أثر برنامج التعلم المبكر عن بُعد في المناطق التي يصعب الوصول إليها في لبنان: تجربة عشوائية مُحكمة[1]

تعدّ هذه الدراسة، التي تم إجراؤها بقيادة مركز جلوبال تايز للأطفال Global TIES for Children في جامعة نيويورك، الأولى من نوعها حيث تركز على تقييم أثر برنامج للتعليم المبكر عن بُعد على الأسر المتضررة من النزاعات والأزمات. ومن جهة أخرى، فإنّ هذه الدراسة هي الثانية من نوعها في تقييم أثر مثل هذه البرامج قصيرة المدى [أقل من 3 أشهر]. فقد قامت الدراسة بتقييم أثر برنامج التعلم المبكر عن بُعد [RELP] وهو برنامج تمّ تقديمه لمدة 11 أسبوعًا وذلك بشكل منفرد للمجموعة التجريبيّة الأولى من العائلات، وبالاقتران مع برنامج عائلات أهلًا سمسم Ahlan Simsim Families (ASF) الذي يدعم أساليب تربية الأطفال للمجموعة التّجريبيّة الثّانية من العائلات. تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها من مقدمي رعاية سوريين (96%) ولبنانيين (4%) تتراوح أعمار أطفالهم ما بين 5-6 سنوات في المناطق التي يصعب على سكانها الوصول إلى خدمات التعليم المبكر في لبنان. قامت لجنة الإنقاذ الدولية [IRC] بتنفيذ برنامجي [RELP] و[ASF] بالشراكة مع ورشة عمل سمسم [Sesame Workshop] كجزء من مبادرة أهلًا سمسم[2]، بالإضافة إلى مساهمتهما في هذه الدراسة. لقد أجرينا تحليلًا للأثر السببي عن طريق مقارنة مجموعة [RELP] ومجموعة [ASF]+[RELP] بمجموعة ضابطة، وكذلك قمنا بعمل دراسة نوعية مع المعلمين ومقدمي الرعاية والعاملين على البرنامج.

النقاط الرئيسية

- وفقًا لنتائج الدراسة، أظهرت مجموعتي RELP وRELP+ASF[3] تأثيرات إيجابية كبيرة على المهارات القرائية الناشئة، والمهارات الحسابية الناشئة، وتطور الطفل بشكل عام، وعلى لعب الأطفال أيضًا، في حين ظهرت تأثيرات إيجابية كبيرة على المهارات الاجتماعية/العاطفية والمهارات الحركية على المجموعة الّتي تلقّت [RELP] منفردًا.
- تبيّن أن حجم تأثيرات [RELP] على تطور الطفل هو ضمن نطاق التأثيرات التي ظهرت في التقييمات الحضورية في دور الحضانة في جميع أنحاء العالم، مما يشير إلى أنه من الممكن استخدام البرنامج كبديل قابل للتطبيق لدعم الأطفال في المناطق التي يكون فيها التعليم الحضوري غير ممكن[4].
- تعارض نتائج هذه الدراسة بشكل مباشر اثنين من المعتقدات السائدة في مجال التعلم المبكر ألا وهما: 1] عدم إمكانية التعليم عن بُعد للأطفال الصغار جدًا، و2] عدم قدرة مقدمي الرعاية ذوي المستوى التعليمي المتدني على المشاركة بنجاح في عملية التعليم المبكر. فقد أثبتت هذه الدراسة عكس ذلك تمامًا، وأنه بإمكان مقدمي الرعاية من جميع المستويات التعليمية دعم أطفالهم بنجاح.
- على الرغم من أن مقدمي الرعاية قد ذكروا أثناء المقابلات النوعية أنهم أصبحوا أكثر إدراكًا بأهمية اللعب بالنسبة لأطفالهم، إلا أن الدراسة لم تثبت وجود أي تأثيرات كمية على معتقداتهم فيما يتعلق بأهمية التعلم من خلال اللعب وكذلك أهمية التعلم الاجتماعي/العاطفي[5].

■ وبالمثل، على الرغم من أن مقدمي الرعاية من كلا المجموعتين التجريبيتين ذكروا أن البرنامج عزز سلامتهم وسلامة أطفالهم النفسية وساعدهم في مواجهة الآثار السلبية للأزمات الاقتصادية والسياسية في لبنان، إلا أننا لم نجد أي تأثيرات كمية على الضغط النفسي الناتج عن تربية الأطفال؛ الكفاءة الذاتية في التربية؛ أو أعراض الاكتئاب والتوتر لديهم.

■ ساهم البرنامجين [ASF]+[RELP] لدى المجموعة التّجريبيّة الثّانية بالفعل في الحدّ من تعرض الأطفال، خاصة الذكور[6]، للضرب التأديبي في الشهر الذي سبق جمع البيانات بحسب مقدمي الرعاية.

■ تشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أن المكونات الأساسية لنجاح البرنامج تشمل ما يلي:

• بناء علاقات قوية بين مقدمي الرعاية والمعلمين، والمعلمين والأطفال، وبين مقدمي الرعاية الذين شاركوا في [ASF]+[RELP] وميسري الطفولة المبكرة [ECD Facilitators] على الرغم من انعدام التفاعلات بينهم وجهًا لوجه.

• امتلاك المعلمين والميسرين خبرة سابقة في مجال التعليم المبكر، وتلقّي التدريب والإشراف اللازمين لتطبيق البرامج، بالإضافة إلى حصولهم على الدعم من أقرانهم طوال فترة البرنامج.

• تمتُع المعلمين والميسرين بالمرونة والقدرة على تكييف مواعيد المكالمات لتتناسب مع أوقات مقدمي الرعاية المشاركين في البرامج.

• التزام مقدمي الرعاية بالبرنامج بشكل كبير، وتغلبهم على العديد من التحديات التي فرضتها عليهم أزمات البلد كانقطاع الكهرباء.

• وصفت [IRC] برنامج [RELP] لمقدمي الرعاية على انه برنامج تعليمي مدرسي وتعامل معه مقدمو الرعاية على أنه كذلك، مما قد يفسر التزامهم الكبير بإكمال الأنشطة، ومشاركة العديد من أفراد أسرة الطفل للتأكد من إتمام الطّفل لهذه الأنشطة. وقد طلب المعلمون من مقدمي الرعاية أن يرسلوا الصور ومقاطع الفيديو للأطفال وهم يقومون بالأنشطة، كما ذكروا أيضًا أن العديد من مقدمي الرعاية قد نفّذوا أنشطة إضافيّة مع أطفالهم.

• إن [RELP] هو برنامج متعدد الوسائط، حيث تم تزويد الأسر بالمواد وأوراق العمل اللازمة لإتمام الأنشطة مع أطفالهم. استخدم المعلمون تطبيق الواتساب لإرسال محتوى تعليمي كالفيديوهات والأغاني والتي تعتبر مكمّلة للمكالمات الصوتية. خصصت الدقائق الخمسة الأولى من المكالمات لتحية الأطفال بشكل مباشر، وشجع المعلمون مقدمي الرعاية على تشغيل كاميرات الفيديو إلا أنه كان اختياريًا.

■ يتراوح متوسط تكلفة [RELP] ضمن نطاق تكلفة برامج التعليم المبكر الأخرى، وهذه التّكلفة هي أقل من تكلفة معظم البرامج التي يتم تنفيذها حضوريًّا[7]. ومن الممكن أن تقل هذه التكلفة بشكل ملحوظ في حال تم تنفيذ البرنامج على نطاق أوسع.

خلفية الدراسة

نظرًا لوجود الأدلة المتزايدة التي تشير إلى أهمية الاستثمار في الطفولة المبكرة على مستوى العالم[8]، فقد دعا الأكاديميّون والمجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية إلى زيادة الاستثمار في برامج التعلم المبكر بالإضافة إلى البرامج الأخرى التي تدعم مقدمي الرعاية[9]. إن توفر التعليم المبكر عالي الجودة يعزز التعلم واكتساب المهارات الاجتماعية/العاطفية[10]، ويحسن التحصيل الدراسي وفرص إتمام المرحلة الابتدائية[11]، ويحد من نسب الرسوب في المرحلة الابتدائية[14,13,12]. وفي عام 2015 أقرّت الأمم المتحدة رسميًا بأهمية التعلم المبكر كهدف أساسي للتنمية المستدامة، وأصبحت عشرات البلدان الآن تُدرج التعلم المبكر في سياساتها المتعلقة بالطفولة المبكرة[15].

