المركز التربوي
للبحوث والإنماء

العوامل المؤثرة على نسبة إنجاز مناهج المواد الأكاديمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة والرسمية في لبنان

www.crdp.org
crdpLiban
CRDP_Liban
crdpliban
961 1 683 205

المركز التربوي
للبحوث والإنماء

العوامل المؤثرة على نسبة إنجاز مناهج المواد الأكاديمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة والرسمية في لبنان

إشراف عام: رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء البروفسور هيام إسحق

تنسيق عام: أ. رنا عبدالله

باحث تربويّ: البروفسور هيام إسحق

د. سمر زيتون

د. سمر الزغبي

د. مايا بطرس

باحث تربويّ إحصائي: د. ريمون بو نادر

مساعد باحث تربويّ إحصائي: جمال مرعي بليق
استخراج البيانات الإحصائية: م. عصام المصري
جاك قاصوف
كارول عبود
قراءة تربوية: د.أنطوان طعمة
أ. رنا عبدالله
أ. أكرم سابق
أ. سيدة فرنسيس
أ. مصطفى سكرية
قراءة لغوية: أ.ليال عبود
المتابعة الادارية: مارلين بدر
تصميم وإخراج: موسى الدقس

الإنتاج التقني والطباعي: مكتب التجهيزات والوسائل التربويّة
تمّت الطباعة في مطبعة المركز التربويّ للبحوث والإنماء

© جميع الحقوق محفوظة للمركز التربويّ للبحوث والإنماء - تشرين الثاني 2022

الفهرس

المقدّمة 8

الإشكاليّة 12

أسئلة الدّراسة 13

أدوات الدراسة 13

أهداف الدّراسة 14

أهميّة الدراسة 14

الإطار النظريّ 15

1. العمليّة التعليمية التعلّميّة في ظروف العودة إلى التعلّم الحضوريّ 15

1.1. الاستعدادات لفتح المدارس 16

1.1.1. استعادة التعلُّم ودعم المُتعلِّمين للتَّخفيف من فقدان التعلُّم (المدرسة الصيفية) 16

1.1.2. تعزيز النموّ النفسي الاجتماعيّ عند المتعلم، وتطوير الوظائف التّنفيذيّة لديه، في ظلّ ظروف العودة إلى التعلّم الحضوريّ (المدرسة الصيفية) 17

1.1.3. تهيئة المعلمين لتحقيق ظروف العودة الآمنة 20

1.2. الممارسات التعليمية التعلّميّة والتكيّف الصّحيّ 21

1.2.1. الاستراتيجيّات التعليمية/ التّعلميّة 21

1.2.2. المعالجة التربوية 22

1.2.3. التقويم 24

1.2.4. المرونية والمرونة والتنظيم الذاتي 25

1.3. التحدّيات 27

1.3.1. الظروف الصحية والتباعد المكاني 27

1.3.2. الموارد المادية 27

1.3.3. الموارد البشرية 28

2. العملية الإدارية في ظروف العودة إلى التعلّم الحضوري 29

2.1. الاستعدادات لفتح المدارس 29

2.2. مفاهيم القيادة التربوية خلال الأزمات 30
2.3. متطلبات قيادة التغيير 31
2.3.1. الرؤية والقيم 32
2.3.2. التخطيط 33
2.3.3. تتبّع احتياجات المتعلمين 33
2.3.4. دعم أفراد الهيئتين التعليمية والإدارية 34
تعديل المناهج 35
التَّطوير المِهْنِيّ لِلمُعلِّمِين والمديرين: الإعداد والمهارات الشخصية 36
2.3.5. الشراكة مع الأهل 36
3. التحدّيات 37
منهجية الدراسة 38
1. عينة الدراسة 38
2. أدوات الدراسة 41
3. نتائج الدراسة 43
3.1. البيانات الديموغرافية للعينة 43
3.2. تحليل البيانات الديموغرافية 49
3.3. المحور الأول: المدرسة الصيفية 50
3.3.1. هل قامت المدرسة بتقديم تعليم/ تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021؟ 50
3.3.2. نوع التّعليم/ التعلّم الصّيفي الذي قدّمته المدرسة 56
3.3.3. أهداف الأنشطة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي 61
3.3.4. المواد التي درّست ضمن مواد التعلّم/ التّعليم الصّيفي؟ 69
3.3.5. الوسائل المستخدمة خلال فترة التعليم الصيفي؟ 73
3.3.6. هل حقّقت المدرسة الصيفيّة أهدافها؟ 77
تعويض الفقدان التعلّمي 78

تعزيز المجال النفسي الاجتماعي 82
مساعدة المتعلّمين للعودة إلى التعليم النظاميّ الحضوريّ 86
3.4. المحور الثاني: التفاعل..... 90
3.4.1. الاجتماعات..... 90
3.4.2. التفاعل بين الإدارة والمعلمين..... 92
3.5. المحور الثالث: التدريب..... 96
3.5.1. متابعة التدريب..... 96
3.5.2. التدريب مع المركز التربوي 101
3.5.3. نسبة المديرين الذين تابعوا التدريب 104
3.6. المحور الرابع: الموارد المادية..... 107
3.7. المحور الخامس: الموارد البشرية..... 110
3.8. المحور السادس: برنامج التعافي..... 112
3.9. المحور السابع: دعم المعلّمين..... 119
3.10. المحور الثامن: التخطيط..... 127
3.11. المحور التاسع: الشراكات مع الآخرين..... 134
3.12. المحور العاشر: العملية التعليمية/ التعلمية..... 137
4.13. المحور الحادي عشر: إنجاز المنهج..... 148
4.13.1. نسبة إنجاز المنهج..... 148
4.13.2 التحليل الإحصائي الاستنتاجي: دراسة العلاقات والتأثير 149
4.13.2.1. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والتعليم الصيفي..... 149
4.13.2.2. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والخطوات التي قامت بها المدرسة، لتحقيق العودة الآمنة (العوامل الداخلية) .. 150
4.13.2.3. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وخطة دعم للمتعلّمين المتعثّرين في المدرسة..... 151
4.13.2.4. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وخطة دعم للمتعلمين الأكثر عرضة للمخاطر في المدرسة 152
4.13.2.5. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وخطة تعزيز السلوك الإيجابي والمشاركة الفاعلة لدى المتعلمين..... 153

4.13.2.6. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وتوفير الموارد التعلمية الرّقمية والموائمة للمنهج.....154
4.13.2.7. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وتوفير الموارد التّقويمية.....155
4.13.2.8.العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والمجتمع المحلي/ NGO توفير الموارد الماديّة.....156
4.13.2.9. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج ومساعدة المتعلّمين الأكثر عرضة للمخاطر (المجتمع المحلي/ NGO).....157
4.13.2.10 . العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والعوامل المساعدة الخارجية على العودة الآمنة.....158
4.13.4. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والتغذية الراجعة في الصف والاختبارات.....165
4.13.5. العلاقة بين التخطيط للعودة الآمنة وتدريب المديرين.....167
4.13.6 . العلاقة بين التخطيط للعودة الآمنة وتدريب المديرين.....168
4.14. العوامل المساعدة على إنجاز المنهج.....168
4.15. العوائق أمام إنجاز المنهج.....170
4.16. الأبعاد التي هي بحاجة إلى تطوير.....171
5. خلاصة وتوصيات.....172

لائحة المراجع.....176

مقدّمة

"من الأزمة إلى التّعافي" هو العنوان الرئيس للمرحلة الرّاهنة الّتي فرضت، على مستوى العالم أجمع، الاستجابة لجائحة كورونا، والّتي تسبّبت بانقطاع عن التّعليم لم يسبق له مثيل.

وفي هذا الصّدد، حذّر البنك الدّوليّ من حدوث فقدان تعلّمي، إذا لم يتمّ وضع خطط فعّالة للتّعافي. ومن مظاهر هذا الفقدان، انخفاض في متوسط مستويات التعلم لجميع المتعلّمين، بسبب آثار الأزمة على مختلف السّكان، وبروز زيادة كبيرة في عدد المتعلّمين الّذين يعانون من انخفاض شديد في مستوى التحصيل، يُعزى إلى الأعداد الهائلة من حالات التسرّب. وهذا يشير إلى احتمال حدوث زيادة نسبتها 25% في المئة في عدد المتعلّمين الذين قد يهبط مستواهم إلى ما دون مستوى خط الأساس، في الكفاءة اللازمة للمشاركة بصورة فعّالة ومنتجة في المجتمع، وفي أنشطة التّعلّم في المستقبل. (UN,2020)

تضع هذه الاضطرابات الأخيرة جيل اليوم أمام مسار متقلّب، ما قد يؤدّي إلى انخفاض المكاسب المهنيّة، طوال حياتهم (OECD, 20202, Hanushek & Woessmann, 2020). وفي هذا الإطار، حذّر تقرير صادر عن اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي، من أنّ الجيل الحالي من المتعلّمين يُخاطر بخسارة 17 تريليون دولار من أرباحه مدى الحياة، جرّاء إغلاق المدارس بسبب فيروس كورونا"، في إشارة إلى أنّ "التقرير وجد أنّ ملايين المتعلّمين مُعرَّضون لخطر عدم استئناف تعليمهم. ولقد شهد المتعلّمون الأشدّ فقرًا والمهمّشون، سواء أكانَ في البلدان الغنيّة أو الأكثر فقرًا، أكبر النكسات في التعلّم". (World bank, 2021)

ولا جدال في أنّ تطوير قدرات المتعلّم ومهاراته، وتحقيق مطالب نموّه المختلفة غاية جميع العاملين في الحقل التّربويّ، وخصوصًا المعلّم، الّذي يمتلك المعارف والقدرات والمهارات الّتي تسهّل التّعلّم، ما يُنبئ بحدوث تغيير دائم نسبيًّا في سلوك المتعلّم، يتمثّل في اكتساب القدرات والمهارات المعرفيّة والنّفسحركيّة والانفعاليّة والاجتماعيّة. (Gerring & Zimbardo,2013)

من هذا المنطلق، تُعَدّ العمليّة التعليمية التعلّميّة الركن الأساس في العملية التربوية، وذلك بهدف تغيير أو تعديل سلوك المتعلّم. ولا يتوقّف نجاح هذه العمليّة على أداء المعلّمين والمتعلّمين والكفايات الّتي يتمتعون بها وحسب، إنمّا يبقى لإدارة المدرسة الدّور الأساس في إنجاح العمليّة التعليمية التعلّميّة.

وفي هذا الإطار، مع انتشار جائحة كورونا في جميع أنحاء العالم، نجد أنّ المدارس أدّت دورًا رئيسًا في مكافحة الجائحة، والاستجابة لها بسرعة وبشكل مناسب، على الرّغم من التحدّيات الّتي واجهتها، في ما يتعلّق بشبه انعدام تدريب المديرين لقيادة أزمات من هذا النّوع والحجم، وعلى نطاق واسع، فضلا عن التّكاليف الباهظة الّتي تكبّدتها إدارات المدارس والسلطات للتّصدّي للجائحة. ففي مثل هذه الظروف، يجد قادة المدارس أنفسهم في وضع غير مؤاتٍ، كونهم الجهة الحاسمة في النظام. إنّهم يستندون، حول استجابات وعمليّات وإجراءات وبروتوكولات COVID-، إلى إرشادات يمكن أن تتغيّر بين عشية وضحاها. ويُطلب من المديرين، في الوقت عينه، إعداد الموظّفين والموارد البشرية، ما يعني أنّه يتعيّن عليهم فعل الكثير بموارد أقلّ. الجميع، سواء المسؤولون، أو الأهل، أو المعلّمون، يتوقّعون من المدريرين أن يتصرّفوا بمهنيّة عالية، وبما يتوافق مع الاحتياجات الفردية.

وفي هذا الإطار، يتوافق معظم التّربويّين على أنّ استجابات المديرين القيادية لم تكن كافية، نسبة للأزمات والصّدمات التي تعاني منها المنظومة التّربوية في لبنان. كما يلاحظ (Netolicky , 2020) " أنّه في وقت الأزمات، على القادة التصرّف بسرعة، ولكن مع مراعاة الخيارات والعواقب والآثار الجانبية للإجراءات المتخذة أيضًا ". وقد يكون هذا الأمر معقّدًا، لأنّه من الصّعب التنبّؤ بالحلول الفعّالة، وبالآثار الجانبية لأيّ إجراء تمّ اتّخاذه في هذه الأزمة.

والآن، تُعدّ إدارة الأزمات والتغيير من المهارات الأساسيّة لمدير المدرسة، إذ لا يقتصر دور إدارة المدرسة الفعّالة، في الأوقات المضطربة، على طرح حلّ روتينيّ للمشكلات، أو على التعامل مع المشكلات الطارئة، إنّما على مديري المدارس جميعهم الانخراط في إدارة الأزمات والتغيير المستمرة، وهي تتطلّب الدعم والتعاون من قبل الأفرقاء التربويين. فسرعة التّغيير في بيئة عمل مضطربة كالبيئة اللّبنانية، تتطلّب درجة عالية من الثّقة، وصلة وصل جماعيّة، لضمان معالجة القضايا بشكل جماعي، عند ظهورها.

ويتبيّن ممّا سبق، أنّ لأنظمة التعليم مَهمّة، تتمثّل في تعويض خسائر التعلُّم وانعدام المساواة الّتي تفاقمت، بسبب الاستجابة الطارئة لأزمة كورونا، وفرصة لدفع التعليم إلى وضع طبيعيّ أفضل، يتيح لجميع المتعلّمين القدرة على التقدم، بغضّ النظر عن ظروفهم. فذلك كلّه دفع المنظّمات العالميّة والمحليّة للتحرّك، في سبيل تعافي القطاع التعلمي.

وفي هذا السياق، إنّ منظّمة التّعاون والتّنمية الاقتصاديّة لم تألُ جهدًا، في وضع برنامج تعليميّ فعّال ومنصف، للتّعافي من فيروس كورونا، إذ عملت على توفير برامج دعم خاصّة بالمتعلّمين، لمساعدتهم على التعلّم، وتأمين البنية التحتيّة اللاّزمة لتحويل التّعليم من حضوريّ إلى الكترونيّ، وتدريب الأساتذة والأهل على طريقة استعمال هذه البنية التحتية. كما أمّنت الدّعم للمعلّمين، من خلال إخضاعهم لدورات تدريبيّة، تساعدهم على إتقان استخدام الوسائل التكنولوجيّة، وعلى تطوير طرائق تعليمهم لتتلاءم مع الظّروف الرّاهنة. وعملت كذلك على تشارك الخبرات وتبادلها بين الحكومات والمدارس والمعلّمين، لتحصيل أفضل النّتائج. واطّلعت أخيرًا على تجارب الدّول، في هذا المجال، لتحصيل خبرات، تجنّب المعنيّين الوقوع في الأخطاء نفسها، وتسّهل التوصّل إلى نتائج مُرضِيَة. (OECD,2021)

بالمقابل، كثّف البنك الدّوليّ وشركاؤه جهودهم لدعم الحكومات، ما ساعد، إلى حد كبير، على ضمان عودة آمنة للتّعليم والتّعلم. ففي لبنان، يقدم مشروع مساندة برنامج التعليم لجميع الأطفال الدعم للحكومة، لدفع إعانات للمعلّمين. كما دعا، بالتعاون مع اليونيسف واليونيسكو، الى السّماح لكلّ المتعلّمين، بالعودة إلى المدارس، فضلا عن إعطائهم الدّعم اللاّزم من النّاحية الصحيّة والنفسيّة والجسديّة، واعتمد لذلك مساعدة المدارس على إعادة فتح الدّعم للمتعلّمين في جميع احتياجاتهم، وتأمينه لهم، ومساعدتهم، من خلال الكشف عن مكامن ضعفهم، وتوفير احتياجاتهم التقنيّة، والتعويض عمّا فاتهم من مكتسبات ومهارات في زمن الإقفال. وعمل على مساعدة المعلّمين أيضا، في كشف النقاط التي تحتاج إلى تطوير عند المتعلّمين، والعمل على معالجتها، فضلا عن تدريب المعلّمين على اعتماد طرائق تربويّة، لتعويض الخسائر التعلّميّة لدى المتعلّمين، وللتكيّف مع التّعليم المدمج (Worldbank, 2021).

والأزمة في لبنان، كما في باقي بلدان العالم، لا بل أكثر، أزمة مركّبة ومستمرّة، لأنّها ماليّة واقتصاديّة واجتماعيّة وصحيّة، فأبواب المدارس الرّسميّة بقيت مقفلة، لمدّة طويلة، سواء أكان ذلك بسبب جائحة كورونا، أو بسبب إضراب المعلّمين ومقاطعتهم التّعليم، ولو لفترات محدّدة. فإدخال المتعلّم، في نمط متقطّع من التّعليم، قد يكون عامًلا إضافيًّا لفقدان التّعلم. وقد تسبّبت هذه الأزمات والصّدمات كلّها بريبة لدى اللّبنانيّين، أثّرت بدورها على توازنات الأفراد. فنظرًا إلى الخطر الّذي شكّله استمرار المقاطعة، على واقع المدرسة والتعّليم الرّسميّ بشكلٍ خاصّ، وخوفًا من فقدان التعلّم، وزيادة نسبة التسرّب المدرسيّ، وتفاديًا لزيادة الخلل في التوازن التّربويّ والتعلمي، بادرت وزارة التّربية، مع المركز التربويّ للبحوث والإنماء، إلى وضع خطّة تعافٍ تربويّة وتعليميّة للعام الدّراسيّ 2021-2022، شملت مرحلة التّعليم الأساسيّ بحلقاتها الثّلاث، والمرحلة الثّانويّة كذلك، واستهدفت الأركان الثّلاثة للعمليّة التعليمية التّعلّمية: المتعلّم والمعلّم والمنهج، بإشراف الإدارة.

وتضمّن برنامج التّعافي، موضوع دراستنا، والّذي سنأتي على ذكر تفاصيله في العناوين اللاّحقة، أنشطة كفايات التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، وبرنامج التّعافي للمواد الإجرائيّة، وجرى تكييف المناهج كذلك، من خلال تعديل الموضوعات

والأهداف التعليمية التعلّميّة، بناء على التعميم رقم 13/م/ 2021 تاريخ 2021/8/23 المتعلّق بتحديد الأهداف التعلّمية للمواد التعليمية. وتمّ كذلك إعداد برنامجٍ للتّعافي، في مواد اللّغات والرّياضيّات، بالتّنسيق مع كتابي. ولقد شملت خطّة التّعافي برنامج تدريب المعلّمين، بهدف إعادة التوازن إلى المنظومة التعليمية التعلّمية، وتأمين مناخ مدرسيّ آمن، بدءًا من تدريب المعلمين، وتعديل الأهداف، مرورًا بتحضير الأنشطة والبرامج المناسبة، وصولاً إلى تحقيق الاستقرار في البيئة المدرسيّة، وإعادة النّظر في وضع كلّ من المعلّم والمتعلّم والإدارة المدرسيّة.

انسجاما مع ما ورد أعلاه، وجد المركز التربويّ لزامًا عليه، إجراء هذه الدّراسة العلميّة، بهدف رصد العوامل الّتي ساعدت، أو أعاقت إنجاز الأهداف والموضوعات الأساسيّة، ومدى تأمين العودة الآمنة صحيًّا ونفسيًّا وأكاديميًّا، خلال التّعليم الحضوريّ، وبعدَ التّعلُّم مِن بُعد، وقياس مدى تحقّق الأهداف والموضوعات الواردة في الخطّة الأساسيّة. وتحرص الدراسة على رصد أثر العمل الإداريّ الأكاديميّ في أداء المعلّمين، ومدى فاعلية الدّعم الّذي تلقّاه المعلّمون، على مستوى الإدارة والتّدريب والموارد والوسائل التربويّة، وكذلك الدّعم النّفسيّ الاجتماعيّ والدّعم الأكاديميّ، والتّغذية الرّاجعة، والاختبارات المنفّذة، وتعويض الفقدان التعلمي، وصولاً إلى البُعد الأكاديميّ للمتعلّمين، الّذي يكشف مشكلاتهم بعد عودتهم، انتهاءً باستثمار الشراكات لإدارة الأزمة.

رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتكليف

بروفسور هيام إسحق

الإشكاليّة

خلال الأزمات المتعاقبة، واجه مديرو المدارس والمعلّمون مستوياتٍ غيرَ مسبوقة من الارتباك، نتيجةَ الفوارق الكبيرة بين ما كان يتوقّع منهم القيام به، والطّرائق التي ينبغي أن يتصرّفوا بها، والدّعم الذي تلقّوه لضمان استمرارية التعليم. كانت السياسة المتعلقة بدَور المعلمين غير متّسقة، بشكل كبير، في جميع أنحاء العالم. وعندما أُعيدَ فتح المدارس، واجه المعلّمون مستوى كبيرًا من انعدام الثقة، كما تأثّرت قدرتهم على استئناف التعليم ودعمه (Savidra, 2022).

أمّا العوائق الرئيسّة التي تمنع المعلّمين، في لبنان، من دعم التعلّم بشكل فعّال، فمن أبرزها ما يلي: عدم إعطاء تعليمات واضحة حول كيفية دعم المتعلمين، بعد إعادة فتح المدارس، والنقص في الوصول إلى التكنولوجيا، واستخدامها لدعم فقدان التعلّم، وعدم القدرة على الاتصال بالأهل، لمناقشة ظروف المتعلّمين كذلك، فضلا عن هجرة المعلّمين، أو انتقالهم إلى مواقع أخرى، بعيدًا عن المدارس التي يقومون بالتدريس فيها (أبو مغلي وشعيب، 2020). أضِف إلى ذلك، عدم التركيز على تطوير الكفايات الاجتماعية الانفعالية، التي تساعد في التكيّف الصّحيّ للمعلّم والمتعلّم، وقد يُعزى ذلك إلى المنهج، فالمنهج التربوي في لبنان يركّز، بشكلٍ أساس، على تنمية الجانب المعرفي، على حساب تطوير القدرات والمهارات الاجتماعية والانفعالية، وهي أساسية لتطوير الاتّجاهات والقيم والعادات والسّلوكات الإيجابيّة.

وعليه، فالمعلّمون يواجهون تدهورًا في ظروف العمل، وتحدّيات ماليّة واقتصاديّة، فضلا عن أنّ قسمًا من هؤلاء المعلّمين لا يزال يعاني، من نقص في المهارات الرّقميّة، وفي التّكيّف مع التعلّم من بُعد. كلّ ذلك جعلهم يرزحون، تحت ضغوطات مِهنيّة ونفسيّة واجتماعيّة، تؤثّر في العمليّة التعليمية التعلّميّة (Unesco, 2021)، قد تعيق عملهم وتعرقل إنجازه، انطلاقًا من تحضير المادّة التعلمية، إلى الوقت المناسب للتعلّم، إلى المحفّزات الّتي يعملون على تفعيلها عند المتعلّمين، إلى الوسائل التعليمية المتوافرة لاستثمارها في التعلّم، إلى آليّات التقويم على أنواعه، إلى ما يلي العمل المدرسيّ من أنشطة مساعدة، إلى متابعة العمل التعلّمي مع الإدارة والأهل.

أما في شأن الهيئة الإداريّة، الّتي تقع عليها مسؤوليّة الإشراف على العمليّة التعليمية- التّعلميّة، والتّحقّق من جودة التّعليم، وتوفير الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ للمعلّمين، لإنجاز الموضوعات المطلوبة، فنلحظ أنّ إجراءات التّخفيف من وطأة الحضور والتّكاليف، غير كافية لتحقيق دور الإدارة المدرسيّة، وللمساعدة في إنجاز الأهداف المطلوبة. فالإدارة المدرسية لا تزال تفتقر إلى طرائق، لقيادة المدرسة في ظل الأزمات، وقد يكون مردّ ذلك إلى غياب التطوير المهني المستمر لمديري المدارس غيابا شبه كامل: من الإعداد، الى التدريب المستمر، فالتعلّم الذاتي (Unesco, 2021).

وممّا يعيق عمل المدير انعدام الاستقلاليّة الذاتيّة في الإدارة، إلى حدّ ما، إذ إنّ المركزيّة ما زالت تحدّ من قدرته على قيادة المدرسة، خصوصًا في القطاع العام. ولا يختلف وضع المدير، عن باقي أفراد الهيئة التعليمية، فهو يعاني من الأزمات المالية والاقتصادية، إضافةً الى انعكاس آثار هذه الأزمات الاقتصادية على صناديق المدارس، وعدم قدرة التصرّف بالمبالغ، والودائع الخاصة بالمدارس في المصارف، وسقوف السّحوبات، وغيرها من الأمور التي تقوّض عمل الإدارة المدرسيّة في ظلّ الأزمات.

إزاء كلّ التّحديات الّتي يمرّ بها لبنان، دعت المنظّمات العالميّة إلى إعطاء الأولويّة للتّعليم والاستثمار فيه، لأنّه " القلب النّابض لمستبقل لبنان"، على حدّ قول مساعدة المديرة العامّة، المعنيّة بقسم التربية في منظّمة اليونيسكو (UN, 2021) وبُغية المحافظة على رأس المال البشريّ، الرأسمال الحقيقيّ للبنان، المتمثّل في تمكين أطفاله وشبابه، وبالتنسيق مع توجيهات وزارة التربية والتعليم العالي، دعت وزارة التّربية والمركز التّربويّ، لدراسة الواقع التربويّ والتعليمي التعلّميّ، للتمكّن من اتخاذ القرارات الصائبة.

تتمحور الإشكاليّة إذًا، حول العمليّتين التعليمية- التعلّميّة والإدارية، ومدى تمكّن كلّ منهما، من إنجاز الأهداف الأساسيّة لمواد اللّغات، والموضوعات الأساسيّة لباقي المواد، والعوامل المؤثّرة في تحقيق العودة الآمنة، خلال العام 2021- 2022.

واستنادا إلى كلّ ما سبق، نصل إلى طرح السّؤال الأساس:

ما العوامل الّتي ساعدت أو أعاقت إنجاز الأهداف والموضوعات الأساسيّة، وتأمين العودة الآمنة، صحيًّا ونفسيًّا وأكاديميًّا، خلال التّعليم الحضوريّ، وبعدَ التّعلُّم مِن بُعد؟

ويتفرّع من هذا السّؤال مجموعة أسئلة تشكّل أسئلة الدّراسة وهي:

أسئلة الدّراسة

إلى أيّ مدى تحقّق إنجاز الموضوعات والأهداف، في العام الدراسيّ 2020-2021 ، وفي خلال العام الدراسيّ 2021-2022، حتى نهاية شهر آذار؟

ما هو واقع توظيف الاستراتيجيات التعلّمية في تأمين عودة آمنة، إلى حدّ ما، نفسيًّا واجتماعيًّا ومعرفيًّا؟

ما هي تصوّرات كلّ من المديرين والمعلّمين، عن الوظائف الإدارية للمدير، لجهة التّخطيط، والتّنظيم، وصنع القرار، والرقابة، وذلك لتحقيق العودة الآمنة للتّعليم والتعلّم؟

ما هي تصوّرات كلّ من المديرين والمعلّمين، عن الممارسات التعليمية/ التعلّميّة، لجهة الاستراتيجيات التعلمية، وتوجيه المتعلّمين وانضباطهم، وصولاً إلى التّقويم، وذلك لتحقيق العودة الآمنة للتعليم والتعلّم؟

ما هو واقع المناخ المدرسي، بعد العودة إلى التّعليم الحضوريّ؟

أدوات الدراسة

أبرز أدوات الدراسة هي الآتية:

استبانة موجّهة إلى المعلّمين، في جميع المراحل، بهدف إظهار العوامل التي تساعد المعلّمين، في إنجاز الأهداف والموضوعات الأساسية، خلال التعليم الحضوريّ، وبعد التعلّم من بعد.

استبانة موجّهة إلى مديري المدارس، بهدف إظهار العوامل الّتي ساعدت الإدارة المدرسيّة، في تحقيق العودة الآمنة، وإنجاز الأهداف والموضوعات المحدّدة.

استبانة موجّهة إلى المعلّمين تتضمّن المواضيع/ الأهداف الأساسية، مع الدروس، لتقصّي مدى إنجاز الدّروس، حتّى 23 آذار 2022.

أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى تحديد نسبة إنجاز المواضيع، والأهداف التعليمية التّعلميّة الّتي حدّدها المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، وما أثّر في إنجازها، من عوامل صحيّة واقتصاديّة، وعوامل متعلّقة بالبُنى التّحتيّة، فضلا عن البرامج النّفسيّة الاجتماعيّة، والممارسات التعليمية والإداريّة، وذلك بهدف ترشيد المعنيّين.

وتُلقي هذه الدّراسة الضّوء على واقع توظيف الخطط والبرامج الّتي اتُّخذت، ومدى ملاءمتها لتنظيم عودة آمنة إلى البيئة الصفيّة، من وجهة نظر المعلّمين والإداريّين.

ومن أهداف الدّراسة أيضًا، الكشف عن التّحديات الّتي واجهت المعلّمين والإداريين، في تحقيق العودة الآمنة، نفسيًّا واجتماعيًّا وأكاديميًّا، وإضاءة الممارسات الفُضلى للمديرين والمعلّمين، عند الانتقال من التّعلّم من بُعد، إلى التعلّم الحضوريّ.

أهميّة الدّراسة

انطلاقًا من إظهار العوامل الّتي أثّرت في عمليّة التعلّم لدى المتعلّمين، أثناء أزمة كورونا، قد تمكّن الدّراسة المعلّمين، من التعرّف إلى الاستراتيجيات التعليمية التعلّمية المناسبة، التي ساهمت في تعويض ما فاتهم من كفايات، من خلال سدّ الفجوات التعلمية والسلوكيّة لدى المتعلمين، وإكسابهم السلوكات المساعدة للتكيّف الصّحيّ، في البيئة التعليمية التعلّميّة.

وتكمن أهميّة الدراسة، في التّعرف إلى الأساليب الفعّالة والطرائق المفيدة، التّي على المعلّم استخدامها في ظلّ الأزمات، حتّى تصل المعلومات إلى المتعلّمين بسهولة ويُسر، ويجري العمل على تطوير هذه الأساليب بشكل مستمرّ. كما وستساعد الدراسة أيضًا في تحديد احتياجات التطوير المهني لمساعدة المعلمين على تعزيز عملية التدريس والتعلّم.

وتبرز أهميّة هذه الدّراسة أيضًا، في أنّها تكشف من جهة، نقاط القوة الواجب ترسيخها، ومن جهة أخرى النقاط الّتي تحتاج إلى تطوير في النّظم التّعليميّة، وفي الإدارة المدرسيّة، وبخاصة أثناء الأزمات، ما يستدعي، بالتّالي، معالجة نقاط الضّعف، وتنمية مواطن القوّة، إسهاما في تحسين عمل النّظام التّعليمي، وتطوير الكفاءة على المستويات كافّة.

وأخيرًا تُعَدُّ هذه الّدراسة رائدة، في ملاحظة أثر خطّة العودة الآمنة، بعد الانقطاع القسريّ والتّعليم من بعد، كما أنّها قد تشكّل دراسة مرجعيّة، يمكن الاستناد إليها، لإدارة أزمات لاحقة، قد يواجهها التّعليم في لبنان.

الإطار النظريّ

استندت الدّراسة النّظريّة، في عمليّتي التعليم والتعلّم، إلى النّظريّة النفسيّة الاجتماعيّة، والنّظريّة البنائية الاجتماعيّة، وفي ما يتعلّق بالعمليّة الإداريّة، إلى نظريّة قيادة التغيير في المجتمع التربويّ.

1: العمليّة التعليمية التعلّميّة في ظروف العودة إلى التعلّم الحضوريّ

إنّ العمليّة التعلمية تعتبر الرّكن الأساسيّ في العمليّة التّربوية، وذلك بهدف تغيير، أو تعديل سلوك المتعلّم. وتشمل هذه التغيّرات المجالات المعرفيّة، والاجتماعيّة، والانفعاليّة، واللّغوية والحركيّة كافّة. إنّ إكساب المتعلّم القدرات والمهارات المعرفيّة، يشكّل القاعدة المتينة الّتي تشمل، على سبيل المثال، اللّغة والحساب والقراءة والكتابة، ليكتسب المتعلّم في مرحلة لاحقة، وضمن العمليّة التعلمية، استراتيجيات تعلّميّة معرفيّة وانفعاليّة واجتماعية.

خلال التعلّم من بُعد، تأثرت عمليّة التّعليم والتعلّم بعوامل عدّة، مثل نَوْعَ التَّعلُّم مِن بُعْد، ومقدار توفيره، ما قد يعكِس لدى المتعلّمين، في الصفّ نفسه، تجارب تعليميّة مختلفة. كما سيكون لديهم أيضًا، مستويات متفاوتة في القدرة على التكيّف، والمرونة، بهدف التّفاعل مع الخبرات الجديدة المطلوبة. ففي بعض البلدان، أغلقت المدارس تمامًا، من دون أي تواصل، وفي بعضها، تمّ التّواصل مع المتعلمين، ضمن سياق وسائل التّواصل الاجتماعي كالواتساب والتيليغرام، أمّا في بلدان أو سياقات أخرى، فقد تمّ اعتماد منصّات تعليميّة، ونظام تعليميّ يحاكي التعليم الحضوري. لذا، يمكننا التّركيز على جُودةَ هذا النوع من التَّعلُّم، وبخاصة لمُشاركةَ أفرقاء آخرين مع الـمُعلِّم، في هذه العمليّة، مثل الأهل، وتقنيّي المعلوماتيّة، والإداريين، وغيرهم. وضمن هذه الظروف المتداخلة، يمكن التطّرق أيضا، إلى مِقدارَ التَّغذية الرّاجعة التي تلقّاها المتعلّمون، وإلى مدّة الاتِّصال مع الـمُعلِّمين، بِحيث يُـمكن أنْ تكون مُلاحظات الـمُعلِّم أداةً تعليميَّةً مُهمَّة، تُساعد الـمُتعلِّمين على تكييف مهاراتـهم، واستـراتيجيّات التَّعلُّم.

فضلا عن ذلك، يجب التّركيز على غنى التّجارب التّعلمية، الّتي تمّ تقديمها للمتعلّمين، في هذه الفترة، وبخاصّة لجهة توفّر الموارد الماديّة والبشريّة، ودعم المتعلّمين. فكما باتَ معلومًا، إنَّ الاتِّصال بالتكنولوجيا فرض، بصورة متواصلة، تحدّيات على مشاركة المتعلِّم مِن بُعْد. حتّى عندما كان بمقدور المتعلّمين الوصول إلى التكنولوجيا المناسبة، فهذا لا يعني أنَّـهم كانوا مُشاركين في التعلُّم. تجدر الإشارة إلى أن هذا لم يقتصر فقط على المتعلمين القادمين من مستويات الدخل المنخفض في لبنان ، حيث في بداية الأزمة ، كانت العديد من المدارس تفتقر إلى المعرفة (على الرغم من حقيقة أن لديها القدرة على تمويل المتطلبات التكنولوجية) -إلا أنَّ الأطفال الَّذين يعيشون في ظِلِّ أُسَرٍ فقيرة، هم من بين أولئك الّذين لديهم أدنى مستويات نشاط التعلَّم، جرّاء أزمة إغلاق المدارس، وذلك لِعدم توافُر الاتِّصال بتكنولوجيا المعلومات، بسبب عوائق مادِّيَّة وتِقْنيَّة واجتماعيَّة.

ويجب ألّا ننسى الضغوطات الكبيرة، الّتي تعرّض لها أفراد الهيئتين التعليمية والإدارية، حيث طُلب منهم جعل العَودة إلى التّعليم الحضوريّ مُيَسَّرة، قدر الإمكان.

وبالنظر إلى الأبحاث السّابقة، حول التّأثير السّلبي للاضطرابات المجتمعيّة الرئيسيّة، على رفاهيّة المعلّمين (Malinen et al., 2019)، تزداد احتمالية تعرّض المعلّمين والمديرين لنتائج، تُضعف قدرتهم على التكيّف خلال الأزمات، وذلك وِفقًا لنظرية متطلبات الوظيفة والموارد المُتاحة (Bakker & Demerouti, 2017). فقد أشارت دراسات الى النتائج السلبية الناتجة عن العوامل الضاغطة التي واجهها كل من المعلّمين والمديرين، والتي يمكن أن تضعف القدرة على التحرّك بفعالية، في تجارب الشدائد والتحدّيات الّتي تحدث في العمل (Martin & Marsh, 2008).

1.1 الاستعدادات لفتح المدارس

1.1.1 استعادة التعلُّم ودعم المُتعلِّمين للتَّخفيف من فقدان التعلُّم (المدرسة الصيفية)

قَدَّرَ "Kaffenberger" أنَّ تأثير إغلاق المدارس، بسبب جائحة كورونا، يُـمكن أنْ يُعادل أكثر من عام من فقدان التعلم، وِفاقَ الـمُدَّة الزمنيَّة الـمُمتدَّة، ما بين مرحلة إغلاق المدرسة، ومرحلة إعادة الافتتاح. بِدَوْرِهما، قَدَّرَ "Wagner and Warren" أنَّ ما بين 7 و9.7 مليون طفل' سيتسرَّبون من المدرسة، بسبب الآثار غير المباشرة للأزمة الاقتصادية الناتجة عن الوباء. في حين صدر عن اليونيسف UNICEF، أنَّ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 9 و11 عامًا، والذين كانوا خارج المدرسة، في وقت إجراء الاستطلاع، بَدَوا "أقلَّ قُدرةً على اكتساب مهارات القراءة الأساسيَّة، مُقارنةً بالأطفال الَّذين كانوا يُدوامون في المدرسة. ومِن الـمُرجَّح أنْ يكون الأطفال ذَوو التحصيل المنخفض هم الأكثر تضرُّرًا.

وفي إطار الاستفادة من الممارسات الفُضلى، خلال فترة إغلاق المدارس في الماضي، تُقدِّم الدُّروس أفكارًا مُتعمِّقة في سياسات المعالجة الفعّالة، والتدخُّلات التي ساعدت على التّخفيف من فقدان التعلم، بِـما في ذلك التدخُّلات المستهدفة للفئات الضّعيفة، وتكثيف المناهج الدِّراسيَّة، وتـمديد العام الدِّراسيّ، وساعات التّدريس، وما إلى ذلك. وتشمل الأمثلة:

- التركيز على التدخُّلات العلاجيَّة، أو إعادة تدريس الـمُحتوى من العام السابق.
- التركيز على الـمهارات التأسيسيَّة.
- تقديم أنشطة تعليمية، مُصمَّمة خِصِّيصًا لِمُستوى كُلِّ متعلم، من خلال التعليم المتمايز.
- إعادة النظر في الـمناهج الدراسيَّة، لجميع الـمُتعلِّمين (مع دَعْم مُتمايز، داخلَ الصَّفِّ، وخارجَه).

ونلفت إلى أنَّ بعضَ الحكومات (Eclac- Unesco, 2020) ، نصحتْ بِـمُواصلة تدريس "منهج دراسيّ طموح وواسع النطاق، في جميع الموادّ الدراسيَّة، منذ بداية العام الدراسيّ، مع الاستفادة من المرونة الموجودة لتوفير الوقت، للعمل على مستوى المحتوى العلمي، والمهارات والمواقف والقيم، وذلك بُغْيَةَ العودة إلى المناهج الدراسية العادية، في المدرسة وفي الموادّ كافَّةً". من المرجَّح أن يكون تحديد الأولويّات ضِمن الموضوعات، وطرائق استخدام الـموادّ الأُخرى، لسد الثغرات في المعارف والمهارات الأساسيَّة، مثل القراءة والرياضيّات، الأمر الَّذي يبدو أكثرَ فعاليةً، على المدى الطويل، من الطريقة القائمة على تخفيف، أو حذْف بعض المحتوى، بالإضافة إلى مهارات معرفية/ ذهنية أخرى، ولا سيما تلك التي تتوجّه إلى مستويات التفكير العليا. ومِن المعروف أنَّ عِدَّةَ بُلدان تعمل على تكثيف المناهج الدِّراسيَّة، وتحديد نتائج التعلم ذات الأولويَّة، والتأكُّد من أنَّ الـمُحتوى يُعزِّز بعضُه البعضَ الآخَر، ويدمج الموضوعات، ويُقلِّل من التَّكرار(Eclac-Unesco, 2020).

في لبنان، قام المركز التّربوي للبحوث والإنماء بتكييف المناهج التّربوية الوطنية، بحيث يُفسح في المجال، لاستثمار ما يَلزم من الوقت، للقيام بالتّقويم التّشخيصي، بالإضافة إلى إصدار توضيحات وتوجيهات، حول استثمار المناهج الوطنيّة بالطّرائق الفعّالة، بما يضمن تعويض الفقدان التعلّمي. كما تمّ إصدار توجيهات للمعلّمين، تتناول إدارة الصّف بطريقة نشطة، من شأنها تحفيز المتعلّمين على المشاركة الطّوعية في العمليّة التّعلمية، بعد ما أظهرته الدّراسات، من تراجع الدّافعية للتعلّم لديهم، وغياب الرغبة في الانخراط الاجتماعي. كما تمّ تحضير برنامج للمواد الإجرائيّة، لتّعزيز رفاهيّة المتعلّمين، تواكبه أنشطة، تدمج التعلّم النفسيّ والاجتماعيّ، فضلا عن أنشطة سلامة الأطفال على الإنترنت.

وقد أصدر المركز التربويّ توضيحات، حول التعاميم المتعلّقة بتحديد المواضيع للمواد التعليمية المختلفة، بناء على معايير، راعت اختيار المواضيع التي تسمح، بتدرّجها، بتحقيق مجموعة معارف، في نهاية الحلقة، فضلا عن أنها تشكّل مكتسبات سابقة، لمضامين لاحقة. كما تمّ التطرّق إلى المواضيع المرتبطة بالحياة اليومية للمتعلّمين. في هذا الإطار، تمّ توضيح عدد الحصص المخصّصة للدّروس، إذ تمّ الأخذ بالحسبان أيّام التعليم الحضوري، وتلك التي هي من بعد. وقد تضمّنت التّوضيحات استراتيجيات التّعلّم، للمساعدة على إكساب المتّعلم الأهداف المعرفيّة، عِلمًا أنّ لكلّ متعلّم نمطه التعلّميّ الخاصّ به، يبني من خلاله استراتيجياته الخاصة (Muraro, 2015). وتعتمد الاستراتيجيات المعرفيّة على نموذج معالجة المعلومات، بدءًا من استقبال هذه المعلومات من المدخلات الحسّية، المتأتّية من العالم الخارجي، عبر الحواس الخمس، مرورًا بالذاكرة العاملة الّتي تعالج المعلومات، عبر عدة استراتيجيات كالتّجميع، والتّكرار والتّنظيم، وغيرها من الاستراتيجيات، وصولاً إلى التّخزين في الذاكرة الطّويلة المدى. (Gerring&Zimbardo, 2013)

أمّا في ما خصّ الاستراتيجيات الانفعاليّة، فهي تشمل الخطوات الخاصّة بالتعرّف الى الانفعالات السلبيّة والإيجابية، والتعبير عنها، وإدارتها بطريقة إيجابية. من هنا أتى التركيز على طرق التعلّم المتمايز، للدّعم والمعالجة.

وقد أصدر وزير التربية والتعليم العالي قرارًا، حمل الرقم 338/م/2021، ويتعلّق بإنشاء مدرسة صيفيّة في الثانويات والمدارس الرسمية، للعام الدراسي 2021/2020. وطلب المجذوب "إنشاء مدرسة صيفية في المدارس والثانويات الرسمية، خلال العطلة الصيفية، بهدف إعطاء دروس دعم للمتعلّمين، لإكمال اكتسابهم الكفايات اللاّزمة للصّفوف الّتي درسوها، على أن تشمل المراحل الدراسية كافة". وأتى هذا القرار لدعم متعلّمي لبنان، الّذين باتوا يعانون من فجوة علميّة وتعلميّة هائلة، نتيجة ضياع عامين دراسيين متتاليين. وأكّد المجذوب أنّ "الانتساب إلى هذه المدرسة سيكون اختياريًّا ومجانيًّا"، موضحًا أنّه "سيتمّ تدريس الموادّ الّتي تمّ تدريسها، خلال السّنة الدّراسية المنصرمة، على أن تتولّى المدرسة تدريس 4 حصص يوميًّا، موزّعة على 4 أيّام، من الإثنين إلى الخميس". وكان هناك تساؤل عن تمكن المدرسة أن تؤت نتائجها المرجوّة، وبخاصّة تمكّن مديري المدارس من تأمين أساتذة، ببدل ماليّ قليل، وكذلك المتعلّمون الّذين لم تتوفّر لهم أي مقوّمات، طوال العام الدراسي، عن تمكّنهم من متابعة هذه المدرسة بخاصة في ظلّ الأوضاع السياسيّة والأمنية والاقتصادية والمعيشية.

1.1.2. تعزيز النموّ النفسي الاجتماعيّ عند المتعلم، وتطوير الوظائف التّنفيذيّة لديه، في ظلّ ظروف العودة إلى التعلّم الحضوريّ (المدرسة الصيفية)

بالإضافة إلى التّأثيرات على العمليّة التعلمية، لقد أثّر الإغلاق على القدرات والمهارات والسلوكات الاجتماعية لدى المتعلم، كما أثّر على العناصر الأساسية كمفهوم تقدير الذات، والاستقلالية والمبادرة، وبناء الدّور الاجتماعيّ، والصّداقة والإلفة والتّعاون، والانجاز، حيث يتوجّب على المدارس إعادة بناء مهارات المتعلّمين، وتحفيز قدراتهم (Pallan et al., 2021). وتبقى العلاقة بين الصحة النفسيّة والمناهج متّسقة، وبخاصّة لجهة المخرج الأساسي الإجرائيّ الّذي يتبيّن في سلوك المتعلّم. وتسعى التقنيات السلوكية إلى تعديل السلوكات غير المرغوب فيها، وتعزيز السلوكات الإيجابية بهدف محاولة الحد من المشكلات والاضطرابات التي قد تظهر في المدرسة والمجتمع كالعدوان والإدمان. فالمناهج الجيدة تسعى إلى تأمين الصحة النفسية للمتعلمين واكسابهم استراتيجيات معرفية واجتماعية وانفعالية مما قد يقي من المشكلات والاضطرابات السلوكية والتعلمية كالعدوانية والتأخر الدراسي والخجل والقلق وغيرها.

لذلك، يُـمكن تقسيمُ الطرائق العلاجيّة إلى ثلاث فئات عريضة:

المناهج التي تطوّر المناخ المدرسي والإدارة المدرسيّة، عبر النمط الديمقراطيّ.

البرامج السلوكيّة الّتي تهدف إلى تعديل السلوك.

المعالجة التّربوية الفردية والجماعيّة.

وِفقا لأريكسون، في كلّ مرحلة من مراحل النّمو، يمرّ الفرد بأزمة نمائيّة، تتمحور حول النّجاح أو الفشل، ولهذه الأزمة تبعات مختلفة على شخصيّة الفرد. فالفشل، في أي مرحلة منها، يعوق النّمو الكامل للمراحل اللاّحقة. بالمقابل، إنّ تخطّي المرحلة بنجاح، يسهّل للفرد الانتقال الى المرحلة اللاّحقة، وتراكم الخبرات الإيجابية. في المجال التّربوي، تعتبر أزمات النّمو الّتي يتعرّض لها الفرد مسارًا، تكتسب خلاله القدرات والمهارات الضّرورية لإيجاد الحلول المناسبة، لتخطّي كلّ منها بنجاح، وتطوير مفهوم وتقدير ذات إيجابيين. لذلك أضيفت التحديات الناتجة عن التعلم من بعد، إلى الأزمات النمائية لدى المتعلمين.

الأطفال ما بين الثّالثة والسّادسة يكونون، أكثر من أيّ مرحلة أخرى، مستعدّين للتعلّم بسرعة وحيويّة، ومستعدّين أيضًا لإيجاد طرق، لتحويل طموحاتهم الى اهتمامات اجتماعية مفيدة. وأظهرت الأبحاث، خلال التعلّم من بُعد، تَمتين الروابط بين الأهل والمتعلمين، نظرًا لعدم استعداد المتعلمين لهذا النوع من التّعلم. ولا شكّ في أنّ مساعدة الآباء في هذه العمليّة، تكمن بالتّقليل من سلطتهم، والسماح لأطفالهم بالإسهام معهم، كشركاء في المشاريع التي يهتمّون بها. وبهذه الطّريقة، يساعد الأهل الأطفال في الخروج من أزمة هذه المرحلة، بإحساس قويّ بالهدف، فإذا لم يتمّ تشجيعهم على ذلك، فسينمو لديهم الشّعور بالذّنب، حيال طموحاتهم. (Woolfolk, 2015)

أما المرحلة من السادسة الى الحادية عشرة، فهي مرحلة الإنجاز، مقابل الشعور بالنقص – الدونية. ويعتبر أريكسون أن هذه المرحلة حرجة في نمو الأنا، فالطفل الّذي استطاع تخطّي المراحل السّابقة بإيجابيّة، يستطيع الإنجاز في هذه المرحلة، وللمدرسة أهميّة في إبراز قدرات ومهارات الطفل المعرفية، والانفعالية والاجتماعية، وتطوير كفاءته الذاتية، الّتي تشمل معتقدات الفرد عن كفاياته ومهاراته، في نشاط معين، أو مجال معين. وتؤثّر معتقدات الفرد ومشاعره، في اختيار الأنشطة والأهداف، وفي مستوى الجهد والمثابرة في التعلم، والأداء للمهمّات والأنشطة الأكاديميّة والاجتماعية. والكفاءة الذاتيّة تؤثّر أيضًا، في طبيعة الأهداف الّتي يضعها الأفراد لأنفسهم ونوعيّتها، وفي مستوى المثابرة والأداء. ووجد العديد من الأطفال الانتقال، إلى الحياة في حالة من الإغلاق، صعبًا لا سيما من منظور الصحة النّفسيّة وتأمين الرّفاه النّفسيّ (The Children's Society, 2020 ؛Pallan et al., 2021). في ظل قيود الإغلاق عوامل عدة أثرت على الرفاه النفسي للمتعلمين كالتّعلم من بعد وعدم التفاعل مع الأقران. إن الانقطاع عن المدرسة، خلال فترة التّعلم من بعد، ومع تنوّع خبرات التعلّم وخسائره يجعل من غير المؤكد، أن يكون الحل، توحيد البرامج لجميع المتعلّمين لتعويض فاقد التعلّم. ولهذا آثار على برامج التعافي داخل المدارس وعلى اتخاذ قرارات مناسبة لتخطيط البرامج في المجال التربوي وتنفيذها.

عند العودة إلى التعليم الحضوري، من المهم التركيز على الوظائفَ التّنفيذيّةَ، الّتي تشملُ التّخطيطَ، والكبحَ، والمرونةَ، والذّاكرةَ العاملة، والنّقدَ الذّاتيّ، وإدارةَ السّلوكِ، لأنها تهيئ المتعلّمَ للبدءِ بنشاطٍ، أو مهمّةٍ معيّنةٍ، واستخدامِ استراتيجيّاتٍ فعّالةٍ لإنجازِ مهماته.

إنّ تطويرَ الوظائفِ التّنفيذيّة، يساعدُ الفردَ في التّعرّفِ إلى أفكاره، وانفعالاته / مشاعره، واتّجاهاته ومواقفه، وفي اكتساب الكفاياتِ الضّروريةَ لحلِّ المشكلاتِ، وإدارةِ الأزماتِ الخاصّة والعامّة، وتطوّير التّفكيرَ القيميَّ أيضًا، كعنصرٍ مهمّ في النّموّ لدى المتعلّمِ.

ويترافق هذا مع الإشارةُ إلى الرفاه النفسي للـمُتعلِّمين، على أنَّـه مصدرُ قلقٍ رئيس في عِدَّةِ بُلدان، على الرَّغم من أنَّ البيانات الثابتة الـمُتوافرة، ليسَتْ كافيةً لِتقويـم مدى انـخفاض مستوى الرَّفاه النفسي، نتيجةَ إغلاقِ الـمدارس. فقد توصَّلتْ اليونيسف (UNICEF, 2020) ، في دراسة استقصائيَّة أجرتْـها، إلى أنَّ 70٪ من الشباب، شعروا بالإحباط والقلق والتوتُّر، نتيجةَ الإغلاق. وفي تقرير تَـمَّ نَقْلُه عن هيومن رايتس ووتش، ذُكِرَ أنَّ عددًا وفيرًا من الشَّباب، شعروا بالقلق عينِه، بسبب إغلاق المدارس. كما شاركَتْ أعدادٌ من الـمُتعلِّمين مشاعرَ التوتُّر والقلق والعزلة والاكتئاب، إذْ رأوا أنَّ ذلك يعود، إلى قِلَّة الاتِّصال بِـمجتمع مدرستهم. وتعتبر التّفاعلات مع الأقران مهمّة، لتعلّم السلوكات والمهارات الاجتماعية المرغوب فيها، لأنّ نجاح المتعلّم في هذه المساعي، يطوّر لديه مفهوم الذّات وتقديرها، كما يطوّر لديه الكفاءة الذّاتية. بالمقابل، إنّ الفشل يضع المتعلّم، في موقع الملاحظ السلبيّ، ويعكس لديه إحساسًا بالدونيّة والعجز، ويعرقل مسار المراحل اللاّحقة.

لقد رافقت عمليّة التعليم من بعد، مشكلات تعلمية نفسية واجتماعية، كانخفاض الدافعية للتعلم، والغياب المتكرّر، والقلق والخوف، من هنا، يبدو أنّ دور العمليّة التعليميّة، لا ينحصر في إكساب المتعلّم المعارف والمعلومات، بل يتعدّى ذلك الى تطوير القدرات والمهارات الانفعاليّة، والاجتماعية والنفس حركيّة، وتنمية استراتيجيات وكفايات، تسمح للمتعلم بحلّ المشكلات، وإدارة الأزمات، وتحمّل المسؤوليات الفرديّة والجماعيّة، في المنظومة الّتي ينتمي اليها. ويبقى أنّ التعلّم الانفعاليّ الاجتماعيّ، هو العمليّة التعلّميّة الّتي، من خلالها، يكتسب المتعلّمون مجموعة من الكفايات المطلوبة للنجاح في التعلّم، والتكيّف الصّحيّ، وتطوير منظومة قِيَمية. (Gentaz et al., 2016)

وفي هذا الإطار، قدّم أريك إريكسون بُعدًا جديدًا، لتأثير العوامل الاجتماعيّة الّـتي تُكسب الفرد، خلال المراحل العمريّة، مجموعة من السّلوكات والمهارت الاجتماعيّة، خلال تفاعله الدائم مع البيئة. تضمّ هذه المهارات، بناء الثّقة بالذات والآخرين، والاستقلاليّة، والمبادرة، وبناء الهويّة، والدّور الاجتماعيّ، والصداقة والألفة والتّعاون، وبناء الأسرة والمسؤولية الاجتماعية. فمثلاً، في مرحلة المراهقة، يتعرّض المراهق للإرباك، بسبب الصراعات والمطالب الاجتماعية الجديدة، ويبحث عن دوره بالنسبة للنظام الاجتماعيّ الأكبر، فالمشكلة هي: الهويّة مقابل تشتّت الأدوار. كما أنّ هناك عدّة مصادر للكفاءة الذاتية الّتي يحتاجها المراهق، والّتي افتقدت في التعليم من بعد، ومنها: النّجاحات والإخفاقات السّابقة، والحالة الانفعالية للمتعلّم، والتغذية الراجعة بأشكالها المختلفة، فضلا عن نجاحات وإخفاقات المجموعة ككل.

بالإضافة الى الاستراتيجيّات الانفعالية والاجتماعية، يحتاج المتعلّم إلى استراتيجيات التّخطيط والتّنظيم وإدارة الوقت، والّتي من شأنها حلّ المشكلات والأزمات. وقد ظَهر إلى العلانيّة، اعتـرافٌ مُتزايد بأهـمِّيَّة فَهْمِ الاختلافات، في مقدار الوقت الّذي يقضيه المُتعلِّمون فـي التَّعلُّم، إبّانَ مُدَّة إغلاق المدرسة. وعلى ما يبدو، إنَّ هذه الاختلافات تتأثَّر بطريقة توفيـر الـموادّ التعلمية، والوصول إلى التِّكنولوجيا، (حيث كان هذا الأمر جُزءًا مِن طريقة تقديـم التَّعليم). ولا يَـخْفَى على المعنيّين، في الحقل التّربويّ، أنَّه بانَ، في عِدَّة أنظمة، الأثرُ البالغ الَّذي خلَّفتْه العوامل المرتبطة بعدم القدرة على التواصُل أيضًا، في الوقت الـمُستغرَق في التَّعلُّم.

ويظلّ التعليم الذي يوجهه المعلم حضوريا هو الأكثر أهمية وتأثيرًا في المتعلمين، فالتّعلم بطبيعته عملية اجتماعية انفعالية. والطرائق الفعّالة المستخدمة من قبل المعلم تعمّق الاستيعاب وإدراك المفاهيم. ويمكن أن تركّز الطرائق المستقلة نقاط القوة الفردية لكل متعلم، واحتياجاته مع دعمه للتقدم بوتيرة مناسبة والتعلّم بهدوء من تصحيح مفاهيمه الخاطئة والتحكّم بتطوّره الأكاديمي.

وفـي دِراسة أجرتْـها كلِّيَّة لندن الجامعيَّة، تبيَّنَ أنَّ واحدًا مِن كُلِّ خـمسة متعلمين، (أكثر من مليونَـي مُتعلِّم) فـي الـمملكة الـمُتَّحدة، لـم يَقُمْ بِأَيِّ واجب مَدرسيّ، أو قد أمضى - في أحسن الأحوال - أقلّ من ساعة واحدة من العمل يوميًّا، في خلال فترة الدِّراسة مِن بُعد. وفي استطلاع حديث لـ Young Lives بِأثيوبيا، رأى الباحثون أنَّ المُستوى العلمي للأهل أدَّى دَوْرًا، في التَعلُّم مِن بُعْد لناحية تأمين الوقت الكافي. وتاليًا، تُشير الأَبحاث إلى أنَّ تنظيم الوقت يُـمكن أنْ يدعم مُشاركة الـمُتعلِّمين، أو يُعيقها.

1.1.3. تهيئة المعلمين لتحقيق ظروف العودة الآمنة

ويُلْحَظُ أيضًا نُشوءُ قلق مُتزايد، بشأن الدّافعيّة للتّعليم والرّفاه النفسيّ للـمُعلِّمين، الّذين يتعرَّضون بِدَوْرِهم لِضُغوط مُتزايدة، نتيجةَ إغلاق الـمدارس.

والجدير ذِكْرُه أنَّ البيانات الواردة من المملكة الـمتَّحدة، تُشير، أيضًا، إلى انـخفاض في رفاهية المعلِّمين، بسبب "Covid-19"، وِفاقَ مَسْحٍ أَجرَتْه "YouGov"، شعر 52٪ من المعلِّمين في المملكة المتَّحدة، بأنَّ صحَّتَهم النفسية ورَفاهَهم قد تراجعَـتْ نِسبتُهما خلال الوباء. وعلى الرَّغم من أنَّ الـمُعلِّمين، في جميع أنحاء العالم، لديهم أنماط ومعايير مختلفة للتعليم والتّعلم، إلَّا أنَّ هناك شيئًا واحدًا يتَّفقون عليه، على ما يبدو، أَلا وهو أنّ: "الحاسوب لا يتناسب مع الصفِّ، كمكان يتعلَّم فيه الأطفال". تختلف الموارد اللازمة، لتلبية احتياجات الصّحة النفسية للمتعلمين، عبر المدارس والبرامج والمناطق، وغالبًا ما تركز على إدارة الأزمات، وتعتمد، بشكل كبير، على الاستجابات التفاعلية لقضايا المتعلمين الفردية، بدلاً من نظام شامل للدعم (Geiser et al., 2017).

وتوضح نظرية متطلّبات الوظائف – الموارد (Bakker & Demerouti, 2017) أدوار متطلبات الوظيفة، والموارد الوظيفية والموارد الشخصية، في توقّع أداء الموظفين في العمل، إذ يمكن أن تتّخذ موارد ومتطلبات الوظيفة عدة أشكال، بما في ذلك العوامل الجسدية، أو الاجتماعية، أو النفسية، أو التنظيمية، (Collie et al. ، 2016).

إنّ التطوير المهني للمعلّمين عند مفترق طرق. فبدلاً من "مضاعفة" الضغوط التقليدية المفروضة عليهم، قد تكون هذه فرصة للنظر في مسار جديد، وإعادة تقويم كيف أن الضغوط المتزايدة، لم تهتم بإنسانية المعلّمين.

وفي لبنان، بدافع تأمين الخدمات التربوية عالية الجودة، عمل المركز التربوي للبحوث والإنماء، على توفير تدريب مستمر، في المراكز التدريبية الـ 33 ، المنتشرة على الأراضي اللبنانية، للطاقمين التدريسي والإداري، في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، معتمدًا كلّ صيغ التدريب المتاحة والناجعة (من تدريب حضوري، إلى آخر من بعد، وثالث هجين (hybride) يجمع بين الصيغتين المذكورتين، واستكمال التدريب على برنامج التعافي للعام 2022 والّذي ينظمّه المركز التربوي للبحوث والإنماء- مكتب الإعداد والتدريب، بالتّعاون مع منظمة UNICEF ، وكتابي QITABI ، التّابع للوكالة الأمريكيّة للتّنمية الدوليّة. في نوفمبر 2021، شارك أكثر من 5،500 مدرّس، من المدارس الرسمية، في دورات تدريبية، حول العودة إلى التعلّم، عُقدت بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان، وبدعم من مشروع QITABI.

وركّزت الدورات التدريبية على برنامج استعادة العودة إلى التعلّم QITABI 2 ، كما وُزّع على كلّ معلّم قرص مضغوط، مليء بالموارد والأنشطة التعلمية، لاستخدامها في فصولهم الدراسية. وتمّ تطوير محتوى القرص المضغوط، بالتعاون مع CRDP LIBAN، وغطّت المواد العربية والإنجليزية والفرنسية والرياضيات وأنشطة التّعلم الاجتماعي الانفعالي صفوف الحلقتين الأولى والثّانية. وكانت الدّورات التّدريبية متاحة للمعلّمين، في جميع المحافظات في لبنان، وقادها فريق من المدرّبين ذوي الخبرة من CRDP، وبدعم من ميسّري التعلّم QITABI 2

كما واستهدفت دورات تدريبية أخرى 35 مدرسة شبه مجانية، منتشرة في جميع المناطق في لبنان. وقدّم التّدريب على التعلّم من بعد، بناء قدرات المعلّمين ومديري المدارس، وفق الآتي:

- إدارة الصفوف الخاصة بهم، من بعد، بشكل فعّال.

- تسهيل التعلّم التعاونيّ والتقويم التكوينيّ.

- إنتاج دروس وموارد رقمية.

1.2. الممارسات التعليمية التعلّميّة والتكيّف الصّحيّ

1.2.1. الاستراتيجيّات التعليمية/ التّعلميّة

نظرًا لأهميّة الحدّ من الفقدان التعلّميّ، في ظلّ جائحة كورونا، وضرورة تعويضه، فقد أطلقت اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي مهمّة مشتركة، لاستعادة التعليم 2021، وركّزت على عدّة أولويات، منها التزام هذه الأطراف بالعمل معًا، لدعم البلدان، بشكل مباشر، في جهودها لإعادة المتعلمين إلى المدرسة، وإعادتهم إلى مسار التعلّم. وهذه الأولويات هي (Giannini et al., 2021):

الأولوية الأولى: عودة جميع المتعلّمين إلى مدرسة آمنة وداعمة، بحيث يحصلون فيها على تعليم فردي، سواء أكان كاملاً أو جزئيًّا، قبل نهاية عام 2021. ويتمّ توفير دعم شامل، لإعادة تعليمهم وتأمين رفاههم النفسيّ والجسدي.

الأولوية الثانية: استعادة فقدان التعلّم، وذلك من خلال برامج التّعليم الفردية، والتعليم التكيفيّ، وتطوير كفايات التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ لدى المتعلّمين.

يتضمَّن البرنامج التربوي الفردي، مَهامَّ مختلفة لِكُلِّ مُتعلِّم، ودعْمًا على المستوى الفرديّ، وهو إذْ يعتمد فكرةَ أنَّ جميع المتعلِّمين، لديهم احتياجات مختلفة، وتاليًا فإنَّ النَّهْجَ الـمُصَمَّمَ شخصيًّا - لا سيَّما في ما يتعلَّق بالأنشطة الّتي يقوم بها المتعلّمون، والوتيرة التي يتقدّمون بها، من خلال المنهج - سيكون أكثر فاعليَّة. ثُـمَّ إنَّ شخصنة التَّعليم، هي عمليَّة حسَّاسة للغاية، نِسْبَةً إلى الاحتياجات الفردية، وتتكيَّف مع الاختلافات بين المتعلّمين (Istance & Dumont, 2010). هذا لا يعني أنَّ التعلُّم يُصبح مَسْعًى مُنفردًا، يعتمد التّفضيلات الفرديَّة، بل يعني أنَّ كُلًّا من فرص التعلُّم التَّعاونـيّ والـمُستقلّ، تستجيب لاحتياجات كُلِّ مُتعلِّم، وذلك بناءً على أهداف التعلُّم التي تُـحدِّدُها أنظمة التَّعليم.

وغنيٌّ عن البيان، أنَّ مناهجَ من هذا النوع، تتضمَّنُ تطوير خطط التنمية والتَّعلُّم الفرديَّة، وتوفير تدريب فرديّ، أو تدريب جَـماعيّ، على مُستوًى مُصَغَّر أو دروس مُـخصَّصة. وفي ما خصَّ الـمُتعلِّمين الأكبر سِنًّا، ينبغي توفير خيارات تعلُّم، ومسارات وانتقالات مَرِنة. ومن الأهـمِّيَّة بمكان، أن يقوم المعلِّمون بِتَخصيص التَّعلُّم، لتلبية احتياجات الـمُتعلِّمين الفرديَّة، ولكن مِن دُون خَفْض التوقُّعات العالية لأهدافهم الطويلة الـمدى، على تحصيل الـمُتعلِّمين، أو استخدام التتبُّع أو العلاج التقليديّ. على هذا المسار، يستفيد الـمُتعلِّمون من القيام بالعمل، والمشاركة في المناهج الدِّراسيَّة، التي تتَّسم بالتَّحدِّي والدَّعم والتَّشويق، بِـما في ذلك الوصول إلى محتوى، أعلى من مستوى الصفّ الدراسيّ. على سبيل المثال، إذا ما تَـمَّ تدريب الـمُتعلِّمين على تطوير المهارات، بدلًا من الانخراط في تِقْنيّات المعالجة التقليديَّة، فيمكنهم إكمال 27 بالمائة من العمل، على مستوى الصفّ. وفي سبيل إنجاح هذا النَّهج، يـحتاج الـمُعلِّمون أوَّلًا، إلى تـحديد المحتوى الأساسيّ الذي يحتاج الـمُتعلِّمون إلى معرفته، ليكونوا مُستعدِّين لِلمستوى التَّالي. كما أنَّه يُـمكن أنْ يُساعد المشرفون التَّـربويُّون، على اتِّـخاذ القرارات الـمُستندة إلى البيانات، لِوَضْعِ خُطط الدُّروس، وتحديد التقدُّم الأكاديـميّ، وتاليًا، على الـمُديرِين أو الـمُشرفين تزويد الـمُعلِّمين بِالتَّوجيهات، حول ما هو مُهِمّ للغاية، نِسبةً إلى الـمُتعلِّمين، لِتعلُّمِه وإتقانه، بِـما في ذلك التَّفكير النَّقديّ ومهارات التَّعلُّم التَّطبيقيّ.

ومن الأمور التي تفيد أيضا، في تقليل الفقدان التعلّمي الآتية: (عيسى، 2020)

وضع برامج تعويضية أو علاجية، لمساعدة المتعلمين الذين يحتاجون إلى دعم تعلّم إضافي.

توفير بيئات تعليمية مناسبة للمتعلمين قدر الإمكان، والتخفيف من عدد المتّعلمين داخل الصفوف، وحلّ صعوبات التعلم لديهم.

توفير فريق تعليمي مناسب وكافٍ لسد الفجوة التعلمية.

تحفيز المتعلّمين وتعزيز دافعيتهم للتعلم، والتدخل لمعالجة المشكلات السلوكية كالعنف والتنمّر.

تعزيز وعي العاملين في التعليم، بأهمية رسالتهم التّعليميّة وتحفيزهم.

وعند العمل على تقليل الفقدان التعلمي، يجب التركيز على المعارف والمهارات الأساسية للتعلم الجديد، من خلال الأنشطة التعلمية، داخل الصف وخارجه، وربط المفاهيم العلمية بالحياة العملية، والتركيز على متعلّمي الصفوف الأساسية الأولى، ويمكن أيضا، استثمار جزء من العطلة الصيفية، بتنظيم ما يُسمّى المدرسة الصيفية Summer School، لترسيخ المعارف والمهارات الأساسية بطريقة فعّالة (الرمحي، 2021).

من جهة أخرى، لا بدّ من توظيف التّكنولوجيا بطريقة فعّالة، في العمليّة التّعلّميّة عمومًا، وفي معالجة الفقدان التّعلّميّ خصوصًا. إذ، وعلى الرّغم ممّا أحدثته الثّورة الصّناعيّة الرّابعة من تطوّرات في مختلف القطاعات، فإنّ التّعليم يُعدّ من أقل القطاعات تأثّرًا بالتّكنولوجيا الرّقميّة. وما زلنا نُشاهد في تعليم معظم المتعلّمين حول العالم، مجموعات منهم يجلسون في غرفة الصّفّ، ويتلقّون تعليمات من معلّم متواجد في مقدّمة الصّفّ. (Fleming, 2021).

1.2.2. المعالجة التربوية

لا يُـمكن للأنظمة التعليمية الحاليَّة، من رياض الأطفال إلى الصفّ الثاني عشر، استيعاب فقدان التعلُّم بسهولة، لأنَّ الـمعايير، والاختبارات، والـهيكليَّة الـمدرسيَّة، والكتب الـمدرسيَّة، والـموادّ التعليمية الأخرى، تركّز بشكل عامٍّ في الـمهارات، على مستوى الصفّ. وعلى سبيل الـمِثال لا الحصر، فَلْنُفكِّرْ فـي مُعلِّم الصَّفِّ الأساسيّ التاسع، وفي كيفيَّة تَصرُّفِه مع الـمُتعلِّمِين الوافدِين، والّذين لديهم أداء مستوى الصفّ السابع. حاليًّا، يُواجِهُ الـمُعلِّمُ خيارات عدة: تعليم المتعلّمين وَفْقَ مُستواهم، رُبَّـما سيتعلَّمون الكثير، ولكنْ على الأرجح، سيكون أداؤُهم سيِّئًا في الامتحانات الرَّسـميَّة، أو أنْ يقوم مُباشرةً بِتدريس مُـحتوى الصفّ التاسع، مع العِلم أنَّه مِن غير الـمُرجَّح، أنْ يتعلَّموا مُعظمَه، ولكنْ سيكتسبون بعضَ المهارات الجديدة، التي لا تعتمد الـمُحتويات السّابقة. ويُوفِّر التَّسريع الـمُخَصَّص لِـهذا الـمُعلِّم خيارًا أفضلَ لِمُواجهة هذا التحدِّي. فبدلًا من التطلُّع إلى سَدِّ كُلِّ فَجْوة، في مهارات الصَّفِّ التَّمهيديّ، يُركِّز حينئذٍ في تدريس مهارات ما قبل الصفِّ، وهي مهارات يجب أنْ يتعلَّمها الـمُتعلِّمون، لِيَتحقَّقَ عِندهم إتقان الموادّ، على مستوى الصفّ.

وبَعْدُ، تمتازُ برامجُ الـمُعالجة، بأنَّـها وسيلة بارزة لِلَّحاق بِالرَّكْب. وفي إطار عمل اليونسكو واليونيسيف والبنك الدَّولـيّ، على إعادة فتْح المدارس، تبرز الحاجة إلى برامج مُعالجة واسعة النّطاق، للتّخفيف من فقدان التعلُّم، ومَنْع تَفاقُم عدم المساواة في التعلُّم، بَعْدَ إغلاق المدارس، مع التّركيز في معرفة القراءة والكتابة والحساب للمتعلمين، في المرحلة الأساسية، وتوفير التسهيلات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة. كما أنَّه يُـمكن دَمْجُ التدخُّلات العلاجيَّة في أيِّ برنامج، بِـما في ذلك التعليم النِّظاميّ وغير النِّظاميّ، أو برامج تسريع التّعليم.

عند السؤال: كيف تصرّفت دول العالم المختلفة إزاء ذلك، نجد أن هناك خمس طرق، تَركز العمل وفقها واللجوء إليها، في أنحاء العالم، وهذه تتطلب زيادة الاستثمار في التعليم. وهي الطرق الآتية (GEM Report, 2021):

إعادة العام الدراسي بأكمله: فمثلا قرّرت الحكومة في كينيا إعادة العام الدراسي لجميع المتعلّمين، معتقدة أنّ جعل المتعلّمين يعيدون العام بأكمله، يضعهم جميعًا على قدم المساواة.

التخفيف من المناهج الدراسية: وذلك لكي يتمكّن المتعلّمون، من التّركيز على بعض الموضوعات، وتعلّمها جيّدًا، كما فعلت أوديشا، الهند، وأونتاريو في كندا. أعلنت بنغلاديش عن برنامجها للتّعافي، والذي يتضمّن منهجًا موجزًا للعامين المقبلين، مع التركيز على الموضوعات الرئيسّة، مثل الرياضيات والبنغالية والإنجليزية والعلوم، في المدارس الثانوية.

إتاحة مزيد من الوقت للتعلم: يمكن أن يتم ذلك من خلال الدروس الصيفية، أو عطلة نهاية الأسبوع، أو إضافة وقت إضافي في نهاية اليوم، فمثلا نظمت المدارس في الفلبين دروسًا صيفيّة، في عام 2020، لاستعادة الوقت الضائع.

توجيه اهتمام مخصّص لبعض المتعلمين: يمكن عمل ذلك من خلال مجموعات فرعية صغيرة، أو دروس خاصة فردية، للمتعلمين الأكثر حرمانًا، فمثلا خصّصت بريطانيا 350 مليون جنيه إسترليني لبرنامج، يوفر تداركًا مكثفًا للمتعلمين الأكثر تهميشًا، وقامت غانا باستخدام برنامج المدرسة من أجل الحياة، لتقديم دروس خصوصية لزيادة تقدم المتعلّمين، وكذلك نفذت إيطاليا برنامجًا في المدارس، حيث يتطوّع طلبة الجامعات، لتعليم المتّعلمين المحرومين واحدًا لواحد.

تنظيم برامج التعليم المعجّل: تختصر هذه البرامج عدة سنوات من الدراسة، في بضعة أشهر. فمثلا في إثيوبيا، يختصر نموذج مدرسة ، السنوات الثلاث الأولى من مناهج المدارس الابتدائية، في تسعة إلى عشرة أشهر، وفي نيبال، تشارك الفتيات المهمّشات، في برنامج تعليمي سريع، مدته تسعة أشهر، يساعدهن على اللحاق بالركب. كما أنَّ الحكومة أطلقَتْ، في لوكسمبورغ، برنامجَ "المدرسة الصيفيَّة" لِلمُتابَعة، واستفاد منه 6000 مُتعلِّم، في التّعليم الابتدائيّ والثانويّ، كما أنَّه تَـمَّ توفير وحدات تعليميّة جديدة، على منصّة التّعلّم الحاليّة، عبر الإنترنت لدعم المتّعلمين، وجَعْلِهم على أُهبة الاستعداد للعودة إلى المدرسة في أيلول. وتشمل الموادّ تمارين، تُساعد الـمُتعلِّمِين على فهم أخطائهم وتصحيحها. كما أنَّه تَـمَّ إنشاء خَطّ مُساعدة، يُقدِّم الـمَشُورة والتَّوجيه التَّـربويّ لِلـمُتعلِّمِين وأولياء الأمور.

يتمّ تعريف التّعليم المسرّع، من قبل مجموعة عمل تسريع التّعليم (AEWG) على أنّه: برنامج مَرِن ومناسب للعمر، يتمّ تقديمه في إطار زمني سريع، ويهدف إلى دعم المُتعلِّمِين المعرّضين للرّسوب، والّذين تجاوزوا السّن، والذين هم خارج المدرسة. هذا الأمر ينصُّ على أنَّ كُلَّ مُتعلِّم، يحتاج إلى أنْ يَتِمَّ وَضْعُه في مسار سريع، للعودة إلى مستوى الصفّ الدِّراسيّ، مع التّركيز المتجدِّد في الاستراتيجيَّات، التي أثبتَتْ جَدواها، لِجهة تسريع تعلُّم الـمُتعلِّمِين.

وهكذا، تُقدِّمُ (AEWG) خَـمْسَ توصيات لتسريع تعلُّم الـمُتعلِّمِين:

1. إعطاء الأولويَّة للمعارف والمهارات الـمُسبَقة الأكثر أهمِّيَّة، لكلِّ مجال، وموضوع، ومستوى صف.

2. خطط تعتمد المناهج الدراسيَّة، لتشخيص التعلُّم غير المكتمل للمُتعلِّمِين، بناءً على معرفة المحتويات، والمهارات المطلوبة مُسبقًا.

3. تكييف تَسلسُل محتوى المناهج، scope and sequence / والسرعة لكلِّ مجال، وموضوع، ومستوى الصفّ، لتعكس ما الذي قد يحتاج فيه المعلِّمون إلى دَعْم تسريع التعلُّم.

4. تدريب الـمُعلِّمِين والـمُديرِين على تشخيص التعلُّم غير المكتمل للمُتعلِّمِين، وتقديم الدّعم للتّسريع.

5. مُراقبة تَقدُّم الـمُتعلِّمِين في الـمَهامِّ الـمُناسبة للصفوف، ودَعْم الـمُعلِّمِين، بناءً على نتائج الـمُتعلِّمِين.

إنّ إعادة التّخطيط المتوازن للعمليّة التعليمية التعلّميّة، بعد فتح المدارس، من خلال برامج المعالجة التّربوية، المتضمّنة المجالات المعرفية، والاجتماعية والانفعالية، يساهم في إعادة التّوازن للمتعلّم، وذلك عبر عمليّتي التكيّف والتنظيم.

إنّ تحقيق التوازن يعتمد على قدرتين أساسيتين:

أوّلًا: إعادة تنظيم الخبرات والمواقف.

ثانيًا: التكيّف مع هذه الخبرات والمواقف، عبر عمليّتي الاستيعاب والتلاؤم.

والاستيعاب يعني إدخال العناصر الجديدة على البنى المعرفية، والانفعالية والاجتماعية لدى المتعلم، وإضافتها إلى ما هو جديد لديه، ومن ثم تتلاءم هذه البنى، من خلال تعديلها، بما يتوافق مع الخبرات، أو المواقف الجديدة.

هذه الآليّة تشكّل مسارًا محوريًّا، للوصول إلى التكيّف الصحّيّ، الّذي يساهم في تسهيل عملية التعلم، في البيئة المدرسية.

1.2.3. التقويم

لا جدال في أنَّ COVID-19 ترك آثارًا واضحةً في كُلِّ مُتعلِّم، وصعوبة في إمكانيَّة الوصول إلى الفرص التّعلميّة، بحيث لـم يتمكَّن بعض الـمُتعلِّمين، من الوصول إلى المحتوى عبر الإنترنت، بِسبب نَقْصِ الوصول إلى الشبكة أو الأجهزة التكنولوجيَّة. وبالنِّسبة إلى بعض المتّعلمين، فإنَّ فيروس COVID-19 قد يكون أثَّر في صحَّة أُسَرِهم، ورفاههم الاقتصاديّ. فضلا عن ذلك، من المحتمل أنْ تتفاقم أَوْجُه عدم المساواة، في وصول الـمُتعلِّمين إلى الفرص التّعليمية التي كانت موجودةً قبل COVID-19. . ومع عودة الـمُتعلِّمين إلى التعلُّم الـحُضوريّ، على المُعلَّمِين وأولياء الأمور معرفة مدى تعلُّم أبنائهم، وما المطلوب لِدَعْمِ نَـجاحِهم. لذا، يُـمكن دَعْمُ هذه الجهود في خلال اعتماد أنواع تقويم عالية الـجُودة، تُوفِّر فرصًا لِلمُتعلِّمين، تتماشى مع المعايير، وترتكز على المحتوى الذي يُتَوَقَّعُ مِنهم تعلُّمه.

ومِن ضِمن خطط إعادة فَتْح المدرسة، رشّح إجماعٌ على أهـمِّيَّة التَّقويم التَّكوينـيّ لتحديد الاستراتيجيّات، بِـهدف مُساعدة الـمُتعلِّمين على اللَّحاق بِالرَّكْب. للغاية هذه، تُوفِّر Gewertz إرشادات واضحة، تـحثُّ الـمُعلِّمين على التركيز في التَّقويـم التَّكوينـيّ. إنّ التّقويم التكويني يسهّل التكيّف الصحيّ، عبر بناء تراكمي، كميّ ونوعيّ، للبنى المعرفية التي لم تكتمل، نتيجة الفقدان التعلمي، وخسارة المتعلم المعارف والقدرات والمهارات الأساسية. تنطلق آلية التكيّف في قطبيها، اي استيعاب المعارف الجديدة، وربطها بما هو قديم، ومن ثمّ الملاءمة وتعديل الخبرات المعرفيّة السّابقة، حتّى تتناسب مع الوضعيات الجديدة. وخلال التّقويم التكويني، يكيّف المعلّم، بحسب الآلية نفسها، العمليّة التّعليمية، لتتناسب مع نتائج التقويم لدى المتعلم، بهدف التحكم وإدارة التّعلم، وبخاصة لجهة التغذية الراجعة، والمعالجة التربوية بأنواعها المختلفة.

ومِن الأهمِّيَّة بمكان، القول إنَّ تقويم تَعلُّم الـمُتعلِّمين يُعَدُّ أولويَّةً، لإعادة فتْح المدرسة في عدد وفير من البلدان، ولكنَّ المعلومات حول خطط التقويم محدودة.

وعليه، إنَّ وزارة التَّعليم في إنجلترا تنصح المدارس بِالتَّخطيط، على أساس تقويم نقاط انطلاق المتعلّمين الّتي تَـمَّ تـحديدُها في خلال التقويـم التَّكوينـيّ مِن مِثل الاختبارات القصيرة ومُراقبة المتعلّمين، والتَّدقيق في عملهم، وتَـجنُّب أنظمة التّتبُّع غير الضروريَّة. لذا، تعتمد بعض البلدان، في الغالب، على المدارس عينها، لتحديد الـمُتعلِّمين الذين تَـخلَّفُوا عن الرّكب، واتِّـخاذ قرار بشأن أفضل الأساليب لِدعمهم.

من هذا المنطلق، ينبغي عدم استخدام التقويـم لأغراض عقابيَّة، مثل وضعهم في صفوف ذات محتوى منخفض المستوى، وأقلّ تَـحدِّيًا وأقلّ تَفاعُلًا.

وبناءً على ما تَقَدَّم، يُـمكن أن يُوفِّر التَّقويـم التَّشخيصيّ والتكوينـيَّ معلومات لِلمُعلِّمين وأولياء الأمور، في ما يتعلَّق بأداء الـمُتعلِّمين، ومُستوى صَفِّهم، وكيفيَّة تَقدُّمِهم مع مرور الوقت. ويُـمكن للمعلّم أن يقوّم مدى تقدّم المتعلّمين في

تعلّمهم، ذاك أنَّه عند تصميم التّقويم التّشخيصيّ، واستخدامه بِشكل فعّال، يُـمكن أنْ يُؤدِّيَ دورًا مُهِمًّا في توجيه التّعليم والتّعلم، ودعم رسم خرائط المناهج وتعزيزها.

1.2.4 المرونية والمرونة والتنظيم الذاتي

يحتاج جميع الأفرقاء، للقيام بالمهامّ بشكل فعّال، إلى إظهار المرونية، الّتي تعكس القدرة على "التعافي" من الأحداث أو الأزمات، وغالبًا ما تميّز المرونية المجتمع الذّي يصبح أكثر تماسكًا، خلال هذه الأوقات (Hyvarinen & Vos, 2015) وتناقش الأدبيات أهميّة بناء مرونية المجتمع، لمساعدة الأفراد في التّعامل مع الأزمات. (Jurgens & Helgloot).

يشير (Goldstein, 2011) إلى أنّ مرونية المجتمع، غالبًا ما تحدث، بشكل طبيعيّ، استجابة للأحداث أو القضايا، على الرّغم من صعوبة ما تحتويه من تحدّيات، إذ تتطلّب القيادة، أثناء حالات عدم اليقين الخاصة بالأزمة، بعض العناصر الأساسيّة لمساعدة المجتمعات في الحفاظ على التّماسك، والاستجابة بفعاليّة. ومن هذه العناصر، التّفكير الإبداعيّ، وحلّ المشكلات، والمبادأة عند الحاجة، فضلا عن مهارات التّواصل، لتعزيز التّفاعلات بين المجموعات والأفراد، وسيلةً لدعم التعاون الفعّال (Hyvarinen and Vos, 2015).

