Center for Health Policy & Inequalities Research AT DUKE UNIVERSITY

وايز WISE

مؤسسة قطر Qatar Foundation
Unlocking human potential لإطلاق قدرات الإنسان

رفاه المعلم:
النتائج المستخلصة من المراجعة النطاقية للدراسات السابقة ودراسات الحالة في كل من كمبوديا وكينيا وقطر

RR.4.2021

رفاه المعلم:

النتائج المستخلصة من المراجعة النطاقية للدراسات السابقة
ودراسات الحالة في كل من كمبوديا وكينيا وقطر

راي جين بروشولد-بيل
جامعة ديوك

مالك محمد سهيل
جامعة ديوك

هاي هواينه
جامعة ديوك

أحمد بغدادي
وايز

فانروث فان
منظمة تنمية الأطفال الكمبوديين

سيريلا أمانيا
منظمة ACE Africa

مريم الخلف
وايز

كاثرين ويتن
جامعة ديوك

جدول المحتويات

تمهيد

ملخص تنفيذي

الفصل الأول: **مقدمة**

الفصل الثاني: **طرق وأساليب المراجعة النطاقية للدراسات السابقة ودراسات الحالة**

الفصل الثالث: **النتائج**

الفصل الرابع: **الاستنتاجات والتوصيات**

نبذة عن المؤلفين

نبذة عن مؤتمر «وايز»

نبذة عن مركز السياسة الصحية وبحوث عدم المساواة في جامعة ديوك

نبذة عن مشروع الرفاه

نبذة عن منظمة ACE Africa Kenya

نبذة عن منظمة تنمية الأطفال الكمبوديين

شكر وتقدير

المراجع

الملحقات

تمهید

يستهلّ هذا التقرير الشامل بالتأكيد على أنه مع حلول عام ٢٠٣٠ سيُضحي عالمنا بحاجة إلى نحو ١٦٣ مليون معلم للاضطلاع بمهمتهم الفارقة المتمثلة في إعداد أطفالنا وشبابنا وتهيئتهم لخوض غمار مستقبل يكونون فيه مواطنين مثقفين يتسمون بالنشاط ويتحلّون بالقدرة على العمل في زخم عالم تكتنفه المصاعبُ من كل جهة. لذا، فلا عجب من التصريح بأنّ تلكم الأعمال المنوطة بالمعلمين تقع على رأس الأعمال وتحتل مرتبة الصدارة بينها. ومما يرثى له أن المعلمين في شتى ربوع الكون يعانون من ضغوط متواصلة ينفذ أثرها في استبقائهم في وظائفهم ويعود مردودها على فعّاليتهم في أدائهم، لتخرج محصلات جودة تعليم أطفالنا وشبابنا بنتائج غير محمودة.

وعلى الرغم من الشروع في دراسة رفاه المعلم قبل ٤٠ عامًا، أو نحوها، إلا أن الجهود المبذولة في العقد الماضي كان لها دورٌ بالغ في تسليط هالةٍ من الضوء على أهمية الارتباط الواقع بين المعلمين ومحصّلات الطلاب. فلقد جاوزت الدراسات السابقة المدى في التأكيد على العوامل السلبية التي تسببت في تردّي أوضاع المعلمين، غير أنها غضّت الطرف عن تقديم مزيد من الحلول لتحسين رفاههم. إن الطبيعة الوجدانية ذات الأثر البالغ لعمل المعلمين، وأهمية الحفاظ على العلاقات الفعّالة، والتأثير الملحوظ لقادة المدارس، والتركيز المفرط على الدور الحيويّ لنتائج التصنيفات خلال فترات التطور التكنولوجي السريع، وزيادة التحديات الاجتماعية التي تظهر جلّية في المدارس، وحالات الفقر وتدهور الأوضاع، لتسهم في مجموعها في شعور المعلمين بالإجهاد، وتعمل على زيادة معاناتهم جرّاء الإرهاق وعجز القدرات والاستنزاف في العمل.

والحق يقال، لقد بذلت جهود كثيرة لتحقيق رفاه الطلاب، غير أن مثل هذه الجهود كانت دون المستوى المطلوب تجاه رفاه المعلمين، وهو أمرٌ في غاية التناقض، إذ إن جودة أوضاع المعلمين لا تنفكُّ بحال من الأحوال عن جودة أوضاع الأطفال؛ فالمعلمون هم أكثر العناصر أهمية بين أروقة المدارس، ولا تخفى أهمية دورهم في الخروج بمحصّلات الطلاب وشعورهم بالرضا والسعادة. وبالتالي، يحتاج المعلمون إلى أوضاع جيدة تمكّنهم من الارتقاء بأوضاع الأطفال ومن إخراج أفضل ما لديهم. ولقد وجّهت القضايا الناشئة المتعلقة برفاه المعلمين، لا سيما خلال جائحة كوفيد-١٩ وفي أعقابها، الأنظارَ إلى الدور بالغ الأهمية للمعلمين باعتبارهم أعضاء فاعلين في المجتمع، يتميزون بقدرتهم على جلب بريق من الأمل وغرس مزيد من التفاؤل لدى الأطفال، وأسرهم والمجتمع برمّته، خلال أحلك الأوقات. كما أظهر المعلمون أنهم، بشكل عام، ذوو مرونة فائقة، وقابلية كبيرة على التكيّف، وقدرة مبهرة على الابتكار، ناهيك عن أهبتهم للاستجابة السريعة والتغير الإيجابيّ. لذا، فإن هناك مزيجًا من الأسباب المتعددة التي تحثّ الحكومات، وصنّاع السياسات، وأصحاب العمل، والهيئات التنظيمية، والأسر، والمجتمع على تقدير الأعمال التي تقع على كاهل المعلمين ودعمها.

وخلال إعداد هذا التقرير قامت راي جين بروشولد-بيل وفريقها بإجراء تحقيق شامل، انطوى على مراجعة الدراسات السابقة من الأعمال المعاصرة، في المقام الأول، والبحوث الميدانية التي شارك فيها معلمون من ثلاث دول (وهي كمبوديا وكينيا وقطر). وبالرغم من اختلاف السياقات والبحوث ذات الصلة برفاه المعلمين في هذه الدول الثلاث، والتي لم تكن متواجدة في البحوث السابقة، إلا أن قضايا رفاه المعلم التي تم الوقوف عليها في طيّات هذه الدراسة تكشف اللثام عن عناصر مشتركة من الأبحاث التي تم إجراؤها في جميع أنحاء العالم، ما يجعل هذا التقرير وثيق الصلة بالسياقات كافة. ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن هذا البحث قد اتخذ منهجية تقديرية لتسليط الضوء على نقاط القوة في رفاه المعلمين عند تحقيقها بشكل إيجابيّ، مع مشاركة عدد من المبادئ التي تقترح باقةً من الطرق الإيجابية لتعزيز رفاه المعلمين.

يرسم الفصل الأول من البحث المشهدَ الراهن مستخدمًا عددًا من الدراسات الحديثة، في المقام الأول، مسلطًا الضوء من خلالها على أهمية الأعمال التي يضطلع بها المعلمون. كما توضح الأسئلة البحثية الستة لمشروع «رفاه المعلم» هيكلَ التقرير وتعلّل الحاجة لإجراء البحث في كل من كمبوديا وكينيا وقطر. إضافة إلى ذلك، تحدد الملامح الموجزة للتعليم في هذه البلدان سياقَ ما تبقى من التقرير.

أما الفصل الثاني فيعرض المنهجية التي يقوم عليها مشروع «رفاه المعلم»، ويتضمن مخططًا تفصيليًا لكيفية إجراء المراجعة المنهجية للدراسات السابقة لضمان تنفيذ المشروع البحثي بشكل صارم. كما تمت الإشارة إلى المنهجية المتبعة في دراسة الحالة في الجزء التالي للعمليات الأخلاقية والتحليلية، وذلك لتوضيح عمليات أخذ العينات، واختيار المشاركين، وترميز البيانات وتحديد الأساليب.

وأما الفصل الثالث فيقدم النتائج الخاصة بدراسة «رفاه المعلم». وبهدف إظهار حجم العينة التي تمت دراستها، قام الفريق بتنظيم عوامل الرفاه بطريقة نظرية، كما قام بعرضها بوضوح في الشكل رقم (١) وفق فئات ثلاث: تنظيمية وتبادلية وفردية. وتسلط هذه النتائج الضوءَ على أهمية الرفاه باعتباره مسؤولية فردية وجماعية، كما تحدد الفئاتُ سالفة الذكر استراتيجياتِ التدخل المتعلقة برفاه المعلمين والتوصيات وثيقة الصلة بالسياسات

والتي بإمكانها معالجة النتائج السلبية للأوضاع المتردية للمعلم. وتشير البيانات التي تمخضت عن دراسات الحالة في كمبوديا وكينيا وقطر إلى المجالات البارزة التي يتعين على صنّاع السياسات والمديرين والموجّهين أخذها بعين الاعتبار، كما يقترح المؤلفون سبعة مكوّنات أساسية من شأنها التمكين لرفاه المعلم، مع قيامهم بإمعان النظر فيها، وهي المكوّنات التي تتفق مع بعض الدراسات الحالية. وتخلُص هذه الاقتراحات إلى أن رفاه المعلم يعدّ مسؤولية تقع على عاتق المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، ومديري المدارس، وصنّاع السياسات.

وفي نهاية المطاف، يجمع الفصل الأخير النتائجَ التي تمخضت عنها مراجعة الدراسات السابقة ودراسات الحالة. ويقترح المؤلفون في هذا الفصل طيفًا واسعًا من التوصيات المثيرة للإعجاب والموجّهة للشركاء المعنيين، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، والمديرين، وصنّاع السياسات كافة.

ولقد قدّم فريق البحث بقيادة راي جين بروشولد-بيل للمجتمع الدوليّ تأكيدًا جليًا على الأهمية البالغة للمعلمين وعلى دورهم الفارق بالنسبة للأجيال القادمة من الأطفال والشباب. لذا، فإن التقريرَ الماثل بين أيدينا ذو قيمةٍ فائقة، لا سيما وقد خرج إلى النور في وقتٍ حاسم من تاريخنا وخلال حقبةٍ تكافح فيها البلدان للحفاظ على مجرى حياتها الاعتيادية جرّاء جائحة كوفيد-١٩، التي كشفت هي الأخرى الستارَ عن الدور الكبير للمعلمين باعتبارهم مناراتٍ في مجتمعاتنا. ها قد حان وقتُ التغيير، والتعلمُ من تبعات تلكم الجائحة، والإقرارُ بقيمة المعلمين باعتبارهم عاملين في الخطوط الأمامية، مما يعني ضرورة إعطاء الأولوية لرفاههم. وعليه، يقدم تقرير «رفاه المعلم: النتائج المستخلصة من المراجعة النطاقية للدراسات السابقة ودراسات الحالة في كل من كمبوديا وكينيا وقطر» الصادر عن مبادرة «وايز»، مساهمةً عالمية في قضية رفاه المعلم التي لطالما طال انتظارها. ولا يسعني إلا أن أقدم أحرَّ التهاني لفريق العمل الذي بذل جهدًا دؤوبًا للخروج بهذا العمل خلال فترة حالكة من تاريخنا.

البروفيسور فاي ماك كالوم
عميد وأستاذ التربية
مستشار خبير، وباحث ومؤلف في قضايا رفاه التعليم
جامعة أديلايد، أستراليا

ملخـــص تنفيـــــذي

يقوم مستقبلُ كل مجتمع في العالم على المعلمين، إذ إنّ لهم اليدُ الطولى في التأثير على الأطفال عبر طرق متشعبة، استهلالاً بتعليمهم مهارة التعلم مدى الحياة، مرورًا بصقلهم بالمهارات العملية للإبحار في دروب الحياة اليومية، وانتهاءً بنمذجة التفاعلات الصحية القائمة على الاحترام. ومع النمو السكانيّ، يُتوقع ازدياد الطلب على المعلمين في شتى أنحاء العالم بمقدار ٦٩ مليون معلم خلال الفترة ما بين ٢٠١٩ و٢٠٣٠، ليصبح المجموع الكلّي ١٦٣ مليون معلم. لذا، بات ضروريًا أن نضع حدًّا للإنهاك والاستنزاف الذي يعاني منه المعلمون، كي يتسنى لنا الاستبقاء على عدد كافٍ منهم في وظائفهم وإتاحة الوقت اللازم لهم لتطوير مهارات التعليم على أساسٍ من الخبرة والإتقان. ومع ذلك، لم يعد كافيًا أن نتحدث عن وقف الإنهاك، إذ إن تقديم تعليم مثاليّ للأطفال يتطلب وجود معلمين على درجة كبيرة من الرفاه، وهو الأمر الذي يرتبط بشكل وثيق بالمبادرة إلى تقديم الخير للآخرين، وبذل جهود حثيثة للخروج بحلولٍ إبداعية للمشكلات وتوثيق عرى التواصل الاجتماعي. وهو جهدٌ مُضنٍ ينتظره أطفالنا من المعلمين.

يغطي هذا التقرير مسعيين كبيرين: تمثَّلَ الأول في إجراء مراجعة نطاقية لدراسات سابقة بلغ عددها ١٠٢ مقالة صحفية تم جمعها من شتى أنحاء العالم حول رفاه المعلم على مدار سنوات خمس امتدت ما بين ٢٠١٦ و٢٠٢٠. وفي هذا الصدد، قمنا بتكثيف نتائج الدراسة حول الأمور التي من شأنها تعزيز رفاه المعلم، وكذلك استقصينا مسألة إنهاك المعلم، لنخرج بتوصيات مفصّلة على نحو مستقل حيال المتطلبات اللازمة لتعزيز رفاه المعلم. إضافة لما سلف، قمنا بالبحث في الثغرات التي انطوت عليها الدراسات السابقة. أما المسعى الثاني، فتمثّل في مجموعة من دراسات الحالة التي تضمنت تجميع بيانات أصيلة ومتعمقة لمقابلات أجريت مع ٩٠ معلمًا و١٦ مديرًا لمدارس تتميز بأدائها المرتفع في كل من كمبوديا وكينيا وقطر، إضافة إلى ١١ مقابلة مع صنّاع السياسات. ولقد استخلص التقرير، من خلال ردود المشاركين حيال سلوكياتهم وأوضاعهم أثناء أفضل أوقات رفاههم عند اضطلاعهم بمهام التعليم، العملياتِ الأساسية التي من شأنها تعزيز رفاه المعلم.

تتشابه تجارب رفاه المعلمين في جميع أنحاء العالم، وهو ما بدا جليًّا من توافق الأوضاع التي عزاها المعلمون ومديرو المدارس وصنّاع السياسات إلى رفاه التعليم في كل من كمبوديا وكينيا وقطر. ولقد سلطت نتائجُ مراجعة الدراسات السابقة الضوءَ على التوصيات المتداخلة عبر الدراسات المشمولة بالبحث والاستقصاء. وفي الوقت ذاته، تم الوقوف على عدد من الاختلافات المتعلقة برفاه المعلم بين دراسات الحالة في كل من كمبوديا وكينيا وقطر، نذكر منها على سبيل المثال اختلافَ مجالات التركيز المتعلقة بالصحة البدنية، والتجمعات الاجتماعية، واحتياجات المعلمين الوافدين.

ومن خلال دراسات الحالة، ظهرت سبعةُ مبادئ أساسية لرفاه المعلم. فيمكن التأكيد على تمتّع المعلمين بدرجة كبيرة من الرفاه عندما:

١. يتم تقدير خبراتهم والإشادة بها والنظر إليهم باعتبارهم قادة
٢. يتم إشراكهم على نحو عميق في الأعمال التي يقومون بها
٣. يجدون مغزىً وهدفًا من وراء ما يقومون به من أعمال
٤. يشعرون بالنجاح
٥. تتم تلبية احتياجاتهم الشخصية غير المتعلقة با لعمل
٦. يقومون بإدارة حالتهم الوجدانية والصحية
٧. ينعُمون ببيئة عمل إيجابية وداعمة

أكدت الدراساتُ المدرجة في المراجعة على أهمية العديد من هذه المبادئ، غير أن عددًا كبيرًا من الدراسات تناول مبادئَ أخرى مثل البيئات الإيجابية، والتنظيم الوجداني، والشعور بالنجاح (كفاءة المعلم الذاتية). فمن بين الـ١٠٢ مقالة، خرجت ٥٥ مقالة بنتائج ذات صلة بالتدخلات التي أجريت لتعزيز رفاه المعلم. وعلى الرغم من تركيز الدراسات السابقة على أوضاع العمل على المستوى التنظيمي، قامت التدخلات باختبار الممارسات الفردية التي يمكن للمعلمين المشاركة فيها (ممارسات الحدّ من الإجهاد القائمة على اليقظة وإدارة الوجدان)، وكذا التدخلات اللازمة لتقوية العلاقات بين المعلمين والطلاب أو الزملاء. غير أن جميع هذه الدراسات لم تخرج بنتائج للتدخلات على مستوى السياسات، كما كان هناك غيابٌ ملحوظ للدراسات التي أجريت في أمريكا اللاتينية وأفريقيا والشرق الأوسط. ولم يتم العثور على دراسات تتناول رفاه المعلمين خلال فترة الخمس سنوات في أيّ من كمبوديا أو كينيا أو قطر.

ولعلّ من الأخبار السارّة وجودُ طرق عديدة لتعزيز رفاه المعلم. فالعديد من التوصيات ظهرت من مراجعة الدراسات السابقة، إضافة إلى ظهور المزيد منها من خلال

دراسات الحالة. ومن الضرورة بمكان أن نفهم أن العوامل التي قد تضع حدًّا للإنهاك يمكن أن تختلف عن تلك التي من شأنها تعزيز رفاه المعلم. ففي مراجعة الدراسات السابقة، على سبيل المثال، ارتبط الإنهاك بشعور المعلمين بالتهميش أو وقوعهم تحت التنمر الصادر من المعلمين الآخرين تجاههم. وعليه، يمكن للمديرين تفادي هذا التهميش والحيلولة دون وقوع هذا التنمر، غير أن الحدّ من هذه المشكلات في حدّ ذاته لن يعزز بالضرورة من رفاه المعلم. وعوضًا عن ذلك، يلزم توفير مناخ من الاحترام، والمشاركة، والدعم المتبادل للمعلمين لتعزيز رفاههم.

كشفت دراساتُ الحالة مدى عمق ورسوخ العلاقات لدى المعلمين –لا سيما مع مديري المدارس، والمعلمين الآخرين، والطلاب وأولياء الأمور– وأظهرت تأصّل العمل الوجداني الذي يأتي مصاحبًا للتفاعلات المستمرة. لذا، يمكننا القول بأن التفاعلات بين الجهات الفاعلة، كلاً على حدة، تؤثر على تفاعلات المنبع والمصبّ، فعندما يُثني المديرون على المعلمين ويمتدحونهم، فمن الراجح أن يمتدح المعلمون، هم الآخرون، طلابَهم. وكذا، فعندما يعمل الطلاب بجدّ، فمن الراجح أن يعمل المعلمون والمديرون أيضًا بجدّ. غير أن التحديات متلاطمة. فعلى مدار اليوم، يتخذ المعلمون قراراتٍ لا حصر لها للحفاظ على محفّزاتهم في مواجهة المحبطات، صغُرت أم كبُرت. وفي الوقت ذاته، فإن إمكانية إيجاد مغزىً أثناء العمل اليومي موجودة في كل مكان. فلقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط وثيق بين حاجة المعلمين إلى الثناء والتقدير، اللذين يمكّناهم من الحفاظ على إحساسهم بوجود مغزىً وقيمة لعملهم، ومستوى رفاههم. إضافة لما سلف، أكدت النتائجُ أن احترام المعلمين باعتبارهم قادة مع الحفاظ على استقلاليتهم وفق ما هو ممنوحٌ للخبراء الآخرين، من شأنه أن يدعم رفاههم. كما أن الأعمال الإدارية المرهقة، التي تفتُرعن وجود مغزىً، تحلّ محل الأعمال الأخرى التي تعتبر ذات مغزىً، وقد تتسبب في إنهاك المعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن لكل من المعلمين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور، والهيئات التعليمية على الأصعدة الوطنية والإقليمية والمحلية أدوارٌ بالغة الأهمية في تعزيز رفاه المعلم. ويمكن تلخيص هذه الأدوار من خلال مجموعة التوصيات التالية:

أولياء الأمور يمكنهم المساهمة في رفاه المعلم من خلال التواصل مع معلمي أطفالهم وتوجيه الشكر لهم والإقرار بفضلهم والثناء عليهم، عندما يستحقون ذلك. كما يمكنهم تهيئة أطفالهم وإعدادهم للتصرف بشكل جيد في المدرسة وإظهار الاحترام اللائق لمعلميهم، مما يسهّل العمل الذي يقوم به المعلم.

المعلمون يمكنهم الارتقاء بمستوى رفاههم من خلال المشاركة العميقة والهادفة في أعمالهم. فعلى سبيل المثال، يمكنهم مدح طلابهم وتشجيعهم على التقدم للحصول على الجوائز والمشاركة في المسابقات. كما يمكن للمعلمين الاستفادة من فرص التطوير المهني والتطوع للعمل في لجان على مستوى المدرسة أو المنطقة. ويعدّ التفاعل مع المعلمين الآخرين أمرًا مهمًا، بما في ذلك تبادل المعارف مع بعضهم البعض وطلب المساعدة عند الحاجة. فمن الناحية المثالية، يعتني المعلمون بأنفسهم بشكل منتظم ويخصصون بعض الوقت الشخصي أو العائلي لأنفسهم. كما أن هناك عددًا من المهارات التي يمكنها المساهمة في تحقيق رفاه المعلم، نذكر منها تعلّم كيفية إدارة العواطف، وممارسة مهارات الحدّ من التوتر القائمة على اليقظة، والتركيز على الصورة الكبيرة ووضعها في المخّيلة عند الشعور بالإحباط أو اعتراء المشاعر السلبية الأخرى.

مديرو المدارس يقومون بدور مهم في تعزيز رفاه المعلم. فهم يعملون على إيجاد بيئة عمل إيجابية ووضع طرق تتيح للمعلمين التفاعل مع بعضهم البعض بشكل إيجابي. ويمكن للمديرين تعزيز رفاه المعلم من خلال تحديد أهداف المدرسة بوضوح، وتعزيز الشعور بالاتحاد والتركيز على تعزيز السلوك الجيد للطلاب. كما يمكنهم مدح المعلمين إزاء عملهم الجيد، وسؤالهم عن مدى رفاههم وتوفير المرونة لهم بقدر معقول. وبغية الحدّ من إنهاك المعلمين، يمكن للمديرين منحهم درجة كبيرة من الاستقلالية في الفصل، وتقليل حجم العمل الإداري والبيروقراطي وإعطائهم مسؤوليات على مستوى المدرسة.

الهيئات التعليمية تعمل على توفير فرص التطوير المهني للمعلمين، ولا يقتصر ذلك على طرق التدريس فحسب، بل ينطوي أيضًا على استراتيجيات التنظيم الوجداني وإدارة قاعة الدراسة. ولتعزيز رفاه المعلم، يمكن لسلطات التعليم إنشاء برامج علنية للإشادة بدور المعلمين ومديري المدارس وتكريمهم. كما أن التعليقات الموضوعية الصادرة عن المفتشين للمعلمين يمكن أن تكون ذات فائدة كبيرة، وكذا فإن للاستقرار المالي، وتوافر الموارد اللازمة لتلبية الاحتياجات الشخصية للمعلمين، ووجود بيئات عمل إيجابية، تسهم جميعُها في تعزيز رفاه المعلم. وقد يسهم الحدّ من العمل الإداري الموكول للمعلمين ومراجعة السياسات المتعلقة بأخذ الإجازات وساعات العمل المرنة في الحدّ من احتمالية إنهاك المعلم.

وفي الختام، يمكن للجميع المساهمة في رفاه المعلمين من خلال إظهار الاحترام لهم وإبلاغ معلمينا السابقين أنهم مقدّرون لدينا، لا سيما مَن كان منهم سببًا في إحداث فارق في حياتنا. وبذلك، يمكن للجميع دعم عملية تحفيز المعلمين ومناصرتها، مما يكون له بالغ الأثر في إبداء احترامنا لهم وحثّهم على بذل المزيد.

ولا شك أن من الأهمية بمكان أن نعمل، كمجتمع، بشكل جماعي لدعم ٩٤ مليون معلم في شتى أنحاء العالم. فعلى الرغم من وجود باقة كبيرة من البحوث الدائرة حول رفاه المعلم، إلا أنه ما تزال هناك فجوات ملحوظة، ناهيك عن محدودية الدراسات في أفريقيا وآسيا والشرق الأوسط. ولقد تميّز النهجُ المزدوج لدراستنا بالابتكار في تصميمه وبتقديمه نتائج وتوصيات ذات تركيز أكبر على رفاه المعلم من خلال استقائها من الدراسات السابقة، إضافة إلى طرحه رؤىً أكثر تعلقًا بمجال رفاه المعلم في سياقات أفريقية وآسيوية وشرق أوسطية؛ غير أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لمعالجة الفجوات المحددة في مراجعة الدراسات السابقة. وهناك حاجة أيضًا إلى المزيد من الدراسات المعنيّة بفحص السياقات الثقافية ذات التمثيل الضعيف، وذلك لاكتساب مزيد من الأفكار حول كيفية تعزيز رفاه المعلم بشكل كامل على مستوى العالم. وفي نهاية المطاف، يحثّ مؤلفو الدراسة الشركاءَ المعنيين ويشدّوا على أيديهم للعمل على تعزيز رفاه المعلم والحفاظ عليه من خلال تنفيذ التوصيات التي توائم السياقات الخاصة بهم.

مقدمة

الفصل الأول:

يعدّ انتماؤنا للجنس البشري دلالة على ادخارنا لمجموعة مذهلة من الأدوات المتأصّلة فينا منذ الولادة، غير أننا لم نكتسب حين ولادتنا تلكم المعارف التي تمكّننا من اكتساب أقواتنا أو حتى الحفاظ على أرواحنا. لذا، وجب علينا تعلّم كل شيء. وفي زخم القرن الحادي والعشرين الذي شمل بين جنباته عصرَ المعلومات وحقبة التأثير البشري (الأنثروبوسين)، قررنا في جميع أنحاء العالم أنه يجب على الأطفال البدء في تحصيل العلم في الأوساط الأكاديمية الرسمية في سنّ مبكرة من أجل اكتساب المهارات التي ستسهم على أقل تقدير في الحفاظ على بقائهم، وربما الحصول على وظيفة مجزية وتقديم إسهامات مجتمعية كبيرة. إن التعليم ضرورة، كما أنه هِبة في الوقت ذاته، فهو في أقل درجاته يرمي إلى الحفاظ على جودة حياة الجنس البشري والارتقاء بها.

في عام ٢٠١٩، كان هناك ٩٤ مليون معلم في جميع أنحاء العالم (وفق البيانات الصادرة عن معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠٢٠). وعلى الرغم من هذا الرقم المذهل، وأثره في تحقيق أهداف التنمية الدولية المستدامة والوصول إلى تعليم ابتدائي وثانوي شامل بحلول عام ٢٠٣٠، إلا أنه ستكون هناك حاجة إلى ٦٩ مليون معلم آخرين. لذا، وجب علينا الاهتمام برفاه معلمينا، سواءً من أجل المعلمين أنفسهم أو من أجل الأطفال الذين يجتهدون لتعليمهم.

وتجدر الإشارة إلى وجود مؤلفات كبيرة تتناول قضية استنزاف المعلم وإنهاكه. ولقد حوّل بعض الباحثين انتباههم في الآونة الأخيرة نحو رفاه المعلم، وهو مصطلحٌ واسع له تعريفات متعددة. فمن جانبهما، اقترح ماكالوم وبرايس، مؤلفا مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بتصور رفاه المعلم، تعريف الرفاه التالي باعتباره ذا فائدة للمعلمين:

> إن مصطلح الرفاه متنوعٌ وسلس، فهو يولي احترامًا للفرد، وللأسرة، ولمعتقدات المجتمع، وقيمه، وخبراته، وثقافته، وفرصه، وسياقاته التي تختلف باختلاف الزمن والتغيرات التي تطرأ. إنه شيء ننشده جميعًا، وهو مدعوم بمفاهيم إيجابية، ومع ذلك فهو ذو طبيعة فريدة من نوعها بالنسبة لكل منا، حيث يمنحنا شعورًا بماهيّتنا، والتي لا بدّ من احترامها. (McCallum and Price, ٢٠١٦, p. ١٧)

ومن ثمّ، فإنّ الرفاه ذو أهمية بالغة بالنسبة للأفراد، وهو دائم التغير ويحتاج إلى رعاية وحماية، بل ويتأثر بالمجتمع وبالسياقات التي تتجاوز الأفراد.

يتميز العمل المنوط بالمعلمين بكونه ذا طبيعة تفاعلية وتبادلية بدرجة كبيرة، حيث عُهد إلى المعلمين بتوجيه الطلاب وإرشادهم واختبارهم بغية تحقيق أفضل النتائج. والمعلمون لا يتفاعلون مع الطلاب وحدهم، بل ومع المديرين والمعلمين الآخرين وأولياء الأمور على مدار خمسة أيام في الأسبوع وربّما أكثر. وعملهم عملٌ مجهد يتطلب امتلاك حزمةٍ من المهارات المتنوعة، تبدأ بالمحتوى التعليمي وتمرّ بالعملية التعليمية وتنتهي بتعليم الأطفال المهارات الاجتماعية وغرسها فيهم. والأهمّ من ذلك كلّه أن الطلاب ينظرون إلى المعلم بوصفه قدوةً وموجّهًا، فيطرحون عليه ما يخطر ببالهم من أسئلةٍ طوال اليوم، أكانت أكاديميةً أم شخصية. وفي ظل هذا العبء، لا ريب أن رفاه المعلم معرّضٌ للخطر على الدوام، ولكنْ هناك بالمقابل فرصٌ للتحسين على الدوام.

ولقد أصبحت دراسة رفاه المعلم التي بين أيدينا ممكنًة بفضل التمويل الذي قدمته مبادرة «وايز»، أحد مبادرات مؤسسة قطر، حيث تمثل الهدف الأول للدراسة في توسيع دائرة المعارف المتعلقة برفاه المعلم في وقتنا الراهن في سياقات أوروبا وأمريكا الشمالية وأستراليا من خلال إجراء دراسات حالة للمعلمين في كمبوديا وكينيا وقطر. أما الهدف الثاني للدراسة فتلخَّصَ في إجراء مراجعة نطاقية للدراسات السابقة لتحديد التوصيات ذات الصلة برفاه المعلم والوقوف على الثغرات الموجودة في هذه الدراسات. وبالنسبة للهدف الثالث فهو الجمع بين دراسة الحالة والمعلومات المستخلصة من مراجعة الدراسات السابقة لتحديد الاتجاهات المبتكرة في الدراسات النظرية أو دراسات الحالة، والخروج بأدلة قوية لدعم التوصيات المتعلقة بتعزيز رفاه المعلم.

اشتملت أسئلة بحثنا على ما يلي:

١. ما هي السياسات الوطنية والحكومية والهياكل التعليمية المحلية التي تدعم بشكل كبير رفاه المعلمين؟
٢. هل يحظى المعلمون ذوو الخبرة الأطول بقدرةٍ أفضل على إدارة الرفاه؟
٣. ما الرابط، إنْ وجد، الذي يراه المعلمون ومسؤولو التعليم بين رفاه المعلم ورفاه الطلاب، من جهة، وبين المحصلات التعليمية، من جهة أخرى؟
٤. ما هي الخصائص والأفعال المميزة للمعلم التي يعتقد المعلمون أنها تعمل على تحفيز الطلاب على التعلم؟
٥. ما هي العمليات، سواءً الواقعة داخل نطاق العمل أو خارجه، التي يعزوها المعلمون إلى رفاههم؟
٦. ما هي التدخلات التي تعزز من رفاه المعلم؟

تغيب دراساتُ رفاه المعلم عن المشهد في كل من أفريقيا وآسيا والشرق الأوسط وفي الدول ذات الدخل المنخفض بشكل عام. لذا، بذلنا جهدًا مضنيًا للاستفادة من سياقات ثقافية وجغرافية وسياسية متنوعة، كما قمنا باختيار باتامبانج في كمبوديا، وبونغوما في كينيا، والدوحة في قطر. ارتكزت هذه الخيارات على العلاقات القوية التي أقمناها مع الباحثين، في كل من هذه المواقع، والذين قاموا بدورهم بمشاركتنا العمل طوال فترة الدراسة.

سياقات كل من البلدان الثلاثة

بُنيت دراسات الحالة على السياقات الخاصة بكل بلد. ولتحقيق الغاية المنشودة، نورد فيما يلي وصفًا موجزًا للسياقات التعليمية في كل من دراسات الحالة الثلاث.

كمبوديا

تشرف وزارة التعليم والشباب والرياضة على نظام التعليم في كمبوديا. ويتألف التعليم هناك من أربع مراحل: التعليم قبل الابتدائي، والابتدائي، والثانوي، والعالي. ويمكن للطلاب الذين تبلغ أعمارهم ثلاث سنوات فأكثر الالتحاق بمدارس التعليم قبل الابتدائي العامة. تمتد المرحلة الابتدائية لمدة ست سنوات (الصفوف ١-٦)، بينما تستمر المرحلة الثانوية لثلاث سنوات (الصفوف ٧-٩) وتستكمل المرحلة الثانوية الدراسة لثلاث سنوات أخرى (الصفوف ١٠-١٢). وعند انتهاء الطالب من الصف الـ١٢، يحصل على دبلوم المدرسة الثانوية الذي يؤهله للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. هذا، ويمتد العام الدراسي من نوفمبر وحتى يوليو، مع وجود فترة إجازة في أبريل احتفالاً برأس السنة الخميرية الجديدة. تحتوي كمبوديا على ١٣,٣٠٠ مدرسة منتشرة في جميع أنحاء البلاد. وفي عام ٢٠١٨-٢٠١٩ تم تسجيل ٣,١٩ مليون طالب و٩٣,٧٠٣ معلمين. يبلغ متوسط حجم المدرسة في كمبوديا ٢٤٠ طالبًا، مع وجود سبعة معلمين فقط في المتوسط. وعليه، تبلغ نسبة الطلاب إلى المعلمين ١:٣٤ ومتوسط حجم الفصل ٣٥ طالبًا (MOEYS, ٢٠١٩).

تختلف المرافق المدرسية والبنية التحتية والموارد في جميع أنحاء البلاد. ففي عام ٢٠١٩، لم يكن لدى ٧,٠٨٨ مدرسة إمداداتُ مياه موثوقة، ولم يكن لدى ٤,١٦١ مدرسة مراحيض (MOEYS, ٢٠١٩). ولدى العديد من المدارس بعض التنوع في الملاعب وكذلك في المرافق الرياضية، مثل ملاعب كرة القدم وملاعب الكرة الطائرة. كما يوجد في بعض المدارس مكتبات، ومختبرات للحواسيب وصالات. ويتوافر لدى العديد من المدارس مقاصف وأكشاك لبيع الأطعمة داخل الحرم المدرسي. تتراوح المباني المدرسية ما بين الهياكل المصنوعة من الخيزران، والهياكل الخرسانية، والطوب. وتتراوح جودة سُبّورات الطباشير، والسُبّورات البيضاء، والمكاتب، وغيرها من الموارد التعليمية، ما بين الحالة المتردية والجيدة.

وقبل حلول عام ٢٠١٨، كان برنامجُ تدريب المعلمين في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي ومرحلة التعليم الابتدائي يمتد لعامين، أما التدرب للحصول على شهادة المعلم الثانوي فكان يستلزم عامًا إضافيًا. ومع حلول عام ٢٠٢٠، خططت وزارة التعليم والشباب والرياضة لزيادة الحد الأدنى لتدريب المعلمين إلى ١٢ عامًا من التعليم الأساسي وأربعة أعوام من تدريب المعلمين. وفي عام ٢٠١٩، كان توزيع التحصيل العلمي للمعلمين في كمبوديا على النحو التالي: ١,٨٪ من التعليم الابتدائي، و١٨,٧٪ من التعليم الثانوي الأدنى، و٥٤,٢٪ من التعليم الثانوي، و٢٤,٢٪ من شهادات التعليم العالي والتدريب، و١,٥٪ في مرحلة ما بعد التخرج، و٠,٠١٪ من الحاصلين على الدكتوراه. كما شكّلت المعلمات نسبة قوامها ٥٢,١٪ من القوى العاملة من المعلمين في عام ٢٠١٩ (MOEYS, ٢٠١٩). وفي السنوات الأخيرة ومع وجود خطط لقدر أكبر من الزيادات، ارتفعت رواتب المعلمين بشكل ملحوظ. فخلال الفترة ما بين ٢٠١٤ و٢٠١٦، قفز متوسط الحد الأدنى لأجور المعلمين من ٨٠ دولارًا شهريًا إلى ١٩٣ دولارًا، مع وجود خطط لزيادة الأجر إلى ٢٣٠ دولارًا شهريًا بحلول منتصف عام ٢٠١٧ (Khmer Times, ٢٠١٦).

