تطوير منظومة برامج التعليم المُسرَّع في سياقات الطوارئ والأزمات

(رؤية استراتيجية مقترحة)

إعداد

د/ مروة محمد سمير الموجي

مدرس التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم – قسم أصول التربية –
كلية التربية – جامعة عين شمس

تطوير منظومة برامج التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ والأزمات (رؤية استراتيجية مقترحة)

مروة محمد سمير الموجي

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

البريد الالكتروني: miro_moh82@yahoo.com

المستخلص:

إن حالات الطوارئ التي يشهدها العالم بسبب انتشار النزاعات المسلحة في أنحاء مختلفة من العالم، أو بسبب الكوارث الطبيعية؛ تؤدي إلى وجود عدد متزايد من المشردين واللاجئين الذين يتركون منازلهم، وأوطانهم بحثًا عن أماكن آمنة تمنحهم المأوى المؤقت، فضلاً عن احتياجاتهم المتزايدة من المساعدات الإنسانية، مثل هذه الأوضاع الطارئة تحول دون حصول عدد كبير من الأطفال على حقهم في التعليم، ومن ثم حظي التعليم بأهمية كبيرة، وفرضت قضية التعليم في حالات الطوارئ نفسها كحق إنساني أصيل من حقوق الإنسان. وفي هذا السياق، تُعد برامج التعليم المُسَرَّع نهجًا أساسيًا لتلبية كافة هذه الاحتياجات، حيث تمثل برامج التعليم المُسَرَّع أحد الاستجابات التي تتخذها الحكومات المختلفة للحد من الآثار الناجمة عن حالات الطوارئ، وأحد آليات توفير الحق في التعليم لجميع الفئات المتضررة من حالات الطوارئ. ومن ثم، سعت الدراسة الحالية إلى تعزيز الوعي بشأن أهمية التعليم المُسَرَّع والحاجة للنظر إلى برامجه بوصفها جزءًا من الاستجابة الإنسانية في حالات الطوارئ. كما جاءت الدراسة أيضًا لتلقي الضوء على كيفية تطوير منظومة برامج التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ تحقيقًا لأهداف التنمية المستدامة وإطار عمل التعليم 2030، وذلك من خلال تقديم رؤية استراتيجية مقترحة لمكونات منظومة برامج التعليم المُسَرَّع الفعالة وتحديد إجراءات رئيسية تهدف إلى توجيه هذه البرامج نحو تحقيق الأولويات الاستراتيجية للتعليم في حالات الطوارئ. وقد اعتمدت الدراسة في معالجتها لهذه القضية على النحو سالف الذكر على كل من المنهج الوصفي، وأسلوب أفضل الممارسات، ومنهج التخطيط الاستراتيجي.

الكلمات المفتاحية: حالات الطوارئ ، التعليم في حالات الطوارئ ، برامج التعليم المُسَرَّع.

Developing Accelerated Education Programs' System in Emergencies (A Proposed Strategic Vision)

Marwa Mohammed Samir Al-Mogy

Foundations of Education Department, Faculty of Education, Ain Shams University

Email: miro_moh82@yahoo.com

ABSTRACT:

Children in emergency situations, especially those who have been affected by conflict, have a wide range of educational needs depending on their context. They may have missed part or all of their education or at the very least their education has been disrupted. Many children affected by conflict have witnessed or experienced horrific events and so require psychosocial support. In addition, all children in emergencies require specific skills and knowledge to help them to deal with the world that they now live in. Not all those who have been affected by conflict have the same educational needs and so there is a need for a variety of educational responses – some can and will re-join formal schooling if it is available. Others, especially older children, may want to access education but may not be able or willing to attend primary school with younger children. They may, however, be prepared to attend an alternative education programme with the goal of completing at least the primary cycle or of achieving basic literacy and numeracy skills, and perhaps learning some type of trade or skill that will help them obtain employment. In this context, the current study reviews Accelerated Education Programmes (AEPs) as one of the types of alternative education programmes that are offered in emergency and post-conflict situations, and their contribution to achieving the goals of Sustainable Development and the Education 2030: Framework for Action via shedding light on how to plan for developing these programs in emergencies, as the the study ended up with a proposed set of essential components of effective Accelerated Education Programmes (AEPs) system and some suggested key actions to guide AEPs in setting different strategic priorities. In this respect, the study relied on the descriptive method of research, the best practices approach, and strategic planning.

Keywords: Emergencies, Education in Emergencies, Accelerated Education Programs.

مقدمة:

تتزايد الأزمات الإنسانية في جميع أنحاء العالم مع تزايد حدة الصراعات والعنف الإقليمي والكوارث الطبيعية والكوارث، التي من صنع الإنسان والأوضاع المرتبطة بالمناخ التي تؤدي إلى تهجير مجتمعات بأكملها، وقد طال أمد العديد من هذه الأحداث وكان لها آثار ملموسة على رفاه الأطفال والشباب؛ من خلال إحداث تعطيل طويل الأمد لكافة جوانب الحياة اليومية، بما في ذلك الإسكان والصحة، والمرافق الصحية، والترفيه، والتعليم، حيث أشارت التقارير إلى وجود أكثر من 65 مليون شخص، نصفهم دون سن الثامنة عشرة من اللاجئين وطالبي اللجوء، أو ممن نزحوا داخليًا. وقد جعلت حالة عدم الوضوح وعدم الاستقرار المحيطة بحالات الطوارئ وطبيعة النزوح طويل الأمد، إلى جانب التحديات اليومية للحياة، وعدم وجود حلول طويلة الأجل اللاجئين الشباب والأشخاص النازحين قسرًا أكثر عرضة للمعاناة من مشاعر اليأس وفقدان الأمل. (الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، 2018، ص 7).

كذلك فإن حالات الطوارئ التي يشهدها العالم بسبب انتشار النزاعات المسلحة في أنحاء مختلفة من العالم، أو بسبب الكوارث الطبيعية تؤدي إلى وجود عدد متزايد من المشردين واللاجئين الذين يتركون منازلهم، وأوطانهم بحثًا عن أماكن آمنة تمنحهم المأوى المؤقت، فضلاً عن احتياجاتهم المتزايدة من المساعدات الإنسانية، مثل هذه الأوضاع الطارئة تحول دون حصول عدد كبير من الأطفال على حقهم في التعليم؛ كما يؤدي النزوح القسري في كثير من الأحيان إلى الحد من حصول الأطفال على تعليم نوعي ويؤثر سلبًا على قدرتهم على التعلم، فعلى الصعيد العالمي، تعيش نسب كبيرة من الأطفال والشباب خارج المدارس في المناطق المتأثرة بالنزاع 35٪ في عمر يُخول لهم دخول المدرسة الابتدائية، و 25 ٪ في عمر يُخوِّل لهم دخول الإعدادية، ونسبة 18 ٪ في سن التعليم الثانوي، كما تعيش شريحة من أفقر الأطفال والشباب في العالم في المناطق التي تكون عرضه للكوارث الطبيعية، مثل الفيضانات أو الجفاف أو العواصف الشديدة، ويمكن القول أن النقص الناجم عن التعلم وتنمية المهارات يضع الشباب المتأثرين عرضة لخطر البطالة في المستقبل، والعمل مقابل أجور متدنية، والوصم، وغيرها من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية. (الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، 2018، ص ص 7،8)

ومن ثم حظي التعليم بأهمية كبيرة، وفرضت قضية التعليم في حالات الطوارئ نفسها كحق إنساني أصيل من حقوق الإنسان متضمنا في معاهدات وصكوك قانونية دولية متعددة ملزمة وغير ملزمة، فوفقًا لهذه المعاهدات أضحى التعليم حق مهم بالنسبة لجميع الأطفال، بما في ذلك أولئك المتأثرين بحالات الطوارئ والأزمات، كما أثارت القضية اهتمام المنظمات الإنسانية والدولية المختلفة التي جعلت من التعليم ضرورة مُلحة وبند أساسي من بنود الاستجابة للحالات الطوارئ، حيث اتجهت هذه المنظمات إلى تكوين شبكات وكيانات مشتركة تهتم بمجال التعليم في حالات

الطوارئ كعمل إنساني وتنموي؛ لتأمين فرص التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، فضلاً عن الحماية الجسدية بدءًا من حالة الطوارئ وصولاً لمرحلة التعافي بعد الأزمة؛ فضلاً عن المشاركة في إقامة نظم تعليمية أكثر قدرة على الصمود وتلبية الاحتياجات في مواجهة ظروف النزاع والاضطرابات الاجتماعية والمخاطر الطبيعية مع ضمان استمرارية توافر التعليم في حالات الطوارئ وفي أوضاع النزاع وما بعد النزاع. (الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، 2018، ص 8).

فللتعليم في حالات الطوارئ أهمية بالغة، حيث يسهم إلى حد بعيد في إنقاذ أرواح الأطفال وأسَرهم، وحماية الأطفال والشباب من الهجمات والاعتداءات والاستغلال، وتعزيز بناء السلام، وتوفير الأمان الجسدي والنفسي للأطفال، كما يضمن الاستثمار في مجال التعليم في أوقات الأزمات الصمود والتماسك الاجتماعي عبر المجتمعات، فضلاً عن كونه يشكل أيضًا دعامة أساسية للإنعاش المستدام. كذلك يساعد التعليم في حالات الطوارئ الأطفال على العودة لروتين الحياة الطبيعية، ويعطيهم أملاً بالمستقبل وفرصة لممارسة أنشطة تساعدهم على تطوير ذواتهم، ويُخفف من أثر الصراع والكوارث بخلق شعور لدى الأشخاص بطبيعة الأمور والاستقرار والبنيوية والأمل خلال فترة الأزمة، ويُوفر لبنات البناء الأساسية لإعادة بناء المجتمع وتحقيق الاستقرار الاقتصادي للغد (الأمم المتحدة، 2008، ص 10).

إن التعليم في حالات الطوارىء يصون الكرامة ويحافظ على الحياة عبر توفير مساحات آمنة للتعلّم، يمكن من خلالها التعرف على الأطفال والشباب الذين يحتاجون الى مساعدة وتقديمها لهم، فحين يكون المتعلّم في محيط تعلّمي آمن، يصبح أقل عرضة للإستغلال الجنسي أو الإقتصادي أو تعرضاً لأي أخطار أخرى مثل الزواج المبكر أو القسري،أو التجنيد في القوات المقاتلة أو المجموعات المسلحة ومجموعات الجريمة المنظمة. بالإضافة الى ذلك، يمكن للتعليم أن يسهم في إكساب الأفراد معلومات منقذة للحياة تعزز المهارات الحيوية الحرجة وآليات التأقلم، مثل معلومات حول كيفية تفادي الألغام الأرضية، وكيفية حماية النفس من الإعتداء الجنسي، وكيفية تفادي الإصابة بفيروس فيروس نقص المناعه المكتسبه(الإيدز)، وكيفية الوصول الى العناية الصحية والطعام. (الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، 2010، ص 2).

وفي هذا السياق تُعد برامج التعليم المُسَرَّع نهجًا أساسيًا لتلبية كافة هذه الاحتياجات، حيث تمثل برامج التعليم المُسَرَّع أحد الاستجابات التي تتخذها الحكومات المختلفة للحد من الآثار الناجمة عن حالات الطوارئ وأحد آليات توفير الحق في التعليم لجميع الفئات المتضررة من حالات الطوارئ، حيث تعد برامج التعليم المُسَرَّع برامج مرنة ملائمة للسن تعزز الحصول على التعليم في إطار زمني مُعجّل للمجموعات

المحرومة والأطفال ممن تجاوزوا سن الالتحاق بالمدرسة، والشباب الذين فاتهم أو تعطل تعليمهم بسبب الفقر والتهميش والنزاعات والأزمات. الهدف من برامج التعليم المُسَرَّع هو تزويد المتعلمين بكفاءات معتمدة ومكافئة للتعليم الأساسي وأساليب التعلم التي تتوافق مع مستوى النضج المعرفي لديهم. (مجموعة عمل التعليم المُسَرَّع المشتركة بين الوكالات، 2017، ص 2).

وتركز برامج التعليم المُسَرَّع على تسريع المناهج الدراسية، وتمكين الطلاب من إكمال مستوى معتمد ومكافئ من التعليم في إطار زمني قصير. يتطلب هذا الأمر وقتًا أكبر وأكثر تركيزًا على الواجبات التعليمية، والتركيز على مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، يصاحب ذلك عنصر للتعلم الاجتماعي- العاطفي، وفي كثير من الأحيان، حذف المواد غير الأساسية. كما توفر هذه البرامج في كثير من الأحيان المرونة المطلوبة لتلبية الاحتياجات الفريدة للمتعلمين، الذين تسعى تلك البرامج إلى خدمتهم سواء فيما يتعلق بالجدول الزمني، أو مكان التدريس. ويتمثل الهدف من هذه المرونة في تمكين الطلاب من الدراسة بطريقة تتناسب مع قدراتهم وسنهم وظروفهم. عند إكمال برامج التعليم المُسَرَّع، تكون الغاية هي إعادة إدماج المتعلمين في نظام التعليم الرسمي، أو الالتحاق بالتعليم الفني والمهني القائم على المهارات، أو الدخول مباشرة إلى سوق العمل متسلحين بالمهارات الأساسية لمعرفة القراءة والكتابة والرياضيات. (مجموعة عمل التعليم المُسَرَّع المشتركة بين الوكالات، 2017، ص 2).

ومن هنا، يمكن القول أن برامج التعليم المُسَرَّع تتميز بقدرتها على السماح للمتعلمين الذين تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي استئناف واستكمال مناهج التعليم الابتدائي بشكل مكثف مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية، وباستخدام أساليب تعليم وتعلم مناسبة، ومحتوى تعليمي يُقلِّصُ من حجم التداخل والتكرار والحشو.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تشير التقارير إلى وجود ما يقرب من 263 مليون طفل وشاب خارج المدارس على مستوى العالم، حيث تحول حالات الطوارئ والنزاعات والفقر وغيرها من أشكال التهميش دون التحاق الأطفال بالمدرسة، أو إجبارهم على ترك المدرسة في وقت أبكر مما ينبغي. ومن الأرجح أن يجد الأشخاص الأكثر ضعفاً وتهميشًا من الأطفال والشباب النازحين، والمقاتلين السابقين، والفتيات، والأطفال ذوي الإعاقة صعوبة أكبر في الحصول على التعليم وإكماله.

كذلك ففي كثير من الأحيان تحول سياسات التعليم الوطنية دون التحاق المتعلمين في التعليم بعد سن معين، بالإضافة إلى ذلك، وجد أن المتعلمين الذين تفوق أعمارهم مرحلة التعليم، ويلتحقون بنظم التعليم الرسمي، هم أكثر عرضة لترك التعليم في مرحلة مبكرة، وتنتشر هذه الظاهرة على وجه الخصوص بين الأسر الفقيرة، بل وفي كثير من الأحيان، عندما يعاود هؤلاء الأطفال الالتحاق بالمدرسة فإنهم

يواجههون العديد من المشكلات التي لا تقتصر فقط على الاكتظاظ في الفصول الدراسية، وظروف التدريس الصعبة في ظل وجود طلاب من فئات عمرية مختلفة، بل تتعداها لتفرض مخاطر كبيرة تتعلق بموضوع الحماية عند اختلاط الأطفال الأصغر سنًا والأكبر سنًا في غرفة صفية واحدة.

وانطلاقًا من ذلك، وفي ضوء ما أكدت عليه أهداف التنمية المستدامة، وإطار عمل التعليم 2030 من ضرورة توفير التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، فإن هناك حاجة ماسة إلى تصميم برامج للتعليم غير النظامي، وغير الرسمي توفر مسارات مرنة وبديلة؛ لإعادة الالتحاق بنظام التعليم الرسمي مع الاعتراف بالمعارف والمهارات والكفاءات التي يتم اكتسابها من خلال هذه البرامج والتحقق من صحتها واعتمادها، وفي هذا السياق تُعد برامج التعليم المُسَرَّع نهجًا أساسيًا لتلبية هذه الحاجة، حيث تمثل برامج التعليم المُسَرَّع أحد الاستجابات التي تتخذها الحكومات المختلفة للحد من الآثار الناجمة عن حالات الطوارئ، وأحد آليات توفير الحق في التعليم لجميع الفئات المتضررة من حالات الطوارئ، ومن ثم، تأتي الدراسة الحالية لتلقي الضوء على كيفية التخطيط لتعزيز جودة برامج التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ تحقيقًا لأهداف التنمية المستدامة، وإطار عمل التعليم 2030. وفي ضوء ما سبق، تتحدد قضية الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية:

كيف يمكن تطوير منظومة برامج التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ والأزمات؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس؛ التساؤلات التالية:

1. ما الأبعاد النظرية والمفاهيمية لحالات الطوارئ؟
2. ما الإطار النظري والمفاهيمي للتعليم في حالات الطوارئ؟
3. لماذا يعتبر الحق في التعليم حقًا أساسيًا؟
4. ما ماهية التعليم المُسَرَّع وبرامجه في سياقات الطوارئ والأزمات؟
5. ما ملامح الممارسات التطبيقية لمنظومة برامج التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ والأزمات؟
6. ما ملامح الرؤية الاستراتيجية المقترحة لتطوير منظومة برامج التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ والأزمات؟

أهمية الدراسة:

أولاً- القيمة الأكاديمية المضافة:

تتحدد القيمة الأكاديمية المضافة للدراسة الحالية في كونها تتناول مجالاً جديدًا من مجالات البحث، والذي أصبح يحظى بأهمية ودعم كبيرين من قِبَل الهيئات والمنظمات الإنسانية المحلية، والإقليمية، والدولية وهو التعليم في حالات الطوارئ، حيث سعت الدراسة إلى لتعزيز الوعي بشأن الحاجة للنظر إلى التعليم بوصفه جزءًا من الاستجابة الإنسانية في حالات الطوارئ، كما تستمد الدراسة أيضًا قيمتها الأكاديمية من كونها تتعرض بالتحليل والمناقشة لمنظومة برامج التعليم المُسَرَّع كإحدى الاستجابات التي تتخذها الحكومات المختلفة؛ للحد من الآثار الناجمة عن حالات الطوارئ وإحدى آليات توفير الحق في التعليم لجميع الفئات المتضررة من حالات الطوارئ، إضافة إلى تناولها للممارسات التطبيقية لبعض برامج التعليم المُسَرَّع في عدة دول، وتحديد نقاط القوة والضعف بهذه البرامج.

ثانيًا- القيمة التطبيقية المضافة:

تتحدد القيمة التطبيقية المضافة للدراسة الحالية في كونها تقدم رؤية استراتيجية مقترحة لمكونات منظومة برامج التعليم المُسَرَّع الفعالة من خلال تحديد إجراءات رئيسية؛ تهدف إلى توجيه هذه البرامج نحو تحقيق الأولويات الاستراتيجية للتعليم في حالات الطوارئ، فضلاً عن كون الرؤية المقترحة تُعد بمثابة خطوات ملموسة وقابلة للتطبيق تساهم في إرشاد وتوجيه مختلف أصحاب المصلحة على اتخاذ القرارات السليمة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الباحثة في معالجتها لهذه الدراسة على المناهج التالية:

أولاً: المنهج الوصفي:

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة الحالية ؛ بهدف تحليل الأدبيات المرتبطة بالتعليم في حالات الطوارئ ومبرراته، وأهميته، وأهدافه، وكذلك الأدبيات المرتبطة بالتعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ من حيث: نشأته، ومفهومه، وأهدافه، ومبادئه، وسمات برامج التعليم المُسَرَّع وخصائصها، وتصميمها والاستراتيجيات المتبعة في هذا التصميم، وقياس فعاليتها، والتحديات التي تواجهها، هذا بالإضافة إلى عرض لبعض نماذج برامج التعليم المُسَرَّع في عدة دول.

ثانيًا: أسلوب أفضل الممارسات:

وذلك بهدف تحليل الممارسات التطبيقية لبعض برامج التعليم المُسَرَّع والوصول إلى أفضل الممارسات في مجال تصميم هذه البرامج وتنفيذها، وكذلك

للمساعدة في بناء الرؤية الاستراتيجية لتطوير منظومة برامج التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ والأزمات.

ثالثًا: التخطيط الاستراتيجي:

وتم استخدامه لوضع ملامح الرؤية الاستراتيجية المقترحة لتطوير منظومة برامج التعليم المُسَرَّع، حيث يساعد التخطيط الاستراتيجى فى بناء الرؤية، وتحديد إجراءاتها، ومتطلبات تطبيقها ونجاحها، ومعوقات تنفيذها.

المبحث الأول: حالات الطوارئ والأزمات

تتزايد الأزمات الإنسانية في جميع أنحاء العالم مع تزايد حدة الصراعات، والعنف الإقليمي، والكوارث الطبيعية، والكوارث التي من صنع الإنسان، والأوضاع المرتبطة بالمناخ التي تؤدي إلى تهجير مجتمعات بأكملها. وقد طال أمد العديد من هذه الأحداث وكان لها آثارها الملموسة على رفاه الأطفال والشباب من خلال إحداث تعطيل طويل المدى لجوانب الحياة المختلفة، بما في ذلك الإسكان، والصحة، والتعليم، حيث تؤدي الأزمات الإنسانية إلى عرقلة العلاقات الأسرية، وهشاشة التماسك الاجتماعي، وتخلق مشاعر العزلة، وعدم اليقين، والخوف، والغضب، والخسارة، والحزن. كما تؤثر حالات الطوارئ على كيفيه تعامل الأسر والمجتمعات وفي دورهم في تنمية الأطفال والشباب، إضافة إلى ذلك يمكن أن يؤدي استمرار التعرض إلى مثل هذه الصعاب والطوارئ، لا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة، إلى ضعف التعلم، والسلوك، والصحة البدنية والنفسية. كما يؤدي النزوح القسري في كثير من الأحيان إلى الحد من حصول الأطفال على الفرص التعليمية المناسبة؛ الأمر الذي يؤثر سلبًا على قدرتهم على التعلم وتنمية المهارات مما يجعل هؤلاء الشباب أكثر عرضة لخطر البطالة في المستقبل، والعمل مقابل أجور متدنية، والوصم، وغيرها من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية. (INEE, 2018, P.7)

وانطلاقًا مما سبق، يتناول هذا المبحث مفهوم حالات الطوارئ، والفئات المختلفة المتضررة والمتأثرة بحالات الطوارئ والنزاع، هذا بالإضافة إلى بعض المشكلات التي يتعرض لها المتأثرون بحالات الطوارئ والأزمات، وذلك على النحو التالي:

أولاً- مفهوم حالات الطوارئ:

تعرف حالات الطوارئ بأنها "أزمة تعوق قدرة المجتمع على مواجهتها والتأقلم معها بالاعتماد على موارده الخاصة فقط، وقد تتعدد أسباب هذه الأزمة ما بين صراعات ونزاعات مسلحة، وعدم استقرار سياسي، وكوارث طبيعية؛ مما يستلزم الاستجابة لهذه الأزمة". (Susan Nicolai, 2003,p.11)

كما تعرفها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE بأنها " حالة يعاني فيها المجتمع من تعطيل ويجب عليه العودة إلى الاستقرار". (الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ ، 2010، ص 117)

وقد عرفتها الجمعية العامة للأمم المتحدة بأنها "كل حالات الأزمة الناتجة عن كوارث طبيعية مثل: الزلازل، أو الفيضانات، أو الأعاصير، أو النزاعات المسلحة، التي إما أن تكون دولية، أو داخلية" (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2008، ص 5).

وتعرف كذلك بأنها: "المواقف الطارئة التي يوجد فيها دليل واضح على وقوع حدث ما أو سلسلة أحداث تسببت في معاناة إنسانية أو تهديدات وشيكة للحياة أو سبل العيش، والتي لا تتوافر فيها للحكومة المعنية وسائل معالجة تلك المواقف؛ ويكون الحدث أو سلسلة الأحداث أمرًا غير طبيعياً ينتج عنه خلل في حياة أحد المجتمعات بشكل استثنائي" (World Food Programme, 2020)

كذلك تعرف"حالات الطوارئ" التي تؤثر على التعليم على أنها: "جميع الحالات التي تدمر فيها، في غضون فترة قصيرة من الزمن، ظروف الحياة المعتادة ومرافق الرعاية والمرافق التعليمية للأطفال، وبالتالي تعطيل إعمال الحق في التعليم أو تحرمهم منه أو تعيق التقدم فيه أو تآخره، سواء كان ذلك من صنع الإنسان أو الكوارث الطبيعية. قد يكون سبب هذه الحالات من بين عدة أمور أخرى، الصراعات المسلحة التي تشمل الأوضاع الدولية، بما في ذلك الاحتلال العسكري، وغير الدولية في مرحلة ما بعد الصراع، وجميع أنواع الكوارث الطبيعية" (تقرير لجنة حقوق الطفل في مناقشة عامة بشأن حق الطفل في التعليم في حالات الطوارئ الحالة، 2008).

ثانيًا- فئات حالات الطوارئ:

تتعدد الفئات المتأثرة بحالات الطوارئ باختلاف أشكالها فتشمل هذه الفئات ما يلي:

اللاجؤون:

تعرف اتفاقية الأمم المتحدة للاجئين عام 1951م، اللاجئ بأنه: "أي شخص يوجد خارج الدولة التي يحمل جنسيتها، نتيجة لأحداث تسبّب تخوّف له ما يسوّغه من التعرض لاضطهاد، لأسباب ترجع إلى عِرقه أو دينه أو جنسيته أو انتمائه لعضوية فئة اجتماعية معينة، أو آرائه السياسية، وغير قادر - أو لا يريد - بسبب ذلك التخوّف أن يستظل بحماية دولته" (الأمم المتحدة، اتفاقية خاصة بوضع اللاجئين، 1951)، كما تنطبق صفة «لاجئ» وفقاً لتعريف اتفاقية منظمة الوحدة الأفريقية التي تحكم الجوانب المحددة لمشكلات اللاجئين في أفريقيا على: ""كل شخص يجد نفسه مضطراً بسبب عدوان أو احتلال خارجي، أو سيطرة أجنبية، أو بسبب أحداث تهدد بشكل خطير الأمن العام في جزء من بلد منشئه الأصلي، أو من البلد الذي يحمل جنسيته، أو في أراضي أي منهما بالكامل، إلى أن يترك محل إقامته المعتادة ليبحث عن ملجأ له في

مكان آخر خارج بلد منشئه الأصلي أو البلد الذي يحمل جنسيته" (الأمم المتحدة، 1969، ص 4).

النازحون:

النازحون هم الأشخاص أو مجموعات من الأشخاص، الذين أجبروا أو اضطروا إلى الفرار أو مغادرة منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة ، ولا سيما لتجنب آثار النزاع المسلح، أو حالات العنف العام، أو انتهاكات حقوق الإنسان، أو الكوارث الطبيعية، أو الكوارث من صنع الإنسان، وانتقلوا إلى مكان آخر داخل حدود الدولة، مع استمرار تمتعهم بحمايتها ورعايتها ما داموا داخل حدود هذه الدولة، بينما تكون حماية اللاجئ مسؤولية دولة الملجأ والمجتمع الدولي. (United Nations, Guiding Principles on Internal Displacement, 2004, p.1)

الشخص النازح داخليًا: هو الشخص الذي أجبر على مغادرة منطقة سكنه لإيجاد مكان آمن داخل بلاده، عوض اجتياز الحدود الدولية. عادة ما يهرب النازحون لأسباب مماثلة كاللاجئين مثل: النزاع المسلح، الكوارث، العنف المعمم، أو انتهاكات لحقوق الإنسان إلا أن النازحين يبقون قانونًا بحماية حكومتهم، حتّى ولو كانت حكومتهم سبب رحيلهم. كمواطنين، يحتفظون بحقوقهم، بما في ذلك الحماية، وفقًا لكل من قانون حقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي. (الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ ، 2010، ص 120)

غير المهاجرين Non-migrants

يمكن أن تتعرض منطقة بأكملها لأحد حالات الطوارئ وتصبح مهجورة بشكل كامل، ولكن غالبًا ما قد لا يتمكن جزء من السكان المتضررين من الطوارئ أو قد لا يرغبون في مغادرة منازلهم أثناء النزاع أو انعدام الأمن، وقد يشمل ذلك أولئك الذين يعانون من الفقر الشديد أو كبار السن أو المرضى؛ ومن ثم يظلوا محاصرين في مناطقهم بسبب حالة الطوارئ التي تتعرض لها المنطقة. (International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2010, p.72)

المهاجرون:

لا يوجد على المستوى الدولي تعريف مقبول للمهاجرين، حيث يشمل المصطلح عادة "جميع الحالات التي يتخذ فيها الشخص بحرية قرارًا بالهجرة دون وجود عامل إكراه خارجي؛ ومن ثم فإنه ينطبق على الأشخاص الذين ينتقلون إلى بلد آخر، أو منطقة أخرى؛ لتحسين ظروفهم المادية، أو الاجتماعية، وتحسين آفاق مستقبلهم أو مستقبل أسرهم، وتعرف الأمم المتحدة المهاجر بأنه: فرد يقيم في الخارج منذ أكثر من عام بغض النظر عن أسباب الهجرة ووسائلها" (UNESCO,2019, p.358)

فالمهاجرون هم الأشخاص الذين اختاروا الانتقال خارج حدود دولتهم، ليس بسبب تهديد مباشر بالاضطهاد أو الموت، بل لتحسين حياتهم بشكل أساسي، من خلال إيجاد فرص عمل جيدة، أو في بعض الحالات من أجل التعليم، أو لأسباب أخرى. وعلى عكس اللاجئين الذين لا يستطيعون العودة إلى وطنهم بأمان، لا يواجه المهاجرون مثل هذه العوائق للعودة، حيث تتعامل الدول مع المهاجرين بموجب القوانين والإجراءات الخاصة بالهجرة(IIEP, UNESCO, 2006, p. 6)

ثالثًا- المشكلات التي يتعرض لها الأفراد في حالات الطوارئ:

تتمخض عن حالات الطوارئ والأزمات العديد من المشكلات في مقدمتها المشكلات النفسية والعقلية، والقانونية، والصحية، والتعليمية، هذا فضلاً عن المشكلات المرتبطة بالعمل وزيادة معدلات الفقر والتهميش، حيث تقوض حالات الطوارئ فرص دعم الحماية الطبيعية، وتعمل على تعميق الجور والظلم الاجتماعي، الأمر الذي يحول دون تحقيق المبادئ التي تؤكد عليها المواثيق الدولية ويكون له أثاره البالغة على كل من الفرد والمجتمع، وفيما يلي عرض لأبرز المشكلات التي يتعرض لها الأفراد والجماعات في ظل بيئات الطوارئ:

المشكلات النفسية والعقلية:

تسفر حالات الطوارئ عن كم هائل من المعاناة الاجتماعية والنفسية للمتضررين، وقد تكون الآثار الاجتماعية والنفسية للطوارئ وخيمة على المدى القصير، إلا أنها قد تعصف بالصحة العقلية والمعافاة النفس اجتماعية للفئات المتضررة على المدى البعيد، الأمر الذي يمثل تهديدًا خطيرًا للسلام والتنمية وحقوق الإنسان، حيث يؤدي انعدام الاستقرار والمجهول إلى إيجاد بيئة خصبة للمشكلات النفسية والصحية العقلية، ناهيك عن مخاطر التعرض للعنف بأشكاله المختلفة وما يترتب عليه من أضرار جسدية، هذا وتتعدد المشكلات التي يتعرض لها المتضررين من حالات الطوارئ، وعلى الرغم من الترابط بين مشكلات الصحة العقلية والمشكلات النفس- اجتماعية إلا أنها في الغالب قد تكون مشكلات اجتماعية أو نفسية بطبيعتها، وفيما يلي أهم المشكلات التي تعد اجتماعية بطبيعتها : Inter-Agency Standing Committee ((IASC), 2007, p.1-3)) (منظمة الصحة العالمية، 2013، ص 2).

- المشكلات القائمة بالفعل قبل حدوث حالات الطوارئ: مثل الفقر، والانتماء إلى مجموعات مهمشة أو مضطهدة، والقمع السياسي؛
- المشكلات المترتّبة على حالات الطوارئ: مثل التفكك الأسري، واضطراب الشبكات الاجتماعية، وانهيار الهياكل المجتمعية، وتقويض الموارد والثقة، وزيادة العنف القائم على النوع الاجتماعي؛

- المشكلات المترتّبة على الاستجابة الإنسانية: الاكتظاظ، وفقدان الخصوصية، وتقويض الدعم المجتمعي، أو التقليدي.

أما المشكلات التي تعد سيكولوجية بطبيعتها فتتضمن:

- المشكلات القائمة بالفعل: الاضطرابات النفسية الحادة مثل: الاكتئاب، أو الفُصام، أو إدمان الكحول.
- المشكلات المترتّبة على حالات الطوارئ: الشعور بالحزن والأسى، والكرب غير المرضي، والإحباط، والقلق. والاضطرابات بما فيها الضغوط التي تتبع الصدمة.
- المشكلات المترتّبة على الاستجابة الإنسانية: القلق الناتج عن قصور المعلومات بشأن ن توزيع الغذاء أو كيفية الحصول على الخدمات الأساسية.

وتتعدد أسباب المشكلات النفسية، ومن بينها:

- عدم قدرة الفرد على الاندماج فى المجتمع المضيف.
- عدم إحساس الفرد بالهوية والانتماء والولاء لمجتمعه فى حالة المتواجدين فى بلادهم.
- إحساس الفرد بالعزلة وعدم القبول من الآخر.
- تزايد حدة العنف والسلوكيات غير الإيجابية نتيجة الإزدحام وعدم الراحة ومحدودية الحرية الشخصية.

ويزداد الوضع سوءًا بعدم توافر خدمات الصحة العقلية على العموم في حالات الطوارئ، فخدمات الصحة العقلية لا يُنظر إليها على أنها من الرعاية الصحية الأساسية على عكس خدمات الصحة الإنجابية وصحة الأطفال، وهذا الأمر بحد ذاته يعزز من مشاعر الخوف والوصم المحيطة بالصحة العقلية. ولم تلق الصحة العقلية قدرًا أكبر من الاهتمام إلا مؤخرًا حيث بدأت منظمة الصحة الدولية وغيرها من المنظمات بالتركيز على الصحة العقلية والعمل على تحسين الوصول إليها على مستوى الرعاية الصحية الأولية في جميع أنحاء العالم (فابيو فورجيوني، 2012).

المشكلات القانونية

تعاني مختلف الفئات المتضررة من حالات الطوارئ العديد من المشكلات القانونية مثل: المشكلات التي تتعلق بتسجيل الزواج، والطلاق، والمواليد الجدد، ونفقة الزوجة المطلقة، وحضانة الأطفال، وترجع هذه المشكلات في المقام الأول إلى فقدان

الأوراق الثبوتية واختلاف الأطر القانونية بين الدولة الأم والدول المستضيفة (منظمة المرأة العربية، 2016، ص ص 25- 28).

المشكلات التعليمية

تعد مشكلة التعليم واحدة من أعقد مشكلات الأفراد فى حالات الطوارئ وأخطرها، فهي تهدد حاضرهم ومستقبلهم على حد السواء، حيث تصاعدت حدةُ تداعيات الصراعات الداخلية على استقرار وانتظام التعليم في العديد من الدول، لا سيما في ظل تصدع مؤسسات الدولة المسؤولة عن تقديم الخدمات التعليمية، وارتفاع معدلات تسرب الأطفال من التعليم مع انخراطهم في الصراعات الداخلية، أو نزوحهم إلى دول الجوار مع عائلاتهم، وعدم قدرتهم على الحصول على الخدمات التعليمية في مخيمات اللاجئين؛ إذ ترتب على اتساع نطاق النزاعات؛ تدمير المنشآت التعليمية وانهيار شبه تام في كافة أركان العملية التعليمية بعددٍ من الدول في مناطق الطوارئ، بالتوازي مع ضغوط متزايدة على الخدمات التعليمية في دول الجوار؛ نتيجة تصاعد موجات اللجوء لهذه الدول، وهجرة ملايين اللاجئين من بؤر الصراعات، وتسرب عدد كبير من الأطفال من التعليم، فضلاً عن تصاعد استهداف المعلمين والقائمين على المؤسسات التعليمية، واستنزاف الموارد المالية المحدودة المخصصة للتعليم (Susan Nicolai and Sébastien Hine, 2015, pp. vii- ix)، وفي هذا الإطار يمكن تحديد أهم المشكلات التعليمية في بيئات الطوارئ والأزمات على النحو التالي: (يونيسيف، 2015، ص ص 1- 9) (IIEP, UNESCO, 2006, pp.5, 6)

- أدت حالات الطوارئ إلى تدمير المنشآت التعليمية أو استخدامها كمناطق تمركز عسكري، فضلا عن تخصيص بعض المدارس والجامعات لإقامة النازحين من مناطق الصراعات مما يؤدي للضغط على المنشآت التعليمية المتبقية؛ هذا بالإضافة إلى تحويل عدد من المدارس لمراكز اعتقالات، ومقرات أمنية سواء للنظام أو للفصائل المسلحة.
- إخفاق المؤسسات الدولية في تأمين تمويل الخدمات التعليمية لأطفال اللاجئين والنازحين على الرغم من تعهد المجتمع الدولي بتقديم كل سُبل العون لهؤلاء الأطفال.
- يواجه المعلمون في بيئات الطوارئ وبؤر الصراعات المسلحة تهديدات مباشرة لحياتهم، وهو ما يدفعهم للنزوح إلى مناطق أكثر أمنًا تضمن لهم الحد الأدنى من الاحتياجات الأساسية.
- محدودية تعديل المناهج الدراسية فى الدول المستضيفة لتناسب احتياجات الأفراد بعد الأزمة واحتياجاتهم الثقافية والاجتماعية والنفسية مما يجعلها غير ذوى نفع من ناحية وطاردة للمتعلمين خارج المدرسة من ناحية أخرى.

- لغة المناهج الدراسية والتدريس أيضًا هي لغة المجتمع المستضيف، الأمر الذي يفقد المتعلمين وسيلة التواصل الأساسية، ويؤدي إلى صعوبة في التفاعل والاندماج مع الآخرين.
- ارتفاع أعداد الأطفال غير الملتحقين بالتعليم على الرغم من كون التعليم يُعد حقّا أساسيّا من حقوق الإنسان.
- انشغال الأسر المنكوبة بالكفاف عن إلحاق أبنائهم بالتعليم أو انخراط الأطفال أنفسهم في العمل لكسب قوتهم بهدف دعم أسرهم المنكوبة جراء وقوع الكوارث.
- رفض الحكومات المضيفة أو عدم قدرتها على قبول الأطفال اللاجئين في المدارس المحلية.
- وجود مخاوف الأمنية كبيرة، سواء بالنسبة للنازحين، أو للوكالات التي ترغب في دعم برامج التعليم، كما قد لا يكون النازحون موضع ترحيب من قبل السكان المحليين أو الحكومة.
- قد لا تحظى مخيمات ومستوطنات النازحين داخليًا باهتمام من السلطات أو المنظمات الدولية لبعض الوقت بعد حدوث الأزمة، الأمر الذي قد يعرقل حصول اللأطفال على الفرص التعليمية.
- قد يكون الذهاب إلى المدرسة محفوفًا بالمخاطر للعديد من الأطفال.
- غياب بيئة آمنة للتعلم إضافة لعدد من العوامل مثل الطرق غير الآمنة من وإلى المدرسة والتمييز وانعدام الأمن والتهجير والنقص في المدرسين والأدوات.
- وجود المدارس في أماكن بعيدة، ولا يستطيع الأهل تحمل تكإلىف المواصلات.

المبحث الثاني: التعليم في سياقات الطوارئ والأزمات:

إن حالات الطوارئ التي يشهدها العالم بسبب انتشار النزاعات المسلحة في أنحاء مختلفة من العالم، أو بسبب الكوارث الطبيعية تؤدي إلى وجود عدد متزايد من المشردين واللاجئين الذين يتركون منازلهم، وأوطانهم بحثًا عن أماكن آمنة تمنحهم المأوى المؤقت، فضلاً عن احتياجاتهم المتزايدة من المساعدات الإنسانية، مثل هذه الأوضاع الطارئة تحول دون حصول عدد كبير من الأطفال على حقهم في التعليم؛ ومن ثم أخذ التعليم يحظى بأهمية كبيرة وأصبح ضرورة ملحة كبند أساسي من بنود الاستجابة لحالات الطوارئ من قبل الهيئات والمنظمات الإنسانية (رولا روحي الصالحي، 2016، ص 6)، حيث يساعد التعليم الأطفال على العودة لروتين الحياة الطبيعية، ويعطيهم أملاً بالمستقبل وفرصة لممارسة أنشطة تساعدهم على تطوير ذواتهم، وإن

إيمان التربويين بأهمية توفير بيئة صديقة للطفل بالمدارس تعتبر حجر الأساس في مساعدة هؤلاء الأطفال على التكيف والتأقلم، وتستثمر في قدرتهم الطبيعية على التحمل ومرونتهم في الاستجابة للظروف الصعبة (الأنروا، 2013، ص 3)، هذا فضلاً عن كون التعليم يُعد حقاً أساسيًا للتنمية البشرية والتطوير الاجتماعي والاقتصادي، وهو عنصر أساسي لتحقيق السلام الدائم والتنمية المستدامة، بل وهو أيضًا أداة قوية في تطوير الإمكانات الكاملة للجميع وتعزيز الرفاهية الفردية والجماعية (UNESCO, 2019, P.36).

وانطلاقًا مما سبق، يتناول هذا الجزء من البحث بالعرض والتحليل لمفهوم التعليم في حالات الطوارئ، وأهميته، هذا بالإضافة إلى أهم القوانين والمعاهدات والمواثيق الدولية التي تكفل الحق في التعليم، وذلك على النحو التالي:

أولاً- مفهوم التعليم في حالات الطوارئ:

تعرف الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ (الأيني) التعليم في حالات الطوارىء بأنه: " فرص التعلّم النوعي لكل الأعمار في ظروف الأزمات، بما في ذلك تنمية الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي والثانوي وغير النظامي والتقني والمهني و العالي وتعليم الكبار. يوفر التعليم في حالات الطوارىء الحماية الجسدية والنفسية - الإجتماعية والمعرفية التي يمكن أن تحافظ على الأرواح وتنقذها". (الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ، 2010، ص 117).

كما يعرف التعليم في حالات الطوارئ على أنه: "مجموعة الأنشطة المترابطة التي تساعد على استمرار التعلم المنظم في أوقات الأزمات وحالات عدم الاستقرار طويل المدى"، وهو بذلك يشير إلى مدى واسع من الأنشطة التعليمية النظامية واللانظامية التي تسهم بشكل مباشر في تنمية الأطفال وبقائهم وقت الأزمة (Save The Children, 2008, p.2).

ومن هنا يمكن القول، أن التعليم فى حالات الطوارئ هو بمثابة مجموعة الإجراءات والأنشطة والخبرات التعليمية التى يتلقاها ويشارك فيها الفرد بعد مروره بأزمة سواء مصدرها النزاعات والصراعات البشرية أو مصدرها الطبيعة من أجل تحقيق التعافي من الازمة وصولاً إلى نمو شامل متكامل له.

ثانيًا- الحق في التعليم في إطار القوانين والمعاهدات والمواثيق العالمية والإقليمية:

يعتبر التعليم حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان، وهو منصوص عليه في مجموعة واسعة من المواثيق والمعاهدات الدولية والإقليمية، وفضلاً عن أنه حق ضروري من حقوق الإنسان في حد ذاته، فهو في الوقت نفسه وسيلة لا غنى عنها لإعمال حقوق الإنسان الأخرى، حيث يشمل الحق في التعليم كل من الاستحقاقات والحريات، بما في ذلك: (Action Aid International et.al, The Right to Education Initiative)

- الحق في التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي.

- الحق في تعليم ثانوي متاحا للعموم وفي متناول الجميع (بما في ذلك التعليم التقني والمهني والتدريب)، والأخذ تدريجيا بمجانيته.
- الحق في المساواة في الحصول على التعليم العالي، والذي يجب أن يوفر على حسب قدرة الاستيعاب، والأخذ تدريجيا بمجانيته وتوفير التعليم الأساسي للأفراد الذين لم يكملوا التعليم الابتدائي.
- الحق في التعليم ذي النوعية الجيدة سواء في المدارس الحكومية، أم في المدارس الخاصة.
- حرية الآباء في اختيار مدارس لأولادهم والتي تتفق ومعتقداتهم الدينية والأخلاقية.
- حرية الأفراد والهيئات في إنشاء وإدارة مؤسسات التعليم المباشر وفقًا للمعايير الدنيا التي تضعها الدولة للحرية الأكاديمية للمعلمين والطلاب.

وفيما يلي عرض لأهم نصوص المواثيق والمعاهدات الدولية والإقليمية التي تؤكد على الحق في التعليم:

الحق في التعليم وفق الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، والذي أصبح ىشكل أحد أهم الوثائق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، إضافة إلى كونه أول صك قانوني دولي يعترف بالتعليم كحق من الحقوق، حيث أولى الإعلان الحق في التعلىم اهتمامًا واضحًا، ويظهر ذلك جليًا في نص المادة 26 من الإعلان والتي تنص على أن (الأمم المتحدة، 1948، ص 3):

(1) لكلّ شخص حقّ في التعليم. ويجب أن يُوفَّر التعليمُ مجَّانًا، على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية. ويكون التعليمُ الابتدائي إلزاميًّا. ويكون التعليمُ الفنِّي والمهني متاحًا للعموم. ويكون التعليمُ العالي مُتاحًا للجميع تبعًا لكفاءتهم.

