INEE

المذكرة التوجيهية
للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الايني) حول الدعم النفسي الاجتماعي

تيسير الرفاه النفسي والتعلم الاجتماعي والعاطفي

INEE

An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

تُعتبر الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الآيني) شبكة عالمية مفتوحة، إذ تضم ممثلين من منظمات غير حكومية ووكالات الامم المتحدة، ووكالات مانحة، وحكومات ومؤسسات أكاديمية تعمل معاً لضمان الحق في التعليم الآمن والنوعي لجميع الأفراد المتأثرين بالأزمات. لمزيد من المعلومات، يرجى زيارة
www.ineesite.org

نشرها:
INEE
c/o International Rescue
Committee, Inc. 122 East 42nd
Street
New York, NY 10168-1289
USA

حقوق الطبع والنشر خاصة بالشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ٢٠١٨

جميع الحقوق محفوظة. تُعدّ هذه المادة محمية بحقوق الطبع والنشر ولكن يمكن إعادة إنتاجها بأي طريقة لأغراض تعليمية. بالنسبة للنسخ في ظروف أخرى، مثل إعادة الاستخدام في منشورات أخرى، أو للترجمة أو التكييف، يجب الحصول على إذن خطي مسبق من مالك حقوق النشر: البريد الإلكتروني
network@ineesite.org

صورة الغلاف: Stacy Hughes

المذكرة التوجيهية
للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الاينـي) حول الدعم النفسي الاجتماعي

تيسير الرفاه النفسي والتعلم الاجتماعي والعاطفي

INEE
An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

شكر وتقدير

ورد التفويض لكتابة هذه المذكرة التوجيهية من قبل سكرتاريا الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم وكتبها زهيره ماك نات، والدكتور نيل بوثبي، والدكتور مايك فيسيلز، وريتا لو من مجموعة كولومبيا المعنية بالأطفال في الشدائد. قدم جو كيلسيي كتابة وبحوث تقنية إضافية (جامعة نيويورك ستينهاردت). جرى وضع تصور للمذكرة التوجيهية حول الدعم النفسي الاجتماعي وفقاً لمعايير الآيني والفريق العامل المعني بالممارسات والفريق العامل المعني بسياسة التعليم الخاصة بالآيني. استعرضت إحدى المجموعات المرجعية لدى أعضاء الفريق العامل والصحة النفسية الخارجية، وحماية الطفل، والتعليم، وخبراء الدعم النفسي والاجتماعي مسودات المذكرة التوجيهية. أدار هذا المنشور ونسّقه لورا دافيسون (الآيني). قدمت ميّنا بيلتولا (معونة الكنائس الفنلندية) وفريدريك أفولتر (اليونيسف)، الرئيسان المشاركان لفريق الآيني الفرعي للدعم النفسي، التوجيه الفني والإشراف.

تُعرب الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم عن امتنانها للمدخلات القيمّة التي قدمها الأعضاء في الفريق المرجعي للدعم النفسي والتعلم الاجتماعي والعاطفي دين بروكس (الآيني)؛ رينا ديبتز (منظمة الإنقاذ الدولية)؛ أندريا دياز - فاريلا (الحق في اللعب)؛ جوليا فيندر (الجمعيه العالميه للابداع)؛بول فريسولي (منظمة الإنقاذ الدولية)؛ ماريا إغنيس جيوردانو(مجموعة التعليم العالمية)؛ ساره هاريسون(اللجنة الدائمة المشتركة بين وكالات الأمم المتحدة الفريق المرجعي للصحة النفسية والعقلية)؛روزانا هوليت (الأونروا) ؛ كاميلا لودي (مجلس اللاجئين النرويجي) ؛ رجا عمر (الانروا) ؛ جون-هاكين شولتز (جامعة ترومسو ، النرويج) ؛ زينب تركمان ساندوفاك (جمعية مافي كاليم الخيرية للمساعدة الاجتماعية) ؛ سهى توتنجي (جسور) ويندي ويتون (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية) ؛ آنا ويلسون (وكالة الغوث). شكر خاص إلى بينيل مصطفى (الآيني) وتيريزا ولفيرتون (الآيني) لمساعدتهما في التحرير خلال المراحل النهائية. دعمت هانا تشاندلر (كلية ماليمان للصحة العامة) أيضاً فريق كولومبيا المعني بالأطفال في الشدائد. تعرب الآيني عن امتنانها لأعضاء فريق التعلم الاجتماعي والعاطفي للممارسة لإسهامهم ، ولا سيما أليسون جوينر (مؤسسة آغا خان ؛ كارولين كينان (أنقاذ الطفل) ؛ تيا كيم (اللجنة المعنية بالأطفال) ؛ ستيفن ريتشاردسون (استشاري مستقل) ؛ نيخيت دسا (انقاذ الاطفال) ؛ ميريديث غولد (استشارية مستقله) ؛ ريبيكا بيلي (كلية هارفارد للدراسات العليا في التربية) ؛ لندساي براون (روابط عالمية جامعة نيويورك). تشكر الآيني بشكل خاص رينا ديتز (لجنة الإنقاذ الدولية) لتنسيق المدخلات من فريق فريق التعلم الاجتماعي والعاطفي . تعرب الآيني عن امتنانها للفريق المرجعي للجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات المعنية بالدعم النفسية والصحة العقلية (اللجنة الدائمة المشتركة بين وكالات الأمم المتحدة) على إسهاماتهم في مذكرة التوجيه، والتي قامت بتنسيقها سارة هاريسون. وقام دودي ريجز بتحرير النسخة. وضع التصميم: سفلين أندرييف.

نجحت الآيني في وضع هذه المذكرة بفضل دعم العشرات من الوكالات والمؤسسات، والمنظمات التي دعمت الشبكة منذ إنشائها. تتوجه الآيني بالشكر خصوصاً للجهات التالية الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ، التعليم فوق كل شيء - الحماية والتعليم في أوقات انعدام الأمن والنزاع، وحكومة هولندا لدعمهم السخي لبرنامج بناء السلام والتعليم والدعوة الذي تنفذه اليونيسف، الأمر الذي مكّن من تطوير هذه المذكرة التوجيهية. للحصول على قائمة بأسماء الداعمين كاملة، يرجى زيارة موقع الآيني: www.ineesite.org/en/donors.

الاختصارات

AE	التعليم المسرع
AEWG	فريق عمل التعليم المسرع
AOR	مجال المسؤولية
BLP	برنامج التعلم الأفضل.
CFS	مساحات صديقة للطفل
CPWG	فريق عمل حماية الطفل
IASC	اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات
INEE	الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ
ICRC	اللجنة الدولية للصليب الأحمر
IFRC	الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر
IOM	منظمة الهجرة الدولية
IRC	لجنة الإنقاذ الدولية
MHA	منظمةالصحة النفسية في أمريكا من هيوستن الكبرى
MoE	وزارة التربية والتعليم
NGO	منظمة غير حكومية
NRC	المجلس النرويجياللاجئين
PFA	الإسعافات الأولية النفسية
PSS	الدعم النفسي الاجتماعي
PTA	رابطة الاهل والمعلمين
PTSD	اضطراب ما بعد الصدمة
RCS	جمعيات الهلال الأحمر
SEL	التعلم الاجتماعي والعاطفي
TVET	التثقيف والتدريب المهني والتقني
UN	الأمم المتحدة
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
UNGEI	مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات
UNICEF	منظمة الأمم المتحدة للطفولة
UNHCR	المفوض السامي لشؤون اللاجئين
UNRWA	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى
USAID	الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية
WHO	منظمة الصحة العالمية
YFS	المساحات الصديقة للشباب

فهرس المحتويات

الاختصارات ٥

مقدمة ٧

ما هو السبب وراء هذه المذكرة التوجيهية؟ ١٠

من الذي ينبغي عليه قراءة هذه المذكرة التوجيهية؟ ١٠

مواد مرجعية أساسية ١١

كيف يتم تنظيم هذه "المذكرة التوجيهية"؟ ١٢

القسم الأول: التعريفات والمبادئ ١٣

القسم الثاني: الاستراتيجيات ٢٣

المجال الأول: المعايير التأسيسية ٢٤

المجال الثاني: إمكانية الحصول على التعليم وبيئته ٣٢

المجال الثالث: التعليم والتعلم ٤٠

المجال الرابع: المدرسون وسائر العاملين في مجال التعليم ٥٢

المجال الخامس: سياسة التعليم ٥٧

الخاتمة ٦٣

المصطلحات ٦٤

المراجـــــع ٦٧

مصادر إضافية ٧٣

مقدمة

تتزايد الأزمات الإنسانية في جميع أنحاء العالم مع تزايد عدد الصراعات والعنف الإقليمي والكوارث الطبيعية و الكوارث التي من صنع الإنسان والأوضاع المرتبطة بالمناخ التي تؤدي لتهجير مجتمعات بأكملها. طال أمد العديد من هذه الأحداث وكان لها آثار ملموسة على رفاه الأطفال والشباب. تُسبب الهجرة القسرية بإحداث تعطيل طويل الأمد لكل جانب من جوانب الحياة اليومية، بما في ذلك الإسكان والصحة، والمرافق الصحية، والترفيه، والتعليم. عند نشر هذه المذكرة التوجيهية، تحدثت التقارير عن وجود أكثر من ٦٥ مليون شخص، نصفهم دون سن الثامنة عشرة من اللاجئين وطالبي اللجوء، أو ممن نزحوا داخلياً (مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ، ٢٠١٦). جعلت حالة عدم الوضوح و عدم الاستقرار المحيطة بالأوضاع وطبيعة النزوح طويل الأمد، إلى جانب التحديات اليومية للحياة وعدم وجود حلول طويلة الأجل لمحنتهم، اللاجئين الشباب والأشخاص النازحين قسراً أكثر عرضة للمعاناة من مشاعر اليأس وفقدان الأمل.

تؤدي الأزمات الإنسانية التي تؤثر بشكل كبير على الأطفال والشباب في بعض الأحيان إلى عرقلة العلاقات الأسرية، وتشوش التماسك الاجتماعي، وتخلق مشاعر العزلة، وعدم اليقين، والخوف، والغضب، والخسارة، والحزن. يمكن للتعرض طويل الأمد للكوارث أو الصراعات دون تخفيف ملائم أن يُلحق ضرراً بالصحة الجسدية والنفسية على حد سواء. تؤثر حالات الطوارئ على كيفيه تعامل الأسر والمجتمعات و في دورهم في تطور الأطفال والشباب. يمكن أن يؤدي التعرض إلى الشدائد، لا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة، إلى ضعف لمدى الحياة في التعلم والسلوك والصحة البدنية والنفسية (شونكوف وبويس ومكيوين ٢٠٠٩) في حين يعتبر بعض الإجهاد في الحياة أمراً طبيعياً وحتى ضرورياً للتطور، إذ يحتاج الطفل لتجربة بعض الضغوط العاطفية من أجل تطوير آليات التكيف الصحي ومهارات حل المشكلات، إلا أنه يمكن لنوع الإجهاد الذي يواجهه الطفل عند تعرضه لصراع أو كارثة طبيعية أن يصبح مؤذياً إذا كان هناك تفعيل مكثف ومتكرر وممتد لنظام الاستجابة للإجهاد في الجسم، خاصة إذا لم يكن هناك شخص بالغ يوفر الدعم لتوفير الحماية (التركيز على الطفل النامي، ٢٠١٦؛ شونكوف وغارنر، ٢٠١٢).

كما يؤدي النزوح القسري في كثير من الأحيان إلى الحد من حصول الأطفال على تعليم نوعي ويؤثر سلباً على قدرتهم على التعلم. على الصعيد العالمي، تعيش نسب كبيرة من الأطفال و الشباب خارج المدارس في المناطق المتأثرة بالنزاع: ٣٥ في المائة في عمر يخولهم دخول المدرسة الابتدائية، ٢٥ في المائة في عمر يخولهم دخول الإعدادية، ونسبة ١٨ في المائة في سن الثانوية العليا. تعيش شريحة من أفقر الأطفال والشباب في العالم في المناطق التي تكون عرضه للكوارث الطبيعية، مثل الفيضانات أو

الجفاف أو العواصف الشديدة (اليونيسيف، ٢٠١٦). إن النقص الناجم عن التعلم وتنمية المهارات يضع الشباب المتأثرين عرضة لخطر البطالة في المستقبل، والعمل مقابل أجور متدنية، والوصم، وغيرها من العيوب الاجتماعية والاقتصادية (الفريق المرجعي- اللجنة الدائمة المشتركة بين وكالات الأمم المتحدة، ٢٠١٠).

الأمر الذي يبعث على القلق على نحو مماثل هو حقيقة أن التعليم هو حق من حقوق الإنسان، وهو حق مهم بالنسبة لجميع الأطفال، بما في ذلك أولئك المتأثرين بحالات الطوارئ والأزمات. يُعدّ الحق في تلقي التعليم مضمناً في عدة صكوك قانونية دولية متعددة ملزمة وغير ملزمة في حين تزداد الحاجة إلى الحماية في حالات الطوارئ وحيث أنه يساهم في هذه الحاجة كل من التعليم والدعم النفسي والاجتماعي، نجد أن الحق في التعليم غالباً ما يتم تهميسه كاولويه. ولذلك، يتعين على المجتمع الدولي الاستمرار في توفير التعليم للأطفال والشباب النازحين أثناء الأزمات، كما يتعين على المعلمين أن يضمنوا أن برامجهم تدعم وتعزز الرفاه النفسي للأطفال والشباب من خلال أنشطة التعليم الاجتماعي والعاطفي. من شأن التعليم الذي يدعم الرفاه النفسي والاجتماعي للأطفال والشباب المتأثرين بالأزمة أن يمكّنهم من التعلم بسهولة أكبر والمشاركة بصورة أكثر شمولاً في الفرص التعليمية.

يواجه الأطفال والشباب في حالات الأزمات عدداً هائلاً من المخاطر واشكال الضعف. من شأن وجود دعم نفسي اجتماعي مناسب ومصمم على نحو جيد أن يعزز من القدرة على التكيف وأن يخفف من عوامل الضعف التي يواجهها الأطفال والشباب (ألكسندر، بوثبيو ويسيلز ٢٠١٠) يُعدّ التعليم قناة شديدة الأهمية يمكن من خلالها توفير هذا الدعم للأسباب التالية:

- تتصف المدارس الآمنة ومساحات التعليم غير الرسمي بكونها من أكثر البيئات منفعة للأطفال والشباب خلال أوقات انعدام الامن و الاستقرار. وقد أن أثبت الاستثمار المتعمد في الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي القائمين على التعليم يساهم في حمايتهم من الآثار السلبية للكوارث بإنشاء روتين يومي مستقر، وإتاحة الفرص للصداقة واللعب، وتعزيز الأمل، والحد من الإجهاد، وتشجيع التعبير عن الذات، وتعزيز السلوك التعاوني (العمل من أجل "حقوق الأطفال"، ٢٠٠٢؛ ألكسندر، بوثبي، و ويسيلز، ٢٠١٠؛ ماستين، جويرتز، وسابينزا، ٢٠١٣).[١]

---

١ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨ (المواد ٢ و ٢٦). اتفاقية جنيف الرابعة ١٩٤٩ (المواد ٣ و ٢٤ و ٥٠) البروتوكول الإضافي الثاني ١٩٧٧ (المادة ٤،٣ (أ). الاتفاقية المتعلقة بوضع اللاجئين ١٩٥١ (المادتان ٣ و ٢٢. الميثاق الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ١٩٦٦ (المادة ٢). الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ١٩٦٦ (المواد ٢ و ١٣ و ١٤). اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة ١٩٧٩ (المادة ١٠). اتفاقية حقوق الطفل ١٩٨٩ (المواد ٢ و ٢٢ و ٢٨ و ٢٩ و ٣٠ و ٣٨ و ٣٩). نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية لعام ١٩٩٨ (المادتان ٩.ب.٢،٨ و ٨،٢.ه.٤). المبادئ التوجيهية بشأن النزوح الداخلي (غير ملزم) ١٩٩٨ (الفقرة ٢٣). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠٠٦ (المادة ٢٤). قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة جلسة رقم ٦٤ ، ٢٩٠ بشأن التعليم في حالات الطوارئ ٢٠١٠. قرار مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة ١٩٩٨ بشأن مراقبة الهجمات على المدارس عام ٢٠١١. أهداف التنمية المستدامة ٢٠١٥ - ٢٠٣٠.

- يُعدّ الرفاه النفسي والاجتماعي مؤشراً مهماً لضرورة التعلم وهو ضروري لتحقيق التحصيل الأكاديمي؛ وبالتالي فإن له تأثيراً مهم على الآفاق المستقبلية لكل من الأفراد والمجتمعات.

- ينجح كل من نهج الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي على نحو أفضل عند دمجهما في مجالات مختلفة من حياة الشباب. نظراً أن اوساط التعليم تجمع الأطفال وأقرانهم وعائلاتهم ومجتمعاتهم معاً، يمكنها بذلك المساعدة في تكوين بيئة داعمة تشجع على تحسين الرفاه النفسي الاجتماعي. ومن الناحية المثالية، تعمل أوساط التعليم والمجتمع المحيطة بكل طفل معاً لضمان الحصول على أفضل رعاية ومتابعة ممكنة؛ وهذا يشمل التواصل بين المعلمين والاهل والأخصائيين إذا لزم الأمر.

الدعوة إلى إدراج الدعم النفسي الاجتماعي في سياقات التعليم

- **يوفّر التعليم روتين وبنية مستقرين ويدعم الشعور بوجود حياة طبيعية، وكل العوامل التي يمكن أن تدعم الأطفال والشباب في طور الشفاء وتطوير القدرة على التكيف.**

- **توفّر مساحات التعلم فرصاً للصداقة، فضلاً عن دعم الأقران والراشدين. تُعدّ هذه المهارات الشخصية والدعم المستمد من العلاقات ضرورياً لإرساء بيئة اجتماعية صحية ورفاه نفسي واجتماعي، ومرونة طويلة الأمد.**

- **توحّد مساحات التعلم المجتمع الأوسع وتعزز الدعم المستمد من العلاقات المتاحة للأطفال اللذين يعانون من ظروف صعبه و لذلك يعتبرون من المجموعات الضعيفه. تعتبر الأنشطة التي تُشرك الاهل و قاده المجتمعات المحلية وسلطات التعليم أمراً حاسماً في هذا الوضع ويمكن أن تعزز التماسك الاجتماعي.**

- **تعتبر أوساط التعليم مثالية لأنشطة اللعب المنظم التي تساعد الأطفال على تعلم والتعافي من التجارب المؤلمة، وتطوير مهارات اجتماعية وعاطفية.**

- **يدعم التعليم العاطفي الاجتماعي تطوير الكفاءات الاجتماعية والعاطفية التي تعزز الأداء الأكاديمي ويُحسّن من قدرة الأطفال على التعامل مع الشدائد.**

ما هو السبب وراء هذه المذكرة التوجيهية؟

تتطرق المذكرة التوجيهية للآيني لفجوة في الأدوات المتاحة حالياً للمعلمين والمتخصصين الذين يعملون في سياقات الطوارئ والأزمات. رغم وجود العديد من الموارد الخاصة بأعداد البرامج النفسية الاجتماعية، بما في ذلك التوجيه التأسيسي لقطاع الشؤون الإنسانية المشار إليه في هذه الوثيقة، فإن أعضاء الآيني يعملون في سياقات متنوعة كأزمة فيروس إيبولا في غرب أفريقيا، وفي أعقاب زلزال نيبال والأزمة الحالية في سوريا التي أظهرت حاجة إلى وجود توجيه في الدعم النفسي الاجتماعي الذي كان موجهاً على وجه التحديد إلى قطاع التعليم. تشجّع مذكرة التوجيه هذه على تنفيذ أكثر تعمداً واتساقاً للتدخلات النفسية الاجتماعية العملية ذات الجودة العالية على الخطوط الأمامية للتعليم من قبل المدرسين ومديري التعليم والاهل والاختصائيين والأقران والوزارات وموظفي التعليم الآخرين من خلال ثلاث طرق محددة:

- توضّح المذكرة التوجيهية أهمية قطاع التعليم في دعم الرفاه النفسي للأطفال والشباب.
- توفّر المذكرة التوجيهية للمدرسين نصائح عملية تُعنى بكيفية دمج الدعم الإجتماعي النفسي، في جهود التعليم الرسمية وغير الرسمية.
- تُبرز المذكرة التوجيهية أهمية الترابط بين الدعم النفسي الاجتماعي في التعليم وفي قطاعات أخرى.

يمكن لإبقاء أبواب المدارس مفتوحة أو توفير أماكن بديلة للتعلم أثناء الأزمة وبعدها أن يوفّر بيئة آمنة للأطفال والشباب وأسرهم، لكن تحقيق ذلك قد يكون صعباً للغاية. من شأن تضمين الأنشطة العملية للدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي (بما في ذلك دعم الأقران واللعب التعاوني، وتمارين تنظيم العاطفة، وأداء الأدوار، والمناقشات التأملية، وما إلى ذلك) في علاقة الطالب مع الطالب وعلاقة الطالب مع المعلم أن تحسّن من أهمية ونوعية التعليم، وغالباً ما تحقق نتائج إيجابية للمتعلمين والمعلمين، والمجتمعات المحلية (المجلس النرويجي للاجئين، ٢٠١٧؛ اليونيسيف، ٢٠٠٩). وعلى العكس من ذلك، يمكن للتأثير النفسي الناتج عن العيش في أزمة حادة قد طال أمدها أن يحد من قدرة الأطفال والشباب على التعلم؛وبالتالي، فإن عدم دمج الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي في مساحات التعليم الرسمي وغير الرسمي يُهدد بتعطيل نموهم الأكاديمي. ينطوي بالتالي عدم تكوين بيئة تعليمية داعمة على مخاطر كبيرة ويمكن أن يحد بشكل خطير من فرص الشباب في التعلم وفي الحياة.

من الذي ينبغي عليه قراءة هذه المذكرة التوجيهية؟

تم تطوير هذه المذكرة التوجيهية لأجل المهنيين الذين يقومون بتنفيذ أو دعم الأنشطة التعليمية الرسمية وغير الرسمية للأطفال والشباب خلال الأزمات الإنسانية. تشمل سياقات التنفيذ النزاعات السياسية، والمناطق المتأثرة بالعنف، والكوارث الطبيعية التي تسبب بها الإنسان، والبلدان أو المناطق التي تعاني

من أزمة صحية. تُركز المذكرة التوجيهية على نحو خاص على احتياجات العاملين في المجال الإنساني الموجودين في الخطوط الأمامية وعلى من يمارسون مهنة التعليم، بما في ذلك معلمي المدارس والمديرين والأخصائيين ومديري إدارات التعليم ومديري المساحات الصديقة للأطفال (CFS) . كما أنه مفيد للهيئات الحكومية وصانعي السياسات والفرق المجتمعية والعاملين في المجال الإنساني والأقران والعائلات لأغراض التخطيط والبرمجة والسياسة والتأييد، ولآليات من مثل مجموعة التعليم وتنسيقات تعليمية أو فرق عمل أخرى. كما أن المحتوى مفيد للأشخاص الذين يعملون في القطاعات ذات الصلة، بما في ذلك الحماية، وحماية الطفل، والصحة النفسية والصحة العامة، وما إلى ذلك.

مواد مرجعية أساسية

استرشدت المذكرة التوجيهية للآيني عند إعدادها بمجموعة متنوعة من المنشورات حول هذا الموضوع، خمسة منها كانت أساسية لوضعها:

- *المعايير الدنيا للتعليم من الآيني: الاستعداد والاستجابة والتعافي (الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، ٢٠١٠)*
- *ورقة المعلومات الأساسية من الآيني حول الدعم النفسي والاجتماعي والتعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال والشباب في أوضاع الطوارئ (الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، ٢٠١٦)*
- *إرشادات اللجنة الدائمة المشتركة بين وكالات الأمم المتحدة حول الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي في حالات الطوارئ (اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات ، ٢٠٠٧)*
- *المعايير الدنيا لحماية الطفل في العمل الإنساني (فريق عمل حماية الطفل، ٢٠١٣)*
- *نحو أفضل ممارسة في إعداد البرامج النفسية الاجتماعية القائمة على المدرسة: دراسة استقصائية للمنهجيه/المقاربات الحاليه (بوثباي وميلفين، ٢٠٠٧)*

تناقش هذه المذكرة التوجيهية كل من المجالات الخمسة المعروضة في الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ: المعايير الدنيا للتعليم (٢٠١٠) - ويُشار إليه فيما يلي المعايير الدنيا للآيني - من حيث صلتها بممارسات التعليم الاجتماعي العاطفي والدعم الاجتماعي النفسي الموصى بها. وتشمل هذه

المجالات (١) المعاييرالتأسيسية (٢) الوصول وبيئة التعلم، (٣) والتدريس و التعلم، (٤) المدرسين والعاملين في مجال التعليم (٥) سياسة التعليم. تُقدم المذكرة التوجيهية نصائح وأمثلة لتسهيل تطبيق إعداد برامج في الدعم النفسي الاجتماعي القائم على التعليم في السياقات المتأثرة بالأزمات.

كيف يتم تنظيم هذه "المذكرة التوجيهية"؟

يُنظم ما تبقى من هذه المذكرة التوجيهية على النحو التالي:

يُقدم **القسم ١** نظرة عامة حول **التعريفات والمبادئ** التي تُؤطر المذكرة التوجيهية. تُعتبر المفاهيم المذكورة في هذا القسم أساسية لفهم العلاقة بين الرفاه النفسي الاجتماعي والتعليم.

يُقدم **القسم ٢ استراتيجيات** محددة لكيفية دمج الدعم النفسي الاجتماعي في استجابات التعليم. تتمحور هذه الاستراتيجيات حول نطاقات المعايير الدنيا للآيني، وينبغي قراءتها بالاقتران مع المعايير وأدوات الشبكة الأخرى التي تقدم تفاصيل أكبر بشأن مواضيع محددة. تتم الإشارة إلى موارد تكميلية خلال النص لأجل القراءة الإضافية. بالإضافة إلى الاستراتيجيات المحورية، يشمل كل مجال نصائح عملية مرتبطة بتنفيذ نشاطات الدعم النفسي والاجتماعي وأمثلة عن الأنشطة التي تم تطبيقها ضمن سياقات ميدانية مختلفة. تُدرج المعلومات عن الإنجازات المحققه عن هذه التدخلات الميدانية، أينما توفرت.

