

جمع البيانات وبناء الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ



SHEIKH SAUD BIN SAQR AL QASIMI
FOUNDATION FOR POLICY RESEARCH

NORRAG

Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20 شارع روثشايلد ، صندوق بريد 1672
1211 جينيف 1 ، سويسرا
+41 (0) 22 908 45 47
norrags@graduateinstitute.ch

نشرة نوراج الخاصة 02

تنسيق

هولي كوك

ترجمة

سحر ساتي

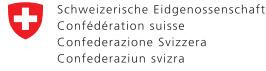
استفادت نشرة نوراج الخاصة من مشورة ودعم مجموعات
INEE للغات

INEE

ترجمة و إنتاج هذه النشرة الخاصة تأتي بدعم من:



نوراج مدعومة من قبل:



Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



Published under the terms and conditions of
the Creative Commons licence: Attribution-
NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



عن نشرة نوراج الخاصة

نشرة نوراج الخاصة (NSI) هي نشرة دورية مفتوحة المصدر .
تسعى إلى إبراز مؤلفين من مختلف البلدان بوجهات نظر متنوعة.
سيتم تخصيص كل عدد لموضوع خاص بسياسات التعليم العالمية
والتعاون الدولي في مجال التعليم. (NSI) تتضمن عدداً من
المقالات الموجزة من وجهات نظر مختلفة والجهات الفاعلة بهدف
سد الفجوة بين النظريات والممارسة وكذلك المرافعة والسياسة
في تطوير التعليم الدولي.

يتم إنتاج (NSI) بواسطة نوراج المدعومة من قبل مؤسسة
المجتمع المفتوح (OSF) والوكالة السويسرية للتنمية والتعاون
(SDC) و مؤسسة الشيخ سعود بن مقر القاسمي لبحوث السياسة
العامة (AQF). المحتوى والمنظورات الواردة في المقالات هي
خاصة بالمؤلفين ولا تمثل وجهات نظر أي من هذه المنظمات.

عن نوراج

نوراج هي شبكة عالمية قائمة على أسس العضوية من السياسات
الدولية والتعاون في مجال التعليم ، أنشئت في عام 1986.
وتتمثل رسالة نوراج الأساسية وقوتها في إنتاج ونشر المعرفة
الهامة لبناء القدرات مع مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة.
يقوم أصحاب المصلحة هؤلاء بإعداد وتشكيل سياسات وممارسات
تعليمية ، على المستويين الوطني والدولي. من خلال القيام
بذلك ، تساهم نوراج في تهيئة الظروف لاتخاذ قرارات سياسية
قائمة على المشاركة وإطلاع أكبر وأكثر ومبنية على الأدلة والتي
تعمل على تحسين المساواة في الوصول إلى التعليم ونوعيته.

نوراج عضو مشارك لمعهد الدراسات العليا في الدراسات الدولية
والتنمية ، جنيف.

للمزيد من المعلومات حول نوراج ، بما في ذلك نطاق العمل
والمجالات المواضيعية ، متاح على www.norrags.org

@norrags



@norrags.network



جمع البيانات وبناء
الأدلة لدعم التعليم
في حالات الطوارئ

المقدمة

جمعتها مشكوك فيها أخلاقياً ومستحيلة من الناحية اللوجستية. إن العمل في ميادين تفتقر إلى السلامة والتي تتفشى فيها الأوبئة والأمراض، والتي تكون فيها الموارد البشرية والمادية محدودة للغاية، تجبر الجهات الفاعلة على عدم إعطاء أولوية كبيرة لما يمكن اعتباره اهتمامات تكنولوجية. تعتبر عملية إجراء البحوث خلال حالات الطوارئ مسألة معقدة للغاية، ليس فقط بسبب المخاوف المتعلقة بالسلامة، ولكن أيضاً بسبب وجود الحساسيات داخل البيئات السياسية والاجتماعية والثقافية مما يجعل تحديد «ما الذي ينجح» مهمة شاقة إلى حد ما. تقتصر الصلاحية البيئية للنتائج عادة على سياقات محددة للغاية بسبب الطبيعة المميزة لحالات الصراع والطوارئ، وهذه بدورها تؤدي إلى إضعاف قوة الدعوة والحصول على التأييد، التي تعتبر من الأمور المهمة والمطلوبة لتعزيز عملية دعم التعليم في حالات الطوارئ.

تم تحرير المقالات في هذا العدد الخاص من قبل المحررة ماري مندنهال، وهي أستاذ مشارك في قسم الدراسات الدولية وعبر الثقافات في كلية المعلمين، جامعة كولومبيا. تقدم المقالات تفاصيل حول نقص البيانات والأدلة، والممارسات الجيدة والاحتياجات الملحة للأطفال في حالات الطوارئ. من الجدير بالذكر أن العديد من مؤشرات أهداف التنمية المستدامة لا يمكن إنتاجها للأطفال في المناطق المتأثرة بالصراع، سواء على المستوى العالمي أو على المستوى المحلي. وعليه، مشكلة قلة البيانات والأدلة تؤثر كثيراً على قدرة البلدان على إعداد خطط سليمة وفعالة لقطاع التعليم التي تساعد على تحقيق الانتعاش طويل الأجل. بالإضافة إلى ذلك، تؤثر هذه المشكلة سلباً على عمليات الرصد والتقييم المطلوبة وكذلك البحث عن التمويل.

تم إعداد الإصدار الحالي في خمسة أقسام مختلفة، والتي تخاطب مباشرة واضعي السياسات والباحثين والممارسين ومنظمات المجتمع المدني وأصحاب المصلحة. الجزء الأول يقدم لمحة عامة عن البحوث التعليمية في حالات الطوارئ، مع التركيز على الفرص والفجوات. ويوفر خريطة للمبادرات على المستويين العالمي والمحلي، ويُنتظر إليها على أنها فرص لتحسين بحوث

قبل أربع سنوات، في تقريره عن التقدم المحرز في أجندة التعليم للجميع لعام 2015، أعرب تقرير الرصد العالمي لعام 2015 (1) (GMR) عن استنكاره لأن أكثر من 35٪ من الأطفال الذين يعيشون في المناطق المتأثرة بالنزاع والكوارث، لا يزالون غير ملتحقين بالمدارس. بعد مرور عام على ذلك، ادعت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أن طفلاً واحداً فقط من أصل اثنين، من بين الذين يعيشون في المناطق المتأثرة بالنزاع، قادر على الالتحاق بالتعليم الابتدائي، على نقيض الوضع السائد في بقية العالم، حيث تصل نسبة التحاق الطلاب بالمدارس الابتدائية إلى أكثر من 90٪ (2). يقدر تقرير ODI لعام 2016 «التعليم لا يمكن أن ينتظر» بأن 75 مليون طفل وشاب في سن المدرسة «في حاجة ماسة إلى الحصول على الدعم التعليمي» (3). بالإضافة إلى ذلك، تبرز البيانات المتاحة أن عوامل التهميش في حالات الصراع لا تزال قائمة فحسب، بل إنها في تزايد، لا سيما بالنسبة للفتيات اللائي يزيد احتمال تسربهن عن الدراسة بمقدار 2.5 مرة مقارنة بالذكور (4). إن حالات الطوارئ، التي تشمل كلا من النزاعات البشرية والكوارث الطبيعية، تمتد في كثير من الأحيان لفترة أطول من دورة التعليم الأساسي النموذجية التي تبلغ 12 عامًا. وبالرغم من الدور الحاسم للتعليم في مساعدة الطلاب على الحفاظ على بعض الإحساس بالحياة الطبيعية، من خلال توفير مكان آمن لهم في البيئات المحفوفة بالمخاطر، وإعدادهم لمستقبل ما بعد الصراع أو ما بعد الكوارث، فإن الأدلة تشير إلى أن التمويل الذي يتم الحصول عليه من أجل تحسين التعليم في هذه الحالات أمر محزن للغاية، وغير كاف على الإطلاق. بناء على ما تقدم، تشير جميع الدلائل المتوفرة إلى أن هناك حاجة ملحة للبحث عن حلول مناسبة وفعالة ومستدامة.

يركّز هذا العدد الخاص من نوراغ على شبكة السياسات والتعليم الدولي في مجال التعليم و سبب أهمية الحصول على البيانات والدلائل الأخرى من أجل فهم ومعالجة المشاكل التي تحدث في حالات الطوارئ والأزمات الممتدة. كما يهدف إلى تقديم نظرة ثاقبة للتحديات الأخلاقية والمادية التي يجب التغلب عليها أثناء عملية جمع الأدلة والمعلومات، عندما تصبح الجهود الرامية إلى

التعليم في حالات الطوارئ. يشارك المؤلفون الرأي القائل بأن هناك تحديات ومشاكل مهمة يجب معالجتها.

يركز الجزء الثاني تحديداً على منهجيات فهم «ما الذي ينجح»، وبالتالي يقدم المشورة حول «ما لم ينجح». ويتم خلاله تسليط الضوء على مدى أهمية النهج التكميلية في تصميم أطر بحثية فعّالة وصارمة وتشاركية وشاملة.

يقدم الجزء الثالث صورة مفصلة حول الممارسات الواعدة عند جميع البيانات والأدلة. تقدم مساهمات الممارسين المشاركين المباشرة في هذا المجال أمثلة على التدخلات التعليمية الفعالة، وبالوقت ذاته، توضح المخاوف بشأن التحديات العديدة التي يواجهونها في حالات النزوح القسري.

يستكشف الجزء الرابع كيف تميل البيانات والأدلة التي يتم جمعها إلى التغاضي عن القضايا الحرجة للتعليم في حالات الطوارئ، خاصة عندما يتعلق الأمر بالسكان الذين تم تهملهم قبل حدوث حالة الطوارئ. وينادي المؤلفون بضرورة أن يكون هناك استباق أكبر لهذه المشكلة، بهدف تقليل التباينات القائمة عند جمع البيانات والأدلة، التي يمكن أن تضر أكثر الفئات ضعفاً.

أخيراً، يقدم الجزء الخامس نظرة حول الأخلاقيات البحثية وبحوث الجودة في مجال التعليم في حالات الطوارئ. ويشارك المؤلفون تجاربهم أثناء عملية إجراء بحوث التعليم في حالات الطوارئ مع توضيح التحديات التي واجهوها؛ ويختتمون بنصيحة قوية لأصحاب المصلحة في المستقبل حول عملية جمع البيانات والأدلة في مجال التعليم في حالات الطوارئ. بشكل عام، يشدد هذا العدد الخاص على أهمية الحاجة إلى المزيد من التعاون من

أجل الحصول على بيانات أفضل حول التعليم في حالات الطوارئ، ويحث المؤسسات المعنية على تنفيذ إجراءات برنامجية محددة، كما يطلب من الحكومات تخطيط السياسات وتنفيذها بطريقة فعالة ومستدامة. بالإمكان قراءة المزيد من المعلومات من خلال زيارة موقع NORRAG على شبكة الانترنت والضغط على الرابط التالي: <https://www.norrag.org/nsi-02>

متابعةً للعمل الذي تم نشره في العدد الخاص 01 على موقع NORRAG، والذي تم إطلاقه في عام 2018، بعنوان «الحق في اتجاهات وسياسات التعليم: الوعود والواقع»، يسعى هذا العدد إلى تضمين مساهمات من مختلف البلدان. شجعت دعوة NSI02 على تقديم الأوراق باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية والإسبانية من الباحثين والأكاديميين والممارسين.

تقوم ماري مندنغال بإجراء أبحاث حول التعليم في حالات الطوارئ، مع التركيز بشكل خاص على سياسات وممارسات تعليم اللاجئين. وتركز اهتماماتها البحثية على جودة وأهمية واستدامة الدعم التعليمي المقدم من قبل الجهات الفاعلة الدولية والوطنية للأطفال والشباب النازحين في البلدان المتأثرة بالنزاعات وما بعد الصراع. تتمتع ماري بخبرة كبيرة وواسعة، مما يعطيها المكانة الفريدة المتمثلة بالجمع ما بين البحوث والممارسة. وهي تقود حالياً العديد من المشاريع، التي تضم طلابي المنح الدراسية والأكاديميين والباحثين، بهدف تعزيز الشراكات التعاونية بين كلية المعلمين والمنظمات الدولية، بما في ذلك الشبكة المشتركة بين وكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) ومجتمع التعليم الدولي الأكبر.

إميلين برايلنسكي
باحث مشارك
جنيف

جوست مونكس
المدير التنفيذي
جنيف

غيثا شتاينر - خامسي
أستاذ ومدير
نيويورك و جنيف

الهوامش

1. UNESCO (2015). Education for All 2000-2015: achievements and challenges. EFA global monitoring report, 2015. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000232205>
2. UNHCR (2016). UNHCR Education Report 2016. Missing Out: Refugee education in crisis. Retrieved from: <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>
3. Nicolai, S., et. al. 2016. Education Cannot Wait: proposing a fund for education in emergencies. London: ODI. Retrieved from: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/10497.pdf>
4. Ibidem.

المحتوى

- 07 التعليم في حالات الطوارئ وسياسات الأزمات
سها توتونجي، مدير البرنامج الأكاديمي، جسور
- 08 **الجزء 1: الفرص، لكن في الغالب، الفجوات في الميدان**
- 09 01 طريقة جديدة للتفكير في كيفية جمع بيانات التعليم في فترة الأزمات والطوارئ
إليزابيث باكسر، دكتوراه، أستاذ مساعد، معهد أونتاريو للدراسات في التعليم، جامعة تورنتو، تورونتو، كندا
آن سمايلي، خبيرة تعليم، المدير المساعد للبحوث والتقييم، و شون كريمين، باحث مشارك، FHI 360
- 12 02 جمع البيانات وتعزيز الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ - انعكاسات من الاستجابة في سوريا
حمزه اليوسف، مدير مشروع التعليم، منظمة سداد الإنسانية
- 15 03 المعلومة ودورها في تدبير وإدارة منظومة التعليم أثناء الأزمات والطوارئ
حسن أشروا، باحث في ماجستير الإدارة، حقوق الإنسان والديمقراطية، جامعة ابن زهر، أكادير - المغرب
- 18 04 قضية لجمع البيانات والأدلة العاجلة: الاحتياجات التعليمية للأطفال السوريين في تركيا
ميرف ميرت، باحث، مبادرة إصلاح التعليم (ERG)، إسطنبول، تركيا
- 22 **الجزء 2: المنهجيات لفهم «ما يصلح»**
- 23 05 منهج التصميم المشترك الخاص بالتطوير المهني للمعلمين في سياقات النزوح الجماعي
د. إيلين كينيدي، باحث أول مشارك، و د. مي أبو مغلي، باحث مشارك، و د. إلين تشيس، أستاذ مشارك، و د. تيجندرا فيرالي، أستاذ مشارك،
د. ديانا لوريارد، أستاذة التعلم باستخدام التقنيات الرقمية معهد التعليم، جامعة لندن، المملكة المتحدة البريطانية
- 26 06 البحوث التشاركية مع الأطفال اللاجئين في أوغندا
جيسكا أودي، مستشارة أبحاث وتعلم (التعليم في حالات الطوارئ)، منظمة أنقذوا الأطفال في المملكة المتحدة البريطانية
- 29 **الجزء 3: الممارسات الواعدة لجمع البيانات والأدلة في سياقات النزوح القسري**
- 30 07 بيانات التعليم: مفتاح لإدراج الطلاب اللاجئين في النظم الوطنية
محمود هور و جيني تايلور، مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين
- 33 08 الممارسات المجتمعية الواعدة لإضفاء التحسينات القائمة على الأدلة بهدف ضمان تقديم تعليم
جيد في حالات الطوارئ: تحسين بيئات التعلم معاً
آية الخالدي بشير، إستشاري أول، و زينة بالي، إستشاري التعليم، منظمة أنقذوا الأطفال في النرويج
- 37 09 مبادرة صندوق الأفكار: الابتكار الرقمي لدعم التعليم والإغاثة النفسية للأطفال والمراهقين في النزوح
محمد ر. أ. الدسوقي، كبير مستشاري بحوث الرصد والتقييم، مكتبات بلا حدود
- 40 **الجزء 4: الحاجة إلى المزيد من البيانات حول القضايا الحرجة المتعلقة بالتعليم في حالات الطوارئ**
- 41 10 المتطلبات البيانية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة السكان اللاجئين
سير أكار، دكتوراه، أستاذ مساعد، و أوزدن بينار-إرماك، ماجستير، طالب دكتوراه، جامعة ماساتشوستس بوسطن، الولايات المتحدة الأمريكية
ستاسي ب. مارتن، دكتوراه تعليم، أستاذ مساعد، جامعة ولاية بورتلاند، الولايات المتحدة الأمريكية
- 44 **الجزء 5: إجراء أبحاث الجودة**
- 45 11 أخلاقيات البحث التربوي في البيئات المتأثرة بالأزمات
فايانا ماجليو، أخصائية في التعليم والتنمية الدولية، و د. تيجندرا فيرالي، أستاذ مشارك في التعليم والتنمية الدولية،
معهد التعليم في جامعة كاليفورنيا، كلية لندن الجامعية، المملكة المتحدة

التعليم في حالات الطوارئ وسياقات الأزمات

سها توتونجي، مدير البرنامج الأكاديمي، جسور



معرفتهم ومشاركتهم.

للأسف، فإن معظم الموارد المتاحة ليست مكتوبة باللغة العربية، مما يحد من تأثير الاستفادة من المعلومات المتاحة بالشكل الصحيح والمطلوب. إن الاستثمار في الكوادر التعليمية الفاعلة في سياقات الطوارئ والأزمات يعني توفير الفرص لهم للإطلاع على المعلومات المتوفرة والتعلم من تجارب الآخرين. أنه يعني البحث عن أفضل الممارسات والحلول. أنه يعني تجميع المعرفة والتطبيقات ذات الصلة وخلق ذاكرة مؤسسية وقطاعية داخل مجتمع البيئة التعليمية. ستساعد نتائج البحوث التي يتم اتاحتها للآخرين، التي تستند على البيانات والأدلة والبراهين التي تم تجربتها، على اعتماد واستخدام أفضل الممارسات داخل الفصول الدراسية.

بصفتي خبيرة تعمل عن قرب مع المعلمين الذين يتحدثون باللغة العربية، أجد أنه من الصعب للغاية مشاركة خبرات وتجارب ومعارف الآخرين مع الكوادر التعليمية، لأن اللغة تمثل تحدياً كبيراً وحاجراً. يعد توفر البحوث باللغة العربية في سياقات الطوارئ والأزمات أمراً حيوياً، خاصة وأن هناك أكثر من 290 مليون شخص يتحدثون اللغة العربية في العالم وأكثر من 10 ملايين منهم لاجئون. برأيي، أفضل طريقة لتوصيل المعلومات هو من خلال توفيرها بلغتهم الأم، العربية. وأؤمن بأنها أفضل طريقة لتزويد كادر التعليم بالنتائج البحثية وأفضل الممارسات التي أثبتت جدواها، ومساعدتهم على بدء المناقشات داخل مجتمعاتهم العلمية، لأن كل ذلك سيؤثر إيجابياً على الأجيال القادمة.

تتحدث المقالات في هذا العدد الخاص عن التحديات التي نواجهها على أرض الواقع بصورة يومية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث يقوم كل جزء ببناء وتعزيز الدعوة لإجراء مناقشات أكثر انتظاماً وقائمة على البيانات والحقائق. يركز الجزء الأول على الفرص، ولكن في الغالب الفجوات، في الميدان، مما يوفر قاعدة أساس لحالة ملحة لجمع البيانات وتعزيز بناء الأدلة لدينا، بما في ذلك إدارة المعلومات بشكل أفضل. الجزء الثاني يبحث بشكل أعمق في كيفية فهمنا للممارسات الناجحة وكيفية التوصل إلى فهم أفضل من خلال استخدام المنهجيات المناسبة. يبحث الجزء الثالث والرابع بشكل أعمق في هذه المناقشات والممارسات الواعدة لجمع وتعزيز البيانات والأدلة، مع التركيز على سياقات محددة والقضايا الحرجة. أخيراً، يركزنا الجزء الخامس بما هو على المحك، أخلاقيات عملنا، وكيف يلعب التعليم في حالات الطوارئ وسياقات الأزمات دوراً متعدد الأوجه داخل المجتمعات التي يخدمها.

أنتطلع إلى مشاركة المواد المترجمة مع زملائي في القطاع، ورؤيتهم يستخدمون النتائج البحثية كأدلة تساعد على المضي قدماً بثقة ومشاركة معارفهم وخبراتهم والتعلم من بعضهم البعض.

يعد التعليم في حالات الطوارئ وسياقات الأزمات مجالاً مهماً من مجالات البحث لعدد لا يحصى من الأسباب لأنه ينشئ ممارسات قائمة على الأدلة التي يمكن استخدامها على أرض الواقع بحيث تكون فعالة وموجهة نحو الطلاب الذين هم بأمر الحاجة لمواصلة تعليمهم في أعقاب مواجهتهم للصدمات. كما يمكن لهذه البحوث أن تساعد المنظمات غير الحكومية والمعلمين على تجنب المشاكل السلبية المحتملة.

إن أهمية الحصول على البيانات، وكذلك جمع تلك البيانات بطريقة أخلاقية واستخدام المنهجيات المناسبة، في التعليم في حالات الطوارئ وسياقات الأزمات هو التأكيد من التمسك بأفضل الممارسات الممكنة، مع مراعاة الاعتبارات الأخلاقية لجميع المشاركين في البحوث، خصوصاً بالنسبة للفئات المستضعفة.

يمكن استخدام البيانات التي يتم جمعها من أجل اتخاذ القرارات، ووضع جداول الأعمال، وخطط التمويل المستهدفة. وتعتبر هذه المسألة مهمة للغاية لأنها تساعد على تقديم ردود أفعال أسرع أثناء الأزمات، وإجراء التدخلات بأسرع وقت ممكن لتقليل آثار الأزمات على مسارات تعليم الأطفال. فمن خلال تحديد خطط التمويل، يمكن إجراء توزيع أكثر كفاءة للأموال، وبالتالي زيادة القيمة المالية والمادية على أرض الواقع بفعالية أكبر. بالتالي، هذا يضمن تكاليف مالية أقل، وإدارة أموال أفضل، وإمكانية مساعدة عدد أكبر من الطلاب بالاعتماد على نفس الميزانية. كل هذا يصبح ممكناً من خلال جمع وإدارة وتحليل البيانات ذات الصلة.

على سبيل المثال، لقد عملت في مجال التعليم لأكثر من 30 عامًا، وقد قضيت سبع سنوات منها في مجال التعليم خلال فترات الطوارئ والأزمات، وتحديدًا مع مجتمعات المهاجرين السوريين الذين يعيشون في لبنان. نركز في هذا المجال على التعليم بطريقة شاملة، وفي عملي الخاص يعني ذلك التركيز على المعلمين بنفس قدر تركيزي على الطلاب. وذلك لأن المعلمين، في نهاية المطاف، هم الذين يقدمون الدروس للطلاب، ويوفرون لهم بيئة آمنة ويعدونهم لمواجهة تحديات ماضيهم وحاضرهم ومستقبلهم. وعليه، كلما قمنا بإعداد جميع الكوادر التعليمية الفاعلة، خصوصاً المعلمين، للمهام الهامة التي تنتظرهم، كلما كانت فرص بقاء طلابنا في المدارس وحصولهم على التعليم أفضل، وهو ما نأمل أن يغير حياتهم للأفضل.

تعد هذه الإمكانية للتغيير الإيجابي سبباً مهماً في حاجتنا إلى تطبيق أفضل الممارسات بشكل مسؤول، أثناء جمعنا للبيانات من أجل الاستثمار في التمويل والوقت والطاقة والموارد داخل المدارس في سياقات الطوارئ والأزمات. بالنسبة للمعلمين الذين أعمل معهم، هذا يعني إعدادهم من خلال التدريبات المناسبة والفعالة. بالإضافة إلى ذلك، جزء من عملية إعدادهم هو تزويدهم بالبيانات والمعلومات والنتائج البحثية المتوفرة حول التعليم في حالات الطوارئ والأزمات بهدف زيادة قاعدة

الجزء 1

الفرص، لكن في
الغالب، الفجوات
في الميدان

طريقة جديدة للتفكير في كيفية جمع بيانات التعليم في فترة الأزمات والطوارئ

إليزابيث باكسر، دكتوراه، أستاذ مساعد، معهد أونتاريو للدراسات في التعليم، جامعة تورنتو، تورونتو، كندا

elizabeth.buckner@utoronto.ca

آن سمايلي، خبيرة تعليم، المدير المساعد للبحوث والتقييم، FHI 360

asmiley@fhi360.org

شون كريمين، باحث مشارك، FHI 360

scremin@fhi360.org

طريقة جديدة للتفكير في كيفية جمع بيانات التعليم خلال حالات الطوارئ

خلال السياقات المتأثرة بالنزاع، قد يصعب الوصول إلى البيانات الدقيقة بالوقت المناسب. يطرح نقص البيانات تحديات أمام المؤسسات التعليمية التي تقدم برامج للأطفال المحتاجين، وغالبًا ما تكون البيانات المتاحة للعامة مجزأة أو يصعب تفحصها عبر شبكة الإنترنت، بسبب عكس أنظمة البيانات للفجوة الإنسانية – التنمية القائمة التي تختلف مع غيرها من النظم البيانية من حيث العمل والهيكل.

تعتمد هذه المقالة على 35 مقابلة مع أصحاب المصلحة التي أجريت بهدف فهم الاحتياجات البيانية للمنظمات العاملة في مجال التعليم في حالات الطوارئ (EiE) في منطقة الشرق الأوسط، والتي تغطي كل من القطاعين الإنساني والإنمائي. وجدنا أن الجهات الفاعلة المختلفة تنتج وتستخدم البيانات لأغراض مختلفة، مما يعقد عملية مشاركة البيانات وتفحصها. نشير إلى أن إحدى الحلول المحتملة المقترحة لتجاوز الفجوة القائمة بين التنمية الإنسانية وعملية جمع البيانات خلال فترات الطوارئ هو من خلال التركيز على استخدام البيانات كنقطة انطلاق لتعزيز تبادل البيانات وتطوير الأدوات لجمع البيانات ونشرها.

الفجوة القائمة بين التنمية الإنسانية وعملية جمع بيانات التعليم في حالات الطوارئ

إن الاختلافات بين القطاعين الإنساني والتنموي تعتبر من المشاكل طويلة الأمد ويبدو أنها مستعصية على الحل بسبب التفويضات المميزة، والأطر الزمنية، وآليات التمويل، والعلاقات مع الجهات الفاعلة السياسية (Mendenhall، 2014). ومع ذلك، فإن تقسيم العمل بين البرامج الإنسانية والبرامج الإنمائية يبدو غير مستدام بشكل متزايد بسبب زيادة الصراع بشكل كبير الذي طال أمده.