بلغ إنفاق كمبوديا على التعليم ٢٫٢٪ من إجمالي الناتج المحلي في عام ٢٠١٨ (World Bank, ٢٠٢٠). كما بلغ إجمالي معدل الالتحاق بالتعليم ٢٥٫١٪ في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي (٢٠١٩)، و١٠٦٫٥٪ في التعليم الابتدائي (٢٠١٩)، و٤٥٫١٪ في التعليم الثانوي (٢٠٠٨)، و١٤٫٧٪ في التعليم العالي (٢٠١٩). وبالتالي، يمكن ملاحظة أن إجمالي الالتحاق بالتعليم يتجاوز نسبة مائة في المائة عند تسجيل الطلاب الأكبر أو الأصغر من السن القانونية، وهو ما قد يحدث عندما يعيد الطلاب أحد الصفوف أو يدخلون المدرسة في سن مبكرة (UNESCO, ٢٠٢١). ويظهر مؤشر التكافؤ بين الجنسين، وهو مقياس لنسبة الوصول إلى التعليم بين البنين والبنات، إلى وجود تكافؤ نسبي بين الجنسين، مع وصول أكبر قليلاً للبنين، كما يظهر من وصول المؤشر لنسبة أقل من ١٫٠. وبالنسبة للالتحاق بالمدارس الابتدائية، كان مؤشر المساواة بين الجنسين عند ٠٫٩٧٤ (٢٠١٩) و٠٫٨٥٥ بالنسبة للمدارس الثانوية (٢٠٠٨) و٠٫٩٤٣ بالنسبة للتعليم العالي (٢٠١٩) (World Bank, ٢٠٢٠). يُذكر أن أكثر من ٥٫٠٠٠ مدرسة في كمبوديا كانت قد حصلت على تمويل من المنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية خلال العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩، وعلى الرغم من مجانية التعليم للطلاب، إلا أن أكثر من ١٫٠٠٠ مدرسة سعت للحصول على تمويل من المجتمع المحلي (MOEYS, ٢٠١٩).

كينيا

تشرف وزارة التعليم على نظام التعليم الوطني في كينيا، والذي يتكون من ثلاثة مستويات: ثماني سنوات من التعليم الابتدائي الإلزامي (تبدأ في سن السادسة)، وأربع سنوات من التعليم الثانوي، وأربع سنوات من التعليم العالي (الجامعي). وتقوم الحكومة بتوفير التعليم الابتدائي بشكل مجاني وتدعم الرسوم الدراسية للتعليم الثانوي، بينما يتعين على الطلاب دفع ثمن الزيّ الرسمي. تعمل المدارس الكينية بشكل يومي أو داخلي، حيث يقوم أولياء أمور الطلاب بدفع مصاريف المدارس الداخلية. وينقسم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول مستقلة. وبسبب جائحة كوفيد-١٩، تم تعطيل نظام الفصول الثلاثة، غير أنه من المتوقع أن يعود إلى طبيعته بحلول عام ٢٠٢٣. يُذكر أن الفصل الأول يمتد من يوليو وحتى أكتوبر، بينما يمتد الفصل الثاني من منتصف أكتوبر وحتى ديسمبر وينتهي بإجازة عطلة، ليبدأ الفصل الثالث في يناير ويستمر حتى مارس أو أبريل، مع إجراء الامتحانات الوطنية بعد شهر مارس (Gachie, ٢٠٢١). وبالنسبة لمعدلات الالتحاق الإجمالية فتبلغ ١٠٩٪ (للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣ و٥ سنوات)، و١٠٠٪ للتعليم الابتدائي، و٧١٪ للتعليم الثانوي (Ministry of Education, ٢٠١٩). وفي عام ٢٠١٩، وبحسب التقارير الصادرة عن وزارة التعليم الكينية، كان هناك ٨٩,٣٦١ مدرسة في جميع أنحاء كينيا في كل مراحل التعليم، تتألف من ٤٦,٥٣٠ مدرسة لتنمية الطفولة المبكرة، و٣٢,٣٤٤ مدرسة ابتدائية، و١٠,٤٨٧ مدرسة ثانوية (Ministry of Education, ٢٠١٩). وبلغ متوسط حجم المدرسة العامة بالنسبة لمدارس تنمية الطفولة المبكرة ٦٨ طالبًا، و٣٦٣ طالبًا بالنسبة للمدارس الابتدائية، و٣٤١ طالبًا بالنسبة للمدارس الثانوية (Ministry of Education, ٢٠١٩).

إضافة لما سلف، التحق ما يقدر بنحو ١٠,٩ مليون طالب بالمدارس الابتدائية في عام ٢٠١٩، و٣,٢٦ مليون طالب بالمدارس الثانوية (Faria, ٢٠٢١). وفي العام ذاته، قدّر عدد المعلمين في المدارس الابتدائية العامة بنحو ٢١٨,٧٦٠ و١٠٥,٢٣٤ في المدارس الثانوية العامة (Ministry of Education, ٢٠١٩). وفي المتوسط، كان هناك ٤٠ و٤٥ طالبًا لكل معلم في المرحلتين الابتدائية والثانوية، على الترتيب. وعلى الرغم من ذلك، توجد تفاوتات في أحجام القاعات الدراسية في جميع أنحاء البلاد (Ministry of Education, ٢٠١٩). ولقد حققت كينيا التكافؤ بين الجنسين في مستويات التعليم الابتدائي والثانوي، ليصل المؤشر عند ٠,٩٧ و١,٠٠ على الترتيب (Ministry of Education, ٢٠١٩). ومن بين جميع المعلمين في كينيا، كان تمثيل النساء حوالي ٥٢,١٪ (Faria, ٢٠٢١). وتقدم المدارس خدماتها، في الغالب الأعم، بشكل مختلط بين البنين والبنات.

تخصص الحكومة الكينية الأموال للمدارس من خلال منح التعليم الابتدائي المجانية، وصناديق التعليم الثانوي المجانية، وصناديق تنمية الدوائر، وصناديق تنمية المقاطعات. وبالنسبة للإنفاق الكيني على التعليم، فبلغ ٥,٣٪ من إجمالي الناتج المحلي في عام ٢٠١٨ (World Bank, ٢٠١٨). ومع ذلك، لا يكسب المعلمون، في بعض المناطق، ما يكفي لتلبية جميع احتياجاتهم، مما يفرض عليهم إيجاد طرق لكسب أموال إضافية من أولياء الأمور، مثل التدريس خلال فترة ما قبل المدرسة وبعدها. ويعتبر هذا المستوى من التدريس ضروريًا بشكل عام للطلاب من أجل تحصيل درجات أفضل في الاختبارات والنجاح في التعليم العالي.

تختلف المدارس من حيث الموارد والبرامج اللاصفيّة التي تقدمها، فبعض المدارس لديها مزرعة أو حديقة، بينما تمتلك العديد من المدارس ملاعب. وفي الوقت الذي تمتلك فيه بعض المدارس معدات للملاعب أو قاعات مخصصة للطعام، تقدم البعض الآخر وجبات غداء للمعلمين. وبالنسبة للمياه الصالحة للشرب، فهي تشكّل تحديًا في بعض مناطق كينيا، فليس لدى جميع المدارس أنابيب داخلية لنقل المياه.

هذا، وتتفاوت المستويات التعليمية للمعلمين في كينيا على الرغم من إتمام معظمهم للمرحلة الثانوية على الأقل مع حصولهم على تدريب للمعلمين على المستوى الجامعي. فقبل عام ٢٠١٧، منحت وزارة التعليم ترقية للمعلمين الذين أتمّوا تعليمهم العالي من خلال تقديم زيادة في رواتبهم، غير أن هذا الأسلوب توقف الآن. فاليوم، يتم ترقية المعلمين بناءً على عوامل أخرى، يرتكز أغلبها على أدائهم وخبراتهم في العمل. وبإمكان المعلمين الانخراط في التطوير المهني خلال العطلة أو بعد أخذ إجازة دراسية والحصول على نصف الراتب. أما عن تعيين المعلمين، فيتم من قبل «لجنة خدمات المعلمين» ويتم توزيعهم على مديري المقاطعات الفرعية. يتألف هؤلاء المديرين من موجّهين أو مشاركين في قطاعات الموارد البشرية، وهم من يقومون بتعيين المعلمين في المدارس. يتم إعادة تعيين المعلمين بشكل عام في مدرسة مختلفة كل خمس سنوات، وفي بعض الأحيان يحتاجون للتنقل إلى مسافات طويلة للوصول إلى مدارسهم الجديدة. يندرج هذا التوزيع تحت مبادرة حكومية جديدة تهدف إلى إلمام المعلمين بثقافات مختلفة. ولا يخفى أن هناك حاجة إلى تغيير ذي مغزىً في نظام التعليم بحيث لا يطوّر الطلاب قاعدة معارفهم فحسب، بل يتسنى لهم أيضًا تطوير المهارات والمواقف والقيم التي ستسهم في تطويرهم على نحو يجعلهم أشخاصًا قادرين من ذوي الأخلاق الفاضلة. ووفقًا لهذا التصور، يُطبّق الآن منهج جديد قائم على الكفاءة (Kenya Institute of Curriculum Development, ٢٠١٦).

إضافة للمدرس العامة التي تديرها الحكومة وتقوم بتمويلها، هناك مدارس خاصة تحصّل رسومها الدراسية بشكل كامل من أولياء أمور الطلاب. تدار هذه المدارس بشكل خاص، وتتميز بكونها أقل ازدحامًا من المدارس العامة، ويُنظر إليها على نطاق واسع بأنها تقدم تعليمًا على مستوى أفضل.

تعتبر المدارس الخاصة أفضل من نظيراتها العامة بسبب ما تمتلكه من فرص معززة ومن تجربة تعليمية ثرية يحصل عليها الطلاب في قاعات دراسية صغيرة تحتوي على مزيدٍ من الموارد. وتتميز المدارس الخاصة بقدرتها على منح الطلاب ميزة تنافسية بسبب تركيزها الأكاديمي. وقبل إقرار التعليم الابتدائي المجاني في كينيا خلال عام ٢٠٠٣، كانت المدارس الابتدائية العامة تتقاضى مستويات مختلفة من الرسوم والمصاريف الدراسية. ففي البلاد، يقرر الاختبار الوطني لتحصيل الشهادة الابتدائية (أو ما يُعرف بالشهادة الكينية للتعليم الابتدائي) ترقية الطالب إلى أنواع المدارس الثانوية المختلفة، كما أن هناك قدرًا من الارتباط بين مبلغ الرسوم والمصاريف الدراسية والأداء المدرسي المقرّر في الشهادة الكينية للتعليم الابتدائي (Lloyd, Mensch, and Clark, ٢٠٠٠). وبعد تطبيق سياسة التعليم الابتدائي المجاني في عام ٢٠٠٣،

وجدت المدارس الابتدائية التي كانت سابقًا عالية التكلفة «طريقًا للحفاظ على الحواجز، والتي ترتكز غالبًا على تحصيل رسوم متنوعة إزاء استخدام المرافق أو الأنشطة الإضافية – مثل حمامات السباحة، أو الحافلات المدرسية، أو أجهزة الحاسوب، أو المكتبات أو الزيارات المدرسية» (Oketch and Somerset, ٢٠١٠, p. ٨).

يبلغ إجمالي عدد سكان بونغوما في كينيا حوالي ١,٦٧ مليون نسمة، ٤٨,٦ بالمائة منهم من الذكور و٥١,٤ بالمائة منهم من الإناث وفقًا لإحصائيات عام ٢٠١٩ (Bungoma County, ٢٠٢١). تبلغ مساحة بونغوما ٢,٠٦٩ كيلومترًا، وتبلغ الكثافة السكانية نحو ٥٥٢ نسمة لكل كيلومتر مربع. وتعدّ بونغوما منطقة حضرية تحتوي على مدارس تتخذ من المدينة مقرًا لها، وأخرى تقع في المناطق المحيطة بها. وتشكّل بونغوما إحدى المقاطعات الـ ٤٧ الموجودة في كينيا وتنقسم إلى تسع مقاطعات فرعية. تقوم المقاطعة في المقام الأول على صنّاعة السكر، حيث يقع على أرضها أكبر مصانع السكر في البلاد، إضافة إلى العديد من مصانع السكر الصغيرة. كما تقوم المقاطعة بزراعة الذرة الصفراء للتقوّت عليه، إضافة إلى الشمام السنبلي والذرة البيضاء. كما تُشتهر المقاطعة بصنّاعة الألبان على نطاق واسع، وكذلك تربية الدواجن.

قطر

قطر شبه جزيرة تقع على الساحل الشمالي الشرقي للخليج العربي، وهي دولة عربية شرق أوسطية نالت استقلالها عن الحماية البريطانية في عام ١٩٧١ وانضمت إلى عضوية مجلس التعاون لدول الخليج العربية عند إنشائه عام ١٩٨١. تبلغ مساحة دولة قطر ١١,٤٣٧ كيلومترًا مربعًا، وفي مايو ٢٠٢١ ناهز تعداد سكانها ٢,٦٣ مليون نسمة (PSA, ٢٠٢١) من المواطنين القطريين وغيرهم من المقيمين. وعلى مدار تاريخها المنصرم، ارتكز اقتصاد قطر على الغوص بحثًا عن اللؤلؤ، وصيد الأسماك وتربية الجمال. ومع اكتشاف النفط على أراضيها خلال فترة الأربعينيات، استهلّت قطر حقبة جديدة من تاريخها الحديث الذي اكتسى بالرفاه والازدهار والتقدم الاجتماعي (Stasz, et al, ٢٠٠٧).

وعلى مدار العقود الخمسة الماضية، استقطبت قطر المغتربين من شتى أنحاء العالم للمساهمة في تطوير الدولة، ودعم إنشاء المؤسسات الحكومية، وتوسيع القطاع الخاص، والمساعدة في تشغيل المدارس والمستشفيات والمؤسسات الخدمية. ولقد كان لعائدات النفط والغاز الوفيرة دور بالغ في تمكين قطر من تنفيذ مشروعات تنموية كبرى في جميع المجالات. بدأت هذه الجهود الحثيثة مع تولي الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني (الأمير الوالد حاليًا) إمارة البلاد في عام ١٩٩٥، وبعد بضعة سنوات تبلورت هذه المساعي وأضحت ماثلة للعيان، لا سيما بعد تأسيس العديد من المنظمات الحكومية وشبه الحكومية الجديدة بغية تنفيذ إصلاحات رئيسة في القطاعات الحيوية، مثل المجلس الأعلى لشؤون الأسرة في عام ١٩٩٨، والمجلس الأعلى للتعليم في عام ٢٠٠٢، والمجلس الأعلى للصحة في عام ٢٠٠٥. وإضافة إلى التقدم الملموس في توفير الخدمات الاجتماعية، أطلقت الحكومة مشروعات كبرى للبنية التحتية في شتى أنحاء البلاد، استهدفت بناء طرق ومستشفيات ومطار جديد، وهي المشروعات التي تطلبت وجود أعداد كبيرة من العمالة الأجنبية، الماهرة وغير الماهرة، لتلبية احتياجات سوق العمل المتزايدة (Tok, et al, ٢٠١٦).

تسنّى لقطر تحقيق إنجازات كبيرة مع إطلاق رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ في عام ٢٠٠٨، والتي تضع إطارًا للأهداف التنموية الطموحة للدولة يقوم على أربع ركائز رئيسة: اقتصادية، واجتماعية، وبشرية، وبيئية (MDPS, ٢٠٢١a). وبدورها، تعمل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي على دعم جهود الحكومات الرامية إلى تطوير التعليم عبر وضع استراتيجية واضحة المعالم لكل من المدارس ومؤسسات التعليم العالي (MOEHE, ٢٠١٧).

ولقد مكّنت العائدات الوفيرة للنفط والغاز من جهود الإصلاح والتطوير الرئيسة في قطر. فلقد حققت هذه العائدات ارتفاعًا ملحوظًا في مستوى معيشة المواطنين القطريين، تمثل في توفير مزايا سخيّة في صورة خدمات تعليمية وصحية واجتماعية مجانية، ناهيك عن فرص عمل جذّابة في القطاع العام، مما حدا بالبعض لافتراض أن هذه المزايا السخيّة كان لها دور في التقليل من تحفيز الطلاب، وبالتالي انخفاض مستويات التحصيل الدراسية (Stasz et al., ٢٠٠٧). ومع ذلك، تعمل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي على الارتقاء بجودة التعليم والتعلم في المدارس، وعلى زيادة مستويات التحصيل الدراسي، وتعزيز بيئة التعلم والاستفادة من التكنولوجيا في تحسين محصّلات تعلم الطلاب.

يتألف نظام التعليم العام في قطر من أربع مراحل: مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، والمتوسطة (المعروفة أيضًا باسم الإعدادية)، والثانوية. ويمكن

للطلاب الذين تبلغ أعمارهم أربعة أعوام فأكثر الالتحاق بالمدارس التمهيدية العامة التي لا تعتبر جزءًا من التعليم الإلزامي. ومع ذلك، فإن الحضانات ورياض الأطفال الخاصة تقبل الأطفال الأصغر سنًا في برامج التعليم الرسمي أو برامج الرعاية النهارية. وكحال العديد من البلدان الأخرى في المنطقة، تمتد المرحلة الابتدائية لست سنوات، بينما تستمر المرحلة المتوسطة إلى ثلاث سنوات، والثانوية إلى ثلاث سنوات أخرى. وعند إتمام ١٢ عامًا من التعليم الرسمي، يتخرج الطلاب وينالون شهادة الثانوية العامة التي تؤهلهم للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي أو الانضمام إلى القوى العاملة. وخلال العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠، كان هناك حوالي ٣٠٠ مدرسة وروضة حكومية تقدم خدماتها لأكثر من ١٢٤,٦٠٠ طالب قطري وغير قطري (MOEHE, ٢٠٢٠). وتتميز معظم المدارس الحكومية في قطر بالفصل بين الجنسين، إلا أن بعض المدارس الابتدائية ما تزال مختلطة.

ولقد أنشئ العديد من المدارس الخاصة التي تخدم في المقام الأول أبناء الموظفين الوافدين، إضافة إلى المواطنين القطريين الذين يفضّلون إرسال أطفالهم إلى المدارس الخاصة حيث تتوافر لديهم الأموال اللازمة لذلك. واعتبارًا من ٢٠١٩-٢٠٢٠، بلغ عدد المدارس الخاصة في قطر أكثر من ٣٣٠ مدرسة تقدم خدماتها لحوالي ٢١١,٠٠٠ طالب وطالبة. تحصل هذه المدارس على تراخيص عملها من وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، والتي تقوم بدورها باعتماد المناهج ومراقبة الالتزام بمعايير الجودة. تتبنى هذه المدارس مناهج تعليمية مختلفة والتي تندرج تحت فئات رئيسية ثلاث:

١. المدارس العربية الخاصة التي تقدم خدماتها للوافدين والقطريين الناطقين باللغة العربية وتتبنى المنهج القطري وتقوم بتدريسه باللغة العربية.
٢. مدارس الجاليات التي تقدم خدماتها لجاليات أجنبية محددة (مثل المدارس الهندية، والفلبينية، والمصرية، واللبنانية، ونحوها)، وتتبنى المناهج الوطنية لتلك البلدان وتدرّسها باللغة الأم أو باللغة الإنجليزية.
٣. المدارس الدولية الخاصة التي تقدم خدماتها لمجموعة متنوعة من الطلاب (القطريين والوافدين) وتتبنى مناهج دولية، مثل المناهج البريطانية والبكالوريا الدولية، وغيرها. تدرّس معظم هذه المدارس باللغة الإنجليزية.

تتولى وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي إدارة النظام التعليمي في قطر بشكل مركزيّ، كما تقوم بتوفير التمويل، والإشراف، وتسجيل الطلاب، وتوظيف المعلمين وتقييم المدارس الحكومية. ورغم ذلك، فلدى قادة المدارس تفويض بإدارة شؤون مدارسهم على أساس يومي ويمكنهم التحكم في ميزانية صغيرة للنفقات العرضية. وبدورهم، يقوم المفتشون التابعون للوزارة بتفقد المدارس بانتظام لمراقبة الفصول الدراسية وتقييم أداء المعلمين.

وفي دولة قطر، لا يُنظر إلى التدريس باعتباره مهنة مرموقة، لا سيما بالنسبة للذكور من المواطنين ممن لديهم العديد من فرص العمل الأخرى التي تتميز بقلة متطلباتها وارتفاع رواتبها في القطاع العام (Gonzalez, et al., ٢٠٠٨). وعلى الرغم من قيام عدد من المواطنات بالتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية، إلا أنه لا يوجد ما يكفي لتلبية احتياجات المدارس. لذلك، تعتمد الدولة بشكل ملحوظ على القوة العاملة الكبيرة الوافدة من الدول العربية الأخرى والمختصة في مجال التعليم. وما يزال هذا الوضع قائمًا منذ أربعة عقود، وهو ما يكشف عن العديد من التحديات المتعلقة بحركة دوران (تناوب) المعلمين ومردود الاستثمار في المعلمين والتغييرات طويلة الأمد في السياسيات.

بلغ إنفاق قطر على التعليم في عام ٢٠١٩ حوالي ٢,٧٪ من إجمالي الناتج المحلي (World Bank, ٢٠٢٠). وتضمنت الميزانية الحالية لدولة قطر لعام ٢٠٢١ تخصيصًا بنسبة ٨,٩٪ للتعليم (١٧,٤ مليار ريال قطري، أي ما يعادل ٤,٧٥ مليار دولار أمريكي) (Ministry of Finance, ٢٠٢١)، وهي النسبة التي تشير إلى زيادة الاستثمار في نظام التعليم القطري. كما بلغ إجمالي معدل الالتحاق بالتعليم الابتدائي نحو ١٠٣٪ (UIS, ٢٠٢٠). وفي عام ٢٠١٧-٢٠١٨ (العام الأخير الذي تتوفر عنه بيانات)، كان توزيع الطلاب (بناءً على الجنس) المسجلين في المرحلة الابتدائية هو ٥١٪ للذكور و٤٩٪ للإناث (MOEHE, ٢٠١٨). وبشكل أساسي، يتم توفير تدريب وتطوير للمعلمين في دولة قطر من خلال مركزين للتدريب: مركز التدريب والتطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، والمركز الوطني للتطوير التربوي بكلية التربية، جامعة قطر.

تتبع رواتب المعلمين في قطر مقياسين منفصلين، حيث يتقاضى المعلمون القطريون رواتب تتراوح ما بين ٥٥٠٠ و٩٥٠٠ دولار شهريًا، بينما يتقاضى المعلمون غير القطريين حوالي ٤٠٠٠ دولار شهريًا، إضافة إلى بدل السكن والمواصلات وتذكرة سفر للمعلمين الوافدين وأفراد أسرهم لزيارة وطنهم سنويًا. وعلى الرغم من أن هذه الرواتب قد تبدو جذّابة، إلا أن تكلفة المعيشة في قطر مرتفعة نسبيًا مقارنة بالبلدان الأصلية للمعلمين الوافدين. وفي الآونة الأخيرة، وبالتحديد في عام ٢٠٢٠، حدث تحوّل في السياسة القطرية عندما خفّضت الحكومة رواتب المعلمين الوافدين المعيّنين محليًا، ممن يقيمون على كفالة أزواجهم العاملين بالفعل في قطر ويحصلون على مزايا الاغتراب من قبل أرباب عملهم، بنسبة ٤٠٪.

الفصل الثاني:

طرق وأساليب المراجعة النطاقية للدراساتالسابقة ودراسات الحالة

٢-١ طرق وأساليب المراجعة النطاقية للدراسات السابقة

أظهر بحثنا الأول عن المقالات والتقارير ذات الصلة برفاه المعلم تقريرًا بعنوان **رفاه المعلم: مراجعة الأدبيات** والذي ألّفه كل من ماكالوم، وبرايس، وجراهام، وموريسون (٢٠٠٨، ١٩١ دراسة دولية تغطي الفترة من ٢٠٠١ وحتى ٢٠١٧، مع التركيز على الفترة ما بين ٢٠٠٨ و٢٠١٧). وعن قصد، اختارت ماكالوم وزملاؤها المقالات التي اعتبروها أكثر صلة بناءً على تركيزها القويّ على رفاه المعلم وعافيته. وبدلاً من تكرار عملهم بالكامل، قمنا بإجراء مراجعة للدراسات السابقة خلال السنوات الخمس من ٢٠١٦ وحتى ٢٠٢٠. وقمنا، على وجه التحديد، باستخدام منهجية المراجعة النطاقية، والتي تحدد نطاق تغطية مجموعة من الدراسات السابقة، وأنواع منهجيات الدراسة وأنوع الأدلة المتاحة (Munn et al., ٢٠١٨). وتعدّ المراجعات المبنية على النطاق مفيدة بشكل خاص في تحديد الفجوات في المعارف والعوامل المتعلقة بمفاهيم رفاه المعلم، في هذه الحالة. وفي هذه الدراسة، استخدمنا عملية صارمة وموثّقة وقابلة للتكرار.

مصطلحات وقواعد بيانات البحث. اخترنا مصطلحات البحث التي تتوافق مع أهداف دراستنا ومراجعة الدراسات السابقة. ومن أجل الرفاه، استخدمنا الدالّة البحثية المكوّنة من «المدرسة أو المعلم أو الموجّه أو الرفاه أو الرفاه النفسي - التدخل، أو الخدمة أو التجربة أو البرنامج». وبالنسبة للإنهاك، استخدمنا الدالّة البحثية المكوّنة من «المدرسة أو المعلم أو الموجّه - الإنهاك أو الضغط المهني – التدخل، أو الخدمة أو التجربة أو البرنامج». وبناءً على نصيحة أسديت إلينا من أحد أمناء المكتبات، بحثنا في ثلاث قواعد للبيانات، وهي: المعلومات النفسية (Psycinfo) وقاعدة بيانات سكوبس (Scopus)، والنص التعليمي الكامل (H.W. Education Full Text) (Wilson). وبالنسبة لعيّنات الدراسات السابقة المتحصّل عليها، تمثلت معايير الانتقاء التي قمنا بتطبيقها في المقالات النصيّة الكاملة الصادرة باللغة الإنجليزية والمنشورة في دوريات علمية تُخضعها لمراجعة النظراء. لذا، استبعدنا المراجعات المنهجية للدراسات السابقة، والمراجعات السردية، والتحليل التلوي (التجميعي)، حيث إن هذه المراجعات تم جمعها وترجمتها بالفعل في العديد من الدراسات. وبهدف البناء على النتائج السابقة لمراجعة الدراسة التي قامت بها ماكالوم وزملاؤها (٢٠١٨)، قمنا باختيار إطار زمنيّ للمقالات المنشورة خلال الفترة من ١ يناير ٢٠١٦ وحتى ٢١ نوفمبر ٢٠٢٠.

عملية الفرز. أسفرت عمليات البحث الأوّلية عن ١,٣٩١ مقالة، ما حدا بنا لاستخدام برنامج Covidence لإزالة الدراسات المكرّرة وفحص الدراسات ذات الصلة، الأمر الذي أسفر عن الخروج بـ٩٣٤ دراسة. وفي أعقاب قراءة عنوان الدراسة وملخصها، وفي بعض الحالات قراءة المقالة كاملة، قمنا بتضمين ١٠٢ مقالة فريدة تفي بمعايير الدراسة لتكون هي العينة النهائية. كما قمنا أيضًا بإضافة واصفات الدراسات (على سبيل المثال، الموقع الجغرافي ونوع المدارس) والنتائج الرئيسة للدراسة في جدول لإجراء تحليل مستقبلي.

إجراءات ترميز البيانات. استخدمنا منهجية تحليل المحتوى لوصف المقالات التي في العينة وإنشاء «جدول النتائج الرئيسة». ولقد قام ثلاثة باحثين بقراءة واصفات الدراسة وجدول النتائج الرئيسة، قبل خروجهم باقتراحات للرموز ذات الصلة. وبعد اجتماع الباحثين ومناقشة الرموز المقترحة، تم الاتفاق على ١٢ رمزًا للبيانات، والتي ساهمت في تنظيم المحتوى وعكست أهداف الدراسة (مثل تأثير سنوات الخبرة التعليمية على رفاه المعلم) على نحو جيد. ومن أجل وضع عملية ترميز متسقة، قمنا بكتابة التعريفات التشغيلية لهذه الرموز (يرجى الرجوع إلى رموز وتعريفات المقالات الواردة في المراجعة النطاقية للدراسات السابقة في الجدول رقم (أ١) في الملحقات).

التحليلات. استخدم الباحثون طريقتين لتحليل المحتوى: تحليل المحتوى المفاهيمي والتحليل العلائقي (Wilson, ٢٠١٦). يؤكد التحليل المفاهيمي إلى حد كبير على كلمات، أو مفاهيم أو موضوعات معينة، حيث يقوم الباحثون بعمل استنتاجات بناءً على الأنماط التي تظهر. يتضمن التحليل العلائقي استكشاف العلاقات بين المفاهيم والموضوعات التي تظهر من النص الذي تم تحليله. تم توجيه تحليل من خلال نهج التحليل النوعي المرن الذي أعدته ديتيردنج ووترز (Deterding and Waters) في عام ٢٠١٨ والذي يقترح استخدام رموز الفهرس لترميز مجموعات واسعة من البيانات التي يُشترط أن تكون ذات صلة بالموضوعات، ومن ثمّ تنقيح التحليلات داخل كل رمز من رموز الفهرس.

في البداية، قرأ أحد أعضاء الفريق جميع النتائج المستخرجة من الدراسات التي تم أخذ عينة منها وقام بجمع النتائج المتشابهة في كل خمس دراسات وكتب ملخصًا لكل مجموعة تتألف من الدراسات الخمس. وبعد ذلك، تمت قراءة هذه الملخصات مرة أخرى لتحديد

الموضوعات. كما تم تكرار هذه العملية من قبل باحث آخر للتحقق مرة ثانية من الموضوعات المختارة والتأكد من عدم استبعاد أي مكوّن رئيسي. في أعقاب هذه العملية، قمنا بوضع قائمة تشغيلية للتوصيات التي قدمها مؤلفو الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه التوصيات لم تستند في جميع الأحوال إلى النتائج المستخلصة من الدراسة التي قام بها المؤلفون، ولكنها تضمنت، مثلاً، توصياتٍ للبحوث المستقبلية.

٢-٢ طرق وأساليب دراسات الحالة

الإعداد وأخذ العينات. بالنسبة لدراسات الحالة، تمثّل هدفنا في جمع البيانات من سياقات متعددة والتي اعتقدنا أنها قليلة التواجد في الدراسات المتعلقة برفاه المعلم. ولقد اخترنا كلاً من كمبوديا وكينيا وقطر، نظرًا لتنوع تلك البلاد في الجوانب الثقافية، والعرقية، والدينية، والسياسية، والجغرافية، إضافة إلى رغبتنا في الاستفادة من البحث طويل الأمد مع الباحثين الماهرين في كل موقع. وخلال الفترة ما بين فبراير وأبريل ٢٠٢١، قمنا بجمع البيانات من المعلمين ومديري المدارس وصنّاع السياسات التعليمية عبر البلدان الثلاثة.

وبالنسبة للطبيعة النوعية للدراسة، قررنا أن حجم العيّنة المناسب لمقابلات المعلمين ينبغي أن يبلغ حوالي ٣٦ مقابلة تقريبًا في كل دولة. وفي كل مجموعة تتميز بخاصية ديموغرافية، قررنا أن ثماني مقابلات هوو عدد كافٍ للخروج بنسبة مماثلة من الموضوعات في حال عقد عدد أكبر من المقابلات (Namey, Guest, McKenna, and Chen, ٢٠١٦). لذلك، كان تقديرنا للمقابلات البالغة ٣٦ مبنيًا على ٤ أو ٥ اختلافات ذات صلة بالمتغيرات الديموغرافية داخل البلد الواحد (أو الموقع الواحد)، مثل جنس المعلم، والمدرسة الابتدائية مقابل المدرسة الثانوية، ومدة التدريس. كما استهدفنا ست مدارس في كل من المواقع الثلاثة، وحاورنا ستة معلمين في كل مدرسة (أي بمجموع ٣٦ معلمًا في كل موقع)، ومدير مدرسة واحد في كل موقع (ليصبح المجموع ستة مديرين في كل موقع)، إضافة إلى محاورة اثنين إلى أربعة من صنّاع السياسات على المستوى المحلي والوطني في كل موقع. ونتيجة لتبعات جائحة كوفيد-١٩، كانت العيّنة النهائية في جميع المواقع الثلاثة هي ٩٠ معلمًا و١٦ مديرًا و١١ من صنّاع السياسات.

موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي. قمنا بالحصول على موافقة أخلاقيات البحث العلمي من مجلس المراجعة المؤسسية بجامعة ديوك، وكذا مجالس المراجعات المؤسسية والوكالات التنظيمية في البلدان المشاركة كافة، بما في ذلك لجنة الأخلاقيات الوطنية للبحوث الصحية (الواقعة تحت إشراف وزارة الصحة في كمبوديا)، ومعهد كينيا للبحوث الوطنية، ومعهد قطر لبحوث الطب الحيوي، عضو جامعة حمد بن خليفة. كما قمنا بالحصول على الموافقات الخطيّة المستنيرة من كل معلم ومدير وصانع سياسات مشارك.

اختيار المدرسة. كان لمعظم الباحثين في المواقع علاقات عمل قوية مع المدارس المحلية، حيث عمل معظمهم مع المنظمات المعنيّة بالأطفال والمعلمين. ولهذا السبب، طلبنا من الباحثين المحليين العاملين معنا تقديم قائمة بالمدارس التي تمكّننا من إجراء العيّنة المستهدفة التي تنطوي على ست مدارس. ولقد تضمنت معايير اختيار المدارس أن تكون المدرسة ذات أداء عالٍ، وأن تختلف عن غيرها بناءً على السياق الثقافي (وغالبًا ما تضمن هذا المعيار بعض المتطلبات، مثل التمتع بسمعة طيبة، وتحصيل درجات اختبار عالية، وتوافر الرغبة لدى الموظفين للعمل فيها). ومن بين المدارس الست عالية الأداء التي تم اختيارها في نهاية المطاف، تقرّر أن تتميز ثلاث مدارس منها بارتفاع مواردها وأن تتسم الثلاث الأخرى بانخفاض مواردها، وهو تصميم متعمّد للعيّنة ويهدف إلى تمكين فريق البحث من النظر في النتائج المختلفة للموارد المالية والمادية للمدرسة. وبالنسبة لكل مدرسة مدرجة في القائمة، سعى الباحثون المحليون في المقام الأول إلى الحصول على موافقة المدير أو المشرف على المدرسة للمشاركة في البحث عن طريق إرسال بريد إلكتروني يتضمن نموذج الموافقة وشرح الدراسة. وفي حال عدم رغبة المدير أو المشرف في مشاركة مدرستهم أو معلميهم في الدراسة، بادر الباحثون إلى الاتصال بالمدرسة التالية في القائمة حتى يتم استيفاء العدد المطلوب للعيّنة المستهدفة. وفي حال موافقة المدير أو المشرف على المشاركة في الدراسة، طلب الباحثون المحليون منهم إخطار جميع المعلمين بشأن الدراسة، وطلبوا منهم تقديم قائمة بجميع أسماء المعلمين. وفي كل من كينيا وقطر، لم يقابَل طلب الباحثين المحليين بالرفض من قبل أيّ من المدارس، غير أن مدرسة واحدة في كمبوديا رفضت المشاركة في الدراسة.

اختيار المعلم والمدير. اختار الباحثون المحليون في كل موقع من خمسة إلى عشرة معلمين في المدارس الست من أجل تحرّي الاستقطاب للدراسة عن قرب، تمهيدًا لتصفيتهم بحثًا عن الفئات الديموغرافية المطلوبة لملء

كل مجموعة ديموغرافية. وقد أتيح للمعلمين حرية المشاركة أو الرفض، ولم يكن لدى المدير علم بالمعلمين المشاركين وغير المشاركين في الدراسة. وفي كمبوديا، رفض ثلاثة من المعلمين المشاركة بسبب مشكلاتهم الصحية، ولم يستطع معلم واحد في كينيا المشاركة بسبب جدول أعماله المزدحم، ولم يرفض أيٌّ من المعلمين في قطر المشاركة (ومع ذلك، لم يتمكن أربعة من المعلمين في نهاية المطاف من المشاركة بسبب تشخيصهم بالإصابة بكوفيد-١٩ أو التزامهم الحجر الصحي خلال وقت المقابلة). وقد تشكّلت عيّنة المعلمين والمديرين في قطر من مزيج من (٧) مواطنين و(١٨) وافدًا.

قام الفريق باختيار المعلمين بغية تحقيق التوازن بين الذكور والإناث، وبين المعلمين الذين قاموا بالتدريس لصفوف مختلفة بدءًا من الصف الثالث وحتى الثامن (للأطفال من عمر ٨ و١٤ سنة)، وبين المعلمين الذين يمتلكون سنوات خبرة متنوعة في التدريس (مثل، الخبرات التي تراوحت ما بين ١ و٥ سنوات، و٦ و١٥ سنة وأكثر من ١٥ سنة). وبالنسبة لعملية اختيار المعلمين، فقد تمت بشكل عشوائي في كل من كمبوديا وكينيا، بينما تمت من خلال توجيه دعوة للمعلمين المدرجين في قوائم المدارس في قطر. وفي كل من المدارس الست في المواقع الثلاثة، وجّهنا دعوة لمدير واحد للمشاركة في البحث.

اختيار صنّاع السياسات. في قطر، تم اختيار صنّاع السياسات من نظامَي التعليم العام والخاص. ونظرًا لعدم وجود قسم أو وحدة مسؤولة عن رفاه المعلم في نظام التعليم العام، تم الاتصال بكبار المسؤولين في الأقسام ذات الارتباط الوثيق بعمل المعلمين، والتي كان من بينها مركز التدريب والتطوير التربوي، والتفتيش التربوي، والبحوث والسياسات. وفي القطاع الخاص، قمنا بالاتصال بمسؤول كبير يتولى مسؤولية عدد من المدارس العاملة تحت مظلة منظمة خاصة غير ربحية. وفي النهاية، أجرينا مقابلات مع أربعة من صنّاع السياسات من المواطنين القطريين.
أما في كينيا، فقد استهدفنا صنّاع السياسات في مقاطعة بونغوما وعلى المستوى الوطني في كينيا. لذا، تم اختيار صنّاع السياسات من المكاتب الوطنية وعلى مستوى المقاطعات التالية:

- مدير تعليم المقاطعات الفرعية في لجنة خدمات المعلمين
- نائب مدير لجنة خدمات المعلمين لشؤون التعليم
- مساعد مدير التعليم المسؤول عن ضمان الجودة والمعايير الوطنية
- ممثل النقابة الوطنية الكينية للمعلمين
- مسؤول ضمان جودة في المقاطعة
- مدير شؤون التعليم في المقاطعة
- مسؤول دعم المناهج.

