المعلمون في سياق الأزمات

ممارسات واعدة في إدارة
المعلمون، التطوير المهني، والرفاه

الشبكة المشتركة لوكالات
التعليم في حالات الطوارئ

OXFAM

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

International
Task Force on Teachers
for Education 2030

Education International
Internationale de l'Education
Internacional de la Educación

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE)، هي شبكة مفتوحة وعالمية من الأعضاء العاملين والعاملات معًا في السياقات الإنسانية وسياقات العمل الإنساني لضمان حق كل الناس في تعليم ملائم وذي جودة عالية وآمن.

© حقوق التأليف والنشر 2019: INEE
الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE)
% لجنة الإنقاذ الدولية 122 شرق الشارع 42، الطابق الرابع عشر، نيو يورك 10168
الولايات المتحدة الأمريكية
www.inee.org

اعتمادات صورة الغلاف الأمامي، من اليسار إلى اليمين: ميانمار JRS ;VSO/NRC ;FHI360.

مراجع مقترحة في دراسة الحالات:
المؤلف (المؤلفون). 2019. "عنوان دراسة الحالة". في المعلمونفي سياق الأزمات: ممارسات واعدة في رفاه المعلمون، إدارة المعلمون، والتطوير المهني المعلمون، أرقام الصفحات. الرابط.

هذا العمل مرخّص بموجب الرخصة الدولية 4.0 للمشاع الإبداعي للإسناد بالمثل. لعرض نسخة من هذا الترخيص، تفضل بزيارة http:// /creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0 أو أرسل رسالة إلى مؤسسة المشاع الإبداعي، رقم صندوق البريد 1866، ماونتن فيو، كاليفورنيا 94042، الولايات المتحدة الأمريكية.

أُنتجت هذه الوثيقة بمساعدة مالية من الاتحاد الأوروبي. محتويات هذه الوثيقة هي المسؤولية الأوحد للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ولا يمكن بأي حال من الأحوال اعتبارها تعكس موقف الاتحاد الأوروبي.

جدول المحتويات

المقدمة 1

رفاه المعلمون 3

كيف نعرف إذا ما كان المعلمون بحالة جيدة؟ تطوير وتقييم خصائص القياس النفسي لاستبيان رفاه المعلمونباستخدام عينة من المعلمون في السلفادور 4
فيرناندا سوريس، نينا كونها، و بول فريسولي (FHI360)

"دعم الداعمين"– المعلمون اللاجئين والمعلمون الذين يعيشون في ظروف صراع طويل الأمد 7
كاميليا لودي (المجلس النرويجي للاجئين)

تطوير قدرات المعلمون لإحداث صفوف تمتلك معلومات عن الصدمات وتعليم بناء المرونة النفسية باستخدام مناهج سلوكية معرفيّة 11
هيدي كار، ميريام بار، أليخاندرا بونيفاز، ونيكول والاس (مركز تطوير التعليم)

"التنمية الاجتماعية العاطفية للمدرسين/للمدرسات": برنامج مبتكر لتحسين رفاه المعلمونفي السلفادور 15
جايمس هان (FHI360)

بكلماتهم: رفاه المعلمونفي خضم النزوح والضعف في أوغندا وجنوب السودان 19
دانييل فالك، دانيال شيفارد، وماري ميندينهال (كلية المعلمون، جامعة كولومبيا)

التدريب - المراقبة - التفكر - الانخراط (CORE): تدخّل من أجل رفاه و دعم المعلمون 22
أبريل كوتزي (منظمة أطفال الحرب-هولندا)

المعلمون اللاجئون: تحديات تحقيق الأهداف المهنية مع الخبرات الشخصية 25
إليزابيث أدلمان (جامعة هارفرد)

إدارة المعلمون 28

ما هي السياسات واستراتيجيات التنفيذ الموجودة للإدارة الفعالة المعلمونفي سياقات اللاجئين في إثيوبيا؟ 29
ستيفاني بينغتسون وهيلين ويست (المعهد الدولي للتخطيط التعليمي التابع لمنظمة اليونسكو)

نهج تنظيمي لتطوير قدرات المعلمون– طريقة منظمة الأونروا 33
كارولين بونتيرفراكت وفروس دابيت (منظمة الأونروا)

علاج النقص في عدد المعلمون في ولاية كاشين في ميانمار المتأثرة بالصراع: نهج تدريبي شامل لمدرسي المجتمع 36
روزالين كايا (الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين)

تجريد المظاهر الخارجية: التنمية المهنية المستمرة للمعلمون من أجل التوسّع والتكامل في لبنان. 40
ليندزي براون (مركز غلوبال تايز)

نقل المعلمونإلى مجتمعات ملاوي النائية: نهج قائم على البيانات بشأن تعيين المعلمون 43
سالمان أسيم (البنك الدولي)

التطوير المهني للمعلمون 46

وضع خريطة بخبرات ومهارات المعلمون السوريين النازحين في لبنان 47
هنا آدم الغالي وآنّا ريغال (الجامعة الأمريكية في بيروت وأمنة تنمية التعليم)

تلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للأطفال خارج المدارس في نيجيريا 50
أدان ميهيرتو (لجنة الإنقاذ الدولية)

التطوير المهني للمعلمون: نهج مشترك بين الوكالات 54
كايسي بيرسون (الخدمات التطوّعيّة الخارجية والمجلس النرويجي للاجئين)

تجارب المعلمون مع نموذج تطوير المدارس ذي الثلاث محاور في مشروع القراءة الباكستاني 59
شهيدة ماهين (لجنة الإنقاذ الدولية)

نهج خليط مصمم بالتشارك من أجل التطوير المهني للمعلمون في سياقات النزوح الجماعي 63
إلين تشيس، إيلين كينيدي، ديانا لوريلارد، مي أبو مغلي، تيجيندرا فرالي، مها شعيب (جامعة كلية لندن والجامعة الأمريكية اللبنانية)

أسس الممارسة للمعلمون اللاجئين: دعم المعلمون في البلدان المضيفة وسياقات إعادة التوطين لتلبية احتياجات التلاميذ اللاجئين 67
جولي كاسبر (معهد كاري للصالح العام)

تواصل: مشروع تجريبي يقدّم تطوير مهني عبر الإنترنت المعلمون السوريين والمصريين في قطاع التعلم غير الرسمي السوري في مصر 72
آية سعيد وجودي كاسبر (بلان إنترناشيونال إيجيبت ومعهد كاري للصالح العام)

دراسة حالة جسور: نهج إداري تكيفي لتدريب المعلمونالجدد في سياقات الأزمات 76
سهى توتنجي (جسور)

الدليل يكمن في التحسين: استخدام التحسين المستمر في الجودة لإشراك المعلمون في لبنان 79
أدهم العوطا وأوتومن براون (لجنة الإنقاذ الدولية)

جوهر التعلّم: تدريب لمدة أربعة أيام وإرشاد مستمر لمعلمو الأطفال اللاجئين الروهينجا 84
آندي كومبس وأوريانا بونتا (المعاهد الأمريكية للبحث)

نماذج الإشراف والتوجيه في مناطق النزاع 87
علاء ظاظا (برنامج التعليم السوري/ المناهل، الكيمونيكس)

تجهيز وتفعيل المعلمون في الهندوراس للتصدي للعنف المدرسي والأزمات الأخرى 91
غوستافو بايان (شركة داي العالمية)

شكر وتقدير

هـذه المجموعـة مـن دراسـة الحـالات الـتي تفصّـل في ممارسـات واعـدة في إدارة المعلمـون، وفي التطويـر المهـني ورفـاه المعلمونكانـت نتـاج جهـدًا تعاونيًا. كـرّس عـدة أفـراد مـن المجتمـع الأكاديمـي والمـدني وقتًـا وجهـدًا معتبـرًا لاختيـار ومراجعـة وتجهيـز دراسـة الحـالات في هـذه النشـرة.

أولًا وقبـل كل شيء، سـاهم أعضـاء اللجنـة المنظمـة لمؤتمـر المعلمونـفي سـياقات الأزمـات، كيروبـا موروغيـاه، وبـول فريـزولي، وأبريـل كوتـزي، وداني فالـك، وهيلينـا سـاندبرج، وأيمـي باركـر، ولا سـيّما مـاري مندنهـال وشـارلوت بيرجـن، في مراجعـات دراسـة الحـالات وكانـوا محوريـين في توفيـر الرؤيـة لهـذه المجموعـة، وكذلـك الإطـار التنظيمـي الـذي يركـز عـلى إدارة المعلمـون، والتطويـر المهـني، والرفـاه. سـاعد فيـدور شـوبرا، ماريسـا وونـغ، و جيمـي بـاون التابعيـن لكليـة المعلمونـفي جامعـة كولومبيـا، مـع سـوزان هيـرش أيـاري المؤلفيـن لتجهيـز مسـوداتهم للنشـر و المسـودات النهائيـة المنقّحـة. جيهـا شـا التابـع لكليـة المعلمونـكان محوريًـا في تنظيـم الاسـتدعاء لدراسـة الحـالات والتواصـل، وتنسـيق تقديـم ملفـات المعلمـون. أليسـون دويـل، والـذي تابـع أيضًـا لكليـة المعلمـون، قـدّم دعمًـا لا يقـدّر بثمـن للمراجعـة النهائيـة والتنقيـح، وعمليـة تنسـيق دراسـة الحـالات. كل هـذا كان ممكنًـا بفضـل القيـادة الرائعـة للرؤسـاء المشـاركين في هيئـة دراسـة الحـالات، كريـس هندرسـون وكريـغ إس تي أرنولـد، اللـذان نظّمـا مراجعـات دراسـة الحـالات، الانتقـاء، والتحريـر، وتقديـم التقاريـر النهائيـة للنشـر.

كمـا نقـدر بشـدة الدعـم والتوجيـه المقـدّم مـن قبـل المنظمـات الشـريكة في سـياقات المعلمونـفي الأزمـات. وبالأخـص، نـود أن نشـكر الشـبكة المشـتركة لـوكالات التعليـم في حـالات الطـوارئ (INEE)، اليونسـكو، أوكسـفام، التعليـم الـدولي، الوكالـة الأمريكيـة للتنميـة الدوليـة USAID، والاتحـاد الأوروبي.

حقوق ملكية FHI360

المقدمة

تتطلّب الحركة العالمية لجودة التعليم والمساواة في التعليم في سياقات الأزمات اهتمام عاجل ومتزايد في رفاه المعلمون، إدارة المعلمون، والتطوير المهني للمعلمون. تظهر الأدلة أنّ المعلمون المؤهلين والمهرة هم المؤشّر الأفضل في تعلّم التلاميذ على صعيد المدارس[1]، وهناك اعتراف متزايد بالعلاقة بين رفاه المعلمون والتطوير الاجتماعي والعاطفي للمتعلمين[2]. تتعرض الجودة في التعليم لخمسة وستين مليون طالب يعانون من اضطراب في التعليم بسبب الأزمات كل عام [3] لخطر انحدار أكبر ما لم يكن هناك جهد عالمي متضافر.

على الرغم من أنّ العديد- من المبادرات والبرامج المركزة على تحقيق تعليم ذي جودة في سياقات الأزمات موجودة مسبقًا [4]، فإنه لا يزال هناك قاعدة أدلة غير متطورة للمساعدة في توجيه وإبلاغ السياسات والممارسات السياقية. ونتيجةً لذلك فإن البرامج الحالية والجديدة غالبا ما تعاني أو تقصّر فيما يتعلق بإتمام الانتقال من الممارسات الواعدة إلى تغيير منهجي، مستمر، وتحويلي في نهاية المطاف. [5] لذلك يستمر المعلمون في مواجهة العديد من التحديات، من ضمنها سياسات تعيينيه وإدارية غير منصفة والعوائق التي تحول دون الحصول على التراخيص والنقص في فرص التطوير المهني ذات الصلة والمستدامة، والمخاطر الغير قابلة للتخفيف التي تمس سلامتهم الشخصية ورفاههم.[6]

إن من الأهمية بمكان أن يشارك قطاع التعليم في حالات الطوارئ وأن يتعلم من السياسات والممارسات، وأساليب البحث الواعدة لدعم المعلمون في سياقات الأزمات. ولهذا السبب، يوفّر هذا الإصدار للمانحين وصناع السياسات والمشاركين والباحثين، والمعلمون أمثلة مقنعة لبرامج وممارسات تؤثر بشكل إيجابي على تحقيق تحسينات في ظروف عمل المعلمونوممارسة التدريس.

يتم تنظيم دراسة الحالات من خلال ثلاث مجالات مواضيعية:

- إدارة المعلمين (أي عملية تعيين المعلمون، والتجهيز، والتعويض المالي، والإشراف، والترخيص، إلخ.)
- التطوير المهني للمعلمين (أي أنماط تدريبية تتضمن تدريب وجهًا لوجه، التمرين والاعداد، الإرشاد، التعلم عن بعد و/ أو عبر الإنترنت، إلخ. من أجل نهج ما قبل الخدمة أو أثناء الخدمة؛ التعاون بين المعلمون؛ التنسيق بين مقدمي الخدمات؛ التعاون مع معاهد تدريب المعلمون الوطنية).
- رفاه المعلمين (أي تضمين تدخلات الرفاهية الاجتماعية، العاطفية، الجسدية، الفكرية، المادية، الثقافية، والروحية؛ لدعم رفاه المعلمون).

يقدمون لمحة عن طرق البحث الواعدة، وصنع السياسات المستندة إلى الأدلة، والأساليب المبتكرة لتصميم البرنامج وتنفيذه المستمدّة من بيئات إقليمية وأزمات متنوعة، بالإضافة إلى منظمات متنوعة وملفات تعريف تخص المعلمين. على سبيل المثال، تدرس حالة من السلفادور تطوير أدوات لقياس رفاه المعلمون في مناطق النزاع (سواريس، كونها، وفريزولي، منظمة صحة الأسرة الدولية360)؛ دراسة بأساليب مختلطة تقيّم تأثير

1. شويل، جي، ديمبيلي، إم، و شوبيرت، جي. (2007). وجهات نظر عالمية حول تعلّم المعلمون: تحسين السياسات والممارسات . المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)، اليونسكو.
2. فالك، دي. فارني، إي، فيندر، جي، وفريسولي، بي. (2019). مراجعة المناطق: رفاه المعلمونفي سياقات الموارد المنخفضة، الأزمات، والتأثر بالصراعات. مبادرة البحث في المساواة بالتعليم: واشنطن العاصمة.
3. نيكولاي، إس. هاين، إس و ويلز، جي. (2015). التعليم في حالات الطوارئ والأزمات طويلة الأمد: نحو نهج قوي. لندن: معهد التنمية الخارجية ODI.
4. ألق نظرة على ممارسات المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين عبر الإنترنت: tps://www.promisingpractices.online/
5. ميندينهال، إم، غوميز، إس، وفارني، إي. (2018). التدريس في خضم الصراعات والنزوح: تحديات مستمرة وممارسات واعدة من أجل المعلمونواللاجئين، والمعلمونالنازحين داخليًا و خارجيًا. [ورقة معلومات أساسية لتقرير رصد التعليم العالمي لعام 2019].
6. دولان، جي، جولدن، إي، ندارهوستي، إس، وينثروب، آر. (2012). بناء نظم فعالة لرواتب المعلمونفي الدول الغير مستقرة والمتأثرة بالصراعات. قراءة: بروكينكز؛ بيرنز، إم. و لاوري، جي. (2015). حيث تصبح الحاجة ملحّة إليه: التطوير المهني عالي الجودة لجميع المعلمون. نيويورك: لشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE؛ ميندينهال، إم. وآخرون. (2015). التعليم عالي الجودة للاجئين في كينيا: منهاج تربوي في الأحياء المدنية في نيروبي وإعدادات مخيم كاكوما للاجئين. مجلة التعليم في حالات الطوارئ، 1(1)، 92-130.

برامج التطوير المهني لبرامج التعلم السريع في شمال شرق نيجيريا (ميهيريتو، لجنة الإنقاذ الدولية)؛ وتصف حالة من ميانمار برنامجًا تعليميًا تطوعيًا لمعالجة نقص المعلمون ونقص فرص العمل في ولاية كاشين المتأثرة بالصراع (كاياه، خدمة اللاجئين اليسوعية).

تعمل عدد من دراسات الحالات على تعزيز أصوات المعلمون والخبرة الفريدة التي يساهم بها في تنمية المعرفة وتصميم البرامج وتنفيذها بفعاليّة. تتضمن دراسات حالات أخرى ملفات تعريف تخص المعلمون والتي توفّر واقع إنساني وشخصي للأزمة التي تمّ خلالها انتاج دراسة الحالات. بجانب هذه الإصدار، وتعد ايضاً مصدر قصص للمعلمين من خلال تعاونية المعلمين في سياق الأزمات والنداء القادم لهذه التعاونية إلى اتخاذ إجراء ستعطي الأولوية لمشاركة وإعلاء أصوات المعلمون في سياقات الأزمات. إنه لمن الواضح من هذه المصادر أن سلطة المعلمون التحويلية كصانعي تغيير في صفوفهم الدراسية ومجتمعاتهم لم يعد من الممكن تجاهلها، وأن المعلمون يجب إشراكهم في كل مرحلة من مراحل السياسات، وضع البرامج، والتصميم البحثي إذا كنا نسعى لتحقيق تحسينات دائمة في جودة التعليم والمساواة فيه.

دراسة الحالات لا تصف فقط التعقيد والتقاطع في عمل المعلمين في سياقات الأزمات، ولكن تقدم وجهة نظر مجتمعية ايضاً. كما يشارك المؤلفون معنا القيود والتحديات التي تحول دون التوسع والاستدامة وكذلك تأثير الأبحاث والسياسات والبرامج ذات الصلة. إنه لمن المأمول منه أن الأدلة التي جمعت هنا، عبر هذه الفئات الثلاث وهي التطوير المهني وإدارة للمعلمين ورفاهيتهم، يتم ترجمتها لالتزام أكبر من قبل القارئين ليؤيدوا ويعملوا على الإجراءات الرئيسية وكذلك تكريس اهتمام وموارد كافية لهذا البرنامج والبرامج الأخرى والتي تهدف لتحسين الدعم المعلمون في سياقات الأزمات.

أخيرًا، هذه وثيقة قابلة للتحديث والتنقيح وبشكل مستمر. تعد الموضوعات والسياقات المدرّجة في هذا الإصدار الأول ملخصًا مهمًا ولكن محدودًا لعمل المعلمون وإحتياجاتهم في سياقات الأزمات. سنستمر وعبر الشهور القادمة في جمع، تقييم، ودعم الباحثين، والمشاركين لكتابة دراسة حالات قادمة من مناطق غير ممثّلة بشكل كافي. ونحن لهذا ندعوك للانضمام للمؤلفين الذي قدموا دراسة حالات لحد هذه اللحظة، والمساهمة للبناء المستمر لأدلة تعاونية المعلمون في سياق الأزمات TiCC المستندة على رفاه المعلمون، التطوير المهني للمعلمون، وإدارة المعلمون.

والشكر لكل واحد من المؤلفين وزملاؤنا الذين تطوّعوا عن طيب خاطر وبلا كلل ولاملل لجعل هذه المنشور أمرًا واقعًا.

كريس هندرسون وغريغوري إس تي. أرنولد
بالنيابة عن تعاونية هيئة دراسة دراسات الحالات التابعة لجنة المعلمون في سياق الأزمات TiCC

رفاه المعلمون

كيف نعرف إذا ما كان المعلمون بحالة جيدة؟ تطوير وتقييم خصائص القياس النفسي لاستبيان رفاه المعلمونباستخدام نموذج المعلمونالسلفادوريين

منظمة	FHI360
المؤلفون	فيرناندا سوريس، نينا كونها، و بول فريسولي
الموقع	السلفادور
مواصفات المعلمون	المدرسون الوطنيون الذين يعملون في بيئات غير آمنة
الموضوع	رفاه المدرس

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

من باب تقديم التوصيات وإعلام السياسات والبحث المتقدم في سياقات الدخل المنخفض والتأثر بالصراعات ذات الصلة برفاه المدرسين والمدرسات، نحتاج لأدوات قياس ليست فقط معتمدة وصالحة وقابلة للمقارنة وذات جدوى، ولكن أيضًا ذات صلة بالسياق ذاته. لكي تقوم أنظمة التعليم والقطاعات المدرسية وقيادات المدارس بدعم المدرسين والمدرسات بشكل كافي، يجب عليهم أولًا أن يعرفوا إذا كان المعلمون بحالة جيدة. لقد تم تطوير والتصديق على عدة أدوات قياس ذات خصائص سايكومترية قوية لقياس رفاه المدرسين والمدرسات في سياقات متطورة وأكثر استقرارًا، ولكننا لا نعلم فيما إذا كانت كافية لجمع المعلومات حول رفاه المدرسين والمدرسات في سياقات الدخل المنخفض والمتأثرة بالصراعات. يستخدم الباحثون والممارسون أدوات قياس مطوّرة في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وألمانيا وهولندا في أغلب الأوقات مع قليل من الإعداد والتدريب، وهذا يطرح الأسئلة حول ما إذا كان محتوى الأداة لا يزال يأخذ بعين الاعتبار الأمور التي تتمتع بها السياقات الأخرى.

للتقدّم في هذه الدراسة وفهم رفاه المعلمين في سياقات الدخل المنخفض والتأثر بالصراعات، يحتاج لوجود أدوات لتقييم رفاه المدرسين والمدرسات. الغرض من هذه الدراسة هو تطوير وتقييم وتثبيت الخصائص السايكومترية لاستبيان رفاه المعلمونفي السلفادور.

استعراض موجز

ان نسب العنف المرتبط بالعصابات في السلفادور مرتفعة ولها تأثير مباشر على التعليم. حوالي 65% من المدارس متأثرة بتواجد العصابات و30% منها تواجه تهديدات أمنية من هذه العصابات. (موقع MINED 2015) في التعليم المتسارع وتحليل المخاطر الذي اجرته الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID 2016)، قال المدرسون أنهم واجهوا ضغوطًا بسبب العمل في بيئة من الترهيب وشعروا بالحاجة إلى الدعم النفسي. الدراسة أيضًا كشفت ان المعلمونشعروا أنهم مرهقين وأنهم قليلي الإعداد والتأهيل للتعامل مع الاحتياجات العاطفية للطلاب/للطالبات، الذين يأتون

للمدرسة مثقلين بالضغوط بسبب العنف والتهديدات والصعوبات العائلية. المدرسون أيضًا أبلغوا عن شعورهم بالتهديد والخوف من التدريس وضبط الطلابالذين ينتمون للعصابات أو يكونون من أقرباء أفراد العصابات.

في ضوء المشاكل الحالية، تدعم منظمة FHI360 للتنمية البشرية تطوير استبيان قياس رفاه المعلمون، والذي سيساعد في تلبية الدعوة للبحث والتفهّم المتزايد للمستويات الحالية من رفاه المدرسين والمدرسات في السلفادور. كمشارك أول في هذه العملية، أجرى فريق البحث مراجعة للأدب العلمي، وقد نتج عن ذلك أربع أمور مفتاحية يبنى عليها رفاه المعلمون: التنظيم النفسي والإجهاد النفسي والضغط النفسي والكفاءة الذاتية لإدارة الفصول الدراسية. ثم أجرى الفريق جرد لأدوات القياس المتاحة وحددوا المقاييس التالية لتشمل الاستبيان: استبيان التنظيم النفسي (غروس وجون 2003)؛ مقياس الإجهاد النفسي الفرعي للدراسة الاستقصائية لجرد ماسلاش بيرناوت المعلمون(ماسلاش، جاكسون، وليتر 1997)؛ مقياس الضغط النفسي المدرك (كوهين وآخرون 1983)؛ والمقياس الفرعي للكفاءة الذاتية لإدارة الحصص الدراسية الخاص بمقياس كفاءة المدرس/المدرسة لولاية أوهايو (تسشانين- موران ووولفولك هوي 2001).

تتألف عملية التهيئة للاستبيان من مرحلتين رئيسيتين: الترجمة والمقابلات المعرفية. أولًا، تم ترجمة التدابير المختارة من الإنجليزية إلى الإسبانية من قبل مترجم يعمل وفق توجيهات لجنة الاختبار الدولية للترجمة وتهيئة الاختبارات (لجنة الاختبار الدولية 2018). مترجمان إضافيان تحققا من صحة الترجمة لضمان أن العناصر بالمقاييس المختلفة تحمل معاني مشابهة لمعانيها باللغة الإنكليزية. الترجمة هي مرحلة هامة جدًا، فالعناصر يجب ترجمتها بشكل لغوي جيد للحفاظ على المقارنة بين الاستجابات القادمة من عدة ثقافات (بيتون وآخرون 2000) ولضمان أنهم يلتقطون الأمور المبني عليها الضمنية المقصودة. بالإضافة لترجمة ذات جودة عالية، العناصر يجب ملاءمتها ثقافيًا للحفاظ على صحة المحتوى عبر عدة ثقافات (بيتون وآخرون). وكجزء من عملية الملاءمة، أجرى فريق البحث مقابلات معرفية مع عينة من 25 مدرسًا محليًا من السلفادور. يمكن من خلال المقابلات المعرفية التأكد "فيما إذا كان المجيبون قادرون على فهم الأسئلة التي تطرح عليهم، وفيما إذا كانت هذه الأسئلة مفهومة بالطريقة نفسها من قبل كل المجيبين، وإذا كان المجيبون راغبون وقادرون على الإجابة على هكذا أسئلة" (كولينغز 2003،229). تقدم المقابلات الإدراكية أدلة إضافية على صلاحية المحتوى من خلال تقييم ما إذا كان المتلقي يفهم البنود بنفس الطريقة التي تقصدها الوثيقة الأصلية. ولقد تم تعديل الاستبيان بناء على نتائج المقابلات الإدراكية.

تم جمع البيانات من خلال استبيان ورقي والمبلغ عنها ذاتيا من عينة 1،653 من المعلمونالمحليين للمرحلتين الابتدائية والثانوية. تم إجراء تحليل عامل استكشافي (EFA) بشكل منفصل لكل من الإجراءات الأربعة

المحددة لمجموعة الأدوات من أجل تحديد ما إذا كانت الأسئلة المرتبطة بكل من التركيبات تُظهر النمط المتوقع. لمزيد من دراسة الخصائص النفسية لكل مكون قمنا بحساب الوسائل، والانحرافات المعيارية، والمعاملات الموثوقية، والترابط الكلي للعناصر. أجرينا أيضا تحليل صلاحية متزامنة.

الأدلة والمخرجات

اقترح التقييم النفسي الذي تم الانتهاء منه في هذه الدراسة أن النسخة الإسبانية من المقاييس المختلفة التي تشمل استبيان الرفاه ذات محتوى جيد وصلاحية للمكون. وأيضا المصداقية الداخلية للمقاييس المختلفة مقبولة. وبالتالي، يمكن استخدام مجموعة أدوات رفاهية المدرس/المدرسة كأداة لقياس رفاهية المعلمونفي السلفادور. كممارسة جيدة، يُقترح إجراء ترجمات ومصادقات إضافية من أجل توفير أداة محسنة لقياس الرفاهية عبر الثقافات المختلفة ودراسة العلاقات المحتملة بين الرفاهية وتنفيذ دعم إضافي للمعلم (كلاهما قبل الخدمة وداخل الخدمة).

تظهر البيانات الوصفية في هذه الدراسة أن رفاهية المدرسين والمدرسات إيجابية بشكل عام في السلفادور. لا يُعاني المدرسون والمدرسات من مستويات عالية من الإجهاد العاطفي في العمل أو الإجهاد المتوقع بشكل عام ويميلون إلى أن يكون لديهم مستوى عال من الثقة في قدرتهم على إدارة السلوك المشاغب في الفصل الدراسي. تشير الإحصائيات إلى أنه على الرغم من أن المعلمونيستخدمون استراتيجيات إعادة تقييم معرفية، فإن القمع

يستخدم عادةً. هذا أمر مثير للقلق بالنظر إلى أن القمع قد ارتبط بانخفاض نتائج الرفاهية، مثل الاكتئاب والتشاؤم (Barsade and Gibson 2007؛ Côté and Morgan 2002).

تظهر الأداة أيضًا على أنها واعدة في مساعدة مديري المدارس والممارسين في قياس رفاهية المعلمونفي السياق السلفادوري. قد يجد المسؤولون الأداة مفيدة في تحديد رفاهية المعلمونمن حيث صلتها بالتنظيم العاطفي، والتوتر المتوقع، والإجهاد العاطفي، والكفاءة الذاتية لإدارة الفصل الدراسي. يمكن للمسؤولين استخدام هذه المعلومات لإبلاغ المداخلات، وكذلك لقياس نجاح المداخلات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام الأداة كأداة للتقييم الذاتي من قبل الممارسين لتسليط الضوء على المجالات التي يُمكن أن يستخدم فيها الدعم، والموارد الإضافية، وتحسين الذات. وهكذا، يتم دعم الدراسة المستقبلية للاستبيان.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

أحد القيود الرئيسية لهذه الدراسة هو أنها لم تتحقق من مجموعة أدوات قياس رفاهية المدرس/المدرسة لأغراض تقييم البرنامج. هناك حاجة إلى مزيد من البحث لتحديد ما إذا كانت هذه الأدوات حساسة لتدخلات البرنامج ذات المدة القصيرة وما إذا كانت قادرة على اكتشاف التغيير بمرور الوقت. أيضًا، يُوصى بإجراء تحليل العوامل المؤكدة (CFA) كخطوة تالية.

المراجع

بيتون، دوركاس. إي، كلير بومبارديه، فرانسيس جيليمين، وماركوس بي فيراز. 2000. "إرشادات لعملية التكييف بين الثقافات لتدابير التقرير الذاتي." العمود 25، رقم 24: 3191-3186.

كوهين، وشيلدون، وتوم كامارك، وروبين ميرملستين. 1983. "مقياس عالمي للتوتر المتوقع." مجلة السلوك الصحي والاجتماعي 24، رقم 4: 396-385.

كوت، ستيفان، ولورا م. مورجان. 2002. "تحليل طولي للارتباط بين تنظيم الانفعالات والرضا الوظيفي ونوايا الإقلاع." مجلة السلوك التنظيمي: المجلة الدولية لعلم النفس والسلوك الصناعي والمهني والتنظيمي 23، رقم 8: 962-947.

جروس، جيمس جيه، وأوليفر ب.جون. 2003. "الفروق الفردية في عمليتي تنظيم العاطفة: الآثار المترتبة على التأثير والعلاقات والرفاهية." مجلة الشخصية وعلم النفس الاجتماعي 85، رقم 2: 348.

هيئة الاختبار الدولية. 2018. إرشادات ITC لترجمة الاختبارات وتطبيقها (الطبعة الثانية). Int. اختبار. 18: 101–134.

ماسلاش، وكرستينا، وسوزان إي جاكسون، وميشيل ليتير. 1996. دليل مخزون مسلاك للإجهاد (المجلد 4) بالو ألتو، كاليفورنيا: منشورات علماء النفس الاستشاريين.

تاشنين-موران، وميغان، وأنيتا دبل يو هوي. 2001. "فعالية المدرس/المدرسة: جذب العناصر المتهربة." التعليم وثقافة المدرس/المدرسة 17، رقم 7: 805-783.

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. 2016. "التعليم السريع وتحليل المخاطر في السلفادور." https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/RERAElSalvador_Spanish.proof2_.pdf

محفور. 2015. "Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador." https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/OBSERVATORIO%20MINED%202015.pdf

"دعم الداعمين" - معلمو اللاجئون والمعلمون الذين يعيشون في صراع طويل الأمد

منظمة	المجلس النرويجي للاجئين
المؤلفون	كاميلا لودي، المستشارة الإقليمية للدعم النفسي والتعلم الاجتماعي العاطفي
الموقع	الأردن وفلسطين
مواصفات المعلمون	المعلمون اللاجئين ومعلمي المجتمع المضيف
الموضوع	

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

إن التحدي الرئيسي الخاص بالأزمات الذي يسعى المجلس النرويجي للاجئين إلى معالجته في مداخلات "دعم الداعمين" في إطار برنامج التعلم الأفضل (BLP) هو أن حاجات الدعم النفسي والاجتماعي (PSS) للأطفال المتضررين من الأزمات في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA) واحتياجات التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) قد زادت ولم يتم تلبيتها إلى حد كبير من قبل أنظمة التعليم القائمة. ونتيجة لذلك، هناك حاجة ملحة لبناء قدرات إضافية المعلمونفي كلا من سياقات التعليم الرسمي وغير الرسمي لتلبية هذه الاحتياجات:

- التعليم الرسمي في مدارس الاونروا / وزارة التعليم في فلسطين: معلمو المدارس الرسمية الذين لديهم دعم مهني محدود من خلال النظام الرسمي والذين ينقصهم الشعور الخاص بالرفاهية بسبب الأزمة الطويلة والاحتلال؛
- برامج التعليم غير الرسمي في مخيمات اللاجئين في الأردن: الموظفين/الموظفات العاملون في المخيم الذين تم تدريبهم جيدًا من قبل المجلس النرويجي للاجئين في برامج التعلم العاطفي والاجتماعي والدعم النفسي والاجتماعي، ولكن لديهم احتياجاتهم الاجتماعية، والعاطفية، والرفاهية الخاصة بهم والتي غالبا لا يتم تلبيتها.

في كلتا الحالتين، هناك حاجة إلى آليات "دعم الداعمين" لضمان الدعم الكافي لهؤلاء المعلمون، سواء من حيث التطوير المهني وكذلك بناء قدراتهم، ومرونتهم، ورفاهيتهم ليكونوا قادرين على تلبية احتياجات الدعم النفسي والاجتماعي بشكل فعال للأطفال الذين يعملون معهم.

استعراض موجز

كانت استجابة المجلس النرويجي للاجئين للتحديات المذكورة أعلاه على مدى السنوات الماضية هي إنشاء "دعم شامل" لمكونات الداعمين المعلمونفي برمجة برنامج التعلم الأفضل. تشمل المكونات كل من القدرة المهنية وفرص التنمية، وكذلك آليات معالجة رفاهية مُقدمي الخدمة أنفسهم. وقد تم وضع المكونات للاستجابة لما يلي:

١. نتائج التقييم الخارجي الذي أجراه المجلس النرويجي للاجئين لبرنامج التعلم الأفضل في عام 2016 (Shah 2016) والذي أظهر أن المجلس النرويجي للاجئين المجلس لم يعتني بشكلٍ كافٍ بمقدمي الرعاية (مثل المستشارين، والمعلمون، والآباء، والمدربينالرئيسيين)؛

٢. جلسات التغذية الراجعة المنظمة المنتظمة التي يتم إجراؤها في مراجعات ما بعد العمل مع الموظفين/الموظفات من خلال آلية استشارية داخلية (موضحة بمزيد من التفصيل أدناه)، لتصميم الدعم المحدد المقدم لتقديم خدمة الدعم النفسي والاجتماعي لموظفي/موظفاتها وشركائها كمقدمي خدمات؛

وبالتالي، بدأ المجلس النرويجي للاجئين في 2017 و2018، بتجربة دعم مبادرات الداعمين في فلسطين والأردن، جنبًا إلى جنب مع فرص التطوير المهني للمدرسين/للمدرسات.

حفز برنامج التعليم غير الرسمي في الأردن على المكونات التالية:

- **تأسيس وحدة مراقبة** ودعم والتي تعمل كقسم استشاري داخلي لموظفي/موظفات برنامج التعلم الأفضل والدعم النفسي والاجتماعي وتتألف من موظفي/موظفات المخيم المقيمين (اللاجئين السوريين). وتم تدريب الفريق على تقنيات حماية الطفل والدعم النفسي والاجتماعي ولديه تفويض محدد لرصد قضايا حماية الطفل وتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى الدعم النفسي والاجتماعي الإضافي، بما في ذلك ما إذا كانوا بحاجة إلى إحالة داخلية أو خارجية. كما تقدم أيضًا وحدة المراقبة ودعم المشورة الفنية وورش العمل وبناء القدرات للالموظفين/الموظفات الآخرين الذين يقدمون BLP للأطفال ليكونوا قادرين على التعامل مع الأعباء العاطفية بشكل أفضل.
- **جلسات تعلم واختصار مهنية منتظمة** مع مدرسين/مدرسات كفرصة المعلمونلكي يشحنوا ويختصروا ويتعافوا بعد تقديم الدعم النفسي والاجتماعي.
- **فرص تنمية قدرات منتظمة حول موضوع محدد** لموظفي/موظفات برنامج التعلم الأفضل، مع متابعة مستمرة من قبل فريق فني.
- **فرص النمو الشخصي / المهني للموظفين/الموظفات**، فيما يشمل القدرة على الابتعاد عن تقديم مداخلات الدعم النفسي والاجتماعي وبرنامج التعلم الأفضل إذا تطلب الأمر، وفرص لتحمل مسؤولية أكثر ضمن البرنامج.

في فلسطين، تم توظيف هذه المبادرات من قبل شركاء محليين متخصصين، ممثلة بالمركز الاستشاري الفلسطيني (PCC) وبرنامج الصحة العقلية في مجتمع غزة (GCMHP). تم اختيار الشركاء بناء على خبرتهم المحلية في هذا المجال. وتم عقد سلسلة اجتماعات مع المجلس النرويجي للاجئين لتحديد هدف المداخلات المقترحة والاستراتيجية والأسلوب المتبع. ركزت المداخلات على المكونات التالية:

- **بناء الطاقات بالتركيز على الوعي الذاتي والتقنيات المتبعة للتعامل مع التوتر** فيما يشمل تمرينات التنفس والاسترخاء؛
- **المعالجة بالفن التعبيري** فيما يشمل الكتابة والدراما والرقص والحركة والرسم والموسيقى؛
- **ألعاب ترفيهية** لتحسين الرفاهية والتقليل من التوتر في الهواء الطلق؛

- **الخط الساخن متوفر** حيث يقوم الموظفين/الموظفات مؤهلين بتحويل طلبات الاستشارة أو بتقديم خدمات استشارية على الهاتف بهدف الخوض بعمق في الضغوطات الرئيسية التي تؤثر على حياة المعلمونالشخصية والمهنية؛
- **توفير مواد الدعم النفسي والاجتماعي** كجزء من مجموعة أدوات تتماشى مع بناء القدرات للطاقم التعليمي وغير التعليمي لتوظيف النشاطات المتعلقة بالدعم النفسي والاجتماعي في المدارس.

الأدلة والمخرجات

يمكن أن يؤدي تقديم الخدمات القائمة على الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال في المخيمات من خلال إرشادهم للتعامل مع أعراض الصدمة والضيق، بما في ذلك مشاركة الذكريات المروعة حول الحرب، والتي يمكن أن تؤدي إلى أعباء عاطفية على رفاهية الموظفين/الموظفات. وبالمثل، فإن العيش تحت الهجمات المستمرة في غزة وانتهاكات القانون الدولي الإنساني في الضفة الغربية، يؤدي إلى العيش باستمرار في مستويات عالية من التوتر. تتضمن النتائج الرئيسية لدمج آليات "دعم الداعمين" في BLP النتائج الرئيسية التالية:

- **طاقم تعلم أفضل للأطفال للتعليم** الكلي، تم الإبلاغ عن وجود شعور متزايد بالمرونة الشخصية والرفاهية. على وجه التحديد، أفاد 74% (العدد = 113) ممن كانوا جزءًا من هذه المبادرة في الضفة الغربية أنها كانت مصدر دعم و86% فهموا بشكل أفضل أهمية ممارسة مناهج الرعاية الذاتية في حياتهم الشخصية والمهنية. أظهر 64% (عدد = 57) في غزة تحسنًا واضحًا في قدرتهم على التحكم في الضغط النفسي، وأبلغ 84% من المدرس/المدرسات عن تحسن في عملهن اليومي وفي حل مشاكل الحياة الشخصية. بشكل عام، أفاد 76% في غزة بتحسين نتائج عملهم حيث أصبحوا أكثر دقة وأكثر تحفيزًا (شاه 2016). في الأردن، أفيد أن الموظفين/الموظفات يتعاملون بشكل أفضل مع ضغوط العيش في المخيمات: ``بدأت في ممارسة محتوى BLP في حياتي اليومية. بدأت أصبح أهدأ وسرعان ما تلاشى غضبي. أشعر بأني معلم وشخص أفضل الآن. عندي المعرفة والأدوات لا غير الطريقة التي ينظر بها الأطفال وأنا شخصياً للحياة. لقد اعطاني الطلابالذين اعمل معهم باستمرار الحافز والتشجيع للتعامل مع مشاكلي الشخصية (شاه 2017).
- **تنامى طاقم اللاجئين المقيمين بالمخيمات** في الأردن، بشكل مهني ليغطي الآن الوظائف الإدارية في مراكز التعليم التابعة لمركز اللاجئين النرويجي. لقد تم تسليمهم مهمة تنمية القدرات والأداء لعشرة من الطاقم في كل وحدة للتعامل مع دعم PSS وانخراط المجتمع وتطوير المناهج وضبط النوعية.
- **توفير خدمة برنامج تعلم أفضل للأطفال** الذين يُعانون من الصدمة تمت تقويتهم كنتيجة تحسين مهاراتهم وممارساتهم وخبرتهم وتحفيزهم: "نحن نفهم الآن لما يُشكل الأطفال تحدي، ولما هم عدائيون، ونتفهم الآن مدى معاناتهم، ولم نكن نأخذ ذلك بعين الاعتبار من قبل". في الأردن، تبين البيانات أن 80% من طلاب/طالبات برنامج تعلم أفضل لا يعانون من كوابيس على الإطلاق بعد إنهاء جلسات البرنامج الفردية. و 19% أفادوا بأنهم يعانون من كابوس أو اثنين في الأسبوع (مقارنة ب 5 كوابيس أسبوعيًا في البداية). أقلية من الطلاب(أقل من 1%) استمروا بمشاهدة 3 كوابيس او أكثر أسبوعيًا. أبلغ المعلمون عن تحسن أكبر لرفاهية الطلابكنتيجة لامتلاك المعلمونلمهارات أكثر وبعد تحسن في رفاهية المعلمونأنفسهم (شاه 2016).

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

/الأردن

- لدى طاقم سكان المخيمات صدماتهم وضغوطهم العاطفية والاجتماعية الخاصة مع توافر بعض الخدمات في المخيمات.
- لا يسمح لطاقم سكان المخيمات لمركز اللاجئين النرويجي (مع القليل من الاستثناءات التي أقرتها وزارة الداخلية) بمغادرة المخيم. وهذا يحد من فرص التبادل المهني.
- تتضمن إدارة المخيم للسيولة لسياسة العمل نظام تناوب الموظفين/الموظفات والذي كان أحد التحديات الرئيسية التي تعرض مجلس اللاجئين النرويجي لخطر فقدان الخبرات. لقد دافع المركز النرويجي للاجئين للحد من تبديل الموظفين/الموظفات في مناصب معينة ما عدا الموظفين/الموظفات المرتبطين بحماية وتعليم الطفل/الدعم النفسي والاجتماعي ويجب ألا يعتبروا ضمن السيولة لخطة العمل.
- كان السكان النازحين في المخيمات مصدر كبير لإدارة الأزمة ولفترة ما بعد الأزمة. يجب على سياسات إدارة المخيم تشجيع استراتيجية إشراك السكان النازحين منذ بداية الأزمة.

فلسطين

- يرفع الصراع المستمر وشدة الهجمات في غزة وانتهاك القانون الإنساني العالمي في الضفة الغربية مستويات التوتر واليأس، ويحد من قدرات الطاقم التعليمي وغير التعليمي على التعافي.
- بناء على الخطة الرائدة المنفذة في فلسطين، تم اقتراح زيادة عدد أنشطة تدريب بناء القدرات لزيادة مستوى الدعم والمتابعة المستمرة وتم التأسيس لهذه المبادرة في المدارس التابعة لوزارة التعليم.

المراجع

شاه، ريتش. 2016. تحسين رفاهية الأطفال: تقييم لبرنامج التعليم الأفضل للمركز النرويجي للاجئين في فلسطين . المجلس النرويجي للاجئين.

شاه، ريتش. 2017. قصة تغيير معبرة لمعلم في مخيم الزعتري، بعد مراجعة خطة العمل في الأردن . المجلس النرويجي للاجئين.

الروابط

- إنهاء الكوابيس: ttps://youtu.be/ vnx6OARQeYs

ملف تعريف المدرس

القصة الأولى: الموظفين/الموظفات المقيمين في مخيم الزعتري

انا من سوريا، درعا- نوى. أنا أعمل مع المجلس النرويجي للاجئين منذ 6 سنوات وعملت على مدى 4 سنوات الأخيرة في وحدة الدعم و المراقبة. قدم لي المجلس النرويجي للاجئين فرص كبيرة للتنمية المهنية مما ساعدني على المستويين الشخصي والمهني في التكيف مع حياة المخيم ومواجهة الصعوبات. دعم الأطفال الذين تعرضوا للصدمات جعلني أشعر بالفخر على المستويين الشخصي والمهني.

كانت التنمية المهنية مفيدة جدا ليس فقط من وجهة نظر مهنية. لقد كانت بيئة المخيم جديدة بالنسبة لي وليست بالبيئة السهلة. لقد تعلمت كيف أدعم المجتمع والأطفال والمعلمونالآخرين. يختلف الأطفال في المخيم عن بعضهم البعض ويأتون من خلفيات مختلفة و الظروف. كان معظمهم عندما بدأنا BLP 3 (محاربة الكوابيس ومشاكل النوم)

معلم وحدة المراقبة والدعم. الصورة من قبل ثيلو ريميني

يعانون من أعراض اكتئاب شديد وكانوا يشاركون ذكريات مريعة عن الحرب. وكجزء من عملي كنت أدعم المعلمونالآخرين الذين يعملون في مركز التعليم. يتعامل المعلمون مع تحديات واحتياجات مختلفة عند العمل مع الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط والعزلة، وقلة التحصيل، وكل هذه أعراض التوتر الناجم عن الصدمة والذي نحاول أن نتعامل معه في ظل عمليات وحدة الدعم والمراقبة وباستخدام تقنيات استرخاء عديدة.

أحب أن أقدم المساعدة للمحتاجين إليها، لكن هذا صعب أحيانًا لأنني أدرك أنه ربما يؤثر على وضعي العاطفي. العمل والعيش في مخيم ليس بالأمر السهل، البيئة المحيطة لا تساعد كثيرا على التوازن العاطفي وكذلك أحيانا عندما لا نستطيع أن ندعم الأطفال المحتاجين نتأثر شخصيا. نحتاج إلى الدعم المستمر من خلال ورشات عمل وجلسات إشراف. إن مشاركة تجربتنا مع موظفي/موظفات وحدة الدعم والمراقبة الآخرين سيكون مفيد على الصعيدين المهني والعاطفي.

القصة الثانية: معلم مدرسة رسمية في غزة

س.م معلمة رياضيات تعيش في رفح في جنوب قطاع غزة. هي تعمل معلمة منذ أكثر من عشر سنوات، وهي تساعد عائلتها وزوجها العاطل عن العمل.

تم تدمير منزل س.م خلال حرب 2012 وهربت العائلة إلى منزل أحد الأقارب لمدة تزيد عن ستة أشهر. في عام 2015 توفي أخوها الكبير وتحملت مسؤولية أولاده الخمسة. أصيبت بالسرطان خلال حملها الأول ولكنها قاومت المرض.

تم اختيار س.م للمشاركة في برنامج التعليم الأفضل "برنامج دعم الداعمين" من قبل مدير المدرسة بسبب أنه بدت عليها علامات الاكتئاب والتوتر بالإضافة إلى أن أداءها في العمل بدأ بالتراجع. بعد مشاركتها في البرنامج، عبرت س. م. قائلةً: "لقد تغيرت حياتي كليًا، أنا سعيدة الآن وأشعر بأنني أفضل لأنني أمارس الأساليب التي تعلمتها، لقد استطعت التخلص من الأفكار السلبية المتعلقة بالماضي، ويمكنني الآن أن أدعم الآخرين، وتحديدًا أختي عندما تمر بأوقات عصيبة." لاحظ مدير مدرسة س.م. التغيير الذي طرأ على شخصيتها ونصحها بنقل المهارات والأساليب التي تعلمها إلى أقرانها وزملائها.

صور الحكاية الثانية من غزة

تطوير قدرات المعلمونعلى خلق فصول دراسة واعية بآثار الصدمات وتعليم بناء القدرة النفسية على التأقلم باستخدام المناهج الإدراكية السلوكية

منظمة	مركز التطوير التعليمي
المؤلفون	ايدي كار وميريام بام، وأليخاندرا بونيفاز, ونيكول والاس ميندناو
الموقع	الفلبين
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	التطوير المهني المعلمون ورفاهتهم

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

عانت ميندناو، الواقعة في جنوب الفلبين، من صراع واضطراب متزايدين زاد من وطأتهما الظروف الاقتصادية الصعبة وغير المستقرة، وانعدام الثقة في الحكومة والصراع الجغرافي السياسي الواسع. أدى حصار مجموعة ماوت التابعة لتنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام (داعش) لمدينة ماراوي عام 2017 إلى نزوح أكثر من 300,000 فرد قبل أن يستعيد جيش الفلبين السيطرة.

في خضم هذا الظرف، سعى مشروع شباب ميندناو للتطوير التابع للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية لتوفير فرص للشباب المعرضين للخطر والذين انقطعوا عن المدارس لكسب العيش والمساهمة في مجتمعاتهم، وفي التغلب على العنف، وممارسات المتطرفين العنيفة ودعم السلام والاستقرار في المنطقة. وقام مشروع شباب مندناو أيضًا بالتعاون مع مجموعة مختلفة من الوكالات الوطنية والإقليمية والحكومية المحلية والمنظمات المحلية غير الحكومية، والقطاع الخاص، ومنظمات المجتمع المدني، وشجعت أكثر من 22,000 من الشبابعلى المشاركة في تدريبات المهارات الشخصية، والتقنية، والتوظيف، والقيادة وأنشطة تطوير المجتمع، وبناء مهاراتهم التعليمية الأساسية، وقدرتهم على كسب العيش، والمهارات الحياتية والقيادية. وقد عمل مشروع شباب مندناو للتطوير بالتنسيق مع الوزارات الحكومية، ومعاهد تدريب وظيفية وتقنية خاصة (التعليم التقني والمهني والتدريب) والشركات، والمنظمات المحلية غير الحكومية.

يتعرض الشبابالذين انقطعوا عن المدرسة لمستويات عالية من العنف الأسري والمجتمعي وهم عرضة لخطر التجنيد لصالح مجموعات متطرفة عنيفة. يمكن المعلمونالذين يعملون مع الشبابالذين انقطعوا عن المدارس على وجه التحديد أن يستفيدوا في تعلم المهارات الأساسية، والمهارات المبنية على الأدلة الإدراكية والسلوكية لتحسين مهارات التأقلم الخاصة بهم ولتمكينهم من مساعدة الشبابفي التأقلم مع المواقف الصعبة واكتساب القدرة على التحمل في المستقبل.

المعلمون يعيشون ويعملون في نفس الظروف المجتمعية الصعبة ويتعرضون لذات العنف، ولذا يمكنهم أيضًا الاستفادة من تعلم التأقلم الإيجابي ومهارات التحمل للحفاظ على صحتهم العقلية. إن المعلمونالقادرين على التحكم بمشاعرهم بشكل أفضل وفهم كيفية استخدام أنماط التفكير الأكثر مرونة سيصبح لديهم القدرة على التحكم في غضبهم وعلى عدم التصرف بعنف جسدي أو عاطفي مع التلاميذ.

نظريتنا في التغيير هي أن المعلمونالقادرين على فهم احتياجات صحتهم العقلية والمدرّبين بوسائل نفسية تعتمد على الأدلة مما يدعم الصحة العقلية الإيجابية يمكن أن يكونوا مدرسين/مدرسات ناجحين في نقل هذه المهارات للشباب. علاوة على ذلك، فالمعلمون الذين تم تدريبهم على كيفية تعزيز الصحة العقلية الإيجابية ومهارات التأقلم سوف يكونون مدرسين/مدرسات أكثر نجاحًا وفعالية. لذا، يسعى المشروع إلى تعليم ميسري/ميسرات المهارات الحياتية، ومحاضري التعليم المهني والتقني والتدريب، والمعلمون في المناطق البعيدة، ويسعى إلى تعليمهم المهارات النفسية التأسيسية لدعم الصحة العقلية والعاطفية لهم ولتلاميذهم على حد سواء.

استعراض موجز

تم تطوير برنامج تدريب المدربينلينلينا مهارات المعلمونفي التدخل بخصوص الصحة العقلية في حالات الصدمات، ووجود أدلة للحاجة للتدخل بما في ذلك مهارات التأقلم الإيجابي وطرق بناء القدرة على التكيف. رغم أن الكثيرين في المجتمع الدولي يركزون على تبني الإرشادات الغربية في العلاج النفسي لأجواء الصدام وما بعد الصدام، إلا أن قلة قليلة (مثل ويندت وماريسيك وجودمان، 2014) تناقش مدى فعالية توطين النظريات وطرق التغيير التأسيسية التي تعتمد على الدليل في علم النفس في هذه السياقات. علاوة على ذلك، فإن المعلمونيقع على عاتقهم الاضطلاع بدور هام في بناء قدرة العمالة المجتمعية على التكيف رغم أن معظم التركيز ينصب على تدريب العاملين في المؤسسات الاجتماعية على الدعم النفسي. يمكن تطبيق المقاربات المستخدمة في المشروع على نطاق واسع في أنظمة التعليم الرسمية رغم أنه يركز على المعلمونفي الأنظمة خارج المدارس. إن المنهج مبني على مزيج من المبادئ من النظريات الإدراكية السلوكية ويتقبل التأسيس العلاجي ويلتزم به.