تم اعتماد إطار جديد لتعزيز الترابط المنطقي الإنساني – التنموي في القمة العالمية للعمل الإنساني (WHS) في عام 2016، والتي دعا فيها زعماء العالم إلى أهمية الاتفاق على «طريقة جديدة للعمل» التي تتجاوز الفجوة القائمة منذ فترة طويلة بين الفاعلين في المجالين الإنساني والإنمائي (CIC، 2016). تعتمد «طريقة العمل الجديدة» (NWOW) على فكرة تحقيق نتائج جماعية، بناءً على المزايا النسبية لمجموعة متنوعة من الجهات الفاعلة عبر الأطر الزمنية المتعددة السنوات (CIC).

ملخص

تلخص هذه المقالة النتائج من 35 مقابلة مع أصحاب المصلحة الرئيسيين العاملين في منطقة الشرق الأوسط بشأن احتياجاتهم من البيانات. وتجادل بأن إحدى الحلول المقترحة للمساعدة على تجاوز فجوة التنمية الإنسانية في أنظمة البيانات هو من خلال التركيز على استخدام البيانات. وتختتم بإطار تحليلي حول كيفية جمع بيانات التعليم خلال فترات الطوارئ. وتناقش أيضاً الاحتياجات والتحديات المرتبطة باستخدامات البيانات المختلفة.

العبارات الرئيسية

البيانات
استخدام البيانات
الشرق الأوسط

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وغيرها من الجهات. تلخص النتائج أدناه الموضوعات الرئيسية من هذه المقابلات.

النتائج والمناقشة

كان الاستنتاج الشامل من المقابلات هو أن الجهات الفاعلة المختلفة تنتج وتستخدم البيانات لأغراض مختلفة، مما يمثل تحديات لمشاركة البيانات ونشرها. أدناه، نقوم بتصنيف الاستخدامات الرئيسية لمستخدمي البيانات إلى خمس فئات.

التنسيق القطاعي: داخل القطاع الإنساني العالمي، أشارت المقابلات إلى شبكة واسعة من المنظمات التي تدعم جمع البيانات على المستوى العالمي، وشراكات قوية بين مختلف الجهات الفاعلة العاملة في مجال التعليم في حالات الطوارئ EIE. قامت وكالات الأمم المتحدة (UN)، من خلال نظام مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية OCHA، واليونيسيف كرائدة في مجال التعليم، بتنظيم جمع البيانات ونشرها من خلال الشركاء عبر منصة على الإنترنت تدعى ActivityInfo، حيث يتم جمع البيانات المتعلقة بالاستجابة الإنسانية والإبلاغ عنها مباشرة من قبل الشركاء ذوي الصلة إلى البرمجة الخاصة بهم والمستفيدين. تشمل المؤشرات ذات الصلة إجمالي عدد المستفيدين الذين يتلقون البرامج؛ الأطفال الذين يتلقون المنح التعليمية؛ الأطفال المسجلون في التعليم الرسمي أو غير الرسمي، إلخ.

ومع ذلك، فإن مشاركة الشركاء تطوعية ويمكن أن تختلف تعريفات البرامج التعليمية بشكل كبير، مما يعني أن الآليات الحالية لا تلتقط الصورة الكاملة للبرمجة التعليمية التي يتلقاها الشباب. علاوة على ذلك، البيانات حول توفير الخدمات التعليمية تعد أكثر من بيانات الطلب على التعليم، بما في ذلك العدد الإجمالي للأطفال المحتاجين. في بعض الحالات، يتم تحديد الأهداف التعليمية بشكل فظ للغاية - ضرب العدد الإجمالي للاجئين أو النازحين داخلياً حسب نسبة السكان في سن المدرسة. أكد أصحاب المصلحة على أن هناك حاجة إلى بيانات أكثر دقة ومحلية عن الأطفال المحتاجين إلى التعليم.

تصميم البرنامج وتقييمه: تتمثل النتيجة الرئيسية المستخلصة من المشاورات مع المنظمات غير الحكومية في أن مقدمي البرامج التعليمية العاملين في مجال التعليم في حالات الطوارئ EIE يستخدمون البيانات لتوجيه تصميم البرنامج وتنفيذه. هذه الجهات الفاعلة تريد بيانات لتقييم الاحتياجات وتستخدم أدوات التحقق التي ثبتت صحتها من أجل تحديد فعالية البرنامج. عند مواجهة مشكلة نقص في البيانات، يعتمد مقدمو الخدمات التعليمية غالباً على بيانات الشركاء الآخرين بهدف التوصل إلى فهم حول السياق وحجم المشكلة. بالرغم من استخدام البيانات بطرق مماثلة، أكد أصحاب المصلحة على أن ديناميات الصراع مهمة، وتؤثر بشكل كبير على أنواع البرمجة الممكنة، وبالتالي تحدد الاحتياجات البيانية واستخداماتها.

ومن المثير للاهتمام، أصحاب المصلحة وضحو بأن سياقات الصراع الطويل قد أجبرت الجهات الفاعلة على إعادة التفكير في الفروق التاريخية. وتبنى بعض الجهات الفاعلة الإنسانية بشكل متزايد وجهات نظر طويلة الأجل؛ على سبيل المثال، صرح أصحاب المصلحة في BPRM أنهم يريدون جمع البيانات حول نتائج تعلم الطلاب. وفي الوقت نفسه، في اليمن، تقوم الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بتمويل المنظمات الإنسانية والتدخلات من خلال البرامج الحديثة وتوجيه التمويل لليونيسيف لتمويل لجنة الإنقاذ

(2016). تباشر طريقة العمل الجديدة NWOW بتحديد النتائج الجماعية المؤمل تحقيقها، أو النتائج المشتركة، من أجل تقليل المخاطر والتغلب على نقاط الضعف (UNOCHA، 2018). ثم تعتمد على مفهوم الميزة النسبية لتوضيح كيف يمكن للجهات الفاعلة الإنسانية والإنمائية العمل معاً من أجل تحقيق النتائج. على الرغم من أن «طريقة العمل الجديدة» ما زالت في مراحلها الأولى من التنفيذ وتخضع للنقاش، هناك تفاؤل بشأن إمكانات «طريقة العمل الجديدة» في سد الفجوات المستعصية على ما يبدو بين القطاعات.

ومع ذلك، فإن مفهوم طريقة العمل الجديدة NWOW بالنسبة للأسئلة المتعلقة بجمع البيانات ونشرها قد حظي باهتمام أقل. تُعد معالجة الطريقة الجديدة للعمل NWOW من أجل جمع بيانات التعليم في حالات الطوارئ EIE مشكلة مهمة، بالنظر إلى أن الفجوة في التنمية الإنسانية تنعكس وتتكرر من خلال أنظمة البيانات التي تختلف من حيث أغراض جمع البيانات والعمليات وهياكل النشر والمؤشرات ذات الصلة والأطر الزمنية. في هذه المقالة، نقترح أن التركيز على النتائج الجماعية التي تدعو إليها طريقة العمل الجديدة NWOW إشارة إلى الحاجة إلى «طريقة جديدة للتفكير في كيفية جمع البيانات»، والتي يمكن أن تسهل تنفيذ طرق جديدة للعمل عند جمع بيانات التعليم في البيئات المتأثرة بالصراع. أدناه، نقدم نتائج من استشارة أصحاب المصلحة ونقدم إطاراً جديداً للتفكير في كيفية جمع البيانات في حالات الطوارئ EIE، والتي تحدد كيفية استخدام البيانات.

البيانات والأساليب

تعتمد هذه المقالة على 35 مقابلة أجريت مع أصحاب المصلحة الرئيسيين العاملين في التعليم في حالات الطوارئ EIE في منطقة الشرق الأوسط حول احتياجاتهم الرئيسية من البيانات والتحديات التي يواجهونها. تم جمع البيانات كجزء من مشروع تموله الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، ومشروع أبحاث التعليم والتدريب والدعم في الشرق الأوسط (MEERS)، الذي يترأس تنفيذه التأثير الاجتماعي وبدعم من FHI 360، وهما منظماتان دوليتان غير حكوميتين مقرهما في الولايات المتحدة الأمريكية.

تم تحديد أصحاب المصلحة للمشاركة بناءً على خبرتهم مع المنظمات الإنسانية والتنمية والمنظمات المانحة التي تعمل على البرمجة التعليمية في المناطق المتأثرة بالنزاع في الشرق الأوسط، واستخدمنا طريقة الاعتماد على عينات الإحالة للعثور على أصحاب مصلحة جدد. كانت عملية التشاور على مراحل زمنية وعقدت بطريقة تكرارية؛ وبعد كل جولة من المقابلات، قمنا بإعادة النظر في أسئلة المقابلة وتغييرها حسب الحاجة. خلال الجولة الأولى، أجريت 10 مشاورات مع العاملين في مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، ومكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (UNOCHA)، والبنك الدولي، وغيرها من المنظمات والوكالات متعددة الأطراف. خلال المرحلة الثانية، أجرينا سبع مقابلات فردية ومشاورات جماعية واحدة مع المنظمات الإنسانية والتنمية الدولية والوطنية المشاركة في تنفيذ برامج التعليم على المستوى المحلي. أخيراً، بناءً على طلب الجهة المانحة، في المرحلة الأخيرة، أجرينا 13 مشاورات مع أصحاب المصلحة في حكومة الولايات المتحدة الذين يمثلون مكتب الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في الشرق الأوسط، ومكتب وزارة الخارجية للسكان، واللاجئين، والهجرة (BPRM)، وبعثات

الدولية وصندوق إنقاذ الطفولة للقيام ببرمجة تعليمية علاجية. تشير هذه التحولات إلى تغييرات في البرمجة. كان يُنظر عادة إلى قياس نتائج تعلم الطلاب على أنه يتماشى مع تفويض بناء القدرات في قطاع التنمية، في حين أن التمويل الإنساني عادةً ما يكون قصير الأجل ويركز على الوصول إلى المدارس لاستعادة الحياة الطبيعية للأطفال.

السياسة وصنع القرار: خلال المقابلات التي أجريناها مع مجموعة متنوعة من الجهات الفاعلة الحكومية الأمريكية، وجدنا أن الجهات المانحة تحتاج إلى بيانات حتى تتمكن من اتخاذ قرارات استراتيجية بشأن مكان التمويل وما الذي يجب تمويله. أراد الممثلون في هذه الإعدادات المزيد من البيانات في الوقت المناسب. على سبيل المثال، وجدنا أن فريق الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) في اليمن كان يعمل على تغذية مؤشرات حول التعليم لموظفي البعثة من أجل تسهيل التخطيط القائم على سيناريو المرونة الذي يعد مرن لديناميات الصراع المتغيرة والالتزامات

الإنسانية.

الدعوة: وأخيراً، هناك استخدام مهم آخر للبيانات التعليمية في حالات الطوارئ EIE وهو الدعوة. تستخدم المنظمات الإنسانية والحكومات البيانات للدفاع عن سياسات معينة أو لطلب التمويل. قال أصحاب المصلحة إن الدعوة غالباً ما تعتمد على السرد، وهناك حاجة إلى أن يقوم الإحصائيون المجمعين للمعلومات بتقديم بيانات حول حجم الأزمة، لكن أصحاب المصلحة أكدوا أيضاً أن سرد المعلومات الشخصية للطلاب الفردية وتأثيرها تعد بيانات قوية أيضاً.

يلخص الجدول 1 استخدامات البيانات الأولية والجاهزة المستخدمة للبيانات التعليمية في حالات الطوارئ EIE. ولا يُقصد بها أن تكون ممثلة لجميع الاستخدامات. علاوة على ذلك، نؤكد على أنه ضمن هذه الفئات الشاملة، يتم التكيف مع احتياجات البيانات واستخداماتها وفقاً لما هو ممكن ومرغوب فيه في سياق تعارض معين ووفق إمكانيات واحتياجات مستخدمين محددين.

الجدول رقم 1: الاستخدامات الرئيسية للبيانات ومستخدمي البيانات في حالات الطوارئ

البعثة	مستخدمو البيانات المتعارف عليهم
التنسيق القطاعي	وكالات الأمم المتحدة: المنظمات الإنسانية
توجيه تصميم البرامج	المختصين في مجال التعليم: الموظفون الفنيون والشركاء المنفذون
تقييم الفعالية	موظفو الرصد والتقييم: موظفو البرامج والشركاء المنفذون: الباحثين
توجيه السياسات وصنع القرارات	وكالات التمويل والجهات المانحة: الحكومات الوطنية
الدعوة	وكالات الدعوة (وكالات الأمم المتحدة: منظمة مراقبة حقوق الإنسان): الحكومات الوطنية الداعية للتمويل

استنتاج

تزداد الفجوة الإنسانية / التنمية الراسخة في التعليم في حالات الطوارئ EIE من خلال أنظمة البيانات التي تجمع أنواع مختلفة من المؤشرات، على فترات مختلفة، وتنشرها على منصات محددة. توضح هذه المقالة أنه يجب علينا التوصل إلى اتفاق حول كيفية الحصول على واستخدام البيانات التعليمية بشكل فعال في طليعة المحادثات حول البيانات التعليمية في المناطق المتأثرة بالنزاع، وعلينا باختصار تحديد البيانات التي توضح لماذا نحتاج إلى البيانات، وأين نحتاجها، ولأي غرض. وعلى نطاق أوسع، تشير النتائج إلى الحاجة إلى تحسين قابلية مشاركة البيانات التعليمية في حالات الطوارئ EIE مع مستخدمي البيانات عن طريق تنسيق مصادر بيانات التعليم عبر نهج استخدام البيانات. يشير عملنا المستمر بشأن جمع البيانات التعليمية في حالات الطوارئ EIE في منطقة الشرق الأوسط إلى وجود العديد من الأشكال المتباينة للبيانات وأماكن نشر مختلفة للبيانات التعليمية في أماكن الطوارئ EIE، مما يجعل من الصعب على غير المتخصصين العثور على أحدث البيانات والمعلومات ذات الصلة اللازمة للإجابة على أسئلة محددة. هناك حاجة إلى مبادرات جديدة لتحسين إمكانية الوصول إلى المعلومات الموثوقة، والدقيقة، والمتسقة، أثناء عملية جمع البيانات التعليمية ونشرها في حالات الطوارئ EIE، ولكن يجب أن تراعي هذه المبادرات الجديدة أيضاً احتياجات الجهات المختلفة الفاعلة للبيانات ويجب أن تأخذ في الاعتبار كيف تختلف الاحتياجات للبيانات واستخداماتها وهل تتعارض في السياق، والبنية التحتية الحالية، وتجربة وقدرة المستخدمين.

المصادر

Center on International Cooperation (CIC). (2016). After the World Humanitarian Summit: Better humanitarian-development cooperation for sustainable results on the ground. New York University, Center on International Cooperation.

Mendenhall, M. A. (2014). Education sustainability in the relief-development transition: Challenges for international organizations working in countries affected by conflict. International Journal of Educational Development, 35, 67-77.

United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (UNOCHA). (2018). Collective outcomes: Operationalizing the new way of working. United Nations OCHA. Retrieved from <https://www.agendaforhumanity.org/sites/default/files/resources/2018/Apr/OCHA%20Collective%20Outcomes%20April%202018.pdf>

جمع البيانات وتعزيز الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ انعكاسات من الاستجابة في سوريا

حمزه اليوسف، مدير مشروع التعليم، منظمة سداد الإنسانية
hamzahalyosif@gmail.com



أهمية قاعدة البيانات

تعتبر عملية الاستجابة الطارئة والاستجابة طويلة الأمد للحاجات التعليمية المتعلقة بالأشخاص المتأثرين بالنزاعات أو الكوارث الطبيعية من أهم قطاعات وعمليات الاستجابة الإنسانية التي تقوم بها منظمات المجتمع المدني أو الحكومات على حد سواء. كما وتعتبر حالة التأهب والتخطيط والتصميم الفعال بمثابة خط البداية والاستدامة وركيزة الانطلاق الأساسية التي من الممكن أن تسهم بشكل كبير في نجاح برامج ومشاريع الاستجابة التعليمية وخاصة في حالات الطوارئ. (INEE, 2010)

تعتمد عملية تخطيط وتصميم برامج الاستجابة الإنسانية على قواعد المعلومات والبيانات التي تتوفر حول سياق كارثة معينة والتي تمكن فرق الاستجابة الإنسانية من فهم السياق وتحديد احتياجات المجتمع المتضرر وبالتالي كلما كانت البيانات والمعلومات متوفرة بشكل أكبر وبشكل واضح ومفصل ودقيق كلما زادت مؤشرات النجاح لعمليات الاستجابة والتخطيط والتصميم والتنفيذ. (GEC, 2010).

تكامل قاعدة البيانات

على الرغم من أهمية الدور الذي يلعبه توفر قاعدة البيانات في عملية التجهيز والتخطيط والاستجابة القصيرة أو الطويلة الأمد، إلا أن الاعتماد الوحيد على تقييمات الاحتياج والبيانات التي تخص قطاع استجابة معين بحد ذاته كالتعليم مثلاً دون التنسيق مع باقي قطاعات الاستجابة الإنسانية أو دون النظر في التقييمات والاحتياجات المتعلقة ببعض هذه القطاعات الأخرى والتي تعتبر في الأساس ذات صلة بالعملية التعليمية كالصحة أو المياه أو التغذية أو الحماية وخاصة حماية الطفل والنوع الاجتماعي وغيرها، من الممكن أن يسبب فجوة كبيرة في عملية تصميم وتنفيذ برامج استجابة ذات جودة وسيكون له أثر كبير في عدم استدامة هذه البرامج وأحياناً من الممكن أن يؤدي إلى فشل برنامج الاستجابة ككل. (GEC, 2016)

عندما نحصل على نتائج التقييمات والبيانات التي تخص برنامج استجابة تعليمي عن طريق أشخاص يمثلون العملية التعليمية مثل المعلمين والطلاب ومدراء المدارس والمكاتب التعليمية والمجالس المدنية وغيرها بشكل فردي ويتم إغفال إدراج الاحتياجات القادمة من القطاعات الأخرى مثل بيانات مديريات الصحة أو احتياجات الدعم النفسي والأمور المتعلقة بحماية الطفل والنوع أو برامج التغذية مثلاً وغيرها من القطاعات ضمن عملية إعداد وتجهيز قاعدة البيانات، فإن ذلك سيؤدي بنا إلى برنامج تعليمي غير قائم على مبدأ التكامل وستكون قاعدة

ملخص

تناقش هذه المقالة بعض المواضيع المتعلقة بآلية جمع وإعداد قواعد البيانات المتكاملة وأهمية ذلك في تطوير ودعم عملية الاستجابة القصيرة أو الطويلة الأمد للتعليم في حالات الطوارئ مع التركيز على تكامل قواعد البيانات من خلال دمجها مع معلومات وبيانات القطاعات الأخرى وبعض الآثار السلبية الناتجة عن ضعف هذه البيانات.

العبارات الرئيسية

جمع البيانات
تحديد الاحتياج
تكامل قاعدة البيانات
دمج وإشراك أصحاب المصلحة
المساءلة والشفافية
تطوير عملية الاستجابة للتعليم
التعليم في حالات الطوارئ

الاستمرارية في هذا البرنامج قاعدة رخوة ومفككة بالإضافة إلى ارتفاع سقف المشاكل غير المتوقعة والتي سوف تعترض طريق هذا البرنامج التعليمي مما سوف يؤدي إلى انخفاض جودة المخرجات وعدم القدرة على رفع مستوى العملية التعليمية. (USAID Education Policy, 2018)

دروس مستفادة من الاستجابة في سوريا

يعتبر قطاع التعليم بمثابة قطاع شامل ومتكامل بحد ذاته ولا يمكننا النظر لهذا القطاع بشكل مستقل ومنفرد أبداً. هذا ونجد أن معظم المجتمعات المتأثرة بالآزمات والكوارث يصنفون التعليم ويضعونه بين الأولويات الأساسية كالغذاء والصحة وغيرها حيث أن التعليم يوفر لهم الشعور بالحماية والأمان وخاصة في أوقات وحالات الطوارئ ومن هنا يمكننا أن نطلق على قطاع التعليم مسمّى مجتمع مصغر متكامل ضمن المجتمع الأم ومن هذا المنطلق يجب التركيز على شمولية البيانات وتكاملها لتحقيق أفضل استجابة وأفضل الممارسات (USAID, 2018).

لنأخذ على سبيل المثال الأزمة السورية والتي تعتبر من أكثر الأزمات تعقيداً حول العالم ويعتبر الوضع الإنساني المتردي من أشد الأوضاع صعوبة بالنسبة للأشخاص المتأثرين بهذه الأزمة بسبب استمرارية النزاع لما يقارب 8 سنوات مع استمرار عمليات النزوح الداخلي حيث قارب عدد النازحين داخلياً 6.1 مليون نازح وعدد الأطفال الذين هم بحاجة للخدمات التعليمية ما يقارب 5.8 مليون طفل من الذكور وإناث حسب إحصائية الأمم المتحدة لتقييم الاحتياجات في سوريا (Humanitarian Needs Overview, 2018).

في النصف الأول من العام 2018 استقبلت منطقة معرة النعمان في محافظة إدلب السورية عدداً كبيراً من العائلات النازحة القادمة من مناطق أخرى أكثر تأثراً بالأزمة مثل مناطق غوطة دمشق وريف حمص وحماه الشمالي وأدت عملية النزوح هذه إلى ارتفاع نسبة الأطفال المنقطعين والمتسربين خارج المدرسة في القرى المضيفة. عند استقرار هؤلاء النازحين في بعض القرى بدأت عملية الاستجابة الإنسانية من بعض المنظمات العاملة في تلك المنطقة عن طريق تقديم مستلزمات المعيشة والبدء بتحديد احتياجات الغذاء والمستلزمات الصحية وتزويدها للنازحين المتواجدين ضمن مخيمات النزوح العشوائية أو ضمن القرى المضيفة. تم إغفال العملية التعليمية بدايةً لما يزيد عن 6 أشهر نظراً لإعطاء الأولوية لتقديم مساعدات أخرى تتعلق بالملأوى والغذاء وبدأت بعد ذلك فرقنا الخاصة التابعة لمنظمة سداد إضافة إلى مسؤولي قطاع التعليم التابعين لعض الوكالات الأخرى بإجراء تقييمات للاحتياجات التعليمية وتنفيذ بعض الاستبيانات لجمع مصادر وأدلة ومعلومات جديدة للاعتماد عليها بسبب فقدان أي مصدر سابق للبيانات الخاصة بالنازحين والمتعلقة بقطاع التعليم.

قمنا بالانتقاء من عملية جمع البيانات والتي تمت عن طريق استبيانات ورقية أو باستخدام أداة الكوبو أو عن طريق لقاءات شخصية مع بعض الممثلين عن النازحين في القرى المجاورة وبعض العاملين في مجال التعليم سابقاً بالإضافة لبعض المسؤولين من القرى المضيفة وتم تجهيز قاعدة البيانات ووصف السياق والحاجة الموجودة المتعلقة بالناحية التعليمية بما فيها عدد الطلاب الذين هم في سن المدرسة، عدد الطلاب المنقطعين حسب طول فترة الانقطاع، المنهاج المعتمد، عدد المعلمين، عدد الغرف الصفية اللازمة وغيرها، إمكانية استيعاب

المدارس الموجودة لأعداد الطلاب النازحين.

من خلال البيانات التي تم جمعها وبسبب تأخير الاستجابة التعليمية لأكثر من 6 أشهر للنازحين المتواجدين ضمن المخيم وخارجه لاحظنا ازدياد الفجوة وارتفاع مستوى الحاجة لدى الأطفال والعديد من السبلات التي أثرت على نجاح عملية الاستجابة وأضافت أعباء أخرى لم تكن بالحسبان مثل انخراط عدد من الأطفال في بعض الأعمال داخل أو خارج مخيم النزوح أو في بعض الجماعات المسلحة المتواجدة في مكان النزوح لعدم وجود مساحات تعليمية تقوم على احتوائهم وارتفاع مستوى الحاجات التعليمية للأطفال بسبب الانقطاع عن المدرسة والظروف المحيطة.

فيما بعد قمنا بالاعتماد على قواعد البيانات التي تم تجهيزها وقمنا بتقديم الاستجابة عن طريق دعم مراكز تعليم مؤقتة بالإضافة إلى إدراج قسم من الأطفال النازحين المتواجدين خارج المخيم في المدارس الموجودة ضمن القرى المضيفة وتم تقسيم الأطفال إلى مجموعات حسب مستوياتهم الدراسية وتحديد المنهاج والبدء بعملية الاستجابة. على أية حال وبعد بدء الطلاب من الذكور والإناث بالتسجيل ضمن مراكز التعليم المستحدثة وبعد بدء العملية التعليمية لاحظنا ظهور بعض المشاكل المتعلقة بضعف مصدر البيانات التي تم الاعتماد عليها في تصميم البرنامج التعليمي و أخذت هذه المشاكل تؤثر بشكل كبير على مستوى جودة وفعالية الاستجابة. عندما قمنا بتصميم هذا البرنامج التعليمي لم يكن هناك أي معلومات وبيانات عن الحالة النفسية للأطفال والمشاكل المتعلقة بحماية الطفل المنتشرة وخاصة صدمات ما بعد الأزمة والتي كان عدد كبير من الأطفال يعاني منها وبالتالي لم يتم وضع استراتيجيات دمج لحماية الطفل مع الاستراتيجيات التعليمية لتقليل أو الاستجابة لهذه المخاطر مما أدى إلى انتشار المشاكل النفسية وحتى السلوكية بين الأطفال وازدادت نسبة التسرب وأثرت هذه المشاكل أيضاً على قدرة الطلاب على الاندماج أو الاستيعاب. إضافة إلى ذلك لم يتم النظر عند التصميم وجمع البيانات إلى معلومات الصحة وخاصة الاحتياجات الصحية الحالية والوضع الصحي للأطفال النازحين وخاصة منهم الأطفال من ذوي الإصابات أو من ذوي الاحتياجات الخاصة ولم يتم وضع تصور للمشاكل أو الاحتياجات الصحية المتوقعة أن يتعرض لها الأطفال خلال العام الدراسي ولم يتم وضع استراتيجيات استجابة بهذا الخصوص مما أدى إلى تفشي بعض الأمراض المعدية مثل القمل / اللشمانيا / الجرب / ضمن الأطفال الموجودين في المدارس وأدى عدم وجود استراتيجيات استجابة فورية إلى تفشي هذه الأمراض وانقطاع عدد كبير من الأطفال عن المدرسة.

من خلال ذلك يجب علينا أن نؤكد مرة أخرى على ضرورة تكامل قاعدة البيانات في القطاع التعليمي ويتم ذلك من خلال النظر لقطاع التعليم كمجتمع مصغر متكامل له حاجات المجتمع الأم ويعتبر الطلاب ضمن هذا المجتمع مواطنين لهم حقوق وواجبات واحتياجات متغيرة وتعتبر الإدارة بمثابة الحكومة التي يجب عليها أن تضمن حماية حقوق هؤلاء المواطنين بالإضافة إلى التركيز بشكل كبير على موضوع تحليل مخاطر الحماية والمخاطر المفترضة و وضع خطة لمعالجتها والتخفيف منها في حال حدثت.