ولكن وعلى الرغم من ذلك، نجد أن نصف الأطفال ضمن هذه الفئة العمرية على مستوى العالم لا يتلقون التعليم قبل المرحلة الابتدائية. وتزيد نسبة عدم الحصول على التعليم قبل المرحلة الابتدائية إلى حوالي 80% في السياقات ذات الدخل المنخفض والمتأثرة بالصراعات أو الأزمات[16].

الحاجة لبرامج التعلم المبكر المقدمة عن بُعد والبرامج القصيرة المدى

يصعب في معظم الأحيان تقديم برامج التعلم المبكر حضوريًا في المجتمعات المتأثرة بالنزاعات أو التي يصعب الوصول إليها بسبب التّنقّل المستمرّ للسّكّان (مثل اللاجئين)، ولكن في الوقت نفسه يعتبر تنفيذ البرامج عن بُعد (كبديل عن البرامج الحضورية مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3-5 سنوات) بعيد الاحتمال وذلك لأن المهارات التنظيمية (regulatory skills) ومدة الانتباه (attention spans) عند هذه الفئة العمرية[17] ما تزال قيد التطوير. وحتى الآن، لا تتوفر أدلة كافية حول الحلول البديلة للتعليم المبكر، على الرغم من وجود بعض الأدلة التي تشير إلى أن الانتقال للتعليم عبر الإنترنت من دون إجراء التعديلات اللازمة ليس نهجًا جيدًا[18]. بدلًا من ذلك، يجب أن تعطي الحلول الخاصة بهذه الفئة العمرية الأولوية للمشاركة الفعّالة واللعب والتفاعل المباشر، الأمر الذي يستلزم مشاركة مقدمي الرعاية وأفراد الأسرة الآخرين بشكل كبير وفعّال في برامج التعليم المبكر عن بُعد.

تشير بعض الأدلة التي تم التوصل إليها من خلال تقييمات لبرامج تعليم مبكر حضورية تستفيد من مقدمي الرعاية كوسطاء لتنفيذ النشاطات التعليمية مع الأطفال إلى قدرة مقدمي الرعاية وأفراد الأسرة الآخرين على دعم التعلم المبكر بنجاح. من الأمثلة عن هذه البرامج: برامج التعلم المبكر التي تديرها مجموعات الأمهات قبل بدء يوم العمل في كمبوديا؛ وبرامج التعلم المبكر في المنزل في تركيا وإثيوبيا[22,21,20,19]. كما تتوفر أدلة أخرى على أن البرامج التي تقدم عن بُعد وتستهدف مقدمي الرعاية (وإن لم تركز على التعلم المبكر) لها أثر إيجابي على النواتج التّعلمية للأطفال[24,23].

من الضروري أيضا تطوير برامج للتعلم المبكر أقل تكلفة وأقصر مدّة وأكثر فعالية وقابلية للتوسع من الخيارات الحضورية التي يتم تنفيذها على مدى عام كامل وذلك لزيادة فرص الأطفال للحصول عليها. وفي حين أن البرامج التي يتم تنفيذها لمدّة عام كامل هي الأفضل، إلا أن هنالك سياقات كثيرة تفتقر إلى الموارد و/أو الإرادة السياسية و/أو الفرص (على سبيل المثال، الأسر المتنقلة مثل اللاجئين) مما يحدّ من القدرة على توفير مثل هذه البرامج لمرحلة ما قبل المدرسة. كما أنه من الضروري معرفة مدى فعالية البرامج قصيرة المدى التي من الممكن تطبيقها مع أطفال لم يحصلوا على فرص تعلم مبكر ولكنّ أعمارهم تخوّلهم للالتحاق بالتّعليم الإبتدائي وذلك من أجل تهيئتهم للالتحاق بالمدرسة.

سياق اللاجئين السوريين في لبنان

منذ عام 2011، تسببت الأزمة السورية في نزوح ملايين السوريين، حيث لجأ الكثير منهم إلى البلدان المجاورة، بما في ذلك لبنان. ولطالما واجه لبنان تحديات تتعلق بالحَوكمة، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع معدلات البطالة وضعف تقديم الخدمات العامة[25]. وبسبب تدفق اللاجئين ازداد الضغط على أنظمة البلاد التي تعاني من الاضطرابات أصلًا مما دفع اللاجئين إلى الاعتماد إلى حد كبير على المساعدات الإنسانية للوصول إلى الخدمات الأساسية. ابتداءً من أواخر عام 2019، واجه لبنان سلسلة من الصدمات التي أعاقت بشكل كبير حياة جميع سكانه، بما في ذلك الاحتجاجات والأزمة الاقتصادية والمالية وحالات الإغلاق بسبب جائحة فيروس كورونا بالإضافة إلى انفجار ميناء بيروت. وبحلول عام 2021، أصبح 82% من اللبنانيين يعيشون في فقر يشمل على الأقل أحد الأبعاد التالية:التعليم والصحة والخدمات العامة والإسكان والعمل والدخل والممتلكات[26]. ونظرًا لمستوى التضخم، فقدت العملة المحلية 98% من قيمتها مقابل الدولار الأمريكي بحلول شباط/فبراير 2023. وقد تم وصف الأزمة الاقتصادية الشاملة التي يعاني منها لبنان على أنها "من بين الأسوأ على مستوى العالم منذ منتصف القرن التاسع عشر"[27].

لقد أثرت الأزمة على جميع القطاعات في لبنان، بما في ذلك قطاع التعليم. وقد أدى تدفق اللاجئين بالإضافة إلى آثار الأزمة الاقتصادية إلى زيادة الطلب على التعليم الرّسمي والمجاني[28]. ونظرًا لعدم قدرة نظام المدارس الرسميّة على تلبية الطلب المتزايد، قدم مجتمع المعونة الدولية برامج تعليم غير نظامية non-formal education أثبتت أهميتها في تعليم الأطفال اللاجئين[29]. إن الحاجة لخدمات التعلم المبكر للاجئين مرتفعة على الصعيد العالمي وكذلك السوري فمن بين جميع اللاجئين السوريين المسجلين في أنحاء العالم، واحد من كل 10 أطفال هو دون سن الخامسة[30]. وفي وقت سابق من أزمة اللاجئين السوريين في لبنان، كانت الحكومة اللبنانية قد اشترطت حصول الأطفال من غير الجنسية اللبنانية على شهادة إتمام رياض أطفال للتمكّن من الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وقد تم إلغاء هذا الشرط في خريف 2022.

وصف البرنامج

تم تنفيذ البرنامج الذي تم تقييمه في هذه الدراسة في منتصف عام 2022 لمدة 11 أسبوعًا. وقد استهدف الأطفال في سن الخامسة من العمر [أو الذين بلغوا 6 سنوات مؤخرًا] ومقدمي الرعاية لهؤلاء الأطفال في أربع مناطق في لبنان: البقاع وبعلبك وطرابلس وعكار. وقد تم تصميم هذه الدراسة لاختبار أثر البرنامجين ومدى فاعليتهما في المناطق التي يصعب الوصول إليها وحيث تكون الخدمات الحضورية محدودة ، والتي غالبًا ما ستحتاج إلى خدمات تعليمية عن بُعد حتى بعد الجائحة.

برنامج التعلم المبكر عن بُعد [RELP]

قامت [IRC] بتصميم برنامج [RELP] للأطفال ما بين 3-6 سنوات أثناء جائحة كورونا، بحيث اعتمد محتواه وأهدافه على برامج التعلم المبكر المتوفرة أصلًا والتي كان يتم تنفيذها حضوريًا. ولغاية تكييف هذه البرامج الحضورية لتصبح صالحة للتنفيذ عن بُعد، حافظ فريق العمل على المكونات الأساسية للمنهج والتي تركز على التعلم الاجتماعي/العاطفي ومهارات الاستعداد للمدرسة بأسلوب ممتع وجذاب للأطفال. وكانت النتيجة النهائية تطوير برنامج يتضمن الحد الأدنى من التفاعل بين المعلم والطفل ليركز بدلاً من ذلك على دعم مقدمي الرعاية لتنفيذ أنشطة التعلم المبكر في المنزل مع أطفالهم.

