المعلمون في سياقات الأزمات

الممارسات الواعدة في رفاهية المعلم، الإدارة، والقيادة المدرسية

الإصدار الثاني

الشبكة المشتركة لوكالات
التعليم في حالات الطوارئ

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ شبكة عالمية مفتوحة تتألف من أعضاء يعملون جميعاً ضمن إطار عمل إنساني و إنمائي لضمان حق جميع الأفراد بالتمتع بتعليم نوعي، آمن، ملائم، ومنصف. يرتكز عمل الشبكة المشتركة لوكالات للتعليم في حالات الطوارئ على الحق الأساسي في التعليم. للمزيد من المعلومات عن الشبكة المشتركة لوكالات للتعليم في حالات الطوارئ، والانضمام إليها، تفضل بزيارة الموقع الإلكتروني inee.org

تم النشر من قِبَل:
الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE)
١٢٢ شرقا، الشارع الثاني و الأربعون ٤٢، الدور ١٢
مدينة نيويورك, NY ١٠١٦٨ الولايات المتحدة الأمريكية
الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ © ٢٠٢١

جميع الحقوق محفوظة للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE ٢٠٢٢) ©

الرخصة:
هذا المستند مُرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي - المشاركة بالمثل ShareAlike 4.0 ويُنسب إلى الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

الاقتباس المقترح:
الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. (٢٠٢٢). المعلمون في سياقات الأزمات: الممارسات الواعدة في رفاهية المعلم، والإدارة، والقيادة المدرسية. نيويورك، مدينة نيويورك.
https://inee.org/ar/resources/promising-practices-teacher-well-being-management-and-school-leadership

صور الغلاف: مشروع القراءة في باكستان، ٢٠١٧ (c) جميع الحقوق محفوظة للجنة الإنقاذ الدولية

شكر وتقدير

إن هذه المجموعة الثانية من دراسة الحالات و التي تفصّل الممارسات الواعدة عن رفاهية المعلمين، إدارة المعلمين، والقيادة المدرسية، عبارة عن نتاج لجهد تعاوني حقيقي. حيث كرّس العديد من الأفراد من الأوساط الأكاديمية والمجتمع المدني وقتًا وجهدًا معتبرًا لاختيار دراسات الحالة في هذا المنشور ومراجعتها وتجهيزها.

بداية، وقبل كل شيء، فقد ساهم جميع أعضاء لجنة دراسة الحالات للمعلمين في سياقات الأزمات، وهم ماري ميندنهال، دانييل فالك، بول فريسولي، جيفري داو، في مراجعة هذه الدراسات، كما اضطلعوا بدور أساسي في وضع رؤية واضحة لهذا المجموعة من دراسات الحالات. كما قدّموا عوناً للمؤلفين في إعداد مسوداتهم للنشر، وتنقيح المسودات النهائية، مع دعم من كل من ريتشا هويسالا، مايكل مكارفيل، جيد شينوالد، تايلور شولت، من كلية المعلمين في جامعة كولومبيا. كما اضطلع كل من جيهي تشا، وأندرو أرمسترونج أيضاً بدور أساسي في تنظيم الدعوة لتقديم دراسات الحالات، في التواصل/ الاتصالات، وتنسيق العملية بزُمّتها من البداية وحتى النهاية. وأشرف كل من كريس هندرسون، وشارلوت بيركوين، الرئيسان المشاركان في لجنة دراسات الحالات للمعلمين في سياقات الأزمات في الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، على إعداد هذه المادة من البداية وحتى النهاية.

كما نقدر بشدة الدعم والتوجيه الذي قدمتها منظمات شريكة لسلسلة فعاليات «المعلمون في سياقات الأزمات»، ولاسيما مؤسسة ليجو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، منظمة أوكسفام، منظمة التعليم الدولية، والاتحاد الأوروبي.

تم إعداد التصاميم من طرف جو حمّود

تمت تمت الترجمة بالتعاون بين منظمة مترجمون بلا حدود (CLEAR Global) و الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE).

المحتويات

تمهيد ٦

١: دراسات حالة حول رفاهية المعلم ٨

١,١ تنمية الهوية العرقية وتقدير الذات بين المعلمين اللاجئين الشباب في اليونان: نموذج تعليم تعاوني ٩

١,٢ الممارسات الواعدة في التطّور المهني للمعلم في أوغندا وجنوب السودان ١٢

١,٣ كيف نعرف إذا ما كان المعلمون في حالة جيدة؟ تطوير وتقييم الخصائص النفسية (السيكومترية) لاستبيان رفاهية المعلم باستخدام عينة من المعلمين السلفادوريين. ١٧

١,٤ «دعم الداعمين»: المعلمون اللاجئون والمعلمون الذين يعيشون في نزاعات طويلة الأمد ٢٠

١,٥ تطوير قدرات المعلمين لإنشاء فصول دراسية واعية بالصدمات وتعليم بناء المرونة النفسية باستخدام الأساليب السلوكية المعرفية في ميندناو، الفلبين. ٢٣

١,٦ «التنمية الاجتماعية العاطفية للمعلمين»: برنامج ابتكاري لتحسين رفاهية المعلمين في السلفادور ٢٧

١,٧ آراء المعلمين: رفاهية المعلمين في ظل النزوح و الأوضاع الهشّة في أوغندا وجنوب السودان ٣٠

١,٨ التدريب - الملاحظة - التأمل - الانخراط (CORE) للمعلمين: تدّخل لتوفير الرفاهية وتقديم الدعم للمعلمين ٣٣

١,٩ معلمو اللاجئين في لبنان: تحديات إدارة التوقعات المهنية مع المهارات الشخصية ٣٦

٢: دراسات حالة حول إدارة المعلم ٣٩

٢,١ تحديات الرواتب المنصفة لمعلّمي المجتمع المحلّي في المناطق المتضررة من النزاع في ميانمار ٤٠

٢,٢ ما هي الاستراتيجيات الواعدة لإدارة معلمي المستوى الابتدائي في مناطق إيواء اللاجئين في كينيا وما هي المجالات المحتملة التّي تتطلب مزيدا من التطوير؟ ٤٤

٢,٣ إعلان جيبوتي بشأن تعليم اللاجئين، العائدين، والمجتمعات المضيفة: الدروس المستفادة من استجابات السياسات العامّة للمؤسسات الإقليمية في شرق إفريقيا ٤٧

٢,٤ ما هي السياسات واستراتيجيات التنفيذ الموجودة للإدارة الفعّالة للمعلمين في سياقات اللاجئين في إثيوبيا؟ ٥١

٢,٥ نهج تنظيمي لتطوير قدرات المعلمين – طريقة وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) ٥٥

٢,٦ معالجة نقص المعلمين في ولاية كاشين المتضررة من النزاع ، ميانمار: نهج تدريبي شامل لمعلمي المجتمع ٥٨

٢,٧ التطور المهني المستمر للمعلمين من أجل التوسّع والتكامل في لبنان ٦٢

٢,٨ نقل المعلمين إلى المجتمعات النائية في ملاوي: نهج قائم على البيانات لإعادة توزيع / توظيف المعلمين ٦٥

٢: دراسات حالة عن قيادة المدرسة ٦٨

عن قيادة المدرسة ٦٨

٣,١ يقود المعلم الذي يراعي الفوارق بين الجنسين تغييرًا تحويليًا لفتيات المسلمات أثناء إغلاق المدارس في الهند بسبب كوفيد -١٩. ٦٩

٣,٢ التعلّم من مديري المدرسة في سياق الأزمة: دراسة حالة لمعسكر كاكوما للاجئين ومستوطنة كالوبيي ٧٢

تمهيد

تَركّز اهتمامنا عند تحرير الطبعة الأولى من دراسات الحالة على حقيقة اضطراب تعليم ما يقدر بنحو ٦٥ مليون طالب على مستوى العالم كل عام بسبب الصراع طويل الأمد أو بسبب حدوث كارثة مفاجئة.[١] يعتبر دور المعلمين جوهرياً في تقديم تعليم نوعي ومستمر لهؤلاء الطلاب، وكذلك دورهم في كل ما يعد التعليم الرسمي وغير الرسمي بتوفيره. وبعد ستة أشهر فقط، تسببت جائحة كوفيد-١٩ بالإضرار بأنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم، حيث لم يعد بإمكان قرابة ١,٦ مليار طالب و١٠٠ مليون معلم الوصول إلى الفصول الدراسية الوجاهية أو التعليم المستمر.[٢]

اضطّر المعلمون إلى التكيّف مع طرق عمل جديدة وإلى تعديل أساليبهم التربوية لتتناسب مع متطلبات التعليم عن بُعد بشكل فوري ومفاجئ. بالنسبة للبعض، كان هذا يعني التحوّل إلى التعلم عن طريق الإنترنت. كما دعم آخرون التعلّم من خلال الأنشطة القائمة على الهاتف والمكمّلة للدروس الإذاعية والتلفزيونية منخفضة التقنية. ومع ذلك، بالنسبة للغالبية العظمى، كان ذلك يعني إعداد وتقديم حزم تعلّم غير تقنية للطلاب عبر مسافات شاسعة، وهذا كله يحدث أثناء اجتياز المخاطر الصحية أو النزاعات التي فشل كوفيد-١٩ في إبطائها. وبالتالي، فقد عزز وباء كوفيد -١٩ الحقيقة التي لم يتم تناولها بشكل كافٍ وهي أن المعلمين كانوا دائمًا في طليعة المواجهة في حالات الطوارئ الإنسانية.[٣ ٤]

قبل حدوث الجائحة، فقد عرضنا أدلة تبين أن المعلمين المهرة هم أقوى مؤشر لتعلّم الطلاب على مستوى المدارس.[٥] كما شدّدنا على العلاقة بين رفاهية المعلم والتنمية الاجتماعية والعاطفية للطلاب.[٦] وفي حين لا تزال هذه الوقائع صحيحة، فقد ساعدنا فيروس كوفيد-١٩ على الاعتراف بعدم كفاية استخدام المعلمين في تنمية الطلاب ورفاهيتهم. حيث يحتاج المعلمون، بوصفهم سكانا متأثرين بحالات الطوارئ الإنسانية ويعملون في الخطوط الأمامية، إلى اهتمامنا العاجل واستثماراتنا كغاية في حد ذاتها.[٧ ٨]

لا تزال التوترات التي لم تحل في إقليم تيغراي، عودة حكم طالبان في أفغانستان، الصعود الكارثي للفكر الجهادي في منطقة الساحل، واستمرار تدفق المهاجرين من المناطق المتضررة من وجود عصابات في أمريكا الوسطى، تشكّل تحدياً للحكومات، والوكالات الإنسانية على حد سواء. كما أن التطورات الكارثية في أوكرانيا تؤدي إلى إرهاق أنظمة تكافح أصلاً لتوفير التعليم الأساسي، والدعم النفسي الاجتماعي لملايين اللاجئين، والنازحين داخلياً، أو طالبي العلم عديمي الجنسية. وفي هذه السياقات وسياقات أخرى عديدة أخرى، يتحمّل المعلمون عبء رفاهية الطلاب وتنميتهم، ويتعاملون مع ظروف عمل نادراً ما تكون ملائمة لهم.

وهكذا وضمن إطار المجموعة المعقدة من حالات الطوارئ الاجتماعية، السياسية، والبيئية التي لم تُسبق من قبل.فإنّ هناك حاجة ماسّة للإدارة الفعّالة للمعلمين، التطوير المهني، والرفاهية، أو دعم القيادة المدرسية. ولهذا، فإن دراسة الحالات المجمّعة هذه تُعدّ مصدراً عاجلاً في الوقت المناسب من أجل الممارسين الإنسانيين، صانعي السياسات الحكومية، والجهات المانحة على حدٍ سواء.

---

١ Nicolai ,S .Hine ,S and Wales ,J .(2015) .Education in Emergencies and Protracted Crisis :Towards a Strengthened Approach. London :ODI https//:odi.org/en/publications/education-in-emergencies-and-protracted-crises-toward-a-strengthened-response/

٢ UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD (2021). What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank.

٣ Henderson ,C (2021) Teaching in complex crises :Seeking balance in selfless acts of service .UNESCO Taskforce for Teachers.2030 https//:teachertaskforce.org/news/teaching-complex-crises-seeking-balance-selfless-acts-service

٤ Sherif ,Y ,.Brooks ,D & ,.Mendenhall ,M ,2020) .October .(02 Teachers shoulder the burden:Improving support in crisis contexts. Retrieved October ,2020 ,05 from https//:www.educationcannotwait.org/teachers-shoulder-the-burden-improving-support-in-crisis-contexts-opinion

٥ Schwille ,J ,.Dembélé ,M & ,.Schubert ,J .(2007) .Global Perspectives on Teacher Learning :Improving Policy and Practice .International Institute for Educational Planning) IIEP (UNESCO .http//:www.iiep.unesco.org/en/publication/global-perspectives-teacher-learning-improving-policy-and-practice

٦ Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected contexts. Education Equity Research Initiative: Washington, D.C. https://inee.org/resources/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings

٧ Falk, D., Frisoli, P., & Varni, E. (2021). The importance of teacher well-being for student mental health and resilient education systems. Forced Migration Review, (21-17 ,(66. https://www.fmreview.org/issue66/falk-frisoli-varni

٨ Inter-agency Network for Education in Emergencies (2021). Teacher wellbeing in emergency settings: Findings from a resource mapping and gap analysis. New York: INEE. https://inee.org/resources/teacher-wellbeing-resources-mapping-gap-analysis

لضمان سهولة القراءة والوصول إلى المادة لا سيما في السياقات ذات الاتصال المنخفض، قمنا بتقسيم دراسة الحالات بين إصدارين حسب الموضوع:

- الممارسات الواعدة في التطوير المهني للمعلمين
- الممارسات الواعدة في رفاهية المعلم، الإدارة، والقيادة المدرسية

نجد في الإصدارين ثماني عشرة دراسة حالة جديدة، إلى جانب أربع وعشرين دراسة من الإصدار الأول، تقدمان سلسلة ملهمة ومبتكرة من الاستراتيجيات التي تدعم المعلمين لتحقيق كل ما يطمحون إليه: لأنفسهم و للمتعلمين.

توضح لنا دراسة الحالة التي أجراها «كريستال وايت» من ميانمار كيف ينجذب معلمو المجتمع إلى الفصول الدراسية ويتم الاحتفاظ بهم من خلال نموذج رواتب مبتكر. وفي لبنان، تُظهر مي أبو مغلي كيف قام مجتمع الممارسة المزدهر عبر الإنترنت بين المجتمع المضيف والمعلمين اللاجئين بتوجيه وتعزيز مبادرة جديدة للتطوير المهني للمعلمين على منصة إدراك. كما توضح مونيا إسلام موزومدر أيضًا كيف أن مبادرة التطوير المهني للمعلمين واسعة النطاق في كوكس بازا ببنغلاديش، قامت بتركيز و إيصال نموذج منخفض التقنية وبلا تقنية من خلال التتالي والتسلسل لأكثر من ٨٠٠٠ معلم في خضم جائحة كوفيد-١٩.

قمنا هذا العام أيضًا بإدراج القيادة المدرسية كموضوع مركزي. فمن مخيم كاكوما للاجئين ومستوطنة كالوبيي في شمال غرب كينيا، قام كل من د. ماري ميندنهال، دانييل فالك، جوناثان كووك، وإميلي إرفين بتحديد المسؤوليات الواسعة والمتنوعة لقادة المدارس في سياقات الأزمات. حيث سلّطت ملاحظاتهم ورؤاهم الضوء على الدعم الذي تحتاجه القيادات المدرسية من أجل دعم المعلمين بشكل ملائم. كما ساهمت سيما راجبوت، بدراسة حالة عن القيادة المدرسية، مع التركيز على منظور قيادة العدالة الاجتماعية من أجل المساواة بين الجنسين والإدماج في ولاية هاريانا في الهند حيث قامت القيادة اللامركزية ومراكز التعلّم المجتمعي هناك بضمان استمرارية التعلّم للطلاب المهمشين في ذروة انتشار الوباء.

هذه بضع أمثلة من دراسات الحالة النوعية، والتي يبلغ عددها ٤٢ دراسة معروضة في هذا التجميع. أثناء تعاملكم مع دراسات الحالة الأقرب لسياقكم، عملكم، أو احتياجاتكم، نأمل أن يتم الإقرار وتأييد جهودكم وأن تكتسبوا رؤى جديدة توفر طرق عمل أفضل مع المعلمين ومن أجلهم في سياقات الأزمات في كل مكان.

نشكركم على اهتمامكم ودعمكم لعملنا. تتألف تعاونية المعلمين في سياقات الأزمات في الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ من مجموعة ملتزمة من المتطوعين، يضطلع كل منهم بدور ريادي في عمل المعلمين ورفاهيتهم.

إننا، ونحن نعمل من أجل سياسات وممارسات أفضل لجميع المعلمين في هذه المرحلة الزمنية المحورية، ممتنون للجهات المانحة التي تشاركنا في التفكير وحب المناصرة من أجل المعلمين والتي بدونها ما كان لهذا العمل أن يتحقق.

كريس هندرسون، وشارلوت بيركوين
المحرران و الرئيسان المشاركين للجنة دراسة الحالات للمعلمين في سياقات الأزمات لدى الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

كينيا، ٢٠١٦ © حواء صبرية

١: دراسات حالات حول رفاهية المعلم

١,١ تنمية الهوية العرقية وتقدير الذات بين المعلمين اللاجئين الشباب في اليونان: نموذج تعليم تعاوني

المنظمة	جامعة ستانفورد، المركز الثقافي المفتوح (OCC)
المؤلف	زينب حسيني، ماريا سيرا (Zainab Hosseini, Maria Serra)
الموقع	بوليكاسترو، اليونان
ملف تعريف المعلم	معلمون لاجئون
المواضيع	رفاهية المعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

يعتبر تطوير الهوية وتقدير الذات معالم تنموية أساسية (Erikson, 1968) مقترنة مع مؤشرات أخرى للرفاهية النفسية (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). يواجه الشباب اللاجئون تحديات مستمرة لهويتهم العرقية وتطّورهم الاجتماعي والعاطفي، وذلك أثناء توفيقهم ما بين الانفصال عن موطن نشأتهم وبين المهمة و العبء الجديد المتمثل في الاندماج في بيئات اجتماعية وثقافية جديدة.

يوظف نموذج التعليم التعاوني التابع للمركز الثقافي المفتوح (OCC) لاجئين شباب و يافعين محليين «YAs» وذلك للمشاركة في التعليم إلى جانب شباب آخرين من سائر أنحاء أوروبا. حيث تمضي هذه المجموعة من المعلمين الشباب وقتاً في بناء علاقات ومعارف تربوية مع بعضهم البعض، وكذلك لإنشاء مجموعة متنوعة من المعلمين بهدف توفير فرص تدريس لمجتمع اللاجئين المحلي. يُمكّن هذا النموذج اللاجئين الشباب من تلبية حاجتين من احتياجاتهم النفسية القائمة على الهوية واحترام الذات: التفرّد والتعلّق (Brewer, 1991). فمن جهة، يتمكّن المعلمون اللاجئون من تلبية حاجتهم بالشعور بالتفرّد العرقي، والفخر من خلال دورهم كمقدمي معلومات ثقافية للمعلمين الأوروبيين. ومن جهة أخرى، يعاني المعلمون اللاجئون من إحساس عميق بالارتباط بنظرائهم الأوروبيين، مما يلبي حاجتهم إلى الانتماء. يترافق هذان العنصران معاً لتعزيز هوية عرقية صحية وتنمية احترام الذات، حيث يصبح الشباب «YAs» قادرين على الموازنة بين النظرة الإيجابية (Sellers, 1998) نحو مجموعتهم العرقية مع الاندماج بنجاح في مجموعة الأغلبية العرقية الموجودين ضمنها.

في ضوء البيئة الاجتماعية والسياسية المحافظة في بوليكاسترو باليونان، فإن مفهوم التماسك الاجتماعي والاندماج مثير للجدل. ففي حين أن الخطاب المشترك بين المنظمات غير الحكومية العاملة في اليونان هو تعزيز الاندماج الاجتماعي للاجئين في نسيج المجتمع، كما يتضح من خلال الاجتماعات التعاونية المستمرة بين المنظمات التي يشار إليها حرفياً باسم اجتماعات الاندماج، الا أنه السكان المحليون واللاجئون لا يرون الاندماج على أنها أولوية. كان سكان بوليكاسترو غير مستجيبين بشكل ملحوظ للمشاركة في الأحداث المقررة من خلال اجتماعات الاندماج، مثل بطولات كرة القدم، الحوارات المجتمعي ..الخ، وهذا غالبًا كنتيجة لمعارضة وجود اللاجئين ذاته. ومن جهة أخرى، فإن اللاجئون غالبًا ما يعتبرون اليونان موقعًا انتقاليًا سيغادرون منه، مما يقلل من مدى استعدادهم للتفاعل مع السكان المحليين غير المُرحِبين بهم. وبينما يمكن لنموذج التعليم التعاوني للمركز الثقافي المفتوح أن يكون بمثابة مسار لتيسير لاندماج اللاجئين الشباب محلياً، فإن الأفق الأساسي للنموذج هو تيسير قدرتهم على الاندماج في سياق أوروبي أوسع. أي أن يتعلّم الشباب «YAs» في المقام الأول تطوير حس بالاندماج الاجتماعي مع المجتمع الأوروبي الأوسع، ولاسيما عند الأخذ في الحسبان أهدافهم الطويلة الأمد المتمثلة في إعادة التوطين/الاقامة في مناطق أخرى من أوروبا.

وصف موجز

يقع مخيم نيا كافالا على بعد ٦ كيلومترات خارج بوليكاسترو، وهي بلدة تقع في الجزء الشمالي من اليونان بالقرب من الحدود المقدونية. يعيش في هذا المخيم نحو ٢٠٠٠ لاجئ إلى جانب ٢٥٠ آخرين أُعيد توطينهم داخل بوليكاسترو. أكثر من نصف السكان الحاليين من الأفغان (٥٥٪)، يليهم السوريون (١٦٪)، ثم جنسيات أخرى تشمل الصوماليين و الكونغوليين. وتمثل النساء نسبة ٢٢٪ من سكان المخيم في حين أن الأطفال يشكلون نسبة ٣٩٪ والرجال نسبة ٣٩٪.

يتألف فريق المركز الثقافي المفتوح (OCC) من ٢٠ شاباً «YAs» ، نصفهم من لاجئين محليين شاركوا في السابق في برامج المركز الثقافي المفتوح، بينما النصف الآخر شباب جرى توظيفهم من سائر أنحاء أوروبا. يمكن للمعلمين الأوروبيين الاختيار بين فترة قصيرة (شهرين) أو طويلة (١٠ أشهر)، بينما لا يواجه اللاجئون المحليون قيودًا زمنية. يستهدف برنامج تدريب المعلمين في الأساس اللاجئين الشباب، في حين يعتبر بقية مجتمع اللاجئين المحلي كهدف ثانوي.

تنقسم أهداف نموذج التعليم التعاوني للمركز الثقافي المفتوح إلى شقين. أولاً أن تعمل الشراكة بين اللاجئين والمعلمين الأوروبيين على تمكين المعلمين اللاجئين ليكونوا بمثابة جسور لغوية وثقافية بين بقية فريق المركز الثقافي المفتوح ومجتمع اللاجئين. حيث يقدّم المعلمون اللاجئون معلومات ثرية وقيّمة عن احتياجات المجتمع، التحديات، والتطّلعات. وثانياً، أن تتيح الشراكة فرصة للمعلمين اللاجئين لبناء علاقات مهنية وشخصية هادفة ضمن مجموعة آمنة ومتنوعة اجتماعياً وثقافياً. بالإضافة إلى اكتساب المعارف التقنية من نظرائهم، فإن البيئة متعددة الثقافات و النشطة لفريق التعليم ستساعد اللاجئين الشباب في الغالب على استكشاف مفاهيمهم الذاتية وتعزيزها. وتهدف القيادة إلى الحفاظ على التوازن بين هويات المعلمين كمقدمي معلومات ثقافيين وإلى حاجتهم لتحديد هويتهم العرقية مع الشعور بالتفويض والتمثيل.

يتم تقسيم فريق التعليم إلى فرق فرعية تقود الأنشطة التربوية النفسية المتنوعة لدى المركز الثقافي المفتوح، بما في ذلك دورات محو الأمية للكبار وأنشطة اللغة الإنجليزية للأطفال وغيرها. بحيث يتولى كل فريق فرعي مسؤولية التخطيط والتنفيذ والتقييم للبرنامج المحدد الذي يقوده، والذي يسّهل خلق بيئة ثرية بالتبادل الثقافي والمعرفي. يضطلع المعلمون إضافة إلى تعاونهم المهني، بتقاسم أماكن المعيشة، الانخراط في الأنشطة الترفيهية، وتناول الطعام معاً كل يوم إثنين، حيث يتولى عدد من أفراد الفريق إعداد الطعام لبقية أفراد الفريق.

الأدلة والنتائج

لنموذج التعليم التعاوني في المركز الثقافي المفتوح ثلاث نتائج أساسية عن اللاجئين الشباب «YAs» . استخلصنا هذه النتائج من المقابلات النوعية الشبه منظمة مع اللاجئين الشباب المشاركين في هذا البرنامج بالإضافة إلى الرصد والملاحظات الميدانية. جرى ترميز الملاحظات الميدانية و البيانات النوعية لموضوعات تشمل أثر المشاركة في هذا البرنامج.

بداية، لاحظ اللاجئون الشباب أن الجانب الأكثر أثراً للمشاركة في البرنامج كان شعورهم بالانتماء. كما لاحظ المشاركون بشكل عام أن التعاون مع مهنيين متعددي الثقافات جعلهم قادرين على اختبار شعور الإنضمام الجماعي الهادف حيث يستطيعوا حل المشكلات مع أشخاص من بيئات متنوعة. حيث أشارت إحدى المعلمات أن «تبادل أفكار الآخرين معاً في أجواء ودية» هو ما جعلها تشعر بأنها عضو حقيقي من الفريق.

ثانياً، أعرب اللاجئون الشباب أن قدرتهم على المشاركة في التدريس مع أشخاص ذوي مستويات تعليمية أعلى، وخلفيات مهنية، قد عزز إحساسهم باحترام الذات والكفاءة الذاتية. حيث أفاد اللاجئون الشباب إنهم في المراحل الأولية من التدريب كمعلمين، كانوا يشعرون بتهديد نمطي ومقلق على مستوى عال من حيث قدرتهم على الأداء في السياقات المهنية وسط معلمين آخرين مدربين. بيد أنه، مع تراكم المعرفة التربوية بمرور الوقت، تمكّن الشباب من تعزيز من اعتقاداتهم بالفوائد والمعلومات التي جلبوها للفريق، والأهم من ذلك، كونهم جسوراً ثقافية ولغوية بين فريق العمل والسكان اللاجئين. كانت إسهاماتهم الفريدة للفريق قد تعززت بحقيقة أنهم كانوا في كثير من الأحيان أعضاء فريق مترابطين جنباً إلى جنب مع المعلمين الأوروبيين الذين ينتقلون من وإلى الفريق في غضون أشهر. لذلك، فإن دورهم المستمر زوّد فريق التعليم بمعرفة قيّمة قد يشاركونها في وقت لاحق مع معلمين جدد قادمين، والذي ساهم بشكل عام بإحساس بالكفاءة الذاتية بوصفهم أعضاء في فريق المركز الثقافي المفتوح.

ثالثاً، يتفق المعلمون اللاجئون بالإجماع على أن معظم المعلمين الأوروبيين وفريق عمل المركز الثقافي المفتوح أعربوا بصدق و بعقلية منفتحة عن رغبة نحو قيمهم الثقافية والمعتقدات، وأن بيئة فريق العمل العامة تسودها العدالة والإنسانية. وذكروا أن هذا أدى بهم إلى الشعور بالاطمئنان عند مشاركة من يكونون من غير أن يواجهوا أي تهديد نمطي، والذي بدوره عزز شعورهم بذاتهم كأعضاء يمثّلون أصولهم العرقية بدون خوف من تعصب. ذكرت سيدة شابة أن البيئة المواتية شجعتها على أن تكون « مثال لشجاعة المرأة الأفغانية للمشاركة» مشيرة لرغبتها في تشجيع سيدات أفغانيات أخريات على المشاركة في المركز الثقافي المفتوح، والأنشطة الأخرى.

من الممكن تصنيف النتائج السالفة الذكر كأكثر نتائج قصيرة المدى و مباشرة وملموسة. تصعب مناقشة مزيد من النتائج طويلة الأجل، مثل أثر البرامج على تطلعات اللاجئين المهنية لأن السكان من صغار الشباب غالباً يتجنبون التفكير في الخطط الطويلة الأجل، أو الحديث عنها. إذ أن طبيعة حياتهم، التي لا يمكن التنبؤ بها، تمنعهم في الغالب من أن يعبّروا عن تطلعاتهم المستقبلية مثل أقرانهم من غير اللاجئين، الأمر الذي يجعل من الصعب التأكد ما إذا كان للنموذج التعاوني للمركز الثقافي المفتوح تأثيراً على المسارات المهنية التي تدور في أذهانهم. بالمقابل، عادة ما يعرب اللاجئون الشباب «YAs» عن اهتمامهم بتقديم الخدمة كمترجمين و كأداة وصل ثقافية، والتي تُعدّ تطلعات ملموسة يمكن الوصول إليها حتى في ظل ظروفهم الحالية.

بالإضافة إلى المزايا التي تعود على اللاجئين الشباب، فإن هذا البرنامج له أيضًا مزايا للمعلمين المتطوعين الأوروبيين. الأكثر ملاحظة، أن المتطوعين قادرين على أن يحققوا منفعتهم في التعلّم عن طريق التعرف على السياقات متعددة الثقافات مع الأفراد من وجهات

نظر عالمية. حيث بالعادة يختلط المتطوعين بسياقات أكاديمية يتم فيها تقديس آراء غربية معينة (western views)، ولكن البرنامج قادهم إلى البحث عن وجهات نظر وطرق ونُهج للحياة أكثر تنوعًا في الحياة. تعتبر فرصة دمج المعلمين اللاجئين «YA» كجزء من أعضاء الفريق تجربة مميزة و فائقة الأهمية والتي من خلالها يستطيع المعلمين الأوروبيين المتطوعين التدرب على التواضع الثقافي وتوسيع مداركهم المعرفية.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

إن قوة نموذج البرنامج هذا تأتي من قوة الترابط الفردية بين المجموعات المختلفة من المعلمين. بالرغم من أن هذه الطريقة كانت مصدر غني من التطور النفسي (السيكولوجي)، إلا إنها كانت تشمل تحديات.

غالباً ما تنقطع/ تنتهي الروابط العاطفية التي أسسها المعلمون الأوربيون عندما يغادرون. في بعض الأحوال، ربما تنتهي الصداقات والعلاقات العاطفية بسرعة، ويشكل ذلك ضغطاً نفسياً واجتماعياً على اللاجئين من صغار الشباب. وينطبق ذلك بصفة خاصة في ضوء التجارب السابقة للاجئين التي يكون فيها فقدان للارتباطات وحدوث الصدمات.

بالإضافة إلى ذلك، وخاصة عندما تكون العلاقات ذات طبيعة جنسية، قد توجد مفاهيم متباينة محتملة للعلاقة العاطفية، حيث يتوقع بعض اللاجئين المحليين علاقات جدية طويلة الأمد، بينما يفهم بعض الأوروبيين أن تكون العلاقات مؤقتة. في مثل هذه الحالات يمكن أن تكون تجربة مؤلمة لكلا منهما، خاصة عندما يظهر سوء فهم فيما يتعلق بالحدود الشخصية.

غالباً ما تكون هذه العلاقات غير معلنة و رواياتها غير مؤكدة، مما يجعله من الصعب قياس كم ذلك شائع. لكن قدّر فريق العمل أنه ربما يوجد ٤ أو ٥ حالات خلال العام. جدير بالذكر أن جميع المتطوعين يوقعون على ميثاق سلوك رسمي يمنع مثل تلك العلاقات العاطفية بين المتطوعين، كما يشارك المتطوعين الأوروبيين في التدريبات التي ترفع الوعي حول القضايا الأخلاقية التي ينطوي عليها اختلال توازن القوى الذي يتخلل هذه العلاقات. واحد من التدّخلات المحتملة المستقبلية والمنبثق من مجال علم نفس الاجتماعي قد يتضمن تجنيد زملاء مخضرمين متطوعين الذين يستطيعون بشكل غير رسمي ردع هذه التفاعلات والعلاقات من الحدوث.

المراجع

Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. Personality and Social Psychology Bulletin, 17(5), 475–482. https://doi:10.1177/0146167291175001

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W.W. Norton &. Company.

Sellers, R., Smith, M., Shelton, J., Rowley, S., & Chavous, T. (1998). Multidimensional model of racial identity: A reconceptualization of African American racial identity. Personality and Social Psychology Review, 2(1), 18–39. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0201_2

Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. Journal of Adolescence, 30(4), 549-567. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.08.002

١,٢ الممارسات الواعدة في التطّور المهني للمعلم في أوغندا وجنوب السودان

المنظمة	رابطة المتطوعين للخدمة الدولية، مراكز كولومبيا الدولية، مبادرة تطوير المجتمع، التعليم الدولي، منتدى المتعلمات الأفريقيات في أوغندا (FAWEU)، معهد ليوجي يوساني للتعليم العالي، منظمة أوكسفام، اتحاد المعلمين المحليين بأوغندا(UNATU)
المؤلف	لوت لايدجارد
الموقع	بالابيك في أوغندا، توريت في كابويتا، وجوبا في جنوب السودان
ملف تعريف المعلم	المعلمون في سياقات الأزمات، الأشخاص النازحون داخلياً، ومستوطنات اللاجئين، وكذلك المجتمعات المضيفة
المواضيع	رفاهية المعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

يبحث نحو ٢,٢ مليون لاجئاً من جنوب السودان اللجوء في بلدان مجاورة مثل أوغندا، التي تستضيف ما يقرب من ٩٢١,٠١٣ لاجئاً (UNHCR, 2021a; UNHCR, 2021b) . يوجد ضمن حدود جنوب السودان ١,٦٢ مليون فرد نازح داخلياً (ReliefWeb, 2021). بالإضافة إلى ذلك، استقبلت جنوب السودان ٣٨٨,٠٠٠ لاجئين عائدين بشكل عشوائي في أبريل ٢٠٢١ (UNHCR, 2021b).

يشكل الأطفال والمراهقون أكثر من نصف لاجئي العالم، ويعتبر حصولهم على التعليم مسألة هامة للتنمية المستدامة للدول المستضيفة و لبلدهم الأم عند عودتهم (UNHCR, 2019). كما أنه لا يستطيع سوى ٦٨٪ من أطفال اللاجئين الالتحاق بالمدرسة الابتدائية (UNHCR, 2021).

من الأسباب الرئيسية للنزوح: العنف، انعدام الأمن الغذائي، انعدام الأمن، ونقص الخدمات الأساسية. عموماً يواجه السكان المتضررون حالات نزوح طويلة الأمد، بينما يتعين على المجتمعات المستضيفة أن تجد وسائل لاستيعاب اللاجئين والأشخاص النازحين داخلياً في بيئتهم.

يواجه الأطفال و اليافعين/الشباب النازحين خطر فقد تعليمهم إذا لم يتم تدعيم وتعزيز النظام التعليمي لتلبية احتياجاتهم.

إلى جانب الوصمة التي عادة ما تلصق بالمتعلم اللاجئ أو النازح داخلياً، فإن الأطفال والشباب النازحون يواجهون مشكلة لغة التعليم والثقافة في مجتمعهم الجديد. كما أن العديد منهم فقد سنوات تعليم، أو لم تتح لهم فرصة أبداً للالتحاق بالمدرسة الابتدائية. علاوة على ذلك فإن الطالبات الإناث تواجه عقبة أخرى، إذ قد يكون العديد منهن حاملاً قبل إكمال دراستهن.

في حالات الأزمات، عادة ما يكون المعلمون غير مستعدين لتلبية احتياجات المتعلمين من اللاجئين والنازحين داخلياً (Oxfam, n.d.). كذلك غالباً ما يكون المتعلمون النازحون أكبر سناً من المتعلمين في المجتمعات المستضيفة، فهم في أغلب الأحيان يحتاجون دعم نفسي واجتماعي ويواجهون نظام تعليمي جديد. كل ذلك يتطلب أن يكون لدى المعلمين مجموعة متنوعة من الكفاءات.

يتيح مشروع « التعليم من أجل الحياة» فرصة أخرى للتعليم من خلال برامج التعليم المتسارع (AEP/ALP)[٩] للمراهقين والشباب في أوغندا وجنوب السودان. عامل أساسي للمشروع هو تقوية أنظمة التعليم لتزويد المعلمين بتطوير مهني مستمر (التطوير المهني للمعلمين- TEPD).

تستند دراسة الحالة هذه على بحث أُجري في الفترة من يونيو إلى يوليو ٢٠٢١، وتضّمن مجموعات نقاش مركّزة عبر الإنترنت مع جميع الممثلين الشركاء، بعض المعلمين، بالإضافة إلى متعلّم من المنظمات المنفذة.

٩ برامج التعليم المتسارع/برامج التعلّم المتسارعة مرنة ومناسبة لكل الفئات العمرية، وتُنفذ ضمن إطار زمني متسارع. وتهدف إلى توفير فرص التعليم للفقراء، كبار السن، الأطفال الغير ملتحقين بالتعليم، وكذلك الشباب- لاسيما أولئك الذين انقطعوا عن الدراسة، أو انقطع تعليمهم بسبب الفقر، التهميش، والنزاعات والأزمات (UNHCR, n.d)

لمحة عامة موجزة

بناءً على تدريب « المعلمين في سياقات الأزمات-TiCC» لمعلمي المدارس الابتدائية التابع للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، يقود معهد لويجي جيوساني للتعليم العالي حزمة التطوير المهني للمعلمين، وذلك بالشراكة مع الاتحاد الوطني لمعلمي أوغندا (تكييف الوحدة حول دور المعلم ورفاهه)، منتدى المتعلمات الأفريقيات في أوغندا (حماية الطفل، الرفاهية، والشمول)، بالإضافة إلى الشركاء المنفذين الآخرين (رابطة المتطوعين في الخدمة الدولية، اللجنة الوطنية للنهوض بالشعوب الأصلية، ومنظمة أوكسفام) وذلك في أربع مجالات للمشروع. حيث يتّبع شركاء التحالف سياسات وأطر التعليم الوطنية في بلدانهم.

خلال مشروع « التعليم من أجل الحياة»، كيّفنا حزمة تدريب المعلمين في سياق الأزمات (TiCC) مع احتياجات محددة للمعلمين والمتعلمين في البيئات المتأثرة بالأزمات في أوغندا وجنوب السودان. تقدم مراكز التطوير المهني للمعلمين منهجاً يقوم على الدعم المستمر وإشراك المعلمين، وتشمل الأنشطة: دورات تدريبية، حلقات تعلّم معلمين، وزيارات الفصول الدراسية/ الملاحظات الصفية بين المعلمين، وذلك كما ورد في مواد تدريب الأقران الخاصة بالمعلمين في سياقات الأزمات (TiCC Peer Coaching materials).

