الطالب والأسرة،
آثار العوامل الذاتية والخارجية في إنجاح
جهود الاندماج

الحوار

مركز الحوار السوري
Syrian Dialogue Center

الاصدار الثالث ضمن:
سلسلة " عوائق في وجه اندماج
الطلاب السوريين في المدارس التركية"

مركز الحوار السوري

مؤسسة أهلية سورية تهدف إلى إحياء الحوار وتفعيله حول القضايا التي تهم الشعب السوري، وتسعى إلى توطيد العلاقات وتفعيل التعاون والتنسيق بين السوريين.
أعلِن عن تأسيس مركز الحوار السوري أواخر 2015م عقب عدة فعاليات حوارية في الشأن السوري.
يتكون المركز من ثلاث وحدات موضوعية: وحدة الهوية المشتركة والتوافق، ووحدة تحليل السياسات، والوحدة المجتمعية.

إعداد: م. كندة حواصلي

الوحدة المجتمعية

التاريخ:

7 ذي الحجة 1441 هـ - 28 يوليو / تموز 2020 م

جميع الحقوق محفوظة لمركز الحوار السوري - 2020 م

الفهرس

التعريف بالسلسلة 2

الملخص التنفيذي 3

مقدمة 7

أولاً: دور الأسرة في تعزيز أو إفشال جهود الاندماج 8

1-1-درجة الاهتمام والمتابعة من قبل العائلة 8

1-2- الصورة الذهنية وتداعيات حملات التحريض 13

1-3- درجة الوعي والفهم الصحيح عند الأسرة 16

1-4-التخوف من فقدان الهوية 19

ثانياً: دور الطالب في إنجاح أو إفشال عملية الاندماج 20

2-1- الملكات اللغوية وتأثيرها على تكوين صداقات 20

2-2- تقبُّل الطالب لفكرة الانتقال إلى المدرسة التركية 20

2-3- أثر العوامل النفسية 22

2-4-درجة المرونة الاجتماعية والخبرات المكتسبة 26

2-5- الإحساس بالتفرقة 27

2-6- القبول الاجتماعي من المجتمع المحيط 28

2-7- تأثير العنف اللفظي 34

2-8- تأثير التعرض للضرب والعنف الجسدي 39

ثالثاً: عوامل تساعد على إنجاح تجربة الاندماج الاجتماعي في المدارس 45

3-1- دراسة التجارب الناجحة في اكتساب الصداقات 46

3-2- دراسة التجارب الفاشلة في اكتساب صداقات 50

3-3: دراسة للتجارب المتعثرة 52

رابعاً: نتائج و توصيات 54

كلمة أخيرة 58

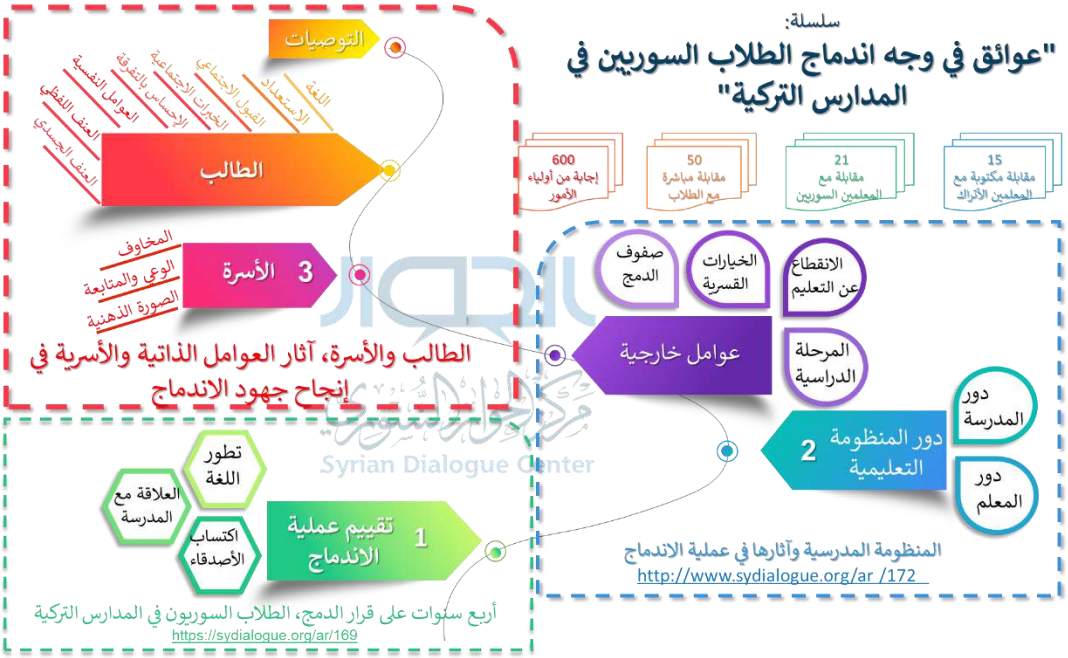
التعريف بالسلسلة:

تُعد سلسلة "**عوائق في وجه اندماج الطلاب السوريين في المدارس التركية**" إحدى الدراسات الاستطلاعية التي قامت بها الوحدة المجتمعية في مركز الحوار السوري، وتسعى إلى دراسة قرار إدماج الطلاب السوريين في المدارس التركية الذي صدر في عام 2016، ومعرفة مدى تأقلم الطلاب السوريين في هذه المدارس التركية، والمشاكل والعوائق التي تعترضهم، والسبل الكفيلة لإنجاح هذه التجربة وزيادة فاعليتها.

تتألف هذه السلسلة من ثلاثة أجزاء؛ فالجزء الأول وعنوانه "أربع سنوات على قرار الدمج، الطلاب السوريون في المدارس التركية"[1] يستعرض الأطر القانونية الناظمة لإدارة المدارس التركية، كما يقدم تقييماً أولياً يقيس فيه مدى نجاح تجربة إدماج الطلاب السوريين في المدارس التركية وفقاً لثلاثة محددات مفترضة.

ويستعرض الجزء الثاني وعنوانه "المنظومة المدرسية وآثارها في عملية الاندماج"[2]، دور المعلم والمنظومة الإدارية في المدرسة في دعم أو إعاقة جهود الاندماج، كما يسلط الضوء على مجموعة من "العوامل الخارجية الإضافية" التي قد يكون لها آثار مباشرة أو غير مباشرة على إنجاح تلك الجهود.

فيما يركز الجزء الثالث وعنوانه "الطالب والأسرة، آثار العوامل الذاتية والأسرية في إنجاح جهود الاندماج" على مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر سلباً أو إيجاباً على الطالب السوري الذي يُعد الأساس لإنجاح عملية الاندماج، كما يتطرق الجزء الثالث إلى دور الأسرة وتأثيرها، ويستعرض بعض "العوامل العامة" التي ساهمت في إنجاح تجارب الاندماج عند مجموعة من الطلاب، بالإضافة إلى مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساعد على إنجاح هذه التجربة وتذليل الصعوبات.



[1] الورقة الاستكشافية "أربع سنوات على قرار الدمج، الطلاب السوريون في المدارس التركية"، تاريخ النشر 2020/7/8، https://sydialogue.org/ar/169

[2] "المنظومة المدرسية وأثارها في عملية الاندماج" ، تاريخ النشر 2020/8/16، http://www.sydialogue.org/ar/172

الملخص التنفيذي:

يُعدّ الطالب وعائلته من الأركان الأساسية في إنجاح عملية اندماج الطلاب في المدارس التركية، وقد ركزت هذه الورقة على مجموعة من العوامل الذاتية والأسرية التي يمكن أن تعزّز هذه العملية أو تُعيقها؛ وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج[3]:

فيما يتعلق بدور الأسرة في تعزيز أو إفشال جهود الاندماج:

- لا يُظهر أولياء أمور الطلاب السوريين اهتماماً كافياً بمتابعة تطور الطالب التعليمي والدراسي ومدى التزامه بواجباته أو تفاعله مع معلمه، بالقدْر ذاته الذي يبدونه في متابعة مشاكل الطالب الاجتماعية ضمن المدرسة، وخاصة مع أقرانه.
- اعتبر العديد من المعلمين أن 75% من الطلاب السوريين لا يحظون بمتابعة عائلاتهم دراسياً، ولا يحظون بالاهتمام؛ سواءٌ في نطاق التوجيه السلوكي، أو في تقديم الرعاية النفسية والعناية الصحية.
- أشار 74% من أولياء الأمور السوريين إلى أنهم لا يتواصلون بشكل جيد مع المعلمين، و62% منهم لا يحضرون اجتماعات أولياء الأمور، وذلك للعديد من الأسباب، أهمها: الانشغال بالعمل، وصعوبات التواصل، واختلاف درجة الوعي والمتابعة للطالب.
- اعتبر 63% من أولياء الأمور أن الجو العام في المدرسة تغيَّر نحو الأسوأ مع تزايد حملات التحريض، مقارنةً بالسنوات السابقة، كما أشار 60% من أولياء الأمور إلى تأثرهم الشخصي وتغيُّر قناعاتهم وانطباعاتهم الذهنية عن عموم المجتمع التركي؛ إذ يعتقد 43% منهم أن أبناءهم تأثروا بانطباعاتهم السلبية تجاه الأتراك أيضاً.
- أظهرت المقابلات المباشرة مع الطلاب أن 37% منهم يعيشون في بيئات أسرية منغلقة بشكل كامل، لا يقومون فيها بأي نشاط اجتماعي خارج حدود المدرسة مع أقرانهم، سواء من السوريين أو الأتراك، وقد عجز 63% من أطفال هذه البيئات المنغلقة عن تكوين صداقات مع أقرانهم الأتراك.
- أظهرت المقابلات المباشرة مع الطلاب أن 65% من الطلاب السوريين يعيشون في بيئات أسرية منغلقة عن المجتمع التركي، وقد عجز 71% من أطفال هذه البيئات المنغلقة عن اكتساب صداقات مع أقرانهم الأتراك.
- أظهرت العديد من العائلات السورية تخوفات كبيرة من فقدان أطفالها لهويتهم أولاً وللغتهم العربية ثانياً؛ فقد بدت هذه المخاوف كأحد العوامل غير المباشرة لرفض تلك العائلات الاندماج ولعدم تقبُّلها وجود أولادها في المدارس.

[3] اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى مجموعة من الأدوات البحثية، تم تفصيلها في الاصدار الأول ضمن السلسلة، وهي استبانة إلكترونية أجاب عليها 600 من أولياء الأمور، ونتائج مقابلات مباشرة مع 50طالباً، بالإضافة إلى مقابلات مع 21معلماً سورياً، و14 معلماً تركياً تمت بين تشرين الأول 2019- كانون الثاني 2020.كما تجدر الإشارة إلى أن عبارات (أولياء الأمور، الطلاب السوريين، المعلمين، الخ) الواردة في الدراسة يقصد به عينة الدراسة. ولا يقصد بها التعميم بالضرورة.

فيما يتعلق بدور الطالب:

- كان عامل اللغة واضحاً كعامل أساسي في إقامة صداقات مع الأقران الأتراك، إلا أنه لم يكن حاسماً؛ فقد تمكن 33% من عموم الطلاب من التغلب على صعوبات اللغة وتكوين صداقات مع أقرانهم الأتراك رغم مستوياتهم اللغوية الضعيفة أو المتواضعة، في حين عجز بعض الطلاب عن تكوين الصداقات رغم تجاوزهم مشاكل اللغة.
- كان لتقبُّل الطالب فكرة الانتقال إلى المدرسة التركية أثرٌ واضحٌ في نجاح عملية الاندماج؛ فقد أبدى العديد من الطلاب الذين لم يكونوا مستعدين لهذه الخطوة رفضاً ومقاومةً داخليةً لهذه العملية، وخاصة في الأعمار المتقدمة؛ وذلك لإحساسهم بأنهم مجبرون على خوض هذه التجربة، ولتخوفهم من الصعوبات التي قد تواجههم ومن تراجع مستواهم الدراسي.
- أشار 20% من أولياء الأمور إلى أن أولادهم يعانون من مشاكل نفسية سابقة، تجلت على شكل حالات من التبول اللاإرادي، وحالات الانطواء والعزلة والخوف المبالغ به، بالإضافة إلى تكرر الكوابيس، مشيرين إلى أنهم لم يتلقوا أي مساعدة في هذا الخصوص، أو أنهم لا يعرفون أي جهة تقدم هذا النوع من الخدمات أو المساعدة النفسية.

فيما يتعلق بالمشاكل الاجتماعية مع الأقران الأتراك:

- تعرض 42% من الطلاب السوريين لحالات نبذ متوسطة أو حادة تكررت 3 مرات على الأقل، فيما تعرض 38% من الطلاب العرب أيضاً لذلك، وقد ظهرت حالات من النبذ الاجتماعي من قبل بعض الطلاب السوريين تجاه أقرانهم السوريين بلغت 26%، إلا أن ظاهرة النبذ الاجتماعي كانت أوضح من طرف الطلاب الأتراك.
- تعرض 1 من بين كل 5 طلاب سوريين لتجربة نبذ اجتماعي متوسطة من قبل أقرانه الأتراك، في حين تعرض 1 من بين كل 4 طلاب عرب لتجربة مشابهة.
- تعرض 1 من بين كل 4 طلاب سوريين لتجربة نبذ حادة تكررت أكثر من 6 مرات، في حين تعرض 1 من بين كل 8 طلاب عرب للتجربة ذاتها.
- تشير النتائج إلى أن حالات النبذ الاجتماعي التي تعرض لها الطلاب السوريون والعرب لم ترقَ كلها لتُوصف بأنها "حالات تنمُّر"؛ وإنما كنت أقرب إلى حالة رفض اجتماعي عام، انتشرت بشكل واضح وتكررت من مجموعات متفرقة، لكنها تحولت عند بعض الطلاب والمجموعات إلى "حالة تنمُّر" استهدفت الطالب نفسه ولمرات متكررة.
- تعرض 68% من الطلاب إلى حالة إزعاج لفظي تكررت لمرتين على الأقل استهدفتهم كونهم سوريين، مع طلب مغادرة البلاد، بينهم 24% تعرضوا لهذا الإزعاج بوتيرة مرتفعة، وقد تعرض العديد من الطلاب العرب غير السوريين لحالة الإزعاج ذاتها؛ نظراً لاعتبار الطلبة الأتراك أن كل مَن يتحدث العربية فهو من السوريين.

- تعرض 68% من الطلاب للعنف غير المقصود أو ما يمكن أن يطلق عليه "اللعب الخشن" مرة واحدة على الأقل، بينهم 34% تكرر معهم ذلك لأكثر من 3 مرات، استدعى ذلك في بعض الأحيان دخول 6% من الطلاب إلى المشفى للعلاج.
- تعرض 51% من الطلاب للإيذاء الجسدي أو للعنف المقصود مرة واحدة على الأقل، والذي استهدفهم كونهم سوريون، بينهم 14% تكرر الأمر معهم بوتيرة مرتفعة فافت 6 مرات، وقد تسبب ذلك في احتقان واضح عند العائلات السورية نتيجة تعرض أولادها للضرب، ولعدم وجود تفاعل أو اهتمام واضح من قبل المعلمين أو الإدارة لضبط هذه الظاهرة، التي غالباً ما فُسرت على أنها استهداف لوجود السوريين، وليست مشكلة عامة تعاني منها عموم المدارس.
- افتقدت بعض المدارس الآليات المطلوبة لمعالجة حالات الإساءة والتنمُّر اللفظي الذي استهدف العديد من الطلاب السوريين، وهو ما أدى إلى ظهور ما يمكن تسميته بـ "عدوى التنمُّر"؛ ويُقصد بها: قيام طلاب آخرين بمسايرة أو تقليد بعض المجموعات المتنمِّرة اتقاءً لشرهم، مما أدى إلى انتشار الظاهرة بشكل أوسع.
- أشار 46% من أولياء الأمور إلى أن أبناءهم رفضوا الذهاب إلى المدرسة بإصرارٍ مرةً واحدةً على الأقل، بينما انقطع فعلياً 2% من الطلاب عن المدرسة بشكل كامل لعدم قدرته على التأقلم، أو لتأثره ببعض حالات العنف وانعكاس ذلك على حالته النفسية.

فيما يتعلق بالعوامل ساعدت الطلاب على النجاح أو الفشل في الاندماج:

- استطاع 37% من الطلاب النجاح في الاندماج في المدارس التركية، بينما لا تزال تجارب الاندماج عند 14% منهم متعثرة؛ فهم يعانون من بعض المشاكل المقبولة، بينما عجز 49% من الطلاب مرحلياً عن الاندماج نتيجة وجود الكثير من العوائق اللغوية أو الاجتماعية أو الذاتية.
- من أهم العوامل التي ساعدت الطلاب على نجاح تجربة الاندماج وجودُهم في بيئات أسرية منفتحة، لها نشاطات وعلاقات مع مجتمعها المحيط السوري والتركي، وبيئة مدرسية إيجابية -لاسيما في العام الأول من دخولها للمدرسة التركية على وجه الخصوص- تتمثل بوجود معلم متفهم داعم، قادر على أن يعطي الاهتمام والتشجيع للطالب، وبوجود أقران أتراك لم يتأثروا بأي من الانطباعات الذهنية السلبية.
- من أهم العوامل الذاتية التي ساعدت الطالب على إنجاح عملية الاندماج امتلاكُه مهارات اجتماعية وحالة من المرونة النفسية تجعله يتغلب على أي صعوبات أو حوادث مزعجة، بالإضافة إلى تحرره وعائلته من الانطباعات الذهنية والتعميمات السيئة، وتحضيره نفسياً بشكل مسبق لقبول فكرة الانتقال إلى بيئة مدرسية جديدة مختلفة اللغة والثقافة.
- كانت فرصة النجاح في الاندماج أكبر عند طلاب المرحلة الابتدائية، أو عند الطلاب الذين دخلوا المدرسة التركية في المرحلة الابتدائية، وقد ساهم هذا النجاح بتكريس انطباعات إيجابية تجاه المجتمع التركي عند هؤلاء الطلاب، بينما كانت فرص الفشل في الاندماج أكبر في المرحلة المتوسطة؛ وخاصة في الصفوف الأخيرة

منها، وقد أدى هذا الفشل إلى تكريس انطباعات سلبية وتعميم صورة خاطئة عن المجتمع التركي عند هؤلاء الطلاب.

- كان لقدرة الطالب على التفوق المدرسي أثرٌ كبيرٌ في اجتذاب الأصدقاء الأتراك، والوصول إلى تقدير واحترام المعلم والإدارة.
- من أهم العوامل المشتركة بين الحالات التي فشلت في الاندماج وجودُ الطالب في بيئة أسرية منغلقة اجتماعياً، ليس لها أي أنشطة اجتماعية مع المجتمع السوري أو التركي؛ إذ إن غالبية العائلات المنغلقة على نفسها تجاه المجتمع التركي أو التي تحمل انطباعات سلبية عنه كان أبناؤها أكثر عرضة للفشل في الاندماج في المدارس.
- كان لعامل التعرض لأحد أشكال التنمُّر – وخاصة الجسدي - أثرٌ واضحٌ في إفشال أو إعاقة عملية الاندماج؛ حيث إن 50% تقريباً من الطلاب الذين فشلوا في الاندماج تعرضوا لحالات حادة من التنمُّر بأحد أشكاله.
- أثّرت الانطباعات الأولى للطالب خلال عامه الأول في سير عملية الاندماج في كافة مراحلها؛ فقد أدت الانطباعات السلبية في العام الأول إلى تعثُّر تجربة الاندماج وبطء تقدمها، والعكس بالعكس.
- تُظهر النتائج أن الطلاب الذين يخوضون تجارب متعثرة يعيش معظمهم في تجمعات عائلية منفتحة إلى حد ما ولديها علاقات اجتماعية مع السوريين؛ إلا أن هذه التجمعات العائلية أبدت انغلاقاً واضحاً على المجتمع التركي.

وقد خلصت الورقة إلى مجموعة من التوصيات يمكن تقسيمها إلى:

1- توصيات لتعزيز المهارات اللغوية للطلاب موجَّهة لصُنَّاع القرار المعنيين بعملية الدمج في المدارس التركية.
2- توصيات تربوية موجَّهة للإدارات المدرسية لتعزيز التآلف الاجتماعي في المدارس.
3- توصيات قانونية إدارية موجَّهة للمعنيين بحل مشاكل المدرسة.
4- توصيات لتحسين التواصل موجَّهة للمعلمين ولأولياء الأمور.
5- توصيات في المجال النفسي والسلوكي موجَّهة لمنظمات المجتمع المدني السورية والتركية.
6- توصيات إلى أولياء الأمور.

مقدمة:

في محاولةٍ لتتبُّع مسيرة عملية اندماج الطلاب السوريين الذين شملهم قرار الدمج في المدارس التركية الصادر عام 2016، ولتقييم مستويات نجاح هذه العملية خلال السنوات الماضية؛ قامت الورقة الأولى في هذه السلسلة التي حملت عنوان "أربع سنوات على قرار الدمج، الطلاب السوريون في المدارس التركية" بالتركيز على 3 معايير لقياس تطور عملية اندماج هؤلاء الطلاب؛ فركّزت على تطور المهارات اللغوية للطالب، وتأقلمه مع البيئة المدرسية، وقدرته على تكوين صداقات مع أقرانه الأتراك.

ومن أهم النتائج التي وصلنا إليها في الإصدار الأول من هذه السلسة: وجود العديد من الطلاب السوريين الذين ما زالوا يعانون من مشاكل لغوية، بالإضافة إلى وجود آخرين لم يستطيعوا تكوين انطباعات إيجابية عن المدرسة، وآخرين واجهوا صعوبات في تكوين الصداقات مع أقرانهم الأتراك.

وقد سعى الإصدار الثاني من هذه السلسلة الذي حمل عنوان "المنظومة المدرسية وآثارها في عملية الاندماج" لدراسة مجموعة من "العوامل الخارجية" التي أثّرت في سير عملية الاندماج سلباً أو إيجاباً، والتي ارتبطت بالبيئة التعليمية المدرسية كالمعلم والإدارة المدرسية، إلى جانب عدد من العوامل الأخرى كتأثير المرحلة العمرية وتأثير الانقطاع السابق عن العملية التعليمية، إضافة إلى سياسة الدمج المطبقة وبعض الثغرات التي لحقت بها.

وقد بدا واضحاً أن عملية دمج الطلاب السوريين في المدارس التركية خلقت حالة من الإرباك ضمن البيئة المدرسية التي لم تكن مستعدة لها، ولم تكن مهيأة لاستقبال أعداد كبيرة من الطلاب السوريين وللتعامل مع مشاكلهم، ولاسيما مع وجود حالة من الضعف اللغوي وعدم القدرة على التأقلم مع البيئة المدرسية الجديدة، إلى جانب افتقاد بعض الإدارات للخبرة في حل بعض المشكلات الطارئة أو التعامل مع السلوكيات الشاذة، أو القوانين الواضحة التي تضبط سلوك الطلاب داخلها.

ومن جهة أخرى لم يكن جميع المعلمين على استعداد لتقبُّل التحديات التي فرضها وجود طلاب سوريين في صفوفهم، ولم يكونوا قادرين -بالمستوى الملائم- على التعامل مع الاختلافات الثقافية، أو على التحرر من الانطباعات الذهنية والمواقف السياسية، وهو ما انعكس في بعض الأحيان على قدرة المعلم على تقديم الاهتمام والمتابعة للطالب السوري.

ويركّز الإصدار الثالث والأخير في هذه السلسلة ويحمل عنوان "الطالب والأسرة، آثار العوامل الذاتية والأسرية في إنجاح جهود الاندماج" على فهم "العوامل المباشرة" التي تتعلق بالطالب وعائلته كأحد أهم الركائز التي تقوم عليها عملية الاندماج؛ إذ يسعى هذا الإصدار لتفسير الأسباب التي كانت وراء إضعاف عملية الاندماج من خلال تحليل نتائج البيانات الكمية والكيفية التي جمعناها عبر الأدوات البحثية المستخدمة، وذلك في محاولة لفهم الظروف التي رافقت دخول الطالب إلى المدرسة، ومعرفة العوامل التي كان لها الأثر الأكبر في إنجاح تجربته أو إفشالها أو تعثرها.

تقدّم الورقة في قسمها الأول استعراضاً لدور الأسرة كأحد العوامل المباشرة والمؤثرة على الطالب، سواء من ناحية الاهتمام والمتابعة أو من ناحية التأثر بانطباعات مسبقة، وتأثير الوعي ومتابعة العائلة في تعزيز تجربة الطالب وإنجاحها. وتسلّط الضوء في قسمها الثاني على بعض العوامل الذاتية التي كان لها الأثر البالغ في تفاعل الطالب مع عملية الاندماج، ومنها ما يتعلق بمهاراته وقدراته الاجتماعية والنفسية، بالإضافة إلى بعض العوامل التي تتعلق بالبيئة المحيطة به، والتي كان لها انعكاسات واضحة عليه.

وتحاول هذه الورقة في قسمها الثالث تقديم تحليل مباشر للمقابلات المباشرة مع الطلاب لاستخراج بعض السمات المشتركة التي كانت سبباً في نجاح التجربة أو فشلها أو تعثرها، لتُختم الورقة بمجموعة من التوصيات الموجهة لكافة الجهات المعنية بعملية الاندماج من جهات حكومية وتربوية ومنظمات مجتمع مدني وأولياء أمور.

أولاً: دور الأسرة في تعزيز أو إفشال جهود الاندماج:

تشكّل الأسرة ملامح شخصية الطفل الأولى وفق نمط التربية الذي تنتهجه؛ فإلى جانب القيم الاجتماعية التي تغرسها يمكن للأسرة أن تعزز في الطفل الكثير من الصفات الحميدة والإيجابية، وأن تُكسبه مهارات يحتاجها للانخراط في المجتمع والتفاعل معه، فالأسر الاجتماعية المنفتحة على الآخر تنشئ أطفالاً أكثر قدرة على اكتساب صداقات، كما أن الأسر التي تعطي مساحات تعبير واسعة لأطفالها ينشأ فيها الطفل أكثر ثقةً بالنفس وتلقائيةً وتقبّلاً للاختلاف، بالإضافة إلى كون الأسرة هي التي تنمّي في الطفل الاعتماد على الذات والاستقلالية وروح المبادرة والتعاون مع الآخرين وكيفية اختيار الأصدقاء[4].

ونظراً لِمَا للأسرة والمدرسة من أدوار مشتركة في تكوين شخصية الطالب وانطباعاته الاجتماعية تصبح العلاقة بين الأسرة والمدرسة ضرورة، ويصبح التواصل والمتابعة لازماً؛ وذلك لضمان أن تتكامل جهود المدرسة والمنزل، ويدعم كل منها الآخر، فلا يهدم المنزل ما تبنيه المدرسة، والعكس بالعكس؛ حيث يقتضي هذا التكامل العملَ المتعاوِنَ في علاج مشكلات الطلاب، ولاسيما تلك التي تؤثر في مكونات شخصيته ورفع مستوى الأداء وتحقيق مردود العملية التربوية، وتبادلَ الرأي والمشورة في بعض الأمور التربوية والتعليمية التي تنعكس على تحصيل الطلاب، وعلى رفع مستوى الوعي التربوي لدى الأسرة، ومساعدتها في فهم نفسية الطالب ونموه، ووقاية الطلاب من الانحراف عن طريق الاستمرار والاتصال المستمر بين المنزل والمدرسة[5].

