67

تعليم الكبار والتغير الإجتماعي

الأردن وفلسطين ولبنان وسوريا ومصر

تحرير كاترين دينيس

وجهات نظر دولية في تعليم الكبار

dvv international
Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

بدعم من
BMZ Federal Ministry for Economic Cooperation and Development

تعليم الكبار في الشرق الأوسط –IPE 67

تهدف التقارير والدراسات والمواد المنشورة في هذه السلسلة إلى تطوير النظريات والممارسات المرتبطة في عمل مراكز تعليم الكبار وجميع المؤسسات العاملة في هذا المجال من حيث تسليطها الضوء على جوانب دولية متعددة في مجال تعليم الكبار –والعكس صحيح. نأمل أن تعمل السلسلة على زيادة المعرفة وتحسين التعاون في مجال تعليم الكبار على كافة المستويات الدولية والإقليمية من خلال المعلومات المقدمة.

الناشر:
مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار *(dvv international)*
تحرير: كاترين دنيس
مديرة التحرير: آلاء أبو كركي
مساعدات التحرير: سوزان الشوملي وعبير الدراغمة
تصميم وتنسيق: محمد شحرور

الآراء الواردة في المقالات المنشورة هنا لا تعكس بالضرورة وجهات نظر الناشر والمحررين. هذه المطبوعة، أو أجزاء منها، قد يتم نسخها أو إعادة استخدام المعلومات الواردة فيها شريطة أن يتم ذكر المصدر على النحو الواجب. يطلب الناشر أن يكون مزوّدا بهذه النسخ حال توافرها.

تم نشر المعلومات البيبليوغرافية من قبل المكتبة الوطنية الألمانية "Die Deutsche Bibliothek"
تقوم المكتبة الوطنية الألمانية بتسجيل هذه المطبوعة في الفهرس الوطني الألماني "Deutsche Nationalbibliografie" وتتوفر جميع البيانات البيبليوغرافية على الإنترنت من خلال الرابط التالي: http://dnb.ddb.de

ISBN Nummer: 978-3-942755-10-8

© *2013 dvv international*

dvv international
Obere Wilhelmstraße 32 · 53225 Bonn
Federal Republic of Germany
Tel.: +49/228-97569-0 · Fax: +49/228-97569-55
info@dvv-international.de · www.dvv-international.de
Our publications are printed on 100% chlorine-free bleached recycled paper.

مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار *dvv international*
شارع الباعونية 10 – ص.ب 9693 • عمان 11191 المكتب الأقليمي الأردن
رقم الهاتف: 0096264615526 • رقم الفاكس: 0096264615527
www.dvv-international.jo • info@dvv-international.jo

المحتويات

كاترين دينيس
المقدمة 3

سهام نجم
تعليم الكبار: أحد المكونات الأساسية لحقوق الإنسان 7

كريستيان لوند جينسين
ميسر أم متعلم؟ 11

رفعت صباح
التعليم والتنمية وحقوق الإنسان 19

إلينوارا إنسالاكو
التربية على الديمقراطية وحوار الثقافات 23

بارت دينيس/آلاء أبو كركي
التغلب على الفقر 29

ذوقان قيشاوي
واقع صعب ونماذج ملهمة 37

ريم قاسم
التعافي المؤجل 47

روي موصللي/ربى سماعين
بعيداً عن الشوارع 57

غدير فنّون
تلبية الاحتياجات 63

عبد الله الناصر
فرصة ثانية 69

جواد القسوس
اختبار منهجية "REFLECT" 75

باتر واردام
التعليم البيئي غير النظامي في المدارس 81

المؤلفون 87

المقدمة

"لماذا تعملون فقط مع كبار السن؟" كثيراً ما يُطرح علينا مثل هذا السؤال عندما نعرف عن الجمعية الألمانية لتعليم الكبار وعندما نطرح موضوع تعليم الكبار، والذي هو صلب عملها. ففي إحدى مؤتمراتنا المنعقدة في عمان قام المترجم الفوري بترجمة مصطلح "تعليم الكبار" على أنه "تعليم المسنين"، مما عكس أن الأمر قد يكون ولو "جزئياً" مسألة لغوية. إلا أن المسألة تمتد إلى أبعد من ذلك، فالثقافات المختلفة لديها مفاهيم مختلفة "لسن الرشد". ففي الثقافات العربية، تلعب الأسرة دوراً أكبر في المجتمع وفي حياة اليافعين. إن مفهوم "الرشد"، بما في ذلك التمتع بالحقوق المدنية والسياسية الكاملة وأيضاً الاستقلال عن الأسرة والأهل، هو أقل انتشاراً في الشرق الأوسط إلى درجة أنه لا توجد هناك كلمة عربية للإشارة إلى "الشخص الراشد" كما يفهمها الأوروبيون. لذا، فإن إحدى التحديات الرئيسية التي تواجهنا في عملنا في الشرق الأوسط هي تطوير فهم مشترك للمصطلحات والمفاهيم التي تشير إلى شكل محدد من أشكال التعليم والذي نطلق عليه اسم "تعليم الكبار".

وبينما تختلف الأجوبة على سؤال **من هم الكبار؟** بحسب اختلاف الثقافات والمجتمعات وتبدأ بفئات عمرية تتراوح بين 16 و18 سنة أو تمتد إلى فئات أكثر تغيراً أو حتى تمتد لتشمل سن الشيخوخة، فهناك مغزى من تعريف تعليم الكبار كفئة منفصلة ترتبط بمفهوم محدد "للرشد". فالسبب الرئيسي وراء ذلك هو أن الكبار، سواء كانت أعمارهم 16 أو 18 أو 100 سنة، يتعلمون بطريقة تختلف عن الأطفال. لذا يستلزم تعليم الكبار طرائق وأساليب محددة لتيسير عملية التعلم.

أولاً، الكبار ليسوا ملزمين قانونياً للذهاب إلى المدرسة وبالتالي يكون تعلمهم طوعي موجهاً ومحفزاً ذاتياً أكثر مما هو الحال في تعليم الأطفال. تكون للكبار فكرة معينة حول مخرجات تعلمهم، كما تكون لديهم توقعات محددة وخبرات يمكنهم الاستناد إليها. أظهرت الأبحاث بأن تعليم الكبار يكون أكثر نجاحاً عندما يأخذ المدرب أو الميسر توقعات واهتمامات المتعلمين وخبراتهم السابقة في الاعتبار عند تطوير المنهاج أو خطة التدريب وانتقاء أساليب التعلم. وهناك قاعدة ذهبية أخرى لتعليم الكبار وهي أن التعلم يحدث في الغالب عندما يتم تشجيع المشاركين على ربط ما قد تعلموه بمعرفتهم السابقة وبخبراتهم وآرائهم وعندما يشاركون بفعالية بانتقاء المواضيع التي تهمهم إضافة إلى أساليب التعلم.

تعتبر أساليب التعلم التشاركية التي من شأنها أن تتيح للمشاركين فرصة تشكيل محتوى وتسلسل الجلسات التدريبية أمراً نادراً في الشرق الأوسط – وفي مناطق أخرى في العالم – إلا أن هناك العديد من المثقفين ممن يعملون على اختبار أساليب جديدة ويفاجئون بالنتائج الإيجابية. تصف هذه المنشورة نوعين من تلك الأساليب؛ فيشارك جواد القسوس خبرته في تبني منهجية (REFLECT)، التي طورها المثقف البرازيلي باولو فريري، في تعليم المتسربين من المدارس في الأردن، بينما يكشف كريستيان لوند أفكار مفاجئة حول دور المدرب أو الميسر.

غالباً ما يخضع محتوى تعليم الكبار لسوء الفهم، وفي العالم العربي، غالباً ما يفترض أن تعليم الكبار مطابق لمحو الأمية، الأمر الذي يعكس سمة مشتركة لسياسات التعليم في المنطقة. تنظم معظم الحكومات، إلى جانب التعليم الابتدائي والمهني والأكاديمي، صفوف محو الأمية للكبار. وتركز هذه الصفوف على القراءة والكتابة والحساب، إلا أنها في كثير من الأحيان تتبع نهج التعليم الابتدائي الذي يبدأ بالصف الأول وينتهي بالصف العاشر. وبالتالي، فهي تشمل مواضيع مثل اللغة العربية واللغة الإنجليزية والتاريخ والجغرافيا ودروس الدين والتربية المدنية. هذا الأمر لا يعكس رؤية الجمعية الألمانية لتعليم الكبار لمفهوم تعليم الكبار، وإن كان هذا لا يمثل نطاق تعليم الكبار. **ما هو تعليم الكبار إذاً؟**

تشير عادة منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) إلى واحدة من أولى تعريفات تعليم الكبار المتفق عليها دولياً والتي تم اعتمادها عام 1976:

"يشير تعليم الكبار إلى الهيكل الكلي لعمليات التعليم المنظمة (...) سواء كان ذلك التعليم الرسمي أم غيره (...)، حيث يعتبر الأشخاص كباراً من قبل المجتمع الذي ينتمون إليه ويطورون فيه قدراتهم ويثرون معرفتهم ويحسنون من مؤهلاتهم الفنية أو المهنية أو يحولوها إلى اتجاهات جديدة ويحققون تغيير في مواقفهم وسلوكهم من منطلق المنظور المزدوج للتنمية الشخصية الكاملة والمشاركة في التطوير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المتوازن والمستقل..."[1]

يشمل تعريف اليونسكو التعليم بشكليه الرسمي وغير الرسمي. ومن ناحية أخرى، يشدد مسرد المصطلحات الأوروبي لتعليم الكبار على الجانب غير الرسمي، وبالتالي يعتبر تعليم الكبار تعليماً موازياً للتعليم الابتدائي والمهني والأكاديمي:

"يهدف التعليم العام أو المهني المقدم للكبار بعد مرحلة التعليم الأولية والتدريب لغايات مهنية أو شخصية إلى: 1) توفير التعليم العام للكبار حول مواضيع ذات اهتمام لهم (مثل الجامعات المفتوحة)؛ 2) توفير تعليما "تعويضياً" في المهارات الأساسية التي قد لا يكون الأشخاص قد اكتسبوها خلال مرحلة التعليم أو التدريب الأولي (مثل القراءة والكتابة والحساب) وذلك ؛ 3) لإتاحة الوصول إلى التأهيل الذي لم يكتسب لأسباب عدة خلال مرحلة التعليم الأولية ونظام التدريب؛ 4) اكتساب وتحسين وتحديث المعرفة والمهارات أو الكفاءات في مجالات محددة: وهذا هو التعليم والتدريب المستمر."[2]

غالباً ما يستخدم مصطلح "تعليم الكبار" بشكل متبادل مع مصطلح "التعلم مدى الحياة" إلا أن التمييز بين المصطلحين ضروري لغايات التوضيح. ومرة أخرى نلجأ إلى تعريف اليونسكو:

---

1 اليونسكو: توصيات حول تطوير تعليم الكبار، المعتمد في نايروبي 1976، صفحة 2. متاح على الانترنيت: http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confintea/en/Nairobi%20Recommendation_Eng.pdf.

2 مركز الأبحاث والتطوير الوطني لمحو أمية الكبار والحساب / معهد التعليم الخاص بجامعة لندن: مسرد المصطلحات الأوروبي لتعليم الكبار، المستوى الأول:
http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/adultglossary1_en.pdf

"...تعليم الكبار هو (...) فرع وجزء لا يتجزأ من المخطط العالمي للتعليم والتعلم مدى الحياة".[3]

يصف التعلم مدى الحياة التعلم الذي يحدث طوال فترة حياة الشخص كما يعبر عنه غالباً "بالتعلم من المهد إلى اللحد." وبالتالي فهو يشمل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم المدرسي والتدريب المهني... إلخ، بينما يقتصر تعليم الكبار على التعلم خلال مرحلة الرشد، حيث يكون ذلك في أغلب الأحيان في بيئات تعلم غير رسمية وبالتالي يشكل محوراً رئيسياً هاماً في التعلم مدى الحياة. وبينما يصف التعلم العملية النشطة في اكتساب المعرفة والمهارات والمواقف، يشير التعليم إلى توفير فرص التعلم المقصودة.

يمكننا القول باختصار بأن المصطلحات والتعريفات تختلف تبعاً لسياقها وغرضها. ولكن كتعريف أساسي، نرى أن تعليم الكبار يستهدف الأشخاص من سن 16 فما فوق ويضم مجموعة كبيرة ومتنوعة من الموضوعات وأنه مكمل للتعليم الرسمي، وبالتالي فهو ركيزة أساسية في التعلم مدى الحياة.

لم يتم بعد تطوير تعليم الكبار في الشرق الأوسط إلى الحد الذي يمكن اعتباره ركيزة أساسية في التعلم مدى الحياة، إلا أن هناك تزايد في أعداد من يرون في تعليم الكبار إمكانات للمساهمة في إيجاد حلول للقضايا الساخنة مثل الفقر والبطالة. وضمن مجال تعليم الكبار الواسع الذي يشمل التنمية المهنية للأشخاص ذوي التعليم العالي مثل الأطباء والقضاة إضافة إلى محو الأمية أو التربية الصحية للمتسربين من المدارس، يركز عمل الجمعية الألمانية لتعليم الكبار على وصول الفئات المستهدفة الأقل حظاً إلى التعليم من خلال المساعدة في بناء قدرات مراكز التعليم والمدربين والميسرين إضافة إلى صانعي القرار والهيئات الحكومية.

ومن دواعي سرورنا أننا نلتقي ونتعاون من خلال عملنا مع النخبة من أصحاب الرؤى في الوطن العربي الذين يحشدون التأييد لأهمية تعليم الكبار الشامل كركيزة رابعة من ركائز نظام التعليم، ويعملون أيضاً على ربط التعليم غير النظامي بالتعليم النظامي والاعتراف بمخرجات التعلم غير النظامي ويناضلون من أجل تحقيق الاعتراف بتعليم الكبار على أنه تأهيل مهني مميز ويطورون معايير مهنية ومخططات ترخيص لمزودي خدمات التعليم والدورات والمدربين. فلتحقيق نظام مهني وعملي لتعليم الكبار هناك حاجة لكافة هذه العناصر.

لقد ساعدنا بعض أصحاب الرؤى مشكورين في تحديد نطاق وموضوع هذه الوثيقة. لذا نتقدم بخالص الشكر لسهام نجم من الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار (ANLAE) وإليونورا إنسالاكو من مؤسسة أنا ليند (Anna Lindh Foundation) وجواد القسوس الذي انضم إلى فريقنا في الجمعية الألمانية لتعليم الكبار خلال فترة تطوير هذه المنشورة. معاً، تمكنا من العثور على المزيد من الخبراء والمستكشفين ممن كانوا على استعداد لمشاركة خبراتهم في مجال تعليم الكبار وإظهار تنوع تعليم الكبار.

لقد شغلنا خلال فترة الإعداد لهذه المنشورة التحدي الموصوف أعلاه المتعلق بترجمة المصطلحات والمفاهيم، ليس فقط من لغة لأخرى، وإنما من سياق ثقافي لآخر. ونحن نأمل أن نكون قد حققنا

---

3 اليونسكو، أنظر أعلاه

التوازن بين توقعات القراء العرب من حيث اللغة المتقنة والمنمقة والاستجابة في نفس الوقت إلى رغبة قراء اللغة الإنجليزية في الحصول على تحليل موجز وهادف. وجدنا خلال مرحلة الإعداد لهذه المنشورة العديد من ممارسي المهنة في الشرق الأوسط، ولكن بالكاد وجدنا أي محللين أو باحثين ممن يدرسون تعليم الكبار في المنطقة. ومع ذلك، فإننا نأمل أن يثبت لنا قرائنا عكس ذلك. ووفقاً لروح التعلم مدى الحياة، نأمل أن تثير هذه المنشورة النقاش الذي من شأنه تعزيز الفهم فيما يتعلق بتعليم الكبار وإمكانية تطويره. ونأمل أن يسهم النقاش في تمهيد الطريق للعمل المشترك في تأسيس نظم تعليم عملية في الشرق الأوسط وأقاليم أخرى.

كاترين دينيس
الجمعية الألمانية لتعليم الكبار
المدير الإقليمي للشرق الأوسط

سهام نجم
الرئيسة الفخرية للشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار (مصر)

تعليم الكبار: أحد المكونات الأساسية لحقوق الإنسان

القراءة والكتابة والمعرفة هي أدوات تنمي العالم الداخلي للإنسان وتشكل الخيوط التي تحيك الشبكة الاجتماعية والثقافية ما بين الناس والعالم من حولهم ... فبدلاً من النظر إلى هذه الأدوات على أنها تربط بين العقل والنص، يمكن النظر إليها كوسائل تربط بين العقل والحياة ... القدرة على قراءة الحياة.

إن قوة تعليم الكبار تكمن في افتراضاته الأساسية والمتبلورة بأن الكبار يملكون دوافع كبيرة للتعلم وتطوير مهاراتهم الحياتية لأنهم يشعرون بالحاجة إلى المعرفة ويتفهمون فائدتها التي تنعكس بطريقة مباشرة علي تطوير أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، ولدى الكبار حاجة عميقة للتوجيه الذاتي والقدرة على تحديد احتياجاتهم واهتماماتهم التي يجب أن تترجم في أهداف وبرامج ومناهج العمل المؤسسي بحيث تدور مبادئها حول أفكار ليست فقط أكاديمية أو مهنية، بل تبدأ مع حياة المتعلم وتنظر إلى تجربته الخاصة وموارده الأكثر قيمة حيث أن تراكم المعرفة والخبرة وتطوير المهارة لدى الكبار تنعش تجربة التعلم.

وقد تبلورت رؤى جديدة لمؤسسات المجتمع المدني في المنطقة العربية خلال العقدين الأخيرين حول تعليم الكبار من خلال أبعاد حقوقية وتنموية تركز وتراهن على بناء الإنسان وتطوير قدراته ليصبح صانعاً لقراراته التي تؤثر في حياته اليومية. وعليه، فقد تطور تعليم الكبار من خلال ثلاثة أنماط مؤسسية؛ الأول هو المؤسسات الخدمية والرعائية انتقالاً إلى الثاني وهو المنظمات التنموية وأخيراً إلى منظمات ومؤسسات حقوقية. ويعتبر النموذج الحقوقي التنموي التشاركي من أفضل أشكال الممارسة والتمكين مع المجتمعات المدنية. ويقوم دور مؤسسات المجتمع المدني على تحقيق توعية شعبية لوجهة التغيير والتحول المنشود وذلك من خلال توضيح مزايا التغيير البناء الذي يحقق تقدم المجتمع ورقيه والارتفاع بمستوى معيشة الإنسان حيث تقدم مؤسسات المجتمع المدني ببرامج تعليم الكبار أدوات فاعلة لتحقيق التنمية المستدامة، وتوليد التجارب الإيجابية وتمكين الكبار من صناعة واتخاذ قرارات لصالح مجتمعاتهم المحلية باستخدام المنهجية التشاركية من خلال دراسة الاحتياجات والتنفيذ مرورا بالتقييم والتقويم والتطوير.

قضية الأمية "باعتبارها برنامج من البرامج المتعددة لتعليم الكبار" مازالت تمثل القضية الأولى من قضايا التهميش والاستبعاد والإقصاء لقوى بشرية حيوية تئن تحت وطأة حزمة معقدة وصعبة من التحديات المتعددة على كافة المستويات التعليمية والثقافية والسياسية والاقتصادية والصحية والبيئية لتجعلها قوى خارج سياق الاندماج بالمجتمع نتيجة لسياسات عامة أهدرت حقها في امتلاك حقوقها الأساسية والأصلية من عائد التنمية والتطوير، كما أن قضية الأمية تمثل تحدٍ على المستوى الحقوقي

والتنموي للإنسان ولبناء وتطوير المجتمعات تتبلور أبعادها على مستويين، الأول منها هو عدم تطوير قدرات الانسان وغياب أدواته التعليمية والمعرفية والثقافية التي تمكنه من حقوقه الأساسية، والمستوى الثاني هو الاستبعاد من الحصول على عائد من التنمية القومي والذي يدعم التنمية المستدامة فينهض بالمجتمعات من خلال تطوير أدوات الإنتاج وتحقيق نموٍ وتطويرٍ اقتصادي واجتماعي وسياسي. وتشير بعض التقارير الدولية والإقليمية أن حجم الأمية فى الوطن العربي حوالي 60 مليون إنسان وفي بعض التقارير الأخرى تشير إلى وجود 100 مليون إنسان عربى أمي، وبالرغم من ضعف وتضارب قواعد المعلومات إلا أن كافة التقارير تشير إلى أن المرأة تمثل نسبة الثلثين من نسبة الأمية على المستوى العربي، ويترتب على ذلك العديد من التحديات الصعبة والمعقدة يتولد عنها قضايا اجتماعية واقتصادية خطيرة ، وتتركز الأمية فى خمسة دول عربية تمثل 78% من إجمالي الأمية في المنطقة العربية «مصر والسودان والجزائر والمغرب واليمن» وتم إضافة العراق خلال العقد الأخير إلى مصاف الدول الأكثر أمية بالمنطقة العربية وتأتي دولتين عربيتين في ترتيب الأسوأ 10 دول في العالم الأكثر كثافة؛ مصر بالترتيب السابع والمغرب في الترتيب العاشر.

وتؤثر عدم إتاحة التعليم وتهيئة بيئة تربوية مناسبة للأطفال إلى المصادرة على دمج أجيال جديدة من المهمشين في المجتمع ليصبحوا أكثر عرضة للاستخدام أو إنتاج العنف وتشير التقارير إلى وجود ما بين 8 – 10 مليون طفل من الشريحة العمرية للتعليم الابتدائي خارج إطار مدارس التعليم الرسمية.

وبالرغم من الارتفاع المطرد لعدد المتعلمين في الوطن العربي والتطور الحاصل في عدد ومواضيع ونوعية البرامج المجتمعية المطروحة والخاصة في مواضيع تعني الكبار، مازالت قضية الأمية من القضايا الأساسية التي تحد من عملية التنمية والتحول الإجتماعي في المنطقة، لما لها من أثر على قضايا التهميش والاستبعاد والإقصاء لقوى بشرية حيوية تواجه تحديات متعددة على كافة المستويات الثقافية والسياسية والاقتصادية والصحية والبيئية لتجعلها قوى خارج سياق الاندماج بالمجتمع.

ومن هنا نجد أن الكتلة الضاغطة والحرجة في أي مجتمع هي كتلة المهمشين المستبعدين والذين يشملهم الإقصاء عن الحياة الكريمة ولايتمتعون بحقوقهم الأولية والأساسية من عيش وحرية وكرامة إنسانية. ولإيجاد المعادلة الصحيحة لقوة تعليم الكبار في إحداث تحولات اجتماعية وتنموية فاعلة لصالح الكبير ومجتمعه فإنه لابد من تدارس صور التغيير المتعارف عليها. الصورة الأولى: التغيير التدريجي والهادئ، ويكون دون جهد مقصود من جانب المؤسسات الاجتماعية التي تعد المدرسة إحداها. ويكون هذا التغير بطيئا وغير منتظم. والثاني: التغير المنتظم، ولا يتم دون خطة مرسومة تتآزر المؤسسات المختلفة في العمل من أجل تنفيذه. والتغير الاجتماعي في هذه الحالة قد يكون بطيئا وخاصة في المجتمعات المنعزلة جغرافياً واجتماعياً وحضارياً. والثالث: التغير الثوري العنيف وغالبا ما يكون مصاحبا لثورة تعمل على إحداث تغييرات جذرية في الملكية والعادات والتقاليد والقيم والتعليم، والتغير الاجتماعي يعني تحول بنائي يطرأ على المجتمع في تركيبه السكاني ونظمه ومؤسساته وظواهره الاجتماعية والعلاقات بين أفراده وما يصاحب ذلك من تغيرات في القيم الاجتماعية والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة. وتوجد علاقات متعددة ومتشابكة بين المتعلم ومجتمعه حيث أن تعليم الكبار هو خدمة كل من الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه وأن النمو الشخصي لا يتحقق بفاعلية

إلا من خلال الوسط الاجتماعي الذي يمكّن الفرد في المجتمع الذي يعيشه. ويطور الكبار حركتهم ومبادراتهم مع المتغيرات الاجتماعية، فيسعوا لتشكيل أدوات ووسائل تترجم المتغيرات إلى حركة تلبي احتياجاتهم ومطالبهم، وأصبحت الحركات الاجتماعية تمثل قوة جماعية ضاغطة لتحقيق المطالب والدفاع عن المهمشين ورفع صوت ممن لا صوت لهم أمام الرأي العام، فشكلت الروابط والاتحادات والشبكات والنقابات. تستطيع المناهج أيضاً أن تسهم في تحقيق تكييف المتعلمين للتغيير المرغوب فيه، أو توعيتهم للمساهمة في اتخاذ موقف مغاير. إن التغيير هو معيار حقيقة الوجود، حيث أنه أصبح الآن يقدم لوناً من الحياة غير متناهٍ من حيث الحدود والأبعاد، فالإنسان اليوم يعيش في عالم مفتوح ومتنوع خلافاً لما عاشه في الماضي، فيصبح معه لزاماً على كافة مؤسسات التربية والثقافة من المدرسة ومراكز التعلم والعمل والبيت أن يتكيفوا مع التغيرات والتطورات الحاصلة في المجتمع.

في عالمنا العربي وفي ظل التغيرات الاجتماعية الضخمة التي تمر بها، فإن الفرص المتاحة لعملية تعليم الكبار تستطيع أن تمكن الفرد وتعطيه الثقة لممارسة حقوقه ومسؤولياته في المجتمع وتساهم في سياق التحول التنموي والتغيير الاجتماعي مستلهماً من القيم والمبادئ الإنسانية لتعزيز الحرية والديمقراطية الاجتماعية والاقتصادية.

المصادر:

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم و الثقافة، 2010 GMR

http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf

إعلان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الاليكسو، اليوم العربي لمحو الأمية، عام 2009

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة،2009, 2006 GMR GMR

http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609e.pdf http://www.uis.un-esco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf

تقرير المجلس العربي للطفولة والتنمية ، عام 2006

كريستيان لوند جينسين
خبير تدريب (الدنمارك)

ميسر أم متعلم؟

النهج العملي للعملية التعليمية التي يقودها المتعلم

خلال إحدى دورات مؤسسة "أكشن إيد الدنمارك" في القيادة والتي نظمت في عام 2011 في فلسطين، تعرفت على شاب مشارك يدّعي أنه خاض أكثر من 150 دورة تدريبية وشارك في 63 مخيم صيفي. وكان أول ما قاله لفريق التيسير في الدورة: "أنا أستطيع أن أقوم بعمل أفضل منكم". كمختص في تعليم الكبار، كيف تتعامل مع موقف من هذا النوع؟ باستخدام الدورة التدريبية آنفة الذكر كمثال، ستقدم هذه المقالة جدلاً حول ترك الدور التقليدي للمعلم وتبني دور غير رسمي يمتاز بندّية العلاقة بين "المعلم" –أو ما يفضل دعوته "بالميسر"– والمتعلم، سعياً لخلق بيئة تعلمية إيجابية كفيلة بتغيير سلوك ومواقف المتعلمين الكبار.

يلعب المعلم دور الخبير في التعليم التقليدي والرسمي فيتمحور دوره في التلقين وتمرير المعارف للطلاب الذين اعتادوا على استقبال المعلومات بحيادية مسلوبة الرأي، وهذا ما أشار له باولو فريري في نظرية "التعليم البنكي" ضمن كتابه "نظريات في تربية المعذبين في الأرض[1]". في مثل هذه البيئات التعليمية تبنى العلاقة بين طرفين غير متكافئين أحدهما لديه القوة، وهو المعلم الذي يُفترض أنه يمتلك المعرفة "الصحيحة" أو "الحقيقية"، والآخر ضعيف وهو الطالب الذي يبقى جاهلاً حتى يتعلم. إن المثال عن الشاب المشارك آنف الذكر يبين أن نهج التعليم التقليدي يصبح أكثر إشكالية في تعليم الكبار، ففي النهاية، لدى هذا المشارك تجربة في الدورات التدريبية قد تفوق حصيلة سبعة ميسرين ومدير الدورة مجموعين معاً، وإذا تجاهلنا هذه التجربة لن تفوتنا معرفة قيّمة فحسب بل سنخاطر بتبني دور "القامع" في نظرية باولو فريري.

اعتماداً على خبرته في تعليم الكبار وحتى قبل البدء بالدورة تولّد لدى هذا الشاب المشارك شعور، وقد يكون مبرراً، بقدرته وأهليته على تحدي سلطة الميسرين، فقد يكون وصل إلى مرحلة لم يعد يستفيد فيها من الطرق التقليدية للتعليم، أو قد تكون خبرته الطويلة في التدريب علمته أن تحدي الميسر هو أحد الإجراءات الضرورية للإفساح عن حيز للتعبير عن النفس وإثبات الوجود. هذا الشاب لم يكن الوحيد الذي عبّر عن مقاومته حتى قبل البدء بالتدريب مما صعب الأمر على فريق الميسرين، ولكن مع انتهاء اليوم الأول وبالتحديد خلال اليوم الثاني تحسن المناخ كثيراً. جرت العادة أن نسأل المشاركين خلال التقييم عن وجود اختلاف بين تدريبنا وتدريبات أخرى شاركوا بها. وهذه بعض

1 Paulo Freire. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 1970.

الأجوبة التي حصلنا عليها:

"نعم، لقد اعتمدت التدريبات السابقة على طرق تقليدية ولم تعطنا المعلومات بهذه الطريقة الممتعة والمريحة".

"بصراحة، إنها مختلفة تماماً وهذه أول مرة أشارك فيها بتدريب من هذا النوع. الدورات السابقة كانت أشبه بمحاضرات ولكن هذه الدورة على العكس من ذلك تماماً".

"نعم، من الصعب تخيل أن هذه الدورة القصيرة تتيح بناء القدرات البشرية وتقدم المهارات الإدارية من خلال الممارسة. كان هذا التدريب قمة في الامتياز من حيث مساحة الحرية والقدرة على التعبير التي استمتع بها المشاركون مما دفعهم للتحسن."

من خلال هذه الإجابات ومن خبرة فريق التيسير نستطيع أن نقول أنّ التعلم غير الرسمي في فلسطين ما زال يعمل ضمن العلاقة التقليدية بين الميسر والمشارك ويعتمد على الوسائل الرائجة في التعليم الرسمي. وقد تبلور لدينا هذا الاستنتاج باستخدام المشاركين لكلمة "محاضرة" عند الحديث عن الحلقات التدريبية على الرغم من أن التقييم أظهر أنهم في الحقيقة لا ينظرون للحلقات التدريبية على أنها محاضرات.

كيف إذاً سيتسنى لنا أن نخلق بيئة تعليمية جديدة تحل محل تجارب وخبرات المشاركين السابقة وفي الوقت ذاته استخدام النهج التشاركي في القيادة؟ للإجابة عن هذا السؤال باستخدام مصطلحات باولو فريري، نقول بأن ذلك ممكناً من خلال ترك نهج "التعليم البنكي" والعلاقة التقليدية بين المعلم والطالب، وبدلاً من ذلك خلق بيئة تعلم تتيح تبادل الأدوار بين المعلم والطالب بحيث يصبح المعلم طالباً والطالب معلماً. يجب أن نخلق إطار يصبح فيه المتعلم أو الميسر خبيراً جنباً إلى جنب مع المعلم ويستخدم فيه معارفه ومهاراته المتنوعة ليثري العملية التعليمية بما يعود بالنفع على الجميع.

استخدام صور بسيطة في نقل الأفكار المعقدة – تمرين خارطة الذاكرة، الأردن

المصدر: كريستيان لوند جينسين

كسر الجمود في دورة تدريبية، الأردن
المصدر: الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، الأردن

من خلال التطبيق، ظهر أن هذه الممارسات التعليمية أنتجت جواً ندّياً وأتاحت التعلم بالممارسة بحيث توفر لدينا نهج واضح لتصميم الدورات الجديدة. لقد تم اختبار هذا النهج لأكثر من عام ونصف في الأردن وسوريا ولبنان وفلسطين وكان غالباً ما يحصل على نتائج مشابهة للتقييم المذكور سابقاً. من خلال استعراض كيفية تقديم دورة "القيادة" – موضوع هذه المقالة – آمل أن أشجع وألهم المعلمين في المنطقة على استخدام طرق مشابهة وأن يختبروا بأنفسهم كيف ستسير الأمور.

كان اليوم التدريبي عامةً مقسوم إلى قسمين. القسم الأول يتكون من حلقات تدريبية منتظمة بحيث يتم استخدام عدة وسائل وتقنيات للتدريب على "القيادة" مثل التواصل والتحفيز وتوليد الأفكار واتخاذ القرارات وحيوية المجموعة وفاعليتها وحل النزاعات. ولتعظيم نتائج التعلم في تلك الحلقات اعتمدنا المبادئ التالية:

المشاركة الكاملة:

إن أفضل طريقة للتعلم هي أن يتاح للمتعلم المشاركة الكاملة والانخراط في المعطيات التي يتلقاها. لذلك عمل فريق التيسير على تحديد عدد المشاركين في مجموعات العمل بـ6–10 مشاركين وبمعدل مثالي 8، مما يتيح للجميع المشاركة والتحدث ويضمن في الوقت ذاته تنوع المجموعة وحيويتها – كما أن المشاركين ذكروا أن التقسيم إلى مجموعات صغيرة كان أحد أفضل التجارب التي مروا بها خلال التدريب.