شارك كل من الشركاء المنفّذون، أصحاب المصلحة المحليين، بما في ذلك الحكومات، ومسؤولي التعليم في المناطق، و المدّربين في كليات معلمي المرحلة الابتدائية، والمعلمين في إعداد دليل التطوير المهني للمعلمين.

استشهدت العملية بتقييم احتياجات المعلمين الذي أُعدّ في أوغندا سنة ٢٠١٨ في منطقة المستوطنات/اماكن الاقامة للاجئين، والاستعراض و المراجعة المكتبية للوثائق ذات الصلة في جنوب السودان.

الأدلة والنتائج

في إطار تطبيق أسلوب تدريب المدربين (ToT)، جرى تقديم التطوير المهني للمعلمين لمعلمي برنامج التعلّم السريع/برنامج التعليم المتسارع، بالإضافة إلى معلمين المرحلة الابتدائية في ٢٤ مدرسة في منطقة لامو في أوغندا، و١٨ مدرسة في كل من توريت في كابويتا، وجوبا في جنوب السودان. كما استضافت مدرسة ابتدائية رسمية مراكز برنامج التعليم المتسارع/برنامج التعلّم المتسارع كجزء من النهج الحساس للنزاعات.

يُعدّ مدربي المعلمين جزءاً من الهياكل الحكومية. فحينما يتم بناء كفاءة المعلمين المتدربين يمكنهم أن يقوموا بتعزيز الأنشطة التدريبية للمعلمين الآخرين و مع مرور الوقت فإن ذلك يعزز نظام التعليم المحلي.

منذ بداية المشروع في ٢٠١٨ حتى يونيو ٢٠٢١، شارك ٤٢٠ معلم في أوغندا و ٣٥٧ في جنوب السودان في برنامج التطوير المهني للمعلمين (Oxfam, 2021). بالرغم من ذلك، ليس كل المعلمين المشاركين في جميع نماذج تدريب المعلمين يتم إعادة توزيعهم بانتظام في المدارس الرسمية. الهدف هو تدريب ٣٥٠ معلم على جميع النماذج في أوغندا و ٣١٥ في جنوب السودان (Oxfam, 2021a). سوف نحقق الهدف بنهاية المشروع.

معظم المعلمين المُدَرّبين هم معلمون محليون/وطنيون، لكن في كل من أوغندا وجنوب السودان عدد قليل من المعلمين هم من جنوب السودان وأوغندا على التوالي. يتعين على مواطني جنوب السودان التسجيل كمعلمين في وزارة التربية والرياضة لكي يعملوا بالتعليم في المدارس الأوغندية. وقد أكمل هؤلاء المعلمين تدريباً رسمياً للمعلمين في أوغندا.

يبدو أن دورات التطوير المهني للمعلمين، وحلقات تعلّم المعلمين (TLCs) قد وجدت قبولاً، لاسيما أن المعلمين الذين لم يحضروا تلك التدريبات قد طلبوا المشاركة في دورات التعليم والتطوير المهني للمعلمين، وحلقات تعلّم المعلمين، لأنهم لاحظوا ووجدوا الفوائد من ذلك. يتعلّم المعلمون من نظرائهم ويدعمون بعضهم البعض، على سبيل المثال، عن طريق تعلّم كيفية استخدام الطرق والممارسات التربوية من خلال ملاحظة ومشاهدة دروس والحصص التعليمية لزملائهم المعلمين.

من خلال المشروع يتم تعريف مدربي المعلمين (teacher trainers) على حلقات تعلّم المعلمين وتدريبهم على كيفية دعم تنفيذ هذه الحلقات. نحن بدأنا تنفيذ هذا التدريب للمعلمين عن طريق مدربي المعلمين. بحيث في كل مدرسة يقوم المعلمون بتحديد مدرب الأقران يكون مسؤولاً عن تنظيم حلقات تعلّم المعلمين. يتم ربط مدرب الأقران بمدرب المعلمين لضمان دعم المعلمين في بدء تنفيذ حلقات تعلّم المعلمين.

كما يستخدم المعلمون زيارات الفصول الدراسية وإشراف النظراء الذي يتضمن جلوس أحد المعلمين في آخر الفصل الدراسي لـ ملاحظة جوانب القوة ومجالات التحسين لدى أقرانه (Education for Life – TEPD Working group, n.d. p. 17-18). والهدف من ذلك هو أن يتعلّم المعلم الذي يقوم بالمراقبة والملاحظة وأن يقدم تغذية راجعة للمعلم الذي يقوم بالتعليم. وهذه الإمكانية مفتوحة لجميع المعلمين ولكنها تتطلب مستوى معيناً من الثقة، النضج، والثقة المتبادلة.

تشير النتائج إلى أن معظم المعلمين المُدرَّبين قادرون على تطبيق الدروس المستفادة من التدريب في الفصول الدراسية نظراً للمتابعة المستمرة وتتبع أداء المعلمين من خلال تقييمات ما بعد التدريب (Oxfam, 2021b). ومع ذلك، تشير مراجعة منتصف العام للمشروع إلى أنه على الرغم من تمكّن بعض المعلمين من تطبيق الأساليب التشاركية، إلا أن معظم المعلمين يحتاجون لمزيد من الدعم. يعمل المشروع على إيجاد طرق لتحسين ذلك.

وفقاً للشركاء والمعلمين الذين جرت مقابلتهم كجزء من البحث الخاص بدراسة الحالة هذه، فانه يبدو أن المعلمين المُدرَّبين قد زادوا قدرتهم على تخطيط الدروس وتخطيط عملهم بما يتماشى مع المقررات والمناهج الدراسية الوطنية. ويبدو أن معلمي المشروع قد تبنوا أساليب تركز على المتعلمين وقاموا بتحسين إدارة الفصل الدراسي، حيث تمت الاستعاضة عن العقاب البدني بالانضباط والاحترام الإيجابي. كذلك أصبح معلمو المشروع الآن أكثر وعياً بالكيفية التي يمكن أن تؤدي بها اللغة المستخدمة إلى وصم المتعلمين. ويدل هذا على أنه من المهم عدم تصنيف المتعلمين إلى «أطفال لاجئين» و«أطفال مضيفين». المتعلم هو المتعلم.

كما أدمجنا تعميم مراعاة المنظور الجندري (النوع الاجتماعي) في المشروع وفي جميع أجزاء التعليم والتطوير المهني للمعلمين، بما في ذلك التدريب، حلقات تعلّم المعلمين، وعمليات ملاحظة الفصول الدراسية وذلك بهدف إحداث تأثير إيجابي على تصوّرات المعلمين للنوع الاجتماعي وتصرفاتهم. ويبدو أن معلمو المشروع أكثر وعياً بكيفية معالجتهم لقضايا النوع الاجتماعي وتحدي الأعراف السلبية المتعلقة به. فلم يعودوا، على سبيل المثال، يكررون عبارات مثل «هذا للفتيان» و«الفتيات لسن جيدات في الرياضيات»، وفقاً للشركاء. وهذا ما أكدته المراجعة في منتصف العام(midterm review).

تضمن ترتيبات الجلوس ومنهجيات التدريس الجامعة/ الشاملة حصول المتعلمات على نفس القدر من الاهتمام مثل أقرانهن الذكور، ويبدو أن التدريب قد مكّن معلمي المشروع من الاستجابة بشكل أفضل لكل من الفتيات والفتيان. خضعت ٩٧ في المائة من المتعلمات في الفصول المرشحة لامتحان نهاية المرحلة الابتدائية، وهو مؤشر محتمل على نجاح المشروع.

قد تكون حزمة التطوير المهني للمعلمين زادت أيضاً من فهم معلمي المشروع لرفاهيتهم، بما في ذلك علامات الإجهاد. تؤثر مهارات الرعاية الذاتية على التعليم بصورة إيجابية؛ فالمعلم المزدهر معلم أفضل. عندما يفهم المعلمون ويتبنون رفاههم الجسدي والنفسي، بالإضافة إلى تفاعلاتهم و ردود أفعالهم ، فإنهم يكونون أكثر قدرة على التعرّف على عواطف المتعلمين وأفعالهم وفهمها ، وبالتالي تقديم المشورة والدعم لهم.

ندرب المعلمين في المشروع أيضاً على الدعم النفسي الاجتماعي، بما في ذلك كيفية مرافقة المتعلمين، ودعمهم للاستمرار في التعليم، والتركيز على قيمة التعليم. يرتبط هذا العمل بحوكمة المدارس الأوسع نطاقاً والعمل المجتمعي مع كون المعلمين لاعبين مهمين للغاية في هذا الصدد. في بعض الأحيان، تولّى المعلمون في المشروع أدواراً بصفتهم أشباه أخصائيين اجتماعيين.

يبدو أن معلمي المشروع يجدون حلولاً للتحديات التي تواجههم في حياتهم المهنية والخاصة وفي مجتمعاتهم المحلية بسهولة أكبر، وذلك من خلال التعاون بالإضافة إلى استخدام مهاراتهم الجديدة المكتسبة من حزمة التطوير المهني للمعلمين. وبالجمع بين الاثنين، من المحتمل أن يمنح هذا معلمي المشروع إحساساً بالانتماء. هذا يفسر أيضاً سبب وجود عدد قليل جداً من المعلمين في مراكز برنامج التعليم المتسارع/برنامج التعلّم المتسارع المدعومة ممن تركوا مناصبهم خلال جائحة كوفيد-١٩، على عكس العديد من المدارس الأخرى.

استجابةً للجائحة وإغلاق المدارس، نفّذ التحالف تدريب المعلمين على الدعم النفسي الاجتماعي وحملة عبر الرسائل النصية القصيرة لتقديم دعم إضافي لمعلمي المشروع . وكان الهدف من ذلك تزويدهم بالمعرفة والمهارات الكافية لتقديم الدعم النفسي الاجتماعي للمتعلمين أثناء إغلاق المدارس وإعادة فتحها. وقد أصبح هذا التدريب جزءاً الآن من مواد تدريب التطوير المهني للمعلمين.

كان المعلمون في أوغندا يدعمون التعلّم المنزلي خلال الإغلاق الذي تسببت فيه جائحة كوفيد-١٩ وذلك باستخدام المواد التي وزعّها المركز الوطني لتطوير المناهج الدراسية، وكذلك التعلّم عبر الراديو بتوجيه من المعلمين. وقد كان قادة المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، والمتعلمون داعمين لهذا الجهد.

طوّر معلمو المشروع في جنوب السودان، بعد ذلك، موادهم للتعلّم المنزلي وشكّلوا مجموعات تعلّم مجتمعية للتعليم عبر الراديو بدعم من أعضاء رابطة الآباء والمعلمين (PTA) وقادة المجتمع المحلي والمعلمين. قد تكون قدرة معلمي المشروع على التكيف

مع الوضع الجديد بدعم من المشروع مؤشراً على زيادة قدرة المعلمين على التأقلم.

تنعكس الدروس المستفادة من حزمة التطوير المهني للمعلمين في التغذية الراجعة والملاحظات الواردة من المتعلمين. فقد لاحظوا تغييرات وتحسينات في ممارسات المعلمين وأدائهم. يفيد المتعلمون بأن معلميهم يبدون أنهم يفهمون مشاكلهم بشكل أفضل، يقدمون الدعم ، وقادرون على فهم طريقة تدريسهم. و كما يقول أحد المتعلمين: «أحب المعلمين. إنهم جيدون ويعرفون كيف أننا نعاني من صعوبات في حياتنا، كما يعرفون كيفية تقديم المشورة لنا.»

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

التحديات

- عندما يتم إعادة توزيع معلمي المدارس الرسمية، فإن البعض ينقطعون عن دورات التطوير المهني للمعلمين (TEPD) قبل أن يكملوا جميع الوحدات التدريبية. كما أن عمليات إعادة التوزيع تعتبر تحدي لرصد التقدّم المحرز وتأثير التدريب؛ فلا يمكن للشركاء المتابعة، كذلك يحتاج المعلمون الجدد إلى التدريب عندما يُعاد توزيع المعلمين خارج مناطق المشروع. ومع ذلك، لا يزال المشروع يرى أن تطبيق نهج مستمر من التعليم والتطوير المهني للمعلمين أمر مفيد.
- تسببت المشكلات الأمنية في جنوب السودان و جائحة كوفيد-١٩ في تأخير تنفيذ التطوير المهني للمعلمين. لذا تم تخطيط المشروع عبر الإنترنت، وهو ما يمثل تحدياً في ظل اتصالات الإنترنت غير المستقرة. كذلك لم يتمكن الشركاء من عبور الحدود بين البلدين، بحيث كان من الصعب في جنوب السودان دعم المعلمين الذين يعيشون في مناطق نائية. لذل لم يتمكن العديد من المعلمين من المشاركة في تدريب التطوير المهني لهم في آذار/مارس ٢٠٢١. غير أن المشروع ينظم الآن تدريباً جديداً.
- يشكل نهج المشروع وقيود الميزانية حواجزاً في حد ذاتهما، لأن التدريب غير متاح للمدارس خارج المشروع على الرغم من وجود طلبات من المدارس خارج مناطق تنفيذ المشروع، وذلك وفقاً للشركاء الذين تمت مقابلتهم كجزء من دراسة الحالة هذه.

الدروس المستفادة

- يمثّل العمل مع الحكومات الوطنية لوضع ومواءمة مواد التطوير المهني للمعلمين (TEPD) والموافقة عليها ممارسة مهمة وواعدة من برنامج التعليم والتطوير المهني للمعلمين (TEPD)، على الرغم من ثبوت أن التعاون تسبب في بعض التأخير في كل من جنوب السودان وأوغندا. أحد الدروس المستفادة هو تخصيص الوقت لهذه التأخيرات في تخطيط البرنامج.
- يتولى مسؤولو التعليم في المقاطعات وكليات معلمي المدارس الابتدائية مسؤولية الإشراف على المعلمين المُدرَّبين تمشياً مع تصميم المشروع. وهذا الأمر مهم من حيث الاستدامة.
- تشكّل حلقات تعلّم المعلمين (TLCs) عنصراً أساسياً في نهج التطوير المهني للمعلمين لأنها تُبنى على التجارب التي يعيشها المعلمون وتخلق مجتمعاً من المعلمين الذين يمكنهم دعم بعضهم البعض بطريقة مستدامة. بيد أن هذا يتطلب بناء الثقة بين المعلمين قبل أن يكونوا مستعدين لمشاركة خبراتهم و شواغلهم، كما يجب إنشاء ثقافة التعلّم حيث أن أمر إثارة التحديات مرحبٌ به وهناك حاجة إلى دعم كبير لهذا النشاط.
- كان يمكن أن يُعَزِّز تنفيذ التطوير المهني للمعلمين (TEPD) بدرجة أكبر لو قام مُيسّرو تدريب المدربين والمعلمين الأكثر دراية بمحتويات التدريب بمتابعة أكثر لمسألة كيفية إدارة المعلمين لنقل الدروس من التدريب إلى الفصل الدراسي.
- بسبب كوفيد-١٩ والتأخيرات اللاحقة في بدء تنفيذ تدريب المعلمين، قرر الشركاء إجراء تدريب مدربين (ToT) للمعلمين عبر الإنترنت في جنوب السودان. كانت التحديات العملية والفنية كبيرة، واحتاج جميع المشاركين إلى الوصول إلى أجهزة كمبيوتر محمولة واتصالات إنترنت مستقرة لم تكن متاحة بسهولة في كل مكان. كما أدرك الشركاء أيضاً أن تدريب المدربين على الإنترنت لا يمكن تنفيذها بشكل منفرد. بل يجب تكميلها بتدريب مباشر (وجهاً لوجه)، متى كان ذلك ممكناً.
- بالنظر إلى الماضي، كان من الممكن أن تعزز أدلة التطوير المهني للمعلمين (TEPD manuals) الإضافية المتوفرة في المدارس في تنفيذ المشروع أثناء الجائحة. فعلى سبيل المثال، عندما طلب بعض المعلمين في أوغندا تدريباً تنشيطياً لدعم زملاء غير مُدرَّبين، لم يتسنى لهم الحصول على أدلة التطوير المهني للمعلمين.
- كان من الممكن أيضاً أن تسهم خطة لكيفية دعم المعلمين المُدرَّبين في نقل تعلّمهم إلى زملائهم الآخرين إلى زيادة تعزيز التنفيذ أثناء الجائحة.

المراجع

Education for Life – TEPD Working Group) n.d .(.Teacher Education and Professional development Working Document .Education for Life – TEPD Task Team

Oxfam2021) a .(Consolidated Annual Data Collection_June_Final.xlsx .Oxfam

Oxfam2021) b .(Resilient learners ,teachers and education systems in South Sudan and Uganda year three annual narrative report .2021 Oxfam

Oxfam n.d Teacher education and professional development .Supporting Teachers in Fragile and Crisis Affected Environments .Oxfam

ReliefWeb .(2021) South Sudan :Humanitarian Snapshot) May .(2021 https//:reliefweb.int/report/south-sudan/south-sudan-humanitarian-snapshot-may2021-

UNHCR .(2019) Refugee education in crisis :More than half of the world's school-age refugee children do not get an education .https//:www.unhcr.org/news/press2019/8/5/d67b2f47/refugee-education-crisis-half-worlds-school-age-refugee-children-education.html

UNHCR2021 a .(Operational Data Portal :South Sudan .https//:data2.unhcr.org/en/situations/southsudan?id251=_

UNHCR2021 b .(Operational Data Portal :South Sudan .https//:data2.unhcr.org/en/country/ssd

UNHCR)n.d .Accelerated Education .https//:www.unhcr.org/accelerated-education-working-group.html

روابط ذات صلة

- برنامج بناء القدرة على التأقلم - التعليم من أجل الحياة
- التعليم من أجل الحياة: يساعد المعلمون في أوغندا الأطفال الأكثر ضعفاً على مواجهة الإغلاق والبقاء في المدارس

١,٣ كيف نعرف إذا ما كان المعلمون في حالة جيدة؟ تطوير وتقييم الخصائص النفسية (السيكومترية) لاستبيان رفاهية المعلم باستخدام عينة من المعلمين السلفادوريين.

المنظمة	منظمة صحة الأسرة الدولية ٣٦٠
المؤلف	فرناندا سوريز، نينا كونها، وبول فريزولي
الموقع	السلفادور
ملف تعريف المعلم	المعلمون الوطنيون الذين يعملون في بيئات غير آمنة
المواضيع	رفاهية المعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

في سبيل إثراء السياسات، وإجراء البحوث في السياقات منخفضة الدخل و المتأثرة بالصراع حول رفاهية المعلمين، فإننا لا نحتاج إلى أدوات قياس ليست موثوقة وصحيحة، وقابلة للمقارنة وعملية فحسب، بل تكون ذات صلة بالسياق أيضاً. أما نُظُم التعليم، المناطق التعليمية، والقيادات المدرسية لدعم المعلمين بصورة كافية، فإنهم بحاجة أولاً إلى معرفة ما إذا كان المعلمون بخير. وُضِعتَ أدوات عديدة لقياس لرفاهية المعلمين تتسم بقوة خصائص القياس النفسي، وجرى التحقق من صحتها في سياقات متطورة وأكثر استقراراً، لكننا لا نعرف ما إذا كانت كافية لجمع المعلومات حول رفاهية المعلمين في السياقات منخفضة الدخل والمتأثرة بالنزاعات. ففي كثير من الأحيان، يستخدم الباحثون والممارسون أدوات قياس وضعت في الولايات المتحدة، إنجلترا، ألمانيا، وهولندا مع القليل من التكييف والمواءمة، مما يثير تساؤلات حول ما إذا كان محتوى الأداة لا يزال يصور ويعكس الوضع في سياق مختلف.

للمضي بالدراسة، و لفهم رفاهية المعلمين في البيئات ذات الدخل المنخفض والمتأثرة بالنزاعات، هناك حاجة إلى أدوات لتقييم رفاهية المعلمين. تهدف هذه الدراسة إلى تطوير، تقييم، والتحقق من خصائص القياس النفسي (السيكومتري) لاستبيان لرفاهية المعلمين في السلفادور.

لمحة عامة موجزة

تترك المستويات العالية الحالية للعنف المرتبط بالعصابات في السلفادور أثراً مباشراً على التعليم. حيث يتضرر نحو ٦٥٪ من المدارس من وجود العصابات، بينما يواجه ٣٠٪ تهديدات أمنية داخلية من العصابات. (2015 MINED) في التحليل السريع للمخاطر والتعليم الذي أجرته الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (٢٠١٦) ذكر معلمون إنهم يتعرضون للإجهاد بسبب العمل في بيئة تتسم بالترهيب وانهم يشعرون بحاجة إلى الدعم النفسي. كشفت الدراسة أيضاً أن المعلمين يشعرون بالإرهاق، و بالعجز عن التعامل مع الاحتياجات العاطفية للطلاب الذين يأتون إلى المدرسة مثقلين بالعنف، التهديدات، والصعوبات الأسرية. وأفاد المعلمون أيضاً بشعورهم بالتهديد والخوف من تعليم وتأديب طلاب هم أنفسهم أفراد في عصابات، أو تربطهم علاقة بها.

في ضوء المشكلات الحالية، تدعم منظمة صحة الأسرة الدولية وضع استبيان لقياس رفاهية المعلمين سيساعد على الوفاء بالدعوة إلى البحث وزيادة فهم المستويات الحالية لرفاهية المعلمين في السلفادور. و كخطوة أولى في هذه العملية، أجرى فريق البحث استعراضاً للأدبيات، مما أدى إلى تحديد أربعة عناصر أساسية لرفاهية المعلمين هي: التنظيم العاطفي، الإنهاك العاطفي، الإجهاد، والكفاءة الذاتية لإدارة الفصل الدراسي. بعد ذلك أجرى الفريق جرداً لأدوات القياس المتاحة واختار المقاييس التالية ليشتمل عليها الاستبيان: استبيان التنظيم العاطفي (John and Gross, 2003)، المقياس الفرعي للإنهاك العاطفي لجهاز ماسلاش للإجهاد النفسي الشديد – دراسة استقصائية للمعلمين (Maslach, Jackson, and Leiter, 1997)، مقياس الإجهاد المتصّور (Cohen et al., 1983)، والمقياس الفرعي للكفاءة الذاتية لمقياس كفاءة المعلمين بولاية أوهايو (Tschannen-Moran and WoolfolkHoy, 2001). تألفت عملية تكييف الاستبيان من مرحلتين رئيسيتين: الترجمة، والمقابلات المعرفية (cognitive interviews). أولاً، تولى مترجم واحد ترجمة المقاييس المختارة من الإنجليزية إلى الإسبانية، استناداً إلى المبادئ التوجيهية للجنة الاختبارات الدولية لترجمة الاختبارات وتكييفها (International Test Commission, 2018). تحقق مترجمان إضافيان في الترجمة للتأكد من أن العناصر الموجودة في المقاييس المختلفة تحمل المعنى ذاته كما في اللغة الإنجليزية. تمثل الترجمة خطوة مهمة، حيث يجب ترجمة العناصر بصور جيدة من الناحية اللغوية للحفاظ على مقارنة الاستجابات في سائر الثقافات (Beaton et al., 2000) و لضمان أنها تصور التركيبة الأساسية والمعنى المقصود. بالإضافة

إلى جودة الترجمة، يجب تكييف العناصر ثقافياً للحفاظ على جدوى المحتوى في سائر الثقافات المختلفة (المرجع نفسه). وفي إطار عملية التكييف، أجرى فريق البحث مقابلات معرفية (cognitive interviews) مع عينة من ٢٥ من المعلمين السلفادوريين المحليين. أتاحت المقابلات المعرفية التحقق مما إذا كان «المستجيبون يفهمون الأسئلة التي تُطرَح عليهم، وأن جميع المستجيبين يفهمون هذه الأسئلة بالطريقة نفسها، وفيما إذا كانوا راغبين في الإجابة عليها، وقادرين على فعل ذلك» (Collings, 2003, p.229). تتيح المقابلات المعرفية أدلة إضافية على صلاحية المحتوى من خلال تقييم ما إذا كان المستجيبون يفهمون العناصر بالطريقة نفسها المقصودة في الوثيقة الأصلية. وقد تم عمل تكييفات الاستبيان، بناءً على نتائج المقابلات المعرفية.

جُمِعَت البيانات من خلال استبيان ورقي ذاتي الإبلاغ (self-reported paper) من عينة مؤلفة من ١,٦٥٣ معلماً محلياً من المدارس الابتدائية والثانوية. وأُجري تحليل عاملي استكشافي (EFA) مستقل لكل إجراء من الإجراءات الأربعة المحددة لمجموعة الأدوات من أجل تحديد ما إذا كانت الأسئلة المرتبطة بكل واحدة من التركيبات تُظهر النمط المتوقع. لمزيد من التقصّي لخصائص المقياس النفسي (السيكومتري) لكل وضع، فقد حسبنا الوسيط (mean)، الانحرافات المعيارية (standard deviations)، ومعامل الثبات/الموثوقية (reliability coefficients)، والترابط الكلي للعناصر(correlation item). كما أجرينا في الوقت نفسه تحليلا للصلاحية.

الأدلة والنتائج

أشار تقييم القياس النفسي (السيكومتري) الذي اكتمل في هذه الدراسة إلى أن النسخة الإسبانية لمختلف المقاييس التي تشمل استبيان الرفاهية ذات محتوى جيد و يُبنى عليها (ذات صلاحية) . كما كانت الموثوقية الداخلية لمختلف المقاييس مقبولة أيضاً. وبالتالي، يمكن استخدام مجموعة أدوات رفاهية المعلمين أداةً لقياس رفاهية المعلمين في السلفادور. ويُقترَح، على سبيل الممارسة الجيدة، عمل ترجمات و مصادقات إضافية من أجل توفير أداة معززة لقياس الرفاهية عبر الثقافات المختلفة ودراسة العلاقات المحتملة بين الرفاهية وتنفيذ دعم إضافي للمعلمين (كلاهما قبل الخدمة وخلالها).

تُظهر الإحصاءات الوصفية في هذه الدراسة أن رفاهية المعلمين إيجابية بوجه عام في السلفادور. لا يعاني المعلمون من مستويات عالية من الإرهاق العاطفي في العمل أو الإجهاد المتوقع بشكل عام، ويميلون إلى أن يكون لديهم مستوى عالي من الثقة في قدرتهم على التحكم في السلوك المشاغب في الفصل الدراسي. وتظهر الإحصاءات أنه على الرغم من أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات إعادة التقييم المعرفي (cognitive reappraisal strategies)، فإن قمع المشاعر شائع أيضاً. وأنه لأمر مثير للقلق أن يرتبط الكبت بتدنّي نتائج الرفاهية، مثل الاكتئاب والتشاؤم (Gibson and Barsade, 2007; Morgan and Côté, 2002).

تُظهر الأداة أيضاً أملاً بمساعدة مديري المدارس والممارسين على قياس رفاهية المعلمين في السياق السلفادوري. وقد يجد المسؤولون الأداة مفيدة في تحديد رفاهية المعلمين بحكم صلتها بالتنظيم العاطفي، الإجهاد المتوقع، الإرهاق العاطفي، والكفاءة الذاتية لإدارة الفصل الدراسي. ويمكن للمسؤولين استخدام هذه المعلومات للاسترشاد بها في التدخلات، و لقياس نجاح هذه التدخلات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للممارسين استخدام الأداة كوسيلة للتقييم الذاتي وذلك لتسليط الضوء على المجالات التي يمكن أن يحدث فيها الدعم، الموارد الإضافية، والتحسين الذاتي. وبالتالي ، يتم دعم الدراسة المستقبلية لاستخدام الاستبيان.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

تتمثل أحد القيود الرئيسية لهذه الدراسة في أنها لم تفعّل مجموعة أدوات قياس رفاهية المعلمين لأغراض تقييم البرنامج. وهناك حاجة إلى مزيد من البحث لتحديد ما إذا كانت هذه الأدوات ضرورية لتدّخلات البرامج ذات المدة القصيرة وما إذا كانت قادرة على اكتشاف التغيير بمرور الوقت. كما يُوصَى أيضاً بقوة بإجراء التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) بوصفه الخطوة التالية.

المراجع

Beaton ,Dorcas .E ,.Claire Bombardier ,Francis Guillemin ,and Marcos B .Ferraz" .2000 .Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self -report measures ".Spine ,25 no.3186-3191 :24 .

Cohen ,Sheldon ,Tom Kamarck ,and Robin Mermelstein" .1983 .A global measure of perceived stress ".Journal of health and social behavior ,24 no.385-396 :4 .

Cote ,Stephane ,and Laura M .Morgan" .2002 .A longitudinal analysis of the association between emotion regulation ,job satisfaction ,and intentions to quit ".Journal of Organizational Behavior :The International Journal of Industrial ,Occupational and Organizational Psychology and Behavior ,23 no.947-962 :8 .

Gross ,James J ,.and Oliver P .John" .2003 .Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect ,relationships ,and well-being ".Journal of personality and social psychology ,85 no. .2:348

International Test Commission .2018 .ITC guidelines for translating and adapting tests) second edition .(Int. J.Test.134–101 :18 .

Maslach ,Christina ,Susan E .Jackson ,and Michael Leiter .1996 .Maslach burnout inventory manual) Vol.(4 . Palo Alto ,CA :Consulting Psychologists Press.

Tschannen-Moran ,Megan and Anita W .Hoy" .2001 .Teacher efficacy:Capturing an elusive construct". Teaching and Teacher Education ,17 no.783-805 :7 .

USAID" .2016 .Rapid Education and Risk Analysis El Salvador ".https//:eccnetwork.net/wp-content/uploads/RERAElSalvador_Spanish.proof2._pdf

MINED" .2015 .Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador ".https//:www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/OBSERVATORIO20%MINED.202015%pdf

١,٤ «دعم الداعمين»: المعلمون اللاجئون والمعلمون الذين يعيشون في نزاعات طويلة الأمد

المنظمة	المجلس النرويجي للاجئين
المؤلف	كاميلا لودي
الموقع	الأردن، وفلسطين
ملف تعريف المعلم	المعلمون اللاجئون، ومعلمو المجتمعات المحلية المضيفة
المواضيع	رفاهية المعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

يتمثّل التحدي الرئيسي الخاص بالأزمة و الذي يسعى المجلس النرويجي للاجئين إلى معالجته في تدّخلاته «دعم الداعمين» ضمن برنامج التعلم الأفضل (BLP) في أن الأطفال المتضررين من الأزمات في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لديهم احتياجات متزايدة للدعم النفسي الاجتماعي، والتعلّم الاجتماعي العاطفي والتي لم تستطع نُظُم التعليم القائمة تحقيقها، إلى حد كبير. ونتيجة لذلك، هناك حاجة مُلحّة لبناء قدرات إضافية للمعلمين في أوضاع التعليم الرسمي وغير الرسمي لتلبية هذه الاحتياجات:

- **التعليم الرسمي في مدارس وزارة التربية والتعليم/وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) في فلسطين:** معلمو المدارس الرسمية الذين لديهم دعم مهني محدود من خلال النظام الرسمي، والذين يناضلون من أجل إحساسهم بالرفاهية بسبب الأزمة طويلة الأمد والاحتلال.
- **البرامج التعليمية غير الرسمية في مخيمات اللاجئين في الأردن:** الموظفون المقيمون في المخيم الذين حصلوا على تدريب جيد من المجلس النرويجي للاجئين حول برامج التعلّم الاجتماعي العاطفي والدعم النفسي الاجتماعي، لكن لديهم احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية واحتياجاتهم من الرفاهية التي لا تتحقق في الغالب.

هناك حاجة في كلتا الحالتين إلى آليات «دعم الداعمين» لضمان دعم كاف لهؤلاء المعلمين، من حيث التطوير المهني وكذلك بناء قدراتهم، صمودهم، ورفاهيتهم ليكونوا قادرين على تلبية احتياجات الدعم الاجتماعي العاطفي بفعالية للأطفال الذين يعملون معهم.

لمحة عامة موجزة

تمثّلت استجابة المجلس النرويجي للاجئين للتحديات المذكورة أعلاه على مدار السنوات الماضية في وضع مكونات «دعم الداعمين» للمعلمين ضمن إعدادها لبرنامج التعلّم الأفضل BLP. وتشمل المكونات فرصاً لتطوير القدرات المهنية، وكذلك آليات لمعالجة رفاهية مقدمي الرعاية أنفسهم. وقد وُضِعَت المكونات استجابةً لما يلي:

- كشفت نتائج التقييم الخارجي، الذي أجراه المجلس النرويجي للاجئين لبرنامج التعلّم الأفضل في عام ٢٠١٦ (Shah 2016)، أن المجلس النرويجي للاجئين لم يبدي اهتماماً كافياً بالوظائف (مثل المستشارين، المعلمين، أولياء الأمور، والمدربين الرئيسيين).
- جلسات التغذية الراجعة المنظمة والمنتظمة التي يتم إجراؤها في مراجعات ما بعد العمل مع الموظفين من خلال آلية استشارية داخلية (موضحة بمزيد من التفصيل أدناه) ، لتكييف الدعم المحدد لتقديم خدمة الدعم النفسي الاجتماعي لموظفيها وشركائها بوصفهم مقدمي خدمات ؛
- وبالتالي، بدأ المجلس النرويجي للاجئين، في عامي ٢٠١٧ و٢٠١٨، تجربة مبادرات «دعم الداعمين» في فلسطين والأردن، جنباً إلى جنب مع فرص تطوير مهني للمعلمين.

حفّز البرامج التعليمية غير الرسمية في الأردن على المكونات التالية:

- **إنشاء وحدة الرقابة والدعم** تعمل بمثابة قسم استشاري داخلي لموظفي برنامج التعلّم الأفضل والدعم النفسي الاجتماعي الذين يتألفون من موظفي المخيمات المقيمين فيها (اللاجئين السوريين). وقد جرى تدريب الفريق في مجالات حماية الأطفال، والدعم النفسي الاجتماعي، ولديه تفويض محدد لرصد مشكلات حماية الأطفال، وتحديد الأطفال الذين هم بحاجة إلى دعم نفسي اجتماعي إضافي، بما في ذلك ما إذا كانوا بحاجة إلى إحالة داخلية أو خارجية. كما تقدم وحدة الرقابة والدعم المشورة الفنية، وورش العمل، وبناء القدرات للموظفين الآخرين الذين يتولون تقديم برنامج التعلّم الأفضل للأطفال ليكونوا قادرين على التأقلم بشكل أفضل مع المشاكل العاطفية.
- **جلسات استخلاص المعلومات والتعلّم المهنية المنتظمة** مع المعلمين، بوصفها فرصة للمعلمين لتفريغ الضغوط، استخلاص المعلومات (debrief)، والتعافي بعد تقديم الدعم النفسي الاجتماعي.
- **فرص منتظمة لتنمية القدرات في موضوعات محددة** لموظفي برنامج التعلّم الأفضل، مع المتابعة المستمرة من الموظفين الفنيين لذلك الأمر.
- **فرص النمو الشخصي/المهني** للموظفين، بما في ذلك القدرة على التحول والابتعاد عن تقديم تدّخلات الدعم النفسي الاجتماعي وبرنامج التعلّم الأفضل إذا لزم الأم، وفرص الاضطلاع بمزيد من أدوار المسؤولية ضمن البرنامج.

نفّذ شركاء محليون متخصصون هذه المبادرات في فلسطين، وهم المركز الاستشاري الفلسطيني وبرنامج مجتمع غزة للصحة العقلية. جرى اختيار الشركاء بناءً على خبرتهم المحلية في هذا المجال. كما عُقِدَت سلسلة اجتماعات مع المجلس النرويجي للاجئين لتحديد هدف التدّخل المقترح، الإستراتيجية، والمنهجية. وقد ركّز التدّخل على المكونات التالية:

- **بناء القدرات مع تركيز على الوعي الذاتي وتقنيات الضبط و التنظيم للتعامل مع الإجهاد** ، بما في ذلك تمارين التنفس، والاسترخاء.
- **العلاج بالفنون التعبيرية،** بما في ذلك الكتابة، الدراما، الرقص، الحركة، التلوين، والموسيقى.
- **ألعاب الترفيه** لتحسين الرفاهية وتقليل الإجهاد في أماكن الهواء الطلق.
- جرى توفير **خط هاتفي ساخن بحيث** يستطيع المشغلون (Operators) المؤهلون إحالة طلبات المشورة، أو تقديم خدمات المشورة الإلكترونية التي تهدف إلى الخوض بعمق في الضغوطات الرئيسية التي تؤثر على حياة المعلمين الشخصية والمهنية؛
- **توفير مواد الدعم العاطفي الاجتماعي** في إطار مجموعة أدوات جنباً إلى جنب مع بناء قدرات المعلمين وغيرهم من الموظفين لتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالدعم النفسي الاجتماعي في المدارس.

الأدلة والنتائج

قد يؤدي تقديم الخدمات القائمة على الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال في المخيمات من خلال توجيههم عبر العمليات للتعامل مع أعراض الصدمة والضيق، بما في ذلك تبادل الذكريات المروعة حول الحرب، إلى تحمل الموظفين أعباء نفسية وأعباء تتعلق بالرفاهية. وبالمثل، يؤدي العيش في ظل الهجمات المستمرة التي تشهدها غزة وانتهاكات القانون الدولي الإنساني التي تشهدها الضفة الغربية إلى العيش باستمرار في مستويات عالية من الإجهاد. وتشمل النتائج الرئيسية لدمج آليات «دعم الداعمين» في برنامج التعلّم الأفضل (BLP) النتائج التالية:

- **أفاد معلمون في برنامج التعلم الأفضل** بوجه عام بوجود شعور متزايد بالقدرة على التأقلم والرفاهية الشخصية. تحديداً، فقد أفاد ٧٤٪ من المعلمين (عددهم ١١٣) الذين كانوا جزءاً من هذه المبادرة في الضفة الغربية بأنهم كانوا مصدر دعم، وأن ٨٦٪ منهم حقق فهماً أفضل لأهمية ممارسة نُهُج الرعاية الذاتية في حياتهم الشخصية والمهنية. أظهر ٦٤٪ من المعلمين في غزة (عددهم ٥٧) تحسّناً واضحاً في قدرتهم على التحكّم في الإجهاد، وأفاد ٨٤٪ من المعلمات بوجود تحّسن في عملهن اليومي وفي حل المشاكل الشخصية في الحياة. وبوجه عام، أفاد ٧٦٪ من المعلمين في غزة بوجود تحسّن في نتائج عملهم حيث أصبحوا أكثر دقة وأكثر تحفيزاً (Shah 2016). وفي الأردن، أفادت تقارير بأن تأقلم الموظفين كان أفضل مع ضغوط العيش في المخيمات: «بدأتُ ممارسة محتوى برنامج التعلّم الأفضل في حياتي اليومية. وبدأتُ أكثر هدوءاً ويتلاشى غضبي تدريجياً. وأشعر بأنني معلم وشخص أفضل الآن. وأملك المعرفة والأدوات لأغير الطريقة التي نرى بها الحياة (بمن فيهم نفسي وهؤلاء الأطفال). إن الطلاب الذين أعمل معهم يعطونني حافزاً وتشجيعاً للتعامل مع مشكلاتي الخاصة باستمرار» (Shah 2017).

