج. منع وتقليص العنف في المدارس عن طريق برامج محددة تتصدى للبيئة المدرسية بكاملها، ويشمل ذلك تشجيع بناء المهارات مثل النهوج الخالية من العنف في حل الصراعات، وتنفيذ السياسات المناهضة للترهيب، وتشجيع احترام جميع أعضاء مجتمع المدرسة.

د. ضمان أن تكون المناهج وعمليات التدريس والممارسات الأخرى متوافقة بالكامل مع شروط ومبادئ اتفاقية حقوق الطفل، وخالية من الإشارات التي تشجع العنف والتمييز، في أي مظهر من مظاهره، بطريقة إيجابية أو سلبية.

المصدر: الأمم المتحدة، *دراسة الأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال*، نيويورك، ٢٠٠٦.

وتقدم دراسة الأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال توصيات ملموسة في هذا المجال. فهي تناشد الدول لتقوية الالتزامات على المستويين الوطني والمحلي لإنهاء العنف، وسَنّ التشريعات التي تحظر جميع أشكال العنف، ووضع قضية الوقاية على سُلَّم الأولويات من خلال السياسات والبرامج التي تتصدى لعوامل الخطر، وتعزيز القيم غير العنيفة والوعي، وبناء قدرات الذين يقدمون الرعاية للأطفال من خلال آليات عمل كمدونات سلوك، وضمان مشاركة الأطفال، وخلق أنظمة إبلاغ يمكن الوصول إليها، والتصدّي لأبعاد العنف المتعلقة بالنوع الاجتماعي.

ومن طرق ضمان التزام التشريع الحكومي بإعمال حقوق الطفل، كما هو معبَّرٌ عنها في اتفاقية حقوق الطفل، العملُ من خلال لجنة حقوق الطفل. ففي كل عام، تُعِدَّ هذه اللجنة تقارير عن تقدم الدول على صعيد التمسّك بالتزاماتها لحماية الأطفال.

٥-٥-٢ أُطُر السياسات ووضع المعايير

تعتمد المدارس الصديقة للطفل على أُطُر السياسات والمعايير المحددة على المستويات الوطنية والمناطقية والمدرسية، وذلك لإضفاء الصبغة المؤسسية على تدابير الصحة والسلامة والأمن. ويجب أن تقدم السياسات والمعايير الخدمات الأساسية للأطفال، بما في ذلك البرامج الصحية المدرسية، والمكملات الغذائية الدقيقة، والتخلص من الديدان، واللقاحات / المطاعيم، ومبادرات (وجبات) التغذية المدرسية، وتقديم الرعاية للمصابين بفيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز. وفي العديد من الدول النامية، ترزح الخدمات والمؤسسات الاجتماعية، بما فيها الأسر، والمستشفيات والمراكز الصحية، والبنى التحتية الخاصة بالمياه والصرف الصحي، تحت الحصار بسبب الفقر، والنزاع السياسي، والكوارث الطبيعية، ووباء فيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز. وبناءً على ذلك، تُضطر المدارس إلى وضع المعايير عندما تعجز المؤسسات الأخرى عن ذلك.

وقد قدمت بعض الحكومات مبادرة التعلّم الإضافي، وهي مبادرة وسّعت الوظائف المدرسية لتشمل إيصال الخدمات الاجتماعية إلى الأطفال. ويستلزم ذلك المسعى التعاون ما بين الوزارات الحكومية، كوزارة الصحة، ووزارة الرعاية الاجتماعية، ووزارة المياه، ووزارة الحكومة المحلية والأراضي، ووزارة الشؤون النسائية والعدل، وذلك لتقييم المخاطر، التي تتهدّد صحة الأطفال، وأمنهم، وسلامتهم في المدرسة ومحيطها، بطريقة منهجية. وفي دول مثل ليسوتو، ورواندا، وسوازيلاند، وزامبيا، تشكّل مبادرة التعلّم الإضافي جزءاً من المدارس الصديقة للطفل لأنه من المفهوم والمتفق عليه أنّ تقديم الخدمات الاجتماعية الإضافية للأطفال من خلال المدارس أمرٌ له أهمية بالغة.

وعند هذه النقطة المفصلية، غدا واضحاً أنّ السياسات الفعّالة هي العمود الفقري للتشريعات التي تضمن حق الطفل في التعليم جيد النوعية. ومع أنّ اتفاقية حقوق الطفل قد حظيت بالمصادقة عليها عالمياً تقريباً، إلاّ أن الحماية الفعّالة للأطفال من العنف والاستغلال والإساءة والتمييز لم تصبح بَعْدَ واقعاً في العديد من الأماكن. وبالرغم من تحسين التشريعات، فإن السياسات والممارسات الحكومية لا تتغيّر تغيراً كبيراً. وتحتاج الدول إلى تقوية السياسات وأُطُر العمل المؤسسية، وإلى وضع المعايير لتوفير نوعية التعليم التي تشمل توجيهات محدّدةً في مجال الصحة، والسلامة، والأمن (النظافة العامة والشخصية، والإسعافات الأولية، وسلامة الأثاث والمعدات المدرسية، والحماية من العنف.

مبادرة تركيز الموارد على الصحة المدرسية الفعّالة (FRESH)

يحدد إطار عمل أعدّته أربع منظمات تابعة للأمم المتحدة (اليونسكو، واليونيسف، ومنظمة الصحة العالمية، والبنك الدولي) أربعة مكونات صحية أساسية يجب أن تتوافر في المدارس جميعها للتأكد من صداقتها للطفل. وهذه المكوّنات هي:

١. **السياسات المتعلقة بالصحة** في المدارس، والتي تساعد على ضمان وجود بيئة مادية آمنة ومأمونة وبيئة نفسية اجتماعية إيجابية، والتصدّي لجميع أنواع العنف المدرسي، كالإساءة للطلاب، والتحرّش الجنسي، والاستقواء، والمساعدة على إدامة وجود نظام تعليمي يواجه فيروس نقص المناعة البشرية ومرض الإيدز.

٢. **توفير مرافق المياه الآمنة ومرافق الصرف الصحي**، باعتبارها الخطوات الأساسية لخلق بيئة مدرسية صحية تُعزّز مهارات وسلوكات النظافة العامة والشخصية؛ إذ يعتبر توفير مرافق للصرف الصحي منفصلة للفتيات وتوفير الخصوصية لهنّ عاملاً مهماً يُسهم في خفض معدلات التسرب من المدرسة خلال فترة الحيض وقبل حدوثها.

٣. **التثقيف الصحي** القائم على المهارات الذي يركز على تنمية المعارف، والسلوكات، والقيم، والمهارات الحياتية اللازمة لاتخاذ القرارات الإيجابية الملائمة، بهدف ترسيخ ممارسات صحية تستمر مدى الحياة، ولخفض مستوى قابلية التعرّض لتعاطي المواد المخدرة وفيروس نقص المناعة البشري/الإيدز.

٤. **الخدمات الصحية والتغذوية المدرسية** البسيطة والآمنة والمألوفة، والتي تتصدّى للمشكلات المنتشرة والمعروفة بوصفها خدمات مهمة في المجتمع المحلي، بما في ذلك تقديم المشورة للتعامل مع وباء الإيدز.

المصدر: *تقييم المدارس الصديقة للطفل: دليل لمديري المشاريع في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي*، مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة شرق آسيا والمحيط الهادي، ٢٠٠٦.

وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن توضع السياسات موضع التنفيذ لضمان حق الأطفال المعوقين في التعليم. ويجب أن يتم إعداد هذه السياسات بمشاركة كاملة من جميع الجهات المعنية – ألا وهي المجتمعات المحلية، والآباء والأمهات، والأطفال والكبار الراشدون ذوو الإعاقة – ويجب أن تشمل السياساتُ الممارسات الدولية الفضلى والقيمَ والواقع المحلي (مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة شرق آسيا والمحيط الهادي، ٢٠٠٣).

ولا توجد المدارس الصديقة للطفل في الفراغ، بل توجد على عكس ذلك ضمن سياق الأنظمة التعليمية المحلية والمناطقية والوطنية، وضمن غيرها من القطاعات والوزارات كوزارة الصحة ووزارة العدل. ولدعم المدارس، يجب أن تُعدَّ الأنظمةُ التعليمية السياسات وأن تضع المعايير التي تدعم أبعاد المدرسة الصديقة للطفل. كما يجب أن تضع تلك الأنظمةُ السياساتِ الضرورية لضمان سلامة المباني ونظافتها، وتوظيف نسبة عادلة من المعلمات والمعلمين، وإنفاذ مدونات السلوك الخاصة بالمعلمين. وكذلك يجب أن تؤسس الأنظمة التعليمية أيضاً المبادئ التوجيهية المدرسية للسلامة والأمن التي تعرفها جميع الجهات المعنية وتقوم بإنفاذها إدارة المدرسة. ويجب كذلك أن يُعدّ المعلمون الممارسات المعيارية وأن يستخدموها حتى يستطيع الأطفال التحدث بصراحة وهم يتمتعون بالسلامة إن كانوا على علمٍ بالعنف.

© اليونيسف / نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٤-٠٩٩٩، بيروزي

وبالإضافة إلى الأنظمة التعليمية، يجب استخدام قوانين الدولة والقواعد الإدارية الحكومية التي تُجرّم الإساءة للطلاب وتدعم مقاضاة منتهكيها[١]. ويجب أن تبادر السياسات إلى التصدّي للحالات المشتبه بها من الإساءة، والتحرش الجنسي، والعنف، والاستقواء، وأن تضمن مواصلة فتيات المدرسة الحوامل والأمهات الصغيرات تعليمهن. وعلى المستوى الوطني، يستطيع الاهتمام الذي توليه وسائل الإعلام والمجتمع المدني تقديم المساعدة عن طريق تعميم قضايا حماية الطفل والإسهام في تحقيق فهم أوسع لحماية الطفل في المجتمع.

ولا بدّ للحكومات، بخلقها بيئات صحية تؤمن الحماية، من تنسيق جهودها من خلال نهج يشمل كلّ القطاعات، مما يضمن وجود سياسة حكومية متكاملة. فعلى سبيل المثال، يجب تضمين موضوع التثقيف بالمهارات الحياتية، المعنية بالوقاية من فيروس نقص المناعة البشري، في خطط قطاع التعليم الأوسع، وأن يُصبحَ هذا الموضوع راسخ الجذور في المنهاج الدراسي الرسمي وتدريب المعلمين ذي العلاقة. ويمكن القيام بذلك ضمن إطار عمل داعم يتصدّى، جنباً إلى جنب مع تعليم المهارات الحياتية، لقضايا الأطفال المتأثرين من فيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز، وتدخلات الرعاية والدعم التي تشمل الحماية والمشورة والعلاج، وسياسات أماكن العمل الثابتة، التي تضمن قدرة المعلمين وغيرهم من الكوادر على رعاية حياتهم وحياة الأطفال واليافعين والشباب المشمولين برعايتهم.

---

١ العناصرُ الستة لإطار اليونيسف في البيئات التي تحمي الاطفال هي التزام حكومي بإعمال الحقوق في الحماية، والتشريع والإنفاذ الجبري، والمواقف والتقاليد والعادات والسلوكات والممارسات، والنقاش المفتوح لقضايا حماية الطفل والانخراط فيه، وقدرات المجتمع المحلي، والمهارات الحياتية لدى الأطفال والمعرفة والمشاركة. وتختلف كيفية عمل هذه العناصر من الناحية الحمائية وكيفية اختلاف تفاعلها مع بعضها بعضاً من مجتمع إلى آخر، وقد تتنوع فيما يتعلق بأنواع الإساءة. ويجب أن يتم تفصيل النهوج البراغماتية (العملية)، والسياسات والمناصرة وكسب التأييد وفقاً لذلك.

الفلبين: مدرسة صعبة المراس تتطور إلى مدرسة صديقة للطفل

عندما أصبح فاڤيوليتو ألبيركا مديراً للمدرسة المركزية في مدينة سيبو، في عام ٢٠٠٢، كانت هذه المدرسة الحكومية مكاناً يجب تجنّبه. فقد هّزت حروب العصابات المشاكسة الصفوف المدرسية القذرة التي تنبعث منها رائحة كريهة، والتي ضمَّت بين جدرانها أكثر من ٦،٠٠٠ طالب. وقد افتقرت الهيئة التدريسية والطلاب إلى الانضباط، بينما كان التأخر، والشجارات الطفيفة، والتعلّم الضعيف المستوى أموراً شائعة. وكان الآباء والأمهات الذين يرافقون أطفالهم إلى المدرسة يتجولون في الممرات بحرّية، حتى بعد أن تكون الحصص قد بدأت. وقد كانت مبارزات الثرثرة / وبثّ الشائعات والصراخ بين الآباء والأمهات أموراً شائعة. ولم يستمر مديرو المدارس فترة طويلة في منصبهم، حيث تغير ثلاثة منهم على مدى عامين فقط.

وبدلاً عن أن يترك السيد ألبيركا عمله كمدير للمدرسة، اتخذ خطوات فورية لتصحيح الوضع. واسترشاداً برؤية "المدرسة الصديقة للطفل"، فقد قاد المدرسة لإعداد خطة تحسينية تضع الأهداف والسياسات والمعايير والأفعال المحددة. وقد تمت متابعة الخطة بانتظام لإحراز نتائج أدائية ثابتة من يوم إلى يوم من قبل المعلمين والآباء والأمهات والطلاب وغيرهم من الكوادر المدرسية، سواءٌ بسواء.

وبعد أخذ نبذة معلوماتية عن الطلبة، بما في ذلك معلومات عن أسرهم وظروفهم المنزلية، أظهرت تلك المعلومات وجود فقر شديد، مع وجود أكثر من ٨٠ في المئة من آباء الطلاب وأمهاتهم يعانون من الفقر الشديد، أو عاطلين عن العمل، أو يعملون في وظائف هامشية وغير قادرين على متابعة النشاطات المدرسية، فقامت مدرسة مدينة سيبو المركزية بقطع مسافة الميل الإضافي. وإيماناً من المدرسة بأن فقر الآباء والأمهات يعني وجود أطفال يعانون من سوء التغذية، ويكون أداؤهم في المدرسة ضعيفاً، فقد أعدت المدرسة للآباء والأمهات دورات تدريبية على المهارات. وساعد المعلمون بعض الآباء والأمهات على العثور على وظائف، بينما وظفت المدرسة آباء وأمهات آخرين لإصلاح النوافذ المكسورة، والطلاء وإصلاح أعمال السباكة، باستخدام مهاراتهم الجديدة.

تنتقل الأخبار بسرعة في المجتمعات المحلية ذات الكثافة السكانية الكبيرة، فقد لوحظ اهتمام المدرسة بالسكان الأكثر فقراً بسرعة. وقد ردّت الأسر الأكثر فقراً على ذلك بدعم المدرسة بإخلاص. إذ قدّم هؤلاء السكان العمل المجاني، وأصلحوا المناطق المحيطة بالمدرسة ونظّفوها، وقدّموا الدعم لأطفالهم، وساعدوا المعلمين وزادوا الموارد المدرسية اللازمة. كذلك فهم يُعتبرون الأشخاص الأكثر فخراً عند إعلان أنّ مدرسة مدينة سيبو قابلة للمقارنة الآن بالمدرسة الخاصة جيدة النوعية.

اقتبست وتمت موءامتها من: 'Grime, Cloth Slippers and Hope', Mercado, J, Sun Star, Mindanao Bulletin, Gold Star Daily, Zambaonga Scribe, Visayan Daily Star, Visayas (Philippines), 1 March 2005.

٥-٦ تنظيم المدارس وإدارتها

في البيئات التي تكفل الحماية ، يجب أن تُمكّن الخصائصُ والقيم المؤسسية المُميِّزة للمدرسة وثقافتها المعلمين من تنظيم وإدارة غرفهم الصفية بطرق تُشجّع الأطفال على المشاركة في عملية التعلّم والتعليم. فقد تمّ، على سبيل المثال، هيكلياً تنظيم برامج تعليمية ناجحة باللغة الأم استُخدمت في إفريقيا بطرق تسمح للمعلمين والطلاب بالتفاعل على أساس يومي، حتى في الصفوف الكثيرة العدد. وتم تدريب القائمين على إدارة المدارس والآباء والأمهات على دعم هذا الأسلوب وترسيخه من منظور الإدارة والحوكمة. وحيثما توجد مشاركة ذات معنى للأطفال وإشراك للمعلمين في دعم العملية التعلّمية، من المحتمل أن يقلّ العنف في المدارس.

وقد أبلغ الأطفالُ والمعلمون في ملاوي، عندما تعلّم معلموهم إجراء تقييم مستمر وإشراك الطلاب بشكل منتظم في متابعة عملية التعلم، عن أن المعلمين شعروا بالفخر حيال طريقة تدريسهم، وامتنعوا عن استخدام العقاب البدني في الغرف الصفية (ميسك، ٢٠٠٣).

وقد أسفرت عضوية الأطفال في اللجان المدرسية ومشاركتهم في حكومة المدرسة أو برلمانات المدرسة، أو في حملات مكافحة المخدرات والجريمة والوقاية منها، أو في نشاطات ما بعد الدوام المدرسي التي تشمل النشاطات الرياضية والفنون أسفرت عن أشكال بديلة من الانضباط وأسهمت في إيجاد بيئة تعلّمية خالية من العنف.

٥-٦-١ أدوار المعلمين ومسؤولياتهم

في المدارس الصديقة للطفل، يجب أن يسعى المعلمون جاهدين لإنجاز عملية تعليم وتعلّم ملائمة تركّز على الطفل. فأولاً، يجب أن يتعلّم المعلمون ما يتعلق بالبيئات الصحية الآمنة، وأن يعلّموا، بدورهم، الأطفال المفاهيم الأساسية. ويجب أن يُنظّم مديرو المدارس مدارسهم، وأن ينظم المعلمون غرفهم الصفية بهدف دعم بيئة التعلم النظيفة والصحية والحامية. وحتى تنجح هذه الجهود بشكل فعّال قدر الإمكان، يجب أن تُجري كل غرفة صفية تقييماً للمخاطر، وأن تُعِدّ وتديم بقاء سجلٍ مبوَّب ومصنّفٍ للطلاب والمعلمين ولشركاء المجتمع المحلي الأساسيين. ويجب أن يُولي المعلمون الأيتام والأطفال الضعفاء المعرضين للمخاطر اهتماماً خاصاً. ويجب إعداد سجل مشابه وتصنيف محتوياته، أو قاعدة بيانات وأن يتم حفظ أيٍّ منها على المستوى الوطني.

كذلك يجب تقديم التدريب للمعلمين، قبل الالتحاق بالخدمة، وأثناء الخدمة، على المهارات الحياتية، وأساليب التدريس التشاركية المركّزة على الطفل، والتعليم باستخدام الأقران، وطرق تشجيع مراعاة مصالح النوع الاجتماعي في الغرف الصفية. وقد تشمل هذه المراعاة اتباع إجراءات بسيطة كأن يطلب المعلمون من الطلاب تتبّع عدد المرات التي ينادي فيها المعلم / المعلمة على الفتيات أو على الفتيان خلال الدرس طالباً منهم المشاركة.

© اليونيسف/نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٦-١٦١٥/نورلاني

لضمان توفير فرص متساوية للطلبة للمشاركة. ففي كينيا، على سبيل المثال، حيث وضعت الحكومة سياسة على المستوى الوطني تُصادق على المدارس الصديقة للطفل والتعليم الابتدائي / الأساسي المجاني، فقد تضمّن نهج المدارس الصديقة للطفل تدريب المعلمين في مجال حقوق الطفل والحماية. وفي جنوب إفريقيا، تدعم مؤسسة نلسون مانديلا نهج المدرسة الصديقة للطفل وتركّز على حظر العنف وتعزيز بيئة تعلّمية مبدعة.

ولا بُدَّ من توعية المعلمين وغيرهم من كوادر المدرسة بالأشكال الكثيرة للعنف وطرق تقييم العنف في المدارس وفي محيطها. وبهذا التدريب والاستعداد، سيتعرّف المعلمون العلامات / الأمارات المبكرة للعنف المنزلي من خلال حدوث تغييرات في سلوك الأطفال أو من خلال الإصابات الجسدية. وبسبب تواصل المعلمين المنتظم مع الأطفال، يعتبر المعلمون غالباً الأشخاص الأَوَلَ الذين سيَكْشِف لهم الأطفال عن الإساءة والاستغلال. ويمكن أن يساعد المعلمون في عملية الإبلاغ عن هذه الحالات وإحالتها، وذلك للوقاية من حدوث إساءة أكبر ولتوفير الرعاية الصحية الضرورية والدعم النفسي الاجتماعي. وقد تشمل أماراتُ / علامات الإنذار المبكر للعنف والإساءة، حالات الغياب أو الاختفاء، أو التسرّب من المدرسة.

ويُبْدي معظمُ المعلمين للفتيات والفتيان في صفوفهم الرعاية والحماية نفسها التي يبدونها لأطفالهم أو أشقائهم. ولكن، ثمة حالات يتحرّش فيها المعلمون بالفتيات أو الفتيان وينتهكون حقوق الطفل، ويجب أن يكون لدى المدارس سياسة لا تتسامح أبداً مع هذا التحرّش أو العنف الذي يمارسه المعلمون ضد الفتيات أو الفتيان. ويجب أن توضع سياسات خاصة بذلك موضع التنفيذ وأن يجري إنفاذها جبرياً حتى تتم مقاضاة المعلمين الذين ينتهكون حقوق الطفل وطردهم من سلك التدريس، وليس مجرّد تحويلهم إلى مدرسة أخرى كما يحدث في بعض البلدان.

مساعدات المعلمين في الغرف الصفية

غالبية المعلمين / والمعلمات في مدارس اللاّجئين في غينيا وسيراليون هم من الرجال، حيث لم يُتمّ سوى القليل من النساء تعليمهنّ العالي. وللتصدي لبواعث القلق المتعلقة بالعنف القائم على النوع الاجتماعي المُمارَس بحق الفتيات في المدارس، فقد قامت لجنة الإنقاذ الدولية بتوظيف مساعدات للمعلمين في الغرف الصفية وتدريبهنّ في هذه الدول. وقد وجد تقييم لهذا المشروع التجريبي أن حضور هؤلاء المساعدات أدى إلى انخفاض مهم في حالات الحمل والتسرّب من المدرسة لدى الفتيات، وزاد من حضور الفتيات وتحصيلهنّ العلمي. وبالإضافة إلى ذلك، أبلغت الفتيات – والفتيان أيضاً – أنهم شعروا بالراحة بشكل أكبر في غرفهم الصفية. كذلك فقد قال الطلاب إنهم كانوا مسرورين لأن مساعِدات المعلمين في الغرف الصفية قد وصلن إلى ما هو أبعد من المدارس، حيث كُنّ يتابعنهم في المنازل.

المصدر: لجنة الإنقاذ الدولية، *دليل تدريب التنمية المهنية لمساعدات المعلمين في الغرف الصفية*، يوليو / تموز ٢٠٠٣

٥-٦-٢ مشاركة الأطفال

تعتبر المشاركة الفعّالة أمرٌ مهمٌ بالنسبة إلى الأطفال والمعلمين والمجتمع المحلي في المدارس الصديقة للطفل، وبالنسبة إلى الأطفال، قد تشمل المشاركة التعلّم باستخدام الأقران، ومبادرات أخرى متنوعة من "طفل إلى طفل"، والنوادي المدرسية (النوادي الصحية أو الرياضية)، وحكومة الطلاب أو البرلمانات المدرسية الخاصة بالأطفال. ويمكن لهذه النشاطات أن تُساعد الأطفال على صياغة شكل العملية التعلّمية وتشجيعهم على أخذها معهم إلى المنزل والتشارك في الرسائل حول الممارسات الخاصة ذات العلاقة بالصحة، والسلامة، والتغذية وما إلى ذلك.

إن كيفية قضاء الأطفال لأوقاتهم داخل المدرسة وخارجها أمرٌ مهمٌ في تحديد سلامتهم وحمايتهم. فبدلاً من إتاحة الوقت غير المنظم الذي من الممكن أن ينتج عنه سلوك سلبي أو خطير، يمكن للأطفال قضاء أوقات فراغهم في المدرسة في أداء النشاطات البنّاءة. ويمكن أن يُجري الأطفال والمعلمون بشكل روتيني "جولات آمنة" سيّراً على الأقدام حول المدرسة خلال أوقات الفراغ، وذلك ليروا ما يحتاج إلى الإصلاح والتنظيف. ويمكنهم أن يقوموا بدورهم في المحافظة على البيئة المدرسية وتحسينها.

وتُعرّف الحكومات، في جميع أنحاء العالم، الوقت المعياري الموحّد لتدريس المواد للمستوى الأساسي بحوالي "٨٥٠-١،٠٠٠ ساعة تدريسية أو ١٨٠-٢٢٠ يوماً لكل عام دراسي عادةً". بَيْدَ أن وقت التدريس في الدول الفقيرة يعتبر أقل في الغالب، وذلك بسبب "خسارة ٤٠ في المئة من وقت التدريس مما يؤدي بالتالي إلى انخفاض النتائج التعلّمية"، الناتجة عن ظروف الازدحام في المدارس ودوام الفترات المدرسية (أبادزي، ٢٠٠٧). وفي أمريكا اللاتينية، أظهرت الدراسات أن طلاب المدارس الحكومية تلقّوا ما بين ٥٥٠ – ٨٠٠ ساعة من الوقت الصفي، مقارنةً بالوقت المقدّر بحوالي ١،٠٠٠ ساعة بالنسبة إلى طلاب المدارس الخاصة، وأنّ المحتوى التدريسي أيضاً "لم يكن مرتبطاً بواقع الطلاب" (بورتيلو، ١٩٩٩). وقد كشفت عملية حساب بسيطة عن أنه في الحالات الفضلى، تشير التقديرات إلى أنّ حوالي ١١ في المئة فقط من حياة أطفال المدارس الأساسية تستند إلى التعلّم المدرسي. وهذا يُترجَم إلى أنّ الأطفال لديهم عدد كبير من الساعات الإضافية للقيام بنشاطات تعلّمية وتشاركية أخرى.[٢]

إثيوبيا: اللجان الاستشارية لتعليم الفتيات

أسّست المجتمعاتُ المحلية في إثيوبيا لجاناً استشارية لتعليم الفتيات لزيادة فرص وصولهنّ إلى التعليم رفيع المستوى. وقد نظّمت هذه اللجان نوادي للفتيات، وهي أماكن آمنة لهنّ ليتحدثنّ فيها، حيث يتم تشجيعهنّ على التحدّث عن مشكلات التحرش والإساءة وإبلاغ اللجان عنها. وتضمّ النشاطاتُ الأخرى للّجان الاستشارية لتعليم الفتيات لجانَ الانضباط لإخضاع المعلمين للمساءلة، و«شرطة» لحماية الفتيات في طريقهن إلى المدرسة ومنها، وتخصيص مراحيض منفصلة للفتيات، والتشجيع على استخدام المعلمات، وتدريب الفتيان والفتيات حول كيفية معاملة بعضهم بعضاً باحترام، وتقديم المشورة للفتيات، وتجنيد القادة الدينين وقادة العشائر لوقف الاختطافات وزواج الأطفال.

ونتيجة لذلك، أضيف حوالي ٢١٧ فتاة إلى سجلات المدرسة في عام ٢٠٠٣، وانخفض معدل تسرب الفتيات من ٥٧ في المئة إلى ١٩ في المئة، وذلك كلّه في مدرسة ابتدائية / أساسية واحدة.

المصدر: التقرير العالمي حول العنف ضد الأطفال، الأمم المتحدة، ٢٠٠٦.

٢ هذه عملية حساب تقديرية تقريبية تستند إلى تقسيم العدد المقدّر للساعات التدريسية سنوياً على العدد الإجمالي للساعات في السنة.

ولا بُدّ للأطفال، أولاً وقبل كل شيء، من أن يكونوا أحراراً في التحدث عن بواعث القلق حول قضايا الحماية التي تؤثر فيهم وفي غيرهم. إذ يجب أن يستمع المعلمون وكوادر المدرسة إلى الفتيات والفتيان، لكي يكونوا على علم بالعنف الذي تعانيه تلك الفتيات والفتيان. ويجب وضع الأنظمة لأخذ أصوات هؤلاء الأطفال بعين الاعتبار ولإشراك الفتيات والفتيان في وضع الحلول العلاجية للبيئات العنيفة أو التي من المحتمل أن تكون عنيفة، كما يجب أن يتعلم الأطفال كيف يحمون أنفسهم وكيف يشاركون في صياغة القواعد المدرسية والتدابير الانضباطية الملائمة الخاصة بخرق القوانين، بما في ذلك بدائل العقاب البدني.

ولكي يكون الأطفال أقلّ ضعفاً وتعرّضاً للمخاطر، يجب أن تُعَرَّفَ الفتيات والفتيان حقهم في عدم التعرّض للإساءة، وينبغي تحذيرهم من مخاطر الاتّجار والاستغلال الجنسي وغيرها من التهديدات لسلامتهم. إنّ الطفل الذي يعرف هذه المخاطر من المحتمل أن يكون أقلّ عرضة للسقوط ضحية للإساءة.

يمكن أن تؤثّر المدارس الصديقة للطفل، خارج نطاق المدرسة، في صنع القرار، وأن تكون عاملاً للتغيير داخل المجتمع. وفي أية بيئة تكفل الحماية ، يتمتّع المعلمون والأطفال بالحرية في مناقشة قضايا زواج الأطفال أو عمل الأطفال، وبذلك يسهمون في التغييرات في الأعراف والممارسات المتعلقة بالعنف والإساءة للطفل. ويمكن أن يكون للمدارس أثرٌ في العلاقات القائمة على النوع الاجتماعي في المجتمع، وذلك عن طريق ضمان السلامة في المدرسة، وضمان وجود القدوة الجيدة التي تقتدي بها الفتيات، كالمعلمات الأقدم والمديرات.

ومن المحتمل خلال أية أزمة إنسانية، أن يتعرض السياق الاجتماعي والسياسي للتهديد أو التدمير. وفي ظل هذه الظروف تقتضي الحاجة وضع استراتيجيات مبتكرة لتوجيه اليافعين ودعمهم في الإسهام في حياة المجتمع المحلي وحماية الأطفال الأصغر سناً. ويجب اعتبار اليافعين والشباب (ممن هم في الفئة العمرية ١٠ أعوام إلى ٢٤ عاماً) ومنظماتهم شركاء أساسيين أثناء وقوع الأزمات وبعد زوالها. ففي كولومبيا، يدعو "برنامج العودة إلى السعادة" اليافعين والشباب إلى تقديم الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال الأصغر منهم سناً من خلال اللعب العلاجي. كذلك فقد نفّذت مجتمعات اللاجئين الكولومبين التي عبرت الحدود إلى بنما هذا المشروع في الفضاءات الصديقة للطفل داخل المخيمات (انظر الإطار صفحة ٢٧).

إن مشاركة الأطفال واليافعين في الحياة المدرسية والمجتمعية المحلية هي الطريقة الأكثر فعّالية لتطوير إمكاناتهم وزيادة حمايتهم، وخاصة في أوقات النّزاع والأزمات. ويحتاج اليافعون والشباب إلى إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم والإسهام في آرائهم وأفكارهم في الحوار الاجتماعي. فهذه الجهود تبني تقدير اليافعين والشباب لذواتهم، وتساعدهم على إيجاد دورهم في المجتمع المحلي. وعلاوةً على ذلك، فإن الأطفال واليافعين ينشرون الإبداع والطاقة الحيوية وسعة الحيلة في الأجندة الاجتماعية.

كولومبيا: العودة إلى السعادة

في منتصف التسعينيات من القرن الماضي، وضمن سياق الحرب الأهلية التي طال أمدها والتي كانت تمزّق البلاد وتسبب موجات هائلة من النزوح السكاني، تم تقديم "برنامج العودة إلى السعادة" في كولومبيا لكي يقدّم الدعم النفسي الطارئ للأطفال المتأثرين من العنف. وقد مكّن أحد المكوّنات الأساسية للبرنامج الأُسرَ والمجتمعات المحلية من المشاركة في عملية التعافي. وكان المتطوعون اليافعون، تحت إشراف المعلمين، عناصر محورية في هذا المسعى. وتلقّى المتطوعون الشباب التدريب على أسلوب "العلاج عن طريق اللّعب"، والتعليم على كيفية غرس الثقة والأمل في نفوس الأطفال الأصغر سناً من خلال الألعاب، والفن، والدمى المتحركة، والأغاني، وسرد القصص. وقد تم إعداد "حقيبة الأحلام" التي اشتملت أيضاً على مواد مصنوعة يدوياً، كالدمى المصنوعة من القماش، والدمى المتحركة، والألعاب الخشبية، والكتب، والأغاني. وقد ساعد الآباء والأمهات، والمعلمون، والمتطوعون الكَنسيون والكوادر الصحية، وقادة المجتمع المحلي في هذه الجهود بوصفهم مشرفين أو مدرّبين. وقد أثرى البرنامج حياة الأطفال وأدى إلى خلق أسر ومجتمعات محلية أكثر أماناً ودعماً، حتى أثناء اندلاع الحرب.

اليونيسف/نيويورك-المقر الرئيسي: ٢٠٠٠-٠٧٨٤/ديسيزار

مالي: مشاركة الطفل من خلال حكومات الأطفال

يُشكّل الوصول إلى المدارس الابتدائية / الأساسية تحدياً رئيسياً في مالي. ففي العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، بلغت نسبة الالتحاق الإجمالية ٧٣ في المئة، مع وجود فجوة بين الفتيات والفتيان مقدارها ٢١ نقطة. كذلك فإن إتمام المرحلة الدراسية تماثل عملية التسلق الشاق. فعلى سبيل المثال، لا يوجد أمام الفتاة الفقيرة الريفية سوى فرصة نسبتها ١٧ في المئة لإتمام الصف السادس الأساسي. أما التحدّي الثالث فهو ترسيخ المعارف والمهارات الحياتية التي تُكتسب داخل الغرفة الصفية؛ لأنّ ٧٥ في المئة من المعلمين في مالي موظفين بموجب عقود تلقّوا الحد الأدنى من التدريب، وتبقى أساليبهم التدريسية تقليدية.

وبالنسبة إلى الأطفال، تعتبر القضايا الأخرى مهمة أيضاً: وهي تحسين الظروف المدرسية، وخاصةً في مجالات النظافة العامة والشخصية والصحة والحماية، والتعلّم عن المساواة بين الفتيات والفتيان وممارستها، وخفض معدلات التغيّب والتسرب من المدرسة. كذلك فإنّ ترسيخ المهارات الحياتية، كأخذ زمام المبادرة، وتحمّل المسؤولية الشخصية، ومساعدة الآخرين، وتقدير الذات، والمواطنة هي الأخرى مهمة أيضاً.

وتُساعد حكومة الأطفال على تقديم استجابات واقعية ملموسة لهذه التحديات عن طريق تمكين الأطفال من اتخاذ أدوار فعالة في الحياة وفي إدارة مدارسهم. وبعد دورة تدريبية دامت شهرين حول حقوق الطفل والمدارس الصديقة للطفل والمدارس الصديقة للفتاة، يقوم الأطفال بإجراء عملية تحليل لمدرستهم. فهم يختارون المجالات التي تحتاج إلى اهتمام، ويشكّلون لجاناً لكلّ مجال إشكالي محدّد، وينتخبون الوزراء، نصفهم من الفتيات. وتتألف اللجان من طلاب من جميع الصفوف. وتُعِدّ كلٌ لجنة مجموعتها الخاصة من النشاطات وتمارسها. وتجتمع حكومة الأطفال بشكل منتظم مع الكوادر التدريسية، بينما تجتمع بشكل متكرر مع مجلس الآباء. ويتم تشكيل حكومة أطفال سنوياً.

وتُعتبر حكومة الأطفال إحدى أدوات التدريس. وتعزّز مشاركة الأطفال من خلال لعب الأدوار وإحداث التغيير في الظروف المعيشية والسلوكات في المدرسة. وتعتبر حكومةُ المدرسة تمريناً تعلّمياً على القضايا متعددة المجالات، كالتعليم، والصحة، والحماية. وبالدعم الذي يقدّمه المعلمون، يصبح الأطفال هم الجهات الفاعلة وصنّاع القرار. وتُدرِّب الفِرَقُ الإقليمية / المناطقية لمستشاري المدارس المعلمين في المدارس، ويقوم المعلمون بدورهم بتدريب طلابهم. وقد تم تزويد الطلاب والمعلمين بدليل الحكومة الذي تمت مواءمته ليلائم الأطفال. وبحلول أكتوبر / تشرين الأول عام ٢٠٠٥، كان لدى ١،٥٠٠ مدرسة من أصل حوالي ٧،٠٠٠ مدرسة في مالي حكومات أطفال. أما اليوم، فقد أصبحت هذه إحدى استراتيجيات وزارة التعليم، التي تم الاتفاق عليها على المستوى الوطني.

وفي شهري مايو / أيار ويونيو / حزيران من عام ٢٠٠٥، وَجد تقييم أُجري لحكومات الأطفال في ٤٥ مدرسة حدوث تكافؤ / تعادل في النوع الاجتماعي بشكل عام، لكن المهمات كانت تُجرى وتُختبر بطريقة متساوية. ففي ظل سياق حكومة الأطفال، كان الأطفال قادرين بسهولة على التعبير عن أنفسهم. وكان لتمكين الفتيات لتُسمع أصواتهنّ وليتحمّلن مسؤولية أكبر أثرٌ إيجابي في نفسية جميع الأطفال وسلوكهم. وقد طوّر الأطفال كفاءات جديدة، تتعلق، على وجه الخصوص، بالصحة والنظافة العامة والشخصية (كإدارة مياه الشرب وغسل الأيدي مثلاً)، بالإضافة إلى تلك التي تتعلق بالنشاطات التعليمية والنشاطات الداعمة للمدرسة. وقد رسّخت هذه السلوكات المجموعات الطلابية ويسّرت كذلك التواصل بين الطلاب والمعلمين.

وقد وُجدَ أنّ العديد من المجالات تحتاج إلى التحسين، وأنّ المعلمين لم يُنفّذوا مبادرات حكومة الأطفال بشكل صحيح أو يفي بالغرض ضمن المنهاج الدراسي لترسيخ تعلّم الأطفال ومهاراتهم الحياتية. وكان لا بُدّ للمعلمين وكادر المدرسة من أن يصبحوا أكثر انخراطاً في المبادرات الطلابية، لكي يصبحوا قادرين على تقديم الدعم التدريسي والفني للطلاب. وقد احتاج التدريب أيضاً إلى إعادة التوجيه بحيث يركّز على الجوانب التدريسية ودور المعلم.

وبالرغم من هذه النواقص، فقد سمحت حكومات الأطفال للأطفال بأن يصبحوا على دراية بحقوقهم وأن يتعلموا أنّ لهذه الحقوق مضامين وتبعات عملية لأنفسهم، ولمدارسهم، ولمجتمعاتهم المحلية.

٥-٦-٣ جوانب الحماية

يجب أن يتم تصميم المنهاج الدراسي بطريقة جيّدة في المدارس الصديقة للطفل. ويجب أن يتمتّع الأطفال الذين يدخلون المدرسة بالثقة من أنهم سيكتسبون أدوات أساسية للتعلم ومجموعة من المهارات والمعارف في مواضيع متنوعة، تمكّنهم من معرفة ما يتعلق بمجتمعهم المحلي ومجتمعهم الأوسع، والمشاركة والإسهام فيهما. ويجب أن يشتمل المنهاج الدراسي المبني على المهارات على معلومات بالغة الأهمية عن التغذية والصحة، والمياه والصرف الصحي، والتثقيف البيئي من أجل التنمية المستدامة، والتكيّف مع تغير المناخ، وسُبل التعامل مع فيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز. ولا بدّ من أن يشارك الطلاب أيضاً في التربية على السلام ضمن ثقافة مدرسية غير تمييزية.

ويساعد المنهاجُ الدراسي المُكرّسُ للتعلّم الإضافي الدولَ على معالجة التحديات الرئيسة كفيروس نقص المناعة البشري والإيدز (انظر الإطار أدناه). وتتطلب التدخلات الهادفة إلى وقاية الأطفال في المدارس، وحمايتهم، ورعايتهم، ودعمهم من مختلف وزارات الحكومة للعمل معاً لضمان وصول الأطفال إلى الخدمات الأساسية.

© اليونيسف/نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٧ – ٠٨٣٩/كرانستن

ليسوتو: التركيز على فيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، زيادة النشاطات (وتوسيعها حتى تبلغ مداها) والتعاون المشترك بين القطاعات

تُنفَّذُ عملية تطوير المدارس الصديقة للطفل في ليسوتو ضمن رؤية أوسع لوصول جميع الأطفال إلى التعليم جيد النوعية وإتمامهم له. ويتمثل الهدف العام في كسر حلقة الحرمان، والفقر، والتمييز، والإقصاء. ومع بلوغ نسبة تفشي فيروس نقص المناعة البشري في أوساط الكبار الراشدين إلى ٣٠ في المئة تقريباً، يُعتبر الوعي بهذا الفيروس ومرض الإيدز ذا أهمية خاصة، ولا سيما لدى الأطفال والكبار الراشدين الشباب، الذين يشكّلون النسبة العليا من الإصابات الجديدة. وبناءً على ذلك، يعتبر إدماج قضايا الوعي بالفيروس المذكور ومرض (الإيدز)، والمهارات الحياتية والحماية ضمن المدرسة وفرص التعلّم سمة معينة لإطار المدرسة الصديقة للطفل في ليسوتو. وتُبذل جهود مهمة حالياً لزيادة حجم هذه النشاطات وتوسيعها حتى تبلغ مداها. ويراجع وينقحّ المركز الوطني للمنهاج الدراسي والتنمية، في الوقت الراهن، المنهاج الدراسي الوطني لضمان استجابته لمراعاة المصابين بفيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز، وليكون مراعياً لمصالح النوع الاجتماعي، ومستنداً إلى المهارات الحياتية. ويتعاون المركز حالياً مع وزارة التعليم والتدريب، ووزارة الصحة والرعاية الاجتماعية، وذلك لصياغة سياسة للصحة المدرسية تكون شمولية وشاملة.

تمكّن مناهجُ المهارات الحياة الأطفالَ من تطوير مهارات الاستماع والكلام / الحديث، ومهارات الاتصال والتفاوض، ومهارات توكيد الذات والتقمُّص العاطفي. ويتعلّم الأطفال أيضاً حماية أنفسهم، وطرق إدراك المواقف المحفوفة بالمخاطر، والتعامل مع المشكلات وحلّها، واتخاذ القرارات، وتطوير الوعي الذاتي وتقدير الذات.

وعندما تشتمل المهارات الحياتية على تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها، يصبح الأطفال قادرين على فهم طبيعة الحقوق الأساسية كما هو منصوص عليها في اتفاقية حقوق الطفل وعلى تطبيق معايير حقوق الإنسان على الأوضاع الحقيقية، ابتداءً من المستوى التفاعلي بين الأشخاص وانتهاءً بالمستوى العالمي. ويبدأ الأطفال التفكير بطريقة ناقدة، يتصارعون مع المعضلات التي تحدث عندما تصبح حقوق الناس في حالة من النزاع، كما هي الحال في الخلافات التي تحدث بسبب ندرة المياه الآمنة أو غيرها من المشكلات البيئية. ويُعتبر التعليم غير التمييزي والتربية على السلام مكوّنين آخرين من مكوّنات المهارات الحياتية، ولهما مضامين وتبعات على المنهاج الدراسي وحقوق الإنسان.

يتعارض التعليم غير التمييزي مع تنميطات الأطفال التي تضعها فئات سكانية استناداً إلى النوع الاجتماعي، والإثنية، والإعاقة، وغيرها من الخصائص. وهو يهدف إلى وقاية الأطفال من وصم مجموعة معينة بالعار، وإلى وضع حدٍّ للآثار الضارة لوصمة العار المفروضة على الفئات المنبوذة، فعلى سبيل المثال، إذا سمع أطفال ينتمون إلى مجموعة إثنية أن أطفالاً منتمين إلى مجموعة أخرى قذرين أو كسالى فسيُصدّقون الإشاعات دون الاستفسار عنها. وبالإضافة إلى ذلك، قد تمتص المجموعات المهمشة هذه التنميطات وتقتنع بها.

