أسباب ظاهرة التسرب المدرسي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان وسبل التغلب عليها
(دراسة نوعية)

د. أنيس الحروب
الأستاذ المشارك في علم النفس التربوي والتربية الخاصة - الجامعة الأمريكية في بيروت
باحث زائر في الأكاديمية البريطانية – كلية التربية، جامعة كامبريدج
aa111@aub.edu.lb

الملخص:

تقدم هذه الورقة نتائج المرحلة الثانية من دراسة متعددة المراحل حول ظاهرة التسرب المبكر من المدارس في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان. وتبني هذه المرحلة من المشروع - وهي دراسة نوعية لهذه الظاهرة - على المرحلة الأولى، والتي كانت دراسة كمية، وتمهد للمرحلة الثالثة التي ستتضمن خطة تدخل مقترحة مبنية على التجارب. وتستند الطريقة التي أجري بها البحث على شكلين من أشكال جمع البيانات وهي: المقابلات المنفردة مع (11) طالباً متسرباً، وستة لقاءات لمجموعات بؤرية مع طلاب وأولياء أمور ومدرسين وإداريين في المدارس. وقد تم اختيار هذه الجهات المعنية مع أربع من مدارس الأونروا في لبنان جرى اختيارها بدقة. وتوفر هذه الدراسة النوعية شروحات إثنوغرافية حول العوامل والدوافع التي تجعل الطلاب يتسربون من المدارس في هذه المجتمعات. وبشكل أدق فإنه يتم خلال هذه الدراسة والاهتمام بقضايا مهمة من بينها الوضع الاجتماعي - الاقتصادي، والمنهاج المدرسي والخدمات المدرسية، ودور العائلة، والقوانين الداخلية التي تحكم مشاركة مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في مختلف المهن.

Causes of the School Dropout Phenomenon in the Palestinian Refugee Camps in Lebanon and Ways to Overcome Them
(An Qualitative Study)

Anies Al-Hroub
Associate Professor of Educational Psychology and Special Education
American University of Beirut

Abstract

This paper presents the findings of the second stage of a multi-stage study on the phenomenon of early school dropouts in Palestinian refugee camps in Lebanon. Building on the first stage that was a quantitative study, and with an eye towards the third stage, which will propose an empirically based intervention plan, this second stage of the research project is a qualitative study of the phenomenon. Its methodology is grounded in two forms of data collection: one-on-one interviews with (11) dropout students; and six focus group discussion interviews with students, parents, teachers, and school administrators. These stakeholders were drawn from four carefully selected UNRWA schools in Lebanon. The qualitative study provides ethnographic accounts of the factors underlying and motivations behind students dropping out of school in these communities. More specifically, attention is paid to important issues, including socio-economic status, school curriculum and services, family involvement, and domestic laws governing the participation of Palestinian refugees in various professions.

تم إجراء مشروع البحث هذا بتمويل من معهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية في الجامعة الأميركية في بيروت، ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (أونروا) في لبنان.

مقدمة:

لقد أصبح التسرب من المدارس مشكلة كبيرة في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان. وإن أية مراجعة للبيانات المتوافرة حول تسرب الطلاب في المجتمع الفلسطيني من المدارس تكشف عن العديد من التناقضات في حسابات معدلات التسرب من المدارس، إذ تشير أرقام وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) إلى أن معدل التسرب في المرحلتين الابتدائية والإعدادية هو 2.1% و3.9% على التوالي (UNRWA, 2008). إلا أن حسابات الأونروا تقتصر على عدد الطلاب الذين يسجلون أسماءهم للالتحاق بالمدرسة، ثم يتركونها خلال العام الدراسي. غير أن تقارير أخرى تشير إلى أن معدلات التسرب أعلى من ذلك بكثير عند الأخذ بعين الاعتبار الطلاب الذين لم يسجلوا أسماءهم للالتحاق بالمدرسة مطلقاً خلال العام الدراسي، أو لم يسجلوا أسماءهم للالتحاق بالمدرسة بعد. على سبيل المثال، طبقاً لدراسة أجرتها منظمة فافو في عام 2003، فإن 18% من اللاجئين الفلسطينيين- الذين تبلغ أعمارهم عشرة أعوام فأكثر في المخيمات والتجمعات الفلسطينية - لم يعودوا يتوجهون إلى المدرسة، أو أنهم لم يكملوا أي مرحلة من مراحل التعليم، كما أن 13% من هؤلاء لم يلتحقوا بالمدرسة مطلقاً، بينما 18% منهم تسربوا من المدرسة قبل أن يكملوا تعليمهم الابتدائي (Ugland, 2003). وكشفت دراسة أجراها الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني عام 1998 عن أن معدل التسرب بين الأطفال الفلسطينيين في لبنان بلغ 29.2% في المرحلة الإعدادية، و18.9% في المرحلة الابتدائية (PCBS, 1998). وطبقاً لتقديرات نشرت في التقرير العالمي حول الأطفال الجنود فإن معدل تسرب الأطفال الفلسطينيين اللاجئين ممن تزيد أعمارهم عن عشرة أعوام بلغ 39% أي: عشرة أضعاف نسبة الطلاب اللبنانيين المتسربين (CSUCS, 2007). وفي دراسة أحدث أجراها عبد النور، عبد النور وماضي (2008) بتمويل من الأونروا، بلغ معدل التسرب بين الأطفال الفلسطينيين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 - 18 عاماً 18.3% (21.7% ذكور، 14.8% إناث) (Abdunnur, Abdunnur & Madi, 2008).

إن نظام التعليم الابتدائي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين يُدار من قبل الأونروا. وقد أعربت العائلات ومنظمات المجتمع المدني عن مخاوفها بشأن جودة التعليم الذي يتلقاه معظم الطلاب الفلسطينيين خاصة مع ارتفاع معدلات التسرب من المراحل المبكرة من الدراسة. وقد أدت عوامل هيكلية ومؤسساتية إلى ذلك. وتشتمل العوامل الهيكلية على القيود القانونية التي يواجهها اللاجئون الفلسطينيون في لبنان مثل محدودية فرص الالتحاق بالجامعات (السبب الرئيسي هو نقص الموارد لدفع الرسوم ولأنه، وكما قلنا سابقاً، يحظر على خريجي الجامعات من اللاجئين الفلسطينيين في لبنان ممارسة معظم المهن المتاحة لخريجي الجامعات اللبنانيين). أما العوامل المؤسساتية فتشتمل على إدارة الأونروا لبرامجها التعليمية. فندرة النشاطات اللامنهجية مثل دروس الرياضة والفن التي تقدمها مدارس الأونروا إضافة إلى محدودية المرافق الرياضية والترفيهية بسبب نقص المساحات والموارد، تسهم كذلك في معدلات التسرب العالية من المدارس، وهو ما ينطبق على الأرجح على العديد من مدارس القطاع العام. ويزيد من تفاقم هذا الوضع الظروف الصحية السيئة في المخيمات، مما يؤثر على معنويات واندفاع الطلاب، ويضعف أداءهم (CSUCS, 2007; Demirdjian, 2007). وتعمل الأونروا في ظروف صعبة للغاية،

ولكـن يمكن إجراء الكثير من التحسـينات بانتظار التوصل إلى حل عـادل للقيود القانونية التي يواجهها اللاجئون الفلسطينيون في لبنان.

إن معظم الأبحاث التي أجريت عن التسرب من مدارس الأونروا في لبنان انطلقت من رغبةٍ في تحديد الأسـباب والعوامل والدوافع وراء ترك المدرسة. ومعظم الأبحاث المتوافرة تنطلقُ من نقطة تفحص صفات الطلاب المتسـربين. أما الأسـئلة التي تقـود البحث الحالي، فهي تهدف إلى تحديد صفات المتسـربين هذه التي تجعلهم مختلفين عمّن يكملون دراسـتهم الثانويـة. وعلى الرغم مـن أننا نعرف الكثير عـن الصفات الفردية للمتسـربين من مدارس الأونـروا في لبنان، فإنّ معظم الأبحاث لم تتعدَّ التسـجيل الإحصائي لظاهرة التسـرب من المدارس.

تقدِّم الدراسـات التي تعتمد بشـكل حصري على البيانات الإحصائية صورةً عامة عن المتسـربين، ولكنها لا توفر للباحث معلومات عن دوافع وتجارب الطلاب الذين اختاروا التسـرب من المدرسة. ولذلك فقد تبنّت هذه الدراسة الطريقة النوعية حتى تستطيع تغطية التجارب الصغيرة لحالات التسرب المنفردة وفي الوقت ذاته توفّر فهماً كليّاً للظاهرة. وعليه فـإن أجنـدة البحث لهذه الدراسـة تحدد ثلاثة مجـالات للبحث في مـدارس تابعة للأونروا تتواجد في مواقع مختلفة ولديها معدلات متفاوتة من التحاق الطلاب بها، وتسـربهم منها، وهـي: (1) العلاقات بين أولياء الأمور والمدرسـين، (2) متابعـة الطلاب، (3) تفاعل الطلاب والمدرسين. ولذلك فإن هذا التقرير يراجع المواد المتوافرة حالياً بما فيها البيانات الإحصائية والتوصيات المنشـورة، إضافة إلى إجراء بحث نوعي أصلي. إن القيام بكل ذلك مجتمعاً هو أمر ضروري لتصميم إسـتراتيجية تعتمد على العمل لمعالجة مسـألة التسـرب من المدارس في المخيمات الفلسطينية في لبنان.

الخلفية النظرية:

يسـتند الأسـاس النظري لظاهرة التسـرب في مدارس الأونروا في لبنان إلى ما يُطلق عليه فـي الأدب التربـوي بالنظريـة العرقيـة (Critical Race Theory). فالنظرية العرقية تخصُّص علمي أكاديمي يناقش مفهومَ العرق أو الأقلية الاثنية في علاقته الوثيقة بمفهومي القانون والسـيادة. وتنتقد النظريـة العرقية في صميمها تهميش الأقليـات الاثنية، وتميُّزِ الأعـراق السـائدة طبَقيًا واجتماعيًا وثقافيًـا وتربوياً. فالنظرية المعرفية تفسـر أثر العرقَ والتمييز العرقي على مضمون العملية التربوية والممارسـات التعليمية. وقد قدّم الباحثون في مجال التربية شـروحات حول اعتبار العرق أو الاثنيـة عاملاً من العوامل التي تزيد من نسب التسرب المدرسي لدى مجموعات ثقافية معينة كما هو الحال عند الأفارقة الأمريكيين، وذلك نتيجة للتمييز المضاعف الذي يتعرضون له في المدارس الأمريكية (Brown, 2010; Matsuda, Lawrence, Delgado, & Crenshaw, 1993).

وفـي لبنان، عززت سياسـات الحكومات المتتالية - منذ عـام 1948م وفي مرحلة ما قبل الحرب الأهلية وبعدها - هذه النظرية، وذلك من خلال إصدار سلسـلة من القوانين المجحفة بحق اللاجئين الفلسـطينيين - كقوانين العمل والسـكن والبناء - والتي أثّرت بشـكل مباشر وغير مباشر على ازدياد معدلات تسرب الطلاب الفلسطينيين من مدارس الأونروا في لبنان

على الرغم من أن نسب التعليم عند الفلسطينيين عموماً وفي دول عربية أخرى محيطة - كالأردن وسوريا والأراضي الفلسطينية المحتلة - هي من أعلى النسب في منطقة الشرق الأوسط والوطن العربي (Demirdjian, 2007). وفي عرضنا هذا سنبرز أهم العوامل المرتبطة بظاهرة التسرب مع ذكرنا لمعظم هذه العوامل أكانت رئيسية أو فرعية، مباشرة أو غير مباشرة وذلك من خلال ربطها بالدراسات السابقة والتي أجريت على الطلاب اللاجئين -الفلسطينيين أو غير الفلسطينيين - في بعض الدول النامية. وهدفنا من هذا العرض مناقشة العوامل المشتركة التي تسبّب أو تزيد من نسب التسرب المدرسي لدى الطلاب اللاجئين في شتى مناطق العالم. وبمعرفة ما تتقاطع أو تتمايز فيه بعض هذه العوامل مع تلك التي تؤثر بشكل كبير في قرار الطلاب الفلسطينيين بترك مدارسهم في لبنان، يمكننا التحكّم في كثير من مسبباتها لكي تساعد في التغلب على ظاهرة التسرب المدرسي. ولكن قبل عرضنا للعوامل المرتبطة بالتسرب، سنحاول أن نقدم تعريفاً إجرائياً لمفهوم التسرب من مدارس الأونروا.

تعريف التسرب من مدراس الأونروا:

لا يوجد توافق عالمي على التعريف الدقيق لمصطلح «المتسرب من المدرسة». إلا أن معظم الباحثين تبنوا التعريف الذي تستخدمه الحكومة الفدرالية للولايات المتحدة الأميركية وهو:

«المتسرب من المدرسة هو طالب يترك المدرسة لأي سبب غير الموت، قبل أن يكمل دراسته ويحصل على شهادة الدبلوم المعتادة ولا ينتقل إلى مدرسة أخرى. ويعتبر الطالب متسرباً بغض النظر عن وقت حدوث التسرب، (أي: خلال أو بين الفصول الدراسية المعتادة). والطالب الذي يترك المدرسة خلال العام، ولكنه يعود خلال فترة التبليغ عن الحضور (بما في ذلك البرنامج الصيفي)، لا يعتبر متسرباً (Bylsma & Ireland, 2005)».

ويتبنّى هذا البحث تعريف بيلاغير bilagher (2006) للمتسرب من مدارس الأونروا الذي يقول: إن «المتسرب من مدارس الأونروا هو اللاجئ - ليس بالضرورة أن يكون لاجئاً مسجلاً - الذي تنطبق عليه جميع المعايير الآتية:

1. الطالب اللاجئ الذي كان في مرحلة من المراحل مسجلاً في المدرسة التي سجلته على أنه تارك للمدرسة، وشارك في التعليم، أو كان يعتزم المشاركة في التعليم.
2. الطالب الذي (أ) تغيب عن المدرسة لأكثر من 20 يوماً دون سبب أو أية حجة مقنعة، أو (ب) ترك المدرسة رسمياً.
3. الطالب الذي لم يكمل تعليمه في المدرسة المسجل فيها أو في أي مكان آخر (أي: أنه لا يمتلك أية شهادة تثبت أنه أكمل التعليم الأساسي بنجاح)[1].
4. الطالب الذي، وحسب علم مدير المدرسة: (أ) هاجر أو (ب) سجل في مدرسة مشابهة في مكان آخر، أو (ج) انتقل، أو (د) تغيّب بسبب المرض، أو (هـ) سُجن (ص.9).

(1) يتألف التعليم الأساسي الإلزامي في لبنان من مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط (الصفوف 1 – 9) كما هو الحال في نظام التعليم الفرنسي، ولذلك فإن «الشهادة» تعرف باسم البريفيه. إلا أن بعض الطلاب يكملون الصف التاسع ويخضعون للامتحان ولكنهم لا ينجحون. ولكن باستطاعتهم الحصول على شهادة حضور من وزارة التربية والتعليم العالي مما يمكنهم من دخول مجال التعليم المهني.

عوامل عامة ترتبط بالتسرب من المدرسة:

أظهرت الأبحاث العامة عن ظاهرة التسرب من المدارس أن هذه الظاهرة ترتبط بعوامل متعددة، وأنها عملية انفصال طويلة الأمد تحدث خلال فترة زمنية وتبدأ في الصفوف المبكرة. وفي الولايات المتحدة الأميركية حدّد المركز الوطني لإحصاءات التعليم والمنظمات البحثية الخاصة نوعين من العوامل المرتبطة بالتسرب: العوامل المرتبطة بالعائلات والعوامل المرتبطة بتجربة الفرد في المدرسة (Aud, et al.,2011).