يتبع **ختام** المذكرة التوجيهية مسرد **مصطلحات** يُوضّح شروطاً مفيدة فيما يتعلق بالتعليم والدعم النفسي الاجتماعي.

يتم ذكر **المراجعون** و**المصادر الإضافية** لكي يتمكن صنّاع السياسة والممارسين التربويين من الاستفادة منها أثناء التخطيط والإعداد والتنفيذ وتقييم الدعم النفسي والاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي في قطاع التعليم.

القسم الأول

التعريفات والمبادئ

يعتمد دمج الدعم النفسي الاجتماعي في الأنشطة التعليمية على عدد من المفاهيم والمبادئ الأساسية التي يشار إليها بشكل متكرر في هذه المذكرة التوجيهية. يتم تعريف هذه المفاهيم والمبادئ أدناه، ويتم نقاش الروابط بين هذه المفاهيم. يُنصح القارئ المهتم بمراجعة ورقة المعلومات الأساسية للآينيحول الدعم النفسي والاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي للأطفال والشباب في أوضاع الطوارئ (الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، ٢٠١٦)

الحماية: تم تعريف الحماية على أنها "جميع الأنشطة التي تهدف إلى الحصول على الاحترام الكامل لحقوق الفرد وفقاً لنص وفحوى المجموعات القانونية ذات الصلة" أي قانون حقوق الإنسان، والقانون الإنساني الدولي وقانون اللاجئين (اللجنة الدولية للصليب الأحمر، ١٩٩٩، تم الاستشهاد بها في اللجنة الدائمة المشتركة بين وكالات الأمم المتحدة، ١٩٩٩، ص ٤). يشمل هذا التعريف الواسع التدخلات القانونية المستهدفة، فضلاً عن المزيد من الأنشطة الروتينية التي تتمسك بحماية ورفاهية الأفراد أثناء حالات الطوارئ والأزمات.[٢] يُعدّ التعليم الجيد تعليماً يوفر الحماية ولأن التعليم حق من حقوق الانسان في حد ذاته، وكذلك لأنه حق تمكيني (أي حق ييسر حقوق الإنسان الأخرى)، فإن لإعداد التعليم أهمية خاصة لتعميم برامج وسياسات الحماية.

حماية الطفل: تُعرّف حماية الطفل بأنها "منع سوء المعاملة والإهمال والاستغلال والعنف ضد الأطفال والتصدي لهما" (مجموعة العمل المعنية بحماية الطفل، ٢٠١٣ ، ص ١٣). يُشير على وجه التحديد إلى التخلص من "التنمر" ؛ والاستغلال الجنسي؛ والعنف من الأقران أو المدرسين أو غيرهم من العاملين في المجال التعليمي؛ ومخاطر طبيعية الأسلحة والذخيرة؛ والألغام الأرضية والذخائر غير المنفجرة؛ والأفراد المسلحون؛ ومواقع تبادل إطلاق النار؛ والتهديدات السياسية والعسكرية؛ والتجنيد في القوات المسلحة أو الجماعات المسلحة "(الآيني، ٢٠١٠ أ، ص ١١٥).

النفسي الاجتماعي: يشير مصطلح النفسي الاجتماعي إلى "العلاقة الديناميكية بين البعد النفسي والاجتماعي للشخص، حيث يؤثر أحدهما على الآخر" (المركز المرجعي للاتحاد الدولي لجمعيات

٢ يحيط بحماية اللاجئين والنازحين قسراً أطر ملزمة قانونياً وغير قانونياً، مثل اتفاقية عام ١٩٥١ الخاصة بوضع اللاجئين وبروتوكولها لعام ١٩٦٧، واتفاقية عام ١٩٥٤ الخاصة بوضع الأشخاص عديمي الجنسية، واتفاقية عام ١٩٦١ بشأن الحد من انعدام الجنسية، والمبادئ التوجيهية بشأن النزوح الداخلي.

الصليب الأحمر والهلال الأحمر للدعم النفسي-الاجتماعي"، ٢٠١٤، ص ١١). تُشير الجوانب النفسية للتطور إلى أفكار الفرد وعواطفه وسلوكياته وذكرياته وتصوراته وفهمه. تشير الجوانب الاجتماعية للتنمية إلى التفاعل والعلاقات بين الفرد والأسرة والأقران والمجتمع (الأونروا، ٢٠١٦، صفحة ٤).

الدعم النفسي الاجتماعي: يشير الدعم النفسي الاجتماعي إلى "العمليات والإجراءات التي تعزز الرفاهية الشاملة للأشخاص في عالمهم الاجتماعي. ويشمل الدعم المقدم من العائلة والأصدقاء "(الآيني، ٢٠١٠ أ، ص. ١٢١) يمكن أيضاً وصف نظام الدعم النفسي الاجتماعي على أنه "عملية تسهيل المرونة داخل الأفراد والأسر والمجتمعات" (المركز المرجعي الاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر للدعم النفسي الاجتماعي، ٢٠٠٩، ص ١١). يهدف الدعم النفسي الاجتماعي إلى مساعدة الأفراد للعوده الى حياتهم الطبيعيه بعد أزمة عطلت حياتهم وتعزيز قدرتهم على العودة إلى الحالة الطبيعية بعد التعرض للأحداث السلبية.

الرفاه: يُعرف الرفاه على أنه حالة الصحة الشاملة وعملية تحقيق هذه الحالة. كما يشير إلى الصحة البدنية والعاطفية والاجتماعية، والمعرفية. يشمل الرفاه ما هو جيد للشخص: المشاركة في دور اجتماعي هادف؛ الشعور بالسعادة والأمل؛ العيش وفقاً لقيم جيدة كما هو محدد محلياً؛ وجود علاقات اجتماعية إيجابية وبيئة داعمة؛ والتصدي للتحديات من خلال استخدام المهارات الحياتية الإيجابية؛ وتوفير الأمن والحماية والحصول على الخدمات الجيدة. يُحدد تحالف ACT وكنيسة السويد سبعة جوانب مهمة للرفاه: البيولوجية والمادية والاجتماعية والروحية والثقافية والعاطفية والعقلية (تحالف ACT وكنيسة السويد، ٢٠١٥، ص. ٤٢ - ٤٣).

التعليم الاجتماعي العاطفي: يُعرّف التعليم الاجتماعي والعاطفي على أنه عملية الحصول على الكفاءات الجوهرية للتعرف على وإدارة العواطف ووضع وتحقيق الأهداف وتقدير وجهات نظر الغير ووضع وتنفيذ الشراكات الإيجابية واتخاذ القرارات المسؤولة والتعامل مع الحالات الشخصية بشكل بنّاء" (إلياس، زينز، ويسبيرغوآخرون ١٩٩٧). تهدف قيم التعليم الاجتماعي العاطفي الصفات إلى تعزيز الوعي الذاتي، ومحو الأمية العاطفية، والمرونة المعرفية، وتحسين الذاكرة، والمرونة، والاستمرار، والدافع، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية ومهارات العلاقة، والتواصل الفعال، ومهارات الاستماع، واحترام الذات، والثقة بالنفس، والاحترام، والتنظيم الذاتي (الآيني، ٢٠١٦، ص ١٠ - ١١).

يُعدّ التعليم الاجتماعي العاطفي عنصراً مهماً لضمان النوعية تحت مظلة الدعم النفسي الاجتماعي ترى المذكرة التوجيهية هذه آراء التعليم الاجتماعي العاطفي كعنصر مهم من عناصر الدعم النفسي الاجتماعي والتي يمكن وينبغي أن يقوم المدرسون بمعالجتها، نظراً لأنها تسهم في الرفاه النفسي والاجتماعي المحسن للأطفال والشباب. تُعدّ الممارسات و العمليات التربوية االمناسبه بشكل خاص في البيئات التعليمية الرسمية وغير الرسميه على حد سواء، وذلك لأنها تعزز المهارات والقدرات التي تساعد الأطفال والشباب والبالغين على التعلم. من خلال تعزيز الوعي بالذات ومهارات التعامل مع الآخرين، يعمل التعليم الاجتماعي العاطفي كحافز للتعليم الأفضل (دورلاك، ويسبيرج، ديمنيكي، وآخرون، ٢٠١١،

ص ٤٠٥). يتم وصف مبادئ وممارسات الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي في هذه المذكرة بهدف تمكين العاملين في مجال التعليم للحيلولة دون تفاقم المشاكل النفسية والاجتماعية، والتماس الرعاية المتخصصة للشباب عند الحاجة، وتشجيع التعليم الاجتماعي العاطفي والتماسك الاجتماعي في جميع أماكن التعلم. انظر ورقة المعلومات الأساسية الخاصة بالآيني لعام ٢٠١٦ لإجراء مناقشات متعمقة حول العلاقة الدعم الاجتماعي النفسي والتعليم العاطفي والاجتماعي.

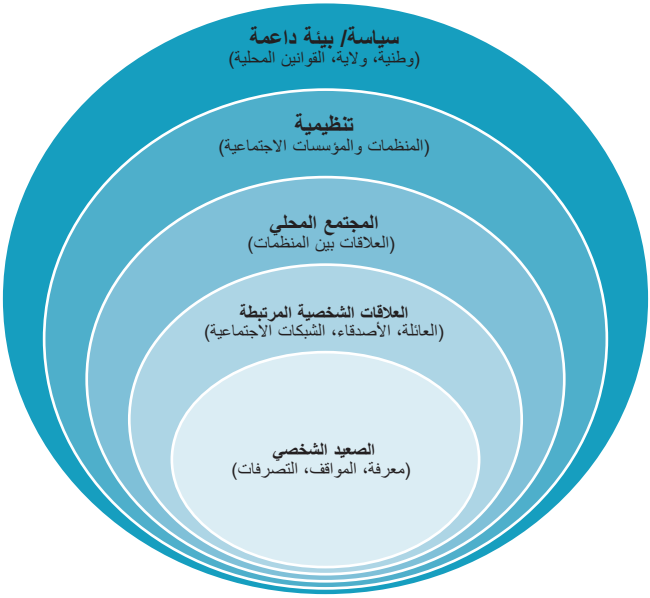
القدرة على التكيف: مفهوم آخر مرتبط ويتداخل مع الدعم النفسي الاجتماعي. غالباً ما يشار إليه على أنه نتيجة، وتشير المرونة او القدره على التكيف إلى عملية يتم بواسطتها قدره الافراد على التعايش و حتى القدره على الازدهار و التطور. تُحدد هذه المذكرة الإرشادية القدرة على التكيف باعتبارها قدرة نظام أو مجتمع أو فرد معرض للمخاطر على أن يتكيف. يعني هذا التكيف المقاومة أو التغيير من أجل الوصول والحفاظ على مستوى مقبول من الأداء والهيكلة. تعتمد القدره على التكيف على آليات التأقلم والمهارات الحياتية مثل حل المشكلات، والقدرة على طلب الدعم، والتحفيز، والتفاؤل، والإيمان، والمثابرة، والقدره على استخدام المصادر القليله (مشروع اسفير، ٢٠١٧). تحدث القدره على التكييف عندما تكون العوامل الوقائية التي تدعم الرفاه أقوى من عوامل الخطر التي تسبب ضرراً (دياز-فاريلا، كيلسيي، رييس، وآخرون، عام ٢٠١٣). يمكن للأنشطة التي تعزز الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي أن تسهم في المرونة و القدره على التكيف من خلال تعزيز الكفاءات الأساسية التي تدعم النتائج المتعلقة بالرفاه والتعلم (أي المهارات والمواقف والسلوكيات والعلاقات) ، والتي بدورها تسمح للأطفال والشباب وأنظمة التعليم التي هم جزء منها بإدارة والتغلب على الشدائد. من المهم أيضاً ملاحظة أن المرونة الفردية و القدره الفرديه على التكييف غالباً ما يدعمها الدعم المجتمعي، بما في ذلك التفاعلات مع الأقران، والأسرة، والمعلمين، وقادة المجتمع، وما إلى ذلك (دياز - فاريلا ، كيلسي، رييس وآخرون، ٢٠١٣).

المحيط البيئي: يُعدّ النموذج الاجتماعي - البيئي الذي وضعته برونفينبرينر (١٩٧٩) إطاراً مهماً لفهم الجوانب العلائقية والبيئية للدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي. كما هو مبين في الشكل ١، يتم وضع الطفل في مركز النظام البيئي الذي تؤثر فيه التطورات الجسدية والمعرفية والاجتماعية والروحية والعاطفية على رفاههم. يتم دعم الطفل من قبل العائلة، والتي تُعدّ بدورها مضمنة في بنية المجتمع وفي النهاية بالمجتمع ككل. توضّح الحلقات المتداخلة في النموذج كيف تؤثر العوامل من مستوى على مستوى آخر. بعبارة أخرى، يمكن أن تؤثر مستويات متعددة من المخاطر والدعم على رفاه الطفل، وبالتالي ينكشف تطور الطفل ضمن سياق نظام بيئي كامل.

توفّر البيئة الداعمة التي ترتبط بها أسرة الطفل والمدرسة والمجتمع المحلي أفضل أساس للنمو والتطور الإيجابيين. يمكن أن تُسهّل سياقات التعليم هذا لأنها تشمل بالضرورة ممثلين ومؤسسات على جميع مستويات البيئة الاجتماعية، من الطلاب وأولياء الأمور وقادة المجتمع إلى مقدمي الخدمات، مثل الحكومات والمنظمات غير الحكومية والمنظمات متعددة الأطراف. ولذلك، فإن أي نشاط يركز على أحد مستويات البيئة الاجتماعية للطفل، مثل صياغة سياسة ضد العقاب البدني، يجب أن ينظر أيضاً في

كيفية تنفيذ السياسة وتخصيصها على مستوى المجتمع والمدرسة. عند تصميم تدخلات الدعم النفسي الاجتماعي ، يجب على ممارسي التعليم وصنّاع السياسات أن يضعوا هذه الروابط في الاعتبار، ويجب أن ضمان تكاملها و تزامنها مع المستويات الأخرى من البيئة الاجتماعية. على سبيل المثال، من أجل تعزيز تغيير شامل ومستدام، يجب أن تصحب السياسة الجديدة بشأن العقوبة البدنية أو يجب أن تتماشى مع المبادرات على مستوى المدرسة لأجل النهوض بالأساليب غير العنيفة لإدارة الفصول الدراسية ولإنشاء أنظمة الحماية والإحالة وآليات الشكوى (انظر أيضاً اليونيسيف، ٢٠١٤ أ). يُعدّ مثل هذا النهج المتزامن متعدد المستويات هو ما يُقصد به بالتفكير بشكل منتظم.

الشكل ١: النموذج الاجتماعية البيئي



المصدر: مقتبس من مراكز رقابة الأمراض واتقائها، ٢٠١٥

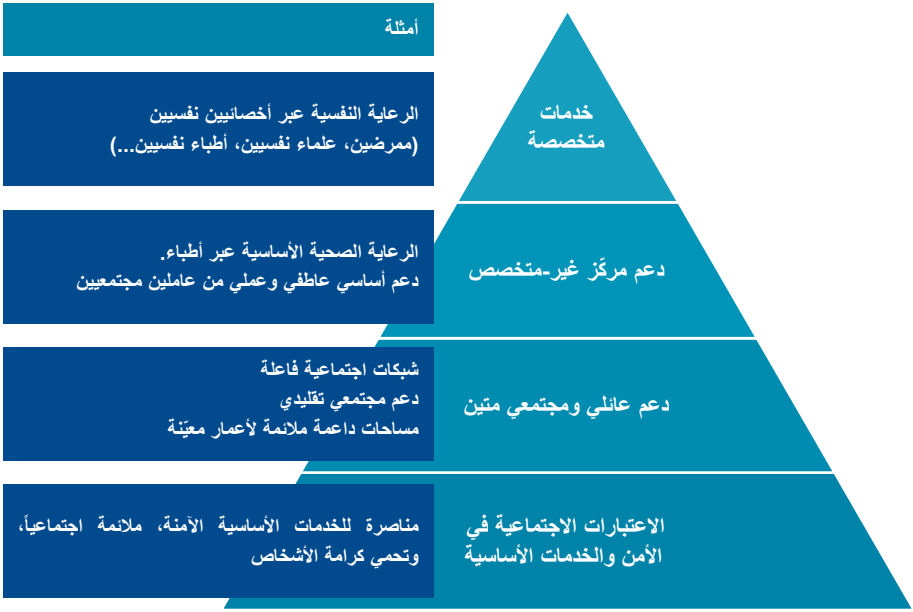
نصائح لدمج رفاه الدعم النفسي الإجتماعي والتعليم الاجتماعي والعاطفي في سياسة وممارسة التعليم

- **كيف يقوم المدرسون بإدماج أهداف الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي العاطفي ضمن نتائج التقييمات الأوسع نطاقاً؟ يمكن للأهداف الثلاثة التالية توجيه عملية دمج الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي في الأنشطة التعليمية:**
- **دعم تطوير المتعلمين للمهارات والمعرفة من خلال الأنشطة التي تركز على المهارات الحياتية وآليات التكيف المناسبة ثقافياً والمهارات المهنية وأساليب إدارة النزاعات.**
- **تعزيز الرفاه العاطفي من خلال تعزيز مشاعر الأمان والثقة بالآخرين والقيمة الذاتية والأمل في المستقبل**
- **تقويه المتعلمين الرفاهية الاجتماعية. يتحقق ذلك من خلال الأنشطة التي تبني العلاقات مع المعلمين والاهل والأقران؛ وتكوين شعور بالانتماء إلى المجتمع؛ وتوفير الوصول إلى الأدوار المناسبة اجتماعياً؛ واستئناف الأنشطة والتقاليد الثقافية.**

قد تنعكس هذه الأهداف بطرق مختلفة عبر الثقافات، ولكنها توفر نواة مشتركة يمكن أن توجه أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي (اليونيسيف، ٢٠١١).

أنواع التدخلات: يعد هرم اللجنة الدائمة لعام ٢٠٠٧ أداة أخرى مفيدة للتفكير بشأن الصلات القائمة بين التعليم والتعليم النفسي الاجتماعي / التعليم الاجتماعي العاطفي.

هرم التدخل:



المصدر: مقتبس من اللجنة الدائمة، ٢٠٠٧

يُصور الهرم أربعة مستويات من التدخلات التي ينبغي مراعاتها عند معالجة الرفاه النفسي للأطفال والشباب خلال الأزمات:

١. الخدمات الأساسية والأمنية
٢. دعم المجتمع والأسرة
٣. الدعم المركز وغير المتخصص
٤. الخدمات التخصصية

يمكن دعم الأنشطة التعليمية وتشجيع الدعم النفسي الاجتماعي في أي من هذه المستويات؛ ومع ذلك، سوف تعتمد أنواع الأنشطة أو التدخلات المستخدمة على احتياجات عدد معين من السكان وستكون مختلفة عند كل مستوى.يُقدم الجدول ١ أدناه بعض الأمثلة عن الأنشطة والبرامج التي تعمل في كل من هذه المستويات الأربعة. يجب معالجة الخدمات الأساسية والأمنية والجهود المبذولة لتعزيز شبكات الدعم الاجتماعي بشكل منتظم على مستوى الأسرة والمجتمع والسياسة. تتطلب المساندة المتخصصة وغير المتخصصة المركزة التدعيم المؤسساتي للمدارس ومؤسسات المجتمع، فضلاً عن القيادة والالتزامات السياسية على المستويين التنظيمي والإداري.

الجدول ١. من المبادئ إلى الممارسه: أمثلة عن التدخلات النفسية-الاجتماعية في قطاع التعليم

نوع التدخل (كما حددته اللجنة الدائمة، ٢٠٠٧)	**دور سياقات التعليم**	**أمثلة على الأنشطة والبرامج التي يمكن تنفيذها على هذا المستوى**
١. الاعتبارات الاجتماعية في الخدمات الأساسية والأمن	يُعدّ التعليم خدمة أساسية في أوقات الأزمات. يمكن أن تكون الرسائل التعليمية منقذة للحياة ومبقية عليها، في حين أن الروتين والعودة إلى الحياة في المدرسة يدعمان الرفاه النفسي والاجتماعي للأطفال والشباب المتأثرين بالأزمات. يمكن لسياقات التعليم أيضاً تسهيل الوصول إلى الخدمات والاحتياجات الأساسية الأخرى. على سبيل المثال، يمكن استخدامها لتوزيع الأغذية، والمياه، والرعاية الطبية الأساسية. يسعى هذا المستوى المعمم إلى التدخل لأجل دعم جميع الأطفال والشباب في النظام التعليمي عن طريق جعل المدارس تعمل في أقرب وقت ممكن ومن خلال تعزيز الوصول المتكافئ إلى التعلم الجيد.	ينبغي تأمين المدارس ومساحات التعليم غير الرسمي والمساحات الصديقة للطفل (CFS) وإعادة فتحها في أقرب وقت ممكن بعد الأزمة. ينبغي على العاميلين في مجال التعليم الانخراط **بالدعوه/المناصره وجمع التبرعات** لإدراج التعليم في الاستجابات الإنسانية والتمويل الكافي لجعل المدارس آمنة ومن السهل الوصول إليها. ضمن السياقات الخاصة حيث يكون الوصول معرضاً، يمكن أن ينظر المدرسون في المنصات التكنولوجية المناسبة (مثل التلفزيون التعليمي أو حزم التعليم القائمة في المنزل) لدعم استمرارية التعليم ودمج أنشطة التعليم الاجتماعي العاطفي في الروتين اليومي للأطفال. يمكن أن يساعد تكامل **أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي** والأساليب التربوية الأطفال والشباب على بناء آليات للتعامل مع وإدارة الشدائد الناجمة عن الأزمة. لتحقيق ذلك، يجب على اختصاصي التوعية تحديد أولويات **تدريب المدرسين ودعمهم**. لا تضطر هذه التدخلات إلى الانتظار حتى تحدث الأزمة، حيث يمكن دمجها كنشاط للتأهب. تجدر الإشارة أيضاً إلى أنه **قد يتأثر المعلمون أيضاً من جراء الأزمة** وقد يحتاجون إلى دعم نفسي اجتماعي. لا ينبغي إهمال احتياجات المعلمين وغيرهم من موظفي التعليم خلال الأزمات، ويجب أن تأخذ النظم في الحسبان احتياجات وقدرات المدرسين عند دعم المتعلمين ذوي الاحتياجات النفسية والاجتماعية.
٢. تعزيز دعم المجتمع والأسرة	غالباً ما تكون المدارس واحدة من أبرز المؤسسات وأكثرها أهمية في المجتمع. يجعلهم ذلك في وضع جيد لتقوية المجتمعات في أوقات الأزمات. يمكن أن تعمل المدارس كجسر بين نظم دعم الأسرة والمجتمع.	يجب أن تشمل استجابات التعليم وتتعامل مع العائلات والمجتمعات. غالبا ما تكون جمعيات الاهل والمعلمين الموجودة (**PTAs) ومجالس المدارس نقطة** انطلاق ممتازة. يجب أن يعرف اختصاصيو التوعية جهات الاتصال المجتمعية هؤلاء ويجب أن يكون لديهم معلومات و / أو بيانات عن الموارد والقدرات الموجودة في مجتمع والذي يمكن تسخيره لدعم الوصول إلى فرص التعليم الجيد أثناء الأزمات. في الأماكن التي لا توجد فيها هياكل مجتمعية، يجب على اختصاصيي التوعية تصميم أنشطة ذات هدف واضح **لإشراك الاهل أو أعضاء المجتمع الآخرين**، مثل تعيين **المدرسين المساعدين التدريس**.

٣. الدعم المركز وغير المتخصص	سيحتاج بعض المتعلمين، على الرغم من أنهم لا يحتاجون إلى الدعم الطبي الجسدي، إلى اهتمام أكبر من غيرهم. بالمثل، قد يكون لدى المتعلمين من المجموعات الضعيفة تقليديًا (مثل ذوي الإعاقات) احتياجات دعم نفسي اجتماعي خاصة يجب أخذها بعين الاعتبار. يتعين على اختصاصيي التوعية فهم الاحتياجات والتحديات الخاصة لهؤلاء المتعلمين وتكييف أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي وفقاً لذلك.	**يمكن الاستعانة المرشدين الاجتماعيين والنفسيين بالمدارس** لتحديد ودعم المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في سياقات التعليم. يمكن استخدام مقاربات **التعلم من خلال دعم الاقران** التي تجمع الأطفال المعرّضين أكاديمياً أو نفسياً واجتماعياً أو ذهنياً مع أقران يوفرون الدعم وذلك وقت الفصل الدراسي أو يمكن تنظيمها كنشاط خارج عن المنهج. **يمكن لمجموعات المساعدة الذاتية** للاهل والمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة المساعدة في ضمان وجود والتركيز على هذه الاحتياجات في الاستجابات لحالات الطوارئ مع توفير شبكات دعم أقران قيّمة.
٤. الخدمات التخصصية	تُعدّ هذه الخدمات موجهة إلى أكثر الطلاب ضعفاً الذين لا يمكن تلبية احتياجاتهم من خلال الأنشطة التعليمية وحدها. لا ينبغي أن يحاول المعلمون تقديمَ الرعاية لهؤلاء الأفراد إنما يجب إرشادهم إلى الخدمات الصحية المتخصصة المناسبة المقدَّمة من قبل الأطباء النفسيين والأخصائيين النفسيين واختصاصيين آخرين مدرَّبين. يجب أن يكون العاملون في مجال التعليم قادرين على إدراك الأعراض عند الأطفال ومعرفة كيفية توجيههم نحو الخدمات الصحية اللازمة.	إن **آليةَ الإحالة الفعالة التي يتم شرحها بشكلٍ جيد** هي المفتاح الرئيسي نحو ضمان تقديم الرعاية اللازمة في الوقت المناسب. يمكن التسبب بضرر كبير إذا كان يتم إجراء الإحالات ولكن لا تتوفر الخدمات المتخصصة. على المعلمين أن ينسّقوا مع زملائهم في قطاعاتٍ أخرى عن كثب (أي وزارات الصحة، العلاقات الاجتماعية، والعائلات) لضمان نشوء الروابط بينهم. من المهم ألا ننتظر حدوث الأزمات حتى ننشئ مثل هذه الأنظمة، يجب أن تكون جانباً رئيسياً من جوانب الجهوزية.