ويتم تكامل قاعدة البيانات من خلال دمج القطاعات الأخرى في عملية تقييم الاحتياجات الأساسية مثل تطوير أسئلة خاصة ومشتركة بين قطاعات مختلفة مثل الصحة والتغذية والحماية والأمن الغذائي والملأوى وغيرها مع قطاع العمل الرئيسي

خاتمة

من خلال ما تم ذكره يمكن لنا أن ندرك الأهمية الكبيرة التي تلعبها عملية جمع وإعداد قواعد البيانات المتكاملة أثناء الاستجابة للتعليم في حالات الطوارئ ومدى تأثير هذه البيانات على جودة وفعالية عملية التجهيز والتصميم والتنفيذ للبرامج التعليمية. ومن هنا فإن إعداد قواعد البيانات يجب أن يعتمد بشكل كبير على مبدأ الشمولية والتقاطع مع القطاعات الأخرى وتنوع مصدر المعلومات بالإضافة إلى تطبيق مبدأ إشراك شرائح مختلفة من المستفيدين وأصحاب المصلحة خلال عملية جمع البيانات وطيلة فترة التنفيذ مع عدم إغفال إعداد تقييمات المخاطر والتحديات المتوقعة وطرق التخفيف والمعالجة.

المصادر

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010). INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. INEE. Retrieved from: https://toolkit.ineesite.org/inee_minimum_standards/handbooks

Global Education Cluster (GEC). (2010). Education Cluster joint needs assessment toolkit for education in emergencies. Retrieved from: http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2013/12/Ed_NA_Toolkit_Final.pdf

GEC. (2016). Guide to education in emergencies needs assessments. Retrieved from: http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Guide_to_EiE_Needs_Assessments_FINAL_2016_12_19.pdf

United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). Humanitarian needs overview 2018: Syrian Arab Republic. (2017). Retrieved from: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2018_syr_hno_english.pdf USAID. (2018).

USAID Education Policy. Retrieved from: https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/2018_Education_Policy_FINAL_WEB.pdf

(التعليم) ودمج هذه الأسئلة في الاستبيانات الأساسية من أجل تكامل قاعدة البيانات والأدلة وتحقيق استجابة أكثر فعالية وأكثر مرونة.

إضافةً إلى ما سبق يجب أن ننوه أيضاً إلى أهمية المسائلة تجاه المستفيدين ضمن جميع مراحل تصميم وتنفيذ البرنامج التعليمي وضمان التحديث المستمر لقاعدة البيانات المتعلقة بالبرنامج القائم حيث تعتبر عملية إشراك ودمج المستفيدين أو أصحاب المصلحة على اختلاف أنواعهم في تصميم وتطوير وتنفيذ البرنامج التعليمي من أكثر الأمور التي تؤدي إلى تعزيز وتقوية عملية الاستجابة لأن المستفيدين من المجتمع المستهدف هم أنفسهم من يستطيع تحديد الحاجة بالشكل الأمثل وشرح السياق الانساني بشكل دقيق.

يجب أن تبدأ عملية إشراك المستفيدين ضمن المراحل الأولى لعملية جمع البيانات وذلك من خلال لقاءات واستبيانات فردية أو من خلال جلسات النقاش المركزة مع أولياء أمور الطلاب مثلاً ومع الطلاب أنفسهم والمعلمين والمعنيين بالبرنامج التعليمي وتسجيل كامل الاقتراحات والتوصيات وأخذها على محمل الجد لاستخدامها في تصميم وتطوير استراتيجيات التدخل من أجل أفضل استجابة ويجب أن يكون دور الجهة التي تقوم على تنفيذ الاستبيان في هذه المرحلة هو تقديم النصح والاستشارة مثل طرح بعض الدروس المستفادة أمام المستفيدين أثناء النقاشات مثلاً وطرح بعض أفضل الممارسات الموجودة في سجل المنظمة أو الجهة وخاصة إن كانت هذه الممارسات أو الدروس من نفس السياق الإنساني. (USAID Education Policy, 2018)

ويجب أن تستمر أيضاً عملية المسائلة تجاه المستفيدين وأصحاب المصلحة وإشراكهم بشكل دوري طيلة فترة البرنامج التعليمي عن طريق تقييمات واجتماعات نقاش دورية واستبيانات لرصد فعالية العملية التعليمية وبقية الخدمات المرتبطة بها والوقوف على بعض النقاط الواجب تحسينها ومناقشة أفضل الممارسات والاستمرارية في تطوير الاستجابة وتعزيز البرنامج الحالي ورصد بعض الصعوبات التي تعيق تقديم الخدمة ومحاولة حلها والتغلب عليها.

المعلومة ودورها في تدبير وإدارة منظومة التعليم أثناء الأزمات والطوارئ

حسن أشرواوي، باحث في ماجستير الإدارة، حقوق الإنسان والديمقراطية جامعة ابن زهر، أكادير- المغرب
achrwaw@gmail.com



تمهيد

تهدف هذه الورقة إلى مناقشة أهمية المعلومة وبناء بنوك المعلومة في تدبير منظومة التعليم في حالة الطوارئ والأزمات، وذلك من خلال توضيح في البداية، أهمية التعليم في لحظة الطوارئ، كذلك دور المعلومة في بناء هذه المنظومة والاستفادة من إيجابيات التعليم، ثم في خاتمة الورقة إلى إبراز، إنطلاقاً من نموذج المغرب، غياب تنسيق وتكامل الجهود بين المؤسسات، وكذلك غياب الوعي بأهمية بناء بنوك للمعلومات كمعطى أساسي في تدبير التعليم، وننتقل من الأسئلة الآتية: ما دور المعلومات – باختلاف مصادرها – في تدبير وإدارة التعليم – التخطيط، التسيير والتنظيم – في حالة الطوارئ والأزمات؟ ثم كيف يمكن خلق بنوك للمعلومات يمكن استثمارها من طرف مدبري الأزمة في خدمة التعليم؟ ثم هل نؤمن في مجتمعاتنا العربية – حالة المغرب – ببناء بنوك للمعلومات وإشراك كافة الفاعلين في خدمة التعليم في حالة الطوارئ؟

أولاً: دور التعليم في حالة الطوارئ والأزمات

يعتبر التعليم حقاً من الحقوق الإنسانية الأساسية لجميع الناس، وهو يمثل أهمية بالغة خصوصاً في لحظة الأزمات والطوارئ، وتضعضع المجتمعات في أولوياتها أوقات الأزمات، فالمدارس وفضاءات التعليم الأخرى غالباً ما تكون في قلب المجتمع وترمز إلى الفرص لأجيال المستقبل والأمل في حياة أفضل، كما لا يمكن المجادلة حول الدور المنوط به في هذه الحالات.

ويمكن أن نؤسس لمرجعية أهمية التعليم في حالة الطوارئ من خلال العديد من الصكوك الدولية المرتبطة بتنظيم حالات الطوارئ والأزمات على اختلاف طبيعتها، يمكن أن نعود على سبيل المثال إلى كل من: «البندان 2 و 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، البندان 3 و 22 من الاتفاقية المتعلقة بوضع اللاجئين (1951)، البنود 2، 22، 28، 29، 30، 38، 39 من اتفاقية حقوق الطفل (1989)، بالإضافة إلى البنود 3، 24، 50 من اتفاقية جنيف الرابعة (1949)، والبند 4 و 7 من البروتوكول الإضافي الثاني لاتفاقية جنيف (1977) ... الخ» (الآيني، 2014: 6).

يتجلى دور وأهمية التعليم في حالة الطوارئ في عدة مستويات، أهمها أنه يقدم فرصاً لحفظ الأرواح وإنقاذها وليس فقط تقديم المعرفة والتلقين، بل يشكل ركيزة تساهم في صيانة كرامة الإنسان وحفظ الحياة عبر توفير مساحات آمنة للتعليم، وعبر إتاحة إمكانية التعرف على الفئات التي تحتاج المساعدة، وتوفير لها الدعم الاجتماعي والنفسي والمادي والصحي لحفظ الاستقرار والنظام.

ملخص

تدرس هذه الورقة أهمية المعلومات والبيانات في تدبير وإدارة التعليم في حالة الأزمات، فالحاصل هو أن هذا القطاع يقوم بالأساس على عنصر المعلومة، وعلى قدرة المدير والمدير للأزمة على توجيه هذه المعلومات المتوفرة لخدمة التعليم. ولما كان هذا الأخير «حقاً مدنياً حيوياً»، فإنه لا بد من التركيز عليه بدقة، ولابد من مراعاة معلومات دقيقة وإنشاء بنك للمعلومات حول عناصر التربية والتعليم قبل وقوع الأزمة، في أفق استثمارها لحظة الأزمات والطوارئ. وتطرح هذه الورقة الأسئلة الآتية: ما دور المعلومات – باختلاف مصادرها – في تدبير وإدارة التعليم في حالة الطوارئ والأزمات؟ ثم كيف يمكن خلق بنوك للمعلومات يمكن استثمارها من طرف مدبري الأزمة في خدمة التعليم؟ ثم هل نؤمن في مجتمعاتنا العربية – حالة المغرب – ببناء بنوك للمعلومات وإشراك كافة الفاعلين في خدمة التعليم في حالة الطوارئ؟

العبارات الرئيسية

تدبير وإدارة الأزمات
التعليم أثناء الطوارئ
دور المعلومة
بنوك المعلومة

إن المتعلم حين يكون في محيط تعليمي آمن، يصير أقل عرضة للاستغلال الجنسي أو الاقتصادي أو تعرضاً لأي خطر مثل الزواج المبكر أو القسري، التجنيد في القوات المسلحة أو المجموعات المقاتلة ومجموعات الجريمة المنظمة... إلخ، بالإضافة إلى ذلك يكتسب ويتعلم آليات التأقلم مع الأوضاع وكيفية حماية النفس وطرق الوصول إلى العناية الصحية والغذائية، علاوة على تخفف الأثر النفسي – الاجتماعي للنزاعات والكوارث عبر الدفع نحو الإحساس بالاعتقاد والاستقرار والأمل في المستقبل.

تجدر الإشارة كذلك إلى أن التعليم في حالة الطوارئ ليس دائماً آلية تساعد على حفظ البقاء وضمان الاستقرار والنظام، وإنما يمكن أن يكون «سلاحاً مضاداً للأمن والاستقرار، حيث قد يساهم في تأجيج النزاع العنيف وتعزيز الكراهية والظلم الاجتماعي واللامساواة، كما قد يكون عبارة عن مرفق يمكن استهدافه بالعنف ويمكن أن يتعرض للهجوم في حالة النزاعات المسلحة» (الآيني، 2014: 3).

وعليه نؤكد أن استثمار التعليم في حالة الطوارئ كآلية إيجابية لتحقيق الأمن والاستقرار وتعزيز التماسك الاجتماعي، يقتضي التخطيط الدقيق للأمر من طرف مدير ومدير الأمانة، كما يقتضي جملة من الشروط ترتبط بالتنسيق وإشراك الجميع والحكمة في تدبير الوقت، علاوة على أهمية المعلومات المتوفرة لمدير الأمانة وللخطط.

ثانياً: أهمية المعلومة في تدبير حالة الطوارئ والأزمات

البيانات هي العنصر الأساسي الذي يقلل الشك ويزيد من درجة الثقة في أي موقف أو أي قرار معين، وتتحدد قيمة المعلومة التي تقدمها البيانات المخزنة بمقدار الخسائر الناجمة عن الأمانة في عدم معرفتها، كما أن غياب المعلومات أو نقصها وعدم دقتها كانت دائماً العامل المباشر والرئيسي في اتخاذ القرار غير السليم. وتبرز أهمية الدور الذي تلعبه المعلومات في إدارة الأزمات من خلال: سرعة اتخاذ القرار وتحقيق أهدافه، تجنب المفاجأة، اتخاذ القرار في الوقت المناسب، ضمان التوصل للقرار السليم بعيداً عن أي انطباعات خاطئة لصانعي ومتخذي القرار، زيادة المرونة في لاتخاذ القرار لمواجهة الأمانة وتداعياتها المحتملة، بالإضافة إلى تعظيم الإمكانيات والقدرات الخاصة بإدارة الأزمات.

وترتبط المعلومة هنا بمستويات عديدة، «المستوى الأول يتعلق بمرحلة التخطيط: حيث يحتاج مدير ومدير الأزمات إلى معطيات عديدة ومعلومات جاهزة ودقيقة متعلقة بموضوع التدخل» (لكريني، 2014: 48)، وهنا يتعلق الأمر بضرورة توفر بنك للمعلومات حول التعليم في كافة جوانبه، وليس فقط تلك المعطيات التقنية المرتبطة بالكم، أي بعدد المتعلمين، وعدد الأساتذة والمدارس... وإنما تكون الحاجة إلى معطيات أكثر دقة كماً وكيفياً يمكن أن تسعف مدير الأمانة في التخطيط الصحيح للتعليم في حالة الطوارئ، وهنا يجب أن تراهن المجتمعات على مراكمة بنوك للمعلومات تتحقق فيها الشفافية والتفصيلية والدقة، كما يجب أن تكون متاحة للعامة.

المستوى الثاني لأهمية المعلومة يتجلى في التنظيم، فلاجل تحقيق أهداف التعليم يجب تأمين العناصر الأساسية التي توفر نوعاً من التناسق والتكامل بين مختلف التحركات والتدابير التي تتم في إطار مواجهة الأمانة، ويتحقق هذا الأمر من خلال

ترتيب وتنظيم المعلومات لتسهيل استثمارها في صناعة القرار (لكريني، 2014). وهنا نشير إلى أن الحصول على المعلومة لتنظيم التعليم في حالة الطوارئ يقتضي بالضرورة مشاركة الجميع في تحديد موارد المجتمع المستهدف، وينبغي لسلطات التعليم والأطراف المعنية الأخرى أن تكفل مشاركة المجتمع المحلي في تنظيم المؤسسة التعليمية، ونؤكد هنا على ضرورة إدماج الفئات الهشة في إطار ما يسمى «لجنة التعليم المجتمعي» والتي تشير إلى مجموعة تنظيمية واسعة تضم كافة الفئات في المجتمع المستهدف (مديري المدرسة، المعلمون، الموظفون، الأهل، مقدمو الرعاية، المجتمع المدني، منظمات حكومية وغير حكومية، زعماء تقليديون... إلخ).

أما المستوى الثالث لأهمية المعلومة، «يكن في التنسيق و يحيل هذا الأخير إلى تحقيق الترابط والتكامل بين عمل صانعي القرار؛ لذلك تشكل المعلومة في هذا الصدد دوراً مركزياً في خلق الانسجام والتكامل بين المتدخلين وتسهيل أداء أدوارهم ومهامهم» (لكريني، 2014: 49). ويتدخل في هذا الإطار الكثير من الفاعلين لتنسيق التعليم، ولابد من أن تكون هناك لجنة التنسيق المشتركة التي تعمل مع السلطات التعليمية والمانحين ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والمجتمعات المحلية والأطراف المعنية الأخرى، لأجل استخدام شفاف للمال وحشد الموارد وتنسيق جيد للنشاطات التربوية، ويستعدي الأمر كذلك التحلي بمبادئ المساواة والشفافية والمسؤولية والمساءلة لتحقيق النتائج المرجوة من التنسيق.

ويتمثل المستوى الرابع في المتابعة والتقييم، «وللمعلومة في هذا المستوى دور رئيسي في تحليل وتقييم أثر التدخل ونتائج المجهودات المتخذة في جميع المراحل السابقة، إن المعلومات في هذه المرحلة تسمح بالتأكد من كون المخطط الذي تم وضعه قد تم تحقيقه وتنفيذه طبقاً للمؤشرات المحددة مسبقاً» (لكريني، 2014: 49). لذلك يتم النظر في هذه المرحلة إلى مدى ملائمة التعليم لحاجيات الفئات المستهدفة، كما يشترط الأمر تحري الصحة في البيانات وتوضيح دقيق للمؤشرات ولمصادر البيانات وقواعد جمعها، بالإضافة إلى جامعيات البيانات وإجراءات التحليل. كما يستوجب هذا التقييم أن يعمل قطاع التعليم مع قطاعات أخرى (الصحة، الأمن، السكن، التغذية، المياه والصرف الصحي...)، وأن يتم إشراك الجماعات المتأثرة في التقييم، وخاصة الفئات الهشة. وفي الأخير ينبغي لسلطات التعليم أن تتقاسم نتائج التقييم، وهنا ينبغي توحيد عرض البيانات والنتائج كي يسهل استخدامها مرة أخرى.

ثالثاً: هل هناك اهتمام لدى المجتمعات العربية بأهمية المعلومة في التعليم في حالة الأزمات؟ قراءة في حالة المغرب

في الحقيقة، هناك جهود مهمة في المجتمعات العربية لمواكبة عصر المعرفة وبناء بنوك للمعلومات يمكن توظيفها في خدمة التعليم في حالة الطوارئ، لكن الحاصل في نظرنا هو ثقافة تبقي مصادر المعلومات في الرفوف، ولا يتم توظيفها في تدبير مرحلة الأزمات والطوارئ، يتضح ذلك في عدة مستويات: تهميش نتائج البحث العلمي وعدم الربط بين مخرجات الجامعة ومراكز التكوين والبحث وبين مديري الأزمات، ندرة في مراكز البحث العلمي المهمة بتدبير الأزمات، قلة الدراسة المختصة في تدبير وإدارة الأزمات، بالإضافة إلى غياب تكوين جامعي وأكاديمي ومهني في إدارة الأزمات. كلها عناصر

المصادر

إدريس لكريني (2014)، إدارة الأزمات في عالم متغير: المفهوم والمقومات والوسائل والتحديات. المركز العلمي للدراسات السياسية، الطبعة الثانية، مراكش، المغرب.

وحدة إدارة الأزمات (2005)، الأزمات المعاصرة عربيا وإقليميا – دراسات في فن إدارة الأزمات –. مركز الخليج للدراسات الإستراتيجية، مكتبة اتحاد الإمارات، ابوظبي، الإمارات العربية المتحدة.

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالة الطوارئ (الآيني) (2014)، الحد الأدنى لمعايير التعليم: الجهورية، الإستجابة، التعافي. منسق الآيني للحد الأدنى لمعايير التعليم، اليونيسيف، قسم التعليم، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية.

تساهم في ترسيخ ثقافة لا تستثمر المعلومات في تدبير الأزمات والطوارئ.

في الحالة المغربية نلاحظ تركيز كبير على المعلومات التقنية المرتبطة بتنظيم رسمي للقطاع، وليس هناك لحد الساعة انفتاح على معلومات أكثر علمية، خاصة تلك التي توفرها المراكز البحثية ومؤسسات البحث العلمي، والحاصل أن هناك انفصال بين جهات التنظيم الرسمي لتعليم والتي تكتفي بمعلومات تقنية تتجدد كل سنة دراسية، مع العلم أن هناك إمكانيات متعددة لاستثمار مؤسسات تكوينية في سياق بناء بنوك للمعلومات يمكن استثماره في مجال التعليم، أذكر على سبيل المثال: المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والتي هي عبارة عن مراكز لتكوين المدرسين والمعلمين، كما نشير كذلك إلى المدارس العليا للأساتذة وكليات علوم التربية، كلها مؤسسات يمكن الاستعانة بها في بناء بنوك للمعلومات وفي محاولة تبويبها وتنظيمها وعرضها بطرق سهلة.

الجديد في الحالة المغربية هو دور المجلس الأعلى للتعليم وهو هيئة استشارية مستقلة أحدثت بموجب الفصل 168 من الدستور المغربي؛ مهمتها إبداء الرأي في كل السياسات العمومية، والقضايا ذات الطابع الوطني، التي تهم ميادين التربية والتكوين والبحث العلمي. من أدوار المجلس، تنوير ذوي القرار والفاعلين والرأي العام، بواسطة التقييمات الكمية والنوعية، المنتظمة والدقيقة لمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي التي ينجزها. ويمكن أن يشكل بالإضافة إلى المؤسسات السابقة هيئات جذاً مهمة في بناء بنوك للمعلومات، لكن الحاصل للأسف هو غياب تنسيق الجهود بين مختلف هؤلاء الفاعلين وعدم إشراك الفاعلين المباشرين في المجال، خاصة الفاعل التربوي والمدرس والذي يجب أن يكون المصدر الأساس للمعلومة والحلقة الأقوى، عوض تنميط دوره وتقصيره في تمرير المعرفة فقط.

نعتقد أن الاستعداد الجيد للأزمات ولحالات الطوارئ، تفترض في الحقيقة حصول تراكم في المعلومة وحسن تنظيمها، وهذا ما سيشكل المنطلق لمواجهة كافة المخاطر التي تعصف بها الأزمات، ولحد الساعة لا تؤمن مجتمعاتنا بأهمية مراكمة المعلومة في هذا الإطار، وهذا يحتاج إلى تنظيمات مختصة في هذا الأمر ومؤسسات مستقلة تعمل على بناء بنوك للمعلومات حول التعليم.

قضية لجمع البيانات والأدلة العاجلة: الاحتياجات التعليمية للأطفال السوريين في تركيا

ميرف ميرت، باحث، مبادرة إصلاح التعليم (ERG)، إسطنبول، تركيا

mervemert@sabanciuniv.edu

كيهان كيسبيك، طالب دراسات عليا، جامعة بوغازيتشي، اسطنبول، تركيا

nedim.kesbic@boun.edu.tr

المقدمة

تسببت الحرب الأهلية السورية في نزوح أكثر من 5.6 مليون شخص منذ بدء النزاع في عام 2011 (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين). نتيجة لذلك، طلب غالبية النازحون اللجوء في البلدان المجاورة. تعتبر تركيا البلد المضيف الرئيسي في منطقة الشرق الأوسط، وهي تستضيف حوالي 4 ملايين لاجئ؛ 3,622,366 منهم سوريون (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، *). وفقاً للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (n.d)، يشكل السوريون الخاضعون للحماية المؤقتة في تركيا أكثر من 60٪ من إجمالي عدد السوريين الذين نزحوا بسبب النزاع. تنعكس الزيادة السريعة في عدد اللاجئين السوريين منذ بداية النزاع في عدد الأطفال في سن المدرسة الخاضعين للحماية في تركيا، مما أدى في نهاية المطاف إلى زيادة التركيز على توفير التعليم في أوقات الطوارئ (وزارة التربية والتعليم الوطنية، MoNE، 2018 أ).

بالرغم من أن المناقشات الأخيرة حول تعليم اللاجئين في تركيا تركز على الأطفال السوريين، من المهم الإشارة إلى أن هناك عدد كبير من اللاجئين غير السوريين الذين يعيشون في تركيا. نقلاً عن مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، تُبرز مبادرة إصلاح التعليم (ERG) حقيقة أن «هناك 370,400 لاجئ وطالب لجوء في سن الدراسة من دول أخرى غير سوريا»، وهناك معلومات غير كافية بشأن حصولهم على التعليم (مبادرة إصلاح التعليم، ERG، 2018a، صفحة 13).

الأطفال السوريون في نظام التعليم التركي

خلال العامين الأولين من هجرة السوريين إلى تركيا، لم تشارك الحكومة بشكل مباشر في تعليم الأطفال اللاجئين. بدلاً من ذلك، اختارت الحكومة تفويض سلطتها إلى بعض المنظمات غير الحكومية والمنظمات الدولية (أريك أكويز، أكسو، مادرا و بولات، 2018). أحد الأسباب الرئيسية وراء هذا الاختيار كان الاعتقاد السائد بين السلطات، بما في ذلك الحكومة التركية، بأن الأزمة السورية ستنتهي قريباً، وبالتالي، فإن معظم اللاجئين سيعودون إلى بلدانهم الأم (Aras و Yasun، 2016؛ Seydi، 2014). مع مرور السنوات، تأزم الوضع في سوريا وتحول إلى مأزق سياسي، مما نجم عنه تعمق الصراع وتفاقم المصادمات، وأصبح من المهم للغاية دمج السوريين في المجتمع التركي بسبب الطبيعة الطويلة للنزاع (مبادرة إصلاح التعليم، ERG، 2018a؛ Unutulmaz، 2018). بين السنوات 2012 - 2013، كان فقط 60٪ من الأطفال السوريين في سن الدراسة الابتدائية ممن يعيشون في

ملخص

تقدم هذه المقالة نظرة عامة موجزة عن سياسات التعليم الموضوعة للسوريين تحت الحماية المؤقتة في تركيا. ثم تقوم بتقييم وتبسيط الضوء على مؤشرات التعليم الرئيسية المتعلقة بالسوريين في سن المدرسة تحت الحماية المؤقتة، وتقدم قضية من أجل تحسين عملية جمع البيانات ومشاركتها بهدف تحسين الخدمات التعليمية المقدمة.

العبارات الرئيسية

السوريون الخاضعون للحماية المؤقتة
سياسات تركيا لتعليم اللاجئين
تعليم اللاجئين

معسكرات في تركيا مسجلين في المدارس (Arik Akyüz وآخرون، 2018)، وكانت نسبة التحاق الأطفال الذين يعيشون خارج المخيمات 14٪ فقط (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين،*).

بهدف زيادة التحاق الأطفال السوريين تحت الحماية بالمدارس، نفذت الحكومة عدة أحكام لإثبات حقهم في الحصول على الخدمات التعليمية وقامت بتعديل المتطلبات التي تسمح لهؤلاء اللاجئين الالتحاق بالمدارس (Arik Akyüz وآخرون، 2018؛ Unutulmaz، 2018؛ انظر الملحق ا). خلال شهر أبريل عام 2013، تم نشر قانون الأجانب والحماية الدولية في الصحف الرسمية، التي منحت الحقوق التعليمية للأجانب الذين يحملون تصاريح إقامة في تركيا (مبادرة إصلاح التعليم، 2018a، ERG). خلال شهر سبتمبر عام 2013، أعلنت وزارة التربية والتعليم الوطنية (MONE) الحق في التعليم لجميع الأطفال السوريين الخاضعين للحماية المؤقتة، مما ساعد على زيادة التحاق الأطفال السوريين في سن الدراسة داخل المدارس في تركيا (Arik Akyüz وآخرون، 2018). اعتباراً من ديسمبر 2018، كان هناك 1,047,536 من الأطفال السوريين في سن الدراسة في تركيا؛ لكن لم يتم تسجيل سوى 645,140 منهم في المدارس (61.59٪) (وزارة التربية والتعليم الوطنية، 2018 أ). من بين 645,140 من الأطفال المسجلين في المدارس، هناك 317,761 من الفتيات (49٪) و 327,379 من الذكور (51٪) (وزارة التربية والتعليم الوطنية، 2018 أ).