ويرتبط عدد من العوامل الخاصة بخلفية العائلة مثل الوضع الاجتماعي-الاقتصادي، العرق/ الأثنية، والعائلات ذات المعيل الواحد، وتحصيل الأشقاء العلمي، وحركة العائلة، بظاهرة التسرب من المدرسة (Abdunnur, et al., 2008; Bilagher, 2006; Bridgeland, DiIulio, & Morison, 2006; Doud & Dgheim, 2009; Nicaise, Tonguthai & Fripont, 2000). ومن بين هذه العوامل كان الوضع الاجتماعي- الاقتصادي، الذي يُقاس في أغلب الأحيان بدخل الوالدين والمستويات التعليمية، وهو العامل الأقوى ارتباطاً بالتسرب من المدرسة. وأظهر عدد من الدراسات كذلك أن الفئة الأكثر عرضةً للتسرب من المدرسة هم الطلاب الذين يأتون من عائلات ذات معيل واحد أو الطلاب الذين ترك شقيق أكبر لهم المدرسة، مقارنة مع الطلاب الذين ليسوا كذلك (Berliner, Barrat, Fong, & Shirk, 2008; Bridgeland, et al., 2006). ويمكن أن تؤثّر عوامل أخرى في الحياة الأسرية مثل: مستوى مشاركة ودعم الأبوين، وتوقعات الأبوين التعليمية، ونظرة الوالدين للمدرسة واستقرار البيئة العائلية، على قرار الطالب البقاء في المدرسة.

كما أن أداء الطالب المدرسي السابق يرتبط باحتمالات تسربه من المدرسة، على سبيل المثال، تظهر بعض الأبحاث أن الطلاب الذين كان تاريخ تحصيلهم الأكاديمي ضعيفا بشكل واضح من خلال تدني العلامات أو تدني علامات الاختبارات، هم الأكثر عرضةً لترك المدرسة مقارنة مع الطلاب الذين لهم تاريخ من النجاح الأكاديمي (Ampiah & Adu-Yeboah, 2009; Nicaise, Tonguthai & Fripont; 2000). إضافة إلى ذلك، فإن الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن معدل أعمار طلاب الصف، أو ربما أعادوا الصف هم أكثر عرضةً لترك المدرسة. ومن بين العوامل المدرسية الأخرى المرتبطة بترك المدرسة أن يكون للطالب تاريخ من التسبب بالمشكلات، ومعدلات أعلى من التهرب من المدرسة والتأخر. كما أشارت الأبحاث إلى أن معدلات التسرب ترتبط بالعديد من صفات المدارس نفسها مثل حجم المدرسة ومستوى الموارد المتوافرة، ودرجات الدعم الاكاديمي والانفعالي المقدمة للطلاب.

عوامل ترتبط بتسرب أطفال اللاجئين من المدرسة:

تتعدد العوامل المرتبطة بظاهرة التسرب المدرسي عند أطفال اللاجئين المسجلين في مخيمات اللجوء، بل تتقاطع بعض هذه العوامل مع تلك التي ترتبط بتسرب الطلاب غير اللاجئين. فقد أظهرت الأبحاث في لبنان وجود عوامل رئيسية، وأخرى ثانوية لتسرب الأطفال الفلسطينيين من مدارس الأونروا (Sirhan, 1996; Ugland, 2003). ووجد بحث بيلاغير (Bilagher, 2006) ثلاثة أسباب رئيسية للتسرب من المدارس أكدتها نتائج

أبحاث غصن (Ghosn, 2007). وكشف البحثان أن أكثر الأسباب شيوعًا هي الحاجة إلى البحث عن عمل. وكان ضعف التحصيل العلمي هو ثاني أكثر الأسباب شيوعاً بينما شكّلت الخطوبة أو الزواج المبكر معًا ثالث أكثر الأسباب شيوعاً. كما حددت النتائج عوامل ثانوية ترتبط بارتفاع معدلات التسرب من المدرسة، ومن بينها معدل أعمار المعلمين، ومعدل أقدمية المعلمين، ومعدل حجم الصف ونسبة الطلاب إلى الأساتذة. ولكن معدلات النجاح في امتحان البريفيه وحجم المدرسة ونوع دوام المدرسة (نظام الفترة الواحدة مقابل نظام الفترتين) لم تظهر فرقا إحصائيا كبيراً. وإضافة إلى ذلك ظهرت الأمور الستة الآتية:

(أ) يبدو أن ضعف التحصيل المدرسي هو جزء من المعادلة (يمكن أن يؤدي إلى الفشل والعزلة الاجتماعية، وربما الشعور بالعار في النهاية)؛ (ب) ليس جميع المتسربين يرغبون في العودة إلى المدرسة؛ (ج) ليس كل المتسربين ذوي سلوك إشكالي، فالعديد منهم وُصِف على أنه «لطيف» ومؤدب وحتى «رائع»؛ (د) يبدو أن الفَقر هو الصفة الثابتة لدى من يعرّفون بأنهم متسربون من المرحلة المبكرة من المدرسة. معظم المتسربين يعيشون في ظروف سكنية صعبة (غرفتان لنحو عشرة أشخاص)؛ (هـ) يبدو الآباء غائبين في أغلب الأحيان التي يتسرب فيها الطلاب؛ (و) يبدو أن البيئة الثقافية تؤدي إلى الزواج المبكر.

وفي دراسة مقارنة للمناهج التربوية للاجئين الفلسطينيين في لبنان واللاجئين التبتيين في الهند تبيّن أن المناهج التربوية المقدمة للاجئين التبتيين أكثر فعالية وارتباطاً بواقع وثقافة وتراث وتاريخ شعب التبت. وقد شكّل هذا عنصر جذب للطلاب التبتيين كون المدرسة مرتبطة بالبيئة الاجتماعية المحلية للاجئين التبتيين على الرغم من ابتعادهم عن وطنهم الأم. أما في الحالة الفلسطينية فقد ظهر عنصر اللامبالاة عند العديد من الطلاب الفلسطينيين كون المناهج التربوية لا تعبر بشكل مباشر عن الواقع الحياتي والمحلي لهؤلاء اللاجئين، بل لا تتطرق إلى تاريخهم وتراثهم وثقافتهم المحلية (Corrigan, 2005).

وفي دراسة مسحية على الطلاب العراقيين اللاجئين في سوريا، أظهرت نتائج الدراسة ازدياد نسب عمالة الأطفال إلى ما يقدر ب 10% من مجموع الأطفال العراقيين اللاجئين في سوريا، وذلك نتيجة لازدياد معدلات الفقر وصعوبة الأحوال الاقتصادية التي يعاني منها أولياء أمورهم ورغبة هؤلاء الأطفال، وخاصة الذكور منهم في التخفيف من أعباء الحياة الاقتصادية عن أهاليهم. وتبعاً للإحصاءات الحكومية السورية، تناقص عدد الطلاب العراقيين اللاجئين في المدارس الحكومية السورية بشكل ملحوظ من 49132 طالباً وطالبة في العام الدراسي 2007/ 2008 إلى 32425 طالباً وطالبة. ويُذكر بأن عدد اللاجئين العراقيين المسجلين في سوريا وصل ما يقارب 1200000 لاجئ، وهم غير مسموح لهم قانونياً بمزاولة الأعمال الماهرة كغيرهم من السوريين. كما أشارت الدراسة إلى العلاقة الإيجابية بين معدلات تسرب الإناث ومعدلات الزواج المبكر، وصعوبة الأوضاع الاقتصادية للاجئين العراقيين (IRIN, 2009, 2010). وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات التي أُجريت في دول نامية أخرى على أوضاع اللاجئين إذ أكدت الدراسات على وجود علاقة إيجابية بين ازدياد معدلات تسرب الإناث وازدياد معدلات الزواج المبكر لدى اللاجئين في مخيمات داداب في كينيا (Pflanz, 2012)، ومخيمات الأفغان في بلوشستان (Rugh, 2000).

وفي دراسة عن الآثار النفسية لاكتظاظ الصفوف بالطلاب الفلسطينيين في مدارس الأونروا في الضفة الغربية وقطاع غزة، أظهرت الدراسة عدم قدرة المعلمين على التركيز على المشكلات الأكاديمية والسلوكية للطلاب في ظل وجود أعداد كبيرة منهم في الصفوف. وقد كان لعامل الاكتظاظ والضوضاء إضافة إلى عوامل أخرى - كغياب النشاطات اللامنهجية، وقلة الخدمات الإرشادية وعدم توافر المستلزمات التعليمية والملاعب الكبيرة- الأثر السلبي في عدم مراعاة الخصوصية الفردية للعديد من الطلاب، ومن ثَمَّ تفضيل الكثير منهم ترك المدرسة خاصة مع عدم توافر الوقت الكافي للمعلمين للتفاعل معهم، أو تقديم خدمات إرشادية خارج الغرف الصفية (Farah, 2000).

وقد أشار تقرير حديث صادر عن منظمة اليونيسكو على أوضاع 140 الف نسمة من اللاجئين التايلنديين والبورميين في تسع مخيمات في تايلندا إلى وجود عوامل عدة مرتبطة بازدياد نسب التسرب المدرسي، كافتقار البيئة التحتية المدرسية لمستلزمات أساسية منها اكتظاظ الصفوف بالطلاب، وعدم توافر العدد الكافي من المختبرات العلمية المجهزة والوسائل التعليمية والكتب المدرسية، فضلاً عن قلة عدد المدرسين المدرّبين والخبراء المختصين في مجالي الإرشاد والتوجيه والتربية الخاصة (Oh, 2010).

الدراسة الحالية

هذه الدراسة هي جزء من برنامج بحث أطلقته الأونروا - لبنان ومعهد عصام فارس للسياسات العامة والشؤون الدولية في الجامعة الأميركية في بيروت في إطار مشروع بتمويل من الاتحاد الأوروبي بعنوان «دعم تحسين الظروف المعيشية في المخيمات الفلسطينية في لبنان». وكانت المرحلة الأولى من البرنامج دراسة كمية مستندة إلى دراسة مسحية لعينة أجراها عبد النور وآخرون (2008) حددت حدوث وتوزيع التسرب من المدرسة إضافة إلى أسبابه الرئيسية. وتشكل الدراسة الحالية المرحلة الثانية من البرنامج البحثي، وهي عبارة عن تحليل نوعي عميق لأسباب التسرب من المدرسة، وربما وضع حلول له. وتستند إلى مقابلات فردية مع الطلاب المتسربين من المدارس إضافة إلى سلسلة من المجموعات البؤرية مع مدرسين ومديري مدارس وأولياء أمور. أما المرحلة الثالثة من برنامج البحث فستبني على نتائج المرحلتين الأولى والثانية من أجل تطوير برنامج تدخل مبني على التجربة يعالج التسرب المبكر من المدرسة.

أهداف الدراسة:

يعتبر التسرب المدرسي في واقع الحال خياراً منطقياً اعتماداً على قيمة أو فائدة المدرسة، كما يراها الطالب أو العائلة أو المجتمع، والعقبات والتضحيات التي ينطوي عليها الذهاب إلى المدرسة. ومن هذا المنطلق فإن أحد الأهداف الأساسية لهذا المشروع هو إبراز وجهات نظر الأهالي والمعلمين والمعلمات والطلاب الفلسطينيين المتسربين فيما يتعلق بأسباب التسرب المدرسي وسبل التغلب عليها. وينبثق من هذا الهدف العام أهداف فرعية أخرى تتلخص فيما يلي:

(أ) التعرف عن قرب على الأسباب الاقتصادية والاجتماعية والمرتبطة بعمالة أطفال المخيمات الفلسطينيين وعلاقتها بظاهرة التسرب من المدارس.

(ب) دراسة أثر قوانين العمل اللبنانية على دافعية الطلاب نحو إكمال تعليمهم المدرسي.

(ج) مناقشة السياسات التربوية والمنهجية المتبعة في مدراس الأونروا وعلاقتها بتسرب الطلاب.

(د) تحديد الأدوار التي يلعبها الأهالي والآباء في الحد أو الزيادة من نسب التسرب المدرسي.

أسئلة الدراسة:

تتحدث الدراسة عن أسباب التسرب المدرسي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان، وسبل التغلب عليها؛ لذا فإن السؤال الرئيسي للبحث هو: «ما هي أسباب ظاهرة التسرب المدرسي في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان؟»، وينبثق من هذا السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة:

(أ) ما مدى تأثير عمالة الأطفال على ظاهرة التسرب من المدرسة؟

(ب) ما مدى تأثير قوانين العمل اللبنانية على ظاهرة التسرب؟

(ج) ما تأثير المدرسة في مخيمات اللاجئين على ظاهرة التسرب؟

(د) ما دور الأهل في هذه الظاهرة؟

منهج البحث

إن أحد الأهداف الأساسية لهذا المشروع هو إبراز أصوات الطلاب الفلسطينيين المتسربين، وجعلها في مركز البحث في هذه القضية، ومن ثَم تجاوز مجرد الخروج بإحصاءات عن ظاهرة التسرب من المدارس. إننا ننظر إلى المتسربين من المدارس وأولياء الأمور والمدرسين وغيرهم من الأطراف كجهات معنية بهذه المسألة؛ ولذلك فإن تفكيرهم وأفكارهم ومشاعرهم مهمة جداً لتطوير أجندة بحث مسؤولة، وبرنامج تدخل فعّال.

لقد تبنّينا المنهج النوعي في البحث بسبب «انفتاح» هذا النوع من التقصي و«سماحه للباحث بمعالجة واحترام التعقيد المتأصل في المسألة» (Glesne & Peshkin, 1992: 7). وإضافة إلى ذلك فإن المنهج النوعي يقر بأن الواقع هو بناء اجتماعي يجب دراسة تعقيد وسياق البيانات الناشئة فيه. إن الأهمية الإحصائية للطلاب اللاجئين الفلسطينيين المتسربين في لبنان تحمل لدى المديرين التعليميين على ما يبدو وزناً أكبر من الروايات الشخصية للمعاناة. ولكن الدراسات التي تستند إلى البيانات الإحصائية فقط لتصوير ظاهرة التسرب لا توفّر، ولا تهدف إلى أن توفر، للباحث أو للقارئ نافذة على تجارب المعنيين بهذه القضية والمنطق الذي يدفعهم إلى ذلك التصرف. ولذلك فإن بحثنا الإثنوغرافي يعطي صوتاً أقوى للنضال الجماعي للمعنيين ويبرز التقاطعات في العديد من القضايا المعقدة. فالبحث النوعي يتيح لنا تسليط الضوء على حقيقة أنه من غير الممكن تصوير مشكلة التسرب من المدرسة بطريقة مبسطة. وبدلاً من ذلك يتعيّن علينا الأخذ في الاعتبار البنى الاجتماعية والاقتصادية اللبنانية المهيمنة وأثرها على

المجتمع الفلسطيني في لبنان. وإضافة إلى ذلك، فلا يمكننا ببساطة دراسة كيف يؤثّر المجتمع المهيمن على التسرب من المدارس، ولكن علينا كذلك أن ندرس إستراتيجيات البقاء التي يستخدمها الطلاب والمتسربون وعائلاتهم والمجتمعات في مختلف تفاعلاتهم مع هياكل القوة المهيمنة التي تحدث فيها عملية التسرب من المدارس. ونبدأ مع آراء وروايات الطلاب أنفسهم ونقارب القضايا من منظورهم. ومن خلال ربط روايات الطلاب ببعضها البعض وربطها بالقضايا الاجتماعية الأوسع، فإننا نهدف إلى إيجاد تفسير منطقي لتعقيد تجارب طلاب المدارس الفلسطينيين.