يتمتّع الـمُتعلِّمون الـمَرنون بِقُدرة قويّة على التّكيُّف، والتّغلُّب على التّحدِّيات الّتـي يُواجهونـها (OECD, 2019). وعلى مدى العقود الأخيرة، إنَّ مسألة مُرونة المُتعلِّمين الأكاديـميَّة، الّتي حدَّدها PISA، على أنَّـها مُـخَصَّصة لِلمُتعلِّمين الأكثر حرمانًا، والّذين يتمتَّعون بأداء عالٍ أيضًا، والمرونة الانفعالية الاجتماعيَّة، حازَتِ الكثيرَ من الاهتمام، لناحية السِّياسة التّعلمية والاهتمام البَحْثِيّ. وقد وفَّرَ هذا الأمر قاعدةً مَعرفيَّةً قويَّةً لِلعمل، على الرَّغم مِن ضُعف التقدُّم الـمُحرز، في الـحَدِّ من عدم الـمُساواة فـي التَّعلُّم.

لقد أظهرت البُحوث أنَّ تَـحسين الـمُساواة، لا يتطلَّب بِالضَّرورة إنفاقًا تعليميًّا مُرتَفِعًا. بدلًا من ذلك، يمكن تَـخصيص الـموارد بطريقة مُستهدفة، (Schleicher 2019). إضافةً إلى ذلك، على الـحكومات عدم التَّضحية بِالتَّميُّز، لِتَحقيق العدالة.

وهكذا يكون اعتمادَ الـمُمارسات القائمة على الأَدِلَّة مُهِمًّا، لإعادة إشراك الـمُتعلِّمين، ومُعالجة الآثار الـمُتنوِّعة للوقت التّعلمي الضائع. وفي حال تَـخصيص التَّعليم، لِتلبية احتياجات الـمُتعلِّمين الفرديَّة، تكون الأهمِّيَّة في القيام بذلك، مِن دُون خفض التوقُّعات العالية لأهدافهم الطَّويلة الـمَدى، في تحصيل المتعلّمين، أو استخدام التتبُّع أو العلاج التَّقليديّ.

وفي هذا السياق، يجب العمل على تعزيز المرونةُ، أو القدرةُ على تعديلِ السّلوكِ أو تغييرِه، وفقًا لمتطلبات البيئة، ويتجلّى ذلك في المجالات المعرفيّة والانفعالية والاجتماعية. ففي الوضعيّةِ التعليميةِ التّعلّميّة، يصبح المتعلّمُ المرنُ معرفيًّا قادرًا على:

إدراكِ الأبعادِ المتعدّدة لحقيقةٍ معيّنة.

تنفيذِ عمليّةِ الانتقال من مهمّةٍ إلى أخرى بسهولةٍ.

تعديلِ وجهةِ نظره في ضوءِ المعلوماتِ المتأتّيةِ من المنظومة البيئيّة.

التّساهلِ في حال طرأت تغيّراتٌ عند تنفيذه لمهمّةٍ معيّنة.

أمّا المتعلّمُ الّذي لم يطوّرْ، بشكلٍ كافٍ، المرونةَ، فنلاحظُ، خلال الوضعيّةِ التعليميةِ التّعلّميّةِ، أنّه يعملُ على:

تكرارٍ مستمرٍّ للأفعال والاستراتيجيّات غيرِ الفعّالة.

إهمال تقويمِ فعاليّة الاستراتيجيّة، وعدمِ وضعِ حلولٍ أخرى للمهمّة.

صعوبة في التعامل مع الأمورِ غيرِ المتوقّعةِ، والّتي تجبرُه على تعديلِ عاداته.

ويتطلب ذلك من المتعلم التّنظيم الذاتيّ أيضا. ويفترض باندورا أنّ الأفراد يلاحظون سلوكهم الخاص، ويصدرون أحكامًا عليه، استناداً إلى معاييرهم الخاصة، أو إلى توقّعاتهم لقدراتهم وإنجازاتهم السابقة، وبناءً عليه، يقومون بتعزيز أنفسهم أو لا يقومون بذلك. لقد قدّم باندورا نموذجاً للتعلّم المنظّم ذاتياً، والذي يفترض وجود ثلاث مكوّنات للتعلّم، تربطها علاقة تبادليّة:

المكوّنات الشخصيّة: وهي عوامل ذاتية تتعلّق بالفرد نفسه، وتتمثّل بمعتقدات المتعلمين، واتجاهاتهم وأفكارهم الخاصّة.

المكوّنات البيئية: وتتمثّل بجودة التعليم، وكفاءة المعلّمين، ومساعدة الأهل والأقران، والمناخ المدرسي الآمن، الذي يسهل العملية التعليمية التعلّمية.

المكوّنات المتمثلة بالاستراتيجيات التعلّميّة الّتي يستخدمها المتعلّم، خلال الموقف التعلمي.

ويُعتبر المعلّم نموذجًا فعّالاً لتطوير معارف المتعلمين، وقدراتهم (مهاراتهم) ومواقفهم. لذا، عليه أن يتمتّع بخصائص وكفايات مهنيّة وشخصيّة، تؤكّد دوره كمثال فعّال يحتذي به المتعلّمون. ومن أهمّ هذه الخصائص: المرونة، والتنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، ومهارة استخدام استراتيجيات تعليميّة. وتُضاف إلى ذلك، التَّغذية الراجعة، وهي عبارة عن معلومات مُقدَّمة لِلمُتعلِّم أو الـمُعلِّم، حول أداء الـمُتعلِّم، بالنِّسبة إلى أهداف التعلُّم أو مُـخرجاته. أمّا مناهج ما وراء المعرفة والتَّنظيم الذَّاتـيّ فيـهدفان إلى مُساعدة المتّعلمين على التّفكر فـي تَعلُّمِهم، بِشكل أكثر وُضوحًا، وغالبًا ما يأتي ذلك، مِن طريق تعليمهم استراتيجيَّات مُـحدَّدة، لِتخطيط تَعلُّمِهم ومُلاحظته وتقويـمِه. (Ormrod, 2012)

ويعتمد الانتباه الى سلوك المعلّم من قبل المتعلّم على خصائص المعلّم، والتفاعل معه بشكل مباشر، من خلال التّعليم والتعلّم الحضوريّ، والانتقال بآلية تكيّف صحيّة إلى نموذج آخر حضوريّ، وتكوين نموذجٍ داخليّ يمكن للمتعلم التعلّق به، على المستوى التعلّميّ.

إن المواقف والخبرات الجديدة الّتي يتعرض لها المتعلّم، تشكّل خللاً في توازنه، على مستوى أحد المجالات المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية والنفس حركية. لذا، تحتاج هذه الخبرات الى إعادة التوازن، وذلك عبر عمليتي التوازن والتنظيم.

أمّا تحقيق التّوازن فيعتمد على قدرتين أساسيتين:

أولا: إعادة تنظيم الخبرات والمواقف.

ثانيا: التكيّف مع هذه الخبرات والمواقف، عبر عمليّتي الاستيعاب والتلاؤم.

ويعني الاستيعاب إدخال العناصر الجديدة على البنى المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية لدى المتعلم، وإضافتها إلى ما هو جديد لديه، ومن ثمّ تتلاءم هذه البنى، من خلال تعديلها، بما يتوافق مع الخبرات، أو المواقف الجديدة.

وهذه الآليّة تشكّل مسارًا محوريًّا، للوصول إلى التكيّف الصحّي، الّذي يساهم في تسهيل عمليّة التعلّم في البيئة المدرسيّة، وضمان نجاحها، حتّى في ظلّ ظروف التّعليم والتعلّم من بعد.

1.3. التحدّيات

1.3.1. الظروف الصحية والتباعد المكاني

تتمثّل الصّعوبة الرئيسة في تكيّف المتعلّمين الزاميّة وضع القناع، والحفاظ على التّباعد الجسديّ، خارج الصّف وداخله، خصوصًا لدى وجود أعداد كبيرة في الصّفوف، ما يخلق صعوبة في الامتثال للإجراءات، وبالتّالي استحالة تطبيق البروتوكولات بدقة.

علاوة على ذلك، واجه العديد من مديري المدارس "رفض الامتثال للإجراءات" من قبل بعض أعضاء المجتمع المدرسي، كما رفض بعض الأهل إحضار أطفالهم إلى المدرسة، أكان لدواع صحية، أو اقتصادية/ اجتماعية. ويرى بعض المدرّسين أنّ استخدام القناع أمر مزعج للغاية، ويجعل عملية التّعليم والتّعلم صعبة، من ناحية التّواصل مع المتعلّمين، إذ يلزم بذل جهد أكبر للفهم والإفهام بسبب القناع (He, 2021; Taylor, 2021) وكانت النتيجة أنّ "المعلّمين شعروا بالإرهاق"، حيث اضطرّوا إلى التّحدث بصوت أعلى، من دون أن يتنفّسوا بشكل طبيعي، وعند عودتهم إلى المنزل، كان التعب يسيطر عليهم، أكثر ممّا كانوا عليه في السنوات السابقة.

وقد أدى كلّ هذا إلى رفض المعلّمين الوضع المدرسي، لجهة زيادة الأعباء والمتطلبّات، وخلق هذا الوضع توترًا في العلاقة، مع أولياء الأمور، والمتعلّمين وأفراد الهيئة التّعليمية.

وأشارت الأبحاث إلى أنّه يتمّ قضاء الكثير من الوقت، في الالتزام بالبروتوكولات، على حساب العملية التعلمية، وبخاصة في رياض الأطفال، حيث تتعارض الإجراءات مع الممارسات التّربوية، ما أوجدَ صعوبة في تنفيذ الحصّة كاملةً، وبالتّالي في تنفيذ المناهج، ما أدّى إلى تعطيل العمل التربوي.

1.3.2. الموارد المادية

يتعرّض لبنان، منذ سنتين، لموجات متتالية ومتداخلة من الأزمات والصدمات: أزمة اقتصادية ومالية، تُعدّ واحدة من الأزمات الأشد حدةً في العالم، جائحة كورونا، وانفجار مرفأ بيروت. وكان لهذه الأزمات المتعددة تأثير مُدمِّر على أرواح الناس، وسبل كسب أرزاقهم.

وفرضت هذه الأزمات أيضاً، ضغوطاً قاسية على نظام تربوي متعثّر أصلاً، وذلك وفقا لما أورده تقرير البنك الدولي: المرصد الاقتصادي للبنان 2021.

من هنا، كان قيام البنك الدولي وشركاء آخرون، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي، بحشد الدعم لإعادة فتح المدارس. إذ تتطلّب معالجة الاحتياجات الفورية جهداً جماعياً، والانخراط أيضا في إصلاحات حيوية، لتحسين مخرجات العملية التّعلمية. ويستحقّ الأطفال أن تتاح لهم فرصًا للنمو، معرفياً واجتماعياً وإنفعالياً. ويستلزم تحقيق هذه الإمكانات اتخاذ خمسة تدابير، لضمان عودةٍ آمنة إلى الصفوف:

- تخفيف الأعباء عن الأسر، من خلال تغطية التكاليف المباشرة للتعليم، مثل رسوم الالتحاق، واللوازم المكتبية والقرطاسية، والكتب، ومصاريف الانتقال، والزي المدرسي. وسيُقدِّم المشروع الطارئ، لدعم شبكة الأمان الاجتماعي، الذي يموّله البنك الدولي، تحويلات نقدية إلى 87 ألف طفل، في الصفوف الدراسية، من الأساسي السابع إلى الثانوي الثالث، معرّضين لخطر التسرّب من المدارس الحكومية.

- الاستثمار في المدارس. تشكّل ألواح الطاقة الشمسية استثماراً أساسياً في المدارس، لتخفيض الاعتماد على الوقود، لتشغيل مولّدات الكهرباء. وفي الوقت الحالي، لا توجد ألواح شمسية، إلا في 10% من المدارس الحكومية.

- تقديم حوافز للمعلمين للعودة إلى التدريس، للتخفيف من آثار فقدان الدخل. وبالنسبة للسنة الدراسية الجديدة،

سيُقدِّم برنامج توفير التعليم لجميع الأطفال، الذي يُموِّله البنك الدولي، حوافز مالية لجميع المعلمين في المدارس الحكومية. وسيحصل جميع المعلمين الذين يقومون بالتدريس حضورياً على مبلغ مالي مقطوع، للتعويض عن زيادة تكاليف المعيشة، ونقصان قيمة الرواتب، بسبب التضخّم المفرط، وتقلّبات العملة. وستتمّ الاستعانة بجهة خارجية، لأعمال المتابعة، للتحقّق من أنّ الحوافز المالية لا تدفع، إلا إلى المعلمين المؤهّلين، الذين يقومون بالتدريس بالفعل في المدارس، ويؤدّون جداولهم الشهرية.

في مجال التعليم الرقمي أيضا، تمّ العمل على المنصّة التعلّمية الوطنية، التي تهدف إلى توحيد المنصّات المختلفة، "مواردي" و "كلاسيرا"، لتكون إنتاجا محليّا، في خدمة كلّ المدارس والمتعلّمين على مساحة الوطن، بما يتيح الوصول إلى مكتبة تعليمية تفاعلية عبر الإنترنت. وتتمّ تغذية هذه المنصّة، بموارد رقمية، تؤمّنها مساهمة المعلمين، والمؤسّسات التربوية المختلفة، بالإضافة الى إنتاجات أهل المركز منها. ويقوم المركز، في مصنع الموارد الرقمية، الذي تمّ استحداثه لهذه الغاية لديه، بدراستها والمصادقة عليها، بعد التثبّت من أصالتها، استنادا إلى سلسلة موضوعية وواضحة، من معايير الإنتاج الرقمي، وضعها المركز. وتهدف منصّة الذكاء الاصطناعي أيضا، لأن تكون مساحة لمشاركة المعلومات، تعد بأن تكون أداة تعليمية، لدعم ومؤازرة جميع المعلّمين، والمتعلّمين وأولياء أمورهم.

1.3.3. الموارد البشرية

في سبيل مُعالجة عدم المساواة، بطريقة أكثر فعاليّة- من حيث التّكلفة أو على مستوى الموارد- يُـمكن لأنظمة التَّعليم توجيه موارد ماليَّة أو بشريَّة إضافيَّة، حيث يكون الطّلب أعلى، الأمر الَّذي يُؤدِّي إلى تكافُؤ فرص التعلُّم والإنـجاز (مُنظَّمة التَّعاوُن الاقتصاديّ والتَّنمية (OECD, 2018). ومن أجل تلبية حاجة مُعيَّنة، على مستوى الفرد أو المجموعة الصغيرة، قد تزيد أنظمة التَّعليم من وقت التَّدريس، أو تُوظِّف مِهْنيِّين مُدرَّبِين. وتظهر الـحاجة إلى إجراءات مُتماسكة ومُتكاملة، وجُهود مُتواصلة على مدى أطول، بحيث تـميل التَّحدِّيات، الَّتي تُواجه الفئات الـمُستهدفة، إلى أنْ تكون مُتعدِّدة الأبعاد، ومُعقَّدة للغاية، ولا يُـمكن التغلُّب عليها، من خلال مُبادرة واحدة. فإضافةً إلى ما سبق، يُلحَظُ وُجود مُتخصِّصِي الدَّعم في المدرسة، مثل الاختصاصيِّين الاجتماعيِّين والنَّفسيِّين.

كان القطاع التعليمي في لبنان يُعدّ رائدا، على المستوى الإقليمي في الشرق الأوسط، وكان يحتلّ المرتبة العاشرة على مستوى العالم، في تقرير التنافسية العالمية، الذي يصدره المنتدى الاقتصادي العالمي (The Gobal 2018-2017 Competiteveness Report) أما الآن، فليس من الواضح كيف ستتمكّن المدارس من تدبير أمورها. ففي البداية، استغنت بعض المدارس الخاصّة عن المعلمين ذوي الأجور الأعلى، أي حوالي 30 في المئة من العاملين، لتوفير المال. ولكن، بمرور الوقت، رحل كثيرون غيرهم من تلقاء أنفسهم، وانتقل البعض الآخر إلى العراق ودبي وسلطنة عمان.

قال رودولف عبود، نقيب المعلمين في المدارس الخاصّة، إنّ كلّ مدرسة فقدت ما بين عشرة و40 من المعلمين حتى الآن، وإنّ بعضهم يبقون في منازلهم، لأنهم لا يستطيعون تدبير نفقات رعاية الأطفال.

وأضاف: "نحن في مرحلة البقاء على قيد الحياة، الضروريات فقط. لا توجد، الآن، مدرسة واحدة لا تعلن عن وظائف شاغرة". في 10 كانون الثاني، أطلق معلمو المدارس الحكومية إضرابًا مفتوحًا. أغلقت معظم المدارس الحكومية اللبنانية أبوابها، ورفضت فتحها، لأنّ المعلّمين يطالبون بأجور أعلى، ورواتب لكسب أجر معيشي. ويضيف عبود، أنّ مشكلة الأساتذة مع المدارس، باتت عقيمة. فجزء منها يدفع نصف راتب، وجزء آخر فضّل صرف الأساتذة، وجزء قليل يدفع الرواتب كاملة، لكنها باتت بلا قيمة، حيال ارتفاع سعر صرف الدولار. (وليد حسين، المدن، 2021).

لم يتمّ تعديل أجور العاملين في القطاع العام في لبنان، لتعكس انخفاض قيمة الليرة، بأكثر من 90٪ (الأمم المتحدة، 2021) ، مع معدّل التضخّم المرتفع. المدارس تعاني أيضًا من نقص في المعلّمين، لأنّ الحكومة لا تملك الموارد، لتوظيف المزيد منهم.

2. العملية الإدارية في ظروف العودة إلى التعلّم الحضوري

2.1. الاستعدادات لفتح المدارس

فـي حَزِيران 2020، أشار Gorgen and McAleavy إلى أنَّ معظم الحكومات المشرفة على خطط إعادة فتح المدارس، ركَّزت في التَّحدِّيات الفوريَّة، لتنفيذ بروتوكولات النظافة والوقاية، بدلًا من الاستعدادات للتدريس والتعلُّم. وعليه، نجم عن هذا التَّقرير نتائجُ رئيسة، أبرزها:

- إنَّ الحاجة الـمُلِحَّة إلى التَّـركيز في تـحدِّيات الصِّحَّة والنَّظافة، تعني إهمالَ خُطَط الوصول والإنصاف.
- إنَّ السياسات والـخُطط الـمُعَدَّة لإعادة فَتْح المدارس، نادرًا ما تُعالج جودةَ التَّجهيزات المطلوبة.
- إنَّ إعادة فتْح المدارس، في سياقات الدخل المنخفض، تتطلَّب حُلولًا جديدة، وليس مُـجرَّد تعديل للمناهج الـمُتَّبعة في البلدان، ذات الدخل المرتفع.

والحقيقة أنَّ السياسة تتنوَّع، تـجاه إعادة فتْح المدارس بشكل كبير، وتظلّ محكومة بمعطيات عدّة، منها ما يتعلّق بظروف صحية، أو اجتماعية أو اقتصادية. ومع ذلك، فإنّ المخاوف الاقتصاديَّة المتزايدة، والمخاوف بشأن الضرر المحتمل، الذي يلحق بالـمُتعلِّمين، بسبب التغيُّب الطويل الأمد عن المدرسة، تُعَدُّ من جُـملة الأسباب التي دفعَتْ باتِّـجاه إعادة فتْح بعض الأنظمة المدرسية، حتى في حالة عدم السيطرة على الفيروس بِشَكْل جيِّد.

في ظلّ الأزمة الحالية، يحتاج مديرو المدارس إلى البقاء على اطّلاع دائم على المعلومات، والتوقّعات المتغيّرة باستمرار. وفي هذا الإطار، يتوجّب على وزارات التربية تزويد مديري المدارس بالمعلومات، والإرشادات التي يحتاجون إليها. وقد أشارت دراسة استقصائية لمديري المدارس، في 12 دولة، إلى أنّ أحد أهمّ احتياجاتهم، أثناء الوباء، كان التّواصل الواضح، وتحديد المسؤوليات. (Sampat & Oommen, 2020) وقد أصدرت وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان عدّة قرارات، تتعلّق ببدء العام الدراسي 2022/2021، واعمال المدرسة الصيفية، وبالتحضير لامتحانات الإكمال وإجرائها أيضا، عن العام المنصرم 2021/2020، بحيث يتولّى مدير المدرسة تنظيم سير هذه الاعمال.

في بعض المدارس خصوصًا الحكومية، واجه مديرو المدارس عائقًا، تمثّل في العدد الكبير للمتعلّمين في كلّ صفّ، بالتزامن مع عدم وجود أماكن مناسبة. لذا، عند العودة للتعليم الحضوري، يتوجّب على المديرين التأكّد من اكتمال صيانة مبنى المدرسة، ووجود صفوف مناسبة للتدريس. كما أن نقص الموارد المالية يشكّل عقبة رئيسّة، في إدارة الأزمات بشكل فعّال، مثل عدم توفّر الموارد التكنولوجيّة، وضعف شبكة الإنترنت، وعدم توفّر أجهزة الكمبيوتر لدى المتعلّمين.

وبما ان الحاجة اصبحت ملّحة جداً، لانتظام العمل في المدارس والثانويات الرسمية، باعتبار انّ المناهج التّعليمية لهذا العام الدراسي 2022/2021 ، حُدّدت بـ 26 اسبوعاً (18 اسبوع تدريس و4 اسابيع لكل من الامتحانات والدعم ، وحيث ان أي تأخير في عودة استكمال التدريس، بشكل كلّي، سيؤثّر سلباً على إنجاز المقرّرات والكفايات المطلوبة، لا سيّما أنّ التعويض يتعذّر تحقيقه بالكامل، في أيام العطل، لارتباط المدرّسين (ملاك وتعاقد)، مع مدارس وثانويات ومعاهد رسمية وخاصّة أخرى، ولمصادفة استحقاق الانتخابات النيابية، وفترات الصوم وشهر رمضان، وموعد الامتحانات الرسمية. لذلك، وبعد التحاق أغلبية المدرّسين، في الملاك والتعاقد، بمدارسهم وثانوياتهم الرسمية، ومعاودة التدريس فيها، وحرصاً على انتظام العملية التربوية، طلبت وزارة التربية، من مديري المدارس والثانويات الرسمية، المبادرة فوراً، في حال وجود نقص في تأمين ساعات التدريس من قبل مدرسي الملاك او المتعاقدين، بمختلف مسمّياتهم، وأن يقوم مدير المدرسة /الثانوية بتأمين النقص، من التعاقد الجديد، على نفقة مجلس الأهل وفق الأصول، ويحيله بالتسلسل الإداري لنيل الموافقة.

وقد تحتاج المؤسّسات الحكوميّة إلى تنسيق الاتصالات مع المديرين، للتّأكّد من أنّ المدارس، لا تتلقّى معلومات مماثلة من مؤسّسات مختلفة، وبدورها تحتاج المؤسّسات، إلى أن تحدّد التحديثات الأخيرة للمعلومات والإرشادات الرّسميّة. كما يجب تحديد كل وثيقة مشتركة بوضوح، إمّا على أنها إرشادات موصى بها، أو مطلوبة بموجب القانون، كما فعلت النرويج، من خلال إنشاء دليل لمكافحة العدوى، مع إرشادات تمّ تمييزها بوضوح، على أنها لوائح "يجب اتّباعها" (Unesco, 2020).

فيما يتعلّق بالمركز التربوي للبحوث والإنماء، في إطار مواكبته للتطوّر الإداري والتربوي، أنجز المعنيون في المركز الأطر المرجعية لكفايات القيادات التربوية، من مدير وناظر ومنسّق، وأطر مرجعية للاعتماد الأكاديمي، وللشراكات المجتمعية.

2.2. مفاهيم القيادة التربوية خلال الأزمات

لا جدال في أن التكاليف الباهظة المرتبطة بـ Covid-19، ألحقت أضرارا كبيرة بالمدارس والمؤسسات التّعليمية كافة، خاصّة أو رسمية، إن لجهة وجود كادر تعليمي، مهيّأ للتعاطي مع الأزمات، أو لجهة تأمين الموارد المادية، لتيسير عملية التعليم الحضوري، بعد فترة طويلة من الإغلاق. كما وتجدر الإشارة إلى أنّ المشكلات الاجتماعية المتراكمة، ألقت بظلّها على الجوّ العامّ، مما قد يؤثّر على المناخ المدرسي.

ومع انتشار جائحة COVID-19 بسرعة، في جميع أنحاء العالم، كافحت العديد من المدارس للاستجابة بسرعة، وبشكل مناسب، على الرّغم من تأثّرها بالوباء. ومع ذلك، فإنّ معظم مديري المدارس كانوا يفتقرون للتّدريب الكافي في قيادة الأزمات، كما إنهم لم يتعاملوا من قبل، مع أزمة بهذا الحجم، وبهذا النطاق لهذه الفترة الطويلة.

وتجدر الاشارة إلى أنّ الإنسان يتعرّض لأزمات نمائيّة، خلال مراحل نموه، واجتياز هذه الأزمات بنجاح، يتوقّف على النّماذج التّربوية الّتي يتعرّض لها الفرد، في جميع مراحل النّموّ، والّتي تدعمه بالخبرات والقدرات لاجتيازها. في حال اكتسب الفرد الحلول الملائمة لحلّ أزماته النمائية، يترك ذلك أثرًا إيجابيا لمواجهة أزمات أخرى، يتعرّض لها لاحقا.

ولقد بدا واضحًا الآن، أنّ الوباء العالميّ قد خلق تحديًّا غير مسبوق لمديري المدارس، فهم معتادون على التّعامل مع الأزمات الصّغيرة، مثل الخلافات مع الأهل، أو الخلافات حول خيارات الميزانيّة، إلاّ أن معظم المديرين لم يتعاملوا مطلقًا، مع أزمة بهذا الحجم، وهذا النطاق، لهذه المدة الطويلة.

إنّ تعدد الأولويات، عند إعادة فتح المدارس، خلق نوعًا من الإرباك داخل المجتمع المدرسيّ، من ناحية التّركيز على الفقدان التعلمي، والتواصل، والاحتفالات، والترفيه عن المتعلّمين، ومعالجة الانضباط والسلوكات غير المرغوب فيها. إن الأثر التراكميّ لهذه التغييرات، أظهر تكلفتها الحقيقية على نظام التّعليم الأوسع؛ بدءًا من فقدان الكادر التعليمي بسبب النزوح، أو الهجرة الناتجة عن الوضع الاقتصاديّ المتدنّي، إلى فقدان الموظفين، الذين أدّت خياراتهم لحماية أنفسهم وأفراد أسرتهم، إلى تغيير نمط حياتهم. إنّ هذه العوامل أثّرت سلبًا في الأدوار القيادية لمديري المدارس، وأدّت ببعضهم إلى إغلاق بعض المدارس الخاصّة، أو ببعض المعلمين والإداريين في المدارس إلى ترك التدريس كليًّا.

وعند العودة إلى التعليم الحضوري، قد يواجه مديرو المدارس، في بعض الأحيان، توجيهات من مصادر رسميّة متناقضة، أو إجراءات، لا تتناسب مع السياق المحلي (Beauchamp et al., 2015)، كما وقد تتضارب المعطيات والتوجيهات،

بالنسبة للمدارس الرسمية والخاصة. فكلّ مدرسة خاصّة لها نظامها الخاصّ، ومرجعتيها التربوية والمادية. كذلك الأمر في ما يتعلق ببعض المدارس الرسمية، فهناك بعض المديرين الذين قاموا بإنشاء شراكات مع المجتمع المحلّي، والمنظمات غير الحكومية، وبالتالي أمّنوا التمويل والتجهيزات اللاّزمة، في حين، لم يتمكن من ذلك البعض الآخر، وذلك تبعًا للسياق المحلّي، والنطاق الجغرافي الذي تقع فيه المدرسة.

وعلى الرّغم من كثرة الأبحاث، حول القيادة التربوية وإدارة التغيير، هناك عدد قليل جدًا من الدراسات، التي تجمع بين القيادة التربوية على مستوى المدرسة، وإدارة الأزمات. (Smith & Riley,2012)

في الواقع، إنّ مجال إدارة الأزمات آخذ في التّحوّل. ففي السّابق، كان الاهتمام يتركّز، بشكل كبير، على أحداث الأزمات المفاجئة، مثل العنف المدرسي والكوارث الطّبيعية، وخطط التّعافي بعد الأزمة(Moerschell & Novak, 2020) (أمّا اليوم، فتمّ الانتقال من الأزمات السّريعة المدى، إلى الأزمات المطوّلة والمركبة .(Boin et al. 2020, 120)وعادة ، كان مديرو المدارس يسترشدون، في ما يتعلق بالتغييرات المفاجئة واللاحقة، بالعوامل الخارجية والتعاميم، والدّعم والمشورة من الأفرقاء الآخرين، مع أنّه لا يبدو أنّ ذلك قد أدّى دورًا مهمًا في الاستجابة الفورية لمديري المدارس، خلال العودة إلى التّعليم الحضوري. فقد تأثرت كلّ مؤسّسة، بشدّة، بالأبعاد الدّاخلية الرئيسّة للقيادة والإدارة، الّتي ظهرت في أوقات الأزمات: نماذج القيادة الموجودة مسبقًا؛ المرونة؛ وأخلاقيات الرعاية والقيادة الأخلاقية، والإنصاف، والعدالة الاجتماعية.

2.3. متطلبات قيادة التغيير

منذ حدوث الأزمات بانتظام في حياة المؤسسات، حاول العديد من الباحثين إنشاء نماذج وأطر عمل، لمساعدة القادة والمؤسّسات، على التفكير في القيادة الفعّالة أثناء الأزمات. وفي هذا الإطار، أنشأ (Boin et al., 2013) أحد أطر قيادة الأزمات الأكثر شمولاً. وقد أوضحوا عشر مهام تنفيذيّة، تصاحب الإدارة الناجحة للأزمات. تشمل المهام الأوليّة، الاعتراف المبكر بالأزمة، والوضوح في ظروف عدم اليقين، واتخاذ القرارات الحاسمة. أمّا المهام الأخرى فتشمل التنسيق العمودي والأفقي، داخل المؤسّسة وخارجها، والاتصال القويّ، ومساعدة الآخرين على الانخراط في العمل، وأخيراً، التّفكر في الأزمة والتعلّم منها، وتقديم المساءلة فيما يتعلق بما نجح، وما لم ينجح. وفي هذا الإطار، لاحظ الباحثون أنّ الهدف العام للقائد يجب أن يكون زيادة المرونة التنظيميّة، قبل الأزمة، وفي أثنائها، وبعدها.

خلال الأيام الأولى لجائحة كورونا، واجه مديرو المدارس تحدّيات رئيسّة، شكّلت طبيعة الأزمة، أبرزها: صعوبة وضع جدول زمنيّ سريع لمعالجة الأزمة، وافتقار صانعي القرار لليقين، إذ لم يكن لديهم صورة مشتركة ودقيقة للوضع، ما عسّر اتخاذ قرارات مستنيرة، والتواصل بشكل فعال مع الشركاء "(ص 41). ولسوء الحظ، بالنسبة للعديد من مديري المدارس، خلال الأشهر الأولى للوباء، كان صانعو السياسات، غالبًا ما يفتقرون إلى صورة دقيقة لما يحدث، كما أنّهم لم يشاركوا ما يعرفونه مع الآخرين، بطرق تمكّنهم من معالجة الأزمة.

عنصر آخر ثابت في قيادة الأزمات هو التّواصل الفعّال، وفي هذا الإطار، يشدّد العديد من العلماء على دور القائد في التّواصل مع جميع الأفرقاء. إنّ التّواصل، أثناء الأزمات، يجب أن يتمحور حول إدارة المشكلات، أثناء الأزمة، وإدارة السّمعة بعد الأزمة. ويضيف كلّ من (Heath & O'Hair ,2020) في كتيّبهما، حول التّواصل في الأزمات، أن التّواصل الجيّد مهمّ للغاية، بسبب الطبيعة الاجتماعية لعمل القائد، ولأن إدارة الأزمات هي بطبيعتها نشاط جماعيّ. إنّ التواصل الفعّال يبني الثّقة، ويساعد على خلق تفاهمات والتزامات مشتركة، بين أصحاب المصلحة.

هناك نتيجة مهمّة أخرى، تتعلّق بقيادة الأزمة، وهي درجة مرونة القادة، وقابليّتهم للتكيّف (Smith & Riley, 2012)، إذ إنّ ما يشكّل القيادة الفعّالة غالبًا ما يتغيّر، مع تغيّر الظّروف، وظهور احتياجات جديدة، على مدار الفترة الزمنية للأزمة. خلال الأشهر القليلة الأولى من جائحة كورونا، على سبيل المثال، تقدّم معظم المديرين بعدّة مراحل، اعتبروها استجابة رئيسّة للأزمة (McLeod, 2020). تمثل المرحلة الأولى تركيزًا على الاحتياجات الأساسية، وتضمّنت ضمان وصول المتعلّمين إلى أجهزة الكمبيوتر والإنترنت، والتحقّق من ذلك، عبر التّواصل مع الأهل. خلال المرحلة الثانية، أعاد المسؤولون توجيه مدارسهم، لتقديم التّعليم من بُعد، وهذا العمل يشمل تدريب المعلّمين على طرائق التدريس والتقنيات الجديدة، بالإضافة إلى وضع استراتيجيات تعليميّة ومنصّات رقميّة، لتسهيل التعلّم من بعد. وتبدأ المرحلة الثّالثة، مع استقرار المدارس في الإجراءات الروتينية الجديدة، عندها يمكن للمديرين، بعد ذلك، البدء بالاهتمام بفرص التعلّم، الأكثر ثراءً وعمقا للمتعلّمين. أمّا المرحلة الرابعة والأخيرة، فاعتبرها الباحثان مرحلة إعادة البناء، بحيث يتمّ التطلّع فيها إلى الفرص المستقبلية، لمساعدة المؤسّسات التّعليمية على الاستعداد، بشكل أفضل، للاضطرابات المستقبلية في التعليم. (Smith & Riley, 2012).

أخيرًا، لاحظ بعض الباحثين أهميّة اهتمام المديرين بالمشكلات الاجتماعية والعاطفية، أثناء الأزمة (Meisler et al., 2013). وعلى أثر اكتشاف أن "المجال النفسي الاجتماعي للأزمات لم يحظ باهتمام كبير في أدبيات إدارة الأزمات" (Dückers et al., 2017, p.95) تمّ إنشاء نموذج لإدارة الأزمات النّفسية والاجتماعيّة، فيه تأكيد لهذه المهامّ القيادية والتنظيمية، مثل "توفير المعلومات والمساعدات الأساسية"، "وتعزيز الشعور بالأمان والهدوء والكفاءة الذاتية والمجتمعية، والتواصل مع الآخرين "(ص 101). وقد لاحظ المؤلّفون أنّ القيادة الفعّالة للأزمات، تنطوي على أكثر من التّواصل الفعّال، وتنسيق الاستجابة، إذ تشمل الاهتمام بالرّفاهية والصّحة النفسية للموظفين.

2.3.1. الرؤية والقيم

إنّ القيادة المنطلقة من رؤية تنظيميّة قويّة، وقيم مؤسّسيّة، تسهّل إدراك الإداريين في ظروف عدم اليقين، وتوجيه القرارات الحاسمة، وتمكين التّواصل المتماسك، وتساعد مديري المدارس على إشراك الآخرين في صنع المعنى المشترك. (Boin et al ,. 2013) .

بالإضافة إلى التّعاطف القائم بين المعلّمين، في جميع أنحاء العالم، كان هناك أيضًا التزام عالميّ، يوازي التّعاطف مع المتعلّمين وأُسرهم، ما أدّى إلى اتّخاذ إجراءات فوريّة، تركّز على الاحتياجات الأساسية للمتعلّمين والأسرة، مثل توفير خدمة تقديم الطعام، أو الدّعم من خلال الموارد التربوية المجانية، بالإضافة إلى الدّعم النفسي الاجتماعي. وظهرت كذلك قيم أساسيّة أخرى، في وقت مبكّر من عملية الاستجابة للأزمات، في العديد من المدارس، كتحديد العلاقات، أثناء عمليات التخطيط واتخاذ القرار، والتّواصل والتعاون والتعاطف والتكيّف، باعتبارها قيمًا حفّزت استجاباتهم للوباء.

من هنا، أصبحت أهميّة الحفاظ على العلاقات والتواصل، وتعزيزها بين المتعلّمين والمعلّمين والإداريين والأسر، أولويّة واضحة للعديد من المؤسّسات التعلمية، حتّى بات صدى العلاقات والتّواصل، يتردّد في جميع أنحاء البيئات التّعليمية، لأنّ هذه القيم تشكّل الأساس لمجتمعات مدرسيّة قويّة، ولنجاح المتعلّمين.

2.3.2. التخطيط

التّخطيط الجيّد ضرورة لنجاح الإدارة المدرسيّة، حيث يساعد في تحقيق التّوازن بين الواقع والمستقبل المأمول. ويساعد في تَرتيب الأولويات، وتحديد الإجراءات، واختيار البديل الأفضل، ووضع المعايير والمحكّات، عند تقويم الإنجازات. والمدرسة كنظام اجتماعيّ، تحتاج إلى هيكل تنظيميّ، يمكن من خلاله توزيع العمل بين العاملين فيها، على نحو يوضح طبيعة العلاقات بينهم، ويحدّد مسؤوليات كلّ منهم وصلاحياته. ويُعدّ التخطيط الجيّد أكبر مساعد للإدارة في تحقيق أهدافها، ومزاولة وظائفها من تخطيط، وإشراف، ورقابة، وتوجيه.

والتخطيط الجيّد يحتاج إلى " المرونة اليوميّة" بحسب (Day, 2014, p. 641) . فعمليات التّدريس والتعلّم والقيادة، تتطلّب من الّذين يشاركون فيها، أن يكون لديهم تصميم يومي، مدعوم بالمثابرة والالتزام والمرونة. إنّ تنفيذ الخطط، في ضوء تنظيم جيّد، لا يتمّ إلاّ عن طريق توجيهات المسؤولين، لإتمام الأعمال، أي إصدار التّعليمات للموظّفين، وإرشادهم لتنفيذ العمل المطلوب إنجازه، بهدف زيادة الإنتاجية، وتحقيق الأداء المنشود.

وهذه العمليّات تتطلّب الكفاءة الشخصيّة، وجودة التنظيم، والقدرة على حسن استخدام الوقت. فالقادة الناجحون يعملون على بناء مجتمع مدرسي قوي، مبني على الكفاءة، إلى جانب الثقة والإنصاف. (Haslam et al. , 2020) أمّا مدير المدرسة، فيجب أن يعدّ نفسه فردًا من المجموعة، ويشترك في السّعي لتحقيق المصلحة الجماعيّة. وفي سياق أزمة مثل COVID-، يجب أن تشمل المرونة اليومية الضرورات السياقية المتغيرة، سياسيّة كانت أم صحيّة، مع الاعتراف أيضًا بقضايا الخوف والعزلة، التي قد يواجهها المجتمع المدرسي الأوسع.

وفي هذا الإطار، يصف هاسلم (Haslam et al ,2020) القيادة الناجحة، بأنّها تحقيق التأثير، بدلاً من ضمان الامتثال، حيث يرى المدير والآخرون أنفسهم، على أنهم ينتمون إلى مجموعة أو فريق متماسك. هنا، القيادة ليست صفة الفرد، ولكنّها تتعلّق بالعلاقة بين القادة والآخرين، حيث يتمّ السّعي وراء المصلحة الجماعيّة، وحيث يُنظر إلى القادة على أنهم جزء لا يتجزأ من المجموعة.

والقيادة النّاجحة تتطلّب أيضًا الإشراف، وهو عملية أساسية من وظائف الإدارة المدرسيّة، ويتطلّب الإشراف المدرسيّ ملاحظة العمل اليومي المدرسي، وملاحظة العاملين وأحوال العمل.

كلّ ذلك يسهّل على المدير اتّخاذ القرار المناسب، فإذا كان مدير المدرسة يُعدّ المنفّذ الأوّل للقرارات، الّتي تصدر إليه من السلطات الأعلى، فإنّ عمليّة التّنفيذ تُعدّ - في حدّ ذاتها- عمليّة صنع واتخاذ قرار، على المستوى الإجرائي من جديد، أي إعادة صياغة القرار الفوقي، في إطار تنفيذي جديد، يتّفق مع طبيعة المؤسّسة، ليُصار إلى تطبيقه، في حدود الإمكانيات المتاحة، والمتغيرات الموقفية الطارئة، والعوامل والقوى المؤثّرة في عملية التنفيذ.

2.3.3. تتبّع احتياجات المتعلمين

لا تزال هناك حاجةٌ لتطوير، أو تنفيذ برامج قويَّة، تعتمد على البيانات، لدعم إعادة فتْح المدارس وجهود التعافي، فلا يزال تطوير "ذكاء النِّظام" system intelligence ضعيفًا، في معظم البلدان، وبخاصّة الّتي هي في طور النمو. إنّ اعتماد خطط إعادة فتح المدارس للتعلّم الحضوريّ، ومعالجة الفقدان التعلمي على البيانات، يزيد من فعاليتها. ولكن إلى الآن، لا يزال هذا النِّظامُ مَفقودًا، ففي الوضع الحالي، يقتصر جَمْع البيانات المُصنَّفة، حول التَّغيُّب أو مُستويات المُشاركة بين المُتعلِّمين. إنَّ عدمَ توافُر بيانات دقيقة، حول مُشاركة المُتعلِّمين، من مختلف المستويات، سيُصعِّب على صانعِي

السِّياسات قياس نجاح سياسة إعادة فتْح المدارس، أو تكييف الخطوات الـمُتَّبَعة، بناءً على الأَدِلَّة والمعطيات.

إنَّ فكرةَ ذكاء النَّظام system intelligence مُهِمَّة، للاستجابة بشكل استراتيجيّ، على المستوى المحلِّيّ أو الوطنيّ، حيث إنَّ الـمَطلبَ الأساسَ هو "الذَّكاء"، المتعلّق بممارسات المعلم، ضمن المؤسّسة/ المنظومة التّعليمية، وأين يعلَّمون، وكيف يستجيبون لِلتَّدخُّلات، لِدَعْم التَّعافي، وما هي درجة وصولهم إلى التكنولوجيا، أو عدم توفيرها، وما هو الدعم الذي يتلقّونه من الأسرة، أو مُقدِّمِي الرعاية أو المجتمع، وما إلى ذلك. كذلك، ستستفيد أنظمة التعليم من البيانات، حول فعالية التدابير، التي تهدف إلى دعم الـمُعلِّمِين والـمُديرِين.

من الأهمّية بمكان، إلقاء الضّوء على الجهود الّتي قامَت بها وزارة التربية والمركز التّربويّ للبحوث والإنماء في لبنان، في سبيل التّخفيف من الخسائر التعليمية التعلّميّة، وتعويض ما فات المتعلّمين من مهارات أساسيّة، على المستويات الأكاديمية والنّفسيّة والاجتماعيّة. فالتّعافي يتطلّب أكثر من مجرّد إعادة فتح المدارس، إذ يجب إحداث تحوّل في المدارس، يبدأ بتغيير السّياسات التّربويّة والصّلاحيّات والأداء الإداريّ على صعيد الإدارة التّربويّة عمومًا، والإدارة المدرسيّة خصوصًا. وسيحتاج المعلّمون إلى تلبية الاحتياجات الفريدة، وإلى التركيز على تعليم المهارات الأساسية، وتقديم الدّعم النفسي الاجتماعي، وزيادة كفاءة التعلّم.

2.3.4. دعم أفراد الهيئتين التعليمية والإدارية

أوّلاً: الخطط الموضوعة / الإجراءات من الجهات الرّسمية المعنيّة لدعم عمليتي التعليم والتعلم على المستويين الأكاديمي والنفسي الإجتماعي

تمّ وضع برامج التعافي لكلّ الحلقات، تتضمّن توجيهات للمعلّمين والمعلّمات، حول الإدارة الصّفيّة، وتحفيز المتعلّمين للانخراط الفعّال في العمليّة التعليمية - التّعلّميّة للعام الدراسيّ 2021-2022، وتوضيحات حول التّعميم رقم 13/م/2021 تاريخ 2021/08/23 ، المتعلّق بتحديد المواضيع للمواد التعلمية (العلوم والاجتماعيات) للعام الدّراسيّ 2021 2022- حصرًا، بالإضافة إلى برنامج المواد الإجرائية، ويتضمّن المقدمة، وأنشطة مرتبطة بمواد الفنون التشكيلية والموسيقى، وسلامة الأطفال على الإنترنت، على مدى أربعة أسابيع، على موقع المركز التربوي. وتتضمّن برامج التعافي في مواد الرياضيات واللغات، ويتضمن تقويما تكوينيا، وأنشطة دعم مواكبة ومفصّلة، على مدى أربعة أسابيع، تتوجّه إلى المواضيع والكفايات الأساسية، الواجب امتلاكها من قبل المتعلمين، آخذين بعين الإعتبار الكفايات المطلوبة.

ونضيف إلى ما سبق ذكره، أنّ المركز التربويّ وضعَ إطارًا مرجعيًّا للدّعم النّفسيّ الاجتماعيّ، في وقت الطّوارىء والأزمات، إثر انتشار جائحة كورونا في شباط 2020، وركّز الإطار على ثلاثة أبعاد أساسية: البُعد الانفعاليّ لتحديد المشاعر وإدراتها، والبُعد الاجتماعيّ لتعزيز التواصل والتفاعل، والبُعد الاندماجيّ لإعادة التكييف مع الظّروف المستجدّة وتعزيز المرونة. لقد شكّل كلّ من الإطار المرجعيّ للدعم النفسيّ الاجتماعيّ، في وقت الطوارىء والأزمات، والإطار المرجعيّ لكفايات التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، أساسًا في بناء أنشطة برنامج المدرسة الصيفيّة، وخطّة التعافي.

وقد تمّ إطلاق أربعة أدلّة، يتضمّن كلّ منها أنشطة لكافّة الحلقات، تمّ التّعاون في إنتاجها بين المركز التربويّ ومشروع كتابي 2، وجمعية أنا أقرا، بالإضافة إلى عدد من الموارد الرقمية (فيديوهات، أنشطة تفاعليّة...)، تمّ تعميمها على موقع المركز التّربويّ، ضمن مشروع المدرسة الصيفيّة وخطّة التّعافي. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ تطبيق برنامج التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ /الدّعم النفسيّ الاجتماعيّ، في المدرسة الصيفيّة، جرى في خلال حصّتين بالأسبوع، وقد تدرّب أكثر من 5000

معلم/ة في كافّة الحلقات، حول كيفيّة تطبيق هذه الأنشطة. أمّا بالنّسبة لخطّة التعافي والعودة الآمنة، فقد تمّ تحضير برنامج يشمل حصّة مخصّصة لأنشطة التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ في الأسبوع، على مدى العام الدراسيّ بأكمله للحلقتين الأولى والثانية، وحصّة واحدة مخصّصة لتطبيق برنامج التعافي للحلقة الثالثة ومرحلة التّعليم الثانويّ، على مدى 3 أشهر.

وبموازاة ذلك، عمِلَ المركز التربويّ، منذ عام 2020 ، مع الشركاء في مشروع كتابي 2 ووزارة التربية، على وضع إطار مرجعيّ للتّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، لأنّه لا يمكننا الاستمرار بالعمل ضمن خطط طوارئ، ولأنّ التّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ يشكّل مقاربة جديدة، تهدف من جهة، إلى تنظيم برامج نمائيّة، تساعد في تطوير كفايات أساسيّة في المجالين الاجتماعيّ والانفعاليّ، ومن جهة أخرى، إلى بناء أدوات قياس محكّمة، يمكن الاستناد إليها في المسارات التّشخيصيّة والتّكوينيّة والتّقريريّة؛ مع تأكيد ضرورة إدماج هذه المقاربة في المؤسّسات التّربوية، كونها منظومة مركّبة، ونقطة الانطلاق في بناء المجتمع، خصوصًا لجهة التّفاعلات، بين مختلف عناصرها. من هنا، كانت الحاجة إلى تنظيم إطار مرجعيّ نظريّ للتّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ في لبنان.

ويجري العمل الآن، على إنتاج دروس رقميّة، في مواد اللّغات والرياضيّات، للحلقة الأولى والثّانية، تُدمج فيها كفايات التعلّم الاجتماعي الانفعاليّ، بالتّنسيق مع مشروع كتابي 2. كما يتمّ، ضمن خطة التعافي، مواكبة المعلّمين، من خلال دورات دعم نفسي اجتماعي، مخصّصة لدعم المعلمين أنفسهم، سيبدأ تنفيذها في 26 آذار من العام الحاليّ، وستشمل كلّ المحافظات اللّبنانية، بالتّنسيق بين المركز التّربوي ومشروع كتابي2 واليونيسف، كما سيتّم التدريب من قبل فريق المدرّبين في المركز التربويّ، وستجري هذه الدورات في كافة دور المعلمين التابعة للمركز، في كلّ المحافظات اللّبنانية.

ثانيا: الخطط الموضوعة/ الإجراءات من الجهات الرسمية للدعم الإداري: الموارد المادية والبشرية، الإجراءات الإدارية

تعديل المناهج

تتطلَّب إعادة تصميم الـمناهج تَـخطيطًا وتدريبًا وتَعاوُنًا دقيقًا، وتتطلَّب إمَّا موادَّ جديدةً، وإمَّا اعتمادَ مُقاربةٍ جديدةٍ لِبناء الـمَنهج. علاوةً على ذلك، قد لا يتماشى هذا مع توقُّعات السِّياسة الـحاليَّة. على سبيل الـمِثال لا الحصر، فبُعَيْدَ تنفيذِ برنامج تكميليّ للمناهج الـحاليَّة، يـجب توضيح كيفيَّة الاستفادة الـمُثلى من الوقت الإضافـيّ. كما أنَّ البرامج التكميليَّة يَصْعُبُ مُزامنتُها مع البرامج الأكاديميَّة، لأنَّ الوقت الَّذي يستغرقه تدريس مستوى الصفّ الدِّراسيّ يُـمكن أنْ يـختلف عن الوقت المطلوب لتعليم المهارات السابقة. وفي حال تَـمَّ الانتقال من التَّعلُّم مِن بُعد، إلى التَّعلُّم الـحُضوريّ، كان على المدارس اتِّـخاذ قرارات بشأن الموضوعات، أو الجوانب التي يـجب تدريسُها، ومتى وكيف سيتمُّ ذلك، بناءً على احتياجات الـمُتعلِّمين وسياق المدرسة. مثلا، أفادت بعض المدارس الابتدائيَّة والثانويَّة في بريطانيا، أنَّـها زادت ساعات التَّدريس في الأسبوع، للتعليم الشَّخصيّ والاجتماعيّ والصِّحِّيّ والاقتصاديّ (PSHE) والتَّـربية البدنيَّة (PE) أو الأنشطة الخارجيَّة الأُخرى. كذلك، يُـمكن لِلمدارس أيضًا تقديم بعض الأنشطة اللاّمنهجيَّة، الَّتـي تُثري تـجربة المتعلّمين، إمَّا أكاديـميًا، وإمّا بِطريقة غير أكاديـميَّة (الرِّحلات والـحفلات الـمُوسيقيَّة والعُروض)، أو العمل على تَشجيع الشُّعور بالانتماء إلى المدرسة، مِثل التَّجمُّعات assemblies.

وقد قام المركز التربوي، بالشراكة مع الآخرين، بانتقاء المواضيع الّتي تتطلّب وقتًا، يعادل 18 أسبوعًا في توقيت التّدريس العاديّ، وإعطاء كلّ موضوع الوقت الكافي لاكتسابه، بحسب متطلّبات المحتوى للصّفّ المعنيّ، من دون أن يتعدّاه إلى مكتسبات في محاور سابقة، أو صفوف لاحقة، مع الأخذ بعين الاعتبار المواضيع والدّروس المستمرّة من الصّفّ السّابق، قبل الشّروع في دروس الصّفّ المعنيّ. كما تمّ تحديد التّسلسل المطلوب للدّروس، والّذي يجب أن تتقيّد به المدارس، وهو

ملزم للجميع لضبط مسار المادّة، خلال هذا العام الدّراسيّ الاستثنائيّ. كما تمّ الاستئناس بالتّسلسل الموجود في تفاصيل محتوى المنهج إلى حدّ ما.

التَّطوير المِهْنِيّ لِلمُعلِّمِين والمديرين: الإعداد والمهارات الشخصية

إن إدارات المدارس تكافح، من أجل إدارة الظروف غير المسبوقة، فعلى المديرين حشد مهاراتهم الشخصية والاجتماعية كلّها، من أجل الإبحار في العاصفة. إن تحمل الضغوطات والمثابرة في اتّباع القواعد، عوامل مفيدة في إدارة الموقف، فضلا عن الوعي بأن التكيّف والانتقال إلى الظروف الجديدة، يتطلبان قدرًا معقولاً من الوقت. إن التنظيم الجيد، وتوزيع المهام، والتنسيق الجيد، هي مهارات شخصية تساعد المدراء على إدارة الأزمة. وهنا، يمكننا التساؤل عن الوضع الحالي للمديرين، ومدى استعدادهم لمواجهة الأزمة الحالية، وبخاصّة إذا كانوا قد شاركوا في أي إعداد، أو تدريب في هذا المجال.

إنَّ إعادةَ فَتْحِ الـمدارس تفرضُ على الـمُعلِّمِين العمل، في بيئة مُرهقة وغير مألوفة. واجه المعلّمون أزمات نفسية واجتماعية، من هنا ضرورة ضمان قدرة المعلمين على العودة إلى العمل بأمان، وتمكينهم مهنيًا وتأمين رفاههم النفسي، وتزويدهم بالموارد للإستجابة لإحتياجات المتعلّمين بشكل فعال، وقياس فقدان التّعلم ومعالجته. فالبنك الدّوليّ وشركاؤه كثّفوا جهودهم، لدعم الحكومات، ما ساعد إلى حدّ كبير على ضمان عودة آمنة للتعليم والتعلم. ففي لبنان، يقدّم مشروع مساندة برنامج التعليم لجميع الأطفال الدعم للحكومة، لدفع إعانات للمعلّمين.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ ما قدّمه، وما يقدّمه كلّ من وزارة التربية والمركز التّربويّ، في سبيل تعافي التّعليم والتّعلّم، يتكامل بشكلٍ كلّي، مع ما دعت إليه المنّظمات الدّوليّة، في هذا الشّأن.

فقد تمّ تحضير ثلاثة مشاغل مَوردي، مخصّصة للدّعم النّفسيّ الاجتماعيّ للمعلّمين، وقد تمّ تنفيذ هذه المشاغل مع حوالى 600 أستاذ، في منطقة جبل لبنان، وحوالي 250 أستاذا وإداريًا، ضمن عيّنة من المدارس المتضرّرة من انفجار المرفأ، وذلك بالتنسيق مع اليونسكو، كما طبّقت هذه المشاغل، في أكثر من محافظة، في إطار مشروع التّدريب المستمر. فضلاً عن إنتاج سلسلة أفلام قصيرة تتوجّه للمعلّمين، لدعمهم نفسيًّا واجتماعيًّا ومواكبتهم، وتركّزت المواضيع حول الرّعاية بالذات، والتّخطيط الجيد ...إلخ. كما أنّ البرنامج توجّه إلى الأهل، من خلال سِلسة أفلام، بلغ عددها حوالى ستّة عشر فيلمًا توجيهيًّا، لمساعدة الأهل في التّعامل مع أبنائهم، وبخاصّة في ظلّ الواقع المستجدّ. وكلّ هذه المنتجات معمّمة في موقع المركز التّربويّ، وقنوات التّواصل الاجتماعيّ الخاصّة به.

كما تتمّ، ضمن خطة التعافي في مشروع كتابي 2 ، مواكبة المعلّمين من خلال دورات دعم نفسي اجتماعي، مخصّصة لدعم المعلمين انفسهم، سيبدأ تنفيذها في 26 آذار من العام الحاليّ، وستشمل كلّ المحافظات اللّبنانية، بالتّنسيق بين المركز التّربوي ومشروع كتابي2 واليونيسف، كما سيتّم التدريب من قبل فريق المدرّبين في المركز التربويّ، وستجري هذه الدورات كافة دور المعلمين التابعة للمركز، في كلّ المحافظات اللّبنانية.

2.3.5. الشراكة مع الأهل

أشارت الأبحاِث إلى أهمية الدعم والمساعدة، اللذين يتلقاهما مديرو المدارس من المعلمين والإداريين، وكذلك من أولياء الأمور، من خلال تسليط الضوء على المنظومة القيّمية لجميع الأفرقاء التربويين. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ أحد العناصر المفيدة، في التعامل مع الصعوبات، هو التّعاون الجيد بين المعلمين، وكذلك المناخ الجيد الموجود مسبقًا، والعلاقات

الممتازة مع الزملاء.

إنَّ مُعالجة الوقت التعلمي الضّائع، تـهدف إلى توفير وُصولٍ مُتساوٍ لِـجميع المتعلّمين، ومن أجل تحقيق هذا الهدف ، على الإدارة المدرسية بالشراكة مع المجتمع المحلي العمل على ضمان الحاجات الفيسيولوجية الأساسية للأهل والمتعلّمين، حتى يشعورا بالأمان والانتماء وتمكينهم من العودة إلى التّعلم الحضوريّ.

زِدْ على ما سبق، أنَّه يُـمكن توفير بعض فرص التعلُّم مِن بُعد لبعض الـمُتعلِّمين، إذا ما دعَتِ الـحاجةُ إلى ذلك، ويَتِمُّ هذا الأمر مِن طريق تعيين مُعلِّمين، لِدَعْمِ مـجموعات صغيرة، أو دَعْمٍ فرديٍّ يُـمكِّن الـمُتعلِّمين، مِن مُتطوِّعِين أو جـمعيَّات مـحلِّيَّة، أنْ يُساعدوا في هذا الـمجال.

3. التحدّيات

ممّا لا شكّ فيه، أنّ نجاح إدارة المدرسة يرتبط بنجاح متعلّميها (Bloom et al., 2015). وتشير دراسة حديثة إلى أنّ مديري المدارس كالمعلّمين، يهتمّون عادةً بتحصيل المتعلّمين، إلاّ أنّ الوباء عرّضهم لضغوطات كبيرة، فبدلاً من تخصيص الوقت، للإشراف على العمليّات اليوميّة العاديّة، وعلى العمليّة التعليمية التعلّميّة، اضطرّوا إلى الانخراط في إدارة الأزمات. وفي هذا الإطار، تعيّن على مديري المدارس إعادة تصميم جزء كبير من سياسات المدرسة، من أجل إعادة فتحها بنجاح، وهذه المهمّة شاقّة، يحتاجون، من أجلها، إلى توجيه إضافيّ، وإلى تدريب. (Fotheringham et al., 2020) وقد يحتاجون أيضًا إلى دعم من وزاراتهم التّربوية، لترجمة هذه السّياسات الجديدة إلى أفعال. واجه معظم مديري المدارس، بشكل عام، صعوبة كبيرة في "تنظيم الوحدة المدرسية"، وفق البروتوكولات الصحيّة. ومن أجل الامتثال لتدابير الطوارئ، وتجنّب الازدحام، كان على مديري المدارس إجراء تغييرات في الجدول الزّمني، والرّوتين المعتاد للمدرسة. وكانت "إدارة الفصول المدرسية" مهمّة صعبة للعديد من مديري المدارس، حيث كان عليهم توفير فترات استراحة مختلفة، وساعات تدريس مستمرّة، وزيادة دوام المعلّمين، وعند الحاجة، توقيف الصفوف في حال وجود حالات كورونا، وبعض الأحيان التعليم من بعد.

في المدارس الرّسمية في لبنان، يتصرّف كل من المديرين وموظفي المدرسة، بشكل عام، وفقًا لتوجيهات وزارة التربية والتعليم العالي، بينما تنتقل السلطة في المدارس الخاصّة إلى الإدارة المدرسية. ولكن مديري المدارس على اختلاف مستوياتهم، واجهوا مشاكل في المباني والمعدّات، وبعضهم عانى من إهمال السلطات، الرسمية منها أو المحلية.

إنّ الغموض الّذي أحاط العودة إلى التّعليم الحضوري، أدّى إلى مشكلات في إدارة الأزمة. فالارتباك بلغ ذروته، في ظلّ المشكلات التي تعصف بالتعليم الرسمي خصوصاً، فيما المدارس الخاصة كانت بمعظمها، تسير بالتعليم من بعد، وهي لم تتمكّن، كما الرسمية، من إنجاز البرنامج المطلوب في المناهج، بسبب تعثّر خطة التعليم المدمج، إن التعليم الحضوري لم يكن ممكناً في غالبية المدارس، وبخاصة مع التعطيل المستمر والغياب، وإصابات كورونا التي اكتشفت في العديد من المدارس، وهو ما أدّى إلى ثغرات لا يمكن سدّها، إلا بتمديد السنة الدراسية، للتعويض حتى لو قرّر الوزير تقليص حصص التدريس، وبرنامج المناهج المطلوب. (إبراهيم حيدر، النهار 2022). فقد كان هناك حاجة إلى معلومات فوريّة وصحيحة للجميع. وعلى الرّغم من إرسال تعاميم، لم يكن هناك تخصيص للتّعاطي مع الوضع، أكان على مستوى المنطقة أو المرحلة التعليميّة، وفي بعض الأحيان، لم تحلّ التعليمات والمنشورات المشاكل، فإدارة الوضع تتطلّب إطارًا قانونيًا واضحًا مرتبطًا بواقع المدارس.

كما أنّ ضرورات ضاغطة، دفعت الى عدم القدرة على العمل في ظروف التعليم من بعد والتعليم المدمج، بالإضافة إلى تردّي الوضع المعيشي والاقتصادي الذي دفع بعض المدارس الخاصّة، إلى اتّخاذ القرار الحاسم بالإقفال النهائي للمدارس الخاصّة، فقد شعر بعض المديرين أنّ التّعليم من بعد، قوّض أدوارهم، ومعظمهم واجهوا صعوبات مع الأهل، الّذين استنزفهم الوضع المعيشيّ، وصاروا غير قادرين على دفع الأقساط المترتّبة عليهم، الأمر الّذي خلق مشكلات جديدة مع الأساتذة، لأنّ إمكانات بعض المدارس محدودة، والدولة غير قادرة على المساعدة (المدن، 2020/5/15).

وتفيد أرقام وزارة التربية لعام 2021، بأنّ القطاع التعليمي يضمّ 1.25 مليون تلميذ، نحو 60% منهم يلتحقون بالتعليم الخاص، ما يؤشّر إلى ضخامة هذه المعضلة في قطاع التعليم الخاص، الذي يرتبط به مستقبل أكثر من نصف تلامذة لبنان، ويهجره أساتذته.

ويرجّح التقرير الصادر عن البنك الدولي، في حزيران 2021، وهو بعنوان "التأسيس لمستقبل أفضل: مسار لإصلاح التعليم في لبنان"، أن "تؤدّي الأزمة الاجتماعية والاقتصادية الحالية، وتأثير جائحة كوفيد 19- الصحية، والانفجار الأخير في مرفأ بيروت، إلى انخفاض التمويل المتاح للتعليم". وأشار إلى أن "الإنفاق الحكومي على التعليم غير كافٍ، حيث بلغ أقلّ من 2% من الناتج المحلي الإجمالي في العام 2020، وهو أقلّ من معدّل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية البالغ 4.4%، وهو من بين أدنى المعدّلات، في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

منهجية الدراسة

هذه الدراسة وصفية تحليلية، تهدف إلى معرفة نسبة إنجاز المواد والمواضيع الأساسية، والعوامل التي أثرّت على هذا الإنجاز. لهذا الغرض، تم توزيع استبانات على عينة ممثّلة من مديرين ومعلّمين، من مختلف القطاعات التربوية، على مختلف الأراضي اللبنانية.

1 - عينة الدراسة

تكوّنت العينة من 2913 معلّما ومعلمة (84٪ من الإناث و16٪ من الذكور)، و307 مديرين ومديرات (58٪ من الإناث و42٪ من الذكور).

حوالي 40٪ من المديرين ومن المعلّمين يعملون في القطاع الخاص غير المجاني، و45٪ من المديرين و51٪ من المعلّمين يعملون في القطاع الرسمي.

في ما يتعلق بالمدرسة الصيفية، 16 ٪ من المديرين من أفراد العينة، و17٪ من المعلّمين من أفراد العينة أجابوا أن مدارسهم قدّمت تعليما صيفيا.

في هذه الدراسة، وللتحسين في تحديدات عينة المدارس لدينا، استخدمنا "طريقة أخذ عينات الحصص" (quota sampling method)، وهي طريقة أخذ عينات غير احتمالية، تعتمد على المنطق والفطرة السليمة ومعرفة المجال. (Py ، 2013). أخذ عينات الحصص هي طريقة لأخذ العينات الطبقية (stratified sampling) حيث يكون الاختيار داخل الطبقات غير عشوائي. عادةً، يُترك الاختيار لتقدير الباحث، وهذه الخاصية هي التي تقضي على أي ادعاءات بالعشوائية.

من أجل تحسين اختيار المدارس لهذا المشروع، أخذنا في الاعتبار الحصص التالية حسب الترتيب:

1 - القطاع التعليمي (رسمي، خاص مجاني، خاص غير مجاني، الأونروا).

2 - المحافظات (بيروت، جبل لبنان، عكار، لبنان الشمالي، جنوب لبنان، البقاع، بعلبك الهرمل، النبطية).

3 - لغة التدريس الأجنبية بالمدرسة (الفرنسية والإنجليزية وثلاث لغات). استند حساب الحصص إلى سِجل عدد المدارس الذي نشره المركز في النشرة الإحصائية 2020-2021 (CRDP، 2021)

بالإضافة إلى الحصص الرئيسّة المذكورة أعلاه، يجب أن نلاحظ أن اختيار المدارس أخَذَ في الاعتبار حجم المدرسة وكذلك موقع المدارس (الساحل والمنطقة الوسطى والجبلية).

لحساب حجم العينة، استخدمنا معادلة كوهين (1988) (Cohen):

$$n = \frac{\frac{z^2 p(1-p)}{d^2}}{1 + \frac{z^2 p(1-p)}{d^2 N}}$$

مع:

n = حجم السكان ؛ d = هامش الخطأ.

z = مستوى الثقة وفقًا للتوزيع الطبيعي.

p = النسبة المقدرة للسكان مع الخاصية.

تم اختيار عينة مكونة من 339 مدرسة من أصل 2796 (CRDP، 2021) مقسمة وفقًا للحصص المذكورة أعلاه مع الأخذ في الاعتبار هامش الخطأ 5٪ ومستوى الثقة 95٪ بحد أدنى 80٪ من القوة الإحصائية.

يتم تلخيص توزيع 339 مدرسة في الجدول أدناه وفقًا للحصص الثلاثة الرئيسّة على التوالي: المحافظة (والمنطقة)، والقطاع التعليمي، واللغة الأجنبية الأولى.

جدول 1: عينة الدراسة

عينة الدراسة

قطاع التعليم في المدرسة	لغة المدرسة				
	محافظة المدرسة	الفرنسية	الانكليزية	الفرنسية والانكليزية	المجموع
رسمي	بيروت	2	3	2	7
	جبل لبنان ضواحي بيروت	6	4	1	11
	جبل لبنان ما عدا ضواحي بيروت	9	8	3	20
	الشمال	27	1	1	29
	البقاع	4	8	2	14
	الجنوب	2	9	6	17
	النبطية	1	5	9	15
	عكار	20	0	0	20
	بعلبك الهرمل	8	2	3	13
	المجموع	79	40	27	146
خاص مجاني	بيروت	1	1	0	2
	جبل لبنان ضواحي بيروت	2	3	2	7
	جبل لبنان ما عدا ضواحي بيروت	4	0	0	4
	الشمال	4	0	1	5
	البقاع	1	4	1	6
	الجنوب	0	2	1	3
	النبطية	0	2	3	5
	عكار	1	0	0	4
	بعلبك الهرمل	2	1	3	6
	المجموع	18	13	11	42
خاص غير مجاني	بيروت	4	6	2	12
	جبل لبنان ضواحي بيروت	12	14	11	37
	جبل لبنان ما عدا ضواحي بيروت	9	8	6	23
	الشمال	10	2	4	16
	البقاع	3	8	1	12
	الجنوب	1	7	4	12
	النبطية	1	4	5	10
	عكار	9	1	1	11
	بعلبك الهرمل	3	3	4	10
	المجموع	51	54	38	143

UNRWA	بيروت		1		1
	جبل لبنان ضواحي بيروت		1		1
	الشمال		1		1
	الجنوب		4		4
	عكار		1		1
	المجموع		8		8
المجموع	بيروت	7	11	4	22
	جبل لبنان ضواحي بيروت	20	22	14	56
	جبل لبنان ما عدا ضواحي بيروت	21	17	9	47
	الشمال	41	4	6	51
	البقاع	8	20	4	32
	الجنوب	3	22	11	36
	النبطية	2	11	17	30
	عكار	33	2	1	36
	بعلبك الهرمل	13	6	10	29
	المجموع	148	115	76	339

علاوة على ذلك، تم إجراء الاستطلاع عبر الإنترنت عبر رابط Google Forms لعدة أسباب: سرعة طريقة جمع البيانات وعدم القدرة على القيام برحلات طويلة بسبب نقص البنزين وارتفاع الأسعار خلال فترة جمع البيانات.

بالإضافة إلى ذلك، تجدر الإشارة إلى أن عدم الكشف عن هوية المستجيبين/الإجابات في كِلا الاستبيانين كان محترمًا تمامًا.

كان متوسط الوقت اللازم للإجابة على الاستبيان 11 دقيقة، وكان معدل الاستجابة حوالي 90.5٪ من المدارس التابعة لعيناتنا.

تم إجراء تحليل البيانات المتعلقة بهذا الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي IBM SPSS 26 وتم تمثيل الرسوم البيانية باستخدام MS Excel.

2. أدوات الدراسة

أدوات الدراسة هي عبارة عن استبانات، وجّهت الأولى منها للمعلّمين في المدارس المستطلعة، لتحديد نسبة إنجاز الأهداف والمواضيع الأساسية، بناء على التقليص الذي تمّ.

واستهدفت استبانة المديرين والاستبانة الثانية الموجّهة للمعلّمين استطلاع وجهات نظرهم، حول العوامل المساعدة، أو العوائق أمام إنجازه.

وتضمّنت استبانة المعلّمين ثمانية أقسام، احتوت على أسئلة مغلقة، بمعظمها اختيار من متعدّد. اشتملت الأقسام على أسئلة عن:

التحضير للعودة الآمنة للمدارس (بناء على قرار وزير التربية رقم 338/م/2021 في 2021/07/16) –ويتعلّق بإنشاء مدرسة صيفية، في الثانويات والمدارس الرسمية للعام الدراسي 2020-2021

دعم المعلّمين- الدّعم الإداري

دعم المعلّمين- التّدريب

دعم المعلّمين- الموارد والوسائل التّربويّة

دعم المتعلّمين

أشكال التّقويم (التشخيصي، التكويني)

المحتوى (المواضيع، الأهداف، الأنشطة)

إنجاز المنهج

أما استبانة المديرين فتضمنت ثمانية أقسام، احتوت على أسئلة مغلقة، وسؤال واحد مفتوح. اشتملت الأقسام على أسئلة عن:

التحضير للعودة الآمنة للمدارس (بناء على قرار وزير التربية رقم 338/م/2021 في 2021/07/16)

التخطيط للعودة الآمنة إلى المدرسة في بداية العام الدراسيّ 21-22

العمل الإداريّ/ الأكاديميّ

برنامج التعافي المنشور على موقع المركز التربوي للبحوث والإنماء

التدريب

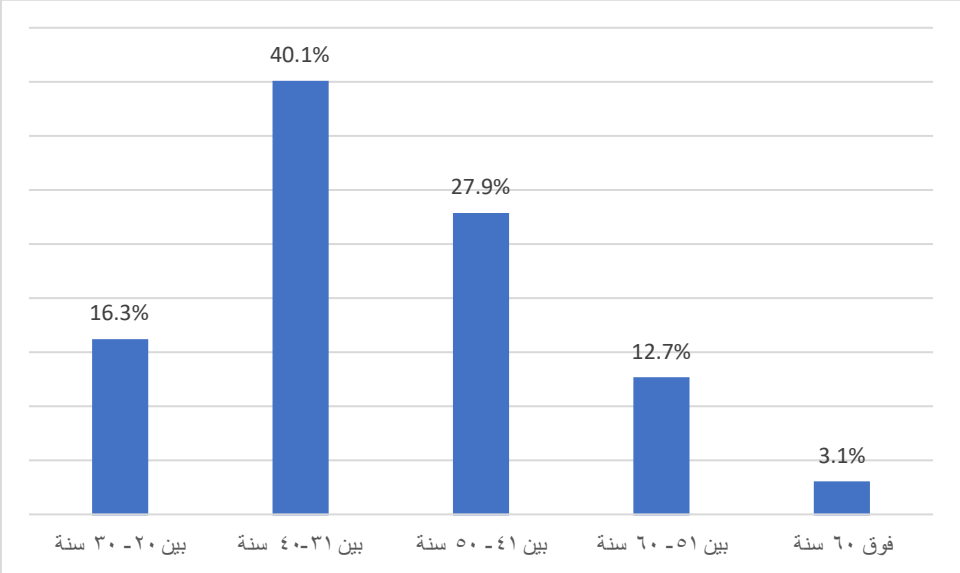
البعد الأكاديمي – المتعلّمون

استثمار الشّراكات لإدارة الأزمة

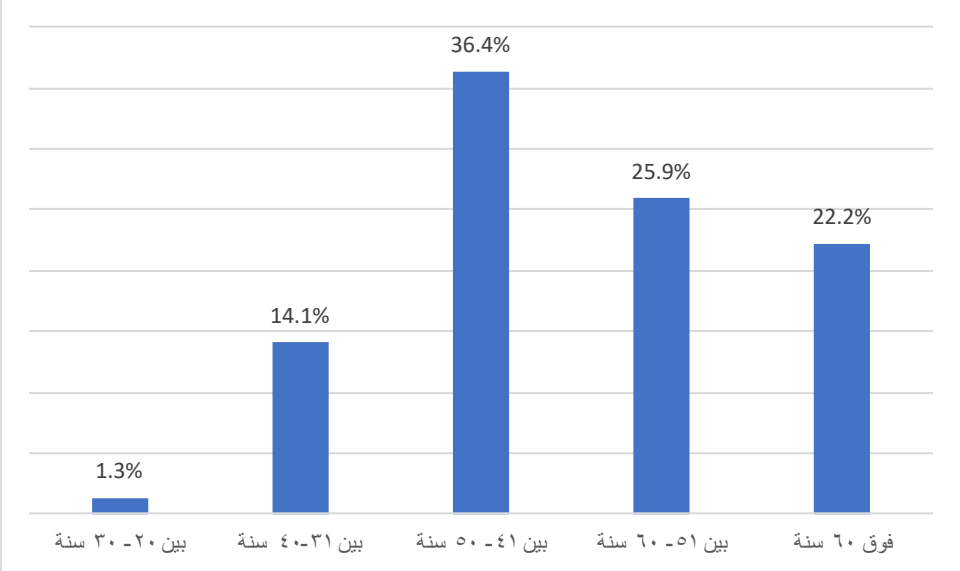
الإجراءات اللّاحقة

3. نتائج الدراسة

3.1. البيانات الديموغرافية للعينة



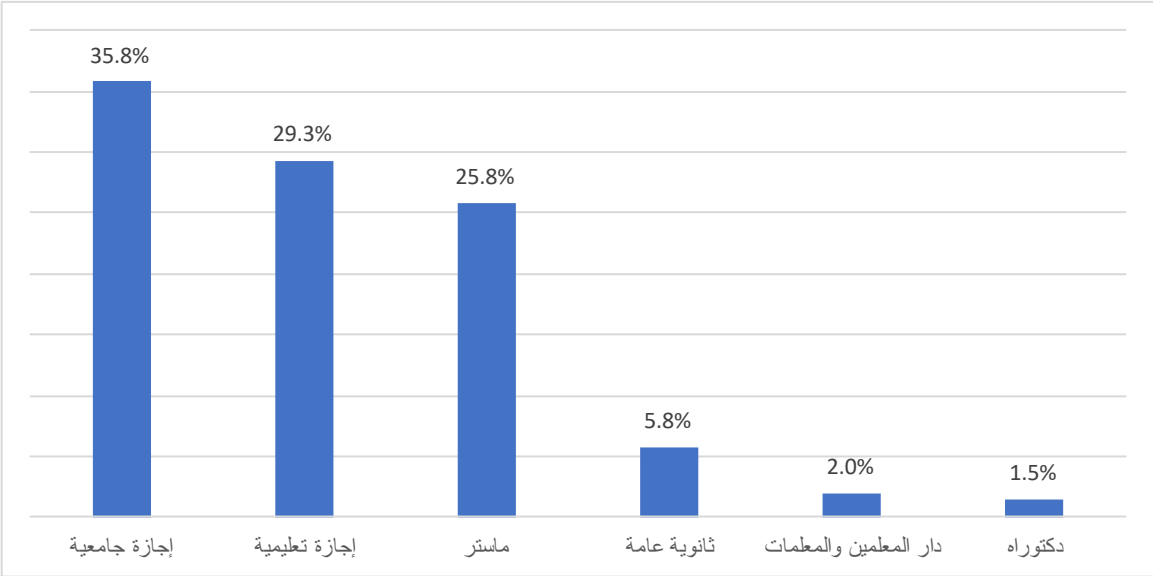
رسم بياني 1: توزع المعلّمون بالنسبة المئوية بحسب المرحلة العمرية



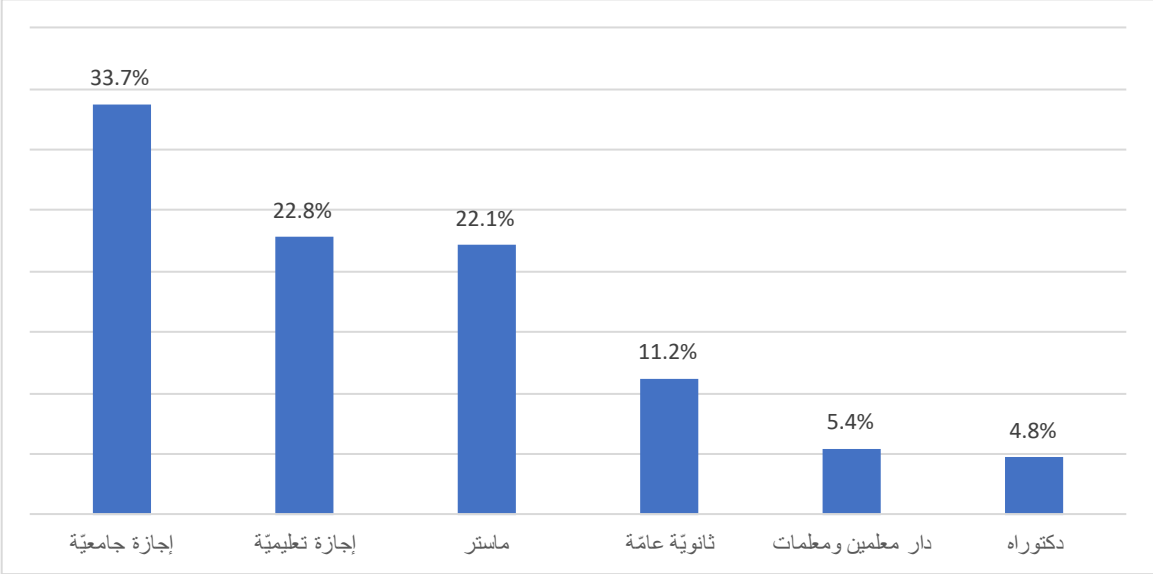
رسم بياني 2: توزع المديرون بالنسبة المئوية بحسب المرحلة العمرية

المرحلة العمرية: النسبة الأعلى من المعلمين المستطلعين (40٪) هي بين -31 40 سنة . 3٪ فقط هم فوق الستين عاما.

في ما يتعلّق بالمديرين، 36.4٪ هم بين -41 50 سنة، و 1.3٪ فقط هم بين 20-30 سنة.



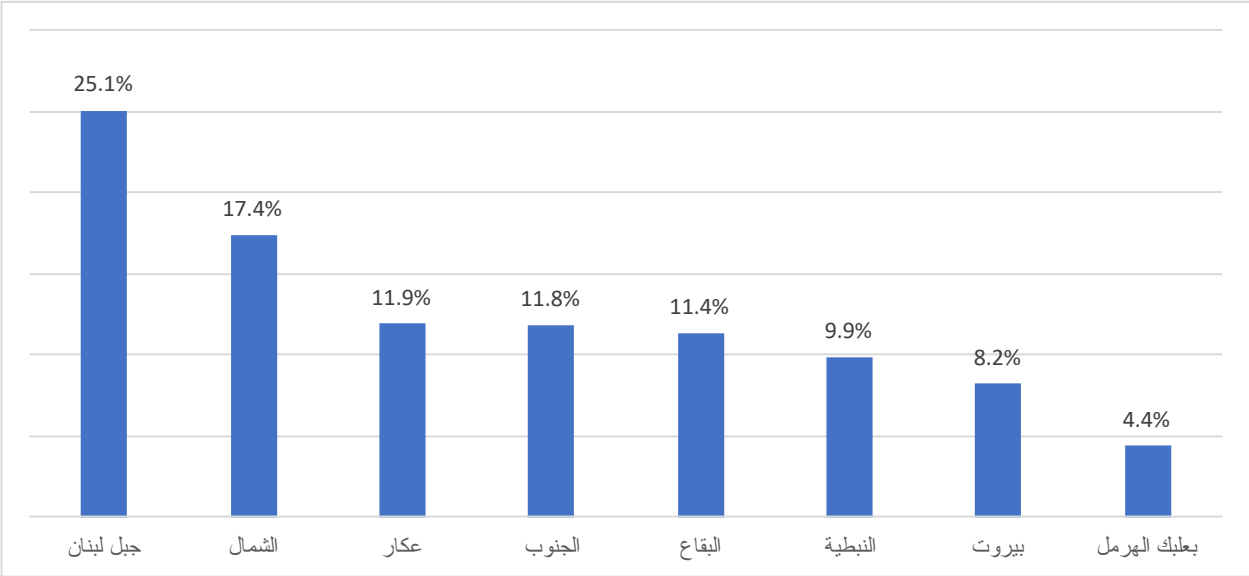
رسم بياني 3: توزع المعلمون بالنسبة المئوية بحسب أعلى شهادة مكتسبة



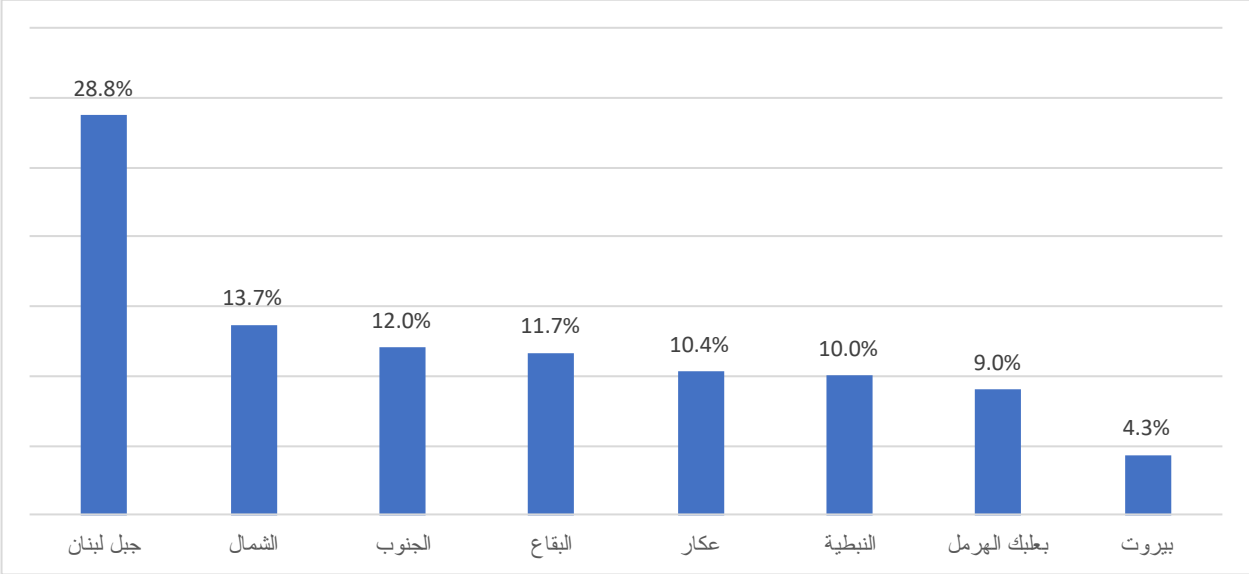
رسم بياني 4: توزع المديرون بالنسبة المئوية بحسب أعلى شهادة مكتسبة

الشهادة: النسبة الأعلى من المعلّمين (36٪) حاصلون على إجازة جامعية، و29٪ يحملون إجازة تعليمية، و25.8٪ يحملون شهادة الماجستير.