أبدت الحكومة التركية جهداً يستحق الثناء من أجل زيادة حصول الأطفال السوريين على الخدمات التعليمية. ومع ذلك، شكلت مهمة ضمان مستوى تعليم جيد لهؤلاء الأطفال تحدٍ آخر (Unutulmaz، 2018). في البداية، بدعم من اليونيسف، قامت وزارة التربية والتعليم الوطنية وهيئة إدارة الكوارث والطوارئ بتنسيق الجهود لتوفير الخدمات التعليمية للأطفال السوريين الذين يتم استضافتهم في مراكز اللاجئين المؤقتة (Arik Akyüz وآخرون، 2018). لكن، مع زيادة عدد اللاجئين وانتقال السوريين الخاضعين للحماية المؤقتة خارج المخيمات، قامت العديد من منظمات المجتمع المدني، بما في ذلك اللاجئين السوريين الذين يعيشون في المدن، والمنظمات غير الحكومية، والمنظمات الدينية، بتأسيس مدارس غير رسمية (Arik Akyüz وآخرون، 2018؛ اليونيسكو، 2018). قدمت هذه المدارس التعليم باللغة العربية وفقاً لمناهج سورية معدلة، وكانت «غير خاضعة للتنظيم إلى حد كبير، وتعمل خارج النظام الوطني وكانت محدودة للغاية من حيث ضمان الجودة وتوحيد الشهادات في نهاية المراحل الدراسية 9 و 12» (اليونيسكو، 2018، صفحة 62).

خلال السنوات التالية، تم تصنيف هذه المدارس وتنظيمها من قبل وزارة التربية والتعليم الوطنية على أنها مراكز تعليم مؤقتة (TECs) ومنح الآباء السوريين الحق في اتخاذ قرار إرسال أطفالهم إلى المدارس العامة أو إلى مراكز التعليم المؤقتة. ومع ذلك، هناك إجماع متزايد على أن توفير التعليم باستخدام مناهج مختلفة وضمن بيئات مدرسية منفصلة يعدان عناصر تأخير رئيسية للتكامل في البلد المضيف (اليونيسكو، 2018). نتيجة لذلك، بهدف ضمان دمج الأطفال السوريين في المجتمع التركي، بدأت وزارة التربية والتعليم الوطنية بتنفيذ الخطوات من أجل تنظيم وتحويل مراكز التعليم المؤقتة. أولاً، أعلنت الوزارة في أغسطس 2016 أنها تهدف إلى إغلاق جميع مراكز التعليم المؤقتة بحلول نهاية عام 2020، وبالتالي تشجيع الأسر السورية على إرسال أطفالهم إلى المدارس العامة. ثانياً، في سياق هذه العملية، أصبحت مراكز التعليم المؤقتة بمثابة «مدارس انتقالية» حيث

يتلقى الأطفال السوريون التعليم التحضيري وتحسين مهاراتهم في اللغة التركية قبل الالتحاق بالمدارس العامة (Arik Akyüz وآخرون، 2018). تحقيقاً لهذه الغاية، قامت وزارة التربية والتعليم الوطنية بزيادة عدد فصول اللغة التركية في مراكز التعليم المؤقتة من خمس ساعات إلى خمسة عشر ساعة في الأسبوع (وزارة التربية والتعليم الوطنية، 2018b؛ MoNE، Çelik و Taştan، 2017). ومع ذلك، أعربت منظمات المجتمع المدني والعديد من المعلمين والممارسين في هذا المجال الحاجة إلى أدوات رصد وتقييم أفضل، فضلاً عن اتباع نهج أكثر شمولية لجمع الأدلة حول نجاح هذه البرامج (Acar، 2016 و Gökçe؛ Yasun، 2016 و Aras؛ Tüzün 2017).

الحاجة إلى البيانات باعتبارها قضية ملحة

بالرغم من أن جهود تركيا لإشراك الأطفال اللاجئين في التعليم وزيادة عدد الأطفال المسجلين في المدارس العامة أو مراكز التعليم المؤقتة كانت ناجحة للغاية، فهناك أيضاً بعض المجالات التي أعاق فيها غياب أو نقص البيانات قرارات صانعي السياسات. أولاً، لا يحدد عدد الأطفال المسجلين معدل التحاق الفتيات والفتيان حسب العمر أو المرحلة الدراسية. يبلغ معدل الالتحاق 33٪ في مرحلة ما قبل المدرسة، ويبلغ الذروة 97٪ في المدارس الابتدائية (المراحل الدراسية من 1 - 4)، وينخفض إلى 54٪ في المدارس المتوسطة (المراحل الدراسية 5 - 8) و 26٪ في المدارس الثانوية (مبادرة إصلاح التعليم، 2018، ERG). هناك نقص في البيانات والأبحاث حول انخفاض مستوى التحاق الأطفال اللاجئين بعد مرحلة التعليم الابتدائية. البيانات المتعلقة بحضور / تغيب الأطفال السوريين في المدارس مفقودة أيضاً، مما يجعل من الصعب تتبع الحضور على مدار العام. ثانياً، لا توجد معلومات عن حالات الإعاقة أو الاحتياجات الخاصة للأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة في سن الدراسة. ثالثاً، على الرغم من إجراء بعض البحوث النوعية حول اللغة والكفاءة الأكاديمية للأطفال اللاجئين (Aydin و 2017، Kaya؛ Çelik و 2018، Emin؛ 2018)، تستند هذه الأعمال عموماً إلى عمل ميداني محدود وبالتالي لا يمكنها إعطاء صورة دقيقة لآثار اللغة والكفاءة الأكاديمية على النتائج الأخرى للأطفال اللاجئين، مثل معدل الحضور والتغيب.

أصدرت الإدارة العامة للتعليم مدى الحياة التابعة لوزارة التربية والتعليم الوطنية تقرير الرصد والتقييم لعام 2018، والذي يقدم لمحة عامة عن معدلات التحاق الأطفال السوريين ويسلط الضوء على الخدمات اللغوية التي تقدمها الحكومة وشركاء مختلفون مثل اليونيسف. وفقاً للوثيقة، تشتمل خدمات اللغة التركية على 990,000 مجموعة أدوات اللغة التركية للمراحل الدراسية 1 و 2، وهناك 5959 من موظفي التعليم للمساعدة في تعلم اللغة التركية (وزارة التربية والتعليم الوطنية، 2018b). يتضمن التقرير أيضاً الإكمال الناجح لدورات الدعم والتطوير من قبل المشاركين السوريين، لكن المعلومات عن التركيبة السكانية والتوزيعات الجغرافية وأعمار المشاركين، بالإضافة إلى محتوى الدورات غير متوفر. علاوة على ذلك، يبدو أن المؤشرات التعليمية تركز على الأرقام (مثل أعداد مجموعات اللغات المقدمة، وأعداد الأطفال السوريين المسجلين في المدارس، وما إلى ذلك) وليس على تأثير الخدمات المقدمة أو الفوائد التي يحصل عليها المستفيدون.

تقرير الرصد 2018 هو خطوة إيجابية للغاية. ومع ذلك، هناك مجال للتحسين بما في ذلك جمع البيانات الجديدة، وتصنيف

البيانات الموجودة حسب المتغيرات، مثل حالات الإعاقة، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، ومستوى التحصيل الدراسي، والأهم من ذلك، مستوى إجابة الطالب للغة. إن مشاركة هذه البيانات مع الأطراف المعنية، بما في ذلك المعلمين، لن يفيد الطلاب فحسب، لأن احتياجاتهم ستتم معالجتها على نحو أكثر فعالية، ولكن أيضًا تسمح بتخصيص الموارد بفعالية أكبر.

الاستنتاج

تستحق تركيا الثناء على جهودها لإشراك الأطفال السوريين في نظام التعليم الوطني. من ناحية أخرى، تعد تجربة تركيا مثالاً

جيداً للتحديات التي ينطوي عليها التعليم في حالات الطوارئ. يعد التعليم حقاً ووسيطاً للأطفال اللاجئين لأنه يساعدهم على التعامل مع والتغلب على الآثار السلبية للنزاعات التي فروا منها. ويساعدهم أيضاً على اكتساب المهارات اللازمة للاندماج بشكل أفضل في البلدان المضيقة لهم (اليونسكو، 2018). إن ضمان وصول الطلاب إلى المدارس هو خطوة أولى حاسمة. ومع ذلك، فإن الحفاظ على مستوى الجودة من خلال الاعتماد على المناهج الدراسية وأطر التعليم الفعالة، متبوعاً بوضع تدابير لتقييم النتائج الأكاديمية والاجتماعية بشكل مناسب، وكذلك اتخاذ التدابير الاحتياطية ضد الإقصاء الاجتماعي للأطفال اللاجئين في المدارس، ضروري لتحقيق وعود التعليم.

الملحق أ

أبريل 2011	بدأت الأزمة السورية بعد انتشار الاحتجاجات المحلية في جميع أنحاء البلاد، وبدأ اللاجئون في دخول تركيا.
مايو 2011	تم افتتاح أول مركز مؤقت للاجئين في هاتاي من قبل هيئة إدارة الكوارث والطوارئ (AFAD).
أكتوبر 2011	تعلن حكومة تركيا عن سياسة الباب المفتوح وتقدم إطاراً قانونياً يعرف باسم «الحماية المؤقتة» للسوريين.
أبريل 2013 (تم تنفيذه في أبريل 2014)	تعلن حكومة تركيا عن سياسة الباب المفتوح وتقدم إطاراً قانونياً يعرف باسم «الحماية المؤقتة» للسوريين.
سبتمبر 2013	تعلن وزارة التربية والتعليم الوطنية (MONE) على وجه التحديد بأن جميع الأطفال السوريين الخاضعين للحماية المؤقتة لديهم الحق في الحصول على التعليم.
سبتمبر 2014	الخدمات التعليمية للمواطنين الأجانب تلغي شرط أن يكون الأطفال السوريون حاصلين على تصريح إقامة قبل أن يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس.
أكتوبر 2014	يوفر نظام الحماية المؤقتة للسوريين المسجلين إمكانية الوصول إلى الخدمات الأساسية، بما في ذلك التعليم.
أغسطس 2016	تعلن وزارة التربية والتعليم الوطنية عن خطط لإغلاق مراكز التعليم المؤقتة TECs تدريجياً حتى عام 2020.
أكتوبر 2016	إطلاق مبادرة دمج الأطفال السوريين في نظام التعليم التركي (PICTES).
يونيو 2017	تضع الحكومة التركية لوائح أكثر صرامة لأنشطة المنظمات غير الحكومية المتعلقة بالعمل مع الأطفال اللاجئين.

المصدر: مبادرة إصلاح التعليم، 2018أ

الهوامش

1. تماشياً مع الاستخدام الشائع، تُستخدم مصطلحات «السوريون الخاضعون للحماية المؤقتة» و «السوريون» و «اللاجئون» بالتبادل في هذه المقالة ولا تشير إلى وضع قانوني.
2. تأسست مبادرة إصلاح التعليم ERG في عام 2003، وهي مؤسسة فكرية مستقلة وغير ربحية تساهم في التحول المنهجي في التعليم بهدف تنمية الأطفال والمجتمع من خلال أدلة سليمة وحوار بناء، والتفكير الإبداعي / النقدي. لمزيد من المعلومات، راجع <http://en.egitimreformugirisimi.org>

المصادر

- Aras, B., & Yasun, S. (2016). The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: temporary education centers and beyond. Retrieved from <http://ipc.sabanciuniv.edu/wp-content/uploads/2016/07/Bulent-Aras-and-Salih-Yasun-1.pdf>
- Arık Akyüz, B. M., Aksoy, D., Madra, A. & Polat, E. (2018). Evolution of national policy in Turkey on integration of Syrian children into the national education system. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002660/266069e.pdf>
- Aydin, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2018). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*.
- Emin, M. N. (2018). Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar: Ankara ili örneği [The problems that Syrian children face in Turkish public schools Ankara case study]. Unpublished MA Thesis. Ankara Yıldırım Beyazıt University.
- Education Reform Initiative (ERG). (2018). Community building through inclusive education. İstanbul: ERG.
- Gökçe, A. T., & Acar, E. (2016). School principals' and teachers' problems related to the education of refugee students in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 473-484.
- Ministry of National Education (MoNE). (2018a). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri* [Education services for children under protection]. Retrieved from https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17164013_17-12-2018__Ynternet_BYlteni.pdf
- MoNE. (2018b). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü: İzleme ve değerlendirme raporu. [Directorate general for lifelong learning: Monitoring and evaluation report] Retrieved from <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html#p=38>
- Seydi, A. R. (2014). *Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar* [Policies of Turkey to overcome the education problem of Syrian refugees]. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014 (31).
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler* [Education of Syrian refugee children in Turkey: Difficulties and suggestions]. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tüzün, I. (2017). Education policies and practices that promote integration and refugee children's right to education in Turkey. Retrieved from <http://erkansaka.net/wp-content/uploads/2018/04/Report-Education-Policies-and-Practices-that-Promote-Integration-and-Refugee-Children%E2%80%99s-Right-to-Education-in-Turkey.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education. Paris: UNESCO
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (n.d.). Syria Regional Refugee Response. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>
- Unutulmaz, K. O. (2018). Turkey's Education Policies towards Syrian Refugees: A Macro-level Analysis. *International Migration*.

الجزء 2

المنهجيات

لفهم «ما يصلح»

منهج التصميم المشترك الخاص بالتطوير المهني للمعلمين في سياقات النزوح الجماعي

د. إيلين كينيدي، باحث أول مشارك، معهد التعليم في كلية جامعة لندن (UCL)، المملكة المتحدة البريطانية

eileen.kennedy@ucl.ac.uk

د. مي أبو مغلي، باحث مشارك، معهد التعليم في كلية جامعة لندن (UCL)، المملكة المتحدة البريطانية

m.abumoghli@ucl.ac.uk

د. إلين تشيس، أستاذ مشارك، معهد التعليم في كلية جامعة لندن (UCL)، المملكة المتحدة البريطانية

e.chase@ucl.ac.uk

د. تيجندرا فيرالي، أستاذ مشارك، معهد التعليم في كلية جامعة لندن (UCL)، المملكة المتحدة البريطانية

t.pherali@ucl.ac.uk

د. ديانا لوريارد، أستاذة التعلم بالتقنيات الرقمية، معهد التعليم في كلية جامعة لندن (UCL)، المملكة المتحدة البريطانية

d.laurillard@ucl.ac.uk

تم دعم هذا البحث بمنحة من مجلس البحوث الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة المتحدة البريطانية

الخلفية

مع تزايد حالات الطوارئ الناجمة عن النزاعات والكوارث، أصبحت الحاجة إلى حماية وتعزيز حق حصول الأفراد على التعليم أكثر إلحاحاً. يؤدي النزوح الجماعي إلى إجهاد خدمات التعليم الحكومية في الدول المضيفة، مما يخلق طلب هائل على المعلمين المدربين تدريباً ملائماً على التعامل مع التحديات التعليمية المعقدة التي يواجهونها (Ring و West، 2015).

إحدى المهام الرئيسية للمعلمين، هو الاستجابة لاحتياجات الطلاب داخل الفصول الدراسية بشكل يومي، وذلك من خلال تقديم التدريس واختراع الحلول البديلة في المواقف التي تكون فيها الطرق التقليدية للتدريس غير مناسبة. لكن التحدي الذي يواجهه المدرسون في كثير من الأحيان يتمثل في مطالبتهم بالتعامل مع بعض المواقف التي يواجهونها بمفردهم، بالوقت الذي لا تكون لديهم دراية كافية حول الطريقة المثالية للتعامل مع الموقف، وذلك مع وجود فرص قليلة لمعرفة ما يفعله المعلمون الآخرون في مواقف مماثلة. يحتاج معلمو اللاجئين، الذين هم إما لاجئون أنفسهم أو من مواطني البلد المضيف، إلى الدعم حتى يتمكنون من التعامل مع المواقف غير المألوفة التي لم يتم تدريبهم عليها في العادة (Lawrie, g Burns 2015).

كيف يمكننا الاستجابة لهذه الحالات؟ كيف يمكننا زيادة المناهج الفعالة لتلبية متطلبات التعليم في حالات الطوارئ؟ في هذه الورقة، سنناقش أحد الأساليب الأكثر فاعلية، وفقاً للأدلة، ألا وهو استخدام التكنولوجيا الرقمية لتسهيل تبادل المعلمين للمعارف والمهارات، والتجارب حول ما يصلح استناداً إلى تجاربهم الشخصية خلال المواقف الصعبة التي واجهتهم.

الدراسة

يبحث مشروعنا نموذج بحث لتصميم مشترك قائم على جمع المعرفة الموجودة لدى المعلمين والباحثين حول الممارسات الفعالة للتعليم

ملخص

يحتاج المعلمون الذين يعملون في سياقات صعبة المتمثلة في النزوح الجماعي إلى دعم من قبل الخبراء والأقران. وتقدم هذه المقالة توضيح حول منهج تصميم مشترك يتم استخدامه لتطوير وتجربة تطبيق ما نسميه التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC والتي تتضمن استخدام مزيج من أدوات التعلم في التطوير المهني للمعلمين.

العبارات الرئيسية

النزوح الجماعي
التطوير المهني للمعلمين
منهج التصميم المشترك
MOOC
لبنان

في حالات الطوارئ، ومن ثم يتم تعميم وتبادل هذه المعرفة، ومشاركتها مع بقية المعلمين بهدف تقديم الدعم لهم من خلال إعادة تعميم النص لتوليد مقبسات محلية للتطبيقات التي تم اختبارها من قبل المعلمين الآخرين.

يعد التعاون والتعلم عبر شبكة الإنترنت عنصرين أساسيين في هذا النهج، حيث نقوم باستخدام نموذج التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC، ولكن ليس بالطريقة المفهومة والمتعارف عليها في العادة. عادة ما يتم تعريف MOOC على أنها دورات مكثفة مفتوحة على شبكة الإنترنت، والتي تقدم التعليم عبر شبكة الإنترنت لعدد هائل من المشاركين من سلطة بعيدة. أما نحن، فنقوم بإعادة تعريف MOOC على أنها تعاون هائل ومفتوح عبر شبكة الإنترنت. ونوضح كيف يمكن استخدام منصات MOOC لإشراك المعلمين بصفة باحثين (Laurillard, 2008)، من أجل تحديد وتصميم واختبار تصاميم التعليم وتقنياته داخل الفصل الدراسي، وجمع البيانات، وتبادل كل ما يتعلمه المعلمين من بعضهم البعض.

هذا هو النهج الذي يستخدمه فريق أبحاث تعليم المستقبل في مركز RELIEF في كلية لندن الجامعية في لبنان. نحن نستخدم نهج التصميم المشترك الذي:

يعمل مع المعلمين وقادة التعليم في المجتمعات المحلية لاستنباط تجاربهم وخبراتهم الحالية في توفير التعليم في حالات الطوارئ (Chase g Abu Moghli g Pherali، سيصدر قريباً)؛

يتم تصور الفصل الدراسي على أنه مختبر حي، حيث يقوم المعلمون بإجراء التجارب، ويراقبون المشكلات، ويستكشفون ما هو مطلوب، ويصممون الحلول، ويقيمون النتائج؛

نقوم بإشراك هؤلاء المعلمين لمساعدتنا على توضيح وتعميم ممارساتهم على الآخرين، وتحديد النجاحات، والمشاكل، والتغيرات التي قاموا فيها؛

نشارك في تصميم المناهج الدراسية الخاصة بالتعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC من أجل تبادل هذه الممارسات مع العديد من المعلمين الذين يعملون في سياقات رسمية أو غير رسمية، عامة أو خاصة أو تطوعية.

نبني التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC معاً من خلال عقد ورش عمل تشاركية من أجل تصميم أنشطة التعلم وتحديد الأماكن التي نتمكن فيها من تصوير الفيديوهات الخاصة بالمعلمين الذين يبدون ممارسات فعالة. بالتالي، يصبح المعلمون العاملون داخل المجتمع معلمين عبر التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC. تشجع مصادر الفيديو الغنية والأنشطة التعاونية المصممة من حولهم المعلمين الآخرين على اختبار أفكار جديدة في أماكن التدريس والتعلم الخاصة بهم.

قد يكون من الصعب على المعلمين الاستفادة من الدورات التدريبية المقدمة على شبكة الإنترنت بسبب التحديات القائمة مثل البنية التحتية الضعيفة، وضعف الاتصال بشبكة الإنترنت أو انقطاع الكهرباء أو توقف المعدات وما إلى ذلك. وعليه، تتمثل المرحلة الأولى من تصميم البحث المشترك في إنشاء دعم وجهاً لوجه بالتعاون مع جامعتين شريكتين في لبنان** من خلال دمج التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC في أنشطة التطوير المهني الحالية للمعلمين. ويعني هذا النهج أنه يمكننا أن نتوقع التحديات التي تواجه المعلمين المشاركين على شبكة الإنترنت قبل أن يقرروا التسرب خلاف لذلك.

تتمثل المرحلة الثانية في دمج البرنامج المعتمد على MOOC ضمن دورات تدريب المعلمين الحالية من أجل إنشاء مسار للاعتماد الأكاديمي، وهو أمر بالغ الأهمية بالنسبة لمعلمي اللاجئين. سيتم تقييم هذه المرحلة ومناقشتها وتنفيذها بناءً على تقييم المرحلة الأولى.

ويكمن الهدف الرئيسي من تصميم البحث المشترك هو أن الاستثمار في المجتمع سيحفز دورة إعادة التصميم المستمرة للحفاظ على التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC مما يخلق مجتمع تعاوني عبر الإنترنت من المعلمين - الباحثين، الذين يتعاونون معاً من أجل جمع الأدلة على ما يصلح داخل الفصول الدراسية الفردية ضمن عملية ديناميكية من الابتكار التعاوني.

خلال المرحلة الأولى، عقدنا أربع ورش عمل تصميم مشترك في بيروت والبقاع، وتم عقد ورشة عمل أخرى في لندن مدتها ثلاثة أيام، التي جمعت بين المعلمين وخبراء التعليم في لبنان من المدارس الخاصة والعامة، والمنظمات غير الحكومية، والجامعات العامة والخاصة، والإدارات الحكومية المسؤولة عن تعليم المعلمين. من خلال عملية التصميم المشترك، وافق المشاركون في ورشة العمل على الموضوعات التالية الخاصة بالتعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC:

تخيل مساحة التعليم والتعلم «المثالية»؛

التفكير في مختلف مساحات التعلم الحالية التي يعمل فيها الممارسون؛

الانتقال من مساحات التعلم والتعليم الحالية إلى مساحات التعلم والتعليم التحولية استعداداً للتعامل مع المستقبل المجهول؛ و

فهم كيفية التعامل مع القيود والتحديات التي يواجهها المعلمون في سياقات النزوح الجماعي.

ويخلق هذا المزيج من أصحاب المصلحة قيمة لأن أنشطتهم يتم مشاركتها على نطاق واسع، لاسيما في سياق الإنقسات السياسية الداخلية حيث لا يتم في العادة تقاسم النجاحات الصغيرة. من خلال المشاركة في تصميم التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC، عمل ممثلو أصحاب المصلحة معاً لإنشاء ملكية مشتركة. على سبيل المثال، منذ بدء عملية التصميم المشتركة، ابتكرت الجامعة اللبنانية الأمريكية (LAU) تصميم طريقة تعاون جديدة من خلال استضافة زملاء من الجامعة اللبنانية (LU) لورشة عمل تعليمية مختلطة. وهذا يدعم التعليم الشامل للقطاعات والتكنولوجيا المحسنة لأن الجامعة اللبنانية الأمريكية والجامعة اللبنانية على التوالي مسؤولتان عن تدريب معلمي القطاعين العام والخاص.

ويشمل تصوير الممارسات الخاصة بالتعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت MOOC تصوير المعلمين والمدرسين المتدربين من المدارس والمنظمات غير الحكومية والمدارس الخاصة والعامة ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين (UNRWA). ويقوم المعلمين بتوضيح تمكنهم من التكيف مع التحديات التي واجهوها، ويشاركون تجاربهم الناجحة مع توضيح كيفية تحقيقهم لأهدافهم، وكيف تعاملوا مع الفشل. عند تنفيذ التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت، يتم تشجيع بقية المشاركين على التكيف مع وضعهم الخاص، والتعبير عن وجهات نظرهم، وصل أولوهم التعليمية، ومناقشة أفكارهم مع بقية زملائهم على الشبكة، وتقديم الملاحظات والنصائح حول ما ينبج استناداً على تجاربهم الناجحة والأدلة المقدمة.

البحث

الهوامش

1. مركز RELIEF هو مركز تعاون بحثي متعدد التخصصات يركز على إحدى أهم التحديات الملحة في العالم بالوقت الراهن، تحديدًا: كيفية بناء مستقبل مزدهر وشامل للمجتمعات المتأثرة بالنزوح الجماعي. ويركز بحث المركز حول كيفية تمكننا بنجاح من قياس الازدهار والنمو في لبنان – وهي دولة تعاني من نزوح جماعي هائل للأفراد - تتجاوز مؤشرات مثل الناتج المحلي الإجمالي لتشمل تدابير الرفاهية والصحة والتوظيف والتعليم.
2. الجامعة اللبنانية الأمريكية الخاصة (LAU) والجامعة اللبنانية العامة (LU).
3. Padlets هي لوحات مفاتيح على الإنترنت لمشاركة الأفكار، راجع <https://padlet.com/gallery>

المصادر

- Burns, M., & Lawrie, J. (2015). Where it's needed most: Quality professional development for all teachers. INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1162/Teacher_Professional_Development_v1.0_LowRes.pdf
- British Council & UCL Institute of Education Program. (n.d.) Becoming a Better Teacher: Exploring professional development [online course.] Retrieved from <https://www.futurelearn.com/courses/becoming-a-better-teacher>
- Deepwell, M. (2017) Blended learning essentials: 35,000 participants and counting. [Presentation, Bett Show, London] Retrieved from https://www.bettshow.com/___media/Speaker-presentations-2017/Learn-Live-Further-Education-&-Skills/day_2_maren_deepwell.pdf
- Laurillard, D. (2008). The teacher as action researcher: Using technology to capture pedagogic form. *Studies in Higher Education*, 33(2), 139–154. <https://doi.org/10.1080/03075070801915908>
- Laurillard, D., Kennedy, E., Wang, T., Escorcía, G., & Hooker, M. (2018). *Learning at Scale for the Global South*. Quezon City, Philippines.
- Pherali, T., Abu Moghli, M. & Chase, E. (Forthcoming, 2019). Educators for change: Enabling transformative learning in contexts of mass displacement. *Journal on Education in Emergencies*.
- Ring, H. R., & West, A. (2015). Teacher retention in refugee and emergency settings: The state of the literature. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 106–121.
- University of Leeds, & UCL Institute of Education Program. (n.d.). Blended learning essentials [online course]. Retrieved from <https://www.futurelearn.com/programs/blended-learning-essentials>
- Wenger, E., Trayner, B. & De Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework Rapport 18. Heerlen.

