

nsi 02

Сбор данных и разработка
доказательств для
поддержки образования в
чрезвычайных ситуациях

О специальном выпуске NSI

Специальный выпуск NORRAG (NORRAG Special issue, NSI) - это открытое периодическое издание. Издание стремится отдавать предпочтение авторам из разных стран и с различными точками зрения. Каждый выпуск посвящен специальной теме глобальной образовательной политики и международного сотрудничества в сфере образования. NSI включает в себя ряд кратких статей с разных точек зрения и сторон с целью преодоления разрыва между теорией и практикой, а также поддержки развития международного образования.

NSI выпускается NORRAG и поддерживается Фондами «Открытое общество» (Open Society Foundations, OSF) и Швейцарским агентством развития и сотрудничества (Swiss Agency for Development and Cooperation, SDC). Содержание и взгляды, представленные в статьях, отражают мнение авторов и не отражают позицию любой из этих организаций.

Об организации NORRAG

NORRAG – это глобальная сеть по международной политике и сотрудничеству в области образования, состоящая из 5 000 членов, созданная в 1986 году.

Основная задача NORRAG - разработка, распространение и представление критических знаний и наращивание потенциала среди широкого круга заинтересованных сторон, которые составляют его сеть. Эти заинтересованные стороны информируют и формируют образовательную политику и практику как на национальном, так и на международном уровне; их объединяет общее следование принципам социальной справедливости, равенства и качества образования. Посредством своей деятельности NORRAG активно участвует в критическом диалоге о глобальных изменениях в образовании, мобилизуя и распространяя различные мнения, взгляды, факты и доказательства.

NORRAG является совместной программой с Высшим институтом Международных исследований и исследований в области развития, Женева.

Более подробная информация о NORRAG, включая масштабы работы и тематические области, доступна www.norrag.org

 @norrag

 @norrag.network

О NUGSE

Высшая школа образования Назарбаев Университета является центром образовательных исследований и признанным лидером в обучении по магистерским и докторским программам среднего и высшего образования в Центральной Азии. Школа интенсивно и успешно проводит исследования, наиболее приоритетными из которых являются исследования в области инклюзивного и трехязычного образования, управления и менеджмента в высшем образовании. Преподаватели и сотрудники Школы вовлечены в проводимые в Казахстане процессы преобразований и улучшений системы образования. Школа также транслирует наиболее актуальные и эффективные знания и практики в образовании правительству, учебным заведениям страны и казахстанскому обществу в целом. На базе Высшей школы образования реализуются стратегические исследовательские партнерские проекты, непосредственно связанные с логикой обновления содержания среднего образования и расширением автономии университетов.

NORRAG

Network for international policies and cooperation in education and training

Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672

1211 Geneva 1, Switzerland

+41 (0) 22 908 45 47

norrag@graduateinstitute.ch

Специальный выпуск NORRAG от 02 мая 2019 г.

Координация

Эмелин Брылински

Производство

Пол Герхард, Марина Дре Фротте

Концепт дизайна

Анук Паскье Ди Дио, Александру Крету

NSI 02 пользовался советами и поддержкой

INEE Language Communities

INEE

Перевод на русский язык осуществлен

Nazarbayev University Graduate School of Education

NORRAG поддерживается



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



OPEN SOCIETY
FOUNDATIONS



INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

Published under the terms and conditions of the Creative Commons licence: Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-80102



9 772571 801003



Сбор данных и разработка доказательств для поддержки образования в чрезвычайных ситуациях

Приглашенный редактор:

Мэри Менденхолл, Педагогический колледж,
Колумбийский университет, Нью-Йорк, США

Предисловие

Четыре года назад в своем обзоре хода реализации повестки дня «Образование для всех» - Докладе о глобальном мониторинге (Global Monitoring Report, GMR) 2015 года выражалось сожаление по поводу того, что более 35% детей, не посещающих школу, живут в районах, затронутых конфликтом. Год спустя УВКБ ООН (UNHCR) заявило, что только один ребенок из двух, проживающих в районах, затронутых конфликтом, может посещать начальное образование, по сравнению с глобальной тенденцией, превышающей 90% посещаемости начальной школы. Согласно отчету Института международного развития (Overseas Development Institute, ODI) 2016 года «Образование не может ждать», 75 миллионов детей и молодежи школьного возраста «отчаянно нуждаются в поддержке образования». Кроме того, имеющиеся данные указывают на то, что факторы маргинализации в конфликтных ситуациях не только случаются, но даже усиливаются, особенно для девочек, которые в 2,5 раза чаще не посещают школу, чем мальчики. Чрезвычайные ситуации, которые включают в себя как человеческие конфликты, так и стихийные бедствия, часто продолжаются дольше, чем типичный цикл базового образования, составляющий 12 лет. Несмотря на то, что образование играет решающую роль в поддержании некоторого ощущения нормальной жизни, в защите детей, предоставляя им безопасное место в опасных условиях, и в подготовке к постконфликтному будущему или будущему после стихийного бедствия, фактические данные и финансирование для улучшения образования в этих ситуациях печально неадекватны. То, что мы знаем, подчеркивает настоятельную необходимость поиска надлежащих, эффективных и устойчивых ответных мер.

В настоящем специальном выпуске NORRAG основное внимание уделяется тому, почему данные и другие виды доказательств, тем не менее, имеют решающее значение для понимания и разрешения чрезвычайных ситуаций и затяжных кризисов. Он также направлен на то, чтобы дать представление об этических и материальных проблемах, которые необходимо преодолеть при сборе доказательств, когда приоритеты могут превратить эти усилия как в морально-сомнительные, так и технически невозможные. Срочность, вытекающая из неотложных потребностей в области безопасности и здравоохранения в сочетании с нехваткой людских и материальных ресурсов, вынуждает участников уделять недостаточное внимание тому, что можно рассматривать как технократические проблемы. Исследования в условиях

чрезвычайных ситуаций осложняются проблемами безопасности, а также чувствительной политической, социальной и культурной средой, что делает определение «того, что работает» довольно сложной задачей. Экологическая достоверность результатов, как правило, ограничивается очень конкретными контекстами из-за своеобразного характера конфликтов и чрезвычайных ситуаций. Это, в свою очередь, ведет к ослаблению пропагандистской и лоббистской власти, что имеет решающее значение для повышения уровня поддержки EiE (образования в чрезвычайных ситуациях).

Статьи в этом специальном выпуске, отредактированные приглашенным редактором Мэри Менденхолл, ассоциированным профессором практики факультета международных и транскультурных исследований при Педагогическом колледже Колумбийского университета, подробно рассказывают об отсутствии данных и доказательствах о передовой практике и критических потребностях детей в чрезвычайных ситуациях. Многие показатели ЦУР не могут быть достигнуты для детей в районах, затронутых конфликтом, ни на глобальном, ни на местном уровне. Отсутствие данных и доказательств серьезно подрывает способность стран разрабатывать надежные и четко сформулированные планы образовательного сектора и обеспечить долгосрочное восстановление. Это также затрудняет надлежащий мониторинг и оценку, а также поиск финансирования.

Настоящий выпуск состоит из пяти различных разделов, в которых говорится непосредственно о политиках, ученых, практиках, организациях гражданского общества и заинтересованных сторонах. Часть 1 дает обзор состояния исследований в EiE, подчеркивая возможности и пробелы. Он предоставляет картирование инициатив как на глобальном, так и на местном уровнях, которые рассматриваются как возможности для улучшения исследований в областях EiE. Авторы разделяют мнение, что существуют важные проблемы и ограничения, которые необходимо решить.

Часть 2 опирается более конкретно на методологии для понимания того, «что работает», и, следовательно, дает советы о том, «что не сработало». В этой части подчеркивается, что взаимодополняющие подходы являются ключом к разработке эффективных, тщательных, основанных на участии и инклюзивных исследовательских рамок.

Часть 3 содержит обзор перспективных методов сбора данных и доказательств. Вклады практикующих специалистов, непосредственно вовлеченных в работу, дают примеры эффективных образовательных мероприятий, а также вызывают обеспокоенность по поводу многочисленных проблем, с которыми они сталкиваются в ситуациях вынужденного перемещения.

Часть 4 посвящена тому, как сбор данных и фактические данные имеют тенденцию игнорировать критические проблемы EiE, особенно когда это касается населения, уже маргинализованного в период до чрезвычайной ситуации. Авторы призывают к большей настороженности в отношении этой проблемы, чтобы уменьшить различия в сборе данных и доказательств, которые потенциально могут нанести вред наиболее уязвимым группам.

Наконец, часть 5 предлагает анализ этических и качественных исследований в областях EiE. Авторы делятся своим опытом проведения исследований в области EiE и проблемами, с которыми они сталкиваются; в заключение они предлагают сильные рекомендации будущим заинтересованным сторонам относительно сбора данных и доказательств в области EiE. В целом, эта проблема предоставляет подходы, еще раз служащие призывом к получению большего количества данных в EiE и к их улучшению, с конкретными программными действиями, которые должны быть предприняты учреждениями а также планированию и реализации политики, предпринимаемой правительствами. Дополнительные мультимедийные материалы для обсуждения можно найти на веб-сайте NORRAG по адресу <https://www.norrag.org/nsi-02>.

Продолжая работу, начатую в Специальном выпуске NORRAG 01, выпущенном в 2018 году и озаглавленном «**Право на образование. Динамика и политики: обещания и реальность**», этот выпуск направлен на включение вклада различных стран. Предложение присылать статьи второго специального выпуска NORRAG поощряло предоставление материалов на арабском, английском, французском и испанском языках от исследователей, ученых и практиков.

Мэри Менденхолл проводит исследования в области образования в чрезвычайных ситуациях, уделяя особое внимание политике и практике образования беженцев. Ее исследовательские интересы и опыт позволяют оценить качество, актуальность и устойчивость образовательной поддержки, оказываемой международными и национальными субъектами перемещенным детям и молодежи в затронутых конфликтом и постконфликтных странах. Ее обширный опыт дает ей уникальную возможность объединить исследования и практику. В настоящее время она руководит несколькими проектами, в которых участвуют ученые, студенты и выпускники, которые нацелены на развитие партнерских отношений между Педагогическим колледжем и международными организациями, включая Межучрежденческую сеть по образованию в чрезвычайных ситуациях (Network for Education in Emergencies, INEE) и более широкое международное образовательное сообщество.

Содержание

Часть 1: Возможности, но большей частью пробелы на местах	9
01 Данные и доказательства в сфере образования в контексте чрезвычайных ситуаций: связь между глобальными проблемами и местными вопросами Патрик Монтжуредес, NORRAG и Джи Лю, Педагогический колледж, Колумбийский университет, Нью-Йорк, США & NORRAG	10
02 Новый взгляд на данные об образовании в чрезвычайных ситуациях Элизабет Бакнер, Университет Торонто, Канада и Энн Смайли, Шон Кремин, FHI 360, США	14
03 Пробелы в данных и доказательствах в вопросах удовлетворения образовательных потребностей уязвимых подростков и молодежи, находящихся в кризисных ситуациях Марина Ансельме, Юмна Госн и Инге ван де Бруг, RET International	18
04 Кейс по оперативному сбору данных: образовательные потребности сирийских детей в Турции Мерве Мерт, Инициатива по реформе образования (ERG), Турция и Кайихан Кесбич, Университет Богазичи, Турция	22
Часть 2: Методологии для понимания «Что работает»	27
05 Повышение качества инклюзивного образования в чрезвычайных ситуациях: каковы наши методологические подходы к вовлечению детей в процесс накопления знаний? Гвадабе Курава, независимый исследователь	28
06 Совместное исследование с участием детей-беженцев в Уганде Джессика Одди, Спасите детей, Великобритания	31
Часть 3: Перспективные практики сбора данных и доказательств в контексте принудительного перемещения	35
07 Данные об образовании: ключ к вовлечению учащихся из числа беженцев в национальные системы Мохамуд Хуре и Дженни Тейлор, УВКБ ООН	36
08 Инициатива «Коробка идей» (Ideas box): цифровые инновации для поддержки образования и оказания психологической помощи перемещенным детям и подросткам Мохаммед P.A. El-Desouky, Bibliothèques Sans Frontières / Библиотеки без границ	39

Часть 4: Необходимость в большем объеме данных по критическим проблемам EiE 43

- 09 Потребности в данных о детях-беженцах с особыми потребностями**
Серра Акар и Озден Пинар-Ирмак, Массачусетский Университет, Бостон, США, и Стэйси Б. Мартин, Портлендский государственный Университет, США 44
- 10 Распространение передовых практик в области образования и расширения прав и возможностей девушек в Афганистане**
Эмма Симондс, Фонд Ага Хана 47
- 11 Что мы знаем и что нам нужно знать: выявление и устранение пробелов в доказательствах для поддержки эффективной политики управления учителями в местах проживания беженцев в Эфиопии**
Стефани Бенгтссон и Катя Хинц, МИПО-ЮНЕСКО, Рут Нейлор, Education Development Trust и Хелен Уэст, Education Development Trust 50

Часть 5: Проведение качественных исследований 55

- 12 Этика образовательных исследований в условиях кризиса**
Фабиана Маглио, специалист по образованию и международному развитию и Техендра Ферали, Университетский колледж Лондона, Великобритания 56
- 13 Актуализация (казалось бы) невозможного: методологии этического сбора высококачественных данных об образовании в Сирии**
Джен Стил, Integrity Global 60



Часть 1

**Возможности, но большей
частью пробелы на местах**

Данные и доказательства в сфере образования в контексте чрезвычайных ситуаций: связь между глобальными проблемами и местными вопросами

 Патрик Монтжуридес, главный научный сотрудник, Сеть по международной политике и сотрудничеству в области образования и обучения (NORRAG)
 patrick.montjourides@graduateinstitute.ch

 Цзи Лю, адъюнкт-доцент, Педагогический колледж, Колумбийский университет и NORRAG
 jl4103@tc.columbia.edu

Обзор

В данной статье обсуждается вопрос отсутствия в образовательном сообществе глобального подхода к расширению доступа, созданию и распространению данных и доказательств об образовании в контексте чрезвычайных ситуаций. Несмотря на ранние предупреждения о критической нехватке данных об образовании в контексте чрезвычайных ситуаций и противодействии беспрецедентному росту насилия и количества стихийных бедствий многие из вопросов данной области, освещенные в прошлом, все еще остаются актуальными и сегодня.

Ключевые слова

Глобальное правительство
Пробелы в данных
Исследование
ЦУР 4

Данные и факты об образовании и чрезвычайных ситуациях: периодически актуализирующаяся проблема

В начале текущего десятилетия критическая нехватка данных, полученных в районах, затронутых конфликтами, и их низкое качество, были определены в качестве одного из главных недостатков мирового образовательного сообщества. Данный недостаток был отмечен во Всемирном докладе по мониторингу образования для всех наряду с защитой, обеспечением, реконструкцией и миротворческой деятельностью (Montjourides, 2013; UNESCO, 2011). В академическом сообществе возникает серьезная обеспокоенность по поводу недостаточности исследований в области образования в условиях чрезвычайных ситуаций (далее - ОЧС). При этом положение дел абсолютно ясно: конкретные географические регионы не получали надлежащий объем образования в связи с кризисными ситуациями, развивавшимися на их территории. Например, не изучалось долгосрочное воздействие стихийных бедствий и постоянных чрезвычайных ситуаций на образование. Кроме того, без внимания остались также уязвимые группы населения. Примечателен, например, случай с внутренне-перемещенными лицами (ВПЛ), которые, несмотря на то, что их было больше, чем беженцев, получили образование более низкого качества и не заняли каких-либо значимых позиций в глобальной статистической картине образования (Conflict and Education Research Group at Oxford University, & Teachers College International Education Group, 2010; Montjourides, 2013). Вопрос состоит в том, изменилась ли ситуация спустя восемь лет, которые составляют типичную продолжительность цикла среднего образования?

Достигли ли мы прогресса, в то время как насилие стало рекордно высоким в 2016 году и продолжает оставаться таким (Dupuy & Rustad, 2018)? Как мы справляемся с увеличением количества стихийных бедствий, частота которых возросла на 50% по сравнению с 2007 годом (Hawkes, 2017)? Как реагирует мировое образовательное сообщество на такие серьезные изменения? Для ответа на все эти вопросы требуется гораздо больше места, чем было отведено для данной статьи, но наш предположительный ответ - «возможно, прогресс недостаточный». Произошли новые события, но некоторые из поднятых ранее проблем остаются актуальными и сегодня. Отсутствие доступных данных и доказательств продолжает подрывать усилия мирового образовательного сообщества по решению проблемы получения детьми качественного образования в условиях чрезвычайных ситуаций.

Мы знаем только то, что мы не знаем

Несколько ключевых фактов свидетельствуют о сохраняющейся актуальности ситуации. С 2005 по 2014 год произошло более 3500 стихийных бедствий; 80% из них составляют экстремальные климатические явления, которые затронули в общей сложности 1,7 миллиарда человек (Guha-Sapir & Hoyois, 2015). По данным Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев (УВКБ ООН), в мире насчитывается 69 миллионов принудительно перемещенных людей, 40 миллионов из которых являются ВПЛ и 25 миллионов - беженцами. Почти половина беженцев - моложе 18 лет, а стихийные бедствия, как известно, в основном затрагивают наиболее уязвимые группы населения, особенно детей. В более, чем 80% случаев продолжительность конфликта превышает обычный цикл старшего среднего образования (12 лет). При этом выявлено, что в 2015 году в результате кризисных ситуаций в поддержке нуждались 75 миллионов детей (ODI, 2016). Несмотря на то, что эти цифры предоставляют важные ориентиры, необходимо признать, что в данной глобальной картине имеется проблема, вызывающая головную боль у статистиков: отсутствие данных.

Помимо несвоевременного сбора данных, что периодически происходит в условиях чрезвычайных ситуаций, имеются примеры низкого качества данных и пробелы в них. Например, в последнем отчете УВКБ ООН по образованию беженцев представлены лишь некоторые общемировые статистические данные о зачислении беженцев в учебные заведения и о детях, не посещающих школу (UNHCR, 2018a). В отчете не приводятся какие-либо данные об обучении, раннем детстве, равенстве полов и даже об учителях. По-видимому, это практически шаг назад по сравнению с тем, что было сделано в предыдущей системе мониторинга УВКБ ООН «Стандарты и показатели», которая позволила рассмотреть гендерное неравенство и соотношение учеников и учителей (Montjourides, 2013; UNESCO, 2011). Примечательно, что в рамках своих стратегических приоритетов УВКБ ООН

оценивает положение с образованием детей в странах, в которых проводятся его операции, исключительно на основе учета детей, зачисленных в начальную школу (UNHCR, 2018b). Такой подход к оценке далек от списка целей и показателей, по которым все страны должны будут продемонстрировать продвижение вперед и предоставить отчеты в рамках своей приверженности достижению Цели в области устойчивого развития (ЦУР) 4 (United Nations, 2015). В настоящее время в странах, затронутых конфликтами и кризисными ситуациями, недостаточно полно проводится последовательный сбор данных для получения надежной и заслуживающей доверия информации о количестве детей, не посещающих школ. Попытки получить такую информацию, предпринятые Статистическим институтом ЮНЕСКО в рамках подготовки Всемирного доклада по мониторингу образования (ВДМО), прекратились в 2016 году (UNESCO Institute for Statistics & Global Education Monitoring Report, 2016). В связи с этим ВДМО за 2019 год о миграции и перемещении не смог предоставить глобальные данные о положении с образованием детей, принудительно перемещенных в результате кризисов. (UNESCO, 2018). Таким образом, все это не соответствует списку из 46 показателей ЦУР, которые должны быть указаны для каждой из 200+ стран в статистических таблицах ВДМО.

Решение проблем с данными и доказательствами: предоставление и обеспечение доступности существующих ресурсов

Данные представляют собой только одну часть истории. NORRAG сотрудничает с Межучрежденческой сетью по вопросам образования в чрезвычайных ситуациях (INEE), в том числе с членами Рабочей группы по политике в области образования и по сотрудничеству в области данных и доказательств (INEE, n.d.). Цель данного сотрудничества - решение некоторых ключевых вопросов, поднятых членами сети INEE:

- отсутствие механизмов, позволяющих сделать существующие данные по ОЧС доступными для более широкого круга пользователей;
- отсутствие инструментов и методик сбора и распространения данных и доказательств по ОЧС.