النسبة الأعلى من المديرين (33.7٪) حاصلون على إجازة جامعية، و22.8٪ إجازة تعليمية، و22٪ يحملون شهادة الماجستير.

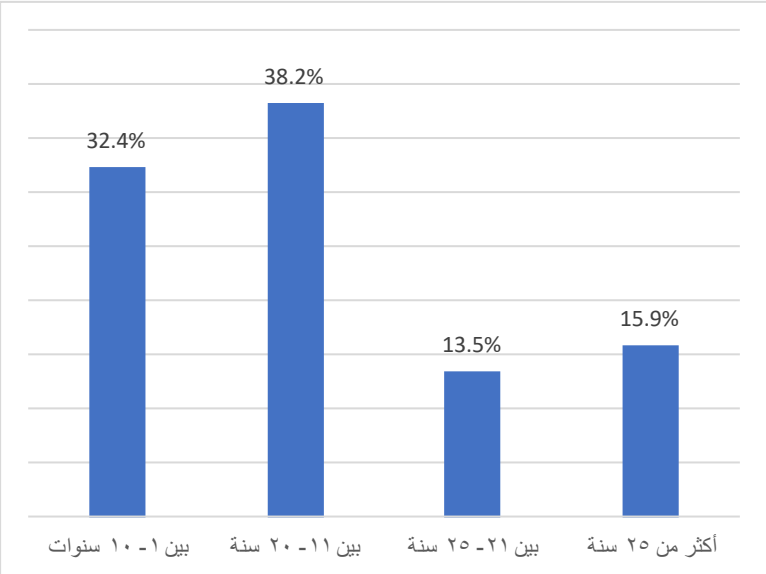


رسم بياني 5: توزع المعلمون بالنسبة المئوية بحسب المحافظات

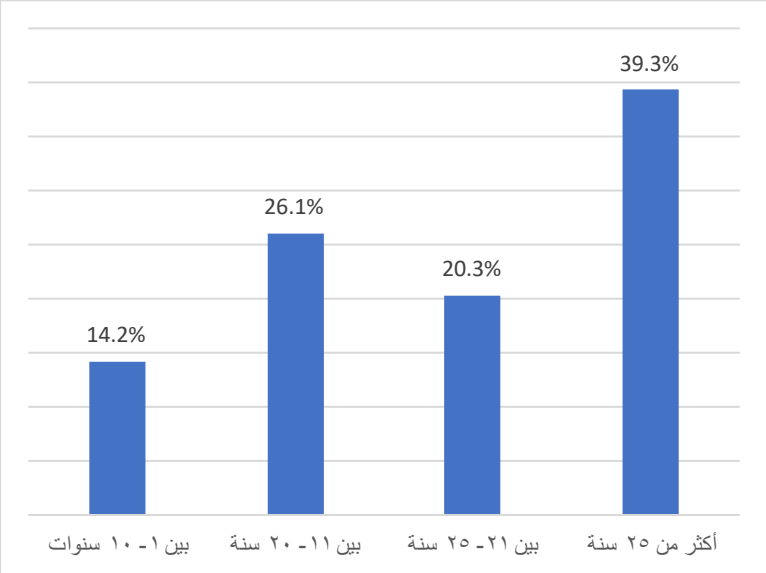


رسم بياني 6: توزع المديرون بالنسبة المئوية بحسب المحافظات

المحافظة: 25٪ من المعلمين هم من محافظة جبل لبنان، وحوالي 17٪ من الشمال. 4.4 ٪ من بعلبك الهرمل.
29٪ من المديرين هم من محافظة جبل لبنان، وحوالي 14٪ من الشمال. 4.3٪ هم من محافظة بيروت.



رسم بياني 7: توزع المعلمون بالنسبة المئوية بحسب عدد سنوات الخبرة في التعليم



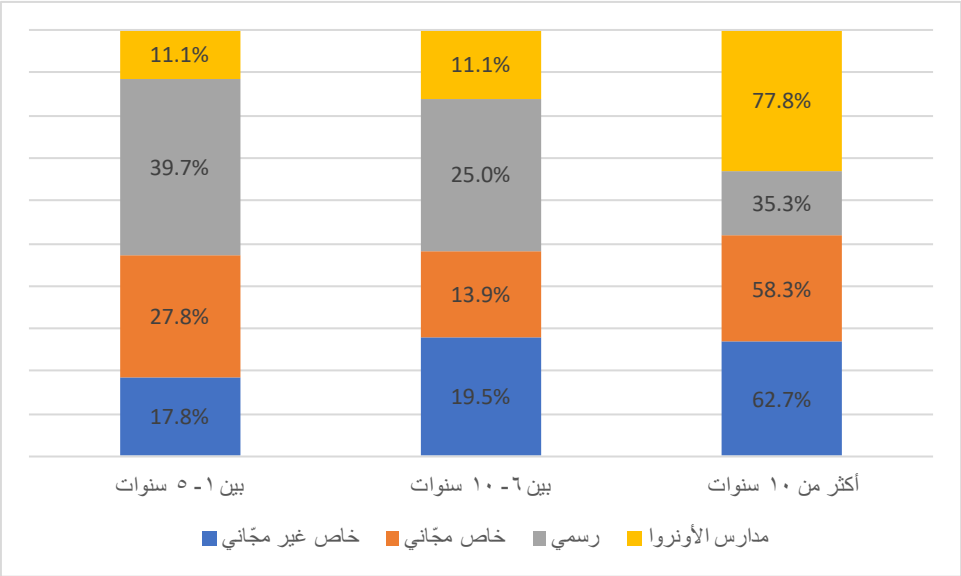
رسم بياني 8: توزع المديرون بالنسبة المئوية بحسب عدد سنوات الخبرة في التعليم

الخبرة في التعليم

38٪ من المعلمين المستطلعين لديهم خبرة بين 11-20 سنة، و 13.5٪ لديهم خبرة بين 21-25 سنة في التعليم.

39.3٪ من المديرين لديهم خبرة أكثر من 25 سنة في التعليم، و 20 ٪ لديهم خبرة أكثر من 21-25 سنة.

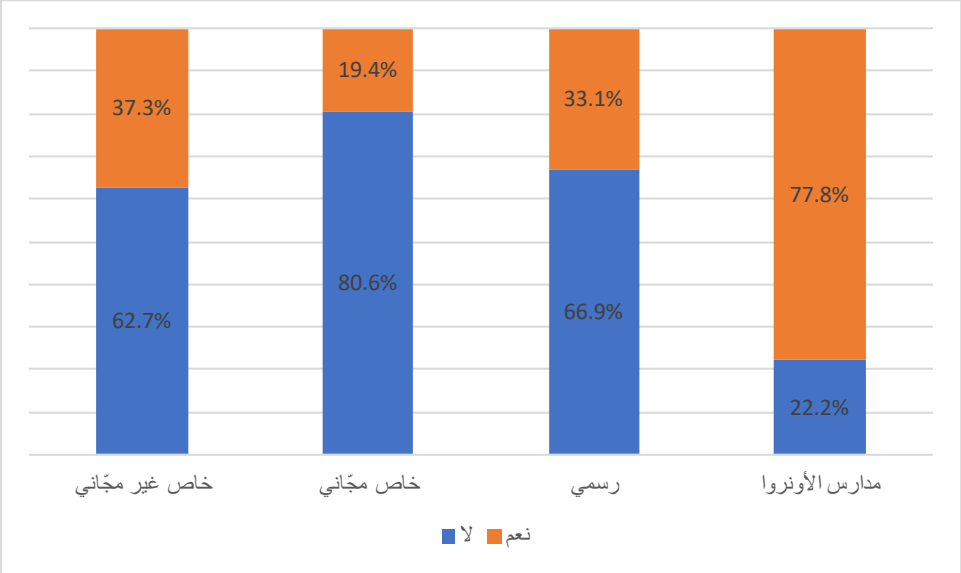
النسبة الأعلى للمديرين في الأنروا (حوالي 56٪) لديهم خبرة بين 11-20 سنة، وفي المدارس الخاصة المجانية (حوالي 39٪) لديهم خبرة بين 1-10 سنوات أما النسب الأعلى للمديرين في المدارس الخاصة غير المجانية (35٪) و الرسمية (46٪) فلديهم خبرة أكثر من 25 سنة في التعليم.



رسم بياني 9: توزع المديرون بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب عدد سنوات الخبرة في الإدارة

الخبرة في الإدارة (مديرون)

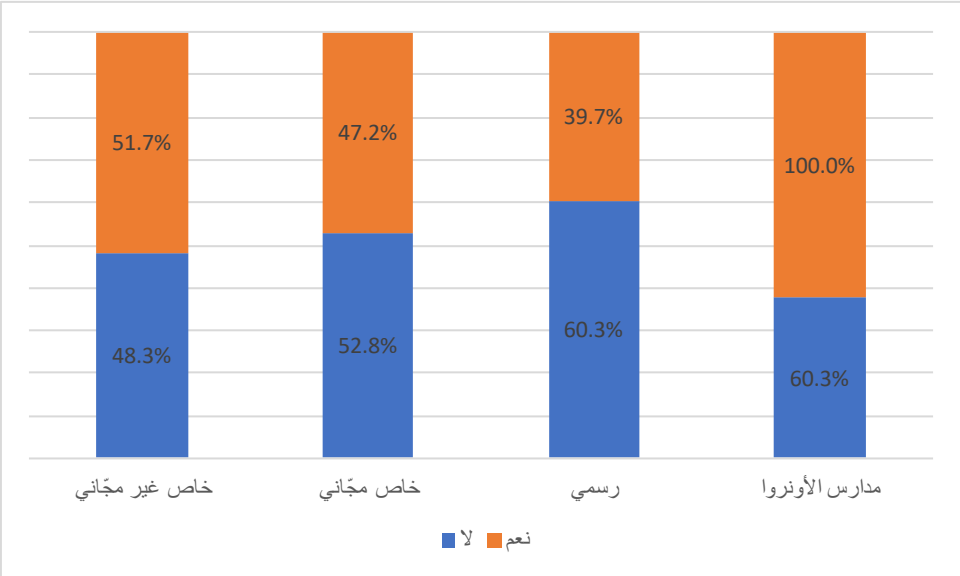
النسبة الأعلى من المديرين في مدارس الأنروا (حوالي 78٪) و في المدارس الخاصة غير المجانية (حوالي 63٪) والمجانية (58٪) لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات في الإدارة، في حين أن النسبة الأعلى للمديرين في القطاع الرسمي (حوالي 40٪) لديهم خبرة بين -1 5 سنوات فقط.



رسم بياني 10: توزع المديرون بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا كان حاصل على شهادة في الإدارة التربوية أو الإشراف التربوي

شهادة في الإشراف أو الإدارة

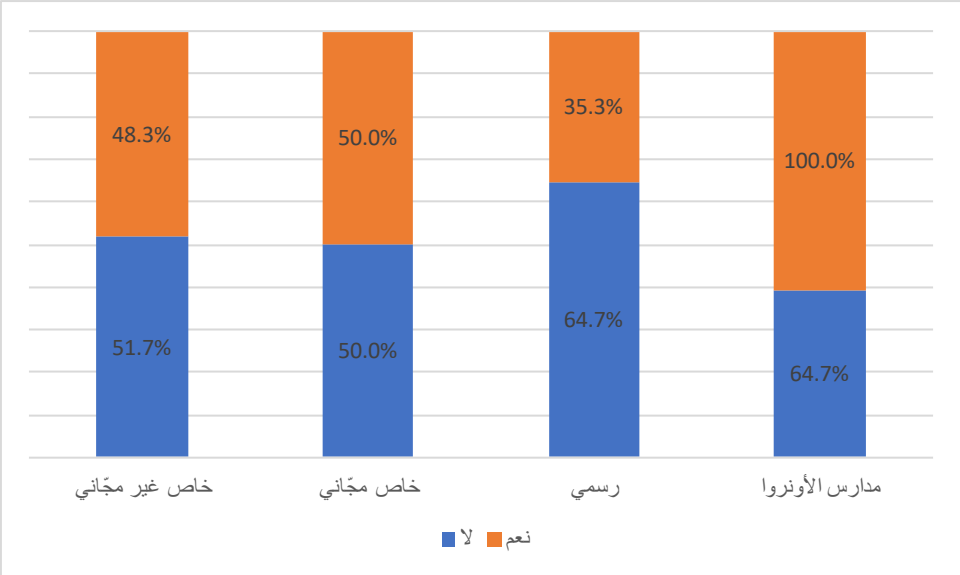
حوالي 78 ٪ من المديرين في مدارس الأونروا، 33٪ في المدارس الرسمية و37٪ المدارس الخاصة غير المجانية و 19.4٪ في المدارس الخاصة المجانية يحملون شهادة في الإشراف التربوي أو الإدارة التربوية.



رسم بياني 11: توزع المديرون بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا كان خاضع لدورة إعداد مدير

دورة إعداد مدير:

100٪ من المديرين في مدارس الأنروا، حوالي 52٪ في المدارس الخاصة غير المجانية، 47 ٪ في المدارس الخاصة المجانية وحوالي 40٪ في المدارس الرسمية شاركوا لدورة إعداد مدير.



رسم بياني 12: توزع المديرون بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا كان خاضع لدورة "خطّة التّطوير المدرسي" (School Improvement Plan)

دورة خطة التطوير المدرسي

100 ٪ من المديرين في مدارس الأنروا، 50٪ في المدارس الرسمية، 48٪ في المدارس الخاصة غير المجانية و35٪ من المديرين في المدارس الرسمية شاركوا لدورة خطة التطوير المدرسي.

3.2. تحليل البيانات الديموغرافية

تتراوح أعمار النسب الأعلى من المعلمين والمديرين بين -31 50 عاما. كما وأنه بحدود 80٪ منهم يحملون إجازة جامعية وما فوق. في ما يتعلق بالخبرة في التعليم، النسب الأعلى للمعلمين المستطلعين لديهم خبرة بين 11 و 20 سنة. بالنسبة للمديرين، فإن النسبة الأعلى للمديرين في القطاع الرسمي وفي المدارس الخاصة غير المجانية هي للذين لديهم خبرة أكثر من 25 سنة في التعليم.

في ما يتعلق بالخبرة في الإدارة، النسب الأعلى للمديرين في كل القطاعات، عدا القطاع الرسمي، لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات.

في ما يتعلق بالإعداد للإدارة من شهادات و/ أو دورات تدريبية، سجل المديرون في مدارس الأنروا النسب الأعلى، أمّا المديرون في المدارس الرسمية فحوالي 50٪ منهم فقط شاركوا في دورة إعداد أو دورة في وضع خطة التطوير المدرسي.

من الملاحظ أن نسبة لا بأس بها من المديرين (أكثر من 40٪) لم تشارك لأي إعداد أو تدريب أكان على صعيد الإشراف التربوي أو الإدارة التربوية أو على صعيد التخطيط. إن للمديرين دورٌ مهما في تحقيق نجاح العملية التعليمية التعلمية في المدرسة، لأنهم يؤدّون دورًا رئيسيًا في تسهيل عملية التعلّم، ومواكبة المعلّمين، وإقامة تعاون مع جميع الأفرقاء. لذلك، يجب أن يتمتّع المدير بكفايات إشرافية وإدارية وقيادية وشخصية واجتماعية .

إن التغيير في النظام التعليمي يجب أن يبنى بفضل العامل البشري، وعلى مستوى المدرسة في المقام الأول، حيث يجب أن نؤمن بالدور الذي يلعبه المديرون في التغيير، وهذا من خلال إشراك المدير، والتزامه بإدخال التغيير والتدريب المستمر للمدير، كأداة إدارية قادرة على ضمان إدخال التغيير.

إن إعداد وتدريب المديرين لهما دور أساسي في العملية التعليمية في المدرسة، إذ يسمح للمدير بالتعرف على نقاط القوة لقيادة التغيير بفعالية في جميع الأوقات، وتحديدا في أوقات الاضطراب، وعلى الأدوات اللازمة لدفع التغيير، من خلال التعاون والتواصل والتأثير. كما أن الإعداد والتدريب يزودان المدير المهارات اللازمة لمعالجة المعضلات الفردية والتنظيمية، من خلال استخدام أطر صنع القرار، لرسم القيم والسلوكات والخطوات العملية.

عدد سنوات الخبرة والشهادات العلمية

إن النسبة الأعلى في العينة المستبينة من المعلّمين والمديرين هي للمرحلة العمرية التي تتراوح بين 31 و50 سنة، 68 % من المعلمين و50.5 % للمديرين. في هذه المرحلة الفرد الذي حقّق النجاح في أزماته النمائية السابقة، واستطاع مواجهة التحدّيات، يمكنه أن يكون نموذجا فعّالاً لأسرته ولأقرانه في مجال عمله، ويستطيع الوصول إلى التكامل في حياته العائلية والمهنية، وفي علاقاته الشخصية. إن المسار النفسي الاجتماعي الفعّال يسهل الإنتاج والعطاء لدى الذات ولدى الآخرين والاستعداد للتنظيم واتخاذ القرارات، وتحقيق التكامل، كما يسمّيه إريكسون. (Gerrig&Zimbardo,2013)

إن التغيّرات السلبية في جميع المجالات التربوية الاجتماعية، والاقتصادية، والمالية والتي تراكمت في لبنان، وكانت حصيلتها الوضع المأزوم قد تؤثر نفسيا واجتماعيا على المديرين كنماذج فعالّة في الإطار المدرسي لأنّهم يؤثرّون بشكل مباشر وأساسي على دينامية التفاعلات في البيئتين المادية والاجتماعية. من هنا أهمية دعم المديرين والمعلّمين نفسيا واجتماعيًا مع تأكيد أهمية المرحلة العمرية من 25 إلى 45 سنة إذ يؤسّس فيها الفرد لأسرة وعمل منتج اقتصاديا، ويحقّق الذات ويستطيع تحمل المسؤولية بصورة كاملة، والوعي بأن ما يقوم به يعود بالفائدة على شخصه، ولكن يتعدّى الأمر المصلحة الشخصية إلى الاهتمام بالمجتمع والوطن.

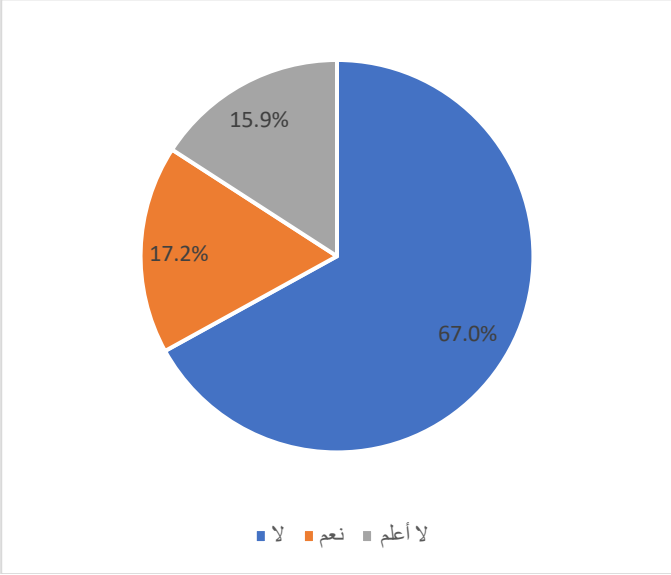
بحسب المعلومات الواردة في الاستبانة إن النسبة الأكبر من المستبينين لديهم سنوات طويلة في مجال التعليم تتراوح بين 11 و25 سنة، 51.7 % للمعلم و46.4 % للمدير. فيما يخص خبرات المديرين في الإدارة التربوية، تتراوح نسبها كالتالي 28.8 % خبرتهم ما بين سنة وخمس سنوات، 21.1 % تتراوح خبراتهم ما بين 6 و10 سنوات و 50.2 % تفوق خبراتهم العشر سنوات. إن تطوير الكفاءة الذاتية للمعلّم والمدير ضروري، ولكن الملفت غياب الإعداد والتدريب، لدى المديرين بشكل خاص، على المعارف والقدرات والمهارات الإدارية التي تخوّلهم أداء مهماتهم بفعالية في الإدارة المدرسية، فالنسبة الأكبر من المديرين لم يشاركوا في الإعداد أو التدريب في الإدارة التربوية. يبقى السؤال حول الوضع الانفعالي الحالي للمعلّمين والمديرين الذي قد يؤثر على كفاءتهم الذاتية في مهامهم، مثل التعرّض للقلق الناتج عن تأمين الحاجات الأساسية في حياتهم الشخصية والمهنية، والضغوطات النفسية السامة الناتجة عن الوضعين الأمني والصحي اللذين نعيشهما في لبنان.

إن وجود بعض عناصر الكفاءة الذاتية بشكلها النظري والمعبّر عنها في شهادات المعلّمين والمديرين وخبراتهم التي تتعدى في نسبها الأكبر سنوات، قد تكون فعالّة لتأمين تعليم وتعلّم حضوريين، خلال ما بعد العودة إلى المدارس، ولكن تطوير الكفاءة الذاتية الأدائية لدى الفرد مديرا أو متعلّما أو معلما، يحتاج إلى دعم مادي ونفسي اجتماعي لتأمين الوضعيات والخبرات الإيجابية لتشغيل الكفاءة الذاتية.

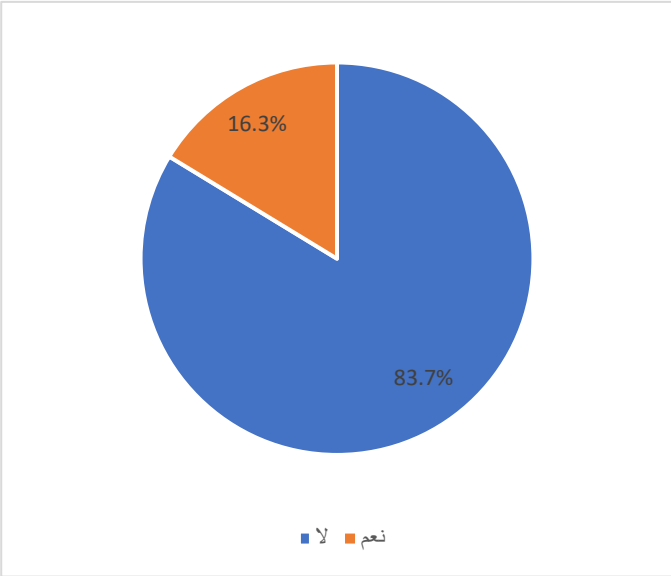
3.3. المحور الأول: المدرسة الصيفية

3.3.1. هل قامت المدرسة بتقديم تعليم/ تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021؟

السؤال الأول: هل قامت مدرستك بتقديم تعليم/ تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021؟



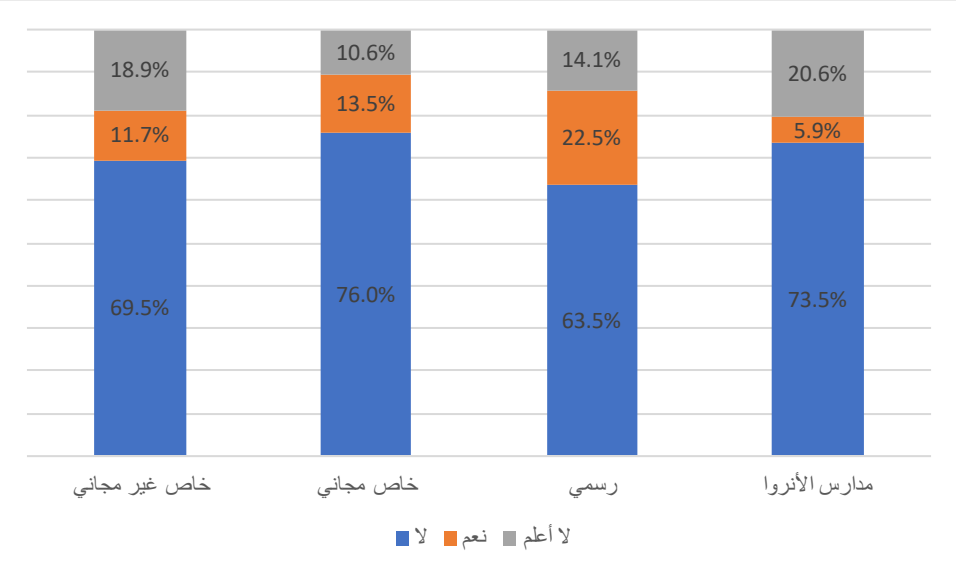
رسم بياني 13: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب ما إذا كانت مدرستهم قامت بتقديم تعليم/تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021



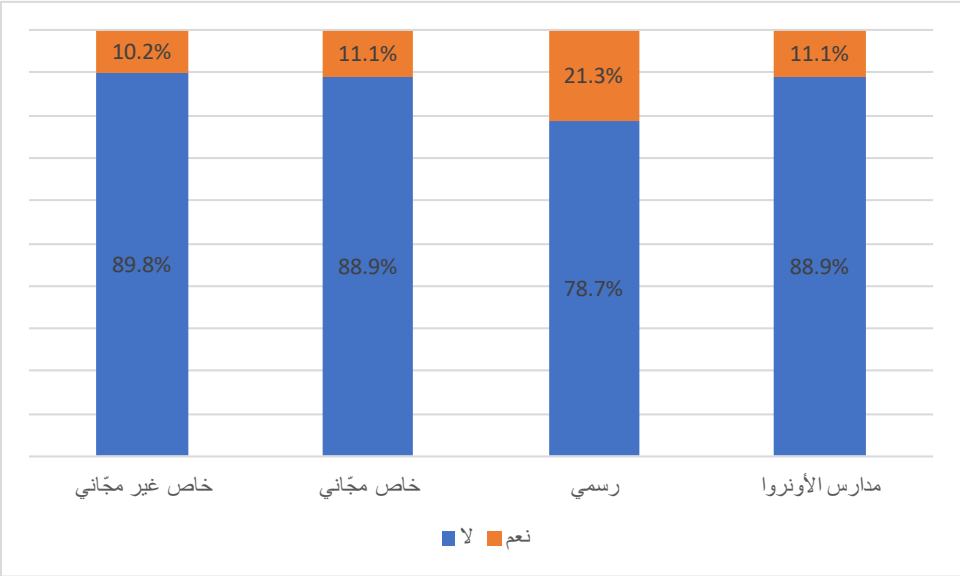
رسم بياني 14: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب ما إذا كانت مدرستهم قامت بتقديم تعليم/تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021

أجاب 67 ٪ من المعلمين و 84٪ من المديرين أن مدرستهم لم تقم بتقديم تعليم / تعلم صيفي خلال صيف 21 .

المدرسة الصيفية حسب القطاع التعليمي:



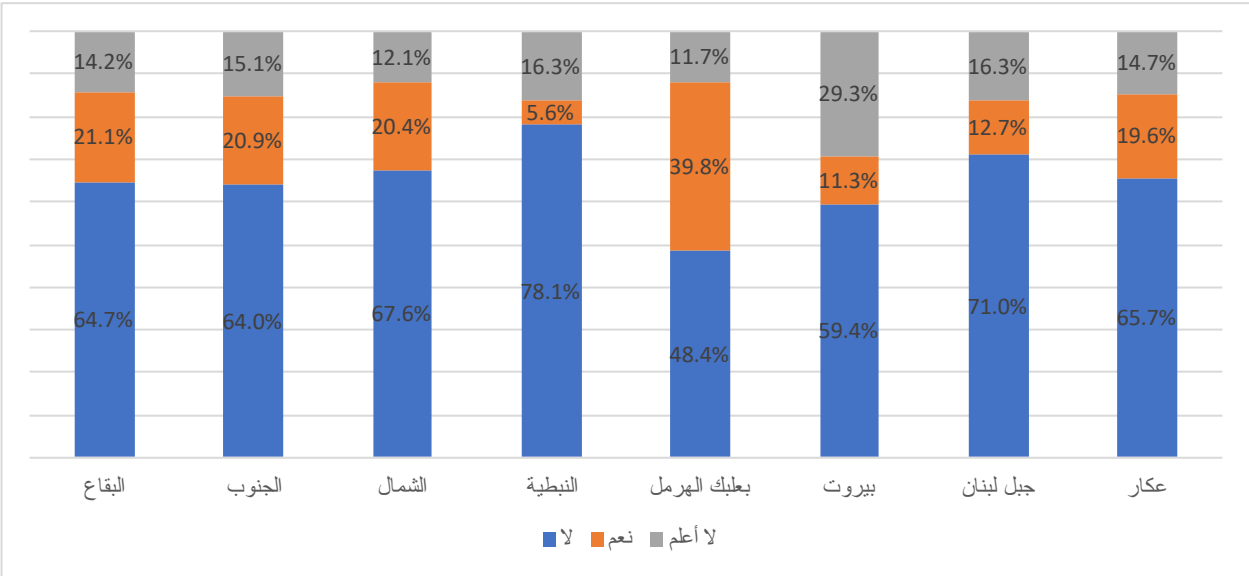
رسم بياني 15: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا كانت مدرستهم قامت بتقديم تعليم/تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021



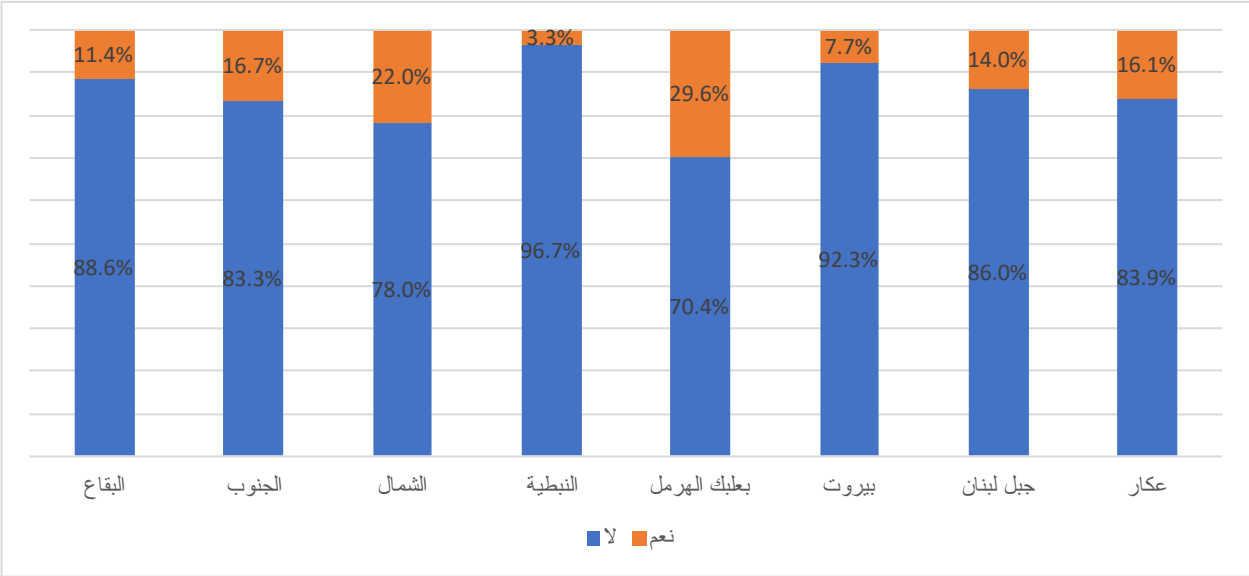
رسم بياني 16: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا كانت مدرستهم قامت بتقديم تعليم/تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021

على صعيد القطاع التعليمي، ذكر 73.5٪ من المعلمين في مدارس الأنروا المستطلعة مقابل 89٪ من المديرين، و63.5٪ من المعلمين في المدارس الرسمية مقابل حوالي 79٪ من المديرين و76٪ من المعلمين في المدارس الخاصة المجانية مقابل 89٪ من المديرين وحوالي 70 ٪ من المعلّمين في المدارس الخاصة غير المجانية المستطلعة مقابل 90٪ من المديرين أن هذه المدارس لم تقم بتقديم تعليم/ تعلّم صيفي.

المدرسة الصيفية حسب المحافظات



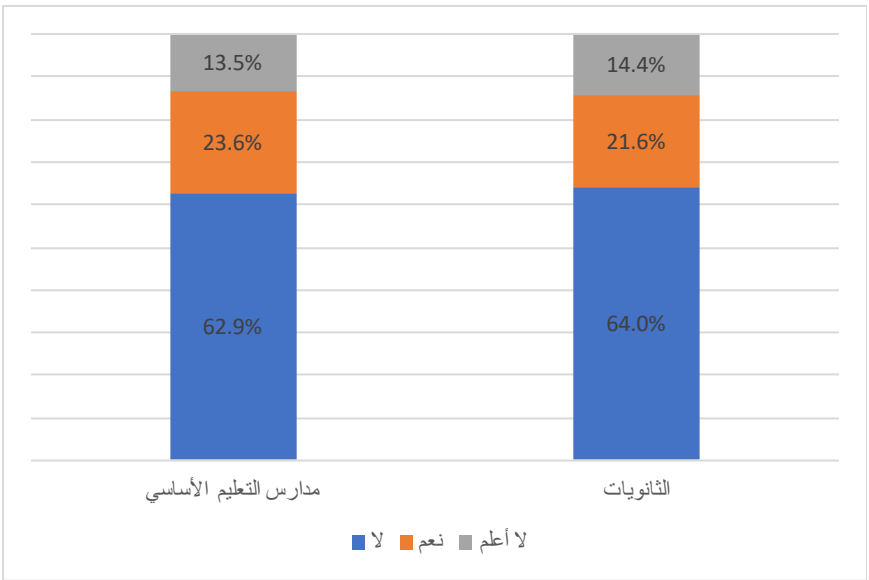
رسم بياني 17: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب ما إذا كانت مدرستهم قامت بتقديم تعليم/تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021



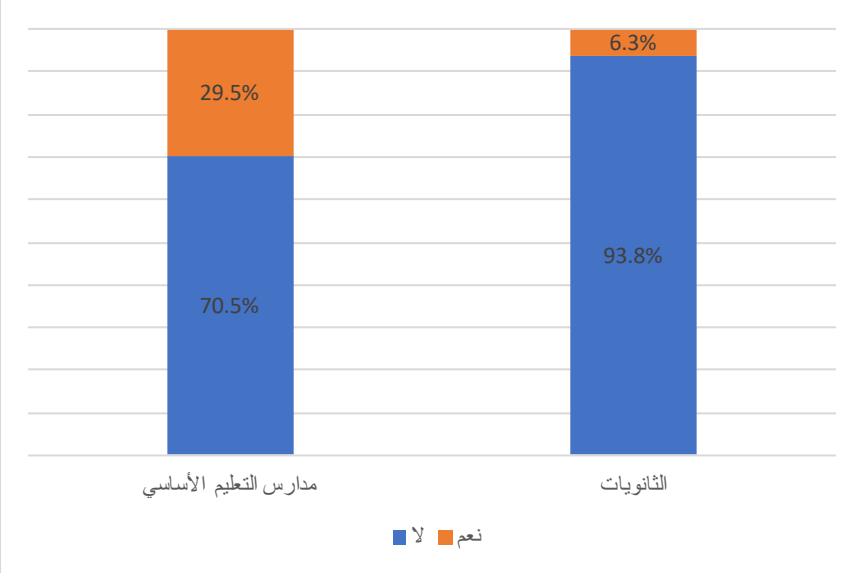
رسم بياني 18: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب ما إذا كانت مدرستهم قامت بتقديم تعليم/تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021

على صعيد المحافظات، النسبة الأعلى للمحافظة التي قدمت المدارس فيها تعليما صيفيا هي محافظة بعلبك الهرمل وفق إجابات المعلمين (40٪) و المديرين (30٪) من مدارس العينة المستطلعة أما النسبة الأقل فهي في محافظة النبطية 5.6٪ وفق إجابات المعلمين و 3.3٪ وفق إجابات المديرين.

المدرسة الصيفية في مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية):



رسم بياني 19: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (تعليم أساسي/ثانويات) بحسب ما إذا كانت مدرستهم قامت بتقديم تعليم/تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021



رسم بياني 20: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (تعليم أساسي/ثانويات) بحسب ما إذا كانت مدرستهم قامت بتقديم تعليم/تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021

في المدارس الرسمية، فقط 23.6 ٪ من المعلمين مقابل 29.5٪ من المديرين في المدارس الابتدائية قدمت مدارسهم تعليما صيفيا.

في ما يتعلق بالمدارس الثانوية 21.6٪ من المعلمين مقابل 6.3٪ من المديرين أجابوا أن مدارسهم قامت بالتعليم الصيفي.

السؤال الأول- التحليل

هل قامت مدرستك بتقديم تعليم/ تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021؟

نتائج المدرسة الصيفية جاءت خجولة. وأظهرت الإجابات النسب القليلة للمدارس التي قامت بالتعليم الصيفي. ربما كان الأمر متوقّعا، وذلك لاهتمام المعنيين بالمرحلة التأسيسية كنقطة انطلاق.

يستدعي هذا تساؤلات كثيرة عن الأسباب التي أدّت إلى عزوف المديرين عن القيام بهذا التعليم. إن فكرة التعليم الصيفي لدى المتعلّمين والأهل عادة ما تترافق مع مجموعة محدّدة من المتعلمين المتعثّرين، ومناهج مكثفة للتعويض والمعالجة. أما في ظروف الجائحة فقد أظهرت الأبحاث العالمية، أنَّ تأثير إغلاق المدارس، خلال الأزمات، يُـمكن أنْ يُعادل أكثر من عام من فقدان التعلّم، وِفاقَ الـمُدَّة الزمنيَّة الـمُمتدَّة ما بين مرحلة إغلاق المدرسة ومرحلة إعادة الافتتاح، ما يؤدّي إلى تداعيات كبيرة على مستويات النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي لدى المتعلّمين.

إن توفير المدرسة الصيفية، مع التركيز على البعد الأكاديمي، لديه القدرة على دعم المتعلمين الذين يحضرون لتعويض بعض ما فاتهم من تعليم، حيث يمكن للمتعلمين الملتحقين بمدرسة صيفية إظهار تقدّم إضافي لمدة شهرين (مقارنة بالتلاميذ الذين لا يحضرون) حتى 4 أشهر من التقدّم الإضافي، إذا كانت المدرسة الصيفية تقدّم دروسًا جماعية صغيرة، بإدارة معلمين مدرّبين تدريباً عالياً وذوي خبرة. (DFE, 2022)

كما أظهرت النتائج بعض الفروقات بين المعلّمين والمديرين. فعلى مستوى المدارس الرسمية الثانوية يمكن أن يعزى الفرق إلى أن الكثير من المديرين تمنّعوا عن إقامة المدرسة الصيفية، وبالتالي جرت إقامتها في عدد محدود من المدارس، الأمر الذي استدعى التحاق معلمين من مدارس مختلفة.

ولكن بشكل عام، يعود الفرق في هذه النسب إلى أن حوالي 16٪ من المعلّمين أجابوا بأنهم لا يعلمون. يستدعي هذا تساؤلات كثيرة على مستوى المدرسة أو المؤسسة (الوزارة مثلا). على مستوى المدرسة، يمكن السؤال عن نوع القيادة لدى المدير: كيفية تشارك المعلومات مع المعلمين وقدرته على إدارة التغيير التي تتطلب التواصل مع الآخرين وتعزيز العلاقات، بالإضافة إلى امتلاك المدير المرونة التي تمكّنه من التكيّف مع التغيّرات بطريقة إيجابية، ووضع حلول متعددة لمشكلة أو مسألة معينة تواجهه. والمرونة هي قدرة على فهم وتفهم وجهات النظر المغايرة واتخاذ القرارات المناسبة.

من المهمّ هنا توضيح السياق، أي القرارات حول المدرسة الصيفية، ما إذا كانت واضحة الغايات والأهداف، وبخاصة على المستوى التربوي الوطني (المسؤولون التربويون مثل الوزارة وغيرها)، فوفقا للقرار 338/ م/ 2021 والذي صدر في ما يتعلق بإنشاء المدرسة الصيفية، لم تحدّد حيثيات هذا القرار الأمور الإدارية بشكل واضح، لجهة الصفوف المستهدفة، أو التدريب الذي على المعلمين المشاركة فيها، أو توزيع الحصص، أو كيفية مساهمة أفرقاء المجتمع المدرسي أو المدني. أما على الصعيد التربوي، فلم تحدّد طرق التدريس المطلوبة لجهة ما سمّي ب "دروس دعم للتلامذة"، أو لجهة الموارد التي يجب أن تستخدم. فمن الناحية التربوية، يتطلّب مثل هذا القرار، وبخاصة أنه من المتغيرات التي طرأت هذا العام، توضيح ماهية الأنشطة خلال المدرسة الصيفية وماهية الثغرات التي سوف تعمل على سدّها.

من جهة أخرى، على الرغم من أن التعميم أشار إلى أن الجهات المانحة ستقوم بتسديد المستحقات المالية، ربّما يكون عدم الوضوح والضبابية، لجهة عدد الساعات في كل صف ومادة، أو كيفية تأمين المستلزمات اللوجستية، قد أدت إلى إحجام العديد من المديرين عن القيام بهذه الخطوة. وهنا يمكن التساؤل عن قابلية تطبيق مثل هذا القرار في ظل الظروف الاقتصادية الخانقة، أكان على صعيد توفير الطاقة التشغيلية للمدارس والثانويات، ودعم المعلمين والمتعلمين للوصول إلى المدرسة ماديا فضلا عن ذلك، يتطلّب هذا النوع من التغيير حملة إعلانية فعالة لإقناع المجتمع التربوي بأهمية التعليم الصيفي.

يمكن أيضا مقاربة هذا السؤال لجهة النظرة إلى التعليم من بعد، خلال العام 20-21، حيث قامت بعض المدارس، إما من خلال جهود شخصية أو بالتعاون مع مؤسّسات خارجية بتصميم وتنفيذ ومتابعة تعلّم المتعلمين خلال فترات الإغلاق، بما سمح بإنجاز المنهج. مع الإشارة إلى أن للمدرسة الصيفية غاية ما وراء الفقدان التعلّمي، وهي إعادة تكيّف المتعلمين والمعلمين في البيئة المدرسية، والتفاعل الاجتماعي فيما بينهم، بعد انقطاع لمدة سنتين.

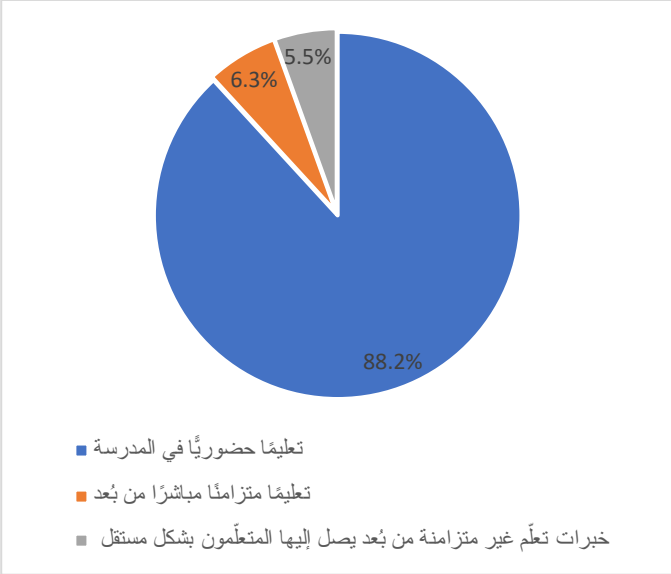
تجدر الإشارة هنا، إلى أنه كان بالإمكان استثمار كفايات التعلّم المتزامن وغير المتزامن، خلال المدرسة الصيفية، مع التأكيد أن هدف المدرسة الصيفية هو الحضور الفعلي للجميع داخل البنية المكانية المدرسية، وذلك لتخطّي التحديات التي سببها التعلم من بعد على المستويات المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية والسلوكية كافة.

وأظهرت النتائج أيضا النسب المتدنية للمدارس الصيفية في الثانويات الرسمية. ربما تتطلّب المرحلة الثانوية من المعنيّين مقاربة مختلفة، من حيث المرحلة النمائية للمتعلمين، حيث يجب ألاّ تقتصر الأنشطة على النواحي الأكاديمية أو الأبعاد النفسية فقط.

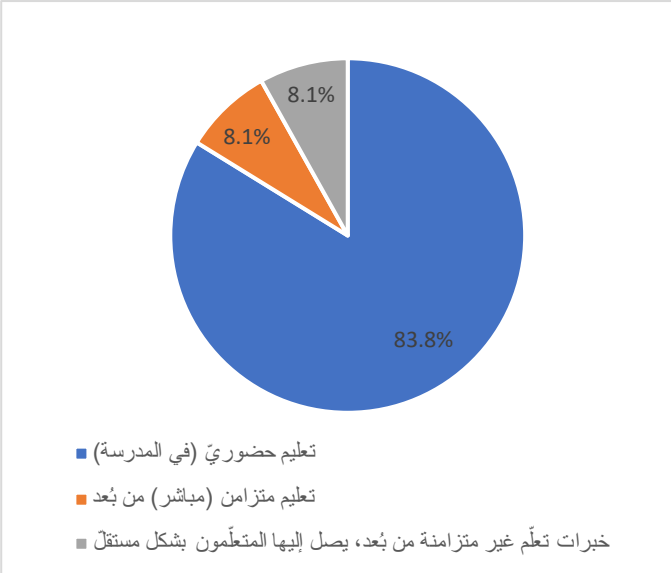
الأسئلة التالية تمّت الإجابة عنها فقط من المدارس التي قدمت تعليما صيفيا

3.3.2. نوع التّعليم/ التعلّم الصّيفي الذي قدّمته المدرسة

السؤال الثاني: حدّد/ حدّدي نوع التّعليم/ التعلّم الصّيفي الذي قدّمته مدرستك



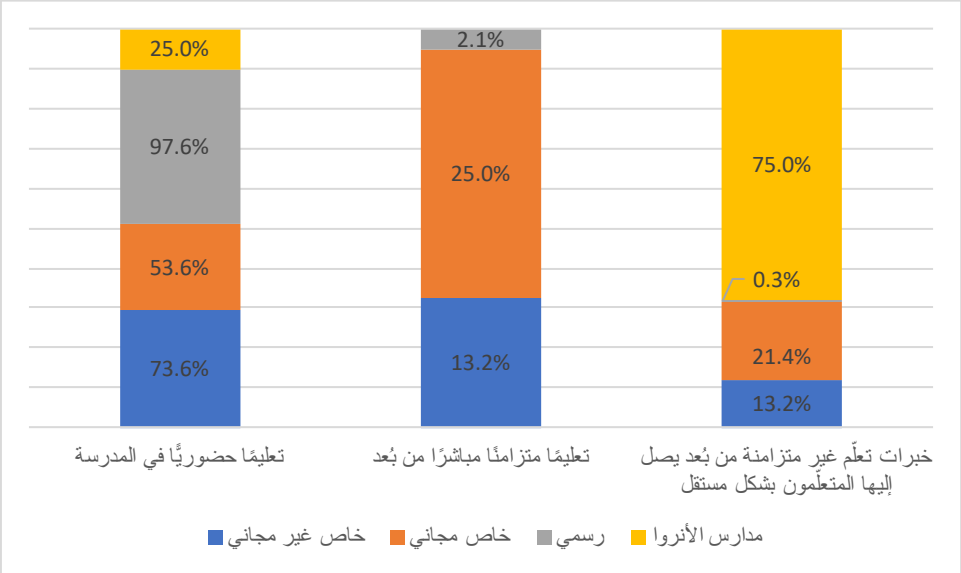
رسم بياني 21: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب نوع التعليم/التعلّم الصيفي التي قدمته مدرستهم للمتعلمين خلال صيف 2021



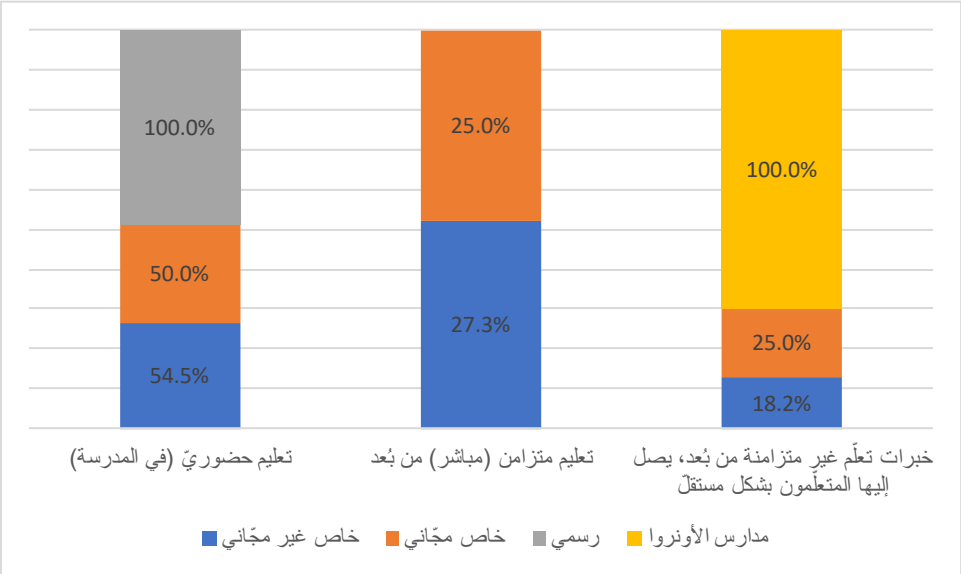
رسم بياني 22: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب نوع التعليم/التعلّم الصيفي التي قدمته مدرستهم للمتعلمين خلال صيف 2021

88 ٪ من المعلمين مقابل 84٪ من المديرين، قدّمت المدارس تعليما حضوريا، في حين 6٪ من المعلمين و 8٪ من المديرين فقط أجابوا أن المدرسة قدّمت تعليما متزامنا مباشرا من بعد، و 5٪ من المعلمين و 8٪ من المديرين أجابوا أن المدرسة قدّمت أنشطة تعلّم غير متزامنة من بعد.

المدرسة الصيفية بحسب القطاع التعليمي:



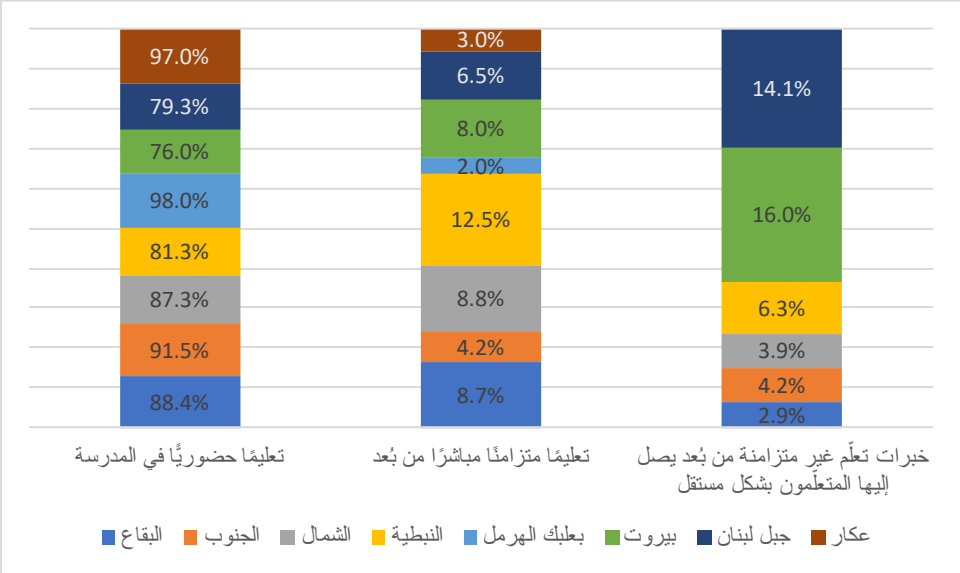
رسم بياني 23: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب نوع التعليم/التعلّم الصيفي التي قدمته مدرستهم للمتعلمين خلال صيف 2021



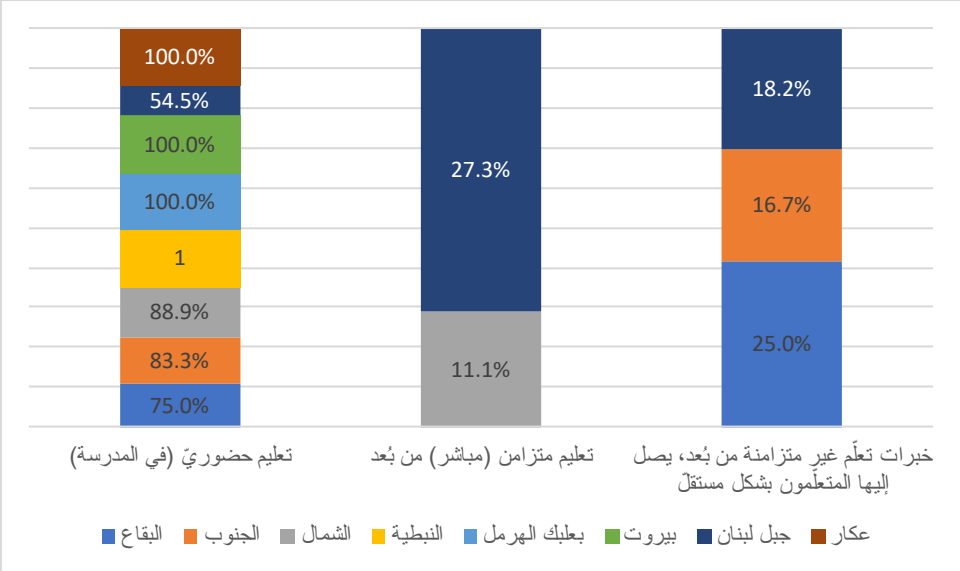
رسم بياني 24: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب نوع التعليم/التعلّم الصيفي التي قدمته مدرستهم للمتعلمين خلال صيف 2021

على صعيد القطاع التعليمي، بالنسبة للمدارس التي قامت بالتعليم الصيفي، 75٪ من المعلمين في مدارس الأنروا مقابل 100٪ من المديرين ذكروا أن المدارس قدّمت خبرات تعلّم غير متزامنة، يصل إليها المتعلّمون بشكل مستقل.

المدرسة الصيفية بحسب المحافظات



رسم بياني 25: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب نوع التعليم/التعلّم الصيفي التي قدمته مدرستهم للمتعلمين خلال صيف 2021



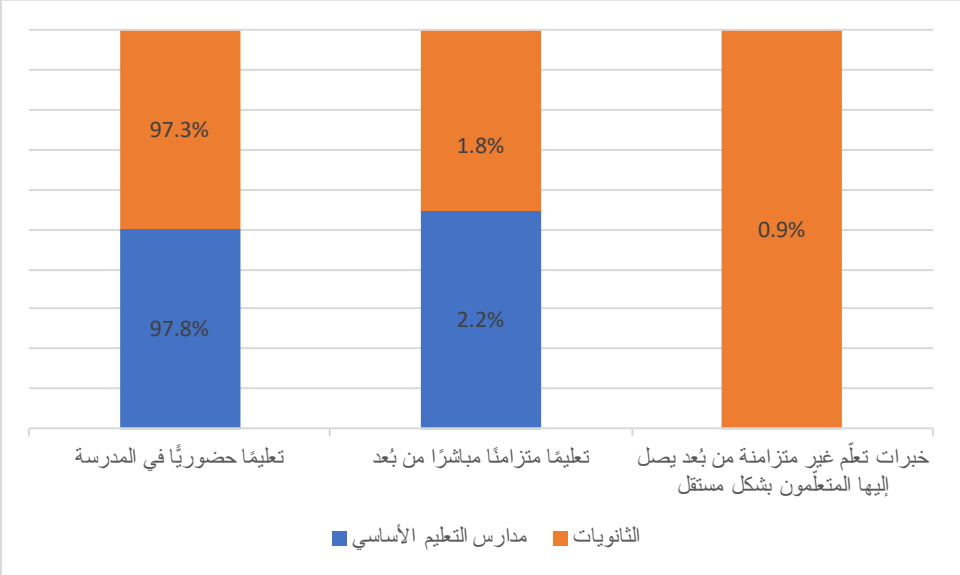
رسم بياني 26: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب نوع التعليم/التعلّم الصيفي التي قدمته مدرستهم للمتعلمين خلال صيف 2021

على صعيد المحافظات، المحافظة التي قدّمت فيها المدارس التعليم الحضوري بالنسب الأعلى هي محافظة عكار (97٪) .

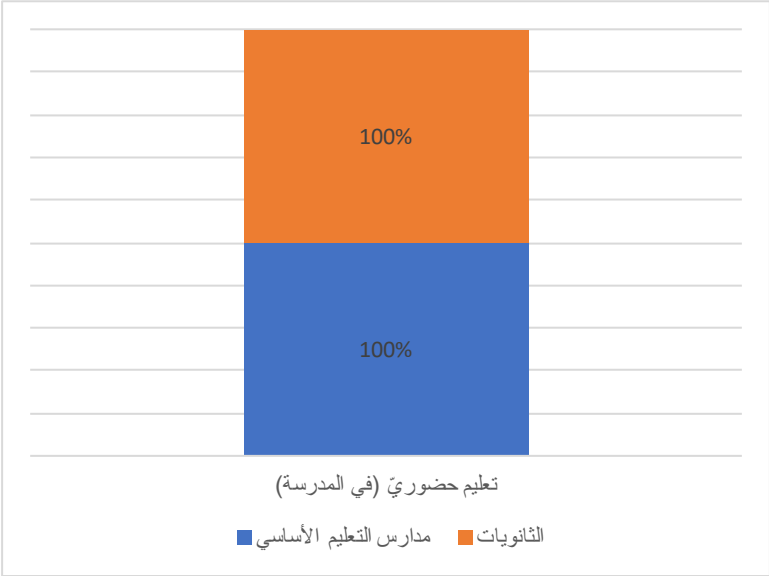
لم تقدّم المدارس في أي من محافظتي عكار وبعلبك الهرمل خبرات تعلّم غير متزامنة يصل إليها المتعلّمون بشكل مستقل.

أما التعليم المتزامن المباشر من بعد فقد كان بالنسبة الأعلى في محافظة النبطية (12.5٪)

المدرسة الصيفية في مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية):



رسم بياني 27: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية) بحسب نوع التعليم/ التعلّم الصيفي التي قدمته مدرستهم للمتعلمين خلال صيف 2021



رسم بياني 28: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية) بحسب نوع التعليم/ التعلّم الصيفي التي قدمته مدرستهم للمتعلمين خلال صيف 2021

أما في المدارس الرسمية، فحوالي 98٪ من المعلمين و100٪ من المديرين ذكروا أن المدارس قامت بالتعليم الحضوري، في المدارس الخاصة المجانية، حوالي 54٪ من المعلمين و50٪ من المديرين ذكروا أنهم قاموا بالتعليم الحضوري أما في المدارس الخاصة غير المجانية فذكر حوالي 74٪ من المعلمين مقابل 54.5٪ من المديرين أنهم قاموا بالتعليم الحضوري.

السؤال الثاني – التحليل

حدّد/ حدّدي نوع التّعليم/ التعلّم الصّيفي الذي قدّمته مدرستك

أظهرت النتائج تناقضا واضحا بين إجابات المعلمين والمديرين. مثلا: على صعيد المحافظات، بجيب المديرون بنسبة 0% عن وجود للتعلم المتزامن من بعد، بينما في محافظات بيروت، وبعلبك الهرمل والنبطية، ولكن من وجهة نظر المعلمين، هناك تعليم من بعد في محافظة النبطية بنسبة 12.5٪. يمكن أن يُعزى هذا إلى عدم دراية المديرين بما يقوم به المعلمون نظرا لضعف التواصل فيما بينهم.

كما أظهرت النتائج إن النسبة الأعلى لنوع التّعليم (82%) ، خلال المدرسة الصيفية، هي للتعليم الحضوري في المدارس الرسمية، مقابل تقديم خبرات تعلّم غير متزامنة للمتعلّمين في مدارس الأنروا. وفي ما يتعلّق بالمدارس الخاصة، تنوّعت الإجابات بنسب متفاوتة، حيث جرى تطبيق أنواع مختلفة. إن اختيار التعليم الحضوري في المدرسة الصيفية من قبل الأفرقاء التربويين يهدف إلى تأمين العودة الآمنة، عبر تنشيط التفاعل الحضوري لتعليم المواد الأكاديمية، واكساب المتعلمين استراتيجيات تعلّمية، وبناء المتعلم المستقلّ الذي ينفّذ النماذج المحدّدة والمختارة من قبل المعلم، كمرحلة تأسيسية، ليصار بعدها إلى إكساب المتعلمين الاستراتيجيات التعلمية التي تسمح لهم باختيار أنشطة تعلمية بشكل مستقل عبر منصّات محدّدة مسبقًا.

إن تقديم تعليم حضوري في المدرسة الصيفية يسهّل العودة الآمنة إلى المدرسة لجهة إعادة محاكاة سلوكات مرغوب فيها كالالتزام بالقواعد الصفية واتباع روتينيات داخل المدرسة، والانتقال التدريجي من التعلّق بالنماذج التربوية الوالدية وإعادة تكوين تصوّرات آمنة للنماذج التربوية المتمثلة في المدرسة.

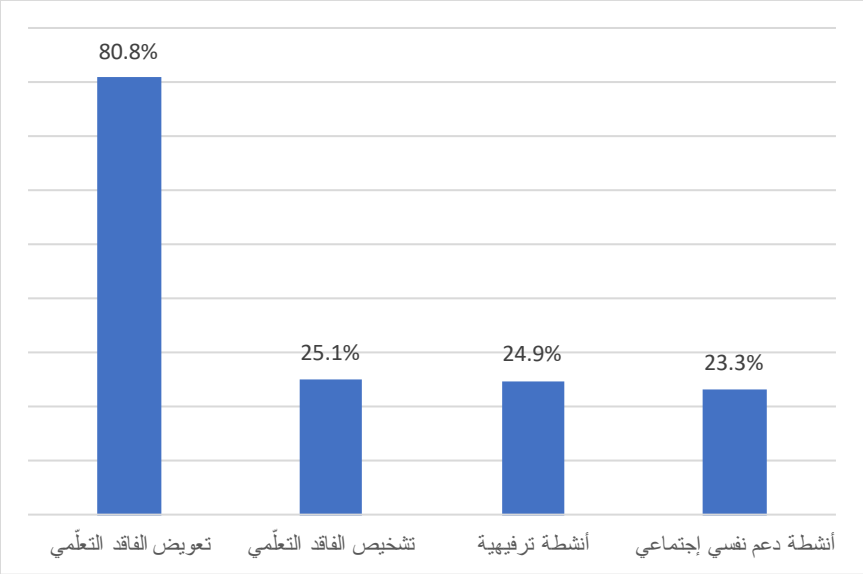
إن التركيز على التعليم الحضوري أساسي لاكتساب المهارات الأكاديمية عن طريق مشاهدة المعلّمين أو الأقران وتطبيقهم لهذه المهارات. إن هذه المهارات الأكاديمية تصبح أكثر فعالية، عندما يظهر النموذج الذي يطبّقها كيف يفكّر بالمهمة، أو ما يسمّى بالنمذجة المعرفية. كما ويكتسب المتعلّمون المهارات من الأقران كذلك، من خلال محاكاة استراتيجيات تعلّمية محصّلة خلال عملية التعلّم.

وقد يكون الأفرقاء التربويون في المدرسة الرسمية على وعي لأهمية التعليم الحضوري، بعد التحدّيات التي أعاقت عملية التعلّم من بعد، وبخاصّة بعد انقطاع المتعلّمين عن البيئة المدرسية، فهدف المدرسة الصيفية بالنسبة للقطاع العام هو تعزيز العودة الحضورية لسدّ الثغرات لدى المتعلّمين والمعلّمين على المستويات كافة، وأمام تحدّيات التعلم من بعد.

في المرحلة الثانوية، كانت نسب المشاركة خجولة، ويعود السبب إلى تركيز المعنيين على المرحلة التأسيسية كنطقة انطلاق، ليصار بعدها إلى التخطيط للمرحلة الثانوية، لأن المقاربة التدخلية مختلفة، كمرحلة نمائية مركّبة، تتّصف بالتحوّلات الفيزيولوجية والنفسية والمعرفية والاجتماعية.

3.3.3. أهداف الأنشطة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي

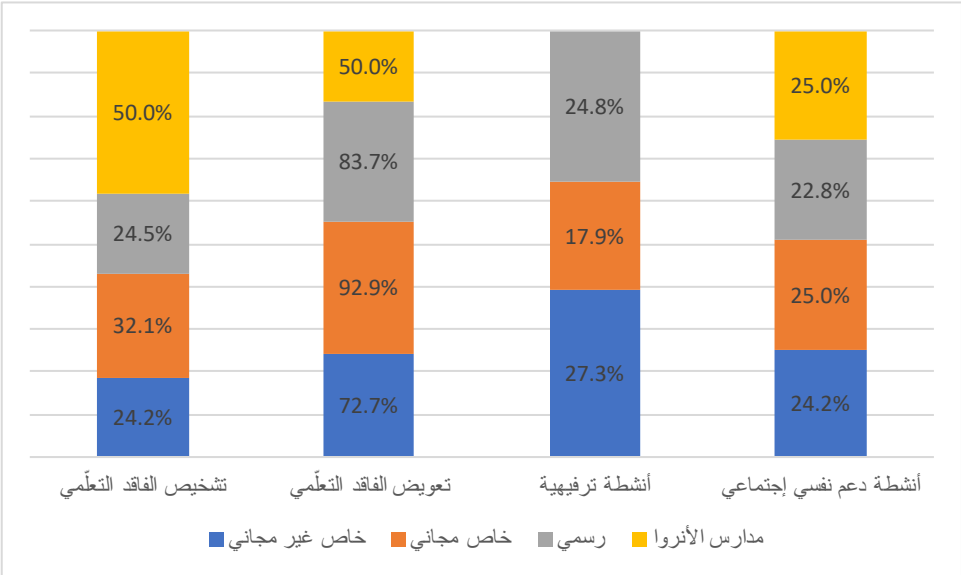
(معلمون فقط): ما هي أهداف الأنشطة التي قمت بها في صفك خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي؟



رسم بياني 29: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب أهداف الأنشطة التي قموا بها في صفوفهم خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي

حوالي 81٪ من إجابات المعلّمين صرّحت أن أهداف الأنشطة التي قاموا بها في الصف هي تعويض الفقدان التعلّمي، فيما 25٪ أجابوا أن الأنشطة تمحورت حول تشخيص الفقدان التعلّمي

المدرسة الصيفية حسب القطاع التعلمي:



رسم بياني 30: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب أهداف الأنشطة التي قموا بها في صفوفهم خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي

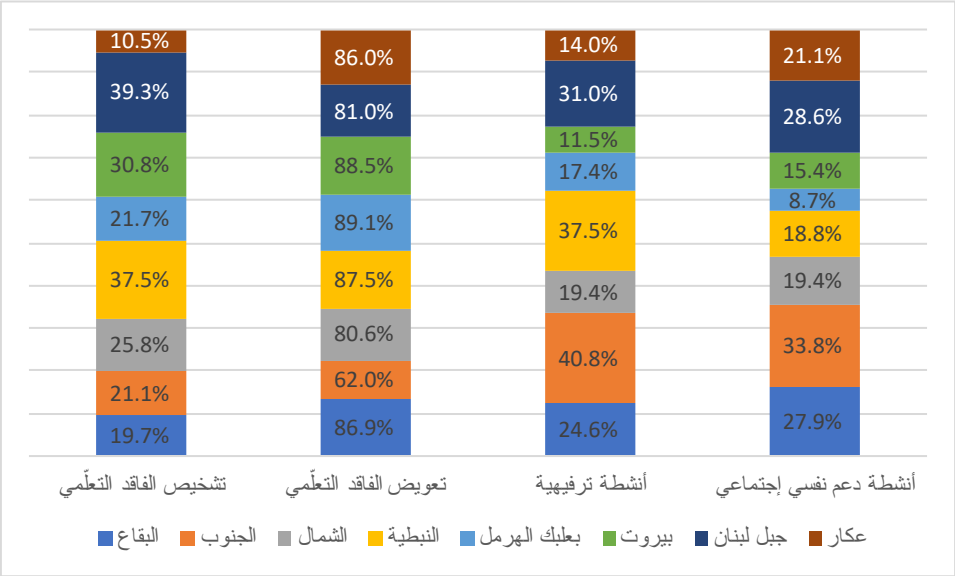
في ما يتعلق بالأنشطة الصفية، استهدف المعلمون في مدارس الأنروا من خلالها تشخيص (50٪) وتعويض (50٪) الفقدان التعلّمي، والدعم النفسي الاجتماعي. ونرى في هذه الإجابات هنا تناقضا مع إجابات المعلّمين والمديرين في مدارس الأنروا، في السؤال الثالث، حيث كانت الإجابات أن أهداف المدرسة الصيفية هي تعويض الفقدان التعلّمي، وليست إعادة تكيّف المتعلّمين في البيئة المدرسية.

في المدارس الرسمية، استهدفت الأنشطة الصفية بالدرجة الأولى تعويض الفقدان التعلّمي (84٪)، تليها الأنشطة الترفيهية (24.8٪)، وتشخيص الفقدان التعلمي (24.5٪)، ثم أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي (حوالي 23٪).

بالنسبة للمدارس الخاصة المجانية، استهدفت الأنشطة الصفية بالدرجة الأولى تعويض الفقدان التعلّمي (93٪)، تليها تشخيص الفقدان التعلمي (32٪)، ثم أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي (25٪) وأنشطة ترفيهية (18٪).

أما في المدارس الخاصة غير المجانية، فكانت النسبة الأعلى لتعويض الفقدان التعلّمي (حوالي 73٪)، في حين تساوت تقريبا نسب تشخيص الفقدان التعلمي، والأنشطة الترفيهية وأنشطة الدعم النفسي الاجتماعي.

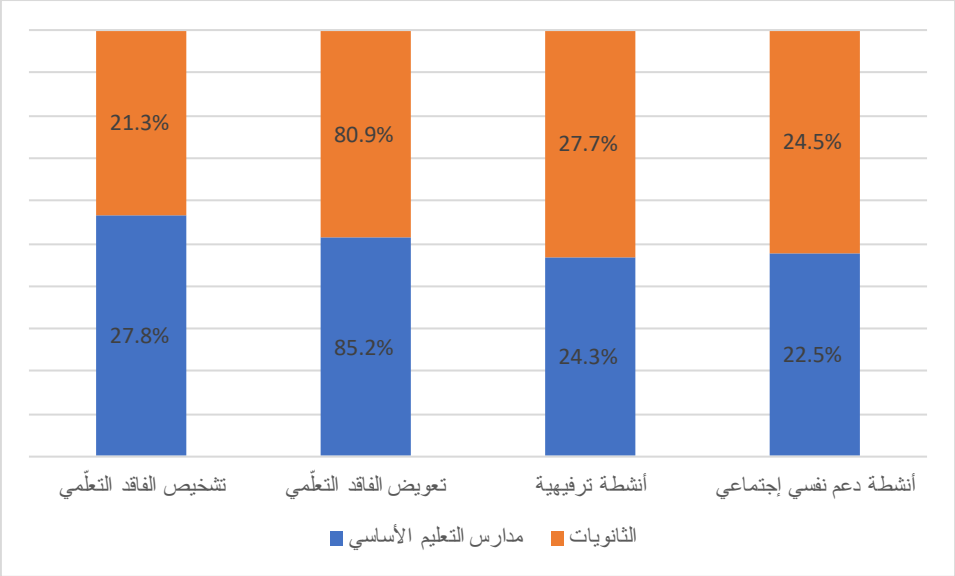
المدرسة الصيفية بحسب المحافظات



رسم بياني 31: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب أهداف الأنشطة التي قموا بها في صفوفهم خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي

على صعيد المحافظات، كانت النسبة الأعلى للأنشطة الصفية التي تتمحور حول تعويض الفقدان التعلّمي في بعلبك الهرمل (89٪)، وتشخيص الفقدان التعلّمي في جبل لبنان (39٪)، والأنشطة الترفيهية في الجنوب (حوالي 41٪) وأنشطة الدعم النفسي الاجتماعي في الجنوب (حوالي 34٪)

المدرسة الصيفية في مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي والثانوي):

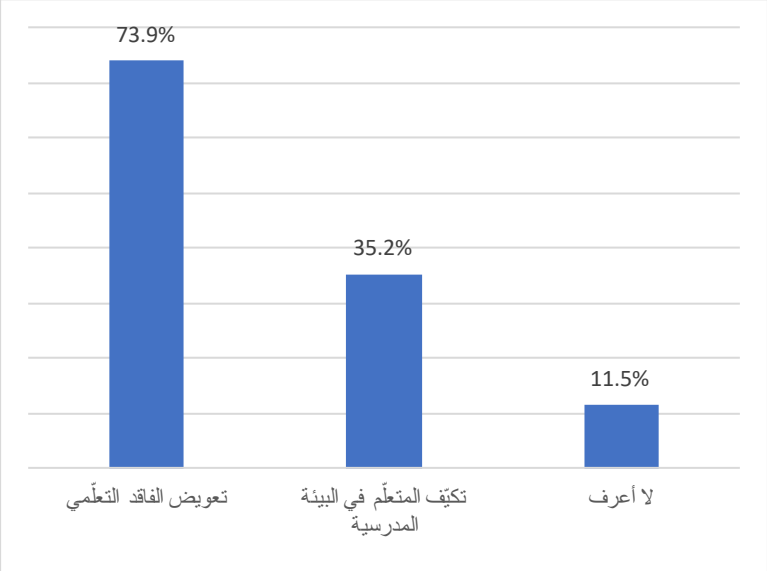


رسم بياني 32: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (تعليم أساسي وثانوية) بحسب أهداف الأنشطة التي قاموا بها في صفوفهم خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي

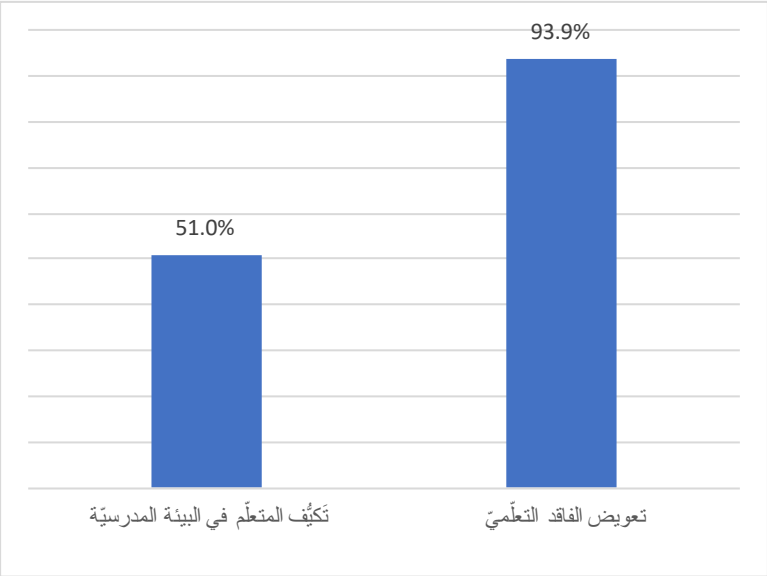
بالنسبة لمدارس القطاع الرسمي، استهدفت حوالي 28٪ من مدارس التعليم الأساسي، و21٪ من الثانويات تشخيص الفقدان التعلمي، و85٪ من مدارس التعليم الأساسي و81٪ من الثانويات تعويض الفقدان التعلمي.

وكانت الأنشطة الأخرى بنسب أقل. فالأنشطة الترفيهية (24٪ مدارس التعليم الأساسي و28٪ الثانويات)، أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي (حوالي 23٪ مدارس التعليم الأساسي و حوالي 25٪ الثانويات).

المديرين- ما هي أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي؟



رسم بياني 33: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي



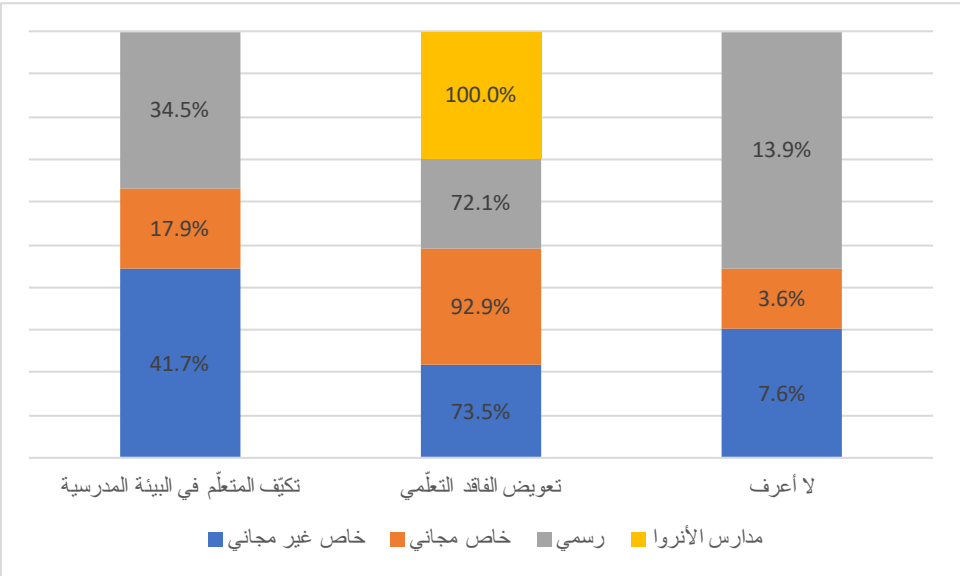
رسم بياني 34: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي

74 ٪ من إجابات المعلّمين و94٪ من إجابات المديرين كانت أن أهداف الأنشطة هي تعويض الفقدان التعلّمي، من خلال إكساب المتعلّمين الكفايات اللازمة للصفوف التي درسوها خلال العام 20-21.

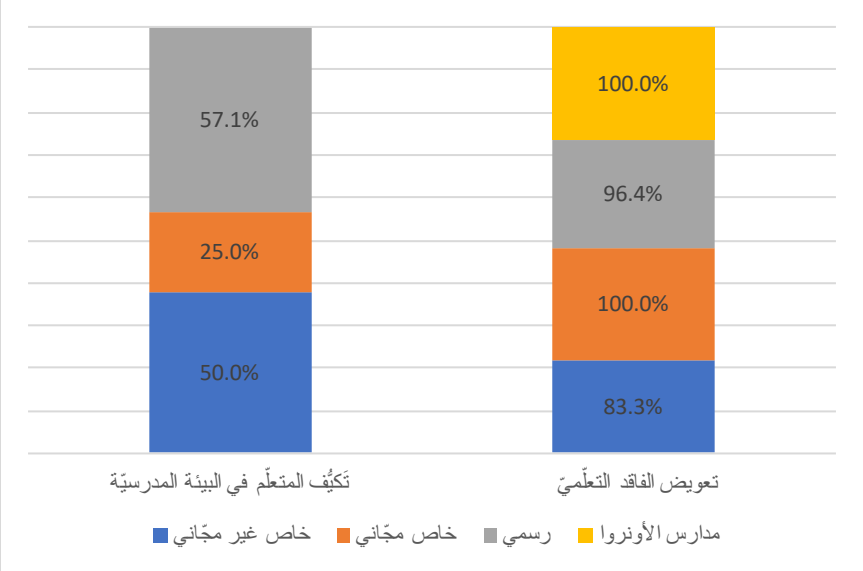
في حين أن 35٪ من إجابات المعلّمين و51٪ من إجابات المديرين كانت أن لأنشطة تمحورت حول تكيّف المتعلّم في البيئة المدرسية، من خلال التركيز على البعد النفسي الاجتماعي، لتفعيل انخراط المتعلّم بالعملية التعلّمية.

حوالي 11٪ من المعلّمين في جميع القطاعات لم يكونوا على علم بأهداف التعلّم الصيفي.

المدرسة الصيفية بحسب القطاع التّعليمي:



رسم بياني 35: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي



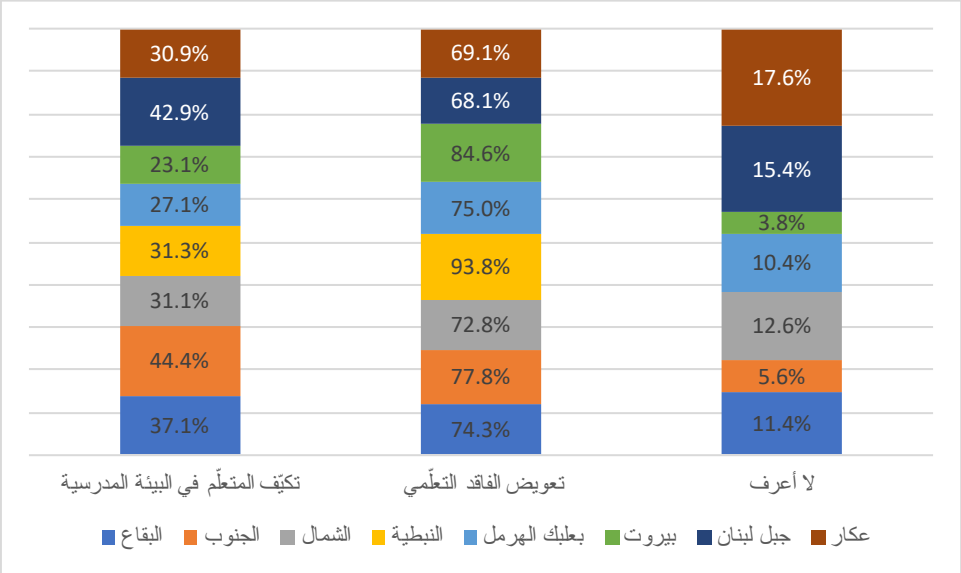
رسم بياني 36: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي

على صعيد القطاع التّعليمي، ذكر 100 ٪ من المعلّمين والمديرين في مدارس الأنروا أن أنشطة المدرسة الصيفية استهدفت تعويض الفقدان التعلّمي، مقابل 72٪ من المعلّمين و96.4 ٪ من المديرين في المدارس الرسمية، و93٪ من المعلّمين و100٪ من المديرين في المدارس الخاصة المجانية، وحوالي 74٪ من المعلّمين و83٪ من المديرين في المدارس الخاصة غير المجانية.

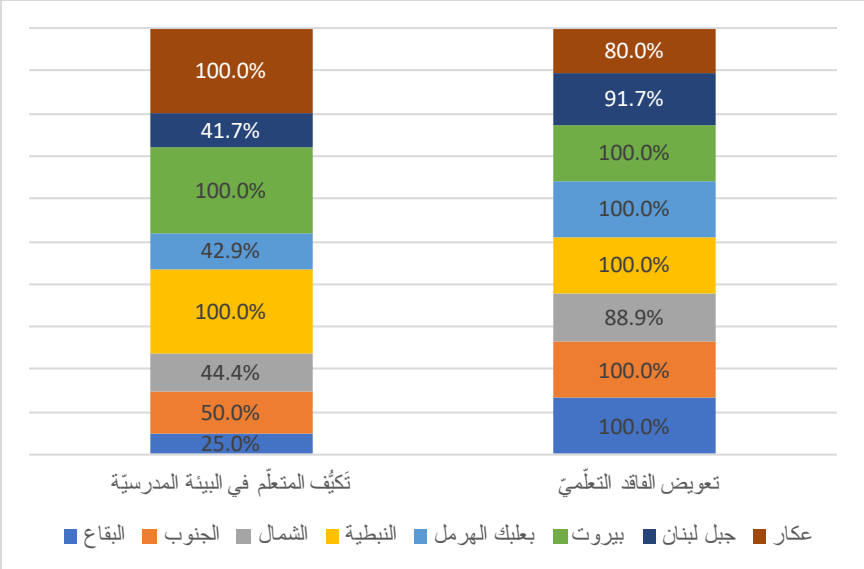
في ما يتعلّق بتكيّف المتعلّم في البيئة المدرسية، لم تطبق مدارس الأنروا أنشطة هذا النوع من الأنشطة، في حين ذكر 34.5٪ من المعلّمين و 57٪ من المديرين في المدارس الرسمية، و 18٪ من المعلّمين و 25٪ من المديرين في المدارس الخاصة المجانية، و 41.7٪ من المعلّمين و 50 ٪ من المديرين في المدارس الخاصة غير المجانية، ذكروا أنهم طبقوا أنشطة بهدف التكيف في البيئة المدرسية.