من المعروف أن المجموعات الصغيرة ترتكز بشكل أساسي على الميسر، لذلك نعتمد وبصورة واسعة على الميسرين المتطوعين والذين يتم بالعادة تعيينهم وانتقاؤهم من بين المشاركين في دورات سابقة. منهم من عندهم خبرة كميسرين بينما يمارس البعض الآخر التيسير للمرة الأولى. ولاحتواء جميع الميسرين يتم تزويدهم بخطة تحتوي على سيناريو مفصل يوضح كيفية سير كل حلقة خطوة بخطوة.

"دغدغة" النظام:

يرجع الفضل في ابتكار هذا التعبير المجازي الذي يصف تغيير النظام إلى المربي "بيتر لانغ" الذي عمل على مناهج منظمة للتعليم من ذي قبل والذي يؤمن بأنه "لا يمكننا فرض التغيير، يمكننا دغدغة النظام فقط ورؤيته كيف يهتز". وينطبق هذا التشبيه بشكل خاص على تعليم الكبار، حيث تختلف الميول التعليمية وردود الأفعال وطرق التفاعل مع المدخلات التعليمية–أو عدم التفاعل من قبل

أساليب التعلم التفاعلية، فلسطين المصدر: الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، فلسطين

البعض. لذا لا نستطيع أن ندّعي بأننا "نعلم" الكبار أي شيء بل نحن فقط نستطيع أن نحرضهم نحو التغيير باستخدام أساليب تدريبية وتمارين مختلفة، آملين أن يعيشوا تجربة ما تساعدهم على التعلم.

إن الحلقات التدريبية المنتظمة مثمرة من حيث قدرتها على التعلم وقد ذكرها بعض من المشاركين في دورة "القيادة" في فلسطين ضمن أكثر التجارب الإيجابية التي مروا بها خلال الدورة. وعلى الرغم من ذلك تحمل هذه الحلقات صفات تقليدية من حيث تقديم الميسر لمدخلات معينة وقيام المشاركون بالتعرف عليها وفهمها بطرق مختلفة. وعلى الرغم من أنهم يشعرون بالإلهام ويحظون بفرصة خوض تحديات جماعية جديدة وقد يشعرون بأنهم تعلموا ما هو جديد، إلا أنهم قد لا يحظون بفرصة تطبيق ما تعلموه وتظل معلوماتهم محصورة في نطاق المعرفة السلبية التي يتعذر استخدامها في المواقف الحياتية.

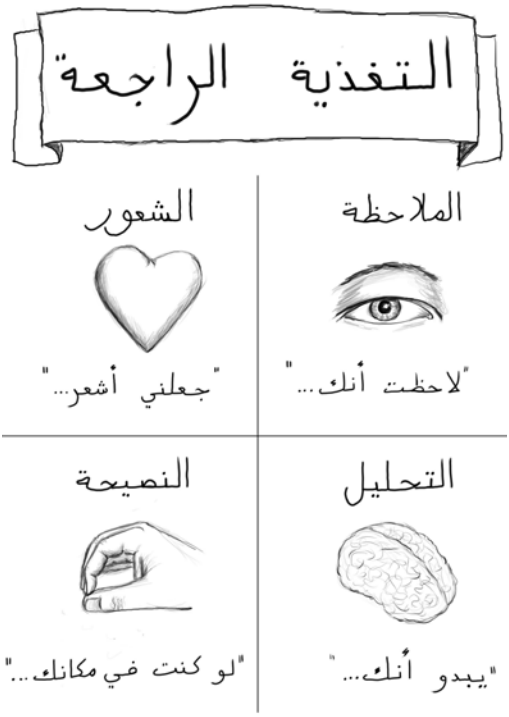
ولتخطي هذه التحديات نعتمد بصورة مكثفة على "حلقات حية" ترتبط بصورة مباشرة مع المدخلات التي تم طرحها خلال الحلقات التدريبية المنتظمة في نفس اليوم. وخلال دورة "القيادة" قام بعض المشاركون بممارسة دور القيادة على مجموعة أخرى وقبل كل حلقة يتم تسليم كل مشارك قائد أهداف الحلقة والخطة التفصيلية ويتم منحهم وقتاً للتحضير لقيادة المجموعة. ويكتفي الميسرون والمشاركون الآخرون بدور المراقب ويدونون الملاحظات حتى تمكنهم من تقديم التغذية الراجعة فيما بعد، ولا يسمح

لهم بالتدخل في سير الحلقة إلا للضرورة القصوى.

وعلى الرغم من أن العملية عبارة عن محاكاة إلا أن المشاركين ينغمسون في الأداء بسرعة، وتنجح الحلقات في دمجهم في تجارب وحوارات معمقة. كما يتاح للمشاركين التحكم بزمام الأمور والشعور بالقدرة على التأثير في جزءٍ كبير من العملية التعلمية، مما يتيح لهم الفرصة لاستخدام مهاراتهم وخبراتهم وتجربة كل ما تعلموه خلال الحلقات للتعامل مع موقف يشبه المواقف الحقيقية لحد بعيد، وهذه تجربة مثمرة للغاية حسب تعبير البعض:

"حلقات "القيادة" كانت أفضل جزء في التدريب حيث أتيح للمشاركين قيادة الآخرين واستخدام مهاراتهم"

"الحلقات الحية كانت تجربة إيجابية وغير تقليدية وأتاحت تطبيق النماذج بما يتناسب مع المكان والموضوع وعدد الأفراد بإعطائنا الفرصة للتفاعل مع المجموعة بصفتنا قياديين في مجتمعاتنا المختلفة من حيث الجغرافيا والسمات الشخصية والاحتياجات"



نموذج الأربع خطوات

المصدر: كريستيان لوند جينسين

"تعلمت الكثير من الأساسيات النظرية فيما قبل ولكن كانت هذه أول مرة استخدمها في حلقة عصف ذهني"

على الرغم من أهمية إعطاء المشاركون فسحة من الحرية خلال الحلقات إلا أنه يتحتم على الميسر إحكام السيطرة على العمليات التي تتم مباشرة بعد كل حلقة، ففي كثير من الأحيان لا تسير الأمور وفق الخطة خلال الحلقة الحية ويحمل المشاركين القادة مشاعر قوية حيال ما مروا به وقد ينغمسون بالتطبيق بحيث يصعب عليهم استخلاص المعلومات ويتعذر التعلم ورؤية الأمور من منظور خارجي. لذا نعتمد على أداتين لتحليل التجربة واستخلاص ما يتم تعلمه وهما: الاستنباط والتغذية الراجعة.

الاستنباط والتغذية الراجعة:

وهي طريقة منظمة لمراجعة التجربة واستخلاص ما يمكن تعلمه منها. وعادة ما نطبق عملية صارمة عند استخلاص النتائج من الحلقة الحية، ففي البداية نختار أحد القادة ليصف ما حدث خلال الحلقة ومن ثم يشرح عن شعوره خلال العملية. هاتان الخطوتان مهمتان للغاية حيث يتم التطرق لتجربة وشعور القادة من منظورهم الشخصي مما يساعد باقي المجموعة في معرفة ما لاحظه القيادي وما فشل في ملاحظته ويبرز المواقف بطريقة مختلفة تماماً عما قد تبدو عليه من الخارج –من وجهة نظر خارجية.

وعادة ما يقوم الميسر بالمتابعة بخصوص أسئلة أخرى تتعلق بالأمور التي مرت بنجاح وتلك التي يجب أن تتغير من وجهة نظر المشارك القائد، وفي النهاية يسأل الميسر المشارك القائد عما إذا كان يريد مناقشة جانب معين، ويتم بعدها إعادة العملية برمتها مع القادة الآخرين والوصول إلى نتائج مختلفة مع كل منهم. وعند الانتهاء من عملية الاستنباط مع القادة يقوم المشاركون بإبداء الرأي والتغذية الراجعة، وهو الجزء الأهم من العملية ويتحتم على الميسر إدارته جيداً، حيث يقوم المشاركون عادةً بإبراز الجانب السلبي والأخطاء عند تقديم التغذية الراجعة بطريقة تشبه إلى حدٍ بعيدٍ تقويم الطلبة في التعليم الرسمي وهو ما نحاول أصلاً تجنبه. يتحتم على الميسر أن يضبط العملية ويدعم المشاركين من خلال تقديم تغذية راجعة مفيدة ونقد بناء ينطبق فعلياً على القياديين. ولكن على الميسر أن يتحكم بعملية التغذية الراجعة وليس بمحتوى الحديث حيث أن الهدف يكمن في أن يتاح للمشاركين العمل مع الميسر بندية دون أن يتسبب ذلك بوضع القياديين تحت الاختبار.

هنالك العديد من نماذج التغذية الراجعة ولكن وجد فريق التيسير أن أحدها أكثر نفعاً لأهداف دوراتنا وهو "نموذج الأربع خطوات" ويشمل: الملاحظة، الشعور، التحليل، والإرشاد. وتتداخل الخطوات الأولى والثانية بشدة من حيث أن المشارك يصف موقف ما: "لاحظت أن...." ومن ثم شعوره تجاه الموقف: "وذلك جعلني أشعر أن...". ومن ثم يسترسل المشارك بالتحليل والتفسير لما حدث: "بدا لي أن...." وقد يقدم النصح والإرشاد للقيادي: "في المرة القادمة يستحسن أن تقوم بـ....". ولكن عند شرح واستخدام نموذج الأربع خطوات لا بد من الفصل بين أول خطوتين وآخر خطوتين، حيث أن المشارك يصف في أول خطوتين كيف مرّ هو نفسه في الموقف فلا يتقبل الجدل بهذا الشأن مع أن كل شخص يمر بالموقف بطريقة مختلفة. أما آخر خطوتين يعبران عن الآراء الشخصية بخصوص الموقف أو التجربة ولذا فإنهما قابلان للجدل، فهما انعكاس للملاحظة الشخصية والشعور الفردي.

لابد أن نعي بأننا نكوّن الآراء دون إدراك كامل منا لملاحظاتنا ومشاعرنا التي كانت الأساس الذي اعتمدنا عليه في تكوين تلك الآراء. فعلى سبيل المثال عندما جاءنا المشارك الشاب قائلاً أنّه يستطيع أن يقدم عملاً أفضل منا كان يقيم أدائنا حتى حينه وكان يعطينا تحليله للموقف واستنتاجه بأننا "لا نحسن أداء عملنا" ونصيحة للتحسن: "دعوني أعمل بدلاً منكم"، ولكن دون الإشارة إلى ما يجب علينا تحسينه وبذلك فوّت الفرصة لمساعدتنا في التحسن ونجح فقط في ترك انطباع أول سلبي. من الواضح أن هنالك العديد من الأمور التي كان من الممكن تحسينها في اليوم الأول وقد توصلنا إلى نفس النتيجة في التقييم الذي أجريناه بعد انتهاء الدورة. ولكن في ذلك الموقف بالتحديد كان رد فعلنا المباشر دفاعي.

وقد يتكرر الموقف خلال حلقة التغذية الراجعة إذا لم يتم إتباع النموذج. فعلى سبيل المثال عندما يقوم المشاركون "القادة" بإدارة الحلقة لأول مرة يكون التواصل والتعاون بينهم بحاجة إلى تحسين وعندما تبدأ التغذية الراجعة نحصل على تعليقات على غرار: "لاحظت أن التواصل والتعاون بينكم سيئ...." وإذا تركت التغذية عند هذا الحد لن يستفيد منها المشاركون أو القادة. وعندها يتوجب على الميسر أن يطلب ذكر الأمثلة والتوضيح لماذا تحديداً وصل القائل إلى هذا الاستنتاج، وقد يحصل على أمثلة من قبيل: "عندما تحدث فلان، قام الآخر بمقاطعته" أو "عندما كان فلان ميسراً للحلقة، جلس الآخر في الزاوية دون أن يفعل شيء".... إلخ. ويدعمه المشاركون بأمثلة أخرى مشابهة. إن ذكر الأمثلة والتوضيح له تأثيران، الأول أنه يربط التحليل بأمثلة ملموسة تساعد الجميع على فهم الأسباب وراء استنتاج المشارك بأن التواصل والتعاون كان سيئاً، والثاني أنه ينقل التركيز من القياديين إلى المشاركين الآخرين الذين يقدمون وصفاً باستخدام أفعال تخصهم مثل قول: "شعرت ولاحظت... إلخ". هذا الانتقال هام جداً حيث أنه يثبت للمشاركين بأن المشكلة تتعلق في الأفعال الخاصة بهم "شعورهم أو أفكارهم التي يمكن تغييرها" وليس بالضرورة بالآخر. ينطبق هذا أيضاً على التغذية الراجعة الإيجابية فإذا أردنا أن نتعلم من أداءٍ جيدٍ علينا ذكر أمثلة محددة تثبت ذلك وتساعد الآخرين على تكراره.

عند التركيز على تقديم تغذية راجعة مناسبة، نلاحظ باستمرار أن المشاركين قد تطوروا بصورة جذرية:

"تعلمت أنني أستطيع الوصول إلى أهدافي في الحياة. كان هذا التدريب بمثابة مرآة مكنتني من رؤية رغباتي وقدراتي في تنمية ذاتي"

"أشعر بأنني أستطيع أن أقوم بأشياء عجزت عن القيام بها من قبل وأنني قد تطورت بالفعل. تعلمت كيف أحب، وأحترم، وأقدر العمل تحت ضغط المسؤولية وتعلمت التنظيم وأهمية الوقت، وأنه مازال هناك الكثير لأتعلمه"

"لاحظت أنني أستطيع أن أكون مرتاحاً مع الآخرين دون ارتداء قناع"

وفي النهاية تمكن الشاب المشارك من التطور بشكل ملحوظ خلال هذه الدورة التدريبية، ويعود الفضل في ذلك جزئياً إلى مهارة فريق التيسير ولكن الفضل الأكبر يعود إلى نهج الدورة وهيكليتها. آمل أن يلهم هذا النهج ميسرين آخرين وأن يشهدوا سحر التعلم الذي يقوده المتعلم.

رفعت صباح
رئيس الحملة العربية للتعليم (فلسطين)

التعليم والتنمية وحقوق الإنسان

ترتبط أزمة التعليم في الوطن العربي بهزيمة عام 1948 ونكسة يونيو 1967، حيث تولدت فترة من الإحباط وانعدام الثقة بالنفس والتي طالت العلاقة بين المواطن والدولة من ناحية وبين المواطن والمناهج التعليمية من ناحية أخرى.

هزيمة أو نكسة حزيران اعتبرت من المحطات الخطيرة في التاريخ العربي المعاصر إذ أنها كانت مقتل النهج القومي والملكي. علت على أثرها الأصوات المنادية بالإصلاح وكانت هذه الدعوات دعوات فكرية نقدية لكل المجالات بما فيها النظام التعليمي. إذ اعتبر أصحاب هذه الدعوات أن سبب الهزيمة هو غياب الديمقراطية وانعدام المشاركة المجتمعية وغياب قضايا العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان ولهذا طالبوا بتفكيك المنظومة الفكرية والاجتماعية وإعادة تنظيمها ومنهم محمد عابد الجابري وقسطنطين زريق وساطع الحصري وكريم مروة وسمير أمين وغيرهم، وقد ذهب البعض منهم إلى أن أسباب الهزيمة لم ترتبط فقط بغياب الديمقراطية وحقوق الإنسان بل في أن السبب يكمن في أن الوعي العربي هو وعي ديني وعزى سبب الهزيمة للفكر الديني، لهذا خرج صادق جلال العظم بكتابه المشهور "نقد الفكر الديني" والذي طرد على أساسه من الجامعة. وكانت المناداة بإصلاح التعليم والمناهج الدراسية أحد القضايا المهمة في فكر هؤلاء ومنهم أمين العالم وكريم مروة وسمير أمين وقسطنطين زريق والأزوزي. هذه الفترة، كما أسماها الدكتور عبد الكريم البرغوثي وهو محاضر في جامعة بيرزيت، هي المرحلة النقدية في التاريخ العربي والتي أدت إلى فكفكة المسلمات بالكثير من القضايا ومنها شكل ومضمون التعليم.

وبعد العام 1967، تبادر إلى أذهان السياسيين والمعلمين سؤال حول كيفية النهوض بالعالم العربي. إذ أن حالة الإحباط السياسي واليأس وفقدان الثقة بالقدرات الذاتية جعلت من المتنورين والمثقفين سواء كانوا سياسيين أو تربويين من البحث في أسباب الهزيمة وبكيفية النهوض بالواقع التعليمي كركيزة أساسية من ركائز النهوض بالحالة المتردية آنذاك. وقد تمحور النقاش والحوار حول ماهية التعليم والدور الأساسي الذي قد يلعبه. لقد ارتبط النظام التعليمي –وتمت السيطرة عليه أيضاً– من قبل النظام السياسي وفلسفته، لذلك تم استقاء الأهداف التربوية من أهداف النظام السياسي. كما وضع النظام التعليمي المنهجيات والأساليب التربوية التي تخدم بقاءه بحجة مبررا إياها لضرورة النضال ضد الاستعمار ومجابهة الأطماع الأجنبية في المنطقة ومحاربة الاحتلال الإسرائيلي في فلسطين. ومن المعروف أن الإحباط السياسي يترافق مع حالة من الارتباك وانعدام الثقة في الأوساط السياسية، ويولّد نوعا من العزلة والانطواء على الذات والتشكيك بالتاريخ والهوية الوطنية.

وقد رسّخ النظام السياسي الدور التقليدي للتعليم والمتمثل في نقل المعرفة والعادات والتقاليد من جيل إلى آخر كوسيلة للحفاظ على الهوية الوطنية والثقافة والأخلاق الدينية، وكآلية للدفاع عن النفس وحمايتها من التهديدات الخارجية. وقد أصبح الشعب خاضعاً لاتجاهات العائلة الحاكمة أو النظام السياسي. لذا، أصبحت المدارس مرتعاً للتربية الحزبية والمصالح الوطنية بمفهومها الضيق، فنرى أن التربية الحزبية ارتبطت بما يمليه النظام السياسي، وهذا النوع من التحكم أوجد لدى الأفراد حالة من التكيّف والانخراط في الفلسفة الحزبية التي يصيغها النظام الحاكم.

إذ أن المدرسة وظفت لتلعب دوراً أيدلوجياً يتمثل في إعادة إنتاج علاقات القوة والسيطرة وبالتالي فإن إعادة علاقات السيطرة والقوة والخضوع أمر يتم في المؤسسات التربوية ولا سيما في إطار الأسرة والمدرسة وهذا يعني كما يقول الدكتور علي أسعد وطفة "أن مهمة المدرسة في الأنظمة المتسلطة هي إنتاج قيم الطاعة والخضوع التي تشكل العلاقة بين المعلمين والمتعلمين في المدرسة، وشكل العلاقة بين الآباء والأبناء في الأسرة".

وقد أثّر هذا النهج في رؤية وتوجه التعليم وحصر دور المتعلم بالمتلقي. وهذا ما أشار إليه باولو فريري في نظرية "التعليم البنكي"، حيث يتم النظر للمتعلمين على أنهم أوعية فارغة يجب ملؤها من خلال التلقين. وتتم مجابهة أي محاولة للخروج عن هذا النهج بالقمع والاتهام بمحاولة تقويض أسس الدولة. وفي بعض الحالات تم نبذ بعض المنتقدين واتهامهم "بالاستشراق" أو التبعية للغرب، أمثال نجيب محفوظ وسلامة موسى وصادق جلال العظم، لذا فشل الأسلوب التعليمي في النزول عند حاجات الفقراء والمهمشين، بل وعلى النقيض، عزز من آليات القمع وجذّر انعدام المساواة بين الجنسين.

كما زاد الأسلوب التعليمي من القهر لأن الناس كانوا مجبورين على تقبل تعليمات النظام السياسي، حتى في ظل الأزمات الداخلية السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية. كما ازدادت حالات إقصاء المواطنين وارتفعت وتيرة العنف بدل الحوار كوسيلة لحل الأزمات وترافق ذلك مع تضييق مستمر على الحريات السياسية والفكرية وتكريس القمع وانعدام الديمقراطية. وعلى الرغم من غياب الحريات السياسية وارتفاع معدلات البطالة وازدياد الهجرات إلا أن جلّ اهتمام التعليم انصب على مهارات القراءة والكتابة والحساب وبعض القيم التي تلبي احتياجات الدولة وغابت عن اهتمام التعليم احتياجات المتعلمين سواءً كانت العملية المتعلقة بالمهارات الحياتية أو الاستراتيجية المتعلقة بإنسانيتهم وبمواطنتهم.

عموماً، لم يرتبط التعليم بحاجات الناس، واستمرت طرق "التعليم البنكي" والتقليدي بالهيمنة على النظام التعليمي مع إغفال قدرات وخبرات المتعلم. وبذلك، زادت الفئات المهمشة ضعفا ولم يتح لأفرادها المجال للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم ومستقبلهم. وقد أدى هذا النظام إلى نشوء حالة من الانسداد الديمقراطي وإعاقة التطور الفكري والمعرفي والثقافي والصناعي والإنتاج الإبداعي عموما. كما أوجد هذا النظام حالة من الاعتمادية والتبعية والكسل لدى الشعوب وذلك لأنها لم تستطع الخروج عن النص الذي تمليه عليها الأنظمة السياسية أو الخروج عن الإطار الذي تحدده.

في أواخر السبعينيات وبداية الثمانينيات، علت الأصوات المنادية بوجوب الانتقال بالنظام التعليمي من مرحلة نقل المعلومات وتحديد الوعي والتلقين إلى مرحلة التفكير بالوعي ونقده. ومن أكثر الأصوات بروزا في هذه الحركة صادق العظم الذي كتب في نقد الفكر الذاتي ونقد الفكر الديني

وسلامة موسى الذي انتقد النظام التعليمي في مصر وهشام شرابي وكريم مروة الذين كتبوا حول التبعية واللذان انتقدا الأنظمة الاجتماعية والدينية والتعليمية السائدة في الوطن العربي. وكانت غالبية الأصوات جزءاً لا يتجزء من الحركة النقدية، وقد تطور النداء بظهور نظريات ثورية من جميع أنحاء العالم تطالب بإشراك المتعلم بالعملية التعليمية، محاولة في الوقت ذاته تسييس العلاقة بين التعليم والمحيط البيئي بناء على الوضع الراهن والسياق البيئي.

ومن بين المبادرات البارزة نظرية إرنست فون جليسرزفيلد "النظرية البنائية الجذرية" وباولو فريري في ذروة الأعمال التربوية في كتاب "نظريات تربية المعذبين في الأرض" والذي ترك أثراً عظيماً على وجهات النظر التعليمية على مستوى العالم. وقد أثارت النظرية البنائية تساؤلات هامة حول المعرفة والحقيقة وعلاقتهما بالمتعلم، بينما حللت نظرية فريري البنكية موازين القوى التي تحكم العلاقة بين الطالب والمعلم والبيئة الاجتماعية والسياسية في السياق الأوسع.

أما تعليم الكبار فقد تحدد تقليدياً بمحو الأمية والتي تتضمن مهارات القراءة والكتابة والحساب دون ربط هذا النوع من التعليم بتجارب الناس وخبراتهم الحياتية. ومع ارتفاع النداءات المطالبة بإشراك المتعلم في العملية التعليمية تحولت دروس محو الأمية من تعليم القراءة إلى إدماج الناس في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، حين فشلت محو الأمية التقليدية في المساهمة في تغيير واقع الشعوب. ومع بداية الثمانينات أعربت الدعوات التعليمية العربية أمثال الصادق الهيوم وفاضل ثامر من العراق وسلامة موسى من مصر ومحمد عابد الجابري من المغرب عن قلقها إزاء ضيق المفهوم الكلاسيكي لمحو الأمية وشددت على ضرورة الارتقاء به ليصبح قادرا على إكساب المتعلمين مهارات وظيفية تخدمهم في حياتهم اليومية. فعلى سبيل المثال، بثت إذاعة الأردن برنامجاً للسيد مازن القبج يحمل عنوان "مع المزارع"، نجح فيه المذيع بإيصال الأفكار ببراعة من خلال لهجة محلية ومفردات بسيطة، وكان هدفه تعليم المزارعين وسائل زراعية جديدة، وتوعيتهم حول الآفات الزراعية وأدوية المكافحة التي يمكن استخدامها. وقد اعتاد على إجراء مقابلات من الموقع مما متّع برنامجه بشعبية كبيرة. إن الأساليب التي اتبعها السيد مازن القبج ساعدت في إثارة العديد من التساؤلات حول جدوى أساليب تعليم الكبار التقليدية المتبعة في الوطن العربي.

مشاركون في الحملة العالمية للتعليم، لبنان
المصدر: رفعت صباح

هذا المثال يبين العلاقة بين التنمية والتعليم والوعي، فعلى سبيل المثال ومن منطلق الحاجة إلى التنمية، بدأ القائمون على التعليم بمحاولة التفكير بآليات تساهم في الربط بين محو الأمية واحتياجات الناس الاقتصادية والاجتماعية. فقد أصبح تحسين الإنتاج الزراعي باستخدام التقنيات الزراعية وطرق مكافحة الآفات الزراعية ضرورياً، واحتاجت النساء إلى تعلم طرق جديدة للحفاظ على

صحتهن ورعاية وحماية أطفالهن، كما احتاج العمال إلى المزيد من التوعية بخصوص السلامة المهنية وتجنب حوادث العمل. ولكن العقلية السائدة في ذلك الوقت تركت أثراً في النظام التعليمي وشكلت عائقاً في طريق الإصلاح والنهوض بالتربية والتعليم وناهضت التحرر التعليمي. وقد أدى ذلك إلى قمع المبادرات الشخصية من قبل الأنظمة الشمولية التي تركز على الجماعة والقومية والأمة وتضيع فيها حاجات الفرد وإمكانياته ومهاراته المميزة.

ومع نهاية الثمانينات حدث تغييراً آخراً عندما دخلت مفاهيم حقوق الإنسان إلى حقول التعليم والتنمية كنتيجة لزيادة التوظيف في المنظمات غير الحكومية وسقوط الاتحاد السوفيتي. وفي تلك الحقبة أصبحت الديموقراطية وحقوق الإنسان حاجةً ملحةً وانتشرت المفاهيم الليبرالية وتوسع نطاق تعليم الكبار من محاولة إثراء تجارب الناس والارتقاء بخبراتهم إلى مفهوم "التعلم مدى الحياة"، وتناول التعليم قضايا جديدة مثل المواطنة والصحة البدنية والعقلية.

إن هذا التطور يوضح كيفية تدرج التعليم وتحوله من عمل خيري أو ضرب من الإغاثة والمساعدة إلى حق الشعب في تحسين حياته. لذا، فإن أي منهج دراسي مفروض على الطلاب سيفشل، فقد أصبح المتعلم يطالب بكتابة منهجه الدراسي وأصبح هذا أيضا مطلبا لداعمي ثورة التعليم، فإن اختصار المسافات بين المتعلم والتعليم يذوّب العقبات الاجتماعية والفكرية المترسبة تاريخيا لدى الناس، ويلغي أي طرق تعليمية ثابتة أو مناهج محددة وبدلاً من ذلك يعترف بأسس تربوية تغذي التعددية الفكرية والسياسة وحقوق الإنسان.

إن التغيرات في المنظومة الفكرية العربية بعد النكسة صاحبها أيضاً تغيرات في التطور التكنولوجي والمعلوماتي الذي أثر فيما أثر به على مضامين المناهج المقدمة وطرائق التعليم ونظرة المجتمع إلى دور التعليم في تحسين حياة الفرد وتعزيز مواطنيته. لقد مهدت المرحلة النقدية إلى انتشار الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية في صنع القرار وبالتالي تطور مناهج التدريب للمعلمين وتغيير في بيئات التعلم لدى المتعلمين وخاصة النساء فمثلاً أصبحت المناداة بتعليم المرأة وإشراكها سياسياً واجتماعياً جزءاً أساسياً من الخطاب المجتمعي العام. كما أصبح نقد طرائق التعليم ونمط العلاقة السلطوية محط نقد من التربويين والصحافيين والمثقفين العرب حول دور التربية في تحرر الإنسان ومنهم هشام شرابي وحليم بركات وعزمي بشارة وبرهان غليون.

في ظل كل ما سبق، نستطيع أن نقول بأنه لا يمكن الفصل بين مجالات التعليم والتنمية وحقوق الإنسان. بل إن التحدي يكمن في ضم هذه المجالات الثلاث وإبقائها في دائرة حياة الإنسان المعاصر. إن العملية التعليمية برمتها تخضع للهرم الاجتماعي وإذا قررنا العمل ضمن العوائق الاجتماعية لمستويات هذا الهرم سنقوم بتكرار الأنظمة القائمة وإعادة إنتاجها بكل ما تحمل من ظلم وتفرقة. إن النظام التعليمي لم ولن يكن محايداً، لذا، فإذا قررنا المضي بتحسينه وتطويره وإصلاحه لابد لنا من إنتاج نماذج جديدة تصمد في واقع الحياة الاجتماعية، وتعيش حتى في ظل النظام الرأسمالي.

إلينورا إنسالاكو
منسقة تقرير "آنا ليند" في مؤسسة "آنا ليند الأورو متوسطية للحوار بين الثقافات" (مصر)

التربية على الديمقراطية وحوار الثقافات

نحو التنمية والتعاون في حوض البحر الأبيض المتوسط

لقد شكل العام 2011 نقطة تحول تاريخية للعالم العربي ولعلاقة دوله مع العالم الغربي. فمنذ بداية العام امتد "الربيع العربي" في الدول العربية وطالب الملايين في المغرب وتونس مرورا بليبيا والأردن وحتى اليمن والبحرين بتحسين أوضاع حياتهم متطلعين لمستقبل مشرق لبلدانهم. هذا النضال الهادف إلى التغيير والذي بدأ منذ العام 2010، ويستمر إلى الآن، قد شهد تيارات متعددة من التشارك الاجتماعي وخاض الناس فيه تجارب ومشاعر متباينة ابتداء بالفرحة الغامرة عقب الإطاحة بالرؤساء السابقين، مروراً بالتفاؤل بمستقبل واعد، وصولاً إلى الإحباط الناجم عن بطء عمليات الإصلاح وانتهاءً بالتحضير لتولي القيادات الجديدة لمهامها. لا شك أن تيار التغيير هذا وحّد الصف العربي، خصوصاً فئة الشباب الذين يواجهون نفس التحديات ويحملون مشاعر متشابهة ويتبادلون التجارب ويتطلعون لمستقبل واعد يتمكن فيه المواطن من المشاركة باتخاذ القرار والعمل على تحسين بيئته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، دون الحاجة إلى "القائد الأب" ليرعى مصالح الأمة.

من مدينة الإسكندرية عاصرت مؤسسة "آنا لينذ الأورو متوسطية للحوار بين الثقافات"، وهي مؤسسة تهدف إلى تعزيز حوار الثقافات بين الشعوب في المنطقة الأورو متوسطية، عاصرت الحراك الشعبي في جنوب المتوسط واستعدت لدعم عملية التغيير المنشود. فترى المؤسسة أن حوار الثقافات يرتكز على تبادل الأفكار بين البشر على اختلاف انتماءاتهم وطموحاتهم ومخاوفهم واحتياجاتهم وتنظر إلى اختلاف الثقافات على أنه أمر نظري أو تجريدي، وأن التبادل الفكري يحدث بين الأفراد القادرين على اتخاذ القرارات والانخراط في مجتمعاتهم وتأدية دورهم كمواطنين بفعالية.

القيم الداعمة

تماشياً مع مهمتها في تعزيز قيم المواطنة النشطة وبناء على معرفتها بالاحتياجات المشتركة للمجتمعات في أوروبا وشمال إفريقيا والشرق الأوسط، قامت المؤسسة بوضع التربية على تعزيز قيم المواطنة في صلب أولويات برامج عملها. فسيساهم برنامج "المواطنة الديمقراطية عابرة الثقافات" في تطوير أنشطة وممارسات تربوية مصممة لمساعدة الشباب والكبار على أداء دور فاعل في الحياة الديمقراطية، وعلى ممارسة حقوقهم وواجباتهم، وتعزيز شعورهم بالانتماء إلى المجتمع المحلي والعالمي، ومساعدتهم على تقبل وتقدير تعدد وجهات النظر واختلاف العادات وتنوع أساليب الحياة واعتبار ذلك أمراً طبيعياً. تهتم

مناظرة "صوت الشباب العربي"، مصر
المصدر : إلينورا إنسالاكو

المؤسسة بالتعليم الذي من شأنه أن يساعد الأفراد والمجتمعات على التعبير عن رأيهم وإيصال صوتهم وتقدير الثراء الكامن في تنوع الثقافات، لا بل واعتباره أحد مصادر التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

"صوت الشباب العربي" هي أول مبادرة من هذا النوع قامت المؤسسة بإطلاقها في مصر والأردن وتونس خلال المرحلة التجريبية وستشمل ثلاث دول عربية أخرى حتى العام 2013. تهدف المبادرة التي طورت بالتعاون مع "المجلس الثقافي البريطاني" إلى إنشاء نوادٍ للنقاش وتبادل الآراء في المناطق الحضرية والريفية يقوم فيها المشاركون بمناقشة الأمور الحياتية التي تهمهم بطريقة منظمة ويكتسبون مهارات تساعدهم في التعامل مع وجهات النظر المختلفة وتقبلها. تبادل الآراء هذا يستهدف فئات اجتماعية وسياسية وجغرافية واقتصادية مختلفة، ويسعى إلى تعزيز التفكير النقدي وتقدير قيم التعددية والتنوع بين المواطنين في المجتمع الواحد بهدف إيجاد ثقافة ديمقراطية حقيقية.