يمكن أن تكون الأساطيرو الافكار الشائعه حول الامور النفسية و الاجتماعيه مؤذية!

يمكن لمعظم الأطفال والشباب أن يتغلبوا على الأزمات والاضطرابات قصيرة الأمد، وسوف يستفيدون من الاستثمار في الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي العاطفي خلال تجربتهم التعليمية. يساعد العاملون في مجال التعليم المتعلمين في التطور أكاديمياً واجتماعياً، وهو عملٌ يمكنه أن يكون تحدياً يستحق المكافأة. مع ذلك، تستحق بعض الأساطير التي تدور حول نفسية الأطفال واليافعين خلال وبعد الأزمات الاهتمام والتصحيح. يمكن للالتزام الشديد بتلك الأساطير أن ينتج عنه مبالغة في جعل الاستجابة الإنسانية أمراً طبياً، كما أنه سيؤخر تنفيذ الخدمات أو حتى يسبب نفوراً بين الأطفال واليافعين وعائلاتهم.

خرافة: كل شخصٍ معرَّضٌ لصدمات نفسية بعد الأزمة

لدى الأطفال والشباب خبرات متنوعة، ومهارات متفاوتة في التكيف وطرق استجابة مختلفة للكوارث أو الصراعات. والكثير منهم لديهم القدره و الجرآه ويتطلبون إيلاء الاهتمام فقط باحتياجاتهم النفسية والجسدية الأساسية. وهناك آخرون سيكونون مفجوعين للغاية، خاصةً إن فقدوا أحد والديهم أو فرداً مقرَّباً من العائلة. لن تكون الصدمة المعيار أو الحاجة الأكثر شيوعاً في مجتمعٍ ما. من المهم اخذ ذلك بعين الاعتبار، لأن الافتراض الخاطئ أن كل شخصٍ معرَّضٌ للصدمة يمكن أن ينتج عنه مبالغة في استثمار الخدمات الصحية المتخصصة واستثمار متدنٍ في الدعم النفسي الاجتماعي أكثر تعميماً لكل أفراد المجتمع وفي التعلم الاجتماعي العاطفي في الظروف الرسمية وغير الرسمية. باختصار، فإن تصديق هذه الخرافة هو مخاطرةٌ قد تؤدي إلى تقديم القليل من الرعاية لغالبية الشباب وتقويض قدرتهم على الشفاء والازدهار.

خرافة: وحدهم اختصاصيو الصحة العقلية قادرون على تقديم الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي

ترتبط رفاهية الأطفال والشباب ارتباطًا وثيقًا بأهم الأشخاص في حياتهم - ذويهم وأشقائهم وأسرتهم الممتدة وأصدقائهم ومعلميهم وزعمائهم الدينيين وغيرهم. هذه العلاقات هي وسائل حماية أساسية للأطفال والشباب المتضررين من الأزمات. بالإضافة إلى ذلك، تعتبر المرونة الذاتية والاعتماد على الذات للأطفال والشباب عوامل أساسية في قدرتهم على التعامل مع الأزمات. في حين أن العاملين في مجال الصحة العقلية أو المعالجين التقليديين هم خيارات إحالة هامة للأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصة، حسب السياق، فمن الضروري أن نتذكر أن الرفاه النفسي والاجتماعي للأطفال والشباب يرتبط بعلاقاتهم اليومية وآلية تكيفهم مع أنفسهم. مع تدريب عالي الجودة ولكن بحد أدنى، يمكن للمدرسين ومقدمي الرعاية تقديم أنشطة ودروس التعلم الاجتماعي العاطفي بطرق بسيطة وفعالة.

خرافة: ممارسات الشفاء المعتمده على الثقافه و الخبره المحليه و معرفه السكان الاصليين جميعها خطيرة

تتأثر الاستجابات الإنسانية في الغالب بالمنهجيات الغربية للرفاهية النفسية والصحة العقلية. ومع ذلك، يمكن للمنهجيات التي يتبعها المجتمع المحلي للصحة أن تكون مفيدة للغاية للأطفال والشباب. قد تتضمن مثل هذه المنهجيات الصلاة أو التأمل، ومراسم التطهير أو الطقوس الروحية الأخرى. وينبغي إجراء تقييمات لتحديد سلامة أي تدخل نفسي اجتماعي. إذا كانت هذه الممارسة التي تعتبر شفاءً من قبل الأشخاص المتضررين والمجتمعات لا تنتهك حقوق الإنسان وتعد آمنة، فقد يكون دمجُ كلا النهجين النهجَ الأكثر فعالية.

القسم الثاني

الاستراتيجيات

وُضع هذا القسم من "المذكرة التوجيهية، التي تناقش استراتيجيات لتعزيز الرفاه النفسي الاجتماعي، وفقًا للإطار التنظيمي لمجالات المعايير الدنيا للشبكة العالميه لوكالات للتعليم في حالات الطوارئ (الايني). بالإضافة إلى الاستراتيجيات التي تتعلق بكل مجال، تُقدَّم أمثلة من البرامج الداعمة النفسية والاجتماعية التي نُفِّذت في سياقات مختلفة من المجال. ويختتم كل مجال بعمليه اعتباريه للعمليه والانشطه (عمليه انعكاسيه). مع أن هذه "المذكرة" وثيقة قائمة بذاتها، فقد يكون من المفيد الإشارة إلى دليل المعايير الدنيا للايني للحصول على معلومات أكثر تفصيلاً عن المجالات والمعايير.

مجالات المعايير الدنيا:

- المجال الأول: المعايير التأسيسية
- المجال الثاني: إمكانية الحصول على التعليم وبيئته
- المجال الثالث: التعليم والتعلم
- المجال الرابع: المدرسون وسائر العاملين في مجال التعليم
- لمجال الخامس: سياسة التعليم

١ المجال الأول

المعايير التأسيسية

المجال الأول للمعايير الدنيا في الشبكة العالميه لوكالات التعليم في حالات الطوارئ: المعايير التأسيسية

المشاركة المجتمعية (المشاركة والموارد):

- **يشارك أعضاء المجتمع بفعالية وشفافية، ودون تمييز في التحليل والتخطيط والتصميم والتنفيذ والرصد واستجابات تقييم التعليم.**
- **يتم تحديد الموارد المجتمعية وحشدها واستخدامها في تنفيذ فرص التعلم المناسبة للعمر.**

التنسيق: تستخدم آليات تنسيق التعليم لدعم أصحاب المصلحة الذين يعملون لضمان الوصول إلى التعليم الجيد واستمراريته.

التحليل (التقييم واستراتيجيات الاستجابة والرصد والتقييم):

- **تجري تقييمات التعليم لحالة الطوارئ في الوقت المناسب وبطريقة شاملة وشفافة وتشاركية.**
- **وتشمل استراتيجياتُ استجابة التعليم الشامل وصفاً واضحا للسياق، وحواجزَ حق التعليم، واستراتيجياتٍ للتغلب على تلك الحواجز.**
- **يتم إجراء رصد منتظم لأنشطة الاستجابة التعليمية واحتياجات التعلم المتطورة للسكان المتضررين.**
- **تُجرى تقييماتٌ منهجية ونزيهة لتحسين أنشطة الاستجابة في التعليم وتعزيز المساءلة.**

الاستراتيجيات

من المهم إجراء **التقييمات** في بداية الأزمة لتحديد التدخلات النفسية الاجتماعية وتدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي التي من شأنها خدمة الأطفال والشباب المتضررين بشكل أكثر فاعلية. يجب أن تاخذ التقييمات بعين الاعتبار السن و النوع الاجتماعي، والعرق، والدين، والثقافة بما أنها تجمع المعلومات حول التركيبة السكانية، وأثر حالة الطوارئ على المتعلمين، والعلاقات الرئيسية في حياة المتعلمين والمخاطر المحتملة والموارد المتاحة.

يجب أن تستخدم تقييمات الاحتياجات كلاً من الأساليب النوعية والكمية عند السعي إلى التعرف على تجارب الأطفال والشباب أثناء الأزمات وفهمها. **الاستبيانات الكمية** يمكن استخدامها لعد (للسكان ككل) أو تقدير (باستخدام عينات تمثيلية) عدد الأطفال الذين لديهم احتياجات مادية و/أو نفسية نتيجة أزمة ما في مكان معين. قد تتضمن البيانات المجمَّعة تقييماتٍ للاحتياجات والموارد على مستوى الأسرة؛ عدد السكان الأساسي، الذي قد تكون ذا قيمة خاصة في الحالات التي حدث فيها تهجير قسري؛ والدراسات الاستقصائية لمدى توافر وإمكانية الحصول على دعم الصحة العقلية وأنظمة الإحالة؛ وتتبع الالتحاق بالمدارس أو المشاركة في فرص التعليم غير النظامي على مر الزمن. تعد تمارين الترتيب القائم على المشاركة طريقة أخرى لتسجيل هذه البيانات (للحصول على مزيد من المعلومات، راجع أجير، ستارك وبوتس، ٢٠١٠). حيث أمكن، يجب أن تُستخدم بيانات الاستبيان الموجودة لتحديد الحالة الأساسية قبل الأزمة. ينبغي أن تشمل أي بيانات كمية مجمَّعة معلوماتٍ مفصلة لتقصّي انتشار نقاط الضعف المحددة، مثل عدد الأطفال غير المصحوبين بذويهم أو الأسر التي ترأسها نساء. بينما يتم إجراء هذه الاستبيانات من قبل زملاء يعملون في مجال الحماية، يجب أن يكون هناك تعاونٌ مع قطاع التعليم في كل الأوقات.

البيانات الكيفية، من جهةٍ أخرى، أساسيةٌ من أجل اجتذاب معلوماتٍ أكثرَ تفصيلاً (غالباً ما تكون سرداً) حول الطرق التي تمر بها الأزمة على المستويات الفردية والمجتمعية. وتشمل البيانات الكيفية الانعكاسات أو الانطباعات أو المشاعر أو ما يمكن فهمه حول احتياجات الشخص الخاصة و/أو احتياجات أفراد العائلة. قد تشمل وسائل التقييم ملاحظات المعلمين، أو العاملين في مجال المساعدات، وأعضاء آخرين من المجتمع، وكذلك المقابلات ومجموعات التركيز للمساعدة في تحديد الاحتياجات، إضافةً إلى الاستجابات للأزمة بشكل مقبول وملائم لثقافة المجتمع. يمكن تسجيل الملاحظات باستخدام قوائم الاختيار أو على شكل تقارير قصصية، مثل تسجيل ملاحظات منهجية بعد زيارة ميدانية أو كتابه ملاحظات و يوميات من قبل المعلمين. يمكن للبيانات الكيفية التي تسلط الضوء على وسائل جمع البيانات التشاركية أن تكون مهمةً بشكل خاص في سياق الأزمة، بما أنها يمكن أن تقدم اطلاعاً على آثارٍ ومخاطر ملموسة أخرى يواجهها الأفراد والمجتمعات.

اذا كان بالإمكان، على التقييمات أن تتشكل من مصادر متعددة للبيانات. هذا سيوفر صورة أكثر شمولاً لحالة بعينها، ويمكن تحسين موثوقية النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق التثليث (محاذاة/ مقارنه النتائج عبر/ بالنسبه لأنواع مختلفة من البيانات). على سبيل المثال، يمكن أن تُرفق الدراسات الاستقصائية بمجموعات التركيز وبيانات المراقبة. في سياقات حيث تجمع وكالات مختلفة البيانات، ينبغي بذل جهود منسقة لتعزيز التثليث والشمولية في النتائج التي تم التوصل إليها. وأخيراً، ينبغي أن تبلغ التقييمات الحد الأدنى من المعايير الأخلاقية لجمع البيانات. وهذا يشمل أن يتم إعلام أفراد المجتمع بالبيانات التي يجري جمعها منهم والغرض من استخدامها، والتأكد من موافقتهم الطوعية على عملية جمع البيانات. يجب أن يتم تضمين أفراد المجتمع بشكل دائم في عملية تحديد الاحتياجات، لأنهم أكثر من يملك المعرفة الصحيحة والمعلومات الدقيقة حول وضعهم الشخصي. تشمل أدوات تقييم الاحتياجات المفيدة من مجموعة التعليم العالمية، دليل التعليم في حالة الطوارئ، حزمة تقييم الاحتياجات (٢٠١٦)، والمجموعة العاملة لحماية الطفل ومجموعة أدوات التقييم السريع لحماية الطفل (٢٠١٢)، ومجموعة أدوات منظمة الصحة العالمية-المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، وتقييم الصحة العقلية والاحتياجات النفسية الاجتماعية والموارد: مجموعة الأدوات للحالات الإنسانية (٢٠١٢)، وأداة تقييم الاحتياجات النفسية الاجتماعية للنازحين في حالات الطوارئ والاستعادة المبكرة والعودة التي تستخدمها المنظمة الدولية للهجرة (المنظمة الدولية للهجرة، التاريخ غير محدد).

البيانات التي يجب جمعها خلال مرحلة التقييم

الدراسات السكانية: عدد الأطفال والشباب المتضررين (مقسمين حسب العمر والنوع الاجتماعي) والموقع ومقياس التأثير.
العلاقات: تأثير الحالات الطارئة على علاقات الأطفال الأولية: الوالدين والأقران والعائلات وأشخاص آخرون مهمون في حياتهم.
المجموعات المستضعفة: تحديد من هم الأكثر تهميشاً والمجموعات المستضعفة وجمع البيانات حول احتياجاتهم المحددة.
المخاطر: المخاطر المحتملة التي يمكن أن تظهر في طريق العائلات والمجتمعات والمدارس في المستقبل القريب.
نقاط القوة: الموارد المتاحة وقدرة الأسر المتضررة والمجتمعات المحلية والمدارس على التعافي من حالة الطوارئ واستعادة الشعور بالحياة الطبيعية.
الثغرات: تقديم المساعدة اللازمة لتعزيز الرفاه النفسي والاجتماعي.
الشركاء: التنسيق مع المنظمات التي تقدم التعليم، فضلاً عن الدعم المادي والنفسي والاجتماعي.

تعتمد الطريقة التي يستجيب فيها الأطفال والشباب تجاه الأحداث السلبيه على قدراتهم الفردية وعلى درجة الدعم الذي يقدمه لهم ذووهم والمجتمع. لذلك، يجب أن يتم تقييم مستويات الخطر ونقاط القوة لديهم بشكل فردي. يجب أن تكون المعلومات التي تم جمعها واسعةً وشاملةً بما يكفي لاتباع **استراتيجيات استجابة مناسبة**، بما يشمل البيانات وفقًا للسياق والعلاقات والمؤسسات ذات الصلة، كالبلد المستضيف أو مؤسسات المجتمع، والمؤسسات ضمن البيئة الإنسانية.

يمكن استخدام أدوات بسيطة لإجراء التقييمات تشمل الملاحظات، وتمارين الترتيب التشاركية، وتحليل التجارب لمجموعات فرعية معينة. مع ذلك، لا ينبغي أن تنتهي عملية التقييم عندئذٍ. **التقييمات المستمرة** التي تسمح للمعلمين أن يحددوا التغييرات في طريقة صمود الأطفال والشباب في وجه المحن، يمكن أن تكون بداية لجهود جادّة **للمراقبة والتقييم**. قد يلعب المعلمون دوراً مصيرياً في بذل تلك الجهود؛ لأنهم يراقبون سلوك التلاميذ يومياً ويراقبون أي تغييراتٍ حاصلة عبر الزمن، وبالتالي يمكنهم المساعدة في تحديد احتياجات طلابهم. هناك حاجةٌ كبيرة للتقييمات عالية المستوى والمراقبة التي تشمل الأطفال والشباب في عملية جمع البيانات، وذلك لضمان الدقة والفهم المشترك.

على مدى مراحل التقدير والمراقبة والتقييم، يجب صرف انتباهٍ خاص إلى **تحديد ودعم احتياجات المجموعات المهمَّشة** على سبيل المثال، الأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصه تعرضوا للتهميش على مر التاريخ في التعليم السائد. جزءٌ كبير من هذه الفئة لا يلتحق بالمدارس لأنهم يشعرون بوصمة خزي ويعيشون في حالة نقصٍ يسببها الضعف الجسدي. قد ترفع الأزمات الإنسانية من عدد الأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصه، بالأخص خلال الصراعات العنيفة أو عند انتشار وباءٍ ما على نطاقٍ واسع. سعياً نحو بيئةٍ تمكينيةٍ شاملة، يمكن أن يُجري المعلمون تحليلاتٍ معينة لفهم مدى تأثير الأزمة على الرفاه النفسي الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقات. للمزيد من المعلومات التفصيلية حول كيفية التأكد من أن الأطفال والشباب ذوي الإعاقات مدرجون في تدخلات التعليم، يرجى قراءة دليل الجيب من الايني نحو تعليمٍ شامل (٢٠٠٩) و دليل الجيب من الايني نحو دعم المتعلمين ذوي الإعاقات (٢٠١٠b).

قد تختلف احتياجات الدعم النفسي الاجتماعي للأطفال أيضًا حسب النوع الاجتماعي والعمر. إن ضمان تصنيف البيانات بحيث تعكس احتياجات الفئات المختلفة ضروري لتوفير استجابة مدروسة. ينبغي أن تحدد التقييمات الحواجز التي تعوق الوصول إلى التعليم وأن تضع استراتيجيات استجابة شاملة تلبي احتياجات جميع أفراد المجتمع. مثلاً، هناك عدة أدوات من الايني و أعضائها لدعم مجموعة البيانات التي تأخذ النوع الاجتماعي بعين الاعتبار، وتشمل كتيبات الايني. لمزيدٍ من المعلومات المفصلة، يرجى قراءة دليل الجيب من الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ حول النوع الاجتماعي (٢٠١٠c). إن الاحتياجات التعليمية والنفسية والاجتماعية للأطفال في عمر الحضانة والمرحلة الابتدائية غالباً ما تخضع للإشراف، مع ذلك يمكن احتواؤها بشكل فعال عبر توفير المدارس الصديقة للأطفال والتي توفر فرصاً تعليمية تعتمد على اللعب حيث تجتمع أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي مع التحفيز المبكر للأطفال (اليونيسيف، ٢٠١٤ b).

إن الأنشطة التي تتم خلال مراحل التحليل والتصميم والتنفيذ للتقييم يجب أن تعتبر المجتمع مورداً واشركاء ويجب أن تلتمس مشاركة أفراد المجتمع. حيث أن مشاركة المجتمع من خلال البنى التعليمية المحلية الموجودة هامةٌ جداً؛ ويشمل ذلك لجان المجتمع التعليمية، ولجان إدارة المدارس، ومنظمات المعلمين والوالدين، إلخ. ومن شأن ذلك أن يدعم التقييم ويعزز اتصاله بشكل أكثر فعالية نحو مستويات مختلفة من علم البيئة الاجتماعية. علاوةً على ذلك، يمكن للمعلمين أن يسهلوا الاستجابة في وقتها ويحسنوا جودة التعليم إذا عملوا مع المجتمع أو لجان المدرسة لإعادة إحياء ما كان موجوداً مسبقاً وإعادة

بنائه، من خلال ضمان صلة الاستجابة بالموضوع. من المهم إدراك أن الموارد ليست مجرد موادٍ يتم تزويدنا بها؛ يجب أن تتبع المشاركة مبادئ التشاركية حتى يكون الأشخاص الذين ينفذون الاستجابة على درايةٍ بمعرفة المجتمع وليستفيدوا من قدرة المجتمع على دعم التعليم.

في النهاية، خلال الأزمة، تستخدم عشرات الآلاف من المنظمات التقييمات لتخطيط وتنفيذ استجابتها. ولذلك، يجب أخذ الحيطة لضمان أن تكون البيانات المجمَّعة واستراتيجات الاستجابة المشتقة من البيانات منسقةً بشكل جيد. لتجنب التكرار والموارد الضائعة، على أصحاب الأعمال في مجال التعليم أن ينسقوا مع جميع المكونات ذات الصلة عبر اجتماعات المجموعات ومع مكوناتٍ تنظيمية أخرى لإجراء التقييمات، وتخطيط الاستجابات، والتعاون من أجل التنفيذ. إن تنسيق أي استجابة للدعم النفسي الاجتماعي مع قطاعات الصحة والحماية مهمٌ بشكل خاص. تقدّم مجموعة التعليم العالمية حزمة تقييم الاحتياجات (٢٠١٦) التي توفر دليلاً عملياً ذا صلة وموارِدَ تنفع في إجراء تقييم الاحتياجات، بما فيها التقييمات داخل القطاع.

المجتمع كمورد

إن المجتمعات المحلية مكون أساسي لعلم البيئة الاجتماعية، وينبغي أن يكون أفرادها شركاءَ في جميع مراحل التعليم في حالات الطوارئ، بما في ذلك التأهب والاستجابة والانتعاش. يمكن للمعلمين أن يحسنوا ارتباط الاستجابة بالموضوع، وتوقيتها، واستدامتها عن طريق العمل مع المجتمعات المحلية عن كثب. ومع ذلك ينبغي أخذ الحيطة، كي لا يزيد العبء على المجتمعات، وبالأخص لتجنب تحويل المسؤوليات المالية والمادية إلى المجتمعات الواقعة فعلاً تحت الضغط. يجب أن تكون أهمية مساهمات المجتمع المحلي مفهومةً بطريقة شمولية لا تتساوى مع الدعم المادي، إنما تأخذ بعين الاعتبار مجال القدرة الممكن، كدعمٍ عيني، وإن أمكن، المساعدات المادية والموارد التي يمكن أن يساهم بها المجتمع.

أمثلة من العمل الميداني

الفرع الاول: معايير المؤسسة: مشاركة المجتمع، وتنسيقها، وتحليلها

نيبال: إشراك الاهل للتعرف على الاحتياجات لدى المتعلمين المستضعفين

قدمت منظمة كاريتاس دورات لمدة شهر للتدريب وبناء القدرات لعدد من أمهات الأطفال ذو الإعاقات (العقلية، والسمعية، والبصرية، والجسدية) بلغنَ ٥٥ أمً في مخيمات اللاجئين البوتانيين. إذ يركزُ التدريب على تحسين الصحة النفسية الاجتماعية للأمهات وتطوير قدراتهن ومهاراتهن في مناطق عدة مثل الإسعافات الأولية، ومعالجة حالات الإجهاد، وتنظيم الأسرة. فقد أعدَّت الأمهات والأفراد ذوو الإعاقات جماعات الدعم في مجال المساعدة الذاتية (تتضمن ١٠ - ١٥ شخصاً بالغاً) في كل مخيم. فقد كانوا يجتمعون أسبوعياً لدعم الرفاهية العاطفية والنفسية الاجتماعية لبعضهم البعض، ولتحديد الاحتياجات لدى الأفراد ذوي الإعاقة في المخيمات. قدمت قوائم الاحتياجات المحددة تغذية راجعة قيمة إلى منظمة كاريتاس حول كيفية برمجة الدعم الفعال للأطفال، ولمقدمي الرعاية ومجموعات المساعدة الذاتية الخاصة بهم. ووجدت التقييمات أن مجموعات الدعم مكّنت الأمهات من أن تكون أكثر نشاطًا وأن يشعرن بمزيد من الاندماج في مجتمعاتهن. وأيضًا، مكّنت هذه المجموعات الأمهات من تحقيق إمكانات التعلم لأطفالهم ويشعرن براحة أكبر عند مناقشة مشاعرهن الخاصة مع الآخرين (لجنة النساء، ٨٢٠٠).

هيوستن، تكساس: تقييم الاحتياجات وتنسيق الإسعافات النفسية الأولية

عقب "إعصار هارفي"، الذي داهم منطقة هيوستن الكبرى في ولاية تكساس الأمريكية في خريف عام ٢٠١٧، أطلق مركز "الصحة المدرسية السلوكية" في منظمة أمريكا للصحة العقلية في هيوستن الكبرى (MHA) الإسعافات النفسية (PFA) برنامج التوعية للمدارس المتضررة من الإعصار في المجتمعات الحضرية المهمشة. وخرائط تأثير العاصفة التي شاركتها الوكالة الفيدرالية لإدارة حالات الطوارئ العاصفة أُضيفت إلى الخرائط المدرسية الحالية بغية تحديد المناطق المتضررة من الفيضانات. ثم حددت مدينة هيوستن المدارس التي تخدم السكان الضعفاء اقتصاديًا واجتماعيًا. تواصلت منظمة أمريكا للصحة العقلية مع الدوائر المجتمعية للتحقق من المدارس الأكثر تضررًا وعدد المنازل العائلية للطلاب التي تعرضت للضرر، حتى لو ظلت مدارسهم سليمة. وأخيراً، اشتركت منظمة أمريكا للصحة العقلية مع مركز الصدمات والعزاء في مستشفى الأطفال بتكساس لتقييم شدة المحنة بين الطلاب، وللتوصية بإحالات الطلاب إلى المدرسة—على أساس مجموعات التعليم النفسي الاجتماعي أو، إذا لزم الأمر، إلى المراكز المتخصصة للخدمة في حالة الصدمات النفسية.

ووضعت منظمة أمريكا للصحة العقلية منهجًا تدريبيًا تعاقبيًا للدعم النفسي الاجتماعي وتحديد الصدمة

لما يزيد على ٦٠ فردًا من مدربي المعلمين، الذين تعهدوا بالتواصل مع وتدريب عدد من المربين يصل إلى ٦٥٠٠ مربيًا من مدارس محرومة اجتماعيًا واقتصاديًا في المناطق المتضررة من الإعصار هارفي ويتراوح عدد هذه المدارس بين ٦٠ و٩٠ مدرسة. ويستفيد من خدمات المربين المدربين حديثًا عددًا من الطلاب يتراوح ما بين ٥٠,٠٠٠ و٨٠,٠٠٠، والعديد منهم يعاني من ضيق، وبعضهم من صدمة حادة وحزن.

تطلب التدخل تنسيقًا وثيقًا مع مركز التنسيق في مدينة هيوستن حول إعصار هارفي، والعديد من نقاط الاتصال في المناطق التعليمية، ومديري المدارس، بالإضافة إلى خبراء علم النفس. هناك حاجة إلى التنسيق مع المنظمات الشريكة المتخصصة لتجنب التداخل، وضمان أكبر قدر ممكن من التغطية والاستخدام الأمثل للقدرات التنظيمية (بوزمانتير ج.، اتصال شخصي، ٢٢ ديسمبر ٢٠١٧).

