مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 29/ 07/ 2023م
تاريخ القبـول: 22/ 09/ 2023م

دور المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات: اليمن- تعز

د. عبد الكريم عبد الله أحمد شمسان*
adrashamsan@taiz.edu.ye

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات في مدينة تعز من وجهة نظر بعض فئات المجتمع، وقد تم استخدام استبانة مكونة من (4) أبعاد طبقت بمديريات: (المظفر - القاهرة - صالة)، في العام الدراسي (2023-2024م)، على عينة مكونة من (70) فردًا من مجتمع الدراسة، وقد استخدم المنهج الوصفي، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أن الفئات المجتمعية المشاركة هي: (المتطوعون والمنظمات والمبادرات الأهلية وممثلو المدرسة، والطلبة وأولياء الأمور، والعلماء، والنقابات التعليمية، ثم رجال المال والأعمال)، وتمثلت أنواع المشاركات المجتمعية ب: (التخطيط والتنفيذ - الدعم المادي والعيني - البناء والصيانة - التوعية والدعم النفسي والمعنوي - التعليم والتدريب - التواصل والتنسيق - التطوع - المشاركة في القرار)، وبلغ دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز في ضوء توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات نسبة (60%)، كما أوضحت الدراسة أن هناك عددًا من التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية.

الكلمات المفتاحية: المشاركة المجتمعية، التعليم الأساسي، التعليم أثناء الأزمات، التطوع.

* أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك - قسم تكنولوجيا التعليم - كلية التربية فرع التربة - جامعة تعز – الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: شمسان، عبد الكريم عبد الله احمد. (2023). دور المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات- اليمن- تعز، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *5*(4)، 304-351.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1724

OPEN ACCESS
Received: 29-07-2023
Accepted: 22-09-2023

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

The Role of Community Participation in Basic Education during Crises: Yemen - Taiz

D. Abdulkareem Abdullah Ahmed Shamsan *

adrashamsan@taiz.edu.ye

Abstract:

The current study aimed to identify the role of community participation in basic education during crises in Taiz city - Yemen from the perspective of some community groups. A questionnaire consisting of (4) dimensions was employed in districts of Al-Mudhaffar, Al-Qahira, and Salah during the academic year (2023-2024) on a sample of (70) individuals selected from the study population. The study adopted a descriptive-analytical approach. After analyzing the data, the study results revealed that the community groups participating in education were volunteers, civil organizations and private initiatives, school representatives, students, parents, religious scholars, educational unions and businessmen. It also found that the types of community participation included planning and implementation, cash and in-kind support, construction and maintenance, awareness-raising and psychological and moral support, teaching and training, communication and coordination, volunteering, and participation in the decision-making. The study concluded that the role of community participation in education during the crisis in Taiz, in light of the availability of minimum standards for education in crisis situations, reached 60%. The study also highlighted a number of challenges facing community participation

Keywords: Community participation, Basic education, Education during crises, Volunteering.

* Assoc. Prof of Educational Technology, Dept of Ed. Technology Faculty of Education, At-Turba Taiz University, Republic of Yemen.

Cite this article as:: Shamsan, Abdulkareem Abdullah Ahmed. (2023). The Role of Community Participation in Basic Education during Crises, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*, *5* (4). 304-351.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v5i4.1724

مقدمة الدراسة وإطارها النظري:

تُعد المشاركة المجتمعية أحد العوامل الرئيسية التي تسهم في نجاح المجتمعات لتخطي الأزمات، والحفاظ على استمرارية الحياة، عن طريق الإسهام في تخطيط وإدارة وتنفيذ الخطط والإستراتيجيات التي تهدف إلى التعامل مع الأزمات، وآثارها السلبية المدمرة ، لأن مواجهة الأزماتت تتطلب عملًا جماعيًا يشمل المجتمع بأسره، كما تتطلب أيضًا إستراتيجيات عمل تتخذها الحكومات والمانحون الدوليون، والمجتمع المحلي (ازيلتون، وآخرون، بدون، ص7).

إذ إن للمشاركة المجتمعية دورًا مؤثرًا جدًا في مجالات الحياة المختلفة، بما فيها التعليم، الذي يُعد حقًا من حقوق الإنسان، التي ينبغي حمايتها وإتاحتها للجميع في كل الأوقات، وبخاصة في حالات الأزمات، فهو حق منصوص عليه في العديد من الاتفاقيات والوثائق الدولية، منها الإعلان العالمي لتوفير التعليم، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ (1948م)، والاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين (1951م)، واتفاقية جنيف (الرابعة) المتعلقة بحماية المدنيين وقت الحرب، والعهد الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ (1966م) واتفاقية حقوق الطفل؛ (1989م). والميثاق الإنساني لمشروع " أسفير"([1])، الذي اعتمد "معايير التعليم في حالات الأزمات، التي وضعتها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) (Dakar 2008)، وإطار عمل منتدى داكار العالمي للتعليم (2000م) (INEE،2014).

وبفضل تلك الاتفاقيات والقرارات تم الاعتراف بالتعليم وجعله أحد المجموعات الأكثر بروزا في الاستجابة الإنسانية في السنوات الأخيرة تلبية للمفهوم الإنساني "حفظ الحياة" (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE، 2020، ص ص 31-32)، (INEE،2014). ما يعني أن الحق في التعليم في زمن الاضطرابات هو قانون ملزم وحق مكفول للجميع (وفقا للقوانين والاتفاقيات الدولية المختلفة)، وليس عملا إنسانيا فحسب.

[1]) دليل أسفير: دليل بدأ عام 1997 على يد مجموعة من المتخصصين في المجال الإنساني بهدف تحسين جودة العمل الإنساني عند التصدي للكوارث.

الإطار النظري للدراسة:

المشاركة المجتمعية في التعليم (Community Participation in Education):

تُعرف **المشاركة المجتمعية** بأنها: " تعبئة جهود أفراد المجتمع وجماعته وتنظيمها للعمل مع الأجهزة الرسمية، وغير الرسمية ،لرفع المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وتعليميا" (الخطيب،2006). أي إن المشاركة المجتمعية الفعالة تأتي نتيجة لتكاتف أبناء المجتمع فيما بينهم.

وقد برزت في هذا السياق نظريات اجتماعية ركزت على العلاقات الاجتماعية، وقيمة المشاركة والعمل المتبادل، وأهميته بين أعضاء المجتمع، ومن تلك النظريات نظرية التبادل الاجتماعي، التي تم من خلالها تحديد الإطار العام الذي يحكم دور المشاركة المجتمعية (القصاص،2011) على النحو التالي:

1. أن المساهمين لا ينتظرون بمشاركتهم الحصول على عائد مادي، ولكنهم ينظرون إلى المكاسب المعنوية، التي لا حصر لها نتيجة لإسهاماتهم الفعالة.
2. الرغبة الأساسية من المشاركين في دعم المشاركة المجتمعية لخدمة المجتمع وتفعيلها، وهي رغبة إنسانية مرتبطة أساسًا بالدافع الإنساني لحب الخير.
3. ثمة قدر كبير من تبادل المنفعة بين المشاركين والمؤسسات القائمة بالمشاركة المجتمعة، منها حصول القائمين بالمشاركة المجتمعية على المكافأة المعنوية، وحصول المؤسسات على الدعم الكافي لأداء أدوارها بفاعلية.
4. تكامل مبدأ الأخذ والعطاء، وكذلك التوازن بين الحقوق والواجبات بين المشاركين والمجتمع.
5. كلما نجح المشاركون في إدارة الأزمة، بادروا إلى الاشتراك في أي برامج لاحقة.

وعليه، تُعد المشاركة المجتمعية رابطًا اجتماعيًا متميزًا يربط بين أفراد المجتمع لفئاته المختلفة، لأنها طريقة عمل تعترف بدور أعضاء المجتمع، وتقدّر قيمتهم كشركاء متساوين، وتدخل آراؤهم في تصميم العمل وتوجيهه (IFRC،2021).

المشاركة المجتمعية في التعليم: هي الأدوار الفعالة والنشطة التي تقوم بها مجموعة من الأفراد الذين يعيشون في منطقة أو بيئة طبيعية محددة النطاق، كمجموعة أهل القرية أو القبيلة

أو أحد أحياء المدينة، بالإعداد والتخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم لأي نشاط في مجال التعليم (وزارة التربية والتعليم،2005، ص102).

وتُعرف **المشاركة المجتمعية في التعليم أيضًا** بأنها: كافة الإسهامات والمبادرات والجهود الطوعية غير الملزمة، سواء أكانت عينية أو مالية أو معنوية يقدمها أفراد المجتمع بكافة فئاته، للإسهام في دعم التعليم وتطويره، لمواجهة بعض قضايا التعليم ومعالجتها (بهجت، السيد، 2006، ص79).

وتعرف شبكة الآيني (INEE) المشاركة المجتمعية للتعليم في حالات الأزمات بأنها العمليات والأنشطة التي تسمح بسماع أعضاء من السكان المتضررين، وتمكينهم ليكونوا جزءًا من عمليات صنع القرار، واتخاذ إجراءات مباشرة بشأن تحديد قضايا التعليم في مجتمعاتهم، وأن المشاركة النشطة للمجتمع تسهل تحديد الهوية، وتعمل كإستراتيجية لتحديد الموارد المحلية، وتعبئتها داخل المجتمع، فضلاً عن بناء توافق في الآراء ودعم برامج التعليم، وبناء قدرات التمكين الحقيقي والمستدام، وأن تُبنى على الجهود الجارية بالفعل على أرض الواقع (INEE, 2004: 80).

الجدير ذكره أنه لم يتم الخروج بتعريف موحد للمشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات، بسبب العدد الكبير من الأفراد الذين أصبحوا مشردين (داخليًا أو خارجيًا) أثناء الصراع، ما خلق قواعد مجتمعية غير مستقرة لها أشكال ومستويات مختلفة من المشاركة. Joan Sullivan-owomoyela & Laura Brannelly, 2009,p19).

وينبغي في حالات الأزمات أن تُمثل لجان المجتمع تمثيلًا شاملاً في المشاركة في العملية التعليمية، ومن ثم تتعدد الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم وتتنوع، فيكون منها:(المنظمات غير الحكومية، والعلماء، ولجان المجتمع، وجماعات ذوي الاحتياجات الخاصة، والفئات المهمشة، والنساء والفتيات، وإداريو المدرسة، والمعلمون، والموظفون، والأهل، أو مقدمو الرعاية، والطلبة، والعشائر، والفئات العمرية المختلفة، ونقابات المهن التعليمية، والسلطة المحلية، والجامعات والمراكز البحثية، والقطاع الخاص، والأحزاب السياسية، والمؤسسات الإعلامية، والعاملون الصحيون) (المعمري والحاج، 2017؛ LOEURT ,2016 ؛ INEE ,2004،). وتتماثل الفئات السابقة مع ما تم الأخذ به أثناء تكوين اللجان المجتمعية التي تم تشكيلها في مدينة تعز باليمن أثناء النزاع.

أما بالنسبة لأنواع المشاركة المجتمعية، فقد تجلت في أشكال مختلفة، فمثلًا طورت شركة (Pretty) تصنيفًا للمشاركة المجتمعية في التعليم، مكونًا من سبعة أنواع من المشاركات، مرتبة من الأضعف إلى الأقوى، وهي: (السلبية - تقديم المعلومات - التشاور - الحوافز المادية - الوظيفية – التفاعلية - التعبئة الذاتية) (Pretty et al. 1995). كما طور إبشتاين (Epstein,2006) إطار عمل لها من ستة أنواع هي: (الأبوة والأمومة – التواصل - التطوع - التعلم في المنزل - صناعة القرار - التعاون مع المجتمع).

ويرى كل من جرفن وستين (Griffin and Steen, 2010) وكذلك لورت (LOEURT TO,2016, p80-104) إضافة عنصر القيادة لتعزيز المشاركة المجتمعية، وصنفها كمال (2015) إلى المشاركة بالآراء، وبالمواد: (الأيادي العاملة -الإسهامات العينية والمادية، الإسهام بالوقت)، ووضع شيفر (Shaeffer 1994) مستويات من المشاركة المجتمعية تختلف وفقًا لدرجة المشاركة والنشاط في التعليم، إذ تتراوح فيه المشاركة بين التعاون السلبي، إلى الدور النشط.

وقريبًا من ذلك يرى لبراي (Bray,2001) أن المشاركة المجتمعية في التعليم تقع بين طرفين من المشاركة " حقيقية" و"زائفة"، فالحقيقية هي العملية التي يشارك فيها المشاركون طواعية في عملية التنمية، ولديهم حقوق متساوية من القوة والتأثيرات في اتخاذ القرار، أما الزائفة فتقتصر فيها المشاركة من قبل المشاركين على تقديم الاستشارة والمعلومات في التنمية، أو في استكمال الاستطلاعات، علمًا بأن بين المشاركة الحقيقية، والمشاركة الزائفة فروقا، تحدد بعدة أمور هي : (حضور الاجتماع - المساهمة بالموارد - استخدام الخدمة – التشاور- تقديم الخدمات- السلطة المفوضة- السلطة الحقيقية). وفي اليمن بالنسبة للمشاركة في اتخاذ القرار هناك تأييد وعدم تأييد من قبل أفراد المجتمع في المشاركة في عملية صنع القرار، وخاصة في المستويات العليا مثل تصميم السياسات أو تطوير المناهج.

وقد قام لورت (LOEURT TO,2016,p54) بدمج إطاري جرفن وإبستن (Griffin and Steen, 2010) وإبشتاين (Epstein,2006) في إطار واحد شامل للمشاركة المجتمعية في التعليم ضم: (التخطيط والتعبئة- مراقبة المدارس- تدريب المعلمين- تصميم الكتاب المدرسي وتوزيعه -التصديق- البناء والصيانة).

كما ميزت منظمة الصحة العالمية (1999) المشاركة المجتمعية بثلاثة مستويات: هامشية، وجوهرية، وهيكلية، ففي الهامشية، تُعد مساهمة المجتمع "محدودة وعابرة، وليس لها تأثير مباشر يذكر حول نتائج نشاط التنمية ". وتتميز الجوهرية بوجود المجتمع مشاركًا بأنشطة معينة في تحديد الأولويات وتنفيذها، مع وجود إمكانية التحكم في آليات هذه الأنشطة خارجيا. في حين تتميز الهيكلية، بأن مساهمة المجتمع تُعد جزءًا لا يتجزأ من المشروع، وتصبح إسهاماته على أساس المشروع نفسه (WHO, 1999: 16-17).