ويمكن أن ندرس دور الأسرة السورية في تعزيز جهود الاندماج ودعمها من النواحي الآتية:

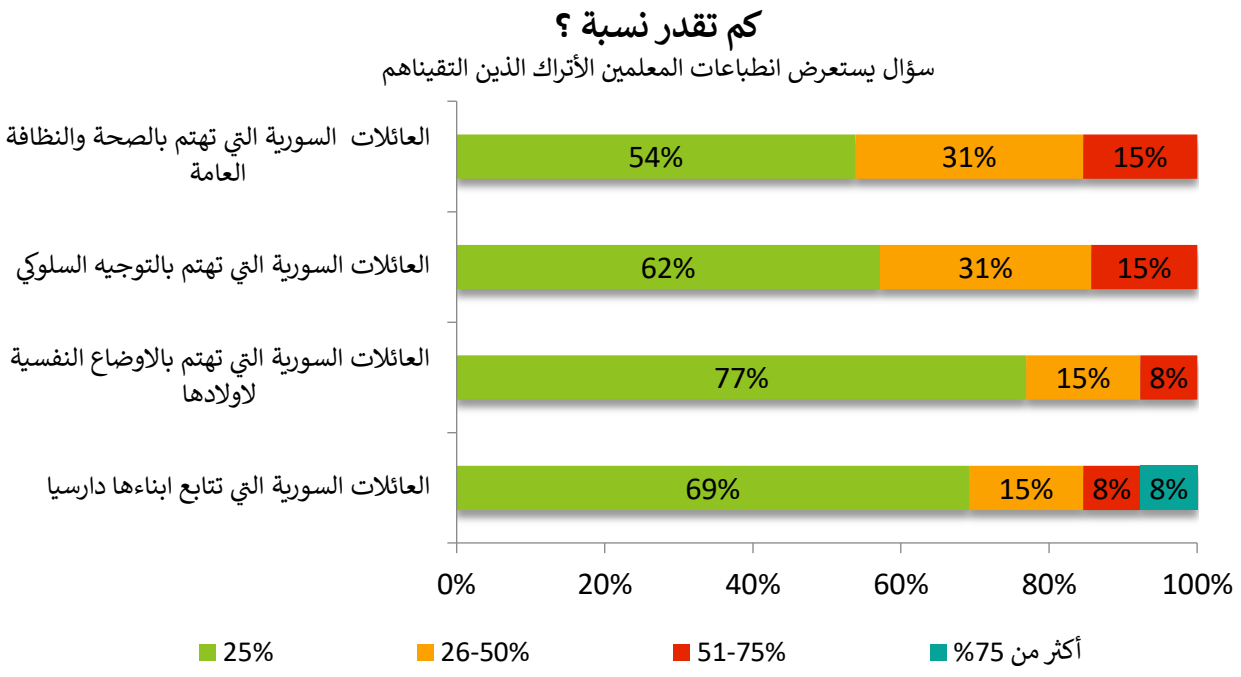
1-1-درجة الاهتمام والمتابعة من قبل العائلة:

يشتكي العديد من المعلمين الأتراك من ضعف متابعة أولياء أمور الطلاب السوريين لأبنائهم؛ حيث يرى نصف المعلمين الأتراك على الأقل ممن استطلعنا آراءهم أن 75% من الطلاب السوريين لا يحظون بمتابعة عائلاتهم

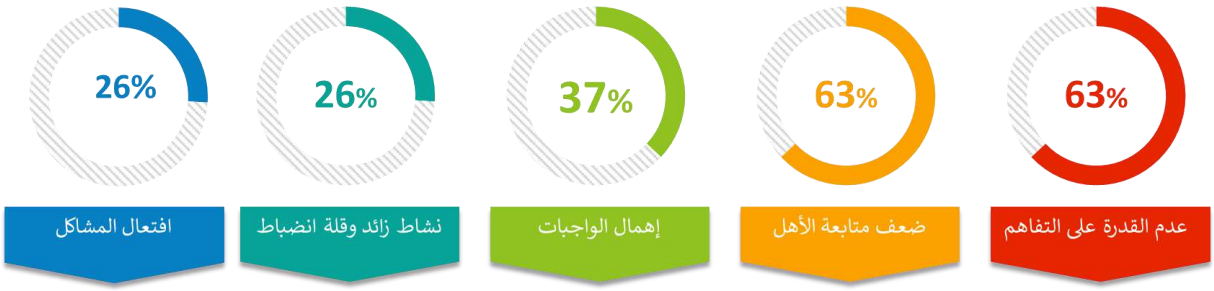
[4] العلاقة بين المدرسة والأسرة ومشاكل الطلبة، مجلة TakingITGlobal، تاريخ النشر 2007/11/16، http://bit.ly/2SU5C04

[5] المصدر السابق.

دراسياً، ولا بالاهتمام بالتوجيه السلوكي أو تقديم الرعاية النفسية أو العناية الصحية[6] (الشكل 1)، وهو ما أكده 63% من المعلمين السوريين الذين أشاروا إلى أن معظم شكاوى المعلمين الأتراك تتمحور حول هذا الموضوع (الشكل 2).



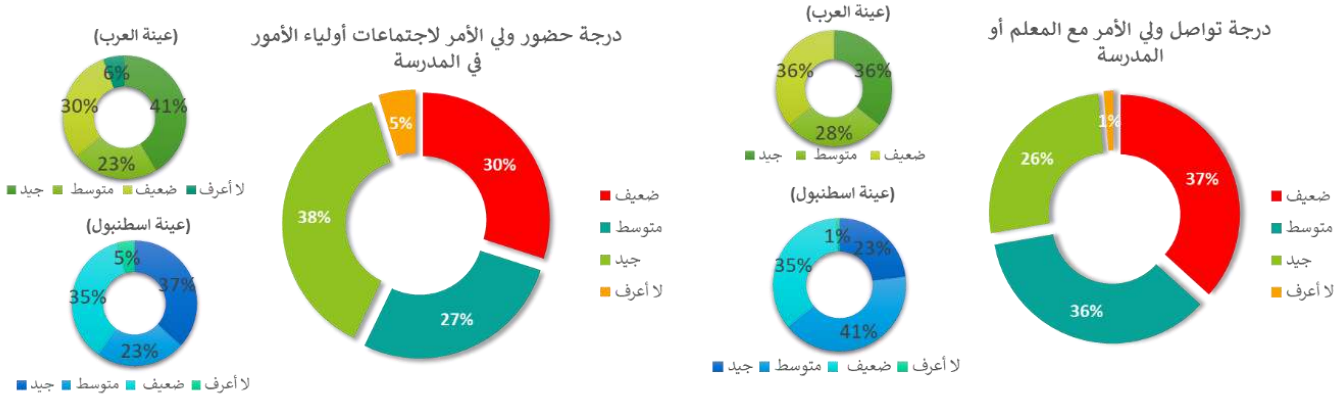
الشكل 1: انطباعات المعلمين الأتراك حول اهتمام أولياء الأمور بالطلاب



الشكل 2: شكاوى المعلمين الأتراك من الطلاب السوريين -وجهة نظر المعلمين السوريين

[6] من الصعب تعميم هذه النتائج؛ نظراً لصغر حجم العينة التي تم استطلاعها من قبل المعلمين الأتراك، إلا أن المقابلات مع المعلمين السوريين الذين يعملون في المدارس التركية تشير إلى أنهم يعانون أيضاً من ضعف اهتمام عائلات الطلاب بأبنائهم من الناحية التعليمية، وأشار بعض المعلمين السوريين إلى أنهم حاولوا التواصل مع العديد من عائلات الطلاب لأسباب مختلفة، لكن محاولاتهم قُوبلت بالتجاهل والإهمال.

وبالعودة إلى أولياء الأمور تُظهر الإجابات أن 26% منهم اعتبروا أنّ تواصلهم مع المعلم "جيد" (الشكل 3)، بينما أشار 38% منهم فقط إلى أنهم يحضرون اجتماعات أولياء الأمور[7]، وتُظهر نتائج عينة إسطنبول أن درجة اهتمام أولياء الأمور في إسطنبول أقل من بقية المحافظات، بينما يُظهر السوريون عموماً اهتماماً أقل بالتواصل من نظرائهم العرب، وقد يعود هذا للعديد من الأسباب، لعل أحدها حالة الحساسية تجاه الوجود السوري، والتي ظهرت ملامحه بوضوح في محافظة إسطنبول، ومع حملات التحريض التي تزامنت مع الحملات الانتخابية الأخيرة.



الشكل 3: درجة اهتمام أولياء الأمور بمتابعة ملاحظات المعلمين

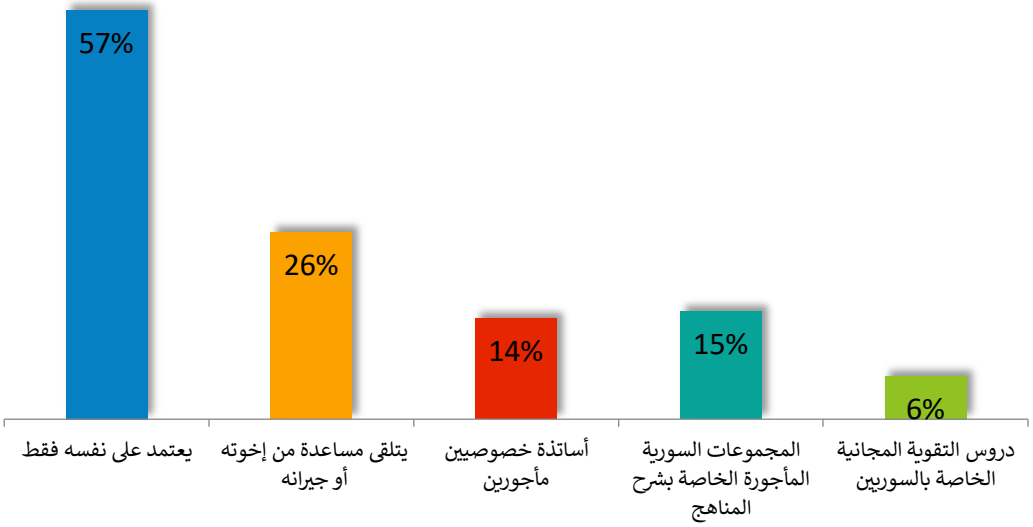
وقد أوضحت المقابلات التي أُجريت مع الطلاب وعائلاتهم، بالإضافة إلى دراسة الردود في الاستبيانات مجموعةً من الملاحظات، منها:

- 33% من أولياء الأمور فقط يتابعون الطلاب في تحصيلهم العلمي بشكل جيد، بينما 50% من أولياء الأمور يتجاوبون مع ملاحظات المعلمين المتعلقة بكتابة الوظائف أو حل النماذج الامتحانية الإضافية، ويعود هذا للعوائق اللغوية أولاً ولبعض الأسباب التي سنذكرها لاحقاً.
- قام بعض أولياء الأمور بإيجاد حلول لمتابعة الطلاب ومتابعة ملاحظات المعلمين، ولاسيما في صفوف المرحلة الابتدائية؛ من خلال إنشاء مجموعات مشتركة على مواقع التواصل الاجتماعي يتعاونون فيها فيما بينهم على ترجمة بعض الرسائل، وحلّ بعض التمارين.
- ظهرت في السنتين الأخيرتين مجموعات من المعلمين أو طلاب الجامعات الذين يقدمون خدماتهم بشكل مأجور، وذلك من خلال إنشاء مواقع خاصة تقوم بترجمة وشرح دروس المناهج التركية، ومساعدة الطلاب على حل النماذج الامتحانية وتدريبهم عليها، وقد حظيت هذه المواقع بإقبال عدد من الطلاب السوريين والعرب

[7] تبدو نِسَب متابعة العائلات السورية لأوضاع طلابها في المدارس قليلة مقارنة مع نظرائهم الأتراك؛ حيث أفادت بعض العائلات التي تداوم على حضور اجتماعات أولياء بندرة حضور أولياء الأمور السوريين مقارنة بأولياء الأمور الأتراك الذين تُقدر نسبة حضورهم بين 70-80%.

(الشكل 4)؛ نظراً لما تقدّمه من تسهيلات لأولياء الأمور وللطلاب في فهم الدروس وتطوير مستوى الطالب الدراسي وبأسعار مقبولة، وقد حقق العديد من الطلاب بمساعدتها تقدماً دراسياً واضحاً وسريعاً[8].

هل يحصل الطالب على مساعدة في فهم المناهج التركية؟



الشكل 4: المساعدات الخارجية التي يحصل عليها الطالب لفهم المناهج المدرسية

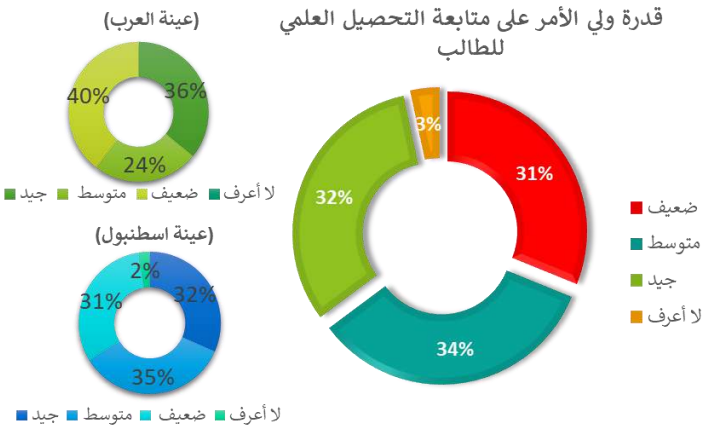
- على الرغم من عدم قدرة العديد من أولياء الأمور على متابعة أبنائهم دراسياً إلا أنهم يحاولون متابعة تجربة الطلاب في المدارس التركية، وخاصة فيما يتعلق بالمشاكل التي يتعرض لها الطالب في المدرسة، وغالباً ما يتفاعل أولياء الأمور مع مشاكل الطالب الاجتماعية، ويحاولون التواصل مع المعلم أو الإدارة لحلها، متجاوزين في بعض الأحيان صعوبات التواصل بالاستعانة ببعض المترجمين، بينما لا يُظهرون الاهتمام ذاته في متابعة تطور الطالب تعليمياً ومدى التزامه بواجباته أو تفاعله مع معلمه، وهو ما يظهرهم بشكل غير متوازن عبر تقصيرهم في جانب ومتابعتهم في جانب آخر[9].

[8] يقوم على هذه المواقع العديد من المعلمين السوريين أو طلاب الجامعات الذين يتقنون اللغة التركية، حيث يقومون بتجهيز فيديوهات مصورة لشرح الدروس، بينما تقدم بعض هذه المواقع خدمات تتعلق بمتابعة حل الطلاب لوظائفهم، وتتراوح كلفة التسجيل في هذه المواقع بين 250 -450 ليرة تركية في الفصل الدراسي الواحد، تبعاً للمرحلة الدراسية وللخدمات التي تقدمها هذه المواقع.

وتحتاج هذه التجارب المزيد من الدراسة والبحث، لقياس درجة نجاحها الحقيقي، وقدرة الطالب على تطوير مهاراته اللغوية والاعتماد على نفسه مستقبلاً، وفهم دروسه وأداء واجباته دون الحاجة لمن يترجمها له باللغة العربية.

[9] أشارت بعض المقابلات إلى أن العديد من المعلمين ازداد اهتمامه بالطلاب السوريين بعد أن أظهر أولياء أمورهم حرصاً على متابعة أوضاعهم التعليمية، وبعد سؤال المعلم عن مدى تطوره والأساليب الكفيلة بمساعدته.

وتظهر النتائج أن 65% من أولياء الأمور غير قادرين على متابعة التحصيل العلمي للطلاب بشكل جيد، وإنما بدرجة متوسطة أو ضعيفة؛ حيث تظهر نتائج شريحة إسطنبول أنها تقارب نتائج بقية المحافظات بنسبة وصلت إلى 66%، بينما كانت نسبة عينة العرب 64% (الشكل 5).



الشكل 5: متابعة ولي الأمر لتحصيل الطالب العلمي

ويمكن تحليل أسباب ضعف متابعة أولياء الأمور بالنقاط الآتية:

1- **اختلاف البيئات والخلفيات الثقافية والتحصيل العلمي**[10] عند بعض الأسر، وعدم وعي بعض أولياء الأمور أهمية متابعة الطالب في المدرسة[11].

2- **حالة عدم الاستقرار النفسي أو الاجتماعي:** التي تعيشها العديد من الأسر السورية؛ فطول مدة الصراع في سوريا، وانعدام أي أفق للحل، والعمليات العسكرية المتصاعدة التي تجددت منذ أكثر من عام ونصف، واستهدفت المناطق التي لجأ إليها المهجَّرون في الشمال السوري؛ بالإضافة إلى مشاكل الإقامات والكيملك[12] والأوراق وأذونات العمل والقرارات المستحدثة بهدف تنظيم وضع السوريين في تركيا، كل ذلك سبب عند شريحة واسعة من السوريين حالة من اليأس والإحباط أو الإحساس بعدم الاستقرار.

3- **ارتدادات الحرب و انعكاساتها:** تحمل كل عائلة سورية قصة مختلفة تتقاطع فيما بينها بما تحمله من تجارب الألم والفقد والانكسار؛ فالكثير من العائلات فيها مفقودون أو مرضى أو مصابو حرب، أو الكثير من الطلاب يعيشون في أُسَر غير مستقرة يغيب عنها أحد أفرادها لوفاةٍ أو اعتقالٍ أو انفصالٍ أو لوجوده في بلد آخر.

4- **الاضطرار للعمل لساعات طويلة:** خلقت ظروف اللجوء تحديات جديدة على الأسرة السورية؛ فقد اضطرت العديد من الأسر للعمل بجميع أفرادها البالغين من أجل تأمين متطلبات معيشتهم، وقد أدى اضطرار الأمهات

[10] بلغت نسبة أولياء الأمور ممن أجابوا على الاستبانة والذين يحملون درجات تعليمية مادون الجامعية 32 %، في مقابل 68% تلقوا تحصيلاً علمياً جامعياً أو دراسات عليا.

[11] أشارت إحدى المعلمات السوريات اللواتي التقينا بهن إلى أنها قامت بلقاء أهالي العديد من الطلاب الذين يشتكي منهم معلموهم من ضعف المتابعة ومن بعض المشاكل السلوكية، وقد غلب على هذه العائلات عوامل مشتركة؛ فقد كانت معظم تلك العائلات قادمة من مناطق تعرضت لسياسة تجهيل ممنهج في ظل نظام الأسد، وغالباً ما تكون الأمهات قد تزوجْنَ في سنّ مبكّرة قبل أن يكملْن تعليمهن، وأنجبن العديد من الأولاد، ولا يمتلكن الخبرة والوعي اللازم للتعامل مع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والتعليمية.

[12] يُقصد بالكيملك في هذا السياق: بطاقة تعريف خاصة باللاجئين السوريين تحت الحماية المؤقتة صادرة عن الحكومة التركية.

للعمل لساعات طويلة إلى انقطاع الصلة والمتابعة مع المعلمين والإدارة، وإلى ضعف قدرتها على متابعة التحصيل العلمي لأبنائها.

5- **صعوبات التواصل**: تعتبر العوائق اللغوية من الأسباب الأساسية التي تدفع أولياء الأمور الى الإحجام عن التواصل مع المعلمين أو الإدارة، وعلى الرغم من قيام وزارة التربية في العامين الأخيرين بفرز عدد من المعلمين السوريين كمتطوعين في المدارس التركية، إلا أن العديد من أولياء الأمور لا يعرفون بوجود مدرس مهمته القيام بالترجمة والتخفيف من صعوبات التواصل، فضلاً عن وجود العديد من المدارس التي لم يُفرز إليها أي من هؤلاء المعلمين.

6- **المتطلبات المالية**: يتهرب بعض أولياء الأمور من التواصل مع المعلمين أو الإدارة حياءً من مطالبتهم بدفع بعض العائدات أو التبرعات الخاصة بالمدرسة أسوة بالطلاب الأتراك؛ حيث يشتكي العديد من أولياء الأمور من طلبات المعلمين الإضافية التي تشكل أعباء مالية عليهم، خاصة في حال وجود أكثر من طفل في المدرسة[13].

1-2- الصورة الذهنية وتداعيات حملات التحريض:

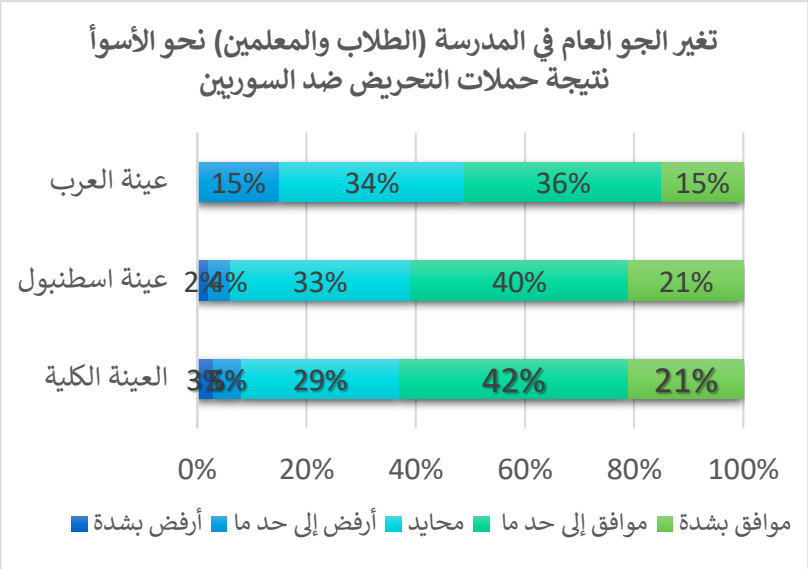
تمثّل الأسرة الركيزة الأساسية التي يكتسب فيها الطفل سلوكياته ومهارات الاجتماعية، وينمّي من خلالها قدرته على التواصل مع المجتمع المحيط ووسائل تكيُّفه مع الجماعة؛ فغالباً ما يتقمص الأطفال شخصيات آبائهم، ويتمثلون سلوكهم كنموذج تربوي بشكل شعوري أو لا شعوري، لتصبح تصرفات الأطفال مرآة لأفكار وأفعال عائلاتهم وانطباعاتهم الذهنية عن الكثير من القضايا.

ولعل الأطفال هم أكثر الفئات العمرية قدرةً على تجاوز الاختلافات والتعايش مع بعضهم وتكوين الصداقات؛ لأنهم لا يملكون صوراً ذهنيةً مسبقةً عن شعوب أو قوميات أو أجناس؛ فتلك التحيزات تبدأ بالظهور لديهم مع تقدمهم في العمر، ومع ما يتلقونه من انطباعات تغرسها فيهم العائلة أو المجتمع أو الإعلام.

[13] تطالب بعض المدارس التركية طلابها جميعهم بدفع بعض المبالغ على سبيل تبرعات تتراوح بين 250-1000 ليرة سنوياً، من أجل تأمين بعض الخدمات الإضافية التي لا تغطيها واردات وزارة التربية، كالتعاقد مع مستخدمين إضافيين أو شراء أجهزة جديدة للمدرسة.
وقد أشار أحد أولياء الأمور إلى أن معلم صف طالبَ أولياء الأمور بجمع تبرعات لشراء مكيف للصف.

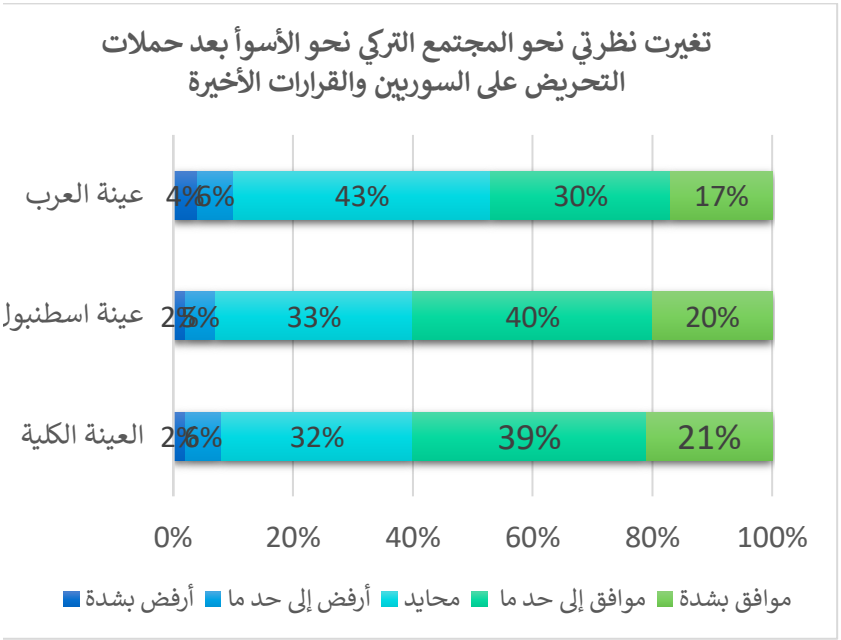
وقد كان لحملات التحريض التي ترافقت مع الحملات الانتخابية فيما يبدو تأثيرٌ واضحٌ في تعكير الجو العام، وفي رسم بعض الصور الذهنية المغلوطة عند الطرفين، وهو ما بدا واضحاً في بعض إجابات أولياء الأمور؛

فقد أشار 63% منهم إلى تغير الجو العام في المدرسة نحو الأسوأ مع تزايد حملات التحريض مقارنة بالسنوات السابقة (الشكل 6)،



الشكل 6: تغير الجو العام في المدرسة نتيجة حملات التحريض

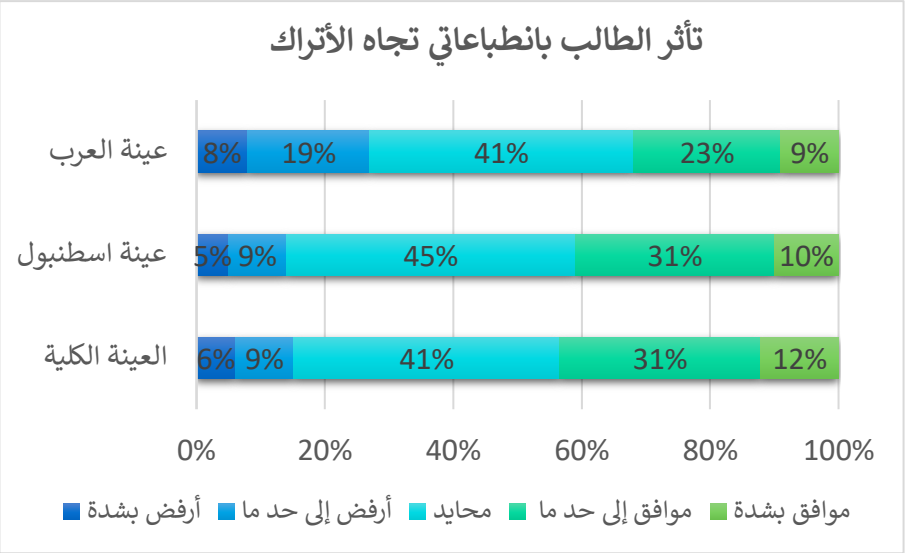
في حين عبَّر 60% من أولياء الأمور عن تأثرهم الشخصي وتغير قناعاتهم وانطباعاتهم الذهنية عن عموم المجتمع التركي نتيجةً لحملات التحريض وتداعياتها (الشكل 7)، وتظهر هذه النتائج حساسية من قبل السوريين مقارنة مع أشقائهم العرب؛ حيث أشار 47% منهم فقط إلى تأثرهم بتلك الحملات وتغيُّر انطباعاتهم حول المجتمع المضيف[14].



