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

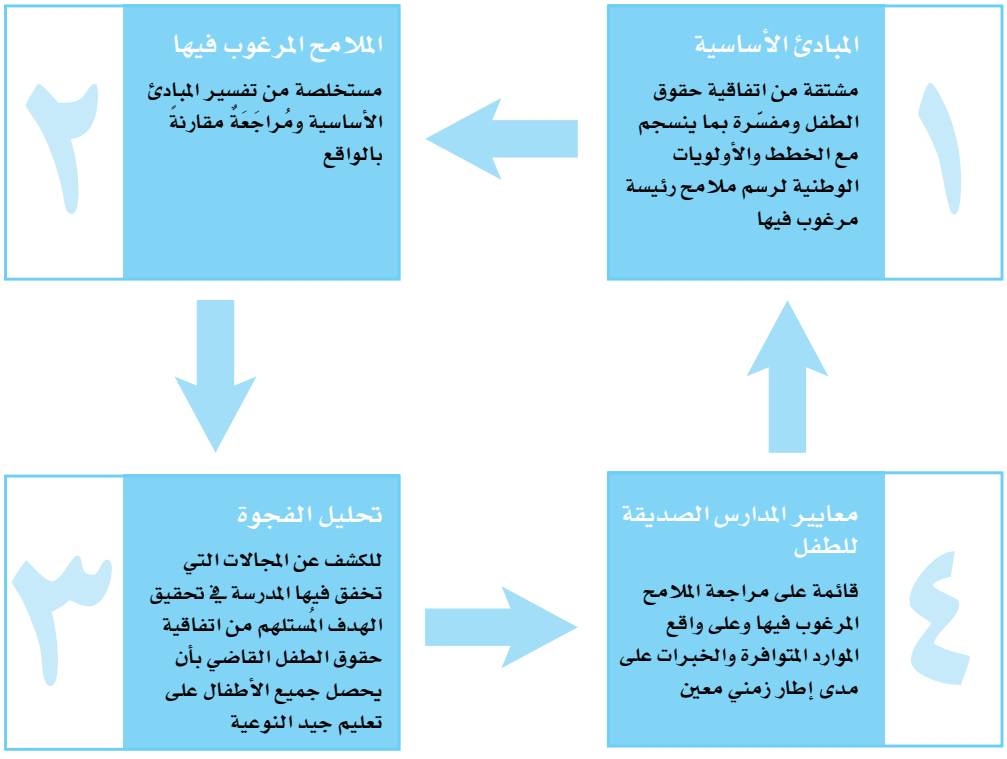
نموذج موحّد يعني أنّ معايير المدارس الصديقة للطفل يمكن أنّ تكون جزءاً من عملية التخطيط، وأن عناصر المدارس الصديقة للطفل المختارة مشمولة ضمن خطة قطاعية يمكن تحليلها بشكل ملائم، من حيث التكاليف طوال مدة الخطة. (انظر الفصل السابع).

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