وفي التعليم غير التمييزيّ، يكافح الأطفال هذه التنميطات وهم يحاولون فهم الاختلافات في الثقافة، والطبقة الاجتماعية، والنوع الاجتماعي، والقدرات، وتقبّلها وتقديرها. إنهم يتعلمون طرح الأسئلة حول المعارف التي تُنقل إليهم عن طريق الكتب، ووسائل الإعلام، والكبار الراشدين، والأطفال الآخرين. فعلى سبيل المثال، إذا كانت الكتب المدرسية لمادة العلوم أو الرياضيات تعرض صوراً للرجال في الغالب، سيتعلم الأطفال أن يسألوا بشكل روتيني: "أين صور الإناث / النساء؟" وسيتعلمون تحدّي الاعتقاد الخاطئ بأن الفتيات والنساء لا يستطعن تقديم أداء جيد في الرياضيات والعلوم، أو أن الفتيان لا يستطيعون القيام بحرف يدوية معينة. وأخيراً، يستقصي المعلمون والطلاب بانفتاح قضايا التمييز وإنكار حقوق الإنسان في سياق البنى السلطوية التحتية التي تخلق عدم المساواة في المجتمع.

وفي تعليم السلام والتربية عليه، تتعلّم الفتيات والفتيان كيفية تجنب حدوث النزاع وكيفية التوسّط وحلّ النزاعات. ويتعلمون كذلك كيفية فهم الصور الذهنية للآخرين المقدمة إليهم "كأعداء" لهم في الكتب والتلفاز وغيره من وسائل الإعلام، وكيفية الاعتراض. ويبدأ الطلاب في دراسة أسباب النزاع، والوقائع أو الجدارة النسبية للتعاون والتنافس، ومكان الثقة ضمن العلاقات الشخصية الإيجابية. ويولي المنهج الدراسي الخاص بتعليم السلام والتربية على السلام الانتباه إلى العنف بين الأشخاص، كالإساءة للأطفال، والاستقواء، والتحرش، الذي يشمل تقليدياً العنف المباشر وغير المباشر، بما في ذلك العنف النفسي.

ويمكن أن تكون مهاراتُ بناء السلام وحلِّ النزاع ملائمة ومفيدة عندما تكون الموارِدُ كالمياه، والغذاء، والطاقة المنزلية نادرة الوجود. وبالإضافة إلى ذلك، يقدّم تعليم السلام والتربية عليه معلومات عن الخطوط الهاتفية الساخنة، والرعاية الطبية، وغيرها من الخدمات الأخرى لضحايا الإساءة، وعن مخاطر الاستغلال والاتّجار.

وبما أن اليوم المدرسي قصير والمواضيع متعددة، يجب أن يجد المعلمون وأولئك الذين يضعون الجداول الزمنية للمناهج المدرسية الوطنية طرقاً لإدماج هذه المهارات الحياتية الأساسية في المناهج الدراسية، إلى جانب المهارات المرتبطة بها، والتغذية، وبناء السلام، وعدم التمييز. ويجب تخصيص قَدْرٍ من الوقت لدراسة هذه المجالات.

وفي الأوضاع الطارئة، ربما تتعطّل ممارسات المنهاج المعيارية وقد تضيع مواد التعليم والتعلّم. وفي أوضاع النزاع أو ما بعد النزاع، قد لا يعود المنهاج الدراسي مقبولاً أو ملائماً للظروف المتغيرة. ويخلق ذلك بشكل متكرر فرصةً لإعداد منهاج دراسي جيد، تتمّ مواءمته بشكل أفضل مع الوضع الجديد والاحتياجات المحلية. ويُؤخذ الوضع الطارئ بعين الاعتبار في عملية بناء هذه المناهج الجديدة. ولا يؤثر المنهاج الدراسي الذي يُدمج النشاطات الشفائية، كالرقص، ورواية القصص، والموسيقى، في قدرة الأطفال على التعلم فحسب، بل في قدرتهم على الشفاء والتعافي من ضغوط ما بعد الصدمة نتيجة كونهم إما ضحايا وإما مرتكبين للعنف. ومن المهمّ أن ينظمّ المعلمون وكوادر المجتمع المحلي، طوال استمرار الحالة الطارئة، فُرصاً ترفيهية للأطفال.

التطبيع الباتيكي بالألوان في تايلاند: استعادة الحياة من خلال الفن

بعد الهرب من الوفاة بشق الأنفس بسبب المدّ البحري "تسوماني" الذي ضرب منزله في جزيرة "فيفي" في تايلاند في ٢٦ ديسمبر / كانون الأول عام ٢٠٠٤، وجد سونغكلود العزاء والسلوان في التطبيع الباتيكي بالألوان، وهو أحد أشكال العلاج بالفن، حيث تساعده الألوان البرّاقة التي يرشها على الأقمشة على مسح الذكريات السيئة من دماغه.

وقال سونغكلود، وهو طفل خجول عمره ١٤ عاماً: "أُصبت بالإحباط بعد تسوماني لأنني فقدت منزلي ورأيت والديَّ يفقدان عملهما. ويساعدني التطبيع الباتيكي بالألوان على الابتهاج، ويهدؤني ويحسّن تركيزي."

وقد قدّمت منظمة اليونيسف ودائرة التعليم غير الرسمي التابعة لوزارة التعليم التايلندية التطبيع الباتيكي بالألوان للتشجيع على التعافي النفسي الاجتماعي للأطفال في ملجأ نونغ كوك المؤقت، وهو المكان الذي يؤوي أكثر من ٧٠ أسرة من الجزيرة.

لقد نما مركز التطبيع الباتيكي ببطء إلى عمل صغير للمجتمع المحلي يستطيع الأطفال أن يحصلوا منه على دخل لمساعدة أُسرهم. ويتم بيع اللوحات التي ينتجها المركز بقيمة تتراوح بين ١٠٠ و ١،٠٠٠ باهت (وحدة النقد التايلاندية) (أي ٢،٥٠دولار أمريكي إلى ٢٥ دولاراً أمريكياً).

سونغكلود، الموهوب بالفطرة، هو أحد أكثر الرسامين الواعدين في المركز. وهو مسرور لأنه يستطيع جني المال لمساعدة أسرته بينما يبحث والده عن عمل. كذلك فإن المال يمكّنه من الذهاب إلى المدرسة، حيث لم تكن أسرته تستطيع تحمّل تكلفتها قبل وقوع تسوماني.

ويقول: "من الجيد العودة إلى المدرسة فلديّ أصدقاء هناك وهي تمكّنني من ممارسة الرسم العادي والرسم بالماء والزيت خلال حصة الفن. ويُعطيني معلّم الفن دائماً نصائح وأساليب جديدة لتحسين مهاراتي في الرسم بالماء والزيت."

وعند سؤال سونغكلود، وهو كثير الصمت عادةً، عن خططه، قال وهو يشرحها بلهفة: "أريد الاستمرار في التطبيع الباتيكي، فأنا أستمتع به حقاً، وآمل أن أفتح محلاً للتطبيع الباتيكي يوماً ما في كرابي." وفي هذه الأثناء، يستمتع سونغكلود في الذهاب إلى المدرسة وفي التطبيع الباتيكي – وهما فرصتان ساقتهما الأقدار إليه بعد تسونامي.

المصدر: رودراكسا، ناتيني، إعادة البناء بشكل أفضل، اليونيسف، ٢٠٠٥.

٥-٦-٤ الشراكات مع المجتمع المحلي

ثمة حاجة إلى جميع الجهات المعنية لدعم بيئة الحماية واستدامتها. فالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي علاقةٌ تبادليةٌ. فعلى سبيل المثال، يأخذ طلاب المدارس الصديقة للطفل معهم من المدرسة دروساً عن الرعاية اليومية، والصحة، والنظافة العامة والشخصية، والتثقيف البيئي، إلى أُسرهم ومجتمعاتهم المحلية. وتقدّم الأسر والمجتمعات المحلية بدورها للمدرسة الدعمَ المالي وغيره من صنوف الدعم الأخرى، وذلك لصيانة مرافق المدرسة وإصلاحها. وينخرط المعلمون، والآباء والأمهات، وأفراد المجتمع المحلي بفعّالية في التخطيط لمتابعة وتقييم التعليم وتنفيذه، بوساطة مجالس الآباء والأمهات والمعلمين والمجموعات الأخرى. وفي المدارس الصديقة للطفل، تُشارك الأسر وأفراد المجتمع المحلي في النشاطات المدرسية، وبرامج ما بعد الدوام المدرسي، وإعداد المناهج الدراسية.

ومن التحديات التي تواجه إنشاء وتطوير المدرسة الصديقة للطفل، الوقايةُ من العنف. ويعتبر العنف، حسبما تُعرّفه بعض الأسر والمجتمعات والدول، سلوكاً مقبولاً في أماكن أخرى. فعلى سبيل المثال، تم حظر العقاب البدني – الضرب، والضرب بالعصا، وغيره من أشكال العقاب البدني الأخرى في بعض الدول، بينما ما تزال دول عديدة تعتبره جزءاً أساسياً من الانضباط المدرسي.

وبإشراك الفتيات، والفتيان، والأسر، والمعلمين، وأبناء المجتمع المحلي في النقاشات، من الممكن وضع قضايا حماية الطفل في المقدمة. ومن هذه القضايا نذكر مثلاً – العقاب البدني، والإساءة الجنسية، والزواج المبكر وعمل الأطفال،

© اليونيسف/نيويورك-المقر الرئيسي: ٢٠٠٣-٠٢٥٦ / ڤيتالي

وغيره من أشكال الاستغلال الأخرى. ويمكن أن تؤثر المدارس في المواقف والسلوكات، كما يمكن أن تساعد في كسر جدار الصمت المحيط بالمواضيع الحسّاسة. فبمناصرة حقوق الطفل والحماية، يستطيع مسؤولو المدرسة، والمعلمون، والآباء والأمهات، والأطفال أن يصبحوا حوافز للتغيير الإيجابي في حياة الأطفال كأفراد، وفي المجتمعات المحلية، وضمن المجتمع ككل.

وتعمل المدارس الصديقة للطفل مع الأسر، والمجتمعات المحلية، والمهنيين في المجالين الطبي والقانوني، وذلك لدعم المحتاجين إلى الحماية الخاصة ومساعدة الآباء والأمهات على فهم حقوق الأطفال واحترامها. وعلى مستوى المجتمع المحلي، يجب تسليح الكوادر الصحية، والمعلمين، والشرطة، والكوادر الاجتماعية، وغيرها بالمهارات والمعارف المطلوبة لتشخيص مشكلات حماية الطفل والردّ عليها.

٥-٦- ٥ المتابعة والتقييم في البيئات ذات الحماية

تتطلب البيئة الصحية والآمنة الحامية للأطفال وجود نظام فعّال للمتابعة يتتبّع وضع صحة الأطفال ورعايتهم الصحية، ويتابع سجلّات السلامة المدرسية، ويسجّل حالات حدوث الإساءة للطفل وطبيعتها، ولديه استجابات وردود استراتيجية مبنية على المعلومات. ويعتبر نظام المتابعة والتقييم أكثر فعّالية عندما يكون تشاركياً وقائماً على الوضع المحلي. ويمكن أن تتابع المدارس تغيّبَ الأطفال أو اختفاءهم من المدرسة، وتستطيع التدخل مبكراً إذا دخل الطفل في عِداد القوى العاملة مثلاً. ويمكن أن تُتابع المدارس معدلات انتظام الفتيات في المدارس وتسربهنّ منها بشكل محدد. وهذه المعدلات تتأثر غالباً بزواج الأطفال أو بتر وتشويه / قطع الأعضاء التناسلية للإناث (ختان الإناث).

الفلبين: متابعة التلاميذ / الطلاب من خلال الملفات الموجزة للطلاب

في مدرسة فرانسيسكو بينيتيز الابتدائية، وهي مدرسة حكومية في مجتمع محلي فقير ومزدحم في وسط مقاطعة / محافظة توندو في مانيلا، يهتم المعلمون دائماً بالطلاب الغائبين، والمعرضين لخطر الرسوب، والمنخرطين في حرب العصابات أو الطلاب ذوي المراس الصعب والمتمردين وذوي السلوك الفوضوي. وقد كشفت عملية إعداد توصيفات موجزة للطلاب، وهو نشاط ابتكاري يعتبر جزءاً من نهج المدرسة الصديقة للطفل، للمعلمين أنّ الطلاب الذين يواجهون صعوبات ينحدرون غالباً من أسر تواجه فقراً شديداً وأوضاعاً صعبة أخرى. وعلاوةً على ذلك، كان معظم الطلاب الذين يتكرّر غيابهم والمعرّضون للرسوب يعملون في المساء كبائعين وقمّامين (القمّام هو الشخص الذي يبحث في المخلفات عمّا يفيده من طعام وغيره). وبالمثل، فقد وجد المعلمون أيضاً أن عدداً من الأطفال الذين يواجهون مشاكل في المدرسة كانوا ضحايا للإساءة والاستغلال الجنسيين.

وقد اقترنت هذه المعرفة، بفهْم وعزم للعمل مع الآباء والأمهات، والمجتمعات المحلية، والكوادر الاجتماعية، والمحامين وذلك لتقديم المساعدة للأطفال المعرّضين للمخاطر. ونتيجة لذلك، فقد رُفعت قضايا أطفال في المحاكم. وأُحيل الأطفال الذين تعرضوا للإساءة إلى الكوادر الاجتماعية للحصول على المشورة النفسية الاجتماعية، وأُلحق الطلاب العاملون في جلسات التعلم التي تعقد بعد الظهر، وقُدِّمت لهم حصص خصوصية حتى يتمكّنوا من إتمام السنة الدراسية والانتقال إلى الصف التالي. ومن جهة أخرى، أصبح المعلمون أكثر مراعاة لمصالح الطلاب الذين تتجلى لديهم مشكلات تتعلّق بالمواقف والسلوك. وقد علّق أحد المعلمين على ذلك قائلاً: "الآن أعرف أنّه لا يوجد شيء اسمه "الطفل المشكلة" – بل يوجد شيء اسمه "طفل يعاني من مشكلة".

للحصول على المزيد من التفاصيل، انظر الموقع <www.unicef.org/teachers/forum/0302.htm>

وفي الأوضاع الطارئة، تتابع كلٌّ من الحكومة ومنظمة اليونيسف والوكالات الأخرى النشاطات التعليمية التي تديرها الحكومات والمنظمات غير الحكومية كالشركاء المنفِّذين. وقد تشتمل المتابعة والتقييم على العمل مع الشركاء لإعداد طرق بسيطة لجمع البيانات عن الأطفال الملتحقين بالمدرسة وغير الملتحقين بها، وتحديث تلك البيانات، أو تَعرّف هوية المعلمين والموارد الأخرى الذين يُمكنهم الإسهام في إعادة تأسيس التعليم الابتدائي / الأساسي والثانوي وإدخال المزيد من التطور عليهما. وحالما يتم إنشاء الغرف الصفية وإدارتها، يراجع الشركاء معاً كيفية تقديم التدخلات البرامجية ويشخّصون مجالات التحسين فيها.

وقد لا تنطبق معايير المتابعة الطبيعية في الحالات الطارئة. فقد يكون حجم الغرف الصفية كبيراً بشكل استثنائي وقد لا تُعطى الدروس في بيئة الغرف الصفية التقليدية. لكنّ الأطفال يتعلمون، وتستمر المتابعة والإشراف في كونها عنصراً مهماً لنوعية التعليم وبناء المجتمع والأسس القيمية حول العملية التعليمية.

٥-٧ التعليم الصديق للطفل في الحالات الطارئة

العنفُ كارثةٌ نفسية اجتماعية ساحقة تصيب الأطفال وأسرهم. ويمكن أن تكون الخسائر الاجتماعية، والنفسية والمعنوية والعاطفية التي يعاني منها الأطفال، والخوف القاسي من فقدان الآباء والأمهات ومانحي الرعاية ووفاتهم الفعلية، يمكن أن تكون ذات تأثير تدميري مماثل للأثر التدميري لعدم وجود غذاء ومياه ورعاية صحية كافية. ومن المهمات الأكثر استعجالاً عندما تلوح النزاعات في الأفق إيجادُ طرق لحماية الأطفال. ولا تعني الحماية في هذا السياق الدفاع عن الأطفال في وجه العدوان الجسدي عليهم فقط، بل تعني ضمان احترام المجموعة الكاملة لحقوقهم ولاحتياجاتهم وإعمالها وتلبيتها.

وتتمثّل الاستراتيجية التي تستخدمها منظمة اليونيسف وشركاؤها، في تخفيف حدة الصدمة ودعم رفاه الأطفال ورعايتهم في الظروف غير المستقرة، في تأسيس بيئات تعلّمية آمنة مفعمة بالحماية. ففي الحالات الطارئة، يُقدم نهج الفضاء الصديق للطفل بيئة حماية عن طريق إشراك مختلف القطاعات وإسناد مهمة تحقيق الهدف الأساسي، المتمثل في توفير الحماية للأطفال والوصول إلى الخدمات الأساسية إليها. وبناءً على النهج القائم على "الطفل ككُلّ" (بشخصه وظروفه ومحيطه) في اتفاقية حقوق الطفل، تدمج الفضاءات الصديقة للطفل جميع المكونات التي تُسهم في حماية حقوق الطفل وإعمالها.

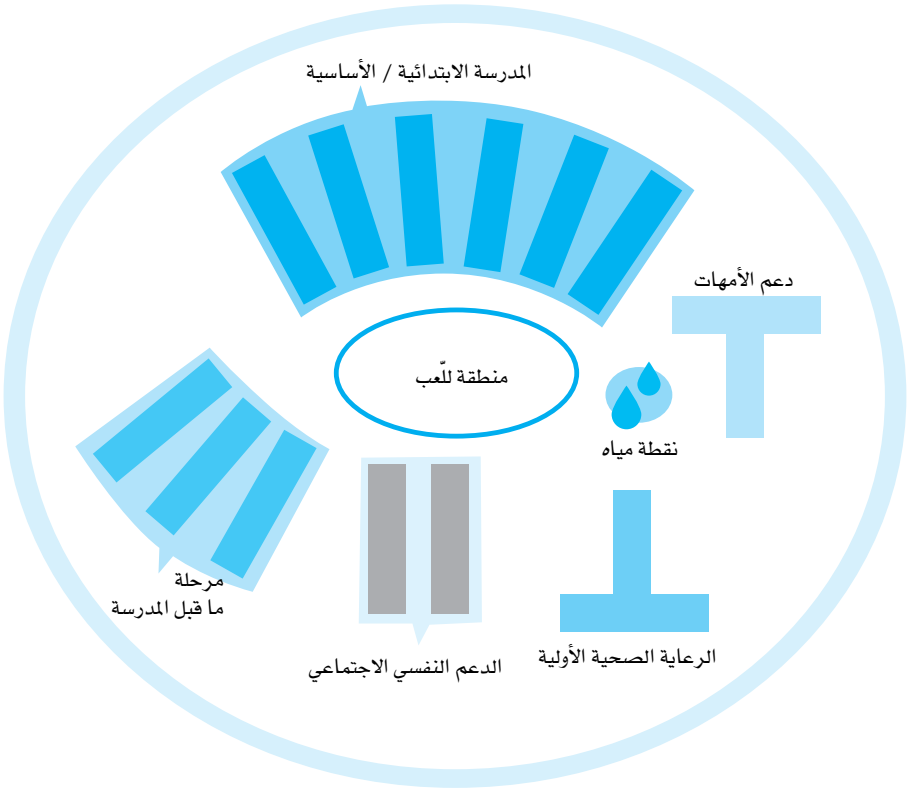
ويدمج نهجُ الفضاء الصديق للطفل كلاًّ من الخدمات الصحية، والتعليم الابتدائي / الأساسي، ورعاية الطفولة، والتغذية، والتنمية النفسية الاجتماعية، والتثقيف البيئي، والترفيه المنظّم يدمجها في بيئة تتسم بالحماية وتتركز على الأسرة وتقوم على المجتمع المحلي أيضاً. (انظر الرسم التخطيطي البياني صفحة ٣٥). ويوجد في المراكز برامج للأطفال الملتحقين بمرحلة ما قبل المدرسة، وللأطفال في سنّ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية / الأساسية، ولليافعين والشباب، والآباء والأمهات.

ومن العناصر الأساسية لنجاح نهج الفضاء الصديق للطفل أن الأطفال وأسرهم ومجتمعاتهم المحلية جميعهم شركاء في معسكر التخطيط ونشاطات المجتمع المحلي.

تركيا: الاستجابة لكارثة

استجابة للزلزال المدمر الذي ضرب منطقة مرمرة في تركيا عام ١٩٩٩، فقد تم إعداد مبادرة البيئة / المدرسة الصديقة للطفل كحزمة شاملة تشمل الصحة والتغذية، والنظافة العامة والشخصية، وخدمات المياه والصرف الصحي، ورعاية الطفولة المبكرة ودعم الأمهات، والتعليم الابتدائي / الأساسي والنشاطات الترفيهية، والدعم النفسي الاجتماعي، والنشاطات الشبابية. كذلك تم تأسيس مجموعة من المعايير الدنيا بناءً على متوسط عدد سكان الخيام في المخيم. وقد اشتملت مكونات التعليم على مرافق الخيم المؤقتة، وأطقم الأدوات والمواد التعليمية، بما فيها أطقم أدوات الاحتياجات الخاصة، ونشاطات دعم المعلم، ودعم التدريب النفسي الاجتماعي. كما تمّ تضمين نشاطات الطفولة المبكرة والنشاطات الشبابية أيضاً في المكوّنات. وقد انبثقت عملية إعادة تفعيل النظام المدرسي كقناة فعالة لنشاطات الإغاثة الأخرى، حيث تم استخدام النظام المدرسي لتوزيع المكمّلات الغذائية، ولتقديم الدعم النفسي الاجتماعي، وللمساعدة على تسجيل الناجين وتحديد أماكن وجودهم.

مثال على الفضاءات الصديقة للطفل [٣]



٣ المعايير الدنيا لكل ١،٥٠٠ من السكان: فضاء للتدريس الابتدائي / الأساسي – ٣٠٠ متر مربع، فضاء للتعليم ما قبل المدرسة – ١٥٠ متراً مربعاً، فضاء للرعاية الصحية الأولية – ١١٠ أمتار مربعة، فضاء لدعم الأمهات – ١١٠ أمتار مربعة،؛ فضاء للدعم النفسي الاجتماعي – ١١٠ أمتار مربعة .

وذلك لكي يصبح التخطيط نفسه نشاطاً شفائياً. وتركّز الفضاءات الصديقة للطفل أيضاً على تمكين الأسر والمجتمعات المحلية التي أوهنتها النزاعات المسلحة أو الكوارث الطبيعية مادياً وعاطفياً، كما تركّز على مواجهة الفقر المتزايد. إنّ تعرّف هوية المعلمين وتدريبهم من السكان النازحين يحفز المجتمعات المحلية اللاجئة والنازحة لتلتزم بحماية الطفل، وخاصة الأطفال الذين لا يتلقون دعماً أسرياً. وبذلك يتم إدماج الأطفال الذين يعيشون من دون مانحي رعاية في المجتمعات المحلية بدلاً عن إيداعهم في الرعاية المؤسسيّة.

وبالرغم من أن معظم الأطفال لن يُضطروا أبداً للعيش في كارثة طبيعية أو كارثة بشرية إلى أن تنتهي، فإن المدارس جميعها تحتاج إلى خطط للاستعداد للحالات الطارئة. وبينما تُعِدُّ المدارس هذه الخطط، يجب أن تبقى الأبعاد الصديقة للطفل في مقدمة الأمور.

© اليونيسف/نيويورك-المقر الرئيسي: ٢٠٠٦-٠٣٣٥/ بيروزي

إيران: زلزال بام

في ٢٦ ديسمبر / كانون الأول عام ٢٠٠٣، أودى زلزال مدمر بحياة ٣٠ في المئة من أطفال المدارس، البالغ عددهم ٣٢،٤٤٣ طفل في إقليم بام، و٣٣ في المئة من معلميهم، البالغ عددهم ٢،٤٠٠ معلم. ودمرت تلك الهزة الأرضية ٦٧ مدرسةً من أصل ١٣١ مدرسةً، بينما لحق ضرر كبير بالعديد من المدارس الباقية يتعذّر إصلاحه. وقد استجابت لذلك وزارة التعليم ومنظمة اليونيسف الشريكة، عن طريق إقامة فضاءات تعلّم مؤقتة، ودعم إعادة افتتاح المدارس والنشاطات الترفيهية. وقد قدمت تلك الجهات مواد التعلّم والتعليم، والمواد الترفيهية، ومعدات المكاتب المدرسية والأثاث المدرسي، والمكتبات المتنقلة، والدعم النفسي، الاجتماعي للمعلمين، والتثقيف النفسي والمشورة الجماعية للأطفال، وتدريب المعلمين حول كيفية استخدام المواد الجديدة والتدريب المتعلق بالمكتبات. ولدعم استئناف التعليم جيد النوعية، قدّمت تلك الجهات مفهوم المدرسة الصديقة للطفل، وأسّست الخدمات المجتمعية المحلية. وتمت مراجعة الكتب الموجودة في المكتبة والخاصة بالمدرسة الابتدائية / الأساسية والمدرسة الثانوية الدنيا، وتم إعداد كتالوج بالكتب الثقافية الملائمة وذات الصلة. وقد أولي اهتمام خاص بالفتيات، اللاتي يُرجّح بأن يكُنّ ضحايا للعنف الجنسي، والإساءة، والاستغلال الاقتصادي. (لا يتم تصوّر التعليم كأولوية للفتيات عندما تقتضي الحاجة تلبية الاحتياجات الأساسية العاجلة. وفي الواقع، يُنظر إلى الزواج القسري والزواج المبكر أحياناً على أنهما طريقة لحماية الفتيات، اللاتي لا يستطعن في الغالب التعبير عن خوفهن وعدم شعورهن بالأمان أو إطلاع الآخرين على آمالهنّ ومشاعرهنّ). ونتيجة لهذه التدخلات، سجّل ١٤،٩٤٩ طفلاً من أطفال المدارس الابتدائية / الأساسية والثانوية الدنيا في المدارس، واستأنفوا الدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٤.

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: 962-6-5502400+
فاكس: 962-6-5518103+
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

المدارس الصديقة للطفل

الفصل السادس

المتعلّمون والمعلمون والقائمون على الإدارة في المدارس

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

جدول المحتويات

الفصل السادس

المتعلّمون والمعلمون والقائمون على الإدارة في المدارس

٦-١ إصلاح المدارس والتحصيل التعلّمي

٦-٢ إعداد المعلمين

٦-٣ مدير المدرسة بصفته قائداً ومرشداً أميناً

٦-٤ تنظيم الغرف الصفية وفضاءات التعلّم

٦-٥ مواد التدريس

٦-٦ أساليب التعلّم وأساليب التدريس

٦-٦-١ الدروس المستفادة من التدريس متعدد الصفوف

٦-٦-٢ الانضباط داخل غرفة الصف والممارسات الإدارية

٦-٧ المنهاج الدراسي

الفصل السادس

المتعلّمون والمعلمون والقائمون على الإدارة في المدارس

هل يستطيع الصين خلق مدارس تُعزّز الانفتاح والمرونة والابتكار؟ وماذا سيحدث للصين إن استطاع ذلك؟

حتى وإن كان المعلمون الأمريكيون يسعون إلى محاكاة أساليب التدريس الآسيوية – وهي: الخصائص / الأسس القيمية المُميِّزة، والمركّزة على الاختبار والتركيز الشديد على الرياضيات والعلوم والهندسة – يحاول المربّون / التربويون الصينيون مزج التشديد الغربي على التفكير الناقد مع تعدد البراعات والقيادة في تقاليدهم الجديدة. وبعبارة أخرى، يجب على مدارس الدولة، من خلال الأسلوب التقليدي للتوجيهات الصينية الرسمية (إضافة إلى اللغة الاصطلاحية في العالم كله)، السعي الجاد إلى «بناء شخصية المواطنين بطريقة شاملة، وتوجيه جهودهم لكل تلميذ / طالب، وإعطاء المجال الكامل لإمكانات التلاميذ / الطلاب الإيديولوجية والأخلاقية والثقافية والعلمية، ورفع مهاراتهم العملية واستعداداتهم المادية والنفسية، وتحقيق تنمية طلابية حيوية، وإدارة أنفسهم بتفوق.»

المصدر: هَلبيرت، آن، «إعادة التعليم»، *مجلة نيويورك تايمز*، ١ إبريل / نيسان ٢٠٠٧.

٦-١ إصلاح المدارس والتحصيل التعلّمي

خلال السنوات المبكرة والتكوينية للأطفال، يقضي الأطفال نصف ساعات اليقظة في المدرسة. وبناءً على ذلك، من المنطقي التوقّع بأن تساعد المدارس والمعلمون في تشكيل / تكوين نماء الطلاب ومصائرهم. وتستثمر الدول بكثرة في المدارس باعتبارها المؤسسة الأساسية لتشكيل حياة النشء ولإعدادهم للاطلاع بأدوارهم المستقبلية في المنازل، والمجتمعات المحلية، والمجتمع ككلّ. ويُتوقّع الكثير من المدارس، وخاصة فيما يتعلق بتمكين الأطفال من تحقيق إمكاناتهم من خلال إتقان التعلّم المُقرّر في المنهاج الدراسي.

ولا تعتبر المدرسةُ المُحَدِّدَ الوحيد لكيفية نماء الأطفال وتطورهم، وماذا يتعلمون ومقدار ما يتعلمونه، وماذا سيصبح مصيرهم النهائي. فقدراتهم الفطرية، والعوامل الاجتماعية الاقتصادية المتعلقة بالخلفية التي ينحدر منها المنزل والمجتمع المحلي، والمعلومات والمعارف في الثقافة الشعبية كلها عناصر تؤدّي دوراً أساسياً في حياة الأطفال. والروابط بين المدارس والمجتمعات المحلية عناصر بالغة الأهمية في الاستفادة المثلى من تأثير المدرسة في نماء وتطور الطفل وإنجازاته.

ويرتكز إسهام المدرسة الأساسي على تجربة التعلّم الكلية التي تقدمها للأطفال. وذلك يشمل مجموعةً واسعةً من النشاطات المُخطط لها وغير المخطط لها، والمعروفة عادةً بالمنهاج الدراسي الرسمي والمنهاج الدراسي "الخفيّ".

وسيتم إعداد السبل المحددة التي يُتوقع أن تُسهم المدارس من خلالها في عملية التعليم والتعلّم داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى النشاطات "الخارجية" التي يتم تنظيمها كجزء من المنهاج الدراسي. وفي الواقع، فإن العملية التفاعلية داخل غرفة الصف لها التأثير الأعظم في تحديد النتائج التعلّمية، وذلك لأنّ التعليم يتعلق بجذب العقول اليافعة والشابة أكثر من أي شيء آخر.

وتُطوّر المدارس والأنظمة التعليمية، على مرّ الزمان، أساليب تعليمية وتعلّمية مختلفة، قد تقوم على النظريات التعلّمية وفلسفات التعلّم المتجذرة في الثقافة، أو بكل بساطة في الممارسات التي تطورت من خلال أساليب التعليم والتعلّم الانتقائية (التوليفية). وتؤثر أساليب التدريس المهيمنة عادةً في التعليم، ابتداءً من التعليم الابتدائي / الأساسي المدرسي وانتهاءً بالتعليم الجامعي، وتُحدّد نوع المتعلم الناجح الذي يُفرزه النظام التعليمي. ففي كلّ نظام تعليمي، تميل المدارس الجديدة إلى التفوق في أسلوبها المهيمن على عملية التعلّم والتعليم، مع الأخذ بعين الاعتبار، في الوقت ذاته، متطلبات مجالات المباحث (المواد) الدراسية المختلفة. فعلى سبيل المثال، سيكون تدريس مبحث الرياضيات مختلفاً عن تدريس مادة الأدب، وسيختلف تدريس مبحث العلوم عن تدريس مواد الدراسات الدينية.

وبشكل عام، يعرّف أسلوب التعليم والتعلّم المهيمن مكوِّنات النجاح. فمن جهة، قد يكون المتعلمون الناجحون هم المتعلمين الذين يتفوّقون في صياغة الحجج ، وجمع الأدلة والبراهين، وممارسة إصدار الأحكام، والتعبير عن الآراء، واكتشاف الإبداع، وإظهار التسامح، واتخاذ قرارات مبتكرة، وإعداد نهج متوازن للحياة. ومن جهة أخرى، قد يكون المتعلمون الناجحون هم المتعلمين الذين يجيدون اتّباع القوانين، والتوافق على الأعراف والتقاليد، وتطبيق المعادلات، وحفظ الحقائق في الذاكرة، وتصحيح الأخطاء، وإدارة الوقت. وقد تُعتبر جميع هذه الأمور تعلّماً ناجحاً، طالما كان المتعلمون يتقنون الكثير من الأمور المقررة في المنهاج الدراسي.

وتساعد الوسيلة المهيمنة في قياس التحصيل التعلّمي على تحديد أساليب التعليم والتعلم، بالإضافة إلى تحديد ثقافة المدارس وأنظمة التعليم. ففي بعض الأنظمة، ثمة هيمنة للاختبار متعدد الاختيارات، والاختبارات المتكررة، والتقييم المستمر، بينما تركز أنظمة تعليم أخرى على الامتحانات الرئيسية في نهاية الصف الدراسي أو المرحلة الدراسية، وتَستخدم نماذج الامتحانات التي تتضمن حلّ المشكلات الفنية، والمقالات، وتمارين الاستيعاب. وقد تُشدّد أنظمة تقييم التعلّم أيضاً على الجهود الفردية أو العمل الجماعي (عمل الفريق) وعلى المكافأة / منح الجوائز من خلال فئات مختلفة من المشاريع والواجبات أو الفروض. وسوف يستخدم معظم المدارس وأنظمة التعليم مجموعة من هذه الوسائل الخاصة باختبار التحصيل التعلّمي، ولكن سيكون هناك نمط اختبار مهيمن يجب على المتعلمين إتقانه إن أرادوا النجاح.

ويتعلم الأطفال بسرعة، في مرحلة مبكرة من تعليمهم، أهمية الأسلوب المهيمن وأهمية أنماط الاختبار الأساسية المستخدمة لتحديد التحصيل التعليمي. فمثلاً، يمكن أن تحدث المبادأة في هذه الثقافة عندما يبدأ الأطفال بفهم أنّ معنى إثباط الحق في "التعبير عن الذات" يتمّ لمصلحة الحفظ عن طريق الصم، وعندما تقتصر معرفة الإجابات على المعلم دون سواه، وعندما يكون هناك طريقة واحدة فقط صحيحة لفعل الأشياء، وعندما يُكافأ الالتزام (بشيء ما) ويُعاقب الإبداع، وعندما تُطْلق ألقاب مثل "غبي" أو "ذكي" على صغار الأطفال.

ولكن، في المدرسة الصديقة للطفل، سيتم تركيز أسلوب التعليم والتعلّم على الأمور التي تصبّ في مصلحة المتعلم الفضلى. وسيتم توجيه هذا الأسلوب نحو استخلاص الأفضل من كل متعلّم بينما يبذل هو قصارى جهده أو تبذل هي قصارى جهدها لإتقان المعارف والمهارات والسلوكات المقرّرة في المنهاج الدراسي. وستُشجّع المدارس الصديقة للطفل استخدام الأساليب التعليمية والتعلّمية المختلفة الملائمة للأطفال ولمبحث الدراسة. وهذا يُروّج للمسارات المتعددة لاكتساب المعارف والمهارات.

ولتيسير مسارات التعلّم المتعددة، سيحتاج المعلّمون إلى أن يكونوا ممارسين متفكّرين:

- يسعون جاهدين إلى فهم أسباب عدم تقديم بعض الأطفال أداءً جيداً كبقية الأطفال.
- يستخدمون أساليب واستراتيجيات مختلفة لجعل الأطفال يتعلمون وينجحون.
- يعملون على أساس أنّ الأطفال يستطيعون اتبّاع طرق تعلّمية مختلفة لتحقيق النجاح.

ويحتاج المعلّمون إلى التدريب والدعم لإنجاز ذلك. ويشعر المعلمون باعتبارهم ممارسين متفكّرين بالقلق عندما يجيب نصف طلاب الصف فقط على أسئلة الامتحان بشكل صحيح بعد شرح الدرس مباشرة. وبذلك يكتشفون أساليب تعليمية بديلة لمساعدة النصف الراسب من الصف على رفع علاماتهم. وبذلك، ستقوم أساليب التدريس في المدرسة الصديقة للطفل على حقائق مثل:

- يتعلّم الأطفال بالاستكشاف والتعبير عن آرائهم تماماً كما يتعلّمون عن طريق حفظ الحقائق في الذاكرة واتباع القواعد المقررة.
- يحتاج الأطفال إلى الاعتراض على الآراء الأخرى ضمن عملية التعلّم، بالقدر ذاته الذي يحتاجون فيه إلى استيعاب حقائق معيّنة بثقة من أولئك الذين يعرفون بشكل أفضل.
- يحتاج الأطفال إلى الحرية في استخدام مواردهم الداخلية في حلّ المشكلات، بالقدر ذاته الذي يحتاجون فيه إلى التوجيه في الاستخدام الأفضل لمواهبهم الطبيعية كمتعلّمين.

©اليونيسف / بريسبويس

ستعمل هذه المبادئ على توجيه المجموعة المتنوعة للأساليب التعليمية والتعلّمية التي يستخدمها المعلّم بوصفه ممارساً متفكراً يعمل في غرفة صفية صديقة للطفل. إذ ينصبّ التركيز الواسع على مصلحة الطفل الفضلى وكيفية استخلاص الأفضل من كلّ طفل.

ويُعتبر التعلّم عملية فردية تعتمد على ما يجلبه الطفل إليها بالقَدْر نفسه الذي يعتمد فيه على ما يفعله المعلّم لتيسيرها. وسوف تختلف طبيعة هذه العملية مع اختلاف العمر ومرحلة نمو الطفل وتطوره، من بين عوامل أخرى. فعلى سبيل المثال، لا يملك صغار الأطفال في السنوات المبكرة من المدرسة "الاستعداد" نفسه، من حيث المهارات والمعارف والقدرات على تعلّم المفاهيم المعقّدة، الموجود لدى الأطفال الأكبر سناً أو الكبار الراشدين. ويتعلّم الأطفال بشكل مختلف في هذه المرحلة، وتشير الأبحاث إلى أن الجزء الأكبر من التعلّم يحصل خلال اللّعب المنظمّ (والمخطّط له بدقة). كذلك فيتأثّر التعلّم باللغة والثقافة، خصوصاً إذا كان المنهاجُ الدراسي مبنياً على لغة أو ثقافة أجنبية للمتعلّم. وتشير الأبحاث بوضوح إلى أنّ الأطفال يتعلّمون أفضل ما يتعلّمون في السنوات المبكرة عندما يتعلّمون بلغتهم، لذلك يجب على المدارس في أغلب الأحيان تبنّي سياسات متعددة اللغات بالنسبة إلى الأطفال المنتمين إلى خلفيات إثنية أو لغوية مختلفة.

وتُظهر أدبيات الأبحاث أيضاً أنّ الأطفال يتعلّمون أفضل عندما يتمّ حفزهم وتشجيعهم على المشاركة في نشاطات غرفة الصف. وبناءً على ذلك، يجب أن يكون حجم الصف قابلاً للإدارة لكي يُعطي المعلّم اهتماماً كافياً لحفز كلّ طفل. ويمكن أن يأتي الحفز من البيئة المادية التي يحصل فيها التعلّم، ومن الجهود التيسيرية التي يبذلها المعلّم، ومن النشاطات والعمليات التي تتمّ في أوساط المتعلّمين في غرفة الصف. ويمكن كذلك أن يُلهم الاهتمام والذي يبديه الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية والدولة ككلّ في تعليم الأطفال ورعايتهم ورفاههم، حفز الطلاب على التعلّم. وتجذب المدرسة الصديقة للطفل بنفسها الأطفال وتحفزّهم، ممّا يجعل حياتهم أكثر إشراقاً ويُلهمهم بالرغبة في التعلم (اليونيسف، ١٩٩٩).

وتمثّل غرفة الصف الصديقة للطفل أو فضاء التعلم الصديق للطفل عناصرعديدة. فهي ليست صديقة ومُرحِّبة بالطفل فحسب، بل هي مُفضية إلى التعلّم أيضاً، وآمنة للجميع، ومستجيبة للنوع الاجتماعي، وشمولية تماماً. وهي توفّر الفرص للفتيات والفتيان على حدٍّ سواء، بصرف النظر عن الخلفيات التي انحدروا منها، مما يمكّنهم جميعاً من المشاركة بإنصاف في عملية التعلم. وفي هذه المدارس، ينصبّ التركيز، بالقَدْر الممكن والملائم، على السماح للمتعلّمين بتجربة الأفكار واكتشاف الإجابات للتشجيع على "المَرَح في التعلم" الذي يتأتّى من الاكتشاف الذاتي. وبالطريقة ذاتها تقريباً، تشجّع هذه المدارس وتيسّر "المرح في التعليم" الذي يتأتّى من تطبيق المهارات المهنية والأساليب التأمّلية / التفكّرية لمساعدة جميع الأطفال على الإنجاز في العملية التعلّمية.

وتظهر التجارب التي تتمّ في دول مختلفة أن المدارس الصديقة للطفل توفّر الحَفْزَ للمعلمين الذين يتعرّفون، من خلال المدارس، على الأساليب التدريسية الملائمة للمرة الأولى، وبينما هم يعملون في غرف صفية محفّزة، ويستخدمون أساليب جديدة لتحسين التحصيل التعلّمي لطلابهم، ينغرس في أذهان هؤلاء المعلّمين حسٌّ جديد بالفخر في كفاءتهم المهنية. وعندما يُظهر أطفال المدرسة ثقة جديدة واهتماماً متزايداً بالتعلّم، يصبح معلّموهم أفضل قدرة على كسب احترام الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية وثقتهم.

ويمكن أن تكون لهذه المكافآت المهنية والتقدير المهني أهميةٌ لدى المعلّمين مساوية تماماً لأهمية قضايا الرواتب وظروف الخدمة. وقد لوحظ أيضاً في العديد من الدول أنّ المعلّمين الذين تعرّفوا إلى الأساليب التدريسية الصديقة للطفل يعملون غالباً سفراءَ لهذا النموذج. إنهم يحفّزون المعلّمين الآخرين ليصبحوا أكثر تفكّراً في عملهم وأكثر اهتماماً بالرفاه العام / الرعاية العامة والتحصيلات التعلّمية المحسّنة لطلاّبهم كافّة.

ويُعتبر دَوْرَ المعلم المفتاحَ لتحقيق النتائج في المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل. وبناءً على ذلك، يجب أن يُوضع التدريب والدعم المطلوبَيْن لإعداد المعلّمين لهذا الدور المهمّ على سُلّم الأولويات. ويجب أيضاً إيلاء الانتباه إلى حقوق المعلّمين ومسؤولياتهم، بالإضافة إلى مساءلتهم وإلى الظروف العامة للخدمة المهنية. وحتى يؤدّي المعلّمون الدور البالغ الأهمية المتوقّع منهم، يجب أن يكون تصميم غرفة الصف وتخطيطه التنسيقي مناسباً بالنسبة إليهم، ويجب أن يقدّم مواد التعليم والتعلم ونشاطاتهما وينظمها بشكل ملائم. وتُسهم هذه العناصر إسهاماً كبيراً في الإدارة العامة لغرفة الصف، وهي إدارة ضرورية للتعليم والتعلّم جيِّدَي النوعية.

ومهما يفعله المعلّمون في المدرسة الصديقة للطفل، فلا بُدّ لهم من التركيز على مشاركة الطفل والسعي الجادّ والواعي لتمكين الأطفال باعتباره نتيجةً لعملية التعلّم. إنّ الجمع بين ظروف غرفة الصف وعملياتها الصحيحة كلّها، وبين خبرة المعلمين المدرّبين، والتزويد بالمواد التدريسية يشكّل الحزمة الحرجة (البالغة الأهمية) للمدرسة الصديقة للطفل.