فيما يتعلق بجمع البيانات، تعمل منصات MOOC بشكل أوتوماتيكي على جمع البيانات الرقمية الموثوقة للتطبيقات المحلية الناجمة بأشكال متعددة. تتضمن مجموعات البيانات المتاحة التسجيلات ومشاركة أنشطة التعلم الناجحة والفعالة، والاختبارات، واستخدام الفيديو، والتقييمات، ومراجعات الأقران، ومساهمات المناقشة. عندما يتم تضمين الأدوات الخارجية في MOOC كنشاطات تعاونية، يمكن للمشاركين مشاركة مصادر معلوماتهم الخاصة أو تعزيز بناء الموارد مع المعلمين الآخرين. من خلال هذه الطريقة، تشجع MOOC جميع المعلمين على الالتزام الجماعي بهدف مشاركة وتطبيق الممارسات الناجحة والفعالة. غالبًا ما يستفيد المشاركون من أقرانهم كوسيلة للتعلم من الموارد الرسمية المتوفرة (Laurillard, Kennedy, Wang, Hooker, 2018 g, Escorcía).

من خلال الأنشطة المختلفة في MOOC، يتم تشجيع المشاركين على المشاركة والتأمل في ممارساتهم والمشاركة في تعليقات ومناقشات انعكاسية. يتم توثيق هذه الأفكار والمناقشات من خلال أدوات خارجية مثل Padlets***. سيتم تفسير جميع هذه البيانات ومشاركتها من خلال تقارير مفتوحة المصدر ومتاحة للممارسين وواضعي السياسات، وستساعد على تطوير مصادر وموارد تدريب أخرى على شبكة التعاون المفتوح والواسع النطاق على الإنترنت MOOC.

يستمد النهج المنهجي من إيماننا بأهمية إنشاء منصة التعاون المفتوح والواسع النطاق على شبكة الإنترنت على العديد من المستويات. بالاعتماد على عمل (Wenger, Trayner, De Laat 2011) نؤمن بأنه يمكن الحصول على قيمة فورية من مجرد الانخراط في مجتمع التعلم الاجتماعي. تنطوي القيمة المحتملة على المعرفة الجديدة، والتي تصبح قيمة مطبقة عند تطبيقها داخل الفصول الدراسية. عندما يجمع المعلم أدلة حول مستوى تقدم طلبته، يتم إدراك القيمة المحققة، وعندما تؤدي المشاركة إلى إعادة تقييم النهج الذي تتبعه مؤسسته بالكامل، تصبح هذه القيمة ذات قيمة تحويلية. بالإضافة إلى ذلك، نقوم بالاستفادة من الملاحظات المقدمة داخل الفصول الدراسية ومقاربات المتابعة، في شكل قصص قيمة ومفيدة، لاكتشاف ما يحدث بعد اكتمال تنفيذ MOOC.

تظهر الأدلة من التطوير المهني للمعلمين المصممة بشكل مشترك مثل MOOCs مثل Blended Learning Essentials جامعة ليدز، UCL و Becoming Better Teachers (المجلس الثقافي البريطاني و UCL nd) بأن هذا النهج يعمل بفعالية (المجلس الثقافي البريطاني، 2017؛ Deepwell, Kennedy, Wang, Escorcía, Laurillard, 2017؛ Hooker, 2018). من أجل تحويل MOOC إلى أداة بحث، يجب علينا تسهيل ومراقبة مشاركة المعلمين للموارد، وتشجيعهم على الاستفادة من المصادر المتاحة، ومشاركة النجاحات التي تمكنوا من تحقيقها مع طلبتهم. الأدوات الرقمية جنبًا إلى جنب مع نموذجنا المتمثل في التصميم المشترك لـ MOOC وتضمينه ضمن الممارسات الحالية ستمكّن من إقامة علاقة مستمرة مع المشاركين، مما يتيح لنا استكشاف هذه الطريقة لجمع الأدلة حول ما ينجح في التعليم، إستنادًا إلى البيانات والأدلة التي يقدمها المعلمون بصفة باحثين

الاستنتاج

يمكن استخدام هذا النهج في أي موقف من مواقف التعليم في حالات الطوارئ، حتى تتمكن من استمرارية بناء ما تعلمناه بالفعل. في لبنان، استخدمنا MOOC لتعزيز خبرة المعلمين النامية، وسيعزز بحثنا المتواصل فهمنا لهذا النهج المنهجي المبتكر.

البحوث التشاركية مع الأطفال اللاجئين في أوغندا

جيسكا أودي، مستشارة أبحاث وتعلم (التعليم في حالات الطوارئ)، منظمة أنقذوا الأطفال في المملكة المتحدة البريطانية
j.oddy@savethechildren.org.uk



المقدمة

في عام 2018، كلفت منظمة أنقذوا الأطفال (SC) بإجراء دراسة نوعية لاستكشاف العوامل التي يحددها الأطفال اللاجئون والآباء والمعلمون وأصحاب المصلحة في مجال التعليم على أنها دعمت أو عرقلت عملية الانتقال بين دورات برامج التعليم السريع والاستفادة من الفرص المتاحة بعد المشاركة في دورات برامج التعليم السريع AEP في ثلاث مواقع تستضيف اللاجئين في أوغندا. عادةً ما تقوم البرامج التعليمية السريعة AEP بتكثيف المناهج الدراسية في المدارس الابتدائية وتهدف إلى دعم الأطفال الأكبر سناً الذين حرموا من التعليم، لمساعدتهم على تعويض كل ما فاتهم من مناهج دراسية وتعليمية خلال إطار زمني قصير (AEWG، 2017).

استخدام أساليب البحث التشاركية كان مهماً لهذه الدراسة بالنسبة إلى مكتب منظمة أنقذوا الأطفال. خلال مؤتمر القمة العالمي للعمل الإنساني في عام 2016، التزمت منظمة «أنقذوا الأطفال» SC بتعزيز المشاركة الهادفة مع الأطفال والشباب كشرط إلزامي للتأهب والاستجابة الإنسانية (منظمة أنقذوا الأطفال، 2016). من خلال الاستماع إلى الأطفال تكون هناك نوع من المساءلة تجاه السكان المتضررين. يمكن تعريف المساءلة تجاه السكان المتضررين AAP على أنها «التزام فعال من قبل الجهات الفاعلة والمنظمات الإنسانية على استخدام النفوذ بمسؤولية من خلال المساءلة، وإعطاء الحق لمن لديه حق، وإلزام الأفراد باحترام حق من لديه حق، وتحميل الأفراد مسؤولية احترام الأفراد الذين يسعون لمساعدتهم (IASC، 2018). لا تقتصر طرق البحث التشاركية مع الأطفال على اكتساب خبرات متنوعة للتعليم في مجال النزوح فحسب، بل تمكن أيضًا الأطفال من المشاركة ولعب دور نشط في القرارات التي ستؤثر على حياتهم ورفاهيتهم وكرامتهم وحمايتهم.

الخلفية

خلال عامي 2016 و 2017، تأثرت أوغندا بثلاث حالات طوارئ موازية من جنوب السودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية وبوروندي (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2018). اليوم، مع وجود أكثر من 1.1 مليون لاجئ، تعد أوغندا أكبر دولة مضيقة للاجئين في أفريقيا، وتحتضن ما لا يقل عن 61٪ من إجمالي اللاجئين من فئة الأطفال دون سن 18 سنة (وزارة التربية والتعليم، 2018). نظرًا لطبيعة النزوح، فقد خسر الكثير من الأطفال فرصة الحصول على التعليم الابتدائي قبل وصولهم إلى أوغندا، كما أن الفصول الدراسية المكتظة بالسكان، فضلاً عن العوامل الاجتماعية

ملخص

تناقش هذه المقالة أهمية استخدام طرق البحث التشاركية المخصصة للأطفال عند إجراء البحوث التعليمية مع الأطفال في السياقات الإنسانية. وتقوم بمشاركة مثلاً حول دراسة حديثة أجرتها منظمة أنقذوا الأطفال حول الانتقالات بين برامج التعلم السريع (AEP) والفرص المتوفرة بعد المشاركة في برامج التعلم السريع AEP في أوغندا.

العبارات الرئيسية

مشاركة الأطفال
أوغندا
طرق البحث
التشاركي
التعلم السريع

والاقتصادية السيئة، تجعل الالتحاق بالمدارس الابتدائية أمراً صعباً للغاية، خاصة بالنسبة للأطفال الأكبر سناً. منذ عام 2017، دعمت منظمة إنقاذ الطفولة 2,984 طفلاً وطفلة من أجل مساعدتهم على الالتحاق بمراكز التعلم السريع (Oddy, 2019).

عرض المشكلة

ينبغي تشجيع الأطفال المتأثرين بحالات الطوارئ وتمكينهم من المشاركة في تحديد وتحليل وضعهم وطموحاتهم. ومع ذلك، لم نشهد بعد نقلة نوعية في الاستجابات الإنسانية التي تضع الأطفال في مركز الدورة البرنامجية الإنسانية (Kane, O 2013). هذه المسألة مهمة للغاية لأن مشاركة الأطفال يمكن أن تقلل إلى أدنى حد من المخاطر والتحديات الأخلاقية، وتعزز الدقة الأخلاقية والمنهجية، والاعتراف بحقوق الأطفال كعناصر فاعلة (Bottrell, 2015 و Groundwater-Smith, Dockett). وفقاً (Boyden 2018)، «غالباً ما يفهم الأطفال المشكلات التي يواجهونها، والمعضلات التي يعانون منها، والمعضلات التي تواجه أسرهم، والقرارات الصعبة التي يجب اتخاذها، لكن لديهم أيضاً أفكاراً حول الحلول الممكنة». أثناء فترة إجراء البحث من قبل منظمة أنقذوا الأطفال في أوغندا، على الرغم من وجود العديد من الوكالات التي تنفذ برنامج التعلم السريع AEP، لم يكن هناك في السابق أي مشاور مع الأطفال حول أفكارهم وتجاربهم وتصوراتهم حول مرحلة انتقالهم خلال أو بعد برنامج التعلم السريع AEP.

الأساليب

شارك مائة وخمسة وأربعون فتاة وفتى تتراوح أعمارهم بين 10 و 18 عاماً في ورش العمل (74 تراوحت أعمارهم بين 10 - 14 عاماً، في حين 71 من المشاركين تراوحت أعمارهم بين 15 - 18 عاماً) في مستوطنات رينو، وروامونجا، وإدجوماني. تم تحديد 36% (ن = 53) من الأطفال الذين شاركوا على أنهم أطفال غير مصحوبين بذويهم ومنفصلين عن ذويهم (UASC)، وهو انعكاس لبرنامج التعلم السريع AEP التي تهدف إلى دعم المتعلمين الأكثر تهميشاً. جاء الأطفال من أوغندا ورواندا وإثيوبيا والسودان، وكان معظم المشاركين من جنوب السودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية.

أثناء تصميم البحث، تقرر أن يكون موظفو منظمة أنقذوا الأطفال SC هم المسؤولين عن جمع البيانات. بينما أثارت هذه بعض المخاوف المنهجية بسبب ديناميات القوة المحتملة والتحيز بسبب تضارب المصالح، نظر الفريق أيضاً في أهمية الموقفية. الموقفية هي إشارة إلى موقف أو وضع الباحث فيما يتعلق بجمع البيانات من المجموعة (Groundwater-Smith وآخرين، 2015). عند إجراء البحوث مع الأطفال، تعد الثقة والتواصل والقدرات الاجتماعية والثقافية من العناصر الرئيسية التي يجب أخذها بنظر الاعتبار (Brydon-Miller, 2014 و Coghlan).

بالإضافة إلى ذلك، عند إجراء البحوث مع الأطفال، من المهم للغاية تخصيص وقت وموارد كافية للتدريب على مهارات البحث التشاركي، لأن هذا يضمن بأن الميسرين تم تزويدهم بالمهارات والمعارف والثقة المناسبة والمطلوبة، وفهم دقيق على القبول / الموافقة، ومعرفة حول آليات المخاطرة والإحالة في حالة نشوء حادث يتعلق بحماية الطفل. على هذا النحو، هدفت الدورة التدريبية البحثية التي استغرقت أربعة أيام والتي تم تطويرها لهذه الدراسة إلى ضمان امتلاك الموظفين القدرة

والثقة لإعادة تقديم التدريب وتكييفه استجابةً لحقائق السياق المختلفة واحتياجات وظروف المشاركين. سعت الدورة إلى مساعدة البالغين على الاستماع إلى الآراء المقدمة من قبل الأطفال والشباب، وفهمها والتصرف وفقاً لها. كما ساهم الموظفون أيضاً في أدوات تصميم البحث، وتأكدوا من أنها مناسبة ثقافياً ومفيدة وذات صلة (Tuihuiwei-Smith, 1998).

تم استخدام مزيج محدد لأخذ العينات، الذي شمل أخذ العينات المرجعية من خلال مقابلة الأفراد إلى جانب مقارنة البيانات المدرسية المتوفرة (حيث يكون تحديد المشاركين المحتملين، والمقدمات، والموافقة على أهداف الدراسة والباحثين مضموناً من خلال المصادقة الشخصية). لقد تم الإقرار أنه عند محاولة دراسة المجموعات المخفية التي لا تتاح لها قوائم كافية التي تسمح بأخذ العينات بسهولة، يتم تنفيذ منهجية أخذ العينات المرجعية (كرة الثلج) لأنها الطريقة الوحيدة المتاحة للحصول على المعلومات (Faugier و Sargeant, 1997، الصفحة رقم 794). تم الأخذ بنظر الاعتبار أن هذا النهج يمكن أن يؤدي إلى التحيز، وعليه، تم التشديد على مسألة التحيز بشكل مكثف أثناء تقديم البرامج التدريبية للمشاركين في الاختيار وتوعيتهم حول أهمية عدم التحيز عند تقديم الإجابات، كما كانت هناك العديد من المشاورات بين كادر فريق البحث والموظفين والعاملين بالمدرسة للتأكد من وجود مشاركة متنوعة من قبل طلاب المدارس. بالإضافة إلى ذلك، تعاون الموظفون بشكل مكثف مع المعلمين والأسر والأطفال للتأكد على أن المشاركة كانت طوعية ومناسبة لأعمار المشاركين. تم الحصول على موافقة مستنيرة من قبل جميع الأطفال وأولياء أمورهم على المشاركة في البحث.

على الرغم من كل ذلك، كانت هناك بعض القيود لضمان مشاركة جميع المجموعات في الدراسة. على سبيل المثال، بسبب التناقضات عبر المواقع الميدانية في التنسيق المستخدمة لتسجيل الطلاب، البيانات القليلة المتوفرة حول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لم تكن متاحة بسهولة. بينما أشارت المقابلات التي أجريت مع المعلمين إلى وجود أقلية صغيرة جداً (3%) على الأقل من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المعترف فيها في مراكز التعلم السريع AEP، إلا أنه يلزم القيام بالمزيد من الدراسات والبحث للتأكد من مشاركة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الدراسات البحثية.

اعتمدت أدوات جمع البيانات بشكل كبير على عملية «الاستماع والتعلم: التقييم التشاركي مع الأطفال والمراهقين» التي حددتها مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، والتي تشجع على إجراء المشاورات الشاملة والهادفة مع الأطفال الذين تكون أعمارهم مناسبة، بهدف تعزيز مشاعرهم المتعلقة بتقدير الذات (Skeels, 2012). تم تقسيم الأطفال في ورش عمل منفصلة للفتيات والفتيان ومن ثم تم تقسيمهم إلى فئتين عمريتين (تتراوح أعمارهم بين 10 - 15 عاماً و 15 - 18 عاماً). شاركت كل مجموعة في أنشطة منظمة تفاعلية شملت ألعاب الدمى، ولعب الأدوار، وتم تخصيص وقت محدد لاقتراح حلول يقودها الأطفال بالإضافة إلى رفع التوصيات للشركاء المنفذين.

النتائج

تمكنت النتائج المستخلصة من ورش عمل الأطفال فريق أبحاث منظمة أنقذوا الأطفال SC من اكتساب فهم ثري للتجارب اليومية الحية للأطفال والشباب في مخيمات اللاجئين، ويمكن أن يعزى ذلك جزئياً إلى الأساليب التشاركية التي تم استخدامها. تم تنظيم

إن هذا انعكاس لأبحاث اللاجئين بشكل عام، حيث يتم إدراج أفراد متنوعين تحت عنوان «الأطفال اللاجئين» وهناك «ميل لتمثيل اللاجئين بطرق أساسية ومن خلال منطق ثنائي مثل الضحية / الناجية» (دونان، 2007، ص 221).

في عام 2019، ستستكشف منظمة أنقذوا الأطفال SC طرقاً لإنتاج نسخ مناسبة من التقارير الخاصة بالأطفال، التي سيتم تطويرها ومشاركتها بشكل مثالي من قبل الأطفال والأسر التي شاركت في الدراسة. هذا أمر بالغ الأهمية إذا كانت الجهات الفاعلة في المجال الإنساني تسعى جاهدة حقاً نحو ضمان المساءلة بالنسبة للسكان المتضررين (AAP)، وهو التزام نشط من قبل الجهات الفاعلة والمنظمات الإنسانية لاستخدام السلطة بمسؤولية من خلال المساءلة، وإعطاء الحق لمن لديه حق، وإلزام الأفراد باحترام حق من لديه حق، وتحميل الأفراد مسؤولية احترام الأفراد الذين يسعون لمساعدتهم. (IASC، 2018).

الاستنتاجات

يمكن ويجب إجراء البحوث التشاركية مع الأطفال ضمن السياقات الإنسانية إذا أراد الممارسون ضمان أن تكون التدخلات التي تستهدف الأطفال مناسبة لغرض البحث. في حين أن البحث التشاركي قد يستغرق وقتاً أطول، إلا أن النتائج مثمرة بوضوح. ستؤدي هذه الفرص إلى تعزيز حياة الأطفال كعاملين نشيطين ولديهم خبرة فيما يتعلق بحياتهم وطرق عيشهم ومستقبلهم (Groundwater-Smith وآخرين، 2015).

ورش العمل بعد استخدام الأساليب التي كانت أقل تهديداً، وسمحت للأطفال بالحصول على مزيد من الاستقلالية والتحكم في عملية البحث، ودمجت العديد من أساليب الاتصال التي تدعم الأطفال ليشعروا بمزيد من الأمان والراحة. أبرزت إحدى النتائج الرئيسية أن جميع الأطفال الذين شاركوا في الدراسة ذكروا أنه بمجرد التسجيل في برامج التعلم السريع AEP لم يرغبوا العودة مرة أخرى إلى نظام المدارس الابتدائية الرسمية (Oddy، 2019). أرادت 100٪ من الفتيات مواصلة الدراسة الثانوية، لكنهن أعربن بأن هناك العديد من التحديات أمامهن لمواصلة مسيرتهن التعليمية (Oddy، 2019). من خلال تحليل النتائج، تمكّن فريق العمل من التوصل إلى فهم أكثر دقة حول تجارب مجموعات مختلفة من الأطفال في برنامج التعلم السريع AEP. هذا الأمر بالغ الأهمية، لأن على الرغم من أخذ النوع الاجتماعي بنظر الاعتبار، إلا أن بحوث التعليم في حالات الطوارئ لا زالت في مراحله المبكرة، ولم يتم دراستها بعد بجدية، ويجب التفكير بجدية في سياسات «التقاطع» التي تشير إلى الطرق التي يتفاعل فيها العرق، والطبقة، والجنس، والعمر، والإعاقة، وفتات الاختلاف الأخرى وأثار هذه التفاعلات على علاقات القوة (Hill و Bilge، 2016). نادراً ما تظهر الفروق الدقيقة بين الفتيات والفتيان واختلاف القدرات وحيث يكون الأطفال في دورة حياتهم بالنسبة لفهم الأدبيات والفهم السياقي للفرص والقيود والتعقيدات التي تؤثر على حياتهم وفرصهم المستقبلية. بالوقت الحالي كل هذه المعلومات مطلوبة، لكن البحوث التي أجريت للحصول على هذه المعلومات تعد قليلة للغاية أو شبه معدومة. يمكن القول

المصادر

Accelerated Education Working Group (AEWG). (2017). *AEP WG Guidelines*. Retrieved from Accelerated Education Programme Guidelines.

Boyden, J. (2018). Professor Jo Boyden. Retrieved from <http://www.ox.ac.uk/research/research-in-conversation/unequal-world/professor-jo-boyden>

Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (Eds.). (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. Sage.

Hill, C. P. & Bilge, S. (2016). Intersectionality. *Key Concepts Series*. Cambridge.

Doná, G. (2007). The microphysics of participation in refugee research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 210-229.

Faugier, J., & Sargeant, M. (1997). Sampling hard to reach populations. *Journal of advanced nursing*, 26(4), 790-797.

Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. Sage.

Inter-Agency Standing Committee (IASC). (2018). Revised CAAP guidance note and resources list 2018.

O' Kane, C. (2013). Guidelines for child participation in humanitarian settings. London: Save the Children UK.

Oddy, J. (2019). Accelerated education: Exploring transition. London: Save the Children.

Save the Children. (2016). Save the Children's commitments

for the world humanitarian summit, May 2016. Retrieved from <https://www.icvanetwork.org/system/files/versions/Save%20the%20Children%20WHS%20Commitments.pdf>

Skeels, A. (2012). UNHCR listen and learn: participatory assessment with children and adolescents. UNHCR. Retrieved from <https://www.unhcr.org/protection/children/50f6d1259/listen-learn-participatory-assessment-children-adolescents.html>

Ministry of Education and Sports (MoES) Uganda (2018). *Education response plan for refugees and host communities in Uganda*. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/uganda_education-response-plan-for-refugees-and-host-communities-in-uganda.pdf

Tuhiwei-Smith, L. (1998). *Decolonising Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). UNHCR's engagement with displaced youth. Retrieved from <https://www.unhcr.org/513f37bb9.pdf>

UNHCR. (2017). Left behind: Refugee education in crisis. UNHCR.

UNHCR. (2018). Real time data: Uganda identity verification exercise. Retrieved from <https://www.unhcr.org/blogs/real-time-data-uganda-identity-verification-exercise/>

الجزء 3

الممارسات الواعدة لجمع
البيانات والأدلة في
سياقات النزوح القسري

بيانات التعليم: مفتاح لإدراج الطلاب اللاجئين في النظم الوطنية

محمود هور، مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين
hure@unhcr.org

جيني تايلور، مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين
taylorje@unhcr.org

المقدمة

يعتمد التخطيط الشامل والفعال على توفير البيانات الصحيحة والدقيقة، لأن ذلك يضمن بالتالي إصدار السياسات وتخصيص الموارد واتخاذ القرارات بالشكل الصحيح والمطلوب. تحتل البيانات والمعلومات مكانة بارزة في أي برنامج تعليمي، إلا أنه غالباً ما يتم استبعاد المتعلمين اللاجئين أثناء عمليات التخطيط الوطنية وتحديد الأولويات الخاصة بقطاع التعليم. يمنع هذا الاستبعاد من تقديم تعليم بشكل جيد، وتوفير آليات التمويل المناسبة، وتحقيق الاستدامة الطويلة الأجل، والتنبيه بخدمات التعليم المطلوبة، مما ينجم عنه تراجع الثقة بين السكان اللاجئين في الخدمات التعليمية المقدمة.

أحياناً تقوم بعض الحكومات الوطنية باستبعاد المتعلمين اللاجئين عن قصد من سياسة التعليم والتخطيط. وأحياناً أخرى، تفتقر بعض الحكومات ببساطة إلى القدرة على إشراكهم، أو تفترض أن الخدمات التعليمية للاجئين هي مسؤولية المجتمع الدولي. حتى في حالة وجود خدمات مماثلة (التي تدار من قبل المجتمع الدولي)، فإن ضمان توفير بيانات التعليم داخل مخيمات اللاجئين تعد مشكلة. أثرت الأعداد الكبيرة من المتعلمين اللاجئين، والكوادر التعليمية المحدودة داخل المخيمات، وضعف القدرة على حفظ السجلات والبيانات، والاعتماد على البيانات الورقية، والرؤية الضعيفة تجاه إدارة المعلومات التعليمية، بشكل كبير على عملية التخطيط التعليمي وإعداد التقارير الخاصة باللاجئين، مع وجود عجز خاص في تسجيل حضور الطلاب الفردي ومستوى تقدم كل طالب

تتناول هذه المقالة دراسة حالة في كينيا، حيث تتعاون الحكومة مع قطاع التنمية والجهات الإنسانية من أجل إنشاء نظام قوي لإدارة بيانات التعليم الذي من شأنه أن يشجع على إدماج الطلاب اللاجئين داخل نظام التعليم الوطني، فضلاً عن تحسين نتائج التعلم وتقديم الحماية لجميع المتعلمين.

السياق الكيني

تعد كينيا واحدة من الدول التي تستضيف أكبر عدد من اللاجئين على مستوى العالم حيث تواجد أكثر من 460,000 لاجئ بحلول عام 2018. يقيم غالبية اللاجئين في كينيا في مخيمات في دانداب وكاكوما، مع أقلية في المناطق الحضرية في جميع أنحاء البلاد. هؤلاء اللاجئون نزحوا من عدد من الدول المجاورة في المنطقة بما في ذلك الصومال وجنوب السودان وجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان وإثيوبيا. أكثر من نصف اللاجئين يبلغون من العمر ما دون سن 18.

ملخص

يوضح هذا المقال الجهود التعاونية التي تبذلها الجهات الفعالة في مجال التعليم في كينيا لإنشاء نظام يدعم جمع بيانات التعليم وتحليلها والإعلان عنها، والتي تشجع على دمج الطلاب اللاجئين في نظام التعليم الوطني، فضلاً عن تحسين نتائج التعلم وتوفير الحماية لجميع المتعلمين.

العبارات الرئيسية

بيانات اللاجئين
الشمول
إدارة المعلومات

(الأمم المتحدة، 2015).

ومع ذلك ، لكي تكون الجهود المبذولة لإدماج اللاجئين مفيدة وفعالة، يجب أن تكون البيانات والمعلومات الدقيقة والشاملة حول السكان اللاجئين متوفرة بحيث يتم إدراجها في السياقات والخطط الوطنية. خلال العام الماضي، بذلت وزارة التعليم جهودًا لتحسين الحصول على المعلومات في قطاع التعليم من خلال إدخال نظام معلومات إدارة التعليم الوطني NEMIS. وهو برنامج لإدارة البيانات على شبكة الإنترنت الذي يقوم بجمع البيانات والمعلومات من المؤسسات التعليمية، ومن ثم معالجتها، والإبلاغ عن حالة المؤشرات المصممة. تم تصميم NEMIS لإدارة التناقضات في البيانات والمعلومات عبر قطاع التعليم الكبير والمعقد في كينيا وتوفير المعلومات التي تساعد على التخطيط المستند على الأدلة، ووضع الميزانيات، والرصد، ووضع السياسات.