ونظرا لأهمية نشر الرسالة والوصول إلى قاعدة كبيرة من الجمهور، يتم استخدام "وسائل الإعلام الاجتماعية" كأداة لتحفيز النقاش إلكترونياً على شبكة الإنترنت، مجتازاً بذلك الحدود الجغرافية للبلدان المستهدفة في المشروع، ومن ثم الاستفادة من النتائج على المستوى المحلي لكل دولة.

تهيئة السياق المناسب

تستعد مؤسسة "آنا ليند" لإطلاق برنامج تعليمي مدته ثلاث سنوات من 2012 ولغاية 2014 وذلك ضمن نطاق عملها الأورو متوسطي. ولتعريف وتوحيد الأسس لهذا البرنامج جمعت المؤسسة خبرة أكثر من خمسين خبير ومتمرس من حوالي ثلاثين دولة، حيث قاموا بتقييم الاحتياجات الأساسية وتحديد التحديات والمنهجيات المتعلقة بالمواطنة الديمقراطية وحوار الثقافات. إن جمع وتبادل المعلومات المتعلقة بالسياسات والنهوج الوطنية الهادفة لتعزيز المواطنة الديمقراطية وحوار الثقافات في قطاعي التعليم النظامي وغير الرسمي يعد بحد ذاته الخطوة الأولى اللازمة لتطوير أي مبادرة مستقبلية.

وللوقوف على بعض الأمثلة الدولية، فقد تم اتخاذ إجراءات محددة في إسبانيا لتعزيز التعددية في التعليم وتم وضع المبادئ بوضوح في قوانين التعليم للعام 2006، ولكن المعلمين لم يحصلوا على التدريب المناسب للتعامل مع قضايا التعددية في الفصول الدراسية أو للبدء بتطبيق ممارسات تشاركية شاملة. أما في مصر فيتضمن "منهاج الاجتماعيات" مفاهيم التربية المدنية ولكن يركز بشكل أساسي

على دور ومسؤولية السلطة ويترك مساحة صغيرة للدور الفاعل للمواطن في المجال الاجتماعي. وتفاوت حجم الأدوار هذا موجود أيضاً في علاقة الأستاذ بالطالب في الفصل الدراسي في مصر، علماً بأنه قد تم الإعلان عن عملية إصلاح التعليم في مصر وتم الاتفاق على أن يتم رصد الموارد الجديدة لها مع حلول شهر يناير "كانون الثاني" 2012، ولكن المحتوى لا يزال غير معروف لمعظم خبراء التعليم.

أما في لبنان، فقد قامت إستراتيجية التعليم الوطنية التي تم تبنيها في العام 2010 بوضع الإطار اللازم لمراجعة منهاج التربية المدنية بالاعتماد على ثلاثة مجالات تعلمية وهي المعرفة والكفاءة والقدرة على التأثير، وأربعة أبعاد تشغيلية: سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، بهدف تعزيز هوية الشباب وإشراكهم مدنياً وغرس مبادئ المشاركة الإنسانية ومنحهم المهارات والمعارف والسلوك اللازم للتعايش في مجتمعات تمتاز بالتعددية.

وفي المملكة المتحدة، تم إطلاق "منهاج المواطنة" الجديد في العام 2002 كموضوع منفصل في المدارس، ويشير التقييم المبدئي إلى أن اكتساب مبادئ وممارسات المواطنة غالبا ما ينجح إذا ما تم تبنّي الممارسات الديمقراطية في إدارة المدرسة أي أن المواطنة والتعددية بجانب كونها معرفة هي بالأساس ممارسة وتطبيق.

الاحتياجات والتحديات والنهوج

عند وضع مقترحات للعمل، يجب الأخذ بعين الاعتبار بعض التحديات والاحتياجات الأساسية والمنهجيات التي يتم استخدامها في نظام التعليم القائم. فكما أظهر تحليل مجموعة الخبراء آنفة الذكر، فإن أعظم التحديات هو تصميم برنامج ديمقراطي عابر للثقافات شامل لمنطقة أوروبا وحوض البحر الأبيض المتوسط، مع عدم إغفال الاحتياجات الخاصة لكل دولة. وفي هذا المضمار، قد يكمن الحل في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين والتي تشترك بها دول المنطقة أولاً، ومن ثم تطوير خطط تعليمية مصممة خصيصاً لتتناسب مع الواقع المحلي لكل دولة. ومن بين المجالات التي يجب العمل على تطويرها هو قدرة الناس على قبول التغيير والتفكير النقدي والحوار ومهارات حل الأزمات سلميا وحقوق الإنسان وثقافة السلام والتعرف على الهويات المختلفة وتعزيز الهوية الفردية والجماعية، وذلك للوصول إلى التماسك الاجتماعي والتعاطف والتعامل مع التعددية وإكساب المستفيدين مهارات قيادية داعمة لعملية التغيير.

وهناك تحدٍ آخر يكمن في الخوف من تغيير أنماط التعليم الراسخة لدى المعلمين والمربيين وصناع القرار، خصوصاً في الدول العربية التي تمر بتحولات جذرية وتعيش في مرحلة من عدم الاستقرار وعدم وضوح ما سيجلبه المستقبل من تغيرات جديدة. واليوم، وفي هذه المرحلة الانتقالية، يقاوم بعض الناس التغيير ويرفضون تبنّي الإصلاح ويعزى ذلك إلى خوفهم من المستقبل المجهول لبلدانهم.

أما العامل الديني فيعد من القضايا الجدلية والتي تشكل حداً فاصلاً للاختلاف بين محتوى التعليم في الدول العربية من جهة والدول الأوروبية من جهة ثانية، ففي حين أن الدين يشكل عنصراً أساسياً في التنمية الاجتماعية والتلاحم الاجتماعي في الدول العربية، فهو لا يحظى بذات الأهمية في الدول

الغربية. وبالتحديد، هناك جدل قائم بين الخبراء في مؤسسة "آنا ليند" حول تطوير الموارد التي يتم استغلالها لإجراء التحليل المقارن للديانات بهدف تحسين معرفة الناس وزيادة وعيهم بخصوص التعددية الدينية في بلدانهم ومجتمعاتهم، مقابل الاكتفاء بالإصرار على مفهوم العلمانية.

وهناك قضية جدلية أخرى تتعلق بدور الحكومة كمُحاور أساسي في عملية إصلاح التعليم، حيث أن الشعوب التي خاضت ثورات وانقلابات تشكك في جدوى إشراك الجهاز الحكومي في هذه العملية وذلك لشعورهم المستمر بعدم الثقة في الأنظمة وتفضيلهم للنهج الإصلاحي الذي يبدأ من الأسفل. ومن خلال التحليل الأولي للخيارات المتاحة للإصلاح، يظهر أن الدمج بين الإصلاح الذي يبدأ من الأسفل "من الشعب" إلى الأعلى "الحكومة"، وذلك الذي يتجه من الأعلى إلى الأسفل هو أكثر الخيارات فعالية. فمن ناحية، يعمل تطوير السياسات على مستوى الدولة بالتأثير على أكبر شريحة ممكنة من الناس، ومن ناحية ثانية، فإن إشراك المدارس ومؤسسات المجتمع المدني وقيادات المجتمع يتيح تلبية الاحتياجات الخاصة وتطوير المهارات اللازمة للمجتمع.

إن مطالبة الشعوب بالديمقراطية بعد عقود من خضوعهم للأنظمة المستبدة ما هو إلا بداية الطريق، فذلك يجب أن يترافق مع تطوير ثقافة المشاركة والحوار وسيادة القانون والمساواة واحترام التعددية، وبما يضمن تشرّب الأجيال الصغيرة لهذه المفاهيم ونشوئهم عليها بحيث يتمكنون من إحداث التغيير المنشود خلال عقد من الزمان. وليقع التحول، لا بد أن ينتقل التركيز من المحتوى التعليمي إلى العملية التعليمية لأنه يتحتم على الشعوب ومع مرور الوقت أن تختبر ممارسات المشاركة، والديمقراطية في اتخاذ القرار والمسؤولية الاجتماعية وأن تكتسب أنماطا سلوكية تتجلى مجتمعياً.

هذا بالإضافة إلى ضرورة ملائمة المحتوى التعليمي لسياق المكان والزمان عند تطوير برنامج إقليمي واسع. فعلى المحتوى أن يلفت انتباه المتعلمين إلى قضايا تمس حياتهم وأن يعكس تطور الحدث ويستجيب للتحديات الراهنة لمجتمعاتهم.

المبادئ التوجيهية

بعد التعرف على الاحتياجات والتحديات، يتم تقديم الاقتراحات الخاصة بتطوير برنامج إقليمي للمواطَنة الديمقراطية وحوار الثقافات بناء على ثلاث محاور رئيسية وهي: كسب تأييد متخذي القرار وتطوير الموارد والأدوات والقيام بنشاطات تدريبية في سياق التعليم النظامي وغير الرسمي. وبالتدرج من المنظور الكلي إلى المنظور الجزئي، فإن الخطوة الأولى تتضمن الحصول على دعم الحكومة في تبنّي إصلاحات تربوية مستدامة، تهدف إلى تطوير برامج تعليمية ومواد تدريسية تغطي جميع المناهج، وعملية تعليمية تشمل جميع المراحل العمرية ابتداءً من الأطفال وانتهاءً بالكبار.

وللشروع بالسير في هذا الاتجاه، لا بد من تتبع السياسات القائمة ومعرفة طريقة عملها، والممارسات الفعالة والاحتياجات الخاصة في كل دولة من دول المنطقة الثلاث والأربعين، بحيث يتم تقديم "قائمة" تحدد العناصر المتشابهة والمشتركة من ناحية والعناصر المختلفة التي يجب التعامل معها على المستوى القطري من ناحية أخرى.

ومن أجل الحصول على التأييد الحكومي المطلوب وللمضي بتنفيذ النشاطات التدريبية اللازمة، يستحسن تطوير دورة تدريبية مشتركة للمنطقة تعالج موضوع المواطنة العابرة للثقافات وتربطه بأسس الإصلاح وبأنشطة عمل تطبيقية، ومن ثم موائمتها مع خصوصية وواقع كل دولة. وبما أن البعض ينظر لمفهوم المواطنة على أنه غربي الأصل ويشككون به، من الممكن تسمية الدورة ضمن مفهوم "التغيير المجتمعي" للتحفيز والإلهام نحو إحداث التغيير، وترسيخ قيم التعددية والمشاركة والحوار وتماسك المجتمع. هذه الدورة والتي تعد موردا من الموارد الداعمة لثقافة التعددية، يتم تطويرها من خلال تعاون الجهات صاحبة العلاقة وبالاعتماد على نهجٍ تشاركي يضم المعلمين والطلاب وقادة المجتمع المحلي وممثلي الحكومة، وذلك ابتداءً من مرحلة وضع الفكرة وانتهاء بتقييم الأداء. فالنهج التشاركي يساعد في ضمان التزام أصحاب العلاقة ويدفعهم للاستجابة للحاجات الفعلية للفئات المستهدفة.

إن إيجاد ثقافة تقوم على المشاركة والحوار بين جيل الشباب هو تحدٍ يتطلب تصميم برامج تدريبية خاصة للمعلمين والمربيين وممثلي المجتمع المدني والذين بدورهم يبثون هذه الثقافة في المدارس والمحيط المجتمعي. يستخدم هؤلاء أساليب تربوية مبتكرة مستقاة من كلا التعليمين النظامي وغير النظامي. كما يستفيدون من الأدوات الفنية ومواقع الإعلام الاجتماعي للتشجيع على حرية التعبير والمشاركة التي تعبر الحدود الاجتماعية والثقافية والجغرافية، وبما يدعم التبادل الفكري والثقافي بين الشعوب الأوروبية والشعوب في جنوب حوض البحر الأبيض المتوسط، ويشجع على الاتصال المباشر والتعلم من خلال تبادل التجارب بين هذه الشعوب.

إن وجود خطة تربوية سليمة للمواطنة الديمقراطية وحوار الثقافات سيضع الأسس اللازمة لتجديد العلاقات وتقوية أواصر التعاون بين الشعوب العربية والغربية من جهة والأوروبية والمتوسطية من جهة أخرى، بحيث ينجح الأوروبيون باستغلال التنوع والتعدد الثقافي في إضفاء الحيوية على مجتمعاتهم وإثرائها فكرياً وذلك من خلال تطوير سياسات الدمج والتلاحم المجتمعي. وفي نفس الوقت، تنجح المجتمعات العربية بتطوير ثقافة المشاركة والحوار الوطني واحترام التعددية. ويتمكن الطرفان من الاستثمار في تحالفٍ "إنساني" يقوم على الاحترام المتبادل والرغبة المشتركة بالارتقاء بالقيم الإنسانية العالمية.

بارت دينيس
مستشار في الحوكمة الرشيدة (الأردن)

آلاء أبو كركي
المكتب الإقليمي للجمعية الألمانية لتعليم الكبار (الأردن)

التغلب على الفقر

نهج شمولي لتنمية المهارات في الأردن

لقد حظي الاقتصاد غير الرسمي باهتمام ملحوظ على مدى العقود الماضية على عكس التوقعات المبكرة التي قالت بأن الاقتصاد غير الرسمي سيتضائل في البلدان النامية عند تحقيق تطوراً اقتصادياً ملحوظاً[1]. وكما هو الحال في العديد من الدول النامية، اعتماداً على تعريف "غير الرسمية" في العالم المتقدم، فإن الاقتصاد غير الرسمي في الأردن في طور التوسع[2]. استناداً إلى كافة التعريفات المحتملة للاقتصاد غير الرسمي والعمل غير الرسمي، يشير الرقم أعلاه إلى الأشخاص العاملين في المشاريع غير الرسمية (بما في ذلك أصحاب العمل، الباعة المتجولين، وأولئك قيد التدريب المهني، الخ) وأولئك غير المسجلين أو غير المعترف بهم كعمال في المشاريع الرسمية، والعاملين خارج نطاق المشاريع غير الرسمية (بما في ذلك العاملين في المنازل، الخ) من دون عقود أو ضمان اجتماعي.[3]

من أهم خصائص الاقتصاد غير الرسمي أن البيانات المتوفرة حوله قليلة جداً. ونسبة لطبيعة الاقتصاد غير الرسمي، فإن الدراسات المتوفرة غالباً ما تكون غير كاملة أو لا توفر كافة الأجوبة. أما بالنسبة للاقتصاد غير الرسمي في الأردن، فإن حجمه يتراوح بين 20 إلى 22% من الناتج المحلي الإجمالي، وأن 44% من كافة العمل في الأردن هو غير رسمي، كما ويوجد غالبية العمل غير الرسمي في المناطق الحضرية (داخل وحول العاصمة بشكل رئيسي)، وتتمثل غالبيته في الحرف وصيانة المركبات والنقل، والتخزين، والبناء. أما بالنسبة للنساء، فيبرز عملهن في مجال الخدمات الطبية والاجتماعية والزراعة والتعليم.

يشكل العمل غير الرسمي في المناطق الريفية نسبة 82% (بالمقارنة مع 74% في المناطق الحضرية)، حيث تكون نسبة البطالة أعلى ونسبة المشاركة أقل (خاصة للنساء). يكون المستوى التعليمي، بشكل عام، أقل في المناطق الريفية، كما تكون نسبة الفقر أكبر وأعمق، والإمكانيات

1 فيبغو (Wiego)
2 وزارة التخطيط 1 (MoP1)
3 وزارة التخطيط 2، صفحة 3 (MoP2, p. 3)

أم حماد خلال تدريب الحقيبة المدرسية في مركز جديتا
المصدر: الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، الأردن

الاقتصادية والخدمات ذات الصلة (التدريب، والتعليم، ودعم الأعمال التجارية) شحيحة[1]. ولهذه الأسباب، قررت الجمعية الألمانية لتعليم الكبار العمل مع مراكز تنمية المجتمع في المناطق الريفية للتركيز على مثل هذه المسائل.

المجتمع، كل المجتمع، ولا شيء سوى المجتمع

أصبحت أم حمدان (ليس اسمها الحقيقي) في قرية جديتا النائية في محافظة إربد تنتج الآن حقائب مدرسية من منزلها. فهي تنتجهم بكلفة دينارين للقطعة الواحدة وتبيعهم بأربعة دنانير. تؤمن لها شراكتها مع مدرسة رياض أطفال محلية، سوقاً صغيراً ولكن ثابتاً. أم حمدان امرأة مطلقة ودخلها ضئيل، إلا أنها تأمل في أن يوفر لها مشروعها الجديد الدخل الكافي لتتمكن من إعالة أطفالها وبالتالي بأن تحظى بحضانتهم حيث أنهم يعيشون حالياً مع والدهم وزوجته.

يأتي هذا المشروع نتيجة لإحدى أنشطة مركز تنمية المجتمع المحلي بالشراكة مع الجمعية الألمانية لتعليم الكبار. بدأ مركز تنمية المجتمع المحلي بتدريب السيدات في الدرجة الأولى، حيث بلغ عدد المنتفعات عام 2012 في جديتا 35 سيدة ممن عملن في تصميم وإنتاج الحقائب المدرسية كطريقة لزيادة دخل الأسرة من خلال أنشطة الاقتصاد غير الرسمي في السوق المحلي. وكانت إحدى التحديات المرتبطة بالأنشطة الاقتصادية والعمل في جديتا الافتقار لوسائل النقل للأسواق داخل المحافظة حيث تباع المنتجات. وتشمل التحديات أيضاً العوامل الثقافية المتعلقة بعمل النساء خارج المنزل، والمسافات الطويلة (وبالطبع تكلفة وسائل النقل المرتفعة) إلى المواقع التي يتوفر فيها التوظيف الرسمي، وساعات العمل الطويلة التي تبقي النساء بعيدات عن أسرهن. ومع ذلك يمكن إنتاج الحقائب المدرسية وبيعها محلياً بتكلفة أقل من الحقائب المدرسية المتاحة في الأسواق الكبيرة. وبهذه الطريقة، يمكن للمنتجين المحليين زيادة دخلهم، كما وتتاح بالتالي الفرصة للمستهلكين في إيجاد منتجات ذات جودة وبأسعار معقولة. وبالطبع، يُمَكّن مثل هذا الأمر النساء، في دولة تعد فيها نسبة مشاركة النساء في الاقتصاد واحد من أقل النسب[2]، من أن يصبحن نشطات اقتصادياً حتى ولو كان ذلك للحفاظ على مستوى معيشي أساسي فقط. وقد يؤدي الأمر في مثل هذه الحالة إلى حل أكثر إنصافاً للمعضلة الاجتماعية الناجمة عن الطلاق وذلك من خلال التمكين الاقتصادي للنساء المعنيات.

هناك ستون مركزاً من مراكز تنمية المجتمع المحلي موزعة في أرجاء الأردن، خاصة في المناطق النائية وبعض المناطق الحضرية، وهي ممولة من قبل وزارة التنمية الاجتماعية. وعلى الرغم من أن هذه المراكز صغيرة، إلا أنها تحظى بشأن عالٍ وثقة كبيرة من المجتمع المحلي. يعمل في

1 تستند الأرقام والبيانات في هذه الفقرة إلى: MoP2 صفحة 2، 13، وصفحة 30–24، و MoP1
2 منظمة العمل الدولية، 2012، صفحة 10

مركز جديدتا، على سبيل المثال، اثنين من الموظفين وستة إلى ثمانية من المتطوعين في المشاريع المختلفة. تستهدف المراكز عادة العاطلين عن العمل، والفقراء، والمهمشين، ولكن ليس حصراً. كما تقدم المراكز أيضاً الفرصة للآخرين لتطوير أنفسهم من خلال التدريبات أو البرامج التعليمية لطلاب الثانوية. تعمل هذه المراكز بالدرجة الأولى في المناطق النائية، حيث يندر توفر مثل هذه الخدمات، كما يندر توفر الأنشطة الاقتصادية، وحيث تكون القيود الثقافية فيها أكثر منها في المناطق الحضرية، وتكون مشاركة النساء، بشكل خاص، في الاقتصاد أقل من المناطق الأخرى. أما بالنسبة لقرية محي في محافظة الكرك، على سبيل المثال، تعمل إحدى الشابات، الحاصلة على التدريبات في مجال المحاسبة، في مركز تنمية المجتمع كباحثة متطوعة لأن العمل الرسمي في مجال المحاسبة يتوفر فقط في المدن الكبيرة، وبالتالي لا يعتبر عملها في الأماكن البعيدة أمراً مقبولاً ثقافياً. لذا، أصبح المركز بالنسبة لها مصدراً للعمل والخبرة وفرصة لتطوير مهاراتها الحياتية بحسب قولها، كما أنه يفسح أمامها المجال للالتحاق بدورات كمبيوتر في مختبر الكمبيوتر الممول من قبل الجمعية الألمانية لتعليم الكبار.

يعمل مركز تنمية المجتمع في النسيم بالشراكة مع لجنة مجتمع محلية نشطة تساعد في تصميم الأنشطة والخدمات الميدانية والتشبيك. وكانت إحدى المشاكل التي تم تحديدها في المنطقة قلة توفر فرص العمل للمعوقين عقلياً من أفراد المجتمع. قام مركز تنمية المجتمع بالتعاون مع الجمعية الألمانية لتعليم الكبار بوضع برنامج يوفر التدريب المهني أثناء العمل للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. تلقى ثمانية عشر شخصاً التدريب حول صيانة المركبات، وتصليح الهواتف المحمولة، والطباعة على الآلة الكاتبة، وغيرها من الحرف المختلفة. ومن خلال الاتفاقيات المبرمة بين مركز تنمية المجتمع وورش العمل المحلية وأصحاب العمل، تمكن المشاركون من ذوي الإعاقة من اكتساب المهارات وزيادة الثقة بالنفس، وفي نفس الوقت، أصبح أصحاب العمل والموظفين والمجتمع ككل على دراية بإمكانات الأشخاص المعوقين كما وتعلموا كيفية التعامل معهم.

توفر مراكز تنمية المجتمع، إضافة إلى مجموعة الدورات التدريبية المتنوعة، القروض الصغيرة لتأسيس المشاريع الاقتصادية الصغيرة، وتدعم مبادرات المجتمع المحلي في مناطق أخرى. يدير مركز تنمية المجتمع في النسيم رياض أطفال بكلفة منخفضة، حيث أن تكلفة رعاية الطفل تمنع النساء، بشكل خاص، من إيجاد الوظائف أو البدء بأنشطة مولدة للدخل خاصة بهم.

يعتبر وضع سكان المنشية، إلى حد كبير، أفضل من غيرهم، إلا أنهم معزولين وقلما تتمكن النساء من الخروج خارج

مجموعة من المتدربات في ورشة تصميم الحقائب المدرسية في مركز جديتا
المصدر: الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، الأردن

المجتمع. يوفر مركز تنمية المجتمع في المنشية دورات الطهي للنساء، إضافة إلى أمور أخرى. لا توفر الدورات الفرصة لإقامة العلاقات الاجتماعية وتعلم الطهي فحسب، بل إنها تفسح المجال أمام النساء الأقل حظاً في الالتحاق بدورات إنتاج الغذاء التي يتعلمن من خلالها كيفية الطهي لغايات تجارية صغيرة الحجم. تنفذ هذه الدورات في "المطبخ الإنتاجي"، الممول من قبل الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، والذي يوفر الفرصة للنساء لإنتاج الأغذية وبيعها في القرية.

إن سلبيات العمل في الاقتصاد غير الرسمي بديهية إلى حد ما، حيث يفتقر العاملون إلى الضمان الاجتماعي وعقود العمل والأمان الوظيفي. إضافة إلى ذلك، تفتقر ظروف العمل إلى الرقابة، ولذا فهي غالباً ما تكون غير صحية ولا تتوفر فيها شروط السلامة، كما أن ساعات العمل تكون طويلة. تكون الأجور غالباً أقل منها في الاقتصاد الرسمي، كما يصعب الحصول على رأس المال اللازم لتأسيس أو توسيع مشروع ما، إضافة إلى أن الحماية القانونية تكون ضعيفة أو غير متاحة في غياب التسجيل والعقود، وتكون تكاليف المعاملات بالتالي أعلى. ومع ذلك، يسمح الاقتصاد غير الرسمي للأشخاص بتوليد الدخل وتكييف بيئة العمل الخاصة بهم[3]. إلا أن هذه الأمور، إضافة إلى القناعة الحالية بأن الاقتصاد غير الرسمي باقٍ، قد تؤدي إلى الاستنتاج بأن طريقة التعامل مع الاقتصاد غير الرسمي لا تشمل فقط الضغط من أجل إضفاء الطابع الرسمي. ومع ذلك، تفضل العديد من الحكومات هذا الأمر لأنه يعني زيادة في إيرادات المال العام كما وتراه أمراً ضرورياً لتحسين الاقتصاد غير الرسمي.

يعتبر التدريب الفني والمهني محور أساسي في خلق عمل أفضل وسبل عيش أفضل للأشخاص العاملين في القطاع غير الرسمي ويسهم في تمكينهم والمشاريع غير الرسمية من الحصول على الصفة الرسمية. إلا أن التدريب ليس المحور الوحيد، فمن دون العوامل الأخرى مثل البيئة المواتية والمُمَكّنة لإضفاء الرسمية على المشاريع غير الرسمية، وإمكانية وصول الفقراء إلى التعليم النظامي وغيرها من التدابير الأخرى التي تصب في مصلحتهم، لن يحدث ذلك فرقاً. ومع ذلك، يعتبر التدريب جانب أساسي، خاصة للفقراء والأشخاص الأقل حظاً، حيث توجد غالباً لديهم فجوة كبيرة ما بين المهارات التي يمتلكونها وتلك التي يحتاجونها لسوق العمل أو للبدء بمشروع اقتصادي، كان ذلك رسمياً أو غير رسمي[4].

يتضح مما ذكر أعلاه بأن هذه المراكز تسهم في الاقتصاد غير الرسمي أكثر بكثير من مجرد توفير التدريبات الفنية. تُقدم المراكز التدريبات فعلاً، إلا أنها تدعم القروض الصغيرة أيضاً. فهي سباقة في تحديد المشاكل الرئيسية في المجتمع، من خلال الباحثين الذين يعملون فيها أو من خلال الشبكات والمجموعات المجتمعية. وغالباً ما ترتبط هذه المشاكل بالفقر، وقلة الفرص الاقتصادية، والافتقار إلى الإدماج الاجتماعي أو الأنشطة البناءة أو الاجتماعية. تحاول المراكز أيضاً التصدي لمثل هذه المشاكل في المجتمع بالتعاون مع متطوعين من المجتمع المحلي، مما يفسح المجال أيضاً أمام فهم أكبر للمشاكل والمعوقات التي تحول دون مشاركة أفراد المجتمع بشكل أكبر، بما في ذلك طرق كسب العيش وتأسيس أو إيجاد أعمال مربحة. تخاطب المراكز أيضاً من خلال أنشطتها مسائل

3 وزارة التخطيط (MoP2) صفحة 24
4 المرجع نفسه

التهميش والافتقار إلى الدمج الاجتماعي لمجموعات معينة، مثل الأشخاص ذوي الإعاقة المذكورين سابقاً، لإشراكهم في أنشطة زيادة الوعي والمناصرة. يعتمد نجاح المراكز بشكل كبير على وصولهم الميداني النشط إلى أفراد المجموعات الأقل حظاً المختلفة وعلى جهودهم في ربط أولئك بمجموعات أخرى وبأصحاب العمل.

يوحي الوصف أعلاه بأن أنشطة المراكز عشوائية تفتقر إلى التنظيم والتوحيد، وهذا الأمر صحيح إلى حد ما. فقدرتها على تحديد الاحتياجات والعقبات في المجتمع وتحديد الفرص، خاصة الاقتصادية، محدودة من حيث مواردها البشرية وقدراتها المنهجية. لذا، تعمل حالياً الجمعية الألمانية لتعليم الكبار على بناء هذه القدرات لأربعة مراكز. فقد نفذت المراكز مؤخراً التقييم السريع بالمشاركة بهدف تقييم كيفية الوصول إلى فئة مستهدفة أكبر والتركيز على تحسين الفرص الاقتصادية للمجتمع المحلي. وعلى الرغم من ذلك، نستطيع القول بأن مثل هذا التنوع والمرونة يعتبر أيضاً من مصادر القوة. يسمح هذا الأمر لهم بمعالجة المشاكل المتنوعة أو دعم المجتمع المحلي في معالجة هذه المشاكل. كما يتيح أمامهم المجال للتركيز على مجموعات معينة تعاني من مشاكل محددة، والعمل بشكل استباقي على زيادة الوعي حول هذه المشاكل، وطرح الحلول الممكنة حتى ولو كان ذلك على المستوى الفردي. ويوفر لهم الفرصة أيضاً لتيسير عملية ربط الأشخاص ممن هم بحاجة إلى المهارات بأصحاب العمل أو بأشخاص آخرين لديهم شكاوى أو احتياجات مماثلة أو بالمؤسسات التي يمكنها أن تساعدهم، حيث يشكل هذا أحد أهداف التعاون المشترك بين مراكز تنمية المجتمع والجمعية الألمانية لتعليم الكبار.

ومن خلال المبادرات الممولة والزيارات الدراسية وخلق مجتمع الممارسة وغيرها من الأنشطة المستقبلية، سيصبح من الممكن لمراكز تنمية المجتمع إحالة عدد أكبر من الأشخاص إلى مقدمي الخدمات الأخرى (الخاصة والعامة)، وتوفير إمكانية الوصول إلى التدريب والعمل، وتوفير المعلومات حول الفئات الأقل حظاً، والمشاركة في حشد التأييد لمشاكل وحلول معينة، والتمكين من خلال زيادة الوعي والتشبيك وتعبئة المجتمعات.

ينبغي معالجة بعض العوامل التي تتسبب "بغير الرسمية" مثل التكلفة المرتفعة لتسجيل الأعمال/المشاريع، والضرائب المرتفعة، والافتقار إلى التمويل (الكافي للنمو وزيادة الإنتاج)، والافتقار إلى الفوائد المعقولة، والبيروقراطية الكبيرة، وعدم التوافق بين كلفة إضفاء الطابع الرسمي والفوائد التي يقدمها، من خلال التغيير القانوني والمؤسسي. ولكن تشير عدة دراسات حول الاقتصاد غير الرسمي في الأردن (إضافة إلى خبرات مراكز تنمية المجتمع) إلى وجود عدة عوامل يمكن لمراكز تنمية المجتمع التأثير عليها[5]. تتمثل هذه العوامل بمعيقات التنقل وعدم توافق المهارات المتعلمة في التدريب الفني والمهني (أو غيره من أشكال التعليم) مع متطلبات القطاع الخاص (الرسمي وغير الرسمي)، والحاجة إلى العمل من المنزل أو في مكان قريب من المنزل، وخاصة الافتقار إلى الوعي حول مزايا إضفاء الطابع الرسمي على العمل في المشاريع، وقلة الوعي حول مصادر التمويل وإمكانيات التعليم والتدريب، وانعدام الثقة في ديمومة أو ثبات العمل في القطاع الخاص.

تكون التدريبات الخاصة بالاقتصاد غير الرسمي أو الانتقال إلى الاقتصاد الرسمي محددة بشكل

---

5 وزارة التخطيط (MoP2) صفحة 24 والقدس، 2006، صفحة 14-13

كبير. يعزى السبب وراء ذلك، بشكل جزئي، إلى أن الاقتصاد الرسمي غالباً ما يتطلب مهارات محددة جداً للقطاعات الصغيرة والفئات المستهدفة، كما نلاحظ من الأمور المدرجة أعلاه، وأيضاً لأن الأسواق غير الرسمية هي محلية كما أن الظروف والمهن المحلية تختلف بشكل كبير. ويتطلب الافتقار إلى الحماية القانونية العديد من المهارات الأخرى مثل مهارات التفاوض والتشبيك والمهارات المؤسسية والتي غالباً ما تكون أقل أهمية في العمل الرسمي. وبما أن المشاريع غير الرسمية هي صغيرة إلى حد كبير، فهذا يعني أن مهارات إدارة الأعمال تكون ذات أهمية أكبر لغالبية العاملين. وكل هذا يدعو إلى التدخلات المستهدفة مثل التدريبات والتدخلات التي تقدم أكثر من مجرد تدريبات فنية ومهنية تقليدية.