تنزانيا: مشاركة المجتمع عبر وسائل الترفيه واللعب

ففي قرية ناتا، بشمال تانزانيا، يشاركُ الاهل، والأساتذة، والطلاب بالأنشطة في يوم يُعرف " بيوم اللعب" (وقد تتضمن هذه الأنشطة الرقص، واللعب، والرسم، والتلوين...إلى آخره.) فهذا النشاط، والذي ابتكرته منظمة الحق في اللعب، نسقته لجنة الاهل بالمدرسة، وهذه اللجنة تتألف من الاهل، والأساتذة، وممثلي القرية. وتتضمن مسؤوليات اللجنة حشد طاقات المجتمع للمشاركة في رفع مستوى الوعي حول أنشطة حماية الأطفال، والعمل في شراكة مع إدارة المدرسة لوضع نظام إحالة للعنف ومراقبته في المدرسة وكجزء من استراتيجية تستند إلى المدرسة. تختلف المواضيع لكل يوم لعب، إذ تشمل مواضيع مثل مسؤوليات الاهل، وحقوق الأطفال، والزواج المبكر، وعمالة الأطفال، وأشكال التعذيب التي يتعرض لها الأطفال في مجتمعهم. فعبر طريق أنشطة التعلم التجريبية القائمة على اللعب، يتعلمُ المشاركون عن المسائل المحيطة بهم ويتناقشون فيها بينما يقضون وقتاً ممتعاً. إذ أشار تقييم لمنظمة الحق في اللعب أن العلاقات داخل المجتمع ومشاركة الاهل أدت إلى تحسين أيام اللعب التالية. فمن شارك من الاهل كانوا أكثر رغبة في الاستماع إلى أطفالهم، وأعاروا اهتمامًا أكثر لاحتياجاتهم، وألحقوهم بالمدارس. وإضافةً إلى ذلك، وعلى مدى فترة المشروع، لوحظ تحسن كبير في معدلات اجتياز الامتحان الوطني. وقد عُزي جزءٌ من هذا إلى ارتفاع معدل المواظبة على الحضور للمدرسة، وخاصةً لدى الطالبات (منظمة الحق في اللعب - بدون تاريخ).

نقاط للملاحظة

- إن الصحة النفسية والاجتماعية ليست مفهوماً ثابتاً وقد تتغير احتياجات الفرد مع الزمن. تُجمع البيانات، ليسترشد بها الدعم النفسي والاجتماعي في وضع استراتيجيات للاستجابة يجب أن تكون عملية متواصلة وجارية، بدءًا من تقييمها وحتى مراقبتها وتقويمها.
- جمعُ البيانات ينبغي أن لا يراعي فقط احتياجات الفرد والقدرات الحالية لدى الأطفال، والشباب، والأساتذة، ولكن أن ينظر كذلك إلى قدرات المجتمع والخدمات لدى المرافق المتاحة.
- ينبغي إيلاء عناية خاصة للاحتياجات النفسية والاجتماعية لدى الفئات المستضعفة أثناء فترة الأزمات وبعدها. ينبغي أن لا يحدد تقييم المؤسسات التعليمية حاجة وضع الدعم النفسي والاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي، بقدر المستطاع، بل ينبغي كذلك جمع بيانات مفصلّة حول احتياجات فئات محددة من المستضعفين، وتشمل هذه الفئات الأشخاص ذو الإعاقات، والفتيات والنساء اليافعات، و الاقليات الدينيه و العرقيه.
- إذ يُوصى لآليات التنسيق بين التعليم، والحماية، والصحة (في مثل المجموعات، والمجموعات الفرعية، ومناطق المسؤولية (AOR)، ومجموعات العمل الرسمية/وغير الرسمية) بالتعاون على اجراء تقييمات للاحتياجات).

٢ المجال الثاني

إمكانية الحصول على التعليم وبيئته

المجال الثاني للحد الأنى من معايير الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ: إمكانية الحصول على التعليم وبيئته

***الوصول المتساوي*: يتمكن جميع الأفراد من الحصول على فرص التعليم ذات النوعية الجيدة.**

***الحماية والرفاه:* أن تكون بيئات التعليم آمنة وسليمة، وتعزز الحماية والصحة النفسية والاجتماعية لدى الطلاب، والأساتذة، وغيرهم من العاملين في مجال التعليم.**

***المرافق والخدمات:* أن تعزز المرافق التعليمية الحماية والصحة لدى الطلاب، والأساتذة، وغيرهم من العاملين في مجال التعليم وأن تكون مرتبطة مع الخدمات الصحية، والغذائية المقدمة وخدمات الحماية النفسية والاجتماعية.**

الاستراتيجيات

فبعد حدوث حالة طارئة، قد تتضرر إمكانية الحصول على التعليم ذا النوعية الجيدة. فإعادة وضع فرص الحصول على التعليم - أو ابتكار فرص للحصول عليه حيث لم توجد قبل - أمرٌ بالغ الأهمية للصحة النفسية والاجتماعية لدى الأطفال، والشباب، والمجتمع بأكمله وذلك لأنه يسهل مشاركتهم واندامجهم، وكلاهما أمران يرتطبان نفسياً واجتماعياً لدى الأطفال والشباب الذين يعانون من التأقلم في ظل الظروف السلبية الراهنة. تتيح إمكانية الحصول على التعليم ذا النوعية الجيدة روتين وبيئة آمنة للمستضعفين من الأطفال والشباب: فأماكن التعليم كهذه من الممكن أن توفر كذلك مكاناً للقيام فيه بالمبادرات التي تحمي الصحة النفسية والاجتماعية وتعززها. تدعم هذه الاستراتيجيات هدف توفير فرص الحصول المتساوية على التعليمأثناء حالات الطوارئ وبعدها:

١. **تحدد المخاطر المختلفة التي يتعرض لها الصبيان والفتيات وتنشر الوعي باستجابتهم بناءً على ذلك:** إذ يجب أن يكون التعليم ذا النوعية الجيدة آمناً ويراعي الفروق بين الجنسين. قد تختلف المخاطر التي يتعرض لها الفتيات والصبيان، وهذا يؤثر بدوره على فرص حصولهم على التعليم ذا النوعية الجيدة بطرق عديدة. تكمن أهمية تحديد هذه الاختلافات بالحد من اعطاء اهميه لهويه جنسيه على حساب الاخرى تواجه الفتيات والصبيان عدة مخاطر جسدية ونفسية واجتماعية، كالمخاطر الجسدية والتنمر اللفظي والإعتداءات العنيفة، وكلاهما قد تحدث بالطريق من وإلى المدرسة وفي داخل أروقتها (بيريزنايوتو، ماغيي، وفلايس، ٢٠١٧، صفحة. ٣٣).

٢. **يجب النظر في تعيين مساعدين للأساتذة:** فالهيكل هي عنصرٌ بالغ الأهمية في أي صف دراسي. وهو أمر مهم وخاصةً بعد الأزمات، وذلك عندما تكون الصفوف الدراسية مكتظة بالطلاب في كثير من الأحيان. إن وجود مساعدٍ للمعلم قد يقلل من حجم المسؤولية التي تقع على عاتقه ويزيد من فرصة حصول جميع الطلاب على الاهتمام الذي يحتاجونه. فعادةً ما يتلقى المساعدون أجرًا أقل من الأساتذة، وبالتالي وجودهم بالصفوف الدراسية المكتظة قد يحسن من نسبة أعداد البالغين إلى أعداد الطلاب وذلك بتكلفة مقبولة. فقد أثبتت المتطوعات الإناث من المجتمعات المتضررة بالأزمات كفاءتهن بجدارة في دعم كل من الأساتذة والطلاب. ولمزيدٍ من المعلومات، يرجى الإطلاع على برنامج لجنة الإنقاذ الدولية لمساعد الصف الدراسي في غينيا، والمشار إليه في دليل الجيب الخاص بالشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ للجنسين (٢٠١٠، صفحة ٢١، إلى ٧٥).

٣. **حشد طاقات المتطوعين الشباب:** وهي استراتيجية أخرى يمكن أن تسهم في دعم إدارة الصف الدراسي بينما تقوي العلاقات بين المجتمع والمدرسة وذلك بغرض مشاركة المتطوعين الشباب. وقد نُفِذَ هذا المنهج بنجاح في المدارس المراعية لاحتياجات الطفل بمرحلتي الحضانة و المرحله الابتدائية (هايدن وواي، ٢٠١٣). وهناك فائدة إضافية لهذه الإستراتيجية تتمثل في توفير فرص تطوع تُدارُ إدارةً جيدة وآمنة للشباب والتي بدورها تثمن شعورهم بالإنتماء والعمل الجماعي، وهذه النتائج تسهم في تيسير صحتهم النفسية والاجتماعية وتعزيز هوية الذات الإيجابية لديهم (ستوب، ٢٠٠٣). فمن المهم عند العمل مع المتطوعين اليافعين أن يكون هناك آلية لحماية الطفل في موضع التنفيذ وأن يتوفر التدريب المتعلق بالعمل التطوعي.

٤. **تنفيذ العمل بنظام الفترتين:** إجراء متبع منذ فترة طويلة يسهم في دعم إمكانية الحصول على التعليم خلال أوقات الأزمات ويُعرفُ بالعمل بنظام الفترتين. وهذا يستدعي استخدام المباني المدرسية أثناء الفترة الصباحية (كالعمل من الساعة ٧:٣٠ صباحاً وحتى الساعة ١٢:٣٠ ظهرًا) ومرة أخرى في فترة الظهيرة (كالعمل من الساعة ١٢:٣٠ ظهرًا وحتى الساعة ٥:٠٠ مساءً) فقد يخفف العمل بنظام الفترتين من حدة مشكلة الاكتظاظ أو أن يوفر مساحة للقيام بأنشطة إضافية أخرى تركز على الصحة النفسية والاجتماعية دون التضحية بالمناهج المعتادة وذلك عندما تفتقر المدرسة للهيكل الأساسي وتكون هيئة التدريس على استعداد للعمل في فترتي الصباح وبعد

الظهيرة. كما يجب أن تؤخذ الصحه النفسيه للاساتذه بعين الاعتبار عند النظر لهذه الطريقة، وينبغي أن لا يُطالبوا بالعمل لساعات إضافية دون الحصول على أجر. وتنبغي الإشارة إلى أن العمل بنظام الفترتين يمكن أن يزيد من استخدام المناهج الدراسية الأساسية (كالقراءة، والكتابة، والرياضيات) غير أن خطورته تكمن في قطع الأنشطة الترفيهية وهي ذات أهمية بالغة للتعليم الشامل. وبالتالي، ينبغي أن يُتبعَ هذا المنهج بحذر، وينبغي أن تُدمَج منهجيات التعليم الاجتماعي العاطفي في المناهج الدراسية الأساسية. وأخيرًا، ينبغي أن يكون الأساتذة، والطاقم الوظيفي، والعاملين الآخرين في مجال التعليم طرفًا دائمًا في عملية اتخاذ القرار في هذه الحالات.

٥. الاستفادة من الأماكن المجتمعية غير الرسمية عندما تكون البيئات التعليمية الرسمية غير متاحة أو غير آمنة، يمكن أن تُنظم المدارس القائمة في مرافق المجتمع، والتي تسمح بإجراء الحصص الدراسية في مرافق المجتمع مثل المسجد أو الكنيسة أو في البيت، وأن يتولى أمرها الأساتذة، والاهل، وقادة المجتمع أو المتطوعون. سواءً أكان العمل فردياً أو بالشراكة مع الحكومات المحلية والوطنية، يمكن للمدارس القائمة في مرافق المجتمع أن تُحدث تحسناً شاسعاً في إمكانية الحصول على التعليم، والتي بدورها تؤدي إلى ارتفاع معدل التحاق الطلاب بالمدارس والمواظبة على الحضور إلى المدرسة، والصحة النفسية والاجتماعية. ولكن، تذكر أنَّ الأمان يأتي دائماً في المقام الأول عند تصميم أي مكان لاستخدامه في أغراض التعليم. ويجب أيضاً الحرص على تفادي ان تكون المدارس بأي طريقة تعزز النظرة السلبية للهوية الجندرية (انظر مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات والمجلس النرويجي للاجئين، ٢٠١٦، صفحة ١).

برامج تعجيل وتيرة التعليم: تُعدُ برامج تعجيل وتيرة التعليم خيارًا للأطفال واليافعين ممن حُرِموا لشهورٍ أو لسنواتٍ من مقاعد الدراسة بسبب نزاعٍ أو أزمةٍ ما. توفرُ هذه البرامج مناهج دراسية مكثفة تتيح للمتعلمين أن يلحقوا بما فاتهم من التعليم، وفي نهاية المطاف إعادة دمجهم بالمدارس الرسمية. فعند تنفيذ هذه البرامج بشكل صحيح، سوف تسدُّ ثغرة بالغة الأهمية في توفير الخدمات التعليمية الأساسية وتضمن حصول المتعلمين على تعليم يتناسب مع مختلف الأعمار وكما يستجيبُ لظروف حياتهم. كما تساعدُ هذه البرامج في تحسين مستوى احترام الذات والكفاءة الذاتية لدى المتعلمين. وكما تتضمن برامج تعجيل وتيرة التعليم على إدماج مهارات التعليم الاجتماعي العاطفي والكفاءات في المناهج الدراسية المُكيّفة.

ولكن، تتطلب الصحة النفسية الاجتماعية أكثر من مجرد الحصول على التعليم. لكي توفر بيئات التعلم الحماية، ينبغي أن تعتمد الاستراتيجيات التي تعزز أمن المتعلم وسلامته. فتوفير المدارس المراعية لاحتياجات الطفل هي إحدى الطرق لخلق البيئات التي توفر الحماية وتدعم الصحة النفسية والاجتماعية (انظر اليونيسف، ٢٠١١). وكما توفر عادةً المدارس المراعية لاحتياجات الطفل دعماً مؤقتاً والذي يساهم بدوره في رعاية الأطفال وحمايتهم عند حالات الطوارئ. كما أنها توفر هيكلاً انتقالياً يكون بمثابة جسر نحو الإنعاش المبكر والدعم على المدى الطويل للأطفال المستضعفين. وتوفر المدارس المراعية لاحتياجات الطفل بيئة مهمة يستطيع الأطفال فيها أن يتعلموا المهارات المادية وغير المادية على

حد سواء، وتتضمن القراءة، والكتابة، والرسم، والمهارات الحركية الأخرى. وتتيحُ أيضاً فرص اللعب للأطفال وتلقي الدعم الاجتماعي من المجتمع.

إنَّ الأماكن الملائمة للشباب (YFS) هي الأماكن الاجتماعية والترفيهية للمراهقين والشباب التي تقدم لهم مجموعة من الأنشطة المنظمة (تعليمية، وتدريبية، ومهنية) والأنشطة الأقل تنظيماً (إرشادية، وألعاب، وفرص لتكوين الصداقات) في ظل بيئة خاضعة للإشراف. فالعمل بالشراكة مع أفراد من المجتمع، من المدارس المراعية لاحتياجات الطفل والأماكن الملائمة للشباب تتيحُ حشد الطاقات بسرعة فائقة بعد حدوث الأزمات لتقديم البرامج الترفيهية. كما أنها تتيحُ أيضاً الأنشطة التعليمية التفاعلية والمهارات الحياتية، بالإضافة إلى التعليم الفني والمهني وفرص التدريب، والتي تساعد في حماية الشباب من مخاطر التنافس، كأن يتم تجنيدهم في الميليشيات. إذ ينبغي أن توفر الأماكن الملائمة للشباب الأنشطة المناسبة للظروف، كتلك الأنشطة التي تركز على المهارات الاجتماعية والعاطفية والمهارات الحياتية (مثل الصحة الجنسية والصحة الإنجابية، أو كيفية التعرفُ على الذخائر غير المنفجرة والحماية من خطرها). ويمكن للأماكن الملائمة للشباب أيضاً أن تقدم فرص لبناء المهارات مثل تطوير مهارة الحساب، والإلمام بالقراءة والكتابة، والمهارات التقنية الأساسية، وفي

المبادئ العشرة
لبرامج تعجيل وتيرة التعليم

١. يتّسم برنامج تعجيل وتيرة التعليم بالمرونة وعادةً ما يكون مخصصًا للطلاب الأكبر سناً ممن حُرِموا من مقاعد الدراسة.
٢. إن برنامج تعجيل وتيرة التعليم هو خيارٌ للحصول على التعليم الذي يفضي للحصول على شهاده للتعليم الابتدائي و الموثوق.
٣. يتوافق برنامج تعجيل وتيرة التعليم مع نظام التعليم الوطني وهيكل العمل الإنساني ككل.
٤. فعادةً ما يتم تعجيل وتيرة المناهج الدراسية، والمواد، والمناهج التربوية، بما يتناسب مع برنامج تعجيل وتيرة التعليم، وتستخدم لغة للتدريس المناسبه.
٥. يشارك معلمو برنامج تعجيل وتيرة التعليم في التطوير المهني المستمر.
٦. يُعنى برنامج تعجيل وتيرة التعليم على تعيين المعلمين والإشراف عليهم ومنحهم أجورهم.
٧. يُدارُ مركز تعجيل وتيرة التعليم على نحوٍ فعّال.
٨. تتسم البيئة التعليمية لبرنامج تعجيل وتيرة التعليم بالشمولية والأمان، كما أنها بيئة مواتية للتعلّم.
٩. يُشارك المجتمع في البرنامج ويكون مسؤولاً أمامه.
١٠. توجد مواءمة بين الأهداف، والمراقبة، والتمويل.

(باكستير، وراميش، وميننيداز، ونورث، ٢٠١٦، من صفحة ٨٠ إلى صفحة ٨٢)
واطلع أيضاً على آخر ما قام به الفريق العامل ببرنامج تعجيل وتيرة التعليم (AEWG) من أعمال بشأن هذا الموضوع، تعجيل وتيرة التعليم: عشرة مبادئ للممارسة الفعّالة (AEWG، ٢٠١٧). تترأس المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أمور فريق عمل برنامج تعجيل وتيرة التعليم، ويضم ممثلين من اليونيسف، واليونسكو، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، والمجلس النرويجي للاجئين، ومنظمة بلان، ولجنة الإنقاذ الدولية، ومنظمة إنقاذ الطفل، وشبكة الصراعات والأزمات بالتعليم، ومنظمة أطفال الحرب - هولندا.

بعض الأحيان المشاركة بالتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني. ويمكن أن يشكّل تدريب الشباب لتطوير المهارات التي يحتاجها سوق العمل استراتيجية قيّمة للدعم النفسي والاجتماعي، وذلك من خلال زيادة فرص حصولهم على الوظائف، وذلك لأنها تبعث على التفاؤل في نفوسهم للمستقبل وهي طريقة لتساهم في تكوين عائلة الفرد والمجتمع (موناغان وكنج، ٢٠١٥: اليونيسكو، ٢٠١٢). ينبغي أن تشجع المدارس المراعية لاحتياجات الطفل والأماكن الملائمة للشباب الدعم الإيجابي للأقران والتفاعل فيما بين الأقران والذي يعزز بدوره الصحة النفسية والاجتماعية والمسؤولية السلوكية بين كل من المتعلمين والمعلمين. إذ ينبغي أن نسعى سعياً حثيثاً حتى تصبح البيئة خالية من التنمر، أو الاضطهاد، أو العنف. وفي خلاصة القول، يجب أن تكون المدارس المراعية لاحتياجات الطفل والأماكن الملائمة للشباب آمنة، وشاملة، وذات بيئات تعليمية توفر الحماية التي تدعم بدورها النمو الشخصي والأكاديمي، والصحة النفسية والاجتماعية، وتلقي المتعلمين للمعلومات.

ولكي يتم إعداد **المرافق والخدمات التي تعزز الأمان** والصحة للمتعلمين، يجب دمج المعلمين وغيرهم من العاملين بالمجال التعليمي، عندما يكون ذلك مناسباً، مع العاملين بمجالات الصحة، والتغذية، والمجال النفسي الاجتماعي، وخدمات الحماية. ففي مناقشة لعام ٢٠٠٧ ذكرت اللجنة الدائمة المشتركة بين وكالات الأمم المتحدة في **مقدمتها** بأنها قامت بتوفير دليل لكيفية الاستجابة للاحتياجات النفسية والاجتماعية للأفراد والمجتمعات. فمن الجدير أن نتذكر بأنَّ المعلمين تأثروا كذلك بحدوث الأزمات وقد يكونون في حاجة إلى الدعم. **الجزء الثاني، الفقرة ٤** من هذه المذكرة التوجيهية تُقدمُ استراتيجيات التي قد تدعم المعلمين في أثناء ظروف الأزمات.

لا ضرر ولا ضرار:

نصائح لكي تصبح المدارس أماكن توفر الدعم والأمان.

العمل الجوهري الذي قامت به ماري أندرسون في عام ١٩٩٩، عدم الإضرار: كيف يمكن للإغاثة أن تكون داعمةً للسلامِ - أو الحرب، فهذا العمل يوجه الأنظار إلى العواقب غير المقصودة التي قد تكون ناتجة عن التدخلات الإنسانية أو الإنمائية، والتي قد تزيد في بعض الأحيان من حدة أسباب النزاع وأعراضه عوضاً عن تخفيفها. ينطبق مبدأ "عدم عدم التسبب بالاضرار" على العمل الإنساني في القطاع التعليمي، والذي اعتُمِد خلال تطبيق الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي وذلك لكي نضمن أن لا تؤدي الأنشطة التعليمية إلى تفاقم معاناة الأطفال والشباب أو تقويض صحتهم. إن الأخطاء الأكثر شيوعاً في حالات الطوارئ السابقة هي (١) التركيز الزائد على المتعلمين الأفراد بدلاً من المجموعات، (٢) محاولة تقديم المشورة لشريحة الأطفال والشباب الذين يحتاجون إلى علاج نفسي متخصص، (٣) الاعتماد على العقاب البدني كأكثر أشكال التأديب شيوعًا (٤) محدودية فهم كيفية تحديد مواطن القوة لدى المتعلمين والبناء عليها (ويسيلس، ٢٠٠٩).

التدخلات الفردية مقابل التدخلات الجماعية: من الممكن أن يكون تقديم المشورة الفردية للأطفال والشباب خلال المراحل المبكرة من الأزمة غيرعملي، وأن يؤدي إلى نتائج عكسية. من المضر للأشخاص العاديين التعامل مع المتعلمين كما لو كانوا "حالات"، أو تقديم المشورة لهم دون إشراف وتدريب ودون الحصول على شهادة. هذه المحاولات قد تثير مشاعر قلقٍ ربما يعجز المتعلمون والمعلمون على حد سواء عن التحكم بها، وربما تركت المتعلمين دون متابعة مهنية ملائمة. بالإضافة إلى ذلك، فإن انتقاء الأطفال أو الشباب وإيلاءهم الرعاية الخاصة، قد يصِمهم ويسبب لهم المزيد من الأذى. ينبغي للمعلمين وضع خطط دراسية محورها المتعلم، تكون مفيدة لغالبية الطلاب، وتعريف المتعلمين برفق على الأنشطة التي تعزز صحتهم العاطفية ومهارات التكيف لديهم. ومن خلال دمج ممارسات التعليم الاجتماعي العاطفي والدعم النفسي الاجتماعي في المناهج التعليمية، يكون التعليم بمثابة المعيار الوقائي الذي يحسن الصحة النفسية للأطفال والشباب أثناء تنمية مهاراتهم الاجتماعية ومهارات التكيف الاجتماعي لديهم، وبهذا تتحسن لديهم فرص تفادي الضرر الذي قد يحدث جراء الإجهاد الضار.

العلاج النفسي المتخصص: سوف يكون لأنشطة التعليم الاجتماعي العاطفي والدعم الاجتماعي النفسي الجماعية التي يديرها المعلمون مردود إيجابي على غالبية المتعلمين والحث على التعافي واكتساب الثقة والشعور بالأمن. ومع ذلك، قد يظهر نسبه صغيرة من الأطفال والشباب سلوكيات عدوانية أو انسحابية أو غيرها، توحي بقضايا نفسية أشد عمقًا. هذه السلوكيات تستدعي الإحالة إلى خدمات نفسية متخصصة حال توافرها، أو إلى خدمات الدعم التقليدية متى كان ذلك مناسبًا. يقوم دور موظفي التعليم على كشف علامات الاحتياج النفسي الشديد، وإحالة المتعلمين المعرضين للخطر إلى متخصصي الصحة النفسية باستخدام آليات الإحالة المناسبة، وضمان سير الاستجابات والإحالات على نحو مهني وسري.

الضبط غير العنيف: قلما يجدي العقاب البدني والإيذاء اللفظي والإهانة الاجتماعية نفعًا في محاولة تقويم السلوك السيء للطالب. فقد يزيد هذا النهج من تفاقم المخاطر السائدة في حالات الأزمات، وإلحاق المزيد من الأذى بصحة المتعلمين النفسية وتطورهم النفسي. فالفتية والفتيات الذين مروا بمستويات عالية من العنف على مدار الحالات الطارئة، قد يصابون بصدمات في حالة تعرضهم للإيذاء أو الإحراج الجسدي. وتعتبر المكافأة والمديح هي خيارات بديلة للعقاب البدني، لكن المعلمين الذين يعملون في ظروف صعبة قد يحتاجون إلى دعم إضافي لوضع

نموذج لمثل هذه التصرفات والسلوكيات. الاستعداد أمر أساسي. ومن شأن تثقيف المعلمين بشأن الآثار الضارة لتلك الممارسات على قدرات الطلاب الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية، وتقديم تدريب على الممارسات البديلة المستخدمة في إدارة الفصول أن يجعل المعلمين اكثر قدره على تجنب استخدام العقاب البدني في أوقات الضغط الشديد. اقرأ الوحدة التدريبية الثالثة من حزمة التدريب لمعلمي المدارس الابتدائية في سياقات الأزمة (المدرسين في فريق عمل سياقات الأزمة، ٢٠١٦) لفهم إدارة الفصول الاستباقية والتفاعلية، وكيفية تجنب العقاب البدني عن طريق إنشاء بيئة صفية استباقية.