خلاصة ما سبق أن المشاركة المجتمعية في التعليم يمكن أن تتحقق لدى المشاركين من خلال القدرة على المشاركة الشكلية، من خلال جمع المعلومات، وتقديم الاستشارات، وتُعد تلك مشاركة بالتشاور، أو من خلال المشاركة المادية، مثل توفير الأسمنت، أو المال، أو بتشكيل مجموعات للدعم من أجل المشاركة الوظيفية، أو التشخيص والتحليل اللذين يؤديان إلى الإسهام التفاعلي، مثل التعاون في وضع خطة إستراتيجية لمؤسسة تعاونية، أو المشاركة من خلال الأخذ بزمام المبادرة، بدلا من اعتماد التعبئة الذاتية على الدعم الخارجي، وهو ما تم في محافظة تعز إذ تم إنشاء حوالي(50) مبادرة تعليمية أثناء الأزمة.

وبناًء عليه لا يوجد منهج واحد يمكن اتباعه بشكل عام لتنظيم عملية المشاركة المجتمعية في التعليم، لأن الطريقة التي تنظم بها تعتمد على الكثير من المتغيرات والعوامل التي يصعب حصرها، إلا أن هناك مجموعة من الشروط والركائز التي تبنى عليها المشاركة بين المجتمعات والسلطات والتعليم، أهمها عاملان رئيسان هما:

(1) توافر الثقة بين المشاركين في الأنشطة التعليمية في حالات النزاع.

(2) وجود توازن بين العقلانية السياسية والعقلانية التقنية لضمان أن تكون برامج التعليم ملائمة وفعالة في المحيط الاجتماعي الثقافي،(Joan. S and Laura. B, op. cit,p137).

مع الأخذ في الاعتبار أنه في حالات النزاع، وما بعده، ترتبط تلك الإسهامات ودور رأس المال الاجتماعي بالمعايير الاجتماعية والثقافية (ibid ,131)، ولعل هذا الوضع يتماثل مع الوضع في اليمن، بمعنى أن هناك العديد من الخصائص والعوامل التي تعزز نجاح المشاركة المجتمعية، وهي تتضمن معايير اجتماعية للمشاركة متفاوتة كما يوضحها الإطار (1).

إطار(1) معايير الأساس المنطقي للمشاركة المجتمعية	
الأساس المنطقي	**السرد / التعليقات.**
خبرات المشاركة	ما المعرفة / المهارات التي جلبها كل شريك؟
الدعم المتبادل	كيف قدم كل شريك الدعم المتبادل؟
قسم العمال	ما المهام التي يمكن أن يقوم بها كل شريك بشكل أفضل؟
زيادة الموارد	ما الموارد التي أسهم بها كل شريك؟
زيادة الشعور بالملكية	كيف أعطت الشراكة إحساسًا بالملكية؟
وصول ممتد	إلى أين وصل مدى تأثير وصول "صوت" كل شراكة؟
زيادة الفعالية	إلى أين وصل "صوت" كل شراكة؟
التقييم والرصد	ما الذي أسهم به كل شريك في مراقبة العمل التربوي؟
المصدر: بري (Bray, 2001, p5)	

وهناك أيضًا مجموعة مبادئ عامة للمشاركة المجتمعية كما يوضحها الإطار (2) (ibid,p33).

إطار(2) مبادئ المشاركة العامة المجتمعية	
المبدأ	**السرد / التعليقات**
الثقة	هل الشركاء يثقون في بعضهم بعضًا؟ كيف يتم التعامل مع المصالح المؤسسية الذاتية والتوقعات والثقافة الخاصة بكل شريك؟
التزام (طويل الأجل).	كيف يتم خلق ظروف الاستدامة؟
أدوار واضحة ومقبولة بشكل متبادل	كيف يتم تحديد الأدوار لضمان التفاهم والاتفاق المتبادلين؟
التركيز على الصورة الكبيرة والصغيرة	كيف تعالج الشراكة التوترات المتعلقة بالإنصاف بين (أو حتى داخل) المجتمعات؟ كيف يتم التعامل مع الاحتياجات المحلية في إطار الإستراتيجية الوطنية الأكبر؟
رعاية الشراكة.	كيف يتم الحفاظ على الشراكات وتطويرها؟
العلاقات بين الأفراد والمؤسسات	ما العلاقة (العلاقات) بين الأفراد والمؤسسات؟
مشاركات تتجاوز الإسهامات المالية.	من هم المسهمون فيها؟ ما الإسهامات التي تتجاوز تدفق المدخلات المادية؟ ما هو دور رأس المال الاجتماعي في تطوير وتحديد الشراكات؟
المصدر: عدل من شيفروبري (Shaeffer, 1994 and Bray, 2001: 42-43)	

وتستخدم تلك المعايير وهذه المبادئ لفحص كيفية مشاركة الجهات الخارجية الأخرى، والمجتمعات ودعم المبادرات التعليمية المجتمعية، وتطوير أدوات جمع البيانات، وتوفير هيكل

المقابلات والبحوث، وتحليل المعلومات، كما تستخدم تلك المعايير والمبادئ لقياس العوامل التي تعزز أو تقوض مشاركة المجتمع في حالات النزاع وإعادة الإعمار (Joan. S and Laura. B, op. cit,p33).

ولتقديم مشاركة حقيقية بناءة، غالبًا ما تكون هناك حاجة إلى مدخلات إيجابية من خارج المجتمع المباشر، والعمل من خلال الهياكل الاجتماعية القائمة لتوسيع أدوار المجتمع في التعليم (Joan.S and Laura. B, op. cit,,p141). إذ يلاحظ أن هناك عددًا من التنسيقات بين عدد من المنظمات الخارجية، والمنظمات المحلية في تنفيذ عدد من الأنشطة في مجال التعليم في محافظة تعز، بطريقة تستند إلى أهداف مشتركة، بحيث يُعد البناء عليها مقدمة لمشاركة مجتمعية إيجابية في التعليم، ولعل الاجتماع الشهري للتعليم (كلستر) في غرب محافظة تعز للمنظمات المحلية والدولية والسلطة المحلية الذي ما زال يعقد إلى وقت كتابة هذه الدراسة بتاريخ 2023م، قد أمكن من خلاله إعادة تأسيس كثير من الروابط الاجتماعية، مع التركيز على المشاركة المجتمعية المستدامة والبناءة في التعليم.

ويرى كل من جون ولور (ibid) أن الأساليب التي تجمع بين أعمال الأطراف المجتمعية لتحسين العملية التعليمية هي أعظم النجاحات، إذ توفر تنمية مستمرة وشاملة للتعليم في حالات الأزمات.

لقد عرف الإنسان الأزمات منذ زمن طويل، وعرف كيف يضع إستراتيجيات لتخفيف حدتها، والتغلب على آثارها، أو الخروج منها بأقل الخسائر. وتتفاوت المجتمعات من منطقة إلى أخرى في إدراك الأزمات، وإدارتها بدرجات متفاوتة، استنادا على خبرات أفرادها والقدرة على فهم أبعاد هذه الأزمات ونتائجها.

علمًا بأن الأزمات تشكل تهديدا، أو خطرا متوقعا، لأهداف وممتلكات الأفراد أو أرواحهم أو المؤسسات والدول بشكل يتطلب سرعة التعامل معها ومجابهتها في وقتها بالتدخل السريع لمعالجتها والتخفيف من أضرارها.

وفي المجتمع اليمني بدأت الأزمة بالربيع العربي عام 2011م، ثم زادت شيئًا فشيئا، ولسوء الحظ طال زمنها في اليمن إلى الآن، ولم تدخل المرحلة الأخيرة ما أثر في نقص التمويل في مجال التعليم لدى الجهات الدولية المانحة، وهذا الاستنتاج يتفق مع دراسة رعاية الأطفال (Save the Children) (Save the Children UK, 2007)، (INEE، 2020، ص8،16).

وتتعدد المراحل التي تمر بها الأزمة من بدايتها، وتختلف هذه المراحل باختلاف الأزمات من حيث أطرافها وموضوعها، وأسبابها، والعوامل المباشرة التي أدت إلى ظهور الحاجة لإدارتها ومعالجتها، وعلى الرغم من هذا الاختلاف، فإن هناك شبه اتفاق حول المراحل الأساسية التي تمر بها الأزمة (العنزي،2013م، ص244)؛ وهي:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة ما قبل الأزمة: وتعرف أيضًا باسم مرحلة الأعراض المبكرة أو مرحلة بوادر الأزمة، وتتميز هذه المرحلة بارتفاع درجة التهديد المتجه نحو أهداف المنظومة (المنظمة) وقيمها أو الجهاز الإداري الذي يدركه صانعو القرار فيها، وفي هذه المرحلة يمكن إدارة الأزمة بسهولة أكثر من إدارتها في المراحل التالية لها.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة تصاعد الأزمة وتعرف بمرحلة النمو والتسارع، وفيها ترتفع درجة التهديد، ويتزايد الإحساس بضيق الوقت المتاح لصنع القرار، كما يتزايد إدراك القيادة للخطر الذي يحيط بالمنظمة أو العاملين فيها. وربما تتدخل في المنظمة أطراف من خارجها.
- **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة انفجار الأزمة، وحدوث أضرار جسيمة نتيجة لها.
- **المرحلة الرابعة:** انتهاء الأزمة وتعرف باسم (الانحصار والتقلص)، وفيها تقل الضغوط الناجمة عن ضيق عنصر الوقت، وتنحصر الأزمة وتتلاشى بفقدها لقوة الدفع المولدة لها أو العوامل المحركة لها، وتعود المنظمة إلى الوضع الطبيعي قبل وقوع الأزمة، وعند تطبيق المراحل السابقة على الأزمة اليمنية نجد أنها مرت تقريبا بالترتيب نفسه.

وهناك عدد من العوامل التي تساعد في نجاح إدارة الأزمات (أحمد،2012م)، أهمها:

- القدرة على حشد الموارد المتاحة وتعبئتها، وإنشاء قاعدة شاملة ودقيقة من المعلومات والبيانات.
- توافر نظام اتصال يتسم بالكفاءة والفاعلية، ونظم إنذار مبكر تتسم بالكفاءة، والاستعداد الدائم لمواجهة الأزمات.

المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات.

تتطلب إدارة الأزمات وجود تخطيط علمي لإدارتها ومواجهة آثارها، كما أن إدارتها مسؤولية جماعية تتداخل وتتكامل فيه أدوار وأنشطة أجهزة وكيانات متعددة، وينبغي أن يبنى التنسيق

والتنظيم لإدارة الأزمات على منظومة تتفاعل فيها أنشطة، وجهود كل الكيانات والخبرات ذات العلاقة بالأزمة، وهي عملية تتسم بالمرونة بالقدر الذي يسمح لها بالتكيف مع التغيرات المستجدة مع الأزمات (محمد،2012).

ونظرا لكون قطاع التعليم يمثل ركنا رئيسا في مجابهة الأزمات، فإن الاستعداد الجيد من أبناء المجتمع داخل هذا القطاع لمواجهة الأزمات يؤدي إلى رفع كفاءته التقديرية والفعلية وهو ما يساعد على الارتقاء بالأداء(خليفة،2014م)، ويكون له أثر إيجابي كبير في أثناء الأزمات في جوانب الحياة المختلفة.

ويلاحظ أن طول الصراع أضفى الطابع المؤسسي على المشاركة المجتمعية (التعلم من الماضي لبناء المستقبل)، الأمر الذي يوجب ضرورة حماية أسس المشاركة المجتمعية الإيجابية على المدى الطويل وإدراجها في الممارسة حين يستقر البلد، ويتحرك نحو إعادة الإعمار. ويمكن تحقيق ذلك بتطوير سياسة أو مبادئ توجيهية وطنية بشأن مشاركة المجتمع أو تشريعات لحماية حقوق المجتمع، وتوفير إطار للشراكات مع الدولة. كما أن طول الصراع أيضًا أضفى طابعًا مؤسسيًا على المشاركة المجتمعية (Joan. S and Laura. B, 2009,p79-81).

وتُعد المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء النزاع حافزًا حيويًا في تمكين الوصول إلى التعليم الجيد، إذ تدفع الظروفُ المتأثرَ بالنزاع إلى المشاركة بنشاط أكبر، وتوفر فرصًا لتحسين الوصول إلى التعليم، وبخاصة للفئات المستبعدة، مثل الفتيات، وتعمل على معالجة قضايا الجودة (Miller-Grandvaux, 2004). وفي أوضاع ما بعد الصراع يمكن أن يُنظر إلى مشاركة المجتمع على أنها آلية لبناء السلام، بسبب قدرتها على استعادة العلاقات، والتماسك المجتمعي (World Bank, 2005).

وللمشاركة المجتمعية في التعليم، أهمية كبيرة، فهي تسهم إيجابًا في إنجاح البرامج التعليمية، وفي إشباع الحاجات وحل المشكلات، وتحقق التعاون والتكامل بين الوحدات المختلفة، وتوفر إحساسًا قويًا بالانتماء، كما تنبع أهميتها من أهمية التعليم نفسه أثناء الأزمات، ذلك أن التعليم: (يخفف من الأثر النفسي الناتج عن الصراعات والأزمات، من خلال إعطاء شعور بالاستقرار وبناء الأمل في المستقبل، ويُعد إنقاذًا للحياة من خلال الحماية ضد الاستغلال والأذى، بما في ذلك تجنيد الأطفال في الصراعات، وتوفير الحماية المادية، والنفسية، والجسدية، والاجتماعية، والمعرفية، ومن

ثم يُعد التعليم أمرًا حيويًا في بناء السلام والتنمية المستدامين، والتوعية المنقذة للحياة، منها السلامة من الألغام التي يمكن أن تحافظ على الأرواح وتنقذها (INEE Annual Report ,2010). كما أن البرامج التعليمية قد تعمل كمساحة محايدة يمكن أن يتفاعل فيها أفراد المجتمع ويعززون آليات رأس المال الاجتماعي، وتوفر نقطة ارتكاز يمكن أن يحدث حولها تفاعل اجتماعي مع عمل المنظمات في التوسط في العمليات، وتسهيل توسيع نطاق المبادرات، وقد لوحظ هذا بشكل خاص في الضفة الغربية (Joan. S and Laura. B, op. cit,p78).

كما أن للتعليم دورًا أساسيًا في جهود الإغاثة في حالات الأزمات، وفي مرحلة ما بعد الصراع، فهو يلعب بشكل خاص دورا وقائيا، إذ يتيح للمتعلمين ثقافة في مجال حقوق الإنسان، منها الاعتراف بحقوقهم، واحترام حقوق الآخرين، ويساعد الأطفال المشردين خارجيًا، والنازحين داخليًا، وجميع المتضررين من حالات الأزمات على الاندماج من جديد في المجتمع، والتغلب على الآثار السلبية التي يمكن أن تحدث أثناء الأزمات، ويُوفر مساحات آمنة للأطفال، لبناء الصداقات واللعب، ويتيح لهم رفع أصواتهم فيسمعهم العالم، كما يمنحهم مساحة آمنة للتواصل فيما بينهم، والوصول المستمر للتعليم مع دمج خدماته في جميع التدخلات أثناء الأزمات (GCPEA,2015). (INEE Annual Report,2010). ومن ثم ينبغي عدم التقليل من أهمية التعليم للمتضررين من حالات الأزمات، نظرا لترابط حقوق الإنسان وتشابكها على نحو شامل.