تستلزم القيود الجغرافية وقيود التنقل والقيود الثقافية المزيد من الخدمات الوظيفية والمركزة. تتم الخدمات الوظيفية غالباً من خلال التلمذة التقليدية في الأعمال غير الرسمية، وهي شكل من أشكال التدريب الأكثر مرونة وأوسع نطاقاً من التدريب الفني والمهني الرسمي (TVET)، إلا أنها محدودة أيضاً من حيث قدرتها على إكساب المهارات الفنية الحديثة. ينبغي للتدريب في القطاع غير الرسمي أن يكون مرناً (قابل للنقل لوظائف القطاع الرسمي الأخرى) وملبياً لمطالب سوق العمل (المحلي)، هذا وتتطلب المهارات اللازمة لإضفاء الطابع الرسمي على العمل نوعاً من الاعتماد/التصديق المرتكز على أساس الكفاءة والمنظم على النطاق المحلي.[6]

من الواضح أن المرونة إضافة إلى استهداف مجموعات صغيرة ومحددة أمراً ضرورياً، سواء كان ذلك متعلقاً باكتساب المهارات للعمل في القطاع غير الرسمي، أم المهارات اللازمة لزيادة إنتاجية الأنشطة والمشاريع غير الرسمية، أم المهارات اللازمة لدخول الاقتصاد غير الرسمي. لذا، دعونا نلقي نظرة على ما تقدمه مراكز تنمية المجتمع والأمور المحتمل أن تقدمها في هذا الخصوص.

مراكز تنمية المجتمع ووضعها الفريد في دعم التدريب الفني والمهني للاقتصاد غير الرسمي.

كما ذكر أعلاه، ليست مراكز تنمية المجتمع في وضع يسمح لها بالتأثير بشكل كبير على إنشاء بيئة تمكينية لإضفاء الطابع الرسمي على الأعمال، أو التأثير على العوامل التي تحد من قدرة الأشخاص في الحصول على وظائف غير رسمية أو كسب العيش. وعلى الرغم من ذلك، تنفذ المراكز وتسهم في تدريب القطاع غير الرسمي أو التدريب لغايات الانتقال إلى الاقتصاد الرسمي أو العمل الرسمي.

تعتبر مواقع المراكز فريدة كونها تقع في بعض القرى حيث توجد معظم القيود وأقل الفرص، الأمر الذي يمكنها من تحديد ومعالجة مشاكل محددة لمجموعات محددة داخل هذه المجتمعات بالشراكة مع أفراد المجتمع، كما رأينا أعلاه فيما يتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة والنساء الأقل حظاً. تعالج المراكز فعلاً الفجوات الخاصة بالمهارات من خلال تدريبات مصممة خصيصاً لذلك ومن خلال التدريبات المنفذة في مواقع العمل لمجموعات محددة. ويسمح هذا الوضع الفريد للمراكز من جمع المعلومات وزيادة المعرفة مما يمكنها من تصميم إمكانيات اقتصادية محلية قد تشمل الأنشطة غير التقليدية التي تتضمن الفنيات الحديثة والتي تسهم بدورها في زيادة الإنتاجية والنمو للمشاريع الصغيرة غير الرسمية.

---

6 بالمر، 2008

تقدم المراكز أيضاً بعض الخدمات اللازمة لاستكمال التدريبات مثل القروض الصغيرة وخبرات العمل الأساسية. فهي في وضع جيد يمكنها من الارتقاء بهذه المهام، وتوفير الربط بمقدمي خدمات التمويل والتدريب ومشورة الأعمال ممن يستطيعون تصميم خدماتهم بناءاً على المعرفة المتوفرة لدى المراكز. تنظم المراكز حالياً بعض الخدمات المجتمعية مثل رياض الأطفال وتعمل على زيادة الوعي لدى أصحاب العمل حول مواضيع تشمل توفير الخبرات العملية للفئات الأقل حظاً.

على الرغم من أن قدرات المراكز محدودة من حيث التدريب ومراقبة الأعمال غير الرسمية من خلال شبكاتها في المجتمع، إلا أن الثقة التي يحظون بها إضافة إلى امتدادهم الميداني النشط تمكنهم من أن يصبحوا جهات فاعلة أساسية في ربط التدريب بالاقتصاد غير الرسمي باستخدام أشكال جديدة من الاعتماد الرسمي المبني على أساس الكفاءة أو عن طريق الوصول إلى أصحاب العمل في القطاع غير الرسمي لتحسين ظروف العمل وتزويدهم بالأدوات أو المعلومات المتعلقة بالدعم المتاح لذلك.

بسبب تواجد المراكز في المجتمع وبسبب قدرتها على تحديد الفجوات في المهارات لدى المجموعات المختلفة بطريقة تشاركية، فهي الآن تعمل كحلقات اتصال (ويمكن أن تصبح أكثر من ذلك) في تصميم التدريبات الخاصة بالمهارات الحياتية الأوسع اللازمة للعاملين في الاقتصاد غير الرسمي، مثل التفاوض ومهارات التنظيم. ومن ناحية أخرى، يعتبر تركيزها على العمل في المجتمع وتشبيكها للمجموعات المحددة عالي القيمة، حيث أنها تدعم العاملين أو رجال الأعمال غير الرسميين في تنظيم أنفسهم على مستوى المجتمع على الرغم من القيود القانونية المتعلقة بتنظيم العمال.

أخيراً، تسهم المراكز، من خلال المناصرة وزيادة الوعي في تحسين نوعية الحياة للفئات الأقل حظاً في المجتمع المحلي. كما تسهم أيضاً في تقديم المعلومات وزيادة الوعي حول الفوائد المحتملة المتعلقة بإضفاء الطابع الرسمي على أنشطة الاقتصاد غير الرسمي وتقديم المعلومات حول المؤسسات التي يمكنها أن تدعم هذه العملية. وباختصار، تعمل المراكز حالياً في طرق متنوعة لتحسين نوعية الحياة في المجتمعات المحلية، إلا أنها تمتلك أيضاً القدرة على النهوض بهذه الأنشطة إلى مستوى أعلى. بالتعاون مع الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، تعمل المراكز حالياً على إيجاد طرق جديدة لمعالجة الفجوات الخاصة بالمهارات وتضع أساليب للتغلب على العقبات التي تحول دون توليد الدخل. لقد عملت المراكز مع الجمعية الألمانية على تحديث قدراتها من حيث إدارة المشاريع والمفاهيم المختلفة لتعليم الكبار وخلق فرص العمل من خلال ربط المجموعات المختلفة في المجتمع والمؤسسات. وهناك خطة لمواصلة بناء القدرات وتشكيل خبراء الدعم ومجتمعات الممارسة التي تسمح للمراكز بتبادل أفضل الممارسات والأفكار الجديدة. ضمن مهمتها ورسالتها الخاصة ببناء المجتمع، وبتركيز واضح على الحد من الفقر وخلق فرص العمل أو سبل العيش، يمكن لهذه المراكز النهوض بالتدريب الفني والمهني إلى مستوى جديد.

أصبحت المعرفة المتراكمة لدى المراكز، إضافة إلى شبكاتها المحلية تمكنها من تزويد العاملين في القطاع غير الرسمي (أو المحتمل أن يعملوا فيه) بالتدريبات المرتكزة على الاحتياجات والطلب، والتدريبات المستهدفة التي تمتد إلى ما هو أبعد من المهارات الفنية، وذلك باستخدام آليات التدريب التقليدي غير الرسمي وإشراك مقدمي الخدمات في القطاعين الخاص والعام ودمج مهارات التكنولوجيا

الحديثة التي من شانها أن تزيد الإنتاجية في القطاع غير الرسمي. وقد تم تحديد مثل هذه الأمور على أنها الخصائص الرئيسية اللازمة للتدريب الفني والمهني المجدي للقطاع غير الرسمي.[7]

المراجع

مركز القدس للدراسات السياسية؛ البيئة القانونية والاجتماعية الاقتصادية في قطاع الأعمال الأردني، دراسة مسحية؛ تشرين ثاني 2006؛ http://www.alqudscenter.org/uploads/JordanianBusiness-SectorSurveyStudy.Nov.06.pdf

منظمة العمل الدولية؛ برنامج العمل اللائق 2012-2015، الأردن؛ آذار 2012؛ http://www.ilo.org/public/english/bureau/program/dwcp/download/jordan.pdf

وزارة التخطيط الأردنية (MoP1)؛ القطاع غير الرسمي في الاقتصاد الأردني؛ صادر عن وزارة التخطيط الأردنية؛ http://www.mop.gov.jo/uploads/Final%20Informal%20report%20for%20website.pdf ;؛ مقتبس في 26 حزيران 2013.

وزارة التخطيط الأردنية (MoP2)؛ دراسة بانورامية للاقتصاد غير الرسمي في الأردن، صفحة 3؛ وزارة التخطيط الأردنية؛ عمان، الأردن؛ آب 2012؛ http://www.mop.gov.jo/uploads/informal%20sector%20panoramic%20study%20final.pdf؛ مقتبس في 26 حزيران 2013.

بالمر، روبيرت؛ المهارات والإنتاجية في الاقتصاد غير الرسمي، صفحة 1؛ 2008؛ ورقة عمل حول التوظيف رقم 5؛ منظمة العمل الدولية، دائرة المهارات والاستخدام.

فييغو؛ تاريخ الاقتصاد غير الرسمي؛ http://wiego.org/informal-economy/history-debates؛ مقتبس في 27 حزيران 2013.

7 بالمر، 2008، صفحة 35-33

ذوقان قيشاوي
المنسق الإقليمي لمؤسسة خدمات الكويكرز (فلسطين)

واقع صعب ونماذج ملهمة

التعليم المجتمعي في السياق الفلسطيني

عند الحديث عن فلسطين والفلسطينيين يتبادر إلى الذهن وبشكل تلقائي كل القضايا المتعلقة بالاحتلال ونتائجه، وكيف أن الفلسطيني الذي فقد الأرض وعايش فترة النكبة في عام 1948، أو فترة النكسة في عام 1967، قد وجد في التعليم ملجأً يشكل نوعاً من الأمان. لقد كان هناك نظام التعليم الرسمي على مدار السنوات المختلفة والذي لعبت الجامعات به دوراً هاماً. وفي الطرف الآخر من المشهد برز تاريخياً الدور الهام للتعليم المجتمعي كنموذج خارج إطار المؤسسات الرسمية المسؤولة عن النظام التعليمي من جامعات أو وزارة التربية والتعليم العالي أو حتى ضابط التربية التابع للإدارة المدنية الإسرائيلية قبل قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية وكان هناك دوراً بارزاً للأحزاب السياسية وبعض الناشطين والتربويين في هذا المجال. فعلى سبيل المثال تجربة الإنتفاضة الأولى، أي ما بعد 9 ديسيمبر 1987، حيث لعب المجتمع المدني الفلسطيني دوراً بارزاً في قضية التعليم المجتمعي وبالذات إثر إغلاق الجامعات الفلسطينية وعدم انتظام الدراسة في معظم تلك الجامعات، فكانت تلك الفترة محفزة على ولادة مؤسسات رائدة في مجال التعليم المجتمعي، فتجربة مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي تعتبر من التجارب الرائدة في تلك الفترة[1].

فمؤسسة تامر هي مؤسسة مجتمعية غير هادفة للربح تأسست في القدس في العام 1989 كتجاوب طبيعي وضروري لبعض المعطيات والحاجات في المجتمع الفلسطيني، وأهم هذه الحاجات من وجهة نظر المؤسسة هي حاجة الناس إلى اكتساب وسائل تساعدهم على التعلم والإنتاج. رؤيا المؤسسة وفلسفتها تتمحوران حول طرح بدائل للتعلم في مختلف مناحي الحياة وإلى أكبر عددٍ ممكن من المواقع. وباختصار يعني التعلم ومن منطلق المؤسسة الربط بين اللغة والعمل الفكري، ضمن رؤيا وسياق مشتركين. وتتضمن رؤيا المؤسسة – كجزء هام من العملية التعليمية–احترام الإنسان والطبيعة، لكونهما البوتقتين الطبيعيتين لأي عمل أو تفكير أو فكر. كذلك يرتبط مفهوم التعلم بتحويل ما يتبلور من تعابير وأفكار إلى إنتاجات حضارية.

يحكم عمل المؤسسة أربعة قناعات أساسية:

- العمل على خلق أجواء تعليمية في كافة المواقع من خلال التشجيع على القراءة وتشجيع التعبير عن الخبرات الذاتية وتشجيع الإبداع والإنجاز وتحويل الخبرة إلى منتوجات حضارية.

1 http://www.tamerinst.org/

- استثمار الموارد المتوفرة لسد الحاجات الأساسية.
- التركيز في العمل على فئة الفتيات والفتيان لأهمية هذه الفئة في عملية البناء على المستويات المتعلقة بالنمو والتطور.
- تشجيع تكوين مجموعات صغيرة نابعة من مبادرات شخصية وتوفير شبكات اتصال فيما بينهم.

تنسجم معظم برامج تامر مع فلسفتها ورؤيتها. وتبقى مشاريع تشجيع عادة القراءة في المجتمع الفلسطيني –خاصة جواز سفري للقراءة وفرقة النخيل والقارة الصغيرة والتاريخ الشفوي ومسابقة كتابي الأول–هي الأكثر تأثيراً في علاقة مؤسسة تامر مع المجتمع المحلي. وتتميز تامر بعلاقة وطيدة مع مؤسسات المجتمع المحلي والأفراد، خاصة في المناطق البعيدة والفئات المهمشة.

إن فترة تشكيل السلطة الوطنية الفلسطينية أعطت زخماً وبعداً آخراً للتعليم المجتمعي لكونها سلطة وطنية تعبر عن قضايا ومصالح الشعب الفلسطيني، ولكن هناك قيود على الخطاب الرسمي التربوي الفلسطيني، حيث أن السلطة الفلسطينية ارتبطت بمجموعة من الاتفاقيات والتفاهمات التي قيدت السلطة في العديد من المجالات ومنها ما له علاقة بالخطاب التربوي التعليمي، فاتفاق أوسلو كان مقيداً للسلطة الوطنية، ففي المنهاج الفلسطيني على سبيل المثال تم شطب ما له علاقة بالرموز والسيادة الفلسطينية على مدينة القدس وحتى الوجود والتاريخ والجغرافيا والفن والثقافة، وقد كان الحذف واضحاً بشكل خاص في مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتاريخ والجغرافيا للصف الأول الأساسي، فقد تم شطب العلم الفلسطيني منه وكذلك شطبت جميع القصائد التي لها علاقة بالإنتفاضة أو حق العودة للاّجئين الفلسطينيين، لقد كان المنهاج الفلسطيني مقيداً، وهنا برز دور مؤسسات المجتمعي المدني، والتي هي في حل من إتفاقيات أوسلو، في العمل في مناطق جغرافية عديدة لا تستطيع السلطة الوصول إليها وكذلك التطرق إلى مواضيع وقضايا يصعب على السلطة الحديث عنها مثّل فلسطين التاريخية، فخطاب السلطة الرسمي يسميها إسرائيل بينما خطاب المجتمع المدني يسميها فلسطين التاريخية.

يمكن النظر لواقع الفلسطينيين تحت الاحتلال أنه شكل حافزاً من أجل التحدي وفجر الطاقات والقدرات الإبداعية من أجل تسهيل الحياة وإعطاء معاني للصمود وأن هناك أملاً ومستقبلاً برغم صعوبة الواقع الذي يعيشه الفلسطينيون. فقد تعلم الفلسطينيون أن هناك رواية أخرى يمكن الحديث عنها وهي غير رواية الضحية، فهناك رواية تشهد أنهم خلقوا من رحم المعاناة أملاً، وهناك قصصا ملهمة شكلت مصدراً معرفياً ومعنوياً للفلسطينيين. لقد فهم الفلسطيني وبشكل عفوي ما تحدث عنه "آدم سميث" حول مفهوم المشكلة الاقتصادية المتجذرة حول قضية الندرة[2]، فبالنسبة للفلسطيني كانت الندرة في الأرض والموارد الطبيعية التي فقدها كنتيجة للاحتلال، وكانت الندرة مرتبطة بموازين القوى، ومنذ ذلك الحين ترسخت القناعة بأن يكون الإستثمار الحقيقي في العنصر البشري بطريقة تستجيب لمقومات الصمود، حتى أصبح التعليم هو أمل الفلسطينيين.

خلال العشر سنوات السابقة نشط دور مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الأهلية والمؤسسات القاعدية في خلق نوع من الحراك المجتمعي، وهذا نتاج طبيعي لرغبة المجتمع المدني في لعب دورٍ

2 آدم سميث: على نظام الاقتصاد السياسي (الكتاب الرابع)

محوري في عملية التغيير المجتمعي، وهذا لاقى بالأصل دعما كبيرا من العديد من الهيئات الدولية والدول المانحة والعديد من الممولين، بغض النظر عن الدوافع لتلك الأطرف المختلفة. لقد تم تنفيذ الآلاف من البرامج والمشاريع والأنشطة الخاصة بتعليم الكبار والشباب، وهناك نوعاً من الجدل والحوار يدور حالياً في الساحة الفلسطينية حول فاعلية التمويل وفاعلية التنمية فيما يخص العمل الأهلي المجتمعي. إن هدف هذه المقالة هو تسليط الضوء على التعليم المجتمعي للكبار والشباب في الواقع الفلسطيني، وكذلك التعمق بالتحليل حول علاقة هذا النوع من العمل فيما يخص التغيير المجتمعي، وأخيراً تقديم نموذجا وتحليله حول المشاركة المدنية للشباب والكبار في السياق الفلسطيني.

هناك العديد من المؤسسات الفلسطينية التي تعمل في مجال التعليم المجتمعي للكبار والشباب وقد شكلت تلك المؤسسات رافداً هاماً ولعبت دوراً فاعلاً في عملية التغيير المجتمعي. فبرغم الاختلاف في الأهداف والمنهجية والدوافع وأجندات وهويات تلك المؤسسات، وكذلك مصادر التمويل، إلا أن النسق العام الذي يمكن تحليله هو الإطار العام لعمل تلك المؤسسات في المناطق الفلسطينية المختلفة وما يرتبط بذلك العمل من مفاهيم هامة وجوهرية كالتمكين والتغيير الاجتماعي والشراكة وغير ذلك. العديد من تلك المؤسسات تناولت موضوع تعليم الكبار والشباب بما هو أبعد من النظام التقليدي للتعليم في المؤسسة الرسمية أو بعض الجامعات، والذي ركز في مجمله على المعرفة، وفي المحصلة حدثت الفجوة الكبيرة عند خروج المتخرجين لسوق العمل أو حتى للحياة الاجتماعية. لقد رأت العديد من المؤسسات الأهلية أن لها دوراً كبيراً في هذا النوع من التعليم سواءً فيما يخص المواضيع أو المنهجيات. فعلى سبيل المثال، صار هناك نضج في مفهوم التعليم والتعلم إلى مستوى أعلى وهو بناء القدرات الذاتية والجماعية واكساب الآخرين مجموعات من المعارف والمهارات والتوجهات من أجل أن يكون هناك أداءً أفضل، حيث أن هذا المنهج قد أعطى اهتماماً أولياً للفرد ومن ثم المجموعة. فقد أصبح مفهوم بناء القدرات يتعدى قضية المعرفة النظرية أو أن مصدر المعرفة هو النظام الرسمي، إضافة إلى ذلك صار هناك دوراً فاعلاً للمجتمع المحلي في تحديد ماذا يريد أن يتعلم، حيث صار هناك خروج عن النظام التعليمي الرسمي والتقليدي، والذي يركز في مجمله على المعرفة المقتضبة والتقليدية، وصار هناك وعي مجتمعي نحو مواضيع حديثة للتعلم والتي تساهم في تحسين الوضع الإقتصادي مثل المهارات الحياتية. وأصبح هنالك اهتماماً بالاطلاع على تجاربٍ إقليميةٍ ودوليةٍ من أجل الاستفادة من نماذجها التعليمية المجتمعية المختلفة.

وفي ذات الوقت فإن العديد من تلك المؤسسات لعب دوراً بارزاً في قضايا مجتمعية جوهرية مثل الحديث عن الاعتداءات الجنسية –حتى في داخل الأسرة– والذي يعد من المحرمات التي يصعب حتى على الكبار نقاشها كوننا نعيش في مجتمع يتسم بالمحافظة، بل أنه حتى النظام التعليمي في المدرسة أو الجامعة لم يتطرق إلى تلك المواضيع بشكل يشفي غليل من يبحث عن إجابة من الأهل أو أولياء الأمور، أو حتى المرشدين الذين يعملون في المدارس، فقد عاني الكثير منهم من كيفية التعامل مع حالات تحرش أو حالات اعتداءات جنسية أسرية وقعت على طلاب وطالبات المدارس التي يعملون بها، وضمن هذا الإطار فيشير تقرير الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني وبحسب المسح الوطني حول العنف في المجتمع الفلسطيني للعام 2011 إلى أنه:

- حوالي 20% من الشباب 18–29 سنة تعرضوا للعنف النفسي في الشارع؛ (28.7% ذكور مقابل 10.2% إناث). وتعرض 8.4% من الشباب للعنف الجسدي في الشارع؛ (15.8% ذكور مقابل 0.6% إناث). فيما تعرض 1.7% من الشباب للعنف الجنسي "التحرشات الجنسية" في الشارع؛ (0.5% ذكور مقابل 3.0% إناث).
- 14.3% من الشباب تعرضوا لعنف نفسي من قبل رجل غريب و9.1% تعرضوا لعنف جسدي بسيط من نفس المصدر، فيما تعرض حوالي 6.0% من الشباب لعنف جسدي بسيط من قبل رجل امن فلسطيني و5.4% تعرضوا لعنف نفسي من قبل نفس المصدر.
- حوالي 9.0% من الشباب (18–29 سنة) تعرضوا للعنف النفسي في المؤسسات التعليمية. بالمقابل تعرض 4.2% لعنف جسدي في هذه المؤسسات؛ 6.7% ذكور مقابل 1.5% إناث.
- أكثر من خمس الطلاب 12–17 سنة تعرضوا للعنف في المدرسة من بين الطلاب الملتحقين في المدارس؛ 21.6% في الضفة الغربية مقابل 22.7% في قطاع غزة. وقد أشارت النتائج إلى أن العنف النفسي وكان أكثر أشكال العنف ممارسة ضد هؤلاء الطلاب من قبل زملائهم الطلبة أو المعلمين؛ 25.0% و27.6% على التوالي، بالمقابل بلغت نسبة الذين تعرضوا لعنف جسدي من قبل المعلمين 21.4% مقابل 14.2% من قبل زملائهم الطلبة[3].

سأتطرق في هذه السطور إلى نموذج مشروع أمان والذي عمل على تنفيذه طاقم مركز الدراسات النسوية، حيث استمر المشروع لمدة 4 سنوات وذلك خلال مرحلتين من المشروع تم من خلالهما استهداف معلمين ومرشدين وقضاة ورجال شرطة وأولياء أمور وطلاب وطالبات. كان الإطار العام للمشروع هو توفير درجة عالية من المعرفة والخبرة والمهارة والتوجه للتعامل مع الحالات التي تتعرض للاعتداءات الجنسية في الأسرة الفلسطينية إضافة إلى توفير بيئة آمنة للأطفال خالية من تلك الأنواع من الاعتداءات. لقد راعى المشروع حساسية تلك القضايا وعدم التقبل لها منذ البدايات ولكن كانت هناك حاجة ملحة وطلب متزايد من الأهل والمعلمين للإجابة على أسئلة مشروعة للأبناء والطلبة تتعدى حدود الخجل، حتى أن هناك أئمة مساجد أعجبوا بالفكرة وصاروا يتحدثوا ضمن الخطاب الديني عن أهمية امتلاك الأهل والمعلمين والمرشدين لتلك المعارف الهامة والتي تساعد الأبناء على حماية ذاتهم. لقد كان واضحاً أثر المشروع على أداء الفئات المستهدفة وبالأخص في نطاق المدرسة والأسرة. لقد كسر المشروع مفهوم العيب والتلكك في الإجابة على أسئلة مشروعة للمراهقين مثل العادة السرية والدورة الشهرية. وكذلك كان هناك دوراً فاعلاً للمشروع في تمكين الأهل والطلاب بطرق مختلفة من أجل حماية أنفسهم وزملائهم وزميلاتهم من الاعتداءات الجنسية. وللتأمل كثيراً في مشروع أمان فكان من الملاحظ أنه قدم نموذجاً عبر عن حاجة مجتمعية ملحة كانت تحتاج إلى تدخل تقني من متخصصين في مفاهيم ومواضيع ذات علاقة بالثقافية الجنسية والتوعية الجنسية وبخاصة العنف الجنسي الموجه إلى الأطفال. لقد أجاب مشروع أمان جزئياً على الاحتياج الرسمي لوزارة التربية والتعليم في تعبئة فراغ هام كانت تحتاج له الوزارة من أجل التعامل مع هذا النوع المعقد من القضايا. على الرغم من تميز مشروع أمان كنموذج تعليم مجتمعي، فيبقى هناك مجموعة من

3 النتائج الأولية للمسح الوطني حول العنف في المجتمع الفلسطيني، 2011.

شباب يحتفلون باليوم الأخير من التدريب حول المشاركة المدنية التي مكنتهم من تنفيذ مبادرات الشباب في مجتمعاتهم المحلية، فلسطين

مصدر: هيئة خدمات الأصدقاء الأمريكية – الكويكرز، تصوير نيفين قدادحة

الأسئلة وأهمها كيف سيعمم هذا النموذج على مستوى فلسطين؟ وكيف سيكون هناك شراكة حقيقية من خلاله بين القطاع الرسمي والأهلي وكذلك الخاص ضمن مفهوم المسؤولية الاجتماعية؟ ستنقلنا الإجابات المتعددة لهذه الأسئلة إلى قضايا جوهرية في التعاون والتنسيق والتخطيط بين القطاعات المختلفة في الدولة.[4]

المجتمع الفلسطيني يتسم بكونه مجتمعاً متعدداً إذا نظرنا إليه من ناحية الهوية السياسية والثقافية والدينية أو حتى الاقتصادية للفلسطينيين. فنرى فيه من ينتمي إلى أحزاب ذات فكر يساري أو ديني أو وسطي ونرى فيه المسيحي والمسلم. إن هذا الاختلاف أسس لمفاهيم واسعة ومتعددة لها علاقة تعتمد في شكلها على الاختلاف ولكن تستثمره بشكل واعي ومعمق من أجل المصلحة العليا للشعب الفلسطيني والهدف الأهم وهو إنهاء الاحتلال. فبرغم التنوع الكبير بين أفراد الشعب الفلسطيني، وبرغم قوة علاقة القبيلة أو العشيرة أو قوة الانتماء السياسي للحزب، كان هناك مستوى آخر للإجماع والالتقاء. فقد كان لمفهوم المشاركة المدنية للفلسطينيين حصة كبيرة في العديد من البرامج المجتمعية.

4 http://www.wsc-pal.org/

لم تتناول مؤسسات العمل الأهلي هذا المفهوم بطريقة تقليدية بل أبحرت أبعد ما هو في المنهاج الفلسطيني من معرفة حول تلك المفاهيم ذات العلاقة بموضوع التربية المدنية أو حتى التربية الوطنية. لقد كانت هناك أهمية كبيرة لدى بعض المؤسسات مثل إبداع المعلم أو مثل مؤسسة التربية العالمية أو مثل وحدات العمل التطوعي في جامعتي بيرزيت وجامعة القدس على تطوير منهجيات مختلفة من أجل تعزيز قيم المشاركة المدنية كقيم جامعة ذات بعد عالمي. لقد لامست العديد من تلك البرامج نبض وحاجة المجتمع، وستتطرق هذه المقالة إلى مشروع الإنجاز الشعبي الفلسطيني والذي نفذته هيئة خدمات الأصدقاء الأمريكية "مؤسسة خدمات الكويكرز" برنامج الشباب الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة منذ عام 2003 وحتى هذا التاريخ. حيث تم تنفيذ البرنامج من قبل طاقم مؤسسة خدمات الكويكرز وبالشراكة مع العديد من المؤسسات المحلية الفلسطينية والتي تهتم بموضوع التربية والمشاركة المدنية وقيم التطوع والعمل المجتمعي، فهذا البرنامج ذو بعد دولي إقليمي، فقد بدأ في الولايات المتحدة الأمريكية كنموذج تعليمي في جامعة مينوسوتا[5]، ثم أخذ بعداً دولياً آخراً وتم العمل عليه في إيرلندا الشمالية التي تتسم بالصراع التاريخي بين البروتستانت والكاثوليك وكان هدف البرنامج في إيرلندا الشمالية هو إيجاد نوعا من التقارب بين الطلبة البروتستانت والكاثوليك في المدارس والمعاهد والعديد من المؤسسات المجتمعية [6]. أما فيما يخص البرنامج وعلاقته في السياق الفلسطيني، فقد أخذ بعداً له علاقة بواقع الشباب الفلسطيني تحت الاحتلال ودورهم في إحداث التغيير في المجتمع[7] وفي تشكيل العالم من حولهم. لقد كان هدف المشروع تعزيز المشاركة المدنية للشباب في أخذ زمام المبادرة والتعبير عن قضاياهم بطرقهم الخاصة وإسماع صوتهم، فقد استهدف البرنامج ثلاثة فئات عمرية مختلفة: رواد المجتمع، تتراوح أعمارهم بين 18–25 والشباب، ممن تتراوح أعمارهم بين 14 و17 سنة والمجتمعات المحلية.

الفئة الأولى **"الرواد المجتمعيون"**: تشمل مجموعة من الشباب من الفئة العمرية 18–25 سنة وهم في الغالب يدرسون في الجامعات، يتم اختيارهم بالتنسيق مع مؤسسات شريكة ينتمون إليها. تخضع هذه الفئة إلى برنامج بناء قدرات مكثف بمدة لا تقل عن 126 ساعة حيث يشمل هذا البرنامج العديد من المواضيع التي تؤهلهم لأن يمارسوا دورهم في المجتمع كعناصر تغيير فاعلة. فيشمل برنامج بناء القدرات تدريبات تدمج ما بين المعرفة والمهارة والتوجه المبنية على احتياج حقيقي للمشاركين، يتم تقديم مواضيع ذات علاقة بالتنمية ودور الشباب في التغيير والعمل المجتمعي والعمل التطوعي وتحديات العمل في فلسطين والتاريخ السياسي للقضية الفلسطينية والأبعاد الجيوسياسية والاقتصادية والاجتماعية لواقع الفلسطينيين تحت الاحتلال ومهارات التيسير وتدريب المدربين والاتصال ومعرفة الذات وبناء الفريق والتخطيط ووضع الموازنات وتجنيد الأموال وكتابة التقارير والضغط والتأثير والمناصرة والتعامل مع الأنماط السلوكية المختلفة في المجتمع والإعلام المجتمعي ومفاهيم المواطنة والديمقراطية، والمشاركة والحرية والتغيير وتفعيل الموارد المتاحة.

---

5 لمعرفة المزيد عن البرنامج: http://www.augsburg.edu/cdc/publicachievement

6 لمعرفة المزيد عن البرنامج: http://www.publicachievement.com

7 لمعرفة المزيد عن البرنامج: http://www.afsc.ps

الفئة الثانية **"المشاركون"**: تشمل مجموعة من المشاركين والمشاركات تتراوح أعمارهم ما بين 14-17 سنة ويعملون في مجموعات يصل عدد المشاركين بها إلى 15 مشاركاً أو مشاركة حيث يقوم كل شخص من مجموعة الرواد المجتمعيون بتشكيل المجموعة الخاصة به من المشاركين والعمل معهم على مدار سبعة أشهر، حيث تلتقي المجموعة أسبوعياً لمدة ساعتين ونصف، يكون نمط التعليم والتعلم لا منهجياً. فيكون دور الرواد المجتمعيون تيسير تلك اللقاءات وتمرير ما اكتسبوه من تجربة وخبرة إلى تلك المجموعات. لقد اكتسب المشاركون خبرات كثيرة ومن أهمها تفعيل الموارد المتاحة بالإضافة إلى خبرات التفاوض، لقد لعبوا دور الريادي المجتمعي الذي يعي حاجات مجتمعه ويعرف دوره في التدخل من أجل تحقيق واقع أفضل، لقد شارك العديد منهم في أنشطة كثيرة ذات علاقة بالمسائلة للبرلمان أو ذات علاقة بتحديد احتياجات المجتمع ومنهم من أكمل دوره في المجتمع من خلال قيادته لمؤسسة أهلية غير ربحية أو مؤسسة قاعدية. إن ما يحفز المشاركين على حضور تلك اللقاءات هو النمط غير التقليدي للتعلم والذي يختلف عن المدرسة وكذلك المتعة والمرح واللعب والضحك خلال التعلم. خلال الشهر الرابع من اللقاءات تبدأ كل مجموعة من المشاركين بالتفكير في قضايا ذات شأن عام، يفكرون في قضايا واقعية تهمهم ويرغبون في التعامل معها. حيث تمارس المجموعة منهج الديمقراطية في التفكير والنقاش والتصويت في اختيار القضية ثم تبدأ كل مجموعة بالتعمق في دراسة القضية التي يتم اختيارها من خلال البحث وجمع المعلومات والإحصائيات وعمل المقابلات، ويليها مرحلة دراسة القوى المؤثرة في تلك القضية، بالنسبة للمشاركين في هذه المبادرات هم في الغالب من المهتمين بتحقيق التغيير المجتمعي، ولكن يجب عليهم الالتزام بالبرنامج التدريبي المعد من قبل الرياديين، فتقوم المجموعة بتحليل معمق حول القوى الداعمة من ناحية تحديدها ومعرفة دوافع تلك القوى وما هو دورها وكيفية التواصل معها وكسب تأييدها، ثم تتطرق وبنفس الطريقة إلى القوى المعيقة. وبعد ذلك تفكر المجموعة بمبادرة تستجيب للقضية التي عملت عليها المجموعة، وتبدأ المجموعة بوضع خطة عمل لتلك القضية وتوزيع المهام ومن ثم تنفيذ المبادرة الخاصة بهم ومن ثم الاحتفال مع المجتمع بما تم إنجازه، في غالب الأحيان كان المجتمع داعماً للمبادرات الشبابية رغم عدم اقتناع البعض بدور الشباب الحقيقي ولكن في النهاية كانت لدى الشباب القدرة على إثبات الذات وتحقيق حلهم في التغيير.