(2) يجب أن يستهدف التعليمُ التنميةَ الكاملةَ لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. كما يجب أن يعزِّز التفاهمَ والتسامحَ والصداقةَ بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيّد الأنشطةَ التي تضطلع بها الأممُ المتحدةُ لحفظ السلام.

(3) للآباء، على سبيل الأولوية، حقٌّ اختيار نوع التعليم الذي يُعطى لأولادهم.

العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المواد 13 و 14)

للعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية أهمية خاصة ضمن الإطار القانوني للأمم المتحدة، وتعد المادة 13 هي المادة الأكثر شمولاً حول الحق في التعليم، وتقر هذه المادة بحق الجميع في التعليم دون تمييز من أي نوع، وتضع إطار عمل لتحقيق الإعمال الكامل لهذا الحق، بحيث حددت التالي (العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، 1966، ص ص 6،7):

1. تقر الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم، وهي متفقة على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وهي متفقة كذلك على وجوب استهداف التربية والتعليم تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات السلالية أو الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلم.

2. وتقر الدول الأطراف في هذا العهد بأن ضمان الممارسة التامة لهذا الحق يتطلب:

أ. جعل التعليم الابتدائي إلزاميًا وإتاحته مجانًا للجميع،

ب. تعميم التعليم الثانوي بمختلف أنواعه، بما في ذلك التعليم الثانوي التقني والمهني، وجعله متاحا للجميع بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجيا بمجانية التعليم،

ج. جعل التعليم العالي متاحا للجميع على قدم المساواة، تبعا للكفاءة، بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجيا بمجانية التعليم،

د. تشجيع التربية الأساسية أو تكثيفها، إلى أبعد مدى ممكن، من أجل الأشخاص الذين لم يتلقوا أو لم يستكملوا الدراسة الابتدائية،

ه. العمل بنشاط على إنماء شبكة مدرسية على جميع المستويات، وإنشاء نظام منح واف بالغرض، ومواصلة تحسين الأوضاع المادية للعاملين في التدريس.

3. تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد باحترام حرية الآباء، أو الأوصياء عند وجودهم، في اختيار مدارس لأولادهم غير المدارس الحكومية،شريطة تقيد المدارس المختارة بمعايير التعليم الدنيا التي قد تفرضها أو تقرها الدولة، وبتامين تربية أولئك الأولاد دينيا وخلقيا وفقا لقناعاتهم الخاصة.

أما المادة ال 14 من العهد فتنص على:

تتعهد كل دولة طرف في هذا العهد، لم تكن بعد وهي تصبح طرفًا فيه قد تمكنت من كفالة إلزامية ومجانية التعليم الابتدائي في بلدها ذاته أو في أقاليم أخرى

تحت ولايتها، بالقيام، في غضون سنتين، بوضع واعتماد خطة عمل مفصلة للتنفيذ الفعلي والتدريجي لمبدأ إلزامية التعليم ومجانيته للجميع، خلال عدد معقول من السنين يحدد في الخطة.

القانون الإنساني الدولي:

للصراعات المسلحة عادة آثار مدمرة على التعليم، حيث الهجوم المستمر على المعلمين والطلاب والمدارس وتعريضهم للخطر، وزيادة خطر التلقين والتمييز العنصري الذي تمارسه أطراف الصراع المسلح مثل الاحتلال، فضلاً عن تراجع وفرة الموارد وانتشار كبير للممارسات مثل عمالة الأطفال وتجنيدهم والعنف المبني على النوع الاجتماعي؛ ومن ثم يسعى القانون الإنساني الدولي للحد من الآثار المترتبة على الصراعات المسلحة من خلال تنظيم تصرفات الدول الأعضاء، حيث كفل القانون الدولي في اتفاقية جنيف وبروتوكولاتها الإضافية الحق في التعليم، وتضمنت الالتزامات الأساسية ما يلي:

1. اتخاذ التدابير الضرورية لضمان عدم إهمال الأطفال دون الخامسة عشرة من العمر الذين تيتموا أو افترقوا عن عائلاتهم بسبب الحرب، وتيسير إعالتهم وممارسة دينهم وتعليمهم في جميع الأحوال. ويعهد بأمر تعليمهم إذا أمكن إلى أشخاص ينتمون إلى التقاليد الثقافية ذاتها. (اتفاقية جنيف الرابعة، 1949، المادة 24).

2. تكفل دولة الاحتلال، بالاستعانة بالسلطات الوطنية والمحلية، حسن تشغيل المنشآت المخصصة لرعاية الأطفال وتعليمهم. (اتفاقية جنيف الرابعة، 1949، المادة 50).

3. إذا كانت المؤسسات المحلية عاجزة، وجب على دولة الاحتلال أن تتخذ إجراءات لتأمين إعالة وتعليم الأطفال الذين تيتموا أو افترقوا عن والديهم بسبب الحرب في حالة عدم وجود قريب أو صديق يستطيع رعايتهم، على أن يكون ذلك كلما أمكن بواسطة أشخاص من جنسيتهم ولغتهم ودينهم. (اتفاقية جنيف الرابعة، 1949، المادة 50).

4. على الدولة الحاجزة أن تشجع الأنشطة الذهنية والتعليمية، والترفيهية، والرياضية للمعتقلين، مع ترك الحرية لهم في الاشتراك أو عدم الاشتراك فيها. وتتخذ جميع التدابير الممكنة التي تكفل ممارستها وتوفر لهم على الأخص الأماكن المناسبة لذلك. (اتفاقية جنيف الرابعة، 1949، المادة 94).

5. منح للمعتقلين جميع التسهيلات الممكنة لمواصلة دراستهم أو عمل دراسة جديدة. ويكفل تعليم الأطفال والشباب، ويجوز لهم الانتظام بالمدارس، سواء داخل أماكن الاعتقال أو خارجها. (اتفاقية جنيف الرابعة، 1949، المادة 94).

6. يتعين، في حالة حدوث الإجلاء، متابعة تزويد الطفل أثناء وجوده خارج البلاد جهد الإمكان بالتعليم بما في ذلك تعليمه الديني والأخلاقي وفق رغبة والديه. الملحق (البروتوكول الأول الإضافي إلى اتفاقيات جنيف، 1977، المادة 78).

7. يجب أن يتلقى الأطفال التعليم، بما في ذلك التربية الدينية والخلقية تحقيقا لرغبات آبائهم أو أولياء أمورهم في حالة عدم وجود آباء لهم. (البروتوكول الثاني الملحق باتفاقيات جنيف، 1977، المادة 4).

الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين

تكفل الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين الحق في التعليم للاجئين من خلال المادة 22، والتي تنص على (الأمم المتحدة، 1951، ص 7):

1. تمنح الدول المتعاقدة اللاجئين نفس المعاملة الممنوحة لمواطنيها في ما يخص التعليم الأولي.

2. تمنح الدول المتعاقدة اللاجئين أفضل معاملة ممكنة، علي ألا تكون في أي حال أقل رعاية من تلك الممنوحة للأجانب عامة في نفس الظروف، في ما يخص فروع التعليم غير الأولي، وخاصة علي صعيد متابعة الدراسة، والاعتراف بالمصدقات والشهادات المدرسية والدرجات العلمية الممنوحة في الخارج، والإعفاء من الرسوم والتكاليف، وتقديم المنح الدراسية.

الاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان وحرياته الأساسية

ركز الميثاق في المادة 2 من الملحق رقم 1 على ما يلي: (المجلس الأوروبي، 1952، ص 33)

لا يجوز حرمان أي شخص من حق التعليم. ويجب على الدولة - لدى قيامها بأية أعمال تتعلق بالتعليم والتدريس - أن تحترم حق الوالدين في ضمان اتفاق هذا التعليم والتدريس من ديانتهم ومعتقداتهم الفلسفية.

الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب

ركز الميثاق الإفريقي في المادتين 17 و 25 على الحق في التعليم من خلال التزام الدول الإفريقية بتعزيز وحماية القيم التقليدية والأخلاقية المتعارف عليها، حيث تنص المواد على ما يلي: (منظمة الوحدة الأفريقية، 1981، ص ص 5،6)

المادة 17:

حق التعليم مكفول للجميع.

المادة 25:

يقع على الدول الأطراف في هذا الميثاق واجب النهوض بالحقوق والحريات الواردة في هذا الميثاق، وضمان احترامها عن طريق التعليم والتربية والإعلام، واتخاذ التدابير التي من شأنها أن تضمن فهم هذه الحريات والحقوق وما يقابلها من التزامات وواجبات.

ومن العرض السابق لأهم نصوص المواثيق والمعاهدات الدولية والإقليمية، التي تؤكد على الحق في التعليم يمكن تحديد السمات الأساسية لتوفير فرص التعليم كحق أساسي للإنسان على النحو التالي: (Katarina Tomaševski, 2001, p.13)

- التوافر؛ أن يكون التعليم مجانيًا وأن توجد بنية تحتية كافية، ومعلمون مؤهلون قادرون على دعم تقديم الخدمات التعليمة.
- إمكانية الالتحاق؛ أن يكون النظام التعليمي غير متحيز، وأن يكون متاحًا للجميع، وأن تتخذ خطوات إيجابية لتضمين أكثر الفئات تهميشًا.
- إمكانية القبول؛ أن يكون محتوى التعليم وثيق الصلة بالموضوع، وغير متحيز، وأن يكون مناسبًا ثقافيًا، وذا جودة فعالية ، وأن تكون المدارس آمنة، وأن يكون المعلمون مهنيين.
- قابلية التكيف؛ أن يتطور التعليم مع احتياجات المجتمع المتغيرة وأن يتصدى لعدم المساواة، مثل التمييز بين الجنسين؛ وأن يتكيف التعليم ليناسب احتياجات وسياقات محددة محليا.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة أن تكون هذه السمات مترابطة ومتوافرة في التعليم بجميع أشكاله وعلى جميع المستويات ليكون التعليم حقا فعليا من حقوق الإنسان.

ثالثًا- أهمية التعليم في حالات الطوارئ وأهدافه:

يُعد التعليم ضرورة ملحة وبند أساسي من بنود الاستجابة لحالات الطوارئ من قبل الهيئات والمنظمات الإنسانية، حيث يساعد التعليم الأطفال على العودة لروتين الحياة الطبيعية ويعطيهم أملاً بالمستقبل وفرصة لممارسة أنشطة تساعدهم على تطوير ذواتهم، وإن إيمان التربويين بأهمية توفير بيئة صديقة للطفل بالمدارس تعتبر حجر الأساس في مساعدة هؤلاء الأطفال على التكيف والتأقلم، وتستثمر في قدرتهم الطبيعية على التحمل ومرونتهم في الاستجابة للظروف الصعبة (الأنروا، 2013، ص 3)، هذا فضلاً عن كون التعليم يُعد حقًا أساسيًا للتنمية البشرية والتطوير

الاجتماعي والاقتصادي، وهو عنصر أساسي لتحقيق السلام الدائم والتنمية المستدامة، بل وهو أيضًا أداة قوية في تطوير الإمكانات الكاملة للجميع وتعزيز الرفاهية الفردية والجماعية (UNESCO, 2019, P.36).

فالتعليم بوصفه حقًا تمكينيًا، هو الأداة الرئيسية التي يمكن من خلالها للكبار والأطفال المهمشين اقتصاديًا واجتماعيًا النهوض بأنفسهم من الفقر والحصول على وسيلة للمشاركة في مجتمعاتهم. فالتعليم يوفر أيضًا الحماية الجسمية، والنفسية، والفكرية التي يمكن أن تكون حافظة للحياة ومديمة لها في آن واحد. والتعليم يمنح فضاءً مأمونًا للتعلم كما يمنح القدرة على تحديد وتوفير الدعم للأفراد، خاصة منهم الأطفال والمراهق ون. كما يُخفف التعليم من أثر الصراع والكوارث بخلق شعور لدى الأشخاص بطبيعة الأمور والاستقرار والبنيوية والأمل خلال فترة الأزمة، ويُوفر لبنات البناء الأساسية لإعادة بناء المجتمع وتحقيق الاستقرار الاقتصادي للغد (الأمم المتحدة، 2008، ص 10).

هذا ويُمكن للتعليم أيضًا أن ينقذ حياة الأشخاص، وذلك بحمايتهم من الاستغلال والأذى، بما في ذلك اختطاف الأطفال، وتجنيدهم في مجموعات مسلحة، وفي أعمال العنف الجنسي والعنف القائم على نوع الجنس. وأخيراً، يوفر التعليم المعرفة والمهارات اللازمة للبقاء في حالة الأزمة، من خلال نشر المعلومات المتعلقة بإنقاذ حياة الأفراد والسلامة من الألغام الأرضية والقنابل العنقودية، والوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية /الإيدز، وآليات تسوية الصراعات وبناء السلام (الأمم المتحدة، 2008، ص 10).

إضافة إلى ما سبق؛ يمكن للتعليم في حالات الطوارئ أن يوفر كافة سبل وعناصر الحماية للأطفال والمراهقين، وذلك على النحو التالي: (IIEP & UNESCO, 2006, p.4) (The Global Education Cluster, 2018, p.1) UNICEF, 2010, (p.6

1- الحماية المادية؛ وذلك من خلال:

- توفير مساحات آمنة ومنظمة للتعلم واللعب.
- إتاحة التعليم لجميع الأطفال والمراهقين دون تمييز.
- توفير سبل تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو الذين يعانوا الصدمات والانفصال الأسري.
- يساعد الأطفال في المشاركة في العديد من الأنشطة الإيجابية ويحد من إمكانية التجنيد العسكري، أو الانضمام إلى العصابات، أو إدمان المخدرات.
- توفير الرعاية والإشراف من قبل المعلمين.
- تزويد المتعلمين بالمعرفة الأساسية المرتبطة بالصحة والنظافة.

- تحسين تغذية الأطفال من خلال توفير وجبات يومية داخل أماكن الدراسة.
- إعداد الأطفال والمراهقين للعمل الآمن المناسب الذي لا يضر بصحتهم أو آمنهم.

2- الحماية النفسية الاجتماعية، وذلك من خلال:

- يوفر مساحات آمنة تمكن للأطفال من التعبير عن أنفسهم من خلال االلعب وممارسة مختلف الأنشطة الثقافية، والرياضية، والترفيهية.
- تيسير الدمج الاجتماعي للأطفال المستضعفين.
- دعم الشبكات الاجتماعية والتفاعل المجتمعي للأطفال وأسرهم.
- يوفر روتينًا يوميًا ويوفر إحساسًا وأملاً في المستقبل بعد انتهاء الحرب أو الصراع.

3- الحماية المعرفية، وذلك من خلال:

- مساعدة المتعلمين في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية وتنميتها مثل القراءة والحساب.
- توفر السبيل لاكتساب المعارف الأساسية المرتبطة بالأمن والصحة والحفاظ على الحياة.
- تزويد الأطفال والمراهقين بالمعارف الأساسية المرتبطة بحقوق الإنسان، والمواطنة، ومهارات العيش في أوقات السلم.
- إكساب المتعلمين مهارات تحليل المعلومات، والقدرة على إبداء الرأي، واتخاذ القرارات.

هذا ويوفر التعليم الحماية خلال جميع مراحل حالات الطوارئ والنزوح، وذلك على النحو التالي: (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2015، ص 2).

خلال المراحل الطارئة والانتقالية يمكن للبرامج التعليمية أن توفر:

- الاستقرار والشعور بالحياة الطبيعية والأمل.
- المحتوى واللغة والمعرفة اللازمة للوصول إلى أنظمة التعليم الرسمي لدورة كاملة للأطفال والشباب الذين سبق لهم التعليم ، والذين تلقوا التعليم بشكل متقطع وغير المتعلمين.

- البرمجة المراعية للأمور النفسية والاجتماعية والتي تساعد الأطفال والشباب على التعامل بشكل أفضل مع بيئاتهم وظروفهم المتغيرة.
- تعليم المهارات الحياتية التي تتناول الحماية الذاتية من الاعتداء الجنسي، والاستغلال الاقتصادي، والتجنيد في الجماعات المسلحة، والنظافة، والصحة، وقضايا السلامة والأمن المحلية والتي يمكن أن تنقذ حياة الأطفال والشباب وأسرهم.

أما خلال مرحلة الاستقرار وما بعده، يمكن أن تدعم البرامج التعليمية الحماية على وجه التحديد من خلال توفير فرص توسيع أو تطوير الكفاءات الأكاديمية التي تسمح للأطفال والشباب بالبقاء في التعليم الرسمي حتى يتم تحديد حلول دائمة لهم. وكلما طالت مدة بقاء الطفل الحالية، أو المراهق، أو البالغ في برامج تعليمية تربوية رسمية أو مهنية ذات جودة عالية - كلما قلت المخاطر المتعلقة بالزواج المبكر، والحمل المبكر، والعنف الجنسي والعنف القائم على نوع الجنس، وعمالة الأطفال، التجنيد العسكري، والإنضمام للعصابات، وتعاطي المخدرات.

كما أن التعليم الوقائي الجيد يساعد الأطفال والشباب على تطوير:

- الكفاءات الاجتماعية التي تفتح الأبواب للمشاركة مع المجتمع المدني في كل من سياقات النزوح والحلول الدائمة، مع المعرفة والمهارات والمسؤوليات التي تتسع وتتعمق مع مرور الوقت.
- الاستعداد لاكتساب مهارات ومعارف سبل المعيشة التي يمكن أن تحسن فرص العمل، والاكتفاء الذاتي، أو بناء المجتمع خلال حياة اللجوء وعند العودة أو الاندماج أو إعادة التوطين.
- الوعي بالحقوق بحيث يفهم الأطفال والشباب وعائلاتهم بشكل أفضل كيفية المطالبة بحقوقهم القانونية والحماية المناسبة.
- وتتعدد أهداف التعليم في حالات الطوارئ، ومن بين تلك الأهداف ما يلي: (Save the Children, 2008, pp.3,4)
- تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين واللازمة لحمياتهم والإبقاء على حياتهم مثل المهارات اللازمة للتعامل مع الأخطار والتهديدات، وحماية النفس من الإعتداء الجنسي، وتفادي الإصابة بفيروس نقص المناعه المكتسبه (الايدز)، والتغذية السليمة والصحية ومواجهة الأفكار المغلوطة ومواجهة مخاطر الاستغلال (عمالة الأطفال)، هذا بالإضافة إلى مهارات كسب العيش.
- تخفيف الأثر النفسي الاجتماعي للنزاعات والكوارث من خلال توفير الشعور بالاعتياد والاستقرار، والبنية والأمل في المستقبل، وكذلك من خلال تنمية

مهارات حل المشكلات، ومهارات التأقلم ومواجهة الفقدان والخسارة فى سياقات النزاع.

- مساعد الأفراد على الاندماج والتكيف مع المجتمع المضيف.
- تجهيز الأفراد لإعادة دمجهم في مجتمعهم الأصلي بعد تخطي الآثار السلبية التي تتركها حالات الطوارئ والصراعات.
- مساعدة المتعلمين على الهدوء ومواجهة العنف.
- تنمية الثقة بالنفس لدى الأفراد.
- مساعدة الأفراد على بناء علاقات اجتماعية ايجابية.
- مساعدة الأفراد على الإحساس بالأمان ومواجهة الخوف من المستقبل.
- دعم الهوية الثقافية والاجتماعية للأفراد.
- التعامل الأخلاقي مع الآخرين.
- احترام الذات والآخر وتقبل الاختلاف.
- تنمية قيم: الانتماء والولاء، والديمقراطية لدى المتعلمين
- تحمل المسؤولية. واتخاذ القرارات السليمة فى الوقت المناسب في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين. والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات.

المبحث الثالث: التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ والازمات

يُعد التعليم المُسَرَّع أحد الاستجابات التي تتخذها الحكومات المختلفة للحد من الآثار الناجمة عن حالات الطوارئ. وأحد آليات توفير الحق في التعليم لجميع الفئات المتضررة من حالات الطوارئ، وفي هذا السياق يتعرض هذا المبحث بالشرح والتحليل لنشأة التعليم المُسَرَّع في حالات الطوارئ، وماهيته من حيث: مفهومه، وخصائصه، والجهات والأطراف الفاعلة في برامج التعليم المُسَرَّع، والاستراتيجيات المتبعة في تصميم هذه البرامج، هذا بالإضافة إلى عناصر تصميم برامج التعليم المُسَرَّع. وكيفية قياس فعالياتها، والتحديات التي تواجهها، وأخيرًا بعض نماذج لبرامج التعليم المُسَرَّع، وذلك على النحو التالي:

أولاً- نشأة التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ والأزمات (USAID, 2016, pp.2-6) ((Pamela Baxter and Lynne Bethke, 2009, pp.47-49)

يرجع الفضل في نشأة مجال التعليم المُسَرَّع إلى عالم النفس البلغاري جورجي لازونوف Gorgi Lazonov، وتحديداً عام 1966؛ عندما قام بابتكار طريقة جديدة للتعلم تقوم على جعل كل من الفص الأيمن والأيسر من المخ يعملا سويًا لتساعد الأفراد على التعلم بشكل أفضل وأسرع من خلال الاسترخاء، والفنون البصرية، والموسيقى، وقد قام لازونوف بتطبيق نظريته في مجال تعلم اللغات الأجنبية. وقد ساعد ذلك المتعلمين في إعادة اكتشاف رغبتهم وولعهم الطبيعي نحو التعلم، وساعدهم كذلك في الكشف عن قدراتهم وإمكاناتهم الخفية والكامنة، والتي أطلق عليها لازونوف مصطلح "القدرات الكامنة الاحتياطية للعقل Reserve Capacities of the mind ، وقد ساعدت هذه الطريقة على إضفاء المتعة والإثارة والتشويق على عملية التعلم، وساهمت في زيادة معدلات الاستيعاب بشكل ملحوظ، وذلك بمقدار ثلاثة إلى خمسة مرات أسرع من الطرق التقليدية للتعلم. وسرعان ما جذب نجاح نظرية لازونوف الانتباه الدولي ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية، وعرفت الحركة آنذاك بالتعلم المُسَرَّع ، وفي عام 1975 أنشئت جمعية التعليم والتعلم المُسَرَّع في جامعة ولاية أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية.

كما يعزى أيضًا ظهور التعلم المُسَرَّع إلى هاورد جاردنر Howand Gardner ونظريته حول الذكاءات التعددة، والتي تشير إلى وجود طرق وأساليب متعددة يمكن أن يتعلم الإنسان من خلالها، فعلى سبيل المثال، هناك الطرق التي تركز على الجوانب العاطفية الوجدانية، وأخرى تعتمد على الجوانب الاجتماعية، والجسدية، والإدراكية المعرفية والتي تم اشتقاقها أيضًا اعتمادًا على نظرية لازونوف.

ومما سبق، يتضح لنا أن النظرية الأصلية وراء التعلم المُسَرَّع لم تركز على تسريع التعلم، أو التحصيل السريع للمناهج الدراسية، ولكنها في حقيقة الأمر قد ركزت بشكل أساسي على فعالية، وعمق، ووضوح التعلم، حيث يشير مفهوم التسارع

Acceleration في النظرية الأصلية إلى طريقة أداء المخ عند التعلم من خلال قنوات أو وسائط متعددة، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى زيادة معدلات التعلم وليس زيادة سرعة التعلم، ويتطلب مفهوم التسارع على هذا النحو فصولاً دراسية مجهزة ومعلمين مدربين تدريبًا جيدًا.

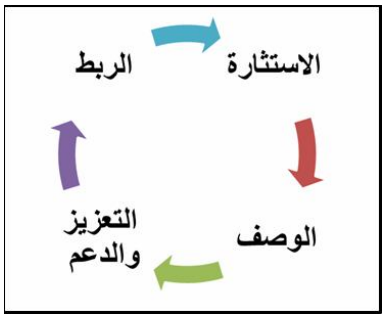
وفي منتصف التسعينيات قام أليستير سميث Alistair smith بتبسيط مفهوم الذكاءات المتعددة ودمج مفاهيم التعلم البصري، والسمعي، والحركي مع مبادئ التعلم بالاكتشاف، ليقدم نموذج للتعلم عرف "بدورة التعلم المُسَرَّع"، حيث وصف (سميث) خلالها العناصر الأساسية للتعلم المُسَرَّع، والتي تمثلت فيما يلي:

- العمليات: تنمية الوعي نحو التعلم.
- نفسية/ سيكولوجية: تطوير العلاقات من أجل التعلم.
- فسيولوجية: توفير / إيجاد الاستعداد للتعلم.
- بدنية: توفير الحركة والفضاء للتعلم.

حيث توفر هذه العناصر المجال والحيز المادي والنفسي، الذي يتيح فرص التعلم للأطفال و/ أو الشباب على نحو أكثر فعالية، ويعني ذلك أن خلق بيئة تعليمية جاذبة ومحفزة إنما يتطلب تدريس فعال، وتوفير فرص الحصول على بعض الخدمات مثل: برامج التغذية، والرعاية الصحية. وتتكون دورة التعلم المُسَرَّع من أربعة أنشطة عامة تتحدد فيما يلي، كما هو موضح بالشكل التالي:

- الربط connect: أي الربط بين ما يعرفه المتعلمون فعليًا وما يحتاجون إلى معرفته وكيفية توظيف المعرفة والاستفادة منها.
- الاستثارة Activate: حيث يقوم المعلم بطرح المشكلات ليتم حلها من قبل المتعلمين.
- الوصف Demonstrate : حيث يوفر المعلم الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم وفهمهم.
- التعزيز والدعم consolidate: وهنا يقوم المعلم بسؤال المتعلمين عن ما تعلموه، وكيفية التعلم، وكيفية الاستفادة مما تم تعلمه.

والمقصود بهذا النموذج هو إجراء الربط، والتحفيز، والوصف، والتعزيز من خلال العمليات البدنية، والنفسية، والفسيولوجية.



شكل (1)

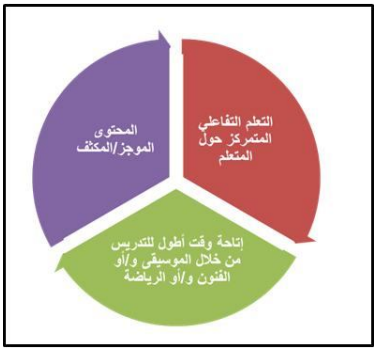
دورة إليستير سميث Alistair smith للتعلم المُسَرَّع

وعلى الرغم من تبني الهيئات، والوكالات، والحكومات في الدول النامية وفي مناطق الطوارئ والنزاع لهذا النموذج للتعلم المُسَرَّع، إلا أنه لم يكن مُصمَّمًا في الأصل ليتم تطبيقه في هذه السياقات التي لا تتناسب مع متطلبات هذا التطبيق، حيث تواجه هذه الدول العديد من الصعوبات والتحديات التي تتعلق بالموارد والبنية التحتية مثل ندرة المعلمين المؤهلين، وعدم كفاية الفصول الدراسية وضعف تجهيزاتها، وندرة المواد التعليمية، ومحدودية فرص التمويل، والمناهج الدراسية التي تتسم بالجمود، هذا إلى جانب الإشكاليات المرتبطة بالإدارة، وعلى الرغم من إمكانية تدريب المعلمين على بعض سمات التعلم المُسَرَّع وطرائقه مثل: طرح التساؤلات المفتوحة، وتجشيع العمل الفريقي، وتوفير فرص للبحث والمناقشة الجماعية، إلا أن الإمكانات والمتطلبات اللازمة لنجاح هذا المستوى من التعلم المتمركز حول المتعلم تفوق ما يمكن أن توفره النظم التعليمية في الدول النامية، والدول المتأثرة بالنزاعات، ومن ثم، أصبح التركيز على أساليب التعليم والتعلم الخاصة بالتعلم المُسَرَّع أقل أهمية في مثل هذه السياقات، فقبل تطبيقه في سياقات الطوارئ والأزمات ركز التعلم المُسَرَّع على الترابط بين المقررات والمناهج الدراسية؛ الأمر الذي أسفر عن تبسيط هذه المناهج وليس تكثيفها وضغطها.

ثم بدأت بعض المبادرات الرامية إلى مساعدة الدول النامية والمتأثرة بالصراع والكوارث في تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية في تبني عناصر التعلم المُسَرَّع، ولكن من خلال تجريد المفهوم من معناه الأصلي وتحويله إلى مفهوم آخر جديد يتفق مع طبيعة هذه السياقات ومتطلباتها واحتياجات المتعلمين فيها، حيث ركز المفهوم الجديد على تكثيف المناهج الدراسية وضغطها، ومن ثم بزغ نموذج آخر معدل للتعلم المُسَرَّع يرتبط بالبيئات المتأثرة بالنزاعات والكوارث.

ففي عام 1998 سافر المسؤولون الليبراليون إلى أوغندا للإطلاع مباشرة على برنامج الفرص التكميلية/المتكاملة للتعليم الابتدائي Complementary opportunities for primary education (COPE)، حيث قاموا بإجراء بعض التعديل على مفهوم التعلم المُسَرَّع ليشمل المحتوى المكثف للمناهج الدراسية وفقًا

للنموذج المعدل للتعلم المُسَرَّع، ومنذ ذلك الحين انتشر النموذج سريعًا وقامت العديد من الهيئات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني بتبني النموذج وتطبيقيه في العديد من الدول، ويوضح الشكل التالي نموذج التعلم المُسَرَّع المعدل:



شكل (2)

النموذج المعدل التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ: النموذج المعدل

ومن الشكل السابق تتحدد مكونات النموذج فيما يلي:

- المحتوى الموجز/المكثف: حيث تتولى السلطات التعليمية مسؤولية اختصار أو ضغط المناهج الدراسية، وذلك من خلال تخليصه من التداخل والتكرار، أو التركيز فقط على المواد الدراسية الأساسية استنادًا إلى مبدأ تلاقح cross-fertilization المقررات وأساليب التعليم والتعلم، الأمر الذي من شأنه تعزيز المواد الدراسية بعضها لبعض.
- التعلم التفاعلي المتمركز حول المتعلم، حيث يتم تدريب المعلمين على أساليب التعليم والتعلم التفاعلية والقائمة على الحقوق (التربية القائمة على الحقوق Right based pedagogy تعني إدراج مبادئ حقوق الإنسان، والمساواة، والكرامة، والاحترام في البرامج التعليمية، ويشمل ذلك أيضًا عدم القيام بأي عقاب بدني أو إساءة عاطفية بحيث تقوم إدارة الفصل الدراسي على احترام الآخر واحترام العمل وتقديره)، والتي تعني في أبسط صورها أن يتيح المعلم الفرص أمام المتعلمين ويشجعهم على طرح التساؤلات والإجابة عليها بكل حرية، والعمل الفريقي، وتوظيف الأنشطة التعليمية المتنوعة لتتناسب مع التنوع في أساليب التعلم.
- إتاحة وقت أطول للتدريس من خلال الموسيقى، أو الفنون، والرياضة، حيث يجب على مديري المؤسسات التعليمية توفير الوقت الإضافي خلال اليوم/

الأسبوع الدراسي لممارسة أشكال أخرى للتعلم من خلال الموسيقى والفنون والأنشطة البدنية.

هذا وعلى الرغم من ضعف الاتساق في عمليات تطبيق هذا النموذج على أرض الواقع، فإن هناك مكونين من مكونات النموذج المعدل للتعلم المُسَرَّع، والذي تم أقلمته ليتناسب مع طبيعة احتياجات بيئات الطوارئ والنزاع ومتطلبات المتعلمين فيها، وظلا متفقان مع المبادئ الأساسية الأصلية للتعلم المُسَرَّع وهما: التركيز على المداخل التفاعلية المتمركزة حول المتعلم، وتكريس المزيد من الوقت للتدريس من خلال الموسيقى والأنشطة البدنية بهدف تعزيز وإثراء عملية التعلم سواء في سياقات الطوارئ أو غيرها من السياقات المستقرة.

ومما سبق، يتضح لنا أن البرامج التي تعتمد على أساليب وطرائق التعلم المُسَرَّع قد برزت كوسيلة يمكن من خلالها تعزيز فرص الالتحاق بالتعليم خلال إطار زمني قصير لبعض الفئات المهمشة والمحرومة مثل: الأطفال، والشباب، الذين تجاوزوا السن القانونية للالتحاق بالتعليم الابتدائي، أو ممن لم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم نتيجة لبعض الظروف كالفقر، والعنف، والنزاع، والأزمات؛ ومن ثم أصبح الهدف من هذه البرامج هو تزويد هؤلاء المتعلمين بجدارات مماثلة لتلك التي يتم اكتسابها من خلال النظام التعليمي الرسمي، وذلك خلال فترة زمنية وجيزة بهدف إتاحة الفرصة لهم مرة أخرى للانتقال إلى مسار التعليم الرسمي.

وعلى الرغم من تغير مفهوم التعلم المُسَرَّع وصوره المختلفة على مدى أربعين عامًا، حيث تحول من فكرة الكفاءة الفردية Individual efficacy إلى تسريع عملية اكتساب ودراسة المناهج الدراسية، فإن فكرة التعلم المُسَرَّع لازالت تشهد بعض التطورات في الآونة الأخيرة، ولعل أحدث هذه التطورات هو الانتقال من التعلم المُسَرَّع وبرامج التعلم المُسَرَّع إلى التعليم المُسَرَّع وبرامج التعليم المُسَرَّع، ذلك لأن التعليم يُعد مفهومًا أوسع وأشمل من التعلم، ومن ثم يشمل التعليم المُسَرَّع كافة جوانب العملية التعليمية وكافة مكوناتها المعرفية، والوجدانية، والعاطفية، والاجتماعية، وسوف يتعرض البحث في جزء لاحق لكلا المفهومين والفرق بينهما على نحو أكثر تفصيلاً.

ومع تزايد شعبية هذه البرامج استخدم كل من "التعلم المُسَرَّع"، "والتعليم المُسَرَّع" للتعبير عن مجموعة من البرامج التي ظهرت كنوع من الاستجابة لفئات عريضة من الجمهور المستهدف، وفي محاولة لفهم المسميات المتعددة المستخدمة في مجال برامج التعليم البديل وتعليم الطوارئ قامت مجموعة عمل التعليم المُسَرَّع Accelerated education Working Group (AEWG) بعمل مخطط لتحديد الفئات المستهدفة والمستفيدة من التعليم المُسَرَّع، فكثير من هذه البرامج التي يطلق عليها التعليم المُسَرَّع هي في حقيقة الأمر تعتبر برامج تجسير تحضيرية Bridging programs، أو برامج تصحيحية علاجية Remedial programs، أو برامج الاستدراك catch- up، هذا

بالإضافة إلى برامج محو الأمية للبالغين، وبرامج التعليم الأساسي البديلة، وسوف يتم مناقشة كل من هذه البرامج بشيء من التفصيل في الجزء التالي.

ثانيًا- برامج التعليم المُسَرَّع....مقاربات مفاهيمية

يشير مفهوم التعليم المُسَرَّع بشكل عام إلى: "تلك الطرق المتعددة للتدريس والتعلم القائمة على توظيف نتائج الأبحاث ذات الصلة بالمخ/الجسد، والتي تلبي احتياجات المتعلمين ومتطلباتهم، وتهدف في المقام الأول إلى إثراء بيئة التعلم الداخلية والخارجية بحيث تصبح خالية من الضغوط ومليئة بالأنشطة المحفزة، التي يتم من خلالها توظيف الحواس المختلفة والتي تستند إلى نطاق واسع من الذكاءات، فهذه البيئة تمنح المتعلمين الفرصة لاختيار طرق ومعدلات التقدم التي تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، حيث يتم توظيف الحركة والموسيقى بشكل حر بما يجعل الأجواء حول المتعلمين مثيرة ومحفزة بصرياً وتساعدهم على التفاعل، والتأمل، والتفكير. (Judith A. Charlick, 2010, p.5).

في حين يرتبط التعليم المُسَرَّع في حالات الطوارئ بالاحتياجات الملحة للتنمية والأولويات الاستراتيجية المحلية، والإقليمية، والوطنية مثل الأمية، والتدريب المهني، وتنمية المشروعات الصغيرة. ووفقًا لمصادر أخرى يستخدم مصطلح التعليم المُسَرَّع ليشير إلى السياقات التي يتم خلالها عرقلة عمليات التعليم نتيجة لاضطرابات اجتماعية، أو كوارث طبيعية، أو التسرب لبعض الوقت، حيث يتم تسريع وتيرة التعلم للانتهاء من المناهج الدراسية المقررة على نحو أسرع مما يتم في مؤسسات التعليم النظامية حتى يمكن للمتعلمين اللحاق بالمرحلة التعليمية التي تتناسب وفئاتهم العمرية، أي أن التعليم وفقًا لهذا السياق ينطوي على جانب السرعة؛ ومن ثم يمكن الإشارة إلى التعليم المُسَرَّع على أنه "الانخراط في برنامج أكاديمي يتم التقدم خلاله بشكل أسرع من المعتاد"، وذلك من خلال توظيف أحد الاستراتيجيتين التاليتين أو كلتيهما: (Judith A. Charlick, 2010, pp.5, 6)

- ضغط وتكثيف المناهج الدراسية.
- بناء قدرات المتعلمين ومهاراتهم، من خلال تعزيز التفاعل بينهم وبين المعلمين ومشاركتهم بفاعلية في عملية تعلمهم.

وفي ضوء ذلك، يمكن الإشارة إلى التعلم المُسَرَّع على أنه: "مدخل للتعلم يقوم على ضغط الوقت المستغرق في تدريس وتعلم أساسيات المنهج الدراسي من خلال توظيف مبادئ وممارسات التعلم المتمركز حول المتعلم". Judith A. Charlick, 2010, p.7

ومما سبق، يمكن القول بأنه في حين أن التعلم السريع ليس هدفًا في حالة التعلم المُسَرَّع كما هو الحال بالنسبة للتعليم المُسَرَّع في حالات الطوارئ فإنه في أغلب الأحيان

يكون نتيجة مذهلة له، فانخراط كامل الفرد في عملية التعلم يفتح الابواب لتوظيف قدرات الفرد وإمكاناته في التعلم؛ مما يؤدي إلى تعلم أسرع وأكثر كفاءة.

كذلك يشير مفهوم التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ والأزمات، وما بعد الصراع إلى استكمال الشباب، أو الأطفال لعدد من سنوات التعليم خلال فترة زمنية قصيرة، حيث يتم تصميم برامج التعليم المُسَرَّع لتلبية احتياجات الأطفال التي تزيد أعمارهم عن عشرة أعوام ولم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم، أو قد التحقوا بالتعليم وانقطعوا مرة أخرى عن الدراسة بسبب بعض الظروف، وذلك من خلال حفظ وتكثيف الدورة الأساسية للتعليم، والتي تتراوح مدتها ما بين خمس إلى ست سنوات إلى ثلاث سنوات فقط، ويستثنى من هذه القاعدة برنامج التعليم المُسَرَّع في جنوب السودان، والذي يكثف سنوات التعليم الابتدائي الثمانية إلى أربعة أعوام فقط. (Pamela Baxter and Lynne Bethke, 2009, p.45)

أما برامج التعليم المُسَرَّع فتعرفها مجموعة عمل التعليم المُسَرَّع على أنها: " "برامج مرنة موجهة لفئات عمرية محددة ويتم إدارتها في إطار زمني مسرّع، وتهدف إلى توفير فرص الالتحاق بالتعليم ومواصلته للأطفال، أو الشباب المهمشين والمحرومين الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم، أو ممن تجاوزوا السن الرسمية للالتحاق بالتعليم الابتدائي، ويشمل ذلك المنقطعون والمتغيبون عن الدراسة نتيجة لبعض العوامل مثل: الفقر، التهميش، الصراعات، والأزمات وجميع حالات الطوارئ؛ ومن ثم يتحدد الهدف من برامج التعليم المُسَرَّع في تزويد هؤلاء المتعلمين بجدارات معتمدة ومعترف بها مكافئة لتلك التي يتم اكتسابها من خلال البرامج الرسمية للتعليم الأساسي، وذلك من خلال أساليب وطرائق فعالة للتعليم والتعلم تتناسب مع مستويات النضج الإدراكي، والمعرفي لدى هؤلاء المتعلمين. (Juliette Myers et.al, 2017, p.7)

ويتضح من التعريف السابق، أن برامج التعليم المُسَرَّع إنما تؤكد على تسريع المناهج الدراسية وتعجيلها، بحيث يحصل المتعلم على مستوى متكافئ من التعليم خلال مدى زمني قصير، ويتطلب ذلك توفير المزيد من الوقت لإنجاز المهام، والتأكيد على اتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب من خلال التعليم الاجتماعي العاطفي، هذا بالإضافة إلى استبعاد المقررات المساندة غير الأساسية، كما تؤكد برامج التعليم المُسَرَّع كذلك على مرونة العملية التعليمية بحيث تلبي كافة احتياجات المتعلمين المستهدفين ومتطلباتهم. (Juliette Myers et.al, 2017, p.8)

وتقوم فكرة برامج التعليم المُسَرَّع في حالات الطوارئ على مسلمة أساسية مؤداها أن الأطفال الأكبر سنًا يكونوا أكثر قدرة على التقدم في المناهج الدراسية وإنجازها بسرعة أكبر من الأطفال الأصغر سنًا، ومن ثم ومن خلال إتاحة برامج التعليم المُسَرَّع سيكون الأطفال قادرين من الناحية النظرية على اللحاق بركب التعليم الأساسي في السن المناسبة إذا رغبوا في ذلك. (Pamela Baxter and Lynne Bethke, 2009, p.46)

وفي حقيقة الأمر، فإن برامج التعليم المُسَرَّع تساهم في سد فجوة هامة لدى الأطفال المتأثرين بحالات الطوارئ والنزاع، ففي بعض الدول مثل بوروندي Burundi وجمهورية الكونغو الديمقراطية Democratic Republic of Congo هناك قواعد قانونية تحول دون التحاق الأطفال الذين تجاوزا سن معينة بالمدرسة الابتدائية، وفي حالات أخرى قد يسمح لمثل هؤلاء الأطفال الالتحاق بالمدرسة الابتدائية في أي سن كما هو الحال في نيبال Nepal و(سيراليون) Sierra leone ولكن قد لا يرغبون في الالتحاق بصفوف التعليم الابتدائي مع الأطفال التي تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 8 سنوات، فقد يشعرون بالملل من محتوى وطرائق وأساليب التدريس المستخدمة، فهم في حاجة إلى بيئة تعليمية وأساليب تعليم وتعلم أكثر ملاءمة، واتصالاً، وارتباطًا باحتياجاتهم ومتطلباتهم، وذلك للحد من انقطاعهم وتسربهم من التعليم الأساسي. (Pamela Baxter and Lynne Bethke, 2009, p.46)

كذلك قد لا يرغب الآباء في وجود الشباب المراهقين مع أطفالهم في نفس الفصول الدراسية لأسباب تتعلق بالسلامة والقدوة، وبغض النظر عن القواعد القانونية، فإن وجود الشباب المراهقين مع الأطفال في الفصول الدراسية النظامية يمكن أن يكون له العديد من الآثار السلبية، كما أنه يخلق مناخًا تعليميًا صعبًا، حيث يتسع نطاق النضج والنمو الإدراكي بين المتعلمين، الأمر الذي يصعب على المعلم التعامل معه واحتوائه، هذا بالإضافة إلى ما يتركه من آثار نفسية سلبية على المتعلمين الأكبر سنًا. (Juliette Myers et.al, 2017, p.20)

أما من منظور السياسة التعليمية والتخطيط التربوي، فإن وجود أعداد كبيرة من المتعلمين الذين تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي قد يكون مؤشرًا مضللاً، فهو يشير إلى ارتفاع نسب القيد بين الفئة العمرية من 6 إلى 10 أعوام. وتظهر هذه المشكلة بشكل واضح في حالات الطوارئ وما بعد الأزمات حيث غياب المعلومات اللازمة لتحديد نسب الالتحاق الفعلية، الأمر الذي يزيد من تعقيد المشكلات المرتبطة بتخطيط وتمويل جهود المعافاة التعليمية حيث توفر صافي نسبة الالتحاق معلومات عن نسبة الأطفال ممن هم في سن التعليم الابتدائية والمقيدين/ الملتحقين فعليًا بالمدارس، أما إجمالي نسبة الالتحاق فتشير إلى جميع الأطفال المقيدين بالتعليم الابتدائي بغض النظر عن فئاتهم العمرية، فإذا زادت نسبة الالتحاق دون السن الرسمية فسوف يكون ذلك تضخمًا مبالغًا فيه في النسبة الإجمالية للالتحاق. (Pamela Baxter and Lynne Bethke, 2009, p.46)

ومن هنا يمكن القول: إن برامج التعليم المُسَرَّع تتميز بقدرتها على السماح للمتعلمين الذين تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي باستئناف واستكمال مناهج التعليم الابتدائي بشكلٍ مكثف مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية، وباستخدام أساليب تعليم وتعلم مناسبة ومحتوى تعليمي يقلص من حجم التداخل والتكرار والحشو.