- **حقق موظفو اللاجئين المقيمين في المخيمات** في الأردن تطّوراً مهنياً لتولّي مناصب إدارية في مراكز التعلّم التابعة للمجلس النرويجي للاجئين. وجرى تكليفهم بمهام لتنمية القدرات لعشرة موظفين في كل وحدة تتعامل مع دعم وتقديم الدعم النفسي الاجتماعي، التوعية والمشاركة المجتمعية، تطوير المناهج الدراسية، ومراقبة الجودة.
- **تعزز تقديم خدمة برنامج التعلّم الأفضل للأطفال** الذين يعانون من صدمات نتيجة لتحسين المهارات، الممارسات، الخبرة، والتحفيز: «إننا الآن قادرون على فهم الأسباب التي تجعل الأطفال أكثر شراسة وعدوانية، وندرك الآن مدى معاناتهم، ولم نفكر من قبل في ذلك». في الأردن، تشير البيانات إلى أن ٨٠٪ من طلاب برنامج التعلّم الأفضل لا يعانون من كوابيس على الإطلاق بعد إكمال جلسات البرنامج الفردية. وأفاد ١٩٪ آخرون بأنهم يعانون من كابوس أو أثنين فقط أسبوعياً (مقارنةً بمتوسط يبلغ ٥ ليال من الكوابيس أسبوعياً في البداية). وظلت أقلية صغيرة للغاية من الطلاب (أقل من ١٪) تعاني من ٣ كوابيس أو أكثر أسبوعياً. أفاد المعلمون حدوث تحسّن أقوى في رفاهية الأطفال نتيجة لاكتساب المعلمين لمهارات أكبر وكذلك تحسّن رفاهيتهم هم أنفسهم (Shah 2016).

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

الأردن

- يعاني موظفون مقيمون في المخيمات من صدمات، وضيق اجتماعي وعاطفي، في ظل القليل من الخدمات في المخيمات.
- كما لا يُسمح لموظفي المجلس النرويجي للاجئين المقيمين في المخيم (مع عدد قليل من الاستثناءات التي أقرتها وزارة الداخلية) بمغادرة المخيم. ويحدّ ذلك من تبادل الفرص المهنية.
- تشتمل سياسة النقد مقابل العمل الخاصة بإدارة المخيم على نظام تناوب الموظفين الذي كان أحد التحديات الرئيسية التي تعرّض المجلس النرويجي للاجئين لخطر انعدام الخبرة. دعا المجلس النرويجي للاجئين لاقتصار التناوب على وظائف و مناصب معينة، باستثناء الموظفين المشاركين في حماية الأطفال وتعليمهم/الدعم النفسي الاجتماعي، ولا ينبغي النظر إليهم بموجب برنامج النقد مقابل العمل.
- شكّل السكان النازحون في المخيمات مورداً عظيماً لإدارة الأزمة وخلال مرحلة ما بعد الأزمة. يجب أن تشجّع سياسات إدارة المخيمات استراتيجية إشراك السكان النازحين في الأزمات منذ مراحلها المبكرة.

فلسطين

- يزيد النزاع الطويل الأمد، وكثافة الهجمات في غزة وانتهاك القانون الدولي الإنساني في الضفة الغربية مستويات الإجهاد واليأس، مما يحد من قدرات المعلمين وغيرهم من الموظفين على التعافي الكامل.
- جرى اقتراح زيادة عدد أنشطة بناء القدرات/التدريب، بناءً على مشروع تجريبي جرى تنفيذه في فلسطين، وذلك لزيادة مستوى الدعم والمتابعة المتسقة، وإضفاء طابع مؤسسي على هذه المبادرة في مدارس وزارة التربية والتعليم.

المراجع

Shah ,Ritesh .2016 .Improving children well-being :an evaluation of NRC Better Learning Program inPalestine. Norwegian Refugee Council.

Shah ,Ritesh .2017 .Most Significant Change Story Teacher at Zaatari Refugee Camp ,After Action Review inJordan. Norwegian Refugee Council.

روابط ذات صلة

- القضاء على الكوابيس

١,٥ تطوير قدرات المعلمين لإنشاء فصول دراسية واعية بالصدمات وتعليم بناء المرونة النفسية باستخدام الأساليب السلوكية المعرفية في ميندناو، الفلبين.

المنظمة	مركز تطوير التعليم
المؤلف	هايدي كار، ميريام بهم، أليخاندرا بونيفاز، ونيكول والاس
الموقع	ميندناو، الفلبين
ملف تعريف المعلم	معلمو المجتمع المضيف
المواضيع	التطوير المهني للمعلمين ورفاهيتهم

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

في السنوات الأخيرة، عانى إقليم ميندناو الذي يقع في جنوب الفلبين من صراع وعدم استقرار متزايدين زاد من وطأتهما الظروف الاقتصادية الصعبة وغير المستقرة، انعدام الثقة في الحكومة، والصراع الجيوسياسي الواسع. وأدى حصار مدينة مراوي عام ٢٠١٧ من قبل جماعة ماوت التابعة للدولة الإسلامية في العراق والشام (داعش)، إلى نزوح أكثر من ٣٠٠ ألف شخص قبل أن يستعيد الجيش الفلبيني السيطرة.

وفي السياق نفسه، سعى مشروع شباب ميندناو من أجل التنمية التابع للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، إلى تزويد الشباب المعرضين للخطر الذين انقطعوا عن الدراسة بفرص لكسب العيش والمساهمة في مجتمعاتهم، بناء القدرة على الصمود في وجه العنف والأنشطة المتطرفة العنيفة، وبالتالي دعم السلام والاستقرار في المنطقة. وقام مشروع شباب ميندناو من أجل التنمية أيضاً بالتعاون مع مجموعة مختلفة من الوكالات الوطنية والإقليمية و الحكومية المحلية والمنظمات المحلية غير الحكومية، القطاع الخاص والمؤسسات المجتمعية، ومنظمات المجتمع المدني، وتشجيع أكثر من ٢٢ ألف من الشباب من الجنسين على المشاركة في تدريبات المهارات الشخصية، التقنية، التوظيف، القيادة وأنشطة تنمية المجتمع، بناء كفاءاتهم التعليمية الأساسية، وقدرتهم على كسب العيش، والمهارات الحياتية والقيادية. وقد عمل مشروع شباب ميندناو من أجل التنمية بتنسيق وثيق مع الوزارات الحكومية والمعاهد الخاصة للتعليم والتدريب التقني والمهني، والشركات والمنظمات غير الحكومية المحلية.

يتعرّض الشباب الذين انقطعوا عن الدراسة لمستويات عالية من العنف الأسري والمجتمعي، ويتعرّضون لخطر متزايد للتجنيد في الجماعات المتطرفة العنيفة. ويمكن للمعلمين، الذين يعملون مع شباب انقطعوا عن الدراسة على وجه الخصوص، الاستفادة منهم في تعلّم المهارات المعرفية السلوكية الأساسية القائمة على الدليل، سواء لمهارات التأقلم الخاصة بهم أو التي تمكّنهم من مساعدة الشباب الذين يعملون معهم على التعامل مع المواقف الصعبة واكتساب القدرة على التحمّل في المستقبل.

يعيش المعلمون ويعملون ضمن نفس الديناميكيات المجتمعية الصعبة ويتعرضون لنفس العنف، وعلى هذا النحو يمكنهم أيضاً الاستفادة من تعلّم مهارات التأقلم والصمود الإيجابية من أجل رفاههم وصحتهم النفسية. وسيتمّكن المعلمون الذين يتسنى لهم التحكّم في عواطفهم بشكل أفضل وفهم كيفية تبني أنماط تفكير أكثر مرونة، من السيطرة على غضبهم وعدم التصرّف بطرق بدنية أو عاطفية عنيفة ضد التلاميذ.

إن نظريتنا في التغيير هي أن المعلمين القادرين على فهم احتياجات صحتهم النفسية والذين جرى تدريبهم على الأساليب النفسية القائمة على الأدلة التي تدعم الصحة النفسية الإيجابية، يمكن أن يكونوا معلمين فعّالين لتلك المهارات للشباب. علاوة على ذلك، فإن المعلمين الذين دُرّبوا على كيفية تعزيز الصحة النفسية الإيجابية ومهارات التأقلم سيكونون أكثر نجاحاً وفاعلية. لذلك، سعى هذا المشروع إلى تزويد كل من ميسّري المهارات الحياتية، معلمي التعليم الحرفي والتدريب المهني، والمعلمين المتنقلين للمهارات النفسية الأساسية لدعم الصحة النفسية والعاطفية لهم و لتلاميذهم على حد سواء.

لمحة عامة موجزة

جرى تطوير برنامج لتدريب المدربين (training-of-trainers) لصقل مهارات المعلمين في تدّخلات الصحة النفسية المستنيرة للصدمات والقائمة على الأدلة، بما في ذلك أنشطة مهارات التأقلم الإيجابية ونُهجْ وأساليب بناء المرونة. على الرغم من أن الكثيرين في المجتمع الدولي يركزون على تكييف أدلة غربية للعلاج النفسي لحالات النزاعات وما يليها، إلا أن القليل جداً منهم يناقش فعالية النهج النفسي

التأسيسي القائم على الأدلة ونظريات التغيير في هذه السياقات (Wendt ,Marecek ,Goodman & ,2014 .g.e). بالإضافة إلى ذلك، في حين أن معظم التركيز ينصب على تدريب العاملين في المجتمع العادي على الدعم النفسي الاجتماعي، فإن للمعلمين دوراً غير مستغل في بناء المرونة والصمود لدى شباب العالم. على الرغم من أن المشروع ركّز على المعلمين خارج سياق النظم المدرسية، إلا أن الأساليب المستخدمة قابلة للتطبيق على نطاق واسع في نُظم التعليم الرسمي. يعتمد المنهاج على مجموعة مبادئ من النظرية السلوكية المعرفية ويدمج توجّه العلاج بالقبول والالتزام.

تفترض النظرية السلوكية المعرفية (CBT) أن أفكارنا تقود استجاباتنا العاطفية والتي بدورها تحدد سلوكنا في جميع المواقف والحالات. وبناءً عليه، يجدر بنا تغيير طريقة التفكير في المواقف لكي يتغير سلوكنا. النظرية السلوكية المعرفية منهج نفسي أكثر بحثاً يستند إلي الدليل والتي أثبتت فعاليتها في منع حدوث الاضطرابات النفسية وعلاجها(Daneil ,Cristea ,Hofmann & ,2018). يعد التعلّم على تغيير أنماط التفكير غير المرنة و المتزمتة والمتطرفة جانباً أساسياً لإعادة تأهيل مرتكبي العنف، علاج اضطراب ما بعد الصدمة، والاكتئاب واضطرابات القلق. العلاج بالقبول والالتزام (ACT) توجّه محدد للنظرية السلوكية المعرفية يساعد البشر على تعلّم التفريق بين جوانب ظروف حياتهم التي لا يمكنهم التحكّم فيها وتلك التي يمكنهم التحكّم فيها. إن الأفراد والمجتمعات الذين عانوا من مستويات عالية من عنف ونزاعات مجتمعية ستكون لديهم تجارب، ورغم صعوبة ذلك يجب إدماجها في قصة حياتهم بدلاً من تجنبها. لقد ثبت أن قبول تجارب الفرد جنباً إلى جنب مع مهارات التأقلم المعرفية والسلوكية الصحية التي تُكتسب من خلال نهج النظرية السلوكية المعرفية، يؤدي إلى شفاء فردي ومجتمعي (Ruiz, ,.g.e 2010).

أحد الأمثلة على مهارة التأقلم القائمة على النظرية السلوكية المعرفية (CBT) المُطّبقة من خلال منظور العلاج بالقبول والالتزام (ACT) هو مساعدة الشباب على تبنّي منظور أنه: بينما ليس من العدل أن منزلهم قد دُمر في النزاعات الأخيرة، إلا أنه يمكنهم اختيار كيفية التفاعل مع هذا الواقع. ففي حين يمكنهم الاستمرار في التفكير فقط في الأفكار التي تركّز على الانتقام و التي قد تؤدي إلى غضب شديد وانتقام محتمل، أو الانضمام لجماعة متطرّفة، إلا أن لديهم خيار تبّني منظور مختلف، حيث يمكنهم اختيار أنماط تفكير تركز على إيجاد طرق للقيام بأدوار أكثر نشاطاً للمساعدة في جعل مجتمعهم أكثر أماناً أو في إعادة بناء البنية التحتية لمجتمعهم.

وُضعت المبادئ النفسية القائمة على الدليل في سياق الثقافة الفلبينية من خلال اختبار متعمق لأنشطة المناهج الدراسية مع المعلمين والشباب، ودمج الملاحظات حول الطرق المحددة التي يشير بها الشباب إلى مشاعر معينة (أي اليأس مقابل الاكتئاب) وأفضل الطرق لشرح المفاهيم، والتركيز على القضايا المحددة التي قال الشباب إنها ذات أهمية قصوى في حياتهم.

باستخدام نهج شامل يستند إلى الدليل لدعم السلام والاستقرار في حالات النزاعات والأزمات، تم تنفيذ البرنامج في أربع مناطق داخل جنوب الفلبين، بعضها حضري والبعض الآخر ريفي. تراوحت البيئات التعليمية و الإعدادات خارج المدرسة من خيمة في مخيمات الإخلاء، إلى غرفة في المباني البلدية (فصول التعلم البديل ALS)، إلى مساحات الفصول الدراسية التقليدية.

جرى تطوير منهاج تدريب المدربين (ToT) على بناء المرونة و الصمود بعنوان وحدة أُسس المرونة لتعزيز الوعي باحتياجات الصحة النفسية، نقاط الضعف، والمهارات النفسية الجديدة لدعم الرفاهية النفسية. و للمنهاج ثلاثة أهداف رئيسية. الهدف الأول هو زيادة الوعي بالعلاقة بين الأفكار، المشاعر، السلوكيات، وانعكاس طريقة الشخص في التفكير وكيف أنها تقود تصرّفه في المواقف. حيث تضطلع التمارين التفاعلية وأنشطة تدبر الذات بتيسير التعلّم الأساسي هذا. ويركز الهدف الثاني من هذا النموذج على مساعدة المعلمين والشباب على استيعاب مفهوم مهارات التأقلم. بعد أن نفهم مشاعرنا (مثل مشاعر الحزن، الغضب، الخوف، والانتقام)، سيكون بمقدورنا الربط بينها وبين نوع الدعم أو مهارات التأقلم المطلوبة للتفكير في نتائج أفعالنا. وبعد تعلّم كيفية التعامل مع المشاعر السلبية (بما في ذلك تعلّم مهارات التأقلم مثل مهارات الوعي والإدراك واسترخاء العضلات تدريجياً)، يتعلم المعلمون كيف يتعاملون مع أنماط التفكير غير الصحية على وجه التحديد، والحد من المؤشرات التحذيرية التي تؤدي إلى العدوان والعنف. وفي الختام، يجري تعليم المعلمين أنه من أجل تلقي الدعم من الآخرين، نحتاج إلى معرفة كيفية طلب الدعم الذي نحتاج إليه.

جرى تضمين الشباب المتسربين من الدراسة، الذين التحقوا ببرنامجنا التعليمي السريع وغير التقليدي الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٤ عاماً في البرنامج. فبعد ورشة العمل الأولية لتدريب المدربين، واصل المدربون الأساسيين تدريب جميع المعلمين في البرنامج في ورش عمل لمدة يومين في جميع أنحاء جنوب الفلبين. وقدّم المدربون الأساسيين ورشاً شخصية وكانوا مستعدين للإجابة على الأسئلة أو الاستشارات، بينما قدّم المعلمون ١٦ ساعة من المناهج الدراسية لطلابهم.وعلى مدار ستة أشهر، جرى تدريب أكثر من ٥٠ معلماً، الذين بدورهم درّبوا ٥٠٠٠ شاباً.

الأدلة والنتائج

تشير بيانات تقييم الأثر إلى أن المشاركة في دورة بناء المرونة للمستفيدين من الشباب أدت إلى تحسين عملية اتخاذ القرار، وتغيير الآراء بشأن تقبل العنف، وتعزيز المزيد من التفكير في عواقب الإجراءات بشكل أكبر قبل القيام بها، وتحسين القدرة على السيطرة على الغضب.

جرت جلسات مجموعات نقاشية مركّزة مع أربع مجموعات من الشباب (عددها ٤١) ومجموعتين من المعلمين (عددها ١٦). جرت المناقشات الجماعية باللغة الإنجليزية، بحضور مترجم فلبيني. شمل المشاركون، قدر الإمكان، شابة وشاباً واحدا ومعلماً واحداً من كل مجتمع يعمل فيه المشروع. أشار كل من الشباب والمعلمين عن تغييرات في عمليات التفكير والسلوك مما يدل على تحسين المرونة، التحكم السليم في العواطف وتحسين مهارات التأقلم للتعامل مع المشكلات بما في ذلك الاكتئاب والقلق والغضب. أظهرت النتائج النوعية أن التغييرات الأكثر قوة للتلاميذ لوحظت في قدرتهم على التحكّم بشكل أفضل في غضبهم، وقدرتهم على اتخاذ قرارات أفضل في الحياة من خلال المهارة المكتسبة حديثاً التي تتمثل في موازنة الإيجابيات والسلبيات في المواقف، وكذلك اكتساب مهارات التأقلم الجديدة التي ساعدت الشباب على التهدئة والتفكير في حلول للمشكلات بدلاً من مجرد ردود الأفعال اللحظية، وفي النهاية، الوعي الجديد بنقاط ضعفهم الشخصية، مما ساعد العديد من الشباب على اتخاذ قرارات أفضل لأنفسهم عند تقديم عروض مغرية لهم للانضمام إلى جماعات متطرفة أو مشاركة الأصدقاء في تعاطي المخدرات، وغيرها. قالت شابة، عندما سُئلت عما تعلمته، «تعلمنا كيفية التعامل {مع} المشكلات في الحياة. الجميع يواجهون مشاكل في الحياة، لذا تعلمنا كيف نتعايش معها ولكل شخص طريقته المختلفة في التعايش. كما أنني تعلمت كيفية السيطرة على غضبنا». وقالت شابة أخرى، وهي تركّز على مهاراتها الجديدة في السيطرة على الغضب،{قبل التدريب} «عندما أكون غاضبة فإنني أنفس عن غضبي على شخص ما. وألجأ إلى استخدام العنف، والعبارات الجارحة. لكنني الآن {بعد التدريب} أدركت أنه لا يجب عليّ القيام بذلك...{لا يجب أن أُظهر العنف}. وأصبحت أقرأ كثيراً من أجل استعادة هدوئي. أظهرت نتائج جلسات مجموعات النقاش المركّزة الخاصة بالمعلم، أن المعلمين كانوا يشعرون بالثقة والدوافع العالية لتقديم المنهاج بعد تدريب المعلمين لمرة واحدة على المادة. بينما كان المعلمون يتوقون للحصول على تدريب إضافي بشأن موضوع الصحة النفسية، فقد عبروا عن ثقتهم وعمق فهمهم للمفاهيم الرئيسية، وكانوا واثقين بأن الشباب قد استفادوا (وغيّروا سلوكهم) جرّاء التدريب. خلال إحدى المناقشات الجماعية المركّزة للمعلمين، أوضحت معلمة كيف دمجت العناصر الرئيسية لنهج العلاج بالقبول والالتزام في رد فعلها تجاه التلميذ بقولها «لقد {شعرنا في بعض الأحيان} بالصدمة عند تيسير النموذج لأننا {كنا} نتعلّم أيضاً من المشاركين {مجموعة} من جميع النضالات والتجارب التي تحدث... سنشرح لهم أنهم ليسوا الوحيدين الذين يواجهون تحديات في الحياة - مثلي تماماً، لدي الكثير من التحديات في الحياة ، وأشارك الأشياء معهم حتى يدركوا أنهم ليسوا الوحيدين {الذين يواجهون التحديات}.»

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

على الرغم من مخاوف بأن المنهجية (حيث يقوم خبير الصحة النفسية بتدريب المدربين الرئيسيين الذين يقومون بدورهم بتدريب المعلمين على المواد) لن تسمح بنقل كبير للمعرفة إلى الشباب، فإن الأدلة تشير إلى خلاف ذلك. في الواقع، تدعم كل من نتائج البيانات الكمية والنوعية هذا النموذج باعتباره نموذجاً يمكن أن يؤدي إلى تغيير فعلي للسلوك، وتعزيز القدرة على التحمّل والمرونة، تحديداً، أمام المشاعر السلبية. امتد التدريب الأولي للمدربين الأساسيين لمدة ثلاثة أيام، حيث جرى فيها تعريف المدربين بأسس العناصر الرئيسية لنظرية السلوك المعرفي للمساعدة في وضع الأنشطة الفعلية للمنهاج في السياق المطلوب. وتولّى هؤلاء المدربين تدريب معلمي الشباب. أظهرت حلقات النقاش المركّزة، التي عقدت مع الشباب، أن الشباب قد اكتسبوا معرفة كبيرة والعديد من التغييرات في السلوك مع مرور الوقت.

ومن المثير للاهتمام، أن النقد الرئيسي أو الدرس المستفاد كان اعتقاد المعلمين بأنهم سيكونون أكثر فاعلية في مناهجهم لو نالوا تدريباً فردياً أكثر في المادة وتعلّموا تطبيق مهارات التأقلم والمناهج السلوكية المعرفية لأنفسهم. وفي الواقع، فقد أبدى المعلمون رغبتهم وحماسهم للحصول على مزيد من التدريب المخصص لاحتياجاتهم الخاصة، بوصفه وسيلة لتعزيز فعاليتهم مع طلابهم.

المعلمون هم المدخل لتقديم تدّخلات واسعة النطاق في مجال الصحة النفسية على مستوى العالم. على الرغم من أن تقديم علاج نفسي يدوي مركّز لاضطرابات معينة يقع خارج نطاق دورهم وتدريبهم، فإنهم قادرون بالتأكيد على تقديم دروس تقوم على مبادئ نفسية أساسية ثابتة يمكنها أن تساعد الشباب على تعلّم كيفية التأقلم بطرق صحية أكثر والتفكير بصورة مختلفة – يمكن لكلا الأمرين تحسين الصحة النفسية.

المراجع

Ruiz ,Francisco J" 2010 .A review of Acceptance and Commitment Therapy) ACT (empirical evidence: Correlational ,experimental psychopathology ,component and outcome studies ".International Journal of Psychology and Psychological Therapy ,10 no.125-162 :1 .

Christopher ,John ,Chambers ,Dennis C .Wendt ,Jeanne Marecek ,and David M .Goodman" .2014 .Critical cultural awareness :Contributions to a globalizing psychology ".American Psychologist ,69 no.645 :7 .

David ,Daniel ,Ioana Cristea ,and Stefan G .Hofmann" .2018 .Why cognitive behavioral therapy is the current gold standard of psychotherapy ".Frontiers in Psychiatry.4 :9

١,٦ «التنمية الاجتماعية العاطفية للمعلمين»: برنامج ابتكاري لتحسين رفاهية المعلمين في السلفادور

المنظمة	منظمة صحة الأسرة الدولية ٣٦٠
المؤلف	جيمس هان
الموقع	السلفادور
ملف تعريف المعلم	معلمو المجتمع المحلي المضيف
المواضيع	التطوير المهني للمعلمين ورفاهيتهم

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

يواجه المعلمون (والطلاب) في السلفادور تحديات اجتماعية وعاطفية كبيرة، تشمل تهديدات بالعنف من العصابات، وانعدام الأمن المجتمعي التي تؤثر على رفاهيتهم النفسية الاجتماعية وتسبب عدم اليقين بشأن المستقبل،كما تزيد من مستويات الإجهاد. أفادت دراسة حديثة، صدرت عن وزارة الصحة في السلفادور، بتفشي الأمراض المزمنة بين المعلمين المعرضين للإجهاد، والحاجة إلى تحديد أعراض الإجهاد البدني والنفسي والاستجابة لها قبل أن يلحق بهم ضرر دائم (MINSAL, 2017). تؤثر مستويات الإجهاد المتزايدة، في نهاية المطاف، على علاقات المعلمين بالطلاب، أولياء الأمور، والزملاء، مما يؤثر بدوره على التعليم والتعلّم.

يتعيّن على المعلمين في السلفادور تطوير برامج كفاءات اجتماعية وعاطفية تعزز صحتهم، بالإضافة إلى تلبية الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لطلابهم، و ذلك لضمان حصول الطلاب على تعليم نوعي في هذه البيئة المعقدة. عندما يتعلّم المعلمون تنظيم مشاعرهم والتحكّم فيها، فإنهم يصبحون قادرين على زيادة فعاليتهم في الفصل الدراسي (Jennings, 2015). وفي إطار برنامج تعزيز نظام التعليم الوطني الذي تموله مؤسسة تحدي الألفية، تبني منظمة صحة الأسرة الدولية ٣٦٠ (360 FHI) القدرات العاطفية الاجتماعية للمعلمين من خلال استراتيجيات التعلّم الاجتماعي العاطفي الموجهة، وممارسات التأمل الواعي لتقليل مستويات الإجهاد وزيادة فعالية إدارة الفصل الدراسي.

لمحة عامة موجزة

جرى تنفيذ برنامج «التنمية الاجتماعية العاطفية للمعلمين» في السلفادور في الفترة بين عامي ٢٠١٨ و٢٠١٩ في إطار برنامج تعزيز نظام التعليم الوطني (SNES)، الذي تموّله مؤسسة تحدي الألفية (MCC)، وتنفذه منظمة صحة الأسرة الدولية (360 FHI). يضم المشاركون في برنامج «التنمية الاجتماعية العاطفية» للمعلمين أكثر من ٣,٠٠٠ معلماً من المدارس الابتدائية والثانوية، بالإضافة إلى مديري المدارس الذين يضطلعون أيضاً بمهام التعليم. تمثل النساء ما نسبته ٦٥٪ تقريباً من المعلمين، يعيش حوالي ٧٠٪ منهن في مناطق ريفية ويعملن بها، ويزيد عمر أغلبهن عن ٤٠ عاماً. أظهرت بيانات أساسية، جُمعت من معلمين مشاركين، أن ٣٢٪ من المعلمين يتعرضون لمستويات مرتفعة إلى متوسطة من الإجهاد المتصور، و أن ٣٨٪ منهم يميلون إلى قمع عواطفهم، والذي ثبت أنه يؤدي في النهاية إلى مستويات أعلى من الإجهاد.

يعمل المعلمون في ٣٥٠ مدرسة تشكل ٤٥ مجموعة مدرسية. تشكل هذه المجموعات المدرسية الخمس والأربعون مجموعة دراسية لبرنامج تعزيز نظام التعليم الوطني (SNES)، واختير لها مقيّم خارجي بشكل عشوائي بتكليف من مؤسسة تحدي الألفية (MCC). يتلقى المعلمون ١٢٠ ساعة من التدريب، تشمل ٤٨ ساعة من الورش الوجاهية (ست ورش مدة كل منها ٨ ساعات)، و٤٨ ساعة من أنشطة التطبيق بعد الورشة (بما في ذلك التدريبات الفردية، الأنشطة الجماعية، والتطبيق داخل الفصل الدراسي مع الطلاب)، و٢٤ ساعة من الأنشطة الافتراضية.

يدمج البرنامج اثنين من الأطر الاجتماعية العاطفية القائمة على الأدلة لخلق فرصة للتطوير المهني المخصص والمصمم خصيصاً للاحتياجات العاطفية الاجتماعية للمعلمين السلفادوريين. تشكّل الكفاءات الأساسية الخمس لتعاونية التعلم الاجتماعي والعاطفي الأكاديمي (CASEL) أساس الإطار النظري للبرنامج، حيث تركز كل وحدة من الوحدات التدريبية الستة على واحدة أو أكثر من كفاءات التعاونية الخمس، التي تشمل: الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، ومهارات بناء العلاقات، وصنع القرار المسؤول. جرى ربط الأصول التنموية الأربعين لمعهد البحوث، المستمدة من إطار الأصول التنموية (١٩٩٧)، بالكفاءات الأساسية للتعاونية وكُيّفت للبالغين، وهو ما نتج عنه ٤٠ مهارة ملموسة يمكن للمعلمين في السلفادور بناؤها لمساعدتهم على تطوير الكفاءات الأساسية الخمسة.

يُستخلص محتوى ورش العمل الوجاهية، وأنشطة ما بعد الورشة من مصادر متعددة قائمة على الأدلة، بما في ذلك (١) أنشطة التأمل الواعي من كتاب «التأمل الواعي للمعلمين»، وأنشطة من منظمة رسبيرا الكولومبية (RESPIRA)، و(٢) مواد الدعم النفسي الاجتماعي من الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ و منظمة طفل الحرب الهولندية، ومصادر التعلّم الاجتماعي العاطفي من لجنة الإنقاذ الدولية ومنظمة إنقاذ الطفل. يطوّر البرنامج أولاً الكفاءات العاطفية الاجتماعية الشخصية للمعلمين قبل الانتقال إلى الكفاءات الذاتية والاستراتيجيات الإيجابية للفصول الدراسية، كما هو موضح في تسلسل ورشة العمل أدناه:

١. الرفاهية الاجتماعية والعاطفية: مقدمة حول الرفاهية الاجتماعية العاطفية للمعلمين
٢. التأمل الواعي الذاتي (Intrapersonal Mindfulness): تطوير التأمل الواعي وتحديد الأفكار والعواطف الداخلية وإدارتها
٣. الرعاية الذاتية: إعطاء الأولوية لممارسات الرعاية الذاتية باعتبارها ضرورية للتنمية المتكاملة
٤. التأمل الواعي الذاتي والخارجي (Interpersonal Mindfulness): تشجيع التعاطف والترابط والعلاقات الهادفة
٥. التجارب العاطفية الاجتماعية الإيجابية: تعزيز التجارب العاطفية والاجتماعية الإيجابية بيننا وبين طلابنا
٦. الرعاية المتوازنة وبيئة الفصل الدراسي الإيجابية: إدراك أهمية المساهمة وخلق نهج متوازن لرعاية الآخرين وتهيئة مناخ إيجابي في الفصل الدراسي والحفاظ عليه

اتخذ البرنامج الخطوات التالية لتكييف هذا المحتوى والتحقق من ملائمته لسياق السلفادور:

١. تضمّن الجزء الأول من عملية تصميم ورشة العمل استعراض لأطر تعاونية التعلّم الاجتماعي والعاطفي الأكاديمي CASEL والـ ٤٠ إطارًا للأصول التنموية مع فريق منظمة صحة الأسرة الدولية FHI 360 في السلفادور (الذي تألف بالكامل من مواطنين سلفادوريين). واستعرض الفريق الترجمة الإسبانية لإطار التعاونية وأجرى تمريناً لتكييف أطر الأصول التنموية الـ ٤٠، والتي جرى استعراضها لاحقاً ووضع اللمسات الأخيرة عليها من جانب خبراء التعلّم الاجتماعي العاطفي من منظمة صحة الأسرة الدولية FHI 360. ثم صمم فريق السلفادور هيكل ورش العمل الستة بالاشتراك مع خبراء التعلّم الاجتماعي العاطفي. وأقرت وزارة التربية والتعليم موضوعات ورش العمل وأطرها ووافقت عليها.
٢. اشتملت عملية التصميم على الخطوات التالية بالنسبة لكل وحدة تدريبية: (١) وَضَعَ خبراءُ التعلّم الاجتماعي الاجتماعي في منظمة صحة الأسرة الدولية مسودة الوحدة التدريبية، (٢) استعرض فريق منظمة صحة الأسرة الدولية في السلفادور الوحدات التدريبية، (٣) استعرضت وزارة التربية والتعليم مواد الوحدة التدريبية، (٤) تدرّب المُيسّرون على محتوى الوحدة التدريبية الجديدة، مع تقديم توصيات لإجراء تعديلات نهائية على المحتوى، أو استراتيجيات التنفيذ، أو كليهما.

الأدلة والنتائج

لا يزال برنامج «التنمية الاجتماعية العاطفية للمعلمين» في السلفادور قيد التنفيذ. وحتى الآن، اكتملت خمس ورش عمل، ومن المقرر الانتهاء من ورشة عمل واحدة، وزيارة تدريب مدرسي والنشاط النهائي بحلول أوائل عام ٢٠٢٠. و سيتم تقييم البرنامج من خلال دراسة مختلطة الأساليب تُستخدم فيها معاً أساليب كمية ونوعية.

يتضمن التقييم الكمي تطبيق مسح استقصائي على ما يقرب من ١,٦٠٠ معلماً شاركوا في برنامج «التنمية الاجتماعية العاطفية» ومقارنة النتائج بمجموعة تحكم ضابطة تم إنشاؤها كجزء من تقييم عشوائي خارجي بتكليف من مؤسسة تحدي الألفية. تضمن هذا التقييم الخارجي ١٤٧ مجموعة مدرسية اختيرت عشوائياً، مما أدى إلى مجموعة دراسة مكونة من ٤٥ مجموعة مدرسية ومجموعة ضابطة مكونة من ٥٥ مجموعة مدرسية. لن تشارك ٤٧ مجموعة متبقية في الدراسة.

تَجْمع الدراسة الاستقصائية بين خمسة مقاييس صحيحة وموثوقة لقياس الكفاءات العاطفية الاجتماعية تم ترجمتها ووضعها في السياق المناسب للسلفادور من خلال مقابلات معرفية (cognitive interviews) مع المعلمين ودراسة تجريبية أولية. تُستخدَم المقابلات المعرفية لدراسة كيفية معالجة الأفراد لأسئلة الاستطلاع والاستجابة لها ذهنياً، وبالتالي يمكن أن تساعد في ضمان أن تحمل الاستطلاعات المترجمة المعنى المقصود (Lavrakas, 2008). وفي هذه الحالة، أجرينا مقابلات معرفية مع عينة من ٣٠ معلماً في السلفادور للاسترشاد بها في التعديلات على اللغة المستخدمة في الدراسة الاستقصائية، و بالشكل الذي يضمن أن تكون المقاييس المكيّفة من سياقات أخرى منطقية للمعلمين في السلفادور. ستُطبّق الدراسة الاستقصائية خلال ورشة العمل السادسة وسيقيس أثر ورش العمل على التأمل الواعي للمعلمين، الوعي الذاتي، تنظيم المشاعر، التأثير الإيجابي، التأثير السلبي، الإجهاد، والاستنزاف العاطفي للمعلمين.

أما الجزء النوعي من التقييم، فيتألف من مقابلات فردية ومجموعات النقاش المركّزة مع المعلمين، بالإضافة إلى بيانات إضافية لاستكمال البيانات الكمية. وعلى الرغم من أن البيانات النهائية لم يتم جمعها بعد إلا أن النتائج الأولية ستكون متاحة بحلول بداية تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠١٩. وقد جمع فريق المشروع في السلفادور شهادات وأدلة قولية من معلمين شاركوا في ورش العمل. يفيد المعلمون بتطبيقهم تقنيات التأمل الواعي بانتظام في المنزل والمدرسة لتقليل الإجهاد وتحسين رفاهيتهم النفسية والبدنية. كما يفيدون بتحسن علاقاتهم وتعاملاتهم مع الزملاء والطلاب من خلال تطبيق استراتيجيات الاستماع النشط، والتواصل الإيجابي، من بين جملة أمور أخرى.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

شكّل حضور المعلمين أحد التحديات الرئيسية في تنفيذ هذا البرنامج. وتُعدّ سلسلة ورش العمل هذه واحدة من حوالي ستة أنشطة تدريبية تطلبت تغيّب المعلمين عن الحصص الدراسية مع الطلاب. ونتيجة لذلك لم يشارك جميع المعلمين البالغ عددهم ٢,٧٠٠ معلماً في جميع ورش العمل الاجتماعية العاطفية. ويثير هذا الأمر إشكالية؛ لأن ورش العمل مصممة بحيث تعتمد على بعضها البعض. و لمعالجة هذه القضايا، يمكن أن تتضمن التكييفات والتكرارات المستقبلية لهذا البرنامج التكييفات التالية (تم مناقشة المزايا والعيوب لكل خيار):

١. الجمع بين الكثير من الأنشطة الافتراضية وتقليل التدريبات التي تستدعي حضوراً شخصياً. تتمثل ميزة هذا النهج في أنه سيسمح للمعلمين بتمضية وقت أكثر في الفصول الدراسية مع الطلاب، وأنه يمكّن المعلمين من التعلّم في الوقت الذي يناسبهم. أما مساوئ هذا النهج، فتتمثل في أن عدم حضور المعلمين شخصياً يفقدهم فرصة التعلم من المُيسّر المُتمكن، وعدم القدرة على التعلّم من خلال التفاعلات العديدة والمشاركة المباشرة مع الزملاء.

٢. النظر في إمكانية جعل أوقات التدريب الوجاهي بحيث لا تتطلب من المعلمين تفويت الحصص الدراسية (مثل أيام السبت أو أيام التطوير المهني الوطنية المحددة مسبقاً). الميزة هنا هي أن المعلمين سيفوتون عددًا أقل من الفصول الدراسية مع الطلاب، ولكن العيب هو أن الحضور قد يكون أقل في جلسات السبت. وفي الواقع، يمكن أن تتعارض جلسات يوم السبت مع التوازن بين العمل والحياة الشخصية بالنسبة للمعلمين، مما قد يؤدي إلى نتائج عكسية لبرنامج رفاهية المعلمين.

٣. السعي إلى تطوير وحدات تدريبية مستقلة أقل اعتماداً على محتوى الوحدات التدريبية الأخرى. وتتمثل ميزة هذا النهج في أن المعلمين الذين يتغيبون عن جلسة واحدة سيتمكنون من الانضمام إلى جلسات إضافية دون أن يشعروا بالضياع أو الارتباك. وبالإضافة إلى ذلك، ستسمح الوحدات التدريبية المستقلة بمزيد من المرونة في تكييف الوحدات التدريبية، أو إعادة ترتيبها، أو كلا الأمرين لتناسب احتياجات برامج التطوير المهني المستقبلية. ومع ذلك، فإن عيب وجود وحدات تدريبية مستقلة هو أن تصميمها بالغ الصعوبة لأن (١) أغلب محتوى التعلّم الاجتماعي العاطفي مترابط، وقد يؤدي استقلال الوحدات التدريبية إلى إيصال تجربة مفككة لدى المعلمين (وليس متكاملة) عن التطوير المهني وقد يخفقون في الربط بين المحتوى.

وهناك تحد رئيس آخر يتمثل في الرقابة على تكملة المعلمين للأنشطة التي تلي ورشة العمل. كانت الخطة الأولية هي أن يوثق جميع المعلمين الأنشطة التي تلي ورشة العمل الخاصة بهم في أدلة المعلمين الخاصة بهم والتي تتضمن سجلات لتدوين أنشطة التأمل الواعي، أسئلة التأمل للقراءات و التعلّم، قوائم الحضور، والأسئلة التي يجب الرد عليها من أجل العمل الجماعي. وفي بداية كل ورشة عمل جديدة تستلزم حضور المعلم شخصياً، يبدأ المعلمون الجلسة بمناقشة الأنشطة التي تلي ورشة العمل الخاصة بهم، بينما يتجول المُيّسر بينهم في الغرفة ليوثق من منهم أكمل العمل ومن لم يكمله (يُطلَب من المعلمين إحضار دليل المعلم السابق إلى ورشة العمل الجديدة لإظهار عملهم الكامل).