В рамках этого сотрудничества Сеть INEE проанализировала результаты опроса 290 респондентов (всех членов INEE) о двух потенциально важных веб-ресурсах для заинтересованных сторон - «Образовательная среда INEE» и «Данные и статистика» (INEE, n.d.). Респонденты охарактеризовали эти два ресурса как ограниченные с точки зрения предоставления результатов современных исследований и данных в целом, отсутствия материалов о продолжающихся кризисах и чрезвычайных ситуациях, а также о местных и менее масштабных программах. В частности, в условиях чрезвычайных ситуаций местные и мелкомасштабные программы, когда десятки институциональных участников реагируют на чрезвычайные ситуации, являются скорее нормой, чем

исключением, Например, сирийский региональный ответ включает более 130 заинтересованных сторон в сфере образования (United Nations, 2019). Тем не менее, существует острая нехватка механизмов сбора данных и фактов, которые позволили бы субъектам образования воспользоваться преимуществами программных фактических данных, получаемых на местах. Другие потребности, озвученные членами сети INEE, включают необходимость в дополнительных критериях оценки воздействия ЧС на образование, в качественных эмпирических исследованиях, а также в разработке методик и подборе инструментов для поддержки и анализа образовательных мероприятий в чрезвычайных ситуациях. Кроме того, почти половина всех респондентов в качестве тематических областей, в которых требуется больше данных и фактической информации, выделили вопросы инклюзивного образования и образования, учитывающего конфликты.

На пути к Центру знаний об ОЧС?

Несмотря на то, что результаты опроса отражают потребности лишь небольшой части образовательного сообщества, они могут помочь обосновать идею о том, что для решения проблемы формирования картины, основанной на фактических данных, требуется использовать гораздо больше инструментов для образования детей в чрезвычайных ситуациях. Отсутствие единой структурированной базы данных и фактов по ОЧС приводит к высоким операционным издержкам для тех, кто стремится быстро провести ситуационный анализ или спланировать вмешательство на основе лучших практик. В связи с этим баланс сил остается смещенным в пользу заинтересованных сторон из Северного полушария, которые имеют свободный доступ к скудным, но имеющимся данным и исследованиям в области ОЧС благодаря своей инфраструктуре управления знаниями и, таким образом, лучше оснащены для реагирования на

запросы, которые все больше и больше требуют научно-обоснованных подходов. При этом более двух третей всех респондентов, участвующих в опросе INEE, находятся в Южном полушарии, что свидетельствует о важности сбора отзывов и интеграции мнений всех участников, поскольку мы стремимся улучшить сбор и распространение данных и фактов по ОЧС. Кроме того, сбор глобальных фактических данных подрывается трудностями, связанными со сбором и согласованием данных от нескольких участников, и часто производится в условиях жестких временных и ресурсных ограничений. В этих условиях обычные подходы к частичному финансированию и единичным оценкам нескольких ключевых показателей будут по-прежнему порождать неадекватный ответ на острую глобальную потребность. Таким образом, важно, чтобы мировое образовательное сообщество создало устойчивый механизм, который не только будет способствовать применению универсальных подходов, основанных на фактических данных, но и решит проблему несогласованного получения данных и фактов в среде, характеризующейся наличием множества участников, проблем, процессов и источников финансирования. В отсутствие такого ответа любая перспектива получения достоверных глобальных цифр будет невозможной, что приведет к исключению детей в чрезвычайных ситуациях из глобальной картины образования, к наличию слабых планов сектора образования, недостаточного и нераспределенного финансирования и неэффективных политических мер. Следует надеяться, что нынешний импульс к производству глобальных общественных благ и увеличению ресурсов, а также сосредоточение внимания на ОЧС позволит мировым образовательным субъектам создать жизнеспособную и устойчивую платформу, которая сможет служить справочным центром по ОЧС и способствовать существенному улучшению качества анализа, исследований, распределения средств и продвижения образования в чрезвычайных ситуациях.

Источники

Conflict and Education Research Group at Oxford University, & Teachers College International Education Group. (2010). *INEE Strategic Agenda for Education in Emergencies, Chronic Crises, Early Recovery & Fragile Contexts*. INEE. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Final_SRA_Oxford_TC_.pdf

Dupuy, K., & Rustad, S. A. (2018). Trends in Armed Conflict, 1946–2017. *Conflict Trends*, 5. Oslo: PRIO. Retrieved from <https://www.prio.org/Publications/Publication/?x=11181>.

Guha-Sapir, D., & Hoyois, P. (2015). Estimating populations affected by disasters: A review of methodological issues and research gaps. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/7774UN%20Note%20on%20affected%20-%20Final%20version.pdf>.

Hawkes, N. (2017). Weather related disasters increased by 46% from 2007 to 2016, review says. *BMJ*, 359, j5028. <https://doi.org/10.1136/bmj.j5028>.

INEE. (n.d.). Academic Space. Retrieved from <https://www.ineesite.org/en/research/academic-space>.

INEE. (n.d.). Data and Statistics. Retrieved from <https://www.ineesite.org/en/research/data-statistics>.

INEE. (n.d.). Education Policy Working Group. Retrieved from <https://www.ineesite.org/en/working-groups/education-policy>.

Montjourides, P. (2013). Education Data in Conflict-Affected Countries: The Fifth Failure? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 43(1), 85–105. doi: 10.1007/s11125-012-9260-8.

ODI. (2016). A common platform for education in emergencies and protracted crises [Evidence Paper].

Retrieved from <https://www.ineesite.org/en/resources/a-common-platform-for-education-in-emergencies-and-protracted-crises-eviden>.

UNESCO. (2011). *EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>.

UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring report 2019. Migration, Displacement and Education: Building Bridges, not Walls*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration>.

UNESCO Institute for Statistics, & Global Education Monitoring Report. (2016). *Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education?* [Policy Paper]. Montreal, Canada; Paris, France: UNESCO. Retrieved from <https://en.unesco.org/gem-report/leaving-no-one-behind-how-far-way-universal-primary-and-secondary-education>.

UNHCR. (2018a). *Turn the Tide, Refugee Education in Crisis*. UNHCR. Retrieved from <https://www.unhcr.org/publications/brochures/5b852f8e4/turn-tide-refugee-education-crisis.html>.

UNHCR. (2018b). *UNHCR 2017 Global Strategic Priorities* [Progress report]. Geneva, Switzerland: UNHCR. Retrieved from <http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/2017%20Global%20Strategic%20Priorities%20Progress%20Report.pdf>

United Nations. (2015). Resolution 70/1: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. Retrieved from United Nations. (2019). 3RP in Response to the Syria Crisis. Regional Strategic Overview 2019/2020.

Новый взгляд на данные об образовании в чрезвычайных ситуациях

 **Элизабет Бакнер**, доктор PhD, ассистент профессора Института исследований образования Онтарио, Университет Торонто, Торонто, Канада
 elizabeth.buckner@utoronto.ca

 **Энн Смайли**, EdD, заместитель директора по исследованиям и оцениванию, Международная организация по охране здоровья семьи (FHI) 360
 asmiley@fhi360.org

 **Шон Кремин**, научный сотрудник, Международная организация по охране здоровья семьи (FHI) 360
 scremin@fhi360.org

Обзор

В данной статье представлены выводы, сделанные на основе 35 интервью с ключевыми заинтересованными сторонами на Ближнем Востоке об их потребностях в данных. В статье утверждается, что использование данных является одной из потенциальных отправных точек для преодоления барьера между гуманитарным аспектом и аспектом развития в системах данных. В заключение приводится аналитическая основа данных об образовании в чрезвычайных ситуациях, в которой обсуждаются потребности и проблемы, связанные с различными видами использования таких данных.

Ключевые слова

Данные
Использование данных
Ближний Восток

Новый взгляд на данные об образовании в чрезвычайных ситуациях

В условиях конфликта доступ к своевременным и точным данным чаще всего затруднен. Отсутствие данных порождает проблемы для образовательных учреждений, предоставляющих детям образовательные программы. Данные, имеющиеся в общественном доступе, часто бывают фрагментарными, ими трудно управлять в режиме онлайн, поскольку разрыв в гуманитарном развитии отражается и порождается системами данных, которые различаются по процессу и структуре.

Данная статья основана на 35 интервью, проведенных с заинтересованными сторонами для выявления потребностей организаций в данных по образованию в чрезвычайных ситуациях (ОЧС) на Ближнем Востоке. Интервью были охвачены как гуманитарный сектор, так и сектор развития. Мы обнаружили, что разные участники собирают и используют данные для разных целей, а это усложняет обмен данными и управление ими. Мы утверждаем, что одной из возможностей для преодоления разрыва между гуманитарным аспектом и аспектом развития в ОЧС является акцент на использовании данных для поддержания обмена данными и разработки инструментов для их сбора и распространения.

Разделение гуманитарного аспекта и аспекта развития в данных по образованию в условиях чрезвычайных ситуаций

Различия между гуманитарным сектором и сектором развития существуют давно, они кажутся неразрешимыми вследствие четких требований,



временных периодов, механизмов финансирования и отношений с политическими субъектами (Mendenhall, 2014). Однако все больше кажется, что разделение труда между гуманитарными программами и программами развития является неустойчивым из-за резкого усиления затяжного конфликта.

На Всемирном гуманитарном саммите (ВГС) (World Humanitarian Summit, WHS) в 2016 году была принята новая структура для укрепления согласованности действий в гуманитарном секторе и секторе развития. Мировые лидеры призвали к «новому способу работы», который преодолевает многолетний разрыв между субъектами гуманитарной деятельности и развития (Center on International Cooperation) (CIC, 2016). Инициатива «Новый способ работы» основана на идее достижения общественных результатов, создания сравнительных преимуществ для широкого круга субъектов в долгосрочной перспективе (CIC, 2016). «Новый способ работы» (НСР) («New Way of Working», NWOW) начинается с определения общественных и общих результатов для снижения риска и исключения слабых мест (UNOCHA, 2018). Впоследствии это используется для создания концепции сравнительного преимущества с целью определения того, как субъекты гуманитарной деятельности и развития смогут работать вместе для достижения результатов. Инициатива НСР все еще находится на ранних стадиях реализации и подлежит обсуждению, но уже сейчас имеются довольно оптимистичные прогнозы по ее потенциалу для преодоления, казалось бы, непреодолимых различий в секторах.

Однако, меньше внимания уделялось тем вопросам, которые инициатива НСР предусматривала для сбора и распространения данных. Применение НСР для данных об ОЧС является важным, учитывая тот факт, что разрыв между гуманитарным аспектом и аспектом развития отражается и воспроизводится системами данных, различающимися целями их сбора, процессами, структурой, путями распространения, соответствующими показателями и временными рамками. В этой статье мы полагаем, что акцент на коллективных результатах, отстаиваемых НСР, указывает на необходимость «нового подхода к данным», который сможет помочь НСР предоставлять образование в чрезвычайных ситуациях. Ниже мы приводим выводы, сделанные по итогам консультаций с заинтересованными сторонами, и представляем новую структуру для размышления о данных об ОЧС, которая определяет приоритетность их использования.

Данные и методы

Эта статья написана на основе 35 интервью с ключевыми заинтересованными сторонами, работающими над ОЧС на Ближнем Востоке, об их основных проблемах и потребностях в данных. Интервью проведены в рамках проекта «Исследование образования на Ближнем Востоке: проект по обучению и поддержке»

(ИОБВ) (Middle East Education Research, Training and Support project, MEERS), финансируемого USAID. Реализация проекта направлена на воздействие в социальной сфере, а поддержка осуществляется Международной организацией по здоровью семьи (FHI 360) и двумя международными неправительственными организациями (НПО) в Соединенных Штатах.

Для участия заинтересованные стороны отобраны на основе их опыта работы в гуманитарных, донорских организациях и организациях по развитию, работающих над образовательными программами в охваченных конфликтами районах Ближнего Востока. Для поиска новых заинтересованных сторон мы использовали выборку по методу «снежного кома». Процесс консультаций был поэтапным и циклическим; после каждого раунда интервью по мере необходимости мы пересматривали и регулировали вопросы. В первом раунде было проведено 10 консультаций с лицами, работающими с Верховным комиссаром Организации Объединенных Наций по делам беженцев (ВКООН по ДБ) (United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR), в Управлении Организации Объединенных Наций по координации гуманитарных вопросов, во Всемирном банке и других многосторонних организациях и учреждениях.

На втором этапе мы провели семь индивидуальных интервью и одну групповую консультацию с представителями международных и национальных гуманитарных организаций и организаций, занимающихся вопросами развития и участвующих в реализации образовательных программ на местном уровне. Наконец, по просьбе донора, на последнем этапе мы провели 13 консультаций с заинтересованными сторонами, представляющими ближневосточное бюро USAID? Бюро по вопросам народонаселения, беженцев и миграции Государственного департамента (БВНБМГД) (Department of State Bureau of Population, Refugees, and Migration, BPRM), Миссии USAID и др. Ниже приводятся итоги обсуждения основных тем этих интервью.

Результаты и обсуждение

Общий вывод из интервью – разные субъекты собирают и используют данные для разных целей, что создает проблемы в обмене данными и их распространении. Мы определили пять основных видов использования данных респондентами.

Координация сектора. В рамках глобального гуманитарного сектора в интервью указывалась разветвленная структура организаций, поддерживающая сбор данных на глобальном уровне, а также прочные партнерские отношения между различными участниками, работающими в сфере ОЧС. Представительства ООН посредством групповой системы УООН по КГВ и ЮНИСЕФ, лидера в области образования, систематизировали сбор данных и предоставление их партнерам посредством онлайн платформы ActivityInfo. На этой платформе собираются данные о гуманитарном

реагировании, а партнеры получают непосредственно отчет об их собственных программах и получателях. Соответствующие показатели включают общее число получателей программ; детей, получающих образовательные гранты; детей, включенных в процесс формального или неформального образования, и т.д.

Однако участие партнеров является добровольным, а определения образовательных программ могут сильно различаться. Это означает, что существующие механизмы не отражают полную картину образовательных программ для молодежи. Более того, количество данных о предложении образовательных услуг, в том числе для детей, превышает данные о спросе на образование. В некоторых случаях целевые показатели образования устанавливаются довольно неточно – путем умножения общего количества беженцев или вынужденных переселенцев на количество детей школьного возраста. Заинтересованные стороны акцентировали внимание на необходимости получения более точных данных о детях, нуждающихся в образовании, с учетом местной специфики.

Разработка и оценка программы. Основным результатом консультаций с НПО является то, что поставщики образовательных программ, работающие в ОЧС, используют данные для информации в процессе разработки и реализации программы. Эти структуры хотят получать данные для оценки потребностей и ищут проверенные инструменты для определения эффективности программы. Столкнувшись с нехваткой данных, поставщики образовательных услуг часто зависят от данных других партнеров для получения информации. Несмотря на то, что данные используются одинаково, заинтересованные стороны подчеркнули, что динамика конфликта существенно влияет на типы разработки возможных программ и, следовательно, определяет потребности и использование данных.

Интересен тот факт, что заинтересованные стороны подчеркнули важность продолжительности конфликта в переосмыслении субъектами их первоначальных различий. Некоторые субъекты гуманитарной деятельности все чаще стали выбирать долгосрочные перспективы. Например, заинтересованные стороны в БВНБМГД заявили, что они хотели бы собрать данные о результатах обучения студентов. Тем временем, в Йемене USAID финансирует субъектов гуманитарной

деятельности и мероприятия в рамках недавних программ и направляет финансирование ЮНИСЕФ в Международный комитет спасения и фонд помощи детям для проведения корректировки образовательных программ. Подобная смена концепции предполагает изменения в составлении программ. Измерение результатов обучения учащихся, как правило, рассматривалось в соответствии с мандатом по созданию потенциала сектора по развитию, в то время как финансирование гуманитарной деятельности носило краткосрочный характер с акцентом на доступ к школьному образованию для восстановления нормальных условий жизни детей.

Политика и принятие решений. В наших интервью с различными представителями правительства США мы обнаружили, что донорам нужны своевременные данные для принятия стратегических решений о финансировании. Например, группа USAID в Йемене предоставляла показатели по образованию для сотрудников миссий для того, чтобы можно было упростить планирование вариантов развития событий с учетом меняющейся динамики конфликта и гуманитарного кризиса.

Защита интересов. Наконец, еще одной важной сферой использования данных об ОЧС является защита интересов. Гуманитарные организации и правительства используют данные для проведения определенной политики или поиска финансирования. Заинтересованные стороны отметили, что защита интересов часто опирается на изложение фактов; сводные статистические данные необходимы для представления масштабов кризиса, однако заинтересованные стороны подчеркнули, что изложение отдельных фактов, связанных с учащимися, также имеет большое значение.

В таблице 1 собрана основная информация о первичном использовании данных и об аудитории ОЧС. Данные не являются репрезентативными для какого-либо применения. Мы подчеркиваем, что в рамках этих комплексных категорий потребности в данных и их использование согласованы с тем, что является возможным и желательным в контексте данного конфликта, а также с возможностями и потребностями конкретных пользователей.

Таблица 1: Первичные данные пользователей и аудитории в отношении ОЧС

Использование данных	Потребители типичных данных
Согласование секторов	Организации ООН; гуманитарные организации
Руководство разработкой программы	Специалисты в области образования; служащие, представляющие программу у партнеров по реализации
Оценка эффективности	Ответственные за мониторинг и оценку; координаторы программ у партнеров по реализации; научные сотрудники
Политика руководства и принятие решений	Финансирующие организации и доноры; национальные правительства
Защита интересов	Правозащитные организации (организации ООН; организация по наблюдению за положением в области прав человека Human Rights Watch); национальные правительства, выступающие за финансирование

Заключение

Прочно установившийся разрыв между гуманитарной деятельностью и развитием в области ОЧС не может быть преодолен, поскольку системы данных объединяют различные типы показателей, с разными интервалами и размещаются на различных платформах. В этой статье утверждается, что мы должны актуализировать использование данных при обсуждении данных по ОЧС, отходить от абстрактного их обсуждения и стремиться к предоставлению **данных для конкретной цели, в конкретном месте**. В более широком смысле, результаты указывают на необходимость улучшения управления данными об ОЧС путем такого отбора источников данных об образовании, который учитывает цель использования данных. Наша текущая работа над данными об ОЧС на Ближнем Востоке указывает на то, что существует много различных типов данных и мероприятий по их распространению. Для неспециалистов это затрудняет поиск актуальной и полезной информации, дающей ответы на конкретные вопросы. Нужны новые инициативы по улучшению доступности, надежности, точности и согласованности сбора и распространения данных по ОЧС. Эти инициативы должны учитывать различные потребности участников в этих данных, предусматривать, каким образом потребности и использование данных варьируются в зависимости от контекста конфликта, существующей инфраструктуры, а также опыта и возможностей пользователей.

Источники

Center on International Cooperation (CIC). (2016). After the World Humanitarian Summit: Better humanitarian-development cooperation for sustainable results on the ground. New York University, Center on International Cooperation.

Mendenhall, M. A. (2014). Education sustainability in the relief-development transition: Challenges for international organizations working in countries affected by conflict. *International Journal of Educational Development*, 35, 67-77.

United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (UNOCHA). (2018). Collective outcomes: Operationalizing the new way of working. United Nations OCHA. Retrieved from <https://www.agendaforhumanity.org/sites/default/files/resources/2018/Apr/OCHA%20Collective%20Outcomes%20April%202018.pdf>

Пробелы в данных и доказательствах в вопросах удовлетворения образовательных потребностей уязвимых подростков и молодежи, находящихся в кризисных ситуациях

 Д-р Марина Ансельме, главный технический директор, RET International
 m.anselme@theret.org

 Д-р Юмна Госн, менеджер по управлению знаниями, RET International
 y.ghosn@theret.org

 Инге ван де Бруг, специалист по информации, RET International
 i.vandebrug@theret.org

Обзор

В данной статье рассматривается проблема систематического недостатка данных и фактических материалов относительно образования подростков и молодежи в кризисных ситуациях. На основе опыта реализации проекта организации RET International в Афганистане, Чаде, Кении, Ливане и Турции отмечается, что данная проблема ограничивает разработку и совершенствование мер реагирования. В статье раскрываются пути решения этой проблемы организацией RET и предоставляются конкретные рекомендации по улучшению ситуации.