وعليه، قمنا بالاتصال بستة من صنّاع السياسات، وأعقب ذلك إجراء مقابلات مع ثلاثة منهم، مع تعذّر إجراء مقابلات مع الثلاثة الآخرين نظرًا لانشغالهم بالتدريب الإلزامي الذي أعقبه إشرافهم على الامتحانات الوطنية. ولعلّ الخلاف بين صنّاع السياسات الذين أجرينا معهم المقابلات وهؤلاء الذين تعذّر إجراء هذه المقابلات معهم يُعزى إلى عامل الوقت.

وبالنسبة لكمبوديا، قمنا بتحديد كبار المسؤولين العاملين في المنظمات غير الحكومية التي تعمل بنشاط مع المدارس وكليات تدريب المعلمين على مستويات المقاطعات الوطنية. وإضافة لذلك، قمنا بالاتصال بمسؤول في وزارة التعليم والشباب والرياضة. وفي نهاية المطاف، أجرينا ثلاث مقابلات مع ثلاثة من قادة المنظمات غير الحكومية في باتامبانج واثنين على المستوى الوطني.

تدريب المحاورين. كان لدى كل موقع فريقٌ يتألف من اثنين أو ثلاثة من المحاورين من الجنسين والذين تم تدريبهم على بروتوكول الدراسة وإجراءاتها. تم هذا التدريب خلال اجتماعات أسبوعية على مدار أسابيع عدة عبر منصة على الإنترنت. انطوى التدريب على القيام بأفضل الممارسات، وإجراء مقابلات نوعية، وإجراء مراجعة متعمقة للمحتوى التوجيهي للمقابلة.

الإجراء. قمنا بإجراء استطلاعات تشتمل على عناصر محددة وتهدف إلى جمع المعلومات الاجتماعية والديموغرافية واستخدام مقاييس موحدة للصحة النفسية. كما قام المحاورون المحليون في كل من المواقع المستهدفة بإجراء مقابلات عبر مزيج من الطرق، بما في ذلك المقابلات الشخصية، وعبر الهاتف، ومن خلال إحدى منصات الإنترنت. وفي غالب الأحيان، اعتمدت طريقة إجراء المقابلة على القيود التي تفرضها مجالس المراجعات المؤسسية المحلية، إضافة إلى التقلبات الطارئة على بروتوكولات السلامة الخاصة بجائحة كوفيد-١٩. ونظرًا للتخوفات التي فرضتها جائحة كوفيد-١٩، فقد قمنا بالحصول على الموافقات الأخلاقية من قبل جميع مجالس المراجعات المؤسسية والهيئات التنظيمية المحلية لإجراء المقابلات عبر مختلف الطرق سالفة الذكر.

إعداد دليل المقابلة. سعينا إلى الوقوف على ثراء التجربة التي مرّبها المعلمون خلال فترات رفاههم القوية. وللقيام بذلك، طلبنا منهم تحديد فترة شعروا خلالها بالأمان والاندماج والنجاح خلال عملهم في التعليم. قد تكون هذه الفترة في الوقت الراهن أو في وقت سابق. طرحنا بعد ذلك سلسلة من الأسئلة على المشاركين تتناول ذلك الوقت الناجح والظروف التي يعتقدون أنها كانت سببًا في شعورهم بالنجاح. ونظرًا لأن التفكير في الماضي يخضع لاستحواذ الذاكرة أو فقدانها للأشياء، فقد طرحنا أيضًا على المشاركين نفس السلسلة من الأسئلة لكنها تناولت في هذه المرة وقتنا الراهن.

كما سألنا المشاركين عن أيّة برامج أو فرص رسمية أو غير رسمية، وعن علاقاتهم مع الطلاب، والمعلمين، وقيادة المدرسة، والممارسات والسياسات المدرسية، وغيرها من العناصر المفيدة أو الإبداعية التي قد يعتقدون أنها ساهمت في رفاههم خلال تلكم الفترة الناجحة. بالإضافة إلى ذلك، طلبنا منهم التفكير فيما إذا كانوا يعتقدون أنّ لرفاه المعلم تأثيرًا على رفاه الطالب وما إذا كانت تجربة التعليم قد أثّرت على رفاههم.

وبالنسبة للمديرين وصنّاع السياسات، طرحنا أسئلة إضافية حول أيّة سياسات وطنية أو حكومية يعتقدون أنها ساهمت في رفاه المعلم وما إذا كانت لديهم أيّة أفكار إبداعية أو برامج حالية يمكنها أن تسهم في الارتقاء بمستوى رفاه المعلم.

الترجمات والملاحظات. تمت ترجمة الأدلة التوجيهية للمقابلات ونسخها باللغة المحلية لكل بلد (الخميرية في كمبوديا والعربية في قطر)، باستثناء كينيا التي تستخدم الإنجليزية باعتبارها لغة رسمية. وفي أعقاب كل مقابلة، يكمل المحاورون، بشكل مباشر، ملخصًا يتناول النقاط الرئيسة في المقابلة. ولوضع بيانات للتحليل، قام المحاور في قطر بتدوين ملاحظات مفصّلة أثناء المقابلات. أما في كمبوديا، قمنا بنسخ جميع الملفات الصوتية للمقابلات. وفي كينيا، ونظرًا لطول المقابلات التي أجريت وكثرة عددها، تم استخدام نهج ذي شقين، حيث قمنا بنسخ نصف الملفات الصوتية بالكامل والاستماع إلى النصف الآخر مع أخذ ملاحظات تفصيلية مكتوبة. وعند إجراء تدقيق مناسب بين أعضاء الفريق، فلا يعدّ النسخ الحرفي مطلوبًا على الدوام (Halcomb and Davidson, ٢٠٠٦).

تحليل البيانات. استخدمنا نهج التحليل النوعي المرن الذي اقترحه ديتيردنج وواترز (Deterding and Waters, ٢٠١٨). وعلى وجه التحديد، قمنا برفع نصوص المقابلة أو الملاحظات التفصيلية على برنامج NVivo في نسخته رقم ١٢,٦,١. بعدها، قمنا بعمل ترميز للفهارس يتوافق مع أسئلة المقابلة، كما قمنا بترميز النصوص كافة. بدورهم، قام سبعة من أعضاء الفريق بقراءة البيانات عن طريق الرمز المحدد لموضوعات تم وضعها في جدول وتنظيمها تبعًا للدولة وللمستويات باستخدام منظور إطار العمل الاجتماعي البيئي (المستوى الفردي، ومستويات العلاقات الشخصية (مثل المعلم – الطالب، والمعلم – المعلم والمعلم – المدير)، ومستوى المدرسة، ومستوى وزارة التعليم، ومستوى السياسات) (McLeroy et al., ١٩٨٨) (يرجى الرجوع إلى الجدول رقم (أ٣) في الملحقات والذي يحدد الموضوعات مرتبة حسب الدولة ومراجعة الدراسات ذات الصلة). ولقد قررنا أن الموضوعات التي تمت ملاحظتها في السياقات الثلاثة هي الأكثر أهمية والأولى بتضمينها في النتائج. كما قمنا بدراسة بعض الموضوعات البارزة التي ظهرت في سياقٍ واحد فقط في النتائج. وتجدر الإشارة إلى أنه كان من الممكن أن تظهر مثل هذه النتائج في سياقات الدول الأخرى في حال أجرينا مقابلات مع مزيد من المعلمين.

الفصل الثالث: النتائج

٣-١ نتائج المراجعة النطاقية للدراسات السابقة

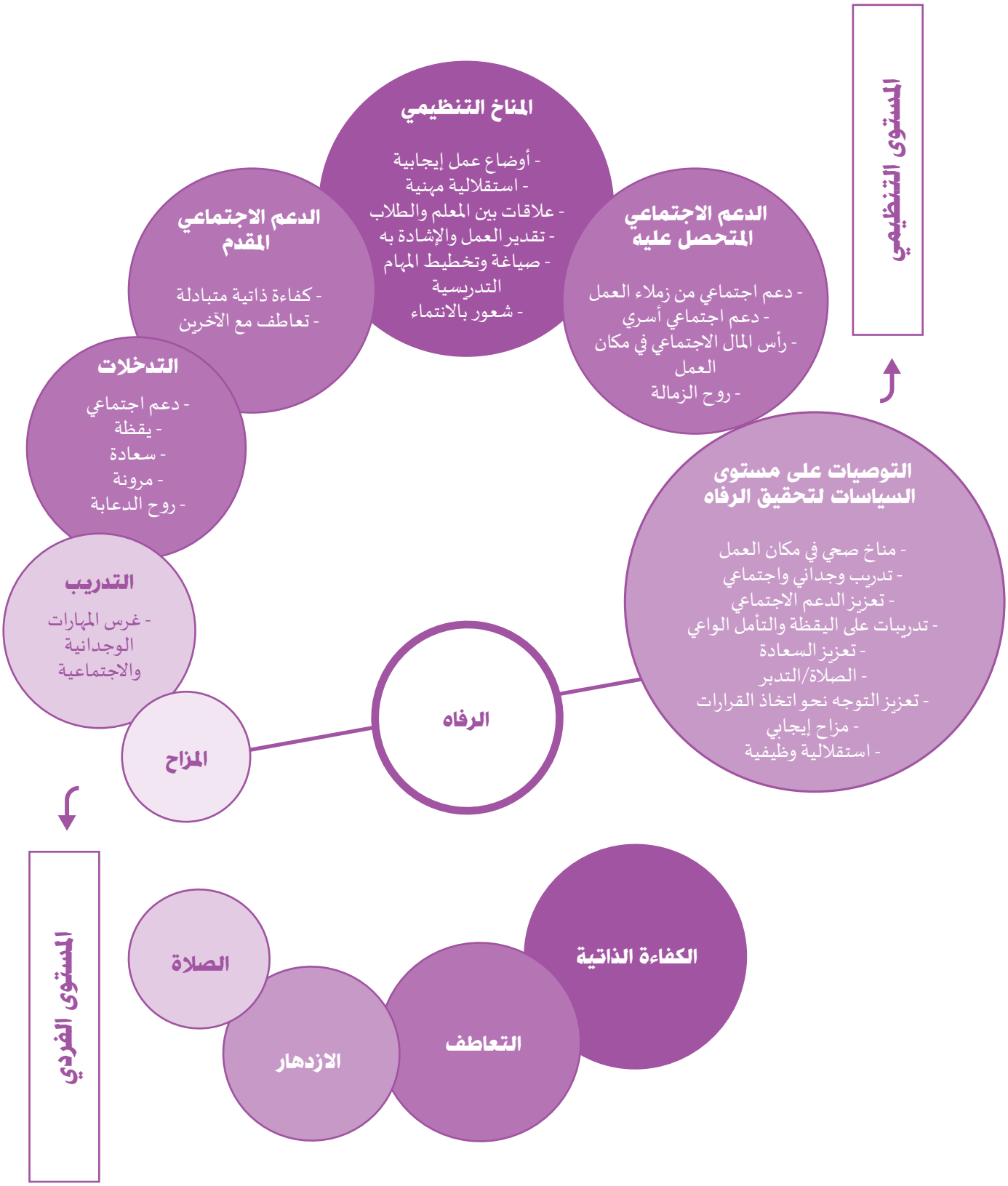
اشتملت المقالات البالغ عددها ١٠٢ مقالة عن رفاه المعلم، والتي استوفت معايير التضمين في دراستنا وأظهرت مواقعها، على ٤١ مقالة لبحوث تمت في أوروبا، و٢٩ في أمريكا الشمالية، و١٤ في آسيا، و١٠ في أفريقيا، و٦ في أستراليا، وواحدة في أمريكا الجنوبية (يرجى الرجوع إلى الجدول رقم (أ٥) في الملحقات للحصول على المراجع الكاملة للمقالات على حسب القارة). وباستقراء أسئلة البحث الأساسية التي وضعناها، قمنا بتقسيم النتائج التي توصلنا إليها إلى قسمين رئيسيين: ١) العوامل الكامنة وراء رفاه المعلم، و٢) العوامل الكامنة وراء الإنهاك المرتبط بعمل العمل. نعرض أدناه النتائج التي تمخضت عنها هذه المراجعة في شكل نقاط موضوعية رئيسة والتي تجلّت خلال تحليل المحتوى المفاهيمي والتحليل العلائقي.

٣-١-١ الرفاه

تم الإبلاغ عن العوامل التالية في الدراسات العلمية السابقة باعتبارها عناصر تسهم في تحقيق رفاه المعلم، وهي: المناخ التنظيمي، والدعم الاجتماعي المتحصل عليه، والدعم الاجتماعي المقدم، والتدخلات (على المستوى الفردي والتبادلي)، والمشاركة ذات الصلة بالعمل (يرجى الرجوع إلى الشكل رقم (١)).

الشكل رقم (١)

عوامل الرفاه: يشير حجم الدائرة لعدد المقالات ذات الصلة والتي تم تضمينها في المراجعة النطاقية



المناخ التنظيمي. أكدت مجموعة كبيرة من الدراسات على وجود صلة بين المناخ التنظيمي الإيجابي ورفاه المعلم، إذ أفادت الدراسات أن أوضاع العمل الإيجابية تساعد على تحسين رفاه العمال (Barbieri et al., ٢٠١٩; Ouellette et al., ٢٠١٨; Schoeps et al., ٢٠١٩). ويمكن أن تسهم الفعّاليات الإيجابية في مكان العمل في شعور المعلمين بقيمتهم المتزايدة (Richards et al., ٢٠١٨). فقد صرّح المعلمون العاملون في مناخ عمل إيجابي عن شعورهم بمستويات عالية من الرضا (Framke et al., ٢٠١٩). كما كان للاستقلالية المهنية دور في ارتفاع مستوى الرفاه لدى المعلمين (Simões and Calheiros, ٢٠١٩). وكشفت النتائج التي أسفرت عنها التحليلات التي قمنا بها عن أهمية العلاقة بين المعلم والطالب لتحقيق رفاه المعلم (Hoogendijk et al., ٢٠١٨). إضافة لما سلف، وجدت بعض الدراسات أن قدرة المعلمين على الانخراط في صياغة وظائفهم (إعادة تنظيم العمل لتعظيم المغزى منه وزيادة الاستمتاع به) لها دور في تحقيق رفاههم (Fouché et al., ٢٠١٧; Peral and Geldenhuys, ٢٠١٦). وعلى نفس الشاكلة، كان الشعور بالانتماء لمكان العمل من العوامل المساعدة في تحقيق الرفاه (Benita et al., ٢٠١٩; Johnsen et al., ٢٠١٨).

الدعم الاجتماعي المتحصل عليه. وجدت هذه المراجعة أن العديد من الدراسات تشير إلى أهمية الدعم الاجتماعي لتحقيق رفاه المعلمين. كما ظهر أن الدعم الاجتماعي في مكان العمل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالرفاه والرضا الوظيفي والمشاركة (Johnsen et al., ٢٠١٨; Hoefsmit and Cleef, ٢٠١٨; Wu et al., ٢٠٢٠). فالمعلمون الحاصلون على دعم اجتماعي بدرجة أكبر من زملائهم أظهروا قدرًا أكبر من المشاعر الإيجابية والإحساس بالرفاه (Wu et al., ٢٠٢٠). كما كان لروح الزمالة لدى المعلمين ارتباطات إيجابية بارتفاع مستوى الرضا الوظيفي وانخفاض مستويات التوتر، وكذا ارتبطت العلاقات الطيبة مع زملاء العمل بالعمل الهادف ذي المغزى (Fouché et al., ٢٠١٧; Hur et al., ٢٠١٦). وبالنسبة لبعض المعلمين، برزت الأسرة باعتبارها واحدًا من أهم مصادر الدعم الاجتماعي (Fiorilli et al., ٢٠١٩; Wu et al., ٢٠٢٠)، حيث لجأ المعلمون إلى أسرهم عند شعورهم بالإرهاق المهني وحاجتهم إلى الدعم الوجداني (Fiorilli et al., ٢٠١٩). إضافة لما سلف، وقفت بعض الدراسات على وجود علاقة بين رأس المال الاجتماعي في مكان العمل، أي الموارد التي يتم الوصول إليها من خلال الشبكات والروابط الاجتماعية بين زملاء العمل، والنتائج الإيجابية على الصحة النفسية بين المعلمين (Framke et al., ٢٠١٩). كما ارتبط الدعم المهني والاجتماعي والوجداني الذي حصل عليه المعلمون ارتباطًا وثيقًا بانتشار الأفكار الإنتاجية (Camacho et al., ٢٠١٨). وأظهر الحوار حول ضغوط العمل بين الموظفين والإدارة وجود انخفاض طفيف في متطلبات العمل (Bakhuys Roozeboom et al., ٢٠٢٠).

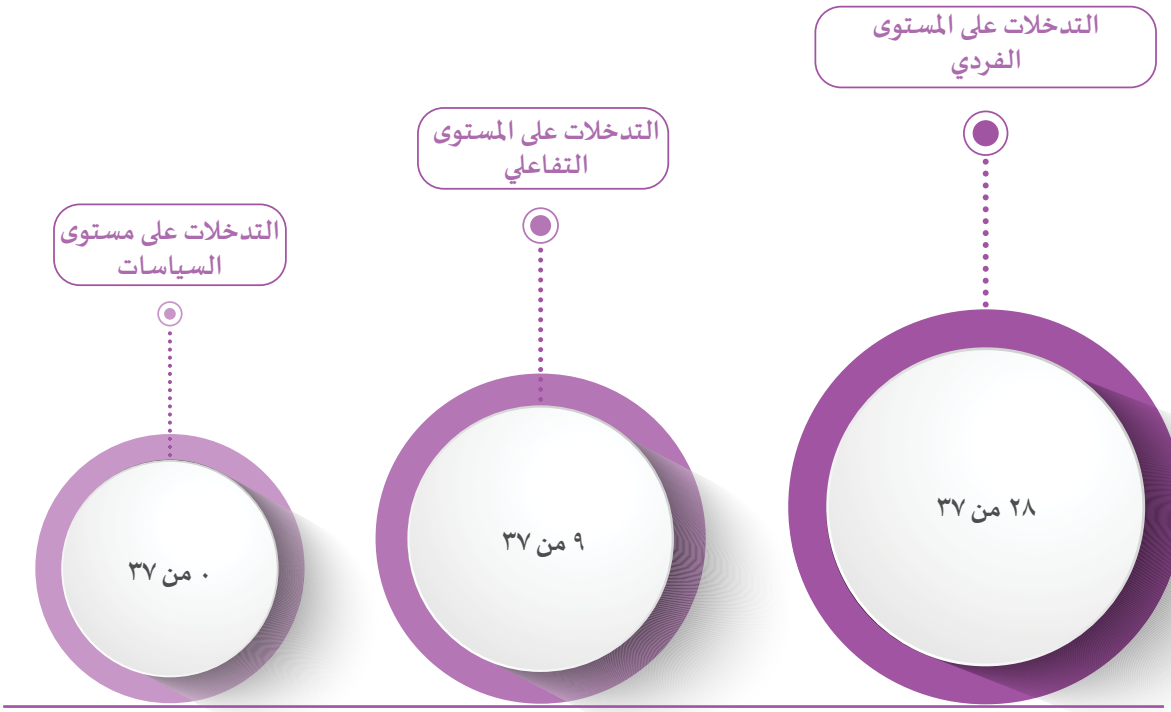
الدعم الاجتماعي المقدم. كشف استقصاؤنا للدراسات السابقة أن التعاطف مع الذات قد يقدم العديد من الفوائد للصحة النفسية، بما في ذلك رفاه الفرد (Bradley et al., ٢٠١٨; Dave et al., ٢٠٢٠)؛ فللتعاطف والسعادة الذاتية تأثير إيجابي مباشر على المشاركة في العمل (De Stasio et al., ٢٠٢٠; Sharp and Jennings, ٢٠١٦). وقد بيّنت الدراسات أن التعاطف والسعادة الذاتية في العمل يمكنهما تعزيز المشاعر التي من شأنها توليد المواقف الإيجابية للمعلمين والخروج بنتائج عمل أفضل. كما أفادت الدراسات أن التعاطف مع الذات كان مرتبطًا بشكل إيجابي بممارسات التدخل القائمة على اليقظة والتفكر الواعي (Beshai et al., ٢٠١٦). وتنبأت دراساتٌ أخرى أن التقارب بين المعلم والطالب يزيد من شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية، كما بيّنت ارتباط الكفاءة الذاتية بدرجة كبيرة بالشعور بالرضا بين المعلمين (Hoogendijk et al., ٢٠١٨; Simões and Calheiros, ٢٠١٩). علاوة على ذلك، كان المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية العالية أقل عرضة لمعاناة قسوة المشاعر السلبية وتنوعها (Koenen et al., ٢٠١٩).

المشاركة المتعلقة بالعمل. زادت الأدوار القيادية الممنوحة للمعلمين من إحساسهم بالرفاه (Hollweck, ٢٠١٩). ونظرًا لتقدير جهودهم، وجد المعلمون أن عملهم عبارة عن تجربة ممتعة ومجزية (Barbieri et al., ٢٠١٩). كما ارتبط تعزيز التوجه نحو اتخاذ القرارات، أي عندما ينظر المرء إلى عمله باعتباره ذا مغزىً كبير أو قيمة عالية، وارتبطت العلاقات بين زملاء المهنة بالعمل الهادف (Fouché et al., ٢٠١٧). علاوة على ذلك، وُجد أن «صياغة وتخطيط المهام التدريسية» ارتبطت بشكل ملحوظ بالعمل الهادف ذي المغزى (Peral and Geldenhuys, ٢٠١٦). وتحدث «صياغة وتخطيط المهام التدريسية» عندما يعيد المرء تنظيم أنشطة العمل والعلاقات مع الزملاء وتصوراته عن مهام العمل على نحو يعظّم من المعنى الذاتي للمهام المنشودة (Berg et al., ٢٠١٣).

التدخلات. من الأهمية بمكان أن نشير إلى أنه تم تضمين ٥٥ دراسة تدخّل في عيّنة الدراسات السابقة التي تغطي ٣٧ اسمًا من أسماء التدخلات المتميزة (يرجى الرجوع إلى الجدول رقم (أ٦) في الملحقات). فقد تمخضت معظم التدخلات عن وجود تأثير إيجابي على المشاركين، وذلك لاشتمالها على نوعين من استراتيجيات الرفاه، ألا وهما: ١) استراتيجيات الرفاه الفردي، و٢) استراتيجيات الرفاه التفاعلي. غير أننا لم نعثر على أي دراسات تدخّل على مستوى السياسات (يرجى الرجوع إلى الشكل رقم (٢)).

الشكل رقم (٢)

عوامل الرفاه: يشير حجم الدائرة لعدد المقالات ذات الصلة والتي تم تضمينها في المراجعة النطاقية



استراتيجيات رفاه المعلم على المستوى الفردي. على المستوى الفردي للإطار الاجتماعي البيئي، تمخضت الدراسات السابقة عن ظهور تدخلات الحدّ من الإنهاك القائمة على اليقظة والتدخلات المرنة. وبدورها، ساهمت التدخلات القائمة على اليقظة في خفض مستويات التوتر والإرهاق العاطفي بشكل فعّال، إضافة إلى تحسين رفاه المعلمين (Jennings et al., ٢٠١٧; Jennings et al., ٢٠١٩; Preston et al., ٢٠١٩; Sharp Donahoo et al., ٢٠١٨; Telles et al., ٢٠١٩). علاوة على ما سبق، ارتبطت اليقظة بشكل كبير بخفض مستويات الإجهاد الوظيفي، والإنهاك المهني وأعراض الاكتئاب والقلق (Beshai et al., ٢٠١٩; Braun et al., ٢٠١٩; Harris et al., ٢٠١٦). كما ارتبطت اليقظة بشكل سلبي بالضغوط الناجمة عن أعباء العمل (Guidetti et al., ٢٠١٩; Johnson and Naidoo, ٢٠١٧). كما أظهرت الدراسات أن زيادة ممارسة اليقظة والتفكير الواعي أدت إلى انخفاض مستويات التوتر (Fabbro et al., ٢٠٢٠; Ruijgrok-Lupton et al., ٢٠١٨; Taylor et al., ٢٠١٦). وأشارت نتائج المراجعة التي قمنا بها إلى وجود علاقة محتملة بين اليقظة والقدرة على تنظيم العواطف (de Carvalho et al., ٢٠١٦; Guidetti et al., ٢٠١٩; Preston et al., ٢٠١٩; Schussler et al., ٢٠١٩). وبالمثل، كان هناك بعض الأدلة على أن تدريب المعلمين على اليقظة الذهنية قد يكون فعّالاً في الوقاية من الإجهاد والإنهاك وإدارتهما من خلال تنمية عملية تنظيم المشاعر (DiCarlo et al., ٢٠١٩). كما أفادت الدراسات المتبقية أن السعادة الذاتية كان لها تأثير إيجابي على المشاركة في العمل (De Stasio et al., ٢٠٢٠)، حيث ارتبطت السعادة الذاتية بشكل كبير باستراتيجيات المعلمين ذاتية التنظيم وذات التنظيم المشترك، إضافة إلى دورها الملحوظ في التشجيع على المشاركة في العمل وتعزيز التعاطف في بيئة العمل. كما زادت التدخلات التي أجريت من مرونة المعلمين، حيث ارتبطت مرونة المعلمين بشكل إيجابي برفاههم المهني. فمن بين ٥٥ دراسة ركزت على التدخلات، بحثت دراستان فقط في قضية المزاح في سياق رفاه المعلمين. وانتهت الدراستان إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بحس الدعابة والمزاح بدرجة أعلى من غيرهم أظهروا مستويات أقل بشكل ملحوظ من الإرهاق الوجداني وتبدّد (فقدان) الشخصية ومستويات أعلى من الإنجاز الشخصي (Ho, ٢٠١٥; Ho et al., ٢٠١٥). وأشارت بعض الدراسات إلى أن غرس المهارات الوجدانية والاجتماعية في الطلاب والمعلمين من شأنه تعزيز رفاه المعلمين (Ravalier and Walsh, ٢٠١٨; Simões and Calheiros, ٢٠١٩; Koenen et al., ٢٠١٩).

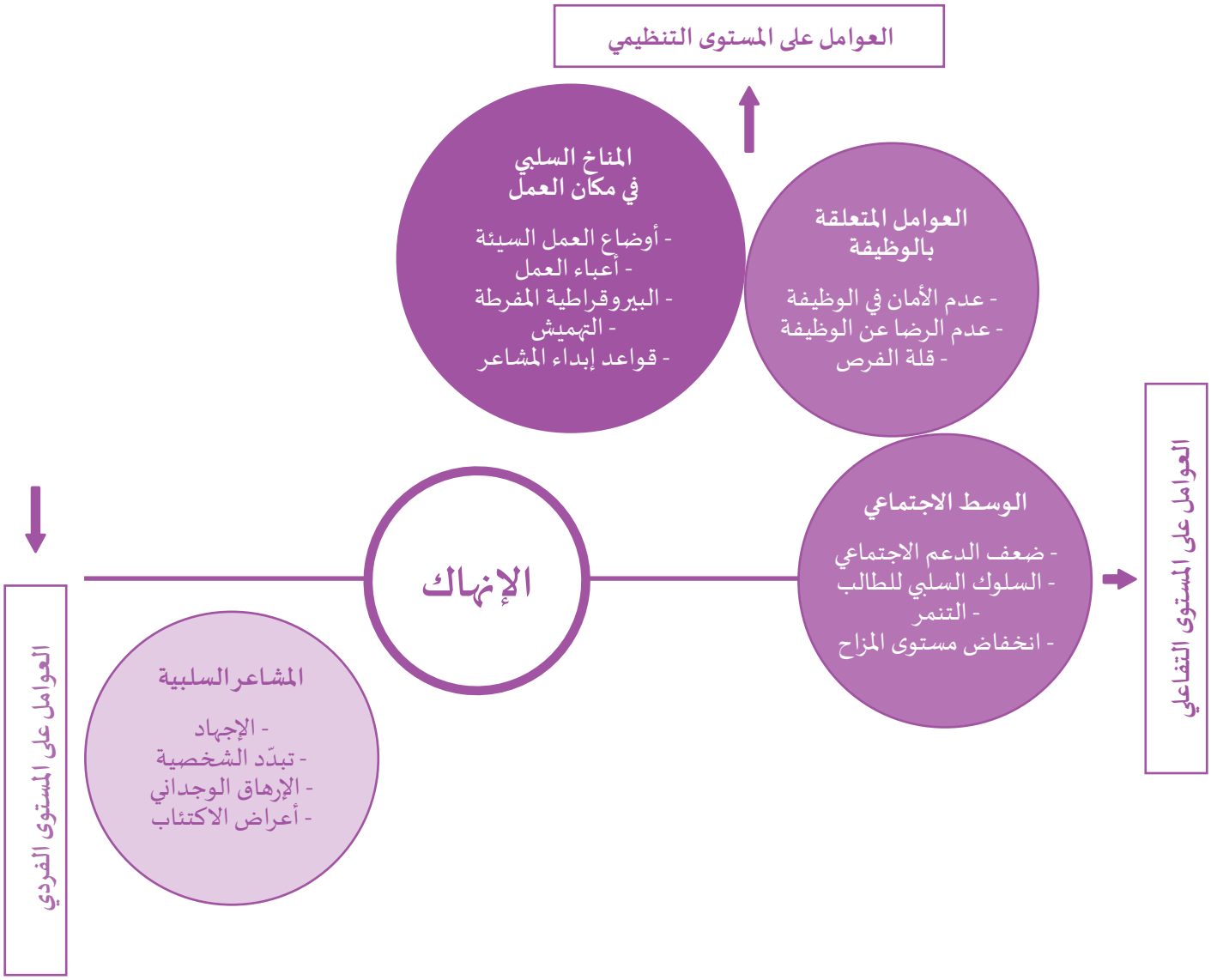
استراتيجيات رفاه المعلم على المستوى التفاعلي. على المستوى التبادلي للإطار الاجتماعي البيئي، برزت العلاقات بين المعلمين والزملاء باعتبارها من العناصر المهمة في الدراسات المعنيّة بالتدخلات (Framke et al., ٢٠١٩; Şahin et al., ٢٠١٩; Rodríguez et al., ٢٠٢٠; Wu et al., ٢٠٢٠)، حيث بيّنت العديد من الدراسات أن السلوك الجيد مع المعلمين الأقران عمل على تعزيز تعلم المعلمين وتوفير بيئة عمل أفضل (Hollweck, ٢٠١٩). كما وجدت أن التطوير المهني للمعلمين يساعدهم على التعامل مع الضغوط المرتبطة بوظائفهم (Barbieri et al., ٢٠١٩; Jennings et al., ٢٠١٩; Sandilos et al., ٢٠١٨). علاوة على ذلك، أفادت ثماني دراسات أن لتدريس الكفاءة الذاتية دورًا مهمًا في تعزيز رفاه المعلمين (Capone and Petrillo, ٢٠١٨; Cook et al., ٢٠١٨; Fernandes et al., ٢٠١٩; Hoogendijk et al., ٢٠١٨; Jeon et al., ٢٠١٨; Koenen et al., ٢٠١٩; Karjalainen et al., ٢٠٢٠; Ouellette et al., ٢٠١٨). كما تناولت دراستان تأثير الازدهار، الذي يُعرّف بأنه الرفاه الوجداني والنفسي والاجتماعي للموظفين، على رفاه المعلمين، حيث كان لدى المعلمين المزدهرين نوايا منخفضة لترك وظائفهم مقارنةً بالمعلمين غير المزدهرين (Redelinghuys et al., ٢٠٢٠). وفي إحدى الدراسات، أبلغت المجموعة المزدهرة عن مستويات أعلى من الرضا الوظيفي ومعتقدات الفعّالية وانخفاض معدل انتشار الاكتئاب والإنهاك (Capone and Petrillo, ٢٠١٨). كما برزت الصلاة في إحدى الدراسات باعتبارها مدخلاً محتملاً (Chirico et al., ٢٠٢٠)، حيث وجدت دراسة أجريت على خمسين معلمًا في مدرسة كاثوليكية أن المعلمين الذين اعتمدوا على الصلاة باعتبارها إحدى التدخلات خلال يوم عملهم كان لديهم رضًا وظيفي بدرجة أعلى من غيرهم. فقد تقلّل الصلاة واليقظة والتفكّر الواعي بشكل فعّال من مستويات الإجهاد والتعب الناتج عن التعاطف (Sharp Donahoo et al., ٢٠١٨). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصلاة قد يكون لها نفس فعّالية التأمل والتقنيات والأساليب القائمة على الذهن والجسد في الحدّ من الآثار السلبية الناجمة عن الإجهاد والإنهاك بين المعلمين في مكان العمل.

٣-١-٢ الإنهاك

خلال عمليات تحليل المحتوى حدّدت الدراسات السابقة، بشكل عام، أربعة عوامل تتنبأ بإنهاك المعلم، وهي: المناخ السلبي في مكان العمل، وبيئة المدرسة، والعوامل المتعلقة بالوظيفة والعوامل الوجدانية السلبية (يرجى الرجوع إلى الشكل رقم (٣)). كما برز النومُ بين هذه العوامل، لكن بدرجة أقل. وتجدر الإشارة إلى أن المفهوم الشائع للإنهاك هو عبارة عن نموذج يتألف من ثلاثة مكوّنات قام بوضعه ماسلاتش (Maslach, Schaufeli, and Leiter, ٢٠٠١). ويشير هذا النموذج إلى وجود ثلاثة عناصر تعدّ مظلة للإنهاك، وهي: ١) الإنهاك الوجداني، و٢) تبدّد الشخصية، ويرمز إلى السخرية أو التباعد الوجداني عن الأشخاص الذين يعكف المرء على تقديم الخدمة لهم، و٣) عدم الشعور بالإنجاز الشخصي في العمل. كما تناولت بعض الدراسات التي قمنا بمراجعتها هذه العناصر.

الشكل رقم (٣)

عناصر الإرهاق: يشير حجم الدائرة إلى عدد المقالات ذات الصلة بالمراجعة النطاقية.



المناخ السلبي في مكان العمل. كشفت الدراسات التي عوّلنا عليها في أخذ العيّنات عن باقة متنوعة من العوامل المسببة للإنهاك، بما في ذلك أوضاع العمل السيئة، وأعباء العمل، والبيروقراطية المفرطة، والتهميش، وقواعد إبداء المشاعر (والتي تشير إلى القواعد غير المعلنة لإخفاء مشاعر الفرد). كما تضمنت الدراسات التي تناولت الإنهاك الوظيفي، بشكل عام، أوضاع مكان العمل غير المواتية والتي تسهم في الإنهاك الوظيفي. فمن الممكن أن تؤدي البيئات المجهدة والأوضاع المدرسية المتردية إلى إنهاك المعلمين وشعورهم بالإجهاد. وقد أظهرت الدراسات أن متطلبات أعباء العمل تسبب ضغوطًا بين المعلمين، (Ravalier and Walsh ٢٠١٨; Guidetti et al., ٢٠٠٩; Harmsen et al., ٢٠١٩; Hoefsmit and Cleef, ٢٠١٨) كما أوضحت أن تقليل أعباء العمل تسهم في الحدّ من المطالبات المرتفعة التي تفرضها المهام على الحالة النفسية للمعلمين (Harmsen et al., ٢٠١٩) الذين يشعرون بضغط أكبر في عملهم نتيجة حثّهم على تبنّي أساليب تعليمية جديدة على الدوام (Alvarado and Bretones, ٢٠١٨). وفي مواجهة هذه الأعباء، وجد بعض المعلمين طرقًا لإدارة رفاههم بنجاح تمثلت في الحصول على قسط كاف من النوم، وممارسة إحدى الهوايات، والمشاركة في أنشطة لا علاقة لها بالعمل المدرسي، وعدم الشعور بالذنب إزاء قضاء بعض الوقت لأنفسهم، والحصول على استشارات (Kutsyuruba et al., ٢٠١٩). وقد كان للبيروقراطية المفرطة وغياب الاستقلالية دور ملحوظ في الإرهاق والإنهاك الوجداني(Alvarado and Bretones, ٢٠١٨; Hoefsmit and Cleef, ٢٠١٨). كما ألقت الدراسات الضوءَ على التهميش وأثره في إنهاك المعلم، حيث أشارت إلى أن التهميش على العكس من الشعور بالأهمية لدى المديرين، والمعلمين الآخرين، والموظفين كان له أثر بالغ على المعلمين (Richards et al., ٢٠١٨). وقد ساعدت الفعّاليات الإيجابية في مكان العمل على غرس شعور بالأهمية لدى المعلمين (Richards et al., ٢٠١٨)وذكرت إحدى الدراسات أن الصراع مع أسر الطلاب أدى إلى إثارة مشاعر اليأس والعجز والخوف من العدوان اللفظي أو الجسدي لدى المعلمين (Alvarado and Bretones, ٢٠١٨) وأوضحت دراستان أن قواعد إبدا المشاعر والتي تعني أنه لا يمكن للمرء أن يظهر بعض المشاعر وتعبيرات الوجه والإيماءات بشكل علني في مكان العمل كان لهما تأثيرٌ سلبي على رفاه المعلمين(Horner et al., ٢٠٢٠; Huang et al., ٢٠١٩).