تسليط الضوء على نقاط القوة والمرونة: الكوارث والنزاعات تخلق الناجين. تركيز الاهتمام على هوية الضحية يمكن أن يشجع على اليأس ويقلل من كرامة الإنسان. يستفيد الأطفال والشباب من التدخلات التي تحدد نقاط قوتهم وتنميها، والتي قد تنشأ من مواهبهم وقدراتهم الفردية وعلاقاتهم العائلية وممارساتهم الثقافية. وقد تشمل هذه الصفات إحساس الطفل بالفكاهة أو جدين حنونيين، أو معاملة معنوية صحية. من أجل دعم الأطفال والشباب بشكل أكثر فاعلية في الأزمات، ينبغي على الآباء والمدرسين والمجتمعات المحلية تشجيع فرص رفع الأصول الشخصية والاجتماعية ومساعدة المتعلمين على تعزيز الإحساس بالسيطرة على قدرتهم في الانتعاش والازدهار.

مثال من الميدان

المجال الثاني: إمكانية الحصول على التعليم وبيئته

غينيا: إشراك مساعِدات المدرسين

في عام ٢٠٠١، تبين أن الأطفال اللاجئين في مخيمات اللاجئين الغينية، ولا سيما الفتيات، تعرضوا للاستغلال الجنسي والعنف على نطاق واسع. وفي سياق كان فيه وصول الفتيات إلى التعليم محدوداً بالفعل، أدت هذه الحوادث إلى استمرار انخفاض حضورهن إلى المدارس. لحماية الأطفال، ومنع وقوع حوادث في المستقبل، وزيادة التحاق الفتيات بالمدارس، أطلقت لجنة الإنقاذ الدولية برامج مساعد الفصل الدراسي. وتلقت النساء تدريباً من لجنة الإنقاذ الدولية

حول كيفية دعم الفتيات في أماكن الدراسة. حيث تم تعيين مساعِدات لجميع الفصول الدراسية في الصفوف ٤ - ١٢ وكُلفنَّ أيضاً بإجراء زيارات منزلية في الحالات التي تغيب فيها الطالبات عن المدرسة بشكل متكرر. كانت المساعِدات يتحدثن مع الوالدين ويدعينَ الفتيات للعودة إلى المدرسة. **وكشف تقييم البرنامج أنه نتيجة لهذه المبادرة، وجد الطلاب والطالبات على حد سواء صفوفهم أكثر هدوءاً وأفضل تنظيماً وأكثر ملاءمة للتعلم، واعتُبِرت العلاقات بين المعلمين والطلاب أكثر احتراماً (مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، ٢٠٠٧).**

نقاط للملاحظة

- المدارس ومساحات التعليم غير النظامي مثل "المساحات الصديقة للأطفال" و"المساحات الصديقة للشباب" هي الأماكن الرئيسية للوصول إلى الأطفال والشباب الذين يحتاجون إلى تدخلات "الدعم النفسي الاجتماعي" و"التعلم الاجتماعي العاطفي". لذلك من **المهم توسيع الوصول إلى التعليم أثناء وبعد حالات الطوارئ، ودمج أنشطة "الدعم النفسي الاجتماعي" و"التعلم الاجتماعي العاطفي" في المناهج الدراسية القائمة أو الأنشطة المدرسية القائمة**، أو لتوفير أنشطة "الدعم النفسي الاجتماعي" و"التعلم الاجتماعي العاطفي" كخيارات خارج المنهج. يمكن لمجموعة من التدابير الفورية والمتوسطة أن تسهل الوصول إلى هذه الأنشطة حتى يتم عمل أحكام للمدى الطويل لاستيعاب جميع المتعلمين .

- من المهم **التمييز بين مجموعة التدخلات** التي يمكن دمجها في أنشطة التعليم القائمة و**الحاجة إلى أنظمة منفصلة** للمتعلمين الذين يحتاجون إلى **خدمات متخصصة ورعاية الصحة النفسية**. يجب استخدام آليات الإحالة الوظيفية لربط المدارس بالخدمات المتخصصة، بما في ذلك الرعاية الصحية. وينبغي تنسيق آليات الإحالة هذه بشكل وثيق مع قطاعات مثل قطاع حماية الطفل وقطاع الصحة الجسدية والعقلية، وينبغي رصدها بشكل دوري للتأكد من أنها تحدد احتياجات المتعلمين وتلتزم بها بشكل صحيح.

- **ينبغي تدريب المعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم على فهم آليات الإحالة القائمة، والتعرف على وقت احتياج المتعلم للدعم، واحترام السرية عند التحدث مع الطلبة.** يجب الإبلاغ عن الأماكن التي لا توجد فيها آليات الإحالة حتى الآن ، من خلال أنظمة التنسيق، بما في ذلك التعليم والحماية والمجموعات الصحية، والعمل جنبًا إلى جنب مع آليات التنسيق الأخرى مثل مجموعات العمل، ومجال المسؤولية لحماية الطفل، وما إلى ذلك.

٣ المجال الثالث

التعليم والتعلم

المعايير الدنيا من الايني المجال الثالث: التعليم والتعلم

المناهج الدراسية: تستخدم المناهج ذات الصلة ثقافياً واجتماعياً ولغوياً لتوفير تعليم رسمي وغير رسمي يناسب السياق الخاص واحتياجات المتعلمين.

التدريب والتطوير المهني والدعم: يتلقى المعلمون وموظفو التعليم الآخرون تدريباً دورياً وملائماً ومنظماً وفقا للاحتياجات والظروف.

عمليات التعليم والتعلم: عمليات التعليم والتعلم هي عمليات تتمحور حول المتعلمين، والتشاركية، والشمولية.

تقييم مخرجات التعلم: تُستخدم الطرق المناسبة لتقييم نتائج التعلم والتحقق منها.

الاستراتيجيات

يمكن أن تكون العلاقات الداعمة بين المعلمين والطلاب النموذج الأكثر فعالية للدعم النفسي الاجتماعي المتوفر في الأوساط التعليمية. **يجب أن يسعى المعلمون إلى إنشاء بيئات تعلم آمنة وداعمة** تقوي التطور البدني والعقلي والعاطفي للمتعلمين. ويتم ذلك بسهولة أكبر عندما يكون **المعلمون مدعومين بشكل جيد وعندما يتلقون تدريباً يركز على "التعليم الاجتماعي العاطفي" و"الدعم النفسي الاجتماعي" (انظر القسم الثاني، المجال ٤ لمعرفة المزيد عن هذه النقطة)**. إن تدريب المعلمين على دمج أنشطة "التعليم الاجتماعي العاطفي" و "الدعم النفسي الاجتماعي" في أساليبهم التعليمية يمكّنهم من إدخال هذه الأنشطة في فصولهم الدراسية اليومية أو في فضاء التعلم، ما يوفر التحفيز الذهني والعاطفي. ويمكن أن يكون لبيئات التعلم الداعمة نفسيا واجتماعيا تأثير إيجابي على تقدير الذات لدى الطلاب وعلى فعاليتهم الذاتية، وبالتالي على إتقانهم المواد التقليدية، مثل الرياضيات والقراءة والعلوم والعلوم الإنسانية. وبالتالي يتم إنشاء حلقة تغذية راجعة إيجابية، لأن إتقان المواد الأكاديمية يساعد الطلاب على بناء المزيد من الثقة، واحترام الذات، والكفاءة الذاتية، بل ويعطيهم الأمل في المستقبل. في الغالب يفهم المعلمون وموظفو التعليم

الآخرون حالة طلابهم بشكل أفضل ممن هم خارج المدرسة أو أماكن التعليم، وبالتالي يجب دعمهم في إنشاء أو تكييف المناهج الدراسية التي تلبي احتياجات الطلاب الاجتماعية والثقافية. الفصول الدراسية المساعدة على التعافي التابعة للجنة الإنقاذ الدولية هي منهج تعليمي معترف به جيداً يستخدم في حالات الطوارئ، مما يساعد مقدمي الخدمات التعليمية على توفير بيئة مدرسية وبيئات دراسية إيجابية. لمزيد من الإرشادات، راجع مربع النص حول نهج "الفصول الدراسية للمساعدة على التعافي" التابعة للجنة الإنقاذ الدولية. بالإضافة إلى ذلك، للاطلاع على استراتيجيات بناء الكفاءات التعليمية الأساسية للمدرسين في سياقات الأزمات، انظر حزمة تدريب معلمي المدارس الابتدائية في سياقات الأزمات (مجموعة عمل المدرسين في سياق الأزمات، ٢٠١٦).

بالإضافة إلى دمج "الدعم النفسي الاجتماعي" في استراتيجيات إدارة الصفوف، يجب **دمج مهارات وأنشطة "التعلم الاجتماعي العاطفي" في المناهج الدراسية الحالية** كلما أمكن ذلك. قد يأخذ هذا شكل محتوى صريح، أو النهوض بمهارات معينة، أو التخفيف من الإجراءات والمواقف والسلوكيات التي يمكن تضمينها بشكل صريح أو ضمني في المناهج الدراسية. كما يمكن تشجيع "الدعم النفسي الاجتماعي" من خلال الأنشطة اللامنهجية. ومع ذلك، كثيراً ما تجبر حالات الطوارئ المعلمين على تكثيف مناهجهم الدراسية، ما يترك وقتاً أقل للأنشطة اللامنهجية. توفر أفضل بيئات التعلم الخدمات التي تربط أنشطة التعليم بعمل البالغين الموثوق بهم، مثل الأخصائيين الاجتماعيين والمستشارين والمدربين والموجهين ومقدمي الخدمات المجتمعية الآخرين. في حين أن المساحات الأكاديمية قد تكون محدودة الموارد، يمكن للمعلمين تعزيز هذه المرافق والخدمات المتاحة للمتعلمين من خلال التواصل مع المنظمات المجتمعية الأخرى.

منهج فصول الدراسة المساعدة على التعافي في لجنة الإنقاذ الدولية

فصول التعافي هي أماكن تعليمية آمنة تنموية حيث يمكن للأطفال المتأثرين بالأزمات والصراعات التعلم والنمو والازدهار. ينشئ مقدمو التعليم بيئة مدرسية وفصول دراسية إيجابية حيث يكون الأطفال في أمان وبعيدين عن العنف، وحيث يهدفون إلى خلق:

- **الشعور بالسيطرة: يتعلم الطلاب في بيئة تعليمية مستقرة وآمنة ويمكن التنبؤ بها وبأنشطتها**
- **الشعور بالانتماء: يشعر الأطفال وكأنهم ينتمون ويرون أنفسهم كطلاب وأعضاء قيمين في المجتمع المدرسي**
- **الشعور بالقيمة الذاتية: يشعر الطلاب بالثقة والقدرة والفخر بأنفسهم وقدراتهم**
- **العلاقات الاجتماعية الإيجابية: ينمي الطلاب علاقات اجتماعية صحية ومهارات إيجابية في التعامل مع الآخرين**
- **تحفيز فرص التعلم الفكرية: إن بناء بيئة محفزة بفرص التعلم المتنوعة يساعد الطلبة على الشعور بأنهم يتعلمون وبأنهم على ما يرام**

(لجنة الإنقاذ الدولية، ٢٠٠٦، ص ٥-٦)

يمكن للمدرسين أن يجعلوا المتعلمين أكثر ارتياحاً عند المشاركة في المحادثات الصعبة عن طريق التعاطف والرأفة. ويُعد الاستماع بعناية إلى المشاعر المسببة لضيق الطالب أو سلوكه غير المستجيب أمراً أساسياً لاستعادة قدرته على التعلم والحفاظ على المعايير الأكاديمية العالية.

يجب أن تتضمن المناهج المتكاملة أنشطة محددة في مجالي "الدعم النفسي الاجتماعي" و"التعلم الاجتماعي العاطفي" تساعد على بناء ثقافة الرفاهية الفردية والتماسك الاجتماعي. وتشمل عمليات التعليم والتعلم التي تعزز الرفاهية النفسية الاجتماعية **خطط الدروس التي تستكشف مفهوم التغيير؛ استراتيجيات المواجهة التي تساعد الأطفال والشباب على التكيف؛** الألعاب التعاونية التي تعزز التماسك الاجتماعي والتعاون؛ محاكاة الوعي الاجتماعي التي تعزز التعاطف والتفاهم؛ لعب منظم يسهل الشفاء وينمي مهارات التكيف؛ تمارين التصور التي تطلب من المتعلمين النظر في أهدافهم المستقبلية؛ الأنشطة التي تركز على تنمية الوعي الذاتي لتشجيع المتعلمين على التفكير في قدراتهم؛ وتمارين التنفس أو الاسترخاء التي تساعد المتعلمين على التعرف على مشاعرهم الخاصة وإدارتها. يمكن دمج هذه الدروس في اليوم الدراسي العادي أو أنشطة ما بعد المدرسة.

ينبغي تقييم هذه التدخلات وأثرها على المتعلمين الأفراد وعلى المجتمع بشكل رسمي من خلال تقنيات **الرصد** والتقييم. ويجب أن تدرس التقييمات العلاقة بين التدخلات والمؤشرات العامة للرفاه، والعلاقة بين تدخلات "الدعم النفسي الاجتماعي" و"التعلم الاجتماعي العاطفي" ومؤشرات الأداء الأكاديمي.

خلق بيئات تعليمية داعمة

نصائح من مدارس الأونروا

إن إيجاد بيئات تعليمية داعمة أمر بالغ الأهمية لـ"الدعم النفسي الاجتماعي"-"التعلم الاجتماعي العاطفي"، لكن هذه ليست مسؤولية المعلمين وحدهم. هناك العديد من الطرق لخلق بيئات تعليمية داعمة، تتراوح بين تدريب المعلمين التربويين على الأنشطة اللامنهجية والتوفير المتفاني للمستشارين المدرسيين.

تعزيز الأساليب التربوية التي تدمج "التعلم الاجتماعي العاطفي": الأنشطة الفصلية التي تساعد الطلاب على تعلم مهارات التواصل الفعال وتعزيز قدراتهم الاجتماعية والعاطفية ستساعدهم على فهم وإدارة مشاعرهم بشكل أفضل، والسيطرة على نزواتهم، والإحساس والتعاطف مع الآخرين. وينبغي دعم المعلمين في تنفيذ مثل هذه الأنشطة من خلال تدريسهم اليومي. نماذج التدريب أثناء الخدمة التي تجمع المعلمين معاً للتعرف على هذه الأساليب يمكنها المساعدة في إعادة توجيه ممارساتهم نحو تعزيز

"التعلم الاجتماعي العاطفي"، مع تزويدهم أيضاً بشبكة من الأقران الداعمين الذين يشاركونهم الأفكار ويقدمون التوجيه. ومن الأمثلة على هذه النهج برنامج الأونروا المدرسي لتنمية المعلمين، وهو برنامج تنمية مهني يهدف إلى تعزيز نظام تربوي يركز على الطفل ويدعم الصحة النفسية للأطفال. يعمل معلمو الأونروا من خلال البرنامج في الموقع، من خلال التعلم الذاتي، ومع أقرانهم (الأونروا ، ٢٠١٣).

تعليم مهارات حل النزاعات، بما في ذلك من خلال الفنون واللعب: إن تعليم الطلاب أدوات حل النزاعات بالطرق السلمية هي عملية تُشرك الشباب للعمل معاً على تخفيف حدة النزاعات الشخصية وحلها ومعالجتها. وبدلاً من مواجهة الآخرين بقوة أو تجنب المواجهة بشكل سلبي، ينبغي تشجيع الشباب على التحلي بالشجاعة عبر معالجة النزاعات بشكل مباشر ومشاركة مشاعرهم واحتياجاتهم بصدق، وإظهار الحنان من خلال الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين والتعاطف مع تجاربهم، والعمل بشكل تعاوني مع الآخرين المعنيين لمعالجة النزاع ووضع خطة للحل. ويمكن استخدام الفنون والمسرح وحتى الأنشطة الرياضية لهذا الغرض. كما يمكن تحقيق هذه النهج من خلال الأنشطة اللامنهجية أو في المخيمات الصيفية، وبالتالي توسيع نطاق المدرسة الآمنة بعد ساعات الدوام المدرسي. قامت الأونروا بتطوير دليل موارد الأنشطة الترفيهية للدعم النفسي الاجتماعي من أجل دعم ومساعدة معلميها ومرشديها وأفراد المجتمع على تنظيم أنشطة تعليمية وترفيهية ممتعة لجميع الأطفال والشباب في الأونروا، وبشكل خاص أولئك الذين يعيشون في ظروف صعبة. (الأونروا، ٢٠١٣، ٢٠١٥)

الدعم الأكاديمي من نظير إلى نظير: يمكن لإعدادات التعليم تعزيز أنشطة الدعم المتبادل بين الطلاب. هذه الأنشطة يمكن أن تُقوي البيئة الاجتماعية للمتعلمين وتقلل من الضغط على المعلمين. وجدت دراسة للبنك الدولي، بحثت في أسباب الأداء الأكاديمي العالي بين اللاجئين الفلسطينيين في مدارس الأونروا في الأردن والضفة الغربية وغزة، أن العلاقات الداعمة بين الطلاب كانت مصدراً مهماً لمرونة الطالب. أحد الطرق التي تحقق بها ذلك كانت من خلال تقنيات تعلم النظراء الرسمية، حيث قام الطلاب الذين يظهرون أداء أكاديمي رفيع بإجراء ورش عمل لنظرائهم خلال فترات الاستراحة وبعد المدرسة. ووجد الطلاب الذين يواجهون صعوبات أكاديمية أن هذه الجلسات كنت أكثر راحة وأسهل للفهم من دروسهم، ما ساعدهم على التغلب على الصعوبات، عدا عن بناء المهارات الاجتماعية والعاطفية. من ناحية أخرى، شعر الطلاب ذوو الأداء العالي بأنهم مصدقون ومعترف بهم بسبب جهودهم، وساهمت جميعها في التماسك الاجتماعي للبيئة المدرسية (عبد الحميد، باترينوس، وآخرون، ٢٠١٥).

مرشدو المدارس: قد يحتاج الطلاب أحياناً إلى دعم ومشورة من شخص بالغ داعم ومتفانٍ. ويعتبر المرشدون في المدارس أحد المناهج المتّبعة لتقديم هذا الدعم، وقد تم توظيفهم للتأثير بشكل إيجابي على مدارس الأونروا في الضفة الغربية وغزة ولبنان وسوريا والأردن. يمكن للمرشدين مساعدة الطلاب على التخفيف من حدة التوتر الذي يعانونه في سياقات الأزمات من خلال السماح لهم بمناقشة المشاكل المنزلية أو المدرسية بشكل سري. كما يمكن لاستشاريي المدارس المساعدة في الحد من الضغط على المعلمين من خلال السماح لهم بالتركيز على مهارات التعليم الاجتماعي العاطفي داخل الفصول الدراسية، والتي تعزز آليات التعامل مع الطلاب والكفاءات الأكاديمية. (الأونروا، ٢٠١٦)

أمثلة من الميدان

المجال الثالث: التعليم والتعلم

لبنان: بناء شبكات دعم الأقران في سياق اللاجئين

من أجل تعزيز الترابط الاجتماعي بين المجتمعات المضيفة واللاجئين في لبنان ، تعاونت منظمة طفل الحرب - هولندا مع أولياء الأمور في ثماني بلديات لإنشاء فرق كرة قدم للأطفال، مع الحرص على ضمان أن يكون كل فريق متوازناً بين الجنسين. مع مشاركة المجتمع في إنشاء الفِرق، شارك ٦٠٠ طفل تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ إلى ١٤ عاما في ٢٠ فريق لمباريات كرة القدم. تم ترشيح مدربَين اثنين لكل فريق، أحدهما سوري والآخر لبناني. بالإضافة إلى المتعة وتعلم التعاون والمنافسة بطرق صحية، أعطِي الأطفال الفرصة لمناقشة قضايا النزاع بشكل مفتوح وكيفية التواصل مع الأقران في سياق المجتمع المضيف. عُقِدت هذه المناقشات قبل وبعد كل مباراة لكرة القدم لمدة ٣٠ دقيقة. اقترح تقييم ما بعد البرنامج أن الأطفال الذين شاركوا كانوا أكثر قدرة على التعامل مع التحديات اليومية وتطوير الثقة والاعتراف بعواطفهم وسلوكياتهم وإدارتها. وكان لذلك أثر إيجابي في خلق بيئة أكثر دعمًا وأمنًا للأطفال اللاجئين وعائلاتهم (عكار، ٢٠١٥).

فلسطين: تحسين الرفاهية النفسية والاجتماعية لتحقيق نتائج أكاديمية أفضل

برنامج التعلم الأفضل (BLP) هو عبارة عن تدخل نفسي اجتماعي نفّذه المجلس النرويجي للاجئين في المدارس في غزة والضفة الغربية: يجمع البرنامج بين النهج النفسية والاجتماعية والتعليمية لمساعدة المعلمين وعلماء النفس التربوي في دعم الأطفال والشباب الذين عانوا من أحداث مؤلمة. يتكون البرنامج من ثلاث مراحل للتدخل، بما في ذلك نهج دعم نفسي اجتماعي عام داخل الفصول الدراسية يستهدف جميع الأطفال والشباب (BLP ١)؛ وتدخل مجموعة صغيرة لدعم الصمود بين مجموعة مستهدفة أكثر تحديداً من الأشخاص الضعفاء أكاديميًا (BLP ٢)؛ ونهج طبي متخصص لمعالجة الكوابيس التي يعاني منها العديد من الأطفال كأعراض مزمنة للإجهاد الناجم عن الصدمة (BLP ٣). كما يتم دعم الأطفال والشباب من خلال جلسات فردية. يعمل البرنامج على تعزيز التواصل بين موظفي التعليم وذوي الأطفال لمساعدتهم في فهم أطفالهم من خلال نهج مجتمعي. أظهر تقييم شامل للبرنامج الذي تم تنفيذه في الضفة الغربية في عام ٢٠١٥ أن ٦٧٪ من الأطفال المستهدفين الذين لديهم كوابيس مرتبطة بالصدمات أفادوا بأن الأحلام السيئة انتهت بشكل كامل. وأفاد ٢٨ في المائة آخرون بأن كوابيسهم انخفضت إلى مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع ، فيما أفاد الخمسة في المائة المتبقية بأن كوابيسهم انخفضت إلى أربع مرات في الأسبوع. أصبح معظم الأطفال المشاركين في البرنامج أكثر نشاطًا أكاديمياً واجتماعياً: أبلغ ٧٩٪ منهم عن تحسن في إكمال واجباتهم المدرسية بعد التدخل ، وأفاد ٥٢٪ بأنهم آمنون في المدرسة وفي طريقهم إلى المدرسة، كما شعر ٧٤٪ منهم أنهم لم يعودوا معزولين بسبب مشاكلهم (لجنة الإنقاذ الدولية، ٢٠١٦؛ شولتز مارشال نورهايم, وآخرون، ٢٠١٦).

نقاط للملاحظة

- يجب أن يهدف المعلمون إلى **تعزيز بيئات تعلم آمنة وداعمة** تقوي التطور البدني والعقلي والعاطفي للمتعلمين. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تدريب المعلمين الذي يزود المعلمين بتقنيات لدمج منهجيات الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي في إدارة الفصل وتعليم المواد الأكاديمية.

- من الناحية المثالية ينبغي **دمج هذه المناهج في المناهج الحالية، و/ أو تكييف المناهج** لتعزيز تنمية المهارات **بطريقة داعمة نفسيًا واجتماعيًا.** يجب دمج الفنون واللعب والرياضة حيثما كان ذلك مناسبًا، مع ضمان الاهتمام بالمساواة بين الجنسين والحساسية الثقافية. في الأزمات ، يتم في كثير من الأحيان الحد من الأنشطة اللامنهجية أو إلغاؤها تمامًا للسماح للمعلمين بإكمال المنهج الدراسي في الوقت المحدد. ومع ذلك، فإن نقص الأنشطة التي تدعم التعبير الذاتي الإيجابي والتفاعل مع الآخرين يمكن أن يزيد من الشعور بالعزلة والحزن. وهذا بدوره يمكن أن يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب. **يجب على متخصصي التعليم التفكير في طرق لدمج الأنشطة التي تدعم التعبير الذاتي الإيجابي في المنهج الدراسي.**

- كما يجب على المعلمين تعزيز **التفاعل بين الأقران** ، ولا سيما دعم الأقران. يعزز التفاعل الإيجابي بين الأقران ثقة الأطفال والشباب واحترام الذات والكفاءة الذاتية. تعتبر الأنشطة التي **تشجع المناقشة والحوار بين المتعلمين، بالإضافة إلى أنشطة التعلُّم بين الأقران،** ذات أهمية خاصة ويمكن أن تكون جزءًا من أنشطة الفصل الدراسي اليومية.

آيديا زون (مساحة الافكار): الأنشطة التي تعزز الرفاهية النفسية والاجتماعية داخل الفصول الدراسية

للأطفال

أ. الفصول الدراسية المشجعة للتعاطف

الأعمار من ٥ - ١٠، القلب المتعاطف

- يمكن للمعلم إعداد قلوب الورق لكل طالب مقدمًا، أو يمكن لطلاب الفصل إعدادها معًا. يمكنك صنع قلوب الورق من خلال طي ورقة من المنتصف وقص نصف قلب، وبذلك فعندما تفتحها سوف يظهر شكل قلب.
- ابدأ النشاط بتمرير قلوب الورق بينما تشرح للطلاب أنهم على وشك الاستماع إلى قصة. يجب توجيه الطلاب إلى طي قلبهم الورقي في كل مرة تشعر فيها الشخصية الرئيسية في القصة بأنها سيئة لأن شخصًا ما لا يظهر تعاطفه. قد تشمل القصص شخصًا شابًا يمارس أنشطته اليومية يتعرّض للسخرية أو التوبيخ من قبل أشخاص مقربين منه (الاهل أو الأشقاء أو المدرسين أو الطلاب الآخرين).
- بمجرد انتهاء القصة، يمكنك العودة إلى أكبر عدد من أجزاء القصة يسمح بها الوقت واسأل الطلاب كيف يمكنهم الاستجابة مع إظهار المزيد من التعاطف. يمكنهم التراجع عن طية واحدة في وقت واحد في قلبهم الورقي في كل مرة يحدث شيء جميل.