كما يمكن أن تحدث عملية توأمة بين التعليم والمشاركة المجتمعية، تتوافر فيها مهارات البقاء، وآليات التعامل من خلال نشر المعلومات، والتسامح مع الآخرين، والمساعدة في تحقيق المواطنة المسؤولة، إذ غالبا ما ينشأ النزاع عندما يساء استخدام التعليم، من خلال التمييز المنهجي، أو المناهج المتحيزة، أو التحريض على الكراهية. في الوقت الذي يمكن فيه التقليل إلى أدنى حد من تلك الأضرار، من خلال التركيز على التعليم الجيد، والجهود المتضافرة لتعليم القيم الإنسانية المشتركة، واستخدام التعليم كأداة فعالة في جهود بناء السلام (اللوح الأبيض،2016)،

وهو ما يستند إليه عمل اليونسكو في هذا المجال بجدولة أعمال التعليم حتى عام 2030م الرامي إلى ضمان" أن تقام نظم تعليمية أكثر قدرة على الصمود وتلبية الاحتياجات في

مواجهة ظروف النزاع والاضطرابات الاجتماعية والمخاطر الطبيعية، مع ضمان استمرارية توافر التعليم في حالات الطوارئ وفي أوضاع النزاع وما بعد النزاع." (Unesco, Education 2030).

وبناء على التداخلات بين المشاركة المجتمعية والحق في التعليم عمومًا، وفي حالات الأزمات خصوصًا يمكن استخلاص الآتي:

- أن المشاركة المجتمعية في التعليم ضرورة حياتية لا يمكن الاستغناء عنها، خصوصًا في حالات الأزمات.
- أن التعليم في حالات الأزمات يتطلب الحماية الجسدية والنفسية للمتعلمين والعاملين في التعليم.
- التعليم حق مكفول للفرد في كل الأحوال والأزمات.

ولضمان جودة التعليم في حالات الأزمات على مدار السنوات العديدة الماضية، تم تطوير مجموعات أدوات ومواد إرشادية مختلفة لمساعدة مجموعة واسعة من المنظمات والأفراد الذين ينفذون برامج تعليمية مع مكون المشاركة المجتمعية في حالات الأزمات، وإعادة الإعمار، وتشمل على سبيل المثال لا الحصر:

- الحد الأدنى من معايير التعليم في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة، وإعادة الإعمار المبكر (INEE, 2004).
- مجموعة أدوات الحد الأدنى من معايير التعليم في حالات الطوارئ والأزمات اللاحقة (INEE, 2008).
- دليل (IEP) لليونسكو لتخطيط التعليم في حالات الطوارئ، وإعادة الإعمار (IIEP, 2006).
- اليونيسف للتعليم في حالات الطوارئ، مجموعة أدوات الموارد (UNICEF ROSA, 2006).
- إرشادات مجال التعليم الخاصة بالمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR, 2003).

وقد عملت هذه الأدوات والمبادرات العالمية جنبًا إلى جنب مع شركاء التنمية، لتوطيد شراكة مجتمعية كأولوية في برامج التعليم في حالات الأزمات، وإعادة الإعمار، فمثلًا بدأت وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية (USAID) في تنفيذ برنامج التعليم الأساسي (SBEP) بالسودان لثلاث سنوات

قبل التوقيع على اتفاق السلام الشامل بين الخرطوم والحركة الشعبية لتحرير السودان، والتي تضمنت التركيز على بناء القدرات (Joan.S and Laura. B, op. cit,p33).

كما هدف مشروع تحالفات مدارس المجتمع (CSA) في غانا إلى تحسين مشاركة المجتمع في المدارس الابتدائية الغانية، والذي رعته الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) لتحسين الجودة في المدارس الابتدائية (QUIPS)، ومن ثم تحسين فعالية التعليم الابتدائي، إذ يُعد (QUIPS) جزءًا من المبادرات في إطار برنامج حكومة غانا للتعليم الأساسي الإلزامي الشامل (FCUBE). وقد كان مشروعًا تشاركيًا للغاية، يسعى إلى بناء بيئة من الاحترام المتبادل والمسؤولية، والعمل بين أفراد المجتمع والمدارس ومديري التعليم، لتلبية احتياجات التعليم للأطفال الغانيين. Leherr. Kay, Boardman.Jerry, Akwasi Addae-Boahene & Arkorful.Kingsley, 2001).

وبشكل أكثر تفصيل فإن مشروع تحالفات مدارس المجتمع (CSA) هدف إلى:(زيادة الوعي المجتمعي، والمسؤولية، والمناصرة من أجل التعليم وتعزيز منظمات دعم المدارس المجتمعية وتعزيز المشاركة المجتمعية في تصميم وتنفيذ/مراقبة المدرسة)(Leherr, & et al Leherr., 2001) .

وفي أفغانستان ضم منتدى التعليم المجتمعي (CBE) مجموعة من المنظمات غير الحكومية العاملة مع وزارة التربية والتعليم، للعمل على تنفيذ التعليم المجتمعي في المناطق الريفية، واعتبار المشاركة المجتمعية النشطة "مشاركة مستدامة من بدء الفصل الدراسي، والاستمرار بعد الاندماج في أنظمة وزارة التربية والتعليم؛ مع إنشاء لجنة إدارة المدرسة (SMC)، وأخذ زمام المبادرة في إشراك المجتمع، وتشجيع المشاركة في الأنشطة التعليمية؛ من قبل أعضاء المجتمع من الرجال والنساء" (Helen. S and others, 2008.p1).

وفي اليمن وضعت وزارة التربية والتعليم أهدافًا للمشاركة المجتمعية في التعليم (وزارة التربية والتعليم،2005، ص18) تمثلت في:(تحقيق النجاح للأنشطة التربوية بجهد وكلفة أقل، وتعزيز روح التعاون، وضمان إيصال رسالة المدرسة إلى المجتمع بشكل أفضل، وتعزيز وتشجيع قدرات المجتمع المحلي على المشاركة في اتخاذ القرارات، وتعزيز الثقة بين المجتمع المحلي والإدارات التعليمية والمدرسة، وتفعيل دور أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي في قضايا التعليم).

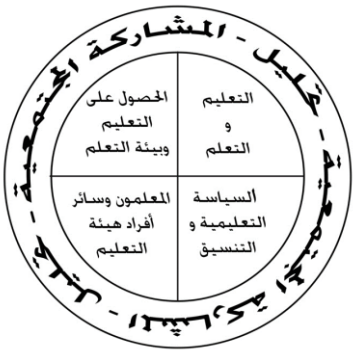
وقد اعتمدت الدراسة الحالية على مدى توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات ومن ثم سوف يتم تناول تلك المعايير بنوع من التفصيل التي وضعتها الآيني (INEE)، وهي شبكة دولية مؤلفة من منظمات وجهات دولية تعنى بالتعليم، تلك الشبكة التي جاءت لتحركات مستمرة لضمان حصول الجميع على التعليم أثناء الأزمات، وما بعد الأزمات، وإعادة الإعمار.

ومنها انطلقت فكرة تشكيل "الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ" (INEE) (INEE,2004)، وهي شبكة مفتوحة تأسست في العام 2003؛ وتضم أكثر من (11) ألف شخص، و(130) مؤسسة عاملة على دعم وتعزيز التعليم في حالات الأزمات، يمثلون وكالات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية، والجهات المانحة ومعلمين ومتعلمين (INEE). وتمثل تلك المعايير وثيقة تعبر عن الالتزام بحق التعليم لجميع الأفراد من الأطفال والشباب والبالغين، وتحدد المعايير الحد الأدنى من نوعية التعليم والوصول إليه في حالات الأزمات، بدءاً من مرحلة الجهوزية والاستعداد، وصولاً إلى التعافي والبناء(INEE ,2004).

وتضم (19) معيارًا تتلاءم مع حقوق الفرد في التعليم، ترافقها خطوات أساسية، وملاحظات إرشادية، تشمل جميع المراحل التعليمية (التعليم الأساسي، والثانوي، والجامعي، والمهني، والتعليم غير النظامي)، وتغطي خمسة نطاقات يتمثل النطاق الأول " في المعايير المؤسسية" وتشمل ثلاثة مجالات هي المشاركة المجتمعية، والتنسيق، والتحليل، ويتمثل النطاق الثاني في " الحصول على التعليم، وبيئة التعلم" ، ويأتي النطاق الثالث تحت عنوان " التدريس والتعلم، فيما يشكل " والنطاق الرابع "المعلمون وغيرهم من العاملين في مجال التعليم " ، أما النطاق الخامس والأخير فيتمثل في " سياسة التعليم".

وتُعد تلك المعايير الأداة العالمية الوحيدة التي تؤكد المعايير الدنيا لجودة التعليم في حالات الطوارئ (INEE ,2004)، وتعزيز المساءلة، والقدرة على التنبؤ فيما بين الجهات الفاعلة في المجال الإنساني، وتحسين التنسيق بين الشركاء، بما في ذلك السلطات التعليمية (INEE، 2020، ص12) (INEE، 2020، ص12). كما أن تلك المعايير تُعد أسسًا يمكن من خلالها الانطلاق في تقديم خدمات التعليم عبر الوكالات الإنسانية، والحكومات، والسكان المتضررين من أجل تعزيز فعالية وجودة التعليم أثناء الأزمات (INEE، 2014) والإطار (4) التالي يوضح تلك المعايير.

إطار (3) يوضح نطاقات ومعايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ.



م	النطاق		المعيار
1	النطاق الأول: المعايير الأساسية	مشاركة المجتمع	1- المشاركة
		التنسيق	2- الموارد
		التحليل	3-التنسيق
			4- التقويم
			5- إستراتيجية الاستجابة
			6- المراقبة
			7- التقييم
2	النطاق الثاني: إمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعليمية		8- تكافؤ الفرص في الحصول على التعليم
			9- الحماية والمعيشة الجيدة
			10- المرافق والخدمات
3	النطاق الثالث: التدريس والتعلم		11- المناهج
			12- التدريب والتطور المهني والدعم
			13- التدريس وعمليات التعلم
			14- تقييم نتائج التعلم
4	النطاق الرابع: المعلمون وسائر العاملين في التعليم		15- التوظيف والاختيار
			16- ظروف العمل
			17- الدعم والإشراف
5	النطاق الخامس: سياسة التعليم		18- القانون وتشكيل السياسة
			19- التخطيط والتنفيذ

المرجع(INEE، 2014)

علمًا بأنه يتم إعادة تكييف معايير الحد الأدنى للتعليم أثناء الأزمات، بحسب أوضاع كل بلد، وذلك بهدف استخدامها في مراقبة الجودة، ومرونة المدارس إزاء الأطفال، إذ إن بناء أنظمة تعليمية مرنة في البلدان المتضررة من الأزمات أمر بالغ الأهمية لجميع حالات الأزمات. (INEE، 2020، ص24)،

وقد تم تكييف تلك المعايير للبيئة اليمنية في هذه الدراسة بعرضها على مجموعة من المختصين في مجال التربية والتعليم باليمن من الأساتذة في جامعة صنعاء، وجامعة تعز، وجامعة

العلوم والتكنولوجيا، ومكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز، وكذلك المعلمين في محافظة تعز، وحضورهم عدة لقاءات لذلك، ملحق(1)، من أجل الاستفادة من آرائهم وتطبيقها في مجال التعليم أثناء الأزمات لتصف استخدام الحد الأدنى لمعايير التعليم أثناء الأزمات في اليمن/ ملحق (2)، لضمان مشاركة المجتمع والتنسيق في خلق أماكن تعلم آمنة (Fred ،2013)، وبخاصة في أثناء الأزمات، حيث تلح الحاجة إلى فهم أوضح للمسائل المتصلة بإشراك الجهات الفاعلة غير الربحية العاملة في التعليم أثناء الأزمات، وطرق معالجة التوتر الذي قد ينشأ عن هذه المشاركة.

ومن ذلك ما حدث في فلسطين من انقطاع رواتب المعلمين عام 2006م، عندما أضرب المعلمون عن التعليم، فقد دعمت اليونيسف التعليم من أجل تلبية حقوق واحتياجات الأطفال في المنطقة، وأخذت معها وزارة التعليم العالي الفلسطينية كشريك باعتبارها الجهة المسؤولة عن سياسة التعليم والتنسيق (Hersi،2006).

وبينت دراسة ماس (Maas 2011) التي أجريت في اليمن بعد نزوح آلاف الأفراد من محافظة صعدة إلى محافظة عمران بسبب الحرب آنذاك، كيف صار لدى الأطفال فرص محدودة للحصول على التعليم، لأن معظمهم لم يذهبوا إلى المدارس، نتيجة لذلك تمت الاستجابة التعليمية، فتم التركيز على تعزيز الوصول إلى المدارس القائمة بمجموعة من الأنشطة بالتنسيق مع جهات فاعلة، مع تأكيد على مشاركة جميع أفراد المجتمع، وهو ما ينسجم مع المعيار(1) من المشاركة المجتمعية من المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ، لتنفيذ وتشغيل المدارس الصديقة للأطفال.

فعمل السكان المضيفون، والنازحون معا، من أجل قضية مشتركة، وقد ساعد ذلك السكان المضيفين، على إدراك أن الأطفال المشردين لا يشكلون تهديدا لهم، وأن جميع الأطفال لهم الحق في التعليم، كما خلصت الدراسة إلى بعض النتائج منها:

(الصعوبة في تحديد الأطفال النازحين، نظرًا لأن النازحين يعيشون مشتتين بين السكان المضيفين، وكذلك النظر إلى النازحين بتخوف كبير في بداية النزوح)، وأن المشاركة المجتمعية تواجه تحديات إضافية قد تجعل المشاركة الإيجابية في التعليم صعبة بسبب النزاعات Joan. S & Laura. B, (op. cit,p19)، ولكن في نفس الوقت يمكن أن يسهم التعليم بشكل كبير في جهود إعادة الإعمار (ibid,p19).