وإن التحدّي الذي تواجهه الدول لا يقتصر فقط على التخطيط للمدارس الجديدة الصديقة للطفل، بل إنه يمتد أيضاً ليتمثّل في جعل المدارس القائمة أكثر صداقةً للطفل بهدف رفع سويّة نوعية التعليم في جميع أجزاء النظام. وقد تشتمل مجموعة المشكلات، التي قد تعترض طريق تجديد المدارس القائمة على الغرف الصفية التي تفتقر إلى الجاذبية، وأساليب التعليم – التعلّم غير الملائمة، والمواد التعليمية – التعلّمية التي لا تفي بالغرض، والساحات المدرسية غير الآمنة، وغياب أنظمة دعم المعلم الفعّالة والمستدامة، وحفز المعلم الضعيف. وتؤدي هذه العوامل إلى تآكل نوعية التعليم، كما تُسهم في معدلات التسرّب المرتفعة والمستويات المنخفضة للتحصيل التعلّمي. وبناءً على ذلك، يتطلب إصلاح المدارس، بهدف تحسين النوعية، وجود استراتيجيات فعّالة لاستثمار الموارد ودعم الجهات المعنية الأساسية لها.

ويجعل إصلاحُ التعليم، القائم على نموذج المدرسة الصديقة للطفل، من الممكن القيام بما يلي:

- تطبيق ممارسات ابتكارية داخل غرفة الصف يُحسّن نتائج التعلّم بشكل كبير.
- تشجيع إشراك الأطفال والمعلّمين ومديري المدارس والآباء والأمهات وتعاونهم ومشاركتهم في عملية الإصلاح.
- غرس الحوافز لتحسين نوعية التعليم استناداً إلى ظروف العمل المفضّلة التي تعمل على حفز المعلّمين والطلاّب والمجتمع المحلي.

وتُعتبر افتراضات العمل هذه لنموذج المدرسة الصديقة للطفل شروطاً للنجاح من حيث أنها يجب أن يُحسب حسابها "كمخاطر" في خطط إصلاح التعليم. وبعبارة أخرى، إذا لم تتمّ ممارسة الافتراضات، فإن نتائج الاستثمار في المدارس الصديقة للطفل ستكون أقلّ ممّا هو متوقّع. ويجب أن تتجنّب عملية الإصلاح الصديقة للطفل استحداث توقّعات مغلوطة كتلك التي حدثت في استثمارات التعليم السابقة فعلى سبيل المثال، افُترض سابقاً أنه إذا استثمرت الدول ببساطة في بناء المدارس وتوفير المعلّمين والموادّ، فسيزدهر التعليم جيّد النوعية للجميع. لكن إنجاز هذه النتائج يتطلب أكثر من المستلزمات من "جانب العرض"، ويجب إيلاء اهتمام أكبر لعوائق "جانب الطلب"، التي تُبقي الأطفال خارج مقاعد الدراسة، حتى وإن كانت المدارسُ والمعلمون متوافرين.

إن الافتراضات الأساسية بشأن النجاح في المدارس الصديقة للطفل تتوخّى الحذر بكل ما في الكلمة من معنىً وهي مبنية على الأعراف المقبولة على نطاق واسع والمعنية بالسلوك الإنساني. وهي تشتمل على التوقّعات حول كيفية احتمالية تصرّف الأطفال وآبائهم وأمهاتهم، كما يلي:

- بناءً على القدرات والغرائز الفطرية لديهم، فإن جميع الأطفال يتمنَّون أن يتعلّموا وسوف يتعلّمون إذا تمّ تشجيع الفضول الطبيعي لديهم وتقويته.
- سيُرسل الآباء والأمهات، الذين يستطيعون تحمّل التكاليف، أطفالهم إلى المدرسة بانتظام، إذا كانوا يثقون بقدرة المدرسة على تعليمهم ورعايتهم.
- سوف يأتي الأطفال بإرادتهم وبصورة منتظمة إلى المدرسة، إذا وجدوا أن عملية التعليم – التعلّم ممتعة ومحفّزة وملهمة وجذّابة.
- سيطوّر الأطفال وآباؤهم وأمهاتهم الثقة في المدارس إذا أحرز الأطفال تقدّماً في عملية التعلّم.
- ستدعم المجتمعات المحلية بشكل عامّ المعلّمين، وستُحدّد مع المدارس نوعاً من (الملكية المحلية)، فيما إذا كان الأطفال يتعلّمون، وكان المعلّمون ملتزمين بتيسير التعلّم، وكانت المدرسة مستجيبة لبواعث قلق المجتمع المحلي.

٦-٢ إعداد المعلمين

المعلمون عنصر رئيس في عملية الإصلاح المدرسي. وبناءً على ذلك، فإن نجاح تنفيذ النماذج الصديقة للطفل في سياق ذلك الإصلاح سوف يعتمد على مكانة المعلّمين ضمن النظام التعليمي. وفي العديد من الدول النامية، تفتقر نسبة كبيرة من المعلّمين إلى المستوى المطلوب من التعليم والتدريب الذي تدعو الحاجة إليه للوقوف في وجه التحدّي المعني بالإصلاح المدرسي. وعلاوةً على ذلك، ولأسباب عديدة، ربما تكون معنويات المعلّمين ودوافعهم إلى العمل منخفضة في هذه الدول. وإذا ما أُريد للإصلاح المدرسي أن ينجح، فسيكون من المهمّ جداً إنشاء برامج للتدريب والمتابعة بحيث تكون مصمَّمة جيداً لبناء الكفاءات، وتقوية القدرات، ورفع معنويات المعلّمين. وسيشتمل ذلك على مستوىً رفيع من التدريب للمعلّمين، قبل الالتحاق بالعمل (أو "قبل الالتحاق بالخدمة") وأثناءها، مما يمكّنهم من العمل بفعّالية ضمن أساليب التدريس المثيرة للتّحدّي، والقائمة على الحقوق، (الحقوقية) والمُركَّزة على الطفل، والتفاعلية، وهي أساليب تقع في صميم نموذج المدرسة الصديقة للطفل.

ويجب أن يكون الاستثمار في هذا النوع من التدريب أسلوباً ذا شِقّين: يركز الأول على التدريب أثناء العمل؛ أي للمعلمين الموجودين على رأس العمل، ويفضل أن يكون ذلك على مستوى المدرسة. أما الثاني فهو يبني قدرات جديدة من خلال التدريب قبل الالتحاق بالعمل لأولئك الذين يرغبون في الانضمام إلى مهنة التدريس. وبالإضافة إلى ذلك، ستكون المتابعة القوية للمعلّمين من قبل مديري المدارس عاملاً أساسياً للنجاح. وبالنسبة إلى العديد من الدول، قد يتطلب هذا الأمر إعادة إحياء تدريب المعلمين وإعادة هيكلته. وسوف تُحسّن إعادة الهيكلة هذه الكفاءات المهنية فضلاً عن أنّها ستُشجِّع أيضاً على إحداث التغييرات في بُنى وهيكليات المهن، وسياسة الاعتماد، ومعايير الترقية للكفاءات التي يتمّ اكتسابها من خلال التدريب أثناء العمل. ويجب أن يتمّ تصميم كلٍّ من التدريب أثناء العمل والتدريب قبل الالتحاق بالعمل لإدماج أساليب التدريس المركِّز على الطفل، مع وجود معرفة كافية ومقنعة بالمجال (الدراسي) والتخصّص في المبحث الدراسي.

©اليونيسف/نيويورك-المقر الرئيسي: ٢٠٠٥-١٥٢ / غروسوڤين

ما تزال الجهودُ لإصلاح الأنظمة محدودة حتى اليوم، مما يجعل التدريب أثناء العمل النّمط الأساسي لإعداد المعلمين ومديري المدارس الصديقة للطفل. وتُبيّن الدروس المستفادة من هذه الخبرة أن التدريب أثناء العمل بحاجة إلى أن يكون مستمراً، وأن يتم توطينه لكي يحقق نتائج. كذلك فيجب أن يطرق الموارد التي يجلبها المعلّمون معهم إلى عملية التدريب. ويملك المعلمون احتياطات هائلة من المعرفة والخبرة التي تبقى غير مطروحة في الغالب في برامج التدريب التقليدية ويجب أن يعمل التدريب أثناء العمل على بناء الثقة والمهارات والاستراتيجيات الجديدة، ويساعد على تحديد المشكلات التي يواجهها المعلّمون في اعتناق التغيير. وقد اشتملت جميع مبادرات المدارس الصديقة للطفل حتى هذا التاريخ على تطوير برامج لتدريب المعلّمين أثناء العمل وتنفيذها، باستخدام نماذج تنفيذ متنوعة. وقد أنتجت هذه المبادرات ثروة من أدلة التدريب، ووحدات التدريب المستقلّة وقوائم التحقّق من التنفيذ أو التطبيق والمواد الداعمة الأخرى.

وقد اتّخذ "التدريب أثناء العمل" الناجح، حتى الآن، شكل ورشات العمل القصيرة، جنباً إلى جنب مع توفير فرص متزايدة للمعلمين ليتبادلوا الممارسات الجيدة وليتشاركوا فيها، بصورة منتظمة وليتعاملوا مع المشكلات المهنية. ويُمكّن هذا الأسلوب المعلّمين من مساعدة وتدريب ودعم بعضهم بعضاً على أساس منتظم، ومن الانتفاع من الدعم المهني والشخصي المتوافر من مراكز التدريب الرسمية، وهي مراكز ذات أهمية وحيوية على وجه الخصوص للمعلمين في المناطق النائية. ويتولّى المعلّمون، الذين يشاركون في برامج الدعم المتبادل هذه، "ملكية" العملية، ويفهمون القضايا والعوائق التي يجب عليهم التصدي لها. وفي نهاية المطاف، يستطيع المعلّمون متابعة التدابير لتحسين ممارساتهم في الغرف الصفية، إضافة إلى تقييم هذه التدابير وتنفيذها. وبناءً على الخبرات المكتسبة من دول عديدة، من المهم جداً أن يفهم المعلّمون ومديرو المدارس والقائمون على إدارة التعليم هذا الأسلوب التبادلي، وأن يقيّموه ويدعموه. وتتطلب عملية الإصلاح وضع موازنة للأموال اللازمة وتخصيص الوقت لهذه الأنواع من أعمال الإصلاح.

وبالنسبة إلى العديد من الدول، يتضمن هذا النهج المكثّف والشامل للتدريب والدعم إجراء إصلاحٍ رئيسٍ مهمٍّ في سياسات تعليم المعلمين وممارساته. وتفشل السياسات والممارسات الراهنة غالباً في تحويل عمليات غرفة الصف. وإن لم يتمّ إحداث تغييرات في النماذج التدريبية، فمن الممكن ألاّ تُؤدي الاستثمارات على المستوى المدرسي إلى النتائج الفضلى للمدارس الصديقة للطفل.

وللإسهام بفعالية في إحداث التغييرات في الممارسات داخل الغرف الصفية، يجب ألاّ تُركّز الأساليب التدريسية لتعليم المعلّمين فقط على النظرية التي تدعم التعلم المركّز على الطفل، بل يجب أن تَتَرسَّخ أيضاً في المنهجيات العملية التي يتمّ اختبارها بنجاح داخل غرفة الصف. ويعتبر التدريب أثناء العمل للمعلّمين ومديري المدارس مهماً أيضاً لدعم قدراتهم على تطوير المدارس والتخطيط لها، فمن المحتمل أن تختلف المدارس الصديقة للطفل عن معظم المدارس الموجودة.

ولن ينجح الإصلاح الذي يسعى إلى جعل المدارس صديقة للطفل في جميع نواحي نظام التعليم

التدريب أثناء العمل: التدريب المركّز على المعلم لخدمة المدارس الصديقة للطفل

تمّ، في إثيوبيا وكينيا، إعداد وتطوير برنامج تدريب للمعلّمين أثناء العمل مدّته خمسة أيام، يتّصف بملامح فريدة: تنظيمية ومنهجية وذات علاقة بالمحتوى. وإلى جانب ذلك، فقد تمّ الشروع في تنفيذ البرنامج لتحسين النوعية عن طريق تنويع التسلسلية الهرمية المعتادة للتدريب، وذلك بطرح أسئلة مثل «مَنْ يُدرِّب؟» و«كيف سيتم إجراء التدريب؟» وقد بُني هذا التدريب المبتكر على المبادئ التالية:

- يجب أن يكون البرنامج التدريبي مُحفّزاً، ومُلهماً، ودافعاً، وممتعاً للمعلّمين والمدرّبين.
- لتحقيق الأثر الأكبر للبرنامج، يجب من الناحية التفضيلية أن يكون البرنامج برنامجاً يتطلب الإقامة الكاملة في مكان التدريب بحيث تكون مصادر تشتيت الانتباه بالحد الأدنى.
- يجب أن يُحدث التدريب تغييراً في تصوّرات المعلمين وتوجّههم بطريقة تمكّنهم من تطبيق الممارسة الفورية لما تعلّموه.
- يجب أن يُعطى المعلّمون حقائب موارد «يأخذونها معهم»، ويمكنهم استخدامها في الغرف الصفية.
- يجب أن يُعطى المعلّمون مبادئ توجيهية مقترحة، بدلاً عن كونها مبادئ مقرّرة، يمكن بالتالي مواءمتها في الغرف الصفية والمواقف المدرسية، ويتم دعمها من خلال التدريب المستمر على مستوى المجموعات أو التجمّعات العنقودية.
- يجب أن يكون البرنامج التدريبي قائماً على النشاطات وتشاركياً بشكل كبير، بالإضافة إلى كونه مفيداً وصديقاً (لا ينطوي على تهديدات)، حتى يشعر المعلّمون بالثقة بما يكفي لتبادل الخبرات، والتعلّم من الأخطاء، والتعبير عن الشكوك، والتشديد على العيوب / النواقص دون الخوف من السخرية.
- يجب أن تشتمل عملية التدريب على بعض الأهداف السلوكية، بما في ذلك الانضباط الذاتي، ونمذجة الأدوار، واحترام آراء الآخرين، والدقّة، والتعاون، والمعاملة المنصفة، ومراعاة مصالح النوع الاجتماعي.
- يجب أن يستخدم برنامج التدريب الحماسة «كعلاج للصدمة» لمساعدة المعلّمين على الاستعاضة بسرعة عن أيّ قصور ذاتي، أو عن الملاحظات الساخرة، أو «متلازمة عدم الفعل»، التي قد تُحبط الابتكارات الواعدة.
- يجب أن يُنهي المعلّمون الدورة التدريبية وهم يشعرون بالثقة والرضى ليس فقط لأنهم تعلّموا قَدْراً عظيماً من المعرفة، بل بسبب جدوى ممارسة ما تعلّموه في الغرف الصفية من الناحية العملية.
- يجب أن يضمّ المدرّبون في صفوفهم معلّمين من ذوي الخبرة وممارسين يعرفون مجموعة متنوعة من أساليب تدريب المعلّمين، وقادرين على إيضاح كيفية جعل هذه الأساليب فعّالة في المدارس.
- يجب أن يكون المدرّبون متحمّسين بشأن نماذج المدارس الصديقة للطفل وقادرين على بعث الحماسة والاهتمام في نفوس المعلّمين المتدرّبين، الذين يحتاجون إلى ملاحظة المدرّبين الملهمين والاستماع إليهم، لكي يتمّ حفزهم.

إلاّ إلى المدى الذي يمكن معه بناء كتلة حرجة (مجموعة مهمة) من المعلّمين ومديري التعليم والمعلّمين المربّين المدرّبين والملتزمين. ويجب أن تُمسك الجامعات ومؤسسات تدريب المعلّمين بزمام القيادة في عمليات الإصلاح المدرسي. وحتى تتم استدامة نماذج المدارس الصديقة للطفل على مستوى النظام التعليمي، يجب أن تكون تلك النماذج جزءاً لا يتجزأ من برامج تعليم / تثقيف المعلّمين قبل العمل، وقد بدأ العديد من الدول بتنفيذ هذه العملية. بَيْدَ أن التحدِّي الأساسي لا يتمثل في التدريب قبل العمل، بل في تصميم برامج التدريب "أثناء العمل" الملائمة، والتي تُعِدّ المعلّمين الحاليين للتعامل مع متطلّبات وتحدّيات نماذج المدارس الصديقة للطفل التي تتّصف بمستوىً رفيع من الابتكارات.

وقد ركَّزت التجارب الخاصة بهذه النماذج، في الدول التي بدأت في إدماجها في برامج تعليم / تثقيف المعلّمين قبل العمل، كإثيوبيا وكينيا وڤانواتوا، على ما يفيد بأن تغيير سلوك المعلمين يجب يُمأسس أن "تُضفى عليه الصبغة المؤسسية" على مستوى كلٍّ من غرفة الصف والمدرسة لتحقيق إصلاح ناجح. وعندما تصبح هذه التغييرات روتينياً جزءاً من الممارسة اليومية في غرفة الصف وفي المدرسة كلّها، سيكون هناك أثر إيجابي في النظام التعليمي من حيث الوصول إلى التعلّم، ونوعيّته، والتحصيل التعلّمي. وباختصار، يتطلّب هذا النوع من الإصلاح الدعم المستدام وطويل الأمد لتحويل الممارسات داخل غرفة الصف.

وتشمل تدابير الدعم التي أثبتت نجاعتها ما يلي:

- بناء قدرات مشرفي التعليم الميدانيين وتقوية دورهم بصفتهم أشخاصاً خبراء (يُرجَع إليهم لأغراض الاستشارة) يتابعون مع المعلّمين في مدارسهم أو على مستوى المجموعات / التجمّعات العنقودية للمدارس.
- تعزيز قدرات المعلّمين ومديري المدارس كمرشدين أمناء و"محفّزين للتغيير" على مستوى المدرسة ومستوى المجتمع المحلي.
- مساعدة المعلّمين على تطوير الثقة بالذات في كفاءتهم المهنية، وليصبحوا مستقلّين، بصورة متزايدة، كمهنيّين مقتدرين في المدارس الصديقة للطفل.

وتوحي الخبرة المكتسبة حتى اليوم بأن التدريب المدرسي على رأس العمل والدعم هما الأكثر ملاءمةً لبناء كفاءات المعلمين والمحافظة على الزخم المحيط بعملية التغيير في الغرف الصفية والمدارس. وعند تقديم هذا النوع من التدريب، من المهمّ أن يُعامَل المعلّمون ومديرو المدارس كمهنيين، مع الاهتمام بتطوير مدارسهم وممارساتهم.

الهند: مشاريع تمكين المعلمين

أظهرت التجربة المكتسبة من الهند أنّ إشراك المعلّمين في الوقت المناسب يمكن أن يُعزِّز عملية إصلاح التعليم. وقد تضمنت مشاريع تمكين المعلّمين في "مادهايا براديش، وأتار براديش" في التسعينيات من القرن الماضي مستوى رفيع من مشاركة المعلّمين في المراحل المبكرة. ونتيجة لذلك، تولّت رابطة معلّمي المرحلة الابتدائية / الأساسية دوراً قيادياً وساعدت في حفز المعلّمين ليدعموا تماماً مبتكرات المدارس الصديقة للطفل التي قدّمتها وزارة التعليم بدعم من منظمة اليونيسف. وقد ساعد هذا النوع من الشراكة بين اتّحادات / نقابات المعلّمين وجمعياتهم، التي تتجاوز قضايا الرواتب وظروف العمل، على التنفيذ الناجح للابتكارات كالمدارس الصديقة للطفل.

وتميل برامج التدريب الفني المحض إلى معاملة المعلّمين ومديري المدارس كممارسين فقط، يفتقرون إلى المعارف والمهارات الضرورية لتنفيذ المبتكرات التي صمّمها الآخرون. وتدعو الحاجة إلى إجراء تغييرات رئيسية في عقلية (طريقة تفكير) أولئك الذين يخططون للنوع الجديد من برامج تدريب المعلمين أثناء العمل. وإذا ما أريد لهذه البرامج الجديدة أن تنجح وتحسّن نوعية التعليم، فيجب أن تكون هناك علاقة وثيقة وتفاهم بين المعلّمين والمعلّمين المربِّين. وفي دول كإثيوبيا وكينيا، يضمّ المدرّبون الأساسيون، الذين يقدمون التدريب أثناء العمل، في صفوفهم المعلّمين والمعلمين المربّين. وهم يعملون معاً عن كثب، ويظهرون عملياً الاحترام المتبادل فيما بينهم كمهنيين، ويفهمون الحاجة إلى التواصل والتعاون معاً (انظر الإطار صفحة (٨)).

ويعتبر حفزُ المعلّمين والتزامهم جزءاً من علمية الإصلاح تماماً كما تعتبر معارفهم وكفاءاتهم الفنية جزءاً منها.

إثيوبيا: برنامج خدمة المتطوعين في الخارج والمعلّمين المؤهلين حديثاً

تم تقديم برنامج خدمة المتطوعين في الخارج والتعريف به في جميع أنحاء إثيوبيا في العام الدراسي ٢٠٠٤ – ٢٠٠٥. ويُرحّب أحد المرشدين الأمناء لبرنامج خدمة المتطوعين في الخارج بالمعلّمين المستجدّين ويقوم بتوجيههم، ويعمل مع المعلّمين المؤهلين حديثاً، ومع كوادر المدرسة الآخرين المشاركين في التخطيط، وفي المعرفة بمباحث التدريس وغيرها من النشاطات البرامجية الأخرى. وهم يُشكّلون معاً فريقاً صغيراً للعمل على الواجبات البسيطة العملية والقائمة على غرفة الصف، ولتبادل الممارسات الفضلى مع الآخرين في مجتمع المدرسة. ويقوم مدير المدرسة والإداريون المحليون بإعطاء درجات لتلك الواجبات ومتابعتها. وفي نهاية الفترة، يُمنح المعلّمون المؤهّلون حديثاً شهادة كفاءة. ويفسح تصميم برنامج التنمية المهنة المُدار بهذه الطريقة المجال أمام توسيع نطاقه لينتشر في جميع أنحاء المدرسة.

وقد قال مولاتو واكتول، وهو معلم في مدرسة أسوسا الابتدائية / الأساسية لمدة ١٣ عاماً: "إنه لأمر ممتع جداً أن يتعلّم معلّمٌ حديث الممارسة هذا القدر من محتويات هذا البرنامج المخصص."

نيجيريا: برنامج خدمة المتطوعين في الخارج وتدريس العلوم

كان معلّمٌ مبحث / مادة العلوم ضمن برنامج خدمة المتطوعين في الخارج في نيجيريا يدير مجموعة من ورشات العمل الإقليمية العملية لمعلمي مادة العلوم. وقد تمّ، مع نهاية البرنامج، إعداد وتطوير أكثر من ٤٠ درساً من دروس العلوم، بالإضافة إلى وضع توصيفات حول كيفية تحويل المواد المطروحة إلى مواد ومعدات بسيطة للعلوم. وقد فاتح المعلم المتطوعُ مسؤولَ التعليم الإقليمي في المنطقة، الذي انبهرَ بنوعية المبادرة وطلب في نهاية المطاف دعم منظمة اليونيسف فوراً. وقد وافقت منظمة اليونيسف على نشر خطط الدروس في كتاب العلوم للمرحلة الثانوية الدنيا (١). بعد ذلك تم توزيع الكتاب على المدارس في جميع أنحاء المنطقة / الإقليم، حيث رحّب به المعلمون والطلاب – الذين لم يَحْظَ بعضهم بفرصة الاشتراك في دروس العلوم عملية من قبل. واستمر تطور هذه المبادرة، وسيتم نشر كتاب العلوم للمرحلة الثانوية الدنيا (٤) قريباً.

وكذلك تعتبر الرواتب وظروف الخدمة عوامل رئيسة لحفز المعلم والتزامه. ويحتاج هذا الحفز والالتزام إلى التصدي لهما بحذر. بَيْدَ أنّ هناك عوامل أخرى مهمة إلى جانب الأجر والظروف التي تؤثر في معنويات المعلمين وحفزهم. ويُعتبر العديد من هذه العوامل مهماً لنجاح النموذج الصديق للطفل.

فإلى أيّ حدٍّ يتم إشراك المعلمين في التخطيط للإصلاح مقارنة بمجرد مطالبتهم بالتنفيذ؟ توحي الأبحاث بأن المهنيين سيُنفذون المبتكرات إذا آمنوا بها والتزموا بالنتائج الموعودة. ويعتبر إشراك الممارسين خلال عملية التخطيط أحد أكثر الطرق تأثيراً لجعلهم يؤمنون بالإصلاح ويلتزمون به. ومن دون ذلك، يميل المعلمون إلى تصوّر الابتكارات، كالمدارس الصديقة للطفل، كعمل يضاف فقط إلى كاهلهم، مع تعويض إضافي قليل أو من دون تعويض مقابل ذلك في الغالب، أو من دون تقليل عبء العمل المفروض عليهم أصلاً. ومن جهة أخرى، عندما يشعر المعلمون بأنهم شاركوا في التخطيط لعملية إصلاح وأنّ آراءهم أُخذت بعين الاعتبار، فإنهم سوف يُسهمون في التنفيذ الفعال له.

ويتطلب الدعم الخارجي للتعليم بمقتضى "توافق مونيتري" إعداد خطط موثوق بها يتم التوصل إليها من خلال عملية تشاركية. وفي الواقع، فإنّ معظم الخطط تعتبر تمارين فنية صرفة تنطوي على مشاركة قليلة، أو لا تشتمل على مشاركة أصلاً، من الجهات المعنية الأساسية. ويُظهر تحليل لخطط قطاع التعليم، التي أُعدت في العديد من الدول، كجزء من عملية نهج القطاع بكل مكوّناته، أنّ إشراك المعلمين في تلك الخطط كان بمستوىً تافه جدير بالإهمال. ومن المحتمل أن تكون الاستشارات في مسائل الرواتب وظروف الخدمة فقط، بدلاً عن كونها متعلقة بالجوانب الفنية والمهنية للتغييرات المقترحة في هذه الخطط. ولكي تكسب الدول دعم المعلمين لتنفيذ نماذج المدرسة الصديقة للطفل، تحتاجُ الدول إلى إعداد حملات مناصرة وكسب تأييد كبرى وعمليات استشارة بشأن الإصلاح.

وثمة عامل أساسي آخر يؤثر في التزام المعلمين بالتغيير وهو المدى الذي يتم عنده الاعتراف بمهنيتهم وتقديرها واستخدامها في عملية بناء القدرات اللازمة للإصلاح. فمعظم المعلمين يملكون مهارات ستُساعد الآخرين على التكيف مع التغيير عندما يتم تبادلها. وفي العادة، فإن إجراء تقييم بسيط سوف يحدّد معارف المعلمين ومهاراتهم، كما يحدد، في الوقت ذاته، مواطن ضعفهم. ويمكن أن يتفق المعلمون على خطة ممنهجة لتصحيح مواطن الضعف هذه، وإعداد البرامج العلمية لتحسين ما يتقنون فعله بهدف دعم التغيير في غرفة الصف. وتستطيع هذه البرامج البسيطة التصدّي للعديد من الصعوبات التي تتم مواجهتها يومياً، والتي يواجهها المعلمون في عملهم، بينما تخلق حساً من الفخر المهني في الجهود التعاونية المستخدمة لدعم الانجازات الصديقة للطفل داخل غرفة الصف. وهناك العديد من المعلمين الممارسين الموهوبين الذين يمكن أن يكونوا قُدوة للمعلمين الآخرين، وإذا كان هؤلاء المعلمون يجيدون التواصل، فيمكن أن يكونوا مدربين مؤثّرين أيضاً. ومع أن هذا النهج أثناء العمل قد يبدو مكثفاً ومثقلاً لأعباء للمعلمين، إلاّ أنه يحصد مكاسب مهمة (انظر الإطارات في الصفحات التالية).

من أكثر السُبَل فعّالية لتعزيز تدريب المعلمين المكثف والمتوطّن والمستمر التدريبُ الذي يتم من خلال التجمعات المدرسية العنقودية، والشبكات الصغيرة للمدارس المتحالفة التي تشجع التطوير المهني في أوساط المعلمين وتسمح بالتشارك في الموارد والمرافق والخبرات والتجارب. وفي الأحوال المعتادة، تشكل أربعٌ إلى ست مدارس في المنطقة ذاتها مجموعة عنقودية، تُمكّن المعلمين من الترتيب للبرامج التدريبية أثناء العمل. ويعيش معظم المعلمين ويعملون في مناطق معزولة من العديد من الدول النامية، وهم يحتاجون إلى دعم منتظم في الوقت المناسب لتحسين غرفهم الصفية وممارساتهم المدرسية. إنّ تأسيسَ نظام للدعم، كالتجمّعات المدرسية العنقودية أو كمركز للموارد يخدم مدارس متعددة، يُمكّن المعلمين من البناء، بدرجة أكثر، على ما تعلموه من برامج تدريبية رسمية. وقد تنخفضُ الحماسة الأولية للتغيير بشكل سريع من دون هذا الدعم المستمر.

الهدفُ الأساسي للتجمعات المدرسية العنقودية هو تحسين نوعية عملية التعلم – التعليم في غرفة الصف. ويشمل هذا التحسينُ التعاونَ، والإشراك الفعّال، والمشاركة الكاملة لجميع الميسرين والمعلمين في المجموعة المدرسية العنقودية، لكي يتلقى المعلمون الدعم المستمر المطلوب لرفع مستوى كفاءة مهاراتهم التدريسية وكفاءاتهم المهنية. ويمكن أن تساعد التجمعات المدرسية العنقودية أيضاً على زيادة معدلات الالتحاق بالمدرسة، والانتظام فيها، والتحصيل التعلّمي للطلاب في تلك المدارس العنقودية، وحشد مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط للتعليم الابتدائي / الأساسي وإدارته. وعن طريق تأسيس الروابط وتقويتها بين مكاتب التعليم في المقاطعة، ومكاتب التعليم في الأقسام، وكليات تدريب المعلمين والمدارس الابتدائية / الأساسية والثانوية، تستطيع تلك التجمّعات أيضاً تحسين نوعية ممارسات التعلّم – التعليم. وتذهب التجمّعات المدرسية العنقودية في كينيا إلى ما هو أبعد من ذلك عن طريق اعتماد أسلوب شمولي يدمج تعليم الطفولة المبكرة مع التعليم الابتدائي / الأساسي الرسمي وغير الرسمي.

وعملياً، تتضمن الميزات الأكثر أهمية للتجمعات المدرسية – العنقودية توفير الفرص للمعلمين للمشاركة في التدريب المستمر أثناء العمل، من دون السفر إلى مسافات طويلة، وتيسير استخدام تدريب المعلمين القائم على الاحتياجات والذي يقوده الطلب، بناءً على نموذج التدريب أثناء العمل، القائم على المدرسة والمعروف بتعبير "المُعلّمُ يُعلّمُ المُعلّمَ". وتعمل التجمّعات المدرسية العنقودية كذلك على تحسين ممارسات الإدارة المدرسية من خلال حالات التعاون المدرسي.

غوايانا: حلقات تعلّم المعلمين

في غوايانا، يتغيّب المعلمون بمعدلات مرتفعةٌ، وغرفة الصف كبيرةُ الحجم، والمتطوعون عناصر أساسية. وتعتبر استراتيجية الدولة "لحلقات التعلّم" (أو "المجموعات العنقودية المدرسية"، كما يُطلق عليها في أثيوبيا وكينيا) نهجاً بسيطاً للتدريب أثناء العمل، حيث يناقش فيها المعلمون من المدارس أو المجموعات العنقودية المدرسية بشكل دوري القضايا والعمليات الناشئة المتعلقة بتعلّم الأطفال. ويجتمع المعلمون لمشاركة بعضهم بعضاً في المعلومات والتجارب والنجاحات في سعيهم إلى أن يصبحوا معلمين يلبّون الحاجة، مؤثّرين وواثقين من أنفسهم، كما يجتمعون لتطوير أهداف ورؤية مشتركة.

وفي أثيوبيا وكينيا، ظهر أن التجمّعات المدرسية العنقودية تحقّق الاستدامة عن طريق تعديل أدوار مشرفي وزارة التعليم ومعاهد وكليات تدريب المعلمين. وقد قدّمت وزارتا التعليم التشجيع والدعم، بينما قدمت معاهد وكليات تدريب المعلمين التوجيه الفني المستمر من خلال مراكز موارد التعلّم الخاصة بالتجمّعات المدرسية العنقودية، وذلك باستخدام التغذية الراجعة للمدرسة حول تنفيذ هذا الأسلوب المبتكر. وبالإضافة إلى ذلك، أدّت جلسات التدريب الدورية، في أثيوبيا وكينيا والعديد من الدول الآسيوية، التي يتم تنظيمها في مراكز موارد التعلم الخاصة بالتجمّعات المدرسية العنقودية إلى إحداث تحسّنٍ تدريجي للممارسة العامة داخل غرفة الصف.

وفي غرب أثيوبيا، أنشأت منظمة اليونيسيف وبرامج خدمة المتطوعين تجمّعات مدرسية عنقودية قدمت برامج وورشات عمل تدريبية بشكل متزامن لمُنسِّقي التجمّعات المدرسية العنقودية، ومديري المدارس، والإداريين المحليين. وقد تلقّى جميع المشاركين توجيهاً واضحاً حول كيفية التقدّم في تطور كل مرحلة، وكانوا قادرين في الوقت ذاته على فهم أدوارهم ووظائفهم المختلفة – ولكنها تكميلية – وتطويرها ضمن النظام. ومع أنّ تغيير السلوك يمكن أن يكون بطيئاً، فقد يكون التعليم التفاعلي المستمر أثناء العمل، وخاصة على مستوى المدرسة أو التجمّع المدرسي العنقودي، طريقة غير باهظة الثمن، وملائمة من الناحية الثقافية، وفعّالة لتقديم الأساليب التدريسية الجديدة لكلٍّ من المعلمين المدرّبين، وغير المدرّبين، والذين لا يملكون الخبرات. ومع تطبيق الحد الأدنى من التنوع، من الممكن أن يتم توسيع نطاق هذا النوع من التدريب التفاعلي للمعلمين ليشمل فئات المجتمعات المحلية والمتطوعين في الأوضاع الطارئة.

تعمل التجمّعات المدرسية ومراكز موارد التعلّم جيداً إذا كانت على مقربة كافية من بعضها بعضاً أو من أحد مراكز الموارد. ومن الناحية الواقعية، تقع مسؤوليات عديدة أخرى على كاهل المعلمين خارج المدرسة، ولا يُتوقع منهم السفر لساعات أو حتى لأيام إلى المدرسة المجاورة. وفي تلك الأوضاع، قد يكون التدريب والتطوّر المدرسيان الخيارَ الواقعي الوحيد، إلاّ إذا كانت هناك استثمارات في التكنولوجيات الحديثة للاتصال والمعلومات حتى يتمكّن المعلمون من إجراء تبادلات منتظمة مع أقرانهم من خلال الإنترنت.

المكسيك: مشاركة الأطفال في مشروع "إسكيولا أميغا ESCUELA AMIGA"

يُعزّز مشروع "ESCUELA AMIGA" في المكسيك التعليم جيد النوعية للفتيات والفتيان (للبنات والأولاد) من السكان الأصليين من خلال البيئات التعلّمية الصديقة للطفل. ويتم التشديد على مشاركة الأطفال كجزء من التربية على المواطنة والديمقراطية، بناءً على مبادئ اتفاقية حقوق الطفل.

وقد أعدّ المشروع دليلاً للمعلمين ومديري التعليم يشمل قوائم التحقّق حول بناء خطة عمل مدرسية ومتابعة وتقييم التقدم المُحْرَز تجاه الصداقة مع الأطفال.

وتشمل مؤشرات المشروع المعنية بمشاركة الطفل مايلي:

- تمتلك المدارس مواد معلوماتية عن اتفاقية حقوق الطفل.
- تُعلّم حقوق الطفل في كلّ مستوى صفي.
- يوجد دليل أو برهان ملموس على انخفاض مستوى المشاركة الصفية غير المتساوية بين الفتيات والفتيان.
- توجد "مجتمعات" مدرسية ذات نشاطات راسخة بعد دوام المدرسة، مع مشاركة منصفة للفتيات والفتيان.
- تُسمعُ آراء الأطفال وتؤخذ بعين الاعتبار.
- يتم خلق جو إيجابي لفض النزاعات.

المصدر: منظمة الأمم المتحدة للطفولة، *Proyecto Escuela Amiga: Guia para maestros y autoridades escolares*، اليونيسيف، المكسيك، ٢٠٠٢ .

٦-٣ مدير المدرسة بصفته قائداً ومرشداً أميناً

يؤدي مديرو المدارس دوراً مهماً في رفع مستوى المعايير التعليمية والتعلّمية لمدارسهم، وذلك لضمان التحصيل العالي لجميع التلاميذ / الطلاب. ومع ذلك فإن معظم مديري المدارس، في الدول النامية، لديهم أعباء عمل ثقيلة مرتبطة بالمهمات المُعقَّدة والمتنوّعة بشكل متزايد ويحملون مسؤوليتها، ولكنهم مدرّبون تدريباً ضعيفاً على التعامل معها. وغالباً ما يغرق مديرو المدارس هؤلاء في الإجراءات والتوجيهات البيروقراطية التي يتلقّونها من السلطات التعليمية على المستوى الوطني وعلى مستوى المقاطعة / المحافظة. وغالباً أيضاً ما يوجد افتقار إلى الوضوح بالنسبة إلى أيّ السياسات والمهمات التي تُعتبر إلزامية وأيها اختيارية.

وتوفر الابتكارات الصديقة للطفل فرصة لمعالجة التحديات التي تواجه القيادة المدرسية. وإذا دعمت وزارات التعليم مديري المدارس عن طريق كلٍّ من إصلاح الأنظمة المدرسية التي عفى عليها الزمن، وتقديم التوجيه الأفضل حول أيّ السياسات إلزامية وأيها استشارية، يصبح مديرو المدارس في وضع أفضل للحدّ من مشاركتهم في البيروقراطية، والتركيز بدلاً عن ذلك على تيسير التغيير في الممارسات داخل غرفة الصف، وإدارة المدرسة والروابط مع المجتمع المحلي. وبالإضافة إلى ذلك، لا بُدَّ من تمكين مديري المدارس ودعمهم وتدريبهم على العمل كمديرين ومُرشدين أمناء لعملية الإصلاح المدرسي.

يعتبر المديرون، في المدارس الصديقة للطفل، أوصياءَ للتغيير ومديرين للابتكار. فهم يقودون عملية التخطيط المدرسي، ويؤمّنون الموارد اللازمة، وييسّرون التدريب الأساسي للمعلمين، ويبنون الروابط البنّاءة مع المجتمع المحلي. وفي إدارته لعملية التغيير، يجب على مدير المدرسة الاضطلاع بقيادة المعلمين وتوجيههم وإلهامهم – فالمعلمون هم القوة الدافعة الأساسية وراء التغيير داخل غرفة الصف في المدارس الصديقة للطفل.

ويجب أن يمتلك مدير المدرسة مؤهلات وتدريب وخبرة تفي كلها بالغرض بهدف التعامل مع التحديات والفوز باحترام المعلمين والتلاميذ / الطلاب والمجتمع المحلي ودعمهم. وينبغي لمدير المدرسة استخدام هذه المؤهلات لممارسة السلطة بطريقة إيجابية، وليس لمجرد الحكم باستخدام السلطة البيروقراطية. ومع أنّ المسؤولية النهائية عن القرارات الحاسمة تبقى ملقاة على كاهل مديري المدارس، إلا أنّه لا بُدَّ لهؤلاء المديرين من استشارة المعلمين والتلاميذ / الطلاب والمجتمع المحلي وإشراكهم في عملية صنع القرار. وبالمثل، يجب أن يديروا الموارد المدرسية بشفّافية، حتى يغرسوا الثقة في نفوس المعلمين والتلاميذ / والطلاب والمجتمع المحلي ويقنعوهم باستخدام المواد المحدودة بحكمة.

ويساعد أسلوب الإدارة لدى مدير المدرسة في تحديد مدى حفز المعلمين والتزامهم بالمعايير الصديقة للطفل. فعلى سبيل المثال، يسمح تأمين مستويات الرواتب وظروف العمل الملائمة للمعلمين بالشعور بأن مستوى رفاههم ورعايتهم له أهمية في المدرسة. وإضافة إلى ذلك، يجب أن يوفّر المدير فرصاً تدريبية لجميع المعلمين وأن يُساعد في تنظيم التدريب المستمر والدعم على مستوى المدرسة أو التجمّعات المدرسية العنقودية. وفوق ذلك كله، يجب أن يكون مدير المدرسة مرشداً أميناً للمعلمين، وأن يقودهم بضرب الأمثلة التي يُحتذى بها في استخدام الأساليب التدريسية الصديقة للطفل، ويجب أن يكون الوصول إليه ممكناً باعتباره ناصحاً وصديقاً لجميع المعلمين، ويقوم بمساعدتهم على حلّ المشكلات التي تنشأ في الغرف الصفية أو في المجتمع المحلي.

وبالإضافة إلى هذه الجوانب من إدارة المدرسة، يعمل مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأساسي للعلاقات العامة في المدرسة. إذ يجب تنشئة وتطوير الصورة الذهنية للمدرسة وتقاليدها وخصائصها وقيمها الأساسية، بصورة دقيقة، وبما يتفق مع المعايير الصديقة للطفل. ويجب أن يحافظ مدير المدرسة على الممارسات والنشاطات التي تساعد على تخيّل الصورة الذهنية الصحيحة للمدرسة. وقد تتمثل هذه الممارسات والنشاطات في الاحتفالات المدرسية، والمناسبات الرياضية، أو الأداءات الثقافية، أو المناسبات الخيرية أو تأسيس نوادي مدرسية تدعم المجتمع المحلي. وبالطريقة نفسها، يجب أن يُعزّز مدير المدرسة الروابط مع المجتمع المحلي. فالمدرسة الصديقة للطفل لن تسعى فقط إلى الفوز بدعم المجتمع المحلي، بل ستردّ هذا الدعم أيضاً حيثما يكون ذلك ملائماً، وتُبدي مراعاتها لطموحات المجتمعات المحلية والتحديات التي تواجهها. وفي بعض أكثر المجتمعات المحلية حرماناً، تضطلع المدارس الصديقة للطفل حتى بأدوار أعظم في حياة الأطفال ومجتمعاتهم المحلية (انظر الإطار أدناه).

ويتطلب الإصلاحُ المدرسيُ، الذي يسعى إلى رفع مستوى النوعية من خلال المبادئ الصديقة للطفل، وجود معايير وطنية سوف توجّه المدارس ومديري المدارس أثناء تنفيذهم لعملية التغيير. وستعمل كل دولة على إعداد معاييرها الخاصة بهذا الشأن، ولكن ثمة بعض المبادئ التوجيهية الواسعة لمديري المدارس (انظر الإطار صفحة ١٦).

التعلّم الإضافي: المدارس الصديقة للطفل تقدم ما هو أكثر من التعلّم

تقع مدرستي في منطقة فقيرة من بلادي. وقد أصبح الفقر أسوأ بفعل العدد المتزايد من الكبار الراشدين الذي يتوفون بسبب مرض الإيدز. وفي مدرستي، يوجد العديد من الأطفال الأيتام. ويعيش هؤلاء الأطفال إما مع جداتهم، وإما مع أقارب آخرين، وإما وحدهم. إنهم يعيشون في حالة من الفقر، ويأتون إلى المدرسة جائعين ويعانون من صدمة نفسية. ولهذا السبب، تتعاون المدرسة مع وزارة التعليم، وغيرها من الوزارات الحكومية، والجامعة، والمجتمع المحلي، للتصدّي لهذه التحديات.

ويقوم مسؤولو وزارة التعليم والجامعة بتطوير قدراتي وقدرات الكوادر العليا، وذلك لتقديم الدعم النفسي الاجتماعي لمعظم الأطفال الضعفاء المعرضين للمخاطر. ونتيجة لذلك، تحتفظ وكيلة / نائبة مديرة المدرسة بدفتر لتسجيل جميع الأيتام في المدرسة وجميع حالات أطفال المدرسة الذين سقطوا ضحايا للتحرش الجنسي، والاغتصاب، والإساءة في المدرسة وفي محيطها. وتعمل هذه النائبة والمعلمات الأخريات الأقدم مع وزارة الرعاية الاجتماعية لضمان حصول الأيتام على نماذج تسجيل الولادة. وبالنسبة إلى أولئك الأطفال الذين لا يملكون النماذج، تأتي الوزارة إلى المدارس لتسجيلهم. ويعمل المجتمع المحلي معنا من أجل جمع الأموال، وتزويد الأطفال بالغذاء في المدرسة. ويقدم بعض الأمهات خدمات الكفتيريا مرة في الأسبوع، ويأتي أفراد المجتمع المحلي إلى المدرسة لشراء وجبات الغداء. كذلك فنحن نعمل مع وزارة الصحة للتخلص من الديدان التي يعاني منها الأطفال، ونعمل مع وزارة شؤون المياه لضمان وجود مياه نظيفة في المدرسة.