ولتمكين الأطفال من إتمام سنوات التعليم في فترة زمنية قصيرة يتم حفظ المناهج الدراسية من خلال استبعاد المقررات المساندة غير الأساسية (والتي لا يتم تقييم المتعلمين فيها) مثل الفنون والتربية الرياضية والموسيقى، وكذلك حذف التكرارات والحشو ومراجعة المقرارات الدراسية، أي أن التركيز يكون منصبًا على المقررات الدراسية اللازمة لاجتياز المتعلم للاختيار الوطني للمرحلة الابتدائية، وفي هذه الحالة تزداد الحاجة إلى أنواع أخرى من البرامج البديلة مثل: ورش العمل حول المهارات الحياتية المختلفة، والتعليم من أجل بناء السلام، والصحة العامة والإنجابية، حيث تعتبر مثل هذه الموضوعات أحد مكونات المقررات المساندة التي يتم استبعادها. (Pamela Baxter and Lynne Bethke, 2009, p.47)

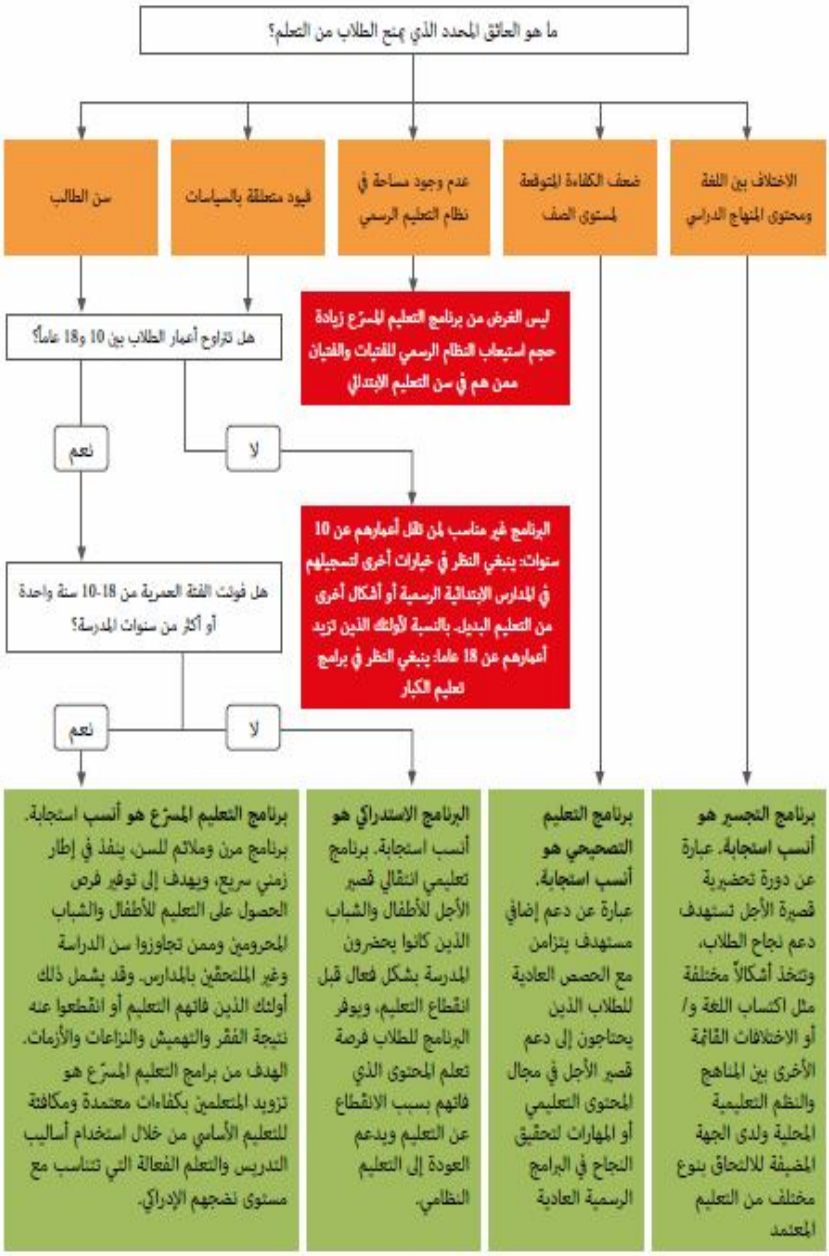
والجدير بالذكر، أنه بينما تعتمد برامج التعليم المُسَرَّع المقدمة في حالات الطوارئ وما بعد الأزمات على تسريع المدى الزمني لاستكمال حلقة التعليم الأساسي، فإنها في الوقت ذاته لا تعكس مبادئ التعليم المُسَرَّع، فالمفهوم الحقيقي للتعلم المُسَرَّع لا ينطوي على مجرد تقليص الوقت المحدد للدراسة أو حذف المقررات الدراسية، إنما يتعلق الأمر في المقام الأول بالكيفية الأفضل التي يمكن أن يتعلم الإنسان من خلالها، وكذلك توظيف الأساليب والطرق المتنوعة التي تساعد المتعلمين على التعلم بشكل أكثر فعالية، ومن ثم يكونوا قادرين على التعلم بشكل أسرع، حيث تتسم هذه الطرق والأساليب بالتشاركية والتمركز حول المتعلم، كما أنها تساعد المتعلم على اكتشاف المعلومات والمعارف ذاتيًا، الأمر الذي يسهم في خلق بيئة تعليمية آمن ومحفزة؛ وهو أحد المبادئ الأساسية للتعلم المُسَرَّع. كما تؤكد مبادئ التعليم المُسَرَّع على أن المعلم هو العنصر الأكثر أهمية في العملية التعليمية، وذلك من خلال ما يقوم به من عمليات توجيه وتيسير، ويتطلب ذلك من المعلم أن يكون قادرًا على محاكاة التعلم المتوقع من المتعلمين وأن يكون لديه القدرة على فهم ما يتوقع أن يقوم المتعلم باكتشافه واكتسابه. (Pamela Baxter and Lynne Bethke, 2009, p.47)

هذا وتأخذ برامج التعليم المُسَرَّع في الدول النامية أشكالاً وصورًا مختلفة، حيث تختلف باختلاف احتياجات المتعلمين ومتطلباتهم، فقد يكون برنامج التعليم المُسَرَّع بمثابة استجابة انتقالية قصيرة المدى لحالة من حالات الطوارئ، فعلى سبيل المثال في شمال (مالي) قامت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) بتمويل برنامج للتعليم المُسَرَّع بعنوان "دعم معافاة التعليم" Education Recovery Support Activity (ERSA)، حيث تم تصميم البرنامج ليكون بمثابة استجابة لانقطاع الأطفال عن مواصلة التعليم نتيجة للنزاع السائد بالمنطقة، حيث تم إنشاء مراكز للتعليم المُسَرَّع يتم إلحاق المتعلمين بها لمدة عامين فقط ويتم اغلاقها بمجرد استعادة الأمن والاستقرار بالمنطقة، فهذه المراكز ليست بمثابة تعليم موازي للنظام التعليمي الرسمي. (Juliette Myers et.al, 2017, p.8)

في المقابل، قد يأخذ برنامج التعليم المُسَرَّع شكل برنامج تأسيسي طويل المدى يعقد جنبًا إلى جنب مع التعليم النظامي، وتعتمد مدته على السياق الذي يعمل من خلاله، ولكن بشكل عام يظل البرنامج قائمًا ومتاحًا طالما هناك حاجة إليه، ومن أمثلة هذه البرامج المدارس الابتدائية ببنجلاديش، والتي أطلق عليها لجنة بنجلاديش للنهوض بالمناطق الريفية The Bangladesh Rural Advancement committee (BRAC) ، ويعمل هذا البرنامج منذ أكثر من ثلاثين عامًا، ويهدف إلى زيادة فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي للأطفال التي تتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 10 أعوام. (Juliette Myers et.al, 2017, p.8)

هذا وتتعدد أنواع برامج التعليم المُسَرَّع التي يمكن تنفيذها لمساعدة الأطفال والشباب الذين تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم الأساسي، وذلك باختلاف أهدافها، وغاياتها، وسياقاتها، وذلك على النحو التالي: (Accelerated Education (Working Group, 2017, p.1

- برامج تجسير تحضيرية Bridging programs: وهي برامج تستغرق مدى زمني قصير وتهدف إلى تقديم مقررات للإعداد لدعم فرص نجاح المتعلمين مثل دورات اكتساب اللغات، أو الاختلافات الأخرى في المناهج والنظم التعليمية بين الدولة الأم والدولة المضيفة، وذلك حتى يتمكن هؤلاء المتعلمون من الالتحاق والقيد بالأنواع المختلفة للتعليم.
- برامج تصحيحية علاجية Remedial programs: وهي برامج توفر دعم إضافي موجه يتزامن مع الحصص العادية للطلاب الذين يحتاجون إلى دعم قصير الأجل سواء فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي أو المهارات المتضمنة في هذا المحتوى؛ وذلك بهدف النجاح في البرامج الرسمية العادية.
- برامج الاستدراك catch- up programs: وهي البرامج التعليمية الانتقالية قصيرة الأجل للأطفال والشباب الذين انقطعوا بشكل مفاجئ عن التعليم، حيث توفر هذه البرامج الفرصة لهم لتعلم المحتوى الذي فاتهم نتيجة هذا الانقطاع، ومن ثم دعم العودة إلى التعليم النظامي.



شكل (3)

مخطط القرار الخاص ببرنامج التعليم المُسَرَّع

Source: Accelerated Education Working Group (AEWG) (2018), Accelerated Education Decision Tree, Accelerated Education Working Group (AEWG).

ثالثًا- سمات وخصائص برامج التعليم المُسَرَّع (Educate a Child, 2016, pp.9, 10) (North Carolina Department of Public Instruction, 2014, pp.6, 7) (Sue Nicholson, 2006, p.12)

1- تركز برامج التعليم المُسَرَّع في معظمها على المرحلة الابتدائية، ويتم حساب معدل التسارع عن طريق حاصل قسمة عدد سنوات البرنامج على عدد السنوات المقابل لها في التعليم النظامي، والذي يتراوح ما بين عام وربع العام إلى ثلاثة أعوام، ويبقى المعدل الأكثر شيوعًا هو ضغط عامين دراسيين في التعليم الابتدائي في عام واحد هو مدة برنامج التعليم المُسَرَّع، ويمكن زيادة هذا المعدل عند التطابق مع الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي في حين يمكن أن يقل معدل التسارع عن عامين عند الحاجة إلى سنة إضافية مثل ما هو الحال في (مالاوي) وتحديدًا في الصف الخامس الذي يعتبر مرحلة انتقالية لدراسة وتعلم اللغة الانجليزية.

2- تتسم الفصول الدراسية في برامج التعليم المُسَرَّع بصغر حجمها نسبيًّا حيث يتاوح عدد المتعلمين بها ما بين 25 إلى 30 وبحد أقصى 40 طالب/ طالبة لكل ميسر، وفي حالة تعذر تحقق هذه النسبة يتم الالتزام بالمعايير الوطنية في هذا السياق.

3- حوالي ثلثي برامج التعليم المُسَرَّع يتم تعيين الميسيرين من المتطوعين المجتمعين الذين تلقوا دعمًا وتدريبًا أثناء العمل.

4- الاعتراف بالبرنامج من قبل وزارة التعليم وذلك بموجب اتفاقية موقعة توضح آليات دمج واعتماد المتعلمين من خريجي برامج التعليم المُسَرَّع.

5- القيام ببعض الأنشطة التي تهدف إلى نشر الوعي ببرامج التعليم المُسَرَّع، وذلك قبل البدء في عملية التنفيذ وعلى كافة المستويات.

6- توافر بيئة تعليمية آمنة.

7- مرونة أماكن الدراسة ومواعيدها بما يتناسب مع كل من المعلمين والمتعلمين.

8- تضمين بعض الموضوعات المرتبطة بتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين.

9- دعم القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع للمتعلمين وتيسير سبل قيدهم في المدارس التابعة لوزارة التعليم.

10- من حيث الهدف: تهدف برامج التعليم المُسَرَّع إلى تزويد المتعلمين بجدارات معتمدة ومعترف بها تكافئ تلك التي تقدم في التعليم النظامي، ولكن في إطار زمني متسارع يتيح للمتعلمين الفرص للانتقال إلى التعليم الأساسي النظامي أو استكمال دورة تعليمية كاملة.

11- من حيث الفئة المستهدفة: تستهدف برامج التعليم المُسَرَّع الأطفال، أو الشباب الذين تجاوزا سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي أو انقطعوا عن الدراسة لعدة أسباب مثل الفقر، أو العنف، أو الصراع والأزمات والكوارث حيث تتراوح أعمار هذه الفئة المستهدفة ما بين 10 إلى 20 عامًا، حيث إن هذه البرامج لا تتناسب مع الأطفال أقل من عشر سنوات في حين يمكن للشباب الذين تجاوز عمرهم الخامسة والعشرين الالتحاق ببرامج تعليم الكبار.

12- من حيث هيكل البرنامج ومناهجه: هناك مدخلان يمكن تبني إحداهما على النحو التالي:

- منهج كامل يتم دراسته خلال فترة زمنية قصيرة.
- منهج مكثف يتم دراسته خلال فترة زمنية قصيرة.

والغالبية العظمى من برامج التعليم المُسَرَّع المعتمدة والمعترف بها يتم من خلالها استكمال عامين دراسيين في اثني عشر شهراً فقط، أو يتم استكمال دورة التعليم الأساسي (8 سنوات) في نصف المدة فقط، أي في أربعة أعوام وتقوم السلطات التعليمية باختيار أحد المدخلين مع ضرورة مراعاة أن تتسم هذه البرامج بالمرونة من حيث الجداول الدراسية، والفترة الزمنية المحددة للبرنامج، ومكان انعقاده، ونظم القيد والالتحاق.

13- من حيث أساليب التقييم المتبعة: يُعد برامج التعليم المُسَرَّع جزءًا من نظام التعليم الوطني، ومن ثم يتم تقييم الطلاب الملتحقين ببرامج التعليم المُسَرَّع على النحو الذي يتماشى ويتوافق مع أساليب التقييم المتبعة في النظام الرسمي؛ الأمر الذي يدعم عمليات انتقال المتعلمين من برامج التعليم المُسَرَّع إلى مسارات التعليم الأساسي الرسمي.

14- من حيث الاعتراف/ الاعتماد: فعند البدء في تصميم برنامج للتعليم المُسَرَّع يجب أن يكون هذا البرنامج جزءًا من النظام التعليم الرسمي الذي تشرف عليه وزارة التربية والتعليم وأن يتم اعتماده والاعتراف به بكامل عناصره، أما في حالة البرامج المؤقتة للتعليم المُسَرَّع، يتم الاتفاق مع السلطات التعليمية الوطنية على السياسات الانتقالية للبرنامج.

15- من حيث الهيئة التدريسية: تتعدد معايير اختيار المعلمين للعمل في برامج التعليم المُسَرَّع، ولعل أهم هذه المعايير تتمثل في مؤهلات المعلم وخبراته، مع ضرورة مراعاة المزج بين الذكور والإناث، وأن يتم تدريب هؤلاء المعلمين على المهارات الخاصة بالتعليم المُسَرَّع، وكذلك السياق التي يتم من خلاله تنفيذ برامج التعليم المُسَرَّع.

16- من حيث تدريب المعلمين: يتم تقديم الدعم اللازم للمعلمين ببرامج التعليم المُسَرَّع بما يكفل ثقل مهاراتهم، وذلك من خلال البرامج التدريبية المتنوعة، والتي تشمل:

- التدريب والتوجيه أثناء الخدمة أو التأكيد على التنمية المهنية المستمرة بدلاً من الاعتماد على تدريب أولى واحد.
- إدراج وحدات أو دورات تدريبية قصيرة المدى حول كيفية العمل مع المتعلمين الأكبر سنًا، وكذلك التدريس المتعدد المستويات.
- وحدات أو دورات تدريبية قصيرة المدى حول التعليم في حالات الطوارئ على أن تؤدي هذه البرامج التدريبية في حالة المعلمين غير المؤهلين إلى حصولهم على مؤهل معترف به.

17- من حيث المشاركة المجتمعية: يشارك المجتمع في عمليات التخطيط لبرامج التعليم المُسَرَّع وتنفيذها ومتابعتها.

18- من حيث النظم الوطنية: تقوم السلطات الوطنية للتعليم بالتخطيط لبرامج التعليم المُسَرَّع، وذلك لضمان وجود روابط قوية بين هذه البرامج والنظام الرسمي للتعليم، بما في ذلك مسارات إعادة الالتحاق/ القيد بالتعليم النظامي واللانظامي وغير النظامي في المراحل المناسبة، كذلك يجب التنسيق بين كل من القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع والسلطات الوطنية للتعليم في عمليات وضع المناهج الدراسية، واختيار وتعيين المعلمين، والتقييم والمتابعة.

19- من حيث التنسيق: يتم التخطيط لبرامج التعليم المُسَرَّع في ضوء المعايير والاستراتيجيات الوطنية القائمة، أو آلية تنسيق التعليم، أو أن يتم مناقشة البرنامج وإقراره من قبل السلطات الوطنية للتعليم.

20- الأنشطة المصاحبة للمنهج: من الأفضل أن تتضمن برامج التعليم المُسَرَّع المهارات الحياتية، والأنشطة النفسية، والاجتماعية، والترفيهية.

رابعاً- مبادئ التعليم المُسَرَّع

تُعد مبادئ التعليم المُسَرَّع بمثابة غايات واضحة ومشتركة لبرامج التعليم المُسَرَّع على الصعيد العالمي، وتتحدد هذه المبادئ فيما يلي:

المبدأ الأول: أن تتمتع برامج التعليم المُسَرَّع بالمرونة (Juliette Myers et.al, 2017, pp.19,20)

وتتعدد أوجه المرونة لتشمل:

أ.الفئة العمرية التي تستهدفها برامج التعليم المُسَرَّع، حيث تستهدف هذه البرامج الأطفال والشباب في المرحلة العمرية التي تتراوح ما بين 10 إلى 18 عامًا؛ الذين تجاوزوا سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، حيث أثبتت الدراسات أنه لا يتناسب للأطفال دون سن العاشرة الالتحاق بالتعليم المُسَرَّع، لأنهم لن يكونوا قادرين من حيث نموهم العقلي على مواكبة معدلات التعلم المتسارعة سواء بالنسبة لمحتوى المناهج الدراسية أو ضغتها وتكثيفها، فضلاً عن أن الأطفال في هذه السن يفترض أن يكونوا ضمن نظام التعليم الرسمي، كذلك فالشباب فوق سن الثامنة عشر يكون لديهم فرص أفضل للتعلم من خلال برامج تعليم الكبار. إضافة إلى ذلك فقد تستهدف بعض برامج التعليم المُسَرَّع كامل الفئة العمرية من 10 إلى 18 سنة، في حين قد يستهدف البعض الآخر نطاق أصغر من نفس الفئة العمرية.

ب.مرونة الجداول الدراسية وأماكن انعقادها، فمن الضروري مراعاة المرونة في مواعيد الحصص الدراسية وأماكن انعقادها، وذلك تلبيةً للاحتياجات المتنوعة للفئات المستهدفة من برامج التعليم المُسَرَّع، فكثير من هذه الفئات مضطرون إلى الخروج للعمل لكسب الرزق والعمل لمساعدة أسرهم، وهذا يعني ضرورة مراعاة مرونة الجداول الدراسية بحيث يتم عقد الحصص الدراسية في أوقات تختلف عن الأوقات اليومية للتعليم الرسمي، كالبدء في وقت متآخر من الصباح أو في المساء بعد انتهاء أوقات العمل، أما بالنسبة لأماكن انعقاد الدراسة فيمكن أن تكون داخل المدارس الرسمية بعد انتهاء اليوم الدراسي بها، أو استغلال المؤسسات المجتمعية مثل المساجد أو الكنائس، وبصفة عامة تظل القاعدة الأساسية هنا هو استطلاع أراء المعلمين والمتعلمين ذكورًا وإناثًا حول الجداول الدراسية وأماكن انعقاد البرامج ووضع احتياجاتهم جميعًا في الاعتبار.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة تقديم بعض المقررات التمهيدية التي تتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة من برامج التعليم المُسَرَّع، ولا سيما هؤلاء الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم، أو انقطعوا عنه منذ فترات طويلة، وذلك بهدف إعدادهم وتأهليهم عقليًا وبدنيًا للمعارف والمهارات المتوقع اكتسابها من خلال هذه البرامج، ويشمل ذلك المهارات الاجتماعية العاطفية، ومهارات القراءة والكتابة والحساب، ومقررات لإعداد الأطفال للتعلم بلغة تعليم مغايرة للغة الأم، ويمكن عقد هذه الدورات قبل بداية برامج التعليم المُسَرَّع، أو بالتزامن معها، أو أن تكون جزءًا من البرنامج ذاته.

المبدأ الثاني: توفير مناهج دراسية ، ومواد تعليمية، وأساليب تعليم وتعلم تتناسب مع طبيعة التعليم المُسَرَّع(Juliette Myers et.al, 2017, pp.23, 25-28)

فتلبية متطلبات المتعلمين واحتياجاتهم يتطلب أن تختلف المناهج الدراسية، والمواد التعليمية، وكذلك أساليب التعليم والتعلم المعمول بها في برامج التعليم المُسَرَّع عن نظيراتها بالتعليم الرسمي، فالمناهج الدراسية تتسم بكونها مناهج مكثفة يتم ضغطها عن طريق حذف المواد الدراسية غير الأساسية، وحذف الحشو والتكرار في المقررات والمواد الأساسية مع التركيز على مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية، والمهارات المرتبطة بالتعليم في السياقات المتأثرة بالنزاع مثل فض المنازعات وكسب العيش، هذا وإلى جانب ضغط المناهج الدراسية، فإن هذه البرامج يجب أن تتبع مداخل التعليم المُسَرَّع لتيسير عمليات اكتساب المعرفة والمهارات بشكل أعمق وأكثر فعالية، كذلك فمناهج التعليم المُسَرَّع وممارساته، وأساليب تعليمه وتعلمه يجب أن تستجيب لجميع المتعلمين بما في ذلك المتعلمين من الإناث، والأقليات الدينية والعرقية، وذوي الإعاقة.

هذا ويجب أن يتأكد القائمون على برامج التعليم المُسَرَّع من أن الجداول الدراسية التي يتم وضعها تتيح وقتًا كافيًا لإنهاء المنهج الدراسي كاملاً مع الحرص على تقديم الدعم المناسب للمعلمين؛ حتى يمكنهم إنهاءه في الوقت المحدد. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعليم المُسَرَّع لا يعني فقط التعلم بشكل أسرع من خلال حذف المواد غير الأساسية، وإنما يتعلق الأمر بالكيفية الأفضل التي يتعلم من خلالها المتعلمون، وكذلك بتوظيف الطرائق والأساليب المتنوعة التي تمكنهم من التعلم على نحو أكثر فعالية وبمعدلات أكثر سرعة.

والجدير بالذكر هنا أيضًا هو ضرورة تصميم المواد التعليمية المستخدمة بهذه البرامج على نحو يساعد المتعلمين على تعزيز معارفهم ومهاراتهم؛ فينبغي أن تكون المواد شاملة، وتراعي حساسية النوع الاجتماعي، وحساسية النزاع، وأن تكون متسقة ومرتبطة بالمنهج الدراسي بشكل مباشر، وتعالج القضايا المرتبطة بالعدالة الاجتماعية، وتستجيب لكافة القضايا المرتبطة بسياقات الطوارئ والأزمات. كما يجب أيضًا تإلئف الكتب الدراسية بأكثر من لغة من بينها اللغة الأم للمتعلمين، واللغة المستخدمة في مؤسسات التعليم الرسمية حتى يمكن للمتعلمين الانتقال بسهولة أكبر إلى التعليم الرسمي، هذا فضلاً عن ضرورة تصميم المواد التعليمية بما يتناسب مع الفئة العمرية للمتعلمين.

المبدأ الثالث: توفير بيئة تعليمية شاملة وآمنة ومحفزة وداعمة للتعلم (Juliette (Myers et.al, 2017, pp.31,32

ويرتبط ذلك بمدى قدرة المتعلمين على الالتحاق، والمواظبة، والنجاح في برامج التعليم المُسَرَّع؛ ويتطلب ذلك ضرورة إلغاء أو تقليص مصروفات وتكاليف الالتحاق بالبرامج، وضمان توفير المرافق الأساسية وصياناتها، والحفاظ على النسبة الملائمة للمعلمين إلى المتعلمين، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن تزايد معدلات التسرب من برامج التعليم المُسَرَّع إنما يرجع إلى عدة عوامل من أهمها عدم قدرة المتعلمين وأولياء أمورهم على توفير المصروفات الخفية للالتحاق بالبرامج، وضعف كفاءة المرافق الأساسية، وعدم توافر الوجبات الغذائية المدرسية، وعدم انتظام المعلمين في الحضور؛ ومن ثم يجب إلغاء المصروفات التي يتحملها المتعلمون بما في ذلك تكاليف الانتقالات، والمواد التعليمية، والزي المدرسي.

ولضمان اجتياز المتعلمين لبرامج التعليم المُسَرَّع يجب أن تتوافق هذه البرامج مع معايير الجودة المتفق عليها دوليًا مثل تلك الخاصة بالشبكة الدولية للتعليم في حالات الطوارئ (الأيني) INEE Minimum Standards، ويتضمن ذلك التحقق من توافر موارد التعليم والتعلم، وتجهيزات الفصول الدراسية، والتأكد من توافر التمويل والميزانيات الخاصة بصيانة هذه المرافق والحفاظ عليها، هذا بالإضافة إلى الالتزام بالنسبة الأمثل للمعلمين إلى المتعلمين؛ والتي يجب ألا تتجاوز 1:40 طالب على الأكثر حتى يمكن تطبيق مداخل التعليم المُسَرَّع وطرائقه بشكل أكثر فعالية وكفاءة؛ ومن ثم اجتياز المتعلمين للبرنامج وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

كما يجب كذلك أن تتسم برامج التعليم المُسَرَّع بالشمولية من حيث استهدافها لجميع المتعلمين؛ وعلى المعلمين والمجتمع بصفة عامة تحديد العقبات والتحديات التي تحول دون الالتحاق بهذه البرامج ومحاولة تذليلها والتغلب عليها مع إعطاء المزيد من الاهتمام والأولوية للمتعلمين من الإناث، وذوي الاحتياجات الخاصة، والنازحين؛ ولضمان ذلك وضمان توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع المتعلمين من الفئات العمرية المستهدفة يمكن اتباع ما يلي:

- التواصل مع المتعلمين من النازحين والمشردين والمتأثرين بالنزاع وحالات الطوارئ للتعرف على احتياجاتهم للالتحاق ببرامج التعليم المُسَرَّع.
- توجيه المعلمين حول كيفية إدارة مساحات الفصول الدراسية من أجل المتعلمين من ذوي الإعاقات الحسية.
- متابعة المتعلمين للتأكد من مراعاة العدالة والمساواة بين الذكور والإناث في فرص المشاركة التعليمية.
- تقديم الدعم النفسي الاجتماعي للمتعلمين المتأثرين بحالات الطوارئ والأزمات.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن برامج التعليم المُسَرَّع يجب أن تفي بمعايير سلامة الأطفال في حالات الطوارئ والمتأثرين بالصراعات والنزاعات وحمايتهم؛ والتي حددتها المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين (UNHCR) فيما يلي:

- أن يتمتع الإناث والذكور على حدٍ سواءٍ بفرص وحقوق متكافئة في الالتحاق بالتعليم على كافة المستويات وكذلك في المعاملة داخل الفصول الدراسية.
- عدم وجود أي شكل من أشكال الاستغلال أو الإساءة داخل المؤسسات التعليمية، وأن يتوافر لدى هذه المؤسسات آليات فعالة للإبلاغ عن تعرض أي من المتعلمين للإساءة مثل: الجرائم، والعنف الجنسي، أو العنف القائم على النوع الاجتماعي.
- وجود مدونة للسلوك خاصة بالمعلمين ووجود آليات لضمان تفعيلها والالتزام بها.
- أن يحرص المجتمع بشكل عام على ضمان توفير الأمن والحماية لكافة المتعلمين.
- ضرورة مراعاة قرب المسافة بين المؤسسة التعليمية وأماكن سكن المتعلمين وأن لا تشكل هذه المسافة أية مخاطر على سلامتهم وأمنهم.
- التعامل مع قضايا التنوع الثقافي من خلال التفكير الابتكاري الإبداعي.
- معالجة مختلف أشكال التوتر الاجتماعي من خلال برامج متخصصة تهدف إلى بناء السلام.
- توافر مياه صالحة للشرب مع سهولة الوصول إليها وكذلك مرافق لغسل الأيدي.
- توافر مراحيض كافية ومنفصلة لكل من المتعلمين الذكور، والإناث، وذوي الإعاقة.
- وجود سياج حول المؤسسة التعليمية للحفاظ على أمنها.

المبدأ الرابع: توفير آليات لتعيين المعلمين والإشراف عليهم وتعويضهم(Juliette (Myers et.al, 2017, pp.37,38

تتنوع فئات المعلمين المتوقع مشاركتهم في برامج التعليم المُسَرَّع؛ فقد يكونوا تربويين غير مدربين، أو غير تربويين وذوي خبرات في مجالات أخرى غير التعليم، أو قد يكونوا معلمين متقاعدين سبق لهم العمل بالمدارس الرسمية، أو معلمين حاليين ولديهم القدرة والرغبة في العمل لفترة ثانية في هذه البرامج، أو معلمين من المجتمع

المضيف، أو من المجتمع الأصلي للمتعلمين؛ وهي الفئة الأكثر تفضيلاً عند التعيين ولا سيما هؤلاء الذين تم تأهيلهم وفقًا للمعايير المعترف بها وطنيًا، ويتم اختيار المعلمين وتعيينهم من خلال تشكيل لجان متخصصة مع ضرورة وضع معايير واضحة ومعلنة للاختيار، وكذلك مراعاة التوازن في التعيين ما بين المعلمين الذكور والإناث، والذين يتحدثون اللغة الأصلية للمتعلمين. وقبل الشروع في اختيار المعلمين يجب وضع قائمة بالسمات والمهارات الأساسية التي ينبغي توافرها في هؤلاء المعلمين؛ وذلك بالتعاون مع أعضاء المجتمع وأصحاب المصلحة.

هذا ويجب أن تتم عملية اختيار المعلمين وتعيينهم في ضوء التقييم القائم على الجدارات، حيث يُطلب من المعلمين المرشحين عرض مهاراتهم التدريسية من خلال عرض أحد الدروس وتقييم أدائهم من قبل اللجنة المختصة كما يتم كذلك تقييم دافعيتهم نحو عملية التدريس. ويجب التأكيد على موافقة جميع المعلمين المرشحين على معايير أمن وحماية وسلامة الأطفال؛ وقد يعني ذلك قيام المعلمون الذي يتم اختيارهم بالتوقيع على مدونة السلوك أو إدراج هذا البند في عقود التعيين كبند ملزم واجب النفاذ؛ حتى يمكن إخضاع هؤلاء المعلمين للمساءلة في حالة عدم التزامهم بتنفيذه.

وبعد الانتهاء من عملية التعيين يجب أن يخضع المعلمون للإشراف والمتابعة المستمرة سواء فيما يتعلق بمواظبتهم على الحضور، أو أدائهم التدريسي، حيث يُعد التزام المعلمين بالحضور أحد العوامل الأساسية لنجاح المتعلمين، حيث يؤثر غيابهم المستمر سلبًا على تعلم الطلاب بنسبة تتراوح ما بين ٪14 إلى 25٪.

المبدأ الخامس: توفير فرص التنمية المهنية المستمرة للمعلمين(Juliette Myers (et.al, 2017, pp.43,45,46

في حالة افتقار المعلمين المشاركين ببرامج التعليم المُسَرَّع للمعارف والمهارات الأساسية يجب تقديم برامج تدريبية ثنائية المسار؛ يشمل المسار الأول من الحزمة التدريبية التدريب على أساليب وطرائق التدريس المتنوعة بما في ذلك أساليب التعليم المُسَرَّع، في حين يهدف المسار الثاني إلى تعزيز المحتوى المعرفي لدى هؤلاء المعلمين، مع ضرورة عقد جلسات تدريب تنشيطية تتراوح مدتها ما بين 3 إلى 5 أيام مرتين في العام الواحد.

ومن الملاحظ أنه في كثير من الأحيان قد نجد التدريب على أساليب التعليم المُسَرَّع يمثل صعوبة أكبر بالنسبة لمعلمي التعليم الرسمي عنه بالنسبة للمعلمين الذين لم يتلقوا أي تدريب؛ ويرجع ذلك إلى اعتيادهم للعمل وفقًا للأساليب التقليدية في التدريس، واستخدامهم للمداخل القائمة على المحاضرة؛ ومن ثم يجدون صعوبة أكبر في التدريب على أساليب التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن المعلمين في سياقات الطوارئ والأزمات يكونوا في حاجة إلى المزيد من الدعم والتدريب على التخطيط للدروس لمراعاة مبادئ التعليم الجامع والمتمركز حول المتعلم؛ خاصة في ظل التنوع الشديد لفئات المتعلمين داخل الفصول الدراسية. ومن المفيد في هذا السياق أن يكون المعلمون فيما بينهم مجتمعات للتعلم ويلتقوا معًا بشكل منتظم لتبادل الخبرات بهدف مساعدة طلابهم، ومن الضروري أيضًا التنسيق والتعاون مع الهياكل الوطنية ومعاهد تدريب المعلمين؛ بهدف تدريب المعلمين وفقًا للمعايير الوطنية والدولية المعترف بها، والتنسيق كذلك مع هيئات الاعتماد ومنح الشهادات من أجل حصول المعلمين على شهادات معتمدة ومعترف بها تساعدهم في الحصول على فرص عمل مناسبة بعد انتهاء برامج التعليم المُسَرَّع.

المبدأ السادس: اتساق أهداف برامج التعليم المُسَرَّع، وآليات متابعتها ومراقبتها، وتمويلها (Juliette Myers et.al, 2017, pp.49,51-53)

يجب أن تتمحور الأهداف الأساسية لبرامج التعليم المُسَرَّع حول زيادة معدلات القيد والالتحاق بين الأطفال والشباب ممن تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تيسير فرص انتقال المتعلمين إلى التعليم الرسمي بعد اجتيازهم لبرامج التعليم المُسَرَّع أو من خلال منح شهادات أخرى معادلة لاستكمال المرحلة الابتدائية.

وينبغي على الخبراء متابعة برامج التعليم المُسَرَّع وتقييمها من خلال الحصول على التغذية المرتدة والأدلة والشواهد بشأن مدى فعالية هذه البرامج، ومدى تحقيقها للأهداف والغايات المعلنة، وذلك بالرجوع إلى المتعلمين والمعلمين وأصحاب المصلحة، فعلى سبيل المثال فمن المفيد التحقق من ما إذا برنامج التعليم المُسَرَّع فعالاً في تحقيق الأهداف المرجوة منه مقارنة بأساليب إتاحة الفرص التعليمية الأخرى لنفس الفئات المستهدفة أم لا.

هذا ويجب أيضًا أن يتم إدراج برامج التعليم المُسَرَّع في الميزانيات الوطنية، وفي هذا الصدد يمكن للقائمين على هذه البرامج التنسيق مع المسؤولين الحكوميين والتعاون معهم في تخطيط الميزانية ووضعها منذ المراحل الأولى، ويجدر الإشارة هنا إلى أن توافر البيانات الدقيقة حول جدوى وأثر برامج التعليم المُسَرَّع يُعد السبيل الأكثر فعالية لتأمين التمويل في المراحل المختلفة من البرنامج؛ ومن ثم يمكن التواصل مع الجهات المانحة لمعرفة الشواهد والأدلة التي تحتاجها هذه الجهات لضمان استمرار التمويل، كذلك يجب أخذ دورة المتعلمين بالبرنامج بعين الاعتبار عند التخطيط لدورة التمويل والميزانية، ولا ينبغي أن ينفذ التمويل قبل أن يكون المتعلمون مستعدين للانتقال إلى المدارس الرسمية.

والجدير بالذكر، أنه يجب وضع استراتيجية واضحة للخروج عند تصميم برامج التعليم المُسَرَّع، ففي حين أن البرامج قد تنتهي بشكل مفاجئ)بسبب توقف التمويل، أو نتيجة لتغيرات غير متوقعة في السياق(، فمن المهم أن تكون استراتيجية الخروج جاهزة بشكل كامل؛ وكجزء من هذه الاستراتيجية، يجب التفكير فيما إذا كانت الحاجة إلى برامج تعليم مُسَرَّع ستستمر إلى ما بعد مدة البرنامج الحالي، أو ما إذا كان سيتم إعادة دمج جميع الأطفال خارج المدرسة في التعليم النظامي بعد فترة محددة، بالنسبة للحالة الأولى، ينبغي أن تبدأ الجهود مبكرًا في دراسة كيفية نقل المسؤولية المتعلقة بتقديم التعليم المُسَرَّع إلى المجتمعات، أو الشركاء الآخرين، أو سلطات التعليم على مستوى المنطقة، أو على المستوى الوطني، وقد يشمل ذلك تدريب المعلمين على تولي أدوار قيادية في البرنامج، ودعم قادة المجتمعات المحلية في أدوار إدارة البرامج، أو تنظيم عملية تجريبية لنقل برنامج التعليم المُسَرَّع إلى السلطات التعليمية.

المبدأ السابع: الإدارة الفعالة لمراكز التعليم المُسَرَّع(Juliette Myers et.al, (2017, pp.55,56

يجب إدارة برامج التعليم المُسَرَّع بشكل فعال بما يتوافق ويتماشى مع أهداف هذه البرامج، ويتضمن ذلك وضع نظم مالية، ونظم للإشراف على هذه البرامج، ومتابعتها، وتقييمها، هذا بالإضافة إلى نظم التوثيق وحفظ السجلات التي تضم كافة البيانات والإحصاءات المتعلقة بنسب القيد بالبرامج، ومعدلات المواظبة والحضور، ونسب التسرب وأسبابه، وكذلك البيانات الخاصة بأداء المتعلمين ونتائج اختباراتهم، وأن يتم تصنيف هذه البيانات وفقاً للنوع (ذكور وإناث) والفئة العمرية.

هذا ويُعد التواصل الفعال بين القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع، وبين مسؤولي مؤسسات التعليم الرسمي أمرًا ضروريًا، وذلك لضمان قدرتهم على استيعاب المتعلمين المتخرجين من برامج التعليم المُسَرَّع والتأكد من نجاح عمليات دمجهم في التعليم الرسمي، ويكن الاستفادة من بيانات المتعلمين في عمل ملف لكل طالب يتم عرضه على مسؤولي التعليم الرسمي للتعرف على اهتمامات كل متعلم وأولوياته واحتياجاته. ومن المفيد أيضًا في هذا السياق أن يقوم مسؤولو برامج التعليم المُسَرَّع بتتبع خريجي البرامج للتأكد من مدى تحقق أهدافه، وأن المتعلمين _ بالفعل _ قادرون على استكمال دراستهم في التعليم الرسمي بنجاح، ويتطلب ذلك ضرورة توافر بيانات للتواصل مع هؤلاء الخريجين.

المبدأ الثامن: المشاركة والمسؤولية المجتمعية

يتطلب نجاح برامج التعليم المُسَرَّع واستدامتها حشد كافة طاقات المجتمع وإمكاناته لدعم برامج التعليم المُسَرَّع، وذلك من خلال تشكيل لجان التعليم المجتمعي (رابطة أولياء الأمور والمعلمين، أو مجلس إدارة المدرسة، أو غيرها من المجموعات المماثلة)، لتكون بمثابة همزة الوصل بين القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع وبين

المجتمع، والتي تضطلع بالعديد من المهام والأدوار منها التحقق من أن برامج التعليم المُسَرَّع يتم إدارتها بشكل مناسب وفعال، وكذلك التأكد من مدى توافقها مع السياق التي تنفذ من خلاله، هذا بالإضافة إلى القيام بحملات للتوعيه بأهمية التعليم ولا سيما بالنسبة للإناث ومشاركتهم في التخطيط للبرامج وإدارته، فضلاً عن اختيار الأماكن المناسبة لانعقاد برامج التعليم المُسَرَّع وتسهيل عملية التحاق المتعلمين بالبرامج والمشاركة في وضع الجداول الزمنية، كما تشارك اللجان كذلك في حشد التمويل الخارجي وإدارة الموارد، وفي تحديد ورصد مشكلات المعلمين والمتعلمين والتغلب عليها. وينبغي تأسيس هذه اللجان بدعم محلي وتمثيل واسع وشامل وأن يكون أعضاؤها مصدرًا للثقة وعلى دراية كبيرة بالسياق(Juliette Myers et.al, 2017, p.59)

المبدأ التاسع: برامج التعليم المُسَرَّع خيار مشروع يفضي إلى حصول المتعلمين على شهادة التعليم الأساسي

فمن المراحل المبكرة للتخطيط لبرامج التعليم المُسَرَّع ينبغي الوصول إلى اتفاق بين وزارة التعليم والمؤسسات التعليمية بشأن توفير الاعتماد اللازم للتصديق على نواتج تحصيل المتعلمين والاعتراف بها، وذلك لتيسير عملية قيدهم في النظام الرسمي للتعليم، أو التدريب، أو التوظيف. كما يجب أن يتم عقد الاختبارات الرسمية بمجرد انتهاء البرنامج وأن يتم منح المتعلمين الوقت الكاف بما يكفل الانتقال السلس إلى المراحل التعليمية التالية. ومن المفيد في هذا الصدد أن يضع القائمون على برامج التعليم المُسَرَّع في الاعتبار إمكانية احتياج بعض المتعلمين لدعم إضافي قبل إجراء الاختبارات سواء كان دعمًا أكاديميًا، أو لوجيستيًا، على أن يتم مراعاة عقد الاختبارات في أوقات وأماكن مناسبة لظروف المتعلمين. (Juliette Myers et.al, 2017, pp.63,64)

المبدأ العاشر: توافق برامج التعليم المُسَرَّع مع نظم التعليم الوطنية والأطر الإنسانية ذات الصلة(Juliette Myers et.al, 2017, pp.67, 68)

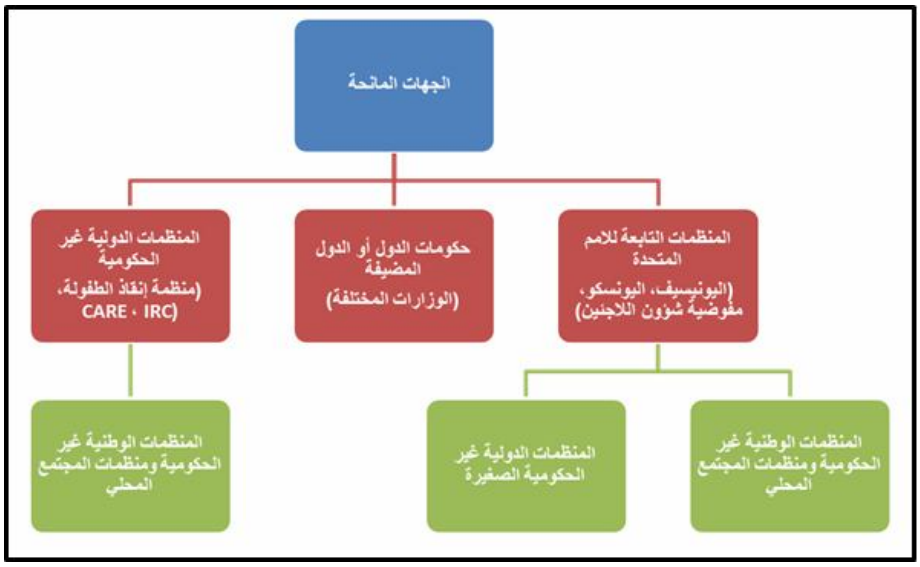
تكون برامج التعليم المُسَرَّع أكثر نجاحًا عندما يتم دمجها ضمن نظام التعليم الأوسع نطاقًا واعتبارها جزءًا لا يتجزأ من هذا النظام، وكذلك حين يتم الاعتراف بها من قبل الحكومات والسلطات التعليمية المعنية؛ فعندما يتم اعتماد برامج التعليم المُسَرَّع ومواءمة مناهجها وأساليب تقييمها وإجراءاتها مع مثيلاتها الوطنية، فإن ذلك من شأنه تعزيز النظام التعليمي ودعمه ككل؛ ومن ثم إتاحة فرص أفضل لدمج برامج التعليم المُسَرَّع وتضمينها ضمن الخطط الرسمية لقطاع التعليم.

كذلك فإن عقد شراكات قوية مع الجهات المختلفة مثل: وزارة التعليم، والمنظمات المجتمعية المحلية والدولية، والمؤسسات التعليمية والتدريبية - يُعد من

العوامل الفاعلة في نجاح برامج التعليم المُسَرَّع، على أن يتم ذلك منذ بداية تحديد الأدوار المنوطة بها هذه الجهات ومهامهم ومسؤولياتهم، وذلك من خلال توقيع مذكرات تفاهم لتنظيم العلاقات بين الأطراف المختلفة ولإضفاء الطابع الرسمي على هذه الشراكات.