Ключевые слова

Образование
Перемещение
Недостаток данных и фактических материалов
Подростки и молодежь

Введение

Последние международные разработки начали оказывать влияние на сферу образования в чрезвычайных ситуациях, особенно на переход от определения в качестве приоритета начального образования к вниманию на обучение в течение всей жизни. Об этом свидетельствуют международные рамочные программы, такие, как Цели в области устойчивого развития (Sustainable Development Goals), Глобальный договор Всемирного гуманитарного саммита в отношении молодежи в области гуманитарной деятельности (World Humanitarian Summit's Global Compact for Young People in Humanitarian Action) (2016) и инициатива «Образование не может ждать» (Education Cannot Wait, ECW), которые прямо или косвенно указывают на необходимость получения среднего и высшего образования для детей, подростков и молодежи, оказавшихся в кризисных ситуациях. Хотя этот сдвиг приоритетов нашел отражение в международных программах и в устремлениях гуманитарных организаций по развитию, он не повлиял ни на выделение систематического финансирования на программы образования для молодежи, ни на предоставление данных и фактических материалов, необходимых для описания ситуаций с молодежью. Общеизвестным положением является то, что подросткам и молодежи труднее получить доступ к образованию, чем детям, и что эта проблема усугубляется в кризисных ситуациях. Однако логически обоснованные данные или показатели образования в отношении пострадавших от кризиса подростков и молодежи почти

отсутствуют (Межучрежденческая сеть по вопросам образования в чрезвычайных ситуациях (INEE, 2010).

RET International – это международная неправительственная организация (МНПО), которая предоставляет образование и защиту (в самом широком смысле) подросткам и молодежи в кризисных ситуациях, уделяя особое внимание образованию женщин. Отсутствие объективных данных о подростках и молодежи создает проблемы в нашей работе уже при определении исходного состояния для разработки научно-обоснованных образовательных программ, особенно когда острая необходимость и характер ситуации не позволяют осуществить тщательный сбор данных.

Проблемы, вызванные отсутствием объективных данных

Основной проблемой при разработке программ в чрезвычайных ситуациях является отсутствие детализированной, достоверной и актуальной информации. Статистические данные, которыми мы располагаем, обычно поступают от государственных органов и представительств ООН. Они часто относятся к докризисному времени и имеют ограниченный объем; сбор данных в большинстве случаев бывает сосредоточен на приеме в учебное заведение и успешном завершении обучения, а не на качестве образования и соотношении окончивших учебное заведение и поступивших. В условиях кризиса, как правило, отсутствует комплексная система сбора данных об образовании, поэтому участники-исполнители должны начинать с нуля создание собственной доказательной базы для программ. В связи с этим показатели и методы сбора данных сильно различаются между партнерами-исполнителями (например, расчет показателей набора и процент отсева может значительно различаться в разных организациях в зависимости от стратегий, которые могут быть направлены либо на доступность образования, либо на его качество). Создается, в лучшем случае, разрозненная система, в которой собраны разные типы данных и отсутствует последовательный и обязательный обмен информацией. Это не позволяет в достаточной мере изучать и применять эффективные методики (Cambridge Education, 2017). Кроме того, имеющаяся в распоряжении информация быстро устаревает, особенно когда речь идет о перемещающемся населении. Дополнительную сложность создает тот факт, что значительная доля беженцев и вынужденных переселенцев не зарегистрированы.

Данная проблема может быть проиллюстрирована несколькими примерами. RET, с 2007 года сопровождая афганцев, возвращавшихся домой из Пакистана, внедрила ускоренную программу базового обучения для молодых женщин в 19 районах на севере и северо-востоке Афганистана. RET опиралась на минимальную имеющуюся информацию, предоставленную

провинциальными властями, которые собирают данные только о тех, кто обучается в школах. В отношении же тех, чье образование было прервано из-за перемещения, имелись только приблизительные оценки, причем, чем старше была целевая группа, тем менее подробными становились данные.

Организации, занимающиеся сбором данных об образовании в Афганистане, подчеркивают низкое качество и ненадежность статистических данных о группах населения, не посещающих школу (HRW, 2017; UNICEF, 2018), что отрицательно сказывается на эффективности программ, направленных на удовлетворение потребностей молодежи. Таким образом, несмотря на то, что образовательные программы RET позволили молодым женщинам, пострадавшим от кризиса, получить базовое образование, из-за отсутствия информации в отдаленных районах трудно установить, действительно ли программы RET достигли наиболее незащищенных слоев.

В Кении RET начала работать в лагерях беженцев Дадааб и Истли (в окрестностях Найроби) в 2012 году. Среди прочих услуг RET предоставляет альтернативное обучение на уровне среднего образования и программы начального образования (в сочетании с жизненными психосоциальными навыками) для подростков, не посещающих школу, и молодежи. Представительства ООН занимались организацией лагерей в Дадаабе и предоставляли основные статистические данные об образовании молодежи и оценивании группы населения, не посещающего школы¹. Однако для пригородных населенных пунктов за пределами лагеря получить такую статистику было гораздо сложнее. В последнее время представительства ООН предпринимают усилия по сбору данных об образовательных потребностях детей и подростков², но информации о лицах старше 18 лет, особенно молодых, пропустивших последние годы обучения в школе, значительно меньше.

Помимо ограниченного объема имеющихся данных, RET столкнулась с ситуациями, когда ресурсы могли бы быть распределены более эффективно, если бы имелось достаточно данных и фактов о ситуации, в которой эти ресурсы использовались. На юго-востоке Турции с 2014 года RET осуществляет программу неформального образования для содействия (ре)интеграции сирийских беженцев, не посещающих школу, в систему формального образования. Несмотря на значительные усилия, предпринимаемые национальными властями, возникло много препятствий для приема сирийских беженцев в государственные школы. Поскольку исследования были ограничены и различались с точки зрения точности и универсальности (Dorman, 2014), некоторые менее распространенные, но важные препятствия не были документально оформлены, (например, недостаточное знание некоторыми школьными руководителями нормативных актов, применяемых к сирийским беженцам). Поэтому программу необходимо

было скорректировать с помощью правозащитной деятельности для обеспечения равного доступа к образованию для беженцев.

С 2005 года RET работает в пограничной зоне Чад/Судан с целью повышения защиты, адаптивных возможностей и самостоятельности социально незащищенных подростков и молодежи посредством образования. С 2017 года RET также является партнёром фонда ECW, нацеленного на удовлетворение образовательных потребностей беженцев из Чада и Центральной Африки. В начале обоих проектов, несмотря на тесное сотрудничество с органами власти Чада и представительствами ООН, было недостаточно материалов для установления исходных данных для каждого показателя результатов работы. Не существовало какой-либо государственной системы данных, функционирующей в сфере образования, а имеющиеся данные не были разбиты по регионам, местоположению или школам. Такое положение в Чаде является показательным для многих нестабильных ситуаций, в которых работает RET: отсутствие или неэффективность государственного управления системами данных отрицательно сказывается на возможности охвата тех, кто выпал из поля зрения, и определения исходных условий, что в итоге отражается на эффективности распределения ресурсов и качестве реагирования.

Кроме того, несмотря на то, что прилагаются усилия по значительному улучшению координации между образовательными субъектами³ и по созданию более согласованных данных, в настоящее время все ещё формируются неполные и нерелевантные для сравнения данные, особенно когда организации используют различные инструменты их сбора. Это осложняется отсутствием повсеместно признанных систем для регулярного контроля качества данных.

Наконец, еще одной структурной проблемой является отсутствие данных и свидетельств о роли неформального образования в преодолении разрыва с формальным образованием и/или в обучении навыкам трудоустройства для обеспечения устойчивых средств к существованию (Annan & Aber, 2017; Burde, Guven, Kelcey, Lahmann & Al-Abadi, 2015).

Заключение и рекомендации

Представительства ООН, партнёры по реализации программ и правительства стран-доноров должны активизировать усилия по обеспечению формирования более структурированной и расширенной базы данных. Это означает сбор данных о лицах в возрасте старше 18 лет, в том числе молодых, не посещающих школу, и о перемещенных лицах за пределами лагеря. В равной степени важна необходимость сбора данных о качестве образования и показателях соотношения числа окончивших учебное заведение к числу поступивших, а

также привлечение внимания к процессу неформального обучения и его результатам.

Кроме того, учреждениям-исполнителям следует на внутреннем уровне добиваться выделения ресурсов для проведения надлежащих оценок ситуации и создания надежных систем сбора данных, мониторинга и оценки, которые вносят вклад в деятельность других участников, работающих в том же направлении. Это потребует изменений в понимании содержания сотрудничества и способа его осуществления.

Вместе с тем следует отметить, что систематический сбор и управление данными выходят за рамки обычного мандата учреждений-исполнителей в чрезвычайных ситуациях, основной задачей которых является предоставление услуг и программ. Если нестабильные государства не могут выполнять эту задачу, необходимо уточнить, какие организации имеют международную поддержку и обладают высоким профессионализмом и финансированием для ее решения, включая использование возможностей государственных органов. Многолетнее финансирование позволило бы учреждениям-исполнителям играть вспомогательную роль в создании национального и/или местного потенциала в области сбора и систематизации данных, одновременно укрепляя базу фактического материала для реализации более эффективных образовательных программ. Важным партнером также считаются высшие учебные заведения, поскольку они также могут оказать помощь в получении объективных данных и использовании фактического материала. Поэтому донорам крайне важно вкладывать средства в партнерские отношения между учреждениями-исполнителями и научными кругами для того, чтобы способствовать обеспечению права на образование для всех.

Наконец, международное сообщество должно внести значительные средства в установление диалога между всеми организациями, участвующими в сборе данных. Сбор данных должен быть систематизированным, основанным на четко определенных общих показателях, методах и инструментах, которые затем будут постоянно применяться всеми заинтересованными участниками. Выдвигаемые в настоящее время инициативы по консолидации существующих реестров показателей для гуманитарного реагирования чрезвычайно важны. Они должны привести к разработке согласованной и широко поддерживаемой системы мониторинга и оценки, позволяющей преодолеть проблемы, связанные с точностью, сопоставимостью и возможностью обобщения данных. Только в том случае, когда механизм сбора информации предоставляет возможность объединить знания ключевых заинтересованных сторон, информация может эффективно использоваться для удовлетворения образовательных потребностей наиболее социально-незащищенных молодых людей.

Примечания и пояснения

1. Чем старше лица в лагере беженцев, тем большее количество и более качественные данные об образовании имеются в наличии. Однако возникает вопрос по поводу разработки ответных мер в области образования в начале кризиса или в отношении случаев, когда данные о молодежи не собираются.
2. См., например, UNHCR 2012, UNHCR 2018, and UNICEF & UIS, 2016.
3. Примером является Activity Info, программный инструмент для сбора данных и отчетности по гуманитарным операциям, который был внедрен при реагировании на сирийский кризис.

Источники

Annan, J., & Aber, J. (2017). *IRC Healing Classrooms retention support programming improves Syrian refugee children's learning in Lebanon*. 3EA | Education in Emergencies: Evidence for action impact report 1.1. IRC and NYU.

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

Cambridge Education. (2017). *Evidence brief 6: Data, monitoring and evaluation*.

Dorman, S. (2014). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey*. YUVA Association.

Human Rights Watch (HRW). (2017). *Girls' access to education in Afghanistan*. Retrieved from <https://www.hrw.org/report/2017/10/17/i-wont-be-doctor-and-one-day-youll-be-sick/girls-access-education-afghanistan>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010). *Education for youth affected by crisis*.

Ministry of Education, Islamic Republic of Afghanistan and United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018). *All in school and learning: Global initiative on out-of-school children – Afghanistan country study*. Kabul: Hall, S.

UNICEF and UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2016). *Monitoring education participation: Framework for monitoring children and adolescents who are out of school or at risk of dropping out*. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, Vol I. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2012). *Education Strategy 2012-2016*. Retrieved from <https://cms.emergency.unhcr.org/documents/11982/53527/UNHCR+Refugee+Education+Strategy+2012+-+2016/8561f5dc-0406-43b9-b476-983bcab709bd>

UNHCR. (2018). *Briefing note on Education — Dadaab Refugee Camps*. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/ar/documents/download/31025>

Кейс по оперативному сбору данных: образовательные потребности сирийских детей в Турции

 **Мерве Мерт**, исследователь, Инициатива по реформе образования (Education Reform Initiative, ERG), Стамбул, Турция

 mervemert@sabanciuniv.edu

 **Кайихан Кесбич**, аспирант, Университет Богазичи, Стамбул, Турция

 nedim.kesbic@boun.edu.tr

Обзор

В этой статье представлен краткий обзор образовательной политики, разработанной для сирийцев, находящихся под временной защитой в Турции. В ней также освещаются и оцениваются основные показатели в области образования, относящиеся к сирийцам школьного возраста, находящимся под временной защитой, и приводятся аргументы в пользу улучшения сбора данных и обмена ими для улучшения предлагаемых образовательных услуг.

Ключевые слова

Сирийцы, находящиеся под временной защитой
Политика Турции в области образования беженцев
Образование для беженцев

Введение

Гражданская война в Сирии привела к перемещению более 5,6 миллионов человек с начала конфликта в 2011 году (UNHCR, n.d.). Большинство из тех, кто был перемещен, искали убежища в соседних странах. Турция, основная принимающая страна в ближневосточном регионе, предоставила убежище почти четырем миллионам беженцев, 3 622 366 из которых - сирийцы (UNHCR, n.d.)¹. По данным УВКБ (n.d), сирийцы, находящиеся под временной защитой в Турции, составляют более 60% от общего числа сирийцев, перемещенных в результате конфликта. Быстрый рост числа сирийских беженцев с начала конфликта отражается на количестве детей школьного возраста, находящихся под защитой в Турции, что в конечном итоге привело к повышению внимания к образованию в чрезвычайных ситуациях (MoNE, 2018a).

Хотя недавние дискуссии об образовании беженцев в Турции сосредоточены на сирийских детях, важно отметить, что в Турции имеется значительное число несирийских беженцев. Со ссылкой на УВКБ, Инициатива по реформе образования (ИРО) (Education Reform Initiative, ERG)² подчеркивает тот факт, что «имеется 370 400 лиц, ищущих убежища, и беженцев из других стран, кроме Сирии», при этом информация относительно их доступа к образованию недостаточна (ERG, 2018a, с.13).

Сирийские дети в системе образования Турции

В течение первых двух лет массового выезда сирийцев в Турцию правительство не принимало непосредственного участия в обучении детей-беженцев. Вместо этого правительство решило делегировать свои полномочия определенным неправительственным организациям (НПО) и международным организациям (Ank Aküyüz,

Aksoy, Madra & Polat, 2018). Одной из основных причин этого выбора было широко распространенное мнение среди властей, включая правительство, о том, что сирийский кризис скоро закончится и, следовательно, большинство беженцев вернется на родину (Aras & Yasun, 2016; Seydi, 2014). Поскольку последующие годы привели к политическому тупику в Сирии, конфликт углубился, а разногласия обострились, важность интеграции сирийцев в турецкое сообщество стала очевидной из-за продолжительного характера конфликта (ERG, 2018a; Unutulmaz, 2018). В период с 2012 по 2013 год только 60% сирийских детей младшего школьного возраста, проживающих в лагерях в Турции, были зачислены в школы (Arik Akyüz et al., 2018), а охват детей, проживающих за пределами лагерей, составил всего 14%. (UNHCR, n.d.).

В целях расширения охвата школьным обучением сирийских детей, находящихся под защитой, правительство ввело ряд положений, устанавливающих их право на получение образовательных услуг, и изменило требования к документации для зачисления в школы (Arik Akyüz et al., 2018; Unutulmaz, 2018; см. Приложение А). В апреле 2013 года в официальной газете был опубликован Закон об иностранцах и международной защите (Law on Foreigners and International Protection), который предоставлял право на образование иностранцам с видом на жительство в Турции (ERG, 2018a). В сентябре 2013 года Министерство национального образования (МНО) предоставило право на образование всем сирийским детям, находящимся под временной защитой, что помогло увеличить их число, зачисленных в школы (Arik Akyüz et al., 2018). По состоянию на декабрь 2018 года в Турции насчитывается 1 047 536 сирийских детей школьного возраста, 645 140 из этих детей зачислены в школу (61,59%) (МНО, 2018a). Из них 317 761 – девочки (49%) и 327 379 – мальчики (51%) (MoNE, 2018a).

Правительство Турции продемонстрировало похвальные усилия по расширению доступа сирийских детей к образовательным услугам. Однако есть проблема, связанная с процессом обеспечения стандарта в образовании (Unutulmaz, 2018). Первоначально МНО и Управление по борьбе с бедствиями и управлению чрезвычайными ситуациями (Disaster and Emergency Management Authority, AFAD) координировали усилия по предоставлению образовательных услуг сирийским детям, размещенным во временных центрах для беженцев, при поддержке ЮНИСЕФ (Arik Akyüz et al., 2018). Поскольку число беженцев возросло, и сирийцы, находящиеся под временной защитой, вышли за пределы лагерей, многие организации гражданского общества, в том числе включающие сирийских беженцев, проживающих в городах, НПО и религиозные организации, создали неформальные школы (Arik Akyüz et al., 2018; UNESCO, 2018). Эти школы предлагали обучение на арабском языке в соответствии с модифицированной

сирийской учебной программой и «были в значительной степени нерегулируемыми, действовали вне национальной системы и не гарантировали обеспечение качества, стандартной аттестации и выдачи документа об образовании по завершении 9 и 12 классов» (UNESCO, 2018, с. 62).

В последующие годы эти школы получили наименование Временных образовательных центров (ВОЦ) (Temporary Education Centres, TECs), их деятельность стало регулировать МНО, а сирийские родители получили право отправлять своих детей либо в государственные школы, либо в ВОЦ. Однако все большее распространение приобретает мнение о том, что предоставление образования с использованием различных учебных планов и в рамках изолированных условий школьной среды является основным сдерживающим элементом интеграции. (UNESCO, 2018). Поэтому для того, чтобы обеспечить интеграцию сирийских детей в турецкое общество, МНО предприняло шаги по регулированию и преобразованию ВОЦ. Во-первых, министерство объявило в августе 2016 года о своем намерении закрыть все ВОЦ к концу 2020 года, тем самым поощрив сирийские семьи отправлять своих детей в государственные школы. Во-вторых, в ходе этого процесса ВОЦ стали считаться «переходными школами», где сирийские дети будут получать подготовительное образование и улучшать свои знания турецкого языка до посещения государственных школ (Arik Akyüz et al., 2018). С этой целью МНО увеличило количество уроков турецкого языка в ВОЦ с пяти часов до 15 часов в неделю (MoNE, 2018b; Taştan and Çelik, 2017). Тем не менее, организации гражданского общества (ОГО), преподаватели и практики на местах подчеркнули необходимость более совершенных инструментов для мониторинга и оценки, а также для более целостного подхода к сбору фактических данных о положительном опыте внедрения этих программ (Aras & Yasun, 2016; Gökçe and Acar, 2016; Tüzün 2017).

Потребность в данных как насущная проблема

Усилия Турции по включению детей-беженцев в образовательный процесс и увеличению числа детей, зачисленных в государственные школы или ВОЦ, были довольно успешными. Однако существуют определенные области, в которых принятие решений высшим руководством тормозило отсутствие или недостаток данных. Во-первых, количество зачисленных детей не конкретизирует показатель зачисленных в учебные заведения девочек и мальчиков по возрасту или уровню образования. Показатель зачисленных в учебные заведения составляет 33% в дошкольных учреждениях, достигает пика 97% в начальной школе (1–4 классы) и резко падает в средней школе до 54% (5–8 классы), а в старших классах – до 26% (ERG, 2018a). Отсутствуют данные и исследования о сокращении приема детей-беженцев после начального образования. Данные по посещаемости сирийскими детьми школ

также недостаточны, что затрудняет отслеживание посещаемости в течение года. Во-вторых, отсутствует информация о группах инвалидности или особых потребностях беженцев школьного возраста. В-третьих, были проведены некоторые качественные исследования по языковым и академическим умениям детей-беженцев (Aydin and Kaya, 2017; Çelik and İçduygu, 2018; Emin, 2018), однако эти работы, как правило, основаны на ограниченных полевых исследованиях и, следовательно, не могут предоставить целостной картины влияния языковых и академических умений на другие результаты детей-беженцев, такие как уровень посещаемости занятий.