مقتطفات من مقابلة مع مديرة مدرسة.

المبادئ التوجيهية القيادية للمدارس الصديقة للطفل

يجب أن تركز قيادة المدرسة على حقوق الطفل، والمصالح الفضلى للمعلمين، وتوقعات الآباء والأمهات المجتمع المحلي.

أما الهدف الأساس لقيادة المدرسة فهو رفع مستوى التحصيل التعلّمي لدى كلّ طالب، والتحصيل الجماعي للطلاب ككلّ.

ويجب أن يكون المدير معلماً مؤهلاً، مهنياً يتمتع بالمعارف والمهارات ذات الصلة، له رؤية وبراعات متعددة، وذلك لإلهام التغيير، وقيادته، والتكيّف معه.

ويمكن توزيع الوظائف القيادية على الكوادر العليا لتوليد حسٍّ من المشاركة وحَفز الكوادر للالتزام بعملية التغيير.

ويجب إنشاء وتطوير مجموعات أوسع من المهارات، كالخبرة في التمويل، والموارد البشرية، وحقوق الطفل، وإدارة البرامج.

ويجب أن يتبنّى مديرو المدارس أسلوباً ديمقراطياً للسلطة لكسب دعم المعلمين والطلاب والمجتمع المحلي والتزامهم.

ويجب أن يقود مديرو المدارس مدارسهم من خلال ضرب الأمثلة التي يُحتذى بها، باعتبارهم أشخاصاً يحلّون المشكلات، وأصدقاء مؤتمنين موثوقاً بهم للمعلمين، ومسؤولين أساسيين عن العلاقات العامة يرسمون الصور الذهنية لمدارسهم.

ويجب أن يكون مديرو المدارس قادرين على تحديد مجالات الممارسة التي تتطلب التحسين، والمجالات التي يمكن فيها الاستثمار في الأفكار الإيجابية.

٦-٤ تنظيم الغرف الصفية وفضاءات التعلم

يجب أن يخلق مديرو المدارس والمعلمون بيئة مُحبّبة لجعل المدارس أكثر صداقة للطفل. وتبدأ هذه البيئة بمدرسة مصمّمة جيداً ومبنية جيداً، وآمنة للأطفال والمعلمين، وتحتوي على غرف صفية مأمونة، وفضاءات وظيفية، ومساحات مفتوحة. وبالقَدْر نفسه من الأهمية، تبدأ هذه البيئة أيضاً بالمعدات والتجهيزات الصديقة للطفل التي تعزز التعلم. أما الهدف من ذلك، فهو خلق غرف صفية محفزة يُلهَم فيها الأطفال للتعلّم، ويمتلك المعلمون فيها مجموعة متنوعة من المهارات والأدوات لإشراكهم بنجاح في عملية التعلّم. ويُوجد في الغالب في هذه الغرف الصفية أركانٌ للتعلّم، ويُنتج المعلمون ويستخدمون، بصورة معهودة عنهم، مجموعة عريضةٌ من الوسائل التعليمية عالية النوعية ومنخفضة التكلفة.

وفي العديد من الدول، يُعِدُّ معلمٌ مدرَّب غرفة صفية مُحفِّزة بمساعدة المعلمين الآخرين والتلاميذ / الطلاب، ويمكن جعل الغرف الصفية محفزة بمجموعة من الطرق المتنوعة اعتماداً على السياق. فمن الممكن الحصول على غرف صفية محفزة حتى عندما تكون الموارد محدودة أو عندما يكون النظام التعليمي ضعيفاً. بَيْدَ أن ذلك يتطلب الالتزام والحماسة من المعلمين، والدعم القوي من مدير المدرسة والمجتمع المحلي.

وفي العديد من الدول النامية، يتضاعف تحدّي جعل الغرف الصفية محفّزةً مع مشكلة المكان المزدحم، وخاصة عندما تبدأ السياسات الساعية إلى زيادة الالتحاق بالمدارس في تحقيق النجاح. وقد شهدت كلٌّ من كينيا، وملاوي، وأوغندا، وجمهورية تنزانيا المتحدة، زيادة هائلة في معدلات الالتحاق بالمدارس، وذلك عندما ألغيت الرسوم المدرسية وأُعلن أن التعليم مجاني؛ حيث التحق حوالي ١،٣ مليون طفل آخر في كينيا عام ٢٠٠٣، مما أدى إلى توسيع استخدام البنى التحية والموارد المحدودة أصلاً. وحتى في ظل هذه الظروف، يستطيع المعلمون استخدام طرق ابتكارية لتعظيم الاستفادة من المكان المتوفر في غرفة الصف أو المدرسة – فيمكنهم على سبيل المثال، استخدام الجدران والأرضيات بإبداع لجعل العمليات التعليمية – التعلّمية في الصفوف المبكرة ممتعة ومشوِّقة.

© اليونيسيف / مانغالاغيري/ الصين

اليوم الأول لـ: "ماجدا" في غرفة صفية مُحَفِّزة في مدرسة صديقة للطفل

ماذا سترى ماجدا عندما تصل إلى مدرستها؟ قبل أن تصل ماجدا وليلى «أختها الكبيرة»، إلى المنعطف الأخير، سمعت ماجدا الأطفال وهم يصرخون ويضحكون، وهم يركلون الكرة في المنطقة المُمَهّدة أمام المدرسة. اصطحبت ليلى ماجدا إلى غرفة صفية يجلس فيها العديد من تلاميذ / طلاب الصف الأول على فرشات أرضية. وبينما كانت غرفة الصف مكتظة بكل ما في الكلمة من معنى، كان الطلاب يجلسون بارتياح، ويكتبون في دفاتر التمارين / التدريبات الخاصة بهم. وكان بعضهم ينظر إلى الملصقات المفعمة بالألوان، واللوحات / المخططات، والحروف الهجائية، والأرقام، ومُلخّصات القصص المعلّقة جميعها على الجدران. ماجدا كانت منبهرةً بما تشاهده لأنّ بعض الأطفال في عمرها كانوا يرسمون الصور على ألواح طباشير صغيرة في جميع أنحاء غرفة الصف. وكانت غرفة الصف بأكملها نابضة بالحياة بوجود السبورات الصغيرة المعلقة على الجدران، والألواح الجيبية، وأركان التعلم، وكوكبةٍ من المواد التعليمية.

ماجدا كانت متوترة بعض الشيء؛ لأن هذا اليوم هو أول يوم لها في المدرسة والمرة الأولى التي تكون فيها في غرفة الصف. وقد شعرت بالراحة عندما ابتسمت معلمتها، السيدة هابا، في وجهها ودعتها باسمها وعرّفتها إلى زميلاتها في الصف. وقد صفّقت جميع الطالبات لها، بينما دعَتْها «مفو»، الفتاة الواقفة بجوارها، إلى الجلوس بجانبها على الحصيرة الأرضية.

وعندما جاءت ليلى لتصطحب ماجدا في نهاية اليوم المدرسي، وجدتها مع مجموعة من زميلاتها في غرفة الصف، وهنّ مشغولات في الرسم على ألواح الطباشير الصغيرة الخاصة بهن، ويقضين وقتاً ممتعاً.

وعندما عادت ماجدا إلى المنزل، أخبرت والدتها باستمتاعها في اليوم الأول في المدرسة. كانت ماجدا مبتهجة جداً وقالت لأمها «أحب مدرستي وأريد الذهاب إليها كل يوم».

ويمكن عمل الكثير بوجود مواد بسيطة وقَدْرٍ كبير من الخيال. فعلى سبيل المثال، نمت الغرف الصفية العادية وتطوّرت إلى غرف صفية محفزة في إثيوبيا والهند وكينيا من خلال استخدام ألواح الجيب المجهزة ببطاقات الكلمات وبطاقات الصور وبطاقات الأعداد وبالألواح المعلقة على الجدران المرسومة بحبر أصلي، وبالحروف الهجائية والأرقام والإشارات المطفأة اللون، والقطيعات المخصصة للرسم (من الأشياء والأجسام) والقصص المختصرة المعلقة على الجدران، والوسائل التعليمية قليلة التكلفة أو عديمة التكلفة في أركان أو زوايا التعليم. ويتم تشجيع الاستخدام الأمثل للموارد المتوافرة محلياً كطريقة لجعل الغرف الصفية محفزة. إذ تبلغ التكلفة الأساسية لتحويل غرفة صفية كينية عادية من "المستوى المعياري واحد One Standard" إلى غرفة صفية مُحفِّزة، حوالي ٢٥ دولاراً أمريكياً فقط، وهو مبلغ بسيط تستطيع معظم المدارس والمجتمعات المحلية تحمله.

وتشمل المدارس الصديقة للطفل مبدأ التحقيق التدريجي (لهذه المدارس على أرض الواقع). فعلى سبيل المثال، يجب أن تكون الأدراج (مقاعد الطلبة) المصممة لغرض معيّن والكراسي وغيرها من الأثاث والمعدات، المصمّمة والمُنتجة وفق الطلب، جزءاً من غرفة الصف المحفِّزة. بيد أنه إن ذلك لم يكن مُجْدياً وممكناً من الناحية العملية، فيمكن أن تبقى البيئة، مع ذلك، صادقة مخلصة للمبادئ والفلسفة والمعايير الصديقة للطفل. ففي العديد من الدول النامية، يضطر الأطفال في المدارس الأساسية إلى الجلوس على أرضيات قَذِرة أو تحت الأشجار بسبب نقص الأثاث أو المكان في غرفة الصف. ويمكن أن يعمل التلاميذ / الطلاب وآباؤهم وأمهاتهم مع المعلمين ومديري المدارس لتحويل الغرف الصفية الكئيبة إلى بيئات مُحَفِّزة.

وقد تبنّت المدارس الصديقة للطفل في إثيوبيا وكينيا مبدأ التحقيق التدريجي لهذه المدارس على أرض الواقع لتغيير المدارس القائمة. وقد تم جعل الأرضيات ملساء ونظيفة بوضع طبقات من الجصّ والطلاء الأرضي عليها. ولأنّ المدارس لم تستطع تحمل تكلفة الأدراج والكراسي المصمّمة والمُتاحة وفق الطلب، فقد تم إعطاء الأطفال فرشات أرضية نظيفة وملونة بألوان زاهية يستطيعون الجلوس عليها بعد خلع أحذيتهم. لقد وفرّت تلك الفرشات بيئة سارّة ونظيفة في غرفة الصف، وأعطت الأطفال والمعلمين والآباء والأمهات، إلى جانب ذلك، فهماً لأهمية النظافة الشخصية ونظافة المكان، حتى في البيئة ذات الموارد القليلة أو التي لا توجد موارد فيها للحصول على الأثاث المُصمّم والمنتج وفق الطلب. ويُمكّن الجلوسُ على الأرضية صغارَ الأطفال، وخاصة أولئك الأطفال في الصفوف الأولى، من الشعور وكأنهم في منازلهم، والانهماك بارتياح في نشاطات عديدة كَلَعِبِ الألعاب، والقصّ، واللّصق، والرسم، والفن المُبدع.

إيران: إعادة البناء بشكل أفضل في بام

في ديسمبر/ كانون الأول من عام ٢٠٠٣، هدم زلزال «٦٧ مدرسة» في مدينة بام، ولحقت بمعظم المدارس الباقية أضرار لا يُمكن إصلاحها. وبعد شهر من ذلك, أعيد افتتاح المدارس رسمياً في مسعىً إلى عودة الأطفال إلى الحياة الطبيعية. ففي بادئ الأمر, قُدِّمت الحصص الدراسية في الهواء الطلق, ثم في خيام وحاويات. وتم توفير التعليم والترفيه «المتنقل»، كما تمّ تأسيس نظام لتتبُّع الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، وتمّ كذلك استحداث أدوات لجمع البيانات وإدارتها وتحليلها، وتم بالإضافة إلى ذلك ربط فضاءات التعلُّم بمراكز تنمية الطفولة المبكرة ومراكز التعليم والترفيه غير الرسمية. وتم حشد جهود المناصرة وكسب التأييد والدعم الفني لإجراء مراجعة وطنية لتصميم المدرسة، تهدف إلى تعزيز البيئات الصحية والآمنة الصديقة للفتاة، والتي تضم مرافق المياه ومرافق الصرف الصحي، والملاعب والمناطق الرياضية، وتُشرك الأطفال والمجتمع المحلي في تصميم المدرسة وبنائها. وقد اشتملت التدخلات الهادفة إلى تحسين نوعية التعلّم على جهود المناصرة وكسب التأييد للمدارس الصديقة للفتيات كحُزمة تُطبّق على مستوى السياسيات والمدرسة؛ ودعم المعلمين بما في ذلك الخدمات النفسية الاجتماعية، والدورات اللامنهجية (التعليم / التثقيف النفسي الاجتماعي، والمهارات الحياتية، والتثقيف بالنظافة العامة والشخصية)، ومراجعة المواد التعليمية والترفيهية، وأساليب التدريس التشاركية، المركّزة على الطفل والمراعية للنوع الاجتماعي، ومشاركة الأطفال في المدارس (في النوادي، والحكومة المدرسية)؛ والإشراك المُعزّز للمجتمع المحلي في التخطيط والإدارة والمتابعة والتقييم للنشاطات التعليمية (إدارة المدرسة)، وإنشاء الصفوف الاستدراكية (لمن فاتهم التعليم)؛ والبيئات المدرسية ومواد التعلم لتلبية احتياجات الأطفال المعوقين.

ويمكن أن يكون مبدأ التحقيق التدريجي لهذه المدارس، ابتكاراً أساسياً للإصلاح المدرسي عند إعادة إنشاء الأنظمة المدرسية والتعليمية بعد وقوع كارثة أو أزمة. وفي أعقاب زلزال بام (إيران)، كان هناك فرصة "لإعادة البناء بشكل أفضل" بوجود مدارس وفضاءات تعلّم محسّنة استناداً إلى المعايير الصديقة للطفل. وقد اشتملت عملية التعافي وإعادة الإعمار على التقديم التدريجي للملامح والمعايير الصديقة للطفل على مرّ الزمن، مما أدى إلى تنفيذ عملية إصلاح ناجحة. وقد سمحت إعادة الإعمار بالبدء في التدخلات المعنية بالأطفال في المدرسة أو خارجها، وأظهرت عملياً أهمية المواد التعلّمية للغرف الصفية وفضاء التعلّم.

ومهما يكن الأثاث والمعدات والوسائل التعليمية المتوافرة، فإن تعزيز التعلّم يعتمد على كيفية تنظيم المعلم لعملية التعليم – التعلم ولكيفية إدارتها. فغرفة الصف الصديقة للطفل هي مجتمع محلي تعلّمي، والمعلمون هم المنظمون الأساسيون لجوِّ الغرفة. وسيعتمد الكثير من الأمور على كيفية تفسير المعلمين للأساليب التدريسية المركّزة على الطفل في غرفهم الصفية. فالتعلّم لا يتناول الاستيعاب لدى الأفراد واكتسابَ المهارات فحسب، بل هو أيضاً يختصُّ ببناء المعرفة مع الآخرين. والنشاطاتُ الجماعية والحسُّ المجتمعي التعلّمي هي أمورٌ مهمةٌ كلها للمدارس الصديقة للطفل. وتتضمن غرفة الصف الصديقة للطفل التعليم ذي الصبغة الفردية والمراعي لمصالح النوع الاجتماعي، والمقترن بنشاطات التعلّم الجماعي الفعَّال والتعاوني والديمقراطي، التي تحترم حقوق كل طفل.

وعندما ينجح هذا النهج، فإنه يقدم محتوى منظّماً بدقة ويستفيد من المواد جيدة النوعية. كما أنه يعزّز قدرة المعلمين، والمعنويات، والالتزام والوضع المهني.

إثيوبيا: مشاركة الأطفال

القواعد الذهبية لغرفتنا الصفية:

نريد أن تكون غرفتنا الصفية نظيفة ومرتبة.
نريد أن يعتني الجميع بكتبنا، وبطاقاتنا، والمواد الأخرى.
نريد أن يتحدث الجميع بهدوء، بمن فيهم معلمونا.
نريد أن يحاول الجميع أن يبذلوا ما بوسعهم في العمل.
نريد أن يكون الجميع لطيفين وودودين مع بعضهم بعضاً.
نريد أن يساعد الجميع بعضهم بعضاً ويتشاركوا / يتبادلوا المعلومات.
نريد أن يحافظ الجميع على الهدوء وألاّ يُشوِّش على الآخرين.
نريد أن يكون الجميع آمنين في المدرسة والملعب.
يحتاجُ الأطفال إلى الجلوس ومناقشة هذه القواعد مجدداً بين الفترة والأخرى.

المصدر: مدرسة غامبيلا الابتدائية / الأساسية، إثيو

وهو يعزّز نتائج التعلّم جيد النوعية، ليس عن طريق مساعدة الأطفال على تعلّم ما هو مقرّر في المنهاج المدرسي فحسب، بل عن طريق تحديد ما يحتاجون إلى تعلّمه ليصبحوا متعلمين مُستقلّين (يتعلّمون كيفية التعلّم) أيضاً. وفي هذا الصدد، تُشجّع المدارس الصديقة للطفل المشاركة النشيطة للأطفال في نشاطات متعددة تتعلق بالتعليم جيد النوعية، كجعل الأطفال يضعون بأنفسهم مدوّنة سلوك (ميثاق أخلاقي) لغرفتهم الصفية ولمدرستهم (انظر الإطار بعنوان: إثيوبيا: مشاركة الأطفال).

٦-٥ مواد التدريس

يعتمد نجاح المدارس الصديقة للطفل على نوعية مواد التدريس. ويعاني العديد من المدارس الابتدائية / الأساسية في الدول النامية من النقص المزمن في مواد التعليم والتعلّم. ويُفسَّر التقدم في هذا المجال، بصفة أساسية، بمدى التحسّن في نسبة توفير الكتب المدرسية للطلاب، حيث ربطت الأبحاث توافر الكتب المدرسية بمكاسب التحصيل التعلّمي. بَيْدَ أن نموذج المدرسة الصديقة للطفل لا يعتمد فقط على الكتب المدرسية، وخاصة في السنوات المبكرة من الدراسة. أما تحقيقُ النجاح فتدعمه قدرة المعلمين على استحداث وسائل التعليم – التعلّم الملائمة، وغالباً ما تكون هذه الوسائل من مواد متوافرة محلياً قليلة التكلفة. ويفترض هذا النهج أيضاً أن المعلمين سيُشركون الأطفال في المساعدة على إنتاج مواد التعلم، وأن عمل الطلاب المدرسي سوف يُعلّق على جدران المدرسة للأغراض التدريسية ولغرس حسٍّ بالفخر بما يحققونه من إنجازات.

ويعتبر المعلمون في إثيوبيا والهند وكينيا أنّ ألواحَ الجيب والسبورات التي تُعلّق على الجدران هي موادٌ ابتكارية ومتدنية التكلفة ومفيدة. وتساعدُ السبوراتُ، المعلّقة داخل الغرفة والتي يستخدمها الطلاب، المعلمين على متابعة تقدّم المتعلمين، وتحديد الطلاب الذين قد يحتاجون إلى اهتمام خاص، ومساعدة فردية. وتساعد هذه الألواح أيضاً على تعرّف الطلاب الذين يُدركون المفاهيم بشكل أسرع، والذين يمكن تشجيعهم على مساعدة أقرانهم الذين يعانون من بطء أكثر. ويسمح استخدام السبورات الصغيرة للمتعلمين بارتكاب الأخطاء وتصحيحها دون وجود سجل دائم للفشل، بخلاف الأخطاء التي تُرتكب في دفاتر التدريبات الخاصة بهم. وبناءً على ذلك، يستطيع الأطفال المرور عَبْرَ عملية لبناء الثقة بينما يتعلمون أن الفشل لا يدوم، وإنما هو ببساطة جزء لا يتجزأ من عملية التعلّم.

مواد التعلّم متدنية التكلفة

لم يكن صنعُ مواد التعليم – التعلّم من المواد متدنية التكلفة أمراً جديداً بالنسبة إلى العديد من المعلمين، الذين تعلموا ذلك على ما يبدو في معاهد تدريب المعلمين. غير أنهم لم يعتبروه ممارسة مفيدة في غرفة الصف الحقيقية. فهم لم يدركوا التطبيقات الكامنة وراء ذلك إلاّ عندما تم تعريفهم بمتطلبات نماذج المدارس الصديقة للطفل.

المصدر: بيئة الطفل الصديقة للطفل في المدارس الابتدائية / الأساسية: توثيق للعملية، مكتب اليونيسف في إثيوبيا، ٢٠٠٢.

© اليونيسف/نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٧-٠٤٧٠/أسلين

"يجد العديد منّا ممَّن تلقوا التدريب قبل عدة سنوات أنه من الصعب تخيّل كيف يمكن للتلاميذ / للطلاب أن يعدّلوا ويستخدموا مفهوم السبورات بطريقة مؤثّرة، باعتبار السبورات إحدى الوسائل التعلّمية. إنني أشير بذلك إلى الأسلوب الجديد (في نموذج المدارس الصديقة للطفل)، حيث يُخصَّص لكل طفل لوح جداري يعمل عليه. وقد نجد أنه من الصعب تصديق أنّ المرء قد يُنفق أقل من ١٠٠ شيلين كيني (ما يعادل ١،٢٥ دولار أمريكي) لطلاء الجدران الداخلية لغرفة الصف بأكملها، وبذلك يخلق أماكن كافية للكتابة (ألواح جدارية) لعدد من الطلاب يصل مجموع إلى ٥٠ تلميذاً / طالباً ومعلمهم في الصف الأول.

– الأستاذ الجامعي كاريغا موتاهي، أمين دائم، وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا، كيني

يُصنع لوح الجيوب من نسيج قطني غير باهظ الثمن، طوله ٣ مترات وعرضه (١،٥) متراً. ويوجد في اللوح حوالي ٢٣٥ جيباً، يبلغ قياس أبعاد الجيب الواحد منها ١٢ سنتمتراً في ١٤ سنتمتراً. ويمكن استخدام اللوح لتدريس / لتعليم مفاهيم مختلفة في جميع مجالات المباحث / المواد الدراسية عن طريق استخدام بطاقات الصور أو بطاقات الكلمات (بطاقات العرض الخاطف). ويعتبر لوح الجيوب ملائماً لأنه

"في البداية بدا أن إعداد الوسائل التعليمية أمرٌ صعبٌ. ولكن بعد أن تم إعدادها، أصبح التدريس / التعليم سهلاً جداً وممتعاً."

– ليه أسيغو، معلمة في مدرسة أياني الابتدائية / الأساسية، نيروبي، كينيا

قابل للحمل وسهل الصنع، ويُعزّز التفاعل بين المعلّم والمتعلم داخل الصف. ويمكن استخدام لوح الجيوب لتدريس حوالي ٢٠٠ مفهوم للرياضيات والعلوم واللغة على المستوى الابتدائي / الأساسي، ويعتبر أداة اختبار فعّالة. ويمكن صنعه من الورق، أو الكرتون، أو الأكياس أو الحصائر أو أي لوح كبير من المواد القوية.

ويحتاج كلّ معلم إلى كميات تفي بالغرض من الوسائل التعليمية جيدة النوعية، بالإضافة إلى الكتب المدرسية، كشرط مسبق لتعزيز التعليم جيد النوعية في المدارس الصديقة للطفل. ويجب أن تكون هذه الوسائل التعليمية ملائمة للمنهاج الدراسي وأن تُستخدم على نحو ملائم. ويستطيع المعلمون إنتاج وسائل تعليمية عالية النّوعية، ولكنهم قد يحتاجون إلى وقت ومكان لإعدادها. ويجب أن يكون المعلمون مستعدّين لقضاء وقت إضافي في صنع الوسائل التعليمية.

ويجب كذلك أن يلتزموا باستخدام المواد المتوافرة محلياً. وفي إثيوبيا وكينيا والعديد من دول شرق وجنوب آسيا، يستخدم المعلمون مواد التعبئة والتغليف المصنوعة من البوليسترين، وصناديق التعبئة، وعلب القصدير، وأغطية القوارير، والحصى، والأزهار، وأوراق الشجر، والمواد الرخيصة التي يسهل الحصول عليها، وذلك لصنع ألواح الجيوب، وبطاقات (العرض الخاطف)، والكتب الكبيرة، واللوّحات، والنماذج التي توضح بالرسم دروس الكتب المدرسية. وبالاعتماد على إبداعهم، تُكشف مواهب المعلمين الخفيّة ويطورون ثقةً وفخراً جديدين في كفاءاتهم المهنية. وعلاوةً على ذلك، فإن إنتاج الوسائل التعليمية المبتكرة ومتدنية التكاليف من موارد متوافرة محلياً يتطلب مشورةً أوسع وأكثر انتظاماً في أوساط المعلمين ضمن المدرسة والتجمّعات المدرسية العنقودية. وهذا الإنتاج يعمل على بناء روح الفريق، ويخلق علاقات عمل جديرة بالثقة أكثر، دعماً لنماذج المدرسة الصديقة للطفل.

وكلما ارتقينا إلى مستوىً أعلى في النظام التعليمي، تصبح الحاجة إلى المزيد من وسائل التعليم – التعلّم الرسمية أكثر أهمية. ولضمان تلقّي الأطفال تعليماً جيد النوعية في المستويات العليا من المدرسة الابتدائية / الأساسية وفي التعليم الثانوي، يجب أن تتوافر مواد وتجهيزات تعليمية أساسية لجميع الأطفال والمعلمين، وفي أحيان كثيرة، يوجد افتقار إلى الوسائل التعليمية الأساسية والمواد التعلّمية، بَيْدَ أن المعلمين يقعون – من دون هذه الوسائل والمواد – تحت ضغط شديد لتحويل غُرفهم الصفية إلى بيئات مُحفِّزة أو لتعظيم مشاركة طلابهم في عملية التعلّم. وتحتاج أنظمة التعليم إلى ضمان توافر الإمكانية لوصول المدارس والمعلمين والطلاب إلى هذه المواد بطريقة مستدامة ويمكن الوثوق بها.

وتعتمد طبيعة المواد وتكلفتها على متطلبات المنهاج الدراسي – فهي لا تعتمد على محتوى المنهاج الدراسي المقرّر فحسب، بل تعتمد كذلك على مدى ملاءمة المنهاج الدراسي أيضاً، وعلى ما إذا كان المعلمون قادرين على تنفيذ هذا المنهاج الدراسي، وجدواه من الناحية العملية فيما يتعلق بالموارد المتوافرة. ولا بُدَّ للمعلمين الذين يسعون إلى استخدام المبادئ الصديقة للطفل من تفسير المنهاج الدراسي ومواءمته لبيان هذه المبادئ.

وقد يُظهرُ المنهاج الدراسي، من دون قصد منه، التحيّز والتمييز ضد الفتيات، أو الأطفال المتأثرين من فيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، أو الأطفال المنتمين إلى خلفيات وقدرات متنوعة. وقد تُصوّر مواد الكتب المدرسية الموجودة الأطفالَ الذين يعيشون في الشوارع بوصفهم نشّالين (سارقي الجيوب)، أو قد يُوصف الأطفال العاملون بأنهم غير متعلمين مع أنهم قد يملكون مواطن قوة كمهارات البقاء الممتازة مثلاً. وبالمثل، قد يُعتبر الأطفال المعاقون "بطيئين" حتى وإن كان العديد منهم يتمتع بمهارات اجتماعية خالية من العيوب. أما في المدرسة الصديقة للطفل، فيجب تحدّي حالات التحيّز هذه من خلال المواد التدريسية التكميلية التي يتم شراؤها أو إعدادها من قبل المعلمين وغيرهم من الخبراء المنهمكين في تعزيز النماذج الصديقة للطفل.

وتعتبر الشمولية والدمج أحد المبادئ الرئيسية في المدارس الصديقة للطفل، ويجب أن يتم تبيان هذا المبدأ في طبيعة مواد التعلّم – التعليم ونوعيتها. ويجب أن تتقبّل المدرسة تنوّع وطبيعة الأطفال الذين يملكون خلفيات وقدرات مختلفة. ويجب أن تكون مواد التدريس ذات صلة باحتياجات جميع الأطفال وقدراتهم؛ حيث يجب أن تكون ملائمة من الناحية الثقافية، كأن تُقدِّر التنوّع الاجتماعي. وفي ذلك الحين فقط تستطيع مواد التدريس أن تفيد جميع الأطفال.

وتعتبر مواد التدريس مجرّد جزء من المتطلبات اللازمة لنجاح المدارس الصديقة للطفل في عملها. ومن المكونات الضرورية الأخرى لتحقيق ذلك النجاح أساليب التعلّم – التعليم التشاركي، التي تُقدِّم أساليب مختلفة للمعلمين لمساعدة مختلف المتعلمين والسماح لهم باستقصاء أشكال الانضباط البديلة.

٦-٦ أساليب التعلُّم وأساليب التدريس

في العديد من الدول، يهيمن على الغرف الصفية المعلمون المنخرطون في أساليب التعليم المعروف باسم "التعلّم بالصمّ" (الاستظهار من غير فهم) والنهوج "المُركّزة على المعلم"، التي تتناقض مع المبادئ الصديقة للطفل. ويتمثّلُ جزءٌ من التحدي الذي يواجه تدريب المعلمين في الوصول بهم إلى النهوج المُركَّزة على الطفل التي تتّصف بالاستعلام / الاستيضاح والاستكشاف والإتقان وتطبيق هذه المفاهيم كنوع من اكتساب التلاميذ / الطلاب للمعرفة. ويجب أن ينقل الإصلاح المدارس من الأساليب التعليمية "التلقينية" الراسخة إلى حد كبير، إلى أساليب أكثر تفاعلية و"صداقة للمتعلّم".

وتجعل المنهجياتُ / الأساليب المُركَّزة على الطفل والتفاعليةُ التعلّمَ ممتعاً ومشوّقاً للطلاب، وتُحسّن بقاءهم على مقاعد الدراسة ومشاركتهم وأداءهم. وتخلق هذه الأساليب بيئات تعلّمية منفتحة تتّسم بالتعاون الجماعي والمنافسة الإيجابية بين المتعلمين. ويغيّر هذا الأسلوب دور المعلم من كونه "ينبوع المعرفة كلها" وصاحب السلطة الذي يجب الخوف منه إلى "ميسِّر للتعلّم"، وشخص يستمع إلى الطلاب.

ويُشجِّع المعلمون المتعلمين على تحمّل مسؤولية تعلّمهم، وذلك ليأتي الحافز للتعلّم من الداخل بدلاً عن كونه مفروضاً (عليهم) من الخارج.

ويُتوقع أن يعمل المعلمون بالتشارك مع المتعلمين لخلق بيئة تثقيفية للعلماء نافعة لكلا الطرفين. ويجعل التعلّمُ القائمُ على النشاطات السيطرةَ على غرفة الصف أسهل، ويُحسّن الانضباط. ويُمكن تدريب المعلمين على إعداد الدروس الصديقة للطفل بنهوج مواضيعية (ذات مواضيع) محورية لتحقيق التعلّم الأكثر شمولية. ويذكر المعلمون الذين يستخدمون نهوجاً صديقة للطفل، بشكل متزايد في تقاريرهم، عن وجود حسٍّ جديد بالرضى الوظيفي ويتحدثون عن "متعة التدريس". وقد زادت هذه النهوج نسبة حضور المعلمين ودقتهم، وشجعت على بذل مستوى أكبر من انتباههم واهتمامهم واستجابتهم، وألهمت قَدْراً أكبر من المشاركة من جانب الأطفال، وخاصة الفتيات، في النشاطات التعلّمية. وقد عمل هذا بدوره على زيادة حفز الأطفال، مما أدى إلى حدوث تعديل في السلوك و"متعة التعلّم".

©اليونيسف/نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٨-٠١٢٨ / بيروزي

وما زال هناك مُتّسعٌ للتحسين في الإصلاحات المدرسية القائمة على المبادئ الصديقة للطفل، مع أن هناك شكًّا قليلاً مفاده أنّ تفاعل الأطفال في غرفة الصف، وخاصة تفاعل الفتيات، قد تحسّن بشكل كبير. إذ يتم التعرف على الأطفال بأسمائهم ويُعطى كلٌّ منهم قيمة شخصية في هذه العملية التفاعلية. وفي بعض المدارس، يرتدي الأطفال بطاقات تحمل أسماءهم وتكون الفتيات هنَّ الراصدات (أي المراقبات لما يحدث) في غرفة الصف. وحيثما تتبنى المدارس هذه الابتكارات، وتُلاحَظ الفوائد التي تعود بها، فقد شعرت المجتمعات المحلية وما تزال تشعر بأنها أكثر انخراطاً في عملية تعليم أطفالها. وفي بعض المناطق في إثيوبيا، أتى الآباء والأمهات لملاحظة ما يجري ورأوا أسماء أطفالهم مكتوبة على السبورات، الأمر الذي حسَّن عمليات التعليم – التعلّم. ومع تقديم الدعم العملي المتزايد للمدارس، قامت المجتمعات المحلية ببناء مراكز موارد للتجمّعات المدرسية العنقودية لضمان وجود نظام مستدام لدعم المعلمين. وقد أصبح الآباء والأمهات أيضاً مؤثّرين ناشطين في عملية "إدارة المدرسة، مع انهماك عدد أكبر من النساء في النشاطات المدرسية.

وإذا ما أُريد للمدارس الصديقة للطفل أن تنجح كجزء من الإصلاح المدرسي العام، فيجب أن تعتنق ابتكارات أخرى بالغة الأهمية من أجل النجاح، ومن هذه الابتكارات التدريسُ متعدد الصفوف لجعل المدارس الصغيرة (وخاصة في المناطق الريفية النائية) قابلة للحياة من أجل توسيع مدى التعليم جيد النوعية ليشمل جميع الأطفال. وقد أظهرت الأبحاث أن المشاركة الكاملة في المجتمعات المحلية الريفية الصغيرة أو المعزولة تحدث عندما تقام المدارس بالقرب من المجتمع المحلي، سواء أكان ذلك جغرافياً أم ثقافياً. ولكن من الناحية العملية قد يكون عدد الأطفال صغيراً جداً لا يكفي للمحافظة على عدد المعلمين المطلوبين لخدمة كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية / الأساسية الكاملة. وإن لم تكن المدارس قادرة على تحمّل تكلفة تعيين معلم لكلّ صف، فإنها تحتاج إلى التدريس متعدد الصفوف، الذي يستطيع معلم واحد من خلاله تيسير التعلّم للأطفال في مستويات مختلفة من الصفوف داخل غرفة الصف نفسها أو الفضاء المدرسي نفسه.

٦-٦-١ الدروس المستفادة من التعليم متعددة الصفوف

يعني التعليم / التدريس متعدد الصفوف تدريس الأطفال من مختلف الأعمار والصفوف والقدرات في المجموعة ذاتها. فهذا التدريس هو الطريقة الأكثر ملاءمة للوصول إلى الطلاب من الصف الأول إلى الصف الرابع عندما يُقلّل البُعد وعدد السكان القليل من قابلية الممارسات المدرسية الطبيعية للتطبيق والحياة.

تُوجد المدارس متعددة الصفوف في الأماكن التي يصعب الوصول إليها في سريلانكا، وهي شائعة في أجزاء من ماليزيا، كما أنها تخدم السكان المحرومين (الأقل حظاً)، كمدارس مالي والصين في القرى والمستوطنات البشرية الصغيرة. ويصّح ذلك نفسه أيضاً في منغوليا. وفي دول مثل كولومبيا وزامبيا، تعترف الحكومتان بالتعليم متعدد الصفوف كمبادرة فعالة للمعلمين المربّين والمعلمين المتدربين على المستوى الوطني (انظر الإطار أدناه).

منغوليا:
التدريس متعدد الصفوف

في المناطق التي يصعب الوصول إليها في المجتمعات المحلية النائية الريفية، ينتظم الأطفال في مدارس داخلية. بَيْدَ أنّ الآباء والأمهات يتردّدون في إرسال صغار الأطفال لمسافات بعيدة عن منازلهم، لذلك فهم يُلحقونهم بالمدارس متعددة الصفوف. إن المعلمين الذين يديرون هذه المدارس مدرَّبون على الأساليب وعلى تنظيم الصفوف المُعَدَّة للعمل مع الأطفال من مختلف الأعمار والقدرات في غرفة صفية واحدة. وبعد الصف الرابع، يلتحق بعض الأطفال بمدرسة ابتدائية / أساسية رسمية في المدارس الداخلية الموجودة في المقاطعة / المحافظة، بينما ينضم الآخرون إلى التعليم غير الرسمي في المجتمع المحلي حتى يُسمح لهم فيما بعد بالعودة إلى المدارس الرسمية أو الحصول على شهادة التعليم الابتدائي / الأساسي.

تم تعلّم الدروس والعِبَر من التجارب والخبرات المكتسبة من المدارس متعددة الصفوف في ليسوتو، والمكسيك، وبيرو، وسريلانكا، وساموا الغربية، وزامبيا. فأولاً، يعتبر التدريس متعدد الصفوف أكثر شيوعاً مما تم إدراكه وتصوّره سابقاً. ويجب أن تُنظَّمَ المدارسُ، التي يكون فيها عدد الصفوف الابتدائية / الأساسية أكثر من عدد المعلمين، التعلّمَ بما يتوافق مع التعلم متعدد الصفوف في بعض الأحيان. وقد قام عدد ضئيل جداً من وزارات التعليم، ومطوّري المناهج الدراسية، ومؤسسات تعليم تثقيف / المعلمين بأخذ هذا الواقع بعين الاعتبار في وضع خططهم وبرامجهم. ولا تتضمن الكتب المدرسية المعنية بأساليب التدريس والمناهج الدراسية، وأدلة المعلمين، وأساليب التدريس التربوية ما يكفي من المعارف والمهارات والقيم المطلوبة لكي يُطبّق المعلمون أساليب التدريس متعدد الصفوف بنجاح (ليتل، ١٩٩٥).

وهناك العديد من العناصر التي تحتوي عليها استراتيجية الصفوف المتعددة، والتي تُوجد أيضاً في نماذج المدرسة الصديقة للطفل. ويشمل ذلك تدريب المعلمين في مجال تصميم أعداد كبيرة من المواد التدريسية واستنساخها وتوزيعها (المواد التي يصنعها المعلمون والمواد الدراسية الذاتية)، والتعلّم بين الأقران والتعلّم من خلال المجموعات الصغيرة، وإجراءات تقييم مستوى تحسّن التعلّم والتحصيل العلمي، وأشكال التنظيم الداخلي للمدرسة والغرف الصفية التي تؤسس لأمور روتينية مُرَكَّزة على الطلاب بدلاً عن تركيزها على المعلمين.

٦-٦-٢ ممارسات انضباط غرفة الصف وإدارتها

تشتمل المدارس الصديقة للطفل، كغيرها من نماذج التعليم جيد النوعية، على أنظمة الانضباط والنظام. فهذه المدارس تشجّع القواعد والأنظمة، لكنها تركّز أيضاً على ضرورة أن تَصبّ في مصلحة الطفل الفضلى وأن تُطبّق بطريقة عادلة وشفافة. أما الغرف الصفية وفضاءات التعلّم فيجب أن تكون أماكن آمنة لكي يتعلم الأطفال فيها. وأما المعلمون في المدارس الصديقة للطفل فيجب أن يملكوا مهارات لتطبيق الأشكال البديلة للانضباط بدلاً عن العودة إلى العقاب البدني وغيره من أشكال الإساءات الجسدية واللفظية الأخرى. ويجب أن يصبح المعلمون على وعي بالضرر العاطفي والنفسي الذي يمكن أن تُلحقه هذه الممارسات بالأطفال. فعلى سبيل المثال، يجب عدم التسامح مع التهديدات أو الوعود بإعطاء مكافآت للفتيات مقابل الاتصال الجنسي معهنّ. ويجب أن يفهم المعلمون أيضاً سبب اعتبار أشكال الانضباط العنيفة كالعقاب الجسدي مثلاً مؤذيةً للأطفال (انظر الفصل الخامس).

ويحتاج المعلمون إلى التدريب على ممارسات الانضباط البنّاءة لتعزيز الظروف المنظّمة والعادلة للتعلّم في الغرف الصفية وفضاءات التعلّم. وكذلك يحتاج مديرو المدارس والمعلمون وغيرهم من كوادر المدرسة إلى التدريب والدعم في تعليم حقوق الإنسان (التربية على حقوق الإنسان) التي تعترف اعترافاً تاماً بأهمية التسامح والحلّ السلمي للنزاعات وبأهمية مشاركة الطفل. ويعتبر ضمان احترام حقوق المعلمين الخطوة الأولى تجاه ضمان حقوق الطفل. ويتطلب هذا الاحترام المتبادل وصول المعلمين إلى الأطفال بطريقة أنيسة مع صون كرامتهم واحترامهم باعتبارهم أصحاب السلطة في غرفة الصف.

وتُشجّع المدارس الصديقة للطفل النهج التدريسي الذي يؤكد اكتساب المعارف وتطوير القدرات وفهم المفاهيم بطريقة شمولية. ويقدم النهج للمعلمين نطاقاً للتخطيط للجلسات التفاعلية في بيئات متنوعة ولتقييم نوعية تدخلاتهم وآثارها، بصفة مستمرة، في غرفة الصف. وفي غرفة الصف الصديقة للطفل أو الفضاء التعلّمي الصديق للطفل،

يعتبر المعلمُ المرشدَ الأمين، وميسّرَ عملية التعلّم ومنسّق نشاطات التعلّم جميعها. ويصبح الإبداعُ، والانفتاح، والمرونة، والتسامح، والقيادة الرشيدة، والمهارات التنظيمية السُّبلَ التي تتم من خلالها المحافظة على عملية التعلّم – التعليم الفعّالة. وتُعتبر إدارة غرفة الصف، التي تُعزِّز التعلّم، مُرَكَّزةً على الطفل وتشجع التعلّم النشط. ويجب أن يتمثل دور المعلم في ملاحظة الأفكار، ومناقشتها، وسبر غورها، والتوسع فيها، وفي إشراك الأطفال في تجارب التعلّم الإيجابية والمفيدة.

٦-٧ المنهاج الدراسي

يوجد في العديد من الدول النامية منهاج دراسي وطني يعمل باعتباره برنامج عمل لمعايير التعلّم والتعليم الثابتة. ويوجد في العادة مرونةٌ إلى حدٍّ ما في المدارس لتنفيذ المنهاج الدراسي حتى يتلاءم مع نقاط القوى لديهم ومع التحديات التي يواجهونها، وحتى تُدخل المدارس نشاطات أخرى توسّع تجربة التعلّم للطلاب.

وبشكل عام، فإن المنهاج الدراسي الوطني:

- يرسم معالم المعارف والمهارات والمواقف والقيم الأكثر أهمية، التي يحق لكل طفل تعلّمها.
- يقدّم إطاراً حكومياً مرناً حتى للمعلمين ليضمن تَعَلُّمَ جميع أطفال المدرسة بطريقة متوازنة يمكن إدارتها، مع التوسّع في ذلك لتحدي الطلاب وتلبية احتياجاتهم المتنوعة.
- يضع المعايير التي تقيس تقدم الأطفال في كل مبحث دراسي لمساعدة المعلمين على متابعة التحصيل، والتخطيط لمساعدة الطلاب على الأداء بشكل أفضل.

ويُحَدَّدُ المنهاج الدراسي الوطني المعروض أدناه تقدّم الطفل في مراحل أساسية واسعة. وتُعطى المدارس وفضاءات التعلّم عادةً مُهلة لتنظيم التدريس ضمن هذا الإطار بطريقة تلائم واقع الأطفال أفضل ما تلائم رعايتهم. وتضع المدارس خططها الخاصة بها، فصلاً بفصل وعاماً بعام. ومع نهاية المراحل الأساسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة، قد يخضع الطفل لاختبار على المستوى الوطني. ومع نهاية المرحلة الأساسية الرابعة، تُحَدِّدُ الامتحانات النهائية الوطنية أهلية الطالب للانتقال إلى المرحلة التالية من التعليم.