أتاح تقديم NEMIS من قبل وزارة التعليم الكينية الفرصة لإدراج بيانات اللاجئين لأن النظام كان مفتوحًا لجميع المدارس العامة والخاصة في كينيا. يتم تضمين المتعلمين اللاجئين تدريبياً في NEMIS، مما يمكنهم من شملهم أثناء عمليات التخطيط ووضع الاستراتيجيات الوطنية والمحلية. بالرغم من ذلك، مع المباشرة بتشغيل النظام، هناك اعتبارات محددة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لضمان تمكين وشمول المتعلمين اللاجئين.

إدخال بيانات تعليم اللاجئين في نظام EMIS الوطني

بينما تسمح وزارة التعليم باستخدام وثائق بديلة بدلاً من شهادات الميلاد لتسجيل المتعلمين في NEMIS، قد يحتاج تعديل النظام نفسه ليتمكن من استيعاب النوع الفريد من الوثائق الذي يمكن للاجئين تقديمها. يجب الإشادة بتقديم نظام NEMIS ، ولكن في الوقت نفسه، يعد الاستثمار في ضمان البنية التحتية اللازمة (معدات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الطاقة، توصيل الطاقة، الكاميرات الرقمية، وما إلى ذلك)، وقدرة الاستيعاب على المستوى المدرسي أمر بالغ الأهمية، لا سيما في المناطق النائية، بما في ذلك المدارس الموجودة في مخيمات اللاجئين.

بالإضافة إلى ذلك، هناك مخاوف محددة تتعلق بالحماية التي يجب معالجتها عند دمج بيانات اللاجئين في النظم الوطنية. وتشمل هذه الاعتبارات بروتوكولات أهمية المحافظة على سرية البيانات، أو قلة وجود وثائق تحدد هوية الفرد، أو غيرها من الوثائق المقدمة من قبل الدارسين الكينيين التي تعتبر غير مقبولة أو لا تتوافق مع النظام الوطني.

لقد حفزت الإمكانيات التي يوفرها نشر NEMIS الجهات الفاعلة في القطاع الحكومي، وقطاع التنمية، والقطاعات الإنسانية الأخرى على التعاون معاً لإنشاء نظام قوي لإدارة معلومات التعليم لا يشجع فقط على إدماج المتعلمين اللاجئين في نظام التعليم الوطني ولكنه يلبي أيضاً المتطلبات الخاصة بالوكالات الإنسانية المعنية بتوفير الحماية والمساعدة للاجئين. يستبدل نظام EMIS النظام السابق الذي كان يستند على الورق، الغير فعال، ويستغرق وقتاً طويلاً، ولا يحتفظ بمعلومات الطالب الفردية المهمة لتتبع تقدم الطلاب الفردي.

التوصيات

- بهدف شمل الطلاب اللاجئين بنجاح في نظم البيانات التعليمية الوطنية، ويعد التعاون والتنسيق الفني الفعال والمتسق مع وزارة التربية والوزارات المختصة الأخرى، مثل

يتبع اللاجئين في جميع المواقع المنهج التعليمي الكيني ويشاركون في جميع الامتحانات الوطنية الكينية. يمكن دمج اللاجئين وطالبي اللجوء المقيمين في المناطق الحضرية في جميع أنحاء كينيا في نظام التعليم الوطني مما يسمح لهم من الاستفادة من الدعم الحكومي الكامل. هذا يسمح لهم من الالتحاق بالمدارس العامة إلى جانب نظرائهم الكينيين، وفي كثير من الحالات، لا يتم الإفصاح عن كونهم لاجئين لمن حولهم. ومع ذلك، تدار الخدمات التعليمية المقدمة للغالبية العظمى من اللاجئين الذين يقيمون في المخيمات (حوالي 90% من اللاجئين المستضافين في كينيا) من قبل المجتمع الدولي. هذه الطريقة لتقديم الخدمات تعتبر أقل استدامة، وغالبًا ما تكون أقل جودة، مع وجود آليات أقل لمساعدة الطلاب اللاجئين على مواصلة تعليمهم والحصول على شهاداتهم بشكل رسمي.

في الماضي، لم تعالج السياسات التعليمية والتخطيط التعليمي على المستوى الوطني الاحتياجات التعليمية للسكان اللاجئين بشكل فعال، وغالبًا ما ينظر إلى المتعلمين اللاجئين على أنهم يشكلون خطراً، مما يؤثر سلباً على تقديم الخدمات بانتظام. يتم جمع البيانات والمعلومات حول تسجيل اللاجئين وانتقالهم في جميع مستويات التعليم، ومن ثم تحليلها وإدراجها من قبل المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR) وغيرها من المنظمات الدولية.

في الحالات التي تم فيها إرسال نماذج جمع البيانات المدرسية الوطنية إلى مدارس اللاجئين، لم يكن هناك أي قرار لرصد جنسيات اللاجئين المختلفة، مما يجعل من المستحيل استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها لإجراء أي تخطيط ذي معنى، والتوجيه، واتخاذ القرارات.

الرغبة المتجددة لإدماج اللاجئين في نظام التعليم الوطني

لقد أدركت كينيا إلى أن هناك حاجة أكبر إلى المزيد من المشاركة والتعاون من أجل تقديم المساعدة والحماية للاجئين ودعم الدول والمجتمعات المضيفة من خلال الاعتراف بإطار الاستجابة الشاملة للاجئين (CRRF) والميثاق العالمي للاجئين (2018، UNHCR). في يناير 2018، تم توقيع إعلان جيبوتي للتأكيد على إدماج اللاجئين في نظام التعليم الوطني. توفر الصكوك القانونية الكينية أساساً مثيراً لإدراج المتعلمين اللاجئين في نظام التعليم الوطني. على سبيل المثال، ينص دستور كينيا (2010) وقانون التعليم الأساسي (2013) على إتاحة التعليم كحق من حقوق كل طفل في كينيا، بما في ذلك غير المواطنين.

لقد أحرزت وزارة التربية والتعليم تقدماً كبيراً فيما يتعلق بالالتزامات الدولية التي تم التعهد فيها فيما يتعلق بإدراج اللاجئين وطالبي اللجوء. وتقوم وزارة التربية والتعليم حالياً بتطوير سياسة التي من شأنها توفير سابقة قانونية وتوجيه عملية الانتقال من نظام مواز إلى نظام متكامل وشامل على جميع المستويات ويتماشى مع التزامات كينيا الدولية والوطنية – التي تعد واحدة من أولى السياسات من نوعها على المستوى العالمي. وتم أيضاً دمج اللاجئين في الخطة الاستراتيجية الوطنية لقطاع التعليم 2018 - 2022 (NESSP). يعد السماح للاجئين بالاستفادة من خدمات التعليم الوطنية وإدماجهم في خطط التنمية الوطنية أمراً ضرورياً لكل من اللاجئين والمجتمعات التي تستضيفهم. ويتسق مع التعهد «بعدم ترك أي شخص في الورا» التي نصت عليها خطة التنمية المستدامة لعام 2030

المصادر

Bellino, M. J., & Dryden-Peterson, S. (2018). Inclusion and exclusion within a policy of national integration: refugee education in Kenya's Kakuma Refugee Camp. *British Journal of Sociology of Education*, 1-17.

The Constitution of Kenya. (2010). Kenya. Available at <https://www.refworld.org/docid/4c8508822.html>

Carrizo, L., Sauvageot, C., & Bella, N. (2003). Information tools for the preparation and monitoring of education plans. UNESCO.

Hua, H., & Herstein, J. (2003, March). Education management information system (EMIS): Integrated data and information systems and their implications in educational management. *In annual conference of Comparative and International Education Society*.

Hansen, R. (2018). The comprehensive refugee response framework: A commentary. *Journal of Refugee Studies*, 31(2), 131-151.

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (A/RES/70/1)

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2018). The global compact on refugees: UNHCR quick guide. <https://www.unhcr.org/5b6d574a7.pdf>

Ministry of Education Kenya. (2013). Kenya Basic Education Act.

Ministry of Education Kenya. (2018). Education sector report 2018.

وزارات الداخلية والخارجية، أمرًا بالغ الأهمية.

- يجب توفير ودعم الاستثمار في القدرات التقنية والإدارية والبنية التحتية والمعدات.
- يجب وضع آليات تمويل مستدامة لضمان نجاح تشغيل النظام وصيانتها.

الممارسات المجتمعية الواعدة لإضفاء التحسينات القائمة على الأدلة بهدف ضمان تقديم تعليم جيد في حالات الطوارئ: تحسين بيانات التعلم معاً (ILET)

آية الخالدي بشير، إستشاري أول، منظمة أنقذوا الأطفال في النرويج

aya.alkhaldi.bashir@reddbarna.no

زينة بالي، إستشاري التعليم، منظمة أنقذوا الأطفال في النرويج

zeina.sh.bali@gmail.com

المقدمة

تحسين بيانات التعلم معاً (ILET)* في حالات الطوارئ عبارة عن حزمة مبتكرة تستخدم التقييمات لتحسين بيانات التعلم في البيئات الإنسانية من خلال مشاركة المجتمع. حيث تمكن المجتمعات من تحسين جودة بيئة التعلم من خلال عملية قائمة على جمع البيانات ومشاركتها لتنفيذ خطط لتحسين المدارس أو الأماكن المؤقتة المخصصة للتعلم (TLS). من خلال عملية موجهة من خمس خطوات، وتوفر أيضاً مجموعة من الأدوات سهلة الاستخدام لجمع البيانات، وتحليلها في الوقت الحقيقي، وتقنيات التصور على منصة عبر شبكة الإنترنت وتطبيق لجهاز الهاتف المحمول الذي لا يعتمد على شبكة الإنترنت، من أجل جمع البيانات والمعلومات. حتى الآن، تم تجريب (ILET) في سوريا وأوغندا (بين السنوات 2017-2018) ويتم تنفيذه حالياً في كولومبيا والنيجر ومالي وجمهورية الكونغو الديمقراطية وجنوب السودان ولبنان.

وتوضح هذه المقالة المشكلة الرئيسية التي تعالجها (ILET)، ثم تعرض كيف تقوم بجمع الأدلة الخاصة بالتعليم في سياق الطوارئ (EiE) من خلال الاعتماد على المجتمع من أجل جمع البيانات وتحليلها بشكل فعال لتحسين بيانات التعلم بشكل جماعي. وتتناول هذه المقالة أيضاً المنهجية، وجودة البيانات، وتطرق إلى بعض المشاكل التي تم مواجهتها عند تطبيق (ILET) في الميدان.

تحليل المشكلة

تتصدى (ILET) للتحديات المتعلقة بالفجوات في قياس جودة التعليم في حالات الطوارئ، والنطاق الضيق للتدخلات التعليمية الإنسانية الحالية، والافتقار إلى مشاركة هادفة للأطفال والمجتمع من أجل التخطيط القائم على الأدلة وتحسين بيانات التعلم في حالات الطوارئ. وبشكل أكثر تحديداً، وتسلب (ILET) الضوء على مشكلة افتقار وجود خطط صارمة لتقييم الاحتياجات، وتنفيذ الخطط، وقلة وجود البيانات في الوقت الفعلي، وعدم وجود بيانات أساسية حول التعليم الجيد في حالات الطوارئ، وعدم وجود تحليل كافٍ في الحالات التي تتواجد فيها بيانات التقييم (Nicolai وآخرون، 2016). وتقوم هذه الثغرات في البيانات المتعلقة بجودة التعليم في حالات الطوارئ، على الحد من نطاق التدخلات في مجال التثقيف الإنساني وتركز فقط على الإنجازات

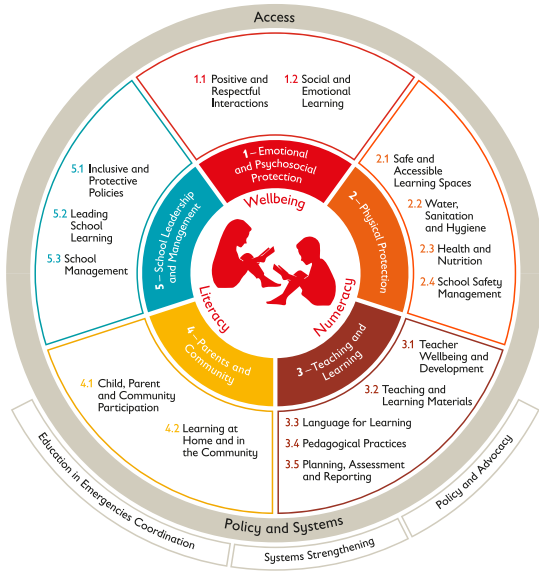
ملخص

تقدم هذه المقالة تعريف حول (ILET) (تحسين بيانات التعلم معاً)، وهي أداة مبتكرة لتقييم وتحسين جودة التعليم بشكل جماعي في حالات الطوارئ من خلال عملية تدعمها البيانات وتقودها المجتمعات. وتوفر حزمة تحسين بيانات التعلم معاً (ILET)، مستندات إرشادية، ونماذج، وأدوات لجمع البيانات، وتسمح للمستخدمين من الاستفادة من نظام رئيسي لإدارة البيانات على شبكة الإنترنت، التي تكون متوفرة للاستخدام من قبل عامة الناس.

العبارات الرئيسية

التعليم في حالات الطوارئ
التعليم الجيد
مشاركة الأطفال
مشاركة المجتمع
جمع البيانات بالهاتف المحمول بدون الحاجة إلى الإنترنت
التحليل في الوقت الفعلي

الشكل 1: إطار التعلم الجيد للأطفال الخاص بمنظمة إنقاذ الأطفال 2017 ، QLF



تحديد بيانات التعلم الجيدة التي تحركها المجتمعات المحلية في حالات الطوارئ: التقييم، التسجيل، والترجيح، والتسجيل

من أجل تفعيل إطار عمل التعليم الجيد للأطفال QLF ، تقسم (ILET) الأسس الخمسة لإطار العمل إلى أربع مستويات: المكونات، والمكونات الفرعية، وتسميات الأسئلة، والأسئلة (انظر الشكل 2).

الشكل 2: (ILET) تقسيم إطار عمل التعليم الجيد للأطفال إلى خمس مستويات تنتهي مع أسئلة ملموسة

FIVE LAYERS OF THE FRAMEWORK

Moving from foundations in QLF to Questions

LAYER 1: FOUNDATIONS

- 1 Emotional and Psychosocial Protection
- 2 Physical protection
- 3 Teaching and Learning
- 4 Parents and Community
- 5 School Leadership and management

LAYER 2: COMPONENTS

- 2.1 Safe and Accessible Learning Spaces
- 2.2 Water, Sanitation and Hygiene
- 2.3 Health and Nutrition
- 2.4 School Safety Management

LAYER 3: SUB-COMPONENTS

- 2.4a A school safety plan exists
- 2.4b A school safety management system is functional
- 2.4c Students and staff practice safety drills

LAYER 4: QUESTION LABEL

- 2.4a Q1 Safety posters exist
- 2.4a Q2 School safety plan exist

LAYER 5: QUESTIONS

Examples of questions:

Students tool: "As we said, we all work to keep our schools and the students safe and happy. Have you all learned what to do in case of any emergency at your school? (For example, where you will go, what to do and what not to do)."

Teachers and head teachers tools: "Does the school / learning space have a school safety plan?"

3. أداة مشاركة الطلاب
4. أداة مراقبة الفصول الدراسية
5. إستبيان أولياء الأمور

لضمان مشاركة المجتمع على نطاق واسع، يتم طرح الأسئلة على مجموعات مختلفة من المجتمع المدرسي.

تقييم بيانات التعلم

يتم استخدام خمس أدوات لجمع البيانات الخاصة بتقييم جودة بيئة التعلم:

1. قائمة التدقيق الخاصة بالمدرسة وإستبيان مدرء المدارس
2. إستبيان المعلمين

تتألف الاستبيانات بشكل رئيسي من أسئلة تتطلب إجابات محددة التي يتم تقييمها وفقاً لدرجات (أرقام) محددة. كما تم تصميم بعض الأسئلة التي تتطلب الإجابات المفتوحة، وأسئلة متابعة التي ليس عليها درجات، وهي لغرض التوضيح فقط. يستند محتوى الاستبيان وقوائم المراجعة على إطار عمل التعليم الجيد وتم تحديده وفقاً للمعايير الدنيا للشبكة المشتركة بين وكالات التعليم

تحسين بيئات التعلم

كما ذكرنا سابقاً، فإن النتيجة الرئيسية لخطوة جمع البيانات وتحليلها هي إنشاء بطاقة نتائج مرئية وسهلة الفهم لكل مدرسة أو بيئة تعليم مؤقتة (انظر الشكل 3). يتم فيما بعد استخدام هذه البطاقات في جلسات التغذية الراجعة مع أفراد المجتمع لممارسة المساءلة، وفرض الشفافية، والتحقق من صحة النتائج، وإنشاء منصة للخطوة الأخيرة: استخدام نتائج التقييم لتطوير وتنفيذ خطة تحسين للمدارس استناداً على الأدلة (SIP). في كل من سوريا وأوغندا، أظهرت النتائج من الجولة الثانية من جمع البيانات التي جرت بعد شهرين وثلاثة أشهر من تنفيذ

الشكل 3: مقتطف من بطاقة النتائج

[School name] Findings Card

School Name:	Head Teacher:
Grads in school:	Attendance rate:
Number of Students Enrolled:	Partner contact:
Data Collection	

ILET Findings: use the automated report with the percentages generated by the Data Management Platform to populate this card

- Red < %49: Not quite there yet
- Yellow %50 – %69: Getting there
- Green > %70: Got there

1. Emotional and Psychosocial Protection	
53 %	
1.1 Positive and Respectful Interactions	<p>1.1 a. Learners have positive and respectful interactions with learners 61 %</p> <p>1.2 b. School personnel have positive and respectful interactions with learners 54 %</p> <p>1.2 c. Vulnerable children are included in the education process 53 %</p>
57 %	
1.2 Social and emotional learning	<p>1.2 a. Teachers have required skills to provide psychosocial support 53 %</p> <p>1.2 b. Learners participate in recreation activities 10 %</p> <p>1.2 c. Learners in need of additional child protection support are referred to a specialist 94 %</p>
51 %	
2. Physical Protection	

خطة تحسين المدارس (SIPs)، على التوالي، تحسناً في المعدلات الدراسية داخل المدارس في كل أطار من أطار عمل ضمان توفير تعليم جيد للأطفال.

أظهرت الدروس المستفادة من كلا البلدين الرائدتين (بالي، 2019) أن أعضاء مجتمع المدارس بما في ذلك المعلمين وأولياء الأمور والأطفال، بالإضافة إلى خبراء التعليم في حالات الطوارئ في الوكالات المحلية والوطنية والدولية، يقدرون جداً عمليات (ILET). وبشكل أكثر تحديداً، أعرب كل من أعضاء هيئة التدريس ومختلف أعضاء المجتمعات المدرسية عن الحاجة إلى مثل هذا الإطار النظري الشامل الذي ساعدهم على تحديد ومناقشة مفهوم وكيفية تقديم التعليم الجيد وتعبئة الموارد المحلية استناداً إلى إجراءات فعالة قائمة على الأدلة التي سهلت الاستخدام الفعال للبيانات لتحسين بيئات التعلم وجودة التعليم المقدمة للطلاب.

تُظهر الأدلة القصصية من كلا البلدين الرائدتين أن تبادل النتائج مع المجتمعات ساعد على إجراء مناقشة مفتوحة وشفافة، على سبيل المثال، في أوغندا، بناءً على بطاقات النتائج، أثار الأطفال أسئلة حول سبب تأخر منظمة إنقاذ الأطفال في توفير المواد الدراسية. كما سمحت بطاقات النتائج ببدء محادثة موازية مع مكتب التعليم في المقاطعة ومفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، حيث تم تجميع التقييمات الخاصة

في حالات الطوارئ (INEE): الاستعداد، والاستجابة، والاسترداد (2010). من أجل تلبية الاحتياجات والموارد المختلفة في برنامج التعليم في حالات الطوارئ، في كثير من الأحيان، توفر (ILET) إصدارات مختلفة من أدوات جمع البيانات هذه من حيث شموليتها وطولها والطلب على الموارد (انظر دليل خطوة بخطوة في الخاص بمنظمة إنقاذ الأطفال، 2018).

منهجية التثليث وتسجيل المعدلات

وتعمل عملية جمع البيانات من مصادر مختلفة على مساعدة منظمة إنقاذ الأطفال على تثليث المعلومات، مما يساعد بالتالي على تحسين جودة البيانات. هذا يعني أنه، بناءً على مستوى أهمية البيانات، يمكن إدراج نفس السؤال في أدوات جمع البيانات الخمسة. على سبيل المثال، نسأل المعلمين وأولياء الأمور والطلاب عن منهجيات التدريس المستخدمة خلال عملية التعليم. ولكن، هناك إدراك بأن الآباء والمدرسين والطلاب يختلفون في خصائصهم ومستويات مشاركتهم في المدرسة وداخل الفصل الدراسي، وعليه، يتم تخصيص مقياس محدد لكل مصدر من مصادر المعلومات لكل سؤال بناءً على العوامل المؤثرة التالية:

- الموضوعية: من هو المجيب (المستفتى) وما هي تجربته الحية فيما يتعلق بموضوع السؤال (لقياس ما إذا كانت إجابته منحازة أم لا)؛
- الاكتمال: ما مقدار المعلومات التي قد تكون لدى المجيب (المستفتى) للإجابة على السؤال.

بمجرد إدخال البيانات في نظام إدارة البيانات الخاصة بمنظمة إنقاذ الأطفال على شبكة الإنترنت (Save the Children, n.d)، يتم احتساب النقاط لكل سؤال لكل أداة تلقائياً من خلال مراعاة أهمية الإجابة، وتثليثه، ومتوسطه إلى جانب مجموعة من الأدوات الأخرى. يتم تجميع هذه الدرجات لتكوين المستوى الرابع من إطار العمل، التي تشمل تسميات الأسئلة، والتي بدورها تحدد المستوى الثالث وما إلى ذلك، حتى تحصل كل مدرسة على معدل لكل من الأسس الخمسة (أي المستوى الأول).

بعد احتساب النتائج في المنصة الرئيسية، يتم تحويل النتائج إلى معادلة سهلة التي يمكن مشاركتها مع المجتمعات. تنشئ منصة إدارة البيانات بطاقة بسيطة خاصة بالنتائج لكل مدرسة أو بيئة تعليم مؤقتة. يتم تصنيف جميع النتائج وتدوينها في بطاقة النتائج وفقاً للمستويات الخمسة، حيث تحتوي البطاقة على مربعات فيها تعليقات وأسئلة لدعم المزيد من الاستكشاف للنتائج التي لم تكن واضحة خلال جلسات المقابلة، وجداول مقارنة لمصادر المعلومات المختلفة، والتوصيات، التي تساعد على اتخاذ تدابير إضافية. لإثراء عملية التحليل، تتيح منصة إدارة البيانات أيضاً للمستخدمين تطبيق مقارنات مختلفة عند النظر في لوحات بيانات النتائج. على سبيل المثال، بالإمكان إجراء المقارنات مع الاستبيانات الأخرى، أو تقسيم الاستبيانات وفق مجاميع استناداً إلى طبيعة الأسئلة، أو المدارس، وغيرها من المقارنات مع مرور الوقت.

من أجل اختبار صحة ودقة البيانات وصلاحياتها، تم اتخاذ تدابير واختبارات إحصائية مثل الموثوقية البينية وغيرها من التمارين للتعرف على دقة النتائج. تتوفر معلومات أكثر تفصيلاً حول هذه الاختبارات في كتيب (ILET) لإدارة البيانات (بشير، 2018).

المصادر

Bashir, A. A. (2018). Improving learning environments together (ILET): Data management handbook. Save the Children Norway. Available at [https://resourcecentre.savethechildren.net/library/improving-learning-environments-together-emergencies-\(ILET\)-package](https://resourcecentre.savethechildren.net/library/improving-learning-environments-together-emergencies-(ILET)-package)

Bali, Z. (2019). Improving learning environments in emergencies through community participation. *Forced Migration Review*, (60), 71-74.

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010). Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery. INEE.

Nicolai, S., Greenhill, R., d'Orey, M. J., Magee, A., Rogerson, A., Wild, L., & Wales, J. (2016). Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies. *Overseas Development Institute, London*, 9-10.

Save the Children. (n.d.). Data management platform. Retrieved from <http://ilet.savethechildren.net/>

Save the Children. (2017). Education in emergencies framing document. Retrieved from https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/eieerp_framing_document_1030.pdf

Save the Children. (2018). Improving learning environments together in emergencies package. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/improving-learning-environments-together-emergencies-ilet-package>

بالتعليم الجيد بهدف توفير نظرة شاملة للمدارس التي تدعمها مختلف الجهات الفاعلة. أدت هذه المناقشات، التي تستند إلى البيانات والتي تجسد وجهات نظر الأطفال والمجتمعات، إلى زيادة الالتزام وتحسين تقسيم المسؤوليات. على سبيل المثال، إستجابة للشُّغرات الكبيرة التي تم العثور عليها بعد دراسة البيانات المقدمة، قدمت المقاطعة ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (الحماية المدنية)، على شكل آباراً ومواقف مرابض وأثاثاً بهدف دعم إطار عمل تقديم التعليم الجيد.

القيود والتوترات المحتملة

نظراً لأن (ILET) تعتمد على البيانات الكمية لتقييم بيئات التعلم الجيدة، فمن المهم الإشارة إلى أن الأداة لا توفر سرداً تفصيلياً أو تحليلاً للتعليم الجيد في مدرسة معينة أو بيئة تعلم مؤقتة. بدلاً من ذلك، تنشئ (ILET) نظرة عامة على الوضع في بيئة التعلم التي تم تقييمها، والتي تظهر من خلال لقطات مرئية آلية، أي بطاقات نتائج المدرسة. علاوة على ذلك، من خلال الخطوة الرابعة - التعليقات ومناقشة النتائج - يتم التحقق من صحة البيانات المجمعة ويتم عقد المناقشات، وبالتالي توفير الفرص للحصول على البيانات النوعية.

بينما تعتمد (ILET) على نهج تشاركي وتهدف إلى تمكين مجتمعات المدارس من اتخاذ القرارات والإجراءات المستندة إلى الأدلة لتحسين بيئاتها التعليمية، فإن الوكالة الداعمة، سواء كانت محلية أو دولية، لا تزال تلعب دوراً مهماً وتوجه القرارات الرئيسية خلال العملية. علاوة على ذلك، نظراً لأن الوصول إلى التكنولوجيا والبيانات، في معظم الحالات، يتم إدارته بشكل حصري من قبل الوكالات، فإن لها تأثيراً على مشاركة المعلومات والتخطيط النهائي لخطط تحسين المدارس. لذلك، من المهم مراعاة ديناميات الطاقة الناتجة عند استخدام هذا النهج.