طريقة البحث

إن الطرق النوعية المحددة التي نتبناها في هذا البحث هي المقابلات شبه المقننة، والمجموعات البؤرية أو المستهدفة. ونحن نعتقد أنه بالتحدث مباشرة مع الجهات المعنية (أي: المعلمين/ المدراء وأولياء الأمور) المشاركة في الخبرات اليومية في المدرسة، فإننا نعكس - بأكبر قدر من الفعالية والكفاءة - القضايا التي تلعب دوراً في قرار ترك المدرسة. وتتضمن هذه الطريقة الدخول إلى بيئة أربع مدارس وتجنيد مشاركين. ونظراً لصغر أعمار العديد من المشاركين في هذا البحث، فقد آثرنا إعطاء الأولية لعدد من الجوانب الأخلاقية التي تشتمل على مسائل الموافقة والسرية، وحساسية الأشخاص، و مواضيع البحث، والاستغلال، ومسؤولية الباحث في نشر نتائج البحث. ولذلك فقد قمنا بالتعريف عن المدارس بالأرقام/الموقع، وكذلك التعريف بالطلاب بأسماء وهمية (إلى جانب الخلفية الاجتماعية، والعمر، ومخيم اللاجئين).

اختيار المدارس والمشاركين:

اشتملت المجموعات المستهدفة في هذه الدراسة على عدد من الطلاب المتسربين، إضافة إلى مجموعات بؤرية تتكون من طرفين رئيسين من الأطراف المعنية: (أولياء الأمور والمدرسين/ المديرين)، ومنطقتين جغرافيتين (بيروت والجنوب [صيدا وصور])، واستثنيت المنطقة الشمالية التي تضم مخيمين رئيسيين للاجئين الفلسطينيين، وهما نهر البارد والبدّاوي بعد أن اتفق الباحثون ومسؤولو الأونروا على أنه نظراً للوضع المعقد في الشمال منذ العام 2007، فإن النتائج ستكون غير سليمة بسبب المشكلات في اختيار عينة ممثلة. وقد استند اختيار أربع من مدارس الأونروا المستخدمة كدراسة حالات إلى ثلاثة معايير هي (1) الموقع، (2) معدلات التسجيل، (3) ومعدلات التسرب. وبعد الحصول على موافقة مجالس إدارة المدارس الأربع، بدأنا في إجراء مقابلات شبه مقننة مع مجموعة مختارة من الطلاب المتسربين، كما بدأنا في إجراء مناقشات لمجموعات بؤرية مع أولياء الأمور والمدرسين ومديري المدارس.

وتم الحصول على بعض بيانات المتابعة هذه على مستوى مجلس المدرسة من أجل الحصول على فهم عام للمفاهيم الرسمية للطلاب المتسربين. وقمنا شخصياً بمقابلة ما مجموعه 11 طالباً فلسطينياً، جميعهم تركوا المدرسة من واحد من الصفوف من السابع إلى التاسع في أربعة من مخيمات الأونروا المختارة في لبنان. وفي كل مدرسة تم اختيار الطلاب، بحيث يمثلون الجنسين. كما أجرينا ست مناقشات لمجموعات بؤرية مع الطلاب والمدرسين/ المديرين وأولياء الأمور. شملت عينة المجموعات البؤرية (37) من المديرين

والمعلمين و(7) أولياء أمور، و(2) من الطلاب. وقد تحددت معايير الاختيار بحيث يمثلون الجنسين. وقد تعمدّنا أن تشتمل المجموعة على عدد من المدرسين الشباب وعدد من المدرسين الذين يتمتعون بخبرة عملية واسعة. أما عينة أولياء الأمور فقد اختيرت بحيث تعكس مختلف الخلفيات الاجتماعية - الاقتصادية للعائلات الفلسطينية. وقد أدرجنا المدارس وكذلك عدد كل نوع من أنواع الأطراف المعنية الذي تم أخذه منها في الجدول أدناه.

جدول (1) تركيبة المجموعات البؤرية بحسب المدارس

الجهة المعنية	بيروت المدرسة (1)	صيدا المدرسة (2)	صيدا المدرسة (3)	صور المدرسة (4)	المجموع
معلمون / مديرون	9	4	8	16	37
أولياء أمور وطلاب*	4	–	–	–	4
أولياء أمور	–	–	–	5	5
المجموع	13	4	8	21	46

* أولياء أمور و2 طلاب.

إجراءات الدراسة وأدواتها:

قمنا في تصميمنا لأدوات البحث بتحديد قضايا وعوامل اجتماعية واقتصادية وتربوية معينة مرتبطة بتسرب الطلاب من مدارس الأونروا، ونرغب في معالجتها، ومعتمدين بذلك على نتائج دراسات إحصائية سابقة قام بها عبد النور وآخرون (2008) واليونيسيف (UNICEF, 2009)، والتي أشارت إلى أن عوامل الفقر، وعمالة الأطفال، ونقص البرامج التعليمية المناسبة، وغياب التخطيط للمستقبل (أي التخطيط المهني والعائلي) والقانون اللبناني الذي يحظر على اللاجئين الفلسطينيين ممارسة معظم المهن أو امتلاك عقار، تمثّل كلها تحديات تواجه جميع الطلاب من اللاجئين الفلسطينيين في لبنان. إن هذه العوامل هي السبب الأساسي للعديد من الظواهر الحرجة. كما أنه من العوامل المهمة كذلك زواج الفتيات مبكرًا، وتفكك العائلات بسبب الطلاق أو الانفصال أو الوفاة. وقد كانت هذه العوامل هي نقطة البداية لأسئلة المقابلات غير المقننة والمجموعات البؤرية التي تغطي فعليًا مجموعة أوسع من الأسئلة بما فيها تقييم التعليم من وجهة نظر المشاركين.

المقابلة غير المقننة مع الطلاب المتسربين: ارتكزت هذه المقابلة على أربعة محاور رئيسة استمرت ما يقارب الساعة الكاملة لكل مقابلة. ناقش الباحث في المحور الأول أسباب وتاريخ تسرب الطلاب من مدارسهم، وعدد المرات التي تسربوا وعادوا فيها إلى المدرسة، إضافة إلى الأسباب التي جعلتهم يقرّرون الرجوع إلى المدرسة في مرحلة دراسية معينة. وناقش الباحث في المحور الثاني سياسة إعادة تسجيل الطلاب في المدارس والصعوبات التي واجهها الطلاب في العودة إلى المدرسة، إضافة إلى الممارسات الإدارية والتعليمية في هذه المدارس. وتطرّق الباحث في المحور الثالث إلى علاقة الطلاب المتسربين بالمدرسة ومعلميهم وأقرانهم، وأثر هذه العلاقات على قراراتهم بترك المدرسة من عدمها. فضلاً عن الصعوبات الحياتية والاقتصادية والمتمثلة في عمل الطلاب في أثناء الدراسة أو العطلة الصيفية. أما المحور الرابع والأخير فتناول قضايا تخص الطلاب المتسربين وخططهم

المستقبلية وهواياتهم الشخصية. وفي هذا المحور دارت أسئلة افتراضية سُئل فيها الطلاب عن خططهم واقتراحاتهم لتحسين مستوى التعليم والوقاية من التسرب المدرسي في حال تم تعيينهم مديري مدارس، أو كانوا أولياء أمور لأطفال كانوا عرضةً للتسرب المدرسي.

المجموعات البؤرية: تمحورت نقاشات المجموعات البؤرية على عدد من القضايا والمحاور الرئيسة لمدة زمنية تراوحت الساعتين لكل مجموعة بؤرية. ارتكز المحور الأول في هذه النقاشات على وصف لظاهرة التسرب المدرسي ومواصفات الطلاب المتسربين في مدارس الاونروا. أما المحور الثاني فتطرق للعوامل المدرسية والاجتماعية والأسرية والاقتصادية التي لعبت وما زالت تلعب دوراً في زيادة أو نقصان معدلات التسرب المدرسي. وناقش الباحث في المحور الثالث دور برامج الوقاية من التسرب الحالية في مدارس الأونروا، إضافة إلى نقاط القوة والضعف فيها. وتطرق الباحث في المحور الرابع للعوامل التي يجب أخْذها في الاعتبار لوضع برنامج نموذجي للوقاية من التسرب مع التركيز على العوائق والمشكلات التي قد يواجهها واضعو البرنامج. أما المحور الخامس والأخير فتمحور حول التوصيات النهائية التي يمكن للمعلمين والإداريين وأولياء الأمور تقديمها لصانعي القرار لمعالجة مشكلة التسرب المدرسي.

وعلى الرغم من أن المقابلات والمجموعات البؤرية كانت شبه مقننة حول مصفوفة مشتركة من أجل عدم إغفال أية قضايا رئيسية، فإنه تم الإبقاء عليها «مفتوحة» بشكل كاف من أجل ترك مجال لمزيد من المداخلات من المشاركين. ومن بين الجوانب التي تم استكشافها: نظام التعليم وتطلّعات الشباب وأولياء أمورهم، وجودة المدارس والمنهاج، وعبء العمل على المدرسين، والتعليم الخاص وخدمات الإرشاد، والعوائق والمفاهيم الاجتماعية، وعمالة الأطفال، منع القانون اللبناني اللاجئين الفلسطينيين من ممارسة الكثير من المهن وحظْره تملكهم لعقارات. وأجرى الباحث الرئيسي المجموعات البؤرية بمساعدة باحث ومنسق محلي يعيش في مخيم عين الحلوة، ويعمل في حقل التعليم.

النتائج والمناقشة

لقد تم عرض نتائج هذه الدراسة وتوزيعها بحيث تتمحور حول أسئلة الدراسة، وحسب المواضيع الآتية: (1) تأثير عمالة الأطفال، (2) وتأثير قوانين العمل اللبنانية، (3) وجاذبية المدارس والمرتبطة بعوامل عدة مثل العقاب البدني واكتظاظ المدارس والعمل بنظام دوام الفترتين في المدارس، وعبء العمل على المدرِّسين، والمنهاج والنشاطات اللامنهجية وخدمات الإرشاد والتعليم الخاص، (4) ودور الأهل في ظاهرة التسرب من خلال تشجيعهم للزواج المبكر خاصة عند الإناث، وعلاقتهم مع المدرِّسين. وقد اشتمل كل قسم على المداخلات من المقابلات الفردية التي جرت وجهًا لوجه، ومن جلسات المجموعة البؤرية. وإضافة إلى ذلك فإن المناقشات التي تدور حول موضوع معيّن يحتوي داخلها على أسباب التسرّب من المدارس، وكذلك الطرق الممكنة لمعالجة هذه المسألة. إن الأسباب الجذرية متنوعة ومترابطة، ومن الصعب تحديد علاقة سببية مباشرة بأي شكل عام. فالطلاب الفلسطينيون في لبنان لا يتسرّبون من المدرسة لسبب واحد فقط. فهناك العديد من العوامل التي تلعب دوراً في ذلك، ولا يمكن لأي عامل واحد - مهما بلغت خطورته - أن يتنبأ بدقة بمَن مِن الطلاب سيترك

المدرسة. وفي الحقيقة فإن عاملاً واحداً (مثلاً نقص الدافع) ربما يكون سبباً أو نتيجة لعامل آخر (مثلا إعادة الصف)، وقد يرتبط العاملان بعامل ثالث (مثلاً الفقر أو الزواج المبكر، إلخ).

وعند فحص نتائج مناقشات المجموعات البؤرية والمقابلات شبه المقننة، علينا أن نقرّ بوجود اختلال كمي بين عدد الاقتباسات «المفيدة» من المدرسين وإداريي المدارس من جهة، ومن أولياء الأمور والطلاب المتسربين من جهة أخرى. وهذا التباين هو نتيجة واضحة للاختلال في القدرة الاجتماعية بين هاتين المجموعتين. فالمدرسون والإداريون لديهم ميزة كبيرة من حيث القدرات على الاتصال الشفوي، بينما كان معظم أولياء الأمور والطلاب من خلفيات محرومة وكانوا يشعرون بعدم الارتياح في هذه الجلسات خاصة بالنسبة لموضوع التسرب من المدارس الذي يرتبط بشكل حتمي بوصمة «الفشل». تم ملاحظة أن آراء هذه المجموعات الثلاث (المدرسون/ الإداريون، الأهالي/ أولياء الأمور والطلاب) ليست متناقضة بالضرورة. وفي بعض الأحيان يبدو لدى المدرسين فهم عميق للظروف المعيشية والعوائق أمام التعليم في الأسر المحرومة. إلا أنه على القارئ أن يدرك الناحية التي لا يراها بعض المدرسين والإداريين الذين يميلون إلى إلقاء اللوم على الفاعلين (أي الطالب/ ولي الأمر) عندما يفتقرون إلى معلومات كافية تشكل خلفية حول العوامل التي أدت إلى هذا السلوك "المنحرف" (أي: التسرب من المدرسة).

أولاً ـ تأثير عمالة الأطفال:

توجد أشكال مختلفة من عمالة الأطفال التي تتراوح ما بين الأعمال المنزلية (أي: رعاية الأشقاء والشقيقات) إلى العمل المدفوع الأجر (مثل دهان المنازل، النجارة، أو العمل في مصنع أو حزب سياسي، إلخ). ولكن العلاقة بين عمالة الطفل الفلسطيني والتعليم ليست علاقة بسيطة. وربما تكون عمالة الأطفال سبباً لتوقّف الطفل عن الذهاب إلى المدرسة، أو ربما تكون نتيجة لتركه المدرسة. بيد أن تبايناً برز بين المدرسين وأولياء الأمور حول عزو دافع العمالة لدى الأطفال. فقد أكد جميع المدرسين على الدور الحاسم الذي يلعبه أولياء الأمور في تشجيع أطفالهم للعمل بغرض مساعدتهم مادياً واقتصادياً، وهذا ما أيّده بعض الطلاب المتسربين، ونفاه جميع أولياء الأمور، مدّعين أن الدافع الرئيس لعمالة أبنائهم هي إحساسهم بظروف الحياة الاقتصادية الصعبة التي تعيشها عائلاتهم.

عمالة الأطفال كسبب للتسرب من المدرسة: شعر جميع الذكور المتسربين من المدرسة أنه يُتوقع منهم، أن يتم تشجيعهم على المساهمة في إعالة الأسرة عن طريق تقديم العمل اليدوي لأولياء أمورهم أو غيرهم من الأقارب. يقول رامي، وهو صبي يعيش في مخيم عين الحلوة: «شجّعني والدي على العمل معه في دهان المنازل، وبعد فترة من الزمن أصبح هذا العمل يجذبني أكثر من الدراسة في المدرسة». وأضاف "كان أبي يسألني [أحياناً] ما إذا كان عليّ واجب دراسي أم لا، وعندما لم يكن لديه عدد كاف من العمال في صيدا، كان يطلب مني أن أساعده في أية حال». أما مازن، وهو أيضاً صبي من مخيم عين الحلوة، فقد شجّعه أعمامه على ترك المدرسة لتعلّم مهنة العائلة، وهي صنع الحلويات الشرقية، والعمل معهم في ألمانيا. أما أمجد، وهو صبي من مخيم شاتيلا، فهو متسرّب كذلك من المدرسة؛ يعمل

يوميًا مع والده في دهان المنازل. وقال أمجد: «أعمل مع والدي ثلاث أو أربع ساعات يومياً.. والعديد من أصدقائي تركوا المدرسة [كذلك]؛ لأنه عليهم أن يكسبوا دخلاً لعائلاتهم». وبالنسبة للعائلات الأكثر فقراً، فإن تكلفة الدروس الخصوصية أو رعاية الأشقاء يمكن أن تكون سببًا في عدم إرسال أطفالها إلى المدرسة. على سبيل المثال، ميس هي فتاة من حي/ مخيم الطوارئ (قرب مخيم عين الحلوة)، وأعادت الصف السابع، وتوقّفت عن الذهاب إلى المدرسة لأنها تعاني من مشكلات شديدة في التعليم وعائلتها «غير قادرة على دفع تكاليف الدروس الخصوصية». أما سوزان فهي فتاة من مخيم عين الحلوة؛ قالت: «عندما دخلت جدتي إلى مستشفى الهمشري في صيدا لمدة عشرة أيام لإجراء عملية في ساقها، بقيت والدتي معها، وخلال تلك الفترة توقفت عن الذهاب إلى المدرسة لأعتني بأخوتي الصغار الذين هم في الخامسة والسابعة من العمر». وإضافة إلى مشكلة تغيّب سوزان عن المدرسة، فقد كانت تواجه صعوبات في فهم مادتي الفيزياء والكيمياء - اللتين كانتا تدرّسان باللغة الإنجليزية - وكان والدها عاطلاً من العمل، ولم يستطع دفع تكلفة أية دروس خصوصية. أما لينا فهي فتاة من مخيم عين الحلوة، وتركت الدراسة في إحدى مدارس الأونروا؛ لأنها تريد دراسة الشريعة الإسلامية في مركز إسلامي. ولم تكشف لينا عن اسم المركز الإسلامي الذي تنوي الدراسة فيه. إلا أن والدها المتوفى كان عضوًا في إحدى الفصائل الإسلامية.