ولغاية تنفيذ [RELP]، تم توزيع المشاركين في مجموعات تتكون كل منها من 5-6 مقدمي رعاية مع أطفالهم في غرف صفية افتراضية ليشاركوا في مكالمات جماعية مرّتين أو ثلاث في الأسبوع لمدة 11 أسبوعًا بحيث تستغرق كل مكالمة 35-40 دقيقة. كما تم تعيين معلمين بحيث كان كل منهم مسؤولًا عن 10-12 غرفة صفية، وتم توفير مادة المكالمات للمعلمين بشكل مكتوب. وعادةً ما انضم الأطفال أثناء الدقائق الخمس الأولى من المكالمات [مع كاميرا الفيديو]، ولكن كانت بقية المكالمة صوتية فقط وذلك للحدّ من استهلاك بيانات الاتصال. وتم فتح مواضيع النقاش بين المعلمين ومقدمي الرعاية أثناء هذه المكالمات حول أنشطة التعلم المبكر وكيفية دعم نمو أطفالهم وتطورهم من خلال هذه الأنشطة.

لقد تم تصميم هذا البرنامج بحيث يكون أقل مدة من البرامج المدرسية النموذجية الأخرى وذلك لصعوبة تنفيذ برامج على مدى عام كامل في ظل السياقات التي تفتقر إلى الموارد والسياقات المتأثرة بالصراع، وسياقات اللاجئين[31].

ولمساعدة مقدمي الرعاية، تم تزويدهم بحقائب تربويّة في بداية التدخل تضمنت المواد اللازمة لإتمام الأنشطة [كأوراق العمل والقصص والملصقات والبطاقات التعليمية والقرطاسية] بحيث أنّ بعض الأنشطة لا يمكن إتمامها باستخدام الأدوات المتوفرة في المنزل. وكذلك شارك المعلّمون مع مقدّمي الرّعاية روابط عبر الواتساب لمقاطع فيديو تفاعلية وألعاب وصور ومعلومات حول أهمية التعلم المبكر. وقد اشتملت جلسات برنامج [RELP] على 180 نشاطًا تضمن 63 منها على محتوى وسائط متعددة تم تصميمها كجزء من مبادرة أهلا سمسم منها 43 مقطع فيديو و8 قصص و7 أغانٍ. وللتأكد من تطبيق الأطفال للأنشطة، طلب المعلمون من مقدمي الرعاية مشاركة الصور أو مقاطع الفيديو القصيرة للأطفال وهم يعملون على إتمام هذه الأنشطة عبر رسائل الواتساب. كما تضمن البرنامج مكالمات فردية منتظمة لمتابعة مقدمي الرعاية، بحسب الحاجة.

عائلات أهلاً سمسم [ASF]

كجزء من تصميم الدراسة، انضمت حوالي نصف الأسر المشاركة في [RELP] إلى برنامج إضافي يدعى عائلات أهلًا سمسم [ASF]، والذي تم تصميمه سابقًا لمقدمي الرعاية في لبنان والأردن وسوريا والعراق. يركز برنامج [ASF] على تنمية الطفولة المبكرة بشكل عام[32] وتندرج موضوعاته تحت ثلاثة عناوين: العلاقات المتجاوبة، والتعلم المبكر، والسلامة والأمن. وأثناء فترة تقديم برنامج [RELP] التي استمرت 11 أسبوعًا، حضرت المجموعة التجريبية الثانية جلسات برنامج [ASF] مع ميسر [جلسة واحدة في الأسبوع]. استمرت كل جلسة 25-30 دقيقة عبر الواتساب وكانت ضمن مجموعات برنامج [RELP] نفسها أي الغرف الصفية الافتراضية المكونة من 5-6 مقدمي رعاية. وكانت ثماني من هذه الجلسات إلزامية، وثلاث اختيارية، ولم يحاسب مقدّمو الرعاية على عدم حضور أي منها. وأثناء الفترات الفاصلة بين هذه الجلسات، أرسل الميسرون أيضًا، عبر الواتساب، محتوى الوسائط المتعددة [بما في ذلك 15 مقطع فيديو وملصق واحد] من تصميم ورشة سمسم و[IRC].