خامساً- الجهات والأطراف الفاعلة في برامج التعليم المُسَرَّع

ففي حالات الطوارئ والأزمات قد تفقد/تعجز الحكومات والوزارات المختلفة القدرة على إدارة وتشغيل النظم التعليمية بفاعلية وكفاءة، كذلك قد يمثل تزايد أعداد اللاجئيين عبئًا كبيرًا على موارد الدول المضيفة وحكوماتها؛ ومن ثم تتحمل/ يقع على عاتق وكالات الإغاثة مسؤولية توفير الدعم المادي اللازم لرواتب المعلمين وتدريبهم، وكذلك توفير البنى التحتية المناسبة، وفي أغلب الأحيان يتم تمويل هذه الوكالات من قبل مانحين دوليين، ووكالات ثنائية تعمل بالتعاون مع حكومات الدول المختلفة، حيث يتم إرسال/تحويل الموارد المالية إلى منظمات الأمم المتحدة وغيرها من المنظمات الدولية غير الحكومية، والتي تقوم بدورها بتمويل برامج التعليم المُسَرَّع، وفي الآونة الأخيرة اتجهت بعض منظمات الأمم المتحدة إلى تمويل برامج للتعليم المُسَرَّع وتنفيذها مباشرة في الوقت ذاته إضافة إلى مساندة ودعم المنظمات الأخرى في تنفيذ مشروعاتها، فعلى سبيل المثال، هناك بعض مشروعات لبرامج التعليم المُسَرَّع يتم تمويلها وتنفيذها من قبل منظمة إلىونيسيف UNICEF، وفي الوقت نفسه تقوم بعض المنظمات غير الحكومية الصغيرة بتنفيذ عدة مشروعات لبرامج التعليم المُسَرَّع ممولة من منظمة اليونيسيف، ويوضح الشكل التالي أهم الجهات الفاعلة في تمويل برامج التعليم المُسَرَّع. (USAID, 2016, p.15)



شكل (4)

الجهات الفاعلة في تمويل برامج التعليم المُسَرَّع

سادسًا- الاستراتيجيات المتبعة في تصميم برامج التعليم المُسَرَّع:

تتعدد الاستراتيجيات التي يتم اتباعها في تصميم برامج التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ وما بعد النزاع، وذلك على النحو التالي: (Sue Nicholson, 2006, pp.9, 10)

- تكثيف المنهج الدراسي: حيث يتم ضغط وتكثيف المنهج الوطني إلى عناصره الأساسية بحيث يتم استكماله خلال فترة زمنية وجيزة، وينطوي ذلك في أغلب الأحيان على التركيز فقط على المواد الأكاديمية الأساسية فقط، وذلك من خلال إلغاء بعض المواد الدراسية مثل التربية الرياضية والموسيقى والرسم، أو حذف التكرار والحشو والإسهاب من الكتب الدراسية.
- توظيف أساليب تعليم وتعلم أكثر فعالية: حيث يساعد ذلك الطلاب على تكوين أسس قوية لتعلم اللغة والرياضيات، كما يساعدهم أيضًا على استكمال المنهج الوطني والتعلم بوتيرة أسرع.
- المنهج البديل: حيث يتم إعداد أو تبني منهج آخر جديد يحقق التكامل أو الاعتماد في مدى زمني قصير، وذلك من خلال توظيف موضوعات في القراءة والكتابة والحساب للصفوف الأدنى، إعداد موديولات حول موضوعات مختلفة في ضوء معايير مماثلة لمعايير وزارة التعليم، أو المزج بين الطريقتين بحيث

يدرس المتعلمين في الصفوف الأدنى منهج بديل للقراءة والكتابة والحساب بينما يدرس المتعلمون في الصفوف التالية المنهج الوطني.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تبني المناهج الوطنية لها مميزاتها وعيوبها، وذلك على النحو التالي:

المميزات:

- توافر الكتب الدراسية ومختلف الموارد التعليمية.
- دراية المعلمين بالمنهج.
- وجود المعلمين المدربين على توظيف المنهج.
- وجود نظم للتقييم الرسمي قائمة بالفعل.
- توافر نظم لاعتماد الطلاب.
- سهولة الدمج في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.
- يُعد الاعتماد على المنهج الوطني سواء بشكل كامل، أو مكثف أيسر بكثير من إعداد منهج آخر جديد.
- تحظى برامج التعليم المُسَرَّع في بعض الدول بقبول أكبر في حالة تبنيها للمناهج الدراسية الوطنية.

العيوب:

- تقادم الأساليب والمحتوى الخاص بالمناهج الوطنية.
- إن تبني المنهج الوطني يعزز استخدام الأنماط التعليمية التقليدية.
- عدم ملاءمة المناهج الوطني من حيث مراعتها لأبعاد الثقافة، النوع، اللغة، العقيدة، العرق.
- لا تتوافر باللغة الأم للمتعلمين.

ويعتمد اختيار الاستراتيجية المناسبة على العوامل التالية:

- توافر مناهج، أو كتب دراسية ذات جودة مناسبة ومعترف بها من قبل وزارة التعليم يمكن الاستعانة بها في برامج التعليم المُسَرَّع.
- مدة الانقطاع عن الدراسة: فإذا كانت مدة الانقطاع تتراوح ما بين عام أو عامين، فيجب أن يكون الهدف هو إعادة الأطفال مرة أخرى للمدرسة وإلحاقهم بالصف الدراسي أو المستوى الذي من المفترض أن يلتحقوا به في حالة عدم حدوث هذا الانقطاع وفي أسرع وقت ممكن، وذلك في حالة استمرار عمل نظام

التعليم بشكل جيد في الدولة، أما في حالة الدول التي تشهد نزاعات طويلة المدى أدت إلى إضعاف نظم وزارة التعليم والافتقار إلى الموارد والبنية التحتية، فإن هذه الدول غالبًا ما يكون لديها عدد كبير من الأطفال الأكبر سنًا الذين اضطروا للانقطاع عن الدراسة، وفئة كبيرة أيضًا من الأطفال الصغار الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمدرسة.

- توافر مدارس تابعة لوزارة التعليم: فبرامج التعليم المُسَرَّع التي تهدف إلى إعادة دمج المتعلمين في مؤسسات التعليم النظامي تحتاج إلى إقامة روابط مع المدارس التي سينتقل إليها المتعلمون، وفي المناطق التي لا يوجد بها مدارس فإن برامج التعليم المُسَرَّع قد تحتاج إلى أن تغطي جميع مراحل التعليم الأساسي، وفي سياقات ما بعد الصراع أو النزاع تعجز المدارس التابعة لوزارة التعليم عن الوفاء باحتياجات المتعلمين ممن هم في سن المدرسة، وتعاني فصول التعليم الأساسي من تكدث شديد، وهنا يجب على القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع الوضع في الاعتبار تأثير دمج عدد كبير من المتعلمين في التعليم النظامي التابع لوزارة التعليم، وما إذا كان النظام المدرسي الهش سوف يكون قادرًا على مواكبة هذه الزيادات.
- الفئات المستهدفة من المتعلمين: هل هم ملتحقين بالمدرسة أم لا، عدد سنوات التمدرس التي تلقوها قبل الانقطاع عن الدراسة، والأسباب التي أدت إلى تسربهم.
- اللغة المستخدمة من قبل الفئات المستهدفة من المتعلمين سواء فيما يتعلق بلغة المواد التعليمية، أو اللغة المستخدمة داخل الفصول الدراسية، حيث عادة ما يستخدم اللاجئون والنازحون عدة لغات داخل الفصل الدراسي الواحد.
- كم التمويل ومدته: وخاصة بالنسبة لبرامج التعليم المُسَرَّع التي تغطي مرحلة التعليم الأساسي كاملة، حيث يؤثر التأخير في تنفيذ البرنامج، وتخفيض الميزانيات، وتقليص الدعم المقدم للمدارس من قبل الجهات الدولية المانحة خاصة خلال السنة النهائية للبرنامج بشكل بالغ على المتعلمين في المراحل النهائية من التعليم الأساسي.
- التمويل، والخبرة الفنية، والوقت المتاح لاختصار المناهج الدراسية وتكثيفها بحيث يمكن استكمالها خلال مدى زمني قصير.

سابعًا- تصميم برامج التعليم المُسَرَّع

تهدف برامج التعليم المُسَرَّع في جوهرها إلى تسريع عملية التعلم من خلال الاعتماد على منهج جزئي أو مكثف/مختزل، وتوفير المزيد من الوقت لعمليات التدريس

والتعلم، وفهم طبيعة المتعلمين الكبار واحتياجاتهم، وفي ضوء هذه الأبعاد/المتغيرات الثلاثة تختلف برامج التعليم المُسَرَّع فيما بينها من حيث التصميم والهيكل. (USAID, 2016, p.16)

1. **أهداف برامج التعليم المُسَرَّع** (USAID, 2016, p.16)

- تختلف أهداف برامج التعليم المُسَرَّع باختلاف السياقات المرتبطة بكل برنامج والفئة المستهدفة منه، وبشكل عام يمكن أن تتضمن الأهداف التالية:
- زيادة معدلات إتاحة الفرص التعليمية.
- مساعدة المتعلمين على تحصيل مستويات معينة من المعرفة بطريقة مسرعة، وقد يتضمن ذلك استكمال التعليم الأساسي، أو استكمال التعليم الابتدائي، أو الثانوي، أو استيفاء معايير محو الأمية الوظيفية والحسابية.
- تحسين الرفاه النفسية والاجتماعية للمتعلمين.
- إعادة دمج المتعلمين في مسارات التعليم النظامي أو المهني بمجرد استكمال البرنامج.
- تعزيز الحصول على الفرص الوظيفية على المدى البعيد.

ومما سبق يتضح، أن هناك أهدافًا مباشرة وملموسة لبرامج التعليم المُسَرَّع، وأهداف أخرى بعيدة المدى وغير ملموسة قد تتمثل على سبيل المثال، في تحقيق التماسك الاجتماعي وتعزيز الثقة في الحكومات.

2. **الوقت المخصص لعملية التدريس**(USAID, 2016, p.16)

يُعد توفير وقت أطول لعملية التدريس من الخصائص الأساسية لبرامج التعليم المُسَرَّع؛ وذلك نتيجة لتوظيف أساليب التدريس التفاعلية والمتمركزة حول المتعلم بالإضافة إلى الجوانب الأخرى التي يتضمنها المنهج الدراسي والتي تتمثل في الموسيقى، والفنون، والرياضة، وقد يأخذ ذلك عدة أشكال، فعلى سبيل المثال، في برنامج أفغانستان للتعليم الأساسي Afghanistan Primary Education Program (APEP) يحصل المتعلمون على وقت أطول من التدريس حيث يعملوا خلال عام أكاديمي كامل وتمتد دراستهم خلال فترة الأجازة؛ الأمر الذي ساعد على اختزال وقت الدراسة وتحقيق مستوى التسارع المطلوب (عامان في عام واحد) مما أتاح لهم تعلم المنهج الدراسي كاملاً خلال فترة زمنية أقصر، وفي حين يبدو أن هذا البرنامج يسير وفقًا لمبادئ برامج التعليم المُسَرَّع ووفقًا للنموذج المعدل للتعليم المُسَرَّع في حالات الطوارئ الذي وضعه Alistair Smith، إلا أن هذا الوقت الإضافي لم يكن سوى مجرد زيادة لحجم التعلم التقليدي، بمعنى آخر أن البرنامج لم يتيح وقتًا ممتدًا لدمج وتوظيف الأساليب والطرائق التفاعلية والتعلم غير المعرفي Non-Cognitive Learning.

كما أن هناك العديد من برامج التعليم المُسَرَّع التي تم من خلالها إضافة بعض العناصر إلى المناهج الدراسية الأساسية مثل: مقررات حول المهارات الحياتية، أو الموسيقى، أو الأنشطة البدنية، وفي ظل محدودية الوقت فإن إضافة هذه المقررات إلى جانب التدريس التفاعلي المتمركز حول المتعلم، ومحاولة إنهاء أكبر قدر ممكن من المنهج الدراسي خلال فترة زمنية وجيزة يُعد أمرًا غير قابل للتطبيق إذ لم يتم مد وقت التعلم، فقد يبدو أن القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع قد أولوا أهمية أكبر لإنهاء المقررات الدراسية بشكل أسرع على حساب امتداد أوقات التعلم، ومن أمثلة هذه البرامج برناج المدرسة من أجل الحياة School For Life في غانا، حيث يتضمن اليوم الدراسي وقت مخصص للأنشطة الرياضية، والأعمال إلىدوية، والموسيقى والرقص، وبرنامج Udaan في الهند ويقدم محتوى في التعلم الاجتماعي لتمكين الفتيات، وبرنامج الفرص الفرص المتكاملة للتعليم الابتدائي Complementary Opportunities for Primary Education (COPE) في أوغندا الذي أضاف محتوى يرتبط بالمهارات الحياتية.

وأخيرًا هناك برامج أخرى اتجه القائمون عليها إلى تقليص المنهج الدراسي واختزاله من خلال اقتصاره على المواد الأساسية فقط دون إتاحة أي وقت إضافي للتدريس، ومن بين هذه البرامج برنامج لجنة (بنجلاديش) للنهوض بالمناطق الريفية The Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC).

3. **ضغط المنهج الدراسي** (USAID, 2016, pp.17, 180))

من الشائع في برامج التعليم المُسَرَّع ضغط المنهج الدراسي بحيث يصل معدل التسارع إلى النصف، أي أن يتم على سبيل المثال اختزال ثمانية أعوام في أربعة أعوام فقط كما هو الحال في (جنوب السودان)، كذلك هناك برامج أخرى تتسم بمعدلات أكبر للتسارع، حيث يتم خلالها ضغط ثلاث سنوات في سنة واحدة فقط.

وبينما تركز برامج التعليم المُسَرَّع على ضغط المناهج الدراسية، فإنها في الوقت تضيف بعض المقررات والعناصر إلى المناهج التقليدية تتعلق بسياق الطوارئ والأزمات مثل: حساسية النوع الاجتماعي Gender Sensitivity، وحساسية النزاع Conflict Sensitivity، وبناء السلام، وغيرها من القضايا المرتبطة بسياقات الطوارئ، وفي ظل محدودية الوقت، يُحدث اختزال مقررات التعليم الرسمي، وإضافة عناصر أخرى إلى المحتوى ضغطاً وتوترًا شديدًا بين التدريس بهدف التحصيل الدراسي والنجاح في اجتياز البرنامج ومن ثم؛ الانتقال بنجاح إلى مسار التعليم النظامي وبين التعليم من أجل ملاءمة السياق، فعلى الرغم من تضمين موضوعات مثل بناء السلام، والتربية المدنية والبيئية... ، إلا أنه من النادر أن يحدد القائمون على برامج التعليم المُسَرَّع الوقت الذي تخصصه هذه البرامج لمثل هذه الموضوعات.

4. مدة البرنامج (USAID, 2016, pp18-20)

من الصعب بما كان تحديد مدة معينة لبرامج التعليم المُسَرَّع، حيث يجب أن يظل البرنامج قائمًا ومستمرًا حتى يحقق أهدافه، فإذا كان الهدف من البرنامج الحاق عدد محدود من الأطفال، أو الشباب ممن تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم الأساسي بالبرنامج، ففي هذه الحالة سوف يستمر البرنامج حتى انتهاء أعداد المسجلين من الفئة المستهدفة، أما إذا كان الهدف هو توفير برنامج تعليمي لهؤلاء الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامي لأسباب مثل بعد المؤسسات التعليمية عن أماكن سكن المتعلمين، أو بعض العوامل الثقافية فسوف يستمر البرنامج قائمًا بشكل دائم وبشكل موازي للتعليم النظامي.

أما إذا كان الهدف من البرنامج، هو الاستجابة لعوامل مثل الاستبعاد، أو الموقع، أو الأقليات، أو الاستجابة لحالات النزاع، يظل البرنامج قائمًا؛ لاستيعاب أفواج متعددة من المتعلمين المتأثرين بهذه العوامل، ومن أمثلة هذه البرامج البرامج برنامج لجنة بنجلاديش للنهوض بالمناطق الريفية The Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC)، الذي استمر تنفيذه إلى ما يقرب من ثلاثين عامًا،ن وبرنامج المدرسة من أجل الحياة School for life في غانا الذي ينفذ منذ عشرين عامًا.

وبشكل عام، ففي حالات الطوارئ لا يتم تمويل برامج التعليم المُسَرَّع على مدار زمني طويل، الأمر الذي يؤدي إلى أن عدد السنوات الذي يتم تمويل البرنامج وتنفيذه خلالها قد لا يتماشى مع عدد السنوات اللازمة لاستكماله، وهذا يعني أن البرنامج قد يتوقف ولازال هناك بعض المتعلمين الذين لم يستكملوا دراستهم به مما يعوق انتقالهم إلى مسار التعليم النظامي.

ومما سبق، يتضح أن هناك بعض العوامل التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند التخطيط لبرامج التعليم المُسَرَّع لضمان فاعليتها ومنها مدة البرنامج، والضغوط التي قد تمارسها الجهات المانحة، ومعدل تسارع البرنامج، حيث يجب أن يتضمن التخطيط لبرامج التعليم المُسَرَّع تحديداً دقيقاً لعدد حلقات/ دورات التعلم Cycles Of Learning اللازمة لضمان استكمال الفئات المستهدفة للبرنامج؛ ومن ثم التمويل اللازم لذلك، حتى لا يتعرض المتعلمين لتهديد/ لمخاطر توقف البرنامج في منتصف دورة التعلم.

5.الفئات المستهدفة من برامج التعليم المُسَرَّع

تتعدد الفئات المستهدفة من برامج التعليم المُسَرَّع فتتضمن الفئات التالية: ((USAID, 2016, p.24

- المتعلمون ممن تجاوزوا سن الالتحاق بمؤسسات التعليم النظامي ولم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم أو قد انقطعوا عن الدراسة بسبب عدة عوامل مثل النزاعات والأزمات.
- المحرومون والمهمشون، أو المستبعدون من المتعلمين ومن بينهم الفتيات، والنساء، والأقليات القبلية.
- الفتيات، فعلى الرغم من وجود العديد من البرامج التي تستهدف المتعلمين ممن تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم النظامي ومن بينهم الفتيات، إلا أن هناك برامج متكاملة للتعليم المُسَرَّع ينصب تركيزها بشكل كامل ومحدد على الفتيات، وذلك إيمانًا بأن الفتيات والنساء هن أكثر الفئات تأثرًا بحالات الطوارئ والنزاع بغض النظر عن التمييز بينهن وبين الذكور والرجال فيما يتعلق بالحصول على الفرص التعليمية، ويعرض الجدول التالي بعض برامج التعليم المُسَرَّع والفئات المستهدفة منها وفئاتهم العمرية:

جدول رقم (1)

الفئات المستهدفة من بعض برامج التعليم المُسَرَّع

البرنامج	الدولة	الفئة المستهدفة من البرنامج	الفئة العمرية للمتعلمين
أطفال في أزمة.	أفغانستان	الأطفال غير القادرين على الالتحاق بالمدارس خاصة في المناطق المتضررة في كابول.	
برنامج أفغانستان للتعليم الأساسي (APEP).	أفغانستان	المتعلمون ممن تجاوز عمرهم سن الالتحاق بالتعليم النظامي وخاصة من الفتيات.	من 9 سنوات فأكثر
برنامج TEACH التعليمي.	أثيوبيا	الأطفال المحرومون الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم خاصة الفتيات الرعاة ممن يعيشون في مناطق نائية يصعب الوصول إليها.	من 7 إلى 14 عام
برنامج المدارس السريعة.	أثيوبيا	المتسربون من التعليم من أبناء الأسر الفقيرة	
برنامج التعليم المُسَرَّع IBIS	ليبريا	المتسربون من التعليم وخاصة من الفتيات.	
برنامج CESLY لتعليم المهارات الأساسية.	ليبريا	المتعلمون الكبار، والمتسربون من التعليم الأساسي، النساء والفتيات، والفئات المهمشة والمحرومة.	13 عامًا فأكثر
برنامج دعم التعليم الأساسي المُسَرَّع APES.	الصومال	الفقراء من المناطق الريفية، الفتيات، النازحين الداخليين، الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.	
برنامج إذاعة جنوب السودان التعليمية التفاعلية SSIRI	السودان	المتسربون من التعليم من الشباب والكبار.	

برنامج الفرص التكميلية للتعليم الأساسي COPE	أوغندا	الأطفال الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامي وخاصة من الفتيات	8-14 عامًا
برنامج لجنة بنجلاديش للنهوض بالمناطق الريفية BRAC.	بنجلاديش	الشباب في المناطق الريفية.	8-10 سنوات
المدرسة من أجل الحياة.	غانا	المتسربون من التعليم من الشباب خاصة من الفتيات.	8-15 عامًا
برنامج SPARK.	زامبيا	الأطفال المتسربون أو المحرومون الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامي.	9-16 عامًا

Source: US Agency for International Development (USAID) (2016), Accelerated Education Programs in Crisis and Conflict: Building Evidence and Learning, US Agency for International Development (USAID), pp.25-27.□

6.اختيار المعلمين وتدريبهم

يكمن التحدي الحقيقي أمام القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع في العثور على معلمين في البيئات المتأثرة بالنزاعات والأزمات قادرين رغم محدودية الموارد على تنفيذ مناهج التعلم المُسَرَّع، وعلى خلق مناخ داعم يحث على التفاعل، فلقد أصبح تعيين معلمين جدد ليحلوا محل المعلمين الذين فروا أو قتلوا يمثل تحديًا كبيرًا، كذلك فإن تدريب المعلمين ولا سيما الذين لم يسبق لهم العمل في مهنة التدريس على استراتيجيات التعلم القائم على الأنشطة والأساليب التفاعلية للتدريس؛ يتطلب إعداد برامج تدريبية تمكن المعلمين ليس فقط من المعارف المرتبطة بالمقررات الأساسية، ولكن أيضًا تساعدهم في خلق بيئة تعليمية تعمل على تعزيز مبادئ التعليم المُسَرَّع. USAID, 2016, p.20))

أ.اختيار المعلمين (USAID, 2016, pp.28, 29)

التكإليف المرتبطة بتنفيذ يتعين على القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع إعداد خطة مسبقة تهدف إلى تحديد معايير وآليات اختيار المعلمين على أن يتم إعداد هذه الخطة بمشاركة سلطات التعليم والجهات المجتمعية المختلفة وفي ضوء المعلومات المستمدة من المجتمع، نجد في كثير من برامج التعليم المُسَرَّع ومن بينها برنامج المدرسة من أجل الحياة في غانا، وبرنامج TEACH في أثيوبيا، وCOPE في أوغندا يتم اختيار المعلمين من أفراد المجتمع ومن قبل الجهات المجتمعية المختلفة مع مراعاة توظيف الأقليات والتكافؤ بين الجنسين، ومن العناصر التي يجب وضعها في الاعتبار عند اختيار المعلمين مستوى المعرفة، والمعرفة والمهارات التربوية، والاتجاهات الإيجابية نحو العمل، ومن الاستراتيجيات/الآليات المتبعة في اختيار المعلمين ما يلي:

- المجتمعات التي يتم خلالها تنفيذ برامج التعليم المُسَرَّع، فغالبًا ما يتوافر في أماكن انعقاد برامج التعليم المُسَرَّع معلمون ماهرون ومعروفون لدى الجهات

المجتمعية المختلفة على الرغم من كونهم قد لا يحملون أي مؤهلات رسمية، ولكنهم يتميزون بمعرفتهم الجيدة بالمجتمع ويحظون باحترامه وتقديره.

- سجلات وزارة التعليم أو السلطات القائمة على التعليم.
- المتطوعون الذين تلقوا تدريبًا من قبل المنظمات غير الحكومية.

وفي سياقات الطوارئ والأزمات عادة ما ينشأ توترًا بين كل من المعلمين المعتمدين الذين تلقوا تدريبًا من قبل وزارة التعليم، والمعلمين غير المعتمدين الذين تلقوا تدريبًا من قبل المنظمات غير الحكومية، وبصفة عامة فإن الغالبية العظمى من برامج التعليم المُسَرَّع لا تتطلب تعيين المعلمين المعتمدين رسميًا ممن سبق لهم التدريس في مؤسسات التعليم النظامي، بل تشترط فقط أن يكون المعلمون المرتقبون قد أنهوا دراستهم في المرحلة الثانوية على الأقل.

ب.تدريب المعلمين ((USAID, 2016, pp.32, 33

بشكل عام يجب أن تتضمن البرامج التدريبية لمعلمي برامج التعليم المُسَرَّع ما يلي:

- مبادئ التعلم القائم على الحقوق Right-Based Learning، والتعلم المتمركز حول المتعلم، والتعلم القائم على الأنشطة، على أن يتم توظيف هذه الاستراتيجيات أثناء التدريب، بحيث يعتمد التدريب على الأنشطة الجماعية، والمناقشات المفتوحة، والأبحاث، وأوراق العمل.
- العمل مع المعلمين حول/على المفاهيم المرتبطة بالمنهج المكثف وإعداد المادة التعليمية، بحيث يصبح المعلمون قادرين على:
  - حذف التداخل والتكرار في المقررات.
  - توظيف التلاقح بين المقررات الدراسية من أجل تعزيز التعلم.
  - توظيف أساليب التدريس التفاعلية.
- نموذج تدريب تفاعلي قائم على التعلم بالاكتشاف والاستراتيجيات الأخرى التي من المفترض أن يطبقها المعلمون في برامج التعليم المُسَرَّع، وقد يتطلب ذلك برنامج تدريبي تتراوح مدته ما بين 8 إلى 10 أيام كبداية؛ على أن يتم عقد برامج متابعة منتظمة نصف سنوية تتراوح مدتها ما بين 3 إلى 5 أيام.
- توفير نظام فعال لمتابعة ودعم المعلمين.
- آليات شحذ دافعية المعلمين مثل برامج التنمية المهنية المستمرة.

- جلسات تدريبيبة تهدف إلى إتقان المواد الدراسية الأساسية، ولا سيما في حالة اختيار معلمين من أبناء المجتمع ممن ليس لديهم خبرات تدريسية سابقة.

وتختلف البرامج التدريبية التي يتلقاها معلمو التعليم المُسَرَّع من حيث المدة، فبعضها قد يستغرق ما بين ثلاثة إلى أربعة أسابيع في حين قد يستغرق البعض الآخر بضعة أيام فقط، كما تعقد بعض هذه البرامج قبل الخدمة وبعضها يتم أثناء الخدمة، هذا وعلى الرغم من قصر مدة البرامج التدريبية التي تقدمها المنظمات غير الحكومية، إلا أنها تتمتع بصفة الانتظام والاستمرارية بحيث تتيح للمعلمين إمكانية الالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين.

7.**استدامة برامج التعليم المُسَرَّع** ((USAID, 2016, pp.40, 41

تحدد طبيعة برنامج التعليم المُسَرَّع (تأسيسي أم انتقالي) الاستراتيجية التي تلي انتهاء البرنامج، فعندما يكون البرنامج ذا طابع انتقإلى فينبغي تحديد استراتيجية الخروج Exit Strategy منذ المراحل الأولى لعملية التخطيط للبرنامج، أما في حالة البرامج ذات الطبيعة التأسيسية فيتم وضع خطة لضمان استدامة البرنامج، أو ما يعرف باستراتيجية الانتقال Transfer Strategy، والتي يتم خلالها اتخاذ القرارات بشأن الجهة التي سوف ينتقل/يؤول إليها البرنامج، والكيفية التي سيتم بها هذا الانتقال، وذلك أيضًا منذ المراحل الأولى لعملية التخطيط للبرنامج.

فعندما يتم تصميم البرنامج ليكون برنامجًا انتقاليًا فعادة ما تتسم استراتيجية الخرروج بالبساطة، حيث يتوقف العمل بالبرنامج بمجرد تحقق أهدافه ولا سيما البرامج التي يتم تصميمها كاستجابة لمواقف أو ظروف محددة.

هذا ويجب أن تتضمن خطة ضمان استدامة برامج التعليم المُسَرَّع العناصر التالية:

- التواصل والتعاون مع المجتمع في التخطيط لتنفيذ واستمرارية برامج التعليم المُسَرَّع.
- الحوار والتنسيق مع الوزارات المعنية والمظمات غير الحكومية.
- التزام الوزرات المعنية باستمرارية برامج التعليم المُسَرَّع، أو توسيع نطاق أو تقليص عناصرها ومكوناتها المختلفة.
- جدول زمني مناسب.
- بناء القدرات والتعاون ما بين المنظمات غير الحكومية ومنظمات المجتمع المحلي.
- الاحتفاظ بسجلات الطلاب، والتي تتضمن بيانات حول الالتحاق، والحضور والمواظبة، والإنجاز الأكاديمي، ومعدلات الانتقال والتسرب.
- برامج التعليم المُسَرَّع ولا سيما تكلفة الفرد المتعلم.

ثامنًا- قياس فعالية برامج التعليم المُسَرَّع

ويتناول هذا الجزء النواتج المختلفة المتوقعة من برامج التعليم المُسَرَّع وآليات قياس فعالياتها، وذلك على النحو التالي: (USAID, 2016, pp.59, 60)

الالتحاقAccess : وتتضمن المقاييس المرتبطة بالالتحاق ببرامج التعليم المُسَرَّع، والتي قد تشمل معدلات القيد enrollment، والاستبقاء retention، والاستكمال، حيث يمكن احتساب معدلات التحاق المتعلمين من خلال حساب نسبة المتعلمين المقيدين ببرامج التعليم المُسَرَّع ،الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامي الرسمي ممن هم في الفئة العمرية المستهدفة من هذه البرامج في مقابل العدد الكلي الفعلي للسكان؛ ممن لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامي الرسمي، كما يتم احتساب معدلات الاستكمال من خلال حساب نسبة المتعلمين الذين تمكنوا من إنهاء البرنامج بنجاح خلال المدة المقررة للبرنامج، أما معدلات التسرب من البرنامج فينبغي تحديد مفهوم التسرب منذ بداية البرنامج من خلال تحديد المدة الزمنية التي يُعد المتعلم المتجاوز لها متسربًا، وبعد تحديدها يمكن احتساب معدلات التسرب من خلال قوائم حضور المتعلمين.

هذا ويكمن التحدي الحقيقي في هذا الشأن في ندرة البيانات التعليمية الدقيقة وصعوبة الحصول عليها، ولا سيما في هذه السياقات غير الآمنة وغير المستقرة، ويمكن التغلب على هذا التحدي من خلال الاعتماد على استخدام التكنولوجيا الحديثة في إحصاء مثل هذه البيانات والاحتفاظ بها.

التحصيل/الإنجاز الأكاديمي Knowledge Attainment: ويتم قياس التحصيل المعرفي للمتعلمين الملتحقين ببرامج التعليم المُسَرَّع من خلال نتائج الاختبارات التي يعقدها القائمون على هذه البرامج للمتعلمين، والتي تقيس قدرتهم على القراءة، والكتابة، والفهم، والحساب، حيث يساعد هذا التقييم على فهم ما إذا كان المتعلم قد تمكن من الجدارات المرتبطة بكل مادة دراسية أم لا، ومن الضروري هنا، التأكيد على توحيد أدوات القياس عند المقارنة بين مجموعات المتعلمين.

النواتج/المخرجات بعيدة المدى: يُعد فهم مصير المتعلمين بعد استكمال برامج التعليم المُسَرَّع من العناصر المهمة والضرورية عند القيام بتقييم هذه البرامج، حيث تختلف أهداف برامج التعليم المُسَرَّع فبعضها يسعى إلى إعادة المتعلمين وانتقالهم إلى المدرسة الثانوية، أو التعليم المهني، في حين يقتصر البعض الآخر على مجرد توفير التعليم الابتدائي كهدف نهائي، ولكن بشكل عام تهدف جميع برامج التعليم المُسَرَّع إلى توفير الفرص التعليمية بما يسهم في تحسين/تعزيز النواتج/المخرجات بعيدة المدى بما في ذلك التوظيف، والأجور، وجودة الحياة، وغيرها من المنافع غير الملموسة، وعلى المدى المتوسط يمكن أن تتضمن النواتج/المخرجات نسبة المتعلمين المنتقلين إلى مسار التعليم

النظامي الرسمي، وكذلك معدلات تسرب المتعلمين في المدارس الثانوية من خريجي برامج التعليم المُسَرَّع، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أهمية الدراسات الطولية التي تهدف إلى تتبع المتعلمين أثناء مشاركتهم في برامج التعليم المُسَرَّع وبعد إنهائهم للبرنامج.

النواتج/المخرجات النفسية الاجتماعية: في كثير من الأحيان تسهم برامج التعليم المُسَرَّع في مساعدة المتعلمين الذين تعرضوا لبعض الصدمات التي أعاقت نموهم خلال فترات الطفولة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وذلك من خلال تحسين الصحة النفسية لهؤلاء المتعلمين، ويتم قياس فعالية برامج التعليم المُسَرَّع فيما يتعلق بتحسين الصحة النفسية للمتعلمين من خلال تحديد مستويات الضغط النفسي، والاكتئاب، والمشكلات السلوكية باستخدام عدة مقاييس مثل مقياس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال Child Post-Traumatic Stress Disorder Symptom Scale (CPSS)، ومجموعة أدوات التقييم السريع لحماية الطفل Child Protection Rapid Assessment CPRA، واستبيان صدمات الحرب Childhood War Trauma Questionnaire CWTQ.

تاسعًا- التحديات التي تواجه برامج التعليم المُسَرَّع

تتعدد التحديات التي تواجه برامج التعليم المُسَرَّع، فبعضها يتعلق بالجوانب التنسيقية وجمع البيانات وتحليلها، في حين يتعلق البعض الآخر بقضايا الاستدامة ومنح الشهادات والاعتراف بها، وتدريب المعلمين واعتمادهم، وفيما يلي عرض لبعض من هذه التحديات على النحو التالي: (Pamela Baxter and Lynne Bethke, 2009, pp.129-140)

1- التنسيق وقدرات الجهات الحكومية

ففي بعض الأحيان قد يحدث إهمال أو عزل للنظام التعليمي؛ نتيجة التعرض لحالات الطوارئ أو النزاع وعندئذ قد يفقد موظفو وزارة التعليم كافة الفرص لتنمية قدراتهم؛ ومن ثم، يكون لديهم فهمًا محدودًا حول/بشأن أساليب التعليم والتعلم الجديدة نتيجة النقص الشديد في الموارد المادية والمالية، الأمر الذي يؤدي إلى استمرار العمل وفقًا للمحتوى القديم وبالأساليب التقليدية في ظل عدم وجود بدائل أخرى، ففي مثل هذه الحالات لا يكون من إلىسير تبني الأفكار والتقنيات الجديدة، هذا وبالإضافة إلى القيود الإنسانية، يتعين على السلطات التعليمية فيما بعد الأزمات التعامل مع السلطات السياسية المتنازعة الضعيفة والتي تفتقد/ تفتقر إلى الإدارة الفعالة والرؤية السياسية اللازمة لعملية الإصلاح، الأمر الذي يجعل من عملية الإصلاح أمرًا غاية في الصعوبة.

ففي كثير من دول ما بعد النزاع تضطر الوكالات للتعامل مع حكومات متتعددة؛ ومن ثم سياسات متعددة وفي بعض الأحيان مع السلطات الانتقالية التابعة

للأمم المتحدة، وغالبًا ما يكون من الصعب على هذه السلطات الجديدة وضع السياسات أو حتى التحقق من فعالية هذه السياسات من قبل الحكومات المتعاقبة.

وهذه الفجوة الناتجة عن غياب/ الافتقار إلى الإدارة الفعالة تعني أن النظام الرسمي للتعليم يعاني من حالة من الفوضى، ولا يمكنه توفير الفرص التعليمية في أنحاء الدولة، ويحدث ذلك غالبًا بسبب أن الحكومات الوطنية يكون لديها أولويات أخرى غير التعليم، ومن ثم لا يمكنها توفير الموارد اللازمة لتحسين جودة التعليم، أو حتى مجرد لالتحاق الأطفال بمؤسسات التعليم الابتدائي، ومن ثم تحرص الوكالات الدولية والمنظمات غير الحكومية على تحديد الاحتياجات التعليمية التي عجز نظام التعليم الرسمي عن الوفاء بها مثل: استبعاد بعض فئات الأطفال من التعليم الرسمي، والحاجة إلى تحسين جودة العملية التعليمية، أو الحاجة إلى تقديم مقررات إضافية تتطلبها الظروف التي تمر بها الدولة وغالبًا ما ينتهي المطاف بهذه الجهات للعمل بمعزل ليس فقط عن بعضها البعض، ولكن أيضًا عن الحكومة، حتى عندما تعمل هذه الوكالات الدولية مع الحكومة فعادة ما يتسم هذا التعاون بالسطحية نتيجة لندرة الموارد الحكومية، وضعف قدرة الوزارة عن الوفاء بالاحتياجات التعليمية للدولة.

هذا ويُعد التنسيق بين كافة الأطراف الفاعلة ضرورة مُلحة في الدول ما بعد النزاع، حيث يُعد عمل الوكالات بمعزل عن بعضهم البعض هدرًا للموارد، فعلى سبيل المثال، يمكن أن تتعاون هذه الوكالات لتصميم برامج فعالية الجودة للتعليم المُسَرَّع ومشاركة هذه البرامج بين كافة الأطراف المعنية، كذلك يمكن تنسيق جهود هذه الوكالات فيما يتعلق بمجالات إعداد المواد التدريبية للمعلمين المشاركين في هذه البرامج، وإعداد أدوات جمع البيانات، وعمليات الإشراف والمتابعة...، وعلى الرغم من أهمية وضرورة الحاجة إلى هذا التنسيق، إلا أن هناك العديد من الضغوط مثل دعم الجهات المانحة، والتمويل، والاختلافات الفلسفية بين هذه الجهات تُحد من إمكانية التنسيق والتعاون بين هذه الوكالات وتجعلها مجرد مبادرات محدودة ومنفصلة.

2- جمع البيانات

تعد ندرة البيانات ولا سيما المتعلقة بنواتج/ بمخرجات برامج التعليم المُسَرَّع وفاعليتها في حالات الطوارئ وما بعد النزاع من التحديات الكبيرة التي تواجه القائمين على هذه البرامج، حيث تشير الوثائق المختلفة إلى عجز العديد من الجهات الفاعلة عن توفير بيانات ومعلومات شاملة حول أعداد الأطفال المقيدين ببرامج التعليم المُسَرَّع، أو أعداد الأطفال الذين تمكنوا من استكمال هذه البرامج بنجاح، أو نسب التسرب من البرامج، أو نسب الأطفال الذين انتقلوا إلى مسار التعليم النظامي الرسمي، وذلك على الرغم من إجراء العديد من المقابلات مع السلطات التعليمية والقائمين على تنفيذ برامج التعليم المُسَرَّع.

هذا ويُعد نقص البيانات أحد أعراض قضية جمع البيانات في الدول المتأثرة بالنزاعات، وذلك على الرغم من أهمية توافر البيانات المختلفة للمساعدة في تقييم فعالية برامج التعليم المُسَرَّع، وفي تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التعليم للجميع، فمن الصعب قياس مدى نجاح برامج التعليم المُسَرَّع في ظل غياب البيانات سالفة الذكر، حيث تمكن مثل هذه البيانات القائمين على هذه البرامج من تحديد المنهجية والمحتوى الأفضل لهذه البرامج، أو معرفة ما إذا كانت هذه البرامج هي الخيار الأفضل لهذه الفئات من الأطفال والشباب.

3- استدامة/استمرارية برامج التعليم المُسَرَّع

تمثل قضية استدامة برامج التعليم المُسَرَّع واستمرارية عملها تحديًا كبيرًا، ففي حالات الطوارئ غالبًا ما يقتصر التمويل الذي تقدمه الجهات المانحة والوكالات الدولية على عام واحد فقط؛ بسبب التغير المستمر والسريع في الأولويات، وذلك على الرغم من التخطيط لاستمرار عمل برامج التعليم المُسَرَّع لمدة ثلاث سنوات على الأقل، الأمر الذي يعيق نجاح هذه البرامج. فبالإضافة إلى التغيير المتعاقب في الحكومات وما يتبعه من تغيير في الأولويات، فإن الوكالات هي الأخرى لديها أولويات دولية قد لا تتوافق مع أولويات الدول التي تعمل خلالها هذه الوكالات.

والجدير بالإشارة أنه يجب قياس الاستدامة في ضوء أهداف برامج التعليم المُسَرَّع، فإذا كان الهدف من البرنامج هو استدراك فئة كبيرة من الأطفال غير المتعلمين ممن تجاوز عمرهم سن الالتحاق بالتعليم النظامي، فإن هناك حاجة ملحة لاستمرار البرنامج حتى يتم استيعاب جميع الأطفال من الفئة المستهدفة؛ ومن ثم يمكن القول أنه إذا كان الهدف العام من التعليم المُسَرَّع يتمثل في توفير فرص تعليمية بديلة لجميع أو بعض الأطفال ممن تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم النظامي لاستكمال تعليمهم الابتدائي، فإن السبيل الوحيد لضمان قيد هؤلاء الأطفال والتحاقهم ببرامج التعليم المُسَرَّع - هو التخطيط القائم على التحديد الأولي المحدث لأعداد المتعلمين المرتقبين، حيث تساعد هذه البيانات في تصميم برامج التعليم المُسَرَّع من خلال إقامة أعداد كافية من الفصول الدراسية لاستيعاب جميع المتعلمين خلال فترة زمنية محددة، كما تساعد كذلك في تحديد شركاء التنفيذ، وتحديد أعداد المعلمين والبرامج التدريبية اللازمة لهم، كذلك تتطلب استدامة برامج التعليم المُسَرَّع ضرورة توافر آليات مناسبة لضمان إتاحة فرص الالتحاق لجميع الفئات المستهدفة دون تمييز، وأن يتم تنفيذ البرامج وفقًا للمعايير المتفق عليها، وذلك لضمان نجاح واستمرارية هذه البرامج.

4- الاعتراف بمؤهلات المتعلمين

يُعد الاعتراف بمؤهلات المتعلمين تحديًا آخر أمام برامج التعليم المُسَرَّع، حيث يكمن التحدي في ضرورة معالجة/تناول هذه القضية منذ المراحل الأولى لتخطيط

البرامج وتصميمها، وذلك من خلال اعتماد الحكومة للمناهج والمقررات التي يتم تدريسها في البرنامج والسماح كذلك للمتعلمين بأداء الامتحان الوطني للمرحلة الابتدائية، أو انتقالهم إلى مسار التعليم النظامي الرسمي عقب انتهاء البرنامج.

ففي كثير من الأحيان لا يتمكن الشباب الملتحقون ببرامج التعليم المُسَرَّع التي تهدف إلى التدريب على القراءة والكتابة وبعض المهارات الأخرى من الحصول على اعتراف رسمي بما تم اكتسابه خلال البرنامج؛ على الرغم من حصولهم على شهادات تفيد إتمامهم للبرنامج، ويبرز التحدي في هذه الحالة في ضرورة التواصل مع الوزارة أو الوزارات المعنية مثل وزارة التعليم، ووزارة العمل على سبيل المثال، وكذلك القطاع المختص داخل الوزارة (قطاع التعليم اللانظامي non-formal) لاعتماد مؤهلات المتعلمين، الأمر الذي يتطلب بالضرورة الاعتراف بالبرنامج ذاته وبالمعلمين وأدائهم خلال البرنامج.

كذلك قد يكمن التحدي هنا في تقييم التغييرات في سلوك المتعلمين وقبول الأدوات المستخدمة في هذا التقييم، حيث لا يتناسب مقياس تغيير السلوك بشكل دقيق مع نظام التقييم الرسمي المستخدم في قياس نواتج التعلم، ومن ثم، يتم تهميش التحصيل الدراسي ولا يتم الاعتراف به، وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الوزارة على تحليل الدراسات التي يتم تنفيذها من خلال برامج التعليم المُسَرَّع، أو قصور الفهم حول ما يتم من خلال هذه البرامج.

5- الاعتراف بتدريب المعلمين واعتماده

سبقت الإشارة إلى أن الوكالات الدولية، والمنظمات غير الحكومية هي الجهات المنوط بها في المقام الأول تنفيذ برامج التعليم المُسَرَّع، وتحرص هذه الجهات على أن يكون تدريب المعلمين مكونًا رئيسيًا في هذه البرامج، وعلى الرغم من أهمية هذا المكون إلا أنه يواجه العديد من التحديات من بينها تقييم المعلمين؛ للتأكد من تجاوزهم للتعلم القائم على الحفظ والتلقين، حيث يتطلب تقييم الأساليب التفاعلية للتعليم والتعلم إجراءات نوعية لفحص/لتحليل المزج بين الأفكار النظرية والتطبيق العملي لهذه الأفكار، وكذلك الاتساق في تطبيق آليات هذا المزج، الأمر الذي يفوق قدرات المؤسسات التدريبية؛ ومن ثم يتطلب الأمر الدعم من قبل المنظمات القائمة على تنفيذ هذه البرامج.

هذا وفيما يتعلق بالاعتراف بتدريب المعلمين واعتماده، فإن الأمر ينقسم إلى جزئين يرتبط الجزء الأول بالاعتراف بتدريب المعلمين من حيث الموافقة على محتوى التدريب وأساليبه، ومنح شهادة الاعتراف، في حين يرتبط الجزء الثاني بما قد يعنيه هذا الاعتراف في دولة معينة/ بمغزى هذا الاعتراف في دولة معينة.

ففي بعض الدول يعني الاعتراف بتدريب المعلمين تلقائيًا وضع هؤلاء المعلمين في جدول الرواتب الحكومية، على الرغم من أن مطالبة الوزارة بقبول تدريب هؤلاء المعلمين وفقًا لمستوى معين يبدو أمرًا غير واقعي خاصة في ظل عدم قيام الوزارة بمراجعة البرامج التدريبية التي تلقاها المعلمون، هذا بالإضافة إلى صعوبة قبول كل المعلمين نتيجة العوامل مالية، فقد لا تكون الحكومات قادرة على استيعاب جميع المعلمين حتى لو كانت في حاجة فعلية لهم بسبب عجز الميزانيات ، كذلك قد يكون ذلك نتيجة لسقوف التوظيف Staffing Ceiling الذي يفرضها صندوق النقد الدولي، أو وزارة المالية، والتي تفرض على الحكومة تعيين عدد محدد من المعلمين.