المراحل الرئيسية ومستويات المنهاج الدراسي الوطني

العمر بالسنة	المرحلة	السنوات	الاختبارات
٥-٤	التأسيسية (تعليم الطفولة المبكرة)		
٩-٦	المرحلة الرئيسية ١ (المدرسة الابتدائية / الأساسية الدنيا)	٤-١	الاختبارات الوطنية في نهاية السنة الرابعة
١٣-١٠	المرحلة الرئيسية ٢ (المدرسة الابتدائية / الأساسية العليا)	٧-٥	الاختبارات الوطنية في نهاية السنة السابعة
١٣-١٠	المرحلة الرئيسية ٣ (المدرسة الثانوية الدنيا)	١٠-٨	الاختبارات الوطنية في نهاية السنة التاسعة أو العاشرة
١٨-١٧	المرحلة الرئيسية ٤ (المدرسة الثانوية العليا)	١٢-١١	الاختبارات الوطنية في نهاية السنة الثانية عشرة

فعلى مستوى غرفة الصف، وبدعم من مدير المدرسة والسلطات الحكومية والآباء والأمهات، تقع على كاهل المعلمين مسؤولية ضمان تعلّم الأطفال ضمن المعايير التعليمية أو بمستوى أعلى منها، وذلك بالنسبة إلى جميع أطفال المدرسة الابتدائية / الأساسية فيما يتعلق بالقراءة والكتابة، والحساب والأعداد والمهارات الحياتية. وثمة مرونةٌ في كيفية تحقيق ذلك. فمعظم جلسات تعليم القراءة والكتابة الأكثر نجاحاً هي جلسات تفاعلية، حيث يتم تشجيع الأطفال على الإسهام في ذلك، وتوقّعه منهم. ويُنفِّذ العديد من الدول النامية أساليب فعالة في تدريس القراءة والكتابة باللغة الأم. ومن الحالات التي تقع في صميم هذا الموضوع برنامج الإختراق في تعلّم القراءة والكتابة في أوغندا (انظر الإطار أدناه).

كذلك فيُستخدم نهج الإختراق في تعلّم القراءة والكتابة في بوتسوانا، وليسوتو، وملاوي، وإقليم لمبوبو في جنوب إفريقيا، وقد أحرز نتائج جيدة. وتموّل دائرةُ التنمية الدولية في المملكة المتحدة هذا البرنامج في كلٍّ من ليسوتو وملاوي. أما في بوتسوانا، فيتلقى البرنامج التمويل من الحكومة البوتسوانية وقد تم توسيعه ليشمل أنحاء الدولة كلها. أما العيب الرئيس في هذا النهج فهو انتهاؤه عند مستوى المرحلة الابتدائية / الأساسية الدنيا. وعندما يصل الأطفال إلى

أوغندا: التقدم المفاجئ في تعلّم القراءة والكتابة

في مايو / أيار عام ٢٠٠١، بدأ كلٌّ من وزارة التعليم والرياضة الأوغندية وشركاؤها: منظمة اليونيسف، ومعهد تعليم المعلمين، و«كيامبوغو Kyambogo»، والمركز الوطني لتطوير المنهاج الدراسي، مشروعاً ريادياً تجريبياً لتعليم اللغات المحلية باستخدام أسلوب برنامج يخترق تعلّم القراءة والكتابة. لقد تم إعداد هذا البرنامج في الأصل لتعليم المهارات الوظيفية للقراءة والكتابة للمتعلمين بلغتهم الأولى، وهو يجلب اللغة المستخدمة في المنزل إلى غرفة الصف. ويساعد هذا النهج الأطفال على تمييز الكلمات المعتادين على سماعها أو تحدثها عندما يرونها مترجمة إلى رموز مكتوبة، ومن ثمّ يساعدهم على قراءة اللغة وكتابتها بأنفسهم.

تُنظّم البيئة التعلّمية في غرفة الصف، التي يطبّق فيها برنامج الإختراق في تعلّم القراءة والكتابة في مجموعات اجتماعية وأخرى حسب القدرة، تؤدي مهمات تفاعلية في جوٍّ مريح ومحفّز. ويهدف برنامج التقدم المفاجئ في تعلّم القراءة والكتابة في أوغندا إلى تطوير المهارات الوظيفية للقراءة والكتابة لدى صغار المتعلمين، حتى يصبح ٨٥ في المئة من الفتيات والفتيان قادرين على القراءة والكتابة باللغات المحلية مع نهاية المرحلة الابتدائية / الأساسية الثالثة. وهو ينشئ ويطور الملامح المهمة الأخرى من المدى التعليمي في أوغندا، كتأسيس التعلّم الصديق للطفل في جميع المدارس الابتدائية / الأساسية الدنيا ومراكز التعلّم، وضمان أن يُظهر المتعلمون كفاءات في ثلاث مهارات حياتية مختارة على الأقل مع نهاية المرحلة الأساسية الثالثة، على سبيل المثال.

وقد تردّد صدى نجاح برنامج الإختراق في تعلّم القراءة والكتابة من حيث زيادة الكفاءة في القراءة في المدارس الريادية، ومن حيث تعزيز العديد من الجوانب في بيئات التعلّم الصديقة للطفل. وقد بلغ متوسط العلامات لجميع المتعلمين ضمن هذا البرنامج، بمن فيهم الذين فشلوا في اكتساب كفاءات القراءة المطلوبة ٥٠،٧ في المئة، مقارنةً بحوالي ٢٦ في المئة للمجموعة غير الملتحقة بهذا البرنامج. ومقارنة بمجموعة المتعلمين في صفهم، فقد تفوّق في الأداء المتعلمون في هذا البرنامج على المتعلمين في المرحلة الابتدائية / الأساسية الثانية غير الملتحقين ببرنامج الإختراق في تعلّم القراءة والكتابة بأكثر من ٤٠ نقطة مئوية (حيث بلغت ٥٠،٧ في المئة لطلاب البرنامج مقارنة بحوالي ١٠،٢ في المئة لغيرهم). وكان أكثر المجالات التي يعاني الطلاب غير الملتحقين بالبرنامج من الضعف فيها هو استيعاب القراءة، وهي المهارة الأكثر أهمية للتعلّم المستقبلي. وقد وُجد أن أسلوب برنامج الإختلاق في تعلّم القراءة والكتابة قد نجح على قدم المساواة مع كلٍّ من الفتيان والفتيات (المتوسط يبلغ ٥٠،٩ في المئة و٥٠،٦ في المئة على التوالي) (ليتشابو، ٢٠٠٢).

مستوى المرحلة الابتدائية / الأساسية العليا، يُواجههم للمرة الأولى الواقع القاسي لأساليب التعلّم – التعليم التلقينية والمُرَكَّزة على المعلم. وتحتاج الحكومات في هذه الدول الست إلى تنظيم حلقة دراسية على المستوى المحلي حول برنامج الإختراق في تعلّم القراءة والكتابة، بهدف مناقشة التحديات، وخاصة تلك المتعلقة بالتكاليف وتوسيع نطاق المبادرة لتبلغ حدّها الأقصى، والدروس المستفادة، والممارسات الفضلى.

جنوب إفريقيا: تجربة معلم واحد

أُدَرِّسُ الصف الأول في مدرسة ريفية واقعة في جنوب إفريقيا. ويُوجد في صفي ٤٠ تلميذاً أعمارهم تتراوح بين السادسة والسابعة، من بينهم ٢٥ فتاة و١٥ فتى. وفي حصة تعليم المهارات الحياتية اليوم، كنت أُعلّمهم عن النظافة العامة والشخصية وأقرأ عليهم قصة عن المستشفى. وتحتوي القصة القصيرة على صور جميلة، لكنها تحتوي على تنميطات مقلقة عديدة تتعلّق بالنوع الاجتماعي. أما الصورة فقد كانت للرجال فقط: أطباءً ومعلمين. لكن الناس الذين كانوا بانتظار زيارة الطبيب كانوا نساءً، بالإضافة إلى أن جميع الوالدين، الذين كانوا يحملون الأطفال، كانوا من النساء.

وبعد قراءة القصة عليهم، نَظّمتُ الأطفال لأداء لعب أدوار بسيط وقصير، يعرضون فيه الآباء والأمهات برفقة طفل مريض في غرفة الطبيب، بينما يفحص الطبيب والممرضة الطفل ويعطونه حقنة. وقد تم توجيه إحدى مجموعات الطلاب لاختيار فتىً ممرض وفتاةً طبيبةً، بينما اختارت مجموعة أخرى فتاةً ممرضةً وفتىً طبيباً. وقد استمتع الطلاب كثيراً في تمثيل لعب الأدوار هذا. ففي البداية، كانت الفتيات خجولات جداً في تأدية دور الأطباء، وتردَّد الفتيان في تأدية دور الممرضات. ولكنهم فعلوا ذلك بتشجيع منّي. إنني أستخدم لعب الأدوار غالباً لكسر دائرة التنميطات ووصمة العار، وأجد أنه أسلوب ناجح.

ويزيد كلٌّ من التخطيط للمنهاج الدراسي، المُركَّز على الطفل، وتطويره، ونهوج التعليم – التعلّم التفاعلية والتشاركية، الفرصَ المقدّمة للأطفال للعمل معاً وتبادل معارفهم وخبراتهم / تجاربهم التعليمية. ويجب أن يكون محتوى المنهاج الدراسي في مجالات الحساب والأعداد، والقراءة والكتابة، وتعليم المهارات الحياتية مراعياً للنوع الاجتماعي وتشاركياً (انظر الإطار في هذه الصفحة).

وقد أسهم الانتباه المتزايد الذي توليه المدارس الصديقة للطفل لتطوير النشاطات المنهجية، كالتخطيط للدروس والتحضير لها، واستخدام الوسائل التعليمية وإدارة غرفة الصف، في زيادة الثقة والحفز والملكية لعملية التدريس.

وتُشّجع المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلم الصديقة للطفل على وضع مبادئ المنهاج الدراسي وأساليب التدريس وتطبيقها، وهي المبادئ والأساليب التي تعزّز السلام، وحقوق الإنسان وعدم استخدام العنف. ويجب أن يشمل محتوى المنهاج الدراسي حقوق الطفل، وحقوق الإنسان، والتربية على السلام ضمن إطار استراتيجيات التواصل التي يعدّها اليافعون الشباب ولأجلهم. ويجب أن يتلقّى المعلمون تعليماً قبل العمل وأثناءه بطرق تشاركية وديمقراطية.

ويمكن أن يكون الانتقال إلى الأساليب التدريسية البنّاءة والايجابية أمراً صعباً، إلى حد بعيد، على المعلمين الذين تم تعليمهم هم أنفسهم باستخدام الأساليب السلطوية والتلقينية ذاتها. ويجب إيجاد السُّبل اللازمة للتغلّب على هذه العوائق الأوتوقراطية (الاستبدادية) وصولاً إلى الممارسات الأكثر تقدماً وديمقراطيةً وتدريساً، التي من شأنها أيضاً أن تلعب دوراً في خفض العنف المدرسي واستئصاله في نهاية المطاف. ولمشاركة الطلاب والمجتمع المحلي أهمية حيوية أيضاً في المنهاج الدراسي الصديق للطفل. وقد تتطلب النشاطات الصفية وقتاً أكثر من أساليب "الكتابة بالطباشير والتحدث عما هو مكتوب"، لكن الفوائد المتحققة تَرْجَحُ على عبء العمل.

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: +962-6-5502400
فاكس: +962-6-5518103
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

المدارس الصديقة للطفل

الفصل السابع

التكاليف والمنافع

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

جدول المحتويات

الفصل السابع
التكاليف والمنافع

٧-١ "حساب" كلفة العناصر

٧-١-١ محاكاة السياسات وحساب الكلفة

٧-٢ تقدير متطلبات الموارد

٧-٢-١ تصميم البرامج وسياساتها

٧-٢-٢ استخدام نماذج المحاكاة التشبيهية لحساب الكلفة

٧-٢-٣ قضايا أخرى في حساب الكلفة

الفصل السابع

التكاليف والمنافع

ما هي التكاليف المرتبطة بالمدارس الصديقة للطفل، وكيف تختلف هذه التكاليف عن التكاليف المرتبطة، بصورة معهودة، بالمدارس في سياق دولة ما؟ ما هي المنافع والقيمة المضافة التي تقدمها المدارس الصديقة للطفل، وكيف يُمكن مقارنتها مع مستويات الاستثمار المطلوبة لتحقيق منافع كهذه؟ تستطيع هذه الأسئلة الشديدة الأهمية مساعدة دولة ما على تحديد إذا ما كانت ستستخدم نموذج المدارس الصديقة للطفل لتحسين نوعية التعليم في نظامها المدرسي.

٧-١ «حساب» كلفة العناصر

تعتبر تكاليفُ تنفيذ سياسة المدارس الصديقة للطفل ومنافعها الأدوات التي تؤدي إلى إنجاح هذه السياسة أو إفشالها» في غالب الأحيان. وسيكون تقدير التكاليف قائماً على ماهية العناصر الرئيسة المطلوبة لجعل المدارس صديقة للطفل في دولة معينة. ويعتمد ذلك على المدى الذي تعتزم الحكومة فيه تنفيذ المدارس الصديقة للطفل، وعلى مدى شمولية نموذج المدارس الذي تقرّر تبنّيه.

وابتداءً من مبادئ حقوق الطفل التي تقوم على أساسها نماذج المدارس الصديقة للطفل، يمكن تحديد الخصائص المرغوب فيها للمدارس الصديقة للطفل في دولة ما من خلال عملية تشاورية، أو من قبل فريق تمثيلي للجهات المعنية، مُفوَّض لتنفيذ المهمة. ويمكن تصنيف وتبويب قائمة الخصائص في فئات، مما يجعل عملية التخطيط أكثر قابلية للإدارة. كما يُمكن تصنيف بعض الخصائص المرغوب فيها تحت أبواب السلامة (الأمان) والأمن والرفاه والرعاية مثلاً (انظر الفصل الخامس). كذلك يمكن وضع الخصائص الأخرى ضمن مجالات محتوى المنهاج الدراسي وأسلوب التدريس (انظر الفصل السادس)، أو الموقع، أو التصميم، أو البنية التحتية والخدمات (انظر الفصل الثالث). وكذلك يمكن تصنيف خصائص أخرى تحت خصائص المجتمع المحلي، باعتبار المدرسة مجتمعاً محلياً، وباعتبارها أيضاً جزءاً من المجتمع الذي تخدمه (انظر الفصل الرابع).

ويتيح تصنيفُ الخصائص المرغوب فيها الإمكانية للقائمين على التخطيط طرح أسئلة إضافية بدلاً عن بقائهم محصورين في الخصائص التي يتم إنشاؤها من المبادئ الأساسية للمدرسة الصديقة للطفل. وهذه تشمل أسئلة من مثل: هل تمت تغطية جميع أوجه السلامة والأمن والرفاه والرعاية للمتعلمين؟ هل بعض الخصائص المندرجة في محتوى المنهاج الدراسي مُجدية عملياً بالنسبة إلى نظام تعليمي يحتوي على منهاج دراسي يُحدّد مركزياً؟

وبعد تعرّف الخصائص المرغوب فيها للمدرسة الصديقة للطفل واستحداثها وتصنيفها، تتمثل الخطوة التالية في وضع المعايير – الوطنية والمحلية كليهما – لهذه الخصائص. وفي هذه المرحلة تبدأ عملية التحديد الكمّي للعناصر الصديقة للطفل في التَّشكُّل. فعلى سبيل المثال، قد تتمثل إحدى الخصائص المرغوب فيها في أن تكون الغرف الصفية فسيحة، بحيث يستطيع الأطفال التجوّل فيها.

أو العمل في مجموعات صغيرة أو عرض أعمالها، بدلاً عن الغرف الصفية المزدحمة التي يجلس الأطفال فيها في صفوف ثابتة غير متحركة – وجهاً لوجه مع السبورة وهم يستمعون إلى المعلم. وبناءً على هذه الرغبة، فإنّ وضع المعايير يتطلّب تحديد المساحة الدنيا لأرضية الغرفة (بالقدم المربعة لكل طفل) المطلوبة لغرفة الصف الصديقة للطفل.

وبالطريقة ذاتها، يمكن وضع معايير «وقت اللّعب» وفقاً للمبادئ التوجيهية الخاصة بمقدار الوقت المخصّص للمدرسة (بعدد الساعات أو عدد الحصص في الأسبوع) والواجب تكريسه للنشاطات الترفيهية. وبالمثل، يمكن وضع المعايير لرفد المدرسة بالكوادر عن طريق تحديد الدورات التدريبية الأساسية (أثناء العمل وقبل العمل) المطلوبة ليصبح المعلمون «مدرَّبين على المدارس الصديقة للطفل» أو عن طريق التوصية بنسبة من الطلاب لكل معلم «مدرّب في مجال المدرسة الصديقة للطفل». وفي جميع الحالات، لا يهدف وضع المعايير إلى إنشاء مخطط صارم ليتم تنفيذ نموذج المدرسة بموجبه، بل يهدف إلى تقديم أساس قابل للقياس كمّياً لتقدير تكاليف جعل المدارس صديقة للطفل في أي نظام تعليمي.

وبعد وضع معايير المدرسة الصديقة للطفل، تكون الخطوة التالية استخدام تلك المعايير باعتبارها المتغيرات الأساسية في حساب تكلفة جعل المدارس صديقة للطفل على مدى مدة محددة من الزمن. وقد يُركّز التخطيط للمدارس الصديقة للطفل بهذه الطريقة على جميع المدارس بشكل عام، أو حسب ترتيب الأولويات، التي وضعت لها، وربما يصبُّ التركيز على المدارس الأكثر اختلالاً من الناحية الوظيفية أولاً. كذلك فقد تُركِّز على فئات خاصة فقط من المدارس كمسألة تتعلق بالسياسات، كالمدارس الريفية أو المدارس في المجتمعات المحلية الأقلية على سبيل المثال. ومهما تكن السياسة أو موطن التركيز، فإن هذه الخصائص والمعايير المرغوب فيها توفّر الأساسَ لتقدير التكاليف. وقد تتعلق الخطة بوضع نقاط قياس محددة، كوضع هدف مفاده أن يصبح ٢٠ في المئة من المدارس صديقة للطفل سنوياً، أو قد تتعلق الخطة بهدف طويل الأمد، كأن تصبح جميع المدارس صديقة للطفل خلال خمس سنوات.

وعموماً، ثمة ثلاثة متطلبات أساسية لتقدير تكلفة جعل المدارس صديقة للطفل هي:

- جمع البيانات عن الوضع الحالي للمتغيرات الأساسية.
- معرفة القيم المالية التي يمكن تخصيصها وإتاحتها لهذه المتغيرات.
- وضع تصوّرات البيانات والقيم المالية للسيناريوهات المستقبلية للمدارس الصديقة للطفل.

ومن الناحية النموذجية، يمكن الحصول على البيانات الخاصة بظروف المتغيرات الأساسية من خلال الدراسات المسحية المدرسية، وتحليلات الأوضاع، والدراسات البحثية، والمراجعات المكتبية للسجلات المحفوظة جيداً في وزارات التربية والتعليم وغيرها من المصادر. ولتحقيق الكفاءة المطلوبة، يجب تصنيف البيانات في فئات ملائمة بالنسبة إلى المتغيرات الأساسية. فعلى سبيل المثال، عند النظر في تصميم المدارس الصديقة للطفل وبنيتها التحتية، من الممكن استخدام معايير المدرسة الصديقة للطفل الموضوعة لهذا المتغير في قياس تصميم المدارس القائمة وبُناها التحتية، وذلك حالما تتم فهرسة الحالة المادية لتلك المدارس. ويصبح التحليل أكثر كفاءةً عندما يتم تصنيف هذه المدارس استناداً إلى ما إذا كانت تتطلب إعادة إعمار رئيسة وترميماً تاماً، أم إعادة إعمار معتدلة وترميماً جزئياً، أم ترميماً وتطويراً طفيفين. ويُقَدِّم عدد المدارس التي تتطلب هذه المعالجات المختلفة ونسبتها المئوية، جنباً إلى جنب مع تكلفة الوحدة (أو "الكلفة الإفرادية") المقدرة لكل فئة مُعالجة يُقَدِّمَ تقديراً مفيداً للتكلفة الإجمالية لجعل جميع المدارس صديقة للطفل من حيث التصميم والبنية التحتية.

وبالمثل، يمكن استخدام البيانات الخاصة بالكوادر التدريسية / التعليمية لتحديد العدد والنسبة المئوية للمعلمين الذين يحتاجون إلى تدريب رئيسي على أساليب المدارس الصديقة للطفل، أو يحتاجون إلى تدريب في بعض جوانبها فقط، أو يحتاجون إلى مجرد دورة تدريبية موجزة منشّطة للذاكرة.

ومن ثَمَّ يمكن استخدام هذه البيانات، جنباً إلى جنب مع تقديرات تكلفة تقديم التدريب للمعلم (كلفة الوحدة) في كل فئة من هذه الفئات، لتقديم صورة للتكاليف الإجمالية لجعل جميع المعلمين الموجودين مؤهلين، بحيث يصبحون حملة شهادات تدريب معتمدة، أو يُعترف بهم بأنهم مدربون في مجال المدارس الصديقة للطفل.

ويمكن تخصيص القيم المالية للمتغيّرات بسرعة عندما تتوافر طرق معيارية لحساب تكاليف الوحدات لاستخدامها في تقديرات التكاليف الإجمالية، وفي بعض الحالات، يعتبر ذلك التحصين أمراً روتينياً تماماً لأن تكاليف الوحدات يمكن الحصول عليها بسهولة من الممارسات الموجودة في نظام التعليم. وهذا هو حال إنشاء المدرسة وترميمها. ومن السّهل نسبياً تقدير تكلفة الوحدة للغرفة الصفية الصديقة للطفل (لكل قدم مربعة) عن طريق استخدام بيانات التكلفة المتوافرة عن المواد ونوع العقد، كأن يكون عقد عمل خاص بالمجتمع المحلي أو عقد عمل مع مقاول تجاري مثلاً، وتعديل هذه الأرقام وفقاً لملامح المدرسة الصديقة للطفل وتعديلاتها. وبالطريقة ذاتها، يمكن تقدير تكلفة تدريب كل معلم (تكلفة الوحدة) من خلال عقد أنواع مختلفة من الدورات التدريبية، سواء أكان ذلك من واقع السجلات أم من خلال حسابات بسيطة. ويمكن تعديل تكاليف الوحدة هذه إذا كان الأمر ضرورياً للأخذ بعين الاعتبار متطلبات المدرسة الصديقة للطفل في الدورة التدريبية.

وتنشأ المشكلة الأساسية مع عملية حساب تكلفة عناصر المدرسة الصديقة للطفل في حالات لا يتم فيها مباشرة تخصيص القيم المالية للمتغير / للمتغيرات محلّ البحث. وهذه هي حال بعض الخصائص المتعلقة بالروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي. إذ ليس من الواضح معرفة كيفية تخصيص القيم المالية لهذه الروابط. وبناءً على ذلك، قد يكون استخدام التقديرات أمراً ضرورياً. فعلى سبيل المثال، ما هي تكلفة تأسيس مجلس ناشط وحيوي للآباء والأمهات والمعلمين والمحافظة عليه، بما في ذلك تدريب أعضاء لجنة المدرسة والتوعية الحسّية للمعلمين بالنسبة إلى مساءلة المدرسة أمام المجتمع المحلي الذي تخدمه؟ هل هذه الكلفة

© OBEC/٢٠٠٨/تايلاند

تختلف باختلاف عدد الطلاب (تكلفة الوحدة لكل تلميذ / طالب)، أم هل تختلف باختلاف حجم المدرسة ونوعها (التكلفة لكل مدرسة أو للفئات المختلفة للمدارس)؟

وتزداد المسألةُ تعقيداً نظراً لأنَّ جزءاً من التكلفة المرتبطة بهذا النوع من الرابط قد تكون مضمَّنةً في مجالات أخرى، كالتصميم، والبنى التحتية، والخدمات، على سبيل المثال. وسيكون هذا الوضع هو واقع الحال إذا تم بناء المدارس قصداً لتوفير مكان لنشاطات المجتمع المحلي والنشاطات التكميلية، كاستخدام الغرف الصفية المدرسية لصفوف تعليم القراءة والكتابة للكبار الراشدين، أو توفير إمكانية الوصول إلى الملاعب الرياضية لإقامة مناسبات المجتمع المحلي فيها، أو استخدام البئر الجوفية للمدرسة لتقديم المياه للمجتمع المحلي، أو إشراك الآباء والأمهات في إعداد الوجبات المدرسية للأطفال. وبالرغم من التعقيدات والصعوبات الموجودة في تخصيص القيم المالية لهذه العناصر، إلاّ أنّ المهمّ هو إعطاؤها الاعتبار الكامل خلال التخطيط، وأن يتم تقدير تكلفة الوحدات من خلال التقديرات عندما يكون ذلك ضرورياً. وغالباً ما تحدد العناصر الملموسة بدرجة أقل، كالروابط بين المدارس ومجتمعاتها المحلية، المدى الذي يمكن عنده اعتبار المدارس صديقة للطفل.

وحالما يتم إعداد مجموعات البيانات الضرورية وتكاليف الوحدات، يجب صياغة بعض التوقّعات التي تعكس سيناريوهاً مستقبلياً للمدرسة الصديقة للطفل.

وتعتبر تلك الصياغة ضروريةً لأنّ المدارس الصديقة للطفل لا يمكن تنفيذها على الفور، ولأنّ البيانات وتكاليف الوحدات معرّضة للتغيير على مر الزمن، كما هو الحال بالنسبة إلى التغييرات في الالتحاق، والكوادر، وقيمة العملات. فزيادةُ معدلات الالتحاق سوف تعمل على زيادة تكلفة العناصر التي تعتمد على عدد التلاميذ، تماماً كما ستزيدُ المدارسُ الإضافية، التي تُقام لاستيعاب الزيادة في عدد التلاميذ / الطلاب، تكاليفَ العناصر التي تعتمد على عدد المدارس. وسوف يتقاعد المعلمون ومديرو المدارس ممّن هم على رأس العمل أو سيتركون المهنة، ولا بُدّ من إحلال معلمين مستجدين مكانهم، تماماً كما ستتغير تكلفة تقديم التدريب لهؤلاء المعلمين ومواد التعلّم في المدارس على مرّ الزمن. ولا بُدّ من أخذ جميع الاحتمالات في الحسبان عند حساب التكاليف المتوقعة لجعل المدارس صديقة للطفل على مدى فترة زمنية ما، بأقصى قَدْر ممكن من التفصيل والدقة.

٧-١-١ محاكاة السياسات وحساب الكلفة

تعتبر نماذجُ المحاكاة طُرقاً تقليديةً لاستخدام البيانات الموجودة في نظام التعليم القائم، إلى جانب استخدام تكاليف الوحدات، وذلك لوضع التوقّعات وحساب التكاليف الإجمالية. ويمكن استخدام هذه النماذج لأغراض مختلفة، ويمكن مواءمتها بسرعة مع تقديرات التكاليف لتنفيذ سياسة المدارس الصديقة للطفل. وتُستخدم المحاكاة التشبيهية لفهم سلوك نظام التعليم عندما تتغيّر قيمة المتغيرات والظروف الرئيسية المحددة. ومن هذه الناحية، يمكن استخدام نماذج المحاكاة التشبيهية للمناصرة وكسب التأييد عن طريق توضيح الكيفية التي يُمكن أن يتصرف نظام التعليم بوساطتها إذا ما تمّ تنفيذ تغييرات معيَّنة في السياسات مقارنة مع الحالة التي قد لا يتم فيها تنفيذ هذه التغييرات. فهذا الاستخدام ضروريٌ لتقييم هذه التغييرات في السياسات الرئيسة "لجعل جميع المدارس صديقة للطفل". ويمكن أيضاً أن تكون تلك النماذج شديدة الأهمية في عمليات التفاوض مع المجموعات صاحبة المصالح – كاتحادات / نقابات المعلمين التوّاقة إلى فهم أثر السياسة في المعلمين مثلاً.

ويمكن أن تُظهر نماذج المحاكاة التشبيهية أيضاً كيف يُمكن أن يتغيّر المتعلمون والمدارس وعملية التعليم عندما يتم تنفيذ عناصر المدارس الصديقة للطفل. فعلى سبيل المثال، رغم إمكانية وجود تكاليف إضافية مشمولة في تغيير نظام التعليم، إلا أنه من المحتمل أن يكون هناك مكاسب أيضاً على صعيد الكفاءة، والحوكمة المدرسية والمزايا التي يجنيها المجتمع المحلي. ومن المحتمل كثيراً أن تعمل تقوية هذه العوامل على تحسين نوعية التعليم الكلية ونتائجه.

وبالإضافة إلى المناصرة وكسب التأييد من الجهات المعنية المختلفة، التي يعتبر دعمها حيوياً لوضع سياسة المدرسة الصديقة للطفل وتنفيذها، يمكن استخدام المحاكاة التشبيهية لتقييم جدوى السياسة نفسها من حيث مضامين الموارد الكلية (المالية، والموارد البشرية، إلخ). ويمكن، من خلال هذا النوع من العمل، اتخاذ قرارات بالغة الأهمية بشأن حجم ومجال تنفيذ نموذج المدارس الصديقة للطفل التي ستكون مستدامة وتكاليفها محتملة لدولة ما. ويمكن أن يراجع المسؤولون معايير النوعية مثلاً، ويعدّلونها بما يتفق مع مبدأ الإحقاق التدريجي (انظر الفصل السادس). وتستطيع دولة ما بذلك إنجاز ما يمكن تحمل كلفته الآن بينما تتطلّع إلى تحقيق معايير نوعية عليا في المستقبل. ويمكن لهذه المحاكاة أن تحدد طرق تخفيض التكاليف وتطبقها دون تعريض المبادئ الأساسية للمدرسة الصديقة للطفل للخطر. وهذه الممارسة مفيدةٌ في كلٍّ من عملية صنع السياسات وتصميم استراتيجيات التنفيذ اللازمة لجعل المدارس صديقة للطفل.

أما نموذج المحاكاة التشبيهية لسياسات واستراتيجيات التعليم فهو أداة صمّمتها اليونيسكو ومعها وحدة متكاملة تدعمها اليونيسف لحساب تكاليف المدارس الصديقة للطفل. وهو أداة عامة يمكن مواءمتها مع أنظمة التعليم الوطنية الخاصة بكل دولة بعينها. كما أنها ترصد الاحتياجات الكاملة لقطاع التعليم، وتغطي جميع القطاعات الفرعية من المرحلة ما قبل الابتدائية / الأساسية وحتى نهاية مرحلة التعليم العالي، بما في ذلك التعليم غير الرسمي، وتشتمل أيضاً على حساب تكاليف المبادرات شديدة الأهمية من منطلق الطلب،

مثل أثر فيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) والردّ عليها، وتدريب المعلمين. ويوجد لنموذج المحاكاة التشبيهية المذكورة فئات واضحة من المدخلات، والتغطية، والتدخلات، وهي كلها مصنفة ومبوبة حسب النوع الاجتماعي وتفصل بين التغطية العامة والتغطية الخاصة.

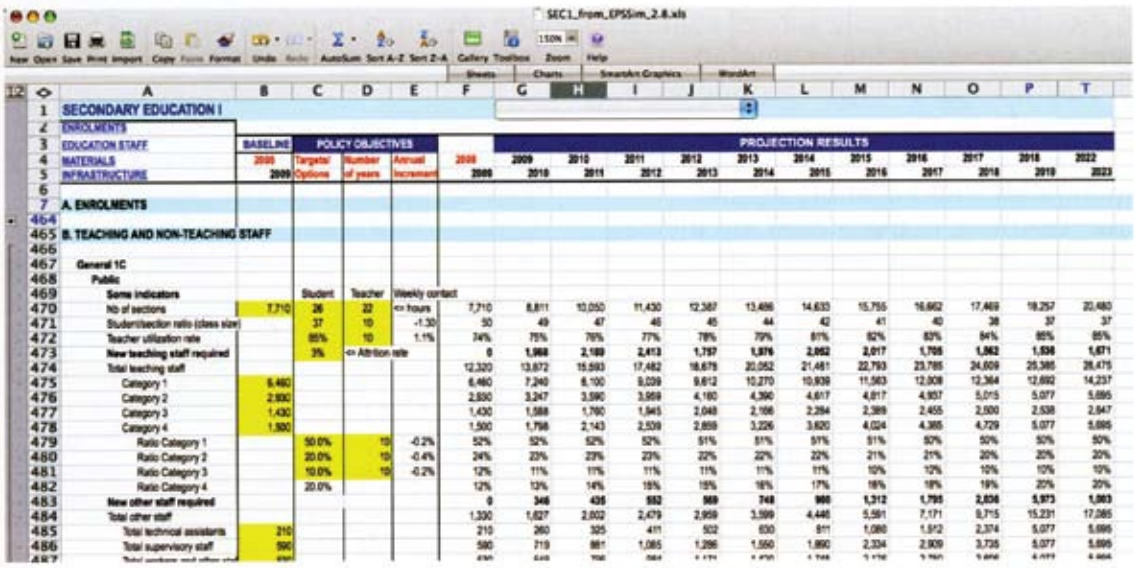
ويقدّر نموذج المحاكاة التشبيهية الاحتياجات من سنة إلى سنة من حيث المعلمين والكوادر، ومواد التعلّم، والغرف الصفية، والمرافق، والتدريب المطلوب لتحقيق الأهداف والسياسات الوطنية. فهو يتوقع مضامين التكاليف (مقسّمة بين التكاليف الجارية والتكاليف الرأسمالية)، ويقدّر مدى توافر الموارد لقطاع التعليم والفجوات المالية بينما يأخذ في الحسبان الإيرادات المنزلية وإسهامات الأسر المعيشية والمانحين.

وفي هذا النموذج «الديمغرافي» تُعتبر الاحتياجاتُ التعليمية متغيرات القرار. وهي ذات ثلاث مراحل: (أ) جمع بيانات خط الأساس وإدخالها، (ب) وضع أهداف السياسات، وغاياتها وخياراتها، (ج) وتوقّع النتائج. ويستخدم النموذج الجداول الإلكترونية التي يُنتجها برنامج إكسل Excel، والتي تتألف من أعمدة متوازية منفصلة لإدخال بيانات خط الأساس وأهدافه لكل فئة. ويتم عرض التوقّعات في الأعمدة المتبقية (انظر الجدول ٧-١ أدناه). وقد تم إعداد المعادلات وتطبيقها، فليس على المستخدم سوى أن يعبئ الخلايا الصفراء، ليقوم النموذج بعمل الحسابات تلقائياً.

وقد تستدعي الضرورة إجراء مواءمة أكبر لهذه المعادلات اعتماداً على الدولة ذاتها. وحالما يتم إدخال بيانات إطار موازنة الدولة، يحسب النموذج الفجوات في الموارد. ثمّ يُنتج سيناريوهات متزامنة لمقارنة النتائج وتوجيه الحوار السياسي وصنع القرار الذي يُقيم توازناً مستداماً بين متطلبات الموارد المتوقّعة (المعلمون، والموارد، والغرف الصفية) والجدوى العملية والقدرة على تحمل التكاليف. ويمكن تغيير خيارات السياسات لرؤية الأثر المحتمل لكلٍّ من النوعية والتكاليف فوراً، وذلك لتقييم القرارات المعنية بالسياسات وإجراء التعديلات الضرورية.

ويمكن استخدام الأداة في جميع مراحل التخطيط الاستراتيجي، ابتداءً من تحليل القطاع وانتهاءً بصياغة السياسات، والتخطيط للعمل والرصد والمتابعة. وتسمح الأداة بعقد حوار معني بالسياسات، قائم على المعلومات ومستند إلى الأدلة والبراهين، وبعقد مفاوضات مع وزارات المالية، والمانحين، والشركاء، والمجتمع المدني، واتحادات المعلمين وغيرها.

الجدول ٧ - ١



٧-٢-١ تصميم البرامج وسياساتها

بالإضافة إلى العمل كأداة لحساب التكاليف، يستطيع نموذج المحاكاة التشبيهية أن يلعب دوراً في صياغة السياسات وتصميم البرامج. وبينما تسعى الدول إلى جعل مدارسها صديقة للطفل، سوف يساعدها نموذج المحاكاة المذكور على تضييق الفجوة ما بين القرارات المعنية بالسياسات والنتائج المحتملة، ومراجعة خطط الدول وسياساتها التعليمية وإدخال التعديلات الضرورية، وتصميم الاستراتيجيات طويلة الأمد، وحساب تكلفة خطط قطاعاتها بدقة لتقدير الفجوات في التمويل، ووزن خيارات السياسات وتخصيص الموارد استجابة لمتطلبات المدرسة الصديقة للطفل.

ويشتمل نموذج المحاكاة التشبيهية سالف الذكر أيضاً على قسم يتعلق بالمدارس الصديقة للطفل. ويرتبط هذا القسم ببقية النموذج، لكي تُستخلص الغايات من النظام ككلّ. ويحتوي النموذج على قائمة الخيارات القابلة للقياس كمّياً بالنسبة إلى المدارس الصديقة للطفل التي بمقدورها أن تمكّن الدول من تحديد احتياجات المدارس من الموارد، بالإضافة إلى تحديد الأعمال الضرورية لخلق بيئات تمكينية تكفل الحماية. ويمكن أن تعمل الأداة كقائمة تحقّق متوَسِّعة أو مبادئ توجيهية للملامح الرئيسة بناءً على المعايير الوطنية للمدارس الصديقة للطفل، ويمكن أيضاً أن تُنتجَ التكاليف المُقدَّرة المُشتركة في تنفيذ هذه المعايير.

وبشكل عام، تنقسم التدخلات المعنية بالمدارس الصديقة للطفل في هذا النموذج إلى الفئات التالية:

- سلامة (أمان) المتعلمين والمعلمين وأمنهم ورفاههم ورعايتهم.
- المدارس كمجتمعات بذاتها والمدارس ضمن المجتمع المحلي.
- المنهاج الدراسي الصديق للطفل (المحتوى، وأساليب التدريس/التعليم والتعلّم).
- البنية التحتية والتصميم (المرافق، والمعدات، والموارد).

وتحت كل فئة، تستطيع الدول أن تختار من البنود المختلفة التي تجعل المدارس أكثر صداقة للطفل بهدف تحديد متطلبات الموارد والفجوات. ويُمكن لعملية الاختيار هذه مساعدة وزارات التعليم على تحديد هذه المتطلبات كعدد المدارس التي تقدّم الرعاية الصحية، والوجبات الغذائية المدرسية، والمشورة، والمياه الآمنة، والكوادر المدرّبة على الاستعداد للطوارئ، والفضاءات المدرسية التي تكفل الحماية، والمنهاج الدراسي المراعي لمصالح النوع الاجتماعي، والأثاث المرن، والمراحيض والملاعب الجديدة ضمن الاحتياجات السنوية المتزايدة تدريجياً.

٧-٢-٢ استخدام نماذج المحاكاة التشبيهية لحساب التكاليف

بعد الانتهاء من تقدير الموارد التي يصعب قياسها كمّياً، كالبيئات الآمنة بناءً على التقديرات، يتم حساب العناصر الأخرى، كالكوادر الماهرة، والمواد، والبنى التحتية بسرعة أكبر، وبالتالي يتم «حساب تكاليف» المتطلبات الإجمالية تماماً. وفي كل حالة، وضمن عدد المدارس أو عدد الطلاب المستهدف تغطيته، يتم تطبيق تكاليف الوحدات كوسيلة لتقدير متطلبات الموارد وفجوات التمويل على مدى عدد محدد من السنوات.

وباستخدام البنية التحتية على سبيل المثال، يتم أولاً إدخال الوضع الراهن للمدارس القائمة (مُعَبّراً عنه بالنسبة المئوية للمدارس التي تحتاج إلى ترميم)، ومن ثم يتم وضع الأهداف / الغايات من حيث النسبة المئوية لتلك المدارس التي يجب تحويلها لتستوفي معايير المدارس الصديقة للطفل خلال فترة البرنامج. و بناءً على كل من الاحتياجات المتوقعة استناداً إلى النسبة المئوية للمرافق الواجب إعادة إعمارها، ومدخلات تكاليف الوحدات يتم تحديد متطلبات الموارد والفجوات. ويمكن حساب التكاليف المتعلقة بسلامة مجتمع المدرسة وأمنه ورفاهه بطريقة مماثلة. وتحت هذه الفئة، يمكن وضع التقديرات المحتملة للمتطلبات من الموارد المرتبطة بسلامة

الجدول ٧-٢ أ: التقديرات المحتملة للموارد

المحتوى الصديق للطفل، وأساليب التعليم والتعلّم (المراعية لمصالح النوع الاجتماعي والملائمة للعمر)	
الطلاب	**تكاليف الوحدة (التكاليف الإفرادية)**
تتوافر الإمكانية للطلاب للوصول إلى الكتب المدرسية المراعية لمصالح النوع الاجتماعي وذات الصلة.	٣،٠٠ دولارات <= تكلفة الوحدة لكل تلميذ / طالب
تتوافر الإمكانية للطلاب للوصول إلى برامج النظافة العامة والشخصية، والوقاية من فيروس نقص المناعة البشري، والمهارات الحياتية الصحية الوقائية.	٧،٠٠ دولارات <= تكلفة الوحدة لكل تلميذ / طالب
تتوافر الإمكانية للطلاب للوصول إلى المناهج الدراسية الخاصة بالمهارات الحياتية لبناء السلام، والحماية البيئية... الخ.	٧،٠٠ دولارات <= تكلفة الوحدة لكل تلميذ / طالب
تتوافر الإمكانية للطلاب للوصول إلى المناهج الدراسية الخاصة بالوقاية من الحالات الطارئة، والاستعداد لها والرد عليها.	٣،٠٠ دولارات <= تكلفة الوحدة لكل تلميذ / طالب
المعلمون الطلاب الذين لديهم تدريب إضافي للمعلمين على الأساليب التدريسية المُرتكزة على الطفل.	٤٠،٠٠ دولاراً <= تكلفة الوحدة لكل تلميذ / طالب
العاملون	
يتلقّى المعلمون التدريب أثناء العمل على الأساليب التدريسية المُرتكزة على الطفل.	٥٠،٠٠ دولاراً <= تكلفة الوحدة لكل معلم
يستخدم المعلمون المواد التعليمية / التدريسية في أساليب التدريس المُرتكزة على الطفل	١٠،٠٠ دولارات <= تكلفة الوحدة لكل معلم

الجدول ٧-٢ ب: التقديرات المحتملة للمشاريع

سنة البداية للمدرسة الصديقة للطفل	أهداف السياسة			نتائج التقديرات المحتملة			
٢٠٠٧/ ٢٠٠٨	الهدف / الخيارات	عدد السنوات	الزيادة التدريجية السنوية	٢٠٠٧/ ٢٠٠٨	٢٠٠٨/ ٢٠٠٩	٢٠٠٩/ ٢٠١٠	٢٠١٠/ ٢٠١١
السلامة (الأمان) ، والأمن، والرفاه (الرعاية) الاجتماعية							
الطلاب							
النسبة المئوية للطلاب الذين تتوافر لهم إمكانية الوصول إلى الفحوصات الصحية (التطعيم / التحصين، والتخلص من الديدان، والمتابعة، والالتزام بالأدوية، إلخ)	٪١٠	٪٣٠	١٠	٪٢،٠	٪١٠	٪١٢	٪١٤	٪١٦
النسبة المئوية للطلاب الذين تتوافر لهم إمكانية الحصول على أطقم الأدوات الصحية	٪١٠	٪٤٠	١٠	٪٣،٠	٪١٠	٪١٣	٪١٦	٪١٩
النسبة المئوية للطلاب الذين تتوافر لهم الإمكانية لتلقّي التغذية الملائمة (بما في ذلك الوجبات المدرسية)	٪٥	٪٦٠	١٠	٪٥،٥	٪٥	٪١١	٪١٦	٪٢٢
النسبة المئوية للطلاب الذين تتوافر لهم الإمكانية للحصول على المشورة (العنف، والإعاقات، وفيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز، واليُتم... إلخ)	٪٥	٪٦٠	١٠	٪٥،٥	٪٥	٪١١	٪١٦	٪٢٢
النسبة المئوية للطلاب الذين تتوافر لهم الإمكانية للحصول على التدريب على الاستعداد للحالات الطارئة وللوقاية منها	٪٠	٪٦٠	١٠	٪٦،٠	٪٦	٪١٢	٪١٨	
النسبة المئوية للطلاب الذين تتوافر لهم إمكانية الوصول إلى وسائل النقل الآمنة	٪٢	٪٢٥	١٠	٪٢،٣	٪٢	٪٤	٪٧	٪٩

الطلاب والمعلمين والكوادر المدرسية الأخرى وأمنهم ورفاههم. وقد تشتمل عناصر السلامة والأمن على فرص الوصول إلى الرعاية الصحية، والتغذية، والاستعداد للأوضاع الطارئة، والامتناع عن ممارسة العنف في المدارس، وتوفير سبل النقل الآمنة. ويقدم الجدولان ٧-٢-أ و٧-٢-ب نظرة عامة على بعض البنود التي يمكن وضع التقديرات المحتملة لها بالنسبة إلى الطلاب. وحالما يتم تحديد عدد الطلاب في نظام التعليم، يتم إدخال تكاليف الوحدات لحساب التكاليف الكلية لهذه الفئة. وقد تُقَرِّر الدولة أن تشمل عدداً محدداً من هذه البنود في سياساتها أو أن تضيف بنوداً أخرى لمواءمتها مع سياقها واحتياجاتها.