الشكل 7: تأثر أولياء الأمور بحملات التحريض

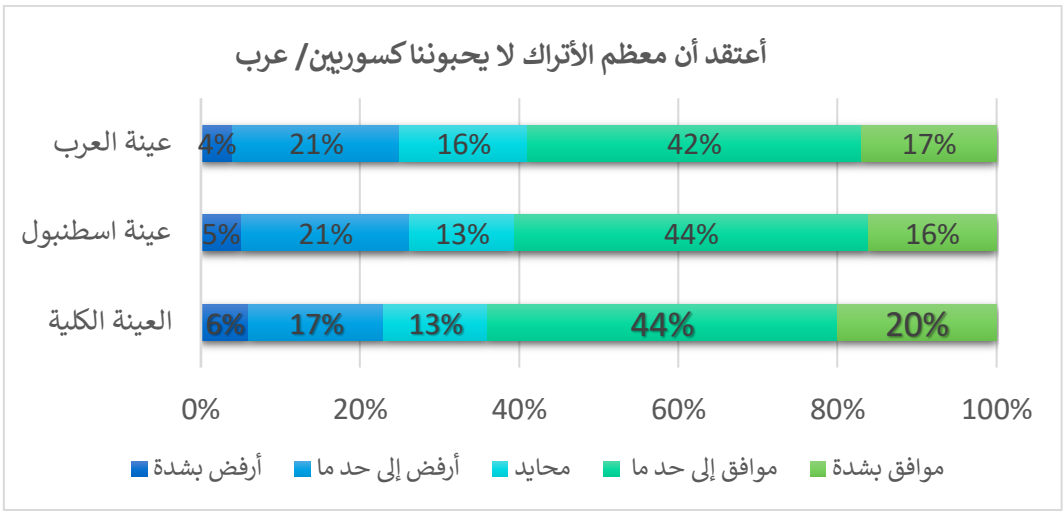
[14] للتوسع حول أسباب الاحتقان يمكن مراجعة أحد إصدارات مركز الحوار السوري "الإصدار الخاص: "الاحتقان الشعبي بين الأتراك والسوريين ... الأسباب، الآثار، العلاج"، تاريخ النشر 2019/6/20، http://sydialogue.org/ar/114

وقد انعكست هذه الانطباعات الجديدة التي أظهرها أولياء الأمور على الطلاب بشكل واضح؛ إذ يعتقد 43% أن أبناءهم تأثروا بانطباعاتهم تجاه الأتراك، في حين كانت النسبة عند شريحة أولياء الأمور العرب 32% فقط.



الشكل 8: تأثر الطالب بالانطباعات الذهنية لأولياء أمره

وقد خلّفت حملات التحريض نوعاً من الأحكام المسبقة التي برزت عند 66% من عينة أولياء الأمور؛ فاعتبروا أن معظم الأتراك لديهم موقف مسبق من العرب وأنهم لا يحبّونهم (الشكل 9)، وتركت تلك الحملات التحريضية هذا الانطباع عند59% من أولياء الأمور العرب أيضاً.



الشكل 9: انطباعات السوريين والعرب إثر حملات التحريض

ويوضح الجدول التالي (الجدول 1) انعكاس حملات التحريض التي استهدفت السوريين على الجو العام في تركيا، والانطباعات التي خلفتها عند كل من السوريين والعرب؛ إذ كانت نسبة أولياء الأمور العرب الذين أظهروا نوعاً من الحياد تجاه تأثرهم بحملات التحريض تُقارب نسب أقرانهم السوريين، في حين كانت نسبة أولياء الأمور السوريين الذين تأثروا سلباً بتلك الحملات أكبر من أقرانهم العرب إلى حد ما.

الانطباعات حول	عينة السوريين		عينة العرب	
	حيادي	مؤيد للفكرة	حيادي	مؤيد للفكرة
تغير الجو العام في المدارس بعد حملات التحريض نحو الأسوأ	%33	%62	%34	%51

تغيرت نظرتي للمجتمع التركي بعد حملات التحريض نحو الأسوأ	%31	%62	%43	%47
معظم الأتراك لا يحبوننا	%13	%65	%16	%59
تأثر الطالب بانطباعاتي تجاه الأتراك	%41	%44	%41	%31

جدول 1 : تداعيات حملات التحريض على كل من السوريين والعرب

ونورد هنا تعليقين لأولياء الأمور، يوضحان مدى تأثير الانطباعات الذهنية -الإيجابية أو السلبية- وانعكاساتها عند الطلاب على تعزيز جهود الاندماج:

" كان ابني في عامه الدراسي الأول منبوذاً وحيداً، وبعد أحد اجتماعات أولياء الأمور قام المدرس بالثناء على ابني وعلى تربيته واجتهاده، ثم قال: "ليت أمتنا تعلّم أولادها الأدب وحسن التواصل مع المجتمع كما يفعل هذا الطالب"، ثم قام بشكري على هذه التربية، وبعد هذا الاجتماع لاحظنا تهافت الطلاب الاتراك على ابني ليكونوا معه صداقات."

تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

" لا نريد الاندماج، نريد مدارس عربية مستقلة، حتى نحن كأهل مرفوضين منبوذين من قبل المعلمين والأهالي والطلاب والإدارة يكفينا ضحكاً على أنفسنا."

تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

1-3- درجة الوعي والفهم الصحيح عند الأسرة:

لا شك أن لدرجة وعي الأسرة أهميةً كبيرةً في عملية التربية والتنشئة على كافة الأصعدة؛ حيث إن انتباه أولياء الأمور للمشاكل في وقت مبكر واستيعابها، والتدخل أحياناً لحلها يساعد الطالب على تجاوزها بأقل أضرار ممكنة، ويوفر له إحساساً بالدعم والأمان والاهتمام.

ويمكن أن نتناول موضوع الوعي من نواحي ثلاثٍ، وهي:

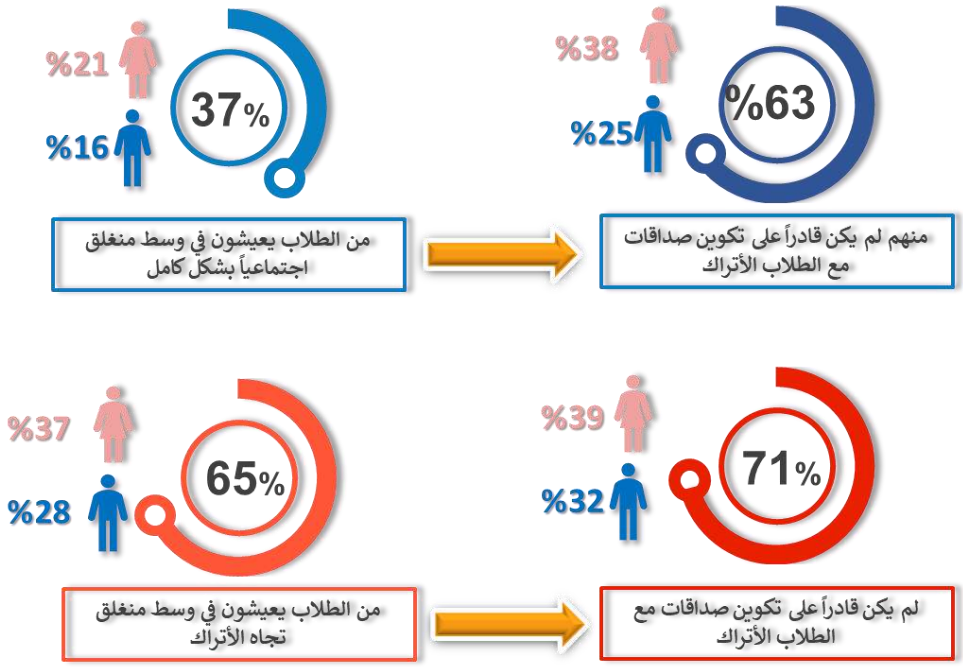
- **وعي الأسرة لأهمية الاندماج مع المجتمع المضيف:**

رغم كل الجهود التي بذلتها الحكومة التركية لتعزيز الاندماج ما زال كلا الطرفين (التركي والسوري) يظهر حالة من المقاومة والانغلاق تجاه الطرف الآخر، فقد تكتّل السوريون على أنفسهم وتجمعوا في أحياء متفرقة، ولم ينفتحوا على المجتمع التركي كما يجب[15]، وقد أشارت المقابلات المباشرة مع الطلاب إلى أن 37% منهم يعيشون في بيئات منغلقة بشكل كامل، لا يقومون فيها بأي نشاط اجتماعي خارج حدود المدرسة مع أقرانهم، سواء من

[15] أشارت إحدى المعلمات اللواتي عملن سابقاً في مدارس أورفا إلى أن بعض الطلاب السوريين أظهروا مقاومة لعملية الاندماج في المدارس التركية نتيجة انطباعات عائلاتهم التي كانت تفكر دائماً بالعودة إلى سوريا، وتعتبر أن اندماجها وأطفالها في المجتمع التركي سيكون عائقاً أمام هذه العودة، وقد بدت هذه المقاومة للاندماج واضحة بشكل كبير عند الطلاب في الأعمار الكبيرة، الذين أظهروا حنيناً واضحاً للعودة ورغبةً عارمةً في متابعة الدراسة باللغة العربية.

السوريين أو الأتراك[16]، وقد عجز من هؤلاء الطلاب ما نسبته 63% عن تكوين صداقات مع طلاب أتراك على وجه الخصوص (الشكل 10).

بينما أظهرت المقابلات أن 65% من الطلاب السوريين يعيشون في بيئات منغلقة عن المجتمع التركي، رغم أن معظمهم قادرون على التحدث باللغة التركية بشكل متوسط أو جيد، وقد فشل71% منهم في اكتساب صداقات مع أقرانهم الأتراك[17].



الشكل 10: النشاط الاجتماعي للعائلة وأثره على قدرة الطالب في تكوين صداقات

- **<u>وعي الأسرة للفوارق الثقافية بين الضيف والمضيف</u>:**

من الواضح وجود قصور عند العائلات السورية والتركية في الاطلاع على ثقافة الآخر أو تقبُّلها، فعلى سبيل المثال: ينتقد العديد من أولياء أمور الطلاب الأتراك قيام الطلاب السوريين بالذهاب إلى المدارس بدون مرافقة عائلاتهم، وهو أمر يحرصون عليه بشكل كبير، ويعتبرون أن هذا التهاون فيه نوع من الإهمال، في حين أن المتعارف عليه في سوريا هو ذهاب الطالب إلى المدرسة وحده.

ومن جهة أخرى يُبدي الكثير من الطلاب الأتراك نفوراً من الطعام السوري الذي يحضره الطلاب السوريون، وتكررت الإشارة من قبل عدد من الطلاب إلى أن أقرانهم الأتراك قابلوا طعامهم السوري بحالة من الاشمئزاز

[16] يقصد بالبيئات المنغلقة تماماً: العائلات التي لا تقوم بأي نشاط اجتماعي أو زيارات أو تعارف أو أي فعاليات مشتركة مع عائلات سورية ولا مع عائلات تركية (أصدقاء كانوا أو معارف أو جيران)، وقد شُوهد هذا النمط من العائلات بشكل واضح في بعض المقابلات.

[17] يحتاج هذا المتغير المزيد من الدراسة والاختبار للتأكد من درجة تأثيره في عملية الاندماج؛ حيث إن النتائج الأولية أظهرت وجود رابط بين درجة انفتاح الأسرة ونشاطها الاجتماعي وبين نجاح أطفالها في عملية الاندماج.

حتى دون أن يتذوقوه، وهو ما يعطي إشارة إلى عدم انفتاح عائلات هؤلاء الطلاب الأتراك على ثقافات وأطعمة الشعوب الأخرى، ومقابلتها بأحكام مسبقة[18].

- **وعي الأسرة بالنظام التعليمي في المدارس التركية:**

أشار عدد من المعلمين السوريين في المدارس التركية إلى أن العديد من أولياء أمور ما زالوا غير مدركين لقوانين وأعراف النظام التعليمي الضابط للطلاب في المدارس؛ فتأتي بعض الطلبات من أولياء الأمور لنقل الطالب إلى صف آخر أو إلى مقعد آخر حيث يجلس أصدقاؤه أو أقاربه، وهو أمر متعارف عليه في سوريا؛ إلا أن نظام المدرسة التركية يتشدد في ذلك.

ومن جهة أخرى يخفى على العديد من أولياء الأمور أن نظام التعليم في تركيا يتيح للمعلم الاستعانة بالعديد من الأوراق الخارجية والكتب الداعمة، بما يساعد الطلاب على حل التمارين وفهم الدرس بشكل أكبر، والتي يتوجب على الطالب إحضارها أو إنجازها، كما يمكن للطالب أن يقوم بتقديم نشاط إضافي خارجي في بعض المواد، وذلك من أجل رفع علاماته في الأنشطة الصفية، وهو أمر لم يكن موجوداً في النظام التعليمي في سوريا على هذا النحو الواضح.

" انقطعت إحدى الطالبات السوريات عن المدرسة، وعند التواصل مع العائلة، تبين أن الطالبة وعائلتها انزعجوا بشكل كبير من قيام المعلمة بنقل التلميذة من المقعد الأول إلى المقعد الأخير، حيث أصرت المعلمة على انتقالها بحزم، وهو ما فهمته الطالبة كنوع من العقوبة (كما اعتادت مثيله في سوريا)، إلا أن من المتعارف عليه أن كثيراً من المعلمين في الواقع يقومون بتغيير مكان جلوس الطالب بشكل دوري، وهذا ينطبق على السوريين والأتراك."

معلمة سورية في أحد المدارس التركية

تحدثت مرة مع أمهات الطلاب الأتراك حول رفض الإدارة قبول طفلي التوأم بنفس الصف، فأكدوا لي أن هذه المشاكل لا علاقة لها بكوننا سوريين وأنها تحدث مع أطفالهم أيضًا."

تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

- **وعي الأسرة بمشاكل للأطفال:**

يتطلب التعامل مع الأطفال وعياً بكيفية التفاعل مع مشاكلهم، وبالخصائص العمرية التي يتمتع بها كل سنّ، وانتباهاً إلى التغيرات والتطورات التي تظهر عليهم وتشير إلى وجود مشاكل أو صعوبات تعترضهم، وبالنظر إلى أُسرٍ خرجت من ظروف حرب قاسية لتواجه ظروفَ لجوءٍ لا تقل قساوةً تصبح مسؤولية الأسرة مضاعفة، وخاصة مع تعرُّض الأطفال للكثير من التجارب التي تركت آثاراً وندوباً في نفوسهم.

[18] أشارت العديد من العائلات السورية إلى أن أبناءهم باتوا يرفضون إحضار السندويش المصنوع من الخبز السوري أو أي أطعمة سورية إلى المدرسة؛ خوفاً من التعرض للاستهزاء أو ابتعاد أصدقائهم عنهم.

يرى 77% من المعلمين الأتراك أن ربع العائلات السورية فقط يهتمون بمشاكل أطفالهم النفسية ويقدمون الدعم لهم، بينما يعتقد 62% من هؤلاء المعلمين أن معظم العائلات السورية لا تهتم بالتوجيه السلوكي لأبنائها.

ويظهر التفاعل مع الاستبيان الذي قمنا بنشره في هذا البحث اهتماماً لافتاً من قبل أولياء الأمور – آباء وأمهات- بمتابعة مشاكل أطفالهم السوريين في المدارس وخاصة فيما يتعلق بمشاكلهم الاجتماعية وصعوبات الاندماج؛ إلا أنه من غير الواضح ما إذا كان أولياء الأمور هؤلاء يبذلون الجهد نفسَه الاهتمام عينَه بمتابعة المشاكل السلوكية أو النفسية الصادرة عن أبنائهم، والتي قد تكون إحدى ارتدادات الحرب، لاسيما وأن الاستبيان والمقابلات أشارت إلى وجود شريحة كبيرة من الطلاب السوريين الذين يظهرون سلوكيات غير منضبطة على أقرانهم السوريين، أو يقومون بالتنمّر عليهم، وكذلك إلى وجود شريحة لا يُستهان بها ممن يعانون مشاكل نفسية - سيتم تفصيل بعضها لاحقاً- دون أن تعرف الأسرة من أين يجب أن تتلقى الدعم أو المساندة.

1-4-التخوف من فقدان الهوية:

أظهر العديد من أولياء الأمور[19] تخوفات كبيرة من فقدان أبنائهم لهويتهم أولاً وللغتهم العربية ثانياً؛ إذ بدت هذه المخاوف كأحد العوامل غير المباشرة في رفضهم أو عدم تقبلهم وجود أولادهم في المدارس التركية[20].

وتشير بعض المقابلات إلى أن الطلاب السوريين يعانون من فقدان وضياع للغة العربية، خاصة اللغة المكتوبة والفصحى[21]، ولاسيما مع عدم قدرة المنظمات السورية على افتتاح دورات للغة العربية تستوعب الاحتياجات الكبيرة، وتقدم منهجاً تعليمياً متتابعاً وممتعاً للأطفال يمكنهم من حفظ لغتهم الأم.

أرغب أن يتعلم ولدي اللغة العربية بالإضافة إلى اللغة التركية وخاصة وأن المسؤولين الأتراك يلوحون دائما بإعادتنا إلى بلادنا، كيف سيستطيع أبناؤنا الدراسة في بلادهم، بعد أن تعلموا التركية منذ صغرهم ولا يعرفون شيئاً عن اللغة العربية؟"

تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

" أتمنى النجاح لأطفالي جميعاً في المدارس التركية، ولكن لديّ سؤال واحد: ما هو مستقبل أطفالي وهم لا يعرفون شيئاً باللغة العربية بسبب دراستهم باللغة التركية؟ كيف سيكون وضعهم بعد أن يكبروا؟ هل سيعتبرون أنفسهم سوريين أم أتراك؟"

تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

---

[19] لم نطرح أي سؤال عن اللغة العربية في الاستبانة، ومع ذلك جاءت الكثير من التعليقات حول هذا الموضوع، بما يؤكد أنها هواجس منتشرة عند أولياء الأمور.

[20] أشار بعض أولياء الأمور إلى أن أطفالهم بعد دخولهم المدارس التركية باتوا يبدون انزعاجهم من الحديث باللغة العربية في الشارع، ويطلبون من عائلاتهم الصمت أو عدم التحدث بها أو عدم إظهار أي دلالة على كونهم سوريين، خاصة في نمط الملابس التي يرتدونها.

[21] أظهرت إحدى المقابلات مع طالب في المرحلة الابتدائية عدم قدرته على تحدث اللغة العربية أو فهمها، حيث تم التواصل معه من خلال مترجمة وباللغة التركية،

كما أشار بعض أفراد الفرق التطوعية الذين التقيناهم، والذين يقومون ببعض أنشطة الدعم النفسي للأطفال السوريين إلى أنهم لاحظوا العديد من الطلاب السوريين الذين التحقوا بالمدارس التركية فقدوا قدرتهم على الكتابة باللغة العربية، حتى إنهم يفكرون باللغة التركية، ويقومون بترجمة مايفكرون به إلى اللغة العربية، وأوضح أحدهم أن أحد الطلاب يتحدث اللغة العربية لكنه غير قادر على الكتابة بها، فكان يعبر بالرسم عما يريده في حال طلب منه أن يكتب فكرة ما.

ثانياً: دور الطالب في إنجاح أو إفشال عملية الاندماج:

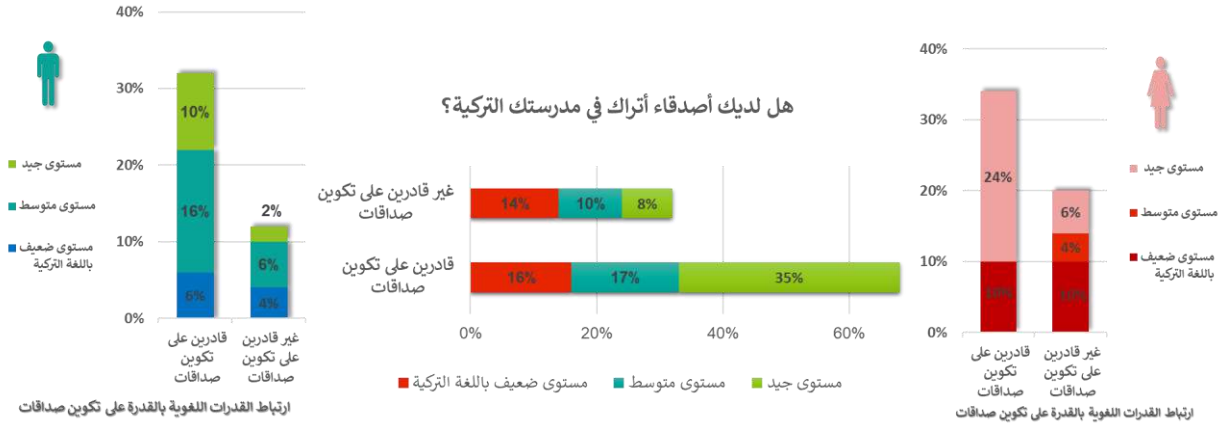
إذا كانت جهود الاندماج تسعى نهاية لتسهيل عملية تفاعل الطالب مع المجتمع المدرسي خاصة والمجتمع التركي عامة؛ فلابد من التركيز بشكل كبير على محور هذه العملية "الطالب"، لأن بقاء أية عوائق تعترضه من شأنه إحباط كل المحاولات والجهود التي تم ويتم بذلها في هذا الخصوص، ويمكن تحديد دور الطالب وفق مجموعة من النقاط، أهمها:

2-1- الملكات اللغوية وتأثيرها على تكوين صداقات:

لا شك أن اللغة هي وسيلة التعبير الأولى، والأداة الأهم لتكوين صداقات؛ إلا أنها قد لا تكون عائقاً كبيراً أمام الطلاب، خاصة وأنهم قادرون على تطوير لغة للتفاهم فيما بينهم عبر اللعب وعبر وسائلهم الخاصة.

وقد أظهرت المقابلات المباشرة مع الطلاب أن 33% منهم لم يستطيعوا تكوين صداقات مع أقرانهم الأتراك، رغم أن معظمهم كانوا قادرين على تكوين صداقات مع أقرانهم السوريين والعرب (الشكل 11)، ولدراسة أثر التمكُّن من اللغة في تكوين صداقات مع طلاب أتراك أظهرت المقابلات مع الطلاب الذين التقناهم أن:

- 33% من عموم الطلاب كانوا قادرين على التغلب على صعوبات اللغة، وعلى عدم قدرتهم على التعبير (مستوى متوسط أو ضعيف باللغة التركية)، وتمكنوا من تكوين صداقات مع أقرانهم الأتراك، بينهم 16% لا يتحدثون اللغة التركية إلا بشكل ضعيف.
- 8% من عموم الطلاب لم يستطيعوا تكوين صداقات رغم تجاوزهم مشاكل اللغة؛ 6 % منهم من الإناث، أي أن عامل اللغة لم يكن السبب الرئيسي في ذلك.



الشكل 11: الملكات اللغوية وأثرها في تكوين صداقات

2-2- تقبُّل الطالب لفكرة الانتقال إلى المدرسة التركية:

أظهرت المقابلات المباشرة مع الطلاب أن العديد منهم أبدَوا رفضاً ومقاومةً للانتقال إلى مدرسة جديدة، وللدراسة بلغة مختلفة، وخاصة ممن كانوا في أعمار متقدمة في المرحلة الثانوية أو الإعدادية/المتوسطة؛ فإحساسهم أنهم مجبرون على خوض هذه التجربة، وتخوفهم من الصعوبات التي تواجههم ومن تراجع مستواهم الدراسي تسبَّب

لديهم بحالة من عدم القبول الضمني لهذه الخطوة، والتي أثرت بشكل كبير في درجة تعلمهم للغة واندماجهم في المدرسة.

وقد كان واضحاً في بعض المقابلات المباشرة مع الطلاب وجودُ حاجزٍ داخليٍّ عند الطالب، وحصولُ نوعٍ من الرفض الضمني نتيجة تأثره بعدد من المواقف التي تعرض لها، وهو ما كان من ضمن الأسباب وراء فشله أو تعثر تجربته في الاندماج؛ حيث لم يدرك الطالب أن هذا الفشل قد يكون سببه الأساسي نابعاً منه ومن رفضه الذاتي أو من تأثره بموقف عائلته من قرار الدمج.

" هناك فرق بين القدرة على بناء صداقات مع الأطفال الأتراك وبين فعل ذلك، فعلى سبيل المثال ابني قادر على أن يصادق طلاباً أتراكا فهو يتقن اللغة التركية، لكنه لا يفعل ويقتصر في علاقاته على السوريين فقط، فهم يشكلون مع بعضهم البعض ما يشبه المجتمع المغلق الذي أسسوه قبل 3 سنوات مع بداية دخولهم للمدرسة التركية، حيث كانوا يومها أكثر عزلة في المدرسة، يتعرضون أحيانا للمضايقات، ما حدّ من علاقاتهم مع الآخر، ودفعهم لتكوين شبكة علاقات داخلية مغلقة ومعزولة."

تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

دراسة حالة[22]:

لميس (15 سنة) من مرسين تقول :

كنت من المتفوقات في المدارس السورية، انتقلت إلى المدرسة التركية بسبب قرار الدمج الإجباري لصف الثامن، لكني لم أكن متقبلة لفكرة الالتحاق بالمدرسة التركية أو حتى تعلم لغة جديدة، دخلت للمدرسة التركية المتوسطة لمدة أسبوع ثم تركتها، تعرضت خلال هذا الأسبوع للكثير من الإزعاجات من الطلاب، كان بعضهم يطردني من الصف، وأحدهم كان يمنعني من الاستماع للدرس، كان الوضع بالنسبة لي صعباً وكنت حزينة جداً، كنت أتمنى العودة لسوريا وأن أدرس باللغة العربية، حتى المعلمين الأتراك لم يكونوا مرحبين بوجود الطلاب السوريين رغم أن الصف لم يكن به سوى طالبين، كان المعلمون يستهزؤون بنا، حتى أنهم كانوا إذا أرادوا تأنيب الطلاب الأتراك يقولون لهم :" لماذا تفعل ذلك؟ هل أنت سوري؟ وهكذا أصبح المعلمون يستخدمون هذا الوصف على أنه شتيمة يجب التحرز منها، عندها لم أتحمل الوضع وانقطعت عن المدرسة لمدة عام كامل.

وخلال فترة الانقطاع أدركت أن هذا ليس الحل المناسب ويجب أن أواجه التحديات وأتغلب عليها، عدت إلى نفس المدرسة ومن حسن حظي أن الوضع كان أفضل، فقد زاد عدد الطلاب السوريين في المدرسة، وكان طلاب صفي الأتراك مهذبين، حتى المعلمين تأقلموا مع فكرة وجود السوريين رغم أن العديد منهم لم يقابلوا الطلاب السوريين بنفس الاهتمام الذي كانوا يتعاملون به مع الطلاب الأتراك إن سألوهم حول أمر أو مسألة، حتى أن طلاب المدرسة بشكل عام أصبحوا أكثر انفتاحاً، إلا أن إصراري على تعلم اللغة وعلى التفوق في دروسي جعل أغلب طلاب الصف يسعون إلى صداقتي، فأنا الآن متفوقة ويصل معدلي العام إلى 80%، ويزيد عن ذلك تفوقي على الجميع في المواد العلمية وخاصة الرياضيات والفيزياء بينما ما زال أحتاج إلى بذل المزيد من الوقت والجهد في دراسة اللغة التركية، ولم أصل بعد إلى المستوى الذي أحلم به.