الفئة الثالثة **"المجتمع المحلي"**: هذه الفئة مستهدفة بطريقة غير مباشرة وهي تمثل في الغالبية أفراد أو مؤسسات من المجتمع المحلي الذين يتم إشراكهم في العمل في مشروع الإنجاز الشعبي وبالأخص خلال فترة العمل على القضايا التي تحددها المجموعات الشبابية في مشروع الإنجاز الشعبي. فهذه الفئة تمثل في الغالب الحلفاء الداعمون والذين يقدمون الدعم والمشورة للشباب من أجل تفعيل دورهم في التغيير المجتمعي. يوفر برنامج الإنجاز الشعبي لهذه الفئة مساحةً كبيرةً للتعلم عن الشباب ودورهم في التغيير وأهمية إعطائهم المساحة من أجل إسماع صوتهم.

يسعى نموذج الإنجاز الشعبي إلى خلق مساحة للشباب لتشكيل العالم من حولهم وإسماع صوتهم لأصحاب القرار، فهناك مبادرات تناولت قضايا العنف في المدارس، أو عدم وجود مظلات في قرية بيتا، أو ارتفاع نسبة السرطان في بلدة يعبد نتيجة صناعة الفحم. يمثل الشكل أدناه الإطار

المفاهيمي للبرنامج والهادف إلى زيادة مساحة المشاركة المدنية للشباب من خلال إعطاء القيادة والمساحة للشباب من أجل إحداث التغيير، فشعار البرنامج " الشباب هم مواطنو اليوم وليس فقط عماد المستقبل".

لقد انخرط في برنامج الإنجاز الشعبي منذ عام 2003 ولغاية منتصف عام 2011 ما يقارب من 540 من الرواد المجتمعيين من الضفة الغربية وقطاع غزة، لعبوا دوراً هاماً في قيادة مجموعاتهم من أجل إسماع صوت الشباب حول العديد من القضايا، وتم تنفيذ ما لا يقل عن 340 مبادرة شبابية متنوعة. فقد كانت هناك مبادرات اجتماعية تناولت مواضيع مثل الزواج المبكر والفقر والعنف الأسري وعمالة الأطفال، كما كانت هناك مبادرات ثقافية وبيئية وسياسية وغيرها من المواضيع المختلفة. وصل عدد المشاركين والمشاركات في برنامج الإنجاز الشعبي خلال تلك الفترة ما يقارب 8000 مشارك ومشاركة. ولم تقتصر المشاركة المدنية للمنخرطين في برنامج الإنجاز الشعبي على فترة المشروع فقط بل تعدت ذلك إلى مبادرات ومساهمات ذات علاقة بقضايا كبيرة مثل الانقسام الفلسطيني والوحدة الوطنية وحملة المقاطعة لبضائع المستوطنات الإسرائيلية. لقد ساعد برنامج الإنجاز الشعبي كافة الفئات المستهدفة من خلال توفير منهجية أثبتت قدرة الشباب على التغيير من خلال مبادرات مصغرة والتي فتحت آفاقاً كبيرة لهذا الجيل من أجل تناول قضايا كبرى قد تستعصي على الكبار في بعض الأحيان. لقد شكل برنامج الإنجاز الشعبي نموذجاً للتغيير المجتمعي ورفد المجتمع بطاقات كبيرة تتحسس نبض المجتمع وتسمع حاجته وتلبي تلك الحاجة بطرق مبتكرة منها تفعيل الموارد المتاحة أو استخدام أدوات الضغط والتأثير والمناصرة.

يرى أنس سرابطة، أحد الرواد المجتمعيين في برنامج الإنجاز الشعبي للعام 2007، "أن البرنامج ساعدني على لعب دوري كريادي مجتمعي" حيث تمكن بعد مشاركته في البرنامج من لعب دوره كناشط مجتمعي من خلال تواصله مع العديد من الشباب والذين زاد عددهم عن 5000 شخص من خلال مبادرة إلكترونية أسماها "يلّا شباب 8".

يرى باسم بني شمسة، أحد الرواد المجتمعيين في برنامج الإنجاز الشعبي للعام 2006، "أن البرنامج ساهم في اكتشاف قدراتي الكامنة لألعب دوري الحقيقي، لقد أصبحت عضو هيئة إدارية في نادي بيتا، وتمكنت من جلب تمويل للنادي من خلال علاقتي مع مجموعة الممولين، لقد ساهم مشروع الإنجاز الشعبي في بناء قدراتي وأصبحت مدرباً معتمداً من أكثر من 10 مؤسسات محلية"

إن مبادرات مشروع الإنجاز الشعبي هي بداية الطريق للريادي المجتمعي ولمجموعته، حيث تكون هذه المبادرات هي نقطة الإنطلاق نحو أشياء مستقبلية أكثر، فنرى معظم الذين شاركوا في المشروع كان لهم دور فاعل في العديد من القضايا الهامة على مستوى مجتمعاتهم.

ويمكن تحليل نموذج برنامج الإنجاز الشعبي على خمس مستويات ذات علاقة بمؤشرات التغيير المجتمعي[8]:

المستوى الأول: **التغير في المفاهيم:** يمرر الإنجاز الشعبي لفئاته الثلاث مجموعة هامة من المفاهيم

8 http://www.valentinefoundation.org/pdf/socialChangeMatrix.pdf

تشكلها كل فئة حسب فهمها. فمفهوم الديمقراطية بالنسبة إلى سليمان تفاحة وهو من الرواد المجتمعيون الذين شاركوا في الإنجاز الشعبي عام 2006 "أستطيع أن أقول ما أريد حتى لو اختلف مع ما يقوله الآخرون". أما مفهوم الديمقراطية بالنسبة إلى محمد دويح وهو مشارك من القدس الشرقية في مشروع الإنجاز الشعبي عام 2009 "عندما تسألني أمي ماذا أريد أن آكل على الغداء غداً". أما الديمقراطية بالنسبة إلى أحمد صلاح مدير مركز تكنولوجيا المعلومات في سيلة الظهر "الديمقراطية هي نتاج فكر غربي لكن لدينا في المجتمع الشرقي ما هو أفضل منه وهو نظام الشورى". إن التغير في المفاهيم وتشكيلها حسب ما نراه وحسب السياق هم من أهم أعمدة مؤشرات التغيير المجتمعي، حيث يتم إعادة تعريف وتشكيل تلك المفاهيم حسب الإدراك والوعي والأهداف، في المجمل تمر المفاهيم في النظام التربوي التقليدي بطريقة يكون هدفها حفظ تلك المفاهيم وتسميعها عن ظهر قلب، أما في برنامج الإنجاز الشعبي فقد لعبت المفاهيم دوراً هاماً ومحورياً في تشكيل هوية من شاركوا في البرنامج، وهذه المفاهيم متحولة ومتغيرة ولا تبقى ثابتة، فمشاركة الفتيات في بعض الأنشطة المجتمعية في برنامج الإنجاز الشعبي كانت ممنوعة من قبل المجتمع في العام 2003 أما الآن صارت مشاركة الفتيات تحظى بالدعم والقبول من الأهل. لقد كانت هناك مدخلات هامة لبعض أولياء أمور من شاركوا في المشروع حول أهمية المشروع في إحداث تغييرٍ جذريٍ في شخصية أبنائهم وقناعاتهم. فتحدث بعض الأهل عن كسر حاجز الخجل لدى الابن وتحدث البعض عن دور المشروع في تعزيز القيادة لدى الابن وتحدثت بعض الأمهات عن دور المشروع في بناء شخصية البنت لتصبح أقوى وتكون لديها الثقة أمام الآخرين.

المستوى الثاني: **التغير في السلوك والتوجه:** في غالبية الأحيان تتم ترجمة المفاهيم إلى سلوكيات وتوجهات تؤثر في الآخرين ونتأثر بردات الفعل. فعند الحديث في برنامج الإنجاز الشعبي عن تقبل الآخر واحترام الرأي كمفهومٍ وكجزءٍ هام من مكونات العمل المجتمعي، نرى أن هذا المفهوم قد أخذ بعداً أوسع عندما نتحدث عن تطبيقه وكيف أن تلك المفاهيم صارت جزءاً من الممارسة اليومية، وكيفية تأثرنا وتأثيرنا من خلال ممارسة تلك المفاهيم.

المستوى الثالث: **التغير في الالتزام:** إن التسلسل الزمني وما يتبعه من تأمل بين هذه المراحل هو كفيل بأن يتم الانتقال إلى المستوى الثالث من التغيير الاجتماعي حيث تصبح هذه المفاهيم جزءاً هاماً منا، فتصبح هويتنا التي تعكس صورتنا، يتوقع منا الآخرون أن نتصرف استناداً لتلك المفاهيم، إضافةً إلى ذلك، فإن من تعرضوا لتلك المفاهيم ضمن مجموعة البرامج الموجهة سيحملون تلك المفاهيم أينما ذهبوا ويطبقونها في أماكن عملهم أو حتى في أسرهم مهما اختلفت أدوارهم. فعلى سبيل المثال، مفهوم النوع الاجتماعي "الجندر" الذي تحول من كونه إسقاط غربي إلى ممارسة مجتمعية وفي نهاية المطاف حمله من آمن به ليشكل جزءا من هويتهم وحوارهم ونقاشهم اليومي.

المستوى الرابع: **التغير في السياسات:** وهذه مرحلة هامة في التغيير المجتمعي حيث يتم البحث عن تعميم نموذج التغيير من خلال التأثير في صناعة القرار وتعميم التجربة من خلال التأثير الفاعل في السياسيات التي تنظم المجتمع. فنرى أن هناك أصواتاً قوية قد أثرت في سياسات رئاسة مجلس

الوزراء عندما تم الحديث عن الموازنة الحساسة للنوع الاجتماعي، وهنا نرى ارتقاء في الأداء بأن مفهوم "الجندر" قد تم الارتقاء به من مجرد مفهوم يتم التعامل معه من خلال شعارات جماهيرية ذات هدف توعوي إلى مستوى أعلى له علاقة بالتأثير الفاعل في السياسات التي تحدث تغييراً اجتماعياً واسعاً وتلزم صانع القرار. لقد عملت إحدى المجموعات على موضوع المجالس المحلية الشبابية، وفتحت نقاشاً مع وزارة الحكم المحلي الفلسطيني على مدار سنتين، وصارت بعد ذلك مبادرة وطنية للمجالس المحلية الشبابية في مجموعة مدن وقرى فلسطينية.

المستوى الخامس: **المحافظة على ما تم إنجازه:** وهذه تعتبر من المراحل الختامية في التغيير المجتمعي وهي تأتي ضمن أهمية الحفاظ على النجاح والإنجاز والارتقاء به ثم الانطلاق من جديد نحو هدف آخر من أهداف التغيير المجتمعي. هذا هو المستوى الأصعب وهو أن نحافظ على ما تم إنجازه وأن يكون هناك استدامة للتغييرات التي أحدثناها.

وفي الخلاصة فإن الواقع الفلسطيني قد ساهم في إنشاء وخلق أنماط ونماذج جديدة ومتجددة من التعليم والتعلم اللامنهجي وغير التقليدي للكبار والشباب، حيث تشكل هذه النماذج أرضية خصبة للإلهام والبحث والتطوير، وتفتح آفاقا جديدة حول دور مؤسسات وأفراد المجتمع المدني والمؤسسات الأهلية في لعب دور مركزي في عملية تشكيل الوعي الفلسطيني والهوية الفلسطينية بطريقة واقعية تستجيب لطموح وآمال الفلسطينيين وتعبر عن صوتهم على المستوى الداخلي وعلى الساحة الدولية. لقد أصبح هناك تنوع في أدوات مقاومة الاحتلال بعيداً عن النمط التقليدي في المقاومة، فعلى سبيل المثال، هناك مجموعات شبابية ممن شاركوا في المشروع تمكنوا من جلب متضامنين دوليين إلى فلسطين من أجل المشاركة في برامج المقاومة الشعبية في قريتي بلعين وبدرس، وهناك مجموعات ناشطة على "Facebook" ممن قادوا حملات دعم الأسرى الفلسطينيين وهناك مجموعات أخرى ممن لعبوا دوراً في الحراك الشعبي الداعي إلى إنهاء الانقسام وكذلك حملات دعم توجه منظمة التحرير الفلسطينية لنيل الاعتراف بالدولة الفلسطينية.

أهم الاستنتاجات:

- يمكن للشباب أن يلعبوا دوراً فاعلاً في التغيير المجتمعي ويساهموا في بناء العالم من حولهم.
- هناك نماذج وبرامج مجتمعية ملهمة يوصى بالاهتمام بها والإطلاع عليها.
- يمكن الاستفادة من البرامج الناجحة في تعميم التجربة ونقل الخبرات.
- التغيير المجتمعي عملية ليست بسيطة وتحتاج وقتاً كافياً كي تحدث.
- المشاركة المدنية للشباب في السياق الفلسطيني لا يمكن عزلها عن الهم الأكبر وهو الاحتلال ودور الشباب في إنهاء الاحتلال.

ريم قاسم
رئيسة مؤسسة أجورا للفنون والثقافة (مصر)

التعافي المؤجل

تمكين الشباب من خلال الفن في مصر

لا يوجد تعبير رسمي يصف مفهوم "التعلم غير الرسمي" في مصر، فقد نمت فلسفة هذا النوع من التعليم كاستجابة لحاجات الأفراد الذين لم يكملوا أو لم ينجحوا في مسار التعليم النظامي لذا أصبحت "محو الأمية" مكونه الأساسي. تطورت فلسفة التعلم غير الرسمي مع مرور الوقت ومع بروز احتياجات وقضايا جديدة؛ مثل البطالة وحقوق الطفل والصحة. وحظي هذا النوع من التعليم باهتمام متزايد في ظل الأزمة الاقتصادية الأخيرة لدوره في تحسين الإنتاجية وكأحد الحلول المطروحة لمواجهة تفشي البطالة بين الشباب. لذا يعتبر التعلم غير الرسمي فلسفة تربوية حاضرة في مصر منذ زمن.

في السنوات الأخيرة ونتيجة لعدم كفاءة النظام التعليمي ظهرت العديد من المبادرات الشبابية مدفوعة بمبدأ "التعلم بالممارسة"، وكانت أكثرها بروزاً تلك التي شجعت على العمل الاجتماعي. كما أن حاجات المجتمع المحلي المتنوعة زادت من الاهتمام بالعمل التطوعي وأسس التعلم غير الرسمي، لذا عندما يعبّر المجتمع المحلي عن احتياجاته يصبح التمكين المجتمعي مضمون النتائج، كما أن تمكين المجتمع يؤدي بدوره إلى التحرك نحو التغيير وبما يغطي أوجه القصور في الاقتصاد، وهذا التأثير الإيجابي هو من أحد المسلمات. فكلما يتم اكتشاف نقص ما يولّد المجتمع حاجة لإصلاحه ودوماً تدخل أداة التعلم غير الرسمي كأداة للتغيير. في أوقات الأزمات الاقتصادية يسهّل التعلم غير الرسمي عملية الحصول على المهارات والمعارف اللازمة لإنقاذ الاقتصاد والمجتمع. وفي أوقات النزاعات بين الأمم يشكل التعلم غير الرسمي أداة حوار بين الثقافات. وفي وقت التحول الاجتماعي يحفز التعلم غير الرسمي على التغيير الاجتماعي.

الفن والتعلم الغير رسمي، مصر
المصدر: ريم قاسم

لا شك أن ممارسة الفنون هي أيضاً وسيلة للتغيير وتتشابه مع التعلم غير الرسمي في الصفات المذكورة تواً. هناك علاقة وطيدة بين التعلم غير الرسمي والفنون والتغيير الاجتماعي، فالفنون قد تلعب دوراً مفصلياً في إيجاد قنوات تعلم غير رسمية تنشر معلومات حيوية هامة عن قضايا اجتماعية وسلوكية. كما تستطيع الفنون أن تؤثر في السلوك الإجتماعي أو حتى

في تحوله. قد ينفق البعض الملايين على حملات التوعية من خلال وسائل الإعلام لموضوع ما ولكن الفنون –خصوصاً الأدائية–قادرة على حمل الرسالة ونشر المعلومة بوسائل بصرية مثيرة وطرق بديلة متعددة تلفت الانتباه وتضمن تشرّبهم للفكرة.

استجابةً لهذه الحقائق ونزولاً عند احتياجات المجتمع المحلي الحالية في الإسكندرية، وضعت "أجورا للثقافة والفنون" مصفوفة للتطوير تدعى "مصفوفة 2020 للتعافي" والتي تهدف إلى تسريع التعافي المؤجل في المجتمع المصري من خلال إيجاد علاقة وثيقة بين التعلم غير الرسمي والفنون والتغيير الاجتماعي. نشير إلى أن تسمية المصفوفة "بالتعافي المؤجل في مصر" وليس على أنها مثلاً "الفترة الانتقالية في مصر" للتأكيد على أن الخطوط العريضة لأهداف هذه المصفوفة كان على الحكومة أن تتبناها ضمن خططها التنموية مسبقا ولكنها تأجلت لسببٍ أو لآخر. وقد كان هناك بعض المحاولات الفردية لتحقيق بعض الأهداف العامة ولكنها باءت بالفشل بسبب عدم وجود سياسة ثقافية واضحة في الدولة، في حين أنه من الممكن جداً أن تساعد البرامج والمشاريع المستدامة في التأثير على صناع السياسات ودفعهم لوضع الأسس اللازمة لسياسة ثقافية معدّلة ومحسّنة، والذي كان من المفروض أن يحدث منذ زمن طويل ولكن تم تأجيله.

ولتسريع التعافي تتعامل المصفوفة مع المجتمع المحلي من خلال نهج أفقي–موازي يقابل ويكمل كل فئة عمرية مستهدفة، كذلك تصف المصفوفة كيف يمكن تسخير الفنون لمساعدة بعض المجتمعات الريفية في اكتشاف واقعهم واحتياجاتهم ومخاوفهم، وتمكينهم من الانخراط في حوار مع البيئة المحيطة، واكتساب المهارات اللازمة لتحسين معيشتهم. كما تضع منهجية مقترحة لدعم الحق في الثقافة وتحقيق تحول سلوكي في المجتمع المحلي كأحد ثمار ربط التعلم غير الرسمي بممارسة الفنون والحرف. سعياً لتحقيق ذلك، قمنا بتقسيم الفئات المستهدفة إلى ثلاث مجموعات: الأطفال والمراهقون –تحت 16 سنة، الشباب 30–16 سنة، والراشدون –فوق 30 سنة وحددنا الأهداف كما يلي:

- تحسين الرفاه الاقتصادي للمجتمع المحلي والحد من الفقر باستخدام الفنون والحرف كوسيلة لدر الدخل.
- تمكين الشباب بإكسابهم المهارات اللازمة لبناء مستقبل مستدام من خلال التربية الفنية.
- بناء جيل مبدع ومبتكر يتمتع بمهارات تنافسية وقدرة على التفكير والملاحظة القوية وحل المشاكل ويتمتع بقيم تشمل قبول الآخر والوعي، وذلك من خلال الدعوة لضم الفنون إلى المناهج المدرسية.
- تقوية الجذور الثقافية للمجتمع بتقديم برامج فنية وفعاليات في الأماكن العامة –موسيقى ورقص وغيرها من الأعمال الفنية.

وتم صياغة أهداف المصفوفة وفقا للأهمية الاجتماعية، ويتم تنفيذها معاً "نهج أفقي" بقدر الموارد المتاحة. كما تكشف المصفوفة عن العلاقة القوية بين التعلم غير الرسمي وممارسة الفنون كسبيل للوصول إلى التغيير الاجتماعي.

مصفوفة التنمية–مصفوفة التعافي 2020

الهدف	الفئة المستهدفة		
	الأطفال والمراهقون	الشباب	الراشدون
الحد من الفقر	لا يوجد	المهارات الشخصية والأشغال اليدوية لمن قد لا يستطيعون العثور على فرص عمل، ومهارات بدنية للذين يفتقرون للمهارات العقلية الفذة	أشغال يدوية والتمكين الاقتصادي من خلال مشاريع وبرامج وأنشطة مدرة للدخل
تمكين الشباب من خلال إكسابهم مهارات لمستقبل مستدام		نوادي للشباب ونشاطات تطوعية	لا يوجد
تحضير الجيل القادم	برامج مدرسية لتطوير مهارات التعامل مع الآخرين للأطفال والشباب، وإدخال الفنون في المناهج المدرسية، وعمل نشاطات ثقافية متنوعة ومتاحة لجميع طبقات المجتمع المحلي		لا يوجد
تقوية الجذور الثقافية للمجتمع	نشاطات ثقافية وفنية: تمثيل، ومناظرات، وبرامج تربوية وتعليمية متاحة لجميع طبقات المجتمع المحلي، وحرية ومجانية الوصول إلى البرامج الثقافية		

رمز اللون:

برنامج الفنون من أجل التغيير المجتمعي	برنامج الفنون من أجل التطوير الاقتصادي

أولا: تحسين الرفاه الاجتماعي للمجتمع المحلي من خلال أنشطة مدرة للدخل:

وهو أول هدف في المصفوفة ويستهدف بصورة مباشرة الشباب والراشدين في المناطق الريفية وبصورة غير مباشرة هذه الفئات العمرية المنتمية إلى الطبقة الوسطى. ويتم تناوله من خلال برنامج "الفن من أجل التنمية الاقتصادية" والذي بدوره يهدف إلى توليد دخل متزايد للفقراء وإحداث نقلة نوعية في القوة الشرائية لأولئك الذين يعيشون تحت خط الفقر. كما يشجع البرنامج على التوظيف الذاتي (العمل الحر) بما يخفض من معدل البطالة.

لقد استنتجنا أن التعلم غير الرسمي بمفهومه الأوسع لا يقتصر على محو الأمية، بل يشمل أي جهد منظم لتطوير المهارات والمعارف خارج النظام التعليمي النظامي. وقد وجدنا رابطاً قوياً بين التعلم غير الرسمي وممارسة وتعليم الفنون، ونظمنا جهودنا لإيجاد شبكة من الحرفيين الشباب. ملف أعضاء هذه الشبكة يضم طلاب وحديثي التخرج ممن لم يعثروا على فرص عمل، ولكنهم حصلوا على مهارة فنية معينة مثل تشكيل النحاس والنحت والرسم والصلصال وخلافه. وقد مكنتهم الشبكة وعززت مهاراتهم من خلال برامج حرفية إضافية، وأتاحت لهم الفرص ليصبحوا مدربين وذلك لمضاعفة مهارات الفئات المستهدفة. كما استفادوا من المشاركة في أسواق شهرية لعرض منتجاتهم وبيعها والحصول على المزيد من الدخل. هذا ويتاح لأعضاء الشبكة تبادل الخبرات والتعارف مما يسهم في مضاعفة الفائدة وتعميمها.

إن فكرة تمكين الشباب الحرفيين من الطبقة الوسطى لا تأتي فقط لمساعدتهم على در الدخل وتأمين المستقبل فحسب، بل تساهم في تحضيرهم للمرحلة الثانية من المشروع والتي تتضمن برامج تدريبية للشباب والراشدين في المناطق الريفية، فنحن نؤمن بأن الفقر لا يتعلق بالدخل المتدني أو الفشل في تأمين الحاجات الأساسية فقط، بل يتعلق بعدم القدرة على استغلال القدرات البشرية. لذا نشحذ جهودنا اليوم لتدريب المدربين الذين سينفذون المشروع في المناطق الريفية في مصر.

من خلال برنامجنا "الفن من أجل التنمية الاقتصادية" نقوم بتطوير الموارد البشرية اللازمة للاستثمار في رأس المال والموروث الثقافي المصري. فاستغلال هذه الموارد أمر ضروري لتطوير صناعات مستدامة خلاقة وقوية وإيجاد أعمال وشركات ترتكز على هذا الموروث وتلعب بذلك دوراً هاماً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ثانيا: تمكين الشباب بإكسابهم المهارات اللازمة لضمان مستقبل مستدام:

إن أحد أهداف منظمتنا يكمن في تشجيع مشاركة الشباب والعمل التطوعي، ويتجلى ذلك في المفاهيم الأساسية لبرامجنا. بجانب الورش الفنية وبرامج التبادل الشبابي ابتدعنا نادي "أجورا للشباب" الذي يوحد مجهود الشباب في ترويج النشاطات الثقافية والفنية. كما نحرص على توفير نقطة انطلاق تمكن الشباب من الحصول على المهارات والمعرفة والأدوات اللازمة لخلق مستقبل مستدام لهم.

يضم نادي "أجورا للشباب" أكثر من 30 متطوع نشط و4 لجان "لجنة الصحافة والإعلام ولجنة التسويق والعلاقات العامة ولجنة التواصل والتنمية ولجنة الشباب والتطوع". وقد تم تأسيس هذا النادي في وقت الثورة مستلهماً من روحها الحماسة للعمل التطوعي. ومنذ بداية نشاطه، ركّز النادي على الجوانب التالية:

الشباب يشاكون في حملة للتغيير الأجتماعي، مصر — المصدر: ريم قاسم، تصوير عمرو صالح

◗ تمكين الأعضاء بمهارات جديدة:

نعمل مع متطوعينا على اكتشاف ما يبرعون به ونساعدهم على تطوير مهارة جديدة لم يعلموا أنهم يملكونها. يمكن تعلم مهارات جديدة دائماً ولا يفت الوقت على ذلك أبداً، لذلك ليس من العدل أن نتوقف عن إثراء معارفنا فقط لأننا مشغولون بأعمالنا. إن تخطيط وتنفيذ فعالية لجمع التبرعات يساهم في بناء مهارات عديدة تشمل وضع الأهداف والتخطيط ووضع الموازنة، كما أن الإشراف على المتطوعين الآخرين وتدريبهم يساعد في تنمية مهارات الإشراف والتدريب، ورسم جدارية أو صنع لافتات لفعالية ما يوقظ المواهب الفنية في الشخص.

◗ خلق علاقة أسرية بين المتطوعين:

إن حياة العمل تعني الكثير لكل شخص ولها تأثير داخلي في نفسه ينعكس على إبداعه وإنتاجيته والتزامه. لذا نحرص على أن يستمتع المتطوعون ويسعدون بالانخراط في كل مشروع. وقد صغنا منهجية لدمج متطوعينا ودعمهم ليحققوا التقدم المنشود وذلك من خلال تذليل العقبات وتقديم يد العون وإبراز كل جهدٍ مميز. فقد يعاني بعض المتطوعين من صعوبات في التعامل مع الآخرين أو صعوبات مهنية ويحتاجون إلى المساعدة لتخطيها، بينما يحتاج البعض الآخر إلى رفع مهاراتهم المهنية وإلى التدريب والإرشاد. وتتحدد منهجيتنا من خلال الاعتقاد بأن رفاه المتطوعين يعتمد على قدرتنا ونيتنا لتسهيل الإنجازات. ويوفر العمل التطوعي فرصة رائعة لبناء العلاقات البشرية ويعتبر ذلك أحد أكثر جوانبه إثارة، حيث يبقى المتطوع متشوقاً لمعرفة من سيلتقي فيما بعد أو ماذا سيتعلم أو كيف سيؤثر ذلك في حياته.

- **الدافع والشعور بالإنجاز:**

نؤمن بأن متطوعي "أجورا" اختاروا الانخراط بأعمالنا لواحد من سببين: إما لأنهم يرغبون بأن يصبحوا جزء من عائلتنا، أو لأنهم يساندون رسالتنا. وهذه الأسباب تشعل رغبتهم وحماستهم للعمل وتولد لديهم دافعاً قوياً وتمتعهم بشعور التقدم والإنجاز. صحيح أن مؤسسة واحدة لن تحل مشاكل العالم، ولكننا نؤمن بأننا نستطيع أن نجعل الإسكندرية –تلك المدينة الصغيرة التي نحيا فيها–أفضل ولو قليلاً. وهكذا يحدث التغيير الاجتماعي، بالتدريج، وهذا ما يستطيع المشاركون في برامجنا، سواءً متطوعين أو متلقين أن يسعوا لتحقيقه.

ثالثا: بناء جيل مبدع ومبتكر يتمتع بمهارات تنافسية وقدرة على التفكير

التربية والتعليم الجيدين يعززان الرؤى ووجهات النظر ويحفزان على الإبداع وروح المبادرة والتفكير النقدي والقدرات العملية لدى أفراد المجتمع. يتحقق ذلك فقط عندما يتم مزج التربية والتعليم بالفنون. إن الثقافة والفنون جزءً لا يتجزأ من التعليم القادر على البناء التام والكامل للفرد. ولكن مع إلغاء برامج الفنون من المدارس بسبب قصور الموازنات، ومع انشغال الآباء أو عدم توفر المال الكافي لديهم لإعطاء أبنائهم دروساً خصوصية في الفن، سنواجه في المستقبل جيلاً من الراشدين يفتقر إلى الإبداع والابتكار ومهارات حل المشاكل. الفنون تساهم في خلق تجربة آمنة للطفل تشجعه وتدفعه لممارسة المهارات الحيوية والتي تدخل في مكونات تعليمهم الأخرى.

سعياً لتحقيق هذا الهدف، قمنا بإطلاق مشروع "اكتشف الفنون" وذلك ضمن إطار برنامج "الفنون من أجل التغيير الاجتماعي". وقد تم إدخال هذا المشروع في إحدى مدارس الإسكندرية ويتم محاولة إدخاله إلى جميع المدارس الحكومية في مصر، ضمن الدعوة لدمجه في المناهج الدراسية. "اكتشف الفنون" يهدف إلى إحداث التغيير الاجتماعي من خلال أربعة مستويات وهي:

مستوى الأطفال:

- تنمية جيل من المبدعين والمبتكرين من الأطفال الذين يتمتعون بمهارات تنافسية عالية ودقة الملاحظة والتفكير العميق وحل المشاكل.
- تعريف الأطفال على مفاهيم تقبل الآخرين والوعي.
- التشجيع على التعبير عن الذات باستخدام الفن.
- تعريف الأطفال على مهارة قد يستخدمونها في المستقبل لكسب العيش.

مستوى المجتمع:

- تحويل السلوك الاجتماعي: تغيير 80% من سلوك فئة القاعدة "الأطفال المشاركين"، و60% من سلوك الفئة الوسط "الشباب المشاركين بصورة غير مباشرة –ميسري البرنامج"، و40% من سلوك الفئة العليا "الراشدين المعنيين بصورة غير مباشرة –الأهالي".
- الحد من مشاكل العنف والمخدرات والاغتصاب وغيرها.

التغيير الاجتماعي، مصر
المصدر: ريم قاسم، تصوير عمرو صالح

- إدخال التربية الفنية في المدارس المصرية.
- التعريف بأهمية الفنون وزيادة عدد مؤيديه في المجتمع المحلي.

مستوى الاقتصاد:

- تخفيض معدل البطالة الحالي في القطاع الثقافي بتدريب عدد من المدربين الشباب ليتمكنوا من تدريب العدد المتزايد من الأطفال في المدارس الحكومية "إيجاد فرص عمل للشباب".
- ضمان تخفيض معدل البطالة في المستقبل بتعريف الأطفال على المهارات التي قد تساعدهم في كسب العيش.
- الاعتراف بتدريس الفنون وممارستها كمهنةٍ مقبولة لدر الدخل.
- الوصول إلى مجتمع أكثر إنتاجيةً نتيجة لبناء قدرات المدربين الشباب وتنمية مهارات الأطفال.