الوسط المدرسي. ثمّة دليل قاطع على أن الوسط الاجتماعي المدرسي يؤثر بشدة على رفاه المعلمين. ويشتمل الوسط المدرسي على مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الزملاء، والدعم المؤسسي، وسلوك الطلاب، ومستوى التواصل غير الرسمي بين المعلمين. وتشير الدراسات إلى أن ضعف الدعم الاجتماعي من شأنه أن يلحق الضرر بالرفاه الاجتماعي والوجداني لدى المعلمين (Fiorilli et al., ٢٠١٩). وتعدّ العلاقات الضعيفة بين الزملاء في مكان العمل مصدرًا بارزًا للإجهاد في مكان العمل، وهو الأمر الذي يؤول إلى الإنهاك (Fouché et al., ٢٠١٧). كما أدى غياب الدعم المجتمعي والمؤسسي إلى حدوث تدهور في رفاه المعلم (Acheson et al., ٢٠١٦). وكان للعلاقات غير الرسمية بين زملاء العمل دورٌ بالغ الأهمية لعدد من الأسباب، منها أن التفاعل غير الرسمي في مكان العمل ساعد المعلمين على الحصول على الدعم الاجتماعي (Kutsyuruba et al., ٢٠١٩; Meredith et al., ٢٠٢٠). وتشير الأدلة التجريبية إلى أن الافتقار إلى المزاح وروح الدعابة بين المعلمين ارتبط بالمزيد من تبدّد الشخصية والسخرية، وهما من بين مكوّنات الإرهاق (Ho, ٢٠١٥). كما سلطت النتائج المستخلصة من بعض الدراسات الضوءَ على أهمية العلاقة بين المعلم والطالب ودورها في تحقيق رفاه المعلم، حيث يؤثر السلوك الممزوج بالمشكلات من قبل الطلاب في القاعة الدراسية سلبًا على رفاه المعلم وأدائه (Horner et al., ٢٠١٩). لذا، ارتبط السلوك السيء للطلاب بانخفاض الكفاءة الذاتية للمعلم (Simões and Calheiros, ٢٠١٩). وبالمثل، ارتبط التناغم الكبير بين المعلم والطالب بانخفاض ملحوظ في الإرهاق العاطفي، وهو أحدُ مكوّنات الإنهاك، بين المعلمين (Hoogendijk et al., ٢٠١٨).

العوامل المتعلقة بالوظيفة. تناول عددٌ من الدراسات العوامل المتعلقة بالوظيفة، حيث ذكرت إحداها أن انعدام الأمن في الوظيفة تسبّب في إنهاك المعلمين (Hoefsmit and Cleef, ٢٠١٨). كما أظهرت دراسة أخرى أن عدم الرضا عن العمل ارتبط بشكل وثيق بكل من سوء الحالة الصحية وأعراض الاكتئاب (Kidger et al., ٢٠١٦). إضافة لما سبق، كان الافتقار إلى فرص التطوير المهني عاملاً مهمًا من عوامل الإنهاك (Helms-Lorenz and Maulana, ٢٠١٦). فقد كان الإحباط واحدًا من المشاعر التي انتابت المعلمين نتيجة للإجهاد الناجم عن الاستثمار المهني ، وشعر المعلمون بعدم القدرة على التحكم في القرارات المتعلقة بوظيفتهم ومحدودية الحصول على فرص النمو المهني (Sandilos et al., ٢٠١٨; Simões and Calheiros, ٢٠١٩).

المشاعر السلبية. أقرّت إحدى الدراسات أن الإجهاد في مكان العمل يمكن أن يؤدي إلى الإنهاك (Fiorilli et al., ٢٠١٩). كما ركّزت أخرى على الدور الملحوظ للمشاعر السلبية مثل عدم الرضا، والإحباط، والعجز، وعدم القدرة على التحكم في القرارات والإنهاك (Alvarado and Bretones, ٢٠١٨; Horner et al., ٢٠٢٠; Kidger et al., ٢٠١٦; Koenen et al., ٢٠١٩; Sandilos et al., ٢٠١٨).

النوم. أشارت أربع دراسات مبنية على الملاحظات إلى أن مشكلات النوم تعدّ جزءًا من الإنهاك (Dave et al., ٢٠٢٠; Hwang et al., ٢٠١٩; Framke et al., ٢٠١٩; Johnsen et al., ٢٠١٨)، بينما أكدت دراستان وجود تحسّن في النوم بعد إجراء التدخلات (Dave et al., ٢٠٢٠; Hwang et al., ٢٠١٩)، غير أن أيًّا من الدراسات لم يتناول صعوبات النوم باعتبارها سببًا للإنهاك.

٣-١-٣ توصيات متعلقة بالرفاه على مستوى السياسات

تضمنت تسع وعشرون دراسة توصياتٍ عملية من شأنها أن تحثّ الخطى نحو رفاه المعلمين. تتراوح الاستراتيجيات الموصى بها بين التدخلات على المستوى الفردي والتغيرات على مستوى السياسات في مناخ العمل المدرسي (يرجى الرجوع إلى الشكل رقم (٤)).

الشكل رقم (٤)

التوصيات المستخرجة من المراجعة النطاقية للدراسات السابقة

توصيات قائمة على البيانات

الرفاه

- زيادة دعم الزملاء
- دعم الإدارة
- تحسين رأس المال الاجتماعي في مكان العمل
- العمل الجماعي بين المعلم والطالب
- تعزيز التوجه نحو اتخاذ القرارات
- صياغة وتخطيط المهام التدريسية
- الاستقلال الوظيفي
- تعزيز التعاطف في العمل
- تعزيز ممارسات اليقظة والتفكير الواعي
- التدريب على الإدارة الوجدانية
- التدخلات الإيجابية
- تعزيز المشاعر الإيجابية والسعادة

الإنهاك

- التدريب على المهارات الوجدانية
- التدريب على تنظيم ردود الأفعال الانفعالية
- بناء الفريق
- جدوى العمل والمغزى منه
- التدريب على اليقظة والتفكير الواعي
- تعزيز التعاطف مع الذات
- الصلاة/التأمل
- تنمية الكفاءات الاجتماعية والوجدانية
- استراتيجيات استباقية للتنظيم الذاتي
- تقديم الاستشارات للمعلم أو تدريبه
- أخصائيو العلاج الوظيفي
- استخدام المزاح الإيجابي

توصيات الباحثين

أشياء ينبغي القيام بها

- إجراء تدخلات من أجل التحفيز، والمرونة، والتعاطف والسعادة
- تعزيز الكفاءة الذاتية بين المعلمين
- تنظيم فعّاليات إيجابية في مكان العمل
- التعلم الاجتماعي والوجداني للطلاب والمعلمين
- ممارسات اليقظة والتفكير الواعي
- الدعم الاجتماعي والوجداني
- دعم الإدارة
- الاستقلالية المهنية
- تعزيز التفاعل بين الطالب والمعلم
- بناء الفريق بين زملاء العمل
- صياغة الوظائف والمشاركة في العمل
- الصلاة/ التأمل
- تعزيز الازدهار
- المزاح الذي يحقق التآلف ويعزز الذات
- العمل الهادف ذو المغزى

أشياء ينبغي تفاديها

- التهميش الملحوظ للمعلمين
- الصراع مع الطلاب أو أسرهم، أو كليهما
- العجز وقلة الحيلة
- البيروقراطية المفرطة
- انعدام الأمن في الوظيفة
- المطالب الوجدانية ذات الصلة بالطلاب
- أوضاع العمل المتردية
- التنمر في مكان العمل
- سوء سلوك الطالب
- انخفاض مستوى التوجه نحو اتخاذ القرارات
- الإفراط في قواعد إبداء المشاعر
- غياب فرص التعلم
- أعباء العمل المفرطة

أظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يتلقون تدريبات على المهارات العقلانية والوجدانية والاجتماعية قد يكونون أقل عرضة للمعاناة من الإنهاك (Onuigbo et al., ٢٠١٨; Ugwoke et al., ٢٠١٨). وتتمثل إحدى التوصيات في توفير هذه المهارات للمعلمين لتحقيق تصورات وفهم وتنظيم أفضل لردود أفعالهم الوجدانية ورود الأفعال الخاصة بالآخرين (Schoeps et al., ٢٠١٩). كما شدد الباحثون على توفير البيئات التي تعزز الرضا، والذي يؤدي بدوره إلى توليد شعور قوي بالإنجاز الشخصي بين المعلمين (Maior et al., ٢٠٢٠). إضافة إلى ذلك، يجب أن تركّز التدخلات على الكفاءة الذاتية للمعلم والفعّالية والجماعية والرضا الوظيفي (Capone and Petrillo, ٢٠١٨). وأشار الباحثون إلى أن هناك حاجة ماسّة إلى وجود مستشارين صحيين، وأخصائي سلوك، ومعالجين مهنيين لمساعدة الطلاب في المدارس، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في إجهاد العمل والإنهاك بين المعلمين (Ugwoke et al., ٢٠١٨).

وأوصت الدراسات بتوفير فرص التطوير المهني والتدريب اللازم للمعلمين للحفاظ على سعادتهم وتعزيز المواقف الإيجابية لديهم والخروج بنتائج عمل أفضل (Camacho et al., ٢٠١٨; Şahin et al., ٢٠١٩)؛ إذ يشعر المعلمون السعداء برغبة للمزيد من المشاركة في عملهم ويظهرون سلوكيات داعمة بين زملائهم في العمل وفي المجتمع المدرسي (Şahin et al., ٢٠١٩). فقد خلصت الدراسات إلى أن السعادة الذاتية للمعلمين تعمل على توليد الموافق التي تسهم في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات وتخطيط المهام التعليمية بصورة أفضل (De Stasio et al., ٢٠٢٠).

من جانب آخر، اقترحت عدّة دراسات مجموعةً من الاستراتيجيات القائمة على ممارسات اليقظة والتفكير الواعي باعتبارها طريقة فعّالة من حيث التكلفة لتعزيز الرفاه والتعاطف والتراحم الاجتماعي والوجداني لدى المعلمين والطلاب (Dave et al., ٢٠٢٠; De Stasio et al., ٢٠٢٠; Luthar and Mendes, ٢٠٢٠; Matsuba and Williams, ٢٠٢٠; Sharp and Jennings, ٢٠١٦; Zinsser et al., ٢٠١٦). كان من بين الاقتراحات أن يحصل أخصائيو علم النفس في المدرسة على تدريبات على اليقظة واليوغا وأن يقوموا بتدريب المعلمين على الارتقاء بمستوى رفاههم والحدّ من مظاهر الإجهاد لديهم (Beshai et al., ٢٠١٦; Huang et al., ٢٠١٩; Matsuba and Williams, ٢٠٢٠; Preston et al., ٢٠١٩).

كما وجدت دراستان أن الصلاة، وكذا التأمل والتقنيات والأساليب القائمة على الذهن والجسد، يمكن أن تكون وسيلة فعّالة لمعالجة الإجهاد والتوتر المرتبطين بالتعليم (Chirico et al., ٢٠٢٠).

إضافة لما سلف، تم إسداء نصائح للمدارس بتصميم برامجها التعليمية على أساس استخدام المزاح الإيجابي لمساعدة المعلمين على تعزيز رفاههم والتعامل مع الإنهاك وضغط العمل (Ho et al., ٢٠١٥). ويمكن لإدارة المدرسة تطوير آليات، أثناء البرامج التدريبية للتطوير المهني مثلاً، لتوظيف المزاح ليكون واحدًا من مهارات التأقلم (Ho, ٢٠١٥).

من ناحية أخرى، دعت العديد من الدراسات إلى اتباع نهج متعدد المستويات لتعزيز الدعم الاجتماعي من قبل الإدارة وزملاء العمل بغية الحدّ من إجهاد المعلم وزيادة معدلات الرضا الوظيفي لديه (Fiorilli et al., ٢٠١٩; Wu et al., ٢٠٢٠). ومن ثمّ، يمكن للمدارس أن تنظّم ندوات وورش عمل حول الجوانب النظرية والعملية للدعم الوجداني والمعرفي للمعلمين، إذ يمكن للدعم الاجتماعي المقدم للمعلمين أن يعزز من العلاقات الإيجابية في مكان العمل (Şahin et al., ٢٠١٩). كما اتفقت الدراسات على أن رأس المال الاجتماعي في مكان العمل (أي الشبكات الاجتماعية الموثوقة بين الزملاء والتي تتيح للفرد الوصول إلى الموارد) يعدّ ميزة مهمة لتحسين رفاه المعلمين (Framke et al., ٢٠١٩).

كما أوصى الباحثون بتحسين بيئة مكان العمل على نحو يخدم المعلمين. ويمكن توفير مناخ مدرسي صحي من خلال تعديل المسؤوليات الوظيفية المنوطة بالمعلمين ورفع مستويات كفاءتهم (Beausaert et al., ٢٠١٦; Brouskeli et al., ٢٠١٨; Maior et al., ٢٠٢٠). ويجب كذلك توفير المزيد من الدعم للمعلمين من الإدارة بطريقة تعزّز من روح الزمالة (Hur et al., ٢٠١٦). وتشتمل العوامل المهمة الأخرى التي تؤثر على رفاه المعلم على توافر الموارد والسياسات في المدرسة (Barbieri et al., ٢٠١٩)، ناهيك عن زيادة البرامج القائمة على علم النفس الإيجابي والتي يمكنها أن توجِد بيئات مدرسية سعيدة (Şahin et al., ٢٠١٩).

وينطوي تحسين مكان العمل على الارتقاء بطبيعة العمل المنوط بالمعلمين. فقد اقترحت الدراسات تقديم خيارات للمعلمين لصياغة وتخطيط المهام التدريسية، والزمالة، والاستقلالية في التعليم من أجل تعزيز تصورات العمل الهادف ذي المغزى (Fouché et al., ٢٠١٧). فمن شأن الاستقلالية الوظيفية ومرونة التدريس أن تيسّر السبيل لتحقيق رفاه المعلمين (Huang et al., ٢٠١٩).

أما بالنسبة للتدريب المهنيّ القائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي بين المعلمين، فيمكنه أن يقلل من الإنهاك الذي يتعرض له المعلمون (Tikkanen et al., ٢٠١٧). لذا، يجب على المدارس تصميم سياسات لزيادة الدعم والموارد للمعلمين بهدف تزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكّنهم من حل مشكلات الرفاه بشكل فعّال (Camacho et al., ٢٠١٨).

ثمّة علاقة وثيقة بين أعباء العمل المرتفعة والإجهاد المرتبط بالعمل والإنهاك الوظيفي، وبالتالي يجب على مديري المدارس توخّي الحذر فيما يتعلق بزيادة أعباء عمل المعلمين (Ravalier and Walsh, ٢٠١٨). هذا، ولم يحالفنا الحظ في الوقوف على أيّ دراسة تتناول تخفيض أعباء العمل أو الأعباء الإدارية.

وكما هو موضّح في الجدول رقم (١) أدناه، ففي غالب الأحيان ترتبط العوامل في الاتجاه الإيجابي برفاه المعلم (مثل الاستقلالية المهنية) وترتبط في الاتجاه السلبي بالإنهاك (مثل الافتقار إلى الاستقلالية المهنية). ومع ذلك، يجب الانتباه قبل افتراض أن هذا هو الحال المطّرد على الدوام. ففي المقام الأول، قد لا تكون الدراسات أجريت في كل من الاتجاهين لعامل ما. فعلى سبيل المثال، تَبَيَّنَ أن انعدام الأمن الوظيفي ارتبط بالإنهاك، لكن هذا لا يعني بالضرورة أن الأمن الوظيفي يرتبط بالرفاه. وفي حين أن الأمن الوظيفي قد يتعلق بشكل حدسي بالرفاه، فقد وجدت بعض الدراسات في علم النفس الاجتماعي أنه بمجرد أن يعتاد الأفراد على نمط الحياة الإيجابي، فإنهم يتوقعون ذلك، مما قد يؤول في نهاية المطاف إلى عدم جني ثمار هذا النمط فيما يعرف بالتكيّف اللذيذ (Lyubomirsky, ٢٠١٠).

وفي مراجعتنا النطاقية ، وجدنا بعض الدراسات التي تتناول الافتقار إلى الأمن الوظيفي، غير أننا لم نجد ما يناقش وجود الأمن الوظيفي. ومن المثير للاهتمام، كما يظهر في دراسة الحالة أدناه، أن المعلمين في البلدان منخفضة الدخل وصفوا الأمن الوظيفي بأنه أمرٌ مهم لرفاههم. وفي المقام الثاني، قد لا تكون درجة قوة العامل مع الرفاه هي نفسها مع الإنهاك. فعلى سبيل المثال، أشارت المراجعة النطاقية التي أجريناها إلى وجود ارتباطات قوية بين السلوك السلبي للطالب وإنهاك المعلم، لكن قد يكون هناك ارتباط أضعف بكثير بين السلوك الإيجابي للطالب ورفاه المعلم. وفي المقام الثالث، من الممكن ألا يكون العامل مرتبطًا بكل من الرفاه، وعكسه، أي الإنهاك، في الوقت ذاته. فعلى سبيل المثال، قد تمنع إزالة متطلبات العمل المفرطة من وقوع الإنهاك، لكنها قد لا تؤدي وحدها إلى تحقيق الرفاه. وفي دراساتنا المهنية الأخرى (يرجى الرجوع، مثلاً، إلى Proeschold-Bell et al., ٢٠١٥)، غالبًا ما كان وجودُ عامل إيجابي مطلوبًا لتحقيق الرفاه، وليس فقط غياب العامل السلبي.

الجدول رقم (١)

نتائج المراجعة النطاقية للدراسات السابقة: العوامل المرتبطة بالرفاه مقابل العوامل المرتبطة بالإنهاك

الرفاه	الإنهاك
الدعم الاجتماعي من زملاء العمل للمهام المرتبطة بالعمل والعلاقات الشخصية	غياب الدعم من زملاء العمل للمهام المرتبطة بالعمل والافتقار للعلاقات الشخصية مع زملاء العمل
الشعور بالانتماء، شعور المرء بأنه ذو أهمية بالنسبة للمدير وزملائه في العمل	التهميش والتنمر
مناخ العمل الإيجابي	البيئات المجهدة والأوضاع المتردية للمدرسة
الاستقلالية المهنية	عدم وجود استقلالية مهنية
السعادة الذاتية والمشاعر الإيجابية	الإجهاد، أعراض الاكتئاب، الإرهاق العاطفي، الإحباط
تعزيز التوجه نحو اتخاذ القرارات	البيروقراطية المفرطة
المزاح	غياب المزاح
فرص التطوير المهني	ندرة الفرص
زيادة الكفاءة الذاتية للمعلم	انخفاض الكفاءة الذاتية للمعلم (يمكن أن يرتبط ذلك بالسلوك السيء من قبل الطالب)
دعم من أفراد الأسرة	
الوصول إلى الموارد من خلال العلاقات الاجتماعية مع زملاء العمل	
المشاركة المرتبطة بالعمل (مثل الأدوار القيادية)	
الممارسات القائمة على اليقظة للحدّ من الإجهاد	
الصلاة	
التنظيم الوجداني للمعلم	
تعليم المهارات الوجدانية والاجتماعية للطلاب	
صياغة وتخطيط المهام التدريسية	
	أعباء عمل كبيرة ومطالب مفرطة
	سلوك سيء من قبل الطالب
	مطالبة المعلم باعتماد أساليب تعلم جديدة على الدوام
	قواعد العرض الوجداني/ لا يمكن إظهار المشاعر
	انعدام الأمن الوظيفي
	الصراع مع أسر الطلاب
	قلة النوم/ الافتقار لجودة النوم

٣-٢ دراسة الحالة

أجرينا، في المجمل، مقابلات مع ٩٠ معلمًا (٢١ في قطر منهم خمسة معلمين قطريين، و٣٣ في كمبوديا و٣٦ في كينيا). خمسون بالمائة من المشاركين كانوا من الذكور، وكان متوسط عمر المعلمين ٤٢ عامًا وبمتوسط ١٧ عامًا من الخبرة في التدريس. وللحصول على معلومات حول الخصائص الديموغرافية للمعلمين، إضافة إلى الحالة الإيجابية لصحتهم النفسية، والإنهاك ودرجات الإجهاد المالي، يرجى الرجوع إلى الجدول رقم (٢أ) في الملحقات.

ولتوجيه دراسة الحالة، طرحنا عدة أسئلة بحثية مسبقة. كما قمنا بتنظيم نتائج دراسة الحالة أدناه وفقًا لأسئلة البحث. ولقد كان للعديد من الأسئلة إجابات موجزة إلى حد ما، وكانت هناك إجابات أطول بدرجة كبيرة تبعًا للعمليات التي ينسبها المعلمون إلى رفاههم.

١. ما هي السياسات الوطنية والحكومية والهياكل التعليمية المحلية التي تدعم بشكل كبير رفاه المعلمين؟

أفاد صنّاع السياسات أنهم قاموا بتصميم العديد من السياسات وتنفيذها في محاولة منهم لتحسين رفاه المعلم. فعلى سبيل المثال، أشاروا إلى توفيرهم المعدات المدرسية والتقنيات المتقدمة، فضلاً عن توفير التدريب التكنولوجي، مما كان له دور في تحسين رفاه المعلم. كما اقترح بعض صنّاع السياسات تقديم سياسات أفضل للمعلمين فيما يتعلق بالإجازات وتوفير أنشطة ترفيهية لتشجيع المعلمين على مزيد من الالتزام وتحفيزهم. واقترحوا أيضًا إنشاء مساحات وتوفير فرص للمعلمين للتجمع، والتعبير عن القضايا التي تثير مخاوفهم، ومناقشة القضايا المتعلقة برفاه المعلمين من خلال نقابات المعلمين والمجالس والمنظمات المعنيّة بهم. ولقد دعا بعض صنّاع السياسات إلى توفير مزيد من المرونة في مدونات قواعد السلوك، وذلك بهدف إيجاد بيئة أقل عقابية للمعلمين. ومقارنة بالمديرين والمعلمين، ناقش صنّاع السياسات عمليات الرصد والتقييم بدرجة أكبر.

ونظرًا لأن أعباء العمل الثقيلة تؤثر سلبًا على رفاه المعلم، فقد أوصى بعض صنّاع السياسات بإنشاء نظام تدريب داخلي لتدريب المعلمين الجدد وتوفير المتدربين لمساعدة المعلمين في الاضطلاع بأعباء عملهم. وكان من بين العديد من أفكار السياسة تقديم دعم مالي للمعلمين، عن طريق زيادة رواتبهم أو تقديم قروض للمعلمين في حالات الطوارئ الشخصية، على سبيل المثال. بالإضافة إلى ذلك، أوضح بعض صنّاع السياسات أن الأفكار التي يفضلونها تواجه أحيانًا ضعفًا في التنفيذ. فعلى سبيل المثال، بالرغم من ملاحظة أن تدريب المعلمين يعمل على تحسين رفاههم، وجد العديد من المشاركين أنها تأتي غالبًا على حساب الساعات المخصصة للتدريس، مما يتطلب من المعلمين التضحية بوقتهم الثمين في الفصل والمغادرة من أجل التدريبات. ونتيجة لذلك، اقترح صنّاع السياسات توفير وقت إجازة للمعلمين لحضور دورات التطوير المهني دون الاضطرار للتضحية بواجباتهم التعليمية. كما علّق أحد المشاركين الكمبوديين قائلاً: «أرى أن التنفيذ لا يصل إلى جميع العناصر الواردة في السياسة. فبالرغم من أن جميعها جيد، إلا أننا لم ننفذ [أفكار السياسة] على نحو جيد، مما يؤثر أيضًا على رفاه المعلم».

ذكر معظم مديري المدارس أنهم يعطون الأولوية للمرونة مع المعلمين في حال حدوث أيّة طوارئ، وذلك إقرارًا منهم بالعبء الثقيل الذي يحمله المعلمون في الكثير من الأحيان. لقد أعطوا الأولوية لدعم المعلمين ماليًا بناءً على الوضع، سواءً من خلال الراتب، أو المكافآت، أو القروض، أو الإجازات مدفوعة الأجر، أو التمويل المخصص للطوارئ الشخصية. كما أفاد بعض مديري المدارس أن بعض المدارس استخدمت صندوقًا مدرسيًا لريادة الأعمال، وهو صندوق مركزي يساهم فيه جميع المعلمين، بحيث يمكن لأحدهم الاقتراض منه وسداد المبلغ في غضون ١٢ شهرًا.

علاوة على ذلك، ناقش المديرون أهمية تنمية بيئة متماسكة من خلال الأنشطة التي توثّق عرى الترابط بين المعلمين، مثل احتفالات الأعياد، والوجبات المشتركة، والأنشطة الترفيهية الأخرى. وتحدث العديد من مديري المدارس عن الدور القوي الذي يلعبه الطعام في جمع المعلمين مع بعضهم البعض، وأهمية تقدير المعلمين لعملهم بشكل جيد. وأخيرًا، أكد غالبية مديري المدارس على أهمية إعطاء الأولوية للتحسين المستمر من خلال التعلم المستمر، ومواد التعلم الحديثة، والحفاظ على بيئة مادية إيجابية للمعلمين.

٢. هل يحظى المعلمون ذوو الخبرة الأطول بقدرةٍ أفضل على إدارة الرفاه؟

انقسم المعلمون في كل من قطر وكينيا وكمبوديا إزاء نظرتهم للعلاقة بين سنوات الخبرة ورفاه المعلم. ففي قطر، اعتقد غالبية المعلمين أن طول الخبرة له تأثير

إيجابي على رفاه المعلم، وأن إدارة الوقت بشكل أكثر فعّالية يعمل على الحدّ من الإجهاد ويدعم الرفاه. ومع ذلك، يعتقد عدد قليل من المعلمين أن الخبرة لا علاقة لها برفاه المعلم بأي شكل من الأشكال. وفي كينيا، أعرب العديد من المشاركين عن اعتقادهم بأن الخبرة تعزز من رفاه المعلم. ولاحظ المشاركون الكينيون وجود تحسّن في كيفية التعامل مع الطلاب، إضافة إلى التحلّي بمزيد من الحكمة، والقدرة على أداء الوظائف والثقة في النفس مع ازدياد سنوات الخبرة. أما في كمبوديا، فلم يشعر العديد من المشاركين بوجود علاقة بين سنوات الخبرة والرفاه، بل أفاد العديد منهم أن المزيد من سنوات الخبرة كان له تأثير سلبي على الصحة البدنية للمعلمين. وأشار المشاركون إلى أن استنشاق غبار الطباشير والأبخرة الصادرة عن أقلام السبورة، إضافة إلى التحدث أو الصراخ بصوت مرتفع تسببوا في إصابتهم بالصداع، والتهاب الحلق، وتلف الرئة. وأخيرًا، لم يسمح لنا تصميم دراستنا بالإجابة بشكل قاطع على هذا السؤال، لذا فإن هناك حاجة لإجراء مزيد من الدراسات القائمة على التصميمات الطولية مع المعلمين من مختلف الفئات العمرية.

٣. ما الرابط، إن وجد، الذي يراه المعلمون ومسؤولو التعليم بين رفاه المعلم ورفاه الطلاب، من جهة، وبين المحصلات التعليمية، من جهة أخرى؟

في كل من كمبوديا وكينيا، قال المعلمون إن تغيّب المعلمين الناجم عن سوء الرفاه كان له تأثير سلبي على محصلات تعلم الطلاب، نظرًا لافتقاد الطلاب للمحتوى المستهدف وتخلّفهم عن الركب. فقد ذكر المعلمون الكينيون أن سوء الرفاه بين المعلمين أثّر سلبًا على قدرتهم على تقديم المحتوى بشكل صحيح وكان له تأثير غير محمود على الحفاظ على علاقات صحية وإيجابية مع الطلاب. كما أفاد العديد من المشاركين أنه عندما تكن حالتهم المزاجية أو الصحية في وضع متردٍ، فإن الطلاب يلاحظون ذلك، مما يؤدي إلى تشتيت انتباههم خلال حصصهم الدراسية أو إبداء قلقهم حيال معلميهم. وفي قطر، اعتقد غالبية المعلمين أن لرفاههم تأثير ملحوظ على رفاه طلابهم وعلى أدائهم الأكاديمي. كما أعرب المعلمون عن أن سعادتهم تنعكس على سعادة طلابهم، وأن فقدانهم لهذا الشعور قد يتسبب في إحساس الطلاب بالعزلة أو الضيق، مما يكون له مردود على أدائهم الأكاديمي.

وفي كل من كمبوديا وقطر، لم يشعر عدد قليل من المعلمين أن لرفاههم تأثير على الطلاب، حيث يتوقع هؤلاء المشاركون أن يجتهد المعلمون في الفصل بين حياتهم الشخصية وحياتهم المهنية، وبالتالي يتوجب عليهم عند تواجدهم في العمل، وبصرف النظر عن حالة رفاههم، ألا تتغير حالتهم المزاجية أو يقل تفاعلهم مع طلابهم على نحو ينعكس على أدائهم.

٤. ما هي الخصائص والأفعال المميزة للمعلم التي يعتقد المعلمون أنها تعمل على تحفيز الطلاب على التعلم؟

كان هناك تداخل كبير في خصائص وسلوكيات المعلم التي يعتقد المشاركون في كل من قطر وكمبوديا وكينيا أنها تعدّ تحفيزية للطلاب. فقد أعرب المشاركون من البلدان الثلاثة عن أن الثناء اللفظي والتقدير، إضافة إلى الجوائز والمكافآت الممنوحة نظير الجهود والمحصلات الاستثنائية، شحذت من همم الطلاب ودفعتهم نحو العمل الجاد. كما أفاد المعلمون الكينيون والكمبوديون أن شرح الفوائد المتحصلة من التعليم من شأنه أن يحفز الطلاب على تقديم أداء أفضل. وذكر معلمون من كمبوديا وكينيا أن المعلمين القريبين من طلابهم يقدمون لهم نموذجًا يحتذى به وأنهم أكثر قدرة على تحفيز طلابهم. وصرّح كذلك المشاركون من البلدان الثلاثة أن المعلمين المتحمسين، وكذلك المعلمين الذين يتبنون مناهج إبداعية ومبتكرة لتدريس المحتوى، يمكنهم شحذ همم طلابهم بنجاح.

٥. ما هي العمليات، سواءً الواقعة داخل نطاق العمل أو خارجه، التي يعزوها المعلمون إلى رفاههم؟

ركزت مقابلاتنا التي أجريناها مع المعلمين والمديرين وصنّاع السياسات على العمليات والأوضاع التي تعزز من رفاه المعلم. ولإظهار تجارب المعلمين الفردية مع الرفاه، طلبنا منهم اختيار فترة اتسمت بقوة رفاههم، مما دفع المعلمين لاختيار فترة من الماضي، مع اختيار بعضهم الفترة الراهنة. وبالنسبة لمن وقع اختيارهم على فترات من الماضي، أسقطنا الأسئلة ذاتها على وقتنا الراهن بعد تكريرها عليهم، نظرًا لأن الحاضر سيكون أوضح وأقرب للذاكرة. كما قمنا بتحديد الموضوعات بشكل منفصل قبيل المقابلات التي أجريناها مع المعلمين، وأعقبناها بمقابلات مع المديرين وصنّاع السياسات.

تشابهت العديد من النتائج بشكل ملحوظ عبر السياقات الثلاثة في كمبوديا وكينيا وقطر، غير أننا لاحظنا بعض الاختلافات التي قد تستحق المتابعة في المستقبل وسنذكرها أدناه. وقمنا، أولاً، بالتركيز على النتائج التي تقاربت عبر السياقات الثلاثة. كما قمنا بتنظيم النتائج بطريقتين: ١) تحديد سبعة مجالات –أو مكوّنات رئيسة– تم النظر إليها على أنها تعمل على تعزيز رفاه المعلم، و٢) سرد الممارسات والأوضاع المتعلقة برفاه المعلم، والتي تم نقلها بعد تكييفها مع الإطار الاجتماعي البيئي، وهو نموذج لتفاعل العوامل السياسية، والاجتماعية، والمجتمعية، والتبادلية التي تؤثر على الأفراد.

المكوّنات الرئيسة لرفاه المعلم. يمكن تصنيف أوضاع الرفاه التي تمخضت عن بيانات المقابلات مع المعلمين والمديرين وصنّاع السياسات، على النحو التالي:

١. المعلمون هم قادة ومحل تقدير واحترام
٢. المعلمون يشاركون بعمق في أعمالهم
٣. المعلمون يحصلون على المغزى والهدف من خلال أعمالهم
٤. المعلمون يشعرون بالنجاح
٥. المعلمون تُلبى احتياجاتهم الشخصية
٦. المعلمون يديرون مشاعرهم ورفاههم
٧. المعلمون ينعمون ببيئة عمل إيجابية وداعمة

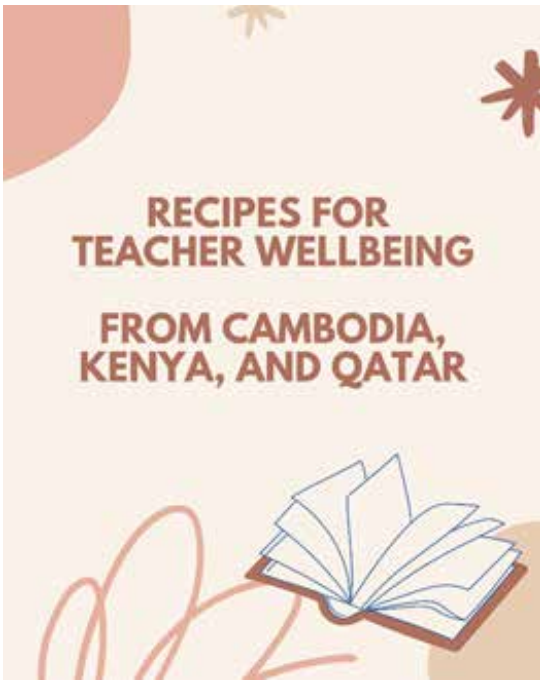
لم يصرّح المشاركون بالضرورة قائلين «شعرنا بالتقدير خلال أفضل فترات رفاهنا»، بل ذكر كلٌّ منهم بعض العمليات والأوضاع التي كانت موجودة خلال فترة رفاههم.

وبصفتنا باحثين معنيين بجمع البيانات على الدوام، وبدورنا كمحللين نوعيين متخصصين في مراجعة البيانات بطريقة منهجية، قمنا باستخلاص المكوّنات الرئيسة، مثل أكثر الحالات التي يغمر المعلمون خلالها شعورٌ بالتقدير. وفي حين أن بعض هذه المكوّنات ذات دلالة مشتركة، إلا أن قيمة البحث تتلخص في أن هذه المكوّنات ترتكز على عملية منهجية وقابلة للتكرار، ومن غير المرجح أن تكون نتاجًا لثلّة من الأفكار المثالية لبعض الأفراد والتي تكون بالتالي متحيّزة أو غير دقيقة.

وقد أشار المشاركون إلى مجموعة متنوعة من الطرق التي يمكن من خلالها تحقيق كل من المكوّنات الرئيسة السبعة. لذا، نقدم في الأشكال الواردة أدناه هذه الطرق باعتبارها «وصفات» يُحتمل أن تسهم في صياغة أحد المكوّنات (على سبيل المثال، يعدّ شعور المعلمين بالنجاح واحدًا من هذه المكوّنات السبعة لرفاه المعلم والتي برزت من خلال البيانات، كما أن إشادة المديرين بالمعلمين يعدّ أحد «مكوّنات الوصفة» التي يُرجّح أن تُسهم في شعورهم بالسعادة). ونحن نشجع القرّاء على التفكير في طرق أخرى غير مدرجة في هذه الأشكال والتي من شأنها أن تسهم في صياغة أحد المكوّنات. على سبيل المثال، لم ندرج في الأشكال أن المعلمين قد يغمرهم شعورٌ بالنجاح عندما يطلعهم أولياء الأمور على قصص نمو أطفالهم وتحسنهم. ومن خلال التفكير فيما يتجاوز المكوّنات المدرجة في كل وصفة، يمكن للقرّاء تكييف هذه النتائج وفقًا لأوضاعهم الخاصة (باعتبارهم صنّاعًا للسياسات، ومديرين، ومعلمين، وقادة للتعليم) وتبعًا لسياقاتهم الثقافية الخاصة.

تشرح معظم الممارسات المفيدة لرفاه المعلم والمكتوبة في الأشكال نفسَها بنفسِها. لذا، ندرج فيما يلي بعضًا من النقاط الإضافية:

المعلمون باعتبارهم قادة ومحل تقدير واحترام. من الناحية المفاهيمية، من الأهمية بمكان أن ندرك أن المعلمين مندمجون في العديد من العلاقات الشخصية على مستويات متعددة: موظفو المنطقة، ومديرو المدارس، وأولياء الأمور، والطلاب. وبالتالي، يؤثر المعلمون على كثير من الأفراد ويتأثرون بالقرارات التي يتخذها العديدُ من الأفراد وبالدعم المقدم لهم، وبغيابهما كذلك. ولا يخفى أن لدى المعلمين عدد كبير من المسؤوليات، والمهارات والمعارف، فهُم خبراء وينشدون احترامهم واستشارتهم.



المغزى والهدف. يشحذ المعلمون همم طلابهم ويدفعونهم نحو النجاح ويشعرون بالفخر في العديد من جوانب نجاح الطلاب، بما في ذلك درجات الاختبار، والثناء، وتربية مواطنين جيدين، والوظائف المستقبلية، والنجاح الشخصي. وقد ظهر في البيانات أن المغزى الذي يحققه المعلمون في عملهم يجعلهم في انشغالٍ دائم بمهامهم، حتى عندما تكون الأوضاع المحيطة بهم دون المستوى المثالي.