تشير حالة لميس إلى أن رفضها الضمني للانتقال إلى المدرسة التركية، وهو ما ولّد عندها حساسية مضاعفة تجاه أي مضايقات قد تحدث بين الطلاب، وانعكست آثارها بشكل مضاعف دفع بها رغم تفوقها إلى ترك المدرسة التركية والانقطاع عنها لمدة عام كامل[23]، إلا أنها وبعد تقبلها للفكرة استطاعت التغلب سريعاً على عوائق اللغة وعلى هواجسها المسبقة، وإتقان اللغة التركية بشكل سريع والتفوق على أقرانها في المواد الأخرى.

2-3- أثر العوامل النفسية:

لا يمكن الحديث عن الطلاب السوريين دون التطرق للآثار التي خلّفتها الحرب أو تجربة اللجوء على نفسياتهم؛ فالعديد منهم اختبر ظروفاً قاسية وتعرَّض لتجارب مؤلمة، ومَن لم يتعرض لذلك فهو ما زال يسمع من عائلته ما يحصل ببلاده، ويتأثر بانطباعاتهم وقصصهم.

[22] تم تغيير أسماء الحالات التي نستعرضها حفاظاً على خصوصية الطالب الذي قابلناه.

[23] تكررت هذه الملاحظة في أكثر من 4 مقابلات، حيث لُوحظ أن غياب الاستعداد النفسي عند الطلاب دفع بهم إلى الانقطاع عن المدرسة.

ولعل الحفاظ على حالة الاستقرار النفسي عند الأطفال وتأمين مستقبل أفضل لهم كان الدافع الأساسي عند معظم العائلات السورية التي لجأت إلى دول الجوار للاستقرار مؤقتاً ريثما تتحسن الأوضاع في سوريا، إلا أن هذا الانتقال لم يكن اختيارياً أو مؤقتاً، وكانت الظروف التي شهدتها العديد من العائلات السورية صعبة في دول اللجوء، سواء على نطاق الاندماج أو على بناء حياتهم من جديد.

وقد أظهرت دراسة سابقة أجرتها منظمة save the children عام 2017 أن 45% من الأطفال اللاجئين السوريين في تركيا يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وهي نسبة تزيد بمعدل عشرة أضعاف عن معدل انتشاره بين الأطفال في جميع أنحاء العالم، كما أشارت الدراسة إلى أن 44٪ من الأطفال اللاجئين السوريين في تركيا يعانون من أعراض الاكتئاب، بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتفاع معدلات الصرع والذهان واضطرابات النمو[24].

وتظهر آثار الحرب النفسية على الأطفال خاصة ممن تعرضوا لإصابات أو جروح، أو فقدوا أحد أفراد عائلاتهم، أو عايشوا أحداثاً مرعبة كالتعرُّض للقصف أو الاستهداف المباشر أو تهدُّم منازلهم فوق رؤوسهم؛ إلا أنه يجب ألا ننسى أن نسبة كبيرة من الأطفال السوريين قدموا مع عائلاتهم إلى تركيا في وقت مبكر قد كبروا فيها، ولن تكون بالتالي ارتدادات الحرب أو ظروف اللجوء واضحة عليهم.

كما تشير إحدى الدراسات الصادرة والمعنية بالصحة العقلية عند الأطفال اللاجئين بعد إعادة التوطين في الولايات المتحدة إلى أن هؤلاء الأطفال- وخاصة المراهقين- يعانون ارتفاع أعراض معايير اضطرابات ما بعد الصدمة، والتي يمكن أن تصل إلى 54% مقارنة بنسبتها عند الأطفال العاديين والتي لا تتجاوز 4.7%، كما أظهر الأطفال اللاجئون تزايداً في حالات قصور الغدة الدرقية المتعلقة باضطراب ما بعد الصدمة، والذي قد يستمر معهم مدى الحياة وتراوحت نسبته بين 20-48.7% بعد قياسه في أوقات متباينة، بالإضافة إلى ارتفاع نسب تعرضهم لحالات من الاكتئاب والتوتر العصبي تتراوح بين 3-30%، وقد تصل نسبة ظهور اضطرابات الصحة العقلية المتعلقة باضطرابات التوتر العصبي واضطرابات الاكتئاب الشديد بين 1.3-6.5%، وتزيد هذه النسب في مجموعات اللاجئين الذين يمكن تمييزهم عن غيرهم في المجتمع[25].

وعند سؤال المعلمين السوريين عن تداعيات الحرب التي ظهرت عند الطلاب السوريين في المدارس المؤقتة أشار 45% من المعلمين السوريين إلى أنهم واجهوا بعض السلوكيات الشاذة من قبل بعض الطلاب السوريين؛ إلا أنهم لم يمتلكوا المؤهلات النفسية التي تسمح لهم بتشخيص تلك الحالات أو معرفة أسبابها بعمق، خاصة مع صعوبة

---

[24] " جروح خفية، آثار ست سنوات من الحرب على الصحة العقلية للأطفال السوريين"، منظمة أنقذوا الأطفال:
"INVISIBLE WOUNDS" The impact of six years of war on the mental health of Syria's children, save the children 2017, http://bit.ly/38YQVjk

[25] على سبيل المثال: من المحتمل أن تواجه الأقليات المرئية والتي يسهل تعريفها كاللاجئين الصوماليين مثلاً نسب تمييز أعلى في "المستوطنات الغربية " في الولايات المتحدة مقارنةً مع اللاجئين البوسنيين الذين يصعب تعريفهم وتمييزهم من خلال مظهرهم الخارجي.
"FROM WAR TO REFUGE: A LITERATURE REVIEW OF THE PSYCHOSOCIAL, IMPACT OF PRE- AND POST-MIGRATION EXPERIENCE ON THE SYRIAN CHILD REFUGEE", Alliant International University , Los Angele, 2019, http://bit.ly/2PMK58W

تحديد آثار تلك الحرب على الأطفال؛ نظراً لاختلاف المكان الذي أتوا منه، واختلاف التجارب، واختلاف المدة التي قضوها في سوريا[26].

ومن الجدير بالذكر أن بعض المدارس التركية تضم مستشاراً نفسياً يعرف باسم Ruhberlike، والذي من المفترض أن يداوم في المدرسة 30 ساعة أسبوعياً، ومهمته تقديم التوجيهات والمساعدة للمعلمين، والاستشارات النفسية الداعمة للطلاب، والقيام ببعض أنشطة الدعم النفسي، وتحويل بعض الحالات الصعبة للمختصين، وخاصة من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى حضوره اجتماعات أولياء الأمور وتقديمه بعض النصائح الإرشادية لهم[27].

كما أن معلم الصف -وهو المعلم الموكل بالإشراف على صف ما ومتابعة مشاكله وأوضاع طلابه- يُتوقع منه أن يتعاون مع المشرف النفسي من أجل مساعدة الطلاب الذين يعانون من مشاكل، وتقديم الحلول والتخطيط لأنشطة من شأنها تعزيز الجانب النفسي والاجتماعي عند هؤلاء الطلاب.

وقد أوضحت المقابلات مع الطلاب أن العديد من المدارس التركية لا يوجد فيها مستشار نفسي، أو أن الطلاب السوريين لا يعلمون بوجوده، وهو إن وجد يتابع حالات الطلاب الأتراك فحسب، ونادراً ما يتعامل مع الطلاب السوريين، ومن الجدير بالذكر أنه مؤخراً تم تأهيل ما يقارب 60 معلماً سورياً ضمن دورات خاصة تشرف عليها مرشدة نفسية وأكاديمي متخصص من أنقرة، ليصبحوا قادرين على اكتشاف ذوي الاحتياجات الخاصة؛ كالذين يعانون من مشاكل إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو حالات التوحد أو فرط الحركة أو متلازمة داون[28].

وقد توزع هؤلاء المعلمين في مراكز RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezi)[29]؛ حيث أوكلت إليهم مهمة الترجمة لمساعدة المختصين في تحديد درجة المشكلة/الإعاقة للطلاب السوريين الذين يتم تحويلهم من قبل المدارس التركية.

---

[26] أشارت إحدى المعلمات اللواتي درّسن في المدارس المؤقتة في هاتاي إلى أن بعض الطلاب السوريين الذكور في المراحل المتوسطة أظهروا ميلاً واضحاً للعنف، وخاصة مَن قدم منهم من مناطق مشتعلة أو مَن يعيشون بعيداً عن عائلاتهم؛ حيث لُوحظ اقتناء عدد منهم للأسلحة البيضاء وبعض العصي الكهربائية في محاولة لإظهار الشجاعة والرجولة، ولم تستطع الكوادر الإدارية ضبطهم بشكل كامل؛ وذلك لعدم وجود إجراءات رادعة وفاعلة في المدارس المؤقتة يمكن أن تؤثر في مستقبل الطالب. في حين أن هؤلاء الطلاب أبدوا انضباطاً أكبر بعد انتقالهم للمدارس التركية، وذلك لأن أي تجاوزات يقومون بها يمكن أن تقابل بإجراءات رادعة يمكن أن تؤثر في مستقبلهم التعليمي.

[27] Yeni Rehberlik Yönetmeliği Resmi Gazete'de yayımlandı, hurriyet , 10/11/2017 , http://bit.ly/3c40wY9

[28] من مقابلة مع إحدى المعلمات المشاركة في هذه التدريبات.

[29] تتألف منظومة Rehberlik ve Araştırma Merkezi من ثلاثة أقسام: مراكز Ramالمنتشرة في عموم المناطق والتي تستقبل التحويلات من المدارس، ومراكز التعليم الخاص وهي المدارس التي تقدم خدمات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، ومركز البحوث الإرشادية.

ويقدم الموقع الإلكتروني الخاص بالمنظومة إمكانية الحصول على استشارة مجانية، أو الاطلاع على بعض الفيديوهات التي صورها مجموعة من الأطباء المختصين والتي يقدمون فيها المعلومات الصحيحة ويجيبون عن الأسئلة المتكررة، كما أنه يساعد الأهالي في معرفة التشخيص الصحيح لحالة أطفالهم، ويرشدهم إلى المراكز القريبة التي تقدم الخدمات المناسبة لهم، كما أنه يضع بعض خطط التدريب السلوكي ويتابع تطوراتها.

https://www.rehberlikarastirma.com/

وتشير المقابلات مع معلمين سوريين يعملون في مركز الدعم النفسي إلى أن بعض الحالات التي يتم تحويلها لطلاب سوريين لتحديد درجة المشكلة/الإعاقة تُظهر أن الطفل سليم، وأن التشخيص الأول لحالته خاطئ، ولم تُفهم الظروف التي تدفع الطالب لارتكاب سلوكيات مزعجة غير مبررة[30].

وكذلك من الجدير بالذكر أن العديد من الملاحظات الواردة في الاستبيان أشارت إلى وجود مشاكل نفسية عند 20% من الطلاب (الشكل 12)، حيث أكد العديد من أولياء الأمور أنهم لم يتلقوا أي مساعدة في هذا الخصوص، أو أنهم لا يعرفون أي جهة تقدم هذا النوع من الخدمات، حيث تتركز معظم هذه المشكلات في مشاكل التبول اللا إرادي[31]، وحالات الانطواء والعزلة والخوف المبالغ به، بالإضافة إلى تكرر الكوابيس[32].

وقد أشارت الإجابات إلى ظهور بعض السلوكيات الجديدة عند بعض الطلاب نتيجة حدوث مشاكل في المدارس تتجلى في قضم الأظافر أو عضّ الشفاه، أو الصراخ، أو محاولة إيذاء النفس، أو التفكير في الموت في حالات محدودة.

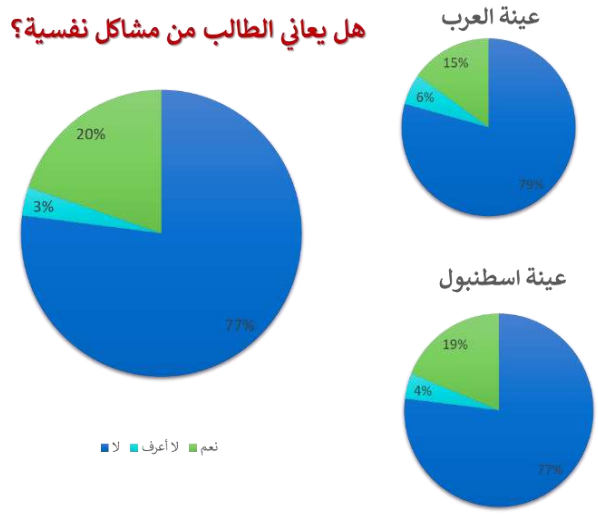
" يخاف ابني جداً من كونه لا يفهم ما يتكلم به المعلم أو أصدقاؤه، ويحس بأنه معرض بشكل دائم للتهديد من بعض الطلاب الأتراك." تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

" مؤخراً بدأ ابني يتجه إلى حالة من الانطواء والعزلة والصراخ المبالغ به، كما بدأت تظهر عليه حالة عصبية غير مفهومة غالباً ما تترافق مع حدوث مشكلة بالمدرسة كرفض أصدقائه الأتراك اللعب معه أو طرده من مجموعات العمل الجماعي." تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

[30] قدّرت إحدى المعلمات اللواتي يعملن في مركز Ram أن ما نسبته 30-40% من الحالات التي ترد إليهم شهرياً والتي تتعلق بطلاب سوريين غالباً ما تكون نتيجة تشخيص خاطئ من قبل المعلمة أو المرشدة النفسية، وتشير المعلمة إلى أنه خلال الفصل الأول من عام2019- 2020 وردتهم 5 حالات من أصل 12 حالة لطلاب سوريين وعرب، كانوا لا يعانون من أي مشكلة أو إعاقة؛ حيث إن من بين هذه الحالات الخمسة حالتين لطالبين سوريين في الصف الأول الابتدائي لا يتفاعلان مع معلمها لأنهما لا يعرفان اللغة التركية، إلا أن المعلم قدّر أن سبب هذا التفاعل وجود مشاكل ذهنية أو مشاكل إدراك، أما الحالة الثانية فكانت لطفل سبق وتعرض لحالة شدة وعنف في منزله، ثم تم إجباره على إعادة الصف الأول مرتين، فأصبح أكبر من أقرانه عمرياً، وصادف أن وُجد عند معلمة لم تكن قادرة بشكل جيد على ضبط الصف، فبدأ يغادر الصف دون استئذان ويضرب أصدقاءه ويفتعل المشاكل، ولكن مدير مركز Ram تدخل وأقنع مدير المدرسة بنقله إلى صف آخر يقوم عليه معلم ذكر قادر على ضبط الصف، وبالفعل أظهر الطالب تحسناً ملحوظاً وانضباطاً تاماً بعد فترة عند الأستاذ الجديد، وأما الحالتان الأخيرتان فكانتا لطالبتين انقطعتا سابقاً عن المدرسة، ثم عادتا إلى المدارس التركية دون معرفة باللغة، فما كان من المدرسة إلا أن اعتبرت عدم تفاعلهما سببه حالة من الإعاقة الذهنية.

[31] تكررت الإشارة ضمن الاستبيان إلى وجود هذه المشكلة أكثر من 26 مرة، بينما تكررت الإشارة إلى وجود حالات انطواء وعزلة مبالغ بها أكثر من 33 مرة، فيما تكررت الإشارة إلى الكوابيس 16 مرة.

[32] بالنظر إلى تعقيدات المشاكل النفسية التي يجب أن يحكم عليها طبيب مختص بذلك لابد من التأكيد أننا نقلنا انطباعات أولياء الأمور حول ما يعتقدونه مشاكل نفسية عند أبنائهم، وما وصلنا له من وجود حاجة لديهم لتلقي المشورة أو الدعم في هذا المجال.



الشكل 12: انتشار المشاكل النفسية بين الطلاب

2-4-درجة المرونة الاجتماعية والخبرات المكتسبة:

يختلف الأطفال فيما بينهم بدرجة الذكاء الاجتماعي[33]، وتتفاوت قدراتهم على التواصل وعلى اكتساب الصداقات باختلاف طباعهم، إلا أن الطفل خلال حياته يمكن أن يكتسب الكثير من المهارات التي تسهّل عليه هذا الأمر، خاصة إن كان يعيش في وسط اجتماعي مفتوح ويلتقي بالعديد من أقرانه ويلعب معهم، أو يشارك في أنشطة اجتماعية مناسبة تسمح باكتساب بعض المهارات الاجتماعية عن طريق اللعب، مثل العدل والمشاركة، وتقبُّل الهزيمة في اللعب بروح رياضية وتهنئة الفائز، والتعبير عن مشاعره وتقدير مشاعر الآخرين[34].

ولابد من الإشارة إلى وجود أطفال انطوائيين وخجولين بطبيعتهم يميلون إلى العزلة، كما أن بعض الأطفال قد يلجؤون للانعزال نتيجة لمواقف اجتماعية معينة، كتوبيخ الطفل أكثر من مرة أمام الناس أو السخرية منه؛ مما يتسبب في إحراج الطفل، ويصبح خائفًا من تكرار المحاولة.

وأظهرت إحدى المقابلات مع عائلة التقيناها وجود طفلين دخلا المدرسة التركية في نفس الظروف وفي المرحلة الإعدادية؛ فشل أحدهما ونجح الآخر في الاندماج بالمجتمع التركي رغم الملكات اللغوية الضعيفة التي يتمتعان بها، وتعود أسباب النجاح عند أحدهما إلى مرونته في التعامل وإصراره على اكتساب أصدقاء مرة بعد مرة، حيث كان يتجاهل حالة الرفض والنبذ التي يُقابل بها، ويكرر محاولاته مستغلاً شغفه ومهارته في كرة القدم، واستطاع خلال فترة بسيطة اكتساب العديد من الأصدقاء والاستمتاع في المدرسة رغم الصعوبات اللغوية التي تعترضه.

---

[33] يُعد الذكاء الاجتماعي من المهارات التي يمكن أن يكتسبها الإنسان ويتعلمها من خلال التدريب والممارسة، فهو: القدرة "على التواصل بكفاءة وفعالية مع الآخرين رغم الاختلاف، من خلال الحوار والإنصات لهم، واحترام مشاعرهم ومساعدتهم في حل مشاكلهم، والقدرة على التصرف اللائق والتحكم بالعواطف، مما يؤدي إلى كسب محبة وثقة الآخرين " الذكاء الاجتماعي.. جسر للتواصل مع الآخرين "، صحيفة الرأي، تاريخ النشر 2020/1/18، https://bit.ly/2CVJApz

[34] كيف أشجع طفلي على تكوين صداقات في المدرسة، موقع supermama. تاريخ النشر 2018/11/5، http://bit.ly/32wZBex

5-2- الإحساس بالتفرقة:

أشار عدد من الطلاب الذين التقيناهم إلى إحساسهم بأنهم لا يتلقون معاملة متساوية كأقرانهم الأتراك، سواء على نطاق الاهتمام أو التجاوب مع أسئلة الطالب أو على نطاق التفاعل مع مشكلاته؛ إذ يعتقد الكثير من الطلاب السوريين أن معلميهم يتحيزون إلى أقرانهم الأتراك عند حدوث أي مشكلة دون أن يستمعوا للطرف الآخر.

وعند سؤال المعلمين السوريين حول هذا الموضوع تحفَّظ العديد منهم على الإجابة، في حين أشار بعضهم إلى صحة هذا الإحساس؛ حيث يطالب الطلاب السوريون بالصبر والمسامحة عند حدوث مشكلة يكون فيها الطرف التركي هو المعتدي، بينما يتم التعامل بحزم مع الطالب السوري في حال كان هو الطرف المعتدي.

إن هذه التصرفات – حتى لو كانت تتم بحسن نية - فإنها تغرس شعوراً سلبياً عند الطرفين من الطلاب؛ فالطرف التركي قد يفهم بأن له حقوقاً أوسع أو يمكنه التصرف بحرية وارتكاب الأخطاء دون تلقي أي رادع في حال كان الخصم أجنبياً، بينما سيشعر الطرف الآخر بأنه مستهدف من الجميع كونه أجنبياً، وأنه لا قانون يحميه أو ينصفه، فيلجأ بذلك للشجار أو للانتقام لأخذ حقه بيده دون مراعاة لقوانين أو نظام.

وبالتالي فإن سياسة التعايش مع الآخر التي تهتم كل الدول بغرسها كقيمة من قيم التقدم والانفتاح ستكون مهددة وقاصرة، خاصة عند تقدُّم هؤلاء الطلاب بالعمر دون أن تُصحح لديهم تلك المفاهيم المغلوطة التي اكتسبوها، ودون أن يشعروا بأن الجميع متساوون في الحقوق والواجبات، وأنه من غير المسموح لطرف أن يتعدى حدوده تجاه الطرف الآخر.

"كل يوم أسمع من هذه المجموعة من الطلاب نفس الكلام: " أنت سوري.. ارجع إلى بلدك" وهو ما يشعرني بالانزعاج الشديد، ولكن لا أستطيع الرد عليهم وحدي فهم كُثر، أنا أتعرض لهذا الكلام لأني سوري غير مجنس، أما صديقي السوري المجنس فلم يزعجوه ولم يقتربوا منه، لأنهم يعلمون أنه إذا اشتكى للمعلم سيتجاوب معه وينصفه، بينما لو اشتكيت عليهم فلن يهتم المعلم بأمري."

عبادة ، 12 سنة

" تعرض ابني إلى هجوم من طالبة تركية بواسطة مقص حديد تسببت له بجروح في فمه، وعند تقديم شكوى للمعلمة تجاهلت الأمر، وقللت من أهمية ما حدث، وعندما رفعت الأمر للإدارة قاموا بطردي وتكذيبي، بعدها انقطع ابني لمدة أسبوع عن المدرسة، علمت خلالها أن الإدارة قامت بفصل نفس الفتاة التركية لأنها قامت بضرب طالب تركي آخر على رأسه وتسببت بدخوله للمشفى، واتخذت الإدارة هذه الخطوة بعد تدخل أهل الطالب وإصرارهم على معاقبتها."

تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

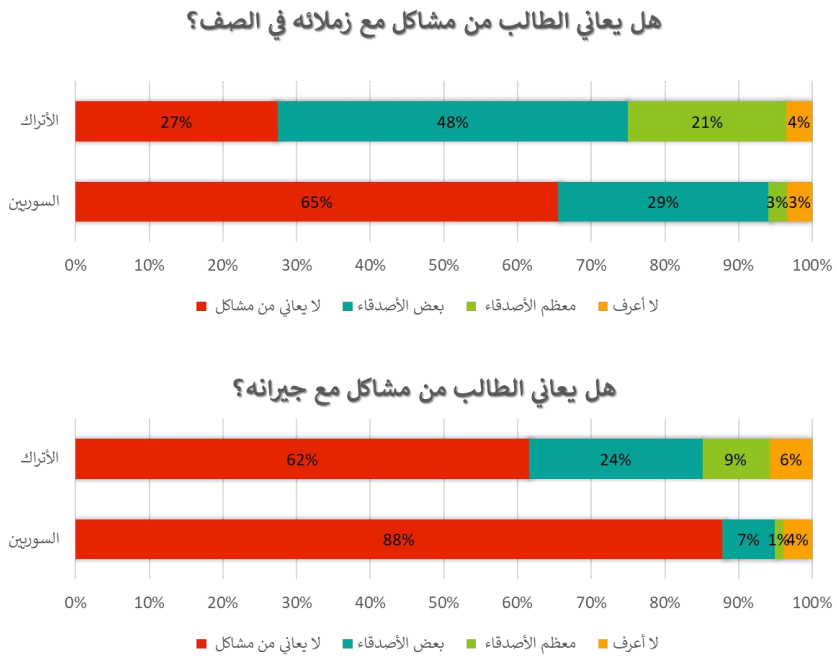
"من غير المقبول أن يرتكب الطلاب السوريون الأخطاء في المدرسة، دائما يتم التعامل مع الطالب السوري كمذنب ومتهم، لا أحد يسمعه، ودائماً ما تكون عقوبته أشد من الطالب التركي، تم فصل أحد الطلاب السوريين بعد إنذاره 3 مرات نتيجة ضربه لأحد الطلاب الأتراك، أما عندما ضرب طلاب أتراك طالباً سورياً أكثر من مرة وتسببوا بذهابه للمشفى رفضت الإدارة طلب أهل الطالب السوري تقديم شكوى، وطالبتهم بالسكوت وعدم تضخيم الموضوع واكتفت الإدارة بتوجيه التنبيه الشفهي للطلاب الأتراك المذنبين رغم تكرر فعلتهم مراراً."

محمد، 11 سنة.

2-6- القبول الاجتماعي من المجتمع المحيط:

ويُقصد بالقبول الاجتماعي: درجة تقبُّل المجتمع لوجود السوريين، والسماح لهم بالاندماج معه في الأنشطة الاجتماعية، وهو يعاكس مفهوم النبذ الاجتماعي[35].

وتشير نتائج انطباعات أولياء الأمور إلى أن 69% من الطلاب السوريين لديهم مشاكل مع أقرانهم الأتراك، وهي ضعف نسبة المشاكل مع الطلاب السوريين فيما بينهم، والتي وصلت إلى 32%، بينما تظهر النسب أن 33% من هؤلاء الطلاب لديهم مشاكل أيضاً مع الجيران الأتراك، مقارنة بـ 8% مع الجيران السوريين (الشكل 13).