يفترض العلاج الإدراكي السلوكي أن أفكارنا هي ما يحرك ردود أفعالنا العاطفية وبالتالي تحدد سلوكنا في كل المواقف. وبناء عليه، يجدر بنا تغيير طريقة التفكير في المواقف لكي يتغير سلوكنا. ويعتبر العلاج الإدراكي السلوكي أكثر المقاربات تمحيصًا وبحثًا وارتكازًا على الأدلة في علم النفس وبالتالي فهو فعال في الوقاية من الاضطرابات النفسية وفي علاجها إذا وجدت (دانيل وكريستا وهوفمان 2018). إن تعلم تغيير أنماط التفكير غير المرنة والجامدة والمتطرفة هو جانب أساسي لإعادة تأهيل مرتكبي العنف، وعلاج اضطراب ما بعد الصدمة، وعلاج اضطرابات الاكتئاب والقلق. علاج القبول والالتزام هو تأهيل محدد للعلاج السلوكي المعرفي مما يساعد البشر على التمييز بين ظروف حياتهم التي يمكنهم السيطرة عليها وتلك التي لا يمكنهم السيطرة عليها. الأفراد والمجتمعات التي عانت من مستويات عالية من العنف المجتمعي والصراعات تصبح لديهم تجارب يتحتم دمجها في قصص حياتهم بدلًا من تجنبها على الرغم من صعوبة الأمر بالنسبة لهم. وقد

ثبت أن قبول التجارب الذاتي مع التدريب على مهارات التكيف الإدراكي والسلوكي الصحية من خلال نهج العلاج السلوكي المعرفي يؤدي إلى الشفاء الفردي والمجتمعي (مثال، رويز، 2010).

ومن أمثلة مهارات التكيف القائمة على العلاج السلوكي المعرفي والمطبقة من منظور علاج القبول والإلتزام هي مساعدة الشبابعلى تبني فكرة أنه في حين أنه ليس من العدل أن يتم تدمير منازلهم في الصراعات الأخيرة، لكن يمكنهم اختيار طريقة ردود أفعالهم تجاه هذا الواقع. بينما يمكنهم مواصلة التفكير فقط في الأفكار الغاضبة التي تركز على الانتقام، والتي قد تؤدي إلى غضب شديد وانتقام محتمل أو الانضمام إلى مجموعة متطرفة، فإن لديهم خيار تبني منظور مختلف. يمكنهم اختيار أنماط التفكير التي تركز على إيجاد طرق للقيام بأدوار أكثر فاعلية في المساعدة على جعل مجتمعهم أكثر أمانًا أو في إعادة بناء بنيته التحتية.

تم وضع المبادئ النفسية القائمة على الأدلة في سياق الثقافة الفلبينية من خلال اختبارات عميقة لأنشطة المناهج الدراسية مع المعلمونوالشباب/الشابات، وإدراج انطباعات الشبابحول الطرق المحددة التي يعبرون فيها عن مشاعر معينة (مثل الشعور باليأس مقابل الشعور بالاكتئاب) وأفضل السبل لشرح هذه المفاهيم، والتركيز على القضايا المحددة التي ذكرها الشبابأنها ذات أهمية قصوى في حياتهم.

ومن خلال استخدام منهج متكامل قائم على الأدلة لدعم السلام والاستقرار في حالات النزاع والأزمات، تم تنفيذ البرنامج عبر أربع مناطق داخل جنوب الفلبين، وبعض المناطق الحضرية والريفية. تراوحت حالات الانقطاع عن المدرسة من خيمة في مخيمات الإخلاء، إلى غرفة في المباني البلدية (فصول خدمات التعلم الأكاديمي)، إلى مساحات دراسية أكثر تقليدية.

تم تطوير هذا المنهج بالتحديد لتدريب المدربين على بناء قدرة التحمل تحت عنوان نموذج أسس الصمود لرفع الوعي باحتياجات الصحة العقلية للفرد، ونقاط الضعف، والمهارات النفسية الجديدة من أجل تعزيز الصحة العقلية. وللمنهج ثلاثة أهداف رئيسية. الهدف الأول هو رفع الوعي بالعلاقة بين الأفكار، والمشاعر، والسلوكيات، وانعكاس طريقة الشخص في التفكير وكيف أنها تقود تصرفه في المواقف. حيث أن التمارين التفاعلية وأنشطة تدبر الذات تسهل الطريق نحو هذا التعلم الأساسي. ويركز الهدف الثاني من هذا النموذج على مساعدة المعلمون والشباب في استيعاب مفهوم مهارات التأقلم. فعندما نفهم مشاعرنا (مثل مشاعر الحزن، والغضب، والخوف، والانتقام)، حينها يمكننا أن نربط بينها وبين نوع الدعم أو مهارات التأقلم المطلوبة للتفكير في عواقب أفعالنا. بعد تعلم كيفية التعامل مع المشاعر السلبية (بما في ذلك تعلم مهارات التأقلم مثل مهارات الوعي والإدراك واسترخاء العضلات التدريجي)، يتعلم المعلمون كيف يتعاملون مع أنماط التفكير غير الصحية على وجه التحديد وقطع الطريق على المؤشرات التحذيرية التي تؤدي إلى العدوان والعنف. وختامًا، يتعلم المعلمون أنه من أجل الحصول على الدعم من الآخرين، فعلينا أن نعرف كيف نطلب الدعم الذي نحتاجه.

تم ضم الشباب المنقطعين عن الدراسة والذين تم تسجيلهم في برامجنا التعليمية المستعجلة وغير التقليدية الذين تتراوح أعمارهم بين 15-24 سنة إلى البرنامج. بعد ورشة عمل تدريب المدربينالأولية، استمر المدربون/المدربات الرئيسيون في تدريب جميع المعلمونفي البرنامج في ورش عمل لمدة يومين عبر جنوب الفلبين. وقدم المدربون/المدربات الرئيسيون ورش عملية مباشرة وظلوا متاحين للأسئلة والاستشارات بينما قدم المعلمون منهج ال 16 ساعة لطلبتهم. وخلال ستة أشهر، تم تدريب 50 معلم وبالتالي تدريب 5000 من الشباب/الشابات.

الأدلة والمخرجات

تشير بيانات تقييم الأثر إلى أن المشاركة في نموذج قوة التحمل للمستفيدين من الشبابأدت إلى تحسين عملية صنع القرار، وتغيير وجهات النظر حول تقبل العنف، وتعزيز التفكير في عواقب التصرفات بشكل أكبر قبل القيام بها، وتحسين القدرة على إدارة الغضب.

تم عقد مناقشات مجموعة التركيز النوعية مع أربع مجموعات من الشباب(ن = 41) ومجموعتين من المعلمون(ن = 16). وتمت مناقشات المجموعات التركيز باللغة الإنكليزية في وجود مترجم فلبيني. تضمن المشاركون/المشاركات وبقدر الإمكان، شابة وشاب من كل مجتمع، ومعلم واحد من كل مجتمع تم فيه تطبيق المشروع. أشار كل من الشبابوالمعلمونإلى تغيرات في عمليات التفكير والسلوك والتي تدل على تحسين القدرة على التحمل، والإدارة الصحية للعواطف، وتحسن مهارات التأقلم في التعامل مع قضايا تشمل الاكتئاب، والقلق، والغضب. أظهرت النتائج النوعية أن أكبر التغييرات للطلاب/للطالبات كانت واضحة في قدرتهم على إدارة غضبهم بشكل أفضل، وقدرتهم على اتخاذ قرارات أفضل في الحياة من خلال المهارات التي اكتسبوها حديثًا في تحديد الإيجابيات والسلبيات في المواقف، واكتساب مهارات التأقلم الجديدة التي ساعدت الشبابعلى التهدئة والتفكير في حلول للمشكلات عوضًا عن القيام بردود أفعال لحظية، وفي النهاية، الوعي الجديد بنقاط الضعف لديهم مما ساعد العديد من الشبابعلى اتخاذ قرارات أفضل لأنفسهم عند تقديم عروض مغرية لهم للانضمام إلى الجماعات المتطرفة أو مشاركة الأصدقاء في تعاطي المخدرات، وغيرها. قالت إحدى الشابات عندما سئلت عما تعلمته: "تعلمنا كيف نتعايش مع المشاكل في الحياة. الكل يواجه مشاكل في الحياة، لذا تعلمنا كيف نتعايش معها ولكل شخص طريقته المختلفة في التعايش. كما أنني تعلمت السيطرة على غضبنا". وبالتركيز على مهاراتها الجديدة في إدارة الغضب، قالت شابة أخرى قبل التدريب: "عندما أكون غاضبة فإنني أنفس عن غضبي على شخص ما. وألجأ إلى استخدام العنف والكلمات الجارحة، لكن بعد (التدريب) أدركت أنه لا يجب القيام بذلك كشخص... (يجب ألا أبرز العنف). وأصبحت أقرأ كثيرًا من أجل أن أهدأ." أظهرت نتائج مجموعتي المعلمونالمركزة أن المعلمون شعروا بالثقة والدافعية لتقديم المنهج بعد تلقيهم تدريب المعلمونعلى المادة لمرة واحدة. في حين كان المعلمون متطلعون للمزيد من التدريب حول موضوع الصحة العقلية، أعربوا عن ثقتهم وعمق فهمهم للمفاهيم الرئيسية وكانوا على ثقة بأن الشباباستفادوا (وغيروا سلوكهم) نتيجة للتدريب. خلال إحدى مناقشات مجموعات التركيز أوضحت إحدى المدرس/المدرسات للطلبة كيف قامت هي بدمج العناصر الرئيسية لمنهج العلاج بالقبول والالتزام في ردود أفعالها بقولها "كنا نشعر بالصدمة أحيانًا عند تسهيل النموذج لأننا {كنا} نتعلم أيضًا من المشاركين في

جميع نطاقات الصراعات والتجارب التي تحدث... ونشرح لهم أنهم ليسوا الوحيدين الذين يواجهون تحديات في الحياة - مثلي تمامًا، كوني مثلية، فلأنني أواجه الكثير من التحديات في الحياة وأشاركهم الأشياء حتى يدركوا أنهم ليسوا الوحيدين {الذين يواجهون تحديات}."

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

على الرغم من القلق من أن هذه المنهجية (أن يقوم خبير الصحة العقلية بتدريب المدربينالرئيسيين الذين بدورهم يقومون بتدريب المعلمونفي المواد) لن تسمح بنقل المعرفة بشكل كبير إلى الشباب/ الشابات، إلا أن الأدلة تشير إلى خلاف ذلك. في الواقع، تدعم كل من نتائج البيانات الكمية والنوعية هذا النموذج باعتباره نموذجًا يمكن أن يؤدي إلى تغيير فعلي للسلوك، وتعزيز القدرة على التحمل والتأقلم مع المشاعر السلبية على وجه التحديد. امتد التدريب الأولي للمدربين الرئيسيين لمدة ثلاثة أيام حيث تم فيها تعريف المدربين بأسس العناصر الرئيسية لنظرية السلوك المعرفي للمساعدة في وضع الأنشطة الفعلية للمنهج في السياق المطلوب. وقام هؤلاء المدربون/المدربات بتدريب مدرسي/ مدرسات الشباب/الشابات. أظهرت مناقشات المجموعة المركزة التي أجريت مع الشبابأن الشبابقد اكتسبوا معرفة كبيرة وأشار العديد منهم إلى تغير في سلوكهم مع مرور الوقت.

ومن المثير للاهتمام أن الانتقاد الرئيسي أو الدرس المستفاد هو أن المعلموناعتقدوا أنهم كانوا سيكونون أكثر فعالية في مناهجهم لو أنهم حصلوا على تدريب فردي في المادة وتعلموا تطبيق مهارات التكيف والمنهج المعرفي والسلوكي على أنفسهم. في الواقع، أظهر المعلمون رغبتهم وحماسهم لمزيد من التدريب المخصص لاحتياجاتهم الخاصة، كوسيلة لتعزيز فعاليتهم مع طلبتهم.

ويعد المعلمون العنصر الأساسي لتقديم تدخلات الصحة العقلية على مستوى واسع النطاق عالميًا. في حين أنه ليس من ضمن دورهم وتدريبهم تقديم علاج نفسي مكثف لاضطرابات معينة، إلا أنهم قادرون بالتأكيد على تقديم دروس قائمة على المبادئ النفسية الأساسية التي أثبتت جدواها والتي يمكنها أن تساعد الشبابعلى تعلم التأقلم بطرق أكثر صحية والتفكير بشكل مختلف - وكلاهما من شأنه أن يحسن الصحة العقلية.

المراجع

رويز، فرانسيسكو جي. 2010 "عرض لعلاج القبول والالتزام (ACT) دليل ميداني: علم النفس الارتباطي، وعلم النفس المرضي التجريبي، ودراسات المكونات والمخرجات." المجلة الدولية لعلم النفس والعلاج النفسي، 10، رقم 1: 162-125.

كريستوفر، جون، تشامبرز، دينيس سي. ويندت، جين ماريسيك، وديفيد إم. جودمان. 2014. "الوعي الثقافي النقدي: مساهمات في عولمة علم النفس." أميركان سايكولوجيست 69، رقم 7: 645.

ديفيد، دانييل، لوانا كريستسا، وستيفان جي. هوفمان. 2018. "لماذا العلاج السلوكي المعرفي هو المعيار الذهبي الحالي للعلاج النفسي." المقدمات في علم النفس 9:4.

"التطور الاجتماعي والعاطفي للمدرسين/للمدرسات": برنامج مبتكر لتحسين صحة ورفاه المعلمون في السلفادور

منظمة	منظمة صحة الأسرة الدولية 360
المؤلفون	جيمس هاهن، مدير عام المشروع
الموقع	السلفادور
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	التطوير المهني المعلمونورفاه المعلمون

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يواجه المعلمون (والطلاب/الطالبات) في السلفادور، تحديات اجتماعية وعاطفية كبيرة، بما في ذلك تهديدات عنف العصابات وانعدام الأمن المجتمعي الذي يؤثر على صحتهم النفسية والاجتماعية، ويسبب الشعور بعدم اليقين بشأن المستقبل، ويرفع مستويات التوتر. أفادت دراسة حديثة صادرة عن وزارة الصحة في السلفادور عن انتشار الأمراض المزمنة بين المعلمون المعرضين للتوتر والذين يحتاجون إلى تحديد ومعالجة علامات الإجهاد البدني والنفسي قبل أن يلحق بهم ضرر دائم (مينسال، 2017). تؤثر مستويات الإجهاد المتزايدة في نهاية المطاف على علاقات المعلمونمع الطلابوأولياء الأمور والزملاء، مما يؤثر بدوره على التدريس والتعلم.

ولضمان حصول التلاميذ على تعليم نوعي في هذه البيئة المعقدة، يجب على المعلمون في السلفادور تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية التي تدعم صحتهم، بالإضافة إلى الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لطلبتهم. عندما يتعلم المعلمون تنظيم وإدارة مشاعرهم، يمكنهم حينها أن يرفعوا من درجة فاعليتهم في الفصل (جيننجز، 2015). كجزء من برنامج مؤسسة تحدي الألفية الذي يموله برنامج تعزيز نظام التعليم الوطني، تقوم منظمة صحة الأسرة الدولية 360 ببناء القدرات الاجتماعية والعاطفية المعلمون من خلال استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي الموجهة وممارسات الوعي لتقليل مستويات التوتر وزيادة فعالية إدارة الفصل الدراسي.

استعراض موجز

يتم تطبيق برنامج "التطور الاجتماعي والعاطفي للمعلمون" في السلفادور في 2019-2018 كجزء من نظام تقوية التعليم الوطني الذي تقوم بتمويله مؤسسة تحدي الألفية وتطبقه منظمة صحة الأسرة الدولية 360. يشمل المشاركون/المشاركات في برنامج التنمية الاجتماعية والعاطفية المعلمونأكثر من 3000 مدرس ابتدائي وثانوي.

كما يشمل المدراء الذين يقومون بمهام تعليمية. حوالي 65% من المعلمونمن النساء ونحو 70% سبعين بالمئة يعشن ويعملن في الأرياف ومعظمهن تجاوزن الأربعين من العمر. وأظهرت البيانات الأساسية التي تم جمعها من المعلمونالمشاركين أن 32% من المعلمونعانوا من مستويات متوسطة إلى مرتفعة من التوتر، وأن 38% منهم يميلون إلى كبت مشاعرهم، والتي ثبت أنها تؤدي إلى مستويات أعلى من التوتر.

ويعمل المدرسون في 350 مدرسة تشكل 45 تجمع مدرسي. وتشكل هذه المجموعات المدرسية 45 مجموعة بحث لبرنامج تعزيز نظام التعليم الوطني SNES وقد تم اختيارها عشوائيًا لتكون مجموعة للبحث من قبل مقيم خارجي بتكليف من مؤسسة تحدي الألفية MCC. يتلقى المدرسون 120 ساعة من التدريب تتضمن 48 ساعة من ورش العمل الشخصية (ست ورش عمل لمدة 8 ساعات) و48 ساعة من أنشطة التطبيق بعد ورشة العمل (بما في ذلك التمارين الفردية والأنشطة الجماعية وتطبيق الفصول الدراسية مع الطلاب/الطالبات) و24 ساعة من الأنشطة الافتراضية.

يدمج البرنامج إطارين اجتماعيين وعاطفيين مبنيين على الأدلة لخلق فرصة تطوير مهني مصممة خصيصًا للاحتياجات الاجتماعية والعاطفية المعلمونالسلفادوريين. وتشكل الكفاءات الأساسية الخمسة لتعاونية التعلم الاجتماعي والعاطفي الأكاديمي (CASEL) أساس الإطار النظري للبرنامج حيث تركز كل من الوحدات الست على واحدة أو أكثر من كفاءات CASEL الخمس والتي تشمل: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، ومسؤولية صنع القرار. وتم ربط الأصول التنموية 40 لمعهد البحث المستمدة من إطار عمل الأصول التنموية (1997) مع الكفاءات الأساسية لـ CASEL وتكييفها للبالغين، مما أدى إلى 40 مهارة ملموسة يمكن المعلمونفي السلفادور بناءها لمساعدتهم على تطوير الكفاءات الأساسية الخمس.

وقد أُستمد محتوى ورش العمل المباشرة وأنشطة ما بعد ورشة العمل من مصادر متعددة تستند إلى الأدلة بما في ذلك (1) أنشطة الوعي ويقظة الذهن من كتاب الوعي ويقظة الذهن المعلمونوالأنشطة من منظمة ريسبيرا RESPIRA الكولومبية (2) مواد الدعم النفسي والاجتماعي من الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ INEE ومنظمة أطفال الحرب الهولندية War Child Holland (٣) مصادر التعلم الاجتماعي والعاطفي من صندوق الأمم المتحدة للسكان ومنظمة أنقذوا الأطفال. ويقوم البرنامج أولًا بتطوير الكفاءات العاطفية والاجتماعية الداخلية المعلمونقبل الانتقال إلى الكفاءات الذاتية الشخصية واستراتيجيات الفصل الدراسي الإيجابية، كما هو موضح في تسلسل ورشة العمل أدناه:

١. الرفاه الاجتماعي والعاطفي: مقدمة للرفاهية الاجتماعية والعاطفية للمدرسين/للمدرسات
٢. الوعي ويقظة الذهن الداخلية: تطوير الوعي الذهني. تحديد وإدارة أفكارنا وعواطفنا الداخلية
٣. الرعاية الذاتية: إعطاء الأولوية لممارسات الرعاية الذاتية باعتبارها ضرورية للتنمية المتكاملة
٤. الوعي ويقظة الذهن الذاتية الشخصية: تعزيز التعاطف والترابط والعلاقات الهادفة
٥. التجارب العاطفية والاجتماعية الإيجابية: تعزيز التجارب الاجتماعية والعاطفية الإيجابية داخل أنفسنا ولدى طلاب/طالباتنا

٦. العناية المتوازنة والبيئة الصفية الإيجابية: فهم أهمية المساهمة وخلق نهج متوازن لرعاية الآخرين وتهيئة مناخ إيجابي في الفصل الدراسي والحفاظ عليه

ومن أجل تكييف هذا المحتوى والتحقق من تحققه في سياق السلفادور اتخذ البرنامج الخطوات التالية:

١. تضمن الجزء الأول من عملية تصميم ورشة العمل مراجعة الكفاءات الأساسية الخمسة لتعاونية التعلم الاجتماعي والعاطفي الأكاديمي و 40 إطار عمل للموارد التنموية مع فريق منظمة صحة الأسرة الدولية FHI 360 في السلفادور (حيث أنه يتكون بالكامل من مواطنين سلفادوريين). واستعرض الفريق الترجمة الإسبانية لإطار عمل تعاونية التعلم الاجتماعي والعاطفي الأكاديمي CASEL وأجرى تمرينًا لتعديل 40 إطارًا لموارد التطوير للبالغين والتي تمت مراجعتها لاحقًا ووضع اللمسات الأخيرة عليها من قبل خبراء اجتماعيين وعاطفيين من منظمة FHI 360. ثم قام فريق السلفادور بتصميم هيكل حلقات العمل الست بالاشتراك مع فريق خبراء التعلم الاجتماعي العاطفي. ثم تم التصديق على مواضيع وأطر ورشة العمل والموافقة عليها من قبل وزارة التربية والتعليم.
٢. أما بالنسبة لكل وحدة فقد اشتملت عملية التصميم على الخطوات التالية: (1) مسودة للوحدة مطورة

بواسطة خبراء اجتماعيين وعاطفيين من منظمة FHI 360، وخبراء التعلم العاطفي الاجتماعي، كما استعرض فريق منظمة صحة الأسرة العالمية 360 في السلفادور وحدتان (3) تدقيق مواد الوحدة ومراجعتها من قبل وزارة التربية والتعليم، (4) تدريب الميسرين/الميسرات على محتوى الوحدة الجديد، وتقديم توصيات لإجراء تعديلات نهائية على المحتوى و/ أو استراتيجيات التنفيذ.

الأدلة والمخرجات

لا يزال برنامج السلفادور في "التنمية العاطفية والاجتماعية للمدرسين/للمدرسات" قيد التنفيذ. وحتى الآن، تم الانتهاء من خمس ورش عمل مع زيارة التدريب المدرسي، وورشة عمل واحدة أما بقية النشاط فيتعين الانتهاء منه في أوائل عام 2020. وسيتم تقييم البرنامج من خلال دراسة مختلطة الأساليب حيث تستخدم فيها كلًا من الأساليب الكمية والنوعية.

ويتضمن التقييم الكمي تطبيق دراسة استقصائية على ما يقارب 1600 مدرس شاركوا في برنامج التنمية الاجتماعية والعاطفية ومقارنة المخرجات بمجموعة ضابطة تم إنشاؤها كجزء من تقييم عشوائي بتكليف من مؤسسة تحدي الألفية. وقد قام المقيم الخارجي بالانتقاء العشوائي من 147 تجمّع مدرسي/مدرسات حتى أصبح لدينا مجموعة تجريبية من 45 تجمّع مدرسي/مدرسات ومجموعة ضابطة من 55 تجمّع مدرسي. أما المجموعات السبعة والأربعون المتبقية فلا تشارك في الدراسة.

يجمع الاستقصاء بين خمسة مقاييس سارية الصدق والثبات لقياس الكفاءات الاجتماعية والعاطفية والتي تمت ترجمتها ووضعها في السياق المناسب للسلفادور وذلك من خلال المقابلات المعرفية مع المعلمونوالدليل الإرشادي المعمول به. وتُستخدم المقابلات المعرفية لدراسة سير المعالجة الذهنية للأفراد والاستجابة على أسئلة الاستقصاء وبالتالي يمكن أن تساعد في ضمان إيصال الاستقصاءات المترجمة للمعنى المقصود (لافراكاس 2008). وفي هذه الحالة أجرينا مقابلات معرفية مع عينة من 30 مدرسًا في السلفادور لضبط التعديلات على اللغة المستخدمة في الاستقصاء مما يضمن منطقية المقاييس المقتبسة من سياقات أخرى بالنسبة المعلمونفي السلفادور.

سيتم تطبيق الاستبيان خلال ورشة العمل السادسة وسيتم قياس تأثير ورش العمل على يقظة ذهن المعلمونووعيهم الذاتي وتنظيم انفعالاتهم والتأثير الإيجابي، والتأثير السلبي، والتوتر، والاحتراق العاطفي للمدرس.

ويتكون الجزء النوعي من التقييم من المقابلات الفردية ومجموعات التركيز مع المعلمون لجمع بيانات إضافية لتكملة البيانات الكمية.

على الرغم من أن البيانات النهائية لم يتم جمعها بعد إلا أن النتائج الأولية ستكون متاحة بحلول بداية نوفمبر 2019. وقد جمع فريق المشروع في السلفادور شهادات وأدلة من خلال قصص رواها المدرسون الذين شاركوا في ورش العمل. ويشير المدرسون إلى قيامهم بتطبيق تقنيات اليقظة الذهنية بانتظام في المنزل والمدرسة لتقليل التوتر وتحسين صحتهم العقلية والبدنية. وكما يشيرون إلى تحسن علاقاتهم وتفاعلهم مع الزملاء والطلابمن خلال تطبيق استراتيجيات الاستماع الفعال والتواصل الإيجابي من بين العديد من أمور أخرى.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

كان حضور المعلمونأحد التحديات الرئيسية في تنفيذ هذا البرنامج. وقد استدعى حضور سلسلة من ورش العمل هذه والتي هي واحدة من ستة أنشطة تدريبية تقريبًا تغيبهم عن صفوفهم الدرسية مع الطلبة. ونتيجة لذلك لم يشارك جميع المعلمونوالبالغ عددهم 2700 مدرس في جميع ورش العمل العاطفية والاجتماعية. ويثير هذا الأمر إشكالية حيث أن ورش العمل مصممة بحيث تعتمد إحداها على الأخرى. ولمعالجة هذه القضايا يمكن أن تتضمن التكيفات وإعادة تنفيذ هذه البرامج في المستقبل التعديلات التالية (وقد تم مناقشة المزايا والعيوب لكل خيار):

١. احتواء البرنامج على قدر أقل من التدريب المباشر والمزيد من الأنشطة الافتراضية. تتمثل ميزة هذا النهج في أنه سيقلل من تغيب المعلمونعن صفوفهم الدراسية مع التلاميذ وسيمكنهم من التعلم بالسرعة التي تناسبهم. ويفتقر هذا النهج الذي يقل فيه التدريب المباشر إلى فرصة التعلم من ميسر مُدرّب وكذا التعلم من خلال العديد من التفاعلات مع الأقران.
٢. استغلال أوقات للتدريب المباشر والتي لا تتطلب من المعلمونالتغيب عن حضور الفصول الدراسية (مثل أيام السبت أو أيام التطوير المهني الوطنية المحددة مسبقًا). والميزة هنا هي أن المعلمون سيفوتون عدد أقل من الصفوف الدراسية مع الطلبة لكن عيبها يكمن في أن الحضور قد يكون أقل في جلسات السبت. وفي الواقع يمكن أن تتعارض جلسات السبت مع سعي المعلمون نحو التوازن بين العمل والحياة مما قد يؤدي إلى نتائج عكسية لبرنامج رفاهية المدرس.
٣. الحرص على تطوير وحدات مستقلة بحيث تكون أقل اعتمادًا

على المحتوى في الوحدات الأخرى. وتتمثل ميزة هذا النهج في أن المعلمونوإن تغيبوا عن جلسة واحدة سيتمكنون من الانضمام إلى جلسات إضافية دون الشعور بالضياع والارتباك. بالإضافة إلى ذلك ستسمح الوحدات المستقلة بمزيد من المرونة في تكييف و/أو إعادة ترتيب الوحدات لتناسب احتياجات برامج التطوير المهني المستقبلية. ومع ذلك فإن العيب في وجود وحدات مستقلة هو أنه (1) قد يكون من الصعب جدًا تصميمها لأن معظم محتوى التعليم الاجتماعي والعاطفي مترابط، و (2) قد يصبح لدى المعلمونخبرة PD تطور مهني أكثر تفككًا (بدلًا من أن تكون متكاملة) وقد يفشلون في إجراء اتصالات بأنفسهم بين المحتوى.

وهناك تحد رئيس آخر وهو مراقبة إكمال المعلمون لأنشطة ما بعد ورشة العمل. لقد كانت الخطة الأولية هي أن يقوم جميع المعلمونبتوثيق أنشطة ما بعد ورشة العمل الخاصة بهم في أدلة المعلمونالخاصة بهم والتي تتضمن سجلات لتسجيل أنشطة الوعي ويقظة الذهن، وأسئلة التفكر في القراءات، وقوائم الحضور، والأسئلة التي تطرح لكي ترد عليها مجموعة العمل. وفي بداية كل ورشة عمل مباشرة جديدة يبدأ المدرسون الجلسة من خلال مناقشة أنشطة ما بعد ورشة العمل الخاصة بهم بينما يتجول الميسر بينهم في الغرفة لتسجيل المدرس الذي أكمل العمل والذي لم يفعل (بحيث يُطلب من المعلمونإحضار دليل المدرس/المدرسة السابق إلى ورشة العمل الجديدة لإظهار عملهم الكامل).

غير أننا واجهنا تحديان: (1) عدم قيام عدد كافٍ من المعلمونبملء صفحات أنشطة ما بعد ورشة العمل في دليل المدرس/المدرسة، و(2) أن الميسرون/الميسرات لم يقوموا بعمل متسق لتوثيق إكمال أنشطة ما بعد ورشة العمل حيث أنهم يكافحون لإيجاد الوقت لتفحص عمل كل مشارك خلال ورشة العمل. وكان من الأفضل أن نحول أنشطة ما بعد ورشة العمل إلى نموذج رقمي حتى يسهل علينا تتبع الإنجاز باستخدام التكنولوجيا. وقد اتخذ البرنامج قرارًا بإلغاء الأنشطة عبر الإنترنت نظرًا لعدم توفر اتصال بالإنترنت في جميع المدارس، وقد أدركنا متأخرين أنه ربما كان من الأفضل تطوير أنشطة عبر الإنترنت/رقمية لغالبية المشاركين وتطوير أنشطة بديلة "نسخة مطبوعة" لأولئك الذين ليس لديهم وسائل تكنولوجيا.

ملف تعريف المدرس/المدرسة

مارثا بالومو معلمة لرياض أطفال في بلدية أوسولوتان في السلفادور شاركت في ورش عمل التنمية العاطفية الاجتماعية المعلمونفي السلفادور. قالت السيدة بالومو أنه من خلال المشاركة في ورش العمل تعلمت التحكم بعواطفها بطريقة أكثر منطقية وبدأت في التركيز على العلاقة بين سلامتها الجسدية، وسلامتها العقلية، وأصبحت أكثر انفتاحًا تجاه الأشخاص الذين لديهم آراء ووجهات نظر مختلفة.

وأدرجت السيدة بالومو تقنيات الوعي ويقظة الذهن مثل "الأنفاس الثلاثة"، و "الأكل الواعي"، و "المشي الواعي" في حياتها اليومية من أجل الاسترخاء وتقليل التوتر. في الوقت نفسه شاركت هذه التقنيات مع طلابها/طالباتها ولاحظت تغييرًا إيجابيًا في بيئة الفصل الدراسي. وكان الجزء المفضل للسيدة بالومو في مهنتها كمدرسة هو قضاء الوقت مع الطلابوأسرهم وأنها تستطيع أن تخلق بيئات حاضنة للتدريس والتعلم المنتجين إلى جانب تطوير وتنمية تقدير الذات الإيجابي لدى طلابها/طالباتها.

ويتمثل التحدي الأكبر الذي تواجهه السيدة بالومو هو بيئة العمل السامة والتي ترجع في معظمها إلى الزملاء الذين لا يتآلفون مع بعضهم البعض ويرفضون التغيير. كما قامت بالومو باستخدام استراتيجيات من ورش عمل التنمية العاطفية الاجتماعية لتوجيه الطاقة الإيجابية إلى تدريسها كما أنها عدلت منحى تفكيرها وممارست تقنيات التنظيم العاطفي عند التفاعل مع زملائها المعلمون.

الروابط

- كاسل. 2019. "الكفاءات الرئيسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي." https://casel.org/core-competencies/
- لافراكاس، بول، أد. موسوعة أبحاث الإستقصاء. ثاوزند أوكس: منشورات سيج.
- معهد البحث. 2019. "إطار الأصول التنموية." https://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework/ حدد معهد البحث 40 دعمًا ونقاط قوة إيجابية يحتاجها الشبابللنجاح. تركز نصف الأصول على العلاقات والفرص التي يحتاجونها في أسرهم، ومدارسهم، ومجتمعاتهم (الأصول الخارجية). بينما تركز الأصول المتبقية على نقاط القوة الاجتماعية، والعاطفية، والقيم، والالتزامات التي يتم تنميتها داخل الشباب(الأصول الداخلية).

بكلماتهم: رفاه المعلمونفي خضم النزوح والضعف في أوغندا وجنوب السودان

منظمة	كلية اعداد المعلمون، جامعة كولومبيا
المؤلفون	دانييل فالك، دانيال شيبارد، د. ماري مندنهال
الموقع	مراكز الإقامة بالابيك في كيتغوم، أوغندا؛ وجوبا وتوريت، مدرسو النازحين في جنوب السودان
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	رفاه المدرس

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يلتمس أكثر من 2.3 مليون لاجئ من جنوب السودان اللجوء في البلدان المجاورة بما في ذلك أوغندا والتي تستضيف حاليًا أكثر من 800000 لاجئ من جنوب السودان (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون 2019a). وفي جنوب السودان هناك 1.97 مليون شخص آخرين نازحين داخليًا (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 2019b). ويشكل عدد الشباب من هؤلاء النازحين نسبة أكبر من غيرهم من الفئات وقد فاتتهم عددًا من سنوات الدراسة (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 2019b).

وفي محاولة لتلبية الاحتياجات التعليمية لهذه الفئة من السكان نظمت منظمة أوكسفام IBIS مجموعة من الشركاء الممولين من الاتحاد الأوروبي تسمى "التعليم من أجل الحياة" في أوغندا وجنوب السودان. ويتضمن المشروع أنشطة متعددة مصممة للمساعدة في دعم رفاه ومرونة المتعلمين، والمعلمون، وأنظمة التعليم. ويركز بحثنا على رفاه المعلمون والمتعلمين وكيفية تفاعلهم مع بعضهم البعض ومع مكونات البرنامج. ونركز على وجه التحديد على نشاطين رئيسيين للمشروع: التعليم السريع والذي يهدف إلى دعم الشباب الذين تم تعطّل تعليمهم، والتطوير المهني لتعليم المعلمون مما يساعد على تعزيز كفاءائهم. وهناك شح في المعرفة حول التعليم المتسارع والتطوير المهني لتعليم المعلمون والرفاه في سياقات الأزمات والنزوح ومع ذلك تشير الأبحاث إلى الدور المركزي للتعليم والمعلمون على وجه الخصوص في دعم إنجاز المتعلمين ورفاههم في هذه البيئات (شويل، ديمبيلي وشوبرت، 2011؛ وينثروب وكيرك، 2005). ويهدف بحثنا إلى سد هذه الفجوات من خلال إيجاد الأدلة والمعرفة من أجل المشروع وكذلك لمصلحة هذا الميدان على نطاق واسع.

استعراض موجز

بالاعتماد على تدريب مدرسي الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ وتعاونية المعلمون في سياقات الأزمات لمعلمي المدارس الابتدائية، يقود معهد لويجي جيوساني للتعليم العالي وشركاء تنفيذيين آخرين التطوير المهني لتعليم المعلمونمن أجل التعليم السريع في المشاريع الأربعة

والمواقع هي: جمعية المتطوعين في الخدمة الدولية في أوغندا في مركز الإقامة في بالابيك، أوغندا؛ جمعية المتطوعين في الخدمة الدولية جنوب السودان في توريت؛ منظمة أوكسفام جنوب السودان في جوبا؛ ومبادرة تنمية المجتمع في كابويتا جنوب السودان. ويتّبع هؤلاء الشركاء في اتحاد الشركاء سياسات وأطر عمل التعليم السريع الوطنية في بلدانهم. وبالنظر إلى ما هو أبعد من الإنجاز الأكاديمي يقوم فريق البحث بفحص الطرق التي يساهم بها متعلمو التعليم السريع AE ومعلمو التعليم السريع AE في رفاه بعضهم البعض وكيف يؤثر و/أو يتأثر رفاه المدرس والمتعلم بالمجتمع الأوسع وتدخلات اتحاد الشركاء. ويهدف البحث إلى سد الفجوة البارزة في المعرفة حول رفاه المدرس والمتعلم والتعليم السريع في سياقات الأزمات والنزوح.

وتركز دراسة الحالة هذه على البحث المتعلق برفاه المدرس. ولقد عانى العديد من المعلمونمن النزوح أثناء النزاعات السابقة في المنطقة وأثناء الصراع الحالي. والمدرسون أوغنديون في العموم مع وجود البعض من جنوب السودان في مركز الاقامة في بالابيك. ونظرا للطبيعة المديدة للنزاع في بلدهم كان المدرسون من جنوب السودان في بالابيك قد حضروا سابقًا في كليات تدريب المعلمونفي أوغندا أثناء نزوحهم السابق إلى هناك. بينما تعود أصول عدد من المدرسون الأوغنديين في بالابيك إلى المنطقة أو المناطق المجاورة في شمال أوغندا، وقد نشؤوا إما حالة النزوح أو متأثرين بالصراعات المسلحة المحلية. كان المدرسون في جوبا وتوريت من جنوب السودان. وقد تلقى الكثير منهم التدريب في البلدان المجاورة (مثل كينيا وأوغندا) أثناء نزوحهم سابقًا أما النازحون داخليًا فقد تلقوا تدريبًا من قبل في جنوب السودان بينما لم يتلق البعض الآخر أي تدريب رسمي المعلمونقبل أن يصبحوا مدرسين/مدرسات في جنوب السودان.

تجري دراسة الطرق المختلطة لدينا على مدى أربع سنوات (2018-2021)، وهي نفس مدة المشروع. ولقد بدأنا في إجراء البحث النوعي (المقابلات شبه المقنّنة، والمعمقة، والملاحظات الصفية والمدرسية) في ثلاثة مواقع للمشروع وهي: مراكز الإقامة في بالابيك Palabek وأوغندا وجوبا وتوريت في جنوب السودان. وكان الهدف من هذا البحث الأولي هو فهم أفضل للتعريفات المحلية والخبرات حول الرفاه بين المعلمون والمتعلمين/المتعلمات. وسيواصل الفريق إجراء بحوث نوعية في جميع مراحل المشروع وفي السنتين الثالثة والرابعة من الدراسة سيقوم الفريق بتصميم دليل إرشادي وتنفيذ استقصاء عن الرفاه.

الأدلة والمخرجات

بين أغسطس 2018 وأغسطس 2019 أكمل فريق البحث مراجعة البحوث السابقة في موضوع رفاه المدرس، وأجرى بحثًا استكشافيًا لفهم التعريفات المحلية لرفاهية المدرس بشكل أفضل، وأجرى الجولة الأولى من البحث النوعي المتعمق مع معلمي التعليم المتسارع AE. وقد وجدنا من خلال الدراسة النظرية للأبحاث حول الموضوع أن الدراسات السابقة حددت مجالين مهمين للرفاه هما - الشعور والأداء - وأربعة مكونات مركزية للرفاه وهي - الترابط الاجتماعي والكفاءة الذاتية، والمرونة، والتوتر، والقلق.

أكد البحث الاستطلاعي الكثير مما استخلصناه من مراجعة نتائج الأبحاث السابقة وأضاف تفاصيل ذات قيمة وأهمية خاصة بذلك السياق. وفي هذه المرحلة أجرينا 34 مقابلة ومناقشتين للمجموعات المستهدفة (والتي تتكون من 11 مدرسًا) في مراكز الإقامة في بالابيك وتوريت وجوبا. بالإضافة إلى تعزيز نتائجنا من مراجعة نتائج الأبحاث السابقة فقد كشفت هذه المناقشات عن عوامل هامة تساهم في رفاه المعلمون بما في ذلك إمكانية الحصول على الاحتياجات الأساسية والتطوير المهني للمُدَرّس والشعور بالواجب والالتزام تجاه الجيل القادم. علاوة على ذلك فقد سلطت أهمية بيئة الفرد في رفاهه الضوء على أهمية نموذج برونفينبرينر الاجتماعي البيئي (1979) والذي يسلم بدور البيئات المتداخلة والتفاعلات والعلاقات والتي قد تساهم في الرفاه.

وقد تضمنت الجولة الثانية من البحث النوعي المتعمق في مراكز الإقامة في بالابيك وجوبا والتي استندت إلى الجولة الأولى مقابلتين مع 29 مدرساً في برنامج للثقافة والأفكار عبر برامج التطوير المهني المعلمونغير الناطقين باللغة الإنجليزية حول العالم AE (حيث كان إجمالي المقابلات = 58). وركزت المقابلة الأولى على خبرات المعلمونفي المدرسة بينما ركزت الثانية على حياتهم ضمن المجتمع. وتشير النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه المقابلات إلى الدور الهام الذي يمارسه التعليم والعلاقات بين المدرس والطلبة في المساعدة على تحقيق الرفاه أو إعاقته.

فيما يتعلق بدور التعليم فقد ناقش المدرسون مرارًا وتكرارًا دوافعهم للتدريس من حيث تأثيرها طويل المدى على بلادهم من خلال متعلميهم. ودار حديث المعلمونفي جنوب السودان حول أن التعليم قد يكون الطريق الوحيد للسلام مما يجعل على عاتق من تعلم في المدرسة مسؤولية تعليم الجيل اللاحق. وقال أحد المعلمون في غوبا في جنوب السودان مفسرًا السبب وراء عمله كمُدَرّس: <أصبحت مُدَرّسًا حتى أستطيع تحقيق الاستقرار في هذا البلد، وحتى ينعم بالسلام الدائم -- فالذهاب إلى المدرسة والتعلم يجلب السلام الدائم لهذا البلد -- فلنذهب إذا إلى المدرسة. وإذا كنت تمتلك المعرفة فلتذهب إلى هناك وتعلم الناس.“

أما فيما يتعلق بموضوع العلاقات بين المدرس والطالب، فقد تحدث المدرسون عن فخرهم بتفوق متعلميهم وبما أخذوا على عاتقهم من مهمات إضافية لضمان نجاح هؤلاء المتعلمين. وفي أوغندا أشارت مُدَرّسة إلى أن إحدى المتعلمات قد عادت إلى المدرسة مؤخرًا بعد إنجاب طفلها. وأوضحت المعلمة: ”لقد جعلني هذا أشعر بالفخر الشديد لأنه وبعد حديثي معها أخذت قرارها بمتابعة دراستها. وقد أخذنا على عاتقنا مهمة الاعتناء بطفلها أثناء تأديتها للامتحان... وقد قمت أنا بنفسي بالاعتناء بطفلها حتى تأخذ وقتًا كافيًا في إجراء الامتحان.“ ومع ابتسامة عريضة أكملت المعلمة بأن هذه الطالبة حققت أعلى المعدلات في صفها.

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

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

يقدم العمل مع عدد من الشركاء في اتحاد للشركاء عبر بلدين فرصًا مثيرة وتحديات فريدة. ومن بين تلك التحديات تنسيق أنشطة المشاريع التي تأخر بعضها. ويمكن أن تعزى هذه التأخيرات إلى عوامل مختلفة مثل الغموض فيما يخص المسؤول عن أنشطة مشاريع محددة أو كم هو الوقت اللازم لضمان موافقة مسؤولي الوزارة على منهجية تعليم المعلمونوالتطوير المهني. وتُحتم علينا التكاليف الإضافية لإجراء العمل الميداني (مثل تكاليف النقل وأقساط التأمين) أن نخفض عدد مواقع البحث وان نقلل مقدار الوقت الذي نقضيه في الميدان. والأهم من ذلك أن هذا الأمر مقترنا بقضايا الاتصال يتطلب منا تقليص المنهج التشاركي والذي تم تصوره من البداية ونعتقد أنه نهج مناسب بشكل خاص لتبنيه عند إجراء بحث حول التجارب الشاملة مثل الرفاه (وسوف يتم شرح المزيد أدناه).

ولقد تعلمنا العديد من الدروس من هذه التحديات والفرص ونود أن نسلط الضوء على ثلاثة منها: تنسيق التقييم والبحث في اتحاد الشركاء، وزيادة الطبيعة ”التشاركية“ للبحوث، ووضع الرفاه في السياق الملائم.

أولًا من الهام عندما تكون شريك في البحث في اتحاد للشركاء من أن يتم تنظيم البحث بشكل مستقل عن تنفيذ المشاريع وتقييمها. ولقد صرح الاتحاد الأوروبي بالحاجة إلى البحث ودعم مثل هذا العمل من خلال مبادرة بناء القدرة على الصمود في الأزمات من خلال التعليم. ومع ذلك فالبحوث لا تحل محل المراقبة والتقييم وعليه فمن المهم في اتحاد كبير للشركاء تنسيق أنشطة المراقبة والتقييم بين مختلف الشركاء. ومن الضروري تمويل كل من البحث والمراقبة والتقييم بشكل كاف والنظر إليها على أنها متكاملة مع الاحتفاظ بتفرد كل منهما.

ثانيا: لما كان الباحثون يحاولون جعل تجارب المشاركين هي مركز الاهتمام فقد أكد عملنا أهمية زيادة الوقت الذي نقضيه مع المشاركين من خلال: تمضية المزيد من الوقت في الميدان وإجراء مقابلات متعددة والقيام بزيارات ميدانية متعددة على مر الوقت. وقد يكون التواصل الدائم صعبًا نظرًا لقيود العمل في السياقات المتأثرة بالأزمة ومع ذلك فمن المرجح أن يكون إعطاء الأولوية لمزيد من نقاط الاتصال بشكل موسع فاعلًا في بناء العلاقات وتعميق المعرفة اللازمة لتقدّم وجهات النظر المحلية والانخراط في مناهج أكثر تشاركية.

وأخيرًا تُظهر النتائج التي توصلنا إليها قيمة استثمار الوقت في فهم رفاه المعلمون في وقت مبكر من التدخل خاصة وأن الرفاه سوف يبدو مختلفًا مع اختلاف السياقات والسكان والأفراد. وعلى الرغم من استقلالية أبحاثنا فقد شاركنا نتائج أبحاثنا الأولية مع اتحاد الشركاء في سياق رفد عملهم الجاري بالمعلومات. ونوصي بأن تجمع بيانات نوعية وتحليل لرفاه المعلم في عمليات تقويم للاحتياجات الروتينية وذلك لمساعدة المشاريع على توفير دعم مناسب وسريع الاستجابة المعلمونفي كل مرحلة من مراحل التدخل.

المراجع

منهـج برونفينبرينـر، أوري. 1979. التنميـة البشـرية البيئيـة. كامبريـدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد.

بيرنـز، مـاري وجيمـس لـوري. 2015. حيـث تصبـح الحاجـة ملحّـة إليـه: التطويـر المهـني عـالي الجـودة لجميـع المعلمـون. نيويـورك، مدينـة نيويـورك: الشـبكة المشـتركة بيـن وكالات للتعليـم في حالات الطوارئ.

شـفيل، وجـون، وماريـل ديمبيليـه، وجيـن شـوبرت. 2007. وجهـات نظـر عالميـة حـول تعلّـم المعلمون: تحسـين السياسـات والممارسـات. المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)، اليونسكو.

المفوضيـة السـامية للأمـم المتحـدة لشـؤون اللاجئيـن. 2018. <الاتجاهـات العالميـة: النـزوح القسـري في عـام 2017. > جنيـف: المفوضيـة السـامية للأمـم المتحـدة لشـؤون اللاجئيـن https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf.

المفوضيـة السـامية للأمـم المتحـدة لشـؤون اللاجئيـن .2019. https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan#_ga=2.207618003.1176360363.1565099734-964498883.1542646940

المفوضيـة السـامية للأمـم المتحـدة لشـؤون اللاجئيـن. 2019. <خطـة الاسـتجابة الإقليميـة للاجئيـن في جنـوب السـودان.> نيـروبي: المفوضيـة السـامية للأمـم المتحـدة لشـؤون اللاجئيـن. https://data2.unhcr.org/en/documents/download/67312

وينثروب، ريبيكا وجـاكي كيـرك. 2005. <تطويـر المدرس/المدرسـة ورفاهيـة الطلاب/الطالبات.> مراجعة الهجرة القسرية 22: 21-18

الروابط

- https://uganda.oxfam.org/latest/image-story/building-resilient-learners-teachers-and- education-systems-south-sudan-and-uganda
- https://ec.europa.eu/europeaid/projects/ resilient-learners-teachers-and-education-systems-south-sudan-and-uganda_en
- https://www.tc.columbia.edu/international- and-transcultural-studies/international- and-c ompara tiv e -e duc a tion/re se arch/ research---faculty-highlights/mary-mendenhall---understanding-teacher-and-student-well-being/

التدريب – المراقبة– الانعكاس – الانخراط (CORE): توفير الرفاه والدعم للمعلمين

منظمة	منظمة أطفال الحرب-هولندا
المؤلفون	أبريل كيتزي، مستشار التعليم العالي
الموقع	كولومبيا والأراضي الفلسطينية المحتلة
مواصفات المعلمون	المدرسون اللاجئون والمدرسون النازحون ومدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	رفاه المعلم

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

لا يتوفر سوى القليل من أساليب التدخل المستندة إلى دليل لمساعدة المعلمونفي بناء مجموعات المهارات المعقدة اللازمة للتعامل بفاعلية مع المعوقات والمطالب المتعددة الأوجه والتي يواجهونها في حياتهم المهنية (هاردمان وآخرون، 2011). أما أساليب التدخل المتاحة فتنظر إلى المدرس كوظيفة للإنتاج حيث: يركز تدريب المدخلات المتاحة للعمل على مناهج محددة وأما المخرجات فهي ما اكتسبه الطلبة من التعليم مع قليل من الاهتمام لمساعدة المعلمونعلى التنقل بين الأدوار والتوقعات، كما أن على المدرس أن يوجد التوازن بين الضغوطات التي تفرضها حياة الطلبة ومساءلة الأنظمة (شفاتز، كابيلا، وأبر 2019). وأظهرت الأبحاث أن الإجهاد والإرهاق، وبشكل خاص بين المعلمونالأقل خبرة يُلقي بآثاره على حضور المدرس، وارهاقه، وعلى جودة التعليم، والفصول الدراسية، ونتائج الطلبة، وله نتائج متوالية على النظام التعليمي (هولوند وآخرون 2015: ماكلين وكونور2015: ولف وآخلاون 2015).

وتبحث منظمة "أطفال الحرب" الهولندية في فعالية برنامج دعم شامل المعلمون يوفر الرعاية النفسية الفردية والداعمة ودعمًا فوريًا المعلمونمن خلال نموذج تدريب قائم على التحسين المستمر للجودة. ومن خلال إلهام نموذج جينينغز وغرينبرغ (2009) النظري للفصول الدراسية الاجتماعية الإيجابية فإن الهدف من التدريب والمراقبة - التأمل - الانخراط (CORE) هو إحداث تأثير إيجابي على مناخ الفصل الدراسي من خلال تزويد المعلمونبالمهارات، والمعرفة لإنشاء بيئة تعليمية تمكينية مؤثرة وآمنة.

استعراض موجز

شهدت كولومبيا أكثر من خمسة عقود من الصراع المسلح والذي كان له أثر مدمر على نظام التعليم في بعض مقاطعات البلد. كما أدى الصراع إلى انهيار الأعراف الاجتماعية

مما أدى إلى زيادة الاحتياجات النفسية للأطفال والعنف في غرفة الصف، والافتقار إلى المشاركة بين المعلمونوالأطفال. أدى الصراع المتكرر في قطاع غزة إلى تعطيل الخدمات التعليمية وأثر على الرفاه النفسي والاجتماعي للأطفال والمعلمون مما أدى إلى تدهور مخرجات التعلم. وتعاني المدارس في غزة من الاكتظاظ الدائم مما أدى إلى صعوبات عند الطلاب في التركيز على دراستهم وإلى ارتفاع مستويات العنف في المدارس. وفي هذين السياقين تم تنفيذ المشروع أو سيعمل في مدارس رسمية مع معلمين تلقوا بعض التدريب قبل الخدمة. ونظرًا لأن المشروع يطبق منهجً مدرسة بأكملها فلا بد أن تختلف الخصائص السكانية المعلمونفيما يتعلق بسنوات الخبرة والتركيز على الموضوع، والعمر، والنوع الاجتماعي، والتدريب قبل وبعد الخدمة. وقد تم تطوير النموذج للعمل مع المعلمونالأفراد قدر الإمكان مما يسمح بإجراء بعض التعديلات على الاحتياجات الفردية.

وسيؤمن برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط (CORE) المعلمونمن خلال المدرسة بأكملها وخلال الوقت الحالي، ونموذج التدريب القائم على التحسين المستمر للجودة بناء المهارات في ثلاثة مجالات رئيسية:

١. الكفاءات الاجتماعية والعاطفية للمعلم: بناء قدارات المعلمون لكي يتمكنوا من الوصول الي كفاءات التعلم العاطفي والاجتماعي (SEL): استنادًا إلى التعاونية في مجال التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي CASEL وذلك باعتماد 5 كفاءات أساسية حيث يقوم المدربون بتوجيه المعلمون بشكل فردي لبناء الكفاءات الاجتماعية والعاطفية الشخصية والتي ترتبط مباشرة بالكفاءات التي يرغبون في بناءها في الأطفال.
٢. رفاه المعلم: بناء على العلاج بالقبول والالتزام (ACT) وباستخدام نهج الوعي والقبول. حيث يدعم المدربون بناء المعرفة والمهارات لتزويد المعلمون بالأدوات اللازمة لتحسين الرعاية الذاتية وإدارة ضغوطهم واكتساب التنظيم العاطفي وخلق بيئة صفية إيجابية.
٣. الإدارة الصفية الإيجابية: تركز على إدارة السلوك وإدارة الصفوف الأساسية ومهارات التخطيط.