مناقشة المسائل: عند انتهاء القصة، يمكن أن يجري المدرس مناقشة مع الطلاب باستخدام الأسئلة التالية:

١. ما هو الحال مع قلوبكم الآن؟ (كلها متجعدة)

٢. لماذا تبدو القلوب هكذا؟ (لأن الشخصية قد عانت من أشخاصٍ كانوا لئيمين معها)

٣. كيف يمكننا أن تجعل القلب غير متجعد؟ (بأن نقول أشياءَ لطيفة بدلًا من أشياء لئيمة)

النقاط الرئيسية: يمكن للكلمات والأفعال أن يكون لها تأثير كبير على طريقة شعور شخص ما، لذلك فمن الضرورة دائمًا أن نتوخى الحذر فيما نقول ونفعل للآخرين.

(المركز الوطني للوقاية من التنمّر - بيسر٢٠١٧)

ب. الألعاب التعاونية لمختلف الفئات العمرية
من سن ٦ - ٩ ، الحلقات الساخنة

- يرسم كل طفل شكل حول نفسه باستخدام الطباشير- مربع أو مثلث أو مستطيل.
- ثم يختار المعلم شكلًا معينًا يكون "الساخن" بأن يقول مثلًا "المثلثات ساخنة". يجب على أي طفل أن يقف في مثلث أن يقفز خارجًا منه وينضم إلى طفل آخر في شكل مختلف.
- لا يمكن لأكثر من أربعة أطفال أن يكونوا في شكلٍ واحد في وقت واحد. عندما يكون هناك أربعة أطفال بداخل أحد الأشكال ، يمكن للمعلم اختيار شكل آخر ليكون "ساخنًا".
- لبدء اللعبة مرة أخرى، يجب على الأطفال العودة إلى أشكالهم الأصلية.

أشياء للمراقبة: هل يساعد الأطفال بعضهم البعض بحماس للدخول داخل الأشكال التي ليست "ساخنة"؟ هل يشعرون بالراحة تجاه مشاركة مساحة واحدة مع بعضهم البعض؟

مناقشة الأسئلة: عند انتهاء اللعبة، يستطيع المدرسون الإشراف على نقاشٍ مع الطلاب باستخدام الأسئلة التالية:

- الاستنتاج: كيف شعرت عندما علمت أن شكلك كان "ساخنًا" وكان عليك إيجاد واحدٍ جديد؟ كَيفَ كان شعورك عندما طلب الآخرون الانضمام لشكلك؟ هل ساعدت الأطفال الآخرين في العثور على شكل آخر إذا كان شكلك مكتملًا(يوجد به اربعه اطفال)؟ لماذا أو لِمَ لا؟
- الاتصال: هل يمكنك التفكير في وقت كنت خلاله غير موجود في أي مجموعة؟ كيف شعرت تجاه ذلك؟
- التطبيق: ما الذي يمكنك القيام به لضمان شعور الآخرين بالقبول والترحيب في أي مجموعة؟

(مؤسسه الحق في اللعب ، ٢٠١٧)

الأعمار من ٥ إلى ١١ عامًا ، علامة الوِحدة

- يمسك عددٌ من الأطفال (بين ثلاثة وعشرة) أيدي بعضهم البعض ويشكلون دائرة. يتم تعيين طفل واحد ليكون "الطفل المحمي" ويقف داخل الدائرة التي شكّلها الحُماة.
- يُطلب من أحد الأطفال الوقوف خارج الدائرة، بحيث يمثل ذلك الطفل "التحدي". عندما تبدأ اللعبة، يحاول "التحدي" وضع علامة على الطفل المحمي.

- يعيّن الحُماة طفلًا واحدًا ليكون "الطفل المحمي" ويقف داخل الدائرة التي شكلها الحُماة. لا يجب كسر الدائرة، وإلا فسوف يفوز "التحدي". كل لعبة تستمر حوالي ٣٠ ثانية.

النقاط الرئيسية: هذه اللعبة هي وسيلة ممتعة لتعريف المجموعة بمفاهيم العمل الجماعي والوحدة. . فهي ترمز لالتزام أعضاء المجموعة بحماية بعضهم البعض من التحديات البدنية والنفسية.

الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ - ١٨، العقدة البشرية

- يُطلب من مجموعات من ٣ إلى ٨ أطفال الوقوف في دائرة. كلما ازداد عدد الأطفال، ازدادت صعوبة النشاط.
- يُطلب من كل طفل الإمساك بيد طفلين مختلفين يعقد كل طفل يده بالأثنين الاخرين وتشكل أذرعهم عقدة بشرية.
- والهدف من اللعبة هو فك الأطفال أيديهم المعقودة لمنعها من التشابك، ولكن دون إفلات أي يد. وهذا يعني أنهم سيحتاجون إلى التسلق فوق أو الانحناء تحت أذرع بعضهم البعض من أجل فك أنفسهم.
- يتعين على الأطفال أن تكون أوجههم في غير الاتجاه الذي كانوا عليه عندما بدأوا لكي تفوز مجموعتهم.

النقاط الرئيسية: هذه اللعبة هي طريقة ممتعة لتعريف المجموعة بمفاهيم التقييم والتعاون والوحدة وحل المشكلات. فإنه يرمز التزام أفراد المجموعة بالعمل سوية بصبرٍ وأمان.

الأعمار من ١٢ إلى ١٨ عامًا ، العقدة البشرية: جميع الأشياء بالمقلوب

- يمسك أفراد المجموعة أيدي بعضهم البعض ويديرون ظهورهم تجاه بعضهم البعض.
- والهدف من اللعبة هو رؤية ما إذا كان أفراد المجموعة سيستطيعون المناورة دون ترك أيدي بعضهم البعض كي يتمكنوا من الوقوف في دائرة مواجهين بعضهم البعض.

الذين أعمارهم ١٢ - ١٨، جلبة الفريق

- يُطلب من الأطفال الوقوف في دائرة ، ويُعطى أحدهم كرة.
- يبدأ ذلك الطفل "الجلبة" بإلقاء الكرة على شخص آخر في المجموعة ، الذي يلقي الكرة بدوره إلى عضو آخر في المجموعة.

- ويستمر ذلك حتى يلمس كل عضو في المجموعة الكرة خلال الجولة الواحدة دون أن يلامس أي عضو الكرة أكثر من مرة ، وتُعاد الكرة إلى صاحبها الأصلي.
- تستمر المجموعة في تمرير الكرة عبر الدائرة باتباع النمط ذاته. يمكن إدخال كرة ثانية وثالثة لزيادة التحدي.

(ماسي ر.د.، ماسي د.ج.، جروس وآخرون، ٢٠٠٢)

للمعلمين

يمكن استخدم الأنشطة التالية في الدورات التدريبية أو جلسات دعم المعلمين. وهي مأخوذة من دليل لجنة الإنقاذ الدولية إيجاد فصول المساعدة على التعافي:للمعلمين والمشرفين على التعليم (٢٠٠٦).

استراتيجيات التدريس: إضافة إلى مرجعنا ٢٠ دقيقة

ابدأ هذه الجلسة من خلال الطلب من المشاركين اقتراح نشاطات/طرق أخرى متمحورة حول الطلاب، خاصة تلك التي يستخدمونها في عملهم بالفعل. ينبغي على المشاركين أيضاً تحديد العوائق المحتملة التي يمكن أن تمنع تنفيذ تلك الاستراتيجيات. يجب تسجيل الردود، وإذا رغبت المجموعة، يمكن إعطاء المشاركين الذين يودون اقتراح استراتيجيات إضافية أوراقًا لكتابة تلك الاقتراحات ومشاركتها مع المجموعة.

نشاط جماعي: الطفل السعيد ٣٠ دقيقة

اطلب من المشاركين تشكيل مجموعات واطلب منهم شكل طفل على أوراقٍ بيضاء كبيرة. ينبغي لكل مجموعة إعطاء طفلها اسمًا، يُكتب كذلك على ذات الورقة. على الجانب الأيسر من الصفحة، اطلب من كل مجموعة كتابة السلوكيات والخصائص "العادية" التي يتوقعون من طفلهم إبداءها في ظروفٍ عادية. ستشمل القوائم غالبًا صفاتٍ مثل: لعوب، فضوليّ، ودود، يثق بالآخرين وغيرها من الصفات. شارِك هذه القوائم مع بقية المجموعة وكوّن منها قائمة موحّدة.

ثم اطلب من كل مجموعة العودة إلى طفلها ووضع قائمة بالتصرفات والعواطف التي يمكن أن يبديها ذلك الطفل خلال حالات التعافي خلال وما بعد الأزمات. سوف تشمل الإجابات غالبًا ما يلي: حزين، منطوٍ، خائف، قلِق وغيرها. هذه المرة أيضًا شارِك القوائم مع كامل المجموعة وكوّن منها قائمة موحّدة. عندما يقارن المشاركون ما بين القائمتين، سوف تتضح لهم معاناة ذلك الطفل.

عصف ذهني: مساعدة الأطفال على التكيف ٣٠ دقيقة

في هذا النشاط، يبدأ المشاركون في التفكير حول كيفية مساعدة الأطفال الذين تضرروا بسبب الأزمة. في المجموعة الكبيرة ، استخدم صيغة سؤال وجواب لمناقشة الاختلافات في درجة الاستجابة للصدمات بين الأطفال، مع ملاحظة أن كل طفل يتفاعل بطريقته الخاصة. اشرح للمشاركين عن الهرم الذي يصف درجات الاستجابة المختلفة للصدمات عند الأطفال واطلب من المشاركين تقديم آرائهم وتعليقاتهم. اطلب من المشاركين أن يناقشوا الطرق التقليدية التي يعامَل بها الأطفال الذين يظهرون السلوكيات القلِقة ومن ثم يقومون بالمساعده. يجب أن يكون كافّة المشاركين على علمٍ بكيفية الوصول إلى العلاجات التقليدية المقترَحة.

ناقش واسرد المنافع النفسية والاجتماعية المحتملة التي يمكن للأطفال الحصول عليها من خلال البرامج الترويحية والتعليم المدرسي. امنح المشاركين الوقت لوضع قوائمهم الخاصة بالنشاطات التي يمكن أن تكون مناسبة في سياقات مجتمعهم. يمكنك استخدام سؤال تقليديٌ كالتالي: "تخيّل أنك تعمل مع مجموعة من الأطفال الذين تنمّ تصرفاتهم عن القلق، ما هي الأنشطة التي يمكنك استخدامها لمساعدتهم على الشعور بشكلٍ أفضل؟

٤ المجال الرابع

المدرسون وسائر العاملين في مجال التعليم

معايير الحد الأدنى للايني في المجال الرابع: المعلمين وغيرهم من موظفي التعليم

التوظيف والاختيار: يتم تعيين عدد كاف من المعلمين المؤهلين بشكل مناسب وغيرهم من موظفي التعليم من خلال عملية تشاركية شفافة ، تستند إلى معايير الاختيار التي تعكس التنوع والمساواة.

شروط العمل: يحدد المعلمون وموظفو التعليم الآخرون بوضوح شروط العمل ويتم تعويضهم بشكل مناسب.

الدعم والإشراف: فعالية آليات الدعم والإشراف للمعلمين وغيرهم من موظفي التعليم.

الاستراتيجيات

تشمل تحديات التعليم الشائعة في الأزمات الممتدة الموارد المحدودة والافتقار إلى الدعم الإداري، والطبقات الكبيرة، والتدريب المهني غير الملائم، والبيئات السياسية العدائية، وقلة فرص النمو المهني. **كما أن المعلمين قد يكونوا قد عانوا بشكل مباشر من آثار نزاع أو كارثة طبيعية، أو فقدوا منازلهم أو أحباءهم، أو تعرضوا للعنف أو الإصابة أنفسهم.** يمكن أن يؤدي الإحباط والإرهاق بين المعلمين إلى خلق ظروف سامة تقوض تعافيهم النفسي والاجتماعي وقدرتهم على الصمود، وتؤدي إلى ترك المعلمين لوظائفهم. يمكن لتغيب المعلمين عن المدرسة بدوره أن يشكّل حاجزاً أمام إبقاء أبواب المدارس مفتوحة وفعالية العملية التعليميه. **ولذلك فإن التعامل مع الاحتياجات الأساسية للمعلمين والسيطرة عليها أمر أساسي لتدخلات دعم نفسي اجتماعي ناجحة.**

نظراً لأن حالات الطوارئ قد تؤدي إلى تغيير في مجموعة أعضاء الهيئة التدريس المتاحة، فمن الضروري إجراء اتصال واضح مع المعلمين الذين تم توكيلهم أو تم تعيينهم مؤخراً **لتوضيح عمليات**

التعيين والاختيار، ومسائل التعويض، وجداول العمل، وحزم الحوافز، وشروط العمل الأخرى أثناء كل من حالة الطوارئ وبمجرد انتهائها. انظر المعايير الدنيا للآيني في المجال الرابع للحصول على إرشادات مفيدة حول تحسين ممارسات التوظيف والاستخدام (الآيني، ٢٠١٠ أ).

يتولى مديرو المدارس مسؤولية ضمان حصول المعلمين وموظفي التعليم الآخرين على **الدعم والإشراف** المناسبين، بما في ذلك لظروف **العمل غير الإداري** يشمل هذا توفير موارد مادية ومالية فضلا عن الدعم النفسي ومساندة الأقران. تطوير خطة لأجل **تحقيق رفاه المعلم والكادر**، مثل تقديم حلقات نقاش بين الأقران أو تقنيات إدارة الإجهاد، والتي من شأنها أن تكون مفيدة للغاية. في بعض السياقات، قد يكون لدمج الصلاة والممارسات الروحانية في أنشطة تعزيز الرفاه فعالية أكبر، في حين يحصل تقديم خدمات المشورة الأولوية في مواضع أخرى. في نهاية المطاف ، **يتولى الإداريون مسؤولية ضمان أن يتوفر لدى المعلمين شروط عمل محددة على نحو واضح والتي تتضمن برنامج الدعم النفسي الاجتماعي في البيئة الأكاديمية**. يتأثر رفاه المعلم ودوافعه بالتجارب الشخصية والمهنية على حد سواء، وبالتالي ينبغي على المسؤولين أن يحرصوا على إحاطة أنفسهم بالتحديات الشخصية التي يواجهها المعلمون. يشمل ذلك دمج البيانات المتعلقة باحتياجات المعلمين في تقييمات احتياجات الدعم النفسي والاجتماعي.

المبادئ التي تُعنى بتدريب المعلمين

- **إشراك المعلمين في إمعان التفكير في علاقة المعلم بالطالب والاعتراف بأهمية هذه العلاقة في تعزيز القدرة على التكيف.**
- **تقديم نماذج لدروس وأنشطة يمكن للمعلمين استخدامها في الصف لتعزيز الإدارة الجيدة للفصول الدراسية.**
- **التعرف على الضغوط التي يواجهها المعلمون أنفسهم والمساعدة في تيسير مناقشتها وتوفير الدعم لهم.**

يجب أن تُبنى برامج التدريب النفسي الاجتماعي على ممارسات جيدة قائمة. فعلى سبيل المثال، غالباً ما يسعى المعلمون الفعّالون إلى إنشاء بيئات تعلم مريحة وداعمة التي من شأنها أن تُمكّن المتعلمين من الشعور بالأمان. يمكن أن يساعد تدريب المعلمين على تحديد كيفية القيام بذلك في خضم العمل في سياق ازمه مستمرة أو عندما يكون هناك أعداد كبيرة جداً من الطلاب. سواء كان ذلك في حالات الطوارئ أو في الأوقات العادية، يمكن للمدرسين بشكل مثالي أن يساعدوا المتعلمين على التركيز والتعلم من خلال وضع دروس ذات تخطيط جيد وأهداف وبدايات ونهايات واضحة، ووسائل مساعدة تعليمية ملائمة، متبوعة بمراجعة لما قد تم تعلمه. قد يلزم تعديل هذا التسلسل لاستيعاب أنشطة ترفيهية أو انعكاسية إضافية، ولكن يجب أن يكون متماشياً مع الهيكل العام للأنشطة.

كبيرة جداً من الطلاب. سواء كان ذلك في حالات الطوارئ أو في الأوقات العادية، يمكن للمدرسين بشكل مثالي أن يساعدوا المتعلمين على التركيز والتعلم من خلال وضع دروس ذات تخطيط جيد وأهداف وبدايات ونهايات واضحة، ووسائل مساعدة تعليمية ملائمة، متبوعة بمراجعة لما قد تم تعلمه. قد يلزم تعديل هذا التسلسل لاستيعاب أنشطة ترفيهية أو انعكاسية إضافية، ولكن يجب أن يكون متماشياً مع الهيكل العام للأنشطة.

لألجل تحديد كيفية البناء على ممارسات جيدة قائمة على نحو أكثر فاعلية، يجب أن تُعرِّف برامج التدريب النفسي الاجتماعي المدرسين على مجموعة من الاستجابات المعرفية والعاطفية التي قد تكون لدى المتعلمين في حالات الطوارئ واستكشاف كيفية فهمهم والاستجابة لهم. عادة ما يكون الأطفال والشباب ممن عاشوا نزاعاً أو كارثة أكثر عرضة للإصابة بالإجهاد النفسي من الأطفال والشباب الذين يعيشون ظروف خالية من الأزمات. يؤثر الضغط على تركيزهم ونوعية النوم، ويتداخل مع قدرتهم على التعلم[٣]. يُعدّ الاحترام والتعاطف والاستماع أموراً أساسية نحو تعزيز قدرة الأطفال والشباب على الصمود وتحسين مدى انتباههم وتعزيز إنجازاتهم الدراسية (لجنة الإنقاذ الدولية، ٢٠١١). يمكن لمبادرة المعلمين بمشاركة مشاعرهم أن يساعد المتعلمين على فهم أن ما يشعرون به أمر طبيعي. يمكن للفصول الدراسية القائمة على الرأفة أن تشكّل الحجارة الأساسية للتماسك الاجتماعي، وإعادة بناء روابط الثقة، والحفاظ على الحضور

تمرين المعلم: إعادة صياغة أنماط التفكير السلبي

١. قسم المشاركين إلى أربع مجموعات بحسب "نوع" التفكير السلبي.
أ. أخذ الأمر على محمل شخصي- إلقاء اللوم على نفسك أو تفسير تعليقات شخص آخر على أنها هجوم شخصي
ب. تبادل إلقاء اللوم - رؤية الجانب السيء فقط في موقف ما
ج. العبء السلبي - المبالغة في رؤية الجانب السلبي للأمور
د. أبيض وأسود - لوم أحدٍ آخر على الأفعال أو الأخطاء التي ارتكبتها
٢. في حال عدم توفر عدد كافٍ من المدرسين لتشكيل أربع مجموعات، قم بتوزيعهم ضمن مجموعات ثنائية أو شكّل مجموعة واحدة لجميع أنواع التفكير الأربعة.
٣. لدى كل عضو في المجموعة دقيقة واحدة حين يحين دوره ليتحدث عن نمط تفكير سلبي قد جربه.
٤. بعد أن يقوم العضو بالمشاركة، تُعقب المجموعة لمدة دقيقة واحدة حول كيفية إعادة صياغته.
٥. قم بجمع أفراد المجموعات معاً مرة أخرى.
٦. افسح المجال لكل مجموعة لمشاركة استراتيجية واحدة ناقشوها لإعادة صياغة أنماط تفكيرهم السلبية.
٧. يقوم المشاركين مناقشة ما تعلموه اليوم وكيف سيوظفونه في ممارساتهم.
٨. ذكّر المشاركين بأن هذه الإستراتيجيات يجب أن تُستخدم وتُمارس في جميع حصصهم التعليمية، عندما يقومون بعملية التدريس، وفي جميع مناحي الحياة.
(لجنة الإنقاذ الدولية، ٢٠١٥ - ٢٠١٦)

٣ لقراءة المزيد حول كيفية تحديد العلامات النفسية الشائعة للتوتر، اقرأ الفصل ٢ من دليل التدريب على الدعم النفسي الاجتماعي الخاص بتحالف ACT والكنيسة السويد (٢٠١٥).

المدرسي. للحصول على مزيد من المعلومات التفصيلية حول كيفية إنشاء مساحات تعلم داعمة نفسياً للطلاب، اقرأ دليل لجنة الإنقاذ الدولية " تكوين فصول دراسية توفر التعافي: دليل المدرس ومدربي المدرسين (٢٠٠٦)" ودليل لجنة الإنقاذ الدولية "تكوين فصول دراسية توفر التعافي: موارد تدريب المدرسين متعددة الوسائط".

لا يقل تقديم محتوى تدريب المدرسين أهمية عن المحتوى نفسه. يجب أن تكون الدورات التدريبية شاملة ومراعية للنوع الاجتماعي وتشاركية وبعبارة أخرى، ينبغي أن تدلّ الدورات التدريبية على السلوكيات والإجراءات التي يجب على المدرسين وضعها وغرسها في فصولهم الدراسية أو في مساحات التعليم غير الرسمية. الهدف هو توفير أساليب تدريب (والتعليم في نهاية المطاف) التي تؤثر بشكل إيجابي على الثقة بالنفس واحترام الذات. ولذلك، ينبغي تصميم دورات تدريبية تستهدف أنشطة تتمحور حول الطلاب بدلاً من نُهج تعليمي يتمحور حول المعلم.

وأخيراً، ينبغي تقييم أداء المعلم من خلال الإشراف الداعم. يُساعد هذا النوع من التقييم المعلمين على تحسين نهجهم لتعزيز التحصيل الأكاديمي وتبني الدعم النفسي والاجتماعي و / أو دمج نُهج التعليم العاطفي الاجتماعي في الغرف الصفية أو بيئة التعلم. ينبغي أن ترصد تقييمات الأداء على نحو مثالي ما إذا كان المعلم قد أوجد بيئة تعلم داعمة اجتماعية وعاطفية.

أمثلة من الميدان

المجال الرابع: المدرسون وسائر العاملين في مجال التعليم

كينيا: دعم المدرسين بغية دعم الطلاب

في مخيم كاكوما للاجئين في كينيا، تلقى المدرسون تدريباً في إطار مبادرة لأجل المعلمين حول التربية، والمناهج الدراسية والتخطيط، وحماية الطفل، ورفاه الطلاب وإشراكهم، ودور المعلم ورفاهه. قام المدرسون، بمساعدة المدربين الذين قاموا بتنظيمهم وتيسيير الأمور، بعقد لقاءات شخصية منتظمة لمناقشة التحديات اليومية التي يواجهونها أثناء التدريس في سياقات الطوارئ. من خلال تطبيق واتس أب، تواصل المدرسون مع الموجهين الذين قدموا الدعم المستمر، مما سمح لهم بمشاركة تجاربهم وتقديم دعم متبادل. عبر المدرسون عن شعورهم بأن جاهزيتهم بحال أفضل وأنهم أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر تحفيزاً ويميلون إلى التعاون مع المدرسين الأقران في جهودهم الجماعية لدعم الطلاب بشكل أفضل. أدى هذا التحسن في الرفاه بدوره إلى تغييرات إيجابية في ممارساتهم التدريسية، مثل توظيف التأديب الإيجابي بدلاً من العقاب، وكذلك في علاقاتهم مع الطلاب (مينديهول، ٢٠١٧، ص. ٦-٨).

نقاط للملاحظة

- قد يعاني المدرسون من الآثار المباشرة للنزاع أو الكوارث الطبيعية. **ولذلك فإن التعامل مع الاحتياجات الأساسية للمدرسين أمر أساسي لتحقيق تدخلات ناجحة** من خلال برنامج الدعم النفسي الاجتماعي. من شأن وضع خطة تُعنى **برفاه الموظفين والمدرسين** أن يكون مفيداً على نحو خاص في هذا الصدد، وينبغي على مديري المدارس والسلطات التعليمية دمجها في خطط تطوير الموظفين.
- **في أوقات الأزمات، يحتاج االمدرسون إلى الدعم أيضاً**. يمكن للأنشطة التي تركز على رفاه المعلمين أن تتضمن توجيه وإشراف مهنيين مستمرين، مثل الخضوع لتدريب داخلي ومراجعات دورية بحيث تقيس حالة المعلمين العاطفية ومدى حاجتهم إلى دعم إضافي.
- **تُمكّن شبكات النظراء المدرسين من دعم بعضهم البعض**. يمكن لتأسيس هذه الشبكات أن يكون بسيطاً مثل ربط الأفراد من خلال مجموعات على تطبيق واتس أب أو مجموعات رسائل نصيّة، أو مجموعات على البريد الإلكتروني، وما إلى ذلك، **كي يتبادلوا الأحاديث عن الإحباطات والتحديات التي اختبروها وكي يقدموا حلولاً إبداعية.**
- يعتمد المتعلمون على المدرسين للحصول على المشورة والتوجيه، والتعاطف مع مشاكلهم، وكي يكونوا قدوة لهم. لذلك من الضروري أن تولي إدارة المدرسة والسلطات المسؤولة عن التعليم، ووزارات التعليم، والمنظمات الأخرى الأولوية لأوضاع عمل المدرسين. **يحتاج المدرسون وغيرهم ممن يعملون في سلك التعليم إلى ظروف عمل محددة بوضوح ويمكن التنبؤ به**ا. تنطوي التوقعات على أهمية خاصة لمجتمع يعيش أزمة قد طالت النظم والبُنى المألوفة (بما في ذلك تلك المتعلقة بالميزانية). في مثل هذه الحالات، ينبغي أن تُبلغ السلطات المدرسين بوضوح وبأقصى سرعة ممكنة بما هو متوقع منهم وحول كيف سيتم تقدير جهودهم.

- يجب إيلاء الاهتمام لكل من **مضمون وبنية برامج تدريب المدرسين**. يجب أن تكون برامج التدريب شاملة وقائمة على المشاركة، كما ينبغي أن تُمثل نموذجاً للسلوكيات والنُهج التي يُتوقع من المعلمين توظيفها في الفصول الدراسية.

٥ المجال الخامس

سياسة التعليم

معايير الحد الأدنى من الآيني، المجال الخامس: سياسة التعليم

صياغة القانون والسياسة: تُعطي السلطات التعليمية الأولوية لاستمرارية التعليم الجيد وتعافيه، بما في ذلك توفير الفرص للجميع للحصول على التعليم من دون مقابل.

التخطيط والتنفيذ: تأخذ أنشطة التعليم في الاعتبار السياسات التعليمية الدولية والوطنية، والقوانين والمعايير، والخطط، واحتياجات التعلم للسكان المتضررين.