مستوى الحكومة:

- تشجيع الحكومة على تضمين الفنون في مناهج مدارسها.
- التأثير في السياسات التربوية والتعليمية والثقافية للدولة.

وحتى يتسنى للأطفال والراشدين المشاركة الكاملة في الحياة الثقافية والفنية يجب عليهم أن يتعلموا وبالتدريج كيف يفهموا ويقدروا ويجربوا التعبيرات الفنية التي يستكشفها الفنانون. وبما أن أحد الأهداف يكمن في إعطاء الجميع فرصة متساوية للمشاركة في الحراك الثقافي والفني، يجب أن تكون التربية الفنية إلزاميةً في أي نظام تعليمي نظامي. إن تطبيق "اكتشف الفنون" في مدرسة واحدة حالياً ما هو إلا دعوة لتبنيه في جميع مناهج المدارس الحكومية.

رابعا: تقوية الجذور الثقافية للمجتمع وتسهيل وصول الناس إلى الثقافة:

بالنظر إلى تاريخ الحضارات القديمة، نكتشف أن السمات الثقافية والفنية تعتبر انعكاساً واضحاً لتميز المجتمع وتفرد هويته. وإذا أمعنّا النظر نرى أن الفن تعبير حي يمر بتحولات دائمة يعكس باستمرار قيم وسلوكيات ثقافة ما، كما أنه يرتبط بلغتها وشعرها وكيفية تواصلها مع العالم.

إن بناء الوعي الثقافي لدى المجتمع المصري مهمة صعبة ودقيقة ولكنها ليست مستعصية. على جميع قوى المجتمع أن تعمل معاً لتضمن حصول الأجيال الحالية والقادمة على المعرفة والمهارات، والأهم من ذلك القيم والسلوكيات والمبادئ والتوجهات الأخلاقية الكفيلة بخلق مواطنين يتحملون المسؤوليات ويضمنون مستقبلاً مستداماً لدولتهم التي تسير في طريق التعافي.

وكما ورد في المادة 27 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فإن:

"لكل فرد الحق في أن يشترك اشتراكا حرا في حياة المجتمع الثقافي وفي الاستمتاع بالفنون والمساهمة في التقدم العلمي والاستفادة من نتائجه".

فقد عرفنا أهمية تقوية الجذور الثقافية للمجتمع وتعزيز حرية الوصول إلى الثقافة، وقد قمنا بعمل عدة مشاريع فنية وثقافية في الأماكن العامة ومن بينها مهرجان "إبدأ من نفسك" والذي يهدف إلى دعم التغيير الاجتماعي. يقام المهرجان مرتين في السنة في الربيع والخريف وفي أحياء وأماكن عامة مختلفة في كل مرة، ومن خلال برنامجه ينخرط الجمهور في التعلم غير الرسمي في الأنشطة التحضيرية وورش العمل والأعمال التمثيلية المقدمة. وتعد الأعمال التمثيلية جزءاً بالغ الأهمية من المهرجان لأنها تثير الأسئلة وتحفز على النقاشات الاجتماعية والسياسية والثقافية. وعموما، تساعد الفنون الأدائية على خلق أجواء من التناغم تشجع على الحوارات القيمة التي قد تتناول مواضيع حساسة. تعتبر المحاضرات والقراءات طريقة تعليم تعتمد على طرف أو اتجاه واحد، حيث يقدم المحاضر أو الورقة المعلومات للمتلقي والذي يبقى سلبياً في معظم الحالات. ولكن الفنون الأدائية مثل المسرح أو الموسيقى أو الرقص أو مسرح الدمى من الممكن أن تكون طريقة تعلم ذات اتجاهين إذا أُحسن توظيفها بحيث تشجع المشاهدين على الدخول في الحوار. وإذا كان الموضوع الذي يتم مناقشته حساس مثل المواضيع غير السارة أو الممنوع التحدث عنها، عندها تساعد الفنون الأدائية على جذب الجمهور والحصول على انتباههم ومن ثم تشركهم في النقاش وتساعد في بناء مجموعات دعم مجتمعي لتناول القضية بكل الحيثيات التي من الممكن أن تمسهم شخصياً. ويتم تناقل المعلومات ومناقشتها وحتى المزح بشأنها، وتفسيرها وإثارة التساؤلات حولها بحيث يتم إدماج المشاهد وتصله المعلومة بطريقة مشخصنة.

الآفاق المستقبلية:

معظم أنظمة التعليم النظامية في مصر تم بناؤها وفقاً لهيكل صارم يسعى إلى الوصول إلى أهداف محددة. ولكن هذه الأنظمة ليست بالضرورة قادرة على تلبية بعض الاحتياجات الحيوية للمجتمع المحلي. وهنا يأتي دور المنظمات غير الحكومية للعمل جنباً إلى جنب مع الحكومة لخوض معركة "التعافي المؤجل" في مصر. ولإيصال وتحقيق أهداف "مصفوفة التنمية" بطريقة فعالة لا بد للمنظمات غير الحكومية وبالتنسيق مع الحكومة من تقديم الدعم ملخصاً بما يلي:

- الحق في الثقافة: يجب تشجيع هذا الحق وتسهيل وصول الناس إليه وممارسته بحرية ومجانية، كما يجب الوصول إلى أنماط جديدة ومختلفة من الجماهير.
- المسارح والمراكز الثقافية المغلقة والمهملة: يجب الاستفادة من هذه المنشآت لتحقيق الفائدة القصوى للمجتمع المحلي.
- السياسات الثقافية: يجب مراجعتها وإعادة تصميمها وفقاً لاحتياجات المجتمع المحلي.
- التربية الفنية والثقافية: يجب أن تصبح جزءاً من المناهج المدرسية في جميع مدارس مصر.

تعتبر الفنون بمفهومها الأساسي أداة تعبير عن الذات والتعامل معها على أنها أداة تربوية وتثقيفية

ليس بجديد. ينطوي تقدير الفنون على ثلاث أهداف وهي التربية، ومن ثم التنوير، وأخيرا المتعة والتسلية، حيث يمكن استخدامها في محو الأمية، وتنوير المتعلم والمثقف، وإمتاع المستنير. وعليه أعتقد أنه يتوجب على صناع القرار إعادة النظر في دور الفن في حياة الإنسان وأهميته في التربية والتعليم، كما عليهم أن يأخذوا بالحسبان العلاقة الوطيدة بين ممارسة الفنون والتعلم غير الرسمي والتغيير الاجتماعي.

روي موصللي
مدير الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية (سوريا)

ربى سماعين
المكتب الإقليمي للجمعية الألمانية لتعليم الكبار (الأردن)

بعيداً عن الشوارع

إعادة تأهيل الأحداث الجانحين في سوريا

تعنى مراكز الأحداث بإعادة تأهيل اليافعين الذين خرجوا عن القانون ومساعدتهم على إعادة الاندماج في المجتمع. يُنظر إلى التعليم على أنه نقطة الانطلاق في إعادة تأهيل الجانحين ممن هم دون السن القانوني. ومع ذلك، هناك القليل فقط من المؤسسات في الشرق الأوسط التي توفر التعليم الهادف في مجال محو الأمية والتعليم الأساسي والتدريب المهني لهذه الفئة المستهدفة. وبالكاد يتم توثيق فوائد وأثر الأنشطة التعليمية في السجون في المنطقة، وبالتالي يسلط هذا المقال الضوء على الخبرات المستقاة من المشاريع التعليمية في أحد مراكز الأحداث في دمشق.

يستضيف مركز خالد بن الوليد لعدالة الأحداث في دمشق قرابة 2000 بنت وولد تتراوح أعمارهم بين 16 و18 سنة. يقضي 10% منهم الأحكام التي صدرت ضدهم بينما تنتظر الغالبية المثول أمام المحكمة. ويمكن أن تستمر هذه العملية لبضعة أيام أو بضعة أشهر وقد انخفض متوسط هذه الفترة من 90 يوماً إلى 45 يوماً. تشكل نسبة اليافعين ممن كانوا يعملون قبل اعتقالهم حوالي 90%. وقد تمت إدانة حوالي 70% بتهمة السرقة كما أدين البعض الآخر بمجموعة متنوعة من الجنح الصغيرة بينما أدين القليل جداً لارتكابهم جرائم خطيرة. يأتي تقريباً كافة اليافعين من المناطق الريفية أو ضواحي المدن، وقد واجه كل شخص من اثنين صعوبات كبيرة داخل أسرهم، حيث أن 64% من آبائهم هم أميين أو حاصلين على شهادة التعليم الابتدائي فقط.

يوجد حوالي 50% من الأحداث ممن هم أميين على الرغم من أن غالبيتهم قد أتموا أول ست سنوات من المدرسة وبالتالي أنهوا التعليم الابتدائي. التحق فقط 5% في التعليم الثانوي كما التحق 2% في المدرسة عندما تم اعتقالهم.

وعلى عكس نظام وولاية مركز عدالة الأحداث، فإن قضاء فترة العقوبة هناك يؤدي إلى التفكك الاجتماعي لليافعين، حيث أنه من المرجح أن يعاود الأحداث ارتكاب الجنح والبقاء على هامش المجتمع. غالباً، تكون قدراتهم محدودة جداً من حيث الاندماج في التعليم النظامي والتدريب المهني حتى ولو كان ذلك على مستوى المهارات البسيطة.

تثقيف الأقران في مركز خالد بن الوليد، سوريا
المصدر: الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية

تعمل الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية[1] على تنفيذ مشروع بالشراكة مع وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل التي تدير مركز الأحداث. إن مؤسسة دروسوس (Drosos Foundation) هي الممول والشريك الرئيسي، إضافة إلى أن مؤسسة كويست سكوب للتنمية الاجتماعية في الشرق الأوسط قد ساهمت في نقل الخبرات وموائمة برامجها الناجحة الخاصة بالتعليم غير الرسمي وبرنامج الصديق.

يمتد المشروع على مدى ثلاث سنوات ابتداء من 2010 مع وجود خيار الاستمرار لسنتين إضافيتين كمرحلة انتقال وذلك لضمان نجاحه واستدامته. للمشروع ثلاثة أهداف رئيسية: إعادة التأهيل خلال فترة الاحتجاز؛ توفير الرعاية لليافعين المعرضين للخطر بعد الإفراج عنهم؛ والحد من تدابير الحبس وإيجاد بدائل فعالة. وتشمل الأهداف التكميلية بناء قدرات مركز خالد بن الوليد وتنفيذ برنامج شامل في المركز ليصبح نموذجاً للممارسات الجيدة في إعادة دمج اليافعين والتنمية.

ولأجل المساهمة في إعادة دمج الأحداث في المجتمع، تعمل الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية على إشراك مختلف الأطراف مثل مدراء الحالات والموجهين والمثقفين والأسرة والبيئة ومقيمي الدعوة والمحكمة، كما وتطبق النهج المؤيد للمجتمع على ثلاث مستويات:

- مستوى الفرد والمجتمع: تطور وتنفذ الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية برامجها عن طريق إشراك الأطفال وأعضاء المجتمع وإدماج معارفهم ومهاراتهم للخروج بفوائد مرجوة ومستدامة. وهذا يشمل الإرشاد الفردي والأسري والتدخلات في مجال العدالة الإصلاحية مثل برامج التعاطف مع الضحية والوساطة بين الضحية والمعتدي وبدائل الحبس.
- المستوى المؤسسي: تلجأ الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية إلى استخدام الموارد الحكومية وموارد المنظمات غير الحكومية ومؤسسات المجتمع لخدمة وإعداد الأطفال والمجتمعات. وتشمل الأمثلة على ذلك الشراكات مع المنظمات غير الحكومية المحلية ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل ومحافظة دمشق وأمانة حلب ووزارة التربية.
- المستوى السياسي: تسعى الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية إلى إشراك المؤسسات الحكومية والمسئولين لتشجيع التغييرات السياسية اللازمة وتنفيذ الممارسات الفضلى. ومن الأمثلة على ذلك، مشاركة الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية في صياغة قانون الأحداث والمشاركة في إصلاح قانون المنظمات غير الحكومية.

---

1 الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية مسجلة رسمياً كمنظمة غير حكومية سورية وهي تعمل من أجل توفير الاستجابة الفعالة لاحتياجات وتحديات الشباب المهمشين والمعرضين للخطر وأسرهم ومجتمعاتهم ككل.

تكمل الأنشطة بعضها البعض، وبالتالي يعتمد نجاح البرنامج على كافة الأساليب المذكورة أعلاه. أما بالنسبة للتعليم، فهو جوهر البرنامج والطريق لإعادة دمج اليافعين في المجتمع.

الأنشطة التعليمية

تبدأ دورة التعليم بتقييم الكفاءات التي تساعد على وضع الأحداث في مجموعات لديها احتياجات تعليم وقدرات مماثلة. تم تصميم اختبارين محددين لتحديد ما إذا كان الطلاب مؤهلين أم لا وتحديد مستوى التعليم الأساسي لديهم إضافة إلى إمكانياتهم من حيث التعلم. يحدد أحد الاختبارات مستوى المعرفة الأساسي في اللغة العربية والرياضيات والفيزياء والكيمياء واللغة الإنجليزية. ويغطي الاختبار الثاني المعرفة المحددة المطلوبة لاجتياز الصف التاسع والصف الثاني عشر. يركز البرنامج على اليافعين الذين، بينما هم محتجزين في مركز خالد بن الوليد، يعدون للاختبارات الرسمية؛ شهادة "البروفيه" للصف التاسع وشهادة البكالوريا للصف الثاني عشر. يقدم الأحداث امتحاناتهم خارج مركز خالد بن الوليد في مدارس مخصصة لذلك أو مراكز الامتحانات وذلك بتصريح خاص يمنح من قبل المحكمة. يتكون محور التعليم في البرنامج من أربعة عناصر: التعليم غير الرسمي ودروس التقوية ومحو الأمية التقليدي والتدريب المهني.

يُقَدَّم التعليم غير الرسمي للذين لم يلتحقوا بالمدارس ولمن لديهم مهارات قراءة وكتابة أساسية إلى جانب من أتموا الصف السادس والصف التاسع. ويهدف التعليم غير الرسمي إلى أن يكون نقطة الدخول لفرص تعلم أخرى، كما ويستخدم المنهجية المطورة من قبل باولو فريري والمعروفة "بتثقيف الشارع" أو "التربية الشعبية". بالاستناد إلى نموذج محدد من نهج باولو فريري، تسمح "منهجية التعليم التشاركي"، والتي طورتها مؤسسة كويست سكوب، إتباع المنهاج إلا أنها أيضاً تقدم المرونة في التفاعل مع الخبرات السابقة للطلاب واهتماماتهم في مواضيع معينة مثل اللغة العربية والحساب والتاريخ والجغرافيا والقيم والثقافة العامة والحقوق والواجبات الشخصية والمهارات الاجتماعية. يشجع التعليم غير الرسمي الوعي النقدي والتفكير التحليلي ويحفز الأشخاص على اكتشاف فرص تعلم أخرى. كما أنه يوفر المساحة الآمنة في بيئة إيجابية داعمة حيث يشجع مدراء الحالة والموجهين والميسرين النمو والتطور الشخصي لليافعين. تنعقد الجلسات مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع وتستمر كل جلسة من ساعتين إلى أربع ساعات اعتماداً على المجموعة. تتخذ بعض المجموعات

أحد الشباب يقرأ كتاباً في مركز خالد بن الوليد، سوريا
المصدر: الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية

مساراً مكثفاً حيث تجتمع لمدة أربع ساعات في اليوم على مدار خمس مرات في الأسبوع. تستمر الدورة مدة شهر ويتم التعريف بالطلاب الجدد في كل دورة كما يتمكن من أحرزوا تقدماً من الانتقال إلى صفوف أخرى.

في غضون السنة الأولى، اكتسب 123 طالباً مهارات القراءة والكتابة الأساسية وهم الآن يستطيعون كتابة الكلمات والجمل البسيطة. هذا وتمكن 55 حدث من الارتقاء من مرحلة كتابة الكلمات فقط إلى صياغة نصوص بسيطة. وبشكل عام، استفاد 887 حدث من أنشطة التعليم غير الرسمي في عام 2012 أي السنة الأولى من البرنامج. للتعليم غير الرسمي أثر إيجابي على طريقة حياة وتفكير الطلاب، حيث أن البعض قد تطوع للمساعدة في إعداد جلسات التعليم غير الرسمي وتيسير أنشطة التعلم لغيرهم من الطلاب.

دروس التقوية في المنهاج الرسمي متاحة لطلاب الصف السادس وحتى الصف الثاني عشر. والهدف الرئيسي منها هو إعادة تعريف الطلبة بالدراسة وتسريع عملية التدريس للملتحقين بالمدارس وللذين يرغبون بمواصلة تعليمهم داخل الحبس. وتُوَجَّه دروس التقوية نحو الطلاب المتمكنين ولاسيما الذين يستعدون للامتحانات الرسمية. إن مدرسي التقوية هم معلمين مؤهلين يمكنهم تدريس المنهاج المدرسي، وفي بعض الحالات، يتم تكييف فنيات دروس التقوية لموائمة احتياجات الطلاب. يتم تعليم الطلاب في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي اعتماداً على عدد المواضيع التي يدرسونها. وبعد اجتيازهم للامتحانات الرسمية الحكومية يحصلون على شهادات. يحصل الموجهون على التدريب اللازم وذلك كمزيد من الدعم للطلاب خلال أنشطة التدريس. وقد تم اختيار حوالي 140 موجهاً من بين الخريجين والطلاب المتطوعين ممن يعملون على دعم الطلبة خلال مرحلة التعليم.

تعليم محو الأمية التقليدي متاح للأطفال الذين لم يحصلوا على تعليم سابق ولأولئك ممن لديهم مهارات قراءة وكتابة أساسية. فهو يتبع المنهاج الرسمي للدولة الذي طورته وزارة الثقافة ويستمر لمدة أربعة أشهر. يغطي المنهاج بشكل رئيسي القراءة والكتابة كجزء من منهاج الدولة. إضافة إلى ذلك، يوفر البرنامج دورات الرياضيات غير الرسمية بعد الظهر. وفي مركز خالد بن الوليد للأحداث، يتم تقليص مدة الدورة التي تستغرق أربعة أشهر إلى شهرين وذلك ليتمكن الأحداث من الحصول على الشهادة في وقت قصير. ومع ذلك، لا يحصل الطلاب على شهادة رسمية لأن هذا البرنامج المكثف، ومع أنه يتبع المنهاج والمحتوى الحكومي، قد تم تعديله من قبل الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية حتى يصبح من الممكن إنهائه خلال شهرين. ساعدت عموماً فصول محو الأمية التقليدية 120 يافعاً على اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية خلال السنة الأولى.

على الرغم من القيود المتعلقة بالمرافق المخصصة لتنفيذ التدريب المهني، إلا أنه تم تنفيذ بضعة دورات في مركز خالد بن الوليد مثل تصفيف الشعر والخياطة ودورات الكمبيوتر. يتم توفير التدريبات من قبل مركز خالد بن الوليد بدعم من موظفي الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية. التدريب المهني متاح لغير المتعلمين ولمن لديهم مهارات القراءة والكتابة الأساسية إلى جانب طلاب الصف السادس إلى الصف التاسع. تُنفذ أنشطة التعليم من قبل مركز خالد بن الوليد والجمعية السورية للتنمية

الاجتماعية ومن قبل المتطوعين أيضاً، إلا أنه لا يتم تقديم الشهادات بشكل ممنهج.

يكون التركيز من الصف العاشر إلى الثاني عشر فقط على دروس التقوية كما يتلقى أيضاً طلاب الصف السادس إلى الصف التاسع دروس التقوية والتعليم غير الرسمي. يتم تقديم صفوف محو الأمية التقليدية والتعليم غير الرسمي للأميين ولمن لديهم مهارات قراءة وكتابة أساسية. أما بالنسبة للتدريب المهني، فهو متاح لكافة المجموعات ما عدا الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر.

يقدم الجدول أدناه الفئات المستهدفة والأنشطة المتاحة لهم ضمن تدخلات التعليم:

الفئات المستهدفة	الأنشطة			
	محو الأمية التقليدي	التعليم غير الرسمي	دروس التقوية	التدريب المهني
من لم يلتحقوا بالمدرسة	X	X		X
من لديهم مهارات قراءة وكتابة أساسية	X	X		X
الصف السادس إلى الصف التاسع		X	X	X
الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر			X	

يجري تنفيذ كافة المحاور التعليمية من قبل مركز خالد بن الوليد وموظفي الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية والمتطوعين. تقدم الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية الشهادات للطلاب إلا أن هذه الشهادات غير معترف بها رسمياً من قبل الدولة. ومع ذلك، فالطلاب لديهم فرصة الحصول على شهادة التعليم النظامي عندما يجتازون اختبارات تحديد المستوى الرسمية في المدارس النظامية أو عند الالتحاق بالتعليم النظامي.

الخاتمة

في السنة الثانية من المشروع في عام 2011، عاد أكثر من عشرين طالباً إلى المدرسة بعد الإفراج عنهم وبدعم من المدرسين والموجهين. التحق أحد عشر طالباً بالصف التاسع كما اجتاز طالبين اثنين

الامتحان الرسمي للصف التاسع. ومن الأربعة عشر طالباً الذين التحقوا بصفوف البكالوريا، نجح عشرة طلاب في الامتحانات. بقي الشباب الذين أفرج عنهم من مركز خالد بن الوليد على اتصال بفريق التعليم للحصول على الدعم والتشجيع. وقد قطع أحد الطلاب من "القامشلي" شمال شرق سوريا مسافة 900 كيلومتر إلى دمشق بعد امتحانات البكالوريا مباشرة فقط ليشكر مدرسيه.

إن المستفيدين غير المباشرين للبرنامج هم أسر الأحداث، ففي السنة الأولى استفادت ألف أسرة من الإرشاد الأسري بينما كان أطفالهم يقضون فترة الحكم في مركز خالد بن الوليد، كما استفادت ست وستون أسرة بعد الإفراج عن أطفالهم. استفادت أيضاً الأسر من معرفة كيفية التفاعل والتعامل مع أطفالهم ووضع خطط عمل للمستقبل.

كانت العودة للتعليم النظامي الهدف الرئيسي والمخرج الهام للمشروع. ولكن حتى بالنسبة لمن لم يرجعوا إلى المدرسة، فإن اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة كونت لديهم نظرة أفضل للمستقبل. وببساطة، بمجرد أن يكون المرء قادراً على قراءة أرقام الهواتف المحمولة والرسائل النصية، فهذا أمر مشجع يساعد على دمج الأشخاص بطريقة أفضل في أواسط الأسرة والأصدقاء.

أثبتت الأنشطة التعليمية جنباً إلى جنب التدخلات المجتمعية داخل وحول مركز خالد بن الوليد نجاحها في تجهيز الأحداث الجانحين بالمهارات التي يمكنهم استخدامها للعودة للمسار الصحيح في التعليم النظامي أو التوظيف. تمكنت أساليب التعليم التشاركية من إعادة الرغبة والاهتمام في التعليم لدى المتسربين اليافعين. وعلاوة على ذلك، فقد تحسنت قدرات مركز خالد بن الوليد من حيث توفير التعليم غير الرسمي والتدريب المهني.

مع ذلك، ما تزال هناك ثلاثة تحديات رئيسية: أولاً، من المهم تكثيف الجهود لجعل المزيد من الأحداث يكملون الصف التاسع، وليس فقط من لديهم مستوي أكاديمي مقبول. فالصف التاسع بالغ الأهمية لمن يسعون وراء المزيد من التعليم الأكاديمي أو التدريب المهني. ثانياً، تدرك وزارة التربية الحاجة إلى المزيد من المعلمين المؤهلين في مراكز عدالة الأحداث وهي تأخذ الخطوة الأولى نحو تحقيق ذلك. ثالثاً، يأتي العديد من اليافعين من أسر فقيرة وهم بحاجة للعمل، الأمر الذي غالباً ما يحول دون استمرارهم في التعليم النظامي. وحتى الآن، لا توجد آلية تمكن الطلاب من العمل والدراسة في وقت واحد. يحتاج غالبية اليافعين الذين تركوا مركز خالد بن الوليد إلى تدريب أكثر وخاصة التدريب المهني وذلك ليتمكنوا من توليد الدخل. وبالتالي تدعم الجمعية السورية للتنمية الاجتماعية مركز خالد بن الوليد لتأسيس مرافق تدريب مهني أكثر مهنية وموجهة نحو متطلبات السوق.

غدير فنّون
رئيسة قسم تعليم الكبار في وزارة التربية والتعليم (فلسطين)

تلبية الاحتياجات

برنامج التعليم الموازي في فلسطين

قيل في الأثر: "لا يزال المرء عالماً ما طلب العلم، فإذا ظنّ أن علم، فقد جهل"
عبد الله بن مبارك من التابعين

مقدمة:

تعليم الكبار ليس وليد هذا العصر، فقد نشأ وتطور ومر بمراحل عدة. عرفته الإنسانية منذ ما قبل الإسلام في الحضارات الفرعونية واليونانية وغيرهما. كما عرفته الدولة الإسلامية قديما منذ الهجرة النبوية الشريفة وحتى انتهاء الخلافة العثمانية (1هـ-1343هـ) الموافق (622م-1924م). فقد اهتمت المرجعيات الدينية الإسلامية والثقافة الإسلامية بالحضّ على التعلّم، حتى أصبحت خلال بضعة عقود منارةً للعلم في جميع أرجاء العالم وذلك في زمن الخلافة الأموية وحتى نهاية القرن الخامس عشر الميلادي.

لقد تطوّر مفهوم تعليم الكبار تطوراً كبيراً، بحيث أصبح من الصعب اليوم تحديد من أين يبتدئ وأين ينتهي؟ والحديث هنا عن الدول العربية، فقد بدأ الاهتمام بتعليم الكبار من محو الأمية حين قامت جامعة الدول العربية عام 1948 بعمل استفتاء بين 19 دولة المشتركة في الجامعة العربية وأوصت "بالعناية بتعليم الكبار لإيقاظ وعي الآباء والأمهات لتعليم الأبناء للنهوض بالأسرة والمجتمع"[1]. والواضح أن ما كانت تعنيه هذه التوصية هو محو الأمية، بالرغم من ورود مصطلح تعليم الكبار.

وتمارس التغيرات السريعة في عصرنا، والمتعلقة بنمو المعارف والتكنولوجيات، ضغطاً كبيراً على المهتمين في هذا المجال لإدراكها واستدراكها ومتابعتها. وأحياناً تؤدي الكتابات التي تنتج في البيئات المتقدمة تكنولوجياً إلى إغفال خصوصيات الدول السائرة في طريق النمو. وما يميز تعليم الكبار اليوم، هو أثر الضغوطات الاقتصادية والاجتماعية على المجتمعات والأفراد. ومن ثم، فإن مضمون تعليم الكبار يختلف من عصرٍ إلى عصر، ومن مجتمعٍ إلى آخر، بل وقد يتّخذ داخل المجتمع الواحد عدة صيغ، حيث إن الحاجات الأساسية للفئة المستهدفة هي التي تساهم بشكل كبير في تحديد تعريفه. ففي البلدان التي تعاني من آفة الأمية، وتُسجل بها نسب عالية ممن لا يعرفون القراءة والكتابة والحساب، سينصب الاهتمام، بدون شك في مجال تعليم الكبار، على محو الأمية الأبجدية

1 استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2000

أو التوعية الحقوقية والصحية والدينية[2]. بالمقابل وفي البلدان المتقدمة التي لا تعرف بتاتاً مشكلة الأمية، فإن تعليم الكبار يتخذ أشكالاً ومستويات أخرى، بحيث تؤسس مفهومها لتعليم الكبار من خصوصيات مجتمعية واقتصادية تهدف إلى تحسين الكفايات البشرية، لتيسير الاندماج في مجتمع التكنولوجيا والمعلوماتية.

تعليم الكبار في فلسطين:

لا يختلف الواقع الحالي في فلسطين عن بقية الدول العربية فيما يخص تعليم الكبار في الدول السائرة في طريق النمو، حيث أنه مرتبط في الأساس بمحو الأمية في صورها المختلفة؛

- **محو الأمية الأبجدية:** ويقصد بها عدم قدرة الأفراد على توظيف مهارات القراءة والكتابة
- **ومحو الأمية الوظيفية:** ويرتبط هذا المفهوم بعدم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات في الحياة نتيجة لافتقاره إلى توظيف ما تعلمه من معرفة ومهارة وخبرة
- **ومحو الأمية الحضارية:** وهي مرتبطة بالتعقيد الحضاري والتقدم في آن واحد وقد حددت منظمة اليونسكو الأمية الحضارية ضمن الفئات التالية: الأمية السياسية والأمية الدينية والأمية الاجتماعية والأمية الصحية.
- **أما محو الأمية الثقافية:** فهي تعني الافتقاد إلى المرونة، فكراً وممارسة، في التعامل مع الذات ومع الآخر، مع الماضي الموروث ومع الحاضر ومستجداته ومع مفردات الحضارة ومنجزاتها.

ومع ذلك، فإن فلسطين ذات خصوصية في وضعها المتمثل في المعاناة من الاحتلال على جميع الصعد، وما يفرضه من واقع صعب على الشعب الفلسطيني والأراضي المحتلة؛ فالإغلاقات للطرق تؤدي إلى تسرب الطلبة وخاصةً الإناث من المدارس لاضطرارهم العبور من طرق أبعد وقد تكون غير مأهولة، الاعتقال لطلبة المدارس، منع بناء المدارس في الكثير من المناطق التي تصنف مناطق "C" حسب "اتفاق أوسلو"، أو المناطق داخل القدس المحتلة، فأعداد الطلبة تتزايد سنويا وعدد المدارس ثابت في هذه المناطق، مما يؤدي إلى التسرب. وبالتالي، فإن تعليم الكبار يواجه في الأراضي الفلسطينية تحديات أكبر في ضرورة تطوير آليات التعامل مع الواقع ونقلها إلى مستوياتٍ متقدمة عن محو الأمية فقط، إلى تبني خطط وبرامج تهدف إلى ربط تعليم الكبار بالمفهوم الاستثماري تحديداً بربطه بالبرامج التنموية الاقتصادية والاجتماعية على حدٍ سواء، والتي تعتمد على المعرفة والمهارات والخبرة المسبقة للأفراد، وتهدف إلى تحقيق الاحتياجات الفردية والمهنية والاجتماعية، وتحقيق عائد ملموس للأفراد والمؤسسات والمجتمع بأسره.

وقد اعتمد في مسودة "الاستراتيجية الوطنية لتعليم الكبار" في فلسطين تعريف تعليم الكبار بأنه:

"تعليم الكبار: مجمل العمليات التعليمية التي ينمّي بفضلها الأفراد الذين يُعتبرون كبارا أو راشدين في المجتمع الفلسطيني قدراتهم، ويثرون معارفهم، ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، أو يسلكون بها سبلاً جديدة كي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم، وتلك التي تُحدث تغييرات

2 استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2000

التعليم الموازي للطلاب المتسربين من المدارس، فلسطين
المصدر: غدير فنون

في اتجاهاتهم أو سلوكهم وتسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في التنمية المتوازية اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً. ومن هنا يشمل تعليم الكبار التعليم غير النظامي وكافة أشكال التعليم غير الرسمي والعفوي المتاحة في مجتمع يتعلم ويسعى إلى المعرفة، حيث يتم الاعتراف بالنهوج النظرية والنهوج التي ترتكز على التطبيق العلمي".

ولقد بدأ الإعداد والتنفيذ لبرنامج تعليم الكبار في وزارة التربية والتعليم العالي عام 1997 –بالتزامن مع مؤتمر هامبورغ لتعليم الكبار– بعد أن عملت به المؤسسات الوطنية والجمعيات الخيرية والجامعات المحلية. وقد ابتدأ العمل ببرنامج محو الأميّة، الذي استهدف الأميين أو من التحق بالتعليم الأساسي لسنةٍ أو سنتين ثم تسرب لأسبابٍ قد تكون اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية، تلا ذلك بسنواتٍ وتحديداً في العام 2003 انطلاقة برنامج التعليم الموازي والذي كان يستهدف المتسربين من المدارس؛ فقد بلغ معدل التسرب في العام الدراسي 2010–2011 1.9 بنسبة 2.34 للذكور و 1.5 للإناث ضمن الفئة العمرية (13–20) إلا أنه وبالنظر إلى احتياجات المجتمع الفلسطيني وخاصة الإناث تم تعديل الفئة العمرية للدارسين لتصبح حتى 40 عاما[3]. جاء هذا التعديل في الفئة العمرية بعد أن لوحظ أن معظم الراغبين في الالتحاق بالبرنامج أعمارهم أكثر من 20 عاماً أي أن التعديل في الفئة العمرية جاء بناءً على الملاحظة وجمع البيانات عن الملتحقين والراغبين بالالتحاق بالتعليم الموازي.