Генеральный директорат МНО по непрерывному обучению опубликовал Отчет о результатах мониторинга и оценке за 2018 год, в котором содержится обзор показателей охвата сирийских детей школьным обучением и освещаются языковые услуги, предоставляемые правительством и различными партнерами, например, ЮНИСЕФ. Согласно данному документу, услуги преподавания турецкого языка предусматривают выдачу 990 000 комплектов учебников турецкого языка 1-го и 2-го уровня и деятельность 5 959 работников образования для оказания помощи в изучении языка (MoNE, 2018b). В Отчете говорится также об успешном завершении курсов поддержки и развития сирийскими беженцами, но информация о демографии, географическом распределении и возрасте участников, а также о содержании курсов недоступна. Кроме того, образовательные показатели, по-видимому, сосредоточены на количестве (например, количестве предоставленных языковых комплектов, количестве сирийских детей, зачисленных в школы и т. д.), а не на влиянии или пользе образовательных услуг для получателей.

Отчет о результатах мониторинга за 2018 год представляет собой достаточно позитивный шаг. Однако имеются резервы для улучшения, которые включают сбор новых данных, разделение существующих данных на переменные, такие, как инвалидность, социально-экономический статус, уровень успеваемости и, что важно, языковая подготовка. Обмен такими данными с соответствующими сторонами, в том числе с работниками сферы образования, принесет пользу не только учащимся, поскольку их потребности будут удовлетворяться более полно, но и позволит более эффективно распределять ресурсы.

Заключение

Турция заслуживает похвалы за свои усилия по включению сирийских детей в национальную систему образования. Опыт Турции служит хорошим примером возможного шага вперед в деле вовлечения в образование в условиях чрезвычайных ситуаций. Образование является как правом, так и средством, позволяющим детям-беженцам переживать и преодолевать негативные последствия конфликтов, которые вынудили их искать убежища, а также приобретать навыки для лучшей интеграции в принимающих их странах (UNESCO, 2018). Обеспечение доступа к школьному образованию – это первый очень важный шаг. Однако существенным для раскрытия потенциала образования является обеспечение стандарта качества с помощью учебных программ и системы образования с последующим принятием мер для надлежащей оценки академических и социальных результатов и предотвращения социальной изоляции детей-беженцев в школах.

Примечания и пояснения

1. В соответствии с обычным употреблением термины «сирийцы, находящиеся под временной защитой», «сирийцы» и «беженцы» используются в данной статье взаимозаменяемо и не указывают на правовой статус.
2. Основанная в 2003 году, Инициатива по реформе образования (ИРО) является независимым и некоммерческим аналитическим центром, который способствует системным преобразованиям в образовании для развития ребенка и общества посредством обоснованных доказательств, конструктивного диалога, и инновационного/критического мышления. Для получения дополнительной информации см. <http://en.egitimreformugirisimi.org/>

Приложение А

Правовые и институциональные изменения в целях размещения сирийских беженцев в Турции

Апрель 2011 года	Начало сирийского кризиса после распространения местных протестов по всей стране и появление беженцев в Турции.
Май 2011 года	Первый Временный центр для беженцев (ВЦБ) открыт Управлением по борьбе с бедствиями и управлению чрезвычайными ситуациями (AFAD) в Хатае.
Октябрь 2011 года	Правительство Турции объявляет политику открытых дверей и вводит нормативную базу, известную как «временная защита» для сирийцев.
Апрель 2013 года (введено в апреле 2014 года)	На основе Закона об иностранцах и международной защите было образовано Главное управление по регулированию миграции (General Directorate for Migration Management, GDMM), что подтверждает приверженность Турции принципу недопустимости принудительного возвращения и в широком смысле определяет права на образование сирийских беженцев.
Сентябрь 2013 года	В циркуляре Министерства национального образования (МНО) специально провозглашается право на образование для всех сирийских детей, находящихся под временной защитой.
Сентябрь 2014 года	Образовательные услуги для иностранных граждан отменяют требование для сирийских детей иметь вид на жительство для зачисления в школы.
Октябрь 2014 года	Постановление о временной защите обеспечивает зарегистрированным сирийцам доступ к базовым услугам, включая образование.
Август 2016 года	МНО объявляет о планах постепенного закрытия ВОЦ до 2020 года.
Октябрь 2016 года	Запущена программа Поддержки интеграции сирийских детей в систему образования Турции (Integration of Syrian Children to the Turkish Education System (PICLES)).
Июнь 2017 года	Правительство вводит более строгие правила в отношении деятельности неправительственных организаций, связанной с работой с детьми-беженцами.

Источники

Aras, B., & Yasun, S. (2016). The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: temporary education centers and beyond. Retrieved from <http://ipc.sabanciuniv.edu/wp-content/uploads/2016/07/Bulent-Aras-and-Salih-Yasun-1.pdf>

Arık Akyüz, B. M., Aksoy, D., Madra, A. & Polat, E. (2018). Evolution of national policy in Turkey on integration of Syrian children into the national education system. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002660/266069e.pdf>

Aydin, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.

Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2018). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*.

Emin, M. N. (2018). Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar: Ankara ili örneği [The problems that Syrian children face in Turkish public schools Ankara case study]. Unpublished MA Thesis. Ankara Yıldırım Beyazıt University.

Education Reform Initiative (ERG). (2018). Community building through inclusive education. İstanbul: ERG.

Gökçe, A. T., & Acar, E. (2016). School principals' and teachers' problems related to the education of refugee students in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 473-484.

Ministry of National Education (MoNE). (2018a). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri [Education services for children under protection]. Retrieved from https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17164013_17-12-2018__Ynternet_BYlteni.pdf

MoNE. (2018b). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü: İzleme ve değerlendirme raporu. [Directorate general for lifelong learning: Monitoring and evaluation report] Retrieved from <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html#p=38>

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar [Policies of Turkey to overcome the education problem of Syrian refugees]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014 (31).

Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler [Education of Syrian refugee children in Turkey: Difficulties and suggestions]. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Tüzün, I. (2017). Education policies and practices that promote integration and refugee children's right to education in Turkey. Retrieved from <http://erkansaka.net/wp-content/uploads/2018/04/Report-Education-Policies-and-Practices-that-Promote-Integration-and-Refugee-Children%E2%80%99s-Right-to-Education-in-Turkey.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education. Paris: UNESCO.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (n.d.). Syria Regional Refugee Response. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>

Unutulmaz, K. O. (2018). Turkey's Education Policies towards Syrian Refugees: A Macro-level Analysis. *International Migration*.



Часть 2

Методологии для понимания «Что работает»

Повышение качества инклюзивного образования в чрезвычайных ситуациях: каковы наши методологические подходы к вовлечению детей в процесс накопления знаний?

 **Гвадабе Курава**, независимый исследователь
 gwkurawa@gmail.com

Обзор

В данной статье анализируется роль участников исследования, особенно детей с особыми образовательными потребностями, в формировании знаний, которые они ожидают получить. В ней также рассматривается роль участников, процесс осуществления контроля над ними в совместных исследованиях.

Ключевые слова

Совместные исследования
Инклюзивное образование

Введение

Исследования в области особых образовательных потребностей (ООП) предполагают вовлеченность в них детей с ООП. Этот подход связан с получением информации, направленной на помощь таким детям, а также на предоставление им свободы, расширение их прав и возможностей. Термин ООП охватывает детей с различными видами инвалидности и детей с ООП; в нем также учитывается та часть населения, которая является объектом исследования в области образования в чрезвычайных ситуациях (ОЧС). Исследование предоставляет ответ на вопрос о том, каково участие детей с ООП в формировании информации о них.

Роль и вовлеченность детей с ООП в исследование

Эмансипационное исследование поддерживает идею о том, что люди с ООП имеют специальный доступ к знаниям и свой собственный опыт, позволяющий им привнести сведения, значимые для членов их группы (Oliver, 1992). С другой стороны, если люди с ООП сами не могут быть активными участниками процесса исследования, то существует меньше возможностей для развития фактического и теоретического понимания своего опыта (там же). Различие между эмансипационными исследованиями и исследованиями в области расширения прав и возможностей заключается в том, насколько активно участвуют в процессе исследования люди с ООП, а также в роли внешних исследователей в этом процессе (Hickey & Mohan, 2005). Подразумевается, что как эмансипационная методология, так и методология с расширением прав, решают проблемы социальной изоляции и отсутствия ответа от исследуемых, которые создаются традиционными, интерпретирующими, исследованиями.

Тем не менее, некоторые ученые подчеркивают: когда целью является развитие фактических и теоретических знаний, основанных на исследованиях людей, их опыт иногда может быть помехой (см. Fay, 1996). Сторонние исследователи, которые дистанционно изучают опыт участников, утверждают, что в некоторых случаях у них есть для этого больше возможностей, чем у самих исследуемых.

Фэй (Fay, 1996, с. 21) предполагает, что «погружение в определенный образ жизни или действия может помешать человеку узнать, кем он является в действительности». Во-вторых, знание «состоит не в самом опыте, а в том, чтобы понять смысл этого опыта» (там же, с. 27). В-третьих, в то время, как изучаемые совершают индивидуальные действия и имеют возможность совместно их осмыслить, сторонние исследователи получают эту информацию посредством своих наблюдений за действиями участников. Это означает, что традиционные исследователи могут предлагать концепции этих действий и интерпретации того, что именно действия и события могут означать для исследуемых участников.

Данный подход к знаниям и опыту участников считается ошибочным теми исследователями, которые используют эмансипационную методологию и методологию с расширением прав. Имеются подтверждения того, например, что исследователи, применяющие в своих исследованиях интерпретативный подход, с большей вероятностью исключают голоса бесправных участников (см. Kugelmass, 2001). Кроме того, Даниэли и Вудхэмс (Danieli and Woodhams, 2005) утверждают, что исследователи, применяющие эмансипационную методологию и методологию с расширением прав, осуществляют также контроль над участниками исследования уже при определении теоретической отправной точки, которая может повлиять на выбор парадигмы предположений для менее уверенных участников при сборе и анализе данных. Это говорит о том, что между исследователями и исследуемыми при использовании эмансипационной методологии, методологии с расширением прав и интерпретативной методологии существуют отношения «начальник и подчинённый». Это также предполагает, что исходное положение, которому следуют исследователи при вовлечении участников в процесс исследования, заключается в том, чтобы принять принципы инклюзии, которые могут не только выявить, но и минимизировать существующий дисбаланс сил.

Роль участников в совместном исследовании

В идеале инклюзия требует, чтобы все участники были вовлечены в процесс, и все голоса были учтены. Я считаю, что исследования в области инклюзии должны основываться на этом принципе. Инклюзия может принимать разные формы: пассивную, активную,

репрезентативную и более динамичную. Претти (1995) приводит методологии исследования, которые отражают эти различные степени инклюзии. Его расширенная семикомпонентная модель различает репрезентативное и пассивное участие, консультации, участие с совместным использованием ресурсов и функциональное участие. Более высокие уровни включают интерактивное участие и самомотивацию, которые больше всего ценятся исследователями, предрасположенными к совместным исследованиям. Этот подход способствует вовлечению исследуемых на каждом этапе.

На практике ученые в процессе разработки или проведения исследования обычно не позволяют участникам выступать с инициативами или не предоставляют им равный статус исследователей. Я также считаю, что для проведения исследования не обязательно участникам предоставлять равный статус. Отношение к тем, кого изучают, не как к объектам изучения, а как к активным участникам или как к исследователям, может быть целесообразным для тех исследований ОЧС, которые учитывают все голоса участников в разработке более эффективных стратегий и программ.

Такая интерпретация участия не соответствует высоким уровням вовлеченности, предложенным Претти (Pretty, 1995). Одна из проблем с этими высокими уровнями состоит в том, что они, возможно, обесценивают другие типы участия. Названные типы могут не поддерживать, а ставить под угрозу идеалы участия каждого и обеспечение учета всех голосов. В исследованиях ОЧС важным является переход от интерактивного и самомотивационного к пассивному, представительному и активному участию. Я указываю тот тип участия, который я применяю. Мое понимание пассивного, представительного (репрезентативного) и активного участия описано ниже.

Активный тип требует, чтобы участники были вовлечены в непосредственное обсуждение и анализ в течение всего процесса исследования. Репрезентативное участие предполагает, что исследователи формулируют смысл и сообщают о том, что они обнаружили в ходе интервью с участниками. Пассивный уровень привлекает участников к выбору закрытого набора ответов из предоставленных. Определение наиболее подходящей методологии и уровня участия будет зависеть от предмета исследования и контекста. Существуют моменты, когда могут потребоваться и пассивные подходы, в то время как мы все еще выступаем за подходы с широким участием.

Тем не менее, неизвестно, можно ли считать исследованием с совместным участием то, которое связано с несколькими точками зрения, особенно в тех случаях, когда участие является пассивным – его может быть недостаточно для выработки более широких взглядов и получения опыта участниками исследования. Последнее требует активного участия, что придает

большое значение диалогу. Следует отметить, что вовлечение участников исследования в диалог не обязательно означает, что этот подход является более активным и что результаты будут точно отражать мнения или идеи участников. Тем не менее, у каждого есть своя собственная точка зрения, которую необходимо воспринимать как вклад в понимание изучаемой проблемы, и, как показали предыдущие исследования (Kurawa, 2010), некоторые участники могут выразить свое мнение более осмысленно посредством именно пассивных форм.

Подчеркивается, что акцент при проведении исследований должен делаться на всех участниках и их голосах, а не только на тех, кто традиционно включен (взрослые) в исследование или исключен (дети) из него. Это связано с более широким понятием инклюзии (см. Kurawa, 2019) с целью исследования возможностей участия детей и поощрения их к участию. Задача состоит в том, чтобы исследователи могли также вовлечь себя и участников исследования в критическую рефлексию, могли помочь обеспечить более активное обсуждение, вместе и индивидуально. Исследователи должны без предубеждения относиться к рациональному анализу данных. Изучение ими стенограмм исследований, повторное их рассмотрение и пересмотр, анализ доказательств являются элементами исследования.

Исследователи должны знать, что доказательства и их интерпретация не бесполезны. Они должны учитывать вопросы, связанные с отношениями между исследуемыми и взрослыми, работающими с ними, и с тем, как эти отношения влияют на поведение детей и их образовательный опыт. Эти проблемы, выявленные во многих литературных источниках и интервью, как показано в работе Курава и Азаре (Kurawa and Azare, 2014), форсируются в сложных условиях и вызывают общественные дебаты. Исследователи должны учитывать голоса детей и взрослых, работающих вместе с ними, в качестве вклада в решение возникающих проблем. Индивидуальные тексты ответов должны быть направлены большинству участников для их обдумывания, переработки и утверждения с целью получения рационально обоснованных эмпирических данных.

Заключение

В данной статье я показал, что существуют различные подходы к проведению исследований особых образовательных нужд и что каждый подход (интерпретативный или совместный) имеет свои преимущества и недостатки. Используемый подход должен основываться на целях исследования и контексте. Совместный подход не является единственным. В случае, если исследователи решат использовать подходы, основанные на участии, есть определенные моменты, о которых они должны помнить.

Источники

Danieli, A. & Woodhams, C. (2005). Emancipatory research methodology and disability: *A critique. International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 281-296.

Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: A multi-cultural approach*. Oxford: Blackwell.

Hickey, S. & Mohan, G. (2005). Relocating participation within a radical politics of development. *Development and Change* 36(2): 237-262.

Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.

Kurawa, G. (2019). Examining teachers' professional development for promoting inclusive education in displacement, in B. Rice (Eds.) *Global perspectives on inclusive teacher education*. IGI Global Publishing.

Kurawa, G. & Azare, G. (2014). Using drawing images in educational research, in F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila and A. Townsend (Eds.) *Promoting change through action research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Kurawa, G. (2010). The views of students and practitioner of how to include all children in learning and regular classrooms. *Procedia- Social and Behavioural Science Journal*. 5, 1550-1555.

Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability, Handicap and Society*, 7(2), 101-114.

Pretty, J. N. (1995). Participatory learning for sustainable agriculture. *World Development*, 23(8), 1247-1263.

Совместное исследование с участием детей-беженцев в Уганде

 **Джессика Одди**, исследователь и консультант по обучению (образование в чрезвычайных ситуациях), «Спасите детей», Великобритания
 j.oddy@savethechildren.org.uk

Обзор

В данной статье обсуждается важность использования методов исследования с участием детей в области образования в гуманитарных контекстах. В ней приводится пример недавнего исследования «Спасите детей», посвященного переходу между ускоренными образовательными программами (УОП) к возможностям после их изучения в Уганде.

Ключевые слова

Участие детей
Уганда
Методы совместных исследований
Ускоренное образование

Введение

В 2018 году организация «Спасите детей» (СД) заказала качественное исследование по трем пунктам для размещения беженцев в Уганде с целью изучения факторов, которые дети-беженцы, родители, учителя и заинтересованные стороны в сфере образования определяют как поддерживающие или препятствующие переходу между циклами ускоренных образовательных программ (УОП) и возможностям после УОП. Как правило, УОП имеют сокращенный учебный план для начальной школы и направлены на поддержку детей старшего возраста, которые пропустили обучение и могли наверстать упущенное в короткие сроки (AEWG, 2017).

Использование методов с совместным участием исследуемых в этом исследовании является приоритетом, как и для офиса организации СД в этой стране. На Всемирном гуманитарном саммите 2016 года организация СД обязалась продвигать участие детей и молодежи в качестве обязательного компонента гуманитарной готовности и реагирования (Save the Children, 2016). Ответы детей помогают определить ответственность перед затронутой популяцией (ОЗП). ОЗП понимается как «активное обязательство гуманитарных субъектов и организаций использовать полномочия ответственно, принимая во внимание людей, которым они стремятся помочь, и чувствуя ответственность перед ними» (IASC, 2018). Методы совместных исследований с участием детей не только охватывают различный опыт обучения перемещенных лиц, но также позволяют детям играть активную роль в принятии решений, которые будут влиять на их жизнь, благосостояние, достоинство и защиту.

Предпосылки

В течение 2016-17 гг. на Уганду оказали значительное влияние три параллельные чрезвычайные ситуации: в Южном Судане, Демократической Республике Конго (ДРК) и Бурунди (UNHCR, 2018). Сегодня, приняв более 1,1 миллиона беженцев, Уганда является крупнейшей страной в Африке, предоставившей убежище беженцам. По меньшей мере 61% от общего числа беженцев составляют дети в возрасте до 18 лет (MoES, 2018). Из-за перемещения многие дети упустили возможность получить начальное образование, а переполненные



классные комнаты и социально-экономические факторы в Уганде затрудняют зачисление в начальную школу, особенно детей старшего возраста. С 2017 года организация СД оказала поддержку 2984 юношам и девушкам в доступе к центрам альтернативной программы обучения (Oddy, 2019).

Актуальность исследования

Дети, пострадавшие от чрезвычайных ситуаций, должны поощряться и иметь возможность участвовать в определении и анализе их ситуации и перспектив. Тем не менее, нам еще предстоит увидеть изменение парадигмы гуманитарного реагирования, которое ставит детей в центр гуманитарного программного цикла (O' Kane, 2013). Это важно, потому что участие детей может минимизировать риски и этические проблемы, повысить этическую и методологическую точность и признать права детей в качестве активных компонентов (Groundwater-Smith, Dockett & Bottrell, 2015). Согласно Бойдену (Boyden, 2018), «очень часто дети понимают те проблемы и дилеммы, с которыми сталкиваются они и их семьи, трудные решения, которые должны быть приняты, и у них также имеются идеи относительно их решений». Исследование организации СД было проведено в Уганде, несмотря на то, что несколько учреждений, внедряющих УОП, ранее не проводили консультаций с детьми относительно их мыслей, опыта и представлений об их переходе во время или после УОП.