هل السبعة مكوّنات ضرورية لتحقيق الرفاه؟ لم يذكر المشاركون في المقابلة بالضرورة أن جميع المكوّنات السبعة كانت موجودة في وقت تمتعهم برفاه أكبر. وبالتالي، في حين أنه يفضّل أن تكون جميع المكوّنات السبعة في مكانها الصحيح، فإننا لا نعلم أن هذا مطلوبٌ لتحقيق رفاه المعلم. وبدورنا، نفترض أن وجود المزيد من المكوّنات سيسهم في زيادة رفاه المعلم أو استقراره.

الشكل رقم (٥)

أحد مكوّنات الرفاه: المعلمون هم قادة ومحل تقدير واحترام

الشكل رقم (٦)

أحد مكوّنات الرفاه: المعلمون يشاركون بعمق في أعمالهم

الشكل رقم (٧)

أحد مكوّنات الرفاه: المعلمون يشعرون بالمغزى والهدف من أعمالهم

الشكل رقم (٨)

أحد مكوّنات الرفاه: المعلمون يشعرون بالنجاح

الشكل رقم (٩)

أحد مكوّنات الرفاه: المعلمون تُلبى احتياجاتهم الشخصية

الشكل رقم (١٠)

أحد مكوّنات الرفاه: المعلمون يديرون مشاعرهم ورفاههم

الشكل رقم (١١)

أحد مكوّنات الرفاه: المعلمون ينعمون ببيئة عمل إيجابية وداعمة

المعلمون ينعمون ببيئة عمل إيجابية وداعمة

- يدعم المديرون المعلمين عند وجود مشكلة مع أولياء الأمور
- تتوافر الموارد التعليمية وتوجد المرافق اللازمة
- يرتبط كل فرد في المدرسة بهدف واحد مشترك
- يتناول المعلمون طعامهم سويًا
- لا يشكل حجم العمل عبئًا
- لا يوجد عمل إداري زائد عن الحدّ
- يتم توفير الموارد التعليمية الحديثة
- يتسم سلوك الطلاب بالقبول
- يشعر الطلاب بالدفء تجاه بعضهم البعض
- توجد بيئة مدرسية جذّابة
- تُعقد فعّاليات ممتعة على مستوى المدرسة

ممارسات المعلم وأوضاعه وفق مستوى الإطار الاجتماعي البيئي. نعتقد أن الإطار الاجتماعي البيئي (McLeroy et al.، ١٩٨٨) مفيد لأنه يمكن تكييفه مع سياقات ومواقف اجتماعية وثقافية معينة، كما هو الحال في دراستنا الحالية؛ إذ يمكن تكييفه مع المعلمين. كما أنه يوفر تنظيمًا مفيدًا للنظر في التدخلات المطلوبة. وتجدر الإشارة إلى أن الإطار الاجتماعي البيئي يفترض أن السلوك الفردي والتأثيرات الاجتماعية مرتبطين ببعضهما البعض (Stokols, ٢٠٠٠)، وأن كل مستوىً من مستويات الإطار الاجتماعي البيئي يمكن أن يؤثر على المستويات الأخرى.

واستنادًا إلى البيانات الناتجة عن المقابلات، قمنا بتكييف الإطار الاجتماعي والاقتصادي وتنظيم النتائج وفقًا للمستويات الخمسة التالية، والتي تشمل أربعة أنواع من التفاعلات الشخصية:

المستوى الفردي للمعلم

المستويات التفاعلية

- المدير – المعلم
- المعلم – المعلم
- ولي الأمر – المعلم
- الطالب – المعلم

مستوى المدرسة

- مستوى الوزارة
- المستوى المجتمعي

يوضح الشكل رقم (١٢) الأوضاع التي تتعلق برفاه المعلم وفقًا للمستوى الاجتماعي البيئي. ففي الجزء العلوي من الشكل، توجد العلاقات التبادلية والتي تعتبر بالغة الأهمية بالنسبة لرفاه المعلم، وتشتمل على: المديرين، والمعلمين الآخرين، والطلاب، وأولياء الأمور. وفي الجزء السفلي من الشكل، توجد مستويات المجتمع والأنظمة التي تؤثر على رفاه المعلم: السلطات التعليمية المدرسية، أو الوطنية، أو الإقليمية أو المحلية، أو المجتمعية، أو الاجتماعية. وفي هذا الصدد، نأمل أن يسهّل تنظيم النتائج وفق العناصر الفاعلة القرّاءَ على العثور على التوصيات الأكثر ملاءمة بالنسبة لهم.

المستوى الفردي للمعلم

ممارسات المعلم. على الرغم من أن الشكل لا يصوّر الممارسات على المستوى الفردي للمعلمين، إلا أن البيانات كشفت عن العديد من الإجراءات التي يمكن للمعلمين اتخاذها من أجل تعزيز الرفاه. تضمنت بعض الممارسات المذكورة مجموعة واسعة من الأنشطة البدنية، استهلالاً بركوب الدراجات، ومرورًا بممارسة الرياضة، وانتهاءً بالبستنة. فقد أفاد المعلمون أن قضاء بعض الوقت الشخصي، والذي يعبّر عنه في الغالب بتحقيق التوازن بين العمل والحياة، كان مهمًا لرفاههم. ومن المثير للاهتمام أن بعض المعلمين أعربوا عن أنهم تعاملوا مع الإحباط الواقع في علاقتهم مع الطلاب من خلال فهم السياق المنزلي لطلابهم والإقرار بالصعوبات التي قد يواجهها الطلاب.

المستوى التفاعلي

الممارسات بين المدير والمعلم. علّق المعلمون بشكل متكرر على أن التقدير الذي يظهره المديرون لهم أمام أقرانهم أو بشكل علني إزاء عملهم الجيد حسّن من رفاههم. إضافة لذلك، تحدث كل من المعلمين والمديرين عن مدى مساهمة المشاركة العميقة في المدرسة في رفاه المعلم. ويمكن إشراك المعلمين من خلال منحهم مسؤولية على مستوى المدرسة، أو إشراكهم في القرارات الموضوعية حول العمليات ذات الصلة بالمدرسة. وفي إحدى الحالات، عقّب معلمٌ في كينيا على أن إسناد بعض المسؤوليات له في لجنة المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا على مستوى المدرسة جعله يشعر بأن دوره في المدرسة أكبر ومشاركته أعمق. هذه النتيجة غير بديهية إلى حدّ ما لأن المشاركة الأكبر تعني المزيد من العمل بالنسبة للمعلمين، ولكنها كانت ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم.

تذكّر المعلمون كذلك الفترة التي أبدى المديرون مرونة أكبر تجاههم بسبب ظروفهم الشخصية، وعندما ساعدهم المديرون أو المعلمون الآخرون في أوقات الحاجة. وأشار المعلمون إلى أن الشعور بالتقدير والتفهّم ساهم بشكل مباشر في رفاههم وجعلهم يشعرون بالتقدير. وفي هذا الصدد قال أحد المعلمين الكينيين: «لقد تحدث [المدير] أيضًا إلى أولياء الأمور، وباتوا يدعموننا ماديًا. والآن، بتنا نأتي في الصباح الباكر، فالمواصلات باتت مدفوعة الأجر، وكذلك الغداء، ثم مواصلات مدفوعة الأجر للعودة إلى منازلنا».

قدّر المعلمون التشجيع الذي لاقوه من مديري المدارس، فها هو معلمٌ من كمبوديا يصرّح قائلاً: «عندما تكون هناك أيّة مشكلات، يخبرنا [المدير] بالحل. وعندما تصدر منا أخطاء، فإنه يتحدث إلينا على انفراد ويتحقق من قيامنا بالأمر مرة أخرى دونما أخطاء. إنه يساعدنا ويقدّرنا... ولا يصدر عقوبة في حقنا على الإطلاق، بل يشحذ هممنا على الدوام».

الممارسات بين المعلم والمعلم. تبيّن من مراجعة الدراسات السابقة أن تفعيل الدعم المتعلق بالتعليم والحصول عليه مفيدان لرفاه المعلم. كذلك قام المعلمون بتحديد مجموعة متنوعة من أنواع الدعم الاجتماعي والعاطفي غير الرسمي، بما في ذلك قيام المعلمين بالتواصل الاجتماعي خارج العمل وتقديم المشورة لبعضهم البعض.

الممارسات بين أولياء الأمور والمعلمين. ذكر أحد المعلمين من كينيا أن زيارة أولياء الأمور للمعلمين رفعت من معنوياتهم. وعندما سُئلوا عن الأمر الذي حسّن من رفاههم في مدرستهم الحالية، ذكر معلمٌ آخر التفاعل الإيجابي مع أولياء أمور الطلاب، حيث قال: «تفاعُلنا مع أولياء الأمور يساعدنا على تقديم أداء أفضل».

الممارسات بين الطالب والمعلم. خلال أوقات رفاههم، أفاد المعلمون أنهم حاولوا جاهدين تقديم أفضل ما لديهم مع طلابهم، وأنهم يشعرون بطعم النجاح عند تعلّم الطلاب. وأشاروا كذلك إلى أن رفاههم لم يتحقق عند الإشادة بهم بشكل شخصي ولا عند تحصيلهم للجوائز فحسب، ولكن أيضًا عند الإشادة بطلابهم، أو بكل بساطة عند قيام الطلاب بعمل جيد في الحصص الدراسية.

كما أفاد المعلمون عن شعورهم بالقرب الوجداني من طلابهم، لدرجة وصلت إلى استحضار المفردات الأسرية. فعلى سبيل المثال، قال معلمٌ من كمبوديا: «شعرت وكأنني في منزلي [في المدرسة] وكان جميع طلابي بمثابة الأقارب بالنسبة لي... لقد كان الفصل ممتعًا بوجودنا سويًا».

إضافة لما سبق، ظهرت قضية سلوك الطلاب على ألسنة المعلمين بشكل متكرر، حيث اعتبروا أن السلوك الجيد يعدّ أمرًا حيويًا لرفاههم، في حين أن سوء انضباط الطلاب من المحتمل أن يؤدي إلى إزعاجهم والعمل على إنهاكهم. كما أشار المعلمون إلى أن بذل الطلاب الجهد والتركيز خلال الدروس ينعكس إيجابًا على رفاه المعلم. ويبدو أن رفاه المعلم يزدهر في الأوضاع التي ينصت فيها

الطلاب، ويشاركون ويطرحون الأسئلة خلال الحصة الدراسية، وهي الأوضاع التي يظهر فيها الطلاب التزامًا نحو التعلم. فبحسب تصريح أحد المعلمين في كمبوديا: «كان الأطفال الذين أتوا من المناطق الريفية فقراء، لذا أبدوا تركيزًا على دراستهم ... ولهذا السبب كان العملية التعليمية بالنسبة لي تسير على ما يرام. لقد كانت نتائج الدراسة جيدة نظرًا للجهود الدؤوبة التي بذلها الطلاب في كل من المدرسة والمنزل».

أما بالنسبة لسوء سلوك الطلاب، مثل السلوكيات المشاغبة والكسل وعدم الاحترام، فقد وصفها المعلمون بأنها عناصر تلحق الضرر برفاهيهم. ومن الأمثلة عليها بحسب مشارك كيني: «...عدم الانضباط، والسلوكيات المشاغبة من قبل الطلاب، مثل الوقاحة والسُكر والغياب وعدم تعاون بعض أولياء الأمور عندما يتعلق الأمر بمعالجة مشكلات التلاميذ». وبدوره، تحدث معلم كمبودي عن ذلك قائلاً: «...بصفتنا معلمين، لا يحالفنا الحظ على الدوام بالاجتماع بالطلاب الجيدين فحسب، فبعض الطلاب في غاية الإزعاج، ما يدفعنا لرفع أصواتنا لضبطهم والتحكم بالفصل، وهذا يسبّب لنا الصداع».

الممارسات بين أولياء الأمور والطلاب. في هذا الصدد، ذكر المعلمون على وجه الخصوص، مدى الحماسة التي تغمرهم عند تشجيع أولياء الأمور لهم وثنائهم عليهم، وإلى أيّ حدٍ شعروا بجدوى عملهم عندما يتفاعل أولياء الأمور معهم حيال تعلم طلابهم. وفي حالات قليلة بالمقابل، أكد المعلمون أنهم شعورا بالخوف عندما وجّه أحد أولياء الأمور النقدَ لهم، لكنهم شعروا بالحماية والتقدير عندما وقف المدير في صفهم ودعمهم في مواجهة انتقادات أولياء الأمور.

المستوى الاجتماعي

مستوى المدرسة. ذكر المعلمون بشكل متكرر رغبتهم في وجود بيئة مدرسية جذّابة، وكذلك حاجتهم إلى توفير الموارد والمرافق التعليمية اللازمة. فوجود بيئة عمل إيجابية أمر لا غنىً عنه، حيث كان له دور في توليد شعور بالانتماء لدى المعلمين، كما بدا جليًّا من مراجعة الدراسات السابقة، والتي بيّنت كذلك أن الفعّاليات التي تُجرى على مستوى المدرسة كان لها دور مهم في رفاه المعلم، كما هو الحال عند وجود بيئة تسودها الراحة والتفاؤل والجوّ الإيجابي.

تبيّن أيضًا أن لبعض السياسات المدرسية أهمية بالغة في رفاه المعلم. ومن السياسات التي حددها المعلمون في هذا الشأن: السياسات الجيدة للإجازات، وفرص التقدم الوظيفي، وتقليل حجم العمل الإداري، وشعور المعلمين وجميع منسوبي المدرسة بالاتحاد تحت مظلة هدف مشترك.

(«...شعرت بسعادة غامرة عندما حقق أحد طلابي نتائج ممتازة... أبدت المدرسة تقديرًا لجهودي، ما أشعرني بالأمان، خاصة وأن أولياء الأمور لم يشيروا إلى أن المعلم لم يعمل أو أنه لا يؤدي عمله على الوجه المطلوب في هذه المدرسة» – مشارك كيني).

المستوى الوطني ووزارة التربية والتعليم. ذكر العديد من المعلمين أن واحدًا من خبراء التقييم على مستوى المنطقة أو المقاطعة تابع طريقتهم في التعليم وأشاد بها، وهو الأمر الذي بدا لهم مشجعًا ومفيدًا. كما ربط المعلمون إتاحة فرص التطوير المهني برفاههم، فقد يكون له دور إيجابي لأسباب عديدة، منها قدرته على تحسين مهارات التدريس، وتوفير فرصة للاستراحة من الأعباء التدريسية اليومية، وإعادة التأكيد على رغبة المرء في أن يصبح معلمًا جيدًا، وإتاحة الفرصة له لنيل الإشادة والثناء من الزملاء العاملين في التدريس عند مشاركته المعارف التي قام بتحصيلها.

المستوى المجتمعي. لم نسمع الكثير عن دور المجتمع وأثره في رفاه المعلم، على الرغم من إقرار بعض المعلمين بأن احترام الجمهور لهم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا برفاههم.

الشكل رقم (١٢)

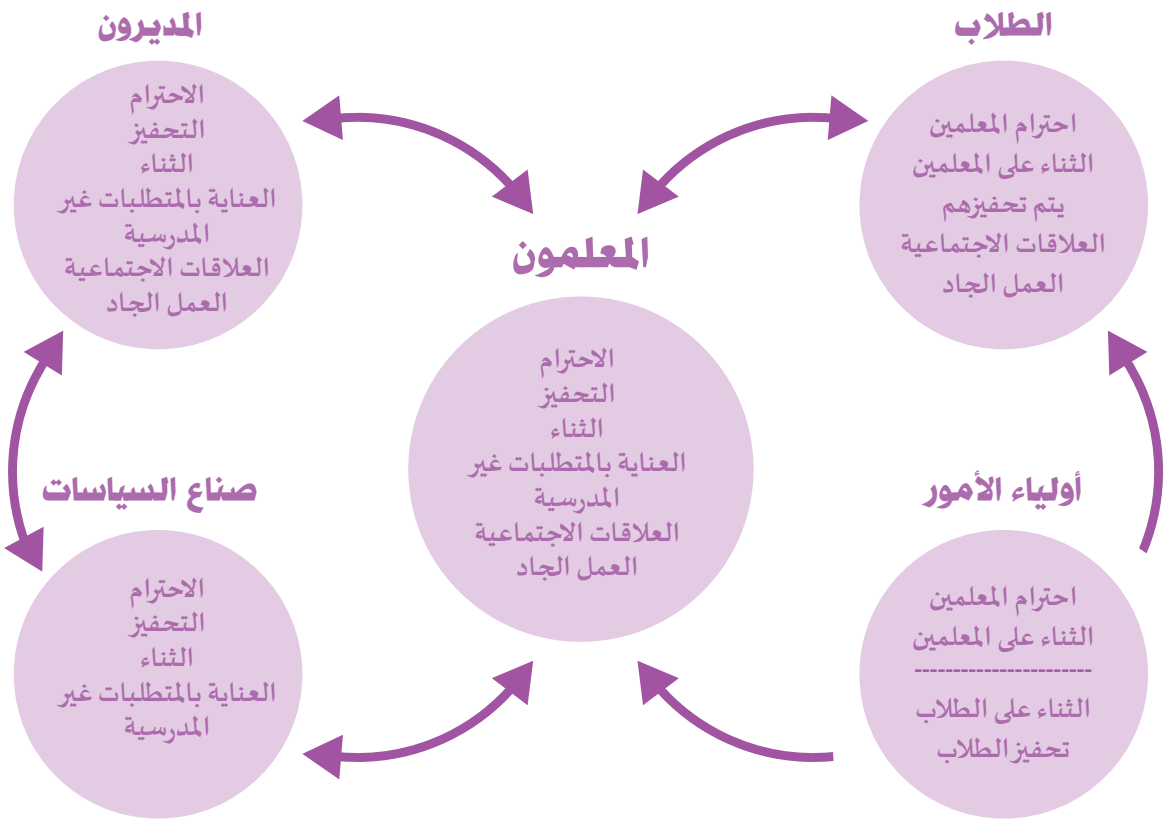
أحد مكوّنات الرفاه: المعلمون ينعمون ببيئة عمل إيجابية وداعمة

العملية الموازية

يستخدم المعالجون النفسيون مفهوم «العملية الموازية» للإشارة إلى المواقف التي يبدأ فيها المعالج بالشعور بما يشعر به العميل (مثل الإحباط) تجاه شخص آخر. قمنا باستخدام مفهوم «العملية الموازية» في تحليل بيانات المقابلات التي أجريناها مع المعلمين والمديرين وصنّاع السياسات. أما المشاركون عبر هذه المجموعات الثلاث، فقد استخدموا لغة متشابهة وناقشوا نفس السمات المهمة للرفاه. لذا، نجد أن المعلمين قد استخدموا لغة مماثلة عند حديثهم عن المميزات التي ساهمت في رفاههم، وكذا كان الحال عند حديثهم عن علاقاتهم مع مديري المدارس والطلاب وأولياء الأمور خلال الفترات التي شعروا فيها بدرجات كبيرة من الرفاه. فعلى سبيل المثال، تحدث المعلمون عن أهمية شعورهم بالاحترام ليس من طلابهم فحسب، بل ومن أولياء الأمور والمديرين. وخلال هذه الفترات من الرفاه القوي، غمر المعلمين شعورٌ بتحفيز كبير من المديرين وأحسّوا أيضًا بنجاحهم في شحذ همم طلابهم، كما لاحظوا أن أولياء الأمور كانوا يعملون هم الآخرون على تحفيز الطلاب. وأفاد المعلمون أن الإشادة بهم وتقدير عملهم من جانب المديرين وأولياء الأمور، وحتى صنّاع السياسات (عند التفتيش عليهم من قبل الموظفين على مستوى المنطقة، مثلاً)، ساهما في رفاههم. وبدورهم، قام المعلمون بتوجيه الثناء لطلابهم والاعتراف بجهودهم باستمرار، وطلبوا من أولياء الأمور أن ينتهجوا الطريقة ذاتها مع أبنائهم. وهكذا، وكما هو موضح في الشكل رقم (١٣)، تكلم المعلمون عن أهمية العمليات المطبقة على أي علاقة ثنائية (مثل العلاقة بين المدير والمعلم) وانعكاسها على العلاقات الثنائية الأخرى (مثل العلاقة بين الطالب والمعلم، وولي الأمر والمعلم). لذا، لا يمكننا الاستغناء عن هذه العمليات الثنائية أو إغفالها في دراستنا الحالية، سواءً كانت هذه العمليات تخلق مناخًا جيدًا للعمل أو تسهم في تكوينه، إذ يحتمل أنه كلما زادت الجودة المطلوبة لهذه العلاقات الثنائية، انعكس ذلك بشكل أفضل على رفاه المعلم.

الشكل رقم (١٣)

العملية الموازية: تؤثر التفاعلات القائمة بين أي مجموعتين من الأفراد على تفاعلاتهم القائمة مع أفراد آخرين



نتائج مميزة. على الرغم من أن بعض النتائج كانت مميزة للسياقات الثلاثة، فإنه يُنصح بتوخي الحذر لتفادي الخروج باستنتاجات غير كاملة، نظرًا لأن هذه المحصلات جميعها فريدة من نوعها بالنسبة للسياق. ولا يعني عدم ظهورها في أيّ من البلدان الأخرى أنها غير موجودة فيها، فلربما نما إلى أسماعنا نتيجة مماثلة في حال أجرينا مقابلات مع مزيد من الأفراد.

قطر. في قطر، ناقش المعلمون قضايا فريدة من نوعها ذات صلة بالمعلمين الوافدين، حيث يعمل العديد من المعلمين الوافدين في قطر بعيدًا عن عائلاتهم، نظرًا لأن بدل السكن للمعلمين الوافدين المعيّنين من الخارج يكون في بعض الأحيان غير كافٍ لتأمين سكن مناسب للمعلمين ذوي الأسر الكبيرة. وبالتالي تتأثر حياة المعلمين الشخصية والعائلية، وينعكس ذلك على جهودهم المبذولة لدعم الطلاب وتحسين محصلاتهم التعليمية. وهذا يتطلب أحيانًا وجود مزايا إضافية، مثل ساعات العمل المرنة أو أيام إجازة إضافية من أجل الرفاه.

كمبوديا. في كمبوديا فقط، أثار المعلمون قضايا الصحة البدنية، حيث تحدث أحد المعلمين عن أهمية التركيز على النظافة ولوازمها في الفصل بغية الحفاظ على بيئة مدرسية جيدة. إضافة لذلك، أعرب العديد من المعلمين عن قلقهم إزاء استنشاق غبار الطباشير والأبخرة الصادرة عن أقلام السبورة. كما ذكر العديد من المشاركين أن التحدث والصراخ بصوت مرتفع في كل يوم ألحق الضرر بالرئتين والحنجرة لديهم وتسبب أيضًا في إصابتهم بالصداع.

كينيا. في كينيا، ناقش المعلمون مسألة مشاركة الوجبات والشاي باعتبارها أداة لتوفير وقت مهم للترابط الاجتماعي وتسهيل الاستعداد لليوم الدراسي. ففي البيئات منخفضة الدخل، يُنظر إلى توفير الغداء باعتباره ميزة.

٦. ما هي التدخلات التي تعزّز من رفاه المعلم؟

من الناحية الإجمالية، أشار المعلمون ومديرو المدارس وصنّاع السياسات في كل من كينيا وكمبوديا إلى عدد قليل جدًا من التدخلات أو البرامج التي اعتقدوا أنها تعزّز من رفاههم. شكّل هذا ابتعادًا عن مراجعة الدراسات السابقة، حيث أبلغت ٥٥ دراسة من أصل ٩٤٣ عن نتائج للتدخلات (يرجى الاطلاع أعلاه). ففي كينيا وكمبوديا، كثيرًا ما تمت الإشارة إلى التطوير المهني للمعلمين باعتباره تدخلاً لتحقيق الرفاه، وكذلك تم وصف التجمعات الاجتماعية غير الرسمية، مثل التجمعات التي تُجرى في منازل مديري المدارس وحضور الفعاليات الرياضية المدرسية والمهرجانات والاحتفالات سويًا باعتبارها أيضًا تدخلاتٍ لتحقيق الرفاه. وفي أحد التدخلات المبتكرة القليلة التي تم الإبلاغ عنها، ناقش المعلمون في كينيا برنامجًا يطلق عليه اسم «merry-go-round»، والذي ساهم فيه جميع المعلمين بالمال من خلال صندوق يمكن أن يستفيد منه المعلم عند الحاجة. إضافة لما سلف، يعمل هذا البرنامج على تقديم النصائح المتعلقة بكيفية استخدام الأموال ويجمع شمل المعلمين بشكل مستمر لمناقشة الأمور التي قاموا بها خارج إطار المدرسة. وقد أفاد أحد المعلمين أنه استخدم المال المتحصل من الصندوق في «تحسين وضعه المعيشي».

في كمبوديا، جمعت قيادة إحدى المدارس الأموال من المعلمين والموظفين الآخرين، وكذلك عبر وسائل ريادة الأعمال، مثل تأجير أماكن وقوف السيارات والمساحات المدرسية للبائعين لاستخدامها في تقديم الطعام والمشروبات واللوازم المدرسية. وعبر «صندوق المدرسة» هذا، تسنّى لقيادة المدرسة مساعدة المعلمين على التصدي للنفقات غير المتوقعة، مثل فواتير المستشفيات. وفي حال احتاج المعلمون إلى دعم مالي لأي سبب من الأسباب، فبإمكانهم الاقتراض من صندوق المدرسة وسداد المبلغ مع مرور الوقت من خلال الراتب الشهري. وبالتالي، يمكن للمرء أن يرى كيف أن مثل هذه البرامج تُشعر المعلمين بالدعم والتآزر وتدفع عنهم الوهن المالي.

في قطر، تحدّث صنّاع السياسات عن مزيد من البرامج الإبداعية، حيث ذكروا مجموعة متنوعة من البرامج التي يقدمها فريق إدارة الأزمات والرفاه في مدارس مؤسسة قطر في استجابة منها لتفشي فيروس كورونا المستجد، وكانت هذه البرامج على النحو التالي:

- مقاطع فيديو موجزة تتناول باقة من الموضوعات، مثل الرعاية الذاتية، وإنشاء حدود صحية، وتقنيات اليقظة والتفكير الواعي، والتأثيرات الناجمة عن الإجهاد المزمن وكيفية إدارته، وبناء القدرة على التكيّف، والأساليب السلوكية المعرفية الأساسية لإدارة القلق والتأثير العصبي للإجهاد المزمن؛
- منتديات افتراضية لأخصائيي الصحة النفسية في المدرسة، والتي تركز على دعم المدارس أثناء جائحة كوفيد-١٩، والمدارس الواعية للصدمات، وفتور همّة المتعاطفين؛

- دورات تدريبية افتراضية للعاملين في عدد من المدارس تتناول الوقاية من الإنهاك؛
- الدعم الفردي للموظفين الذين يعانون من صعوبات، إما وجهًا لوجه أو افتراضيًا؛
- دعم مجموعة صغيرة، وجهًا لوجه أو افتراضيًا؛
- وجبات إفطار جماعية صغيرة تهدف إلى تقديم الدعم؛
- مشاركة الموارد المتعلقة بإدارة الإجهاد والرعاية الذاتية بين المدارس.

علاوة على ذلك، أفاد صنّاع السياسات أن المدارس شاركت في مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تهدف إلى دعم الرفاه، بما في ذلك تسجيلات الوصول الفردية مع المشرفين المباشرين، وتقديم برقيات شكر بسيطة للموظفين بصورة إفرادية أو لفرق الموظفين، والأنشطة الاجتماعية (قبل جائحة كوفيد-١٩)، ودروس اليوغا في الحرم المدرسي، وإتاحة فرصة «المغادرة المبكرة خلال اليوم الدراسي» في بعض الأحيان وتقديم وجبات إفطار وغداء للموظفين (قبل جائحة كوفيد-١٩). وهكذا، ظهرت برامج إبداعية من البيانات المتحصل عليها من قطر بشكل أكبر من تلك الواردة من كينيا وكمبوديا.

الفصل الرابع:

الاستنتاجات والتوصيات

٤-١ الاستنتاجات

يغطي هذا التقرير مسعيين كبيرين، يتمثل الأول في مناقشة الاستنتاجات الناتجة عن مراجعة الدراسات السابقة، بينما ينطوي الثاني على استقراء الاستنتاجات المستخلصة من دراسات الحالة، ويُختتم التقرير بالتعليق على الدروس المستفادة من الجمع بين هذين المسعيين.

٤-١-١ مراجعة الدراسات السابقة

تشير الدراسات التي أجريت خلال الفترة من ٢٠١٦ وحتى ٢٠٢٠ إلى أن تحسّن رفاه المعلم يعدّ ضرورة ملحّة للارتقاء بأداء المعلم ومحصّلات الطلاب. ففي الـ١٠٢ دراسة التي شملتها المراجعة، تناولت ٢٢ منها المفاهيم ذات الصلة بالرفاه، بينما استكشفت ٢٢ منها المفاهيم ذات الصلة بالإنهاك، ودرست ٥٤ منها مفاهيم الرفاه والإنهاك معًا. أجريت معظم الدراسات في الولايات المتحدة (٢٥ دراسة)، وإيطاليا (١٠) وهولندا (٧) وبريطانيا العظمى (٧) وأستراليا (٦). وبشكل عام، أجريت معظم الدراسات في البلدان ذات الدخل المرتفع، حيث أجريت ٤٢ دراسة في أوروبا و٣١ دراسة في أمريكا الشمالية. وفي آسيا، أكبرِ القارات، لم نعثر سوى على ١٤ دراسة فقط: ١١ منها أجريت في هونغ كونغ والهند وإسرائيل. أما بالنسبة للدول منخفضة الدخل، فأجريت دراسة واحدة في كل من غانا وأوغندا. وفي نيجيريا، ذات الدخل المتوسط الأدنى، أجريت ثلاث دراسات. (من الجدير بالملاحظة، فيما يتعلق بالدول المشاركة في دراسة الحالة الخاصة بنا، أن البنك الدولي يعتبر كلاً من كينيا وكمبوديا من الدول ذات الدخل المتوسط الأدنى.) (يرجى الرجوع إلى الجدولين رقم (أ٤) و(أ٥)).

تشير مراجعة المنهجيات إلى أن الدراسات قامت باستخدام تصاميم صارمة على شكل دراسات نوعية، واشتملت على استقصاءات متعددة القطاعات، ودراسات طولية، وتجارب عشوائية خاضعة للمراقبة، وعدد قليل من الدراسات شبه التجريبية. وانطوت معظم الدراسات الكميّة على عيّنات كبيرة الحجم، بينما اشتمل عدد قليل من الدراسات النوعية على عيّنات صغيرة الحجم. وكان المشاركون في الغالبية العظمى من الدراسات في نفس الوضع الاجتماعي والاقتصادي والعرقي. لذا، فإن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات حول المعلمين من مختلف الثقافات والبلدان.

بشكل عام، أشارت الدراسات إلى أن المعلمين الذين يُرجّح تمتعهم بدرجة جيدة من الرفاه هم الذين يمتلكون مهارات تنظيم ذاتية قوية، ولديهم دعم اجتماعي، وكفاءة ذاتية للتدريس، ويتحلّون بحسّ التعاطف. كما وجدت الدراسات أن الأوضاع المدرسية التي تساعد على تحقيق رفاه المعلم هي الأوضاع التي توفر الدعم الاجتماعي وتنمّي الشعور بروح الزمالة بين المعلمين.

أفادت الدراسات كذلك أن الإنهاك الوظيفي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالإجهاد، والاكتئاب، وعدم الرضا الوظيفي. كما ارتبط الإنهاك الوظيفي بشكل سلبي بالرفاه. وقد تعمدت مراجعة الدراسات السابقة التي أجريناها البناء على مراجعة رفاه المعلم التي أجرتها مكالوم وزملاؤها (٢٠٠٨)، حيث ركز تقريرهم بشكل أساسي على النتائج المتعلقة بالتكيّف والكفاءة الذاتية، والكفاءة الاجتماعية والوجدانية والذكاء العاطفي، والاستجابات الشخصية لعمل المعلمين (الإنهاك، والتعب، والإرهاق، والضغط) والعوامل العلائقية. وفي المقابل، حددت مراجعتنا، التي استهدفت أحدث الأبحاث، عوامل أكثر تنوعًا تسهم في تحقيق الرفاه، منها: المناخ التنظيمي، والدعم الاجتماعي، واستراتيجيات رفاه المعلم الفردية والتبادلية. علاوة على ذلك، استقصت بعض الدراسات الدور الذي تقوم به الصلاة، وتعزيز التوجه نحو اتخاذ القرارات في العمل، وصياغة وتخطيط المهام التدريسية، باعتبارها عوامل تسهم في تحقيق الرفاه. وتفيد النتائج التي توصلنا إليها بأن الممارسات القائمة على اليقظة والتفكّر الواعي من شأنها أن تثمر عن فوائد مستمرة تجاه رفاه المعلم. كما أكدت المراجعة التي قمنا بها على وجود نقص في البحوث التي تتناول القضايا ذات الصلة بمستوى السياسات في المدارس، والتدخلات على المستوى التنظيمي، والروابط بين رفاه المعلم والطالب.

<u>نقاط القوة والقصور التي برزت في مراجعة الدراسات السابقة.</u> تقدم هذه المراجعة سردًا وصفيًا لمعظم الدراسات ذات الصلة التي تم نشرها مؤخرًا. كما قمنا في الوقت ذاته بتحليل قضايا رفاه المعلم والإنهاك، إضافة إلى تحليل محتوى الدراسات التي تم أخذ عيّنات منها والتوصيات الصادرة عنها. كما قمنا بتوثيق تفاصيل جميع التدخلات المبلّغ عنها في الدارسات التي اشتملت عليها العيّنة، فضلاً عن التوزيع الجغرافي للدراسات حسب القارة، مما ألقى الضوء على الفجوات البحثية الكبيرة القائمة حاليًا. وبشكل عام، توفر المراجعات النطاقية سردًا وصفيًا للمعلومات التي غالبًا ما تخرج بنتائج واسعة النطاق وذات تركيز أقل. ومع ذلك، فإن مجموعة الخطوات التي اتخذناها في المراجعة النطاقية أسفرت عن نتائج وتوصيات مركّزة لرفاه المعلم.

من بين نقاط القصور التي واجهت مراجعتنا النطاقية أننا لم نقم بإجراء تقييم رسمي لجودة الدليل من خلال وضع معايير لمراجعة منهجية حاسمة للدراسات التي تم أخذ عيّنات منها. كذلك، أجرى الفحص الأولي للدراسات باحثٌ واحد فقط، ما يشكل خطرًا محتملاً للتحيّز في اختيار المقالات التي اشتملت عليها الدراسة. إضافة لما سبق، لم تشمل المراجعة النطاقية سوى فترة خمس سنوات، وكان هذا اختيارًا مقصودًا بهدف تدعيم مراجعة الدراسات السابقة ذات الأهمية البالغة فيما يتعلق برفاه المعلم التي أجراها مكالوم وزملاؤه (٢٠١٨)، والتي تناولت الدراسات التي تمت خلال الفترة ما بين ٢٠٠١ و٢٠١٧. يُذكر أن منهجية تقرير مكالوم اتسمت بمرونة أكثر ومنهجية أقل من دراستنا الحالية. كذلك لم يُشِر مكالوم وزملاؤه إلى كيفية تتبع مسار التحويل وفحص المقالات، ولا إلى معايير اختيار أو استبعاد العيّنة النهائية من المقالات في باب الطُرق والأساليب في تقريرهم. وعليه، تساهم دراستنا في تعزيز أساليب تحديد المعارف والثغرات في المؤلفات السابقة المعنية برفاه المعلم، إضافة إلى تغطيتها الفترة ما بين ٢٠١٦ و٢٠٢٠.

٤-١-٢ دراسات الحالة

لعلّ من أبرز النتائج التي توصلت إليها دراسات الحالة وجود أوجه تشابه أكثر من أوجه الاختلاف فيما يتعلق بالعوامل المتصوَّرة لتحقيق رفاه المعلمين في السياقات الكمبودية والكينية والقطرية التي تناولتها الدراسة. وتشتمل عوامل الرفاه التي تمخضت عنها الدراسات الثلاث على الثناء والتقدير، والوقت المخصص للفعاليات الاجتماعية غير الرسمية (بما في ذلك الوقت داخل المدرسة وخارجها، وحضور المهرجانات والاحتفالات)، وفهم السياقات العائلية، وإشراك المعلمين في القرارات الفنية المهمة، وتقديم يد العون للمعلمين عندما يكون لديهم احتياجات شخصية، وتوحيد جهود الجميع في المدرسية لتحقيق نفس الهدف.

ترتبط العديد من جوانب رفاه المعلم التي كشفت عنها مراجعتُنا بالدراسات المعنية بعلم النفس الإيجابي. فلطالما تبيّن أن الحياة ذات المغزى تعزز الرفاه، وأن رفاه المعلمين يرتبط بإحداث فارق في حياة الطلاب على المَديين القصير والبعيد. والمعلمون قادرون على تعزيز وتعميق جدوى وظيفتهم من خلال مفهوم صياغة وتخطيط المهام التدريسية، والذي يُقصد به إعادة تنظيم أنشطة العمل بما يعني تخصيص المزيد من الوقت للأنشطة التي تمنح المرء مغزىً أو متعة أكبر، فضلاً عن التركيز على أنشطة محددة تضفي مزيدًا من الجدوى على عملهم ككل. وقد كشفت بيانات دراسات الحالة أن تكليف المعلمين بمسؤوليات على مستوى المدرسة أضاف بُعدًا ومعنىً لوظيفتهم وساعد في شعورهم بالمزيد من الارتباط بالمدرسة والمساهمة في نجاحها.