وقد تضمن تطوير هذا التدخل ما يلي:

١. تحديد نطاق دراسة بحثية ونشر التطوير المهني الحالي المعلمون(TPD) والتي ساهمت في تطوير نظرية التغيير؛
٢. دراسة نوعية تكوينية في كولومبيا بالتعاون مع جهات فاعلة رئيسية في مجال التعليم بما في ذلك المدرسون/المدرسات، وهيئات إدارة المدارس، والوزارة لتقديم المعلومات عن تطور التدخل؛
٣. إثبات المفهوم لمدة أربعة أشهر والذي يختبر خلاله إمكانية التنفيذ وتجربة المستخدم وقبولية برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط (CORE)
٤. وتكييف المنهجية على أساس نتائج الخطوة السابقة.

وتشمل الخطوات التالية التي يُعتزم اتخاذها في مجال تطوير برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط (CORE) وضع جدول أعمال البحث والذي سينتهي بدراسة للفعالية. وسيركز هذا بشكل خاص على الدراسة التجريبية الحالية المتعلقة بالسياق في غزة بالشراكة مع الرابطة العالمية (Global TIES) من أجل الاستمرارية وقابلية التنفيذ. وسيتيح ذلك فرصة لتحسين بروتوكولات البحث وتنفيذ البرامج استعدادًا لتقييم الاثر.

الأدلة والمخرجات

الافتراض الذي سيتم اختباره هل سيؤدي برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط (CORE) إلى تحسين جودة التعليم في ثلاثة مستويات:

١. تركز مخرجاتنا الأولية على مستوى المدرس، بما في ذلك تحسين تنظيم انفعالات المعلمونواليقظة الذهنية، والرفاهية النفسية، والحد من شعور المعلمونبالإرهاق/الضيق وزيادة الكفاءة الذاتية المعلمونومشاركتهم وزيادة معرفة وكفاءة المعلمونفي إدارة وتخطيط الفصول الدراسية.

٢. النتيجة الثانوية على مستوى الطلاب/الطالبات: نتطلع إلى أن قدرة المدرس المحسنة ستعمل بشكل مباشر على نمذجة المهارات الاجتماعية والعاطفية وتحسين جودة التفاعل في الفصل الدراسي لتؤدي إلى تغييرات في الانخراط بين المعلمونوالطلاب/الطالبات.

٣. وعلى مستوى المدرسة: نتوقع تحسينات في المناخ المدرسي بأكمله ودعم للأقران حيث سيعمل مدربو برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط (CORE) مع جميع المعلمونفي المدرسة.

وقد أظهر إثبات المفهوم PoC أن بعض العناصر الأساسية لـ برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط (CORE) كانت قابلة للتنفيذ ومقبولة وذات صلة وبالنسبة إلى المعلمون فقد حددت أيضًا الطرق الرئيسية لتحسين المنهجية وتكييفها. ويتضمن ذلك؛

١. تحسين الثقة في برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط (CORE) وقبوله في المدرسة:

a. حيث سيقضي المدربون أسبوعًا واحدًا في المدرسة لمساعدة المعلمون بعيدًا عن أدوارهم كمدربين.

b. وذلك للتأكد من فهم المعلمون لعملية التدخل بأكملها من البداية.

c. ويضمن نهج المدرسة كاملة عدم وجود أي شك أو خوف بشأن سبب اختيار أي مدرس للتدخل.

٢. تحسين محتوى المنهجية:

a. يجب ألا يتجاوز التدريب الأولي للمدربين ثلاثة أسابيع مع التركيز على مهارات التدريب والتدريب على الرفاهية.

b. تقسيم ما تبقى من تمرين التدريب على بداية كل وحدة.

c. بدء كل وحدة بجلسة معلومات مدرسية كاملة للسماح بوضوح هدف الوحدة وتوفير منتدى المعلمونللمشاركة.

d. تقليل مقدار دعم داخل قاعة التدريب إلى تمرين محدد واحد لكل دورة وزيادة الملاحظات إلى جلستين في كل دورة.

e. تقوية التفكر ودعم الوعي واليقظة المعلمون أثناء الدعم الفردي.

f. تقديم نماذج لأنشطة أخرى المعلمونلاستخدامها في تدريباتهم.

وستوجز الدراسة أيضًا النتائج الرئيسية التي انتهى إليها تكييف المنهجية وستناقش البيانات اللاحقة والتي انتهى إليها تطوير التدخل.

- مراجعة نتائج نطاق البحث،
- تطوير نظرية تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط (CORE) للتغيير.
- جمع البيانات النوعية والكمية المستمدة من إثبات المفهوم.
- ورش عمل عن التكييف و تغييرات في المنهجية.

ومع توفر عدد قليل من مقاييس النتائج التي تتمتع بالصدق في التعليم خاصة بالنسبة لرفاه المدرس والكفاءات العاطفية الاجتماعية للمدرس ستناقش المزيد من الأبحاث حول برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط CORE تحديد مقاييس المخرجات والعملية المتخذة لضمان صحة هذه الأدوات وفعاليتها لقياس النتائج المفترضة.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

لقد تضمنت عملية البحث الحالية لـ برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط CORE فترات من التفكير والتكيف قبل دراسة الفعالية النهائية. وقد أسفرت العملية عن المفاهيم التالية ونقاط التفكير الهامة والتي ستفيد البحث المقبل:

تحديات واعتبارات البحث الأخلاقي في السياقات المتأثرة بالأزمات - ستحدد الدروس المستفادة من برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط CORE وليس فقط في مجال دراسات الفعالية ولكن في جميع أجندة أبحاث مستشفى جامعة النساء للتأكد من أن عملية البحث أخلاقية ومحددة السياق.

عملية وضع السياق لتدخل معمم - لم يتم تطوير برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط CORE لسياق دولة معينة وستحدد الدراسة الإضافية الدروس المستفادة من عمليات وضع السياق لضمان المقبولية والصلة خاصة حول مواضيع الرفاه والكفاءات الاجتماعية والعاطفية.

الأفكار التقييمية التي تركز على التوسع والإنفاق بكفاءة–وسوف تحدد الأبحاث القادمة بعض الأفكار التقييمية لWCH والتي كانت مشتركة في مسألة قدرة برنامج تدريب-مراقبة -انعكاس انخراط CORE على الارتقاء مع الانفاق بكفاءة.

المراجع

هاردمان، وفرانك، وجيم أكرز، ونيكي أبريشاميان، ومارجو أوسوليفان. 2011. "تطوير نهج نظامي لتعليم المعلمونفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى: دروس مأخوذة من كينيا وتنزانيا وأوغندا." قارن: مجلة التربية المقارنة والدولية رقم 5: 683-669

هوغلاند، ويندي، أل. جي. هوغلاند، كريستن إي. كلينجل ونهيد إي. هوسان. 2015. <مخاطر وموارد الفصل الدراسي: الاحتراق النفسي للمدرسين/للمدرسات، وجودة الفصل الدراسي، وتوافق الأطفال في المدارس الابتدائية ذات الاحتياجات العالية.> مجلة علم النفس المدرسي 53 رقم. 5: 357-337.

جينينغز، وباتريشيا أ ومارك ت غرينبرغ. 2009. "الفصل الدراسي الإيجابي: الكفاءة الاجتماعية والعاطفية المعلمونفيما يتعلق بمخرجات الطلابوالفصول الدراسية." مراجعة للبحوث التربوية 79، رقم 1: 491-525.

ماكلين، ولي، وكارول ماكدونالد كونور. 2015. "أعراض الاكتئاب لدى مدرسي/مدرسات الصف الثالث: العلاقات مع جودة الفصل الدراسي وإنجاز الطلاب/الطالبات." نمو الأطفال 86 رقم 3: 945-954

شوارتز، كيت، إليز كابيلا، ولورانس أبير. 2019. "حياة المعلمونفي السياق: إطار عمل لفهم العوائق أمام التدريس عالي الجودة ضمن المناطق المحرومة من الموارد." مجلة البحوث حول الفعالية التربوية 12 رقم.1: 160–190.

وولف، شارون، لورانس أبير، جيري بي بيرمان، وإدوارد تسينيغو. 2019. "الآثار التجريبية لتدخلات" جودة ما قبل المدرسة لغانا "على رفاه المدرس/المدرسة المهنية وجودة الفصل الدراسي وجاهزية المدرسة للأطفال." مجلة البحوث حول الفعالية التربوية 12 رقم.1: 10–37.

وولف، شارون، كاتالينا تورينت، ماريسا ماكوي، دميرة رشيد، ولورنس آبر. 2015. "المخاطر التراكمية ورفاه المدرس/المدرسة في جمهورية الكونغو الديمقراطية." مراجعة التعليم المقارن 59 رقم 4: 742-717.

معلمو اللاجئين: تحديات إدارة التوقعات المهنية من خلال الخبرات الشخصية

منظمة	جامعة هارفارد
المؤلفون	إليزابيث أدلمان، محاضِرة
الموقع	لبنان
مواصفات المعلمون	مدرسي/مدرسات اللاجئين
الموضوع	رفاهية المدرس/المدرسة

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يعتبر المعلمون محورًا أساسيًا في ظروف النزاع والنزوح، لإمكانية أن يكون التعليم وقائيًا ومنتجًا، بدلًا من المساهمة في الضرر المستمر. يجب على المعلمونبالإضافة إلى تقديمهم محتوى أكاديمي، ضمان بيئة تعليمية آمنة، ودعم الاحتياجات العاطفية للأطفال، وتعزيز التماسك الاجتماعي، ووضع أسس السلام والاستقرار. فالتوقعات والآمال المعقودة على المعلمون اللاجئين كبيرة. ومع ذلك، في العديد من الأماكن، فإن المعلمون الذين يدرسون اللاجئين هم من اللاجئين أنفسهم. في كثير من الأحيان يمر هؤلاء المعلمون بنفس الظروف الصعبة التي يواجهها طلاب/طالباتهم، بما في ذلك الضغط الاقتصادي، والإجهاد العاطفي، واستمرار عدم اليقين بشأن مستقبلهم.

تنظر قليل من الدراسات في العلاقة بين الخبرات الشخصية والمهنية المعلمونواللاجئين وكيف يمكن للتوترات بين هذه الهويات أن تؤثر على عمل المعلمونورفاهيهم. يتطلع هذا البحث إلى بناء فهم أعمق لكيفية تأثير كونك مدرسًا على تجربة كونك لاجئًا، ومن ناحية أخرى، كيف تؤثر تجربة كونك لاجئًا على دور المدرس/المدرسة. تشير نتائج هذا البحث إلى الحاجة إلى إعادة التفكير في أنواع الدعم والتدريب المقدم المعلمونواللاجئين من أجل ضمان النجاح داخل الفصل الدراسي.

استعراض موجز

يجرى هذا البحث في لبنان ويركز على المعلمون السوريين اللاجئين الذين يقومون بتعليم الطلاب السوريين اللاجئين في المدارس غير الرسمية. يستضيف لبنان أكبر عدد من اللاجئين بالنسبة للفرد في جميع أنحاء العالم. يعيش حوالي 1 مليون سوري و 450,000 فلسطيني داخل لبنان، ويعادل مجموعهم ربع السكان اللبنانيين. إن وضع اللاجئين في لبنان معقد بشكل خاص لأن حكومة لبنان لم توقع على اتفاقية 1951 المتعلقة بوضع اللاجئين ولا تعتبر نفسها دولة لجوء. يعتبر التدريس في لبنان، مهنة "محمية"، وهذا يعني من الناحية القانونية، أن المواطنين اللبنانيين هم فقط المؤهلون للتدريس في المدارس المعتمدة من قِبل وزارة التربية والتعليم العالي (MEHE). يمكن المعلمونالسورين اللاجئين الذين يأملون في مواصلة العمل في مهنتهم العمل فقط في المدارس غير المعترف بها من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، والمشار إليها في هذا البحث باسم المدارس غير الرسمية.

هذا التحليل مستمد من مقابلات أجريت مع 42 معلمًا لاجئًا عبر أربع مدارس غير رسمية و116 ملاحظة مدرسية وفصول دراسية. تم اختيار المدارس على أساس الموقع الفعلي والهيكل التعليمي. تقع ثلاث مدارس في ريف البقاع، حيث يقيم غالبية اللاجئين السوريين في لبنان. تقع مدرسة واحدة في العاصمة الحضرية لبيروت، التي تستضيف ثاني أكبر عدد من اللاجئين السوريين. اتبعت هذه المدارس غير الرسمية المنهج اللبناني باستخدام الكتب المدرسية اللبنانية، ودرست نفس المواد الأساسية مثل المدارس الحكومية اللبنانية، وكان لديها مجموعة من الأهداف الأكاديمية المنظمة لكل مستوى دراسي يتحتم على الطلاباجتيازه. كانت هذه المدارس تدار من قبل منظمات غير حكومية ليس لها انتماء ديني أو طائفي.

تم منح كل معلم مهتم بالمشاركة في الدراسة البحثية فرصة للمشاركة عندما يكون ذلك ممكنًا. لقد قمت بملاحظة المعلمونوهم يدرسون مرة ومرتين قبل مقابلة أي منهم. أثناء الملاحظة الصفية، سجلت ملاحظات عن عدد الطلابفي الفصل الدراسي والبيئة المادية، والمواد المتاحة، وأنشطة التعلم، وإجراءات الفصل الروتينية، والتفاعلات التي تحدث بين الطلابوالمعلمونأثناء الدرس. كان الهدف من هذه الملاحظات هو تطوير فهم الأساليب التربوية للمعلم، والروتين الاجتماعي، والتعليمي في الفصل الدراسي، وملاحظة كيفية تفاعل الطلابمع بعضهم البعض ومع المدرس/المدرسة. لقد أشرت في كثير من الأحيان إلى لحظات من هذه الملاحظات أثناء المقابلات للمساعدة في وضع الأسئلة واستنباط أسس تأملات مستندة من المعلمون. يشعر المعلمون في الغالب براحة أكبر في التحدث معي بعد أن أمضيت بعض الوقت في فصولهم الدراسية لأنهم يعرفون أنني لاحظت تعقيدات عملهم. بالإضافة إلى ذلك، أتاحت هذه الملاحظات فرصة للتفاعل عدة مرات بشكل غير رسمي. لقد أجريت مقابلات شبه منظمة مع المشاركين والتي كانت مدتها ساعة واحدة تقريبًا وركزت على فهم المعلمون لدورهم كداعم للطلاب اللاجئين وتجربتهم كلاجئين في لبنان. تم تسجيل المقابلات، ونسخها، وترجمتها عند الضرورة. لقد كتبت مذكرات تفصيلية بعد كل مقابلة، مشيرة إلى المواضيع والأنماط الرئيسية التي نشأت في كل مقابلة وكذلك أي نتائج متباينة. من هذه المذكرات، قمت بتطوير مجموعة من الرموز لتحليل البيانات. لتطوير هذه الرموز، استفدت أيضًا من نتائج دراسة تجريبية سابقة واسترشدت بمطبوعات حول هوية المدرس/المدرسة. تضمنت المجموعة النهائية من الرموز المستخدمة في هذا التحليل رموزًا مثل "الرحلة الشخصية"، و "الهوية المهنية"، و "تصور المستقبل". قمت بتشفير نص المقابلة والملاحظات الميدانية باستخدام برنامج التحليل النوعي للبيانات..Atlas ti. في محاولة لضمان الاتساق الداخلي فيما يتعلق بالترميز، شاركت في الترميز المتزامن مع شريك البحث. في الحالات التي اختلف فيها التشفير وناقشنا هذه التناقضات وحللناها معًا. باستخدام بيانات مراقبة الفصول الدراسية، قمت بإنشاء ملفات تعريف مدرسية مدونة فيها الأنماط المتعلقة بالتفاعلات بين الطلابوالمعلمون، وبيئة الفصول الدراسية، والمناهج التربوية الشائعة.

الأدلة والمخرجات

يُظهر هذا التحليل أن المعلمون اللاجئين يكافحون من أجل تحقيق التوازن بين الالتزامات المتعلقة بتعليم اللاجئين مع واقع العيش كلاجئين. رحب المعلمون بفرصة استعادة الهوية المهنية من خلال التدريس. لقد رأوا أنفسهم يلعبون دورًا أساسيًا في إعادة بناء حياة المتعلمون اللاجئين من خلال دعمهم في عملية التعلم والنمو والحلم بمستقبل أفضل. لقد قدمت هذه المسؤولية إحساسًا بالهدف والإنجاز حفزهم على الاستمرار في أدوارهم كمدرسي/مدرسات، بغض النظر عن التحديات المستمرة التي واجهوها في الفصول الدراسية التابعة لهم. كما رأى المعلمون جهودهم كوسيلة ملموسة لمساعدة مجتمعهم وشعروا بالارتياح من الفرصة لتقديم الرعاية والدعم لطلاب/طالباتهم.

ومع ذلك، يكافح هؤلاء المعلمون في حياتهم الشخصية، فقدان الأمل والإرهاق النفسي، والمستويات العالية من التوتر. شعر المعلمون بالعجز عن تجاوز الحواجز الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية القائمة حولهم في لبنان. بصفتهم لاجئين، واجه هؤلاء المعلمون تحديات كبيرة أثناء انشغالهم بإعادة تأسيس حياتهم الخاصة، والاتجاه إلى تلبية احتياجاتهم النفسية الاجتماعية، وتطوير رؤيتهم الخاصة للمستقبل. جعلت هذه التحديات العمل الشاق في التدريس أكثر صعوبة، خاصة وأن الصراع أصبح طويل الأمد وبدا الاستقرار في المستقبل بعيدًا عن متناول اليد.

يشير هذا البحث إلى الحاجة إلى تزويد المعلمون العاملين في البيئات المتأثرة بالصراع بفرص داخل مدارسهم لبناء مجتمع مع زملائهم المعلمون للمساعدة في التخفيف من معاناة المعلمون بالإجهاد النفسي. وبالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة لدمج الآليات في هيكل المدرسة التي تسمح المعلمون بمعالجة التحديات المعقدة الموجودة في الفصول الدراسية بشكل تعاوني. يجب أيضًا تزويد المعلمونبخدمات الدعم النفسي والتدريب فيما يتعلق بأفضل السبل لمساعدة الطلابعلى التعافي الاجتماعي والعاطفي. وأخيرًا، كان الاستقرار المالي أحد مصادر التوتر التي يتقاسمها جميع مدرسي/مدرسات اللاجئين. يعد ضمان حصول المعلمونعلى راتب يعكس جهودهم والواقع المالي لموضعهم الحالي خطوة ضرورية لدعم وإضفاء الشرعية على عمل هؤلاء المهنيين.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

بينما يسمح البحث النوعي بفهم أعمق لظاهرة معينة، كطريقة بحث، لكن لا يمكن استخلاص تعميمات واسعة من النتائج. يعكس البحث الموثق هنا تجربة مجموعة مختارة من المعلمونالسوريين اللاجئين العاملين في لبنان. ترتبط انعكاساتهم بشكل مباشر بالظروف التي يواجهونها، وهي ظروف قد تكون مختلفة تمامًا عن المعلمونواللاجئين العاملين في دول أخرى أو حتى في أماكن أخرى داخل لبنان. يجب النظر إلى هذا البحث على أنه مجرد نقطة بداية لتوثيق العلاقة بين الخبرات الشخصية والمهنية المعلمونواللاجئين. يمكن أن يساعد توسيع هذا البحث ليشمل دراسة طولية لتجارب المعلمون السوريين اللاجئين الذين يعملون في مواقع أخرى في جميع أنحاء لبنان على تقديم أدلة إضافية على مدى تعقيد العلاقة الشخصية المهنية كما يتيح رؤية كيفية تحول هذه الهويات وتطويرها مع مرور الوقت. أيضًا سيساعد توسيع هذا العمل ليشمل دولًا وأماكن أخرى على توفير فهم أكبر لأنواع الدعم المختلفة التي يحتاجها المعلمون اللاجئون لضمان رفاهم المهني والشخصي. في حين أن فهم تجارب أي معلم لاجئ من شأنه أن يوفر رؤية مفيدة، فإن أحد الأساليب لتوسيع هذا البحث على وجه التحديد هو النظر في المعلمون السوريين اللاجئين في أماكن أخرى من البلد المضيف. على سبيل المثال، كيف يُعَلِّم اللاجئ السوري في تركيا، أو الأردن، أو ألمانيا معنى من تجربة كونه لاجئًا ومعلمًا؟ بالنظر إلى السياقات الاجتماعية والسياسية المختلفة، كيف تختلف هذه التفاهمات وتتقارب وما الذي يمكن أن تخبرنا به عن أنواع الدعم التي يحتاجها المعلمون على نطاق أوسع وما يبدو أنه سياقي بشكل خاص؟

الروابط

تعتمد دراسة الحالة هذه على البحث المنشور في مجلة التعليم في حالات الطوارئ تحت عنوان: عندما يصبح الجانب الشخصي مهنيًا: استكشاف التجارب الحية للمعلمين اللاجئين السوريين
تشمل المدونات التي قد تكون ذات أهمية:

- https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/10/inside-syrian-refugee-schools-/teachers-struggle-to-create-conditions-for-learning
- https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/02/24/inside-syrian-refugee-schools-in-their-search-for-a-destination-teachers-face-difficult-choices

ملف تعريف المدرس

تخرجت سناء من الجامعة في سوريا بشهادة علمية في الفن. قامت بالتدريس في سوريا من عام 2007 إلى 2013 حتى أجبرت على الفرار إلى لبنان هربًا من العنف المتصاعد. سرعان ما بدأت العمل في مدرسة غير رسمية حيث تقوم بالتدريس الطلاب السوريين اللاجئين جميع المواد في الصفوف 4-2. كانت الحياة في لبنان صعبة للغاية على سناء حيث كانت تكافح هي وزوجها بشكل كبير للعثور على وظائف. حتى مع التوظيف، من الصعب تحمل الحياة في لبنان. كما وجدت سناء أيضًا صعوبة في إقامة علاقات مع المجتمع اللبناني الأوسع. ومع ذلك، فهي تحاول جاهدة تذكير نفسها وطالباتها أن "هناك شعبًا لبنانيًا جيدًا وهناك أشخاص سيئون" ولا يجب أن يحكموا على جميع الأفراد بناءً على بعض التجارب السلبية.

تشعر سناء بأنها محظوظة للغاية لأنها وجدت وظيفة تدريس في لبنان لأن كونها معلمة عنصر أساسي في هويتها. "لقد أحببت التدريس منذ أن كنت طفلة. كنت أحلم بأن أصبح معلمة مثل أمي." بالنسبة لها، كانت العودة إلى التدريس "لحظة مغيرة للحياة"، فهي فرصة كانت بالغة الأهمية في قدرتها على إدارة الوضع الصعب والساحق لكونها لاجئة. بالنسبة إلى سناء، وفّر لها العمل في مدرسة غير رسمية مكانًا تسميه بيتًا داخل بلد لم يقدم لها إلا القليل، إن وجد، من الترحيب. تشعر بإحساس بالغ بالهدف، ويحافظ العمل نفسه على حماسها، بالرغم من كون دورها مرهقًا وشاقًا.

تشير سناء أيضًا إلى الطرق التي توسعت بها مهاراتها التعليمية نتيجة التطور المهني الذي حصلت عليه في لبنان. في سوريا، اعتمدت سناء

على تقنيات التعلم بالحفظ عن طريق التكرار. من خلال التدريبات التي تقدمها مدرستها الحالية ومن قِبل منظمات مثل الحق في اللعب، غيرت سناء نهجها في التدريس تمامًا. لقد قامت بدمج المزيد من الأنشطة العملية في الفصل وتستخدم مواد تفاعلية في العديد من دروسها. لقد وجدت طرقًا لضمان مشاركة كل طفل في نشاط ما بدلًا من الاضطرار إلى الانتظار حتى تتم دعوتهم للإجابة. تحلم سناء باليوم الذي يمكنها فيه العودة إلى سوريا، لكي "يمكنني تطبيق منهجية التدريس التي تعلمتها" في لبنان على التدريس في سوريا. تأمل سناء في فرص جديدة لمواصلة تطوير أصول التدريس الخاصة بها. كما ترغب في الحصول على فرصة لبناء مهارات أخرى من شأنها تحسين قابليتها للتوظيف بما في ذلك تعلم اللغة الإنجليزية وكيفية استخدام الكمبيوتر.

على الرغم من أحلامها بالعودة، تعترف سناء بأن المستقبل يبدو غير واضح لها تمامًا مع استمرار النزاع في سوريا. لا تريد البقاء في لبنان لأن البقاء هنا يعني الاستمرار في مواجهة التحدي المتمثل في "عدم معرفة ما سيحدث" لها ولزملائها من اللاجئين. على وجه الخصوص، تشعر سناء بالقلق بشأن مستقبل أطفالها، الذين سيتخرجون قريبًا من المدرسة غير الرسمية ويدخلون نظام التعليم العام في لبنان، وهو نظام تعتقد أنه سيئ الجودة. بسبب الافتقار إلى الفرص التعليمية الجيدة المتاحة لابنتها، تفكر سناء بجدية في السفر إلى الخارج. "لقد حققت ما أطمح إليه؛ الآن يجب أن أفكر في أطفالي."

إدارة المعلمون

ما هي السياسات واستراتيجيات التنفيذ الموجودة للإدارة الفعالة المعلمونفي سياقات اللاجئين في إثيوبيا؟

منظمة	معهد اليونيسكو الدولي للتخطيط التربوي
المؤلفون	ستيفاني بينغتسون وهيلين ويست
الموقع	إثيوبيا: لاجئي بنيشنجول-جوموز، جامبيلا، وتيجري
مواصفات المعلمون	مدرسي/مدرسات اللاجئين والمجتمع المضيف
الموضوع	إدارة المعلمون

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

تعد إثيوبيا موطن لواحد من أكبر مجموعات اللاجئين في أفريقيا. وتعد أيضا من أوائل الدول التي تبنت مبكرًا الإطار العالمي الشامل للاستجابة للاجئين (CRRF)، 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). تعتبر وكالة شؤون اللاجئين والعائدين مسؤولة في المقام الأول عن تقديم العديد من الخدمات الأساسية داخل المخيمات، بما في ذلك التعليم الابتدائي، مما يجعل إثيوبيا بيئة بحثية فريدة من نوعها، حيث أن هناك وكالتان حكوميتان مختلفتان مسؤولتان عن التعليم الابتدائي: وزارة التعليم (MoE) لمدارس المجتمع المضيف ووكالة شؤون اللاجئين والعائدين لمدارس مخيمات اللاجئين.

يجب تحليل نقاط القوة والضعف بعناية في كل من طرق وزارة التعليم ووكالة شؤون اللاجئين والعائدين لتدريب المعلمونوتوظيفهم، واستبقائهم في التوظيف بأنظمة كل منهما لدعم سياسات إدارة المعلمون 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 وتقديم توجيهات هادفة، وذات صلة، وعملية للحكومة الإثيوبية، وأصحاب المصلحة الرئيسيين الآخرين.

استعراض موجز

سوف يقضي معظم الأطفال اللاجئين طفولتهم بأكملها في المنفى. ولذلك تتطلب الاستجابة لاحتياجاتهم التعليمية حلولًا سياسية مبتكرة تضع المعلمونفي المركز، ليس فقط لأن المعلمونهم غالبًا المورد التعليمي الوحيد المتاح للمتعلمين أثناء الأزمات،

ولكن لأن المعلمونهم أنفسهم أصحاب حقوق كأعضاء في المجتمعات المتضررة. وللمساعدة في تعزيز هذا البحث عن حلول سياسية مبتكرة، أطلق معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي (IIEP)، مع منظمة EdDevTrust، مشروع بحث متعدد البلدان حول سياسات إدارة المعلمونفي سياقات اللاجئين، مع دراسة تجريبية في إثيوبيا بدعم من اليونيسف في إثيوبيا.

ولأغراض هذا البحث، فإن الهدف الأساسي لسياسة إدارة المدرس/المدرسة الفعالة هو رعاية واستدامة مجموعة قوية من المعلمون الرائعين الذين ييسرون التعليم والتعلم الجيد للجميع من خلال:

١. توفير فرص ذات مغزى للنمو داخل العلاقات الشخصية والمهنية
٢. تحسين ظروف العمل والتوظيف

يستخدم البحث منهجًا تكراريًا وتعاونيًا ومختلطًا لاستكشاف كيفية تطوير سياسات إدارة المعلمون، وإبلاغها، وتفسيرها، والتوسط فيها، والصراع عليها، وتنفيذها على المستويات الوطنية والإقليمية والمحلية. وشمل شركاء البحث لدينا PRIN للاستشارات الدولية وخدمات البحوث (شركة إثيوبية) وIPSOS Kenya وطلاب/طالبات الماجستير من مدرسة McCourt للسياسة العامة واثنين من الاستشاريين المستقلين. خلال عملية البحث بأكملها، عمل فريق البحث بشكل وثيق مع أصحاب المصلحة الرئيسيين من إثيوبيا بما في ذلك وكالة شؤون اللاجئين، والعائدين، ووزارة التربية والتعليم، ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين واليونيسيف.

تم جمع البيانات في إثيوبيا على ثلاث مراحل بين سبتمبر 2018 ومايو 2019. خلال المرحلة الأولى، تم بناء فهم للمشهد السياسي من خلال مراجعة المطبوعات، وتحليل وثائق السياسة وبيانات نظام معلومات الإدارة التعليمية EMIS، والمقابلات شبه المنظمة مع أصحاب المصلحة الرئيسيين على المستوى الفيدرالي. تضمنت المرحلة الثانية مقابلات مع الحكومة والوكالات الدولية على المستوى الإقليمي، وعلى مستوى المناطق والمقاطعات، ومقابلات ومناقشات مجموعات تركيز مع المعلمونفي مدارس اللاجئين والمجتمعات المضيفة، ومسح المعلمونمن مزيج من المدارس في المقاطعات المضيفة للاجئين. أجرينا تشاورات، خلال المرحلة الثالثة، مع أصحاب المصلحة ومقابلات متابعة مع المشاركين من المرحلتين الأولى والثانية لمناقشة النتائج الأولية والتحقق منها، ومقابلات مع أصحاب المصلحة الرئيسيين الذين لم تتم مقابلتهم في الجولات السابقة، ودراسات حالة استمرت ليوم واحد في مدارس مختارة في كل منطقة.

الأدلة والمخرجات

أنتجت هذه الدراسة، بالإضافة إلى استعراض شامل لوثيقة السياسة، بيانات نوعية غنية تحدد مجموعة من وجهات نظر أصحاب المصلحة بشأن السياسات المتعلقة بوضع المدرس/المدرسة، والرفاه، والنمو الشخصي والمهني، وظروف العمل. تم جمع بيانات المسح الشامل من 351 معلمًا إثيوبيًا ولاجئًا في مدارس اللاجئين والمدارس المضيفة في المقاطعات المضيفة للاجئين في بنيشنقول-قماز، وغامبيلا، وتيغراي. تشير النتائج الرئيسية الناشئة عن تحليل البيانات إلى أنه على الرغم من قيام إثيوبيا بوضع نصوص سياسات واعدة للإدارة الفعالة المعلمون في المجتمعات المضيفة للاجئين، فلا تزال هناك مشكلات في التواصل

صورة 1: مجموعة تفاكر

صورة 2: مجموعة تفاكر المعلمون

والتفسير والتنفيذ. تنبع هذه المشكلات من عدم تطور العلاقات بين أصحاب المصلحة، لا سيما على المستوى الإقليمي، ونقص الوضوح حول الأدوار والمسؤوليات.

وتتفاقم هذه المشكلات بفعل تغيرات سياقية هامة. فعلى الرغم من أن اقتصاد تيغراي قوي نسبيًا، والعلاقات بين اللاجئين الإريتريين والمجتمعات المضيفة جيدة نسبيًا، فإن بنيشنقول-قماز، وغامبيلا منطقتان ناشئتان تواجهان نقصًا كبيرًا في الموارد، واللاجئون من جنوب السودان والسودان لديهم القليل من القواسم المشتركة مع المجتمعات المضيفة.

عوائق تحول دون توفر فرص بنّاءة للنمو الشخصي ونمو العلاقات الشخصية والنمو المهني ومن التحديات الرئيسية التي حددناها هو كيف أن نقص مؤهلا التدريس بين المعلمونواللاجئين يعني، بغض النظر عن مؤهلاتهم الأخرى، أنهم لا يعرفون أساسيات علم التربية، أو منهجيات التدريس، أو معرفة المحتوى التربوي. واستجابة لذلك، تم إطلاق برنامج تحديث في منطقتين، بتمويل من صندوق "التعليم لا يمكن أن ينتظر". يتكون هذا البرنامج من تدريب صيفي في كليات تعليم المعلمونعلى مدى أربعة أعوام، وبعد ذلك سيتخرج المدرسون اللاجئون وهم حاصلون على شهادة. أكمل 350 لاجئًا حتى الآن فصلين دراسيين.

ظروف العمل والظروف المهنية غير المواتية

ومع ذلك، أصبح من الواضح أيضًا من خلال بحثنا أن التحديات لا تزال قائمة حول التقدم والتعويض المهني المعلمونواللاجئين. كان اللاجئون غير قادرين، حتى إعلان اللاجئين الأخير، على العمل بصورة قانونية في إثيوبيا، مما يعني أنهم يتلقون "حافزًا" صغيرًا تموله المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين عوضًا عن الراتب. يحصل جميع اللاجئين على المبلغ الصغير ذاته (أقل من 20% مما يكسبه زملاؤهم الإثيوبيون في مدارس اللاجئين). لا توجد فرص للتقدم أو الحصول على رواتب أكثر – حتى نواب مديري المدارس يحصلون على ما يحصل عليه المعلمون اللاجئون الآخرون. وبربط هذا بمثال التطوير المهني أعلاه، يعني ذلك أن حتى أولئك المعلمون اللاجئين الذين سيتخرجون من كليات تعليم المعلمونومعهم شهادة لن يعودوا إلى منصب أعلى أجرًا أو ترقية.

ووجدنا أيضًا أن أحد العوامل الهامة التي تؤثر سلبًا على ظروف عمل المعلمون اللاجئين هو الاكتظاظ في مدارس اللاجئين وما يتبع ذلك من ارتفاع في نسبة الطلاب إلى المعلمون. وبينما أفادت معظم مدارس المجتمعات المضيفة التي تمت زيارتها بنسبة الطلاب إلى المعلمين تبلغ حوالي 40:1، ضمن المبادئ التوجيهية الإثيوبية القياسية، كانت نسبة الطلاب إلى المعلمون في مدارس اللاجئين مرتفعًا للغاية إذ تراوحت بين 80:1 إلى 120:1. ويرجع ذلك جزئيًا إلى قبول المدارس الابتدائية للاجئين الطلاب من أي عمر وجزئيًا إلى عدم استقرار المنطقة ككل، مما أدى إلى تدفقات للاجئين. وقد كان هناك أكثر من 6000 طالب مسجلين مع مدرس واحد وما مجموعه 69 معلمًا، في إحدى المدارس التي تمت زيارتها، وبذلك بلغت نسبة الطلاب إلى المعلمون89:1 ونسبة الطلاب إلى المعلمون الوطنيين المؤهلين 280:1. وقد كان لارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمون تأثير عميق على جودة التدريس التي شَعُرَ المعلمون بالقدرة على تقديمها، حيث أفادوا أن التسجيل يستغرق ما يصل إلى 15 دقيقة من درس مدته 40 دقيقة.

الآثار المترتبة على الرفاه والتحفيز

يؤثر الأجر الضعيف وظروف العمل الصعبة تأثيراً كبيراً على التحفيز المعلم للعمل والقيام باي جهود اضافية. ووجدنا في بعض الحالات أن هناك تحديات تواجه توظيف المعلمون اللاجئين بسبب عبء العمل الذي ينطوي عليه التدريس، على الرغم من أن غالبية المعلمون اللاجئين قد استشهدوا بإحساس بالالتزام تجاه المجتمع باعتباره سببًا للتدريس. كان حتى اللاجئون الذين تأهلوا كمعلمين في وطنهم مترددين في بعض الأحيان في التدريس في مخيم بسبب وقت التحضير والتصحيح الإضافي الذي كان عليهم الالتزام به مع دفع كل الوظائف الأخرى المتاحة للاجئين في المخيمات للمبلغ ذاته. ويمكنهم، في الأساس، القيام بعمل 'أسهل' مقابل المبلغ ذاته.

تم، تاريخيًا، وضع السياسات والتخطيط بصورة منفصلة للاجئين/اللاجئات 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

هـذه الفـوارق، وذلـك عندمـا تتوفـر لدينـا البيانـات الـتي توضـح الفـوارق فحسـب" (مقابلـة، آذار/مـارس 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)، ووزارة التعليم، والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، وأصحاب المصلحة الآخرين. وقد شاركنا النتائج الأولية مع أصحاب المصلحة الرئيسيين، تمشيًا مع نهجنا التكراري، وستساهم هذه النتائج في وضع خطة إثيوبيا الجديدة لتطوير قطاع التعليم.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

أتاح وجود نهج تعاوني تكراري يتضمن زيارات ميدانية متعددة، بوجه عام، إنتاج بيانات غنية. ومع هذا، فقد واجهنا تحديات سيتم النظر في أمرها مع استمرار البحث:

١. أثبت بحثنا في الوقت المناسب، والذي بدأ مع بدء إثيوبيا في إطلاق إطار التعامل الشامل مع مسألة اللاجئين (CRRF) وإصلاح سياسات إدارة المعلمون. ومع ذلك، فقد ثبت أن تحليل أطر السياسات وشبكات السياسات أثناء وضع هذه السياسات وتنقيحها أمر صعب.
٢. وظهرت مشكلات أمنية، على الرغم من أن إثيوبيا مستقرة نسبيًا، لهذا لم نتمكن من زيارة بعض المدارس أثناء عملنا الميداني.
٣. يمثل وضع توجيهات السياسة التي يمكن لأصحاب المصلحة استخدامها تحديًا، لكنه تحدي حاولنا التخفيف منه من خلال التماس التغذية المرتدة طوال العملية.

الروابط

- معلمو اللاجئين: مراجعة المؤلفات (Teachers of refugees: A review of the literature): وضعت هذه الوثيقة التي شارك في تأليفها المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) وصندوق تنمية التعليم (EdDevTrust) الأساس للدراسة. إذا وُجِدَ أن هناك قدر ضئيل نسبيًا من البيانات المتوفرة حول إدارة المعلمونفي سياقات اللاجئين، بخلاف البيانات الإحصائية المحدودة التي تشير إلى نقص المعلمونالمؤهلين. خلصت المراجعة أيضًا إلى وجود عدد قليل من الدراساتحولوجهاتنظرالمعلمونبشأنقضاياالسياسةالرئيسية.
- مقال عن إطلاق دراسة السياسة في اثيوبيا من تأليف ستيفاني بينغتسون، أخصائي برامج، المعهد الدولي للتخطيط التربوي-اليونسكو.
- ما نعرفه وما نحتاج إلى معرفته: تحديد فجوات الأدلة والتصدي لها للدعم الفعال لسياسات إدارة المعلمونفي أوضاع اللاجئين في إثيوبيا (What We Know and What We Need to Know: Identifying and Addressing Evidence Gaps to Support Effective Teacher Management Policies in Refugee Settings in Ethiopia)، مقال من تأليف ستيفاني بينغتسون، وكاتيا هينز، وروث نايلور، وهيلين ويست منشور في العدد الخاص لشبكة البحث والمراجعة والمشورة بشأن سياسات التعليم والتدريب (NORRAG): جمع البيانات وبناء ال<لة لدعم التعليم في حالات الطوارئ (Data Collection and Evidence Building to Support Education in Emergencies

نهج تنظيمي لتطوير قدرات المعلمون- طريقة منظمة الأونروا

منظمة	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)
المؤلفون	د. كارولين بونتيفراكت مدير التعليم وفروسس دابت أخصائي برامج التعليم
الموقع	غزة والأردن ولبنان وسوريا والضفة الغربية
مواصفات المعلمون	المعلمون اللاجئون
الموضوع	إدارة المعلمون والتطوير المهني المعلمون ورفاه المعلمون

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يشكل السياق الذي توفر فيه الأونروا التعليم في كل مجال من مجالات عملها الخمسة تحديات عامة وخاصة يجب أخذها بعين الاعتبار في تخطيطها. لا يزال الوضع متقلبًا في غزة مع دخول الأعمال العدائية المتكررة والحصار المستمر عامهما الثاني عشر. ولا يزال يعاني اللاجئون قي الضفة الغربية من ظروف اجتماعية واقتصادية صعبة، غالبًا بسبب السياسات والممارسات المتعلقة بالاحتلال. وتقدّر الأونروا أن النزاع المستمر في سوريا قد ترك 95% 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 إلى إغلاق مكاتب الأونروا والمدارس الحكومية. ويعاني اللاجئون الفلسطينيون في الأردن من ارتفاع تكاليف المعيشة وارتفاع مستويات الفرق والاكتظاظ في المخيمات. وقد عملت الأونروا، مع كل هذه التحديات، على ضمان توفير التعليم للطلاب/للطالبات الفلسطينيين اللاجئين.

وعلى الرغم من أن برنامج الأونروا للتعليم قد حقق سمعة جيدة، وهو ما يعكس على الأرجح دعم اليونيسكو منذ أوائل الخمسينيات، إلا أن مراجعة خارجية مستقلة تم إجراؤها لبرنامج الأونروا للتعليم في عام 2009 أبرزت الحاجة إلى التغيير. ووصفت هذه المراجعة نموذجًا تدريسيًا كان تعليميًا، مع بيان أن ممارسات الفصول الدراسية القائمة على المعلم من غير المرجح أن تدعم تطوير مهارات التلاميذ في القرن الحادي والعشرين. كما ألقت هذه المراجعة الضوء على الحاجة إلى تعزيز التطوير المهني المعلمون وضمان توفير الدعم المهني المستمر لكلٍ من المعلمون وقادة المدارس. وعلاوة على ذلك، أُعتبِرَ أن الافتقار إلى السياسات على مستوى الوكالة، والاستراتيجيات، والنُهُج القائمة على الأدلة يؤثر سلبًا على إمكانات برنامج التعليم لدعم احتياجات التعلم لجميع طلاب/طالبات وكالة الأونروا. كان هذا التقييم بمثابة نقطة انطلاق لإدارة التعليم في وكالة الأونروا لقيادة إصلاح شامل للبرنامج على مستوى الوكالة من عام 2011 إلى عام 2016.

استعراض موجز

سعى إصلاح التعليم إلى تعزيز نظام التعليم في وكالة الأونروا ولهذا الغرض تصدى لثلاثة مستويات رئيسية – السياسة والاستراتيجية/ وتنمية القدرات الهيكلية والفردية. كما تم تحديد المجالات البرنامجية المتداخلة والمحددة أيضًا فيما يتعلق بالمعلمونوالمناهج الدراسية وتقييم الطلابوإدماج الطلابوالرفاه. كان تعزيز التخطيط والمراقبة والتقييم وقياس الأثر هما الأساس الذي قامت عليه عملية الإصلاح كلها، وكان دور المعلم مركزيًا في هذه العملية.

تم وضع سياسة المعلمون في وكالة الأونروا للتصدي لهذا الدور صراحةً، وهذا يوفر إطار عمل لإدارة المعلمون، وتطورهم المهني، وتقدمهم المهني، ورفاههم. وبهذا، تسعى السياسة إلى تعزيز كلٍ من نظام الدعم المهني اليومي والأطول أمدًا. تساعد مجموعة أدوات المعلمون، كتلك الأدوات الخاصة بالتعليم الجامع وحقوق الإنسان وتسوية النزاعات والتسامح والبرامج الرئيسية للتطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) والقيادة من أجل المستقبل (LftF)، المعلمونعلى التأقلم بصورة أفضل مع التحديات التي يواجهونها. كان نهج الإصلاح في تطوير المعلمون مبتكرًا لأنه مكّن المعلمون من التعلم في مواقعهم إلى جانب أقرانهم وتحمل المسؤولية الشاملة عن تطورهم. ومع ذلك، يتم دعمهم طوال الوقت للتفكير في ممارساتهم الخاصة، وتعلم طرق تدريس جديدة وتأثيرها على تعلم الأطفال، وتجربة أفكار ونُهُج جديدة.

هناك مجال رئيسي آخ الا وهو التقدم الوظيفي، مع الانتهاء بنجاح من برامج التطوير المهني الموضوعي، إلى جانب المعايير الرئيسية الأخرى (سنوات في المهنة وتقييم الأداء العام)، وهو يؤدي الآن إلى تعزيز "رتبة" الموظفين/الموظفات. كما تم تعزيز إدارة المعلمون ودعمهم من خلال هياكل مهنية ميدانية، أي وحدات الدعم الاستراتيجي وهي وحدة ضمان الجودة، ووحدة التقييم، ووحدة التطوير المهني والمناهج الدراسية.

وقد أثرت سياسة المعلمون وخطوطها المختلفة، بهذه الطريقة، بصورة مباشرة على رفاه المعلمون من خلال التقدم الوظيفي والدعم المهني الأفضل، لكن أيضًا من خلال مجتمعات الممارسة التي تطورت مع قيام المعلمون بالتطوير 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 والمخرجات

يتم قياس تقدم سياسة المعلمون وتأثيرها باستمرار على مستوى النظام والمستوى البرنامجي، مما يعكس إصلاح التعليم الأوسع نطاقًا وتأكيده على مراقبة برنامج التعليم وتقييمه ككل. وعلى مستوى النظام، تراقب وكالة الأونروا التقدم والإنجازات وتقيّمهما وتقيسهما من خلال إطار المراقبة العامة (CMF) على مستوى الوكالة. وتوجد في إطار المراقبة العامة مؤشرات على التعليم الشامل على مستويي النتائج والمخرجات. وتم وضع دراسة لرصد الصفوف الدراسية، على مستوى "النتائج"،

وتنفيذها مع جامعة شريكة، وتراعي هذه الدراسة طبيعة ممارسات التدريس والتعلم في الصفوف الدراسية. وتقيس المؤشرات، على مستوى "المخرجات"، مدى انتشار ثقافة حقوق الإنسان وممارساتها في الصفوف الدراسية والإنصاف العام للنتائج التعليمية للتعلم.

تتضح أدلة نتائج التركيز الشامل على المعلمونمن خلال الإصلاح، والآن استراتيجية وكالة الأونروا متوسطة الأجل، من خلال نتائج تعلم الطلابالتي تحسنت في جميع الصفوف والموضوعات وفي جميع النطاقات (المحتوى والمعرفة ومهارات التفكير العليا). ارتفعت نسبة الطلابالذين يصلون إلى المستويات "المنجزة" أو "المتقدمة" في مادة الرياضيات في الصف الثامن بمقدار 35% خلال هذه الفترة. وبالمثل،

أظهر الاستقصاء الإدراكي تحسنًا في استمتاع المعلمون بالتدريس، وتحفيز المعلمون، وتصورات أصحاب المصلحة لممارسات الصفوف الدراسية.

تم تطوير عملية ضمان جودة مدارس وكالة الأونروا التي تم إنشاؤها حديثًا بمجرد تنفيذ الإصلاح. وهي تركز على قياس أداء المدارس ومدرسي/مدرساتها فيما يتعلق بجميع الجوانب التي تم التصدي لها خلال السنوات السابقة، من رفاه الطلابإلى مشاركة أولياء الأمور.

وكان هناك إقرار من البلدان المضيفة، والمنطقة، وحتى على المستوى العالمي بين أصحاب المصلحة في مجال التعليم بجودة برنامج وكالة الأونروا لإصلاح التعليم وإبداعه. يصف تقرير البنك الدولي لعام 2014، "التعلم في مواجهة المعوقات" (Learning in the Face of Adversity)، النتائج القوية لبرنامج وكالة الأونروا للتعليم من حيث الجودة والشمولية والإنصاف. تم عرض نهج وكالة الأونروا للتعليم في حالات الطوارئ على أنه "ممارسة واعدة" في تعليم اللاجئين في المبادرة التي قادتها المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ومؤسسة بيرسون، ومنظمة إنقاذ الطفولة في حدث جانبي في الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام 2017. وفي الآونة الأخيرة، أثنى تقييم خارجي للأداء 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" وبالفاعلية والجودة (شبكة تقييم أداء المنظمات المتعددة الأطراف 2019، 7).

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

إن وجود نهج شامل وجامع لتطوير المعلمون، وإدارة المعلمون، والتطوير المهني، والتقدم الوظيفي، والرفاه 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 وإدارية وسياسية ومهنية. يستمر تأثير عدم استقرار بيئة العمل على تنفيذ سياسة المعلمون؛ حيث أدت التحديات المالية المتكررة التي تواجهها وكالة الأونروا إلى زيادة حجم الصف الدراسي، وانخفاض في وظائف التعليم، وزيادة عدد المعلمونالذين يتقاضون رواتب يومية. كما أدت هذه التحديات المختلفة إلى عدم اليقين بين مجتمع اللاجئين الفلسطينيين، ليس بسبب التهديد الذي تشكله على توفير الأونروا لتعليم جيد فحسب، بل ما يرون أنه تداعيات أوسع نطاقًا فيما يتعلق بمستقبل الوكالة وأنفسهم بوصفهم لاجئين فلسطينيين.

على الرغم من هذه التحديات، تواصل وكالة الأونروا وإدارة التعليم في وكالة الأونروا السعي إلى توفير تعليم جيد وشامل وعادل من خلال الاستثمار في مدرسي/مدرساتها.

المراجع

شبكة تقييم أداء المنظمات المتعددة الأطراف. 2019. شبكة تقييم أداء المنظمات المتعددة الأطراف لعامي 2017-2018 وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) MOPAN 2017-18 Assessments United Nations Relief and) WorksAgencyforPalestineRefugeesintheNearEast(UNRW A)) .

البنك الدولي. 2014. التعلم في مواجهة المعوقات: برنامج الأونروا التعليمي اللاجئين الفلسطينيين (باللغة الإنكليزية) (Learning in the face of adversity: the UNRWA education program for Palestine refugees (English)) . واشنطن العاصمة: مجموعة البنك الدولي.

الروابط

- استراتيجية الأونروا لإصلاح التعليم، الأونروا (2015-211) - https:// www.unrwa.org/who-we- are/reforming-unrwa/education-reform-we- are/reforming-unrwa/education-reform
- سياسة الأونروا للمدرسين/للمدرسات، الأونروا (2013)-https:// www.unrwa.org/resources/strategy-policy/unrwa-teacher-policy
- التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة، الأونروا (2013) - https://www.unrwa.org/sbtd
- تقرير الأونروا التشغيلي السنوي، الأونروا (2018) -https:// www.unrwa.org/resources/reports/annual-operational-report-2018
- Learning in the Face of Adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees, World Bank Group (2014) - https://openknowledge. worldbank.org/handle/10986/20667
- تقييم شبكة تقييم أداء المنظمات المتعددة الأطراف (MOPAN)؛ وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) للفترة بين عامي 2017 و2018 - http://www. mopanonline.org/assessments/unrwa2017-18/ UNRWA%20 Report.pdf
- ممارسات واعدة في تعليم اللاجئين: برنامج منظمة الأونروا للتعليم في حالات الطوارئ
- منظمة إنقاذ الطفولة، والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ولجنة بيرسون (2017). https://www.promisingpractices. /online/unrwa

التصدي للنقص في عدد المعلمون في ولاية كاشين المتأثرة بالنزاع في ميانمار: نهج تدريبي شامل لمدرسي/مدرسات المجتمع

منظمة	المدير القُطري للهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين (JRS)
المؤلفون	البرنامج الدولي للتنمية، ومخيمات النازحين داخلين في ميانمار، ومعلمي المجتمع المضيف
الموقع	ميانمار روزالين كاياه في ميتكيينا بولاية كاشين
مواصفات المعلمون	
الموضوع	التطوير المهني المعلمون ورفاهيتهم

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

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

أدت النزاعات الداخلية إلى نزوح ما يزيد عن 401,000 شخص داخل ميانمار. على الرغم من توقيع اتفاق وقف إطلاق النار على الصعيد الوطني عام 2015، 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) ومناطق غير خاضعة لسيطرة الحكومة (NGCAs) تسيطر عليها عدة منظمات عرقية مسلحة. يكون الوصول إلى التعليم الجيد محدودًا في هذه المناطق النائية، وفقًا لتقرير صادر من الأمم المتحدة في عام 2017؛ إذ يفتقر 35,525 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 المعلمونفي المراحل الدراسية كافة. غالبًا ما يترد المعلمون الحكوميون في الذهاب إلى المناطق الخاضعة لسيطرة الحكومة لكونها نائية وقريبة 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 والمتأثرة بالنزاع في كاشين لسنوات عدة على مدار النزاع المستمر منذ عقود. ومع هذا، فإن مركز تدريب مدرسي/مدرسات الجيل الجديد فريد من نوعه باعتباره برنامج شامل للإعداد والتدريب أثناء الخدمة في كاشين – في وقت سابق امتدت فترة تدريب المعلمونالمتطوعين قبل

نشرهم من أسبوع إلى شهر واحد. في ضوء هذا، انطلقت الأبرشية والهيئة اليسوعية لخدمات اللاجئين في الشراكة مع مركز تدريب مدرسي/مدرسات الجيل الجديد لتعزيز برنامج التدريب ورفع جودة التعليم بوجه عام.