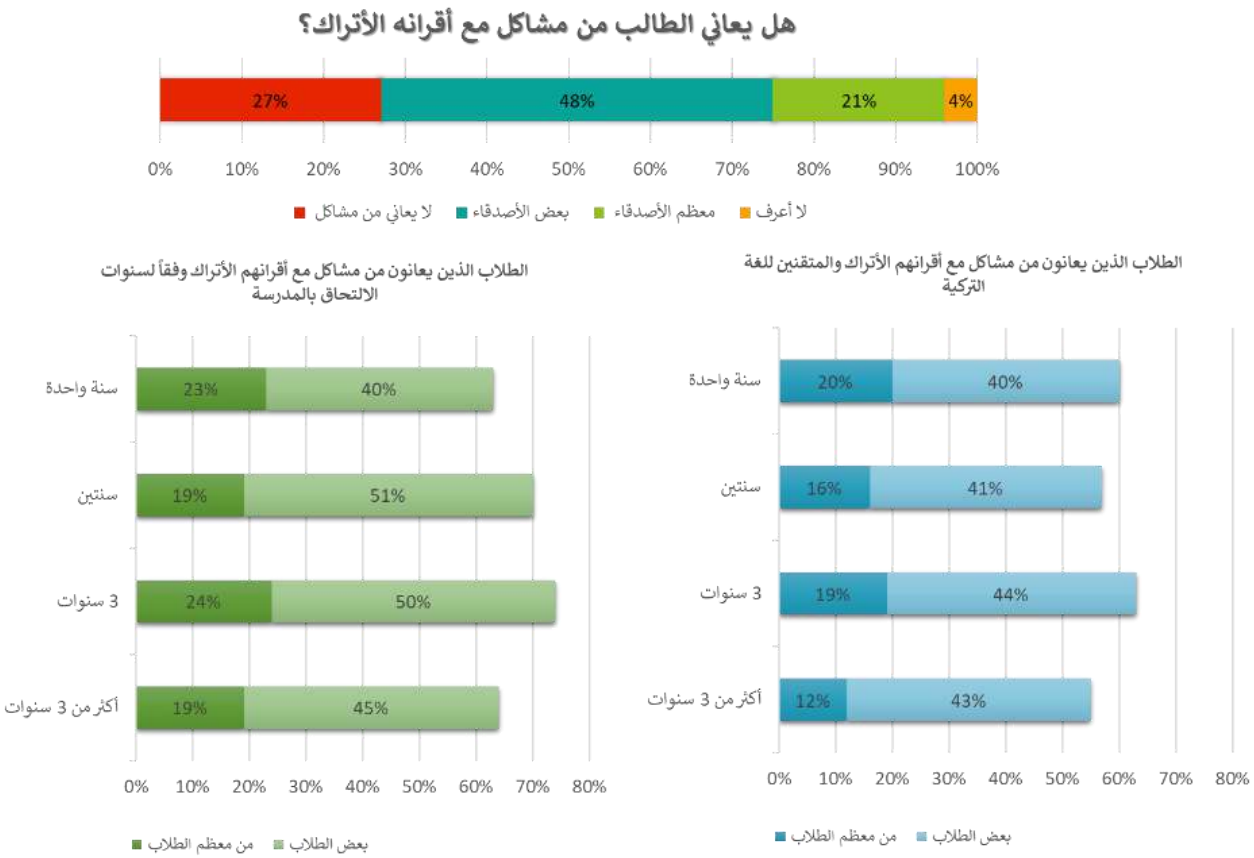
الشكل 13: علاقات الطالب مع أقرانه (الطلاب / الجيران)

ويلاحظ من (الشكل 14) أن نسبة الطلاب الذين يعانون من مشاكل في تكوين صداقات مع أقرانهم لم تنخفض مع مرور الوقت على الطالب في المدارس التركية، كما لم تنخفض بشكل ملحوظ مع إتقان اللغة التركية، وهو ما يشير إلى وجود أسباب أخرى غير الأسباب اللغوية تسببت في ظهور هذه المشاكل، وإن كانت تظهر بأقل نسبة عند الطلاب الذين التحقوا بالمدارس التركية قبل قرار الدمج.

[35] سنبحث في هذه الدراسة شكل المشاكل التي تتعلق بالقبول أو النبذ الاجتماعي مع الأقران الأتراك، ونقارن النسب في حالة الأقران السوريين.

" حتى لو تحسنت لغتي لن يزيد اصدقائي فلا أنا أريد صداقتهم، ولا هم يريدون صداقة السوريين، فحتى صديقتي السورية التي تعرف التركية بشكل جيد جداً لا أحد يحبها، خارج المدرسة أكون سعيدة، إلا أني أفقد إحساسي بالسعادة عند دخولها، أحس بالغضب من جميع الطلاب، وأشعر برغبة في أن أضربهم "

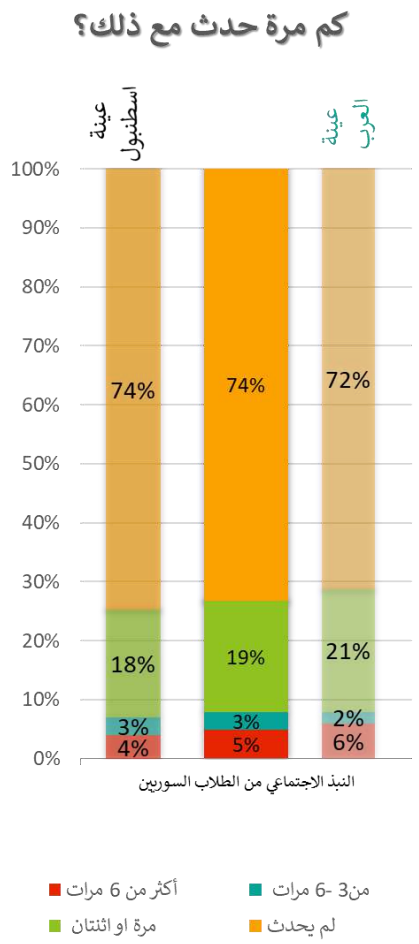
سلام، 12 سنة، اسطنبول



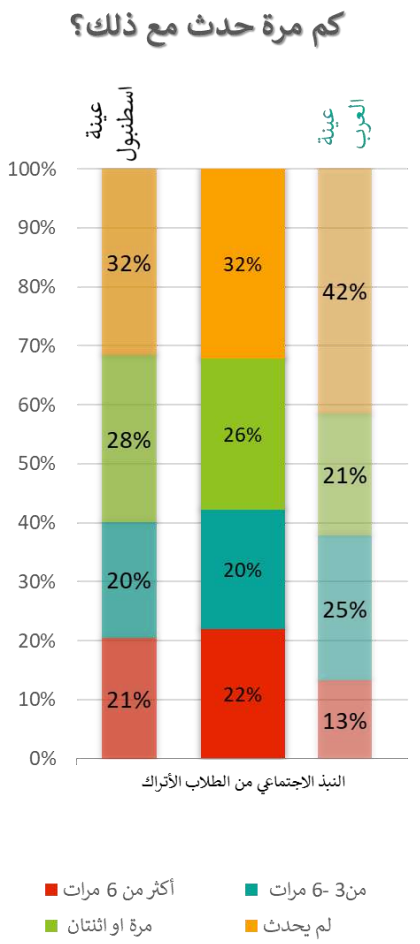
الشكل 14:علاقة الطالب مع زملائه في المدرسة

ومن جهة أخرى تشير نتائج أولياء الأمور إلى أن 68% من الطلاب تعرضوا لحالة نبذ اجتماعي مرّة أو مرتين على الأقل من الطلاب الأتراك، بينما عانى 42% من حالة نبذ متوسطة أو حادة (الشكل 15)، في حين كانت نسبة الطلاب العرب الذين تعرضوا لهذا الأمر أقل وبلغت 38%، كما ظهرت حالة من النبذ الاجتماعي من قبل بعض الطلاب السوريين تجاه أقرانهم السوريين بلغت 26%، حيث إن 8% من هؤلاء الطلاب تعرضوا لحالة نبذ متوسطة أو حادة، سواء كانوا من السوريين أو العرب (الشكل 16)[36].

[36] تشير بعض تعليقات الأهالي وبعض المقابلات التي تم إجراؤها إلى أن بعض الطلاب السوريين باتوا يقومون باستبعاد أقرانهم السوريين من اللعب والأنشطة ويشكلون مجموعات منغلقة كلياً، حيث أشارت بعض الإجابات إلى أن العديد من الطلاب السوريين باتوا يقومون بنبذ أقرانهم الذين يتعرضون للاستبعاد أو التنمّر من بعض الطلاب الأتراك، خوفاً من تعرضهم للأمر نفسه، أو أن البعض قد تأثر بما تعرض له وقام باستنساخ السلوك. ومن الصعب الحكم على درجة تفشي هذه الظاهرة وأسبابها؛ إذ لابد من معرفة النسب الطبيعية التي لا تتعدى عن كونها حالة طفولية، ومقارنتها بالأرقام التي وصلنا إليها لمعرفة ما إذا كانت هذه السلوكيات أموراً مقبولة أم أنها ملامح لظاهرة بدأت بالتشكل.



الشكل 15: التعرض للنبذ الاجتماعي من قبل الطلاب السوريين



الشكل 16:التعرض للنبذ الاجتماعي من الطلاب الأتراك

وعلى افتراض أن الطلاب السوريين فيما بينهم يشكلوا مجموعة متجانسة تتقارب فيما بينها بالعوامل الثقافية ونمط الحياة والظروف التي تعرضوا لها؛ فيمكن اعتبار سلوك الطلاب السوريين فيما بينهم نموذجاً للمقارنة والقياس، فيشير الجدول التالي (جدول 2)[37] إلى أن ظواهر النبذ الاجتماعي كانت أوضح بشكل ملفت من طرف الطلاب الأتراك.

الحالة	من قبل الطلاب الأتراك	من قبل الطلاب السوريين
الطلاب السوريين الذين لم يتعرضوا لتجربة نبذ اجتماعي	%31	%74
الطلاب العرب الذين لم يتعرضوا لتجربة نبذ اجتماعي	%42	%72
الطلاب السوريين الذين تعرضوا لتجربة نبذ بسيطة[38]	%26	%18
الطلاب العرب الذين تعرضوا لتجربة نبذ بسيطة	%21	%21

[37] تم احتساب النسب الخاصة بالطلاب السوريين في الجدول بعد استبعاد إجابات عينة الطلاب العرب.

[38] تجربة النبذ البسيطة هي التجربة التي تكررت مرة أو مرتين (تم وضع هذا المعيار من قبل فريق البحث)، وسنفترض أنها تقع ضمن العلاقات الطبيعية بين الطلاب؛ لذلك لن نسلط الضوء عليها بالتحليل.

الطلاب السوريين الذين تعرضوا لتجربة نبذ متوسطة[39]	%20	%3
الطلاب العرب الذين تعرضوا لتجربة نبذ متوسطة	%25	%2
الطلاب السوريين الذين تعرضوا لتجربة نبذ حادة[40]	%23	%4
الطلاب العرب الذين تعرضوا لتجربة نبذ حادة	%13	%6

جدول 2:مقارنة لحالات النبذ الاجتماعي بين الطلاب السوريين والأتراك

ويمكن أن نستنتج من الجدول السابق[41] أن:

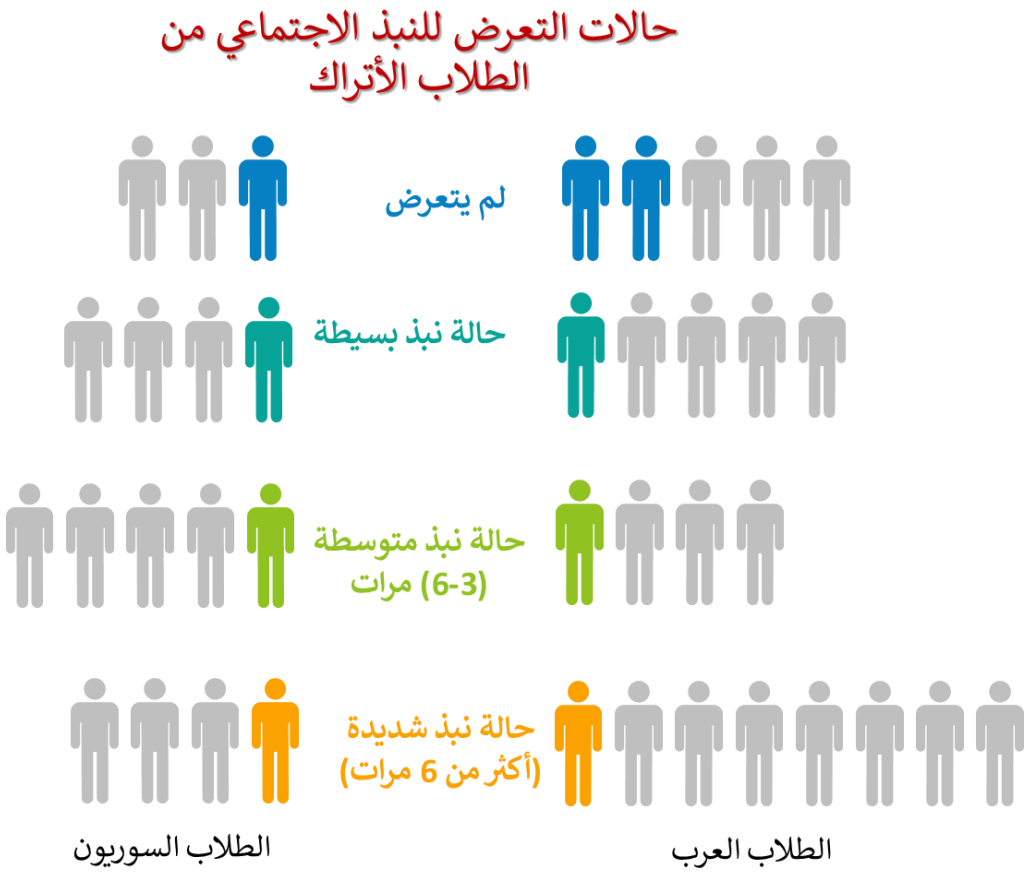
- 1 من بين كل 3 طلاب سوريين لم يتعرض لحالة نبذ اجتماعي من قبل أقرانه الأتراك، في حين 3 من بين كل 4 طلاب سوريين لم يتعرضوا لتجربة نبذ اجتماعي من قبل أقرانهم السوريين.
- طالبان عرب من بين كل 5 طلاب عرب تقريباً لم يتعرض لحالة نبذ اجتماعي من قبل الأقران الأتراك، في حين 3 طلاب عرب تقريباً من بين كل 4 طلاب لم يتعرضوا لتجربة نبذ اجتماعي من قبل أقرانهم السوريين.
- 1 من بين كل 5 طلاب سوريين تعرض لتجربة نبذ اجتماعي متوسطة من قبل أقرانه الأتراك، في حين 1من بين كل 33 طالب سوري تعرض لتجربة نبذ اجتماعي من قبل أقرانه السوريين.
- 1 من بين كل 4 طلاب عرب تعرض لتجربة نبذ اجتماعي متوسطة من قبل أقرانه الأتراك، في حين 1من بين 50 طالباً عربياً تعرض لتجربة نبذ اجتماعي من قبل أقرانه السوريين.
- 1من بين كل 4 طلاب سوريين تعرض لتجربة نبذ اجتماعي حادة من قبل أقرانه الأتراك، في حين أن 1من بين كل 25 طالباً سورياً تعرض لتجربة نبذ اجتماعي حادة من قبل أقرانه السوريين.
- 1 من بين كل 8 طلاب عرب تقريباً تعرض لتجربة نبذ اجتماعي حادة من قبل أقرانه الأتراك، في حين أن 1من بين كل 17 طالباً عربياً تعرض لتجربة نبذ اجتماعي من قبل أقرانه السوريين.

ونستنتج: أن هناك مزاجاً عاماً بين نسبة ملاحظة من الطلاب الأتراك لم تتقبل وجود الطلاب السوريين أو العرب معهم في المدارس، إلا أنها كانت أوضح مع الطلاب السوريين، والذي قد يُفسر بأنه انعكاسات - غير مباشرة- لحملات التحريض ضد السوريين، والتي تأثر بها الطلاب بشكل عام.

[39] تجربة النبذ المتوسطة هي التجربة التي تكررت بين 3-6 مرات (تم وضع هذا المعيار من قبل فريق البحث)

[40] تجربة النبذ الشديدة هي التجربة التي تكررت أكثر من 6 (تم وضع هذا المعيار من قبل فريق البحث)

[41] تمثل هذه الأرقام نتائج العينة التي تمت دراستها.



الشكل 17 : حالات التعرض للنبذ الاجتماعي من قبل الطلاب الأتراك

والنبذ الاجتماعي أحد أشكال التنمُّر فيما لو تكرر من نفس المجموعة، ويشير (الجدول 3) إلى أن حالات النبذ الاجتماعي التي تعرض لها الطلاب السوريون والعرب لم تكن كلها حالات تنمُّر؛ وإنما انقسمت بين (حالة رفض اجتماعي انتشر بشكل واضح، وحالة تنمّر بين الطلاب)، إلا أن نتائج الطلاب العرب تشير الى أنهم صادفوا حالة الرفض الاجتماعي بدرجة أقل[42]، أما ما يتعلق بسلوك الطلاب السوريين فيبدو أن حالات التنمُّر كانت أقل من أقرانهم الأتراك، وأن الطلاب الذين تعرضوا لحالة من النبذ الاجتماعي من قبل أقرانهم السوريين كانوا يتعرضون لها من قبل مجموعات محددة[43]، ولم يكن الأمر سلوكاً عاماً عند عموم الطلاب .

الجهة التي تقوم بالنبذ	من قبل الطلاب الأتراك		من قبل الطلاب السوريين	
	مجموعات متفرقة	نفس المجموعة	مجموعات متفرقة	نفس المجموعة
نسبة الطلاب الذين تعرضوا للنبذ (الشريحة الكاملة)	%26	%28	%11	%17
نسبة الطلاب الذين تعرضوا للنبذ (شريحة اسطنبول)	%25	%26	%8	%19

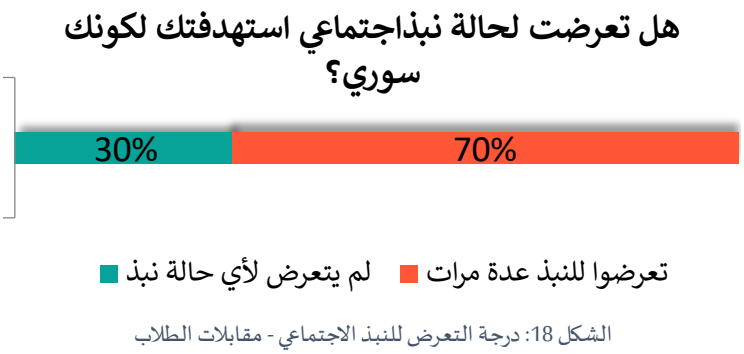
[42] بمعنى آخر: إن الطلاب الأتراك الذين انتهجوا النبذ الاجتماعي كشكل من أشكال التنمّر قابلوا جميع الطلاب الأجانب بدرجة متقاربة، في حين أن مجموعات الطلاب التي لم ترحب بالتفاعل مع الطلاب الأجانب استهدفت السوريين بشكل أوضح إلى حد ما من أقرانهم العرب.

[43] تظهر حالة النبذ الاجتماعي عند الطلاب السوريين تجاه أقرانهم بشكل تنمّر من قبل مجموعات محددة، ولا يمكن وصفها بأنها سلوك ينتشر بشكل واسع بين السوريين خاصة، لقلة نسبة الطلاب السوريين الذين يقومون بذلك أو الذين تعرضوا لذلك؛ بناءً على ما ورد في المقابلات وفي الاستبيان.

نسبة الطلاب الذين تعرضوا للنبذ (شريحة السوريين)	%27	%27	%11	%16
نسبة الطلاب الذين تعرضوا للنبذ (شريحة العرب)	%17	%32	%6	%26

جدول 3 : النبذ الاجتماعي، سلوكيات عامة أم تنمر؟

وبالعودة إلى نتائج المقابلات المباشرة (الشكل 18) تبدو النتائج متقاربة جداً لِمَا أشار إليه أولياء الأمور، وقد كان واضحاً خلال المقابلات أن حالات النبذ غالباً ما ترافقت بالإشارة إلى أن السبب يعود لكون هؤلاء الطلاب سوريين، وهو ما ينطبق أيضاً على الطلاب العرب الذين كان يُوجه إليهم للسبب نفسه[44].



الشكل 18: درجة التعرض للنبذ الاجتماعي - مقابلات الطلاب

هذا وقد أشارت بعض المقابلات إلى وجود إحساس عند شريحة من الطلاب السوريين بأنهم غير مقبولين حتى من قبل أقرانهم الطلاب، وهو ما انعكس لديهم في تزايد الشعور بالاستهداف والانطواء والانغلاق وعدم الرغبة في الاندماج بالمجتمع، والذي قد يفسّر أحد أسباب فشلهم في تكوين صداقات[45].

[44] أشارت العديد من التعليقات الواردة في الاستبيان وكذلك المقابلات إلى أن الطلاب كانوا يصرّحون بالعبارات التالية: " لا نريد اللعب مع سوريين"، وقد تكرر ذلك مع الطلاب الذين يتقنون اللغة التركية بشكل جيد.

[45] لابد من الإشارة إلى أن الطلاب الذين تعرضوا للنبذ لم يتأثروا جميعهم بنفس السوية؛ فقد بدا واضحاً خلال المقابلات أن نصف مَن تعرض لهذه الحالة نجح باختراق حاجز الرفض الاجتماعي عبر تكرار المحاولة وعدم اليأس والاستسلام، وهو ما سنوضحه بشكل مفصل في القسم الثالث.

دراسة حالة: الطفل الانطوائي الحساس :

ياسر طفل سوري من حلب يبلغ حالياً 14 سنة، توفي والده عندما كان عمره 6 سنوات،وهو يعيش حالياً مع والدته وإخوته الذين يكبرونه، وعلى الرغم من مضي 4 سنوات على دخوله المدرسة التركية والتي لا تضم سوى 10 طلاب سوريين لم يستطع ياسر إتقان اللغة التركية، حيث يصف قدرته على فهم الدروس بأنه يفهم نصف ما يقوله المعلم.

أظهرت إجابات ياسر إحساساً واضحاً بعدم قبوله اجتماعياً،وافتقاده للشعور بمحبة الأخرين وخاصة معلميه، وافتقاده للمهارات الاجتماعية في تكوين الصداقات أو الاستمرار بها، سواء مع السوريين أو الأتراك، يقول ياسر:"**تعرضت أول دخولي للمدرسة التركية في الصف الخامس لمشكلة مع أحد الطلاب الأتراك، الذي استغل عدم معرفتي باللغة التركية واشتكى عليّ مما تسبب بنقلي إلى صف آخر، وفي الصف السادس كان زملائي يقولون لي: ارجع لبلدك. لا نريدك هنا ، حاولت أن أتجاهلهم ولا أرد عليهم تارة ، ثم اشتبكت معهم عدة مرات، ولكن لم يتحسن الوضع.**"

يتابع ياسر: "**أنا الآن في الصف الثامن، لست مرتاحاً أبداً في المدرسة؛ أريد أن أتركها، ولكن أمي تمنعني، لا يوجد لدي أي صديق، الطلاب الأتراك يسخرون مني، لا أفهم ما يقولون حرفياً، لكني أعرف أنهم يضحكون علي، ويطلقون عليّ أوصافاً سيئة وكلاماً بذيئاً، والكثير منهم يحاول إزعاجي واستفزازي بحجة اللعب، أحدهم سحب نظارتي ورماها في القمامة، شكوتهم مراراً للمعلم المسؤول، وكان ينهرهم، ولكنهم كانوا يكررون هذا التصرف وخاصة في فترة الفسحة.**"

تؤكد والدة ياسر أنه يعاني حالة من العزلة والانطوائية والخوف من التحدث مع الآخرين، حتى مع أقرانه السوريين، على خلاف بقية إخوته الذين نجحوا بالاندماج في المجتمع التركي رغم الصعوبات التي واجهوها بداية، وقد حاولت عرضه على مختصين إلا أنه لم يتقبل ذلك، وكثيراً ما يرفض الذهاب للمدرسة ويطلب أن يتركها بشكل نهائي إلا أنها كانت تعارض ذلك بشدة، ولكن الأمر تسبب له بزيادة في المشاكل نفسية.

وتشير المقابلة مع عائلة ياسر إلى تزايد أزمته النفسية وانطوائيته خلال الشهر الماضي؛ حيث إنه يطلب ترك المدرسة بشكل نهائي، فقد تضخّم لديه الإحساس بأنه غير محبوب وغير مقبول اجتماعياً، وبدأ يرفض القيام بأي نشاط اجتماعي، وتحاول والدته تشجيعه على الصبر، لاسيما وأنه سينتقل تلقائياً من المدرسة إلى مدرسة أخرى في المرحلة الثانوية.

2-7- تأثير العنف اللفظي:

يعتقد العديد من المختصين في علم النفس أن الإيذاء اللفظي لا يقل خطورة عن الإيذاء الجسدي؛ فهو يؤثر في التكوين النفسي والعاطفي للطفل، ويترك آثاراً من الصعب أن تُمحى مستقبلاً، كما أنه غالباً ما يكون المسبب الرئيسي للسلوك العدواني عند الطفل، ولأعراض الاكتئاب والقلق، ولتدنّي الثقة بالنفس وضعف الشخصية واللوم الذاتي[46].

[46] باحثون: العنف اللفظي يفوق الجسدي في الايذاء، موقع العربي، تاريخ النشر2016/6/20، https://bit.ly/3g6WUG8

ويندرج تحت بند العنف اللفظي: الشتم، والسخرية، والإهانة، والاستهزاء، والهدم للانتماءات الشخصية، والانتقاد اللاذع، والإذلال، وغالباً ما يكون رد فعل الضحايا الذين يتعرضون لهذا النوع من الإيذاء النأيُ بأنفسهم عن المسيء؛ إما بتحمُّل الكلمات المسيئة، وإما بمحاولة الرد عليه، أو الانزواء والإحساس بالوحدة والافتقار للحب والتقدير، أو حتى باللجوء للعنف الجسدي كنوع من الدفاع عن النفس، وهذا ينتشر في المدارس بشكل كبير[47].

وتشير نتائج إجابات أولياء الأمور إلى أن 68%من الطلاب سمعوا جملة: "أنت سوري.. ارجع إلى بلادك" من قبل أقرانهم الأتراك، بينهم 24% سمعوها أكثر من 6 مرات، ومن الجدير بالذكر أن الطلاب العرب غير السوريين قد وُجهت إليهم العبارة السابقة مع طلب مغادرة البلاد 17% منهم تكررت أكثر من 6 مرات (الشكل 19).

الشكل 19: تكرار الطلب بعودة الطلاب السوريين إلى بلادهم من قبل أقرانهم

كما لابد من الإشارة إلى أن هذه الجملة لم تتكرر على مسامع الطلاب من قبل أصدقائهم في المدرسة فحسب، بل من قبل معلّميهم كما أوضحنا في الإصدار الثاني، ومن قبل بعض أصدقائهم في الشارع أو الحدائق، أو حتى في المساجد.

وتشير المقابلات المباشرة مع الطلاب إلى أن معظم الطلاب سمعوا جملة تطالبهم بالعودة إلى سوريا، إلا أن 25% من هؤلاء الطلاب أشاروا إلى أن هذه الإساءة اللفظية من قبل بعض الطلاب تحولت إلى حالة من التنمّر؛ إذ أصبح الطالب معرضاً لإزعاج متكرر من قبل طالب آخر أو مجموعة من الطلاب من صف واحد أو من صفوف متعددة يتجمعون معاً.ليمارسوا سلوكاً متكرراً يتقصد إزعاج أقرانهم السوريين والإساءة إليهم والسخرية منهم، دون أن تقوم المدرسة بأي رادع أو ضابط، لاسيما وأن هذه السلوكيات غالباً ما تكررت في أوقات الاستراحات بين الدروس، كما لُوحظ خلال المقابلات إشارة الطلاب إلى ما يمكن وصفه بـ"عدوى التنمُّر"، وهي قيام طلاب بمسايرة أو تقليد بعض المجموعات المتنمّرة أمامهم، واستهداف بعض الأفراد "الضحايا" لحماية أنفسهم من أن يكونوا هدفاً للمتنمّرين[48].

[47] المصدر السابق.

[48] أشارت بعض المقابلات مع الطلاب إلى أن الطلاب السوريين الذين أتقنوا اللغة التركية كثيراً ما يُخفون انتماءهم الأصلي رغبةً منهم في تحاشي أي نوع من الإزعاج، كما أن بعض الطلاب السوريين قد شاركوا المجموعات المتنمّرة في إزعاج أقرانهم السوريين خوفاً من أن يكونوا الضحايا في المستقبل، وهو ما أدى إلى نقمة حادة من قبل الأفراد الذين يتعرضون للتنمّر على أقرانهم السوريين بسبب خذلانهم وعدم مساعدتهم.