يمكن للمعلمين الانخراط في صياغة وتخطيط المهام التدريسية استنادًا إلى المكوّنات السبعة الموضحة في دراسة الحالة التي بين أيدينا. فعلى سبيل المثال، يمكنهم تنظيم عملهم وتحديد أولوياتهم بما يضمن لهم تخصيص أكبر وقت ممكن للمهام التي يشعرون بأنها ذات مغزىً، وكذلك الانخراط في بعض الأنشطة على مستوى المدرسة أو على مستوى المنطقة أو توسيع نطاق التركيز في مهنة التدريس، أو إيجاد وقت للعمل مع الزملاء الداعمين الذين يستطيعون مدّ يد العون لهم في إدارة المشاعر المتعددة خلال اليوم المدرسي. ومن جانبنا، نشجع المعلمين على المشاركة في صياغة وتخطيط المهام التدريسية، ونشجع المديرين على دعم ذلك وتوفير الفرص للمعلمين كي يتسنى لهم تعزيز إسهامهم في المدرسة ورؤية الصورة الأكبر للعمل الذي يقوم به كلٌّ منهم. فصياغة وتخطيط المهام التدريسية، وتعزيز المشاركة، تتوافقان مع مفهوم «الانخراط» الذي يرتبط بالصحة النفسية الإيجابية في الدراسات السابقة. أما فكرة التطوير المهني الذي أبرزته المقابلات التي أجريت مع المديرين والمعلمين وصنّاع السياسات، فهو الآخر شكلٌ من أشكال الانخراط.

كتب الفلاسفة عن تحقيق الهدف (في 'نظرية الرغبة') باعتباره عاملاً مساهمًا في الرفاه (Crisp, ٢٠١٧). في هذا الصدد، أشار المعلمون في البلدان الثلاثة إلى أن إنجازات الطلاب تنعكس إيجابًا على رفاههم، وكذلك إلى الدور الذي يلعبه التقدير والإشادة والتقدم الوظيفي في رفاههم.

إضافة إلى ذلك، كشفت دراسات الحالة عن وجهات نظر ذات صلة بشأن إنهاك المعلمين. تمثَّلَ العامل الرئيس المسبّب لإنهاك المعلمين في العبء الإداري. لذا، يجب على صنّاع السياسات أن يحددوا بعناية المهام الإدارية الضرورية ذات الصلة بإعداد التقارير والاختبارات، وأن يقلّلوا من الأعباء الإدارية للحيلولة دون إنهاك المعلمين. أما العوامل الأخرى التي ارتبطت في السياقات الثلاثة بالإنهاك، فهي: ١) قلة انضباط الطلاب، و٢) أعباء العمل الثقيلة المرتبطة بنقص التوازن بين العمل والحياة، و٣) غياب الأمن الوظيفي أو الأجر المنخفض. كما كشفت مراجعة الدراسات السابقة عن عوامل إضافية، من بينها المشاعر السلبية (مثل الإجهاد والإرهاق الوجداني)، والافتقار إلى الدعم الاجتماعي، ومناخ العمل الذي يهمّش بعض المعلمين أو لا يسمح لهم بالتعبير عن مشاعرهم.

بالطبع ليست كلُّ عوامل الإنهاك مرتبطةً بالرفاه. لذا، لا ينبغي النظر إلى الجهود المبذولة لمنع الإنهاك باعتبارها داعمةً للرفاه على الدوام. كما يجب على صنّاع السياسات الاهتمام بالإنهاك والرفاه كليهما من أجل تعزيز الأوضاع التعليمية المثالية؛ إذ غالبًا ما تختلف الجهود المبذولة لتقليل الإنهاك عن تلك المبذولة لتعزيز الرفاه. فعلى سبيل المثال، للحيلولة دون وقوع الإنهاك، يعدّ تقليل الأعباء الإدارية المفروضة على المعلمين أمرًا بالغ الأهمية. ومع ذلك، فإن عدم وجود أعباء إدارية لا يسهم وحده في تعزيز الرفاه.

ومن بين النتائج التي انتهت إليها دراسات الحالة أن المعلمين مندمجون في مستويات متعددة من العلاقات، إنْ كان مع مديري المدارس أو المعلمين الآخرين أو أولياء الأمور أو الطلاب، وإلى حدّ ما مع صنّاع السياسات. وقد برزت العوامل ذاتها عبر مختلف المستويات العلائقية، وبدا أن هذه العوامل تعزّز من بعضها البعض وتدعم العملية الموازية. تمثلت هذه العوامل، والتي لم تظهر وفق ترتيبٍ معين، في: الاحترام، والتحفيز، والثناء، والعناية بالاحتياجات غير المدرسية، والتفاعل الاجتماعي، والعمل الجاد. وربّما أنه كلما زاد عدد العلاقات التي تتضمن هذه العوامل، تحسّن رفاه المعلم. غير أن هناك حاجةً لإجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال.

وعلى الرغم من وجود العديد من أوجه التشابه في النتائج بين السياقات الثلاثة، تكشّفت بعضُ الاختلافات. ففي قطر، أشارت المقابلات إلى أنه بالرغم من حصول المعلمين الوافدين على بدل للسكن، إلا أنه لا يكفي في بعض الأحيان لتأمين السكن المناسب للمعلمين ذوي الأسر الكبيرة، ما حدا بالعديد من المعلمين الوافدين إلى ترك عائلاتهم في بلدانهم الأصلية؛ ومعلومٌ أن حياة المعلمين الشخصية والعائلية تتأثر في إطار جهودهم المبذولة لدعم الطلاب وتحسين محصلاتهم التعليمية. ويتطلب الأمر أحيانًا وجود مزايا إضافية، مثل ساعات العمل المرنة أو أيام إجازة إضافية من أجل الرفاه. وكما ذُكر آنفًا، أثار المعلمون في كمبوديا قضايا فريدة من نوعها ذات صلة بالصحة البدنية. وفي كينيا، تحدث المعلمون عن تقديرهم للوجبات الساخنة المقدمة لهم وعن ترحيبهم بتناولها مع بعضهم البعض باعتبارها توفر وقتًا اجتماعيًا غير رسمي وطريقة لتلبية بعض الاحتياجات الوقتية والمالية للمعلمين. ومن خلال منهجية دراسة الحالة التي أجريناها، لا يسعنا إلا أن نقول إننا سمعنا هذه القضايا في منطقةٍ بعينها، ما يجعلنا غير قادرين على القطع بأنها غابت عن المنطقتين الأخريين.

من الناحية الإجمالية، واجه صنّاع السياسات ومديرو المدارس والمعلمون، في السياقات الثلاثة كافة، صعوبة في تحديد برامج بعينها لتحقيق رفاه المعلمين، أو أفضل الفرص للتطوير المهني، أو احتفالات بعينها أتاحت أفضل الأوقات للتجمعات غير الرسمية. ولعلّ أحد البرامج المبتكرة المطبقة في كينيا كان برنامجًا تضمن مشاركة مجموعة من المعلمين في جمع الأموال وتوزيعها على المحتاجين في مجموعتهم في الوقت المطلوب، إضافة إلى الاجتماع بانتظام لتقديم المشورة ومناقشة كيفية استخدام المعلمين للمال. وبالمثل، ولكن بمشاركة أقل من الزملاء، كان لدى مدرسة واحدة في كمبوديا مجموعة معنيّة بجمع الأموال وتوزيعها عند حاجة المعلمين إليها. وفي كل من كينيا وكمبوديا، أشار المعلمون إلى أنه عندما أدرك زملاؤهم احتياجاتهم الواقعة خارج نطاق العمل، انعكس ذلك بشكل أفضل على رفاههم. وفي قطر، لم يتمكن صنّاع السياسات في النظام التعليمي العام من تسمية أيّ من البرامج المخصصة للرفاه، بينما كانت هناك بعض الجهود في القطاع الخاص لمساعدة المعلمين، ولكن لم تكن بالقدر الكبير، مما يدل على أنه ما يزال هناك مجال لوضع برامج تعنى برفاه المعلمين وإتاحتها على نطاق واسع.

<u>نقاط القوة والقصور التي برزت في دراسات الحالة.</u>
تكمن نقاط القوة في دراسات الحالة في أنها أجريت في ثلاثة بلدان ذات مستويات دخل متفاوتة وثقافات مختلفة، وفي مدارس ذات موارد مرتفعة ومنخفضة (باستثناء قطر) في القطاعين العام والخاص. ولم تتوافر سوى أبحاث قليلة حول رفاه المعلمين في هذه البلدان الثلاثة. وقد أجرى الباحثون في كل سياق تحليلاً للبيانات المتحصل عليها. ومن شأن دراسات الحالة أن توفر عند جمعها مع بعضها البعض نظرةً ثاقبة للخلفية الاجتماعية والثقافية لرفاه المعلم والتعليم. كما أتاح إجراء هذا البحث على ثلاثة مواقع فرصة لمضاهاة النتائج ومقارنتها. وقد دعمت أوجه التشابه التي ظهرت عبر هذه السياقات المتنوعة الإجماعَ القائم حول ضرورة تحقيق رفاه المعلم. أما أحد أوجه القصور في دراسات الحالة التي بين أيدينا فتمثّل في أنه على الرغم من اختيار عيّنة مناسبة من المدارس، إلا أن النتائج قد لا تصل إلى مستوى تمثيل منطقة المدرسة أو الدولة بأكملها.

٤-١-٣ الاستنتاجات المستخلصة من كل من مراجعة الدراسات السابقة ودراسات الحالة

كشفت المراجعة النطاقية للدراسات السابقة ودراساتُ الحالة معلوماتٍ جوهرية، في مجالات متميزة في بعض الأحيان، حول رفاه المعلم. كما تم تحديد عوامل في دراسات الحالة لم يتم الوقوف عليها في الدراسات

السابقة، مما يجعلنا نوصي بدراسة هذه العوامل مستقبلاً وأخذها بعين الاعتبار عند إجراء تدخلات في البلدان الثلاثة التي أجرينا فيها الدراسة. وبالنسبة للنتائج التي اتسمت بالتوافق في كل من مراجعة الدراسات السابقة ودراسات الحالة، فهي تعني وجود درجة عالية من الثقة. (يرجى الرجوع إلى الجدول رقم (٣) في الملحقات لإجراء المقارنة).

كشفت دراسات الحالة عن أن المعلمين شاركوا في مجموعة واسعة من الممارسات الشخصية للحفاظ على رفاههم، كان من بينها الرياضة، والتدريبات، والبستنة، ومساعدة العائلة والأصدقاء والزملاء، والحفاظ على التوازن بين العمل والحياة. وفي المقابل، لم تُظهر المراجعة النطاقية أيًّا من هذه الممارسات الشخصية، ولم تكشف عن دور الدعم المالي بالنسبة للمعلمين، وهو أمر مهم أبرزته دراسات الحالة. علاوة على ذلك، ذكر المشاركون في دراسات الحالة أن الحصول على دخل جيد، وعمل هادف، وإشادة من الطلاب والزملاء ومديري المدارس، وفهم سياق منزل الطالب، كانت جميعها عناصر مفيدة لتحقيق الرفاه. كما وجدت دراسات الحالة، وهو ما لم تتعرض له مراجعة الدراسات السابقة، أن مشاركة المعلمين للطعام سويًا، ووجود برامج للغداء المدرسي، وقضاء وقت اجتماعي مع الزملاء، كان لها بالغ الأثر في رفاه المعلمين. بالمقابل، أغفلت الدراسات السابقة العديدَ من الجوانب الأخرى للقائمين على الإدارة، مثل التوسط المحايد للنزاعات بين المعلمين، وصلاحية اتخاذ القرارات، والاعتراف بالاحتياجات المادية للمعلمين، والاهتمام بالتعب الذي يلقاه المعلمون، والقيادة المرنة. إضافة لما سلف، لم تتضمن مراجعة الدراسات السابقة الدراساتِ ذات الصلة في هذه المجالات، ما يعني أن هذه الأفكار بحاجة إلى مزيد من البحث والاستقصاء وأنه يتعين على صنّاع السياسات أخذها بعين الاعتبار. وعلى المنوال ذاته، لم تحدد المراجعة النطاقية أيًّا من الدراسات التي تناولت الدور المنوط بأولياء الأمور تجاه رفاه المعلم. وفي دراسات الحالة، تبيّن أن السلوكيات الصادرة عن أولياء أمور الطلاب وأن التعاون القائم معهم يعدّان من الأمور المهمة لرفاه المعلم، كما هو الحال عندما تقدّم قيادة المدرسة دعمها للمعلمين عند نشوب مشكلة مع أولياء الأمور.

وعلى النقيض من ذلك، وجدنا عوامل الرفاه في مراجعة الدراسات السابقة التي لم نقف عليها في دراسات الحالة، حيث سلّطت الدراسات السابقة، وليست دراسات الحالة، هالةً من الضوء على الفوائد التي تعود على رفاه المعلم من خلال تحفيز تعزيز التوجه نحو اتخاذ القرارات، وصياغة وتخطيط المهام التدريسية، وتعزيز التعاطف في العمل، والتدريب على إدارة العواطف، وتطبيق المشاعر الإيجابية، وإظهار السعادة في العمل. إضافة لما سبق، تضمنت التدخلات الواعدة التي تعزّز رفاه المعلم والمدرجة في الدراسات السابقة استراتيجياتِ الحدّ من الإجهاد القائمة على اليقظة ومرونة المعلم (أي: تنمية الوعي والمرونة في التعلم، والتعليم الإيجابي، ونحوها). ولقد كان هذان النوعان من التدخلات محل كثير من الدراسات. ومع ذلك، لم نجد لهما استخدامًا في المدارس التي شملتها الدراسة الحالية، ومن المحتمل أنهما بحاجة إلى اختبارات مسبقة في سياقات غير غربية، كما أنهما بحاجة إلى ترويج أكثر نشاطًا في جميع أنحاء العالم. كما تبيّن أن هناك فجوة بين ما يحدث في المدارس وما يتم اختباره من قبل الباحثين. فقد يفكّر الباحثون في دراسة الممارسات في المدارس واختبارها بدقة.

وعلى الرغم مما سلف، تتوافقُ نتائج دراسات الحالة مع المراجعة النطاقية للدراسات السابقة في عدة نقاط. فقد ذكر عددٌ قليل من المشاركين في دراسات الحالة أن الممارسات الدينية والصلاة كانت مهمة لتنشيط طاقتهم الروحية، وهو النهج الذي تم تأكيده من خلال عدد قليل من الدراسات التي شملتها مراجعتنا النطاقية. وبالمثل، أشارت دراسات الحالة إلى أن السلوك الإيجابي وفرص التطوير المهني ساعدت في تحقيق رفاه المعلم، وتتفق هذه النتائج مع النتائج المستقاة من مراجعة الدراسات السابقة. كما ذكر العديد من المعلمين في دراسات الحالة التأثيرَ السلبي الناجم عن أعباء وضغط العمل وانعكاس ذلك على رفاههم، وهو ما أظهرته العديد من الدراسات في المراجعة النطاقية لها، حيث أكدت على أن ضغط العمل يقلّل من رفاههم.

كما تتسق مراجعة الدراسات السابقة ودراسات الحالة مع بعضها البعض في ارتباط رفاه المعلم بالحصول على الدعم من المعلمين الآخرين، ووجود بيئة عمل ممتعة، وتلقّي ملاحظات عملية من المسؤولين حيال العمل، وتوفير الاستقلالية الوظيفية. علاوة على ذلك، كانت العديد من الدراسات في المراجعة النطاقية متسقة مع نتائج دراسات الحالة حول رفاه المعلم وتوجيه الطلاب، وأهمية السلوك الجيد للطلاب، والكفاءة الذاتية للتدريس، والحصول على المساعدة من الزملاء، وإقامة علاقات جيدة بين المعلمين.

الأمر الآخر أن مراجعة الدراسات السابقة قدمت أدلة كافية تؤكد أن البيئة المدرسية لها تأثير ملموس على رفاه المعلم، وكان هذا متسقًا مع نتائج دراسة الحالة. ومع ذلك، كانت الجوانب المادية للبيئة المدرسية (النظافة، والمساحات الخضراء، وانخفاض مستوى الضجيج) نادرة الوجود في الدراسات السابقة، ما يشير إلى الحاجة إلى إجراء مزيد من البحوث حولها.

واستقاءً من مراجعة الدراسات التي بين أيدينا، نستنتج أن هناك مجموعة كبيرة ومتنامية من الأبحاث حول رفاه المعلم، غير أن هذه الدراسات غير موزّعة بطريقة متساوية عبر مختلف أنحاء العالم. لذا، فإن هناك حاجة إلى إجراء مزيد من البحوث في أفريقيا وآسيا والشرق الأوسط وأمريكا اللاتينية. وتجدر الإشارة هنا إلى وجود فجوة كبيرة في دراسة التدخلات على مستوى السياسات في رفاه المعلم، حيث تستهدف غالبية التدخلات المعلم على المستوى الفردي، على الرغم من حقيقة أن أكبر عدد من دراسات رفاه المعلم التي تمت مراجعتها أشارت إلى الحاجة إلى بيئة عمل إيجابية تتمتع بالاستقلالية المهنية وعلاقات جيدة مع الزملاء وأولياء الأمور. ونظرًا لقوة نتائج الدراسة الحالية حيال الثناء والتقدير (على سبيل المثال، إشادة مديري المدرسة بشكل علني بالمعلمين، ونحو ذلك، كما بيّنا سلفًا)، يمكن دراسة تقنيات الثناء والإشادة وتوفير فرص هيكلية لصياغة وتخطيط المهام التدريسية، تمهيدًا لإضفاء الطابع الرسمي عليها على مستوى السياسات.

وفي نهاية المطاف، لا يخفى مدى الحاجة الكبيرة للمعلمين، عبر مختلف المجتمعات في شتى أنحاء العالم، غير أن تنمية مهارات المعلمين تستغرق سنوات عدة. لذا، فإن الحيلولة دون معاناتهم من الإنهاك والعمل على تعزيز رفاههم يسهمان في الحفاظ على المعلمين البارزين. ومع ذلك، فإن الرفاه يتعدى مسألة الإنهاك ليشتمل على تعزيز عدد من المزايا الأخرى، مثل حل المشكلات، والعناية بالآخرين وإسداء المعروف إليهم والتواصل معهم على المستوى الاجتماعي.

وتشير نتائج الدراستين اللتين شملهما التقرير إلى أن التدابير الوقائية للحدّ من الإنهاك قد تختلف عن تلك التي تستهدف تعزيز الرفاه. فعلى سبيل المثال، قد تحول أعباء العمل المعقولة وغير المبالغ فيها دون وقوع الإنهاك، غير أنها ليست بالضرورة كافية لتحقيق الرفاه. وبدلاً من ذلك، فإن هناك حاجة إلى توفير جوّ يسوده الاحترام، والمشاركة، والدعم المتبادل للمعلمين، وهي العوامل التي تسهم في تعزيز الرفاه. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الفوائد التي يمكن جنيها من إيجاد جدوىً لرفاه المعلم في يوم واحد، تعدّ أمرًا مبالغًا فيه.

ولقد وجدنا أيضًا بعض العوامل التي تتعلق بإنهاك المعلم ورفاهه في اتجاهين متعاكسين. فعلى سبيل المثال، ارتبط سوء سلوك الطلاب والأعباء الإدارية الكبيرة بإنهاك المعلم، في حين أن الطلاب الذين يعملون بجدّ والمعلمين الذين يحظون بقدر أكبر من الاستقلالية وقدر أقل من الأعباء الإدارية كانت جميعها عوامل لتعزيز رفاه المعلم. وفي الوقت الذي توصف فيه هذه البيانات بأنها بديهية، وفّر البحث المنهجي (كما هو الحال في البحث الذي بين أيدينا) طمأنينة قوامُها أن العمليات غير البديهية ليست ذات أهمية تُذكر وأن العمليات المنهجية تتيح فرصة سانحة لتحديد النتائج غير المتوقعة.

وفي صميم التحليل الذي أجريناه لدراسات الحالة، وجدنا عملية موازية تؤثر فيها كلُّ مجموعة من الأفراد الذين يتفاعل المعلمون معهم على نحو يصل تأثيرها إلى المعلمين. وبالمثل، يؤثر المعلمون على تلكم المجموعات من الأفراد بطرق متوافقة. فحين يشيد المديرون بالمعلمين، يشيد المعلمون بدورهم بطلابهم. والطلاب الذين يعملون بجدّ يساعدون المعلمين على العمل بجد. وحين يحترم أولياء الأمور ومديرو المدارس المعلمين، فإن ذلك يسهّل من احترام المعلمين للطلاب وأولياء الأمور ومديري المدارس. لذا، فمن المحتمل أن يسهم تحسين أيّ من التفاعلات القائمة بين أيّ مجموعتين من الأفراد في تحقيق فوائد جمّة تنعكس على الآخرين.

٤-٢ التوصيات

يقوم المعلمون بعمل معقد من شأنه أن يجلب لهم فرحًا ومغزىً كبيرين، غير أنه يحمل في ذاته خطرَ الإنهاك الذي يمكن أن يؤثر سلبًا على الطلاب. لذا، يجب على القارئ أن يضع في حسبانه هذه المجموعة الفرعية من المهارات والمهام وأن ينظر إليها من زاويتَي التعقيد والعمل العلائقي:

- يجب ألا يلّم المعلمون بآليات التدريس وحدها، بل يجب عليهم أيضًا معرفة المادة التي يقومون بتدريسها.
- يجب على المعلمين أن يتعلموا كيفية تحفيز الأطفال زيادة نشاطهم في أعمار معينة، وكيفية تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وكيفية تحديد الأطفال الذين يعانون من مشكلات عاطفية.
- المعلمون هم قدوة الشباب ومرشدوهم في كيفية التفاعل مع الأطفال والبالغين الآخرين، ويمكن التواصل معهم طلبًا للمشورة والنصيحة.
- يجب على المعلمين القيام بالتدريس في بيئة جماعية (مجموعة من الطلاب)، ويتعين عليهم الحرص على وجود قدر من السلوك الجيد لدى طلابهم والتوسط لحل النزاعات بينهم.
- أضف إلى العمل نفسه الأيام الصاخبة التي لا تتوقف والتي يتفاعل فيها المعلمون باستمرار ويتاح الوصول إليهم على الدوام، والتي تبدو وكأنها لا يوجد فيها وقت كافٍ على الإطلاق.

والآن يمكنك العودة إلى هذه القائمة والتفكير في الاحتمالات اليومية للفرح والمغزى لدى المعلمين، وكذلك احتمالات الإحباط والإرهاق العاطفي. ففي كل يوم، يجب على المعلمين تحفيز أنفسهم ودفعها نحو الاندماج على أكمل وجه في الأعمال، مع مقاومة الإحباط والعواطف الصعبة. ويجب على المعلمين، كذلك، الاهتمام بمشاعرهم بشكل يومي. كما يتعين عليهم المبادرة إلى الاهتمام برفاههم. ومع ذلك، لا يمكنهم القيام بذلك بمفردهم، نظرًا لأن عملهم متشابك للغاية ويعتمد على الطلاب وأولياء الأمور ومديري المدارس الذين يعملون معهم، ناهيك عن تأثر عملهم بالسياسات والموارد والأنظمة التعليمية.

أما الخبر السار فيكمن في وجود العديد من الطرق لتعزيز رفاه المعلم ودعمها. وبدورنا، نقدم أدناه العديد من التوصيات مقسّمة بحسب الفاعل. وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض هذه التوصيات أكثرُ جدوىً من غيرها، وقد تحتاج إلى تكييفها مع ثقافة الفرد والأنظمة التابع لها. وقد تكون هناك إجراءات أكثر ملاءمة للأوضاع القائمة. وبشكل عام، نوصي بالإجراءات التي تؤدي إلى ما يلي (دون ترتيب معين):

- تقدير المعلمين باعتبارهم قادةً جديرين بالاحترام
- انخراط المعلمين بعمق في عملهم
- حصول المعلمين على مغزىً وهدف من عملهم
- شعور المعلمين بالنجاح
- تلبية الاحتياجات الشخصية للمعلمين
- إدارة المعلمين لعواطفهم ورفاههم
- تمتع المعلمين ببيئة عمل إيجابية وداعمة
- قيام المعلمين بدورهم في أنظمة عمل تتسم بالمرونة والسياسات الداعمة

ومما لا شك فيه أن التأثير المحتمل لتعزيز الرفاه كبيرٌ للغاية؛ فعندما يشعر الأفراد بأنهم على ما يرام، فإنهم يُلهمون غيرهم ويدفعونهم نحو القيام بأعمالهم بطريقة جيدة. وكذا، فعندما تنتاب الأفراد مشاعر إيجابية، يصبحون أكثر إبداعًا ويشاركون في حل المشكلات بشكل أفضل. لذا، فنحن بحاجة إلى أن يكون المعلمون في أفضل حالاتهم، وحينها لن يحصّل أطفالنا التعليم فحسب، بل سيزدهرون وينمون كمواطنين يتميزون بالتفكير العميق والشخصيات الناضجة على مستوى العالم.

توصيات لتعزيز رفاه المعلم

١. توصيات لأولياء الأمور

١-١ **تواصل مع معلمي طفلك.** اقترب منهم باعتبارهم خبيرين في تعليم طفلك واطلب نصيحتهم.

١-٢ **قدّر معلمي طفلك وأثنِ عليهم،** عندما يستحقون ذلك. لا تفترض أن الآخرين يفعلون ذلك، فبإمكانك أن تحدث فارقًا كبيرًا في تحفيز المعلمين.

١-٣ **قم بتنشئة طفلك ما استطعت ليكون حسن التصرف في المدرسة.** المعلمون الذين يتعين عليهم قضاء الكثير من الوقت في إدارة الفصل، ليس لديهم سوى قدر ضئيل من الطاقة والوقت للقيام بالتدريس.

١-٤ **علّم أطفالك احترام المعلمين.** عبّر لهم عن تقديرك للمعلمين. اصحبهم إلى المدرسة في الوقت المحدد. شجّع أطفالك على الدراسة بجد والانتباه في الفصل.

١-٥ **عندما ينتابك أيّ قلق أو تخوّف، بادر بالتحدث إلى معلم طفلك قبل أي شيء.** افترض أن المعلم كان حسن النيّة. اعمل على حل المشكلات والابتعاد عن إلقاء اللوم.

٢. توصيات للمعلمين

٢-١ **أثنِ على الطلاب،** عندما يستحقون ذلك.

٢-٢ **شجّع الطلاب على التقدم للمنافسة على الجوائز وشهادات التقدير والمشاركة في المسابقات.**

٢-٣ **عليك بالاستفادة من فرص التطوير المهني في إدارة الفصل** والتحدث إلى المعلمين ذوي الخبرة حول كيفية تعاملهم مع سلوك الطلاب، فقد يؤدي ضعف انضباط الطلاب في تقويض رفاه المعلم بشكل سريع.

٢-٤ **تطوّع للعمل في لجان على مستوى المدرسة وعلى مستوى المقاطعة،** إذ يعزز الانخراط العميق من الرفاه.

٢-٥ **تعرّف على زملائك.** ابحث عن طرق غير رسمية لقضاء الوقت معًا، حتى لو كانت لاحتساء فنجان من القهوة على عجل. سيسهم الشعور

الجيد بالمجتمع في وجود مناخ عمل إيجابي، وهو الجانب المهم لرفاهك اليومي.

٢-٦ **شارك معارفك مع المعلمين**، وانشر مهاراتك بينهم وقدم لهم الدعم اللازم، بما في ذلك الدعم الوجداني.

٢-٧ **اطلب المساعدة من المعلمين الآخرين** عند مواجهة تحدٍ ما في المدرسة. فالشعور بالدعم يعزز من رفاه الفرد.

٢-٨ **اعتنِ بنفسك بشكل منتظم**. فخلال أوقات رفاهم، ذكر المعلمون أهمية الانخراط في جميع أنواع الأنشطة البدنية التي تروق لهم (البستنة، وركوب الدراجات، والرياضات الأخرى). والنوم هو الآخر مهمٌ لتحقيق التأقلم الوجداني، وكذا التغذية الجيدة، فهي تجعلك تشعر بتحسّن كل يوم.

٢-٩ **خصّص بعض الوقت الشخصي لنفسك ولعائلتك**. غالبًا ما يتضمن التدريس القيام بواجبات إضافية في المنزل، غير أن تخصيص بعض الوقت «الذي يُحظر فيه» العمل يعدّ أمرًا جيدًا لتحقيق الرفاه. إذا كنت تعيش بعيدًا عن أسرتك أو وطنك، فامنح الأولوية للزيارة الأصحاب.

٢-١٠ **تعلّم كيفية إدارة عواطفك**. فكل عاطفة تحمل في طياتها معلومة ما (فعلى سبيل المثال، عندما تغضب، فإن هذه إشارة إلى أنك بحاجة لتصحيح خطأ ما). لذا، تعلّم كيفية التعرف على مشاعرك وما ترغب في إخبارك به، ومن ثمّ تخلّص من السلبيّ منها. وتعلّم كذلك كيفية زيادة المشاعر الإيجابية (من خلال تذكير نفسك في نهاية كل يوم بالأمور التي أخذت منعطفًا جيدًا في ذلك اليوم، مثلاً). فالتدريس عمل وجداني وإدارة المشاعر مهارةٌ أساسية لتحقيق الرفاه.

٢-١١ **ضَع في حسبانك ممارسة مهارات الحدّ من التوتر القائمة على اليقظة**، والتي ثبُت أنها فعّالة بالنسبة للمعلمين في إدارة التوتر والعواطف.

٢-١٢ **لا تجعل الصورة الكبيرة تغيب عن بالك**. فعندما تشعر بالإحباط وبالمشاعر السلبية الأخرى حيال الطلاب، فما عليك سوى أن تتذكر أن حياتهم المنزلية قد تؤثر على سلوكهم، وحينها لن يغيب عن بالك قضيتك الأسمى، وهي التعليم. لذا، ينبغي أن تدار ساعة الإحباط التي تمرّ بها على هذا النحو، وأن ينصبّ تركيزك على استكشاف السبل التي تساعد على تحقيق تلك الغاية السامية.

٣. توصيات لمديري المدارس

٣-١ **قم بتوفير بيئة عمل إيجابية**. وعليك بمراعاة العدالة عند اتخاذ القرارات. تدخّل على الفور لوقف أيّ تنمّر أو غيره من السلوكيات السلبية بين المعلمين.

٣-٢ **ضَع طرقًا تحفّز المعلمين على التفاعل الاجتماعي مع بعضهم البعض ومعك**. وجّه لهم الدعوة لحضور المناسبات الخاصة، أو قم بالترتيب لنزهات مع المعلمين أو لتناول وجبة في منزلك. شاركهم الاحتفال بالمهارات والأعياد. لا تدع المناسبة تمرّ دون قول بعض الكلمات التي تتناول الغاية الأسمى للمدرسة.

٣-٣ **حدّد إجراءات روتينية وهيكلية تتيح للمعلمين فرصة التفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض على أساس يومي**. فعلى سبيل المثال، وفّر لهم غرفة للاستراحة أو القهوة، وحدّد الوقت الذي يمكن للمعلمين استغلاله، ولو لدقائق معدودة، لمشاركتها مع الآخرين.

٣-٤ **حدّد أهداف المدرسة بوضوح وعزّز من مشاعر الترابط** بين المدير والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب في سبيل تحقيق هذه الأهداف.

٣-٥ **ركّز على تعزيز السلوك الجيد لدى الطالب**، ذلك لأن السلوك السيء يقوّض من رفاه المعلم كل يوم. لذا، يمكنك اعتماد استراتيجيات لتعزيز السلوك الجيد، والإشادة بالطلاب تقديرًا لسلوكياتهم الجيدة. وفّر للمعلمين الفرص للإلمام باستراتيجيات إدارة القاعة الدراسية وشجّعهم على التحدث مع بعضهم البعض حول الممارسات الفعّالة.

٣-٦ **لاحظ ما يقوم به المعلم من عمل جيد وبادر بالثناء عليه**. فاهتمامك وكلماتك ذات حساسية بالغة، كما أن للمعلمين رغبة في التحفيز الدائم لمواجهة العمل الصعب والعاطفي في كثير من الأحيان. وابحث كذلك عن طرق للإشادة بالمعلمين إزاء أدائهم الجيد، وليكن ذلك في وجود معلمين آخرين أو المجتمع المدرسي، بمن في ذلك أولياء الأمور.

٣-٧ **امنح المعلمين درجة كبيرة من الاستقلالية في قاعات الدراسة**، وعاملهم باعتبارهم خبراء في التعليم ومتخصصين في إدارة القاعات الدراسية. ولا تخفى أهمية الاحترام بالنسبة للرفاه، كما أن الاستقلالية تعكس ذلك الاحترام وتوفر مجالاً للإبداع في العمل، وهو أيضًا مفيد لتحقيق الرفاه.

٣-٨ **قلّل من العمل الإداري والبيروقراطي الذي يجب على المعلمين القيام به**، إذ يدفع مثل هذا العمل المعلمَ السعيد والمجتهد نحو الإصابة بالإنهاك. فقد اختار المعلمون هذه المهنة لمغزىً يتمثل في مدّ يد العون للطلاب، وهو المعنى الذي لا أثر له في العمل الإداري.

٣-٩ **كلّف المعلمين بمسؤوليات على مستوى المدرسة أو على مستوى المنطقة.** فمن شأن هذه المسؤوليات أن تساعد المعلمين على الانخراط في عملهم بشكل أعمق، وعلى مواصلة التعلم والتفاعل مع مجموعة واسعة من المتخصصين في مجال التعليم، وكلها عوامل مفيدة لتحقيق الرفاه.

٣-١٠ **اطرح أسئلة على المعلمين تتناول رفاههم.** فلا أحد يريد أن يكون مجرد عامل أو تُرس في ماكينة. إن النظر للمعلمين باعتبارهم أفرادًا مميزين والتعبير عن الاهتمام الشخصي بهم لهو أمرٌ مفيد جدًا للرفاه. ولمّا كان يتعين على المعلمين الاهتمام برفاه طلابهم، كلاً على حدة، فقد يكون من الأهمية بمكان أن يحصلوا هُم على اهتمامٍ مماثل من مديري المدارس.

٣-١١ **اسمح للمعلمين بالاستثناءات والمرونة في العمل، طالما كان ذلك بالقدر المعقول.** فالمعلمون يعملون لساعات طويلة ويبذلون الكثير من العمل الوجداني لتلبية لاحتياجات طلابهم العاطفية، ثم يستجمعون قواهم من جديد بعد الكثير من الإحباطات التي تعترضهم خلال اليوم الدراسي. لذا، فالسماح بالمرونة إلى الحد الممكن يمكن أن يعوّض عن هذا الاستنزاف ويمنحهم الاحترام الواجب بوصفهم مهنيين محترفين.

٣-١٢ **أنشئ صندوقًا لـ'رعاية المعلمين'.** فتوفير بعض الأموال لمساعدة المعلمين أثناء أوقات الحاجة (كوفاة أحد أفراد الأسرة أو مواجهة صعوبات في التنقل) له دورٌ كبير في تعزيز شعور المعلمين بالتقدير والدعم والاحترام من جانب المدرسة. وقد ذكرنا آنفًا أن بعض المعلمين في عدد من السياقات تحدثوا بإيجابيةٍ كبيرة عن صناديق رعاية المعلمين.

٤. توصيات لسلطات التعليم، الوطنية أو الإقليمية أو المحلية

٤-١ **عليكم بتوفير فرص التطوير المهني للمعلمين.** فمثل هذه الفرص تعزّز من رفاه المعلمين بطرق متعددة، بما في ذلك تشجيعهم على الانخراط في عملهم بشكل أعمق، وزيادة قدراتهم التدريسية وبالتالي كفاءتهم الذاتية، وتعزيز الروابط بين المعلمين وإفساح المجال لدعمهم اجتماعيًا، والتعبير عن الاحترام والتقدير لهم وتذكيرهم بأنهم جزءٌ من مهمة أسمى. وعليكم أيضًا بإدراج استراتيجيات التنظيم الوجداني والتدريب على إدارة القاعات الدراسية في برامج التطوير المهني.

٤-٢ **عليكم بوضع برامج لتقدير المعلمين والمديرين والإشادة بهم**، بحيث تكون الإشادة علنية وعلى مرأى ومسمع الزملاء الآخرين. فلا بدّ للمعلمين الحرص على تحفيز أنفسهم يوميًا لتنفيذ واجباتهم على أكمل وجه بالرغم من المصاعب ومشاعر الإحباط التي قد تعترضهم، فضلاً عن تجربة طرق إبداعية لتعليم الطلاب ذوي الصعوبات. فالتقدير والإشادة التي يلقاها المعلمون يُبرزان مدى الاحترام المكنون لعملهم الجاد، ويعملان كمحفزات خارجية.

٤-٣ **عليكم التحقق من أن تكون ملاحظاتُ المفتشين القادمين من خارج المدرسة** لمراقبة أداء المعلمين، ملاحظاتٍ وتعليقاتٍ ذات مغزى وفائدة للمعلمين. فقد أفاد المعلمون أن تلقّي المدح من المراقبين الخارجيين كان له وقعٌ خاص في نفوسهم. فالكثير من أعباء التدريس يقوم بها المعلم وحده ويبذل في غمارها جهدًا يوميًا دون أن يعرف الآخرون تفاصيل ما يجري داخل قاعات الدراسة؛ ولعلّ الثناء في الوقت المناسب أن يحفّز المعلمين ويجدّد الثقة الداخلية لديهم.

٤-٤ **عليكم بتوفير الموارد للمعلمين لتلبية احتياجاتهم الشخصية**. فتلبية الاحتياجات المالية والتأمين الصحي للمعلمين من الأولويات، ذلك أن الضغط المالي تأثيره شديد ويمكن أن يسبّب الإنهاك والاستنزاف. فالمعلم يحتاج إلى

راتب يمكن الاعتماد عليه لتغطية احتياجاته المالية، بما في ذلك تكلفة النقل من المدرسة وإليها، إضافة لحاجته إلى تغطية صحية مناسبة.