استعراض موجز

بدأ مركز تدريب مدرسي/مدرسات الجيل الجديد في عام 2014 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 (88%) من ولاية كاشين؛ 28% منهم من النازحين داخليًا، بينما يأتي البقية من مناطق متأثرة بالنزاع لكنها لم تشهد نزوحًا. ومعظم المتطوعين من الإناث (77%)، ويبلغ متوسط الأعمار 21 سنة. يختلف مستوى التعليم بين المتطوعين: 17% من خريجي الجامعات، و32% اجتازوا امتحانات القبول الثانوية ويواصلون تعليمهم الجامعي بعد خدمتهم التعليمية، و49% لم يجتازوا امتحانات القبول الثانوية. هناك عوامل عدة تدفع المتطوعين إلى التدريس. غالبًا ما تدفعهم رغبتهم في المساهمة في التنمية طويلة الأمد للمنطقة. كما يرى بعض المتطوعين المدرسة أداة هامة يتم من خلالها منع تجنيد الأطفال في الجماعات المسلحة، ولهذا يرون التدريس شكلًا من أشكال بناء السلام.

يتلقى المتدربون الدعم التالي أثناء مدة خدمتهم مع مركز تدريب مدرسي/مدرسات الجيل الجديد:

سبعة أشهر من التدريب قبل الخدمة

يحضر المعلمون قبل التوظيف سبعة أشهر من التدريب القائم على الفصول الدراسية. تتضمن مصادر المنهج التدريبي حزمة تدريب المعلمونالخاصة بالمعلمون في سياق الأزمات (TiCC) وإطار عمل معايير كفاءة المعلمين في ميانمار وحزمة تكوين المعلمون العالمية الخاصة بالهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين، من بين مصادر أخرى. يتصدى المنهج التدريبي لمشكلات تواجه الأطفال في كاشين، ومنها هجرة الشباب/الشابات، والإتجار بالبشر، والتوعية بخطر الألغام، والتوعية البيئية، وبناء السلام، والمصالحة. أُدخِلَت دورة أساسية للغة الإنكليزية في عام 2017 للمساعدة في تحسين التعليم في صفوف اللغة الإنكليزية. يعيش المتدربون كمجتمع في نُزُل، حيث يتعلمون مهارات الطهو والتنظيف التي سيحتاجون إليها أثناء توظيفهم للمعلمين في المناطق النائية. وبوفر هذا البرنامج المُنظّم، نظرًا لأن العديد من المتدربين هم أنفسهم من المراهقين، تكوين قيمة شخصية مهمة بالإضافة إلى تعلم المهارات العملية للعيش المستقل التي سيحتاجون إليها للنجاح أثناء التدريس في المناطق النائية.

شهران من التدريب العملي في مخيمات النازحين داخليًا
يتم تعيين المتدربين في مخيم للنازحين داخليًا بالقرب من مركز التدريب، حيث يقومون بوضع خطة بدورة صيفية وتدريسها للطلاب.

تعيينات لمدة عامين في مخيمات للنازحين داخليًا والمدارس الأهلية
تقوم اللجنة الأبرشية للتعليم بتعيين المعلمونفي أماكنهم بالتنسيق مع كهنة الأبرشية والمسؤولين المحليين. يتلقى المعلمون إحاطات عن السلامة قبل تعيينهم في أماكنهم، ويقوم موظفو اللجنة الأبرشية للتعليم باصطحابهم إلى أماكن تعيينهم، حيث يتم تعريفهم بقادة المخيم والمدارس. يوفر المجتمع المحلي السكن والدعم الغذائي العيني للمدرسين/للمدرسات.

المتابعة المستمرة في المدارس أثناء تعيينات المتطوعين لفترة العامين
يقوم موظفو اللجنة الأبرشية للتعليم والهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين 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/التغذية الراجعة مرتين كل عام، و هذا لا يكفي للتأثير على ممارستهم. لهذا، تم إدخال نهج جديد، مع استمرار المتابعة المشتركة، لتدريب مديري المدارس على القيام بالمزيد من الملاحظة/التغذية الراجعة في مدارسهم، إلى جانب التقييم الذاتي المعلمونلتقديم صورة أكثر شمولية لممارسة المعلمون. أدى هذا

بالعملية أن تصبح أكثر فاعلية، كما أن إشراك مديري المدارس قد أدى إلى تحسين التغذية الراجعة، إذ إنهم يعرفون مهارات المعلمونومواقفهم الفردية بصورة أفضل من المراقبين الخارجيين. بيد أن هذا يتطلب تدريبًا أقوى لمديري المدارس للقيام بدورات المتابعة/التغذية الراجعة بصورة صحيحة. كما يفرض ذلك متطلبات إضافية على مديري المدارس الذين لديهم واجبات تدريس منتظمة هم أنفسهم.

التدريب المستمر أثناء الخدمة خلال العطلات الدراسية
يقدم موظفو "مركز تدريب معلمو الجيل الجديد" تدريبًا أثناء الخدمة المعلمون المتطوعين وزملائهم من معلمي المجتمع. تستند هذه الجلسات إلى بيانات مستقاة من زيارات متابعة الموظفين/الموظفات. كما توفر الجلسات منتدى المعلمونللالتقاء ومشاركة التجارب وتقديم الدعم التعليمي والنفسي الاجتماعي لبعضهم.

مفرق طريق مُنظّم لكفاءة المعلمون على مستوى الحكومة
عمل مركز تدريب معلمو الجيل الجديد والهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين، منذ عام 2018، مع جامعة فوردهام لتنفيذ إطار عمل موحد لكفاءة التطوير المهني المعلمون(TPDF) يتوافق مع إطار عمل معايير كفاءة المعلمونفي ميانمار المعلمونالمبتدئين. يحدد إطار العمل هذا مسار تعلم المعلمونالعاملين في سياق الطوارئ، ويتضمن المعرفة، والمهارات، والترتيبات التي تتضح في خمسة مستويات من الكفاءة المبنية على المعايير (ليستر، 2005). يستمد إطار العمل الموحد لكفاءة التطوير المهني المعلمونمن الإطار الوطني لتحديد معاييره، والمتطلبات الدنيا، والمؤشرات. تضمنت المرحلة الأولى من تطوير إطار عمل كفاءة التطوير المهني المعلمونمناقشات مجموعات تركيز مع المعلمون ومرشدي المعلمونفي ولايتي كاشين وكاياه في ميانمار، وكذلك أصحاب المصلحة الرئيسيين الآخرين في مجال التعليم. وأُجريَ تحليل مُقارَن بالنظر إلى إطار عمل وطني لكفاءة المعلمونفي ميانمار وإلى ثمانية أُطر عمل أخرى وطنية وفوق وطنية للكفاءة لزيادة الكفاءات الخاصة بحالات الطوارئ. وأخيرًا، أُجريَ تحليلٌ لحزمة تدريب المعلمونالخاصة بالمعلمونفي سياق الأزمات وقائمة الكفاءة، وكذلك لأطر التطوير المهني الحالية المستخدمة في المشروع وتستخدمها الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين. تم الاسترشاد بنتائج نقاشات مجموعات التركيز (FGDs) في تطوير إطار عمل كفاءة التطوير المهني للمعلمين، وهو قيد التحقق من جانب مجموعة واسعة من المعلمون ومرشدي المعلمون وأفراد الهيئة التعليمية لدى الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين.

الأدلة والمخرجات

وقد تابعت اللهيئة اليسوعية للاجئين، منذ تأسيسها، مركز تدريب معلمو الجيل الجديد بانتظام؛ إذ تقوم بجمع البيانات عن التقدم الذي يحرزه المعلمون أثناء المنهج الدراسي قبل الخدمة وأثناء أدائهم لخدمة التدريس. وفي عام 2018، وجد تقييم خارجي متعدد الأساليب يستخدم مجموعات التركيز، والمقابلات التي تم إجراؤها مع المستجيبين والمشاركين، واستعراض مستندي لبيانات المشروع أن مركز تدريب معلمو الجيل الجديد قد سجّل منذ عام 2014 ما مجموعه 88 طالبًا في تدريب ما قبل الخدمة، أتمّ 81 منهم تدريبهم وعامًا واحدًا على الأقل من خدمة التدريس. بلغ متوسط مدة خدمة المعلمونفي مدارس التعيين عامين.

وصف المدرسون المتطوعون تجربة التدريس في المناطق النائية بأنها إيجابية للغاية، مستشهدين بعوامل مثل قدرتهم على التأقلم والإبداع باستخدام الموارد المتاحة في مدارسهم، وتعلم مواقف الحياة الفعلية وأوجه الكفاح في تلك المناطق، وكونهم أصبحوا مناصرين لهذه المجتمعات المهمشة. يتجاوز الطلب السنوي على مدرسي/مدرسات مركز تدريب مدرسي/مدرسات الجيل الجديد العرض باستمرار، حيث يتمكن المركز من شغل ما يقرب 20% من الشواغر. أفاد المتطوعون الحاليون والخريجون أن أهم مجالات التدريب التربوي كانت تخطيط الدروس، واستراتيجيات تحفيز الطلاب وإشراكهم، ووسائل التدريس الفعالة والتي تركز 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 تعيينهم: زيادة الوعي الذاتي، والثقة بالنفس، والمهارات الاجتماعية. بقي بعض المعلمونبعد انتهاء تعيينهم بينما انتقل آخرون لأدوار تعليمية أخرى: مدرسين/مدرسات حكوميين (القلة الحاصلون على شهادات جامعية)، ومدرسين خصوصيين، أو واصلوا تعليمهم العالي. ولدى الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين شراكات مع شريكين في مجال التعليم العالي في يانغون يمكنها أن تحيل إليهما بعضًا من خريجي مركز تدريب مدرسي/مدرسات 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 مدرسي/مدرسات الجديد لمتابعة برامج الشهادات/الدبلومات.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

- يمكن لمركز تدريب معلمو 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 جيد في الأماكن التي قد تكون فيها السلطات الرسمية ضعيفة.

- لا يمتلك مركز تدريب معلمو الجديد اعتماد رسمي. إقامة شراكة مع مؤسسة مُعتمِدَة أمر مرغوب به، إلا أن المتطوعين يفتقرون إلى الشروط المسبقة للالتحاق بمثل هذه البرامج: 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 مدرسي/مدرسات الجيل الجديد. وهذا الأمر نقطة دفاع دائمة بين الحكومة والشركاء من المنظمات غير الحكومية. تشير الخطة الوطنية لقطاع التعليم (NESP) الحكومية إلى مجالات عدة للإصلاح المستمر لتعليم المعلمون، من بينها: "نظام مفتوح لتوفير تعليم ما قبل الخدمة الملعمين، والذي تعرض من خلاله معاهد إعداد المعلمون(TEIs)، التي قد تشمل مؤسسات القطاع الخاص، تخصصات بدرجات علمية مختلفة" (الخطة الوطنية لقطاع التعليم في حكومة اتحاد ميانمار 2016، 146).
    - "نظام مفتوح لتوفير تعليم ما قبل الخدمة للمعلمين، والذي تعرض من خلاله معاهد إعداد المعلمون(TEIs)، التي قد تشمل مؤسسات القطاع الخاص، تخصصات بدرجات علمية مختلفة" (الخطة الوطنية لقطاع التعليم في حكومة اتحاد ميانمار 2016، 146).
    - "نظام محسّن لتعيين المعلمون العاملين في المناطق الحدودية والريفية... لجذب المعلمون الخبراء والمؤهلين إليها... بما في ذلك الاعتراف بالتعلم السابق، حتى يمكن المعلمون الذين قاموا بالتدريس في سياقات تعليمية مختلفة (في المدارس الرهبانية وفي مخيمات اللاجئين، على سبيل المثال،) الحصول على اعتراف بمؤهلاتهم في ميانمار" (الخطة الوطنية لقطاع التعليم في حكومة اتحاد ميانمار 2016، 144).

المراجع

وزارة التعليم في حكومة جمهورية اتحاد ميانمار. 2016. الخطة الاستراتيجية للتعليم الوطني 2016-2021. http://www.moe-st.gov.mm/wp-content/uploads/2018/01/NESP_20Summary_20-_20English_20-20Final_20-_20Feb_2023.pdf

ليستر، ستان. 2005. "من الحداثة إلى الخبرة: دليل دريفوس لاكتساب المهارات" http://devmts.org.uk/dreyfus.pdf

ملف تعريف المدرس

جا أونغ نازحة داخليًا ومعلمة متطوعة تم تدريبها ودعمها من مركز تدريب مدرسي/مدرسات الجيل الجديد. وهي تُدرّس في المدرسة الإعدادية في قرية إن هكوانغ با (N Hkwang pa).

ما أكثر شيء تستمتعين به كونك معلمة؟
أكثر ما يسعدني هو أنني أستطيع أن أشارك التعليم الذي أمتلكه مع الطلابالذين يتوقون للتعلم في مخيمات النازحين داخليًا في المناطق غير الخاضعة لسيطرة الحكومة ورؤية الابتسامة على وجوه الطلابعند وجودهم في الصفوف الدراسية.

وقد كان الغناء والرقص في الفترة الأخيرة من كل يوم جمعة للطلاب/للطالبات من رياض الأطفال حتى المستوى الثاني من الممارسات الجيدة التي أدخلتها في مدرستي السابقة. كانوا الأطفال سعداء للغاية واستمتعوا بوقتهم كثيرًا. وأعتقد أن هذا الأمر يعزز من رفاههم.

ما هي التحديات الأكبر الذي يواجهك بصفتك معلمة؟
التحدي الأكبر الذي يواجهني هو التواصل. فالمدارس التي أُدرّس بها تقع في المناطق الحدودية بين الصين وميانمار ويتحدث الطلابلهجات ولاية كاشين ولغاتها المحلية المختلفة، وليس لغة كاشين المشتركة، جينغفو، فحسب. أما عن كيفية تأقلمي فقد كانت بمحاولتي الاستماع إليهم بانتباه وتعلم اللغة من الأطفال والمعلمون الآخرين.

وبالإضافة لهذا، يمثل معدل التضخم المرتفع وفرق العملة الهائل بين الكيات واليوان تحديًا كبيرًا أيضًا بالنسبة لنا كمعلمين. فنحن نحصل على راتب ضئيل بالكيات، إلا أن علينا إنفاقه باليوان لشراء الطعام حيث نعمل. كانت الوجبات اليومية البسيطة واللائقة أمرًا غير مؤكد دون الدعم السخي الذي نحصل عليه من المجتمع، لاسيما من الآباء.

ما الذي تريدين أن يعرفه العالم عن حياتك، أو عملك كمعلمة، أو كليهما؟
كنت في التاسعة عشرة من عمري عندما عملت معلمة متطوعة لأول مرة (التحقت بمركز تدريب مدرسي/مدرسات الجيل الجديد عندما كنت في الثامنة عشرة) ولم أكن أعرف الكثير عن الحياة في ذلك الوقت. إلا أن العام الأول من الخدمة التطوعية في مخيم للنازحين داخليًا في هبوم لوم يانغ قد أتاح لي أن أنضج أكثر وبدأت أعي وأفكر في حياة النازحين داخليًا في المخيم وتعليم الأطفال النازحين داخليًا في تلك المناطق؛ فأنا نفسي من النازحين داخليًا.

ما هي التغييرات التي تودين رؤيتها تُنفّذ على البرامج/السياسات؟
بالنسبة لي، أريد أن تستخدم الحكومتين (الوطنية والمحلية) كلتيهما المنهج الدراسي ذاته. سيكون من الرائع لو أن الحكومة الوطنية اعترفت بالتعليم في المناطق غير الخاضعة لسيطرة الحكومة.

يجب على حكومة ميانمار، للتصدي للنقص في عدد المعلمونعلى مستوى البلاد ولتعزيز تعليم متعدد اللغات قائم على اللغة الأم و لتعزيز السلام في بلادنا، وضع سياسة ومسار لمدرسي/مدرسات المجتمع الذين تلقوا تدريبًا وخدموا لسنوات لكي يصبحوا معلمين حكوميين معترف بهم ومعتمدين ويكون بمقدورهم العمل في المدارس الحكومية.

وأخيرًا، وليس آخرًا، لإيقاف الحرب الأهلية! فانقطاع التعليم، والتأثيرات النفسية، والتأقلم السلبي ومخاطر تعاطي المخدرات والاتجار بالبشر، وغير لك، تبعات للحرب...

ما هي بعض الموضوعات/المهارات التي ترغبين في تعلمها في برنامج للتطوير للمهني؟
علم نفس الأطفال. طرق تدريس المواد (أود أن أكون ماهرة في المادة التي أدرسها كالرياضيات والعلوم. فالنسبة للعلوم على سبيل المثال، ليس لدينا مختبرات يمكن للطلاب/للطالبات تجربة التدريبات العملية فيها كالتجارب المختبرية)

القيام بزيارات دراسية لاستكشاف/ملاحظة كيفية قيام المعلمون في مناطق/بلدان أخرى بالتدريس في حالات الطوارئ أو في مناطق النزاعات طويلة الأمد أو مناطق ما بعد النزاع.

صورة: جا أونغ مع مجموعة من الأطفال في إن هكوانغ با

نزع التغليف: تنمية المعلمونالمستمرة للتوسيع والتضمين في لبنان

منظمة	مركز جلوبال تايز للأطفال
المؤلفون	ليندزي بروان، مدير الأبحاث، دليل العمل (3EA)
الموقع	لبنان
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	التطوير المهني للمدرسين/للمدرسات

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يُعتبر 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 الطلابخلال أربعة أعوام - تمثل هذه المهمة تحديًا لا يمكن التغلب عليه تقريبًا.

وقد تدفقت مليارات الدولارات ومئات لجان المساعدة الإنسانية الدولية والمنظمات غير الحكومية إلى لبنان للاستجابة لهذا التدفق غير المسبوق من اللاجئين. عانت الكفاءة في توفير تعليم جيد من التنسيق المجزأ داخل الوكالات وفيما بينها على الرغم من تنفيذ العديد من البرامج المفيدة في قطاع التعليم. بالإضافة لذلك، يعيق حل العديد من المنظمات غير حكومية باستخدام حزم مناهج دراسية مجهزة مسبقًا وتحمل علامات تجارية— مُحسّنة ليتم تنفيذها بسرعة في ظروف الأزمات— دمج البرامج في أطر العمل التعليمية المتاحة في الأزمات طويلة الأمد.

يجب أن ينتقل التعليم في مجال حالات الطوارئ، حيث توجد احتياجات كبيرة لتوفير فاعل وسريع لخدمات فعالة، من توفير خدمات مجزأة لمناهج دراسية مجهزة مسبقًا وغير مرنة إلى "المكونات الأساسية" القائمة على الأدلة للتدخلات التعليمية التي يمكن تكييفها ودمجها بسهولة في سياقات متعددة. تبحث دراستنا في نهج تطوير مهني للمعلم والمدرب مرن ويسهل دمجه في المناهج المدرسية المتاحة ومحايد فيما يتعلق بنهج المناهج الدراسية.

استعراض موجز

السكان المستهدفون: الممثلون والشركاء والسياق:
في العام الدراسي 2019-2020، وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية،

بدعم البنك الدولي و TIES / جامعة نيويورك بتجربة ميدانية عشوائية لاختبار تأثير برنامج التطوير المهني الجديد المعلمونعلى اللاجئين السوريين والطلابااللبنانيين المستضعفين. وعلى وجه التحديد، سيعمل الشركاء مع الدرجات الأولى والمتوسطة (4-8) والإنجليزية والعلوم والمدربينالفرنسيين في قسم التوجيه المدرسي والتربوي.

سيشارك في الدراسة جميع مدربي اللغة الإنجليزية والفرنسية والعلوم (الأحياء) الذين يعملون مع المعلمونفي الصفوف من الرابع إلى الثامن في انتظار الموافقة. داخل كل منطقة موضوعية، سيتم اختيار المدربينبشكل عشوائي حسب حالة العلاج أو الرقابة. سيواصل المدربون/المدربات المعينون لظروف التحكم ممارساتهم التدريبية "كالمعتاد". سيخضع المدربون/المدربات المعينون لحالة العلاج للتدريب على الممارسات الأساسية البؤرية واستراتيجيات التدريب الموضحة في قسم البرنامج أدناه.

المنهجية والنهج والمدة:
في معظم البلدان، لا توجد بنية تحتية متماسكة للتطوير المهني للمدرسين/للمدرسات، بل بالأحرى "خليط من الفرص - رسمية وغير رسمية، إلزامية وطوعية، مصادفة ومخططة" (ويلسون وبيرن 1999، 174). غالبًا ما يوفر هذا المرقع إشارات متضاربة المعلمونبشأن التعليم والأهداف ذات الأولوية في الفصل الدراسي مع الحد من فرص الممارسة وتطبيق المحتوى والمهارات التربوية. وهذا مهم بشكل خاص في لبنان، حيث توجد إدارات مستقلة تاريخيًا في النظام التعليمي والعديد من الجهات الدولية الفاعلة التي تقدم خدمات التطوير المهني خارجها.

إضافة إلى النهج المجزأ، يمثل عدم الاهتمام بالتطوير المهني للمعلم تحديًا كبيرًا في توفير تعلّم نوعي. وغالبًا ما تعمل نماذج تقديم البرامج النموذجية بافتراض أن المعلمون مجهزين بالكفاءة في ممارسات التدريس الأساسية لتنفيذ مفهوم أو منهج جديد. ومع ذلك، غالبًا ما يفتقر المعلمون في حالات الأزمات إلى التدريب والمهارات الأساسية، مما يعوق قدرتهم على تنفيذ التدخلات بنجاح. وعلى سبيل المثال، ففي مبادرتنا متعددة البلدان (بما في ذلك لبنان) المصممة لاختبار فعالية أنشطة التعلم الاجتماعي العاطفي منخفضة التكلفة والموجهة؛ وجدنا أن جزءًا مهمًا من نظرية التغيير للتدخل إما تم حذفه بالكامل أو أداء المعلمونضعيف في جميع سياقات الدولة بسبب الافتقار إلى راحة المدرس/المدرسة مع الممارسات التعليمية الأساسية مثل إجراء محادثات الفصل الدراسي (3EA ، 2018). تسعى هذه الدراسة إلى إيجاد حلول تعليمية لسياقات الأزمات التي يمكن أن تندمج على نطاق واسع، باستخدام نهج مرن وقابل للتكيف - نهج يمكن أن يتحمله مع تغير المناهج الدراسية وتغييرها.

البرنامج
نحن نركز دراستنا على تطوير مجموعة من ممارسات المدرس/المدرسة الأساسية: الممارسات عالية التأثير التي (1) تحدث بتواتر عال في التدريس، (2) تتقاطع مع المناهج المختلفة أو المناهج التعليمية، (3) تستند إلى البحث، (4) لديها القدرة على تحسين تحصيل الطلاب(ماكدونالد، كاظمي، وكافانوج، 2013).

في لبنان، قامت مجموعة فرعية من مدربي ومنسقي قسم التوجيه المدرسي والتربوي باشتقاق مجموعة من الممارسات المعلمونالتجريبية (الحوار التعليمي والتفكير النقدي وما وراء المعرفة) وهم معلمون من

إطار كفاءات المعلمونواللبنانيين الحالي. ثم استخدمت مجموعة العمل مقطع فيديو التُقط من الفصول الدراسية اللبنانية لإنشاء طيف جودة (أي أداة 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 يهدف إلى إنشاء رؤية ولغة مشتركتان لتدريس المعلموندا خل قسم التوجيه المدرسي والتربوي وكذلك لتشجيع تجربة تطوير مهني أكثر تماسكًا وتوحيدًا المعلمونعبر مجالات المحتوى ومستويات الصفوف الدراسية.

سيحضر مدربوا قسم التوجيه المدرسي والتربوي الحاليون ضمن مستويات الصف المؤهلة ومجالات الموضوع في حالة العلاج ما مجموعه سبعة أيام من التدريب على استخدام أداة المراقبة التابعة لقسم التوجيه المدرسي والتربوي واستراتيجيات التدريس / التدريب لكل ممارسة مركزية. يتم تنظيم الدورات التدريبية بشكل مشترك وتيسيرها من قبل منسقي مجال قسم التوجيه المدرسي والتربوي، من أجل زيادة الملكية المؤسسية، والملاءمة السياقية، واستدامة البرنامج. مُدربون تلقّوا التدريب

ستعقد جلسات تدريب شهرية مع المعلمون، مع التركيز على الممارسات الأساسية التجريبية واستخدام أداة المراقبة المطورة حديثًا.

الأدلة والمخرجات

في الولايات المتحدة وغيرها من السياقات المتقدمة، أثبتت الأبحاث أن إرشادات المعلمونتستجيب للتطور المهني في الممارسات الأساسية (كوهين وآخرون. ومع ذلك، حسب علمنا، كان هناك القليل من الأبحاث أو لا يوجد بحث حول ما إذا كانت هذه التأثيرات تمتد إلى سياقات الطوارئ أو دول منخفضة أو متوسطة الدخل.

تركز الدراسة الحالية على تقييم تجريبي بشأن تأثير نهج التطوير المهني القائم على الممارسة الأساسية على مستوى المدرب والمدرس، مع الأخذ في الاعتبار: (1) الدور المحوري للمدربين في دعم المعلمون؛ (2) ندرة البحث حول كيفية دعم التدريب الفعال؛ (3) التحديات التي يواجهها المدربون/المدربات في تقديم خدمات عالية الجودة للمدرسين/للمدرسات، خاصة عندما يتم تطوير خدمات التدريب إلى مستوى الأنظم (كرافت وآخرون 2018).

وبشكل أساسي، سيختبر البحث التأثير السببي لنظام محسّن بشأن التدريب على التطوير المهني المعلموناستنادًا إلى الممارسات الأساسية السياقية والمرنة مقارنة بحالة العمل المعتاد. تشمل النتائج المحددة إرضاء المدرب ومعرفة المحتوى، والممارسة التعليمية الملحوظة للمعلم، وتصورات الطلابلجودة المدرس/المدرسة. ستستخدم أداتا ملاحظة في الدراسة من أجل فهم الدور الحاسم للعمليات الصفية: البروتوكول المصدق لملاحظات تدريس فنون اللغة (قروسمان وآخرون 2013)، بالإضافة إلى أدوات مطوّرة أنشأها قسم التوجيه المدرسي سيسمح لنا استخدام مجموعتي البيانات معًا بالتحقيق في الخصائص النفسية لأداة قسم التوجيه المدرسي.

ستُجمع بيانات بشأن كل من حضور المدربينفي الدورات التدريبية، وتكرار جلسات تدريب المعلمون، واستخدام الأنشطة / الاستراتيجيات القائمة على الممارسة الأساسية لفهم الأهمية الحاسمة لجودة وكمية التنفيذ، بما في ذلك الآثار المحتملة لانسياب البيانات على التأثيرات. بالإضافة إلى جمع البيانات الكمية هذا، ستُعقد مجموعات تنسيق بين المدربينوالمعلمونلفهم 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 الولايات داخل الحكومة اللبنانية. ويشرف على تدريب المعلمونأثناء الخدمة مركز البحث والتطوير التربوي. ومع ذلك، فإن مركز البحث والتطوير التربوي ليس لديه تفويض لتوفير دعم متابعة المعلمونفي المدارس؛ هذا في ولاية المستشارين التابعين لقسم التوجيه المدرسي. وبالتالي، غالبًا ما لا يكون المدربون/المدربات 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. وفي غياب التخطيط والتنسيق داخل القطاع، يفرط المعلمون والمدربون/المدربات في التوسع، ومشوّشون بشأن الممارسات ذات الأولوية، ويكافحون من أجل إيجاد الوقت والمساحة لتنفيذها بجودة عالية. وقد قللت هذه الأولويات المتنافسة من توافر مدربي قسم التوجيه المدرسي ومنسقي الموضوعات للتدريب وورش العمل وكذلك فترة التدخل ككل. على الرغم من أن البحث يشير إلى أن المعلمونيحتاجون إلى حوالي 50 ساعة من التطوير المهني لاكتساب ممارسات جديدة (يون وآخرون 2007)، من المحتمل أن تكون الساعات المجمعة للتدريب والممارسة والتنفيذ المدعوم أقل من ذلك الحد الأدنى في هذا التدخل.

المراجع

كوهين، جولي، لورين شامبر شولد، لينسي براون، باميلا قروسمان. 2016. "الاستفادة من أدوات الملاحظة لتحسين التعليم: استكشاف التباين في استيعاب الممارسات التعليمية الطموحة." سجل المعلمونفي الكلية 118 رقم. 11: 36-1.

التعليم في حالات الطوارئ، دليل العمل:3دع. 2018. نتائج ملاحظة الفصل. بيانات أولية لم تُنشر.

قروسمان، باميلا، سوزانا لويب، جوليا كوهين، جيمس ويكوف. 2013. "القياس من أجل التدبير: العلاقة بين مقاييس الممارسة التعليمية في فنون اللغة الإنجليزية في المدرسة الإعدادية وبين درجات القيمة المضافة للمدرسين/للمدرسات." مجلة التعليم الأمريكية 119 رقم 3: 470-445.

قروسمان، باميلا، جولي كوهين، ماثيو رونفيلد، ليندسي براون. 2014. "مسائل الاختبار: العلاقة بين درجات الملاحظة في الصف والقيمة المضافة للمدرس/مدرسة على أنواع التقييم المتعددة." الباحث التعليمي 43 رقم 6: 293–303.

كرافت، ماثيو أ، ديفيد بلازار، ديلان هوغون. 2018. "أثر تدريب المعلمونعلى التدريس والإنجاز: تحليل استخلاصي للأدلة السببية" مراجعة للبحوث التربوية 79، رقم 4: 525-491.

ماكدونالد، مورفا، إلهام كاظمي، سارة شنايدر كافاناخ. 2013.

"الممارسات الأساسية والخطوات الأساسية لتعليم المدرس/مدرسة: دعوة إلى لغة مشتركة ونشاط جماعي." مجلة تعليم المعلمون64، رقم. 5: 378–86

ويلسون، سوزان م، جينيفر بيرن. 1999. "الفصل 6: تعلّم المدرس/مدرسة واكتساب المعرفة المهنية: فحص البحث في التطوير المهني المعاصر." مراجعة البحوث المختصة في التعليم 24، رقم. 1: 173–209.

يون، كوانغ سوك، تريزا دانكان، سيلفيا وان-يو لي، بيث سكارلوس، كاثي شابلي. 2007. مراجعة الأدلة بشأن كيفية تأثير التطوير المهني المعلمونعلى تحصيل الطلاب(تقرير المشكلات والإجابات (تقرير عن المواضيع والأجوبة، ريل -2007رقم. 033). واشنطن، العاصمة: وزارة التربية والتعليم الأمريكية، معهد العلوم التربوية، المركز الوطني لتقييم التعليم والمساعدة الإقليمية، المختبر التربوي الإقليمي في الجنوب الغربي.

نقل المعلمونإلى مجتمعات ملاوي النائية: نهج قائم على البيانات بشأن تعيين المعلمون

منظمة	البنك الدولي
المؤلفون	سلمان عاصم، كبير خبراء الاقتصاد
الموقع	ملاوي
مواصفات المعلمون	إدارة مدرسي/مدرسات المجتمع المضيف
الموضوع	

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

وهناك اختلافات كبيرة في عدد الموظفين/الموظفات بين المدارس في المناطق الحضرية والمدارس في المناطق النائية شائعة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. وهذا يجعل المدارس في المناطق النائية تؤدي دور المساهم الرئيس في أزمة التعلم في إفريقيا، بما في ذلك العديد من اللاجئين والنازحين الذين يخدمون، ويواجهون نقصًا حادًا ومزمنًا في المعلمونوغيرهم من العاملين في مجال التعليم.

تعد ملاوي مثالًا جليًّا: تنفق ملاوي أكثر من 80% من ميزانيتها المسخرة للتعليم الأساسي على رواتب المعلمون، لكن مدرسي/مدرسات المدارس الابتدائية البالغ عددهم 61000 يوزعون بين المدارس بشكل متفاوتٍ. وداخل منطقة واحدة، يمكن أن تختلف نسب التلاميذ إلى المعلمونمن أقل من 10 تلاميذ لكل مدرس/مدرسة إلى أكثر من 1000 تلميذ في الحالات القصوى. عادةً ما تحتوي المدارس النائية على مرافق أقل وطلاب/طالبات أكثر فقرًا، وتؤدي هذه الثغرات في التوظيف إلى تفاقم التفاوتات الموجودة في النظام.

توضح منطقة ناثينجي، بالقرب من العاصمة ليلونغوي، أنه كيف يمكن أن تختلف نسبة التلاميذ المعلمونبشكل كبير داخل منطقة صغيرة. تقع مدرسة نسانجيكو الابتدائية في قرية صغيرة، على بعد 10 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 مدرسي/مدرسات المدرسة في الموقع؛ يرتاد البقية 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/الموظفات منذ عام 2013، عندما سُمح لأربع مدرسين/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 التلاميذ المعلمونفي المدرسة 94تلميذًا، وهو أعلى بكثير من متوسط ملاوي البالغ 68 تلميذًا.

يقول مدير المدرسة، ديكسون كاشامبا: "بيئتنا في هذه المدرسة لا تفي بمتطلبات بعض المعلمون، لا سيّما المدرس/المدرسة". "يصل المعلمون إلى ناثينجي، ثمّ يتعرفون على الأوضاع هنا، ويبدأون 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، يبلغ نسبة التلاميذ المعلمون34 تلميذًا فقط.

استعراض موجز

حتى وقت قريب، كانت البيانات المتعلقة بمكان المعلمونمجزأة وغير متسقة بين الوكالات الحكومية. ونتيجة لذلك، كانت سياسات تخصيص المعلمونواسعة النطاق وغير قابلة للتملك، وغير مطبقة بشكل مستمر. جميع المدارس التي تزيد نسبة التلاميذ المعلمونفيها عن 60 تلميذًا- في ثلاث من كل أربع مدارس- مؤهلة لاستقبال الموظفين/الموظفات جدد كل عام، لذلك لا يتم توجيه المعلمونبشكل فعال إلى المدارس الأكثر احتياجًا. يتلقى برنامج بدل المشقة، الذي يهدف إلى مكافأة أقلية من المعلمونالعاملين في المدارس النائية، أكثر من 80% من المعلمون، مما يجعله غير فعال كحافز. بينما تعاني المدارس في المناطق النائية من نقص المعلمون، 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. قام أحد المعلمونبالتنقل بين المدارس ثلاث مرات، محاولًا الحصول على موقع أقل بعدًا، قبل وصوله إلى سانجيكو قبل 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/الموظفات في مدينة نسانجيكو، وإذا أتيت إلى هنا، فربما يمكنهم مساعدتي في بضع سنوات. لكنني مازلت 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 ومستوى المقاطعات، طور فريق في البنك الدولي أول قاعدة بيانات حديثة ودقيقة وشاملة لجميع مدرسي/مدرسات المدارس الابتدائية في ملاوي ومنشوراتهم المدرسية الحالية. ثم قاموا بتحديد وتحليل العوامل الدافعة وراء اختلاف نسبة التلاميذ للمدرسين/للمدرسات. أكد التحليل أن جوانب البعد التي حددها المعلمون كمصادر رئيسية للمشقة في النشرات البعيدة هي تنبؤية للغاية لتغير نسبة التلاميذ للمدرسين/للمدرسات. كانت هذه هي المسافة بين المدرسة وأقرب مركز تجاري (أي قرية أو منطقة مأهولة بالسكان والمحلات تجارية، ولكن ليس بالضرورة مركز المقاطعة)؛ ولكن أيضًا توفر المرافق الأساسية في المدرسة، مثل الكهرباء وطريق يمكن الوصول إليه حتى خلال موسم الأمطار؛ وتوافر تسهيلات معينة في المركز التجاري مثل البنك أو المستشفى أو العيادة والمياه والكهرباء. توفر حقيقة أن نسبة التلاميذ المعلمونتختلف وفقًا لهذه العوامل دليلًا على أن المعلمونقادرين على إحداث تأثير كبير على

التنقلات، مما يعني أن نقص الموظفين/الموظفات هو الأكثر حدة حيث لا يرغب المعلمون في أن يُنقلوا.

ومن خلال المناقشات الجماعية المركزة ورسم خرائط شبكة الاقتصاد السياسي، حدد الفريق القنوات التي يُحْدِثُ المعلمون من خلالها هذا التأثير. ساهم مديرو التعليم في المنطقة، ومديرو المدارس، ورؤساء القرى، وغيرهم من أصحاب المصلحة في المناقشات، ووضع صورة لكيفية ممارسة المعلمونالضغط من خلال القنوات الرسمية وغير الرسمية لتجنب وضعهم في المدارس النائية. ويكافح المسؤولون من أجل تبني خط 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 أصدقاؤهم في مدرسة يشعرون أنها ليست بعيدة". "يجب أن تكون قويًا ومستعدًا لخلق أعداء."

وباستخدام هذه النتائج، وضع الفريق تصنيفا جديدا من الفئة "ألف - جيم" لبعد المدارس، لم يقتصر على تحديد الموقع المادي فحسب بل يشمل أيضا مرافق المدارس ومراكز التجارة. وتوفر هذه النتائج تصنيفًا بسيطًا ودقيقًا يلتقط العوامل الرئيسية التي تؤثر على المعلمونللضغط من أجل الالتحاق بمدارس بعينها أو عدم مغادرتها. باستخدام هذا التصنيف الجديد والأكثر دقة، طور الفريق إصلاحين للسياسة مصممان لتقليل التفاوت في أعداد المعلمونبسرعة دون أي تكاليف إضافية. أولًا، يتم الآن استهداف النشر السنوي لعدد 5000 مدرس/مدرسة جديد لمدارس الفئة "ألف" و "باء"، التي تعتبر أكثر المناطق النائية. هذه الطريقة يجب أن تكون أكثر فعالية من السياسة السابقة في تخصيص مدرسين/مدرسات جدد للمدارس الأكثر حاجة.

ثانيًا، الإصلاحات جارية على نظام بدل المشقة لتحقيق الهدف الأصلي المتمثل في توفير مكافأة ذات مغزى المعلمونالعاملين في المدارس النائية. سيوفر المخطط المحسن بدلًا شهريًا قدره 35.00 دولارًا (ما يعادل تقريبًا ثلث معدل راتب المدرس/مدرسة)، يستهدف 20% من المعلمونالذين يعملون في المدارس النائية، بمبلغ مخفض المعلمونفي المدارس النائية المعتدلة. من المتوقع تخفيف الضغوط على المعلمونلتجنب التعيين في المناطق النائية، وتحفيزهم للبقاء في الداخل أو النقل لمدارس المشقّة. ومن المتوقع تعميم السياسة الجديدة في عام 2020.

الأدلة والمخرجات

أُنشِئت التصنيفات الجديدة لأول مرة في 2017 لتوجيه نقل للمدارس من 4570 مدرس/مدرسة جديد. تلقّى مدراء المناطق التعليمية تعليمات بإعطاء الأولوية للمدارس في تصنيفات «نائية» و «بعيدة» عوضًا عن التصنيفات في «غير بعيدة». قدّمت سلسلة من ورش العمل على المستوى الإقليمي لمسؤولي المنطقة التصنيفات الجديدة وأسباب هذا التغيير. نجح العديد من مسؤولي المناطق بتوزيع جميع مدرسيهم/مدرساتهم تقريبًا لمدارس نائية جرى توزيع 76% من المعلمونالجدد على نطاق الدولة لمدارس تحت تصنيف «بعيدة» أو «نائية». أُرسِل 42% منهم إلى أبعد المدارس تصنيفًا، وتعد هذه خطوة مهمة في موازنة توزيع المعلمونلهذه المدارس المحتاجة.

أصبح تحسين استهداف المعلمونجانب أساسي من نظام مالاوي لإدارة المعلمون. في عام 2018 نُقِل 7،000 معلم إضافي جديد للمدارس. نُقِل تقريبًا نصف هؤلاء المعلمون(49%) لمدارس يكون نصاب كل معلم فيها أكثر من 100 طالب، وهو تحسُّن ضخم في قدرة النظام على استهداف المعلمونللمدارس التي فيها حاجة ماسّة للمدرسين/للمدرسات.

بالإضافة إلى ذلك، ينتقل الحوار حول وضع السياسات المبنيّة على أدلة في مالاوي من الاعتماد على «الأرقام الرئيسية» المبسطة إلى براهين مبنية على بيانات ذات مصداقية، ومفصّلة، وموثوقة. تقود مالاوي جمع بيانات عالية التردد ومبنية على أجهزة الكمبيوتر اللوحية لمؤشرات المدارس الأساسية، وإجراء دراسة مسح طولية واسعة النطاق وعلى مستوى الوطن للمدارس، بجمع مجموعة واسعة من البيانات لظروف، ونشاطات، ومخرجات المدارس الابتدائية في مالاوي. 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

عل الرغم من نجاح الجهود في تحسين توزيع المعلمونالأولي للمدارس، الذي أدى لترسيخ الجانب الثاني للإصلاحات المخطّطة – تحسُّن بدلات المشقّة المعلمونتحت تعيينات في مناطق نائية – أثبتت الجهود أنها أكثر صعوبة من المتوقع. في سبيل جعل الإصلاح المخطط له غير مرتبط بالإيرادات، مطلوب سحب البدلات ممن يتلقاه حاليًا من المعلمونبالرغم من كونهم في مدارس غير نائية. ولكن أثبت ذلك كونه غير مستساغ سياسيا، مؤديًا لتأخير في تنفيذ الإصلاحات المخططة. يتحرى فريق المهام في الوقت الحاضر عن مصادر محتملة لتمويل شركاء التنمية لدعم مقدمة خطة البدلات المُنقّحة كبدلات إضافية دون الاحتياج لإزالة البدلات ذات القيمة المنخفضة القائمة من الستَلِمين الحاليين. من المتوقع تسوية هذه المسألة مما يتيح لتقديم البدلات خلال 2020.

التطوير المهني للمدرسين/للمدرسات

وضع خريطة بخبرات ومهارات المعلمونالسوريين النازحين في لبنان

منظمة	الجامعة الأميركية في بيروت وصندوق تطوير التعليم
المؤلفون	د.هناء أدم الغالي و د.آنا ريجال
الموقع	لبنان: المعلمون اللاجئين في البقاع وبيروت والمناطق الشمالية
مواصفات المعلمون	التطوير المهني
الموضوع	المعلمون ورفاه المعلمون

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

نجحت لبنان بتمديد دعمها للاجئين بينما تحافظ على مستويات نجاح الخدمات وجودتها للطلاب/للطالبات اللبنانيين بدعم المجتمع الدولي. وتشير التقديرات إلى أن 60% من اللاجئين السوريين الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 18 سنة غير ملتحقين بالمدارس. ساهم عدد من العوامل في تصعيب التحاق الطلابالمدارس والبقاء فيها، من بينها العدد المحدود للمدرسين/للمدرسات. كانت المنظمات غير الحكومية أساسية في جهود الوصول لأطفال خارج نطاق نظام المدارس الحكومية.

تلقّى المعلمون داخل نظام المدارس الحكومية تدريبًا لمساعدتهم في التأقلم على تحدي التعامل مع الأطفال اللاجئين من خلال التطوير المهني. بالإضافة إلى انتمائهم لخلفيات مهنية مختلفة، ليس لدى المعلمون داخل المنظمات غير الحكومية بالضرورة أي تطوير مهني منظّم، خاصة المعلمونالسوريين. يبتعد الوضع الراهن كل البعد عن كونه مثاليا. تدعو الإبداعات السياسية الحالية لرفع أداء التعليم كأكثر عامل مؤدي لمكاسب كبيرة في تعلّم الطلاب(منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2005؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2009). يمكن للنازحين من المعلمونللاجئين الذين يعملون في القطاعات غير الرسمية أن يكونوا موردا مهم لأنظمة التعليم المستنفذة في الأزمات طويلة الأمد – في لبنان وغيرها من الدول.

استعراض موجز

الغرض

عمل صندوق تطوير التعليم مع الجامعة الأميركية في بيروت (AUB) في هذه الدراسة التعاونية لفحص بيانات المعلمونالسوريين النازحين الذين يعملون في بيئات تعليمية غير رسمية لبنانية واقعة في بيروت، والبقاع، والمنطقة الشمالية. كان الهدف بناء صورة المعلمونولاستيعاب التحديات الأساسية التي يواجهونها. كما أردنا أيضا تقييم المهارات واحتياجات التطوير المعلمونورؤية الفرص المتوفرة فيما يتعلق بتطويرهم المهني الشخصي.

المنهجية والوسائل

تضمنت الدراسة مزيج من المقابلات شبه المنظمة، والمناقشات الجماعية المركزة، واستقصاء، وبحث قائم على النهج التشاركي (PAR). في أعمال البحث القائم على النهج التشاركي، تولى المعلمون دور شركاء البحث وعملوا مع فريق البحث من أجل تحديد المشاكل الأساسية التي برأيهم في غاية الأهمية بغرض استيعاب قصصهم، وتجاربهم المهنية، واحتياجات تطورهم المهني. أجري جمع البيانات في دورتين رئيسيتين:

١. الدورة الأولى: المناقشات الجماعية المركزة مع مدرسين/مدرسات سوريين، إدارة الاستقصاء، نشاطات بحث قائم على النهج التشاركي؛
٢. الدورة الثانية: مقابلات فردية شبه منظمة مع مدرسين/مدرسات سوريين ممن شارك في البحث القائم على النهج التشاركي، ودورة أولى لجلسات المناقشات الجماعية المركزة، وممثلي التعليم غير الرسمي.

ركزت هذه الدراسة على البقاع، وبيروت، والمنطقة الشمالية. بلغ البحث عددا كبيرا من المشاركين ومن ضمنهم:

١. 70 معلم ممن شارك في البحث القائم على النهج التشاركي (منظمين على 12 فريق عامل)،
٢. 30 معلم ممن شارك في مجموعات النقاش المركزة،
٣. 24 مقابلة فردية (5 من ممثلي التعليم غير الرسمي و19 معلم سوري)، و
٤. 130 معلم ممن أجاب على أسئلة الاستقصاء.

عُقِد أيضا حدث في الجامعة الأميركية في بيروت حيث تمكن المعلمون من عرض نتائج البحث القائم على النهج التشاركي لجمهور عالمي. كان الهدف في المستفيدين على المدى القصير من هذا البحث أن يكونوا المعلمون أنفسهم، ومن يدرسون من الطلاب/الطالبات، ومجتمع اللاجئين السوريين في لبنان بكاملهم.

تضمن تحليل البيانات النوعية (مقابلات فردية ومجموعات التركيز) (أ) النسخ والتشفير باستخدام NVIVO، و(ب) التحليل المواضيعي الاستقرائي والاستدلالي. أُجريَ فحص البيانات النوعية (الاستقصاء) عن طريق استخدام إحصاءات وصفية وتحليلي توزيعي. البرنامج المستعمل لهذا الغرض كان STATA.

ستتضمن نتيجة هذا المشروع تقرير، وملخص السياسة، ومقطعين فيديو؛ رسوم بيانية ومقطع وثائقي قصير.

الأدلة والمخرجات

وضع المدرسون/المدرسات

- أغلب المعلمون ذكور (70%).
- في الإجمال، 90% من المعلمونمتعلمين لمستوى الشهادة في مختلف المواد كاللغة العربية (20%)، والرياضيات (10%)، واللغة الانجليزية (16%). فقط 5% من المعلمونحاصلين على مؤهل دراسات عليا ومن ضمن هذا الرقم، أقل من الخُمْس لديهم خبرة سابقة في التدريس. من بين الحاصلين على شهادة البكالوريوس، كان لدى الثلثين بعض الخبرة في التدريس.
- بشكل عام، 39% من المعلمونالسوريين لم يكن لديهم خبرة

تدريس سابقة على الإطلاق، وهو أمر غير شائع في بيئات التعليم غير الرسمي. كان 61% الآخرون يعملون في مهنة التدريس في سوريا قبل الحرب.

- يبلغ متوسط خبرة التدريس التي لدى هؤلاء المشاركين تسع سنوات. في المتوسط، لدى المعلّمات حوالي ثماني سنوات من الخبرة، في حين أن المعلمونالذكور لديهم ست سنوات.

التطوير المهني

- حضر المعلمون السوريون فرص التدريب، وكان بعضها مرتبطًا بشكل مباشر بالتدريس (مثل: إدارة الصف، وإدارة الوقت، والقيادة، واللغة الإنجليزية، إلخ)، والبعض الآخر مكمّل للتعليم (مثل التعامل مع الإجهاد، وحقوق الإنسان، وصناعة الأفلام، إلخ). قام ما يقارب بـ 85% من عينة الاستقصاء بأنشطة التطوير المهني في الأشهر الـ 18 الماضية، بما في ذلك التدريب على التطوير المهني أو قراءة الأدب المهني. 15% فقط من المعلمونالذين شملتهم العينة لم يشاركوا في أي أنشطة مهنية.
- يُوَفّر غالبية التدريب داخليًا من قبل منظمات المجتمع المدني (CSOs) الذين يعملون لصالحهم (65.19%) أو من قبل منظمات أخرى: المنظمات الدولية (20%) أو منظمات المجتمع المدني الأخرى (34.84%). بالمقابل فإن عدد فرص التدريب التي تقدمها الحكومة اللبنانية محدود (9.63%). يشير تحليلنا لبيانات الاستقصاء إلى تماشي محتويات التدريب مع التوصيات والأدلة الرئيسية القادمة من الأدبيات الموجودة. الغالبية العظمى من المعلمونالسوريين (55.56%) مدربون على الأساليب التربوية المتعلقة بالطوارئ ويتلقى 45.19% منهم تدريبًا على موضوعات تتعلق بالطوارئ. وهذا يعني مدى أهمية وملاءمة بعض التطوير المهني.
- تشير البيانات المتعلقة بالتدريب المتماشي مع المواد التقليدية والاستراتيجيات التربوية إلى أن القليل من المعلمونالسوريين يتلقون التدريب على تدريس المواد التقليدية (13.33%) والمناهج التربوية التقليدية (26.67%). تتناقض هذه النتيجة مع التوصيات الرئيسية القادمة من الأدب والمعلومات الخلفية للمدرسين/للمدرسات. بالفعل بدأ 38.52% من المعلمونحياتهم المهنية كمدرس بعد عام 2011 نتيجة للنزوح وليس لديهم المعرفة اللازمة حول الموضوع الذي يدرسونه والمنهجيات التربوية التقليدية. بالإضافة إلى ذلك، يعمل 36.30% من المعلمونالسوريين حاليًا في مجال تخصص مختلف عن تعليمهم، مما يعني أنهم بحاجة إلى دعم في مجال التدريس الجديد.
- سّلط المعلمون الضوء على الحاجة إلى مزيد من التدريب على كيفية معالجة القضايا الاجتماعية والعاطفية.
- طالب المعلمون بأن يكون التدريب ملائمًا لاحتياجاتهم. أراد المعلمون ورش عمل أكثر تحديدًا لمواجهة المشاكل الخاصة بالطوارئ (فصول مزدحمة ومختلطة الأعمار، وبيئات تعليمية قليلة الموارد، أسلوب التدريس، إلخ).

الوضع الشخصي المعلمونللاجئين:

- أظهرت المقابلات بوضوح أن العديد من مخاوف المشاركين لم تكن تتعلق بحياتهم المهنية، بل حول حياتهم الشخصية خارج عملهم.
- وشملت مخاوفهم الرئيسية الوضع السكني والقانوني في الدولة المضيفة، والأمن المالي والقدرة على توفير أبسط الأشياء لعائلاتهم وأطفالهم، وسلامة أنفسهم وأسرهم.
- قدم التدريس مع المنظمات غير الحكومية بعض الدخل الذي ساعد في دعم العائلات ويعتبر فرصة.

أدت أزمة اللاجئين السوريين إلى تحديات اجتماعية واقتصادية غير مسبوقة في لبنان. يوجد حوالي مليون طفل لاجئ في سن الدراسة في البلاد بحاجة إلى الحصول على التعليم. على الرغم من جهود الحكومة اللبنانية لإيواء هؤلاء الأطفال ضمن نظام التعليم الرسمي، لا توجد أماكن كافية. كان البديل للكثير من الأطفال هو الالتحاق بالمدارس والفصول غير الرسمية التي أنشأتها منظمات أخرى.

تختلف خلفيات أولئك الذين يُدرّسون في هذه البيئات بشكل كبير، بمزيج من المعلمونذوي الخبرة والمؤهلين وأولئك الذين ليس لديهم خبرة تدريس سابقة. على الرغم من أهمية المعلمونللاجئين في سياقات حالات الطوارئ، هناك إهمال واضح بالاحتياجات المهنية المعلمونللاجئين وأولئك الذين يقومون بالتدريس في أماكن التعليم غير الرسمي. تصدى بحثنا لهذه القضية بشكل مباشر. لقد عملنا مع مدرسين/مدرسات لاجئين مباشرة وزودناهم بمنصة حتى يمكن سماع قصصهم. ستكون الدراسة الكاملة (التي سيتم نشرها في أوائل عام 2020) ذات أهمية لجمهور واسع، بما في ذلك وكالات الأمم المتحدة، ومجتمع المتبرعين، والمنظمات الأخرى التي تهتم بفعالية بأزمة اللاجئين السوريين أو أمثلة أخرى للأزمات الممتدة.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

حدّت الموارد من عدد المعلمونالذين يمكن أن نشركهم في الدراسة. كانت هناك أيضًا مشكلات في تناقص المشاركين. كان من الصعب تحديد جميع المعلمونبعد الدورة الأولى من المقابلات. نعلم أن بعض المعلمونوجدوا أيضًا صعوبة في الانضمام إلى الاجتماعات والعمل الميداني بسبب الالتزامات العائلية.

كانت هناك تحديات تتعلق بتقديم بعض طرق البحث، مثل: البحث القائم على النهج التشاركي، والتي يصعب التحكم فيها بمجرد «العيش» في هذا المجال. عُدّلت أولوية بعض الموضوعات البحثية التي ستكون مفيدة إذا كانت تعكس القضايا والتحديات الحقيقية التي يواجهها المشاركون/المشاركات. كان على الباحثين أن يستجيبوا للأشياء التي أراد المشاركون/المشاركات أن يخبرونا بها، وهذا لا يتماشى دائمًا مع أسئلتنا. نظرًا لرغبتنا الأولية في فهم احتياجات التطوير المهني، أدى هذا إلى عمق أقل مما كنا نتمناه داخل البيانات.