وتصنف أسباب التسرب إلى:

- أسباب تربوية منها تدني التحصيل.
- أسباب اجتماعية وشخصية وسياسية منها عدم الرغبة في الدراسة بمدرسة مختلطة أو بعيدة عن مكان السكن بسبب عدم توفر مدرسة في قرية الطالب، أو السجن والاعتقال.
- أسباب اقتصادية منها الخروج للعمل.

وقد تم تصميم برنامج تعليم الكبار ووضع خطته الدراسية لإعطاء فرصة التعليم مرة أخرى للمتسربين من المدارس ويتقنون المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، أو من تحرر من الأمية ولكن ما حصل عليه من مهارات غير كافي لاستكمال دراسته الأكاديمية أو التحاق ببرامج مهنية مختلفة، فالمتخرج من هذا البرنامج –التعليم الموازي– يحصل على شهادة الصف التاسع الأساسي والتي تتيح له عدة خيارات التقدم لامتحان الثانوية العامة كدراسة خاصة، أو التحاق بأحد البرامج المهنية أو الحصول على مهنة من متطلباتها الحصول على شهادة الصف التاسع الأساسي كالحصول على رخصة سواقة عمومي. أي أن هذا البرنامج يلبي احتياجات مختلفة عن الاحتياجات التي يلبيها برنامج محو الأمية الموجه للذين لا يتقنون المهارات الأساسية.

جاء هذا التعديل في الفئة العمرية بعد أن لوحظ أن معظم الراغبين في الالتحاق بالبرنامج أعمارهم

3 الإدارة العامة للتخطيط والاحصاء وزارة التربية والتعليم

أكثر من 20 عاما أي أن التعديل في الفئة العمرية جاء بناء على الملاحظة وجمع البيانات عن الملتحقين والراغبين بالالتحاق بالتعليم الموازي.

أهداف برنامج التعليم الموازي:

- زيادة فرص الالتحاق ببرامج تعليم الكبار فمن ينهي برنامج التعليم الموازي يستطيع الإلتحاق ببرامج تعليم كبار أكثر تخصصية تتناسب واحتياجاته.
- تحسين سبل العيش وفرص مستويات المعيشة من خلال برامج تلبي احتياجات المجتمع وخاصة المتسربين من المدارس.

يتم دوام الدارسين الملتحقين بالتعليم الموازي بالمدارس الحكومية في الأوقات المسائية، وتعمل الوزارة على فتح الصفوف في جميع المناطق في حال توفر 10–15 دارس. مدة الدراسة في البرنامج سنتين دراسيتين موزعة على أربعة فصول دراسية، وتبلغ الساعات الدراسية في كل فصل 150 ساعة دراسية موزعةً على المباحث المختلفة فمثلاً مبحث الرياضيات 60 ساعة في الفصل الواحد.

محتوى المنهاج:

ساهمت مجموعة من الجهات الفاعلة والشريكة الرئيسية، بما في ذلك وزارة التربية ووزارة العمل ومؤسسة تامر للتعليم المجتمعي وجامعة بيرزيت والمنظمات المجتمعية في تصميم وتطوير المنهج الدراسي للبرنامج الذي يركز على الموضوعات التالية: اللغة العربية والثقافة الإسلامية والرياضيات والعلوم العامة والثقافة العلمية والتكنولوجيا (حاسوب وبعض المواضيع الخاصة بتكنولوجيا المعلومات) واللغة الإنجليزية –التي بدأ تدريسها مع بداية العام الدراسي 2011 وبعض المفاهيم في علم التجارة. تتنوع هذه المواضيع بين الأكاديمي وهو الغالب وبين المهني وهو الأقل (علم التجارة ومادة الحاسوب). فكما ذكر سابقاً هذا البرنامج غير متخصص ولكنه يفتح آفاقاً لمن فاتته فرص التعليم الأساسي، أي أنه خطوة مساعدة لتلك الفئة التي حرمت من الحصول على شهادة المرحلة الأساسية والذين هم غالبيتهم من متسربي الإنتفاضة الأولى.

الميسرين (المعلمين) والدارسين:

في العام 2003 قامت الوزارة باختيار 50 معلم من معلمي التعليم النظامي داخل المدارس وتم تدريبهم على أساليب التيسير وتدريس المنهاج المعد للمنتسبين فيه وأيضا على أساليب التقويم، ومهارات الاتصال والتواصل. كان منهم 30 معلم من المعلمين في الضفة الغربية و20 من المعلمين في قطاع غزة وقد تزايد هذا العدد سنوياً بزيادة عدد مراكز التعليم الموازي حيث بدأت في العام 2003 بخمسة مراكز وخمسة وستين دارس ودارسة، ووصلت إلى ثمانية عشرة مركز وثلاثمائة دارس ودارسة، في العام 2011.

المعلمين في برنامج التعليم الموازي هم معلمي التعليم النظامي، يتم اختيارهم بناءً على رغبتهم في العمل في البرنامج، ثم يتم إلحاقهم بدورات تدريبية لإطلاعهم على خصائص الفئة التي سيتعاملون معها؛ فهم دارسين انقطعوا فترة عن الدراسة، لديهم تجارب سيئة عن المدرسة، وقد يكون لهم تجارب

غير إيجابية مع معلميهم السابقين في التعليم النظامي مما أدى إلى تسربهم. وأيضا ينظم للمعلمين ورش عملٍ في أساليب تدريس المباحث الخاصة بالتعليم الموازي. ويدفع للمعلم مبالغ رمزية مقابل عمله في صفوف التعليم الموازي.

السنة الدراسية	عدد المراكز	عدد الدارسين
2004–2003	5	65
2005–2004	5	62
2006–2005	3	40
2007–2006	5	50
2008–2007	6	70
2009–2008	8	120
2010–2009	10	210
2011–2010	18	300
2012–2011	20	340

وبالنظر إلى أعداد المراكز؛ وهي المدرسة التي يتواجد بها صف أو أكثر من صفوف التعليم الموازي، والدارسين في الجدول التالي، نلاحظ أن الأعداد حتى العام 2008 كانت تتراوح بين الزيادة القليلة أو النقصان؛ فإن الفئة العمرية التي كانت مقترحة مع بداية البرنامج هي 13–20 سنة ولكن بعد 5 سنوات من انطلاق البرنامج لوحظ أن الإقبال ضمن هذه الفئة على البرنامج قليل وأن من يرغبون بالإلتحاق بالبرنامج هم من ذوي الفئة العمرية الأعلى والتي تصل إلى 40 عاماً، ولكن بعد العام المذكور نلاحظ زيادة مضطردة بالأعداد وذلك بسبب تعديل الفئة العمرية بحيث ارتفعت لتشمل 40 عاماً بعد أن كانت مقتصره فقط على الفئة العمرية 13–20 عاما.

يتم سنويا تتبع الخريجين، حيث لوحظ توجه 50% للدراسة الخاصة للحصول على شهادة الثانوية العامة "التوجيهي"، 35% منهم يتوجهون نحو الدورات المهنية كالسكرتاريا والأعمال المكتبية والتجميل والحياكة والحصول على رخصة سواقة عمومي، و15% منهم يكتفون بالحصول على شهادة الصف التاسع الأساسي.

التعليم الموازي للطلاب المتسربين من المدارس، فلسطين
المصدر: غدير فنون

الأثر والإنجازات:

- وفر البرنامج الفرصة للعديد من الشباب والبالغين الذين لم يحظوا بفرصة لاستئناف ومواصلة الدراسة.
- قدم البرنامج المساعدات الهائلة للنساء اللواتي كانت فرصتهم محدودة في التعليم وأولئك اللواتي اضطرتهم الظروف المختلفة للتسرب، سواء أكانت تلك الظروف مسؤولياتهن الأسرية أو انعدام الأمن نتيجة المسافات الطويلة بين منازلهن والمدارس في وقته.
- عزز البرنامج قدرات المرأة، وبالتالي تمكينها من المساهمة في رعاية وإدارة الأسرة والمنزل من خلال المشاركة في الأنشطة المدرة للدخل وكذلك لمساعدة أطفالها في العمل المدرسي. فقد استطاعت بعض النساء الإلتحاق بدورات للسكرتاريا أو التجميل بعد حصولهن على شهادة الصف التاسع الأساسي مما يمكنهن لاحقاً من إيجاد فرص عمل أو التقدم لبرامج القروض الصغيرة لإنشاء مشاريعهن الخاصة.
- المشاركة من البالغين في البرنامج شجع أيضاً الأطفال على الانخراط بشكل إيجابي والبقاء في المدرسة فأصبح البالغون قدوة حسنة يقتدي بها الأطفال لمواصلة التعليم وعدم التسرب.
- من منظورٍ مؤسسي، فقد أثبت البرنامج فعاليته لتعزيز التنمية وتوفير فرص تعليمية متنوعة إيماناً منه بضرورة توفير التعليم للجميع وإيجاد الفرصة الثانية لمن فاتتهم فرصة استكمال تعليمهم ضمن منظومة التعليم النظامي.

وختاماً، فإن برنامج التعليم الموازي هو أحد برامج تعليم الكبار في فلسطين وهو يسد احتياجات تعليمية وحياتية لفئات أو فئة معينة من المجتمع الفلسطيني. وبالنظر إلى الإستراتيجية الوطنية لتعليم الكبار فإننا نلاحظ أنها تعالج بعض جوانب القصور في هذا البرنامج كضعف التعاون والتشبيك بين العاملين في مجال تعليم الكبار. غياب سياسة عليا أو خطة وطنية في هذا المجال وطبيعة الدورات التي تعطى قد تكون أحياناً بعيدة عن الاحتياجات في سوق العمل، بالإضافة إلى الحاجة لخلق فرص عمل جديدة.

عبد الله الناصر
رئيس قسم التعليم غير النظامي، وزارة التربية والتعليم (الأردن)

فرصـــة ثـانيــة

حقائق وأرقام حول برنامج تعزيز ثقافة المتسربين من المدارس في الأردن

المقدمة

يتم قياس تقدم الدول من حيث نظام التعليم الحديث المتوفر لديها والذي يستثمر في الموارد البشرية ويعود بالفائدة على الأفراد والمجتمع ويسهم إيجاباً في نماء الدولة الاجتماعي والاقتصادي. ومن خلال الاستثمار في الموارد البشرية، تزيد الدول العوائد الكمية والنوعية إلى حد أقصى وتضمن فعالية وكفاءة التعليم اللازم لتمكين الأفراد بشكل أفضل باعتباره جوهر التنمية الاجتماعية.

يقدر الإنفاق الحكومي على التعليم قياساً بنسبة مئوية من إجمالي الناتج المحلي الأعلى في أمريكا الشمالية وغرب أوروبا (حوالي 6%) تليه إفريقيا وأمريكا اللاتينية (5%). في الدول العربية، بلغ متوسط الإنفاق الحكومي على التعليم 25.7% كما بلغ إجمالي الإنفاق العام على التعليم 4.5% في عام 2005.[1] وعلى الرغم من هذه النسبة الكبيرة إلا أن هناك تحديات عدة في هذا القطاع أكبرها التسرب المدرسي. هذه ظاهرة دولية إلا أن درجتها تختلف بين المجتمعات والمستويات الأكاديمية والمجالات. بلغ متوسط الطلاب الذين يلتحقون بالصف الأول ويستمرون حتى الصف الأخير من مرحلة التعليم الابتدائي 63% في أفريقيا و79% في جنوب وغرب آسيا و94% في الدول العربية و97% في أمريكا الوسطى و98% في وسط وشرق أوروبا وفي أمريكا الشمالية وغرب أوروبا.[2]

على الرغم من أن التسرب من المدرسة مشكلة عالمية إلا أن درجتها والأسباب ورائها تختلف من بلد لآخر. ففي البلدان المتقدمة، تكاد تكون نسبة التسرب شبه معدومة (0–1%) وترجع الأسباب وراء التسرب المدرسي بشكل أساسي إلى المشاكل الأسرية. وفي الدول العربية، تكون الأسباب وراء التسرب اقتصادية وتربوية وسياسية.

أهداف وزارة التربية والتعليم في الأردن هي تحسين رفاه الشباب والنهوض بالتعليم وزيادة جودة نظام التعليم ومخرجاته. وضعت هذه الأهداف لتقود الأردن إلى ايجاد اقتصاد المعرفة وتحقيق التنافس في السوق العالمي كما أنها تستلزم تثقيف وتأهيل وتدريب الموارد البشرية الأردنية.

---

1 تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع، 2008 (اليونسكو). المصدر: ملحق الجدول الإحصائي الحادي عشر، صفحة 142 .http://unesdoc. unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf

2 تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع، 2008 (اليونسكو). المصدر: ملحق الجدول الإحصائي السابع، صفحة 53 /http://unesdoc.unesco.org images/0015/001547/154743e.pdf

نشاط لامنهجي للدارسين الملتحقين في برنامج تعزيز الثقافة للمتسربين، الاردن

المصدر: عبدالله سهو الناصر

وضعت وزارة التربية والتعليم شعار "التعليم هو قضية وطنية" حيز التطبيق عندما دخلت في شراكة مع شركاء عدة في تطوير ومتابعة الأنشطة التعليمية. تعمل وزارة التربية والتعليم بشكل وثيق مع المؤسسات الحكومية والمنظمات غير الحكومية المعنية بقضية المتسربين من المدرسة لتطوير سياسات دعم بين القطاعات للقضاء على مسألة التسرب.

برنامج تعزيز الثقافة للمتسربين

ابتدأ برنامج تعزيز الثقافة للمتسربين عام 2004 كنتيجة لاتفاق بين وزارة التربية والتعليم ومنظمة بريطانية – أردنية غير حكومية – كويست سكوب. انه برنامج تعليم غير نظامي رائد يخدم المتسربين من خلال التأكيد على حقهم في التعلم وتحسين معرفتهم المهنية وإعدادهم للالتحاق بالتدريب المهني النظامي المقدم من قبل مؤسسة التدريب المهني التي تشرف على كافة مراكز التدريب المهني الحكومية في الأردن.

يهدف البرنامج إلى تزويد المتسربين بمجموعة من المهارات والمعرفة والمواقف التي تساعدهم على تحسين كفاءاتهم المهنية وتعدهم للانضمام إلى التدريب المهني من خلال تعليم يتسم بجودة عالية يعطيهم حقهم في التعليم.

يخدم البرنامج المتسربين الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين 13–18 سنة إضافة إلى المتسربات من سن 13–20 سنة. كما يقبل البرنامج أيضاً التحاق الأشخاص غير الأردنيين مثل اللاجئين العراقيين والسوريين.

افتتحت وزارة التربية والتعليم وشركاؤها خلال عامي 2004 و2005 مراكز التعليم غير النظامي في مناطق عدة في الأردن. في الواقع، تم افتتاح 45 مركز في مناطق تشهد معدلات عالية من عمل الأطفال والمتسربين (31 مركز للطلاب و14 مركز للطالبات). وفي منتصف عام 2010، أصبح تقريباً عدد الطلاب الملتحقين بهذه المراكز حوالي 5500 طالباً (حوالي 4600 طالب و900 طالبة). وفي منتصف عام 2012 وصل عدد المراكز إلى 47 (33 للذكور و14 للإناث) كما كان عدد الطلاب 1516 طالباً.

يتكون البرنامج من ثلاث حلقات: تستمر كل حلقة مدة ثمانية أشهر حيث تكون الساعات الصفية مرنة تحدد غالباً بعد التشاور مع الطلاب. يتم الدوام في معظم المراكز في الفترة المسائية بما يتناسب اوقات الدارسين، ويصل الى ثلاث ساعات تقريباً.

المحتوى

تستند المواد الدراسية إلى مناهج مدرسية موافق عليها من قبل وزارة التربية والتعليم وفقاً لقرار مجلس التعليم في كانون أول لعام 2004. يكتسب الطلاب في الحلقة الأولى مهارات القراءة

والكتابة والحساب والدراسات الوطنية "والتي تشمل نظام الحوكمة والإحصائيات والمواقع الأثرية والسياحة...إلخ" والتعليم المهني. يمكن مقارنة هذه الحلقة بالتعليم الابتدائي في الأردن (الصف الأول إلى الرابع). تشمل الدراسة في الحلقة الثانية (التي توازي الصف الخامس إلى السابع) المواضيع العامة في العلوم والجغرافيا والتاريخ والمهارات الشخصية مثل حل المشكلات ومهارات التواصل ومهارات العرض... الخ. وفي الحلقة الثالثة (الصف الثامن إلى العاشر)، يتعرف الطلاب على مهارات الإلقاء والخطابة مع التركيز على التدريب المهني. كما تشمل كافة الحلقات أيضاً الدراسات الدينية واللغة الإنجليزية ومحو أمية الحاسوب.

بمجرد إنهاء الطلاب للحلقة الثالثة فهم يحصلون على شهادة تعادل الصف العاشر ومعترف بها من قبل مؤسسة التدريب المهني التي تدير كافة مراكز التدريب المهني العامة.

تؤهل الشهادة الطلاب من الالتحاق بالتدريب المهني الاعتيادي أو الاستمرار بالدراسة المنزلية للحصول على شهادة أعلى وهي "التوجيهي" من خلال تحديد المستوى والانضمام إلى المدارس.

المنهجية

أظهرت الدراسات بأن منهجيات التدريس التقليدية غير فعالة، حيث يتعلم الطلاب ببساطة ما يلقنه إياهم المعلم، وهو يعتبر أحد العوامل الرئيسة وراء تسرب الطلاب من المدرسة. وبالتالي، أعطت المناهج الدراسية الأولوية لمنهجيات وأساليب التدريس التي تستند إلى احتياجات الطلاب ورغباتهم وقدراتهم، وبالتالي تجعل الطالب محور العملية التعليمية. يستند البرنامج إلى منهجية التربية الشعبية والتي هي عبارة عن منهجية تدريس تشاركية تعزز من دور الطالب في عملية التعليم حيث يقوم الطالب، بدعم من المعلم، بتحديد أهداف وأساليب التعليم. تستخدم التربية الشعبية معينات القراءة والأدوات والأنشطة المستخلصة من مناهج الوزارة والمنتقاة بناءاً على متطلبات المنهجية والطلاب. تستخدم معينات القراءة على شكل كتيبات وأطر للجلسات مما يساعد الميسرين على تحديد الأهداف والأدوات والوصف المفصل للأنشطة التعليمية – حيث يستنتج الطلاب المعرفة.

جلسة صفية في أحد مراكز تعزيز الثقافة للمتسربين، الاردن
المصدر: عبدالله سهو الناصر

تكون البيئة الصفية بسيطة وملائمة، فهي مصممة لأن تكون مشابهة لمنازل الطالب أو مكان عملهم وتأخذ في الاعتبار خصوصيتهم. وهي مجهزة بالألواح الخشبية أو الألواح البيضاء وأجهزة التلفاز والفيديو وأجهزة التسجيل والكراسي المريحة والطاولات والسجاد والخزائن الصغيرة المقفلة ومعينات التدريس مثل الخرائط والصور.

إن قرب المراكز من سكن الطلبة أو أماكن عملهم يجعل الطلاب يشعرون بالراحة ويقلل من نسبة الغياب، كما أن وجود الصفوف ضمن مباني المدارس

النظامية يعطي المراكز اهمية وشرعية أكبر في نظر الدارسين.

لا يحدث التعليم فقط في المركز وإنما أيضاً في الأنشطة الخارجية التي يصممها ويعدها الميسر بالتشاور مع الطلاب. أظهرت التجربة حتى الآن بأن الطلاب يستمتعون بأنشطة مثل النزهات/ الرحلات والرسم في الهواء الطلق والسباحة ودورات الطبخ وغيرها، كما تبين أن هذه الأنشطة تحفزهم على البقاء في المراكز. يتم تغطية تكاليف هذه الأنشطة عادة من قبل موارد المجتمع المحلي وتبرعات منظمات المجتمع المدني أو المتطوعين.

تقييم أداء الطالب

تم تنفيذ التقييم السريع بالمشاركة قبل البدء بالدورات لتحقيق فهم أفضل للأسباب التي تؤدي إلى تسرب اليافعين من المدارس ولتحديد احتياجاتهم واهتماماتهم. وقد تبين أن أحد أسباب التسرب من المدرسة كانت الخوف من الامتحانات وفي العديد من الحالات الرسوب. وبالتالي، قدم البرنامج معايير أخرى غير الامتحانات لتقييم تقدم وأداء الطلاب:

- تشكل المشاركة والتفاعل خلال الدورات 50% من العلامة النهائية وقد تم تدريب الميسرين لملاحظة التغيير في سلوك الطلاب وأخذ قدراتهم بالاعتبار وتقديم التغذية الراجعة المستمرة لهم حول أدائهم.
- يشكل الحضور في الدورات والأنشطة الخارجية 10% من العلامة النهائية.
- تشكل الاختبارات والامتحانات 40% فقط من العلامة النهائية.

الميسرون

يتمثل دور الميسر بشكل أساسي في تيسير النقاشات وعملية التعلم أكثر منها التدريس بالمعنى التقليدي. معظم الميسرين هم من المدارس الحكومية وقد تلقوا تدريبات إضافية في أساليب التعلم التشاركي والنشط وإدارة الوقت وتعديل السلوك وعلم النفس والإرشاد الاجتماعي بإتباع منهاج محدد صمم من قبل مؤسسة كويست سكوب ووزارة التربية والتعليم. هذا وقد عمل على تطوير المنهاج فريق من الخبراء بما في ذلك تسعة مدربين من وزارة التربية والتعليم.

من الجدير بالذكر أنه قد تم تدريب كافة الميسرين ممن هم في الأصل معلمي مدارس نظامية، هذا وقد عقدت كافة الجلسات في المساء على نحو ثلاثة أيام في الأسبوع بمعدل 19 جلسة في الأسبوع حيث استغرقت كل جلسة 45 دقيقة.

إجمالاً، لقد تم تدريب حوالي 300 ميسر، معظمهم لا يزالون يعملون في برنامج تعزيز الثقافة للمتسربين. وفي ذات الوقت، فإن معظم الميسرين تقريباً هم معلمين في المدارس النظامية ويتلقون أجراً مقابل تنفيذ جلسات تعزيز الثقافة للمتسربين خارج ساعات عمل المدارس.

الإشراف والمتابعة

يقوم بالإشراف على البرنامج لجان محددة ومدراء الدوائر في وزارة التربية والتعليم ومنسق البرنامج من الوزارة والمراقبين الميدانيين وضباط الارتباط ومدراء المدارس. وقد تم تدريب آخر مجموعتين

تحديداً حول الإشراف والمتابعة. هذا وقد تم تطوير قائمة مرجعية تستخدم من قبل ممثلين عن الوزارة والمدارس لقياس ما إذا كانت المراكز ترتقي إلى المعايير المحددة. يقوم، وبشكل منتظم، ممثلين عن الوزارة ومؤسسة كويست سكوب بزيارة الدورات وتنظيم ورشات العمل التشاورية. وبالتعاون مع جامعة أكسفورد، تم تقييم المراكز في عام 2011. وورد في الدراسة أنه بعد ثلاثة أشهر من بدء المشروع كان هناك تغييراً في سلوك المشاركين، حيث أنهم باتوا يتفاعلون بشكل أفضل مع أسرهم وأقرانهم كما أبدوا عدوانية لفظية وجسدية أقل. وكان من الواضح أيضاً بأنه أصبحت لديهم فكرة أفضل حول الفرص المتاحة أمامهم كما أصبحوا يثمنون تعليمهم أكثر من ذي قبل.

اختبار منهجية "REFLECT"

مقابلة مع جواد القسوس حول برنامج تعزيز ثقافة المتسربين في الأردن

لقد كُنتَ من الأوائل في الأردن ممن اختبروا منهجية "REFLECT" لباولو فريري. هل يمكنك أن تشرح لنا ما هي منهجية "REFLECT" هذه؟

الأمر الذي يجعل من هذه المنهجية فريدة من نوعها هو أنها تخلق عملية تعلم تحرص على تساوي الجميع وعدم وجود أي نوع من الطغيان أو السيطرة من قبل المعلم، حيث أن الأداة الرئيسية في منهجية "REFLECT" هي الحوار. يمكن للأشخاص مشاركة وتبادل تصوراتهم وآرائهم من دون إصدار الأحكام بحقهم. فمن خلال الحديث عن أنفسهم وعن أفكارهم، يصبحون أكثر وعياً اتجاه أنفسهم، وهذا النوع من الوعي الذاتي هو شرط مسبق وهام لاحترام الذات. ولكن الأهم من ذلك، هو شخصياتهم تصبح مرئية للغير.

إن مصطلح "REFLECT" هو مختصر "الفريرية المتجددة لمحو الأمية من خلال التقنيات المجتمعية" الذي طوره المثقف والمربي البرازيلي باولو فريري في الستينيات من القرن الماضي. عمل باولو فريري بشكل رئيسي في المناطق الريفية مع العمال الزراعيين الأميين، حيث كان يشجعهم على التحدث عن حياتهم كما طور النصوص والتمارين بناءاً على المفردات والمعلومات ذات الصلة لهم. يسمح لهم أسلوب التيسير لفريري من معرفة المزيد عن أنفسهم وعن بيئتهم وفهم البناء الاجتماعي والسلطوي من حولهم. وبالتالي فقد أصبحوا قادرين على رؤية وضعهم من منظور جديد وإدراك الهيمنة الذي طالما تعرضوا له. وفجأة، أصبح لديهم سبباً لتعلم المزيد، أي تعلم ما هو أبعد من كيفية القراءة والكتابة، الأمر الذي كان شرطاً مسبقاً للتحرك واتخاذ الإجراءات وبالتالي كاناً أسلوباً ثورياً.

لقد قُمتَ، جنباً إلى جنب مع مؤسسة كويست سكوب – منظمة بريطانية غير حكومية – ووزارة التربية والتعليم بتنفيذ برنامج "تثقيف المتسربين" الذي اتبع منهجية "REFLECT" ووفر التعليم غير النظامي لثمانية آلاف متسرب من المدرسة منذ عام 2004. وبالنسبة للحقائق والأرقام الخاصة بهذا البرنامج، فقد تم إدراجها في مقال آخر من هذا الإصدار، ولذا سنركز هنا على "REFLECT" كمنهجية وأسلوب. لقد تم تطوير منهجية "REFLECT" للكبار ممن تتوفر لديهم معارف وخبرات معينة، ولكن كيف كان تطبيقها مع الأطفال؟

عملت مؤسسة كويست سكوب مع اليافعين من سن 13 إلى 18، إلا أنهم بسبب تسربهم من المدرسة وعملهم في الشوارع كانوا مضطرين للتصرف مثل الكبار في نواح عدة. أظهرت التقييمات لنا بأن الأسباب وراء التسرب كانت في الدرجة الأولى عدم شعور الأطفال بالاحترام في المدرسة. فقد صنفهم

أحد الدارسين يطالع مادة اللغة الانجليزية في مركز كويست سكوب – وزارة التربية والتعليم للتعليم غير النظامي (مدرسة علي رضا الركابي)، الاردن المصدر: عبدالله سهو الناصر

المعلمون على أنهم كسالى وغير أذكياء، كما أن العديد من الأولاد تعرضوا للعنف من قبل أساتذتهم وطلاب آخرين. وقد أدرك العديد من الأولاد أيضاً أنه بإمكانهم جني بعض المال عن طريق بيع السلع في الشوارع أو من خلال العمل في بعض المهن الصغيرة في ورش العمل الخاصة بأسرهم في القطاع غير الرسمي. إضافة إلى ذلك، التجأ بعض الأولاد إلى تعاطي المواد المخدرة. ومن ناحية أخرى، لم يشجع الأهل بناتهم على مواصلة التعليم المدرسي وذلك لأنهم لم يريدهن الذهاب إلى المدرسة بمفردهن خشية أن يتعرضن للتحرش في الطريق إلى المدرسة أو الزواج المبكر. وكان من المحزن جداً أن نرى التهميش والظلم الذي عانى منه أولئك الصبية والفتيات، ومع ذلك، فقد كانت مهاراتهم وخبراتهم مختلفة عن مهارات وخبرات أطفال المدارس. كان معظم الأطفال أميين، حيث افترضنا أنه بإمكاننا تطبيق منهجية "REFLECT" للبناء على معرفتهم واستخلاص النصوص من واقعهم، وقد نجحنا في ذلك.

لقد استخدمنا أسلوب الحوار لتحديد المواضيع التي تهم الطلاب، فعلى سبيل المثال، كان موضوع التعرض للحرارة الخارجية أثناء النهار من المواضيع التي حازت على اهتمامهم. بداية، طلبنا منهم وصف شعورهم إزاء تعرضهم لحرارة الجو ومن ثم ربطنا ملاحظاتهم ببعض المشاكل الصحية مثل

الجفاف والحروق الناجمة عن التعرض للشمس، الخ التي يمكن أن تسببها الحرارة. انتقلنا بعدها لتعلم الأجزاء المختلفة من جسم الإنسان وشرح عملية الجفاف وأهمية الماء للجسم وكيفية امتصاصه. فكنا نبدأ، على سبيل المثال، بكلمة ، "شمس" ومن ثم نكتب كلمات أخرى تبدأ بحرف ال "ش" وكلمات تبدأ بحرف ال "م" وثم كلمات تبدأ بحرف ال "س". وانطلاقاً من الكلمات، كنا ننتقل إلى الجمل والنصوص البسيطة. فقد أنتجنا نصاً يمكن للطلاب قراءته وإعادة كتابته والتعامل معه، هذا وقد تم إعادة صياغة النص من قبل الميسرين لجعله نصاً يصلح للدراسة. وبناءاً على ذلك، تم تصميم الاختبارات، حيث شعر الطلاب لأول مرة بأن الاختبار أمر يمكن اجتيازه لأن المواضيع كانت مألوفة بالنسبة لهم.

هَدَفَ البرنامج إلى الارتقاء بالطلاب إلى مستوى الصف العاشر. كيف تم العمل على التوفيق ما بين منهجية "REFLECT"، التي تفتح المجال للطلاب لتقرير المحتوى الدراسي، ومنهاج وزارة التربية والتعليم الجازم في الأردن؟

تمكن الميسرون من ربط النصوص التي أنتجها الطلاب معاً خلال الجلسات بالمواضيع المشمولة في المناهج العادية. فعلى سبيل المثال، قدم المثال المذكور أعلاه الفرصة للميسر لدراسة أجزاء من كتاب العلوم مع الطلبة. ومثال آخر على ذلك، يمكن استخدام جملة بسيطة مثل "أبيع الألعاب في محيط جامع الملك حسين في عمان على مدى ثلاث ساعات في اليوم" كمدخل لمواضيع عدة. وبالتركيز على التربية المدنية، يمكن مناقشة أسئلة مثل: ما هي عمان؟ ما هو دور العاصمة؟ ما هو الأردن؟ ما هو دور الملك؟ تفتح مثل هذه الأسئلة المجال للتطرق لمواضيع مثل التاريخ والجغرافيا والأنظمة السياسية. ويمكن أيضاً تحليل قواعد اللغة المتضمنة في الجملة كما يمكن التطرق للرياضيات من خلال طرح الأسئلة حول ساعات العمل وبالتالي استنباط المزيد من الأسئلة من هذا الموضوع وتقديم عمليات الجمع والطرح، الخ. فطرح أسئلة مثل: ما هو الجامع؟ ومتى يذهب الناس للجامع؟ ولماذا يصلي الناس؟ من شأنها أن تؤدي إلى تقديم موضوع الدين والأخلاق ومناقشة القضايا التي تصنف كسلوك جيد أو سيئ، الخ. وهكذا، يمكن تغطية المنهاج بأكمله من خلال الربط وعن طريق المواضيع التي يثيرها الأطفال في الجلسة بدلاً من الأسلوب الممنهج.

ومع ذلك، فقد واجهنا تحدٍ عندما طلبت وزارة التربية والتعليم وجود منهاج للتمكن من إصدار الشهادات، ولكننا في النهاية استطعنا التوصل إلى تسوية. فلقد استعرضنا جميع الكتب المدرسية للصفوف من الأول إلى العاشر وأعدنا ترتيب المحتوى وعدلنا الأساليب لتصبح أكثر تماشياً مع منهجية "REFLECT" والفئة المستهدفة. وفي هذه العملية، تم دمج الكتب المدرسية للصفوف من الأول إلى الرابع في كتاب واحد للحلقة الأولى والصفوف من الخامس إلى السابع في كتاب منفصل للحلقة الثانية، والصفوف من الثامن إلى العاشر في كتاب واحد للحلقة الثالثة، الأمر الذي سمح للميسرين بالمزيد من المرونة في الاستجابة للطلاب، ولكنه فتح المجال في نفس الوقت بتقديم الاختبارات بحسب الصفوف المختلفة.

لقد تم تدريب أكثر من 300 ميسر ضمن البرنامج ممن كانوا معلمين في المدارس النظامية. كيف تمكن المدرسون ممن اعتادوا أساليب التدريس التقليدية والرسمية من استيعاب منهجية "REFLECT"؟

في البداية، لم يتخيل المدرسون بأنه يمكنهم التدريس من دون اللجوء للكتب المدرسية، كما كانوا يخشون التخلي عن سلطتهم. فقد استغرق الأمر عدة أشهر حتى تم التحول الكبير حيث أصبح المدرسون ميسرون قادرون تلقائياً على البناء على مدخلات الطلاب مع إبقاء أعينهم على أهداف التعلم التي حددتها المناهج. وكان ردنا على مثل هذا التحدي بأن قمنا بإضافة وحدة أخرى لتدريب الميسرين ركزت على ربط أفكار الطلاب ورغباتهم بالكتب الدراسية.