دراسة حالة :

راما طفلة في 14 من عمرها من بيئة محافظة، حساسة، كتومة، ذات شخصية قيادية، ولها نظرة مثالية ورغبة في الإصلاح، تفتقد لبعض مهارات الذكاء الاجتماعي، وقد حصّلت نتائج متقدمة في أحد الاختبارات الخاصة بالأطفال الموهوبين الذي أجرته إحدى الاختصاصيات النفسيات.

دخلت راما المدرسة التركية قبل قرار الدمج الاجتماعي في الصف السابع بقرار ذاتي ورغبة منها في تجاوز حواجز اللغة مبكراً، إلا أنها كانت تشعر بالتوجس والتخوف الداخلي من هذا التحدي، وهو ما فُهم لاحقاً من كلامها.

واجهت راما في سنتها الأولى العديد من الصعوبات، من أهمها: عدم تقبلها لفكرة تراجعها الدراسي رغم أن معدلها في العام الأول بلغ 70%، كما أنها تعرضت لعبارات السخرية والنبذ الاجتماعي، مما جعلها انطوائية، وعدائية، وغير قادرة على عقد صداقات حتى مع أقرانها السوريين، لوجود حالة من الرفض الداخلي لواقعها.

انتبهت إحدى معلماتها من الأتراك إلى أن راما قد كتبت على دفترها وباللغة التركية عبارة تشير إلى رغبتها في الانتحار والتخلص من حياتها، فتواصلت المعلمة مع والدتها وأخبرتها بذلك، وأشارت أنها لاحظ عليها حالة من الانطوائية والانعزال المقصود، وعندما راجعت الأم ابنتها بهذا الخصوص قللت الفتاة من أهمية ما كتبت واعتبرت أن المعلمة تبالغ.

تقول راما: " **كنت الطالبة العربية الوحيدة في الصف، كنت أشعر أن العيون كلها عليّ، وأحس بالخوف والغربة، كانت لغتي التركية ضعيفة، وكنت أخاف أن يُغمى علي مثلاً، لم يكن أحد يفهمني، لم يكن الوضع سيئاً، ولكن لم أكن أتقبل وجودي، كنت أتحسس من أي تصرف، كأن يضحك الطلاب علي عندما أخطئ في الكلام أو القراءة، رغم وجود من كان يشجعني منهم أيضاً**".

تطورت الحالة عند راما لتتحول إلى انعزال عن عائلتها وعدم رغبة في الكلام، حيث أشارت لاحقاً إلى أن سبب ذلك إحساسها بأنها وحيدة، وأن أهلها غير قادرين على حمايتها أو الدفاع عنها لأنهم لا يعرفون التركية.

طلبت الأم من الإدارة في العام التالي نقلها إلى صف آخر، في محاولة منها للتخفيف من حالة الفتاة المتردية، خاصة بعد وفاة والدها، وبعد أن أعربت الفتاة عن رغبتها في إحراق المدرسة في وقت سابق، فاستجابت الإدارة لطلب الأم وقامت بنقلها إلى صف لا يحوي أي طلاب سوريين لتسهيل اندماجها مع الأتراك.

في الصف الثامن تطورت قدرة راما اللغوية نتيجة التحاقها بدورات محادثة في الصيف، إلا أن مشكلات المدرسة لم تنتهِ، وذلك نتيجة ظهور مجموعة من الطالبات بدأن بإزعاجها بالسخرية والاستهزاء منها، والقيام بشكاوى جماعية ضدها في الصف؛ لأنها لم تكن تسكت عن الإهانات. حاولت راما استمالة هؤلاء الطالبات، فأحضرت لجميع طالبات الصف هدايا وكتبت أسماءهن عليها وقدمتها لهن بحضور الإدارة وبعض المعلمات، وهو ما حسّن العلاقة مع العديد من الطالبات، إلا أن تلك المجموعة عادت إلى سلوكها المزعج بعد أسبوع، تقول راما: "**هذه التصرفات أشعرتني بالحزن والتعب، كنت في بعض الأحيان أبكي في المدرسة دون أن يراني أحد، حاولت تجاهلهن، أو الرد عليهن، واستفزازهن، لكن لم يفلح أي شيء في إيقافهن، كانت محاولاتي تزيدني تعباً**."

اشتكت راما لمعلمة الصف ثم للإدارة والمرشدة النفسية، حيث لامها البعض معتبراً أن المشكلة منها كونها لم تنسجم حتى بعد تغيير صفها، إلا أن الإدارة – حسب قول راما – لم يكن لديها الأدوات اللازمة لحل مثل هذه المشكلة، بل كانت تكتفي فقط بالتنبيه ومحاولة ضبط الوضع، دون فهم المشكلة بشكل أعمق أو إيجاد حلول حقيقية لها.

بدأت راما تُظهر تفوقاً في بعض المواد، وبدأت تتلقى المديح والتشجيع من المعلمات، إلا أنها كانت تخاف؛ ذلك لأن اهتمام المعلمين بها أدى إلى تزايد إزعاجات المجموعة المتنمّرة، التي استغلت تعليق إحدى المعلمات على تجاوزها الأحد القوانين، قالت فيه المعلمة: "بأن السوريين فوضويون ولا يلتزمون النظام، ولذلك خربوا بلادهم"، فاستغلت هذه المجموعة ما قالته المعلمة ليسخروا من راما ويقولوا لها: حتى المعلمة لا تحبك!

تقول راما: "**سألتنا المعلمة مرة ما أكثر ما يزعجكم في تركيا؟ فأجابت إحدى الطالبات: "العنصرية"، فصدمت المعلمة وقالت: "لا يوجد هنا عنصرية". كانت إجابتها دليل على أنها لا تحس ولا تدرك ما لذي نتعرض له**."

وتتابع راما:" **لم تكن جميع الطالبات سيئات؛ إلا أن العديد منهم كانوا يضطرون لمسايرة المجموعة السيئة خوفاً من تعرضهم للتنمر أيضاً، بل كان بينهن من تضطر للتصرف بطريقة عدائية معي بوجودهم حتى تسلم من إزعاجهن**."

أشارت والدة راما إلى أن ابنتها علقت مرة على حادثة انتحار طالبة لاجئة في أوروبا إثر تعرضها للتنمر بالقول: "**لولا الإسلام وحرمة الانتحار لكنت انتحرت وتخلصت من هذا الوضع المقرف، ولكن مع الأسف الجميع ينتظر حتى ينتحر أحد ما ليصدقوا أنه تعرض للتنمر**"، واعتبرت الأم أن حديث راما وشرحها المفصل لما تتعرض له يؤكد أنها تعي تماما ماذا يعني التنمر، وأن ما تتعرض له ليس مجرد صعوبات اجتماعية وعدم قدرة على الاندماج.

في الشهر الأخير من الصف الثامن انقطعت راما عن المدرسة، هرباً من المجموعة التي كانت تزعجها، حتى إنها كانت تتحاشى المرور قرب المدرسة كيلا تصادف أحداً تعرفه، ورفضت الحضور للمدرسة عند تقديم الترجيحات .

انتقلت إلى مدرسة ثانوية واختارتها راما في مكان بعيد، وتحسن وضعها الاجتماعي والنفسي بشكل كبير؛ حيث تعتبر أن تفوقها على جميع طالبات صفها جعل الطالبات الأتراك يتقربون منها، وحماها ذلك من الإزعاجات، مشيرة إلى أن المدرسة الجديدة تتعرض فتيات أخريات لإزعاجات محدودة.

تقول راما: "أدركت لاحقاً أن مشكلتي الاساسية لم تكن في اللغة، وإنما كانت في عدم رغبتي أصلاً الدخول للمدرسة التركية، وهو ما جعلني أتوتر بشكل كبير عندما أسمع أي سخرية أو استهزاء. الآن ربما لأني أصبحت أكثر وعياً وتجاوزت مشكلة اللغة أحاول تقبل قدري وأنه لا مفر من قبول ما فُرض عليّ والنظر إليه بإيجابية دون أحكام مسبقة، كما أنني أصبحت أكثر ثقة بنفسي، أستطيع السؤال في الدرس دون أن أخشى رد فعل الطالبات، حتى وإن أخطأت."

شاركت راما في العديد من أنشطة الكشافة التركية في وقت سابق تزامن مع دخولها المدرسة التركية، واعتبرت بأنها تجربة ممتازة قربتها من أقرانها الأتراك، وجعلتهم أكثر قدرة على فهمها والتفاعل معها، على عكس زميلاتها السابقات في المدرسة.

تقول راما: "في أنشطة الكشافة التركية لا يوجد تفرقة بين سوري أو تركي، الكل إخوة ما داموا كشّافة؛ فنحن نتعلم من الكشافة مبادئ رائعة، مثل التعاطف والأخوة، ونجتمع مع الأتراك في بعض المخيمات، التي كانت فرصة بالنسبة لي لإطلاع بعضهم على الثورة وشرح الظروف التي دفعتنا لمغادرة بلادنا، في المخيم الكشفي كنت أحس بأني أحب جميع الأتراك."

تُعد حالة راما حالة مركبة؛ أظهرت تداعيات التعرض للتنمّر اللفظي عند بعض الشخصيات الحساسة والمثالية، خاصة مع وجود عوامل أخرى فاقمت من آثار هذا التنمّر، كالرفض الداخلي للدخول للمدرسة التركية، والقلق من التراجع الدراسي، والانطباعات المسبقة عند الطالب، والافتقار للخبرات الاجتماعية التي تعين الطفل على تجاوز هذه المشاكل.

وقد أدى التعرض لتجربة التنمّر اللفظي التي ترافقت مع حالة فقد في الأسرة إلى ظهور آثار نفسية خطيرة دفعت الطفلة لإظهار رغبتها المتكررة في الانتحار أو إحراق المدرسة، حيث اتضح من خلال المقابلة أن المدرسة كانت تفتقر للآليات والبرامج الواضحة التي تتعامل فيها مع مثل هذه الحالات، وكانت تتعامل مع حالات التنمّر اللفظي دون جدّية واضحة، بل كانت تكتفي بالتهديد والتنبيه للطرفين، ومحاولة حل الخلاف بشكل ودي وسطحي، مع تجاهل ضرورة اللجوء العلاج السلوكي للمجموعة المتنمّرة مع تكرارها لنفس السلوك المؤذي.

كما كان من الواضح أن راما لم تتخلص من أثار التنمّر اللفظي إلا بعد انتقالها إلى بيئة ودودة أكثر أمناً من وجهة نظر الطالب، وتعزيز ثقتها بنفسها من خلال تحسنها اللغوي وتفوقها الدراسي، بالإضافة إلى شعورها بالتقبُّل والاحترام والحب من قبل المجتمع المحيط.

8-2- تأثير التعرض للضرب والعنف الجسدي:

يبرز انتشار العنف بين الطلاب في المدارس كظاهرة تعاني منها جميع دول العالم؛ فقد أوضح تقرير صادر عن اليونسكو عام 2019 حمل عنوان "ما وراء الأرقام: وضع حد للعنف المدرسي والتنمّر": أن ثلث الطلاب الذين شملهم البحث في 144 دولة تعرضوا للتخويف من أقرانهم في المدرسة، أو للعنف الجسدي مرة واحدة على الأقل في الشهر؛ إذ أظهر التقرير أن التنمّر الجسدي هو الأكثر شيوعاً بين أنواع التنمّر في العديد من المناطق، باستثناء أميركا الشمالية وأوروبا، حيث تسود "البلطجة النفسية"[49].

ويُعتبر العنف سلوكاً مكتسباً عند الفرد يمكن أن يتعلمه من البيئة المحيطة كنوع من الحماية الذاتية، وخاصة عند أولئك الذين يفتقرون لمهارات التواصل أو التفاهم، كما ويساهم الإعلام بشكل رئيسي في ترسيخ ثقافة العنف في المجتمع، خاصة عند الأطفال، فتكرر مشاهد العنف والصراعات والدماء والقتلى على شاشات التلفاز يغرس في ذهن الطفل أن العنف وسيلة مبررة في هذه الحياة، وأن على الإنسان خوض صراعاته في هذه الحياة وسحق أعدائه والرد عليهم بقسوة.

وتساهم برامج الكرتون المخصصة للأطفال في تعزيز هذه الثقافة أيضاً، كما ساهمت الألعاب الإلكترونية الموجهة للأطفال وحتى للكبار في التركيز على هذا المفهوم، فقضاء الطفل الساعات الطويلة وهو يتابع هذه المشاهد، وانقطاعه التدريجي عن التواصل مع أقرانه، بالإضافة إلى تعوده رؤية مشاهد القتل والدمار والدماء والاحتفاء به كبطل كلما قتل أعداداً أكبر من "أعدائه الافتراضيين"؛ كل ذلك كان محفزاً ومحرِّضاً للطفل لاستخدام العنف كخيار أول لحل مشاكله.

ويمكن إجمال الأسباب المحرضة على زيادة العنف بين طلاب المدارس بالآتي[50]:

1- **عوامل مدرسية:** منها قسوة المعلمين واستخدام العقاب، وتسلط الإدارة المدرسية وعدم قدرتها على ضبط المشاكل، بالإضافة إلى تزايد حالات التوتر بين الطلاب، وضعف الأنشطة الرياضية أو التربوية أو الاجتماعية التي توظف طاقات الطلاب في محلها.
2- **عوامل أسرية:** منها أساليب التربية الأسرية الخاطئة كالتسلط، والتفرقة والتمييز بين الأبناء، والقمع الفكري، والإهمال، والقسوة، وغياب ثقافة الحوار، إضافة إلى وجود مشاكل أسرية كطلاقٍ أو هجرٍ أو فقدٍ.
3- **أسباب مجتمعية:** تتعلق بثقافة المجتمع أو عدم انضباطه مع القوانين، بالإضافة إلى المناخ السياسي، وانتشار الفقر وما يولده من شعور بالظلم والإحباط.

---

[49] " العنف المدرسي والبلطجة قضية عالمية كبرى تؤثر على ثلث الطلاب"، موقع أخبار الأمم المتحدة، تاريخ النشر 2019/1/22، http://bit.ly/2wWfbob

[50] دور العوامل الأسرية في غرس ثقافة العنف عند الأطفال (العنف المدرسي أنموذجاً)، مركز جيل للبحث العلمي، تاريخ النشر 2018/4/10، https://bit.ly/2WOZ9GM

4- وسائل الإعلام: خاصة برامج الأطفال التي تدور كلها حول الصراع والحروب واستخدام القوة، وهذا ما أثر وبشكل كبير في شخصية الطفل، الذي أصبح يمثل تلك الأدوار التي شاهدها وخزّنها في فكره وذهنه.

وتُظهر نتائج الاستبيان والمقابلات أن العنف الحاصل بين الطلاب في المدارس يعتبر أحد الأسباب الرئيسية المعيقة للاندماج، وخاصة عندما يترافق العنف مع الإشارة إلى أن الاستهداف أو الضرب الذي تعرض له الطالب حدث لكونه سورياً، وليس نتيجة لعب طفولي عابر، أو عندما يتكرر بشكل مقصود ويتحول إلى حالة تنمّر جماعي.

ويظهر العنف بين الطلاب كسلوك متبادل عند الطلاب السوريين والأتراك؛ فقد يكون مفهوماً استخدام الطلاب السوريين للعنف نظراً لقدومهم من بيئة مضطربة، ولتعرّضهم للكثير من التجارب القاسية ومشاهد القتل والدمار[51]، بينما يظهر توجُّه الطلاب الأتراك نحو العنف وكأنه تأثر بانطباعات عائلية أو بحملات التحريض، خاصة وأن هذا السلوك لم يكن ظاهراً على هذا النحو قبل انتشار تلك الحملات.

[51] تقول إحدى المختصات النفسيات التركيات اللاتي تعاملن مع الطلاب السوريين في المدارس المؤقتة: "أظهرت نسبة واضحة من الطلاب الميل للجوء للعنف الجسدي ، وخاصة من الطلاب القادمين من عائلات ذات مستوى تعليمي منخفض، أو تلك التي لا تقدم الرعاية والاهتمام الكافي أو لا تستخدم طرق الحوار مع الطلاب لمساعدتهم على حل مشكلاتهم، أو أن تلك العائلات تستعمل التعنيف الجسدي والعاطفي، بالإضافة لتأثر الطلاب بما يشاهدونه من مشاهد عنف على التلفاز أو الألعاب الإلكترونية، ولا يوجد اهتمام أبداً بما يتعرض له الطفل على التلفاز من مشاهد عنف تؤثر عليه، وهو ما دفع الطلاب لتفريغ ذلك من خلال انتهاجه سلوكاً عنيفاً أو تصرفات غير لائقة في المدرسة كطريقة للتعبير عن نفسه وإظهار قوته، أو محاولة منه تقليد الصورة العنيفة التي يجب أن يتسم بها الرجال وفقاً لما تروجه بعض وسائل الإعلام". من مقابلة أجراها فريق المركز مع المختصة النفسية في كانون الثاني 2019.

وتشير نتائج الاستبانة الخاصة بأولياء الأمور إلى أن 68% من الطلاب تعرضوا للعنف غير المقصود، أو ما يمكن أن يطلق عليه "اللعب الخشن" مرة واحدة على الأقل، بينهم 34% تكرر معهم ذلك لأكثر من 3 مرات؛ حيث أشار 6% من أولياء الأمور إلى أن هذا اللعب الخشن أدى إلى دخول أولادهم إلى المشفى مرة واحدة على الأقل (الشكل 20).

الشكل 20: تواتر العنف الجسدي في المدارس

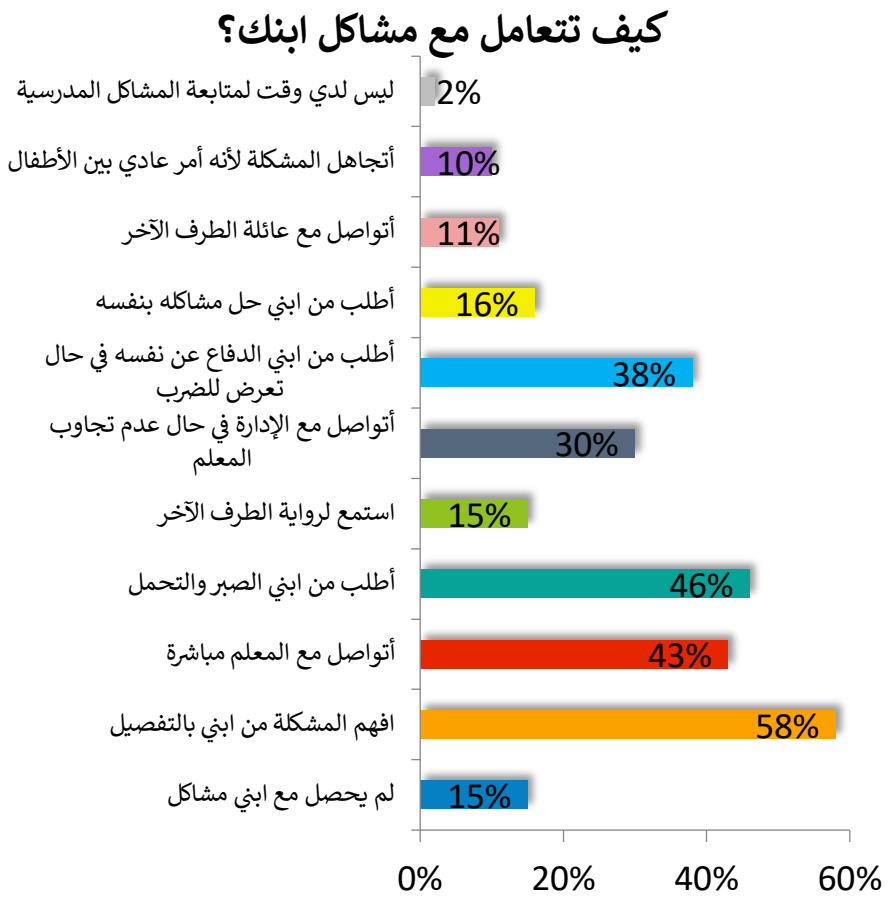
ويشير الشكل السابق إلى أن وضع الطلاب في مدينة إسطنبول كان أفضل بدرجة بسيطة منه في بقية المحافظات التركية، بينما كانت نتائج عينة العرب أفضل إلى حد ما، حيث تعرض 62% من الطلاب العرب للعب الخشن غير المقصود مرة على الأقل، بينهم 30% تعرضوا له لعدة مرات.

كما تشير النتائج في الشكل السابق إلى أن 51% من الطلاب تعرضوا للإيذاء الجسدي أو للعنف المقصود مرة واحدة على الأقل، والذي استهدفهم لكونهم سوريين، بينهم 14% تكرر الأمر معهم بوتيرة مرتفعة فاقت 6 مرات، كما تشير نتائج شريحة إسطنبول إلى أن وضع الطلاب أفضل بدرجة بسيطة من وضع أقرانهم السوريين في بقية المحافظات التركية، بينما أوضحت نتائج عيّنة العرب إلى أن 42% فقط للعنف الجسدي المقصود الذي استهدفهم كونهم عرباً أو سوريين مرة واحدة على الأقل (الشكل 20).

" نتيجة تعرض ابني في الصف الأول الابتدائي المتكرر للضرب والعنف من قبل أقرانه الأتراك والسوريين والتي تسببت بدخوله المشفى مرتين على الأقل، سمحت لابني بالانقطاع عن المدرسة لفصل كامل، وبعد أن عاد للمدرسة تكرر هذا اللعب العنيف أصيب الطفل بحالة نفسية كره فيها المدرسة وأصبح دائم الخوف من أقرانه في المدرسة يبتعد عن الجميع ولا يتحدث مع أحد ."

تعليق لأحد أولياء الأمور ضمن الاستبانة

ويُبدي أولياء أمور الطلاب السوريين حساسية واضحة إزاء تعرض أبنائها للعنف المقصود أو غير المقصود داخل المدرسة، خاصة مع ارتباط هذا العنف بكون الطالب سورياً، وتختلف ردات الفعل بين تلك العائلات؛ من تلك التي تحاول حل الأمر بالطرق السليمة وتسعى إلى فهم المشكلة ونزع فتيل الاحتقان، إلى التي تطلب من الطفل مقابلة العنف بمثله تحت مسمى الدفاع عن النفس، أو تلك التي تطالب الطفل بالانسحاب والصبر وتحمُّل الأذى والمشقة (الشكل 21).



الشكل 21: كيفية تفاعل أولياء الأمور مع مشاكل الطلاب

كما تشير بعض المقابلات ونتائج الاستبيان إلى احتقان واضح عند أولياء أمور الطلاب السوريين نتيجة تعرض أولادهم للضرب، وعدم وجود تفاعل أو اهتمام كافٍ من قبل المعلمين أو الإدارة لضبط هذه الظاهرة؛ فغالباً ما تُفسر الأسباب لديهم أنها تقع ضمن عملية استهداف وجود السوريين.

دراسة حالة : عبد الله - هاتاي

عبد الله طفل يتيم يقيم مع عائلته في هاتاي، ويعاني من مشكلة وراثية سببت له عيوباً في النطق، تم قبوله في المدرسة السورية في صف أدنى من عمره نتيجة انقطاعه سابقاً عن المدرسة، وعندما انتقل للمدرسة التركية تم تدارك ذلك بقبوله في الصف الخامس، ثم نقله في الفصل الثاني للصف السابع مباشرة مع أقرانه بما يناسب عمره.

تعرض عبد الله للتنمّر اللفظي من قبل السوريين نتيجة مشكلة النطق التي يعاني منها، كما أنه تعرض لتنمّر جسدي متكرر من قبل مجموعة من الطلاب الأتراك من صف آخر معروفين بأفعالهم السيئة تجاه جميع الطلاب السوريين، وتهديدهم باستخدام السكاكين والأسلحة البيضاء، حيث اجتمعت هذه المجموعة وقامت بضربه بشكل متكرر.

يقول عبد الله: **"تعرضت للضرب خمس مرات من قبل الطلاب الأتراك، حتى تسبب الأمر لدي بفوبيا، كلما أمشي في الشارع أتوقع أن أحداً سيضربني وأحس بأن علي أن أكون جاهزاً للدفاع عن نفسي في أي وقت، شكوت ذلك للمدير مراراً وكان يحنرهم بشكل شفهي، إلا أن ذلك لم يمنعهم من معاودة الكرة."**

ومن جهة أخرى تعرض عبد الله للضرب أيضاً من قبل معلمته مرتين، لأنه كان يترجم لزميله ما تقوله المعلمة أثناء الحصة، ومرة لأنه كان يلعب بالماء، إلا أنه يتذكر وبكثير من الود أحد المعلمين الأتراك الذي انتبه إلى وجود مشكلة في النطق والقراءة لديه، وأبدى اهتماماً خاصاً به، وقدّم له بعض القصص ليتدرب على قراءتها في المنزل.

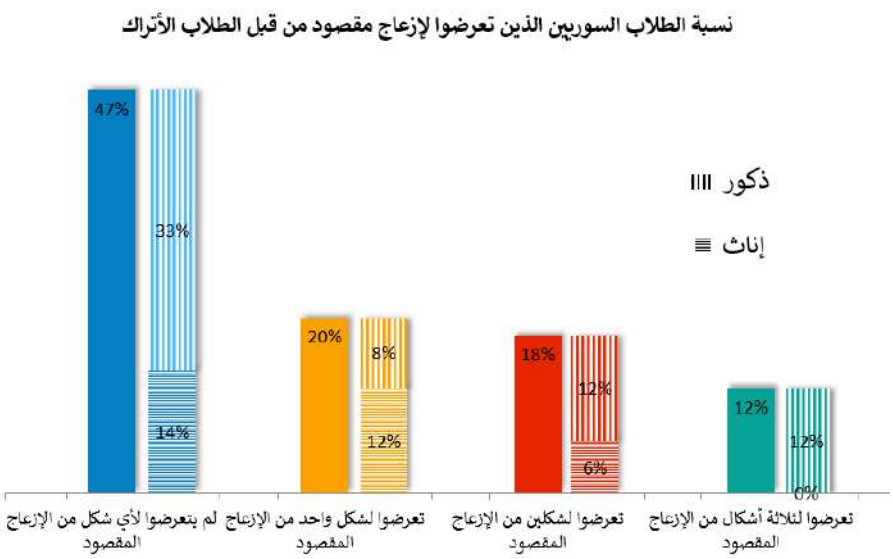
يتقن عبد الله لغة الشارع ويتحدث بشكل جيد خارج المدرسة، ويفهم نصف ما يقوله الأستاذ، إلا أنه لا يستطيع التحدث أمام معلميه بطلاقة لخوفه من مشكلة النطق لديه.

بدا عبد الله خلال المقابلة كطفل ممتلئ بالحيوية والنشاط، واعٍ وجريء، ولم تكن مشكلته في النطق واضحة بشكل كبير، إلا أنها قد أثرت في نفسيته بشكل واضح، حيث شكلت لديه انطباعاً مسبقاً بأن الآخرين لن يفهموا كلامه، وهو يحظى باهتمام واضح من عائلته ووالدته على سبيل الخصوص، والتي تحاول التواصل مع المدرسة بشكل مستمر ودعم ابنها وتعويضه عن غياب والده، كما تحسنت حالته نسبياً بعد أن تلقى تدريبات على تلاوة القرآن وفق طريقة كتاب الجزء الرشيدي.