الروابط

- استجابتنا لأزمة السوريين اللاجئين: https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/our-response-to-the-syrian-crisis
- مدرسي/مدرسات اللاجئين: استعراض المؤلفات: https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/teachers-of-refugees-a-review-of-the-literature
- التعليم في الطوارئ: من يعلم اللاجئين؟: https://www.educationdevelopmenttrust.com/about-us/news/education-in-emergencies-who-teaches-refugees

- مـن يعلـم اللاجئيـن؟: https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/who-teaches-refugees
- تثقيفاللاجئيـن/https://www. educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/commentary/education-in-emergencies-educating-refugees
- تعليـم اللغـة الإنكليزيـة في الشـرق الأوسـط: https://www. educationdevelopmenttrust.com/ our-research-and-insights/case-studies/english- language-teaching-in-the-middle-east

تلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للأطفال خارج المدارس في نيجيريا

منظمة	لجنة الإنقاذ الدولية
المؤلفون	أدين ميريتو، كبير منسقي البرامج
الموقع	شمال شرق نيجيريا: ولايتي بورنو ويوبي
مواصفات المعلمون	مدرسوا المجتمع المضيف والمعلمون الوطنيون الذين يعملون في ظروف غير آمنة التطوير المهني للمدرسين/للمدرسات
الموضوع	

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يوجد عدد كبير من الأطفال خارج المدرسة (OOS) في نيجيريا أكثر من أي دولة أخرى (اليونيسف 2019). إن هذه الأزمة التعليمية شديدة بشكل خاص في المناطق الأكثر تضررًا من تمرد بوكو حرام الذي نزح 1.9 مليون نيجيري ودمر أو أجبر على إغلاق ما يقرب من 3000 مدرسة (مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية 2017). حُرِم 10.5 مليون طفل في جميع أنحاء نيجيريا من حقهم الإنساني في التعليم والاقتراب من البلوغ دون معرفة القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية والعاطفية التي يحتاجون إليها للازدهار وعيش حياة مستقرة ومستقلة.

كجزء من استجابتها لهذه الأزمة، وبدعم من مساعدات المملكة المتحدة، قامت لجنة الإنقاذ الدولية (IRC) ومنظمة الإبداع الدولي بتطوير نموذج برنامج التعلم السريع (ALP) في نيجيريا. برنامج التعلم السريع هي برامج تعليمية مرنة ومناسبة للعمر المستهدف وتسعى لتلبية احتياجات الأطفال والشبابالذين لا يزالون خارج المدارس من خلال إعدادهم للدخول أو العودة إلى النظام التعليمي السائد. من خلال تسجيل هؤلاء الطلاب/الطالبات، يسعى برنامج التعلم السريع جاهدًا للتعويض عن الوقت الضائع ودعم المهارات الأساسية التي ربما لم يطورها هؤلاء الطلابأو فقدوها بعد خروج دراستهم عن مسارها.

استعراض موجز

يخدم برنامج التعلم السريع حاليًا 35500 طفل تتراوح أعمارهم بين 9 و 14 عامًا في ولايتي يوبي وبورنو في شمال شرق نيجيريا. ما يقدر بـ 75% من جميع الأطفال في يوبي وبورنو هم خارج المدارس. تعطي هذه البرامج الأولوية لتطوير المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية الأساسية للأطفال الذين كانوا خارج المدرسة لأكثر من عامين أو لم يلتحقوا بالمدرسة على الإطلاق. يتم توفير دعم لبرنامج التعلم السريع في 400 مركز تعليم غير رسمي (NFLCs) عبر هذه المنطقة.

منذ بداية تمرد بوكو حرام، قُتل أكثر من 2295 معلم ونُزح ما يقدر بـ 19000 (مجلة التعليم في حالات الطوارئ WG نيجيريا 2017). وقد أدى ذلك إلى تفاقم الأزمة التعليمية في نيجيريا وتفاقم قضايا الوصول إلى المدارس. استجابة لهذا العجز في المعلمونالمعتمدين في شمال شرق نيجيريا، يقوم برنامج التعليم السريع بتوظيف أفراد المجتمع المحلي للعمل كمسهل تعلم (LFs).

يقوم مسؤولو برنامج التعلم السريع بتزويد مسهلي التعلم بمعرفة المحتوى والمهارات التربوية التي يحتاجون إليها لتعليم الأطفال خارج المدارس بشكل أساسي القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية العاطفية. تُوَفّر فرص التطوير المهني لمسهلي التعلم التي تشمل التدريب وجها لوجه، وزيارات التدريب في الموقع من قبل المسؤولين من وزارات التعليم المحلية ودوائر تعلم المعلمونالشهرية (TLCs).

تقدم برامج التعلم السريع جلسات دراسية تستمر لمدة ثلاث ساعات في اليوم، ثلاث مرات في الأسبوع على مدار تسعة أشهر متتالية. الهدف التنظيمي لبرامج التعلم السريع هذه هو أنه، عند استنتاجهم، سيكون الطلابالمسجلون قد طوروا مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية العاطفية اللازمة للانتقال إلى النظام المدرسي الرسمي. من خلال تحديد أفضل الممارسات لتلبية هذه الاحتياجات الأساسية للأطفال في ولايتي يوبي وبورنو، فإن برامج التعلم السريع في تلك المنطقة تبشر بتقديم استراتيجيات مفيدة للأزمة الواسعة التي تواجه الأطفال خارج المدارس عبر نيجيريا.

الأدلة والمخرجات

أجرت لجنة الإنقاذ الدولية تقييم الأثر بناء على تجربة مختلطة، تجربة عشوائية ذات شواهد طولية مع ذراعي علاج يتلقين إما دعم برنامج التعلم السريع أو برنامج التعلم السريع زائد دعم التدريب، ومجموعة مراقبة واحدة من الطلاب/الطالبات، جميعهم مسجلين في NFLCs في شمال شرق نيجيريا.

ركز تقييم التأثير هذا على اعتبارات عدة: فعالية تكلفة النهج الأساسي لبرنامج التعلم السريع على المهارات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للأطفال غير الملتحقين بالمدارس، والقيمة المضافة والتأثير المستقل لتوفير التدريب في الموقع لمُيسّري التعلم، وتجارب الأطفال ومُيسّري التعلم والمدربينالمشاركين في برنامج التعلم السريع. كما درس التقييم كيفية اختلاف تأثيرات برنامج التعلم السريع لمجموعات فرعية مختلفة من الأطفال تختلف حسب الجنس، والوضع الاجتماعي والاقتصادي (SES)، وبيئات الإلمام بالقراءة والكتابة المنزلية، والنزوح (الشخص النازح داخليًا)، وحالة الإعاقة.

عملت العينة الكمية لهذا التقييم مع عينة بحثية من 2،244 طفلًا غير ملتحقين بالمدارس يحضرون إلى 80 مركزًا من مراكز التعليم غير الرسمي في جميع أنحاء ولايتي يوبي وبرنو. وركزت العينة على نتائج تعلم الطلاب/الطالبات. تم اختيار هؤلاء الأطفال من خلال عملية من مرحلتين اختارت 80 مركزًا من مراكز التعلم غير الرسمي عشوائيًا لشروط المعالجة الاثنتين (برنامج التعلم السريع الأساسي وبرنامج التعلم السريع بالإضافة إلى التدريب) ثم اختارت الأطفال عشوائيًا للمعالجة وانتظار المجموعات المرجعية داخل كل مركز من مراكز التعلم غير الرسمي.

وتم استكمال هذا التقييم الكمي بتقييم نوعي شارك فيه 79 مشاركًا في الدراسة الأوسع نطاقا: 48 طفلًا، و15 من مُيسّري التعلم، وثمانية مدربين، وثمانية من أفراد المجتمع المحلي، وجميعهم من 15 مركزًا من مراكز التعلم غير الرسمي في ولايتي يوبي وبرنو. وقد أُختيرَت هذه العينة لتشمل مراكز التعلم غير الرسمي حيث لُوحِظَت مستويات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة من تأثير البرنامج.

ووجد التقييم أن المعالجة الأساسية لبرنامج التعلم السريع هي نهج فعال من حيث التكلفة ولها تأثير إيجابي على نتائج التعلم. أدت المعالجة الأساسية لبرنامج التعلم السريع، بتكلفة بلغت 66 جنيهًا إسترلينيًا لكل طفل، إلى تحسينات ذات دلالة إحصائية في إجادة اللغة وفهم القراءة، وتحسينات ذات دلالة إحصائية في سبع من المهام الفرعية الثمانية لتقييم الرياضيات للصفوف المبكرة (EGMA)، وانخفاضًا كبيرًا من الناحية الإحصائية في توجه الأطفال نحو استخدام استراتيجيات عدوانية لحل الخلافات.

أدت إضافة التدريب إلى زيادة التكاليف بمقدار 42 جنيهًا استرلينيًا لكل طفل. تظهر نتائج تقييم التأثير أن التدريب، بالإضافة إلى برنامج التعلم السريع وحده، أنتج تأثيرات صغيرة وسلبية وذات دلالة إحصائية على مهارات التعرف على الحروف، وحقق خمس من أصل ثمانٍ من نتائج تقييم الرياضيات للصفوف المبكرة، وأدى إلى انخفاض في مستويات سوء تنظيم الغضب المُبلَغ عنها ذاتيًا من الأطفال وزيادة في توجههم نحو استخدام العدوان.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

أفاد المتعلمون/المتعلمات، ومُيسّرو التعلم، والمدربون/المدربات أن التعلم الاجتماعي والعاطفي نافع وأدى إلى تحسين سلوك الطلابوقدرة مُيسّري التعلم على إدارة السلوك في الصف الدراسي. ومع هذا، فقد شكّلت الفجوة بين المناهج الدراسية المقررة للتعلم الاجتماعي والعاطفي والفهم الفِطْري للمهارات التي يستلزمها التعلم الاجتماعي والعاطفي تحديًا. يجد المشاركون/المشاركات صعوبة في إتقان الفكرة الشكلية للتعلم الاجتماعي والعاطفي لأنها غير مألوفة. أفاد المتعلمون/المتعلمات، ومُيسّرو التعلم، والمدربون/المدربات أن الفكرة الشكلية للتعلم الاجتماعي والعاطفي كان أصعب موضوع في التدريس والتعلم، وطلبوا المزيد من التدريب والتعليم ومواد التعلم لدعم التعلم الاجتماعي والعاطفي. ولهذا، ربما، لم تحقق برامج التعلم السريع تقدمًا ملموسًا بعد في الوصول إلى العديد من النتائج الرئيسية للتعلم الاجتماعي والعاطفي.

وقد وُجِدَ أن عمليات دعم التطوير المهني مفيدة وقيّمة. أظهر تقييم التأثير، مع ذلك كما هو مذكور أعلاه، أن الطلابفي المدارس التي تلقى فيها مُيسّرو التعلم تدريبات مباشرة وتدريبات تعلّم المُعلّم فحسب كانوا قادرين على التعلم أكثر من الطلابفي المدارس التي تلقى فيها مُيسّرو التعلم تدريبًا في الموقع أيضًا. أنتج التدريب، في الواقع، تأثيرات صغيرة وسلبية وذات دلالة إحصائية على الإلمام بالقراءة والكتابة، والحساب، والمهارات الاجتماعية العاطفية. يشير هذا إلى أن نموذج التدريب الحالي ليس فعالًا من حيث التكلفة ويجب إصلاحه، وأن يكون ديناميكا لها تداعيات محتملة على القطاعين الإنساني والتعليمي داخل شمال شرق نيجيريا وخارجها.

استكشف التقييم النوعي تجارب مُيسّري التعلم والمدربينمع العناصر المختلفة للتطوير المهني للمدرسين/للمدرسات. أفاد مُيسّرو التعلم أن التدريبات كانت مفيدة لكنها غير كافية، ورأوا أن تدريبات تعلّم المُعلّم أكثر أشكال دعم التطوير المهني فائدةً؛ إذ إنها أتاحت لمُيسّري التعليم فرصة مستمرة للتعلم والتبادل وتقديم الدعم للأقران وتبادل أفضل الممارسات. واجه المدربون/المدربات صعوبات في تقديم دعم فعال لمُيسّري التعلم نظرًا لتدريبهم المحدود، ونقص الخبرة في مجالات الموضوع، وعبء العمل. أفاد مُيسّرو التعلم ن المدربينأقاموا علاقات ودية ومحترمة معهم، لكنهم لم يقوموا بزيارات مستمرة. رأى بعض مُيسّري التدريب أن التدريب مفيد، بينما أشار آخرون إلى أن المدربين يفتقرون إلى الخبرة والقدرة اللازمة ليكونوا فعالين.

قامت لجنة الإنقاذ الدولية، بناءً على هذه النتائج، بتكييف برامجها، وخفض التدريب، واغتنام الفرص لتحسين نهج التطوير المهني لمدرسي/مدرساتها وتقييمه. كما تضطلع لجنة الإنقاذ الدولية أيضًا جديد لتوطين محتوى التعلم الاجتماعي والعاطفي وموارده من خلال عملية اختبار صارمة، وذلك بالتعاون مع الجهات المعنية النيجيرية.

أنشأت لجنة الإنقاذ الدولية لجنة توجيهية بحثية أشركت صانعي السياسات في عملية بناء أدلة حول ما يصلح للعمل. قدم صانعو السياسات، منذ المراحل الأولى لتصميم البحث، مدخلات وملاحظات حول عملية البحث. كما نظمت لجنة الإنقاذ الدولية فعالية لنشر نتائج البحوث في أبوجا في الثلاثين من تموز/يوليو من عام 2019 لمشاركة ما تم تعلمه من البحث مع الجهات المعنية الحكومية الرئيسية وصانعي السياسات من وزارات الدولة والوزارات الفيدرالية للتعليم، والمنظمات غير الحكومية الدولية، ومجتمع الجهات المانحة. وتشمل التوصيات الرئيسية ما يلي:

- الاستثمار في برامج التعليم المصممة لتحقيق النتائج، وليس المخرجات فحسب، في سياقات الأزمات والصراعات ومطالبة المستفيدين برصد التقدم المحرز نحو تحقيق هذه النتائج.
- الاستثمار في برامج التعلم السريع التكميلية وعالية الجودة مع مسارات النظام الرسمي بالنسبة للأطفال غير الملتحقين بالمدارس في سياقات الأزمات لدعم التعلم ونتائج الانتقال.
- الاستثمار في تصميم المواد التعليمية والتعليمية للتعلم الاجتماعي والعاطفي ووضعها في سياقها، وكذلك تحديد الممارسات الفِطرية لتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي، وإجراء البحوث التنفيذية لفهم قبول المعلمونوالطلابعلى حد سواء وصلتهم ومشاركتهم.
- الاستثمار في أبحاث عالية الجودة لفهم أفضل لما يصلح ولمن وبأي تكلفة وتحت أي ظرف في سياقات الصراعات والأزمات من خلال تمويل تقييمات الأثر مقترنة ببيانات التكلفة، وبيانات التنفيذ من أنظمة المراقبة، والبيانات النوعية التي يتم الحصول عليها من المقابلات ومجموعات التركيز
- ضمان توفير الموارد للتعليم في سياقات الأزمات للفتيات والفتيان على قدم المساواة، وإعطاء الأولوية للأطفال النازحين بسبب العنف والذين يعيشون في فقر ولديهم إعاقات جسدية.

ملف تعريف المدرس

موسى عبد اللاهي هو مُيسّر تعلم من مايدوغوري في ولاية برنو. عمل مُيسّرًا للتعلم لأكثر من عام ويعمل مدرسًا في مدرسة ثانوية. وقد شارك في أنشطة التطوير المهني التي تشمل التدريب المباشر، وحلقات تعلم المعلمون، والتدريب. وهو يعتقد أنه استفاد كثيرًا من التعلم عن التعلم الاجتماعي والعاطفي من خلال التدريب الذي يتلقاه والخبرة التي يكتسبها من تعليم الأطفال من خلفيات محرومة مختلفة.

ويحب عبد اللاهي الطرق التي ساعدها بها عمله مُيسّرًا للتعليم في صقل قدراته بصفته معلمًا، واستشهد على وجه التحديد بكيفية تعزيز مفهوم التعلم الاجتماعي والعاطفي، وهو مفهوم جديد بالنسبة له وللعديد في المنطقة، تطوره المهني. وكان التعبير عن الامتنان للحصول على فرصة لتعزيز مجموعة المهارات المهنية وتعلم فهم التعلم الاجتماعي والعاطفي أمرًا شائعًا خلال المقابلات التي أُجريَت مع مُيسّري التعلم الآخرين.

يواجه عبد اللاهي، في الوقت ذاته، عدة تحديات استشهد بها العديد من مُيسّري التعلم. وتشمل هذه التحديات التدريس مع وجود حاجز اللغة، فلا يزال العديد من الطلابومُيسّرو التعلم يتعلمون كيفية التحدث بلغة الهوسا. كما يعتقد أن طلاب/طالباته سيستفيدون كثيرًا من توفير المزيد من كتب التمارين والمواد التعليمية الأخرى، ويود أن يتم فتح المزيد من مراكز التعلم، حيث يعيش طلاب/طالباته في منطقة متناثرة الأطراف ويصعب على الكثير منهم الوصول إلى المدرسة.

حسنة إمام تعمل مُيسّرًا للتعلم في بوتيسكوم في ولاية يوبي. عملها مُيسّرًا للتعلم هو دورها المهني الأول. شاركت مثل جميع مُيسّري التعلم الآخرين في التدريبات المباشرة وحلقات تعلم المعلمونوالتدريب. تعتقد حسنة، مثل عبداللاهي، أنها استفادت بصورة احترافية من معرفة المزيد عن التعلم الاجتماعي والعاطفي وترى أن هذه المعرفة تساعدها في الحفاظ على رباطة جأشها أثناء التدريس وإدارة الصف الدراسي. كما أنها تحب ما وفره له تعليم الأطفال من احترام ومكانة في المجتمع.

تواجه حسنة، كما هو الحال مع معظم مُيسّري التعلم، نقصًا في الإمدادات الأساسية وتحذر من أن إشراك الأطفال وتعليمهم يصبحان أكثر صعوبة دون توافر المواد التعليمية. كما أن التحدي المتمثل في تعليم الأطفال الذين عانوا من محن شديدة يؤثر كثيرًا على حسنة، وهي تعتقد أن المزيد من التدريب على التعلم الاجتماعي والعاطفي يمكن أن يساعد في التصدي لذلك.

وتود حسنة أن يقضي مديرو البرنامج وقتًا أطول في البحث في أمر الحواجز التي تمنع الأطفال من الالتحاق بالمدارس الرسمية في المقام الأول، بالإضافة إلى الوصول إلى المواد التعليمية الإضافية. فهي ترى أن هذا الفهم يمكن أن يساعد في تحفيز الطلابومُيسّري التعلم. وتود أيضًا أن يتم منح بدل مواصلات لأولئك الذين يسافرون إلى حلقات تعلم المعلمونالشهرية، وهو اقتراح قدمه العديد من مُيسري التعلم الذين وصفوا تكلفة السفر بأنها عائق أمام التطور المهني.

المراجع

الفريق العامل المعني بالتعليم في حالات الطوارئ في نيجيريا. 2017. Joint education needs assessment northeast Nigeria. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/assessments/27092018_nga_jena_report.pdf.

مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (OCHA). 2017. خطة الاستجابة الإنسانية - نيجيريا. مدينة نيويورك، ولاية نيوريوك: مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية.

اليونيسيف. 2019. التعليم – التحدي. مدينة نيويورك، ولاية نيويورك: اليونيسف.

التطوير المهني للمعلمين: نهج مشترك بين الوكالات

منظمة	منظمة التطوع الدولية "ما وراء البحار" التي يستضيفها المجلس النرويجي للاجئين
المؤلفون	كايسي بيرسون، متطوع دولي وأخصائي التعلم الأساسي والسريع
الموقع	مخيم كاكوما للاجئين ومستوطنة كالوبيي في كينيا
مواصفات المعلمون	مدرسو اللاجئين
الموضوع	التطوير المهني للمعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

تسعة وثمانون في المائة من المعلمين في كاكوما وكالوبيي هم من اللاجئين الذين لم يتلقوا أي تدريب قبل الخدمة (الصندوق الاستئماني الأوروبي 2018). تبين من خلال مسح أولي لجمع البيانات في نيسان/أبريل 2019 أن 16 بالمائة فحسب من 874 مدرسًا في المدارس الابتدائية كانوا مؤهلين رسميًا. هناك 13 جهة فاعلة تعليمية رئيسية تعمل في جميع أنحاء كاكوما وكالوبيي، يقدم العديد منها اتدريب معلمين مختلفة تتراوح ما بين لمدة يومين وبرامج تدريبية مدتها تسعة أشهر.

وقد تم سابقًا توفير تدريب للمعلمين من قبل مشاريع أو جهات مانحة موظفوالمنظمات غير الحكومية، ولكن دون ان يكون هنالك تعاون من جميع أنحاء الجهات التعليمية. وقد نتج عن ذلك نقص في التدريب المتساوي للمعلمين وكذلك محدودية الاستهداف الدقيق للمعلمين الذين بحاجة التدريب. وقد قامت كلية المعلمين في جامعة كولومبيا بتطوير حزمة "التدريب التمهيدي للمعلمين في سياق الأزمات" وتجريبها في كاكوما كجزء من مشاركتهم في تعاونية "المعلمون في سياقات الأزمات "التابعة للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. تم تدريب العديد من المعلمين باستخدام مواد تدريب " المعلمون في سياق الأزمات"، من خلال مشروع " المعلمين للمعلمين" الذي بدأ في عام 2016، مما يعني أنه كان هناك بالفعل بعض الوعي بتدريب ومواد " المعلمون في سياق الأزمات " أثناء إنشاء فريق العمل المشترك بين الوكالات. ومع ذلك، وبسبب ارتفاع معدل استقالة , ومغادرة معظم الوعي لدى المعلمين داخل المخيم، وليس لدى أعضاء فريق العمل المشترك بين الوكالات الذي تم تطويره.

يهدف النهج المشترك بين الوكالات إلى مواءمة وتبسيط التدريب التمهيدي الأساسي لمدرسي المدارس الابتدائية عبر المخيم من خلال: تحديد مسارات التطوير المهني، وإنشاء قاعدة بيانات شاملة للمعلمين، ومواصلة تأطير حزمة التدريب التمهيدي "للمعلمين في سياق الأزمات" من خلال إشراك مختلف الجهات التعليمية لقيادة وحدات تدريبية محددة.

استعراض موجز

يستضيف مخيم كاكوما للاجئين (الذي يعمل منذ عام 1992) ومستوطنة كالوبيي المجاورة (التي تعمل منذ عام 2015) في شمال غرب كينيا 188,513 لاجئ وطالب لجوء مسجلين من إحدى وعشرين جنسية مختلفة، وينحدر معظم ساكني المخيم من جنوب السودان والصومال (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين 2019). ويشكل الأطفال 60% من اللاجئين في مخيم كاكوما ومستوطنة كالوبيي، ولا يزال التعليم حاجة رئيسية للأطفال والشباب.

يهدف النهج المشترك بين الوكالات إلى التركيز على الحاجة إلى ربط الجهود الإنسانية والإنمائية لتحسين جودة التدريس بصورة منهجية. ولهذا، فإن التطوير المهني المستمر للمعلم أولوية عوضًا عن التدريبات المنفصلة والمتقطعة التي تتم لمرة واحدة. يتمثل الهدف من مجموعة العمل المشتركة بين الوكالات في تطوير نهج منظم لتعزيز الهياكل والبرامج القائمة وتنفيذه. تم تأسيس فريق العمل في شهر آذار/ مارس 2019 ولا يزال قيد التقدم حاليًا، ويتم تطوير الأولويات والإجراءات والعمل عليها باستمرار. ومع ذلك، ستوفر دراسة الحالة هذه مراجعة نقدية لتنفيذه حتى الآن.

وهناك أحد عشر عضوًا في الفريق العمل (مسؤولو ضمان الجودة والمعايير من وزارة التعليم بالمقاطعة الفرعية، ومفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، والاتحاد اللوثري العالمي، ومنظمة معونة الكنيسة الفنلندية (Finn Church Aid)، والمجلس النرويجي للاجئين، ومنظمة هاندي كاب (Humanity and Inclusion)، والهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين، ومؤسسة والدورف، ومنظمة وندل العالمية (Windle International)، منظمة التطوع الدولية "ما وراء البحار" VOS) يعملون جميعًا بصورة تعاونية لتوفير التطوير المهني المنظم لجميع ملعمي المدارس الابتدائية في جميع أنحاء كاكوما وكالوبيي.

وعقد الفريق العامل ثمانِ جلسات. تم وضع الاختصاصات، وتحديد الأهداف الرئيسية، والاتفاق على الالتزام بالتعاون مبدئيًا. وانصب التركيز الأولي للمجموعة على تحديد احتياجات التدريب الإنمائي للمعلمين المرحلة الابتدائية وتحديد برامج التدريب القائمة التي يجري تقديمها. تم استخدام البيانات بمجرد جمعها كتقييم أولي للاحتياجات من أجل تحديد تلك المدارس والمعلمين الذين كانوا يمثلون أولوية من حيث التدريب.

وتم تحديد حزمة التدريب التمهيدي " المعلمين في سياق الأزمات" لاستخدامها كأداة أساسية لتدريب المعلمين. وقد اتُخِذَ هذا القرار نتيجة لنجاح تنفيذها في وقت سابق، فضلًا عن التزام مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في عام 2017 باستخدامها كتدريب تمهيدي لجميع المعلمين العاملين داخل المخيم. وتم موائمة هذا التدريب التمهيدي بصورة أكبر، عن طريق الفريق العمل المشترك بين الوكالات، من خلال تقسيمه عبر الوكالات المتخصصة لتلبية احتياجات السياق. فعلى سبيل المثال، تكشف كينيا حاليًا عن منهجها الدراسي الجديد القائم على الكفاءة، وبالتالي قام مسؤول ضمان الجودة في المقاطعة الفرعية التابع لوزارة التعليم بتطوير وحدة "مقدمة إلى المنهج الدراسي القائم على الكفاءة". كما قامت منظمة هاندي كاب

بتهيئة الميسرين لتقديم وحدة" الإدماج" وذلك بإدخال المزيد من الاستراتيجيات والخبرات المحدده والمرتبطة بالسياق. كما تم الاتفاق على إضافة وحدة حماية الطفل، والعنف الجنسي والعنف القائم على النوع الاجتماعي، ومكافحة الاستغلال والاساءه الجنسية. وقام بتطوير ذلك أحد الأخصائيين من مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين والذي قام أيضًا بتدريب فريق من المُيسّرين "الخبراء" لتنفيذ هذه الأقسام.

الأدلة والمخرجات

تم تطوير سجل التطوير المهني للمدرسين الذي يجسد مستويات التدريب واحتياجات جميع مدرسين المدارس الابتدائية ، وتم وضع إجراءات تشغيلية موحدة تحدد مسارات التطوير المهني للمدرسين المعينين حديثًا. وقد تم تجريب حزمة تدريب " المعلمين في سياق الأزمات " مع 40 معلماً ، علما بأن التدريب قد تم اعداده بشكل يلائم السياق الذي طُبق فيه. وأظهرت استطلاعات ما بعد التدريب أن وحدتي "مقدمة إلى المنهج الدراسي القائم على الكفاءة" و"حماية الطفل والتربية الايجابية" هما أكثر الوحدات فائدة. وقد تم حتى الآن تدريب 162 معلمًا و15 من موظفي الوكالة كمدربين. يحدث التوجيه بين الأقران عبر خمس مدارس تضم 44 معلمًا، إلا أن هذا الأمر لا يزال في مراحله الأولية.

تبين من نقاشات مجموعات التركيز مع خمسة معلمين (أربعة من الذكور وواحدة من الإناث) فيما يتعلق بتلقيهم وحدات مختلفة من جهات فاعلة متعدده أن "الجمع بين الوكالات قد ساعد في تلبية الاحتياجات المختلفة في المدرسة لأن العنف القائم على النوع الاجتماعي ، والاحتياجات الخاصة، والمنهج الدراسي القائم على الكفاءة كلها أمور ذات صلة في مدارسنا لذا كان من الجيد أن يتم القيام بها معًا".

أُجريَت مقابلات متعمقة مع ستة من أصحاب المصلحة من قطاع التعليم. اشتملت المنافع الرئيسية للنهج المشترك بين الوكالات التي تم تسليط الضوء عليها على: فرصة تبادل الخبرات من مختلف موظفي الوكالات، وتخفيض عبء العمل المضاعف (من حيث تقاسم مواد التدريب، والمُيسّرين وتكاليف ورشات العمل)، ووجود نهج منسق وموحداً للتدريب. أشار منسقو التعليم في الاتحاد اللوثري العالمي ومنظمة معونة الكنيسة الفنلندية (Finn Church Aid)، وهما الشريكان المنفذان الرئيسيان، إلى الكيفية التي ساعدت بها سجلات التطوير المهني في "التحديد السريع لعدد المعلمين الذين تم تدريبهم" و"تتبع سجلات تدريب المعلمون" بسهولة أكبر. وقال مسؤول شؤون التعليم لدى المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين إن النهج المشترك بين الوكالات سيغير عمله لأبعد من الفريق العامل إذ"سيتم استخدام هذا الجهد التعاوني في المستقبل لوضع نظام شامل لتطوير النعلمين وإدارتهم بحيث يأخذ بعين الاعتبار كامل نطاق توظيف المعلمين، واستبقائهم، ودفع أجورهم، وتدريبهم، ودعمهم".

ومن المقرر إجراء المزيد من نقاشات مجموعات التركيز مع المعلمين والجهات التعليمية في وقت لاحق من العملية لمعرفة التأثير الذي

الفريق العالمي المشترك بين الوكالات

يرونه من حيث كيفية استخدام سجل التطوير المهني لاستهداف التدريب وكذلك كيفية تغيير مسارات التدريب لممارستهم. كما تنظر هذه الوكالات في كيفية تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال السجلات واستخدامها في لتعزيز وإرشاد البحوث، من أجل تكوين صورة أوضح عن احتياجات التدريب في سياق معين، مما يتيح وضع تصميم برامج أكثر دقة فيما يتعلق بتدريب المعلمون.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

ويرأس فريق العمل حاليًا متطوع من منظمة التطوع الدولية (ماوراء البحار) (VSO)"، بالمشاركة مع موظف ضمان الجودة في المقاطعة الفرعية. بيد أنه من أجل تحقيق أثر مستديم، فانه يلزم إجراء تحول آخر إلى ممثل الوزارة لقيادة فريق العمل. وتشمل التحديات الجارية أيضًا، ارتفاع معدل تغيير منسقي الوكالات الذين يحضرون اجتماعات فريق العمل. وفي حين أن التدريب على المناهج الدراسية القائم على الكفاءة له أولوية عالية في جميع المدارس في كينيا، وهو ايضا محور تركيز للتدريب داخل المخيم، إلا أنه لا تزال هناك حاجة إلى مراعاة الاعتبارات وعمليات التكيف لتلبية الاحتياجات التدريبية المحددة المعلمون غير المؤهلين الذين يعملون في مثل هذه الظروف القاسية. إن العمل على الحصول على الشهاد لتدريب" المعلمون في سياق الأزمات" وجعلها إلزامية للمعلمين غير المؤهلين داخل المخيم سيكون مفيدًا للغاية لهذه العملية. كما أن زيادة الوعي بالنهج المشترك بين الوكالات على صعيد تصميم البرامج ومستويات الجهات المانحة من شأنه أن يعزز النجاح في المشاركة التفاعلية في العمل بهذه الطريقة. كان من المفيد أيضًا عقد اجتماعات أصحاب المصلحة الرئيسيين في بداية العملية وكذلك مواءمة خطط عمل كل وكالة لاستكمال خطة التدريب الشاملة بين الوكالات.

تُظهر قدرات المعلمين الذين تلقوا التدريب التمهيدي" المعلمون في سياق الازمات" على النمو والتطور، فرصًا واضحة للاستدامة، وذلك ليصبحوا مدربين لأقرانهم ولقيادة التيسير المستقبلي . ومن الأدوات المفيدة على وجه الخصوص والتي نشأت في الوقت الراهن عن فريق العمل المشترك بين الوكالات ، استخدام سجل التطوير المهني لتحديد الفجوات التدريبية واستهداف المدارس والأفراد بدقة أكبر. يتيح النهج المشترك بين الوكالات لتدريب المعلمين أيضًا أن تتلاءم حزمة تدريب " المعلمون في سياقات الازمات" مع مشاريع التعليم الحالية لتعزيز جودة التدريب وتوحيدها. وقد ساعد على توفير استجابة منسق بشكل أكبر للتطوير المهني للمعلم.

ملفات المعلمون

ملف تعريف المدرّس/المُدرّسة 1:

سيم هو معلم في المدرسة الابتدائية العليا بجنوب السودان يبلغ من العمر ٢٤ عامًا وقد وصل إلى كاكوما في عام ٢٠١٦. لم يكن لديه مؤهلات أو تدريب سابق، سوى إكمال الدراسة الثانوية في جنوب السودان، وقد بدأ التدريس في يونيو ٢٠١٨. ويُدرس في فصل دراسي مزدحم يضم ٨٠ متعلمًا. ويتمتع من خلال التدريس "بتمكين المتعلمين - تغيير شخص ما من لا شيء إلى شيء". ولكن، ما بين مواجهة "عدم معرفة أي شيء" في بداية عمله إلى التحديات المستمرة المتمثلة في ارتفاع عبء العمل وانخفاض الأجر، قد يكون التدريس صعبًا عليه.

لقد تلقى سيم التدريب الأول بعد شهر واحد من البدء. كان لمدة خمسة أيام عن الاحتياجات الخاصة التعليم الذي قدمته منظمة الإنسانية والشمول (Humanity and Inclusion) غير الحكومية - "كان التدريب جيدًا ولكن لم تكن جميع المصادر متوفرة في الفصول الدراسية." وقد شمل التدريب اللاحق، بحسب التسلسل الزمني؛

- خمسة أيام تدريب على المناهج الدراسية القائمة على الكفاءة وهو المنهج الكيني الجديد الذي جرى تعديله ويجري نشره حاليًا في جميع أنحاء المقاطعة)،
- يوم واحد، مقدمة للتدريب على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة،
- تدريب على التقييم لمدة يومين

وأخيرا تلقي التدريب التمهيدي " المعلمون في سياق الأزمات" في يوليو ٢٠١٩.

ولقد ذكر سيم أن تدريب المناهج الدراسية القائمة على الكفاءة كان "مفيدًا لأنه يشتمل على توجيهات محددة ، حيث أنّ طرق التدريس تدور حول كون المتعلم محور التركيز، بدلًا من القاء المحاضرات . ولقد شعر أن تدريب" المعلمون في سياق الأزمات" كان له تأثير عليه حيث "كان لدي معرفة بالتدريس في السابق ولكن ليس لدي الإستراتيجيات." وهو يشعر بأن لجنة المعلمون في سياق الأزمات قد أعطته إستراتيجيات لإدارة الفصل الدراسي والتي يشعر بالإيجابية حول استخدامها لتحسين تدريسه.

عند النظر في رحلته للتطوير المهني في مجال التدريس وتأثير تدريبه وتسلسله، علق قائلًا "يجب أن يأتي تدريب "المعلمون في سياق الأزمات" في المقدمة حيث أنه يغطي طرق التدريس التي يحتاج المعلم إلى وضعها، في حين أن المناهج الدراسية القائمة على الكفاءة تركز على المنهج الدراسي. يجب أن يكون لديك فهم أساسي (للتدريس) قبل التعمق في فهم المنهج."

تسلط رحلة سيم الضوء على ضرورة تحقيق التنسيق والمواءمة داخل مجموعة العمل المشتركة بين الوكالات، فضلًا عن الاستخدام التفاعلي لسجل التطوير المهني للمعلمين الذي تم تطويره بهدف استهداف احتياجات تطوير المعلمين بدقة.

ملف تعريف المدرس/المُدرّسة 2:

وصل اجوير إلى كاكوما من جنوب السودان في سن الرابعة. حصل على منحة دراسية لحضور كل من المدرسة الابتدائية والثانوية في نيروبي.

بعد أن لم يتمكن من مواصلة تعليمه في الجامعة بدأ يبحث عن وظيفة داخل المخيم كمعلم. وقد أكمل أول سبعة أشهر في منصبه دون تلقي أي تدريب. في يناير ٢٠١٧، كان اجوير واحد من ضمن أول مجموعات المعلمين تلقت حزمة التدريب التمهيدية " المعلمون في سياق الازمات "

من خلال مشروع "معلمون من أجل المعلمين" وقد قال، "كان ذلك مفيدًا للغاية بالنسبة لي حيث كان المحتوى مطابقًا للكثير من الخبرات والتحديات التي واجهتها في فصلي." من هنا، بدأ في العمل كمدرب للأقران، وفي عام ٢٠١٨، كان اجوير واحدًا من الفريق الأساسي من ميسري ومنفذي البرنامج الذي يسعى من أجل توسيع نطاق مشروع " معلمون من أجل المعلمين " في كاكوما و كالوبيي. وأثناء هذه الفترة، قدم أيضًا طلب ذاتي لجامعة ماسيند موليرو، وأكمل شهادة مدتها ثمانية أشهر لتدريس المرحلة الابتدائية. الآن في عمر ٢٥ عامًا يعمل كمعلم منسق لحماية الطلاب في المدرسة الابتدائية وهو يترأس تسهيل تدريب " المعلمون في سياق الأزمات " للمعلمين غير المتدربين.

اثناء عملية التخطيط والتقييم للتدريب في مجموعة العمل المشتركة بين الوكالات، تم تحديد اجوير، ضمن مجموعة صغيرة من الأشخاص الآخرين، كمشارك قوي لتيسير لتدريب" المعلمون في سياق الأزمات" في المستقبل. في عام ٢٠١٩، اشترك في تيسير تدريب " المعلمون في سياق الازمات " المُحدّث جنبًا إلى جنب مع منظمة "الخدمات التطوعية عبر البحار" ومجموعة العمل المشتركة بين الوكالات، وقام بتقديم مدخلات للتوصيات وعمليات الموائمة والتعديل للتدريب بشكل مناسب للسياق . مؤخرًا، انتقل لدعم ورشة عمل تدريب المدربين لتدريب" المعلمون في سياق الأزمات" (TiCC ToT) ليصبح الميسر الرئيسي في تقديم التدريب لـ٣٠ معلمًا غير مدرب.

"إنني حقًا أقدر التحديث والتغييرات الذي تمت لتدريب " المعلمون في سياق الأزمات ".(هذه) التغييرات جيدة جدًا ، فالمعلمون يحتاجون إلى فهم هذا التحول. قضايا الإنسانية والشمول، العنف القائم على النوع الاجتماعي، الاستغلال والاساءة الجنسية بالفعل تحدث في مدارسنا، لذلك من الجيد معرفة الابلاغ عن هذه الامور، كان ذلك تعليق أجوير بخصوص موائمة وتحديث التدريب حسب السياق اذي طُبق فيه . يقول أجوير إن الاستفادة من شركاء مختلفين لقيادة وحدات محددة "يساعدنا كمنسقين على اكتساب المزيد من المعرفة. فهُم خبراء في هذه المجالات ولديهم الكثير من المعرفة حول كل موضوع."

وهو يتحدث عن مدى أهمية الحاجة إلى استهداف الأفراد بدقة لتلبية احتياجاتهم التدريبية، وأن "الميسرين/المنفذين يحتاجون إلى متابعة تحديد من يتم اختياره، ويتعين على "المعلمين الرئيسيين" أن يدركوا أن التدريب يفيد المتعلمين وليس أولئك الذين يعملون معهم."
يشعر أجوير أن تدريب" المعلمون في في سياق الأزمات" قد ساعدته في مجال "التعامل مع الخلافات مع كلا من المتعلمين والبالغين في المجتمع" في الفصل الدراسي وخارجه.

المراجع

الصندوق الاستئماني للاتحاد الأوروبي (EUTF). 2018. استعراض منتصف المدة لبرنامج الصندوق الاستئماني الإقليمي والحماية التابع للاتحاد الأوروبي في كينيا: دعم وضع التقرير النهائي لكلوبيي.
المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. 2019. Kakuma Kalobeyei Population & Statistics 31 January 2019. https://data2.unhcr.org/en/documents/details/67812. آخر دخول في ١٤ آب/أغسطس ٢٠١٩.

الروابط

- المسح الأولي لجمع البيانات وتحليلها: https://drive.google.com/drive/folders/1wcPD5SpdTRps2E9E3v0lVn1UBBFUyEap?usp=sharing
- التعليم في سياقات الأزمات دليل تدريب تمهيدي سياقي https://drive.google.com/drive/folders/1DRQJU5vSRO6WNZmyoq5SSc84n_odwlgg?usp=sharing

خبرات المعلمونمع نموذج تطوير المدرس/المدرسة الثلاثي المحاور لمشروع القراءة في باكستان

منظمة	لجنة الإنقاذ الدولية
المؤلفون	شهيدة ماهين، مديرة تنمية الموارد التكميلية، PRP
الموقع	باكستان
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	التطوير المهني للمعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

في السنوات الأخيرة، أظهرت تقييمات متعددة للقراءة على المستوى الوطني في باكستان أن عددًا مثير للقلق من طلاب/طالبات المدارس الابتدائية لا يتعلمون القراءة. وفقًا لـ ASER لعام ٢٠١٣، لم يتمكن 49% من أطفال الصف الثالث من قراءة الجمل بلغتهم التعليمية 45% من أطفال الصف الخامس لم يتمكنوا من قراءة قصة الصف الثاني. وتظهر هذه الاستطلاعات أزمة شاملة فيما يتعلق بالإلمام بالقراءة والكتابة في باكستان. قد يكون تعلم القراءة تحديًا للأطفال في أفضل الظروف، ولكن العديد من أطفال المدارس في باكستان يواجهون تعقيدات في حياتهم اليومية تتركهم في وضع سيء حين يتعلق الأمر بتعليمهم، خاصة في المقاطعات الحدودية مثل خيبر باختونخوا. وفي هذه المناطق، تتسم التحديات الأمنية الناجمة عن الحرب الأفغانية والنشاط الإرهابي بالحدة الشديدة على وجه الخصوص، وتعمل على مكافحة الجهود الرامية إلى تزويد الأطفال الباكستانيين بتعليم آمن وعالي الجودة. في العديد من المدارس التي تقع على الحدود، تتكون الفصول من الطلاب النازحين داخليًا والطلاب الذين من أسر ذات دخل منخفض. بالإضافة إلى صعوبة تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة في الفصول الكبيرة، غالبًا ما يواجه المدرسون تحديات في التواصل مع العائلات النازحة من خلفيات لغوية مختلفة عن خلفياتهم. علاوة على ذلك، غالبًا ما تجعل الاعراف الثقافية المتعلقة بالجنس من الصعب على الفتيات والمعلمات الوصول إلى المدارس. بالإضافة إلى ذلك، يجد الأطفال أنفسهم في فصول دراسية مع مدرسين ليس لديهم التدريب الكافي.

وقبل تدخلات مشروع القراءة في باكستان (PRP)، لم يتلق ثلث المدرسين ونصف المدربين الذين أجريت معهم مقابلات في برنامج التعليم في باكستان تدريبا قبل الخدمة وأثناء الخدمة (مشروع القراءة في باكستان ٢٠١٨).

ونتيجة لذلك، فإن الغالبية العظمى من مدرسي المدارس الريفية والحضرية في باكستان لم تتعرض لمنهجيات القراءة المبكرة على الإطلاق، إما كتلاميذ أو من قِبل خدمات تعليمية قبل التدريب. إن فرص التطوير المهني أثناء الخدمة للمعلمين الباكستانيين محدودة للغاية، وغير ممولة بالقدر الكافي، ومعرقّلة بسبب التحديات اللوجستية. وإزاء هذه الخلفية الصعبة، فإن ارتفاع معدلات الأمية بين الاطفال الباكستانيين تمثل مشكلة في حد ذاتها وتترتب عليها تداعيات في مجالات تعليمهم الاخرى. تظهر الأبحاث أنه إذا كان الأطفال يواجهون صعوبات في مهارات القراءة الأساسية في الصفوف الأولى، فمن الأرجح أن يكونوا أكثر عرضة لمواجهة مشاكل مع المهارات الأكاديمية الأساسية الأخرى في المستقبل ((Abadzi et al. 2005).

يتصدى مشروع القراءة في باكستان (PRP) لهذا التحدي من خلال نهج شامل يهدف إلى تحسين نتائج محو الأمية عن طريق زيادة مستوى الدعم المقدم للقراءة في الفصول الدراسية، وأنظمة التعليم، والمجتمعات في منطقة خيبر باختونخوا (KP) وستة مناطق إضافية في جميع أنحاء باكستان: بلوشستان وجيلجيت بالتستان (GB) وسنده وأزاد جامو و كشمير (AJK)، إسلام أباد عاصمة الإقليم (ICT)، والمناطق القبلية الخاضعة للإدارة الاتحادية (FATA).

استعراض موجز

منذ ٢٠١٤، وصل مشروع القراءة في باكستان إلى٢٦،٦٢٣ معلمًا و١،٦ مليون طالب في الصف الأول والثاني، بهدف محدد هو تحسين مهارات الإلمام بالقراءة والكتابة لدى الطلاب والممارسات التعليمية للمعلمين. يعتبر التطوير المهني للمعلم الركيزة الأساسية لنهج مشروع القراءة في باكستان (PRP). يشارك المعلمون في نموذج ثلاثي المحاور خلال دورة تدخل مدتها عامين. يتضمن نموذج التطوير المهني للمعلم الخاص بمشروع القراءة في باكستان تدريبات مباشرة، ومجموعات التدارس الخاصة بالمعلمين الشهرية وزيارات دعم للمدارس.

يبدأ المعلمون من مناطق التدخل بجلسة تدريب مباشرة (Face to Face) مدتها خمسة أيام، ثم يعقبها جلسة تنشيطية لمدة ثلاثة أيام أثناء السنة الثانية لهؤلاء المعلمون في البرنامج. تركز جلسات التدريب المباشر على معالجة تقنيات التدريس المستخدمة لمخاطبة الفئات الضعيفة من السكان بالإضافة إلى تطوير المهارات المتميزة للمعلمين مع التركيز على كيفية استخدام مواد التدريس والتعلّم التي يوفرها مشروع القراءة في باكستان.

تتكون مجموعات تدارس الخاصة بالمعلمين من أربعة إلى ثمانية معلمين يجتمعون مرة واحدة شهريًا لمناقشة وحدات تدريس القراءة، ومشاركة خبرات الفصل الدراسي، والتفكير في النجاحات والتحديات التي واجهوها. تسمح هذه الجلسات للمعلمين بالتشارك حول أفضل الممارسات وتحديد جوانب خطط الدروس اليومية الفاعلة أو الصعبة بشكل خاص.

تعزز زيارات الدعم للمعلمين تطبيق تم اكتسابة خلال التدريبات المباشرة ومجموعات التدارس الخاصة بالمعلمين عن طريق توفير التوجيه من شركاء الدعم المدرسي، المرشدين والمشرفين الأكاديميين الحكوميين. خلال هذه الزيارات، يراقب المرشدون المعلمين ويقدمون لهم الملاحظات، ويدعمونهم بقراءة الممارسات التعليمية، كما يساعدون في تقييم احتياجات الطلاب وتقدمهم.

ويتسم برنامج التطوير المهني للمعلم بأهمية خاصة بالنظر إلى العقبات المستمرة التي تواجه نظام التعليم الباكستاني بأكمله. ومن خلال وضع معيار جديد للتطوير المهني للمعلم في باكستان، فإن برامج مثل برنامج مشروع القراءة في باكستان (PRP) يسد فجوة كبيرة في دعم المعلمون.

لأدلة والمخرجات

جرى توثيق تأثير مشروع القراءة في باكستان على نتائج قراءة الطلاب والممارسات التعليمية للمعلم، وذلك من خلال دراسة شبه تجريبية قارنت نتائج القراءة لمجموعتين من الطلاب الذين تلقوا تدخل مشروع القراءة في باكستان في المجموعات المشاركة الاولى والثانية (المعالجة التجريبية) مع نتائج الطلاب الذين لم يشاركوا في البرنامج، لكنهم كانوا ينتظرون التدخل في المجموعة المشاركة الثالثة (مجموعة الانتظار الضابطة)

تم جمع البيانات خلال مختلف مراحل التدخل عبر عينة احصائية من ١٩٢ مدرسة (١٣٢ تجريبية و٦٠ ضابطة)، ٣٤٤ معلمًا (٢٣٣ تجريبية، ١١١ ضابطة)، و٥،٥٢٣ طالبًا (٣،٧٦٧ تجريبية، ١،٧٥٦ ضابطة) في خمس مقاطعات في باكستان باستخدام تقييم القراءة في الصفوف المبكرة (EGRA) لقياس مهارات القراءة لدى الطلاب وآلية ملاحظة الفصول الدراسية لتسجيل الممارسات التعليمية للمعلمين. استخدم الباحثون طريقة "التباين في الفروقات difference-in-differences " (نهج يقارن التغيرات في النتائج بمرور الوقت بين مجموعة مسجلة في البرنامج (مجموعة المعالجة) ومجموعة أخرى ليست مسجلة (المجموعة الضابطة)، إنها أداة تستخدم لتحليل البيانات.) لتحديد مكتسبات التعلم التي تمت ملاحظتها لدى الطلاب والمعلمين في المجموعات المعالجة التجريبية (الاولى والثانية) والظابطة (المجموعة الثالثة) والتي ساهمت في التدخل.

أشارت البيانات إلى أن مشروع القراءة في باكستان كان له آثار إيجابية ذات دلالة إحصائية على نتائج قراءة الطلاب. فقد أظهر الطلاب في الصف الأول الذين تلقوا عامًا واحدًا من التدخل مكتسبات قليلة ليس لها دلالة من جهة مهاراتهم في القراءة، ولكن طلاب الصف الثاني الذين تلقوا عامين من التدخل أظهروا مكتسبات تعليمية ذات دلالة إحصائية، متوسطة إلى كبيرة. كما توصلت الدراسة أيضًا إلى أن مشروع القراءة في باكستان كان له تأثيرات إيجابية متوسطة إلى كبيرة، ذات دلالة إحصائية على الممارسات الارشادية للمعلمين في الفصل الدراسي.

وفي الوقت الحالي، يعمل مشروع القراءة في باكستان (PRP) على تصميم تجريبي بأساليب مختلطة باستخدام أربع مجموعات تجريبية معالجة، لفهم تكلفة وتأثير المكونات المختلفة للتطوير المهني على نتائج قراءة الطلاب والممارسات التعليمية للمعلمين ١) التدريبات المباشرة، ٢) مجموعات تدارس الخاصة بالمعلمين ، ٣) الإرشاد في الموقع (مقابل المعالجة لكاملة). وقد جمعت دراسة نوعية أساسية أجريت كجزء من تقييم هذا التأثير في نوفمبر ٢٠١٨ في خيبر من منطقة باختونخوا (KP)) بيانات من ثلاث مجموعات نقاش مُركزة مع ١٣ مدرّبًا، وستة من مجموعات النقاش المركز مع ٢٣ معلمًا للصف الثاني ،و٨١ من مجموعات النقاش المركز مع ٤٨٤ من طلاب الصف الثاني.

مصدر الصورة: سدرة أمين، مسؤولة الاتصالات - خيبر باختونخوا

يشير تحليل البيانات من المدرسين والمدربين إلى أنه على الرغم من عدم قيام أي مشارك بذكر خبرات مبكرة سلبية للقراءة في المنزل، إلا أن القليل منهم أبلغ بالفعل عن خبرات ومشاعر إيجابية. كانت خبرات القراءة المبكرة للمعلمين والمدربين مرتبطة في الأغلب بالذكور الذين قرأوا القرآن أو ساعدوا في دروس اللغة الأردية، ولكن ليس مع النساء أو المواد الترفيهية. كما أفاد المعلمون بأنهم عندما كانوا أطفالًا، كان لديهم اضطلاع محدود لمواد القراءة الترفيهية، وقد تعلموا القراءة بمساعدة المعلمين الذين استخدموا الأساليب التقليدية مثل الكتابة على السبورة، ومطالبة الطلاب بتكرار الدرس بعدهم دون التركيز على أصوات الحروف أو التعرف على الكلمات. النتائج الأخرى:

- **قناعات حول كيفية تشجيع الطلاب على القراءة:** يعتقد المعلمون والمدربون أنه لتشجيع القراءة بفاعلية، يجب أن يتعرض الطلاب للتقنيات التعليمية النشطة وأن يكون لديهم القدرة على الوصول إلى مواد القراءة الترفيهية وهي التي ستنمي اهتمامهم بالقراءة. كما يؤمنون بأهمية توفير دعم مميز للطلاب لتعزيز التعلم وفقًا لاحتياجاتهم. استطاع المدرسون والمدربون تحديد بعض الاستراتيجيات بشكل فعّال لدعم الطلاب لذوي الاحتياجات المختلفة.
- **القناعات المتعلقة بدعم المدرسين لتدريس القراءة بفاعلية:** يعتقد المدربون أن أفضل طريقة لدعم المدرسين في عملهم هي ضمان استخدامهم للأدوات وخطط الدروس، وتزويدهم بملاحظات مستمرة ومخصصة بشكل فردي حول طريقة تدريسهم. ومع ذلك، لم يفكر المدربون في أهمية استخدام مجموعة متنوعة من الأسئلة لتشجيع التأمل الذاتي والتطور بين المعلمون.