خلال مناقشات المجموعات البؤرية، اتفق جميع المدرسين على أنّ الفقر هو سبب عمالة الأطفال. وقال أحد المدرسين:

«العام الماضي فوجئت بأن طالباً في الصف السابع يعمل حارساً أمنياً لإحدى المنظمات السياسية مقابل 300,000 ليرة لبنانية [200 دولار أميركي]. كيف يمكنه أن يدرس؟ كيف يمكنه أن يعمل، وهو لا يزال قاصراً؟ كيف يمكنه أن يعمل وأن يكون طالباً في الوقت ذاته؟ هل لديه أية رغبة في الدراسة؟ إذن، والده يريده أن يعمل لكي يكسب 300,000 ليرة لبنانية، وهو لا يزال في عمر 13 عاماً. هل هذا مقبول؟»

وأكد جميع المدرّسين على أن السبب الرئيسي في عمالة الأطفال هو الوضع الاجتماعي-الاقتصادي الذي يبعث على الأسى في هذه المخيمات. وورد الفقر في غالب الأحيان كعامل يسهم في تسرب الطلاب. وتقوم أحزاب سياسية بتجنيد العديد من الأطفال للعمل معها لعدم توافر المال الكافي لهؤلاء الأطفال وعائلاتهم لتغطية نفقاتهم.

عمالة الأطفال كنتيجة للتسرب من المدرسة: خلال مناقشات المجموعات البؤرية، لم يقرّ أيّ من أولياء الأمور بأنهم يجبرون أطفالهم على ترك المدرسة لمساعدتهم. وكانوا يقولون: إن الأطفال هم الذين قرّروا ذلك. جمال هو والد أحد الطلاب في مخيم الرشيدية، أكد أن ابنه هو الذي قرر ترك المدرسة. وقال:

«لقد ترك ابني الأكبر المدرسة نتيجة قرار المدير معاقبته ونقله مع طلاب آخرين يثيرون المشكلات إلى مدرسة البرج الشمالي. وأنا أعتقد أن ذلك كان قراراً قاسياً جعله [ابني] يرفض الانتقال إلى مدرسة أخرى، ويتحدى ذلك القرار ... وقد رتّب ذلك القرار عليّ [كذلك] مزيداً من التكاليف، حيث كان عليّ دفع تكلفة المواصلات من [مخيّم] الرشيدية إلى [مخيّم] البرج الشمالي. لقد ارتكب الطلاب غلطة. إلا أن العقوبة كانت قاسية للغاية. إن

مديـر التعليم [في صور] عاقب [بقـراره هذا] الطلاب وأهاليهم.. [ومـن ثَمّ] أفضّل تعليم ابني مهنتي، وهي التصوير. هذا أفضل من أن أتركه في الشارع».

أكـد بعـض أولياء الأمـور أن الطالـب قرّر من تلقـاء نفسـه التضحية بتعليمـه من أجل عائلتـه. إلا أنهم بدوا وكأنهم يشـرّعون عدم ذهاب أولادهم إلى المدرسـة لكي يسـاعدوا في إعالة الأسـرة، أو من أجل بقائهم الاقتصادي الشـخصي. خالد هو أب لستة أطفال في مخيم الرشيدية، وتحدّث عن أسباب التسرّب من المدرسة. قال خالد:

«ربمـا تكـون [ظـروف] المجتمع الـذي نعيش فيـه.. مثل نقـص الوظائـف والدخل هي السبب. كيف يمكن لمزارعين يكسبون [نحو] 7 - 10 دولارت في اليوم تغطية نفقات مدارس أولادهم؟ إن الحياة في المخيمات صعبة للغاية».

وقـال خالد إن ابنته تركت المدرسـة لأنهـا كانت «محرجة من إعادة الصف السـادس مع فتيـات يصغُرنهـا سـناً، وهي تعمـل الآن مصففة شـعر». وأوضـح خالد كيـف أن «بعض الصبيـان يتركون المدرسـة عند بلوغهم عمر 10 أو 11 عاماً للعمل لمسـاعدة ذويهم ..، حتى الأطفـال يُظهـرون التعاطف مع أسـرهم». ولم يمنع بعـض أولياء الأمـور أولادهم من ترك المدرسـة. مثلاً يقول منير: «لقد تركت المدرسة لأنني لم أحبها، وأفضل العمل». إلا أن أياً من والديه أو أقاربه لم يعترض بشـكل فعلي على نيّته ترك المدرسـة. وتحـدّث منير عن «ترك بعض أصدقائه المدرسة لأسباب عائلية .. شعروا أنهم مجبرون على العمل، إما لأن والدهم مريض، أو لأنه تُوفي».

ونلاحـظ في كل ما سـبق توافـق نتائج هذه الدراسـة النوعية مع غيرها من الدراسـات السـابقة بارتباط ازدياد نسـب عمالـة الاطفال بازديـاد معدلات الفقـر، وصعوبة الأحوال الاقتصادية التي يعاني منها أولياء أمورهم، ورغبة هؤلاء الاطفال وخاصة الذكور منهم في التخفيـف من أعباء الحياة الاقتصادية عن أهاليهم كمـا هو الحال في عند الطلاب العراقيين اللاجئـين فـي سـوريا (IRIN, 2009, 2010) وغيرهـا من الدراسـات التـي أجريت على الطـلاب الفلسـطينيين اللاجئـين (e.g. Abdunnur, Abdunnur & Madi, 2008; Bilagher, 2006; Ghoson, 2007; Ugland, 2003).

ثانياً ـ تأثير قوانين العمل اللبنانية:

اتفق جميع المدرسـين وأولياء الأمور على أن الحظر الـذي يفرضه القانون اللبناني على ممارسة اللاجئين الفلسطينيين معظم المهن الماهرة، هو واحد من الأسباب الرئيسية لظاهرة التسـرب مـن مدارس الأونـروا، خاصة لدى الذكور، وبعـد المرحلة الإعدادية من الدراسـة. وعلى الرغم من التغيير الذي أجري مؤخراً على القانون والمرسوم الوزاري الذي تم توقيعه في شـباط/فبراير 2011، إلا أن مشكلة منع الفلسطينيين من ممارسة معظم المهن لا تزال في الواقـع بدون عـلاج، حيث إن هذه التغييرات يجب أن يقوم بها رؤسـاء النقابات المهنية. إن عدم قدرة الطلاب الفلسـطينيين علـى اختيار مهنهم بحرية أدى إلى شـعور عام بالاحباط، وانعـدام الدافعيـة نحو التعليم من قبل الطلاب. وأوضح مدرس فلسـطيني في بيروت ذلك بالقول: «إن هذه [الديناميكية] لها تأثير سـلبي قوي على الحالة النفسـية [للفلسطينيين]. لا يوجد أمل .. نحن نعيش كلاجئين ليس لهم حقوق، ولا توجد وظائف إذا ما فكر الشـخص

فـي إكمال تعليمـه .. وكل ذلك يؤثر علـى التعليم». وأضاف مدرس آخر: «[يشـعر الطلاب بأنـه] لا يوجـد أمل ..، ولا أمل في الحصـول المؤهلات لتصبح [مثلاً] طبيبًا أو مهندسًـا. في لبنـان انت غير مسـموح لـك بالعمل، ولذلك فلن تحقـق أهدافك، فلماذا تعمـل من أجلها [من خلال الدراسة]؟». وقالت مدرّسة من مخيم عين الحلوة: «الفلسطينيون محرومون من حق العمل، ومن ثمّ فإن [الطلاب] يفضّلون اختصار الطريق وترك المدرسة..، وهذا التوجّه يسود أكثر بين الصبيان، ولكن بعض العائلات تجبر بناتها على العمل من أجل المساهمة في إعالة العائلـة [خاصة] عندمـا لا يكون الوالد قـادراً على تغطية الاحتياجات المالية [للأسـرة]». وأعرب أحد المدرسـين في مخيم الرشـيدية عن تشـاؤمه فـي أثناء تعليقه علـى القيود التي تفرضها السلطات اللبنانية على عمل الفلسطينيين، وقال: «لا يوجد أي ضوء في آخر النفق بالنسبة للطلاب، ويبدو لي أن هذه قصة لن تنتهي أبداً».

وتحـدّث العديد من الطلاب المتسـربين وأولياء الأمور عن قصص الأشـقاء والشـقيقات والأصدقاء الذين حصلوا على شهادات جامعية، ولكنهم منعوا من ممارسة مهنهم في لبنان بسبب وضعهم كفلسطينيين. ولا يرى العديد من الطلاب الفلسطينيين الشباب في المخيمات سـبباً للذهاب إلى المدرسـة عندما يرون في كل مكان من حولهم أن الحصول على التعليم لا يقود إلى الحصول على فرص أفضل للتوظيف. وقالت إحدى الأمهات في مخيم شاتيلا: كان تحصيل ابني المدرسـي جيداً، ولكنه لم يكن مقتنعاً [بقيمة] متابعة دراسـته..، وكان يقول لنفسـه: «لماذا أمضي حياتي في المدرسـة، وأصبـح بعد ذلك عاملاً ..، مـن الأفضل اختصار الطريق، والعمل كحداد لمساعدة والدي».

وروى أحـد أوليـاء الأمور قصة طالب فلسـطيني يحمل شـهادة جامعيـة، ولكنه يعمل الآن حـداداً. ومن المحزن أن الطلاب المتسـربين وأولياء الأمور اعتبـروا معظم الطلاب الذين حصلوا على تعليم عال «فاشلين» بسبب عدم تمكنهم من العمل في مهن ماهرة بعد تخرجهم. وتحدثوا عن الكثير من الأمثلة عن طلاب متعلّمين ولكنهم الآن عاطلون عن العمل، أو يعملون في مهن غير ماهرة. وروت أم في بيروت القصة الآتية: «عبد الله وأشـقاؤه [أي كل أولادها الذكور] يسـألون والدهم دائمًا: لماذا يجب أن نتابع تعليمنا [بعد الثانوية] عندما [نرى] أن الطلاب المتعلمين في المخيمات غير قادرين على العثور على عمل». وأضافت «زوجي لا يزال مصدومًا لأن ابني [آدم] ترك المدرسة». إلا أنه عندما سئلت ما هو برأيها القرار الصائب لآدم هل يجب أن يبقى في المدرسة أم يساعد والده في العمل، قالت: «يساعد والده ..، هذا أفضل. وعلى أي حال لا توجد فرص عمل».

ولخّص مدير إحدى مدارس الأونروا المسألة بقوله:

«فيما يتعلّق بالدولة [اللبنانية] وغياب فرص العمل، عندما يرى الطفل شقيقه المهندس بـدون عمـل، فإن الطفل يبدأ في التفكير: لماذا أتعلّم إذا كان لا يوجد عمل، من الأفضل أن أعثر على عمل من بداية الطريق. ولهذا السـبب بدأ أولياء الأمور هذه الأيام في التفكير في أنه من الأفضل أن لا يدعو الطفل يواجه مصير شـقيقه/ شـقيقته نفسـه، ولذلك فمـن الأفضل له أن يعمل. وهكذا يقبل أولياء الأمور [حقيقة] أن ابنهم ترك المدرسـة، ودخل سوق العمل مبكراً. وذلك سيساعدهم على التغلب على الوضع الاقتصادي الصعب».

وقالت والدة طالبة متفوقة تخرجت من كلية الاقتصاد من الجامعة الأمريكية في بيروت:

«أستاذ الاقتصاد الذي درّس ابنتي في الجامعة الأمريكية رشحها للعمل في شركة لبنانية لأنها طالبة متفوقة في صفها، حيث حصلت على علامة 95 من 100. وأعلن الأستاذ أن هذه أعلى علامة يحصل عليها أي طالب في مسيرته خلال حياته المهنية في الجامعة الأمريكية في بيروت. إلا أن ما يُحزن هو أن مدير الشركة رفض طلبها للعمل في الشركة. وقد سمعت ابنتي المدير يقول للاستاذ: طلبت منك أن تحضر لي مرشحا متفوقاً للوظيفة، ولكن ليس فلسطينياً».

وتحدّثت إحدى الأمهات من مخيم شاتيلا عن مثال مشابه يتعلّق بابنها الحاصل على شهادة جامعية في علوم الكمبيوتر. وقالت: «إسماعيل تقدّم بطلب عمل لدى العديد من الشركات، إلا أن طلبه رفض لأنه فلسطيني.. وهو يعمل حالياً في شركة مبيدات، ولكن في مهنة غير ماهرة.. ولا يحصل على ضمان اجتماعي، كما أن راتبه أقل من راتب العمال اللبنانيين».

وبناءً على ما سبق نجد أن أوضاع اللاجئين الفلسطينيين جاءت متوافقة مع غيرها من الدراسات السابقة كما هو الحال مع العراقيين اللاجئين في سوريا ، فهم غير مسموح لهم قانونياً بممارسة معظم الأعمال الماهرة، مما زاد من الصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها العائلات العراقية، وأثّر بشكل مباشر وغير مباشر على زيادة عدد الطلاب العراقيين المتسربين من المدارس بغرض مساعدة أهاليهم من خلال انخراطهم في أعمال يدوية بسيطة (IRIN, 2009, 2010).

ثالثاً ـ جاذبية المدارس وسياسة الأونروا التعليمية:

تكون المدرسة جاذبة للطلاب وتحول دون تسربهم منها بقدر ما تستجيب لاحتياجاتهم الفورية وتطلّعاتهم عن طريق تقديمها الخدمات الاجتماعية والأكاديمية بالقدر الكافي، وكذلك توفير التعليم الذي يحسّن آفاقهم المستقبلية. إن ممارسات المدرسة التي تقود إلى ابتعاد الأطفال وانفصالهم عنها، وفقدان الالتزام تسهم في مشكلة التسرب. وقد أوضحنا من هذه العوامل العقاب البدني واكتظاظ المدارس والعمل بنظام دوام الفترتيْن في المدارس، وعبء العمل على المدرسين، والمنهاج والنشاطات اللامنهجية وخدمات الإرشاد والتعليم الخاص.