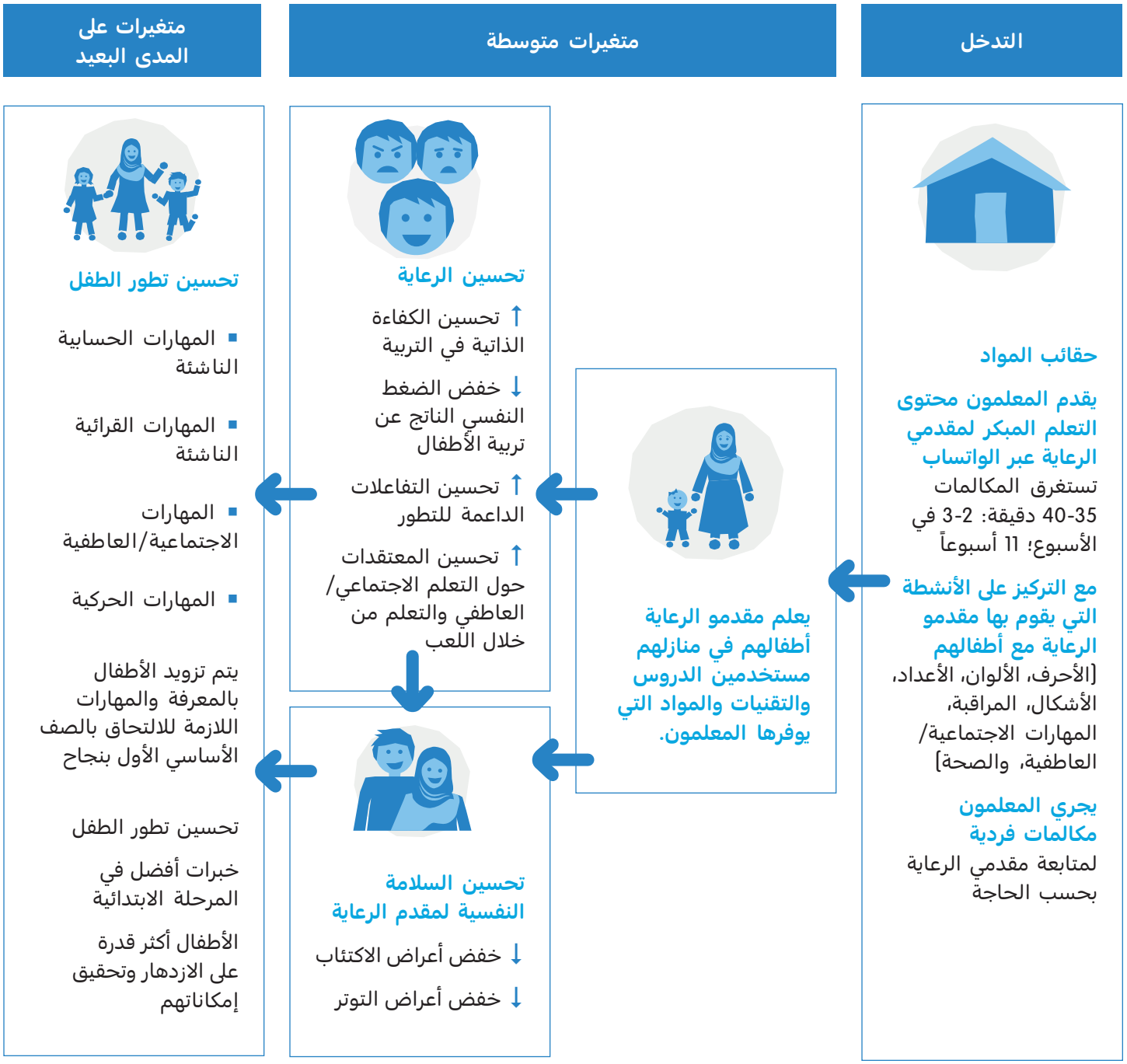
متطلبات السياق

على الرغم من الأزمات الاقتصادية والسياسية التي يعاني منها لبنان، إلا أن بعض جوانب هذا السياق جعلته أكثر ملاءمة لتقديم مثل هذه البرامج من السياقات الأخرى. أولاً، هناك وصول كافٍ إلى الهواتف الذكية – حوالي 90% من اللاجئين السوريين في لبنان لديهم إمكانية الوصول إلى الإنترنت على هاتف محمول، سواء هاتفهم أو هاتف آخر يمكنهم استعارته[33]. وعلى خلاف بعض دول المنطقة، يسمح لبنان باستخدام المكالمات عبر الواتساب. بالإضافة إلى ذلك، على الرغم من الانقطاع المتكرر للكهرباء، سعت معظم الأسر للعثور على طرق بديلة لشحن هواتفها، مع أن العديد منهم اضطروا إلى بذل جهود كبيرة للقيام بذلك. وقد قام البرنامج بتزويد الأسر بحزم انترنت شهرية لمساعدتهم في تغطية تكاليف حضور البرامج. ومع ذلك، ذكرت العديد من الأسر، خاصة تلك التي لديها وصول محدود لشبكة الواي فاي [wi-fi]، أنها قد استخدمت بيانات انترنت أكثر من الحزم المقدمة لها لكي تتمكن من المشاركة في البرنامج. ولغاية تكرار هذا البرنامج في سياقات أخرى، يجب التأكد من توفر هذه العناصر، فبدونها يتعين على المنفذين استخدام بدائل أخرى لإنجاحه مثل الأجهزة اللوحية التي تعمل بالطاقة الشمسية لقراءة القصص ومشاهدة مقاطع فيديو ومحتويات أخرى محملة مسبقًا في المناطق التي لا تصلها الكهرباء بانتظام أو لا يمتلك سكانها الهواتف الذكية.

نظرية التغيير للبرنامج

تفترض نظرية التغيير لبرنامج [RELP] بأن استخدام الأنشطة والمواد التعليمية التي تم تصميمها لهذا البرنامج، بالإضافة إلى إرشادات وتوجيه المعلمين أثناء المكالمات الهاتفية ستمكن مقدمي الرعاية من تعليم أطفالهم بشكل فعّال في المنزل، مما سيؤدي إلى تحسين أساليب التربية، والسلامة النفسية لمقدم الرعاية وتطور الطفل.

الشكل: نظرية التغيير لبرنامج [RELP]



نظرًا للمطالب التي يفرضها [RELP] على مقدمي الرعاية مقارنةً بالتعلم المبكر الذي يتم تقديمه بأسلوب حضوري، فقد افترضنا أن إضافة [ASF] سيؤثر إيجابًا على معتقدات مقدمي الرعاية، وممارساتهم، وسلامتهم النفسية، والتي بدورها ستسهم أيضًا في تحسين تطور الطفل.

تصميم البحث وأساليبه

لغاية تقييم أثر هذه البرامج، قمنا بدراسة تأثيرات كل من [RELP] منفردًا و[ASF]+[RELP] مجتمعين ومقارنتهما مع مجموعة ضابطة لم تتلق أي خدمات أثناء الدراسة.

أسئلة البحث

- ما هو أثر [RELP] و[ASF]+[RELP] معًا مقارنةً بالمجموعة الضابطة [وبعضها البعض] على:
  - تطور الطفل[34]
  - التربية[35]
  - السلامة النفسية لمقدمي الرعاية[36]
- هل تتغير التأثيرات التي تم ذكرها أعلاه بـ: جنس الطفل، جنسية الأسرة [سورية، لبنانية]، المستوى التعليمي لمقدم الرعاية، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، طبيعة الأسرة [نواة أو ممتدة]، أو المستويات القبلية للمتغير الرئيسي قيد البحث؟
- ما مدى مشاركة مقدمي الرعاية في [RELP] و[ASF]+[RELP] معًا؟
- ما هي تكاليف [RELP] و[ASF]+[RELP] معًا؟ وما هي التكاليف المتكبدة على المنظمة المنفذة ومقدمي الرعاية؟

التصميم والأساليب

تم تقييم الأثر عن طريق إجراء تجربة عشوائية محكمة على ثلاث مجموعات بهدف تقييم RELP [المجموعة التجريبية 1] وRELP+ASF [المجموعة التجريبية 2] ومقارنتهما بالمجموعة الضابطة[37]. وتستند النتائج بشكل رئيسي إلى البيانات الكمية التي تم جمعها في فترتين زمنيتين من 1,606 أسرة مشاركة، و96% منهم لاجئون سوريون:

تم جمع **البيانات القبلية** ما بين منتصف كانون الثاني 2022 وبداية البرنامج في نهاية آذار 2022 باستخدام أداتين رئيستين: استبيان مقدم الرعاية وتقييم مباشر للطفل المعروف باسم التقييم العالمي للتنمية والتعليم المبكر IDELA[38] عبر الهاتف مع استخدام مكالمات الفيديو لتقييم IDELA[39]. وقد تضمن استبيان مقدم الرعاية أسئلة حول لعب الأطفال، والتربية، وسلامة مقدمي الرعاية النفسية في حين ركز IDELA على تطور الطفل.

تم جمع **البيانات البعدية** في حزيران وأوائل تموز 2022، خلال الأسابيع الثلاثة التي تلت انتهاء البرنامج. وقد استخدم استبيان مقدم الرعاية نفسه وتقييم IDELA.

خلال فترة الدراسة، أجرينا دراسة نوعية متعددة المراحل على شكل مقابلات ونقاشات المجموعات البؤرية [FGDs] مع المعلمين والميسرين ومقدمي الرعاية المشاركين في المجموعات التجريبية الثلاث؛ نقاشات المجموعات البؤرية مع جامعي البيانات؛ ومقابلات مع العاملين على البرنامج وموظفي البحث الرئيسيين. وقد سلطت هذه البيانات الإضافية الضوء على تجربة المشاركين في البرنامج، وتحديات السياق في لبنان، وجودة التدخل كما وساعدت في معرفة كيفية توزيع المشاركين للوقت والموارد الأخرى ووضحت عمليات وقرارات جمع البيانات.

نتائج الدراسة

فيما يلي ملخص نتائج كل سؤال تم طرحه في هذا البحث.

تأثيرات [RELP] منفردًا و[ASF]+[RELP] مجتمعين مقارنةً بالمجموعة الضابطة [وبعضها البعض] على:

تطور الطفل

بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، أظهرت النتائج تأثيرات كبيرة لبرنامج [RELP] على متغيرات الأطفال الستة التي تم قياسها والتي شملت تطور الطفل بشكل عام، المهارات القرائية الناشئة، والمهارات الحسابية الناشئة، والمهارات الحركية، والمهارات الاجتماعية/العاطفية، ولعب الأطفال. وفي المقابل، وجدنا تأثيرات كبيرة لـ[ASF]+[RELP] مجتمعين على أربع متغيرات فقط من أصل ستة والتي شملت تطور الطفل بشكل عام، والمهارات القرائية الناشئة، والمهارات الحسابية الناشئة، ولعب الأطفال.

إن حجم التأثيرات كبير إلى حد ما[40]، ولكنه كان أصغر نسبيا في مجموعة لـ [ASF]+[RELP] مقارنة ب[RELP] على المتغيرات جميعها باستثناء لعب الأطفال[41]. لم يكن الفرق بين [RELP] و[ASF]+[RELP] ذا دلالة إحصائية مما يشير الى أن التدخل كان له تأثيرات إيجابية كبيرة على تطور الطفل ولعب الأطفال لكل من المجموعتين التجريبيتين مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

كما تشير النتائج أيضًا إلى المتغيرات التي قد يسهل أو يصعب استهدافها عند اتباع هذا النهج. فقد كانت التأثيرات على المهارات القرائية والحسابية الناشئة أعلى من التأثيرات على المهارات الاجتماعية/العاطفية والمهارات الحركية، مما قد يعكس تفضيل مقدم الرعاية لأنشطة معينة أو للأنشطة التي كان تنفيذها أكثر سهولة عن بُعد. ولكن من ناحية أخرى، قد يدل ذلك أيضًا على أن تفاعلات الأقران (الغائبة في برنامج التعليم عن بُعد) قد تكون عنصرًا حاسمًا في التعلم الاجتماعي/العاطفي.