وبالإضافة إلى ذلك، تُظهر النتائج الأولية للدراسة الكمية (أثناء التدخل) الوسطية أن توفير التدريب في الموقع هو المكون الوحيد الذي له تأثيرات إيجابية على نتائج قراءة الطلاب والممارسات التعليمية للمدرسين. وتعمل لجنة الإنقاذ الدولية حاليًا على تحليل البيانات النوعية التي تم الحصول عليها اثناء التدخل . وبحلول شهر نوفمبر/تشرين الثاني سيكون لدينا معلومات أكثر ثراءً عن خبرات المدرسين والمدربين والطريقة التي أثرت بها القدرة على الوصول إلى هذه التنمية المهنية على مشاركتهم في البرنامج.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

تظهر نتائج البحث أن مشروع القراءة في باكستان فعالة ومنخفضة التكلفة، كما يمكن تنفيذها على نطاق واسع ولها تأثيرات مستدامة. رغم النتائج المشجعة، لكن المعلمين الباكستانيين يحتاجون إلى مزيد من المساعدة من خلال "التطوير المهني للمعلم" والإرشاد. يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى فرص التدريب التي تزودهم بإرشادات حول كيفية تدريس مهارات القراءة الأساسية، وتساعدهم على فهم وتلبية احتياجات الفئات الضعيفة مثل النازحين داخليًا، وأولئك الذين يواجهون أوضاعًا أمنية ضعيفة، والمتعلمين متعددي اللغات، وتحديات التمييز والتحيز المتعلقة بالنوع الاجتماعي في التعليم. يحتاج الموجهون إلى مهارات إضافية في توجيه المعلمين بالتفكير والتأمل الذاتي حول كيفية تحسين جودة التدريس.

إن تنفيذ التدخلات وجمع البيانات اللازمة لتقييم وتعزيز البرمجة قد شكل أيضًا تحديًا كبيرًا في المناطق النائية في باكستان. في هذه المناطق، يواجه المعلمون وموظفو المشروع أوقات سفر طويلة ومخاطر أمنية. بالإضافة إلى ذلك فقد أدت الصعوبات التي ينطوي عليها الحصول على إذن من السلطات المختصة لتنفيذ المهام الميدانية إلى تعقيد جهود المشروع.

لقد تعلم الجميع درسًا هامًا في تنمية الثقة والتعاون لاصلاحات القراءة والبحوث على مختلف مستويات مسؤولي التعليم في النظام – الوطني، والإقليمي، الريفي او عمستوى المقاطعات.

لقد عززت الجهود التي يبذلها موظفو مشروع القراءة في باكستان في إشراك أصحاب المصلحة بشكل مستمر من خلال اجتماعات التشاور وبناء القدرات طوال فترة المشروع من قدرة وثقة أصحاب المصلحة للاستثمار في إصلاحات القراءة المستمرة

المراجع

أبادزي، هيلين، وآخرون 2005. "مراقبة اكتساب المهارات الأساسية من خلال تقييمات التعلم السريع: دراسة حالة من بيرو." بروسبكتس 35: 137-156

تقرير الوضع السنوي للتعليم: في-باكستان. 2013. إسلام آباد: ملتقى تطوير التعليم في جنوب آسيا، 2013 . تم التقييم في 14 نوفمبر،2019.

دياز جرانادوز، سيلفيا. 2018. دروس من البحث في مشروع القراءة في باكستان . إسلام آباد: TKTK.

نهج مختلط مصمم بشكل مشترك للتطوير المهني للمعلم في سياقات النزوح الجماعي

منظمة	كلية لندن الجامعية - مشروع الإغاثة، مركز الدراسات اللبنانية - الجامعة اللبنانية الأمريكية
المؤلفون	د. إيلين تشيس، د. إيلين كينيدي، أ.ديانا لوريلارد، د. مي أبو مغلي، د. تيجيندرا فرالي، د. مها شعيب
الموقع	لبنان
مواصفات المعلمون	التطوير المهني للمعلم
الموضوع	المعلمين اللاجئين ومعلمي المجتمع المضيف

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يستجيب المدرسون في سياقات النزوح الجماعي للاحتياجات الاستثنائية للمتعلمين، كما يتعرضون ويواجهون مواقفا واوضاعا التي تتطلب استجابات تتجاوز أنشطة التدريس والتعلم. بالإضافة إلى نقص الموارد والبنية التحتية الضعيفة، فإن المتعلمون والمدرسون في سياقات الأزمات يتعاملون مع مجموعة متنوعة من الصعوبات: المشاكل النفسية الاجتماعية، ولغة التدريس، والمعضلات حول الاعتماد الأكاديمي، والأعمال العدائية في المجتمعات المضيفة. يحتاج المعلمون إلى فرص التطوير المهني المصممة للتعامل مع هذه التحديات. كثيرًا ما يُطلب من المدرسين إدارة الاحتياجات المعقدة مع فرص قليلة للتعلم من معلمين آخرين في مواقف مماثلة. وكثيرًا ما يكونون غير معتادين على تعقيدات الموقف، ونادرًا ما تم تدريبهم على الاستجابة بشكل مناسب (بيرنز و لوري 2015). تهدف هذه المبادرة إلى إشراك التربويين اللاجئون في لبنان في دورات التصميم المشترك لتطوير الممارسة التعليمية التعاونية، والجمع بين المساحات الرقمية في دورة مكثفة مفتوحة عبر الإنترنت (MOOC) والتدريب المباشر وجهًا لوجه في الحرم الجامعي للمشاركين الذين تم اختيارهم.

استعراض موجز

بناءً على الخبرات السابقة في إنشاء جلسات التعلم المختلطة (كينيدي ولوريلارد 2019)، قمنا بتصميم الدورة التدريبية بشكل تعاوني من خلال إجراء ورشات عمل تشاركية مع أصحاب الشأن. تم إنتاج مواد المناهج بالاعتماد على البيانات التجريبية وتصوير المعلمين في بيئاتهم الخاصة، بشكل يوضح الممارسات الفعالة. أصبح المعلمون في هذا المجتمع مرشدين للمعلمين من خلال الدورات المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت. شجعت مصادر الفيديو الغنية والأنشطة التعاونية المصممة المعلمون الآخرين على اختبار أفكار جديدة في المساحات التعليمية الخاصة بهم.

لقد عملنا مع المعلمونفي مراحل مختلفة: من فبراير إلى مايو 2018، أجرينا العديد من ورشات عمل التصميم المشترك في بيروت والبقاع لتحديد احتياجات المعلمون، واستطلاع وتحديد مواقع للتصوير، وتطوير التصميم الأولي للدورة التدريبية. في أغسطس 2018، أجرينا ورشة عمل لمدة يومين مع 12 متخصصًا في التعليم يعملون في وزارة التعليم، ووكالات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية الدولية، والأوساط الأكاديمية، والمنظمات المجتمعية، وذلك لتفعيل محتوى الدورة التدريبية وهيكلها وتصميمها. بمجرد الانتهاء من محتوى الدورة وهيكلها بشكل تعاوني، أنتجنا وأطلقنا دورة مكثفة مفتوحة عبر الإنترنت باللغتين الإنجليزية والعربية في يونيو 2019.

لقد قدّر المدرسون الذين تلّقوا الدورة والذين يعانون من ارهاق كبير ومن ضيق الوقت والقليل من الوصول إلى الفرص الموجودة في الحرم الجامعي تلك القيمة المضافة لنموذج التعلم المختلط والذي ضمّن الدورة المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت في دورة الحرم الجامعي (MOOC). لقد استكشفنا هذا النموذج من خلال إنشاء دورة وجهًا لوجه

الشكل 1: عملية التصميم المشترك متضمنة مشاركة الشركاء في لبنان على كل مستوى وكيف ساهمت هذه العملية في الاستدامة.

الشكل 2

بالتعاون مع الجامعة اللبنانية الأمريكية والجامعة اللبنانية. تم تحديد موعد ذلك بالتزامن مع الدورة المكثفة المفتوحة عبر الانترنت: تخرج 29 معلمًا من دورة "التطوير الاحترافي للمعلمين" التدريبية المختلطة تلك. تتكون دورة المصممة وجهًا لوجه من ثلاث جلسات مدة كل جلسة منها يومين: جلسة واحدة قبل الدورة المكثفة المفتوحة عبر الانترنت، وأخرى خلالها، وأخرى بعدها. تم تصميم الجلسات وجهًا لوجه لتوفير المزيد من فرص التعلم مثل العروض التقديمية والمناقشات الجماعية والأنشطة باستخدام الأدوات المقدمة في الدورة المكثفة المفتوحة عبر الانترنت. ركزت الجلسات وجهًا لوجه على التأكد من أن ممارسي التعليم كانوا مرتاحين لاستخدام المنصة والأدوات عبر الإنترنت (مثل Padlet و Mentimeter) وقادرين على المشاركة في المناقشات عبر الإنترنت. من حيث المحتوى، فقد ركزنا على التعامل مع القضايا المثيرة للجدل في الفصل الدراسي، مثل التمييز والعنف القائم على النوع الاجتماعي. وركزنا أيضًا على تصميم التعلّم.

الأدلة والمخرجات

نتائج البرنامج

- المحتوى

١. **ستة عشر مقطع فيديو مترجمًا ونصوصًا عن تجارب المعلمونوأمثلة على الممارسة الجيدة باللغتين العربية والإنجليزية.** تم عقد الدورة المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت على مدى أربعة أسابيع وغطت قضايا متنوعة انبثقت من ورش عملنا البحثية مع المعلمين اللاجئين، تلتها مشاورات مع متخصصي التعليم في لبنان. شملت القضايا التي تم تناولها كيفية قيام المعلمين بإنشاء التغيير بموارد محدودة، والتعامل مع الصدمات في الفصل الدراسي، وربط تجربة الأطفال بالمحتوى المقدم في مساحة التعلم، واستخدام التكنولوجيا في مساحة التعلم وتصميم الدروس، والتعامل مع القضايا المثيرة للجدل، وكيفية الاستجابة لتطلعات الطلاب.

٢. **المواد الغنية في الدورة المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت (باللغتين العربية والإنجليزية) بما في ذلك النصوص النظرية حول المعلمون ونقل التعليم ومتابعة التمارين وخطط الدروس وأمثلة على الممارسة الجيدة.** جميع هذه المواد بما في ذلك المقالات الأكاديمية وملخصات النظريات قابلة للتحميل أيضًا. أضاف المشاركون في الدورة المكثفة المفتوحة عبر الانترنت إلى هذه المادة من خلال مشاركة خطط الدروس ونماذج الممارسة الجيدة.

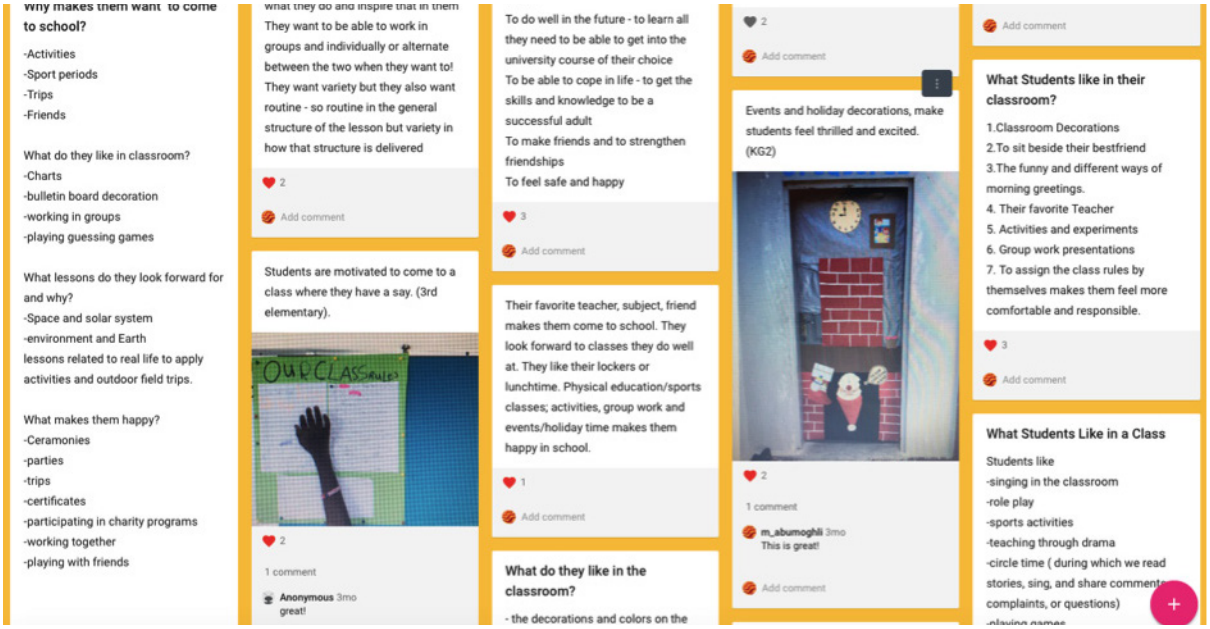
٣. **الأدوات الرقمية المستخدمة في الفصل الدراسي - التمارين على Mentimeter و Padlet و Word Cloud.** تم تعريف المعلمون على الأدوات التي يمكن استخدامها في الفصل الدراسي لتحسين جودة التعليم. عمل المشاركون/المشاركات في الدورة المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت مع هذه الأدوات وتبادلوا الأفكار في المناقشة على المنتدى عبر الإنترنت - لاستكشاف الأفكار حول كيفية تعديلها وموائمتها حسب ممارساتهم الخاصة.

٤. الفصل الدراسي لتحسين جودة التعليم. عمل المشاركون/المشاركات في الدورة المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت مع هذه الأدوات وتبادلوا الأفكار في المناقشة على المنتدى عبر الإنترنت - لاستكشاف الأفكار حول كيفية تعديلها وموائمتها حسب ممارساتهم الخاصة.

٥. **إنتاج ونشر المعرفة والممارسات الجيدة بناءً على تجارب المعلمين من خلال المهام المسندة.** فمثلًا طُلب من المشاركين تبادل خبراتهم كمعلمين ناقلين للخبرة والمعرفة التي اكتسبوها. كان هذا نشاطًا تمت مراجعته من قبل الأقران، ووصف المشاركون أفكارهم بتقديم سيناريوهات لوضع صفي صعب وتطبيق مناهج مختلفة للتعلم: السيطرة، والتكيف، والنقد، والتحويل. أخيرًا طُلب منهم اقتراح الطرق الأكثر ملاءمة للحالة التي وصفوها.

- السياسة والاستدامة

١. تستعد كلٌ من وزارة التربية والتعليم، والجامعة اللبنانية الأمريكية، والجامعة اللبنانية، والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لدمج الدورة المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت في تدريبهم في "التطوير المهني للمعلم" (برنامج ما قبل الخدمة والتعليم المستمر).



الشكل 3: تمرين على Padlet حيث شارك المعلمون ممارساتهم. في التمرين الذي يحمل العنوان: "الحصول على وجهات نظر المتعلمين"، طلب من المعلمين مشاركة وجهة نظر طلابهم حول: ما الذي يجعلهم يرغبون بالحضور إلى المدرسة؟ ما هي الدروس التي يتطّلعون إليها ولماذا؟ ماذا يحلو لهم فعله في الفصول الدراسية؟ ما الذي يجعلهم سعداء في المدرسة؟

البحث والأدلة: كان التقييم جزءًا لا يتجزأ من التجربة.

- منهجية التقييم

١. تم ملء استبيانين من قبل المشاركين في الدورة التدريبية المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت لكل منصة، الإنجليزية (العدد = 82) والعربية (العدد = 1209).
٢. تم ملء الاستبيانات بعد الدورة من قبل المعلمين الذين حضروا الدورة وجهًا لوجه (العدد = 29)
٣. عُقِدت المجموعات المركزة مع جميع المعلمين الـ 29 الذين حضروا دورة وجهًا لوجه
٤. تم إجراء المقابلات الفردية مع المعلمين الذين حضروا الدورة وجهًا لوجه (العدد = 9)، ومع المعلمونالذين شاركوا فقط في الدورة المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت (العدد = 7).

- النتائج

١. **احتياجات المعلمونلدورة "التطوير المهني للمعلم" بشكلٍ خاص في سياق النزوح الجماعي:** تم تحديد الاحتياجات المحددة التالية: الفصول الدراسية المتباينة (من حيث اللغة ، القدرة والأعمار)؛ الدعم النفسي والاجتماعي؛ الاستخدام المتقدم للتكنولوجيا لتصميم الدروس والمحتوى والمنهجية.
٢. **استخدام أفضل الممارسات:** تضمنت أفضل الممارسات التي تم تحديدها أهمية بناء التعاطف وفهم الشبكات الاجتماعية المختلفة في المدرسة التي تعزز السلوك الإيجابي للطلاب وكيفية تفاعلهم معهم وقيمة مشاركة أفكار التدريس وتوثيق عمليات التدريس وأهمية التواصل مع المعلمين الآخرين.
٣. **أفضل الممارسات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا الرقمية:** شملت تلك التي تم تحديدها تضمين الأدوات الرقمية في خطط الدروس، وتكييف القوالب والتمارين التي تم اختبارها مسبقًا، والاستعداد ووضع خطط احتياطية في حال لم تعمل التكنولوجيا
٤. **تجربة المنهج المختلط:** أدّى الحضور الفعلي المعلمون(المكون "وجهًا لوجه") إلى تسريع عملية التعلّم وإتاحة الفرصة للتفاعل معهم لتوضيح المفاهيم النظرية وتطوير فهم الأدوات الرقمية.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

الوقت والموارد: متطلبات عملية التصميم المشترك من حيث الخبرة والوقت والتمويل. إنها تتطلب زيارات ميدانية، والعديد من ورش العمل، وإنشاء مقاطع فيديو تعليمي وتمارين ذات صلة، ومع ذلك فإن الدورة المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت تزيل الحاجة إلى العرض المتكرر للأفكار، مما يتيح لجلسات الفصل الدراسي التركيز على المناقشة والتأملات النقدية حول التطبيق العملي للأفكار والأدوات. سيتم إعادة تشغيل الدورات المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت المطورة مسبقًا بتكلفة مالية قليلة.

التصميم المشترك: تتطلب المشاركة المفتوحة والإيجابية معرفة متعمقة بالسياق من قبل أعضاء الفريق الأساسي. إن تطوير والحفاظ على شراكات إيجابية مع مختلف المؤسسات والمنظمات والأفراد في سياق تنافسي وحساس لقضايا الوضع والشراكات والموارد والتمويل والرؤية، هو أمر صعب أيضًا.

سياق معقد وديناميكي وحساس من الناحية السياسية: تأثرت المشاركة الكاملة في المكون "وجهًا لوجه" بعدد من المشاركين المختارين الذين اضطروا إلى الانسحاب بسبب العراقيل المتعلقة بالامان والتصريح. يسلط هذا الضوء على أن منهج الدورة المكثفة المفتوحة عبر الإنترنت هو خيار بديل هام لدورة "التطوير المهني للمعلم"، على الرغم من أنه ليس فعالًا كما هو الحال في الدورة التدريبية المختلطة بالكامل.

المراجع

بيرنز، م. ولوري، ج. (محرران). 2015. حيث تشتد الحاجة إليه: التطوير المهني عالي الجودة لجميع المدرسي. نيويورك: الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ.

كينيدي، إي، ولوريلارد، د. 2019. "إمكانات الدورات المكثفة المفتوحة عبر الانترنت للتطوير المهني للمدرسين على نطاق واسع في سياقات النزوح الجماعي". مراجعة لندن عن التعليم رقم 2: doi:https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.04 .158–141

الروابط

- https://www.ucl.ac.uk/ioe/news/2019/jun/ioe- collaboration-launch-online-course-transforming- education-refugee-children-and-youth
- https://www.relief-centre.org/future-education
- h t tp s: //w w w.ucl.ac .uk /bar tle t t/ig p/ news/2019/jun/relief-centre-launches-new- mooc-transforming-education-challenging- environments
- https://gtr.ukri.org/projects?ref=ES%2FP008003%2F1
- https://www.norrag.org/nsi-02-data-collection- and-/evidence-building-to-support-education-in- emergencies
- https://www.lebanesestudies.com/online- and-blending-learning-support-to-teacher- professional-development-in-lebanon

أسس الممارسة المعلمونواللاجئين: دعم المعلمونفي البلدان المضيفة وسياقات إعادة التوطين لتلبية احتياجات الطلابواللاجئين

منظمة	معهد كاري للصالح العام
المؤلفون	جولي كاسبر، مديرة برنامج أكاديمية معلمي اللاجئين،
الموقع	الولايات المتحدة الأمريكية
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	التطويرالمهني للمعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

تشير الأبحاث إلى أن المدرّسين ذوي الجودة العالية في كل فصل دراسي هم عامل رئيسي في تعلّم الأطفال (دارلينج-هاموند 2000). وينطبق هذا بشكل خاص على الأطفال اللاجئين الذين أعيد توطينهم في دولة ثالثة أو يعيشون في دولة مضيفة مجاورة، والذين غالبًا ما يكونون بمستويات تعليمية دون مستوى الصف، ويعملون على إتقان لغة جديدة، كما عليهم التعافي من الصدمة التي تعرضو اليها بالماضي، بينما يتأقلمون أيضًا مع بلد وثقافة جديدة (تايلور وسيدو 2012). ومع تفاقم النقص الحالي بحوالي 110,000 مدرّس في الولايات المتحدة (VOA 2019)، يجد العديد من الطلاب اللاجئين أنفسهم في الفصول الدراسية مع معلمين غير المستعدين، أو المستعدين ولكن بشكلٍ غير كافٍ. يتصف معظم المعلمون الأمريكيين بنقص التدريب المتخصص أو انعدامه بما يخص العمل مع اللاجئين. يسعى معهد كاري للصالح العام إلى معالجة هذه الفجوة من خلال إنشاء مجتمع ممارسة (مجتمع من الممارسين)، ومساحة تعلم وديناميكية مخصصة وموجهه للحوار والتفكير، وتبادل الموارد والممارسات من أجل المعلمين الأمريكيين الذين يركّزون على تعليم اللاجئين (ستورشي 2015؛ NCTE 2011).

استعراض موجز

مؤسسات معلمي اللاجئين الممارسين هو مشروع ممول قائم في الولايات المتحدة يتم تنفيذه حاليًا في ثلاث ولايات أمريكية مختلفة: أريزونا ونيويورك وواشنطن. في حين أن جميع هذه الولايات الثلاث قد استقبلت أعدادًا كبيرة من اللاجئين الذين أعيد توطينهم خلال العقد الماضي وتواجه حاليًا نقصًا في المعلمين، نقص التمويل الخاص بالتعليم، الهياكل السياسية ، تخلق سياقات فريدة للتدريس والتعلم في كل ولاية (انظر الجدول 1 أدناه) وتوفر تحليلًا مقارنًا مفيدًا لتأثير المشروع وقابليته للتوسع. تم اختيار هذه الولايات لتنوع مجتمعاتها من اللاجئين، ونتائج الطلاب واحتياجات التعلم المهني للمعلمين.

الأشخاص المستهدفون للمشروع هم معلمو الطلاب اللاجئين، وبشكل أساسيّ لمعملي الفصول الدراسية، ولكنه يشمل أيضًا مساعدي المعلمين، والمساعدين ضمن الفصول الدراسية، والمدربين التعليميين. يعمل معهد كاري مع مجموعة مشاركين مؤلفة من 315 معلمًا، مقسمة إلى ثلاث مجموعات نموذجية من حوالي 105 مدرّسين/مدرّسات لكل منهم للدراسة التجريبية بين عامي 2019-2021. يساعد مقيم خارجي على تتبع النتائج والتأثير خلال هذه المدة.

يتألف المشروع من مرحلتين: دورة تدريبية عبر الإنترنت لمدة 12 أسبوعًا، تليها ستة أشهر من الحوار المستمر والتدريب داخل مجتمع الممارسين. يتم اختيار خبراء تعليم اللاجئين ومعلمي الفصول الدراسية من كل ولاية لكل مجموعة من المجموعات الثلاثة لتيسير الدورة وتقديم التدريب بعد الدورة. يشارك هؤلاء الميسرون/المدربون في دورة تدريبية عبر الإنترنت وورشة عمل وجهًا لوجه قبل قيادة وتدريب مجموعاتهم. يتم دعمهم من خلال مناقشات تجري كل أسبوعين فيما بينهم ومع مدير برنامج أكاديمية معلمي اللاجئين في معهد كاري. توفر الدورة التدريبية للمعلمين المساحة المناسبة والتركيب والنهج المساعد للتفكير في الممارسات ومشاركة الموارد والانخراط النقدي في المحتوى من أجل زيادة كفاءتهم وثقتهم والتزامهم وارتباطهم بدورهم كمعلمين للاجئين.

من خلال الاستفادة من إطار التعلم المستدام لمعهد كاري، نهدف إلى دعم المعلمونفي:

- استيعاب المفاهيم التأسيسية مثل التربية ذات الصلة بالثقافة والاستجابة، التعلم الاجتماعي العاطفي، والممارسات الناتجة عن الصدمات، وتصميم المناهج والمواد، وأساليب الصقل (مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية المستخدمة لتحريك الطلاب تدريجيًا نحو فهم أقوى ، وفي النهاية ، استقلال أكبر في عملية التعلم)، والتمايز (التمايز يعني تصميم التعليمات لتلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين، يحدث التدريس المتمايز عندما يخطط المعلم لدرس يضبط إما المحتوى الذي تتم مناقشته ، أو العملية المستخدمة للتعلم ، أو المنتج المتوقع من الطلاب للتأكد من أن المتعلمين في نقاط البداية المختلفة، يمكنهم تلقي التعليمات التي يحتاجون إليها للنمو والنجاح) من حيث صلتها بالتحديد بالعمل مع الطلاب والأسر اللاجئة؛
- إظهار الكفاءة المتزايدة من خلال الحوار التأملي، والاعتماد الجزئي والبناء للمحافظ الإلكترونية؛
- الاستفادة من الاستراتيجيات والأساليب الفعّالة القائمة على البحث في الفصول الدراسية (أو في سياق التدريس/التعلّم)؛
- الشعور بزيادة الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية الخاصة بعملهم مع الطلاب اللاجئين؛
- وتنمية الشعور بالانتماء إلى مجتمع من المعلمين الملتزمين بتلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية العاطفية للأطفال/الشباب اللاجئين

الشكل 1: شارات الاعتماد الصغيرة. يوجد حاليًا أربعة أوراق اعتماد صغيرة متاحة للمعلمين في مجموعة معلمي اللاجئين التي أنشأها معهد كاري للصالح العام.

Table 1. U.S. Educational Contexts for Refugee Education

State	Number of refugees resettled since 2008[1]	2018 average per-pupil spending[2]	Newcomer / English Learner Programs & Structures	English Learner Graduation Rates (Sanchez 2017)
Arizona	29,839	$8,131	Prior to Fall 2019, 4-hour Structured English Immersion (SEI) program mandated for all English Learners; very few newcomer programs or schools; bilingual education programs severely limited by state law	18%
New York	39,376	$18,665	Program options include bilingual, dual language, and English as a New Language (ENL); additional programming for SIFE (Students with interrupted formal education); ENL program includes a co-teaching model with classes co-taught by an ENL and content area teacher, but also incorporates push-in and pull-out approaches in many contexts	37.1%
Washington	27,056	$10,395	Program models include dual language, bilingual, sheltered instruction, English as a Second Language (ESL), and newcomer programs	53.8%
USA (total)	663,674	$12,526 (national average)	Language proficiency testing required for students with home languages other than English and appropriate provision of services based on assessment results mandated, but services vary by state (no federally mandated or preferred programs)	63%

1 Data for the period from October 1, 2008 through September 30, 2019 (Refugee Processing Center 2019)
2 Data retrieved from Education Week (2019).Note on site: "As part of each state's overall school finance grade, *Quality Counts 2018* looks at per-pupil spending adjusted for regional cost differences across states. It captures factors such as teacher and staff salaries, classroom spending, and administration, but not construction or other capital spending."

الأدلة والمخرجات

تضم المجموعة الأولى للمشروع حاليًا 100 معلم يشاركون من أكثر من 70 مدرسة أو مكاتب فرعية. سيكون لدينا بيانات نوعية وكمية نهائية لمشاركتها في عام 2021، مع تحليل البيانات وإعداد التقارير من قبل المقيّمين الخارجيين الذين يستخدمون نهج الأساليب المختلطة لتوثيق النتائج قصيرة وطويلة الأمد للمبادرة. في المقام الأول، سنبحث عن التحوّلات في السلوكيات والممارسات المتعلقة بتعليم اللاجئين خاصة حول جوانب التربية الحساسة ثقافيًا، والممارسات الناتجة عن الصدمات، والتنمية النفسية الاجتماعية، والمناهج الدراسية والتقييم. في خريف هذا العام، نقوم بجمع البيانات الأولية بما في ذلك البيانات الكمية التي تم إنشاؤها بواسطة نظام إدارة التعلّم لدينا والتي تم جمعها من منشورات المناقشة والاجتماعات والاستطلاعات وبيانات الاعتماد الصغيرة، بالإضافة إلى البيانات النوعية من استطلاعات التغذية الراجعة والمهام والمحافظ الإلكترونية ومناقشات المجتمع والمقابلات ومجموعات التقاش المركزة.

رغم أنه من السابق لأوانه تقديم نتائج حاسمة، إلا أننا نرى في مجموعتنا الافتتاحية معدل مشاركة مرتفعًا مع 589 منشورات أصلية أولية أ (المنشور الاصلي الاولي يختلف عن المنشورات التي تأتي عل شكل ردود عالمنشور الأصلي) في المناقشات و 144 مصدرًا تمت مشاركتهم خلال الأسابيع الستة الأولى من الدورة. تشير إحصائيات المنصة إلى أن 88% من المشاركين المسجلين يتقدمون من خلال صفحات الدورة ومقاطع الفيديو والاختبارات. يُبلغ الميسرون الحاضرين المنتظمين في الاجتماعات عبر الإنترنت والاجتماعات وجهًا لوجه، ويشير المشاركون إلى القيمة المضافة ويلاحظون الطرق التي يستخدمونها ويشاركون المعلومات فيها من مجتمع الممارسين في الفصول الدراسية والمدارس والمقاطعات (المحافظات). فعلى سبيل المثال؛ يقول أحد المشاركين: "لطالما اعتقدت أنّ علاقتي بطلابي جيدة ولكن بعد متابعة الفيديوهات أستطيع أن أقول أنّه قد فاتني الكثير. أظنّ أنّي أحتاج أن أتمهل. لدي طالب EL (متعلم اللغة الإنجليزية) كان يتردد إلى فصلي الدراسي العام الماضي ثلاث مرات في الأسبوع. وأشعر بالسوء لأنّي حقيقةً لا أعرف عنه الكثير. إنّ الأسئلة الواردة في الوحدات هي بعض الأسئلة التي سآخذها معي في المرة القادمة التي سأراه فيها." وأفاد مشارك آخر في استطلاع للرأي: "لقد أحببت المقالات التي تم تبادلها حول مخزون المعرفة وقمت بجمعها ،لمشاركتها مع المعلمين والموظفين في مدرستي".

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

تتضمن التحديات الأعباء التي يفرضها التنافس على وقت المعلمون. بينما قد عملنا مع كلٍ من الولايات الثلاث لنضمن تطويرًا مهنيًّا معتمدًا.

ساعات من العمل لتأمين متطلبات التعليم المستمر وتأمين رواتب المعلمين في إحدى مقاطعات ولاية أريزونا؛ نواصل الجهود لتأمين الموارد اللازمة لتحفيز وتعزيز المشاركة.

بالإضافة إلى ذلك، نحن نعمل على تحويل وتعديل البرنامج بشكل أفضل ليلائم مجموعة المشاركين المتنوعة لدينا. يشمل المشاركون المدرّسين المبتدئون وذوي الخبرة، والمدرسين ذوو الخبرة في العمل مع الطلاب متنوعو الثقافة واللغة، وأولئك الذين لم يخضعوا لتدريب رسمي في هذا المجال، وأولئك الذين يعملون في أنظمة وبرامج السحب التعليمية (برامج السحب هي برامج تخرج الطالب من الفصول الدراسية العادية خلال اليوم الدراسي العادي ويضعه في برامج بديلة ،تهدف هذه البرامج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم أو الموهوبين أو المضطربين عاطفيًا، إلى تزويد الطالب بالتعليمات في أماكن الفصل الأصغر وبتعليمات فردية أكثر. الهدف هو إعطاء الطالب فرصة أفضل للنجاح في بيئة تعليمية دامجة ومستوعبة لجميع المتعلمين .وبينما قد قدمنا مجموعة متنوعة من المواد والمسارات لتلبية احتياجات المتعلّمين المختلفة هذه، فإننا نتعلم مع المجموعة الأولى ونخطط لمراجعة الدورة التدريبية للمجموعة الثانية. إنّه حقًا مشروع يمكن تكرارة وملبي للحاجات.

المراجع

دارلينج هاموند، ليندا. 2000. "جودة المدرس/المدرسة وإنجاز الطلاب/الطالبات: مراجعة لأدلة سياسة الدولة". Education Policy Analysis Archive 8 no. 1: 1-44. https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515.

أسبوع التعليم. 2019. "إحصاءات الجودة لعام 2018." https://www.edweek.org/ew/collections/quality-counts-2018-state-finance/map-per-pupil-spending-state-by-state.html.

المجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنجليزية. 2011. مجتمعات الممارسة: موجز لأبحاث السياسات أعده المجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنجليزية. أوربانا، إلينوي: CTE.https://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf.

مركز إجراءات اللاجئين. 2019. Interactive Reporting (2019 September). https://ireports.wrapsnet.org/,

سانشيز، كلاوديو. 2017. "متعلمو اللغة الإنجليزية: كيف حال دولتك." (2017، فبراير). /nprEd.https://www.npr.org/sections/ed/2017/02/23/512451228/5-million-english-language-learners-a-vast-pool-of-talent-at-risk

ستورشي، باولا. 2015. المجتمعات عبر الإنترنت: الاتصال عبر الإنترنت لتحسين الممارسة المشتركة وتحفيز الابتكار. نيو يور: يونيسيف.https://www.unicef.org/knowledge-exchange/files/Online_Communities_production.pdf

تايلور، وسيدهو، ر. ك. 2012. "دعم الطلاب اللاجئين في المدارس: ما الذي يشكل التعليم الشامل للجميع؟" المجلة الدولية للتعليم الشامل 16 no. 1: 39-56.

VOA. صوت أمريكا. 2019. "دراسة: إنّ نقص المدرّسين في أميركا مشكلة تفوق التّصور". فويس أوف أميركا إنغلش (2019 أبريل) https://learningenglish.voanews.com/a/study-america-s-teacher-shortage-is-a-bigger-problem-than-thought/4859004.html.

الروابط

- الموقـع:/https://careyinstitute.org/programs/ education /refugee-educator-academy
- Introduction video for the course: https://www. youtube.com/watch?v=K_4JjEie6Qg
- Project related micro-credentials: https://microcredentials.digtalpromse.org/explore?page_size=24&page=1&organization__name=Carey%20Institute%20for%20Global%20Good

ملفات المعلمون

الملف التعريفي 1

إحـدى االمدرسات اللاتي تعتبرن أكثر نشاطا وصراحة في المجتمع والتي مـا زالـت حـتى الآن مدرّسـةً للغـة الانجليزيـة في ثانويـة اللغـة الجديـدة في فينيكـس بولايـة أريزونـا. لقـد كانـت هـذه المعلمـة تعمـل في تدريـس اللاجئيـن لأكثر مـن 15 عامًـا وتحمـل درجـة الماجسـتير. وعملـت أيضًـا زميلةً في اللغـة الإنجليزيـة في برنامـج وزارة الخارجيـة الأمريكيـة لمدة تسـعة أشـهر في البيـرو. وعندمـا تقاعـدت عـادت لفصلهـا الـدراسي لتعمـل مـع متعلّمـي اللغـة الإنجليزيـة. عـلى الرغـم مـن خبرتهـا الواسـعة مـع الطـلاب المتنوعيـن ثقافيًـا ولغويًـا، فقـد ذكـرت في اسـتطلاعٍ تمهيـدي أنهـا تشـعر أنهـا "إلى حـدٍّ مـا" مسـتعدة لتعليـم الطـلاب اللاجئيـن. وأشـارت إلى أسـبابها الثلاثـة الأولى للتسـجيل في هـذا المشـروع وهـي (1) رغبتهـا في التفكيـر في عملهـا كمعلمـة للاجئيـن وتُحسّـن النتائـج، (2) وأن تُطـور مهاراتهـا و/أو إنشـاء مـواد لدعـم هـذا العمـل، و (3) زيـادة معرفتهـا فيمـا يتعلـق بتعليـم اللاجئيـن. وبعـد سـتة أسـابيع مـن الـدورة، نشـرت:

"... هـذه الوحـدات مدهشـة تفتـح بصيرتـك وتحثنـي عـلى التمعّـن والتفكيـر مليًّـا. أعتقـد، كمقاطعـة، ليس لدينـا مـا يكفـي لمسـاعدة المعلمـين عـلى فهـم التعلّـم الاجتمـاعي العاطـفي والصدمـات وكيفيـة التعامـل والتعـافي منهـا. ولأني موجـودة في حـرم يضـم عـددًا كبيـرًا مـن اللاجئيـن أسـتطيع أن أرى الحاجـة لتمريـن مُدرّسيناً/مُدرّسـاتنا...وأنا أرسـلُ مقـالات ومعلومـاتٍ مـن هـذه الـدورة التدريبيـة إلى منسـق مقاطعتنـا الجديـد وأناشـد قسـم التطويـر المهـني PD الخـاص بنـا أن يركـز أكثـر عـلى تعليـم اللاجئيـن السـنة القادمـة... لحسـن الحـظ، إنهـا عـلى اسـتعداد للنظـر في هـذا..."

مـن الواضـح أن هـذه المعلمـة تسـعى لدعـم وتأييـد الطـلاب اللاجئيـن وتحسـين البرامـج الدراسـية الممنوحـة وإعـداد المعلمـين في كل مـن مدرسـتها وفي منطقتهـا لتلبيـة احتياجـات الطـلاب اللاجئيـن بشـكل أفضـل.

ملف التعريفي الشخصي 2

تُقـدّم مُشـارِكةٌ أخـرى في المجموعـة الأولى ملفًـا شـخصيًا مختلفًـا تمامًـا. تعمـل هـذه المُشـارْكة كمُدرّسـةً مسـاعدة في مدرسـة ثانويـة كبيـرة ومتنوعـة خـارج مدينـة سـياتل، واشـنطن. لقـد عملـت في المدرسـة لمـدة عامـين، وتسـاعد الطـلاب اللاجئيـن في حصـص الرياضيـات واللغـة الإنجليزيـة بوصفهـا مسـاعد مُـدرّس عراقيـةُ الأصـل وتتكلـم اللغـة العربيـة بطلاقـة، وتعتبـر هـذه المدرسـة مصـدر قـوّةٍ لمجتمعهـا وأُنموذجًـا يحتـذى بـه لطـلاب مدرسـتها. وهـي بمثابـة جسـرٍ بيـن المنـزل والبيئـة التعليميـة.

الصورة 1: تعاون مدرسي/مدرسات اللاجئين ولاية واشنطن خلال ورشة عمل مباشرة

والمدرسة لكثيرٍ من العائلات، وتعشق عملها. وتستمد خبرتها حاليًا من تجربتها الشخصية ومن معرفتها بالمجتمعات المحلية حيث لم تخضع بعد لتدريبٍ رسمي أو تُشارك في دوراتٍ دراسية في التعليم. وتشمل تطلّعاتها العودة إلى المدرسة لتصبح معلمة في يوم من الأيام، ويسعدها جدًا أن تكون جزءًا من هذا المشروع التجريبي الرائد الذي يتيح لها فرصة تعليمية فريدة إلى جانب زملائها المعلمين. تدفعها المعرفة بأن "التعليم ينير درب اللاجئين، ويمنحهم المعرفة والمهارات ليعيشوا حياة منتجة ومستقلة."

الصورة 2: تعاون مدرسي/مدرسات اللاجئين في ولاية واشنطن خلال ورشة عمل مباشرة

تواصل: مشروع تجريبي يُقدّم تطويرًا مهنيًا موسعًا عبر الإنترنت المعلمون السوريين والمصريين العاملين في قطاع التعليم السوري غير الرسمي في مصر

منظمة	التخطيط الدولي المصري ومعهد كاري للخير العالمي
المؤلفون	آية سعيد، مديرة مشروع تواصل وجولي كاسبر، مديرة برنامج
الموقع	مصر
مواصفات المعلمون	مدرسو اللاجئين
الموضوع	التطوير المهني للمعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

من أجل تزويد كل طفل بالتعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2030، يلزمنا 69 مليون معلمًا جديدًا (الشراكة العالمية للتعليم 2019). وفي الوقت نفسه، يشهد العالم أكبر عدد من النازحين في تاريخ البشرية، مع تحديات في توظيف وتدريب والاحتفاظ بالمعلمونفي حالات الطوارئ. إنّ أطفال اللاجئين هم الأكثر تأثرًا بالنقص الحالي في المعلمين. وإنّ احتمالية عدم التحاقهم بالمدارس تزيد خمسة أضعاف عن غيرهم (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 2016).

بعد وصول عدد كبير من اللاجئين السوريين إلى مصر عام 2011، صدر مرسوم رئاسي يساوي معاملة اللاجئين السوريين في مصر بمعاملة المواطنين المصريين فيما يتعلق بالتعليم والخدمات الصحية. وقد أُحرز تقدم كبير منذ ذلك الحين نحو تحسين معدلات الالتحاق. ومع ذلك، لا تزال هناك بعض العوائق والمصاعب المتعلقة بالوصول إلى التعليم ونوعيته في نظام المدارس العامة، بما في ذلك الفصول الدراسية المكتظة، واستنفاد الموارد، والعوائق المتعلقة باختلاف اللهجات، والمسافات الطويلة التي يجب قطعها للوصول إلى المدارس. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ عدد العاملين في التعليم والمتاح لدعم الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين من اللاجئين غير كاف. ونتيجة لهذا فإن العديد من أطفال اللاجئين السوريين في مصر يستخدمون مزيجًا من المدارس العامة والمدارس المجتمعية (المدراس التي تقيم انشطتها في الجمعيات المحليه) لتحقيق أفضل تعليم ممكن. في عام 2018، تلقت منظمة بلان الدولية في مصر تمويلًا من DG ECHO لأجل تواصل: التعايش التعليمي ، وهو مشروع يستجيب لاحتياجات التعليم وحماية الطفل للفتيات والفتيان الأكثر ضعفًا بين مجتمع اللاجئين السوريين والمجتمعات المصرية المضيفة في ست مناطق عبر القاهرة الكبرى والإسكندرية ودمياط.

استعراض موجز

من خلال *تواصل*، التزمت PIE بدعم 14 تعمل العديد من مراكز التعلم السورية (SLCs) بأقل الموارد وبدون معلمين مؤهلين تأهيلًا عاليًا. وقد أجريت المشاورات مع عينة تمثيلية من 166 معلمًا من إجمالي الهدف البالغ 255 شخصًا والذين تلقوا تدريبات مباشرة في مراكز التعلم السورية SLCs، بما في ذلك 14 مدير مدرسة / مشرفًا أكاديميًا. وأكدت عينة من المستجيبين وجود ضغط شبه متساوي على احتياجات التدريب بمواضيع الدعم النفسي الاجتماعي ((PSS) والتعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) وإدارة الفصول وإدارة الصفوف الكبيرة. ويليها طلبات التدريب على تخطيط الدروس، وحماية الطفل، والمناهج المصرية، وقواعد السلوك. وأكد العديد من المعلمونا ستعدادهم لاستكشاف التعلم عن بعد، إلى جانب الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالاتICT ومهارات استخدامها.

تدريب مباشر(وجهاً لوجه) " معلمو المدارس الابتدائية في حالات الطوارئ - حزمة التدريب التمهيدي (iCC-ITP)"، التي طورتها الشبكة المشتركة لوكالات ل التعليم في حالات الطوارئ، والتي أُجريت لمدة خمسة أيام في كل موقع خلال شهر كانون الثاني 2019. وقد كان الهدف من ذلك بناء الكفاءات التعليمية الأساسية المعلمون الجدد أو عديمي الخبرة. وتتألف حزمة التدريب التمهيدية TiCC-ITP من تدريب تمهيدي بالإضافة إلى أربع وحدات أساسية حول:

a. دور المُدرّس/المُدرّسة ورفاهيته؛
b. حماية الطفل ورفاهيته ودمجه؛
c. أصول التدريس؛ و
d. المنهج والتخطيط.

بعد تدريب منظمة بلان الدولية في مصر(Plan Innternational Eygpt) المباشر لحزمة التعليم التمهيدية " المعلمين في سياقات الأزمات، وهي دورة تجريبية عبر الإنترنت (تسمى أيضًا تواصل) طوّرتها ونفذّتها منظمة بلان الدولية ومعهد كيري لمركز الخير العالمي للتعليم في الممارسة (CIGG-CLP)، تهدف إلى توسيع نطاق التعلم وتعميق المحادثات حول الرفاه، والدمج، والتعلم الاجتماعي والعاطفي، وتخطيط الدروس وتقييمها. صُممت الدورة التجريبية حول الكفاءات الأساسية للمعلمين في سياقات الأزمات باستخدام محتوى حزمة التعليم التمهيدية " المعلمون في سياقات الأزمات" ، و إطار التعلم المستدام لمعهد كاري للخير العالمي.

صُممت دورة تدريبية ميّسرة مدتها ستة أسابيع ومجتمع ممارسة للمعلمين السوريين ومعلمين المجتمع المضيف في مصر. زُوّد المشاركون/المشاركات بالمواد المتعلقة باللغة العربية، بما في ذلك مقاطع الفيديو والأنشطة للتدريب والتطبيق، وأتيحت لهم فرص الحوار مع بعضهم البعض وفريق من الميسرين، وبتوجيه من فريق معهد كيري للخير العالمي للتعلم عبر فريق تدريب تعليمي. وقُدّمت جميع المحتويات والتسهيلات باللغة العربية على منصة تعليمية متنقلة لدعم وتسهيل المشاركة. يمكن اعتبار الدورة التجريبية تواصل بأكملها بمثابة مسعى تعليمي مختلط؛ يدمج مكونات التدريب المباشر والتدريب على منصة عبر الإنترنت.

تواصل دورة تدريبية تجريبية أُطلقت لتطوير واختبار برنامج التطوير المهني التعليمي المختلط والذي يستفيد من فهم الامكانات والقدرات المحلية لمعلمي اللاجئين السوريين والمجتمع المضيف في مصر ويصقلها أيضًا.

تركز الدورة التدريبية التجريبية " تواصل" على الأهداف الآتية:

- تطوير مجتمع امن الممارسين داخل مراكز التعلم لتعزيز التعاون ومشاركة الموارد، وتشجيع قيادة المعلمين، وبناء نماذج تعلم مهنية مستدامة.
- تعزيز معارف ومهارات المعلمون لتطوير ثقافات صفية إيجابية، وبناء بيئات تعلم آمنة ومنتجة، وزيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب ورفاههم.

سُجّل أربعة عشر مشاركًا في منصة التعلم عبر الإنترنت من جميع مراكز التعلم السورية ((SLC : عشرة ممثلين

من مجتمعات مراكز التعلم السورية ((SLC في دمياط، واثنان من القاهرة الكبرى، واثنان من الإسكندرية. أكمل ثمانية منهم الدورة التدريبية كاملةً. وكان لدى الستة الآخرين مستويات متغيرة من المشاركة على المنصة.
إنّ نهج التعلّم المختلط يتيح ويمّكن من التعليم المركّز والمرن والذي يستطيع للمشاركين من خلاله الوصول إلى المحتوى المنظم بأفضل شكل وذلك بما يتناسب مع جداولهم الزمنية والتقنية المتوفرة، بينما يتوفر الدعم والمناقشة حول الموضوعات والمواد المقدمة على المنصة عبر الإنترنت.

تم تقديم المحتوى الالكتروني" لتواصل" في أربع وحدات موزّعة على ستة أسابيع مجسّدةً حزمة التعليم التمهيدية للمعلمين في سياقات الأزمات، وتضم أسبوع تمهيدي ووحدة لمدة أسبوعين حول مفاهيم الرفاه،ووحدة لمدة أسبوعين حول تخطيط الدروس وأنواع التقييم ووحدة ختامية/إضافية حول تخطيط التطوير المهني في الأسبوع الأخير. (الشكل 1).

قُدّم الإصدار التجريبي عبر منصة التعلم عبر الإنترنت الخاصة بمعهد كيري للخير العالمي، مع لقاءات اسبوعية التي ييسرها فريق من المتطوعين الناطقين بالعربية يتمتعون بالخبرة التعليمية في مجالات متنوعة ومتكاملة وذلك باستخدام منصة زووم (Zoom)

الأدلة والمخرجات

كانت الاستطلاعات مصدرًا رئيسيًا للتغذية الراجعة خلال هذه التجربة وأُجريت في بداية الدورة التدريبية وفي وسطها ونهايتها. وأكّد المشاركون أنّ الدورة التجريبية " تواصل" كانت ناجحة حيث أفادو عن زيادة الثقة والتطوّر عبر نتائج المسح قبل وبعد التدريب. (الشكل 2).

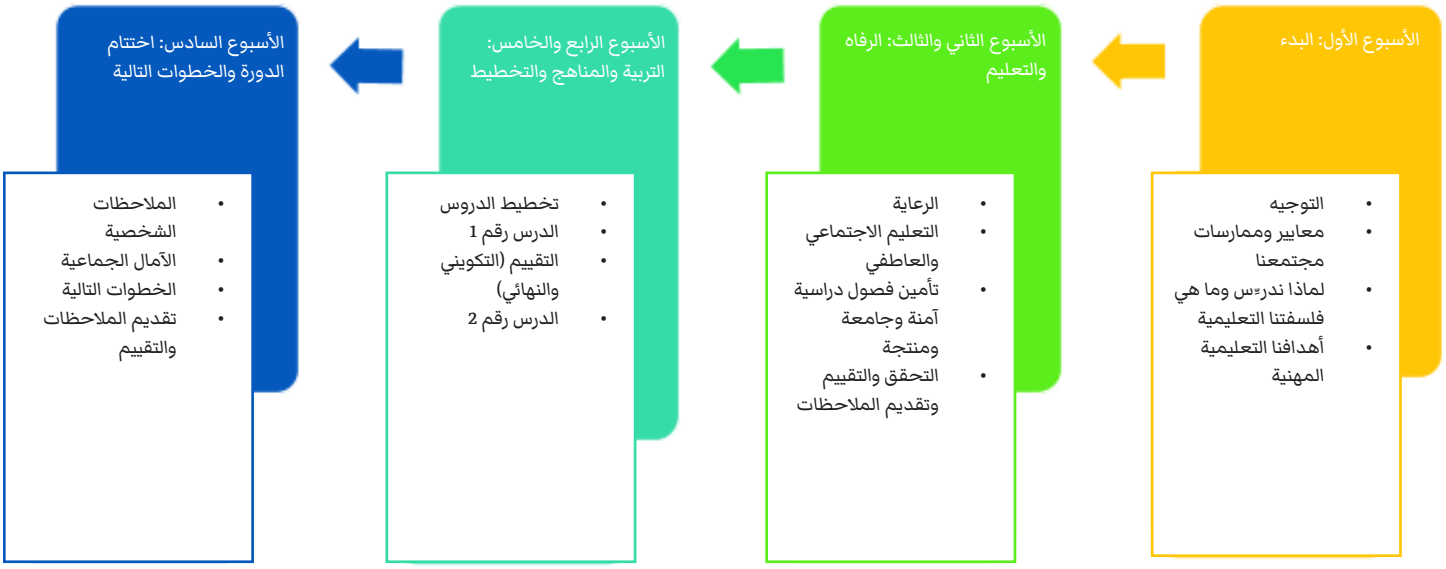
بشكلٍ عام اعتبر تواصل مشروعًا تجريبيًا ناجحًا. كانت تعليقات المشاركين والميسرين إيجابية للغاية، وتشير كل من البيانات التي أبلغ عنها ذاتيًا وتقييمات الميسرين إلى التطور والتقّدم الحاصل وفقًا للمؤشرات الرئيسية للمشروع.

المعلمون العاملون في مراكز التعلّم متحمسون للانخراط في مجتمعات التعلم المهنية. يعاني المعلمون في هذا السياق من مشاكل التنمر بين الطلاب، وتوفير الدعم النفسي للطلاب، وبناء أنظمة معالجة الصدمات القائمة على المعرفة في مراكز التعلّم الخاصة بهم وداخل المجتمع ،حيث تطغى عليهم هذه المخاوف وتُعطى الأولوية للتعلّم والدعم في هذه المجالات. إنّ تقديم فرصة تعليمية ذات نهج مختلط (استخدام اكثر من منهجية للتعلم، مثل التعلم المباشر والتعلم عبر الانترنت) فكرة جديدة وخلاّقة. فهي تسمح بالتعلّم المركّز والمناقشة حول الموضوعات والمواد المقدمة في الدورة عبر الإنترنت. وتعدّ اللقاءات الأسبوعية عنصرًا مهمًا في بناء المجتمع ومشاركة الاهتمامات والموارد في الوقت المحدد. إن وجود العديد من الميسرين يسمح بالمرونه من حيث الجدولة الزمنية المطلوبة، ويعزّز التعلم في بوجود الخبرات المتنوعة للميسرين، ويوفر شبكة قوية من الدعم.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

ومن بين التحديات التي حُدّدت:

- صعوبات في الترجمة وتحديد موارد الوسائط المتعددة عالية الجودة باللغة العربية؛
- النقص في التحاق المشاركين بالدورة واستيعابهم على المنصة، مما يبرز الحاجة لنظيم أو اطلاق فعالية او دورة تدريب مباشرة (وجهاً لوجه)؛



الشكل 1: تواصل وحدات الدورة التدريبية التجريبية على الإنترنت

- نقص الموارد والكفاءات التكنولوجية المناسبة بين المشاركين؛ و
- مشاكل في جدولة الاجتماعات المتزامنة للمشاركين من مراكز التعلّم المتعددة.