ذكر حوالي 14٪ من أساتذة التعليم الرسمي و7.6٪ من أساتذة التعليم الخاص غير المجاني أنهم لا يعرفون أهداف أنشطة التعلم الصيفي

المدرسة الصيفية حسب المحافظات



رسم بياني 37: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/التعلّم الصّيفي

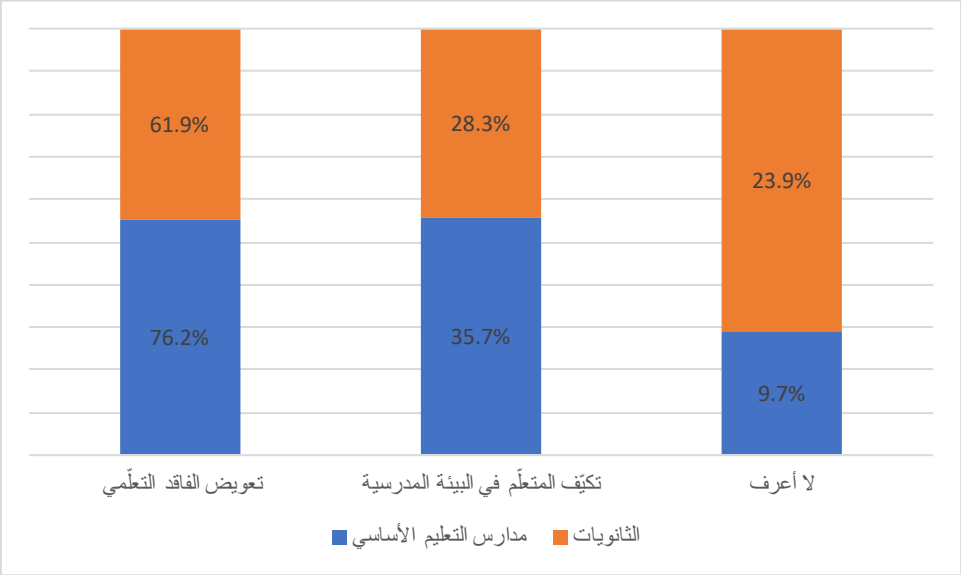


رسم بياني 38: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/التعلّم الصّيفي

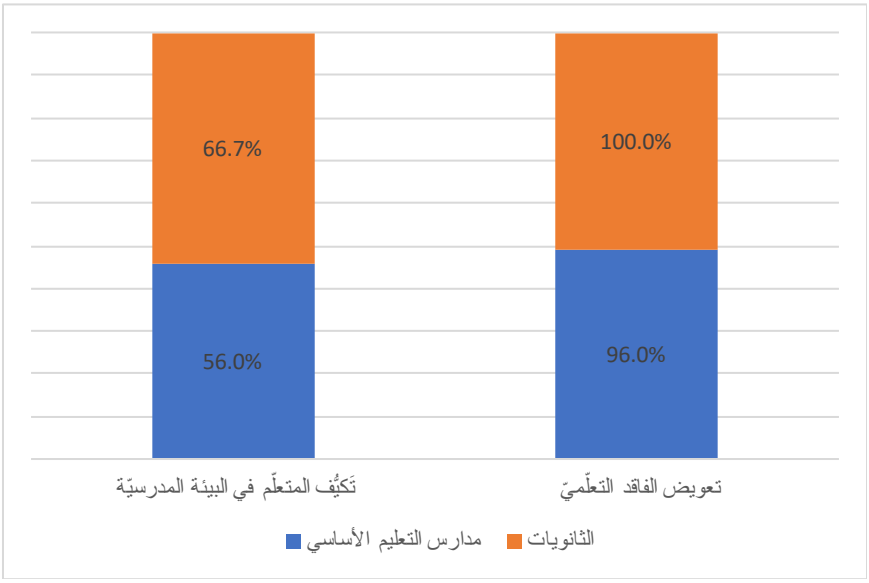
على صعيد المحافظات، كانت النسبة الأعلى للأنشطة المدرسية التي ركزت على تعويض الفقدان التعلمي هي في محافظة النبطية (حوالي 94٪ معلمين و100& مديرين). أما النسبة الأعلى للأنشطة المدرسية التي ركزت على تكيّف المتعلم في البيئة المدرسية فكانت في محافظة الجنوب وفق المعلّمين (44.4٪)، و100٪ في محافظتي النبطية وبيروت وفقا للمديرين.

النسبة الأعلى للمعلّمين الذين لا يعرفون أهداف أنشطة التعلّم الصيفي هي في محافظة عكار 17.6٪

المدرسة الصيفية في مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية):



رسم بياني 39: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية) بحسب أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي



رسم بياني 40: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية) حسب أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي

ذكر 76٪ من المعلّمين في مدارس التعليم الأساسي الرسمي، مقابل حوالي 96٪ من المديرين، أن أهداف الأنشطة المدرسية للتعليم الصيفي هي تعويض الفقدان التعلّمي.

أما في الثانويات الرسمية، فذكر حوالي 62٪ من المعلمين، مقابل 100٪ من المديرين، أن هدف الأنشطة كان تعويض الفقدان التعلّمي.

وذكر حوالي 24٪ من معلّمي المدارس الثانوية، مقابل حوالي 10٪ من معلمي المدارس الخاصّة، أنهم لا يعرفون أهداف أنشطة التعلّم الصيفي في المدرسة.

التحليل

ما هي أهداف الأنشطة التي قامت بها المدرسة خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي؟

في هذا السؤال أيضا، ظهر التناقض بين إجابات المديرين والمعلمين. مثلا على صعيد المحافظات، أجاب المديرون في بيروت والنبطية وعكار بنسبة 100٪ عن وجود أنشطة تتعلّق بتكيّف المتعلّم في البيئة المدرسية، في حين أن نسب إجابات المعلّمين كانت أقل بكثير.

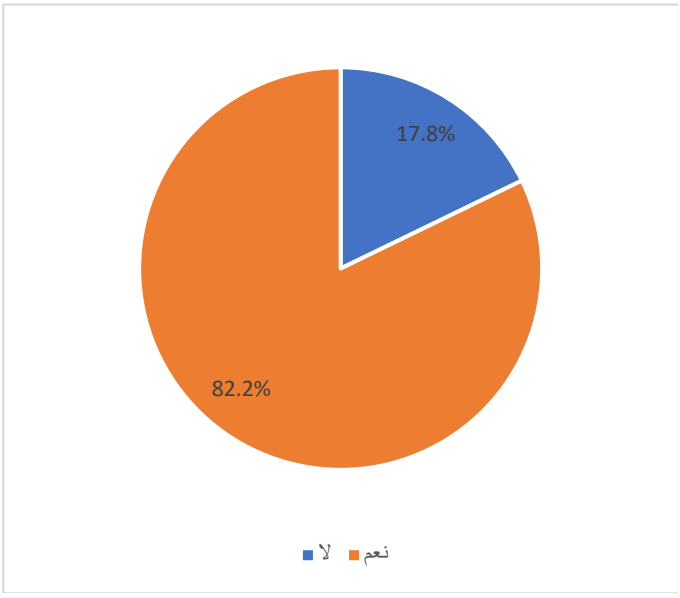
كما أظهرت النتائج أن أنشطة المدرسة الصيفية ركزّت بالدرجة الأولى على تعويض الفقدان التعلّمي، وبخاصة في المحافظات البعيدة عن العاصمة. يصف "الفقدان التعلّمي" الاختلافات بين مستويات التعلّم لدى التلاميذ المتأثرين بالاضطراب التعلّمي المرتبط بـ COVID19- وما يمكن توقّعه في العام الدراسي النموذجي. أشارت التقارير التي أصدرها البنك الدولي إلى النتائج الكارثية لتوقّف المدارس خلال جائحة كورونا.

كما ونصح أن تظل إعادة فتح المدارس أولوية قصوى وعاجلة، على مستوى العالم، لوقف خسائر التعلّم وعكس مسارها. لذا قامت الدول بوضع برامج استعادة التعلّم، بهدف ضمان حصول المتعلّمين من هذا الجيل أقلّه على كفايات الجيل السابق نفسها، مثل مراجعة المناهج الدراسية، وتمديد وقت التدريس، وتحسين كفاءة التعلّم الصيفي.

إن تركيز الأفرقاء التربويين على تعويض الفقدان التعلّمي بشكل أساسي، واستكمال المتعلّمين للكفايات اللازمة للصفوف السابقة، أساسي لتطوير المجال المعرفي لدى المتعلمين، إلا أن تطوير هذا المجال يجب ألا يكون على حساب المجال النفسي الاجتماعي. فالمدرسة الصيفية تعتبر مدخلا للعودة الآمنة والتكيف الصحي في البيئة المدرسية، بعد انقطاع المتعلّمين عنها، بسبب الأزمات والصدمات التي مرّ بها لبنان. أظهرت النتائج أن مدارس الأنروا لم تركّز على أنشطة تكيّف المتعلّم في البيئة المدرسية، ربّما بسبب عدم مزاولة التعليم الحضوري، ولكن نسب المعلّمين والمديرين في القطاع الرسمي تؤشرّ إلى بداية الاهتمام بهذا المجال، وقد يكون ذلك نتيجة للجهود التي بذلها المركز التربوي للبحوث والانماء في تدريب المعلّمين على البرامج التي تتعلّق بالدعم، والتعلّم النفسي الاجتماعي، وفقا لحاجات نموّ للمتعلمين.

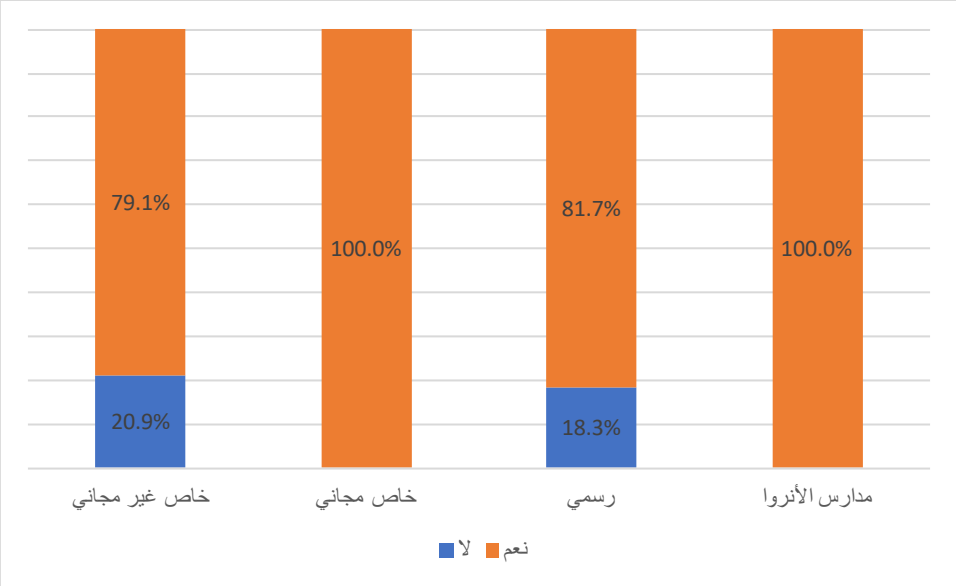
3.3.4. المواد التي درّست ضمن مواد التعلّم/ التّعليم الصّيفي؟

معلمون فقط - هل كانت المادة التي تدرّسها/ تدرّسينها ضمن مواد التعلّم/ التّعليم الصّيفي؟



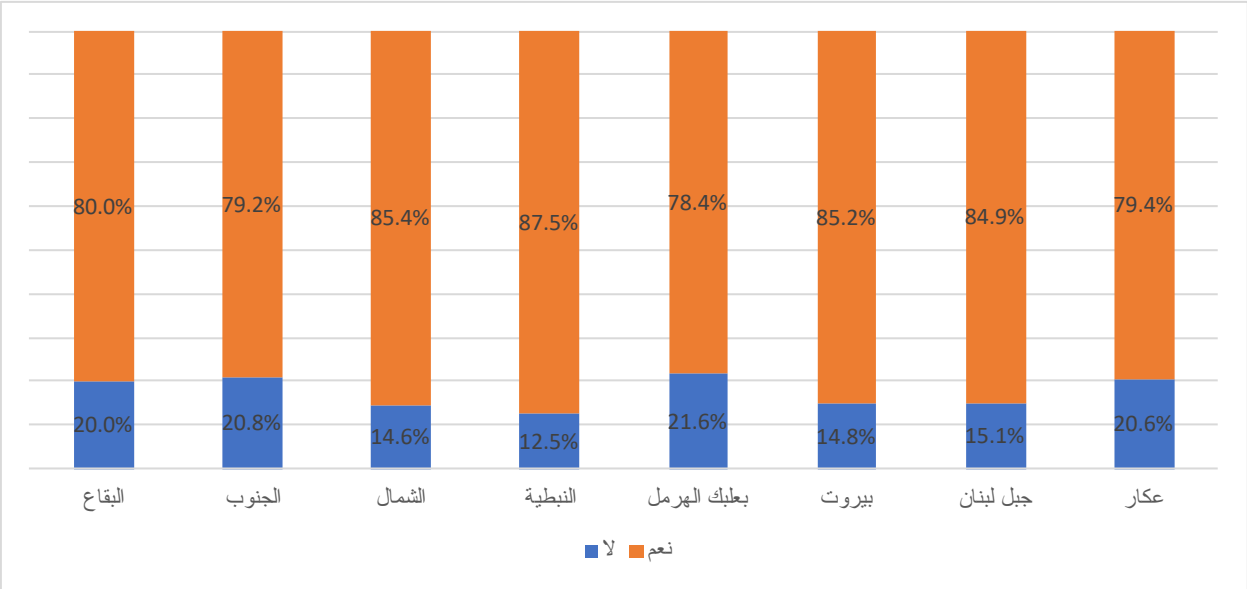
رسم بياني 41: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب ما إذا كانت المادة التي يدرّسونها ضمن مواد التعلّم/ التّعليم الصّيفي

حوالي 82٪ من المعلمين المستطلعين أجابوا أن المادة التي يقومون بتدريسها كانت ضمن مواد التعليم الصيفي 100٪ في مدارس الأنروا والمدارس الخاصة المجانية و82٪ في القطاع الرسمي و79٪ في المدارس الخاصة غير المجانية.



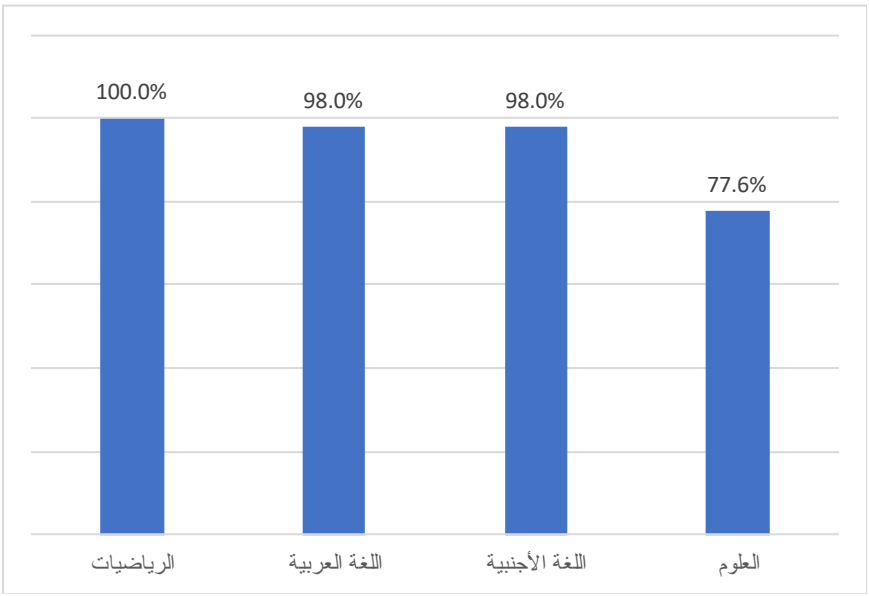
رسم بياني 42: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا كانت المادة التي يدرّسونها ضمن مواد التعلّم/ التّعليم الصّيفي

100٪ في مدارس الأنروا والمدارس الخاصة المجانية و82٪ في القطاع الرسمي و79٪ في المدارس الخاصة غير المجانية.



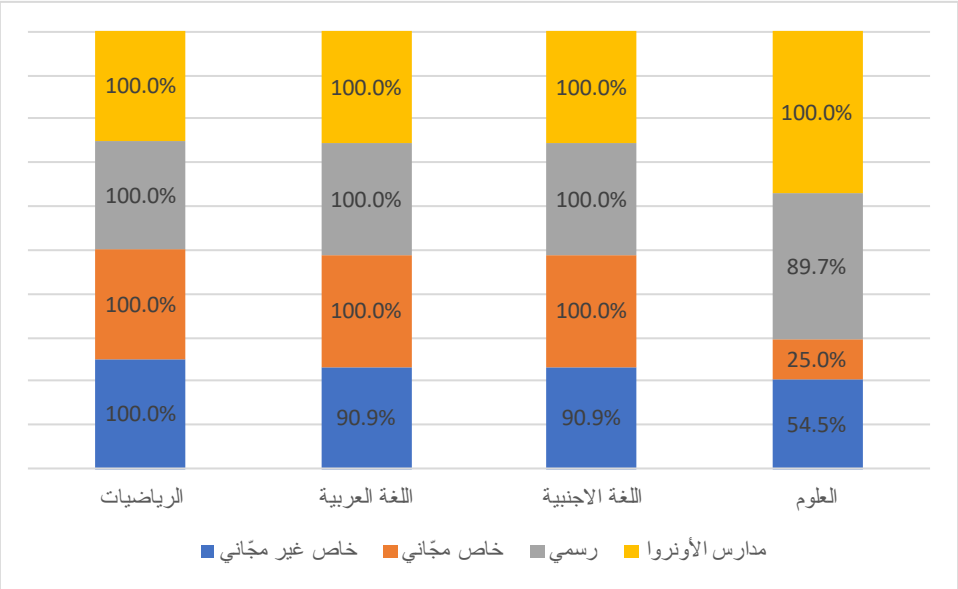
رسم بياني 43: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب ما إذا كانت المادة التي يدرّسونها ضمن مواد التعلّم/التّعليم الصّيفي

مديرون فقط: ما هي المواد الدراسية التي قمتم بتدريسها؟



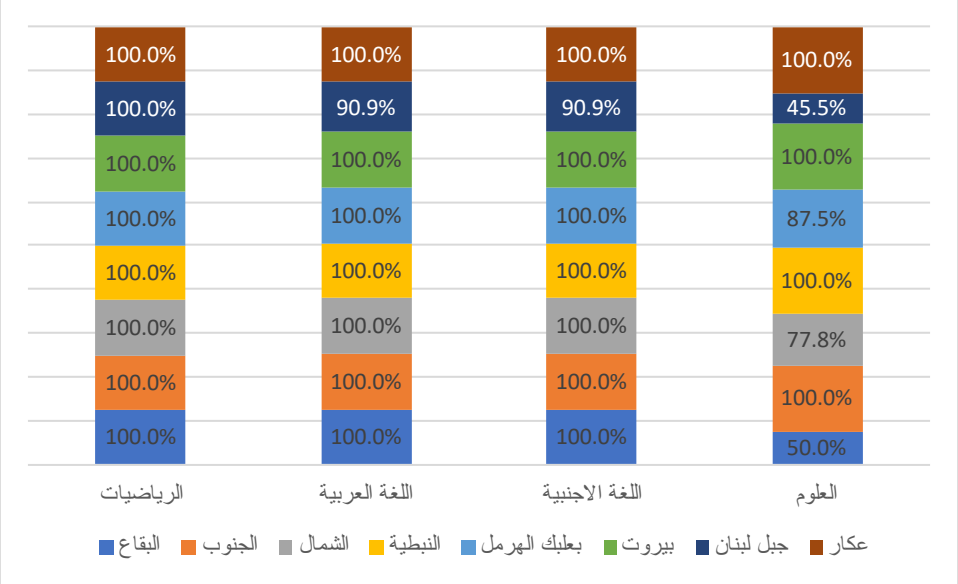
رسم بياني 44: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب المواد الدراسية التي قاموا بتدريسها خلال التعليم/التعلم الصيفي

بالنسبة للمواد، 100٪ من المدارس درست الرياضيات، و98٪ درست اللغات. فقط 77٪ من المدارس قامت بتدريس مادة العلوم.



رسم بياني 45: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب المواد الدراسية التي قاموا بتدريسها خلال التعليم/ التعلم الصيفي

على صعيد القطاع التّعليمي، مدارس الأنروا قامت بتدريس كلّ المواد، أما المدارس الرسمية ف 100٪ قد درسوا العلوم والرياضيات و90٪ منها درسوا العلوم. في المدارس الخاصة، درس الرياضيات بنسبة 100٪ واللغات بنسبة 90٪ ولعلوم بنسبة 55٪. أما في المدارس الخاصة المجانية، 100 ٪ درسوا مواد الرياضيات واللغات و25٪ درسوا مواد العلوم فقط.



رسم بياني 46: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب المواد الدراسية التي قاموا بتدريسها خلال التعليم/ التعلم الصيفي

على صعيد المحافظات، فإن محافظات النبطية، عكار، بيروت، الجنوب درست كل المواد بنسبة 100٪، أما محافظات البقاع والشمال وبعلبك الهرمل فقد درست الرياضيات واللغات بنسبة 100٪، والعلوم بنسب أقل، وفي محافظة جبل لبنان تمّ تدريس الرياضيات بنسبة 100٪ واللغات بنسبة 90٪ والعلوم بنسبة 45.5٪.

التحليل

هل كانت المادة التي تدرّسها/ تدرّسينها ضمن مواد التعلّم/ التّعليم الصّيفي؟ وما هي المواد التي قمتم بتدريسها؟

أظهرت النتائج أن المواد المقدّمة في المدرسة الصيفية هي مواد اللغات والرياضيات، ومواد العلوم بنسبة أقل، تتفاوت حسب المحافظات والقطاع التعليمي. مع الاشارة أن بعض المدارس أضافت مواد العلوم، مع أنها لم تكن مقرّرة ضمن المدرسة الصيفية.

ولقد كان هناك جهد من قبل معلمي العلوم لإدراج مادة العلوم في برنامج المدرسة الصيفية، مع العلم أن المركز قد حضر أدوات رصد، أنشطة دعم لمواد اللغات والرياضيات فقط، في المرحلتين الأولى والثانية، وبرنامج التعافي ضمن التعميم رقم 13 للالتزام بالمكتسبات السابقة.

نرى هنا نموذجًا عن التوقّعات والضغوط الخارجية، حيث تظهر أهمية التنوع في إدارة التوقّعات والضغوط الخارجية. تتطلب البيئة الخارجية سريعة الحركة، وغير المؤكّدة، المرونية والتكيّف السريع مع تحديات يومية، ناشئة عن الحجم الهائل للاتصالات الخارجية مع الحكومة والافرقاء التربويين.

كان من الممكن أن تؤدّي الضغوط الخارجية والتوقّعات نفسها إلى تقويض استراتيجيات مديري المدارس، حيث أنهم يتلقّون غالبًا مشورة متناقضة أو متغيرة، من خلال وسائط متعدّدة، وكذلك مباشرة إلى المدارس. ومع ذلك، على الرغم من عدم اليقين والغموض الظرفيّين، نرى هنا بعض الاستجابات المرنة.

ما هي أهداف الأنشطة التي قمت بها كمعلم/ ة في صفك خلال التّعليم/ التعلّم الصّيفي؟

تجدر الإشارة هنا إلى وعي بعض الثانويات لأهمية أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي لهذه المرحلة العمرية.

النسبة الأكبر في إجابات المعلّمين (61%) تركزت على تطبيق أنشطة متعلّقة بتعويض الفقدان التعلّمي، بنسبة أقل من تشخيص الفقدان، وهذا قد يعني أن المعلم كان يرتكز على ما هو متوفر ضمن تعميم المناهج المقلّصة، كمكتسبات سابقة للمادة في الصف الأعلى، ويعمل على تمريرها، بغض النظر عن معرفته بنقاط الضعف، أو الثغرات لدى المتعلّمين.

عند العمل على تقليل الفقدان التعلّمي، يجب التركيز على المعارف والمهارات الأساسية للتعلّم الجديد، من خلال الأنشطة التعلّمية داخل الصف وخارجه، وربط المفاهيم العلمية بالحياة العملية. لذا يمكن استثمار المدرسة الصيفية أيضا، لترسيخ المعارف والمهارات الأساسية بطريقة فعالّة.

في المقابل، بدأ التطبيق التربوي يتّجه نحو الوعي بآلية التقويم الدائري، المتمثّل، بشكل أوّلي، بالتقويم التشخيصي الذي يوجّه العملية التعليمية التعلمية، وأنشطة الدعم النفسي الاجتماعي الذي يسهل العودة الآمنة إلى التعليم والتعلّم الحضوري فالأنشطة الترفيهية وأنشطة الدعم النفسي الإجتماعي تعتبر جزءا من هذه العودة الآمنة. إن توصيف هذه الأنشطة يعود إلى تأمين المركز رزمة من الأنشطة المنشورة على موقعه، وجدولة هذه الأنشطة بطريقة سهلة.

تطوّر أنشطة التعلم النفسي الاجتماعي لدى المتعلّم، وظائف تنفيذية أساسية، وهي تؤدّي دورا رياديا في إدارة السلوك، منها المرونة، والكبح والذاكرة العاملة. إن تطوير هذه الوظائف التنفيذية يسهّل للمتعلم اكتساب المعارف الأكاديمية، وتطوير استراتيجيات تعلمية. وفي المجال الانفعالي، تساهم هذه المقاربة الاجتماعية الانفعالية في تطوير كفايات لدى المتعلّم، فيتعرف إلى انفعالاته ومشاعره، ويعبر عنها ويديرها بطريقة إيجابية. وتسمح هذه الكفايات كذلك بتعزيز الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء، وتظهر فعاليتها في حل المشكلات وإدارة الأزمات النمائية وغير النمائية. وفي المجال الاجتماعي، تتطوّر لدى المتعلّم المهارات والسلوكات، وإطارها المرجعي منظومة قيمية تحافظ على البيئة المادية والعلاقات الانسانية

بشكل مستدام وصحي، وتؤسس لمهارة التعاطف مع الذات والآخر.

يسعى المركز إلى تطوير المجال النفسي الحركي في كافة المراحل العمرية. ويضمّ النفس حركي مجمل السّلوكات الحركيّة المتعلّقة بالوظائف الدّماغيّة والنّفسيّة والانفعاليّة والعلائقيّة لمختلف مراحل العمر. وهي ترمي إلى تحقيق الانسجام والتّوازن النّفسجسدي عند المتعلم، بهدف التكيّف الصحي في البيئتين المادية والاجتماعية.

وتجدر الإشارة أيضا الى التدريب الذي نفّذته وحدة التدريب في المركز، لتمكين المعلّمين من تطبيق هذه الأنشطة عبر إحدى الآليات الآتية:

حصص منفصلة

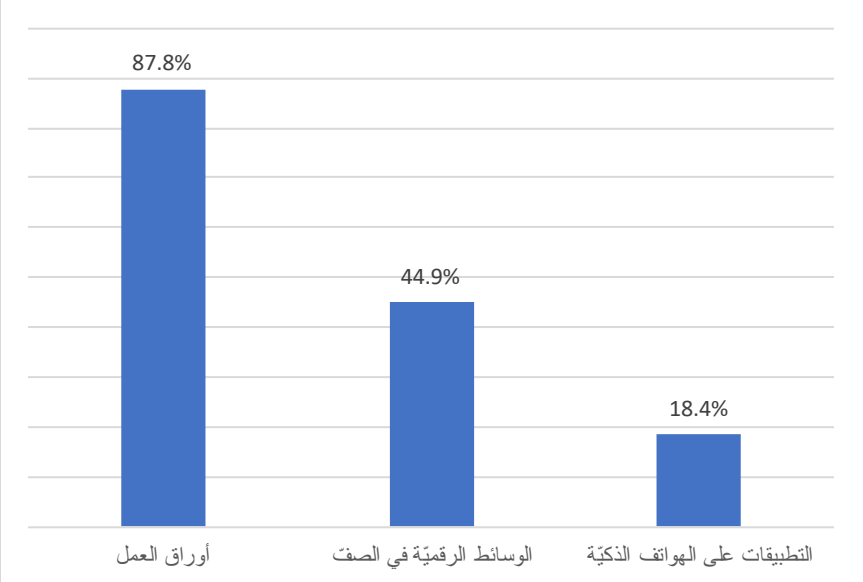
حصص مدمجة ضمن المواد التعلّمية

أنشطة ترفيهية

وكانت أنشطة الترفيه والدعم النفسي الاجتماعي تنفّذ من قبل معلمي علم الاجتماع، والتربية، والفنون، و الرياضة، والذين قد تابعوا دورات في الدعم النفسي الاجتماعي، وسياسة حماية الطفل في البيئة المدرسية، وأهداف المدرسة الصيفية . هنا يمكن السؤال عما إذا كان هناك تخطيط لأنشطة غير تعليمية، خارج الحصص المقررة يديرها متطوعون أو جمعيات، وذلك لتفعيل الشراكات مع المجتمع المحلي.

3.3.5. الوسائل المستخدمة خلال فترة التعليم الصيفي؟

مديرون: ما هي الوسائل التي استخدمتموها خلال فترة التعليم/التعلم الصيفي؟

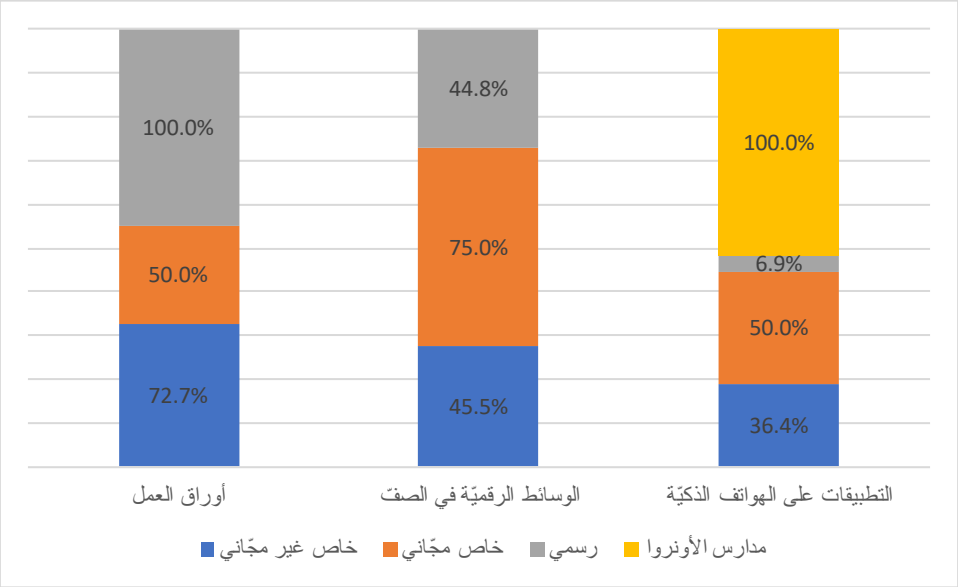


رسم بياني 47: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب الوسائل التي استخدموها خلال فترة التعليم/التعلم الصيفي

وفق إجابات المديرين، كانت أوراق العمل الوسائل الأكثر استخداما بنسبة 88٪، تليها الوسائط الرقمية في الصف (45٪).

18٪ فقط استخدموا التطبيقات على الهواتف الذكية.

المدرسة الصيفية بحسب القطاع التّعليمي:



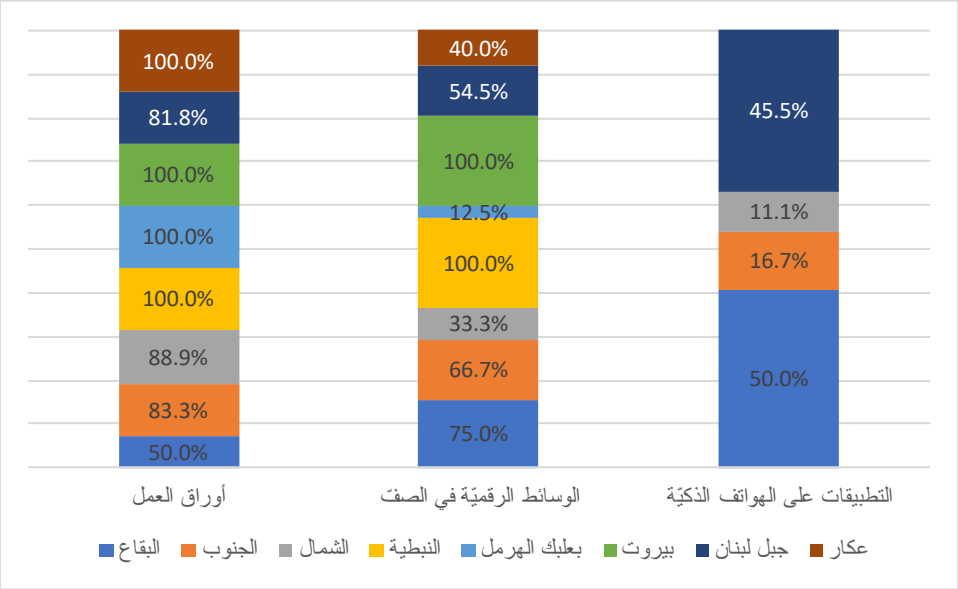
رسم بياني 48: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب الوسائل التي استخدموها خلال فترة التعليم/التعلم الصيفي

100 ٪ من المديرين في مدارس الأنروا ذكروا استخدام التطبيقات على الهواتف الذكية، وفي القطاع الرسمي، 100٪ استخدموا أوراق العمل، وحوالي 45٪ استخدموا على الهواتف الوسائط الرقمية في الصف، وحوالي 7٪ استخدموا التطبيقات على الهواتف الذكية.

في المدارس الخاصة غير المجانية، حوالي 73٪ استخدموا أوراق العمل، و46٪ الوسائط الرقمية في الصف و36٪ التطبيقات على الهواتف الذكية.

أما في المدارس الخاصة المجانية، فالبارز أنّ 50٪ استخدموا أوراق العمل، و75٪ استخدموا الوسائط الرقمية في الصف و50٪ استخدموا التطبيقات على الهواتف الذكية.

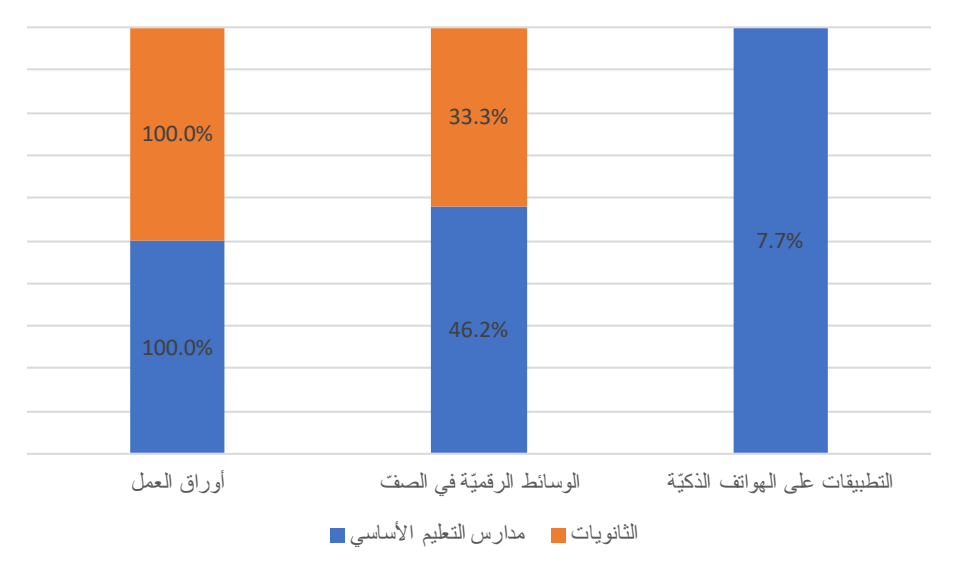
المدرسة الصيفية بحسب المحافظات



رسم بياني 49: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب الوسائل التي استخدموها خلال فترة التعليم/التعلم الصيفي

على صعيد المحافظات، في محافظات عكار وبيروت وبعلبك الهرمل والنبطية جرى استخدام أوراق العمل والتطبيقات على الهواتف الذكية. أما في باقي المحافظات فاستخدمت الوسائل الثلاث بنسب مختلفة.

المدرسة الصيفية في مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي والثانوي):



رسم بياني 50: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي والثانوي) بحسب الوسائل التي استخدموها خلال فترة التعليم/التعلم الصيفي

على صعيد المدارس الرسمية، استخدمت أوراق العمل بنسبة 100٪ في الثانويات ومدارس التعليم الأساسي، ولكن في الثانويات لم تستخدم التطبيقات على الهواتف الذكية، في حين استخدمت في المتوسّطات بنسبة حوالي 8٪.

ما هي الوسائل التي استخدمتموها في المدرسة بشكل عام خلال فترة التعليم/التعلّم الصيفي؟

أظهرت النتائج أن الثانويات الرسمية لم تستخدم التطبيقات على الهواتف الذكية، على الرغم من أن المتعلمين في هذه المرحلة العمرية يمتلكون، عادة، هواتف ذكية.

وأظهرت النتائج أيضا أن نسبة استخدام أوراق العمل كانت عالية 58% ، مقارنة مع استخدام التطبيقات التكنولوجية.

على الرغم من النسب التي تبيّن الضعف في استخدام الوسائط الرقمية والتكنولوجيا، في العملية التعليمية التعلمية، قد يكون لاستخدام أوراق العمل إيجابيات، في هذه المرحلة الانتقالية بين التعليم والتعلم من بعد، وبين التعليم والتعلم الحضوري. وتعتبر هذه الأوراق بنية مكانية فعالّة، يتفاعل معها المتعلم بأبعادها الحقيقية، وبحركة جسمية مغايرة للدينامية التفاعلية مع التكنولوجيا التي، على أهميتها، لم تشكل الوعي للبنية الجسمية وتفاعلها مع البنية المكانية، خلال التعليم والتعلم من بعد.

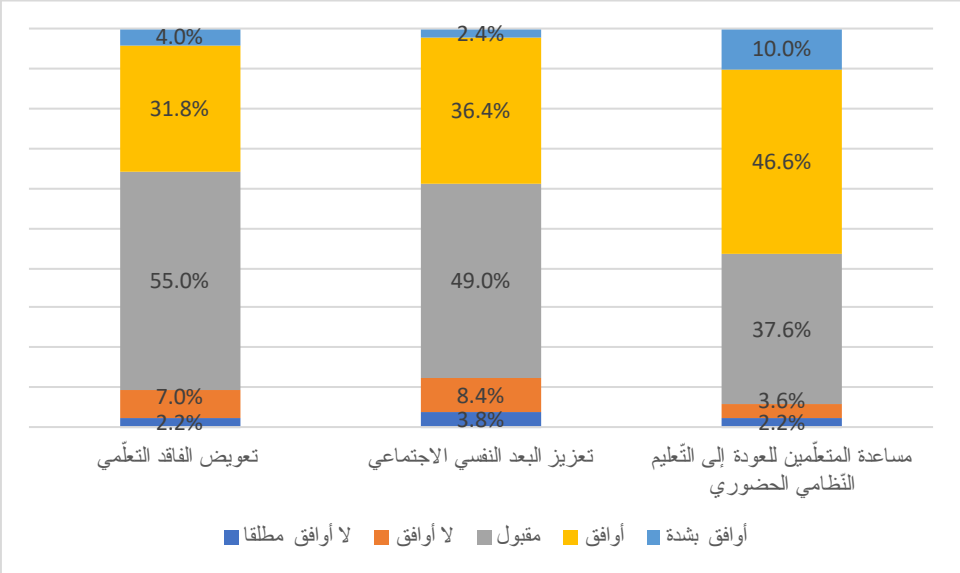
فمرحلة العمليات المحسوسة أو الإجرائية، ضمن الحلقتين الأولى والثانية، يجب أن تنضج، لتسمح للمتعلم بالانتقال إلى التفكير المجرّد.

من جهة أخرى، لا بد من توظيف التكنولوجيا على نحو فاعل في العملية التعلّمية على نحو عام، وفي معالجة الفقدان التعلّمي على نحو خاص. إذ على الرغم ممّا أحدثته الثورة الصناعية الرابعة من تطورات، في القطاعات المختلفة، فإن التعليم يعد أقل القطاعات تأثرا بالتكنولوجيا الرقمية. لذا، من المهم تفعيل استخدام الموارد التعلّمية الرقمية، وبخاصة الموارد المفتوحة. وتعمل العديد من الجهات الدولية، مثل منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) وغيرها، مع USAID وكتابي، لضمان استخدام جميع أنظمة التعليم للتكنولوجيا، بشكل فعّال، لسدّ الفجوات، والمساعدة في عكس خسائر التعلم. ويمكن أن يساعد تضمين استخدام التكنولوجيا في استراتيجية شاملة لإنهاء الفقدان التعلمي، على تحسين المهارات الأساسية، وزيادة وقت التدريس، وتحقيق أقصى استفادة من الموارد. هذا أمر بالغ الأهمية، وبشكل خاص في البلدان منخفضة الدخل، حيث يمكن للتكنولوجيا أن تزود المعلّمين بالدعم الذي يحتاجون إليه بسرعة.

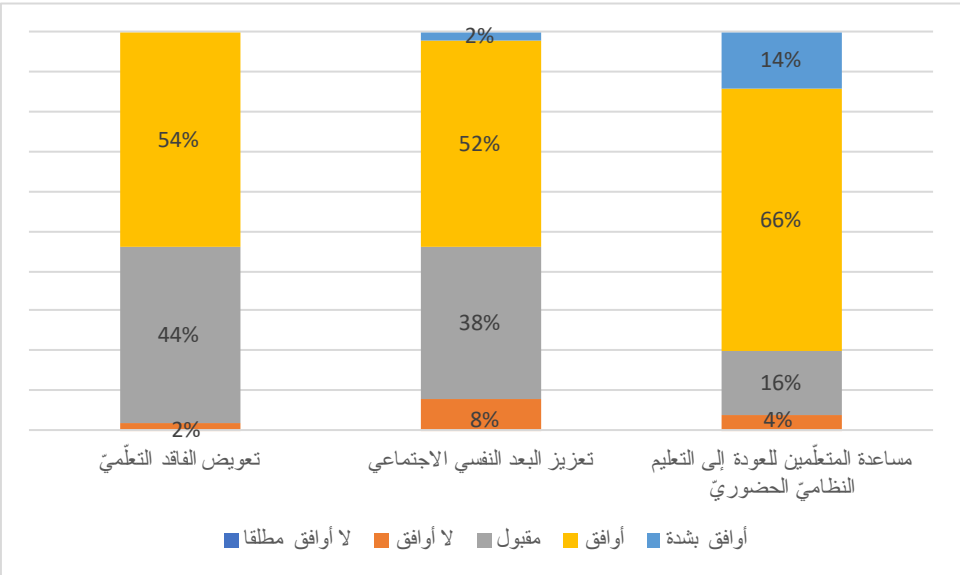
طبعا يجب استثمار الموارد بحكمة، مع مراعاة البنية التحتية للكهرباء في البلاد، والاتصال بالإنترنت، والأجهزة الممكّنة رقميًا للمتعلمين الأكثر حرمانًا.

3.3.6.هل حقّقت المدرسة الصيفيّة أهدافها؟

هل حقّقت المدرسة الصيفيّة أهدافها؟



رسم بياني 51: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها



رسم بياني 52: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها

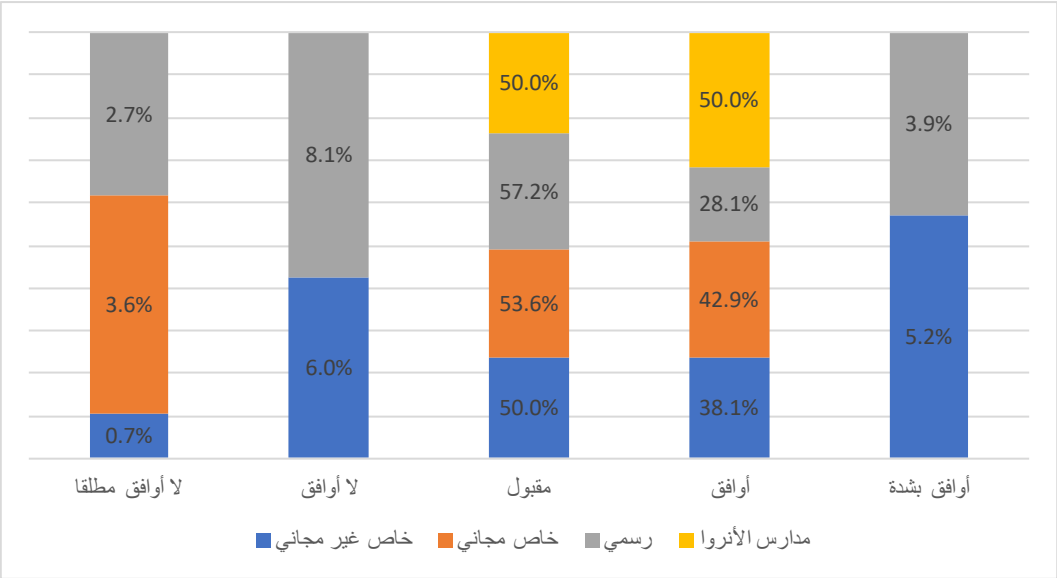
ذكر حوالي 36٪ من المعلّمين المستطلعين، مقابل 54٪ من المديرين، أن المدرسة الصيفية حقّقت أهدافها، لجهة تعويض الفقدان التعلّمي (أوافق بشدة، أوافق)، في حين أن 55٪ من المعلّمين وجدوها مقبولة، مقابل 44٪ من المديرين.

ووجد حوالي 39 ٪ من المعلّمين، مقابل 54٪ من المديرين، أن المدرسة الصيفية حقّقت أهدافها في تعزيز البعد النفسي الاجتماعي (أوافق بشدة، أوافق)، في حين وجد 49٪ من المعلّمين، و38٪ من المديرين، أنها كانت مقبولة.

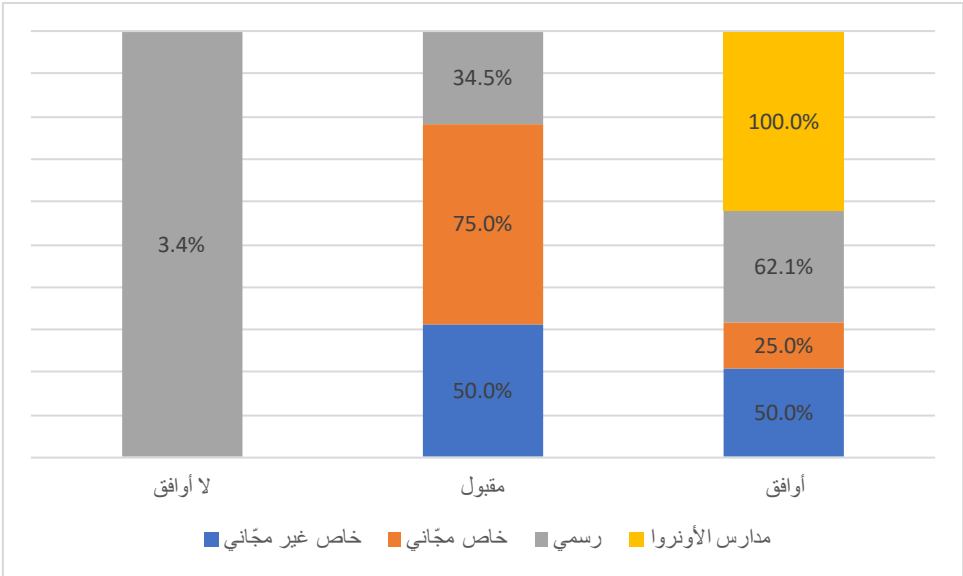
في المقابل، ذكر 57٪ من المعلّمين، و80 ٪ من المديرين، أن المدرسة الصيفية حقّقت أهدافها، لجهة مساعدة المتعلّمين على العودة إلى التعلّم الحضوري (أوافق، أوافق بشدة)، في حين وجد حوالي 38٪ من المعلّمين، مقابل 16٪ من المديرين، أنها كانت مقبولة.

تعويض الفقدان التعلّمي

المدرسة الصيفية بحسب القطاع التّعليمي:

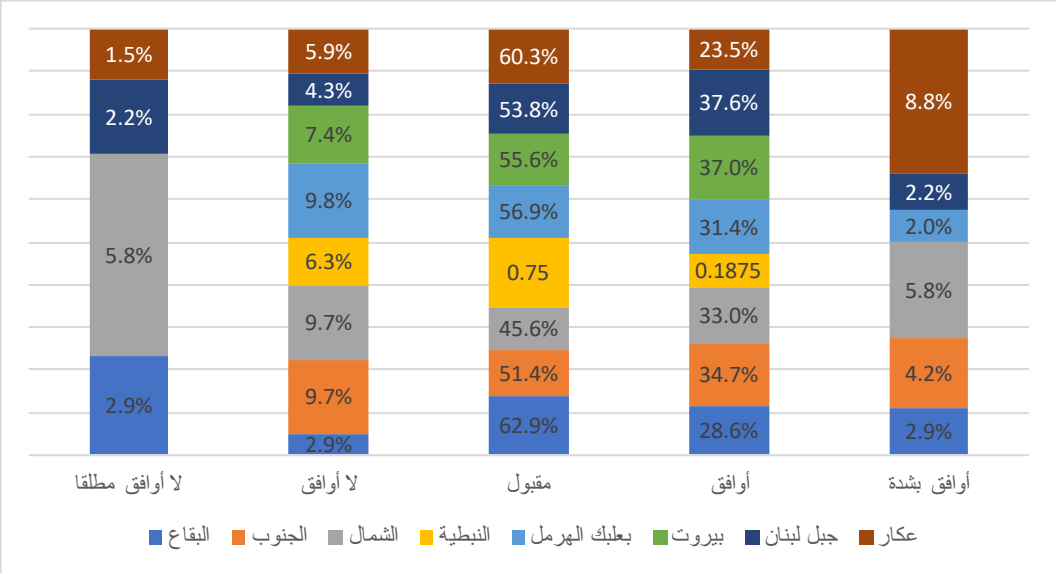


رسم بياني 53: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعويض الفاقد التعليمي"

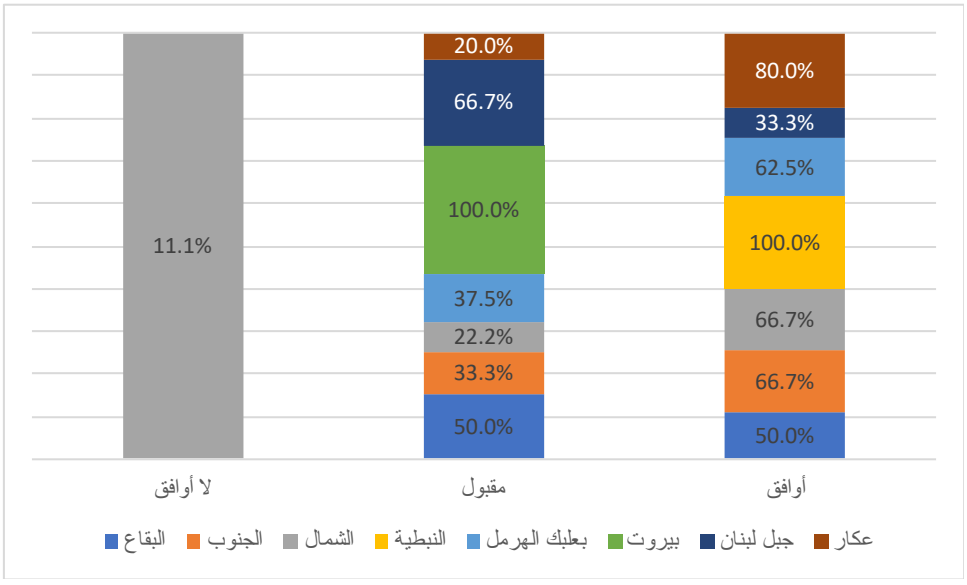


رسم بياني 54: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعويض الفاقد التعليمي"

المدرسة الصيفية حسب المحافظات

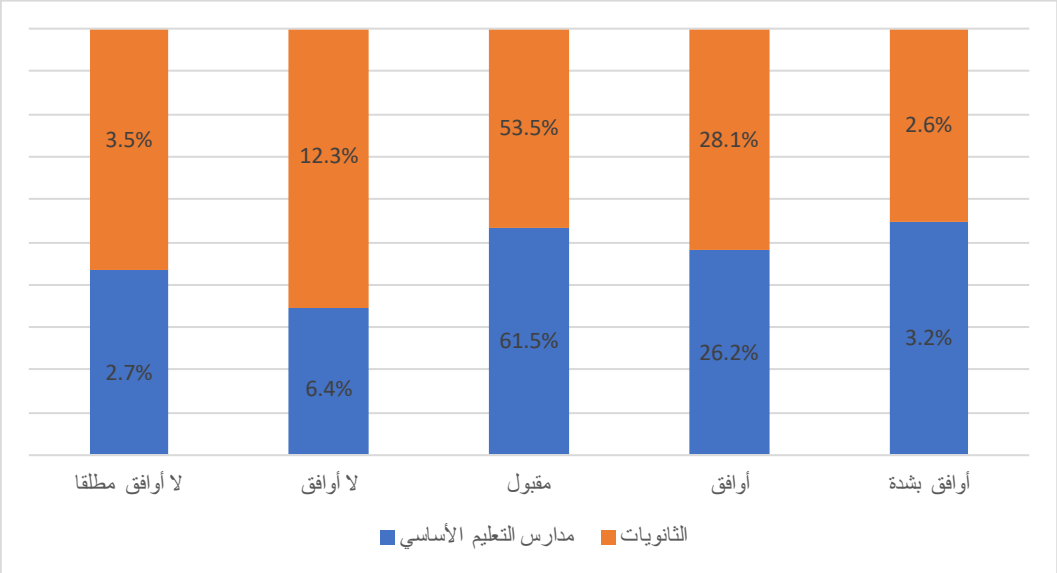


رسم بياني 55: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعويض الفاقد التعليمي"

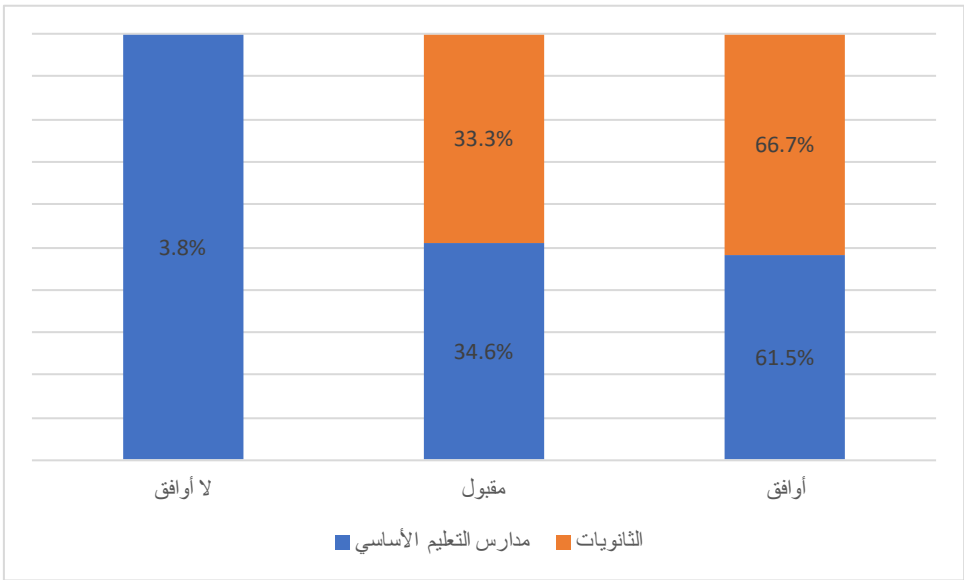


رسم بياني 56: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعويض الفاقد التعليمي"

المدرسة الصيفية في مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي والثانوي):



رسم بياني 57: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي والثانوي) بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعويض الفاقد التعليمي"



رسم بياني 58: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي والثانوي) بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعويض الفاقد التعليمي"

السؤال السادس- التحليل

برأيك، هل حقّقت المدرسة الصيفيّة أهدافها؟

تعويض الفقدان التعلّمي

بالنسبة لجميع قطاعات التّعليم، ذكر المعلمون والمديرون أن المدرسة الصيفية حققت أهدافها، في ما يتعلّق بتعويض الفقدان التعلّمي، حيث كانت النسب ل (أوافق ومقبول) أكثر من 85٪.

على صعيد المحافظات، النسب الأعلى للمعلمين والمديرين الراضين عن تحقيق الأهداف المتعلقة بتعويض الفقدان التعلمي (أوافق جدا، أوافق ومقبول) كانت في محافظة النبطية (حوالي 94٪ معلمين و100٪ مديرين) أما النسبة الأقل فكانت في محافظة الشمال (33٪ معلمين و88٪ مديرين)

بالنسبة للمعلمين 84.2٪ من المعلمين في المدارس الثانوية مقابل 90.9 ٪ في مدارس التعليم الأساسي راضون عن تحقيق أهداف تعويض الفقدان التعلمي (أوافق ومقبول).

كل المديرين في المدارس الثانوية و96٪ في المدارس الخاصة راضون عن تعويض الفقدان التعلمي (أوافق ومقبول).

معظم مدارس العينة في جميع المحافظات وقطاعات التعليم التي قامت بالتعليم الصيفي، ركزت على تعويض الفقدان التعلمي، وكانت راضية عن تحقيق أهداف المدرسة الصيفية لجهة تعويض هذا الفقدان. ولكن هنا يجب طرح السؤال: كيف يمكن لفترة من أسبوعين أن تعوّض فاقدا تعليميا لحوالي عام كامل، وبخاصة أن لبنان يعاني من ظروف غير مستقرّة، بالإضافة إلى جائحة كورونا.

الأمر الثاني الذي يدعو إلى التساؤل، بما أن نسبة قليلة من المدارس استهدفت تشخيص الفقدان التعلّمي، فكيف يمكن التأكّد من تعويض هذا الفقدان؟ لذا قام المركز بدراسة لتحديد مدى تمكّن المعلّمين من إنجاز المواضيع والأهداف الأساسية، بما يمكن أن يلقي الضوء على نتائج المدرسة الصيفية، فضلا عن التدابير الأخرى التي اتّخذت.

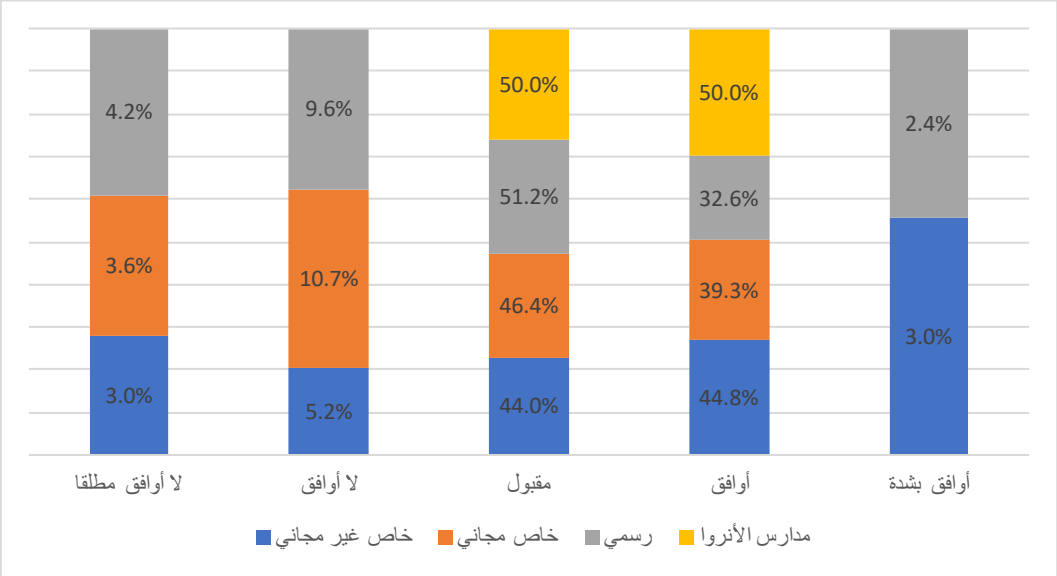
في الوقت الذي تعذّر فيه التعليم الحضوري، لم يكن المعلمون قادرين على تدريس المناهج بطريقة مناسبة، وبعض ما تمّ تدريسه، لم يتذكّره المتعلمون جيدًا. أدت هذه القضايا إلى ثغرات في تعلّم المتعلمين.

لذا، من المفضّل أن يتعاون المديرون والمعلمون على مراجعة خطط المناهج للعام السابق، لتحديد اتساع وعمق ما تمكّنوا من تغطيته، وما فاتهم، وذلك ل "سد الفجوات" التعلّمية. لذا، من المهم خلال المدرسة الصيفية القيام بالتقويم الصحيح، لتشخيص الكفايات عند المتعلّمين، وذلك لضمان تحديد الثغرات، وتقديم المزيد من الدعم. ومع ذلك، فإنّ عددا قليلا من المدارس قام بتشخيص الفقدان التعلّمي. لهذا السبب، لا بدّ من تعزيز التقويم ليكون أكثر قوة، ويتم استخدامه بشكل فعاّل، للتأكّد من أن التلاميذ قادرون على المواكبة، خلال العام الدراسي القادم.

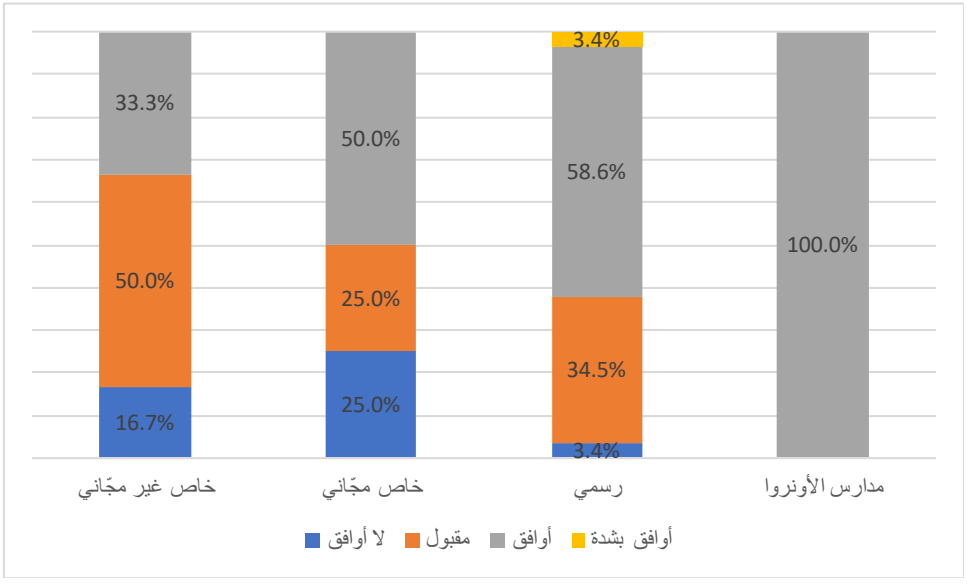
برأيك، هل حقّقت المدرسة الصيفيّة أهدافها؟

تعزيز المجال النفسي الاجتماعي

المدرسة الصيفية بحسب القطاع التعليمي:

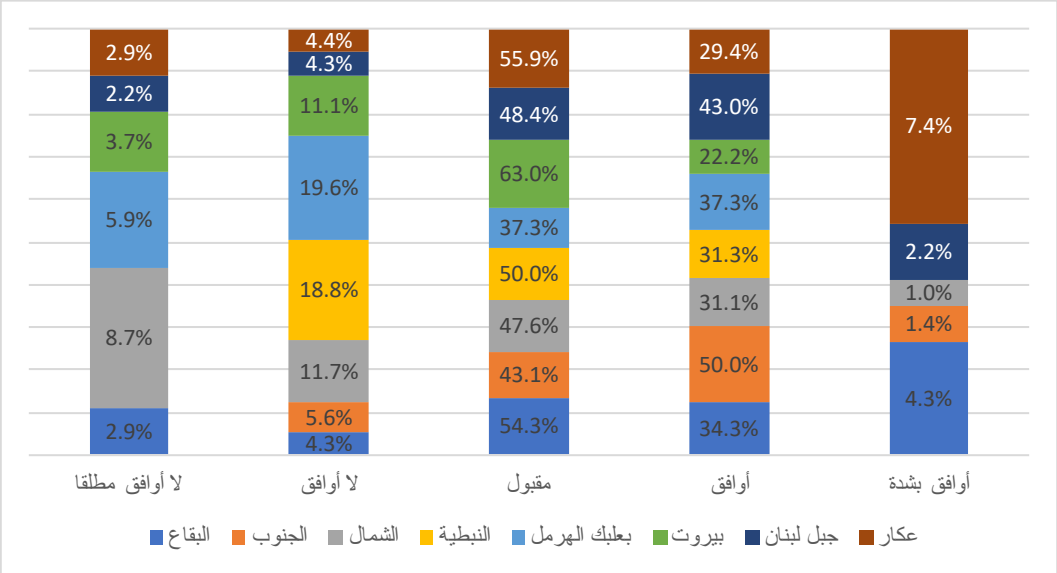


رسم بياني 59: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعزيز البعد النفسي الاجتماعي"

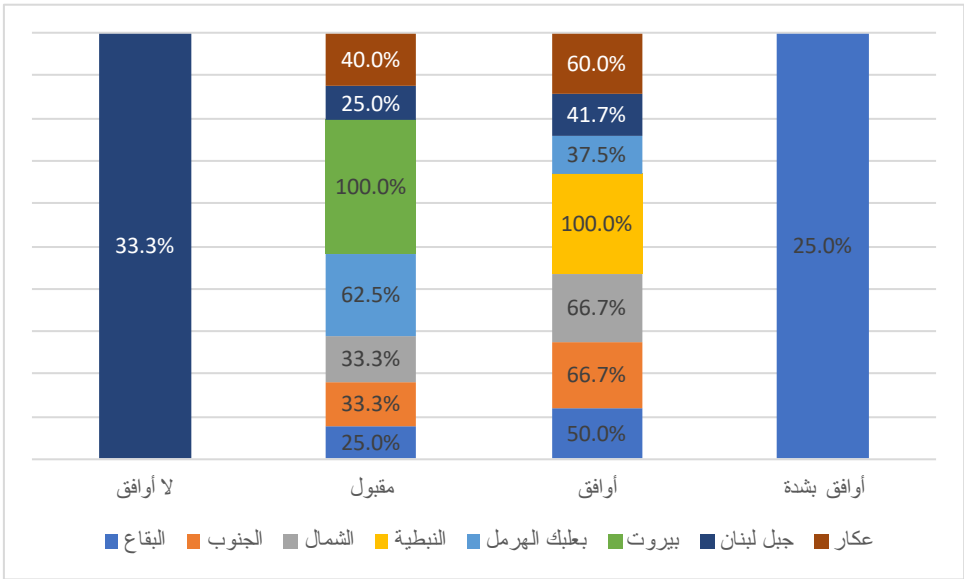


رسم بياني 60: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعزيز البعد النفسي الاجتماعي"

المدرسة الصيفية حسب المحافظات

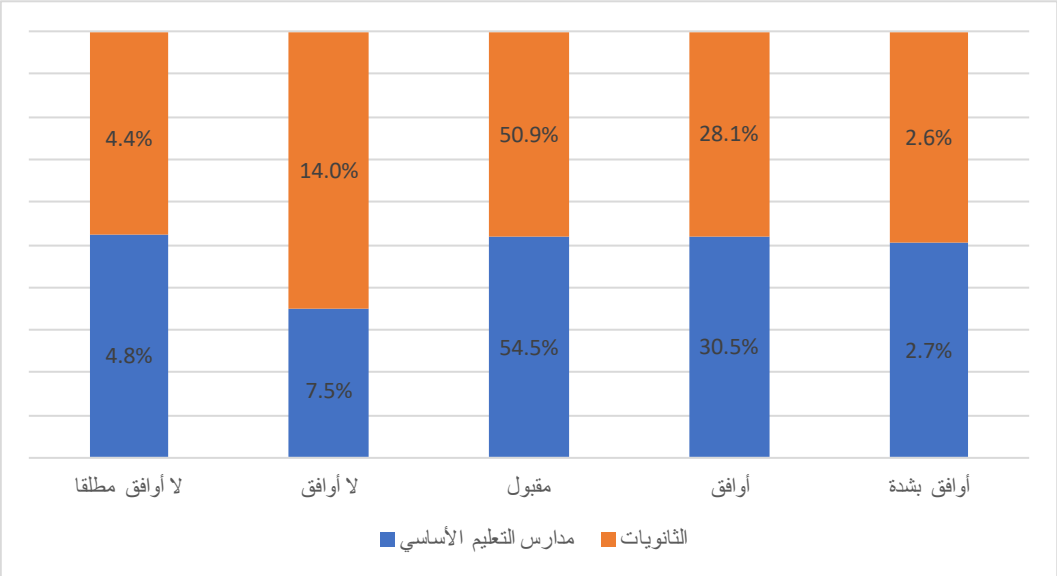


رسم بياني 61: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعزيز البعد النفسي الاجتماعي"

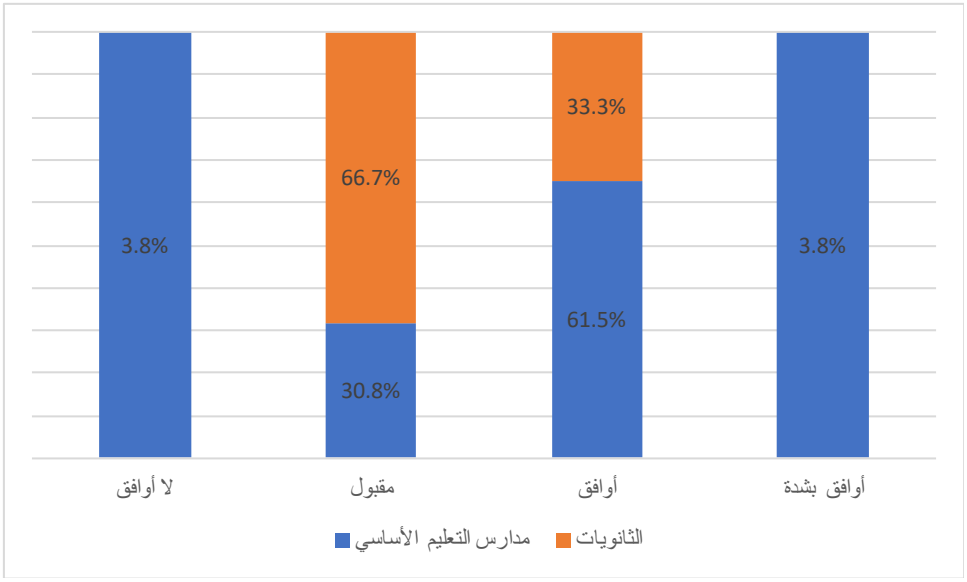


رسم بياني 62: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعزيز البعد النفسي الاجتماعي"

المدرسة الصيفية في مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية):



رسم بياني 63: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية) بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعزيز البعد النفسي الاجتماعي"



رسم بياني 64: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي وثانوية) بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "تعزيز البعد النفسي الاجتماعي"

برأيك، هل حقّقت المدرسة الصيفيّة أهدافها؟

تعزيز المجال النفسي الاجتماعي

بالنسبة لجميع قطاعات التعليم، ذكر المعلمون أن المدرسة الصيفية حققّت أهدافها، في ما يتعلّق ب تعزيز المجال النفسي الاجتماعي، حيث كانت النسب ل (أوافق ومقبول) أكثر من 83٪

أما بالنسبة للمديرين فكانت النسب لإجابات أوافق ومقبول أكثر من 83٪ في كل القطاعات، ما عدا المدارس الخاصة المجانية حيث كانت 75٪.

على صعيد المحافظات، النسب الأعلى للمعلمين الراضين عن تحقيق الأهداف المتعلّقة بتعزيز المجال النفسي الاجتماعي (أوافق جدا، أوافق ومقبول) كانت في محافظة جبل لبنان (93.6٪) أما النسبة الأقل فكانت في محافظة بعلبك الهرمل (74.6٪).

بالنسبة للمديرين، 33 ٪ في محافظة جبل لبنان لا يوافقون على أن المدرسة الصيفية عززت المجال النفسي الاجتماعي، بما يشكل تناقضا مع المعلمين . أما في باقي المحافظات فالجميع كانوا راضين عن ذلك

87.7٪ من المعلمين في مدارس التعليم الأساسي الرسمية، و 81.6٪ من المعليمن في المدارس الثانوية راضون عن تحقيق الأهداف، لجهة تعزيز المجال النفسي الاجتماعي. (أوافق بشدة ، أوافق ومقبول)

في ما يتعلّق بالمديرين، 100٪ في المدارس الثانوية و 96.1 ٪ في مدارس التعليم الأساسي الرسمية راضون عن تحقيق هذه الأهداف.

على الرغم من أن نسبة الذين أجابوا عن تنفيذ أنشطة دعم نفسي إجتماعي كانت قليلة نوعا ما، إلا أنّ الجميع في مختلف المحافظات والقطاعات تقريبا (عدا المديرين في جبل لبنان)، كانوا راضين عن تحقيق أهداف هذه الأنشطة.

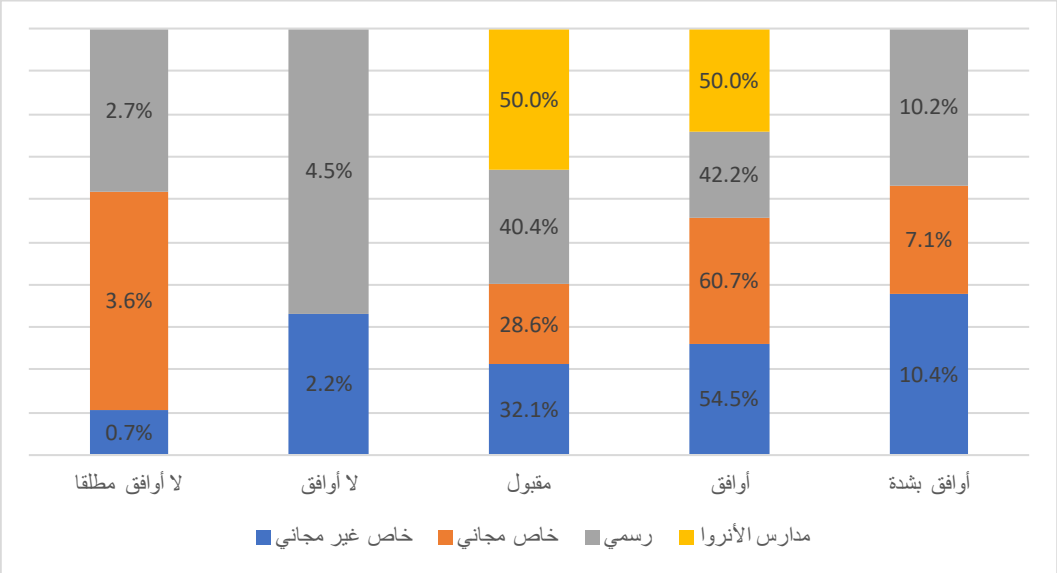
وهنا يمكن التساؤل عن وجهة نظر المديرين والمعلمين، حول دور المدرسة في تفعيل هذا النوع من الأنشطة، وبخاصة أن الدور التقليدي للمدارس هو إرساء المعارف والمهارات في المواد، وتحديدا إذا كان وقت التدريس محدودا، كما هو الحال خلال المدرسة الصيفية.

من هنا التساؤل عن كيفية توعية أفرقاء المجتمع المدرسي والمتعلمين أنفسهم، حول أهمية هذه الأنشطة، والطريقة التي تتم بها، والجهة المولجة تنفيذها.

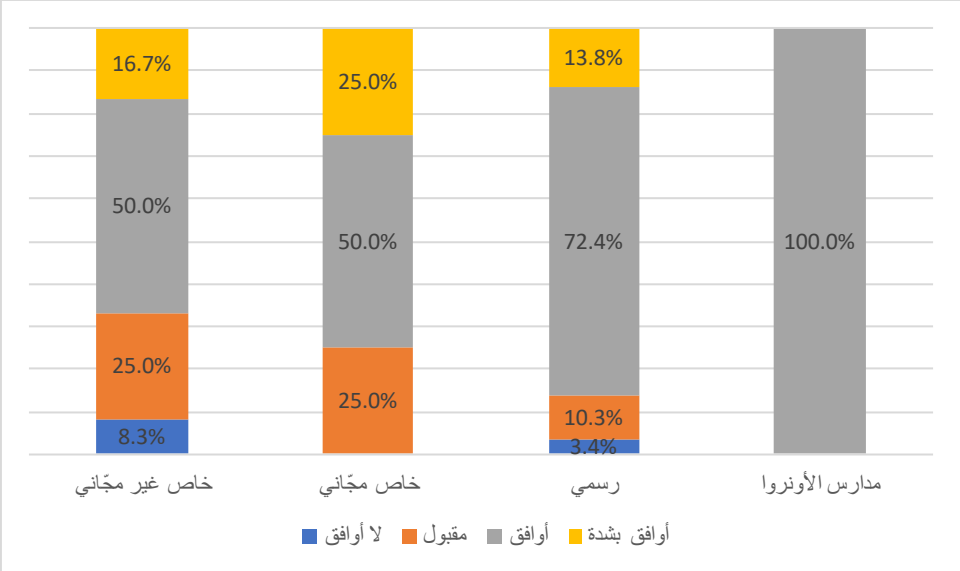
وفي هذا الشأن، لقد قام المركز التربوي بدورات تدريبية عديدة للمعلّمين، ولكن يبقى السؤال عن مدى استعداد المعلمين للقيام بهذا الدور، وما هو دور الشركاء في هذا المجال أيضا.

مساعدة المتعلّمين للعودة إلى التعليم النظاميّ الحضوريّ-

المدرسة الصيفية حسب القطاع التّعليمي:

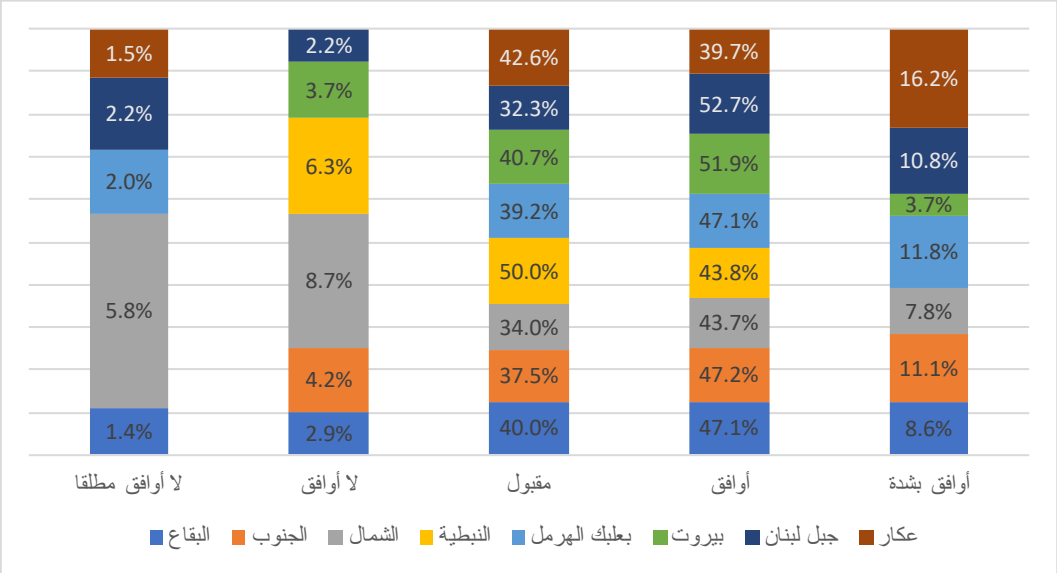


رسم بياني 65: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "مساعدة المتعلّمين للعودة إلى التّعليم النّظامي الحضوري"

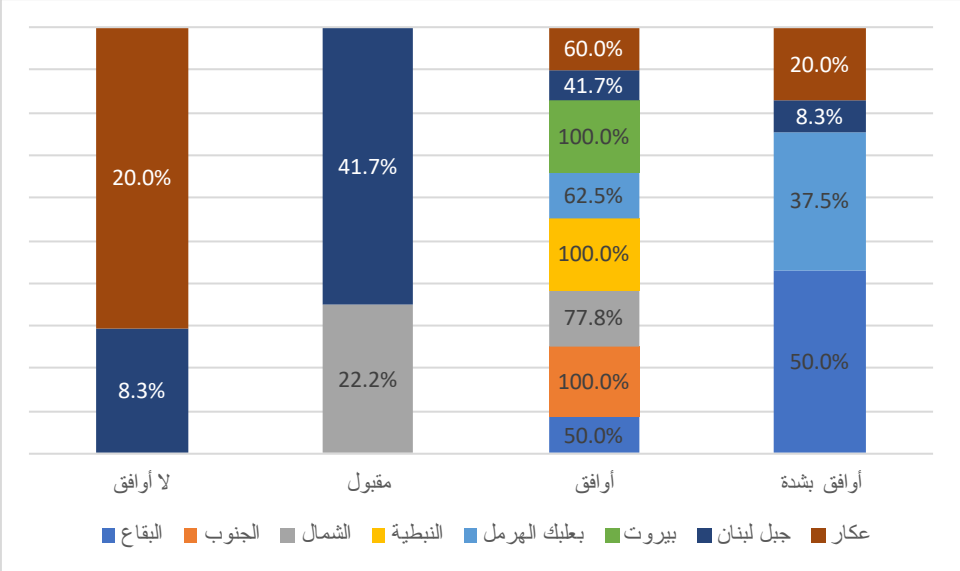


رسم بياني 66: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "مساعدة المتعلّمين للعودة إلى التّعليم النّظامي الحضوري"

المدرسة الصيفية بحسب المحافظات

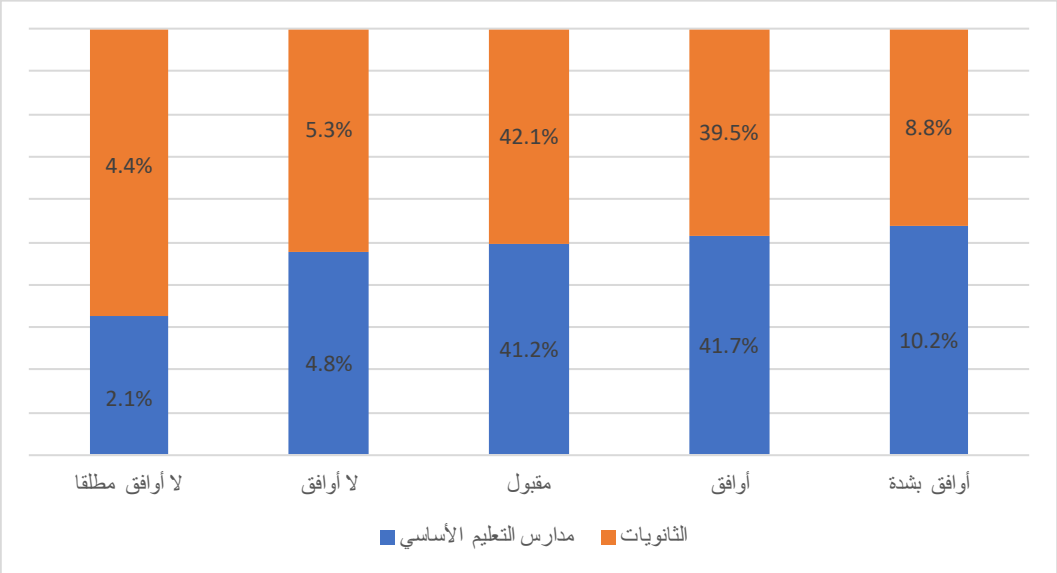


رسم بياني 67: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "مساعدة المتعلّمين للعودة إلى التّعليم النّظامي الحضوري"

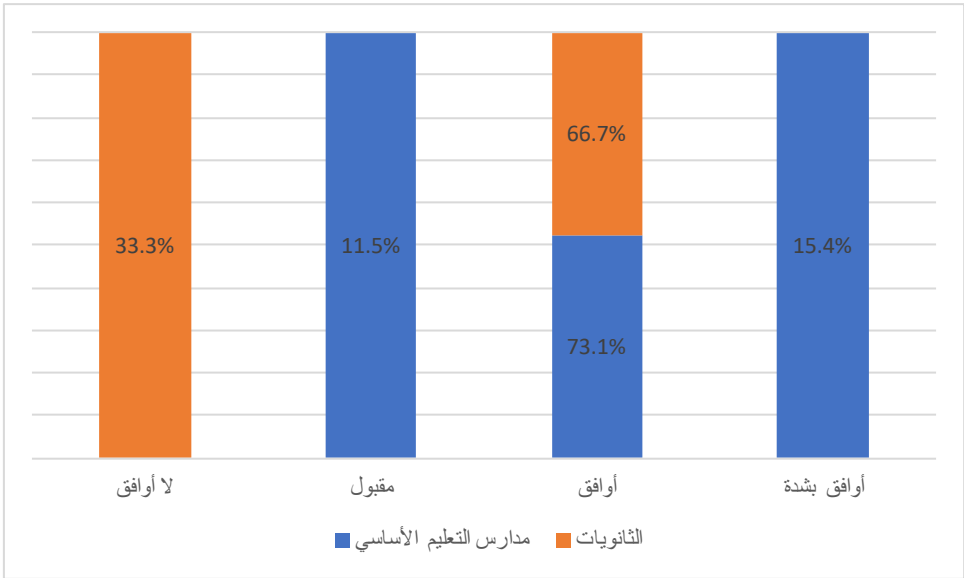


رسم بياني 68: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على المحافظات بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "مساعدة المتعلّمين للعودة إلى التّعليم النّظامي الحضوري"

المدرسة الصيفية في مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي والثانوي):



رسم بياني 69: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي والثانوي) بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "مساعدة المتعلّمين للعودة إلى التّعليم النّظامي الحضوري"



رسم بياني 70: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على مدارس القطاع الرسمي (التعليم الأساسي والثانوي) بحسب مدى موافقتهم ما إذا حققت المدرسة الصيفية أهدافها لجهة "مساعدة المتعلّمين للعودة إلى التّعليم النّظامي الحضوري"

برأيك، هل حقّقت المدرسة الصيفيّة أهدافها؟

مساعدة المتعلّمين للعودة إلى التعليم النظاميّ الحضوريّ

بالنسبة لجميع قطاعات التّعليم، ذكر المعلمون أن المدرسة الصيفية حققت أهدافها، في ما يتعلق بمساعدة المتعلمين على العودة إلى التعليم النظامي الحضوري، إذ كانت النسب ل (أوافق ومقبول) أكثر من 83٪.