Методология

Сто сорок пять девочек и мальчиков в возрасте от 10 до 18 лет приняли участие в семинарах (74 человека в возрасте от 10 до 14 лет и 71 человек в возрасте от 15 до 18 лет) в населенных пунктах Рино, Руамванджа и Аджумани. 36% (n = 53) детей, которые участвовали, были определены как дети без сопровождения и разлученные с семьей, что является отражением программы УОП, направленной на поддержку наиболее социально-незащищенных учащихся. Дети приехали из Уганды, Руанды, Эфиопии и Судана, большинство участников - из Южного Судана и Демократической Республики Конго. Во время подготовки исследования было принято решение, что сотрудники организации СД будут собирать данные. Хотя это вызвало методологические проблемы вокруг возможной расстановки сил и смещения из-за конфликта интересов, команда рассмотрела и важность позиционности. Позиционность относится к положению или позиционированию исследователя по отношению к группе сборщика данных (Groundwater-Smith et al., 2015). При проведении исследований с детьми ключевое значение имеют доверие, взаимопонимание и социокультурные компетенции (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). Кроме того, при проведении исследований с детьми крайне важно выделять достаточное количество времени и ресурсов для обучения навыкам совместных действий. Это делается для того, чтобы инструкторы обладали соответствующими и направленными на

защиту ребенка навыками, знаниями и уверенностью, глубоким пониманием консенсуального согласия/согласия несовершеннолетнего и знанием механизмов риска и направлений в случае инцидента. Таким образом, четырехдневный учебный курс, разработанный для этого исследования, был нацелен на то, чтобы сотрудники получили возможность и навыки воспроизводить и адаптировать обучение к различным контекстным реалиям, а также потребностям и обстоятельствам участников. Курс направлен на то, чтобы помочь взрослым выслушать, понять и проанализировать мнения, опыт и информацию, которые предоставляют дети и молодежь. Персонал также внес свой вклад в разработку полезных и актуальных инструментов исследования, не противоречащих культуре (Tuhivewi-Smith, 1998).

Предпочтительным подходом было сочетание выборки по методу «снежного кома» (при котором идентификация потенциальных участников, ознакомление и утверждение целей исследования обеспечиваются путем личного одобрения) с перекрестными ссылками на данные о зачислении в школу. Было признано, что при попытке изучения скрытых групп населения, для которых надлежащие списки и, следовательно, рамки выборки недоступны, методы отбора с помощью «снежного кома» могут быть единственно возможными доступными методами (Faugier & Sargeant, 1997, с. 794). Во всех программах обучения исследователей подчеркивалось, что этот подход может привести к предвзятости и избирательности, поэтому сотрудники проводили перепроверку со школьным персоналом, чтобы убедиться в том, что участие в исследовании принимал различный школьный контингент. Кроме того, сотрудники активно взаимодействовали с учителями, семьями и детьми, подчеркивая тот факт, что их участие является добровольным и соответствующим возрасту. Информированное согласие было получено от всех детей, их родителей или опекунов.

Несмотря на это, наблюдались некоторые ограничения в обеспечении участия всех групп в исследовании. Например, из-за несоответствий между местными форматами, используемыми для регистрации обучающихся, не были легко доступны данные о детях с ограниченными возможностями. Интервью с учителями показали, что в центрах УОП имеется очень небольшое количество (примерно 3%) детей с инвалидностью, однако необходимо было проделать большую работу, чтобы эти дети приняли участие в научных исследованиях.

Инструменты сбора данных в значительной степени основаны на методе «Слушай и учись: оценка участия детей и подростков» УВКБ ООН, способствующему консультациям с детьми, которые соответствуют своему возрасту, инклюзивны и нацелены на формирование чувства собственного достоинства (Skeels, 2012). Дети были разделены на отдельные группы (девочки и мальчики) и далее разделены на две возрастные группы

(10-14 лет и 15-18 лет). Каждая группа участвовала в интерактивных структурированных мероприятиях, которые включали кукольный театр, ролевые игры, а также выделенное время для предложения решений, ориентированных на детей, и рекомендаций для партнеров-исполнителей.

Результаты

Результаты работы с детскими группами позволили исследователям организации СД получить глубокое понимание повседневного опыта детей и молодежи, отчасти благодаря применяемым методам участия. Рабочие группы были структурированы, но используемые щадящие методы позволяли детям проявлять большую самостоятельность, осуществлять контроль в процессе исследования и включали несколько стилей общения, которые помогали детям чувствовать себя более комфортно. В одном из ключевых выводов подчеркивалось, что все дети, участвовавшие в исследовании, заявили, что, после того, как они были зачислены в программы УОП, они не хотели переходить обратно в систему формальной начальной школы (Oddy, 2019). 100% девочек хотели продолжить обучение в средней школе, но отметили, что они столкнулись со множеством трудностей в продолжении учебы (Oddy, 2019). Десегрегация результатов исследования позволила получить более детальное понимание того, как различные группы детей воспринимали УОП. Половой признак часто принимается во внимание в исследованиях в области образования в чрезвычайных ситуациях, однако важно, что он все еще находится в зачаточном состоянии. Считаем, что все должны серьезно относиться к политике «интерсекциональности», которая учитывает различные расы, классы, пол, возраст, различия полов, инвалидность и другие категории взаимодействующих различий, а также последствия этих взаимодействий

(Hill & Bilge, 2016). Многочисленные различия между девочками, мальчиками, состоянием способностей и тем, где дети находятся в течение своей жизни, редко упоминаются в литературе, а контекстное понимание возможностей, ограничений и сложностей детских учреждений по-прежнему отсутствует в исследованиях. Можно утверждать, что это является отражением исследований беженцев в целом, когда различные люди попадают под обозначение «дети-беженцы», и существует «тенденция представлять беженцев традиционным путем и с помощью бинарной логики, например, «жертва / выживший» (Doná, 2007, с. 221)

В 2019 году организация СД рассмотрит способы составления версии отчета для детей, которая в идеале должна быть разработана и распространена среди детей и их семей, принимавших участие в исследовании. Это имеет решающее значение, если гуманитарные организации действительно стремятся к ответственности перед затронутой популяцией (ОЗП) и имеют активное желание использовать свои полномочия, неся ответственность перед людьми, которые обратились к ним за помощью (IASC, 2018).

Заключение

Совместные исследования с детьми могут и должны проводиться в гуманитарном контексте, если практикующие специалисты стремятся обеспечить достижение целей для вмешательств, направленных на детей. Хотя совместное исследование может занять больше времени, преимущества очевидны. Эти возможности приведут к улучшению жизни детей в качестве вовлеченных, активных сторон, которые имеют собственное понимание их жизни и образа жизни (Groundwater-Smith et al., 2015).

Источники

Accelerated Education Working Group (AEWG). (2017). AEP WG Guidelines. Retrieved from Accelerated Education Programme Guidelines.

Boyden, J. (2018). Professor Jo Boyden. Retrieved from <http://www.ox.ac.uk/research/research-in-conversation/unequal-world/professor-jo-boyden>

Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (Eds.). (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. Sage.

Hill, C. P. & Bilge, S. (2016). Intersectionality. *Key Concepts Series*. Cambridge.

Doná, G. (2007). The microphysics of participation in refugee research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 210-229.

Faugier, J., & Sargeant, M. (1997). Sampling hard to reach populations. *Journal of advanced nursing*, 26(4), 790-797.

Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. Sage.

Inter-Agency Standing Committee (IASC). (2018). Revised CAAP guidance note and resources list 2018.

O' Kane, C. (2013). Guidelines for child participation in humanitarian settings. London: Save the Children UK.

Oddy, J. (2019). Accelerated education: Exploring transition. London: Save the Children.

Save the Children. (2016). Save the Children's commitments for the world humanitarian summit, May 2016. Retrieved from <https://www.icvanetwork.org/system/files/versions/Save%20the%20Children%20WHS%20Commitments.pdf>

Skeels, A. (2012). UNHCR listen and learn: participatory assessment with children and adolescents. UNHCR. Retrieved from <https://www.unhcr.org/protection/children/50f6d1259/listen-learn-participatory-assessment-children-adolescents.html>

Ministry of Education and Sports (MoES) Uganda (2018). *Education response plan for refugees and host communities in Uganda*. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/uganda_education-response-plan-for-refugees-and-host-communities-in-uganda.pdf

Tuhiwei-Smith, L. (1998). *Decolonising Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). UNHCR's engagement with displaced youth. Retrieved from <https://www.unhcr.org/513f37bb9.pdf>

UNHCR. (2017). Left behind: Refugee education in crisis. UNHCR.

UNHCR. (2018). Real time data: Uganda identity verification exercise. Retrieved from <https://www.unhcr.org/blogs/real-time-data-uganda-identity-verification-exercise/>

Часть 3

Перспективные практики сбора данных и доказательств в контексте принудительного перемещения

Данные об образовании: ключ к вовлечению учащихся из числа беженцев в национальные системы

 Мохамуд Хуре, УВКБ ООН (UNHCR)
 hure@unhcr.org

 Дженни Тейлор, УВКБ ООН (UNHCR)
 taylorje@unhcr.org

Обзор

Данная статья содержит информацию о совместных усилиях образовательных организаций по созданию в Кении системы, которая смогла бы обеспечить сбор, анализ и предоставление данных, способствующих включению учащихся-беженцев в национальную систему образования, а также улучшению результатов обучения и защиты всех учащихся.

Ключевые слова

Данные о беженцах
Включение
Управление информацией

Введение

Для эффективного планирования, формирования политики, распределения ресурсов и принятия решений определяющее значение имеют точные и всеобъемлющие данные. Несмотря на то, что данные и информация играют важную роль в любой образовательной программе и принятии мер, учащиеся-беженцы часто исключаются из национального планирования и приоритетов в секторе образования, поскольку они надлежащим образом не учитываются в национальных процессах сбора данных. Это исключение препятствует доступу к качественному образованию, долгосрочно стабильным и предсказуемым образовательным услугам, что приводит к ослаблению доверия среди перемещенного населения к достоинствам предлагаемого образования.

Некоторые национальные правительства могут намеренно исключать учащихся-беженцев из политики образования и его планирования, другие просто не располагают возможностями для их привлечения или предполагают, что ответственность за услуги по предоставлению образования для беженцев несет международное сообщество. Даже там, где существуют параллельные службы (управляемые международным сообществом), сбор и обработка данных об образовании беженцев являются проблематичными. Большое число учащихся, ограниченное количество учителей, минимальная возможность вести учет, использование в основном бумажных носителей и отсутствие видения в отношении управления информацией об образовании негативно сказались на планировании образования для беженцев и отчетности; особенно дефицитными являются данные об учете индивидуальной посещаемости и перехода из класса в класс.

В данной статье рассматривается пример Кении, в которой правительство, организации, занимающиеся вопросами развития, и гуманитарные организации совместно работают над созданием надежной системы

управления образовательной информацией, которая способствует вовлечению учащихся-беженцев в национальную систему образования, а также улучшению результатов обучения и защиты всех учащихся.

Ситуация в Кении

Кения является одной из стран, принявшей большое число беженцев – более чем 460 000 человек по состоянию на 2018 год. Большинство беженцев в Кении проживают в двух лагерях – Дадааб и Какума, остальные – в городских районах по всей стране. Беженцы прибывают из нескольких стран региона, в том числе из Сомали, Южного Судана, Демократической Республики Конго (ДРК), Судана и Эфиопии. Более половины беженцев не достигли 18-летнего возраста.

Беженцы, вне зависимости от места проживания проходят обучение по кенийской учебной программе и сдают кенийские национальные экзамены. Беженцы, проживающие в городских районах Кении, могут быть включены в национальную систему образования и пользоваться полной поддержкой правительства. Они имеют возможность посещать государственные школы вместе со своими кенийскими соседями, и во многих случаях их статус беженцев неизвестен окружающим. Однако подавляющее большинство (около 90%), проживающее в лагерях, получает образовательные услуги, предоставляемые международным сообществом. Этот тип параллельного предоставления услуг является менее стабильным, часто менее качественным и с меньшим количеством механизмов для формального завершения обучения и сертификации.

В прошлом образовательные потребности беженцев в национальной политике и планировании в области образования учитывались лишь поверхностно, и чаще всего учащиеся-беженцы рассматривались в качестве риска, негативно влияющего на регулярное предоставление услуг. Сбором, анализом и управлением данными и информацией о зачислении и переходе беженцев на все уровни образования занимались Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по делам беженцев (УВКБ ООН) и другие международные организации.

В национальных формах сбора данных, направляемых в школы беженцев, информация о национальностях беженцев не предусматривалась, что делало невозможным использование полученных данных для какого-либо значимого планирования, защиты интересов и принятия решений.

Активизация усилий по включению беженцев в национальную систему образования

Признав Всеобъемлющую стратегию реагирования на проблемы беженцев (Comprehensive Refugee Response Framework, CRRF) и Глобальный договор о беженцах

(Global Compact for Refugees) (UNHCR, 2018), Кения тем самым признала необходимость более широкого распределения ответственности по защите беженцев и оказанию им помощи, а также по поддержке принимающих государств и общин. В январе 2018 года была подписана Джибутийская декларация, которая предусматривает включение беженцев в национальную систему образования. Правовые документы Кении также обеспечивают прочную основу для этого. Например, Конституция Кении (2010 год) и Закон о базовом образовании (Basic Education Act, 2013) предусматривают право на доступ к образованию каждого ребенка в Кении, включая людей без гражданства.

Министерство образования (МО) добилось значительного прогресса в выполнении международных обязательств, принятых в отношении вовлечения беженцев и просителей убежища в образовательный процесс. В настоящее время МО разрабатывает политику, которая создаст правовой прецедент и будет регулировать переход от параллельной системы к системе, соответствующей международным и национальным обязательствам Кении, интегрированной и инклюзивной на всех уровнях. Эта стратегия станет одной из первых стратегий такого рода в глобальном масштабе. Интересы беженцев также учтены в Стратегическом плане национального сектора образования (National Education Sector Strategic Plan, NESSP) на 2018-2022 годы. Предоставление беженцам возможности пользоваться национальными услугами в области образования и их интеграция в национальные планы развития имеют важное значение, как для беженцев, так и для принимающих их общин, и соответствуют обязательству «никого не бросать», содержащемуся в Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года (Agenda for Sustainable Development) (United Nations, 2015).

Однако для того, чтобы усилия по вовлечению беженцев были успешными, необходимо, чтобы точные и всеобъемлющие данные о беженцах были доступны и учитывались в рамках национальных процессов. В прошлом году МО предприняло меры по улучшению информационной среды сектора образования путем внедрения Национальной системы управления образовательной информацией (National Education Management Information System, NEMIS). Система NEMIS – это веб-приложение для управления данными, которое собирает информацию из учебных заведений, обрабатывает данные и сообщает о состоянии заданных показателей. Система NEMIS была разработана для урегулирования несоответствий данных в крупном и сложном секторе образования Кении, а также с целью предоставления информации для планирования, составления бюджета, мониторинга и разработки политики на основе фактических данных.

Внедрение Министерством образования Кении системы NEMIS предоставило возможность для включения в нее

данных о беженцах, поскольку эта система открыта для всех государственных и частных школ Кении. Учащиеся-беженцы постепенно вовлекаются в систему NEMIS, что позволит им быть учтёнными в национальных и окружных планах и стратегиях. Однако по мере развертывания этой системы возникают конкретные факторы, которые необходимо учитывать для обеспечения возможности включения учащихся-беженцев.

Интеграция данных об образовании беженцев в национальную систему NEMIS

Несмотря на то, что Министерство образования допускает использование альтернативных документов (вместо свидетельств о рождении) для регистрации учащихся в системе NEMIS, сама система, возможно, должна быть адаптирована для работы со специфическим типом документации, которую могут предоставить беженцы. Введение системы – похвально, но, в то же время, необходимы инвестиции для обеспечения необходимой инфраструктуры (информационная и коммуникационная техника, электропитание, связь, цифровые камеры и т. д.) и возможности ее использования на уровне школ. Такие инвестиции имеют решающее значение, особенно в отдаленных районах и школах, расположенных в лагерях беженцев.

Кроме того, существуют конкретные вопросы защиты, которые необходимо учитывать при интеграции данных о беженцах в национальные системы. К таким вопросам относятся протоколы конфиденциальности данных и отсутствие документов, удостоверяющих личность, а также иная документация, отличающаяся от той, которую предоставляют кенийские учащиеся и которая не совместима с национальной системой.

Потенциал, возникший в результате развертывания системы NEMIS, побудил правительство, организации, занимающиеся вопросами развития, и гуманитарные организации к совместной работе по созданию надежной системы управления информацией в области образования. Данная система не только будет способствовать вовлечению учащихся из числа беженцев в национальную систему образования, но и удовлетворит информационные потребности гуманитарных организаций, предоставляющих защиту и помощь беженцам. Система заменит неэффективную бумажную систему управления информацией, отнимавшую много времени и не содержавшую индивидуальную информацию о студентах, которая является критически важной для отслеживания индивидуального прогресса учащихся.

Рекомендации

- Для успешного вовлечения детей-беженцев в национальные системы данных об образовании решающее значение имеет эффективное и последовательное техническое сотрудничество, а также координация Министерства образования с другими соответствующими отраслевыми министерствами, такими, как Министерство внутренних дел и Министерство иностранных дел.
- Необходимо осуществлять инвестиции в технический и управленческий потенциал, инфраструктуру и оборудование.
- Необходимо создать устойчивые механизмы финансирования для обеспечения успешного развертывания и поддержания системы NEMIS .

Источники

Bellino, M. J., & Dryden-Peterson, S. (2018). Inclusion and exclusion within a policy of national integration: refugee education in Kenya's Kakuma Refugee Camp. *British Journal of Sociology of Education*, 1-17.

The Constitution of Kenya. (2010). Kenya. Available at <https://www.refworld.org/docid/4c8508822.html>

Carrizo, L., Sauvageot, C., & Bella, N. (2003). Information tools for the preparation and monitoring of education plans. UNESCO.

Hua, H., & Herstein, J. (2003, March). Education management information system (EMIS): Integrated data and information systems and their implications in educational management. In *annual conference of Comparative and International Education Society*.

Hansen, R. (2018). The comprehensive refugee response framework: A commentary. *Journal of Refugee Studies*, 31(2), 131-151.

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (A/RES/70/1).

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2018). The global compact on refugees: UNHCR quick guide. <https://www.unhcr.org/5b6d574a7.pdf>

Ministry of Education Kenya. (2013). Kenya Basic Education Act.

Ministry of Education Kenya. (2018). Education sector report 2018.

Инициатива «Коробка идей» (Ideas box): цифровые инновации для поддержки образования и оказания психологической помощи перемещенным детям и подросткам

-  **Мохаммед Р.А. Эль-Дезуки**, старший научный консультант по мониторингу и оценке, Bibliothèques Sans Frontières/Библиотеки без границ
-  mohammed.reda.amin@gmail.com
-  mohammed.el-desouky@bibliosansfrontieres.org

Обзор

Оценка инновации «Коробка идей» от «Библиотек без границ» предоставляет доказательства того, как образовательные технологии могут способствовать обучению, облегчить психологическую травму и укрепить позитивное социальное поведение среди детей и подростков, пострадавших от чрезвычайной ситуации. Кроме того, данные исследования предоставляют возможность сделать выводы и извлечь уроки для проведения будущих оценок аналогичных инициатив в чрезвычайных ситуациях.

Ключевые слова

Дети и подростки
Образование
Психосоциальное благополучие
Чрезвычайные ситуации
Инновации и технологии
Бурунди

Введение

Конфликты и постоянные чрезвычайные ситуации наносят вред детям и подросткам, ограничивая их мобильность, доступ к образованию и способности сделать жизненный выбор. Все это существенно влияет на формирование их личности, психическое здоровье и будущее.

Существует убеждение, что в условиях чрезвычайных ситуаций, когда доступ к обычной информации и качественным учебным материалам может быть ограничен, коммуникационные технологии и мобильное обучение имеют огромный потенциал для поддержания обучения и личностного развития затронутых кризисом групп населения (Miao et al., 2018). На основании этого убеждения возникает множество инициатив, которые пытаются интегрировать образовательные практики, основанные на технологиях, в гуманитарную помощь и программы, однако исследования эффективности этих методов остаются ограниченными (Miao et al., 2018). Для заполнения этого пробела «Библиотеки без границ» (ББГ) изучают эффективность (в плане результатов обучения и психосоциального благополучия детей-беженцев) «Коробки идей» – инновации, которая объединяет «оффлайн» и цифровые образовательные ресурсы.