ويمكن معالجة قضية الاعتراف إذا تم الفصل بين هذا الاعتراف والتوظيف، ففي كثير من الدول تتمتع مؤسسات التدريب بقدر كبير من الاستقلالية، ومن ثم تكون هذه المؤسسات هي المنوط بها الاعتراف بتدريب المعلمين وليس وزارة التعليم، وهو النهج الذي تبنته إلىونيسيف في كل من (سيراليون)، وكينيا.

6- أجور المعلمين

تعاني الحكومات في كثير من الدول المتأثرة بالنزاع من مشكلة التكاليف المرتبطة بالبنية التحتية التي من المتوقع دعمها، حيث تتعدد المطالب والضغوط على ميزانية الحكومة، فالصحة، والطرق، والأمن جميعها مجالات حيوية يجب أن تحظى بالدعم الكاف، وغالبًا ما يأتي التعليم في نهاية قائمة أولويات الحكومة، ولكن في الآونة الأخيرة شهدت بعض الدول جهودًا كبيرة لتغيير هذا الوضع من خلال الدعم القطاعي والمباشر للميزانية والتمويل التجميعي Pooled Funding، والذي تقوم من خلاله وزارة المالية بتلقي التمويل من الجهات المانحة، وتترك للحكومة اتخاذ القرار بشأن تخصيص هذه الأموال، ومع ذلك لم يتم الأخذ بهذا المدخل في الدول المتأثرة بالنزاع إلا في الفترات المبكرة من التعافي، ولذلك فمن الضروري أن يقوم المجتمع الدولي بدعم التعليم بشكل مباشر؛ أي أن تقوم الجهات المانحة نفسها بإنشاء المؤسسات التعليمية، وتوفير المواد التعليمية، وتدريب المعلمين، ودفع تكاليف تعويض المعلمين عن ضعب الرواتب التي يتقاضوها من الحكومة.

ففي الحالات التي يصبح فيها المعلمون المدربون تلقائيًا جزءًا من القوة التدريسية يجب أن يتقاضوا أجورًا نظير عملهم يصبح الاعتراف بالتدريب مسألة تتعلق بضرورة توفير أجور لهؤلاء المعلمين، وهو الأمر الذي لا تستطيع الحكومة تحمله، فنظام التعليم في كثير من الدول يعاني من عجز الميزانية، إلا أنه في الدول المتأثرة بالنزاع فهو يفتقر إلى توافر الحد الأدنى للتمويل اللازم لعمله، فلا يتم تخصيص الموارد الكافية - على سبيل المثال - لضمان حصول جميع الأطفال والشباب على فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي، والثانوي، والعالي ، ونظرًا لأن رواتب المعلمين تمثل أكثر من 75٪ من الميزانية المخصصة للتعليم، فإن زيادة أعداد المعلمين في أي مرحلة من مراحل التعليم يُعد أمرًا غاية في الصعوبة.

والجدير بالذكر أن السلطات التعليمية يجب أن تلعب دورًا حيويًا فيما يتعلق بترشيد رواتب المعلمين وتحديد عدد المعلمين الفعليين المقيدين في جداول المرتبات الحكومية، فلابد من توفير إحصاء دقيق للمعلمين لأن الأعداد الوهمية للمعلمين تعد مؤشرًا لتفشي الفساد، حيث يُعد انتشار المعلمين الوهميين والمدارس الوهمية ظاهرة في كثير من الدول المتأثرة بالنزاع، مما يعكس غياب الشفافية والمحاسبية على مختلف مستويات النظام التعليمي، الأمر الذي يزعزع ثقة الجهات المانحة في السلطات التعليمية، وبهذا فإن الإحصاء الدقيق لأعداد المعلمين الفعليين يساعد السلطات التعليمية في الضغط على الوزارات الأخرى ولا سيما وزارة المالية، وكذلك على الجهات الدولية المانحة للحصول على ميزانيات مناسبة للتعليم يمكن من خلالها تحقيق جودة كافة عناصر النظام التعليمي.

وتكمن أحد القضايا الأساسية وراء تفشي الفساد وعدم الدقة في أعداد المعلمين في رواتب هؤلاء المعلمين، حيث لا تقوم الجهات المنوط بها دفع رواتب المعلمين في المناطق المتأثرة بالنزاع بدفعٍ رواتب منتظمة أو كافية لتكفل الحد الأدني للمعيشة لهؤلاء المعلمين، ذلك فضلاً عن ضعف قدرة النظام على دعم المعلمين فيما يتعلق بالمتابعة والتوجيه، الأمر الذي يجبرهم على ترك العمل بحثًا عن فرصاً أفضل، حتى في حال استمرار المعلمين في العمل فنتيجة لعدم كفاية الموارد لا يتوقع أن يقوم هؤلاء المعلمون بأدوارهم على النحو الأمثل من حيث: التمكن من المحتوى والمعارف المرتبطة بالتخصص، أو استخدام أساليب التعليم والتعلم المناسبة، أو توظيف المداخل القائمة على الحقوق، والتي تسهم في تحقيق أهداف التعلم للجميع.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلمين في كثير من الدول المتأثرة بالأزمات والنزاع يعانون من انخفاض ملحوظ في الأجور وفي حاجة ماسة إلى مصادر أخرى للدخل تمكنهم من توفير متطلبات المعيشة الأساسية، وقد يفرض ذلك عدة تحديات أخرى مثل:

- في حالة اضطرار المعلمين الحصول على دخل من عمل آخر، فلن يكون بإمكانهم إعداد المصادر التعليمية لاستخدامها داخل الفصول الدراسية.
- انخفاض دافعية المعلمين نحو تطوير مهاراتهم وقدراتهم أو قضاء فترات أطول داخل المؤسسات التعليمية أو القيام بالأنشطة المختلفة المصاحبة للمنهج الدراسي.
- تفشي العديد من أوجه الفساد مثل انتشار الدروس الخصوصية، تقاضي المعلمين رشاوى مقابل تعديل نتائج الطلاب، تكدس الفصول الدراسية في حالات فرض المصروفات، وذلك بهدف حصول المؤسسة التعليمية على أقصى دخل ممكن، هذا بالإضافة إلى ظاهرة المعلمين الوهميين المقيدين فقط

السجلات ويتم توزيع رواتبهم على معلمين آخرين، أو تحصل عليها السلطات التعليمية، والاختلاس، وبيع المواد التعليمية الذي يتم التبرع بها، وبعيداً عن التفكك الاجتماعي الناتج عن تعدد أوجه الفساد، فإذا شعر المعلمون بأنهم مجبرون بسبب ضعف الرواتب وعدم انتظامها على الخداع والغش والتلاعب من أجل البقاء، فلن يمكنهم أن يكونوا قدوة بناءة ومثالاً يحتذى به أمام الأطفال والمجتمع بشكل عام.

وهنا يقع على عاتق المجتمع الدولي مسؤولية كبيرة تتحدد في مساندة ودعم الدول المتأثرة بالكوارث والأزومات في سعيها نحو تحسين جودة نظمها التعليمية، ولعل من أهم ما يمكن أن يقدمه المجتمع الدولي في هذا الشأن هو توفير الأجور المناسبة للمعلمين والنظر إليها باعتبارها أحد مصادر للدخل ودعم قدرات الدول في إعادة بناء اقتصادها، بدلاً من النظر إليها باعتبارها مجرد بند عإلى التكلفة، وتتطلب هذه النظرة تضافر لجهود كافة المنظمات الدولية العاملة في مجال التعليم.

7- الاستجابة للتنوع بين فئات المتعلمين

تستهدف برامج التعليم المُسَرَّع فئات متنوعة من الأطفال ليس فقط من حيث العمر، ولكن أيضًا من حيث الخبرات والخلفيات التي ينتمي إليها هؤلاء الأطفال، فهذا التنوع في أعمار الأطفال ينتج عنه تنوعًا واسع النطاق في مستويات النمو، هذا وبالإضافة إلى ذلك يأتي هؤلاء الأطفال من خلفيات متنوعة ومختلفة، فبعضهم سبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامي الرسمي، والبعض الآخر ربما لم يسبق له الالتحاق بأي مؤسسة تعليمية، كما قد يكون لدى البعض منهم بعض المهارات الاجتماعية، في حين تم عزل البعض الآخر اجتماعيًا، ومن ثم يمكن القول أن التعليم المُسَرَّع يضم بين ثناياه أطفالاً على وعي بعمليات التعلم ولكنهم لا يملكون المحتوى التعليمي، وأطفالاً آخرون لم يسبق لهم مطلقًا الالتحاق بالمؤسسات التعليمية؛ ومن ثم تعد عمليات التعليم والتعلم بالنسبة لهم أموراً جديدة كلياً، على الرغم من امتلاكهم في كثير من الأحيان لبعض المهارات الحياتية المتقدمة.

فعلى سبيل المثال، قد يتناسب المستوى الفكري والذهني لدى المتعلم الذي يبلغ من العمر ستة عشر عامًا مع عمره، ويصل كذلك مستوى الخبرة والمسؤولية والنضج العاطفي لديه لمستوى البالغين، في حين لا يتعدى مستوى القرائية لديه مستوى المتعلم الذي يبلغ ست سنوات من العمر، وهذا يعني أن توافر مصادر للتعلم تتناسب مع مهارات القراءة لدى المتعلمين لا يُعد كافيًا بل يجب كذلك تصميم مواد التعلم بما يتفق مع اهتمامات وسمات المتعلمين الكبار مع مراعاة مستويات القرائية المنخفضة لديهم، ويتعين على المعلمين العمل بشكل جاد لمراعاة اهتمامات المتعلمين الأكثر نضجًا، كذلك قد يواجه المعلمون تحديًا كبيرًا يتعلق بالربط بين عملية التعلم وخبرات المتعلمين خاصة في ظل التنوع الكبير في أعمار هؤلاء المتعلمين.

وهذا يعني أن يدرس المتعلم الذي يبلغ من العمر ستة عشر عامًا في نفس الفصل مع المتعلم الذي يبلغ من العمر عشرة أعوام، أي أن الفصل الدراسي يجمع بين متعلمين بالغين وآخرين لم يصلوا بعد لمرحلة البلوغ، وهو أمر غير مقبول ثقافيًا في كثير من البلدان، وغير ملائم أيضًا من الناحية النفسية لكلا الفئتين، فضلاً عن ارتباطه في بعض الأحيان بحالات العنف الجسدي والجنسي؛ مما قد يترتب عليه تسرب الفتيات من التعليم، ولا تقتصر المشكلة على المتعلمين فقط بل تؤثر كذلك على المعلمين الذين يفتقرون إلى المهارات والموارد الأساسية التي تساعدهم في التعامل مع هذا التنوع بين فئات المتعلمين، الأمر الذي يفرض عليهم مزيدًا من الأعباء الثقيلة. وفي هذا السياق يمكن القول بأن توظيف المداخل التجريبية والقائمة على الحقوق والجودة بالإضافة إلى التدريب المقنن على مهارات إدارة الفصل الدراسي ومبادئ التدريس متعدد الأعمار يمكن أن يمثل استجابة فعالة للمشكلات سالفة الذكر.

عاشرًا- نماذج لبرامج التعليم المُسَرَّع

1. برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة إنقاذ الطفولة في (سيراليون) Sierra Leone (Kayla Boisvert, 2017,pp. 3-23)

تقوم منظمة إنقاذ الطفولة بتنفيذ برنامج تجريبي للتعليم المُسَرَّع في ستة مناطق في بوجيهون Pujehun بـ(سيراليون) مدته ثلاثة سنوات من 2016 وحتى 2019 بتمويل من صندوق الاستثمار الاستراتجي للمنظمة بالمملكة المتحدة، وقد تم تصميم البرنامج ليستهدف فئة كبيرة من الشباب في (سيراليون) غير المقيدين بمؤسسات التعليم النظامي والذين لم يستكملوا مرحلة التعليم الأساسي؛ نتيجة لعوامل مثل: الفقر، الحرب الأهلية، انتشار الأمراض والأوبئة مثل الإيبولا، حيث يهدف المشروع إلى:

- دعم/مساندة حوالي 720 متعلمًا (نصفهم تقريبًا من الفتيات) لاجتياز الاختبار الوطني للتعليم الأساسي؛ ومن ثم استكمال مرحلة التعليم الأساسي.
- اختبار مبادئ التعليم المُسَرَّع من خلال تحديد إلى أي مدى يتماشى البرنامج مع هذه المبادئ بهدف ربط نتائج المشروع مع تطبيق المبادئ، حيث قامت المنظمة بالتعاون مع أصحاب المصلحة بإجراء تقييم أساسي دقيق لقياس مدى الالتزام بالمبادئ وتحديد التحديات ووضع الخطط للتغلب عليها، وذلك في نهاية السنة الأولى والثانية، وإجراء تقييم نهائي في نهاية السنة الثالثة.
- وقد تضافرت جهود كل من العاملين في منظمة إنقاذ الطفولة، وممثلي الوزارات المعنية، وأصحاب المصلحة من المجتمع للإعداد والتنفيذ للبرنامج، حيث بدأت أنشطة التجهيز المدرسي في سبتمبر من عام 2016، وبدأت الدراسة

في فصول التعليم المُسَرَّع في نوفمبر من نفس العام، حيث استهدف البرنامج قيد 720 متعلمًا منهم 335 من الإناث ما بين سن العاشرة والسادسة عشرة من الفئات التالية:

-الأمهات المراهقات غير الملتحقات بمؤسسات التعليم النظامي.

-المتعلمون الكبار الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم النظامي الرسمي.

-المتعلمون العاملون المتسربون من التعليم.

-المتعلمون المنتسبون إلى بعض مؤسسات التعليم الديني غير النظامية.

وقد تم تحديد هذه الفئات التي استهدفها برنامج التعليم المُسَرَّع في (سيراليون) من خلال التشاور مع أعضاء المجتمع، وإجراء البحث المسبق بشأن أسباب عدم التحاق الفئات المختلفة من الأطفال بمؤسسات التعليم النظامي الرسمي.

هذا ويقوم المشروع على فرضية ثلاثية الأبعاد تتمثل في أنه إذا قامت منظمة إنقاذ الطفولة (1) بتصميم برنامج للتعليم المُسَرَّع، و(2) تعيين المعلمين، وتدريبهم، وتعويضهم، و (3) أقامت شراكات مع كل من وزارة التعليم وأصحاب المصلحة الأساسيين في المجتمع؛ فإن ذلك سوف يسهم في زيادة معدلات التحاق الشباب بالتعليم؛ ومن ثم تحقيق الهدف الأساسي من البرنامج.

وقامت منظمة إنقاذ الطفولة بإقامة ستة مراكز للتعليم المُسَرَّع بواقع مركز واحد في كل مقاطعة، ويقوم بالإشراف على المراكز الستة كل من المكتب الإقليمي في Pujehun، والمكتب الإقليمي في Kailahun، والمتب المركزي في Freetown، ويضم كل مركز مدير للمركز، وثلاثة معلمين، ومعلم مساعد بواقع (18) معلم و(12) معلمة. ويضم كل مركز لجنة تتألف من رؤساء القرى، القيادات النسائية، أحد الشباب من غير الملتحقين ببرنامج التعليم المُسَرَّع، أحد معلمي التربية الدينية، أحد مديري المدارس النظامية، طالب وطالبة من الطلاب الملتحقين بالبرنامج، حيث يقوم أعضاء هذا المجلس مع ممثلي منظمة إنقاذ الطفولة.

ولعل أهم ما يميز برنامج التعليم المُسَرَّع في (سيراليون) أولاً، وكما سبق أن ذكرنا اهتمام القائمين على البرنامج بالالتزام بمبادئ التعليم المُسَرَّع، حيث تم وضع خطة تنفيذ البرنامج في ضوء/استنادًا إلى هذه المبادئ كما يتم استطلاع البرنامج ومدى الالتزام بتطبيق مبادئ التعليم المُسَرَّع من خلال التقييم المستمر للمشروع. ثانيًا: نجاح القائمين على البرنامج في جذب أعضاء المجتمع من مختلف الفئات ليس فقط في مرحلة تنفيذ المشروع، ولكن أيضًا في تطبيق مبادئ التعليم المُسَرَّع حيث تم التعاون بين كلا الطرفين؛ لتحديد كيفية تطبيق المبادئ خلال مراحل تصميم البرنامج، وتنفيذه، وتقييمه. ثالثًا: أن البرنامج يتم تطبيقه في سياقات التعافي من الأزمات والنزاع.

هذا وفيما يتعلق بالسياق التي يتم من خلاله تنفيذ برنامج التعليم المُسَرَّع من قبل منظمة إنقاذ الطفولة فتحتل (سيراليون) المركز (181) من بين (188) وفقًا لمؤشر التنمية البشرية، حيث تشهد انخفاض شديد في معدلات التعليم والمساواة بين الجنسين، ويُعد التعليم في (سيراليون) مجانيًا وإلزاميًا في مرحلة التعليم الابتدائي ومدته ست سنوات ومرحلة التعليم الثانوي ومدتها ثلاثة سنوات، وعلى الرغم من ذلك تعاني (سيراليون) من ارتفاع نسب الأطفال، أو الشباب غير الملتحقين بالتعليم، ومن خلال البحث والدراسة تبين للقائمين على البرنامج أن الفقر يُعد السبب الرئيسي وراء عدم التحاق الأطفال بالمؤسسات التعليمية، حيث تعجز الأسر عن توفير حاجاتها الأساسية، ومن ثم يضطر الأطفال إلى ترك التعليم من أجل العمل لمساعدة الأسرة في توفير دخل إضافي، هذا بالإضافة إلى عجز كثير من الأسر عن توفير النفقات المصاحبة للتعليم مثل: المواد الدراسية، والزي المدرسي، وغيرها من النفقات غير المباشرة، التي قد يؤدي عدم القدرة على توفيرها إلى عدم الالتحاق بالتعليم أو التسرب من مؤسساته. ويأتي في المرتبة الثانية وفاة رب الأسرة سواء بسبب الحرب الأهلية التي استمرت منذ علم 1991 وحتى عام 2002 ، أو بسبب أزمة الإبيولا خلال العامين 2014 و2015، إلى غير ذلك من الأزمات، حيث يعاني الأبناء العديد من التحديات الاقتصادية والنفسية مما يضطرهم أيضًا إلى عدم الالتحاق بالتعليم، هذا بالإضافة إلى عدة عوامل أخرى مثل تعرض هؤلاء الأطفال إلى الاستغلال والعنف الجسدي والجنسي، والإتجار، والزواج المبكر، والزواج القسري، والإعاقة، والتشريد، وتجنيد الأطفال، كذلك فمن العوامل الأساسية لارتفاع معدلات عدم الالتحاق بالتعليم في (سيراليون) الحمل في سن المراهقة، حيث تمنع السياسة الوطنية الفتيات الحوامل من الذهاب إلى المؤسسات التعليمية، وبطبيعة الحال غالبًا لا تتمكن الفتيات من العودة مرة إلى التعليم بعد الإنجاب.

كذلك أشار القائمون على البرنامج إلى أن كثير من الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم الديني لا يلتحقون بالمؤسسات النظامية، أو لا يستكملون مرحلة التعليم الأساسي، وأن كثيراً من ذويهم كان لديهم رغبة واضحة في إلحاقهم بالتعليم النظامي ولكنهم لم يتمكنوا من تحقيق ذلك، إضافة إلى ذلك فإن تفشي فيروس الإيبولا خلال العامين 2014 و2015 قد أدى إلى غلق المدارس، وانقطاع الطلاب لمدة تزيد عن عشرة شهور، وهو ما يعني لكثير من الطلاب عدم العودة مرة أخرى إلى الدراسة، خاصة بالنسبة للإناث حيث أدى ذلك إلى زيادة تعرضهن للاعتداءات الجنسية، وبذلك شهدت (سيراليون) ارتفاع كبير في معدلات حمل المراهقات، هذا فضلاً عن لجوء كثير من الفتيات لممارسة الجنس؛ لتوفير الدعم المادي الذي يفي باحتياجاتهم الأساسية في حالة فقدان الأسرة. وأخيرًا فهناك عدة عوامل ترتبط بالمؤسسات التعليمية ذاتها قد تؤدي إلى عزوف الطلاب عن الالتحاق بهذه المؤسسات

ومن بينها ارتفاع التكاليف المباشرة وغير المباشرة المصاحبة لعملية التعليم، عدم كفاية المؤسسات التعليمية، عدم كفاية المعلمين، والقضايا المرتبطة بحماية الأطفال، وجود المؤسسات التعليمية في مناطق بعيدة عن أماكن سكن الطلاب، إلى غير ذلك من العوامل التي تحد من قدرة المتعلمين على الالتحاق بالتعليم والاستمرار فيه.

ومما سبق يمكن القول، أن عدم كفاية كل من المؤسسات التعليمية والمعلمين، ووجود بعض العوامل مثل الفقر بالإضافة إلى تاريخ طويل من النزاع والأزمات- يجعل من استكمال الطلاب حتى لمرحلة التعليم الأساسي تحديًا كبيرًا، وقد حاولت وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا سابقًا الاستجابة لحاجات الأعداد الكبيرة من الأطفال والشباب غير الملتحقين بالتعليم من خلال برامج للتعليم المُسَرَّع، وعلى الرغم من تصميم هذه البرامج بهدف زيادة نسب القيد لمثل هؤلاء الأطفال والشباب، إلا أنه لم يكن هناك إطار مؤسسي أو سياسة واضحة سواء للتعليم غير النظامي، أو لدعم الأطفال والشباب غير الملتحقين بالتعليم، الأمر الذي ترتب عليه تفتت نظام التعليم غير الرسمي وضعف جودته، ولكن في الآونة الأخيرة قامت الحكومة بتضمين برامج التعليم المُسَرَّع في استراتيجيتها التعليمية مع التركيز على الوفاء باحتياجات ومتطلبات الأطفال والشباب غير الملتحقين بالتعليم، وعلى الرغم من ذلك يشير القائمون على برنامج التعليم المُسَرَّع في (سيراليون) إلى فشل هذه السياسات وعجزها عن مواجهة متطلبات هذه الفئات.

التوافق بين البرنامج ومبادئ التعليم المُسَرَّع:

يتناول هذا الجانب مدى التزام برنامج التعليم المُسَرَّع المنفذ من قبل منظمة إنقاذ الطفولة بمبادئ التعليم المُسَرَّع التي سبق الإشارة إليها في جزء سابق من هذه الدراسة، وذلك من خلال التعرف على كيفية تطبيق كل مبدأ من هذه المبادئ على النحو التالي:

المبدأ الأول : أن يتسم برنامج التعليم المُسَرَّع بالمرونة الكافية لملاءمة المتعلمين ممن تجاوزوا سن الدراسة:

حرص القائمون على البرنامج من ممثلي منظمة إنقاذ الطفولة على التعاون مع المجتمع بفئاته المختلفة (قيادات، أولياء الأمور، الشباب) وكذلك وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا؛ لتحديد معايير الالتحاق بالبرنامج، وخلصوا إلى أن يضم البرنامج الأطفال في الفئة العمرية من عشر إلى ستة عشر عامًا من غير الملتحقين بالتعليم، والذين يقعوا في الفئات التي سبق الإشارة إليها، وبمجرد الانتهاء من وضع معايير الالتحاق تم التعاون في حصر هذه الفئات وقيدها بالبرنامج، وعمل قوائم الانتظار لهؤلاء الذين لم يتم قبولهم. وبالفعل نجح القائمون على البرنامج في تسجيل وقيد الأعداد المستهدفة من الأطفال أو الشباب غير الملتحقين بالتعليم، مع إبداء رغبة جميع الطلاب المسجلين في استكمال البرنامج واستكمال مراحل التعليم التالية.

وقد واجه كل من ممثلي منظمة إنقاذ الطفولة، وأعضاء لجنة برنامج التعليم المُسَرَّع تحديين رئيسيين فيما يتعلق بالمتعلمين، يتمثل التحدي الأول في قلة عدد الطلاب المستهدفين من البرنامج مقابل الأعداد الفعلية للأطفال غير الملتحقين بالتعليم، حيث كان من الصعب تفسير عدم قدرة البرنامج على استيعاب أعداد أكبر من المتعلمين، في حين يتمثل التحدي الآخر في صعوبة التزام عدد كبير من المتعلمين ممن تنطبق عليهم معايير الالتحاق بالبرنامج بالمواظبة على الحضور؛ بسبب بعد المسافة وما قد يتعرضون له من مخاطر أثناء رحلتهم إلى مراكز التعليم المُسَرَّع، الأمر الذي أدى إلى استبعاد بعض من هؤلاء الأطفال.

هذا ولضمان ملاءمة جداول وأماكن الدراسة للمتعلمين المستهدفين قام القائمون على البرنامج بالتعاون مع ممثلين من الشباب والبالغين بوضع جداول زمنية للذكور والإناث في كل مجتمع توضح كافة الأنشطة والمسؤوليات الموكلة لهم منذ وقت الاستيقاظ وحتى النوم، ثم تم عقد عدة جلسات لتحديد أفضل أوقات للدراسة في ضوء هذه الجداول الزمنية، وتم الاتفاق على أن يمتد اليوم الدراسي ما بين الساعة الثانية والساعة السادسة مساءً، وعند التطبيق الأولي أكد المتعلمون على ملاءمة هذه الأوقات بالنسبة لهم.

المبدأ الثاني: أن تكون المناهج والمواد وأساليب التدريس سريعة بالأصل، وملائمة لبرامج التعليم المُسَرَّع وأن تستخدم لغة تعليمية مناسبة.

تم الاستعانة بمستشار فني لأقلمة الإصدار المُسَرَّع من المنهج الوطني، والذي تم وضعه عقب أزمة تفشي فيروس الإيبولا ؛ لتلبية احتياجات الطلاب المستهدفين من برنامج التعليم المُسَرَّع، حيث تم تكثيف منهج مرحلة التعليم الأساسي الممتدة على مدار ست سنوات على ثلاث مستويات، على أن يتم تنفيذ كل مستوى خلال عام دراسي واحد، وقد أشار المعلمون أن المنهج الذي تم الاعتماد عليه يتلاءم مع أعمار المتعلمين، في حين أشار البعض الآخر من المعلمين إلى ضرورة تصميم/وضع مواد تعليمية أخرى تتناسب مع المتعلمين المراهقين. وقد تم تصميم جميع المواد التعليمية والتدريسية باللغة الإنجليزية التي تُعد اللغة الرسمية للتدريس في (سيراليون) مع السماح للمعلمين بشرح المقررات باستخدام اللغة الأم.

ويركز المنهج الدراسي المتبع في البرنامج على بناء مهارات القراءة والكتابة والحساب، حيث يخصص لهذه المقررات ما يقرب من ضعف الوقت المخصص لدراسة الدراسات الاجتماعية والعلوم؛ مما يعكس التركيز الأساسي على هذه المقررات، هذا بالإضافة إلى المحتوى الخاص بالصحة والمهارات الحياتية، على الرغم من عدم تضمين التعلم الاجتماعي العاطفي.

وفيما يتعلق بالمواد التعليمية واجه القائمون على البرنامج بعض المشكلات منها على سبيل المثال توافر نسخة من دليل المعلم لكل معلم ، في حين شهد البرنامج عجزاً كبيرًا في المواد التعليمية الخاصة بالمتعلمين خاصة بالنسبة للمتعلمين في المستوى الأول والذي يضم الغالبية العظمى من المتعلمين.

وعلى الرغم من نجاح عملية وضع المناهج والمواد التعليمية، إلا أن الإطار الزمني القصير الذي تم تحديده لإعداد هذه المواد كان يمثل عائقًا كبيرًا، حيث تم خلاله إعداد المواد التعليمية لمقررات المستويين الأول والثاني فقط، هذا إلى جانب عدم وضع الجدول الزمني الخاص بالبرنامج. إضافة إلى ذلك ففي حين قام مستشار البرنامج بتصميم وإعداد البرنامج التدريبي، الذي كان من المتوقع أن يقوم القائمون على البرنامج بتدريب المعلمين وفقًا لهذا البرنامج قبيل بداية الدراسة بالبرنامج، لم يتمكن المستشار من تدريب القائمين على البرنامج؛ ومن ثم اضطروا لتدريب المعلمين دون تلقي برنامج تدريب المدربين، الأمر الذي انعكس سلبًا على جودة العملية التدريسية عند بدء البرنامج.

كذلك ففي حين تم دمج محتوى يتعلق بالصحة والمهارات الحياتية ضمن المنهج الدراسي المنفذ بالبرنامج، فقد كان من الصعب إعداد محتوى تدريبي يرتبط بسبل كسب العيش، أو التعلم العاطفي الاجتماعي، أو الدعم النفسي ليتم دمجه في المنهج الدراسي أو البرنامج التدريبي للمعلمين، ويرجع ذلك إلى ضيق الوقت ومحدودية الموارد المالية.

يرى القائمون على برنامج التعليم المُسَرَّع في (سيراليون) أن منهجية التدريس تعني (1) توظيف أساليب التدريس المتمركزة حول المتعلم بما في ذلك الأنشطة التعليمية القائمة على المعرفة السابقة للمتعلمين، والتي تتم من خلال العمل الجماعي أو طرح التساؤلات على المتعلمين لإجابتها ومناقشة الإجابات بين الأقران، (2) توظيف أساليب التدريس التي تتلاءم مع المتعلمين الكبار، (3) تكثيف المنهج الدراسي بحيث يتم دراسته خلال ثلاث سنوات بدلاً من ست سنوات.

وقد أوضح القائمون على البرنامج أن مدخلهم في التدريس هو مزيج من الممارسات المرتبطة بالأساليب المتمركزة حول المتعلم وأنماط التدريس التقليدية، وذلك لأن هدفهم الأساسي هو دمج خريجي البرنامج في النظام الرسمي للتعليم، وبالتالي يجب إعداد المتعلمين للتكيف مع أساليب التدريس التقليدية، كما أشاروا كذلك أنهم يواجهون صعوبات كثيرة تتعلق بأساليب تدريس المتعلمين الكبار.

هذا وعلى الرغم من اعتماد جميع المعلمين العاملين بالبرنامج ، إلا أن عدد قليل من هؤلاء المعلمين قد تمكن من تطبيق أساليب التدريس المتمركزة حول المتعلم، وذلك بسبب عدم تدريب المعلمين على استخدام وتوظيف هذه الأساليب؛ ومن ثم فإن

الأساليب التقليدية هي الأساليب المعتاد عليها بالنسبة لهم، وأن الأمر يتطلب المزيد من الوقت لإحداث التغيير المطلوب.

هذا ويُعد غياب التدريب على مداخل وأساليب التعليم المُسَرَّع من أهم التحديات التي واجهت البرنامج، ويرجع ذلك إلى التأخير الذي طرأ على موعد بدء الدراسة؛ نتيجة للتأخير في إعداد المناهج الدراسية، وتجهيز المراكز، ومن ثم عند بدء مرحلة تأهيل المعلمين رأى القائمون على البرنامج أن تقتصر عملية التأهيل على التعريف بسياسات البرنامج بشكل عام، والجوانب اللوجيستية الخاصة به حتى لا يتم تعطيل الدراسة مرة أخرى، على أن يتم تدريب المعلمين على مداخل وأساليب التعليم المُسَرَّع والقضايا ذات الصلة مثل الدعم النفسي للمتعلمين في العام الثاني من المشروع.

المبدأ الثالث: تكون بيئة التعلم في برامج التعليم المُسَرَّع شاملة وآمنة ومجهزة لغايات التعلم

لم تفرض منظمة إنقاذ الطفولة أي رسوم للالتحاق ببرنامج التعليم المُسَرَّع، مع توفير جميع احتياجات المتعلمين مثل الزي المدرسي، والمواد التعليمية. كما تم توفير ستة أماكن لتنفيذ برامج التعليم المُسَرَّع في ست مقاطعات في (سيراليون)، حيث تم تجهيز ثلاثة مراكز فقط وإقامة دورات مياه منفصلة لكل من الذكور والإناث، كما تم تزويد المراكز الثلاثة بالإنشاءات، والأثاث، والمرافق، والتسهيلات المناسبة والآمنة، في حين لم يتمكن القائمون على البرنامج من تجهيز المراكز الثلاثة الأخرى في موعد بدء الدراسة بسبب تردي حالاتهم ومحدودية الموارد اللازمة لتوفير التجهيزات الأساسية؛ ومن ثم اضطروا إلى البحث عن أماكن أخرى مؤقتة، ولكنها افتقدت لبعض السمات الأساسية مثل: عدم وجود دورات مياه منفصلة لكل من الذكور والإناث، وقد تم التغلب على هذه المشكلة بمجرد الانتهاء من تجهيز المراكز الثلاثة.

كذلك لم يتمكن القائمون على البرنامج من توفير الأدوات والمستلزمات التي تسهم في تعزيز أساليب التدريس الصديقة للطفل بسبب محدودية الموارد، حيث تم التواصل مع أعضاء المجتمعات الستة للمشاركة في دعم مراكز التعليم المُسَرَّع وتوفير احتياجاتها الأساسية.

كما حرص القائمون على البرنامج على وضع آلية للإبلاغ عن قضايا حماية الطفل بالتعاون مع فريق حماية الطفل لتعريف المتعلمين إبلاغ المعلمين عن أي انتهاكات قد يتعرضون إليها، أو التواصل مع لجنة رفاهة الطفل لتوفير المزيد من الدعم لهؤلاء المتعلمين.

هذا وقد اختلفت نسب المعلمين إلى الطلاب ما بين المستويات الثلاثة، حيث بلغت هذه النسبة أقصاها في المستوى الأول فبلغت 1:91، في حين وصلت إلى 1:12 في

المستوى الثاني، ويعزى ذلك إلى ارتفاع أعداد الأطفال أو الشباب الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم، وتحاول المنظمة جاهدة للبحث عن سبل لخفض هذه النسبة في المستوى الأول، حيث تعوق هذه النسبة العالية المعلمين عن تطبيق أساليب ومداخل التعليم المُسَرَّع.

المبدأ الرابع: تعيين المعلمين والإشراف عليهم ومكافآتهم

قامت اللجان المختلفة لبرنامج التعليم المُسَرَّع بالتعاون مع وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا بتعيين المعلمين المدربين، الذين لم يتم تعيينهم في مؤسسات التعليم النظامية الرسمية، حيث تم حصر هؤلاء المعلمين ثم قام ممثلون من منظمة إنقاذ الطفولة والوزارة بمراجعة مؤهلات هؤلاء المعلمين واختيار المناسب منهم وتعيينهم، حيث إن جميع المعلمين الذي تم اختيارهم كانوا من حملة المؤهلات العليا، وهو العنصر الذي أشارت المنظمة أنه من أهم أسباب نجاح البرنامج.

وقد أشار المعلمون إلى انخفاض مستوى الأجور والمكافآت بسبب عجز الموارد المادية، حيث لم يكن في مقدور القائمين على البرنامج دفع حوافز للمعلمين تعادل تلك التي يحصل عليها المعلمون العاملون في مؤسسات التعليم الرسمية، حيث قدرت هذه الحوافز بأقل من نصف راتب معلم التعليم الرسمي.

المبدأ الخامس: التنمية المهنية المستدامة للمعلمين

مثل تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا تحديًا كبيرًا أمام القائمين على البرنامج، حيث شارك مديرو المراكز وجميع المعلمين في التدريب التعريفي الذي ركز كما سبق أن ذكرنا على إدارة مراكز التعليم المُسَرَّع، وإدارة الفصل، وتخطيط الدروس، ومدونة السلوك، بالإضافة إلى بعض الأمور اللوجيستية وبعض المناقشات حول أساليب ومداخل التعليم المُسَرَّع دون التركيز بشكل أساسي على هذه المداخل، كذلك كان من المخطط أن يتم عقد برامج تدريبية لتدريب المعلمين على تطبيق أساليب ومداخل التعليم المُسَرَّع وآليات الدعم النفسي والاجتماعي للمتعلمين، إلا أنه لم يتم تنفيذ هذه البرامج، وكذلك الحال بالنسبة للتوجيه المهني، وقد أشار القائمون على البرنامج إلى أن ذلك يعزى إلى عدة عوامل تمثلت في ضيق الوقت المتاح، والتوزيع الجغرافي لمراكز التعليم المُسَرَّع، عدم تدريب القائمين على البرنامج المنوط بهم تدريب المعلمين على أساليب ومداخل التعليم المُسَرَّع، وأخيرًا محدودية الموارد المادية للتعاون مع مؤسسات تدريب المعلم بـ(سيراليون).

هذا ومن الجوانب الإيجابية في البرنامج قيام المديرين والمعلمين بدعم بعضهم البعض مهنيًا، حيث يشاركوا في حلقات تعليمية بشكل شهري، كما يقوم المعلمون كذلك بعرض خطط الدروس وتبادل الخبرات فيما بينهم، وكذلك تناوب الفصول الدراسية بحيث يتعرض المتعلمون لأنماط مختلفة من التدريس، ويتطور المعلمون مهنيًا في الوقت نفسه، ولا يقف الأمر فقط على تناوب الفصول الدراسية فيما بين

المعلمين داخل المراكز ولكن أيضًا امتد الأمر إلى تناوب المعلمين فيما بين المراكز الستة للاستفادة من خبرات أقرانهم في المجتمعات الأخرى.

المبدأ السادس: الإدارة الفعالة لمراكز التعليم المُسَرَّع

تقوم منظمة إنقاذ الطفولة بالإشراف على المراكز الستة للتعليم المُسَرَّع، في حين تشرف لجنة برنامج التعليم المُسَرَّع على مركز برنامج التعليم المُسَرَّع، كما تقوم اللجنة كذلك بالتعاون مع مدير المركز بالإشراف على المعلمين.

المبدأ السابع: المشاركة المجتمعية الفعالة

تشير منظمة إنقاذ الطفولة إلى أن أحد عوامل النجاح الأساسية لبرنامج التعليم المُسَرَّع في (سيراليون) يكمن في مشاركة المجتمع وفئاته المختلفة في جميع مراحل البرنامج، حيث يُعد البرنامج بمثابة شراكة حقيقية بين المنظمة والمجتمع، فقد شاركت لجنة برنامج التعليم المُسَرَّع؛ والتي ضمت عشرة من أعضاء المجتمع من القيادات النسائية، ومعلمي المدارس الرسمية والدينية، والشباب، والبالغين بشكلٍ كبيرٍ في جميع مراحل وجوانب البرنامج، فبعد الاستقرار على أعضاء اللجنة تم تعريفهم بالأدوار والمسؤوليات المنوطة بهم، ومن بينها إدارة المركز ومتابعته، والتواصل مع المجتمع، تقديم التغذية الراجعة للمنظمة، ووضع آليات لحماية الأطفال، أي أن تكون اللجنة بمثابة الجسر الذي يربط بين المنظمة والمجتمع من خلال تعريف وتوعية المجتمع بقضايا التعليم المُسَرَّع وبرامجه، هذا وقد ساهم تمثيل الشباب في هذه اللجان بأن يشارك الطلاب في تصميم برنامج التعليم المُسَرَّع وإدارته، حيث شارك ممثلو اللجان في تحديد الاحتياجات، ووضع معايير قيد المتعلمين، وإجراء تحليل أصحاب المصلحة، ووضع آليات اختيار المعلمين، وتحديد البيئة التعليمية لبرنامج التعليم المُسَرَّع بما في ذلك اختيار المواقع الخاصة بأماكن الدراسة وتحديد الجدول الزمني للدراسة، ومع بدء الدراسة وانتظامها تقوم اللجنة بعمل زيارات منتظمة ومستمرة لكل مركز من المراكز لمتابعة المعلمين وحضور المتعلمين.

هذا ومع انطلاق البرنامج أبدى المجتمع تشككًا وريبة في البرنامج، ولكن بمرور الوقت ومع التغييرات الملموسة التي طرأت على البرنامج مثل تجهيز المراكز وبدء التحاق المتعلمين وانتظامهم في الدراسة؛ بدأ هذا التشكك في الزوال بشكل تدريجي، وأدرك المجتمع أهمية برامج التعليم المُسَرَّع كخيار تعليمي له مصداقيته.

كما أعزت منظمة إنقاذ الطفولة النجاح في تحقيق أهداف المشاركة المجتمعية إلى العمل مع المجتمع منذ بداية المشروع من أجل فهم احتياجاته وتوقعاته، وقد ساهمت هذه المشاركة الفعالة بشكلٍ واضحٍ في نجاح المشروع وتيسير تنفيذه.

المبدأ الثامن: الاتساق بين الأهداف، والمتابعة، والتمويل

تم وضع نظام لقياس التقدم المحرز في ضوء مؤشرات محددة، حيث يتم جمع البيانات الخاصة بالطلاب (نسب القيد والالتحاق، التقدم الأكاديمي، استكمال البرنامج، الانتقال إلى مسار التعليم النظامي الرسمي) والمعلمين والاحتفاظ بها على مدار المشروع، بهدف إجراء تقييم دوري ونهائي مع نهاية المشروع، وكذلك إجراء دراسات لتتبع التقدم الذي يحرزه المتعلمين بعد إنهاء البرنامج.

كما تم وضع نظام للمتابعة في ضوء مبادئ التعليم المُسَرَّع، حيث أجرت المنظمة تقييمًا أوليًا للبرنامج، وتقييمًا آخر في منتصف البرنامج، وآخر في نهايته، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تطوير البرنامج وتحسينه، والتعرف على الاتساق بين مخرجات ونواتج البرنامج وبين مبادئ التعليم المُسَرَّع.

المبدأ التاسع: أن يتماشى برنامج التعليم المُسَرَّع مع نظام التعليم الوطني والأطر الإنسانية ذات الصلة

قامت منظمة إنقاذ الطفولة بالتعاون مع وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا خلال مختلف مراحل المشروع على المستويين الوطني والإقليمي، حيث أدركت الوزارة ضرورة الحاجة إلى برامج التعليم المُسَرَّع لتلبية احتياجات ومتطلبات الأطفال والشباب ممن تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم النظامي، ولم يسبق لهم الالتحاق به. فقبل بداية البرنامج قامت المنظمة بتعريف الوزارة بالبرنامج لضمان التعاون بين الطرفين خاصة ما يتعلق بتحقيق الاتساق بين المنهج المقدم بالبرنامج والمنهج الوطني، أما على المستوى المحلي، شاركت الوزارة في ورشة العمل التمهيدية لتصميم البرنامج، كما شاركت كذلك في تحديد الفئات المستهدفة، وتحديد الاحتياجات، واختبار المعلمين واختيارهم وتدريبهم، وضع المناهج الدراسية، هذا بالإضافة إلى المشاركة في التخطيط لانتقال المتعلمين لمسار التعليم النظامي والتخطيط لضمان استدامة البرنامج.

وكما سبق أن ذكرنا، فإن الهدف الأساسي من برنامج التعليم المُسَرَّع في (سيراليون) هو نجاح جميع المتعلمين (720) في استكمال البرنامج واجتياز الاختبار الوطني والحصول على شهادة التعليم الأساسي، والانتقال إلى التعليم الثانوي النظامي، أو التدريب المهني، ولتحقيق هذا الهدف سعت منظمة إنقاذ الطفولة إلى تحقيق التواق والاتساق بين جدول الدراسة بالبرنامج والخريطة الزمنية لمؤسسات التعليم النظامي الرسمي وجدول الاختبارات الوطنية، ففي المستوى الأول للبرنامج يستكمل المتعلم المرحلة الموازية للصفوف الأول والثاني، وفي منتصف العام يتقدم لاختبار الصف الأول الابتدائي، وبنهاية العام الدراسي يتقدم لاختبار الصف الثاني الابتدائي، وكذلك الحال بالنسبة للمستويين الثاني المقابل للصفوف الثالث والرابع، والمستوى الثالث المقابل للصفوف الخامس والسادس، وبهذا النحو يتمكن المتعلمون من التقدم للاختبارات والتقييم كما هو الحال بالنسبة لأقرانهم في المدارس النظامية

الرسمية؛ مما يضمن عملية انتقال هؤلاء المتعلمين بنجاح لمرحلة التعليم الثانوي، ولتيسير ذلك حرصت المنظمة على ضم أحد مديري المدارس النظامية الرسمية في لجنة البرنامج، وقد امتد التعاون بين الطرفين كذلك إلى المناهج والمواد التعليمية، حيث استعانت المنظمة بالمواد التعليمية التي تم إعدادها من قبل الوزارة لاستخدامها في البرنامج بعد تكييفها لتلائم احتياجات ومتطلبات الفئات المستهدفة.

كذلك تعمل منظمة إنقاذ الطفولة مع وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا والمنظمات غير الحكومية؛ من أجل التعريف بأهمية برامج التعليم المُسَرَّع، والدعوة إلى إلغاء جميع العوائق التي تعوق الأطفال عن الالتحاق بالتعليم، وذلك من خلال اللقاء التنسيقي الدوري التي تشارك فيه هذه الجهات لمناقشة القضايا المرتبطة بالتعليم.

وقد واجه البرنامج بعض التحديات فيما يتعلق بالاتساق والتوافق مع النظام الوطني، فينما تتواجد مراكز برنامج التعليم المُسَرَّع داخل المجتمع، إلا أن لم يكن من المصرح لأي من هذه المراكز القيام بعمليات إدارة الأمتحانات؛ ومن ثم يحتاج المتعلمين للذهاب إلى أحد المدارس النظامية أو أحد مراكز الاختبار لأداء الامتحان؛ ويستلزم الأمر قيام المنظمة بتنسيق الانتقالات إلى هذه المدارس والمراكز، ولكن في الوقت ذاته اتسمت إجراءات تسجيل المتعلمين لأداء الامتحانات في المدارس الرسمية بالسهولة واليسر بسبب علاقات التعاون بين مراكز التعليم المُسَرَّع والمدارس الرسمية.