ومع هذا، كان هناك تحديان: (١) عدم قيام عدد كافٍ من المعلمين بملء صفحات أنشطة ما بعد ورشة العمل في دليل المعلم (٢) وعدم قيام المُيّسرين بعمل متسق لتوثيق إكمال أنشطة ما بعد الورشة نظراً لصعوبة إيجاد الوقت للتحقق من عمل كل مشارك خلال ورشة العمل. ولعله كان من الأحرى أن تتم رقمنة أنشطة ما بعد الورشة لتساعد على تتبع الإكمال باستخدام التكنولوجيا. اتخذ البرنامج قراراً بإلغاء الأنشطة عبر الإنترنت نظراً لعدم توفر اتصال بالإنترنت في جميع المدارس، لكن، إذا أعدنا النظر، ربما كان من الأفضل تطوير أنشطة عبر الإنترنت/رقمية لغالبية المشاركين وتطوير أنشطة بديلة «ورقية» لأولئك الذين ليس لديهم التكنولوجيا.

المراجع

CASEL" .2019 .Core SEL Competencies ".https //:casel.org/core-competencies/

Lavrakas ,Paul ,ed .2008 .Encyclopedia of Survey Research .Thousand Oaks :SAGE Publications.

Search Institute" .2019 .Developmental Assets Framework ".https//:www.search-institute .org / our-research/ development-assets/developmental-assets-framework/

١,٧ آراء المعلمين: رفاهية المعلمين في ظل النزوح و الأوضاع الهشّة في أوغندا وجنوب السودان

المنظمة	معهد المعلمين - جامعة كولومبيا
المؤلف	دانييل فالك، دانيال شيبارد، ود. ماري مندنهال
الموقع	مستوطنة بالابيك في كيتكوم بأوغندا وجوبا وتوريت في جنوب السودان
ملف تعريف المعلم	المعلمون النازحون داخلياً ومعلمو المجتمع المحلي المضيف
المواضيع	رفاهية المعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

يلتمس أكثر من ٢,٣ مليون لاجئ من جنوب السودان اللجوء إلى البلدان المجاورة بما في ذلك أوغندا التي تستضيف حاليًا أكثر من ٨٠٠,٠٠٠ لاجئ من جنوب السودان (UNHCR, 2019a). كما ان هنالك ١,٩٧ مليون نازح داخلياً (UNHCR, 2019b) داخل البلاد. يشكل الشباب عدداً كبيراً من هؤلاء النازحين، والعديد منهم فاتتهم سنوات من الدراسة (UNHCR, 2019b).

في محاولة لتلبية الاحتياجات التعليمية لهذه الفئة من السكان نظمت منظمة أوكسفام IBIS تحالفاً من الشركاء يموله الاتحاد الأوروبي يُسمّى «التعليم من أجل الحياة» في أوغندا وجنوب السودان. يتضمن المشروع أنشطة متعددة مصممة للمساعدة في دعم رفاهية ومرونة المتعلمين، المعلمين، وأنظمة التعليم. ويركز بحثنا على رفاهية المعلمين والمتعلمين وكيفية تفاعلهم مع بعضهم البعض ومع مكونات البرنامج. نركز على وجه التحديد على نشاطين رئيسيين للمشروع: التعليم المتسارع والذي يهدف إلى دعم الشباب الذين تعطّل تعليمهم، والتطوير المهني للمعلمين (TEPD) مما يساعد على تعزيز كفاءاتهم. هنالك ندرة في المعرفة حول التعليم المتسارع والتطوير المهني للمعلمين والرفاهية في سياقات الأزمات والنزوح، ومع ذلك تشير الأبحاث إلى الدور المركزي للتعليم والمعلمين على وجه الخصوص في دعم إنجاز المتعلمين و رفاههم في هذه البيئات (Schwille, Schubert & Dembélé, 2011; Kirk & Winthrop, 2005). يهدف بحثنا إلى سد هذه الثغرات من خلال إعداد الأدلة والتعلّم للمشروع وكذلك للقطاع والمجال الأوسع.

لمحة عامة موجزة

بالاعتماد على تدريب «المعلمين في سياق الأزمات (TiCC) » للمدارس الابتدائية التابع للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، يتولى معهد لويجي جيوساني للتعليم العالي تنفيذ التعليم والتطوير المهني للمعلمين، كما يتولى شركاء منفذون آخرون التعليم المتسارع في مواقع المشروع الأربعة: جمعية المتطوعين في الخدمة الدولية (AVSI) في مستوطنة بالابيك، أوغندا؛ وجمعية المتطوعين في الخدمة الدولية جنوب السودان في توريت؛ ومنظمة أوكسفام جنوب السودان في جوبا؛ ومبادرة تنمية المجتمع في كابويتا، في جنوب السودان. ويتّبع تحالف الشركاء سياسات وأطر عمل التعليم المتسارع الوطنية في بلدانهم. وبالنظر إلى ما هو أبعد من الإنجاز الأكاديمي يقوم فريق البحث بفحص الطرق التي يساهم بها متعلمو ومعلمو التعليم المتسارع في رفاهية بعضهم البعض وكيف يؤثر و/أو يتأثر رفاهية المدرس والمتعلم بالمجتمع الأوسع و بتدّخلات تحالف الشركاء. كما يهدف البحث إلى سد الفجوة البارزة في المعرفة حول رفاهية المعلم والمتعلم ، والتعليم المتسارع في سياقات الأزمات والنزوح.

تركّز دراسة الحالة هذه على البحث المتعلق برفاهية المعلم. ولقد عانى العديد من المعلمين من الجنسين من النزوح أثناء نزاعات سابقة في المنطقة أو أثناء الصراع الحالي. في مستوطنة بالابيك، المعلمون في الاساس أوغنديون بالدرجة الأولى بالإضافة إلى بعض المعلمين من جنوب السودان. نظرا لطول أمد النزاع الدائر في بلدهم كان المعلمون من جنوب السودان في بالابيك قد درسوا في كليات تدريب المعلمين في أوغندا أثناء نزوحهم السابق إلى هناك. بينما تعود أصول عدد من المعلمين الأوغنديين في بالابيك إلى المنطقة، أو المناطق المجاورة في شمال أوغندا، ونشأوا نازحين أو متأثرين بالنزاعات المسلحة المحلية. يعتبر المعلمين في جوبا وتوريت من جنوب السودان، وقد تلقى أكثرهم التدريب في بلدان مجاورة (مثل كينيا وأوغندا) أثناء نزوحهم إليها سابقاً، أما النازحون داخلياً فقد تلّقوا من قبل تدريباً في جنوب السودان، بينما لم يتلق البعض الآخر أي تدريب رسمي قبل أن يصبحوا معلمين في جنوب السودان.

تجري دراستنا باستخدام الأساليب المختلطة لدينا على مدى أربع سنوات (٢٠١٨-٢٠٢١)، وهي نفس مدة المشروع. لقد بدأنا في إجراء بحث نوعي (مقابلات شبه مهيكلة، معمقة، وملاحظات صفية ومدرسية) في ثلاثة مواقع للمشروع هي: مستوطنة بالابيك في أوغندا، وجوبا، وتوريت في جنوب السودان. وكان الهدف من هذا البحث الأولي هو الوصول لفهم أفضل عن التعريفات المحلية والخبرات حول الرفاهية بين المعلمين والمتعلمين. وسيواصل الفريق إجراء بحوث نوعية في جميع مراحل المشروع، وفي السنتين الثالثة والرابعة من الدراسة سيقوم الفريق بتصميم دليل إرشادي وتنفيذ استقصاء عن الرفاهية.

الأدلة والنتائج

بين أغسطس ٢٠١٨ وأغسطس ٢٠١٩، أكمل فريق البحث المراجعة المكتبية حول موضوع رفاهية المدرس، وأجرى بحثًا استكشافيًا لفهم التعريفات المحلية لرفاهية المعلم بشكل أفضل، تم إجراء الجولة الأولى من البحث النوعي المتعمق من قبل معلمي التعليم المتسارع. وقد وجدنا من خلال الدراسة النظرية للأبحاث حول الموضوع أن الدراسات السابقة حددت مجالين مهمين للرفاهية هما - الشعور والأداء - وأربعة مكونات مركزية للرفاهية وهي - الترابط الاجتماعي، الكفاءة الذاتية، المرونة، و التوتر والقلق.

دعم البحث الاستكشافي الكثير مما وجدناه في المراجعة المكتبية وأضفنا تفاصيل ثرية خاصة بالسياق. في هذه المرحلة أجرينا ٣٤ مقابلة ومجموعتين نقاش مركّزة للمجموعات المستهدفة (والتي تتكون من ١١ مدرسًا) في مراكز الإقامة في مستوطنة بالابيك، توريت، وجوبا. و بالإضافة إلى تعزيز نتائجنا من المراجعة المكتبية، فقد كشفت هذه المناقشات عن عوامل هامة تساهم في رفاهية المعلمين، بما في ذلك الحصول على الاحتياجات الأساسية والتطوير المهني للمعلمين والشعور بالواجب والالتزام تجاه الجيل القادم. علاوة على ذلك، أبرزت أهمية بيئة الفرد في الرفاهية أهمية نموذج برونفنبرينر الاجتماعي والبيئي (Bronfenbrenner's socio-ecological model) (١٩٧٩)، الذي يعترف بالبيئات المترابطة والتفاعلات والعلاقات التي قد تساهم في الرفاهية.

وقد تضمنت الجولة الثانية من البحث النوعي المتعمق في مستوطنة بالابيك وجوبا- و التي استندت إلى الجولة الأولى - مقابلتين مع ٢٩ معلماً في التعليم المتسارع (كان إجمالي المقابلات = ٥٨). ركّزت المقابلة الأولى على خبرات المعلمين في المدرسة بينما ركّزت الثانية على حياتهم ضمن المجتمع. تشير النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه المقابلات إلى الدور الهام الذي يمارسه التعليم والعلاقات بين المعلم والطلاب في المساعدة على تحقيق الرفاهية أو إعاقة ذلك.

فيما يتعلق بدور التعليم، ناقش المعلمون بشكل متكرر دوافعهم للتعليم من حيث التأثير طويل المدى الذي سيحدثه التعليم على بلدهم من خلال طلابهم. في جنوب السودان، دار حديث المعلمين حول ما إذا التعليم قد يكون السبيل الوحيد للسلام، وبالتالي، يجعل على عاتق من تلّقى تعليماً مدرسياً مسؤولية تعليم الجيل اللاحق. قال أحد المعلمين في جوبا بجنوب السودان عند شرح سبب اتجاهه إلى التعليم: «لتحقيق الاستقرار لهذا البلد - أو لتحقيق سلام دائم هنا - دعونا نذهب إلى المدرسة. وإذا كنت تمتلك المعرفة فلتذهب إلى هناك وتُعلّم الناس.»

أما فيما يتعلق بالعلاقات بين المعلم والطالب، فقد تباهى المدرسون بفخر بتفوق طلابهم وبما أخذوا على عاتقهم من مهمات إضافية لضمان نجاح هؤلاء المتعلمين. ففي أوغندا شاركت إحدى المعلمات قائلة إن إحدى طالبتها عادت إلى المدرسة مؤخراً، بعد أن أنجبت طفلها. وأردفت المعلمة شارحةً: «لقد جعلني هذا أشعر بفخر شديد، لأنها، وبعد حديثي معها، قررت مواصلة تعليمها. وعندما كانت تقوم بالامتحانات، كنا نحن من يعتني بالطفل... أنا شخصياً... كنت أعتني بالطفل، وأعطيها الوقت للجلوس للامتحانات.» وبابتسامة عريضة أكملت المعلمة بأن هذه الطالبة حققت أعلى المعدلات في صفها.

ومن ناحية أخرى يمكن أن تكون العلاقات مع المتعلمين من مصادر الضغط على المعلمين وذلك إذا شعروا بأنهم غير مؤهلين للتعامل مع التحديات التي يواجهها المتعلمون، ولاسيما عند البدء بالتدريس في حالة النزوح. وأكملت تلك المعلمة قائلة «أشعر بالتوتر في الأحيان التي يأتي فيها طلابي إلى المدرسة وهم يشعرون بالحزن. كما أشعر بأنه عليّ معرفة المشكلة التي يعاني منها المتعلم وعندما أسألهم و يتوضّح لي الأمر، فإن ذلك يسبب لي الشعور بالتوتر... لأني أحس بأن مشاكلهم هي مشاكلي ولأني لا أستطيع أن أقدم لهم الدعم الكامل في تلك الأوقات.»

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

يمثّل العمل مع العديد من الشركاء في اتحاد عبر بلدين فرصًا مثيرة وتحديات فريدة من نوعها. من بين تلك التحديات هو تنسيق أنشطة المشروع، التي تأخر بعضها. قد تُعزى هذه التأخيرات إلى عوامل مختلفة، مثل عدم الوضوح حول من هو المسؤول عن أنشطة مشروع المحددة، أو الوقت اللازم لتأمين موافقة مسؤولي الوزارة على نهج التطوير المهني للمعلمين TEPD. كما تطلبت التكاليف الإضافية لإجراء العمل الميداني (مثل تكاليف النقل وأقساط التأمين) أن نقوم بتقليل عدد مواقع البحث ومقدار الوقت في

هـذا المجـال. والأهـم مـن ذلـك، أن هـذا جنبًا إلى جنـب مـع مشـكلات الاتصـال يتطلـب تقليـص المنهجيـة التشـاركية المتصـورة في البدايـة، وهـو نهـج نشـعر أنـه مناسـب بشـكل خـاص لاعتمـاده عنـد إجـراء بحـث حـول التجـارب الشـاملة مثـل الرفاهيـة (موضـح أكثـر أدنـاه).

ولقـد تعلمنـا العديـد مـن الـدروس مـن هـذه التحديـات والفـرص ونـود أن نسـلط الضـوء عـلى ثلاثـة منهـا: تنسـيق التقييـم والأبحـاث في تحالـف الشـركاء، زيـادة الطبيعـة «التشـاركية» للبحـوث، ووضـع الرفاهيـة في السـياق الملائـم.

أولاً ، كشـريك بحـثي ضمـن تحالـف كبيـر، كان مـن المهـم هيكلـة البحـث بشـكل مسـتقل عـن تنفيـذ المشـروع وتقييمـه. ولقـد صـرح الاتحـاد الأوروبي بالحاجـة إلى البحـث ودعـم مثـل هـذا العمـل مـن خـلال مبـادرة بنـاء المرونة/القـدرة عـلى الصمـود في الأزمـات مـن خـلال التعليـم. ومـع ذلـك، فـإن البحـث لا يحـل محـل الرصـد والتقييـم (E&M)، وعليـه فمـن المهـم ضمـن التحالـف الكبيـر للشـركاء تنسـيق أنشـطة المراقبـة والتقييـم بيـن مختلـف الشـركاء. ومـن الضـروري تمويـل كل مـن البحـث والرصـد والتقييـم بشـكل كاف والنظـر إليهـا عـلى أنهـا متكاملـة مـع الاحتفـاظ بتفـرد واسـتقلال كل منهمـا.

ثانيًـا، بينمـا كان الباحثـون يحاولـون إبـراز تجـارب المشـاركين، فقـد أكـد عملنـا عـلى أهميـة زيـادة الوقـت مـع المشـاركين مـن خـلال: المزيـد مـن الوقـت في الميـدان، المقابـلات المتعـددة، والزيـارات الميدانيـة المتعـددة بمـرور الوقـت. وقـد يكـون التواصـل الدائـم صعبًـا نظـرًا لقيـود العمـل في السـياقات المتأثـرة بالأزمـة، ومـع ذلـك فمـن المرجـح أن يكـون إعطـاء الأولويـة لمزيـد مـن نقـاط الاتصـال بشـكل موسـع فاعـلًا في بنـاء العلاقـات وتعميـق المعرفـة اللازمـة لتقـدّم وجهـات النظـر المحليـة والانخـراط في مناهـج أكثـر تشـاركية.

وأخيـراً، تظهـر النتائـج التـي توصلنـا إليهـا قيمـة اسـتثمار الوقـت في فهـم رفاهيـة المعلميـن في وقـت مبكـر مـن التدّخـل خاصـة وأن الرفاهيـة تختلـف باختـلاف السـياقات والسـكان والأفـراد. وعـلى الرغـم مـن اسـتقلالية أبحاثنـا فقـد شـاركنا نتائـج أبحاثنـا الأوليـة مـع تحالـف الشـركاء ضمـن سـياق توجيـه وإثـراء عملهـم الجـاري بالمعلومـات. كمـا نـوصي ببنـاء قاعـدة بيانـات نوعيـة وتحليـلات لرفاهيـة المعلـم في عمليـات تقويـم الحاجـات الروتينيـة وذلـك لمسـاعدة المشـاريع عـلى توفيـر دعـم مناسـب وسـريع الاسـتجابة للمعلميـن في كل مرحلـة مـن مراحـل التدّخـل.

المراجع

Bronfenbrenner ,Urie .1979 .The ecology of human development .Cambridge ,MA :Harvard University Press.

Burns ,Mary and James Lawrie .2015 .Where it's needed most :Quality professional development for all teachers .New York ,NY :Inter-agency Network for Education in Emergencies.

Schwille ,John ,Martial Dembélé ,and Jane Schubert .2007 .Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice .International Institute for Educational Planning) IIEP (UNESCO.

UNHCR" .2018 .Global Trends :Forced Displacement in ".2017 Geneva :UNHCR .https//:www.unhcr.org5/b27be547.pdf

UNHCR".2019.OperationalPortal:SouthSudan".https //:data2.unhcr.org/en/situations/southsudan_#ga2.20=964498883.1542646940 -7618003.1176360363.1565099734

UNHCR" .2019 .South Sudan Regional Refugee Response Plan ".Nairobi :UNHCR .https//:data2.unhcr.org/en/documents/download67312/

Winthrop ,Rebecca and Jackie Kirk" .2005 .Teacher development and student well-being ".Forced Migration Review.18-21 :22

١,٨ التدريب - الملاحظة - التأمل - الانخراط (CORE) للمعلمين: تدّخل لتوفير الرفاهية وتقديم الدعم للمعلمين

المنظمة	منظمة طفل الحرب في هولندا
المؤلف	أبريل كويتزي
الموقع	كولومبيا والأراضي الفلسطينية المحتلة
ملف تعريف المعلم	المعلمون اللاجئون ومعلمو المجتمع المحلي المضيف
المواضيع	رفاهية المعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

لا يتوفر لدينا إلا القليل من أساليب التدّخل القائمة على الدليل لمساعدة المعلمين في بناء مجموعة من المهارات المترابطة واللازمة للتعامل بفاعلية مع المعوقات والمتطلبات عديدة الأوجه التي يواجهونها في حياتهم المهنية (Hardman et al., 2011). أساليب التدّخل المتاحة حالياً تنظر إلى المعلم – بالصورة التقليدية – كوظيفة للإنتاج حيث: المدخلات عبارة عن تدريبات أثناء الخدمة تركز على مناهج محددة، والمخرجات هي مكاسب في تعلّم الطلاب، مع القليل من الاهتمام لمساعدة المعلمين على التنقل بين الأدوار والتوقعات والضغوط التي يجب عليهم تحقيق التوازن فيها وبين ما يتعلق بحياة الطلبة ومساءلة الأنظمة (Cappella ,Schwartz, & Aber 2019). أظهرت الأبحاث أن الإجهاد والاستنزاف، وبشكل خاص بين المعلمين الأقل خبرة يُلقي بآثاره على حضور المدرس ويتسبب في إرهاقه، و أيضاً يؤثر على جودة الفصول الدراسية والتعليم، ونتائج الطلبة، وله نتائج متوالية على النظام التعليمي (Hoglund et al., 2015; Connor & McLean, 2015; Wolf et al., 2015).

تبحث منظمة «طفل الحرب» الهولندية في مدى فعالية برنامج دعم شامل للمعلمين يوفر الرعاية النفسية الفردية المؤثرة بالإضافة إلى توفير الدعم الفوري للمعلمين من خلال نموذج تدريب قائم على التحسين المستمر للجودة. واستلهاماً من نموذج جينينغز وغرينبرغ النظري (٢٠٠٩) للفصول الدراسية الاجتماعية الإيجابية فإن الهدف من نموذج التدريب - الملاحظة - التأمل - الانخراط (CORE) هو إحداث تأثير إيجابي على مناخ الفصل الدراسي من خلال تزويد المعلمين بالمهارات، والمعرفة لإنشاء بيئة تعليمية تمكينية مؤثرة وآمنة.

لمحة عامة موجزة

شهدت كولومبيا أكثر من خمسة عقود من الصراع المسلح مما كان له أثر مدمر على نظام التعليم في بعض مقاطعات البلد. الأمر أدى إلى زيادة الإحتياجات النفسية للأطفال وتصاعد العنف في غرفة الصف، والافتقار إلى التفاعل بين المعلمين والأطفال. أما في قطاع غزة، فقد أدى الصراع المتلاحق إلى تعطيل الخدمات التعليمية والتأثير على الرفاهية النفسية والاجتماعية للأطفال والمعلمين وكانت النتيجة أن تدهورت مخرجات التعلّم. كما تعاني المدارس في غزة من اكتظاظ دائم أدى إلى صعوبات عند الطلاب في التركيز على دراستهم وإلى ارتفاع مستويات العنف في المدارس. في كلا الموقعين، عَمِل المشروع أو سيعمل في مدارس رسمية مع معلمين تلّقوا بعض التدريب قبل الخدمة. ونظرًا لأن المشروع يطبق أسلوب «المدرسة ككل»، فلا بد أن تختلف التركيبة الديموغرافية للمعلمين فيما يتعلق بسنوات الخبرة، المادة محل الاهتمام، العمر، الجنس، والتدريب قبل وبعد الخدمة. وقد تم تطوير النموذج للعمل مع المعلمين بشكل فردي قدر الإمكان مما يسمح بإجراء بعض التعديلات على الاحتياجات الفردية.

من خلال نموذج تدريب قائم على تحسين الجودة في المدرسة بأكملها وفي الوقت الفعلي والمستمر، سيدعم أسلوب التدريب -الملاحظة -التأمل- والانخراط (CORE) المعلمين لبناء المهارات في ثلاثة مجالات رئيسية:

١. **الكفاءات الاجتماعية العاطفية لدى المعلم:** بناء كفاءات التعلّم الاجتماعي العاطفي لدى المعلم: استناداً على الكفاءات الخمسة الأساسية للـ التعلّم الاجتماعي العاطفي الأكاديمي CASEL، يقوم المدربون بتوجيه المعلمين بشكل فردي لبناء الكفاءات الاجتماعية العاطفية الشخصية والتي ترتبط مباشرة بالكفاءات التي يرغبون في بنائها في الأطفال.

٢. **رفاهية المعلم:** اعتماداً على أسلوب القبول والالتزام، باستخدام نهج الوعي والقبول. يدعم المدربون بناء المعرفة والمهارات لتزويد المعلمين بالأدوات اللازمة لتعزيز الرعاية الذاتية، إدارة ضغوطهم، اكتساب التنظيم العاطفي، وخلق بيئة إيجابية داخل الفصل الدراسي.

٣. **الإدارة الإيجابية للفصل الدراسي:** ترتكز على إدارة السلوك وإدارة الفصل الدراسي الأساسي ومهارات التخطيط.

وتضمن تطوير هذا التدخل ما يلي:

- دراسة نطاق البحث والبرنامج الحالي للتعليم والتطوير المهني للمعلمين الذي ساهم في تطوير نظرية التغيير(theory of change)
- تم إجراء دراسة نوعية تكوينية في كولومبيا بالتعاون مع جهات فاعلة رئيسية في مجال التعليم بما في ذلك المعلمين، والهيئات الإدارية للمدارس، والوزارة للإبلاغ عن تطوير التدّخل ؛
- تطلب إثبات المفهوم (PoC-proof of concept) فترة أربعة أشهر تم فيها اختبار إمكانية التنفيذ، مهارات المستخدم، ومدى قبول نموذج التدريب والملاحظة والتأمل والانخراط (CORE)؛ وأيضاً
- تم اعتماد تكييف المنهجية على أساس النتائج من إثبات المفهوم (PoC).

تشمل الخطوات التالية التي يُعتزم اتخاذها في تطوير نموذج التدريب - المراقبة - التأمل - الانخراط (CORE) وضع جدول أعمال البحث ويختتم بدراسة مدى الفعالية. سيركّز هذا بشكل خاص على الدراسة التجريبية الحالية المتعلقة بالسياق في غزة بالشراكة مع منظمة الروابط العالمية (Global TIES)، من أجل الجدوى وقابلية التنفيذ. الأمر الذي من شأنه أن يتيح فرصة لتنقيح البحث وبروتوكولات تنفيذ البرامج استعدادًا لتقييم الأثر.

الأدلة والنتائج

الافتراض الذي تم اختباره هو أن نموذج التدريب - الملاحظة - التأمل - الانخراط (CORE) سيؤدي على تحسين جودة التعليم في ثلاثة مستويات:

١. تأتي نتيجتنا الأولية على مستوى المعلم، بما في ذلك تحسين تنظيم عاطفة المعلمين، الحضور الذهني، والرفاهية النفسية للمعلمين؛ الحد من شعور المعلمين بالإرهاق/الضيق؛ زيادة الفعالية الذاتية والمشاركة للمعلمين؛ وزيادة معرفة المعلمين وكفاءتهم في إدارة الفصول الدراسية والتخطيط.

٢. أما النتيجة الثانوية فهي على مستوى الطالب، وتتمثل في أننا نتوقع تحسين قدرة المعلمين على صياغة المهارات الاجتماعية والعاطفية بشكل مباشر وتحسين جودة التفاعل في الفصل الدراسي لإحداث تغييرات في تفاعل الطلاب مع المعلم.

٣. وعلى مستوى المدرسة، حيث يعمل مدربو نموذج التدريب - الملاحظة - التأمل - الانخراط (CORE) مع المعلمين، نتوقع حدوث تحسّن في المناخ المدرسي بأكمله وتطوير الدعم بين الأقران .

بينما أظهر إثبات المفهوم (PoC) أن بعض العناصر الأساسية بنموذج التدريب- الملاحظة- التأمل- لانخراط كانت بشكل عام ممكنة ومقبولة وذات صلة بالمعلمين، إلا أنها حددت أيضاً طرقاً رئيسيةً لتحسين المنهجية وتكييفها. ويتضمن ذلك؛

١. تعزيز الثقة في نموذج التدريب - الملاحظة - التأمل - الانخراط (CORE) وقبوله في المدرسة:
   أ. يمضي المدربون أسبوعاً واحداً في المدرسة لمساعدة المعلمين بعيدًا عن أدوارهم كمدربين.
   ب. التحقق من فهم المعلمين لكامل عملية التدّخل منذ البداية.
   ج. يتميز نهج « المدرسة ككل» أنه يضمن عدم وجود أي شك أو تخوف بسبب اختيار معلم ما دون غيره للتدّخل.

٢. لتحسين محتوى المنهج:
   أ. يجب ألا يتجاوز التدريب الأولي للمدربين ثلاثة أسابيع مع التركيز على مهارات التدريب، وكذلك التدريب على الرفاهية.
   ب. يتم تقسيم ما تبقى من دورة التدريب في بداية كل وحدة تدريبية.
   ج. بدء كل وحدة تدريبية بجلسة معلومات مدرسية كاملة للسماح بوضوح هدف الوحدة التدريبية وتوفير منتدى ليشارك فيه المعلمون .
   د. تقليل مقدار الدعم داخل الفصل إلى تمرين واحد محدد لكل دورة وزيادة الملاحظات (observations) إلى جلستين في كل دورة.
   ه. تقوية التفكير ودعم الحضور الذهني للمعلمين أثناء الدعم الفردي.
   و. تقديم نماذج أنشطة أخرى للمعلمين ليتم استخدامها في تدريباتهم.

ستحدد الدراسة كذلك النتائج الرئيسية التي أبلغت عن تكييف المنهجية و ستناقش البيانات التالية التي استرشدت بها في تطوير التدّخل.

- استعراض نتائج نطاق البحث،
- تطوير نظرية التغيير(theory of change) الخاصة بـ نموذج التدريب - الملاحظة - التأمل - الانخراط
- البيانات النوعية والكمية المستفادة من إثبات المفهوم (PoC)،
- ورشة عمل عن التكيف والتغييرات في المنهجية.

مع وجود عدد قليل من مقاييس النتائج التي تم التحقق من صحتها في مجال التعليم، خاصة بالنسبة لرفاهية المعلم والكفاءات الاجتماعية العاطفية للمعلم، أيضاً سيجري نموذج التدريب والملاحظة والتأمل والانخراط أبحاث إضافية لمناقشة تحديد مقاييس النتائج والعملية التي تجرى لضمان صلاحية وفعالية هذه الأدوات لقياس النتائج المفترضة.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

لقد تضمنت عملية البحث الحالية لنموذج التدريب - الملاحظة - التأمل - الانخراط (CORE) فترات من التفكير والتكييف قبل دراسة الفعالية النهائية. أسفرت العملية عن الدروس المستفادة ونقاط التأمل النقدي التالية والتي ستفيد ما يتبعها من أبحاث:

- تحديات واعتبارات البحث الأخلاقي في السياقات المتأثرة بالأزمات - سنحدد الدروس المستفادة من نموذج التدريب والملاحظة والتأمل والانخراط ليس فقط في مجال دراسات الفعالية بل في جميع أجندة أبحاث منظمة طفل الحرب هولندا (WCH) للتأكد من أن عملية البحث أخلاقية و محددة السياق.
- عملية المواءمة و التكييف لتطبيق التدّخل العام- لم يكن نموذج التدريب والملاحظة والتأمل والانخراط مصمماً ليناسب سياق وأوضاع دولة واحدة بعينها؛ بل مزيد من الدراسة سوف تحدد الخطوط العريضة للتعلّم من عمليات المواءمة و التكييف حسب السياق لضمان القبول والملائمة خاصة حول مواضيع الرفاهية والكفاءات الاجتماعية العاطفية.
- ركزت الأفكار النقدية على التوسع وكفاءة التكلفة - ستحدد الأبحاث المقبلة بعضاً من التفكير النقدي الذي تشارك فيه منظمة طفل الحرب هولندا (WCH) حول مسألة قدرة نموذج التدريب والمراقبة والتأمل والانخراط على التوسع وكفاءة التكلفة.

المراجع

Hardman ,Frank ,Jim Ackers ,Niki Abrishamian ,and Margo O'Sullivan" .2011 .Developing a systemic approach to teacher education in sub -Saharan Africa :emerging lessons from Kenya ,Tanzania and Uganda ".Compare: A Journal of Comparative and International Education 41 no669-683 :5 .

Hoglund ,Wendy ,L .G .Hoglund ,Kirsten E .Klingle ,and Naheed E .Hosan" .2015 .Classroom risks and resources :Teacher burnout ,classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools". Journal of School Psychology 53 no.357–337 :5 .

Jennings ,Patricia A .and Mark T .Greenberg" .2009 .The Prosocial Classroom :Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes ".Review of Educational Research79 ,no:1 . .525–491

McLean ,Leigh ,and Carol McDonald Connor" .2015 .Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers :Relations to Classroom Quality and Student Achievement ".Child Development 86 no.954–945 :3 .

Schwartz ,Kate ,Elise Cappella ,and Lawrence Aber" .2019 .Teachers 'Lives in Context :A Framework for Understanding Barriers to High-Quality Teaching Within Resource Deprived Settings ".Journal of Research on Educational Effectiveness 12 no.190–160 :1 .

Wolf ,Sharon ,Lawrence Aber ,Jere R .Behrman ,and Edward Tsinigo" .2019 .Experimental Impacts of the "Quality Preschool for Ghana "Interventions on Teacher Professional Well -being ,Classroom Quality ,and Children's School Readiness ".Journal of Research on Educational Effectiveness 12 no.37–10 :1 .

Wolf ,Sharon ,Catalina Torrente ,Marissa McCoy ,Damira Rasheed ,and Lawrence Aber" .2015 .Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo ".Comparative Education Review59 no.742–717 :4 .

١,٩ معلمو اللاجئين في لبنان: تحديات إدارة التوقعات المهنية مع المهارات الشخصية

المنظمة	جامعة هارفارد
المؤلف	اليزابيث اديلمان
الموقع	لبنان
ملف تعريف المعلم	معلمون لاجئون
المواضيع	رفاهية المعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

يعتبر المعلمون محورًا أساسيًا في مناطق النزاعات والنزوح، لإمكانية أن يكون التعليم وقائيًا ومنتجًا، بدلًا من المساهمة في الضرر المستمر. بالإضافة إلى تقديم المحتوى الأكاديمي، يجب على المعلمين ضمان بيئة تعلّم آمنة، ودعم احتياجات الأطفال العاطفية، وتشجيع التماسك الاجتماعي، وإرساء أساسات السلام والاستقرار. التوقعات والآمال المعقودة على معلمي اللاجئين كبيرة. ومع ذلك، في أغلب الأحيان، فإن المعلمين الذين يعلمون اللاجئين هم أنفسهم من اللاجئين. وغالبًا ما يواجه هؤلاء المعلمون نفس الظروف الشاقة التي يواجهها طلابهم، بما في ذلك الإجهاد الاقتصادي والضغط العاطفي والخوف المستمر من مستقبلٍ مجهول.

تتناول دراسات قليلة العلاقة بين الخبرات الشخصية والمهنية لمعلمي اللاجئين وكيف يمكن للتوترات بين هذه الهويات أن تؤثر على عمل المعلمين و رفاههم. يتطلع هذا البحث إلى بناء فهم أعمق لكيفية تأثير المعلم بصفته معلماً على تجربته بصفته لاجئًا، وعلى العكس من ذلك، كيف تؤثر تجربة كونك لاجئًا على دورك كمعلم. تشير نتائج هذا البحث إلى الحاجة إلى إعادة التفكير في أنواع الدعم والتدريب المقدم لمعلمي اللاجئين من أجل ضمان النجاح داخل الفصل الدراسي.

لمحة عامة موجزة

تم إجراء هذا البحث في لبنان ويركز على معلمي اللاجئين السوريين الذين يقومون بتعليم الطلاب اللاجئين السوريين في المدارس غير الرسمية. يستضيف لبنان أكبر عدد من اللاجئين الأفراد في جميع أنحاء العالم. يعيش حوالي ١ مليون سوري و ٤٥٠,٠٠٠ فلسطيني داخل لبنان، ويعادل مجموعهم ربع السكان اللبنانيين. إن وضع اللاجئين في لبنان معقد بشكل خاص لأن حكومة لبنان لم توقع على اتفاقية ١٩٥١ الخاصة بوضع اللاجئين كما أنها لا تعتبر نفسها دولة لجوء. يعتبر التعليم في لبنان، مهنة «محمية»، وهذا يعني من الناحية القانونية، أن المواطنين اللبنانيين هم فقط المؤهلون للتعليم في المدارس المعتمدة من قِبل وزارة التربية والتعليم العالي (MEHE). معلمو اللاجئين من السوريين الذين يأملون في الاستمرار في مزاولة مهنتهم بإمكانهم العمل فقط في المدارس غير المعترف بها من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، والمشار إليها في هذا البحث باسم المدارس غير الرسمية.

يستمد هذا التحليل بياناته من مقابلات أجريت مع ٤٢ معلماً من معلمين لاجئين في أربع مدارس غير رسمية و١١٦ عمليات ملاحظات ورصد في المدارس والفصول الدراسية. وقد تم اختيار المدارس على أساس الموقع الجغرافي والهيكل التعليمي. تقع ثلاث مدارس في ريف البقاع، حيث يقيم غالبية اللاجئين السوريين في لبنان. وتقع مدرسة واحدة في العاصمة اللبنانية بيروت، والتي تستضيف ثاني أكبر عدد من اللاجئين السوريين. اتبعت هذه المدارس غير الرسمية المنهج اللبناني باستخدام الكتب المدرسية اللبنانية، ودرّست نفس المواد الأساسية مثل المدارس الحكومية اللبنانية، وكان لديها مجموعة من الأهداف الأكاديمية المنظمة لكل مستوى دراسي يلزم على الطّلاب اجتيازه. تدار هذه المدارس من قبل منظمات غير حكومية ليس لها انتماء ديني أو طائفي.

متى أمكن، أتيحت الفرصة أمام كل معلم مهتم وراغب في المشاركة في الدراسة. قمت بملاحظة المعلمين أثناء قيامهم بالتدريس مرة أو مرتين قبل إجراء مقابلة مع أي منهم. أثناء الملاحظة الصفية، سجلت ملاحظات عن عدد الطلاب في الفصل الدراسي والبيئة الصفية المادية (physical environment)، المواد المتوفرة وأنشطة التعلم، إجراءات الفصل الروتينية، وتفاعلات الطلاب مع المعلمين أثناء الدرس. كان الهدف من هذه الملاحظات هو تطوير فهم الأساليب التربوية للمعلم، والعادات الاجتماعية والتعليمية داخل الفصل الدراسي، وملاحظة كيفية تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ومع المعلم. غالبًا ما أشرتُ إلى بعض اللحظات و المواقف الناشئة عن هذه الملاحظات أثناء المقابلات للمساعدة في تحديد موقع الأسئلة واستنباط تأملات من المعلمين. وفي الكثير من الأحيان يشعر المعلمون براحة أكبر في التحديث معي بعد أن أمضيت وقتًا في فصولهم الدراسية لأنهم يعلمون أنني لاحظت الإشكالات التي

تحيط بعملهم. بالإضافة إلى ذلك، أتاحت هذه الملاحظات فرصة للتفاعل عدة مرات بشكل غير رسمي. أجريتُ مقابلات شبه منظمة مع المشاركين دامت مدتها ساعة واحدة تقريبًا وركّزت على فهم المعلمين لدورهم كمعلمين يدعمون الطلاب اللاجئين وتجربتهم كلاجئين في لبنان. تم تسجيل المقابلات بالصوت وكتابتها وترجمتها إذا استدعى الأمر. كما كتبتُ مذكرات تفصيلية بعد كل مقابلة، مشيرةً إلى المواضيع والأنماط الرئيسية التي نشأت في كل مقابلة وكذلك أي نتائج متباينة. من هذه المذكرات، قمت بتطوير مجموعة من الرموز لتحليل البيانات. و لتطوير هذه الرموز، استندت أيضًا إلى نتائج دراسة تجريبية سابقة و استرشدت بالدراسات النظرية حول هوية المعلم. تضمنت المجموعة النهائية من الرموز المستخدمة في هذا التحليل رموزًا مثل «الرحلة الشخصية»، و «الهوية المهنية»، و «تصوّر المستقبل». كما قمت بتشفير نصوص المقابلة والملاحظات الميدانية باستخدام برنامج التحليل النوعي للبيانات Atlas.ti. وفي محاولة لضمان الاتساق الداخلي فيما يتعلق بالرموز، قمت بعملية الترميز بالتزامن مع شريك البحث الذي قام أجرى نفس الرموز. في الحالات التي اختلفت فيها الرموز ناقشنا هذه التناقضات وقمنا بحلها معًا. بالإضافة إلى ذلك و باستخدام بيانات ملاحظة الفصول الدراسية، قمت بإنشاء ملفات تعريف مدرسية مدونةً فيها الأنماط المتعلقة بتفاعلات الطلاب مع المعلمين، وبيئة الفصول الدراسية، والمناهج التربوية الشائعة.