يمثل إجهاد التقييم تحدياً آخر لإدراج المجتمعات في حالات الطوارئ في عمليات التقييم. ما يخفف من هذا التحدي ويميز (ILET) من العديد من التقييمات، ومع ذلك، هو حقيقة أن النتائج يتم تقاسمها مع المجتمعات. وقد حظيت هذه الجهود بترحيب إيجابي من المجتمعات في كل من سوريا وأوغندا؛ أثناء جلسات التعليقات، حيث أخبر أعضاء المجتمع موظفي البرنامج أنهم لم يصدقوهم عندما قالوا إنهم سيعودون.

أخيراً، أظهرت المقابلات من أوغندا (بالي، 2019) أن المعلمين كانوا بالفعل ينظمون أنفسهم ويدافعون عن حقوق الأطفال قبل أن تبدأ منظمة إنقاذ الأطفال في دعمهم. في حالات كهذه، يمكن أن تكون (ILET) ذات قيمة كبيرة، حيث تولد بيانات وأدلة لدعم مطالب المجتمع وتأطير جهودها الحالية بالفعل في خطاب قائم على الحقوق.

الهوامش

1. الحزمة متاحة للتنزيل والاستخدام العام، انظر منظمة إنقاذ الأطفال، 2018.

مبادرة صندوق الأفكار: الابتكار الرقمي لدعم التعليم والإغاثة النفسية للأطفال والمراهقين في النزوح

محمد ر.أ. الدسوقي، كبير مستشاري بحوث الرصد والتقييم، Bibliothèques Sans Frontières، مكتبات بلا حدود أول

mohammed.reda.amin@gmail.com

mohammed.el-desouky@bibliosansfrontieres.org



المقدمة

تؤثر الصراعات وحالات الطوارئ المزمنة سلباً على الأطفال والمراهقين؛ لاسيما عن طريق تقييد حركتهم، وحصولهم على فرص التعليم، وقدرتهم على اتخاذ خيارات الحياة، مما يؤثر بشكل كبير على تشكيل شخصياتهم، وصحتهم النفسية والعقلية، ونجاحهم عموماً في المستقبل.

خلال سياقات الطوارئ، حيث قد يكون الوصول إلى المعلومات التقليدية والمواد التعليمية العالية الجودة محدوداً، هناك قناعة بأن تكنولوجيا الاتصالات والتعلم عبر الأجهزة المحمولة يتمتعان بإمكانات هائلة لدعم عملية التعليم والتعلم والتطوير الشخصي للسكان المتضررين من الأزمات (Miao et al., 2018). بناءً على هذه القناعة، هناك العديد من المبادرات التي تحاول دمج الممارسات التعليمية القائمة على التكنولوجيا ضمن الاستجابة الإنسانية والبرامج المقدمة؛ ومع ذلك، فإن الدراسات التي تحقق فعالية هذه الممارسات لا تزال محدودة (Miao وآخرون، 2018). بهدف المساعدة في سد الفجوة البحثية حول فعالية التقنيات التعليمية، تعمل المكتبات بدون حدود (LWB) على سلسلة من دراسات التأثير لإثبات فعالية مبادرة ابتكار صندوق الأفكار - وهو ابتكار يقوم بجمع الموارد التعليمية الإلكترونية الموجودة عبر شبكة الإنترنت، ويوفرها أثناء عدم وجود تقنية الإنترنت - مما يساعد في تعزيز نتائج التعليم والرفاهية النفسية والاجتماعية للأطفال والمراهقين اللاجئين.

التعليم والمرونة النفسية والاجتماعية تعد من أولويات الأطفال والمراهقين خلال حالات الطوارئ

تجادل المكتبات بدون حدود أنه بمجرد تأمين متطلبات البقاء الحيوية (الغذاء، والماء، والمأوى، والملابس) للأطفال والمراهقين المتضررين من حالات الطوارئ، ينبغي للجهات الفاعلة الإنسانية تلبية احتياجاتهم الفكرية والنفسية. وتحتضن المكتبات بدون حدود هذا المبدأ لثلاثة أسباب رئيسية. أولاً، الاستثمار في الدعم النفسي والاجتماعي يساعد الأطفال والمراهقين على مواجهة المشاكل والمصاعب الناجمة بسبب الطوارئ، مما يخفف بالتالي الآثار النفسية السلبية التي قد يعانون منها في المستقبل (مثل الاضطرابات اللاحقة للصدمات). ثانياً، يسد التعليم في حالات الطوارئ الفجوة المعرفية لدى الأطفال الناتجة عن تسربهم من المدرسة، وبالتالي، يدعم عملية إعادة التحاقهم بالمدارس بمجرد تخفيف سياق الطوارئ. ثالثاً، لا يتم تحديد مكاسب الطلاب في الرفاهية فقط من خلال نتائجهم المعرفية، ولكن أيضاً من خلال قدراتهم على استخدام تلك

ملخص

تقدم تقييمات مبادرة صندوق الأفكار الخاصة بالمكتبات بدون حدود أدلة تؤكد دعم التكنولوجيات التعليمية لعملية التعليم والتعلم، وتساعد في تخفيف الصدمات النفسية وتعزز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية بين الأطفال والمراهقين المتضررين في حالات الطوارئ. بالإضافة إلى ذلك، توفر هذه الدراسات أدلة وبراهين التي تساعد على تعزيز التقييمات المستقبلية للمبادرات المماثلة في حالات الطوارئ.

العبارات الرئيسية

الأطفال والمراهقين
التعليم
الرفاهية النفسية والاجتماعية
الطوارئ
الابتكارات والتقنيات
بوروندي

النتائج المعرفية لمصلحتهم الشخصية. غالبًا ما يشار إلى هذه القدرات على أنها مهارات نفسية - اجتماعية أو غير معرفية وتشكل صفات وسلوكيات مرغوبة اجتماعيًا مثل المثابرة والتواصل الفعال والعمل الجماعي (Zhou ، 2016 ؛ Kattan ، 2017) التي تعزز مكاسب الطلاب المعرفية والرفاهية على المدى الطويل.

ابتكار صندوق الأفكار

ابتكار صندوق الأفكار الخاص بالمكتبات بدون حدود هو مركز متعدد الوسائط عبر الأجهزة المحمولة. تضم هذه المبادرة جهاز خادم، وجهاز مولد، وأجهزة حاسب آلي محمولة، وسينما، وألعاب، وفنون وحرف يدوية، ومسرح للموسيقى والعروض (مكتبات بدون حدود (LWB) ، 2018). إن الجدول النموذجي لابتكار صندوق الأفكار IDB يسمح للمستخدمين من الاستخدام المجاني للخدمات المقدمة على مدى خمسة أيام في الأسبوع، لمدة سبع ساعات في اليوم.

يساعد ابتكار صندوق الأفكار السكان الذين يعيشون في المناطق النائية من الاستفادة من الخدمات التي يقدمها كونه يعتمد على خادم غير متصل بشبكة الإنترنت. إن هذا الخادم يسمح للمستخدمين من الاستفادة من المواد التعليمية الرقمية، حتى عندما تكون إمكانية الاتصال بالإنترنت محدودة أو غائبة تمامًا. إن ابتكار صندوق الأفكار لا يعد بديلاً عن الخدمات والتدخلات التعليمية التي تقوم الحكومات والجهات الفاعلة الإنسانية بتطويرها في حالات الطوارئ. بدلاً من ذلك، إنه مجموعة من الأدوات التكميلية التي يمكن تصميمها لدعم أي نوع من البرامج التعليمية المقدمة في حالات الطوارئ.

تأثير ابتكار صندوق الأفكار على النتائج المعرفية والنفسية والاجتماعية

بعد فترة تجريبية مدتها ثلاث سنوات، أجريت دراستان لطرق مختلطة لإظهار نتائج ابتكار صندوق الأفكار على الرفاهية النفسية والاجتماعية ونتائج تعلم المستخدمين. أجريت الدراسة النوعية الأولى من قبل طبيب نفسي محترف في مخيم كافومو وبواجيريزا للاجئين في بوروندي. تم إجراء التقييم بعد تجربة ابتكار صندوق الأفكار لمدة عام واحد في المخيمات، وتضمن ذلك إجراء مقابلات مع 180 لاجئاً (15 مجموعة تركيز و 18 مقابلة شخصية) (Lachal ، 2015). يمثل الأطفال والمراهقون الكونغوليون (من سن 1 إلى 17 عامًا) حوالي 47٪ من الذين تمت مقابلتهم. تم اختبار الاحتياجات النفسية والاجتماعية PSW للأطفال بين 1 و 3 سنوات من خلال مقابلة أمهاتهم. أبرز التقييم أن اللاجئين الكونغوليين (السكان الأساسيين في المخيمات)، بمن فيهم الأطفال، يتأثرون سلباً بسبب مستويات مختلفة من الصدمات النفسية والاضطرابات النفسية. على سبيل المثال، كان سكان المخيمات يميلون إلى إعادة إنتاج التوترات الأثنية التي فروا منها ومارسوا سلوكيات عنيفة ضد بعضهم البعض داخل المخيمات (Lachal ، 2015).

كشفت الدراسة أن ابتكار صندوق الأفكار كان له آثار إيجابية على الرفاهية النفسية والاجتماعية للأطفال 2015 (Lachal) (PSW)، فقد قدم ابتكار صندوق الأفكار الأطفال والمراهقين محيطاً آمناً الذي تمكنوا خلاله من التعبير والتحدث بحرية عن تجاربهم الخاصة دون الشعور بالخوف في غياب التحيزات وسوء المعاملة أو أي نوع من أنواع العنف الاجتماعي (Lachal ، 2015). تم تعزيز هذه المساحة الآمنة بواسطة مقدمين مؤهلين لإدارة البرنامج

(يتم توزيعهم في الغالب من المجتمع المحلي) وتوفير موارد ومواد تعليمية آمنة، وتقديم الحماية، والمواد الترفيهية (عبر الإنترنت / غير متصل بالإنترنت). من خلال محتوياته، يعمل ابتكار صندوق الأفكار على تحفيز الخيال، وتشجيع التفكير الذاتي والحث على التأمل في التجارب الإيجابية المرغوبة، وكيفية التخلص من التجارب السلبية، ومساعدة الأطفال على تصور مستقبل مختلف، مليء بالأمل والاحتمالات التي يرغبون في متابعتها (Lachal ، 2015). كشفت الدراسة أن هذا النموذج الإيجابي نجح في تحسين وتعزيز الوعي الذاتي والأمل والثقة في المستقبل لدى الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، ساهم ابتكار صندوق الأفكار في تعزيز الثقة بالنفس بين الشباب، الأمر الذي انعكس من خلال تعبيرهم عن أفكارهم وتصوراتهم الشخصية ومناقشتهم لهذه الأفكار مع زملائهم والمدرسين ومقدمي البرامج.

كانت الدراسة النوعية السابقة فرصة لجمع وتحليل الأدلة الأولية وتوجيه الشهادات من مستخدمي ابتكار صندوق الأفكار على الديناميات التي من خلالها يؤثر ابتكار صندوق الأفكار على الرفاهية النفسية والاجتماعية للأطفال والمراهقين. ومع ذلك، فإن عدم وجود مجموعة أو بيانات رئيسية للمقارنة معها منع من أن يكون هناك إطار مرجعي للدراسة الذي من شأنه أن يسمح بإجراء تقييم أكثر قوة لحجم تأثير ابتكار صندوق الأفكار. علاوة على ذلك، فإن منهجية جمع البيانات الرئيسية ومناقشات مجموعة التركيز (FGDs)، بحد ذاتها، يمكن أن تكون قد أنتجت تحيزاً. نظراً لأن مجموعات المناقشة المتخصصة، بحكم تعريفها، تقوم بالكشف عن هويتها، مما يعني أن هناك خطر من تقديم المشاركين لبعض الشهادات غير الصحيحة بسبب ضغط الأقران أو استجابة لما هو متعارف عليه اجتماعياً، وبالتالي يمكن أن أثر ذلك على صحة بعض النتائج. بهدف معالجة هذه القيود، يجب على المكتبات بدون حدود النظر في استخدام المزيد من مقاييس الرفاهية النفسية والاجتماعية الموضوعية في المستقبل. منذ تنفيذ الدراسة، باشرت المكتبات بدون حدود (LWB) في اختبار استخدام استبيان نقاط القوة والصعوبات (SDQ)، وهو مؤشر كمي موحد يقيس التطورات في الرفاهية النفسية والاجتماعية للأطفال والمراهقين. تتمتع هذه الأداة بالقدرة على الوصول إلى عينة أكبر من المستخدمين / غير المستخدمين لابتكار صندوق الأفكار بتكاليف إدارية منخفضة وتقديم نتائج متسقة وقابلة للمقارنة للثقافات المتعددة.

استخدمت الدراسة الثانية تجربة عشوائية للتحري عن العلاقة بين نتائج اختبار مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية ومشاركة اللاجئين الكونغوليين في ابتكار صندوق الأفكار في مدرسة مخيم Bwagiriza في بوروندي (Peich ، 2016). كان لدى المدرسة فُصلان دراسيان لكل مستوى تعليمي، تم اختيار عشوائي للفصل الدراسي في الصف الرابع الابتدائي والفصل الدراسي في السنة الثانية من المستوى الثانوي ليكونا فصول دراسية بحثية التي تم فيها عقد دروس خاصة بمادتي الرياضيات واللغة الفرنسية من قبل ابتكار صندوق الأفكار على مدى 12 أسبوع. نظراً لأن التجربة طبقت في بداية السنة الدراسية، تمكّن ابتكار صندوق الأفكار من التعاون مع مدرسة المخيم وتعيين المعلمين بشكل عشوائي في الفصول الدراسية، لتقليل احتمال وجود تحيز في الاختيار الناجم عن خصائص المعلمين الثابتة، مقارنة بتعيينهم على أساس غير عشوائي. إجمالاً، كان هناك 120 تلميذاً في مرحلة التعليم الابتدائي (60 علاجية و 60 سيطرة)، و 68 تلميذاً في مرحلة التعليم الثانوي (38 علاجية و 30 سيطرة) (Peich ، 2016). تم استخدام تقييم القراءة للصف المبكر (EGRA) وتقييم

المصادر

Kattan, R. B. (2017). Non-cognitive skills: What are they and why should we care? Retrieved from <http://blogs.worldbank.org/education/non-cognitive-skills-what-are-they-and-why-should-we-care>

Lachal, C. (2015). Ideas box: An innovating psychosocial tool for emergency situations: Impact study in the Kavumu and Bwagirisa camps - Burundi. Bujumbura. Retrieved from https://www.bibliosansfrontieres.org/wp-content/uploads/2017/08/BSF_Report-IDB-Psychosocial-Impact-2015-ENG.pdf

Libraries Without Borders ((LWB)). (2018). Education information culture: Annual report 2017. Montreuil. Retrieved from https://www.bibliosansfrontieres.org/wp-content/uploads/2018/07/Rapport-annuel-2017-EN_planches.pdf

Miao, F., Pagano, M., West, M., Pimmer, C., Gröhbiel, U., & Zelezny-Green, R. (2018). A Lifeline to learning: Leveraging mobile technology to support education for refugees. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261278>

Peich, M. C. (2016). Reinforcing the quality of education in emergency situations: Ideas Box increases academic performance by 23%. Retrieved from https://www.bibliosansfrontieres.org/wp-content/uploads/2016/04/etude_IDB_Burundi_en_15042016.pdf

Zhou, K. (2016). Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Background paper commissioned for the 2016 Global Education Monitoring Report. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245576>

الرياضيات للصف المبكر (EGMA) لقياس النتائج التعليمية بسبب دقتها وقبولها على نطاق واسع.

أكدت النتائج العملية أن الطلاب استفادوا من مشاركتهم في ابتكار صندوق الأفكار داخل فصولهم الدراسية؛ حيث تمكن المشاركون في هذا البرنامج من تحقيق نتائج اختبار أعلى بنسبة 23٪ في المتوسط مقارنة بالمجموعات التحكيمية (Peich, 2016). الطلاب الذين حققوا في السابق أدنى النتائج هم الذين تمكنوا من تحسين نتائجهم بشكل كبير بعد مشاركتهم في برنامج ابتكار صندوق الأفكار (Peich, 2016). قَدِّمَت المقابلات مع المدرسين مزيداً من التبصر في نتائج الاختبارات المحسنة؛ حيث أفاد المعلمون أنهم تمكنوا من ملاحظة زيادة في فضول الطلاب، ومشاركتهم وتفاعلهم داخل الفصول الدراسية بعد مشاركتهم في برنامج ابتكار صندوق الأفكار. اقترحت الدراسة أن توفير بيئة تعليمية داعمة وتصميم المحتوى حسب احتياجات الطلاب والمعلمين أدى إلى تحسين تحفيز الطلاب ومشاركتهم في الفصول الدراسية (Peich, 2016). علاوة على ذلك، ذكر المعلمون أن المحتوى الذي يقدمه ابتكار صندوق الأفكار كان مفيداً لهم أثناء إعدادهم للدروس ومكنهم من تقديم طرق ومواد تعليمية مبتكرة داخل الفصل الدراسي.

بالرغم من الأهمية النسبية للتجربة، هناك بعض الاعتبارات التي يجب أن تضعها التقييمات المستقبلية في الاعتبار من أجل تعزيز الاستنتاجات حول فعالية ابتكار صندوق الأفكار. على سبيل المثال، افترضت الدراسة أن الفرق الهيكلية الوحيد بين الفصول الدراسية العلاجية والتحكيمية هو الإعدادات التي تمت فيها الفصول الدراسية. قد لا تكون النتائج صحيحة وثابتة إذا كانت هناك اختلافات في مؤهلات المعلمين ودوافعهم التي لم تؤخذ بعين الاعتبار. في هذا الصدد، قد يؤدي التعيين العشوائي للمعلمين إلى عدم معالجة مشكلة وجود تحيز، نظراً لأن حجم العينة الصغير ($n = 4$) لا يكفي لتقييم الاختلافات الهيكلية في خصائص المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، لم تقدم الدراسة تقريراً صريحاً عن القوة الإحصائية للتجربة، أو الأهمية الإحصائية للنتائج. أخيراً، ينبغي أن تستكشف التقييمات المستقبلية ما إذا كانت النتائج المحسنة التي يتمكن الطلاب من تحقيقها هي نتيجة المحتوى الإلكتروني والتقليدي الذي يستند عليه ابتكار صندوق الأفكار، أو بسبب حماس الطلاب نتيجة تلقينهم للتعليم ضمن حصص دراسية مختلفة مقدمة من قبل صندوق الأفكار. هذا من شأنه أن يلقي بعض الضوء على استدامة تأثير ابتكار صندوق الأفكار، وما إذا كان سيتراجع مع مرور الوقت.

الاستنتاج

أنتجت دراستان تقيميّة أدلة توضح بأن إدخال ابتكار صندوق الأفكار على عملية التعليم يمكن أن يحسن النتائج النفسية والاجتماعية والتعليمية للأطفال والمراهقين النازحين. قدمت الدراستان براهين رئيسية التي يمكن الاستفادة منها أثناء إجراء التقييمات المستقبلية أثر تنفيذ ابتكار صندوق الأفكار، وغيرها من الابتكارات المماثلة المؤمل تطبيقها في حالات الطوارئ. وقد يكون من المهم أيضاً دراسة العلاقة المتبادلة بين الرفاهية النفسية والاجتماعية ونتائج التعلم من أجل تحديد تأثير الرفاهية النفسية والاجتماعية المعززة على التحصيل العلمي للأطفال والمراهقين في النزوح.

الجزء 4

الحاجة إلى المزيد من البيانات
حول القضايا الحرجة المتعلقة
بالتعليم في حالات الطوارئ

المتطلبات البيانية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة السكان اللاجئين

سيريا أكار، دكتوراه، أستاذ مساعد، جامعة ماساتشوستس بوسطن، الولايات المتحدة الأمريكية

serra.acar@umb.edu

أوزدن بينار- إرمك، ماجستير، طالب دكتوراه، جامعة ماساتشوستس بوسطن، الولايات المتحدة الأمريكية

zeina.sh.bali@gmail.com

ستاسي ب. مارتين، دكتوراه تعليم، أستاذ مساعد، جامعة ولاية بورتلاند، الولايات المتحدة الأمريكية

mar24@pdx.edu

المقدمة

وفقاً لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (اليونيسيف، 1989)، من حق كل طفل الحصول على تعليم مجاني عالي الجودة. بالإضافة إلى ذلك، تنص المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة على أن الحكومات يجب أن تضمن توفير «التعليم الشامل والجيد والمجاني للطلاب في مرحلة الدراسة الابتدائية والثانوية على قدم المساواة مع الطلاب الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها» (الأمم المتحدة، 2016). ومع ذلك، فإن الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة غالباً ما يتم تجاهلهم في حالات الطوارئ (اللجنة النسائية للاجئين من فئة النساء والأطفال، 2008).

تعد تركيا واحدة من الدول التي وقعت اتفاقية حقوق الأطفال، وهي تستضيف أكبر عدد من اللاجئين في العالم، حوالي 3.6 مليون لاجئ، من بينهم أكثر من 1.4 مليون طفل (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2017). وبالرغم من أن الأزمة السورية بدأت في مارس 2011، إلا أن البيانات التفصيلية التي تمثل التركيبة السكانية للأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة في تركيا محدودة (مفوضية شؤون اللاجئين، 2016). تتناول هذه المقالة التحديات التي تؤثر على تحديد الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة في البلدان المضيفة، خصوصاً في تركيا، بما في ذلك نقص المختصين المؤهلين، وأدوات التقييم المحدودة مع الخصائص السيكومترية الجيدة، والعوائق اللغوية.

ماذا نعرف عن الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة في تركيا؟

تضمنت المنهجية المستخدمة في مراجعة الأدبيات في هذه المقالة إجراء عمليات بحثية باستخدام عبارات رئيسية، مثل «الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة» و «الأطفال اللاجئون ذوو الإعاقة» في المواقع الإلكترونية وقواعد البيانات التالية: Academic Search Premier، المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR)، واليونيسيف، ولجنة اللاجئين النسائية. كما تمت مراجعة التقارير الصادرة عن وزارة التعليم التركية (MoNE) والمعهد الإحصائي التركي، وهي متاحة باللغة التركية فقط. كانت هذه خطوة ضرورية لاكتساب معرفة أوسع حول الوضع الحالي للأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة في تركيا.

وفقاً لوزارة الأسرة والسياسات الاجتماعية التركية (MoFSP)، كحماية مؤقتة للمستفيدين، فإن جميع الأطفال اللاجئين، ذوي

ملخص

تبحث هذه المقالة في التحديات التي تؤثر على تحديد وتقييم الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة في تركيا وتقدم توصيات تتعلق بجمع البيانات وتقييم هؤلاء الطلاب ذات الصلة على نطاق واسع في إعدادات اللاجئين.

العبارات الرئيسية

الأطفال اللاجئين
الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة
جمع البيانات
التدخل المبكر
التعليم الخاص
الطفولة المبكرة

والخلفية التعليمية للمعلمين، واللغة (اللغات) المستخدمة في البرنامج، وساعات العمل، والجدول اليومي. جميع هذه المعلومات ستساعد مقدمي الخدمات وصانعي السياسات والباحثين على فهم الموارد المتاحة للأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة وتوجيههم فيما يتعلق بما قد يلزم القيام فيه من أجل تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب.

الآثار المترتبة على الميدان

يمثل تعليم الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة تحديًا كبيرًا في تركيا. هناك حاجة لتحديد الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة (منذ عمر الولادة وحتى عمر 5 سنوات) وتقديم خدمات EI / ECSE لدعم الأطفال من أجل مساعدتهم على الوصول إلى إمكاناتهم الكاملة. من المهم للغاية التدخل خلال السنوات الأولى لنمو الطفل، حيث يمكن لخدمات EI / ECSE أن تؤثر على مسار نمو الطفل وتحسين النتائج للأطفال والأسر والمجتمعات ككل. إن الحالة في تركيا معقدة للغاية، لكنها تقدم مثالاً بالغ الأهمية لتبسيط الضوء على الاحتياجات التعليمية للأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة.

تشمل التوصيات الرامية إلى تلبية احتياجات الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة في تركيا بشكل أفضل ما يلي: (أ) إنشاء بروتوكول أكثر صرامة لجمع البيانات وتسهيل إمكانية توفير هذه المعلومات إلى الجمهور؛ (ب) تطوير نظام تقييم عالمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ (ج) توفير تدريب مستمر للمعلمين حول تقييم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أولاً، يجب أن يكون هناك تحسّن في مبادرات جمع البيانات. يمكن أن يساعد تطوير عملية منهجية لجمع البيانات في جميع أنحاء البلاد للأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة في تنظيم وتنسيق خدمات ذات مغزى لـ EI / ECSE. علاوة على ذلك، هناك حاجة لتطوير نظام تقييم عالمي، وهو خطوة حاسمة لفهم نقاط القوة واحتياجات الأطفال اللاجئين. على سبيل المثال، يمكن أن تفكر تركيا بتوسيع إدارة التقييم الدولي وتقييم التعليم المبكر (IDELA)، والتي تهدف إلى قياس نمو الطفل من 3.5 إلى 6 سنوات في أربعة مجالات: التنمية الحركية، واللغة الناشئة ومدى الأمية، والحساب الناشئ / حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية - العاطفية (Pisani, Borisova, و Dowd, 2015). بالوقت الحالي لا يوجد سوى عدد محدود من أدوات التقييم ذات الخصائص السيكمترية الجيدة المتاحة للمعلمين التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. من المهم أيضاً توفير تدريب داخلي منتظم للمعلمين حول التقييم مع التركيز بشكل خاص على التعاون مع أفراد الأسرة والمترجمين ومقدمي الخدمات / الوسطاء الثقافيين خلال عملية التقييم.