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى عرض واقع المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي في محافظة تعز أثناء الأزمة من 2015 إلى 2023م، على النحو التالي:

تتضمن محافظة تعز (1620) مدرسة حكومية وأهلية، موزعة في (23) مديرية، بعض هذه المدارس تعمل فترتين دراسيتين صباحية، ومسائية؛ نظرا لكثافة أعداد الطلبة، وقد بلغ عدد الطلبة في التعليم العام بالمحافظة سنة 2015م (850000) طالب وطالبة، منهم (260000) في عاصمة المحافظة (صالة- القاهرة- المظفر)، أي بنسبة(31 %)، وكان تعداد القوى العاملة في التعليم العام في المحافظة (42953) إداريا /إدارية ومعلم/معلمة، منهم (10456) في عاصمة المحافظة، أي بنسبة (24%) (المصدر، مكتب التربية والتعليم محافظة تعز،2015).

إلا أنه مع بداية الأزمة في العام الدراسي 2016/2015م تم استخدام المدارس لأغراض عسكرية، أو مأوى للنازحين، في الوقت الذي تؤكد فيه دراسة التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجوم (GCPEA,2015) أنه ينبغي التركيز على الممارسات الجيدة التي اعتمدت فيها الحكومات سياسات تمنع بشكل صريح العسكريين من استخدام المرافق التعليمية أثناء الصراع، كما دعت الدراسة أيضًا الدول والمنظمات المحلية، والوكالات الدولية ذات الصلة بسياسة رصد الاستخدامات العسكرية للمؤسسات التعليمية بدقة، لوضع استجابات فعالة ومنسقة، تشمل التدخلات الوقائية، والاستجابة السريعة، وإجراءات المساءلة القانونية وغير القانونية لهؤلاء الأفراد أو الجماعات الذين يخالفون القوانين القائمة أو الأوامر القضائية والعسكرية.

وسببت الأزمة التي بدأت في العام الدراسي 2016/2015م، تضرر (11%) من المدارس تضررًا كليًا، ونسبة(42%) تضررًا كليًا، وبلغ عدد من تسرب ونزح من التعليم (61607) طلاب، منهم (38167) إناث، (23440) ذكور، وصار عدد المعلمين الرسميين بالمحافظة (37059)، منهم(32565) إناث، و(4494) ذكور، وبلغ عدد المعلمين المتطوعين (15799) على مستوى المحافظة منهم(12639) إناث، و(3160) ذكور، ولم يتم توظيف أي معلم إلى زمن كتابة هذه الدراسة (المصدر، مكتب التربية والتعليم محافظة تعز،2023).

وأغلقت المدارس أبوابها في عاصمة محافظة تعز (صالة- القاهرة- المظفر)، فشعر أفراد المجتمع بالقلق بدخول العام الجديد، ومن ثم بدأت الفكرة بسد الفجوة في الجانب التعليمي في

الثلاث المديريات من قبل أبناء المجتمع لتبني قضية التعليم كقضية اجتماعية، والتفاعل معها، فأنشئت مبادرات مجتمعية تعليمية طوعية بلغت (50) مبادرة ([2]).

وتدخلت عدد من المنظمات المحلية والإقليمية والدولية العاملة في التعليم في محافظة تعز. وتمت الدعوة إلى عقد بعض اللقاءات غير المنتظمة من قبل كثير من الفئات والمكونات الاجتماعية المهتمة بالتعليم، ومع مرور الوقت تبلورت تلك الأفكار وتشكل مكونان هما:(السلطة المحلية في محافظة تعز، والمؤسسات والمبادرات غير الحكومية المشاركة في التعليم)، ثم بوجود كلستر التعليم (اجتماع مصغر) في غرب محافظة تعز أخذت العملية الطابع الرسمي للمكونات المختلفة المشاركة في التعليم، وانتظمت اجتماعاتها، ورسمت رؤية واضحة للمشاركة في عملية التعليم، تمثلت في:

(الاتفاق على أهداف واضحة وواقعية قابلة للتطبيق لرسم الشراكات لدى جميع الشركاء في مجال التعليم)، وانبثق عن ذلك عدد من الأهداف ينبغي تطبيقها، منها:

1- الأمن أولا، والتعليم ثانيا: وتعني ضرورة الوصول الآمن إلى التعليم وتحديد مساحات التعليم البديلة (المدرسة البديلة)، مع توفير بعض المتطلبات الأساسية، مثل: (الإضاءة الطبيعية في الفصول الدراسية-التهوية- دورات المياه والصرف الصحي - توفير مياه الشرب-المساحات المخصصة للعب والترفيه بشكل آمن.... إلخ)، مع مراعاة عدم خروج الأطفال من المنازل أو أماكن الدراسة في أوقات الشعور بالخوف - التعاون لتحسين المحيط البيئي لجعله أكثر أمنا، وقابلية للوصول للتعليم الآمن - إطلاق صيحات التحذير أثناء سماع أصوات القصف- توظيف الاتصالات اللاسلكية ومواقع التواصل الاجتماعي في عملية التحذير من المخاطر لتوفير الحماية- إيقاف التعليم في الأيام التي يزداد فيها الصراع في المدينة).

2- تبني التخطيط التشاركي بين الفئات المشاركة في التعليم، مع وجود السلطة المحلية.

3- اعتماد المنهج النظامي في التعليم، والعمل بمبدأ الاستجابة الطارئة، وتطبيق نظام اللامركزية في اتخاذ القرارات.

4- اعتماد مبدأ التمويل المرن لتوفير الدعم لتلبية الاحتياجات الأساسية للتعليم أثناء الأزمة.

2) تمت مقابلة المهندس عادل طاهر مدير المشاريع بمكتب التربية، والأستاذ/ داوود الحمادي في مكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز 1/1/ 2022م.

5- انتظام الاجتماعات لفئات المجتمع المشاركة في عملية التعليم (السلطة المحلية- كلستر التعليم- منظمات المجتمع المحلي والدولي، والمبادرات التعليمية) ملحق (3)، لمناقشة بعض البنود مثل التغطية الجغرافية للمناطق، وتنسيق تقديم الخدمات والعمل لتحقيق بعض المعايير العادلة للتدخل المجتمعي، وتخطي التحديات التي تتواجد، وتوزيع المهام والواجبات فيما بينها.

بدأت عملية تنفيذ التعليم في العام الدراسي 2016/2015م، مع الاسترشاد بالأسس والضوابط اللازمة لممارسة المبادرات التعليمية المعدة من قبل مكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز ملحق (4)، مع التركيز على بعض القضايا من قبيل: (حل بعض المشكلات - التغلب على بدل التنقل من وإلى مكان التعليم- اختيار أماكن آمنة وقريبة في كل حارة - تغيير بعض أماكن الدراسة في حالة الشعور بعدم الأمان).

وقد لوحظ من معايشة الواقع المجتمعي أثناء الأزمة بمحافظة تعز، أنه تم تنفيذ بعض الأنشطة في العملية التعليمية، منها:

1- بدء كل عام دراسي بفعالية حملة العودة إلى المدرسة بالتعاون بين جميع الفئات المشاركة في العملية التعليمية، والاستعداد بالنداءات والمناشدات لاستقبال العام الدراسي الجديد.
2. إنشاء المجلس الأعلى للتعليم في مديرية المواسط بمحافظة تعز 2020م.
3. تنفيذ ما يسمى التعليم المسرع، (كمرحلة تجريبية) لبعض الطلبة من الذين فاتهم جزء كبير من التعليم.

كما أنه تم رصد عدد من الملاحظات أثناء تنفيذ العملية التعليمية منها:

- نشر المناهج الدراسية إلكترونيا.
- وظف بعض المعلمين والمعلمات بعض مواقع التواصل الاجتماعي للمساعدة في العملية التعليمية، وأشهرها: (WhatsApp،Facebook،).
- وظف كثير من الأهالي بعض مواقع التواصل الاجتماعي في مجال الحماية والجانب الأمني المتعلقة بالتعليم، ومنها: (WhatsApp،Facebook،Telegram).
- تم تمثيل الجنس في عملية التدريس في المدارس الحضرية؛ إذ كانت نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور في المشاركة التعليمية، وعلى العكس من ذلك في المدارس الريفية.

- شاركت جميع فئات المجتمع في العملية التعليمية، والتكيّف مع الواقع.
- إصدار تعميمات من قبل السلطة المحلية للمعلمين بممارسة أعمالهم في أماكن نزوحهم أو أقرب مدرسة أو مبادرة لسكنهم.
- أمكن استغلال كثير من الإمكانيات المتاحة في المجتمع لصالح التعليم، رغم الأزمة المعقدة، وكانت عملية سلامة الأفراد تأتي في مقدمة الاهتمامات.

وبالنظر إلى تلك المشاركات يمكن القول: إن التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز(2015-2023م) ربما لم يتضمن جودة التعليم أثناء الأزمات (الاستبقاء في التعليم والانتقال إلى مستويات تعليم أعلى) (إطار العمل الإستراتيجي لليونسكو ، مرجع سابق،ص6) وإنما مر بعدة مراحل هي:

- **الأولى(2015م)**: وتميزها البساطة والتلقائية، وتفاعل المتطوعين من الشباب الجامعي، وقد تخلل هذه المرحلة تنفيذ بعض الأعمال من قبل بعض المنظمات، مثل الاهتمام بالدعم النفسي، بتنفيذ نشاط المساحات الصديقة. كما تمت عملية إنشاء المبادرات المجتمعية في الفصل الدراسي الأول لعام2015م.
- **الثانية (2016-2018م)**: وفيها تمت استعادة التعليم الرسمي بشكل متدرج، والتنفيذ المباشر للتعليم الأساسي، ثم تبعه التعليم الثانوي، مع ظهور المدرسة البديلة، علما بأن هذه المرحلة في مدينة تعز لا تعد مرحلة استقرار كلي، إذا تخللها كثير من الاضطرابات لعدم توقف الحرب أصلا.
- **الثالثة (2019-2023م)**: وتتميز هذه المرحلة بالمعالجة الجزئية للأضرار، مثل ترميم المدارس المهدمة جزئيًا، وإدخالها في الخدمة، إذ لا يزال هناك تبادل لإطلاق النار من حين لآخر بين الأطراف المتصارعة، ولم تتم عملية إعادة إعمار المدارس التي تضررت كليًا، وقد فرض هذه المرحلة (الإنعاش المبكر)، طول أمد الحرب التي لا تزال مستمرة منذ أكثر من ثمان سنوات.
- **الرابعة**: حين يعود النظام التعليمي إلى وضعه الطبيعي بعد انتهاء الأزمة. وهذه المرحلة لم تنفذ في محافظة تعز، إلى حين كتابة هذه الدراسة.

علمًا بأن هناك بعض التحديات التي يمكن أن تَحد من نجاح المشاركة المجتمعية في التعليم في حالات الأزمات، ويرجع ذلك ربما إلى نقص الوعي الجيد بمعنى المشاركة المجتمعية الواسعة،

وأهميتها، ومن التحديات التي قد تقف عائقا أمام المشاركة المجتمعية في التعليم (السحيباني، 2022) أثناء الأزمات، ما يلي:

- وجود مناخ اجتماعي لا يقبل الشراكة في بعض المناطق فيعمل دائمًا على فرض هيمنته وسيطرته.
- قلة الأجهزة المختصة التي تعمل على تشجيع المشاركة وتدير المتطوعين وتنظمهم.
- الإجراءات التقليدية، ومنها الإجراءات الإدارية المعقدة التي تأخذ وقتا طويلًا وجهدًا كبيرًا من أجل اعتماد الممارسة الميدانية.
- قلة المثقفين المهتمين بالمشاركة المجتمعية في التعليم.
- الشعور باليأس لدى البعض من إمكانية إحداث تغيير في الواقع المحيط.
- الشعور بالاغتراب في المجتمع وبخاصة لدى النازحين، ما ينجم عنه من ضعف للإحساس بالانتماء.
- ضعف التحفيز من قبل مؤسسات المجتمع المدني للأفراد على المشاركة المجتمعية في التعليم.

مشكلة الدراسة:

لقد تضرر التعليم في اليمن، ومن ثم احتلت اليمن المرتبة الأخيرة في التصنيف العالمي لمجال التعليم للعام 2013م، إذ افتقرت إلى أبسط معايير التصنيف، حتى استُبعدت من تقرير مؤشر جودة التعليم العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس لعام 2015– 2016م، ونظرًا لاندلاع الحرب فيها؛ أشار التقرير الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) للعام 2016م، إلى أن(2.9) مليون طفل في اليمن محتاجون إلى التعليم (UNICEF YEMEN CRISIS S INEE ITUATION REPORT,2016).

كما صنفت اليمن كأكبر دولة في عام 2020م من حيث عدد الأطفال خارج المدرسة (INEE، 2020، ص 41). فقد دمر الصراع البنية التحتية التعليمية، فتضررت (2,916) مدرسة (أي واحدة على الأقل من بين كل 4 مدارس) تضررًا كليًا أو جزئيًا نتيجة (8) سنوات من النزاع الذي تشهده البلاد (اليونيسف، تموز/4 يوليو 2021)، فضلًا عن أن العملية التعليمية في اليمن تواجه مزيداً من التحديات الأخرى مثل: عدم حصول أكثر من ثلثي المعلمين على رواتبهم بشكل منتظم منذ عام 2016م، أي ما يقرب من (172,000) معلم ومعلمة، ومن ثَمّ انقطاعهم عن التدريس بحثًا عن

أنشطة أخرى مدرة للدخل، كما اضطرت المدارس إلى إغلاق أبوابها أمام المتعلمين بسبب تفشي جائحة فيروس كورونا (كوفيد- 19) خلال معظم أيام الدراسة للأعوام الدراسية، ما بين 2019-2021، ما أدى إلى تعطيل العملية التعليمية، لحوالي (5,8) مليون طالب/ة، بمن فيهم (2,5) مليون فتاة.

كما أدى الصراع إلى نزوح السكان وتقييد الوصول إلى التعليم، إذ تشير التقديرات إلى أن حوالي (90%) من الأشخاص المشردين داخليًا لا يحصلون على التعليم (YEC , 2023). علاوة على أمور تتعلق بالسلامة والأمن، بما في ذلك مخاطر المتفجرات، وعدم إمكانية الوصول إلى مرافق المياه والصرف الصحي التي تراعي الفوارق بين الجنسين (INEE، 2020، ص16،8)، ونقص الموارد المالية اللازمة لتغطية النفقات التشغيلية للمدارس(إطار العمل الاستراتيجي لليونسكو 2017ص26)، وعدم تأهيل بعض المدارس المتضررة لإعادتها إلى الخدمة، والافتقار لدعم الأنشطة الاجتماعية، والدعم النفسي والصحي للطلبة والمعلمين على حد سواء(اليونيسف، تموز/4 يوليو 2021،. وكذا النقص في أعداد الكتاب المدرسي، وهو ما اضطر مكتب رئاسة الجمهورية باليمن إلى دعوة المنظمات الدولية والمحلية إلى الاجتماع بتاريخ (2023/2/5م) في العاصمة المؤقتة عدن، لمناقشة كيفية سد ثغرة العجز في الكتاب المدرسي.