بناءً على بحثنا النوعي، هنالك عدة عوامل نعتقد أنها ساهمت في أن يكون لهذه البرامج مثل هذه التأثيرات القوية:

- استوحي (RELP) من برنامج حضوري وتمّ تكييفه لينفّذ عن بعد مع الحفاظ على المكونات الرئيسية التي تسهم في نجاح التعلم المبكر. فقد ركز على: أ) تشجيع مشاركة الطفل في الأنشطة الحضورية والتفاعلية القائمة على اللعب التي يقوم بها مقدم الرعاية، وب) تشجيع تواصل الأطفال مع المعلمين عن بُعد عبر الخمس دقائق الأولى من كل مكالمة. وقد تحقّق ذلك جزئيًا عن طريق أ) تدريب المعلمين على تقديم البرامج عن بُعد والعمل مع مقدمي الرعاية، وب) تزويد مقدمي الرعاية بالمواد اللازمة والمحتوى متعدد الوسائط لاستخدامها خلال الأسبوع وخارج فترة المكالمات الهاتفية لزيادة المشاركة والتفاعل.

- منذ بدء عملية التسجيل وطوال فترة تنفيذ البرنامج، قدمت المنظمة المنفذة برنامج (RELP) على أنه برنامج تعليمي مبكر، أي تم وضعه ضمن إطار المدرسة، بدل تقديمه على أنه برنامج يستهدف مقدمي الرعاية وتحسين أساليبهم في تربية أطفالهم (كما هو الحال بالنسبة للعديد من البرامج التي تطلب من مقدمي الرعاية تنفيذ أنشطة معينة مع أطفالهم). وقد تم تقديم كافة الأنشطة الرئيسية على أنها جزء من العملية التعليمية مع توفير التعليمات التي تساعد مقدمي الرعاية على دعم أطفالهم عند تطبيقها. ساهمت مطالبة مقدمي الرعاية بمشاركة الصور ومقاطع الفيديو لأطفالهم وهم ينجزون الأنشطة بتأطير البرنامج كـ"مدرسة" حيث كان عليهم الالتزام بإكمال مهامهم وليس فقط القيام بالأنشطة التي يوصى بها والتي تشجع على أساليب التربية المثلى. هذا وتشير البيانات النوعية إلى أن هذا التأطير قد ساهم أيضًا بشكل إيجابي في كيفية تفاعل مقدمي الرعاية مع (RELP) والتزامهم بالمهام الموكلة إليهم.

- اتسم هذا البرامج بمستويات عالية من المرونة والقدرة على التكيف، حيث تمكن المعلمون والميسرون من إعادة جدولة المكالمات بحسب الحاجة، وتكييف رسائلهم بما يلائم احتياجات مقدمي الرعاية ومستواهم التعليمي (مثل إرسال الرسائل الصوتية لمقدمي الرعاية ذوي المستوى العلمي المتدني)، ومتابعة الأسر التي وجدت صعوبة في فهم المواد. ومن ناحية أخرى، ذكر مقدمو الرعاية أنهم اجتهدوا في الالتزام بالبرنامج فمنهم من صعدوا إلى أسطح منازلهم للحصول على إشارات اتصال أفضل، أو شحنوا هواتفهم الذكية في منازل جيرانهم، أو استعاروا هواتف أفراد الأسرة الآخرين، أو دفعوا رسوم بيانات الإنترنت الإضافية بأنفسهم لكي يواصل أطفالهم مشاهدة مقاطع الفيديو ومشاركة الأدلة التي تثبت التزامهم بإكمال الأنشطة. كان لجميع الأطراف المعنية التزام قوي لتوفير فرص التعلم للأطفال في البرنامج، لا سيما بالنظر إلى التحديات الكبيرة التي واجهها المعلمون والميسرون ومقدمو الرعاية في حياتهم اليومية مثل انعدام الأمن المالي، ومحدودية الوصول إلى الرعاية الصحية وانقطاع الكهرباء وضعف الاتصال. ولكن كان لهذه المرونة جانبها السلبي أيضًا، حيث ذكر بعض المعلمين أنهم تلقوا المكالمات على مدار اليوم وحتى في وقت متأخر من الليل، الأمر الذي قد يؤثر سلبًا على حياتهم الشخصية. لذلك، من الضروري توفير التوجيه والدعم اللازمين لتحقيق التوازن بين المرونة وجداول العمل التي يمكن التحكم فيها عند تكرار مثل هذه البرامج في المستقبل.

- كان لدى المعلمين المنفّذين للبرنامج خبرة سابقة في التعلم المبكر (لمدة لا تقل عن سنة واحدة). وقد تلقوا تدريبًا إضافيًا أيضًا قبل بدء البرنامج حول كيفية تشجيع مقدمي الرعاية على المشاركة عبر المكالمات الهاتفية وتوجيههم لعمل الأنشطة مع أطفالهم. كما حصلوا على الدعم من المشرفين الذين استمعوا بدورهم إلى المكالمات بانتظام ليقدموا لهم الملاحظات والتدريب، وعقدوا لقاءات منتظمة عن بُعد بين المعلمين لتبادل الخبرات حول كيفية التعامل مع التحديات. ومن المحتمل أنه بسبب هذا التدريب والدعم أظهرت البيانات النوعية أن المعلمين قد حققوا نجاحًا حقيقياً في بناء علاقات قوية مع مقدمي الرعاية وأطفالهم على الرغم من قلة التفاعلات الشخصية.

التربية

ظهرت تأثيرات كبيرة ذات دلالة إحصائية للمجموعتين التجريبيتين[42] على زيادة تفاعلات التعلم المبكر بين مقدمي الرعاية أو أفراد الأسرة الآخرين والأطفال، إلا أننا لم نجد أي تأثيرات كمية ذات دلالة إحصائية على متغيرات التربية الأخرى، بما في ذلك المعتقدات التي تتعلق بأهمية اللعب أو التعلم الاجتماعي/العاطفي أو الضغط النفسي الناتج عن تربية الأطفال أو الكفاءة الذاتية في التربية لكل من المجموعتين. وفي حقيقة الأمر، لقد توقعنا قدرًا أكبر من الأثر فيما يتعلق بالتعلم الاجتماعي/العاطفي والتعلم من خلال اللعب وذلك بسبب زيادة تفاعل مقدمي الرعاية مع برامج التعلم المبكر القائمة على اللعب. وعلى الرغم من عدم وجود أية أدلة من الناحية الكمّية، إلا أن مقدمي الرعاية ذكروا هذه المعتقدات في المقابلات. إن عدم وجود تأثيرات هنا قد يعكس حاجتنا إلى استخدام معيار أفضل يكون أكثر حساسية

لهذه المعتقدات، بحيث يمكنه قياس التغييرات الأقل حجمًا والتي تحدث بالتدريج.

بالإضافة إلى ذلك، عندما تمت مقارنة المجموعة التجريبية 2 [ASF]+[RELP] مع المجموعة الضابطة وجدنا تأثيرًا ذا دلالة إحصائية على التأديب الجسدي بحيث أن احتمالية قيام أي شخص في الأسرة بضرب الطفل [في الشهر الذي سبق جمع البيانات] كانت أقل في هذه المجموعة ولكن هذا التأثير لا ينطبق على المجموعة التجريبية 1 الّتي تلقّت [RELP] منفردًا.

وكما هو الحال مع متغيرات الأطفال التي لدينا، لم تختلف أي من النتائج المذكورة أعلاه بشكل كبير بين المجموعتين التجريبيتين [بما في ذلك انخفاض معدل التأديب الجسدي].

سلامة مقدمي الرعاية النفسية

لم تُظهر النتائج أي تأثيرات كمية فيما يتعلق بأعراض الاكتئاب أو التوتر لدى مقدمي الرعاية المشاركين في المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة [أو في مقارنة المجموعتين التجريبيتين مع بعضها البعض]. وقد ذكر مقدمو الرعاية في المقابلات النوعية أن مشاركتهم في البرامج قد ساهمت بدعم صحتهم وصحة أطفالهم النفسية، والتي بدورها ساهمت في الحدّ من شعورهم بالضيق الناجم عن الأزمة المالية، وضعف الاقتصاد، والتضخم الشديد في لبنان.