إضافة إلى ذلك كانت محدودية الموارد تمثل تحديًا آخر، حيث كان من المخطط أن تقوم المنظمة بتحمل نفقات أداء الامتحانات، وانتقال المتعلمين الذين اجتازوا الاختبارات الوطنية لمسار التعليم الرسمي، إلا أنه وعلى الرغم من النص على هذه البنود في الميزانية، لم تتمكن المنظمة من توفير الموارد اللازمة للوفاء بهذه البنود، ومن ثم، كان هناك حاجة لمراجعة الميزانية حتى يمكن سد هذا العجز، ولهذا اتجهت المنظمة إلى التفكير في تضمين مهارات كسب العيش في برنامج التعليم المُسَرَّع.

جدول رقم (2)

نقاط القوة والضعف ببرنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة إنقاذ الطفولة في (سيراليون)

البرنامج	نقاط القوة	نقاط الضعف
برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة إنقاذ الطفولة في	▪ قيد جميع الأعداد والفئات المستهدفة من البرنامج. ▪ مشاركة الشباب والبالغين في وضع الجداول الدراسية بما يكفل مرونتها وملاءمتها لطبيعة ظروفهم. ▪ اعتماد جميع المعلمين بالبرنامج، ومحاولتهم تحقيق التكامل بين أساليب	▪ عدم قدرة المتعلمين في الأماكن البعيدة على الالتحاق بالبرنامج. ▪ عدم كفاية الوقت المخصص لإعداد المناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها مثل تدريب المعلمين. ▪ عدم كفاية المواد التعليمية بسبب محدودية

البرنامج	نقاط القوة	نقاط الضعف
(سيراليون)	ومداخل التعليم التقليدية، وتلك الخاصة بالتعليم المُسَرَّع. ▪ وضع آلية للإبلاغ عن الانتهاكات الخاصة بحماية الطفل. ▪ عدم تحمل المتعلمين أي نفقات مباشرة للالتحاق بالبرنامج، أو غير مباشرة كنفقات الزي المدرسي والمواد التعليمية. ▪ مشاركة جميع العاملين بالبرنامج من مديرين ومعلمين في برنامج تدريب تعريفي حول البرنامج وآليات العمل المرتبطة به. ▪ دعم المعلمين بعضهم البعض مهنيًا من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم. ▪ المشاركة المجتمعية الفعالة في جميع مراحل المشروع. ▪ عمل قاعدة بيانات متكاملة للمتعلمين والمعلمين. ▪ المتابعة والتقييم المستمر للمشروع في ضوء مبادئ التعليم المُسَرَّع.	الموارد المادية. ▪ محدودية الوقت والموارد اللازمة لدمج مهارات كسب العيش، أو التعلم العاطفي الاجتماعي، أو الدعم النفسي المنهج الدراسي أو البرامج التدريبية للمعلمين. ▪ افتقار القائمين على البرنامج من منظمة إنقاذ الطفولة إلى المعارف والمهارات المرتبطة بالتعليم المُسَرَّع لتدريب المعلمين عليها. ▪ تأخير بدء الدراسة بالبرنامج بسبب عدم استكمال التجهيزات، وما ترتب عليه من تأجيل تنفيذ البرنامج التدريبي للمعلمين. ▪ ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين ولاسيما في المستوى الأول للبرنامج. ▪ ضعف أجور ومكافآت المعلمين العاملين بالبرنامج مقارنة بمعلمي التعليم الرسمي ▪ عجز الميزانية المخصصة للبرنامج عن توفير نفقات أداء الامتحانات وانتقال المتعلمين إلى التعليم النظامي الرسمي.

2.برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة Refugee Education Trust (RET) الدولية في كينيا Kenya

(Kayla Boisvert, 2017, pp.3-27)

تقوم منظمة (RET) الدولية بتنفيذ برنامج للتعليم الثانوي المُسَرَّع في ثلاثة مستوطنات في مخيم (داداب) للاجئين Dadaab بكينيا، وهي (داغإلى) Dagahaley، وإيفو Ifo، وهاجاديرا Hagadera ويتم تمويله من قبل مكتب السكان واللاجئين والهجرة بالولايات المتحدة، ويهدف البرنامج إلى زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي واستكماله بين الشباب الذين انهوا مرحلة التعليم الأساسي ولم يتم قيدهم بالتعليم الثانوي وتجاوزوا سن الالتحاق به، والتي تتراوح أعمارهم ما بين ستة عشر وخمسة وثلاثين عامًا.

وقد قامت منظمة (RET) بتصميم المشروع والإعداد لتنفيذه بالتعاون مع كل من وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا، ومعهد كينيا لتطوير المناهج خلال الفترة من 2012 وحتى يونيو من عام 2013، وخلال مرحلة التصميم التي استمرت

حتى أبريل 2013 تم عمل دراسة جدوى للمشروع وتحديد الاحتياجات التدريبية ثم بدأت مرحلة التنفيذ في يوليو 2013.

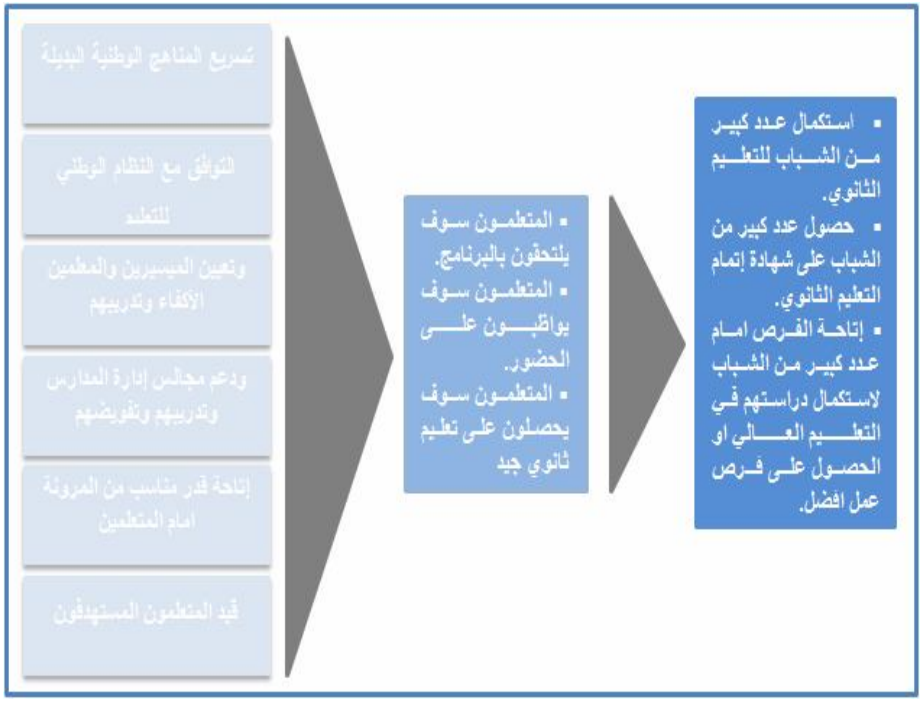
ووفقًا للجدول الزمني للبرنامج يمكن للمتعلمين استكمال أربع سنوات دراسية في عامين ونصف العام فقط، حيث تم تكثيف/ضغط المنهج الدراسي الذي يستغرق تدريسه تسعة أشهر ليتم تدريسه في ستة أشهر بحيث يقابل المستوى الأول والثاني من البرنامج الصف الأول والثاني الثانوي بالتتابع؛ بينما يقابل المستوى الثالث للبرنامج الصفين الثالث والرابع الثانوي، ويتقدم المتعلمون لأداء امتحان الشهادة الثانوية في شهر نوفمبر من نفس العام الذي يستكملون البرنامج خلاله.

هذا وقد استهدف البرنامج قيد (170) متعلمًا كل عام، وقد تمكن القائمون من قيد الأعداد المستهدفة من المتعلمين الفترتين الأولى والثانية من القيد (يوليو 2013 ويناير عام 2014) للفوج 2016، في حين زاد هذا العدد المستهدف بالنسبة لفوج 2017 (الذي تم قيده في يناير 2015)، ثم تراجع العدد مرة أخرى للفوج 2018 (الذي تم قيده في يناير 2016)؛ ويرجع ذلك إلى الضغوط التي مارستها الحكومة الكينية لإعادة اللاجئين وغلق المخيم؛ ومن ثم لم يكن لدى الشباب الثقة في إمكانية الاستمرار في الدراسة في ظل هذه الظروف.

ووفقًا للقائمين على البرنامج فإن المتعلمين الذي يستكملون البرنامج ويحصلون على شهادة التعليم الثانوي يتمتعون بالميزات التالية:

- مزايا اجتماعية مثل المشاعر المرتبطة بالمكانة الاجتماعية والمهنية الرفيعة، التي يتمتعون بها في المجتمع.
- الحصول على فرص أفضل للتوظيف؛ ومن ثم توفير فرص أفضل لكسب العيش بما في ذلك فرص العمل كمعلمين في برامج التعليم المُسَرَّع أو في المدارس الابتدائية أو الثانوية للاجئين.
- إمكانية الحصول على منح لاستكمال التعليم العالي.
- وأخيرًا فإن ذلك سيؤدي إلى تعزيز استدامة الحلول الدائمة للاجئين والمتمثلة في العودة الطوعية إلى الوطن الأم، أو إعادة التطوين والاندماج في المجتمع الجديد، حيث يتم إعداد الشباب من خلال التعليم على مواجهة التحديات المختلفة المرتبطة بإعادة الدمج سواء في حالات العودة للوطن أو إعادة التوطين وكذلك استغلال كافة الفرص التي تمنحها سياقات ما بعد الأزمات.

ويقوم برنامج التعليم المُسَرَّع في (داداب) على فرضية أساسية مؤداها أنه إذا تم تسريع المناهج الوطنية البديلة، وتحقيق التوافق مع النظام الوطني للتعليم بما في ذلك الاختبارات، وتعيين الميسيرين والمعلمين الأكفاء وتدريبهم والإشراف عليهم، ودعم مجالس إدارة المدارس وتدريبهم وتفويضهم مسؤولية الإدارة، وإتاحة قدر مناسب من المرونة أمام المتعلمين، وأخيرًا قيد المتعلمين المستهدفين - فإن المتعلمين سوف يلتحقون بالبرنامج، ويواظبون على الحضور، ومن ثم، يحصلون على تعليم ثانوي جيد، وسوف يترتب على ذلك استكمال عددٍ كبيرٍ من الشباب للتعليم الثانوي وحصولهم على شهادة إتمام التعليم الثانوي، وإتاحة الفرص أمامهم لاستكمال دراستهم في التعليم العالي أو الحصول على فرص عمل أفضل.



شكل (5)

الفرضية التي يقوم عليها برنامج التعليم المُسَرَّع في (داداب) بكينيا

ويقوم مكتب منظمة (RET) في (داداب) بالإشراف على كافة العمليات المرتبطة ببرنامج التعليم الثانوي المُسَرَّع وذلك بدعم من المكتب المركزي في نيروبي

Nairobi، حيث يوجد بكل معسكر منسق من منظمة (RET) يقوم بالإشراف على جميع المشروعات القائمة في المعسكر بما في ذلك برنامج التعليم المُسَرَّع، كما يضم كل مركز مديرًا للمركز، ونائبًا للمدير، ومشرفين المواد الدراسية، ومجموعة من الميسيرين (المعلمين)، حيث يُطلق على القائمين على البرنامج مصطلح (مُيسِّر) بدلاً من (معلم)؛ للتأكيد على الدور الحيوي الذي يلعبه هؤلاء المعلمون في تيسير النمو الأكاديمي للمتعلمين من خلال مختلف الأساليب والمداخل التعليمية غير التقليدية، بالإضافة إلى مجلس إدارة المدرسة، الذي يتكون من تسعة أعضاء من بينهم ستة من أولياء الأمور، وأحد المعلمين، ومدير المدرسة أو نائبه، وأحد ممثلي منظمة RET. وتضم المراكز الثلاثة أربعة وأربعين من المعلمين (من بينهم تسعة من الإناث) أكثرهم من اللاجئين المقيمين بالمخيم من حملة المؤهلات العليا، أو على الأقل شهادة التعليم الثانوي، كذلك فكثير منهم لديه خبرات عمل سابقة مع هيئات ومنظمات مختلفة في المخيم.

ولعل أهم ما يميز برنامج التعليم المُسَرَّع في (داداب) أنه يُعد برنامجًا فريدًا، فمن المتعارف عليه أن تغطي برامج التعليم المُسَرَّع مرحلة التعليم الابتدائي؛ في حين يستهدف هذا البرنامج مرحلة التعليم الثانوي، كذلك فقد حرص القائمون على هذا البرنامج على تطبيق مبادئ التعليم المُسَرَّع بشكل دقيق في مختلف السياقات المرتبطة بالبرنامج.

أما فيما يتعلق بالسياق الذي يتم من خلاله تنفيذ البرنامج فنجد أنه وفقًا لمفوضية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين UNHCR فإن حوالي 22٪ من اللاجئين اليافعين حول العالم يلتحقون بالتعليم الثانوي، وكذلك الحال في مخيم (داداب) حيث يقدر المعدل الإجمالي للالتحاق بحوالي 23٪ وفقًا لممثلي المفوضوية في (داداب)، حيث يعزى ضعف معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي إلى بعض العوائق/القيود في جانب الطلب على التعليم الثانوي، فهناك فقط سبع مدارس ثانوية نظامية رسمية في مخيم (داداب) مقابل خمس وثلاثين مدرسة للتعليم الابتدائي؛ ومن ثم، لن يتاح للغالبية العظمى من خريجي التعليم الابتدائي للالتحاق بالتعليم الثانوي، هذا بالإضافة إلى الزواج، والحمل، والحاجة إلى العمل لدعم الأسرة اقتصاديًا، أو عدم اجتياز اختبارات المرحلة الابتدائية.

ووفقًا لإحصاءات مفوضية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين هناك حوالي سبعة آلاف متعلم مقيدين بالتعليم الثانوي؛ منهم (6500) مقيدين بالمدارس النظامية الرسمية، في حين تم قيد (500) متعلم بمراكز برامج التعليم الثانوي المُسَرَّع، وبالإضافة إلى تدني معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي فإن المساواة في الفرص

التعليمية بين الجنسين تعد قضية مثيرة للقلق، حيث تبلغ نسبة الفتيات في المدارس الثانوية في (داداب) 25٪ فقط مقارنة بـ 40٪ في المرحلة الابتدائية.

هذا وتؤثر بعض السياسات التعليمية على التعليم الثانوي للاجئين وعلى برامج التعليم المُسَرَّع التابعة لمنظمة RET في (داداب)، ومن بين هذه السياسات ما يلي:

- الاعتراف بالمدرسة/المركز كمؤسسة تعليمية وكمركز للامتحانات، فحتى يمكن للمدرسة أو المركز إدارة/منح الشهادة الوطنية للتعليم الثانوي لابد من الاعتراف بها أولاً كمؤسسة رسمية، وهذا يتطلب الوفاء بالمبادئ التوجيهية لضمان الجودة (ومنها أن يكون 50٪ من المعلمين العاملين بالمؤسسة من الكينيين المعتمدين)، وبمجرد تسجيل المؤسسة كمدرسة/مركز يجب أن تتقدم بطلب للتسجيل كمركز للامتحانات واستيفاء بعض المتطلبات الإضافية مثل وجود مساحات مناسبة بين مقاعد المتعلمين، وتؤثر هذه السياسة بشكلٍ كبيرٍ على البرنامج، حيث إنه في حالة عدم تسجيل المؤسسة لاعتمادها كمركز للامتحانات فإن القائمين على البرنامج سيضطرون إلى الإعداد لعقد الاختبارات في أماكن أخرى، وفي بعض المراكز نجحت منظمة RET في العمل مع الوزارة للتسجيل كمراكز خاصة للامتحانات دون الحاجة للحصول على الاعتماد كمدرسة/مركز.
- وجود أربع سنوات فراغ قبل التسجيل لأداء امتحان الشهادة الثانوية، حيث يقتضي التسجيل لأداء امتحان الشهادة الثانوية قضاء المتعلم أربع سنوات على الأقل بين أداء امتحان شهادة التعليم الابتدائي والتقدم لامتحان الشهادة الثانوية، ويشمل ذلك أيضًا المتعلمين من الكبار؛ مما يمثل تحديًا كبيرًا أمام المتعلمين الذين يلتحقون ببرامج التعليم الثانوي المُسَرَّع مباشرة بعد حصولهم على شهادة التعليم الابتدائي وينهون البرنامج، حيث ينهي هؤلاء المتعلمون دراستهم بالبرنامج بعد ثلاث سنوات فقط؛ ومن ثم، عليهم الانتظار عام دراسي كامل حتى يمكنهم التقدم لامتحان الشهادة الثانوية، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف قبول برامج التعليم الثانوي المُسَرَّع والإقبال عليها في كينيا.

التوافق بين البرنامج ومبادئ التعليم المُسَرَّع:

يتناول هذا الجانب مدى التوافق بين برنامج التعليم المُسَرَّع المنفذ من قبل منظمة RET الدولية ومبادئ التعليم المُسَرَّع التي سبق الإشارة إليها في جزء سابق من هذه الدراسة، وذلك على النحو التالي:

المبدأ الأول: أن يتسم برنامج التعليم المُسَرَّع بالمرونة الكافية لملاءمة المتعلمين ممن تجاوزوا سن الدراسة.

نجح القائمون على البرنامج إلى حدٍ كبيرٍ في قيد الشباب المستهدفين في البرنامج مي الفئة العمرية من 16 إلى 35 عامًا، ومن الملاحظ أن الإناث كانوا أصغر سنًا من الذكور ويعزى ذلك إلى انقطاع الذكور عن التعليم لفترة أطول بسبب الحاجة إلى العمل، كما أن الذكور المقيدين بالبرنامج وصلوا إلى المخيم بعد قدوم الفتيات؛ ومن ثم أُتيحت لهم فرص تعليمية محدودة مقارنة بأقرانهم الذين تواجدوا بالمخيم منذ بداية أعمارهم، وأخيرًا فإن المتعلمات من الإناث لن يَكُنَّ قادرات على مواصلة التعليم حتى سن متأخرة بسبب الزواج ورعاية الأبناء.

وفي الوقت نفسه عجز المسؤولين عن قيد النسبة المستهدفة من الإناث والتي تبلغ 50٪ من إجمالي نسبة القيد، ففي عام 2016 تم قيد 647 متعلم في المراكز الثلاثة، 22٪ فقط من الإناث، وقد حضر خلال الفترة من يوليو إلى سبتمبر 455 متعلم، من بينهم 88 فقط من الإناث، ويعزى ذلك إلى ظروف الزواج، والوضع، ورعاية الأسرة والمنزل.

هذا كثير من الشباب المقيدين بالبرنامج مر على استكمالهم للتعليم الابتدائي أكثر من عشر سنوات، ولكن لم يحول ذلك دون التحاقهم بالبرنامج، كما أن بعض الفتيات التحقوا مباشرة بالبرنامج بعد أداء امتحان شهادة التعليم الابتدائي، ولم يتمكنوا من الحصول على مجموع الدرجات التي تؤهلهم للالتحاق بالتعليم الثانوي النظامي، وقد أشار جميع المتعلمين أن لديهم العديد من المسؤوليات سواء قبل الحضور إلى المركز أو بعده، فكثير منهم يعملون ومتزوجين ولديهم أطفال عليهم رعايتهم ورعاية المنزل والأسرة، ولكن في الوقت ذاته لديهم آمال وطموحات كبيرة نحو مستقبلهم ويرون اجتيازهم للبرنامج بمثابة الفرصة لاستكمال مرحلة التعليم العالي ، أو الحصول على وظائف أفضل؛ الأمر الذي جعل كافة المتعلمين يؤكدون على أهمية أن يتسم البرنامج بقدر مناسب من المرونة حتى يفي باحتياجاتهم ومتطلباتهم، وبالفعل تمكن القائمون على البرنامج من الاستجابة لمتطلبات المتعلمين وملاءمة البرنامج لمختلف الظروف التي قد تحول دون التزامهم بحضور البرنامج، وذلك من خلال محاضرات دراسية صباحية ومسائية مع اختلاف المحتوى التعليمي المقدم في الفترتين، بحيث يمكن لمن أراد من المتعلمين حضور أحد المحاضرات أو جميعها، وقد ساعد ذلك على الارتقاء بمعدلات حضور المتعلمين، حيث أتاح هذا التعدد في أوقات المحاضرات وتنوعها الفرصة أمام المتعلمين استكمال دراستهم، والحفاظ على سبل العيش، والقيام بمسؤلياتهم المختلفة.

كذلك ولمواجهة مشكلة عدم قدرة المتعلمين على حضور بعض المحاضرات حاول القائمون على البرنامج توفير فرص التعلم الذاتي؛ بحيث يمكن للمتعلمين دراسة المواد الأساسية بأنفسهم مع عرضها ومناقشتها داخل الفصل مع الاحتفاظ بوقت الدراسة للمحتوى الأكثر صعوبة، الذي لا يستطيع المتعلمون دراسته بمفردهم، إضافة إلى ذلك، فإن معلمي البرنامج يقدمون الدعم للمتعلمين الذين تغيبوا عن الحضور لفترة طويلة سواء خلال العطلة المدرسية أو عطلة نهاية الأسبوع.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتوفير أكبر قدر من المرونة بالبرنامج، إلا أن الأمر لم يكن سهلاً حيث لم يتمكن القائمون على البرنامج من تحقيق المرونة المطلوبة؛ بسبب متطلبات الحصول على الشهادة الثانوية التي تحتاج إلى قضاء المزيد من الوقت داخل المدراسة، كما أشار مسؤولو البرنامج إلى الصعوبة تحقيق المرونة بسبب سوء فهم المتعلمين لها؛ حيث يفسرون هذه المرونة بأنها فرصة للسماح لهم بعدم المواظبة على الحضور، فالوضع الأمثل للمتعلمين هو حضورهم الفصول الدراسية على مدار اليوم الدراسي كاملاً، إلا أنه مع المرونة التي تم منحها لهم للوفاء بمسؤولياتهم كانت بمثابة تصريح للغياب المستمر، ولمواجهة هذا التحدي تم تفعيل نظام لمتابعة حضور المتعلمين لتسجيل معدلات حضور المتعلمين ومتابعتهم.

وقد أشار خريجو البرنامج إلى أنهم لم يحظوا بالدعم الكاف بحيث يتمكنوا من الحصول على فرص عمل مناسبة، أو الالتحاق بالتعليم العالي بعد انتهاء البرنامج، بينما أشار مدير المركز إلى أن السبب في ذلك يرجع إلى حصولهم على درجات منخفضة في اختبارات الشهادة الثانوية، إضافة إلى محدودية فرص العمل وفرص الالتحاق بالتعليم العالي ، أو التعليم والتدريب المهني في (داداب)؛ فضلاً عن أن سوق العمل في (داداب) أو غيرها من مخيمات اللاجئين لا يقع في نطاق سيطة منظمة RET أو المنظمات المشابهة؛ ومن ثم تدعم منظمة RET فقط الطلاب الذين يجتازون اختبارات الشهادة الثانوية بدرجات مرتفعة.

المبدأ الثاني: أن تكون المناهج والمواد وأساليب التدريس سريعة بالأصل، وملائمة لبرامج التعليم المُسَرَّع وأن تستخدم لغة تعليمية مناسبة.

قام مسؤولو البرنامج بتوظيف الإصدار المعدل والمكثف من المناهج الذي يتم تطبيقه في مدارس التعليم الثانوي غير النظامية في كينيا، والذي تم تطويره من المنهج الوطني الرسمي من قبل معهد كينيا لتطوير المناهج ليتم توظيفها في مختلف السياقات التعليمية غير النظامية، حيث تم تدريب مسؤولي منظمة RET وميسرين البرنامج على كيفية ضغط المنهج وتكثيفه، وقد أشار المعلمون أن المنهج الذي تم الاعتماد عليه يتلاءم مع أعمار المتعلمين ويتم تدريسه من خلال طرق وأساليب تتناسب مع المتعلمين الكبار. وتتكون الدروس التي يتم تدريسها بمركز التعليم المُسَرَّع من العناصر التالية:

- مراجعة ما سبق دراسته.
- المحتوى الدراسي الجديد مع تقديم بعض الأمثلة.
- تكليفات جماعية.
- مراجعة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون.
- الواجبات المنزلية.

ويتم من خلال البرنامج تدريس عدة مواد دراسية هي اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم العامة، والتاريخ، واللغة العربية، واللغة السواحلية، بالإضافة إلى التربية الدينية، في حين لا يتم تدريس أي محتوى يتعلق بالصحة، أو المهارات الحياتية، أو التعلم العاطفي الاجتماعي، حيث يتم التركيز فقط على إكساب المعارف والمهارات التي تمكن المتعلمين من اجتياز امتحان الشهادة الثانوية. والجدير بالذكر أن المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة غير مستهدفين بالبرنامج، حيث يتوافر لهم مدرسة متخصصة في مخيم (داداب).

وقد شهد البرنامج عجزًا كبيرًا في المواد التعليمية الخاصة بالمتعلمين (كتاب واحد لكل ثلاثة متعلمين) بسبب محدودية التمويل المخصص للمواد التعليمية؛ الأمر الذي أعاق قدرة القائمين على البرنامج على توظيف آليات وأساليب التعلم الذاتي خارج نطاق مراكز التعليم المُسَرَّع، وهو الأمر الذي يُعد أحد إيجابيات البرنامج الذي يسهم في تعزيز مرونة البرنامج وتوظيفه لمداخل وأساليب ومبادئ التعليم المُسَرَّع، كما أشار القائمون على البرنامج إلى صعوبة تطبيق الممارسات الخاصة بالتعليم المُسَرَّع مثل التعلم القائم على المشروعات لعدة أسباب من بينها عدم توافر خدمة الإنترنت داخل الفصول الدراسية.

كما أشار معلمو البرنامج إلى أن غالبية المتعلمين لم يتمكنوا من الحصول على الحد الأدنى في اختبارات الشهادة الابتدائية؛ ومن ثم، لا يمكنهم الالتحاق بالمدارس الثانوية الرسمية، وبالتالي يكون مستوى التحصيل الدراسي لديهم منخفض مقارنة بأقرانهم من نفس الفئة العمرية، الأمر الذي يشكل عبئًا على المعلمين، حيث يتعين عليهم مراجعة المعلومات الأساسية التي سبق دراستها في المرحلة الابتدائية حتى يتسنى للمتعلمين متابعة الدراسة في المرحلة الثانوية مما يعوق حركة تسريع المنهج الدراسي على النحو المأمول.

المبدأ الثالث: تكون بيئة التعلم في برامج التعليم المُسَرَّع شاملة وآمنة ومجهزة لغايات التعلم

يقع مركز (داغالي) للتعليم المُسَرَّع في منطقة مسيجة وقد تم بناؤه خصيصًا لهذا الغرض، ويتكون المركز من مبنى واحد يضم ثلاث فصول دراسية وحجرة للمعلمين، ويوجد بجانب هذا المبنى معملاً للحاسب الإلى ولكنه غير تابع للمركز، ويوجد كذلك بالموقع فصلان دراسيان كبيران على هيئة مخيم تم إعدادهما؛ لعقد اختبارات الشهادة الثانوية، بسبب عدم توافر مساحات كافية داخل الفصول الدراسية تفي بمعايير وقواعد مركز الامتحانات، ويتم استخدام هذين الفصلين في حالة تزايد أعداد المتعلمين، هذا بالإضافة إلى مسجد وعدد 2 دورة مياه للفتيات و2 للذكور، وتجدر الإشارة إلى أن كافة التجهيزات بالمركز بحالة جيدة، والفصول الدراسية مزودة بمقاعد مناسبة للمتعلمين، ولكن لا يوجد أي دليل على استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.

هذا ويواجه القائمون على البرنامج مشكلة في تقديم الدعم النفسي الاجتماعي للمتعلمين بشكل منتظم ورسمي، حيث تم تكوين عدة لجان للتعامل/لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجه الفتيات، كما يقدم مدير المركز الدعم اللازم في حالة نشوب نزاع أو صراع بين المتعلمين، وقد أشار مسؤولو البرنامج إلى تعرض كثير من المتعلمين والمعلمين إلى صدمات، ولم يكن هناك آليات رسمية لمواجهة هذه الصدمات وعلاجها، وقد أرجعوا ذلك إلى القدرات المحدودة لمركز التعليم المُسَرَّع، ووجود العديد من المنظمات غير الحكومية العاملة في ذلك المجال داخل المخيم؛ ومن ثم، فمن الأفضل التعامل مع الصدمات والاحتياجات النفسية للمتعلمين على المستوى المدرسي.

كما اتخذت منظمة RET عدة إجراءات وقائية للحماية من الانتهاكات، فعلى الرغم من عدم وجود أي آلية رسمية لتعريف المتعلمين كيفية التواصل مع المسؤولين للإبلاغ عن أي انتهاكات قد يتعرضون إليها ، إلا أنه يمكن للمتعلمين الذين يتعرضون إلى انتهاكات أو إساءة المعاملة تصعيد الأمر إلى مدير المركز، إضافة إلى ذلك يوجد بكل فصل لجنة اتصال من الطلاب لتلقي شكاوى المتعلمين المرتبطة بالعنف القائم على النوع، في حين لا يتم التعامل مع قضايا العنف الجنسي داخل المركز، ولكن يتم إحالته إلى السلطات المختصة أو المنظمات غير الحكومية، والجدير بالذكر في هذا الشأن، أنه يجب توقيع مدونة السلوك من قبل جميع المعلمين في البرنامج.

هذا ويشير كل من المعلمين والمتعلمين إلى المساواة التي يحظى بها المتعلمون ذكورًا وإناثًا داخل البرنامج، حيث يحرص القائمون على البرنامج على توفير بيئة صحية يتساوى فيها الذكور والإناث، وذلك من خلال تعيين معلمات يحتذى بهن

قادرات على تقديم الدعم اللازم للفتيات على الرغم من وجود عجز شديد في المعلمات المؤهلات، كذلك كما يحث القائمون على البرنامج المتعلمين الذكور على دعم الإناث وتشجيعهن.

وقد واجه القائمون على البرنامج عدة تحديات تتعلق بالبيئة التعليمية من بينها ما يلي:

- فرض حد أدنى من المصروفات نظير الالتحاق بالبرنامج؛ مما قد يعوق بعض المتعلمين عن الالتحاق.
- ارتفاع نسبة المتعلمين إلى المعلمين حيث وصلت إلى 1:40، وقد انخفضت هذه النسبة بشكل كبير بالنسبة للمستويات الأعلى التي شهدت انخفاضًا في أعداد المتعلمين وتحديدًا من الإناث، ففي بداية السنة الدراسية بلغت النسبة 1:55 في المستوى الأول، و1:40 في المستوى الثاني، و1:15 في المستوى الثالث؛ ويرجع ذلك إلى العجز الشديد في أعداد المعلمين.

المبدأ الرابع: تعيين المعلمين والإشراف عليهم ومكافآتهم

يرى كل من مدير المركز والمعلمون أن الحوافز التي يتقاضونها غير كافية، وأكد على ذلك أيضًا ممثلو منظمة RET، ولكن في الوقت ذاته أشاروا أنه لا يمكنهم تعويض/مكافأة معلمي اللاجئين، ولا يمكنهم سوى منحهم الحوافز وفقًا للوائح المعمول بها في كينيا والتي تبلغ خمس الرواتب التي يتقاضاها المعلمون الكينيون.

المبدأ الخامس: التنمية المهنية المستدامة للمعلمين

قبل بداية البرنامج قامت منظمة RET بالتعاون مع معهد كينيا لتطوير المناهج في لإعداد دراسة جدوى للبرنامج وتقييم لاحتياجات المعلمين، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى قدرة المعلمين المرتقبين على توظيف مداخل وأساليب التعليم المُسَرَّع، ومدى تمكنهم من المعارف المرتبطة بالمحتوى التعليمي، وقدرتهم على توظيف واستغلال الموارد المحلية، وقدرتهم على تلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين من خلال عملية التدريس، وأخيرًا قدرتهم على تقييم عمليات التعلم، وقد تم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحديد جوانب وأبعاد ومحاور التنمية المهنية، التي يجب أن يحصل عليها معلمو البرنامج سواء قبل الخدمة، أو أثناء الخدمة.

وقد شارك المعلمون قبل بداية العام الدراسي في برنامج تعريفي للتعريف ببرنامج التعليم المُسَرَّع، وكيفية إدارته، وأنواع الوثائق المطالبين بإعدادها أو الاحتفاظ بها، بالإضافة إلى أساليب تدريس التعليم المُسَرَّع، وفي يناير من كل عام تقوم منظمة RET بإجراء دراسة لتقييم الاحتياجات تتضمن ملاحظات واختبار لتقييم مهارات

المعلمين واحتياجاتهم، وفي مارس أيضًا من كل عام تقوم المنظمة باستقدام أحد المتخصصين في التعليم المُسَرَّع من المركز الرئيسي لها في جنيف؛ لتنفيذ برنامج تدريب أثناء الخدمة لبناء قدرات ومهارات المعلمين التي تم تحديدها.

والجدير بالذكر، أن منظمة RET توفر عدة منح دراسية للمعلمين لاستكمال دراستهم والحصول على درجة البكالوريوس في التربية عن بعد من جامعة ماونت كينيا Mount Kenya، وبالفعل حصل خمسة عشر معلمًا ومعلمة على هذه المنحة، وتسعى المنظمة إلى توفير المزيد من التمويل لدعم المزيد من المعلمين وتوفير المزيد من المنح لهم، كما تتضمن فرص التنمية المهنية للمعلمين بالبرنامج التوجيه والمتابعة من قِبَل مدير المركز ومسؤول التعليم في منظمة RET وبعض المعلمين من ذوي الخبرة في مجال التعليم المُسَرَّع.

وقد أشار المعلمون إلى أنه على الرغم من جهود التنمية المهنية التي تقوم بها منظمة RET إلا أن ما يحصلون عليه من تدريب يُعد غير كافٍ لدعم المتعلمين والوفاء باحتياجاتهم، وفي الوقت ذاته أشار القائمون على البرنامج أن معظم المعلمين يعتقدون أن طريقة المحاضرة هي أفضل طرق التعلم، وكان من الصعب إقناعهم بالتخلي عن هذا النمط التقليدي في التدريس، وتوظيف مبادئ وممارسات التعليم المُسَرَّع، وذلك بسبب القناعات الراسخة لديهم بشأن أفضلية أساليب التدريس التقليدية وكذلك محدودية التمويل المخصص للتدريب على مداخل التعليم المُسَرَّع.

إضافة إلى ذلك، فقد أشار مسؤولو البرنامج إلى انخفاض معدلات الاحتفاظ بالمعلمين على قوة العمل بشكل كبير، فعندما يحصل المعلمون على تدريب منتظم يكون لديهم فرص أكبر للحصول على فرص عمل أفضل برواتب أعلى؛ ومن ثم يغادرون العمل بمراكز التعليم المُسَرَّع مما يضطر المسؤولون إلى توظيف معلمين جدد غير مدربين وغير مؤهلين، الأمر الذي ينعكس سلبًا على جودة العملية التعليمية.

المبدأ السادس: الإدارة الفعالة لمراكز التعليم المُسَرَّع

يقوم كل من مدير مركز التعليم المُسَرَّع ونائبه بالإشراف على المعلمين ومتابعة حضورهم، وتقديم الدعم والمشاركة في عمليات تدريبهم، بالإضافة إلى متابعة العمليات اليومية في المركز، كما يشارك مجلس إدارة المركز في بعض الأمور الإدارية، ويتم تعيين منسقي المخيم من قبل منظمةRET الدولية، ويوكل إليهم مسؤولية الإشراف على إدارة كافة برامج المنظمة داخل المخيم بما في ذلك برنامج التعليم المُسَرَّع، ويشارك أيضًا كل من مسؤول التعليم ومساعده في مكتب المنظمة في (داداب) في إدارة برنامج التعليم المُسَرَّع، وذلك من خلال الإشراف على بيانات المتعلمين المتعلقة بالقيد، والحضور، والاستكمال، إلى جانب إدارة البيانات الخاصة بتوظيف المعلمين وأجورهم، وشراء مواد التعليم والتعلم وتوزيعها، إصدار تقارير حول الأنشطة الأسبوعية، ودعم عملية التسجيل للاختبارات.

وقد تم وضع إطار للمتابعة والتقييم يتضمن قياس المؤشرات التالية:

- أن يتم قيد عدد (763) من المتعلمين الذي تتراوح أعمارهم ما بين 16 و 35 عامًا في برنامج التعليم الثانوي المُسَرَّع.
- أن يلتزم 70٪ من الطلاب المقيدين بحضور ما يزيد عن 60٪ من البرنامج.
- أن يتم تطوير مهارات 90٪ على الأقل من معلمي البرنامج المتعلقة بالتعليم المُسَرَّع، وتخطيط الدروس، وإدارة الفصل، واستخدام التكنولوجيا، وحقوق الطفل والمراهقين.
- أن يقوم مجلس إدارة المركز بإعداد خطة استراتيجية لإدارة المركز لمدة عامين، وأن يتم تنفيذ نشاطين على الأقل من أنشطة الخطة.
- أن يجتاز 85٪ على الأقل من المتعلمين امتحان الشهادة الثانوية.

وقد أشار ممثلو منظمة RET إلى مواجهة عدة تحديات منها على سبيل المثال، ما يتعلق بتصميم وإدارة البرنامج، ويتمثل هذا التحدي في غياب المبادئ الموجهة لبرامج التعليم المُسَرَّع بشكل عام؛ حيث يتم إدارة كل برنامج وفقًا لتوجهات الجهة التي يتبع إليها وفي ضوء الأولويات التي تحددها الجهات المانحة، ومن ثم يصعب الاتفاق حول الممارسات الفعالة للتعليم المُسَرَّع، هذا إلى جانب الافتقار إلى آلية مناسبة لربط البيانات الخاصة ببرامج التعليم المُسَرَّع بنظام معلومات إدارة التعليم في (داداب).

المبدأ السابع: المشاركة المجتمعية الفعالة

دعمت منظمة RET مشاركة مجلس إدارة المركز وأعضائه، حيث كان المجلس بمثابة حلقة الاتصال بين المركز والمجتمع، وقد أشار أعضاء المجلس أنه تم اختيارهم من خلال التصويت في اجتماع دعت له منظمة RET في بداية المشروع، ووكل إليهم مسؤولية تمثيل احتياجات المجتمع، وتوعية المجتمع بأهمية السماح لأبنائهم بالالتحاق بالبرنامج، وتقديم الدعم اللازم للمركز فيما يتعلق بانضباط المتعلمين، هذا بالإضافة إلى إدارة عمليات صيانة البيئة المدرسية وتجميلها.

وقد أشار ممثلو منظمة RET إلى أنهم قاموا بإعداد خطة لمدة عام تم خلالها تحديد الأدوار والمسؤوليات المنوط بها مجلس إدارة مركز التعليم المُسَرَّع، ثم عملوا على وضع خطة جديدة بالتعاون مع المجلس لمدة عامين، وذلك في محاولة لمنح المزيد من القدرات الإدارية لمجلس الإدارة بحيث يسهم ذلك في تحقيق رؤية البرنامج وضمان الإدارة الفعالة له.

هذا وإلى جانب مشاركة مجلس إدارة المركز تقوم موفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والتي تشرف على مخيم (داداب) بأكمله بإجراء دراسة سنوية لتقييم

الاحتياجات، وجمع البيانات والمعلومات من أعضاء المجتمع في محاولة لفهم الاحتياجات والإمكانات، هذا إلى جانب الدراسة التي تقوم بها أيضًا منظمة RET.

وعلى الرغم من الجهود المذكورة في مجال المشاركة المجتمعية، فقد أشار ممثلو منظمة RET إلى صعوبة مشاركة أعضاء المجتمع وعدم قدرتهم على حضور الاجتماعات المختلفة، التي تعقدها المنظمة خاصة في ظل القيود التي يتم فرضها على ممثلي المنظمة بالتواجد في المخيم فقط من الصباح وحتى الظهيرة؛ بسبب الظروف الأمنية وهو الوقت المخصص للعمل بالنسبة لغالبية أعضاء المجتمع، هذا بالإضافة إلى ارتفاع معدلات الأمية بين أعضاء مجلس إدارة المركز، الأمر الذي يعوق قدرتهم على متابعة بعض الأمور المالية بالمركز.

المبدأ التاسع: أن يتماشى برنامج التعليم المُسَرَّع مع نظام التعليم الوطني والأطر الإنسانية ذات الصلة

شاركت منظمة RET في العديد من المبادرات من بينها التعاون مع وزارة التعليم في وضع قواعد قبول المتعلمين من غير الكينيين في المدارس بكينيا، ودعم عملية دمج وربط المتعلمين في برامج التعليم المُسَرَّع بنظام معلومات إدارة التعليم في (داداب) ، والذي بدأ العمل به منذ بداية 2017، هذا بالإضافة إلى المشاركة في إعداد استراتيجية التعليم 2016- 2020، والمشاركة في مجموعة عمل التعليم في (داداب) والمسؤولة عن مناقشة كافة القضايا التعليمية على مستوى جميع الفئات العمرية والتعليم النظامي وغير النظامي.

المبدأ العاشر: أن يكون برنامج التعليم المُسَرَّع خيارًا تعليميًا مشروعًا وموثوقًا يفضي إلى حصول المتعلم على شهادة التعليم الثانوي

يتمثل الهدف الأساس من برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة RET تقديم الدعم الكامل للمتعلمين، بحيث يتمكنوا من التسجيل لامتحان الشهادة الثانوية واجتيازه، الأمر الذي يجعلهم على قدم المساواة مع أقرانهم في التعليم الثانوي النظامي الرسمي، ويتيح لهم فرصًا متكافئة مع أقرانهم لاستكمال التعليم العالي، أو للحصول على فرص عمل مناسبة سواء داخل المخيم أو في حالة إعادة التطوين لهؤلاء اللاجئين، ولتيسير حصول المتعلمين على الشهادة الثانوية يعتمد مسؤولو البرنامج على ضغط الإصدار الوطني من مناهج التعليم غير النظامية مع الالتزام قدر الإمكان بقانون التعليم فيما يتعلق بمواعيد بداية ونهاية الفصول الدراسية والامتحانات.

ولإضفاء المصداقية والمشروعية حصلت جميع مراكز التعليم المُسَرَّع التابعة لمنظمة RET على شهادة الاعتماد كمراكز خاصة لعقد الامتحانات وتم منحها الترخيص اللازم لذلك، كما قامت RET بعقد سلسلة من الاختبارات التي تتوافق مع الجدول الوطني للاختبارات، هذا بالإضافة إلى تقديم الدعم المادي للمتعلمين للتسجيل لأداء الاختبارات ودفع الرسوم المقررة، وفي حالة عدم اعتماد المركز لأداء

الاختبارات تتحمل المنظمة تيسير عملية انتقال المتعلمين إلى الأماكن المصرح لها عقد الاختبارات، ومن الأمور المحمودة في هذا السياق قيام المتعلمين بمحاكاة الموقف الامتحاني قبل الأداء الفعلي لامتحان الشهادة الثانوية.

التحصيل الأكاديمي للمتعلمين

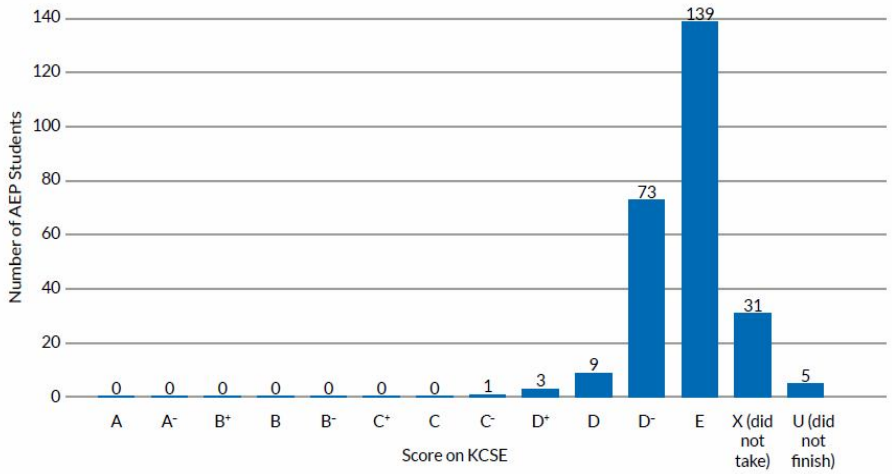


Figure 3. 2016 Cohort Scores on KCSE.