استنتاج

يمكن لجميع الأعمال المستقبلية التي تركز على الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة أن تحدث تغييراً كبيراً في حياة جميع الأطفال الذين يواجهون دراستهم خلال حالات الطوارئ. على سبيل المثال، قد يحتاج الطفل الذي يعاني من ضعف السمع إلى معلومات توضيحية مكتوبة أو وصف فيديو، التي بدورها يمكن أن تدعم أيضاً الأطفال الذين يتعلمون لغة أخرى لرؤية الكلمات على الشاشة أثناء استماعهم لطريقة نطق هذه الكلمات. هناك حاجة ملحة للاعتراف باحتياجات الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة والاستجابة لها، وإلا فإنهم في كثير من الأحيان لا يتلقون

الاحتياجات الخاصة، أو بدون احتياجات خاصة، لهم الحق في التسجيل في المدارس العامة في تركيا. يوجد أكثر من 1.1 مليون لاجئ سوري مسجل من الأطفال والشباب في سن المدرسة (من 5 - 17 سنة) يعيشون في تركيا (Carlier, 2018). خلال العام الدراسي 2017 - 2018، تلقى 7025 طفلاً لاجئاً في سن الخامسة من العمر التعليم في مراكز تعليم غير معتمدة ومؤقتة متاحة في مخيمات اللاجئين (MEB, 2018). وخلال نفس العام الدراسي، التحق 36,601 من الأطفال اللاجئين بعمر خمس سنوات في المدارس الحكومية التركية (MEB, 2018). ومع ذلك، فإن البيانات المتعلقة بمعدل التحاق الأطفال اللاجئين (من سن الولادة إلى 5 سنوات) ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه الخدمات ليست متاحة للجمهور، مما يخلق فجوة كبيرة في نظام التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

منذ عام 2016، أنشأت وزارة الأسرة والسياسات الاجتماعية التركية مراكز للأطفال، ومراكز أنشطة، ومدارس حضنة للأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعيشون خارج مخيمات اللاجئين (ASPB, 2016). علاوة على ذلك، تقدم وزارة الأسرة والسياسات الاجتماعية التركية الدعم النفسي والاجتماعي وخدمات الرعاية الوقائية والحماية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز إعادة التأهيل (ASPB, 2016). توفر وزارة التربية والتعليم قاعات تدريس خاصة لدعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعيشون في مخيمات اللاجئين. ومع ذلك، هناك حاجة لرصد وتقييم جودة الخدمات المقدمة من قبل هذا البرنامج (قاعدة بيانات معلومات اللجوء، 2015).

أظهرت مراجعة الأدبيات أن البيانات الفردية التفصيلية التي تمثل العمر الزمني، والجنس، ومكان الولادة، وتاريخ الولادة، والتاريخ الطبي، وفئة الإعاق، أو تاريخ الإحالة إلى خدمات التدخل الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة (EI / ECSE) غير متوفرة للأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة في تركيا. في مجال EI / ECSE، يعد احتساب العمر الزمني، الذي يتم تقسيمه إلى سنوات وشهور وأيام الطفل، الخطوة الأولى في أي بروتوكول تقييم. ينجم عن أي سوء تقدير للعمر الزمني إلى التوصل إلى تفسيرات ونتائج بيانية خاطئة. لذلك، من المهم للغاية تحديد العمر الزمني للطفل في وقت الاختبار. لكن، إذا لم يكن الأطفال برفقة أفراد الأسرة، فإن الكثير منهم لا يعرفون متى ولدوا أو قد لا يقدمون المعلومات الصحيحة.

أظهرت النتائج أن البروتوكولات القياسية المستخدمة لجمع البيانات الخاصة بتحديد الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة تعد قليلة للغاية (Rohwerder, 2018). وعلاوة على ذلك، هناك نقص في الوثائق المتعلقة بالخدمات المقدمة للأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة (Curtis و Geagan, 2016؛ UNICEF, 2018). على سبيل المثال، إذا تم تقييم الأطفال لتحديد نقاط القوة والاحتياجات التعليمية، فمن المهم توثيق تاريخ التقييم وعمر الطفل الزمني وأداة (أدوات) القياس المستخدمة، ولغة الأداة (الأدوات)، وإذا كان التقييم متاحاً باللغة التركية أو اللغة الأم للطفل، وتحديد اسم الموظف الذي أدار الأداة (على سبيل المثال أخصائي التدخل المبكر / الأخصائي. وأفراد الأسرة، والمترجمين الفوريين، و / أو الوسطاء الثقافيين)، ونتيجة تقييم كل طفل تم تقييمه. إذا كان الأطفال اللاجئين ذوو الاحتياجات الخاصة يتلقون خدمات EI / ECSE، فمن المهم توثيق المعلومات الهامة حول الخدمات التعليمية بما في ذلك نسبة الأطفال إلى البالغين، وعدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي،

الخدمات بشكل كافٍ ضمن حقوقهم كأطفال (الأمم المتحدة، 2016). هذه ليست مجرد مشكلة تتعلق بتركيا فقط، ولكنها قضية عالمية تحتاج إلى الاهتمام ويمكن أن يستفيد منها جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

الخدمات والتمويل و/أو الدعم الذي يحتاجون إليه. تقتصر نتائجنا على اللاجئين من سوريا المقيمين في تركيا. وبالرغم من هذا القيد، يقترح بحثنا بأنه لا توجد بيانات موثقة تشير إلى أنه يتم تحديد الأطفال اللاجئين ذوي الاحتياجات الخاصة و/أو يتلقون

المصادر

Asylum Information Database. (2015). *Country report: Turkey*. Retrieved from http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/report-download/aida_tr_update.i.pdf

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [Ministry of Family and Social Policy] (ASPB). (2016). *Türkiye’de geçici koruma statüsündeki Suriyeli vatandaşlara yönelik sosyal uyum ve psikosoyl destek çalışmaları koordinasyon ve planlama çalıştayı*. Retrieved from <https://ailetoplum.aile.gov.tr/uploads/pages/yurtici-calisma-raporlari/calistay-raporu.pdf>

Carlier, W. (2018). *The widening educational gap for Syrian refugee children*. Retrieved from https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Background%20Report%202018%20-%20The%20Widening%20Educational%20Gap%20for%20Syrian%20Refugee%20Children_0.pdf

Curtis, B., & Geagan, J. (2016). Disability inclusion among refugees in the Middle East and North Africa: A Needs Assessment of Libya, Egypt, Yemen, Jordan, and Turkey. Retrieved from <http://www.disabledpeoplesinternational.org/documents/DPO-Report-FINAL.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (MEB). (2018). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. Retrieved from https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/23115755_21-05-2018__Yinternet_BYlteni.pdf

Pisani, L., Borisova, I., & Dowd, A. J. (2015 August). *International development and early learning assessment technical working paper*. Fairfield, CT: IDELA & Save the Children. Retrieved from https://idela-network.org/wp-content/uploads/2017/06/IDELA-technical-working-paper_Q4-2015.pdf

Rohwerder, B. (2018). *Syrian refugee women, girls, and people with disabilities in Turkey*. Retrieved from

<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/13950/Syrian%20refugee%20women%2C%20girls%2C%20and%20people%20with%20disabilities%20in%20Turkey.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

United Nations. (2016). *Article 24*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). *Evaluation of UNHCR’s emergency response to the influx of Syrian refugees into Turkey*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/research/evalreports/58a6bc1d7/evaluation-unhcrs-emergency-response-influx-syrian-refugees-turkey-main.html>

UNHCR. (2017). *Syria regional refugee response*. Retrieved from https://data2.unhcr.org/en/situations/syria#_ga=2.137653944.980189914.1545122867-339104973.1543604545

United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF). (2018). *Turkey co humanitarian situation report #19*. Retrieved from https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Turkey_Humanitarian_Situation_Report_March_2018.pdf

UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.

Women’s Commission for Refugee Women and Children. (2008). *Disabilities among refugees and conflict-affected populations: Resource kit for fieldworkers*. Retrieved from https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/33971F0DD3EE8B66852574710056F758-Womens%20Commission_Disabilities%20Among%20Refugees_Resource%20Kit.pdf

الجزء 5

إجراء أبحاث الجودة

أخلاقيات البحث التربوي في البيئات المتأثرة بالأزمات

فايانا ماجليو، أخصائية في التعليم والتنمية الدولية

fmaglio@ioe.ac.uk

تيجندرا فيرالي، أستاذ مشارك في التعليم والتنمية الدولية، معهد التعليم في جامعة كاليفورنيا، كلية لندن الجامعية، المملكة المتحدة

t.pherali@ucl.ac.uk

المقدمة

إن إجراء البحوث في المناطق المتأثرة بالنزاعات أو الكوارث يشكل تحديات أخلاقية ومنهجية كبيرة ترتبط بقلّة الحماية المتوفرة لكل من المشاركين والباحثين. لقد أثّرت العديد من المخاوف من أن المشاركين في الأبحاث في البيئات المتأثرة بالأزمات قد يتعرضون للضرر الناجم عن الطلبات المتكررة للمشاركة في الدراسات البحثية (Fleischman, & Collogan, Tuma, Dolan-Sewell, Borja, 2004) أو أن المقابلات الخاصة بالأبحاث يمكن أن تعرض المشاركين لخطر «إعادة الصدمات» (Newman & Kaloupek, 2004). في جميع الحالات، يتحمل المشاركون في سياقات الأزمات آثار التعرض للصدمة والقلق، والتي قد يكون لها آثار مدمرة على قدرتهم على اتخاذ القرارات (Collogan وآخرون، 2004) أو على قدرتهم فيما يتعلق بالموافقة على المشاركة في البحوث (Alderson & Morrow, 2014). تتعلق القضايا الأخلاقية الأخرى بأهلية المشاركين على المشاركة في البحوث بسبب العمر أو العوامل الظرفية الأخرى (Furey & Kay, 2010). على وجه الخصوص، عندما يتعلق الأمر بمشاركة الأطفال في بحوث التعليم الإنساني، فإن هذه التوترات تصبح أكثر تعقيداً وغير مستقرة أخلاقياً. يمكن أن تؤدي مشاركة الأطفال في الأنشطة البحثية إلى تعريضهم للمخاطر الجسدية والنفسية والاجتماعية نظراً لتجربتهم مع العنف أو الكوارث، هذا إلى جانب الظروف المعيشية السيئة التي يواجهونها في العادة نتيجة وضعهم المعيشي خلال الأزمة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للباحثين الذين يفتقرون إلى المعرفة المطلوبة ولا يفهمون التعقيدات الأخلاقية التي قد تحدث ولو عن غير قصد، استخدام ما يمكن اعتباره مقاربات تدخلية واستغلالية وقهرية أثناء مناقشة القضايا الحساسة مع الأطفال في السياقات المتأثرة بالأزمات. على الرغم من أن البحث الجيد أمر حيوي لتعزيز تقديم التدخلات المنقذة للحياة، يجب أن تكون حماية الأشخاص من أعلى الأولويات الأخلاقية التي ينبغي أخذها بنظر الاعتبار، بهدف تخفيف المخاطر الأمنية والتقلبات العامة للأحداث في حياة الأفراد (Wood, 2006).

ينبغي الحصول على الموافقة الرسمية من قبل لجنة أخلاقيات البحوث قبل إجراء البحوث الميدانية المتعلقة بالقضايا البشرية من قبل الأوساط الأكاديمية، ويعد هذا أمر أساسي متعارف ومتفق عليه في جميع أنحاء العالم (Childress, & Beauchamp, 2001). تضمن جميع هذه الآليات سلامة المشاركين في الأبحاث وسرية المعلومات المقدمة وعدم الكشف عن هوية المشاركين، ويعد ذلك جزءاً لا يتجزأ من المراجعة الأخلاقية. ومع ذلك، فإن الاهتمام ينصب في المقام الأول على الحماية المؤسسية (على سبيل المثال، خطر الأضرار بسمعة المؤسسة، وسلامة الموظفين،

ملخص

تقدم هذه المقالة الخطوط العريضة للمعضلات الأخلاقية أثناء إجراء البحوث في المناطق المتأثرة بالنزاعات والأزمات. نحن ندعي أن المجموعة المتنامية من البحوث في مجال التعليم في حالات الطوارئ تدعم بشكل غير متناسب المخاوف بشأن دعم الحساسيات الأخلاقية واحتياجات التطوير المهني للباحثين.

العبارات الرئيسية

أخلاقيات البحث
التعليم والصراع
الإنسانية
المساءلة

والمخاوف المتعلقة بالمسؤولية). المنهجيات البحثية التقليدية التي تمارس في سياقات مستقرة في كثير من الأحيان غير كافية لفهم المعضلات الأخلاقية والحساسيات الميدانية في سياق الأزمات. بالإضافة إلى ذلك، قد لا تعطي البحوث الميدانية التي تجريها المنظمات والوكالات الإنسانية دائماً أولوية للمساءلة الأخلاقية نظراً لضرورة الحصول على استجابة سريعة أو لتلبية الاحتياجات العاجلة للسكان المتضررين، الخ. تعد مسألة الحصول على الموافقة المسبقة، وموازنة السلبات والإيجابيات، واختيار المشاركين، والإكراه المحتمل، بعضاً من أكثر المشكلات شيوعاً التي قد يواجهها الباحثون الإنسانيون أثناء العمل الميداني (O'Mathuna, 2009). وهذا يعني أن هناك حاجة ماسة لتدريب الفرق الميدانية على أساليب إجراء البحوث، والتعاون الوثيق مع الخبراء المختصين بهدف دعم تصميم وتنفيذ وتحليل البحوث بالشكل الصحيح والمطلوب (Upshurg Ford, Mills, Zachariah, 2009). ومع ذلك، فإن التطبيق المحدود لبروتوكولات الحماية المطلوبة وقلة وجود مبادئ توجيهية واضحة بشأن الالتزامات الأخلاقية قد يؤدي إلى زيادة مخاطر الضرر المحتملة على المشاركين في البحوث، وتؤثر سلباً على سلامة الباحثين، وعلى سمعة الممولين (Ford وآخرين، 2009).

إن إجراء البحوث التربوية في المناطق المعرضة للنزاعات والأزمات الطويلة يمثل تحدياً من حيث الوصول إلى هذه الميادين، والمحافظة على سلامة الباحثين والمشاركين في الأبحاث، وغيرها من المعضلات الأخلاقية حول توثيق التجارب المؤلمة للأشخاص المتأثرين بالأزمة. تهدف هذه الورقة إلى استكشاف القضايا الرئيسية التي يواجهها الباحثون التربويون أثناء أنشطة جمع البيانات في البيئات المتأثرة بالأزمات، وخاصة التوترات التي يتعرضون لها أثناء تأديتهم لدورهم في حماية المشاركين في البحث، مع تعزيز تطويرهم المهني لضمان إجراء البحوث الأخلاقية في السياقات الإنسانية بالشكل الصحيح والمطلوب. نناقش العديد من القيود التي يواجهها الباحثون التربويون أثناء العمل في الأماكن المعقدة والبعيدة والخطرة، والتي يشوبها انعدام الأمن والقيود المالية والأطر الزمنية الضيقة. قد تعرض هذه الضغوط رفاهية المشاركين للخطر وسط الحاجة الماسة إلى الحصول على أدلة تجريبية لإثراء العمل الإنساني. أخيراً، نسلط الضوء على الدور الهام للباحثين المحليين في تشكيل جدول أعمال البحث والنهج المنهجية في البيئات المتأثرة بالأزمات.

عوائق البحث الأخلاقي في ظروف غير مستقرة

تعمل الوكالات الإنسانية بشكل متزايد على البحوث في البيئات المتأثرة بالنزاع، تقديرًا للحاجة الماسة للحصول على أدلة وبيانات واقعية وفعالة بهدف توعية المجتمع العالمي وتوجيه الدعوات والسياسات الإنسانية وتقديم المساعدة المطلوبة، بما في ذلك التعليم. ومع ذلك، فإن المنظمات الدولية التي تتعامل مع مستشاري الأبحاث ليس لديها دائماً تدابير أمنية كافية لضمان سلامة الباحثين في هذا المجال (Gallagher, Haywood, Jones, 2010). عندما يكون التركيز منصب على الكفاءة والفعالية بأقل تكلفة ممكن، قد يتم منح العقود البحثية للباحثين الذين قد لا يكونون مدربين تدريباً كافياً على إجراء التقييمات الأخلاقية المناسبة للدراسات البحثية في حالات الأزمات. غالباً، الوكالات المعنية لا تعتبر مسؤولية ضمان الباحثين للمعايير الأخلاقية العالية أثناء إجرائهم للبحوث الإنسانية على أنها جزء من أولوياتهم الرئيسية (Ford وآخرين، 2009). ومع ذلك، قد يتطلب من الباحثين زيارة مناطق خطيرة، أو غير مستقرة سياسياً، أو التي

حدث فيها تفشي الأمراض المعدية، مما يعرض هؤلاء الباحثين للخطر.

أثناء العمل في إعدادات بعيدة وغير مستقرة، قد لا تتاح لهؤلاء الباحثين فرصة إبلاغ مشرفيهم المباشرين عن المشكلات التي تنشأ خلال إجرائهم للبحوث على الفور، وحتى عندما يتمكنون من القيام بذلك، فقد لا يتلقون ردود فعل فورية. وفي بعض الحالات، قد يشعرون بالضغط من أجل المشاركة في ما يمكن اعتباره عملية صنع قرار بسبب حالة مقلقة تتطلب منهم اتخاذ قرار فوري من أجل الاستجابة أو مراعاة لضيق الوقت، وهذا القرار قد يكون غير سليم أخلاقياً. على سبيل المثال، قد يؤدي الإخفاق في تزويد المشاركين بالوقت والموارد والدعم الكافي التي تمكنهم من المشاركة بفعالية في البحث إلى تعريضهم للخطر. علاوة على ذلك، فإن المحققين الذين يفتقرون إلى الخبرة الذين يتعاملون مع مواضيع حساسة قد يعرضون المشاركين لخطر الأذى الجسدي، أو وصمة عار، أو تعريضهم للانتقام أثناء أو بعد أنشطة جمع البيانات، خاصةً عند العمل ضمن أطر زمنية قصيرة. وبالتالي، فإن السلوك المهني دون المستوى المطلوب للباحثين قد يؤثر سلباً على نتائج البحوث التي يجرنها (Goodhand, 2000)، مما قد يعرضهم ويعرض المشاركين في البحوث والمجتمع التعليمي بأكمله إلى ضرر غير مقصود.

أخيراً، أحياناً الباحثون الذين يعملون في مجال التعليم يمرون بفترات طويلة من الشعور بالوحدة أثناء إجراء البحوث الميدانية ومحاولتهم التكيف مع المحيط الثقافي الجديد. وعليه، من المحتمل أن يواجهون تحديات عاطفية، بما في ذلك الشعور بالخوف والشفقة أثناء مشاهدتهم لآثار الأزمات الإنسانية على السكان المتضررين (Wood, 2006). قد تؤثر العزلة التي تحدث في بيئات الصراع والطوارئ في بعض الأحيان على قدرة الباحثين على الحفاظ على سرية مصادر معلوماتهم (Jacobsen, 2003). وقد يشعرون أيضاً بالتوتر والضغط أثناء سعيهم للالتزام بالمواعيد النهائية المحددة والتفاوض مع توجيهات الجهات المانحة نحو إجراءات وتدابير محددة، والتي قد تكون أو لا تكون متوافقة مع الاحتياجات الفعلية وتطلعات ووجهات نظر متلقي المعونة (Stockton, 2006).

لا تقدم هذه الورقة مؤشرات واضحة حول كيفية إدارة أمن الباحثين ورفاهيتهم، لكنها تسلط الضوء على كيفية تطوير فهم دقيق للسياق والثقافة والمخاطر الفعلية التي تواجه الباحثين ومجتمع البحث (Goodhand, 2000). وتعتبر تقييمات المخاطر والضعف، من بين أمور أخرى، ليست دائماً تدابير كافية ويجب أن تقترن بالتجارب المهنية السابقة في بيئات الصراع والطوارئ. في حين أنه من غير الأخلاقي إشراك الباحثين عديمي الخبرة بشكل مستقل في السياقات الإنسانية، إلا أن التطوير المهني المستمر وتعزيز الوعي النقدي حول أضرار ومنافع محددة يعد أمراً بالغ الأهمية لجميع الباحثين، المتمرسين وغير المتمرسين، قبل تكليفهم للمشاركة في المشاريع البحثية الجديدة في حالات الطوارئ (Goodhand, 2000).

قد يقدم الممثلون الوطنيون، بما في ذلك السلطات المدنية أو العسكرية، مساهمات ذات صلة بالبحث الميداني. كون الجهات الفاعلة المحلية على دراية بالسياقات وتعقيدها، بإمكانهم تقديم المساعدة للباحثين مما يمكنهم بالتالي من تحديد القضايا ذات الصلة التي تستحق الاستكشاف. التنسيق المستمر مع وزارة التعليم قد يساعد الباحثين على الوصول إلى الأماكن التعليمية المتأثرة بالأزمة؛ في بعض السياقات المتقلبة بشكل خاص، لن

الميدانية غير الضرورية أثناء إجراء البحوث في البيئات المتأثرة بالأزمات.

المصادر

- Alderson, P., & Morrow, V. (2014). *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. SAGE Publications Ltd.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics*, 5th ed. USA: Oxford University Press. DOI: 10.1136/jme.28.5.332-a
- Collogan, L.K., Tuma, F., Dolan-Sewell, R., Borja, S. & Fleischman, A.R. (2004). Ethical issues pertaining to research in the aftermath of disaster. *Journal of Traumatic Stress*. 17: 363–72. DOI: 10.1023/B:JOTS.0000048949.43570.6a
- Ford, N., Mills, E., Zachariah, R., & Upshur, R. (2009). Ethics of conducting research in conflict settings. *Conflict and Health*, 3:7. DOI:10.1186/1752-1505-3-7
- Furey, R., & Kay, J. (2010). Developing ethical guidelines for safeguarding children during social research. *Research Ethics Review*. Vol 6, No 4, 120–127. Retrieved from <https://bit.ly/2EBxsci>
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., & Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: a critical review. *Children & Society*, 24 (6) 471-482. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00240.
- Goodhand, J. (2000). Research in conflict zones: ethics and accountability. *Forced Migration Review*. Retrieved from <https://www.fmreview.org>
- Jacobsen, K., & Landau L. B. (2003). The dual imperative in refugee research: some methodological and ethical considerations in social science research on forced migration. *Disasters* 27 (3), 185–200. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-7717.00228>
- Newman, E., & Kaloupek, DG. (2004). The risks and benefits of participating in trauma-focused research studies. *Journal of Traumatic Stress*. 17: 383–94. DOI: 10.1023/B:JOTS.0000048951.02568.3a
- O'Mathuna, D. P. (2009). Conducting research in the aftermath of disasters: ethical considerations. DOI: 10.1111/j.1756-5391.2010.01076.x
- Stockton, N. (2006). The accountability alibi. *Humanitarian Exchange*, no. 34. Retrieved from <http://www.odihpn.org>
- Wood, E. J. (2006). The ethical challenges of field research in conflict zones. *Qual Sociol*. 29:373–386. DOI: 10.1007/s11133-006-9027-8

يكون من المفيد إجراء العمل الميداني دون موافقة الوزارة ودعمها. ومع ذلك، من المهم أيضًا الوعي إلى أن سلطات الدولة قد تكون في بعض الأحيان معادية للسكان المتضررين من الأزمة لأسباب مختلفة مثل الاختلافات السياسية والدينية والإثنية. في أي حال، يمكن أن يساعد إنشاء فرق بحثية داخل البلد، التي يتم اختيارها بعناية، على مساعدة الباحثين على فهم السياقات والممارسات الأخلاقية المحلية بشكل أفضل، وتجريب أدوات البحث. يمكن لمثل هذا التعاون أن يفيد البحوث من خلال المساعدة في تجنب حالات عدم الثقة الثقافية غير المقصودة التي قد تسيء إلى المجتمعات المحلية (O'Mathuna, 2009).

على الرغم من الميزة التضامنية للتعاون بين الباحثين الدوليين والمحليين، حالها حال جميع الحالات الأخرى، قد يكون للباحثين «المحليين» مواقف مؤكدة أو متناقضة بشأن قضايا سياسية معينة. هناك مسألة أخرى يجب أخذها بنظر الاعتبار، وهو خطر الاعتماد الكبير على الباحثين المحليين لاختيار مواقع ومجتمعات بحثية معينة، وذلك بسبب انتماءاتهم الشخصية، والتي يمكن أن تستبعد الأصوات المتنوعة في الدراسة. على الرغم من أن تجنب هذا السيناريو قد يكون أمرًا صعبًا، إلا أنه من المهم الحفاظ على الحياد والدقة إلى أقصى مستوى ممكن من خلال الإبلاغ الصادق عن مواقف الباحثين وتصوراتهم المسبقة وانحيازهم. أخيرًا، قد تساعد مشاركة الباحثين المحليين أيضًا الباحثين «الخارجيين» في اكتساب نظرة ثاقبة للتاريخ المحلي، والديناميات الثقافية والاجتماعية من خلال المحادثات والعمل الجماعي وكذلك بناء الثقة مع المشاركين وتأمين الموافقة المستنيرة في إطار زمني قصير إلى حد معقول. في الوقت نفسه، نجادل بأن وجود الباحثين «الخارجيين» قد يساهم في تحديد الاهتمامات الرئيسية بشكل مستقل، مع تحدي بعض الافتراضات الثقافية والتحيزات الاجتماعية والسياسية التي يحملها الباحثون «الداخليون».

استنتاج

تعد النزاهة الشخصية والصدق والدقة المنهجية من المتطلبات الأساسية لإجراء أبحاث عالية الجودة في البيئات الإنسانية. على الرغم من تنامي البحوث التي تستكشف التحديات التعليمية في سياق الأزمات، تظل هناك فجوات كبيرة في المعرفة حول كيفية تقييم مخاطر البحث وتخفيفها والحفاظ على معايير أخلاقية عالية أثناء إجراء البحوث في هذه الحالات. هناك حاجة ملحة لزيادة فرص التطوير المهني للباحثين الذين يعملون في سياق الأزمات. وكما هو الحال مع أي مجال من مجالات البحوث التي تنطوي على المشاركة الإنسانية، ينبغي أيضاً إجراء البحوث التربوية في البيئات الإنسانية بدقة منهجية، وفقاً لمعايير أخلاقية عالية. نظراً لوجود مشاركة متزايدة من الاستشاريين المستقلين الذين يقومون بإجراء البحوث في حالات الصراع والأزمات، لا يوجد تدقيق كاف للإجراءات الأخلاقية المتعلقة بالدراسات البحثية في مجال التعليم في حالات الطوارئ. لذلك، من الضروري أن تنشئ وكالات التكليف آلية للتقييم الأخلاقي المستقل لجميع البحوث المتعاقد عليها، وأن يوضح الباحثون بوضوح كيف تم اتباع المبادئ التوجيهية الأخلاقية ذات الصلة أثناء إجرائهم للبحث. أخيرًا، تقديم التدريب الكافي للباحثين حول كيفية إجراء البحوث يمكن أن يساعد على توقع ومعالجة المعضلات المختلفة، ولكن في النهاية تعتمد الأبحاث الأخلاقية على خبرة الباحثين وحكمهم وتفسيرهم للمواقف المعقدة (Wood, 2006). من خلال عملية التفكير الذاتي هذه، يجب على الباحثين التربويين تبني المعايير الأخلاقية العالية والاستراتيجيات

نشرة نوراج الخاصة بالإصدار 02، يونيو 2019



Network for international policies and
cooperation in education and training

Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672

1211 Geneva 1, Switzerland

+41 (0) 22 908 45 47

norrag@graduateinstitute.ch



@norrag



@norrag.network

www.norrag.org/nsi

ISSN: 2571-8010



9 772571 801003



02