وتعد محافظة تعز من المحافظات اليمنية الأشد تضررا بسبب الحرب، إذ خلّفت الحرب دمارا واسعا بالمحافظة في مجال التعليم، وهناك عدد من المناطق في محافظة تعز تُعد مناطق مواجهات أو خاضعة لسلطات مختلفة، وتصنف تلك المناطق من أشد المناطق المحرومة من التعليم، فبيانات التعليم فيها غير محدثة بسبب درجة الخطورة الحالية فيها (YEC , 2023)، وبحسب تقرير مركز الإحصاء في مكتب التربية بمحافظة تعز للعام 2022م، بلغت تكلفة الدمار في قطاع التعليم بالمحافظة أكثر من (413) مليون دولار نتيجة الحرب والحصار خلال الفترة 2015م و 2022م، إلى جانب (883) حالة وفاة لعاملين في قطاع التعليم، فيما نزح نحو (6) آلاف موظف، وأصيب نحو (20) ألف آخرين بالإعاقة، وكذلك مقتل (500) طالب وطالبة في محافظة تعز منذ بداية الحرب نتيجة القصف العشوائي للتجمعات السكانية بالمحافظة، وتدمير (48) مدرسة تدميرا كليًا، و (294) تدميرًا جزئيًا.

كما تعرض (90%) من المدارس الحكومية لعملية نهب للأثاث والتجهيزات المدرسية الخاصة بها. فضلًا عن تحويل (50) مركزاً تعليميا في المحافظة إلى مراكز أعمال عسكرية.

وبسبب الأزمة التي بدأت في العام الدراسي 2016/2015م أيضًا تضرر (11%) من المدارس في محافظة تعز تضررًا كليًا، و(42%) تضررت كليًا، مع العلم بأن عدد المعلمين الرسميين بالمحافظة (37059) معلمًا، منهم(32565) إناث، و(4494) ذكور، وأن عدد المعلمين المتطوعين (15799) على مستوى المحافظة، منهم(12639)إناث، و(3160) ذكور. وعدد الطلبة المتسربين من التعليم بسبب النزوح منذ عام 2016/2015م (61607)، منهم (38167) إناث، (23440) ذكور.

واستنادًا إلى التقييمات التي قامت بها المنظمات الشريكة في كتلة التعليم للجانب التعليمي في عام 2022م، علاوة على المعلومات المحدثة للطلبة والمعلمين والمدارس التي وردت من وزارة التربية والتعليم تبين أن نسبة وصول الأطفال إلى التعليم على مستوى المنطقة (معدل الالتحاق) كان بنسبة (35%) من الأطفال في سن الدراسة، وأن نسبة(20%) من الأطفال نازحون/ عائدون في سن الدراسة كنسبة مئوية من نفس الفئة العمرية في المجتمع المقيم، وأن نسبة (15%) من المدارس غير عاملة ومدمرة كليا أو متضررة جزئيًا، أو تستضيف نازحين داخليًا، أو تستخدم كمراكز للحجر الصحي، أو تستخدمها الجماعات المسلحة، وأن حوالي (20%) من المعلمين يتلقون حوافز فقط (YEC,2023).

وعليه يُعد التعليم من أكثر القطاعات المتضررة في محافظة تعز، نظرا لاستمرار النزاعات، بدءًا من الخسائر المادية والبشرية، والبنى التحتية، ووصولًا إلى الأداء التعليمي وجودته، في الوقت الذي ما زال فيه المجتمع اليمني يعاني من اختلالات في جميع المجالات، ومنها مجال التعليم، نظرًا لأن الأزمة لا تزال قائمة حتى لحظة كتابة هذه الدراسة بتاريخ نوفمبر 2023م.

ولذلك كله تفهّم المجتمع بمحافظة تعز مدى تضرر قطاع التعليم فيها، فشارك في العملية التعليمية من بداية العام الدراسي 2015 /2016 م، إذ غالبًا ما تشارك المجتمعات في توفير التعليم أثناء الأزمات (Joan. S & Laura. B, 2009, p158). وبحسب علم الباحث لم تتوافر دراسة تناولت دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات في المجتمع اليمني، وهذا ما أوصت به دراستا كل من: الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE، 2020، ص7)، والحاوري (2019). ومن ثم جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات بمحافظة تعز في اليمن، لتجيب عن الأسئلة التالية:

1- ما الفئات المجتمعية المشاركة في عملية التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز؟

2- ما أنواع المشاركات التي تمت المشاركة بها من قبل تلك الفئات؟

3- ما دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز في ضوء توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات؟

4- ما التحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في عملية التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1- معرفة الفئات المجتمعية المشاركة في عملية التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز، وأنواع تلك المشاركات.

2- تحديد درجة توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات بمدارس محافظة تعز باليمن.

3- الكشف عن التحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

1. الإسهام في عملية تطوير المعرفة في مجال التعليم في حالات الأزمات وإعادة الإعمار.
2. تزويد الباحثين بالمقترحات والتوصيات بإجراء مزيد من الدراسات ذات العلاقة للوصول إلى نتائج تسهم في تحسين التعليم وتطويره أثناء الأزمات.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تطبيقها في ثلاث مديريات من مديريات مدينة تعز باليمن هي: (صالة -القاهرة- المظفر)، في العام الدراسي 2023/ 2024م،على مجموعة من مديري المدارس

ووكلائها، بالتركيز على واقع المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي، في أثناء الأزمة بمحافظة تعز، بحسب ما تضمنته أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التعريف الإجرائي للمشاركة المجتمعية:

هي إسهام المجتمع من خلال أطرافه المختلفة أفرادًا وجماعات ومؤسسات (خاصة وعامة)، ومنظمات المجتمع المدني، في دعم التعليم الأساسي ماديًا ومعنوياً، والإشراف على تسيير مهامه، وحل المشكلات التي تواجهه، وذلك في المديريات الثلاث بمدينة تعز وهي: (صالة – القاهرة - المظفر)، في أثناء الأزمة للمدة من (2015-2023م).

الأزمة هي " فترة حرجة غير مستقرة يترتب عليها حدوث نتيجة مؤثرة، وتنطوي في الأغلب على أحداث سريعة وتهديد للقيم التي يؤمن بها من يتأثر بالأزمة". (جاد الله، 2010، ص9). كما تعرف الأزمة بأنها: وضع غير متوقع يؤثر على حياة العديد من المواطنين في بلد أو إقليم (أزيلتون، وآخرون، بدون، ص2).

التعريف الإجرائي للأزمة:

هي اضطراب يواجه المجتمع في محافظة تعز، أدى إلى تفكك أنماط الحياة المعتادة لديه في مجال التعليم، بسبب الأزمة القائمة بمدينة تعز منذ عام2015م وحتى العام 2023م، وأخل بالتوازن الطبيعي للأمور، واستدعى التدخل السريع من المؤسسات والأطراف، والأفراد، والجماعات لمواجهة هذا الاضطراب.

التعليم أثناء الأزمات: يشير هذا المصطلح إلى الحصول على فرص التعلم الجيدة لجميع الأعمار للمتضررين من الأزمات، وعدم الاستقرار، بما في ذلك تنمية الطفولة المبكرة، والتعليم الأساسي، والثانوي وغير النظامي، والتقني، والمهني، والتعليم العالي، وتعليم الكبار. (وزارة التربية والتعليم،2005، ص102).

وتعرف حالات التعليم أثناء الأزمات بأنها: جميع الحالات التي تؤثر في التعليم، والناتجة عن الكوارث الإنسانية، أو الطبيعية، في فترة زمنية محددة، مغيرة للظروف المعتادة للحياة والرعاية

والمرافق التعليمية للأطفال، ومن ثم تعطل أو تعرقل التقدم أو التأخير في إعمال الحق في التعليم. (Report of the Committee on the Rights of the Child,2008).

التعريف الإجرائي للتعليم أثناء الأزمات:

هو الحالة التي تأثر فيها التعليم الأساسي، في مديريات مدينة تعز: (صالة -القاهرة- المظفر) في اليمن، بالحرب القائمة بين أطراف الصراع في المحافظة، في المدة الزمنية منذ عام 2015م وحتى 2023م.

التعليم الأساسي:

يعرفه الباحث بأنه " المرحلة التعليمية التي تستمر لمدة (9) سنوات دراسية من الصف الأول إلى الصف التاسع بمدارس مدينة تعز".

التطوع: يعرف الباحث التطوع في المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمات بأنه" يشير إلى الجهود الذاتية والمبادرة التي يبذلها الأفراد للمساعدة في تقديم الدعم والمساعدة في مجال التعليم خلال فترات الأزمات والطوارئ مثل المشاركة في التدريس "

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع المشاركة المجتمعية في التعليم، في ظل التداعيات والمتغيرات الاجتماعية التي مر بها المجتمع بمحافظة تعز أثناء الأزمة، مع إقامة حلقة تدريبية لفريق مساعدي مراقبة المناطق لمدة يومين، متضمنة مراجعة عناصر الأداة، وإستراتيجيات جمع البيانات، وتقنيات المقابلة، والممارسة الميدانية.

مجتمع الدراسة، وعينتها: تمثل مجتمع الدراسة بالفئات المجتمعية المشاركة في العملية التعليمية وعددها (8) فئات في المديريات الثلاث بمدينة تعز (صالة -القاهرة- المظفر)، ويقدر عدد الأفراد فيها ب (300) فرد للعام الدراسي (2023م/2024م)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية (القصدية) عن طريق مقابلة مديري المدارس ووكلائها ممن لديهم معرفة بالمشاركة المجتمعية وسؤالهم عنها، مع تزويدهم برابط الاستبانة الإلكترونية، وقد بلغ عدد الاستجابات (70) استجابة، أي بنسبة (23%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

بُنيت أداة الدراسة بالاطلاع على مصادر عدة منها: دراسة لورت (LOEURT TO,2016,p54)، ومعايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات (INEE،2014)، ومشروع تحالفات مدارس المجتمع (CSA) (Leherr, and et al, 2001)، ودليل المتدرب للبرنامج التدريبي للعاملين في مشاركة المجتمع (وزارة التربية والتعليم، اليمن،2005،ص18)، وما أعده مكتب التربية التعليم داخل مدينة تعز في العام (2015م)، بعنوان: (أهم الأسس والضوابط والشروط اللازمة لممارسة المبادرات التعليمية الطوعية في مجال التعليم العام) (مكتب التربية والتعليم، محافظة تعز،2015)، والتقييم الشامل لنتائج التعلم والتطوير (HALDO) (ديسا نيكهي وأليسون، وكروبار كالي، ويسرتوب،2019، ص 74)، مع الأخذ بمشورة بعض أبناء المجتمع بمحافظة تعز من المتضررين أثناء الأزمات، وكذلك السلطات المحلية، والجهات الفاعلة في مجال التعليم، وغيرها من الجهات الرسمية، وغير الرسمية. وقد تمت الافادة من هذه المصادر في بناء أداة الدراسة والمتمثلة بالاستبانة التي تكونت من (4) أبعاد رئيسة، وصممت بصورتها الأولية، وهو ما يوضحه الجدول(2).

جدول(2) أبعاد أداة الدراسة ومجالاتها

م	البعد	مجالاته/أنواعه	الفقرات
1	الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم في حالات الأزمات.	8	8
2	أنواع المشاركة المجتمعية في التعليم في حالات الأزمات.	8	25
3	درجة توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات بمدارس محافظة تعز باليمن.	5	112
4	التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية في عملية التعليم العام أثناء الأزمات	13	13

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق صدق المحكمين عبر توزيع الأداة على (10) محكمين من ذوي الخبرة في المجال، ملحق(1) وذلك للتحقق من مدى ملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها، ومدى كفاية العبارات والإضافة إليها أو الحذف منها، وفي ضوء آراء واقتراحات بعض السادة المحكمين أجريت التعديلات المناسبة حيث تم حذف

وإعادة صياغة بعض الفقرات، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية كما هي واردة في متغيرات الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

لحساب ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحث معادلة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار ألفا كرونباخ، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجالات أداة الدراسة

م	المجال	معامل ألفا كرونباخ
1	الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم في حالات الأزمات	0.75
2	أنواع المشاركات المجتمعية في التعليم في حالات الأزمات	0.95
3	معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات	0.93
4	التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية في التعليم في حالات الأزمات	0.79

يتضح من الجدول(3) أن قيم ثبات ألفا كرونباخ لجميع متغيرات الدراسة، تتراوح بين (0.75-0.95)، وهي نسب مقبولة في البحوث والدراسات، وبذلك أصبحت الأداة قابلة للتطبيق.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تبعاً لأسئلة الدراسة ،إذ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة:

1- **للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "** ما الفئات المجتمعية المشاركة في عملية التعليم العام أثناء الأزمات في محافظة تعز؟ **تم ما يلي:** بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة بينت التكرارات والنسب المئوية للفئات المجتمعية المشاركة في التعليم أثناء الأزمات في محافظة تعز على النحو الذي يوضحه الجدول(4).

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية للفئات المجتمعية المشاركة في عملية التعليم أثناء الأزمات مرتبة ترتيبًا تنازليا

م	الفئات	نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
1	المتطوعون.	70	100.0	0	0
2	المنظمات والمبادرات الأهلية.	68	97.1	2	2.9
3	ممثلو المدرسة.	67	95.7	3	4.3
4	الطلبة.	63	90.0	7	10.0
5	أولياء الأمور.	62	88.6	8	11.4
6	العلماء.	50	71.4	20	28.6
7	النقابات التعليمية.	48	68.6	22	31.4
8	رجال المال والأعمال.	46	65.7	24	34.3

يوضح الجدول(4) أن هناك ثماني فئات مشاركة في التعليم في حالات الأزمات بمحافظة تعز، مرتبة ترتيبًا تنازليا أولها المتطوعون وآخرها رجال المال والأعمال، وقد أتت مشاركة (المتطوعين) في المرتبة الأولى، ويمكن أن يعزى ذلك إلى كثرة الشباب والشابات في محافظة تعز من الطلبة والخريجين الجامعيين، إذ تعد محافظة تعز أولى المحافظات اليمنية من حيث عدد السكان.

وقد لوحظ أن المتطوعين كانوا نشطين في تعزيز ودعم التغيير في مجتمعاتهم المدرسية. كما يمكن أن يعزى ذلك إلى كثرة نزوح المعلمين من عاصمة المحافظة إلى ريفها، ومن ثم حل المتطوعون في التعليم محل المعلمين الأصليين، وصار المتطوع يمثل المعلم في العملية التعليمية، ولذلك يُعد حجر الزاوية بالنسبة للتعليم، فلولاه لفشلت العملية التعليمية، وقد أيد ذلك بعض مديري المدارس أثناء مقابلاتهم.