العقاب البدني: يمثّل العقاب البدني مسألة شائكة في مدارس الأونروا في لبنان. وعلى الرغم من أن سياسات مدارس الأونروا تحظر العقاب البدني بشكل تام، كما أن إجراءات صارمة تُتّخذ عندما يتم الإبلاغ عن حالات العقاب البدني، إلا أن المتسربين وأولياء الأمور يبلغون عن وقوع حالات العقاب البدني مرات كثيرة. ومسؤولو الأونروا على علم بهذه المشكلة، ويعالجونها كجزء من عملية الإصلاح التعليمي التي يقومون بها بما في ذلك في منهاج حقوق الإنسان الذي وضع أخيراً. وتحدث تسعة من المتسربين عن العقاب البدني ووصفوه بأنه أكثر جانب كرهوه في تجربتهم المدرسية. قال أحد الطلاب: «أكره أن يعاقبنا المدرسون عقاباً بدنياً.. وليس صحيحاً أن هذا العقاب لا يمارس.. [هذا العام] ضرب أحد

المدرسين رأس طالب في الصف الثالث بالحائط والطاولة لأنه لم يكمل واجبه الدراسي». واشتكى جميع أولياء الامور بأن العقاب البدني يمثل معضلة كبيرة لأبناءهم وبناتهم في مدراس الأونروا. وقالت أم من مخيم شاتيلا: «رفض ابني الذهاب إلى المدرسة بسبب العقاب.. وكان يقدّم لي عدة أعذار كل صباح (مثل المرض أو الشعور بالغثيان) حتى لا يذهب إلى مدرسة [الأونروا]. والآن يذهب إلى مدرسة خاصة، وهو سعيد جداً؛ لأنه ليس فيها عقاب. وهو يستيقظ كل صباح ويذهب إلى هذه المدرسة [الخاصة] دون أية مشكلة». وقال أحد أولياء الأمور من مخيم الرشيدية: «وقعت مشكلة بين ابني وزميله في المدرسة، وعندما لم يستجب لأوامر المدرس، قام بضربه في مكان من جسمه كان من الممكن أن يتسبب بمقتله [مشيراً إلى منطقة خلف رقبته]. وبدأ ابني ينزف، والآن هو لا يسمع جيداً». وقال: إنه في مرة أخرى: «ضربه المعلم بعصا وكسر أحد أصابعه.. إن قدرات ابني محدودة، وربما كان المدرّس يريده حقاً أن يتعلّم..ولكن مازن [ابنه] لديه خوف من حضور دروس هذا المدرس».

وترى إحدى الإمهات من مخيم الرشيدية أن العقاب البدني هو العامل الرئيسي الذي كان وراء تدني أداء ابنتها في المدرسة. وقالت:

«عندما كانت ابنتي في صف الروضة، قالت لي المدرسات إنها طفلة ذكية جدًا ولديها قدرات عالية.. وفي الصف الأول بلغ معدل أدائها 280 من أصل 300، إلا أنه في الصف الثاني تدهور إلى 165. إنها تترك نصف أسئلة الامتحان [دون إجابة] لماذا؟ لأن معلمتها ضربتها على رقبتها من الخلف؛ [ولذلك] اصطدم رأسها بالطاولة مما تسبّب بكسر سنها. وكل ذلك لأنها لم تكمل الإجابة عن الأسئلة».

ويظهر التباين جلياً ما بين أولياء الأمور والطلاب من جهة، وبعض المدرسين والمدرسات من جهة، أخرى في مقاربتهم لمسألة العقاب البدني وأثرها السلبي على زيادة نسب التسرب المدرسي. فقد ذكر أحد المدرسين في مخيم الرشيدية: «بعد صدور القوانين التي تحظر ممارسة العقاب البدني [في مدارس الأونروا] والذي أؤيده، أستغلّها [الطلاب] بطريقة خاطئة. فعندما تطلب من الطالب {الانتباه] والنظر إلى اللوح، فإنه يرد: هذا ليس من شأنك، لا أريد ذلك». وعبّرت ثلاث مدرسات بأن العقاب البدني إجراء طبيعي لتصحيح السلوك في المدرسة والبيت. وبرّرت إحدى المدرّسات في مخيم الرشيدية العقاب البدني بالقول: إن الطلاب «لن يُعاقبوا جسدياً إذا لم يسيئوا التصرف، وهناك طلاب معتادون على العقاب البدني في بيوتهم». وقالت مدرّسة أخرى:

«من الصعب تطبيق إستراتيجيات تصحيح السلوك في المدارس. لنفترض أنه تم منعي من ضرب أو حتى الصراخ على الطالبات المشاغبات وضعيفات التحصيل. [وكبديل] أستطيع طرد الطالبة من المدرسة يومين أو ثلاثة أيام [ولكن بعد ذلك] يمكن أن تأتي الأم [إلى المدرسة] وتنتقدني على طرد الطالبة، وعلى الرغم من أنني استخدمت كل الإستراتيجيات بما فيها الإرشاد والتوجيه».

وعبّرت مدرِّسة في مخيم عين الحلوة عمّا وصفته بـ«تسرب المعلمات بسبب عبء العمل» ومنع العقاب. وقالت:

«في الوقت الحالي لا توجد سوى قلة من المعلمات في مدارسنا [الأونروا] اللواتي يستخدمن العقاب [البدني]. ربما توجد معلمة واحدة في كل مدرسة تمارس العقاب.. وبشكل عام، لا يوجد عقاب بل [توجد] حالات استثنائية. وقد أثّر ذلك على [إدارة] التعليم [داخل الصف] لأنه عندما كانت المعلمة تدخل الصف في السابق وهي تحمل العصا، فقد كان ضبط الصف أكثر صرامة.. وفي الوقت الحالي لا تجرؤ المعلمة على استخدام العقاب الجسدي. إن الطلاب هم الذين يعاقبون المدرسّين في وقتنا الحالي بمناكفتهم وإزعاجهم بهدف [التسبب] بطردهم [من المدرسة] نتيجة لاستخدامهم العقاب البدني [مع الطلاب]».

المنهاج والنشاطات اللامنهجية: يعتقد نصف المدرسين إن عدم وجود مواد في المنهاج مخصّصة لتاريخ الفلسطينيين وتجاربهم يعدّ من المسائل المهمة. ويقولون: إن عدم وجود منهج تعليمي مصَمّم خصّيصاً للفلسطينيين ساهم في شعور الطلاب بعدم الاكتراث بالنظام التعليمي. وقالت إحدى المعلمات في مخيم عين الحلوة:

«يسألني الطلاب أحياناً: لماذا ندرس عن الرؤساء والوزراء وأعضاء البرلمان اللبنانيين. وأرد عليهم: لأننا نعيش في لبنان ونتأثر بهؤلاء.. ونلاحظ أننا عندما ندرسهم تاريخ وجغرافية فلسطين، يصبحون أكثر اهتمامًا خاصة عندما نطلب منهم القيام ببحث عن قراهم في فلسطين وسؤال آبائهم وأجدادهم عنها».

وأعرب هؤلاء المدرسون عن إحباطهم من عدم التطرق لتاريخ فلسطين في الكتب المدرسية. ويمكننا تفهم إحباط المدرسين وأولياء الأمور الفلسطينيين حين مقارنة المناهج التربوية المقدمة لأبنائهم بتلك المقدمة للاجئين التبتيين في الهند على سبيل المثال. فقد تبيّن كما سبق أنّ المناهج التربوية المقدمة للاجئين التبتيين أكثر فعالية لارتباطها بواقع وثقافة وتراث وتاريخ شعب التبت؛ مما شكّل عنصر جذب للطلاب التبتيين لمتابعة تعليمهم دون الشعور باللامبالاة، والتي ظهرت بشكل جلي عند العديد من الطلاب الفلسطينيين في لبنان (Corrigan, 2005).

وبشكل عام فإن المدرسين وأولياء الأمور والطلاب يرون أن المنهاج مكثّف وصعب؛ خاصة لأن الرياضيات والمواد العلمية (أي: الفيزياء والكيمياء وغيرها) تدرّس باللغة الإنجليزية. ولكن تمايزاً ما بين المدرسين والطلاب من جهة وأولياء الامور من جهة أخرى كان ظاهراً في عدم قدرة أولياء الامور على إعطاء تفاصيل محددة عن الجوانب السلبية في المناهج المدرسية المعتمدة. ويرجع ذلك لسببين رئيسين، وهما تدني المستوى التعليمي لأغلبية لأولياء أمور الطلاب المتسربين، وعدم انخراط بعضهم في تدريس ومتابعة الواجبات المدرسية لأطفالهم. فقد أكدت سوزان من مخيم شاتيلا أنها لا تفهم أي شيء في دروس الفيزياء والكيمياء؛ لأنها لا تستطيع قراءة الإنجليزية، ولا يوجد من يساعدها في البيت لفهم هذه الدروس. وتستطيع أن تفهم الموضوع لو أنه تم تدريسه بالعربية. أما لينا من مخيم عين الحلوة وسمر من مخيم الرشيدية فتشعران بأن استخدام اللغة الإنجليزية يشكل عائقاً أكاديمياً رئيسياً لهما في المدرسة. واتفقت جميع الأطراف المعنية على أن المنهاج الحالي يركز على الاحتياجات والاهتمامات الأكاديمية، ولا يركز على الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية.

ومن القضايا الأخرى غياب النشاطات اللامنهجية خلال ساعات الدراسة، وعدم وجود نوادي مهنية. فمثلاً، قال العديد من الطلاب: إنهم لا يذكرون تنظيم مدارسهم لرحلات مدرسية. وترى لينا من مخيم عين الحلوة أن على مدرستها توفير المزيد من النشاطات الاجتماعية والمهنية والترفيهية مقارنة مع ما تقدمه اللجان الموجودة حالياً، وهي نشاطات الانضباط والتنظيف. وقالت: إنها لو كانت معلمة لوفّرت «المزيد من النشاطات في الفن والحرف اليدوية وغيرها من المجالات التي تهم الطلاب». أما مازن من مخيم عين الحلوة فاشتكى من أن «المدرسّين [في مدرسته] كانوا يوزّعون الطلاب في لجان دون أن يسألوهم ما إذا كانوا راغبين في المشاركة». وقال العديد من الطلاب: إنهم يجدون المدرسة مملة، ولكن كان من الممكن أن يتشجّعوا على البقاء فيها لو كانت تقدّم المزيد من النشاطات الاجتماعية والترفيهية واللامنهجية. وبالنسبة لهؤلاء الطلاب فقد كانت الرياضة البدنية ودروس الفن الأكثر إثارة للاهتمام. إلا أن الرياضة البدنية كانت في العادة آخر حصة في الدوام المدرسي عندما كان الطلاب يفضلون العودة إلى منازلهم، كما أنه لم يكن جميع مدرسي مادة الفن مؤهلين لتدريسها. وقال مازن: إن أول شيء سيغيّره لو أنه كان مدير مدرسة هو التركيز على تعليم الفن والرياضة البدنية. وأكد مازن أن العديد من زملائه لا يحبّون المدرسة إلا عندما يأخذون دروس الفن. وظهر رأي إيجابي بشكل خاص متعلق بالبدء في تدريس مواضيع جديدة تتطلّب موارد مثل تعليم الكمبيوتر. فقد قال مازن مثلاً: إنه يحبّ الدروس التي تعلّمه مهارات الكمبيوتر، إلا أنه لا يمتلك جهاز كمبيوتر في البيت يتيح له التدرّب على هذه المهارات.

وقد أكد جميع المدرسّين على هذه الآراء. وقال أحد المدرسين «لدينا مدرس واحد لمادة الفن، ولكن المدرس ليس مؤهلاً لتدريس هذه المادة .. أما بالنسبة للرياضة البدنية فلدينا مدرس واحد فقط شارك في دورة تدريب واحدة تتعلق بهذه المادة». وقال مدرّس من مخيم عين الحلوة:

«نحن نقدّم النشاطات اللامنهجية ولكنها محدودة للغاية، وربما تقتصر على [نشاط لامنهجي واحد] في العام. وفي العام الحالي نظّمنا يوماً مفتوحًا وكان جيداً.. [وإضافة إلى ذلك] شاركت 15 فتاة في نشاط صيفي [نظمته] سبلين [مدرسة مهنية]..، واخترنا المشاركات».

وفيما تنظّم الأونروا نشاطات صيفية، فإن الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور جميعهم أكدوا على ضرورة وجود صفوف للنشاطات اللامنهجية خلال اليوم الدراسي، مثل صفوف التدريب البدني والفنون والكمبيوتر.

سياسة الترفيع التلقائي، مقابل سياسة إعادة الصف: خلال مناقشات المجموعات البؤرية، جرت مناقشة سياستيْن تعليميتيْن هما على طرفيْ نقيض من بعضهما البعض: الترفيع التلقائي، وإعادة الصف. وفي وقت كتابة هذا التقرير، أصدر وزير التعليم الحالي أخيرًا مرسومًا يلغي نظام الترفيع التلقائي في المدارس، وكان من المتوقع أن يبدأ العمل بهذا المرسوم ابتداء من العام الدراسي 2010 - 2011. وتطبّق سياسة الترفيع التلقائي على الطلاب في المرحلة الابتدائية، وتعني أنه مهما كان تحصيل الطالب فإنه يترفّع إلى الصف الأعلى تلقائياً. وعليه فإنه حتى الطلاب الذين يرسبون يترفّعون تلقائيًا إلى الصف الأعلى

وصولاً إلى المرحلة الإعدادية. ولكن في المرحلة الثانوية من الدراسة تطبّق سياسة صارمة تقضي بأن يعيد الطلاب الذين كان أداؤهم ضعيفاً في الصف، السنة الدراسية مجدداً. وبعد تلخيص المناقشات اتّضح أن جميع المدرسين والمديرين متفقون على أن السياستين هما من بين أهم أسباب تسرب طلاب مدارس الأونروا في لبنان. فمن ناحية أشار المدرسون إلى أن معدلات إعادة الصف المرتفعة هي إحدى أسباب تسرّب الطلاب المبكر من المدرسة. فإعادة الصف في المرحلة المتوسطة له تأثير سلبي على التكيّف الاجتماعي - العاطفي. على سبيل المثال قال أحد أولياء الأمور من مخيم الرشيدية: «رفضت ابنتي الذهاب إلى المدرسة بعد أن رسبت في [الصف السادس] .. فهي كبيرة الحجم وكانت محرجة من إعادة الصف مع طالبات أصغر سنًا». وعليه فإنه من المتوقع أن تمثّل إعادة الصف عاملاً مثبطاً وتتسبّب في تسرب الطلاب. ومن ناحية أخرى انتقد المدرسون سياسة الترفيع التلقائي التي تسمح للطلاب بأن يأتوا إلى المدرسة ولسان حالهم يقول «سأترفّع على أية حال، ولذلك فلماذا أدرس؟». وقالت إحدى المدرسات من مخيم شاتيلا: «لقد أدى ذلك حتى إلى تثبيط همة الطالبات المتفوقات؛ لأن مَن يدرس ينجح، كما أن الطالب الذي لا يدرس ولا يبذل جهداً ينجح كذلك». وقال مساعد مدير إحدى المدارس:

«علينا أن نبدأ من الحلقة الاولى. الدولة [اللبنانية] تحظر إعادة الصفوف في المرحلة [الابتدائية]. وللاسف فإن الأونروا ليست لديها حضانات.. وعلى الرغم من أن الروضة أصبحت جزءًا لا يتجزأ من المنهاج... فإن بعض الأطفال لا يذهبون إلى مدارس الروضة مطلقاً ويرسبون [في الصف الأول الإبتدائي]. إلا أنه يتم ترفيعهم بسبب سياسة الترفيع التلقائي».