تشير حالة الطفل عبد الله إلى أن تعرُّضه للضرب المتكرر قد تكون مشاكل النطق التي يعاني منها أحد أسبابه، ما كان يدفع البعض للاستقواء عليه، بالإضافة إلى وجود قناعة ذهنية سابقة لديه بأن كلامه غير مفهوم وأنه غير قادر على التعبير أو التوضيح على النحو المطلوب، وهو ما جعله في حالة استنفار وقلق دائمين[52].

[52] بدا واضحاً خلال مقابلة الطفل أنه عندما يتوتر يزيد تلعثمه في الكلام، حيث لم يظهر لدى فريق البحث وجود هذه المشكلة في النطق إلا في نهاية المقابلة عندما بدأ يتحدث عن مخاوفه من التعرض للضرب.

وبالنظر إلى الفقرات الثلاث الأخيرة بات واضحاً وجود حالة من الإزعاج العام طالت الطلاب السوريين من قبل أقرانهم؛ إذ يشير (الشكل 22) إلى أن 53% من الطلاب الذين التقيناهم في المقابلات المباشرة تعرضوا لشكل واحد من الإزعاج على الأقل، وكانت حصة الذكور من هذه الإزعاجات أكبر من حصة الإناث.

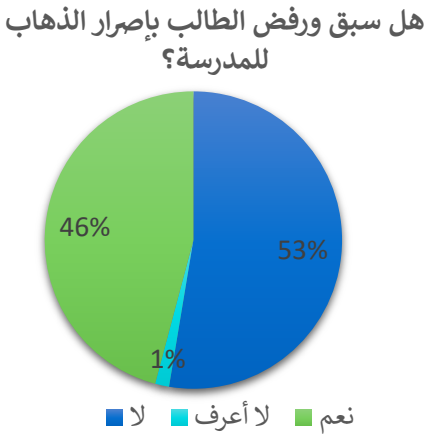


الشكل 22: نسب الطلاب السوريين تبعا لأشكال الإزعاج المقصود

كما أشارت النتائج إلى أن تعرض الطلاب للعنف في المدرسة – خاصة الجسدي- كان السبب الرئيسي لرفض الطالب الذهاب إلى المدرسة بإصرار أو انقطاعه لفترة طويلة؛ فقد أظهرت إجابات أولياء الأمور وجود تخوُّف واضح من إمكانية انقطاع أولادهم عن الذهاب إلى المدارس التركية، نظراً لعدم قدرة الطالب على التأقلم والاندماج، وتأثر حالته النفسية بذلك؛ فنتائج الاستبيان تبيّن أن 46% من أولياء الأمور أشاروا إلى أن أبناءهم رفضوا الذهاب للمدرسة بإصرار مرة واحدة على الأقل (الشكل23)، بينما انقطع فعلياً 2% من الطلاب عن المدرسة بشكل كامل لعدم قدرته على التأقلم (الشكل 24).

ويمكن إجمال أسباب رفض الذهاب إلى المدرسة وترتيبها من الأكثر شيوعاً إلى الأقل حسب الآتي:

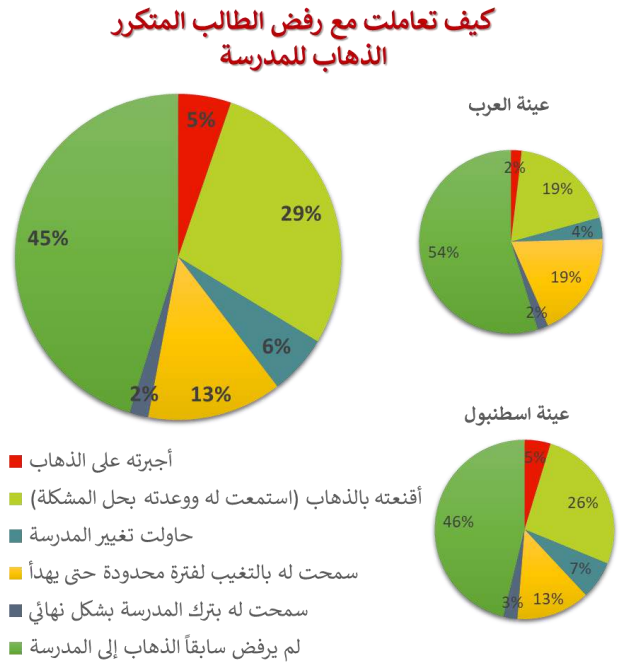
- التعرُّض للتنمُّر اللفظي.
- الإحساس بالملل وعدم الفهم وحواجز لغوية.
- التعرض للضرب المتكرر.
- الإحساس بالنبذ الاجتماعي وعدم القدرة على عمل صداقات.
- الخوف من غضب المعلم.
- الإحساس بأنه غير مقبول أو غير محبوب.



الشكل 23 : نسبة رفض الطلاب السوريين للذهاب للمدرسة

وقد حاول أولياء الأمور احتواء هذا الرفض، ومساعدة الطالب على تجاوز مشاكله بتهدئته تارة، أو بإقناعه بالذهاب، أو بمحاولة تغيير المدرسة ونقله إلى مدرسة أخرى.

إلا أن هذه الحلول الجزئية مع بقاء المؤثر الرئيسي لم يحسّن من وضع الطالب في المدرسة، بل على العكس ظهرت عند بعض الطلاب بعض الأعراض التي تدل على وجود اضطرابات نفسية جديدة تولدت لديهم[53].



الشكل 24: تعامل أولياء الأمور مع رفض الطالب المتكرر الذهاب للمدرسة

ثالثاً: عوامل تساعد على إنجاح تجربة الاندماج الاجتماعي في المدارس:

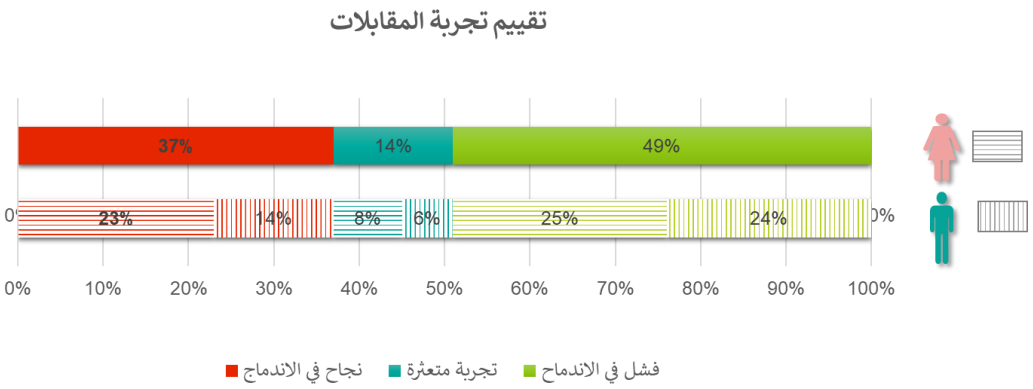
استناداً إلى نتائج المقابلات المباشرة مع الطلاب قام فريق البحث بدراسة تفصيلية لجميع الحالات التي تم اللقاء بها، وإجراء تقييم حيادي لتجربة اندماج هؤلاء الطلاب في المدارس التركية؛ فركّز بشكل أبرز على النجاح في الاندماج في المجتمع المدرسي وتكوين صداقات كونها كانت عاملاً – داعماً أو عائقاً- في إنجاح التجربة كاملة[54].

ويشير تقييم تجارب المقابلات المباشرة إلى أن 37% من الطلاب استطاعوا النجاح في الاندماج في المدارس التركية؛ 14% لديهم بعض المشاكل المقبولة، بينما ما زال 49% منهم يعانون من الكثير من العوائق التي تمنع اندماجهم؛ هي في جزء منها عوائق لغوية، أو عوائق اجتماعية، أو عوائق ذاتية (الشكل 25).

[53] أشار أحد أولياء الأمور إلى أن ابنته تقوم بإيذاء نفسها بعيداً عن الأنظار؛ لأنها تشعر بأنها غير محبوبة، بينما أشارت إحدى الأمهات إلى أن ابنها مؤخراً بدأت تنتابه حالات نوبات متكررة كالصراخ المتكرر وبعض الحركات العصبية التي استدعت عرضه على الطبيب. وأشارت العديد من الإجابات إلى أن سلوك أبنائهم بعد الالتحاق بالمدارس التركية بات أكثر عصبية وميلاً للعنف أو للانعزالية.

[54] كان الغرض الأساسي من هذه المقابلات تقييم الوضع بشكل حيادي بعيداً عما يقوله الأهل، والتأكد من صحة ما ورد في الاستبانة الأولى، ومعرفة درجة عمق المشاكل ومدى تأثيرها، والتأكد من خلوها من المبالغة أو التأثر بانطباعات وأفكار الآخرين؛ حيث اعتبرت التجارب الناجحة أنها التجارب التي تخلص فيها الطالب من العوائق اللغوية إلى حد مقبول، وكوّن علاقة جيدة مع البيئة المدرسية، وخاصة مع المعلمين، إلى جانب قدرته على تكوين صداقات مع أقرانه الأتراك.

ملاحظة: على الرغم من أن المقابلات المباشرة منهج كيفيّ لا كمّيّ، إلا أنه تم تحليل قسم كبير من نتائج المقابلات بشكل رقمي، وتم إدراجها على شكل نسب مئوية، والهدف منها في هذه الدراسة الاستطلاعية المقارنة مع إجابات أولياء الأمور أولاً، والتركيز على ملامح التشابه والاختلاف بين مختلف التجارب، وفهم الوضع بشكل أكبر وأكثر عمقاً.

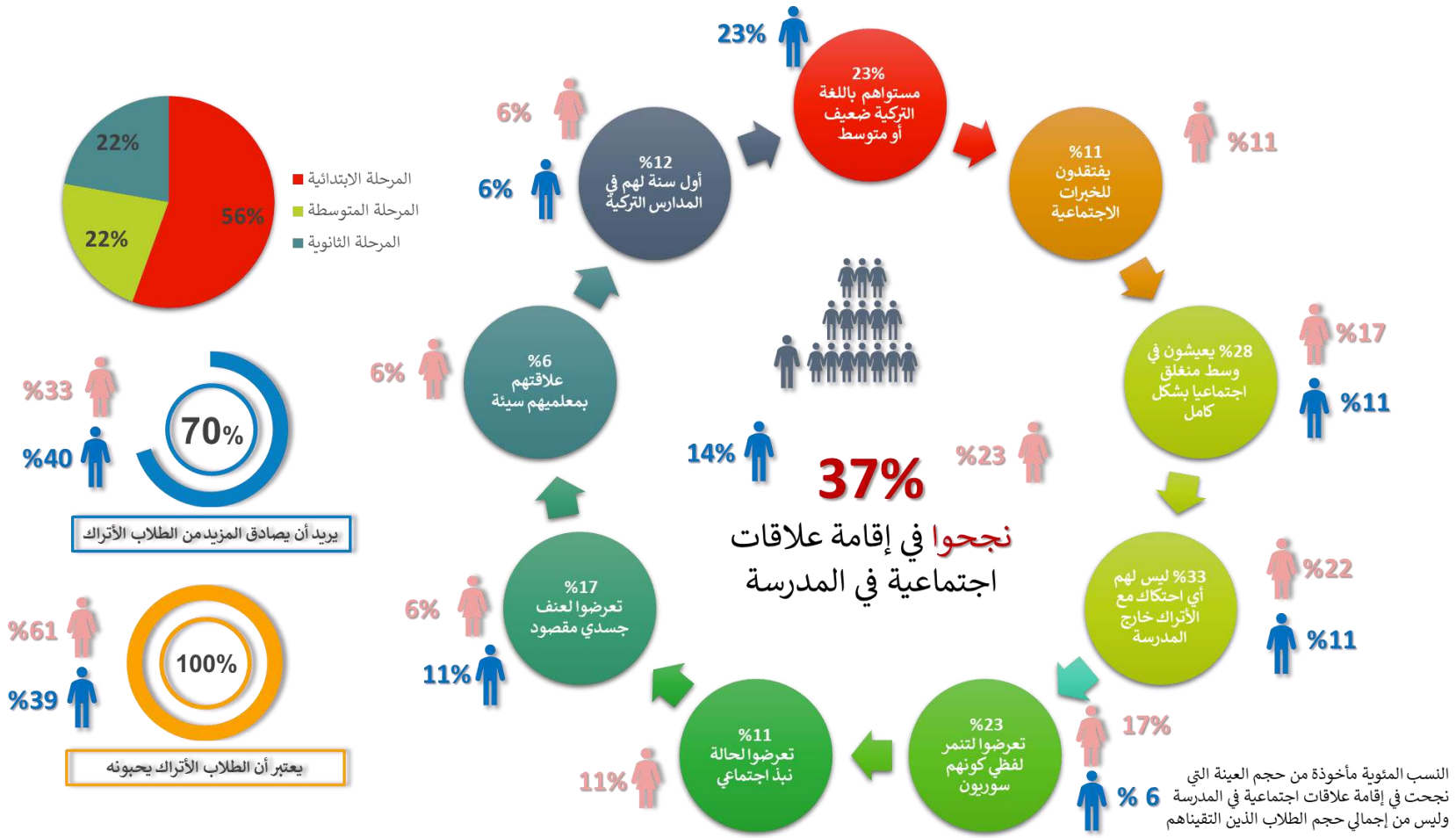


الشكل 25: تقييم تجارب الطلاب خلال المقابلات المباشرة من وجهة نظر فريق البحث

3-1- دراسة التجارب الناجحة في اكتساب الصداقات:

بالعودة إلى المقابلات المباشرة مع الطلاب، وتحليل بعض الأسباب التي أدت إلى نجاح تجربة الاندماج يمكن أن نجد (الشكل 26):

- 77% من الطلاب الذين نجحوا بالاندماج تجاوزوا المشاكل اللغوية بشكل واضح، بينما 23% منهم لم تكن اللغة عائقاً واضحاً لهم أمام تكوين صداقات.
- 72% يعيشون في مجتمعات أسرية لها علاقات اجتماعية منفتحة مع السوريين، 67% منهم منفتحون على المجتمع التركي عموماً.
- 88% من الطلاب الذين نجحوا في تجربة الاندماج مضى على وجودهم في المدارس التركية أكثر من عام، أي أن نجاح تجربة الاندماج استغرقت وقتاً حتى ظهرت ملامحها بشكل واضح.
- 33% من الطلاب الذين نجحوا في الاندماج تعرضوا لتنمّر لفظي وعبارات مسيئة معظمها يتعلق بكونهم سوريين؛ 17% تعرضوا للعنف الجسدي المقصود، و11% تعرضوا للنبذ والاستبعاد الاجتماعي؛ إلا أنهم استطاعوا التغلب على هذه العوائق واحتواء الإزعاجات أو تجاهلها بما يتمتعون به من مرونة نفسية.
- كانت فرصة النجاح في الاندماج أكبر عند طلاب المرحلة الابتدائية، وقد انعكس هذا النجاح على تكريس انطباعات إيجابية تجاه المجتمع التركي.



النسب المئوية مأخوذة من حجم العينة التي نجحت في إقامة علاقات اجتماعية في المدرسة وليس من إجمالي حجم الطلاب الذين التقيناهم

الشكل26 : دراسة حالات النجاح في الاندماج

ما الذي ساعد الطالب على النجاح في الاندماج؟

دراسة حالة: الطفل الواثق والعائلة الداعمة:

مودة: طفلة سورية قدمت إلى تركيا عام 2013، والتحقت فوراً بالمدرسة التركية في المرحلة الابتدائية، حيث أراد والداها أن تندمج في المجتمع وتتعلم لغته، وقد كانت محظوظة؛ حيث كانت معلمتها متفهمة وواعية، تحرص بشكل كبير على توجيه الطلاب وضبط سلوكهم وتصرفاتهم فيما بينهم، فلم تكن تميّز أبداً بين طفل تركي وآخر أجنبي.

تعلمت مودة اللغة التركية بسرعة عبر احتكاكها مع أقرانها، وتوفقت في دراستها حتى استطاعت أن تحقق المرتبة الأولى على الصف وسط تشجيع معلمتها وعائلتها التي كانت على تواصل مستمر مع المدرسة.

لم تكن تجربة مودة سهلة في الاندماج مع أقرانها، بل اعترتها بعض الصعوبات، وتعرضت لبعض حالات النبذ الاجتماعي، كما تعرضت لحالة واضحة من التنمّر من قبل طالبتين، إلا أن العائلة تدخلت وأعلمت المعلمة التي تدخلت فوراً وقامت بجمع الطفلة مع الفتيات اللواتي أزعجنها محاولة تصحيح السلوك، كما قامت مودة مع عائلتها بتقديم هدايا للطفلتين المتنمرتين في محاولة لكسب ودهما، وانتهت المشكلة ولم تتكرر.

استطاعت مودة التغلب على الكثير من الصعوبات الاجتماعية؛ نظراً لشخصيتها الواثقة ولمتابعة عائلتها ودعمها، ولوعي المعلمة وحسن تصرفها، إلا أنها لا تزال تُعرف بالطالبة السورية رغم نيلها الجنسية التركية، وتغيير اسمها إلى اسم مألوف بين الأتراك.

ومن اللافت للنظر في هذه التجربة رغم نجاح الطالبة وتفوقها اللافت في دروسها وتميزها في اللغة التركية أنها أشارت وبشكل واضح إلى أن إقامة صداقات مع الطلاب الأتراك أصعب من إقامة صداقات مع الطلاب السوريين، كما أن اضطرارها لتغيير اسمها – وهو أحد عناصر هويتها -إلى اسم مألوف عند الأتراك بعد حصولها على الجنسية التركية في محاولة للاندماج قد يوحي بتحديات أمام قبول الأجنبي والمختلف في المجتمع التركي.

دراسة حالة: الطفل الاجتماعي الموهوب:

عمر: طفل سوري في الـ 13 من عمره، قدم مع عائلته عام 2018 من إحدى الدول الخليجية التي كان يعيش فيها، ودخل المدرسة التركية في المرحلة الإعدادية وهو لا يعرف أي كلمة تركية، حيث انضم إلى برامج للتقوية ضمن المدرسة، وبدأ يحاول الاختلاط مع أقرانه، لكنه كان يجد صعوبة في ذلك.

لم يستسلم عمر للصعوبات اللغوية وعدم القدرة على التفاهم مع أقرانه، حيث استغل موهبته في كرة القدم، وبدأ يستعرض مهاراته أمام أقرانه ويدعوهم للمشاركة أو المنافسة، أو يعلّمهم بعض الحركات الجديدة، واستطاع بسرعة تكوين فريق من بعض طلاب صفه يلعبون بشكل يومي خلال أوقات المدرسة وخارجها، وهو ما عزز مهارته اللغوية بشكل أسرع من إخوته، وسمح له بتكوين صداقاته، خاصة مع إصراره وإلحاحه على اللعب مع الأتراك، وعدم التحرج من لغته التركية المتعثرة.

استطاع عمر الانضمام إلى فريق كرة القدم في المدرسة، وشارك في إحدى المباريات المهمة، وتمكن من تحقيق هدف ساعد بفوز فريقه، ممازاد من شعبيته، وزاد معه عدد أصدقائه، وخاصة بعد تكريمه مع بقية الفريق من قبل إدارة المدرسة.

استطاع عمر إتقان اللغة التركية المحكية والانخراط في المجتمع؛ إلا أنه لا يزال يواجه صعوبات في اللغة الأكاديمية والتحصيل العلمي، لكن حالته النفسية ممتازة، حيث أصبحت المدرسة مع وجود الكثير من الأصدقاء بيئة محببة بالنسبة له، تخفف عنه مصاعب الدراسة والتعلم.

تشير الحالات السابقة، إضافة إلى العديد من المقابلات مع الطلاب الذين نجحوا في تجربة الاندماج إلى وجود عوامل مشتركة سهّلت لهم هذا النجاح، ومنها:

- التحرر من الانطباعات الذهنية المسبقة عند الطلاب وعند عائلاتهم.
- شخصية الطفل الاجتماعية المرنة التي تسعى لاكتساب الصداقات.
- الدخول إلى المدرسة التركية بشكل طوعي[55].
- وجود معلم متفهم استطاع احتواء الطلاب والاهتمام بهم، وإشعارهم بالمساواة مع أقرانهم الأتراك.
- الاهتمام والمتابعة من قبل العائلة بشكل مستمر، والسعي لتدارك المشاكل التي يعاني منها الطفل فوراً.
- عدم تعرض الطفل أو عائلته إلى أي حالة إزعاج متكررة نتيجة حملات التحريض.
- انفتاح العائلة على المجتمع التركي، وقيامها بأنشطة اجتماعية، أو بالاختلاط مع الجيران أو البيئة المحيطة بها.
- القدرة على التفوق المدرسي، والذي كان له أثر سحري في اجتذاب الأصدقاء الأتراك، والوصول إلى تقدير واحترام المعلم[56].

---

[55] أغلب الحالات التي نجحت في الاندماج بشكل كامل هي لأطفال التحقوا بالمدارس التركية في أعمار صغيرة وقبل صدور قرار الدمج الإجباري؛ حيث استطاعوا تجاوز عوائق اللغة بشكل أسرع، وكان الجو العام في المدارس متقبلاً لوجودهم بشكل أكبر، إلا أن العديد من هؤلاء الطلاب أشاروا إلى أنهم لم يتمكنوا من تكوين صداقات مع أقرانهم الأتراك بسهولة، وتطلب الأمر منهم تكرار المحاولة أكثر من مرة.

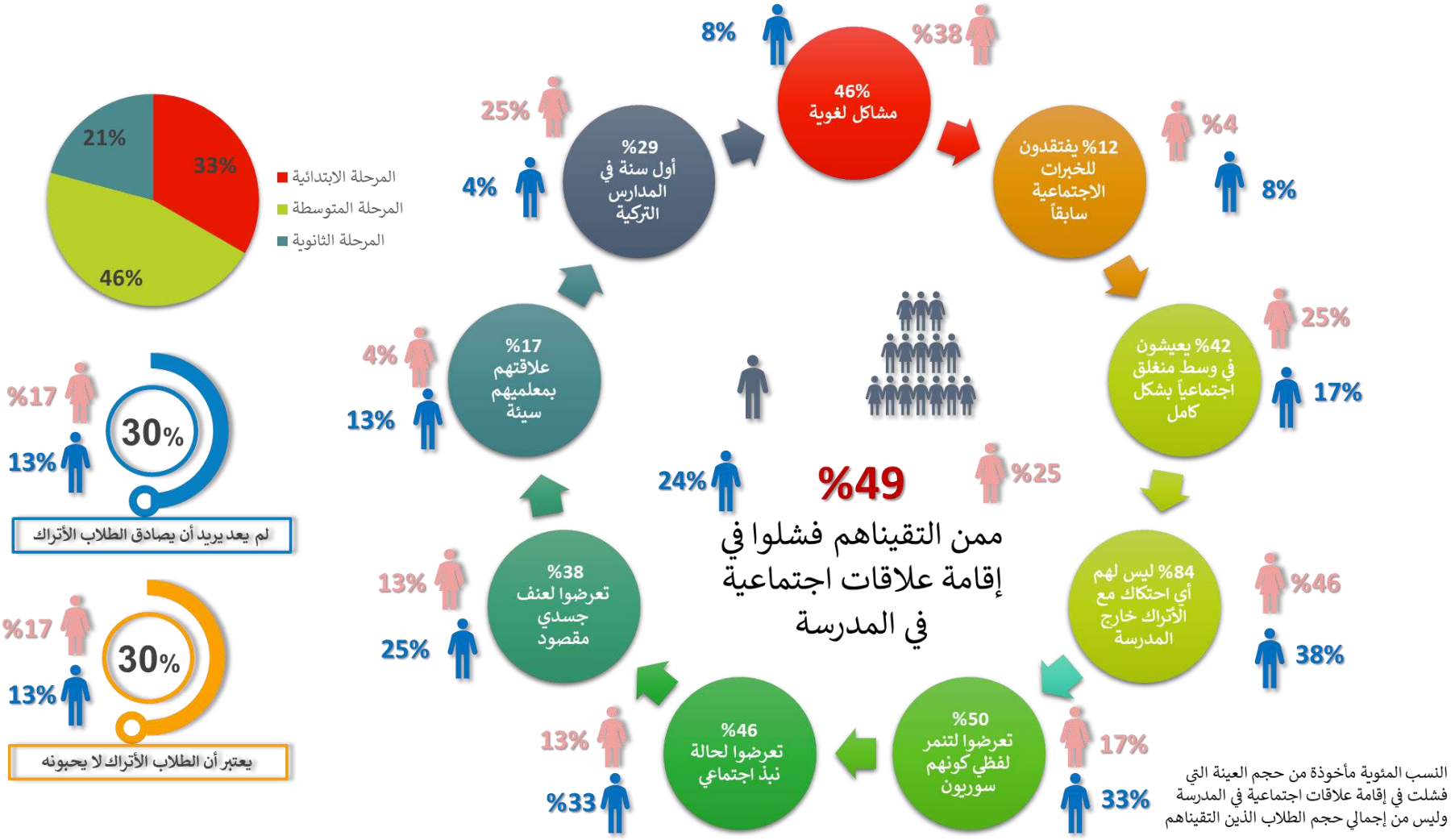
[56] بدا واضحاً من خلال المقابلات وجود حالة احترام وتقدير من قبل الطلاب الأتراك للمتفوق علمياً، في حين قد يكون تفوق الأجانب عند شعوب أخرى مدعاة للتعرض للتنمّر من البيئة المحيطة.

- الانخراط في أنشطة جماعية – خاصة الأنشطة الرياضية- تحت إشراف وإدارة معلمين تضع الطلاب في تجربة مستمرة للعمل الجماعي من أجل تحقيق هدف ما، دون وجود تمييز أو تفضيل -غير موضوعي- لأحد على الآخر.

2-3- دراسة التجارب الفاشلة في اكتساب صداقات:

بالعودة إلى المقابلات المباشرة مع الطلاب وتحليل بعض الأسباب التي أدت إلى فشل تجربة الاندماج يمكن أن نجد (الشكل 27):

- 54% من الطلاب الذين فشلوا في الاندماج وفي تكوين صداقات لم تكن لديهم مشاكل لغوية، وهو ما يشير إلى أن عامل اللغة لم يكن الوحيد والمؤثر في هذه العملية.
- 12% من هذه الشريحة فقط تعاني من ضعف الخبرات الاجتماعية، وكان لديهم مشاكل سابقة في تكوين الصداقات، وهو ما يشير إلى مشاكل ذاتية عند بعض الطلاب أدت إلى هذه النتيجة.
- 42% من الطلاب الذين فشلوا في الاندماج يعيشون في مجتمعات أسرية منغلقة على نفسها، ليس لها نشاطات اجتماعية مع أصدقاء أو جيران.
- 84% من الطلاب الذين فشلوا في الاندماج يعيشون في مجتمعات أسرية ليس لها أي احتكاك مع المجتمع التركي.
- 50% من الطلاب الذين فشلوا في الاندماج تعرضوا لتنمّر لفظي وعبارات مسيئة، معظمها يتعلق بكونهم سوريين، 38% تعرضوا للعنف الجسدي المقصود، و46% تعرضوا للنبذ والاستبعاد الاجتماعي.
- 71 % من الطلاب الذين فشلوا في الاندماج مضى عليهم أكثر من عام دراسي في المدارس التركية، أي أنهم قضوا فترة زمنية طويلة لم يستطيعوا خلالها إقامة أية صداقات.
- 30% من الطلاب الذين فشلوا في الاندماج وفي تكوين صداقات مع أقرانهم تكونت لديهم قناعات بأن أقرانهم الأتراك لا يحبونهم، وأنهم لم يعودوا راغبين في تكوين صداقات معهم مستقبلاً؛ حتى لو أتقنوا اللغة التركية.