التأثيرات بحسب الخصائص الديموغرافية

لم تتأثر النتائج التي توصلنا إليها بـ: اختلاف المستوى التعليمي، أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية، أو طبيعة الأسرة [نواة أو ممتدّة]، أو بالمستويات القبلية للمتغيرات الرئيسية لمقدمي الرعاية. هذا يعني أن التدخل قد أثبت فعاليته بالنسبة لكل من مقدمي الرعاية السوريين واللبنانيين، والأسر النواة والممتدة، وبالنسبة لمقدمي الرعاية الذين لديهم مستويات مرتفعة أو منخفضة في التعليم والحالة الاجتماعية والاقتصادية، وبالنسبة للأطفال الذين سجلوا معدلات تطور أعلى أو أقل في التقييمات القبلية، وبالنسبة لمقدمي الرعاية الذين ذكروا لعب الأطفال وتفاعلهم [مع شخص يزيد عمره عن 12 عامًا في الأسرة] بمستويات مرتفعة أو منخفضة قبل بدء التدخل. ولكن من ناحية أخرى، وجدنا اختلافًا على متغير واحد وهو التأديب الجسدي [حالات الضرب] بحسب جنس الطفل والذي يشير إلى انخفاض العقاب الجسدي بشكل أكبر داخل أسر الأطفال الذكور[43]. لم يؤثر جنس الطفل على أي متغيرات أخرى.

مستوى مشاركة مقدمي الرعاية

سجل الحضور في برنامج [RELP] نسبًا متشابهة لكلا المجموعتين التجريبيتين [المشاركون الذين تلقوا ASF في الوقت نفسه وأولئك الذين لم يتلقوه]. ففي المتوسط، بلغت نسبة حضور مقدمي الرعاية لجلسات [RELP] للمجموعة التجريبية 1 69% أي [31/21] من الجلسات، مقابل 71% [31/22] من الجلسات للمجموعة 2. كما بلغت مشاركة مقدمي الرعاية أثناء المكالمات الجماعية أو مشاركة الأدلة على إكمال أنشطة التعلم المبكر المرتبطة بالمكالمات [أو كليهما] نسبة 72% و73% على التوالي. بلغت نسبة حضور جلسات أسر أهلاً سمسم 94% أي 10.33 من أصل 11 جلسة في المتوسط.

ذكر مقدمو الرعاية في RELP + ASF أنّهم قضوا وقتاً أقل قليلاً في الأسبوع على عمل أنشطة التعلم المبكر المحددة في برنامج RELP [انظر تكاليف مقدم الرعاية أدناه].

تكاليف البرامج

بقيادة مركز الدراسات حول المنافع مقابل تكاليف التعليم في جامعة بنسلفانيا وفريق الاستخدام الأفضل للموارد في [IRC]، استخدمت هذه الدراسة نهج المكونات لإجراء تحليل فعالية التكلفة للبرنامجين في السياقات التي لا تتوفر فيها خدمات التعلم المبكر. وقد شملت تكاليف التنفيذ المتكبدة على [IRC] عدة فئات، بما في ذلك موظفي البرنامج الأساسيين، والعاملين من غير الموظفين [المعلمين والميسرين]، والمواد، وتكاليف تزويد رصيد الاتصالات/ الإنترنت لمقدمي الرعاية المشاركين بالإضافة إلى التكاليف التشغيلية. وقد تم تحديد التكاليف التي تكبدها مقدمو الرعاية حسب الوقت الذي التزموا فيه بالبرنامج سواء أثناء المكالمات الهاتفية للتدخل أو في تنفيذ أنشطة التدخل مع أطفالهم[44]. ولتحديد التكاليف مقابل هذا الوقت، استخدمنا الحد الأدنى لأجور العمال اللبنانيين واللاجئين السوريين العاملين [المرجح قبل التضخم][45]. يتوفر في الجدول أدناه تفاصيل متوسط الوقت الذي قضاه مقدمو الرعاية أثناء مشاركتهم في البرامج.

ملحق: توزيع الوقت أثناء المكالمات الهاتفية

	المجموعة التجريبية 1 [RELP] - متوسط المدة	المجموعة التجريبية 2 [ASF]+[RELP] متوسط المدة
مدة المكالمة [RELP]	31.3 دقيقة	31.6 دقيقة
عدد المكالمات في الأسبوع	3.1	3
مدة مكالمة المتابعة الفردية	12.8 دقيقة	13 دقيقة
عدد المكالمات في الأسبوع	1.2	1.1
أنشطة [ECD]	47.9 دقيقة	42.4 دقيقة
مدى تكرارها في الأسبوع	2	2
مدة المكالمة [ASF]	-	25.5 دقيقة
عدد المكالمات في الأسبوع	-	1.4
أنشطة [ASF]	-	25.5 دقيقة
المجموع	**38.2 ساعة**	**46.8 ساعة**

بلغت تكاليف [IRC] لتنفيذ البرنامج 260 دولارًا لكل طفل شارك في [RELP] و550 دولارًا لكل طفل شارك في [ASF]+[RELP]. وقد تم تقدير إجمالي تكاليف البرنامج بمبلغ 310 دولارات لكل طفل شارك في [RELP] و610 دولارات لكل طفل شارك في [ASF]+[RELP] [ويمثل وقت مقدم الرعاية 17% و10% من هذه التكاليف على التوالي]. ومن المحتمل أن تكون التكلفة لكل طفل أقل [خاصة تكاليف التنفيذ] في حال تم تنفيذ البرنامج مع عدد أكبر من الأطفال في الوقت نفسه.

تعكس هذه التكاليف قيمة تنفيذ برنامجي [RELP] و[ASF]+[RELP] ولكنها لا تعكس تكلفة إنتاج المناهج أو مواد الوسائط المتعددة. ونلاحظ أن تنفيذ برنامج [ASF] تطلب وقتًا كبيرًا من موظفي [IRC] وضاعف التكلفة لكل طفل تقريبًا، لكنه لم يُحدث فرقاً كبيراً على المتغيرات التعليمية للأطفال.

المحددات

إن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها التي استخدمت IDELA عن بُعد والتي اعتمدت على هذه النسخة المكيّفة بالتحديد في تقييم الأثر. وفي حين أن هناك فوائد عدة لتقييم تطور الطفل عن بُعد، إلا أن هذه النسخة من IDELA تسمح بتدخل مقدمي الرعاية بشكل مباشر عند تقييم أطفالهم، حيث ذكر العديد منهم أنهم أرادوا مساعدة أطفالهم لإحراز نتائج أفضل في التقييم أثناء جمع البيانات القبلية. وقد كان هذا الحال في جميع المجموعات التجريبية الثلاث، حيث ذكر جامعو البيانات أنهم اضطروا إلى اللجوء إلى أساليب متنوعة للتعامل مع هذا السلوك والتغلب عليه. نحن واثقون نسبياً من أن سلوك مقدمي الرعاية هذا لم يختلف باختلاف المجموعة التجريبية أثناء جمع البيانات [القبلية والبعدية]. ومع ذلك، إن هذا لا يستثني وجود بعض التحيز في تحليلاتنا.

ومن جهة أخرى، قد يكون سبب حماس مقدمي الرعاية السوريين [الذين يشكلون غالبية العينة] للمشاركة في البرنامج هو حاجة أطفالهم إلى الحصول على شهادة إتمام مرحلة رياض الأطفال ليتمكّنوا من الالتحاق في الصّفّ الأساسيّ الأوّل في التّعليم الرّسميّ. ولكن بياناتنا النوعية لا تدعم هذا الاحتمال، بل تشير إلى أن الشهادة هذه لم تكن هي الدافع الأساسي لمشاركتهم. وقد أعرب العديد منهم عن رغبتهم في المشاركة في هذا البرنامج حتى لو لم يكن هنالك حاجة للحصول على هذه الشهادة، بل طلبوا تكرار تنفيذه أثناء إغلاق المدارس الابتدائية [الذي كان مستمرًا خلال نقاشات المجموعات البؤرية].

الخاتمة

توفر هذه الدراسة دليلًا واعدًا على إمكانية تقديم خدمات التعلم المبكر عن بُعد للأسر في المناطق التي يصعب فيها تقديم الخدمات بشكل حضوري بسبب النزاع أو الأزمات أو الطبيعة الجغرافية. وكون هذا التقييم هو الأول لبرامج مقدمة عن بُعد، من المهم تكرار هذا النموذج وتكييفه واختباره في مجموعة متنوعة من البلدان والسياقات التي يصعب فيها توفير خدمات التعلم المبكر بشكل حضوري أو التي تفتقر لهذه الخدمات بالكامل.