ولخصت معلمة من مخيم عين الحلوة المشكلة بقولها:

[«من أجل إصلاح التعليم في مدارس الأونروا] علينا أولاً وقف العمل بسياسة الترفيع التلقائي. عندما تعرف فتاة مسبقًا أنه سيتم ترفيعها سواء درست أم لم تدرس، فإن ذلك يقود إلى عدم اكتراثها وضعف تحفزّها للدراسة. وقد أُجبِرت هذا العام أن أعطي إحدى الطالبات 100 علامة من أجل ضمان ترفيعها».

وأوضحت المعلمة سبب عدم نجاح هذه السياسة في مدارس الأونروا مقارنة مع المدارس اللبنانية بقولها:

«يجب أن نركّز على المرحلة الأولى [المدرسة الابتدائية]. فلا توجد مساءلة في هذه المرحلة، ولذلك فإنه من المهم أن نعيّن أكفأ المعلمين في [المدرسة الإبتدائية] وليس المعلمين السيئين والكسالى ..يكون الكثير من الطلاب جيدين في مرحلة ما قبل المدرسة ولكن أداءهم [الأكاديمي] يميل إلى الانحدار عندما يدخلون المدارس [الابتدائية] التابعة للأونروا». ويوجد بعض الطلاب الذين يكملون المرحلة الإبتدائية بأكملها دون أن يتعلّموا مهارات القراءة والكتابة الرئيسية. ويوضح مدرس في مخيم عين الحلوة "يوجد صبي عمره 16 عاماً [في الصف الذي أدرسه] غير قادر على التفريق بين الحرفين "d" و "b"، بينما يتطلب منه المنهاج أن يحلّل قطعاً [من اللغة/ الأدب الإنجليزي]». ويدعم هذا الرأي أحد أولياء الأمور من مخيم الرشيدية ويقول: «ابني[في الصف السادس] ولكنه لا يستطيع أن

يقرأ أو يكتب. ولا أدري كيف وصل إلى [الصف السادس].. ربما بسبب الترفيع التلقائي».

ومع عرضنا السابق لآراء المدرسين حول سياسة الترفيع الآلي، وفيما إذا كانت فعلاً سياسية غير مجدية مع أنها هي المطبقة في معظم الأنظمة حول العالم خصوصاً في المرحلة الابتدائية، نرى أن تطبيقها يتطلب مستوجبات عدة أهمها: (1) تلقي جميع الطلاب لتعليم ما قبل المدرسة (الروضة) بما يساعد على تحديد الحالات التي تحتاج إلى مساعدة مساندة أو خاصة في حال تم الكشف عنها مبكراً، (2) دعم نظام تعليم رياض الأطفال بحيث يصبح مجانياً وإلزامياً في جميع مدارس الأونروا، (3) تدريب المعلمين والمعلمات على التركيز على الجوانب الأكاديمية الأساسية في مرحلة رياض الأطفال - إضافة إلى الجوانب الانفعالية - بما يخفف من العبء الكبير الملقى على كاهل المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي، (4) أن تطبّق سياسية الترفيع الآلي في الصفوف الثلاثة الأولى فقط.

الاكتظاظ ونظام دوام الفترتين وعبء العمل على المدرسين: إن زيادة عدد الطلاب المسجلين في المدارس وما يرافق ذلك من حاجة إلى إيجاد مكان للعدد المتزايد من الطلاب قاد إلى مشكلة الاكتظاظ في مدارس الأونروا، مما يؤثر سلباً على نوعية التعلم، ويحد من التفاعل بين المدرسين والطلاب. وقد أعرب جميع المديرين والمدرسين عن مخاوفهم بشأن أحجام الصفوف في مدارس الأونروا. واعترف بعض المدرسين بأنهم «لا يستطيعون تذكّر أسماء جميع الطلاب في الصف، كما أنه ليس لديهم الوقت للاستماع إلى جميع الطلاب». وقال أحد المدرسين من مخيم الرشيدية:

«لدينا مركز لمصادر التعليم [في المدرسة]، ونحاول جهدنا قبول الطلاب، ولكننا لا نستطيع، لأن لدينا صفوفاً بأعداد كبيرة من الطلاب.. يزيد عددهم عن 40 طالباً [في كل صف]... [وكذلك] فإن الساحة صغيرة على هذا العدد الكبير من الطلاب».

أما نظام دوام الفترتيْن فإنه يعيق كذلك تنظيم نشاطات لامنهجية، ويحدّ بشكل كبير من الوقت المتوافر للمدرسين للقيام بأعمال تحضيرية وإدارية داخل حرم المدرسة. إلا أن المدرسين قالوا: إن بعض أولياء الأمور يفضّلون الدوام بنظام الفترتين؛ «لأنه يساعد على توزيع العمل المنزلي بين الشقيقات» كما أنه يسمح «للصبيان بالعمل مع آبائهم بعد أو قبل المدرسة».

إن الاكتظاظ والدوام بنظام الفترتين الناتج عنه يضعان ضغوطاً كبيرة على المدرسين وغيرهم من موظفي المدرسة. ويزيد من تفاقم ذلك نقص الموارد التعليمية (مثل المختبرات، مراكز الكمبيوتر، الوسائل البصرية المساعدة... إلخ)، والدعم الإداري. وإضافة إلى ذلك فإنه يُطلب من المدرسين في مدارس الأونروا في أحيان كثيرة القيام بعدة مهام لم يتلقوا التدريب على القيام بها. ويوضّح أحد المدرسين من مخيم الرشيدية بقوله: إن «المدرسين مرهقون لأنهم يفعلون كل شيء».

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة فرح (Farah, 2000)، والتي أظهرت الأثر النفسي السلبي لمشكلة الاكتظاظ المدرسي في مدارس الأونروا في الضفة الغربية وقطاع غزة على قدرة المعلمين على تقديم خدمات أكاديمية وإرشادية للطلاب المعرّضين للتسرّب خاصة مع عبء العمل الكبير على المدرسين الذي لا يوفر لهم الوقت الكافي للتفاعل مع الطلاب أو تقديم

خدمات إرشادية لهم خارج الغرف الصفية.

التربية الخاصة وخدمات الإرشاد: يواجه الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المجتمعات الفلسطينية التحديات نفسها التي يواجهها الطلاب الذين لهم ظروف مشابهة في مجتمعات أخرى. إلا أن وجود مشكلات استثنائية في التعلم إضافة إلى الضغوط الكثيرة في العائلة والمدرسة والمخيمات تجعل من الطلاب أكثر عرضة لخطر التسرب من المدرسة. واشتكى جميع المدرسين والمديرين من نقص الخدمات المتوافرة للطلاب الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة. وقال مدرس في مخيم عين الحلوة عن نقص المدرسين المتخصصين: «لدينا مدرسان أو ثلاثة متخصصون في هذا المجال [التربية الخاصة]، وهم مسؤولون عن التربية الخاصة في جميع مدارس {الأونروا] في مخيم عين الحلوة!». وقال مدرس في مخيم الرشيدية «نحن في الأونروا لا نعرف شيئاً عن الطلاب ذوي الإعاقات العقلية.. وليس لدينا متخصصون في تشخيص مثل هذه الحالات».

وقال مساعد مدير إحدى المدارس في مخيم الرشيدية:

«يوجد برنامج للتعليم المساند في [مدارس] الأونروا. إلا أنه لم يحقق أي نجاح بسبب العدد الكبير في صفوف الطلاب [ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة].. فالعدد يتراوح ما بين 30 إلى 40 طالباً، و[الأونروا] لم تأخذ في الاعتبار الاختلاف في القدرات .. [وكذلك] فقد تقدموا للامتحانات النهائية نفسها التي تقدم لها الطلاب العاديون».

وأضاف المدرس أن صفوف التعليم المساند يجب أن تكون أصغر حجماً، و«في بعض المدارس الخاصة [على سبيل المثال] فإنهم يصنّفون الطلاب بناءً على مستوى [القدرات] لديهم، ويستخدمون [أسلوب] تعليم الطلاب حسب قدراتهم».

وقال ستة مدرسين: إن صفوف التعليم المساند تُدرّس من قبل مدرسين عاديين يستخدمون طرق التعليم التقليدية غير المتخصصة ذاتها مع الطلاب البطيئين والاستثنائيين. وقال إداري في مخيم الرشيدية: إن «مشروع الاتحاد الأوروبي فشل في [منع التسرب من مدارس الأونروا]، لأنه على الرغم من أنهم أقنعوا بعض الطلاب بالعودة إلى المدرسة، إلا أنهم لم يقدموا خطة حول كيفية العمل مع هؤلاء الطلاب». وأعرب العديد من الطلاب المتسربين عن قلقهم بشأن المساعدة الأكاديمية التي تلقوها في مدارسهم. وفيما تلقّى العديد من الطلاب خدمات تعليم خاصة مرضية من مدرسيهم، لم يتمكّن آخرون من الحصول على مثل هذه الخدمات؛ لأن مدرسيهم يرزحون تحت عبء كبير من الواجبات التدريسية.

كما يوجد نقص مشابه في توافر المرشدين. فقد اشتكى جميع المدرسين والمديرين على حد سواء من محدودية الدعم النفسي الذي تقدّمه مدارس الأونروا للطلاب. وقالوا إن نقص الإرشاد والتوجيه الكافيين في مدارس الأونروا هما سبب ممكن من أسباب التسرب من المدارس بين الطلاب الفلسطينيين. وهم يرون أن الإرشاد والتوجيه هما شبكة أمان للطلاب المهددين بالتسرب. ووصف أربعة مدرسين العملية التقليدية لتعيين المرشدين في مدارس الأونروا. فأولاً يجري تعيين المدرسين الذين يقل عبؤهم التدريسي عن المعدل العام للقيام بمهام الإرشاد. وثانياً، يتم خفض العبء التدريسي عن المدرس الراغب في تقديم الإرشاد. وبعد ذلك يشارك المدرس في ورشة تدريب واحدة خاصة بالإرشاد. إلا أنه لا يزال هناك

نقص في المدرسين - المرشدين والمرشدين المؤهلين، نظراً للأعداد الكبيرة للطلاب في مدارس الأونروا. فعلى سبيل المثال قال مدرس في مخيم الرشيدية: إن المدارس لا تقدم خدمات الإرشاد الفعالة للطلاب. وأضاف «يوجد مرشدة متخصصة واحدة لجميع المدارس هنا [في مخيم الرشيدية]. وليس لديها الوقت الكافي لتقديم خدمات الإرشاد للطلاب.. فهي تحضر إلى المدرسة في مناسبات قليلة فقط».

ويتضح نقص خدمات الإرشاد كمشكلة عند التفكير في بيئة مخيم اللاجئين. يتعرّض الطلاب اللاجئون الفلسطينيون في لبنان لمختلف العوامل والأحداث التي تؤثر سلباً على حالتهم النفسية. وتتراوح العوامل الرئيسية ما بين الفقر والتعرض للتفرقة والظروف المعيشية المكتظة ومحدودية الحصول على التعليم العالي والخدمات الترفيهية. ولا توفر الأونروا حالياً الدعم النفسي للأطفال اللاجئين في هذه المجالات. قال مدرس في مخيم الرشيدية: «لا نستطيع استبعاد بيئة المخيم [من مناقشة التسرب من المدرسة]. إن مجتمعنا يسير من سيئ إلى أسوأ.. والمدرّس هو جزء من هذه البيئة، ويعاني مثله مثل الآخرين». وبنقص خدمات الإرشاد والتربية الخاصة يتأثر أداء الطالب المدرسي، ويزداد احتمال تسربه من المدرسة، وذلك كحل سهل للهروب من الفشل الأكاديمي. وقد أكدت على هذه النتائج دراسات تربوية سابقة (e.g., Ampiah & Adu-Yeboah, 2009; Nicaise, Tonguthai & Fripont; 2000) إذ أشارت إلى أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي الضعيف وذوي صعوبات التعلم، هم الأكثر عرضةً لترك المدرسة مقارنة مع الطلاب المتفوقين ذوي النجاح الأكاديمي المتوسط أو المرتفع.

رابعاً - دور الأهل في ظاهرة التسرب:

يبرز الدور السلبي للأهالي في انتشار ظاهرة التسرب من المدارس من خلال تشجيعهم لظاهرة الزواج المبكر لأبنائهم وبناتهم هروباً من الواقع الاقتصادي المر، وضعف لقاءاتهم التربوية مع معلمي ومعلمات بنيهم وبناتهم.

تأثير الزواج المبكر: إن الزواج المبكر قبل الوصول إلى المرحلة الثانوية من التعليم هو واقع بالنسبة للعديد من الفتيات الفلسطينيات في لبنان. كما أن الأولاد متأثرون بالزواج المبكر، ولكن هذه المسألة تؤثر على الفتيات بأعداد أكبر بكثير من الصبيان وبشدة أكبر. ويعود ذلك في جزء منه إلى أن عائلة العريس هي التي تدفع في العادة تكاليف الزواج. وفي المخيمات الفلسطينية يشجع العديد من أولياء الأمور زواج بناتهم وهن لا زلن طالبات، على أمل أن يستفيدوا مالياً واجتماعياً من هذا الزواج، فيما يأمل الآخرون في التخلص من بعض الأعباء المالية التي ترزح تحتها العائلة. وتصف إحدى المدرسات في مخيم عين الحلوة كيف أن:

«معظم الفتيات يرغبن في الزواج، وإذا ما خطبت إحدى الفتيات، تشعر الفتيات الأخريات بالغيرة، ويقبلن بعد ذلك أي عريس [محتمل] يتقدَّم لهن. وفي مدرستنا، لدينا خمس أو ست فتيات مخطوبات في كل فصل [من فصول الصف الثاني عشر]. حتى إنه لدينا فتيات مخطوبات في [الصف السابع]. وهناك سبب آخر بالطبع للزواج المبكر. فتجد مثلًا بعض العائلات، خاصة العائلات داخل المخيم، تعاني من أوضاع اقتصادية صعبة [لأن] لديها خمس أو ست بنات، ويحاول الأب التخفيف من الأعباء المالية بقبول أي عريس».

كما أن العامل الاجتماعي يؤثر على قرار الفتيات المتعلق بالزواج المبكر، ومن ثم ترك المدرسة. توضح مدرّسة للتعليم المدني في عين الحلوة:

«إن أية فتاة في المرحلة الأعدادية من التعليم ترى نفسها عروساً. وفي عمر 14 إلى 15، تبدأ الفتيات بإعداد أنفسهن لوضع الخاتم في أصابعهن. وبوصفي مدرّسة، فإن سماع نبأ أن فتاة في الخامسة عشرة من العمر خطبت يثير جنوني. وأحاول أن أتحدث معها وأسألها عن السبب؟ ألا تستطيع عائلتك إطعامك؟ هل يوجد سبب آخر؟ والجواب التقليدي هو: لا يا آنسة.. أنا أخشى أن أصبح عانساً إذا لم أقبل بالخطوبة».

وتمثّل الفتيات في عين الحلوة تجسيداً مقلقاً بشكل خاص لهذه الظاهرة. واتفق جميع المدرّسين والمديرين على أن العديد من أولياء الأمور خاصة المرتبطين «بالجماعات الإسلامية» يجبرون بناتهم على الزواج المبكر بغض النظر عن تحصيلهن الدراسي. وتحدثت المدرسات عن قصة طالبة تتمتع بقدرات ذهنية قوية في الصف الثامن أجبرت على ترك المدرسة والزواج. ووالدها قائد معروف لإحدى الجماعات الإسلامية. وقالت مدرسة أخرى:

«لقد كانت شقيقتها طالبة متفوقة كذلك، وأجبرت على الزواج بعد أن أكملت [الصف التاسع]. والتقيت بها مرة في تاكسي أجرة.. ولم أعرفها في البداية إلا بعد أن تحدثت وكشفت عن اسمها فقد كانت ترتدي برقعاً، وكانت ترافق والدتها لالتقاط صورة لها [في استوديو] بمكياج كامل من أجل أن ترسلها إلى عريس محتمل في الخارج».