أما بالنسبة للمديرين فكانت النسب لأوافق بشدة، أوافق ومقبول أكثر من 92٪. وفي المقابل، 8.3٪ من المديرين في المدارس الخاصة غير المجانية و3.4٪ من المديرين في المدارس الرسمية غير موافقين على ذلك.

على صعيد المحافظات، النسب الأعلى للمعلمين الراضين عن تحقيق الأهداف المتعلقة بمساعدة المتعلّمين على العودة إلى التعليم النظامي الحضوري (أوافق جدا، أوافق ومقبول) كانت في محافظة عكار، من وجهة نظر المعلمين. 98.5٪). جميع المديرين في كل المحافظات، عدا جبل لبنان وعكار كانوا راضين.

33.3٪ من المديرين في المدارس الثانوية الرسمية مقابل 9.7 ٪ من المعلمين غير راضين عن تحقيق الأهداف لجهة عودة المتعلمين إلى التعليم النظامي الحضوري.

أما في مدارس التعليم الأساسي فجميع المديرين و 93.1٪ من المعلمين كانوا راضين (أوافق، أوافق بشدة ومقبول).

إن العودة إلى التعليم الحضوري النظامي لا تزال تشكل تحدّيا للعديد من المدارس، وبخاصة في ما يتعلّق بسلوك المتعلمين. مع أن الأبحاث (UNICEF, 2021) أظهرت أن المتعلمين متشوقون للعودة إلى المدرسة، ويحاولون إظهار موقف إيجابي من التعلم، ولكن على الرغم من ذلك، ذكر بعض المديرين أن سلوك المتعلمين لا يزال يمثّل تحديًا، حتى يستقروا ويصبحوا على دراية بالروتين المدرسي.

بعد العودة ظهرت مشكلات سلوكية لدى المتعلمين من هنا أهمية تعزيز المهارات الاجتماعية مثل التواصل والتعاون مع الآخرين ربما يجب على المدارس التركيز على إعادة وضع الحدود والروتين اليومي، وتحديد توقّعاتهم من المتعلّمين، ويمكن توظيف التكنولوجيا في هذا المجال، من خلال إرسال مقاطع فيديو، حول ما تتوقّعه المدارس من المتعلّمين، لخلق بيئة آمنة بحيث يعرف المتعلمون السلوكات المرغوب فيها، ويمكن للمدارس اللجوء إلى برنامج التعافي الموضوع على صفحة المركز التربوي، حول ما يمكن توقّعه عند بدء المدرسة.

ويمكن هنا أن نركز على دور المدير في قيادة هذا التغيير الذي طرأ على العودة إلى المدارس والتعليم الحضوري.

فقد افتقد المتعلمون هذا الروتين خلال عامين تقريبا، وبخاصة أن العديد من المدارس لم تضع السلوكات المطلوبة من المتعلمين، خلال التعلّم من بعد.

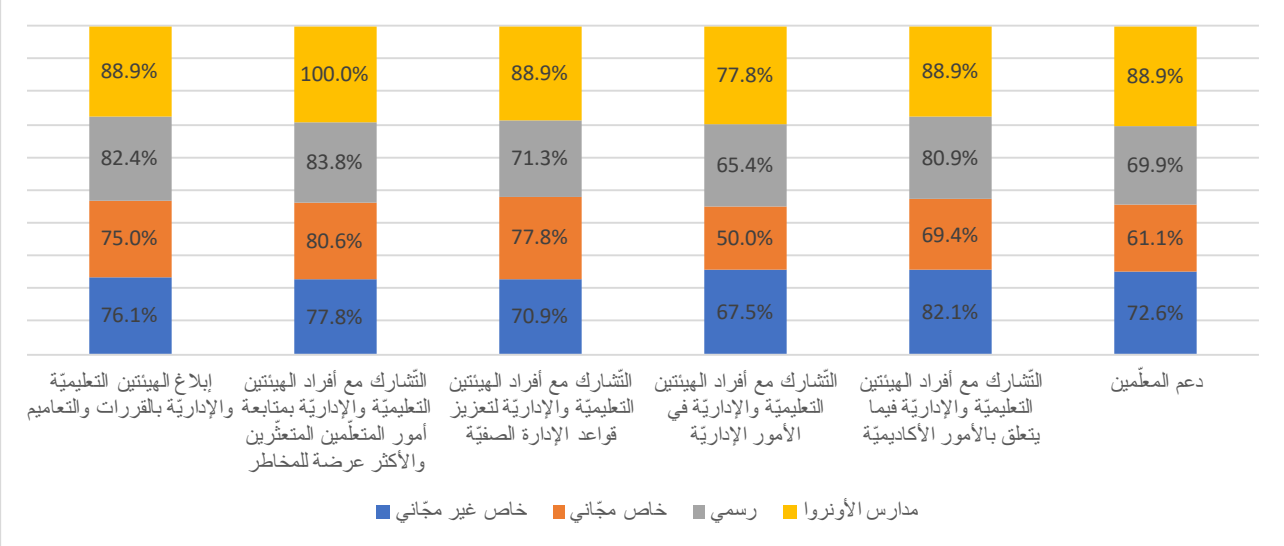
لذا، واستجابة لكل هذه الضغوط المتعلّقة بمساعدة المتعلمين على العودة الآمنة، مثل تعديل البرامج ومساعدة المعلمين، خلال تشخيص الفقدان التعلّمي، ووضع برامج الدعم للمتعلّمين المتعثّرين، والأكثر عرضة للمخاطر، يتطلّب هذا من المديرين إعادة النظر في خطة التطوير المدرسي، أو وضع خطة جديدة. ويمكن التشديد على أهمية التنوّع في إدارة التوقّعات والضغوط الخارجية. إن التغير السريع وغير المؤكّد أحيانا، في البيئة المدرسية، يتطلّب المرونة، والتكيّف السريع، حيث أصبح الغموض والتناقض واليقظة المفرطة تحدّيات يومية، ناشئة عن الحجم الهائل للضغوطات الخارجية على المديرين من الوزارة والمسؤولين والأهل. ويتطلّب هذا أيضا من المديرين التركيز على طلب دورات تدريبية إضافية للمعلمين، بسبب التحديات السلوكية المتزايدة التي واجهوها. ونعيد تأكيد أهمية تطبيق المقاربة الانفعالية الاجتماعية في تطوير الوظائف التنفيذية التي تبدأ بالنمو، من عمر أربع سنوات، وتستكمل حتى 20 سنة، ويتمّ تطوير هذه الوظائف بشكل أساسي في المدرسة، وهي تؤدّي دورا رياديا لاكتساب الكفايات الأكاديمية، وتنظيم السلوك وإدارته.

3.4. المحور الثاني: التفاعل

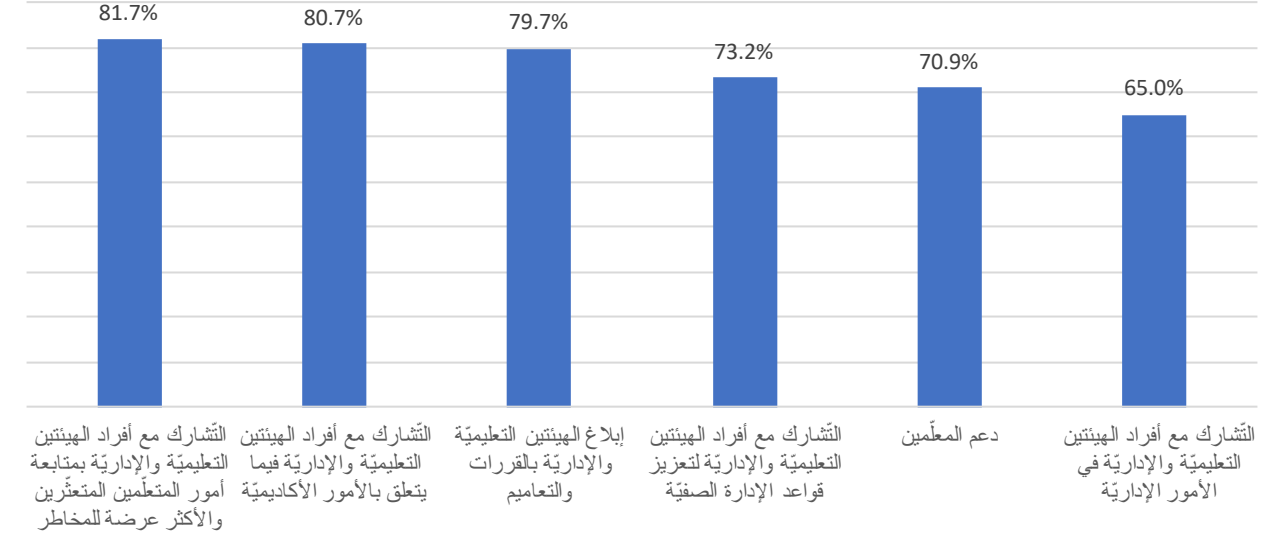
المحور الثاني: التفاعل

3.4.1. الاجتماعات

إجابات المديرين السؤال رقم 14



رسم بياني 71: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ماهية أهداف الاجتماعات التي يقومون بها مع فريق العمل



رسم بياني 72: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب ماهية أهداف الاجتماعات التي يقومون بها مع فريق العمل

النسبة الأعلى للإجابات كانت التشارك مع أفراد الهيئتين التعلمية والإدارية في متابعة أمور المتعلمين المتعثّرين والأكثر عرضة للمخاطر (82٪) تليها الأمور الأكاديمية .

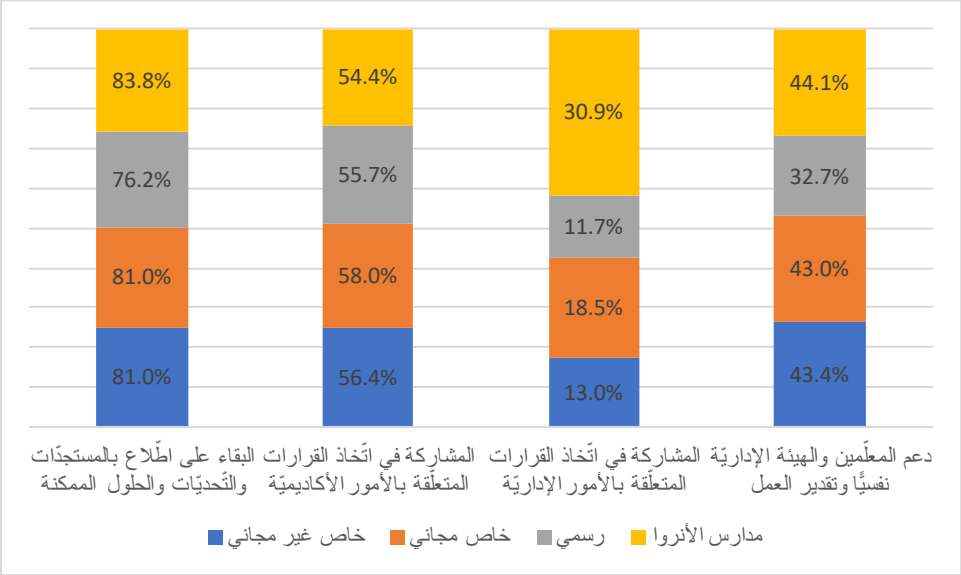
النسبة الأقل للإجابات هي في ما يتعلق بالتشارك في ما يرتبط بالأمور الإدارية (65٪)، حيث لا يزال بعض المديرين يعتبر

أن هذه الأمور هي من صلاحياته.

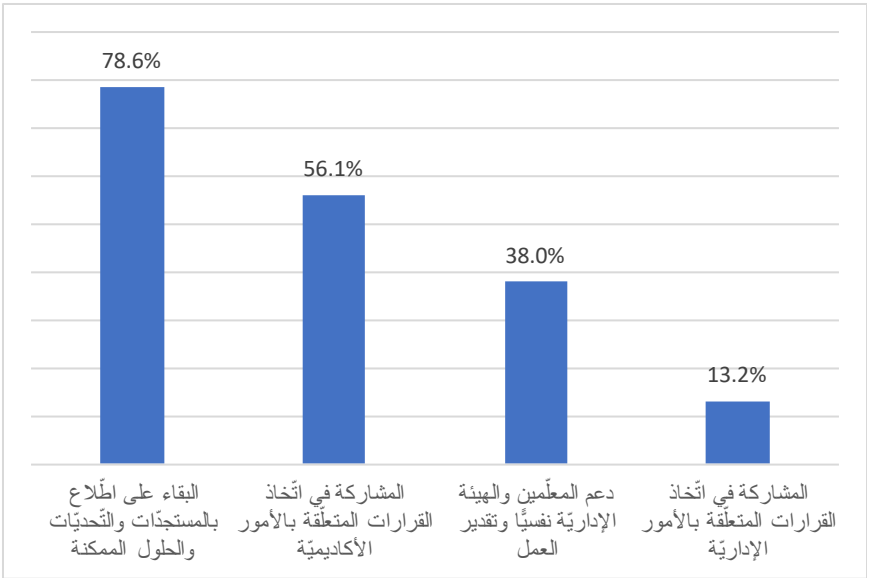
بالنسبة للمديرين من معظم القطاعات، النسبة الأعلى هي لمتابعة أمور المتعلمين الأكثر عرضة مدارس الأنروا (100٪) المدارس الرسمية (حوالي 84٪)، المدارس الخاصة المجانية (81٪)، عدا المدارس الخاصة غير المجانية، حيث كانت النسبة الأعلى للإجابات هي للتشارك في ما يتعلّق بالأمور الأكاديمية (82٪). أما النسبة الأدنى فهي في جميع القطاعات للتشارك في الأمور الإدارية (أنروا حوالي 78٪)، القطاع الرسمي حوالي 65٪ المدارس الخاصة المجانية 50٪ والمدارس الخاصة غير المجانية حوالي 68٪.

إجابات المعلمين

السؤال 9



رسم بياني 73: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ماهية أهداف الاجتماعات التي تعقدها الإدارة

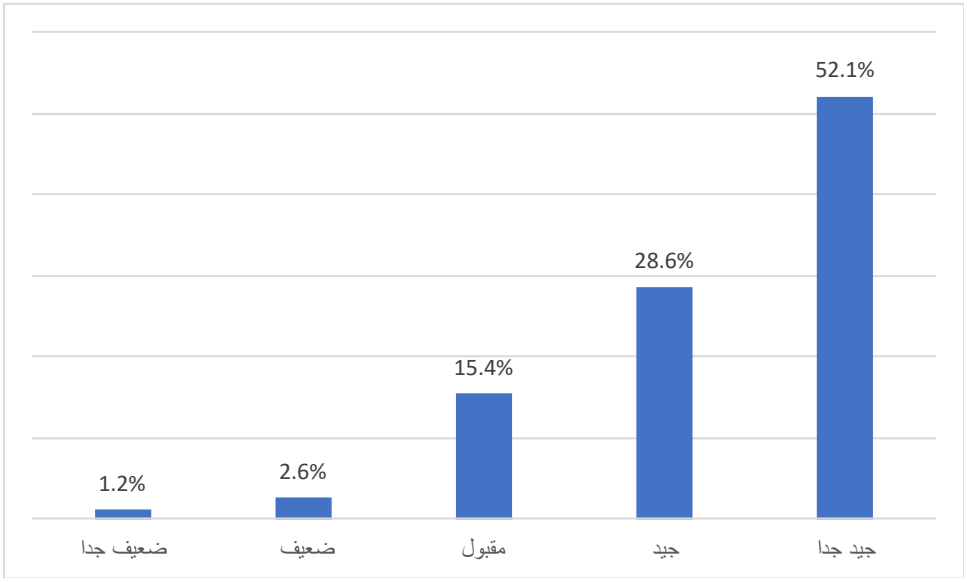


رسم بياني 74: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب ماهية أهداف الاجتماعات التي تعقدها الإدارة

في ما يتعلّق بالغرض من الاجتماعات، كانت أعلى نسبة (حوالي 79٪) للبقاء على دراية بالتحديثات والتحديات والحلول الممكنة. كانت هذه النسبة هي نفسها لمديري المدارس (79٪). ذكر 56٪ من المعلمين (و81٪ من المديرين) أن الهدف من الاجتماعات هو المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقضايا الأكاديمية. و38٪ (مقارنة بـ 71٪ من المديرين) ذكروا الدعم النفسي للمعلّمين والإداريين ويقدرون العمل. فقط 13٪ من المعلّمين مقابل 65٪ من المديرين ذكروا أنّ الغرض من الاجتماع المشاركة في القضايا الإدارية

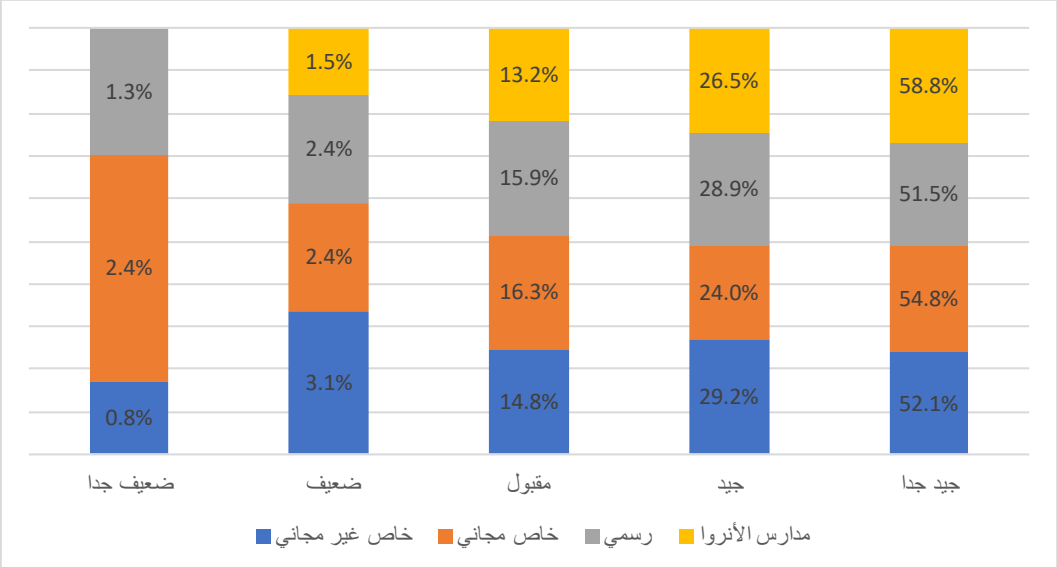
3.4.2. التفاعل بين الإدارة والمعلمين

السؤال 7



رسم بياني 75: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم بالتفاعل بين المعلمين والادارة في مدرستهم

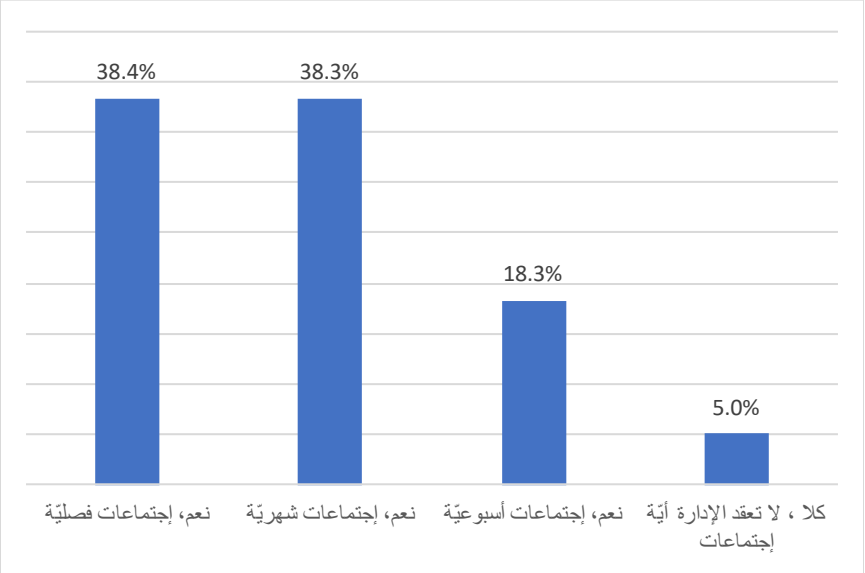
ذكر حوالي نصف المعلمين (52٪) أن التفاعل بينهم وبين إدارة المدرسة بما في ذلك المدير جيد جدًا.



رسم بياني 76: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب رأيهم بالتفاعل بين المعلمين والادارة في مدرستهم

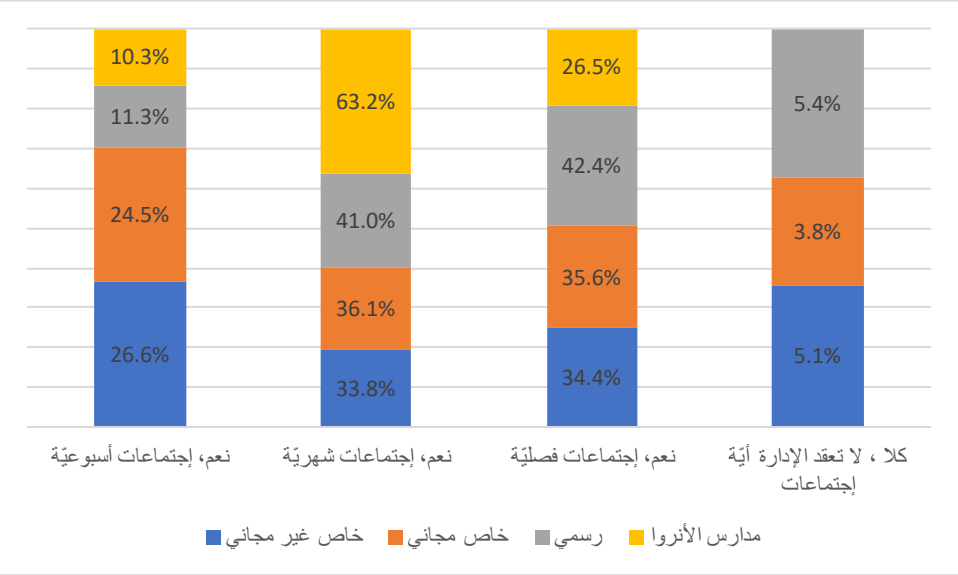
ما يقرب من 50-60٪ من المعلمين من جميع القطاعات التعليمية اعتبروا التفاعل بين المعلمين وإدارة المدرسة جيدًا جدًا، وبين 24٪ وحوالي 30٪ اعتبروه جيدًا. هذا يدل على تناسق الإجابات بين المعلمين من جميع القطاعات.

السؤال 8



رسم بياني 77: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب ما إذا كانت الإدارة تعقد اجتماعات للتّشارك مع أفراد الهيئة التّعليمية وتواتر هذه الاجتماعات

أعلى النسب المئوية 38٪ لتواتر الاجتماعات هي للاجتماعات الفصلية والاجتماعات الشهرية.



رسم بياني 78: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا كانت الإدارة تعقد اجتماعات للتّشارك مع أفراد الهيئة التّعليمية وتواتر هذه الاجتماعات

بالنسبة لمعلمي وكالة الغوث الدولية، أعلى نسبة هي 63٪ كانت للاجتماعات الشهرية، وأدناها كانت للاجتماعات الأسبوعية (10٪)

بالنسبة لمعلمي المدارس الرسمية، كانت النسبة الأعلى 42.4٪ للاجتماعات لكل فصل دراسي، وأقل نسبة 5.4٪ كانت لعدم وجود اجتماعات على الإطلاق.

بالنسبة للمدارس الخاصة المجانية، كانت النسبة الأعلى 36٪ للاجتماعات الشهرية، و35.6٪ لاجتماعات قريبة جدًا في كل فصل دراسي. وكانت أقل نسبة 3.8٪ لعدم وجود اجتماعات على الإطلاق.

بالنسبة للمدارس الخاصة غير المجانية، كانت النسبة الأعلى 34.4٪ للاجتماعات لكل فصل دراسي، وقريبة جدًا 33.8٪ كانت للاجتماعات الشهرية. وكانت أقل نسبة 5.1٪ لعدم وجود اجتماعات على الإطلاق

نلاحظ من هذه الأسئلة الأهمية التي أعطاها المديرون لمتابعة أمور المتعلمين المتعثرّين، بعد حوالي السنتين من التعليم من بعد، وبخاصة أن ظروف التعليم لم تكن متكافئة، حيث لم يتمكن المتعلّمون من حضور الحصص من بعد. تركّز اهتمام المديرين على المجال الأكاديمي، ومحاولة إيجاد الحلول للمتعلّمين المتعثرّين تعلميًا، وهذا المجال أساسي لتحقيق التوازن المعرفي لدى المتعلمين، وإعادة بناء معارفهم في المواد الدراسية كافة.

تؤدّي المدارس دورًا مهمًا في رفاهية المعلم والمتعلم، خلال جائحة كورونا، وقد أبدى الجميع قلقهم بشأن التغييرات التي طرأت على التعليم المدرسي. كان التدريس عمومًا أكثر تطلّبا، وعمل المعلمون بجد، ووقتا أطول من ذي قبل، لتعليم ودعم المتعلمين وأولياء الأمور.

في ظل ظروف العودة إلى التعليم الحضوري، من المفضّل أن يعمل مديرو المدارس على تعزيز تكافؤ الفرص والرفاهية الجسدية.

عالميا، تمّت ملاحظة تدنّ كبير في النتائج الأكاديمية للمتعلّمين (Moscoviz & Evans, 2022) أثناء جائحة COVID-19 وبشكل خاص، بالنسبة الى المتعلمين الأكثر عرضة للمخاطر. في جميع البلدان، كان المتعلمون المحرومون اجتماعيًا واقتصاديًا أكثر عرضة من المتعلمين المتميزين اجتماعيًا واقتصاديًا، حيث ظهرت مخاوف من قدرة هؤلاء على متابعة التحصيل، وقلة الثقة في إكمال العمل المدرسي بشكل مستقل.

كما وبرزت صعوبات في توفير الدعم اللازم للمتعلمين المتعثرين، والذين يعانون من عبء العمل الأكاديمي. وبالتالي هناك حاجة إلى مزيد من الفهم، حول تقويم المتعلمين، وتطوير تدابير مخصّصة لمساعدتهم بشكل أفضل في المستقبل، وبخاصة خلال الأزمات.

على صعيد الدعم المعنوي للمعلمين، يستحسن أن يستجيب مديرو المدارس لهذه الظروف الصعبة، من خلال بذل جهد إضافي، لدعم رفاهية الأفرقاء التربويين والمتعلمين. ويمكننا هنا إلقاء الضوء على الدور المتعدّد الأوجه للمدارس، والذي يمتد إلى ما هو أبعد من مجرد التطوير الأكاديمي، ويؤكد الحاجة إلى إعطاء الأولوية لرفاهية المعلم والمتعلّم في المستقبل. لا يقتصر دور المدير على التحقّق من الجانب المعرفي لدى المتعلمين، وتوجيه المعلمين نحو هذا المجال فقط. بل عليه توجيه المعلمين نحو تنمية المجال الانفعالي والاجتماعي لدى المتعلمين. وعليه خلق بيئة مدرسية آمنة للوعي بالانفعالات والمشاعر وإدارتها، وبناء منظومة قيمية تتخطى مصالح المتعلم الفردية لتطال بيئته المادية والبشرية. خلال فترة زمنية طويلة، اهتم التربويون ببناء المجال المعرفي بكفاياته وأهدافه، على حساب المجال الانفعالي لدى المتعلمين.

من هنا، اهتمام التربويين بإعادة بناء قواعد صفية تشاركية، ووعي المتعلم لمعنى هذه القواعد ونواتجها، من خلال التفاعلات الإيجابية في البيئة الصفية. فإن إعادة تنظيم سلوكات المتعلمين وفق نمط ديمقراطي يؤثر حتما على الإنجاز، ويبني المسؤولية الاجتماعية لدى المتعلم.

على صعيد التشارك مع أفراد الهيئتين التّعليمية والإدارية، أظهرت النتائج تشاركا في معظم القضايا، وبنسب عالية، أكان التواصل للإبلاغ بالقرارات الرسمية، أو متابعة الأمور الأكاديمية، أو تعزيز القواعد الصفية التي ظهرت الحاجة إلى إعادة بلورتها بعد كورونا. وبالتالي هناك حاجة إلى تعزيز مفهوم القيادة التشاركية في الأطر الوطنية، لتطوير آليات لتعزيز التشارك وربما خلق آليات محددة لذلك، والمشاركة وتوسيع التدريب والتطوير على القيادة، والتفكير في تعديل آليات المساءلة، لتتناسب مع الهياكل القيادية التشاركية.

تتشكل مواقف المهنيين في المدارس في ظل الظروف التنظيمية، وتؤثّر هذه العلاقات على البيئة المدرسية، ويتمّ التركيز فيها بشكل خاص على دور المدير. ولا شكّ في أنّ علاقات المديرين، بصفتهم قادة المدرسة تؤثّر بقوة وبشكل مباشر، على مواقف المعلّمين، الّتي تحدّد مناخ التّعليم.

بالنسبة للمديرين، تعمل علاقات العمل الإيجابية هذه على تحسين الرضا الوظيفي، وتصوّرات التماسك، ومستويات الالتزام. بالنسبة للمعلمين، يتمّ تفسير التباين الجوهري مباشرة من خلال آلية العلاقة بين المديرين الذين يشاركون التوقّعات مع معلميهم. وفي هذا السياق، أعطى المقيّمون المرتبة الأعلى "جيد جدًا " للتفاعل بين المعلمين والفريق الإداري، بما في ذلك المدير وهو أحد مكوّنات المناخ الإيجابي الجيّد.

ويُشار هنا، إلى أنّ الاجتماعات مهمّة بلا شك، وضرورية لجميع المؤسسات، لأن الإدارة الفعالة للاجتماعات تؤدّي إلى فعالية المؤسّسة. فالاجتماعات هي الطريقة الأكثر موثوقية لاتخاذ قرارات فعالة (Green & Lazarus, 1991) ، وهي الجانب الأكثر أهمية في الإدارة. (Tropman, 2003)

وتعتبر الاجتماعات، في المجال التّعليمي، علامة فارقة في أي مدرسة. وتشكل، مع أساليب إدارية أخرى، البنية التحتية التي يتحقّق البرنامج التعلمي من خلالها. وتؤدي الاجتماعات دوراً مهمًّا في إنجاح العملية التعلمية؛ لأنّها وسيلة اتصال، يمكن من خلالها، الوصول إلى تفاهم مشترك، وأساليب مشتركة، وأهداف موحّدة. ومن ناحية أخرى، تعتبر الاجتماعات وسيلة لجمع آراء المعلمين معًا، حيث لا يتفق المعلمون والمديرون دائمًا على أفضل الأنشطة لتحسين التعليم. وهذا ما يبرز الحاجة إلى اجتماعات ومناقشات (Gibran & Atari, 2007).

يجب أن يكون مديرو المدرسة على دراية باستخدام جميع أبعاد إدارة الاجتماعات، لتحفيز المناخ المدرسي الفعّال. فالاجتماعات ضرورية لتوفير التركيز والتماسك لأداء المسؤوليات الإدارية. وهي تسلّط الضوء على أن فعالية القيادة يجب أن تكون مرتبطة بالسياق، وأن العناصر الماديّة تشجّع على تبادل الأفكار، ولكنها قد تخلق أيضًا واقعًا يعطي الأولوية للإدارة على تحسين التعليم. فالتفاعلات بين المدير والمعلمين من جهة، والمعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، ينعكس على المناخ المدرسي إيجابا أو سلبا. وتتظهر التفاعلات الإيجابية بين الأفرقاء التربويين، من خلال مؤشّرات عديدة، نستنجها بشكل مباشر، وأخرى تحتاج الى تحليل، وهذه الأخيرة ليست موضع دراستنا.

في ما يخصّ المؤشرات المباشرة، يمكننا ملاحظة الممارسات الإدارية التي تعزّز التفاعلات الإيجابية: ومنها الاجتماعات التي ينظمها المدير، والتي تؤسّس في مضمونها، إما لعلاقات تفاعلية تبادلية متكاملة وإيجابية، وإما لمشكلات بنيوية تؤثّر بشكل ضمني أو علنيّ، على أداء المعلم.

إن التوازن في العلاقات بين الأفرقاء التربويين، الناتج عن التفاعلات الإيجابية، قد يكون سببه النمط الإداري المتّبع من قبل المدير، أي النمط الديمقراطي الذي يستند إلى القوانين والروتينيات المرنة والتشاركية.

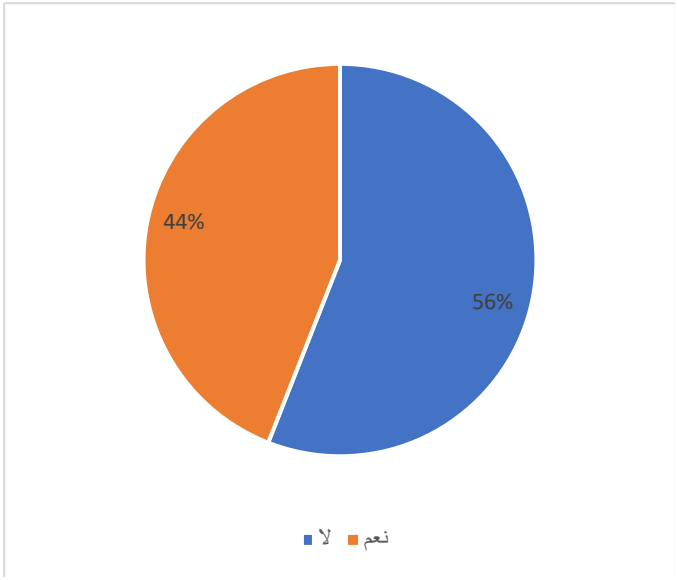
وفقًا للمعلمين، يكون التواتر الأفضل للاجتماعات هو إما الاجتماع الشهريً وإما الفصلي. أما الهدف منه فهو تزويدهم بجميع المعلومات الجديدة. وقد ذكر حوالي 50٪ من المعلمين فقط، أنهم يشاركون في صنع القرار حول القضايا الإدارية. ومن هنا أتى السؤال عن دور القيادة التشاركية في المدرسة، وعن مدى رغبة المديرين في إشراك المجتمع المدرسي في عمليات صنع القرار، للحصول على رؤية مشتركة، تسهّل تبنّي أي تغييرات، وتجعل المعلمين أكثر مشاركة. وأظهر هذا السؤال تباينًا مع مديري المدارس، إذ إن نسبة عالية جدًا من مديري المدارس يشاركون المعلمين في الأمور الأكاديمية.

3.5. المحور الثالث: التدريب

المحور الثالث: التدريب

3.5.1. متابعة التدريب

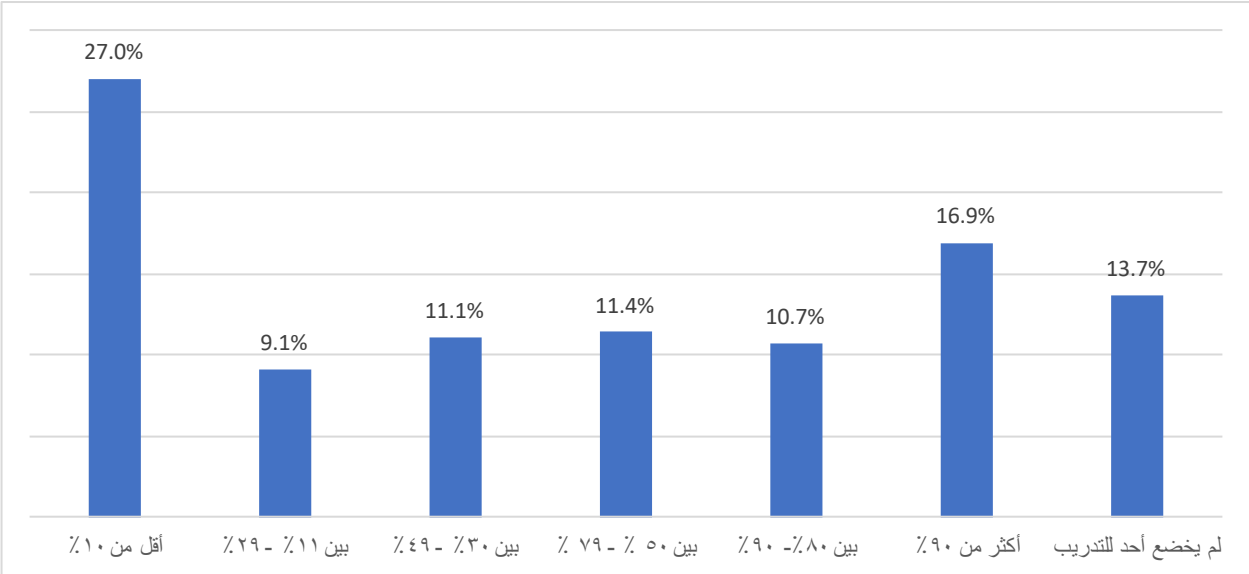
إجابات المعلمين السؤال 13



رسم بياني 79: توزع المعلمين بالنسبة المئوية بحسب ما إذا كانوا قد تابعوا دورات تدريبية هذا العام

56% فقط شاركوا في دورات تدريبية هذا العام

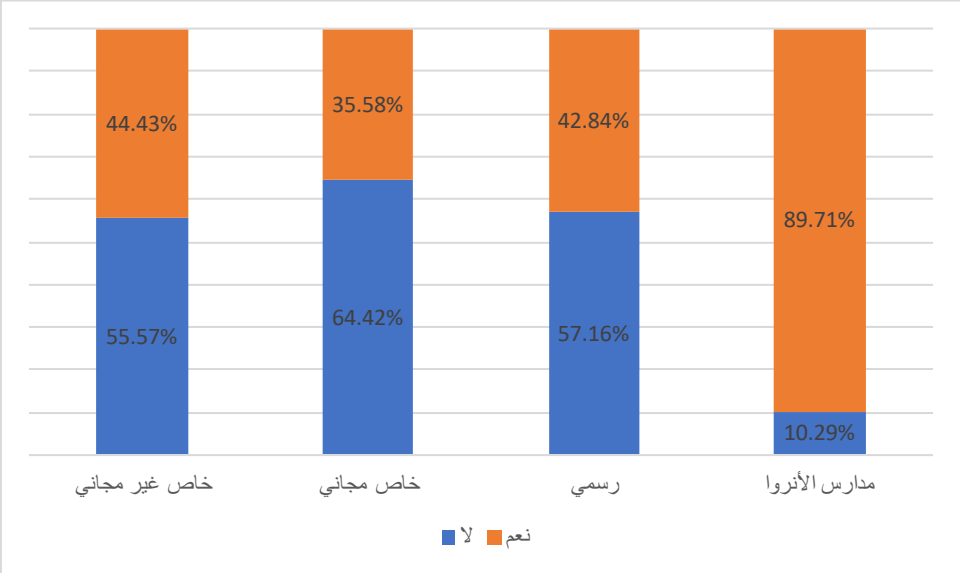
إجابات المديرين السؤال 24



رسم بياني 80: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب نسبة المعلمين الذين شاركوا للتدريب هذا العام في مدرستهم

النسبة الأعلى 27٪ هي للمديرين الذين أجابوا أن أقل من 10٪ من المعلمين في مدارسهم شاركوا للتدريب. في حوالي 17٪ من المدارس، أكثر من 90٪ من المعلمين شاركوا للتدريب، وفي حوالي 14٪ من المدارس، لم يشارك أحد في التدريب.

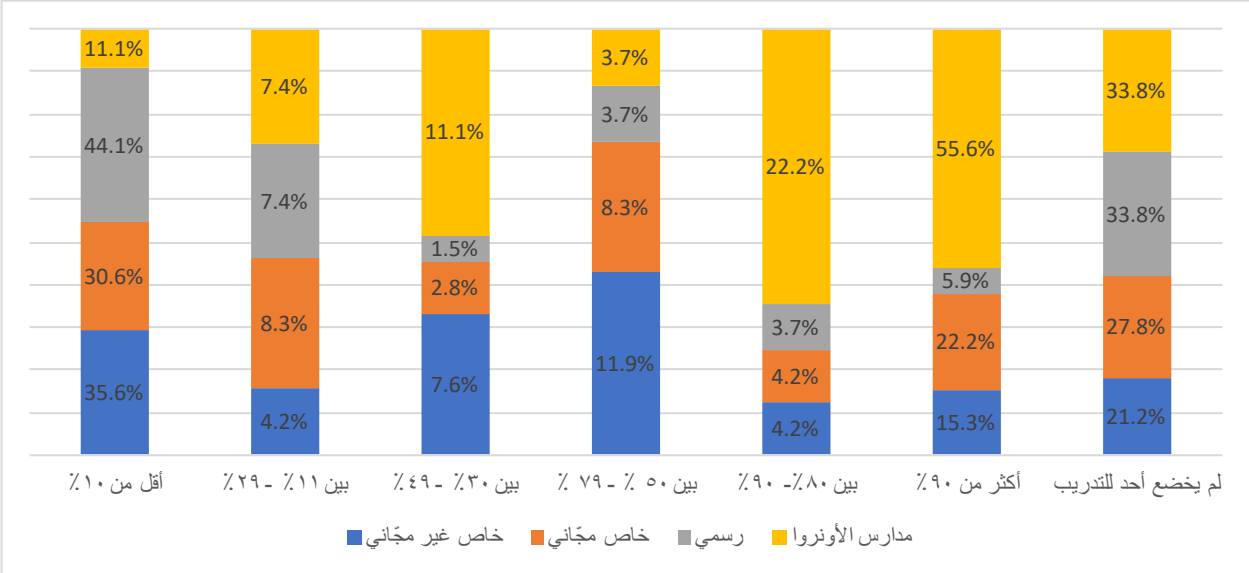
إجابات المعلمين السؤال 13



رسم بياني 81: توزع المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا كانوا قد تابعوا دورات تدريبية هذا العام

كانت أعلى نسبة (حوالي 90٪) من المعلّمين الذين حضروا التدريب من الأونروا، وحوالي 43٪ فقط من المدارس الرسمية، و 44٪ من المدارس الخاصة غير المجانية ، و 36٪ من المدارس الخاصة المجانية حضروا التدريب.

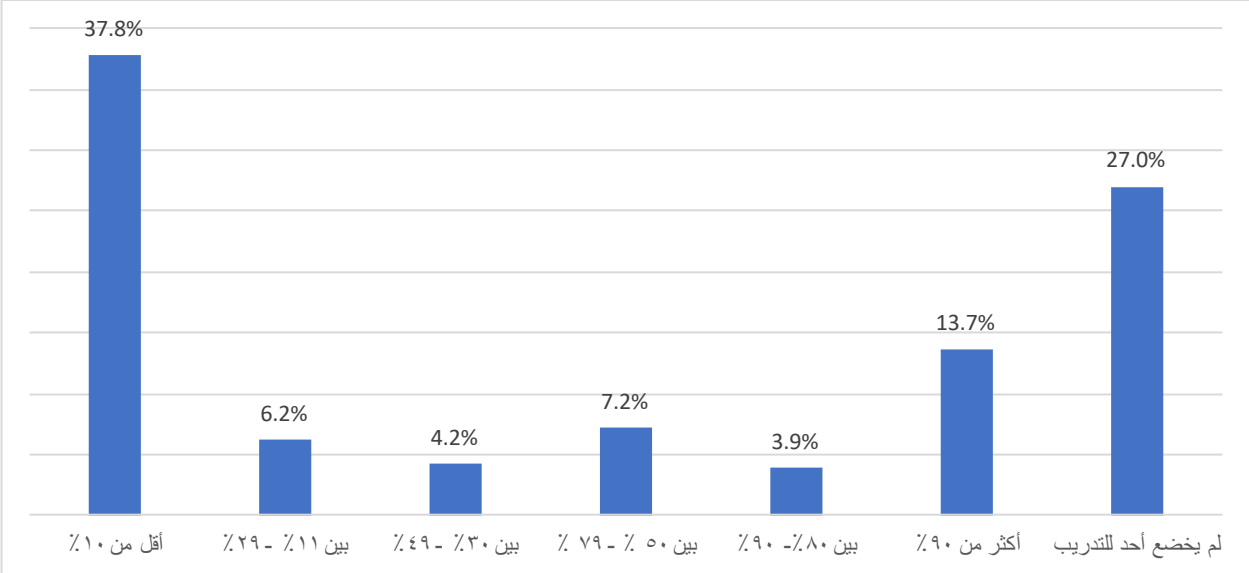
إجابات المديرين



رسم بياني 82: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب نسبة المعلمين الذين شاركوا للتدريب هذا العام في مدرستهم

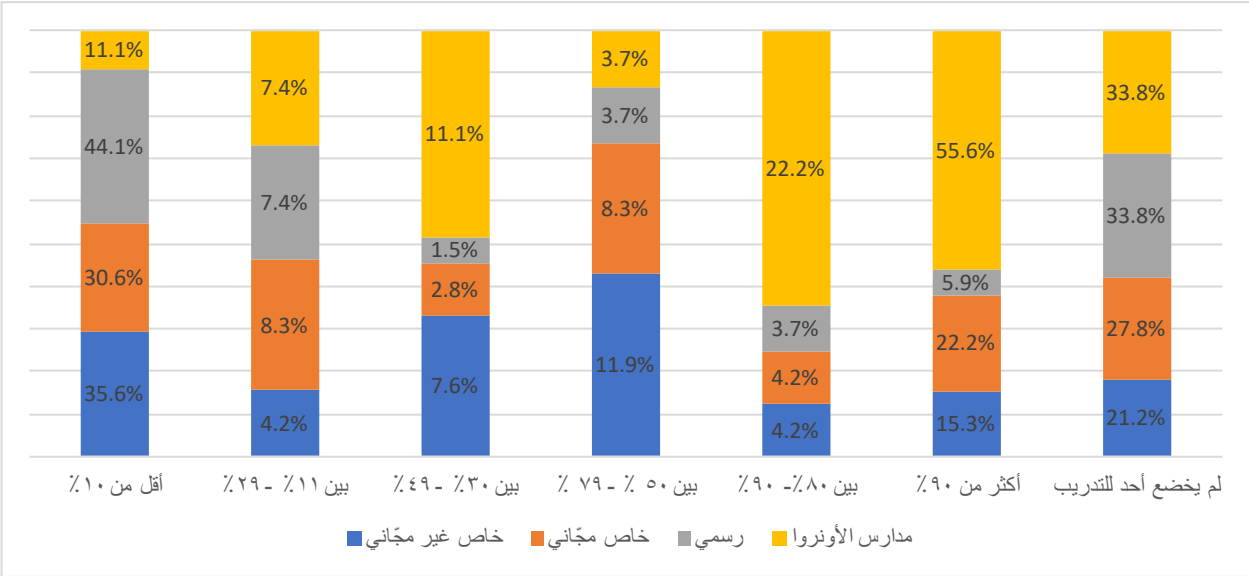
النسبة الأعلى للمدارس التي لم يشارك فيها أحد للتدريب هي 25٪ في المدارس الخاصة المجانية. أما المدارس التي شارك فيها أكثر من 22٪ من المعلمين للتدريب هي مدارس الأنروا، في المدارس الرسمية النسبة الأعلى (حوالي 24٪) هي للمدارس التي شارك فيها أقل من 10٪ من المعلمين للتدريب، كذلك في المدارس الخاصة غير المجانية (حوالي 31٪).

السؤال 25



رسم بياني 83: توزع نسبة الإداريين الذين شاركوا في التّدريب هذا العام

النسبة الأعلى (حوالي 38٪) هي في المدارس التي شارك فيها أقل من 10٪ من الإداريين للتدريب. أجاب 27٪ من المديرين أنه لم يشارك أحد من الإداريين للتدريب.



رسم بياني 84: توزع نسبة الإداريين الذين شاركوا في التّدريب هذا العام على قطاعات التعليم

في ما يتعلق بمدارس الأنروا، النسبة الأعلى 22٪ هي للمديرين الذين أجابوا أن بين 80-90٪ من الإداريين شاركوا في التدريب. أما في المدارس الرسمية، فالنسبة الأعلى 44٪ هي للمديرين الذين أجابوا أن أقل من 10٪ من الإداريين شاركوا في التدريب، كذلك في المدارس الخاصة المجانية (حوالي 31٪) والمدارس الخاصة غير المجانية (حوالي 36٪).

إجابات المعلمين السؤال 14

	رتّب/ رتّبي الدّورات التّدريبيّة التي تابعتها من تلك الّتي ساعدت أكثر إلى تلك الّتي ساعدت أقل على العودة الآمنة؟			
	الخيار رقم 1	الخيار رقم 2	الخيار رقم 3	الخيار رقم 4
[الدّورات التي استهدفت المنهج المكيف للعام 21-22]	33.7%	22.5%	18.6%	25.2%
[الدّورات التي استهدفت الإستراتيجيّات التعلمية التي تتوجه لتشخيص وتعويض الفقدان التعلمي]	19.8%	41.1%	30.6%	8.5%
[الدّورات التي استهدفت المجال النّفسي الاجتماعي]	17.8%	21.9%	35.8%	24.5%
[الدّورات التي استهدفت تكنولوجيا التّعليم]	28.7%	14.5%	15.0%	41.9%

جدول 2: نسبة اجابات المعلمين بحسب ترتيبهم للدّورات التّدريبيّة التي تابعوها من تلك الّتي ساعدت أكثر إلى تلك الّتي ساعدت أقل على العودة الآمنة

بالنسبة للمعلمين الذين شاركوا في التدريب، كانت أعلى نسبة حوالي 42٪ للدّورات التي استهدفت تكنولوجيا التعليم، و41 ٪ للدّورات التي استهدفت الإستراتيجيّات التعلمية التي تتوجّه لتشخيص وتعويض الفقدان التعلمي. وأقل نسبة 33.7٪ كانت للدورات التي استهدفت المنهج المكيّف للعام 21-22

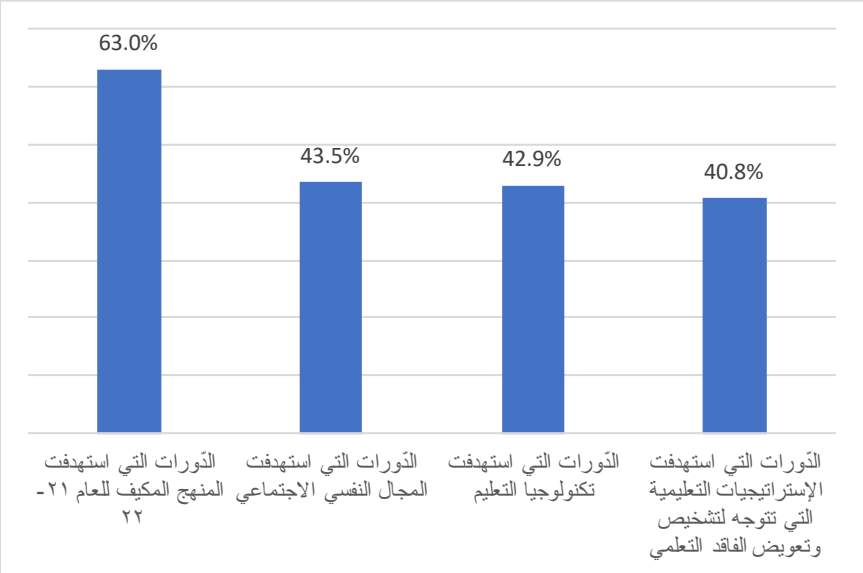
كان الخيار الأول للمدرسين من الخاص المجاني ومن مدارس الأنروا الدّورات التي استهدفت المنهج المكيف للعام 21-22،

ووضع المعلمون من جميع القطاعات، كخيار ثانٍ، الدّورات التي استهدفت الإستراتيجات التّعليميّة التي تتوجّه لتشخيص وتعويض الفقدان التعلمي.

ووضع المعلمون من الخاص غير مجاني والرسمي ومدارس الأنروا \ الخيار الثالث للدّورات التي استهدفت المجال النّفسي الاجتماعي.

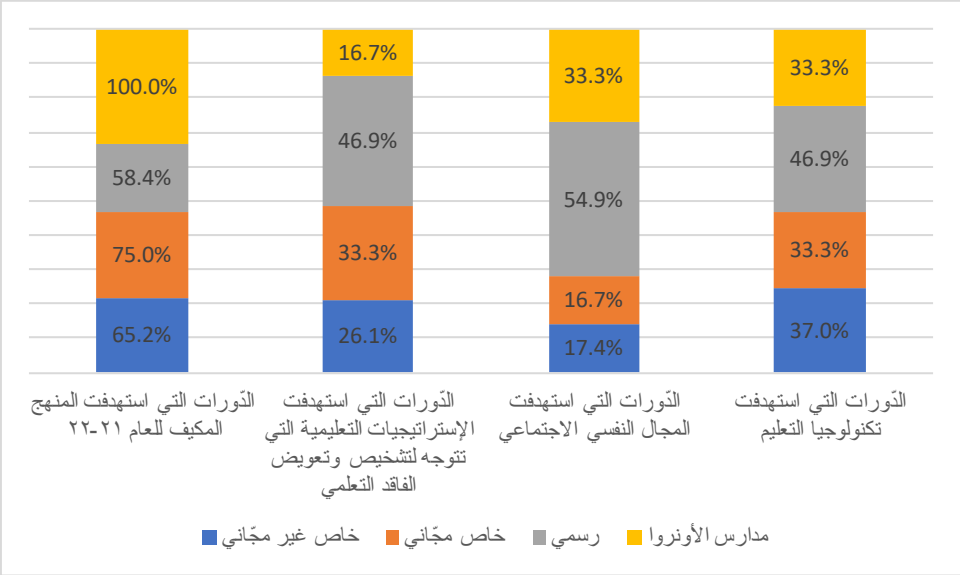
أما بالنسبة للدّورات التي استهدفت تكنولوجيا التّعليم، فقد صنّف معلمو الخاص غير مجاني هذا الخيار في المقام الأول

إجابات المديرون السؤال 22



رسم بياني 85: توزع اجابات المديرون بالنسبة المئوية بحسب ماهية الدورات التدريبية التي أقيمت من قبل المركز التربوي والتي شارك فيها المعلمون في مدرستهم

41- النسبة الأعلى هي للدورات التي استهدفت المنهج المكيف (63٪) في حين أن باقي الإجابات جاءت متقاربة بين 43٪ للدورات التي استهدفت المجال النفسي الاجتماعي، تكنولوجيا التعليم والاستراتيجيات التّعليمية لتشخيص وتعويض الفقدان التعلمي.

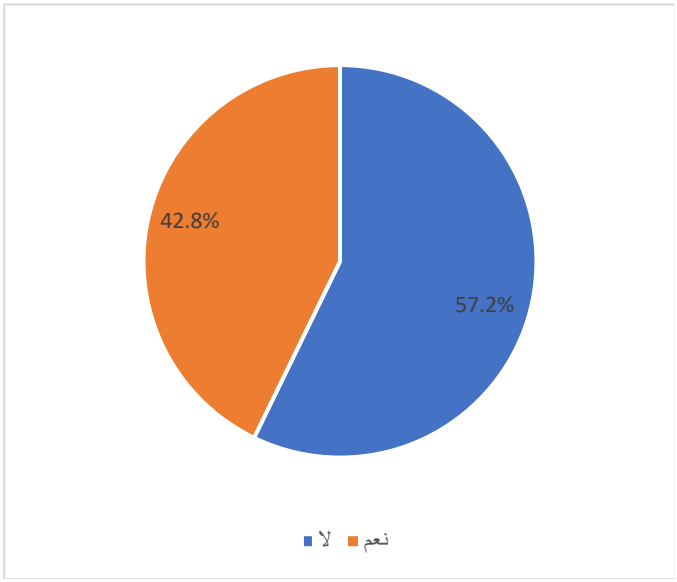


رسم بياني 86: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ماهية الدورات التدريبية التي أقيمت من قبل المركز التربوي والتي شارك فيها المعلمون في مدرستهم

41- النسبة الأعلى هي للدورات التي استهدفت المنهج المكيّف (63٪)، في حين أن باقي الإجابات جاءت متقاربة بين 43٪ للدورات التي استهدفت المجال النفسي الاجتماعي، تكنولوجيا التعليم، والاستراتيجيات التّعليمية لتشخيص وتعويض الفقدان التعلمي.

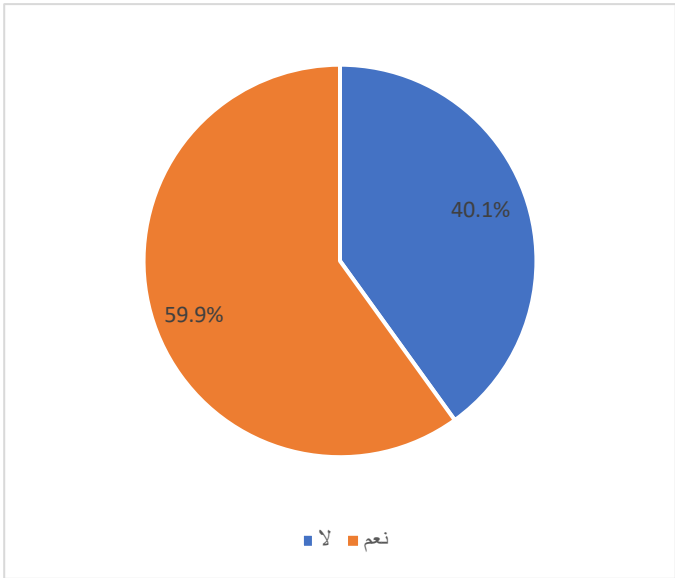
3.5.2. التدريب مع المركز التربوي

إجابات المعلمين السؤال 15



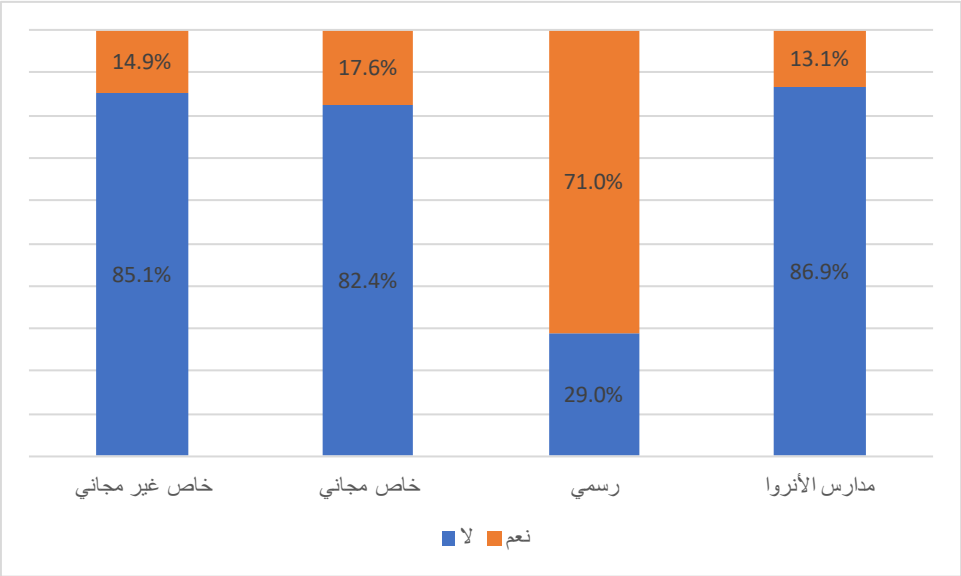
رسم بياني 87: نسبة المعلمين الذين تابعوا دورات تدريبيّة مع المركز التربوي هذا العام

إجابات المديرين السؤال 21



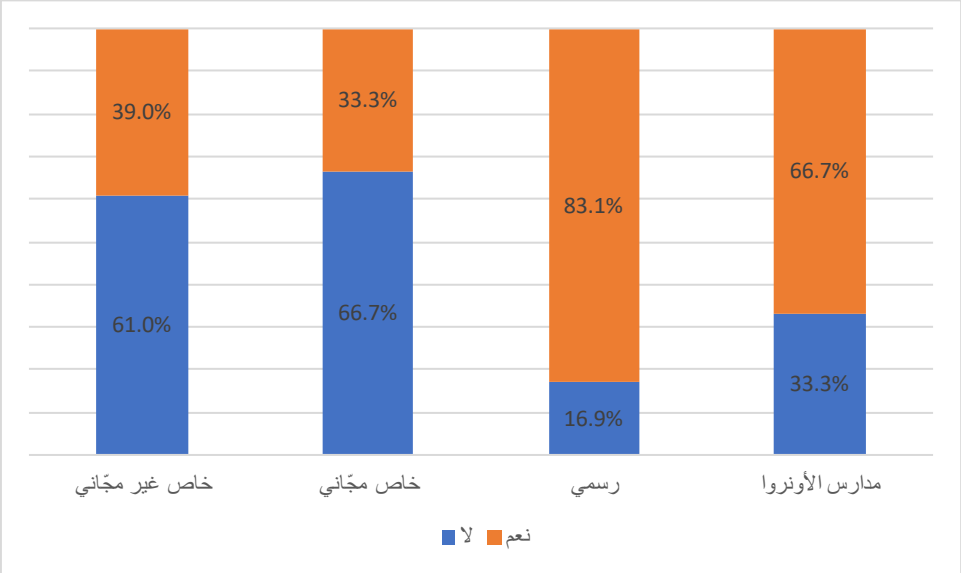
رسم بياني 88: نسبة المديرين الذين أطلعوا المعلمين على الدورات التدريبية التي أعدها المركز التربوي للبحوث والإنماء

ذكر حوالي 57٪ من المعلمين إنهم شاركوا في الدورات التدريبية التي عقدها المركز التربوي. هذه هي النسبة نفسها تقريبًا للمعلمين الذين قالوا إنهم شاركوا في التدريب بشكل عام.



رسم بياني 89: توزع نسبة المعلمين الذين تابعوا دورات تدريبيّة مع المركز التربوي هذا العام على قطاعات التعليم

6٪ من المديرين أطلعوا المعلمين على الدورات التدريبية التي أعدها المركز التربوي للبحوث والإنماء



رسم بياني 90: توزع نسبة المديرين الذين أطلعوا المعلمين على الدورات التدريبية التي أعدها المركز التربوي للبحوث والإنماء على قطاعات التعليم

النسبة الأعلى هي للمدارس في القطاع الرسمي

في ما يتعلق بالتدريب مع المركز التربوي 71٪ من المدرسين الذين تابعوا التدريب مع المركز التربوي خلال العام 21-22، هم من القطاع الرسمي.

السؤال 16 - إجابات المعلمين

	رتّب/ رتّبي الدّورات التّدريبيّة التي تابعتها مع المركز التربوي من تلك التي ساعدت أكثر إلى تلك التي ساعدت أقل على العودة الآمنة؟			
	الخيار رقم 1	الخيار رقم 2	الخيار رقم 3	الخيار رقم 4
[الدورات التي استهدفت المنهج المكيّف للعام 21-22]	42.1%	21.5%	15.3%	21.1%
[الدورات التي استهدفت الإستراتيجيات التعلمية التي تتوجّه لتشخيص وتعويض الفقدان التعلمي]	17.7%	49.4%	27.3%	5.6%
[الدورات التي استهدفت المجال النفسي الاجتماعي]	16.9%	20.8%	43.4%	18.9%
[الدورات التي استهدفت تكنولوجيا التعليم]	23.3%	8.4%	14.0%	54.3%

جدول 3: نسبة اجابات المعلمين حسب ترتيبهم للدّورات التّدريبيّة التي تابعها المعلمون مع المركز التربوي من تلك التي ساعدت أكثر إلى تلك التي ساعدت أقل على العودة الآمنة

في ما يتعلق بالدورات التي ساعدت بشكل أفضل على العودة إلى المدرسة، كانت أعلى نسبة 54٪ للدورات التي استهدفت تكنولوجيا التعليم، و 49٪ للدّورات التي استهدفت الاستراتيجيات التّعليمية التي تتوجّه لتشخيص وتعويض الفقدان التعلمي. وأقل نسبة 42٪ كانت للدورات التي استهدفت المنهج المكيّف للعام 21-22

السؤال 23 إجابات المديرين

	رتّب الدّورات التّدريبيّة التي تابعها المعلمون مع المركز التربوي من تلك التي ساعدت أكثر إلى تلك التي ساعدت أقل على العودة الآمنة؟			
	الخيار رقم 1	الخيار رقم 2	الخيار رقم 3	الخيار رقم 4
[الدّورات التي استهدفت المنهج المكيّف للعام 21-22]	44.6%	17.9%	14.1%	23.4%
[الدّورات التي استهدفت الإستراتيجيات التعلمية التي تتوجّه لتشخيص وتعويض الفقدان التعلمي]	15.8%	44.0%	25.5%	14.7%
[الدّورات التي استهدفت المجال النفسي الاجتماعي]	16.3%	21.2%	40.8%	21.7%
[الدّورات التي استهدفت تكنولوجيا التعليم]	23.4%	16.8%	19.6%	40.2%

جدول 4: نسبة اجابات مدرين حسب ترتيبهم للدّورات التّدريبيّة التي تابعها المعلمون مع المركز التربوي من تلك التي ساعدت أكثر إلى تلك التي ساعدت أقل على العودة الآمنة

من وجهة نظر النسبة الأعلى من المديرين أن الدورات التي ساعدت أكثر على العودة الآمنة هي تلك التي استهدفت المنهج المكيّف للعام 21-22 تليها الاستراتيجيات التّعليمية التي تتوجّه لتشخيص وتعويض الفقدان التعلّمي. والنسبة الأدنى كانت لدورات تكنولوجيا التعليم.

تُظهر النتائج اهتمامًا من جميع المدارس بالمنهج المخفّف، وذلك لاهتمام الجميع من أهل ومتعلّمين ومعلّمين بهذا الأمر،

وبخاصة في ظل التوقف عن التعلّم الحضوري في بعض المدارس، أو للجوء إلى تعويض الفقدان التعلّمي في بعضها الأخر.

بالإضافة إلى هذه الدورات، استهدفت المدارس الرسمية الدورات في المجال النفسي الاجتماعي، نظرا للمشكلات التي عانى منها المتعلمون، خلال التعلّم من بعد، مثل الشعور بالعزلة، وافتقارهم إلى المهارات الاجتماعية المطلوبة. ولكن المشاركة بهذه الدورات كانت بنسب قليلة في المدارس الخاصة المجانية وغير المجانية.

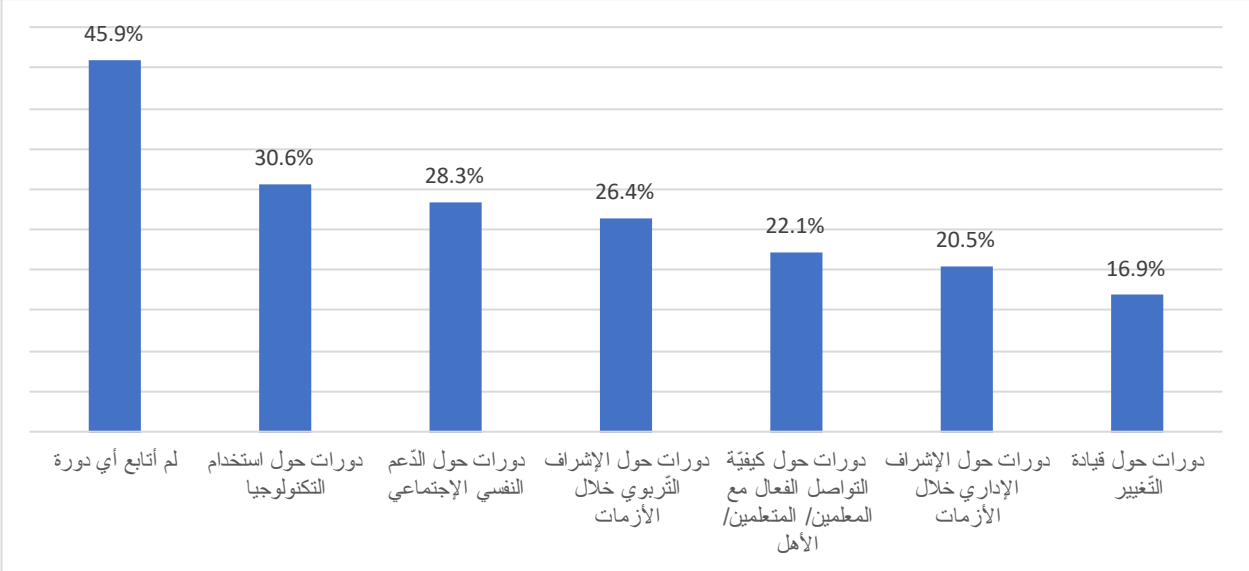
على الرغم من أن نسبة عالية من المديرين ذكروا أن معلميهم شاركوا في الدورات المتعلّقة بالدعم النفسي الاجتماعي، إلا أنهم لم يضعوها في الخيار الأول. في ما يتعلّق بالمساعدة على العودة الآمنة، كانت الأولوية للدورات التي استهدفت المنهج المكثّف، ثم الاستراتيجيات التّعليمية لتعويض الفقدان التعلمي.

وفي السياق نفسه، ذكر حوالي نصف المعلمين فقط المشاركة في الأنشطة التدريبية، ويمكن أن يكون هذا مرتبطًا بعدم رضاهم عن البرامج التدريبية المقدّمة، أو أنهم ليسوا متحمّسين لحضور التدريب، بسبب الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة التي يمرّون بها.

كما يمكن أن يكون الافتقار إلى التدريب المهني والتطوير المهني للمعلمين مصدرًا رئيسًا لتدني مستوى جودة التدريس، هناك حاجة للتحول من التدريس التقليدي إلى التدريس الذي يستند إلى البحث، الذي يساهم في تطوير قدرات المعلم.

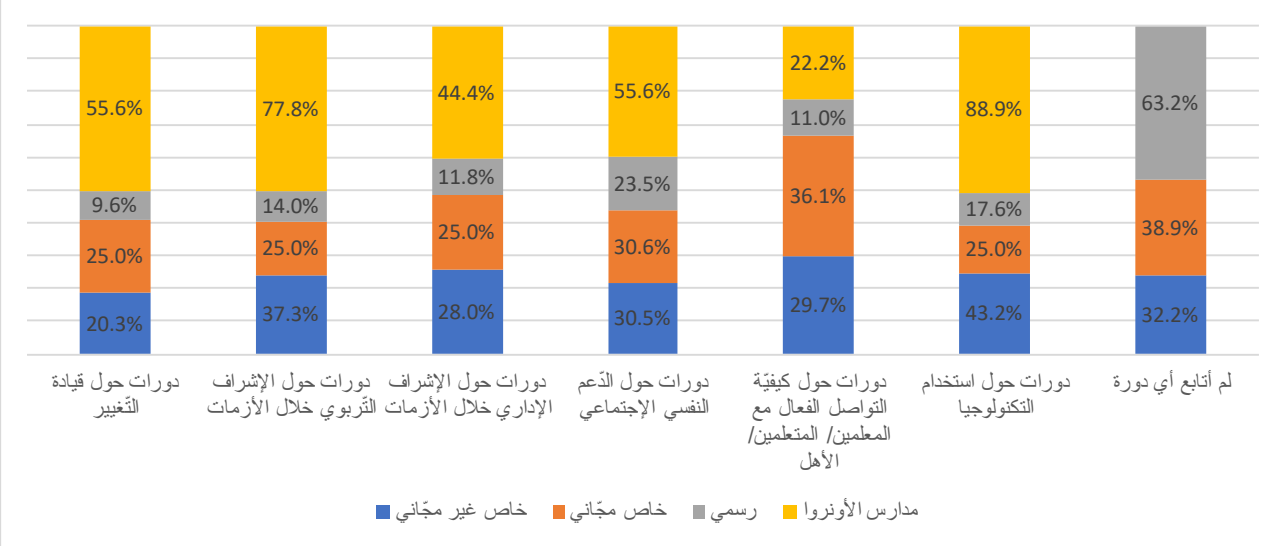
3.5.3. نسبة المديرين الذين تابعوا التدريب

إجابات المديرين السؤال 26



رسم بياني 91: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب الدورات التدريبية التي تابعوها مؤخرا كاستجابة لأزمة جائحة كورونا

النسبة الأعلى حوالي 46٪ للمديرين الذين لم يتابعوا أية دورة تدريبية، أما بالنسبة للذين تابعوا التدريب النسبة الأعلى هي لدورات تكنولوجيا التعليم (حوالي 31٪)، والنسبة الأدنى هي للدورات حول قيادة التغيير (حوالي 17٪).



رسم بياني 92: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب الدورات التدريبية التي تابعوها مؤخرا كاستجابة لأزمة جائحة كورونا

في المدارس الرسمية، النسبة الأعلى 63٪ كانت للمديرين الذين لم يتابعوا أية دورة تدريبية، أما المديرون الذين تابعوا دورات فكانت النسبة الأعلى للدورات حول الدعم النفسي الاجتماعي (حوالي 24٪).

في مدارس الأنروا، جميع المديرين شاركوا لدورات تدريبية، والنسبة الأعلى هي للدورات حول استخدام التكنولوجيا (حوالي 89٪).

في المدارس الخاصة المجانية، حوالي 39٪ من المديرين لم يتابعوا أي دورة، أما المديرون الذين تابعوا دورات فكانت النسبة الأعلى للدورات حول كيفية التواصل الفعال مع المعلمين والأهل.

في المدارس الخاصة غير المجانية، لم يتابع 32 ٪ من المديرين أي دورة تدريبية، والنسبة الأعلى من المديرين الذين تابعوا دورات كانت حول الإشراف التربوي خلال الأزمات.

نلاحظ النسب القليلة من المعلمين والإداريين الذين شاركوا في التدريب، على الرغم من اعتراف الجميع بأهمية التطوير المهني.

هنا يمكن السؤال عن آلية المتابعة والرقابة التي تتّبع، أكان في المدارس الخاصة أو الرسمية لمتابعة Portfolioملفّ الموظّف، وذلك بغية متابعة التدرّج في المهنة، بما يؤدّي إلى تمهين التعليم. ففي كثير من البلدان مثل الولايات المتحدة والعديد من الدول العربية، يرتبط تدرّج السلم الوظيفي بعدّة أمور، أوّلها عدد ونوع دورات التطوير المهني الذي يشارك فيه المعلّمون والإداريون. لذا، فإن التطوير المهني يرتبط بمحفّزات خارجية وداخلية، وقد تكون مادية أو معنوية.

بالإضافة إلى تمكين المعلّمين، يتطلّب تضمين نموذج قيادة ناجح، في مشهد تعليمي دائم التغيّر، التمكين والاستقلالية من قبل المديرين. يُعتبر المدير، في مهمته الإدارية، النموذج الفعّال المهيّأ بكفاءة ذاتية عالية، تتضمّن الكفايات الأساسية لتادية وظيفته ودوره في المدرسة، وتتأثّر الكفاءة الذاتية بعوامل عديدة منها: الخبرات الناجحة، التغذية الراجعة الفعالة من قبل المعنيين، الحالة الانفعالية لدى الفرد، كفاءة المجموعة ونجاحاتها في مهامها. وذكرت الأدبيات أن المدير يتحمّل المسؤولية الرئيسّة عن المهمة الصعبة، المتمثّلة في تنفيذ الإصلاحات المدرسية المستمرّة (Marzano et al., 2005)،

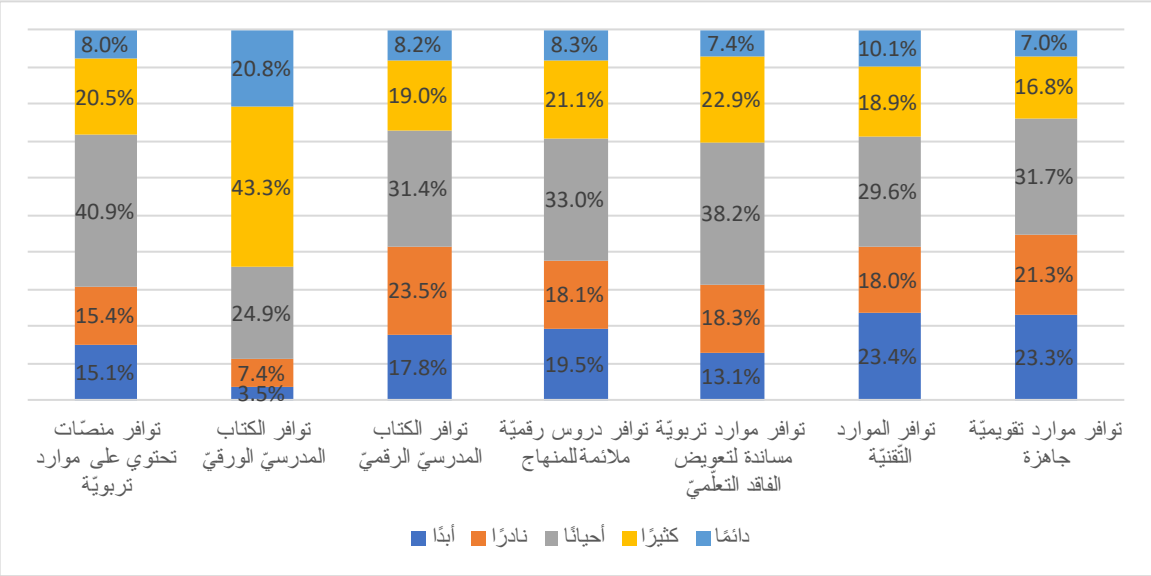
وهذا من أصعب متطلّبات التغيير التربويّ. ويضيف هؤلاء الباحثون أيضًا، محذّرين: "إذا كانت تقنيات القيادة لا تتطابق مع ترتيب التغيير الذي يتطلّبه الوضع الجديد، فمن المحتمل أن يفشل التغيير، بغضّ النظر عن الجهود المبذولة. لذا، فإن أحد العوامل الأساسية لتنفيذ التغيير، هو المهارات القيادية التي يجب أن يتمتّع بها المدير، ويكتسبها خلال الإعداد أو التدريب.

ولمّا كانت الكفاءة الذاتية عمليّة بنائيّة مستمرّة، فهي تحتاج الى أن يقوم الفرد نفسه بجهود شخصيّة، والأهمّ أن تكون مفعّلة من قبل المنظومة التربوية، من خلال الدورات التدريبية، ومواكبة هذه الدورات، لتبيان فعاليتها، وبخاصّة لجهة الكفايات الّتي تطوّرت لدى الفرد. إنّ النسبة الأكبر من المديرين لم يشاركوا في أية دورات تدريبية 46٪ ، ما يدلّ على عدم تطوير الكفاءة الذاتية لديهم. وفي ما يختصّ بالدورات التدريبية التي شارك فيها المديرون، وعلى الرغم من تنوّعها، فهي لا تزال تحتاج إلى تفعيل، بشكل أكبر، لدى جميع المديرين، مع التركيز على الدورات المتعلّقة بقيادة التغيير. فالتغيير يحتاج إلى تطوير كفايات ضرورية في الإدارة منها: المرونة، والإدارة الذاتية، والتنظيم الذاتي. Dawson&Guare, 2004

3.6. المحور الرابع: الموارد المادية

المحور الرابع: الموارد المادية

إجابات المعلمين السؤال 19

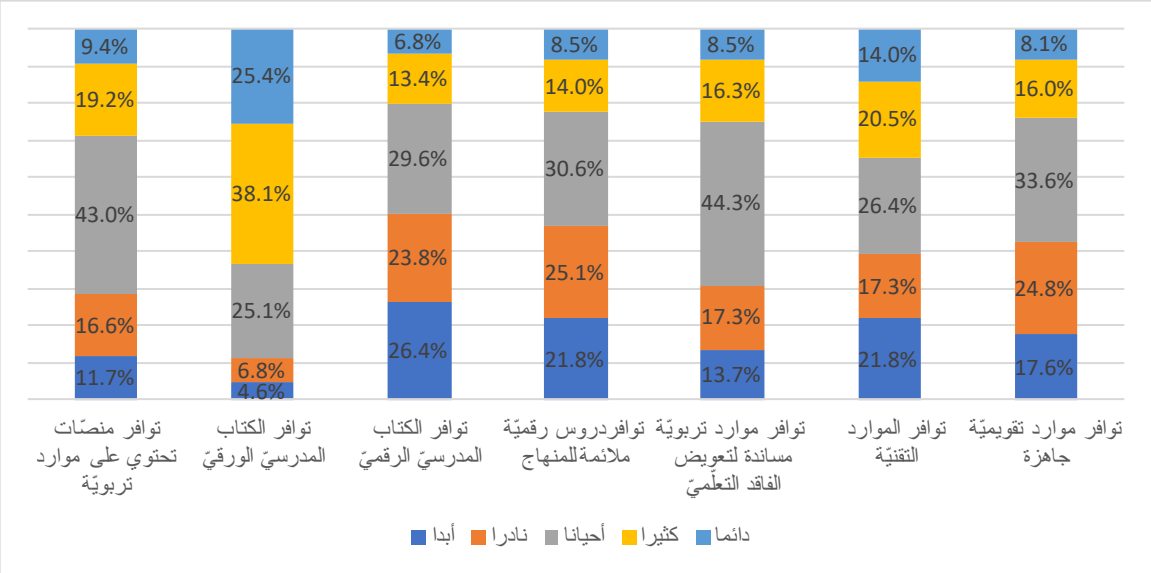


رسم بياني 93: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم بدرجة تشكيل العوامل المذكورة كعوامل مساعدة على العودة الآمنة في مدرستهم

في ما يتعلق بالعوامل التي تدعم العودة الآمنة إلى المدرسة، كانت أعلى نسبة للإجابات دائمًا وكثيرا لـ "توافر الكتاب المدرسيّ الورقي" (حوالي 64٪ مشابهة لإجابة مديري المدارس 65٪)، [توافر موارد تربويّة مساندة لتعويض الفقدان التعلّميّ (حوالي 30 ٪) و دروس رقميّة ملائمة للمنهاج (حوالي 29٪). لم يوافق المديرون على هذا الاختيار حيث 25٪ فقط من المستطلعين دائمًا وكثيرًا.

كانت أعلى نسبة لإجابات أبدًا ونادرًا هي توافر موارد تقويمية جاهزة (حوالي 45٪، مماثلة لإجابات 43٪ من المديرين) وتوافر الموارد التّقنيّة (حواسيب.) (حوالي 41٪). السؤال 16

إجابات المديرين



رسم بياني 94: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم بدرجة تشكيل العوامل المذكورة كعوامل مساعدة على حسن سير العمل الإداري والأكاديمي في المدرسة (الموارد المادّية)

النسبة الأعلى للعوامل المساعدة على حسن سير العمل، في ما يتعلق بالموارد المادية، كانت لتوافر الكتاب المدرسي الورقي (65٪)، ثم لتوافر المواد التقنية (حواسيب وغيرها 34.5٪). أما العوامل التي ساعدت أقل فكانت النسبة الأعلى لتوافر الكتاب المدرسي الرقمي حوالي 51٪ ودروس رقمية ملائمة للمنهج حوالي 47٪ وتوافر موارد تقويمية جاهزة حوالي 43٪.

كانت أعلى نسبة الإجابات أبدًا ونادرًا ما تكون لفرض الكتاب الرقمي حوالي 51 ٪ ودروس رقمية ملائمة للمنهج حوالي 47 ٪.

بعد التحوّل غير المتوقّع لعام 2020 إلى التعلّم من بعد، لمعظم المناطق التّعليمية، تمّ وضع استثمارات كبيرة في البرامج التكنولوجيّة، والأجهزة اللاّزمة لدعمها بنجاح. خلال أزمة كورونا، لجأ الجميع إلى التعلّم من بعد، وقامت الحكومات والمؤسّسات التّعليمية بتدريب المعلّمين والمتعلّمين على استخدام تكنولوجيا التعليم لتقديم التعلّم. وتمّ كذلك تأمين موارد متعدّدة للمعلّمين والمتعلّمين، من خلال منصّات تعليمية، أو موارد تعليمية مفتوحة وغيرها. وأظهر المعلّمون والمتعلّمون أنهم قادرون على التكيّف والإبداع والتصميم. ولا شكّ في أنّ التكنولوجيا لن تحلّ محلّ المعلم أبدًا، لكنها تقدّم الكثير من الفرص المحفزة.