تتضمن التوصيات والدروس المستفادة والمرتبطة بتنفيذ الدورات المختلطة المستقبلية ما يلي:

- •أن تُؤخذ جداول العمل المختلفة والمناطق الزمنية في الاعتبار أثناء تخطيط الدورة؛
- عدم الاستهانة بالحاجة إلى إجراء الاجتماعات المتزامنة(مثل الاجتماعات المباشرة عبر الانترنت) و اللقاءات المباشرة وجهًا لوجه.
- يُعد تنظيم فعالية داخلياً (داخل الدولة) مع جميع المشاركين والميسرين مثاليًا، إن كان ذلك ممكنًا؛
- مراعاة أساليب التواصل المختلفة واحتياجات المشاركين؛
- الحفاظ على المساحات الرقمية المخصصة لاجتماع المجموعة بعد انتهاء الدورة التدريبية أو النشاط "الرسمي" والتخطيط لإبقاء منتديات المناقشة وقنوات الاتصال الأخرى مفتوحة بعد انتهاء الدورة التدريبية للدعم والحوار المستمرين؛ و
- التأكد من فهم المعلمونللتكنولوجيا التي سيتم استخدامها، بما في ذلك التسجيل، ونشر الرسائل، والتواصل مع بعضهم البعض، والميسرين، والشعور بالارتياح إزاء هذه التقنية.

تتضمن التوصيات والدروس المستفادة المتعلقة بتصميم البرنامج والمنهج الدراسي وطرائق التدريس:

- دعوة المعلمونإلى التعبير عن احتياجاتهم وأهدافهم التعليمية من خلال استطلاعات ما قبل الدورة التدريبية وخلالها وذلك عبر الحوار مع المنسقين ومدربي التعلم؛
- يمكن أن يكون العثور على مواد على الإنترنت باللغة المعنية (العربية) تحديًا، ولذلك فإن استثمار الموارد الكافية لتحديد المواد المناسبة لغويًا وللترجمة أمر بالغ الأهمية؛
- إنّ بساطة تصميم الدورة هي المفتاح؛
- ينبغي أن يُدرج الخبراء في التعلّم الاجتماعي والعاطفي في فريق التيسير و/أو في جدول "المتحدث الضيف" للدورة؛
- يُعدّ تصميم المهام التأملية والمشاركة في المناقشات التأملية أمرًا بالغ الأهمية لبناء المعرفة المستدامة (أي أنّ المواد عبر الإنترنت ليست سوى محفّز لتطوير مهارات إضافية وبناء المعرفة)؛ و
- تقديم الدعم والمتابعة لتعزيز بناء المعرفة وبناء العلاقات المهنية أثناء وبعد الدورة.

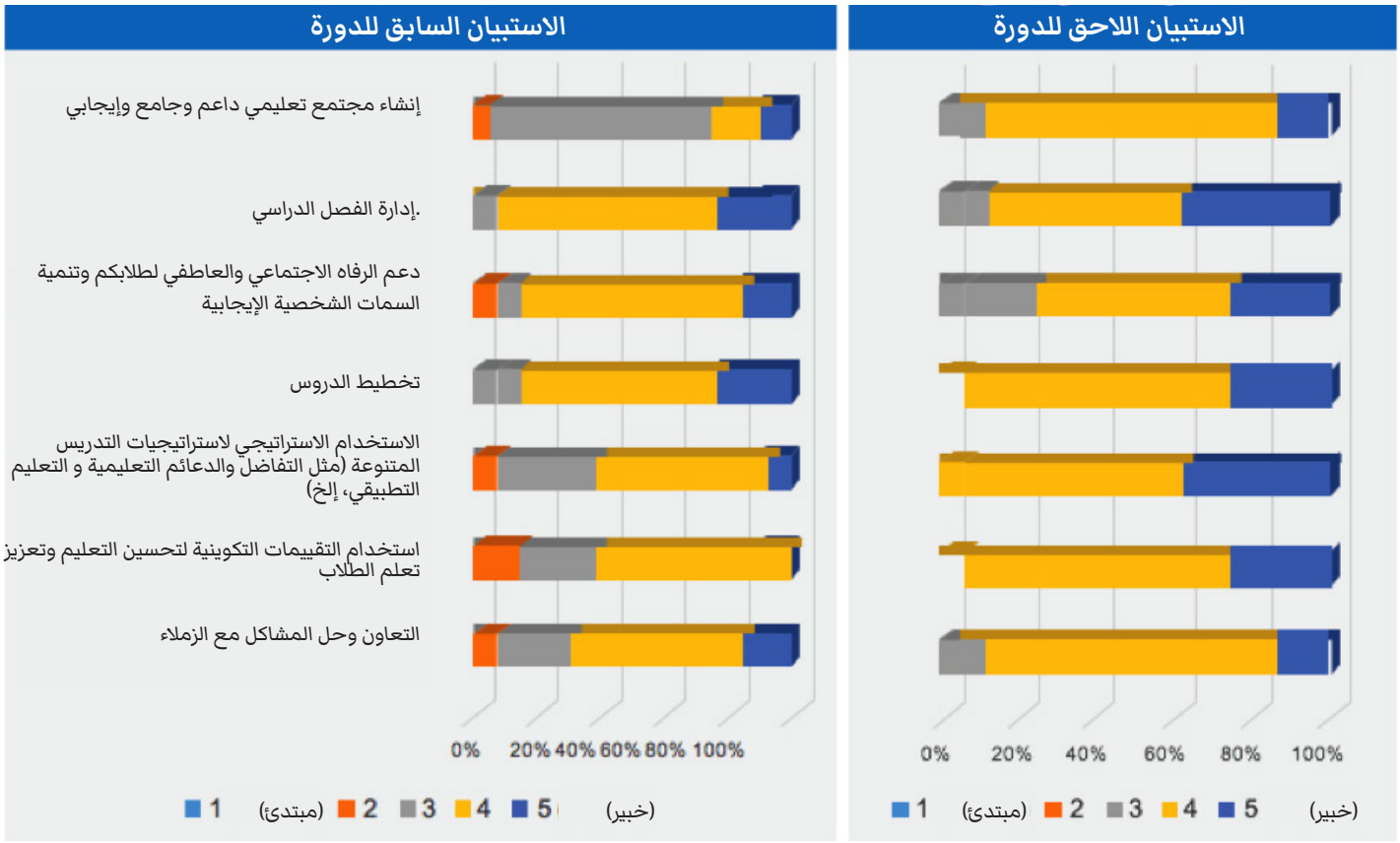
المراجع

الشراكة العالمية من أجل التعليم. 2019. "التحديات التعليمية." https://www.globalpartnership.org/education/education-challenges

المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. 2016. "المفقود: تعليم اللاجئين في الأزمات". سبتمبر 2016. September 2016. https://www.unhcr.org/57d9d01d0

الروابط

- معهد كاري للصالح العام - مركز التعلم بالممارسة: https://learning.careyinstitute.org
- حزمة تدريب المعلمونفي سياق الأزمات: https://inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers



الشكل 2: بيانات استطلاع تواصل التجريبية قبل وبعد الدورة التدريبية

دراسة حالة جسور: نهج إداري تكيفي لتدريب المعلمين الجدد في سياقات الأزمات

منظمة	جُسور
المؤلفون	سهى توتنجي، مديرة أكاديمية
الموقع	لبنان
مواصفات المعلمون	مدرسو اللاجئين
الموضوع	التطوير المهني للمعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

وطبقًا لتقديرات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، وبرنامج الأغذية العالمي (2018) فإن 1.5 مليون سوري نازح يقيمون الآن في لبنان، 54% منهم تحت سن 18 عاما. ويواجه المهجرون السوريون في لبنان الفقر والتهميش السياسي (يقيم نحو 20% من كل الأسر في مستوطنات الخيام غير الرسمية). وبحلول عام 2019، بلغ عدد اللاجئين السوريين في سن المدرسة، الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 18 عامًا، ما مجموعه 488000 (تقديريًا)، ومع ذلك فإن 48% فقط من اللاجئين في سن المدرسة ملتحقون بالتعليم الرسمي (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، اليونيسيف وبرنامج الأغذية العالمي 2018). يهدف برنامج جسور لتعليم اللاجئين إلى معالجة فجوة التسجيل للأطفال السوريين النازحين هذه.

تأسس جسور في عام 2011 من قبل أعضاء سوريين في الشتات ويهدف إلى توفير مستقبل أكثر إشراقًا للشباب السوري. يعمل برنامج جسور لتعليم اللاجئين في ثلاث مدارس ابتدائية ويقوم بالتدريس في رياض الأطفال حتى الصف الثامن في بيروت ووادي البقاع والذي يخدم أكثر من 1200 طفل سوري نازح سنويًا. تتمثل مهمة برنامج جسور لتعليم اللاجئين بالعمل كجسر لإعداد الطلاب السوريين لدخول المدارس اللبنانية.

عندما بدأ برنامج تعليم اللاجئين في عام 2014، قاد المدير الأكاديمي لجسور عملية توظيف المعلمونداخل المجتمعات السورية النازحة في بيروت والبقاع الأوسط والبقاع الغربي. وافتقر 60% من المرشحين ضمن مجموعة المتقدمين إلى الخبرة التعليمية. ضمن مجموعة المقدمين، لم يكن لدى 60% من المرشحين خدمة التعليم. وكان لدى 40% منهم خبرة في مجال التدريس أو شهادة تعليمية، ولم يبدي سوى عدد قليل منهم لمهارات في التعليم الذي يركز على الطفل أو التعليم في حالات الطوارئ.

وكانت تحديات التوظيف هذه خطيرة بشكل خاص في ضوء تحديات العمل مع الأطفال والشباب اللاجئين. يواجه الأطفال اللاجئون ثلاثة عوائق رئيسية أمام تعلمهم وتعافيهم: (1) تحديات العامل النفسي والاجتماعي، (2) النزاعات ضد لغة تعليم جديدة، و (3) القدرة المحدودة على المتابعة من دون وجود الدعم الموّجه (إنقاذ الطفل 2018). وكانت الغالبية العظمى من الأطفال المسجلين في جسور قد تركوا المدرسة لفترة طويلة من الزمن أو لم يلتحقوا بالمدرسة. ومن ناحية أخرى عانى بعض الأطفال من صدمة نفسية وإرهاق بسبب النزوح.

استعراض موجز

احتاج جسور إلى وضع استراتيجية للتوظيف والتدريب والاحتفاظ بالمعلمونالمؤهلين بين أفراد المجتمع السوري النازح وذلك للحفاظ على مكان آمن وحيوي للأطفال السوريين في سن مبكرة لتحقيق النجاح أكاديميًا. علاوة على ذلك، احتاج جسور إلى ضمان تزويد هؤلاء المعلمين بمهارات للتعليم في حالات الطوارئ ولتلبية الاحتياجات الخاصة للأطفال والشباب الذين شردتهم الحرب.

يتبنى جسور استراتيجية الإدارة التكيّفية في التوظيف والتدريب والاحتفاظ بالمعلمين المؤهلين في مدارس جسور الثلاثة. يحتفظ جسور بأكثر من أربعين موظفًا من المعلمين والإداريين في المدارس التي تستوعب حوالي 1200 طفل على أساس سنوي.

يعتمد جسور لتحقيق هذه الاستراتيجية على تقييم الاحتياجات المستمرة، بدءًا من تقييم الاحتياجات الأولية في عام 2013 وبرنامج تدريب تجريبي في 2015-2014. يتم إجراء تقييمات الاحتياجات هذه من قبل المدير الأكاديمي لجسور ومديري المدارس على أساس نصف سنوي. بالإضافة إلى ذلك يستخدم جسور ثلاث مقاربات لتقييم أثر التدريب والموائمة المستمرة للتدريب وذلك لضمان تلبية تدريب جسور لاحتياجات الطلاب على أفضل وجه، وهي: (1) المراقبة الصفية، (2) الأقران في مجتمعات التعلّم، و (3) التعليم في مجتمعات التعلّم. يوفر برنامج التدريب التعليمي في جسور وحدتين سنويتين لأعضاء هيئة التدريس ممن تزيد أعمارهم عن أربعين في ثلاث مدارس. يتركز البرنامج التدريبي على الكفاءات الأساسية للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ التي يجب أن يمتلكها مدرسي المدارس الابتدائية في سياقات الأزمات.

الأدلة والمخرجات

يعتمد نهج التدريب لدينا على البحوث المنشورة من قبل منظمة إنقاذ الطفل والشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ومدرسة هارفارد للدراسات العليا في التعليم فيما يتعلق بأهمية التعلّم الذي يركز على الطفل في تعليم اللاجئين. تفيد منظمة إنقاذ الطفل أن "المعلمون قد يتبنّوا نهجًا يتركز ويتمحور حول المعلم، او نهجا سلطويًا عند تعليم المتعلمين اللاجئين".

قمنا بأجراء التقييم التجريبي بعد الانتهاء من التوظيف في عامنا الأول. وأخذ ثلاثة أعضاء من فريقنا وهم - المدير الأكاديمي ومدير مدرستنا ومستشارها- المراقبة الصفية. قمنا بتحديد مدى انتشار النهج المتمحور حول المعلم وتصميم برامج تدريبية لتغيير طرق التدريس

هـذه. ركزنـا بوجـه خـاص عـلى ثـلاث مجـالات:

- الحاجة إلى التعلم المتمايز (متعدد المستويات)؛
- الحاجـة إلى التدريـب عـلى الدعـم النفـسي والاجتمـاعي للطـلاب/ للطالبـات؛
- التدريب على المواد العملية في الفصل الدراسي.

يخضـع المعلـم وذلـك بغـض النظـر عـن مـدى خبرتـه لتدريـب أولي عـلى منهجيـة التعليـم في حـالات الطـوارئ، اسـتنادًا إلى المعايير الدنيا للتعليـم في حـالات الطـوارئ للشـبكة العالميـة لـوكالات التعليـم في حـالات الطـوارئ، وعـلى أفضـل الممارسـات لتعليـم الكفـاءات الأساسـية وعـلى موائمـة المـواد والمـوارد المتاحـة وعـلى إعـداد الأنشـطة البنّـاءة وعـلى تقييـم مخرجـات التعلـم.

بالإضافـة إلى التدريـب الأولي للمعلمـين، يسـتخدم جسـور ثـلاث مقاربـات لضمـان التنميـة المهنيـة المسـتمرة للمعلـم:

ملاحظـة الفصـل: تبـقى المراقبـة الصفيـة جزءًا متممًـا لمجتمع الممارسـين لدينـا. وعـادة مـا تتـم مراقبـة المعلمـين مـن قبـل واحـد مـن ثلاثـة أشـخاص، وهـم: المديـر الأكاديمـي ومديـر المدرسـة والمستشـار. يتلـقى المعلمـون التدريـب عـلى المراقبـة الصفيـة خـلال الـدورات التدريبيـة السـنوية للتأكـد مـن أن المراقبـة لا تهـدد المعلـم أو تعطـل الفصـل الـدراسي. وعـادة مـا يرصـد كل شـخص وهـو يضـع في اعتبـاره هدفًـا مختلفًـا، وقـد صمـم جسـور مجموعـة أدوات تتماشـى مـع كل هـدف. صمـم مـدراء مدارسـنا والمديـر الأكاديمـي نمـوذج تقييـم لتقييـم الطالـب المشـاركة وإدارة الصـف في الفصـول الدراسـية لجسـور. قـام مستشـارنا بتصميـم نمـوذج تقييـم مصمـم لتقييـم الحالـة النفسـية والاجتماعيـة للطـلاب في مدارسـنا. هنـاك نوعـان من المراقبـة الصفيـة: المراقبـة العامـة وهـي عبـارة عـن زيـارات قصيـرة خاطفـة ومراقبـة الفصـل بأكملـه. تسـتند الملاحظـات عـلى كيفيـة تنفيـذ التدريبـات أو إذا طلـب المعلـم المسـاعدة في مجـال معيـن.

التعلـم مـن الأقـران: يواجـه بعـض أعضـاء هيئـة التدريـس لدينـا عقبـات شـخصية ممـا يجبرهـم عـلى المغـادرة خـلال العـام الـدراسي. عـلى سـبيل المثـال يختـار بعـض الموظفيـن إعـادة التوطيـن في بلـد ثالـث. ولذلـك يجـب في بعـض الأحيـان عـلى أعضـاء هيئـة التدريـس المتواجديـن القيـام بسـد فجـوة منتصـف العـام الـدراسي. نحـدد ذوي الأداء الأفضـل في مجـال المهـارات الخاصـة بنـا، ونجعـل المعلمـين المتدربيـن يلازمـون هـؤلاء الموظفيـن. يعمـل هـؤلاء المعلمـون المتميزون أيضًـا كمدربين خـلال فترتنا التدريبيـة. تتيـح لنـا هـذه التقنيـة الحفـاظ عـلى معايير الجـودة بالرغـم مـن اسـتقالة المعلمـون.

برنامـج مجتمـع تعلـم المعّلـم: مـع مطلـع عـام 2017 بدأ جسـور مجتمعًـا جديـدًا مـن تقنيـة الممارسـة بالشـراكة مـع صنـدوق تنميـة التعليـم: برنامـج مجتمـع تعلـم المعلـم. يوفـر البرنامـج مجتمعًـا للممارسـة الـذي يجتمـع فيـه المدرّسـون عـلى أسـاس شـهري للتفكيـر مليًـا في ثلاثـة عناصـر أساسـية، وهـي: (1) رفـاه المعلـم، (2) التدريـب عـلى المناهـج، (3) التدريـب عـلى اللغـة. يصـور المعلمـين شـريط فيديـو للصـف ويقـوم بعـرض جـزء منـه عـلى بقيـة المدرّسـين، ثـم يقـوم مسـير الجلسـة زمـام المبـادرة لمناقشـة مـا تمـت ملاحظتـه. تـم تدريـب جميـع المعلمـين عـلى بروتوكـول مجتمـع تعلـم المعلـم..

دليل على مخرجات الطلاب

وفقًـا لمؤشـرات الأداء الرئيسـية لدينـا، أظهـر 72% مـن طلابنـا تحسـنًا كبيـرًا في معـدلات معرفـة الحسـاب والقـراءة والكتابـة. جميـع الطـلاب ممـن تتـراوح أعمارهـم بيـن 14-12 عامًـا يأتـون إلى المدرسـة أُمييـن (لا يسـتطيعون القـرءة والكتابـة) حيـث يتمكنـون مـن الحصـول عـلى مسـتوى الصـف الأول. مـن ناحيـة أخـرى فـإن 66% مـن الطـلاب الذيـن التحقـوا بالمـدارس العامـة لـم يتسـربوا منهـا.

يواصـل جسـور العمـل عـلى تحسـين تقنيـات التقييـم. كمـا نقـوم بإجـراء مقابـلات نوعيـة مـع المعلمـين في المـدارس الخاصـة حيـث قـام طلابنـا بالتسـجيل لديهـم. وبحسـب مقابلـة أجريـت مـع مـدرس في مدرسـة ثانويـة في البقـاع فـإن طـلاب جسـور يبـرزون ويتميـزون بيـن بقيـة الطـلاب الآخريـن نتيجـة لإعدادهـم وإدماجهـم في عمليـة التعليـم جيـداً.

شهادات المعلم

يقـوم الموظفـون في جسـور بمـلء اسـتمارات تقييـم بعـد كل تدريـب. وهـذا يسـاعد مؤسسـتنا عـلى فهـم أفضـل لاحتياجـات المعلمـين وجمـع تغذيـة راجعـة للبرامـج المسـتقبلية، ونـورد أدنـاه ثـلاث شـهادات:

سـوزان، معلمـة في مخيّـم الجراحيـة للاجئيـن في لبنـان: "هنـاك فـرق كبيـر بيـن الطريقـة التـي اعتـدت عـلى التدريـس بهـا في سـوريا والطـرق التـي تعلمتهـا في منظمـة جسـور. آمـل أن أكـون قـادرة عـلى اسـتخدامها عندمـا أعـود إلى سـوريا."

سـارة، مديـرة في مخيّـم الجراحيـة للاجئيـن في لبنـان: "عندمـا أعـود إلى سـوريا أحلـم بـأن افتتـح مركـز تدريـب المعلمونوتدريبهـم بالطريقـة الـتي تدربنـا بهـا هنـا."

سـامر، مـدرس سـابق، تـم إعـادة توطينـه في كنـدا: "سـاعدني التدريـب الـذي تلقيتـه في جسـور في الحصـول عـلى وظيفـة مـدرّس للاجئيـن في مركـز مجتمـعي صغيـر."

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

معـدل الاسـتقالة (المغـادرة) بينمـا يهـدف نمـوذج تدريـب جسـور لمعالجـة التحديـات الـتي يفرضهـا معـدل الاسـتقالة أو المغـادرة المرتفـع، إلا أن المعـدل لا يـزال يمثـل تحديًـا هامًـا. يعـاد توطيـن العديـد مـن موظفي جسـور الموهوبيـن في بلـدان ثالثـة وذلـك مـرده إلى قضايـا سياسـية أو عائليـة خارجـة عـن نطـاق سـيطرة جسـور.

المدربـون والعوائـق اللغويـة: تـدرك جسـور وفـرة المـوارد المتاحـة للتعليـم في حـالات الطـوارئ، وسـعت بنشـاط إلى عقـد شـراكات مـع المنظمـات المحليـة والوطنيـة والدوليـة غيـر الحكوميـة. حـتى الآن لا يمتلـك معظـم أعضائنـا مـن الهيئـة التدريسـية سـوى مهـارات القـراءة والكتابـة والمحادثـة باللغـة العربيـة. لذلـك يمكـن أن تشـكل الترجمـة وتيسـير العمـل مـع الشـركاء الدولييـن باللغـة الإنجليزيـة تحديًـا.

الشـهادة: لا تقـدم منظمـة جسـور أي شـهادات رسـمية عنـد تدريـب

معلميها. في حين أن الحصول على شهادة مهنية يمكن أن يسهل النمو المهني للعديد من مدرّسي جسور عند حصولهم على فرص تعليمية أخرى عندما يتم إعادة توطينهم خارج لبنان. تعد شهادات الطلاب مصدر أقل للقلق حيالها - حيث يدير جسور "نادي الواجبات المنزلية" بغية مساعدة الطلاب على الاستعداد لامتحان بريفات الشرطي للدخول في نظام المدارس العامة اللبنانية.

السفر لحضور ورشات العمل: لدى جسور شراكات مع العديد من المنظمات غير الحكومية وعلاقات العمل مع الجامعات في كل من لبنان والولايات المتحدة الأمريكية. يقوم العديد من الشركاء بدعوة الموظفين/موظفات/ جسور والمدرّسين للمشاركة في ورش العمل إلا أن تكاليف السفر يمكن أن تكون باهظة. وهذا يشمل حتى توفير وسائل النقل من مراكزنا في البقاع إلى بيروت لجميع أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

منظمة إنقاذ الطفل. 2018. لنسمعها من المعلمين: إعادة الأطفال اللاجئين إلى التعلم. العاصمة واشنطن: منظمة إنقاذ الطفل.

مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين واليونيسيف وبرنامج الأغذية العالمي. 2018. تقييم جوانب ضعف اللاجئين السوريين في لبنان. بيروت، لبنان: مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، اليونيسف، وبرنامج الأغذية العالمي.

يعمل المعلمون ضمن مجموعات عمل عقدت من خلال منظمة جسور

والدليل يكمن بالتحسن: استخدام الجودة المستمر لإشراك المعلمين في لبنان

منظمة	لجنة الإنقاذ الدولية
المؤلفون	أدهم العوطا، مدير المراقبة والتقييم، وأوتومان براون، المستشار الفني للبحوث والقياس
الموقع	لبنان: عكار والبقاع
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المحلي
الموضوع	التطوير المهني للمعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يعد تحقيق مستوى عالٍ من جودة البرنامج هو التطلع النهائي لجميع الممارسين إلا أن التحسن في كثير من الأحيان بطيء ومتقلب وغير منتظم. نادرًا ما يعتمد التحسن على دليل، أو يستغرق هذا الدليل سنوات للحصول عليه من خلال عملية التنفيذ المتحسنة، وفي الوقت نفسه يسعى مدرسونا وموظفونا إلى بذل قصارى جهدهم ولكن من دون الأدوات التي تساعدهم على تحويل تطلعاتهم إلى حقيقة.

يتألف النهج متعدد الجوانب للجنة الإنقاذ الدولية للتنمية المهنية للمعلمين في لبنان من خمسة إلى عشرة أيام من التدريب المباشر، ودورات تعلم المعلمين الشهرية، بالاضافة الى وزيارات التدريب شهرية. تظهر الأبحاث أن استمرار الدعم أكثر فعالية من التدريبات لمرة واحدة (ماكإيوان، 2012) وأن أداء المعلمون يتحسن بشكل أفضل من خلال التدريب التعليمي (نايت، 2007) بالإضافة إلى الفرص الإضافية للتعلّم من الأقران (أور، 2012). على أية حال، بالرغم من أن لجنة الإنقاذ الدولية تسعى لبناء قدرات المعلمين إلا أن هناك نقص في الأدوات التي تساعدهم على أن يكونوا وكلاء لتحسين الجودة العامة للبرنامج. نعتمد بشكل كبير على الدروس المستفادة وأفضل الممارسات القولية (السردية) لتحسين جودة البرنامج بشكل مستمر. أصبحت نظم الرصد لدينا أكثر استجابة حيث نقوم بإستخدام الانظمة الرقمية لمراقبة الحضور وغيره من مقاييس تصحيح البرنامج المهمه الأخرى، لكننا ما نزال نفتقر إلى الآليات لتفعيل نظام لإيجاد حلول للعقبات التي تحول دون تنفيذ الجودة.

وفي محاولة لسد هذه الفجوة بين برمجة الجودة ودقة التنفيذ، فإننا نجمع بين التطوير المهني القوي الحالي ونظم الرصد، لدينا مع منهجيات تحسين الجودة /علم التحسن) وهذا يعزز إمكاناتنا لتحقيق البرنامج بجودة عالية وعلى أساس مستمر من خلال تمكين جميع الجهات الفاعلة في النظام وخصوصًا المعلمون من خلال منحهم الأدوات

التي يحتاجونها ليكونوا وكلاء أنفسهم في التحسين والتعلم التجريبي
يضيف تحسين الجودة المستمر كمنهجية ومجموعة من الأدوات تضيف الدقة لعملية تحسين جودة البرنامج، ويضع دافع للتغيير في أيدي أقرب الأشخاص لتحديات التنفيذ –المعلمون أنفسهم.

استعراض موجز

يعد علم التحسين منهجية وعملية، ومجموعة من الأدوات والتي تم تطويرها في الأصل في مجال التصنيع لخفض التكاليف وتحسين الجودة. ثم انتقلت الطريقة إلى قطاع الرعاية الصحية حيث أصبحت الآن جزءًا واسع الانتشار لكيفية تحسين المستشفيات للمخرجات بالنسبة للمرضى. ولم يتم موائمة علم التحسين مع قطاع التعليم إلا في العقد الماضي لكنها تبدو واعدة عبر مجموعة واسعة من السياقات التعليمية. (بريك، 2015) تعد لجنة الإنقاذ الدولية المنفذ الأول لاختبار المنهجية في سياق هش.

يوفر منهج تحسين الجودة المستمر الأدوات والموارد اللازمة للتعبئة السريعة لجميع الجهات الفاعلة في النظام - وخصوصًا المعلمين في حالة التعليم - نحو تحسين المخرجات. كمنهجية يتألف تحسين الجودة المستمر من نظريات تطوير حول التحسين واختبار هذه التغييرات في دورات سريعة وآمنة من الفشل وجمع البيانات للتحقق ما إذا كانت هذه التغييرات تفضي إلى التحسين ومن ثم مشاركة التغييرات مع أصحاب المصلحة المعنيين في المجتمعات الشبكية.

قامت لجنة الإنقاذ الدولية بتجريب دمج منهجيات تحسين الجودة المستمر (CQI) بنموذج الدعم الخاص بالنسبة لمعلمي العلاج (والاصلاح) في شمال وشرق لبنان. استمر التجريب لمدة ثمانية أشهر وتضمن على تدريب ستة مدربين من موظفي لجنة الإنقاذ الدولية و 30 مدرسًا لبنانيًا على علوم التحسين، وذلك من خلال دمجها في تدريبات المعلمين والمرشدين الحالية. ثم تم موائمة بروتوكولات حلقات تعلم المعلمين (TLCs-Teacher Learning Circles) , وزيارات التدريب لتعكس منهجيات تحسين الجودة المستمر ولـ استخدام أدواتها (ادوات منهجيات تحسين الجودة المستمر).لكل ثلاثة حقات مجدولة لتعلم المعلمين (TLC) ستستضيف لجنة الإنقاذ الدولية حلقة تعلم معلمين كبيرة (تشمل الجميع من دورات التعلم الثلاثة) للتدريب وتوحيد أغراض التعلم. ركزت أولى منهجيات تحسين الجودة المستمر مع اول حلقة تعلم معلمين على سبيل المثال، على تحديد المعلمونلهدفهم والتخطيط للتغييرات التي يجب اختبارها. في عكار مثلا، أراد المعلمون تحسين استيعاب اللغة الفرنسية. حيث أنهم اختاروا عدد الأطفال في الفصول الدراسية ممن يمكنهم نطق جميع أحرف الأبجدية الفرنسية بشكل صحيح. اجتمع المعلمون سويًا وطوروا نظرية مشتركة حول ما يعتقدون بأنها كانت العوامل الجوهرية لتحسين هذه المخرجات بالنسبة للطلاب. كما قدم الخبراء ذوي العلاقة في لجنة الإنقاذ الدولية معلومات للمعلمين لاستخدامها ودمجها مع خبراتهم وتجاربهم. ركز المعلمون بعد تطوير النظرية على عاملين نوعيين هما- إدارة السلوك في الفصل الدراسي وضمان حضور الطلاب بانتظام. تم توجيه المعلمين في سلسلة من الأنشطة لتطوير "تغيير الأفكار" أو الممارسات الصغيرة (الفشل الآمن- التي لا تؤثر ان أخطات او فشلت في تطبيقها مع الاطفال) التي يمكنهم اختبارها في غرف الصف الخاصة بهم على مدار يوم أو أسبوع، وخطط المعلمون متى يختبرون هذه التغييرات. جمع المعلمون البيانات حول الدافع الذي كانوا يحاولون تحسينه مثل

استخدام مخطط إدارة السلوك في الفصل الدراسي لجمع البيانات. ثم يجتمعون معًا خلال حلقات تعلم المعلم (TLC) لمناقشة التغييرات التي اختبروها واستخدام البيانات لتوجيه المحادثات والنقاشات.

تهدف التجربة لخلق ثقافة يشعر فيها المعلمون على المشاركة في التأمل الذاتي وعكس الافكار والتحسن. كما تهدف إلى توليد أدلة تكشف عن مخرجات ممارسات التدريس المختلفة، وتطوير قاعدة معرفية حول كيفية دمج تحسين الجودة المستمر بشكل أفضل في نموذج لجنة الإنقاذ الدلوية للتنمية المهنية للمعلمين في لبنان والعالم.

الأدلة والمخرجات

وكان الغرض من البرنامج التجريبي هو معرفة كيف ستعمل هذه الطريقة إذا تم دمجها في البنى القائمة وكيف سيتم تلقيها من قبل المدربين والمعلمين. لإدراك هذا اتخذنا نهجًا ذا شقين، هما: (1) قمنا بتغيير التدخل بحسب المنطقة لمعرفة أيهما أكثر نجاحًا؛ و (2) أجرينا مسوحات روتينية، وقمنا في نهاية البرنامج بإجراء مناقشات ضمن مجموعات تركيز مع المعلمين والمدربين.

١. قمنا بتغيير التدخل بحسب المنطقة لمعرفة أيها كان الأكثر نجاحًا. قمنا بتغيير التدخل بحسب مستويات الاستقلالية مقابل الاستقلال في المنطقتين. أردنا تحقيق التوازن لمنح المعلمون الاستقلالية الكافية للتأكد من أنهم يركّزون على تحسين مجال الاهتمام الأساسي وبالتالي تسخير قوة النهج ليكون محفزًا وموجهًا ذاتيًا. وفي الوقت نفسه، تم الإقرار بالحاجة إلى تقديم إرشادات مهمة نظرًا لحداثة العامة للمنهجيات. كان للمعلمين في عكار نفس الهدف وتم تقديم قائمة بأفكار التغيير التي يمكن للمعلمين أن يضيفوا إليها، ولكن أفكار التغيير كانت محددة إلى حد كبير. يختار المعلمون في البقاع أهدافهم الخاصة وجعلنا استخدام أفكار التغيير أكثر مرونةوسلاسة. ووجدنا أن الهدف المشترك أمر حاسم لتحقيق النجاح. وسمح بالتبادل فيما بين المعلمين لتكون أكثر فائدة حيث يمكنهم المقارنة بثقة عبر الفصول الدراسية. كما أنه جعل جمع البيانات والتصوّر أسهل بكثير لموظفي الرصد والتقييم لدينا، حيث كانوا يجمعون بيانات مماثلة من كل معلم. وكان عبء إدارة بيانات في البقاع أكبر لأن الأهداف لم تكن عالمية وكان عمل المعلمون معًا أصعب، وبالرغم من ذلك، كان المعلمون متحمسين للغاية وقاموا بصياغة الكثير من أفكار التغيير المثيرة للاهتمام حقًا. على سبيل المثال، أنشأ أحد المعلمون أوراق لتتبع سلوك كل طالب لكي تسجل نقاط الطالب في مجموعة متنوعة من السلوكيات الإيجابية وترسل إلى المنزل أسبوعيًا لمشاركتها مع أولياء الأمور.

٢. أجرينا مسوحات روتينية وقمنا في نهاية البرنامج بإجراء مناقشات ضمن مجموعة التركيز مع المعلمونوالمدربين/المدربات.

بالنسبة لمسوحات الرضا، قمنا بإجراء استطلاع لآراء المعلمين في نهاية كل جلسة تعليمية. تم سؤال المعلمين عما تعلموه وتقييم فائدة المعلومات من حيث قابليتها للتطبيق الفوري في الفصول الدراسية. وقال 100% من المعلمين في نهاية المداخلة أنهم يريدون مواصلة العمل بمنهج تحسين الجودة المستمر في العام الدراسي القادم.

عقدت جلسات نقاش على شكل مجموعة التركيز مع مجموعات من المعلمين والمدربين في كل منطقة. ذكر المعلمون أنهم وجدوا هذا النهج مفيدًا وكانوا متحمسين بشكل خاص للمشاركة في عملية توليد وتجربة أفكار جديدة. تبادل المعلمون بياناتهم مع بعضهم البعض بشكل علني وهو السلوك الذي تمت معالجته في الأصل بحذر.

تعزيز الاستجابة المشجعة من قبل المعلمون، ذكر المدربين الذين شاركوا في مناقشات مجموعة التركيز بأن غالبية المعلمين كانوا متحمسين بهذا النهج، وأن تحسين الجودة المستمر يساعد في هيكلة حلقات تعلم المعلم. وعلى وجه التحديد، أفاد المدربون أن بروتوكولات مراجعة التغييرات والبيانات على مستوى النتائج أثناء تعلم الأقران عززت المحادثات حول الممارسة النوعية وجذب المعلمون إلى محادثات ومشاركة أعمق.

شهد المدرّسون في كل من عكار وبقاع الذين قاموا بتجريب فكرة التغيير بمدح الطلاب طوال اليوم على حسن السلوك ارتفاعًا كبيراً في البيانات المتعلقة بالسلوك الإيجابي لطلابهم. بالنظر إلى أن إجراء إدارة السلوك تم الإبلاغ عنه من قبل المعلم، فليس من الواضح ما إذا كان السلوك قد تحسن بالفعل أم أن عملية مدح الطلاب طوال اليوم جعلت المدرّسين أكثر عرضة لتسجيل السلوك الجيد.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

بذل معظم المعلمونما في وسعهم في جمع البيانات وتفسيرها. يعد تفسير البيانات أنه مجموعة مهارات سنحتاج إلى بنائها مع مرور الوقت، كما سنحتاج إلى العمل على تقديم البيانات بطرق سهلة القراءة. وهناك حاجة إلى أدوات جمع بيانات ونظم أقوى لتقييم أدق للتغييرات التي تؤدي إلى تحسين وأتمتة العملية حتى لا تشكل عبئًا إضافيًا على الموظفين. كما وجدوا أن دورة البرنامج العلاجية (مدتها أربعة أشهر) كانت قصيرة للغاية لينتج أدلة هادفة وذات فائدة.

وبالنظر إلى أن نفس الهدف وُجد بأنه أكثر فائدة في عكار، ستقوم لجنة الإنقاذ الدولية في العام الدراسي القادم بإدراج منهج تحسين الجودة المستمر في المناهج الدراسية، حيث سيتبع جميع المدرّسين نفس الجدول الزمني ومسار تقدم الطلاب في الوقت ذاته. سيتم ذلك مع جميع المدرّسين العلاجيين وبعض مدرّسي محو الأمية الأساسية والحساب. وسيساعد التوافق على الأهداف المدرّسين على التعاون بشكل أكثر فعالية حيث سيتمكنون من مقارنة التغيرات بمرور الوقت. اقترح المعلمون أن يشارك الطلاب في السنة القادمة في تحسين الجودة المستمر من خلال المساعدة في تطوير أفكار التغيير بأنفسهم (خاصة بالنسبة لإدارة السلوك) والمساعدة في تتبع البيانات. وسيتماشى جمع البيانات مع الأدوات الموجودة من أجل البدء في عملية دمج بيانات الرصد وبيانات التحسين وتخفيف عبء إدارة البيانات.

من خلال تعزيز التعليم لدينا من هذا المشروع التجريبي خلال العام الماضي، نأمل أن يستمر تعبئة المدرّسين وجميع الجهات الفاعلة في نظامنا من أجل تحسين مخرجات التعلم للأطفال في لبنان.

صورة 1: المدرسون مع لوحات المعلومات في عكار

ملف تعريف المدرّس/المدرّسة

تقوم ريم عمر بالتدريس لدى لجنة الإنقاذ الدولية منذ ثلاث سنوات في البرنامج العلاجي في منطقة البقاع في لبنان. إنها تعمل في أحد الفصول الدراسية القائمة على الأنشطة المجتمعية في بعلبك في حوش بردى.

تبلغ ريم من العمر 23 سنة وهي لبنانية الجنسية. وهي حاصلة على شهادة البكالوريوس في المحاسبة. كجزء من تطورها المهني المدعوم من قبل لجنة الإنقاذ الدولية، تلقت التدريب المباشر والتمرين وشاركت في حلقات تعلم المعلم (TLCs).

وشاركت ريم في المشروع التجريبي لمنهجية تحسين الجودة المستمر. كانت مرشحة جيدة وبالأخص لأنها تلقت بالفعل حزمة الدعم التقليدية من لجنة الإنقاذ الدولية على مدى السنوات الثلاث الماضية.

وعند تحديد الأهداف، ذكرت ريم أن التحدي الرئيسي لها هو إدارة سلوك طلابها أثناء الفصل الدراسي، بالاضافة الى التدريس في فصل صفي يحتوي على مستويات تعليمية وحاجات مختلفة بين الطلاب. وهي تعي تمامًا أن طلابها مروا بسنوات من التوتر، وتريد استخدام تقنيات إيجابية للحفاظ على صفها منظم، وجميع الطلاب قادرين على الانتباه والتعلم.

عملت ريم في ضوء أهدافها مع مدربها لتطوير أفكار مختلفة بشأن التغييرات التي يمكن أن تختبرها في فصلها الدراسي. ولم تكن مجبرة على تنفيذ أي استراتيجية محددة وإنما أعطيت عدة استراتيجيات وقيل لها أن تجرب كل منها لمدة أسبوع وتلاحظ كيف تشعر حيال أثرهم. كما تم تعليمها تتبع البيانات حول الأهداف المحددة التي حددتها لفصلها الدراسي حتى تتمكن من معرفة التغييرات التي أدت إلى التحسن المرجو الذي تسعى له.

حضرت ريم ثلاث جلسات تعليمية وهي عبارة عن حلقات تعلم معلم (TLC) أكبر لتتلقى تدريب إضافي حول أدوات تحسين الجودة المستمر. وتعلمت كيفية إجراء دورات (خطط -إعمل - استقصي- نفذ) لاختبار وتحليل أفكارها.

شقت ريم طريقها بجهد في البداية مع التفسير النظري لعملية تحسين الجودة المستمر ولكن بعد إجراء جلسة عملية أخرى مع أمثلة لأفكار التغيير، بدأت تتفهم وازداد حماسها لتكون قادرة على اختبار الأفكار الجديدة.

وأشارت إلى أن "تدريس الفصول الدراسية العنقودية كان التحدي الرئيسي الذي واجهني في رحلتي التعليمية والقدرة على تقديم خطة الدرس لطلاب/طالبات متعددي الدرجات. على أية حال، عندما بدأت باستخدام منهج تحسين الجودة المستمر، أصبحت قادرة على إيجاد عدة طرق لتقديم درسي وتناول جميع أنماط المتعلمين/المتعلمات لدي."

أتقنت ريم في نهاية البرنامج الأدوات وأنشأت بعض أدواتها الخاصة لتتبع البيانات حول أفكارها. وأنشأت الرسم البياني لمسارها في دفتر ملاحظات حيث تتبعت عدد المرات التي اختبرت فيها أفكارًا مختلفة والنتائج التي حققتها هذه الاختبارات. تناولت منهج تحسين الجودة

صورة 1: ريم عمر في صفها

المستمر كعالمة ترصد بيئتها لإجراء تغييرات. تمكنت بعدئذ من تقديم هذا النهج لجلسات التعلم وعرضت على المعلمون الآخرين ما اكتشفته.

قالت ريم: "آمل أن نتمكن من استخدام منهج تحسين الجودة المستمر في مدارسنا العامة والخاصة لأنه ليس مهمة اضافية لمجهودنا بل إنها طريقة للتفكير تساعدنا في حياتنا اليومية والعملية."

بدأت ريم بشكل إضافي في استخدام النهج في حياتها الشخصية لتحسين نفسها. كما بدأت في استخدامه لاختبار أفكار مختلفة لمساعدة ابنها في مهاراته الحسابية.

تُظهر تجربة ريم كيف أن تحسين الجودة المستمر هو أكثر من مجرد منهجية. يمكن أن يكون أيضًا بمثابة طريقة مرّكزة في التفكير يمكن أن تساعد أي فرد على تحسين نوعية عملهم وحياتهم الشخصية.

صورة 2: أداة جمع بيانات إدارة السلوك المعدلة من ريم عمر. وضعت السلوك العام لليوم في واحدة من ثلاث أماكن ثم تلتقط صورة له وترسلها إلى موظف الرصد والتقييم الذي يقوم بتسجيلها.

المراجع

بريك، انتوني إس.، كوميز، لويس إم.، غرونو، أليشيا، لوميو، بول جي. 2015. تعلم التحسين: كيف يمكن للمدارس الأمريكية أن تتحسن عند الحصول على الأفضل . كامبريدج: مطبعة هارفارد التعليمية.

نايت، جيه. 2007 التدريب التعليمي: نهج شراكة لتحسين التدريس. ثاوزاند أوكس، كاليفورنيا: مطبعة كوروين.

ماكوين، به.جيه. 2012. "تحسين التعلم في المدارس الابتدائية من البلدان النامية: تحليل التلوي للتجارب العشوائية". مراجعة البحوث التربوية 20، رقم 10، 42-1.

أور، دي.، ويستبروك، جيه.، بريور، جيه.، دوراني، إن.، سيبا، جيه.، أدو يبوا، سي. ما هي آثار الاستراتيجيات وفعاليتها من حيث التكلفة على تحسين أداء المعلمونغير المدربين وقليلي التدريب في الفصول الدراسية في البلدان النامية؟ لندن: مركز دليل السياسات وممارسات المعلومات والتنسيق، مركز أبحاث العلوم الاجتماعية، معهد التعليم، جامعة لندن. التقرير الفني المنشور في يوليو 2012. http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Untrained%20teachers%202012Pryor%20protocol.pdf?ver=2012-12-18-151345-673

جوهر التعلّم: تدريب لمدة أربعة أيام وإرشاد مستمر لمدرّسي/مدرّسات الأطفال اللاجئين الروهينجا

منظمة	المعاهد الأمريكية للأبحاث
المؤلفون	أندي كومبيس، المعاهد الأمريكية للأبحاث، وأوريانا بونتا، جامعة زيورخ للعلوم التطبيقية مخيم
الموقع	الروهينجا، كوكس بازار، بنغلاديش
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	التطوير المهني للمعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

يعيش قرابة 900000 لاجئ من الروهينغا، حوالي 60% منهم من الأطفال، حاليًا في مستوطنات في كوكس بازار ببنغلاديش. تشير تقديرات اليونيسيف إلى أن حوالي 300000 طفل يحصلون على التعليم، فيما يقارب 5000 مرفق تعليمي، مما ترك 16% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم 3-14 عامًا،و 81% من المراهقين (الذين تتراوح أعمارهم 15-24 عامًا) دون الحصول على التعليم (موقع الإغاثة 2019). تحتم هذه الثغرات وضع نهج قابل للقياس لجودة التعليم.

بوصفه الكيان الأساسي الذي يوفر التعليم للاجئين الروهينجا، كافحت اليونيسيف من أجل تنفيذ نهج يصل إلى جميع الأطفال ويوفر العناصر الرئيسية لنهج التعليم في حالات الطوارئ، مثل النظافة والخدمات ذات الصلة بالتغذية (مكتب التقييم لليونيسيف 2018). ومع نهاية عام 2018، شملت التحديات الأخرى التي تواجه التعليم في كوكس بازار نقصًا في المواد التعليمية والمعلمين بالإضافة إلى عدم التركيز على الأنشطة الاجتماعية والعاطفية التي تعالج الصدمة النفسية الاجتماعية وتشجع على المرونة.

بالإضافة إلى مجموعة من المنظمات الأخرى، تهدف كاريتاس إلى المساعدة في مواجهة هذه التحديات بفتح ست مساحات صديقة للأطفال في كوكس بازار بعد فترة وجيزة من التدفق الأخير للاجئين الروهينجا. تقدم مساحات كاريتاس الصديقة للأطفال الأنشطة التعليمية التي تعتمد على التعلم الاجتماعي والعاطفي وتدرج عناصر النظافة والتغذية والدعم النفسي والاجتماعي. يهدف البرنامج إلى معالجة نقص الموارد من خلال تشجيع استخدام المواد المعاد تدويرها للتعلم ونقص المعلمين باستخدام أسلوب تدريب يسمى جوهر التعلم، والمصمم ليكون متاحًا المعلمون الذين يفتقرون إلى التعليم الرسمي أو لديهم خبرة محدودة بالتعليم.

استعراض موجز

إن جوهر التعلّم هو نهج تربوي وضعته مؤسسة كاريتاس في سويسرا ويهدف إلى توفير الدعم النفسي والاجتماعي والتربوي للأطفال في حالات الأزمات. يتبع نهج جوهر التعلم عرضًا روتينيًا مستهدفًا للأنشطة الحسية التي تستخدم مواد معاد تدويرها يمكن للأطفال الوصول إليها في بيئتهم. يتيح البرنامج المعلمونأن يقوموا بتدريس منهج نموذجي من خلال التسلية واللعب لدعم الأطفال وهم يتعافون من الأحداث المؤلمة ويستعيدون قدرتهم على التعلّم.

يتم تدريس المفاهيم الأساسية لبرنامج جوهر التعلم للمعلمين في أربعة أيام، مما يضمن بدء سريع يركز على تلبية الاحتياجات الفورية للطلاب في سياق الطوارئ. تدريب المعلم – كما هو متضمن في اسم البرنامج - يسعى البرنامج إلى نقل جوهر التعليم عالي الجودة من خلال التمارين العملية المستمدة من أصول التدريس في شتاينر، مونتيسوري وريجيو اميليا. يستخدم التدريب مواد كتابية محدودة لتلبية مجموعة واسعة من الخلفيات التربوية المعلمون بما في ذلك أولئك الذين يفتقرون إلى التدريب على التعليم الرسمي. كما يتم دعم المعلمين من خلال مكون الإرشاد الذي يبدأ مباشرةً بعد التدريب. يراقب الموجهون ويدعمون الأنشطة التعليمية مرتين في الأسبوع حتى يكتسب المعلمين الثقة الكافية في قدرتها على تقديم البرنامج (بناءً على مؤشرات مراقبة البرنامج). تقل في تلك المرحلة وتيرة زيارة الموجهين ولكن تستمر التغذية الراجعة من الأقران طوال البرنامج.

عقدت كاريتاس في سويسرا وكاريتاس في لوكسمبورغ شراكة مع كاريتاس في بنغلاديش في أواخر عام 2017 ليبدأ التنفيذ في استجابة لأزمة اللاجئين الروهينجا. وبالرغم من أن كاريتاس في بنغلاديش كانت تطبق منهج جوهر التعلم في دكا وما حولها منذ عام 2013، بدأ تنفيذ منهج جوهر التعلم في مستوطنات الروهينجا في أبريل 2018. تم تشييد ست مساحات صديقة للطفل بتمويل من مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لخدمة الأطفال من 1100 أسرة حتى سن 12 سنة. تعمل كاريتاس مع الهيئة اليسوعية لخدمة اللاجئين التي تدعم إدارة الحالات النفسية والاجتماعية.

تقدم كاريتاس منهج جوهر التعلم في مستوطنات الروهينجا في مناوبتين صباحية ومسائية. يحضر كل طفل البرنامج لفصلين (ثلاث ساعات لكل منهما) في الأسبوع، ويفضل أن يمتد لعام واحد. إنّ المعلمون في المساحات الصديقة للأطفال هم من المجتمع المضيف. حصل معظم المعلمين في المجموعة الأولى على تدريب التعليم الرسمي ولكن لم يكن لديهم سوى القليل من الخبرة في الفصول الدراسية. يشمل الدعم المستمر للمعلمين على أربعة تدريبات للتفكير والتأمل طوال الدورة وتقديم الإرشاد لمرتين كل أسبوع، والتبادل فيما بين الأقران. كما يتم دعم المدرّسين في الفصول الدراسية من قبل مساعدين لاجئين الذين لا يحضرون التدريب الكامل. وأخيرًا، تستضيف كاريتاس ورش عمل للتوعية للآباء ومقدمي الرعاية خلال البرنامج وتقدم وجبات خفيفة صحية للأطفال.

الأدلة والمخرجات

جمعت المعاهد الأمريكية للأبحاث وكاريتاس بيانات نوعية حول البرنامج في جميع أنحاء بنغلاديش في يوليو 2018. أشارت النتائج من ملاحظات التدريب ومجموعات التركيز والدراسة المسحية ما بعد

التدريب للمعلمين والموجهين إلى أن المعلمين وجدوا التدريب على منهج "جوهر التعل"م مفيدًا وشعروا أنهم مجهزون للعمل مع الأطفال بعد التدريب لمدة 4 أيام باستخدام النهج التربوي الذي يركز على التدريس العملي. وأشارت النتائج إلى أنه على الرغم من الحاجة إلى مزيد من التوجيه بشأن الأنشطة والممارسة والتغذية الراجعة، فإن التدريب قصير الأجل - يرافقه توجيه مستمر من مرشد نظير مدرب جيدًا - يمكن أن يوفر المعلمونمجموعة أدوات لتقديم التعليم في حالات الطوارئ. كانت هذه النتائج قوية بشكل خاص في مواقع حول دكا، حيث تلقى المعلمون تدريبًا أوليًا عالي الجودة وكان يتم تنفيذه لمدة أربع سنوات.

تُظهر البيانات التي تم جمعها أن الخبرة العملية للمدربين والموجهين في منهج جوهر التعلم في القاعة الدراسية هي العامل الرئيسي للنجاح. تم الإبلاغ عن ثغرات إضافية في فهم المنهجية من قبل المشاركين في التدريب عندما أجري التدريب والتوجيه من قبل أفراد ذوي الخلفية الإدارية بدلًا من الخلفية التعليمية. إن التوجيه المستمر والعالي الجودة عنصر أساسي للبرنامج ويكون فعّال بشكل خاص عندما يستطيع الموجهين تقديم مجموعة من الأنشطة المناسبة للتنمية والاستراتيجيات العملية للفصل الدراسي. أفاد المعلمون أنه كان من الصعب القيام بالتطوير المستمر والمتناسب مع السياق للمواد والدروس بعد فترة وجيزة من تعلم النهج. كما طلب المعلمون وثائق مكتوبة مرافقة للتدريب ومراجع طوال البرنامج.

أشارت البيانات إلى تحدٍ آخر لعملية التوجية المتعلقة بممارسة وتصرفات المعلمون: حيث أنّ بعض الموجهين كان مشتت للانتباه في الفصل الدراسي أثناء المراقبة ويستخدمون سلطتهم لمقاطعة المعلمون لتصحيحهم، وفي بعض الحالات يتولون أمر التدريب في الفصل الدراسي. في حين ذكر المعلمون بالإجماع أن الموجهين يلعبون دورًا مهمًا في تطوير مهاراتهم التعليمية وبصفة أكثر عمومًا دعم عملهم في الفصل الدراسي، من المهم ألا يأخذوا زمام المبادرة بينما الدرس مستمر. والخطر من القيام بذلك إنهم قد يقوضون ثقة المعلمون بأنفسهم وكذلك ثقة الأطفال في قيادتهم.