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات التي أجريت في دول نامية أخرى على أوضاع اللاجئين؛ إذ أكدت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين ازدياد معدلات تسرب الإناث وازدياد معدلات الزواج المبكر لدى اللاجئين العراقيين في سوريا (IRIN, 2009, 2010) واللاجئين في مخيمات داداب في كينيا (Pflanz, 2012)، ومخيمات الأفغان في بلوشستان (Rugh, 2000). بل إن نتائج دراستي بيلاغير (Bilagher, 2006) وغصن (Ghosn, 2007) قد أكدتا أن الزواج المبكر لدى الإناث هو السبب الرئيسي الثالث الأكثر شيوعاً - بعد الحاجة إلى البحث عن عمل، وضعف التحصيل الأكاديمي - لتسرب الطلاب والطالبات الفلسطينيات في مخيمات اللجوء في لبنان.

العلاقة بين ولي الأمر والمدرس: يوجد دليل قوي يشير إلى أن الأطفال الذين يشاركون أولياء أمورهم بشكل فعال في عملية تعليمهم يحصلون على علامات أعلى ويتخرجون من المدرسة بمعدلات أعلى، واستكمالهم تعليمهم العالي أمر أكثر ترجيحاً. واعتبرت الارتباطات والاجتماعات بين أولياء الأمور والمدرسين على أنها طريقة لمناقشة وحل مشاكل الطلاب الأكاديمية والسلوكية. إلا أن الطرفين اعترفا بأنهما فشلا في بناء علاقة تعاونية. فمن ناحية، أقر ما يقارب العشرين مدرساً ومديراً بأنهم يدعون أولياء الأمور للقاءات خاصة عندما يرغبون في الشكوى من سلوك أو أداء الطلاب بدلاً من مدحهم أو التركيز على نقاط قوتهم الأكاديمية والاجتماعية. تقول معلمة في مخيم الرشيدية: «نحن نشعر بأن أولياء الأمور غير مهتمين [بحضور الاجتماعات المدرسية]»، وقالت: إن المدرسة تنظم اجتماعات سنوية لأولياء الأمور الذين وصل أولادهم أو بناتهم إلى مستوى البريفيه. ومن ناحية أخرى اشتكى العديد من أولياء الأمور من هذه الاجتماعات. وقال أحدهم: «في كل

مرة تجري دعوتي لحضور اجتماع، يكون ما يود المدرسون الحديث عنه هو مشاكل ابني. لقد توقفت عن حضور الاجتماعات لهذا السبب.. أتمنى لو أنهم يدعونني من أجل إخباري بشيء جيد عنه». وقالت اثنتان من الأمهات في بيروت: إن المدرسة لم تدعهما مطلقاً لحضور اجتماع لأولياء الأمور.

الاستنتاجات

هناك العديد من الاستنتاجات للدراسة الحالية:

أولاً - على الرغم من أن العديد من العائلات الفلسطينية تبدو مستعدة للتضحية بالكثير من أجل تعليم أولادها، فإن الصراع اليومي للبقاء في المخيمات الفلسطينية لا يزال الأولوية الأولى لتلك العائلات التي تعيش في لبنان. كما أن عمالة الأطفال في المخيمات الفلسطينية وارتفاع حالات الفقر هي في العادة السبب الرئيسي في التسرب من المدرسة في العديد من الحالات في الدراسة الحالية. وهناك فهم عام بين الأهل بأن القضاء على عمالة الأطفال سيكون له تأثير سلبي على العائلات الأكثر فقراً. ولحل هذه المشكلة، يمكن لمدارس الأونروا أن تخلق فرص الحصول على عمل محترم ربما بالتعاون مع المنظمات الأهلية التابعة لها.

ثانياً - يرى المتسربون والأهل أن مدرسي وإداريي الأونروا لا يأبهون بشكل عام عندما يبدأ الطلاب في التسرب من النظام. ويعتقد العديد من الطلاب أن النظام التعليمي يشعر بالراحة للتخلص منهم بسبب مشاكلهم الأكاديمية أو السلوكية. إن القصص التي رواها المتسربون تكشف عن ضعف الاهتمام بهؤلاء الطلاب من قبل بعض المدارس والمدرسين، وكيف أسهم ذلك في تسربهم من المدرسة. ولم يكن مفاجئاً ما تبين من أن العلاقة بين المدرسين والطلاب الذي تسربوا من المدرسة كانت هي الأسوأ. ولذلك فإن على المدرسين تخصيص المزيد من الطاقة لمعرفة أكبر قدر ممكن من المعلومات عن اهتمامات الطلاب الشخصية وخلفياتهم وربط هذه الاهتمامات الشخصية مع العمل في الصفوف الدراسية، وإذا أمكن من خلال لقاءات أسبوعية بين الطلاب والمدرسين، وكذلك المناقشات داخل الصف. ويتطلّب ذلك خفض عبء العمل والواجبات التدريسية عن المعلمين من أجل تمكين الطلاب من التعبير عن مشكلاتهم، ومن أجل تمكين المعلمين من معالجة هذه المشكلات.

ثالثاً - إن مدارس الأونروا متشرذمة، فبعض أجزاء النظام المدرسي إما أنها غير عاملة أو غير موجودة. فمثلاً لم يكن هناك أي مؤشر في بعض إجابات الطلاب على أنهم يعرفون مرشدي المدرسة أو دورهم في المدرسة. ولم يحدث سوى القليل من التفاعل بين الطلاب المتسربين ومرشدي التوجيه، وفي بعض الحالات لم يكن هناك تفاعل على الإطلاق. وينظر معظم الطلاب للمدرسين والمرشدين والإداريين نظرة سلبية في معظم الأوقات. فهم يعتبرونهم رموزاً للسلطة والانضباط بدلاً من أن يكونوا مربين يشكلون مصدراً للدعم. ولم يتم تقديم سوى القليل من الخدمات الخاصة لتتبع الطلاب ذوي التحصيل المنخفض أو قدرات التعلم البطيئة ومعالجة مشكلاتهم. ومن بين دروس التعليم المساند القليلة التي تم تقديمها، لوحظ أن الطلاب يحضرون صفوفاً دراسية كبيرة مؤلفة من 35 إلى 45 طالباً، ويتلقون التعليم التقليدي على أيدي معلمين عاديين غير مدربين.

واقترح المدرسون في جميع المدارس مقاربة منهجية لتحديد الطلاب الذين يمكن أن

يتسربوا من المدرسة قبل وقت طويل من دخولهم المرحلة الابتدائية والمتوسطة. ونشجع المعلمين والمختصين التربويين وصانعي السياسة على تصميم وتطبيق تقويمات مناسبة خلال مراحل تطور الطفل المبكرة، ويفضل خلال السنوات الخمس الأولى. ويجب أن يقوم مدرسون مدربون ومختصون بتدريس الطلاب في دروس التعليم الخاص والتعليم المساند في مجموعات صغيرة. وإضافة إلى ذلك تم اقتراح توفير خدمات توجيه وإرشاد متخصصة لهؤلاء الطلاب قبل دخولهم مرحلة الدراسة الإعدادية، وعند دخولهم تلك المرحلة، وخلال سنوات دراستهم في تلك المرحلة.

رابعاً - تم الحديث مراراً عن العقاب البدني وغياب النشاطات اللا منهجية (مثل الرحلات المدرسية، المهرجانات، عروض المواهب، إلخ) بوصفها التجارب الأسوأ في الحياة المدرسية. إن جعل المدرسة مكاناً آمناً ومبهجاً للطلاب هو أمر مهم في خفض مخاطر التسرب من المدرسة. وعلى الرغم من أن ممارسة العقاب البدني ممنوعة رسمياً في مدارس الأونروا، حيث تترتب عواقب وخيمة على المعلمين/ الطلاب الذين يتم الإبلاغ عنهم، إلا أنه يمارس على نطاق واسع. ويعتقد أن غياب تطبيق قانون الأونروا الذي يمنع ممارسة العقاب البدني، وعدم توافر التدريب الكافي للمدرسين والمرشدين لاستخدام إستراتيجيات تعديل السلوك المناسبة، واعتقاد المدرسين بأنه يجب استخدام العقاب البدني لتعليم الطلاب نظراً لأنه مستخدم في المنزل، هي جميعها عوامل تقف وراء الانتشار الواسع للعقاب البدني. ومن ناحية أخرى فإن بيئة مدارس الأونروا لا تساعد في المشاركة في المعارض العلمية أو الرحلات المدرسية أو المسابقات الثقافية والرياضية أو المهرجانات والحفلات المدرسية. إن طبيعة أي نشاط لا منهجي يجب أن تنبع من حياة الطلاب العملية من أجل تعزيز معنى المعرفة التي يتم اكتسابها في المدرسة.

خامساً - أقر جميع المدرسين والإداريين أنه لا يوجد قدر كاف من مشاركة الأهل في نظام المدرسة. وأقر العديد من المعلمين أن المدارس تحتاج إلى القيام بمزيد من الجهد للتواصل مع الأهل، من أجل تشكيل شراكة قوية. ويمكن أن يسهم تطوير علاقات إيجابية بين العائلات والمدارس في إحساس الطالب بالدعم والتشجيع. ويجب ترتيب مواعيد اجتماعات المدرسين والأهل بحيث تتناسب مع مواعيد عمل الأهل. وكذلك فإنه على المدارس توفير دروس في تربية الأولاد أو جماعات دعم، وأن تبذل المزيد من الجهد في توعية الأهل بفوائد التعليم.

سادساً - لم يكن الطلاب والأهل قادرين على الربط بين حياتهم وبين المنهاج اللبناني، ويجدون صعوبة في التواصل مع تجربتهم التعليمية. ويلجأ المتسربون إلى مصادر أخرى (مثل الإعلام، قادة مجتمعات المخيم... إلخ) خارج المدرسة من أجل الحصول على منهاج شخصي يكون أكثر علاقة بهم. كما أعرب المدرسون عن مشاعر قوية بأن إدخال التاريخ الفلسطيني في المنهاج الأساسي سيثري التجربة التعليمية، وسيخفف من مشاعر الانعزال والغربة التي يشعر بها بعض الطلاب. وأعرب الأهل والطلاب والمدرسون عن مشاعر الإحباط من صعوبة وطول المنهاج الجديد خاصة، وأنه يجري تدريسه باللغة الإنجليزية. ولذلك فإن تقوية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في هذه المدارس يعد مسألة عملية مهمة علينا أن لا نحاول الالتفاف عليها. ويجب تدريب المعلمين على كيفية تعليم المنهاج الجديد كما يجب تقديمه بشكل تدريجي لجميع الطلاب. وكذلك فهناك حاجة إلى توسيع المنهاج

الجديد لكي يشمل مساهمات الفلسطينيين في لبنان.

سابعاً - عند مقارنة السياسات والممارسات التربوية الخاصة بالترفيع التلقائي وإعادة الصف، يجب أخذ العديد من المسائل في الاعتبار: (1) إذا كان الهدف منح أكبر عدد من الأطفال الفرصة للمشاركة في البرنامج الكامل للتعليم الأساسي والابتدائي، فإن الترفيع التلقائي يفتح الأبواب بينما إعادة الصفوف يغلقها. (2) إذا لم يتم تزويد الأهل بمعلومات عن تقدم الطالب، مما يتركهم غير قادرين على الحكم على تقدم أبنائهم، فيجب عدم تطبيق الترفيع التلقائي.(3) من أجل ضمان التطبيق الناجح لهذه السياسة، يجب على الأونروا أن تعيّن مدرسين مؤهلين ومدربين لتدريس الطلاب في المرحلة الابتدائية.

ثامناً - يتعرض الطلاب الفلسطينيون الذين يدرسون في مدارس الأونروا في مخيمات اللاجئين إلى العديد من العوامل التي تؤثر سلباً على حالتهم النفسية العامة، مثل ظروف العيش المكتظة ومحدودية الفرص الترفيهية. ولذلك يجب على المدارس أن توفر ظروفاً مختلفة، وتقترح خطة طويلة الأمد لبناء أو استئجار مبانٍ خارج المخيمات إذا لزم الأمر.

توصيات لخطة عمل للوقاية من التسرب من مدارس الأونروا في لبنان:

يمكن الوقاية من التسرب من المدارس من خلال خطة عمل مركزة للتدخل المبكر، ويمكن للأونروا أن تطبق إستراتيجيات واضحة ومحددة في هذا الإطار من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الثانوية بالطرق التالية:

أولاً - التدخل المبكر من مرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف 12:

يبدأ التدخل للوقاية من التسرب في مرحلة ما قبل المدرسة، ويستمر إلى ما بعد سن 17 عاماً ويشتمل على مشاركة العائلات والمجتمعات. ويجب على الأونروا أن تتحرك مبكراً عن طريق توفير روضات أطفال عالمية وعالية المستوى بدوام يوم كامل، وبرامج قوية للمرحلة الابتدائية تضمن قيام الطلاب بعمل على مستوى الصف عندما يدخلون المرحلة المتوسطة، وبرامج للمرحلة المتوسطة تعالج قضايا التسرب في هذه الصفوف، وتضمن حصول الطلاب على تدريب في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم وغيرها من المسابقات التي تعتبر أساساً للنجاح في المدرسة الثانوية وما بعدها.

ثانياً - إشراك المجتمع والأهل في عملية تعليم الطلاب:

يجب على مدارس الأونروا أن تتعاون مع منظمات المجتمع الفلسطيني والمنظمات الأهلية من أجل إشراك الطلاب والعائلات في نشاطات مثل التعلم الخدماتي، والإشراف التعليمي، والتعليم بعد ساعات الدراسة. يجب أن يشارك المجتمع بأكمله في المخيمات الفلسطينية في الوقاية من التسرب من خلال السياسات الصديقة للعائلة التي توفر الوقت الكافي لحضور مؤتمرات الأهل والمدرسين، ووضع جداول عمل لطلاب المرحلة الثانوية تمكنهم من حضور الدروس في الوقت المحدد بحيث يكونون مستعدين للتعلم، وتبنّي برامج مدرسية تشجع على التطوع وإقامة المشاريع التي يقودها المخيم في المدرسة، وكذلك توفير تجارب تعلم من العالم الحقيقي تستند إلى المجتمع للطلاب. ونشجع الأونروا على تمويل هذه الخدمات.

ثالثاً ـ تحسين بيئة المدرسة:

يعرب العديد من الطلاب المتسربين عن شكل من أشكال النفور الشديد والانعزال عن مدارس الأونروا، (ويتمثل ذلك في ضعف الحضور إلى المدرسة، والصعوبات الأكاديمية وإحساس ضعيف بالانتماء يصاحبه استياء عام من المدرسة). ولذلك فإن وجود إستراتيجيات الوقاية من التسرب الفعالة التي تدعم مشاركة الطلاب تساعدهم على تطوير بيئة تعلم:

- **إن خدمات الإرشاد ومناصرة البالغين للطلاب:** هي عوامل رئيسية في أي مبادرة للوقاية من تسرب الطلاب. يجب أن يكون لدى جميع مدارس الأونروا مرشدون موجودون في المدرسة لجميع المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وفي المرحلة الابتدائية يبدو أن توفير الدروس الخاصة والتعزيز بعد المدرسة والتي تتّصل مباشرة بالواجبات اليومية داخل الصف، ووجود أصدقاء بالغين داخل الصف (أي: متطوعين أو مساعدين مدربين) هي من الطرق الفعالة. وفي المرحلة المتوسطة فإن إستراتيجيات تدريس الفريق ومرونة الجداول، وتشكيل مجموعات غير متجانسة من الطلاب وتوفير المساعدة الإرشادية عند الطلب هي إستراتيجيات مفيدة بشكل خاص. وفي المرحلة الثانوية فإن العمل بأجر في نشاطات تعدّ الطلاب وتشرف على تجاربهم في أثناء العمل هي عنصر مهم جداً في الاحتفاظ بالطلاب في المدارس.