وجاءت فئة (المنظمات والمبادرات الأهلية) في المرتبة الثانية، إذ كان لها تأثير كبير، في المشاركة المجتمعية في التعليم، وذلك لأثرها الملموس، وبخاصة في توفير الدعم العيني، وتدريب المتطوعين، وهذا يتفق مع ما ورد في توصية دراسة لهر وآخرين، (Leherr, and et al, 2001)، وهذا ما كانت تقوم بتنظيمه المنظمات، في محافظة تعز، في أثناء الأزمة، وإذا ظهرت فجوة فغالبًا ما كان يتم سدها من قبل الجهات الفاعلة غير الحكومية لضمان استمرارية التعليم Joan. S & Laura. B, (2009,p19).

وجاءت فئة (ممثلو المدرسة) في المرتبة الثالثة ويمكن أن يعزى ذلك إلى احتكاك تلك الفئة بالمدرسة مباشرة، وجاءت فئة (الطلبة) في المرتبة الرابعة، وفئة أولياء الأمور في المرتبة الخامسة وفئة (العلماء) في المرتبة السادسة، وفئة(النقابات التعليمية) في المرتبة السادسة، وفئة (رجال المال والأعمال) في المرتبة الثامنة والأخيرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن كثيرًا منهم خرج من عاصمة المحافظة بسبب الأزمة، ومن ثم فإن هذه الفئات لم تلامس الواقع الذي تعيش فيه عاصمة المحافظة.

ونظرا لأن الباحث عاش الحدث خلال الفترة(2015-2023م) عن كثب، فقد لاحظ أن الفئات المشاركة في التعليم مجتمعة كان لها أثر في نجاح استمرار العملية التعليمية، وخاصة في أوج الأزمة الذي كانت فيه المدارس في عاصمة المحافظة إما مغلقة، أو ثكنات للمسلحين. فقد نشط في الوقت ذاته كثيرون، بمن فيهم مديرو المدارس، وكان التعاون ملموسا بين أفراد المجتمع عمومًا، وهو ما عزز استمرار التعاون المجتمعي في مجال العملية التعليمية، وهذا يتفق مع دراسة لهر وآخرين (Leherr, and et al, 2001).

2- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على** " ما أنواع المشاركات المجتمعية في عملية التعليم الأساسي أثناء الأزمات في محافظة تعز"؟ **تم ما يلي:** بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة اتضحت صور المشاركة المجتمعية التي شاركت بها الفئات المجتمعية في العملية التعليمية في أثناء الأزمة القائمة بمحافظة تعز، على نحو ما يبينه الجدول (5).

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ونوع المشاركة المجتمعية في التعليم الأساسي أثناء الأزمات

م	نوع المشاركة المجتمعية	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة	الرتبة
1	التخطيط والتنفيذ	1- المشاركة في التخطيط للأنشطة المدرسية المختلفة.	2.76	0.82	69.00	متوسطة	2
		2- المشاركة في تنفيذ الأنشطة المدرسية.	2.93	0.79	73.25	متوسطة	1
		3- المشاركة في المتابعة والتقييم للأنشطة المدرسية.	2.67	0.78	66.75	متوسطة	3

م	نوع المشاركة المجتمعية	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة	الرتبة
		المجال	2.79	0.67	69.75	متوسطة	
2	الدعم المادي والعيني	4- المشاركة في تقديم الدعم المادي لخدمة العملية التعليمية.	2.51	0.85	62.75	متوسطة	3
		5- المشاركة في توفير المواد العينية من التجهيزات والمستلزمات المدرسية.	2.57	0.86	64.25	متوسطة	2
		6- المشاركة في توفير المدرسة البديلة واحتياجاتها.	2.57	0.84	64.25	متوسطة	1
		المجال	2.55	0.73	63.75	متوسطة	
3	البناء والصيانة	7- المساهمة في توفير خزانات مياه صالحة للشرب بالمدرسة.	2.69	0.88	67.25	متوسطة	1
		8- المشاركة في صيانة بعض مكونات المبنى التربوي.	2.61	0.77	65.25	متوسطة	2
		9-المشاركة في توسيع المبنى المدرسي أو بناء مبنى جديد.	2.26	0.90	56.50	ضعيفة	3
		المجال	2.52	0.73	63.00	متوسطة	
4	التوعية والدعم النفسي والمعنوي	10- المشاركة في نشر الدعم النفسي للتعامل مع حالات الخوف أثناء الأزمات.	2.70	0.92	67.50	متوسطة	3
		11- الأبوة والأمومة.	2.84	0.90	71.00	متوسطة	2
		12- المساهمة في تقديم الخبرات والاستشارات للإدارات التعليمية والمدرسية.	2.50	0.86	62.50	متوسطة	4
		13-المساهمة بالدفع في عملية إخلاء المدارس من المسلحين.	2.96	0.94	74.00	متوسطة	1
		14-المساهمة في توفير معدات الأمن والسلامة.	2.39	0.89	59.75	ضعيفة	5
		المجال	2.68	0.70	67.00	متوسطة	
5	التعليم والتدريب	15-المشاركة في التعلم في المنزل.	2.54	0.92	63.50	متوسطة	2
		16- المشاركة في التدريب.	2.63	0.87	65.75	متوسطة	1
		المجال	2.59	0.75	64.75	متوسطة	
6	التواصل والتنسيق	17- المشاركة في تقديم المعلومة المتعلقة بالعملية التربوية.	2.76	0.89	69.00	متوسطة	1

م	نوع المشاركة المجتمعية	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة	الرتبة
		18- المشاركة في تعزيز عملية الاتصال والشراكات مع القطاعات الحكومية.	2.64	0.87	66.00	متوسطة	2
		19-يتم التواصل لاستعادة الطلبة المتسربين ودعمهم لمواصلة تعليمهم.	2.39	0.94	59.75	ضعيفة	3
		المجال	2.60	0.75	65.00	متوسطة	
7	التطوع	20- المشاركة في الترويج للعمل الطوعي داخل المدرسة وخارجها.	2.80	0.91	70.00	متوسطة	3
		21- المشاركة في التدريس الطوعي.	3.20	0.86	80.00	متوسطة	1
		22- يتم إنشاء وتشجيع المبادرات التعليمية الطوعية والمجالس الطلابية بالمدرسة.	3.00	0.85	75.00	متوسطة	2
		المجال	3.00	0.75	75.00	متوسطة	
8	المشاركة في القرار	23- المشاركة في الانضمام إلى مجالس الآباء في المدرسة.	2.86	0.86	71.50	متوسطة	2
		24- تعبير أولياء الأمور عن آرائهم في الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم.	2.90	0.84	72.50	متوسطة	1
		25- يتم إشراك مجالس الآباء والأمهات بقرارات تحسين العملية التعليمة.	2.81	0.92	70.25	متوسطة	3
		المجال	2.86	0.78	71.50	متوسطة	
		الكلي	2.70	0.60	67.50	متوسطة	

يوضح الجدول (5) أن هناك عددًا من أنواع المشاركات في التعليم أثناء الأزمات، وعددها (8) أنواع، حيث بلغت الموافقة على توافر تلك الأنواع بشكل عام حوالي (67,50%)، والتي تتمثل في:(التخطيط-الدعم المادي والعيني- البناء والصيانة- التوعية والدعم النفسي والمعنوي- التعليم والتدريب- التواصل والتنسيق- التطوع- المشاركة في القرار).

ويدل تعدد تلك الأنواع من المشاركات المجتمعية في التعليم، على اهتمام المجتمع بالتعليم. وقد تراوحت المشاركات المجتمعية في التعليم بين التخطيط، وتقديم الدعم المادي والعيني، والبناء والصيانة، والتوعية والدعم النفسي والمعنوي، والتعليم والتدريب، والتواصل والتطوع، والمشاركة في القرار، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (السحيباني،2022)،

كما يوضح الجدول(5) أن كل نوع من تلك الأنواع حصل على درجة متوسطة تراوحت نسبتها بين(63%- 75%)، فمحور(التطوع) حصل على المرتبة الأولى بدرجة متوسطة بنسبة (75.00%)، وحصل محور(المشاركة في القرار) على المرتبة الثانية بدرجة متوسطة أيضًا بنسبة (71.50%)، إذ تُعدّ المشاركة المجتمعية في المجتمعات الضعيفة ضرورية للمساعدة على بناء القبول والثقة، وتتمثّل إحدى الطرق الأكثر فعالية لبناء الثقة في التأكّد من أنّ الأشخاص لديهم دائمًا القدرة على التفاعل، وضمان أن يتم التصرف بناءً على ملاحظاتهم واحتياجاتهم، لأن بناء الثقة والعلاقات العلاجية هي الخطوة الأولى لضمان التنفيذ الفعال للأنشطة الإنسانية أو التنموية Joan. S & Laura. B, op. cit, (p158).

وحصل محور (التخطيط والتنفيذ) على المرتبة الثالثة بنسبة (69.75%)، وحصل محور (التوعية والدعم النفسي والمعنوي) على المرتبة الرابعة بنسبة (67.00%)، ثم حصل محور(التواصل والتنسيق) على المرتبة الخامسة بنسبة(65.00%)، وقد أمكن تعزيز الترابط المحلي وآليات رأس المال الاجتماعي من خلال فهم أصول كل شريك، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة جون وليورا (Joan. S & Laura. B, op. cit,p20). وحصل محور (التعليم والتدريب) على المرتبة السادسة بنسبة (64.75%)، وحصل المحور (المادي والعيني) على المرتبة السابعة بنسبة (63.75%)، ثم أتى محور (البناء والصيانة) في المرتبة الثامنة والأخيرة بنسبة (63.00%).

وقد لوحظ أن مساهمات المنظمات والمؤسسات غير الحكومية ورجال المال والأعمال تتمثل في توفير الموارد المادية للمشاركة في العملية التعليمية بشكل أساسي، من ذلك توفير الأرض لبناء المدارس أو قاعات الدراسة، وإعادة تأهيل المدارس وصيانتها، وتوفير الأثاث المدرسي والحوافز لعدد من المعلمين المتطوعين، وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة جون وليورا (Joan. S & Laura. B, op. cit,p20).

3-تمت الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على " ما دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز في ضوء توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات؟ من خلال تطبيق بُعد الأداة الخاص بالإجابة عن هذا السؤال، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الحد الأدنى للتعليم أثناء الأزمات

م	النطاق	المعيار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التوافر	الرتبة
1	مشاركة المجتمع	1-المشاركة	2.23	0.62	74.33	متوفرة إلى حد ما	1
	التنسيق	2-الموارد	1.57	0.60	52.33	غير متوفرة	7
	التنسيق	3-التنسيق	1.90	0.64	63.33	متوفرة إلى حد ما	4
	التحليل	4-التقييم/ القياس	1.81	0.64	60.33	متوفرة إلى حد ما	6
		5-استراتيجية الاستجابة	1.87	0.64	62.33	متوفرة إلى حد ما	5
		6-المتابعة	1.99	0.67	66.33	متوفرة إلى حد ما	2
		7-التقويم	1.99	0.69	66.33	متوفرة إلى حد ما	3
المعايير الأساسية	المجال		1.91	0.47	63.67	متوفر إلى حد ما	
2	إمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعلمية	8- تكافؤ الفرص في الحصول على التعليم	1.80	0.69	60.00	متوفرة إلى حد ما	1
		9- الحماية والمعيشة الجيدة	1.46	0.58	48.67	غير متوفرة	3
		10- المرافق والخدمات	1.77	0.62	59.00	متوفرة إلى حد ما	2
	المجال		1.68	0.51	56.00	متوفر إلى حد ما	
3	التدريس والتعلم	11-المناهج	1.60	0.62	53.33	غير متوفرة	4
		12-التدريب والتطور المهني والدعم	1.63	0.64	54.33	غير متوفرة	3
		13-التدريس وعمليات التعلم	2.19	0.64	73.00	متوفرة إلى حد ما	1

م	النطاق	المعيار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التوافر	الرتبة
		14- تقييم نتائج التعلم	1.91	0.72	63.67	متوفرة إلى حد ما	2
المجال			1.83	0.51	61.00	متوفر إلى حد ما	
4	المعلمون وسائر العاملين في التعليم	15- التوظيف والاختيار	1.51	0.65	50.33	غير متوفرة	3
		16-ظروف العمل	1.67	0.63	55.67	متوفرة إلى حد ما	2
		17- الدعم والإشراف	1.77	0.71	59.00	متوفرة إلى حد ما	1
المجال			1.65	0.57	55.00	غير متوفر *	
5	سياسة التعليم	18-القانون وتشكيل السياسة	1.63	0.71	54.33	غير متوفرة	2
		19-التخطيط والتنفيذ	1.93	0.64	64.33	متوفرة إلى حد ما	1
المجال			1.78	0.61	59.33	متوفر إلى حد ما	
الكلي			1.80	0.44	60.00	متوفرة إلى حد ما	

يوضح الجدول (6) أن دور المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء الأزمة في محافظة تعز في ضوء توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات في القطاعات الخمسة مجتمعة كان بدرجة (متوفرة إلى حد ما) حيث بلغت نسبة (60.00%)، وربما ترجع تلك النسبة إلى تصنيف التعليم أنه أحد أهم العوامل في حث النازحين داخلياً على العودة إلى ديارهم، كما أنه يُعد بالنسبة للعائدين أولى أولوياتهم، قبل الغذاء والرعاية الصحية والمياه النظيفة والأمن، وهذا يتفق مع ما حدث في جنوب السودان (Sullivan-owomoyela and Laura Brannelly, 2009, p23).

فعندما اجتمعت مثلًا الجهة المختصة بإعداد خطة الاستجابة لمديرية المسراخ بمحافظة تعز بتاريخ 2023/3/7م، جاء تصويت اللجنة في المديرية بالدرجة الأولى لصالح التعليم، ثم الصحة، ثم الطرقات، ثم المياه، والأمن الغذائي، ثم الزراعة، وسبل العيش،

كما لوحظ توسيع المبادرات القائمة المستندة إلى إجراء تحسينات مهمة في جودة التعليم المقدم في أوضاع الأزمات، بما في ذلك تلبية احتياجات التعلم النفسية والاجتماعية والعاطفية للأطفال والشباب، ومع ذلك تتطلب استدامة هذه التحسينات بناء قدرات المعلمين باتباع نهج طويل المدى يتطلب التخطيط والتمويل على حد سواء، فضلًا عن أن هناك مجموعة من المتطلبات لم يتم تلبيتها منها انعدام:(تأهيل المعلمين في الريف- تطوير المنهج الدراسي- دفع الحوافز لكافة المعلمين- مسايرة الواقع التعليمي في طرق التعليم والمناهج الدراسية- تعليم إدارة الأزمات والكوارث لدى معلمي الأطفال- تأهيل المدارس المتضررة كليا- توظيف الكادر التعليمي منذ أكثر من (8) سنوات بدلا من المتوفين والمتقاعدين، وكذلك زيادة عدد السكان مع توقف بناء مدارس جديدة).