٧-٢-٣ قضايا أخرى في حساب الكلفة

ثمة اعتبارات خاصة لتقدير التكاليف والمنافع الإضافية ذات العلاقة بإدماج نموذج المدارس الصديقة للطفل في النظام التعليمي. وقد لا يكون بعض عناصر المدارس الصديقة للطفل قابلاً للقياس كمّياً بسرعة لأغراض الكلفة، لكنها مع ذلك ينبغي أن تكون جزءاً من التعميم والمأسسة.

وتعتبر الخصائص والأسس القيمة المؤسسية عنصراً معقداً، لأنه يشتمل على الحفاظ على الممارسات، وتقوية أو تغيير الطقوس، والأمور الروتينية، والأعراف، والقيم، والنشاطات التي تُشكِّل الشخصية اليومية للمدرسة كمؤسسة تَعلّم. وتختلف كيفية تحقيق ذلك من مدرسة إلى أخرى. ولكن بالنسبة إلى أغراض إدماج نموذج المدارس الصديقة للطفل في نظام التعليم، قد يكون من الأفضل إدماج الخصائص والأسس القيمية المميّزة للمدارس حسب نوع المدرسة، كالمدرسة الدينية، أو الخاصة، أو المجتمعية المحلية، أو الحكومية. بعد ذلك تصبح المسألةُ مسألةَ تقدير تكاليف المكونات الأساسية. وقد تشمل تلك المكوّنات نشاطات لا منهجية، ووجود فضاء ومرافق الاجتماع اليومي، والمرافق والمعدات اللازمة للمناسبات الرياضية الكبرى، والمنح لتغطية الاحتفالات السنوية والذكرى السنوية للمدرسة، والنشاطات المشتركة مع المجتمع المحلي، أو المناسبات والذكريات السنوية التي تشمل المجتمع المحلي للطلاب القدامى.

وحالما يتم تحليل العنصر المعقد للخصائص والأسس القيمية المؤسسية إلى مكونات، يصبح من الممكن قياس متطلبات الإدماج وحساب كلفتها بالنسبة إلى هذا الجانب من المدارس الصديقة للطفل. وسيتم تدبير وتضمين هذه التكاليف في الموازنة التعليمية، بينما ستقوم المجتمعات المحلية، أو اتحادات الطلاب القدامى، أو المنظمات الخارجية الأخرى بتسديد بعض التكاليف الأخرى.

وباستخدام مجموعة من نماذج المحاكاة التشبيهية، يجب أن يصبح من الممكن تفسير هذه العناصر المعقدة للمدرسة الصديقة للطفل، ومن ثم مراجعة مضامين كلفتها. إنّ وضع المعايير بهذه الطريقة يُمكّن القائمين على التخطيط من تحديد متطلبات كل مدرسة بشكل نهائي مع ربطها بنسبة ملائمة من الهدف كالتكلفة لكل طالب أو لكل غرفة صفية أو للمدرسة. أما الهدف من ذلك فهو توجيه عملية رسم السياسات وبالتالي المساعدة في ترجمة السياسات إلى ممارسات من خلال التقديرات المحتملة استناداً إلى سيناريوهات صديقة للطفل مجدية، يمكن تنفيذها على مدى فترة زمنية متفق عليها. وقد تقرّر دولة ما جعل جميع المدارس فيها صديقة للطفل على مدى فترة مخطط لها، مع وضع معايير واضحة ككيفية تطبيق مبادئ المدارس الصديقة للطفل على نحو شمولي. وقد تُقرّر الدولة أيضاً جعل بعض الفئات المدرسية (كالمدارس في المناطق الريفية الفقيرة مثلاً) صديقة للطفل خلال الفترة المخطط لها، بينما تتوقع من المدارس في المجتمعات المحلية الميسورة الحال، المباشرةَ في عملية التحوّل إلى المدارس الصديقة للطفل من خلال جهودها الخاصة. ومهما يكن القرار السياسي، فإن التنفيذ الناجح سوف يعتمد على القدرات الوطنية وعلى مستوى الموارد المطلوبة ذات العلاقة بالموازنات المتوافرة والمساعدة المالية الخارجية. وجملة القول هي إنّ القياس الكمّي للمتغيرات الرئيسية وحساب كلفتها وتقديراتها المحتملة بهدف تحقيق المدارس صديقة للطفل سيكون أمراً مهماً للغاية، وبناءً على ذلك، سيكون للقائمين على التخطيط للتعليم دورٌ محوريٌّ في جميع الجهود المبذولة لتطوير سياسات المدارس الصديقة للطفل وتنفيذها.

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: 962-6-5502400+
فاكس: 962-6-5518103+
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

المدارس الصديقة للطفل

الفصل الثامن

المتابعة والتقييم

يونيسف

معاً من أجل
الأطفال

جدول المحتويات

الفصل الثامن
المتابعة والتقييم

٨-١ لماذا نتابع ونقيِّم؟

٨-٢ ما هي الاحتياجات التي ينبغي متابعتها وتقييمها؟

٨-٢-١ تقييم الفعّالية والكفاءة والإنصاف

٨-٢-٢ التقييم على مستوى النتائج ومؤشرات التقييم

٨-٣ قَدْرٌ من الاهتمام بحراكية المتابعة والتقييم

٨-٣-١ المتابعة والتقييم لدعم التعلّم التنظيمي

٨-٣-٢ المدارس باعتبارها مُنظّمات تتحسّن ذاتياً

٨-٣-٣ المعلمون كممارسين متفكّرين

٨-٤ المتعلم بصفته بؤرة اهتمام المتابعة والتقييم

٨-٤-١ خلق نظام إدارة التعلّم: حالة دراسية من تايلاند

٨-٥ المتابعة والتقييم لدعم إدماج المدارس الصديقة للطفل (في نظام التعليم)

٨-٦ المتابعة والتقييم لدعم الاستثمار

٨-٧ نظرة عامة على التجارب الخاصة بمتابعة المدارس الصديقة للطفل وتقييمها

٨-٧-١ أمثلة على تقييم المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل

٨-٨ مَنْ هي الجهة التي يجب أن تضطلع بالمتابعة والتقييم، وما هي أدوارها المحتملة؟

٨-٩ قضايا أخرى حول متابعة وتقييم نماذج المدارس الصديقة للطفل وتقييمها

٨-٩-١ كيف يجب بناء المتابعة والتقييم في التصميم الكلي للمشروع؟

٨-٩-٢ متى يجب أن تتمّ المتابعة والتقييم؟

٨-٩-٣ لماذا تُعتبر خطوط الأساس مهمة، وماذا يجب أن تقيس؟

٨-٩-٤ تمكين المجتمعات المحلية وغيرها من الجهات المعنية

٨-٩-٥ قياس أثر النظام التعليمي ككُل

٨-١٠ استشراف المستقبل

الفصل الثامن

المتابعة والتقييم

كما هو حال أية ابتكارات كبرى، تثير خبراتُ منظمة اليونيسف وتجاربها في مجال المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل أسئلةً حول أداء المتابعة والتقييم. فلماذا ينبغي متابعة وتقييم المدارس الصديقة للطفل / فضاءات التعلّم الصديقة للطفل؟ كيف يجب متابعتها وتقييمها؟ ما الذي يحتاج إلى المتابعة والتقييم بالضبط؟ مَنْ هي الجهات التي يجب إشراكها في العملية، وما هي أدوارها كلٌ فيما يخصه؟ مَن الذي يحتاج إلى معرفة ماذا وما الغرض من تلك المعرفة؟

٨-١ لماذا نتابع ونقيّم؟

تختلف أهداف المتابعة والتقييم بحسب نوع البرنامج أو المشروع. وعلى العموم، فإن الغرض من المتابعة والتقييم هو تقييم فعّالية البرنامج وكفاءته وقوّته بالنسبة إلى التوقّعات الأصلية. كذلك تعتمد المتابعة والتقييم على هوية المستخدم النهائي وما هي التوقّعات منهما. وقد يكون المُستخدم النهائي مهتماً ببساطة بمعرفة ما إذا كان البرنامج يحقّق أهدافه. وفي بعض الحالات، قد يرغب المستخدمون النهائيون في تقييم تكلفة تحقيق تلك الأهداف، وفيما إذا كان من الممكن استخدام الموارد المستثمرة بشكل أفضل. وفي أوقات أخرى، يهتمّ المستخدمون بقياس أثر البرنامج فيما يفوق مجرّد تحقيق مجموعة من الأهداف المقرّرة.

ومع أنّ المتابعة والتقييم مرتبطان مع بعضها بعضاً عادةً، إلاّ أنه من المهم التمييز بين أهدافهما. فالمتابعة عملية مستمرة وفورية بدرجة أكبر، يُقصد منها المحافظة على سير الأمور في مسارها الصحيح وضمان أن تكون المُدخلات الصحيحة مشمولة من أجل التنفيذ الناجح لأي نموذج كان. وبالنسبة إلى برنامج المدارس الصديقة للطفل، تُنفّذ المتابعة عادةً من قبل مديري المشاريع ضمن وزارات التعليم، والشركاء المنفّذين، الذين يجمعون البيانات المرتبطة بالمدرسة والمجتمع المحلي والطلبة. وتتضمّن أغراض المتابعة ما يلي:

- تسجيل نشاطات المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلم الصديقة للطفل ومدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، والإبلاغ عنها.
- تتبُّع ما يُحرَزُ من التقدم في تدخلات المدارس الصديقة للطفل لإعطاء شكلٍ وجوهرٍ للنشاطات المستمرة وبثّ الحيوية فيها.
- تقديم الدليل والبرهان على التقدم المتحقّق على صعيدي المناصرة والحشد.

ومن الملامح الرئيسة للمدارس الصديقة للطفل المشاركةُ الفعّالة والمفيدة للتلاميذ / للطلاب وأفراد المجتمع المحلي، جنباً إلى جنب مع المعلمين، والقائمين على إدارة المدرسة، والمشرفين، والمفتشين، ومسؤولي نظام التعليم، وذلك ضمن عملية المتابعة.

وبناءً على هذا الإطار الموجز للمتابعة والتقييم، يمكن المُحاجَجَة بأنه يجب أن يكون النهج الشامل لمتابعة المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل وتقييمها قادراً على تقييم فعاليتها وكفاءتها على المستويات المختلفة – ابتداءً من المستوى العالمي (متعدد الدول) وانتهاءً بالمستويين الوطني والمحلي في المدرسة وغرفة الصف والمتعلّم الفرد. ومع وجود أهداف متعددة مصممة بعناية وحذر في المستويات المختلفة، فإن المتابعة والتقييم الشاملين قادران على ما يلي:

- تقديم الدليل والبرهان على المناصرة، والحوار على مستوى السياسات الوطنية، ووضع المعايير، والمساءلة ضمن المجال العام، وتوسيع نطاق النشاطات (حتى تبلغ مداها)، والإدماج (في نظام التعليم) وتكرار تنفيذ نموذج المدرسة الصديقة للطفل.

- تقديم الدليل والبرهان لكبار المستثمرين في التعليم (الحكومات، والشركاء التنمويون) على أنّ نموذجَ المدارس الصديقة للطفل طريقةٌ مؤثّرة وكفؤة ومنصفة لضمان توفير التعليم الابتدائي / الأساسي جيد النوعية لجميع الأطفال، في ظلّ جميع الظروف، بطريقة مناسبة ويمكن تحمّل تكلفتها ومستدامة.

- المساعدة على وضع المقاييس والمعايير والمؤشرات الوطنية للتعليم القائم على الحقوق.

- تقديم المعلومات لاتخاذ القرار القائم على الدليل والبرهان والمبني على المعايير الوطنية المتّفق عليها.

- جمع المعلومات عن تكاليف ومنافع نموذج المدرسة الصديقة للطفل، وعن المقايضات والتوازنات اللازمة للتشجيع على الاستثمار السليم الذي يصبّ في مصلحة الطفل الفضلى من حيثُ تعليم الطفل «ككلّ» ونمائه ورفاهه ورعايته.

- تقديم المعلومات لشركاء التنمية ووزارات التعليم حول الأثر والنتائج والتقدّم المُحرَز على صعيد تحقيق أهداف المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل، وذلك لمساعدتهم على اتخاذ قرارات مبنية على المعلومات (أي «عن علم») بشأن البرامج.

- قياس أثر برامج المدارس الصديقة للطفل في أنظمة التعليم الوطنية.

- توضيح الطرق اللازمة لتحسين الكفاءة من أجل تحقيق الإدارة الفضلى والمساعدة على ضمان ملاءمة المال والوقت والكوادر والمعدّات المستثمرة في نشاطات المدارس الصديقة للطفل، وأنها هي المُثلى من حيث تحقيق المخرجات والنتائج.

- إلهام المدارس ومجتمعاتها المحلية وغيرها من الجهات المعنية، وتقويتها، وتمكينها وحشدها لخلق رؤية مشتركة وللمشاركة بفعّالية في عملية مستمرة لتحسين المدارس الصديقة للطفل.

- تتبُّع الأطفال الأفراد وتقييمهم («تكوين صورة كاملة» عن اسم كل طفل) فيما يتعلق بالشمول، والصحة، والتنمية، والحماية، وعوائق التعلّم، والتحصيل التعلّمي، والاحتياجات الخاصة.

© اليونيسف / نيويورك – المقر الرئيسي: ٢٠٠٦/٠٧٣٦/نوراني

٨-٢ ما هي الاحتياجات التي ينبغي متابعتها وتقييمها؟

يجب متابعة وتقييم المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة، بشكل عام، لتزويد وزارات التعليم بالدليل والبرهان الضروري لتقييم فعّاليتها وكفاءتها في المساعدة على تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية وتحقيق غايات مبادرة التعليم للجميع. وبناءً على ذلك، يمكن أن يتم قياس نجاح المدارس الصديقة للطفل عن طريق قدرتها على دعم الأهداف المُعلَنة لأهداف التعليم هذه المُصادَق عليها دولياً (انظر الإطار: الأهداف الإنمائية للألفية ومبادرة التعليم للجميع).

٨-٢-١ تقييم الفعالية والكفاءة والإنصاف

تعتبر الأهدافُ / الغايات والمؤشرات المحدّدة، التي تقيس الفعالية والكفاءة والإنصاف لنموذج المدارس الصديقة للطفل، أموراً شديدة الأهمية. ويحتاج هذا التقييم إلى إقامة الدليل والبرهان الذي سيُتيح للجهات المعنية قياس فيما إذا كان النموذج يُقدّم التعليم الأساسي جيد النوعية والمستدام والذي يمكن تحمّل تكلفته. ويُستخدم الدليل والبرهان الذي يتم الحصول عليه من قياس مؤشرات نموذج المدرسة الصديقة للطفل لاستكمال المعلومات المشتقة من متابعة التقدّم تجاه الغايات والمؤشرات التعليمية المعيارية / القياسية للأهداف الإنمائية للألفية ولمبادرة التعليم لجميع. ويمكن أن يُفسّر تحليل هذا الدليل والبرهان سبب وكيفية قياس حُزَمة مُكوّنة من المدارس الصديقة للطفل وفضاء التعلم الصديق للطفل بالمساعدة على تحقيق أهداف / مقاصد الأهداف الإنمائية للألفية ومبادرة التعليم للجميع، بالإضافة إلى كيفية تأثيرها في النظام التعليمي ككلّ، ابتداءً من الطفل ومروراً بغرفة الصف وانتهاء بالمدرسة وما بعدها.

٨-٢-٢ التقييم على مستوى النتائج ومؤشرات التقييم

يقيس تقييمُ النتائج إذا ما كانت الأهداف قد تحققت وإلى أي مدى تم تحقيقها، وما هي النتائج الملموسة التي نتجت عن مُدخلات المدارس الصديقة للطفل وعملياتها.

سؤال رئيسي

إذ كان التحدي الذي تفرضه الأهداف الإنمائية للألفية ومبادرة التعليم للجميع هو توفير التعليم الابتدائي / الأساسي لجميع الأطفال وفي كلّ الظروف، بحيث يكون جيّد النوعية ومستداماً ويمكن تحمّل تكلفته، فهل تقدم المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلم الصديقة لطفل الاستجابة الأكثر ملاءمة؟

الأهداف الإنمائية للألفية وتعميم التعليم

تتضمن الأهداف الإنمائية للألفية الهدف التعليمي الرامي إلى تحقيق تعميم التعليم الابتدائي / الأساسي (وغاية هذا الهدف حتى عام ٢٠١٥ هي ضمان إتمام جميع الفتيان والفتيات التعليم الابتدائي / الأساسي). كما تتضمن الأهداف المتعلقة بالفقر والجوع، والمساواة في النوع الاجتماعي، ووفيات الأطفال، وصحة الأمهات، وفيروس نقص المناعة البشري ومتلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)، والملاريا وغيرها من الأمراض، والاستدامة البيئية، والشراكات من أجل التنمية. ويُمكن أن يتأثر جميع ما ذُكر من الأهداف بالتعليم.

أما غايات مبادرة التعليم للجميع فهي تشمل ما يلي: بحلول عام ٢٠١٥، ضمان حصول جميع الأطفال، وخصوصاً الفتيات، والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة والذين ينتمون إلى الأقليات الإثنية، على التعليم الأساسي الإلزامي المجاني جيد النوعية وإتمامه (الهدف الثاني)، وضمان تلبية الاحتياجات التعلّمية لجميع اليافعين والشباب، والكبار الراشدين من خلال الوصول المنصف إلى البرامج الملائمة لكلٍّ من التعلّم والمهارات الحياتية (الهدف الثالث)، والقضاء على التفاوتات في النوع الاجتماعي في التعليم الابتدائي / الأساسي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥، وتحقيق المساواة في النوع الاجتماعي (بين الجنسين) في مجال التعليم بحلول عام ٢٠١٥، مع التركيز على ضمان الوصول الكامل والمتساوي للفتيات إلى التعليم الابتدائي / الأساسي جيد النوعية وضمان تحصيل هذا التعليم (الهدف الخامس)، وتحسين جميع جوانب نوعية التعليم وضمان تميّز الجميع لكي يُحرزوا جميعُهم نتائج تعلّمية معترفاً بها ويمكن قياسها، وخاصة في تعلّم القراءة والكتابة، والأعداد والحساب، والمهارات الحياتية الأساسية (الهدف السادس).

وقد وضعت مبادرة التعليم للجميع ١٨ مؤشراً لقياس مدى بلوغ هذه الأهداف.

ويقيس إذا ما كانت التدخلات قادرة على التأثير في معارف الطلاب وكوادر المدرسة وأبناء المجتمع المحلي ومسؤولي نظام التعليم وفي مواقفهم وسلوكهم. وقد تشتمل مؤشرات النتائج على معلومات بشأن التغييرات في معدلات الالتحاق بالمدرسة، والرسوب، والتسرّب لكلٍّ من الفتيان والفتيات. وتحت إطار المدارس الصديقة للطفل، يجب أن تغطي أدوات التقييم الخاصة بمؤشرات النتائج الجوانبَ الإضافية، بما فيها المعايير الصديقة للطفل والبيئة التمكينية (الظروف المثُلى لتعلّم الأطفال ولنمائهم وتطوّرهم الإدراكي والاجتماعي والنفسي):

- يتم تحديد التأثير الفعّال عن طريق مقارنة النتائج الفعلية مع الأهداف. ويمكن أن تستخدم تقييمات نتائج المدارس الصديقة للطفل المؤشرات المعيارية للأهداف الإنمائية للألفية / مبادرة التعليم للجميع لإظهار إذا ما كان نموذج هذه المدارس يُحقّق ما يَعِدَ به: ألا وهو توفير التعليم الابتدائي / الأساسي جيد النوعية لجميع الأطفال.
- تُحدِّد الجدوى الاقتصادية التكاليفَ المطلوبة لحزمة مصممة لإنتاج مجموعة من النتائج المتّفق عليها في مدرسة واحدة. وهذه المعلومات قَيّمة، على وجه الخصوص، في تصميم مبادرات «المتابعة» لتوسيع نطاق المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل إلى أقصى مداها.
- يُشير الإنصافُ إلى الوصول غير التمييزي للأطفال وتحقيق النتائج لهم (بطريقة غير تمييزية)، بصرف النظر عن جنسهم، أو جماعتهم الإثنية، أو طبقتهم الاجتماعية، أو دينهم، أو وضعهم الاجتماعي الاقتصادي، أو موقعهم الجغرافي، أو المجموعة المعرّضة للمخاطر التي ينتمون إليها. ويفحص تقييم النتائج أنواعاً من التفاوتات، مثل معدلات الالتحاق والتغيّب والتسرّب من البرنامج وحتى مستوى المدرسة. وتتم تغذية عمليات صنع القرار بالمعلومات عن هذه التفاوتات على مستوى البرنامج والسياسة. ويُغذّي تقييم النتائج أيضاً بالمعلومات عملية التقييم الذاتي للمدرسة من أجل تعرّف الأسباب وصياغة الأعمال التي ينبغي إدراجها في الخطط لتحسين مدى صداقة المدرسة للطفل.

أمثلة على أسئلةٍ عن تقييم نتائج المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلم الصديقة للطفل

ما رأي الإداريين والمعلمين والطلاب والآباء والأمهات في السياسات الهادفة إلى تحسين بيئة المدرسة المادية؟

هل يوجد حسٌّ بالجماعة محسّن داخل المدرسة كنتيجةٍ لتدابير المدارس الصديقة للطفل؟

هل تم تحسين الوضع الصحي للطلاب والكوادر المدرسية والمجتمع المحلي؟

هل عزّزَ التثقيفُ الصحي القائم على المهارات الحياتية المعارفَ والمواقف والمعتقدات والمهارات المطلوبة لتبنّي السلوكات الصحية أو خلق الظروف المفضية إلى الصحة؟

هل تملك المدرسة عدداً كافياً من الحمّامات المنفصلة للفتيان والفتيات، والتي تُستخدم بشكل منتظم، وتُنظّف جيداً، وهل هي موصولة بالمياه؟

٨-٣ قَدْرٌ من الاهتمام بحراكية المتابعة والتقييم

المدارسُ الصديقة للطفل هي الوسيلة المُستخدمة لدعم التحسين الديناميكي المتطور باستمرار في نوعية التعليم الإجمالية. وبناءً على ذلك، فقد يكون من غير الكافي وغير الملائم القيام بمجرد تطبيق مجموعة من الأساليب المعيارية للمتابعة والتقييم على عملية تقييم نموذج المدارس الصديقة للطفل. ويجب أن تكون المتابعة والتقييم أيضاً وسيلةً للدفع قُدُماً بعملية التغيير الحراكية مع الاستمرار في تتبّع التقدّم في الفعّالية والكفاءة والأثر.

ويجب أن تشترك المدارس كمؤسسات في عملية المتابعة والتقييم، ليس فقط لتزويد السلطات بالإجابات بل في تحسين أداء المدارس ذاتها. ويجب أن يشترك المعلمون والتلاميذ / الطلاب وإداريو المدارس بشكل كامل في العملية، وليس في مجرد ملء الاستبانات أو إجراء المقابلات معهم. ويجب أن تأخذ المتابعة والتقييم في الحسبان، بشكل كامل، أدوارهم كجهات فاعلة أساسية تحتاج إلى التعلّم من ممارساتها الخاصة وذلك للتأمّل والتفكّر فيها وإجراء التغييرات التي تُحسّن تلك الممارسات. ويُحرز هذا الأسلوب منافع كبيرة لنموذج المدارس الصديقة للطفل، ولأولئك الذين ينفّذونه، ولأولئك الذين يعتبرون المستفيدين الأساسيين، ولأولئك الذين يستثمرون الموارد لإدماج نموذج المدارس الصديقة للطفل في نظام التعليم. ويجب استقصاء هذه الأوجه وإبرازها حتى لا تقوم الدول بمجرّد تبنّي أساليب المتابعة والتقييم المعيارية كوسيلة لصنع القرار والاستثمار في النموذج.

٨-٣-١ الإشراف والمتابعة والتقييم لدعم التعلّم التنظيمي

يُمكن الجدل، في سياق المدارس الصديقة للطفل، بأنّ التبرير المنطقي الأساسي، والسبب الأكثر أهميةً للاشتراك في المتابعة والتقييم هو تمكين المنظمات المنفِّذة من قياس التقدم وتحديد إذا ما كانت الابتكارات تعمل كما هو متوقّع. ويعتبر هذا التمكين مهماً لأنّ الابتكارات غالباً ما يُحكم عليها بالفشل، في حين أنها وبكل بساطة لا تُنفّذ بشكل صحيح أو أنها لا تُمنح الفرصة للعمل.

وتحتاج المدارس، باعتبارها منظمات مُنفِّذة، إلى معرفة إذا ما كانت تضع موضع التنفيذ وفي الموقع الصحيح جميع العناصر الضرورية لتصبح مدارس صديقة للطفل. وبهذه الطريقة، يمكنها أيضاً أن تضع الأساس للتقييم في مختلف المراحل، سواء أكانت النتائج المتوقعة قد تحققت أم لا. وبناء على ذلك، تُعرّف المدارس بأنها منظمات تعلّمية تحسّن ممارستها من خلال المتابعة والتقييم أثناء حدوث التنفيذ، مما يساعد على المحافظة على بقاء الابتكارات على المسار الصحيح، ويسمح باتخاذ التدابير التصحيحية بطريقة مُجَدْولة زمنياً. وبالإضافة إلى ذلك، فعندما تعمل المدارس بهذه الطريقة تصبح منظمات تجدّد ذاتها بذاتها وتستطيع أن تحسن بشكل دائم نوعية ممارستها إذا أُعطيت الأدوات والموارد الصحيحة.

ويعتبر التقييم المبكر على مستوى المدرسة عنصراً محورياً لتوجيه هذا النوع من المتابعة والتقييم – المطلوب لتحسين الذات – بالإضافة إلى إجراء تقييم أكثر صرامةً في المراحل المقررة (تقييم منتصف المدة وتقييم آخر المدة) من دورة المشروع / البرنامج. ويُقدّر هذا التقييم حالة الوضع الأولي للمدرسة. ويمكن قياس التقدم بعد ذلك أثناء المضي قُدُماً في التنفيذ. وفي نقطة ما في المستقبل، يمكن تقييم مخرجات ونتائج نموذج المدارس الصديقة للطفل بالشكل الصحيح. وتتطلب متابعة التقدّم خلال عملية التنفيذ (التقييم التكويني) الإجابة على أسئلة من قبيل: إلى أيّ مدىً تفهم الجهات الفاعلة فهماً تاماً العناصر الأساسية للمدارس

الصديقة للطفل؟ ما مدى توسّع شمول المتعلّمين والمعلّمين ومديري المدارس في عملية التغيير؟ هل يتوافر التوجيه الفني الضروري والمجموعة الكاملة من الموارد لتنفيذ نموذج المدارس الصديقة للطفل؟ ما مقدار دعم المجتمع المحلي لعملية التغيير؟ ما هي الحواجز التي تعترض سبيل تنفيذ المدارس الصديقة للطفل وكيف يمكن التصدي لها وإزالتها؟ وتحتاج جميع هذه الأسئلة إلى التقييم ضمن التقييم التكويني من خلال المؤشرات الملائمة وغيرها من الأدلة والبراهين الموثّقة بهدف وضع خط أساس أو نقطة بداية تستطيع المدرسة قياس التقدم، على مرّ الزمن، مقارنةً بذلك الخط أو النقطة. بعد ذلك تصبح عملية التقييم هذه الوسيلة، التي يستطيع من خلالها جميع أفراد مجتمع المدرسة – داخل جدران المدرسة وخارجها – بشكل تدريجي تحديد مدى تحقيق المدارس عن كثب لرؤيتها لمعنى صداقة الطفل، وإدخال التحسينات على تلك الرؤية أثناء مواصلتهم أداء عملهم.

ويعني تقييم التقدم تجاه صداقة الطفل كشكل من أشكال التعلّم التنظيمي وجوب أن تكون جميع أبعاد المدرسة وأعمالها مفتوحة للمراجعة من قبل مديري المدرسة، والمعلمين، والتلاميذ / الطلاب، والآباء والأمهات، وقادة المجتمع المحلي. ويجب دراسة كل جانب ومراجعته من خلال عدسة الصداقة للطفل واتفاقية حقوق الطفل، وهي التي تدعم نموذج المدرسة الصديقة للطفل (بيرنادر، ١٩٩٩).

ومع ذلك، فإن لكل مدرسة خصائصها وأسسها القيمية التي تُميّزها، أو ثقافتها المدرسية التي ستُحدد أسلوب التعلّم التنظيمي لها. ويجب أن تكون العمليات، والأساليب، والأدوات، والمؤشرات المستخدمة لمتابعة التعلم الذاتي وتقييمه مرنةً ومستجيبة لثقافة المدرسة ولظروف المجتمع المحلي. وتُحدّد هذه العوامل مقدار الوقت والموارد الأخرى، بالإضافة إلى السلطة الضرورية، التي ستكون متوافرة لدعم التعلّم الذاتي من خلال المتابعة والتقييم. وللمدارس أسبابها القوية للاهتمام بالمتابعة والتقييمات التكوينية لتحديد إذا ما كانت تسير على الطريق الصحيح أو إذا ما كانت المدارس الصديقة للطفل، بصفتها أحد الابتكارات، تُعطى الفرصة المعقولة لتنفيذ النموذج بنجاح.

٨-٣-٢ المدارس باعتبارها منظمات تتحسّن ذاتياً

المدارسُ الصديقة للطفل الناجحة، هي من حيث التعريف، تتحسّن ذاتياً لأن التحسينات جيدة النوعية لا يمكن فرضها من الخارج. وبالرغم من الأهمية الكبيرة لهذا النوع من المتابعة والتقييم بالنسبة إلى التعلم التنظيمي والتجديد الذاتي، إلاّ أن الواقع يفيد بأنّ المدارس لا تملك غالباً الوسيلة أو النّزعة للاشتراك في المتابعة والتقييم. وتعتبر كوادر المدرسة أكثر اعتياداً على العملية التي يكملون فيها الاستبانات ويجيبون فيها على أسئلة أولئك المهنيين الذين يقومون بالمتابعة والتقييم (الباحثون والمقيمّون).

تُطبّق المتابعة والتقييم على المدارس بدلاً عن إجرائهما من قبل المدارس أو بمشاركتها. إذ لا يُنظر إلى المدارس على أنها منظمات بحثية، ولا يعتبر المعلمون باحثين مدربين. وتتمثل وجهة النظر السائدة في أن المدارس والمعلمين يجب أن لا يشتركوا في المتابعة والتقييم فيما يتعدى تعبئة الاستبانات، والإجابة على الأسئلة التي تُطرح في المقابلات، وإتاحة ممارساتهم للملاحظة والمراقبة. وانطلاقاً من ذلك، يجب أن تعتمد المدارس على نهج التوجيهات والنصائح والاقتراحات التي يقدمها الآخرون فيما يتعلق بكيفية تحسين ممارساتها في الأداء. فهذا النّهج لا يوفّر الدوافع والحوافز والوسائل الضرورية للمدارس لتنهض بالمسؤولية ولتخضع للمساءلة عن تحسين نوعية التعليم. كما أنه مُعادٍ للتقدّم من منظور نماذج المدارس الصديقة للطفل، التي تنطوي، أصلاً في تعريفها، على عملية مستمرة للتغيير والتحسين وفق مسار النوعية.

وحتى يتم تنفيذ نماذج المدارس الصديقة للطفل بنجاح على أساس مستدام، يجب أن تمتلك المدارس الوسائل والحوافز لمتابعة ما تحقّقه من تقدّم بنفسها، وللتعلّم من هذه العملية

لاتخاذ العمل الضروري لإبقاء التنفيذ على مساره الصحيح. ولكي يتحقّق ذلك، يجب أن تستعير المدارس الصديقة للطفل من خبرات وتجارب ودروس مجموعة متنوعة من البرامج المدرسية ذات العلاقة بالمتابعة والتقييم والأبحاث الهادفة كلها للتحسين التنظيمي.

لقد تم، على نطاق واسع، توثيق البرامج والمشاريع التي ترتقي بالمدارس كمنظمات ذاتية التحسين. وقد جَرّبَ العديدُ من الدول نُسَخاً مختلفة من «برامج تحسين المدارس»، التي تُشرك المدارس في تصميم الخطط التنموية، بالتشاور مع مجتمعاتها المحلية، أو مجموعات الخريجين، أو وزارة التعليم. وكذلك فقد تمّ التفاوضُ على الأهداف التنموية المؤسسية، وتم تأمين الموارد، وترصد المدارس وتتابع عادةً ما يتحقّق من تقدّم على صعيد التنفيذ، وهي تقيّم النتائج في مراحل محدّدة من عملية التنفيذ.

وحيثما ترتبط برامج التحسين المدرسية بنموذج المدارس الصديقة للطفل، فإنّ المتابعة والتقييم ضمن المدرسة يجب أن تقود إلى التقدم على المستويات الفردية والتنظيمية والمجتمعية المحلية، حيث يتم تشخيص مواطن القوى ومواطن الضعف ومجالات التحسّن. ويجب أن تكون الخطة التنموية للمدرسة الصديقة للطفل مُغَذّاةً بالمعلومات من التقييمات المدرسية وذلك بهدف ضمان إنشاء ثقافة من التحسين المستمر واستدامتها. ولبناء هذه الثقافة، يجب تأسيس مناخ من الثقة والشفافية تُؤمن من خلاله الجهات المعنية جميعها بمفهوم التخطيط القائم على الدليل والبرهان. وهذا يعتبر تحدياً في الدول حيث توجد منفعة مُتَصَوّرةٌ لتحريف البيانات، لأسباب أقلّها أن تمويل التعليم غالباً ما يكون على أساس حصة كل فرد، ولأنّ المقاطعات / المحافظات والمدارس قد تتلقّى موارد إضافية إذا قامت بتضخيم الأعداد الملتحقة بالمدارس.

وثمة نوع آخر من البرامج، يمكن أن تتعلم منه المدارس الصديقة للطفل، وهو: برنامج «مساءلة المدرسة». وينطوي هذا البرنامج على المدارس التي تُقيّم تحسّنها في تحقيق النتائج التي تُلبّي توقّعات الجهات المعنية المختلفة التي تخضع للمساءلة أمامها. وتضم الجهات المعنية في صفوفها الوزارات، والآباء والأمهات، والمجتمعات المحلية، والتلاميذ / الطلاب، والهيئات الدينية، وأرباب العمل، واتحادات المعلمين. وتعمل المدارس التي تتبنى هذا النهج بطريقة مُبادِرة، حيث تنهمك وتتفاعل مع الجهات المعنية المتنوعة وتتفاوض على التوقعات التي يجب على المدارس أن تسعى جاهدةً لتلبيتها، وكيفية جعلها أكثر تعرضاً للمساءلة.

وتعتبر مساءلة المدرسة نهجاً تقدمياً ولكنه يتطلب الكثير لتحسين المدرسة، ولا يعتبر قابلاً للتطبيق إلاّ إذا كان مديرُ المدرسة ومعلموها ماهرين / مدربين ومحفّزين، وتم تمكينهم بما يكفي من خلال علاقتهم بالجهات المعنية. ويجب أن تثق وزارات التربية والتعليم بالمدارس التي تتبنى هذا النهج، وأن تدعمها وتشجعّها بدلاً عن مجرد فرض نظام من المفتّشيات يفرض إملاءاته عليها ويُطالبها بالامتثال للمعايير والمتطلبات. وتحتاج هذه المدارس أيضاً إلى الدعم والروابط الفنية مع الجامعات ومؤسسات تعليم المعلمين، التي يمكن أن يتلقوا منها التوجيه والتدريب لتصميم وتنفيذ نهج للتنمية المؤسسية جدير بالثقة يُعنى بمساءلة المدرسة.

٨-٣-٣ المعلمون كمهنيين متفكّرين

يؤدي المُعلّمون دوراً حيوياً في عملية تعزيز التغيير داخل غرفهم الصفية، وكذلك في المدارس والأنظمة التعليمية عموماً. وسيعتمد نجاح المدارس الصديقة للطفل، إلى حدّ كبير، على المعلمين المشاركين. وتعتبر المؤهلات والخبرات مهمة جداً في هذا الصدد، ولكن الشيء الأكثر أهميةً، من ذلك هو ضرورة أن يكون الأسلوب التدريسي، الذي يمارسه المعلمون مركّزاً على الأطفال وذلك ليتصدّى لمسألة التعلّم في غرفة الصف والممارسات القائمة على المدرسة التي تجعل مصلحة الطفل الفضلى في صميم عمليات صنع القرار جميعها. ويمكن تحقيق الكثير مما هو مطلوب

لتشجيع المعلمين، الذين يستطيعون تنفيذ نماذج المدرسة الصديقة للطفل بنجاح من خلال التعليم والتدريب. ولكن، يمكن اكتساب عناصر بالغة الأهمية من تأهيل وتدريب المعلمين على النحو الأفضل من خلال عملية الإرشاد الأمين والممارسة المُجَدِّدة للذات التي تستفيد من التفكير التأملي (التفكُّر) والتصحيح. وفي هذا السياق بالتحديد يمكن أن يكون الإشراك الحقيقي للمعلمين في عملية المتابعة والتقييم مفيداً للمدارس الصديقة للطفل.

وعندما يعمل المعلم كممارس متفكِّر، فإنه يقيّم، بشكل منتظم وروتيني، العمليات التي تتم في غرفة الصف ونتائجها: ما هي الأمور التي سارت على نحو صحيح؟ وما هي الأمور التي سارت على نحو خاطئ؟ لماذا لم يفهم بعض المتعلّمين الدرس بعد؟ لماذا يفقد بعض الأطفال الاهتمام بما يحدث؟ كيف يمكنني تحسين الأمور؟ فالمعلمون الممارسون المتفكرون يفهمون أنّ دَورهم لا يتمثل في العمل كينبوع للمعرفة ينشر المعلومات والمهارات التي يجب أن يستوعبها التلاميذ / الطلاب بنجاح.

إنّ الممارسين المتفكّرين معلمون يدركون أنّ الاضطلاع بدور المُيسّر الجديد للتعلّم يقع في صميم الممارسة الجيدة. ويتعلق ذلك بإشراك العقول وإدخال المتعلمين في عالم من المعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي يشعرون بالرغبة من داخلهم في استطلاعها وتعلمها، وهذا جزءٌ من موروثهم ككائنات بشرية. ويحقق المعلمون في جميع أنحاء العالم هذه المعجزة بنجاح يومياً في غرفهم الصفية، باستخدام مزيج متآلف من المعرفة في المبحث الدراسي، والمهارات التدريسية، والشغف المُلتزم بإبراز أفضل ما لدى كلّ متعلّم عُهِدَ إلى المعلمين برعايته.

ومن الطرق، التي تمت فيها تقوية دور المعلم كممارس متفكّر خلال السنوات الأخيرة، هي طريقة إشراك المعلمين في «أبحاث عملية». ويمكن تمييز ذلك عن عمليات البحث الأكثر قصوراً وصرامة والتي تتعامل مع قضايا عوامل الارتباط والسببية، بينما تنشئ وتطوّر الدليل والبرهان على اليقين في مجال بناء المعرفة وبناء النظرية. وتُعنى الأبحاث العملية بفهم الممارسة التي تشجع الطلبة على اكتشاف الأشياء بأنفسهم، مع بناء المعرفة باعتبارها أساساً لتغيير الممارسة، والتصرف في مواقف الحياة الواقعية.

وفي إفريقيا وآسيا، تم استخدام نُسَخ من الأبحاث العملية التعاونية في التعليم (CARE) بنجاح لإشراك المعلمين ومديري المدارس باعتبارهم شركاء حقيقيين في عمليات المتابعة والتقييم والأبحاث. وفي هذا الصدد، ارتبطت قيمة عظيمة وفريدة من نوعها بالخبرة والتبصّر، اللذين يجلبهما المعلمون لهذه العمليات. ويمرّ معظم المعلمين في خبرة التحول المهني من خلال إشراكهم في أبحاث العمل، ويمضون قُدُماً في الاتجاه ذاته ليصبحوا أكثر تأمّلاً وتفكّراً في ممارساتهم داخل غرفة الصفّ. إنهم يميلون إلى السعي إلى المعرفة المهنية بطريقة روتينية أكثر من خلال البرامج التدريبية المتوافرة، وإلى الانخراط بشكل أكبر مع أقرانهم في قضايا الممارسة الجيدة وتطوير نهج ذاتي الاستجواب لتيسير التعلّم في مدارسهم. إن الارتقاء بهذا النهج في المتابعة والتقييم يوفّر الدليل والبرهان على اتخاذ قرارات بشأن نماذج المدارس الصديقة للطفل، ويحقّق منافع من حيث التطوير المهني للمعلمين ومديري المدارس.

٨-٤ المتعلم بصفته بؤرة اهتمام المتابعة والتقييم

من الملامح الأساسية لمتابعة البرامج الصديقة للطفل نظامُ معلومات إدارة المدرسة، الذي يتتبّع بصورة مثالية الأطفال الأفراد، ابتداءً من مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة وانتهاءً بإتمامهم لصفوفها، وانتقالهم إلى المرحلة التعليمية التالية. ففي شرق ووسط آسيا، على سبيل المثال، يستخدم الآن أكثر من ١٠ دول أنظمة محوسبة تطبّق برنامج «مايكروسوفت إكسل» بناءً على نموذج أولي تم إعداده في تايلاند. وتحتفظ هذه الأنظمة – التي يمكن استخدامها أيضاً على الآلات الحاسبة – مع ملفات تَعَلّم موجزة عن كل طالب ومعلومات الإنذار المبكر عن تعلّم الأطفال، تُحدّد مواطن القوى لديهم كأفراد، ومواطن الضعف، والمواهب، والقدرات، وصعوبات التعلّم. ويتمّ بهذه الطريقة تتبّع تعلّم الطلاب، كما يتم تشخيص الاحتياجات الخاصة، أو قضايا الحماية، أو أسباب التعثّر. وبناء على هذه المعلومات، يتم إعداد تدخلات مُبادِرة ملائمة للمدرسة أو الأسرة أو المجتمع المحلي لتخفيف عوائق التعلّم. ويُتوقّع أن يتعلّم الأطفال، وإنْ لم يتعلّموا، فيتوقّع أن يتم تشخيص مشكلاتهم بسرعة ودقة وأن يتم اتخاذ إجراء بشأنها. وتختلف هذه الأنظمة عن أنظمة المعلومات التقليدية المعيارية. وتستخدم أنظمة المعلومات التقليدية لإدارة التعليم مجموعات بيانات محددة ومُحلّلة من قبل صانعي القرارات، على مستوى الإدارة الوسطى، للتخطيط ورسم السياسات للمحافظة على نوعية نظام التعليم. وتستخدم أنظمة تتبّع الأطفال لدى المدارس الصديقة للطفل مجموعات من البيانات المحددة والمُحلّلة من قبل المدارس والمجتمعات المحلية استناداً إلى الظروف المحلية، وتُسْتَخدم للعمل على المستوى المحلي لتحسين تعلّم الأطفال. وتُعرف هذه الأنظمة بأنظمة معلومات إدارة التعلّم.

تُنشئ أنظمة معلومات إدارة التعلّم «ملفات» محوسبة أو غير محوسبة تحتوي على معلومات تم جمعها وتصنيفها طوال مسيرة الطفل في المدرسة حول ما يلي:

- الأداء الأكاديمي (الصفوف، والانتظام).
- الظروف الجسدية (الصحة، والتغذية).
- الخلفية الأُسرية والعوامل المحلية التي قد تؤثر في تعلّم الطفل.