- **ظروف جيدة للتعليم والتعلم مدى الحياة:** ومن بين هذه الظروف أن تكون الصفوف الدراسية أصغر حجماً، وأن تكون مجتمعات التعلم أصغر في المدارس الكبيرة، وأن تكون المدارس آمنة وصحية وعصرية ومنظمة، إضافة إلى توفر التكنولوجيا ومراكز الإعلام والمواد. كذلك وجود السياسات التي تشجع على التعاون واتخاذ القرارات بشكل مشترك بين أعضاء هيئة التدريس، وتوفير البيانات في المواعيد المناسبة مع تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام البيانات لاتخاذ القرارات.

- **خفض أحجام الصفوف الدراسية:** على امتداد أربع سنوات من الدراسة (من مستوى الروضة إلى الصف الثالث الابتدائي)، يخفّض عدد طلاب الصف الواحد فيها من 40 إلى 25 طالباً. لقد وثّقت الأبحاث على مدى 30 عاماً التأثيرات الإيجابية لخفض حجم الصف إلى 18 طالباً أو أقل خاصة من روضة الأطفال إلى الصف الثالث. ونظراً لقيود الميزانية والصعوبة الكبيرة في خفض أحجام الصفوف الدراسية إلى 18 طالباً، يجب على الأونروا دعم عملية تخفيض حجم الصف إلى 25 طالباً على أعلى تقدير في البرامج العادية، وأقل من ذلك في البرامج الخاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **يجب على مدارس الأونروا أن توفر للطلاب الفلسطينيين منهاجاً تعليمياً قوياً يرتبط بحياتهم:** يجب على مدارس الأونروا أن توفر توقعات أكاديمية عالية، وتطبّق منهاجاً له علاقة بحياة وثقافة وتاريخ ومخيمات ومجتمعات الطلاب الفلسطينيين، كما عليها أن تقيم شراكات مع التعليم العالي، وأن توفّر مساقات متعددة التخصصات، وتعليم يستند إلى المشاريع والمجتمع. يجب على الأونروا

أن تتعاون مع وزارة التعليم اللبنانية لتقديم منهاج وتدريس يرتبطان بالثقافة والتاريخ الفلسطيني. وسيبقى ملزماً على الطلاب الفلسطينيين، بالطبع، المرور في امتحان البريفيه والبكالوريا.

رابعاً ـ الطلاب الذين يعانون من الفقر:

إن الفقر، وجميع الظروف التي يخلقها، هو أقوى عامل ديموغرافي يزيد من فرص تسرب الطلاب الفلسطينيين من مدارس الأونروا. ويؤثر الفقر على حالة الطلاب واستعدادهم للمدرسة وأدائهم في المدرسة. ولا تستطيع الأونروا القضاء على الفقر، ولكنها تستطيع أن تقوم بالمناصرة لإحداث تغييرات خارج المدرسة يمكن أن تحسّن حياة الطلاب والعائلات ذات الدخل المنخفض:

- القيام بالدعم والمناصرة مع جميع المنظمات الأهلية ومنظمات المجتمع لإحداث تغييرات في قوانين العمل اللبنانية بما يمكّن العمال من السعي والحصول على حقوقهم الجماعية والحصول على أجور أعلى.
- القيام بالدعم والمناصرة من أجل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لجميع الأطفال ذوي الدخل المنخفض. لقد تبيّن أن التعليم عالي الجودة في الطفولة يزيد بشكل واضح من معدلات التخرج. إن الآثار الإيجابية تشتمل على خفض كبير في أعداد المحتاجين إلى تعليم خاص وأعداد من يعيدون الصف.
- القيام بالدعم والمناصرة من أجل توفير الرعاية الصحية الكافية للأطفال الفلسطينيين وعائلاتهم من ذوي الدخل المتدني. ويمكن أن يكون ذلك على شكل عيادات صحية موجودة في المدارس تخدم الأطفال وذويهم في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وكذلك عيادات في المجتمع تخدم الأطفال والبالغين، أو عن طريق ترتيبات تعاونية بين المدارس والجهات الصحية.

خامساً ـ الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية:

غالباً ما يواجه العديد من الطلاب الفلسطينيين الذين يدرسون في مدارس الأونروا نوعين من التحديات: (1) تحدي اكتساب المقدرة الأكاديمية في اللغة الإنجليزية وبالتالي (2) تحدي اللحاق أكاديمياً (بغيرهم من الطلاب). ويزيد معدل أعمار بعض هؤلاء الطلاب عن معدل أعمار أقرانهم في الصف؛ لأنهم أعادوا الصفوف، ونتيجة لذلك فهم مهددون بشكل خاص بالإغفال وعدم الحصول على الاهتمام الكافي، وهم كمجموعة يرجّح تسربها من المدرسة بشكل أكبر. وبالتالي فإن الطلاب الفلسطينيين الذين يدخلون المرحلة المتوسطة بقدرات محدودة في اللغة الإنجليزية، يجب أن يُتقنوا مهارات اللغة الإنجليزية الضرورية للتنافس بنجاح مع الطلاب اللبنانيين.

سادساً ـ الطلاب المعرضين للتسرب وغيرهم من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

بعض الطلاب الفلسطينيين في التعليم الخاص الذين تسرّبوا من المدرسة تم تصنيفهم خطأً على أنهم طلاب يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة. وينطبق ذلك بشكل خاص

على الطلاب الفلسطينيين ذوي الدخل المتدني. إن نسبة تمثيلهم غير المتناسبة في التربية الخاصة كانت مصدر قلق منذ عدة سنوات. ولذلك فهناك حاجة إلى العديد من الخطوات كالآتي:

- **اهتمام فردي بكل طالب من الطلاب المعرضين للتسرب:** يجب أن تعمل الأونروا على ضمان تلقي الطلاب اهتماماً خاصاً في مدارسهم وفي مجتمعات التعليم الأصغر داخل المدارس الكبيرة وفي الصفوف الصغيرة (15 طالباً أو أقل)، وفي برامج خلال الصيف وعطلات نهاية الأسبوع وقبل وبعد المدرسة، توفر لهم الدروس الخصوصية وتبني على ما تعلمه الطلاب خلال اليوم الدراسي. إن هذه الصفوف الصغيرة (التي يطلق عليها أحياناً اسم غرف المصادر) توفر خدمة تعليمية للطلاب المعرضين للخطر، وغيرهم من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (مثل صعوبات التعلم، المشاكل السلوكية، بطء التعلم... إلخ) ويجب أن تتوزع في العديد من مدارس الأونروا. إن غرف المصادر هي للطلاب الذين يتأهلون إما لدخول الصفوف الخاصة أو الدروس العادية ولكنهم يحتاجون إلى بعض خدمات التربية الخاصة إما بشكل فردي أو ضمن مجموعة صغيرة لجزء من اليوم. يتم تلبية الاحتياجات الفردية في غرف المصادر كما هو محدد في «الخطة التربوية الفردية» للطلاب. وأحياناً تسمى هذه الأشكال من الدعم «المصادر والانسحاب» (أو الانسحاب). ويقضي الطالب الذي يتلقى هذا النوع من الدعم بعض الوقت في غرفة المصادر، وهو ما يطلق عليه الجزء الانسحابي من اليوم، وفي بعض الأحيان في غرفة صف عادية أدخلت عليها تعديلات، وهو دعم المصادر في غرف الصف العادية.

- **الكشف المبكر على الطلاب المعرضين للتسرب أو المتعلمين الاستثنائيين:** لا تنطبق على العديد من الطلاب الفلسطينيين متطلبات تصنيفهم كطلاب معرضين للتسرب أو طلاب ذوي احتياجات تربوية خاصة (مثل صعوبات التعلم، المشاكل السلوكية والعاطفية، بطء التعلم... إلخ)؛ لأن بروتوكولات التعرف على هؤلاء الطلاب لا تأخذ في الاعتبار الصفات الخاصة لهؤلاء الطلاب. وقد تم التحدث عن هذه الصفات سابقاً في هذه الدراسة، وكذلك في دراسات أخرى أجريت أخيراً، وتوفر ممارسة جيدة في الكشف عن الأطفال الموهوبين الذين يعانون صعوبات في التعلم، وهو ما يتطلب:

1. **وضع برنامج تدريبي يمكّن جميع معلمي الصفوف العادية** بمرور الوقت أن يطوّروا خبراتهم التعليمية المتعلقة بالتعرف على الطلاب المهددين أو الاستثنائيين.

2. **مراقبة التقدم الأكاديمي:** مراقبة التقدم الأكاديمي للطلاب المهددين خلال العام الدراسي من خلال العديد من الإجراءات التي تقدّم صورة كاملة عن تعلم الطلاب، وتساعد المعلمين على ضمان عدم تخلف الطلاب أكاديمياً. ومن المهم كذلك ضمان أن تكون عملية المراقبة مستمرة وتجري على نطاق المدرسة، ويتطلب هذا جمع نوعين من المعلومات:

أ - البيانات النوعية بما في ذلك سجلات وأدلة المدرسة التوثيقية، وترشيحات وتقويمات الأهل والمدرسين، وملاحظات الطلاب وفحص عمل الطلاب.

ب - البيانات الكمية بما في ذلك نتائج تقويمات المنهاج اللبناني الوطني، والامتحان

العام وغيره من بيانات الاختبارات المتوافرة مثل الاختبارات المعيارية للقدرات المعرفيــة، واختبارات صعوبات القراءة والمهــارات القرائية والكتابية، إضافة إلى قوائم الاختبارات السلوكية.

- **إجراءات التقويم:** يمكن اســتخدام العديد من أدوات وإستراتيجيات التقويم لجمع المعلومــات ذات العلاقة حول الطلاب المعرضين للتســرب. ويجــب أن تضم المعايير المتنوعة لأدوات التقويم ما يلي:

أ – تقويمات تســتند إلى المدرســة يجريها مجتمع المدرسة بأكمله وأعضاء الهيئة التدريســية، خاصة مدرســي الصفــوف المنتظمة، ومدرســي التربية الخاصة والمرشدين والإداريين.

ب – تقــويم نفســي ـ تربــوي مــن أجــل إعطــاء صــورة كاملة عــن قــدرات الطالب المعرفيــة والصعوبات التي يعانــي منها. وقد تطلب المدرســة أو الأهل تقويماً نفســياً خارجياً للطالب باســتخدام اختبارات الذكاء، واختبارات مفهوم الذات والاختبارات النفســية ـ اللغوية باللغــة الأم أو اللغة العربية. ويجب أن تمول الأونروا هذه الخدمات.

المراجع

Abdunnur, L., Abdunnur, S., & Madi, Y. (2008). *A comprehensive survey and needs assessment of dropouts and reform strategies*. **UNRWA/ Lebanon: Education Program.**

Ampiah, J. & Adu-Yeboah, C. (2009). Mapping the incidence of school dropouts: A case study of communities in Northern Ghana. *Comparative Education*, *45*, **219-232.**

Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frohlich, L., Kemp, J., & Tahan, K. (2011). *The condition of education 2011 (NCES 2011-033)*. **U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.**

Berliner, B., Barrat, V., Fong, A., & Shirk, P. (2008). *Reenrollment of high school dropouts in a large, urban school district (Issues & Answers Report, REL 2008-No. 056)*. **Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West.**

Bilagher, M. (2006). *Early school leaving*. **UNRWA/ Lebanon: Education Program.**

Bridgeland, J., Dilulio, J., & Morison, K. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. **Washington, DC: Civic Enterprises.**

Brown, J. (2010). *A case study of school-based leaders' perspectives of high school dropouts*. **Unpublished PhD Dissertation. University of South Florida.**

Bylsma, P. & Ireland, L. (2005). *Graduation and dropout statistics for Washington_s counties, districts, and schools*. **Office of Superintendent of Public Instruction.**

Coalition to Stop the Use of the Child Soldiers (CSUCS) (2007). *The vulnerability of children to involvement in armed conflict*. **Retrieved June 8, 2012: http://wwww.reliefweb.int/rw/RWFiles2007.nsf/FilesByRWDocUnidFilename/EDIS-77NPNB-full_report.pdf/$File/full_report.pdf**

Corrigan, S. (2005). *Beyond provision: A comparative analysis of two long-term refugee education systems*. **Department of Sociology and Equity Studies in Education: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Retrieved on July 11, 2012: http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/INDstu05a.pdf**

Demirdjian, L. (2007). *The case of Palestinian refugee education in Lebanon*. **Dissertation submitted to the University of Oxford.**

Farah, R. (2000). *The Psychological effects of overcrowding in Refugee Camps in the West Bank and Gaza Strip*. **International Development Research Centre (IDRC).**

Ghosn, S. (2007). *Summary state of play Palestinian refugees in Lebanon*. **The coordination group of European NGOs working with Palestinian Refugees in Lebanon (ENGO).**

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. **New York: Longman.**

IRIN. (2009). *Syria: Poverty fuels child labor among Iraqi refugees*. **Retrieved July 2, 2012:**

http://www.irinnews.org/Report/87418/SYRIA-Poverty-fuels-child-labour-among-Iraqi-refugees

IRIN. (2010). *Syria: Iraqi refugee children dropping out of school*. **Retrieved July 3, 2012:**

http://www.irinnews.org/Report/90412/SYRIA-Iraqi-refugee-children-dropping-out-of-school

Matsuda, M., Lawrence, C., Delgado, R. & Crenshaw, K. (eds.). (1993). *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment*. **London: Westview Press.**

Nicaise, I., Tonguthai, P. & Fripont, I. (2000). *School dropout in Thailand: Causes and remedies*. **Retrieved June 10, 2012:**

https://perswww.kuleuven.be/~u0014508/articles/School_dropout_in_thailand.pdf.

Oh, S. (2010). *Education in refugee camps in Thailand: Policy, practice and paucity*. **UNESCO. Retrieved July 5, 2012:**

http://www.burmalibrary.org/docs11/Education_in_refugee_camps_in_Thailand-Su-Ann_Oh.pdf.

Pflanz, M. (2012). *Somalia_s refugees return home to rebuild the country_s education system*. **UNICEF. Retrieved July 5, 2012:**

http://www.unicef.org/infobycountry/somalia_61267.html

Rugh, A. (2000). *Home-based girls'- schools in Balochistan refugee villages: A strategy study*. **Save the Children USA/ Afghanistan Field Office.**

Sirhan, B. (1996). *Education and the Palestinians in Lebanon*. **Paper presented at the Palestinians in Lebanon conference organized by the Center for Lebanese Studies and the Refugee Studies program, Queen Elizabeth House on 27th-30th September.**

Ugland, O. (ed.) (2003). *Difficult past, uncertain future: Living conditions among Palestinian refugees in camps and gatherings in Lebanon*, **Fafo-Report 409. Oslo: Fafo. Retrieved March 5, 2012: http://www.fafo.no/pub/rapp/409/409.pdf**

UNICEF (2009). *School dropout high in Palestinian refugees*: **UN. Retrieved May 10, 2012, from: http://www.alarabiya.net/articles/2009/11/20/91877.html**

UNRWA. (2008). *Dropout/VET study and assessment: Terms of reference*. **Unpublished report.**

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1- الأطفال والديمقراطية.

2- الأطفال وثقافة التسامح.

3- الأطفال والعلوم.

4- الأطفال وثقافة الصورة.

5- الأطفال وفضاء اللعب.

6- الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7- الأطفال والعدالة التربوية.

8- مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.