Образование и психосоциальная устойчивость – приоритет для детей и подростков в чрезвычайных ситуациях

ББГ утверждают, что после того, как жизненно важные потребности (еда, вода, жилье и одежда) для детей и подростков, пострадавших от чрезвычайных ситуаций, будут обеспечены, гуманитарные организации должны решить вопрос с интеллектуальными и психологическими потребностями. ББГ принимают этот аргумент по трем

ключевым причинам. Во-первых, инвестирование в психосоциальную поддержку предоставляет возможность активировать механизмы психологической адаптации, которые помогают смягчить у детей негативные психологические последствия чрезвычайных ситуаций (например, посттравматические расстройства). Во-вторых, образование в чрезвычайных ситуациях ликвидирует разрыв в знаниях детей, возникший в результате прерывания учебы в школе и, следовательно, поддерживает повторное зачисление учащихся в школу после устранения чрезвычайной ситуации. В-третьих, рост благополучия учащихся определяется не только их когнитивными результатами, но и их способностями использовать эти когнитивные результаты в получении личной выгоды. Эти способности часто называют психосоциальными или некогнитивными навыками, которые представляют собой социально-желательные черты и модели поведения, такие, как настойчивость, эффективная коммуникация и командная работа (Kattan, 2017; Zhou, 2016). В долгосрочной перспективе они помогут учащимся повысить свое благосостояние.

Иновация «Коробка идей»

«Коробка идей» (КИ) от ББГ – это портативный мультимедийный центр, в котором имеется сервер, генератор, планшеты и ноутбуки, кинотеатр, игры, наборы для уроков труда и изобразительного искусства, сцена для проведения концертов и театральных представлений (LWB, 2018). Типичное расписание КИ представляет собой семь часов в день бесплатного доступа в течение пяти дней в неделю.

КИ может охватывать и обслуживать группы населения в самых отдаленных районах благодаря собственному автономному серверу. Этот сервер позволяет пользователям получать доступ к цифровым учебным материалам, даже если подключение к Интернету ограничено или полностью отсутствует. КИ не является заменой образовательных проектов, разрабатываемых правительствами и гуманитарными организациями в чрезвычайных ситуациях – это дополнительный набор инструментов, который можно использовать для поддержки любых образовательных программ в чрезвычайных обстоятельствах.

Влияние КИ на когнитивные и психосоциальные результаты

После трехлетнего испытательного периода было проведено два смешанных исследования для демонстрации эффективности КИ в создании психосоциального благополучия (ПСБ) и улучшении результатов обучения. Первое качественное исследование провел профессиональный психиатр в лагерях беженцев Кавуму и Бвагириза в Бурунди. Оценка была сделана через год после развертывания КИ в двух лагерях и включала интервью со 180 беженцами (15 фокус-групп и 18 личных интервью) (Lachal, 2015). Конголезские дети и подростки (от 1 до 17 лет) составляли примерно 47% опрошенных. Потребности

детей в возрасте от 1 до 3 лет проверили путем опроса их матерей. Оценка показала, что конголезские беженцы (основные жители лагерей), в том числе дети, испытывают различные психологические травмы и страдания. Например, жители лагерей имели тенденцию воспроизводить ситуацию этнической напряженности, из которой они бежали, и предпринимали насильственные действия друг против друга (Lachal, 2015).

Исследование показало, что КИ имела положительные последствия для ПСБ детей (Lachal, 2015). КИ предоставила детям и подросткам безопасное место, в котором они могли бы свободно выражать мысли и говорить о собственном опыте, не испытывая чувства страха из-за предрассудков, жестокого обращения или какого-либо социального насилия (Lachal, 2015). Это безопасное пространство было усилено квалифицированными координаторами программы (набираемыми в основном из местного сообщества) и предоставлением безопасных учебных и развлекательных (онлайн/офлайн) ресурсов и материалов. Благодаря своим ресурсам КИ пытается стимулировать воображение, поощрять саморефлексию к позитивному и негативному опыту и помогать детям представлять различные варианты будущих перспектив, которые они хотели бы реализовать (Lachal, 2015). Исследование показало, что это способствовало формированию у детей самооценки, включая улучшение самосознания, появления надежды и уверенности в будущем. Кроме того, КИ внесла вклад в повышение уверенности в себе среди молодежи, что было отражено в открытом выражении и обсуждении своих мыслей и идей со своими сверстниками, инструкторами и координаторами программы.

Последующее качественное исследование предоставило возможность собрать и проанализировать первичные доказательства и прямые свидетельства пользователей КИ о динамике воздействия КИ на ПСБ детей и подростков. Однако отсутствие группы сравнения или исходных данных лишило исследование наличия системы отсчета, которая позволила бы надежнее оценить степень воздействия КИ. Более того, основная методология сбора данных, обсуждение в фокус-группах (ОФГ) сам и по себе могли привести к систематической ошибке. Поскольку ОФГ по определению лишены анонимности, существует риск того, что некоторые показания были недостоверны из-за давления со стороны сверстников или заменены социально-желательными ответами, что искажает некоторые из выводов. Чтобы устранить эти ограничения, «Библиотекам без границ» следует рассмотреть возможность использования более надежных измерений ПСБ в будущем. После проведения исследования ББГ начала тестировать использование Вопросника о сильных и трудных ситуациях (ВСТС) (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ), стандартизированного количественного показателя, который отражает изменения в ПСБ детей и подростков. Этот инструмент может обеспечить более широкую выборку лиц, использующих/не использующих КИ, потратив меньше

средств и получив согласованные и сопоставимые межкультурные данные.

В школе были открыты две классные комнаты для каждого уровня образования, из которых одну для четвертого года начальной школы и одну для второго года средней школы выбрали случайным образом в качестве классов группы воздействия и для проведения уроков по математике и французскому языку в КИ в течение 12 недель. Поскольку эксперимент проводили в начале учебного года, ББГ и администрация школы лагеря могли назначать учителей в классные комнаты случайным образом для снижения вероятности систематической ошибки при отборе, которая могла бы стать результатом неизменяемых характеристик учителей (если бы их назначали неслучайно). В эксперименте приняли участие 120 учеников начальной школы (60 в группе воздействия и 60 в контрольной группе), и 68 учеников средней школы (38 в группе воздействия и 30 в контрольной группе) (Peich, 2016). Оценку чтения в начальных классах (Early Grade Reading Assessment, EGRA) и оценку знаний по математике в начальных классах (Early Grade Mathematics Assessment, EGMA) использовали для измерения результатов обучения вследствие их широкой достоверности и приемлемости.

Эмпирические результаты подтвердили, что ученики только выиграли от проведения занятий в КИ: у тех, кто занимался в КИ, баллы на тестировании были в среднем на 23% выше, чем у учеников из контрольной группы (Peich, 2016). Ученики, набравшие низкие баллы на тестировании в квартале, улучшили свои баллы перед использованием «Коробки» (Peich, 2016). Интервью с учителями дали более глубокое понимание улучшения баллов на тестировании: они сообщали о росте любознательности, активности в классе и о улучшении взаимодействия с учениками, у которых были уроки в КИ. Исследование показало, что создание благоприятной среды обучения и адаптация содержания к потребностям учеников и преподавателей привело к повышению мотивации учеников и вовлеченности их в работу в классе (Peich, 2016). Кроме того, учителя сообщили, что контент, предлагаемый КИ, был полезен для них при подготовке к урокам и позволил им внедрять инновационные методы обучения и использовать материалы в работе в классе.

Несмотря на важность эксперимента, существует несколько соображений, которые следует учитывать при будущих оценках эффективности КИ. Например, исследование предполагало, что единственным структурным различием между группой воздействия и контрольной группой были условия, в которых проходили занятия. Результаты могли бы быть неправильными, если бы существовали не принятые во внимание различия в квалификации и мотивации учителей. В этом отношении случайное распределение учителей может по-прежнему приводить к систематической ошибке, поскольку небольшой размер выборки ($n = 4$) недостаточен для усреднения структурных различий в характеристиках учителей. Кроме того, в исследовании прямо не

сообщалось о статистической мощности эксперимента или статистической значимости результатов. Наконец, в будущем при оценивании следует выяснить, являются ли улучшенные оценки учеников результатом использования цифровых и традиционных ресурсов КИ или это следствие их эмоционального подъема после ознакомления с КИ и её новизной. Это пролило бы некоторый свет и на то, насколько устойчивым является воздействие КИ.

Заключение

В двух оценочных исследованиях были получены данные о том, как интеграция в учебный процесс инновации КИ может улучшить психосоциальные и образовательные результаты для перемещенных детей и подростков. В двух исследованиях представлены главные уроки, которые могут послужить основой для будущих оценок КИ и аналогичных инноваций в чрезвычайных ситуациях. Может представлять интерес и дальнейшее изучение корреляции между психосоциальным благополучием и результатами обучения для оценки влияния психосоциального благополучия на образовательные достижения перемещенных детей и подростков.

Источники

Kattan, R. B. (2017). Non-cognitive skills: What are they and why should we care? Retrieved from <http://blogs.worldbank.org/education/non-cognitive-skills-what-are-they-and-why-should-we-care>

Lachal, C. (2015). Ideas box: An innovating psychosocial tool for emergency situations: Impact study in the Kavumu and Bwagirisa camps - Burundi. Bujumbura. Retrieved from https://www.bibliosansfrontieres.org/wp-content/uploads/2017/08/BSF_Report-IDB-Psychosocial-Impact-2015-ENG.pdf

Libraries Without Borders (LWB). (2018). Education information culture: Annual report 2017. Montreuil. Retrieved from https://www.bibliosansfrontieres.org/wp-content/uploads/2018/07/Rapport-annuel-2017- EN_planches.pdf

Miao, F., Pagano, M., West, M., Pimmer, C., Gröbriel, U., & Zelezny-Green, R. (2018). A Lifeline to learning: Leveraging mobile technology to support education for refugees. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261278>

Peich, M. C. (2016). Reinforcing the quality of education in emergency situations: Ideas Box increases academic performance by 23%. Retrieved from https://www.bibliosansfrontieres.org/wp-content/uploads/2016/04/etude_IDB_Burundi_en_15042016.pdf

Zhou, K. (2016). Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Background paper commissioned for the 2016 Global Education Monitoring Report. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245576>

Часть 4

**Необходимость в большем
объеме данных
по критическим
проблемам EIE**

Потребности в данных о детях-беженцах с особыми потребностями

 **Серра Акар**, доктор PhD, ассистент профессора, Массачусетский университет, Бостон, США
 serra.acar@umb.edu

 **Озден Пинар-Ирмак**, магистр, докторант, Массачусетский университет, Бостон, США
 Ozden.PinarIrmak001@umb.edu

 **Стэйси Б. Мартин**, EdD, адъюнкт ассистент профессора, Портлендский государственный университет, США
 mar24@pdx.edu

Обзор

В данной статье рассматриваются проблемы, влияющие на выявление и оценку детей-беженцев с особыми потребностями в Турции; приводятся рекомендации по сбору данных и оценке этих учащихся, что в целом актуально для условий проживания беженцев.

Ключевые слова

Дети-беженцы
Учащиеся с особыми потребностями
Сбор данных
Раннее вмешательство
Специальное образование в раннем детстве

Введение

В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка (UNICEF, 1989) каждый ребенок имеет право на бесплатное качественное образование. Кроме того, статья 24 Конвенции о правах инвалидов требует от правительств обеспечения «инклюзивного, качественного и бесплатного начального образования и среднего образования наравне с другими в общинах, в которых они живут» (United Nations, 2016). Однако дети-беженцы с особыми потребностями часто остаются незамеченными во время чрезвычайных ситуаций (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2008).

Турция, которая является участницей Конвенции о правах ребенка, принимает самое большое число беженцев в мире, приблизительно 3,6 миллиона беженцев, в том числе более 1,4 миллиона детей (UNHCR, 2017). Хотя сирийский кризис начался в марте 2011 года, данные, отражающие демографию детей-беженцев с особыми потребностями в Турции, ограничены (UNHCR, 2016). В этой статье рассматриваются проблемы, которые влияют на выявление детей-беженцев с особыми потребностями в принимающих странах, особенно в Турции, в том числе отсутствие квалифицированных специалистов-практиков, ограниченные инструменты оценки с хорошими психометрическими свойствами и языковые барьеры.

Что мы знаем о детях-беженцах с особыми потребностями в Турции?

Методология, использованная для данного обзора литературы, включала проведение поиска по ключевым словам, таким как «дети-беженцы с особыми потребностями» и «дети-инвалиды», на следующих веб-сайтах и в базах данных: Academic Search Premier, Управление Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по делам беженцев (УВКБ) (United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR) (ЮНИСЕФ

и Комиссия по делам женщин-беженцев Министерства образования Турции (Women's Refugee Commission. Reports from the Turkish Ministry of Education). Были также рассмотрены доклады Турецкого статистического института (Turkish Statistical Institute), доступные только на турецком языке. Это был необходимый шаг для получения более широкого представления о нынешнем статусе детей-беженцев с особыми потребностями в Турции.

По данным Министерства по делам семьи и социальной политики Турции (МССП) (Turkish Ministry of Family and Social Policies, MoFSP) в качестве временной защиты для нуждающихся все дети-беженцы с особыми потребностями или без них имеют право быть зарегистрированными в государственных школах Турции. В Турции проживает более 1,1 миллиона зарегистрированных сирийских детей-беженцев и молодежи школьного возраста (5-17 лет) (Carlier, 2018). В 2017-2018 учебном году 7025 пятилетних детей-беженцев получили образование в неаккредитованных и временных центрах, которые имеются в лагерях беженцев (MEB, 2018). В том же учебном году 36 601 пятилетний ребенок-беженец поступил в турецкие государственные школы (MEB, 2018). Однако данные о количестве зачисленных детей-беженцев (от рождения до 5 лет) с особыми потребностями на этих сервисах не являются общедоступными, что создает большой пробел в системе дошкольного образования.

С 2016 года МССП создало детские центры, центры деятельности и детские сады для детей-инвалидов, проживающих за пределами лагерей беженцев (ASPB, 2016). Кроме того, МССП предоставляет психосоциальную поддержку, услуги по профилактике и защите детей с особыми потребностями в реабилитационных центрах (ASPB, 2016). МО предоставляет специальные учебные классы для поддержки детей с особыми потребностями, которые живут в лагерях беженцев. Однако необходимо контролировать и оценивать качество программ этих услуг (Asylum Information Database, 2015).

Обзор литературы показал, что подробные индивидуальные данные детей-беженцев с особыми потребностями, включающие возраст, пол, место рождения, историю болезни, категорию инвалидности ребенка или время обращения в службы раннего вмешательства/специального образования для детей в раннем возрасте (early intervention/early childhood special education, EI / ECSE), в Турции недоступны. В области EI/ECSE вычисление хронологического возраста, который делится на годы, месяцы и дни ребенка, является первым шагом любого протокола оценки, и его неправильный расчет может привести к неверным интерпретациям и оценкам. Поэтому очень важно определить хронологический возраст ребенка во время тестирования. Однако, если детей не сопровождают члены семьи, многие из них не знают, когда они родились или не могут предоставить правильную информацию. Данные показали, что отсутствуют стандартные протоколы сбора данных для выявления детей-беженцев

с особыми потребностями (Rohwerder, 2018). Кроме того, отсутствует документация об услугах, предоставляемых детям-беженцам с особыми потребностями (Curtis & Geagan, 2016; UNICEF, 2018). Например, если дети оцениваются с целью определения их сильных сторон и потребностей в образовании, важно задокументировать дату оценки, хронологический возраст ребенка, используемые инструменты измерения, язык инструмента(-ов), возможна ли оценка на турецком или на родном языке ребенка, персонал, который управляет инструментом (например, практикующий специалист/специалист по раннему вмешательству, члены семьи, переводчики и/или культурные посредники), и результат оценки каждого ребенка. Если дети-беженцы с особыми потребностями получают услуги EI/ECSE, необходимо документировать важную информацию об образовательных услугах, включая соотношение детей и взрослых, количество детей с особыми потребностями в классе, образование учителей, разговорный(-е) язык(-и) в программе, часы работы и ежедневный график. Эта информация поможет поставщикам услуг, лицам, определяющим политику в образовании, и исследователям понять, какие ресурсы имеются для детей-беженцев с особыми потребностями, и дать им рекомендации относительно того, что еще необходимо сделать для удовлетворения потребностей этих учащихся.

Последствия для этой области

Обучение детей-беженцев с особыми потребностями является серьезной проблемой в Турции. Необходимо выявить детей-беженцев с особыми потребностями (с рождения до 5 лет) и предоставить им услуги EI/ECSE, чтобы помочь детям полностью раскрыть свой потенциал. Очень важно вмешаться в течение первых лет жизни ребенка. Услуги EI/ECSE могут повлиять на траекторию развития ребенка и улучшить результаты для детей, семей и сообществ в целом. Случай в Турции сложный, но он служит критическим примером для освещения образовательных потребностей детей-беженцев с особыми потребностями.

Рекомендации для наилучшего удовлетворения потребностей детей-беженцев с особыми потребностями в Турции включают в себя следующие пункты: а) установить более строгий протокол сбора данных и обеспечить доступ общественности к ним; б) разработать универсальную систему оценки детей с особыми потребностями и в) проводить постоянную подготовку преподавателей по оценке детей с особыми потребностями. Во-первых, необходимо улучшить инициативы по сбору данных. Разработка систематического процесса сбора данных по всей стране для детей-беженцев с особыми потребностями может помочь в организации и координации значимых услуг EI/ECSE. Кроме того, необходимо разработать универсальную систему оценки, которая является важным шагом для понимания сильных сторон и потребностей детей-беженцев. Например, Турция могла бы рассмотреть вопрос о расширении управления.



Оценки международного развития и раннего обучения (International Development and Early Learning Assessment, IDELA), целью которого является измерение развития ребенка с 3,5 до 6 лет в четырех областях: моторное развитие, развивающийся язык и грамотность, возникающее число/решение проблем и социально-эмоциональные навыки (Pisani, Borisova, & Dowd, 2015). В настоящее время существует ограниченное количество инструментов оценки с хорошими психометрическими свойствами, которые учителя могут использовать для детей с особыми потребностями. Также важно проводить систематическое обучение преподавателей по вопросам оценки с уделением особого внимания сотрудничеству с членами семьи, переводчиками и культурными посредниками в процессе оценки.

Заклучение

Будущая работа, ориентированная на детей-инвалидов, может изменить жизнь всех детей, обучающихся в чрезвычайных ситуациях. Например, ребенку с нарушениями слуха могут потребоваться скрытые титры или описание видео, что, в свою очередь, может также помочь детям, изучающим другой язык, – они смогут видеть слова на экране во время прослушивания. Существует острая необходимость в признании и удовлетворении потребностей детей-беженцев с особыми потребностями, в противном случае они часто не получают необходимые им услуги, финансирование и/или поддержку. Наши данные касаются только беженцев из Сирии, проживающих в Турции. Несмотря на это ограничение наше исследование показало, что нет надежных данных, свидетельствующих о том, что дети-беженцы с особыми потребностями выявляются и/или получают адекватные услуги, которые соответствуют их правам (United Nations, 2016). Это проблема не только Турции, но и всего мира, она требует внимания, и ее решение может принести пользу всем детям с особыми потребностями.

Источники

Asylum Information Database. (2015). *Country report: Turkey*. Retrieved from http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/report-download/aida_tr_update.i.pdf

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [Ministry of Family and Social Policy] (ASPB). (2016). *Türkiye’de geçici koruma statüsündeki Suriyeli vatandaşlara yönelik sosyal uyum ve psikosoyal destek çalışmaları koordinasyon ve planlama çalıştayı*. Retrieved from <https://ailetoplum.aile.gov.tr/uploads/pages/yurtici-calisma-raporlari/calistay-raporu.pdf>

Carlier, W. (2018). *The widening educational gap for Syrian refugee children*. Retrieved from https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Background%20Report%202018%20-%20The%20Widening%20Educational%20Gap%20for%20Syrian%20Refugee%20Children_0.pdf

Curtis, B., & Geagan, J. (2016). Disability inclusion among refugees in the Middle East and North Africa: A Needs Assessment of Libya, Egypt, Yemen, Jordan, and Turkey. Retrieved from <http://www.disabledpeoplesinternational.org/documents/DPO-Report-FINAL.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (MEB). (2018). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. Retrieved from https://hbgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/23115755_21-05-2018__Ynternet_BYlteni.pdf

Pisani, L., Borisova, I., & Dowd, A. J. (2015 August). *International development and early learning assessment technical working paper*. Fairfield, CT: IDELA & Save the Children. Retrieved from https://idela-network.org/wp-content/uploads/2017/06/IDELA-technical-working-paper_Q4-2015.pdf

Rohwerder, B. (2018). *Syrian refugee women, girls,*

and people with disabilities in Turkey. Retrieved from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/13950/Syrian%20refugee%20women%2C%20girls%2C%20and%20people%20with%20disabilities%20in%20Turkey.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

United Nations. (2016). Article 24. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). *Evaluation of UNHCR’s emergency response to the influx of Syrian refugees into Turkey*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/research/evalreports/58a6bc1d7/evaluation-unhcrs-emergency-response-influx-syrian-refugees-turkey-main.html>

UNHCR. (2017). *Syria regional refugee response*. Retrieved from https://data2.unhcr.org/en/situations/syria#_ga=2.137653944.980189914.1545122867-339104973.1543604545

United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF). (2018). Turkey co humanitarian situation report #19. Retrieved from https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Turkey_Humanitarian_Situation_Report_March_2018.pdf

UNICEF. (1989). Convention on the Rights of the Child.