توصيات لإعداد الدراسات في المستقبل

- تطوير معايير ومقاييس كمية أكثر قوة وتنوعًا تستهدف الممارسات التأديبية ومعتقدات مقدمي الرعاية [فيما يتعلق باللعب والتعلم الاجتماعي/ العاطفي وأهميتهما، وسلامة الطفل ومقدمي الرعاية النفسية] لاختبار التأثيرات المشار إليها من البيانات النوعية بشكل أفضل باستخدام بيانات كمّية .

- حيثما أمكن، استخدام تصاميم البحث التي تسمح بتقييم التأثيرات على المدى البعيد، مما سيسمح بمعرفة ما إذا كان RELP سيعزز تفاعل مقدمي الرعاية مع معلمي المدارس الابتدائية، وحضور الأطفال في المستقبل، وتحصيلهم الدراسي، وأدائهم المدرسي، وتفاعلهم، بالإضافة إلى السلوكيات الأخرى في المدرسة. كما ونعتقد أيضًا أنه بإمكاننا تحديد بعض التأثيرات الناتجة عن [ASF] بشكل أفضل عند متابعة الأسر على المدى البعيد.

- تقييم نسخة مختلطة [من برنامج RELP مع التعليم الحضوري] ممّا قد يسمح بتقديم الخدمة لعدد أكبر من الأطفال في سن التعلم المبكر في المناطق التي يزيد فيها الطلب على هذه الخدمة عن عدد الصفوف المتوفرة وذلك من خلال دمج النهجين الحضوري وعن بُعد معًا [على سبيل المثال، 1-3 أيام في الأسبوع حضوريًا بالإضافة إلى RELP]. إن تحقيق هذا النهج يتطلب تعيين معلمين إضافيين، ولكن من الممكن تنفيذه دون الحاجة إلى مرافق إضافية.

- تقييم أثر برامج التعلم المبكر عن بُعد للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3-4 سنوات.

توصيات لبرامج التعلم المبكر في المستقبل

- التفكير في حلول بديلة للحد من أثر العقبات المتعلقة بالأجهزة المستخدمة، والكهرباء، والبيانات الخاصة مثل توفير حزم بيانات شهرية أكبر، ومصادر بديلة للكهرباء [مثل الطاقة الشمسية] أو الأجهزة [مثل الهواتف أو الأجهزة اللوحية] التي تسمح بتحميل المحتوى والقصص ومقاطع الفيديو في وقت مسبق.

- استكشاف طرق بديلة لدعم مقدمي الرعاية عند مشاركتهم في [RELP]. يمكن أن يتم تقديم ASF قبل RELP أو بعده بدلاً من تقديم البرنامجين في وقت واحد، أو أن يقدم الدعم لمقدمي الرعاية بشكل أقل كثافة من حيث الوقت المطلوب.

كأول دراسة من نوعها تقيّم برنامج قصير المدى للتعلم المبكر عن بُعد، تشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أن هذه البرامج [عند تنفيذها بعناية] لديها قدرة كبيرة على توفير خدمات التعلم المبكر وتحقيق نتائج كبيرة على مستويات التنمية لدى الأطفال في السياقات الإنسانية التي يصعب الوصول إليها، بما في ذلك المناطق التي تقطنها أسر متنقلة/ نازحة، حيث يتعذر إرسال المعلمين إليها، أو يكون التنقل إلى المدرسة غير آمن، أو أنها تفتقر إلى البنية التحتية للتعليم الحضوري. إن مثل هذه البرامج تفسح المجال أيضًا لمقدمي الرعاية، وبغض النظر عن مستواهم التعليمي، بأن يشاركوا في دعم تطور أطفالهم ونموهم قبل انتقالهم إلى المدرسة الابتدائية وفي الفترات التي تلي ذلك. كما تشير النتائج النوعية إلى تطلع مقدمي الرعاية للمشاركة في هذه البرامج ورغبتهم في الحصول على المزيد منها، بالإضافة إلى شعور المعلمين بالثقة في قدرتهم على دعم تعلم الأطفال والتواصل معهم ومع مقدمي الرعاية، وذلك بعد تدريبهم على النموذج الجديد. وباختصار، قد يساعد هذا النموذج من التعلم المبكر عن بُعد القائم على مشاركة مقدمي الرعاية في تلبية الحاجة العالمية لتوفير تعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة في العديد من البلدان والسياقات المتأثرة بالأزمات.

Baseline	قبلي
Causal impact	أثر سببي
Control group	مجموعة ضابطة
Endline	بعدي
Embedded study	دراسة مدمجة
Emergent literacy	المهارات القرائية الناشئة
Emergent numeracy	المهارات الحسابية الناشئة
Effect size	حجم الأثر
Focus group discussions	نقاشات المجموعات البؤرية
Hybrid programs	برامج مختلطة
Impact evaluation	تقييم الأثر
Intervention	تدخل
Motor skills	المهارات الحركية
Mental Health	الصحة النفسية
Moderation effect	تأثير متغير
Multimedia content	محتوى متعدد الوسائط
Outcome	متغير
Parenting	التربية
Pilot	تجريبي
Parenting self- efficacy	الكفاءة الذاتية في التربية
Parenting stress	الضغط النفسي الناتج عن تربية الأطفال
Parenting measures	أساليب التربية
Play based	قائم على اللعب
Qualitative interviews	مقابلات نوعية
Quantitative research	بحث كمي
Quantitative impacts	تأثيرات كمية
Readiness skills	مهارات الاستعداد
Social-emotional	اجتماعي/ عاطفي
Statistically significant	لها دلالة إحصائية
Treatment group	مجموعة تجريبية
Well-being	سلامة نفسية

الحواشي

[1] إن محتوى هذا الموجز مستمد من مقالتين أكثر طولًا؛ تركز الأولى على البيانات السببية والكمية التي تم جمعها لغايات هذه الدراسة والتي ساهم بإعدادها كيت شوارتز[1] ودجي ميخائيل[1] ولينا توروسيان[2] وديالا حجل[2] وهيروكازو يوشيكاوا[1] وسمية عبد الرزاق[1] وجميلة يوسف[2] وفيبي سلون[2] وسوار حشوة[2] وكيم فولدز[3] وبروكس بودين[4] وكايلا هوبر[2] وسانغيو لي[4] وأثينا هيوود[2] وجيري بيرمان[4]. أما المقالة الثانية، فقد ركزت على النتائج المستخلصة من البيانات النوعية التي تم جمعها لغايات هذه الدراسة والتي ساهم بإعدادها كل من سمية عبد الرزاق[1] ودجي ميخائيل[1] وجميلة يوسف[2] ولينا توروسيان[2] وعلا خير[2] وديالا حجل[2] وكيت شوارتز[1]. [1]مركز جلوبال تايز للأطفال في جامعة نيويورك؛ [2]لجنة الإنقاذ الدولية؛ [3]ورشة عمل سمسم؛ [4]جامعة بنسلفانيا]

[2] لقد تم تطوير برنامج أهلًا سمسم بتمويل من مؤسسة MacArthur Foundation، كما قدمت مؤسسة LEGO Foundation دعم إضافي لهذه الدراسة.

[3] كانت تأثيرات [ASF]+[RELP] أصغر من تأثير [RELP] منفرداً ولكن لم يكن لهذا الاختلاف دلالة إحصائية.

[4] هناك فوائد أخرى لبرامج التعلم المبكر الحضورية لم يتم ذكرها هنا والتي يجب أخذها بعين الاعتبار عندما تكون الخيارات الحضورية ممكنة.

[5] سوى التأثيرات على أنشطة تعلم الطفل لمدرجة في منهج [RELP]

[6] ساهم [RELP] وحده أيضا في انخفاض الضرب التأديبي للأطفال الذكور فقط، ولكن لم يكن الانخفاض كبيرا أو ذا دلالة احصائية.

[7] Rao, N., Sun, J., Pearson, V., Pearson, E., Liu, H., Constas, M. A., & Engle, P. L. (2012). Is something better than nothing? An evaluation of early childhood programs in Cambodia. Child development, 83(3), 864-876.; Bonilla, J.,Spier, E., Carson, K., & Ring, H (2019): Evaluation of the UNICEF Mozambique Accelerated School Readiness Pilot Programme: Final Report. American Institute for Research.