وعند العودة إلى التعليم الحضوري، ذكرت النسبة الأعلى من المديرين أنّ العامل الأكثر مساعدة على حسن سير العمل، هو الكتاب الورقيّ، فالجميع تقريبًا اشتكى من عدم توافر الكتاب المدرسيّ، بطريقة رقميّة تفاعلية، أو من توفير منصات تحتوي على موارد تربوية، أو دروس رقمية ملائمة للمنهج، أو استخدام موارد تقنية مثل الحواسيب. وبالتالي، يكمن السؤال عن الطريقة التي يجب أن يتمّ من خلالها توظيف المكتسبات التكنولوجية، خلال فترة كورونا، وذلك لتعويد المتعلّمين على الاستقلالية في التعلّم، ومساعدتهم على تعويض الفقدان التعلميّ.

حتى في فترة التّعليم الحضوري، يدرك مديرو المدارس فوائد التعلّم من بعد، وبخاصّة في ظل أزمات غير متوقّعة، مثل

الأزمات الاقتصادية التي قد تمنع المتعلمين من المجيء إلى المدرسة.

وبالتالي، يُتوقّع من المسؤولين إنشاء موارد تعليمية مجانية، أو إرشاد المعلّمين إليها، لمساعدتهم على التخطيط بثقة، وبخاصة لتعويض الفقدان التعلّمي، وتوفير أنشطة جذّابة، وتحفيز المتعلّمين، وذلك للحصول على أقصى استفادة من الأدوات والتقنيات الرقمية.

إن وجود موارد ووسائل متنوّعة، في العملية التعليمية التعلمية، سهّل عمل المعلّم. ونعتبر في عصرنا الذي يشهد تغييرات وتطورًا تكنولوجيًّا سريعًا أنّ الموارد الرّقميّة حتميّة، لاستكمال التعلّم بفعالية كبرى. ولكن، يبقى الكتاب الورقي بنية مكانية، يتفاعل معها المتعلّم بطريقة مختلفة، عن الموارد الرقمية، وهي أساسية في المرحلة الأساسية، لأنّ المتعلّم في مرحلة يحتاج فيها إلى التجارب التي تستند إلى التفاعلات المحسوسة.

ولا يقتصر هدف موارد التدريس والتعلم ودورها على جعل العمليّة التعلميّة أكثر جاذبية وإثارة للاهتمام فحسب، بل تشمل أيضًا تشجيع التعلّم النشط، وتنمية المهارات المختلفة، واعتماد القيم والمواقف المرغوبة لدى المتّعلمين.

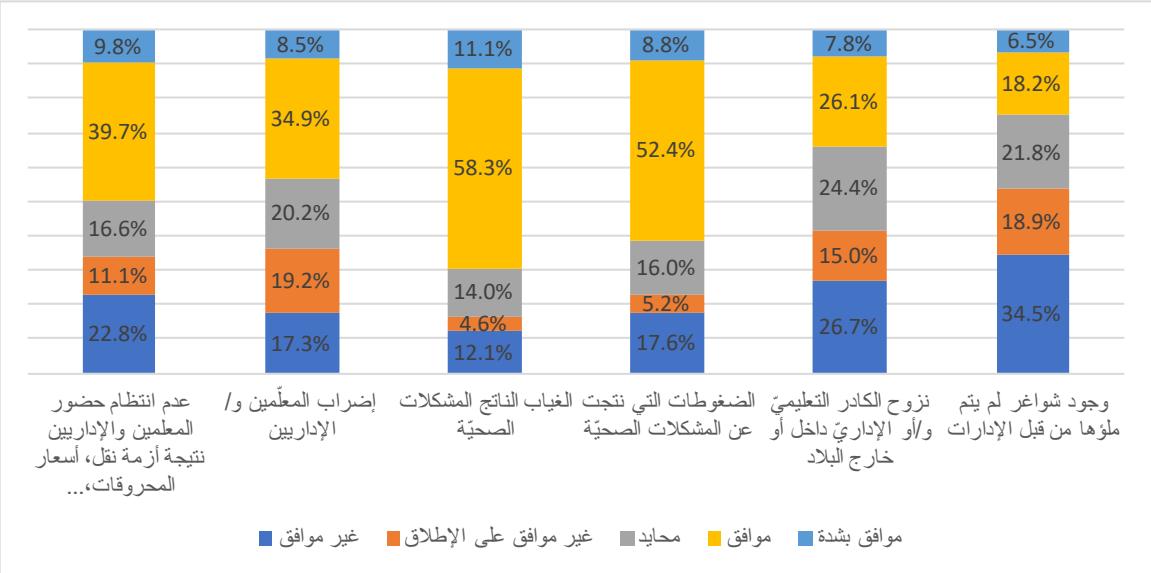
ويتمثّل دور الموارد في توفير مصدر لتجربة تعلّم المتعلمين لدينا، ما يساعد في عملية التفاعل بين المتعلّمين والمعلمين، أثناء عملية التدريس / التعلم. وفي الوقت عينه، تساعد الموارد المتعلّمين على التعلم وزيادة خبرتهم، وتلبية احتياجات التعلّم المختلفة، إذا تمّ استخدامها بفعالية، كما أنّها قد تساعد المتعلّمين في بناء المعرفة لأنفسهم، وتطوير استراتيجيات تعلّم مختلفة، كما هو الحال في القيم والمواقف والمهارات العامة، ما يضع الأساس لعملية التعلّم الحياتي.

ويعتمد المعلّمون، في الغالب، على الكتب والموارد الأخرى، للتعويض عن فقدان التعلّم. وقد تطلّب ذلك المزيد من المواد للتقييم التشخيصي، فضلا عن المزيد من الموارد التكنولوجية والموارد الرقمية التي تتماشى مع المنهج الدراسي. بالمقابل، استخدم 60٪ فقط من المعلّمين الموارد التي قدّمها المركز التربوي للبحوث والإنماء، في سياق برنامج التعافي المقدّم بعد كورونا.

3.7. المحور الخامس: الموارد البشرية

المحور الخامس: الموارد البشرية

إجابات المديرين السؤال 15



رسم بياني 95: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم بدرجة تشكيل العوامل المذكورة كعائق لحسن سير العمل الإداريّ والأكاديميّ في المدرسة؟ (الموارد البشرية)

في ما يتعلق بالعوائق أمام حسن سير العمل الإداري والأكاديمي في المدرسة، النسبة الأعلى للإجابات موافق بشدة وموافق كانت للغياب الناتج عن المشكلات الصحية (69٪)، يليها الضغوطات التي نتجت عن المشكلات الصحية (61٪). أما الأمور التي شكلت مشكلات أقل حيث كانت الإجابات غير موافق على الإطلاق وغير موافق هي وجود شواغر لم يتمّ ملؤها من قبل الإدارات (حوالي 53 ٪)، ونزوح الكادر التعليمي داخل أو خارج البلاد (42٪).

أما بالنسبة لإضراب المعلمين، فانقسمت الآراء، حيث كانت النسبة الأعلى لموافق بشدة وموافق (43.5٪)، بينما نسبة

غير موافق وغير موافق على الإطلاق (36.5٪) وكذلك بالنسبة لعدم انتظام حضور المعلّمين والإداريين، وبسبب الأزمات المعيشية، فقد وافق ووافق بشدة حوالي 50٪ من المديرين، في حين لم يوافق ولم يوافق بشدة حوالي 34٪ منهم.

إن اضطراب الوضع الاقتصادي في البلاد، والأزمات المعيشية، انعكس على سير العمل الإداري والأكاديمي، حيث اشتكى أكثر من نصف المديرين في المدارس الرسمية، والمدارس الخاصة المجانية، من عدم انتظام حضور المعلمين والإداريين، نتيجة الأزمات المعيشية، مثل أزمات النقل، وغلاء أسعار المحروقات، وما إلى ذلك. وقد أدّى سوء هذا الوضع إلى إضرابات عن العمل للمعلّمين في المدارس الرسمية، وقد أعاق هذا الأمر سير العمل في هذه المدارس. ومن الجدير بالذكر أنّ الأفرقاء التربويين تعرّضوا لجميع انواع الضغوطات، بدءا من العوامل الصحية التي سببتها الجائحة والظروف المعيشية الصعبة. كل هذه العوامل أثّرت على العاملين في القطاع التربوي، وعرقلت عمليّة التّسوية بين العوامل الشخصيّة وقدرة الفرد على المواجهة، من خلال تقويم الوضعيات الضاغطة، بحسب أنموذج Lazarus، وكلّ ذلك جرّاء الوضع المأزوم

والمركّب في لبنان. وفي هذا السّياق، نشير إلى أنّ تقويم الوضعية والتعامل معها يحتاجان إلى وضوح عناصرها، وثبات مسبّباتها، على عكس ما يحصل في لبنان.

ويمكن أن نسأل هنا عن الإنصاف في التعليم، وعن جودة التعليم المقدّم، وإلى أي درجة تؤثر هذه العوامل على الكمية المنجزة من المنهج، لا بل على نوعية التدريس والطريقة التي تمّ بها إنهاء المنهج.

ففي حين لم تشكّل هذه الأمور عائقا بالنسبة لمدارس الأنروا والمدارس الخاصّة غير المجانية، انعكست هذه الأزمات بطريقة سلبية على المدارس التي تتلقّى دعما مباشرا من الدولة اللبنانية.

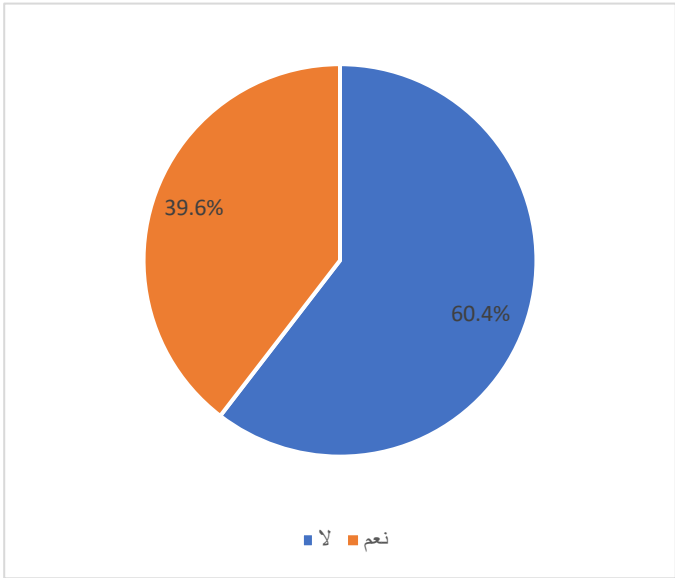
في ما يتعلّق بنزوح المعلّمين، لم يظهر أنه شكّل عائقا في مختلف القطاعات، لأن الأزمة الاقتصادية، وإن ساهمت بنزوح البعض، ربما ساعدت آخرين على إيجاد الوظائف. ويمكن أن نسأل هنا عن جهوزية الكادر التّعليميّ، من حيث الإعداد والتدريب.

ولا شكّ أيضًا في أنّ المشكلات الصحية والضغوطات التي نشأت عنها، أعاقت حسن سير العمل، وبخاصة أنّ الوقت المخصّص للتذكير بالإجراءات الصحّية، ومناقشة هواجس المتعلّمين، والإجابة عن أسئلتهم، ربما يكون قد أثر على محتوى التدريس ومدّته.

3.8. المحور السادس: برنامج التعافي

المحور السادس: برنامج التعافي

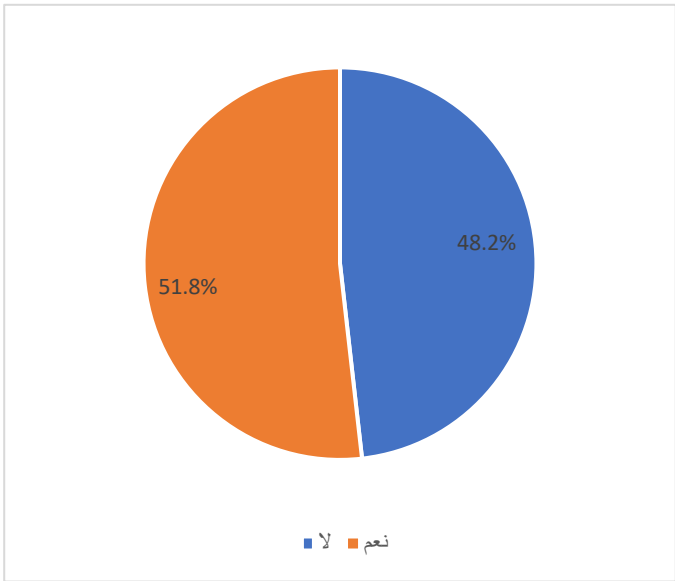
إجابات المعلمين السؤال 17



رسم بياني 96: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية حسب ما إذا كانوا قد استخدموا المستندات من ضمن برنامج التّعافي والمنشورة على موقع المركز التّربوي

60.4٪ من المعلّمين ذكروا أنهم استخدموا الوثائق المنشورة على موقع المركز التربوي للبحوث والإنماء من برنامج التعافي السؤال 18

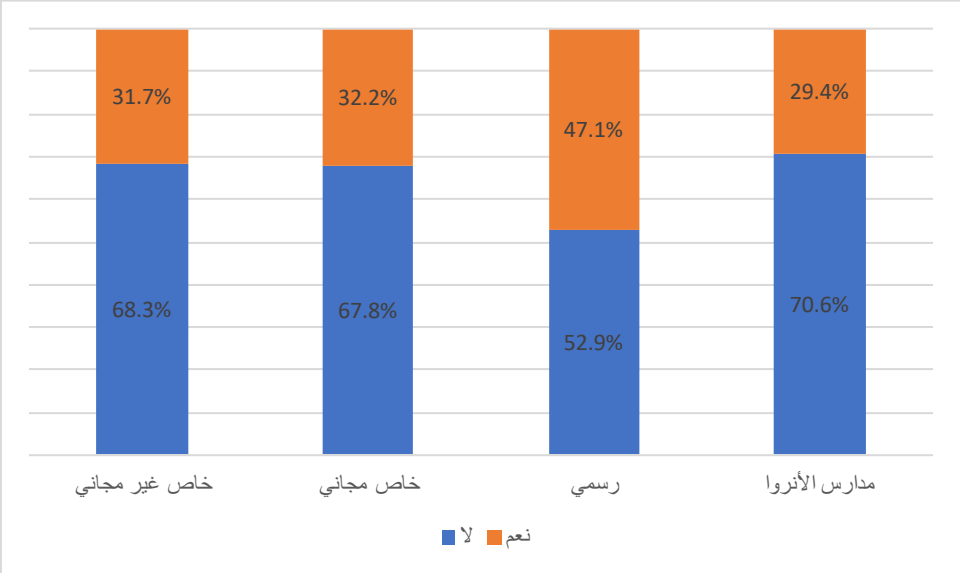
إجابات المديرين السؤال 18



رسم بياني 97: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب ما إذا كانوا قد طبقوا برنامج التعافي المنشور على صفحة المركز التربويّ للبحوث والإنماء

حوالي نصف المديرين (حوالي 52٪) طبّقوا برنامج التعافي المنشور على صفحة المركز التربوي للبحوث والإنماء.

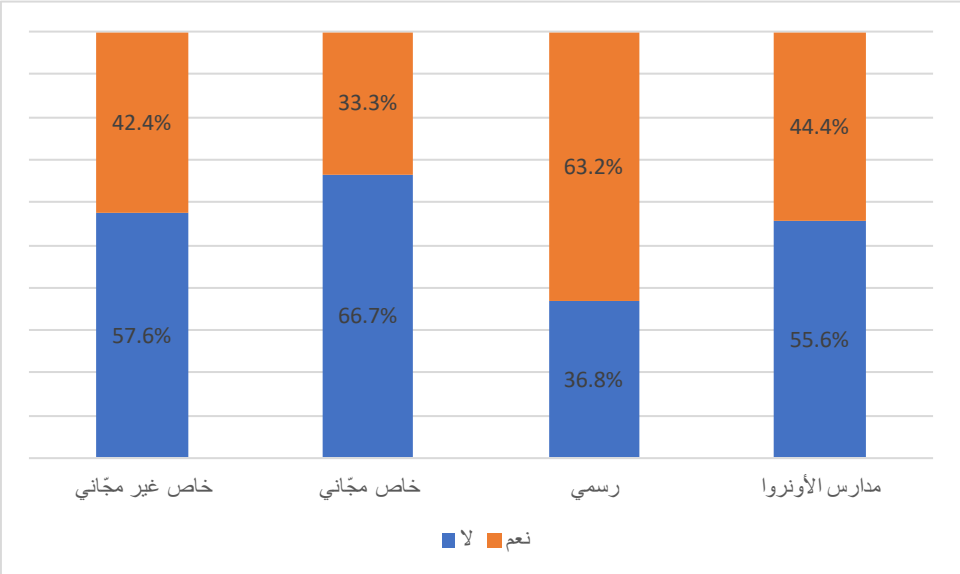
إجابات المعلمين



رسم بياني 98: توزع إجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم حسب ما إذا كانوا قد استخدموا المستندات من ضمن برنامج التّعافي والمنشورة على موقع المركز التّربوي

النسبة الأعلى للمعلّمين الذين لم يستخدموا المصادر في برنامج التعافي والمنشور على موقع المركز التربوي للبحوث والإنماء كانوا من الأونروا (حوالي 71٪)، يليهم معلمو المدارس الرسمية (47٪).

إجابات المديرين

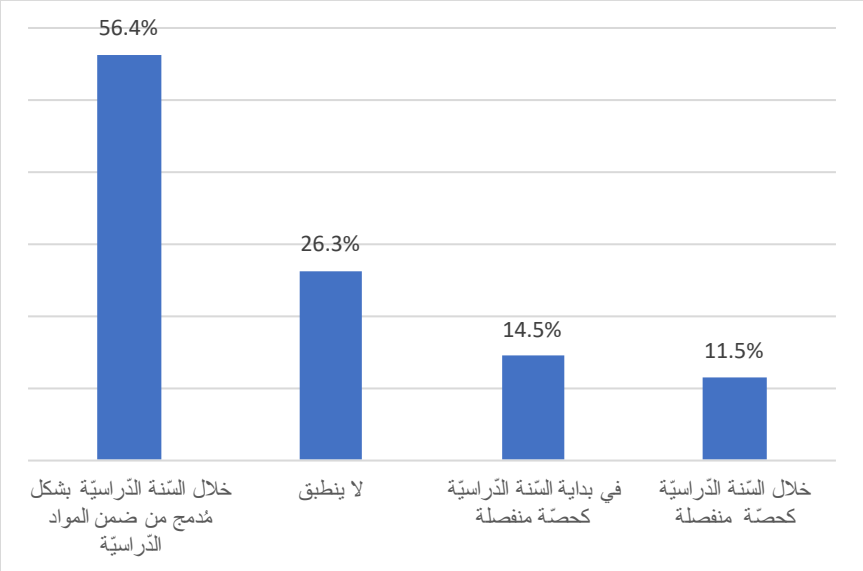


رسم بياني 99: توزع إجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا كانوا قد طبقوا برنامج التعافي المنشور على صفحة المركز التربويّ للبحوث والإنماء

النسبة الأعلى للمدارس التي طبقت برنامج التعافي هي للمدارس الرسمية (63٪

السؤال 21

إجابات المعلمين

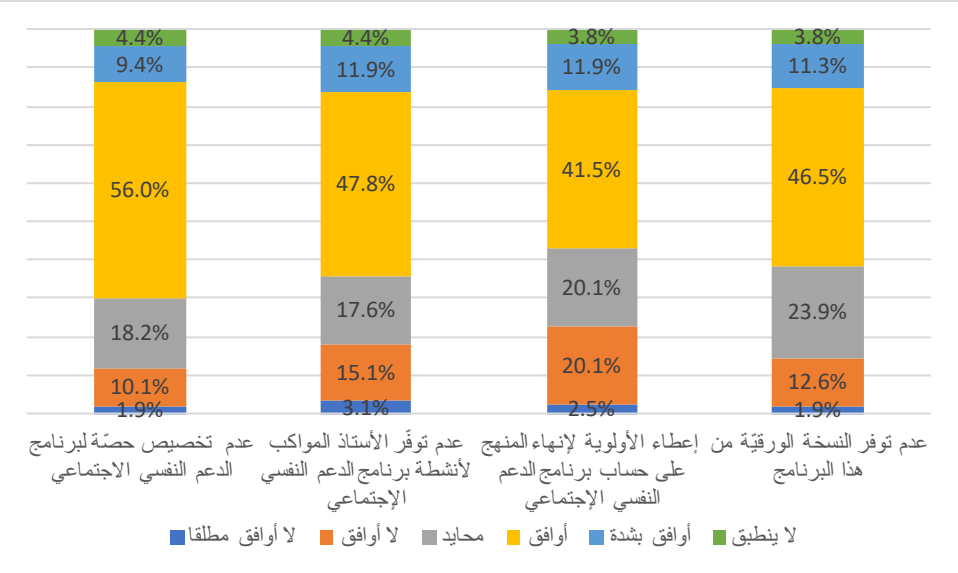


رسم بياني 100: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب كيفية ومتى يتم تطبيق أنشطة الدّعم النّفسي الإجتماعي

في ما يتعلق بأنشطة الدعم النفسي الاجتماعي، ذكر 56.4٪ من المعلمين أنهم استخدموها خلال العام الدراسي، بينما استخدمها 14.5٪ في بداية العام الدراسي، وخصّص 11.5٪ جلسة واحدة لهذه الأنشطة خلال العام الدراسي.
26٪ من المعلّمين المستطلعين ذكروا إن هذا لا ينطبق عليهم. وتجدر الإشارة إلى السؤال عن سبب عدم انطباق ذلك عليهم، هل لأنهم أعدوا أنشطة خاصّة بهم أم أنهم لا يعطون أي قيمة لهذه الأنشطة.

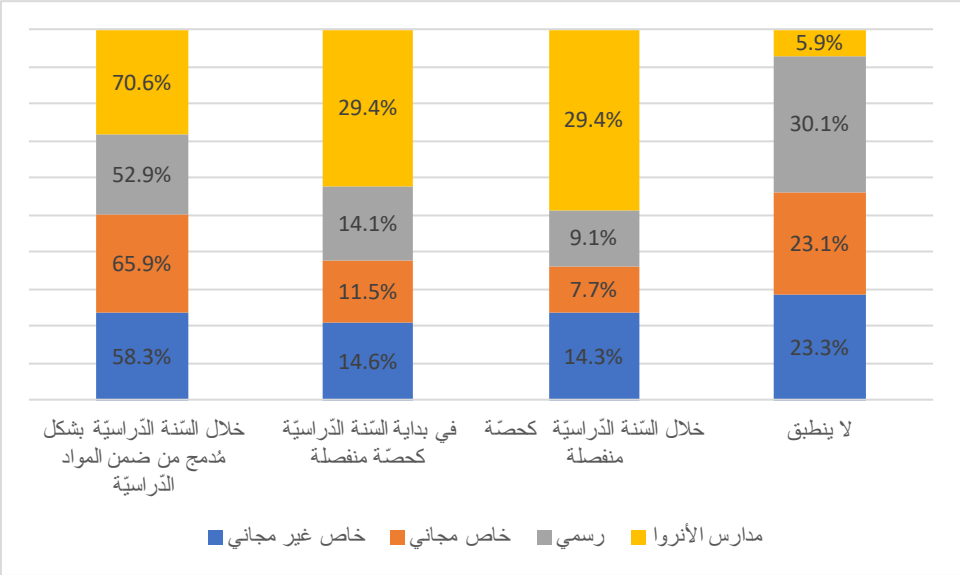
السؤال 19

إجابات المديرين



رسم بياني 101: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم بمدى تشكيل العوامل المذكورة كعائق أمام تطبيق برنامج الدعم النفسي الاجتماعي ضمن برنامج التعافي

جميع الأمور المذكورة مثل عدم تخصيص حصّة للدعم النفسي الاجتماعي، وعدم توافر الأستاذ المواكب لهذه الأنشطة، وإعطاء الأولوية لإنهاء المنهج، على حساب هذه الأنشطة، شكلت عوائق أمام تطبيق المنهج. وكانت النسبة الأعلى لعدم تخصيص حصّة دعم نفسي اجتماعي (حوالي 66٪ أوافق بشدة وأوافق)، يليها عدم توفر الأستاذ المواكب لأنشطة الدعم النفسي الاجتماعي (حوالي 60٪).

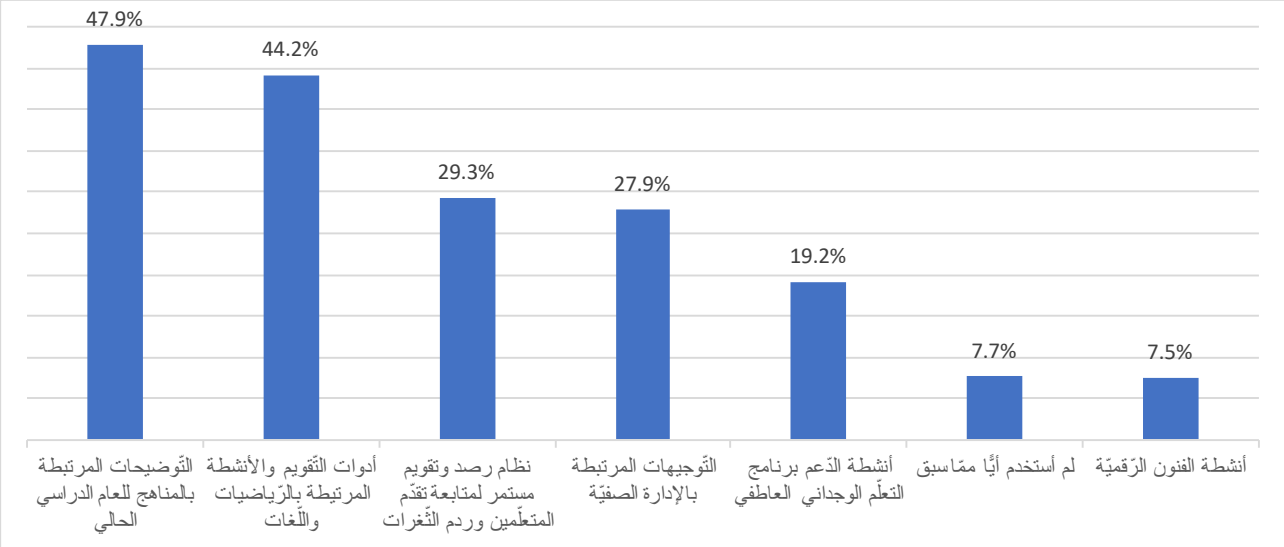


رسم بياني 102: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب كيفية ومتى يتم تطبيق أنشطة الدّعم النّفسي الإجتماعي

بالنسبة لجميع معلمي المدارس، كانت أعلى نسبة هي لتطبيق انشطة الدعم النفسي الاجتماعي، خلال العام الدراسي، ودمجها في المادة الدراسية.

السؤال 18

إجابات المعلمين

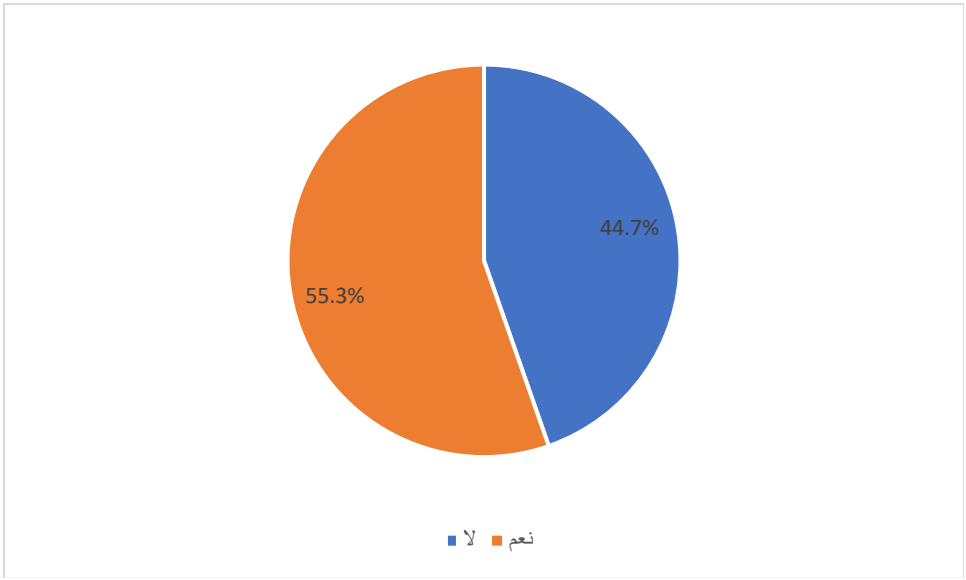


رسم بياني 103: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب الوسائل التي كان استخدامها مناسباً من ضمن برنامج التعافي من وجهة نظرهم

كانت أعلى نسبة (حوالي 48٪) للتّوضيحات المرتبطة بالمناهج للعام الدراسي الحالي، ثم لأدوات التّقويم والأنشطة المرتبطة بالرّياضيات واللغات (44٪).
19٪ فقط استخدموا أنشطة دّعم برنامج التعلّم الانفعالي، و7.7٪ لم يستخدموا أيًا من الأنشطة المذكورة.

السؤال رقم 20

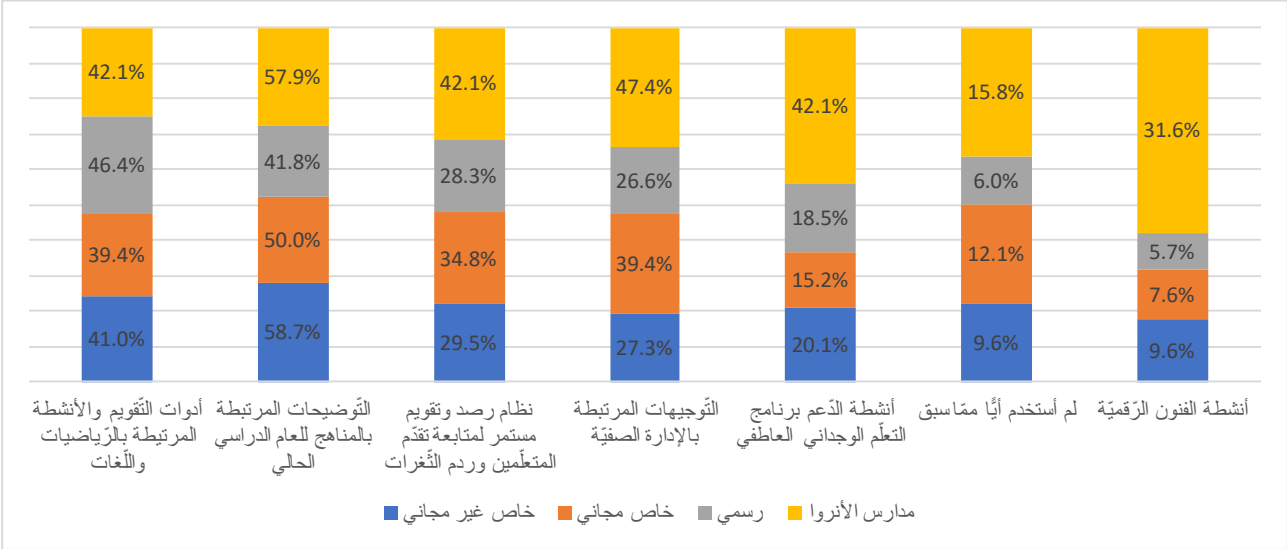
إجابات المديرين



رسم بياني 104: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم ما إذا حقق برنامج التعافي اهدافه

55٪ من المديرين رأوا أن برنامج التعافي حقق أهدافه.

إجابات المعلمين



رسم بياني 105: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب الوسائل التي كان استخدامها مناسباً من ضمن برنامج التعافي من وجهة نظرهم

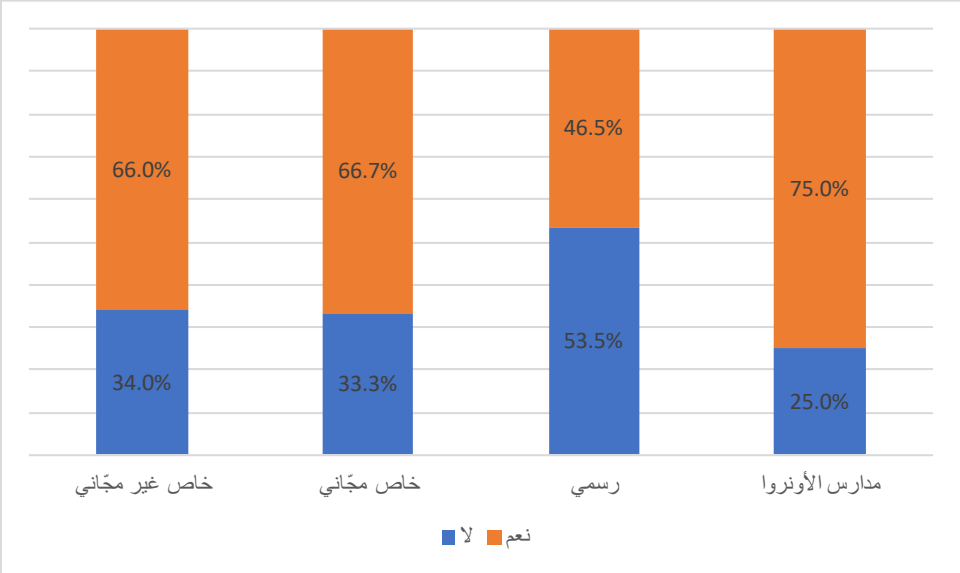
بالنسبة لمعلمي الأونروا ، كانت أعلى نسبة من الموارد المفيدة المقدّمة في برنامج التعافي هي التوضيحات المتعلّقة بالمناهج الحالية، متبوعة بتوجيهات حول إدارة الفصل الدراسي.

أما بالنسبة لمعلمي المدارس الحكومية ، فإن أعلى نسبة هي لأدوات التقييم والأنشطة المتعلقة بالرياضيات واللغات، تليها التوضيحات المتعلّقة بالمناهج الحالية.

بالنسبة لمعلمي المدارس الخاصّة المجانية ،كانت أعلى نسبة هي للإيضاحات المتعلّقة بالمناهج الحالية، تليها أدوات التقييم والأنشطة المتعلّقة بالرياضيات واللغات.

بالنسبة لمعلمي المدارس الخاصة غير المجانية، كانت أعلى نسبة هي للإيضاحات المتعلّقة بالمناهج الحالية، تليها أدوات التقييم والأنشطة المتعلقة بالرياضيات واللغات.

إجابات المديرين



رسم بياني 106: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب رأيهم ما إذا حقق برنامج التعافي اهدافه

رأى 75٪ من المديرين في مدارس الأنروا أن هذا البرنامج حقّق أهدافه، مع أن الأسئلة السابقة أظهرت أن 44٪ فقط من مديري هذه المدارس قدّموا هذا البرنامج. كذلك الأمر في المدارس الخاصة غير المجانية، حيث حوالي 67٪ ذكروا أن البرنامج حقّق أهدافه، مع أن حوالي 33٪ فقط قدّموا هذا البرنامج. وفي المدارس الخاصة غير المجانية، ذكر 66٪ أن هذا البرنامج حقّق أهدافه، مع أن حوالي 42٪ فقط قاموا بتقديمه.

أما في المدارس الرسمية فحوالي 47٪ فقط من مديري المدارس الرسمية وجدوا أن هذا البرنامج حقّق أهدافه.

لا شكّ في أنّ الجهود الّتي قام بها المركز لجهة الدورات التدريبية، والّتي طالت مجالات النمو الثلاثة المعرفية، والانفعالية والاجتماعية، ساهمت في توحيد الرؤية للعودة الآمنة، وفي تزويد المعلّمين بالموارد المتعلقة ببرنامج التعافي، كما سهّلت تنفيذه مع تأكيد ضرورة خلق الفرصة لكلّ معلّم، في تكييف آليات تنفيذه، بحسب الوضعية التعليمية التعلمية في السياق الذي هو فيه.

وما زال الاهتمام بتنمية المجال المعرفي يشكّل أولوية، على حساب المجال الانفعالي في البيئة المدرسية. وبحسب الخطة التي وضعها المركز، تمّ تدريب المعلمين على مقاربة التعلّم الاجتماعي الانفعالي، ولجدّتها زوّد المركز المعنيين بأنشطة، تسهل اختيار الملائم منها، وتنفيذه كحصص مستقلة، أو كحصص مدمجة في المواد الدراسية. إن الصعوبات التي واجهها الأفرقاء التربويون في الوصول إلى الموارد المتعلّقة بأنشطة التعلّم الاجتماعي الانفعالي، تؤشّر إلى الحاجة لتفعيل هذه المقاربة، واستكمال العمل في مجالات التخطيط والتحضير والتنفيذ، في البيئة المدرسية.

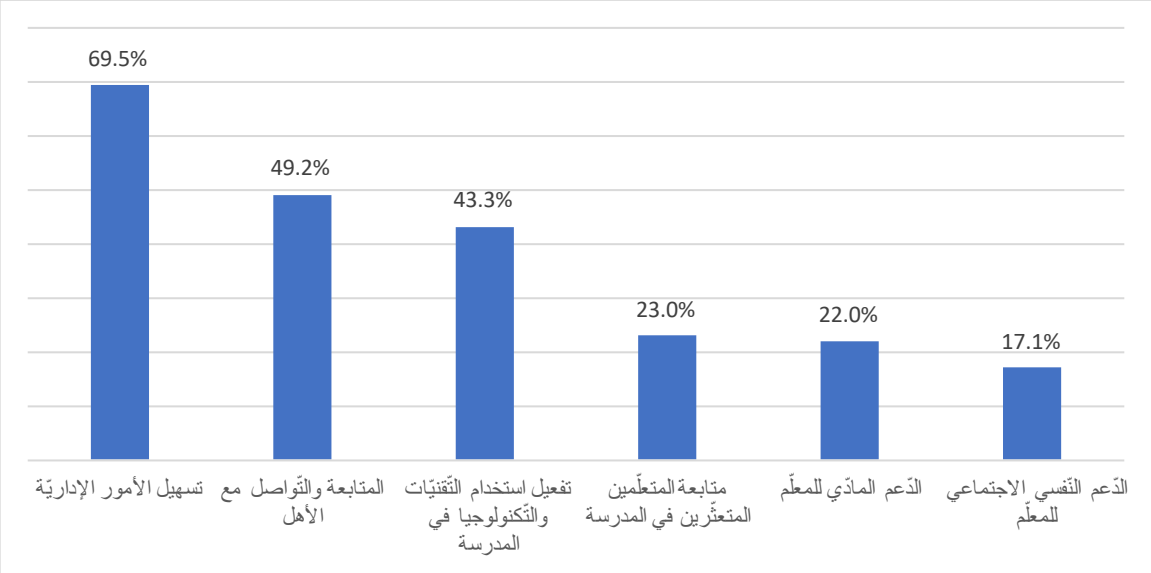
إن تطوير معارف المعلم والمتعلم وقدراتهما ومهاراتهما، في المجال الانفعالي والاجتماعي، يساعد على التكيّف الصحي، في المنظومة التربوية، ويظهر ذلك في السلوكات الاجتماعية، والتفاعلات بين الأقران. وبحسب النظرية النفسية الاجتماعية، من أهم المهارات الاجتماعية تقدير الذات الإيجابي والثقة بالآخرين، والاستقلالية والمبادرة، والدور الاجتماعي الفعال، والتعاون.

3.9. المحور السابع: دعم المعلّمين

المحور السابع: دعم المعلّمين

إجابات المعلّمين

السؤال 10



رسم بياني 107: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب الامور التي دعمت بها ادارة المدرسة المعلمين

في ما يتعلّق بكيفية دعم إدارة المدرسة للمعلمين، كانت أعلى نسبة (حوالي 70٪) لتسهيل الأمور الإدارية مثل الاستبدال، وتعديل الجداول، ذكر 49٪ من المعلّمين المتابعة والتواصل مع أولياء الأمور. وذكر 23٪ فقط متابعة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات من خلال البحث عن مدرّسين أو متطوعين متخصصين. ذكر حوالي 82٪ من مديري المدارس أنهم يشاركون المعلّمين قضايا تتعلّق بالمتعلمين الذين يواجهون صعوبات، ولكن ربما لم يقصدوا السعي للحصول على دعم خارجي.

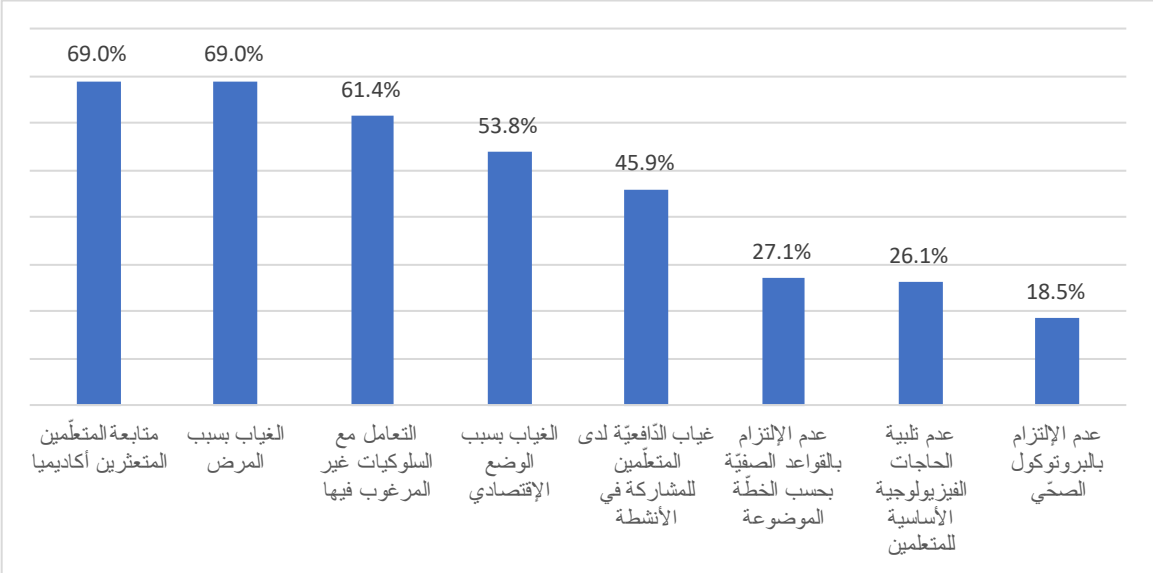
بالنسبة للتكنولوجيا، ذكر 43٪ من المعلّمين دعم المديرين لاستخدام التقنيات في المدارس.

وذكر 22٪ من مديري المدارس أنهم يدعمون المعلّمين مالياً.

وذكر 17٪ فقط من المعلّمين الدعم النفسي الاجتماعي، في حين ان 71٪ من المديرين أشاروا الى انهم يدعمون المعلّمين، من خلال مشاركة الممارسات الفعّالة، والتحفيز،

السؤال 28

إجابات المديرين

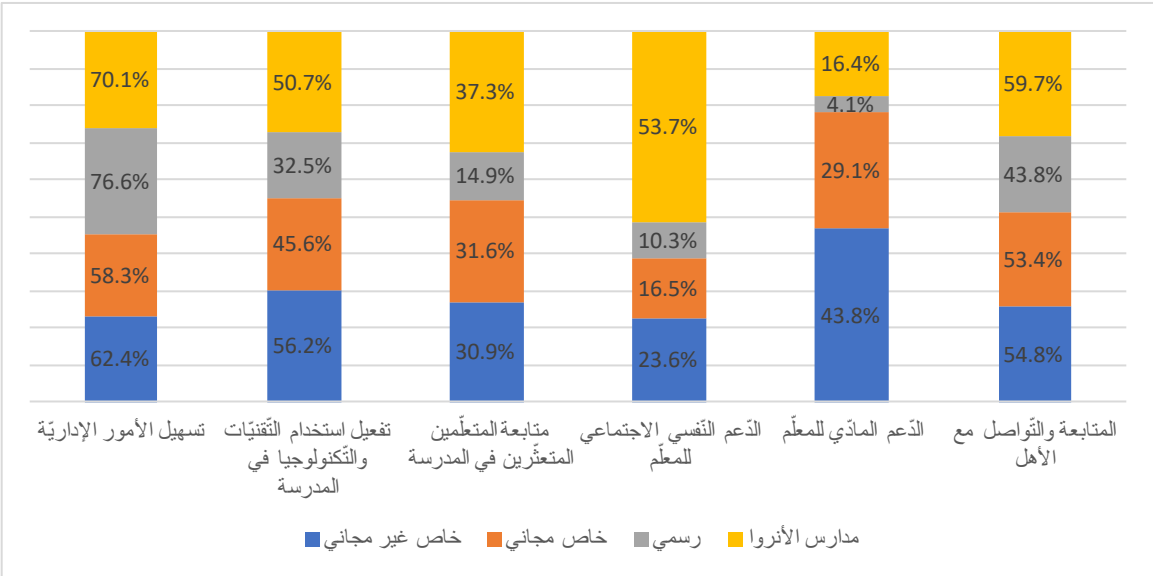


رسم بياني 108: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب المشكلات التي يعانون منها بعد عودة المتعلمين للتعليم الحضوري

النسبة الأعلى للمشكلات، بعد العودة إلى التعلّم الحضوري، هي متابعة المتعلّمين المتعثّرين أكاديميّا (حوالي 69٪)، والغياب بسبب المرض (69٪)،

أما النسب الأقل فهي في عدم تلبية الاحتياجات الفيزيولوجية الأساسية للمتعلّمين (حوالي 26٪)، وعدم الالتزام بالبروتوكول الصحي (18.5٪).

إجابات المعلّمين



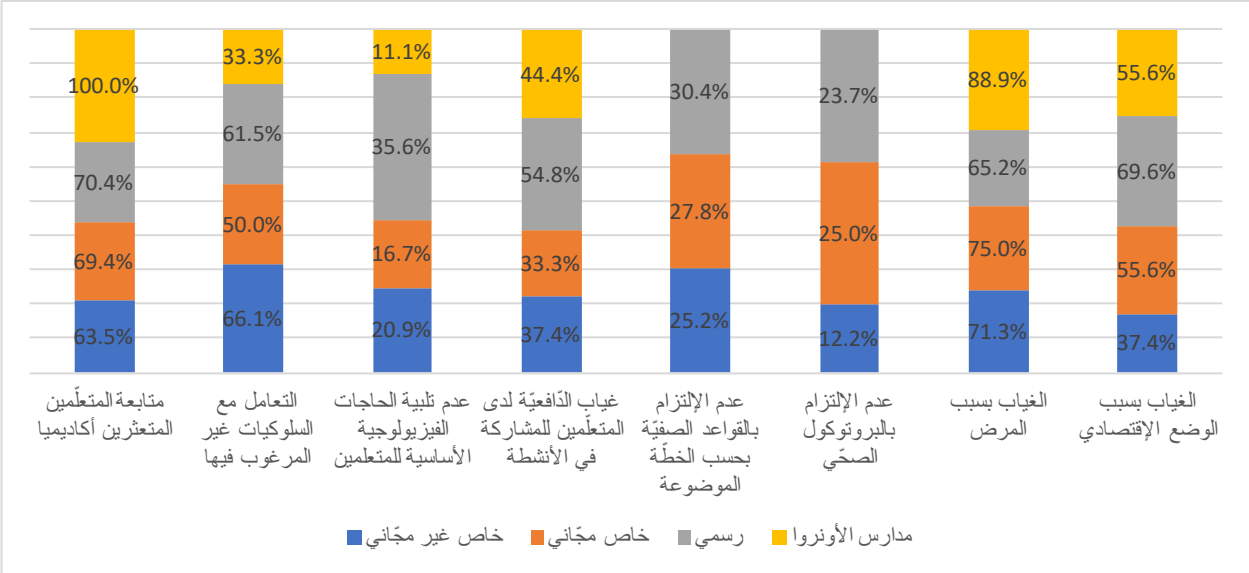
رسم بياني 109: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب الامور التي دعمت بها ادارة المدرسة المعلمين

في ما يتعلّق بكيفية دعم إدارة المدرسة للمعلّمين، بالنسبة للمعلمين من جميع القطاعات، كانت أعلى نسبة هي الأمور الإدارية: تعويض الغياب، وتعديل البرنامج اليومي والأسبوعي ... أما أقل نسبة فتباينت بين القطاعات:

بالنسبة لمعلمي الأونروا والمدارس الرسمية، كانت أقل نسبة لمعلّم الدّعم المادّي، بينما لمعلّمي المدارس الخاصّة المجانية وغير المجانية، كانت أقل نسبة لمعلّم الدّعم النّفسي الاجتماعي (لقاءات مع أخصائيين، ورش عمل، تواصل مستمر ...) وللمعلّم، معلمو المدارس العامة لديهم نسبة منخفضة أيضًا.

قال حوالي 44٪ من معلمي المدارس الخاصة غير المجانية إن مدارسهم تدعمهم مالياً

إجابات المديرين



رسم بياني 110: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية عللى قطاعات التعليم بحسب المشكلات التي يعانون منها بعد عودة المتعلمين للتعليم الحضوري

في مدارس الأنروا، النسبة الأعلى 100 ٪ هي لمتابعة المتعلّمين المتعثرّين أكاديميا، أما النسبة الأقل فهي عدم الالتزام بالقواعد الصحية، بحسب الخطة الموضوعة، وعدم الالتزام بالبروتوكول الصحي.

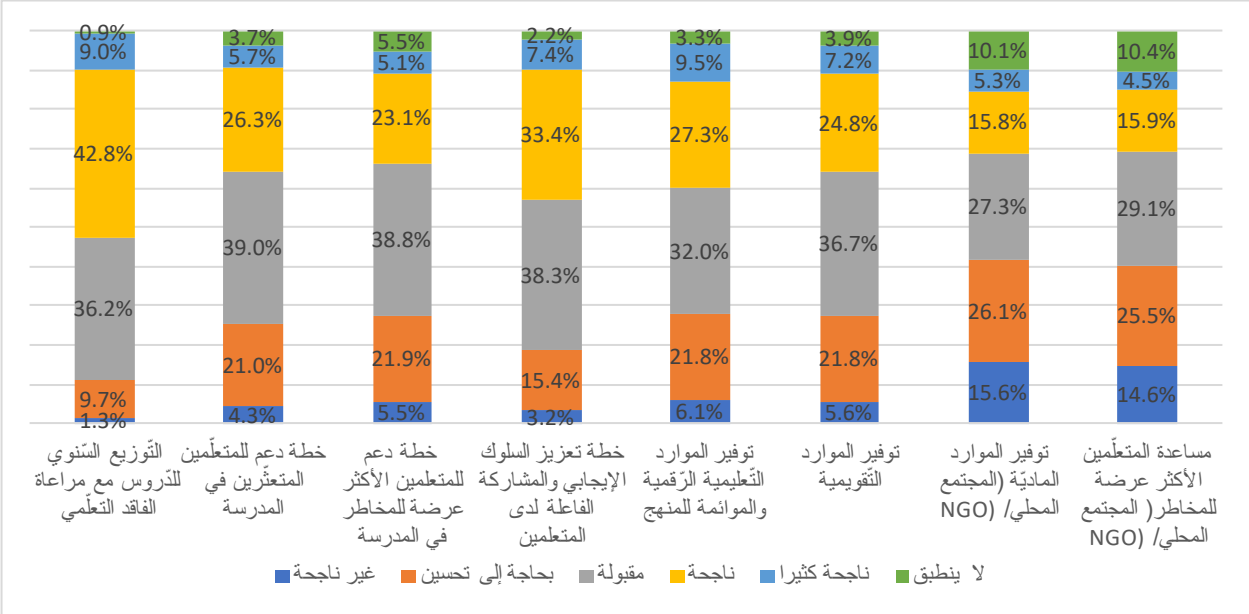
في المدارس الرسمية، النسبة الأعلى هي لمتابعة المتعلّمين المتعثرّين أكاديميا (70٪)، والغياب بسبب الوضع الاقتصادي (70٪). أما النسبة الأدنى فهي لعدم الالتزام بالبروتوكول الصحي (حوالي 24٪) . تظهر النسب المرتفعة أن المديرين في المدارس الرسمية، عانوا من كلّ المشكلات المذكورة.

في المدارس الخاصة المجانية، النسب الأعلى هي 75٪ للغياب بسبب المرض، أما النسبة الأدنى (17٪) فهي لعدم تلبية الحاجات الفيزيولوجية الأساسية للمتعلّمين مثل الطعام والملبس،

في المدارس الخاصة غير المجانية النسبة الأعلى 71٪ هي للغياب بسبب المرض، أما النسبة الأقل فهي لعدم الالتزام بالبروتوكول الصحي (12٪).

السؤال 11

إجابات المعلّمين



رسم بياني 111: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم بالخطوات الي قانت بها المدرسة لتحقيق العودة الآمنة

في ما يتعلق بخطوات العودة بأمان إلى المدارس، ذكر 10٪ من المعلمين أن مساعدة المجتمع المحلي أو المنظمات غير الحكومية لمساعدة المتعلمين الأكثر ضعفًا، أو لتوفير الموارد المادية لا تنطبق في سياقهم.

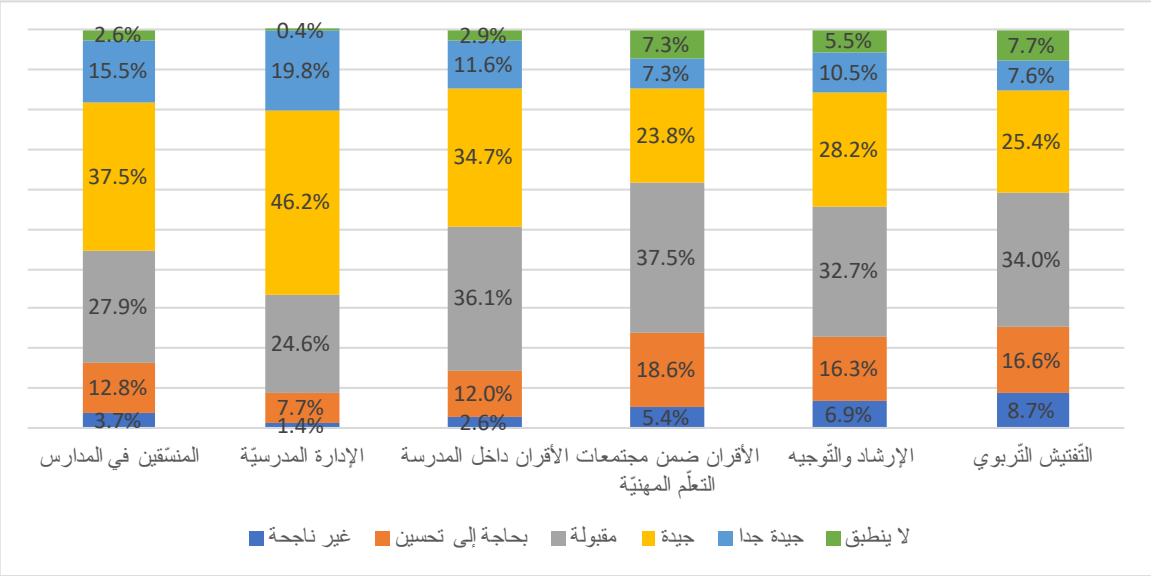
كانت أعلى النسب المئوية للإجابات الناجحة والناجحة جدًا هي التّوزيع السّنوي للدّروس، مع مراعاة الفقدان التعلّمي (حوالي 52٪)، وخطة تعزيز السلوك الإيجابي، والمشاركة الفاعلة لدى المتعلّمين، (about 42%)

في حين أن أعلى النسب المئوية للإجابات بحاجة الي تحسين وغير ناجحة كانت في توفير الموارد الماديّة (المجتمع المحلي / المنظمات غير الحكومية) 41٪ ومساعدة المتعلّمين المعرضين للخطر (المجتمع المحلي / المنظمات غير الحكومية (حوالي 41٪).

كانت أعلى النسب المئوية للإجابة المقبولة هي 39٪ دعم للمتعلّمين المتعثّرين في المدرسة و38.8٪ لـ [خطة دعم للمتعلمين الأكثر عرضة للمخاطر في المدرسة و38.3٪ [خطة تعزيز السلوك الإيجابي والمشاركة الفاعلة لدى المتعلمين.

السؤال 12

إجابات المعلّمين



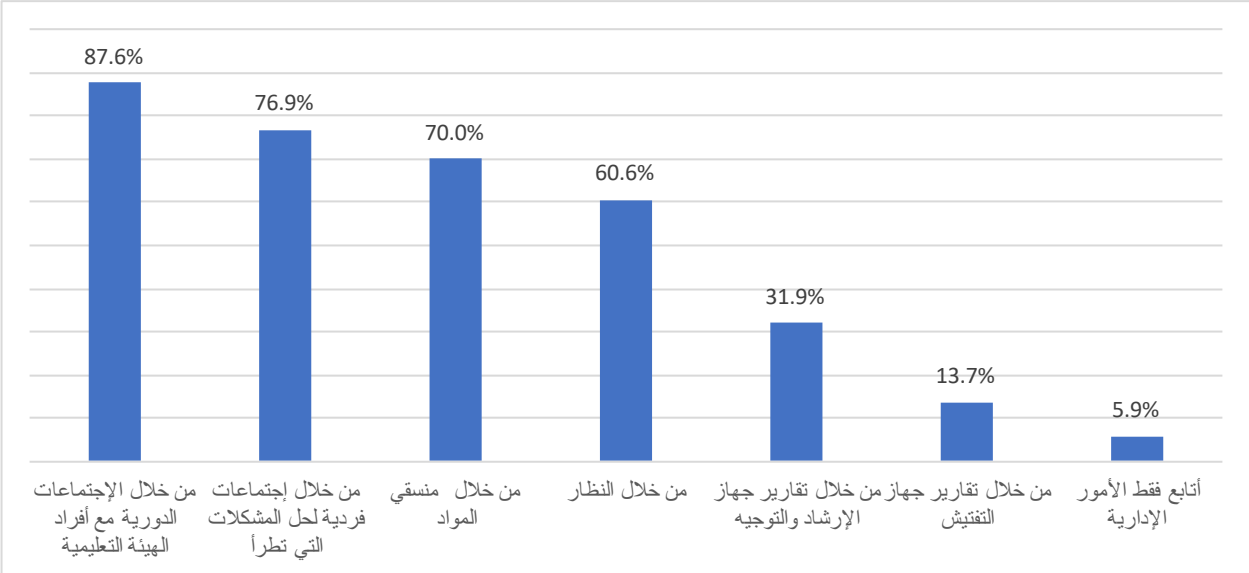
رسم بياني 112: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب تقييمهم للمتابعة التربوية ولدعم المعلمين من قبل الجهات المذكورة

بالنسبة للجهات التي قدمت أعلى نسبة متابعة للمعلمين، فإن أعلى نسبة للإجابات جيدة وجيدة جدًا كانت لـ [الإدارة المدرسية ٪66 و [المنسّقين في المدارس ٪53.

وكانت أعلى النسب المئوية للإجابات التي تحتاج إلى تحسين، ولم تنجح حوالي ٪25 ل "الأقران ضمن مجتمعات التعلّم المهنيّة "و٪24 الإرشاد والتوجيه.

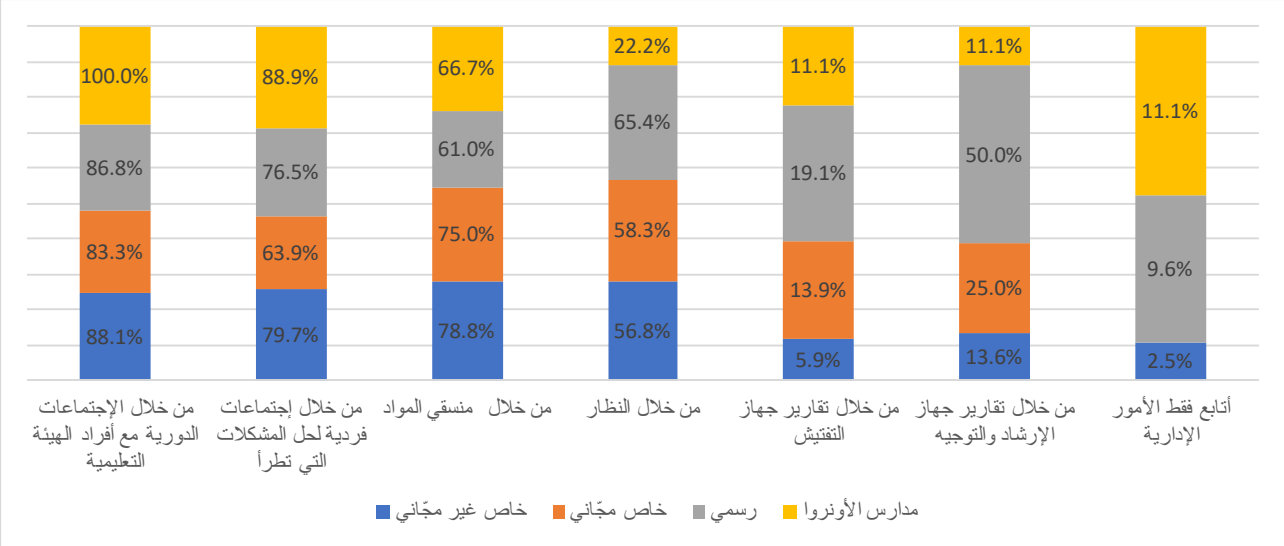
السؤال 17

إجابات المديرين



رسم بياني 113: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم بكيفية متابعة العملية التعليمية - التعلمية

في ما يتعلق بمتابعة العملية التعليمية التعلمية، الإجابات ذات النسب الأعلى هي من خلال الاجتماعات الدورية مع أفراد الهيئة التعلمية (87.6٪) ـ والاجتماعات الفردية لحل المشكلات التي تطرأ ـحوالي 77٪). أما النسب الأقل فكانت للمتابعة من خلال الأجهزة الخارجية، مثل الإرشاد والتوجيه والتفتيش. فقط حوالي 6٪ من المديرين يتابعون الأمور الإدارية فقط، ولا يقومون بمتابعة العملية التعلّمية.



رسم بياني 114: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب رأيهم بكيفية متابعة العملية التعليمية - التعلمية

في مدارس الأنروا، النسب الأعلى كانت للاجتماعات الدورية مع أفراد الهيئة التعليمية 100 % والاجتماعات الفردية لحل المشكلات88.9 %، كذلك في المدارس الرسمية، ولكن في المدارس الرسمية نسبة التنسيق مع النظار (حوالي 65٪) والتنسيق مع منسقي المواد (61٪).

في المدارس الخاصة المجانية، كانت النسب الأعلى للاجتماعات الدورية مع المعلمين 83.3 %، ومن خلال منسقي المواد 75 % أكثر من الاجتماعات الفردية 63.9 %،

في المدارس الخاصة غير المجانية، النسب الأعلى للاجتماعات الدورية مع أفراد الهيئة التعليمية 88.1 %، والاجتماعات الفردية لحل المشكلات 79.7 %، التي أتت بنسبة قريبة من نسبة الاجتماعات مع منسقي المواد 78.8 %.

النسبة الأعلى للذين يتابعون الأمور الإدارية فقط، كانت في مدارس الأنروا (11٪). أما النسبة الأعلى للذين يتابعون، من خلال جهاز الإرشاد والتوجيه، فكانت في المدارس الرسمية 50٪، وكذلك من خلال التفتيش (19٪).

في ما يتعلق بدعم المعلمين، ذكر معظم المعلمين المستطلعين أنّه تمّ تسهيل الأمور الإدارية، مثل الاستبدال وتعديل البرامج والتواصل مع أولياء الأمور. كما ذكر 22٪ من مديري المدارس أنهم يدعمون المعلمين مالياً، ومن الجدير ذكره تطوير المزيد في هذا المجال لمعرفة كيفية قيام المديرين بذلك.

وذكر 17٪ فقط من المعلّمين أنه يتلقّون الدعم النفسي الاجتماعي في مدارسهم، وتجدر الإشارة إلى أنّ دعم المعلم في الإطار المدرسي، وبخاصّة في الأزمات والصدمات، يصبح ذا فعالية عالية، إذا طال جميع الحاجات بدءا من الحاجات الفيسيولوجيّة التي تتحقّق عبر تأمين الدعم المادي، الذي يسهّل تأمين حاجات البقاء، لتحقيق النجاح في العمل، وصولاً إلى الأمن النفسي والجسمي.

إنّ التنظيم الذاتي والمؤسّساتي من قبل المدير، خلال الأزمات، ينعكس على أداء المعلّم، من خلال تحديد الإجراءات الفعّالة، في جميع المجالات المعرفية، والانفعالية والاجتماعية. ويتطلّب التنظيم الذاتي لدى المدير تحديد الإجراءات والممارسات الفعّالة في المدرسة، والتفاعل بمرونة في تعديل أو تغيير الأولويات في العمل، بهدف تحمّل الضغوطات والتكيّف الإيجابي.

وفي هذا الإطار، صنّف معلمو المدارس الرسمية التعاون في مرتبة الجيد بين أقرانهم في المدرسة نفسها. وفي ما يتعلّق بـ DOPS والتفتيش التربوي، المسؤول عن توجيه معلّمي المدارس الرسمية، صنّف جميع المعلمين الدعم في مرتبة جيد وجيد جدا، باستثناء معلمي المدارس الرسمية الذين صنفوه على أنه مرضٍ، على الرغم من تقديم هذه الخدمة لمعلمي المدارس الرسمية فقط.

وقد ذكر حوالي ثلثي المعلمين أنهم يتلقّون الدّعم من إدارة مدرستهم، وكما ذكر حوالي نصف عدد المعلّمين أنّهم يتلقّون الدّعم من منسّقي المدارس. ونشير في هذا الإطار الى أنّه عندما يكون تخطيط التعليم وتنفيذه هدفهما التعلم الفعال، يصبح مرنا ومتعاونا، وأكثر تنظيما ودافعية. من هنا أهمية التعاون بين الأقران، وتبادل الخبرات، واختيار النماذج الفعالة في الغرفة الصفية. ولقد أكدت النسب في هذا السؤال دعم الإدارة المعلمين في هذه الظروف الصعبة في لبنان 46.2 % جيد، و19.8 جيد جدا.

إنّ نسبة دعم المنسق كانت 53 % جيدة وجيدة جدا، وهي تدل على اعتبار النموذج الذي يقدّمه المنسّق آمن وفعال، لإنجاح عملية التعليم والتعلّم، كما أنّ الوضوح في الممارسة التعليمية التعلمية المدعومة من قبل المنسق، تضفي مناخًا إيجابيًا، وترفع الدافعية للتعليم والتعلّم.

ويعتبر دعم الأقران داخل المدرسة نموذجًا لتفعيل الكفاءة الذاتية لدى المعلّم، من خلال نجاحات الآخرين، وبخاصّة عندما يدرك المعلمون أنّ لديهم العناصر كافّة لتفعيل الكفاءة الذاتية. ولا بدّ من الإشارة الى أنّ تحقيق النجاح كمجموعة، يساعد في تطبيق استراتيجيات فعالة، ويساعد أيضا في وضع توقّعات عالية وواقعية، مع بذل الجهود للنجاح في العمل.

بالمقابل ذكر عدد قليل جدًا من المعلّمين أنّهم يتلقّون الدّعم من المجتمعات التّعلمية، على الرغم من أن هذه المجتمعات تساعد على التنمية المهنية في مجالات مختلفة، وتتضمّن دعم الأقران، سواء وجهًا لوجه، أو أكثر نشاطًا عبر الإنترنت، من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، مثل WhatsApp أو Telegram، أو من خلال المدونات الاحترافية.

عندما يقوم المعلّمون ببناء علاقات مع أقرانهم، فإن ذلك يحسّن التدريس بشكل كبير. لذا إنّ دعم الأقران أمر حاسم أيضًا للرضا الوظيفي للمعلّم، فبناء العلاقات مع الأقران يساعد في تحديد المسيرة التعلّمية بشكل عام.

والجدير ذكره أنّ مجتمعات الممارسة (CoP) ليست منظمات رسمية، بل هي وصف لشبكات العلاقات التي تنمو، عن قصد أو تلقائيًا، بين أعضاء مهنة معينة. هذه المجتمعات "تطوّر ممارساتها الخاصّة، وإجراءاتها الروتينية، والطقوس، والرموز ، والاتفاقيات ، والقصص ، والتاريخ" (Wenger-Trayner ، 2008 ، ص 5).

في ما يتعلّق بالمتعلمين، ذكر حوالي 82٪ من مديري المدارس أنهم يشاركون المعلمين قضايا تتعلّق بالمتعلّمين الذين

يواجهون صعوبات، ولكن ربما لم يقصدوا السّعي للحصول على دعم خارجي. على سبيل المثال، صُنف دعم المتعلّمين من قبل المعلمين من جميع القطاعات، على أنه مُرضٍ، في ما يتعلق بالذين يواجهون صعوبات، أو الأكثر عرضة للمخاطر. بالنسبة للتدابير الأخرى، مثل إعادة جدولة الدروس لمراعاة فقدان التعلم، وخطة لتعزيز السلوك الإيجابي والتعاون النشط، وتوفير الموارد الرقمية الّتي يتمّ تكييفها مع المناهج الدراسية، بالإضافة إلى أدوات التقييم، ذكر معلمو المدارس الرسمية فقط أن ذلك مُرضٍ، بينما قطاعات أخرى اعتبرتها ناجحة وناجحة للغاية.

يتعرّض مديرو المدارس، بشكل متزايد، للمساءلة حول تنفيذ التغييرات المستمرة التي تمّ تبنيها من قبل صانعي السياسات، في المستويات العليا من نظام التعليم. وقد تمّ وصف التغيير الرائد بأنه جانب مركّب من الناحية الانفعالية لسلوك القيادة (James et al.، 2019). تؤثر الانفعالات السلبية والإيجابية، وعدم إدارتها بفعالية، على اتخاذ القرار والاستقلالية، (Maxwell & Riley, 2017).

إن أغلب إجابات المعلّمين، في ما خصّ الدعم من إدارة المدرسة، تركّز على تسهيل الأمور الإدارية، ومتابعة المتعلّمين المتعثّرين، ولم يذكر المعلّمون، بحسب إجاباتهم، مراعاة الدّعم النفسي الاجتماعي من قبل الإدارة. بالنظر إلى القطاعات، النسبة الأكبر كانت لمدارس الأنروا، في تلقي الدعم النفسي الاجتماعي 53.7 %، والنسبة الأقل من القطاع الرسمي تلقوا الدعم النفسي من الإدارة 10.3 %. وقد تعود هذه النسب إلى وعي الإدارات في المدارس الخاصّة بأهمية مواكبة المعلم انفعاليًا واجتماعيًا، لتطوير القدرات الخاصة والعامة لمواجهة الضغوط المركّبة، في المجتمع اللبناني.

إنّ العوامل الضاغطة التي تعرّض لها لبنان، تضمنت مشكلات على عدة أصعدة: اجتماعية وصحية، وأكاديمية، ومالية، ما استوجب تقييما للوضع الضاغط ووضع أنموذج يتعاون فيه جميع الأفرقاء من جميع القطاعات، سواء كانت رسمية أو خاصة، لمواجهة هذه الضغوط. هذا يتطلب تضامن المجتمع المدني بإمكانياته العالية، وقدرته على سرعة التدخل مع الجهات الرسمية حيث يتضمن الإدراك الجماعي تفاعلًا بين ثلاثة عناصر - القدرات الفردية، ومعرفتهم المشتركة ، والهيكلية التي يتم التواصل من خلالها.

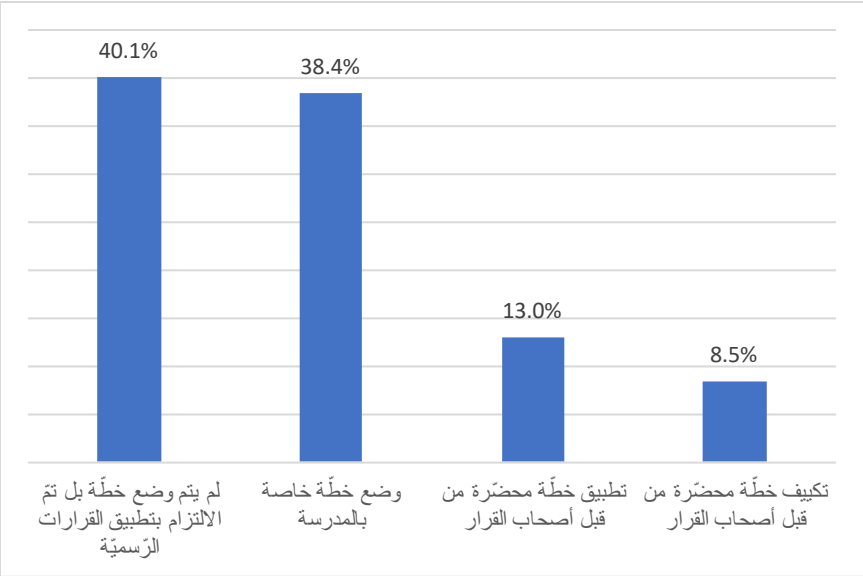
ويُعتبر التدخّل لمعالجة المشكلات والصعوبات التعلمية، والتي اعتمدت بشكل خاص على البرامج التعويضية، وعلى الوسائل والموارد والتقنيات الناشطة، من العوامل الداعمة للمعلّم.

بالاضافة إلى المشكلات والصعوبات التعلّمية، ظهرت مشكلات مدرسية أخرى، تتعلّق بسلوكات المتعلّمين غير المرغوب فيه، نتيجة الانقطاع عن الانتظام الصّفي، ضمن إيقاع جماعي موحّد، يسهّل إدارة فعّالة وديمقراطية للصف، وتعتبر أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي، والأنشطة الترفيهية التي أعدّت من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، بالتعاون مع الشركاء، فعالة لإدارة استجابات المتعلمين، إزاء المثيرات البيئية في التعليم والتعلم الحضوري.

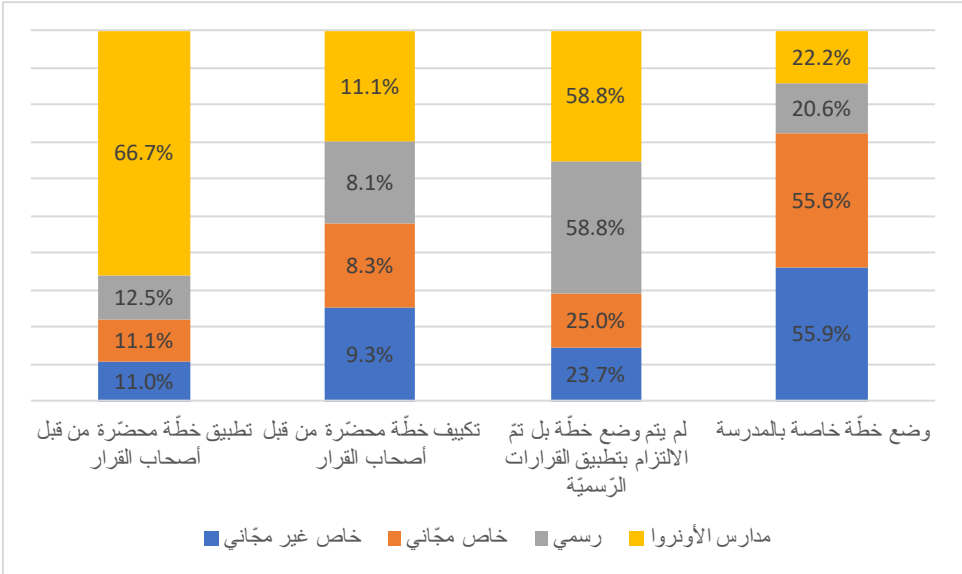
3.10. المحور الثامن: التخطيط

المحور الثامن: التخطيط

السؤال رقم 8 (المديرون)



رسم بياني 115: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب ما قاموا به فيما يتعلق بخطة العودة الآمنة



رسم بياني 116: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما قاموا به فيما يتعلق بخطة العودة الآمنة

النسبة الأعلى للإجابات ٪40 هي للمديرين الذين لم يضعوا خطة للعودة الآمنة للمدرسة، بل اكتفوا بالالتزام بتطبيق القرارات الرّسمية، في حين وضع ٪38 منهم خطة خاصّة بالمدرسة. 13 ٪ قاموا بتطبيق خطة محضرّة من أصحاب القرار كما هي، و٪8.5 قاموا بتكييف خطة محضّرة، وفقًا للسّياق الذي يعملون فيه.

من الملاحظ أنّ أكثر من نصف المديرين في القطاع الرسمي، لم يضعوا خطة للعودة الآمنة، بل اكتفوا بالقرارات والتعاميم،

وإذا ما عدنا إلى البيانات الشّخصية وجدنا أن حوالي نصف المديرين لم يقوموا بمتابعة دورات تتعلّق بالتخطيط، أو بالإدارة التربوية، وبخاصة خلال الأزمات. في المقابل، نجد أن أكثر من نصف المديرين في المدارس الخاصّة المجانية أو شبه المجانية، قاموا بتحضير خطة خاصة بالمدرسة، وفي مدارس الأنروا قاموا بتحضير خطة محضّرة من أصحاب القرار. وهنا، يمكننا التحدّث عن مركزية أخذ القرارات.

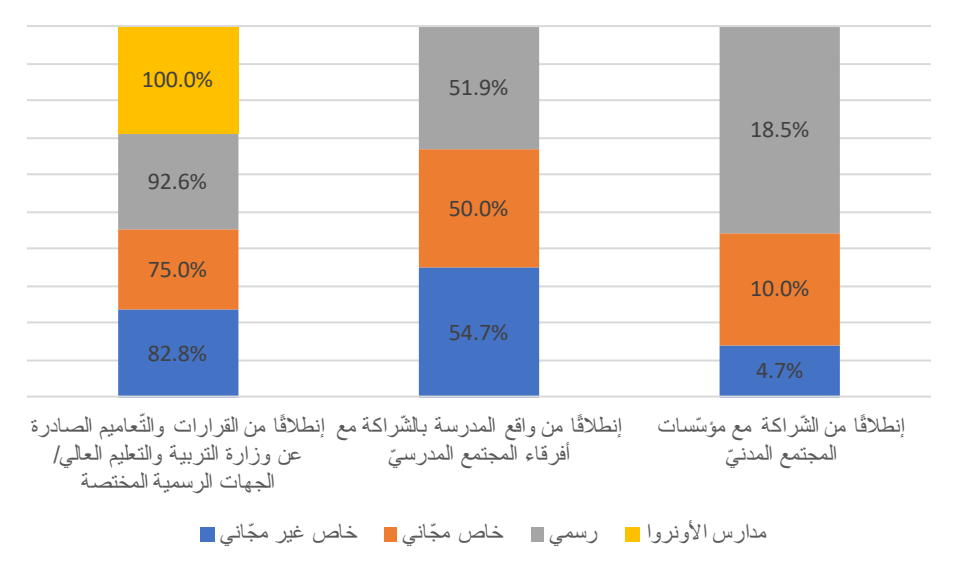
من هنا، يفضّل إعادة تحديد مسؤوليات القيادة المدرسية، لجهة تحديد الأهداف والتقييم، والمساءلة حيث يحتاج المسؤولون، وصانعو السياسات، إلى التأكّد من أن مديري المدارس لديهم القدرة على تحديد الاتجاه الاستراتيجي، وتحسين قدراتهم على تطوير خطط المدرسة وأهدافها، ورصد التقدم، باستخدام البيانات لتحسين الممارسة.

(OECD, improving school leadership)

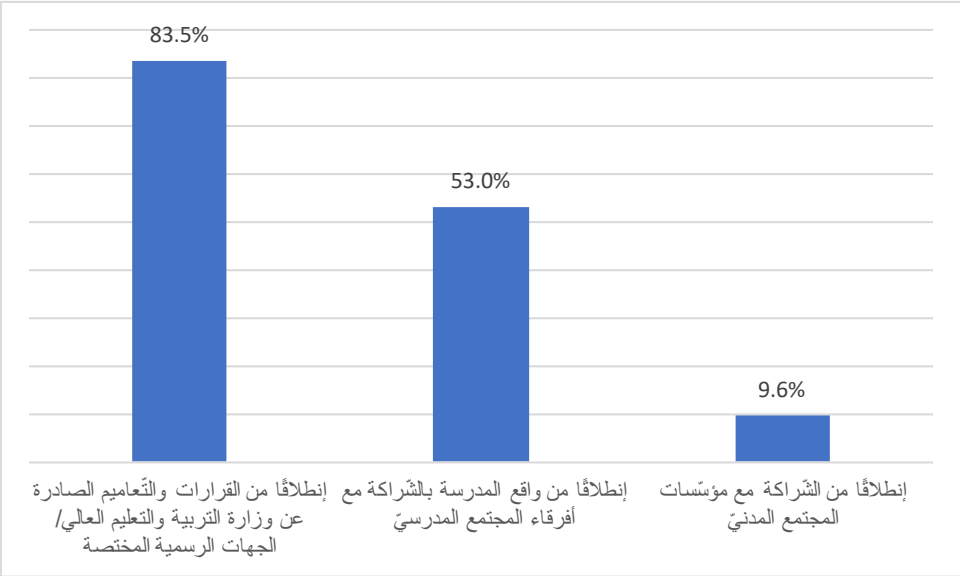
إن عدم وضع خطة للعودة الآمنة من قبل المديرين، في القطاع الرسمي، قد يعود إلى العوامل المؤثرة سلبًا على تطوير الكفاءة الذاتية، نتيجة عدم تطوير كفايات المدير، من خلال التدريب وتطوير معارفه وقدراته ومهاراته، وتمكينه من تقنيات الإدارة الذاتية، والتنظيم الذاتي وصنع القرار، خلال الأزمات. وقد يعود عدم التخطيط من قبل المديرين، في القطاع الرسمي، إلى فقدان الدافعية لتشغيل الكفاءة الذاتية، نتيجة النقص في تلبية الحاجات الأساسية للمديرين، وبنتيجة الأزمة الإقتصادية والمالية التي يعاني منها جميع اللبنانيين، بشكل عام، والعاملون في القطاع الرسمي، بشكل خاص. ونشير إلى أنّ عدم القدرة على تلبية الحاجات الأساسية يؤثر سلبا على الحالة الانفعالية للمدير، وقد يضعه تحت تأثير الانفعالات السلبية المستمرة، كالقلق والخوف والحزن، ما يعطّل عمل وفعالية الكفاءة الذاتية. (Ormrod,2012)

إن وضع خطة خاصة بالمدرسة، للاستجابة للأزمة المركّبة التي يمر بها لبنان، تركّز لدى المدارس الخاصّة غير المجانية 55.9 %، و55.6 % من قبل المدارس الخاصة المجانية. وقد يعود ذلك إلى الإدارة المدرسية التي تعتمد على التنظيم الذاتي، واختيار القرارت والممارسات المناسبة التي لها معنى وفعالية للمؤسّسة. يستدعي التنظيم الذاتي وضع الأهداف المنوي تحقيقها، والمعايير التي سيستند إليها، والملاحظة الذاتية والتأمّل بالممارسة والتقويم.

السؤال رقم 9 (المديرون)



رسم بياني 117: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ممّ انطلقوا في وضع خطة العودة الآمنة



رسم بياني 118: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب ممّ انطلقوا في وضع خطة العودة الآمنة

83.5 من المديرين ذكروا أنهم اعتمدوا على القرارات والتعاميم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العالي، أو الجهات الرسمية الأخرى، عند وضع خطة العودة الآمنة.

53٪ أجابوا أنهم انطلقوا من واقع المدرسة، وبالشراكة مع المجتمع المدرسي، و9،6٪ قاموا بالشراكات مع مؤسّسات المجتمع المدني.

أكثر من 83٪ من المديرين في جميع قطاعات التعليم، ما عدا المدارس الخاصة المجانية، أجابوا أنهم انطلقوا من القرارات والتعاميم الصادرة عن الجهات المختصة. ولكن حوالي نصف المديرين فقط، ذكروا أنهم انطلقوا أيضا من واقع المدرسة، وبالشراكة مع أفرقاء المجتمع المدرسي الآخرين، ما عدا مدارس الأنروا. من الملفت أن المدارس الرسمية بدأت بالشراكات مع مؤسّسات المجتمع المدني.

على الرغم من المشكلات التي يعاني منها القطاع العام، في جميع المجالات الاقتصادية، والنفسية والاجتماعية والإدارية، قد تكون فرصة الشراكة مع المجتمع المدني إيجابية، لتفعيل الكفاءة الذاتية لدى المديرين. كما أنّ نجاح خبرات المجموعات، في المجتمع المدني، قد تعزز قدرات القطاع الرسمي ومهاراته، في مجال معين عن طريق محاكاة أدائهم. فقد يضع المدير الذي يمتلك الاستعداد لكفاءة ذاتية عالية توقّعات جديدة إيجابية، تفعّل عمله للمستقبل، ويوظف ما اكتسبه من خبرات في مدرسته.