Women’s Commission for Refugee Women and Children. (2008). *Disabilities among refugees and conflict-affected populations: Resource kit for fieldworkers*. Retrieved from https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/33971F0DD3EE8B66852574710056F758-Womens%20Commission_Disabilities%20Among%20Refugees_Resource%20Kit.pdf

Распространение передовых практик в области образования и расширения прав и возможностей девушек в Афганистане

 **Эмма Симондс**, руководитель группы управления проектами STAGES II, Фонд Ага Хана, Афганистан

 emma.symonds@akdn.org

Обзор

STAGES II – это национальный консорциум из 6 партнеров, осуществляющих обучение на местном уровне (ОМУ) девочек в 16 провинциях Афганистана. Принятие строгой квази-экспериментальной методологии внешней оценки позволило получить ключевое представление о том, что «работает» для образования девочек, и способствовало расширению масштабов деятельности по проектам с 1-го этапа до 2-го, а также разработке национальной политики ОМУ и стратегии образования девочек.

Ключевые слова

Образование для девочек
Афганистан
Самодостаточное развитие
Гендер
Конфликт

Распространение передовых практик в области образования и расширения прав и возможностей девушек в Афганистане

Обучение на местном уровне (ОМУ) является проверенной передовой практикой в Афганистане, где десятилетия войны нанесли ущерб инфраструктуре системы образования, а сложный ландшафт и продолжающиеся вооруженные конфликты делают поездки в школу небезопасными. ОМУ – это информационно-пропагандистский путь для детей, которые не могут получить образование из-за отсутствия школ, больших расстояний, отсутствия безопасности и консервативных культурных норм, которые особенно влияют на девочек. Предоставление ОМУ влечет за собой создание классной комнаты на пожертвованной площади в общине, набор и обучение учителя и школьного руководства школы (совета) из местной общины, а также предоставление учебно-методических материалов.

Шаги навстречу к афганским девушкам

«Образовательный успех» (Education Success, STAGES), финансируемый правительством Соединенного Королевства (Великобритания), проект, реализуемый Фондом Ага Хана «Спасите детей», CARE, Службой католической помощи, Образовательными службами Ага Хана (Aga Khan Education Services) и Афганской организацией образования (Afghan Education Production Organisation), реализует целостный подход ОМУ для 16 провинций в Афганистане. Проект включает мобилизацию общины и повышение осведомленности, поддержку профессионального развития учителей, консультационные тренинги (shura training) и совместные наблюдательные визиты, проекты по улучшению работы классов, создание библиотеки, гибкое финансирование, реагирование для устранения барьеров на пути к обучению, запоминанию и переходу, а также профессиональную и парапрофессиональную подготовку для старших девочек с целью получения доступа к трудоустройству. Проект действует в сельских и отдаленных общинах, в общинах, контролируемых или оспариваемых вооруженными оппозиционными группами, а также в общинах, в которых не могут предоставляться регулярные государственные услуги.

Результаты измерений

Результаты проекта измеряются внешним оценщиком с помощью квази-экспериментальной схемы оценки, которая включает сбор данных от обучающихся ОМУ, от поддерживаемых проектом учащихся государственных школ и – в качестве группы сравнения – от учащихся государственных школ, которые не получили поддержки проекта. Проект STAGES измеряет результаты обучения с помощью инструментов ранней оценки по математике/чтению (Early Grade Mathematics/Reading Assessment, EGMA/EGRA) и оценки по математике/чтению для старших классов (Secondary Grade Mathematics/Reading Assessment, SeGRA/SeGMA). Девочки из когортной группы продольно отслеживаются от первого этапа проекта до последнего, так что данные обучения одних и тех же девочек можно сравнивать в течение всего жизненного цикла проекта. Оценка также собирает данные о посещаемости девочек, о поддержке образования девочек обществом, качестве преподавания, практике управления школой и жизненными навыками с помощью дополнительных количественных и качественных методов, применяемых на индивидуальном, школьном и общинном уровнях. Это позволяет оценке отслеживать различия в обучении девочек с течением времени, а также соотношение между увеличением (или снижением) показателей обучения и другими факторами.

Существуют проблемы в проведении исследований в Афганистане. Основным препятствием для сбора данных в целом и в продольном подходе, в частности, является изменение динамики безопасности в отобранных общинах; община, отобранная на исходном уровне, может больше не быть доступной на среднем или конечном этапе проекта. Внутренняя миграция также приводит к тому, что девочки временно или постоянно покидают выбранные для исследования общины, что порождает высокий уровень текучки в когортных группах. Общины чувствительны к появлению посторонних, поэтому посещения по сбору данных должны тщательно контролироваться в целях безопасности лиц, собирающих данные, и сотрудников проекта. Сбор данных в школах без вмешательства, выбранных для сравнения, влечет за собой дальнейшие проблемы, поскольку персонал и сборщики данных рискуют получить негативную реакцию со стороны школ из-за того, что они не получают вмешательства проекта. Проект контролирует это, договариваясь о доступе с местными органами власти и предоставляя небольшие стимулы школам без вмешательства, которые не повлияют на результаты обучения, такие, как полки, стулья для комнат учителей и ковры. Кроме того, существуют проблемы с обеспечением необходимого числа девочек для сравнения, поскольку в более консервативных провинциях, таких, как Кандагар, в сравниваемых школах очень мало девочек. В связи с этим было выбрано большее количество таких школ в более крупных и городских районах за счет меньшего количества сравнений в сельских районах.

Оценочные данные

Оценки проекта STAGES I (2013–2017 гг.) и исходный уровень проекта STAGES II (2018 г.) продемонстрировали положительное влияние общинного подхода к обучению, посещаемости и удержанию девочек в школах. В проекте STAGES I 95% опрошенных девочек к концу проекта продолжали посещать школу, и посещаемость составляла 90%. Ученики ОМУ превзошли цель в 0,25 стандартных отклонений в учебных целях почти во всех классах. Оценка также продемонстрировала положительную связь между посещаемостью и обучением, поддержкой в семье и переходным периодом, качеством преподавания и обучением, а также между управлением школой и посещаемостью. Исследование показало, что инфраструктурные проекты, которые, скорее всего, приведут к более высокой посещаемости и более высокому уровню образования для девочек, заключаются в строительстве уборных в школах и возведении пограничных стен вокруг школ или классов. Присутствие сильных женщин-членов шуры связано с более высокой посещаемостью и результатами обучения. Однако привлечение женщин-членов шуры остается проблематичным, особенно в консервативных областях, к тому же большинство членов шуры являются мужчинами.

Несмотря на положительные результаты в обучении, посещаемости и удержании детей в школе, устойчивость ОМУ является проблемой. Такие проекты, как STAGES, сопряжены с высоким уровнем затрат на одного учащегося, и общины без постоянного финансирования перестают отправлять детей в школу или поддерживать их образование. На последнем этапе проекта STAGES I было обнаружено, что, когда проекты заканчиваются, семьи могут разочароваться, потому что для младших детей нет доступных классов. Это создает риск для образовательных возможностей будущих детей, а также для инвестиций, направленных на изменение знаний и отношения родителей.

Обмен результатами для информирования о политике и практике образования

В отсутствие национальной системы оценки в Афганистане крупномасштабные оценки, подобные этим, предоставляют ценные данные не только для команды проекта, но и для сотрудников Министерства образования (МО) и образовательного сектора. Это данные о том, что «работает», чтобы устанавливать контакт и воспитывать самых маргинальных девочек и мальчиков. Результаты оценок и ключевые рекомендации были доведены до сведения политиков в рамках форумов, включая мероприятия, организованные с участием представителей Министерства образования, доноров и гражданского общества. Хорошей практикой является то, что внешний оценщик должен представлять результаты непредвзятым и сбалансированным образом непосредственно политикам. Кроме того, сотрудники проекта активно участвуют в регулярных образовательных встречах и рабочих группах по всему сектору, в том числе в консультационных семинарах по разработке политики. Имея шесть партнеров-

исполнителей, проект может усилить связи внутри консорциума, распространяя последовательные сообщения по исследованию и оценке проекта, об успехах и извлеченных уроках. Участники проекта также активно выступают на международных семинарах и конференциях с целью обмена опытом, информирования участников дискуссии о том, что работает в сфере образования девочек, и для предоставления сведений о разработке новых проектов во всем мире.

Следуя этим процессам, участники проекта использовали результаты и знания, полученные в рамках проекта STAGES, для реализации национальной политики ОМУ, разработанной Министерством образования, которая направлена на расширение масштабов ОМУ с охватом к 2021 году еще 2,4 млн. детей, не посещающих школу. Учитывая успех обучения на местном уровне в достижении качественных результатов обучения, новая политика делает акцент на его более долгосрочном обеспечении для охвата девочек, наиболее подверженных риску отсева, от младших классов до старших классов средней школы. Политика направлена на стандартизацию предоставления обучения на местном уровне, чтобы гарантировать способность проектов охватить как можно больше детей, не посещающих школу, при сохранении высококачественных стандартов, отражающих государственные приоритеты повышения доступности и качества (Национальный стратегический план в области образования III на 2017–2021 годы). С этой целью проект оказал поддержку Министерству образования в разработке системы калькуляции затрат, которая основана на минимальных стандартах и предназначена для руководства разработкой новых предложений.

Для решения проблем стабильности в политике, для согласования каждого нового проекта обучения на местном уровне между НПО и МО был определен ряд путей перехода, частично основанных на опыте проекта STAGES. Это обеспечит приверженность обеих сторон жизнеспособному переходу учащихся ОМУ в официальную школу или на постоянное обучение при поддержке Министерства образования или самих общин. Кроме того, политика рекомендует принять инновационные подходы, такие как мультифракционные классные комнаты, которые позволяют обучать мальчиков и девочек разных классов в одном помещении.

Данные, полученные в ходе оценки проекта STAGES I, также послужили основой для разработки второго этапа проекта. Проект STAGES II уделяет больше внимания усилению программ для девочек-подростков при помощи более низких средних классов ОМУ, новых программ в отношении менструальной гигиены и групп девочек одного уровня. Дальнейшие инновации в рамках проекта STAGES II направлены на обеспечение стабильности и укрепление систем. Проект STAGES II опробует многоуровневый подход с помощью нового пакета подготовки учителей и будет передавать средние и конечные результаты оценки в МО и образовательные учреждения для уточнения и расширения мультифракционного подхода. В рамках

проекта также будет апробирована передача полномочий руководству общины, при которой советы по развитию общины (СРО) проходят обучение по управлению классами обучения на местном уровне и поощряются к инвестированию блочных грантов в финансирование классов ОМУ, включая оплату учебников, канцелярских принадлежностей для учащихся и зарплаты учителям. Постоянные взносы также будут осуществляться членами общины в виде классной комнаты, строительных материалов и труда.

Этот проект также способствовал разработке политики в области образования для девочек путем обмена результатами оценок и исследований по проекту STAGES и посредством участия группы в семинарах и консультациях, проводимых МО и ЮНИСЕФ. Политика отражает акцент на предоставлении обучения на местном уровне для девочек, не посещающих школу, и в то же время обращает внимание на то, чтобы сделать государственные школы и учебные помещения дружественными для девочек. Например, обеспечение разделительных стен и туалетов, разделенных по полу (в исследовании STAGES это определено как ключевой фактор посещаемости и обучения девочек). Эта политика также подчеркивает необходимость увеличения числа квалифицированных учителей-женщин и обеспечения того, чтобы в школах были работники женского пола (матери, члены шуры или учителя), чтобы девочки могли поговорить и обратиться за поддержкой по поводу своих проблем и барьеров для посещаемости.

Источники

Corboz, J. (2016). Conducive learning environments — STAGES.

Corboz, J. (2017) STAGES I endline report. Retrieved from <https://www.careevaluations.org/evaluation/steps-towards-afghan-girls-education-success-stages-endline-report/>

Corboz, J. (2018). STAGES II baseline report. Retrieved from https://www.careevaluations.org/wp-content/uploads/STAGES-T-Baseline-Report_Final_06.05.2018.pdf

Islamic Republic of Afghanistan. (2017). Ministry of Education national education strategic plan III. Retrieved from <http://anafae.af/wp-content/uploads/2016/11/National-Education-Strategic-Plan-NESP-III.pdf>

Islamic Republic of Afghanistan. (2018). Ministry of Education community-based education policy and guidelines. Retrieved from <https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/afghanistan/document/moe-community-based-education-cbe-policy-and-guidelines-2018>

Islamic Republic of Afghanistan. (2018). Ministry of Education girls' education policy.

Что мы знаем и что нам нужно знать: выявление и устранение пробелов в доказательствах для поддержки эффективной политики управления учителями в местах проживания беженцев в Эфиопии

 **Д-р Стефани Бенгтссон**, сотрудник проекта, МИПО-ЮНЕСКО (IIEP-UNESCO)
 s.bengtsson@iiep.unesco.org

 **Катя Хинц**, младший научный сотрудник МИПО-ЮНЕСКО (IIEP-UNESCO)
 k.hinz@iiep.unesco.org

 **Д-р Рут Нейлор**, старший международный консультант, Education Development Trust
 rnaylor@educationdevelopmenttrust.com

 **Хелен Уэст**, исследователь по вопросам международного развития и советник, Education Development Trust
 hjwest@educationdevelopmenttrust.com

Обзор

В данной статье предоставляется обзор имеющихся данных о преподавателях беженцев в Эфиопии. Отражая предварительные результаты более крупного исследования, в статье выявляются некоторые ключевые информационные пробелы, действующие как барьеры для эффективного управления учителями в ситуациях, связанных с беженцами.

Ключевые слова

Образование для беженцев
Управление учителями
Политика

Введение

Эфиопия, в которой проживает одна из крупнейших групп беженцев в Африке, подтверждает свою приверженность обеспечению защиты и благополучия беженцев посредством ряда обязательств, принятых на Саммите высокого уровня Организации Объединенных Наций по делам беженцев и мигрантов (United Nations High-Level Summit for Refugees and Migrants) в 2016 году (UNHCR, 2016). Некоторые из этих реформ затрагивают сектор образования, включая предлагаемую выдачу разрешений на работу беженцам, включая учителей; усилия по увеличению приема детей-беженцев в школы и попытки расширить и улучшить основные услуги для беженцев в целом. На первый взгляд, эти политические события обещают улучшить образование для беженцев в Эфиопии. Тем не менее, несмотря на то, что исследования показали наибольшую важность таких факторов, открытых для политического влияния, как качество подготовки учителей и их преподавание, влияющих на результаты учащихся, все же существует относительно мало данных об учителях беженцев в Эфиопии и, следовательно, о том, как на этих учителей будут влиять эти изменения политики. Данная статья, основанная на предварительных результатах более крупного

исследования, имеет целью дать обзор того, что мы знаем и что нам нужно знать об учителях беженцев в начальных школах в Эфиопии для поддержки эффективного управления учителями.

О начальном образовании в Эфиопии

Начальное образование в Эфиопии состоит из двух циклов: базового начального, охватывающего 1–4 классы (в возрасте от 7 до 10 лет), и общего начального уровня, охватывающего 5–8 классы (в возрасте от 11 до 14 лет). Население в возрасте получения начального образования велико и составляет более 16 миллионов человек, и хотя за эти годы произошли улучшения, Эфиопия по-прежнему сталкивается с серьезными проблемами в сфере образования, в том числе с высокими показателями повторного обучения, отсева, переизбытка числа учащихся, большого количества детей, не посещающих школу, и относительно низкими показателями завершения (UIS, 2018).

Помимо предоставления образования своим гражданам, правительство Эфиопии взяло на себя обязательство обеспечить образование для почти 350 000 детей-беженцев, проживающих в пределах его границ, более половины из которых являются детьми младшего школьного возраста (Ethiopian MoE, 2016/2017). Однако в настоящее время ответственность за образование беженцев несет не Министерство образования (МО), а отдельное государственное учреждение – Управление по делам беженцев и репатриантов (УДБР) (Administration for Refugee and Returnee Affairs, ARRA), которое управляет начальными школами, действующими в лагерях беженцев. Являясь частью Министерства мира (Ministry of Peace), мандат УДБР иллюстрирует «давнюю традицию приема беженцев в Эфиопии» (ARRA, 2018). Фактически УДБР описывает Эфиопию как «страну, приветствующую беженцев», и является главным сторонником приверженности страны благополучию беженцев.

Другими словами МО и УДБР в настоящее время используют две параллельные системы начального образования, отдельно управляя учителями и распределяя ресурсы. Эфиопские школы полностью укомплектованы национальными учителями, нанятыми Министерством образования, в то время, как школы для беженцев укомплектованы учителями-беженцами («стимулами») и учителями национальных школ, нанятыми УДБР. В некоторых случаях местные (районные) отделы и региональные бюро образования также участвуют в поддержке образования беженцев, хотя такая поддержка носит спорадический характер из-за отсутствия национальной директивы МО (UNHCR, 2015).

Усилия по интеграции данных о беженцах в национальную систему

Согласно МО, одной из причин относительно слабой реакции на удовлетворение образовательных потребностей детей, затронутых кризисом и перемещением, является «отсутствие сбора и обмена информацией со школой на региональном или федеральном уровнях» (Ethiopian MoE, 2015, с. 28). Для решения этой проблемы с конца 2014 года УВКБ и УДБР сотрудничают с Министерством образования в целях создания и введения в действие Информационной системы управления образованием (ИСУО) (Education Management Information System) для обучения беженцев (Ethiopian MoE, 2016/2017). Кроме того, за последние несколько лет Министерство образования выпустило ежегодный сборник по статистике образования (далее именуемый Сборник), в котором содержится всеобъемлющий обзор основных показателей образования в Эфиопии, предназначенный для поддержки эффективного управления образованием.

Сборник 2016/2017 был первым, включающим в себя главу об образовании беженцев. Тем не менее, обсуждаемые показатели ограничены, особенно когда речь идет о показателях, связанных с учителями. Они включают в себя:

- соотношение ученик-учитель (СУУ);
- количество / долю квалифицированных учителей;
- количество / долю учителей национальных школ и учителей-беженцев соответственно.

Глядя на данные за 2016/2017 гг., становится ясно, что существует нехватка учителей, поскольку в некоторых классах СУУ превышает показатель 100:1. Кроме того, из 1290 учителей, работающих в начальных школах беженцев, только 718 (55,5%) соответствуют минимальному уровню квалификации, необходимому для работы в сфере начального образования (т. е. сертификат института подготовки учителей). Проблемы с квалификацией распространены среди учителей-беженцев: только 240 из 800 учителей-беженцев (30%) являются квалифицированными, по сравнению с 478 из 490 учителей национальных школ (97,5%).

Напротив, в сборнике гораздо больше информации об учителях национальных школ. В дополнение к информации о соотношениях «ученик-учитель» в сборник включены две главы, непосредственно относящиеся к теме управления учителями, а именно глава «Учителя в общем образовании» и «Педагогические колледжи». В этих главах представлена информация о распределении учителей, их квалификационных уровнях, показателях отсева (как по профессии, так и из педагогического образования), зачисления в педагогические колледжи и количестве учителей с особыми потребностями. В другом месте Сборника также есть информация о количестве учителей, подготовленных для обучения людей с особыми потребностями.

О нашем исследовании

Краткий обзор доступных показателей по учителям в эфиопских школах беженцев согласуется с результатами недавнего обзора литературы, указывающего на то, что существует относительно мало данных об учителях беженцев, кроме ограниченной статистики образования, указывающей на нехватку квалифицированных учителей (Richardson, Naylor & MacEwen, 2018). Таким образом, существует настоятельная необходимость в проведении комплексных исследований по вопросам управления учителями в ситуациях, связанных с беженцами в Эфиопии, даже выходящими за рамки данных, доступных по учителям национальных школ. Такие исследования будут учитывать жизненный опыт учителей и то, как политика в области образования «придает смысл», выступает посредником и борется, а иногда и игнорируется или, другими словами, «разыгрывается» (Ball, Maguire & Braun, 2012, с. 3) на региональном, районном и школьном уровнях.