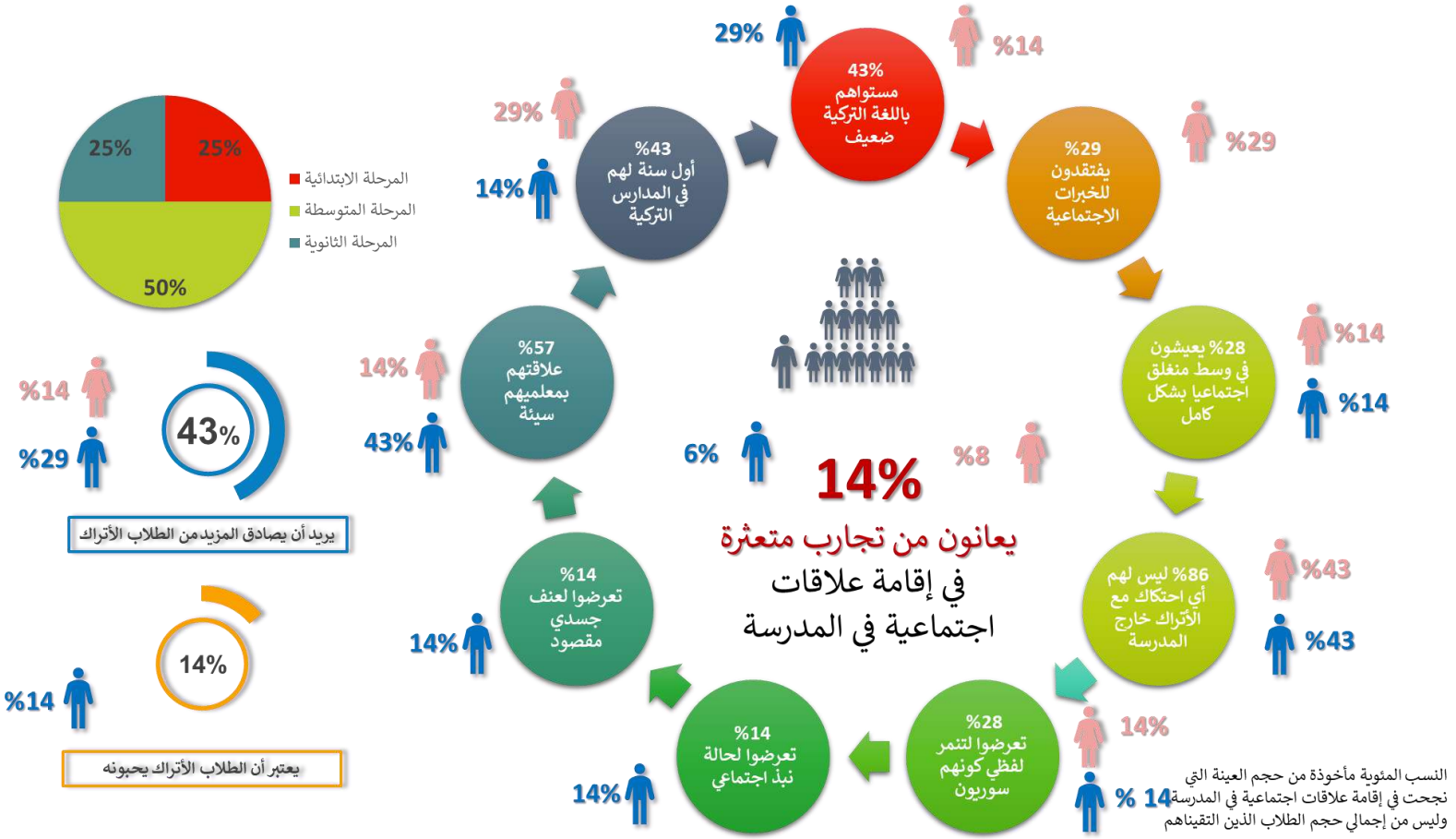


الشكل 27: دراسة حالات الفشل في الاندماج

3-3: دراسة للتجارب المتعثرة:

تُظهر التجارب المتعثرة – والتي تبدو أنها تجربة متأرجحة بين النجاح والفشل لم تستقر بعد - مع نسبتها القليلة العديدَ من المؤشرات (الشكل 28)، وأهمها:

- 43% من التجارب المتعثرة كانت لطلاب في عامهم الدراسي الأول، كما كانت الصعوبات اللغوية حاضرة بشكل واضح بين 43% منهم.
- يظهر في هذه التجارب نسبة أعلى من الانطباعات السيئة تجاه المعلمين، والتي وصلت إلى57% وصفوا علاقتهم بأنها "سيئة" مع معظم المعلمين.
- تظهر النتائج أن الطلاب الذين يخوضون تجارب متعثرة يعيش معظمهم في تجمعات عائلية منفتحة إلى حد ما، ولديها علاقات اجتماعية مع السوريين 72%؛ إلا أن هذه التجمعات العائلية تُبدي انغلاقاً واضحاً على المجتمع التركي بنسبة 86%.
- يظهر أن أغلب الطلاب الذين يعانون من تجارب متعثرة لم تتكون لديهم انطباعات سلبية بعد عن أقرانهم الأتراك، وأنهم ما زالوا يريدون الحصول على صداقات أكبر معهم.
- يظهر أن أغلب الطلاب الذين يعانون من تجارب متعثرة لم يتعرضوا لحالات تنمّر لفظي أو جسدي أو نبذ اجتماعي بنسبة واضحة.
- تتقارب الكثير من نتائج هذه الشريحة مع نتائج الشريحة التي نجحت في الاندماج، وهو ما يعني أنها تملك عوامل تجعل نسبة نجاحها مرتفعة، إلا أنها تتسم أيضاً بحالة انغلاق تجاه المجتمع التركي، وهو قد يكون سبباً في إفشالها.



الشكل 28 :دراسة التجارب المتعثرة

رابعاً: نتائج وتوصيات:

نستنتج مما سبق طرحه في هذه السلسلة أن عملية الاندماج عملية معقدة؛ يشترك فيها العديد من الأطراف، وتتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية؛ وحتى الطارئة، ومنها: توقيت قرار الدمج، والظروف الاجتماعية والسياسية التي رافقت تطبيقه، وانعكاسات تلك الظروف بعيدة المدى، بالإضافة إلى مجموعة من العوامل الذاتية التي تتعلق بالطالب وأسرته والظروف التي تعرضوا لها سابقاً في بلادهم ثم في بلاد اللجوء، ومدى تأثرهم بالانطباعات الذهنية المسبقة أو امتلاكهم عوامل المرونة النفسية والاجتماعية، وتقبّلهم فكرة الاندماج في المجتمعات الجديدة وسعيهم لإنجاحها.

وإلى جانب ذلك تظهر أهمية وجود معلمين وإداريين في المنظومة المدرسية لديهم الخبرة الكافية في التعامل مع الطلاب من ثقافات مختلفة، وامتلاكهم آلية واضحة لحل المشاكل بين الطلاب مبنية على أسس نفسية واجتماعية وقيمية سليمة، وتعزيز الأنشطة التي تساعد على غرس القيم الاجتماعية التي تحملها الرسالة التعليمية.

وقد ظهر واضحاً خلال الدراسة أن تأثير العام الأول في المدرسة التركية مهم جداً، ويؤثر لاحقاً في إنجاح التجربة أو إفشالها؛ فالطلاب الذين قدموا من مجتمعات أسرية منفتحة، وتهيأت لهم عوامل إيجابية كمعلم داعم وأصدقاء في الصف لم يُبدوا تجاههم تحيزات مسبقة؛ كانت قدرتهم على تجاوز العوائق اللغوية أولاً وعلى الاندماج في مجتمعهم المدرسي أكبر، وقد تمكن العديد منهم من التفوق والتميز في صفوفهم، والعكس صحيح.

وبناءً على ما سبق فيما يخص موضوع الدراسة "الاندماج الاجتماعي للطلبة السوريين مع الأتراك في مجتمعاتهم المدرسية"، وفي محاولة لإيجاد بعض الحلول نقدم مجموعةً من التوصيات مقسمةً كما يلي:

توصيات لتعزيز المهارات اللغوية للطلاب:

توصيات موجَّهة لصنّاع القرار والمعنيين بعملية الدمج في المدارس التركية:

1. إعادة النظر في فكرة فصل الطلاب السوريين عن أقرانهم الأتراك ونقلهم إلى صفوف تقوية منعزلة لتعلم اللغة، والنظر في تحويل صفوف الدمج المتخصصة في تعزيز القدرات اللغوية إلى الفترة المسائية أو إلى أيام العطل، والتركيز على فترة العطلة الصيفية.
2. إعادة النظر في مناهج اللغة التركية التي يتم تعليمها للطلاب، ودعمها بإضافات تساعد الطالب على فهم المصطلحات الاختصاصية المدرسية.
3. التركيز في صفوف الدمج على المواد الأخرى إلى جانب اللغة التركية، كالرياضيات والعلوم والاجتماعية، وأن تُعطى لهم باللغة التركية، ولاسيما في المستويات التعليمية المتوسطة والثانوية.
4. تأهيل المعلمين الأتراك بمهارات تعليم اللغة التركية لغير الناطقين بها قبل تسليمهم التعليم في صفوف الدمج، وتأمين مساعدين من المعلمين السوريين يحضرون معهم داخل الصفوف ويساعدونهم في ضبط الطلاب، وفي متابعة تطورهم بعد خضوعهم لدورات في هذا المجال.

5. أن تضم صفوف الدمج حصص دعم نفسي على أيدي اختصاصيين سوريين وأتراك، وأن تُقدم أنشطة مشتركة بين طلاب هذه الصفوف مع أقرانهم الأتراك، وخاصة في مجال الرياضة والفن، أو تشكيل فرق متنوعة تضم الطرفين لخلق حالة من الاحتكاك الإجباري الذي لا يعتمد بالضرورة على معارف أكاديمية أو لغة تركية، كالأنشطة الرياضية والفنية...إلخ.
6. إقامة دورات خاصة بطلاب التعليم المفتوح يمكن من خلالها للطلاب الذين تركوا المدرسة التعلم ومتابعة دروسهم.
7. الاستفادة من المعلمين السوريين في العملية التعليمية الرسمية، وخاصة في تخصصات اللغة العربية والقرآن الكريم واللغة الإنكليزية، وتقديم المعلم السوري كمعلم مكافئ للمعلم التركي؛ فهذا من شأنه تصحيح صورة السوريين في أذهان الطلاب، لما يحمله المعلم من مكانة اعتبارية، كما أن وجود المعلم السوري بشكل معتبر ومؤثر في المدرسة من شأنه أن يُشعر الطالب السوري بنوع من الأمان.
8. إجراء امتحانات تحديد مستوى دورية خاصة بالسوريين على غرار امتحانات DNM[57] لجميع المواد المدروسة، يكون الهدف من هذه الامتحانات كشف مواضع الضعف لدى الطلاب السوريين، والمواد التي يعانون من صعوبات في تعلمها، والتوجيه إلى المعنيين والجمعيات السورية لتقديم دورات وفيديوهات تسهّل تلك المواد وتعمل على تدارك هذا الضعف، وذلك لما للتقدم الدراسي من أثر في تعزيز ثقة الطلاب السوريين بأنفسهم، وتسهيل عملية تفاعلهم مع معلميهم، ومساعدتهم على بناء علاقات اجتماعية مع أقرانهم.

<u>توصيات إدارية تربوية:</u>

توصيات موجَّهة لتعزيز التآلف الاجتماعي في المدارس:

1. التركيز على إقامة مشاريع مدرسية تعليمية أو أنشطة رياضية أو فنية تضم طلاباً من مختلف الجنسيات، بغية تعزيز التقارب والاندماج فيما بينهم.
2. توجيه الطلاب الأتراك لمساعدة أقرانهم السوريين من خلال توزيع الطلاب السوريين على مجموعات مختارة من الطلاب الأتراك؛ فتتولى هذه المجموعات التركية مهمة مساعدة الطالب السوري في اكتساب اللغة والمهارات اللغوية خلال الاستراحات، ويتم تقييم تقدم هذه المجموعات، وتوضع لها علامات إضافية تعزيزية في قسم الأنشطة.
3. إدراج مادة الكشّافة كأحد المواد الاختيارية ضمن المنهاج، أو تقديم محاضرات وأنشطة وتدريبات كشفية ضمن المدارس؛ نظراً لنجاح تجربة الكشّافة التركية، وقدرة هذه الأنشطة على تثبيت القيم والمفاهيم التربوية الصحيحة.

---

[57] تُجري وزارة التربية التركية امتحانات اختيارية لعموم الطلاب الأتراك والسوريين في جميع المحافظات التركية، ويشمل الامتحان ستة مواد وهي: التركية والرياضيات والعلوم والاجتماعية والإنكليزية والدين، تُقام في يوم واحد، وتضم أسئلة مدروسة من جميع مواضيع الكتاب التي من المفترض أن يكون الطالب قد تلقاها، حيث يتم تحليل نتائج لكل طالب وفي كل مادة على حدة، ثم تقييم ترتيبه على مستوى صفه ثم مدرسته ثم منطقته ثم محافظته ثم تركيا بشكل كامل.

4. إقامة مسابقة وأنشطة مدرسية ذات طابع عائلي، كرحلات عائلية أو مطبخ مشترك أو بازارات شعبية، يشترط فيها معظم أولياء أمور من الجنسيات المختلفة التي يتعلم طلابها في المدرسة، وإجراء مسابقات مؤاخاة بين عائلات تركية وسورية بشكل مدروس.
5. إقامة توءمة بين بعض المدارس التركية ومدارس داخل سوريا، وإطلاع الطلاب الأتراك على ظروف التعليم والأوضاع السيئة التي يعيشها الطلاب السوريون هناك[58].
6. إقامة فعاليات في المدارس لمواجهة العنف بين الطلاب وتوضيح آثاره، كإطلاق لجنة مشتركة من طلاب الصفوف (لجنة لكل صف) تقوم بعقد اجتماعات، وتخرج بمدونة سلوك واضحة حول القواعد السلوكية التي يجب تطبيقها، وخاصة تجاه الاعتداءات اللفظية، أو الجسدية أو حالات التنمّر، واعتمادها بشكل رسمي من قبل إدارة المدرسة وإيجاد آلية لتطويرها كل مدة.
7. إقامة لجنة في المدرسة مختصة بمتابعة العائلات الفقيرة (السورية والتركية)، والتي تعجز عن تأمين الاحتياجات المدرسية (ذات التكاليف الإضافية التي مرّ ذكرها كالعائدات)، وتخصيص مساعدات عينية مدرسية لدعمها بشكل سرّيّ يحفظ كرامة تلك العوائل، ويحميها من الإحراج والتنمّر.

<u>توصيات إدارية قانونية:</u>

توصيات موجَّهة للمعنيين بحل مشاكل المدرسة:

1. التركيز على وجود مشرف متخصص بالدعم النفسي في كل مدرسة يقوم بمتابعة جميع الحالات، بغض النظر عن جنسية الطلاب، وإجراء أنشطة دورية تتعلق بالدعم النفسي لعموم الطلاب السوريين والأتراك، بالتعاون مع بعض الفرق التطوعية السورية لزيادة الترابط بين الطلاب.
2. السعي لإشراك أولياء أمور الطلاب الأجانب ضمن مجلس أولياء الأمور بما يتناسب مع نسبة أولئك الطلاب في المدرسة، وزيادة التعاون والحوار بين أولياء الأمور فيما بينهم، ومع الإدارة أيضاً.
3. ضبط فترات الاستراحات بشكل أكبر، وتوزيع كاميرات في الممرات وساحات اللعب؛ للتأكد من عدم تطور اللعب إلى شكل من الشجار أو اللعب العنيف المؤذي، وإيجاد آلية مناسبة لتعديل بعض السلوكيات العنيفة التي تظهر عند بعض الطلاب.
4. إتاحة المجال للطلاب للمشاركة -وبالتالي للتبنّي- لاقتراح حلول لبعض ما يعانون منه، ومساعدتهم بذلك من خلال تقديم بعض المحاضرات التوعوية أو الأنشطة التي تتعلق بإدارة الاختلافات، وحل المشكلات، وضبط الانفعالات والعمل الجماعي.
5. التعامل الحازم مع أي تجاوزات ذات طابع سياسي أو عنصري من قبل المعلمين الأتراك، ووضع قوانين صارمة بحق مَن يثبت عليه ذلك.

[58] ينبغي إدارة مثل هذه التوصية بعناية فائقة تمنع من أن يشعر الطالب السوري بالدونية، وأن يشعر الطلاب المتنمّرون بفوقية تتجلى في تعيير الطلبة السوريين ببلدهم وأن الأَولى بهم الذهاب إلى تلك المدارس.

6. تدريب المعلمين السوريين على مهارات الدعم النفسي، وإشراكهم في حل مشكلات الطلاب بشكل فعلي، بالتعاون مع أطراف تركية.
7. النظر في إلحاق المعلمين السوريين ضمن نقابة المعلمين، لاسيما وأن عدداً منهم حصل على الجنسية التركية، أو إيجاد تجمع تخصصي لهم ملحق تحت مظلة النقابة يسمح بمتابعة أوضاعهم وحل مشكلاتهم.

توصيات لتحسين التواصل:

موجَّهة للمعلمين ولأولياء الأمور:

1. اختيار أحد أولياء الأمور السوريين ممن يتقنون اللغة التركية كمندوب عن بقية أولياء الأمور السوريين، لاسيما في الصفوف التي يكون فيها أعداد كبيرة من السوريين، تُوكَل إليه مهمة تبليغ ملاحظات المعلمين للبقية.
2. الترتيب لعقد اجتماعات دورية مع أولياء أمور الطلاب السوريين بحضور مترجمين؛ لتعميق التواصل بين أولياء أمور والإدارة، والاطلاع على مشاكلهم واستقبال اقتراحاتهم.
3. تنظيم برنامج اليوم المفتوح؛ وفيه يتعرف أولياء الأمور على مختلف الأنشطة التي تقدمها المدرسة لأبنائهم، وأيام ثقافية يقوم فيها أولياء أمور الطلاب السوريين والأتراك بأنشطة مشتركة، وتتبادل كل من المدرسة والأسرة الخبرات عن الأبناء، ويتم من خلال هذا البرنامج أيضاً تدعيم الروابط الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة.
4. تكريم الآباء المتميزين – الأتراك والسوريين -من خلال تنظيم احتفال يتم فيه تكريم مجموعة من أولياء الأمور المتميزين والمتواصلين مع المدرسة بشكل مستمر وإيجابي.

توصيات في المجال النفسي والسلوكي:

موجَّهة لمنظمات المجتمع المدني السورية والتركية:

1. تطوير برنامج نفسي اجتماعي يقوم عليه خبراء اجتماعيون مختصون لمواجهة مشاكل التنمّر المدرسي، من خلال اقتراح **علاجات سلوكية**، وبرامج خدمة اجتماعية تطبق على الطرف المتنمِّر والطرف الذي تعرض للتنمُّر، من أجل تقويم السلوك الخاطئ، وتعديل الصورة الذهنية؛ فليس الهدف من العقوبة الانتقام من الطفل المتنمِّر؛ وإنما معالجة المشكلة التي أدت به إلى التنمُّر، وتحويله إلى فرد صالح.
2. إنتاج بعض الأفلام أو القصص الكرتونية أو المصورة التي تتحدث عن آثار التنمُّر النفسية على الطلاب، وكيف يجب على البيئة المدرسية أن تكون داعمة لجميع الطلاب، وأن تقف في وجه المتنمِّر وتردعه.
3. إنشاء منصة إلكترونية للدعم النفسي باللغتين العربية والتركية، يمكن لها أن تساعد أولياء أمور الطلاب الذين يعانون من مشاكل سلوكية في اكتشاف نوع تلك المشاكل بناءً على الإجابة عن بعض الأسئلة، أو إجراء لقاءات مع مختصين.
4. إقامة فعالية سنوية لتكريم المعلمين الأتراك الأكثر تميزاً في الشرح، أو الأكثر اهتماماً بالطلاب؛ سواءٌ كانوا سوريين أو أتراكاً، وتقوم على أساس تصويت وتزكية يقوم بها الطلاب.

5. إقامة أنشطة جماعية تجمع بين المعلمين السوريين والأتراك، كالرحلات والحفلات والأنشطة الاجتماعية.
6. إطلاق منصة إلكترونية موجَّهة للمعلمين السوريين والأتراك تسمح لهم بشرح بعض الحالات التي يواجهونها، والحصول على مساعدة أو استشارات نفسية.

توصيات إلى أولياء الأمور:

1. لابد لجميع أولياء أمور الطلاب السوريين من إدراك أن الخطوة الأولى والأهم لنجاح تجربة اندماج أطفالهم في المدارس التركية تبدأ من عندهم؛ إذ إن إدراك العائلة لأهمية الاندماج مع المجتمع المضيف، وتقبُّلها لهذه الفكرة، والعمل على تعزيز مهاراتها اللغوية، والسعي لإقامة علاقات اجتماعية؛ هو العامل الأهم لنجاح أبنائهم.
2. يتوجب على أولياء الأمور الانتباه إلى أحاديثهم، وعدم تعميم صورهم الذهنية وانطباعاتهم المسبقة أمام الأبناء، ومحاولة استغلال الفرص للإضاءة على الجوانب الإيجابية في كل مجتمع، وعدم تعميم صورة سلبية عن الجميع بناءً على أخطاء فردية يقوم بها البعض.
3. زيادة اهتمام أولياء الأمور بمتابعة توجيهات المعلم وطلباته، والقيام بزيارات دورية يكون الهدف منها متابعة تقدم مستوى الطالب التعليمي، ومشاركة المعلم في المشاكل التي يعاني منها الطالب، وعدم اقتصار الزيارات فقط على الشكوى مما يتعرض له الطالب من أقرانه.
4. الحرص على حضور اجتماعات أولياء الأمور، حتى لو كان المستوى اللغوي عند أولياء الأمور ضعيفاً؛ حيث إن الحضور والمتابعة بوجود مترجم أو بعدمه من شأنه إعطاء انطباعات إيجابية عند المعلمين وعند أولياء أمور الطلاب الأتراك.
5. القيام بمبادرات مشتركة يقوم بها أولياء الأمور السوريون والعرب، تهدف إلى تقديم أنشطة للصف تعرِّف بثقافتهم، بالتنسيق مع معلم الصف.
6. القيام بمبادرات ذاتية أو تعاونية للمحافظة على الهوية الأم للطالب، وتطوير مستواه اللغوي باللغة العربية، وتعريفه بوطنه تاريخياً وجغرافياً، وعدم انتظار الآخرين للقيام بذلك.

كلمة أخيرة:

حاولت هذه الدراسة بإصداراتها الثلاثة تقديم نظرة استكشافية تحليلية لواقع الطلاب السوريين في المدارس التركية بعد مرور أربع سنوات على قرار الدمج، في محاولة لتسليط الضوء على بعض العوائق والثغرات والظروف الطارئة التي أثرت في مسيرة هذه العملية، والتنبيه عليها من أجل الوصول بهذه العملية والدفع بها لتحقيق نتائج أفضل تصبّ في مصلحة الطلاب وعائلاتهم.

ويتوجه فريق البحث بالشكر الجزيل لكافة أولياء الأمور والطلاب الذين التقيناهم على جهودهم واهتمامهم ومشاركتهم تجاربهم بهدف تطوير هذه العملية لما فيه مصلحة الطلاب التعليمية والاجتماعية.

كما يتوجه فريق البحث بالشكر الجزيل لعموم المعلمين السوريين والأتراك الذين شاركوا تجاربهم معنا، وقدموا مجموعة من التوصيات التي من شأنها تحسين جودة هذه العملية وزيادة فاعليتها.

كما يتقدم فريق البحث بالشكر الجزيل لكافة الأكاديميين والخبراء الذين شاركوا بتحكيم أدوات هذه الدراسة وتطويرها.

ويتقدم فريق البحث أخيراً بالشكر الموصول لكافة الجنود المجهولين الذين صرفوا عشرات الساعات على تدقيق وتنقيح ومراجعة الأرقام والنسب والأفكار الواردة في هذه الدراسة.

فهرس الأشكال والجداول

الشكل 1: انطباعات المعلمين الأتراك حول اهتمام أولياء الأمور بالطلاب 9
الشكل 2: شكاوى المعلمين الأتراك من الطلاب السوريين -وجهة نظر المعلمين السوريين 9
الشكل 3:درجة اهتمام أولياء الأمور بمتابعة ملاحظات المعلمين 10
الشكل 4: المساعدات الخارجية التي يحصل عليها الطالب لفهم المناهج المدرسية 11
الشكل 5: متابعة ولي الأمر لتحصيل الطالب العلمي 12
الشكل 6: تغير الجو العام في المدرسة نتيجة حملات التحريض 14
الشكل 7: تأثر أولياء الأمور بحملات التحريض 14
الشكل 8: تأثر الطالب بالانطباعات الذهنية لأولياء أمره 15
الشكل 9: انطباعات السوريين والعرب إثر حملات التحريض 15
الشكل 10: النشاط الاجتماعي للعائلة وأثره على قدرة الطالب في تكوين صداقات 17
الشكل 11: الملكات اللغوية وأثرها في تكوين صداقات 20
الشكل 12: انتشار المشاكل النفسية بين الطلاب 26
الشكل 13: علاقات الطالب مع أقرانه (الطلاب / الجيران) 28
الشكل 14:علاقة الطالب مع زملائه في المدرسة 29
الشكل 15: التعرض للنبذ الاجتماعي من قبل الطلاب السوريين 30
الشكل 16:التعرض للنبذ الاجتماعي من الطلاب الأتراك 30
الشكل 17 : حالات التعرض للنبذ الاجتماعي من قبل الطلاب الأتراك 32
الشكل 18: درجة التعرض للنبذ الاجتماعي - مقابلات الطلاب 33
الشكل 19: تكرار الطلب بعودة الطلاب السوريين إلى بلادهم من قبل أقرانهم 35
الشكل 20: تواتر العنف الجسدي في المدارس 41
الشكل 21: كيفة تفاعل أولياء الأمور مع مشاكل الطلاب 42
الشكل 22: نسب الطلاب السوريين تبعا لأشكال الإزعاج المقصود 44
الشكل 23 : نسبة رفض الطلاب السوريين للذهاب للمدرسة 44
الشكل 24: تعامل أولياء الأمور مع رفض الطالب المتكرر الذهاب للمدرسة 45
الشكل 25: تقييم تجارب الطلاب خلال المقابلات المباشرة من وجهة نظر فريق البحث 46
الشكل26 : دراسة حالات النجاح في الاندماج 47
الشكل 27: دراسة حالات الفشل في الاندماج 51
الشكل 28 :دراسة التجارب المتعثرة 53

جدول 1 : تداعيات حملات التحريض على كل من السوريين والعرب 16
جدول 2:مقارنة لحالات النبذ الاجتماعي بين الطلاب السوريين والأتراك 31
جدول 3 : النبذ الاجتماعي ، سلوكيات عامة أم تنمّر؟ 33