الأدلة والنتائج

يُظهر هذا التحليل معاناة معلمي اللاجئين لتحقيق التوازن بين الالتزامات المتعلقة بتعليم اللاجئين وواقع المعيشة كلاجئ. وقد رحب المعلمون بفرصة استعادة الهوية المهنية من خلال التعليم. ورأوا أنفسهم يضطلعون بدور أساسي في إعادة بناء حياة طلابهم اللاجئين من خلال دعم الطلاب للتعلّم والنمو والحلم بمستقبل أفضل. وفرّت هذه المسؤولية إحساسًا بالهدف والإنجاز الذي حفزهم على الاستمرار في أدوارهم كمعلمين، بغض النظر عن التحديات المستمرة التي يواجهونها في فصولهم الدراسية. كما رأى المعلمون أن جهودهم وسيلة ملموسة لمساعدة مجتمعهم وشعروا بارتفاع معنوياتهم من خلال فرصة تقديم الرعاية والدعم لطلابهم.

ومع ذلك، عانى المعلمون في حياتهم الشخصية من فقدان الأمل والإرهاق النفسي وارتفاع مستويات التوتر. كما شعر المعلمون بالعجز عن تجاوز الحواجز الاجتماعية، الاقتصادية، والسياسية المحيطة بهم في لبنان. و بصفتهم لاجئين، واجه هؤلاء المعلمين تحديات مستعصية في انشغالهم بمحاولة إعادة تأسيس حياتهم الخاصة، والعناية باحتياجاتهم النفسية الاجتماعية، وتطوير رؤيتهم الخاصة للمستقبل. تسببت هذه التحديات في جعل العمل الشاق المبذول في التعليم أكثر صعوبة، خاصة إذا طال أمد الصراع وبدا الاستقرار حلماً بعيد المنال.

يشير هذا البحث إلى ضرورة تزويد المعلمين العاملين في البيئات المتأثرة بالنزاع بفرص داخل مدارسهم لبناء مجتمع من الزملاء للمساعدة في تخفيف الإجهاد النفسي الذي يعاني منه المعلمون. بالإضافة إلى ذلك، تدعو الحاجة لدمج آليات في هيكل المدرسة ومن شأنها أن تسمح للمعلمين بالتعامل بشكل تعاوني مع التحديات الصعبة الموجودة في فصولهم الدراسية. يجب أيضًا تزويد المعلمين بخدمات الدعم النفسي والتدريب فيما يتعلق بأفضل السبل لمساعدة طلابهم على التعافي الاجتماعي والعاطفي. وأخيرًا، كان الاستقرار المالي أحد المصادر المسببة للتوتر والقلق لدى جميع معلمي اللاجئين. يعد ضمان حصول المعلمين على راتب لقاء جهودهم والواقع المالي لموقعهم الحالي خطوة ضرورية لدعم وإضفاء الشرعية على عمل هؤلاء المهنيين.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

رغم أن البحث النوعي -باعتباره منهجا للبحث- يسمح بفهم أعمق لظاهرة معينة، فيستحيل استخلاص تعميمات شاملة من نتائجه. يعكس البحث الموثق هنا تجربة مجموعة منتقاة من معلمين سوريين لاجئين يعملون في لبنان. حيث يرتبط تفكيرهم مباشرة بالظروف التي يواجهونها، والتي قد تختلف كلياً عن ظروف المعلمين اللاجئين العاملين في بلدان أخرى أو حتى في محيط آخر داخل لبنان. فيجب أن يُنظر إلى هذا البحث على أنه مجرد نقطة انطلاق لتوثيق العلاقة بين التجارب الشخصية والمهنية للمعلمين اللاجئين. وقد يساعد توسيع هذا البحث -ليشمل دراسة طولية (longitudinal) لتجارب المعلمين السوريين اللاجئين العاملين في مواقع أخرى في كافة أنحاء لبنان- على تقديم دليل إضافي على مدى تعقيد العلاقة الشخصية-المهنية، كما يتيح إلقاء نظرة ثاقبة على كيفيّة تغيّر وتشكّل هذه العلاقات بمرور الوقت. كما سيساعد توسيع هذا العمل ليشمل بلداناً وأماكن أخرى على توفير فهم أكبر لـ لأشكال الدعم المختلفة التي يحتاجُها المعلمون اللاجئون لضمان رفاهم المهني والشخصي. على الرغم من أن فهم تجارب أي معلم لاجئ من شأنه أن يوفر رؤية مفيدة، فإن أحد الأساليب لتوسيع هذا البحث تحديدًا هو النظر في المعلمين السوريين اللاجئين في أماكن أخرى غير البلد المضيف. على سبيل المثال، كيف ينتفع اللاجئ السوري في تركيا، أو الأردن، أو ألمانيا من تجربته لاجئاً ومعلماً في آن واحد؟ وذلك بالنظر إلى السياقات الاجتماعية والسياسية المختلفة، كيف لهذه المفاهيم أن تتباعد وتتقارب وما الذي قد تكشفه لنا عن أشكال الدعم التي يحتاجها المعلمون على نطاق أوسع وما الذي يبدو أنه سياقي بشكل خاص (لسياق معين)؟

المراجع

Adelman ,E .(2019) .When the personal becomes the professional :Exploring the lived experiences of Syrian refugee educators .Journal on Education in Emergencies .94-122 ,(1) 5 https//:doi.org/10.33682/dkey.2388-

روابط ذات صلة

- داخل مدارس اللاجئين السوريين: معاناة المعلمون لخلق ظروف للتعلم
- داخل مدارس اللاجئين السوريين: في بحثهم عن وجهةما، يواجه المعلمون خيارات صعبة

موظفو التعليم في المجلس النرويجي للاجئين يدعمون الطلاب في فصل دراسي في سوريا. حلب، سوريا. طارق منديلي، المجلس الناروجي للاجئين© ٢٠٢٠

٢: دراسات حالة حول إدارة المعلم

٢,١ تحديات الرواتب المنصفة لمعلّمي المجتمع المحلّي في المناطق المتضررة من النزاع في ميانمار

المنظمة	التعليم المستدام للسكان الأصليين في الأرياف (RISE)
المؤلف	إي إي فيو (كريستال وايت)؛ كاثرين جونستون؛ أندريا كوستا
الموقع	ميانمار
ملف تعريف المعلم	معلمو المجتمع المحلي في ميانمار
المواضيع	إدارة المعلّمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

يتقاضى معلمو المجتمع المحلي في ميانمار إكراميات مجحفة للغاية. حيث لم تعترف بهم وزارة التعليم في ميانمار، لكنهم يجدون دعماً من مقدمي التعليم المحليين الذين يعتمدون بشدة على تمويل المانحين. في كل عام، تتذبذب مستويات التمويل مسببة ضغوطًا على أنظمة التعليم الخاصة بالسكان الأصليين. وهذا يعني أن المقدمين المحليين للتعليم يكافحون من أجل توفير حتى الراتب الأساسي لمعلميهم. حتى أن مبالغ الرواتب أقل بكثير من الأجر الأساسي.

في أوائل عام ٢٠٢١ كُلِّفت منظمة التعليم المستدام للسكان الأصليين في الأرياف- رايز (RISE) بإجراء بحث لاستكشاف تحديات وفرص خلق نظام دفع رواتب أكثر استدامة وإنصافًا لمعلمي المجتمع. أقر البحث وكرّم جميع المعلمين المجتمعيين في ميانمار، ووجد أن المبالغ المدفوعة لهم لم تتبع التوجيهات العالمية والممارسات الجيدة من أجل التعويض العادل للمعلمين في سياقات النزاعات والتعافي.

غالبا ما يوفر معلمو المجتمع المحلي التعليم لأطفال ميانمار-المعرضين للخطر خلال فترات الصراع والأزمات- بتضحيات منهم بالرغم مما يحدق بهم من خطر شخصي كبير. وقد أدّى الانقلاب وعودة الحكم العسكري في ميانمار إلى إبراز الدور الحاسم لمعلمي المجتمع المحلّي في توفير التعليم أثناء فترات الصراع والأزمات. حيث أصبح لمعلّمي المجتمع مرة أخرى أهمية في الاستجابة الإنسانية الفورية والتعافي بعد الأزمة.

يختلف معلمو المجتمع المحلّي عن معلمي حكومة ميانمار. فملفّهُم التعريفي وخبراتهم فريدة من نوعها. عادة ما يكون معلمي المجتمع المحلّي من الإناث -في أواخر العشرين من أعمارهن- وقد أكملن تعليمهن في المدرسة الثانوية ولديهن ست سنوات من الخبرة في التدريس. في حين أن معلمي حكومة ميانمار-وأغلبهنَّ إناث أيضًا- أكبر سناً (في أوائل الثلاثين من العمر) وأفضل تعليماً (درجة جامعية) ولديهنَّ سنة إضافية من الخبرة في التدريس.

يتم تعيين معلمي المجتمع من قبل المجتمع المحلّي. و تجدر الإشارة إلى أن معلّمي المجتمع المحلّي يتشاركون نفس اللغة والثقافة العرقية المحلية مع الأطفال الذين يدرسونهم، وبالتالي فمن المرجح أن يتكلموا اللغة الأم للطلاب في تدريسهم داخل الفصول الدراسية. وهذا يعني أيضًا أن معلمي المجتمع من المرجح أن يكونوا حاضرين بشكل أكبر في الفصل مقارنة بنظرائهم من المعلمين الحكوميين، كما يتمتعون برضا وظيفي تام ويخططون للاستمرار في وظيفتهم التدريسية لمدة عام على الأقل.

غالبًا ما تكون مستويات ثقة المعلم المجتمعي منخفضة. لأن لديهم على الأرجح فرص تطوير مهني محدودة ويواجهون ظروفا تعليمية صعبة للغاية. ويفتقدون عادةً للإيمان بمحتوى الموضوع الدراسي، و لإدارة الفصل الدراسي بتطبيق الانضباط الإيجابي، كتابة خطط للدروس، وضع أسئلة للتحقق من فهم الطلاب، والاستغلال الفعّال للعمل الجماعي. و في نفس الوقت، من المتوقع أن يُدرِّسوا فصولا دراسية متعددة الأعمار، كما ويواجهون تحديًا بسبب نقص المعرفة بالموضوع، وعدم كفاية مواد التعليم والتعلّم، وكذلك تعليم الطلاب ذوي القدرات التعليمية المختلفة.

نظرًا لرواتب معلمي المجتمع المحلّي المنخفضة جدًا، فإن نسبة كبيرة (٤٠٪) منهم لديهم وظيفة ثانية لإعالة أنفسهم وأسرهم. وقد أوصى البحث باتباع نهج تدريجي لحل المشكلة. وشمل ذلك وضع تدابير مؤقتة لإنشاء نظام أنصاف لدفع الرواتب، ودعوة الجهات الإنمائية والإنسانية إلى التعاون مع مقدمي التعليم من السكان الأصليين لتطوير معايير ملائمة تلبي الاحتياجات اليومية لمعلمي المجتمع المحلّي. وأبرزت أن نظام دفع كهذا ينبغي أن يمهد الطريق للاعتراف بمعلمي المجتمع وإدماجهم ضمن نظام تعليمي وطني بعد استعادة الحكومة الشرعية في ميانمار.

لمحة عامة موجزة

استند البحث إلى اهتمامات مقدمي التعليم والشركاء في التنمية من السكان الأصليين/المحليين. و كانت كالتالي:

لماذا يعتبر نظام دفع رواتب مستدام ومنصف لمعلمي المجتمعات المحليّة أمرا مهمًا ومطلوبًا في ميانمار؟
هذه المسألة تناولت:

- تدفق التمويل إلى مقدمي التعليم من السكان الأصليين،
- تأثيرات كوفيد-١٩ على مصادر التمويل
- وجود معضلات لربط الصلة بين العمل الإنساني والتنمية في ظل الأزمات الهشّة طويلة الأمد.

ماهي تحديات وفرص تطوير نظام دفع رواتب مستدام ومنصف لمعلمي المجتمع المحلّي مستقبلًا؟
تناول البحث:

- التحدي الذي يواجهه مقدمو التعليم من السكان الأصليين في إشراك المنظمات العرقية المسلحة (EAOs) في مناطقهم مع وزارة التعليم لوضع رؤية طويلة الأجل لرواتب معلّمي المجتمع المحلّي،
- الفرص التي يمكن لشركاء التنمية استكشافها من خلال الظروف التي يقدمون بموجبها دعمًا لميزانية حكومة ميانمار
- استعداد شركاء التنمية لدعم رواتب معلّمي المجتمع المحلّي في غضون ذلك.

ما هي العوامل التي يجب مراعاتها لتطوير معايير رواتب منصفة لمعلمي المجتمع المحلّي؟
استعرض البحث:

- الرؤية طويلة المدى لمقدمي الخدمات من السكان الأصليين تجاه تمويل أنظمتهم،
- ترتيبات المنظمات العرقية المسلحة (EAO) لتمويل المدارس،
- الاعتراف بالتعليم المسبق (RPL) وسبل الحصول على الاعتماد لمعلمّي المجتمع المحلّي
- الخيارات الحقيقية لتمويل معلمي المجتمع المحلّي.

ما هي الإجراءات الرئيسية التي يجب اتخاذها لتأمين دعم المتبرّعين الدوليين لرواتب معلّمي المجتمع المحلّي؟
هذه المسألة تناولت:

- جدوى قيام مقدمي الخدمات من السكان الأصليين بوضع استراتيجية استدامة لدفع رواتب معلمي المجتمع في ضوء السياق الحالي لخيارات التمويل المحدودة ومخاوف المتبرّعين من زيادة الاتكال على المساعدات وإمكانية تحويلها إلى غير مسارها الأصلي.

فحص البحث في البداية البيانات الموجودة من منظمة التعليم المستدام للسكان الأصليين في الأرياف- رايز (RISE) لبناء ملف تعريف لمعلمي المجتمع المحلّي في ميانمار. تم إجراء مجموعات نقاش مركّزة (FGDs) ومقابلات مع مقدمي المعلومات الرئيسيين (KIIs) مع أعضاء منظمة رايز RISE، والمنظمات غير الحكومية في قطاع التعليم في حالات الطوارئ (EiE)، وأعضاء المنظمات غير الحكومية في مجموعة التعليم العرقي في الدول والأقاليم (EESR)، وشركاء التنمية، وذلك لسماع رأيهم وتبادل وجهات النظر حول موضوع البحث. كما أجرينا ورش عمل للتحقق من أن نتائج البحث والتوصيات المستجدة كانت صائبة وتتماشى مع احتياجات منظمة رايز RISE وجدول أعمالها في مجال استقطاب الدعم.

الأدلة والنتائج

يجب أن تراعي جداول الأجور ما يلي: ١) تكلفة المعيشة / توفير أجر معيشي، ٢) جداول الرواتب الحكومية الحالية، ٣) مؤهلات المعلمين و/ أو سنوات الخبرة. ووجد البحث أن المبالغ المدفوعة لمعلمي المجتمع المحلّي لا تلتزم بهذه المعايير. إذ يتقاضى معلمو المجتمع المحلّي رواتب أقل من الحد الأدنى للأجور. وبعضهم يتقاضى أقل من ثلث ما يتقاضاه معلمو المدارس الابتدائية الحكومية.

هناك ضغط هائل على نظام دفع رواتب معلم المجتمع المحلّي. لا يمتلك مقدمو التعليم من السكان الأصليين موارد مالية كافية ، ويشعر شركاء التنمية بالقلق بشأن دفع رواتب المعلمين عندما يحيط عدم اليقين باستمرارية التمويل. تضاءلت التحويلات ومصادر التمويل المحلي الأخرى ، التي تدعم خدمات التعليم المجتمعية، حيث دمر فيروس كورونا هجرة العمالة المحلية والإقليمية. وذلك إلى جانب الأزمة الاقتصادية الجارية في جميع أنحاء البلاد، ما يعني أن هناك القليل من مصادر التمويل المجدية لدعم رواتب منصفة لمعلمي المجتمع المحلّي.

ولكن ثمة أمل. حيث توجد أمثلة على ما هو ممكن. في ميانمار، بذل القطاع الإنساني جهودًا جديرة بالثناء لتنظيم معايير رواتب المعلّمين غير الحكوميين في ولايتي راخين وكاشين (Kachin ,Rakhine). وقد شكّل ذلك سابقة مهمة قد تكون دليلًا للالتزامات المستقبلية لشركاء التنمية.

في ولاية راخين، شملت جهود التنسيق: التوفيق التدريجي بين رواتب المعلمين المتطوعين ومعايير رواتب وزارة التعليم في مخيمات النازحين (IDP) والمجتمعات المحليّة المضيفة. في عما ٢٠١٣/٢٠١٤، استجابت وزارة التربية والتعليم في ميانمار لتغيّب المعلمين في مخيمات النازحين والمجتمعات المحليّة المضيفة من خلال توظيف المعلمين المتطوعين الذين عملوا سابقًا عند شركاء قطاع التعليم في حالات الطوارئ (EiE)، وكذلك دفع رواتبهم. وعلى الرغم من ترحيب شركاء قطاع التعليم في حالات الطوارئ بهذا، فقد حدثت توترات و أثيرت مخاوف بين المعلمين المتطوعين بسبب التناقض بين رواتب وزارة التعليم ورواتب قطاع التعليم في حالات الطوارئ. ونتيجة لذلك، وافق قطاع التعليم في حالات الطوارئ (EiE) على رواتب المعلمين المتطوعين الموحدة التي تتوافق تدريجياً مع معايير الرواتب في وزارة التعليم. بحلول سبتمبر ٢٠١٩، تم تحقيق التكافؤ بين رواتب قطاعي وزارة التعليم وقطاع التعليم في حالات الطوارئ (EiE).

قام شركاء قطاع التعليم في حالات الطوارئ في ولاية كاشين بالتعاون على إنشاء جدول معياري لرواتب معلمي المجتمع المحلّي بسبب عدم التكافؤ بين رواتب المعلمين المدفوعة من وزارة التعليم ورواتب شركاء قطاع التعليم في حالات الطوارئ، وبسبب الرغبة في مساندة معلمي المجتمع المحلّي والخدمات التعليمية في البلدات والمناطق النائية المتضررة من النزاع. ولهذا الغرض، قام قطاع التعليم في حالات الطوارئ بالتشاور على نطاق واسع لإعداد مسودة جدول الرواتب الذي يأخذ في الاعتبار معدلات الحوافز، المشقة/ الموقع البعيد، تكلفة المعيشة / أجور المعيشة، ومستويات رواتب المعلمين التي تدفعها الجهات الحكومية وغير الحكومية.

كما وجد البحث أن هناك حاجة إلى مزيد من التنسيق بين الجهات الفاعلة الإنسانية والإنمائية في ميانمار. وقدم إرشادات حول كيفية وضع المعايير وتنظيمها، وأشار إلى فائدة الصناديق الائتمانية متعددة المتبرّعين (MDTFs) وتنظيم التمويل المُجمّع لدعم الرواتب المنصفة لمعلمي المجتمع المحلّي. يعتبر الصندوق الائتماني لإعادة إعمار أفغانستان (ARTF) مثالاً رائعا للصندوق الائتماني متعدد المتبرعين. فقد قام بجمع تمويل المساعدات من ٢٧ متبرّعًا وسمح بدفع النفقات الدوريّة، مثل رواتب المعلمين. وكان ذلك أمرًا بالغ الأهمية في دعم الجهود الرامية لإعادة بناء نظم تقديم الخدمات، وإحدى نقاط القوة الرئيسية لنهج الصندوق الائتماني لإعادة إعمار أفغانستان (ARTF) في دعم الحكومة الانتقالية.

فيما يتعلق بميانمار، توجد آليات تنسيق يمكن استخدامها لتنظيم رواتب معلمي المجتمع المحلّي، بل أهم من ذلك، لتمويلها. يعد منتدى التعليم العرقي في الدول والأقاليم (EESR) منصة تنسيق للمنظمات غير الحكومية الدولية والجهات المتبرّعة ومقدمي التعليم من السكان المحليين، وتعمل على دعم التعليم في المناطق المتأثرة بالصراع العرقي في البلاد. أنشأت مجموعة التعليم العرقي في الدول والأقاليم (EESR) فريق عمل لدعم المعلمين (TSTF). تتضمن إستراتيجية هذا الفريق في تطوير وتحقيق معايير عامّة للرواتب، ودعم مقدمي التعليم من السكان المحليين لوضع خطة دعم مستدام للمعلّمين، ودعوة المتبرّعين الدوليين لمواصلة دعمهم لرواتب معلّمي المجتمع المحلّي بطريقة منسّقة ومستدامة. في الوقت نفسه، جمعت الجهات المتبرّعة التمويل لدعم اتحاد التعليم في ميانمار (MEC) -الذي تم تأسيسه لدعم أنظمة التعليم التكميلي، بما في ذلك أنظمة السكان المحليين للتعليم- في جميع أنحاء البلاد.

تم اتخاذ هذه الخطوات الأولية التدريجية: توثيق الصلة مع عمل مجموعة التعليم في حالات الطوارئ في تنسيق الرواتب داخل محيط الأشخاص النازحين وتشكيل فريق عمل دعم المعلمين (TSTF) بالإضافة لتشكيل استراتيجياته. إجراءات أولية متواضعة ولكنها ذات أهميّة.

يعتبر حل مسألة راتب معلم المجتمع على المدى القصير أمرًا بالغ الأهمية. وسيُمكّن مقدمي التعليم من السكان الأصليين/المحليين من تلبية الاحتياجات التعليمية الفورية لأطفال ميانمار المعرضين للخطر خلال الفترة الحالية للصراع وعدم الاستقرار. كما سيمكّنهم من مواصلة التفاوض من أجل الاعتراف بأنظمة التعليم والمدارس الخاصة بالسكان الأصليين عند استعادة الحكومة الشرعية في ميانمار. وهو بمثابة ضرورة حتمية إنْ لم تُضيَّع ١٠ سنوات من التقدّم نحو التعليم الجامع (الشامل للجميع) وسلام وديمقراطية في ميانمار بسبب تصرفات جيش ميانمار.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

تم إجراء البحث تزامنا مع انكشاف الأحداث المتعلقة بالانقلاب العسكري الذي أطاح بالحكومة الشرعية في ميانمار. أدى ذلك إلى تغيير طبيعة البحث الذي سعى بداية إلى إشراك حكومة ميانمار في تحديد طريق مشترك للمضي قدمًا. وذلك يعني استحالة عقد مقابلات معمّقة (KIIs) مع سلطات وزارة التعليم الذين كانوا من أصحاب الشأن الرئيسيين في البحث. وبالتالي، لم تُقدِّم توصيات خاصة بإجراءات وزارة التعليم مباشرةً.

علاوة على ذلك، فقد استحالت زيارة ميانمار خلال فترة البحث بسبب قيود السفر الناتجة عن تفشي فيروس كورونا والوضع الأمني المتطور بالبلاد. مما أدى إلى الاعتماد على تطبيق زووم Zoom في عقد مجموعات النقاش المركّزة (FGDs) ومقابلات مقدمي المعلومات الرئيسيين (KII) مع أعضاء منظمة التعليم المستدام للسكان الأصليين في الأرياف (RISE). رغم مشاركة مقدمي المعلومات بشكل كامل في العملية، فقد أدت مشاكل الاتصال الرقمي في بعض الأحيان إلى تعطّل المناقشات. وقد تفاقمت هذه الظاهرة بسبب عمليات التعطيل الدوري للإنترنت من طرف النظام العسكري. بناءا على ذلك، فقد حوفِظ على درجة عالية من المرونة طوال فترة البحث تأمينا للمناقشات الجماعية المركّزة، ومقابلات مقدمي المعلومات الرئيسيين، وورش العمل مع أصحاب الشأن الرئيسيين الذين التزموا رغم الظرف الصّعب بالمساهمة في البحث حول هذه القضية المهمة.

معلم بوِلاية "شان" (Shan)© كابيرا ناميت (Kabira Namit)

٢,٢ ما هي الاستراتيجيات الواعدة لإدارة معلمي المستوى الابتدائي في مناطق إيواء اللاجئين في كينيا وما هي المجالات المحتملة التّي تتطلب مزيدا من التطوير؟

المنظمة	صندوق تطوير التعليم، والمعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع ليونيسكو (IIEP-UNESCO)
المؤلف	هيلين ويست (Helen West) وكاتيا هينز (Katja Hinz)
الموقع	كينيا
ملف تعريف المعلم	المعلمون اللاجئون والمعلمون الوطنيون العاملون مع الطلاب اللاجئين.
المواضيع	إدارة المعلّمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

النداء الوارد في «إعلان إنشيون» (Incheon Declaration) وإطار العمل لتنفيذ الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة هو: «ضمان تمكين المعلمين والتربويين، توظيفهم توظيفا ملائما، تدريبهم جيدًا، تأهيلهم مهنيًا، وتحفيزهم ودعمهم من خلال أنظمة ذات كفاءة وفاعلية عالية والتي توفّر لهم الموارد اللازمة.» (UNESCO, 2016).

ومع ذلك، توجد مجموعة تحديات -في البلدان المضيفة للاجئين مثل توركانا وغاريسا (Garissa ,Turkana) في كينيا- تتعلق بتوظيف المعلمين وتطويرهم مهنيا و استبقائهم. غالبية المعلمين في مدارس مخيمات اللاجئين هم من اللاجئين ولا يملكون المؤهلات الرسمية الضرورية للتعليم. وما يزيد الطين بلّة في هذا التحدي هو ارتفاع معدل تغيير الموظفين. الذي يؤدي إلى صعوبات عملية وتجهيزية في تزويد المعلمين بفرص تطوير مهني مناسبة. كما يمثل استبقاء المعلمين ذوي الخبرة تحديًا مستمرًا. فقد يعود المعلمون اللاجئون إلى بلدهم الأم أو قد يحصلون على عمل في قطاعات أخرى، في حين يبحث المعلمون الكينيون غالبًا عن وظائف في المقاطعات الآمنه والأقرب إلى المراكز الحضرية.

سيحلل هذا البحث العوائق ويحدد الممارسات السليمة حول إدارة المعلمين في مناطق إيواء للاجئين في كينيا بغية ارسال توصيات مجدية وعمليّة تدعم الظروف الحسنة لعمل المعلمين وقدراتهم التعليمية.

لمحة عامة موجزة

تعد الإدارة الفعّالة للمعلمين أساسًا لضمان جودة التعليم الشامل والمنصف لجميع الأطفال، بما فيه اللاجئون. ورغم ذلك فإن الكثير من البيانات المتاحة حول معلمي اللاجئين تقتصر على أعدادهم، المؤهلات والشهادات، والتعويضات. مع وضع ذلك في الاعتبار ، تهدف دراسة الحالة هذه إلى المساهمة في قاعدة أدلة إدارة المعلم. كما **سيُحلّل** البحث ملاءمة ممارسات إدارة المعلمين في مدارس المخيمات مع اللوائح والمعايير الوطنية لدعم الحلول المستدامة وفقا للمنهج الشامل لإطار استجابة اللاجئين، وإعلاني جيبوتي ونيروبي، الذين وقعت عليهما كينيا.

تشكّل دراسة الحالة الممولة من «دبي العطاء» جزءًا من دراسات دولية متعددة حول إدارة معلمي المرحلة الابتدائية داخل محيط الملاجئ في خمسة بلدان. تتمثل الأهداف البحثية لدراسة الحالة في كينيا في: أ) فهم التزامات كينيا الدولية والإقليمية والوطنية بإدماج اللاجئين في نظام التعليم الوطني وآثارها على إدارة المعلمين في أماكن مخيمات اللاجئين. ب) تحديد استراتيجيات واعدة لمزيد من التطوّر.

قام فريق البحث الأساسي ومسؤولي وزارة التعليم وشريك البحث «Research Plus» وبالتعاون مع المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR) بجمع البيانات على ثلاث مراحل باستخدام مزيج من المناهج التكرارية والتعاونية. في المرحلة الأولى، تم التوصل إلى فهم للمشهد من خلال استعراض مؤلفات واستراتيجيات، وإجراء مقابلات على الصعيد الوطني. وفي المرحلة الثانية، خضع ٨١١ معلمًا في المدارس الابتدائية لاستطلاع. أمّا المرحلة الثالثة فتضمنت مقابلات مع المنظمات المنفذّة على مستوى المنطقة والمخيم، والوكالات الحكومية على مستوى المقاطعة، ومع المعلمين من خلال مجموعات النقاش المركّزة.

دُعمت عملية البحث بهدف ضمان أن الأدلة الموجودة مناسبة ومفيدة، ويستخدمها المشاركون في إدارة شؤون المعلمين في أوساط اللاجئين. ولذلك أعاد فريق البحث ووكالات الأمم المتحدة صياغة المذكرة المفاهيمية الأولية للتأكد من أن الأدلة التي تم جمعها

ضرورية ومفيدة للاسترشاد بها في التخطيط المستقبلي. وطوال العملية، بذل فريق البحث جهودًا لتبادل الخطط ووسائل المقابلات والنتائج الأولية وتقارير المشاريع مع المشاركين مباشرة في إدارة المخيمات لتأكيد توافق البحث مع الهدف الرئيسي المتمثل في الإدماج. كما تمت استشارة ثلاثة من مسؤولي وزارة التعليم بانتظام وشاركوا مباشرة في العمل الميداني في «كاكوما»، واستعرضوا كذلك مشاريع لتعزيز تملك الحكومة لحلول مستدامة وضمان توافق تلك الحلول مع أولوياتها. و في الأخير، عُقدت ورشة عمل بعد كتابة مشروع النتائج لأكثر من ٣٠ صاحب شأن من ١٥ منظمة مشاركة في توفير التعليم في المخيمات لجمع توصيات عملية وقابلة للتنفيذ على المدى القصير والمتوسط والطويل.

الأدلة والنتائج

هناك أدلة على ممارسة واعدة من حيث حصول المعلمين اللاجئين غير المؤهلين على فرص لاكتساب مؤهلات تعليمية. غير أن الافتقار إلى التمويل الخارجي طويل الأجل أدى إلى تقليص الفرص وبروز مخاطر نقص عدد المعلمين اللاجئين الحاصلين على مؤهلات مستقبلًا.

فرص الحصول على مؤهلات مهنية في مجال التعليم الابتدائي، تنمية الطفولة المبكرة، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (SNE)

في السنوات الأخيرة، أتيحت للمعلمين اللاجئين غير المؤهلين الفرصة لتلقي تدريب أثناء الخدمة للحصول على شهادة لتعليم الصفوف الابتدائية أو شهادة في تنمية الطفولة المبكرة أو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (SNE) بالرغم من أنّها شهادات غير معترف بها من قبل اللجنة الوطنية لخدمة المعلمين. تم تقديم هذه الدورات عبر المؤسسات الكينية مثل جامعة ماسيندي موليرو (Masinde University Muliro) ومعهد كينيا للتربية المختصة (KISE). بالإضافة إلى تمكين المعلمين اللاجئين من التقدم والحصول على حوافز أعلى نتيجة تصنفهم كمعلمين مدربين ، وجدت المقابلات أن هذه المؤهلات أتاحت أيضًا فرصًا في بلدانهم الأصلية. ووردت أنباء عن اعتراف مناطق معيّنة في الصومال ببعض المؤهلات المذكورة. كذلك أشار اختصاصيو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة special needs في «داداب» إلى أن ٣٠ معلما لاجئا من أصل ٥٠ ممن تم تدريبهم قد عادوا إلى الصومال. تدعم هذه النتيجة الحلول الدائمة على النحو المبين في استراتيجية كينيا لدعم المجتمع المضيف وتمكين اللاجئين (SHARE) وإعلان جيبوتي.

النقص في التمويل المتوقّع وطويل المدى

أدى نقص التمويل للتدريبات طويلة الأمد إلى تعليق بعض الدورات. على سبيل المثال، يستغرق الحصول على مؤهل لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (SNE) عامًا أكاديميًا، علما أنّ المعلّمين يدرسون في فترة الإجازات. ولكن على الرغم من أن مذكرة التفاهم لا تزال سارية على ما يبدو، فلا يوجد حاليًا سوى أموال لدعم التدريبات قصيرة الأجل لمدة خمسة أيام تقريبًا.

أحد التفسيرات المحتملة لنقص الدعم المالي طويل الأجل والتي أثير نقاش حوله أثناء لقاءات أصحاب الشأن، هو أن هناك مفاهيم خاطئة لدى المتبرّعين بشأن دورهم بعد الإدماج. على الرغم من إعلان كينيا في المنتدى العالمي للاجئين سنة ٢٠١٩ أن مدى تنفيذ الإدماج يخضع للتمويل من قبل المجتمع الدولي، فقد ورد أن هناك سوء فهم كبير منتشر بين المتبرّعين بأن دعمهم المالي والتقني لا جدوى له في نظام تدير فيه الحكومة مدارس المخيمات. إضافة إلى ما قد ذكر، فالريبة والشك حول مستقبل المخيمات قد ساهما أيضًا في انخفاض التخطيط المالي طويل الأجل لمعلّمي المخيمات.

توصيات أولية

للانتقال من النظام الموازي الحالي نحو الإدماج وفقًا لإطار العمل الشامل للاستجابة للاجئين في كينيا لدعم المجتمع المضيف وتمكين اللاجئين خطة (SHARE) ، يجب تضمين مدارس المخيمات في إطار التطوير المهني للمعلمين، الذي تم تقديمه في سبتمبر ٢٠٢١ عبر جميع المدارس الحكومية. وإذا تعذّر ذلك، فيجب وضع برنامج تطوير مهني لمعلمي المخيمات ليتماشى مع النظام الحكومي قدر الإمكان.

لضمان تمويل ثابت ومتوقّع وكافٍ لمعلمي المخيمات، يجب أيضًا أن تكون هناك حملات لزيادة الوعي بين المتبرعين والمنظمات الأخرى بشأن دورهم المستمر في دعم الحلول الوطنية المستدامة وفقًا للاتفاق العالمي للاجئين في دعم المجتمع المضيف و تمكين اللاجئين - خطة «SHARE». ويشمل ذلك طلب تقديم الجهات المتبرعة لمساهمات منسقة تتماشى وأولويات الحكومة واستراتيجياتها.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

حدود دراسة الحالة لم تتعدّ مرحلة التّعليم الابتدائي. لذلك، لم نستطع فهم إدارة المعلمين في مرحلتي ما قبل الابتدائي أو الثانوي، حيث قد يواجه المعلمون تحديات أخرى فريدة.

أدى تأثير جائحة كوفيد-١٩ أيضًا إلى الحد من عدد المعلمين في المخيمات الذين تمكّن الباحثون من إجراء مقابلات معهم. كما لم يتمكن الفريق الميداني من الوصول إلى المخيمات بسبب إجراءات الحجر الصحي المعمول بها للحد من انتشار الكوفيد-١٩ بكاكوما وداداب (Dadaab ,Kakuma). و بالتّالي، أجرى الباحثون مقابلات مع المعلمين عبر الهاتف بدلاً من إجراء مناقشات جماعية مركزة وجهًا لوجه. في الوقت نفسه، أتاحت المقابلات الهاتفية إجراء المزيد من المناقشات المعمقة.

المراجع

Lutheran World Federation .(2015) .Rapid Assessment of Barriers to Education in Kakuma Refugee Camp with a focus on Access and Quality in Primary Education .p 8.https//:kenyadjibouti.lutheranworld.org/sites/default/files/documents/Barriers20%to20%Education20%in20%Kakuma20%Refugee20%Camp20%Assessment.0_pdf

UNESCO .(2016) .Education :2030 Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal :4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning .Paris :UNESCO .https//:unesdoc.unesco.org/ark/48223/:pf0000245656

UNHCR .(2021) .Education Data for Refugee Settings in Kenya .UNHCR

٢,٣ إعلان جيبوتي بشأن تعليم اللاجئين، العائدين، والمجتمعات المضيفة: الدروس المستفادة من استجابات السياسات العامّة للمؤسسات الإقليمية في شرق إفريقيا

المنظمة	الهيئة الحكومية الدّوليّة للتّنمية
المؤلف	الدكتورة كابيدا كاصا تسيغاي (Kebede Kassa Tsegaye)
الموقع	جيبوتي، إثيوبيا، كينيا، الصومال، السودان، جنوب السودان، وأوغندا
ملف تعريف المعلم	اللاجئون ومعلمو المجتمعات المحلية المضيفة
المواضيع	إدارة المعلّمين

المعلومات الأساسية والسياق

تؤثر المؤسسات الإقليمية تأثيراً بالغًا في تعزيز التعاون الإقليمي وتوفير منصات لوضع المعايير ودعم القضية. فضلاً عن ذلك فهي تساهم في تعبئة الموارد اللازمة لتنفيذ الالتزامات المتفق عليها. توضح هذه الورقة تجربة الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) في تنفيذ السياسات العامّة التي تستجيب للاحتياجات التعليمية للاجئين، العائدين إلى أوطانهم، وفي المجتمعات المحليّة المضيفة.

تستضيف الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) -التي تضم جيبوتي، إثيوبيا، كينيا، الصومال، السودان، جنوب السودان، وأوغندا- أكثر من ٤ ملايين لاجئ و٨ ملايين نازح حسب مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين لسنة ٢٠٢٢ (UNHCR). تعدّ أوغندا، إثيوبيا، السودان، وكينيا البلدان الرئيسية المضيفة للاجئين. وبالتالي تعمل الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) مع الدول الأعضاء والشركاء لتقديم حلول شاملة ومستدامة لأزمة اللاجئين في المنطقة.

حثت قمة رؤساء الدول والحكومات في الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) المنعقدة في مارس من سنة ٢٠١٧ بنيروبي الدول الأعضاء على «تعزيز التعليم والتدريب وتنمية مهارات للاجئين، وذلك بدعم من المجتمع الدولي، وذلك لتقليل اعتمادهم على المساعدة الإنسانية، وإعدادهم للعمل بأجر في المجتمعات المحلية المضيفة عند العودة» (IGAD، 2017). استجابة لذلك، اعتُمِد إعلان جيبوتي في ١٤ من ديسمبر سنة ٢٠١٧ بأوّل مؤتمر وزاري إقليمي للهيئة الحكومية الدولية للتنمية حول تعليم اللاجئين، العائدين إلى أوطانهم، والمجتمعات المحليّة المضيفة. يهدف الإعلان إلى توفير فرص للاجئين والنازحين ليحظوا بتعليم راقٍ مع التركيز على إدماج اللاجئين في أنظمة التعليم الوطنية.

الميزة النسبية للمؤسسات الإقليمية

يسترشد عمل «الهيئة الحكومية الدولية للتنمية» في التعليم عموما و تعليم اللاجئين خصوصا بتفويضها واسع النطاق في تسهيل التعاون على تعزيز التنمية الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، والثقافية بين الدول والأقاليم والولايات.

تشجع المعاهدة المنقحة والمنشأة للهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) لسنة ٢٠١٤ الدول الأعضاء على:

- اعتماد خطة إقليمية للتنمية المشتركة والاستفادة من الموارد البشرية من ناحية المعرفة، المهارات، الابتكار التكنولوجي وقدرات تنظيم وإدارة المشاريع؛
- تشجيع تنمية مهارات عدد كبير من الموظفين المدربين تدريباً جيداً في كافة القطاعات؛
- تشجيع برامج تبادل المعلومات التقنيّة والتبادل الطلابي بين الدول الأعضاء؛
- الحثّ على تطوير مراكز التميّز في الدول الأعضاء.