الاستراتيجيات

كي تتمكن التدخلات النفسية الاجتماعية وبرامج التعلم العاطفي الاجتماعي من تعزيز تغييرات مجدية وطويلة الأمد، ينبغي أن تكون جزءاً من نهج نظامي ويجب أن تعكس التزاماً مركزياً نحو تحسين الرفاه النفسي الاجتماعي. بعبارة أخرى، يجب أن تنعكس المبادئ والممارسات الجيدة في برامج الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي العاطفي على جميع مستويات نظام التعليم، بما في ذلك صياغة القانون والسياسة. يتوقف الأمر على وزارة التربية الوطنية وبرامج تدريب المدرسين فيما يتعلق باحترام وحماية وإعمال الحق في تلقي التعليم في جميع الأوقات. يعني ذلك أنه ينبغي على السلطات الوطنية المعنية بالتعليم وعلى جميع المستويات أن تكون مستعدة لاستجابة تعليمية سريعة، بما في ذلك التنبؤ بالتحديات والتخطيط لكيفية الحفاظ على أي مكاسب يمكن تحقيقها خلال الاستجابة لحالات الطوارئ.

نظراً لأن الرفاه النفسي والاجتماعي ذو طبيعة شاملة للقطاعات، من المناسب القيام باستعراض ودراسة القوانين والتشريعات، والسياسات، والإجراءات ذات الصلة أو المطلوبة في القطاعات الأخرى لتوفير برامج دعم نفسي اجتماعي وتعليم اجتماعي عاطفي ذي فعالية أكبر في المدارس. على سبيل المثال، ينبغي تحديد والإعلان عن نظم الإحالة بين قطاعي التعليم والصحة بوضوح عن طريق كل من سلطات الصحة والتعليم من أجل حماية الأطفال والشباب الأكثر تأثراً بحالة الطوارئ.

وبالمثل، فإن إعداد برامج فعالة للدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي يتطلب مشاركةً ودعماً من عدة شركاء في التعليم في جميع مستويات عمليات التخطيط والتنفيذ. ينبغي على وزارات التربية والتعليم العاملة في البلدان المتضررة من الأزمات أن تستعد وتُعدّ لخطة استجابات تعليمية تتضمن برامج دعم نفسي اجتماعي وبرامج تعليم اجتماعي عاطفي في المناهج الدراسية ومنهجيات التدريس، وكذلك في برامج تدريب المدرسين. كما تم توضيحه في الأقسام السابقة، يؤدي دمج أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي العاطفي في تقنيات التدريس، إلى تعزيز التحفيز الذهني والعاطفي لدى المتعلمين، ما يؤثر بدوره إيجاباً على إتقان المواد الأكاديمية والمواضيع التقليدية (مثل الرياضيات والقراءة والعلوم والإنسانيات). كما أنه يمكّن الطلاب من اكتساب المزيد من الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية. ولذلك، فإن تمكين السكان المتضررين من اكتساب المهارات من خلال التعليم عن طريق الاعتماد على برامج الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي العاطفي سيُسهم إسهاماً كبيراً في مرحلة التعافي ما بعد الأزمة وفي التنمية طويلة الأجل.

على أولئك الذين يقومون بتصنيع ودعم سياسة التعليم وإعداد البرامج أن يتذكروا أن برامج الدعم النفسي الاجتماعي الفعالة لا تقتصر فقط على الاستجابة في الأزمة ولكن تُعنى أيضاً بالجاهزية ومرحلة التعافي. يتطلب هذا نُهجاً يعزز البيئة الحاميه، ويشجع الروابط بين الجهات الفاعلة ويأخذ في الاعتبار المرونة الشاملة للنظام. قد تتسبب التحديات الهائلة في استجابة السلطات التعليمية أثناء الأزمة وفي مرحلة مابعد الأزمة، إلا أنه ينبغي أن تسعى إلى إدماج أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي وبرامج التعليم الاجتماعي العاطفي في استجاباتهم التعليمية. ينطبق الأمر نفسه على جميع وكالات دعم استجابات التعليم في حالات الطوارئ.

التحديات التي قد تحول دون استجابة السلطات التعليمية أثناء وما بعد الازمه

- التمويل المحدود، وانخفاض قدرة العاملين
- مشاكل الأمن والوصول
- صعوبات التنسيق
- التركيز على البنية التحتية بدلاً من التركيز على مضمون البرامج
- سوء نوعية المدخلات وعدم وجود قياس الجودة

قائمة التحقق المعتمدة لدى سلطات التعليم

الجهوزية

- إنشاء حالات طوارئ أو خطط طوارئ تشرح كيفية **إعادة فتح أبواب المؤسسات التعليمية** و/أو **إنشاء أماكن مؤقتة آمنة للتعلم والتي يمكن أن توفر خدمات تعليم تتصل بالأنشطة النفسية** (قد تستوحي هذه الخطط من الاستراتيجيات المشروحة في **القسم الثاني، المجال الثاني:** الوصول وبيئة التعلم). انظر خطط الطوارئ قطاع التعليم (الآيني، ٢٠١٨).
- تطوير خطط **للتصديق** على التحصيل الأكاديمي للطلاب خلال الأزمة. يفترض تنفيذ هذا الأمر في مراحل مبكرة بسبب اهميته البالغة وذلك بسبب تأثيره على قدرة المتعلمين في الحصول على وظيفة أو مواصلة التعليم، وبالتالي يؤثر على دوافع المتعلم وتطلعاته المستقبلية.
- تحديد أصحاب المصلحة الرئيسيين الذين ينبغي التعاون معهم في **المجتمعات المتأثرة** في حالة وقوع حالة طوارئ. غالباً ما تُعتبر **لجان إدارة المدارس القائمة والنشطة، والمدعومة بشكل جيد و/ أو مجالس الاهل والمعلمين** نقطة دخول ممتازة. يتعين على سلطات التعليم أن تتعرف على هؤلاء الأشخاص وأن تجد طريقة للتواصل معهم. كما ينبغي أن تأخذ السلطات في عين الاعتبار السبل الكفيلة بتوفير الموارد المالية لهذه المنظمات والتي قد يحتاجونها لإعادة تشغيل أو مواصلة التعليم أثناء حالات طوارئ والتي تنهار فيها الأنظمة والعمليات العادية.

- **جمع بيانات عن المخاطر على مستوى المجتمع المحلي ومواطن القوة والقدرات.** إن وجود بيانات موثوقة ضروري لأي استجابة، ويمكن لإدماج هذه العناصر أن يكون مفيداً بشكل خاص لتوفير الإرشاد لبرامج استجابة الدعم النفسي الاجتماعي. تفشل تقييمات المخاطر في كثير من الأحيان في التعرف على نقاط القوة وقدرات المجتمعات المحلية التي يمكن أن تسهم في مرحلة التعافي التعليمية التي ينفذونها. ترتبط الاستجابة الفورية والفعالة بكمية المعلومات المتوفرة حول موارد المجتمع على المستويين المحلي والمجتمعي.

- **وضع آلية سرية وملائمة من الناحية الثقافية للتعامل مع الشكاوى** والإبلاغ عن الأمور المتعلقة بالحماية والمشاكل النفسية الاجتماعية عند الحاجة.

- **تعميم تنمية المهارات والكفاءات الاجتماعية والعاطفية من خلال المنهج الدراسي** وما يرتبط به من إعداد ودعم للمدرس. وضع أهداف تعليمية واضحة تُعنى بهذه المهارات والكفاءات

الاستجابة

- تعاون مع **تقييمات الاحتياجات على المستوى المحلي والوطني**. الدعوة لإجراء تقييمات تجمع بيانات عن الاحتياجات النفسية للمتعلمين والمدرسين والتبليغ عن استجابات هذه الاحتياجات. كما ينبغي على السلطات أن تقود الطريق لضمان أن البيانات المصنّفة حول الفئات الضعيفة قد تم جمعها ومنحها الأولوية من قبل المنظمات المجتمعية والمنظمات غير الحكومية والشركاء متعددي الأطراف.

- **معالجة أوجه القصور القائمة في الحصول على التعليم وجودته في الاستجابات في حالات الطوارئ.** توفّر حالات الطوارئ فرصة للمجتمعات المحلية لإعادة البناء على نحو أفضل مما كان الوضع عليه سابقاً. يمكن التخفيف من المخاطر الحالية ومعالجتها من خلال الدعوة، والتواصل، والتوعية، وتنمية القدرات، والتدريب، والتعاون. يجب أن تراعي استراتيجيات الاستجابة وخطط التنفيذ أولويات الحكومة الحالية ويجب أن تتواءم معها، حتى أثناء الاستجابة في حالات الطوارئ.

- **نشر الوعي والدعوة** لأهمية الرفاه النفسي بين الموظفين والمدرسين. ينبغي تثقيف سائر العاملين في مجال التعليم عبر تزويدهم بفهم أساسي لماهية الدعم النفسي الاجتماعي. كما يجب أن تتم إحاطتهم بشكل جيد حول نتائج التقييمات.

- **تذكر احتياجات المدرس**. ينبغي عدم إغفال حقيقة أن للمدرسين احتياجات بدنية ونفسية واجتماعية. في كثير من الحالات، تضيف هذه الاحتياجات مزيداً من الضغط إلى حياة المعلم، وقد تؤدي إلى التغيب والإنهاك وترك الوظيفة. في حالات الطوارئ، قد تشمل مصادر الإجهاد الإضافية الإصابة الجسدية، وفقدان المساكن والخدمات العامة، وفقدان أحد الوالدين أو غيرهما من الأقارب، وزيادة الفقر، والشعور بالضعف.

التعافي

- **إنشاء فصول دراسية توفر التعاطف والتعافي** حيث يشعر فيها المتعلمون بالأمان والدعم. يجب أن تمكّن البيئات التعليمية المتعلمين من الشعور بالثقة والقدرة والفخر بأنفسهم وبقدراتهم. ينبغي للمدرسين مساعدة المتعلمين على تطوير علاقات اجتماعية صحية ومهارات شخصية إيجابية.

- في أعقاب الأزمة مباشرة، قد تكون هناك حاجة ملحة إلى **مراجعة و إثراء المناهج الدراسية** لتشمل الموضوعات والمواد المتعلقة بالأزمات. على سبيل المثال، يمكن للمناهج الدراسية المدّعمة أن تشمل التثقيف في مجال الصحة والسلامة، والتدريبات على السلامة، ومهارات الحياة، ومهارات التأقلم والإدارة الذاتية ("الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي العاطفي). كما يمكنها أيضاً تقديم مهارات البقاء (السلامة والصحة والتغذية) والمواطنة المسؤولة والأنشطة الترفيهية واللعب

والرياضة. يمكن أن يؤدي دمج الدعم النفسي الاجتماعي و التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الدراسية إلى منح المتعلمين شعوراً بالأمل والطموح.

- يُعدّ **التنسيق** بين مختلف أصحاب المصلحة والجهات الفاعلة في مجال التعليم، بما في ذلك المنظمات غير الحكومية، أمراً ضرورياً. ينبغي أن تتعاون وزارات التربية والتعليم وأن تتبادل المعلومات مع الوزارات الأخرى لتلبية احتياجات الدعم النفسي الاجتماعي للتعلمين والمدرسين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم بطريقة شاملة ومنسقة. تُعدّ الروابط المشتركة بين القطاعات مهمة في المسائل المتعلقة الدعم النفسي الإجتماعي والتعلم الاجتماعي العاطفي. ولذلك ينبغي أن تحصل وزارات التربية والتعليم على الدعم الفني وعلى الدعم في مجال بناء القدرات حسب الحاجة.

- لسوء الحظ، غالباً ما تكون حالات الطوارئ والأزمات دورية و / أو طويلة الأمد. ولذلك، من المهم **تحديد وتخطيط عناصر الاستعداد** حتى أثناء مراحل التعافي والتي ستعزز النظام وتسمح له بالتأقلم بشكل أكثر فاعلية مع أي أزمة مستقبلية. قد يتطلب ذلك إعادة النظر في خطط التعليم المتوسطة والطويلة الأجل وتكييفها وإعادة تخصيص موارد الميزانية لمعالجة أوجه الضعف في النظام.

أمثلة من الميدان

المجال الخامس: سياسة التعلم

مالي: المشاركة مع السلطات المحلية والمجتمعات المحلية من أجل جمع البيانات عن التحديات / الاحتياجات و مواطن القوة /القدرات

في عام ٢٠١٣، عمل البنك الدولي مع وزارة التربية والتعليم في مالي على إجراء تقييم سريع للقدرة على التكيف. قد تم استخدام التقييم لتوفير المعلومات لاستجابة الوزارة حول الصراع المسلح في الشمال وما يتصل به من تهجير للناس إلى جنوب مالي. وتم تدريب فريق من الوزارة حول كيفية إجراء تقييم منتظم لقدرة التكيف. لم يجمع التقييم بيانات حول المخاطر فحسب ولكنه جمع أيضاً معلومات حول نقاط قوة المجتمعات المتأثرة. بالنظر في العملية التشاركية، أوضح أحد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم ما يلي:

> ينبغي أن تنبع التنمية من تعزيز قدرات المجتمعات ... لتصبح فاعلة في تطورها الخاص. عندما يكون السكان والمجتمعات أنفسهم مسؤولين عن التنمية الخاصة بهم، ويتم تصور التنمية من قِبل هذه المجتمعات، عندها يصبح من السهل تنفيذ هذه التنمية من قِبلهم ولا يعودون مقيدين بحدود

الزمان أو المكان. وهذا هو سبب أنه من المهم في دراسة قدرة التكيف ألا تُفقد الموارد، و[لكن] تعزيزها ... ويمكن الاستفادة من جمع هذه الموارد ودعمها ويمكن أن تعمل كنقاط دخول للتنمية [...] لقد وجدت [أن تطبيق منهجية المشاركة المجتمعية] هي عملية تحميل المسؤولية. (البنك الدولي، ٢٠١٣، ص. ٢)

نقاط للملاحظة

- يُعدّ إنشاء بيئة وقائية أمراً ضرورياً لتعزيز الرفاه النفسي للأطفال والشباب. يساهم في تشكيل هذه البيئة الأطفال والشباب وآبائهم وأسرهم الموسّعة والمجتمع المحلي والمدارس والسلطات التعليمية ومن خلال السياسات التي تسعى إلى حماية الاحتياجات العاطفية للأطفال.

- لتعزيز تدخلات تعليمية دائمة وهادفة، ينبغي أن يكون الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي والعاطفي جزءاً من نهج شامل وينعكس في التزام مركزي لتحسين الرفاه النفسي الاجتماعي. ينبغي أخذ التنمية الشاملة والرفاه للأطفال والشباب في الاعتبار عند صياغة السياسات، وعند تصميم وتنفيذ برامج التعليم في الأزمات.

- تُعدّ المناهج متعددة القطاعات المفتاح الأساسي لتحقيق تغيير دائم للأطفال والشباب، ولتحسين رفاههم النفسي والاجتماعي ومخرجات التعلم. كما ينبغي أن تتواصل الوزارات وآليات تنسيق الشؤون الإنسانية في قطاعات التعليم والحماية والصحة وغيرها من القطاعات ذات الصلة.

- إشراك أفضل التدخلات في جميع مستويات البيئة الاجتماعية. إذا كان هدف التدخل في قطاع التعليم هو مرونة طويلة الآجل، فإنه سوف يتطلب قيادة والتزام السلطات التعليمية.

- لا ينبغي تأجيل أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي والعاطفي حتى وقوع الأزمة. بدلاً من ذلك، ينبغي على السلطات التعليمية تحسين مدى استعدادها ومرونتها وذلك من خلال النظر في كيفية دمج الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي والعاطفي في المنهج الدراسي، ومن خلال تشجيع أساليب التعليم المناسبة عبر التدريب والدعم المستمر لأعضاء هيئة التدريس. في المناطق المعرضة للأزمات، قد يكون من الملائم أيضاً التفكير في خطط الطوارئ والمنصات التكنولوجية التي يمكن تنفيذها على الفور لتسهيل الوصول إلى فرص التعلم، حتى إذا حدثت أزمة.

الخاتمة

تؤثر الأزمات الإنسانية تأثيراً عميقاً على الأطفال والشباب والمجتمعات المحلية ويمكن أن تعطل كل جانب من جوانب الحياة اليومية العادية. بدون التخفيف المناسب، يمكن أن يؤدي التعرض الطويل الأجل لأزمة إلى الإضرار بالصحة الجسدية والنفسية الاجتماعية للأطفال والشباب. تُعدّ المدارس وغيرها من أماكن التعلم غير الرسمية من بين أكثر البيئات تأثيراً ونفعاً للأطفال والشباب خلال فترة من عدم اليقين، ونتيجة لذلك، فإن توفير الفرص التعليمية خلال الأزمات هو مكون أساسي لاستجابة إنسانية فعالة.

يُعدّ الدعم النفسي الاجتماعي والتعليم الاجتماعي والعاطفي ضروريين لرفاه وتعلم الأطفال والشباب المتضررين من الأزمة. توفر هذه المذكرة التوجيهية نهجاً متكاملاً للدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي والعاطفي في البيئات التعليمية أثناء وبعد حالات الطوارئ. تنظر إلى التعلم الاجتماعي العاطفي كمكون هام في الدعم النفسي الاجتماعي وتتبنى مبادئ عامة لكل من برمجة الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي والعاطفي في قطاع التعليم. توفر معايير الحد الأدنى للآيني إطاراً شاملاً لكيفية تضمين الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي والعاطفي في جميع مستويات نظام التعليم وفي جميع جوانب تخطيط التعليم والتأهب والاستجابة. كما تقدم المذكرة التوجيهية أمثلة محددة عن الممارسات المفيدة التي تدمج الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي والعاطفي، إلى جانب المشورة حول كيفية بدء التنفيذ. يُعدّ الجزء المهم من التطبيق تنظيم شبكات المعلمين الشخصية والمهنية التي تدعم البرمجة الشاملة أثناء الأزمات.

يُعدّ الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي العاطفي عنصرين مرتبطين ببعضهما بشكل وثيق يدعمان الأطفال والشباب المتأثرين بالأزمة ويمكنهم من التعلم بفعالية. بدون هذا الدعم الضروري، من المرجح أن يكون الكثير من الأطفال والشباب غير قادرين على التعلم بقدراتهم الكاملة. يحفز أفضل المعلمين طلابهم على تحقق التفوق الأكاديمي مع توفير مساحات آمنة للتعلم ولبناء علاقات داعمة على نحو أكاديمي وعاطفي. قد يكون تحقيق هذه الأهداف صعباً أثناء وبعد حدوث حالة طوارئ، ولكنه ليس مستحيلاً. يمكن أن يؤدي إدخال الأنشطة البسيطة للدعم النفسي الاجتماعي والتعلم الاجتماعي العاطفي جنباً إلى جنب مع التغييرات في الطريقة التي يتفاعل بها المعلمون مع الطلاب لأجل تحسين قدرة كل شاب على التأقلم مع الأزمات والتعافي والازدهار.

المصطلحات

المساحات الصديقة للأطفال: تقوم المجتمعات المحلية بإنشاء أماكن ملائمة للأطفال حيث يمكن للأطفال الوصول إلى أنشطة اللعب والترفيه والتسلية والتعلم المجانية. يمكن أن توفر المساحات الصديقة للطفل للأطفال أنشطة الصحة والتغذية والدعم النفسي الاجتماعي، والأنشطة الأخرى التي تعيد الشعور بالحياة الطبيعية والاستمرارية. وهي مصممة وتعمل بطريقة تشاركية. يمكن أن تخدم الأطفال من فئة عمرية معينة أو مجموعة متنوعة من الأعمار.

التأقلم: يُعدّ التأقلم عملية تكيف مع وضع حياة جديد، وإدارة الظروف الصعبة، وبذل الجهود لحل المشاكل، و / أو محاولة التقليل من أو تخفيف أو تحمل الإجهاد أو الصراع.

الإعاقة: تُشير الإعاقة إلى الإعاقة الجسدية أو العقلية أو الذهنية أو الحسية، فضلاً عن حواجز الموقف والبيئة التي تمنع مشاركة الفرد الكاملة والفعّالة في المجتمع والتي هي على قدم المساواة مع الآخرين. يمكن أن يحدث استجابة لظروف معيشية صعبة، مثل الفقر والاكتظاظ، أو يمكن أن ينتج عن التعرض للتهديدات التي يتعرض لها أمن المرء أو رفاهه.

مجموعة التعليم: تُعدّ مجموعة التعليم منتدىً رسمي مفتوح للتنسيق والتعاون بشأن التعليم في حالات الأزمات الإنسانية. تجمع مجموعة التعليم بين المنظمات غير الحكومية ووكالات الأمم المتحدة والأكاديميين والشركاء الآخرين في إطار الهدف المشترك المتمثل في ضمان توفير التعليم الذي يمكن التنبؤ به والمنسق بشكل جيد ومنصف للسكان المتضررين من الأزمات الإنسانية. أنشئت مجموعة التعليم في عام ٢٠٠٧ من قبل اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات كجزء من نهج المجموعات، وتعمل على دعم التعليم باعتباره حقاً أساسياً من حقوق الإنسان والمكون الأساسي للاستجابة الإنسانية. تُعدّ مجموعة التعليم هي المجموعة العالمية الوحيدة التي تشترك في قيادتها وكالة تابعة للأمم المتحدة ومنظمة دولية غير حكومية: اليونيسيف ومنظمة إنقاذ الطفول (مجموعة التعليم، ٢٠١٨).

التعليم الرسمي: يُشير التعليم الرسمي إلى فرص التعلم المتوفرة في نظام المدارس والكليات والجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى. وعادة ما يشمل التعليم بدوام كامل للأطفال والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و٧ سنوات وتستمر حتى ٢٠ أو ٢٥. عادة ما يتم تطويره من قبل وزارات التربية التعليم الوطنية، ولكن في حالات الطوارئ قد يكون مدعوماً من قِبل أصحاب المصلحة التعليمية الآخرين.

اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات: تُعدّ اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات منتدىً للتنسيق، ووضع السياسات، واتخاذ القرار ضمن المساعدات الإنسانية. تأسست اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات في يونيو ١٩٩٢ استجابة لقرار اجتماع الجمعية العامة للأمم المتحدة بشأن تعزيز المساعدة الإنسانية. تضم اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات شركاء رئيسيين في الأمم المتحدة وشركاء غير تابعين للأمم المتحدة.

التعليم غير الرسمي: تُعتبر الأنشطة التعليمية التي لا تتوافق مع تعريف التعليم الرسمي (انظر النقطة المنفصلة أعلاه) تعليماً غير رسمي، والذي يتم داخل وخارج المؤسسات التعليمية ويلبي احتياجات الناس من جميع الأعمار. ولكنها لا تمنح الشهادات دائماً. تتميز برامج التعليم غير الرسمي بتنوعها ومرونتها وقدرتها على الاستجابة بسرعة للاحتياجات التعليمية الجديدة للأطفال أو البالغين. غالباً ما يتم تصميمها لمجموعات محددة من المتعلمين، مثل كبار السن مقارنة بمستواهم الدراسي أو الذين لا يلتحقون بمدارس رسمية أو البالغين. قد تعتمد مناهج التعليم غير الرسمي على مناهج التعليم الرسمي أو على مناهج جديدة. تشمل الأمثلة تسريع التعلم "للتعويض"، وبرامج ما بعد المدرسة، ومحو الأمية، والحساب. قد يؤدي التعليم غير الرسمي إلى الدخول المتأخر في برامج التعليم الرسمية. يُطلق أحياناً على الدخول المتأخر اسم "تعليم الفرصة الثانية".

الإسعاف الأولي النفسي: تصف الإسعاف الأولي النفسي استجابة إنسانية وداعمة لشخص يعاني ويحتاج إلى الدعم. وتشمل المواضيع التالية: توفير الرعاية والدعم العملي الذي لا يتدخل بطريقه مباشره؛ تقييم الاحتياجات والاهتمامات؛ مساعدة الناس على تلبية الاحتياجات الأساسية، مثل الغذاء والماء أو المعلومات؛ الاستماع إلى الناس لكن ليس الضغط عليهم للتحدث؛ طمانه الناس ومساعدتهم على الشعور بالهدوء؛ مساعدة الناس على الوصول إلى المعلومات والخدمات والدعم الاجتماعي؛ حماية الناس من التعرض لمزيد من الأذى.

التوتر المؤذي: يمكن أن تُحدث ردود فعل التوترات المؤضية للطفل عندما يعاني من الشدائد القوية والمتكررة و / أو المتواصلة دون دعم كافٍ من الكبار، مثل الإساءة الجسدية أو العاطفية أو الإهمال المزمن أو إساءة استخدام مواد الرعاية أو الأمراض العقلية والتعرض للعنف و / أو الأعباء المتراكمة من المصاعب الاقتصادية العائلية. يمكن لهذا النوع من التنشيط المطول لنظام الاستجابة للتوتر أن يُحدث خللاً في نمو بنية الدماغ وأنظمة الأعضاء الأخرى ويمكن أن يزيد من خطر الإصابة بالأمراض المرتبطة بالتوتر والضعف الإدراكي في سنوات البلوغ.

الصدمة: تعرف الصدمة بأنها استجابة عاطفية لحدث مرعب، مثل حادث أو اغتصاب أو موت أو تعذيب أو عنف أو كارثة من صنع الإنسان أو كارثة طبيعية. بعد الحدث مباشرة، من المعتاد ظهور أعراض الصدمة والإنكار. تشمل ردود الفعل على المدى الطويل مشاعر لا يمكن التنبؤ بها، وذكريات الماضي، والعلاقات المتوترة، كما تُظهر أعراض جسدية مثل الصداع أو الغثيان. في حين أن هذه المشاعر طبيعية، إلا أن بعض الناس يجدون صعوبة في التأقلم معها. هذا ما يعرف أيضاً باسم اضطراب ما بعد (PTSD)، وهي حالة صحة نفسية يتم تشخيصها دائماً من قبل أطباء الصحة النفسية. يجب أن يشير استخدام كلمة "الصدمة" دائماً إلى اضطراب ما بعد الصدمه؛ وإذا لم يتم تشخيصها، يجب استخدام تعبير آخر، مثل الكرب، أو التوتر، أو الغم، أو الآثار النفسية لحالات الطوارئ. انظر المزيد من الأمثلة في دليل تدريب الدعم النفسي الاجتماعي المجتمعي (تحالف ACT عام، ٢٠١٥، ص. ٣٦). يمكن لعلماء النفس مساعدة الأفراد الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمه في إيجاد طرق بنّاءة لإدارة عواطفهم والتعامل مع الحدث.