[8] Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. The Lancet, 389(10064), 77-90.

[9] World Health Organization (WHO), United Nations Children's Fund (UNICEF), & World Bank Group. (2018). Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. W. H. Organization.

[10] Holla, A., Bendini, M., Dinarte, L., & Trako, I. (2021). Is investment in preprimary education too low? Lessons from (quasi) experimental evidence across countries. The World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/929861625060766293/pdf/Is-Investment-in-Preprimary-Education-Too-Low-Lessons-from-Quasi-Experimental-Evidence-across-Countries.pdf; Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter?. The Future of Children, 21-35.

[11] Earle, A., Milovantseva, N., & Heymann, J. (2018). Is free pre-primary education associated with increased primary school completion? A global study. International Journal of Child Care and Education Policy, 12(1), 1-19.

[12] Bastos, P., Bottan, N. L., & Cristia, J. (2017). Access to preprimary education and progression in primary school: Evidence from Rural Guatemala. Economic Development and Cultural Change, 65(3), 521-547.

[13] Muroga, A., Zaw, H. T., Mizunoya, S., Lin, H. C., Brossard, M., & Reuge, N. (2020). COVID-19: A reason to double down on investments in pre-primary education.

[14] Crouch, L., & Merseth, K. A. (2017). Stumbling at the first step: Efficiency implications of poor performance in the foundational first five years. Prospects, 47(3), 175-196.

[15] Vargas-Barón, E., Diehl, K., & Small J. (2022) Improving policy environments for infants and young children: global status of multisectoral national policies for early childhood development, Vulnerable Children and Youth Studies, 17:3, 193-209.

[16] Muroga et. al., op. cit.

[17] Weiland, C., Greenberg, E., Bassok, D., Markowitz, A., Rosada, P. G., Luetmer, G., ... & Snow, C. (2021). Historic crisis, historic opportunity: Using evidence to mitigate the effects of the COVID-19 crisis on young children and early care and education programs. University of Michigan.

[18] Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. Children and youth services review, 118, 105440.

[19] Kagitcibasi, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. Journal of Applied Developmental Psychology, 22(4), 333-361.

[20] Borisova, I., Pisani, L., Dowd, A. J., & Lin, H. C. (2017). Effective interventions to strengthen early language and literacy skills in low-income countries: Comparison of a family-focused approach and a pre-primary programme in Ethiopia. Early Child Development and Care, 187(3-4), 655-671.

[21] Rao et al.,op.cit.

[22] Ponguta, L. A., Issa, G., Aoudeh, L., Maalouf, C., Hein, S. D., Zonderman, A. L., ... & Leckman, J. F. (2020). Effects of the mother-child education program on parenting stress and disciplinary practices among refugee and other marginalized communities in Lebanon: a pilot randomized controlled trial. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 59(6), 727-738.

[23] Baker, S., Sanders, M. R., Turner, K. M., & Morawska, A. (2017). A randomized controlled trial evaluating a low-intensity interactive online parenting intervention, Triple P Online Brief, with parents of children with early onset conduct problems. Behaviour Research and Therapy, 91, 78-90.

[24] Baggett, K. M., Davis, B., Feil, E. G., Sheeber, L. L., Landry, S. H., Carta, J. J., & Leve, C. (2010). Technologies for expanding the reach of evidence-based interventions: Preliminary results for promoting social-emotional development in early childhood. Topics in Early Childhood Special Education, 29(4), 226-238.

[25] Brookings Doha Center (2014). Lebanon and its Multiple Challenges. https://www.brookings.edu/events/lebanon-and-its-multiple-challenges/

[26] UN-ESCWA (United Nations Economic and Social Commission for Western Asia).2021. Multidimensional Poverty in Lebanon (2019-2021).

[27] World Bank. (2021). Foundations for Building Forward Better: An Education Reform Path for Lebanon. World Bank.

[28] World Bank. (2021).

[29] UNICEF Lebanon (United Nations Children Fund Lebanon) (2021). UNICEF's non-formal education programme: equipping children in Lebanon with the skills to succeed. UNICEF.

[30] The IRC and Sesame Workshop. (n.d.). International Rescue Committee. https://www.rescue.org/sesame

[31] Bonilla, J., Spier, E., Carson, K., Ring, H., Belyakova, Y., Brodziak, I. & Adelman-Sil, E. (2019). Evaluation of the UNICEF Mozambique Accelerated School Readiness pilot programme: Final report. Washington, DC: American Institutes for Research.

[32] إن [ECE]الذي يركز عليه [RELP] هو مكون فرعي لـ [ECD]

[33] Downer, M. (2023, Feb 2) Digital inclusion and exclusion amongst refugees in northern Lebanon. Mobile for Development.

[34] دراسة المهارات القرائية الناشئة والمهارات الحسابية الناشئة والمهارات الاجتماعية/العاطفية والمهارات الحركية ولعب الأطفال بشكل خاص

[35] دراسة تصورات/معتقدات مقدمي الرعاية حول التعلم من خلال اللعب وأهمية التعلم الاجتماعي/العاطفي؛ التفاعلات مع الطفل التي تم ذكرها؛ الضغط النفسي الناتج عن تربية الأطفال؛ الكفاءة الذاتية في التربية؛ والضرب بشكل خاص

[36] أعراض التوتر والاكتئاب بشكل خاص

[37] تلقت المجموعة الضابطة برنامج [RELP] بعد وقت قصير من جمع البيانات البعدية.

[38] Pisani, L., Borisova, I., & Dowd, A. J. (2018). Developing and validating the international development and early learning assessment (IDELA). International Journal of Educational Research, 91, 1-15.

[39] بحسب معرفتنا، كانت هذه المرة الأولى التي يتم فيها استخدام IDELA عن بُعد في دراسة تقييم الأثر.

[40] بالنسبة لـ [RELP] مقابل المجموعة الضابطة، وجدنا حجم أثر يبلغ 0.45 لتطور الطفل بشكل عام؛ 0.49 للمهارات القرائية الناشئة؛ 0.45 للمهارات الحسابية؛ 0.36 للمهارات الاجتماعية/العاطفية؛ 0.21 للمهارات الحركية؛ و0.29 للعب الأطفال

[41] بالنسبة لـ [ASF]+[RELP] مقابل المجموعة الضابطة، وجدنا أحجام تأثيرات بلغت 0.26 لتطور الطفل بشكل عام، 0.37 للمهارات القرائية الناشئة، 0.32 للمهارات الحسابية، ولكن لم يكن هناك أي تأثيرات على المهارات الاجتماعية/ العاطفية أو المهارات الحركية. وقد بلغ حجم الأثر على لعب الأطفال 0.35

[42] بلغ حجم التأثيرات 0.52 بالنسبة لـ[RELP] و0.40 لـ[ASF]+[RELP]

[43] وفي الواقع، إن برنامج RELP وحده ساهم أيضًا بالحدّ من التأديب الجسدي بشكل كبير بالنسبة للأطفال الذكور

[44] يسمى هذا بتكلفة الفرصة البديلة [opportunity cost]

[45] نعتبر هذا على أنه مقياس لتطلعات المجتمع إلى الحد الأدنى من الأجر مقابل عمل هادف، ولكن بعد التضخم والأزمات الاقتصادية الأخرى، يعتبر هذا الأجر خارج نطاق أغلبية الأسر المشاركة في هذه الدراسة حاليًا وإن لم يكن جميعها.

[46] تقتصر التأثيرات الكمية على الممارسات التأديبية التي نعرضها هنا على جانب واحد من هذه الممارسات وهو الضرب، لكنه من المحبذ أن نختبر تأثيرات التدخل على الممارسات التأديبية على نطاق أوسع.

حقوق ملكية الصور: ريان دونا/ ورشة عمل سمسم [p. 2, 4, 11]; جين حاتم / 2023 © [p. 1, 5, 10] IRC ورشة عمل سمسم. كل الحقوق محفوظة.

The LEGO Foundation MacArthur Foundation مع دعم سخي من NYU Global TIES for Children INTERNATIONAL RESCUE COMMITTEE SESAME WORKSHOP