تعدّ الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) أمانة عامة مكلفة بتنسيق وتسهيل ومتابعة تنفيذ هذه الالتزامات.

أهمية تطوير أداء المعلمين في تنفيذ إعلان جيبوتي

تطوير أداء المعلمين جزء لا يتجزأ من إعلان جيبوتي. وتحث خطة العمل -المعتمدة مع الإعلان- الدول الأعضاء على:

- تقوية الأطر الإقليمية لتعزيز دمج المعلمين اللاجئين وتطويرهم مهنيا ومنحهم الشهادات في أنظمة التعليم الوطنية ودعم التكافؤ. وسيشمل ذلك:
- تيسير حصول المعلمين على اعتمادات وتصديقها عبر الحدود؛
- تحديد وتنفيذ أساليب المسار السريع للتدريب ومنح الشهادات؛
- مواءمة الأجور وشروط الخدمة تدريجيًا بين المجتمع المحلّي المضيف والمعلمين اللاجئين من حيث صلتهم بالخبرة والمؤهلات؛
- دعم التطوير المهني المستمر قبل الخدمة وأثناءها للمعلمين اللاجئين ومعلمي المجتمع المحلّي المضيف؛
- زيادة التكافؤ بين الجنسين وتحقيق تكافؤ فرص التقدم الوظيفي بين المعلمين. «الهيئة الحكومية الدولية للتنمية» (IGAD، 2017)

تحقيقا لهذه الغاية، شرعت الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) في سلسلة من المشاورات مع الشركاء الإنمائيين والمناصرة فيما بين الدول الأعضاء لتعميم تدريب المعلمين والارتقاء بالمستوى المهني. بعض مجالات التركيز على تطوير المعلمين تستهدف ما يلي:

- تقديم دورات تنشيطية في مهارات التعليم، إدارة الفصول الدراسية في المجتمعات متعددة الثقافات، مجتمعات اللاجئين، والمجتمعات المحلية المضيفة؛
- تيسير تدريب المعلمين اللاجئين في مجموعة من المواضيع؛
- شراء الكتب والمعدّات (مثل الحواسيب المحمولة والأجهزة اللوحية)
- تيسير زيارات المعلمين الموجهة لتبادل الخبرات إلى مدارس غير اللاجئين، وما إلى ذلك.

الجهود الجارية لتطوير أداء المعلمين في سياق إعلان جيبوتي

منذ اعتماد إعلان جيبوتي في ديسمبر ٢٠١٧، بذلت الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) جهودًا عديدة لتسهيل تطوير أداء المعلمين في مستوطنات اللاجئين. تشمل بعض هذه الجهود ما يلي:

التشاور المنتظم مع أصحاب الشأن

في مارس ٢٠١٨، عقدت الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) اجتماع تشاور غير رسمي مع الشركاء الأساسيين في إعلان جيبوتي في نيروبي، كينيا. ووافق الشركاء في هذا الاجتماع (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، الاتحاد الأوروبي، اليونيسكو، والهيئة الحكومية الدولية للتنمية، وغيرهم) على وضع مذكرة مفاهيمية[١٠] عن مسار العمل بشأن تنفيذ الإعلان. تبع ذلك اجتماع رسمي للشركاء وأصحاب الشأن في مايو ٢٠١٨ في أديس أبابا. تم تنقيح واعتماد المذكرة المفاهيمية لمسار العمل. وشددت المذكرة المفاهيمية على ما يلي:

من أجل تحسين جودة التعليم «والاستفادة القصوى من نتائج التعلّم» للاجئين، العائدين، والمجتمعات المحليّة المضيفة، يجب إيلاء اهتمام خاص لجودة التعليم. هذا هو أهم عامل يؤثر على التعلّم. سيحتاج هذا إلى التركيز على كيفية تدريب وتوظيف وتحفيز كل من المعلمين الوطنيين في المجتمعات المحليّة المضيفة والمعلمين اللاجئين، بالإضافة إلى إنشاء نهج مشترك للإشراف والمساءلة. (IGAD, 2018)

يتم التركيز بشكل خاص على ذلك في خطة عمل جيبوتي (IGAD, 2017)، بما في ذلك الحاجة إلى تسهيل اعتماد المعلمين من خلال التدريب السريع والتصديق؛ مواءمة الأجور وشروط الخدمة بين المجتمع المحلّي المضيف والمعلمين اللاجئين، وتطويرهم المهني المستمر أثناء الخدمة؛ والتأكد من أن الجنس ليس عائقا أمام توظيف المعلمين.

١٠ تعتبر المذكرة المفاهيمية لمسار العمل نوعًا من خارطة الطريق التي تحدد مجالات التدّخل ذات الأولوية. وتحدد ما يجب أن يحدث ومتى ومنْ قبل مَن، وذلك باعتبارها جزء من عملية تنفيذ إعلان جيبوتي.

بعثات استكشافية إلى مدارس اللاجئين في الدول الأعضاء للهيئة الحكومية الدولية للتنمية(IGAD)

وبغية الابتعاد عن وضع السياسات استنادا إلى البيانات الثانوية (استعراض مكتبي)، قررت الهيئة إيفاد بعثات تعليمية إلى مدارس مختارة للاجئين في الدول الأعضاء. وتم اختيار مستوطنات (مكان إقامة) اللاجئين والمدارس من قبل الحكومة المضيفة. وعادة ما تعرب الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) عن اعتزامها القيام بزيارات إلى مراكز التنسيق التابعة لها في وزارات خارجية الدول الأعضاء وكذلك في الوكالات الوطنية للاجئين ووزارات التعليم. نُفّذت الجولة الأولى من المهام بين فبراير ويونيو ٢٠١٩: (أ) في جيبوتي في فبراير ٢٠١٩ (Ali Addeh and Holl Hall)؛ في أوغندا في أبريل ٢٠١٩ (Bidibidi) ، وفي كينيا في يونيو (Kalobeyei/Kakuma). في جيبوتي، شملت الزيارة مدرستين ابتدائيتين، واحدة في كل ستوطنة/مكان الإقامة. في أوغندا، زار الفريق مدرستين ابتدائيتين ومدرستين ثانويتين. وفي كينيا، شملت الزيارات مدرستين ابتدائيتين، ومدرسة ثانوية، ومركزا للتعليم والتدريب التقني والمهني، جامعة ماسيندي موريرو توركانا ويست، ومركز تطوير المساعدة التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (special)، و مدرسة داخلية للبنات في مدينة «كاكوما» والتي تُدرّس أيضًا الطلاب اللاجئين. يشير تنوع المدارس -من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثالثة- إلى أن اللاجئين لديهم فرص كبيرة للوصول إلى التعليم على مستويات مختلفة.

كان للبعثات هدفان رئيسيان: (أ) إبداء ملاحظات عامة على بيئة التعليم والتعلّم في أماكن اللاجئين. و(ب) تحديد التحديات والفرص الرئيسية، بما في ذلك تلك المتعلقة بتطوير أداء المعلمين. كانت الدراسة أكثر استكشافية باستخدام مراقبة الوضع المادي للمدارس (physical situation)، مرافق الفصول الدراسية، والأوضاع الاجتماعية والطبيعية. واستُكمِل ذلك بمعلومات جُمِعت من مجموعات النقاش المركّزة، المقابلات غير المنظمة مع المعلمين والطلاب، مديري المدارس، ومسؤولي إدارة اللاجئين. على الرغم من أن المقارنة لم تكن الغرض الرئيسي من الدراسة، فقد لوحظت تحديات مشتركة في البلدان الثلاثة على النحو المبين أدناه.

قام بهذه المهمة المؤلف لدراسة الحالة هذه وكذلك طالبة ماجستير في التعليم من فنلندا كان يعمل مع الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) كمتدرب. ركّزت الطالبة دراستها على تطوير أداء المعلمين باعتباره جزء من بحثها في أطروحة الماجستير. فقامت بتحليل البيانات النوعية في «بيديبيدي» (Bidibidi)، أوغندا، وقدّمت ملخصًا لنتائجها في الاجتماع الخامس للخبراء المسؤولين عن التعليم في الهيئة الحكومية الدولية للتنمية IGAD ، الذي عقد في ٤-٦ يوليو ٢٠١٩، في أديس أبابا، إثيوبيا[١١]. وقد كانت النتائج مفيدة للغاية لاجتماع الخبراء لأنها جلبت معلومات نوعية جديدة لاستخدامها في وضع خطط استجابة وطنية محددة التكلفة[١٢] لإعلان جيبوتي.

كشفت المناقشة مع المعلمين والإداريين أن (أ) معظم المعلمين ملتزمون بتقديم بتعليم نوعي؛ (ب) يرون أن التركيز العالمي والإقليمي والوطني على تعليم اللاجئين والعائدين والمجتمعات المضيفة فرصًا مهمة لتحسين جودة التدريس من جهة، ومهاراتهم/كفاءاتهم الشخصية من جهة أخرى؛ (ج) يرغبون في تلّقي التدريب للارتقاء بمهاراتهم بما في ذلك تحسين معرفتهم بالمواد المحددة التي يدرسونها (لا سيما الكيمياء والفيزياء والرياضيات وعلم الأحياء)، وتحديث مهاراتهم التربوية وكذلك مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ (د) يواجهون تحديات تتعلق بالوقت وعبء العمل بسبب تبديل الموظفين وعدم توافق عدد الطلاب مع عدد المعلمين؛ (هـ) يعتبرون أن لديهم حوافز محدودة (لا توجد زيادات في الراتب). علاوة على ذلك، يجد اللاجئون الذين كانوا معلّمين في بلدانهم الأصلية صعوبة في الاعتراف بمؤهلاتهم على أنّهم معلمون كاملون مؤهلون. بدلاً من ذلك، يعمل معظمهم كطاقم دعم أو مساعدي تدريس، وهم كجسور بين المعلم الرئيسي والطلاب المتحدثين للغات أخرى.

التخطيط لتدريب المعلمين

بناءً على الدروس المستفادة من الزيارات الميدانية، حددت الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) التطوير المهني للمعلمين والتدريب على أنه أحد أهم احتياجات المعلمين في أماكن النزوح. ولذلك، فإن الجهود جارية لتسهيل التدريب من قبل الشركاء بالتعاون مع مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (UNHCR) والدول الأعضاء وغيرها. ومن المتوقع أن تعقد الجولة الأولى من التدريب في أوغندا حيث ستتناول حلول التعلّم المبتكرة. كما تعمل الهيئة عن كثب مع المركز الدولي للتميز في التعلّم المبتكر (ICEFIL) لبدء التدريب. فيما أعرب شركاء آخرون، مثل مبادرة المجتمع العالمية للمدارس الإلكترونية (GESCI)، عن اهتمامهم بتوفير التدريب. وستعمل الهيئة على إشراك مختلف أصحاب الشأن، ولا سيما مؤسسات تدريب المعلمين في الدول الأعضاء، لتوسيع برامج التدريب.

١١ غادرت السيدة «بينجا فورت» (Fort Pinja) الهيئة الحكومية الدولية للتنمية IGAD في يوليو ٢٠١٩.

١٢ يتطلب إعلان جيبوتي من الدول الأعضاء تطوير خطة استجابة وطنية محددة التكلفة لإدماج اللاجئين في أنظمة التعليم الوطنية. وهذا يشمل خطط تطوير أداء المعلمين.

جهود بناء الشراكة

على مدى العامين الماضيين، بذلت الهيئة الحكومية الدولية للتنمية جهودًا جادة لإشراك الشركاء وأصحاب الشأن المعنيين في كل خطوة من خطوات عملية تنفيذ إعلان جيبوتي. إضافة إلى الشركاء الأساسيين (الاتحاد الأوروبي (EU)، مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR)، والجمعية الألمانية للتعاون الدولي (GIZ))، قامت الهيئة الحكومية الدولية للتنمية بجمع العديد من الشركاء على الطاولة بما في ذلك اليونيسكو (UNESCO)، صندوق «التعليم لا ينتظر» (ECW)، الشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE)، اليونيسيف (UNICEF)، ومنظمة إنقاذ الطفل، ومبادرة المجتمع المحلي للمدارس الإلكترونية العالمية (GeSCI)، و المركز الدولي للتميز في التعلّم المبتكر ICEFI، والبنك الدولي، والبنك الإسلامي للتنمية (IsDB)، إلخ. وقد وقعت الهيئة الحكومية الدولية للتنمية على مذكرات تفاهم (MoU) مع بعضهم وهي في طريقها للقيام بذلك مع أخرى. كما قُدِّمت طلبات تمويل إلى شركاء أبدوا اهتمامهم بدعم إعلان جيبوتي.

الفرص والتّحديات والتّوصيات

الفرص السانحة

يوفر إعلان جيبوتي فرصًا كثيرة لتطوير أداء المعلمين عمومًا ودعم المعلمين في حالات الطوارئ خصوصًا. ويشجع وجود التزامات سياسية رفيعة المستوى -في شكل إعلانات وأطر استراتيجية- على تنسيق جهود الدول الأعضاء، وكالات إدارة اللاجئين، المؤسسات الأكاديمية والبحثية، الوكالات الإنسانية والإنمائية، والمنظمات الإقليمية، وما إلى ذلك، من أجل تطوير أفضل وأقوى لأداء للمعلمين وتعزيز الوصول لتعليم نوعي للاجئين، العائدين، والمجتمعات المحليّة المضيفة.

بعبارة أخرى ، قدم إعلان جيبوتي حافزًا لرؤية تعليم اللاجئين، العائدين، والمجتمعات المضيفة على أنه تنموي وليس فقط كمصدر قلق إنساني. لذلك ، هناك وعي أكبر بأهمية الاستجابة لاحتياجات هذه الفئات السكانية من منظور طويل الأمد. وكذلك يتم التركيز بشكل أكبر على إدراج تعليم اللاجئين في النظم الوطنية، بالإضافة إلى وضع هياكل الحكومة والأطر التمكينية. تعمل الهيئة الحكومية الدولية للتنمية عن كثب مع الدول الأعضاء والشركاء على تطوير خطط الاستجابة التعليمية الوطنية محسوبة التكاليف (CNERP). لقد قامت أوغندا بتبنّي برنامجها. كما أحرزت إثيوبيا وجنوب السودان والصومال وكينيا تقدمًا جوهريًا في إعداد برنامج الاستجابة الوطنية لمواجهة الطوارئ أو سياسات الاستجابة الشاملة. وتشمل هذه تطوير المعلمين: أثناء الخدمة وبرامج التدريب المنتظمة؛ تحسين هياكل الحوافز للاحتفاظ بالمعلمين؛ التصديق والاعتراف بكفاءاتهم؛ وتقديم الدعم النفسي للمعلمين والطلاب.

قد لا تمتلك المؤسسات الإقليمية، مثل الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD)، موارد كافية للاستجابة لاحتياجات المعلمين والطلاب في أماكن النزوح. ومع ذلك، يمكنهم استخدام قوتهم الجماعية، والقدرة على تنسيق السياسات وتنسيق الجهود لتقديم حلول دائمة للتحديات التي تواجه التعليم، بما في ذلك تلك المتعلقة ببناء مهارات محسّنة بين المعلمين. حيث يعتبر ذلك فرص هائلة. وبالمثل، يمكن للمؤسسات الإقليمية تعبئة الموارد وتقديم الدعم الحيوي للبلدان التي لديها قيود على القدرات من أجل تعبئة موارد كافية. بعض البلدان مثل الصومال، جنوب السودان، والسودان لديها وصول مقيّد للتمويل من بعض المؤسسات المالية الدولية، وهي مشكلة يمكن تخفيفها من خلال تدّخلات إقليمية أو طرف ثالث. علاوة على ذلك، يمكن للمؤسسات الإقليمية تجميع ونشر أفضل الممارسات من مختلف الدول الأعضاء التي يمكن استخدامها لتحفيز العمل الإيجابي في البلدان الأخرى. يمكن لمثل هذه المزايا النسبية أن تحدث فرقا.

التحديات

تشمل التحديات الواضحة التي تواجه الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) في تنفيذ إعلان جيبوتي محدودية الموارد (البشرية والمالية)؛ ضعف استجابة وكالات التمويل الدولية للاستثمار في تعليم اللاجئين، العائدين، والمجتمعات المضيفة؛ الالتزامات التي لا تدعمها إجراءات جادّه بين عدد من الشركاء؛ وقت صعب لإقناع الشركاء بدور المؤسسات الإقليمية مثل الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD) في توفير حيز للسياسات وتيسير التنفيذ؛ واتجاهات بعض الشركاء لاستخدام إعلان جيبوتي لتحقيق مكاسب مؤسسية وليس لدعم الهيئة الحكومية الدولية للتنمية (IGAD).

التوصيات

تتمتع المؤسسات الإقليمية مثل الهيئة الحكومية الدولية للتنمية بمزايا نسبية فريدة في تشكيل الاستجابات الجماعية للتحديات التي تواجهها الدول الأعضاء في الهيئة. نظرًا لكون قضايا اللاجئين شاملة وعابرة للحدود بطبيعتها، فإنها تتطلب عملًا منسقًا وجهودًا تعاونية. تشير الدروس المستخلصة من تنفيذ إعلان جيبوتي إلى أنه يمكن للبلدان معالجة المشاكل المتعلقة بتعليم اللاجئين، بما في ذلك تطوير المعلمين، وذلك عندما يتكاتفون ويتعلمون من بعضهم البعض. ستواصل الهيئة الحكومية الدولية المعنية بالتنمية الاضطلاع بدور قيادي في كل هذه الأمور وستكون سعيدة بتعزيز الشراكة مع جميع الجهات الفاعلة وأصحاب المصلحة المعنيين.

٢,٤ ما هي السياسات واستراتيجيات التنفيذ الموجودة للإدارة الفعّالة للمعلمين في سياقات اللاجئين في إثيوبيا؟

المنظمة	معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي
المؤلف	ستيفاني بينغتسون وهيلين ويست
الموقع	إثيوبيا بني شنقول-جوموز، جامبيلا، وتيجراي
ملف تعريف المعلم	اللاجئون والمعلمون في المجتمعات المستضيفة
المواضيع	إدارة المعلّمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

تعد إثيوبيا موطن لواحد من أكبر مجموعات اللاجئين في أفريقيا. وتعد أيضا من أوائل الدول التي تبنت الإطار العالمي الشامل للاستجابة اللاجئين (CRRF) مبكرًا، بحيث عُرفت باستعدادها لاستقبال اللاجئين وحمايتهم، بما في ذلك في قطاع التعليم، حيث التزمت الحكومة بتحسين حصول اللاجئين عليه.

وبينما تخطط إثيوبيا لتوسيع سياستها خارج المخيم، فإن معظم اللاجئين يواصلون الإقامة في المخيمات التي تديرها وكالة شؤون اللاجئين والعائدين (ARRA). حيث تعتبر الوكالة مسؤولة أيضًا بشكل أساسي عن تقديم العديد من الخدمات الأساسية داخل المخيمات، بما في ذلك التعليم الابتدائي، مما يجعل إثيوبيا مكانًا بحتيًا فريدًا، حيث توجد وكالتان حكوميتان مختلفتان مسؤولتان عن التعليم الابتدائي: وزارة التعليم (MoE) لمدارس المجتمع المضيف و وكالة شؤون اللاجئين والعائدين ARRA لمدارس مخيمات اللاجئين.

يجب تحليل نقاط القوة والضعف بعناية في كل من طرق وزارة التعليم ووكالة شؤون اللاجئين والعائدين لتدريب المعلمين وتوظيفهم، و استبقائهم في التوظيف ضمن أنظمة كل منهما. حيث أن هذا التحليل مهم لدعم سياسات إدارة المعلمين التي تفيد كلًا من اللاجئين والمجتمعات المضيفة التي يعيشون فيها. من خلال تحليل السياسات المتعمق، يهدف هذا البحث إلى كسر هذه الحدود بين المضيف واللاجئ وإنتاج إرشادات هادفة، جادّه، وذات صلة وعملية للحكومة الإثيوبية وأصحاب المصلحة الرئيسيين الآخرين.

لمحة عامة موجزة

يقضي معظم الأطفال اللاجئين طفولتهم بأكملها في المنفى. ولذلك تتطلب الاستجابة لاحتياجاتهم التعليمية حلولاً سياسية مبتكرة تضع المعلمين في الصدارة، ليس فقط لأن المعلمين هم غالبًا المورد التعليمي الوحيد المتاح للمتعلمين أثناء الأزمات، وإنما لأن المعلمين ذاتهم ذوي أحقية كونهم أعضاء في المجتمعات المتضررة. و للمساعدة في تعزيز هذا البحث عن حلولاً سياسية مبتكرة، أطلق معهد اليونيسكو الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)، و بالتعاون مع منظمة EdDevTrust، مشروع بحث متعدد الأقطار حول سياسات إدارة المعلمين في ظروف اللاجئين، مع دراسة تجريبية في إثيوبيا بدعم من اليونيسيف في إثيوبيا.

ولأغراض هذا البحث، فإن الهدف الأساسي لسياسة فعّالة لإدارة المدرسين يتمثّل في رعاية واستدامة مجموعة قوية من المعلمين المتميزين من الذين ييسرون التعليم والتعلّم الجيد للجميع من خلال:

- توفير فرص هادفة وجادّه للنمو الداخلي و الشخصي والمهني
- تحسين ظروف العمل والتوظيف

يستخدم البحث منهجًا تكراريًا، تعاونيًا، ومختلطًا لاستكشاف كيفية تطوير سياسات إدارة المعلمين، ايصالها، تفسيرها، تنظيمها، وتنفيذها على المستويات الوطنية والإقليمية والمحلية. شمل شركاؤنا في البحث: مؤسسة براين (PRIN) للاستشارات الدولية وخدمات البحوث (شركة إثيوبية)، ايبسوس كينيا (IPSOS Kenya)، طلاب وطالبات الماجستير من مدرسة ماكورت (McCourt) للسياسة العامة، واثنين من الاستشاريين المستقلين. خلال عملية البحث بأكملها، عمل فريق البحث بشكل وثيق مع الجهات المعنية الرئيسية من إثيوبيا بما في ذلك وكالة شؤون اللاجئين والعائدين(ARRA)، وزارة التربية والتعليم، مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، واليونيسيف. كما أجريت عملية جمع البيانات في أثيوبيا على ثلاث مراحل بين سبتمبر ٢٠١٨ و مايو ٢٠١٩. خلال المرحلة الأولى، تم بناء فهم للمشهد السياسي من خلال مراجعة المطبوعات، تحليل وثائق السياسة وبيانات نظام معلومات الإدارة التعليمية EMIS، والمقابلات شبه المنظّمة مع الجهات المعنية الرئيسية على المستوى الفيدرالي. تضمنت المرحلة الثانية مقابلات مع الحكومة والوكالات الدولية على مستوى المناطق والمقاطعات، ومقابلات ومجموعات نقاش مركّزة مع المعلمين في مدارس اللاجئين والمجتمعات المضيفة، و استبيان للمعلمين من مزيج من المدارس في المناطق المضيفة للاجئين. بينما خلال المرحلة الثالثة، تم إجراء مشاورات مع الجهات المعنية ومقابلات متابعة مع المشاركين من المرحلتين الأولى والثانية لمناقشة النتائج الأولية والتحقق منها، مقابلات مع الجهات المعنية الرئيسية الذين لم تتم مقابلتهم في الجولات السابقة، ودراسات حالة استمرت ليوم واحد في مدارس مختارة في كل منطقة.

مجموعة نقاش مركّزة من المعلمين © معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي IIEP

فريق المناقشة لرابطة المعلمين وأولياء الأمور © معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي IIEP

الأدلة والنتائج

بالإضافة إلى استعراض شامل لوثيقة السياسة، أنتجت هذه الدراسة بيانات نوعية غنية تحدد مجموعة من وجهات نظر الجهات المعنية بشأن السياسات المتعلقة بوضع المعلم، الرفاه، النمو الشخصي والمهني، وظروف العمل. تم جمع بيانات المسح الشامل من ٣٥١ معلمًا إثيوبيًا ولاجئًا في مدارس اللاجئين والمدارس المضيفة في المقاطعات المضيفة للاجئين في بني شنقول-جومز(Gumuz-Benishangul)، وغامبيلا (Gambella)، و تيجراي (Tigray).

تشير النتائج الرئيسية المتمخضة عن تحليل البيانات إلى أنه على الرغم من قيام إثيوبيا بوضع نصوص سياسات واعدة للإدارة الفعّالة للمعلمين في المجتمعات المضيفة للاجئين، فلا تزال هناك مشكلات في التواصل والتفسير والتنفيذ. تنشأ هذه المشكلات من عدم تطور العلاقات بين الجهات المعنية، لا سيما على المستوى الإقليمي، وعدم الوضوح بشأن الأدوار والمسؤوليات.

وتتفاقم هذه المشكلات بفعل تغييرات سياقية هامة. وبينما تنعم تيجراي باقتصاد جيد نسبياً والعلاقات بين اللاجئين الإريتريين والمجتمعات المضيفة جيدة إلى حد ما، إلا أن شنقول-جوموز وغامبيلا منطقتان ناشئتان تواجهان نقصًا كبيرًا في الموارد، كما أن اللاجئون من جنوب السودان والسودان لديهم القليل من القواسم المشتركة مع المجتمعات المضيفة.

العوائق أمام الفرص الهادفة للنمو الداخلي و الشخصي والمهني

إحدى التحديات الرئيسية التي حددناها هو كيف أن الافتقار إلى مؤهلات التعليم بين المعلمين اللاجئين يعني أنهم ، وبغض النظر عن المؤهلات الأخرى، لا يعرفون أساسيات علم التربية، أو منهجيات التدريس، أو معرفة المحتوى التربوي. واستجابة لذلك، تم إطلاق برنامج للارتقاء في منطقتين، بتمويل من صندوق «التعليم لا ينتظر». يشتمل هذا البرنامج على تدريب صيفي في كليات تعليم

المعلمين (CTEs) على مدى أربعة أعوام، وبعد ذلك يتخرج المعلمون اللاجئون وهم حاصلون على شهادة الدبلوم. لغاية الآن أكمل ٣٥٠ لاجئًا فصلين دراسيين.

ظروف العمل والظروف المهنية غير المواتية

ومع ذلك، أصبح من الواضح أيضًا من خلال بحثنا أن التحديات لا تزال قائمة حول التقدم المهني ومكافأة المعلمين اللاجئين. لغاية البيان الخاص باللاجئين الأخير، كان اللاجئون غير قادرين على العمل بصورة قانونية في إثيوبيا، مما يعني أنهم يتلقون «حافزًا» بسيطاً تموّله المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين عوضًا عن الراتب. يحصل جميع اللاجئين على المبلغ البسيط ذاته (أقل من ٢٠٪ مما يكسبه زملاؤهم الإثيوبيون في مدارس اللاجئين). لا توجد فرص للتقدّم أو الحصول على رواتب أكثر – حتى نواب مديري المدارس من اللاجئين يحصلون على نفس القدر الذي يحصل عليه المعلمون اللاجئون الآخرون. ومن خلال ربط هذه الحالة بمثال التطوير المهني أعلاه، يعني ذلك أن حتى أولئك المعلمين اللاجئين الذين سيتخرجون من كليات تعليم المعلمين ومعهم شهادة لن يعودوا إلى منصب أعلى أجرًا أو ترقية.

ووجدنا أيضًا أن أحد العوامل الهامة التي تؤثر سلبًا على ظروف عمل المعلمين اللاجئين هو الاكتظاظ في مدارس اللاجئين وما يتبع ذلك من ارتفاع في نسبة الطلاب إلى المعلمين. فبينما أفادت معظم مدارس المجتمعات المضيفة التي تمت زيارتها بنسبة طلاب إلى معلمين تبلغ حوالي ٤٠:١، والتي تعتبر ضمن المبادئ التوجيهية الإثيوبية القياسية، كانت نسبة الطلاب إلى المعلمين في مدارس اللاجئين مرتفعة للغاية إذ تراوحت بين ٨٠:١ إلى ١٢٠:١. ويرجع ذلك جزئيًا إلى قبول المدارس الابتدائية للاجئين الطلاب من أي عمر، وكذلك جزئيًا إلى عدم استقرار المنطقة ككل، مما أدى إلى تدفقات اللاجئين. في إحدى المدارس التي تمت زيارتها، كان هناك أكثر من ٦٠٠٠ طالب مسجلين مع مدير واحد و ٦٩ معلمًا، وبذلك بلغت نسبة الطلاب إلى المعلمين ٨٩:١، و نسبة الطلاب إلى المعلمين الوطنيين المؤهلين ٢٨٠:١. وقد كان لارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين تأثير عميق على جودة التعليم التي شَعُرَ المعلمون بالقدرة على تقديمها، حيث أفادوا أن تسجيل الحضور يستغرق ما يصل إلى ١٥ دقيقة من درس مدته ٤٠ دقيقة.

الآثار المترتبة على الرفاهية والتحفيز

للتعويضات السيئة وظروف العمل الصعبة آثار على الحافز ؛ لكل من العمل كمعلم و للقيام بدراسة إضافية. على الرغم من أن غالبية المعلمين اللاجئين ذكروا الإحساس بالالتزام تجاه المجتمع كسبب للتعليم، وجدنا أنه في بعض الأسباب كانت هناك تحديات في تعيين معلمين لاجئين بسبب عبء العمل الذي ينطوي عليه التعليم. ومع توفر وظائف أخرى متاحة للاجئين في المخيمات تتمتع بأجور مماثلة، حيث أنه حتى اللاجئون الذين تأهلوا كمعلمين في وطنهم كانوا مترددين في بعض الأحيان في التعليم في المخيم بسبب وقت التحضير والتصحيح الإضافي الذي كان عليهم الالتزام به. بينما يمكنهم، في الأساس، القيام بعمل ‹أسهل، مقابل المبلغ ذاته.

تاريخيًا، تم وضع السياسات والتخطيط بصورة منفصلة بالنسبة لكل من اللاجئين والمجتمعات المضيفة، إلا أن هناك إقرار متزايد بأهمية السياسات المشتركة والتخطيط المشترك اللذين يستجيبان للسياق المحلي. وعلى حد تعبير أحد ممثلي المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، «علينا العمل معًا حتى يمكن تجنب مثل هذه الفوارق، ويتحقق ذلك فقط عندما تتوفر لدينا البيانات التي توضّح تلك الفوارق» (Interview, March 2019).

سيتم نشر النتائج التي توصلنا إليها بشأن إثيوبيا كموجز للسياسة ودراسة حالة متعمقة، بما في ذلك مجموعة من التوصيات العملية المتعلقة بالسياسة، والتي تم تنقيحها بناءً على مدخلات من إدارة شؤون اللاجئين والعائدين (ARRA)، وزارة التعليم، المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، وأصحاب المصلحة الآخرين. وقد شاركنا النتائج الأولية مع الجهات المعنية الرئيسية، تمشيًا مع نهجنا التكراري (iterative approach)، وستساهم هذه النتائج في إعداد خطة تطوير قطاع التعليم الجديدة في إثيوبيا.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

وعلى وجه العموم، فقد أتاح وجود نهج تعاوني تكراري يتضمن زيارات ميدانية متعددة، من التوصل إلى إنتاج بيانات غنية. ومع هذا، فقد واجهنا تحديات سيتم النظر في أمرها مع استمرار البحث:

- أثبت إن بحثنا جاء في الوقت المناسب، والذي بدأ مع بدء إثيوبيا في إطلاق إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين (CRRF) وإصلاح سياسات إدارة المعلمين. ومع ذلك، فقد ثبت أن تحليل أطر السياسات وشبكات السياسات أثناء وضع هذه السياسات وتنقيحها أمرٌ صعبٌ.
- كما ظهرت مشكلات أمنية، على الرغم من أن إثيوبيا مستقرة نسبيًا، لهذا لم نتمكن من زيارة بعض المدارس أثناء عملنا الميداني.
- يعد تطوير إرشادات السياسة التي يمكن استخدامها من قبل مجموعة من أصحاب المصلحة تحديًا ، ولكننا حاولنا التخفيف من ذلك من خلال التماس الملاحظات والتغذية الراجعة طوال العملية.

روابط ذات صلة

- معلمو اللاجئين: مراجعة للمؤلفات
- من يعلّم اللاجئين؟ دراسة للسياسة تنطلق في أثيوبيا
- ما الذي نعرفه وما الذي نحتاج أن نعرفه: تحديد ومعالجة الفجوات في الأدلة لأجل دعم سياسات إدارة معلمين فاعلة ضمن بيئات اللاجئين في أثيوبيا

٢,٥ نهج تنظيمي لتطوير قدرات المعلمين – طريقة وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)

المنظمة	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (UNRWA)
المؤلف	د. كارولين بونتيفراكت وفروس ضابيت
الموقع	غزة، الأردن، لبنان، سوريا، والضفة الغربية
ملف تعريف المعلم	معلمون لاجئون
المواضيع	إدارة المعلّمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

يطرح السياق الذي توفر فيه الأونروا التعليم في كل من أقاليم عملها الخمسة تحديات عامة ومحددة يجب أخذها في الاعتبار عند التخطيط. لا يزال الوضع متقلبًا في غزة مع دخول الأعمال العدائية المتكررة والحصار المستمرين لعامهما الثاني عشر. ولا يزال يعاني اللاجئون في الضفة الغربية من ظروف اجتماعية واقتصادية صعبة، غالبًا بسبب السياسات والممارسات المتعلقة بالاحتلال. تقدّر وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) أن النزاع المستمر في سوريا قد ترك ٩٥٪ من اللاجئين الفلسطينيين في حاجة ماسة للمساعدة الإنسانية المستمرة. واجه لبنان أيضًا تحديات تدفق اللاجئين السوريين والفلسطينيين من سوريا (PRS)، حيث يعاني اللاجئون الفلسطينيون من ارتفاع معدلات الفقر، وفرص العمل المحدودة، والاعتماد الشديد على خدمات الأونروا. وفي الآونة الأخيرة، أدت أسابيع من الاضطرابات والمظاهرات السياسية في البلاد إلى إغلاق مكاتب الأونروا، والمدارس الحكومية. كما يعاني اللاجئون الفلسطينيون في الأردن من ارتفاع تكاليف المعيشة وارتفاع مستويات الفقر والاكتظاظ في المخيمات. و بالرغم من ذلك، عملت الأونروا مع كل هذه التحديات لضمان توفير التعليم للطلاب الفلسطينيين اللاجئين.

وعلى الرغم من أن برنامج الأونروا للتعليم قد حقق سمعة جيدة، وهو ما يعكس على الأرجح دعم اليونسكو منذ أوائل الخمسينيات، إلا أن مراجعة خارجية مستقلة تم إجراؤها لبرنامج الوكالة للتعليم في عام ٢٠٠٩ أبرزت الحاجة إلى التغيير. وصفت هذه المراجعة نموذجًا تدريسيًا كان توجيهيا و إرشاديا، حيث من غير المرجح للممارسات الصفية المعتمدة على المعلم أن تدعم تنمية مهارات الطلاب في القرن الحادي والعشرين، كما ألقت هذه المراجعة الضوء على الحاجة إلى تعزيز التطوير المهني للمعلمين وضمان توفير الدعم المهني المستمر لكلٍ من المعلمين وقادة المدارس. علاوة على ذلك، فقد تم اعتبار أن الافتقار إلى السياسات والاستراتيجيات والمقاربات القائمة على الأدلة على مستوى الوكالة يؤثر سلبًا على إمكانات برنامج التعليم لدعم احتياجات التعلّم لجميع طلاب الأونروا. كان هذا التقييم بمثابة نقطة انطلاق لإدارة التعليم في الأونروا لقيادة إصلاح شامل للبرنامج على مستوى الوكالة من عام ٢٠١١ إلى عام ٢٠١٦.

لمحة عامة موجزة

سعى إصلاح التعليم إلى تعزيز نظام التعليم في الأونروا، ولهذا الغرض تناول ثلاثة مستويات رئيسية - السياسة، الاستراتيجية/الهيكلية، وتنمية القدرات الفردية. كما تم تحديد المجالات البرنامجية المتداخلة والمحددة أيضًا فيما يتعلق بالمعلمين، المناهج الدراسية، تقييم الطلاب، وإدماج الطلاب و رفاههم. إن كلا من تعزيز التخطيط، المراقبة والتقييم، وقياس الأثر دعم وشكّل الأساس الذي قامت عليه عملية الإصلاح كلها، وكان دور المعلم مركزيًا في هذه العملية.

لمعالجة هذا الدور المركزي بشكل صريح، تم تطوير سياسة المعلم في الأونروا؛ يوفر هذا إطارًا لإدارة المعلمين، تطويرهم المهني ، التقدّم الوظيفي، والرفاهية. وبهذا، تسعى السياسة إلى تعزيز كلٍ من نظام الدعم المهني اليومي وكذلك الأطول أمدًا. إن مجموعة أدوات المعلمين، كتلك الأدوات الخاصة بالتعليم الجامع، حقوق الإنسان وتسوية النزاعات والتسامح، والبرامج الرئيسية للتطوير المهني للمعلم القائمة على المدرسة (SBTD) والقيادة من أجل المستقبل (LftF)، تساعدهم على التأقلم بصورة أفضل مع التحديات التي يواجهونها. كان نهج الإصلاح في تطوير المعلمين مبتكرًا لأنه مكّنهم من التعلّم في مواقعهم إلى جانب أقرانهم وتحمل المسؤولية الشاملة عن نموهم و تطورهم. ومع ذلك ، يتم دعمهم طوال الوقت للتفكير في ممارساتهم الخاصة، والتعرّف على طرق التعليم الجديدة وتأثيرها على تعلّم الأطفال، وتجربة الأفكار والأساليب الجديدة.

هناك مجال رئيسي آخر في سياسة المعلم هو التقدّم الوظيفي، فمع الانتهاء بنجاح من برامج التطوير المهني الموضوعي، إلى جانب المعايير الرئيسية الأخرى (سنوات في المهنة وتقييم الأداء العام)، يؤدي الآن إلى تحسين «درجات/رتبة» الموظفين. كما تم تعزيز إدارة المعلمين ودعمهم من خلال هياكل مهنية ميدانية، أي وحدات الدعم الاستراتيجي، وهي وحدة ضمان الجودة، وحدة التقييم، وحدة التطوير المهني والمناهج الدراسية.

وبهذه الطريقة، أثرت سياسة المعلم وفروعها المختلفة بشكل مباشر على رفاهية المعلم من خلال التقدّم الوظيفي والدعم المهني الأفضل، ولكن أيضًا من خلال مجتمعات الممارسة التي تم تطويرها، حيث يقوم المعلمون بالنمو المهني معًا. كان معلمو وكالة الأونروا، في سوريا على سبيل المثال، مصممين على المضي قدمًا في دراسة برنامج التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة على الرغم من النزاع. وأفادوا لاحقًا أن مناقشات الأقران لعبت دورًا رئيسيًا في مساعدتهم على التأقلم بصورة أفضل مع تأثير النزاع على عملهم.