٨-٤-١ خلق نظام معلومات لإدارة التعلّم: حالة دراسية من تايلاند

يمكن جعل عملية إعداد نظام معلومات لإدارة التعلّم أكثر بساطةً وفعّاليةً عن طريق وضع خطوات محدّدة بوضوح. ويُعتبر نظام إدارة التعلّم في تايلاند مثالاً واقعياً على ما يحدث في العملية (معهد التغذية، جامعة ماهيدول، تايلاند، إن. دي.).

الخطوة الأولى – التقييم التعليمي

- يَجمع المعلمون والطلاب ما يحرزونه من العلامات / الدرجات الدراسية لكلّ فصل التحق به الطالب، باستخدام البيانات المُستقاة من واقع السجلات الموجودة.
- يتم تسجيل هذه العلامات المُحرزة كملف تعليمي للصف (جدول بيانات إلكتروني)، مع تحويل الدرجات المرصودة بالأرقام إلى درجات مرصودة بالحروف الأبجدية (أ، ب، ج، د) على منحنى لتسهيل القراءة.
- بعد ذلك يحدد المعلمون الطلاب الذين يفشلون بشكل مؤقت، أو بشكل متقطع، أو بشكل مزمن.

الخطوة الثانية – التقييم الفردي والأسري

وإلى جانب الملف التعليمي، يُعِدُّ المعلمون والطلاب جدولين إلكترونين آخرَين: ملف يُعنى بالتغّيب والصحة والتغذية، وآخر يُعنى بخلفية معلوماتية عن الأسرة. ويحتوي ملف الخلفية المعلوماتية عن الأسرة على معلومات يتم جمعها من خلال دراسة مسحية تتألف من صفحتين، مع تشفير النتائج لضمان السرية.

ويمكن أن تُعِدّ المدارسُ مؤشراتها الأُسرية الخاصة بناءً على الظروف المحلية. وتتضمن بعض المؤشرات المعنية بملف الخلفية المعلوماتية عن الأسرة ما يلي: وفيات الآباء والأمهات، ومستويات التعليم ووضع الهجرة، والمهن الرئيسية والثانوية للآباء والأمهات والدخل الشهري، وملكية الأراضي، وقضايا التفكك الأسري (الترمّل، والطلاق مع عدم الزواج مرة أخرى، والانفصال)، وعدد الأطفال في سنّ مرحلة ما قبل المدرسة في الأسرة، وعدد الطلاب في المدرسة الابتدائية / الأساسية والثانوية والمدرسة / المدارس التي ينتظمون فيها، وعدد أفراد الأسرة غير المتعلمين، ومانح الرعاية الرئيسي للطفل، والأفراد الآخرون في الأسرة المعيشية والعدد الإجمالي لأفراد الأسرة المعيشية، والمشاركة في اللجان التنموية للقرى. وهذه المؤشراتُ مرتبطةٌ عن كثب بقضايا حماية الطفل.

الخطوة الثالثة – التحليل

باستخدام الملفات الثلاث – الملف التعليمي، وملف التغيّب والصحة والتغذية، وملف الخلفية المعلوماتية عن الأسرة – يُحدِّد المعلمون الأطفال الذين رسبوا والأسباب التي ربما تكون قد أدت إلى هذا الفشل. وفيما يلي عرضٌ للأسباب الأكثر شيوعاً لرسوب الطلاب:

- المستوى المتدني لتعليم الآباء والأمهات.
- مهنة الأب والأم (لا يوجد مهنة ثانوية).
- المستوى المرتفع لملكية الأراضي.
- المستوى المتدني لمعدل الدخل الشهري.
- هجرة الآباء والأمهات وخصوصاً هجرة الآباء.
- الوضع التغذوي السيء.
- ضعف الصحة.
- المستوى المرتفع للتغيّب.

الخطوة الرابعة – العمل

بالاعتماد على عوامل تعلّم الأطفال، يعمل المعلمون مع أفراد الأسرة والمجتمع المحلي للبدء في تنفيذ نشاطات تنمية الأسرة والمجتمع المحلي، أو برامج تحسين المدارس، أو مزيج من هذه النشاطات والبرامج لتحسين بيئة التعلّم للأطفال. وقد تشتمل هذه النشاطات على ما يلي:

- عقد اجتماعات منتظمة بين الآباء والأمهات والمعلمين لمناقشة تقدّم الطلاب وتوجيه التخطيط للنشاطات المدرسية.
- زيادة إمكانية وصول الأطفال إلى المدارس الابتدائية / الأساسية والثانوية والبقاء على مقاعد الدراسة فيها من خلال آليات عمل كالمنح الدراسية أو وسائل النقل المحسّنة من المنزل إلى المدرسة ومن المدرسة إلى المنزل.
- رفع كفاءة مهارات المعلمين في إجراء أبحاث العمل داخل الغرف الصفية.
- تنفيذ برامج بين الأقران وبرامج تشاركية تعلّمية.
- تعزيز عملية تطوير المهارات الحياتية.
- تأسيس مراكز للرعاية النهارية والتدريب المهني.
- تحسين نوعية وجبات الغذاء المدرسية.

- تحسين موارد المياه ومرافق الصرف الصحي.
- توفير إمكانية الوصول إلى الطاقة، وتعزيز البيئة المادية من خلال مبادرات كزراعة الأشجار، والحدائق المدرسية، وإدارة النفايات الصلبة.
- التصدّي لظروف الأيتام والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومعالجتها.

الخطوة الخامسة – المتابعة والتقييم

يجب أن تؤسس هذه العملية نقاط توقّف مختصرة خاصة بالمدرسة لتعلّم الأطفال غير الكافي والعوامل المرتبطة بذلك كمعدلات الرسوب والوضع التغذوي مثلاً. ويجب أن تضع أيضاً أهدافاً جديدة، وتُحدّد تدخّلات ملائمة، وتحدد الأدوار والمسؤوليات المنوطة بالمدرسة، والآباء والأمهات، والمجتمع المحلي، والجهات المعنية الأخرى.

وفي عملية متابعة التلاميذ / الطلاب كأفراد، يتتبّع نظام معلومات إدارة المدرسة التغييرات في تعلّم الطفل والعوامل المرتبطة به على مرّ الزمن. ويتضمن هذا التتبّع المتابعة ضمن الفصل الدارسي من خلال استخدام محفظة أو ملف للتلميذ (تقييم موثوق به)، بالإضافة إلى القيام بذلك فصلاً دراسياً بفصل وعاماً دراسياً بعام طوال مسيرة الطفل التعليمية.

وفي عملية تقييم المدرسة ونظام التعليم، يُنشأ ويُنَفّذُ برنامج للإبلاغ (إعداد وتقديم التقارير) خاضع للمساءَلة. فمن خلال الحالات الدراسية وغير ذلك من الوثائق، لا تُسجّل المدارس تحصيلها الكمّي فحسب، بل تسجّل أيضاً كيفية إحراز هذه النتائج.

©اليونيسف/نيويورك–المقر الرئيسي: ٢٠٠٦–٢٥١١/بيروزي

الفلبين: تكوين صورة كاملة عن اسم كل طفل

«نظامُ تتبّع الطلاب» هو أحد الاستراتيجيات التي تُساعد المدارس على السعي إلى الأطفال الذين يصعب الوصول إليهم، والأطفال المعرّضين للخطر، والأطفال المتعثرين وعلى مساعدتهم. وتتم في الوقت الراهن تجربة هذا النظام في ٢،٠٠٠ مدرسة من بين أكثر من ٣،٥٠٠ مدرسة صديقة للطفل في الفلبين. وفيما يلي مقتطفات من مقابلة مع السيدة إرليندا جي فاليز، وهي مديرة مدرسة إف. بينيتيز الابتدائية، التي تعتبر واحدة من المدارس التجريبية الريادية (اليونيسف، ٢٠٠٢ – المعلمون يتحدثون).

١- ما هو نظام تتبّع الطلاب؟

نظام تتبّع الطلاب هو عبارة عن نظام لتنظيم البيانات المهمّة عن المتعلمين – أداؤهم الأكاديمي، وإدراكهم الجسدي والعقلي، وخلفيتهم المعلوماتية الاجتماعية. وهو يجمع معاً وجهة نظر شاملة للطفل «ككل»، تسمح للمعلمين والإداريين بفهم البيئة الكلية التي يتعلم فيها الأطفال. وباختصار، فإن هذا النظامُ يكوّن صورةً وذاكرة كاملتين عن اسم كلّ طفل. ويعتبر هذا النظام أيضاً إنذاراً مبكراً سيُحدد الأطفال المحتاجين إلى اهتمام خاص، أو الأطفال المعرضين لخطر الإساءة، أو الأطفال المعرضين للتعثُّر وترك المدرسة. إنه نظام يحدد نمط التعلّم الضعيف ومدى تكراره، ويحدد الأطفال المحتاجين إلى المساعدة الفورية.

٢- متى وكيف بدأتم تنفيذ هذا النظام؟

بدأ الأمر برمّته في مايو / أيار عام ٢٠٠١، عندما تلقّيت أنا واثنين من زملائي (واثنتين من زميلاتي) من هذه المدرسة التدريبَ على النظام. وقد سَلّحَنا هذا التدريب بالمهارات والمعرفة لإنشاء النظام واستخدامه وتطبيقه في مدرستنا، باستخدام النموذج القائم على الحاسوب.

وعندما عدنا من التدريب، قمنا بتوجيه جميع المعلمين / المعلمات حول النظام، ودافعنا عنه أمام الآباء والأمهات وطلبنا دعمهم، وخاصة في إتمام استبانة عن الخلفية المعلوماتية لأسرة كلّ طفل من أطفالهم الملتحقين بالمدرسة. وللمصادقة على بعض المدخلات المثيرة للتساؤل، أجرينا مقابلات مع التلاميذ / الطلاب، وأفراد الأسرة الآخرين، وقادة المجتمع المحلي. بينما كان العمل جارياً في جمع البيانات للحصول عن خلفية معلوماتية للأسرة. كانت ممرضة المدرسة أيضاً تتابع صحة جميع الطلاب وتغذيتهم – بعد ذلك، طُلب من جميع المعلمين / المعلمات إعداد ملفات تعلّمية لكلّ طالب، يعود تاريخ المعلومات فيها إلى السنة الأولى لالتحاقهم بالمدرسة.

وقام المعلمون القائمين بهذه المهمة بتلخيص جميع البيانات، وقاموا أيضاً، بمشاركة مربي الصف «grade chairman» بتحديد الطلاب المتعثّرين من الناحية التعلّمية. وقد تم تصنيف هؤلاء الطلاب ضمن ثلاث فئات: التعثّر المزمن وهم أولئك الذين يرسبون دائماً، التعثّر المتقطّع – وهم أولئك الذين ينجحون مرة، ويرسبون مرة، والتعثّر المؤقت – وهم أولئك الذين رسبوا مرة واحدة لكنّهم لم يرسبوا من قبل. بعد ذلك تم تحليل سجلات الطلاب المتعثّرين (الذين أطلق عليهم تعبير «النجوم stars» للتحبّب، اختصاراً للأطفال المعرضين للخطر). وقد أصبحت خلاصات التحليل أساساً للتدخلات التي نُفذّت لصالح الأطفال. وتعمل المدرسة الآن على إتمام دراسة بحثية بعنوان «التعثّر في مدرسة إف. بينيتيز الابتدائية: الأسباب والآثار والحلول الممكنة»، ونأمل أن تُوجّه هذه الدراسة تدخلاتنا المستقبلية.

٣- ما هي الفوائد التي تجنونها من تنفيذ نظام تتبّع الطلاب؟

ما زالت تجربتنا مع هذا النظام حديثة جداً، لكننا نشهد تغييرات سلوكية إيجابية في أوساط معلمينا. فقد أصبح المعلمون، استناداً إلى شهاداتهم الذاتية وملاحظات أقرانهم وطلابهم، أكثر صبراً وتفهماً للطلاب المتعثّرين، أو الطلاب الذين تفوتهم فرص الحضور في غرفة الصف، أو الأطفال الذين يسيؤون التصرف في الصف. ففي الماضي كان المعلمون يعتبرون الطلاب المتعثّرين والمتغيبين طلاباً يشكّلون مشكلة للمدرسة، أما الآن فهم ينظرون إليهم كأطفال يواجهون مشكلات. كذلك فقد أصبح المعلمون يعرفون معلومات أكثر عن طلابهم – الخلفيات المعلوماتية عن أسرهم وظروفهم الخاصة. إننا نؤمن بأن هذه الخطوة هي إحدى الخطوات الكُبرى في المساعدة الحقيقية للطلاب المعرّضين للخطر.

كذلك فقد لاحظنا الآن وجود علاقات أقوى بين المعلمين والطلاب. ويثق بعض الطلاب ذوي المشكلات الخاصة بمعلميهم ويهرعون إلى المدرسة للحصول على ملجأ وسلوى (مؤاساة) عندما تفشل أسرهم في منحهم الاهتمام والرعاية التي يحتاجون إليها. وأخيراً، فقد ساعَدنا النظامُ على تحديد جدول أعمال لأبحاث المدرسة للسنوات القادمة. وبما أن هدف مدرستنا هو تقديم التعليم الأساسي جيد النوعية لطلابنا، فإنه يتحتّم علينا إيجاد طرق لجعل هذا النوع من التعليم حقيقة واقعة، وإيجاد الأسباب الكامنة وراء المستويات المرتفعة من التغيب والتسرّب والمستوى المتدني للتحصيل، والتصدي لها. ويُبيّن لنا النظام كيفية فعل ذلك – فقد قدم لنا أداة لاكتشاف أسباب المشكلات حتى نتمكّن من التصدي «لطرق» حلها.

٤- كيف حَفَزتم المعلمين المُرهقين بالعمل على دعم النظام؟

عندما قدّمنا النظام لمعلمينا في بادئ الأمر، صدرت عنهم ردود أفعال مختلطة. فبعضهم كانوا داعمين له، لكن العديد منهم كانوا لا مُبالين وشكّاكين ولم يؤثر النظام فيهم. لذلك قمنا بالدفاع عن النظام أمامهم، مُركّزين في ذلكَ على الفوائد المحتملة التي سيعود بها النظام عليهم وعلى طلابهم. وكذلك فقد كفلنا لهم أنّ دعمهم للنظام يُترجَم في نقاط إضافية في تقييم أدائهم. وعلاوةً على ذلك، فقد جعلنا المدرسة تأخذ على عاتقها إجراء دراسة بحثية عنوانها «التعثّر في مدرسة إف. بينيتيز الابتدائية: الأسباب والآثار والحلول الممكنة»، مما أوجد الأموال للمدرسة.

٥- ما هي التحديات التي واجهتموها في تنفيذ نظام تتبّع الطلاب؟

يمكن تصنيف التحديات اللاتي واجهناها في البدء بتنفيذ النظام ضمن ثلاث فئات:

أ. الحصول على الدعم من المعلمين- في البداية كان هذا الأمر صعباً، حيث كان عدد من المعلمين غير مُهتمين بالموضوع وغير مُبالين به. ولكن، من خلال مزيج مُبدع من الإقناع والاعتراف بإسهام المعلمين، استطعنا الحصول على دعمهم للنظام.

ب. الحصول على المعلومات الصحيحة من الآباء والأمهات – كان هناك العديد من الأسئلة في ملف الخلفية المعلوماتية عن الأسرة، اعتبرت «مناطق حسّاسة» بالنسبة إلى الآباء والأمهات، كالتحصيل التعليمي والدخل الأسري مثلاً. وللحصول على معلومات صحيحة من الآباء والأمهات، توجّب علينا مصادقتهم أولاً، ومساعدتهم على استيفاء الاستبانات، والتأكد من صدق المعلومات التي تم جمعها عن طريق إجراء المقابلات مع أطفالهم.

ج. تداخل التقارير – يتطلب نظام المدرسة إنتاج العديد من التقارير، وفي أغلب الأحيان، تُثقلُ المدارسُ بعبء إعداد هذه التقارير. وبناءً على ذلك، فإننا نستكشف طُرقاً لإدماج قواعد البيانات والتقارير هذه جميعها، حتى يُصرف وقت أقل وجهد أقل في الإعداد لها جميعها.

٦- ما هي الدروس المستفادة وما هو الاتجاه المستقبلي؟

- الفهم الأفضل للخلفية المعلوماتية عن أسر الطلاب له دور كبير في تحسين التحصيل الأكاديمي.
- المعرفة التامّة للطفل تُساعد في تعليمه بشكل جيد.
- التقدير والاعتراف الملائمين لجهود المعلمين هما المفتاح للحصول على دعمهم.

وفي الأشهر القادمة، نعتزمُ الاستمرار في استخدام النظام وتقويته، وإتمام دراستنا عن تعثّر الطلاب. وكذلك فإننا نخطّط لعقد ورشات العمل، حيث يحدد جميع المعلمين معاً سُبُلاً ممنهجة للتصدّي لعوامل التعثّر والتغيّب والتسرّب. وفي غضون ذلك، سنساعد في حشد المناصرة وكسب التأييد لتوسيع نطاق هذه المبادرة لتشمل جميع المدارس في مقاطعة مانيلا.

المصدر: <www.unicef.org/teachers/forum/٢٠٠٢.htm>.

٨-٥ المتابعة والتقييم لدعم إدماج المدارس الصديقة للطفل (في نظام التعليم)

على المستوى الكلي، يجب أن يُوجِدَ الأشخاصُ الذين يقومون بعملية التيسير للمدارس الصديقة للطفل ويناصرونها الدليل والبرهان الذي يدعم المزيد من الاستثمارات في توسيع نطاق نموذج المدارس الصديقة للطفل (إلى أن يبلغ مداه) وإدماجه في الأنظمة التعليمية. ويساعد هذا الدليل والبرهان على إقناع الحكومات وغيرها من الشركاء لدعم الاستثمار الضروري وللالتزام باستخدام نموذج المدارس الصديقة للطفل كوسيلة لتحسين نوعية التعليم. ويأتي نوع الدليل والبرهان المطلوب، بشكل أساسي، من ممارسات المتابعة والتقييم. وفي هذا الصدد، يجب التشديد على نقطتين: الالتزامُ بمعايير التقييم الفنية أمرٌ شديد الأهمية لضمان مصداقية الدليل والبرهان الذي يتم تقديمه، ووجوب إجراء التنفيذ من قبل المختصين الذين تفصلهم "مسافة"، إلى حد كبير، عن المجموعات المشاركة في التصميم والتنفيذ والمناصرة لنماذج المدرسة الصديقة للطفل. وتُعزِّز هذه التدابير قيمة الدليل والبرهان من حيث الموضوعية والالتزام بالمعايير الفنية.

وتعتبر المعايير المقبولة للاعتمادية والمصادقة والقابلية للتعميم عناصر مهمة في تصميم أدوات ودراسات المتابعة والتقييم. وتتنافس تكلفة هذه التقييمات والدراسات مع حجم الطلب على الموارد التعليمية والتعلّمية. وبناءً على ذلك، من المهمّ استخدام عمليات جمع البيانات الموجودة والتخطيط لها قَدْرَ الإمكان، مما يخفّض التكاليف ويشجّع على المتابعة والتقييم كجزء من عملية إدماج نماذج المدارس الصديقة للطفل.

وتُستخدم مجموعة واسعة من مصادر البيانات لمتابعة نماذج المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل وتقييمها دعماً لتوسيع نطاقها وإدماجها في نظام التعليم. وبالنسبة إلى أساليب الدراسات المسحية المعيارية المستخدمة، بصورة معهودة، في التقييم، تعتبر إحصاءات نظام التعليم القائم حالياً مصدراً جيداً للبيانات اللازمة للمؤشرات الأساسية كمقاييس لمبادرة التعليم للجميع مثلاً. بَيْدَ أنه من المهم جداً، في تقييم نماذج المدارس الصديقة، إدماج مبادئ المدارس الصديقة للطفل وقضاياها بشكل تام في تصميم عملية التقييم. وتنطوي عملية المتابعة والتقييم الموثوق بها على الاستقصاء العميق على مستويات المدرسة، والمجتمع المحلي، والحكومة المحلية، وذلك للحصول على المتغيرات التي تؤثر في التغييرات المنسوبة إلى تنفيذ نموذج المدرسة الصديقة للطفل. وبالإضافة إلى البيانات الكمية المستقاة من نظام التعليم والمصادر الأخرى، يجب أن يكون هناك استخدام واسع النطاق لمجموعة متنوعة من البيانات النّوعيّة والعوامل – بما فيها العوامل العملية والعوامل السببية – التي سوف تحتاج إلى أن تُحصر وتُكشف كجزء من التقييم.

وتُقيّم عملية التقييم المدى الذي تم فيه إنتاج المخرجات التي تم التخطيط للحصول عليها في الجدول، وكفاءة إدارة الموارد في إنجاز تلك المخرجات، ومدى جودة تنفيذ التدخلات من قبل المدارس. كذلك فعملية التقييم تحدد العوامل الرئيسة التي تعيق التنفيذ أو تعززه. وغالباً ما تشتمل عملية تقييم المدارس الصديقة للطفل على مؤشرات تقيّم مشاركة الأطفال ومشاركة المجتمعات المحلية ومشاركة المعلمين في صنع القرار. ويمكن للمؤشرات التي تُركّز على العلميات أن تتفحّص فيما إذا كانت نوادي الطلبة أو مجالس الطلبة قد شُكِّلت أو فيما إذا كانت مجالس الآباء والمعلمين تجتمع بصفة دورية، وماهية الدور الذي تؤدّيه تلك الهيئات في الخطط التنموية المدرسية. ومن الممكن كذلك أن تقيّم مؤشرات العملية الممارسات داخل غرفة الصف وأساليبها واستخدام النشاطات التعلّمية المُركّزة على الطفل.

أمثلة على الأسئلة المطروحة لتقييمات النتائج:

هل تمتلك المدارس سياسات لتحسين البيئة المادية السليمة القوية والمحافظة عليها؟ هل يتم تنفيذ السياسات وإنفاذها جبرياً؟

هل تتصدّى السياسات لجميع جوانب البيئة المادية (الهواء، والماء) والصرف الصحي، والنفايات، والموقع، والمواد الكيماوية الخطيرة، ووسائل النقل، والطعام / الغذاء، وناقلات المرض)؟

هل تم تحديد الأهداف جيداً، وهل تضع هذه الأهداف معايير لقياس نشاطات التدخلات والنتائج وتقييمها؟

هل يتم إشراك الطلاب، والمعلمين، والكوادر الصحية المدرسية، وكوادر خدمات الطعام، والآباء والأمهات، وأفراد المجتمع المحلي في التخطيط للتدخلات؟

هل يتم إدماج التعليم / التثقيف الصحي ذي الصلة محلياً في نشاطات المنهاج الدراسي والنشاطات اللامنهجية؟

هل يتم تقديم التدريب أثناء العمل للتربويين المسؤولين عن تنفيذ التثقيف الصحي البيئي القائم على المهارات الحياتية؟

هل يشعر المعلمون بالارتياح عند تنفيذهم المنهاج الدراسي؟

هل تقوم الخدماتُ الصحية المدرسية بفحص المشكلات الصحية البيئية دورياً؟

وعلى العموم، يجب أن يكون هناك توازن حكيم بين البيانات النوعية والبيانات الكمية. واعتماداً على المعلومات التي تم السعي إلى الحصول عليها، من الممكن استخدام أدوات متعددة – بما فيها المقابلات الفردية، ونقاشات مجموعات الحوارات المركّزة، والاستبانات، والملاحظة داخل غرفة الصف، وتحليل الوثائق. وتقدم قوائم التحقّق غالباً إجابات على أسئلة من مثل "ماذا" أو "كم عدد" أو "كم مرّة"، لكن أسئلة "لماذا" الرئيسية التي تشرح السببية قد تتطلب المزيد من النهوج مفتوحة النهاية. وتعتبر أسئلة "نعم أم لا" ذات استخدام محدود لأنها لا تقيس التقدم. وتعتبر مقاييس "لِكرت" أكثر فائدةً (انظر الإطار: المؤشرات الإقليمية لمكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة شرق آسيا والمحيط الهادي، إلى اليسار).

يُتيح المقياس أعلاه قياس التقدّم على مرّ الزمن، ويُشجّع الإدارة المدرسية على إبقاء المراحيض نظيفة، ويوفّر عدداً كافياً من الحمّامات للفتيات. بَيْدَ أن هناك سؤالاً إضافياً مطلوباً لتحديد العدد الفعلي من الحمّامات الواجب توفيرها حسب الجنس ونسبة الطلاب إلى الحمّامات.

تقوّي البيانات النوعية وتُثري النوعية الكلية للدليل والبرهان التي يقدمها التقييم، مما يُعطي قَدْراً من التبصّر أعظم لاتخاذ القرارات بشأن الإدماج ويساعد على التّصدّي للعوائق الأكثر دقةً والتي قد تؤثر في إدماج المدارس الصديقة للطفل في نظام التعليم. ومع أنّ البيانات الكمية المتوافرة بسرعة من الإحصاءات الرسمية تعتبر مصادر جذّابة لأيّ تقييم للمدارس الصديقة للطفل، إلا أنّه يجب الأخذ في الحسبان وجود مخاطر في بعض السياقات اعتماداً على الإحصاءات الرسمية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأرقام لا تروي، في أغلب الأحيان، القصةَ كاملةً بالنسبة إلى النماذج المعقّدة كالمدارس الصديقة للطفل.

المؤشرات الإقليمية لمكتب اليونيسف الإقليمي بمنطقة شرق آسيا والمحيط الهادي: مرافق الحمامات

٥	كلا الجنسين يستخدمان مرافق منفصلة تُنظّف دورياً.
٤	كلا الجنسين يستخدمان مرافق منفصلة ولكن لا تتم المحافظة عليها نظيفةً.
٣	كلا الجنسين يستخدمان المرافق ذاتها وتُنظّف دورياً.
٢	كلا الجنسين يستخدمان المرافق ذاتها ولكن لا تتم المحافظة عليها نظيفةً.
١	لا توجد مرافق حمّامات.

ويجب أن يستفيدَ أيّ تقييم موثوق به للمدارس الصديقة للطفل من الحالات الدراسية التي تجرى على الممارسات الفضلى، وخاصة إذا كان تكرارها ممكناً على مستوى غرفة الصف والمدرسة في عدد متنوّع من السياقات. وبالمثل، يمكن أن تكون الحالات الدراسية للأثر الإيجابي الذي تُحدثه المدارس الصديقة للطفل في الأطفال كأفراد برهاناً وصفياً قوياً لإثراء التقييم. وعموماً، تعتبر الحالات الدراسية جيدة في إرساء التقييمات من خلال الشرائح الموضّحة للواقع. وقد يكون لهذا الإرساء الأهمية ذاتها التي للتحليل الإحصائي المُعقّد عندما يتعلق الأمر بإقناع صانعي القرار بفوائد نموذج المدرسة الصديقة للطفل.

وعند قياس أثر المدارس الصديقة للطفل، من المفضّل أن تُقاس البيانات النوعية لمواقف التلاميذ / الطلاب والآباء والأمهات بطريقة كمية، وذلك من خلال استخدام الأدوات المعيارية كمقياس "لِكرت" لقياس التغييرات في المواقف والعواطف. ويجب أن تذهب الدارسات أيضاً إلى ما هو أبعد من مستوى المدرسة لتقييم أسباب عدم قدوم الأطفال إلى المدرسة، ولتصنيف البيانات وفقاً لمعايير أخرى مثل الإثنية، والطبقة الاجتماعية، والنوع الاجتماعي. وتعتبر الإحصاءات الرسمية من "طفل إلى طفل"، التي تلقّت الدعم مؤخراً من اليونيسف، في دول مثل كينيا وأوغندا، أمثلة جيدة على استخدام المكوّنات الديمغرافية والمواقف في المجتمع المحلي للتوصّل إلى فهم أفضل لقضايا المدرسة. ويمكن أيضاً استخدام بيانات من قطاعات أخرى، بما في ذلك السجلات الصحية من مراكز الصحة العامة المحلية، لقياس أثر المدارس في المؤشرات الصحية الرئيسية للأهداف الإنمائية للألفية.

وقد تدعو الحاجة، في الأحوال المعتادة، إلى توفير بيانات طولية لقياس التغيير على مرّ الزمن، ولتقييم أثر تنفيذ نماذج المدارس الصديقة للطفل. ويمكن، كبديل لذلك، استخدام البيانات المُقَارنة لهذا الغرض باختيار عيّنة من المدارس الصديقة للطفل ومجموعة تَحَكُّم من المدارس القائمة في بيئات اجتماعية اقتصادية وإثنية وجغرافية مماثلة، وذلك لقياس الأثر الذي تُحدثه نماذج المدارس الصديقة للطفل. وقد تم استخدام هذا البديل في دراسة تحديد خط الأساس للمدارس الصديقة للطفل في نيجيريا لعام ٢٠٠٤، التي كشفت النقاب عن أنّ المدارس الصديقة للطفل كانت أكثر شعبية من المدارس العادية عند مقارنتها بتلك المدارس المُدرجة في عيّنة التحكّم.

٨-٦ المتابعة والتقييم لدعم الاستثمار

لمتابعة الإنفاق المالي في المدارس الصديقة للطفل أهميةٌ بالغةٌ بالنسبة إلى المساءلة والشفّافية والإنصاف. إذ يمكن إنشاء وتطوير سلسلات التدقيق اللازمة لتتبّع المُدخلات في كل أجزاء النظام. فعلى سبيل المثال، قد تتتبّع إحدى سلسلات التدقيق شراء الكتب المدرسية حتى وصولها إلى أيدي الطلاب. وبينما تقوم هذه السلسلة بتتبّع رحلة الكتب المدرسية، يُمكنها أن تُقيّم فيما إذا كانت الكتب المدرسية قد وصلت إلى الفتيات أو الأطفال المهمشين أم لا، ومدى التأثير الذي يُحدثه استخدام المعلمين لهذه النصوص. ويحدث هذا التدقيق وصولاً إلى "المستخدم النهائي" في كينيا وأوغندا من خلال حملة "الكتب في أيدي الأطفال". وفي أوغندا، يتم تعليق الموازنات التقديرية للمدارس على الجدران لضمان المساءلة أمام المجتمعات المحلية. ويساعد هذا النوع من المتابعة على ضمان استخدام الموارد المُستثمرة في المدارس الصديقة للطفل على النحو المطلوب.

وغالباً ما تفشل الابتكارات ليس لأن الاستثمارات غير كافية، ولكن لأن الموارد لا تُستخدم بالطريقة المقصودة منها لتحقيق النتائج المرغوب فيها. وكذلك فإن لقياس تكلفة المدارس الصديقة للطفل أهميةً حاسمةً أيضاً في توضيح الجدوى

المالية من توسيع مدى التعليم من خلال المدارس الصديقة للطفل، باعتباره نهجاً قائماً على الحقوق لتوفير التعليم جيد النوعية للجميع. وستُصبح حزمةُ التعلّم الأساسية، التي أطلقتها منظمة اليونيسف مؤخراً، أداةً مهمةً "لحساب تكاليف" حزمة التعلّم الدنيا للتدريس / التعليم الصديق للطفل.

٨-٧ نظرة عامة على التجارب الخاصة بمتابعة المدارس الصديقة للطفل وتقييمها

يعتبر تتبُّع نتائج المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل وحركتها التقدمية تجاه بلوغ «المثل الأعلى» الصديق للطفل أحد التحديات المستمرة. وقد أسفرت مراجعات حالات الدول لمبادرات المدارس الصديقة للطفل عن توفير أمثلة قليلة نسبياً، حيث تم الإبلاغ عن نتائج المخرجات والمحصّلات أو تقييمها. إذ من الشائع إظهار النشاطات التي أُنجزت والمُدخلات التي قُدمت، بصفة أساسية في التقارير المقدمة.

قدمت تقيمات نماذج المدارس الصديقة للطفل حجج غير كافية لدعم هذه المدارس. وثمة أمثلة كثيرة على الدليل والبرهان المفيد والمثير للاهتمام، الأمر الذي يبشّر بالنجاح من حيث مسألة المناصرة وكسب التأييد. ولكن، في أغلب الأحوال، لم تقم مشاريع المدارس الصديقة للطفل بتفصيل تصميمها أو خطوط الأساس لديها أو نظم المتابعة والمؤشرات وفق الإطار العمومي للمدارس الصديقة للطفل ومبادئها الأساسية باعتبارها «حزمة» ديناميكية.

ولأنّ نموذج المدارس الصديقة للطفل قد تحوّل من كونه مخططاً صارماً إلى مجموعة من الخصائص أو الأبعاد الرئيسة، فإنه يمكن الآن تشخيص جوانب «المثل الأعلى» وتفصيلها من خلال إطار مشترك يتمتع بدرجة من المرونة المبنية فيه. ويُمكن تصنيفُ المُدخلات والنشاطات والنتائج وكأنها تنتمي إلى أحد المبادئ الأساسية لإطار المدرسة الصديقة للطفل أو إلى أي مبدأ آخر منها، ومن ثَمّ يمكن الإبلاغ عنها بطريقة قد تساعد على جمع وتصنيف النتائج. وسيقدم ذلك صورة أوضح لوضع التنفيذ على مستوى الدولة، وعلى المستويين الإقليمي والعالمي.

ومع ذلك، هناك عموماً بضعة مشروعات تُدار حالياً ويسمح لها بالإبلاغ عن تقدمها على صعيد إنشاء مدارس تُجسّد الإطار المفاهيمي للمدارس الصديقة للطفل، وعلى صعيد تحقيق المنافع التي تتراكم عن هذه البرامج. وقد نشأ هذا الوضع في جميع المناطق للأسباب المتداخلة نفسها إلى حد كبير:

- اتجهت المشاريع إلى تنفيذ المدارس الصديقة للطفل تدريجياً (وكان ذلك يحدث في بعض الحالات، على أساس ارتجالي خاص تقريباً) من حيث الأبعاد التي تتلاءم، أكثر ما تتلاءم بسرعة، مع البرامج القائمة والأولويات المحلية أو تقوم عليها. ويبدو أن أيّاً من تلك المشاريع لم يبدأ على أساس شامل صديق للطفل وموجّه نحو المدرسة. وبالرغم من أن هذا النهج يبدو منطقياً من وجهة نظر البرامج حيث «إستعدادية» الشركات القائمة، والموارد التمويلية، والخبرات وسجل الإنجازات المثبت، إلاّ أنه جعل تتبّع تقدم المدرسة الصديقة للطفل ككلّ أمراً صعباً.
- أعدّ القليل من المشاريع تدابير مصمّمة خصيصاً لتحديد خط الأساس بالنسبة إلى وضع جميع أبعاد المدارس الصديقة للطفل، سواء أكان ذلك بشكل منفصل أم من حيث علاقة هذه الأبعاد بالأنظمة التعليمية المحلية، والمجتمعات المحلية الشريكة، والمدارس، والأسر.
- قامت المشاريع بالإبلاغ عن النشاطات والنتائج وفقاً لاستراتيجيات وعناصر برامج المدارس الصديقة للطفل المطبقة لديهم بدلاً عن «الحزمة المثالية». وفي بعض الحالات، تكون الصور الناتجة عبارة عن توصيفات مفصّلة لأجزاء منفصلة من المدرسة

الصديقة للطفل. وهذه التوصيفات لا توضح إذا ما كانت، تلك الأجزاء تتناسب مع بعضها بعضاً لتغدو أكثر من مجموعها – أي فكرة المدرسة الصديقة للطفل كإطار مفاهيمي وعملي متكامل.

وبينما تتطور مشاريع المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلم الصديقة للطفل، وتتحسّن على الأرجح من حيث إمكانية الوصول والفعالية، إلا أن طبيعة هذا التطور وأثره ليست واضح بشكل تام بسبب الافتقار إلى المتابعة والتقييم الجيدين. وعلاوةً على ذلك، تعتبر قلة الأدلة والبراهين التي تتمخض عن تحليل التكاليف والمنافع عائقاً مهماً لعمليتي المناصرة وجمع الأموال الناجحتين والمطلوبتين لتوسيع نظام المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلّم الصديقة للطفل إلى أقصى مدى لها.

٨-٧-١ أمثلة على تقييم المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلم الصديقة للطفل

مبادرة المدارس الصديقة للطفل في نيجيريا: لاحظت «مراجعة منتصف المدة التي أجرتها حكومة نيجيريا الاتحادية واليونيسف» (٢٠٠٤) أنّ ٢٨٦ مدرسة ابتدائية / أساسية في جميع أنحاء نيجيريا قد مُنحت صفة «الوضع الصديق للطفل». كذلك فقد فصّلت تقارير ميدانية مختلفة الآثار التي أحدثتها المدارس الصديقة للطفل فيما يتعلق بالالتحاق بالمدرسة والبقاء على مقاعد الدراسة فيها. بَيْدَ أن مكتب اليونيسف في نيجيريا قد طالب بتوفير بيانات إضافية عن العمليات وتحصيل التلاميذ / الطلاب في المدارس الصديقة للطفل، والأثر الكلي الذي تحدثه هذه المدارس، وبتقديم نظرة عامة أوضح عن المدخلات والنشاطات في دعم المدارس الصديقة للطفل. ونتيجة لذلك، فقد تم تصميم وتنفيذ دراسة لتحديد خط الأساس لأنماط التفاعل في غرفة الصف. ومشاركة المجتمع المحلي، والتفتيش على المدرسة والإشراف عليها، والمواقف تجاه التعليم – وخاصة تعليم الفتيات – والتخطيط للمدرسة والإدارة المدرسية. وقد قيّمت دراسة خط الأساس أثر التدخلات الماضية وقدّمت نقطة بداية لدراسات الأثر المستقبلية.

وقد استخدم تقييم خط الأساس مجموعة من الدراسات تستخدم أساليب نوعية وكمية سواء بسواء. وكان الاختيار بواسطة عينة طبقية عشوائية، تضمن أنّ المجتمعات المحلية المدرسية تمتلك مواصفات متماثلة بالنسبة إلى الإنتماء الحضري والريفي.

وقد قيّم التقييمُ أثَر مبادرة المدارس الصديقة للطفل من حيث:

- النتائج – الالتحاق، القدرة الاستيعابية للصف الأول الابتدائي / الأساسي والفجوة بين الجنسين في الالتحاق، ومعدلات التّسرب، والرسوب، والإتمام، ونتائج التعلّم، والالتحاق بمراكز الطفولة المبكرة.
- العمليات والعلاقات – نوعية التفاعل بين التلاميذ / الطلاب أنفسهم، وبين التلاميذ / الطلاب والمعلمين، وبين المعلمين والمشرفين والمفتّشين، وبين المدرسة والمجتمع المحلي، وكذلك بين المواقف ونماذج التفاعل.
- التفاعل داخل غرفة الصف – تحليل الخطاب، وتحليل الخط الزمني لقياس نوعية التفاعل في العينة الفرعية للمدرسة، باستخدام الفيديو، والبيانات المباشرة الناتجة عن الملاحظة، باعتبارها عملية جمع للبيانات.

مشروع البيئة التعلّمية الصديقة للطفل الڤيتنامي: ثمة اهتمام كبير بتطوير وتطبيق نظام المتابعة وتقييم البرامج القائم على المجتمع المحلي. وبالتّصدي لثلاثة مجالات ذات أولوية في المشروع، وهي: المتابعة والتقييم، والإدارة القائمة على المدرسة، والشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، يُعتبر نظام المتابعة وتقييم البرامج القائم على المجتمع المحلي نظاماً لجمع البيانات على مستوى المشروع كلّه، وهو موجّه إلى إنشاء وبناء قاعدة بيانات مركزية. ويتوقّع أن يتم استخدامه على أساس منتظم لتوجيه عملية تنفيذ المشروع في فيتنام.

ويتم حالياً تطوير نظام المتابعة وتقييم البرامج القائم على المجتمع المحلي والترويج له كآلية عمل ومنتدى:

- يُقدّم حقوق الطفل والمدارس الصديقة للطفل، ويُعرّف بهما ويحشد المناصرة وكسب التأييد لهما.
- يُفعِّل عملية التقييم الذاتي للمدرسة والتخطيط لها.
- يقدم البيانات التي تستكمل التخطيط على مستوى الإقليم، والمحافظة / المقاطعة، والتخطيط المحلي.
- يتَتَبّع الأطفال، وخاصة الفتيات والأطفال الفقراء.
- يخلق ظروفاً تمكينية لإدخال المزيد من التطوير على البيئة التعلّمية الصديقة للطفل.
- يتلاقى مع التدخلات الرئيسة ويولّد مشاركة مجتمعية محلية أقوى.
- يساعد مديري المدارس في إدارة مدارسهم بطرق أكثر فعالية وتشاركية.

ويشتمل نظام تقييم البرنامج والمتابعة القائمة على المجتمع المحلي على دراسات مسحية لخط الأساس تُجرى في ٢٠٠ مدرسة مرتين سنوياً، في بداية كل سنة دراسية وفي نهايتها. وهو يدعم التدريب للمسؤولين المحليين على أساليب إجراء الدراسات المسحية، واستخدام البيانات في صنع القرار والإدارة، علماً بأنّ نظام المتابعة وتقييم البرامج القائم على المجتمع المحلي قد وُضع ليعمل كدورة تسير قُدُماً إلى الأمام: المناصرة وكسب التأييد والتدريب على جمع البيانات -< وجمع البيانات ميدانياً -< والتحليل -< والتخطيط للعمل المدرسي -< وتنفيذ البيئة التعلّمية الصديقة للطفل -< وجمع المزيد من البيانات الخاصة «بتقييم التقدّم».

ويُستخدم التحليل تكوينياً formatively وعلى المستوى المحلي لتحسين وضع المدرسة، وكمدخلات لقاعدة البيانات المركزية في وزارة التربية والتعليم والتدريب الفيتنامية من أجل التخطيط وتخصيص الموارد.

مشروع نظام المدرسة الصديقة للطفل في الفلبين: في عام ٢٠٠٣، باشر كلٌّ من المعهد الآسيوي للصحافة والاتصال، ووزارة التربية والتعليم الفلبينية، ومنظمة اليونيسف بإجراء حالات دراسية لتوثيق الممارسات الفضلى في تنفيذ المدارس الصديقة للطفل. وباستخدام أسلوب الملاحظة والمقابلات المكتوبة بِصَيغ موجزة غير مُحلّلة بشكل نسبي، تقدم الحالات الدراسية منظوراً مختلفاً ومثيراً للاهتمام بشأن نتائج المشروع – وهذه «نافذة» تُطِلُّ على ما يعتقد المستخدمون والمنتفعون أنّ المفاهيم والممارسات الصديقة للطفل قد أنتجته (لوبيز، ٢٠٠٣).

وقد تم تصنيف وتبويب الحالات الدراسية في المجالات التالية:

- الإنجاح – تنفيذ نظام المدرسة الصديقة للطفل.
- محبّة المدرسة والبقاء فيها – التلاميذ / الطلاب.
- من المعلم مع المحبة – المعلمون.
- القيادة تضرب مثالاً يُحتذى به – الإداريون.
- البناء معاً – المجتمع المحلي.
- من أجل الأطفال – تتبُّع الطلاب.

٨-٨ مَنْ هي الجهة التي يجب أن تضطلع بالمتابعة والتقييم، وما هي أدوارها المحتملة؟

لتحقيق التوافق على النهج القائم على الحقوق للتعليم جيد النوعية، لا بُدّ من إدماج مفهوم المدرسة الصديقة للطفل في نظام المتابعة والتقييم الحكومي. ويتطلب هذا الإدماج موافقة جميع الجهات المعنية على المعايير اللازمة لتقييم صداقة الطفل في البيئة التعلّمية. وتضمّ الجهات المعنية في صفوفها الطلاب، والآباء والأمهات ومانحي الرعاية، والمجتمعات المحلية، ومديري المدارس والمعلّمين، والقادة الدينيين والتقليديين، والمسؤولين الحكوميين على جميع المستويات، والشركاء في التنمية، ومنظمات المجتمع المدني. ولكل مجموعة دورها في عملية المتابعة والتقييم.