كما يمكن تفسير عدم توافر معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات بمدارس محافظة تعز باليمن ب (متوفرة بدرجة عالية) بعدد من الأسباب أهمها: وجود كثير من التحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في التعليم، وكذلك ما أعرب عنه الكثير من العاملين في المنظمات المحلية والدولية، من أن مجال التعليم هو أقل مجالات العمل الإنساني حصولًا على التمويل في محافظة تعز أثناء الأزمة مقارنة ببعض المجالات الإنسانية مثل الأمن الغذائي، والمياه، والصحة، وهذا يتفق مع ما تؤكده الآيني (INEE، 2020، ص 35) من أن اليمن من أقل البلدان حصولا على التمويل في مجال التعليم، وربما يرجع ذلك أيضًا إلى أن المحافظة تعاني لفترة طويلة من الأزمة، نتيجة كونها جزءا من اليمن الذي يعد واحدًا من البلدان الفقيرة عمومًا.

كما يوضح الجدول (6) أن أربعة قطاعات من خمسة جاءت بدرجة (متوفرة إلى حد ما)، وهي: قطاع (المعايير الأساسية) الذي أتى في المرتبة الأولى بنسبة (63.67%)، وفيه يشارك أفراد المجتمع المتأثر بالأزمة بنشاط في تخطيط التعليم وتنفيذه ومراقبته وتقييمه، وتحديد مواد المجتمع المحلي، وتعبئتها، واستخدامها لتنفيذ البرامج التعليمة وأنشطة التعلم الأخرى، وجاء قطاع (التدريس والتعلم) في المرتبة الثانية بنسبة (61.00%)، وفيه تستخدم المناهج التي توفر التعليم الرسمي، وغير الرسمي المناسب لحالات الأزمات، ويتلقى المعلمون وغيرهم من العاملين في مجال التعليم التدريب وفقًا للحاجة، واستخدام طرق التعليم المناسبة كالتعليم الشامل والتشاركي، والتعلم النشط، مع استخدام أساليب التقييم المناسبة، وكذا تلقي ورش العمل والتدريب لتحسين المهارات.

وجاء قطاع (سياسة التعليم) في المرتبة الثالثة بنسبة (59.33%)، وفيه يتم دعم القوانين والتشريعات واحترامها للحق في التعلّم وحمايته، وسلامة مرافق التعليم، وتحليل إطار العمل القائم على المشاركة، والسماح للأطراف غير الحكومية بتأسيس مرافق تعليم في برامج الأزمات.

يليه قطاع (إمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعلمية) الذي جاء في المرتبة الرابعة بنسبة (56.00%) وفيه يتمتع جميع الأفراد بإمكانية الوصول إلى فرص التعليم الجيد والحماية من المخاطر، ثم أتى قطاع (المعلمون وسائر العاملين في التعليم)، في المرتبة الخامسة والأخيرة بدرجة غير متوفرة، وبنسبة (55.00%). وفيه شروط محددة وواضحة للعاملين في التعليم ليتبعوا قواعد لسلوك، مع إنشاء آليات الإشراف والدعم للمعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم، واختيار المعلم وفقًا لمعايير معينة، مع الفهم الواضح لبيئة العمل.

وربما يعزى ذلك إلى شدة ما يعانيه العاملون في التعليم من توقف رواتبهم، وقلة الحوافز، وارتفاع الأسعار، ما أدى إلى تردي الأوضاع الاقتصادية وأثر سلبًا في سائر العاملين في التعليم، وهذا يؤكد ما أورده التصنيف العالمي في مجال التعليم للعام 2013م من استبعاد اليمن من تقرير مؤشر جودة التعليم العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس لعام (2015-2016م) (Op.Cit).

4-تمت الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: " ما التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية في عملية التعليم العام أثناء الأزمات؟ من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة فتبينت جملة التحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في التعليم في مدينة تعز أثناء الأزمة كما يوضحه الجدول(7).

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية للتحديات التي واجهت المشاركة المجتمعية في التعليم أثناء النزاعات مرتبة ترتيبًا تنازليا

م		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
1	قصور تمويل التعليم.	69	98.6	1	1.4
2	الحالة المعيشية المتدنية لدى الأسرة.	68	97.1	2	2.9
3	نقص الخبرة في العمل أثناء الأزمات.	65	92.9	5	7.1

م		نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
4	ضعف الاستجابة السريعة.	65	92.9	5	7.1
5	نزوح العائلات من مكان إلى آخر بشكل متكرر.	65	92.9	5	7.1
6	ضعف التعاون والتنسيق بين الجهات الفاعلة في مجال التعليم.	65	92.9	5	7.1
7	ضعف إعطاء الأولوية للتعليم.	64	91.4	6	8.6
8	الانشغال بأعمال خاصة.	62	88.6	8	11.4
9	ضعف التواصل مع أولياء الأمور.	58	82.9	12	17.1
10	ضعف الاهتمام بالمشاركة المجتمعية.	52	74.3	18	25.7

يوضح جدول (7) أن هناك عددًا من التحديات التي تواجه المشاركة المجتمعية في التعليم مرتبة ترتيبًا تنازليًا، حيث حصل التحدي رقم(1) على المرتبة الأولى بنسبة(98.6%)، وحصل التحدي قم (2) على المرتبة الثانية بنسبة(97.1%)، فعلى الرغم أنه كان هناك نشاط لدى كثير من أبناء المجتمع في المشاركة في التعليم في بداية الأزمة، فقد انخفض ذلك النشاط بعد أن سببت الأزمة أزمة أخرى، وهي غلاء الأسعار، ما سبب انشغال كثير من أبناء المجتمع عن المشاركة في التعليم إلى البحث عن لقمة العيش، بسبب عدم الأمان الوظيفي (قلة الراتب وانقطاعه)، وهذا يتفق مع دراسة لهر وآخرين (Leherr, and et al, 2001).

وحصلت التحديات ذات الأرقام(3)،(4)،(5)،(6) على المرتبة الثالثة بنسبة(92.9%)، ويمكن تفسير هذه التحديات الأربع المتقاربة فيما بينها بوجود ترابط ونقاط التقاء فيما بينها تتمثل في خلق قواعد مجتمعية غير مستقرة وذات أشكال ومستويات متساوية من المشاركة. كما قد يرجع ذلك إلى سيادة البنى التقليدية على نظم التعليم تنظيمًا وإدارةً وشكلًا ومضمونا، وكذلك وجود ضعف في مستوى الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية في التعليم، ووجود ضعف في الخبرة العملية أثناء الأزمات، في الوقت الذي ينبغي للبرامج التعليمية الفعالة في حالات الأزمات أن تستند إلى فهم شامل للمجتمع المتأثر بالأزمة ومشاركته النشطة في التعليم (INEE ,2004).

ثم حصل التحدي (7) على المرتبة الرابعة بنسبة (91.4%)، وربما ظهر هذا التحدي لأن كثيرًا من أبناء المجتمع يعانون من الفقر والأمية، بحيث صار الغذاء والصحة قضايا ذات أولوية لديهم

أكثر من أولويات التعليم. وحصل التحدي رقم (8) على المرتبة الخامسة بنسبة (88.6%)، إذ من الملاحظ أنه بعد أن كان النشاط عاليا لدى كثير من أبناء المجتمع في المشاركة في التعليم في بداية الأزمة، فقد انخفض ذلك النشاط بسبب زيادة أزمة غلاء الأسعار، ما سبب انشغال كثير من أبناء المجتمع بالبحث عن لقمة العيش.

ثم حصل التحدي (9) على المرتبة السادسة بنسبة (82.9%) ، ويرجع هذا إلى أن كثيرًا من أولياء الأمور ليس لديهم وسائل للتواصل، ثم حصل التحدي رقم (10) على المرتبة السابعة والأخيرة بنسبة(74.3%) ويرجع هذا إلى نقص الثقافة حول أهمية المشاركة المجتمعية.

ويذكر المخلافي (2022) (3) عوامل أخرى تعمل على تقويض مشاركة المجتمع في التعليم أثناء الأزمات تتمثل ب: السياسات الحكومية الروتينية التي تعمل على التعقيد، وضعف تسهيل إنجاز المهام الخاصة بالتعليم مقارنة بمهام العمل الإنساني في مجالات أخرى مثل الغذاء والصحة، علاوة على الحالة الاقتصادية المتردية للبلد، وانتشار الفقر، واستمرار النزاع، ومخلفات الحرب، وندرة وجود قيادات مجتمعية في كثير من المناطق، ونقص الجانب الأمني في بعض المناطق، وضعف الدور الحكومي في توثيق علاقة التعاون بين نظم التعليم والمؤسسات العامة والخاصة ؛ وكلها أمور تقلل من فرص الشراكة المجتمعية.

على الرغم من وجود هذه التحديات لوحظ أن الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم سعداء بأن تتاح لهم فرص المشاركة في التعليم.

وعلى كل حال، فبالنسبة لبعض الفئات في البلدان المتضررة من الأزمات، وخاصة الناس الأكثر تهميشا والفئات الضعيفة يظل توفير التعليم الشامل والمنصف عالي الجودة، وفرص التعلم مدى الحياة لهم حلما بعيد المنال على الرغم من أنه الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE، 2020، ص10).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما سبق من استنتاجات توصي الدراسة بما يلي:

1- الالتزام المستمر بدعم التعليم الحكومي على المدى الطويل من قبل المشاركة المجتمعية الفعالة في التعليم في حالات الأزمات باليمن عامة ومحافظ تعز خاصة.

3) تمت مقابلة الخبير التربوي أ.د/ توفيق المخلافي في محافظة عدن 3/3/ 2022م.

2- إعطاء الأولوية للمعلمين في العملية التعليمية، بتوفير احتياجاتهم، وتعويضهم تعويضًا ملائمًا، وإشعارهم بالأمن؛ ليتمتعوا بظروف عمل آمنة.

3- على وزارة التربية والتعليم في اليمن تدريب المعلمين على معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الأزمات.

4- على الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم مضاعفة تقديم الدعم بجميع أشكاله، للقيام بالعملية التعليمية، وربط جميع المساعدات الإنسانية بالتعليم.

5- على جهات المشاركة في التعليم في حالات الأزمات الاستعداد للاستجابة السريعة.

6- ضرورة العمل على تدبير حلول للمدارس البديلة، من خلال دفع نفقات إيجار لمبانٍ مؤقتة، أو غيرها من الحلول.

7- التخطيط لترميم المباني التعليمية المتضررة كليا وجزئياً، وتزويدها بالتجهيزات المدرسية لإعادتها إلى الخدمة.

8- على أصحاب المصلحة في التعليم اقتراح حلول للتحديات التي تواجهها الفئات المجتمعية المشاركة في التعليم أثناء الأزمات.

مقترحات الدراسة:

1- إجراء دراسات مشابهة في بقية المحافظات اليمنية المتأثرة بالأزمة.

2- إجراء دراسة حول آثار الحروب والنزاع على التعليم قبل الأساسي والثانوي والجامعي، وتعليم ذوي الإعاقة.

3- إجراء دراسة حول أفضل السبل لتعزيز قدرة أنظمة التعليم الوطنية في مواجهة الأزمات بشكل مستدام، من خلال زيادة التعاون بين الجهات الفاعلة في مجال التنمية والعمل الإنساني.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم أحمد. (2012). *إدارة الأزمات: الأسباب والعلاج*، دار الفكر العربي.

أزيلتون آرون، ميمز رايتشل، آتوود ميشيل: دليل عملي لمنظمات المجتمع المدني خلال الأزمات، *المعهد الديمقراطي الوطني (NDI)*.

إطار العمل الإستراتيجي لليونسكو للتعليم في حالات الطوارئ في المنطقة العربية (2018-2021)، (2017)، مكتب *اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية*.

بهجت، أحمد الرفاعي والسيد محمد ناس. (2006). *دراسات في تمويل التعليم والتنمية البشرية*، مكتبة النهضة المصرية.

جاد الله، محمود. (2010). *إدارة الأزمات*، دار أسامة.

ديسا نيكهي و كروبار أليسون ويسرتوب كالي. (2019، مارس). القياس المجدي للتعلم في أوضاع الطوارئ: الدروس من أوغندا، التعليم: الحاجات والحقوق والوصول إليها في أوضاع التهجير، *نشرة الهجرة القرسية*، (60)، 74، 75.

الحاوري، عبد الغني. (2019). تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء الخبرات العربية والعالمية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 15 (3)، 309- 329.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (2006). *المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل* ، عالم الكتب الحديث.

خليفة، مجدي أنور. (1999). *خطط مجابهة الكوارث الصحية ملامح ومشكلات*، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التجارة، المؤتمر السنوي الرابع لإدارة الكوارث والأزمات، 314 - 306.

السحيباني، علي بن حمد. (2022). المشاركة المجتمعية في وقت الأزمات: جائحة كورونا كوفيد-19أنموذجا، *مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية*، (1)، 135-166.

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) (2020): *إطار عمل جودة التعليم في حالات الطوارئ*، (للشراكة بين الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ومترجمون بلا حدود (TWB) ترجمة)، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية. موقع الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ: www.inee.org.

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) (2014). الحد الأدنى لمعايير التعليم (الجهوزية، الاستجابة، التعافي)، (رامي شمس الدين، ترجمة) *اليونيسيف* - قسم التعليم. موقع الإنروا:
https://www.unrwa.org/sites/default/files/3.2_inee_guidebook_ms_arabic_lowres_final.pdf

الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) (2020). تقرير 20 عامًا من الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ: *منجزات وتحديات مجال التعليم في حالات الطوارئ*، نيو يورك.
https://inee.org/resources/20-years-of-inee

صادق، أمينة مصطفى. (2012). *إدارة الأزمات والكوارث في المكتبات*، الدار المصرية اللبنانية.

العنزي، عبد الرحمن خلف. (2013). *التخطيط والتدريب والوقاية من الأزمات والكوارث (نموذج مقترح لدول مجلس التعاون الخليجي)*، المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

علي، مرشد جابر أحمد. (2011). *مشاركة المجتمع ودورها في التنمية الريفية في الجمهورية اليمنية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، في الارشاد الزراعي والتنمية الريفية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي.

اللوح الأبيض حول التعليم المراعي للنزاع من الآيني (اللغة العربية) فيديو، 2016:

ttps://www.youtube.com/watch?v=ty7mnbCWatc

القصاص، ياسر عبد الفتاح. (2011). مهام تخطيطية لمواجهة معوقات مشاركة الشباب الجامعي السعودي في العمل التطوعي، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، 7 (30)، 3413 - 3362.