الأدلة والنتائج

يعكس إصلاح التعليم الأوسع نطاقًا وتركيزه على مراقبة وتقييم برنامج التعليم ككل ، حيث يتم قياس تقدّم وتأثير سياسة المعلم باستمرار على مستوى النظام والبرامج. فعلى مستوى النظام، تراقب وكالة الأونروا التقدم والإنجازات وتقيّمهما وتقيسهما من خلال إطار عمل المراقبة العامة (CMF) على مستوى الوكالة. حيث توجد ضمن إطار المراقبة العامة (CMF) مؤشرات تعليم شاملة على مستوى النتائج والمخرجات. فعلى مستوى «النتائج»، وُضعت دراسة لملاحظة/مراقبة الصفوف الدراسية وتنفيذها مع جامعة شريكة، وتراعي هذه الدراسة طبيعة ممارسات التعليم والتعلّم في الصفوف الدراسية. كما تقيس المؤشرات على مستوى «المخرجات» مدى انتشار ثقافة حقوق الإنسان وممارساتها في الصفوف الدراسية والإنصاف العام للنتائج التعليمية للتعلّم.

الدليل على تأثير التركيز الشامل على المعلمين من خلال الإصلاح، والآن استراتيجية الأونروا متوسطة المدى، يتم الإشارة إليه من خلال نتائج تعلّم الطلاب هذه التي تحسنت في جميع الصفوف والمواد الدراسية وعبر جميع المجالات (المحتوى ، المعرفة، ومهارات التفكير العليا). زادت نسبة الطلاب الذين وصلوا إلى مستويات «محقق» أو «متقدم» في رياضيات الصف الثامن بنسبة ٣٥٪ خلال هذه الفترة. وبالمثل، أظهر استقصاء إدراكي تحسّنًا في استمتاع المعلمين بالتعليم، وتحفيزهم، وتصوّرات أصحاب المصلحة لممارسات الفصل الدراسي.

تم تطوير عملية ضمان جودة المدارس التي تم إنشاؤها حديثًا في الأونروا بمجرد تطبيق الإصلاح. وهي تركّز على قياس أداء المدارس والمعلمين فيما يتعلق بجميع الجوانب التي تم التصدي لها خلال السنوات السابقة، من رفاه الطلاب إلى مشاركة أولياء الأمور.

وكان هناك إقرار من البلدان المضيفة، والمنطقة، وحتى على المستوى العالمي بين أصحاب المصلحة في حقل التعليم بجودة برنامج وكالة الأونروا لإصلاح التعليم وإبداعه. يصف تقرير البنك الدولي لعام ٢٠١٤، «التعلّم في مواجهة المعوقات»، النتائج القوية لبرنامج وكالة الأونروا للتعليم من حيث الجودة والشمولية والإنصاف. كما عُرِض نهج وكالة الأونروا للتعليم في حالات الطوارئ على أنه «ممارسة واعدة» في تعليم اللاجئين من خلال المبادرة التي قادتها المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، مؤسسة بيرسون، ومنظمة إنقاذ الطفل في حدث جانبي في الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ٢٠١٧. وفي الآونة الأخيرة، أثنى تقييم خارجي للأداء الذي تم بتكليف من عدد من كبار المانحين، من خلال شبكة تقييم أداء المنظمات المتعددة الأطراف (MOPAN) على وكالة الأونروا لإصلاحها المنهجي في مجال التعليم موضحًا أنه «يتميز بكفاءة فنية عالية» و بالفاعلية والجودة (MOPAN 2019, 7).

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

إن وجود نهج شامل وجامع لتطوير المعلمين، إدارة المعلمين، التطوير المهني، التقدّم الوظيفي، والرفاهية هو ما يصنع الفرق فيما يتعلق بنظام تعليم عالي الجودة.

كانت هناك بعض التحديات المتعلقة بتنفيذ نهج شامل. ويمكن القول بأن معظم هذه التحديات كانت ذات طبيعة مالية، إدارية، سياسية، ومهنية. يستمر تأثير عدم استقرار بيئة العمل على تنفيذ سياسة المعلمين؛ إذ أدت التحديات المالية المتكررة التي تواجهها وكالة الأونروا إلى زيادة حجم الصف الدراسي، انخفاض في وظائف التعليم، وزيادة عدد المعلمين الذين يتقاضون رواتب يومية. أدت هذه التحديات المختلفة أيضًا إلى حالة من عدم اليقين بين مجتمع لاجئي فلسطين، ليس فقط بسبب التهديد الذي تشكّله على توفير التعليم الجيد من قبل الأونروا، ولكن أيضًا لما يرون أنه تداعيات أوسع فيما يتعلق بمستقبل الوكالة و أنفسهم كلاجئين فلسطينيين. على الرغم من هذه التحديات، تواصل وكالة الأونروا وإدارة التعليم فيها بالسعي إلى توفير تعليم ذا جودة، شامل، وعادل من خلال الاستثمار في معلميها.

المراجع

Multilateral Organisation Performance Assessment Network .2019 .MOPAN 2017-18 Assessments United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East) UNRWA.(

World Bank .2014 .Learning in the face of adversity :the UNRWA education program for Palestine refugees English .(Washington ,DC :World Bank Group).

روابط ذات صلة

- سياسة الأونروا للمعلمين
- برنامج تطوير المعلم القائم على المدرسة التابع للأونروا
- تقرير العمليات السنوية للأونروا ٢٠١٨
- التعلّم في مواجهة الأزمات: برنامج الأونروا التعليمي للاجئين الفلسطينيين
- تقييمات موبان (MOPAN) ٢٠١٧-٢٠١٨ وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)

٢,٦ معالجة نقص المعلمين في ولاية كاشين المتضررة من النزاع ، ميانمار: نهج تدريبي شامل لمعلمي المجتمع

المنظمة	الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين
المؤلف	روزالين كايا
الموقع	ميتكابينا، ولاية كاشين، ميانمار
ملف تعريف المعلم	النازحون داخليًا ومعلمي المجتمع المضيف
المواضيع	إدارة المعلّمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

مركز تدريب معلمي الجيل الجديد (TTC-NG) هو عبارة عن شراكة مشتركة بين اللجنة الأبرشية للتعليم (DCE) التابعة للأبرشية الكاثوليكية للتعليم في ميتكيينا و الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين(JRS) للتصدي للنقص في عدد المعلمين المهرة في ولاية كاشين في ميانمار. يجمع مركز تدريب معلمي الجيل الجديد بين التدريب ما قبل الخدمة، التدريب الميداني، و عامين من التطوير المهني المستمر للمعلمين المتطوعين في مخيمات النازحين داخليا والمجتمعات في المناطق المتأثرة بالنزاع.

أدت النزاعات الداخلية إلى نزوح ما يزيد عن ٤٠١,٠٠٠ شخص داخل ميانمار. على الرغم من توقيع اتفاق وقف إطلاق النار على الصعيد الوطني عام ٢٠١٥، فإن العديد من المنظمات العرقية المسلحة (EAOs) لم توقع على الوثيقة وتواصل الانخراط في نزاع مع الجيش البورمي.

تنقسم ولاية كاشين إلى مناطق خاضعة لسيطرة الحكومة (GCAs) و مناطق غير خاضعة لسيطرة الحكومة (NGCAs) حيث تسيطر عليها عدة منظمات عرقية مسلحة. يكون الوصول إلى التعليم الجيد محدودًا في هذه المناطق النائية، وذلك وفقًا لتقرير صادر من الأمم المتحدة في عام ٢٠١٧؛ إذ يفتقر ٣٥,٥٢٥ شخص إلى الوصول إلى التعليم. كما أن لكل منطقة غير خاضعة لسيطرة الحكومة نظام تعليمي خاص بها وتحديات خاصة بها. وهناك نقص كبير في عدد المعلمين في المراحل الدراسية كافة. غالبًا ما يتردد المدرسون الحكوميون في الذهاب إلى المناطق الخاضعة لسيطرة الحكومة لكونها نائية و قريبة من النزاعات الدائرة، وهم ممنوعون من دخول المناطق غير الخاضعة لسيطرة الحكومة. تواجه الوكالات الإنسانية عوائق مماثلة أمام تقديم الخدمات في المناطق غير الخاضعة لسيطرة الحكومة.

قامت المنظمات التابعة للكنائس، مثل اللجنة الأبرشية للتعليم، باستقدام متطوعين وإرسالهم إلى المدارس النائية و المتأثرة بالنزاع في كاشين لسنوات عدة على مدار النزاع المستمر منذ عقود. ومع هذا، فإن مركز تدريب معلمي الجيل الجديد فريد من نوعه باعتباره برنامج شامل للإعداد والتدريب أثناء الخدمة في كاشين – في وقت سابق امتدت فترة تدريب المعلمين المتطوعين من أسبوع إلى شهر قبل التوظيف/ التوزيع (deployment). في ضوء هذا، انطلقت الأبرشية و الهيئة اليسوعية لخدمات اللاجئين في الشراكة مع مركز تدريب معلمي الجيل الجديد لتعزيز برنامج التدريب ورفع جودة التعليم بوجه عام.

لمحة عامة موجزة

بدأ مركز تدريب معلمي ومعلمات الجيل الجديد في عام ٢٠١٤ كتعاون بين الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين في ميانمار واللجنة الأبرشية للتعليم في ميتكيينا. وكل عام، تستقدم اللجنة الأبرشية للتعليم وتختار متطوعين من المجتمعات المضيفة والنازحين داخليًا عبر شبكة الكنيسة المحلية للعمل كمعلمين في مخيمات النازحين داخليًا والمجتمعات المحلية في المدارس المجتمعية التي تديرها اللجنة الأبرشية للتعليم والجماعات العرقية المسلحة. يأتي معظم المتطوعين (٨٨٪) من ولاية كاشين؛ ٢٨٪ منهم من النازحين داخليًا، بينما يأتي البقية من مناطق متأثرة بالنزاع لكنها لم تشهد نزوحًا. معظم المتطوعين من الإناث (٧٧٪)، حيث يبلغ متوسط أعمارهم ٢١ عامًا. يتنوع مستوى التعليم بين المتطوعين: ١٧٪ من خريجي الجامعات، و٣٢٪ اجتازوا امتحانات القبول الثانوية و يواصلون تعليمهم الجامعي بعد خدمتهم التعليمية، و٤٩٪ لم يجتازوا امتحانات القبول الثانوية. هناك عوامل عدة تدفع المتطوعين إلى التعليم. غالبًا ما تدفعهم رغبتهم في المساهمة في التطور طويل الأمد للمنطقة. كما يرى بعض المتطوعين المدرسة أداة هامة يتم من خلالها منع تجنيد الأطفال في الجماعات المسلحة، ولهذا يرون التعليم شكلًا من أشكال بناء السلام.

يتّلقى المتدربون الدعم التالي أثناء مدة خدمتهم مع مركز تدريب معلمي الجيل الجديد:

سبعة أشهر من التدريب قبل الخدمة

يحضر المعلمون والمعلمات قبل التوظيف سبعة أشهر من التدريب القائم على الفصول الدراسية. تتضمن مصادر المنهج التدريبي حزمة تدريب المعلمين في سياق الأزمات (TiCC) وإطار معايير كفاءة المعلمين في ميانمار، وحزمة تدريب المعلمين العالمية في الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين JRS. يتصدى المنهج التدريبي لمشكلات تواجه الأطفال في كاشين، ومنها هجرة الشباب، الإتجار بالبشر، التوعية بخطر الألغام، التوعية البيئية، بناء السلام، والمصالحة.

أُدخِلَت دورة أساسية للغة الإنجليزية في عام ٢٠١٧ للمساعدة في تحسين التعليم في صفوف اللغة الإنجليزية. يعيش المتدربون في مجتمع في منزل داخلي، ويتعلمون مهارات الطهي والتنظيف التي سيحتاجون إليها أثناء توظيفهم كمعلمين في المناطق النائية. نظرًا لأن العديد من المتدربين هم أنفسهم من المراهقين، فإن هذا البرنامج المنظم يوفر تكوينًا مهمًا للقيمة الشخصية بالإضافة إلى تعلّم مهارات المعيشة العملية المستقلة التي سيحتاجون إليها للنمو اثناء التدريس في المناطق النائية.

شهران من التدريب العملي في مخيمات النازحين داخليًا

يتم وضع المتدربين في معسكر للنازحين بالقرب من مركز التدريب، حيث يقومون بالتخطيط و تقديم دورة صيفية للطلاب.

تعيينات لمدة عامين في مخيمات للنازحين داخليًا والمدارس الأهلية

تقوم اللجنة الأبرشية للتعليم بتعيين المعلمين في أماكنهم بالتنسيق مع كهنة الأبرشية والمسؤولين المحليين. يتلّقى المعلمين إحاطات عن السلامة قبل تعيينهم في أماكنهم، ويقوم موظفو اللجنة الأبرشية (DCE) للتعليم باصطحابهم إلى أماكن تعيينهم، حيث يتم تعريفهم بقادة المخيم والمدارس. يوفر المجتمع المحلي السكن والدعم الغذائي العيني للمعلمين.

المتابعة المستمرة في المدارس أثناء تعيينات المتطوعين لفترة العامين

يقوم موظفو اللجنة الأبرشية للتعليم (DCE) و الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين (JRS) بزيارات متابعة مشتركة لمناطق جغرافية مختلفة، حيث يأخذون الملاحظات والتغذية الراجعة عن ممارسة كل معلم في الصفوف الدراسية. يجعل بُعد أماكن التعيين هذا النموذج مستهلكًا للوقت، ويمكن أن تستمر زيارات المتابعة لمدة تصل إلى شهر واحد. كما يتلقى المعلمون هذه الملاحظات مرتين كل عام، و هذا لا يكفي للتأثير على ممارستهم. لذلك ، بينما تستمر زيارات المراقبة المشتركة ، تم إدخال نهج جديد لتدريب مديري المدارس على إجراء المزيد من الملاحظات/التغذية الراجعة بشكل متكرر في مدارسهم ، جنبًا إلى جنب مع التقييم الذاتي للمعلم لتقديم صورة أكثر شمولية لممارسات المعلم. وقد أدى ذلك إلى جعل العملية أكثر فاعلية، كما أدى إشراك مدير المدرسة في المراقبة إلى تحسين التغذية الراجعة، نظرًا لأنهم يعرفون مهارات وسلوكيات المعلمين الفرديين بشكل أفضل من المراقبين الخارجيين. ومع ذلك، فإن هذا يتطلب تدريبًا أكثر قوة للمدراء لإجراء دورات المراقبة/ التغذية الراجعة بشكل صحيح. كما أنه يفرض مطالب إضافية على مديري المدارس، الذين لديهم أيضًا واجبات تدريسية منتظمة بأنفسهم.

التدريب المستمر أثناء الخدمة خلال العطلات الدراسية

يقدم موظفو مركز تدريب معلمي الجيل الجديد تدريبًا أثناء الخدمة للمعلمين المتطوعين وزملائهم من المعلمين المجتمعيين. تستند هذه الجلسات إلى بيانات مستقاة من زيارات متابعة الموظفين. كما توفر الجلسات منتدى للمعلمين للالتقاء ومشاركة التجارب وتقديم الدعم التعليمي والنفسي الاجتماعي لبعضهم البعض.

الانتقال بكفاءة المعلم من الإعداد السريع والقصير إلى المستوى الحكومي

منذ عام ٢٠١٨، عمل مركز تدريب معلمي الجيل الجديد و الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين مع جامعة فوردهام لتنفيذ إطار عمل موحد لكفاءة التطوير المهني للمعلمين (TPDF) يتوافق مع إطار عمل معايير كفاءة المعلمين في ميانمار للمعلمين المبتدئين. يحدد إطار العمل هذا مسار تعلّم المعلمين العاملين في سياق الطوارئ، ويتضمن المعرفة، المهارات، الترتيبات التي تتضح في خمسة مستويات من الكفاءة المبنية على المعايير (Lester, 2005). يستمد إطار العمل الموحد لكفاءة التطوير المهني للمعلمين(TPDF) من الإطار الوطني لتحديد معاييره، المتطلبات الدنيا، والمؤشرات. حيث تضمنت المرحلة الأولى من تطوير إطار عمل كفاءة التطوير المهني للمعلمين مجموعات النقاش المركّزة مع المعلمين و مرشديهم في ولايتي كاشين وكاياه في ميانمار، وكذلك أصحاب الشأن الرئيسيين الآخرين في مجال التعليم. كما تم إجراء تحليل مقارن، بالنظر إلى إطار كفاءات المعلمين الوطني في ميانمار بالإضافة إلى ثمانية أطر أخرى للكفاءات الوطنية والدولية (supranational and national) لزيادة الكفاءات الخاصة بحالات الطوارئ. وأخيرًا، أُجريَ تحليلٌ لحزمة تدريب المعلمين في سياق الأزمات (TiCC) وقائمة الكفاءة، بالإضافة إلى أطر التطوير المهني الحالية المستخدمة

في المشروع من قبل الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين JRS على مستوى العالم. تم الاسترشاد بنتائج مجموعات النقاش المركّزة (FGDs) في تطوير إطار عمل كفاءة التطوير المهني للمعلمين، وهو قيد التحقق من قبل مجموعة واسعة من المعلمين، مرشدي المعلمين، وأفراد الهيئة التعليمية لدى الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين.

الأدلة والنتائج

منذ تأسيسها، تابعت الهيئة اليسوعية للاجئين مركز تدريب معلمي الجيل الجديد (TTC -NG) بانتظام؛ إذ تقوم بجمع البيانات عن التقدّم الذي يحرزه المعلمون أثناء المنهج الدراسي قبل الخدمة وأثناء أدائهم لخدمة التدريس. في عام ٢٠١٨، وجد تقييم خارجي متعدد الأساليب يستخدم مجموعات النقاش المركّزة، مقابلات مع مقدمي المعلومات والمشاركين، ومراجعة مكتبية لبيانات المشروع أن مركز تدريب معلمي الجيل الجديد قد سجّل منذ عام ٢٠١٤ ما مجموعه ٨٨ طالبًا في تدريب ما قبل الخدمة، أتمّ ٨١ منهم تدريبهم وعامًا واحدًا على الأقل من خدمة التعليم. وكان متوسط مدة خدمة المعلمين في مدارس التعيين عامين.

وصف المعلمون المتطوعون تجربة التدريس في المناطق النائية بأنها إيجابية للغاية، مستشهدين بعوامل مثل قدرتهم على التأقلم والإبداع باستخدام الموارد المتاحة في مدارسهم، وتعلّم مواقف الحياة الفعلية وأوجه الكفاح في تلك المناطق، و كونهم أصبحوا مناصرين لهذه المجتمعات المهمشة. يتجاوز الطلب السنوي على معلمي مركز تدريب معلمي الجيل الجديد العرض باستمرار، حيث يتمكن المركز من شغل ما يقرب ٢٠٪ من الشواغر. أفاد المتطوعون الحاليون والخريجون أن أهم مجالات التدريب التربوي كانت تخطيط الدروس، استراتيجيات تحفيز الطلاب وإشراكهم، ووسائل التدريس الفعّالة التي تركّز على الأطفال. كما أشار الخريجون إلى الدور الذي لعبته تجربتهم التطوعية في تطوير حياتهم المهنية المستقبلية. فاستشهد البعض بالنمو الشخصي والمهارات التي اكتسبوها خلال فترة عملهم: زيادة الوعي الذاتي، الثقة بالنفس، والمهارات الاجتماعية. بقي بعض المعلمين بعد انتهاء تعيينهم بينما انتقل آخرون لأدوار تعليمية أخرى: كـ معلمين حكوميين (القلة الحاصلون على شهادات جامعية)، والمعلمين الخصوصي/ مستقلين، أو واصلوا تعليمهم العالي. كما انه لدى الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين شراكات مع شريكين في مجال التعليم العالي في يانغون حيث يمكنها أن تحيل إليهما بعضًا من خريجي مركز تدريب معلمي الجيل الجديد الذين يرغبون في متابعة دراستهم، إلا أن تكلفة المعيشة والدراسة باهظة بالنسبة للكثيرين. كما تم التفاوض على عدد قليل من الأماكن في مؤسسات التعليم المحلية لخريجي مركز تدريب معلمي الجيل الجديد لمتابعة برامج الشهادات/الدبلومات.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

يمكن لمركز تدريب معلمي الجيل الجديد الوصول، عن طريق الكنيسة الكاثوليكية، إلى مناطق لا يمكن للآخرين الوصول إليها بسبب النزاع، بما ذلك الوكالات التابعة للأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية الدولية. ومما يعنيه ذلك أن الشبكات الدينية شريك نشط في توفير تعليم ذا جودة في الأماكن التي قد تكون فيها السلطات الرسمية ضعيفة. لا يمتلك مركز تدريب معلمي الجيل الجديد اعتماد رسمي. إقامة شراكة مع مؤسسة مُعتمِدَة أمر مرغوب به، إلا أن المتطوعين يفتقرون إلى الشروط المسبقة للالتحاق بمثل هذه البرامج: كـ اجتياز امتحان القبول للصف العاشر، وبالنسبة للمعاهد الخاصة امتلاك مهارات قوية في اللغة الإنجليزية.

يتمنى العديد من الخريجين أن يصبحوا معلمين حكوميين، لكن في الوقت الحاضر لا توجد مسارات أو سياسة حكومية تمنحهم الاعتراف بسنوات خدمتهم من خلال مركز تدريب معلمي الجيل الجديد. وهذا الأمر نقطة مناصرة دائمة بين الحكومة والشركاء من المنظمات غير الحكومية. خطة الحكومة الوطنية لقطاع التعليم (NESP) أخذت بعين الاعتبار عدة مواضيع للإصلاح المستمر لتثقيف المعلمين، منها ما يلي: «نظام مفتوح» لتوفير تعليم المعلمين قبل الخدمة، حيث تقدم مؤسسات التعليم الفني المختلفة، بما في ذلك مؤسسات القطاع الخاص، تخصصات مختلفة للدرجات العلمية «(NESP GoUM 2016، 146)

«نظام محسّن لتعيين المعلمين العاملين في المناطق الحدودية والريفية... لجذب المدرسين الخبراء والمؤهلين إليها... بما في ذلك الاعتراف بالتعلّم السابق، حتى يمكن للمعلمين الذين قاموا بالتدريس في سياقات تعليمية مختلفة (في المدارس الرهبانية وفي مخيمات اللاجئين، على سبيل المثال،) الحصول على اعتراف بمؤهلاتهم في ميانمار» (NESP GoUM 2016, 144).

المراجع

Government of the Republic of the Union of Myanmar Ministry of Education .2016 .National Education Strategic Plan .2016-2021 https//:www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar_national_education_strategic_plan.2016-21_pdf

Lester ,Stan" .2005 .Novice to Expert :the Dreyfus model of skill acquisition ".http//:devmts.org.uk/dreyfus.pdf

٢,٧ التطور المهني المستمر للمعلمين من أجل التوسّع والتكامل في لبنان

المنظمة	رابطة جامعة نيويورك العالمية للأطفال
المؤلف	ليندزي براون
الموقع	لبنان
ملف تعريف المعلم	معلمو المجتمع المحلي المضيف
المواضيع	إدارة المعلّمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

يُعتبَر ضمان توفير تعليم رسمي عالي الجودة على نطاق واسع أمرًا صعبًا في أفضل الظروف. في حالة لبنان، وهي بلد تتعامل مع تدفق كبير للأطفال اللاجئين المتأثرين بالعنف والنزاع - الأمر الذي تسبب في تضاعف عدد الطلاب خلال أربعة أعوام - تمثل هذه المهمة تحديًا لا يمكن التغلب عليه تقريبًا.

تدفقت مليارات الدولارات ومئات لجان المساعدة الإنسانية الدولية والمنظمات غير الحكومية إلى لبنان للاستجابة لهذا التدفق غير المسبوق من اللاجئين. في حين تم تنفيذ العديد من البرامج المفيدة داخل قطاع التعليم، فإن الكفاءة في توفير التعليم الجيد قد عانت من التنسيق المجزأ داخل الوكالات وعبرها. بالإضافة إلى ذلك، فإن الحلول التي تقدمها العديد من المنظمات غير الحكومية لاستخدام حزم المناهج الدراسية المعبأة مسبقًا والمحددة بعلامات تجارية - والتي تم تحسينها للتنفيذ السريع في ظل ظروف الأزمات - تعيق تكامل البرامج في الأطر التعليمية الحالية في الأزمات التي طال أمدها.

يحتاج التعليم في مجال الطوارئ - حيث توجد احتياجات كبيرة لتوفير خدمات فعّالة وسريعة بكفاءة- إلى الانتقال من تقديم الخدمات المجزأة للمناهج الجاهزة وغير المرنة إلى «المكونات الأساسية» القائمة على الأدلة للتدخلات التعليمية التي يمكن تكييفها و دمجها بسهولة في سياقات متعددة. تبحث دراستنا في نهج تطوير مهني للمعلم والمدرب مرن و يسهل دمجه في المناهج المدرسية المتاحة وغير مألوف فيما يتعلق بنُهج المناهج الدراسية.

لمحة عامة موجزة

السكان المستهدفين: الممثلون، الشركاء، والسياق:

في العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠، سعت وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية، مزودة بالكفاءة في ممارسات التعليم الأساسية لتنفيذ مفهوم أو منهج جديد. ومع ذلك، غالبًا ما يفتقر المعلمون في حالات الأزمات إلى التدريب والمهارات الأساسية، مما يعوق قدرتهم على تنفيذ التدّخلات بنجاح. فعلى سبيل المثال، في مبادرتنا متعددة البلدان (بما في فيها لبنان) المصممة لاختبار فعالية أنشطة التعلّم الاجتماعي العاطفي منخفضة التكلفة والمستهدفة؛ وجدنا أن جزءًا مهمًا من نظرية التغيير للتدخل إما أنه تم حذفه بالكامل أو أن أداء المعلمين ضعيف في كافة سياقات الدولة بسبب عدم ارتياح المعلم في الممارسات التعليمية الأساسية مثل إجراء محادثات الفصل الدراسي (3EA ، ٢٠١٨). باستخدام نهج مرن وقابل للتكيف - وهو نهج يمكن أن يستمر مع تغيير المناهج الدراسية وتبديلها - تسعى هذه الدراسة إلى إيجاد حلول تعليمية لسياقات الأزمات التي يمكن أن تتكامل على نطاق واسع.

البرنامج

نركز دراستنا على تطوير مجموعة من الممارسات الأساسية للمعلمين: الممارسات عالية الفعالية التي (١) تحدث بتكرار كبير في التعليم، (٢) تتقاطع مع مناهج أو أساليب ممنهجة تعليمية مختلفة، (٣) قائمة على الأبحاث، و (٤) لديها القدرة على تحسين تحصيل الطلاب (McDonald، Kazemi، Kavanaugh & ،2013).

في لبنان، عملت مجموعة فرعية من مدربي ومنسقي قسم التوجيه المدرسي والتربوي DOPS باشتقاق مجموعة من ممارسات المدرسين التجريبية (الحوار التعليمي، التفكير النقدي، وما وراء المعرفة) من إطار عمل كفاءة المعلم اللبناني الحالي. ثم استخدمت مجموعة العمل مقطع فيديو التُقط من الفصول الدراسية اللبنانية لإنشاء سلسلة من ممارسات الجودة (أي أداة ملاحظة/مراقبة) لكل ممارسة مركزية رائدة، ليتم استخدامها كأساس لملاحظات الفصل والتغذية الراجعة طوال فترة الدراسة. إن استخدام هذه الأداة

التي طورها قسم التوجيه المدرسي والتربوي DOPS هو لخلق رؤية مشتركة ولغة لتعليم المعلمين داخل قسم التوجيه المدرسي والتربوي وكذلك لتشجيع تجربة تطوير مهني أكثر تماسكًا وموحدة للمعلمين عبر مجالات المحتوى ومستويات الصفوف.

سيحضر مدربي قسم التوجيه المدرسي والتربوي الحاليين ضمن مستويات الصف المؤهلة ومجالات الموضوع في الدراسة ما مجموعه سبعة أيام من التدريب على استخدام أداة المراقبة التابعة لقسم التوجيه المدرسي والتربوي واستراتيجيات التدريس/التدريب لكل ممارسة مركزية. يتم بناء التدريبات وتيسيرها بشكل مشترك من قبل منسقي مجالات موضوع في قسم التوجيه المدرسي والتربوي DOPS، وذلك من أجل زيادة الملكية المؤسسية، والملاءمة السياقية، واستدامة البرنامج. ستعقد جلسات تدريب شهرية مع المعلمين، مع التركيز على الممارسات الأساسية التجريبية واستخدام أداة المراقبة المطورة حديثًا.

الأدلة والنتائج

في الولايات المتحدة وغيرها من السياقات المتقدمة، أظهر البحث أن تعليم المعلمين يستجيب للتطوير المهني للممارسات الأساسية (Cohen et al., 2016) وأن المعلمين الذين يؤدون الممارسات الأساسية في المستويات العليا يزيدون من مكاسب الطلاب في التقييمات الصارمة الدقيقة (Grossman et al., 2014). ومع ذلك، حسب علمنا، كان هناك القليل من الأبحاث أو حتى غياب الأبحاث حول ما إذا كانت هذه التأثيرات تمتد إلى سياقات الطوارئ أو دول منخفضة أو متوسطة الدخل.

تركز الدراسة الحالية على التقييم التجريبي لتأثير نهج التطوير المهني القائم على الممارسات الأساسية على مستوى المدرب والمعلم، على النحو التالي: (١) الدور المحوري للمدربين في دعم المعلمين؛ (٢) ندرة الأبحاث حول كيفية دعم التدريب الفعّال؛ و (٣) التحديات التي يواجهها المدربون في تقديم خدمات عالية الجودة للمعلمين، لا سيما عند توسيع نطاق خدمات التدريب إلى مستوى الأنظمة (Kraft et al., 2018).

في المقام الأول، سيختبر البحث التأثير السببي لنظام تدريب التطوير المهني للمعلمين المحسّن استنادًا إلى ممارسات أساسية مرنة وسياقية مقارنة بحالة العمل كالمعتاد. تشمل النتائج المحددة رضا المدرب ومعرفة المحتوى، وممارسة المعلم التعليمية الملحوظة، وتصورات الطلاب لجودة المعلم. سيتم استخدام أداتين للملاحظة/المراقبة في الدراسة لفهم الدور الحاسم لعمليات الفصل الدراسي: البروتوكول المعتمد لملاحظات تعليم فنون اللغة (Grossman et al., 2013)، بالإضافة إلى أداة قسم التوجيه المدرسي والتربوي التي تم إنشاؤها حديثًا سيسمح لنا استخدام مجموعتي البيانات معًا بالتحقيق في الخصائص النفسية (السيكومترية) لأداة قسم التوجيه المدرسي والتربوي.

ستُجمع بيانات بشأن كل من حضور المدربين في الدورات التدريبية، وتكرار جلسات تدريب المعلمين، واستخدام الأنشطة/الاستراتيجيات القائمة على الممارسة الأساسية لفهم الأهمية الحاسمة لجودة وكمية التنفيذ، بما في ذلك آثارها النهائية المحتملة على التأثيرات. علاوة على جمع البيانات الكمية هذه، ستُعقد مجموعات تنسيق بين المدربين والمعلمين لفهم تجربة المشاركين في نظام التدريب الجديد بشكل أفضل، بما في ذلك تكاليفه وقيوده.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

كان أحد التحديات هو الفصل التاريخي بين التفويضات داخل الحكومة اللبنانية. حيث يشرف على تدريب المدرسين أثناء الخدمة مركز البحث والتطوير التربوي (CERD). مع ذلك، فإن هذا المركز ليس لديه تفويض لتقديم دعم المتابعة للمعلمين في المدارس؛ حيث يعتبر هذا تفويض المستشارين من قسم التوجيه التربوي والمدرسي DOPS. وبالتالي، لا يكون المدربون في الغالب على دراية بمحتوى التدريبات ولا يستطيعون الوصول إلى الموارد لتعزيز أهدافها. وذلك يؤدي إلى حدوث خلل كبير في الملاءمة داخل نظام التطوير المهني للمعلم.

ويتمثل التحدي الثاني في عدد الوكالات المتعددة الهائل ومصالحها المتنافسة التي تعمل مع وزارة التربية والتعليم العالي. ففي ظل غياب التخطيط والتنسيق داخل القطاع، فإن المعلمين والمدربين مرهقون، ويصبحون غير واضحين بشأن الممارسات ذات الأولوية، و يكافحون لإيجاد الوقت والمساحة لتنفيذها بجودة عالية. وقد قللت هذه الأولويات المتنافسة من توافر مدربي قسم التوجيه التربوي المدرسي ومنسقي الموضوعات للتدريبات وورش العمل وكذلك فترة التدخل ككل. وعلى الرغم من أن البحث يشير إلى أن المدرسين يحتاجون إلى حوالي ٥٠ ساعة من التطوير المهني لاكتساب ممارسات جديدة (Yoon et al., 2007) فمن المرجح أن تكون الساعات المجمعة للتدريب والممارسة والتنفيذ المدعوم أقل من ذلك الحد الأدنى في هذا التدخل.

المراجع

Cohen ,Julie ,Lorien Chambers Schuldt ,Lindsay Brown and Pamela Grossman" .2016 .Leveraging observation tools for instructional improvement :Exploring variability in uptake of ambitious instructional practices". Teachers College Record 118 no.1-36 :11 .

Education in Emergencies ,Evidence for Action3 :EA .2018 .Classroom Observation Scores .Unpublished Raw data.

Grossman ,Pamela ,Susanna Loeb ,Julia Cohen ,and James Wyckoff" .2013 .Measure for measure :The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores ".American Journal of Education 119 no.445-470 :3 .

Grossman ,Pamela ,Julie Cohen ,Matthew Ronfeldt ,and Lindsay Brown" .2014 .The Test Matters :The Relationship Between Classroom Observation Scores and Teacher Value Added on Multiple Types of Assessment ".Educational Researcher ,43 no.303–293 :6 .

Kraft ,Matthew A ,.David Blazar ,and Dylan Hogan" .2018 .The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement :A Meta-Analysis of the Causal Evidence ".Review of Educational Research ,88 no.88–547 :4 .

McDonald ,Morva ,Elham Kazemi ,and Sarah Schneider Kavanagh" .2013 .Core Practices and Pedagogies of Teacher Education :A Call for a Common Language and Collective Activity ".Journal of Teacher Education ,64no86–378 :5 .

Wilson ,Suzanne M .and Jennifer Berne" .1999 .Chapter : 6 Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge :An Examination of Research on Contemporary Professional Development. "Review of Research in Education ,24 no.209–173 :1 .

Yoon ,Kwang Suk ,Teresa Duncan ,Silvia Wen-Yu Lee ,Beth Scarloss and Kathy Shapley .2007 .Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement) Issues & Answers Report, REL-2007 No .(033 .Washington ,DC :U.S .Department of Education ,Institute of Education Sciences ,National Center for Education Evaluation and Regional Assistance ,Regional Educational Laboratory Southwest.

٢,٨ نقل المعلمين إلى المجتمعات النائية في ملاوي: نهج قائم على البيانات لإعادة توزيع / توظيف المعلمين (teacher deployment)

المنظمة	البنك الدولي
المؤلف	سلمان عاصم
الموقع	ملاوي
ملف تعريف المعلم	معلمو المجتمع المحلي المضيف
المواضيع	إدارة المعلّمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

إن الاختلافات الكبيرة في عدد الموظفين بين المدارس في المناطق الحضرية والمدارس في المناطق النائية أمر شائع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (Africa Saharan-sub). وهذا يترك المدارس في المناطق النائية، بما في ذلك العديد من اللاجئين والنازحين داخليًا، تواجه نقصًا حادًا ومزمنًا في المعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم، وهو عامل رئيسي في أزمة التعليم.

تعتبر ملاوي مثالاً جلياً: حيث تنفق أكثر من ٨٠٪ من ميزانيتها المسخرة للتعليم الأساسي على رواتب المعلمين، لكن معلمي المدارس الابتدائية البالغ عددهم ٦١,٠٠٠ يوزعون بين المدارس بشكل متفاوتٍ. يمكن أن تختلف نسب الطلاب إلى المعلمين داخل المنطقة الواحدة وذلك من أقل من ١٠ طالب لكل معلم إلى أكثر من ١,٠٠٠ طالب في الحالات القصوى. عادةً ما تحتوي المدارس النائية على مرافق أقل وطلبة أكثر فقرًا، وتؤدي هذه الثغرات في التوظيف إلى تفاقم التفاوتات الموجودة في النظام.

توضح منطقة ناثينجي، بالقرب من العاصمة ليلونغوي، كيف يمكن أن تختلف نسبة التلاميذ للمعلمين بشكل كبير داخل منطقة صغيرة. تقع مدرسة نسانجيكو الابتدائية في قرية صغيرة على بعد ١٠ كم من بلدة ناثنجي على طريق ترابي. تضم القرية محلات تجارية صغيرة تُعد على أصابع اليد، ولكنها تفتقر إلى الكهرباء أو مياه الأنابيب أو المرافق الصحية. يعيش اثنان من معلمي المدرسة في الموقع؛ اما البقية فيرتادون المدرسة إما سيرًا على الأقدام أو ركوبًا على الدراجة إما من ناثينجي أو على طول طريق خلفي من ليلونغوي نفسها.

واجهت المدرسة نقصًا في الموظفين منذ عام ٢٠١٣، عندما سُمح لأربع مدرسات بالانتقال بعيدًا بعد تعرضهن للجريمة أثناء ركوبهن الدراجات إلى المدرسة من ليلونغوي. وقد منح مدير المدرسة الإذن للأربعة بالمغادرة شريطة استبدالهنّ، ولكن ذلك لم يتحقق. ومنذ ذلك الحين، وصل مدرسون جدد ولكن غادر آخرون بسبب الزواج أو بسبب مشاكل طبية. يبلغ معدل نسبة الطلبة للمعلمين في المدرسة ٩٤ طالبا، وهو أعلى بكثير من متوسط ملاوي البالغ ٦٨ طالباً. يقول مدير المدرسة، ديكسون كاشامبا: «بيئتنا في هذه المدرسة لا تفي بمتطلبات بعض المعلمين، لا سيّما المعلمات ». «يصل المعلمون إلى ناثينجي، ثمّ يتعرفون على الأوضاع هنا، ويبدؤون على الفور في محاولة الانتقال إلى المدارس في المركز التجاري. جاء أحدهم مؤخرًا ومكث هنا مدة أسبوع فقط قبل أن ينتقل إلى مدرسة قريبة ليكون بالقرب من زوجته.» وعلى النقيض، ففي مدرسة مواتيبي، على مشارف قرية ناثينجي، تبلغ نسبة التلاميذ للمدرسين ٣٤ تلميذًا فقط.