شكل (6)

معدلات نجاح خريجي فوج 2016 من برنامج التعليم المُسَرَّع في الشهادة الثانوية

يتضح من الشكل السابق، أن 38٪ فقط من المتعلمين المقيدين بالفوج الأول من البرنامج قد اجتازوا الاختبارات، وقد أرجع المعلمون، ومدير المركز انخفاض معدلات نجاح المتعلمين إلى المرونة التي اتسم بها البرنامج وإساءة تعامل المتعلمين معها؛ مما أدى إلى انخفاض نسب الحضور، الأمر الذي أعاق قدرة المتعلمين على مراجعة ما سبق دراسته في المرحلة الابتدائية، وتعلم المحتوى الجديد للمرحلة الثانوية على النحو الذي يمكنهم من اجتياز الاختبارات بنجاح، في حين أشار ممثلو منظمة RET إلى أن الشباب الملتحقين بالبرنامج يواجهون عدة معوقات للنجاح في اختبارات الشهادة الثانوية، حيث إن تحصيلهم الأكاديمي في اختبارات الشهادة الابتدائية أقل بكثير من أقرانهم الذين تم قبولهم للالتحاق في المدارس النظامية الرسمية، وكثير منهم تركوا الدراسة منذ فترات طويلة، كما أشاروا كذلك، أن السبب في معدلات النجاح المنخفضة لهؤلاء الشباب قد يرجع إلى بعض السمات الشخصية للمتعلمين مثل المسؤوليات الملقاة على عاتقهم خارج المدرسة، وأضاف القائمون على البرنامج أنه على الرغم من أهمية نتائج المتعلمين كمؤشر لنجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، إلا أنه من الضروري قياس الأثر الإيجابي للبرنامج بشكل عام على حياة المتعلمين، وبعبارة

أخرى، تعد النتائج الأكاديمية للمتعلمين محورية بالنسبة لأهداف البرنامج، ولكن في الوقت ذاته فإن الخبرة التعليمية التي يمر بها المتعلمون لمدة ثلاث سنوات من المؤكد أنها تلعب دورًا حيويًا في تغيير حياة المتعلمين وآفاقهم ومنظوراتهم نحو الأفضل.

جدول رقم (3)

نقاط القوة والضعف ببرنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة Refugee Education Trust (RET) في كينيا

البرنامج	نقاط القوة	نقاط الضعف
برنامج التعليم الثانوي المُسَرَّع التابع لمنظمة RET الدولية في مخيم (داداب) للاجئين في كينيا.	▪ قيد الأعداد والفئة العمرية المستهدفة من البرنامج. ▪ توفير قدر مناسب من المرونة بالبرنامج. ▪ تدريب المعلمين على كيفية ضغط وتكثيف المناهج الدراسية بما يتماشى مع مبادئ التعليم المُسَرَّع. ▪ توفير مواد تعليمية ملائمة لأعمار الفئة العمرية المستهدفة من البرنامج. ▪ وجود لجان لدعم الطلاب من الإناث وحل مشكلاتهن. ▪ وجود آلية للإبلاغ عن الانتهاكات التي قد يتعرض إليها المتعلمون. ▪ ملاءمة أساليب التعليم والتعلم لأعمار المتعلمين. ▪ إجراء دراسة لتحديد احتياجات المعلمين قبل تصميم البرامج التدريبية. ▪ الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة للمعلمين سواء من خلال البرامج التدريبية قبل وأثناء الخدمة أو المنح الدراسية. ▪ الدعم الكامل الذي تقدمه منظمة RET وممثليها لإدارة برنامج التعليم المُسَرَّع. ▪ إجراء دراسات تحديد الاحتياجات بصفة دورية. ▪ وجود إطار للتقييم والمتابعة يعتمد على مؤشرات واضحة. ▪ الاعتماد على المنهج الوطني مع تكييفه لمبادئ التعليم المُسَرَّع.	▪ عدم قدرة القائمين على البرنامج على قيد النسبة المستهدفة من المتعلمين الإناث. ▪ سوء فهم واستغلال المتعلمين للمرونة التي اتسم بها البرنامج. ▪ حاجة المتعلمين لمزيد من الدعم فيما يتعلق بالحصول على فرص عمل أفضل أو استمرار التعليم في المرحلة الجامعية. ▪ مقاومة المعلمين لتوظيف مداخل وأساليب ومبادئ التعليم المُسَرَّع. ▪ العجز في توفير الكتب الدراسية وعدم توافر خدمة الإنترنت داخل الفصول مما أعاق فرص التعلم الذاتي. ▪ التركيز على تدريس المنهج الوطني المكثف، وعدم إتاحة الفرصة لتدريس أي محتوى يتعلق بالصحة، أو المهارات الحياتية، أو التعلم العاطفي الاجتماعي. ▪ ارتفاع نسبة المعلمين إلى الطلاب واختلافها بين مستويات البرنامج المختلفة. ▪ تمسك المعلمين بأساليب وطرق التدريس التقليدية. ▪ انخفاض معدلات الاحتفاظ بالمعلمين على قوة العمل. ▪ انخفاض الحوافز التي يتقاضاها المعلمون بالبرنامج. ▪ عدم ربط البيانات الخاصة ببرامج التعليم المُسَرَّع بنظام معلومات إدارة التعليم في (داداب). ▪ انخفاض معدلات نجاح المتعلمين في اختبارات الشهادة الثانوية.

3.برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة أطفال في أزمة Children in Crisis في أفغانستان Afghanistan

(Ritesh Shah, 2017, pp.3-26)

منذ عام 2011 اتجهت منظمة أطفال في أزمة، وهي أحد المنظمات غير الحكومية ذات الاهتمام بتوفير خدمات التعليم في السياقات المتأثرة بالنزاع إلى وضع نموذج للتعليم المجتمعي يتضمن برامج للتعليم المُسَرَّع، حيث توفر من خلال هذا النموذج ما يلي:

- برنامج للتعليم المُسَرَّع مدته ثلاث سنوات يهدف إلى حصول المتعلمين ممن هم خارج التعليم على شهادة التعليم الابتدائي والانتقال إلى مسار التعليم النظامي.
- دروس تعليمية علاجية للأطفال المحرومين في المدارس النظامية والمعرضين لمخاطر الرسوب أو التسرب.
- فصول تعليم الخياطة ومحو أمية أمهات المتعلمين، وغيرهن من نساء المجتمع.
- دورات لتوعية المجتمع بشأن قضايا الصحة وحقوق الطفل.
- برامج الإدخار للمساعدة الذاتية لتزويد السيدات بفرص متنوعة لتوفير الأموال والحصول على قروض للقيام بأنشطة مدرة للدخل.

وتقع كافة مراكز التعليم المجتمعي في المستوطنات غير الرسمية في كابول أو في المجتمعات النائية في أطراف المدينة، والتي تتألف في أغلب الأحيان من النازحين الداخليين الذين هاجروا إلى كابول بسبب النزاع المستمر والصعوبات الاقتصادية. وتتسم هذه المجتمعات بكونها مستوطنات/مخيمات غير رسمية تضم مساكن مؤقتة أو شبه مؤقتة، وتفتقر إلى المرافق الأساسية مثل الكهرباء والمياه، وبطبيعة الحال وباعتبارها مخيمات غير رسمية فلا تشملها الخدمات المقدمة من قبل الحكومة ولا سيما الخدمات التعليمية، ففي هذه المجتمعات أدت آثار النزوح الداخلي ومحدودية فرص الالتحاق بالمؤسسات التعليمية إلى عدم قدرة عدد كبير من الأطفال على الالتحاق بالتعليم، أو إجبارهم على الانقطاع عن التعليم.

وتستهدف مراكز الخدمة المجتمعية الفئات الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (4)

الفئات المستهدفة من مراكز التعليم المجتمعي

الفئة المستهدفة	العدد المستهدف في كل مركز
الأطفال خارج التعليم (والمستهدفين من برامج التعليم المُسَرَّع).	60
الأطفال الملتحقين بالمدارس النظامية والمعرضون لمخاطر الرسوب والتسرب.	250
الفئات المختلفة من السيدات.	170
فئات المجتمع المختلفة المستهدفين من دورات التوعية.	500
المجموع	982

ويتضح من الجدول السابق، أن نسبة المستفيدين من برامج التعليم المُسَرَّع تعد هي النسبة الأصغر نسبيًّا من إجمإلى عدد المستفيدين في كل مركز من مراكز التعليم المجتمعي، ولكن في الوقت ذاته تحتل الجانب الأكبر من ميزانية تشغيل منظمة أطفال في أزمة CIC (والتي تقدر بحوالي 50,000- 60,000 دولار أمريكي سنويًا)، وقد أشار التقييم الذي تم إجراؤه عام 2015 إلى أن تكلفة توفير الخدمات التعليمية لكل متعلم في برامج التعليم المُسَرَّع تقدر ب 124 جنيه استرليني سنويًا (حوالي 155 دولار أمريكي سنويًا) مقارنة بالأنشطة الأخرى التي تتطلب أقل من نصف هذا المبلغ لكل مستفيد من الخدمات التي تقدمها المنظمة.

ويقوم مسؤولو برنامج التعليم المُسَرَّع بتوظيف ثلاثة من المعلمين المؤهلين ذوي الخبرة في كل مركز، ويوكل إليهم مسؤولية تدريس المنهج الوطني، أو دعم تعلم اللغة الإنجليزية، أو المواد التي يتم تدريسها في الصفوف العليا، إضافة إلى ذلك يعتمد برنامج التعليم المُسَرَّع بشكل كبير على دعم قائد فريق مراكز التعليم المجتمعي والمسؤول عن تشجيع أفراد المجتمع وأولياء أمور المتعلمين وتوعيتهم بأهمية دعم أبنائهم لاستكمال حلقة التعليم الأساسي كاملة من خلال برنامج التعليم المُسَرَّع.

ويتم تمويل مراكز التعليم المجتمعي بشكل أساسي من خلال مصادر التمويل الخاصة (منظمات، جمعيات خيرية، وغير ذلك من الجهات الخاصة المانحة، ويشرف على هذه المراكز المدير الوطني للبرنامج التعليمي، والمدير الدولي للبرنامج (الذي يجزئ وقته بين كابول والمملكة المتحدة)، بالإضافة إلى المدير الإقليمي لمنظمة CIS.

هذا وقد تم تصميم برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة أطفال في أزمة CIC ليستهدف الأطفال، أو الشباب ممن تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي؛ نتيجة لظروف اقتصادية (الحاجة إلى العمل)، أو التشرد، أو العادات الثقافية (عدم السماح للفتيات بالذهاب إلى المدرسة بسبب بعد المسافة أو ظروف أخرى)، كما يدعم البرنامج

المتعلمين الذين تم منعهم من الالتحاق بالمؤسسات التعليمية؛ بسبب عدم وجود وضع رسمي يحدد هويتهم الوطنية.

وفي يوليو عام 2016، بلغ عدد المتعلمين المستفيدين من برامج التعليم المُسَرَّع في المراكز الثلاثة في كابول (ريشكور Rishkor، وبلاكو أفشار Bala Ko-e-Afshar، ووزير آباد Wazir Abad) من بينهم 44 من الذكور (20٪) و 176 من الإناث (80٪)، ووفقًا لدراسة تم إجراؤها لتقييم الاحتياجات تبين أن أكثر من نصف المتعلمين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم قبل قيدهم ببرنامج التعليم المُسَرَّع، وحوالي 25٪ قد تسربوا نتيجة للنزوح، وحوالي 22٪ لم يستكملوا دراستهم بسبب القيود العائلية، وبالنسبة للمتعلمين الذين سبق لهم الالتحاق بالتعليم الرسمي فقد أكملوا في المتوسط عامين دراسيين وانقطعوا عن التعليم منذ عامين أو ثلاثة أعوام.

ويدار كل مركز من المراكز من خلال فترتين (فترة صباحية، وفترة مسائية) مدة كل منها أربع ساعات، حيث يتناوب المعلمون على كلا الفترتين، وتمتد الدراسة على مدار اثني عشر شهرًا من السبت إلى الخميس (ستة أيام أسبوعيًا) بحيث يستكمل المتعلمون صفين دراسين في عام واحد.

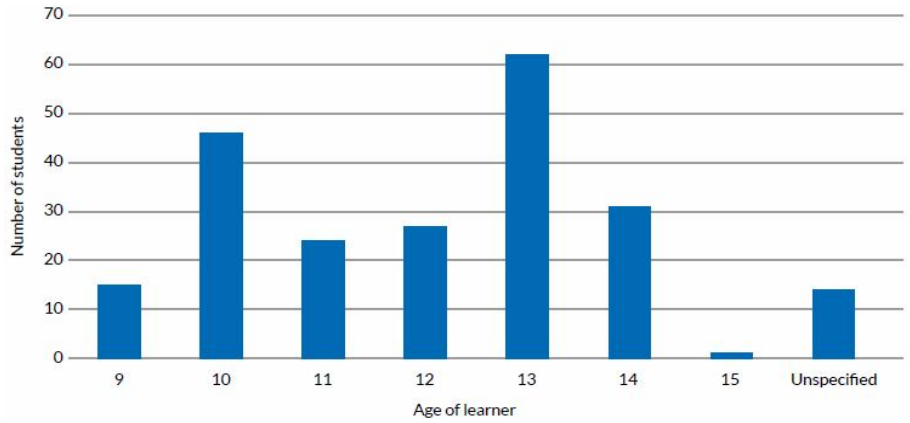
وتجدر الإشارة إلى أن CIC تتبع المدخل الموجه بالطلب demand-driven approach في إدارة مراكز الخدمة المجتمعية وبرامج التعليم المُسَرَّع؛ بهدف تعزيز توفير الخدمات التعليمية، وذلك انطلاقًا من الاعتقاد بمعاناة النازحين بسبب عدم قدرتهم على الاندماج في السياقات المضيفة، واستبعادهم من الحصول على الخدمات المحلية، حيث يُعد نقص الطلب هو العامل الأكبر في منع هؤلاء الأطفال في هذه المجتمعات من الالتحاق بالتعليم أو استكماله، فنجد مشكلات مثل الصعوبات الاقتصادية، المصروفات الخفية، ومتطلبات القيد في المدارس الرسمية والاستمرار فيها، والممارسات الثقافية السائدة (مثل الزواج المبكر للفتيات، والمعتقدات المرتبطة بعدم الحاق الفتيات بالتعليم)، والحاجة إلى العمل وكسب العيش تعوق هؤلاء الأطفال أو الشباب عن الالتحاق بالتعليم، ومن ثم تسعى CIC إلى الجمع بين الأساليب الأساسية لتقديم خدمات التعليم المجتمعي والتعليم المُسَرَّع، وبين الأنشطة المجانية على مستوى كل من الأسرة والمجتمع؛ حتى يتسنى خلق الطلب على التعليم.

التوافق بين البرنامج ومبادئ التعليم المُسَرَّع

يتناول هذا الجانب مدى التوافق بين برنامج التعليم المُسَرَّع المنفذ من قبل منظمة أطفال في أزمة CIC الدولية ومبادئ التعليم المُسَرَّع التي سبق الإشارة إليها في جزء سابق من هذه الدراسة، وذلك على النحو التالي:

المبدأ الأول : أن يتسم برنامج التعليم المُسَرَّع بالمرونة الكافية للاءمة المتعلمين ممن تجاوزوا سن الدراسة

سبقت الإشارة إلى أن برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة أطفال في أزمة CIC قد استهدف المتعلمين ممن تجاوزوا سن الالتحاق بالتعليم وغير مقيدين بأي مؤسسة تعليمية، حيث بلغت نسبة المتعلمين المقيدين بالبرنامج في مراكز التعليم المجتمعي الثلاثة ولم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم حوالي 50٪، في حين أن المتعلمين الذي سبق لهم الالتحاق بالتعليم قد تسربوا قبل استكمال حلقة التعليم الأساسي، وأن الغالبية العظمى من المتعلمين المسجلين بالبرنامج قد تجاوزوا السن الذي يسمح لهم بإعادة القيد مرة أخرى في مؤسسات التعليم الرسمية، وعلى الرغم من وجود نسبة 5٪ من المتعلمين في الفئة العمرية التي تمكنهم من الالتحاق مرة أخرى بالتعليم الرسمي، إلا أنه تم تسجيلهم بالبرنامج؛ بسبب عدم وجود أوراق رسمية تثبت هويتهم، وفيما يلي رسم بياني يوضح الفئات العمرية للمتعلمين المسجلين ببرنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة CIC.



شكل (7)

الفئات العمرية للمتعلمين المسجلين ببرنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة CIC

وتجري منظمة CIC تقييمًا يحدد جدوى إقامة مراكز التعليم المجتمعي في أحد المناطق، وذلك من خلال دراسة استقصائية للأسر المعيشية، حيث يتوجه كل من رئيس الفريق والمعلمين إلى المنازل داخل المجتمع لتحديد أعداد الأطفال المتسربين، أو الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم في كل منزل، ويساعد هذا الإحصاء إدارة المنظمة على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن إقامة مراكز التعليم المجتمعي من عدمه، وبمجرد اتخاذ القرار بإقامة المركز يتم اختيار موقع قريب من الفئات المستهدفة؛ لضمان أن بعد المسافة لن يكون عائقاً أمام جذب المتعلمين.

ويمثل الأطفال الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم، أو الذين سبق لهم الالتحاق ولكن عند تقييمهم تبين عدم امتلاكهم لمهارات الصف الأول من التعليم

الابتدائي - أولى أولويات إدارة المنظمة عند إقامة مركز جديد للتعليم المُسَرَّع. ولعل صغر حجم برنامج منظمة CIC وبدء أي برنامج جديد للتعليم المُسَرَّع من الصف الأول الابتدائي، يعني أن الهدف هو البدء بفوجين كاملين من المتعلمي الصف الأول الابتدائي (أحدهما صباحي، والآخر مسائي)، وعادة ما تستغرق هذه العملية وقتًا طويلاً قد يصل إلى عدة أشهر، حيث عادة ما يتشكك المتعلمون وأسرهم في البداية في دوافع وأهداف المنظمة؛ ومن ثم يترددون في الالتحاق بالمركز، أما بالنسبة للأطفال المتسربين فيكون لديهم مخاوف وقلق بشأن تجاربهم السلبية السابقة في التعليم، هذا بالإضافة إلى تشكك أولياء الأمور وقادة المجتمع في المنظمات غير الحكومية بصفة عامة، ومن الأجندات الخارجية لهذه المنظمات بصفة خاصة، وفي هذا السياق، يقع على عاتق كل من رئيس الفريق والمعلمين مسؤولية كبيرة تتحدد في تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو هذه المنظمات وما تقدمه من خدمات.

ويمكن للمتعلمين من الفئات المستهدفة التسجيل سواء في منتصف البرنامج أو نهايته عند انتقال الفوج إلى الصف التالي، حيث يتاح بعض الأماكن نتيجة تسرب بعض المتعلمين من الفوج الأصلي. وتسعى منظمة CIC جاهدة إلى تخريج 180 متعلمًا من البرنامج بعد استكمالهم للصف السادس الابتدائي، وذلك من أصل 190- 195 من المقيدين بالبرنامج، وذلك بسبب توقعات فريق إدارة البرنامج بشأن تسرب بعض المتعلمين ولا سيما من الفتيات نتيجة للقيود الثقافية والزواج، وبالفعل ومنذ بداية البرنامج وحتى يوليو من عام 2016 تسرب حوالي 10٪ من المتعلمين في منتصف البرنامج.

ويمنح فريق إدارة البرنامج المتعلمين المرونة والحرية الكافية للحضور في المواعيد التي تتناسب مع متطلباتهم وظروف عملهم سواء في فترة الصباح أو المساء، فكثير من المتعلمين المسجلين بالبرنامج أشاروا إلى أن قدرتهم على مواصلة العمل وفي الوقت ذاته الالتزام بحضور البرنامج في الوقت الذي يتناسب معهم يُعد من أهم نقاط القوة بالبرنامج؛ فضلاً عن ما أكدوا عليه من انخفاض تكاليف الالتحاق بالبرنامج، حيث تم تزويد المتعلمين بالأدوات المكتبية الأساسية في بداية كل فصل دراسي، كما لا يفرض عليهم ارتداء زي مدرسي موحد، ويتم تزويدهم أيضًا بالكتب الدراسية على سبيل الاستعارة، وشعر القائمون على البرنامج بالحاجة إلى مساهمة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم، وذلك في صورة شراء بعض الأقلام والكراسات.

وفي كثير من الأحيان يعوق محاولة منظمة CIC للتوافق مع السياسات الحكومية للتعليم المجتمعي قدرة البرنامج على تحقيق الشمولية والمرونة في الوفاء باحتياجات المتعلمين، حيث تُعد السياسة ملزمة فيما يتعلق بالجداول الزمنية للدراسة، ومحتوى المنهج الدراسي، ومعدل تسريع البرنامج، فقد سبق القول أن الدراسة ببرنامج

التعليم المُسَرَّع تمتد على مدار اثني عشر شهرًا بحد أدنى أربع ساعات تدريسية لمدة ستة أيام أسبوعيًا، الأمر الذي قد يمنع منظمة CIC من تكييف برنامجها لتلبية متطلبات وضغوط العمل الموسمية أو التغيرات المناخية، والتي قد تحول دون السماح للأطفال بالمواظبة على حضور البرنامج لفترات طويلة.

المبدأ الثاني: أن تكون المناهج والمواد وأساليب التدريس سريعة بالأصل، وملائمة لبرامج التعليم المُسَرَّع وأن تستخدم لغة تعليمية مناسبة.

يتعين على مسؤولي البرنامج استيفاء/تغطية كافة جوانب المنهج الدراسي، والذي يشتمل على 10 - 11 مواد دراسية خلال مراحل الدراسة المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى تقديم هذه المناهج بشكل مضغوط وغير مترابط مما يحد من فرص تطبيق أساليب ومداخل التعليم المُسَرَّع، التي تتسم بالعمق من حيث مشاركة المتعلمين، وبملاءمتها للسياق، والفئة العمرية لهم، وقد أشار أحد معلمي البرنامج إلى أنه من الأفضل أن يقوم بإعداد المادة العلمية التي يقوم بتدريسها بدلاً من الاعتماد على المحتوى الخاص بالوزارة، لأنه أكثر تفهما لطلابه، وأكثر دراية باحتياجاتهم، ومن ثم يكون أكثر قدرة على إعداد محتوى علمي يتناسب مع مستويات هؤلاء المتعلمين واحتياجاتهم، وذكرت أيضًا إحدى المعلمات أن عليهم إعداد الدروس اليومية بطرق محددة لا تعتمد على النواتج أو الجدارات؛ مما يجعل من الصعب عليهم الاستعانة بمداخل بديلة لما هو محدد ومقرر، وأضافت كذلك أن منظمة CIC لا تقوم بتوفير موارد تعليمية إضافية، أو أدلة للمعلمين.

وعلى الرغم مما أشار إليه بعض المعلمين من التنوع في أساليب التدريس ما بين لعب الأدوار، والسؤال والجواب (Q-A)، والملصقات، والمواد المرئية، والعمل الجماعي، إلا أن المتعلمين أكدوا على تركيز المعلمين على أساليب التعليم من بعد، فضلاً عن الاعتماد على الكتب الدراسية بشكل كبير، وفي الوقت ذاته كان المتعلمون على يقين بأن أحد أهم نقاط القوة بالبرنامج يكمن في المعلمين، حيث يولوا المتعلمين اهتمامًا كبيرًا، ويتعاملون معهم بكل احترام، ويعملون بجد من أجل نجاح المتعلمين وإنجازهم للبرنامج مع إضفاء جو من المتعة على العملية التعليمية، هذا بالإضافة إلى اعتمادهم على أساليب الضبط الإيجابية لتحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم نحو التعلم.

هذا ومن الجوانب الإيجابية ببرنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة CIC، تقديم محتوى خاص بالصحة، والمهارات الحياتية، وحقوق الطفل، وقد شارك جميع المتعلمين في هذه المحاضرات الإضافية التي لا تقع ضمن نطاق البرنامج الرسمي.

المبدأ الثالث: تكون بيئة التعلم في برامج التعليم المُسَرَّع شاملة وآمنة ومجهزة لغايات التعلم

على الرغم من قدرة منظمة CIC على الحفاظ على حجم الفصول الدراسية بحيث لا يزيد عدد المتعلمين بالفصل الواحد عن 40 متعلم، وذلك لتعظيم فرص التعلم، ولضمان عدم فرض أي مصروفات دراسية، إلا أنها لم تتمكن من الوفاء بمتطلبات تحقيق هذا المبدأ بشكل متكامل، وذلك فيما يتعلق بطبيعة المرافق، ففي المراكز الثلاثة لا يوجد مرافق منفصلة لكل من الذكور والإناث، فجميع المتعلمين يستخدمون مرحاضًا واحدًا فقط، الأمر الذي أثار قلق بعض الطالبات اللاتي أكدن على ضرورة وجود دورات مياه منفصلة لهن، إضافة إلى ذلك، ونظرًا لحرص القائمين على البرنامج على توفير مراكز التعليم المجتمعي على مقربة من أماكن تواجد الفئات المستهدفة من برامج التعليم المُسَرَّع، فكانت المنشآت عبارة عن منازل كبيرة تم تحويلها لتتناسب مع احتياجات البرنامج ومتطلباته، مما يقيد المساحات والأماكن المتاحة المخصصة للتدريس وممارسة الأنشطة وحركة المتعلمين، وقد أعرب بعض المتعلمين عن أسفهم لعدم وجود أماكن للعب وممارسة الأنشطة الترفيهية داخل مراكز التعليم المجتمعي، وأبدوا رغبتهم في توفير أماكن مناسبة للعب.

المبدأ الرابع: تعيين المعلمين والإشراف عليهم ومكافآتهم

جميع المعلمين العاملين في برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة CIC والذي يبلغ عددهم أحد عشر معلمًا ومعلمة في المراكز الثلاثة هم من المعلمين الجامعيين المؤهلين ذوي الخبرة، وقد أتموا جميعًا شهادة تدريب المعلمين ولديهم خبرات متنوعة سواء من خلال التدريس في المدارس الحكومية أو الخاصة، وكذلك خبرة في التعامل مع الأطفال، وعدد قليل من هؤلاء المعلمين لديهم خبرة في مجال التدريس تزيد عن عشرين عامًا، كما أن هناك ثلاثة معلمين قد سبق لهم العمل من خلال البرامج التعليمية لبعض المنظمات غير الحكومية، وأحدهم عمل من خلال برنامج للتعليم المُسَرَّع تابع لأحد هذه المنظمات.

وتتم عملية تعيين المعلمين بطريقة تتسم بالعدالة والشفافية، حيث يتم الإعلان عن الوظائف الشاغرة، ويقوم المرشحون باستيفاء استمارة التقديم وارسالها لمدير البرنامج، ثم يتم فحص الطلبات المقدمة ودعوة المعلمين المرشحين لإجراء اختبار تحريري، والمعلمون الذين يجتازون هذا الاختبار يتم عقد مقابلات شخصية لهم، وقد أشار المعلمون أن عملية التوظيف تتسم بالتنافسية الشديدة وجعلتهم جميعًا ينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم مرشحين استثنائيين.

وأشار المعلمون إلى رضائهم عن نظام الرواتب والمكافآت التي يتقاضوها من المنظمة، وذلك على الرغم من ضغوط العمل في البرنامج، حيث يتقاضى المعلمون ضمن برامج التعليم المُسَرَّع رواتب شهرية أعلى بمقدار ضعفين عن تلك التي يتقاضاها المعلمون بالمدارس الحكومية أو الخاصة، وفي حين أن ذلك لا يتماشى مع السياسات الحكومية الخاصة بالتعليم المجتمعي، تشير منظمة CIC أن هذا المستوى من الرواتب يسهم في الحفاظ على جودة العملية التعليمية التي تقدمه من خلال برنامج التعليم المُسَرَّع، فالمعدلات المرتفعة للرواتب بالإضافة إلى بدل الانتقالات الذي تحصل عليه المعلمات يُمَكِّن القائمين على البرنامج من استقطاب المعلمين المؤهلين وذوي الخبرة والاستبقاء عليهم خاصة في ظل ندرة المعلمات من ذوات الكفاءة والخبرة في أفغانستان، الأمر الذي يُعد من الأسباب الأساسية التي تعوق مشاركة الفتيات ومنحهم فرص تعليمية متكافئة مع الذكور.

المبدأ الخامس: التنمية المهنية المستدامة للمعلمين

تعد التنمية المهنية الأولية والمستمرة من نقاط الضعف/ جوانب القصور الأساسية في برنامج التعليم المُسَرَّع، حيث يتم من خلال أنشطة المتابعة الدورية، وليس ضمن المدخلات أو النواتج المحددة لأنشطة منظمة CIC، وتبدأ التنمية المهنية قبل الخدمة بعقد برنامج تدريبي لمدة ثلاثة أيام للمعلمات الجدد حول هيكل البرنامج وبنيته الأساسية، ومداخل الضبط الإيجابي، ومقاييس حقوق /حماية الطفل وبنهاية البرنامج التدريبي تقوم المتدربات بتوقيع وثيقة سياسات حماية الطفل التي تحدد التزاماتهن نحو الأطفال داخل الفصل وخارجه، أما فيما يتعلق بالتنمية المهنية المستمرة أثناء الخدمة فتتضمن الأنشطة التالية:

- زيارات المتابعة الدورية للمراكز والفصول الدراسية من قبل مدير البرنامج لتقديم التغذية المرتدة للمعلمين.
- الاجتماعات الشهرية لفريق مراكز التعليم المجتمعي مع المعلمين.
- المحادثات الدورية المتبادلة بين المعلمين فيما يتعلق بالتحديات والصعوبات المرتبطة بالمتعلمين، أو تدريس مادة التخصص.

وهذا يعني أنه ليس هناك وقت مخصص لعقد برامج للتنمية المهنية المقننة، كما لا يتم التركيز بشكلٍ كبيرٍ على مداخل وأساليب التعليم المُسَرَّع.

المبدأ السادس: الإدارة الفعالة لمراكز التعليم المُسَرَّع

تتسم نظم حفظ سجلات الطلاب بالدقة والاتساق مع متطلبات مذكرة التفاهم المبرمة بين منظمة CIC ووزارة التعليم، حيث تنص الاتفاقية على ضرورة قيام منظمة CIC بتوثيق عملية تسجيل المتعلمين ببرنامج التعليم المُسَرَّع بشكل مناسب؛ يعتمد على التقييم الدقيق مع ضرورة تقديم تبرير واضح حول المستوى الذي تم إلحاق

المتعلمين به، وكذلك تنظيم الوثائق المتعلقة بحضور المتعلمين وأدائهم التحصيلي في الاختبارات ومراجعتها، حيث يُعد الاحتفاظ بسجلات دقيقة أكثر ما يهم ممثلي وزارة التعليم عند زيارة مراكز التعليم المجتمعي، ولذلك يمضي كل من قائد الفريق ومدير البرنامج التعليمي وقتًا طويلاً في مراجعة هذه السجلات وتنظيمها والتحقق منها وتحديثها، وقد تم مؤخرًا تحويل هذه السجلات إلى الصورة الإلكترونية لسهولة المتابعة من قبل الفرق الدولية للبرنامج.

هذا ونتيجة لصغر حجم CIC كمنظمة يتم متابعة فريق عمل مشروع برنامج التعليم المُسَرَّع الذي يتكون من قادة الفريق، والمعلمين، والإشراف عليه من قبل هيكل إداري هزيل نسبيًا، حيث يتولى مدير البرنامج التعليمي مسؤولية الإشراف المباشر على مراكز التعليم المجتمعي، الذي يخضع هو بدوره لإشراف كل من مدير البرنامج والمدير القطري، وتحدد المسؤولية الأساسية للمدير التعليمي للبرنامج في ضمان جودة البرنامج، والمتابعة المستمرة لأنشطة المعلمين وأدائهم، وإدارة العلاقات المجتمعية بالتعاون مع قائد الفريق، في حين يقوم المدير القطري بالتواصل مع الوزارات المعنية والجهات المانحة بالتعاون مع مدير البرنامج.

المبدأ السابع: المشاركة المجتمعية الفعالة

تم تصميم هيكل مراكز التعليم المجتمعي بما يكفل دعم أكبر عدد ممكن من المتعلمين؛ لاستكمال برنامج التعليم المُسَرَّع، والانتقال إلى مسارات التعليم النظامي، وذلك من خلال المشاركة المجتمعية والأسرية الفعالة في أنشطة مراكز التعليم المجتمعي، حيث يلعب قائد الفريق في هذا السياق دورًا حيويًا، فيقود عملية تقييم الاحتياجات بالتعاون مع المعلمين بهدف تحديد:

- عدد الأسر التي تتضمن أطفالاً خارج التعليم المدرسي، أو لم يستكملوا مرحلة التعليم الأساسي.
- عدد الأسر التي تتضمن سيدات أميات/لا يعرفن القراءة والكتابة.
- الحالة الصحية العامة لكل فرد من أفراد الأسرة.

هذا ويلعب قائد الفريق في كل مركز من مراكز التعليم المجتمعي بالتعاون مع مدير البرنامج التعليمي دورًا أساسيًا في التفاعل مع القيادات المجتمعية والسلطات المحلية، حيث يتم عقد لقاءات دورية مع الشرطة المحلية والسلطات المدنية؛ لنشر الوعي لديهم بأنشطة منظمة CIC داخل المجتمع، ولكسب دعمهم لهذه الأنشطة، إضافة إلى ذلك يحرص قادة الفرق في مراكز التعليم المجتمعي بشكل شهري على الاستجابة لاحتياجات ومتطلبات الأطفال والسيدات الذين انقطعوا عن حضور برنامج التعليم المُسَرَّع من خلال محاولة إقناع ذويهم للسماح لهم بالحضور، ويشير أحد العاملين

بمركز التعليم المجتمعي أن قادة الفرق يقضون أكثر من نصف أوقات عملهم في العمل المجتمعي؛ حيث يلتقون بالقيادات المجتمعية والدينية، ويجرون العديد من الزيارات للأسر والعائلات للتعريف بالمشروع وأهدافه، وحثهم على ضرورة استمرار مشاركة الفتيات في أنشطة البرنامج.

وقد نجحت منظمة CIC من خلال مراكز التعليم المجتمعي في كسب ثقة القيادات المجتمعية، حيث أشار أحد قادة المجتمع إلى أنه على الرغم من كثرة الأطفال الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم، والسيدات اللاتي لا يمتلكن المعارف أو المهارات التي تمكنهن من مساعدة أسرهن، وعلى الرغم من وقوف الحكومة مكتوفة الأيدي أمام مواجهة ذلك - إلا أن منظمة CIC استطاعت من خلال مراكز التعليم المجتمعي الاستجابة لهذه المتطلبات خلال فترة وجيزة وأحدثت تغييراً ملحوظاً في هذا الإطار.

ومما سبق يمكن القول، أن وضع برنامج التعليم المُسَرَّع تحت مظلة أنشطة التعليم المجتمعي التي تتضمن فصول لمحو الأمية وتعليم الخياطة للأمهات والسيدات، وحملات توعية الآباء والأمهات حول الصحة العامة وحقوق الطفل، بالإضافة إلى الدورات التدريبية المتنوعة للأطفال قد أتاح فرص مناسبة للعاملين في منظمة CIC لمشاركة أعضاء المجتمع، وتوليد الشعور لديهم بأن التعليم المجتمعي بشكل عام، وبرنامج التعليم المُسَرَّع بشكل خاص - هو جزء من المجتمع وليس منعزلاً عنه، كذلك فإن دمج أنشطة أخرى جنبًا إلى جنب فصول التعليم المُسَرَّع قد ساهم في تعزيز فرص شبكات دعم الأطفال خارج نطاق مراكز التعليم المجتمعي، كما ساهم كذلك في معالجة بعض العوامل الرئيسية التي قد تدفع الأطفال للانقطاع عن التعليم مثل: الصعوبات الاقتصادية، وتدهور الصحة العامة، والافتقار إلى دعم الأسرة.

المبدأ الثامن: الاتساق بين الأهداف، والمتابعة، والتمويل

يمثل توفير الموارد المختلفة التحدي الأساسي الذي يواجه منظمة CIC كمنظمة غير حكومية صغيرة تقوم بشكل كبير على الهبات والتبرعات الخيرية الخاصة في تمويل مراكز التعليم المجتمعي، حيث تحرص المنظمة على عدم افتتاح مراكز جديدة للتعليم المجتمعي إلا إذا توافر لديها التمويل الكاف لاستمرار العمل بالمراكز، ونتيجة لذلك لم تتمكن المنظمة من افتتاح سوى ثلاثة مراكز فقط للتعليم المجتمعي من أصل ستة مراكز كان من المخطط افتتاحها.

المبدأ التاسع: أن يتماشى برنامج التعليم المُسَرَّع مع نظام التعليم الوطني والأطر الإنسانية ذات الصلة

يتسق برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة CIC بقوة مع السياسات والتوقعات الحكومية حول التعليم المجتمعي والمُسَرَّع، ويظهر ذلك بشكل رسمي من خلال مذكرة التفاهم بين وزارة التعليم ومنظمة CIC، والتي تحدد مسؤوليات كلا الطرفين بما ييسر عمليات التحاق المتعلمين وقيدهم ببرنامج التعليم المُسَرَّع،

والاعتراف بما اكتسبوه من معارف ومهارات، وانتقالهم إلى مسارات التعليم النظامي، وبما يضمن التزام المنظمة بتطبيق منهج الوزارة والكتب المدرسية التي تقرها الوزارة في الصفوف من الأول وحتى السادس، وكذلك التزامها بالقواعد واللوائح التي تحددها الوزارة.

المبدأ العاشر: أن يكون برنامج التعليم المُسَرَّع خيارًا تعليميًا مشروعًا وموثوقًا يفضي إلى حصول المتعلم على شهادة التعليم الابتدائي

تدير منظمة CIC العملية الامتحانية الخاصة بالصف السادس، وتقوم الوزارة بمراجعة هذه العملية للتحقق من جودتها، وفي المقابل وافقت الوزارة على تيسير انتقال المتعلمين إلى التعليم النظامي بمجرد التحقق من نتائج الاختبارات، حيث تنص مذكرة التفاهم بين وزارة التعليم ومنظمة CIC على التزام الوزارة بتيسير انتقال المتعلمين الذين انهوا/استكملوا برنامج التعليم المُسَرَّع لأقرب مؤسسة تعليمية رسمية؛ لقيدهم بالصف السابع، كما تؤكد كذلك على ضرورة الاعتراف بالتعلم الذي اكتسبه المتعلمين من خلال برنامج التعليم المُسَرَّع من قبل وزارة التعليم.

جدول (6)

نقاط القوة والضعف ببرنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة أطفال في أزمة بأفغانستان

البرنامج	نقاط القوة	نقاط الضعف
برنامج التعليم المُسَرَّع التابع لمنظمة CIC الدولية في أفغانستان.	▪ تحديد الفئات المستهدفة وقيدها بالبرنامج. ▪ توفير قدر مناسب من المرونة بالبرنامج بما يتناسب مع ظروف المتعلمين ومتطلباتهم. ▪ وعي المعلمين بأهمية فهم احتياجات المتعلمين ومتطلباتهم ومحاولة تلبيتها من خلال مداخل وأساليب التعليم المُسَرَّع. ▪ الاهتمام بقضايا الصحة والمهارات الحياتية وحماية الطفل وتضمينها في المناهج الدراسية. ▪ عدم فرض مصروفات دراسية للالتحاق بالبرنامج. ▪ تعيين معلمين من ذوي الخبرة والكفاءة العالية. ▪ ارتفاع رواتب وأجور المعلمين العاملين بالبرنامج. ▪ وجود مدونة للسلوك يلتزم بها المعلمون.	▪ الاعتماد على المناهج الدراسة المعدة من قبل الوزارة، والتي لاتتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة من البرنامج. ▪ عدم وجود أماكن مناسبة للعب والترفيه. ▪ عدم وجود مرافق ودورات مياه منفصلة لكل من الذكور والإناث. ▪ عدم توافر مصادر داعمة للمعلمين إلى جانب الكتب الدراسية. ▪ ضعف تطبيق المعلمين لأساليب ومداخل التعلم التفاعلي. ▪ ضعف برامج للتنمية المهنية المقدمة للمعلمين خاصة فيما يتعلق بمداخل وأساليب التعليم المُسَرَّع. ▪ ضعف المشاركة المجتمعية فيما

البرنامج	نقاط القوة	نقاط الضعف
	▪ تضمين برنامج التعليم المُسرَّع تحت مظلة مركز التعليم المجتمعي. ▪ وجود نظم دقيقة لحفظ سجلات المتعلمين. ▪ وجوج نظام فعال لمتابعة تقدم المتعلمين وأدائهم. ▪ إجراء تحليل للاحتياجات قبل البدء في أنشطة البرنامج. ▪ إبرام مذكرة تفاهم بين وزارة التعليم ومنظمة CIC تحدد مسؤوليات كلا الطرفين بوضوح.	يتعلق بإدارة أنشطة مراكز التعليم المجتمعي.

المبحث الرابع: رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ والأزمات

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى إلقاء الضوء على كيفية تطوير منظومة برامج التعليم المُسَرَّع في سياقات الطوارئ؛ تحقيقًا لأهداف التنمية المستدامة وإطار عمل التعليم 2030، وذلك من خلال تقديم رؤية استراتيجية مقترحة لمكونات منظومة برامج التعليم المُسَرَّع الفعالة، وتحديد إجراءات رئيسية تهدف إلى توجيه هذه البرامج نحو تحقيق الأولويات الاستراتيجية للتعليم في حالات الطوارئ، فضلاً عن كون الرؤية المقترحة تُعد بمثابة خطوات ملموسة وقابلة للتطبيق تساهم في إرشاد وتوجيه مختلف أصحاب المصلحة على اتخاذ القرارات السليمة.

المبادئ والمنطلقات التي تقوم عليها الرؤية الاستراتيجية المقترحة:

1. تزايد الأزمات الإنسانية في جميع أنحاء العالم مع تزايد حدة الصراعات والعنف الإقليمي، والكوارث الطبيعية، والكوارث التي من صنع الإنسان، والأوضاع المرتبطة، والتي كان لها آثارها الملموسة على رفاه الأطفال والشباب من خلال إحداث تعطيل طويل المدى لجوانب الحياة المختلفة، بما في ذلك الإسكان، والصحة، والتعليم.

2. وجود ما يقرب من 263 مليون طفل وشاب خارج المدراس على مستوى العالم؛ بسبب حالات الطوارئ، والنزاعات، والفقر وغيرها من أشكال التهميش.

3. اعتبار التعليم حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان، ووسيلة لا غنى عنها لإعمال حقوق الإنسان الأخرى.

4. تأكيد أهداف التنمية المستدامة وإطار عمل التعليم 2030 على ضرورة توفير التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

5. الاهتمام والدعم الكبير الذي يحظى به التعليم في حالات الطوارئ من قبل الهيئات والمنظمات الإنسانية المحلية، والإقليمية، والدولية.

6.تحول بعض سياسات التعليم الوطنية دون التحاق المتعلمين في التعليم بعد سن معين.

7.إن برامج التعليم المُسَرَّع تُعد أحد الاستجابات التي يمكن أن تتخذها الحكومات المختلفة للحد من الآثار الناجمة عن حالات الطوارئ، وأحد آليات توفير الحق في التعليم لجميع الفئات المتضررة من حالات الطوارئ.

عناصر الرؤية الاستراتيجية المقترحة:

تتبلور الرؤية الاستراتيجية المقترحة في ثلاثة عناصر يتمثل العنصر الأول في مجموعة، الإجراءات التي تهدف إلى توجيه منظومة برامج التعليم المُسَرَّع نحو تحقيق الأولويات الاستراتيجية للتعليم في حالات الطوارئ، أما العنصر الثاني، فيتحدد في متطلبات تنفيذ الرؤية الاستراتيجية المقترحة، في حين يعرض العنصر الأخير، لأهم التحديات التي تعوق تنفيذ هذه الرؤية. وفى كل عنصر من العناصر السابق الإشارة إليها يتم الاستفادة من أفضل الممارسات التى تم تم عرضها من خلال نماذج برامج التعليم المُسَرَّع فى الجزء السابق من البحث، ويمكن عرض عناصر الرؤية المقترحة على النحو التالي:

العنصر الأول:

ويعرض هذا العنصر لمجموعة الإجراءات التي تهدف إلى توجيه منظومة برامج التعليم المُسَرَّع نحو تحقيق الأولويات الاستراتيجية للتعليم في حالات الطوارئ، وذلك على النحو التالي:

أولاً- التخطيط لبرنامج التعليم المُسَرَّع

1- إجراء تحليل متعمق وشامل للاحتياجات، ويتضمن ذلك:

- دراسة استطلاعية/مسحية أساسية.
- تحليل الصفوف الدراسية في نظام التعليم الرسمي والتي تتسم بارتفاع معدلات التسرب؛ بحيث تشمل عملية التنفيذ استجابات مخطط لها لهذه الصفوف.
- تحديد أسباب انقطاع الأطفال أو المراهقين (ممن تجاوزوا سن التعليم) عن التعليم.
- حصر المشروعات أو الوكالات الأخرى العاملة في التعليم، أو وتحليل المداخل التي تتبناها هذه الوكالات.

- تحليل احتياجات المتعلمين بشكل مستمر خاصة في المناطق التي تشهد تحركات متكررة للنازحين أو اللاجئين.
- تحليل احتياجات المجتمع.

2- وضع ميزانية تقديرية لعمل البرنامج، تتضمن بنود الإنفاق المختلفة التي تتعلق بـ:

- توظيف المعلمين والإدارين للمشاركة في البرنامج.
- توفير بيئة تعليمية مثالية وآمنة والحفاظ عليها وصيانتها.
- توفير المواد والموارد التعليمية عالية الجودة.
- التنمية المهنية للمعلمين.
- تعيين الموظفين المسؤولين عن تقديم مختلف أشكال الدعم مثل المستشارين، والأطباء النفسيين، وخبراء علم النفس الإكلينيكي، والأخصائيين الاجتماعيين، والممرضات، وغيرهم من الفئات التي قد يحتاج إليها المتعلمون وأسرهم في حل المشكلات المختلفة.
- تدريب معلمين جدد كبديل لاحتمالية ترك بعض المعلمين للعمل ببرامج التعليم المُسَرَّع.
- الدعم المقدم للمتعلمين للانتقال إلى مسار التعليم الرسمي بعد استكمال البرنامج.