وقال قادة المجتمع والأمهات إنهم لاحظوا بأن الأطفال يقومون بصناعة ألعاب من مواد معاد تدويرها أو يرسمون رسومات على الرمال منذ أن باشروا في حضور جلسات منهج جوهر التعلّم، مشيرين إلى أن المنهجية تمكن الأطفال من الإبداع خارج بيئة المساحات الصديقة للأطفال. وكذلك يقدر قادة المجتمع وأولياء الأمور بشكل إيجابي اجتماعات مجتمع المساحات الصديقة للأطفال - التي تجمع بين أولياء الأمور ولجنة المساحات الصديقة للأطفال - كنهج إيجابي ومستدام للإبداع المشترك والقبول والانتماء. على سبيل المثال، منحت الاجتماعات فرصة للأمهات للتعبير عن طلبات مثل أن لدى أطفالهم مظلات وبطاقة انتساب للمساحات الصديقة للأطفال. سمحت الاجتماعات بالمثل لأولياء الأمور بتقديم اقتراحات حول الموضوعات ذات الاهتمام وطرح أسئلة حول كيفية استكمال تعلم الأطفال في المنزل.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

وبالرغم من أن التدريب مختصر وعالي المستوى لكي يضع الأساس للمناهج التي يديرها المعلم إلا أنه مثالي لبيئة الطوارئ، ويعد التركيز على الاستثمار المستمر في التوجيه عالي الجودة أمرًا ضروريًا لنجاح البرنامج. وبالرغم من قيام الموجهين في كوكس بازار بالتدريب في "جوهر التعلّم "إلا أنهم لا يدرسون نهج" جوهر التعلّم "بأنفسهم، ولديهم سوء فهم للممارسات الصفية. بالإضافة إلى ذلك، كان يُنظر إلى مسؤول الإرشاد في كوكس بازار بانه يُقدم من الأعلى الى لأسفل (من شخص ذو خبرة اكبر الى شخص ذو خبرة أقل) على عكس التعاون. يكون عنصر التوجيه أقوى في الحالات التي يكون فيها للموجهين خبرة سابقة في التدريس (كما كانت الحال في المراكز التعليمية في دكا وما حولها) وفهم قائم لأساليب التعليم. تتفق هذه النتيجة مع الأدبيات حول الإرشاد وممارسة الفصول الدراسية (مثل بوبوفا، إيفانز وأرانسبيا 2016).

كان المعلمون يشعرون بالارتباك بسبب حاجتهم المستمرة لتطوير دروسهم؛ فقد طلبوا المزيد من الأمثلة والتمارين كأدوات تدريب، بالإضافة إلى زيادة مشاركة الزملاء والمرشدين. ، إنّ النشاطات التعليمية أتتطلب الحد الأدنى من التحضير من قبل المعلمين، حتى لا تزيد من عبء العمل. كما اقترح المعلمون خيارات متنوعة للتعاون المستمر، والتي من الممكن أن تتضمن مجموعة مجتمعية عبر الإنترنت أو طرق أخرى للمشاركة عبر الإنترنت، اجتماعات المدرّسين، أو اجتماعات التوجيه الجماعي المستمرة. التعاون مع المدرّسين الآخرين في اليونيسيف أو المدرّسين في لجنة الأمن الغذائي العالمي كجزء من نهج شامل للتعلم (اليونسيف بنغلادش 2019) يمكن أيضًا أن يعزز الممارسة ويتيح مشاركة الأفكار المركزية لـ " جوهر التعلم"(EoL).

شدد المعلمون على الحاجة إلى نهج واضح ومنظم للتدريب يربط نظرية " جوهر التعلم" (EoL) بالدروس ومرحلة التطوير. من هذا المنطلق، يمكن للمدرّسينتطوير دروسهم بشكل أكثر فعالية والتأكد من أن التدريس مناسب بناءً على عمر الأطفال. على الرغم من رؤية فوائد منهج التدريب في البيئات غير الطارئة من خلال ممارسة المعلمين بمرور الوقت، إلا أن حالات الطوارئ تتطلب المزيد من التوجيه تمكّن المعلمين من الشعور بأنهم أكثر استعدادًا لتطبيق الأساليب فورًا بعد التدريب. يمكن أن تسهل هذه الإرشادات المكتوبة أيضًا دمج تدريب "جوهر التعلم") EoL) للمعلمين في حلات الطوارئ بشكل عام، الذين قد يستفيدون من التدريب على التعليم القائم على اللعب واستخدام المواد المحلية لتشجيع الأطفال على ترجمة التعلم خارج الفصل الدراسي.

وأخيرًا، على الرغم من أن طرق التدريس تدعم التطور النفسي الاجتماعي، إلا أنه يجب تعزيز مكون الدعم النفسي والاجتماعي بشكل كبير من خلال ربط تطوير التعلم بالأهداف النفسية الاجتماعية بشكل خاص، ومن خلال توفير خطوات واضحة قائمة على الأدلة للمتابعة مع الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم إضافي، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة. تتماشى هذه النتيجة متوافقة مع الأدلة التي توضح الفجوات بآثار برامج التعليم على النتائج النفسية والاجتماعية (INEE 2016). ستساعد الروابط بين القطاعات وتوظيف أخصائي دعم نفسي اجتماعي متخصص في كل موقع لتشغيل تلك العناصر من البرنامج على زيادة فعالية وشرعية هذا المكون البرنامجي. كما أن إضفاء الطابع الرسمي على الدعم النفسي والاجتماعي سيمكن المعلمين من التركيز على الأنشطة الصفية والتعلم.

المراجع

كاريتاس/سويسرا. 2014. "جوهر التعلم: نهج لتعزيز ودعم قدرة الأطفال على التعلم في أوقات الأزمات." دراسة حالة من غزة. https://static1.squarespace.com/static/583af1fb414fb5b3977b6f89/t/59bdb99332601ee81_8d16242/1505606037471/12PromisingPractices_Caritas_WEB.pdf

ريليف ويب. 2019. "رسمة معلومات قطع التعليم في كوكس بازار." https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/190728_edsector_5w_ma.pdf

إيفانز وديفيد وآنا بوبوفا. 2015. "ما الذي يعمل حقًّا لتحسين التعلم في البلدان النامية؟ تحليل النتائج المتباينة في المراجعات المنهجية." ورقة عمل بحوث السياسات 7203. واشنطن العاصمة: البنك الدولي.

الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. 2016. "الدعم النفسي والاجتماعي والتعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال والشبابفي حالات الطوارئ." ورقة خلفية.https://inee.org/system/files/resources/INEE_PSS-SEL_BackgroundPaper_ENG_v5.3.pdf

بوبوفا، آنا، ديفيد ك. إيفانز، وفيوليتا أرانسيبيا. 2016. "تدريب المعلمونعلى الوظيفة: ما الذي ينجح وكيفية قياسه." البنك الدولي. http://documents.worldbank.org/curated/en/122031474915232609/pdf/WPS7834.pdf

مكتب التقييم التابع لليونسيف. 2018. "تقييم استجابة اليونيسف لأزمة الروهينغيا للاجئين في بنغلاديش."https://www.unicef.org/evaldatabase/index_103442.html.

اليونيسيف - بنغلادش. 2019. "ما وراء البقاء: يريد أطفال لاجئي الروهينجا في بنغلاديش التعلم." اليونيسف تنبيه الدعوة.ريليف ويب.https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UN0336024.pdf

نماذج الإشراف والتوجيه في مناطق النزاع

منظمة	برنامج التعليم السوري - مناهل (Chemonics International)
المؤلفون	علاء زازا، مسؤول جودة التعليم، مناهل
الموقع	شمال غرب سوريا
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	التطوير المهني للمعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

نزوح أكثر من 1.9 مليون طفل في سن المدرسة في شمال غرب سوريا ،وكثيرا ما تكافح المدارس لاستيعاب الطلاب النازحين داخليا. ونتيجة لذلك، غالبًا ما يكون من الصعب معالجة الصدمة النفسية للطلاب ومساعدتهم على اللحاق بزملائهم إذا فاتتهم فترات دراسية. واحد من كل ثمانية أطفال في سوريا لديه احتياجات نفسية واجتماعية تتطلب تدخلات متخصصة، وفي بعض مناطق سوريا، أكثر من نصف الأطفال ذوي الإعاقات العقلية والبدنية لا يتم تلبية احتياجاتهم التعليمية على الإطلاق. إن العوائق التي تمنع الأطفال السوريين من الحصول على تعليم جيد معقدة، وتشمل مجموعة واسعة من الحماية وقضايا اجتماعية واقتصادية تتجاوز قطاع التعليم. ومع ذلك، لا يزال التدريس عالي الجودة الذي يراعي رفاهية المدرّسين والطلاب يسهم بشكل كبير في نتائج الطلاب الإيجابية (الآيني 2013، 29). يشير بحث مجموعة النزاهة (2019) لتحسين جودة التدريس والتعلم داخل سوريا في عام 2019 إلى أنه في حين أن موظفي التعليم السوريين عادة ما يكون لديهم المعرفة التقنية، والمدربين تدريبًا جيدًا في مجال التعليم، إلا أنهم لا يطبقون أفضل الممارسات المبنية على الأدلة في عملهم. يشمل ذلك التخطيط الفعّال للدروس، والتعلم النشط والحواري ، والتمايز(التمايز يعني تصميم التعليمات لتلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين، يحدث التدريس المتمايز عندما يخطط المعلم لدرس يضبط إما المحتوى الذي تتم مناقشته ، أو العملية المستخدمة للتعلم ، أو المنتج المتوقع من الطلاب للتأكد من أن المتعلمين في نقاط البداية المختلفة، يمكنهم تلقي التعليمات التي يحتاجون إليها للنمو والنجاح)، واستخدام التقييمات للتعلم (Integrity Group 2019). علاوة على ذلك، تتضخم الطبيعة المجهدة لمهنة التدريس في سياقات متأثرة بالأزمات والنزاعات حيث يعمل المعلمون غالبًا بدون دعم التطوير المهني أو الشهادة أو الحصول على تعويضات (فوك وآخرون. وجدت دراسة أجريت عام 2017 حول أنظمة التعليم في سوريا أن 87% من المدرّسين يتلقون رواتب غير منتظمة من مختلف مقدمي الخدمات المحليين والمنظمات غير الحكومية الدولية (وحدة تنسيق المساعدة 2017). وجدت دراسة أخرى تناولت معنويات المدرّسين أن الاهتمامات الأساسية للمدرّسين تضمنت محدودية مواد التدريس والتعلم، وانخفاض الرواتب، وانعدام الأمن، والنقل من وإلى أماكن التعلم، ومهارات محدودة للتعامل مع حالات توترالأطفال. في نفس الدراسة، تشير الأدلة القصصية إلى أن أحد

العناصر السيئة لممارسة التدريس هو ضعف رفاهية المعلمين. وبالتالي، لا ينبغي دائمًا توقع أداء المعلمين وفقًا للمعايير حتى إذا تم دعمهم بشكل احترافي. تثير هذه التحديات التساؤل حول كيف يمكننا دعم طاقم التعليم بشكل أفضل وتحسين رفاهيتهم وممارستهم لتلبية احتياجات جميع الطلاب.

استعراض موجز

مناهل هو مشروع مدته ثلاث سنوات بتمويل من وزارة التنمية الدولية البريطانية (DFID) والاتحاد الأوروبي يوفر الوصول إلى فرص تعلم آمنة وشاملة وذات جودة للأطفال في سوريا، مع تعزيز الجهات التعليمية في التعليم لإدارة التعليم بفعالية. في العام الدراسي 2018/2019، دعمت مناهل 9,866 من موظفي المدارس الذين يعملون مع 177،270 طالبًا في 1,125 مدرسة ابتدائية وثانوية رسمية في شمال غرب سوريا (المناطق التي تسيطر عليها المعارضة في محافظتي إدلب وحلب). ومن بين هؤلاء الطلاب، 48.8% منهم كانوا من الإناث. يتم تنفيذ عمل مناهل في سوريا بالتنسيق النشط مع شركاء المنظمات غير الحكومية السورية: مركز بوصلة للتدريب والابتكار، وشبكة حراس، وأورانج. كجزء من جهود البرنامج، يركز مناهل بشكل كبير على رفاهية المعلم ليس فقط من أجل المعلم، ولكن أيضًا بسبب الأدلة القوية على أن المدرّسين لديهم تأثير كبير على تحصيل الطلاب

تعمل مناهل على تحسين ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية من خلال التأكد من أن آليات الدعم والإشراف تعمل بشكل فعّال للمعلمين من خلفيات تعليمية مختلفة، لأن المدرّسين في بيئة التشغيل هذه لديهم مجموعة من الخبرة التعليمية الثانوية. تتضمن آليات الإشراف هذه:1) تعزيز دور المعلمون في المتابعة ، بالإضافة إلى 2) تعزيز مساءلة المدربين الرئيسيين، المعلمين الرئيسيين والطلابت لضمان آليات التغذية المرتدة ذات الجودة ومواصلة التعلم والتطوير.

لقد ساعدت مناهل في إعادة هيكلة نظام الإشراف التعليمي الرسمي إلى نموذج متتالي من خمس خطوات (الشكل 1) حيث يقوم المدرب والمجربون الرئيسيون بدعم المعلمين الرئيسين وحوالي 2400 معلم. بعد إجراء تقييم أولي للقدرات في بداية كل فصل دراسي، ينظر هذا التقييم في موقف المشرف ومعرفته ومهاراته المحددة لدوره أو وصفها الوظيفي. تحدد نتائج التقييم الأهداف التي سيتم تناولها في أنشطة متعددة بما في ذلك حلقات التعلم الشهرية،

اجتماعات فردية أسبوعية مع مشرفهم، وملاحظات" الملاحقة والتعقبShadowing " والتعلّم لموظفي التعليم الآخرين. تساعد هذه الأنشطة على تحديد مجالات التطوير المهني، ويقوم المعلمون

1. إن مدربي التعليم هم كادر مديرية التربية والتعليم المكلفون بالإشراف والمراقبة ودعم 10 مدارس.
2. المدربون الرئيسيون هم مشرفو المدربين/المدربات، كل 10-8 مدربين لديهم مشرف واحد يوفر الرعاية الإدارية والتطوير ورعاية الموظفين للمشرفين.
3. المعلمونالرئيسيون هم من موظفي المدرسة الذين يدعمون 12-10 معلمًا في التخطيط، وتقديم، وتقييم الدروس.

بإنشاء دعم مخصص، والذي يتم تعزيزه من خلال المراقبة المستمرة أثناء دوائر التعلم والاجتماعات لتشجيع التطوير المهني.

تتطلب صيانة النموذج القليل من الدعم خارج أنظمة التعليم القائمة. على سبيل المثال، في هذا العام الأكاديمي، حافظ المدرّسون على استخدام أدوات الإشراف للموظفين/الموظفات والمدارس التي لا تدعمها مناهل بشكل مباشر. بدأ مناهل في اختبار النموذج بدون مدربين من المنظمات غير الحكومية، وهي المساهمات التقنية الخارجية الوحيدة، وتشير الملاحظة الأولية إلى أن الأنشطة مستمرة بنفس الجودة. ونتيجة لذلك، نتوقع أن يستمر تأثير مناهل بعد تدخل المشروع لمدة ثلاث سنوات.

الأدلة والمخرجات

تشارك مناهل حاليًا في جمع البيانات وتقييمها لتحديد تأثير نهج الإشراف والتدريب على المدرّسين والطلاب في شمال غرب سوريا، مع توقع النتائج بحلول نوفمبر 2019. يتضمن جمع البيانات مقارنات بين ملاحظة الدروس والإشراف الفردي، بالإضافة إلى جلسات تغذية راجعة وملاحظات مرتدة مختلفة عبر نقاط مختلفة من الوقت لالتقاط أي تغييرات في ممارسة المعلمون من حيث صلتها بالأهداف الواضحة التي وضعها المشرفون عليهم. تخطط مناهل لاستخدام Stallings Snapshot (يعد نظام ستالينجز للمراقبة في الفصول الدراسية ،استبيانًا وبروتوكولًا لجمع للملاحظات الموقتة -في وقت معين- التي تنتج بيانات كمية حول تفاعلات المعلمين والطلاب في الفصول الدراسية.) لإلقاء نظرة على مجموعة من المدرّسين بمرور الوقت. ستساعدنا البيانات التي تم جمعها في تحديد كيفية استخدام المعلمين لوقتهم التعليمي وأين يمكنهم التحسين. سيوضح مدى فعالية المدرّسين في الحفاظ على تفاعل الطلاب، وكم من الوقت يقضيه المدرّسون في إدارة الفصل الدراسي، وما هي الأنشطة و المواد التعليمية التي يستخدمها المدرّسون.

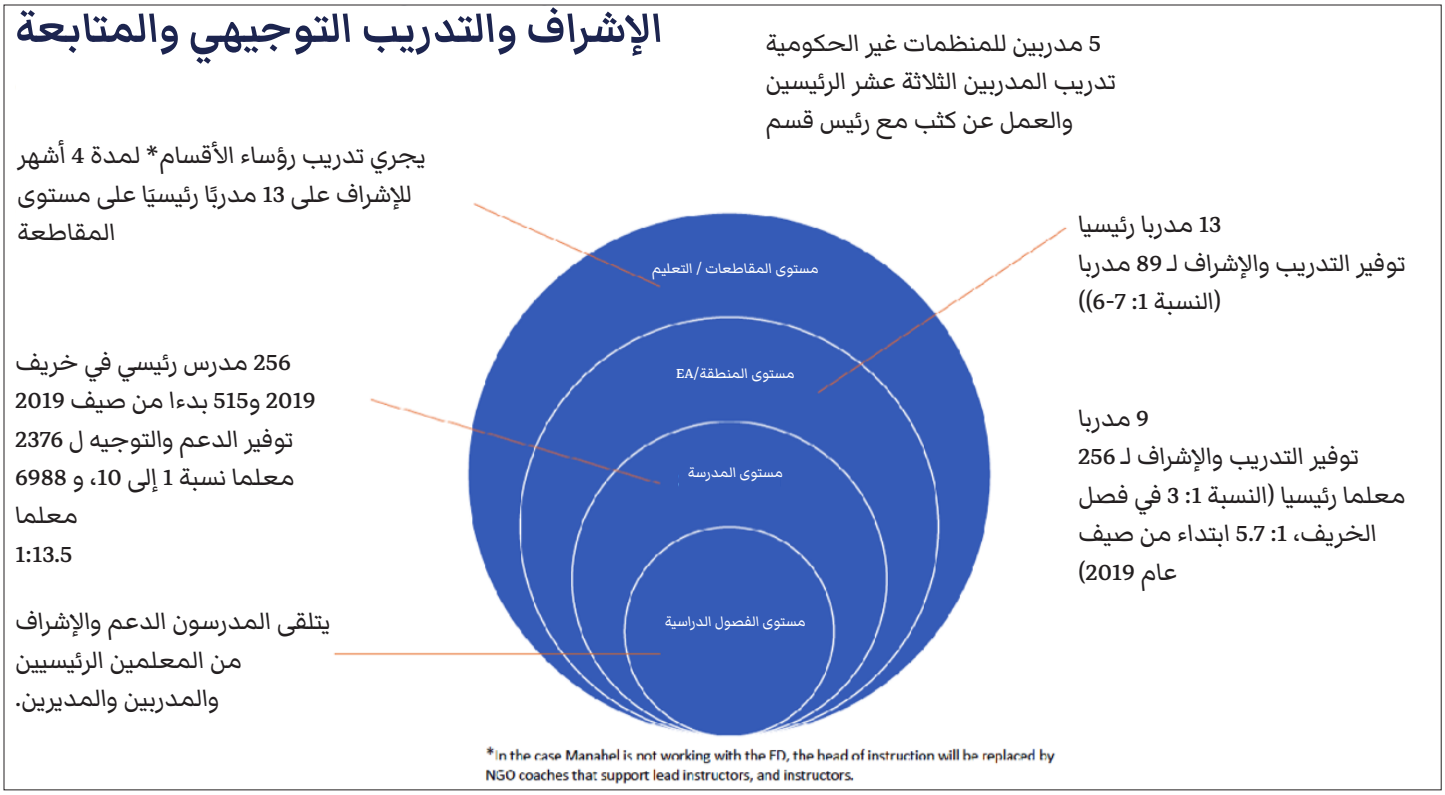
في عملية تقييم البيانات الأولية، لاحظ مناهل وشركاؤها من المنظمات غير الحكومية المنفّذة أن استخدام نموذج التدريب والإشراف قد زاد من المشاركة بين المدربين الرئيسين، والمدرّسين الرئيسيين واالمعلمين. تظهر المقابلات مع المستفيدين تصورات إيجابية لهذا النموذج بين المشاركين.

قال مدرس في سمان، حلب:

"كانت العلاقة بين المدّرسين والمدربين ضعيفة ومحدودة، ولكنها الآن علاقة أخوية، مستمرة وتفاعلية، أعطتنا مساحة للمناقشة والتعبير وشجعتني على الإشارة إلى القضايا التعليمية وإيجاد حل لهم."

قال مدير أجرى مقابلة مع موظفي/ موظفات منظمة مناهل الشريكة للمنظمات غير الحكومية في حلب:

"يتحسن مستوى المعلمونخاصتي بشكل أفضل بسبب قناة الاتصال التي أنشأها المدرّسون/المدرّسات، وهذا هو ما جعل مدرستنا مصنعًا متجددًا للخبرة. لقد قمت بالإعلام عن الأساليب والاستراتيجيات الجديدة التي أنشأها المعلمون والإشراف على المدرب في التعامل مع الطلاب بالطريقة التي لم أعتاد عليها. تلقت هذه الاستراتيجيات صدى اجتماعي واسع. بالإضافة إلى ذلك، دفعت منهجية الإشراف الجديدة المدرّس/المُدرّسة إلى الأمام وشجعته على إتقان عمله وحبه."



الشكل 1: تتالي نموذج إشراف وتدريب من خمس خطوات

في حين أن التحليل الكامل لهذا النظام معلق، فإن هذه البيانات النوعية الأولية تظهر تحولات في مواقف المستفيدين وعلاقة إيجابية بين نموذج التدريب والإشراف وإشراك المدرّس/المُدرّسة.

القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

كان التحدي الأساسي الذي وجد تحت Idarah (المشروع السابق) لتدخل التدريب والإشراف هو المقاومة الأولية من قبل كل من مديريات التعليم وقيادة المعلمونلتغيير كيفية تم توفير التدريب والإشراف المعلمونمن قبل. بالإضافة إلى ذلك، كان إعداد المشرفين للزيارات والتدريب غير متكافئ وغير واقعي بسبب عدم إمكانية الوصول إلى بعض المناطق، كما أدى العدد المحدود من المشرفين المعلمون(3:120 في إدلب) إلى زيادة عرقلة تقديم دعم التدريب.

لمعالجة هذه القضايا، عملت مناهل وشركاؤها مع موظفي/ موظفات التعليم على جميع المستويات لضمان شرائهم من خلال العملية. الفرصة لمشاركة مخاوفهم واكتساب فهم لفوائد الإشراف الداعم على المستوى المهني والشخصي. تحت إشراف مدربين من المنظمات غير الحكومية المؤهلين والمحفزين للغاية، تمكن الموظفون من تخصيص نهجهم الفردي والتغلب على الحواجز؛ وبالتدريج، تمكنوا من رؤية كيف أضافت الآلية الجديدة قيمة لعملهم. كما وفرت مناهل فرصًا منظمة لموظفي /موظفات التعليم (بما في ذلك أولئك الذين قاوموا النهج في البداية) للتفكير في التقدم المحرز في إطار النموذج وزادت نسبة المشرف إلى المعلم إلى 1:12 (مشرف لكل 12 معلم)، جمعت مناهل أدلة لمقارنة جودة العمل قبل وبعد استخدام النموذج، بما في ذلك التأثير على المشرفين والأطفال.

تلخيص أدوات الإشراف والتدريب

دوائر التعليم. شبكات التعلم من الأقران لتقييم وتعزيز رفاهية المعلمون وبناء المهارات التي تمكن من تحسين التطوير المهني للمعلم. دوائر التعلم المنظمة هي فرص تطوير مهني قصيرة ومتكررة تتيح للموظفين التفكير في الممارسات الجيدة ومشاركتها واكتساب المعرفة الجديدة. يخلقون مجتمعًا من التعلم والممارسة بين المعلمونوغيرهم من الموظفين ، مما يسمح لهم بمشاركة الاهتمامات والتحديات في بيئة منظمة. توفر دوائر التعلم أيضًا آلية تدريب أثناء العمل فعالة من حيث التكلفة بحيث لا تعطل التدريس والتعليم والتي أصبحت جزءًا من نظام الإشراف والروتين. ستقام دوائر التعلم بشكل شهري.

جلسات الإشراف الفردي. جلسة منتظمة فردية بين المعلم الرئيسي والمُدرّس/المُدرّسة (حيث أن المعلم رئيسي يرأس مجموعة من المعلمين)، والمدرب الرئيسي. تتناول الجلسات جميع وظائف الإشراف الثلاث وتعقد كل أسبوعين.

مراقبة الدرس. تتم مراقبة جودة الدروس من خلال ملاحظات الدروس الرسمية التي أجراها المشرفون الرئيسيون والذين يرافقهم المعلمون الرئيسيون. بعد هذه الملاحظات، سيتبادل المدربون الملاحظات مع المعلمين لمساعدتهم على التفكير في التدريس وتحسينه. تتضمن ملاحظات الدرس ثلاث خطوات: 1) يكمل المعلم نموذج متعلق بالتفكير الذاتي (لعكس الاراء الشخصية) . 2) يقوم المشرق بالمراقبة وجمع الملاحظات؛ و 3) يجتمع المدرب والمعلم لمناقشة الملاحظات حول الدرس.

جولات التعلم. الزيارات المستمرة من قبل المعلمون الرئيسيون تهدف إلى جمع البيانات حول التدريس والتعلم من خلال الملاحظة والتفاعل مع الطلاب. تم تصميم جولات التعلم لدعم التعلم المهني للمعلمين، الذي يركز على ممارستهم في تعليم الحساب ومحو الأمية وتشجيع المحادثات الجماعية. هذا الشكل من جولات التعلم المتكررة التي تحدث مرة واحدة كل شهر من قبل معلم لديه القدرة على مساعدة المعلمين في التفكير وعكس ارائهم، وإبلاغ الممارسة التعليمية ودعم نتائج التعلم المحسنة للطلاب.

عملية الدعم من خلال التظليل: يحضر "المعلم الرئيسي" التفاعل وجهًا لوجه بين المدرب والمعلم أثناء مراقبة الدرس وجمع الملاحظات. والغرض من ذلك هو تلبية احتياجات التعلم والتطوير "للمعلمين الرئيسيين" من خلال نمذجة واعادة هيكلة الممارسات الجيدة. بعد الجلسة، تتاح" للمدرّس الرئيسي" الفرصة للتفكير وطرح أسئلة حول مؤشرات الجودة للدرس وتصرف وسلوك المعلم. تحدث " التظليل" مرة واحدة على الأقل في العام الدراسي ويمكن أن يزيد اعتمادًا على احتياجات التعلم للمعلمين الرئيسيين.

تقييم القدرات: سيقوم كل مشرف بإجراء تقييم القدرات للمشرفين مرة واحدة في كل فصل دراسي. يتم تحديد أهداف محددة، ويتم دعم المشرفين باستخدام الأدوات المذكورة أعلاه لتحقيقها طوال المدة حتى يتم استخدام التقييم التالي لتقييم التقدم وتحديد أهداف جديدة.

المراجع

وحدة الدعم و التنسيق. 2017. "المدارس في سورية." تقرير موضوعي، مايو 2017.

فالك، دانييل، إميلي فارني، جوليا فايندر جونا وبول فريسولي. 2019. مراجعة Landscape: رفاهية المدرّس/المُدرّسة في إعدادات منخفضة الموارد والأزمات والصراعات المتأثرة. واشنطن دي سي: سياسة التعليم ومركز البيانات.

الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. 2013. إطار الآيني المراعي والحساس للنزاع: استراتيجيات التدريس والتعلم المراعية للنزاع. نيويورك: الآيني.

Integrity Global. 2019. بحث لتحسين جودة التدريس والتعلم داخل سوريا. لندن: إنتغريتي.

مجموعة عمل إعادة التأهيل البدني حول الإعاقة والوصول إلى الرعاية الصحية في سوريا: حلب الغربية وإدلب والرقة. 2018.

الروابط

- مراجعة الاحتياجات الإنسانية 2019: https://hno-syria.org/
- هدف التنمية المستدامة للأمم المتحدة 4C: https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4
- INEE Conflict Sensitive Education Framework: https://inee.org/system/files/resources/INEE_ CSE_Guidance_Note_

EN.pdf

- ملاحظة التوجيه: إنصاف النوع الاجتماعي في وخلال التعليم: https://inee.org/system/files/resources/INEE_Guidance%20Note%20on%20Gender_2019_ENG.pdf
- ستالينغز سنابشوت: https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/brief/the-stallings-classroom-snapshot

تجهيز وتفعيل دور المعلمين في هندوراس لمواجهة العنف في المدارس والأزمات الأخرى

منظمة	DAI Global
المؤلفون	جوستافو بايان، نائب رئيس الحزب والمستشار الفني الأول في هندوراس
الموقع	هندوراس
مواصفات المعلمون	مدرسو المجتمع المضيف
الموضوع	التطوير المهني للمعلمين

وصف التحديات الخاصة بالأزمات

إن برنامج التطوير المهني للمعلمين في دراسة الحالة هذه يساعد المعلمين على التعرف على سياقهم والتحدث عنه. يمنحهم البرنامج مهارات ليكونوا مراعين للنزاع والصراع (conflict sensitive) أثناء عملهم، ولكتسبوا فهمًا أفضل للتحديات المتعلقة بالعنف - بما في ذلك العنف القائم على النوع الاجتماعي (GBV) والأزمات الأخرى وكيف تتقاطع هذه الأزمات مع التعليم. ويعزز البرنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي والممارسات الإصلاحية التي تزيد من إحساسهم بالقوة وتساعدهم على تقديم التعليم بشكل أكثر فعالية.

ويواجه التعليم في هندوراس تحديات كثيرة. تواجه البلاد معدلات تسرب عالية للغاية (27% من الشباب الهندوراسيين لا يدرسون ولا يعملون)؛ ودرجات الإنجاز المنخفضة،، ومعدلات الامية وعدم المساواة من اعلى المعدلات في أمريكا اللاتينية. (حوار البلدان الأمريكية 2017) وفقًا لبيانات من مرصد التعليم في هندوراس، انخفض معدل الالتحاق بالمدارس في القسمين (الولايتين) الأكثر اكتظاظًا بالسكان في البلاد في السنوات الأخيرة - من 172126 طالبًا في عام 2014 إلى 157662 في عام 2019، بانخفاض بلغ أكثر من 8% في التسجيل (مونكادا 2019). نتائج التعليم السيئة هي نتيجة لتحديات معقدة مختلفة، لكنها تأثرت إلى حد كبير بالعنف المجتمعي. لقد وجد حوار البلدان الأمريكية ودراسات أخرى،علاقة بين معدلات جرائم القتل والهجرة ومعدلات الالتحاق بالمدارس. إنّ الأطفال والشباب (الذكور والإناث بشكل متزايد) هم أهداف للعصابات التي تسعى لإشراكهم في أنشطة غير مشروعة مثل الابتزاز والاتجار بالمخدرات، مما يجعل العنف المجتمعي يتغلغل في المدارس. وجدت دراسة داخلية حديثة أجراها مشروع ضمان التعليم أن الطلاب والمعلمين يعانون من مستويات عالية من انعدام الأمن في مباني المدرسة وفي طريقهم إلى المدرسة وطريق العودة منها. فعلى سبيل المثال، أفادت أكثر من 60% من الطالبات عن تصورات بشأن انعدام الأمن في دورات المياه في المدرسة. أفاد المعلمون بشأن "الخوف من بعض الطلاب/الطالبات" مما يعوق تقديم التعليم المناسب. وعلاوة على ذلك، فإن أزمة الهجرة التي تؤثر على أمريكا الوسطى تترك العديد من المدارس بأرقام قياسية في معدلات التخلي عن الدراسة. أظهر إحصاء داخلي أجراه مشروع ضمان التعليم في تموز/يوليو الماضي مع مديرين من 90 مدرسة في البلد أنه في هذا العام فقط، فقدت بعض المدارس 15% من طلابها بسبب الهجرة غير النظامية خارج البلاد.

بالإضافة إلى ذلك، أثبتت الأحداث في عام 2019 أن ذلك العام يمثل تحديًا خاصًا لقطاع التعليم في هندوراس. في أبريل 2019، أضرب المعلمون في معظم المدن التي يعمل فيها هذا المشروع. استمرت الإضرابات لفترة تتراوح بين شهرين وأربعة أشهر في مدن مختلفة. ظلت آلاف المدارس مغلقة خلال الإضرابات، حيث كان المدرّسون في الشوارع يشتبكون في كثير من الأحيان مع قوات الأمن الحكومية.

استعراض موجز

دوسينتوز بور لا باز ("مدرّسون من أجل السلام"، بالأسبانية) هو برنامج تطوير مهني مبتكر ومكون من خمس وحدات لمعلمي المدارس العامة في هندوراس يزيد من قدرة المعلمي على توفير تعليم جيد في سياقات الأزمات والصراعات، ويعزز بيئات التعلم الآمنة داخل نظام التعليم. يستجيب هذا البرنامج التشاركي للحاجة إلى دعم المعلمونوهم يتنقلون في سياقات تتسم بالنزاع المعمم والعنف والهجرة غير النظامية والنزوح. وبينما تم تطُوّير البرنامج في الأصل لكي يُستخدم في الصفوف من 4 إلى 9، قامت العديد من المدارس بتوسيعه ليشمل المعلمين من الصفوف من 1 إلى 3 والصفوف من 10 إلى 12 أيضًا.

يعد البرنامج جزءًا من مشروع ضمان التعليم الممول من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) ويستند إلى إطار "المعلمون في سياق الأزمات TiCC" التابع للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالة الطوارئ. تعتمد الوحدات على ورشة العمل، ويتم تقديمها من خلال طريقة متتالية تبدأ من خبراء تربويين من المديرية العامة للتطوير المهني (DGDP) التابعة لوزارة التعليم مرورًا بمديري المقاطعات، وتصل في نهاية المطاف إلى المعلمين. وفي الوقت الذيُطُوّر فيه البرنامج ونُفّذ بشكل مشترك مع المديرية العامة للتطوير المهني، إلا أن المشروع لا يزال يعمل مع وزارة التربية والتعليم لاضافة اعتماد للمعلمين على صيغة شهادة. ويتوقع أن يعمل المشروع هكذا في عام 2020، مما

يوفر هذا البرنامج المعلمون الأدوات اللازمة لتعزيز التعلم العاطفي الاجتماعي ومساعدتهم على تطوير الممارسات التصالحية، مما يزيد من إحساسهم بالقوة.

سيكون معلما بارزًا لتعميم البرنامج. علاوة على ذلك، أعربت الجامعة التربوية عن اهتمامها بالبرنامج بوصفه جزءً من منهجها الدراسي السابق للخدمة.

الأدلة والمخرجات

ونتائج هذا البرنامج واعدة، ولكن الأدلة ما زالت محدودة بسبب التطبيق المستمر والتحديات أثناء تنفيذ البرنامج. وبشكل عام، وجد المعلمون أن " مدرسون من أجل السلام" برنامج تطوير مهني ملائم يساعدهم على تجاوز التحديات في سياقهم بشكل أفضل (العنف في المدرسة والعنف المجتمعي والأزمات الأخرى) ووصفوا البرنامج بأنه ذو جودة عالية.

أجرى دعم المراقبة والتقييم التابع للوكالة الأمريكية للمساعدة الدولية USAID في مجال التعلم التعاوني والأنشطة التكيفية (MESCLA) تقييمًا سريعًا (شمل دراسات استقصائية، ومجموعات النقاش المركزة ، ومقابلات مع اصحاب المصلحة الرئيسين) يتبعون لبرنامج مدرسون من أجل السلام للإبلاغ ملخص النتائج التالية:

الوحدة الأولى: دور المعلم: المدرس بوصفه قائدًا في سياقات النزاعات أو الأزمات (مثل العنف والهجرة غير النظامية)؛ والتعليم المراعي للصراعات والنزعات؛ والرفاهية النفسية-الاجتماعية لتعزيز الوصول والابقاء والجودة في مجال التعليم.
الوحدة الثانية: الحقوق والعنف والجنس: الكفاءات لتحديد وتصنيف أنواع العنف التي يمكن أن تؤثر في التعليم، استنادًا إلى إطار حقوق الإنسان، وحماية الطفل، ومنع العنف القائم على النوع الاجتماعي.
الوحدة الثالثة: التعلم العاطفي الاجتماعي: منهج تعليمي قائم على تعزيز الكفاءات الاجتماعية العاطفية: أ) الوعي الذاتي، ب) الإدارة الذاتية، ج) الوعي الاجتماعي، د) القدرة على الارتباط، هـ) التحلي بالمسؤولية في صنع القرار.
الوحدة الرابعة: التعليم الشامل والهجرة المعرفة والأدوات المعلمونمن أجل دعم الطلاب والعائلات بشكل فعال للتخفيف من ترك المدرسة بسبب الهجرة غير النظامية وإعادة إشراك الطلابالعائدين والأسر بنجاح.
الوحدة الخامسة: طرائق التدريس التصالحية تطبيقات النهج التصالحية لمنع الصراعات وإدارتها والتوسط فيها وحلها في المدرسة مع مراعاة المراحل الإنمائية للطلاب وتعزيز الارتباط العاطفي.

يتكون برنامج مدرّس السلام من 80 ساعة بواقع (16 ساعة/للوحدة) وصُمّم هذا البرنامج لكي يُقدّم في سنة دراسية واحدة. تُشرك طريقة التدريب التفاعلي المشاركين بنشاط وتُستكمل بتقنيات مثل دوائر التعلم والبحث الإجرائي والتزامات "التطبيق في الفصل الدراسي".

تظهر نتائج التقييم أن التدريب قد لقي قبولًا جيدًا، حيث أشار 88% من المستجيبين إلى أن البرنامج بشكل عام كان "جيدًا جدًا" (انظر الرسم البياني 1)، و 91% يقيمون جودة التدريب على أنها "جيدة جدًا" (انظر الرسم البياني 2). سلطت الردود على المقابلات ومجموعات التنسيق الضوء على عدد من الأنماط المتعلقة بجودة تدريب الوحدة 1 والوحدة 2. وعلى سبيل المثال، فإن تكييف أنشطة التدريب وأمثلة المحتوى مع السياقات المحددة لمدارسهم سمح للمدربين الرئيسيين بإشراك زملائهم / أقرانهم بشكل مباشر أكثر- مثل، توفير مساحة آمنة المعلمونلمناقشة التجارب المتعلقة بتهديدات العصابات واستراتيجيات من أجل منعا أو تخفيفها.

وفيما يتعلق بمحتوى البرنامج والتأثير الملحوظ، يشير الاستطلاع والردود من المقابلات ومجموعات التنسيق إلى أنه كان برنامجًا مؤقتًا فوائد الوحدتين الأوليين. بشكل عام، أجاب 87% من المعلمونبأن المحتوى أو الموضوع ينطبق على الفصل الدراسي (انظر الرسم البياني 3) وأن جميع توقعات المعلمين تقريبًا تم تلبيتها فيما يتعلق بالمحتوى (انظر الرسم البياني 4).

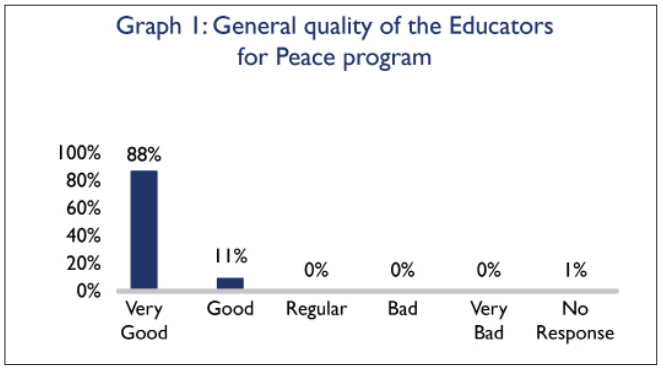
أفاد معظم المدرسون أنّهم تعلموا استراتيجيات يمكن من خلالها تحديد أنواع النزاعات والعنف بشكل أفضل، بينما قال آخرون أنهم استفادوا من فرصة المناقشة بشكل علني لمثل هذه المواضيع بين الزملاء. وهناك نمط آخر في الإجابات يتلخص في حدوث تغيرات شخصية في سلوكيات المعلمين، ولكن العقبات كانت سببًا في عرقلة الإمكانات الكاملة لتنفيذ البرنامج

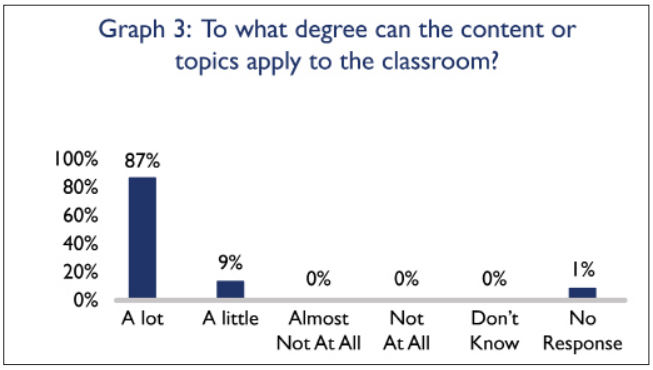
القيود والتحديات و / أو الدروس المستفادة

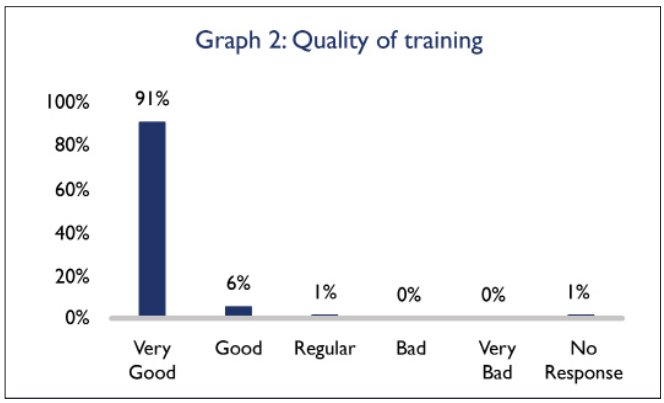
وفيما يلي ملخص موجز للتحديات الرئيسية الماثلة حتى الآن فيما يتعلق بالتصميم والتقييم:

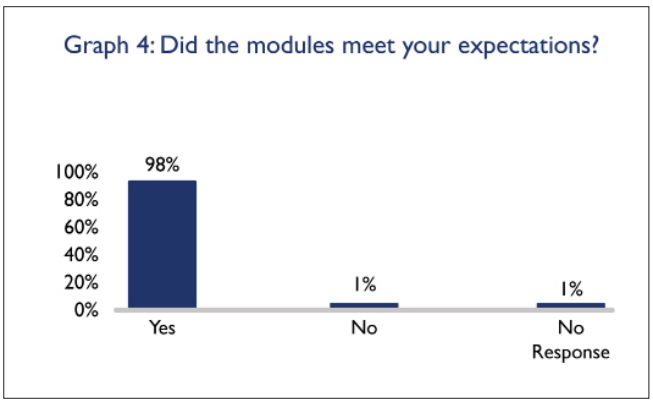
١. التصميم. بالنسبة إلى أول فوجين من المعلمين الذين تلقّوا التدريب في أول وحدتين، فلم تتضمن المواد التي تم تطويرها سوى دليل الميسِّر، ووثيقة مكثفة مع المفاهيم والنظريات الأساسية المضمنة. بالنسبة للفوج الثالث من المعلمين الذين تلقّوا التدريب، فقد حدد المشروع الحاجة إلى تطوير "إطار نظري" لاستكمال أدلة الميسِّر، والتي أصبح استخدامها فيما بعد أكثر سهولة. أما المدربون ، فقد أُعطوا موارد إضافية ليعرفوا المزيد عن مواضيع محددة قد لا يكونون خبراء فيها (مثل التعليم الذي يراعي النزاعات والعنف القائم على النوع الإجتماعي). وثمة تحدٍ إضافي يتمثل في إيجاد خبراء من داخل البلد ليقوموا بوضع بعض الوحدات. بعض هذه الأساليب جديدة في نظام التعليم في الدولة (مثل التعلُّم الاجتماعي والعاطفي أو الممارسات التصالحية)، لذلك لا توجد خبرة محلية. يمكن أن يساعد التمويل الإضافي في بناء قدرة محلية كافية لدعم تنفيذ برنامج على نطاق واسع مثل برنامج مدرسون من أجل السلام وتوفير المستويات المناسبة من الدعم الفني لمئات المناطق التعليمية وآلاف المدارس.

٢. الأدلة والتقييم. تشير البيانات التي جُمعت حتى الآن في الغالب إلى الجودة والقيمة المضافة للتدريب، ولكنها لا تمتد حتى الآن للتأثير على نتائج التعليم الرئيسية مثل الالتحاق والاستدامة والتعلّم. أجبرنا تقييم البرنامج على طرح أسئلة صعبة، مثل "كيف نقيس التغييرات في الفصل الدراسي؟" ثم "هل من الصحيح قياس استيعاب المفاهيم الجديدة كبديل لتحسين التدريس؟" لا يمتلك المشروع الموارد اللازمة بشأن إجراء تقييم شامل للتغييرات في الفصل الدراسي، لذا فإننا نجري فقط اختبارًا بعدي (بعدالتدريب) يركز بشكل أكبر على التغييرات التي تنشأ في معرفة المعلمون. وبوصفنا دولًا مطلة على المحيط، فإننا نظل مهتمين بالتطورات الجارية فيما يتعلق بشؤون المحيطات وقانون البحار.









تتمثل إحدى التوصيات الرئيسية في تقييم تأثير برنامج مدرسون من أجل السلام على مستوى الفصل الدراسي والمدرسة والمجتمع، خاصةً فيما يتعلق بتحديات محددة متعلقة بالسياق . وفي هذه الحالة، يمكن أن تكون البيانات من دراسة السلامة المدرسية للمشروع التي أجريت في 135 مدرسة بمثابة خط الأساس. يمكن أن يساعد دليل التأثير على حشد أصحاب المصلحة الرئيسيين في مجال التعليم (الوزارة، الجهات المانحة، المنظمات غير الحكومية) لدعم برنامج" مدرسون من أجل السلام" وذلك من اجل توسيع نطاق التنفيذ أثناء الخدمة وقبل الخدمة.

وبينما يجري ضمان التعليم تقييمًا سريعًا آخر لبرنامج <"g id="3> مدرسون من أجل السلام في تشرين الأول/أكتوبر- تشرين الثاني/نوفمبر 2019، حدت قيود التمويل التي تفرضها الحكومة الأمريكية على أمريكا الوسطى في عام 2019 من قدرة المشروع على إجراء تقييم أكثر صرامة. يمثل عرض دراسة الحالة هذا فرصة لاستدعاء ممولين آخرين لدعم البحث الضروري بشأن برنامج مدرسون من أجل السلام، والذي سيكون له آثار ليس فقط على هندوراس، بل على الإقليم أيضًا.

الروابط

- DocentesporlaPazProgramBrief(2-pager):https:// drive.google.com/file/d/1O_-xCmmnFCC0q- YOqb3UOhsF4TGs6GVH/view?usp=sharing
- عن مشروع ضمان التعليم https://www.dai.com/our-work/projects/honduras-securing-education:

المراجع

الحوار بين البلدان الأمريكية (2017). "التحديات التعليمية في هندوراس والعواقب المترتبة على رأس المال البشري والتنمية". https://www.thedialogue.org/analysis/educational-challenges-in-honduras-and-consequences-for-human-capital-and-development/

مونكادا، جيراردو. "الوضع التربوي للدورة الثالثة." عرض يقدمه موظفو ضمان التعليم. مايو/أيار، 2019. يمكن الاطلاع على العرض التقديمي هنا: https://drive.google.com/file/d/1ZY9G4T3GkS3hijZu00vyM_9WgFoQWYDM/View?usp=sharing

عادةً ما يقوم المدرسون المشاركون في البرنامج بالإبلاغ عن استراتيجيات التعلم التي يمكنهم من خلالها التعرف على أنواع النزاعات والعنف الموجودة في الفصل الدراسي بشكل أفضل

ملف تعريف المدرس/المدرسة 1

الاسم: ويندي أزوسيا هيرنانديز. ويمكن العثور على الفيديو الأولي الخاص بمقابلتها هنا.

معلومات عامة: معلمة الصف الثامن8 ومنسقة أكاديمية لمدرسة تنمية الشباب"Desarrollo Juvenil" التي (تقع في منطقة فيلافرانكا التي يسيطر عليها عصابة الشارع الثامن عشر 18th Street Gang) في تيغوسيغالبا، (عاصمة هندوراس). وهي تعمل معلمة منذ 15 عامًا.

كيف قدّم البرنامج المساعدة: "لقد جاء برنامج Docentes por la Paz"مدرسون من أجل السلام" لتعزيز ثالوث التعليم الذي يوجد لدينا: المعلمون ، والآباء، والطلاب."

وقد تلقّت السيدة ويندي هيرنانديز تدريبًا بوصفها "مدربة مدرسي/مدرسات" في برنامج مدرّس السلام. وبالإضافة إلى تعزيز العلاقة بين أصحاب المصلحة الرئيسيين في المدرسة، تعتقد السيدة ويندي أن البرنامج ساعد المدرسين في مدرستها لأنه:

١. يوفر مساحة آمنة للمدرسين للتحدث عن المواضيع التي لم تناقش بطريقة أخرى
٢. تساعد المشكلات التي نوقشت في أن يصبح المعلمون أكثر قدرة في التعامل مع بعض الطلاب ذوي السلوكيات الصعبة
٣. إنها طريقة لتحديث واكتساب معرفة جديدة
٤. أصبح المدرسون الآن أكثر وعيًا بميولهم وسلوكياتهم - فقد استشهدت بمثال لمعلم آخر لم يتعامل مع الطلاب وطورو الآن فهمًا أكثر دقة للسياق الذي يعيش فيه الطلاب،بالاضافة الى اكتساب وتنمية التعاطف والتسامح.

ما هو أكثر شيء تحبه بوصفها معلمةً: التواصل اليومي مع الطلابوكونها في وضع يسمح لها بتغيّر إيجابي. وفي هذا الصدد، تقول ويندي: "إن أحد الأشياء التي أحبها كثيرًا في أن أكون معلمةً هو أنني أعلم أن ما أقوم به اليوم مع طالب ما هو ترك بصمة لما يمكن أن يفعله في حياته. "

أقل ما تحبه هو: كيف يقوم الناس داخل المدرسة وخارجها بمن فيهم الآباء بالتقليل من قيمة مهنة التدريس/يحطون من قدرها.

تحديات رئيسية: "أعمل في مجتمع غير آمن يغلب فيه تمثيل الشباب الذين يتبعون لمجموعة [عصابات]. أحد أعظم التحديات هو كيف أن الشباب"أسرى" [جندتهم عصابات]"

ما الذي ستقوم ويندي بتغييره: تعتقد ويندي أن المنهج الأساسي الوطني يجب أن يعاد تنظيمه، وأن يأخذ السياق في الاعتبار، وأن يكون عمليًا أكثر. يجب أن يُجهّز المنهج الطلاب للحياة وأن يقدم المزيد من المهارات العملية.

ملف تعريف المدرس/المدرسة 2:

الاسم: خافيير إنريكيه راموس

معلومات عامة: مدرس الصف السابع 7 في مدرسة "خوستو روفينو سبيلبوري"، الواقعة في لا سيبا، هندوراس (الساحل الشمالي)

كيف قدّم البرنامج المساعدة: "لقد تعلمت التقنيات والاستراتيجيات التي تلبي احتياجات الأطفال بشكل أفضل في الصف الذي أُدرّس فيه، مع إيلاء اهتمام خاص للطلاب الذين يظهرون سلوكًا عدوانيًا وعنيفًا."

بالإضافة إلى التقنيات التي تساعد السيد راموس على إشراك الطلاب في السلوك العدواني، فإنه يفكر في الفوائد التالية الناتجة عن برنامج مدرسون من أجل السلام:

١. من المحفز مناقشة "دور المعلمين في سياقنا" ومعرفة المزيد حول مواضيع أخرى مثل "حقوق الطفل" و"العنف والنوع الاجتماعي."
٢. ومن أجل أن يصبح السيد راموس مدرسًا أكثر فعالية، تعلّم تقنيات مثل التحلي بالصبر والتعاطف، وإشراك أسرة الطالب بشكل أكثر فعالية.
٣. أصبح أكثر إدراكًا لحقوق الأطفال، وخاصة في مجال التعليم، وهذا ما ساعده في العمل للتركيز بشكل أكبر في جهودة الرامية قضيا الشمول وتعزيز العدالة في الفصول الدراسية.

ما هو أكثر شيء يحبه بوصفه معلمًا: تدريس الطلاب وتشكيل حياة الإنسان؛ مشاركة تجربته مع الآخرين

أقل ما يحبه هو: العبء الإداري المفرط (مثل التقارير والتوثيق) الذي تفرضه السلطات التعليمية

التحديات الرئيسية: والواقع أن سلوكيات بعض الطلاب (العدوانية والعنف) تنبع من الافتقار إلى الإشراف الأبوي والانضباط؛ وتفكك الأسرة؛ والفقر والبطالة

ما سيقوم السيد راموس بتغييره: الحصول على كتب مدرسية من وزارة التربية والتعليم والحصول على مستلزمات من المشروع بخصوص برنامج مدرسون من أجل السلام.