لمحة عامة موجزة

حتى وقت قريب، كانت البيانات المتعلقة بمكان المعلمين مجزأة وغير متسقة بين الوكالات الحكومية. ونتيجة لذلك، كانت سياسات توزيع المعلمين واسعة النطاق، مرنة، وغير مطبّقة بشكل مستمر. جميع المدارس التي تزيد نسبة التلاميذ للمعلمين (PTR) فيها عن ٦٠ تلميذًا- في ثلاث من كل أربع مدارس- مؤهلة لاستقبال الموظفين جدد كل عام، لذلك لا يتم توجيه المعلمين بشكل فعّال إلى المدارس الأكثر احتياجًا. يتلقى أكثر من ٨٠٪ من المعلمين خطة بدل المشقة، التي تهدف إلى مكافأة أقلية من المعلمين العاملين في المدارس البعيدة، مما يجعلها غير فعّالة كحافز. بينما تعاني المدارس في المناطق النائية من نقص المعلمين، فإن أولئك الذين لديهم حاجة مشروعة للعمل بالقرب من المناطق الحضرية - على سبيل المثال، الذين يعانون من حالات طبية تتطلب علاجًا منتظمًا - لا ينجحون دائمًا في الحصول على تنقلاتهم. انتقل معلم لثلاث مرات من بين المدارس محاولا بذلك الحصول على مكان قريب قبل أن يصل إلى نسانجيكو منذ عشر سنوات. قال «أنا مصاب بالربو. وأريد أن أكون بالقرب من المستشفى». «في آخر مرتين نقلت فيهما، قدمت شهادة طبية. قلت إنني أريد أن أكون في البلدة، لكنهم قالوا إنه يوجد نقصٌ في الموظفين في مدينة نسانجيكو، وإذا أتيت إلى

هنا، فربما يمكنهم مساعدتي في بضع سنوات. لكنني ما زلت هُنَا. لا أعرف لماذا يتجاهلون وجهات نظري، غادر آخرون إلى المدينة بعد العمل هنا لمدة سنتين أو ثلاث سنوات، لكنني لم أغادر».

من خلال العمل مع المسؤولين على المستوى المركزي والمقاطعات، طور فريق من البنك الدولي أول قاعدة بيانات محدثة ودقيقة وشاملة لجميع معلمي المدارس الابتدائية في ملاوي وتعييناتهم المدرسية الحالية. ثم قاموا بتحديد وتحليل العوامل الدافعة وراء اختلاف نسبة التلاميذ للمدرسين. أكد التحليل أن جوانب البُعد التي حددها المعلمون كمصادر رئيسية للمشقة في الوظائف البعيدة تنبئ بدرجة كبيرة باختلاف نسبة التلاميذ للمعلمين PTR. كانت هذه العوامل:المسافة بين المدرسة وأقرب مركز تجاري (أي قرية أو منطقة مأهولة بالسكان والمحلات تجارية، ولكن ليس بالضرورة مركز المنطقة)؛ توفر المرافق الأساسية في المدرسة أيضاً، مثل الكهرباء وطريق يمكن الوصول إليه حتى خلال موسم الأمطار؛ وتوافر تسهيلات معينة في المركز التجاري مثل البنك أو المستشفى أو العيادة والمياه والكهرباء. حقيقة أن نسبة الطلبة للمعلمين PTR تختلف وفقًا لهذه العوامل قدمت دليلًا على أن المعلمين قادرون على ممارسة تأثير كبير على التنقلات، مما يعني أن نقص الموظفين يكون أكثر حدة حيث لا يرغب المعلمون في أن يتم نقلهم.

من خلال مجموعات النقاش المركّزة ورسم خرائط شبكة الاقتصاد السياسي، حدد الفريق القنوات التي يمارس المعلمون من خلالها هذا التأثير. ساهم مديرو التعليم في المنطقة، ومديرو المدارس، ورؤساء القرى، وغيرهم من أصحاب المصلحة في المناقشات، بوضع صورة لكيفية ممارسة المعلمين الضغط من خلال القنوات الرسمية وغير الرسمية لتجنب وضعهم في المدارس النائية. يبذل المسؤولين جهدهم من أجل تبني موقف حازم في مواجهة هذا الضغط، خاصة حينما يقوم المعلمون المرتبطون بشخصية سياسية أو مسؤول رفيع المستوى بإقناع أولئك النافذين بالتدخل نيابة عنهم. قال أحد مديري التعليم في المنطقة: «يريد الناس أن يكون أصدقائهم في مدرسة يشعرون أنها ليست بعيدة». «يجب أن تكون قويًا ومستعدًا لخلق أعداء ومعترضين.

باستخدام هذه النتائج، وضع الفريق تصنيفاً جديداً من الفئة «ألف - جيم» لبعد المدارس، لم يقتصر على تحديد الموقع الفعلي للمدارس فحسب بل يشمل أيضا مرافق المدارس ومراكز التجارة. وتوفر هذه النتائج تصنيفًا بسيطًا ودقيقًا يتناول العوامل الرئيسية التي تؤثر على المعلمين للضغط من أجل الالتحاق بمدارس بعينها أو عدم مغادرتها. باستخدام هذا التصنيف الجديد والأكثر دقة، طوّر الفريق إصلاحين للسياسة مصممين لتقليل التفاوت في أعداد المعلمين بسرعة دون أي تكاليف إضافية. أولًا، يتم الآن استهداف التوزيع السنوي لعدد ٥٠٠٠ معلم جدد لمدارس الفئة «ألف» و «باء»، التي تعتبر أكثر المناطق النائية. يجب أن تثبت هذه الطريقة أكثر فعالية من التي سبقتها بشأن تخصيص معلمين جدد للمدارس الأكثر حاجة.

ثانيًا، الإصلاحات جارية على نظام بدل المشقة لتحقيق الهدف الأصلي المتمثل في توفير مكافأة ذات مغزى للمعلمين العاملين في المدارس النائية. سيوفر المخطط المحسن بدلاً شهرياً قدره ٣٥,٠٠ دولار (ما يعادل تقريبا ثلث معدل راتب المدرسين) يستهدف ٢٠٪ من المعلمين الذين يعملون في المدارس النائية، و بمبلغ مخفض للمعلمين بالمدارس أقل بعداً. ومن المتوقع أن يقلل ذلك من الضغط الذي يمارسه المعلمون على تجنب التعيينات عن بعد، وتحفيزهم على البقاء في المدارس أو الانتقال إليها. ومن المتوقع تعميم السياسة الجديدة في عام ٢٠٢٠.

الأدلة والنتائج

تم تقديم التصنيف الجديد لأول مرة في عام ٢٠١٧ لتوجيه نشر وتوزيع ٤٥٧٠ معلمًا جديدًا في المدارس. تلقّى مدراء المناطق التعليمية تعليمات بإعطاء الأولوية للمدارس في تصنيفات «نائية» و «بعيدة» عوضًا عن التي في التصنيفات»غير بعيدة». قدِّمت سلسلة من ورش العمل على المستوى الإقليمي لمسؤولي المنطقة التصنيفات الجديدة وأسباب هذا التغيير. حيث نجح العديد من مسؤولي المناطق بتوزيع جميع معلميهم تقريبًا لمدارس نائية. على الصعيد الوطني ، تم تخصيص ٧٦٪ من المعلمين الجدد للمدارس التي كانت إما في الفئات «النائية» أو «الأبعد». كما أُرسِل ٤٢٪ منهم إلى أبعد المدارس تصنيفًا، وتعد هذه خطوة مهمة في موازنة توزيع المعلمين لهذه المدارس المحتاجة.

أصبح استهداف المعلمين المحسّن الآن جانبًا مركزيًا في نظام إدارة المعلمين في ملاوي. في عام ٢٠١٨ نُقِل ٧،٠٠٠ معلم إضافي جديد للمدارس. نُقِل تقريبًا نصف هؤلاء المعلمين (٤٩٪) لمدارس يكون نصاب كل معلم فيها أكثر من ١٠٠ طالب، وهو تحسُّن ضخم في قدرة النظام على استهداف المعلمين للمدارس التي فيها حاجة ماسَّة للمعلمين.

بالإضافة إلى ذلك، ينتقل الحوار حول وضع السياسات المبنيَّة على أدلة في مالاوي من الاعتماد على «الأرقام الرئيسية» المبسطة إلى براهين مبنية على بيانات ذات مصداقية، مفصَّلة، وموثوقة. تجرِّب مالاوي جمع بيانات عالية التواتر تعتمد على الأجهزة اللوحية حول مؤشرات المدارس الرئيسية ، كما تجري مسحًا واسع النطاق وممثلًا على المستوى الوطني للمدارس الطولية (longitudinal schools) والذي يجمع مجموعة واسعة من البيانات حول الظروف والممارسات والنتائج في المدارس الابتدائية في ملاوي. ستدعم هذه النماذج الجديدة من البيانات الحكومة في إنشاء إطارات عمل إضافية مبنية على القوانين لاتخاذ القرارات، وتزويدها للحكومة بغرض قياس تأثير الإصلاحات والمشاريع.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

على الرغم من نجاح الجهود في تحسين توزيع المعلمين الأولي للمدارس، فقد ثبت أن تضمين الجانب الثاني من الإصلاحات المخطط لها - تحسين علاوات المشقة للمعلمين في الوظائف البعيدة - أكثر صعوبة مما كان متوقعًا. لكي يكون الإصلاح المخطط له محايدًا من حيث الإيرادات، يجب سحب البدل من المعلمين الذين يتلقونه حاليًا على الرغم من وجودهم في مدارس غير بعيدة. ولكن أثبت ذلك كونه غير مستساغ سياسيا، مؤديًا لتأخير في تنفيذ الإصلاحات المخططة. في الوقت الحاضر، يدرس فريق العمل المصادر المحتملة لتمويل شركاء التنمية لدعم إدخال نظام البدلات المنقح كبدل إضافي دون الحاجة إلى إزالة البدل المنخفض القيمة الحالي من المستفيدين الحاليين. من المتوقع تسوية هذه المسألة مما يتيح لتقديم البدلات خلال ٢٠٢٠.

تايلاند، ٢٠٠٩ لجنة الإنقاذ الدولية

٢: دراسات حالات عن قيادة المدرسة

٣,١ يقود المعلم الذي يراعي الفوارق بين الجنسين تغييرًا تحويليًا لفتيات «ميو Meo» المسلمات أثناء إغلاق المدارس في الهند بسبب كوفيد -١٩.

المنظمة	منظمة كير الدولية بالهند
المؤلف	سيما راجبت
الموقع	ولاية هاريانا، الهند
ملف تعريف المعلم	معلمين وطنيين ومديري مدارس
المواضيع	إدارة المدارس

وصف التحديات الخاصة بالأزمة

تعتبر منطقة نوه (Nuh) من إحدى أكثر المناطق المهمشة بولاية هاريانا الهندية. لا تزال مؤشرات تمكين الفتيات والنساء، مثل معدل الإلمام بالقراءة والكتابة ومعدل الالتحاق بالمدارس، من بين أدنى المعدلات في الدولة، حيث تظهر البيانات المتاحة معدل محو الأمية بين الإناث بنسبة ٣٦,٦٪ (Directorate of Census Operations, 2011)، ومتوسط تسرب الفتيات المسلمات. بنسبة ٣٩,٦٢٪ (National University of Education Planning and Adminstrations, 2016). وقد زادت الجائحة حالة تعليم الفتيات سوءاً بالمنطقة.

لم يؤثر الوباء على دخل الأسرة فحسب، وبالتالي على قدرتها على الاستثمار في تعليم الفتيات، ولكنه أثر أيضًا سلبًا على الرفاه الاجتماعي والعاطفي للفتيات المراهقات. في هاريانا ، أبلغ ٧٠,٢٪ من الفتيات عن زيادة في المسؤولية عن الأعمال المنزلية و ٦٤٪ أبلغن عن زيادة القلق أو التوتر في أنفسهن وفي والديهن (CARE India ، 2020). بالإضافة إلى ذلك، ٧,٨٪ من الفتيات يخافن من أنه سيتم فرض الزواج المبكر عليهن بسبب مشاكل العائلات المادية (CARE India, 2020). كما سلطت دراسة أخرى، أعدتها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف - ٢٠٢١) الضوء على أن ٨٠٪ من الأطفال بين سن ١٤ - ١٨ سنوات أفادوا بأن مستوى التعلم قد تدني مما كانوا عليه فعلياً في المدرسة.

وقد تسببت الجائحة كذلك في إغلاق المدارس في هاريانا لمدة ثلاثة عشر شهراً من أصل من ستة عشر شهراً. إذ قلص ذلك الفرص للفتيات للقاء صديقاتهن، وتشارك المصاعب العاطفية التي واجهنها أثناء الجائحة. في وقت تمكنت فيه بعض المناطق الجغرافية الحضرية في الهند على تعزيز الوسائل الرقمية لسد الفجوة التي تسبب فيها إغلاق المدارس، لم يبق للأسر ذات الدخل المنخفض في نوه سوى فرص محدودة لدعم أطفالها، لاسيما الفتيات المراهقات.

نظرة عامة

حددت الحكومة الهندية منطقة نوه بوصفها الأكثر تخلفاً في الهند، إذ يبلغ عدد سكانها ٩٠٪ من مسلمي الميواتي (Kumar et al., 2017). في عام ٢٠١٨، وضعت منظمة كير مفهومًا لمجموعة موارد المنطقة (DRG) و التي تتكون من ٢٠ معلمًا محليًا لمعالجة مجموعة فريدة من المشاكل وتطلعات الفتيات المراهقات في هذا المجتمع. استخدمت منظمة كير في الهند طريقة منهجية لبناء قدرات مجموعة موارد المنطقة (DRG) على مفاهيم النوع الاجتماعي، العدالة، والسلامة والأمان للفتيات. كما تولت مجموعة موارد المنطقة (DRG) تدريب ٦٠٠ معلماً من ١٣٤ مدرسة متوسطة لتزويدهم باستراتيجيات لتعزيز المساواة بين الجنسين داخل فصولهم الدراسية عن طريق تعبئة المجتمع لزيادة حضور ومشاركة الفتيات، إدماج أمثلة إيجابية للفتيات والنساء في خطط الدروس؛ تقديمهم بوصفهم صُنّاع القرار، وزيادة مستوى الوعي بتداعيات الأعراف الاجتماعية التمييزية للنوع الاجتماعي /الجندر(مثل زواج الأطفال/الزواج المبكر وحمل المراهقات)، وإدخال منهج المهارات الحياتية للفتيات.

بعد وقت قصير من ظهور مرض فيروس كورونا المستجد، وعندما أُغلقت جميع المدارس لأجل غير مسمى، اضطلعت كوسوم، إحدى عضوات مجموعة موارد المنطقة (DRG)، بدور مهم، بدعم من الفتيات من باليكا مانش (أندية فتيات على مستوى المدرسة) في خلق الوعي بمرض فيروس كورونا المستجد بين المجتمع. نفّذت كوسوم الفكرة المبتكرة لموهالا بات شالا (مركز تعلّم مجتمعي-CLC) في خمسين قرية قريبة من مدرستها. حظي هذا النموذج بتقدير، وجرى توسيع نطاقه لاحقاً، من قبل مسؤولي قطاع التعليم في المنطقة بأكملها، للتأكيد على استمرار التعلّم بالرغم من إغلاق المدارس. كما اضطلعت بتعبئة الشباب المتعلم في المجتمع، و دربتهم على إدارة مراكز التعلم المجتمعية (CLC) بفاعلية، مراعية إتباع بروتوكولات الحماية الخاصة بمرض فيروس كورونا المستجد.

بالإضافة إلى مبادرة مدارس باششالا، تولت كوسوم زمام القيادة، مع أفراد آخرين من مجموعة موارد المنطقة (DRG)، لزيارة جميع مدارس الحي لتوجيه معلمي المدارس لتنفيذ بروتوكولات مرض فيروس كورونا المستجد بصورة فعّالة، والتأكد من أن جميع الأطفال قد عادوا إلى المدرسة، بفضل الحشد والتعبئة المجتمعية. كما قدمت حلقة تعريفية لتنشيط المنصات القيادية المدرسية للأطفال لتبادل تجاربهم مع بعضهم البعض، وتعزيز المرونة.

تقول كوسوم «في السابق، أُتيحت لي فرصة لحضور حلقة تدريبية عن النوع الاجتماعي، أعدتها إدارة التعليم، لكنها لم تكن مفيدة ساعدت البرامج التطبيقية والتجريبية لمنظمة كير في الهند على توسيع رؤيتي حول مسائل الجندر، وساعدتي على أنشطة التخطيط في المدرسة والمجتمع لتعزيز تعلّم الفتيات. لقد أطلقوا أجنحة طموحاتي لجعل الفتيات يذهبن للمدرسة. في البدء شكّلت مشاركة الفتيات في المركز التعليمي تحدياً بسبب انشغال الفتيات في الأعمال المنزلية و المزارع. قامت كوسوم بحشد لأولياء الأمور بدعم من لجان إدارة المدارس وذلك لإجراء زيارات منزلية لتشجيعهم على إرسال بناتهم للمركز التعليمي. ونتج عن ذلك دخول ٧٠٪ من الفتيات للمركز التعليمي.

الأدلة والنتائج

تقترح البيانات النوعية [١٣] أن نموذج مجموعة موارد المنطقة (DRG) لبناء قيادة لا مركزية في هاريانا كان مفيداً للتصدي للاحتياجات المهمة التي نجمت عن مرض فيروس كورونا المستجد. ومن أبرزها أوجه التعاون التي رسختها كوسوم مالك عضوة مجموعة موارد المنطقة (DRG)مع مكتب تعليم المقاطعة، لضمان إنشاء مدارس موهالا (مراكز التعلّم المجتمعي)[١٤]. كشفت تقارير إعلامية [١٥] أن هذه المبادرة، التي نشأت كفكرة من كوسوم مالك، استفاد منها ٢٧٠٠ طفل من ٥٠ قرية، وارتفع العدد فيما بعد إلى ٥٠٠٠ طالب (من سن ٦ - ١٨ سنة) مع أكثر من ٧٠٪ من الفتيات في ٢٥٠ مركزاً و١٣٠ قرية.

تم تنفيذ مراكز التعلّم المجتمعي (CLCs) من قبل شباب المجتمع المتعلّم مع التوجيه المقّدم من المعلمين، الذين ساعدوا في ضمان وجود بروتوكولات سلامة كوفيد-١٩ المناسبة وتوفير مساحة آمنة من قبل أعضاء المجتمع. استطاعت كوسوم مالك وأعضاء آخرون في مجموعات موارد المناطق(DRG) من إجراء تدريب عبر الهاتف لمشرفي المجتمع للحفاظ على بروتوكولات السلامة من مرض فيروس كورونا المستجد، وعمليات التعليم والتعلّم الفعال في سياق مرض فيروس كورونا. حظيت مبادرة كوسوم مالك بتقدير ودعم طلابها في الفصل ١٢. أخبرتنا « كانوا تلاميذي متحمسين لتعليم أطفال صغار من مجتمعهم. أرى الآن نظاماً بيئياً للدعم جرى تطويره على مستوى المجتمع من خلال تلاميذي «.

وتشير أدلة غير مؤكدة وملاحظات التلاميذ إلى أنه مدارس موهالا تمكنت من تقديم خدمات مثيرة للإعجاب إلى مجتمعات كانت تعاني في السابق من نقص في الخدمات. أدى استمرار مشاركة الفتيات في مراكز التعلّم إلى ربط الفتيات بالتعلم والعودة إلى المدرسة بعد إعادة فتحها. وحسب السجلات المدرسية، فإن ١٠٠ بالمائة من الفتيات اللائي كن يتعلمن في مراكز التعلّم المجتمعي (CLCs) عُدن إلى المدارس عندما أُعيد فتحها. وقد ساعدتهن المشاركة في مراكز التعلّم المجتمعي على الحد من الزواج المبكر والقسري. كما أظهرت أحدث بيانات (تفصيلية) بخصوص الحضور إلى المدرسة منذ أن أُعيد فتحها المبكر هذا الشهر (أيلول٢٠٢١)، انخفاض معدلات التسرب بالمدارس في المناطق التي كانت بها تعبئة نشطة للمجتمع من خلال أعضاء مجموعة موارد المناطق (DRG-District Resource Group).

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

أفاد كوسوم أن المجتمع كان متردداً في البداية تجاه إنشاء مراكز التعلّم المجتمعي CLCs بسبب انتشار الفيروس. تناول تقرير كوسوم مثل تلك الموضوعات من خلال مناقشات، اجتماعات مع قادة المجتمع، ومن خلال التأكد من كفاية وملائمة بروتوكولات الأمان. كما ناصرت أفراد المجتمع وأولياء الأمور في الأخذ في الاعتبار التداعيات الوخيمة للانقطاع عن التعلّم على نتائج تعليم الأطفال، تطورهم، وصحتهم.

بالإضافة إلى تحديات التعلّم، التي أوضحتها كوسوم وأعضاء مجموعة موارد المناطق الآخرون (DRG) من خلال مدارس موهالا القروية، فقد كانت قضايا الرفاهية الاجتماعية والعاطفية لافتة للنظر خلال فترة إغلاق المدرسة. لذلك، فقد كانت هناك حاجة ملحة لدى المدارس لاتباع منهج محدد يتصدى لاحتياجات الأطفال المتعلقة بالتعلّم الاجتماعي العاطفي. حاليا تقود كوسوم ماليك الحوار على مستوى المقاطعة لوضع التعلّم الاجتماعي العاطفي (SEL) في بؤرة الاهتمام على مستوى المدرسة.

١٣ وثيقة عملية عن مجموعة موارد المناطق (DRG)، ٢٠٢٠، منظمة كير الدولية، الهند.

١٤ https://www.facebook.com/ndtv/videos/for-students-missing-online-classes-haryana-districts-community-classrooms/3407720479292109/

١٥ https://www.youtube.com/watch?v=PVJHT78KIQE

في وقت نجح فيه برنامج منظمة كير الدولية لإعداد صُنّاع تغيير على مستوى المقاطعة على شكل مجموعات موارد المناطق (DRGs) لتلبية احتياجات الأطفال من التعلّم، سيظل الدعم المؤسسي لذلك الكادر ضروريا لتحفيزهم. من المهم جدًا أن يتم إضفاء الطابع المؤسسي على هذه الأنواع من مجموعات موارد المناطق DRGs في النظام والمشاركة في تخطيط وتنفيذ حلول محددة السياق لمعالجة الفجوة بين الجنسين في التعليم.

وكان أكبر درس مستفاد من جهود كوسوم هو الإحساس العظيم لدى المعلمين بالملكية والمسؤولية ليكون صنّاع تغيير. كانت كوسوم قادرة على التأثير في المجتمع، وفي نظرائها من المعلمين، وإدارة التعليم بالمنطقة لوضع تعليم الأطفال أولوية خلال فترات الجائحة.

المراجع

Care India (2020) COVID :19-Status of Rural Children's Education and Well-being in India .National Survey Report .https//:www.careindia.org/wp-content/uploads/2020/09/CISSD-Rapid-Assessment-Impact-on-COVID-on-children-well-being-and-education-A-report.pdf

Kumar ,D ,.Tyagi ,V ,.Rastogi ,R .(2017) .Women's Educational Status and Its Impact in Nuh District of Haryana .International Journal of Reviews and Research in Social Sciences.236-239 ,(4)5 ,

National University of Education Planning and Administration (2016) School Education in India. U-DISE :2015-16 Flash Statistics .http//:www.dise.in/Downloads/Publications/Documents/U-DISE-SchoolEducationInIndia.2015-16-pdf

Directorate of Census Operations (2011) Haryana .District Census Handbook :Mewat .https//:censusindia.gov.in2011/census/dchb_0619/PART_B_DCHB_MEWAT.pdf

UNICEF ,2021) September (9 Repeated school closures due to COVID 19-leading to learning loss and widening inequalities in South Asia] Press Release https//:www.unicef.org/india/press-releases/repeated-school-closures-due-covid19-

UNESCO ,UNICEF EAPRO & ,UNICEF ROSA (2021) Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID 19-on the Education Sector in Asia Regional Synthesis Report .https//:www.unicef.org/rosa/media/16436/file/Regional20%Situation20%Analysis20%Report.pdf

٣,٢ التعلّم من مديري المدرسة في سياق الأزمة: دراسة حالة لمعسكر كاكوما للاجئين ومستوطنة كالوبيي

المنظمة	معهد المعلمين - جامعه كولومبيا
المؤلف	إميلي إرفين، جوناثان كووك، دانييل فالك & د. ماري مندنهال
الموقع	مخيم كاكوما للاجئين ومستوطنة كالوبيي، كينيا
ملف تعريف المعلم	المعلمون اللاجئون، المعلمون الوطنيون
المواضيع	إدارة المدارس

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يشكل مديرو المدارس، الذين يتابعون معلمي الفصول، عاملاً مهماً في نجاح المتعلمين (Day et al., 2020; Sampat et al., 2021). للأسف، لم يحصل مديرو المدارس (المدراء/المسؤولين ونائبين المدراء/مساعدوا المدراء) تدريباً مهنياً ملائماً للاضطلاع بالأدوار والمسؤوليات العديدة التي على عاتقهم (Mendenhall et al., 2021). التحديات زادت تعقيداً في السياقات المتأثرة بالأزمات، وشكلت عبئاً إضافياً على مديري المدارس، إذ كان عليهم اجتياز مواقف مهنية صعبة بموارد شحيحة للتدريب والدعم (Lawrie & Burns, 2015). وعلى الرغم من دورهم المحوري، إلا أنه مازال مديرو المدارس لا يحظوا بالقدر الكافي من الدراسة والأولوية الإحصائية في السياقات المتأثر بالأزمات.

يستضيف مخيم كاكوما للاجئين ومستوطنة كالوبيي في شمال غرب كينيا حاليًا ما يقرب من ٢٠٠٠٠٠ لاجئ وطالب لجوء من أكثر من ٢٠ دولة المنشأ (UNHCR, 2020). التحق اللاجئون من الأطفال والشباب بـ ٢٧ مدرسة ابتدائية تديرها منظمات غير حكومية مثل؛ الاتحاد اللوثري العالمي (مخيم كاكوما)، و الكنيسة الفنلندية للمعونة (مستوطنة كالوبيي) بالشراكة مع مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين. في السابق، عمل كل من المعلمين اللاجئين المحفَزين (incentive teachers)[١٦] والوطنيين كمدراء (HTs) أو نائبين للمدراء (DHTs) في كاكوما وكالوبيي. بيد أن تطبيق السياسة الوطنية التي تنص على متطلبات تولي وظيفة مدير، التي تشمل الحصول على مستوى تعليمي متقدم، نتج عنه إحلال مديري مدارس كينيين، محل جميع المديرين اللاجئين في سنة ٢٠١٨. ولهذا حصل المعلمون ذوو التأثير الإيجابي الذين كانوا مدراء في السابق، على منصب نواب المدراء للتأكد من أن الهيكل القيادي لكل مدرسة يحذو خطى السياسة المحلية. بالإضافة إلى ذلك، تنص سياسة التوطين (localization) في كينيا على عدم بقاء المدراء في أماكنهم أكثر من خمسة أعوام، مما يعني تنقل طاقم العاملين بين المدارس بناء على أسس قابلة للتغيير. وقد أدّت هذه السياسات مجتمعة إلى اضطرابات وتغييرات عديدة لمديري المدارس العاملين في كاكوما و كالوبيي على مدى السنوات العديدة الماضية.

لمحة عامة موجزة

اكتشف فريق البحث الأدوار والمسؤوليات الموكلة إلى مديري المدارس، وكذلك التحديات التي تواجههم، والفرص المتاحة لهم، بالإضافة إلى الدعم المطلوب والمنشود لإنجاز أعمالهم بفاعلية. تعتمد دراستنا النوعية [١٧] على بيانات المقابلات ومجموعات النقاش المركّزة من ٣٥ من مديري المدارس من اللاجئين (ذوي الحوافر) ، ومديري المدارس الوطنيين في كاكوما وكالوبيي، للتحقيق في تجاربهم الجماعية مع توضيح العلاقة بين مديري المدارس الوطنيين، ونواب مديري المدارس من اللاجئين من ذوي الحوافر. ومنذ أن أجريت هذه الدراسة أثناء جائحة مرض فيروس كورونا المستجد، فقد أجرينا ١٧ مقابلة هاتفية مع مدير مدرسة، أو نائب مدير مدرسة، مستخدمين في ذلك المعايير الهادفة لأخذ العينات بين المشتركين التي تعكس الجندر/الجنس، الجنسيات، وسنوات التدريس بين المعلمين.

---

١٦ نظراً لعدم تمكن اللاجئين من الحصول على تصريح عمل قانوني، ولأنهم ربما غير حاصلين على المؤهلات الضرورية، أو المعترف بها، للالتحاق بالكادر التعليمي المحلي؛ فقد أُستثنوا من الوظائف ذات الراتب، وبدلاً من ذلك كان يصرف لهم حافز يبلغ ٨٠٠٠ شيلينغ كيني (ما يعادل ٧٠ دولار) من الشركاء من المنظمات غير الحكومية.

١٧ تساهم تلك الدراسة في مبادرة أكبر تقودها جامعة فريبورغ، وتمولها المؤسسة الوطنية السويسرية للعلوم. سيجري فريق البحث بكلية المعلمين دراسة حالة عن مخيم كاكوما للاجئين، ومستوطنة كالوبيي عن مشروع القيادة التعليمية ٢,٠، وخلاصة دراسات حالة تعليمية عبر منصة تعلّم افتراضية. ستقوم دراستنا على: ١) عمل دراسة حالة للتعليم تسلّط الضوء على القضايا الأساسية الخاصة بمديري المدارس. و٢) تجربة دراسة حالة تلك مع مشتركينا لقياس مدى فعاليتها.

ومن المهم أن نلاحظ أنه لا يزال هناك نقص في تمثيل مديري المدارس من الإناث، إذ لا تتعدى نسبته ٢٦٪ من كادر مديري المدارس.[١٨] دُعي جميع مديري المدارس وعددهم ٥٤، للمشاركة في اربع مناقشات افتراضية للمجموعة محل الدراسة، والميسرة عبر تطبيق « الواتس آب» طبقا لموقع ووظيفة كل منهم (على سبيل المثال؛ مدراء المدارس في كاكوما). وقدم الفريق حافزاً مالياً متواضعاً لجميع المشتركين تعويضاً لهم عن تكلفة استخدام بيانات الإنترنت والكهرباء، مع التأكيد على المشاركة الطوعية. إجمالاً، أُجريت مقابلات لـ ١١ مدير مدرسة وكذلك شاركوا في مجموعات نقاش مركّزة عبر تطبيق « الواتس آب»، كما شارك ٦ فقط في المقابلات، و١٨ في مجموعات النقاش المركّزة عبر تطبيق « الواتس آب».

أجرينا ترميزًا تكراريًا لنصوص المقابلات وبيانات مجموعات النقاش المركزة بشكل مستقل، ومصنفة حسب الدور القيادي للمشارك. ثم حددنا الموضوعات الرئيسية التي ظهرت عبر مجموعتي البيانات. كما تعرفنا على أربع أدوار رئيسية ومسؤوليات لمديري المدارس في كاكوما و كالوبيي، وذلك من خلال تحليلنا. ينطوي أولها على دورًا قياديًا يشمل المحتوى الأكاديمي ومسؤوليات المناخ المدرسي، مثل أن تكون نموذجًا يحتذى به، ضمان تنفيذ المناهج الدراسية، وترأس اللجنة التأديبية للمدرسة. ثانيها هو دور إداري لتنسيق الوظائف اليومية في المدرسة، مثل برنامج التغذية، والأنشطة المشتركة للمناهج الدراسية. ثالثًا، دور إداري يشرف وينفذ بيانات المدرسة، وكذلك تسجيل المتعلمين، بالإضافة إلى جانب العمل في سكرتارية مجلس إدارة المدرسة (BOM). رابعاً، كـ سفير للتنسيق مع عدد لا يحصى من أصحاب المصلحة في سائر البيئة المدرسية، التي تشمل المعلمين، أولياء الأمور، الشركاء من المنظمات غير حكومية، والامم المتحدة. أضاف مرض فيروس كورونا المستجد شيئاً من التعقيد لأدوار مديري المدارس، الأمر الذي ضاعف من القيود الموجودة فعلاً خلال تلك الأزمة طويلة الأمد في كاكوما، وكالوبيي، لذلك فكان على مديري المدارس مسؤوليات إضافية مثل توزيع أجهزة الراديو للتعليم المنزلي خلال فترة إغلاق المدارس، وكذلك المواد الصحية ومواد النظافة على المتعلمين والتي قد لا تفي باحتياجات كل فرد. وبالنظر إلى كثرة وزيادة تلك الأدوار، أعرب مديرو المدارس عن شعورهم بالإرهاق في كثير من الأحيان، ونقص التجهيزات للوفاء بجميع مسؤولياتهم.

الأدلة والنتائج

أوضح التحليل الأولي للبيانات أربع تحديات يواجهها مديرو المدارس.

أما التحدي الأول، فيتمثل في أن المدارس في كاكوما و كالوبيي مكتظة للغاية مع نقص الموارد. كما أدى النقص في المعلمين والبنية التحتية المحدودة إلى ازدياد الأعداد في الفصول، ما شكل تحدياً على جودة التدريس، المراقبة، والاستغلال الأمثل للموارد. كافح ٨ من نواب مديري المدارس من أجل أداء مهام إدارة البيانات، وواجبات كتابة التقارير مع عدم كفاية الموارد والدعم والمصادر التكنولوجية والتي تجعل من تقديم التقارير إلى الشركاء من المنظمات الغير حكومية أمر صعب. أصّر أحد نواب المديرين أن المدارس تحتاج إلى « فريق عمل أكبر، مباني، وموارد تعلّم، وموارد تعليم في حاجة إلى تحسين.» غالبًا ما يُلام قادة المدارس على أوجه القصور في الموارد المحدودة داخل المدارس ، مما يوتر علاقاتهم مع المعلمين وأعضاء المجتمع.

ثانيًا، يواجه قادة المدارس تحديات في تطوير ثقافة مدرسية إيجابية. أشار ثمانية من المشاركين إلى التحديات المتعلقة بالمسائل التأديبية مثل التغيب عن المدرسة أو سوء السلوك، والتي تسببها أحيانًا الاختلافات الثقافية بين المتعلمين. يشرك قادة المدارس الآباء ومجلس الإدارة لمعالجة عدم الانضباط. ومع ذلك، أعرب ٦ من مديري المدارس عن تحديات التواصل مع أصحاب الشأن، مع أخذ اللغة والحواجز الثقافية في الاعتبار والتي تعمل على تعقيد تسوية النزاعات داخل المدرسة. وأشار أيضاً خمسة مدراء على التحديات بين المعلمين المحليين والمعلمين اللاجئين (ذوي الحوافر). أعرب نائب مدير عن أن الإحساس « بكون الشخص لاجئاً، فإنه غير متعلم، ولذا فإن [الكينيين] لديهم عقلية في الاعتقاد بأن اللاجئين ليسوا مؤهلين للقيام بما يفترض أن يقوم به الكيني»، ما يجعل التعاون أمراً صعباً.

في الأغلب، وجد مديرو المدارس ونواب مديرو المدارس هدفا في دورهم على حد سواء كقادة للمدارس، إذ أعرب ١٢ مشترك من أصل ١٧ عن تفانيهم في العمل وشغفهم أثناء القيام به. على الرغم من هذا الإحساس بالمهنة، فقد ناقش ٣ من مديري المدارس و٥ من نواب مديري المدارس تحديات البقاء متحمسين في مناصبهم، والشعور بنقص الاحترام، الاستقلالية، أو الاعتراف بعملهم باعتباره التحدي الثالث. وبشكل أكثر تحديداً، تحدث نواب مديري المدارس بالتفصيل عن نقص الحوافز المالية، وأعباء العمل الثقيلة، والحد الأدنى من الدعم، والفرص المحدودة الفريدة للتقدّم الوظيفي بالنسبة لوضعهم كلاجئين. عكس أحد نواب مديري المدارس أن التناقض في الأجور بين مديري المدارس ونواب مديري المدارس قائلا « أن ذلك لا يشكل حافز... لأننا نتقاضى أجورا أقل بالمقارنة بالشخص الذي يقوم بنفس العمل.» أثار ذلك الشعور توترات بين توقعات قادة المدارس للقيمة الغير متوازنة بين مديري المدارس ونواب مديري المدارس.

١٨ ينبع هذا التمثيل الناقص من انخفاض عدد الفتيات المتخرجات من المدرسة أو متابعة التعليم الثانوي / ما بعد الثانوي المطلوب للعمل كقائد مدرسة.

كما ناقش قادة المدارس التحدي الرابع و المتمثل في الفرص المحدودة لتطوير مهني شامل وملائم. أعرب ٦ من مديري المدارس و٤ من نواب مديري المدارس عن رغبتهم في الانخراط في فرص تدريبية ذات صلة بمسؤولياتهم العديدة، بالإضافة إلى مهارات أخرى مثل إدارة الوقت، حل المشكلات، وإدارة مسؤوليات متعددة في وقت واحد.

القيود، والتحديات، و/أو الدروس المستفادة

نحن ندعو إلى زيادة الفرص المهنية الشاملة لقادة المدارس لتطوير المهارات وبناء مجتمع الممارسة مع أقرانهم. في خضم عملية البحث لدينا، قدم قادة المدارس التشجيع والمشورة لأقرانهم ، وكشفوا عن ثروة المعرفة والدعم الذي يمكن لقادة المدارس تقديمه لبعضهم البعض عند المشاركة في فرص التطوير المهني. يمثل تشكيل مجتمعات الممارسة كيف يمكن للإرشاد والتعاون من التهيئة إلى الخدمة طويلة الأمد أن يعززوا الهوية المهنية لقادة المدارس وممارساتهم. توطد مجموعات التدريب تلك تبادل المعرفة، تشجيع العصف الذهني لمواجهة التحديات، وتحفيز مديري المدارس من خلال الألفة والتحفيز في البيئات التي يعد فيها الدعم والموارد الخارجية من النوادر. يتعين على المنظمات المنفذة أن تنظر لمديري المدارس بأنهم أصحاب المصلحة الرئيسيين في التدّخلات، وليسوا مجرد حرّاس للبوابات، وكذلك وضع سياسات تعزز نجاح هؤلاء المديرين. يمكن لصناع السياسات، والشركاء الحكوميين تعزيز أنظمة التعليم من خلال الاعتماد على التجارب، والخبرات الواقعية المتنوعة لمديري المدارس للتعلّم المتبادل من خلال الكوادر القيادية المحلية ومدارس اللاجئين. يتعين على الجهات المانحة تخصيص مزيد من الموارد لمجالات الأبحاث والتدريب في البيئة المحيطة بالقيادات المدرسية، لوضع خطة تنمية أقوى بخصوص كيفية تقديم تعليم وتطوير شاملين للقيادات المدرسية في البيئات المتأثرة بالأزمات.

المراجع

Burns ,M & ,.Lawrie ,J .(2015) .Where it's needed most :Quality professional development for all teachers. Inter-agency Network for Education in Emergencies .https//:inee.org/resources/where-its-needed-most-quality-professional-development-all-teachers

Day ,C ,.Sammons ,P & ,.Gorgen ,K .(2020) .Successful school leadership .Education Development Trust .https//:www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/successful-school-leadership-latest-2020-publicati

Mendenhall ,M ,.Chopra ,V ,.Falk ,D ,.Henderson ,C & ,.Cha ,J .(2021) .Teacher professional development & play-based learning in East Africa :Strengthening research ,policy ,and practice in Ethiopia ,Tanzania ,and Uganda. Teachers College ,Columbia University .https//:inee.org/resources/teacher-professional-development-play-based-learning-east-africa-strengthening-research

Sampat ,S ,.Nagler ,N & ,.Prakash ,P .(2021) .Evidence review report :A review of empirical research on school leadership in the global South .Global School Leaders .https//:www.globalschoolleaders.org/resources

UNHCR ,2020) .September .(30 Kakuma & Kalobeyei population statistics by country of origin ,sex and age group – As of30 th September .2020 Retrieved from https//:data2.unhcr.org/en/documents/details79453/

الروابط:

- مختبر القيادة التربوية المقارنة

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