3- وضع آليات لضمان قانونية ومشروعية خيار التعليم المُسَرَّع، وذلك من خلال:

- توفير الموارد ووضع الاستراتيجيات التي تضمن تسجيل المتعلمين وأدائهم لاختبارات إنهاء برامج التعليم المُسَرَّع، والتي توفر لهم شهادات معترف بها وطنيًا.
- توفير مسارات واضحة تتيح للأطفال والشباب الفرصة لإعادة الإندماج في المستويات المناظرة في نظام التعليم الرسمي، أو التعليم المهني، أو مجالات التوظيف.
- وضع نظم لتقييم المتعلمين بالتعاون مع السلطات التعليمية لإعادة إلحاقهم في المستويات المناسبة في نظام التعليم الرسمي، وذلك في حالة عدم توافر نظام سنوي للاختبارات الوطنية.

4- وضع آليات لضمان التوافق بين برامج التعليم المُسَرَّع والنظم الوطنية للتعليم والبنى الإنسانية، وذلك من خلال:

- دمج البحوث المرتبطة بالأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، والذين تجاوزوا سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية ضمن خطة تقييم قطاع التعليم، بحيث يتم استكشاف، وتحليل، وقياس أولويات القضايا المتعلقة بالعرض والطلب على برامج التعليم المُسَرَّع.
- وضع الاستراتيجيات المناسبة لشحذ الإرادة السياسية، وتوفير الموارد اللازمة لدمج برامج التعليم المُسَرَّع في نظام التعليمي الوطني.
- وضع إطار واضح قائم على الجدارة؛ لمتابعة التقدم والإنجاز وفقًا لكل مستوى من مستويات التعليم المُسَرَّع يستند إلى نظام التعليم الوطني.
- توفير الدعم المالي لبرامج التعليم المُسَرَّع ضمن ميزانيات التعليم الوطنية.

5- وضع سياسات واضحة تتعلق بحجم الفصول الدراسية، والفئة العمرية المستهدفة، وأماكن تنفيذ البرنامج.

6- وضع استراتيجيات لتعزيز مشاركة المرأة في برنامج التعليم المُسَرَّع.

7- تحفيز المجتمع للمشاركة بشكل كامل في برنامج التعليم المُسَرَّع بما في ذلك اختيار المعلمين وأماكن التعلم، ومواعيد الحصص الدراسية وتوزيعها، ومتابعة حضور المعلمين والمتعلمين، مع إمكانية التطوع للمشاركة داخل الفصول الدراسية.

8- تنفيذ حملات توعية للسلطات التعليمية والمجتمع بشكل عام، وعلى كافة المستويات تهدف إلى التعريف الكامل المتعمق لاهداف وطبيعة برامج التعليم المُسَرَّع.

9- تحديد أدوار ومسؤوليات المنظمات الشريكة في برامج التعليم المُسَرَّع بشكلٍ واضحٍ ودقيق، مع ضرورة عقد اللقاءات التنسيقية بشكل منتظم.

10- وضع آليات وإجراءات لمعرفة وتحديد الفئات المستهدفة من برامج التعليم المُسَرَّع داخل المجتمع.

11- وضع معايير واضحة تتسم بالعدالة والشفافية؛ لاختيار الطلاب وتقييمهم قبل الالتحاق والمشاركة ببرامج التعليم المُسَرَّع.

12- وضع استراتيجية لاعتماد خريجي برامج التعليم المُسَرَّع ودمجهم والتصديق عليها من قبل وزارة التعليم، والعمل بها من بداية عمل البرنامج، ويتضمن ذلك التخطيط لتقييم المتعلمين، وحفظ السجلات، وإصدار الشهادات في نهاية

البرنامج، وفرص التعليم المستقبلية (مثل القيد بالتعليم الثانوي، التعليم عن بعد،...)، والدعم في مرحلة الانتقال إلى التعليم الثانوي والجامعي.

13- إعداد خطة تدريبية تفصيلية للمعلمين المتوقع مشاركتهم في برامج التعليم المُسَرَّع.

14- وضع خطة زمنية مفصلة للبرنامج الدراسي للمتعلمين، وللدورات التدريبية للمعلمين وجميع القائمين على تنفيذ برنامج التعليم المُسَرَّع.

15- وضع سياسات واضحة للمشاركة المجتمعية.

16- تكوين لجان التعليم المجتمعي تتشكل من ممثلين من مؤسسات المجتمع، وهم حلقة الوصل بين القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع والمجتمع.

17- وضع معايير واضحة وإجراءات دقيقة لتوجيه عملية اختيار الشركاء المحليين.

18- وضع معايير واضحة لاختيار ومكافأة المدربين، والمعلمين المرتقب مشاركتهم ببرامج التعليم المُسَرَّع، مع الوضع في الاعتبار رواتب المعلمين في المدارس التابعة لوزارة التعليم.

19- وضع بدائل لاحتمالية ترك بعض المعلمين للعمل ببرامج التعليم المُسَرَّع.

20- إعداد مدونة للسلوك توجه عمل المعلمين، ويقوموا بالتوقيع عليها قبل بداية العمل.

ثانيًا- تصميم برنامج التعليم المُسَرَّع وتنفيذه

1- وضع رسالة برنامج التعليم المُسَرَّع، وأهدافه، ونواتج تعلمه.

2- تحديد الخدمات التي تقدم من خلال برنامج التعليم المُسَرَّع.

3- عقد ندوة أو برنامج تعريفي قبل بداية برنامج التعليم المُسَرَّع رسميًا، يتم من خلالها التعريف بالبرنامج، والنظام المدرسي، والتعريف بالمهارات الحياتية، ومبادئ القراءة والكتابة والحساب، ومهارات التفاعل الاجتماعي المتضمنة في البرنامج الدراسي، وذلك بهدف تقييم المتعلمين وتوزيعهم على الصفوف الدراسية المناسبة.

4- عقد فصول تجريبية للتعليم المُسَرَّع قبل البدء في تنفيذ البرنامج بشكل كامل، بحيث يتم تجريب المواد التعليمية، وأساليب التدريس، والمتابعة والتقييم، والحصول على تغذية مرتدة تعمل على تعزيز عمليات التخطيط المستقبلي لبرامج التعليم المُسَرَّع.

5- تحليل مهارات المتعلمين وخبراتهم التعليمية ونواتج التعلم المستهدفة لكل صف دراسي من صفوف برنامج التعليم المُسَرَّع، وأن يكون ذلك جزء لا يتجزأ من البرنامج.

6- توفير بيئة تعليمية جامعة وآمنة صديقة للطفل ومحفزة للتعلم، على النحو التالي:

- الالتحاق بفصول التعليم المُسَرَّع يكون مجانيًا، ولا يتم فرض أي رسوم خاصة بالزي، أو الأدوات المدرسية.
- مطابقة معايير جودة وأمن وسلامة البيئة التعليمية للمعايير الوطنية/الدولية.
- توفير أدوات النظافة اللازمة، ومصادر المياه، ومراحيض منفصلة للذكور والإناث، مع مراعاة سهولة الوصول إليها عند الحاجة.
- توفير ميزانية مناسبة لصيانة المرافق.
- تزويد أماكن الدراسة بالأثاث، وأجهزة وأدوات التعليم والتعلم.
- منع أي شكل من أشكال العنف، أو العقاب، أو الإهانة، وتشجيع أساليب ضبط بديلة لمعالجة السلوكيات الخاطئة للأطفال.
- تزويد المتعلمين والمعلمين بالمعلومات اللازمة حول آليات الإبلاغ عن التعرض للعنف بشكل عام، أو العنف المبني على النوع الاجتماعي.
- اتباع نسب المعلم للمتعلمين الموصي بها من قبل السلطات التعليمية المختصة على ألا تزيد تلك النسبة عن 1 إلى 40.
- إشاعة جو من المرح واللعب داخل الفصل؛ بهدف جذب انتباه المتعلمين، وخلق حالة عاطفية إيجابية، وتعزيز عملية التعلم.

7- توفير مناهج دراسية، ومواد تعليمية وأساليب تعليم وتعلم تتناسب مع طبيعة التعليم المُسَرَّع، على النحو التالي:

- توفير مقررات تمهيدية تتناسب مع الفئة العمرية للمتعلمين الملتحقين بالبرنامج ممن لم يسبق لهم الالتحاق بأي مؤسسة تعليمية؛ وذلك لرفع مستويات الاستعداد لديهم.
- تطوير مناهج دراسية مكثفة بنظام المستويات وقائمة على الجدارات تتناسب مع الفئة العمرية للمتعلمين الملتحقين ببرامج التعليم المُسَرَّع.
- إعطاء الأولوية لاكتساب مهارات القراءة، والكتابة، والحساب باعتبارها أسس التعلم.

- توظيف مبادئ التعلم المُسَرَّع، وممارساته، وأساليب تعليمه وتعلمه في جميع المناهج الدراسية ومن خلال برامج تدريب المعلمين.
- ملاءمة المناهج الدراسية، والمواد التعليمية، ولغة التدريس وطرائقه للمتعلمين الملتحقين ببرامج التعليم المُسَرَّع ممن تجاوزوا سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وأن يعكسوا جميعًا ممارسات التعليم الجامع، ويراعوا حساسية النوع الاجتماعي (ذكور وإناث).
- دمج المهارات الحياتية، ومفاهيم ومبادئ وأساليب تحقيق الرفاهية النفس اجتماعية في المناهج الدراسية لمواجهة خبرات المتعلمين في السياقات الهشة والمتأثرة بالنزاع.
- ضمان ملاءمة الجدول الزمني لبرامج التعليم المُسَرَّع للمناهج المقدمة، بحيث يمكن إنهاء كافة المناهج الدراسية خلال الوقت المحدد للبرنامج.
- توفير الوقت والميزانية الكافية لعملية تطوير المناهج الدراسية لبرامج التعليم المُسَرَّع، مع ضرورة إتاحة الدعم الفني المستمر.
- تضمين التربية الرياضية، والفنون، والموسيقى في برنامج التعليم المُسَرَّع، فذلك من شأنه جذب المتعلمين والمساعدة في تسريع عملية التعلم.
- توفير الكتب والأدوات الدراسية للمتعلمين؛ للحفاظ على وتيرة التعلم المتسارعة، فالطلاب يمكنهم تحدي كافة الظروف الصعبة التي تحول دون تعلمهم إذا ما توافر لديهم مواد التعلم، أما في حالة عدم توافر الكتب الدراسية أو إتاحتها في وقت لاحق من بداية الدراسة فسيضيع وقت التعلم في عملية نسخ هذه الكتب، وستتقلص أوقات الأنشطة المتمركزة حول المتعلم ولا سيما تلك المتعلقة بالقراءة، هذا فضلاً عن الضغط الذي يمكن أن يتعرض له المعلمون الجدد نتيجة عدم توافر هذه الكتب.
- توفير مواد داعمة للمعلمين (أدلة المعلمين) تساعدهم على تصميم وتنفيذ وسائل تعليمية منخفضة التكلفة.
- توظيف أساليب التعلم النشط مثل الاستكشاف، وحل المشكلات، والمشروعات التعليمية، والتفكير الناقد؛ والتي تنطوي على تطبيق ومعالجة الحقائق في سياقات واقعية داخل الفصول الدراسية لبرنامج التعليم المُسَرَّع.
- ربط التعلم بالسياقات المحلية للمتعلمين، وتوظيف أنشطة التعلم التعاوني والتشاركي التي تجمع بين الأهداف الجماعية والمساءلة الفردية.
- تعزيز طموحات المتعلمين وتوقعاتهم.

- تعزيز مشاركة المتعلمين من خلال استخدام أساليب وطرق التدريس المناسبة، ومشاركتهم في الأنشطة الإجتماعية، والتفاعل مع فصول التعليم المُسَرَّع الأخرى.
- مراعاة أن تتسم المواد التعليمية بحساسية النوع الاجتماعي، وأن يتم تهيئتها لتعكس الموقف والسياق الاجتماعي.
- توفير مواد قرائية إثرائية مدعِّمة تسمح بتطبيق مهارات القراءة التي يكتسبها المتعلمون.
- التركيز على المهارات الأساسية مثل القراءة، والكتابة، والحساب.
- اتباع أساليب التواصل وإدارة الفصل المناسبة.
- تضمين الدروس والأنشطة التي من شأنها تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل، وتعزيز الثقة بالنفس، وتقدير الذات والدافعية؛ ومن ثم تمكن المتعلمين من تحقيق أهدافهم.
- مراعاة التنوع في الأنشطة التي تنطوي على كافة أساليب التعلم الحركية، والسمعية، والبصرية،... .
- تضمين الدروس المرتبطة بالمهارات الحياتية المختلفة، والتي يمكن أن ترتبط بمجالات الصحة، والوقاية من فيروس نقص المناعة (الإيدز)، الدعم النفسي، الصحة الإنجابية وصحة الأم، فرص التوظيف المستقبلية.
- مراعاة تقديم التغذية المرتدة باستمرار للمتعلمين في الوقت المناسب.
- عمل بنوك مجتمعية للكتب لإعارة المواد التعليمية المختلفة، ويقوم المتطوعون بالإشراف على هذه البنوك.
- تنظيم اليوم الدراسي والأنشطة الصفية بما يضمن الاستخدام الفعال للوقت للأغراض التعليمية.

ثالثًا- اختيار وتعيين معلمي برامج التعليم المُسَرَّع

1. تشكيل لجان متخصصة لاختيار المعلمين مع ضرورة وضع معايير واضحة ومعلنة للاختيار.
2. أن تتم عملية تعيين المعلمين بطريقة تتسم بالعدالة والشفافية، حيث يتم الإعلان عن الوظائف الشاغرة، ويقوم المرشحون باستيفاء استمارة التقديم وإرسالها لمدير البرنامج.

3. فحص الطلبات المقدمة من المعلمين المرتقبين.

4. دعوة المعلمين المرتقبين لإجراء اختبار تحريري لهم، والمعلمون الذين يجتازون هذا الاختبار يتم عقد مقابلات شخصية لهم.

5. أن تكون أفضلية التعيين للمعلمين الجامعيين المؤهلين ذوي الخبرة.

6. مراعاة التوازن في التعيين ما بين المعلمين الذكور والإناث، والذين يتحدثون اللغة الأصلية للمتعلمين.

7. وضع قائمة بالسمات والمهارات الأساسية التي ينبغي توافرها في المعلمين؛ وذلك بالتعاون مع أعضاء المجتمع وأصحاب المصلحة.

8. أن تتم عملية اختيار المعلمين وتعيينهم في ضوء التقييم القائم على الجدارات.

9. أن يخضع المعلمون للإشراف والمتابعة المستمرة.

10. يجب الوضع في الاعتبار مستوى معرفة المعلمين المتقدمين، ومهاراتهم التربوية، واتجاهاتهم نحو العمل.

11. توظيف المعلمين من مناطق جرافية مستهدفة في ضوء ثقافات المتعلمين، ولغتهم، وخبراتهم مع مراعاة التوازن بين الجنسين.

رابعًا- التنمية المهنية المستمرة لمعلمي برامج التعليم المُسَرَّع

1. منح المعلمين الفرصة للالتحاق ببرامج التنمية المهنية المستمرة قبل وأثناء الخدمة، وذلك في مجال التخصص وأساليب التعليم والتعلم المُسَرَّع.

2. إدراج ممارسات الحماية، والتعليم الجامع، وحساسية النوع الاجتماعي (ذكور وإناث) ضمن برامج التنمية المهنية للمعلمين.

3. تقديم الدعم اللازم والمنتظم للمعلمين لمساعدتهم في تحسين جودة عمليات التدريس.

4. التنسيق والتعاون مع معاهد تدريب المعلمين والهيئات الوطنية لتدريب المعلمين على برامج التعليم المُسَرَّع؛ لتوفير برامج معتمدة للتنمية المهنية.

5. أن يتم تنظيم تدريب المعلمين ليشمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة بالتكامل مع دليل المعلم، والتعلم من بعد من قبل وزارة التعليم، والدعم المستمر من المدربين والموجهين داخل الفصل.

6. توفير مواد داعمة للمدربين والمعلمين شاملة تتضمن أنشطة تفصيلية، وخطط للدروس الصعبة.

7. تصميم البرنامج التدريبي والمادة التدريبية بما يتناسب مع مؤهلات المعلمين المشاركين بالبرنامج، واستخدام لغة واضحة.

8. توظيف ممارسات التعليم والتعلم الفعالة في كافة البرامج التدريبية.

9. أن يتضمن التدريب أساليب وفنيات إدارة الفصل، والتغذية المرتدة، وتقييم المتعلمين، وأن يتم تفعيل هذه الفنيات في البرنامج التدريبي ذاته عملاً بمبدأ التعلم بالممارسة.

10. يتكون البرنامج التدريبي للمعلمين مما يلي:

- دورة تدريبية قبل الخدمة تتراوح مدتها ما بين ثلاثة إلى أربعة أسابيع.
- دورات تدريبية دورية أثناء الخدمة لمدة أسبوع على الأقل لكل دورة، وذلك في كل مستوى دراسي من البرنامج.
- لقاءات شهرية أثناء الخدمة؛ لمناقشة التحديات والمشكلات التي يواجهها المعلمون.
- دعم أسبوعي من قبل مدرب متمرس في برامج التعليم المُسَرَّع يهدف إلى متابعة عمليات التدريس، وعمل جلسات للتدريس المصغر، وعرض أفضل الماسات في مجال إدارة الفصل الدراسي، وتحديد المتعلمين ممن لديهم صعوبات تعلم.
- هذا بالإضافة إلى بعض الدورات بنظام التعليم عن بعد.

11. تضمين التدريب لِكمّ كافٍ من تدريس المحتوى المعرفي ومن خلال الاعتماد على استخدام الأساليب الفعالة في التدريس.

12. تضمين القضايا النفسية الاجتماعية في البرنامج التدريبي، وسبل تجاوز الصدمة، والضغوط، والذكريات المؤلمة، والغضب.

13. أن تتيح جلسات التدريب الفرصة أمام المشاركين لتطبيق أساليب التعليم المُسَرَّع.

14. تنظيم زيارات ميدانية لمدارس ذوي الإعاقات السمعية، والبصرية، والعقلية، والتدريب على كيفية التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وسبل مساندتهم ودعمهم.

15. تقديم أنشطة وممارسات تدريبية حول كيفية تحديد ودعم المتعلمين ذوي القدرات المختلفة.

16. أن يتضمن البرنامج التدريبي محتوى يتعلق بالتعريف ببرامج التعليم المُسَرَّع، وإدارتها، وتقييمها، ومتابعتها، هذا بالإضافة إلى التدريب على أساليب تعزيز مشاركة المجتمع والفتيات في هذه البرامج.

17. أن يتضمن البرنامج التدريبي تعريفًا بمفهوم التعليم المكثف، والأسلوب الأمثل لتحويل المناهج الدراسية إلى مناهج مكثفة تتناسب مع طبيعة برامج التعليم المُسَرَّع.

18. الاستعانة بمدربين من الفتيات وذوي الإعاقة في البرنامج التدريبي وتقديمهم كنماذج يحتذى بها .

19. ضمان الاحترافية في جميع مراحل التدريب من خلال التنفيذ الفعال للخطة التدريبية، والخطة الزمنية للتدريب، ووضع آليات لتنظيم الحضور، والإعداد الجيد لأنشطة التدريب.

20. أن يتضمن البرنامج التدريبي المهارات القائمة على المحتوى؛ بحيث يمكن تعزيز مهارات المعلمين في المحتوى التعليمي الذي سيقومون بتدريسه.

21. تدريب المعلمين على استخدام لغات التعليم سواء اللغة الأم، أو اللغة الإنجليزية.

خامسًا- إدارة مراكز التعليم المُسَرَّع

1. إدارة مراكز التعليم المُسَرَّع بما يتوافق ويتماشى مع أهداف هذه البرامج.

2. وضع نظم مالية، ونظم للإشراف على هذه البرامج، ومتابعتها، وتقييمها.

3. تصميم نظم للتوثيق وحفظ السجلات التي تضم كافة البيانات والإحصاءات.

4. التواصل الفعال والمستمر بين القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع، وبين مسؤولي مؤسسات التعليم الرسمي.

5. أن يقوم مسؤولو برامج التعليم المُسَرَّع بتتبع خريجي البرامج للتأكد من مدى تحقق أهدافه.

6. الإشراف على المعلمين ومتابعة حضورهم وتقديم الدعم والمشاركة في عمليات تدريبهم.

سادسًا- مرحلة تقييم برنامج التعليم المُسَرَّع ومتابعته

1. تقييم فعالية برنامج التعليم المُسَرَّع، من خلال الحصول على التغذية المرتدة والأدلة والشواهد بشأن مدى فعالية هذه البرامج ومدى تحقيقها للأهداف والغايات المعلنة، وذلك بالرجوع إلى المتعلمين والمعلمين وأصحاب المصلحة.

2. مشاركة نجاحات برنامج التعليم المُسَرَّع، وكذلك الإخفاقات التي تعرض لها البرنامج مع أصحاب المصلحة والمجتمع بشكل عام.

3. قياس أثر برنامج التعليم المُسَرَّع بعد انتهائه بعامين أو ثلاثة أعوام؛ بهدف تقييم أثاره بعيدة المدى على كل من المعلمين، والمتعلمين، والمجتمع بصفة عامة.

4. جمع البيانات الخاصة بالمتابعة والتقييم، وتحليلها من أجل تقديم تغذية مرتدة حول مدى فعالية برنامج التعليم المُسَرَّع، وكذلك من أجل قضايا المحاسبية، وضمان الجودة على كافة مستويات البرنامج، وإنشاء قاعدة بيانات تضم جميع المتعلمين والمعلمين طوال مدة انعقاد البرنامج.

5. وضع إطار لمتابعة البرنامج وتقييمه يرتبط مع الأهداف والخطط الخاصة بالبرنامج ويتسق معها.

6. وضع نظم لجمع البيانات وتحليلها يتوافق مع النظام الخاص بالسلطات التعليمية الوطنية.

7. وضع نظام لمتابعة المتعلمين الذين استكملوا برامج التعليم المُسَرَّع فيما يتعلق بالتحاقهم بصفوف التعليم الرسمي، أو التدريب المهني، أو التوظيف.

العنصر الثاني: متطلبات تنفيذ الرؤية الاستراتيجية المقترحة

ثمة متطلبات ينبغي توافرها لتنفيذ الرؤية الاستراتيجية المقترحة لتطوير منظومة برامج التعليم المُسَرَّع، ويمكن الإشارة إلى أهم هذه المتطلبات فيما يلي:

1. تحديد شروط تمويل الجهات المانحة وحدودها وقيودها، فعلى سبيل المثال فيما يتعلق بمدة التمويل؛ يجب تحديد ما إذا كان التمويل سوف يغطي دورة كاملة من برنامج التعليم المُسَرَّع، أم على القائمين على البرنامج تصميم البرنامج وفقًا للمدة التي حددتها الجهات المانحة للتمويل، هذا بالإضافة إلى ضرورة التخطيط للقيود التي قد تفرضها هذه الجهات المانحة.

2. ضرورة أن يحرص القائمون على برامج التعليم المُسَرَّع على تلبية احتياجات ومتطلبات المتعلمين الملتحقين بهذه البرامج.

3. توفير الدعم والإشراف المستمر والمنتظم للمعلمين المشاركين ببرامج التعليم المُسَرَّع.

4. تعويض المعلمين ماديًا ومعنويًا بما يتناسب مع ساعات وظروف العمل.

5. توفير مصادر تمويل متعددة؛ لضمان استدامة برامج التعليم المُسَرَّع.

6. إدارة وقيادة برامج التعليم المُسَرَّع وطنيًا، ويتم الاستعانة بخبرات خارجية عند الضرورة فقط.

7. توفير الوقت والميزانية الكافية لعملية تطوير المناهج الدراسية لبرامج التعليم المُسَرَّع، مع ضرورة إتاحة الدعم الفني المستمر.

8. مشاركة أصحاب المصلحة الرئيسيين (وزارة التعليم، المنظمات غير الحكومية على المستويين الدولي والمحلي، والأطراف المجتمعية) في عملية التخطيط؛ وذلك لضمان وجود إطار مشترك ومتفق عليه لعملية تنفيذ البرنامج.

9. حسن اختيار الشركاء المحليين من خلال الاعتماد على معايير اختيار واضحة، وإجراءات دقيقة لتوجيه عملية الاختيار.

10. الاستعانة بأعداد كافية من المعلمين الأكفاء المؤهلين للمشاركة في برنامج التعليم المُسَرَّع.

11. الاستعانة بالشركاء المحليين في تنفيذ برنامج التعليم المُسَرَّع فلديهم الإمكانات والموارد والخبرات الفنية اللازمة لإجراء لعمليات التدريب، والمتابعة، والتقييم بشكل أفضل وأكثر فعالية، كذلك فبإمكانهم إقامة روابط وعلاقات مع المنظمات الأخرى.

12. منح الشركاء المحليين بعض المرونة عند الشروع في تنفيذ برنامج التعليم المُسَرَّع بحيث يمكنهم مواءمة الخطط والميزانيات لتتناسب مع الظروف المحلية، فهذه المرونة من شأنها أن تساعد المسؤولين في حل المشكلات التي تطرأ كما تعزز كذلك من الملكية المحلية للبرنامج.

13. مشاركة المتعلمين في وضع الجداول الزمنية للدراسة، ومكان انعقاد البرنامج، هذا بالإضافة إلى منحهم خيارات تتعلق بتعلمهم.

14. تعزيز التنسيق والتعاون وتبادل المعلومات ما بين كافة الوكالات المشاركة ببرنامج التعليم المُسَرَّع، سواء كانت هذه الوكالات من الجهات المانحة، أو الحكومة، أو المنظامات غير الحكومية الدولية الرسمية وغير الرسمية، وعلى كافة المستويات، فذلك من شأنه تجنب التكرار والتداخل وتحقيق التكامل ما بين برامج التعليم المُسَرَّع.

15. تشجيع أولياء أمور المتعلمين على المشاركة في كافة مستويات برنامج التعليم المُسَرَّع، والحرص على إقامة علاقات قوية وإيجابية معهم.

16. بناء القدرات والتدريب على رأس العمل على كافة مستويات برنامج التعليم المُسَرَّع؛ بهدف نقل المهارات والخبرات للشركاء المحليين، والمجتمع بشكل عام.

17. عقد لقاءات منتظمة ودورية للقائمين على البرنامج ومسؤولي التعليم؛ لتقييم سير العمل بالاستراتيجة، ومراجعة النواتج المتحققة، واتخاذ الإجراءات التصحيحية إذا لزم الأمر.

18. تعزيز المساواة بين الجنسين من خلال تعيين النساء في جميع مستويات برنامج التعليم المُسَرَّع، فعلى سبيل المثال، فإذا تم تعيين مسؤول للبرنامج ومدربين من الإناث، فإن ذلك يكون بمثابة نماذج جيدة لإقناع المجتمع باختيار معلمين من الإناث، ويشجع كذلك مشاركة الفتيات والتحاقهم بالبرنامج.

19. مراعاة العوامل السياقية عند تصميم برامج التعليم المُسَرَّع وتخطيطها وتنفيذها.

20. ضرورة توافر مراكز التعليم المُسَرَّع قريبة من أماكن سكن المتعلمين.

21. التزام المعلمين بالتواجد طوال اليوم الدراسي وفي جميع أيام العمل بالعام الدراسي.

22. التزام المتعلمين بالحضور طوال اليوم الدراسي وبشكل يومي طوال العام الدراسي.

23. تصميم برامج متخصصة داخل مؤسسات إعداد المعلمين لإعداد المعلمين في حالات الطوارئ.

24. التواصل المستمر بين القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع وبين أولياء أمور المتعلمين.

25. اعتماد معلمي برامج التعليم المُسَرَّع، حيث يسهم ذلك في تعزيز القوى العاملة في التدريس بهذه البرامج، وكذلك في ارتفاع معدلات بقاء المعلمين والاحتفاظ بهم.

26. عقد لقاءات دورية مع مسئولي مؤسسات التعليم النظامي للتحقق من قدرتهم وقدرة هذه المؤسسات على استيعاب خريجي برامج التعليم المُسَرَّع.

27. بناء قدرة السلطات التعليمية الوطنية في مجال الإشراف على برامج التعليم المُسَرَّع ومتابعتها، وذلك بهدف ضمان استمراريتها وزيادة فعالياتها.

28. مشاركة المجتمع ومؤسساته المختلفة في برامج التعليم المُسَرَّع.

29. دمج برامج التعليم المُسَرَّع ضمن النظام التعليم الأوسع نطاقًا واعتبارها جزء لا يتجزأ منه.

30. تيسير إجراءات التحاق المتعلمين ببرامج التعليم المُسَرَّع وتذليل كافة العقبات أمامهم.

العنصر الثالث: معوقات تنفيذ الرؤية الاستراتيجية المقترحة وسبل التغلب عليها

من المتوقع أن يعتري الرؤية المقترحة بعض المعوقات التي يمكن أن تؤثر بدرجة أو بأخرى علي تنفيذها، ويمكن تحديد أهم هذه المعوقات علي النحو التالي:

1. تحد بعض الهياكل الوطنية من مرونة برامج التعليم المُسَرَّع من خلال فرض الممارسات التقليدية للتعليم، أو الحد من الاستجابة لاحتياجات المتعلمين، الأمر الذي

يجعل برامج التعليم المُسَرَّع تحاكي برامج التعليم النظامي التي لا تتناسب مع متطلبات الفئة المستهدفة من برامج التعليم المُسَرَّع فضلاً عن عدم اتسامها بالمرونة الكافية.

وللتغلب على ذلك يمكن أن يكون هناك نموذجان لبرامج التعليم المُسَرَّع، إحداهما تابع لوزارة التعليم (لسلطات التعليم الرسمية)، يتمتع بمشروعية أكبر ومتسق مع السياسات الوطنية، معتمد ومعترف به وطنيًا، يتوافر له الموارد اللازمة ومتواءم مع المعايير الوطنية، ويتسم بوجود مسارات واضحة؛ لإعادة الدمج مرة أخرى في مراحل التعليم النظامي في حين ينقص قدر كبير من المرونة. أما النموذج الآخر، فتقوم بإدارته وتنفيذه مؤسسات المجتمع المدني على اختلاف أشكالها وأنواعها، ولا يخضع لإدارة سلطات التعليم الرسمية، ويتمتع بقدر كبير من المرونة على النحو الذي يضمن تنفيذ هذه البرامج بما يفي باحتياجات المتعلمين بصفة خاصة، والمجتمع بصفة عامة.

2.قد تشكل اللغة عائقًا كبيرًا أمام المتعلمين خاصة هؤلاء الذين لم يلتحقوا بالمؤسسات التعليمية الرسمية من قبل، ومن ثم لم يتعرضوا للغة المستخدمة في التعليم الرسمي، وكذلك الطلاب النازحين عن مجتمعاتهم الأصلية.

وللتغلب على التحدي السابق، يمكن للقائمين على برامج التعليم المُسَرَّع استخدام لغة مناسبة للتعليم والتعلم، وكذلك وضع محتوى تعليمي يساعد المتعلمين على فهم الدروس وتعلم أي لغة أخرى يرغبون في تعلمها بسهولة، وفي حالة تعدد اللغات الأم بين المتعلمين يتعين استخدام لغة محايدة كلغة للتدريس.

فإذا كانت لغة التعليم الرسمي تختلف عن اللغة المستخدمة من قبل المتعلمين في أوطانهم؛ فيجب التدريس باللغة الأم، وفي الوقت ذاته يتم تعزيز المهارات باستخدام اللغة الرسمية للتعليم على أن يتم زيادة معدل اللغة الرسمية للتعليم تدريجيًا خلال الحصص الدراسية، وذلك بعد ممارسة المتعلمين للمفاهيم والمهارات بلغتهم الأصلية، ويعرف هذا المدخل بـ التعليم المتعدد اللغات القائم على اللغة الأم Mother tongue- based – multilingual education (MTBMLE)،

3.القيود المتأصلة في السياقات المتأثرة بالنزاعات والأزمات، مثل ندرة الموارد ومحدودية الوقت اللازم لتدريب المعلمين والإشراف عليهم، قد يعرقل التطبيق الفعال لأساليب ومداخل التعليم المُسَرَّع، كذلك قد يقاوم المعلمون الذي يتم انتدابهم من التعليم الرسمي استخدام أساليب التعليم والتعلم المرتبطة بالتعليم المُسَرَّع المتمركزة حول المتعلم نتيجة لاختلافها عن الأساليب التي اعتادوا على استخدامها وتطبيقها من التعليم الرسمي.

وللتغلب على ذلك، يمكن إخضاع المعلمين لبرامج التنمية المهنية بشكل منتظم أثناء العمل، بحيث تتضمن التدريب على أساليب التعليم والتعلم المرتبطة

بالتعليم المُسَرَّع، ومحتوى المقررات الدراسية، هذا إلى جانب عقد لقاءات جماعية منتظمة للمعلمين لمساندة بعضهم البعض.

4.قد تعوق المناهج والكتب الدراسية الوطنية، وكذلك متطلبات التقييم قدرة برامج التعليم المُسَرَّع على تطبيق مداخل وأساليب التعليم والتعلم المناسبة لمثل هذه البرامج، ولاسيما عندما يكون التوافق مع النظام الرسمي شرطًا أساسيًا للاعتراف بالتعليم المُسَرَّع واعتماده.

5.جذب المعلمين المؤهلين ذوي الخبرة ولاسيما من النساء والاحتفاظ بهم على قيد العمل، وللتغلب على ذلك يمكن وضع آليات فعالة لتعويض المعلمين العاملين في برامج التعليم المُسَرَّع، والعمل على اعتماد هؤلاء المعلمين لتسهيل انتقالهم إلى وضع التدريس الكامل، هذا بالإضافة إلى توفير برامج مكثفة للتنمية المهنية المستمرة.

6.في بعض الأحيان قد يتعارض الاتساق بين محتوى برامج التعليم المُسَرَّع والاختبارات والمعايير الوطنية مع بعض سمات وخصائص هذه البرامج وأهدافها ومبادئها مثل: المرونة، والمناهج الدراسية، وأساليب التعليم والتعلم، وهنا يتعين على القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع تحديد أفضل مسارات العمل في ضوء السياق المحدد.

7.مقاومة المجتمع لبرامج التعليم المُسَرَّع في بعض الأحيان لعدة أسباب مثل: تأكيد هذه البرامج على تعليم الفتيات وقيدهم بالبرامج، أو عدم تحقق النتائج المتوقعة، أو في حالة عدم الوفاء بتوقعات المجتمع بشأن تقدم المتعلمين وحصولهم على الشهادات المعتمدة عن البرنامج، وهنا يمكن للجان التعليم المجتمعي القيام بدور بارز لمواجهة هذا التحدي، وذلك من خلال متابعة تصورات المجتمع والصورة الذهنية المتكونة لديه نحو برامج التعليم المُسَرَّع ونقلها بشكل دقيق ومنتظم إلى القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع، ويتطلب ذلك ضرورة التعاون والتواصل المستمر والمنتظم بين كل من القائمين على برامج التعليم المُسَرَّع، والمعلمين ولجان التعليم المجتمعي، حيث يسهم ذلك بشكل فعال في حل العديد من المشكلات والقضاء على أي سوء فهم، أو أي عثرات خاصة بالبرنامج.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

المجلس الأوروبي (1952). *الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، البروتوكول الإضافي الملحق باتفاقية حماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية*. المجلس الأوروبي.

اتفاقية جنيف الرابعة بشأن حماية الأشخاص المدنيين في وقت الحرب (1949). https://www.icrc.org/ar/resources/documents/treaty/geneva-convention-iv-on-civilians

الأمم المتحدة (1948). *الإعلان العالمي لحقوق الإنسان*. الأمم المتحدة.

الأمم المتحدة (1951). *الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين، القرار* 429 (د- 5). الأمم المتحدة.

الأمم المتحدة (1966). *العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية*. الأمم المتحدة.

الأنروا (2013). *الدعم النفسي للتعليم في حالات الطوارئ - حقيبة الموارد والتدريب للمعلمين والمرشدين*. الأنروا.

تقرير لجنة حقوق الطفل في مناقشة عامة بشأن حق الطفل في التعليم في حالات الطوارئ الحالة (2008). *تقرير لجنة حقوق الطفل في مناقشة عامة بشأن حق الطفل في التعليم في حالات الطوارئ الحالة*.

الجمعية العامة للأمم المتحدة (2008). *تعزيز حماية جميع الحقوق الإنسانية، والمدنية، والسياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والحق في التنمية، والحق في التعليم في ظل حالات الطوارئ*. تقرير مجلس حقوق الإنسان.

رولا روحي الصالحي (2016). *درجة توافر معايير التعليم الدولية في حالات الطوارئ بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ (2010). *الحد الأدنى لمعايير التعليم: الجهوزية، الاستجابة، التعافي*. الشبكة العالمية لوكالات التعليم فى حالات الطوارئ.

الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (2018). *المذكرة التوجيهية للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ)الأيني(حول الدعم النفسي الاجتماعي: تيسير الرفاه النفسي والتعلم الاجتماعي والعاطفي*. الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ.

فابيو فورجيوني (2012). *الصحة العقلية في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان. نشرة الهجرة القسرية*، (40)، تم استرجاعه من: https://www.fmreview.org/ar/young-and-out-of-place/forgione.

مجموعة عمل التعليم المُسَرَّع المشتركة بين الوكالات (2017). *حالة التعليم المُسَرَّع. مجموعة عمل التعليم المُسَرَّع المشتركة بين الوكالات.*

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2015). *التعليم والحماية*. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.

الملحق (البروتوكول) الثاني الإضافي إلى اتفاقيات جنيف (1977). *حماية ضحايا المنازعات المسلحة غير الدولية*. تم استرجاعه من https://www.icrc.org/ar/resources/documents/treaty/protocol-ii-additional-to-the-geneva-conventions

الملحق)البروتوكول(الأول الإضافي إلى اتفاقيات (1977). *والمتعلق بحماية ضحايا المنازعات الدولية المسلحة*. تم استرجاعه من: https://www.icrc.org/ar/resources/documents/treaty/protocol-i-additional-to-the-geneva-conventions

منظمة الأمم المتحدة (1969)، *اتفاقية منظمة الوحدة الأفريقية التي تحكم الجوانب المحددة لمشكلات اللاجئين في أفريقيا، سلسلة المعاهدات، رقم (14691)*. منظمة الأمم المتحدة.

منظمة الصحة العالمية(WHO) (2013). *إعادة بناء أفضل لرعاية صحية نفسية مستدامة بعد حالات الطوارئ: نظرة عامة*، منظمة الصحة العالمية.

منظمة المرأة العربية (2016). *وضع اللاجئات والنازحات في الدول العربية: المرأة في خضم الصراعات*. منظمة المرأة العربية.

منظمة الوحدة الأفريقية (1981). *الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب*. منظمة الوحدة الأفريقية.

يونيسيف (2015). *التعليم في خط النار: النزاع وحرمان الأطفال من التعليم في الشرق الأوسط*. يونيسيف.

المراجع العربية مترجمة:

European Council (1952). *European convention on human rights, additional protocol to the convention for the protection of human rights and fundamental freedoms.* European Council.

Fourth Geneva Convention Relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War (1949). *https://www.icrc.org/ar/resources/documents/treaty/geneva-convention-iv-on-civilians*

United Nations (1948). *Universal declaration of human rights.* United Nations.

United Nations (1951). *Refugee convention, resolution 429* (5). United Nations.

United Nations (1966). *The international covenant on economic, social and cultural rights.* United Nations.

UNRWA (2013). *Psychological support for education in emergencies - resource and training Kit for teachers and mentors.* UNRWA.

Report of the committee on the rights of the child in a public debate on the right of the child to education in an emergency situation (2008). *Report of the Committee on the Rights of the Child in a public debate on the right of the child to education in an emergency situation.*

United Nations General Assembly (2008). *Promoting protection of all human, civil, political, economic, social, and cultural rights, the right to development, and the right to education under states of emergency.* Human Rights Council Report.

Rola, R. A. (2016). *The degree of availability of international education standards in emergency situations in UNRWA schools in the governorates of Gaza and ways to enhance them (Unpublished master's thesis).* College of Education, Islamic University, Gaza.

Global Network of Agencies for Education in Emergencies (2010). *Minimum Education Standards: Readiness, Response, Recovery.* Global Network of Education Agencies in Emergencies.

Global Network of Education in Emergencies Agencies (2018). *Global Network of Agencies for Education in Emergencies (INEE), Guidance Note on Psychosocial Support: Facilitating Psychosocial Well-Being, Social and Emotional Learning,* Global Network of Agencies for Education in Emergencies.

Fabio, F. (2012). *Mental health in Palestinian refugee camps in Lebanon. forced migration review,* (40). Retrieved from: https://www.fmreview.org/en/young-and-out-of-place/forgione.

Interagency Accelerated Education Working Group (2017). *The case for accelerated learning.* Interagency accelerated education working group.

United Nations High Commissioner for Refugees (2015). *Education and protection.* United Nations High Commissioner for Refugees.

Second Addendum (Protocol) to the Geneva Conventions (1977). *Protect victims of non-international armed conflicts.* Retrieved from https://www.icrc.org/en/resources/documents/treaty/protocol-ii-additional-to-the-geneva-conventions.

Addendum (Protocol) *additional to the Conventions (1977) relating to the protection of victims of international armed conflicts.* Retrieved from: https://www.icrc.org/ar/resources/documents/treaty/protocol-i-additional-to-the -geneva-conventions.

United Nations Organization (1969). *OAU convention governing specific aspects of refugee problems in Africa, Treaty Series, No. (14691).* United Nations Organization.

World Health Organization (WHO) (2013). *Rebuilding better, sustainable mental health care after emergencies: An Overview.* World Health Organization.

Arab Women Organization (2016). *The status of refugee and internally displaced women in the Arab countries: Women in the midst of Conflict.* Arab Women Organization.

Organization of African Unity (1981). *African charter on human and peoples' rights.* Organization of African Unity.

UNICEF (2015). *Education in the line of fire: Conflict and child denial of education in the middle east.* UNICEF

ثالثا: المراجع الأجنبية

Accelerated Education Working Group (AEWG) (2017). *Accelerated Education Definitions.* Accelerated Education Working Group.

Accelerated Education Working Group (AEWG) (2018). *Accelerated Education Decision Tree.* Accelerated Education Working Group (AEWG).

Action Aid International et.al. (n. d.). *The right to education initiative (RTE): Understanding education as a right.* Available at: https://www.right-to-education.org/page/understanding-education-right.

Educate a Child (2016). *Accelerated education programing.* Occasional Paper #1, Educate a Child.

Education Above All: Educate A Child (2016). *Accelerated Education Programming. Occasional Paper #1.* Doha, Qatar.

Inter-Agency Standing Committee (IASC) (2007). *IASC guidelines for mental health and psychosocial support in emergency settings.* Inter-Agency Standing Committee (IASC). Geneva.

International Institute for Educational Planning (IIEP), UNESCO. (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction, International Institute for Educational Planning (IIEP).* Gourdon, France.

International Institute for Educational Planning (IIEP), UNESCO (2006). *Education for All in Emergencies and Reconstruction IN "Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction, International Institute for Educational Planning (IIEP)*, UNESCO, Paris.

Judith A.; Charlick, C. J.; Prather, (2010). *Accelerating learning for children in developing countries: Joining Research and Practice*. US Agency for International Development (USAID).

Juliette, M. et.al. (2017). *Accelerated education: Guide to the Principles, Accelerated Education Working Group (AEWG).* Enabling Education Network (EENET) .

Katarina, T. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable,* Right to Education Primers No. 3, Novum Grafiska AB, Gothenburg.

Kayla, B. (2017). *Case study report RET International Kenya,* Accelerated Education Working Group (AEWG).

Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies.* Save the Children.

Pamela, B. & Lynne, B. (2009). *Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations. Education Development Trust (formerly CFBT)*, UNESCO, International Institute for Education Planning (IIEP).

Ritesh, S. (2017). *Case study report children in crisis.* Accelerated Education Working Group (AEWG).

Save the Children (2008). *Delivering education for children in emergencies: A key building block for the future.* International Save the Children Alliance.

Save the Children UK (2008). *Education in Emergencies: A toolkit for starting and managing a programme,* Save the Children UK.

Sue, N. (2006). *Accelerated learning in post conflict settings*. Save the Children.

Susan, N. & Sébastien, H. (2015). *Investment for education in emergencies: A review of evidence.* The Overseas Development Institute (ODI).

The Global Education Cluster (2018). *Elevating education in emergencies: The protective role of education in emergencies.* the Global Education Cluster.

The international Network for Education in Emergencies (INEE) (2018). *Guidance note psychosocial support facilitating psychosocial wellbeing and social and emotional learning.* INEE.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2019). *Right to education handbook UNESCO and Right to Education Initiative*, Paris, France.

The World Food Programme (WFP) (2020). *The World Food Programme (WFP).* Retrived from: https://www.wfp.org/emergency-relief?_ga=2.59203117.1256855897.1592884908-364955547.1592884908.

UNESCO (2019). *Global education monitoring report summary 2019. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls.* UNESCO Publishing.

UNICEF (2010). *Education in conflict and transition contexts: Case studies from the Democratic Republic of the Congo, Nepal and Southern Sudan, Field Notes:* UNICEF Policy and Programming in Practice United Nations Children's Fund (UNICEF).

United Nations (2004). *Guiding principles on internal displacement.* United Nation .

US Agency for International Development (USAID) (2016). *Accelerated education programs in crisis and conflict: building evidence and learning.* US Agency for International Development (USAID).