في عصر الحوكمة، تتفاعل مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة غير الحكومية مع المدارس والسلطات العامة، في تقديم التعليم الرسمي وغيره، ونتيجة لذلك، أصبحت النظم التّعليمية أكثر تنوعًا وتركيبًا. ومع ذلك، في محاولة لمواءمة المبادرات غير الحكومية مع أهداف القطاع العام في التعليم، يقيم العديد من الحكومات شراكات مع القطاع الخاص. تُعرف هذه الشراكات، التي عادة ما تعتمد شكل العقود القانونية السارية لفترة معينة من الوقت، باسم الشراكات بين القطاعين العام والخاص، أو شراكات عبر القطاعات (Eyal and Berkovich, 2019).

ويعتبر دعاة المشاركة غير الحكومية في التعليم أن الشراكة، بين القطاعين العام والخاص، هي طريقة فعّالة للتنظيم

والاستفادة من مشاركة القطاع الخاص المزدهرة في التعليم العام. من هذا المنظور، تعد الشراكة مع المنظمات غير الحكومية طريقة لجلب الأفكار الجديدة والموارد إلى أنظمة التعليم الرسمية (Patrinos et al., 2009). ويقوم العديد من المدارس، في البلدان العربية والعالم، بالشراكات مع البلديات، لتفعيل الجانب التوعوي والمجتمعي، ودعم العمل التطوعي، وتعزيز المسؤولية المجتمعية، وترسيخ القيم الإيجابية، استنادًا لدور قطاع التعليم في خدمة المجتمع، وتوعيته بجميع فئاته، ودور البلدية الذي يسهم في جودة الحياة، والمشاركة في العودة الجادّة للدراسة.

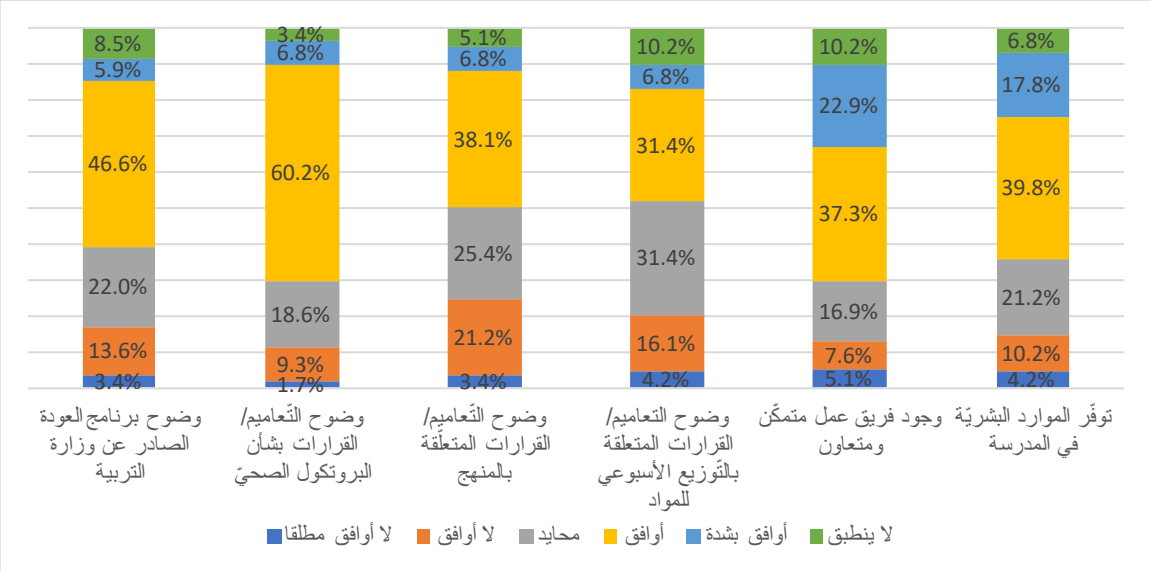
السؤال رقم 10 (المديرون)

	الخيار رقم 1	الخيار رقم 2	الخيار رقم 3	الخيار رقم 4
الأولويّات الصحيّة (الالتزام بالتباعد، الكمامات، التعقيم...)	88.1%	8.5%	8%	2.5%
الأولويّات النفسيّة- الاجتماعيّة (مراعاة الاحتياجات النفسيّة للمعلّمين والمتعلّمين)	2.6%	43.5%	33.9%	20.0%
الأولويّات الأكاديميّة (التقييم، الاستراتيجيات التعيلمية،)	3.5%	33.0%	48.7%	14.8%
الأولويّات الإدارية (الحضور والغياب، البرامج،...)	6.2%	15.0%	16.8%	61.9%

جدول 5: نسبة المعلمين بحسب ترتيبهم للأولويّات التي اعتمدموها في وضع خطّتكم للعودة الآمنة

الخيار الأول بالنسبة للمديرين في ما يتعلق بالأولويات كان الخيار الصحي (88٪)، لجهة الالتزام بالتباعد والكمامات والتعقيم، تليه الأولويات الإدارية (حوالي 62٪)، مثل الحضور والغياب، وتحضير البرامج وغيرها، ثم الأولويات الأكاديمية مثل التقييم واختيار الإستراتيجيات التّعليمية (حوالي 49٪)، ثم الأولويات النفسية (حوالي 44٪) من حيث مراعاة الاحتياجات النفسية للمتعلمين.

السؤال رقم 11 (المديرون)



رسم بياني 119: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب العقبات التي واجهوها عند وضع خطة العودة الآمنة

في شأن السؤال عن أنواع العقبات التي واجهت المديرين، عند وضع الخطة، توزّعت النسب، ولكن النسبة الأعلى لكل الإجابات كانت "أوافق"، في ما يتعلّق بتوافر الموارد البشرية، ووجود فريق عمل متعاون، ووضوح القرارات والتعاميم المتعلقة بالتوزيع الأسبوعي للمواد، أو بالمنهج، أو بالبروتوكول الصحّي، أو لوضوح برنامج العودة الصادر عن وزارة التربية.

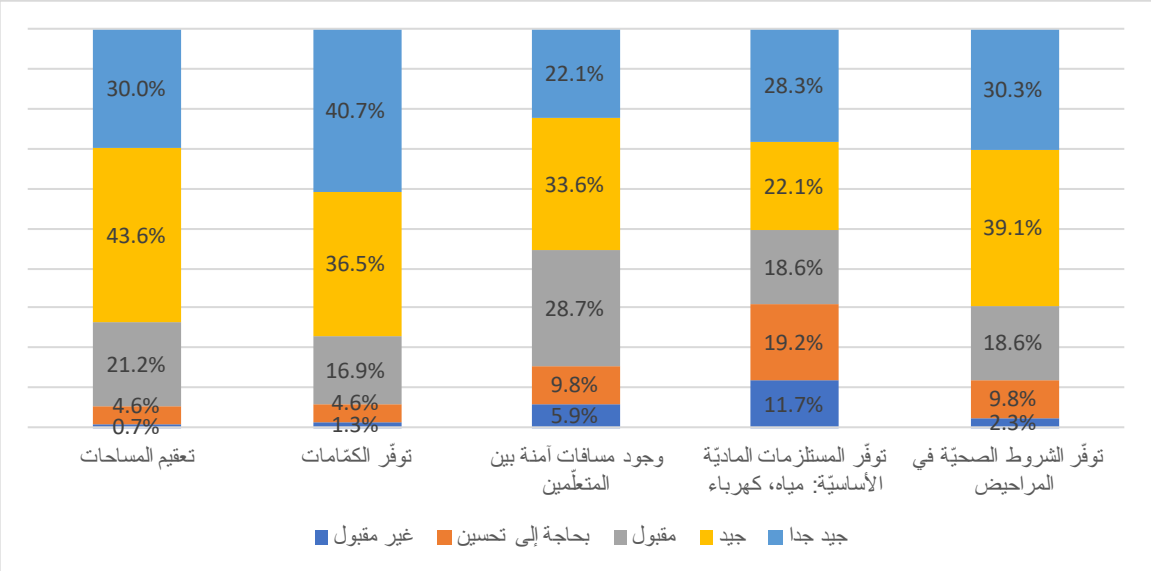
من اللافت أن حوالي 10٪ من المديرين أجابوا ب "لا ينطبق" على وجود فريق عمل متمكّن ومتعاون. والنسبة الأعلى لإجابة " أوافق بشدة" كانت لفريق العمل المتمكّن والمتعاون، ما يعني أن هذه عقبة مهمّة أمام المدير.

والنسبة الأعلى لإجابة "لا أوافق" كانت لوضوح التعاميم والقرارات المتعلقة بالمنهج (21٪)، ما يعني أن 21٪ من المديرين كانوا راضين عن القرارات والتعاميم المتعلّقة بالمنهج.

والنسب الأكبر في ما يخصّ العقبات التي واجهت المديرين هي وضوح التعاميم والقرارات المرتبطة بالبروتوكول الصحي 67 %، و 52.5 % كان وضوح برنامج العودة الصادر عن وزارة التربية العائق لوضع خطة العودة الآمنة. أما نسب العوامل الأخرى فكانت متساوية: وضوح التعاميم والقرارات المتعلقة بالمنهج وتلك المتعلقة بالتوزيع الأسبوعي، وجود فريق عمل متمكن ومتعاون، وتوفر الموارد البشرية في المدرسة.

إن الحاجات الانسانية تنمو بشكل متسلسل، ودافعية الفرد لتحقيق الحاجات في المستوى الأعلى ترتكز بشكل أساسي على إشباع الحاجات الأولية الفيسيولوجية، فكان من البديهي، خلال جائحة كورونا التي طالت العالم خلال فترة زمنية طويلة، التركيز في القطاع التربوي على الجانب الصحّي، كأولويّة للحفاظ على سلامة البقاء لجميع العاملين في القطاع التربوي، والحاجة إلى وضوح البرامج الصادرة عن الجهات الرسمية، كنقطة انطلاق لوضع خطة العودة الآمنة.

السؤال رقم 12 (المديرون)



رسم بياني 120: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب تقييمهم لفيما يتعلق بترتيبات العودة الآمنة

في ما يتعلق بترتيبات العودة الآمنة، كانت النسب الأعلى لجيد جدا وجدا. مثلا 79٪ من الإجابات بالنسبة لتوفر الشروط الصحية في المراحيض، و73.6٪ لتعقيم المساحات، و77 ٪ لتوفر الكمامات، و55.6٪ لوجود مسافات آمنة بين المتعلمين، و50٪ بالنسبة لتوفر المستلزمات المادية، حيث وجد حوالي 31٪ أنها غير مقبولة، وبحاجة إلى تحسين.

ظهرت في هذا السؤال حاجة المدارس الرسمية، أكثر من غيرها، إلى توفر الشروط الصحية الأساسية مثل الماء، والكهرباء ومسافات آمنة بين المتعلّمين، وبخاصة الظروف الصحية في المراحيض، حيث حوالي ربع المديرين في المدارس الرسمية

ذكروا أنها غير مقبولة، وبحاجة إلى تحسين.

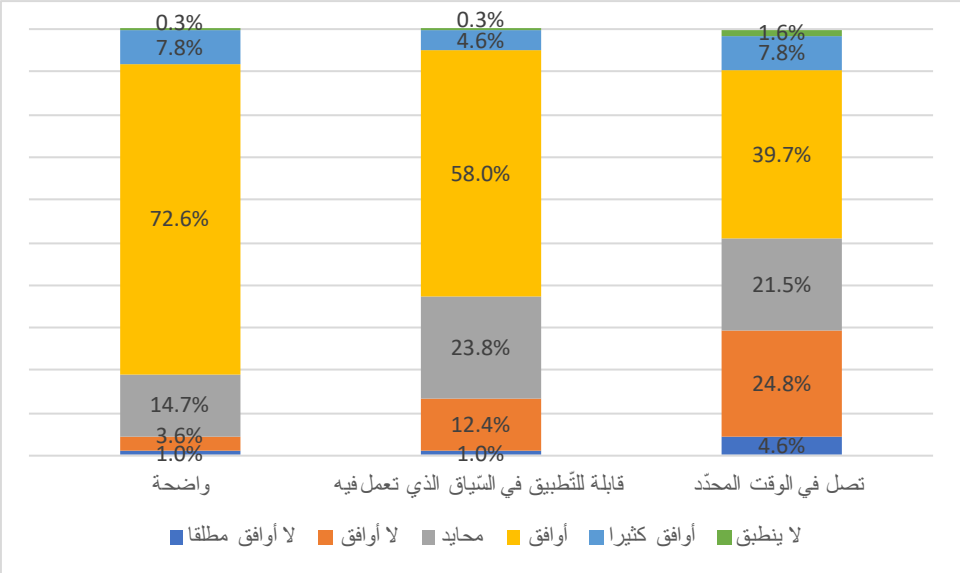
وهنا، يمكننا أن نسترشد بالحاجات الأساسية، وفق هرم ماسلو، وبالتالي قبل التفكير بالأمور الأخرى ربما، يمكن للمسؤولين التربويين الالتفات إلى هذه الأمور، وإيلاؤها الأهمية التي تستحق. إنّ تأكيد تلبية الحاجات الأوليّة الأساسية لدى جميع العاملين في القطاع التربوي، قبل الحاجات من المستوى الأعلى، امر معلّل علميا، وفقا للحاجات الإنسانية التي فسّرها ماسلو، في طرحه للحاجات الإنسانية.

بالمقابل، إنّ النّقص في تلبية الحاجات الإنسانية الأساسية، يؤدّي بالفرد إلى عدم الشعور بالأمان، وإلى تفاعلات سلبية، وكلّ ذلك يؤثّر على الإنجاز.

ويتّضح أن جائحة كورونا والتعليم والتعلّم من بعد هيأت للوعي بالمناطق التّفاعلية الآمنة، وبالبنية المكانية من جهة، والتفاعل الآمن مع الأقران من جهة أخرى.

ولا شكّ في وجود إرتباط كبير بين حاجات الأمان والانتماء، والمكان الذي يتواجد فيه المتعلم، ويعود ذلك إلى تنظيم المكوّنات المادية، ومن ثمّ العلائقية في المكان، ما يؤدّي إلى الأمان النفسي والمعنوي، وإستقرار الفرد وانتظام عمله. بالاضافة إلى التباعد المكاني، لأسباب صحية، إن المسافة تعبّر عن الانفعالات والمشاعر تجاه الذات والآخرين، وتحدّد السلوكات الاجتماعية.

السؤال 13 (المديرون)



رسم بياني 121: توزع اجابات المديرين بحسب رأيهم بالتّعاميم والتّبليغات الإداريّة الرسميّة

بالنسبة ل حوالي 48٪ من المديرين، التعاميم والتبليغات الإدارية الرسمية تصل في الوقت المحدّد (أوافق كثيرا وأوافق)، ول حوالي 63٪ منهم، هي قابلة للتطبيق في السياق الذي يعملون فيه، وبالنسبة ل 81٪ منهم، هي واضحة.

نجد في هذا السؤال بعض التناقض مع الإجابات التي أعطاها المديرون عن السؤال رقم 12، حيث أجابوا أن عدم وضوح التعاميم أعاق وضع الخطة. يمكن أن يُعزى هذا التناقض إلى عدم معرفة المديرين بالتخطيط، وما يتطلّبه، أو ربّما كان التخطيط في بداية العام، في ظل عدم اليقين الذي ساد هذه الفترة.

كذلك اشتكى البعض من عدم المعرفة/ وصول هذه التعاميم في الوقت المحدّد. ربّما هنا يمكننا التساؤل عن القنوات التي تعتمدها الجهات الرسمية للتبليغ، وبخاصة في ظلّ استخدام التطبيقات التكنولوجية، والبريد الإلكتروني، وما إلى ذلك.

إن تفاعل المدير مع التعاميم، بشكل مربك، قد يكون ناتجا عن نقص في كفايات عديدة منها: المرونة التي تسمح له بإيجاد الحلول المتعدّدة، حيال مشكلة معينة، والتعامل مع التغيّرات الحاصلة، وبخاصة أننا في حال من الريبة الدائمة في لبنان، مما يتطلّب مرونة، وإعادة تنظيم، وتكيّفا صحيا، يحقّق التوازن في وضعية معيّنة.

المديرون في مختلف القطاعات وافقوا على أن وضوح التعاميم المتعلّقة ببرامج العودة، والبروتوكولات الصحية، شكّل عائقا أمام وضع خطة العودة الآمنة، والأمر الوحيد الذي لم يشكّل عائقا كان التعاميم المتعلقة بالمناهج.

من الأهمية بمكان، أن تكون القرارات واضحة للمديرين، وبخاصّة في ظل التغيير الحاصل. فالإدارة هي أساس عملية صنع القرار، والأنشطة والأعمال الإدارية. لذلك فإن عمليّة اتخاذ القرارات من التحديات التي تواجه المؤسسات التعلّمية، من القوى الخارجية، والتي تؤثّر بمجالات عدّة، ليست داخلية وحسب، متمثلة في الهيكل التنظيمي، بل في اتخاذ القرار أيضا. ففي ظلّ التغييرات الحاصلة، أصبحت عمليّة اتخاذ القرارات الإدارية، في المؤسسات التعلّمية، تتطلّب كفايات إدارية متميزة، قادرة على التبصّر في الأمور، وتحمّل المسؤولية في اختيار أفضل البدائل، عند اتّخاذ القرار، مع مراعاة القرارات الإدارية من الجهات المعنية.

أن تكون القرارات والتعاميم واضحة للمدير هو من ركائز العمل الإداري الآمن والفعّال في المنظومة التربوية، كما أنّ الممارسات الواضحة من قبل المعنيّين تبني تفاعلات آمنة وإيجابية. ولكن بالمقابل، تعتبر مهارة حلّ المشكلات، واتّخاذ القرار مهارة معرفية وسلوكية، على المدير اكتسابها، لحلّ مشكلاته، واختيار الاستراتيجيات والبدائل المناسبة، للتعامل مع الغموض أو الريبة أو الارباك الذي يواجهه.

إن لاكتساب مهارة حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة أهميّة كبيرة، خلال الأزمات. في حال كانت التعاميم والقرارت الصادرة عن الجهات المعنية في الوزارة غامضة، من وجهة نظر المدير، فكيف تفاعل معها؟ وما هي الحلول والبدائل التي استند إليها؟ (أبو أسعد، 2015)

تشير النظريات إلى أنّ السّمات التنظيمية الرئيسّة، مثل الأدوار المحدّدة بوضوح، ومعايير التفاعل، ضرورية للمؤسّسات، لتكون مرنة في أوقات الأزمات (Weick ، 1993، p. 628). وبخاصّة عندما تبدو القيادة المدرسية مختلفة اختلافًا جوهريًا (Smith & Riley, 2012)

وتتغيّر استجابة مديري المدارس لإرشادات المسؤولين، من الالتزام الكامل بالقرارات والتعاميم، إلى مراجعة القرارات وتكييفها، للقيام بالتغيير، وذلك تبعًا لدرجة وضوح القرارات والتعاميم، وإمكانية تطبيقها في المدرسة، ووفق طبيعة الدعم الذي تلقوه كذلك، بالإضافة إلى الهيكليات والظروف الموجودة مسبقًا في مدارسهم.

وافق المديرون كذلك على أنّ عدم وجود فريق متعاون ومتمكّن، شكّل عائقًا أيضا. يمكن تعريف العمل الجماعي على أنه القدرة على العمل مع الآخرين، من خلال التعاون والتواصل، لتحقيق هدف مشترك؛ (Ballangrund et al.، 2017)

من أجل أن يكون العمل الجماعي فعّالاً، على الأعضاء فهم هدف الفريق، والعمل لتحقيق هذا الغرض، وأن يكونوا مستقلّين عن الأعضاء الآخرين، ومعتمدين عليهم لإنجاز المهمّة (Baker et al.، 2005).

من نواحٍ عدّة، أبرزت الأزمة المركّبة مفهوم القيادة، الذي كان، ٌقيلُ، موجودًا دائمًا، ولكنّه كان مهملا، أحيانا، من قبل السلطات.

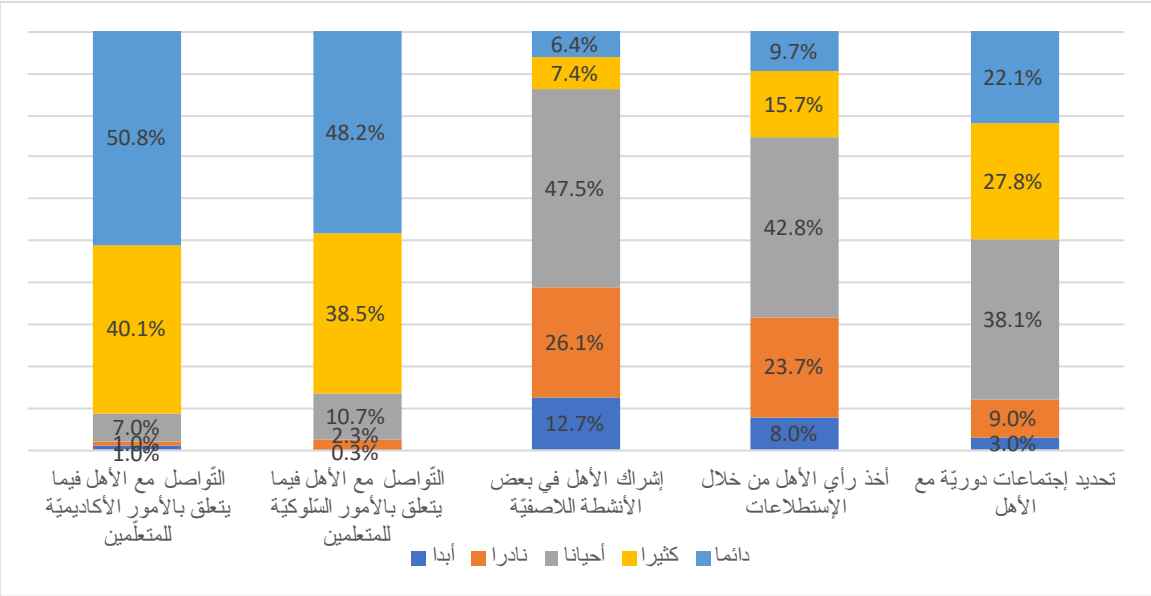
ويتركز مفهوم (Bourdieu, 1986) الرأس المال الاجتماعي على فكرة أن رأس المال الشخصي والاجتماعي يتمّ تطويره وتراكمه، عندما يجمع الفرد الموارد الحالية والمحتملة، التي تأتي من شبكة العلاقات التنظيمية والشخصية. ويتمّ استخدام هذه الموارد، بناءً على العلاقات مع الأفراد الآخرين، لتحقيق هدف معين.

بموازاة ذلك، يعتمد مديرو المدارس على رأس المال البشري للمعلّم - أي خبرة الموظّفين وقدرتهم. ويمكن أن تؤدّي خبرة المعلمين وتعاونهم في مدارسهم إلى دعم تنفيذ التغيير , (Coburn et al 2013). وفي هذا الإطار، يَعرف مديرو المدارس الناجحة الخبرة الموجودة في مؤسساتهم، ويوظفونها، لتعزيز التحسين الفردي والتنظيمي (Harris, 2013). من هنا أهمية وجود فريق عمل متعاون لدعم التغيير.

3.11. المحور التاسع: الشراكات مع الآخرين

المحور التاسع: الشراكات مع الأفرقاء الآخرين

السؤال 29 (المديرون)



رسم بياني 122: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب مدى قيامهم بالامور المذكورة فيما يتعلق بالاهل

جاءت النسبة الأعلى للإجابات (حوالي 91٪ دائما وكثيرا) للتواصل مع الأهل، في ما يتعلّق بالأمور الأكاديمية للمتعلّمين، وحوالي 89٪ للتواصل مع الأهل في ما يتعلّق بالأمور السلوكية للمتعلّمين.

أما المديرون فهم إجمالاً لا يشركون الأهل في بعض الأنشطة اللاصفية (39٪)، كما أنّهم يأخذون رأي الأهل بنسبة بسيطة، من خلال الاستطلاعات (حوالي 32٪). أمّا النسبة الأعلى للإجابات أحيانا هي 47.5٪ لإشراك الأهل في بعض الأنشطة اللاصفية.

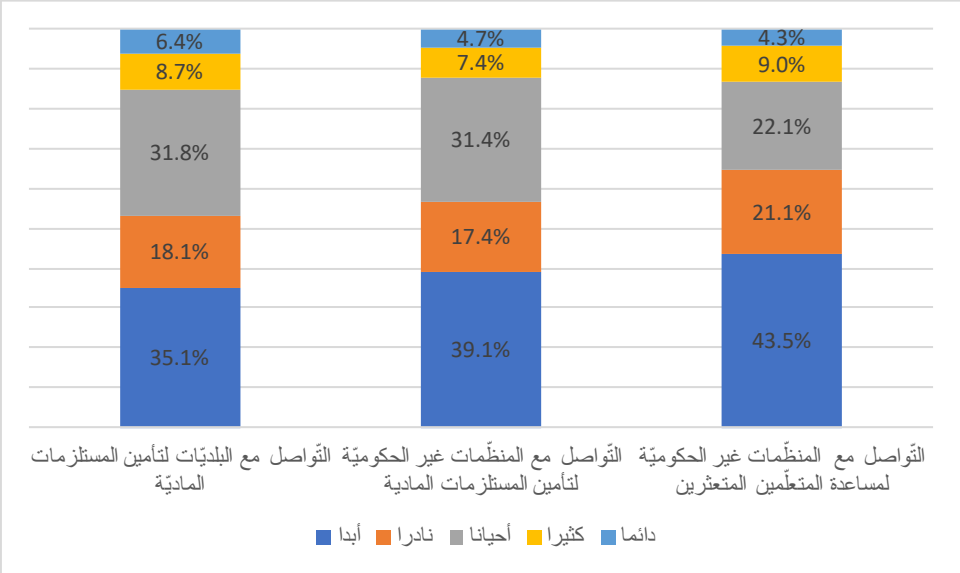
النسبة الأعلى في جميع قطاعات التعليم هي للتّواصل مع الأهل، في ما يتعلّق بالأمور الأكاديمية للمتعلّمين، ولكن قلّما يقومون بأخذ رأي الأهل، من خلال الاستطلاعات، أو بإشراكهم في الأنشطة اللاصفية، وخصوصا في المدارس الرسمية، والمدارس الخاصّة المجانية.

إنّ مشاركة الأهل في المدارس (على سبيل المثال في أشكال التطوّع وحضور الأحداث الاجتماعية) قد تؤثّر على النّتائج، ولكن هذا يؤدّي إلى مساعدة أولياء الأمور، على بناء شبكات اجتماعية داعمة، وتطوير علاقات إيجابية، مع مع جميع الأفرقاء في المدرسة وفهم مشروعها (Fox & Olsen، 2014).

قد يكون هذا مهمًا، بشكل خاصّ، للمتعلّمين من خلفيات محرومة، والّذين هم أكثر عرضة لخطر مواجهة الحواجز التي تحول دون تكوين شراكات مع المدارس، والانخراط في تعلّم أطفالهم، بشكل عام (Fox & Olsen، 2014).

كما أنّ القيام باستطلاعات رأي مستمرّة أمر مهمّ، أكان للأهل، أو المتعلمين، أو المعلمين، ويخلق ذلك نوعًا من القيادة التشاركية، الّتي تساعد بدورها المديرين على قيادة التغيير، من خلال الشراكة مع أفرقاء المجتمع المدرسي.

السؤال 30 (المديرون)

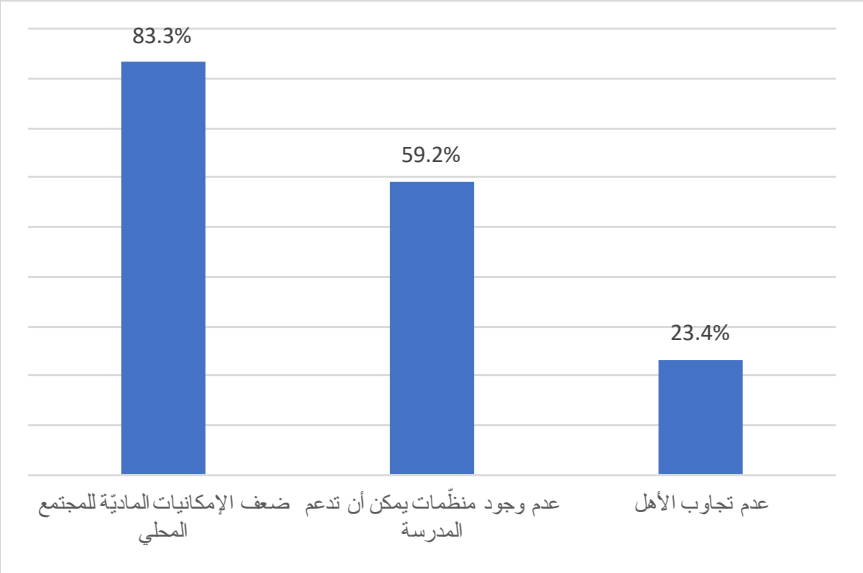


رسم بياني 123: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب مدى قيامهم بالأمور المذكورة فيما يتعلق بالعلاقة مع المجتمع المحلي (البلديات، المنظمات غير الحكومية...)

في ما يتعلّق بالتواصل مع المجتمع المحلي، مثل البلديات والمنظّمات غير الحكومية وغيرها، جاءت النسب الأعلى للإجابات "نادرا وأبدا ". النسبة الأعلى هي للتواصل مع المنظمات غير الحكومية، لمساعدة المتعلّمين المتعثّرين (حوالي 65٪)، ثم التواصل مع المنظّمات غير الحكومية، لتأمين المستلزمات المادية (57٪). أما في ما يتعلّق بالتواصل مع البلديات، لتأمين المستلزمات المادية، فأجاب حوالي 32٪ "أحيانا"، و 53 ٪ نادرا وأبدا).

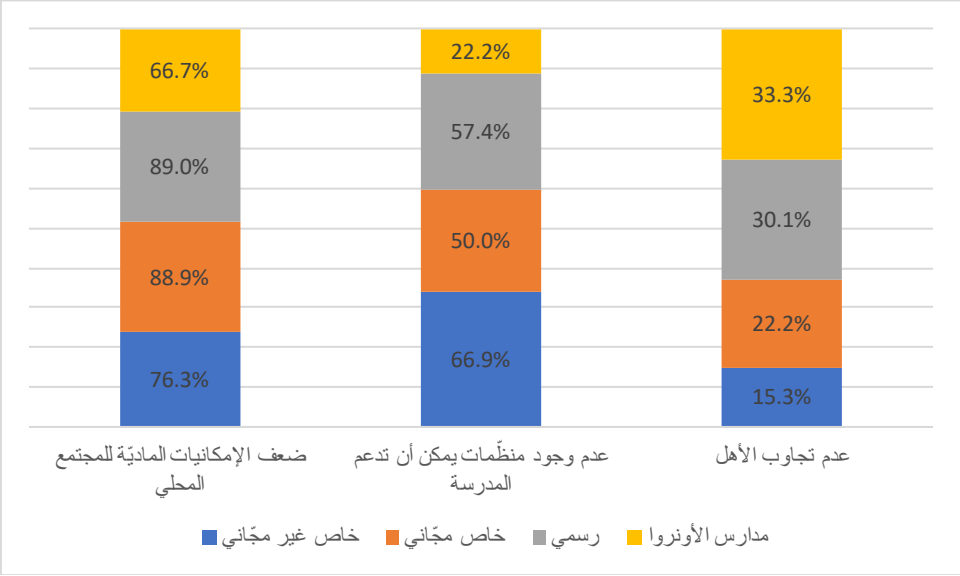
وفي ظلّ التحدّيات الاقتصادية والاجتماعية التي تواجهها الدولة اللبنانية، قام العديد من المنظّمات غير الحكومية بدور نشط، في دعم قطاع التعليم. وتقدّم العديد من المنظّمات غير الحكومية بالعديد من البرامج التعلّمية، كما بتقديم الدعم لتدريب المعلمين، وتطوير المناهج الدراسية وغيرها. ويمكن للمنظمات غير الحكومية أيضا مساعدة المدارس، من خلال الاستثمار في البنية التحتية، لضمان توفير بيئة مؤاتية للتعلم للأطفال. (بناء مراحيض، ومختبرات علمية، ومختبرات كمبيوتر، ومكتبات، تأمين الإضاءة والتهوية ومياه الشرب النظيفة، والصرف الصحي المناسب...). ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ المنظّمات غير الحكومية تطوّرت، في كثير من الأحيان، حيث فشلت الحكومات، في توفير احتياجات محدّدة (منظمة الصحة العالمية، 2011). أمّا مزاياها فيمكن أن تشمل ما يلي: (أ) إمكانية الابتكار؛ (ب) التخصّص و (ج) الاستجابة. في مجال التعليم، ويسلط أحمد (2020) الضوء على الدور البارز الذي أدته المنظّمات غير الحكومية، كمقدّم للخدمات. ويلاحظ هنا أهمية كلّ من المنظّمات غير الحكومية الوطنية والدولية (INGOs). والمنظّمات غير الحكومية الدولية التي تعمل عادة في ثلاثة بلدان أو أكثر، معترف بها على نطاق واسع، كأطراف فاعلة، حاسمة في المساعدة الدولية والتنمية (Lewis & Kanji, 2009).

السؤال 31 (المديرون)



رسم بياني 124: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم بما الذي اعاق فعالية الشراكات مع الافرقاء الأخرين

في ما يتعلّق بما الذي أعاق فعالية الشراكات مع الأفرقاء الآخرين، النسبة الأعلى هي لضعف الإمكانيات المادية للمجتمع المحلي (83.3٪)، يليها عدم وجود منظّمات يمكن أن تدعم المدرسة (59٪).



رسم بياني 125: توزع اجابات المديرين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب رأيهم بما الذي اعاق فعالية الشراكات مع الأفرقاء الآخرين

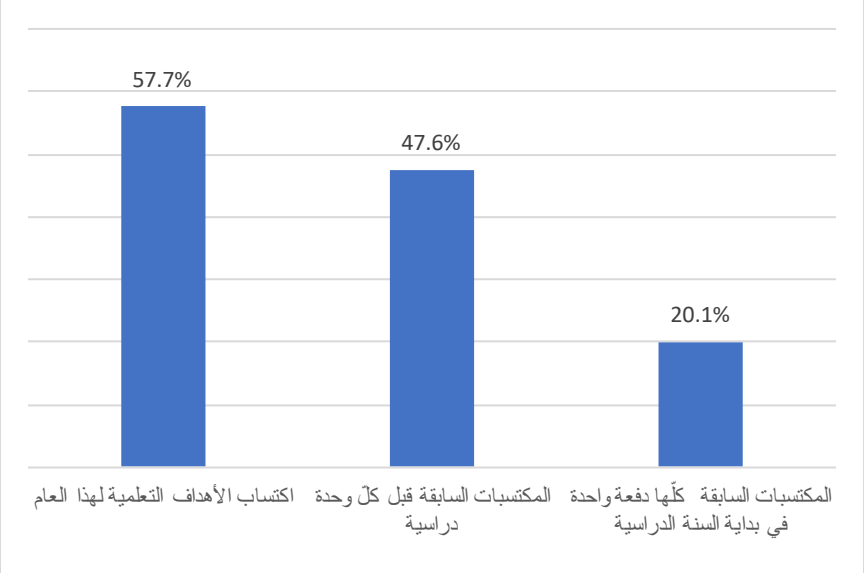
المديرون الذين اشتكوا أكثر من ضعف الإمكانيات المادية للمجتمع المحلي هم من المدارس الرسمية، والمدارس الخاصّة المجانية، ربّما لأنهم الأكثر تطلّعا إلى هذه الشراكات، نظرا لضعف إمكانيات الدولة في الوقت الحاضر.
أما الذين ذكروا أكثر عدم وجود منظّمات يمكن أن تدعم المدرسة هم المدارس الخاصّة. وفي ما يتعلق بتجاوب الأهل النسبة الأعلى هي في مدارس الأنروا.

3.12. المحور العاشر: العملية التعليمية/ التعلمية

المحور العاشر: العملية التعليمية التعلمية

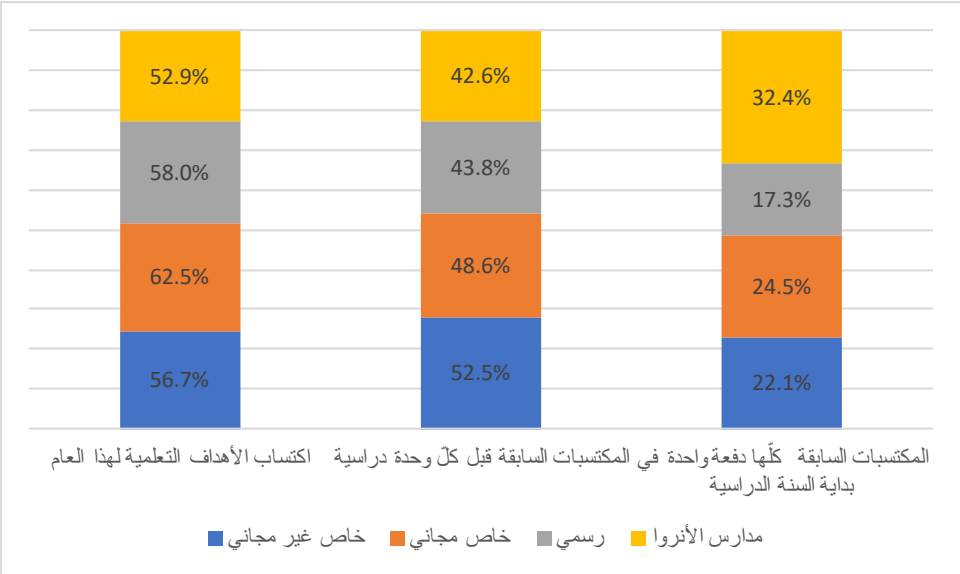
دعم المتعلمين

السؤال 20: ما الذي استهدفه الدعم الأكاديمي (المعلمون)



رسم بياني 126: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب الأمور التي استهدفها الدعم الأكاديمي

وجد 57.7 % من المعلّمين أن هدف الدعم الأكاديمي لديهم هو اكتساب الأهداف التعلمية للعام الدراسي الحالي، 47.6 % ركزوا على المكتسبات السابقة لكل وحدة دراسية و20.1 % منهم وجدوا أنّ الدعم الأكاديمي يقدّم دفعة واحدة في بداية العام الدراسي.



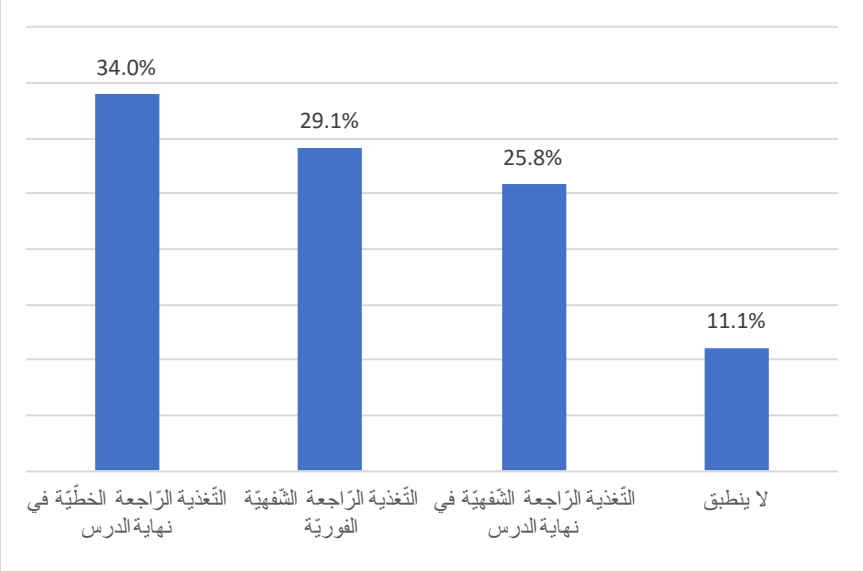
رسم بياني 127: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب الأمور التي استهدفها الدعم الأكاديمي

بالنسبة للمعلمين من جميع القطاعات، فإن أعلى نسبة هي لدعم المتعلمين لفقدان التعلّم، من خلال التركيز على الحصول على الأهداف التعليمية للعام الدراسي الحالي.

وفي هذا السّياق، على الدعم الأكاديمي للمتعلّمين أن يراعي تطوير البنى المعرفية لديهم، إن 43.8 % من المعلّمين، في القطاع الرسمي، استخدموا آلية الدعم التي تركز على المكتسبات، قبل كلّ وحدة دراسية، ما يسمح للمتعلّمين باستيعاب المعارف والخبرات، والتلاؤم معها، بطريقة متراكمة وتدريجية. 58.0 % من المعلّمين، في القطاع الرسمي، يقومون بدعم المتعلمين في بداية العام الدراسي، عبر تحديد المكتسبات السابقة، في كل مادة دراسية، وهذه الطريقة قد ترهق المتعلّمين ذهنيّا.

يوفر التسريع المخصص للمعلمين خيارا أفضل لمواجهة هذا التحدي. فبدلا من التطلع إلى سد كل فجوة في المهارات المطلوبة للصف يركز على تدريس مهارات محددة مختارة من الصف السابق ليتحقق عندهم إتقان المواد على مستوى الصف. يتحقق هذا التسريع من خلال إعطاء الأولوية للمعارف والمهارات المسبقة الأكثر أهمية لكل مجال وموضوع ومستوى ووضع خطط تعتمد تكييف المناهج الدراسية وتسلسل المحتوى scope & sequence لتشخيص الفاقد التعلمي بناء على معرفة المحتويات والمهارات المطلوبة مسبقا لتعكس ما الذي قد يحتاج إليه المعلمون لدعم تسريع التعلم. كما ويتطلب تدريب المعلمين والمديرين على تشخيص التعلم غير المكتمل للمتعلمين وتقديم الدعم للتسريع ثم مراقبة تقدم المتعلمين في المهام المناسبة للصفوف.

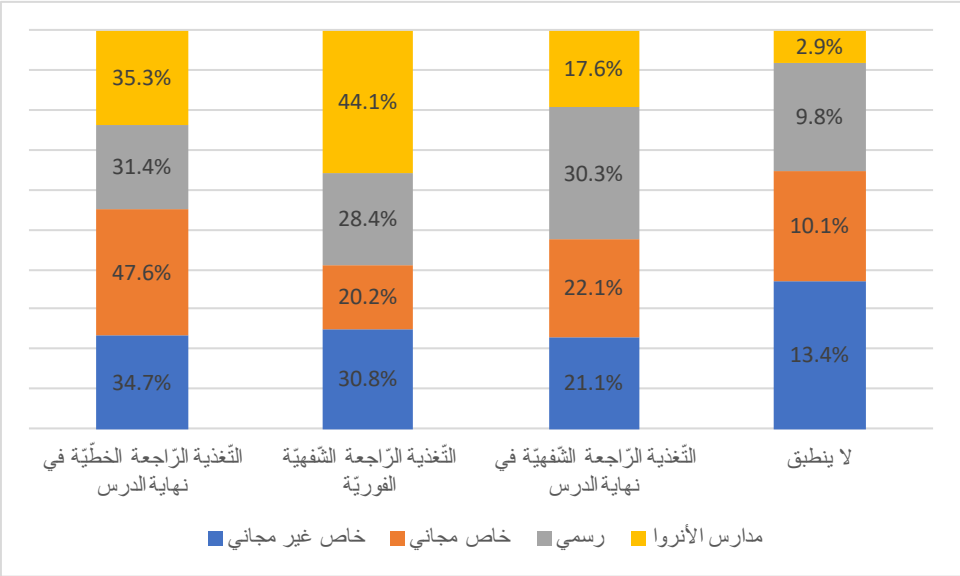
السؤال 22: التغذية الراجعة



رسم بياني 128: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب كيفية ومتى يتم تقديم التغذية الراجعة لدعم المتعلمين

في ما يتعلّق بالتغذية الراجعة المقدّمة للمتعلمين، ذكر 34٪ أنهم يقدّمونها مكتوبة في نهاية الدرس، و 29٪ يقدّمون ملاحظات فورية، و 26٪ يقدّمون ملاحظات شفهية في نهاية الدرس.

11٪ ذكروا أنه "لا ينطبق"، أي أنهم لا يقدّمون التغذية الراجعة، ربّما لعدم فهم المصطلح، أو أنه فعليا لا يوجد تفاعل بينهم وبين المتعلّمين.



رسم بياني 129: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب كيفية ومتى يتم تقديم التغذية الراجعة لدعم المتعلمين

جاءت أعلى نسبة للمعلّمين من جميع القطاعات، باستثناء الأونروا، هي لتقديم ملاحظات مكتوبة في نهاية الدرس. أما بالنسبة لمدارس الأونروا، فهي مخصّصة للتغذية الراجعة الشفوية المباشرة.

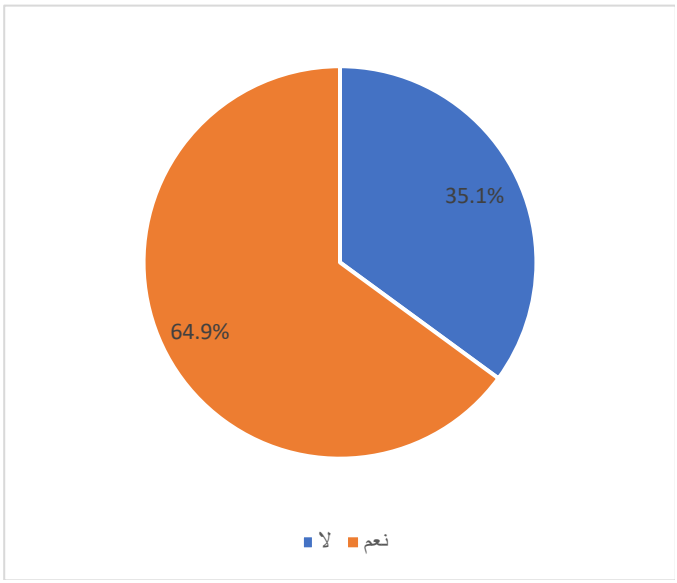
من الركائز الأساسية في تطوير البنى المعرفية ونموّها، لدى المتعلّم، إعطاء تغذية راجعة من قبل المعلّم، كنموذج ملاحظ، وواضح وإيجابي. في حال كانت إجابات واستجابات المتعلمين صحيحة، تُعتبر التغذية الراجعة من قبل المعلّم تعزيزا، يثبّت هذه الإجابات والاستجابات، أما في حال كانت هذه الأخيرة تحتاج إلى تقويم التغذية الراجعة، الشفوية والخطية على وجه التحديد نموذجًا، يستطيع المتعلّم ملاحظته، وتعديل الاستجابة على أساسه، ويقوده إلى التعزيز الداخلي أو الخارجي. وتُعتبر النسب الأعلى 34.0 %من قبل المعلّمين المستبينين قدموا التغذية الراجعة الخطية في نهاية الدرس، أو التغذية الراجعة الشفهية الفورية 29.1 %، وقد تكون نتيجة وعي المعلّم لأهمية هذ الإجراءات، في دعم المتعلّمين. مع الاشارة إلى ضرورة تحليل مضمون التغذية الراجعة، في قسميها الشفوي والخطي، لتبيان مدى التزامها بالمعايير العلمية في هذا المجال. Ormrod, 2012

فضلا عن تطوير البنى المعرفية لدى المتعلّم، قد تساهم التغذية الراجعة الإيجابية بتطوير الكفاءة الذاتية للمتعلّم، وبناء ثقة مع المعلم كنموذج، لديه ممارسات واضحة وثابتة ومعلنة.

إنّ التغذية الراجعة عنصر مهم في التعلم الفعّال، فالملاحظات تعمل على تحسين ثقة المتعلّم، وتحفيزه على التعلّم. إنها استجابة على عمل المتعلّمين الّذي يهدف إلى إشراكهم في المعرفة.

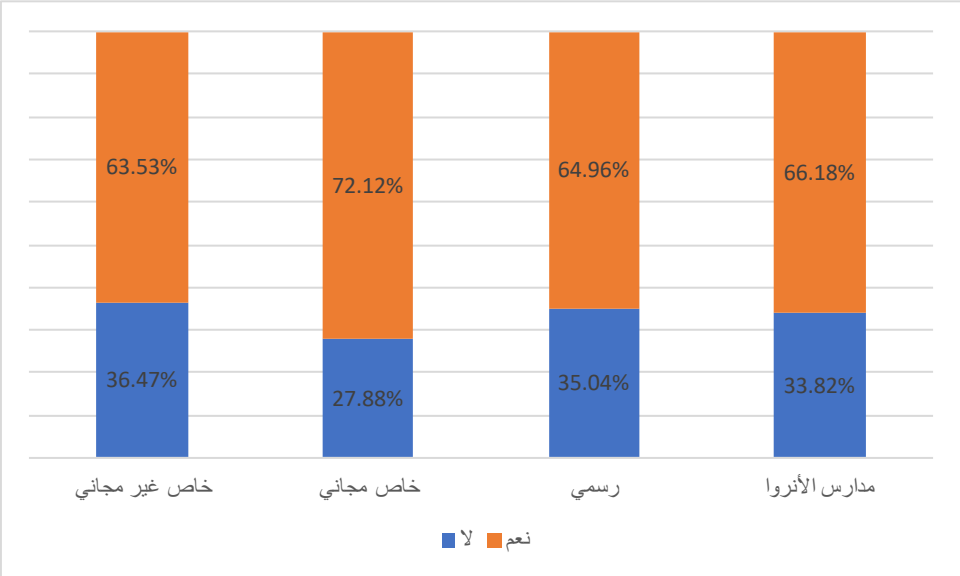
ونضيف أنّه كلّما زاد عدد المعلّمين الّذين يقدّمون الملاحظات، بشكل متكرّر ومتّسق، كان ذلك أفضل، لأنّهم عندما يتابعون التعلّم بملاحظات فوريّة، يتسبّب ذلك في توقف المتعلّمين مؤقتًا، والمشاركة، وتعديل السلوك الحالي. فالملاحظات الفوريّة لا الدوريّة تجعل التّعلّم تجربة نشطة، وليست سلبية.

السؤال 23: الاختبارات التشخيصية



رسم بياني 130: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب ما اذا قاموا باختبارات تشخيصية في بداية العام الدراسي

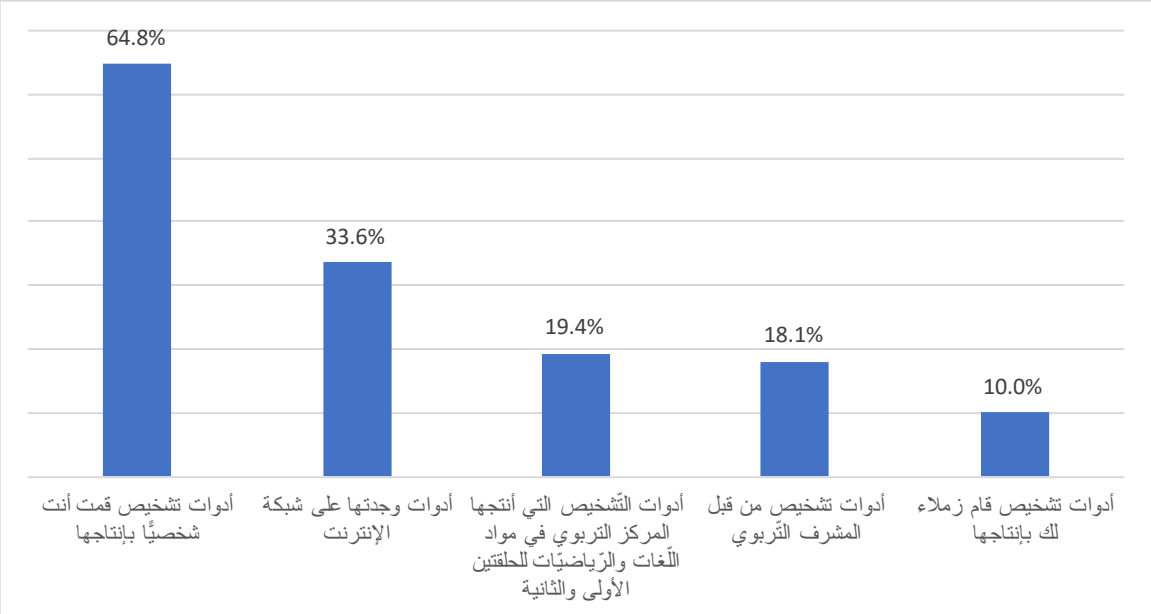
64.9 % من المستبينين طبقوا الاختبارات التشخيصية في بداية العام الدراسي، مقابل 35.1 % لم يستخدموا هذا النوع من التقويم.



رسم بياني 131: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب ما إذا قاموا باختبارات تشخيصية في بداية العام الدراسي

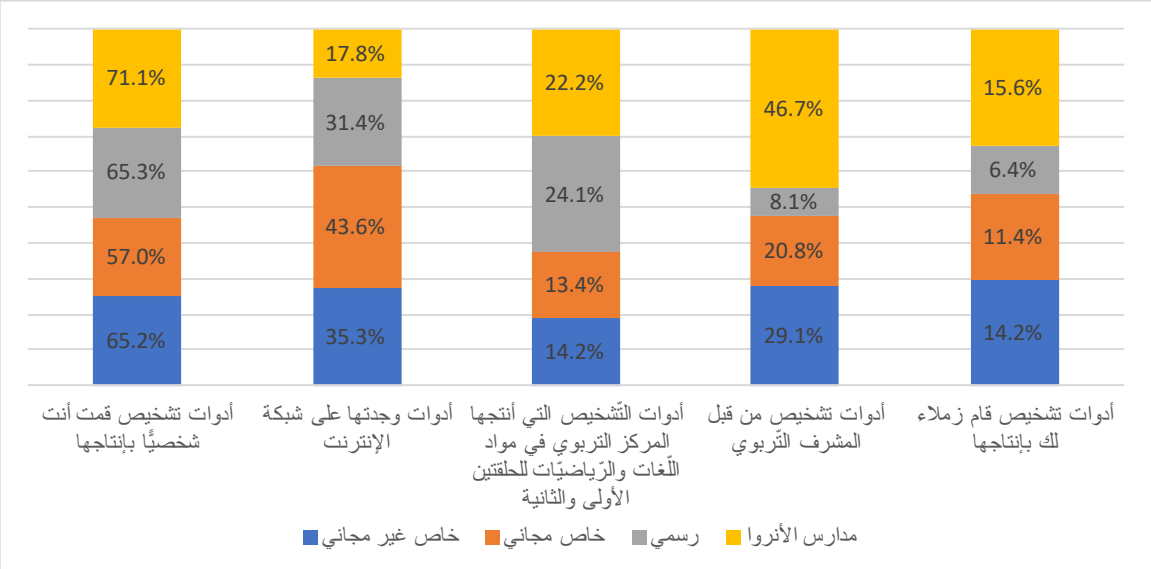
جميع القطاعات استخدمت التقويم التشخيصي في بداية العام الدراسي: 66.18 % لمدارس الأنروا، 64.96 % للقطاع الرسمي، 72.12 % للقطاع الخاص المجاني، 63.53 % في القطاع الخاص غير المجاني.

السؤال 24: تشخيص المكتسبات



رسم بياني 132: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب المصدر الذي استخدموه لتشخيص مكتسبات المتعلمين

64.8 % من المعلّمين استخدموا أدوات تشخيصية، قاموا بالتخطيط لها، بشكل فردي، 33.6 % استخدموا أدوات موجودة على الانترنت، 19.4 % استعانوا بأدوات التشخيص التي أنتجها المركز التربوي في مواد اللغات والرياضيات للحلقتين الأولى والثانية، 18.1 % استعانوا بأدوات معدّة من قبل المشرف التربوي، 10.0 % استعانوا بأدوات أنتجها زملاء لهم.



رسم بياني 133: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب المصدر الذي استخدموه لتشخيص مكتسبات المتعلمين

بالنسبة للمعلمين من جميع القطاعات، كانت أعلى نسبة للمدرّسين الذين أنتجوا أدوات التشخيص الخاصّة بهم.

بالنسبة للمعلمين من جميع القطاعات، كانت أقل نسبة للمعلّمين الذين استخدموا الأدوات التي أنتجها أقرانهم.

بالنسبة لمعلّمي المدارس الخاصة غير المجانية، أعطيت نفس النسبة المئوية لأدوات التشخيص التي أنتجها المركز التربوي للبحوث.

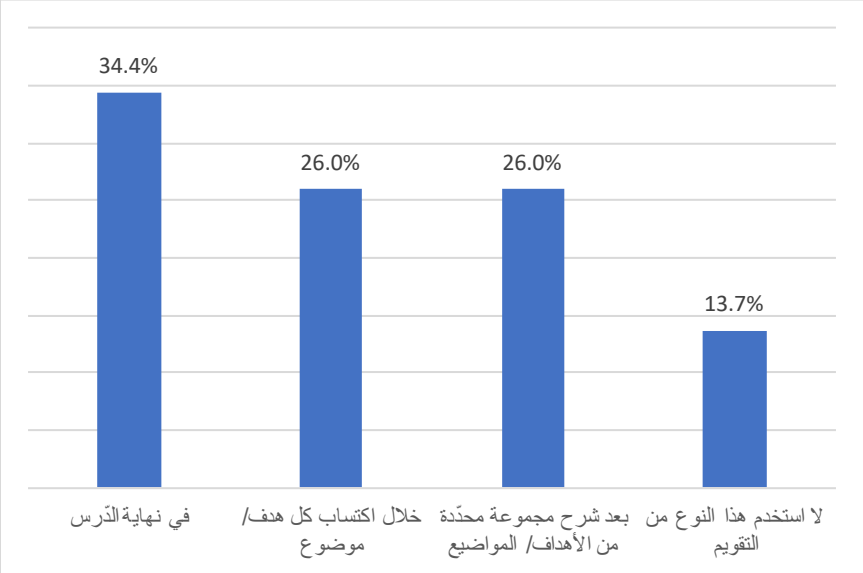
إن المقاربة التقليدية للتقويم تهدف إلى الانتقاء، أو إعطاء درجة أو الترفيع، أما المقاربة الإنسانية للتقويم، في دورتها التقريرية أو التكوينية، فتهدف إلى تشخيص معارف المتعلم وقدراته ومهاراته، والكشف عن منطقة النمو المتحقّقة لديه، فضلاً عن تلك التي تحتاج إلى تطوير، أو التي يستطيع المتعلم إنجازها بشكل مستقل.

إنّ وعي المعلّم والمتعلّم بأهمية هذه المرحلة من التقويم، يعزّز الدافعية للتعلّم، ويبني علاقة ثقة مع المعلّم، ويؤدي إلى بناء مفهوم ذات وتقدير ذات إيجابيين، ويبني المتعلم مفهوم الذات الأكاديمي أي اعتقاداته عن أفكاره ومعارفه ومفهوم الذات الاجتماعي، عبر التعرّف على مهاراته وسلوكاته الاجتماعية. (Woolfoolk,2013).

إنّ تحضير المعلم في القطاع الرسمي لأداته التقويمية أيضًا، أو استعانته بالموارد التي أنتجها المركز في مواد اللغات والرياضيات للحلقتين الأولى والثانية، يؤشّر إلى استقلالية المعلّم، في تحضيره لأدواته، بحسب الوضعيات التعليمية التعلّمية.

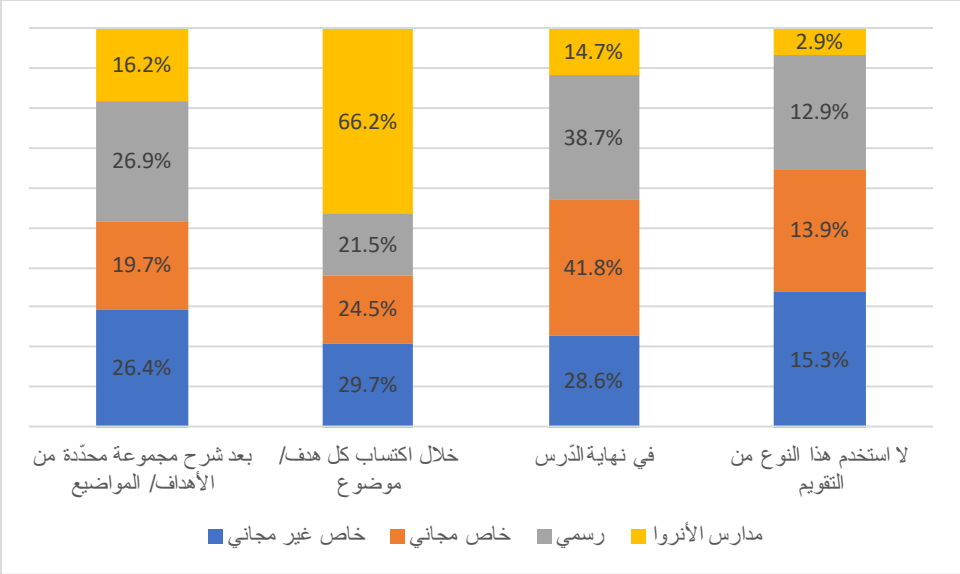
هنا، يجدر بنا التساؤل عن سبب استخدام نسبة منخفضة جدًا، من معلّمي المدارس الخاصّة غير المجانية أدوات التقييم التي أنتجها المركز التربوي للبحوث والإنماء.

السؤال 25: التقويم التكويني



رسم بياني 134: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب كيفية استخدامهم للتقويم التكويني

استخدم 34.4 % من المعلمين التقويم التكويني في نهاية الدرس، 26.0 %، خلال اكتساب كل هدف أو موضوع دراسي، 26.0 % يستخدمون التقويم التكويني بعد شرح مجموعة محدّدة من الأهداف، و13.7 % لا يستخدمون هذا النوع من التقويم.



رسم بياني 135: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب كيفية استخدامهم للتقويم التكويني

ذكرت أعلى نسبة لمعلمي الأونروا (66٪) ومعلمي المدارس الخاصة غير المجانية، أنهم استخدموا التقويم التكويني لاكتساب كل هدف أو موضوع تعليمي.

تستخدم أعلى نسبة لمعلمي المدارس الحكومية (38.7٪)، ولمعلمي المدارس الخاصة المجانية (41.8٪) التقويم التكويني، في نهاية الدرس.

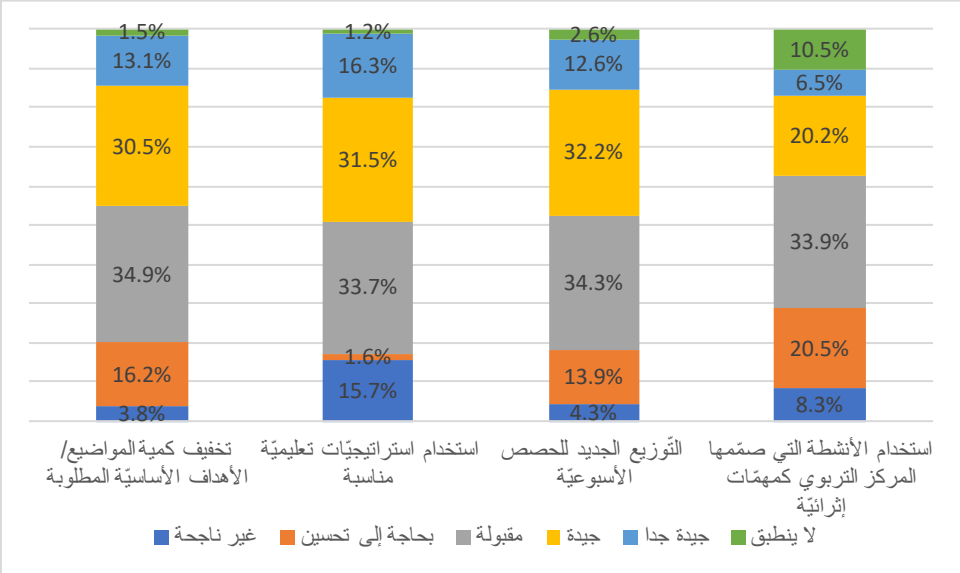
ذكرت أدنى نسبة من المدرسين، من جميع القطاعات، أنهم لا يستخدمون هذا النوع من التقويم.

لقد قدّم بياجيه في نظريته المعرفية مراحل نمو العمليات والبنى المعرفية، خلال المراحل العمرية المتتالية، التي يمر بها الطفل، منذ الولادة وحتى المراهقة. وفسّر بياجيه آلية الانتقال من مرحلة عمرية إلى أخرى، وآلية تطوير البنية المعرفية، لتصبح أكثر تنظيما وتحقّق التوازن المستمر. يتفاعل المتعلّم مع البيئتين المادية والاجتماعية، لتطوير البنى المعرفية، ويحقّق التوازن الذي يمكّن المتعلم من تحقيق التغيّرات في البنى المعرفية. ويعتمد التوازن على قدرتين رئيسيتين: التنظيم والتكيّف.

إن التقويم التكويني الذي يتبع كل هدف أو خبرة تعلّمية، على صعوبة تطبيقه، إلاّ أنّه فعّال في السماح للمتعلم بالتنظيم التدريجي والمتراكم، خلال التعلّم للخبرات، والعمليات المعرفية، في بنى معرفية، بحسب تسمية بياجيه لها. ويسمح هذا البناء التكويني، كما يدلّ عليه اسمه، بالانتقال من القدرة التنظيمية البسيطة إلى البنى المركّبة.

ويسمح التقويم التكويني كذلك بتيسير القدرة الثانية، وهي التكيّف المرن مع الخبرات، أو المعرفة الجديدة، لأنها تدريجية، فالتكيّف يعني استيعاب الخبرات أو المعرفة الجديدة، وإدخالها الى البنى الموجودة عند المتعلم، ومن ثمّ التلاؤم معها، وتعديل وتغيير ما هو ضروري، لتصبح هذه البنى جاهزة للتفاعل مع الخبرات الجديدة.

السؤال 26: دعم الفقدان التعلّمي



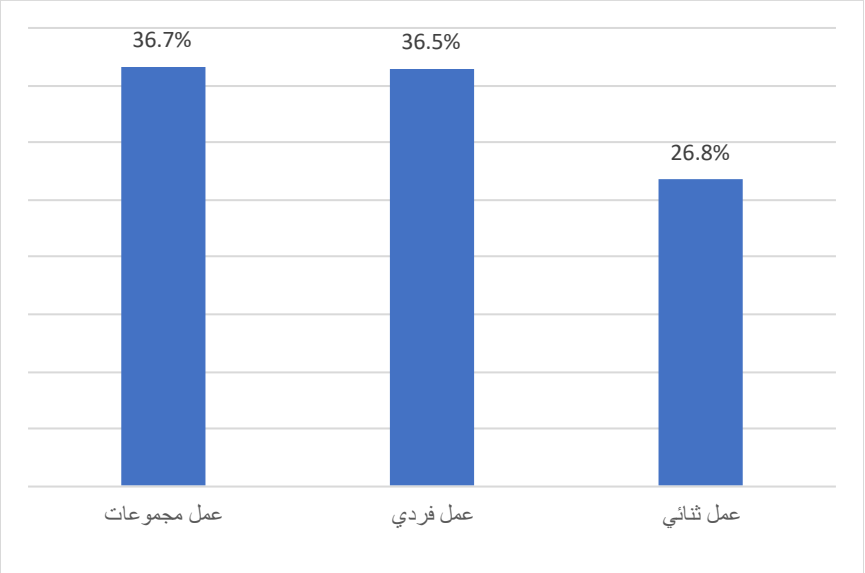
رسم بياني 136: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب رأيهم بكيفية مساهمة الاساليب المذكورة في دعم المتعلمين لتعويض الفقدان التعلمي

ذكر 10.5٪ من المعلمين أنه لا ينطبق عليهم استخدام الأنشطة التي ينتجها المركز التربوي للبحوث والإنماء كإثراء.

كانت أعلى نسبة ذكر فيها المعلمون جيد جدًا وجيد (48٪) لاستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لدعم المتعلمين، للتعويض عن فقدان التعلم.

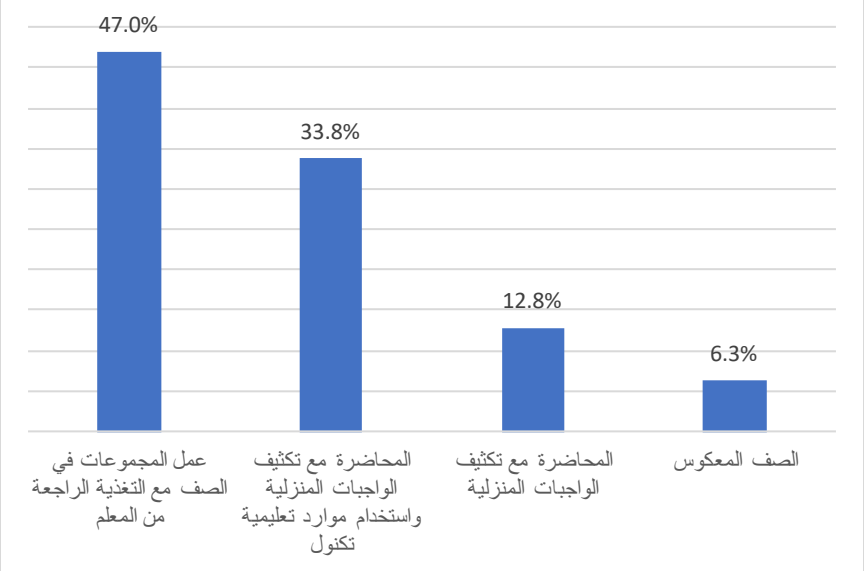
النسبة الأعلى التي ذكر المعلمون أنها بحاجة إلى تحسين ولم تنجح (حوالي 29٪) كانت لاستخدام الأنشطة التي ينتجها المركز التربوي للبحوث والإنماء كإثراء. اتخذ المركز التربوي إجراءات متعدّدة لتعويض الفقدان التعلمي، بعد الانقطاع الفعلي عن البيئة التعليمية التعلّمية الفعّالة في البيئة المدرسية. وحاول المركز أن تكون هذه الاجراءات شاملة لجميع محكّات العملية التعليمية التعلّيمة: المواضيع، والأهداف والمحاور، وتوزيع الحصص بطريقة مرنة، ووضع مجموعة من الأنشطة لمختلف المواد التدريسية، فضلا عن مواكبة المعلم لاستخدام استراتيجيات تعليمية ملائمة. ويوافق المعلمون على أن هذه الإجراءات فعالة بدرجة مقبول إلى جيد.

السؤال 28



رسم بياني 137: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب وضعية العمل الأكثر ملاءمة للسياق الذي يعملون فيه

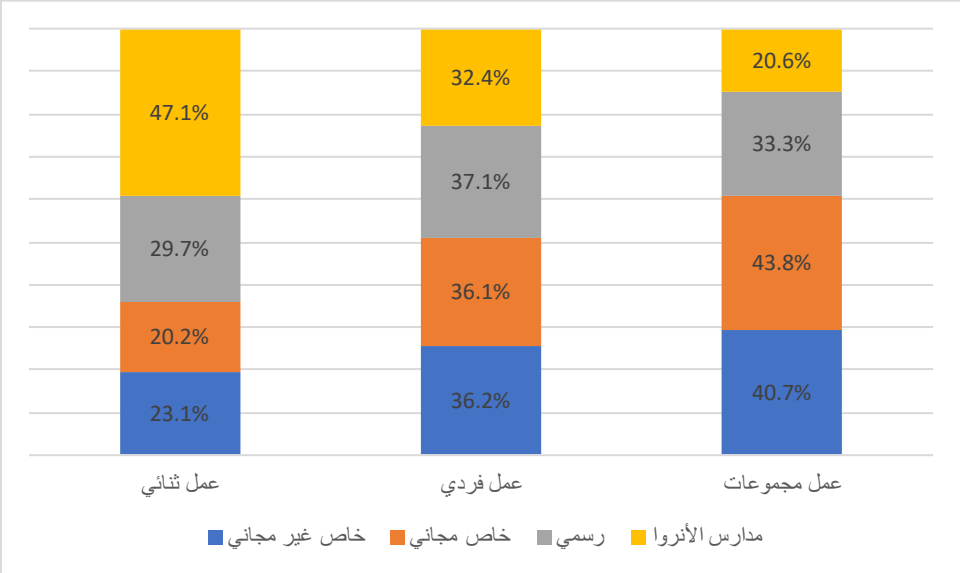
السؤال 27



رسم بياني 138: توزع اجابات المعلمين بالنسب المئوية بحسب طرق التعليم التي تناسب الوضع الحالي أكثر

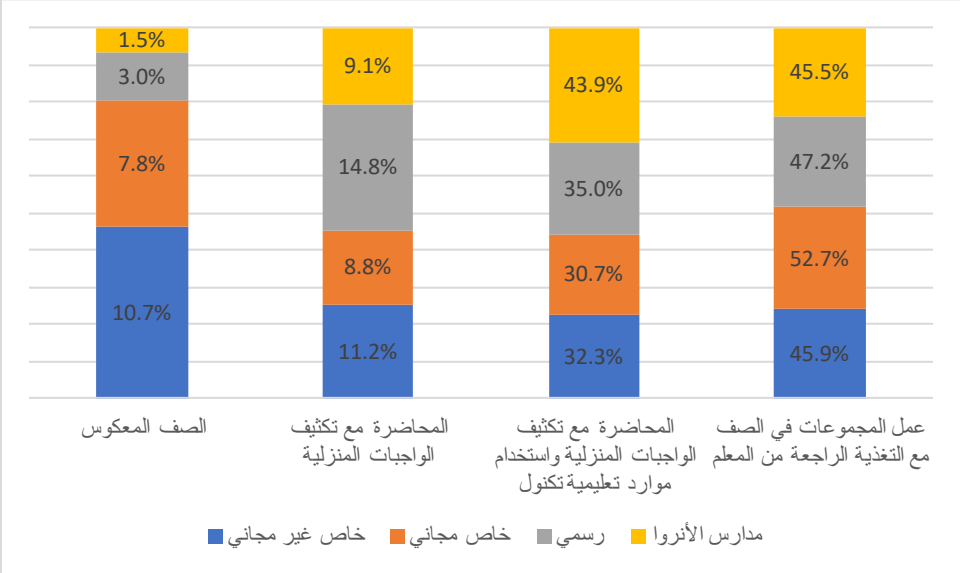
النسبة الأعلى 47.0 % كانت لعمل مجموعات في الصف مع التغذية الراجعة من المعلم، تليها 33.8 % للمحاضرة، مع تكثيف الواجبات المنزلية وموارد تكنولوجية،

السؤال 28



رسم بياني 139: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب وضعية العمل الأكثر ملاءمة للسياق الذي يعملون فيه

السؤال 27



رسم بياني 140: توزع اجابات المعلمين بالنسب المئوية على قطاعات التعليم بحسب الاستراتيجيات التّعليمية

أما الاستراتيجية التعليمية التي تناسب الوضع الحالي بشكل أفضل، فبالنسبة للمعلمين من جميع القطاعات، كانت أعلى نسبة هي للعمل الجماعي في الفصل، مع ملاحظات من المعلم، تليها محاضرة في الفصل مع استخدام الواجبات المنزلية واستخدام الموارد التكنولوجية

أعطى المعلمون نسبا متساوية لعمل المجموعات والعمل الفردي (حوالي 37٪)

فضل معلمو المدارس الخاصة المجانية وغير المجانية العمل الجماعي، في حين فضل معلمو المدارس الرسمية ومدارس الأونروا العمل الفردي.

تنقسم العملية التعلّيمية التعلميّة إلى قسمين، القسم الأول: التخطيط والتحضير، والقسم الثاني: التنفيذ. ونقصد بالطرائق التعليمية أو التدريسية الإجراءات العمليّة الّتي يتّخذها المعلّم في الغرفة الصفيّة في كل مرّة يريد إكساب المتعلمين معرفة أو قدرة أو مهارة.مع الاشارة الى أن نسبة لا بأس بها من المعلمين (35٪) قد أكدوا استخدام المحاضرة وتكثيف الواجبات المدرسية. وهي الطريقة التي تعتمد العرض وشرح المعارف، وهذه طريقة تقليدية ترتكز على المعلومات.

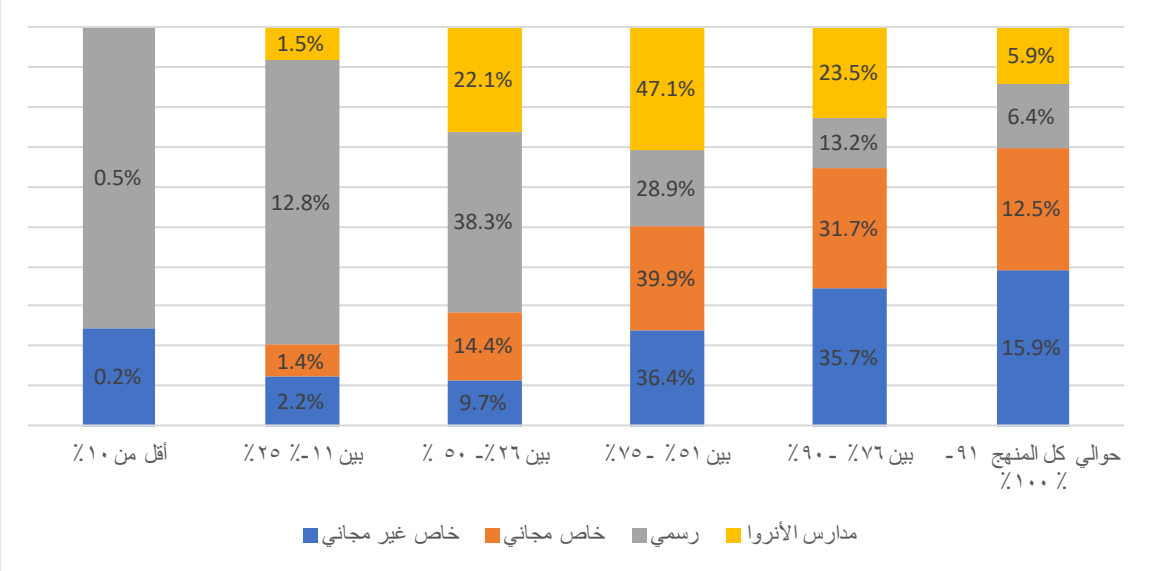
أمّا بالنسبة لعمل المجموعات فهي وضعية تحفّز المتعلمين، بعد الانقطاع عن التعليم الحضوري.

4.13. المحور الحادي عشر: إنجاز المنهج

المحور الحادي عشر: إنجاز المنهج

4.13.1. نسبة إنجاز المنهج

السؤال 29: نسبة إنجاز المنهج (حتى 23 آذار 2022)



رسم بياني 141: توزع المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب النسبة الإجمالية التي انجزوها من المنهج

33.1 % من المعلمين المستبينين أنجزوا 51 إلى 75 % من المنهج. 24.9 من المعلّمين أنجزوا بين 26% و50%، و23.6 بين 76% و90%، أما النسبة التي أنجزت معظم ما قرّر من المنهج فهي 10.6 %، والنسب القليلة المتبقية من العينة أنجزت أقلّ من 25%

بحسب القطاع، 47.3 % في مدارس الأنروا أنجزوا بين 51% و75%. في المدرسة الرسمية 28.9 %، ونسبة 39.9 % و36.4 % للقطاعين الخاص المجاني وغير المجاني. أما نسبة الإنجاز التي تتراوح بين 76 و90 % فكانت على الشكل التالي 23.5% لمدارس الأنروا، 13.2% للقطاع الرسمي، 31.7 % و35.7 % للقطاعين المجاني وغير المجاني تباعًا.

4.13.2 التحليل الإحصائي الاستنتاجي: دراسة العلاقات والتأثير

4.13.2.1. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والتعليم الصيفي

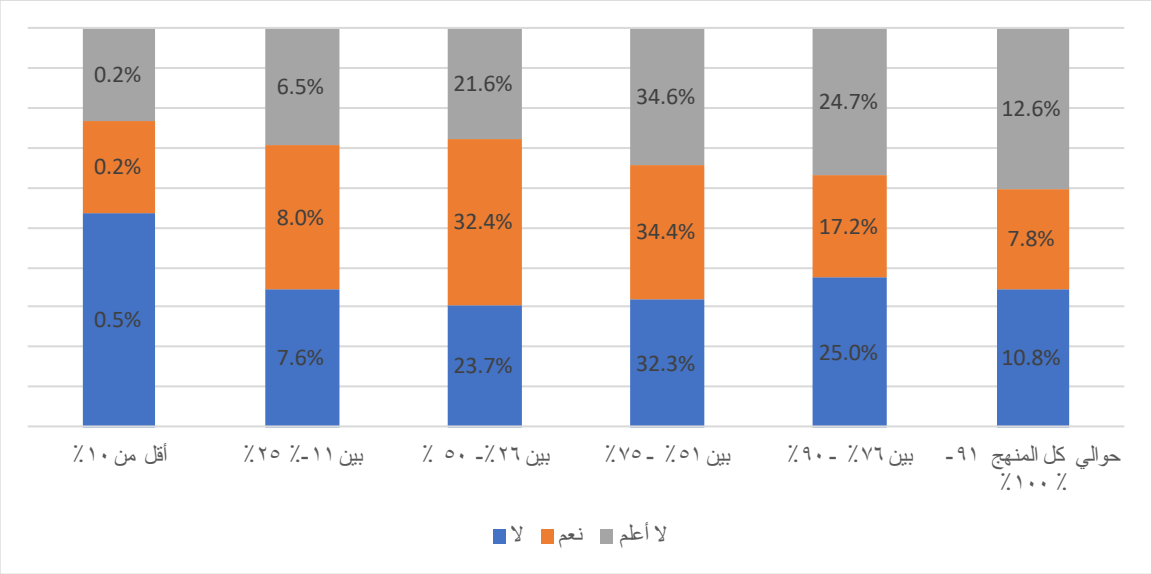
بالإجمال ما هي النسبة التي أنجزتها من المنهج خلال العام 20-21؟ * هل قامت مدرستك بتقديم تعليم/ تعلّم صيفي للمتعلمين خلال صيف 2021؟

اختبار مربع كاي:

$$\chi^2(10) = 34.776; p < 0.05 \rightarrow$$

هناك علاقة تبعية ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المدرسة الصيفية وإكمال المنهج والفرضية البديلة: هناك ارتباط كبير بين المدرسة الصيفية ونسبة الإكمال من المناهج مقبولة

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.109 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسّط.



رسم بياني 142: توزع المعلمين بالنسبة المئوية بحسب قيام مدرستهم بالتعليم الصيفي ونسبة انجازهم من المنهج

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسّطة وذات دلالة إحصائية بين المدرسة الصيفية ونسبة إنجاز المنهج.

4.13.2.2. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والخطوات التي قامت بها المدرسة، لتحقيق العودة الآمنة (العوامل الداخلية)

بالإجمال ما هي النسبة التي أنجزتها من المنهج خلال العام 20-21؟ * ما رأيك بالخطوات التي قامت بها المدرسة لتحقيق العودة الآمنة؟

مكونات خطوات العودة الآمنة

التّوزيع السّنوي للدّروس مع مراعاة الفقدان التعلّمي

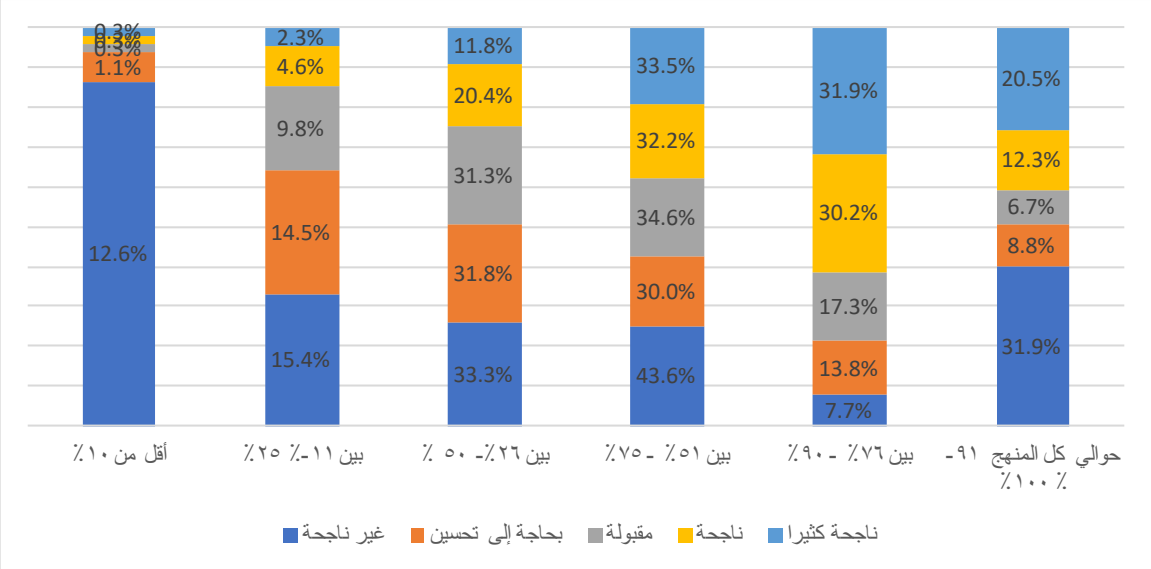
اختبار مربع كاي:

$$\chi^2(20) = 225.078; p < 0.05,\ \gamma = 0.312 < 0.4, \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التّوزيع السّنوي للدّروس مع مراعاة الفقدان التعلّمي ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التّوزيع السّنوي للدّروس مع مراعاة الفقدان التعلّمي ونسبة إكمال المنهج مقبولة

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو0.312 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط.