٤-٥ **عليكم بتوفير الاستقرار المالي للمعلمين.** تتسبب المخاوف الناجمة عن احتمال فقدان الوظيفة في الإصابة بالتوتر، وقد تؤدي إلى الاستنزاف.

٤-٦ **عليكم بتوفير الموارد التي تتيح للمعلمين العمل في بيئة إيجابية.** تشتمل هذه الموارد على وجود حيّز لطيف للتفاعل مع المعلمين الآخرين، وتمويل للاحتفال بالعطلات أو لالتقاء المعلمين ببعضهم البعض في مناسبات اجتماعية وغير رسمية، إلى جانب توفير بيئة عمل نظيفة وجذّابة قدر المستطاع.

٤-٧ **عليكم بتقليل حجم العمل الإداري والبيروقراطي الذي يجب على المعلمين القيام به؛** إذ تحوّل هذه الأعمال المعلمَ السعيد والمجتهد إلى معلمٍ منهَك. فقد اختار المعلمون هذه المهنة لجملةِ المعاني التي تمثلها مساعدةُ الطلاب بالنسبة لهم، في حين أن العمل الإداري ليس له معنىً أو مغزىً بالنسبة إليهم. وعليه، ينبغي، كلما أمكن، البحث عن طرق يقوم من خلالها أفراد آخرون بمساعدة المعلمين في الأعمال الإدارية الموكلة إليهم؛ ولعلّ ذلك يتأتى عن طريق توفير مساعدين للمعلمين أو متدربين أو موظفين إداريين.

٥. توصيات للجميع – لكل فرد من أفراد المجتمع

٥-١ **أظهر الاحترام الواجب للمعلمين.** فعندما تلتقي بأحد المعلمين، بادر بالتعبير عن اهتمامك به وإسداء الشكر إليه إزاء عمله المهم. كذلك، شجّع الأطفال على التفكير في امتهان مهمة التدريس.

٥-٢ **أشعِر المعلمين السابقين الذي درّسوك بأهميتهم واحترامهم.** اكتب رسالة إلى معلم أحدث فارقًا في حياتك؛ فمن شأن ذلك أن يضع بين أيديهم دليلاً ملموسًا على التأثير الذي أحدثوه ويحفّزهم على مواصلة عملهم الجيد. فقد كشفت الدراسات أن ذلك سيكون مفيدًا بالنسبة لك أيضًا؛ فشُكر فرد ما بطريقة شخصية بعد سنوات من الانقطاع يمكن أن يعود بالنفع على عواطفك لمدة تصل إلى ستة أشهر.

٥-٣ **ادعم فكرة توفير الحوافز للمعلمين.** ادعم توفير مجموعة متنوعة من الحوافز المالية للمعلمين، مثل منح خصومات على عضويات الصالات الرياضية، والمطاعم، والرحلات ووسائل النقل المحلية. فهذه الحوافز تعكس مدى الاحترام والتقدير للمعلمين، وربما تكون محفزات بسيطة للاستمرار في مهنتهم، وتشجيع الاهتمام بهم كأفراد.

نبذة عن المؤلفين

نبذة عن المؤلفين

راي جين بروشولد-بيل

أستاذ الصحة العالمية في معهد ديوك للصحة العالمية ومركز ديوك للسياسات الصحية وبحوث عدم المساواة. وهي تحمل درجة الدكتوراه في علم النفس المجتمعي السريري من جامعة ولاية أريزونا، وتنصبّ دراساتها على رفاه الأفراد المتفانين في خدمة الآخرين، وتدعو الغير لتبنّي نهجهم. أما أبحاثها الأخرى فركزت على رجال الدين، ومقدمي الخدمات الطبية، ومقدمي الرعاية للأطفال الأيتام والمنفصلين عن أسرهم. أما آخر دراساتها فتمحورت حول كمبوديا وكينيا، كما هو مبيّنٌ في هذا التقرير. وتمثل قضية رفاه المعلمين أهميةً خاصة بالنسبة لها، نظرًا لعكوف والدتها وجدّتها سويًا على التدريس في مدارس ابتدائية وثانوية لمدة ٥٠ عامًا.

مالك محمد سهيل

محاضر في علم الاجتماع في الكليّة الجامعية الحكومية، فيصل أباد، بباكستان. حصل على درجة الدكتوراه من جامعة سرغودا وأكمل زمالة الدكتوراه في جامعة هارفارد. وهو يشغل وظيفة زميل باحث في مركز السياسات الصحية وبحوث عدم المساواة، وعضوية هيئة التدريس (غير مقيم) في مركز الروحانيات واللاهوت والصحة في جامعة ديوك. تنطوي اهتماماته البحثية على: الرفاه، والتجارب المَرضية، والتكيّف الديني والروحي والصحة. ولديه اهتمامٌ خاص بدراسة برفاه المعلم نظرًا لعمل والده في سلك التعليم لمدة ٣٥ عامًا.

هي هواينه

أخصائي في علم النفس المجتمعي، وباحث في أوجه عدم المساواة في مجال الصحة النفسية لدى مركز ديوك للسياسات الصحية وبحوث عدم المساواة. حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس المجتمعي مع التركيز على الدراسات الدولية للأسرة والمجتمع في جامعة كليمسون. وهو يمتلك خبرة تربو على العشر سنوات كممارس في مجال الصحة النفسية المجتمعية في المجتمعات المهمّشة في جنوب شرق آسيا وأفريقيا جنوب الصحراء وأمريكا الوسطى وجنوب الولايات المتحدة. وتُعنى الكثير من بحوثه بأوجه عدم المساواة في مجال الصحة النفسية وعوامل الحماية، لا سيما في فئة الشباب المهمّشين والشباب البالغين في المجتمعات منخفضة ومتوسطة الموارد.

أحمد بغدادي

أخصائي في التعليم وإدارة البحوث، وله من الخبرة في هذا الميدان ما تزيد على العشرين عامًا. يشغل في الوقت الراهن منصب مدير البحوث في مبادرة «وايز»، أحد مبادرات مؤسسة قطر. شغل في السابق مناصب متعددة في إدارة البحوث والبرامج لدى مؤسسة راند، ومعهد التعليم الدولي في قطر، والمؤسسة الأمريكية لخدمات التعليم والتدريب في الشرق الأوسط (أمديست) بمصر. حصل بغدادي على درجتي الماجستير والدكتوراه في التربية، وبالتحديد في مجال القيادة التربوية، من جامعة ليستر. ويركّز في بحوثه على القيادة التربوية، والحوكمة، وتدويل التعليم العالي.

فانروث فان

هو مدير منظمة تنمية الأطفال الكمبوديين ومؤسِّسها. حصل على درجة الماجستير في إدارة الأعمال، وهو يعمل منذ عام ٢٠٢٠ مع الأطفال والشباب في مجتمعه في محاولةٍ منه للارتقاء بمستوى تعليمهم وسبل معيشتهم. وفي هذا الإطار، قام بإنشاء العديد من برامج تنمية الشباب وتمكينهم، بما في ذلك دروس اللغة الإنجليزية والحاسوب، وبرامج القيادة القائمة على كُرة القدم، وبرامج تنظيف المجتمعات المحلية وغيرها من البرامج المعنية بحماية البيئة، وبرامج المنح الدراسية للطلاب ذوي الدخل المنخفض. كما يشغل وظيفة الباحث الرئيسي في موقع كمبوديا منذ عام ٢٠٠٤، وذلك في العديد من الدراسات البحثية التي أجريت بالشراكة مع جامعة ديوك.

سيريلا أمانيا

عضو في فريق الإدارة العليا بمنظمة ACE Africa في كينيا، ومنسقة الأبحاث لديها. حصلت على درجة الماجستير في دراسات التنمية، ودرجة البكالوريوس في القانون والعلوم الاجتماعية. وهي تشغل منصب مدير البحوث في المنظمة المذكورة، حيث تنسّق برامج متعددة تركز على مجالات تنمية الطفل، وصحة المجتمع ورفاهه، وسبل المعيشة المجتمعية، وكافة البحوث المندرجة تحت كل من هذه البرامج. أجرت أمانيا بحثًا حول الأطفال الأيتام والمنفصلين على أسرهم لفترة استمرت لأكثر من ١٤ عامًا، وينصبّ تركيزها حاليًا على مهمة مشاركة رعاية الصحة النفسية في الأماكن منخفضة الموارد وفي البلدان متوسطة الدخل. وبالنسبة لدراسة رفاه المعلم التي بين أيدينا، فقد تولت أمانيا فيها مهمة جمع البيانات من المعلمين وواضعي السياسات التعليمية في كينيا.

ريم الخلف

باحثة مشاركة في مبادرة «وايز»، أحد مبادرات مؤسسة قطر. وهي مختصة في العلاقات الدولية والسياسة، وتحمل درجة البكالوريوس في السياسة الدولية من كينجز كوليدج لندن. وقد ركّزت أطروحة تخرجها على تنفيذ سياسات التقشف في المملكة المتحدة. عملت مريم في الخطوط الجوية القطرية لمدة ثلاث سنوات في وظيفة أخصائية مشروعات، حيث خططت ونسّقت عددًا من المشروعات في مجالات مثل التجارة والأعمال الجديدة، وعملت على عقد اتفاقات ثنائية مع العديد من الشركات العالمية.

كاثرين ويتن

أستاذة السياسة العامة والصحة العالمية ومديرة مركز السياسات الصحية وبحوث عدم المساواة في جامعة ديوك. يركّز عملها على الفوارق الصحية مع التركيز على الأحداث الحياتية والعوامل البيئية والاجتماعية التي تؤثر على السلوكيات والرفاه المتعلقة بالصحة. وتقوم جميع بحوثها على فكرة أنّ السياسات العامة يمكنها أن تحدث فارقًا في حياة الأفراد. حصلت كاثرين على درجة الدكتوراه في السياسات والإدارة الصحية من جامعة نورث كارولاينا في تشابل هيل.

نبذة عن «وايز»

تأسس مؤتمر القمة العالمية للابتكار في التعليم «وايز» عام ٢٠٠٩ بمبادرة من مؤسسة قطر، وتحت قيادة رئيس مجلس إدارتها صاحبة السموّ الشيخة موزا بنت ناصر، رئيس مجلس الإدارة. ويعدّ «وايز» منصة دولية متعددة القطاعات هدفها التفكير الخلاق القائم على الأدلة والنقاش والعمل الهادف لبناء مستقبل التعليم. ومن خلال قمته التي تنعقد كل عامين، ومبادراته البحثية التعاونية ومجموعة برامجه المستمرة، أضحى «وايز» مرجعًا عالميًا لمنهجيات التعليم الحديثة.

جرى إعداد سلسلة أبحاث «وايز» بالشراكة مع خبراء متميزين من مختلف أنحاء العالم، وتعالج موضوعات ملحّة وذات صلة بالواقع العالمي في مجال التعليم بما يعكس أولويات استراتيجية قطر الوطنية للبحوث. ومن خلال تقديمها لأحدث المعارف، تبرز هذه التقارير الشاملة باقةً من تحديات التعليم التي تواجه سياقات متنوعة على الصعيد العالمي، وتقوم بتقديم إرشادات قابلة للتطبيق وتوصيات للسياسات لكافة الأطراف المعنية بالتعليم. ويشار إلى أن المنشورات البحثية السابقة لمؤتمر «وايز» قد تناولت طيفًا واسعًا من الموضوعات، مثل الوصول للتعليم، وجودته، وتمويله، وتدريب المعلمين وتحفيزهم، وقيادة النظم المدرسية، والتعليم في مناطق الصراع، وريادة الأعمال، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ومهارات القرن الحادي والعشرين، والتفكير عبر التصميم، والتدريب المهني، وغيرها.

نبذة عن مركز السياسات الصحية وبحوث عدم المساواة في جامعة ديوك

Center for Health Policy & Inequalities Research
AT DUKE UNIVERSITY

يعدّ مركز السياسات الصحية وبحوث عدم المساواة في جامعة ديوك (التابع لمعهد ديوك للصحة العالمية) من المراكز التي تحفّز وتيسّر إجراء طيف واسع من بحوث السياسات الصحية والبحوث الخاصة بأوجه عدم المساواة في مجال الصحة، والتي تتناول القضايا ذات الصلة بالسياسات. وتتمثل مهمة المركز في تحسين صحة الأفراد والمجتمعات، على الأصعدة المحلية والوطنية والدولية، من خلال دراسة أوجه عدم المساواة في النواحي الصحية، وذلك عبر إجراء بحوث متعددة التخصصات ذات صلة بالسياسات. وتركّز أنشطة المركز على البحوث الصحية القائمة على السكان، وبحوث النظم الصحية، وبحوث التدخلات والتقييمات، أما البحوث التي يجريها المركز فغالبًا ما تجرى من خلال العمل مع المجتمع وتتم في داخله، وذلك بالتعاون مع المنظمات الشريكة للمجتمع المحلي والدولي. ومن منطلق تسليم المركز بالتفاعل الحتمي بين العوامل الفردية والبيئية والاجتماعية التي تؤثر على الصحة، ينصبّ تركيزه على أوجه عدم المساواة في مجال الصحة التي يعاني منها السكان المهملون، وكذلك الحالات الصحية التي تلحق بأصحابها وصمة عار. تأسس المركز عام ١٩٨١ تحت اسم مركز بحوث السياسات الصحية والتعليم، ويعدّ أقدم المراكز في جامعة ديوك.

نبذة عن مشروع الرفاه

مشروع الرفاه عبارة عن مبادرة عالمية أسسها وأطلقها كلٌّ من منظمة أشوكا ومعهد إيسالِن (Esalen) وشبكة إمباكت هَب (Impact Hub) ومنظمة بورتيكوس (Porticus) ومؤسسة سكول (Skoll Foundation) ومنظمة سينيرجوس (Synergos). يتمثل عملنا في تحفيز ثقافة تزخر بالرفاه الداخلي لجميع صنّاع التغيير. ويعتمد سبيلنا في تحقيق ذلك على البرامج الفردية والتنظيمية النموذجية، والبحوث الموثوقة، ومجتمعات التعليم العالمية والإقليمية، وسرد القصص. كما نعمل على ترسيخ ثقافة تغييرٍ اجتماعي ترتكز بصورة أعمق على الإنسان وتنشد إطلاق العنان للتعاون الخلّاق والابتكار غير التقليدي اللازمين لمواجهة التحديات الاجتماعية والبيئة الملحّة التي تفرض نفسها على واقعنا المعاصر، وذلك لبناء عالم أفضل لنا جميعًا.

نبذة عن منظمة
ACE AFRICA KENYA

منظمة Ace Africa Kenya aهي منظمة أهلية غير حكومية تكرّس أعمالها لتقديم الدعم اللازم للفئات الضعيفة في المجتمعات الريفية والتي غالبًا ما تفتقر إلى الموارد في جميع أنحاء كينيا. تدعم المنظمة المجتمعات التي تقدم الرعاية للأيتام، والأطفال الضعفاء المحرومين، وأسرهم عبر باقةٍ من الحلول المستدامة والفعّالة من حيث التكلفة والتي يقودها المجتمع المحلي. وقد حظيت جهودُ المنظمة لتعزيز مهارات أفراد المجتمع، والهياكل القائمة، وشركاء وإدارات المجتمع المدني، والارتقاء بقدراتهم والتزامهم بتحمّل المسؤولية حيال رعاية ودعم الأفراد المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية المكتسبة/الإيدز، وأطفالهم وأسرهم، والأيتام والأطفال الضعفاء المحرومين، حظيت بالإشادة ونالت العديد من الجوائز على المستويين المحلي والدولي.

نبذة عن منظمة تنمية الأطفال الكمبوديين (DCC)

تنمية الأطفال الكمبوديين هي منظمة أهلية غير حكومية تتخذ من باتامبانج، كمبوديا، مقرًا لها. تُعنى المنظمة بالأطفال المهمّشين وأسرهم والمجتمع المحلي، وتهدف إلى تمكينهم ليصبحوا أعضاء فاعلين ومسؤولين في مجتمعهم وبلدهم. وتتمثل المهمة الرئيسة للمنظمة في المساعدة على بناء قدرات الأطفال المهمّشين على المستويين الفردي والمجتمعي بغية إيجاد بيئة يعمل في كنفها الأطفال وأعضاء المجتمع بروحٍ من الشراكة من أجل تحسين سبل معيشتهم.

شکر وتقدیر

يُعرب المؤلفون عن جزيل شكرهم وعظيم امتنانهم لصاحبة السموّ الشيخة موزا بنت ناصر، رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر، ولسعادة الشيخة هند بنت حمد آل ثاني، نائب رئيس مجلس الإدارة والرئيس التنفيذي لمؤسسة قطر، فقد كانت رؤاهما وتوجيهاتهما خير داعم لمؤتمر «وايز»، إيمانًا منهما بقوة التعليم في إيجاد حياة أفضل للأفراد في شتّى ربوع الكون.

كما يتوجه المؤلفون بخالص الشكر والتقدير لجميع من تعاونوا معنا في هذا البحث في المواقع الثلاثة، بمن فيهم أوغسطين واسونجا، وميكا ناليانيا، وسيلفيا وافولا (من منظمة ACE Africa Kenya، كينيا)، ودارا سوون، وبيسي لوم (من منظمة تنمية الأطفال الكمبوديين، كمبوديا)، وأليكسا نامستنيك، وجرايسي هاي جو، وأندرو وينهولد، ومادلين ويلكرسون، وبنتلي تشوي (من جامعة ديوك، الولايات المتحدة الأمريكية).

كما لا يسعنا إلا أن نعبّر عن امتناننا لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في دولة قطر لما بذلته من تعاون وجهد ملموس. ونتوجه كذلك بجزيل الشكر لأعضاء فريق مبادرة «وايز» على مساعدتهم وجهودهم القيّمة خلال مختلف مراحل إعداد هذا التقرير، وكذا لمجموعة «رفاه مقدمي الرعاية والمعلمين» (Caregivers and Teachers Wellbeing) على ملاحظاتهم المفيدة والموضوعية. كما نشكر فريق Frazil House Advertising في قطر على تصميمهم وتنسيقهم لمخطط التقرير.

إخلاء المسؤولية

تعبّر الآراء ووجهات النظر الواردة في طيّات هذا المنشور عن آراء المؤلفين وحدهم. ويتحمل المؤلفون مسؤولية أي خطأ أو سهو ورد فيه.

المراجع

Acheson, K., Taylor, J., and Luna, K. (2016). The burnout spiral: The emotion labor of five rural US foreign language teachers. *The Modern Language Journal, 100*(2), 522-537.

Alvarado, L. E., and Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education, 69*, 234-242.

Bakhuys Roozeboom, M. C., Schelvis, R. M., Houtman, I. L., Wiezer, N. M., and Bongers, P. M. (2020). Decreasing employees' work stress by a participatory, organizational level work stress prevention approach: a multiple-case study in primary education. *BMC Public Health, 20*, 1-16.

Barbieri, B., Sulis, I., Porcu, M., and Toland, M. D. (2019). Italian Teachers' Well-Being Within the High School Context: Evidence From a Large Scale Survey. *Frontiers in Psychology, 10*, 1926.

Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., and Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research, 58*(4), 347-365.

Benita, M., Butler, R., and Shibaz, L. (2019). Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1103.

Berg, J. M., Dutton, J. E., and Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and meaningful work. In B. J. Dik, Z. S. Byrne and M. F. Steger (Eds.), Purpose and meaning in the workplace (pp. 81-104). Washington, DC: American Psychological Association.

Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., and Kuyken, W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness, 7*(1), 198-208.

Bradley, C., Cordaro, D., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R., Brackett, M., and Jones, J. (2018). Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science, 4*(3), 245-264.

Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., and Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness, 10*(2), 245-255.

Brouskeli, V., Kaltsi, V., and Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research, 28*(1), 43-60.

Bungoma County. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Bungoma_County#cite_note-2 accessed 6 July 2021.

Camacho, D. A., Vera, E., Scardamalia, K., and Phalen, P. L. (2018). What are urban teachers thinking and feeling? *Psychology in the Schools, 55*(9), 1133-1150.

Capone, V., and Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology,* 1-10.

Chirico, F., Sharma, M., Zaffina, S., and Magnavita, N. (2020). Spirituality and prayer on teacher stress and burnout in an Italian cohort: A pilot, before-after controlled study. *Frontiers in Psychology, 10*, 2933.

Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., and Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers'well-being and intentions to implement evidence-based practices: randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools, 54*(1), 13-28.

Council of Ministers-Qatar (2019), Council of Ministers; Decision No. 32/2019 for the Employment System for School Employees, https://www.almeezan.qa/LawView.aspx?opt&LawID=8146&language=ar accessed 10 September 2021.

Crisp, Roger, «Well-Being», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/well-being/>.

Dave, D. J., McClure, L. A., Rojas, S. R., De Lavalette, O., and Lee, D. J. (2020). Impact of Mindfulness Training on the Well-Being of Educators. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*. 1-7.

de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., and Marôco, J. (2016). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness, 8*(2), 337-350.

De Stasio, S., Benevene, P., Pepe, A., Buonomo, I., Ragni, B., and Berenguer, C. (2020). The Interplay of Compassion, Subjective Happiness and Proactive Strategies on Kindergarten Teachers' Work Engagement and Perceived Working Environment Fit. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(13), 4869.

Deterding, N. M., and Waters, M. C. (2018). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological methods and research*, 1-32. doi: 10.1177/0049124118799377.

DiCarlo, C. F., Meaux, A. B., and LaBiche, E. H. (2019). Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.

Fabbro, A., Fabbro, F., Capurso, V., D'Antoni, F., and Crescentini, C. (2020). Effects of mindfulness training on school teachers' self-reported personality traits as well as stress and burnout levels. *Perceptual and Motor Skills, 127*(3), 515-532.

Faria, J. (2021, May 19). *Kenya: students in primary school 2015-2019*. Statista. https://www.statista.com/statistics/1135862/primary-school-enrollment-in-kenya/.

Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., and Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher, 46*(4), 681-698.

Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., and Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology, 10*, 2743.

Fouché, E., Rothmann, S. S., and Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology, 43*(1), 1-10.

Framke, E., Sørensen, O. H., Pedersen, J., Clausen, T., Borg, V., and Rugulies, R. (2019). The association of vertical and horizontal workplace social capital with employees' job satisfaction, exhaustion and sleep disturbances: a prospective study. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 92*(6), 883-890.

Gachie, L. T. (2021, May 8). *New Kenya School Term Dates 2021-2023 Timetable - Resumption and Reopening*. Kenyan Life. https://kenyanlife.com/new-kenya-school-term-dates/.

Gonzalez, G., Karoly, L., Constant, L., Salem, H., Goldman, C., (2008). *Facing Human Capital Challenges of the 21st Century: Education and Labor Market Initiatives in Lebanon, Oman, Qatar, and the United Arab Emirates*. Santa Monica, CA: RAND.

Guidetti, G., Viotti, S., Badagliacca, R., Colombo, L., and Converso, D. (2019). Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. *PloS one, 14*(4), e0214935.

Halcomb, E. J., and Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research, 19*, 38-42.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., and van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology, 89*(2), 259-287.

Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., and Greenberg, M. T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness, 7*(1), 143-154.

Helms-Lorenz, M., and Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational Psychology, 36*(3), 569-594.

Ho, S. K. (2015). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education, 19*(1), 41-59.

Ho, S. K. (2015). The relationship between teacher stress and burnout in Hong Kong: positive humour and gender as moderators. *Educational Psychology, 37*(3), 272-286.

Hoefsmit, N., and Cleef, K. (2018). If it isn't finished at five, then I'll continue until it is. A qualitative study of work pressure among employees in vocational education. *Work, 61*(1), 69-80.

Hollweck, T. (2019). "I love this stuff!": a Canadian case study of mentor–coach well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 8 (4), 325-344.

Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland, J. G., Severiens, S. E., Vuijk, P., and van Veen, A. F. D. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers› sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education, 76*, 1-13.

Horner, C. G., Brown, E., Mehta, S., and Scanlon, C. L. (2020). Feeling and Acting Like a Teacher: Reconceptualizing *Teachers' Emotional Labor. Teachers College Record, 122*(5), n5.

Huang, S., Yin, H., and Tang, L. (2019). Emotional labor in knowledge-based service relationships: the roles of self-monitoring and display rule perceptions. *Frontiers in Psychology, 10*, 801.

Hur, E., Jeon, L., and Buettner, C. K. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. In *Child and Youth Care Forum*, 45(3), 451-465.

Hwang, Y. S., Noh, J. E., Medvedev, O. N., and Singh, N. N. (2019). Effects of a Mindfulness-Based Program for Teachers on Teacher Wellbeing and Person-Centered Teaching Practices. *Mindfulness, 10*(11), 2385-2402.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... and Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010.

Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., and Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers› self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology, 76,* 186-202.

Jeon, L., Buettner, C. K., and Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early education and development, 29*(1), 53-69.

Johnsen, T. L., Eriksen, H. R., Indahl, A., and Tveito, T. H. (2018). Directive and nondirective social support in the workplace–is this social support distinction important for subjective health complaints, job satisfaction, and perception of job demands and job control?. *Scandinavian Journal of Public Health, 46*(3), 358-367.

Johnson, S. M., and Naidoo, A. V. (2017). A psychoeducational approach for prevention of burnout among teachers dealing with HIV/AIDS in South Africa. *AIDS Care, 29*(1), 73-78.

Karjalainen, S., Sahlén, B., Falck, A., Brännström, J., and Lyberg-Åhlander, V. (2020). Implementation and evaluation of a teacher intervention program on classroom communication. *Logopedics Phoniatrics Vocology, 45*(3), 110-122.

Kenya Institute of Curriculum Development. (2016). *Report on needs assessment for ECDE school curriculum reform in Kenya.* Nairobi: Kenya Institute of Curriculum Development. https://kerd.ku.ac.ke/handle/123456789/1247

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., ... and Gunnell, D. (2016). Teachers› wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders, 192*, 76-82.

Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., and Spilt, J. L. (2019). Teachers' daily negative emotions in interactions with individual students in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27*(1), 37-51.

Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Stasel, R. S., and Al Makhamreh, M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching: advice from the Canadian beginning teachers. *Canadian Journal of Education, 42*(1), 285-321.

Lloyd, C. B., Mensch, B. S., and Clark, H. (2000). The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys. *Comparative Education Review, 44*(2), 113–147.

Luthar, S. S., and Mendes, S. H. (2020). Trauma-informed schools: Supporting educators as they support the children. *International Journal of School and Educational Psychology,* 8(2), 147-157.

Lyubomirsky, S. (2010). Hedonic adaptation to positive and negative experiences. The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195375343

Maior, E., Dobrean, A., and Păsărelu, C. R. (2020). Teacher rationality, social-emotional competencies and basic needs satisfaction: direct and indirect effects on teacher burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 20*(1), 135-152.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology, 52(1):397–422. doi: 0.1146/annurev.psych.52.*1.397.

Matsuba, M. K., and Williams, L. (2020). Mindfulness and yoga self-care workshop for Northern Ugandan teachers: A pilot study. *School Psychology International,* 1-17. 0143034320915955.

McCallum, F., and Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education.* Routledge, NY.

McCallum, F., Price, D., Graham, A., and Morrison, A. (2018). *Teacher wellbeing: A review of the literature.* Association of Independent Schools of NSW. https://apo.org.au/node/201816

McLeroy, K., Bibeau, D., Steckler, A., and Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly, 15*(4), 351–377.

Meredith, C., Schaufeli, W., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., and Kyndt, E. (2020). 'Burnout contagion'among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 93*(2), 328-352.

Ministry of Development Planning and Statistics-Qatar (2021a). Qatar National Vision 2030. https://www.mdps.gov.qa/en/qnv1/Pages/default.aspx

Ministry of Development Planning and Statistics-Qatar (2021b). National Development Strategy. https://www.mdps.gov.qa/en/nds1/Pages/default.aspx

Ministry of Education and Higher Education-Qatar (2017). Education and Training Sector Strategy 2011-2016 Executive Summary. http://www.edu.gov.qa/En/about/Documents/Stratgy2012E.pdf

Ministry of Education and Higher Education-Qatar (2018). Annual Statistics 2017/2018.

Ministry of Education and Higher Education-Qatar (2020). Public Education Sector. https://www.edu.gov.qa/en/pages/pubschoolsdefault.aspx

Ministry of Education, Youth and Sport. (2019, March). Public Education Statistics and Indicators. Kingdom of Cambodia.

Ministry of Finance (2021). Retrieved from https://www.mof.gov.qa/en/Pages/StateBudget2021.aspx

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., and Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology,* 18, 143, doi: 10.1186/s12874-018-0611-x

Namey, E., Guest, G., McKenna, K., and Chen, M. (2016). Evaluating bang for the buck: A cost-effectiveness comparison between individual interviews and focus groups based on thematic saturation levels. *American Journal of Evaluation, 37*(3), 425-440, doi: 10.1177/1098214016630406

Oketch, M., and Somerset, A. (2010). Free primary education and after in Kenya: Enrolment impact, quality effects, and the transition to secondary school. *Create Pathways to Access Research Monograph* (Vol. 37). Sussex, UK: Consortium for Research on Educational Access, Transition and Equity.

Onuigbo, L. N., Eseadi, C., Ugwoke, S. C., Nwobi, A. U., Anyanwu, J. I., Okeke, F. C., ... and Eze, P. (2018). Effect of rational emotive behavior therapy on stress management and irrational beliefs of special education teachers in Nigerian elementary schools. *Medicine, 97*(37), e12191.

Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., ... and Atkins, M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual-, classroom-, and organizational-level influences. *Behavior Therapy, 49*(4), 494-508.

Peral, S., and Geldenhuys, M. (2016). The effects of job crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers. SA *Journal of Industrial Psychology, 42*(1), 1-13.

Planning and Statistics Authority-Qatar (2021). Statistics. https://www.psa.gov.qa/en/Pages/default.aspx

Preston, K., and Spooner-Lane, R. (2019). 'Making space': a study into the use of mindfulness for alternative school teachers. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 2*9(2), 108-129.

Proeschold-Bell, R.J., Smith, B., Eisenberg, A., LeGrand, S., Adams, C., and Wilk, A. (2015). The glory of God is a human being fully alive: Predictors of positive versus negative mental health among clergy. *Journal for the Scientific Study of Religion, 54*(4), 702-721.

Qatar University College of Education. (2021). *NCED Programs*. Qatar University. http://www.qu.edu.qa/education/centers/nced/programs

Ravalier, J. M., and Walsh, J. (2018). Working conditions and stress in the English education system. *Occupational Medicine, 68*(2), 129-134.

Redelinghuys, K., and Rothmann, S. (2020). Exploring the prevalence of workplace flourishing amongst teachers over time. *SA Journal of Industrial Psychology, 46*, 7.

Republic of Kenya Ministry of Education. (2019). *Basic Education Statistical Booklet 2019.* https://www.education.go.ke/images/Approved_Basic_Education_Statistical_Booklet_2019_approved_compressed.pdf

Richards, K. A. R., Gaudreault, K. L., Starck, J. R., and Mays Woods, A. (2018). *Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and marginalization. Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(4), 445-459.

Rodríguez, I., Kozusznik, M. W., Peiró, J. M., and Tordera, N. (2019). Individual, co-active and collective coping and organizational stress: A longitudinal study. *European Management Journal, 37*(1), 86-98.

Ruijgrok-Lupton, P. E., Crane, R. S., and Dorjee, D. (2018). Impact of mindfulness-based teacher training on MBSR participant well-being outcomes and course satisfaction. *Mindfulness, 9*(1), 117-128.

Şahin, F. A. T. İ. H., Yenel, K. Ü. B. R. A., and KILIÇ, S. (2019). Investigation of Teachers' Views on a Happy Work Environment by Perma Model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(4), 773-804.

Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., and Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms?. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 280-290.

Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U., and Barrón, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés, 25*(1), 7-13.

Schussler, D. L., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A. A., Doyle, S. L., Brown, J. L., ... and Jennings, P. A. (2019). The relationship between adopting mindfulness practice and reperceiving: A qualitative investigation of CARE for teachers. *Mindfulness, 10*(12), 2567-2582.

Sharp Donahoo, L. M., Siegrist, B., and Garrett-Wright, D. (2018). Addressing compassion fatigue and stress of special education teachers and professional staff using mindfulness and prayer. *The Journal of School Nursing, 34*(6), 442-448.

Sharp, J. E., and Jennings, P. A. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: What educators say about the cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Mindfulness, 7*(1), 209-218.

Simões, F., and Calheiros, M. M. (2019). A matter of teaching and relationships: determinants of teaching style, interpersonal resources and teacher burnout. *Social Psychology of Education, 22*(4), 991-1013.

Sotheary, P. (2016, October 4). *Minimum Wage for Teachers to Be $230 by April.* Khmer Times. https://www.khmertimeskh.com/60841/minimum-wage-for-teachers-to-be-230-by-april/

Stasz, C., Eide, E., and Martorell, P. (2007). *Post-secondary education in Qatar, employer demand, student choice, and options for policy.* Santa Monica, CA: RAND.

Stokols, D. (2000). The social ecological paradigm of wellness promotion. In M. S. Jamner and D. Stokols (Eds.) Promoting human wellness: New frontiers for research, practice, and policy (pp. 21-37. University of California Press.

Telles, S., Sharma, S. K., Gupta, R. K., Pal, D. K., Gandharva, K., and Balkrishna, A. (2019). The impact of yoga on teachers' self-rated emotions. *BMC research notes, 12*(1), 680.

Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J., and Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. *Social Psychology of Education, 20*(2), 259-274.

Tok, M., Alkhater L., Pal L. (eds) (2016). *Policy-Making in a Transformative State: The case of Qatar.* Palgrave Macmillan: London.

Ugwoke, S. C., Eseadi, C., Onuigbo, L. N., Aye, E. N., Akaneme, I. N., Oboegbulem, A. I., ... and Eneh, A. (2018). A rational-emotive stress management intervention for reducing job burnout and dysfunctional distress among special education teachers: An effect study. *Medicine, 97*(17), e0475.

UNESCO Institute for Statistics (2020). Education and Literacy. http://uis.unesco.org/en/country/qa

UNESCO UIS. (2020). *UIS Statistics.* UNESCO Institute for Statistics. http://data.uis.unesco.org/

Wilson, V. (2016). Research methods: Content analysis. *Evidence Based Library and Information Practice, 11*(S1), 41-43.

World Bank (2020). *Government expenditure on education, total (% percent of GDP)-Qatar.* https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=QA

Wu, T. J., Wang, L. Y., Gao, J. Y., and Wei, A. P. (2020). Social Support and Well-Being of Chinese Special Education Teachers—An Emotional Labor Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6884.

Zinsser, K. M., Christensen, C. G., and Torres, L. (2016). She›s supporting them; who›s supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology, 59*, 55-66.

الملحقات

Table A1.

Scoping literature review article codes and definitions

Codes	Operational Definitions
Policy	A course of action adopted by schools to manage conduct of teachers and students (conducive to wellbeing)
Strategies/ processes	Mechanisms teachers adopt for their wellbeing at work
Mindfulness	Practicing mindfulness
Workplace milieu	It refers to a person's social environment; their social relations/ support system at the workplace (conducive to wellbeing)
Experience	Number of years spent in teaching
Link between teacher and student wellbeing	Any effect of teacher's wellbeing on students' wellbeing
Burnout factors	Factors causing burnout among teachers
Intervention	Interventions intending a better outcome in teacher's wellbeing.
Prayer	Any religious/spiritual act seeking worship/connection to a higher power
Support	Availability of emotional, instrumental or moral assistance
Self-efficacy	Individual's belief in his/her capacity to handle situations
Stress	Feeling of emotional/physical tension in reaction to some situation

Table A2.

Demographic and social characteristics of interviewed teachers

Country (n)	Kenya (36)	Cambodia (33)	Qatar (21)	Overall (90)
Gender, n (%)				
Man	18 (50%)	12 (36%)	15 (71%)	45 (50%)
Woman	18 (50%)	20 (61%)	6 (29%)	44 (49%)
Other	0 (%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)
Age				
Mean (SD)	41.7 (7.9)	41.3 (11.6)	42.1 (6.6)	41.6 (9.1)
Minimum	27	21	25	21
Maximum	58	66	56	66
Years of Teaching Experience				
Mean (SD)	13.7 (10.1)	20.01 (11.8)	17.36 (6.5)	16.9 (10.4)
Minimum	2	1.2	1.5	1.2
Maximum	36	42	27	42
Years at Current School				
Mean (SD)	8.0 (6.8)	12.6 (9.2)	5.1 (3.9)	9.0 (7.8)
Minimum	1	1	1	1
Maximum	27	33	13	33
Highest Level of Education Completed, n (%)				
Some of grade 1-12	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)
Completed grade 12	0 (0%)	3 (9%)	0 (0%)	3 (3%)
Some university	9 (25%)	5 (15%)	0 (0%)	14 (16%)
Graduated university	3 (8%)	20 (61%)	11 (52%)	34 (38%)
Beyond university	1 (3%)	1(3%)	10 (48%)	12 (13%)
Vocational or technical training	0 (0%)	3 (9%)	0 (0%)	3 (3%)
College teaching certificate (Kenya only)	10 (28%)			
Other	13 (36%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (26%)

Current Financial Stress, n (%)				
Extremely stressful	1 (3%)	2 (6%)	0 (0%)	3 (3%)
Very stressful	14 (39%)	3 (9%)	5 (24%)	22 (24%)
Moderately stressful	13 (36%)	9 (27%)	6 (29%)	28 (31%)
Slightly stressful	8 (22%)	6 (18%)	2 (10%)	16 (18%)
Not at all stressful	0 (0%)	13 (39%)	8 (38%)	21 (23%)
Citizenship (Qatar Only), n (%)				
Citizen			5 (24%)	
Expatriate			16 (76%)	
School Type, n (%)				
Public	36 (100%)	18 (55%)	18 (86%)	72 (80%)
Private	0 (0%)	15 (45%)	3 (14%)	18 (20%)
Current School Level Taught, n (%)				
Primary	36 (100%)	0 (0%)	6 (29%)	42 (47%)
Secondary	0 (0%)	18 (55%)	15 (71%)	33 (37%)
Both	0 (0%)	15 (45%)	0 (0%)	15 (17%)
Resource Setting, n (%)				
Low resource	18 (50%)	18 (55%)	0 (0%)	36 (40%)
High resource	18 (50%)	15 (45%)	21 (100%)	54 (60%)
Largest Class Size				
Mean (SD)	86.9 (15.3)	48.9 (14.0)	24.0 (8.0)	58.5 (28.8)
Mental Health Continuum – Short Form (possible range 70-0; higher scores indicate better positive mental health)				
Mean Score (SD)	52.8 (8.5)	49.1 (8.69)	55.9 (8.1)	52.1 (8.8)
Flourishing, n (%)	30 (83.3%)	22 (66.7%)	16 (76.2%)	68 (76%)
Not Flourishing, n (%)	6 (16.7%)	11 (33.3%)	5 (23.8%)	22 (24%)
Oldenburg Burnout Inventory Score (possible range 4-1; higher scores indicate more burnout)				
Mean (SD)	2.7 (0.4)	2.8 (0.2)	2.8 (0.3)	2.8 (0.2)

Table A3.