مؤسسة تكامل لاستدامة التنمية. (2015). *الدليل الارشادي للتنمية بالمشاركة، مفاهيم عامة وإطار تنفيذي المبادرات المحلية كنموذج، مؤسسة تكامل لاستدامة التنمية*، مؤسسة هانس زايدل للتنمية، 11-15.

المعمري، أحمد ومحمد والحاج، أحمد علي. (2017). *تصور مقترح لتطوير المشاركة المجتمعية الفاعلة في مدارس التعليم العام في اليمن وقياسها وتقويمها*، دراسة مقدمة لجائزة مكتب التربية العربي لدول الخليج، 75-81.

محمد، عبد الفتاح. (2012). *إدارة الجودة الشاملة وبناء قدرات المنظمات الاجتماعية*، قضايا ورؤى معاصرة، المكتب الجامعي الحديث.

وزارة التربية والتعليم: دليل المتدرب للبرنامج التدريبي للعاملين في مشاركة المجتمع، *الجمهورية اليمنية*، مايو، 2005.

اليونسف تحذر، تموز / 4 يوليو 2021). استرجعت بتاريخ نوفمبر 25، 2022.

www.unicef.org/yemen viewed on 25/11/2022

Arabic References

Aḥmad, Ibrāhīm Aḥmad. (2012). Idārat al-azamāt: al-asbāb & al-ʿilāj, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Azyltwn ārwn, mymz rāytshl, ātwwd Mīshīl: Dalīl ʿamalī li-munaẓẓamāt al-mujtamaʿ al-madanī khilāl al-azamāt, al-Maʿhad al-dīmuqrāṭī al-Waṭanī (NDI).

Iṭār al-ʿamal al-istirātījī lil-Yūniskū lil-taʿlīm fī ḥālāt alṭw ār' fī al-Minṭaqah al-ʿArabīyah (2018-2021), (2017), Maktab al-Yūniskū al-iqlīmī lil-Tarbiyah fī al-Duwal al-ʿArabīyah.

Bahjat, Aḥmad al-Rifāʿī & al-sayyid Muḥammad Nās. (2006). Dirāsāt fī tamwīl al-Taʿlīm & al-tanmiyah al-basharīyah, Maktabat al-Nahḍah al-Miṣrīyah.

Jād Allāh, Maḥmūd. (2010). Idārat al-azamāt, Dār Usāmah.

Dysā nykhy wa krwbār alyswn wysrtwb kāly. (2019, Mārs). al-qiyās al-Majdī llt'lm fī Awḍāʿ alṭwār': al-durūs min Ūghandā, al-Taʿlīm: al-ḥājāt & al-ḥuqūq & al-wuṣūl ilayhā fī Awḍāʿ al-tahjīr, nashrah al-Hijrah al-Qurashīyah, (60), 74, 75.

al-Ḥāwirī, ʿAbd al-Ghanī. (2019). Taṣawwur muqtaraḥ li-Inshāʾ Waḥdat li-idārat al-azamāt bi-Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm bi-al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah fī ḍawʾ al-khibrāt al-ʿArabīyah & al-ʿālamīyah, al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 15 (3), 309-329.

al-Khaṭīb, Aḥmad & al-khaṭīb, rdāḥ. (2006). al-Madrasah al-mujtamaʿīyah & taʿlīm al-mustaqbal, ʿĀlam al-Kutub al-ḥadīth.

Khalīfah, Majdī Anwar. (1999). khiṭaṭ mujābahat al-Kawārith al-ṣiḥḥīyah Malāmiḥ & mushkilāt, al-Qāhirah, Jāmiʿat ʿAyn Shams, Kullīyat al-Tijārah, al-Muʾtamar al-Sanawī al-rābiʿ li-idārat al-Kawārith & al-azamāt, 306-314.

al-Suḥaybānī, ʿAlī ibn Ḥamad. (2022). al-mushārakah al-mujtamaʿīyah fī waqt al-azamāt: jāʾḥh kwrwnā kwfyd-19ʾnmwdhjā, Majallat al-Buḥūth & al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah, (1), 135-166.

al-Shabakah al-mushtarakah li-wakālāt al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ (INEE) (2020): iṭār ʿamal Jawdah al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ, (lil-sharākah bayna al-Shabakah al-mushtarakah li-wakālāt al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ wmtrjmwn bi-lā ḥudūd (TWB) tarjamat), Niyūyūrk, al-Wilāyāt al-Muttaḥidah al-Amrīkīyah. Mawqiʿ al-Shabakah al-mushtarakah li-wakālāt al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ: www.inee.org.

al-Shabakah al-mushtarakah li-wakālāt al-Taʿlīm fī ḥālāt alṭwārʾ (INEE) (2014). al-ḥadd al-Adná li-maʿāyīr al-Taʿlīm (aljhwzyh, al-istijābah, altʿāfy), (Rāmī Shams al-Dīn, tarjamat) al-Yūnīsīf-Qism al-Taʿlīm. Mawqiʿ al'nrwā: https://www.unrwa.org/sites/default/files/3.2_inee_guidebook_ms_arabic_lowres_final.pdf

Alshbkh almshtrkh li-wakālāt altʿlym fī ḥālāt alṭwārʾ (INEE) (2020). taqrīr 20 ʿāman an mn alshbkh almshtrkh li-wakālāt altʿlym fī ḥālāt alṭwārʾ: mnjzāt wṭḥdyāt mjāl altʿlym fī ḥālāt alṭwārʾ, nyw ywrk. https://inee.org/resources/20-years-of-inee

Ṣādiq, Amīnah Muṣṭafá. (2012). Idārat al-azamāt & al-kawārith fī al-Maktabāt, al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah.

al-ʿAnzī, ʿAbd al-Raḥmān Khalaf. (2013). al-Takhṭīṭ & al-Tadrīb & al-wiqāyah min al-azamāt & al-kawārith (namūdhaj muqtaraḥ li-Duwal Majlis al-Taʿāwun al-Khalījī), al-Muʾtamar al-Saʿūdī al-dawlī al-Awwal li-idārat al-azamāt & al-kawārith, Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd, al-Riyāḍ.

ʿAlī, Murshid Jābir Aḥmad. (2011). Mushārakat al-mujtamaʿ & dawruhā fī al-tanmiyah al-rīfīyah fī al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah, Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, fī al-Irshād al-zirāʿī & al-tanmiyah al-rīfīyah, Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm & al-Tiknūlūjiyā, Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā & al-Baḥth al-ʿIlmī.

al-Lawḥ al-Abyaḍ ḥawla al-Taʿlīm al-Marāghī lil-nizāʿ min al'āyny (al-lughah al-ʿArabīyah) fydyw, 2016: ttps://www.youtube.com/watch?v=ty7mnbCWatc

al-Qaṣṣāṣ, Yāsir ʿAbd al-Fattāḥ. (2011). mahāmm takhṭīṭīyah li-muwājahat Muʿawwiqāt Mushārakat al-Shabāb al-Jāmiʿī al-Saʿūdī fī al-ʿamal al-taṭawwuʿī, Majallat Dirāsāt fī al-khidmah al-ijtimāʿīyah & al-ʿUlūm al-Insānīyah, 7 (30), 3362-3413.

Mu'assasat takāmul lāstdāmh al-tanmiyah. (2015). al-Dalīl al-Irshād lil-Tanmiyah bi-al-mushārakah, Mafāhīm ʿāmmah w'ṭār tanfīdhī al-Mubādarāt al-Maḥallīyah ka-namūdhaj, Mu'assasat takāmul lāstdāmh al-tanmiyah, Mu'assasat Hāns zāydl lil-Tanmiyah, 11-15.

al-Muʿammarī, Aḥmad & Muḥammad & al-ḥājj, Aḥmad ʿAlī. (2017). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr al-mushārakah al-mujtamaʿīyah al-fāʿilah fī Madāris al-Taʿlīm al-ʿāmm fī al-Yaman wqyāshā wtqwymhā, dirāsah muqaddimah li-Jā'izat Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj, 75-81.

Muḥammad, ʿAbd al-Fattāḥ. (2012). Idārat al-jawdah al-shāmilah & binā' qudrāt al-munaẓẓamāt al-ijtimāʿīyah, Qaḍāyā & ru'á muʿāṣirah, al-Maktab al-Jāmiʿī al-ḥadīth.

Wizārat al-Tarbiyah & al-taʿlīm: Dalīl almtdrb lil-barnāmij al-tadrībī lil-ʿāmilīn fī Mushārakat al-mujtamaʿ, al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah, Māyū, 2005 .www.unicef.org/yemenviewed on25/11/2022.

المراجع الأجنبية:

Bray, M. (2001, January) . Community partnerships in education: dimensions, variations, and implications. *Thematic study for the World Education Forum*. Paris: UNESCO. Retrieved in June 27,2017 from https://www.researchgate.net/publication/44824310_Community_partnerships_in_education_dimensions_variations_and_implications .

Epstein, J. L. (2006, January). Families, schools, and community partnerships. *YC Young Children*, 61(1), 40-40. http://search.proquest.com/docview/197603268?accountid=14782

Helen Stannard and et al, (2008, June). Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction, INEE Minimum Standards Contextualized for Community Based Education in Afghanistan, *ublished by, (INEE)*. Retrieved in August 8,2023 from https://inee.org/sites/default/files/resources/3._example_of_minimum_standards_contextualized_for_Afghanistan_.pdf

Daka. (2008, Nov 13). Emergency education gains ground. Retrieved in August 1,2023 from https://www.thenewhumanitarian.org/news/2008/11/13/emergency-education-gains-ground

Fred. M. (2013). INEE Minimum Standards Case Stud: Temporary Learning Spaces in South Sudan، *Hold the Child*.، Retrieved in May 1,2016 from http://www.www.ineesite.org/en/minimum-standards/case-studies

Griffin, D., & Steen, S. (2010, Apr). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 218-226.

Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) .(2016, April 15). *Lessons in War 2015: Military Use of Schools and Universities during Armed Conflic*t. Retrieved in July 1, 2017 from http://www.right-to-education.org/taxonomy/term/34

Hersi. S. (2009, Apr). Case study on the utilization of the INEE minimum standards Responding to an educational emergency in the occupied Palestinian territory، *UNICEF* . Retrieved in June 1, 2016 from http://www.www.ineesite.org/en/minimum-standards/case-studies

IFRC, (2021, August 16). *Community Engagement and Accountability (CEA) Toolkit.* Retrieved in February 24, 2023 from https://www.ifrc.org/document/cea-toolkit

INEE Annual Report, (2010). Promoting access to quality, safe, and relevant education for all persons affected by crisis. Retrieved in June 1, 2017 from https://inee.org/about-inee

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) . (2004). Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction, *DS Print*, Paris France, p5. Retrieved in January 1, 2017 from, https://inee.org/

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), (2008). INEE minimum standards toolkit. Retrieved in March 3, 2022 from www.ineesite.org/toolkit/

International Institute for Educational Planning (IIEP). (2006). Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction. Paris: *IIEP*-UNESCO.

Joan Sullivan-owomoyela and Laura Brannelly, (2009, December 1). Promoting participation: Community contributions to education in conflict situation, UNESCO-IIEP Education,7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France. 978-92-803-1327-7

Leherr.Kay, Boardman. Jerry, Akwasi Addae-Boahene and Arkorful.Kingsley, (2001, March). BEST PRACTICES' IN COMMUNITY PARTICIPATION IN EDUCATION: IMPACT AND SUSTAINABILITY, *Community School Alliances Project*, Education Development Center, *Inc*, Ghana. Retrieved in March 3, 2023 from https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/2728.pdf/

LOEURT TO ,(2016).Community Participation in Education A Case Study in the Four Remote Primary Schools in Samlot District, Battambang Province, Cambodia, *A thesis submitted to Victoria University of Wellington in partial fulfilment of requirements for the degree of Master of Development Studies* School of Geography, Environment and Earth Sciences ,Victoria University of Wellington.

Maas. L .(2011). INEE Minimum Standards Case Stud.: *Setting Up Child Friendly Spaces in Yemen*. Retrieved in June 12, 2017 from https://inee.org/sites/default/files/resources/Case_study_yemen_StC.pdf Save the Children

Miller-Grandvaux, Y. (2004, September) . USAID and community schools in Africa: the vision, the strategy, the reality. Washington DC: USAID. Retrieved in June 15, 2017 from https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadb992.pdf

Pretty, J., Guijt, I., Scoones, I., & Thompson, J. (1995). *A trainer's guide for participatory learning and action*. International Institute for Environment and Development. Retrieved in September 12, 2018 from https://www.iied.org/sites/default/files/pdfs/migrate/6021IIED.pdf

Committee on the Rights of the Child (CRC). (2008, September 19). *Report of the Committee on the Rights of the Child on its General Discussion on the Right of the Child to Education in Emergencies Situation*, 49th session. Retrieved in September 10, 2018 from https://www.right-to-education.org/resource/report-committee-rights-child-its-general-discussion-right-child-education-emergencies

Save the Children UK. (2007). Last in line, last in school: how donors are failing children in conflict-affected fragile states. London: *International Save the Children Alliance*. Retrieved in February 12, 2019 from https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/emergency-humanitarian-response/rtf-last-line-school.pdf

Shaeffer, S. (1994). *Participation for change: a synthesis of experience*. Paris: IIEP-UNESCO. Retrieved in January 3, 2018 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000099230

Unesco. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (ara) Education 2030*. Retrieved in February 13, 2023 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2003). Education: field guidelines: Tool. Geneva: UNHCR.

United Nations Children's Fund Regional Office of South Asia (UNICEF ROSA). (2006). *Education in emergencies*: a resource toolkit. Nepal: UNICEF. Retrieved in January 11, 2022 from https://inee.org/sites/default/files/resources/doc_1_50_Education_in_Emergencies_-_A_Resource_Tool_Kit.pdf

UNICEF Yemen, (2016, May 31). UNICEF *Yemen Crisis Humanitarian Situation Report, Originally published*, (31). Retrieved in February 24, 2023 from https://reliefweb.int/report/yemen/unicef-yemen-crisis-humanitarian-situation-report-may-2016-enar

World Bank. (2005). Engaging civil society organizations in conflict -affected and fragile states: three African country case studies. Washington DC: World Bank.

World Health Organization (WHO). (1999). *Community emergency preparedness: a manual for managers and policy-makers*. Geneva: WHO. Retrieved in January 1, 2022 from http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Abril-Mayo2005/CD2/pdf/eng/doc12356/doc12356-1a.pdf

Yemen Education Cluster (YEC) ,(2023, January 25). Methodological Note for the 2023 Humanitarian Needs Overview Calculation of Education PIN and Severity. IDP site in Ibb, UNHCR/2022.