وتختلف بُنى حوكمة التعليم من دولة إلى أخرى، وتعتمد على عدد المستويات في كل نظام حكومي. وقد تشتمل تلك المستويات على الحكومة الوطنية، والحكومات على مستوى المحافظات / المقاطعات والحكومة المحلية، وعلى المجتمع المحلي، والمدرسة ذاتها. وقد يوجد لدى الأنظمة الاتحادية مستوى إضافي، كما يوجد لدى بعض الدول مستويات الأقاليم وهي أعلى من مستوى المقاطعات / المحافظات. وقد يؤدي إشراك العديد من المستويات إلى إبطاء عملية المتابعة والتقييم وإرباكها. وتفرض اللامركزية عملياً تركيزاً أكبر على المتابعة والتقييم على مستوى المدرسة وعلى مستوى الحكومة المحلية، حيث تلعب الحكومة المركزية دوراً أكبر في الجودة النوعية والتنسيق الكلي.

ويجب أن يعمل أيّ نظام للمتابعة، مترابط ومتماسك منطقياً، على ربط هذه المستويات الإدارية المختلفة معاً، وعلى إشراك الجهات المعنية إلى حدٍّ معيّن. ومن المرجّح إشراك بعض الجهات المعنية في عملية التقييم الذاتي، بما فيها المنظمات غير الحكومية المحلية، والمنظمات القائمة على المجتمع المحلي، والمنظمات الدينية، والقادة التقليديون، والمجتمعات المحلية والآباء والأمهات، والمشرفون والمفتشون المحليون، ومديرو المدارس، والمعلمون، والمدرّبون، ومانحو الرعاية، والتلاميذ / الطلاب. ويجب أن ترتبط المعايير الخارجية ومعايير التقييم الذاتي معاً، ولكن يجب تبيان الأولويات المحلية في نشاطات التقييم الذاتي والدراسات المسحية التي تقودها جهات خارجية.

ويقترح الجدول ٨-١ أدواراً محتملة لأولئك الذين قد يتم إشراكهم في عملية متابعة وتقييم التعليم وفق معايير المدارس الصديقة للطفل ونهوجها.

© اليونيسف/نيويورك٢٠٠٥/١٢٨/موهان

الجدول ٨-١

الجهة المعنية	الدور	الغرض	ملاحظات
وزارة التربية والتعليم ومديرياتها، بما فيها مجالس التخطيط والامتحانات، والمفتشيات والمؤسسات شبه الحكومية الرئيسية.	يجب أن تقوم وزارة التربية والتعليم بدور محوري في عملية المتابعة والتقييم كلها.	ضمان وجود الروابط بين عملية المتابعة والتقييم للمدارس الصديقة للطفل، وبيانات التعليم العام عن المدارس، وتنمية الطفولة المبكرة، ومراكز التعليم غير الرسمي.	قد تدعو الحاجة إلى تنمية القدرات. ويتم إشراك السلطات الحكومية على مستوى الدولة المقاطعة / المحافظة والمستوى المحلي. بؤرة الاهتمام: السياسات وتحليل البيانات للقطاع.
الوزارات الأخرى، كوزارة المياه، والبيئة، والصحة، وشؤون المرأة، والرفاه الاجتماعي / الرعاية الاجتماعية والمالية	استشاري، من خلال اللجان المشتركة بين القطاعات.	ضمان إيلاء الصحة، والمياه والصرف الصحي، والطاقة، والنوع الاجتماعي الاهتمام اللازم، وتقديم حزمة دنيا لتقليص المخاطر والتكيف مع تغير المناخ.	من الممكن أن تساعد الوزارات الأخرى في التصميم والإشراف العامّين على عملية المتابعة والتقييم على مختلف المستويات في النظام، وفي عملية المتابعة والتقييم الفعلية على مستويات الدولة وسلطة الحكومة المحلية.
المؤسسات الأكاديمية، ومؤسسات تدريب المعلمين، والوكالات الاستشارية.	الدعم الفني لضمان نوعية المتابعة والتقييم والأبحاث.	ضمان النوعية ووجود روابط بين عملية المتابعة والتقييم وتدريب المعلمين والمسؤولين الحكوميين.	يجب إشراك الأنظمة العامة، كالجامعات المحلية وكليات تدريب المعلمين قدر الإمكان.
كبار شركاء التنمية الدوليون في مجال التعليم	يمكن تمثيلهم بلجنة توجيهية عامة أو بالاتفاق على المؤشرات وأنظمة الإبلاغ الرئيسية.	ضمان التوصل إلى توافق بشأن التصميم والنهج العامين للمتابعة والتقييم، خاصة بالنسبة إلى المؤشرات الرئيسية المختارة.	قد تضطلع أو لا تضطلع منظمة اليونيسف بالدور القيادي. ربط تلك الشراكات مع نظام معلومات إدارة التعليم العام وضمان الجودة. ويمكن إشراك شركاء التنمية الميدانين مباشرة على مختلف المستويات.
المنظمات غير الحكومية الدولية، والمنظمات غير الحكومية الوطنية الكبرى ذات الشبكات الميدانية، والمنظمات غير الحكومية المحلية، والمنظمات القائمة على المجتمع المحلي، والقطاع المحلي، والقطاع الخاص.	يمكن تمثيلها بلجنة توجيهية عامة أو بالاتفاق على المؤشرات وأنظمة الإبلاغ الرئيسية.	ضمان التوصل إلى التوافق على المعايير والمؤشرات الرئيسية.	إشراك تلك المنظمات على جميع المستويات، بما فيها المنظمات غير الحكومية الدولية، والمنظمات غير الحكومية الوطنية الكبرى، بما يضمن إقامة الروابط مع المنظمات غير الحكومية القائمة على المجتمع المحلي، ودعم جهود المناصرة وكسب التأييد.
المسؤولون الحكوميون المحليون	متابعة المدارس وفقاً لمبادئ المدارس الصديقة للطفل المتّفق عليها، بما فيها الاستخدام الفعال للأموال.	ضمان جمع المعلومات المُجدية وتحليلها بطريقة فعّالة على هذا المستوى.	يوجد في بعض سلطات الحكومة المحلية أنظمة مفتشيات أو مشرفين بالإضافة إلى إدارة معلومات التعليم.

المنظمات الدينية	استشاري أو دور للمتابعة والمناصرة وكسب التأييد. يجب عليها التشارك في مبادئ المدارس الصديقة للطفل، وهذا يحتاج أيضاً إلى أن تُظهر المنظمات معتقداتها.	ضمان أن يفهم الأطفال وأن يعتنقوا أخلاقيات وقيم مشتركة، ويُظهروا عملية الاحترام المتبادل لزملائهم التلاميذ / الطلاب ومجتمعهم المحلي بما يتفق مع الأعراف والعادات المحلية.	لإشراك هذه الهيئات أهمية بالغة في الدول التي تحتاج إلى الدعم من هذه الهيئات لتنفيذ مبادرة التعليم للجميع، مثل رجال الدين المسلمين في الباكستان وشمال نيجيريا.
القادة التقليديون	استشاري أو دور للمتابعة والمناصرة وكسب التأييد. يجب عليهم التشارك في مبادئ المدارس الصديقة أيضاً، وهذا يحتاج إلى أن تُظهر المنظمات معتقداتها	ضمان الملاءمة الثقافية بين المدرسة، والمجتمع المحلي، والبيئة المحلية.	قد يتمتع القادة التقليديون بتأثير عظيم في بعض الأنظمة يتساوى مع تأثير الحكومة. ويمكن لهؤلاء القادة أن يكونوا عوامل رئيسة في تنفيذ مبادرة التعليم للجميع.
المجتمعات المحلية والآباء والأمهات.	مشاركون فاعلون في متابعة المدرسة وتقييمها على مستوى المجتمع المحلي وعلى مستوى المدرسة.	ضمان الشفافية، والمساءلة، والملكية، والاستدامة.	من خلال الاشتراك في لجان القرية أو لجان المجتمع والمدرسة. وقد تضمّ مجالس الآباء والأمهات والمعلمين ونوادي الأمهات.
مديرو المدارس، والمعلمون، والمدربون التربويون غير الرسميين، ومانحو الرعاية	حفظ السجلات الصفية والمدرسية/سجلات المراكز المتعلقة بالتعليم، والصحة، والعمر وغيرها من المؤشرات	ضمان جمع المعلومات واستخدامها بطريقة فعّالة على مستوى المدرسة.	يعتمد نظام معلومات إدارة التعليم الفعال على جمع المعلومات الكافية على مستوى المدرسة / المركز، تماماً كما يعتمد عليها التخطيط المدرسي الناجح.
التلاميذ / الطلاب	المشورة والمتابعة، بما في ذلك التخطيط المعني بالأطفال غير الملتحقين بالمدرسة وإدخاله في معايير المتابعة والتقييم.	ضمان وضع معايير المدارس الصديقة للطفل من قبل التلاميذ / الطلاب.	يمكن إشراك التلاميذ / الطلاب في اللجان المدرسية أو في البنى الموازية وفي النوادي التي تعتبر المتابعة والتقييم جزءاً من العمل فيها

٨-٩ قضايا أخرى حول متابعة وتقييم نماذج المدارس الصديقة للطفل

تشمل المتابعة والتقييم، عموماً، مجموعةً واسعة من القضايا، وتستحثُ نماذج المدارس الصديقة للطفل اشتمالهما على قضايا أكثر. وينصبُّ تركيز المتابعة والتقييم على تقديم الدليل والبرهان لصانعي القرارات، لا بل وهو يتعدى ذلك ليصل إلى مساعدة المدارس والممارسين المتفكّرين على التحسين، وإفادة المتعلّمين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون المتابعة والتقييم جزءاً لا يتجزأ من أي برنامج للمدارس الصديقة للطفل منذ البداية، بدلاً من كونها عناصر مُلحقة كأنها خطرت على البال في وقت لاحق. وإذا كانت المدارس الصديقة للطفل في طور الإدماج (في نظام التعليم العام)، فيجب إدماج المتابعة والتقييم تماماً في عمليات نظام التعليم القائم، بدلاً من معاملتها كتمرين منفصل أو تمرين يؤدّى لمرة واحدة، مفصولاً عن بقية النظام. أما التوقيت فهو مهمٌ أيضاً. ويجب أن تبدأ المتابعة مبكراً، وأن يتم شمولها استراتيجياً بعد تفكير عميق طوال مراحل دورة البرنامج. وتعتبر مراجعة هذه القضايا وغيرها من القضايا الرئيسة جزءاً أساسياً من بناء القدرات للمدارس الصديقة للطفل.

٨-٩-١ وجوب بناء المتابعة والتقييم ضمن التصميم الكلي للمشروع؟

يجب تحديد معالم إجراءات المتابعة والتقييم بوضوح في التصميم الكلي للمشروع، وضمن خطة قطاع التعليم (إذا كانت المدرسة الصديقة للطفل مُدمجة ضمن الخطة)، وعلى مختلف المستويات التي تتم متابعتها أو تقييمها – وهي المدرسة، والمجتمع المحلي، والحكومات المحلية والوطنية. ويجب استخدام إما نهج الإطار المنطقي وإما عملية للمواءمة تربط بوضوح بين الأهداف، والمؤشرات الرئيسية ووسائل التحقّق (الكيفية)، وتُحدد دور كل شريك. وهذا الاستخدام يتجنّب التكرار ويضمن ملاءمة المدارس الصديقة للطفل للسياسة الحكومية العامة ولبُنى (الأجهزة) التخطيط.

٨-٩-٢ متى يجب أن تتمّ المتابعة والتقييم؟

يجب أن تكون المتابعة مستمرة وتشمل جميع الجهات المعنية. ويجب تنفيذ التقييم وفقاً لدورات يتم الاتفاق عليها، ضمن كُلٍّ من الأنظمة الحكومية العامة كالتعدادات السكانية السنوية أو زيارات لجان التفتيش نصف السنوية، ووجود مذكرة تفاهم متّفق عليها بشأن المشروع عندما يتم دعم المدارس الصديقة للطفل من خلال مشاريع محددة.

ويجب أن تُتيح تقييمات الأثر التي تُقيّم التغييرات التي تحدث وتُعزى إلى المدارس الصديقة للطفل إتاحة فترة زمنية معقولة بين التنفيذ والتقييم. ومن الممكن ألاّ تُحدِث التدخلات والعمليات أثراً على الفور. فعلى سبيل المثال، سيأخذ تدريب المعلمين فترة قبل أن يؤثر في سلوك المعلمين، وهذا بدوره يعني أن نتائج التعلّم لن تتأثر في الحال. ويُنصح عادةً بمرور فترة عامين على الأقل بين تاريخ تحديد خط الأساس وإجراء دراسات الأثر. بَيْدَ أنه من الممكن إتمام خط الأساس، وذلك عن طريق وضع خطوات أساس تقييمية سريعة على مستوى كلّ مدرسة على انفراد، وبذلك يتم ضمان وجود خط أساس لكل مدرسة يساعدها في رسم خطتها لتنمية المدرسة.

وتتم المتابعة على مستويات مختلفة، ابتداءً من المستوى العالمي (باستخدام غايات مبادرة التعليم للجميع) ووصولاً إلى مستوى الدولة والمستويات الحكومية الأخرى، والمجتمع المحلي، والمدرسة، وغرفة الصف، والطفل كفرد. ويجب أن تعتبر نوعية حفظ السجلات المدرسية عنصراً أساسياً لبيئة التعلّم الصديقة للطفل. ويُعتبر وجود لجان للإدارة المدرسية الفعّالة والشمولية أمراً لا غنى عنه لضمان إشراك المجتمع المحلي في التخطيط للنشاطات المدرسية ومتابعتها.

٨-٩-٣ لماذا تعتبر خطوط الأساس مهمة، وماذا يجب أن تقيس؟

كانت وما تزال إحدى المشكلات، الخاصة "بإقناع" الشركاء في التنمية والحكومات بمفهوم المدارس الصديقة للطفل، تتمثّل في غياب خط الأساس وبيانات الأثر التي توضّح مدى فعّالية النشاطات والمُدخلات في عملية التعلّم ونتائجه. ويمكن للحكومات توفير بيانات خط الأساس من خلال أدوات مثل نظام معلومات إدارة التعليم، والمسوحات الوطنية (بما فيها تحليلات قطاع التعليم)، وتقارير ووثائق التفتيش مثل الموازنات وحساب النفقات على جميع المستويات الحكومية. ويجب أن تُستكمل دورة البرنامج. وتعتبر مراجعة هذه القضايا وغيرها من القضايا الرئيسة جزءاً أساسياً من بناء القدرات للمدارس الصديقة للطفل.

في كينيا، تتلقّى المدارس شيكاً من الحكومة بشكل مباشر لشراء الكتب المدرسية المقرّرة، وتقوم لجان إدارة الكتب المدرسية بإدارة ومتابعة عملية الشراء واستخدام الكتب.

هذه البيانات عن طريق المزيد من البيانات المحدّدة الخاصة بالمؤشرات الرئيسية للمدارس الصديقة للطفل ذات العلاقة بالعمليات، والعلاقات، والنتائج. ومن النتائج البالغة الأهمية التي يجب قياسها الأثر الذي تُحدثه المدرسة في كفاءات الطلاب ومهاراتهم، بما فيها مهارات تعلّم القراءة والكتابة، ومهارات الحساب والأعداد والمهارات الحياتية. ويمكن استخدام أدوات الإدماج في نظام التعليم العام، كتلك الأدوات المشمولة في الدراسات المسحية الخاصة بمتابعة التحصيل التعلّمي.

ومن العناصر المهمة في المدارس الصديقة للطفل مشاركةُ الطلاب في غرفة الصف (يتم قياس هذه المشاركة من خلال تحليل التفاعل في غرفة الصف) ومشاركتهم في صنع القرار. ويجب أيضاً قياس أثر المدارس الصديقة للطفل في مواقف التلاميذ / الطلاب وسلوكاتهم، وفي أسرهم ومجتمعاتهم المحلية بشأن قضايا مثل الصحة، والصرف الصحي، والنوع الاجتماعي. ويشمل القياس إجراء دراسات ضمن المدرسة والمجتمع المحلي تقيس تأثير المدارس الصديقة للطفل في ضمان انتقال الرسائل من طفل إلى آخر ومن الطفل إلى الأسرة والمجتمع المحلي.

٨-٩-٤ تمكين المجتمعات المحلية وغيرها من الجهات المعنية

في المدارس الصديقة لطفل، تعتبر المتابعة والتقييم القائمان على المجتمع المحلي جزءاً لا يتجزأ من العملية.

وبناءً على ذلك، فإن بناء قدرات المجتمع المحلي للمشاركة في العملية من الأمور الأساسية. ولتحقيق ذلك البناء، يمكن أن يرتبط التدريب بقَدْر من التطوير لمهارات أوسع، وذلك من خلال أساليب التقييم التشاركية. إن استخدام أساليب مجرّبة جيداً كأسلوب التفكّر، الذي يجمع بين تحليل الاحتياجات وتطوير المعرفة بالقراءة والكتابة، يمكن أن يدعم قدرة المجتمع المحلي على المتابعة والتقييم. وبعد ذلك تصبح المجتمعاتُ المحلية شريكة في جمع البيانات وتحليلها واستخدامها، وبذلك تُعطي الخطط التنموية المدرسية شكلاً وجوهراً وتبعث الحياة فيها.

عمل كلٌّ من كينيا، ونيجيريا، وجنوب إفريقيا، وأوغندا على إدماج أدوات معيارية لمتابعة التحصيل التعلّمي ضمن خطوط الأساس لديها.

ويجب أن يُقدّمَ التقييم والمتابعة للمجتمعات المحلية بطريقة يمكن استيعابها إذا ما أُريد لتلك المجتمعات أن تشارك في العملية بشكل مفيد ذي معنى. كذلك فإن بناء القدرات أمر أساسي بالنسبة إلى المعلمين، ومديري المدارس، والمسؤولين الحكوميين. وفي حالة المعلمين وغيرهم من المهنيين، يعتبر التدريب في مجال أبحاث العمل أمراً مهماً إذا ما أُريدَ منهم أن يتطوّروا كممارسين متفكّرين يتناغمون مع احتياجات طلابهم. وبالمثل، قد يحتفظ الأطفال بمذكرات يومية عمّا يساورهم من أفكار ويتلقونه من التدريب على أساليب البحث الأساسية. فعلى سبيل المثال، قدمت حركة تعليم الفتيات في أوغندا التدريب لصغار الأطفال في مجال مهارات البحث الأساسية. ويقدّم كلٌّ من ملاوي وأوغندا وجمهورية تنزانيا المتحدة أمثلةً على إشراك المجتمع المحلي في المتابعة والتقييم، حيث كانت مشاركة المجتمع المحلي جزءاً لا يتجزأ من جمع البيانات عن قضايا الطفولة المبكرة وتتبّع الأيتام في المجتمع المحلي.

٨-٩-٥ قياس الأثر على النظام التعليمي ككل

يجب قياس أثر تكرار تنفيذ مبادرات المدارس الصديقة للطفل وإدماجها في الأنظمة الحكومية. ويُمكن استخدام البيانات لمساعدة الحكومات على تعرّف وإدراك وقائع إدماج المدارس الصديقة للطفل ضمن عملية صنع السياسات العامة والتخطيط العام.

وإذا كان وضع المدرسة الصديقة للطفل يُمْنَحُ على أساس بلوغ المدرسة نقاط قياس مرجعية معيّنة صديقة للطفل، فسيتم تعزيز عملية الحفز للتحسين. وعلى مستوىً محليّ أكثر، يجب أيضاً قياس تأثير المدارس الصديقة للطفل في المدارس المجاورة عندما يتم استخدام نموذج التجمّع العنقودي. ويمكن أيضاً قياس أثر المدرسة في التعليم في سلطة الحكومة المحلية. وإضافة إلى ذلك، يجب متابعة التقدم تجاه الاستدامة. ويجب أن يكون لدى اليونيسف استراتيجيات مراحلية لجميع المدارس التي تدعمها حيث ستتم استدامة البيئات التعلّمية الصديقة للطفل على المديين المتوسط والطويل، وذلك بعد انتهاء الدعم الخارجي.

ويجب تضمين البيانات التي يتم جمعها عن المدارس في قاعدة بيانات كلية، مثل قاعدة بيانات DevInfo، التي تضم مجموعة واسعة من المؤشرات التنموية. وبهذه الطريقة، يمكن إقامة روابط بين المعلومات التي يُنتجها قطاع التعليم والبيانات الواردة من قطاعات أخرى. ويعتبر ذلك أمراً أساسياً لقياس التقدم تجاه الأهداف الإنمائية للألفية ذات العلاقة.

٨-١٠ استشراف المستقبل

المتابعةُ والتقييم المؤثّران ضروريّان لتحسين المدارس وجعلها أكثر صداقة للطفل. ويجب أن توفي دليل أو برهان مادي على أن المدارس ستقدم التعليم جيد النوعية لجميع الأطفال، وأنّ الطلاب سيكتسبون المهارات والكفاءات ذات الصلة التي ستمكّنهم من ممارسة حقوقهم الكاملة في المجتمع. ويساعد إشراك جميع كبار الشركاء، على المستوى الوطني ومستوى المحافظات / القطاعات، على بناء التوافق. أما إشراك المدرسة والمجتمع المحلي في العملية فهو يزيد مستوى الشفافية والمساءلة وملكية المجتمع المحلي للمدرسة. وإلى جانب ذلك، يجب أن تصل التقييمات إلى ما هو أبعد من المدرسة لرسم خارطة تفصّل العوائق الماثلة أمام الالتحاق بالمدرسة والانتظام فيها، كآثار الفقر أو التمييز، أو فيروس نقص المناعة البشري ومرض الإيدز.

ولا بُدّ لعملية المتابعة والتقييم من أن تكون صارمةً وأن تكسب الثقة لتُنتج بيانات جديرة بالثقة ويمكن الوصول إليها من خلال إدارة قاعدة قوية للبيانات. ففي كثير من الأحيان تُجمع البيانات لكنها لا تُنشر أو تُستخدم بشكل فعّال. ويجب أن يشمل التركيز متابعة التقدم المُحرز، وتقييم العملية بينما تتطور المدرسة على مرّ الزمان، ابتداءً من استخدام مبادئ المدارس الصديقة للطفل إلى تحديد الاستراتيجيات الديناميكية التي تؤدي روتينياً إلى تنفيذ تحسينات المدارس الصديقة للطفل.

بَيْدَ أنه يجب، خلال التحليل النهائي، طرح سؤالين رئيسين على المدارس الصديقة للطفل بشأن إسهامها في تحقيق التعليم للجميع، الجيد النوعية والقائم على الحقوق، وهما: ما مدى فعالية المدارس الصديقة للطفل؟ وماذا ستُكلّف؟ هذه هي التحديات المفروضة على أولئك المسؤولين عن متابعة المدارس الصديقة للطفل وتقييمها.

للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: +962-6-5502400
فاكس: +962-6-5518103
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

المدارس الصديقة للطفل

الفصل التاسع

إدماج مفاهيم المدارس الصديقة للطفل (في النظم التعليمية)

معاً من أجل
الأطفال

يونيسف

جدول المحتويات

الفصل التاسع

إدماج مفاهيم المدارس الصديقة للطفل في النظم التعليمية

٩-١ فهم الإدماج

٩-١-١ توسيع نطاق الإدماج حتى بلوغ مداه

٩-١-٢ الإدماج

٩-٢ النمذجة التشبيهية والإدماج

الفصل التاسع

إدماج مفاهيم المدارس الصديقة للطفل (في النظم التعليمية)

٩-١ فهم الإدماج

حالما يتم تنفيذ نموذج المدارس الصديقة للطفل بنجاح في عدد من المدارس في دولة ما، تكون الخطوة التالية هي العمل مع الحكومة لجعل جميع المدارس الحكومية صديقة للطفل على مدى إطار زمني متّفق عليه. وثمة طريقتان مرتبطان بعضهما ببعض، يمكن من خلالهما تحقيق هذه الصداقة: (أ) التعميم (ب) إدماج المدارس الصديقة للطفل في نظام تعليم. وبالرغم من التداخل القوي لهاتين العمليتين فيما بينهما، إلا أنّ هناك فروقات أساسية بينهما.

٩-٩-١ التعميم

يشتمل التعميم على التكرار المنهج والسريع في أغلب الأحيان لنموذج المدرسة الصديقة للطفل، حتى يُصبح من الممكن تعرّف جميع المدارس بوصفها صديقة للطفل خلال فترة زمنية محددة. ويمكن القيام بذلك من خلال نهج يُعرف اصطلاحاً بتعبير «الانفجار الكبير big bang»، الذي يستخدم استثمارات كبرى على مدى فترة زمنية قصيرة لجعل جميع المدارس صديقة للطفل. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدامُ مشروع كبير الحجم لتدريب جميع المعلمين ومديري المدارس على أساليب المدارس الصديقة للطفل، مع اقتران ذلك بتشييد المدارس على نطاق واسع وتجديدها وتزويد الموارد التدريسية، بهدف استحداث الملامح الضرورية للمدرسة الصديقة للطفل في المرافق المنتشرة في جميع أنحاء البلاد.

ويحقّق نهجُ التعميم، باستخدام أسلوب «الانفجار الكبير»، أفضلَ مستويات النجاح حيثما تتوافر الموارد المالية الكافية، وحيثما يتمتّع النموذج الذي ينبغي تكرار تطبيقه بدرجة عالية من اليقين، وبمجموعة متناهية من الخصائص المعرّفة جيداً والتي تتباين قليلاً من حالة إلى أخرى. وفي هذا السيناريو، تصبح المسألة بسيطةً نسبياً باعتبارها مسألة تتعلّق ببناء المدارس أو تجديدها، وتدريب المعلمين، وتزويد المواد التعلّمية ضمن مدى يغطي أرجاء الدولة كلها. وتتمثل الأسباب المنطقية وراء هذا النهج في أنّ النظام التعليمي يكون قد أسّس مدارس صديقة للطفل بطريقة تجعل التكرار الواسع المدى مجدياً من الناحية العملية ومباشراً.

وبالرغم من أن النهجَ الأوسعَ قصير المدى مؤثّرٌ ومحدّد بوضوح، إلاّ أنّ المرونة المحدودة التي يقدّمها قد ينتج عنها أخطاء مكلفة إذا لم تنجح جيداً الملامح المكررة بالنسبة إلى بعض المدارس، أو إذا كانت لا تتّفق مع الظروف القائمة في مقاطعة / محافظة بعينها. وثمة طريقة بديلة لتوسيع نطاق إدماج المدارس الصديقة للطفل ألا وهي: عملية «الانتشار»، التي يتمّ فيها تكرار تنفيذ نموذج المدارس الصديقة للطفل تدريجياً من موقع واحد إلى مجموعة من المواقع الأخرى التي يمكن إدارتها، ومن ثم إلى مجموعة إضافية من المواقع إلى أن تتم تغطية الدولة كلها.

ويعتبر نهج الانتشار أكثر ملاءمة للتكرار حيثما يوجد تمويل محدود على المدى القصير، وحيثما توجد درجة من انعدام اليقين بشأن «ما الذي ينجح على نحو أفضل». ويصحّ ذلك، على وجه الخصوص، عندما يكون النموذج الواجب تكراره قائماً على مبادئ رئيسة أو على مجموعة من الفرضيات التي قد تؤدي إلى تحقيق خصائص وملامح متباينة في سياق محدد. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يلي التنفيذ الناجح (لنموذج المدارس الصديقة للطفل) في مجموعة من المدارس في مقاطعة / محافظة واحدة، جهوداً تُبذل لتكرار تطبيق هذا النموذج في عدد من المدارس في مقاطعة / محافظة أخرى. والفكرة المستوحاة من ذلك هي التعلّم من تجربة المقاطعة / المحافظة

الأولى، واستخدام ما قد نجح فيها وتجنب ما قد أخفق منها، مع وضع الاختلافات الجديدة لملامح المدرسة الصديقة للطفل مع ما يتفق مع خصوصيات المقاطعة / المحافظة الجديدة.

وقد يبدو هذا النهج، الذي يساعد ويشجّع على الاكتشاف بالنسبة إلى توسيع نطاق الإدماج، أبطأ وأقلّ تأثيراً، لكنه يسمح بتطبيق الدروس المستفادة وإجراء التغييرات لتحسين النموذج أثناء عملية نشره إلى المزيد من المدارس. كذلك فهو يتفادى الأخطاء المكلفة، الأمر الذي يعتبر مهماً، على وجه الخصوص، عندما تكون الموارد المتوافرة محدودة.

٩-١-٢ الإدماج

ثمة أسلوب آخر لجعل جميع المدارس في دولة ما صديقة للطفل وهو إدماج نموذج المدارس الصديقة للطفل (في نظام التعليم العام). فهذا الإدماج ليس مجرّد توسيع نطاق النموذج حتى يبلغ مداه، ولكنه مرتبط بذلك التوسيع. فالإدماج يغرس العناصر الأساسية للنموذج المذكور في جميع جوانب نظام التعليم، بما فيها العمليات والمعايير التي تشكّل النظام. ويعني ذلك أن التخطيط للتعليم في الدولة، وتنفيذه، وتمويله، ورفده بالكوادر، وإدارته، والإشراف عليه، ومتابعته، وتقييمه ستتقبّل بارتياح نموذج المدرسة الصديقة للطفل كجزء جوهري منها.

وبناءً على ذلك، فإن الإدماج ينطوي على «نهج الأنظمة» (أسلوب يُستخدم في صنع القرار التنظيمي وحل المشكلات مع استخدام الحاسوب) بدلاً عن اشتماله على «نهج المشاريع» باعتباره النموذج المعهود المستخدم في توسيع نطاق الإدماج. ويتم في العادة تنفيذ «نهج الأنظمة» من خلال النمذجة التشبيهية التي تسمح ببناء مجموعة من السيناريوهات مع عدد من المتغيرات المرتبطة بالمدارس الصديقة للطفل، وذلك لإظهار الكيفية التي سوف يعمل بها النظام التعليمي وما هي تكلفة استحداث ملامح المدرسة الصديقة للطفل في جميع المدارس. كذلك فيسمح هذا النهج بوضع المعايير الوطنية في المجالات الرئيسة لتوجيه الممارسة وللمساعدة على تحديد الموازنة المطلوبة للتنفيذ في جميع أجزاء نظام التعليم ضمن إطار زمني معيّن.

أما الميزة التي يقدّمها الإدماج فهي تعزيز الاستدامة. إذ يصبح النموذج جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي بدلاً عن كونه مشروعاً يحتاج إلى الإدماج الكامل في النظام فيما بعد أثناء تثبيته في المدارس والمقاطعات / المحافظات.

وتُوصي منظمةُ اليونيسف الدولَ الشريكة باختيار إما نهج الإدماج وإما التعميم إلى أن يبلغ مداه من خلال استراتيجية «الانفجار الكبير» أو استراتيجية «الانتشار»؛ أي نشر النظام، استناداً إلى عدد من العوامل:

- مدى ترسيخ جذور العناصر الرئيسة للمدرسة الصديقة للطفل في جميع أجزاء نظام التعليم في الدولة.
- مدى إمكانية مواءمة نظام التعليم للتجديد والابتكار بشكل عام.
- توافر الموارد التي تفي بالغرض والتي يمكن التنبؤ بتوافرها والتي تستطيع المدارس استخدامها بطرق مرنة لإحداث التغيير والتحسين.
- أفضل الأمور التي تلائم متطلبات جعل النماذج المبتكرة، كالمدارس الصديقة للطفل مثلاً، تُرسِّخ جذورها وتصبح جزءاً مستداماً من التعليم في جميع أنحاء الدولة.

٩-٢ النمذجة التشبيهية والإدماج

من الأمور الأكثر أهمية التي تميّز "الإدماج" عن "التعميم" هو أنّ الإدماج يغرس العناصر الرئيسة للمدرسة الصديقة للطفل في عملية التخطيط والاستثمار في أي نظام تعليمي ككلّ. ويُكرّر من جديد حدوث ذلك عادةً من خلال استخدام نماذج المحاكاة التشبيهية. وهناك نماذج محاكاة تشبيهية مختلفة متوافرة للتخطيط، وهي تُستخدم عموماً للوصول إلى فهم أفضل لكيفية تصرف النظام عندما تتغير المتغيرات. ويمكن استخدام هذه النماذج "لتجربة واختبار" عدد من

عمليات المقايضة بين العوامل الحرجة، وذلك للمساعدة على تقرير المعايير الوطنية الملائمة واتخاذ قرار بشأن التوازنات القصوى بين تكلفة التعليم ونوعيته لجميع المتعلمين.

وتعتبر نماذج المحاكاة مفيدة على وجه الخصوص لفهم أثر القرارات (المعنية بالسياسات) بشأن أداء النظام وكلفته ونتائجه. ولدعم الحكومات والشركاء في إدماج المدارس الصديقة للطفل في نظام التعليم، يُمكن استخدام نماذج محاكاة السياسات وأدوات حساب الكلفة لتقييم مضامين وتبعات الموارد والسياسات المختلفة في مواجهة القيود التي تفرضها الموازنة. كذلك يُمكن لتلك النماذج والأدوات أن تتصور سيناريوهات تطويرية بديلة ومجدية للمدارس الصديقة للطفل، والتي ستساعد على تحديد الخيارات الفضلى لدولة ما.

وتُشجّع منظمة اليونيسف على استخدام "النموذج التشبيهي لسياسات واستراتيجيات" التعليم (انظر الفصل السابع). ويمكن لهذا الأداة استخدام قائمة تحقّق أو مبادئ توجيهية استحدثتها الدول كجزء من عملية وضع المعايير والاستراتيجيات الوطنية للمدارس الصديقة للطفل. فعلى سبيل المثال، أعدّ الصين قائمة للتحقّق كهذه وبناها على أربع فئات من مبادئ المدرسة الصديقة للطفل، وهو يستخدمها لوضع المعايير الوطنية للمدارس الصديقة للطفل (انظر الإطار صفحة ٤).

ومن خلال استخدام النمذجة التشبيهية، من الممكن إظهار أثر القرارات في المرحلة التشاورية، عندما تستخدم الجهات المعنية الرئيسة مبادئ المدرسة الصديقة للطفل في استحداث الخصائص المرغوب فيها للمدارس الصديقة للطفل. وقد تعزز هذه الجهود عقد حوار قوي وتُنتج نهجاً متوازناً بين غايات المدرسة الصديقة للطفل والتفاصيل العملية لما يمكن تحمل تكلفتها على مدى إطار زمني مُعيَّن. وحالما يتم وضع المعايير العريضة للعناصر التي تكوِّن الفئات الأربع المذكورة، يصبح من الممكن استخدام النمذجة التشبيهية لاكتشاف دقائق الأمور الواجب تنفيذها لجعل جميع المدارس صديقة للطفل.

وبالرغم من أن النموذج التشبيهي لسياسات واستراتيجيات التعليم يعتبر أكثر من مجرد نموذج يفي بغرض إدماج نموذج المدارس الصديقة للطفل في الأنظمة التعليمية، إلاّ أن منظمة اليونيسف تُقدّر حاجة دولة ما إلى استخدام نماذج أخرى متعددة في التخطيط لتنمية التعليم وتطويره. وقد تكون تلك النماذج من النماذج التي يوصي بها المانحون الرئيسيون أو نماذج مألوفة لدى المخططين في الدولة. وفي ظل هذه الظروف، من المهم ضمان ألاّ يفرض إدماجُ المدارس الصديقة للطفل في نظام التعليم متطلبات عن طريق المطالبة بإدخال تغييرات رئيسة على نموذج المحاكاة التشبيهية المستخدم أصلاً. ومن الطرق المستخدمة لتجنّب ذلك تقديمُ مجموعة معروفة من النماذج للدولة حتى تستطيع استخدامها كأدوات قياسية / معيارية لأغراض مختلفة في التخطيط لتطوير التعليم.

وفي مسعىً لتزويد الدول بنماذج ملائمة من هذه المدارس، شكّل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونيسكو)، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)، والبنك الدولي، فريق عمل من الخبراء في نمذجة التعليم لمراجعة النماذج المستخدمة حالياً، ولاستخدام عناصرها الرئيسة في تصميم مجموعة متنوعة من النماذج المترابطة معاً لاستخدامها على مستوى الدولة، ومن خلال هذا النهج الانتقائي، يُتوّقع أن يستطيع الشركاء إشراك الدول بشكل أفضل لاستكشاف الخيارات والسياسات، ولصياغة السيناريوهات، ولتصوّر مضامين تكاليف مختلف السياسات والاستراتيجيات وتبعاتها ونتائجها، بما فيها إدماج المدارس الصديقة للطفل في نظام التعليم.

قد يتنوع الطريق المُفضي إلى المدارس الصديقة للطفل، لكن الهدف هو ذاته؛ ألا وهو ضمان وصول جميع الأطفال إلى التعليم جيد النوعية، وضمان تربيتهم وتنشئتهم في بيئة صديقة للطفل يستطيعون الاستمرار فيها والنمو والتطور إلى أن يحققوا طاقاتهم الكاملة. ويُعتبر هذا الهدف أمراً محورياً بالنسبة إلى الأهداف الإنمائية للألفية ذات العلاقة وإلى أهداف مبادرة التعليم للجميع. وبناءً على ذلك، من المهم المناصرة وكسب التأييد لإدماج نموذج المدرسة الصديقة للطفل أو توسيع نطاقه (حتى يبلغ مداه) باعتباره نموذجاً شاملاً "يقدّم كلّ الخدمات" من أجل تصميم التعليم للجميع، ذي العلاقة الجيدة، وتنفيذه.

الصين يُعِدُّ معايير وطنية للمدارس الصديقة للطفل

«تنمية شاملة لجميع الأطفال» وازدهار الإمكانات البشرية المبدعة

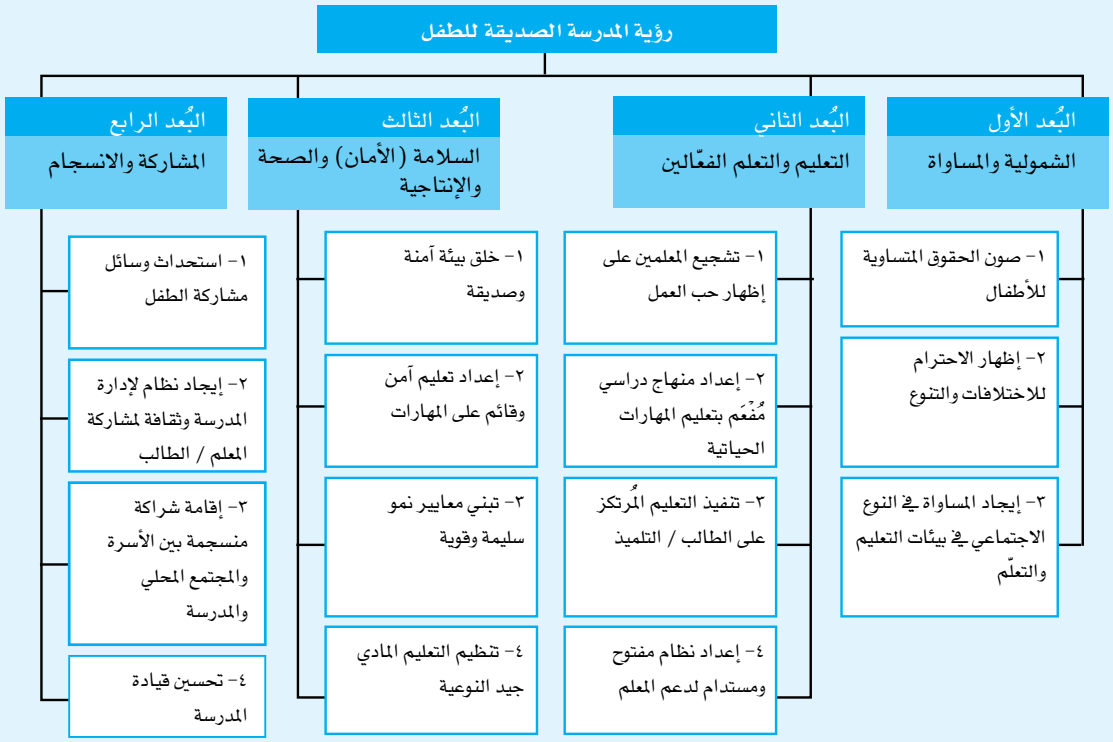
أثرت التجربةُ الريادية الناجحة لنموذج المدرسة الصديقة للطفل، في ١٠٠٠ مدرسة في الصين، قرارَ الحكومة بالمعلومات وأعطته شكلاً وجوهراً. ويتناول هذا القرار استخدام نهج المدارس الصديقة للطفل كنموذج للدولة يهدف إلى تحسين نوعية التعليم الابتدائي / الأساسي والثانوي، ضمن سياق تنفيذ الصين تدابير جديدة للحوكمة.

وبدعم من منظمة اليونيسف، باشرت وزارة التعليم الصينية، في أواخر عام ٢٠٠٦، في إعداد المعايير الوطنية المعنية بنوعية المدرسة وتحصيل المتعلّمين. وقد أدمج إطار المعايير كلاً من اتفاقية حقوق الطفل وهدف الدولة التنموي من التعليم الأساسي حسبما ورد تعريفه في قانون الدولة «للتعليم الإلزامي لمدة تسع سنوات»، وفي أولويات أربعة أقسام من وزارة التعليم. وبدعم فني من معهد الصين الوطني للبحوث التعليمية وجامعة بكين النظامية، قادت وزارة التعليم ١٦ مجموعة فنية طوال الأعمال التحضيرية. وقد نتج عن هذا الجهد التعاوني الذي قدمته جهات معنية متعددة، بدعم من منظمة اليونيسف، الانتهاء من وضع المعايير في عام ٢٠٠٨. وسيتم اختبار تلك المعايير في ستة أقاليم على الأقل في عام ٢٠٠٨، كما سيتم الترويج لها في المزيد من الأقاليم والمدارس ابتداء من عام ٢٠٠٩.

وتحتوي الفقرة الافتتاحية للوثيقة النهائية للمعايير على «رؤية المعايير الوطنية الصينية للمدارس الصديقة للطفل وهدفها ومجالها كما يلي:

«يتمثل الهدف الأساسي للمدارس الصديقة للطفل في الصين في التنمية الشاملة لجميع الأطفال والازدهار الكامل للإمكانات البشرية المبدعة لكل طالب. وسيتعلّم الأطفال في المدارس الصديقة للطفل الصينية كيف يتعلمون مع توفير الحفز والقدرة على التعلم الجيد. وسيتعلمون، وهم يُطوّرون الحلول للمشكلات، كيفية تطبيق المعارف وتعلّم المهارات الحياتية / الاجتماعية. وسيتعلمون، وهم يطوّرون الكفاءات البشرية، كيف يحترمون المعلمين والآباء والأمهات والأقران والآخرين، ويبنون شخصيات أخلاقية وصحة نفسية وجسدية. وسيتعلمون العيش معاً ساعين إلى التعلّم التعاوني، مستعدّين لمساعدة الآخرين، وعاملين مع الآخرين بروح الفريق. وباختصار، يجب تمكين طلاب المدارس الصديقة للطفل الصينية لكي ينموا بطريقة شاملة، من جميع الأبعاد الأخلاقية والفكرية والجسدية، والجمالية والمهارات الحياتية.»

إطار المعايير الوطنية للمدارس الصديقة للطفل



للمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: pubdoc©unicef.org

أصدر النسخة العربية من هذا الدليل:
قسم التعليم، مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ص.ب: 1551 عمان 11821 – الأردن
هاتف: 962-6-5502400+
فاكس: 962-6-5518103+
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org
عنوان الموقع على الانترنت: www.unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار 2009

COVER PHOTO CREDITS:
Front cover from left to right:
© UNICEF/NYHQ2005-1323/Tkhostova
© UNICEF NYHQ2006-2421/Markisz
© UNICEF/NYHQ2005-0221/Pietrasik
© UNICEF/NYHQ2007-1344/Pirozzi

Back cover from left to right:
© UNICEF/NYHQ2003-0441/Noorani
© UNICEF/NYHQ2006-1475/Pirozzi
© UNICEF/NYHQ2005-1177/LeMoyne
© UNICEF/2007/Brisebois

لمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال مع:
قسم التعليم
قسم البرامج، مكتب اليونيسف الاقليمي للشرق الاوسط وشمال افريقيا

نشرته منظمة اليونيسف
قسم الاتصال والإعلام
United Nations Plaza 3
New York, NY 10017, USA

الموقع الالكتروني: www.unicef.org
البريد الإلكتروني: menaro@unicef.org

© منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)
مارس/آذار ٢٠١٠