بينما أصبح الميسرون يشعرون براحة أكبر في التعامل مع المنهجية، أفادوا بأنهم كلما تخلوا عن سلطتهم كلما اتخذ الطلاب مسؤولية أكبر في الحفاظ على نظافة غرفة الصف والتعامل مع الأدوات والمعدات بعناية ودعم الطلاب الأضعف حتى خارج نطاق الصف. وقال عدة مدرسون بأنهم أصبحوا معجبين بالمنهجية إلى درجة أنهم استخدموها في صفوفهم في المدارس النظامية بنجاح كبير. وقال البعض بأن المنهجية ساعدتهم على فهم ودعم أطفالهم بشكل أفضل عن طريق إعطائهم المساحة للتحدث والتأمل في أنفسهم. وكان من المثير للاهتمام أن الميسرات احتضن المنهجية الجديدة بسهولة أكثر من زملائهن الذكور وقمن بحشد حتى أقل الموارد للتأثير على أسر طلابهن لتشجيعهم على الدراسة وتطوير أنفسهم.

في البدايات، قمنا باختيار المعلمين الشباب للبرنامج معتقدين أنه بإمكانهم تأسيس علاقات جيدة مع أطفال الشوارع وأنهم أكثر دراية بواقع هؤلاء الأطفال واللغة العامية الخاصة بهم. ومع ذلك، فقد اتضح أن العمر ليس عاملاً مهماً، حيث أن بعض الطلاب اتخذوا من المعلمين الأكبر سناً رمزاً للأبوة وتقبلوا النصح والدعم منهم في نواح عدة. وبما أن الهدف من البرنامج كان تعزيز الأطفال وجعلهم أكثر استقلالية، لذا لم يتم تشجيع علاقة الأب والطفل ولكن بدلا من ذلك، تطور كل منهما كمتعلم مع الآخر.

تلقى الميسرون التدريبات حول البرنامج والتي دامت أكثر من 100 ساعة على ثلاثة مستويات. فهم لم يتعرفوا فقط على أساليب التدريس التشاركية بل أيضاً على كيفية الوصول إلى الأسر والمجتمعات لخلق بيئة أكثر دعماً للأطفال.

نشاط كسر الجمود خلال الدورة في مركز كويست سكوب – وزارة التربية والتعليم للتعليم غير النظامي (مدرسة غور الصافي)، الأردن
المصدر: مراكز التعليم غير النظامي كويست سكوب – وزارة التربية والتعليم

كيف استجاب المشاركون لمنهجية "REFLECT" ؟

في البداية، كان الطلاب لا يزالون متخوفين من معاقبة الميسرين لهم، سواء لفظياً أو بدنياً، الأمر الذي كان شائعاً في المدارس النظامية. ولكنهم عندما أدركوا بأنهم لن يعاقبوا قاموا باختبار الميسرين في بعض الأحيان، مثل أن يتظاهروا على سبيل المثال، بأنهم سيتعرضون للعقاب في المنزل إن لم يجلبوا النقود وبالتالي كانوا يطلبون من الميسرين أن يدفعوا لهم. وعندما علمنا بمثل هذا الأمر، قمنا بتطوير وحدة إضافية لتدريب الميسرين على كيفية الحفاظ على علاقة مهنية مع المشاركين، إلا أنه وفي وقت قصير نما لدى المشاركين شعور بالثقة والاحترام والحس بالمسؤولية. وكان ما يسمى بالاتفاق التربوي من العناصر الهامة في خلق بيئة صفية داعمة وهو عبارة عن ورقة تتدرج فيها مطالب والتزامات الطلاب والميسرين وتوقع من قبل الجميع.

ومن الأمثلة على المطالب المشتركة، عدم وجود أدوات العقاب داخل غرفة الصف وخلع الأحذية قبل دخول الصف والاحترام واتخاذ القرارات بشكل جماعي، الخ. وشملت الالتزامات في كثير من الأحيان احترام الآخرين وعدم مقاطعة الغير والتواجد في الصف في الوقت المحدد والحفاظ على نظافة وسلامة المعدات، الخ. وقد جرت مراجعة الاتفاقية في فترات منتظمة حيث أزيلت النقاط التي لم تعد تشكل معضلة وأصبحت سلوكاً معتاداً، مما أظهر للصف إحراز التقدم، هذا وقد تمت إضافة بعض النقاط الجديدة حيثما استلزم الأمر. ولإدراك الميسرين بأن العديد من المشاركين كانوا يعملون في الشوارع وكانت لديهم التزامات تجاه أسرهم، لم يعطوهم الواجبات المنزلية. إلا أنه بعد فترة من الزمن ابتدأ الطلاب يطلبون الواجبات المنزلية ويطلبون تقييمهم، الأمر الذي كانوا يكرهونه ويخشونه في المدارس النظامية. لقد كانوا في غاية السعادة عندما حصلوا على أعلى علامة وهي الثلاث نجوم، ولا يمكن لكم أن تتخيلوا الإثارة التي بدت عليهم حتى تروا ذلك بأم أعينكم.

هل أظهر التقييم تحقيق المنهجية لنتائج أفضل من أساليب التدريس الأخرى؟

أظهر تقييم جامعة أكسفورد مع وزارة التربية والتعليم أن البرنامج كان له أثراً إيجابية على الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي من المشاركين. نجح غالبية المشاركين في الحصول على الشهادة النهائية التي تعادل شهادة الصف العاشر والتي بدورها تفتح أمامهم المجال للالتحاق بالتدريب المهني أو المزيد من التعليم النظامي الذي يؤدي إلى الحصول على شهادة التوجيهي – شهادة التعليم الثانوي المدرسية. أصبح المشاركون الآن أكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم وتحسين مخزونهم من مفردات المعاني كما أصبحوا أكثر تهذيباً وأكثر تواصلاً. اعتمد العديد منهم نمط حياة أكثر صحية ونظافة وتخلوا عن بعض العادات السيئة مثل تعاطي المواد المخدرة أو الكحول وأصبحوا يغتسلون بشكل أكبر كما أصبحت حياتهم اليومية أكثر تنظيماً. وفي حين كان البعض ينامون حتى منتصف النهار، فإنهم باتوا الآن ينهضون من النوم مبكراً وحتى أن بعضهم يذهب للصلاة في ساعات الصباح الباكر قبل شروق الشمس. أفادت العديد من الأسر بأن أطفالهم أصبحوا أكثر اجتماعيين من ذي قبل يقدمون المساعدة ويتولون المسئوليات.

لم يستمر بعض الأطفال "الخريجين" في التوجه للعودة للتعليم النظامي إلا أن ظروف عملهم قد

تحسنت. أفاد أرباب العمل بأن الشباب قد أصبحوا جديرين بالثقة ويستطيعون القراءة والكتابة والقيام بعمليات الحساب إضافة إلى تولي المزيد من المهام الأكثر تعقيداً.
إن نجاح هذا المشروع وأثره على المشاركين يدعو لتطبيق منهجية "REFLECT" على نطاق أوسع في التعليم غير النظامي والتعليم النظامي.
شكراً جزيلاً جواد على هذه المقابلة.

أجريت المقابلة من قبل كاترين دينيس

باتر واردام
خبير إدارة بيئية واتصالات (الأردن)

التعليم البيئي غير النظامي في المدارس

نحو نمط حياة أكثر اخضرارا

يعتبر التعليم عنصراً أساسياً في التنمية العالمية المستدامة وفي نظام الإدارة البيئية الذي ظهر منذ انعقاد "قمة الأرض" في ريو في العام 1992. وقد أفردت مسودة وثيقة التنمية المستدامة التي أطلق عليها اسم "أجندة 21" فصلاً خاصاً عن التعليم والتوعية البيئية. وقد اشتملت تقريباً جميع الاتفاقيات البيئية المتعددة الأطراف والمتمخضة عن عمليات ريو على مبادئ توجيهية وشروط خاصة منفصلة تُعنى باستخدام التعليم كوسيلة لزيادة الوعي وتعزيز السلوكيات الإيجابية. الفصل 36 من أجندة 21 يتضمن المبادئ الأساسية للتعليم والتنمية المستدامة التي صادقتها قمة ريو. وهو ينص على أن التعليم، بما في ذلك التعليم غير النظامي، وتوعية الجمهور، والتدريب، ينبغي اعتباره عملية يصل فيها البشر والمجتمعات إلى أقصى إمكانياتهم. فالتعليم هام للغاية لتعزيز التنمية المستدامة وتحسين قدرات البشر في معالجة القضايا البيئية والتنموية.

أجندة 21 تؤكد على أنه لا غنى عن كلا التعليمين الرسمي وغير الرسمي لتغيير مواقف الناس السلوكية بحيث يصبحون قادرين على تقييم ومعالجة شؤون التنمية المستدامة. وهما أيضاً ضروريان للوصول إلى الوعي البيئي والأخلاقي، والقيم والمواقف السلوكية، والمهارات والسلوكيات الملائمة للتنمية المستدامة واللازمة لمشاركة الجمهور الفعالة في صنع القرارات. وفق الفصل 36، فإن التعليم البيئي والتنموي يجب أن يتعامل مع محركات التنمية البدنية والبيولوجية والاقتصادية والاجتماعية والإنسانية – والذي قد يتضمن الناحية الروحية – بحيث يتم تضمينهم في جميع التخصصات، وبحيث يتم استخدام وسائل رسمية وغير رسمية ووسائل فعالة للاتصال.

الدافع الكامن وراء التركيز على التعليم لتعزيز الإشراف البيئي هو الاستثمار في التنمية الفكرية للأجيال القادمة بحيث تتمكن من استخدام الموارد الطبيعية على نحو مستدام، وتغيير المفهوم التقليدي للتنمية المتبعة من قبل الأجيال الحالية والسابقة.

منذ عام 1992، ظهر عدد لا يحصى من المبادرات والبرامج والمشاريع في مجال التعليم البيئي في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك الشرق الأوسط. من الصعوبة بمكان تقييم الأثر التراكمي لمثل هذه المبادرات في الشرق الأوسط بسبب عدم توفر استطلاعات دورية للرأي والتي قد تشير إلى التغييرات في المفاهيم والسلوكيات. وعلى الرغم من ذلك، يمكن تسليط الضوء على بعض الممارسات الفضلى والأمثلة كنماذج أدخلت عناصر إبداعية إلى النظام التعليمي التقليدي.

زراعة الأعشاب الأردن
المصدر: الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، الأردن

التقدم المعرفي في الشرق الأوسط

شهدت الأردن ومصر العديد من الإصلاحات التربوية البارزة التي أدت إلى إدخال مفاهيم بيئية في الأنظمة التعليمية الوطنية لديها وفي النشاطات اللامنهجية في المدارس. ويتم تطبيق هذه النشاطات من خلال عدة برامج دولية تعمل مع مؤسسات محلية. أدناه بعض أهم البرامج التعليمية التي ركزت على القضايا البيئية:

الشبكة العربية للتعليم والتعلم البيئي(ANEEL)[1]:

أُطلقت هذه الشبكة من قبل خبراء البيئة والعلماء والمعلمون في منطقة الشرق الأوسط، وهي تعمل بالتعاون مع لجنة التعليم والاتصال وترتبط بالاتحاد الدولي للحفاظ على الطبيعة. وقد تأسست في العام 2007 كمنظمة غير حكومية تقوم بدور قيادي في مجال التعليم والتعلم البيئي في الدول العربية. مهمة "أنييل" هي استخدام التعليم لتعزيز معرفة وفهم أعمق للقضايا والشؤون البيئية، بهدف الوصول إلى وسائل عيش مستدامة والحفاظ على كوكب الأرض. ومن خلال وسائل المشاركة، تبادل ونشر الفعاليات التعليمية المبتكرة، تطوير البرامج والمناهج التعليمية، تسعى الشبكة إلى المساهمة في إيجاد الحلول للقضايا البيئية الراهنة وبناء قدرات المحترفين في هذا المجال وذلك للوصول إلى أهداف الحفاظ على البيئة والتنمية المستدامة في الوطن العربي.

مركز العوجا البيئية، وادي الأردن وفلسطين
المصدر: مركز العوجا البيئية

مركز وادي الأردن للتعليم البيئي:

وهو من أكثر الأمثلة الواعدة والتي تخطت الحدود. يقع المركز في قرية العوجا في فلسطين ويتم إدارته من قبل جمعية أصدقاء الأرض في الشرق الأوسط. يعد مركز التعليم البيئي في العوجا نقطة محورية لنشر الوعي البيئي حول أهمية منطقة وادي الأردن، حيث يتم إعطاء الزوار والطلاب معلومات عن جيولوجية المنطقة والحيوانات والنباتات ومصادر المياه والإرث الثقافي لمنطقة العوجا ووادي الأردن بشكل عام. ويحتوي المبنى المكون من طابقين على قاعة

1 The Arab Network for Environmental Education and Learning (ANEEL)

للمؤتمرات وغرف مخصصة لورشات العمل ومنطقة لإقامة المعارض وكافيتيريا ودار ضيافة، ومنطقة لمراقبة الطيور على السطح.

تم تصميم دار الضيافة كمثال حي يشجع أهالي المنطقة على إنشاء مشاريع سياحة بيئية مشابهة في مجتمعهم المحلي كوسيلة مدرة للدخل، وحثهم على تنويع مصادر دخلهم المعتمدة بصورة أساسية على الزراعة. حالياً، هناك العديد من الفرص الكامنة التي من الممكن استغلالها في مشاريع ريادية تخدم أهالي قرية العوجا مثل عين العوجا والنزهات الصحراوية والتراث الثقافي ومراقبة الطيور والوصول مستقبلاً إلى نهر الأردن.

برنامج التعليم والتوعية البيئية المصري:

وهو أحد الأمثلة على البرامج متعددة القطاعات من مصر. ومن خلال العمل مع المدارس والمجتمعات المحلية والحكومة والقطاع الخاص، يسعى البرنامج إلى تغيير الطريقة التي يتبعها المعلمون في تناول التعليم والتوعية البيئية في المراحل الابتدائية والإعدادية في مصر، والطريقة التي تتبعها المجتمعات المحلية في ذلك. يقوم البرنامج بتقييم المواد التعليمية الموجودة حالياً وتطوير مواد جديدة حسب الحاجة ومن ثم نشرها على المدارس والمجتمعات المحلية مباشرة ومن خلال مركز مصادر التعليم والتوعية البيئية. كما يدرب البرنامج المعلمين ليستطيعوا توجيه الطلاب في مشاريع بيئية تطبيقية وليتمكنوا من التعامل مع الجهات الحكومية والإعلامية والقطاع الخاص، وبما يضمن مشاركة شريحة أكبر من المجتمع في النشاطات البيئية. بذلك، تصبح المدارس والمجتمعات المحلية دعاة مؤازرين للتوعية والعمل البيئي، كما تساعد الشراكة بين القطاعين العام والخاص في إدامة المبادرات البيئية، ويتمكن المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع من الحصول على موارد تعليم بيئي عالية الجودة.

أعد المشروع منهاج ومواد تدريب صحفية باللغة العربية لرفع الوعي البيئي لدى الصحفيين ولتزويدهم بمعلومات دقيقة. وقد ساهم البرنامج ببناء شراكات بين القطاعين العام والخاص – الإعلام والمعلمين – لتطوير ملحق صحيفة للتعليم البيئي لكسب تأييد الجمهور وتوعيتهم بيئياً، بما في ذلك ملحق من 8 صفحات يتم توزيعه على المستوى الوطني من خلال جريدة الأهرام. وقد قامت الصحافة المصرية بنشر أكثر من 100 مقال عن البرنامج وعن التوعية البيئية بشكل عام. وقد تم من خلال المشروع تجهيز أقراص مدمجة وأفلام يتم استخدامها في تدريب المعلمين والتدريس الصفي، تشمل حوالي 40 حلقة تعليم بيئي من برنامج "عالم سمسم" باللغة العربية.

التأثير على السلوك والمعرفة: منظور أردني:

تشير البيانات المتوفرة وتحليلات الأثر إلى أنه وعلى الرغم من الاستثمارات الكبيرة في برامج التعليم البيئي هناك فجوة كبيرة بين المعارف والسلوكيات الخاصة بالقيم البيئية. وقد أظهرت أحد المسوحات التي تمت من خلال "برنامج العمل العام" على الماء والطاقة والبيئة في الأردن في مايو 2010 نتائجاً مخيبة للآمال، ولكنها أعطت مبرراً للاستمرار في الاستثمار في التعليم البيئي، ولكن باستخدام نهوج مختلفة.

إعادة استخدام الأوعية البلاستيكية المصدر: الجمعية الألمانية لتعليم الكبار، الأردن

وفقاً للمسح، شعر معظم الشباب الذين تمت مقابلتهم بأنه لا تتوفر معلومات موجزة وواضحة حول التحديات البيئية في الأردن، على الرغم من توفر المعارف المتنوعة عن القضايا البيئية في أنحاء أخرى من العالم لديهم. ويعتبرون أن أهم مصادر المعلومات وأكثرها نفعاً يأتي من خلال التجارب التطبيقية ومحطات التلفاز الفضائية وشبكة الإنترنت. وكان لدى الشباب الذين شاركوا بفعالية في الأنشطة البيئية فهماً أفضل للقضايا العملية المتعلقة بالحفاظ على البيئة وحمايتها، وقد أظهروا اهتماماً أكبر بالقضايا البيئة الشاملة. أما فيما يخص المعارف الفنية، فقد تبين وجود عدد قليل جداً من الشباب الذين يدركون أن الأردن من أكثر دول العالم فقراً من حيث حصة الفرد الواحد من المياه، وعند سؤالهم عما يمكنهم فعله للحفاظ على المياه، قاموا بتحديد طرق بسيطة لذلك.

بينما أظهر معظم الشباب معرفة كافية عن مصادر الطاقة. ولكن معرفتهم بمصادر الطاقة الأردنية وندرة المصادر كانت محدودة. وكان لديهم حصيلة معرفية أساسية في طرق الحفاظ على الطاقة، وكانت دوافعهم السلوكية خارجية، نابعة من الضغوطات من الأهل والضغوطات المالية. معظم الشباب كانوا على وعي بأنواع النفايات الصلبة وطرق جمعها ولكن معظمهم لم يعرفوا عن مفاهيم خفض النفايات وإعادة الاستخدام. وكشفت الممارسات أنهم شعروا بأنهم ليسوا بالضرورة معنيين في هذه القضايا وأن الدور مناط بالحكومة لضمان توفر المرافق، ولكن العديد منهم عبّر عن قيم متعلقة بعدم رمي النفايات.

معظم السلوكيات السلبية تجاه قضايا البيئة وجدت لدى المستطلعين الذين ينتمون إلى الطبقة الأقل حظاً في المجتمع. وكانت مصادر المعلومات الأكبر لهذه المجموعة إما التعليم النظامي أو قنوات التلفاز الفضائية. كما ظهرت بوضوح الفروقات المعرفية بين الشباب الأصغر من هذه الفئة ونظرائهم الأكبر سناً الذين كانوا قد تسربوا من المدرسة، فقد تذكر الأصغر سناً معلومات أكثر اكتسبوها من التعليم النظامي بينما تذكر الأكبر سناً أنهم تعلموا بعض المفاهيم في المدرسة ولكنهم لم يجدوا لها أي علاقة بالواقع اليومي لحياتهم فتجاهلوها. وتشعر هذه الفئة بصورة عامة باللامبالاة اتجاه القضايا البيئية حيث عبّروا عن أن قضية البطالة أهم بكثير من المشاكل البيئية التي تعد "تافهة" بالمقارنة مع ظروفهم المؤسفة. كما ينظرون للقضايا البيئية على أنها أولوية للطبقات العليا التي تتمتع بالرفاهية الكافية للتعاطف مع البيئة وتحمل مسؤولياتها، أما هم أنفسهم، فلديهم مشاكل اجتماعية وهموم أكبر.

من المثير للاهتمام أن أكثر الشباب اهتماماً ووعياً بالبيئة هم الذين ينتمون للطبقة المتوسطة الدنيا –أكثر من الفئات المحرومة أو ذات الدخل المرتفع. يظهر أن لدى معظم الشباب من هذه الفئة وعياً أكبر من نظرائهم من المجتمعات المحرومة ولكنهم أيضاً كشفوا عن امتلاكهم لوعي أكثر تطوراً من الموجود لدى نظرائهم في الطبقات الاجتماعية–الاقتصادية الأعلى. وقد نجم هذا الوعي عن تجاربهم في مجابهة تحديات بيئية معينة في مجتمعاتهم المحلية، كذلك من خلال مصادر متعددة مثل التلفاز.

بشكل عام، توفر لدى هذه المجموعة معرفة معمقة عن المشاكل البيئية العالمية مثل تغير المناخ وإزالة الغابات والتصحر وتلوث الهواء. وشعروا بأن أهم المشاكل البيئية في الأردن هي تلوث الهواء من المصانع والتخلص من المخلفات الصلبة، "القمامة بشكل أساسي". ولم تؤثر البطالة بالمعرفة البيئية لدى هذه الطبقة، حيث توفر لدى العاملين والعاطلين من الذكور والإناث نفس المعرفة تقريباً في موضوعات المسح الثلاث. ولكن أظهر العاملون سلوكيات أكثر إيجابية نحو الحفاظ على الماء والطاقة وذلك بسبب خضوعهم للتدريب في عملهم على هذا المجال.

الآفاق المستقبلية للتعليم البيئي:

الحاجة إلى التعليم والتعلم البيئي في الشرق الأوسط لا تزال كبيرة، ولكن لا بد من نقلة نوعية لتحويل أساليب التعليم التقليدية إلى أدوات أحدث وأكثر تفاعلاً، بما في ذلك الحاجة إلى تطوير استخدام وسائل الإعلام الاجتماعية. وينبغي تسخير إمكانات ضخمة في وسائل تكنولوجيا المعلومات الحديثة ووسائل الاتصال بما في ذلك الهواتف النقالة، والفيسبوك وتويتر وغيرها من أدوات الإعلام المجتمعي لتعزيز المعرفة البيئية من خلال إيصال المعلومات بوسائل يفضلها الشباب. بالتوازي مع التركيز على أنظمة التعليم النظامي، هناك حاجة مطردة لإعطاء الأهمية للتعليم غير الرسمي وأدوات التعلم المختلفة. إن التغيرات الاجتماعية والسياسية التي تجتاح الشرق الأوسط اشتعلت وتضخمت من خلال وسائل الإعلام المجتمعية وهذه الوسائل المؤثرة قد تكون محركاً أساسياً لتغيير السلوكيات نحو نمط حياة مستدام، وقد تشكل وسيلة تمكين للشباب تزودهم بالمهارات والمعارف اللازمة لإتاحة المزيد من الفرص التنموية بما في ذلك التنافسية في سوق العمل.

يمكن اعتبار التعليم البيئي عاملاً داعماً أساسياً للدول التي تعقد العزم على التحول إلى مستقبل

اقتصادي أخضر حيث يتم خوض النشاطات الإقتصادية ضمن أطر تنظيمية، ويتم تقديم الحوافز للاستخدام المستدام للموارد وبما يحد من التلوث. إن التحول إلى اقتصاد أخضر يتطلب نقلة في دورة الإنتاج والاستهلاك والذي من شأنه أن يوفر المزيد من فرص العمل في مجالات الإدارة البيئية. وعلى الشباب بشكل خاص امتلاك المعارف المناسبة حول المبادئ والعمليات البيئية بما يمكنهم من المنافسة واقتناص الفرص التي ستنشأ في الاقتصاد الأخضر.

المؤلفون

دنيس، كاترين درست السياسة والتاريخ في كولونيا وبرلين، بالتركيز على التغيير السياسي والاجتماعي في أوروبا الشرقية بعد سقوط الستار الحديدي. قامت بتنسيق المشاريع للجمعية الألمانية لدراسات شرق أوروبا، وأصبحت جزءاً من فريق تحرير مجلة الجمعية: "Osteuropa". بعد أن عملت لمنظمة الأمن والتعاون في البوسنة والهرسك، انضمت كاترين الى الجمعية الألمانية لتعليم الكبار *dvv international* في عام 2009، حيث أصبحت المديرة الإقليمية لمنطقة الشرق الأوسط في عام 2011.

نجم، سهام خبيرة فى مجال التنمية المستدامة والتعليم وتخصصت فى تعليم الكبار. عملت المنسق الاقليمى لمبادرة التعليم للجميع على المستوى العربى مع منظمة اليونسكو وشاركت فى تأسيس الشبكة العربية لمحو الامية وتعليم الكبار. وعملت أيضاً موقع الامين العام للشبكة ولها مقالات وإصدارات متعلقة بالعدالة الاجتماعية فى التعليم النظامى وتركز على برامج تطوير منظومة محو الامية وتعليم الكبار فى المنطقة العربية كسبيلاً لحماية المهمشين والمستبعدين من برامج التنمية، وأسست ورأست مركز إدارة جمعية المرأة والمجتمع فى جمهورية مصر العربية.

لوند جنسن، كريستيان من الدنمارك، حاصل على الماجستير في إدارة الأعمال واللغة العربية والثقافة. يعمل كمستشار تدريب وقد عمل سابقا مع ActionAid الدنمارك، حيث قام بتيسير وتصميم دورات تدريبية باللغتين العربية والإنجليزية للشباب في المنطقة.

الصبّاح، رفعت أكمل الماجستير في تنمية المرأة والقانون من جامعة بيرزيت في فلسطين. شارك في عدد من المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية على التربية المدنية. وهو رئيس مؤسسة Alterna–tives الدولية ورئيس مجلس الإدارة للشبكة العربية للتربية على حقوق الانسان والمواطنة (أنهر) والمنسق الإقليمي المؤقت للحملة العالمية للتعليم. وهو مؤسس ومدير مركز إبداع المعلم.

إلينورا، إنسالاكو مديرة البرامج الاستراتيجية المختصة بالتعليم والثقافة والإعلام في منظمة آنا ليند الأورو متوسطية، وهي أيضا من الأعضاء المؤسسين للمنظمة وقد عملت فيها منذ بداية تأسيس المكتب الرئيسي، أي قبل 8 سنوات في مصر. كان لإلينورا دورا رئيسيا في بناء وتطوير الشبكة الإقليمية للمنظمة، والمكونة من أكثر من 4000 منظمة للمجتمع المدني، وفي تحديد هوية البرامج الرئيسية للمنظمة. تخرجت إلينورا من كلية أوروبا وهي متخصصة أكاديميا بالتعاون الأورو متوسطي والدراسات الإسلامية والتربية على المواطنة.

دنيس، بارت حاصل على الماجستير في علم الجريمة، وماجستير في السياسة العامة وإدارة ودبلوم دراسات عليا في العلاقات الدولية وإدارة النزاعات. قضى 7 سنوات من مسيرته المهنية في بلدان يوغوسلافيا السابقة (كرواتيا وكوسوفو والبوسنة والهرسك) وعمل هناك في مجالات التنمية السياسية والاقتصادية المحلية وبناء المجتمع مع منظمة غير حكومية تدعى Balkanactie، ومع منظمة الأمن والتعاون في أوروبا OSCE. ومنذ 5 سنوات انتقل بارت إلى الشرق الأوسط ليعمل مع مكتب الاتحاد الأوروبي في إصلاح قطاع الأمن والاستجابة للأزمات في فلسطين، ولدراسة الماجستير في السياسة العامة والتنمية المحلية والحوكمة في الشرق الأوسط. وهو يعيش حاليا في عمان –الأردن.

أبو كركي، آلاء حاصلة على البكالوريوس في إدارة الأعمال ولديها 8 سنوات من الخبرة في العمل مع المنظمات الدولية وغير الحكومية في مجال التنمية الاجتماعية. عملت مع منظمة إنقاذ الطفل لمدة 5 سنوات على مشروع القيادة الشبابية المجتمعية المنفذ في الأردن، لبنان، مصر، فلسطين واليمن. وانضمت بعدها إلى Handicap International كمنسقة إقليمية لإدارة المعرفة للمكاتب الخمسة المختلفة في الشرق الأوسط. وفي عام 2011 انضمت إلى فريق الجمعية الألمانية لتعليم الكبار *dvv international* وهي الآن مديرة مشروع تعليم الكبار من أجل التنمية.

قيشاوي، ذوقان مختص في قضايا التنمية البشرية والبناء المؤسسي وناشط مجتمعي، حاصل على درجة البكالوريوس في الرياضيات والإقتصاد من الجامعة الأمريكية في القاهرة ودرجة الماجستير في الإقتصاد من جامعة بير زيت. عمل لمدة 9 سنوات كمنسق إقليمي في الشرق الأوسط لهيئة خدمات الأصدقاء الأمريكية (AFSC)، وهو مدرب ومُيسّر معتمد من قبل Infinite في ألمانيا وكذلك مدرب معتمد في البرمجة اللغوية العصبية. قام ذوقان بالعديد من التدريبات والاستشارات في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وشارك أيضاً في العديد من المؤتمرات واللقاءات الدولية والإقليمية وكتب العديد من الأوراق البحثية.

قاسم، ريم المديرة المؤسسة لمركز أجورا للفنون والثقافة ورئيسة وحدة البرمجة بمركز الفنون بمكتبة الإسكندرية. وهي زميلة لمعهد ديفوس لإدارة الفنون بمركز جون ف كينيدي للفنون الأدائية. تقوم ريم حالياً بالعمل في برنامج Clore للقيادة الثقافية في المملكة المتحدة.

موصللي، روي هو المؤسس والمدير التنفيذي للجمعية السورية للتنمية الاجتماعية (SSSD) التي تستهدف السكان المعرضين للخطر والذين هم بحاجة للدعم من النواحي النفسية والاجتماعية والتعليمية والقانونية. في الآونة الأخيرة SSSD وسعت نطاق برامجها لتشمل تقديم الدعم ل 30,000 من النازحين السوريين، حيث تقوم الجمعية بترميم وبناء أماكن لإيوائهم. لدى روي معرفة في مجال الهندسة وإدارة الأعمال.

سماعين، ربى حاصلة على الماجستير في الحوكمة العالمية والأخلاقيات من كلية لندن الجامعية (UCL)، وعملت في مجال الإعلام في Associated Press. وعملت كمتطوعة في ماليزيا حيث عملت مع فريق من المتطوعين على تطوير مشاريع مجتمعية وبيئية مثل بناء روضة أطفال في قرية نائية. تعمل حالياً في الجمعية الألمانية لتعليم الكبار *dvv international* كمساعدة لمشاريع حول تعليم الكبار والتنمية المجتمعية.

فنّون، غدير حاصلة على بكالوريوس رياضيات من جامعة اليرموك في الاردن، وماجستير تربية من جامعة بيرزيت في فلسطين. كانت معلمة للمرحلة الثانوية ومحاضر في جامعة القدس المفتوحة في رام الله. تعمل حالياً رئيس قسم التعليم غير النظامي في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين. قامت باعداد التقرير الوطني لتعليم الكبار والمقدم لليونسكو في عام 2009 وشاركت في العديد من الاجتماعات وورش العمل الدولية والاقليمية الخاصة بتعليم الكبار.

النّاصر، عبدالله يحمل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية، ويعمل حالياً رئيساً لقسم التعليم غير النظامي في وزارة التربية والتعليم. لديه خبرة في مجال التعليم تجاوزت العشرين عاماً، عشرة أعوام منها في مجال التعليم غير النظامي وشارك في العديد من الدراسات والمؤتمرات وورش العمل المحلية والإقليمية والدولية في مجال تعليم الكبار والتعليم غير النظامي، ولديه بعض المؤلفات والكتب في هذا المجال.

القسوس، جواد يحمل الماجستير في العمل الاجتماعي من الجامعة الاردنية ودرجة البكالوريوس في الفلسفة وعلم الاجتماع من جامعة كومنسكي في سلوفاكيا. بدأ مسيرته العملية باحثاً اجتماعياً ميدانياً في وزارة التنمية الاجتماعية في الأردن، وعمل في عدة مواقع في الوزارة المركز في مجالات تنمية المجتمعات المحلية والعلاقات الدولية. بدءا من العام 2003 انضم للعمل في مؤسسة كويست سكوب للتنمية الاجتماعية في الشرق الأوسط ضمن برنامج التعليم غير النظامي. ويعمل حاليا ضمن فريق الجمعية الألمانية لتعليم الكبار *dvv international* مديراً لمكتب الأردن.

واردام، باتر هو من الناشطين في مجال حماية البيئة في الأردن ولديه خبرة مهنية في تخصصات إدارة الموارد الطبيعية، والسياسات البيئية والاتصالات. وهو يعمل حاليا مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي كمدير مشروع لتقرير البلاغ الوطني الثالث بشأن تغيير المناخ 2012-2014