المساحات الصديقة للشباب: تُعدّ المساحات الصديقة للشباب بيئات آمنة وحاضنة وتمكينية تُسهل وتدعم التنمية الشاملة وتحول الشباب. وينبغي إشراك الشباب بصورة تامة في صياغة هذه المساحات وتقييمها وتنفيذها. توفر هذه المساحات مجموعة كاملة من الخدمات التي يمكن الوصول إليها وبأسعار معقولة والتي توفر رعاية جيدة في جو يتم فيه التعامل مع الشباب باحترام وكرامة، ويتم ضمان السرية فيها، ويتلقون الخدمات من الموظفين المحترفين الذين لا يطلقون الأحكام.

المراجـــــع

Abdul-Hamid, H., Patrinos, H., Reyes, J., Kelcey, J., & Diaz-Varela, A. (2015, November). Learning in the face of adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees. Washington, DC: World Bank Group. doi:10.1596/978-1-4648-0706-0

Accelerated Education Working Group. (2017). Accelerated education: 10 principles for effective practice. Retrieved from http://www.unhcr.org/59ce4f727

ACT Alliance & Church of Sweden. (2015, July). Community-based psychosocial support training manual. Retrieved from http://actalliance.org/capacity-building/ community-based-psychosocial-training-manual/

Action for the Rights of Children. (2002). Child and adolescent development: Notes on developmental stages (unpublished manuscript).

Ager, A., Stark, L., & Potts, A. (2010, February). Participative ranking methodology: A brief guide: Version 1.1. New York: Columbia University. Retrieved from https://www. alnap.org/help-library/ participative-ranking-methodology-a-brief-guide-version-11

Akar, B. (2015). Innovative approaches and tools in holistic education for refugees: Exploring eight educational programs for Syrian refugees in Lebanon (working paper). Vienna: CARITAS Austria. doi:10.13140/RG.2.1.3755.3040

Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link. In Protecting education from attack: A state of the art review (pp. 55-67). Paris: UNESCO. Retrieved from http:// unesdoc.unesco.org/ images/0018/001867/186732e.pdf

Anderson, M. B. (1999). Do no harm: How aid can support peace—or war. London: Lynne Rienner.

Baxter, P., Ramesh, A., Menendez, A., & North, L. (2016). Accelerated education programs in crisis and conflict: Building evidence and learning. Washington, DC: USAID. Retrieved from https://thepearsoninstitute.org/sites/default/files/2017- 02/36.%20Menendez_Accelerated%20 Education%20Programs_2.pdf

Boothby, N., & Melvin, C. (2007). Towards best practice in school-based psychosocial programming: A survey of current approaches. Retrieved from http://www.cpcnetwork. org/ resource/towards-best-practice-in-school-based- psychosocial-programming/

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). Toxic stress. Retrieved from http:// developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/

Centers for Disease Control and Prevention. (2015, March 25). The social ecological model: A framework for prevention. Retrieved from http://www.cdc.gov/ violenceprevention/overview/social-ecologicalmodel.html

Child Protection Working Group. (2012, December). Child protection rapid assessment toolkit. Geneva, Switzerland: Global Protection Cluster. Retrieved from http://www.globalprotectioncluster. org/_assets/files/tools_and_guidance/ info_data_m anagement/CPRA_English-EN.pdf

Child Protection Working Group. (2013). Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action. Geneva: Global Protection Cluster. Retrieved from http:// cpwg.net/wp-content/uploads/ sites/2/2014/03/CP-Minimum-Standards- English-2013.pdf

Diaz-Varela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity. Washington, DC: World Bank Group. Retrieved from http://documents. worldbank.org/curated/en/849991468337162828/ Learning-and-resilience-the- crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Global Education Cluster. (2016, August). Guide to education in emergencies needs assessments and needs assessment package. Retrieved from http:// educationcluster.net/new-guide-eie-needs-assessment-needs-assessment- package/

Global Education Cluster. (2018). Homepage-our vision. Retrieved from http:// educationcluster. net/

Hayden, J., & Wai, S. (2013). Community-based approaches to early childhood development. In P. R. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (Eds.), Handbook of early childhood development research and its impact on global policy (pp. 275-290). Oxford: Oxford University Press.

IASC. (1999, December). Protection of internally displaced persons. New York: IASC. Retrieved from https://interagencystandingcommittee.org/system/files/ legacy_files/FINALIDPPolicy.pdf

IASC. (2007, June). IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings. Geneva: IASC. Retrieved from http://www.who.int/mental_ health/emergencies/ guidelines_iasc_mental_health_psych osocial_june_2007.pdf

IASC Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2010). Mental health and psychosocial support in humanitarian emergencies: What should humanitarian health actors know? Geneva: IASC. Retrieved from http://www.who.int/mental_ health/emergencies/what_humanitarian_ health_actors_should_know.pdf

ICRC. (1999, January 7). Third workshop on protection: Background paper. Geneva: ICRC.

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC] Reference Centre for Psychosocial Support. (2009). Psychosocial interventions: A handbook. Copenhagen: IFRC. Retrieved from http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI- Handbook_EN_July10.pdf

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). Strengthening resilience: A global selection of psychosocial interventions. Copenhagen: IFRC. Retrieved from http://pscentre.org/wp-content/uploads/ Strengthening-Resilience.pdf

INEE. (2009, February). Pocket guide to inclusive education. Geneva: INEE. Retrieved from http:// toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_inclusive_education

INEE. (2010a). Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery. New York: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/inee_minimum_ standards/handbooks

INEE. (2010b). Pocket guide to supporting learners with disabilities. Geneva: INEE. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_supporting_learners_with_ disabilities

INEE. (2010c). Pocket guide to gender. Geneva: INEE. Retrieved from http://toolkit. ineesite.org/pocket_guide_to_gender

INEE. (2016). INEE background paper on psychosocial support and social and emotional learning for children & youth in emergency settings. New York: INEE. Retrieved from http://www.ineesite.org/en/resources/inee-background-paper-on- psychosocial-support-and-social-and-emotional-lear

INEE. (2018). Education sector contingency planning. Retrieved from http://www. ineesite.org/en/minimum-standards/contingency-planning

IOM. (n.d.). Psychosocial needs assessment in emergency displacement, early recovery, and return, IOM tools. Geneva: IOM. Retrieved from https://health.iom.int/ sites/default/files/pdf/Psychosocial-Needs-Assessment-Emergency-Displacement- Early-Recovery-Return-IOM-Tools.pdf

IRC. (2006, June). Creating healing classrooms: Guide for teachers and teacher educators. New York: IRC. Retrieved from http://www.healingclassrooms.org/ downloads/CHC_Guide_for_Teachers_TEs.pdf

IRC. (2011). Creating healing classrooms: A multimedia teacher training resource. New York: IRC. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/ uploads/1127/IRC_Creating_Healing_Clas srooms_Facilitator_Guide.pdf

IRC. (2015-2016). Social-emotional learning facilitator teacher-focused SEL guide, 2015-2016 (internal document).

Macy R. D., Macy D. J., Gross S., Brighton. P, & Stuvland R. (2002). Psychosocial play and activity book for children and youth exposed to difficult circumstances. (n.p.): UNICEF-MENA. Retrieved from http://nchd.org.pk/ws/downloads/5.2%20 Psychosocial%20Play%20and%20Activity%20Book%20-%20UNICEF%20.pdf

Masten, A. S., Gewirtz, A. H., & Sapienza, J. K. (2013, October). Resilience in development: The importance of early childhood. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved from http://www.child-encyclopedia.com/ documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf

Mendenhall, M. (2017). Strengthening teacher professional development: Local and global communities of practice in Kakuma Refugee Camp, Kenya. In INEE round table on psychosocial support and social and emotional learning: Case studies (pp. 6-8) (unpublished document). Retrieved from https://drive.google.com/file/ d/1tMmx9zjkUwWsQ2gwiUJjcELt_elOu-BK/view

Monaghan, C., & King, E. (2015, December). Youth education programming and peacebuilding in Dadaab refugee camp: Results and lessons learned. Nairobi, Kenya: UNICEF. Retrieved from https://wp.nyu.edu/e_king/wp-content/uploads/ sites/1791/2015/04/Youth-Education-Programming-and-Peacebuilding-in-Dadaab- Refugee-Camp-Results-and-Lessons-Learned.pdf

NRC. (2016, May 20). Children's nightmares of war. Retrieved from https://www.nrc. no/news/2016/mai/childrens-nightmares-of-war/

NRC. (2017). Better Learning Program 1: Classroom sessions. Learning to calm down and improve concentration in emergencies (internal document). Oslo: Department of Education, University of Tromsø, the Arctic University of Norway & NRC.

PACER National Bullying Prevention Center. (2017). A wrinkled heart. Retrieved from http://www.pacer.org/bullying/classroom/elementary/activities/wrinkled-heart.asp

Pereznieto, P., Magee, A., & Fyles, N. (2017, October). Mitigating threats to girls' education in conflict-affected contexts: Current practice. (n.p.): UNGEI & ODI. Retrieved from http://www.ungei.org/resources/files/Girls_in_Conflict_Review-Final- Web.pdf

Right To Play. (n.d.). When parents participate in play days, change happens. Retrieved from http://www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/Pages/newsitem. aspx?articleID=87

Right To Play International. (2018). Psychosocial Wellbeing Through Play: Play-based Activities (internal resource)

Schultz, J. H., Marshall, L., Norheim, H., & Al-Shanti, K. (2016). School-based intervention in ongoing crisis: Lessons from a psychosocial and trauma-focused approach in Gaza schools. Journal on Education in Emergencies, 2(1), 142-156. doi:10.17609/N80T03

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. C. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. Journal of the American Medical Association, 301, 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Shonkoff, J. P., & Garner, S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics, 129(1), e232-e246. doi:10.1542/peds.2011-2663

Staub, E. (2003). Basic human needs and their role in altruism and aggression. In E. Staub (Ed.), The psychology of good and evil: Why children, adults and groups help and harm others (pp. 52-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Teachers in Crisis Contexts Working Group. (2016). Training pack for primary school teachers in crisis contexts. Retrieved from http://www.ineesite.org/en/training-pack- for-primary-school-teachers-in-crisis-contexts

The Sphere Project. (2017). The Sphere handbook: Glossary. Retrieved from http:// www.sphereproject.org/handbook/glossary/?l=R

UNESCO. (2012). Education for All Global Monitoring Report: Youth and skills. Putting education to work. Paris: UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco. org/images/0021/002180/218003e.pdf

UNGEI & NRC. (2016, November). Addressing school-related gender-based violence is critical for safe learning environments in refugee contexts (briefing paper). Retrieved from http://www.ungei.org/srgbv/files/Refugee_Brief_Final.pdf

UNHCR. (2007, June). Safe schools and learning environment: How to prevent and respond to violence in refugee schools. A guide. Geneva: UNHCR. Retrieved from http://www.refworld.org/pdfid/469200e82.pdf

UNHCR. (2016, June). Global trends: Forced displacement in 2015. Retrieved from http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015. html

UNICEF. (2009). A practical guide for developing child friendly spaces. Retrieved from https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_ Friendly_Spaces_-_UNICEF_(2).pdf

UNICEF. (2011, January). Guidelines for child-friendly spaces in emergencies. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/protection/Child_Friendly_ Spaces_Guidelines_for_Field_Testing.pdf

UNICEF. (2014a, September). Child-friendly schooling for peacebuilding. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/education/files/Child-Friendly_ Schooling_for_ Peacebuilding(1).pdf

UNICEF. (2014b, April). Early childhood development in emergencies: Integrated programme guide. New York: UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/ earlychildhood/files/ Programme_Guide_ECDiE.pdf

UNICEF. (2016, June). The state of the world´s children 2016: A fair chance for every child. New York: UNICEF. Retrieved from http://www.ununiceficef.org/publications/ files/UNICEF_ SOWC_2016.pdf

UNRWA. (2013). School-based teacher development programme I. Amman: UNRWA. Retrieved from https://www.unrwa.org/sbtd

UNRWA. (2015). School based teacher development programme II. Amman: UNRWA. Retrieved from https://www.unrwa.org/sbtd-ii

UNRWA. (2016). Psychosocial support for UNRWA schools: A conceptual framework (unpublished manuscript).

Wessells, M. (2009). Do no harm: Toward contextually appropriate psychosocial support in international emergencies. American Psychologist, 64, 842-854. doi:10.1037/0003-066X.64.8.842

WHO & UNHCR. (2012). Assessing mental health and psychosocial needs and resources: Toolkit for humanitarian settings. Geneva: WHO. Retrieved from http:// www.who.int/mental_health/ resources/toolkit_mh_emergencies/en/

Women's Commission for Refugee Women and Children. (2008, June. Disabilities among refugees and conflict-affected populations. New York: Women's Commission. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/ Resources/ 280658-1239044853210/5995073-1246917381414/INT0001sk_DisabilitiesRefugeesConflictPopulaJune2008.pdf

World Bank. (2013, May). Education resilience approaches: Field notes (Issue No. 3). Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/ pdf/811390BRI0FN0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf

مصادر إضافية

Action for the Rights of Children. (2002). Child and adolescent development: Notes on developmental stages. Geneva: Save the Children and UNHCR. Retrieved from https:// resourcecentre.savethechildren.net/library/arc-resource- pack-actions-rights-children-english-version

Ager, A., Ager, W., Stavrou, V., & Boothby, N. (2011). Inter-agency guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies. New York: UNICEF. Retrieved from https:// www.unicef.org/protection/files/Inter-AgencyGuidePSS. pdf

Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri E., Okot, B., McCollister F., & Boothby, N. (2011). The Impact of the School-Based Psychosocial Structured Activities Program on Conflict-Affected Children in Northern Uganda. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52, 1124-33. doi:10.1111/j.1469- 7610.2011.02407.x

Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link. In Protecting education from attack: A state of the art review (ch. 4, pp. 55-67). Paris: UNESCO.

American Psychological Association. (n.d.). Psychology topics: Trauma Retrieved from http://www.apa.org/topics/trauma/

American Psychological Association. (2017). Resilience in a time of war: Tips for parents and teachers of elementary school children. Retrieved from http:// www.apa.org/ helpcenter/kids-resilience.aspx

Arafat, C. (2007). A psychosocial assessment of children in Palestine. Ramallah, OPT: Secretariat of the National Plan of Action for Children.

ATLAS.ti. (n.d.) Qualitative and quantitative research. Retrieved from http:// atlasti.com/ quantitative-vs-qualitative-research/

Australian Red Cross. (2012, July). Emergency recovery lesson plans: Years 7-9 for students aged 13-15. Retrieved from https://www.redcross.org.au/ getmedia/9a1cc7e0-8493-40a7-bcf8-87949ddf1e7b/recovery-7-9-lesson- plan.aspx

Bialobrzeska, M., Randell, C., Hellmann, L., & Winkler, G. (2009). Creating a caring school: A guide for school management teams with accompanying guide. Retrieved from http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/ documents/creating-caring-school-toolkit-school-management-teams- accompanying-guide

Boothby, N., & Melvin, C. (2007). Towards best practice in school-based psychosocial programming: A survey of current approaches. New York: CPC Learning Network. Retrieved from http://www.cpcnetwork.org/resource/ towards-best-practice-in-school-based-psychosocial-programming/

Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbadi, K. (2015, October). What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts. London, UK: Department for International Development.

Global Child Protection Cluster. (2012, December). Child protection rapid assessment toolkit. Retrieved from http://www.globalprotectioncluster.org/_ assets/files/tools_and_ guidance/info_data_m anagement/CPRA_English-EN. pdf

Global Education Cluster. (2009). Joint needs assessment toolkit for education in emergencies. Retrieved from https://resourcecentre.savethechildren.net/ library/joint-education-needs-assessment-toolkit

Global Education Cluster. (2013). Education cannot wait: Financing education in emergencies challenges and opportunities. Retrieved from https:// educationcluster. net/?get=001687%7C2014/06/Education-Cannot-Wait-2013- Analysis.pdf

Global Education Cluster. (2016). Needs assessment guide and package. Retrieved from http://educationcluster.net/resources/needs-assessment-guide- package/

Government of South Sudan. (2013). Skills for life and psychosocial support for children and youth in emergencies trainer guide. Retrieved from https:// www.unicef.org/ protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_S paces_-_UNICEF_(2).pdf

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2012). IASC reference group mental health and psychosocial support assessment guide. Retrieved from http://www.who.int/ mental_health/publications/IASC_ reference_group_psychosocial_support_ assessment_guide.pdf

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2012). Who is where, when, doing what (4Ws) in mental health and psychosocial support: Manual with activity codes. Retrieved from http://www.who.int/ mental_health/publications/iasc_4ws.pdf

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2017). A common monitoring and evaluation framework for mental health and psychosocial support in emergency settings. Retrieved from https://reliefweb.int/ report/world/iasc-common-monitoring-and- evaluation-framework-mental-health-and-psychosocial-support

IFRC Reference Centre for Psychosocial Support (2010). Psychosocial interventions—A handbook. Copenhagen, Denmark: IFRC Reference Centre for Psychosocial Support. Retrieved from http://pscentre.org/wp-content/uploads/ PSI-Handbook_EN_July10.pdf

INEE. (2003). Good practice guide: Emergency spaces for children. Retrieved from http:// s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc_1_Good_Practice_ Guide_-_Emergency_ Spaces_for_Children.pdf

INEE. (2013). Gender quality in and through education: INEE pocket guide to gender assessment report. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/inee- assets/resources/ Assessment_Report_2013_LowRes.pdf

INEE. (2013). Contextualizing global standards to local settings: Challenges and lessons learned. Retrieved from http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/ uploads/1154/ Contextualization_Challen ges_LL_final_LowRes.pdf

INEE. (2016). Training pack for primary school teachers in crisis contexts. Retrieved from http://www.ineesite.org/en/training-pack-for-primary-school- teachers-in-crisis-contexts

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). Broken links: Psychosocial support for people separated from family members. Retrieved from http:// pscentre.org/topics/broken-links/

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). Psychosocial support for youth in post-conflict situations: A trainer's handbook. Retrieved from https://reliefweb. int/report/world/psychosocial-support-youth-post- conflict-situations-trainer-s-handbook

IRC. (2016). Social-emotional learning. Retrieved from http://shls.rescue.org/ shls-toolkit/ social-emotional-learning/

IRC. (2017, October). Safe healing and learning spaces toolkit. Retrieved from http://shls. rescue.org/

IRC. (2016-2017). 3EA remedial program: Tutor guide mindfulness. [Internal document].

IRC Lebanon. (2016). Social-emotional learning facilitator training guide. Retrieved from http://www.ineesite.org/en/resources/social-emotional-learning- facilitator-training-guide

Kashef, Z. (2015). Exposure to toxic stress in childhood linked to risky behavior and adult disease. Retrieved from http://news.yale.edu/2015/11/19/exposure- toxic-stress-childhood-linked-risky-behavior-and-adult-disease

Leach, F. (2003, January). Practicing gender analysis in education. London: Oxfam GB.

Nicolai, S. (2003). Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies. London, UK: Save the Children. Retrieved from https:// resourcecentre.savethechildren.net/library/education-emergencies- tool-kit-starting-and-managing-education-emergencies

NRC. (2015). Better Learning Program guidelines for implementation. [Internal document].

NRC. (2017). Better Learning Program 2: Group sessions. Improving study skills for pupils living in emergencies. Oslo, Norway: Department of Education, University of Tromsø, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.

O'Connell, R., Meuwly, M., & Heiniger, J.P. (2008). Child protection psychosocial training manual. Retrieved from https://resourcecentre. savethechildren.net/library/child-protection-psychosocial-training-manual-toolkit

Peace First. (n.d.). Peaceful conflict resolution toolkit. Retrieved from http:// www2. peacefirst.org/digitalactivitycenter/files/peaceful_conflict_resolution_0.p df

Psychosocial Working Group. (2003). Conceptual framework. Retrieved from http://www. forcedmigration.org/psychosocial/papers/Conceptual%20 Framework.pdf

Reed, R., Fazel, M., Jones L., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle- income countries: Risk and protective factors. Lancet, 379, 250-265.

Right To Play. (2015). Playing through emotions: An ebola games manual for Prevention and psychosocial training support. [Internal document].

Right To Play. (2016). End of program evaluation report. [Internal document].

Right To Play. (2016). Education programming and social and emotional learning at right to play. [Internal document].

Right To Play (2017). Play-based learning activities: Psychosocial wellbeing through play. Toronto: Right To Play International. [Unpublished manuscript.]

Save the Children. (2013). Psychosocial first aid training manual for child practitioners. Retrieved from https://resourcecentre.savethechildren.net/library/ save-children-psychological-first-aid-training-manual-child-practitioners

Save the Children. (2015). What do children want in times of emergency and crisis? They want an education. Retrieved from https://resourcecentre.savethechildren.net/library/ what-do-children-want-times-emergency-and-crisis- they-want-education

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009, June). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. Journal of the American Medical Association, 301, 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Sphere Project. (2011). Humanitarian charter and minimum standards in humanitarian response. Retrieved from http://www.sphereproject.org/ handbook/

UN Department of Economic and Social Affairs. (2015). Sustainable development knowledge platform: Sustainable development goal 4. Retrieved from https:// sustainabledevelopment.un.org/sdg4

UNESCO. (2016). Implementing the right to education: A compendium of practical examples based on the eighth consultation of member states on the implementation of the convention and recommendation against discrimination in education. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/ images/0024/002451/245196e.pdf

UN General Assembly. (1989). Convention on the rights of the child (United Nations, Treaty Series, vol. 1577).

UNHCR. (2016, August). Fact sheet: Global forced displacement. Retrieved from http:// www.unhcr.org/579b31e54.pdf

UNHCR. (2016, September). Missing out: Refugee education in crisis. (n.p.): UNHCR. Retrieved from http://www.unhcr.org/57d9d01d0

UNICEF. (2009). A practical guide for developing child friendly spaces. Retrieved from http://cpwg.net/resources/a-practical-guide-to-developing- child-friendly-spaces-unicef-eng/

UNICEF. (2009, December). Children and the 2004 Indian Ocean tsunami: Evaluation of UNICEF's programmes in Aceh, Indonesia. New York: UNICEF. Retrieved from https:// www.unicef.org/evaluation/files/Children_and_the_2004_ Indian_Ocean_tsuna mi_ Indonesia-Sri_Lanka-Maldives.pdf

UNICEF. (2009) Guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies. New York: UNICEF. Retrieved from http://www.cpcnetwork. org/wp-content/ uploads/2014/04/UNICEF-Evaluation-of-Psychosocial- Programs-2009.pdf

UNICEF. (2009). Psychosocial support of children in emergencies. Retrieved from http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/ MHPSS/Psychosocial%20support%20of%20children%20in%20emergencies. pdf

UNICEF. (2009). The psychosocial care and protection of children in emergencies: Teacher training manual. Retrieved from http://cpwg. net/?attachment_id=433

UNICEF. (2010). Progress evaluation of the UNICEF education in emergencies and post-crisis transition programme (EEPCT). Retrieved from https://www. unicef.org/evaluation/files/EEPCT_Global_041311.pdf

UNICEF. (2011). Inter-agency guide to the evaluation of psychosocial programming in humanitarian crises. Retrieved from https://www.unicef.org/ protection/files/Inter-AgencyGuidePSS.pdf

UNICEF. (2013, July). Research briefing: Assessing child protection, safety & security issues for children in Ugandan primary and secondary school. Retrieved from https://www.unicef.org/uganda/VACis_Study_Summary_ July_8th_10.31am(1).pdf

UNICEF. (2014). Child-friendly schooling for peacebuilding. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Child_Friendly_Schooling_ for_ Peacebuilding_(English).pdf

UNICEF. (2014, September 8). No “back to school” for 30 million children affected by conflict and crisis. Retrieved from https://www.unicef.org/media/ media_75652.html

UNICEF. (2017, January). End of project evaluation of ECHO children of peace project: Life skills education and psychosocial support for conflict-affected children and adolescents in Ukraine. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/ inee-assets/resources/ECHO_CoP_Evaluation_Report final.pdf

UNICEF. (n.d.) Module 1: What are the social ecological model (SEM) [and] communication for development (C4D). Retrieved from https://www.unicef.org/ cbsc/files/Module_1_SEM-C4D.docx

UNICEF & UNESCO. (2007). A human rights-based approach to education for all. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf

UNRWA. (2017). Psychosocial support recreational activities resource guide. Retrieved from https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/ recreational_activities_resource_guide.pdf

USAID. (2002). Helping Children Outgrow War. Retrieved from https://www1. essex.ac.uk/armedcon/story_id/000074.pdf

WHO. (2010). mhGAP intervention guide for mental, neurological and substance use disorders in non-specialized health settings. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/mhGAP_intervention_guide/en/

WHO. (2011). Psychosocial first aid: Guide to field workers. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/publications/guide_field_workers/en/

WHO. (2013). Assessment and management of conditions specifically related to stress. Retrieved from http://apps.who.int/iris/ bitstream/10665/85623/1/9789241505932_eng.pdf

WHO. (2014). Psychosocial first aid: Facilitator's manual for orienting field workers. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/emergencies/ facilitator_manual_2014/ en/

WHO. (2012). Mental health and psychosocial support for conflict-related sexual violence: Principles and interventions, summary. Retrieved from http:// www.who.int/ reproductivehealth/publications/violence/rhr12_18/en/

WHO & UNHCR. (2015). mhGAP humanitarian intervention guide (mhGAP- HIG): Clinical management of mental, neurological and substance use conditions in humanitarian emergencies. Retrieved from http://www.who.int/ mental_health/publications/mhgap_hig/ en/

World Bank Group. (2013, May). Voices from the Field, Interview with a Ministry of Education Official on the Resilience Rapid Assessment Process in Mali. Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/ pdf/811390BRI0F N0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf

World Bank Group. (2013, May). Voices from the Field, Interview with a Ministry of Education Official on the Resilience Rapid Assessment Process in Mali. Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/ pdf/811390BRI0F N0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf

INEE

An international network for education in emergencies
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência
الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