رسم بياني 143: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب نسبة إنجاز المنهج والتّوزيع السّنوي للدّروس مع مراعاة الفقدان التعلّمي

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين التّوزيع السّنوي للدّروس مع مراعاة الفقدان التعلّمي ونسبة إنجاز المنهج.

4.13.2.3. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وخطة دعم للمتعلّمين المتعثّرين في المدرسة

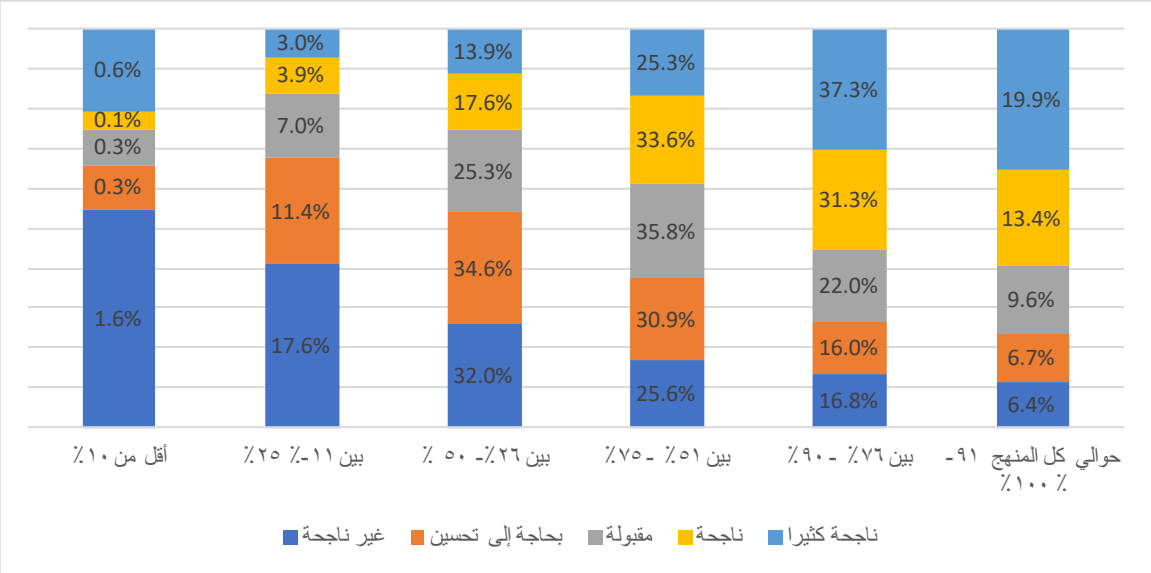
اختبار مربع كاي:

$$\chi^2(20) = 197.246; p < 0.05,\ \gamma = 0.276 < 0.4, \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين خطة دعم المتعلّمين المتعثّرين في المدرسة ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: أيضًا هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين خطة دعم للمتعلّمين المتعثّرين في المدرسة ونسبة إنجاز المنهج مقبولة

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.276 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط.



رسم بياني 144: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب نسبة إنجاز المنهج ومدى نجاح خطة دعم المتعلمين المتعثرين

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين خطة دعم للمتعلّمين المتعثّرين في المدرسة ونسبة إنجاز المنهج.

4.13.2.4. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وخطة دعم للمتعلمين الأكثر عرضة للمخاطر في المدرسة

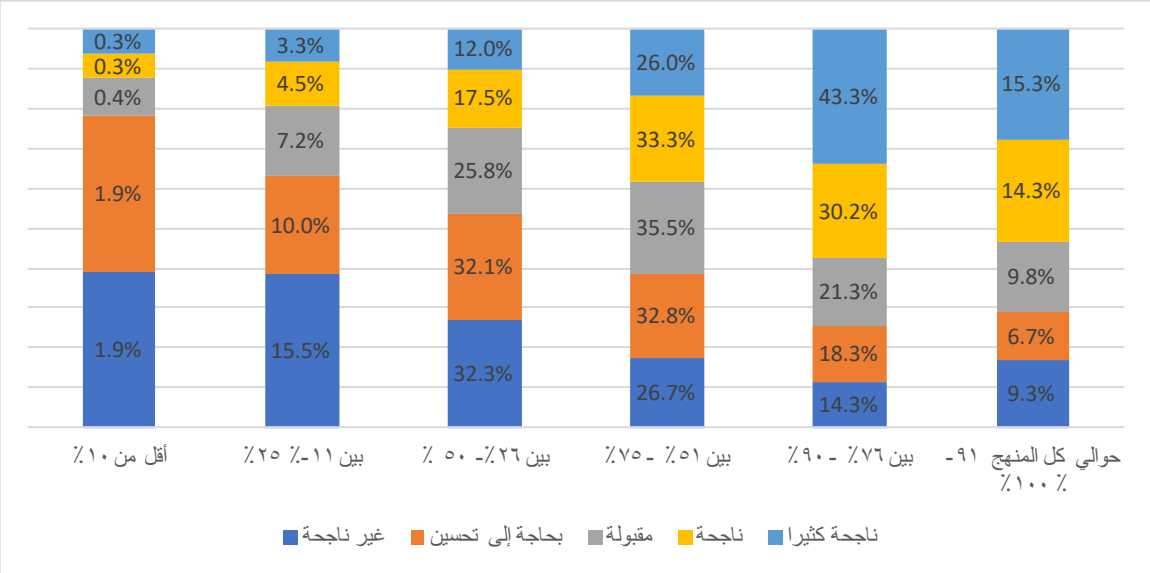
اختبار مربع كاي:

$$\chi^2(20) = 167.564; p < 0.05 \text{ , } \gamma = 0.239 < 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين خطة دعم المتعلّمين الأكثر عرضة للمخاطر في المدرسة ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين خطة دعم للمتعلمين الأكثر عرضة للمخاطر في المدرسة ونسبة إنجاز المنهج مقبولة

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.239 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط.



رسم بياني 145: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى نجاح خطة دعم المتعلّمين الأكثر عرضة للمخاطر في المدرسة ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين خطة دعم للمتعلمين الأكثر عرضة للمخاطر في المدرسة ونسبة إنجاز المنهج.

4.13.2.5. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وخطة تعزيز السلوك الإيجابي والمشاركة الفاعلة لدى المتعلمين

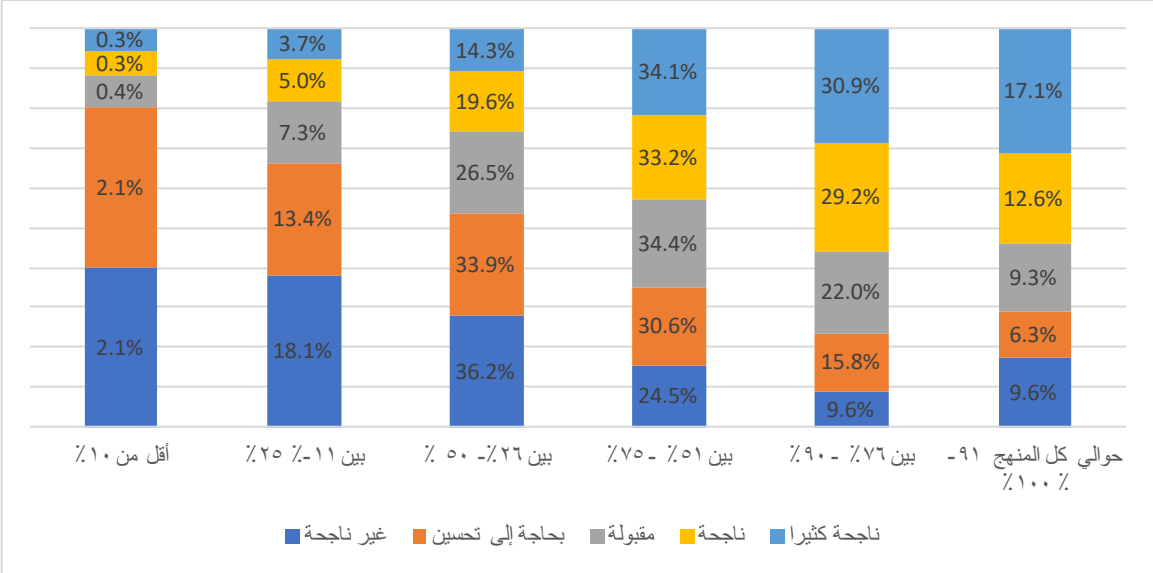
اختبار مربع كاي:

$$\chi^2(20) = 163.023; p < 0.05 , \gamma = 0.245 < 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين خطة تعزيز السلوك الإيجابي والمشاركة الفاعلة لدى المتعلمين ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين خطة تعزيز السلوك الإيجابي والمشاركة الفاعلة لدى المتعلمين ونسبة إنجاز المنهج مقبولة

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.245 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط.



رسم بياني 146: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى نجاح خطة تعزيز السلوك الإيجابي والمشاركة الفاعلة لدى المتعلمين ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين خطة تعزيز السلوك الإيجابي والمشاركة الفاعلة لدى المتعلمين ونسبة إنجاز المنهج مقبولة ونسبة إنجاز المنهج..

4.13.2.6. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وتوفير الموارد التعلمية الرّقمية والموائمة للمنهج

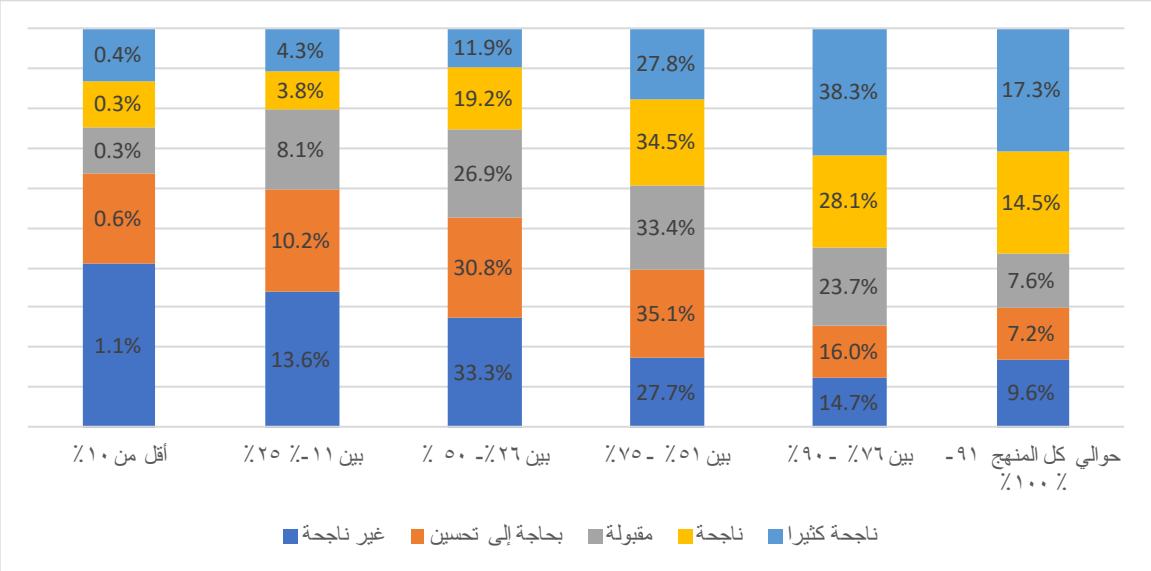
اختبار مربع كاي:

$$\chi^2(20) = 181.609; p < 0.05 \text{ , } \gamma = 0.253 < 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توفير الموارد التعلّمية الرّقمية والموائمة للمنهج ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توفير الموارد التعلمية الرّقمية والموائمة للمنهج ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.253 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 147: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى نجاح توفير الموارد التعلّمية الرّقمية والموائمة للمنهج ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين توفير الموارد التعلمية الرّقمية والموائمة للمنهج ونسبة إنجاز المنهج.

4.13.2.7. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج وتوفير الموارد التّقويمية

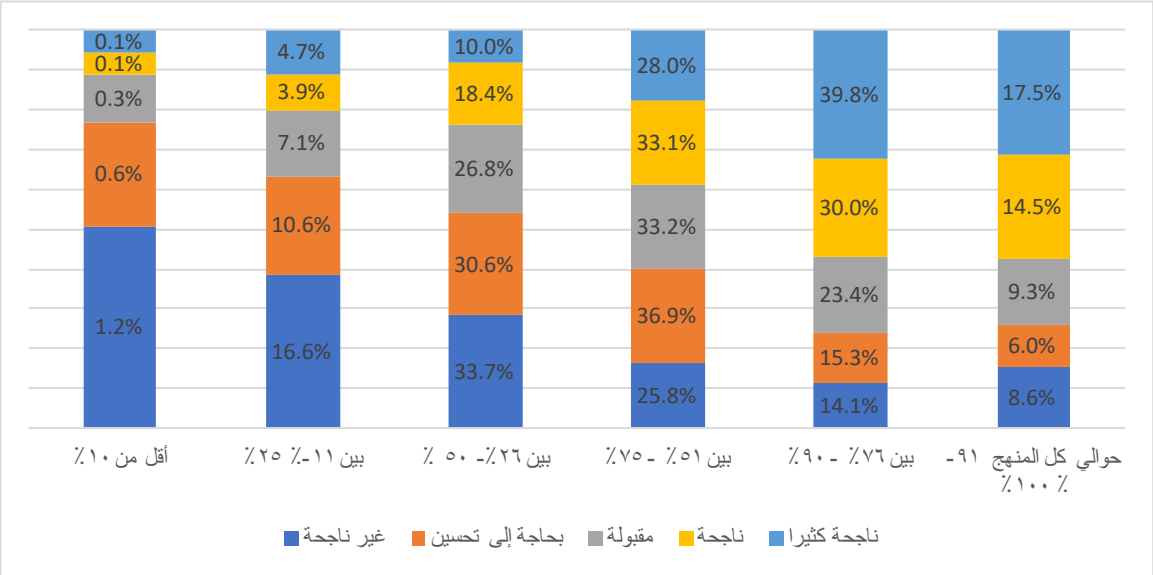
اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 181.609; p < 0.05 \text{ , } \gamma = 0.269 < 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توفير الموارد التّقويمية ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توفير الموارد التّقويمية ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.02 لذا فهو تأثير ضعيف



رسم بياني 148: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى نجاح توفير الموارد التّقويمية ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين توفير الموارد التّقويمية ونسبة إنجاز المنهج.

4.13.2.8.العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والمجتمع المحلي/ NGO توفير الموارد الماديّة

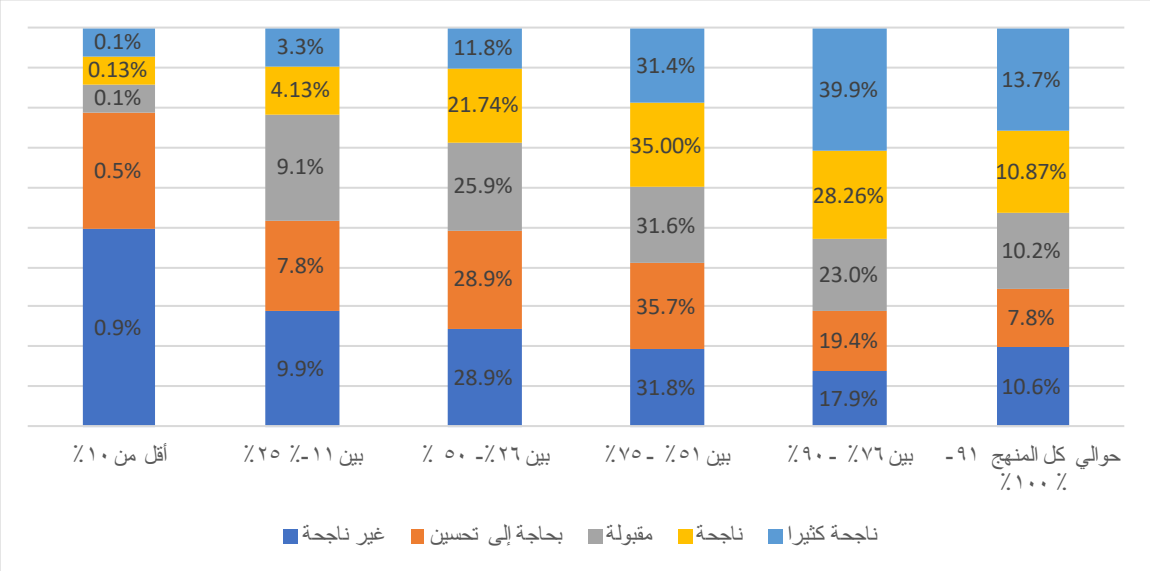
اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 86.740; p < 0.05 \ , \gamma = 0.142 < \ 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توفير الموارد الماديّة من خلال المجتمع المحلي/ NGO [ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توفير الموارد الماديّة من خلال المجتمع المحلي/ NGO ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.142 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 149: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى نجاح توفير الموارد المادية ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين توفير الموارد الماديّة من خلال المجتمع المحلي/ NGO ونسبة إنجاز المنهج.

4.13.2.9. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج ومساعدة المتعلّمين الأكثر عرضة للمخاطر (المجتمع المحلي/ NGO)

اختبار مربع كاي

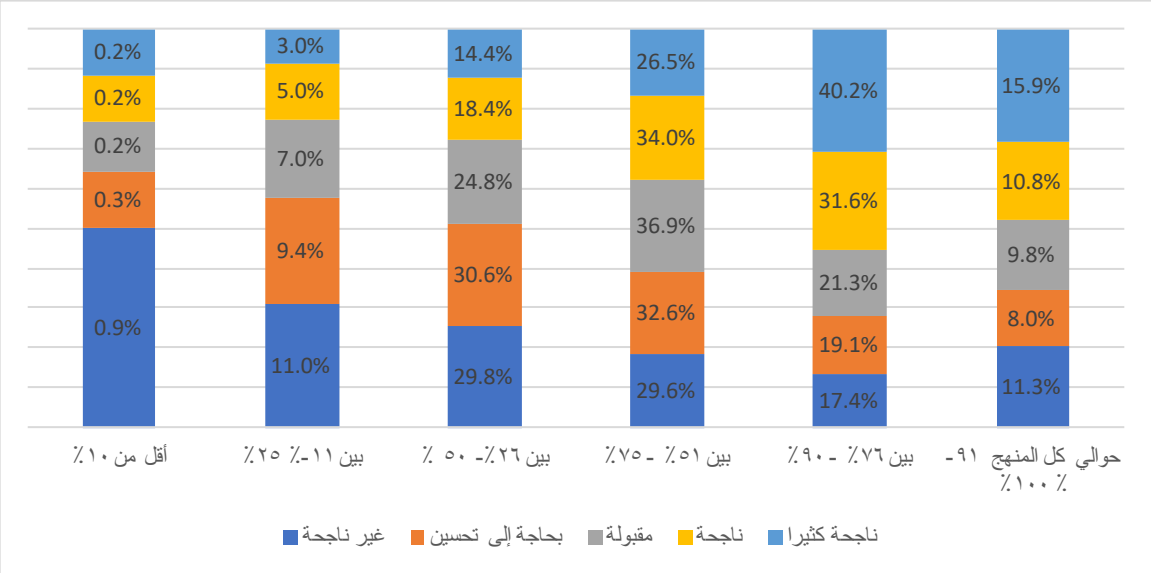
$$\chi^2(20) = 86.740; p < 0.05\ ,\ \gamma = 0.142 < 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مساعدة المتعلّمين الأكثر عرضة للمخاطر (المجتمع المحلي/ NGO)

ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مساعدة المتعلّمين الأكثر عرضة للمخاطر (المجتمع المحلي/ NGO) ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.174 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 150: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى نجاح مساعدة المتعلّمين الأكثر عرضة للمخاطر (المجتمع المحلي NGO ونسبة إنجاز المنهج)

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين مساعدة المتعلّمين الأكثر عرضة للمخاطر (المجتمع المحلي / NGO ونسبة إنجاز المنهج.

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين الخطوات التي قامت بها المدرسة لتحقيق العودة الآمنة ونسبة إنجاز المنهج.

قيمة جاما Gamma لجميع هذه المكونات أقل من 0.4 وهذا يعني أن هناك ارتباط ضعيف إلى متوسط بين مكونات مقاييس العودة الآمنة إلى المدرسة ونسبة إتمام المناهج الدراسية.

4.13.2.10. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والعوامل المساعدة الخارجية على العودة الآمنة

بالإجمال ما هي النسبة التي أنجزتها من المنهج خلال العام 20-21؟ إلى أية درجة شكّل كلّ من الآتي عاملًا مساعدًا على العودة الآمنة في مدرستك؟

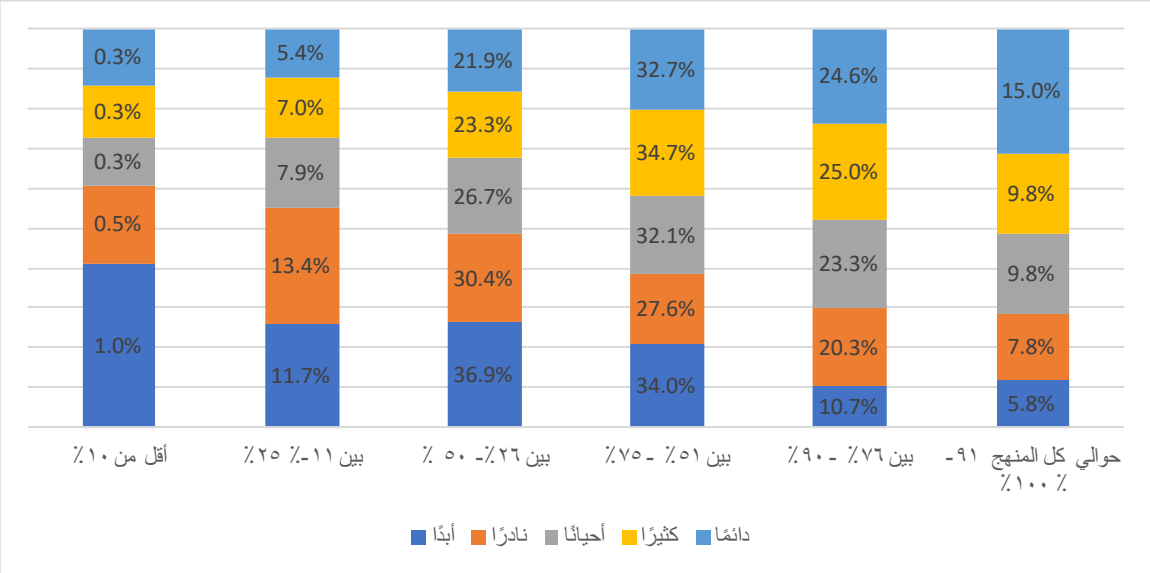
المكوّن الأول: توافر الكتاب المدرسيّ الورقي

اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 59.653; p > 0.05 \ , \ \gamma = 0.005 << 0.4 \rightarrow$$

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر الكتاب المدرسيّ الورقي ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية الصفرية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر الكتاب المدرسيّ الورقي ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.



رسم بياني 151: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى توافر الكتاب المدرسيّ الورقي ونسبة إنجاز المنهج

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر الكتاب المدرسي الورقي ونسبة إنجاز المنهج

المكّون توافر منصّات تحتوي على موارد تربويّة

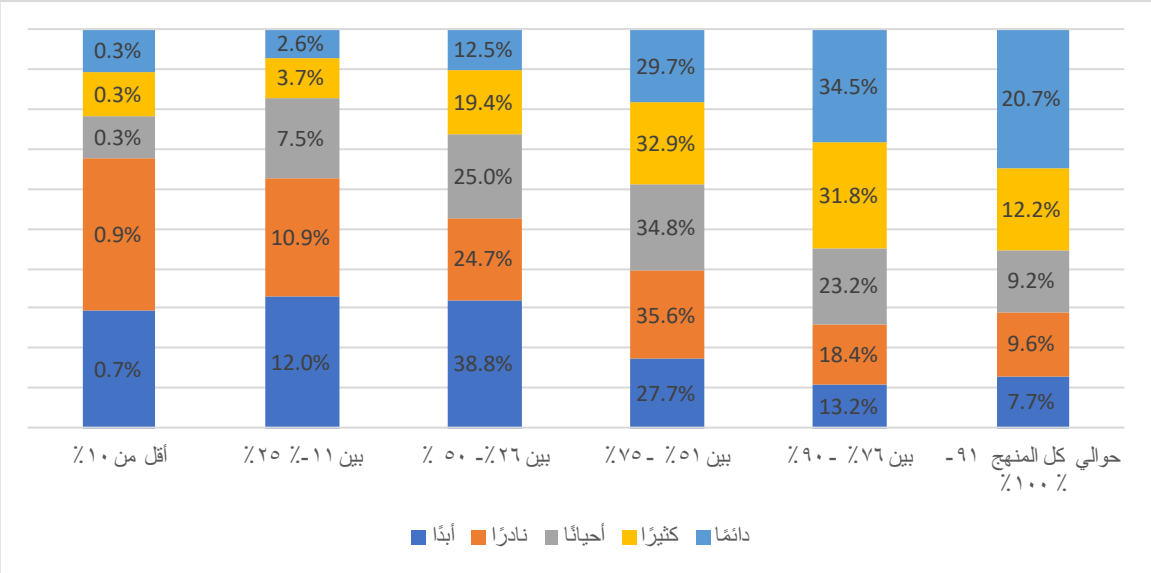
اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 192.693; p > 0.05 \ , \ \gamma = 0.131 < 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر منصّات تحتوي على موارد تربويّة ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر منصّات تحتوي على موارد تربويّة ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.131 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 152: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى توافر منصّات تحتوي على موارد تربويّة ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر منصّات تحتوي على موارد تربويّة ونسبة إنجاز المنهج

المكوّن: توافر الكتاب المدرسيّ الرقميّ

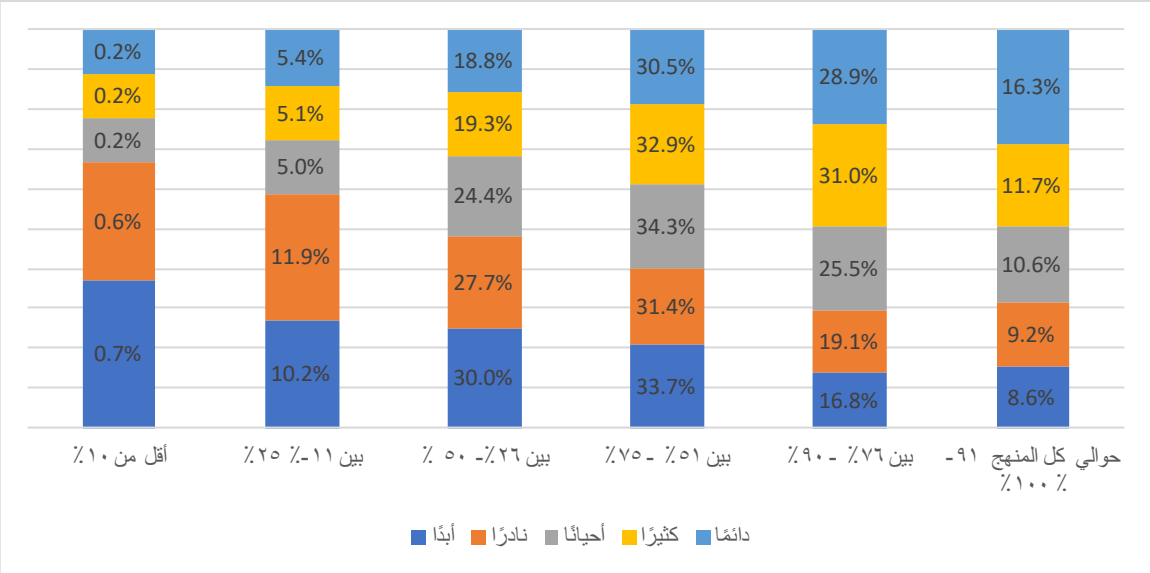
اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 101.184; p < 0.05\ ,\ \gamma = 0.045 << 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر الكتاب المدرسيّ الرقميّ ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر الكتاب المدرسيّ الرقميّ ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.054 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 153: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى توافر الكتاب المدرسيّ الرقميّ ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر الكتاب المدرسيّ الرقميّ ونسبة إنجاز المنهج

توافر دروس رقميّة ملائمة للمنهاج

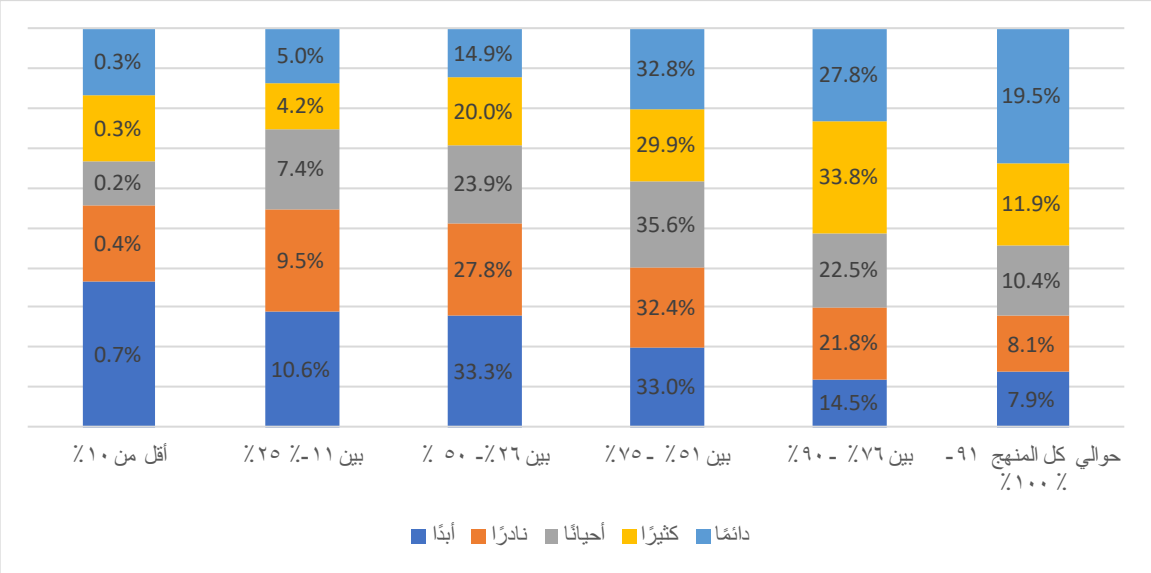
اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 138.024; p < 0.05 \ , \ \gamma = 0.096 << 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر دروس رقميّة ملائمة للمنهاج ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر دروس رقميّة ملائمة للمنهاج ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.096 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 154: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى توافر دروس رقميّة ملائمة للمنهاج ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر دروس رقميّة ملائمة للمنهاج ونسبة إنجاز المنهج

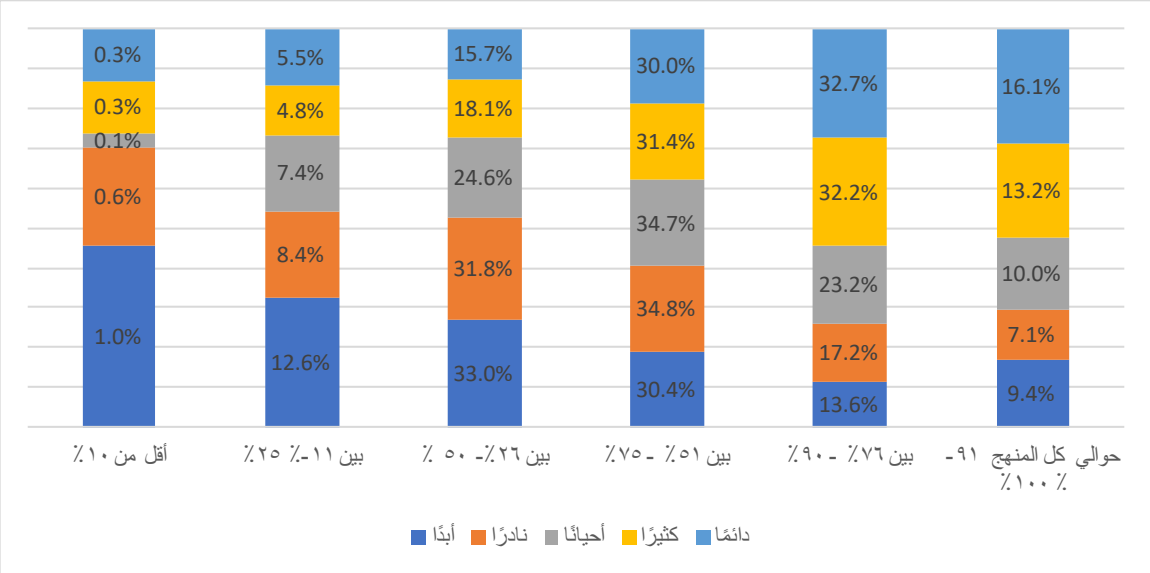
توافر موارد تربويّة مساندة لتعويض الفقدان التعلّميّ

اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 145.394; p < 0.05\ ,\ \gamma = 0.055 << 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر موارد تربويّة مساندة لتعويض الفقدان التعلّميّ ونسبة إنجاز المنهج والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر موارد تربويّة مساندة لتعويض الفقدان التعلّميّ ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.055 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 155: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى توافر موارد تربويّة مساندة لتعويض الفقدان التعلّميّ ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر موارد تربويّة مساندة لتعويض الفقدان التعلّميّ ونسبة إنجاز المنهج

توافر الموارد التّقنيّة (حواسيب...)

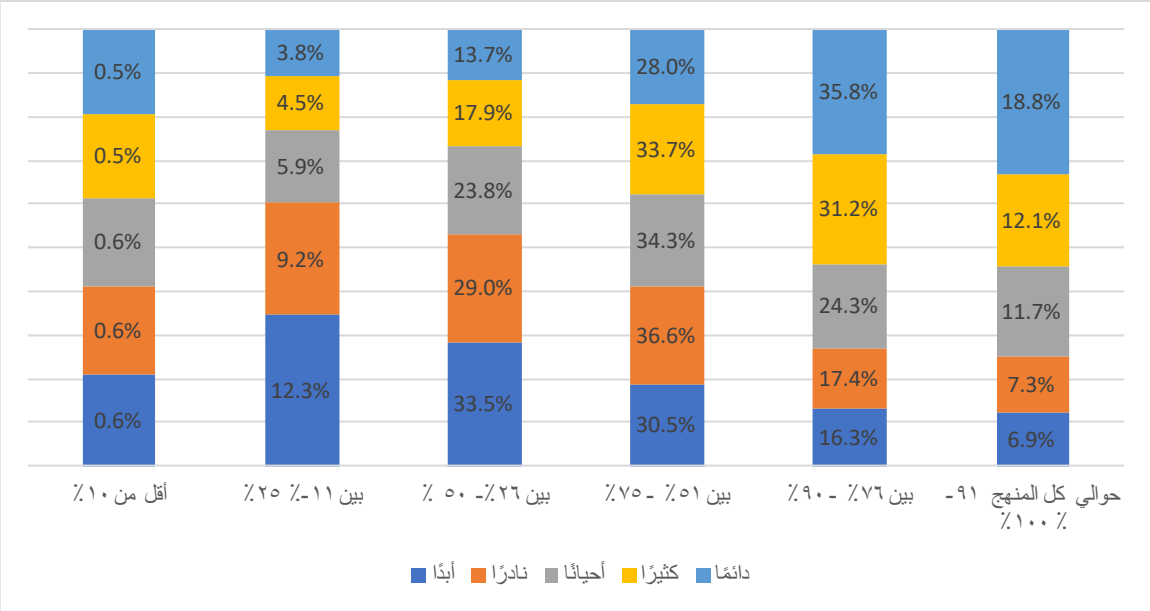
اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 192.019; p < 0.05 \ , \ \gamma = 0.089 << 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر الموارد التّقنيّة (حواسيب... (ونسبة إنجاز المنهج)

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر الموارد التّقنيّة (حواسيب... (ونسبة إنجاز المنهج مقبولة).

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.089 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 156: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى توافر الموارد التّقنيّة (حواسيب...) ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر الموارد التّقنيّة (حواسيب... ونسبة إنجاز المنهج)

توافر موارد تقويميّة جاهزة

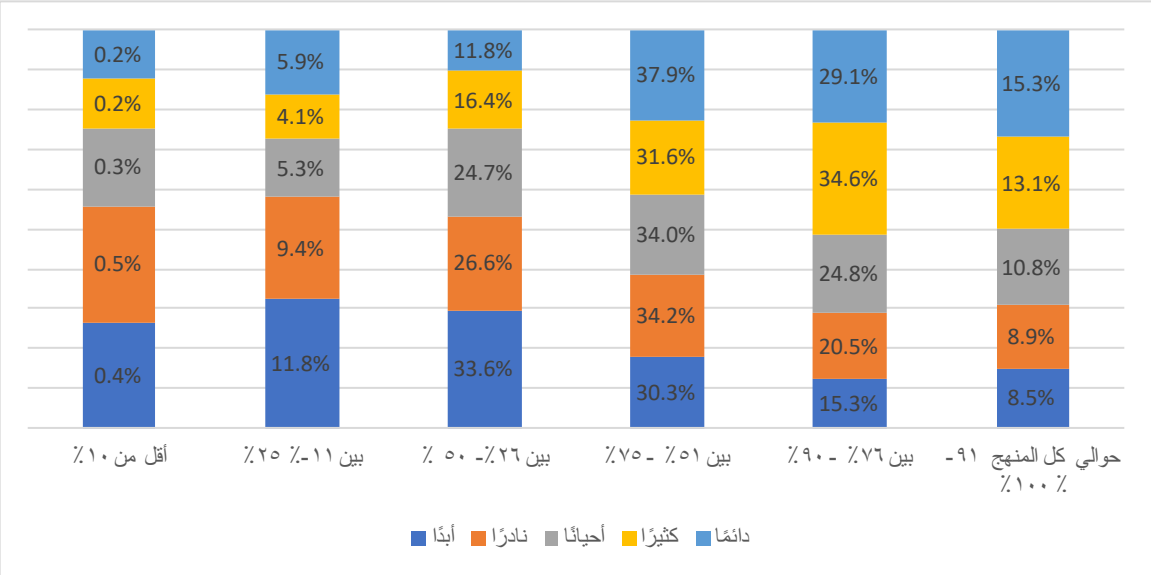
اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 150.434; p < 0.05\ ,\ \gamma = 0.099 << 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر موارد تقويميّة جاهزة... (ونسبة إنجاز المنهج)

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توافر موارد تقويميّة جاهزة ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.099 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 157: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب مدى توافر موارد تقويميّة جاهزة ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توافر موارد تقويميّة جاهزة... (ونسبة إنجاز المنهج)

توجد علاقة ضعيفة إلى متوسطة وذات دلالة إحصائية بين العوامل الخارجية مثل المنصات، الكتاب الرقمي، الدروس الرقمية، الموارد التربوية، الموارد التقنية والموارد التقويمية ونسبة إنجاز المنهج

لجميع هذه المتغيرات، جاما موجبة ولكن أقل من 0.2 والدلالة التقريبية أقل من 0.05 لذلك هناك ارتباط معنوي ولكنه ضعيف.

4.13.4. العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والتغذية الراجعة في الصف والاختبارات

بالإجمال ما هي النسبة التي أنجزتها من المنهج خلال العام 20-21؟ *متى وكيف تقوم بتقديم التّغذية الرّاجعة لدعم المتعلّمين؟

هل قمت باختبارات تشخيصيّة في بداية العام الدراسي

اختبار مربع كاي

$$\chi^2(10) = 16.551; p > 0.05 \rightarrow$$

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بتقديم التّغذية الرّاجعة لدعم المتعلّمين، باختبارات تشخيصيّة ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية الصفرية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بتقديم التّغذية الرّاجعة لدعم المتعلّمين، باختبارات تشخيصيّة ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نسبة إنجاز المنهج والتغذية الراجعة المقدمة من المعلم للمتعلمين والاختبارات التشخيصية المقدمة بداية العام.

بالإجمال ما هي النسبة التي أنجزتها من المنهج خلال العام 20-21؟ * كيف استخدمت التّقويم التّكويني؟

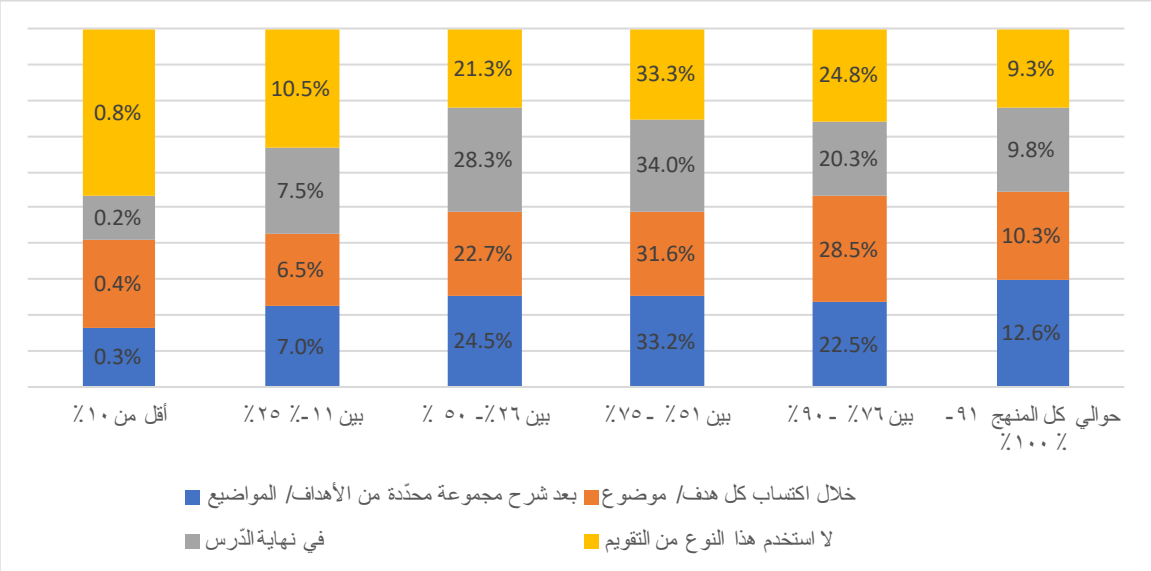
اختبار مربع كاي

$$\chi^2(10) = 35.045; p < 0.01 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التّقويم التّكويني ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التّقويم التّكويني ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.110 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 158: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب كيفية استخدام التّقويم التّكويني ونسبة إنجاز المنهج

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نسبة إنجاز المنهج والتقويم التكويني

العلاقة بين نسبة إنجاز المنهج والخطوات التي قام بها المعلمين لتعويض الفقدان التعلمي

بالإجمال ما هي النسبة التي أنجزتها من المنهج خلال العام 20-21؟ * كيف برأيك ساهم كلّ من التّالي في دعم المتعلّمين لتعويض الفقدان التّعلمي؟

تخفيف كمية المواضيع/ الأهداف الأساسيّة المطلوبة

اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 89.238; p > 0.05\ ,\ \gamma = -0.19 << 0.00 \rightarrow$$

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تخفيف كمية المواضيع/ الأهداف الأساسيّة المطلوبة ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية الصفرية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تخفيف كمية المواضيع/ الأهداف الأساسيّة المطلوبة ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نسبة إنجاز المنهج وتخفيف كمية المواضيع/ الأهداف الأساسيّة المطلوبة

التّوزيع الجديد للحصص الأسبوعيّة

اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 189.397; p > 0.01\ ,\ \gamma = -0.01 << 0.00 \rightarrow$$

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التّوزيع الجديد للحصص الأسبوعيّة ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية الصفرية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التّوزيع الجديد للحصص الأسبوعيّة ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

استخدام الأنشطة التي صمّمها المركز التربوي كمهمّات إثرائيّة

اختبار مربع كاي

$$\chi^2(20) = 53.661; p > 0.01\ ,\ \gamma = 0.013 << 0.00 \rightarrow$$

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استخدام الأنشطة التي صمّمها المركز التربوي كمهمّات إثرائيّة ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية الصفرية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استخدام الأنشطة التي صمّمها المركز التربوي كمهمّات إثرائيّة ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين خطوات تعويض الفقدان التعلمي مثل تخفيف كمية المواضيع والأهداف الأساسية والتوزيع الجديد للحصص واستخدام الأنشطة التي صمّمها المركز كمهمات إثرائية ونسبة إنجاز المنهج

استخدام استراتيجيّات تعليميّة مناسبة

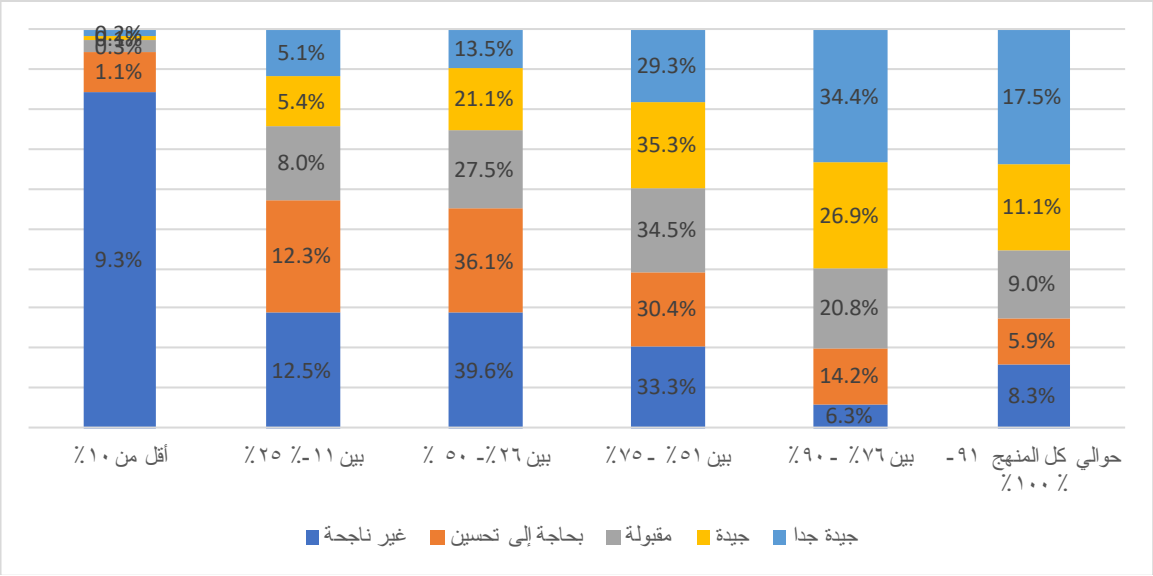
اختبار مربع كاي

$$\chi^2(10) = 186.859; p < 0.01\ \gamma = 0.046 << 0.4 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيّات تعليميّة مناسبة ونسبة إنجاز المنهج

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيّات تعليميّة مناسبة ونسبة إنجاز المنهج مقبولة.

حجم التأثير (معامل الارتباط) هو 0.046 لذا فهو تأثير ضعيف إلى متوسط



رسم بياني 159: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب استخدام استراتيجيّات تعليميّة مناسبة ونسبة إنجاز المنهج.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيّات تعليميّة مناسبة ونسبة إنجاز المنهج

4.13.5. العلاقة بين التخطيط للعودة الآمنة وإعداد المديرين

أيّ من التالي قمتم به في ما يتعلّق بخطّة للعودة الآمنة إلى المدرسة؟ * هل تحمل شهادة في الإدارة التربوية أو الإشراف التربوي؟

اختبار مربع كاي

$$\chi^2(3) = 4.744; p > 0.05 \rightarrow$$

ليس هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط للعودة الآمنة وإعداد المديرين (تحمل شهادة في الإدارة التربوية أو الإشراف التربوي).

والفرضية الصفرية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط للعودة الآمنة وإعداد المديرين (تحمل شهادة في الإدارة التربوية أو الإشراف التربوي). مقبولة.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط للعودة الآمنة وإعداد المديرين

4.13.6. العلاقة بين التخطيط للعودة الآمنة وتدريب المديرين

أيّ من التالي قمتم به فيما يتعلّق بخطّة للعودة الآمنة إلى المدرسة؟ * هل شاركت لدورة إعداد مدير؟

اختبار مربع كاي

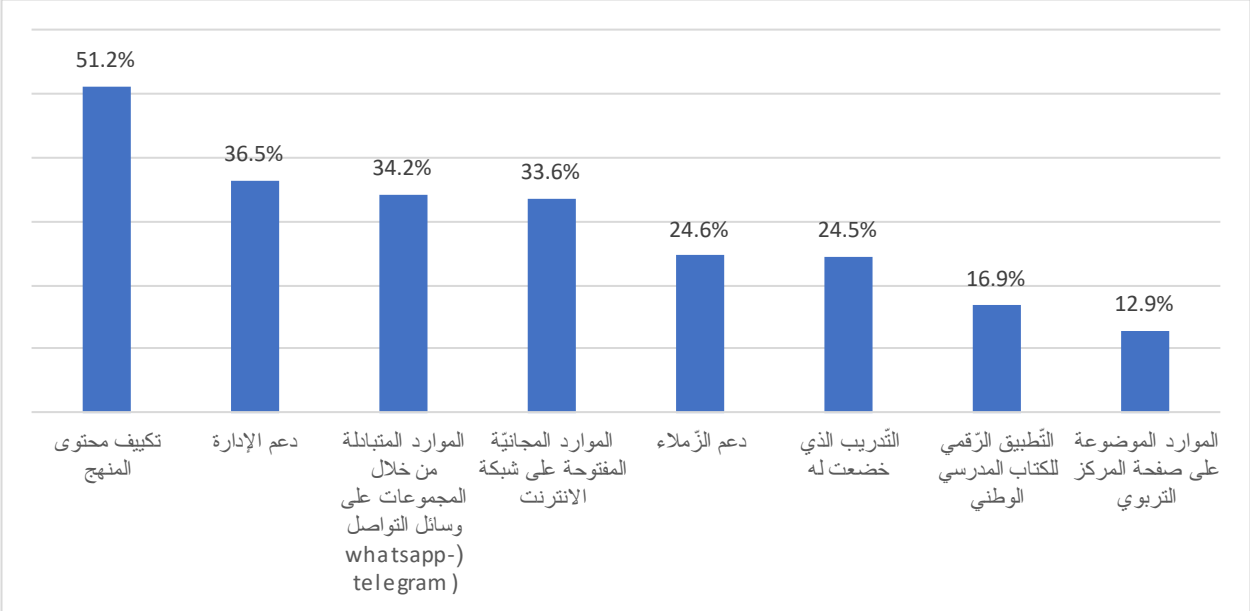
$$\chi^2(3) = 9.187; p < 0.05 \rightarrow$$

هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط للعودة الآمنة وخضوع المديرين لدورة إعداد مدير

والفرضية البديلة: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط للعودة الآمنة وخضوع المديرين لدورة إعداد مدير مقبولة

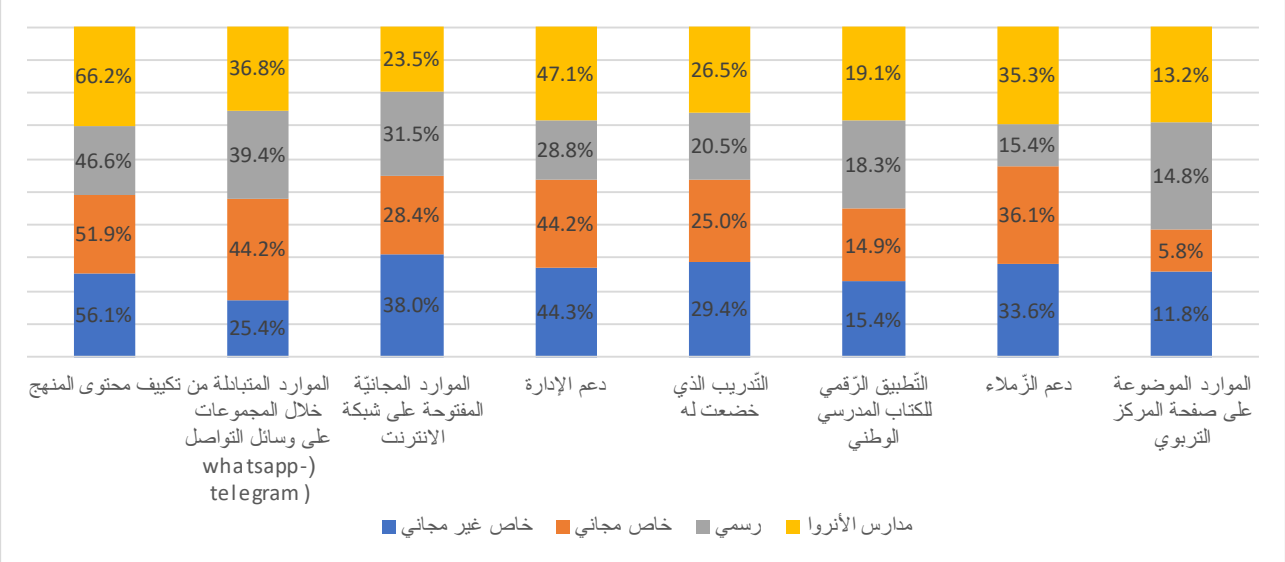
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدريب المديرين والتخطيط للعودة الآمنة

4.14. العوامل المساعدة على إنجاز المنهج



رسم بياني 160: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب الوسائل والطرق التي ساعدتهم على انجاز المنهج

51.2% من المعلمين اعتبروا ان المساعد على إنجاز المنهج هو تكييف المحتوى.36.5 % ودعم الادارة 34.2% الموارد المتبادلة من خلال المجموعات على وسائل التواصل 33.6% الموارد المجانية 24.6% دعم الزملاء 24.5 % اعتبروا أن المساعد في الإنجاز هو المشاركة في الدورات التدريبية 16.9 % التطبيق الرقمي للكتاب الوطني الرسمي 12.9 % للموارد الموضوعة على صفحة المركز التربوي.



رسم بياني 161: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية على قطاعات التعليم بحسب الوسائل والطرق التي ساعدتهم على انجاز المنهج

بالنسبة إلى مدارس الأونروا، كانت أعلى النسب هي تكييف المحتوى ودعم الإدارة

بالنسبة للمدارس الرسمية، كانت أعلى النسب المئوية لتكييف المحتوى ووسائل التواصل عبر المجموعات على التواصل

بالنسبة للمدارس المجانية، كانت أعلى النسب المئوية لتكييف وسائل التواصل والتعاون عبر المجموعات على التواصل ودعم الإدارة

بالنسبة للمدارس العامة غير المجانية، كانت أعلى النسب لتكييف المحتوى ودعم الإدارة

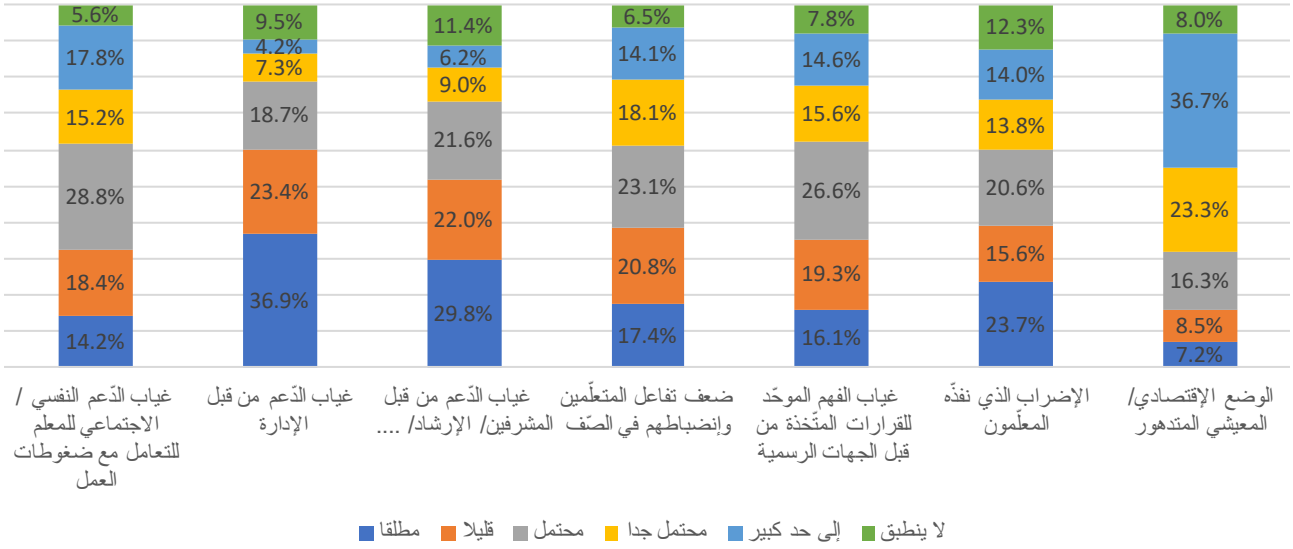
يوضح هذا التوافق بين إجابات المعلمين من جميع القطاعات حيث ذكروا الخيارات نفسها التي اعتبروها مفيدة لإنهاء المناهج الدراسية.

إن الاستجابة للضغوط التي عاشها القطاع التربوي في لبنان بسبب الواقع المأزوم والمركّب تحتاج إلى استعمال جميع الكفايات الشخصية وكذلك كفايات المجموعة في المجالات المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية والنفس حركية لإدارة الضغوط الداخلية والخارجية. والتسوية التي طرحها Lazarus بين الكفايات الشخصية وضغوط البيئة لا تكفي لمواجهة الأزمة التي يمرّ بها القطاع التربوي في لبنان، وعليه على المعنيين إضافة معادلة موازية للمعادلة الشخصية، وهي التّسوية بين الكفايات الموجودة في المجموعة ككل وضغوط البيئة.

إنّ الاستراتيجيات التّربوية الّتي اتّخذت من قبل المعنيين وأوّلها تكييف المنهج، ساعد المعلمين على التفاعل مع هذا الإجراء بطريقة إيجابية، وقد يكون انعكس على حالتهم الانفعالية للتركيز على عملية التعليم واستبعاد الضغط الناتج عن كيفية الإنجاز كعنصر أساسيّ في عملهم.

ولكن تكييف المنهج غير كاف، إذ يحتاج المعلم إلى الدعم البشري ومصادره متعدّدة. في المنظومة المدرسية يشكل المدير الركيزة الأساسية في دعم المعلم، يليه دعم الأقران وإيجاد الحلول الفعالة للإنجاز، وبذل الجهود للتنظيم الذاتي والإدارة الذاتية، لمواجهة مشكلة معينة أو وضع ضاغط محدّد. لذا من المهمّ التعامل بحرية مع الضغوط في المجالين المادي والبشري، لتسهل مواجهتها، وعليه تُترك الحرية للمعلم في اختيار موارده ووسائله المساندة للإنجاز.

4.15. العوائق أمام إنجاز المنهج



رسم بياني 162: توزع اجابات المعلمين بالنسبة المئوية بحسب الأمور التي اعاقت انجاز المنهج

بالنسبة للعقبات، كانت أعلى النسب لقليلا ومطلقًا هي غياب الدّعم من قبل الإدارة (غياب الدّعم من قبل الإدارة (متابعة المشكلات، التواصل،..) حوالي 61٪، وغياب الدّعم من قبل المشرفين / الإرشاد .... (52٪)

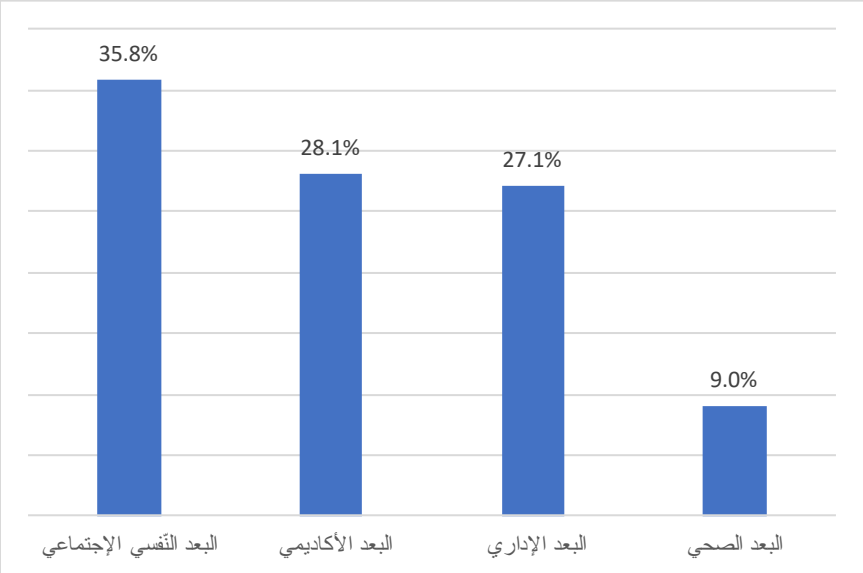
وأعلى النسب إلى حد كبير ومحتمل جدًا الوضع الإقتصادي / المعيشي المتدهور (60٪)، وغياب الدّعم النفسي / الاجتماعي للمعلم للتعامل مع ضغوطات العمل (33٪).

نلاحظ في هذه الأسئلة التركيز على تعاون أفرقاء المجتمع المدرسي فيما بينهم، إذ أنّ المعلمين أشاروا إلى دعم أفراد المجتمع المدرسي لإنجاز المنهج.

يواجه لبنان وضعية مأزومة مركّبة لا تقتصر على مجال واحد أو بُعد واحد، وعليه لم تعد المرونية الفردية تكفي لمواجهة هذه الضغوطات في القطاع التربويّ بشكل عام، ولدى المعلم بشكل خاص، فالمنظومة التربويّة تحتاج إلى تعزيز المرونية الجماعيّة بهدف مواجهة الضغوط المركّبة.

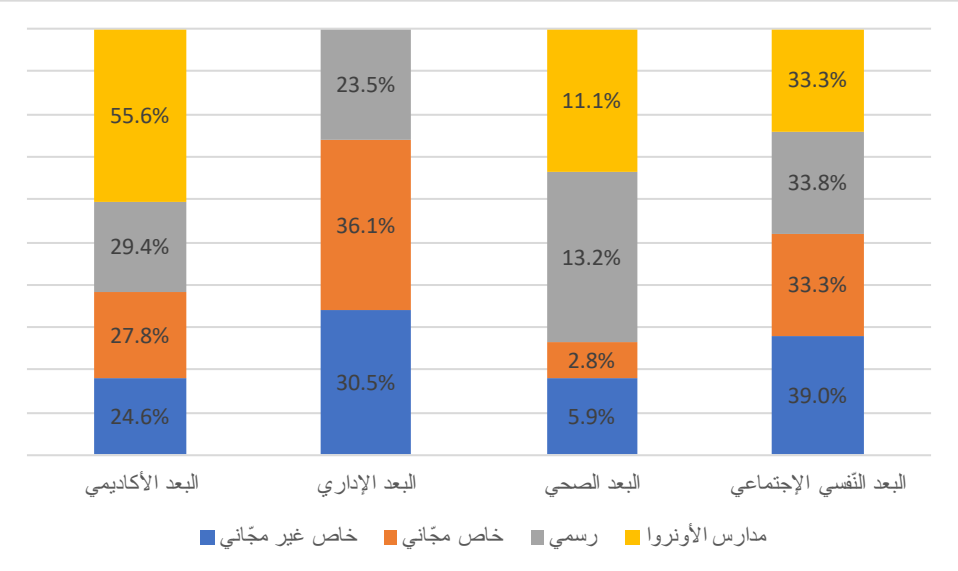
ويُعتبر Boris Cyrulnik أوّل من بحث في القدرة على النّموّ والتّطوّر بشكل إيجابيّ، في البيئات الّتي تعرّضت لضغوطات والّتي قد تؤثّر على الفرد بطريقة سلبيّة، وقد تؤدّي به إلى التكيّف المرضيّ. حيث أنّه بحث في كيفيّة خروج الأطفال من المحن والظّروف القاسية بطريقة إيجابيّة. المرونية هي الخروج من الظّلمة والألم بانتصار وإيجابيّة. (Cyrulnik, 2001, p. 259)

4.16. الأبعاد التي هي بحاجة إلى تطوير



رسم بياني 163: نسب الابعاد التي بحاجة الى تطوير من وجهة نظر المديرين

من وجهة نظر المديرين البعد النفسي الاجتماعي هو الأكثر حاجة إلى التطوير (حوالي 36٪) يليه البعد الأكاديمي (28٪) والبعد الإداري (27٪) والبعد الصحي هو الأقل حاجة إلى تطوير (9٪)



رسم بياني 164: نسب الابعاد التي بحاجة الى تطوير من وجهة نظر المديرين بحسب قطاعات التعليم

من وجهة نظر مديري مدارس الأنروا، البعد الأكاديمي هو الأكثر حاجة إلى تطوير (حوالي 56٪)، أما في المدارس الرسمية فالبعد النفسي الاجتماعي (حوالي 34٪) كذلك في المدارس الخاصة غير المجانية (39٪). وفي المدارس الخاصة المجانية البعد الإداري (36٪) هو الأكثر حاجة إلى تطوير من وجهة نظر المديرين.

5. خلاصة وتوصيات

يبين هذا الرسم الإطار العام الذي استندت إليه الدراسة بهدف تحديد نسبة إنجاز المواضيع، والأهداف التعليمية التّعلميّة التي حدّدها المركز التربوي للبحوث والإنماء وما أثّر في إنجازها، من عوامل صحية واقتصاديّة وعوامل متعلقة بالبنى التحتية، فضلا عن البرامج النفسية الاجتماعية والممارسات التعليمية والإدارية وذلك بهدف ترشيد المعنيين.

وتُلقي هذه الدّراسة الضوء على واقع توظيف الخطط والبرامجّ التي اتخذت، ومدى ملاءمتها لتنظيم عودة آمنة إلى البيئةّ الصفية ، من وجهة نظر المعلمين والإداريين.

ومن أهداف الدراسة أيضًا، الكشف عن التّحديات الّتي واجهت المعلّمين والإداريين، في تحقيق العودة الآمنة، نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا، وإضاءة الممارسات الفُضلى للمديرين والمعلّمين، عند الانتقال من التّعلّم من بعد إلى التّعلّم الحضوري.

من أبرز نتائج هذه الدراسة أن نسبة كبيرة من المديرين المستطلعين، لم يشاركوا في دورات تدريبية متعلقة بالتخطيط المدرسي، أو بالقيادة التربوية. فقد واجه المديرون المشاركون مآزق متعددة، وبالتالي، هم مطالبون بتوفير قيادة تحتوي على استراتيجيات معرفية انفعالية واجتماعية، في ظروف سريعة التغيّر وبالتالي، هم بحاجة إلى تطوير مقاربات عملية ومتعددة الاستخدامات، ومطمئنة شخصيًا للتواصل مع أولياء الأمور، المعلمين والمتعلّمين، ومجموعة من المؤسّسات الخارجية، لقيادة هذا التغيير.

على صعيد المعلمين، تطلبت العودة الآمنة من المعلمين مهارات عديدة منها: تشخيص الفقدان التعلّمي وتعويضه، معرفة كيفيّة تطبيق التشخيص وتحضير المحتوى وتقديم المعالجة.

أما على الصعيد النفسي الاجتماعيّ، فتطلب هذا من المعلمين مهارات مساعدة المتعلمين على التواصل الفعال، وإرساء

قواعد جديدة للسلوكات المرغوب فيها، فضلاً عن الدعم النفسي الاجتماعيّ للمتعلمين الأكثر عرضة للمخاطر.

وكل هذا يقتضي تدريب المعلمين على طرق وممارسات جديدة لتوظيفها مع المتعلمين. وهنا، لا يمكننا أن نغفل الحاجة إلى دعم المعلمين، على الصعيد الماديّ أو المعنويّ أو الأكاديميّ، سواء من إدارة المدرسة أو من جهات أخرى.

إن العودة إلى التعليم الحضوريّ تتطلّب إمكانيّات لوجيستيّة عديدة، كتحضير الأنشطة الصفيّة واللاصفيّة وتطبيقها، وأنشطة ترفيهيّة كذلك، لا تتضمن بالضرورة بعدًا أكاديميًا، ولكنّها توفّر مساحة مختلفة، لتأمين الرفاه للمعلّمين والمتعلّمين.

وأظهرت النتائج الحاجة إلى مزيد من توظيف للتكنولوجيا، خلال العودة الآمنة، وذلك لتعويد المتعلّمين على التعلّم المنظّم ذاتيًا.

إن المدرسة الصيفيّة قد تكون ارتبطت بتصوّرات سلبيّة مسبقة لدى العديد من الأفرقاء حول تقديم المعالجة للمتعلّمين المتعثّرين، وربّما يكون هذا قد شكّل أحد العوائق أمام تقديم المدرسة الصيفيّة من قبل المدارس.

ولكن، في الظروف التي تفرضها الأزمات، على أصحاب القرار في المركز التربويّ والمديريّة العامة للتربية والمديرين، بذل جهود إضافيّة للتحضير ولإقناع المجتمع المدرسيّ بأهميتها. فالمدرسة الصيفيّة هي فرصة لتقديم الدعم الحضوريّ للمتعلمين قبل بدء عام دراسيّ جديد. وتوفّر المدرسة الصيفيّة كذلك فرصة مهمّة لدعم المتعلمين نفسيًا واجتماعيًا، إذ عليها أن تتضمّن أنشطة بدءًا من أنشطة التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، وأنشطة الدعم النفسي الاجتماعيّ، والأنشطة الترفيهيّة، فضلاً عن أنشطة المواد الإجرائيّة كالموسيقى والرياضة والمسرح.

ومن أهم النتائج التي بينتها الدراسة أن نسبة كبيرة من المديرين المستبينين في القطاع الرسميّ لم يضعوا خطة للعودة الآمنة، بل اكتفوا بالقرارات والتعاميم. واعتبرت الأولويات بالنسبة للمديرين هي الأولويات الصحيّة، ثمّ الأولويات الإداريّة. وقد وافق المديرون على أن عدم وجود فريق متعاون ومتمكّن شكّل عائقًا أمام العودة الآمنة.

وقد بيّنت الدراسة حاجة المدارس الرسميّة أكثر من غيرها إلى توفّر الشروط الصحيّة الأساسيّة مثل الماء، والكهرباء والمسافات الآمنة بين المتعلمين.

من الملفت أن المدارس الرسميّة بدأت بالشراكات مع مؤسسات المجتمع المدنيّ. ما قد يساعد في مواجهة الضغوطات الناتجة عن الأزمات.

وبالنسبة للمتعلمين، تمّ لحظ تدنٍ كبير في تحصيلهم الدراسي أثناء جائحة كورونا، وبشكل خاص لدى المتعلّمين الأكثر عرضة للمخاطر. وبرزت صعوبات في توفير الدعم اللازم لهم.

أما بالنسبة للمعلمين فقد تمّ تسهيل الأمور الإداريّة مثل الاستبدال وتعديل جداول المتابعة، والتواصل مع أولياء الأمور، وقد ذكر حوالي 82% من مديري المدارس أنهم يشاركون المعلمين في قضايا تتعلّق بالمتعلمين الذين يواجهون مشكلات وصعوبات تعلّميّة.

وذكر حوالي ثلثيّ المعلّمين أنهم يتلقون الدعم من إدارة مدرستهم، والقسم الآخر يتلقّى الدعم من منسّقي المواد الدراسية. وبسبب اضطراب الوضع الاقتصاديّ في البلاد، والأزمات المعيشيّة، وانعكاس ذلك على سير العمل الإداريّ والأكاديميّ، اشتكى القسم الأكبر من المديرين في المدارس الرسميّة والمدارس الخاصّة المجانيّة، من عدم انتظام حضور المعلّمين والإداريين.

وقد استخدم حوالي ثلث المعلّمين التقويمات التشخيصيّة لتقويم فقدان التعلّم، وهي خطوة أساسيّة لتوجيه الدعم للمتعلمين.

هذه الإجراءاتٍ تحتاج إلى تدريب، مع الإشارة إلى أن أكثر من ثلث المديرين لم يطلعوا

المعلمين على الدورات التدريبيّة.

فنلاحظ اهتمامًا من جميع المدارس بالمنهج المخفف، وذلك لاهتمام الجميع، من أهل ومتعلّمين ومعلّمين بهذا الأمر، وبخاصة في ظلّ التوقّف عن التعلّم الحضوريّ في بعض المدارس، أو اللجوء إلى تعويض الفقدان التعلّمي في بعضها الآخر.

بالإضافة إلى هذه الدورات، استهدفت المدارس الرسميّة الدورات في المجال النفسي الاجتماعيّ، نظرًا للمشكلات التي عانى منها المتعلّمون خلال التعلّم من بعد. ولكن المشاركة بهذه الدورات كانت بنسب قليلة في المدارس الخاصة المجانيّة وغير المجانيّة.

اتخذ المركز التربوي إجراءات متعدّدة، لتعويض الفقدان التعلّمي، بعد الانقطاع الفعلي عن البيئة التعليمية التعلّمية الفعّالة في البيئة المدرسية. وحاول المركز أن تكون هذه الاجراءات شاملة لجميع محكّات العمليّة التعليميّة التعلّمية: المواضيع، والأهداف، والمحاور، وتوزيع الحصص بطريقة مرنة، ووضع مجموعة من الأنشطة لمختلف المواد التدريسيّة. فضلًا عن مواكبة المعّلم لاستخدام استراتيجيّات تعليميّة ملائمة. وقد وافق المعلّمون على أن هذه الإجراءات فعالة بدرجة مقبول إلى جيّد.

أمّا النسبة الأعلى التي ذكر المعلمون أنها بحاجة إلى تحسين ولم تنجح حوالي (29%) فكانت لاستخدام الأنشطة التي ينتجها المركز التربويّ للبحوث والإنماء كإثراء. وهذا ما يدل على أن هناك حاجة ماسّة إلى تدخّل قويّ جيّد التخطيط، للمساعدة في إعادة المتعلمين إلى المسار الصحيح.

في ما يتعلق بالعوامل المساعدة في إنجاز المنهج، كان للمعلمين من القطاعات المختلفة آراء متنوعّة:

بالنسبة إلى مدارس الأونروا، كانت أعلى النسب هي تكييف المحتوى ودعم الإدارة.

أما الرسميّة، كانت أعلى النسب هي تكييف المحتوى ووسائل التواصل.

وبالنسبة للمدارس الرسمية، كانت أعلى النسب المئوية لتكييف وسائل التواصل، والتعاون عبر المجموعات على التواصل ودعم الإدارة.

في ما يخص العقبات، فكانت النسب الأعلى لغياب الدعم من قبل الإدارة (متابعة المشكلات) التواصل، (حوالي 61%)، وغياب الدعم من قبل المشرفين/ الإرشاد. (52%) أعلى النسب إلى حد كبير ومحتمل جدًا الوضع الاقتصاديّ / المعيشيّ المتدهور (60%) وغياب الدّعم النفسيّ/ الاجتماعيّ للمعلم، للتعامل مع ضغوطات العمل في حين أجاب 27% من المديرين أنه لم يشارك أحد من الإداريين في التدريب.

حوالي 46% هي النسبة الأعلى للمديرين، الذين لم يتابعوا أيّة دورة تدريبية. أما بالنسبة للذين تابعوا التدريب، فالنسبة الأعلى هي لدورات تكنولوجيا التعليم (حوالي 31%)، والنسبة الأدنى هي للدورات حول قيادة التغيير (حوالي 17%).

بناءً على هذه النتائج نقترح التوصيات الآتية:

1. تمكين المديرين وتدريبهم على قيادة التغيير كعنصر أساسيّ في عمليّة التنمية الإداريّة.

2. التخطيط والشراكة مع جميع القطاعات الرسميّة والخاصّة، وبخاصَةً في الأزمات وحالات الطوارئ. وقد تكون فرص الشراكة مع المجتمع المدنيّ إيجابيّة لتطوير الكفاءة الذاتيّة لدى المديرين وتفعيل دور القيادة التشاركيّة في المدرسة.

3. توفير الشروط الصحيّة كحاجات أساسيّة بهدف تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى كتقدير الذات على سبيل المثال.

4. توفير البرامج المتعلقة بالتعلم الاجتماعيّ الانفعاليّ وتطوير استراتيجيّات معرفيّة، وانفعاليّة واجتماعيّة لدى المتعلّمين بهدف تكيّفهم الصحيّ.

5. مواكبة جميع الأفرقاء التربويين وتطوير قدراتهم لمواجهة الضغوطات.

لائحة المراجع

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. Journal of Occupational Health Psychology, 22(3), 273– 285

https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Beauchamp, A., Buchbinder, R., Dodson, S. et al. Distribution of health literacy strengths and weaknesses across socio-demographic groups: a cross-sectional survey using the Health Literacy Questionnaire (HLQ). BMC Public Health 15, 678 (2015). https://doi.org/10.1186/s12889-015-2056-z

Berkovich, I. & Eyal, O. (2017). Teachers› Motivation and Commitment. Journal of Educational Administration, 2017, 55(5), 450-468.DOI: 10.1108/JEA-07-2016-0072

Black, B., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment forLearning in the Classroom, Phi Delta Kappan, 86 (1), 9-21

Boin, A., Kuipers, S., & Overdijk, W. (2013). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. International Review of Public Administration, 18 (1), 79–91

Boin, A., Lodge, M. & Luesink, M. (2020) Learning from the COVID-19 crisis: an initial analysis of national responses, Policy Design and Practice, 3(3), 189-204, DOI: 10.1080/25741292.2020.1823670

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Second Edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

CRDP (2021): Statistical bulletin

Collie, R.J., Martin, A.J., Malmberg, L.-E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy,student achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of highschool students. British Journal of Educational Psychology.http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12066

Duckers, M., Ysermans, J.C., Jong, W. & Boin, A. (2017). Psychosocial Crisis Management: The Unexplored Intersection of Crisis Leadership and Psychosocial Support, Risk, Hazards & Crisis in Public Policy 8(2):94-112

Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.) (2010), The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en

Faber, Jorge, & Fonseca, Lilian Martins. (2014). How sample size influences research outcomes. Dental Press Journal of Orthodontics, 19(4), 27-29

Fox, S. & Olsen, A. (2014). Education capital: Our evidence base. Defining parental engagement Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth

Geiser C., Eid M., Nussbeck F. W., Courviosier D. S., Cole D. A. (2010). Analyzing true change in longitudinal multitrait-multimethod studies: application of a multimethod change model to depression and anxiety in children. Dev. Psychol. 46 29–45. 10.1037/a0017888

Gentaz, E. (2017). Competences emotionnelles chez l'enfant. Comment les developer? Eres, lea Cahiers dynamiques, 1 (71), 24-32

Gerring, R. & Zimbardo, P. (2013). Psychologie, 18eme ed. France: Pearson

Geweretz, C. (June 23, 2022). The World Feels Less Stable›: Educators' Sense of School Safety Right :Now, Education Week, Retrieved from https://www.edweek.org/leadership/the-world-feels-less-stable-educators-sense-of-school-safety-right-now/2022/06

Hanushek, E.A., & Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf

Haslam A, Reicher S and Platow M (2020) The New Psychology of Leadership: Identity, Influence and Power. Oxon: Routledge

Heath, R.L & O'Hair, D. (2020). Handbook of Risk and Crisis Communication, New York: Routlege

Jergens, M. & Helsloot, J. (2017). The effect of social media on the dynamics of (self) resilience during disasters: A literature review. Journal of Contingencies and Crisis Management.2018;26:79–88

Hyvärinen, J., & Vos, M. (2015). Developing a Conceptual Framework for Investigating Communication Supporting Community Resilience. Societies, 5 (3), 583-597. doi:10.3390/soc5030583

Johnson, Christie W.; Voelkel, Robert H., Jr. (2021). Developing Increased Leader Capacity to Support Effective Professional Learning Community Teams. International Journal of Leadership in Education, 24 (3), 313-332

Jones, A., & Shindler, J. (2016). Exploring the school climate-student achievement connection: Making sense of why the first precedes the second. Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 27, 35-51. Retrieved from https://www.icpel.org/uploads/1/5/6/2/15622000/capea_volume_27_march_2016.pdf

Leithwood, K. (2001) School Leadership and Educational Accountability. International Journal of Educational Leadership, 3, 217-237. https://doi.org/10.1080/13603120110057082

Lewis, D., & Kanji, N. (2009). Non-Governmental Organizations and Development, London: Routledge

Malinen, S., Hatton, T., Naswall, K., Kuntz, J. (2019). Strategies to enhance employee well-being and organisational performance in a post-crisis environment: A case study. Journal of Contingencies and Crisis Management, 27, 79–86. https://doi.org/10.1111/1468-5973.12227

Marzano, R., Carbaugh, B., Toth, M., Houpt, K., and Sahadeo-Turner, T. (2015). School leadership for results: shifting the focus of leader evaluation. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International

McAleavy, T., & Gorgen, K. (2020). Best practice in pedagogy for remote teaching (p. 10). EdTech Hub. https://doi.org/10.5281/zenodo.4705039

McLead, S. & Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. Retrieved from: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.637075/full

Moerschell, L. & Novak, S. (2020). Managing crisis in a university setting: The challenge of alignment. Journal of Contingencies & Crisis management, 28(2), h

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions, Journal of Professional Capital and Community, 5 (3-4), 391-395. https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017

OECD. (2021). Education at a Glance. Retrieved from: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b35a14e5-.en/index.html?itemId=/content/publication/b35a14e5-en

.Ormrod, J. E. (2012). Human learning (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education

Patrinos HA, Barrera-Osorio F, Guáqueta J (2009). The role and impact of public-private partnerships in education. The World Bank

Py.B, (2013). Les statistiques sans formule mathématiques: comprendre la logique et maitriser les out-.ils. 3ème édition, Pearson,19-27

Sampat, S. & Oomen, A. (2020). 3 recommendations to support school leaders during the coronavirus pandemic. Global partnership in Education, Retrieved from: https://www.globalpartnership.org/blog/3-recommendations-support-school-leaders-during-coronavirus-pandemic

Smith, L. & Riley, D. (2012). School Leadership in Times of Crisis, ERIC, EJ955188, 32 (1), 57-71

Taylor, S.S. (2021). Trauma- informed care in schools: A necessity in the time of Covid-19. Beyond Behavior, 30(3), 124-134. Advance online publication

The Children's Society. (2020). Goog childhood report. Retrieved from https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/2020-11/Good-Childhood-Report-2020.pdf

Unesco. (2021). Global education monitoring report. Retrieved from https://www.unesco.org/gem-report/en/node/76

Unesco . (2021). What's next ? Lessons on education recovery: findings from a survey of ministries of education amid the covid pandemic

Unicef. (2019). Early child development innicef strategig cplan. Retrieved from: https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-05/Early%20Childhood%20Development%20in%20the%20UNICEF%20Strategic%20Plan%202018-2021.pdf

Unicerf. (2022). Where are we on education recovery? Retrieved from: https://www.unicef.org/lac/media/32546/file/Where-are-we-in-education-recovery.pdf

UNICEF . (2020). Going back to school during the COVID-19. - Voices of Children. Retrieved from: https://www.unicef.org/georgia/stories/going-back-school-during-covid-19-voices-children

United Nations (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Retrieved from: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Vicera, C.R, & Maico, E.G. (2019). Impact of school heads management styles on the teacher's instructional competence and school performance. International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR), 45(1), 64-74

Wagner, E., & Warren, H. (2020). Save Our Education: Protect every child's right to learn in the COVID-19 response and recovery. Save The Children. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/17871/pdf/save_our_education_0.pdf

Weiner, S. A. & Watkinson, C., (2014) "What do Students Learn from Participation in an Undergraduate Research Journal? Results of an Assessment", Journal of Librarianship and Scholarly Communication 2(2), p.eP1125. doi: https://doi.org/10.7710/2162-3309.1125

Woolfolk, A. (2015). Educational psychology, 14th ed. New York: Pearson

WorldBank. (2021). Learning Losses from COVID-19 Could Cost this Generation of Students Close to $17 Trillion in Lifetime Earnings https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in lifetimeearnings

World Economic Report (2018). The competitiveness report. Available online: https://www.weforum./org/reports/the-global-competitiveness-report-2017-2018

المراجع باللغة العربية

أبو مغلي، مي و شعيب مها (٢٠٢٠). التعليم في ظل الحجر الصحي أثناء جائحة كوفيد 19- : خبرات المعلمين/ات والطلاب والطالبات والأهالي. بيروت: المركز اللبناني للدراسات.

الأمم المتحدة (٢ شباط، ٢٠٢٢). عملتا السودان ولبنان تفقدان أكثر من ٨٠٪ من قوتهما الشرائية. تم استرجاعه من الرابط:

https://news.un.org/ar/story/2022/02/1093132

عيسى، أحمد (2020). ما الفاقد التعليمي. متاح في https://bit.ly/3oRO7NB

الرمحي، رفاء (2021). الفاقد التعليمي...وجائحة كورونا. متاح في:
https://www.maannews.net/articles/2037587.htm