Themes by country and literature review

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Individual level (meditation, walks, self-acceptance)				
Teachers have a wide range of personal practices, including playing sports, exercising, biking, walking, participating in exhibitions, community and social gatherings, going out for walks, and going out with the family or with colleagues, that contribute to their wellbeing.	x	x	x	Mindfulness based stress reduction found in the literature but not specifically in the case studies
Going to church for prayer is important for the spiritual nourishment of teachers			x	Sharp Donahoo et al. 2018, USA
Teachers having a positive attitude (being confident, helpful, hopeful, happy and inspiring students to be good people) helps their own wellbeing		x		Capone and Petrillo 2018, Italy; Cook et al. 2018, USA
Professional development opportunities energize teachers, which is good for their wellbeing, and help them in their teaching	x	x	x	Jennings et al. 2019 USA; Barbieri et al. 2019 Italy
Career progression positively impacts teacher satisfaction	x			Barbieri et al. 2019 Italy
Many teachers mentioned that they feel pressured from the overload of work and the admin work that they have to do along with teaching and correcting exams (low teacher-student ratios are more helpful than high ratios)	x	x	x	Ravalier and Walsh 2018, England; Guidetti et al. 2009, Italy; Harmsen et al. 2019, Hoefsmit and Cleef, 2018, Netherlands
Some teachers find teaching more enjoyable once they have more experience, confidence, and skills than before			x	Barbieri et al. 2019 Italy
Spending time in the garden		x		

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Physical activities (sports, walking, exercising, gardening, running, washing clothes, dancing) were personal practices attributed to wellbeing		x	x	
Having a good and balanced diet contributes to teacher wellbeing			x	
Masses (prayers) for meditation and religious meetings help teachers grow spiritually			x	
Helping family, friends and other teachers in their work is a personal practice that is good for teacher wellbeing			x	
Setting aside non-work time to maintain work-life balance is good for teacher wellbeing (eg., weekends or evenings not working)	x		x	
Financial support for teachers in need is helpful for teacher wellbeing			x	
Taking on new learning or a new challenge helps teacher wellbeing (i.e., growing as a teacher)		x	x	
When things go right, teachers can feel deeply loved at school			x	
It is important for teachers' wellbeing (less frustration) to understand the student's home context	x	x		
Teachers find meaning in educating students on values		x		
Teachers' successful time for some was when they first started their careers but for others was later in their careers	x	x		
Teachers feel happy, motivated, included, and engaged during their successful time	x	x	x	
Good pay / income helps wellbeing	x		x	
Some teachers feel bored by the daily routine	x			
Some teachers were concerned that breathing in too much chalk dust, standing for extended hours, and having to shout across loud students would bring upon physical harm to their body		x		

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Some teachers, after a lot of teaching experience, feel attached to their duty as a teacher and feel proud to be a teacher		x		
Interpersonal levels				
Teachers and students				
It is very helpful to teacher wellbeing and teachers feeling successful for students to be well-behaved	x	x	x	Zinsser et al. 2016, USA
Mentoring students is important to teacher wellbeing			x	Hollweck 2019, Canada
Successful times are when students feel warmly toward their teachers (and also appreciate them)	x	x		Hoogendijk et al. 2018, Netherlands
Teachers feel successful when they feel like they have taught their students well	x	x	x	Luthar and Mendes 2020, USA
Successful times are when teachers manage students with behavioral or learning issues and help them improve and succeed	x			Simões and Calheiros 2019, Portugal
Teacher Appreciation Days/ Education Days and formal celebrations where students can show their appreciation for their teachers help teacher wellbeing		x		Richards et al. 2018, location not mentioned
Students appreciating teachers was important for teachers		x		
Teachers tried to get students to be kind to each other and respect one another		x		
When students do well in their lessons or are better positioned for life, that encourages teachers/ makes them proud	x	x	x	
Teachers felt happy when they help students succeed; for some, teachers felt happy when they realized the students couldn't go forward and succeed without the teachers (or when students find jobs or enter good colleges)	x	x	x	
It helps when students have confidence in their teachers	x			

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
There is not a lot of informal teacher-student interaction built into the school day, although sports halls sometimes make information interaction possible	x			
It helps when students show respect and appreciation for teachers	x	x		
It is very helpful for teacher wellbeing to see students also thrive in extracurriculars such as debate/drama clubs			x	
When students receive awards or win competitions, that makes teachers feel successful	x	x	x	
Big success stories, like getting a student who dropped out to return to school, make teachers happy		x		
Some teachers feel very close to their students	x	x		
Teachers feel happy when students are paying attention, working hard, and learning	x	x	x	
Teachers feel happy when they try hard and the students also try hard	x	x	x	
Teachers find it helpful to use Buddhism / Buddhist philosophies to teach children about mental and emotional health, how to respect teachers, parents, and friends, and how to respect themselves.		x		
Requiring students to speak only English on certain days makes teachers feel as though students are more prepared for exams (which are all given in English), which helps their wellbeing			x	
Relaxing, playing, having a good time in sports with students motivated teachers			x	
Joining students in songs, dances and even poems, going to fields with students for Agricultural Training, celebrating cultural day, and listening to the traditional folk songs and dances from different communities were described as successful school culture			x	

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Teachers and teachers				
Getting help from other teachers (to improve their teaching) is good for teacher wellbeing	x	x	x	Johnsen et al. 2018, Norway;
Being able to help other teachers is also good for teacher wellbeing	x	x	x	Hollweck 2019, Canada
Teachers being friends is good for teacher wellbeing	x	x	x	Framke et al. 2019, Denmark
Excellent relationships between teachers helps thriving	x			Rodríguez et al. 2019, Spain; Şahin et al. 2019, Turkey
Sharing info from professional development with other teachers and being held up as an example energizes teachers			x	
Guidance and counselling by other teachers is important for teacher wellbeing			x	
Talking about their work and getting help is important for teachers' wellbeing and organizing themselves			x	
Initiating a program that becomes successful and which other teachers support can lead to teacher wellbeing			x	
Teachers being united (working as a team toward a goal, including being united with students and principals) in their work for students is good for teacher wellbeing	x	x	x	
Teachers counseling each other informally is good for teacher wellbeing	x	x	x	
Teachers eating and socializing together is good for their wellbeing (and promoted a family spirit in Qatar, although also a note in Qatar that there was no official time for informal gatherings)	x	x	x	
Using lunch programs and tea breaks/break times to encourage teachers' informal interactions is good for teacher wellbeing		x	x	

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Lack of informal interactions with other teachers is bad for teacher wellbeing			x	
Informal social time such as games encourages teachers to interact more socially, including discussing family matters and teaching challenges, and is good for wellbeing			x	
School meetings provide the opportunity to exchange ideas and share experience			x	
Having party during vacation times fosters informal social interactions		x		
Teacher wellbeing is promoted through playing football, Celebrating New Year's Eve, eating together, celebrating blessings ceremony in school		x		
It helps teacher wellbeing when other teachers manage classes when a teacher is absent			x	
Teachers and principals or administrators				
Having the head teacher listen to teachers and gather the teachers for substantive discussions (or seek teacher consultation on important matters-Qatar) leads to teacher wellbeing	x		x	Bakhuys Roozeboom et al. 2020, Netherlands
Teachers and principals helping teachers when they have a family need or personal issue is considered very supportive	x	x	x	Wu et al. 2020, China
Cooperation between everyone makes for an enjoyable work environment	x			Framke et al. 2019, Denmark
Teacher wellbeing can be enhanced by receiving practical feedback from administrators on their teaching			x	
Guiding and counseling programs where teachers can speak to someone about any issue can help teacher wellbeing			x	Sottimano et al. 2018, Italy

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
It helps teacher wellbeing when school leaders do not interfere in the work of teachers and give them freedom and flexibility to manage their classes and organize activities and competitions	x			Simões and Calheiros 2019, Portugal
Teachers have better wellbeing when they receive valued support from administrators and principals in the form of resources	x		x	
Being given more responsibility helps teachers develop a positive attitude toward the school and feel engaged (and also grow)	x		x	
It is good for teacher wellbeing for administrators to mediate conflicts between teachers and not take sides			x	
It is helpful to teacher wellbeing to be able to come up with teaching ideas and receive leadership support			x	
Teachers appreciate having decision-making power / freedom in the classroom and this is good for their wellbeing	x		x	
It is seen as supportive to teachers when school leadership requires parents to contribute to their children's education			x	
Hearing encouraging words from principals is helpful to teacher mental health and wellbeing (whether it be promoting or motivating staff during meetings or ensuring teachers' job security)	x	x	x	
Feeling guided and not scolded when things don't go well is helpful for teacher wellbeing		x	x	
Earning new certificates and getting promotions, or being encouraged to do so, is good for teacher wellbeing (Qatar: career progression)	x		x	

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Recognizing teachers (material rewards, praise, fun experiences) for a good job is helpful for teacher wellbeing	x	x	x	
Principals showing care about the teacher's tiredness and wellbeing is helpful for teacher wellbeing	x	x		
Principals allowing teachers exceptions and flexibility to meet their personal needs (transportation, arrival time) is helpful for teacher wellbeing	x	x	x	
When the teachers and principal get along and don't argue, that helps teachers be more successful		x	x	
When principals care and try to make things less biased for teachers (eg., spreading out the challenging vs easy-to-teach students), that is meaningful and helpful to the teacher's success		x		
Principals being respectful of teachers is helpful	x	x	x	
Flexibility of leadership positively impacts teachers' feelings and wellbeing	x			
Support of the school leadership helps teachers thrive	x			
Principals inviting teachers to gatherings in their homes or farms helps teacher wellbeing	x			
Teachers feel happy when their head teachers protect and support them when there are parent-teacher conflicts				
Shared activities like tree planting day were described as helpful to a good school culture for teacher wellbeing			x	
It helps teacher wellbeing when head teachers support and help teachers who need medical or any other kind of leave			x	
Teachers feel safe when their work is going well			x	

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
It helps teacher wellbeing when principals encourage students		x		
Prompt responses and follow-ups from school leadership on administrative tasks (for example, signing documents) helped teacher wellbeing.		x		
Teachers/principals and parents				
Teachers deeply appreciate being supported by school leadership when there is a problem with parents			x	
Principals talking to parents about how they can help their students behave, study, and be on time is good for teacher wellbeing			x	
Parent support (eg., money, teaching aids, praise) relates to better teacher wellbeing		x	x	
Parents speaking up in support of teachers when there is a problem is very encouraging			x	
It helps teachers' wellbeing when parents provide gifts and small tokens of money to teachers, which allows them money for gas to travel to teach extra days of the week and for meals/breakfast/tea to arrive early or stay late to tutor			x	
Teachers feel happy when their students' parents engage and talk to them about how to improve their child's education	x	x		
Teachers feel happy when parents seem to listen to them and follow their guidance on how to encourage children to do well in their education			x	
When parents are understanding, it helps teacher wellbeing			x	

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
School level (across 1 or more schools; recognizing teachers in front of other teachers)				
An attractive school environment matters, and a well-equipped school matters (one with necessary facilities such as a proper number of latrines, fans, sturdy buildings, etc.)	x	x	x	Barbieri et al. 2019, Italy
A good school environment (no harassment, no pressure, being internally self-driven, a positive attitude by many, trust from the head teacher, like you belong/ friendly) helps teacher wellbeing	x		x	Ouellette et al. 2018, USA
Psychological education and discussing mental health is considered important for teacher wellbeing		x		Schoeps et al. 2019, Spain
Perceived support from the Board of Management and not just head teachers is important to teacher wellbeing			x	
School environment (cleanliness, greenery, no noise of vehicles or animals, big schoolyard, garden, decorated classrooms, appropriate light, windows, calm environment) is important for learning and teacher wellbeing		x	x	
School leaders holding fun events for teachers, such as during Khmer New Year, helps teacher wellbeing		x	x	
When teachers know their roles and have data like test scores to inform how to help students, that helps their work		x	x	
Excellent working conditions helps teacher wellbeing (flexibility with schedule, increased salaries, good leave policy)	x		x	
A family-friendly school atmosphere helps teacher wellbeing	x			
School programs for teacher wellbeing (other than good school atmosphere) were absent from mention in teacher interviews	x			

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Same salary for all teachers regardless of experience helps teacher wellbeing	x			
Adequate leave / time off (including annual, sick and emergency leave for expatriate teachers, maternity leave) is seen as important to teacher wellbeing	x	x	x	
Schools helping to pay for funeral support to bereaved teachers and families helps teacher wellbeing			x	
A sense of teachers belonging at the school is important	x			
Welfare programs for teachers through the school are helpful for teacher wellbeing: called “merry-go-round» in Kenya, where teachers collect money and give money to a teacher in need if they experience a financial crisis—meant to repay later			x	
Built in breaks in the school day schedule other than lunch are helpful for teacher wellbeing. These breaks/free time can be used to prepare for the next class, informally interact with other teachers, grade work, etc.		x	x	
Helping teachers incorporate more technology into their instruction methods improves teacher wellbeing		x	x	
School gardening helps teachers teach students a valuable life skill and practically provide for the school’s lunch programs			x	
When the school provides basic needs such as food, clean water, and shelter for the students and teachers (transportation, accommodation), it improves teacher wellbeing		x	x	
Some teachers mentioned school lunch programs as helpful to their wellbeing, because instead of worrying about preparing lunch they could just focus on socializing with other teachers or preparing lessons			x	

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Having school-wide field trips for both students and teachers helps with teacher wellbeing. These trips are funded by the school, occur mostly once a year		x		
When a school implements a new school discipline team, teachers think school discipline is improving which they think is helping their wellbeing		x		
Tougher discipline policies that give teachers the right to punish misbehaved students are helpful to teacher mental health and make teachers feel like the school is on the teacher's side		x		
Flexible sick leave policies are helpful for teacher wellbeing, as is knowing that other teachers can substitute for class; policies that encourage other teachers to visit sick teachers is good for teacher morale		x	x	
Mandatory assemblies and inviting motivational speakers is helpful to some teachers			x	
Some teachers think having well-organized schedules and administration (having strict rules and procedures in place for teachers) make them feel secure			x	
Informal time for teachers sponsored by the school is good for teacher wellbeing (eg., having a party, going on a trip, singing together, going to the gym, going to the field to have fresh air or having a picnic together)		x		
Teachers' training programs give teachers opportunities to bond, believe in themselves and enjoy their time		x	x	
Teachers mentioned benchmarking other schools and learning from other teachers (how they normally apply skills) as successful learning opportunities			x	

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Rewarding the outstanding teachers is motivating for teachers		x		
Religious preaching at schools is a source of wellbeing and helps teachers deal with stress			x	
Availability of space for teachers to rest, talk, or discuss is important		x		
'Half term' (when teachers are given a work break for a day or two and go to a hotel or some place to feel relaxed and energized) is a successful school policy			x	
It helps teacher wellbeing and encourages teachers when they receive certificates of honor or higher salary levels		x		
Ministry of Education/regional/ provincial (in case this applies to Kenya and Cambodia) level				
Being assessed and told you do good work leads to teacher wellbeing; this can be from a central office or from student test scores			x	
When there are government curriculum requirements, it makes it hard to have time to do anything except the curriculum and this is bad for teacher wellbeing			x	
Getting good feedback from inspectors creates successful feelings for teachers	x		x	
Professional development is offered by the Ministry of Education for teachers in all public schools to improve their skills and familiarize them with technologies introduced in the schools	x		x	
Several unnecessary admin requests of teachers mandated by the Ministry negatively affect teachers' wellbeing	x			
Teacher Unions (KNUT/TSC for Kenya): community bodies that advocate for teachers on issues such as pay salaries, delocalization, and disciplinary issues, are good for teacher wellbeing			x	

Themes	Qatar	Cambodia	Kenya	Teacher wellbeing literature
Lack of job stability can hurt teacher wellbeing	x			
National level				
National health insurance for teachers helps teachers improve their wellbeing		x	x	
Having NGO assistance when it comes to funds and supplying resources is good for teacher wellbeing		x	x	
Feeling respected by the community for teaching is good for teacher wellbeing	x	x	x	
Multiple levels				
Teachers have a lot of different stakeholders to keep happy and this is hard	x		x	
Proposed policies				
Some participants mentioned that the ministry of education must have a dedicated social advisor for teachers, especially the expatriate teachers, to help them with when they have some issues regarding the visas for their families or any other issues that they come across	x			
Many participants mentioned that the ministry should allow flexible hours for teachers as the current working hours are very long and strict, so teachers cannot have flexibility and cannot leave early at any time even when they have an emergency or an issue	x			
Leave policy should be revisited as teachers do not have flexible leave policy and they can only take the summer break and the public holidays and they only have 7 days of emergency leave. Therefore, they need more flexible leaves if they have to take them	x			
The compensation policy should be revisited so that more experienced/ higher performing teachers are paid more				

Table A4.

Articles included in the scoping literature review by continent of study location

Continents	Frequency
Asia	14
Europe	41
Africa	10
North America	29
South America	01
Australia	06
Antarctica	0
Location not available	01

Table A5.

List of references included in the scoping literature review by continent

Continents	Studies
Asia	Alfuqaha, O., and Alsharah, H. (2018). Burnout among Nurses and Teachers in Jordan: a comparative study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 20*(2), 55-65.
	Au, D. W., Tsang, H. W., Lee, J. L., Leung, C. H., Lo, J. Y., Ngai, S. P., and Cheung, W. M. (2016). Psychosomatic and physical responses to a multi-component stress management program among teaching professionals: A randomized study of cognitive behavioral intervention (CB) with complementary and alternative medicine (CAM) approach. *Behaviour research and therapy, 80,* 10-16.
	Benita, M., Butler, R., and Shibaz, L. (2019). Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching. *Journal of Educational Psychology, 111*(6), 1103.
	Ergas, O., Hadar, L. L., Albelda, N., and Levit-Binnun, N. (2018). Contemplative neuroscience as a gateway to mindfulness: Findings from an educationally framed teacher learning program. *Mindfulness, 9*(6), 1723-1735.
	Ho, S. K. (2015). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education, 19*(1), 41-59.
	Ho, S. K. (2015). The relationship between teacher stress and burnout in Hong Kong: positive humour and gender as moderators. *Educational Psychology, 37*(3), 272-286.
	Huang, S., Yin, H., and Tang, L. (2019). Emotional labor in knowledge-based service relationships: the roles of self-monitoring and display rule perceptions. *Frontiers in psychology, 10*, 801.
	Telles, S., Gupta, R. K., Bhardwaj, A. K., Singh, N., Mishra, P., Pal, D. K., and Balkrishna, A. (2018). Increased Mental Well-Being and Reduced State Anxiety in Teachers After Participation in a Residential Yoga Program. *Medical Science Monitor, 24*, 105-112.
	Kaur, M., and Singh, B. (2019). Teachers' Well-Being: An Overlooked Aspect of Teacher Development. *Образование и саморазвитие, 14*(3), 25-33.
	Schnaider-Levi, L., Mitnik, I., Zafrani, K., Goldman, Z., and Lev-Ari, S. (2017). Inquiry-Based Stress Reduction Meditation Technique for Teacher Burnout: A Qualitative Study. *Mind, Brain, and Education, 11*(2), 75-84.

	Telles, S., Sharma, S. K., Gupta, R. K., Pal, D. K., Gandharva, K., and Balkrishna, A. (2019). The impact of yoga on teachers' self-rated emotions. *BMC research notes, 12*(1), 680.
	Thephilah, C. R. and Aruna, S. V. (2020). Burn-out and stress percipience benefits of a stress management program by autogenic relaxation training for teachers: A pilot study. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences, 11*(1), 480-490.
	Wu, T. J., Wang, L. Y., Gao, J. Y., and Wei, A. P. (2020). Social Support and Well-Being of Chinese Special Education Teachers—An Emotional Labor Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6884.
	Şahin, F. A. T. İ. H., Yenel, K. Ü. B. R. A., and KILIÇ, S. (2019). Investigation of Teachers' Views on a Happy Work Environment by Perma Model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25*(4), 773-804.
Europe	Bakhuys Roozeboom, M. C., Schelvis, R. M., Houtman, I. L., Wiezer, N. M., and Bongers, P. M. (2020). Decreasing employees' work stress by a participatory, organizational level work stress prevention approach: a multiple-case study in primary education. *BMC Public Health, 20,* 1-16.
	Barbieri, B., Sulis, I., Porcu, M., and Toland, M. D. (2019). Italian Teachers' Well-Being Within the High School Context: Evidence From a Large Scale Survey. *Frontiers in psychology, 10,* 1926.
	Benevene, P., De Stasio, S., Fiorilli, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J. J. M., and Barni, D. (2019). Effect of teachers' happiness on teachers' health. The mediating role of happiness at work. *Frontiers in Psychology, 10.*
	Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., and Kuyken, W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness, 7*(1), 198-208.
	Brouskeli, V., Kaltsi, V., and Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research, 28*(1), 43-60.
	Capone, V., and Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 1-10.
	Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M. A., and Fernández-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management, 26*(2), 146.
	Chirico, F., Sharma, M., Zaffina, S., and Magnavita, N. (2020). Spirituality and prayer on teacher stress and burnout in an Italian cohort: A pilot, before-after controlled study. *Frontiers in Psychology, 10,* 2933.

de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., and Marôco, J. (2016). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness, 8*(2), 337-350.

De Stasio, S., Benevene, P., Pepe, A., Buonomo, I., Ragni, B., and Berenguer, C. (2020). The Interplay of Compassion, Subjective Happiness and Proactive Strategies on Kindergarten Teachers' Work Engagement and Perceived Working Environment Fit. *International journal of environmental research and public health, 17*(13), 4869.

Fabbro, A., Fabbro, F., Capurso, V., D'Antoni, F., and Crescentini, C. (2020). Effects of Mindfulness Training on School Teachers' Self-Reported Personality Traits As Well As Stress and Burnout Levels. *Perceptual and motor skills, 127*(3), 515-532.

Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., and Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher, 46*(4), 681-698.

Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., and Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology, 10,* 2743.

Fiorilli, C., Schneider, B., Buonomo, I., and Romano, L. (2019). Family and nonfamily support in relation to burnout and work engagement among Italian teachers. *Psychology in the Schools, 56*(5), 781-791.

Framke, E., Sørensen, O. H., Pedersen, J., Clausen, T., Borg, V., and Rugulies, R. (2019). The association of vertical and horizontal workplace social capital with employees' job satisfaction, exhaustion and sleep disturbances: a prospective study. *International archives of occupational and environmental health, 92*(6), 883-890.

Guidetti, G., Viotti, S., Badagliacca, R., Colombo, L., and Converso, D. (2019). Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. *PloS one, 14*(4), e0214935.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., and van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology, 89*(2), 259-287.

Helms-Lorenz, M., and Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational psychology, 36*(3), 569-594.

Hoefsmit, N., and Cleef, K. (2018). If it isn't finished at five, then I'll continue until it is. A qualitative study of work pressure among employees in vocational education. *Work, 61*(1), 69-80.

Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland, J. G., Severiens, S. E., Vuijk, P., and van Veen, A. F. D. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education, 76,* 1-13.

Hopman, J. A., van Lier, P. A., van der Ende, J., Struiksma, C., Wubbels, T., Verhulst, F. C., ... and Tick, N. T. (2018). Impact of the Good Behavior Game on special education teachers. *Teachers and Teaching, 24*(4), 350-368.

Johnsen, T. L., Eriksen, H. R., Indahl, A., and Tveito, T. H. (2018). Directive and nondirective social support in the workplace–is this social support distinction important for subjective health complaints, job satisfaction, and perception of job demands and job control? *Scandinavian journal of public health, 46*(3), 358-367.

Karjalainen, S., Sahlén, B., Falck, A., Brännström, J., and Lyberg-Åhlander, V. (2020). Implementation and evaluation of a teacher intervention program on classroom communication. *Logopedics Phoniatrics Vocology, 45*(3), 110-122.

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., ... and Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders, 192*, 76-82.

Kidger, J., Stone, T., Tilling, K., Brockman, R., Campbell, R., Ford, T., ... and Gunnell, D. (2016). A pilot cluster randomised controlled trial of a support and training intervention to improve the mental health of secondary school teachers and students–the WISE (Wellbeing in Secondary Education) study. *BMC Public Health, 16*(1), 1-14.

Kim, L. E., and Budic-Leto, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model": Correction to Kim and Burić (2019). *Journal of educational psychology, 112*(8), 1661-1676.

Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., and Spilt, J. L. (2019). Teachers' daily negative emotions in interactions with individual students in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27*(1), 37-51.

Lauermann, F., and König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction, 45*, 9-19.

Maior, E., Dobrean, A., and Păsărelu, C. R. (2020). Teacher Rationality, Social-Emotional Competencies and Basic Needs Satisfaction: Direct and Indirect Effects on Teacher Burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 20*(1), 135-152.

Meredith, C., Schaufeli, W., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., and Kyndt, E. (2020). 'Burnout contagion'among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 93*(2), 328-352.

Mihić, J., Oh, Y., Greenberg, M., and Kranželić, V. (2020). Effectiveness of Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program CARE for Teachers Within Croatian Context. *Mindfulness, 11*(9), 2206-2218.

Morgan, J., and Atkin, L. (2016). Expelling stress for primary school teachers: Self-affirmation increases positive emotions in teaching and emotion reappraisal. *International journal of environmental research and public health, 13*(5), 500.

Ravalier, J. M., and Walsh, J. (2018). Working conditions and stress in the English education system. *Occupational Medicine, 68*(2), 129-134.

Rodríguez, I., Kozusznik, M. W., Peiró, J. M., and Tordera, N. (2019). Individual, co-active and collective coping and organizational stress: A longitudinal study. *European Management Journal, 37*(1), 86-98.

Ruijgrok-Lupton, P. E., Crane, R. S., and Dorjee, D. (2018). Impact of mindfulness-based teacher training on MBSR participant well-being outcomes and course satisfaction. *Mindfulness, 9*(1), 117-128.

Schelvis, R. M., Wiezer, N. M., Van der Beek, A. J., Twisk, J. W., Bohlmeijer, E. T., and Hengel, K. M. O. (2017). The effect of an organizational level participatory intervention in secondary vocational education on work-related health outcomes: results of a controlled trial. *BMC public health, 17*(1), 141.

Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U., and Barrón, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés, 25*(1), 7-13.

Simões, F., and Calheiros, M. M. (2019). A matter of teaching and relationships: determinants of teaching style, interpersonal resources and teacher burnout. *Social Psychology of Education, 22*(4), 991-1013.

Sottimano, I., Guidetti, G., Converso, D., and Viotti, S. (2018). We cannot be "forever young," but our children are: A multilevel intervention to sustain nursery school teachers' resources and well-being during their long work life cycle. *PloS one, 13*(11), e0206627.

Temam, S., Billaudeau, N., and Vercambre, M. N. (2019). Overall and work-related well-being of teachers in socially disadvantaged schools: a population-based study of French teachers. *BMJ open, 9*(9), e030171.

Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J., and Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. *Social Psychology of Education, 20*(2), 259-274.

Africa	Fouché, E., Rothmann, S. S., and Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology, 43*(1), 1-10.
	Johnson, S. M., and Naidoo, A. V. (2017). A psychoeducational approach for prevention of burnout among teachers dealing with HIV/AIDS in South Africa. *AIDS care, 29*(1), 73-78.
	Johnson, S., and Naidoo, A. (2017). Can evolutionary insights into the brain's response to threat suggest different group interventions for perceived stress and burnout of teachers in high-risk schools?. *South African journal of psychology, 47*(3), 401-415.
	Matsuba, M. K., and Williams, L. (2020). Mindfulness and yoga self-care workshop for Northern Ugandan teachers: A pilot study. *School Psychology International,* 1-17. 0143034320915955.
	Ogba, F. N., Onyishi, C. N., Victor-Aigbodion, V., Abada, I. M., Eze, U. N., Obiweluozo, P. E., ... and Eze, A. (2020). Managing job stress in teachers of children with autism: A rational emotive occupational health coaching control trial. *Medicine, 99*(36), e21651-e21651.
	Onuigbo, L. N., Eseadi, C., Ugwoke, S. C., Nwobi, A. U., Anyanwu, J. I., Okeke, F. C., ... and Eze, P. (2018). Effect of rational emotive behavior therapy on stress management and irrational beliefs of special education teachers in Nigerian elementary schools. *Medicine, 97*(37), e12191.
	Peral, S., and Geldenhuys, M. (2016). The effects of job crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology, 42*(1), 1-13.
	Redelinghuys, K., and Rothmann, S. (2020). Exploring the prevalence of workplace flourishing amongst teachers over time. *SA Journal of Industrial Psychology, 46*, 7.
	Ugwoke, S. C., Eseadi, C., Onuigbo, L. N., Aye, E. N., Akaneme, I. N., Oboegbulem, A. I., ... and Eneh, A. (2018). A rational-emotive stress management intervention for reducing job burnout and dysfunctional distress among special education teachers: An effect study. *Medicine, 97*(17), e0475.
	Wolf, S., and Peele, M. E. (2019). Examining sustained impacts of two teacher professional development programs on professional well-being and classroom practices. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102873.

North America	Acheson, K., Taylor, J., and Luna, K. (2016). The burnout spiral: The emotion labor of five rural US foreign language teachers. *The Modern Language Journal, 100*(2), 522-537.
	Bradley, C., Cordaro, D., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R., Brackett, M., and Jones, J. (2018). Supporting Improvements in Classroom Climate for Students and Teachers With the Four Pillars of Wellbeing Curriculum. *Translational Issues in Psychological Science, 4*(3), 245-264.
	Braun, S. S., Roeser, R. W., and Mashburn, A. J. (2020). Results from a pre-post, uncontrolled pilot study of a mindfulness-based program for early elementary school teachers. *Pilot and feasibility studies, 6*(1), 1-12.
	Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., and Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness, 10*(2), 245-255.
	Camacho, D. A., Vera, E., Scardamalia, K., and Phalen, P. L. (2018). What are urban teachers thinking and feeling?. *Psychology in the Schools, 55*(9), 1133-1150.
	Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., and Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers'well-being and intentions to implement evidence-based practices: randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools, 54*(1), 13-28.
	Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., and Roeser, R. W. (2016). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of occupational health psychology, 22*(2), 138.
	Dave, D. J., McClure, L. A., Rojas, S. R., De Lavalette, O., and Lee, D. J. (2020). Impact of Mindfulness Training on the Well-Being of Educators. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*. 1-7.
	DiCarlo, C. F., Meaux, A. B., and LaBiche, E. H. (2019). Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Education Journal,* 1-12.
	Frydman, J. S., and Pitre, R. (2019). Utilizing an embodied, play-based intervention to reduce occupational stress for teachers. *Drama Therapy Review, 5*(1), 139-155.
	Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., and Greenberg, M. T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness, 7*(1), 143-154.
	Hollweck, T. (2019). "I love this stuff!": a Canadian case study of mentor–coach well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 8 (4), 325-344.

Horner, C. G., Brown, E., Mehta, S., and Scanlon, C. L. (2020). Feeling and Acting Like a Teacher: Reconceptualizing Teachers' Emotional Labor. *Teachers College Record, 122*(5), n5.

Hur, E., Jeon, L., and Buettner, C. K. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. In *Child and Youth Care Forum*, 45(3), 451-465).

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... and Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010.

Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., and Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of school psychology, 76,* 186-202.

Jeon, L., Buettner, C. K., and Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early education and development, 29*(1), 53-69.

Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Stasel, R. S., and Al Makhamreh, M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching: advice from the Canadian beginning teachers. *Canadian Journal of Education, 42*(1), 285-321.

Kyte, D. (2016). Toward a sustainable sense of self in teaching and teacher education: Sustainable happiness and well-being through mindfulness. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 51*(3), 1143-1162.

Luthar, S. S., and Mendes, S. H. (2020). Trauma-informed schools: Supporting educators as they support the children. *International Journal of School and Educational Psychology, 8*(2), 147-157.

Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., ... and Atkins, M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual-, classroom-, and organizational-level influences. *Behavior therapy, 49*(4), 494-508.

Ouellette, R. R., Pellecchia, M., Beidas, R. S., Wideman, R., Xie, M., and Mandell, D. S. (2019). Boon or burden: The effect of implementing evidence-based practices on teachers' emotional exhaustion. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 46*(1), 62-70.

Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., and Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms?. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 280-290.

	Schussler, D. L., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A. A., Doyle, S. L., Brown, J. L., ... and Jennings, P. A. (2019). The relationship between adopting mindfulness practice and reperceiving: A qualitative investigation of CARE for teachers. *Mindfulness, 10*(12), 2567-2582.
	Sharp Donahoo, L. M., Siegrist, B., and Garrett-Wright, D. (2018). Addressing compassion fatigue and stress of special education teachers and professional staff using mindfulness and prayer. *The Journal of School Nursing, 34*(6), 442-448.
	Sharp, J. E., and Jennings, P. A. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: What educators say about the cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Mindfulness, 7*(1), 209-218.
	Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., and Roeser, R. W. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness, 7*(1), 115-129.
	Zinsser, K. M., Christensen, C. G., and Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of school psychology, 59*, 55-66.
	Zinsser, K. M., Zulauf, C. A., Das, V. N., and Silver, H. C. (2019). Utilizing social-emotional learning supports to address teacher stress and preschool expulsion. *Journal of Applied Developmental Psychology, 61*, 33-42.
South America	Alvarado, L. E., and Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education, 69,* 234-242.
Australia	Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., and Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research, 58*(4), 347-365.
	Collie, R. J., Malmberg, L. E., Martin, A. J., Sammons, P., and Morin, A. J. (2020). A Multilevel Person-Centered Examination of Teachers' Workplace Demands and Resources: Links With Work-Related Well-Being. *Frontiers in Psychology, 11*, 626.
	Hwang, Y. S., Goldstein, H., Medvedev, O. N., Singh, N. N., Noh, J. E., and Hand, K. (2019). Mindfulness-based intervention for educators: Effects of a school-based cluster randomized controlled study. *Mindfulness, 10*(7), 1417-1436.
	Hwang, Y. S., Noh, J. E., Medvedev, O. N., and Singh, N. N. (2019). Effects of a Mindfulness-Based Program for Teachers on Teacher Wellbeing and Person-Centered Teaching Practices. *Mindfulness, 10*(11), 2385-2402.

	Preston, K., and Spooner-Lane, R. (2019). 'Making space': a study into the use of mindfulness for alternative school teachers. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 29*(2), 108-129.
	Taylor, M. J. (2018). Using CALMERSS to enhance teacher well-being: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education, 65*(3), 243-261.
Antarctica	
No location	Richards, K. A. R., Gaudreault, K. L., Starck, J. R., and Mays Woods, A. (2018). Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and marginalization. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(4), 445-459.

Table A6.

Interventions uncovered in the scoping literature review

Intervention Name (n=37)	Frequency (n=55)
Good Behavior Game and Peer Assisted Learning	II
The ability model of emotional intelligence	I
Discrete trial training	I
Pivotal response training (PRT)	I
Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)	III
14-week professional development course on teacher-child interactions	I
Four Pillars of Wellbeing curriculum	I
Psychological counseling on redefinition of life	I
Gymnastics and vocal hygiene	I
Key2Teach intervention	I
Good News Notes	I
Daily Report Card	I
Prayer	II
Mindfulness based interventions	IIIIIIIII

Social support groups	I
Yoga training	IIIII
Participatory organization-activities (seminars and workshops) in the workplace problem analysis and solution finding	I
Professional learning program “Positive Education”	I
participatory action approach, Heuristic Method	I
The work stress prevention approach	I
Voice technique, Voice Ergonomics, Room acoustics, Language interaction, Body communication	I
Rational Emotive Occupational Health Coaching (REOHC)	I
Autogenic relaxation	I
Brief work-related self-affirming implementation intention	I
Implementation of an induction arrangement	I
Social and emotional learning (SEL)	II
Training workshops and in-classroom coaching	I
Mental Health First Aid (MHFA)	I
Rational Emotive Behavior Therapy (REBT)	II
Inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention	I
Cognitive behavioral intervention (CB)	I

Complementary and alternative medicine (CAM)	I
Trauma release exercises	I
Transpersonal-orientated stress intervention,	I
ACHIEVER Resilience Curriculum (ARC)	I
Mindfulness-Based Emotional Balance (MBEB)	I
Drama therapy, Developmental Transformations (DvT)	I

وايز
WISE

مؤسسة قطر
Qatar Foundation
Unlocking human potential لإطلاق قدرات الإنسان