Чтобы попытаться удовлетворить эту потребность, Международный институт ЮНЕСКО по планированию образования (UNESCO International Institute for Educational Planning), Фонд развития образования (Education Development Trust, EdDevTrust) и ЮНИСЕФ начали многоуровневое, многоэтапное, смешанное исследование, включающее опрос учителей, исследования в школах, интервью и обсуждения в фокус-группах с учителями, государственными чиновниками, представителями ООН, членами общины и другими ключевыми заинтересованными сторонами в сфере образования. В следующем разделе мы рассмотрим наш первый визит по сбору данных.

Размышления с полевых исследований

Формирование более ясного понимания оттока/удержания учителей имеет основополагающее значение для эффективного управления учителями (Avalos & Valenzuela, 2016) и обеспечивает полезную отправную точку для нашего предварительного анализа. Официальные данные об оттоке учителей в настоящее время доступны только для эфиопских учителей, преподающих в принимающих школах. Наряду с фактическими показателями оттока, в резюме содержится информация о причинах ухода из профессии. Такая информация неоценима для разработчиков политики, поскольку она позволяет им разрабатывать и реализовывать необходимые политические решения.

Несмотря на то, что мы не смогли получить точные цифры во время нашего первоначального визита по сбору данных, опрошенные на местном уровне сообщили о высоких показателях оттока в школах беженцев среди учителей-беженцев. Они отметили, что основной причиной оттока учителей-беженцев была низкая заработная плата, особенно в сравнении с учителями национальных школ, работающими в УДБР, зарабатывающими в десять раз больше, чем учителя-беженцы. Кроме того, мы обнаружили, что учителя-беженцы являются частью единой системы

поощрительных выплат, охватывающей всех так называемых «квалифицированных» работников-беженцев, независимо от их квалификации, опыта или рабочей нагрузки, что означает отсутствие возможностей для карьерного роста. Согласно этой системе хорошие результаты вознаграждаются призами, такими, как зонтики и комплекты для учителей, если вообще вознаграждаются. По словам одного из районных сотрудников образования в Тиграйском районе:

«Жизненные потребности учителей-беженцев не удовлетворены. Им очень неудобно проживать в лагерях. Преподавание – это жертва для некоторых из них» (Интервью с районным сотрудником образования, Тиграй).

Интересно, что во всех наших исследовательских центрах, несмотря на низкую оплату, мотивация к преподаванию была достаточно высокой, и многие учителя-беженцы объясняли во время обсуждений в фокус-группах, что они решили преподавать, потому что хотят внести позитивные изменения в жизнь детей и их общин. Многие из них выразили заинтересованность в дальнейшем повышении квалификации и поддержке со стороны, как беженцев, так и принимающей общины.

Что было особенно интересно, так это то, что в целом эфиопы на наших исследовательских площадках достаточно позитивно относились к вопросам поддержки беженцев, что отражено в цитате ниже:

«Все знают, что мы бедная страна, и это не вина беженцев, что они здесь. Начнем с того, что у нас бедные школы, даже если бы беженцев не было. Возможности трудоустройства создаются находящимися здесь беженцами. Идет развитие» (Интервью с официальным представителем УДБР, Бенишангул-Гумуз).

Тем не менее, респонденты на всех уровнях подчеркивали важность адресного финансирования и другой поддержки, как беженцев, так и принимающих общин.

Заключение

За последние несколько лет качество, доступность и обмен данными о начальном образовании для беженцев в Эфиопии улучшились во многом благодаря укреплению отношений между МО и УДБР. Однако в настоящее время данные об учителях в регионах, принимающих беженцев, все еще ограничены как с точки зрения доступности, так и с точки зрения качества. Кроме того, данные об образовании беженцев используются как дополнение, но не для более полной интеграции в ИСУО. Сбор исчерпывающих количественных и качественных данных по всем учителям в общинах, принимающих беженцев, будет полезен как для беженцев, так и для принимающих общин, поскольку специалисты по планированию образования могут лучше принимать необходимые политические и плановые решения.

Источники

ARRA. (2018). About us. Addis Ababa: ARRA. Retrieved from <http://arra.et/about-us/>

Avalos, B. & Valenzuela, J.P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49: pp. 279-290.

Ball, S.J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). How schools do policy: Policy enactment in the secondary school. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group.

Ethiopian Ministry of Education (Ethiopian MoE). (2015). Education sector development programme V (ESDP V). 2008-2012 E.C. 2015/16-2019/20 G.C. Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia_esdp_v.pdf

Ethiopian MoE. (2016/2017). Education Statistics Annual Abstract, 2009 E.C. (2016/2017). Addis Ababa: Ethiopian Ministry of Education. Retrieved from <http://www.moe.gov.et/documents/20182/0/Statistics+2009+final+1/ca93f33d-0540-468e-9806-0e6032f8d848?version=1.0>

Richardson, E., Naylor, R. & MacEwen, L. (2018). Teachers of refugees: A review of the literature. Education Development Trust. Retrieved from <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/teachers-of-refugees-a-review-of-the-literature>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). Ethiopia. Geneva: UIS. Retrieved from <http://uis.unesco.org/country/ET>

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2015). Ethiopia refugee education strategy 2015-2018. Addis Ababa: UNHCR. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/62627>

UNHCR. (2016). Summary overview document: Leaders' summit on refugees. Geneva: UNHCR. Retrieved from <https://www.unhcr.org/events/conferences/58526bb24/overview-leaders-summit-on-refugees.html>



Часть 5

Проведение качественных исследований

Этика образовательных исследований в условиях кризиса

 **Фабиана Мальо**, специалист по образованию и международному развитию
 fmaglio@ioe.ac.uk

 **Д-р Техендра Ферали**, ассоциированный профессор в области образования и международного развития, Институт образования, Университетский колледж Лондона, Великобритания
 t.pherali@ucl.ac.uk

Обзор

В данной статье дается общее представление об этических дилеммах, возникающих при проведении исследований в условиях конфликтов и кризиса. Мы утверждаем, что растущий портфель исследований в области образования в чрезвычайных ситуациях чрезмерно преуменьшает озабоченность по поводу этической чувствительности и потребностей в профессиональном развитии исследователей.

Ключевые слова

Исследовательская этика
Образование и конфликты
Гуманитаризм
Ответственность

Введение

Проведение исследований в условиях конфликтов или стихийных бедствий ставит серьезные этические и методологические проблемы, связанные с уязвимостью как участников, так и исследователей. Были высказаны опасения о том, что участники исследований в условиях кризиса могут испытывать стресс, вызванный повторными просьбами принять участие в научных исследованиях (Collogan, Tuma, Dolan-Sewell, Borja & Fleischman, 2004) или что исследовательские интервью могут подвергать участников риску «повторной травматизации» (Newman & Kaloupek, 2004). В любом случае участники в кризисных ситуациях несут последствия травмы и тревоги, которые могли оказать пагубное влияние на их способность принимать решения (Collogan et al., 2004) или дать согласие на участие в исследованиях (Alderson & Morrow, 2014). Дополнительные этические вопросы касаются компетенции участников давать согласие на участие в исследованиях в силу их возраста или других косвенных факторов (Furey & Kay, 2010). В частности, когда дети участвуют в исследованиях в области гуманитарного образования, эта напряженность становится более сложной и этически тревожащей. Участие детей в исследовательской деятельности может потенциально подвергнуть их физическим и психосоциальным рискам, учитывая насилие или стихийные бедствия, с которыми они столкнулись, а также, как правило, неблагоприятные условия жизни в условиях кризиса. Кроме того, исследователи, не обладающие необходимыми знаниями и пониманием этических сложностей, могут случайно использовать то, что может считаться навязчивым, эксплуататорским и принудительным подходами, при обсуждении деликатных вопросов с детьми в условиях кризиса. Хотя качественные исследования имеют жизненно важное значение для повышения эффективности мероприятий по спасению жизни, защита людей должна быть высшим этическим приоритетом для снижения рисков безопасности и общей нестабильности событий в миротворческих ситуациях (Wood, 2006). Официальное одобрение соответствующего комитета

по этике исследований широко признано в качестве основного для любого тщательного полевого исследования с участием человека и предоставляется в академических учреждениях (Beauchamp & Childress, 2001). С такими механизмами, несмотря на то, что безопасность, конфиденциальность и анонимность участников исследования являются неотъемлемой частью этического обзора, внимание в первую очередь уделяется институциональной защите (например, риску нанесения ущерба репутации, безопасности персонала и проблемам ответственности). Стандартные методологии исследований, которые практикуются в устойчивых контекстах, часто неадекватно отражают понимание этических дилемм и чувствительности на местах в условиях кризиса. Кроме того, полевые исследования, проводимые гуманитарными организациями и учреждениями, могут не всегда определять приоритеты этической ответственности из-за необходимости быстрого реагирования и насущных потребностей пострадавшего населения. Информированное согласие, балансирующие расходы и доходы, отбор участников и потенциальное принуждение являются одними из наиболее распространенных проблем, с которыми миротворческие исследователи могут столкнуться во время полевых работ (O'Mathuna, 2009). Это подразумевает необходимость адекватной подготовки полевых команд по методам исследования и тесного сотрудничества с экспертами для поддержки разработки, реализации и анализа исследований (Ford, Mills, Zachariah & Upshur 2009). Тем не менее, ограниченный доступ к протоколам защиты и отсутствие четких руководств по этическим обязательствам могут только повысить риски потенциального вреда для участников исследования, безопасности исследователей и репутации спонсора (Ford et al., 2009).

Проведение исследований в области образования в условиях конфликтов и затяжных кризисов является сложной задачей с точки зрения получения доступа к полю, безопасности исследователей и участников исследований, а также этических дилемм при документировании травмирующего опыта людей, затронутых кризисом. Целью данной работы является изучение ключевых проблем, с которыми сталкиваются исследователи в области образования во время мероприятий по сбору данных в условиях кризиса, в частности, разногласий между их ролью в защите участников исследования и уровнем (или его отсутствием) профессионального развития в отношении того, как проводить этические исследования в миротворческих условиях. Мы обсуждаем различные ограничения, с которыми сталкиваются исследователи в области образования при работе в сложных, отдаленных и опасных местах, характеризующихся отсутствием безопасности, финансовыми ограничениями и временными рамками. Это давление может поставить под угрозу благосостояние участников на фоне острой необходимости собрать эмпирические данные для информирования гуманитарной деятельности. Наконец,

мы подчеркиваем важную роль местных исследователей в формировании исследовательской программы и методологических подходов в условиях кризиса.

Барьеры для этических исследований в нестабильных условиях

Гуманитарные учреждения все активнее участвуют в исследованиях в условиях конфликта, признавая необходимость в более надежных доказательствах для информирования о защите интересов, миротворческой политике и предоставлении помощи, включая образование. Однако международные организации, привлекающие консультантов-исследователей, не всегда имеют достаточные меры безопасности для обеспечения их безопасности на местах (Gallagher, Haywood, Jones & Milne, 2010). В тех случаях, когда основное внимание уделяется эффективности и рентабельности, исследовательские контракты могут заключаться с исследователями, которые могут быть недостаточно подготовлены в плане проведения соответствующей этической оценки научных исследований в условиях кризиса. Ответственность за обеспечение высоких этических стандартов в гуманитарных исследованиях часто не воспринимается как часть основных полномочий учреждений (Ford et al., 2009). Тем не менее, исследователи могут быть обязаны выезжать в районы, являющиеся физически опасными, политически нестабильными или в которых произошли вспышки инфекционных заболеваний.

Работая в удаленных, нестабильных условиях, они не всегда могут сообщить о возникающих проблемах исследования своим непосредственным руководителям, и даже если им удастся это сделать, они могут не получить оперативного ответа. В некоторых случаях они могут испытывать давление при необходимости участвовать в том, что может рассматриваться как принятие этически тревожных решений об исследовательском подходе и инструментах сбора данных, чтобы реагировать на нехватку времени. Например, неспособность предоставить респондентам достаточно времени, ресурсов и специализированной поддержки, чтобы позволить им участвовать в исследованиях, может поставить под угрозу их полноценное участие. Более того, неопытные исследователи, занимающиеся деликатными темами, могут подвергать участников риску физического вреда, позора и репрессий во время или после сбора данных, особенно при краткосрочной работе. Таким образом, неадекватное профессиональное поведение исследователей может противоречить расстановке сил в контексте их исследования (Goodhand, 2000), подвергая самих исследователей, участников исследования и все образовательное общество непреднамеренному вреду. Наконец, исследователи в области образования могут часто проходить через длительные периоды одиночества при проведении полевых исследований и адаптации к новым культурным условиям. Они могут испытывать эмоциональные проблемы, в том числе страх и жалость, наблюдая за последствиями гуманитарных кризисов

для пострадавшего населения (Wood, 2006). Изоляция в условиях конфликтов и чрезвычайных ситуаций может иногда влиять на способность исследователей сохранять конфиденциальность своих источников (Jacobsen and Landau, 2003). Они также могут испытывать стресс и давление, пытаясь справиться с жесткими сроками и обсудить с донорами указания относительно конкретных процедур и мер по результатам, которые могут или не могут быть согласованы с фактическими потребностями, желаниями и перспективами получателей помощи (Stockton, 2006).

В литературе не содержится четких указаний о том, как управлять безопасностью и благополучием исследователей, кроме как о том, что касается четкого понимания контекста, культуры и фактических рисков, с которыми сталкиваются исследователь, и исследовательское сообщество (Goodhand, 2000). Оценки риска и уязвимости, в частности, не всегда являются достаточными мерами и должны сочетаться с предыдущим профессиональным опытом в условиях конфликтов и чрезвычайных ситуаций. Хотя было бы неэтично привлекать неопытных исследователей независимо друг от друга в миротворческих условиях; постоянное профессиональное развитие и критическое осознание конкретного вреда и выгод имеют решающее значение даже для опытных исследователей до момента их участия в новых проектах в чрезвычайных ситуациях (Goodhand, 2000).

Представители страны, включая гражданские или военные власти, могут внести необходимый вклад в полевые исследования. Будучи осведомленными о ситуации и ее сложностях, местные структуры могут также помочь исследователям определить актуальные проблемы, заслуживающие изучения. Непрерывная координация с Министерством образования может помочь исследователям получить доступ к затронутым кризисом образовательным условиям; в некоторых особенно нестабильных условиях было бы контрпродуктивно проводить полевые работы без одобрения и поддержки Министерства. Тем не менее, также важно признать, что государственные органы могут иногда быть враждебными по отношению к населению, затронутому кризисом, по различным причинам, таким, как политические, религиозные и этнические различия. В любом случае создание тщательно отобранных исследовательских групп внутри страны может помочь исследователям лучше понять местную ситуацию и этическую практику и опробовать инструменты исследования. Такое сотрудничество может принести пользу научным исследованиям, помогая избежать непреднамеренных культурных ошибок, которые могут оскорбить местные общины (O'Mathuna, 2009).

Несмотря на выгоды солидарности и сотрудничества между международными и местными исследователями, как и все остальные, «исследователи-инсайдеры» могут предоставлять подтверждающие или противоречивые данные по поводу политических аспектов кризиса.

Еще один риск слишком сильной зависимости от местных исследователей - это выбор конкретных исследовательских площадок и общин на основе их личной принадлежности, что потенциально может исключить разные мнения в исследовании. Хотя полное недопущение этого сценария может быть трудным, важно поддерживать нейтралитет и строгость на максимальном уровне посредством правдивой отчетности о позициях исследователей, их предубеждениях и предвзятостях. Наконец, привлечение местных исследователей может также помочь «сторонним» исследователям получить представление о местной истории, культурной и социальной динамике с помощью бесед и командной работы, и укрепить доверие участников, обеспечить информированное согласие в разумно - короткие сроки. В то же время мы ставим под сомнение тот факт, что присутствие «сторонних» исследователей может способствовать выявлению ключевых проблем самостоятельно, так как некоторые культурные предположения и социально-политические предубеждения, которых придерживаются «исследователи-инсайдеры» не принимаются во внимание.

Заклучение

Нравственные устои, честность и методологическая строгость являются важными компонентами качественных исследований в миротворческих ситуациях. Несмотря на растущий объем исследований, в которых исследуются образовательные проблемы в условиях кризиса, остаются значительные пробелы в знаниях о том, как оценивать и снижать исследовательские риски и поддерживать высокие этические стандарты при проведении исследований в этих ситуациях. Существует острая необходимость в расширении возможностей для профессионального развития исследователей, работающих в условиях кризиса. Как и в любой области исследований с участием людей, исследования в миротворческих условиях также должны проводиться с методологической строгостью в соответствии с высокими этическими стандартами. Ввиду растущего участия независимых консультантов, проводящих исследования в условиях конфликтов и кризисов, наблюдается недостаточная проверка этических процедур, касающихся исследований в области образования в чрезвычайных ситуациях. Поэтому очень важно, чтобы уполномоченные органы создали механизм для независимой этической оценки всех контрактных исследований, а отдельные исследователи четко демонстрировали бы, как необходимые этические принципы были соблюдены в их исследовании. Наконец, необходимое обучение методам исследования может помочь исследователям предвидеть и решать различные дилеммы, но, в конечном счете, этические исследования основываются на опыте, суждениях и интерпретациях исследователями сложных ситуаций (Wood, 2006). Именно благодаря этому процессу саморефлексии исследователи в области образования должны строго придерживаться высоких этических стандартов и не наносить вреда полевым стратегиям при проведении исследований в условиях кризиса.

Источники

Alderson, P., & Morrow, V. (2014). *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. SAGE Publications Ltd.

Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics*, 5th ed. USA: Oxford University Press. DOI: 10.1136/jme.28.5.332-a

Collogan, L.K., Tuma, F., Dolan-Sewell, R., Borja, S. & Fleischman, A.R. (2004). Ethical issues pertaining to research in the aftermath of disaster. *Journal of Traumatic Stress*. 17: 363—72. DOI: 10.1023/B:JOTS.0000048949.43570.6a

Ford, N., Mills, E., Zachariah, R., & Upshur, R. (2009). Ethics of conducting research in conflict settings. *Conflict and Health*, 3:7. DOI:10.1186/1752-1505-3-7

Furey, R., & Kay, J. (2010). Developing ethical guidelines for safeguarding children during social research. *Research Ethics Review*. Vol 6, No 4, 120—127. Retrieved from <https://bit.ly/2EBxsci>

Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., & Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: a critical review. *Children & Society*, 24 (6) 471-482. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00240.

Goodhand, J. (2000). Research in conflict zones: ethics and accountability. *Forced Migration Review*. Retrieved from <https://www.fmreview.org>

Jacobsen, K., & Landau L. B. (2003). The dual imperative in refugee research: some methodological and ethical considerations in social science research on forced migration. *Disasters* 27 (3), 185—200. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-7717.00228>

Newman, E., & Kaloupek, DG. (2004). The risks and benefits of participating in trauma-focused research studies. *Journal of Traumatic Stress*. 17: 383—94. DOI: 10.1023/B:JOTS.0000048951.02568.3a

O'Mathuna, D. P. (2009). Conducting research in the aftermath of disasters: ethical considerations. DOI: 10.1111/j.1756-5391.2010.01076.x

Stockton, N. (2006). The accountability alibi. *Humanitarian Exchange*, no. 34. Retrieved from <http://www.odihpn.org>

Wood, E. J. (2006). The ethical challenges of field research in conflict zones. *Qual Sociol*. 29:373—386. DOI: 10.1007/s11133-006-9027-8

Актуализация (казалось бы) невозможного: методологии этического сбора высококачественных данных об образовании в Сирии

-  **Джен Стил**, руководитель группы проекта «Исследования по улучшению качества преподавания и обучения в Сирии» (Research to improve the quality of teaching and learning inside Syria) и проекта «Комплексная оценка обучения в Сирии» (Syria Holistic Learning Assessment) компании Integrity Global
-  jen.steele@integrityglobal.com

Обзор

В этой статье описано то, как тщательно разработанные методы исследования могут способствовать безопасному, этическому сбору данных во время активного конфликта. В качестве примера используется финансируемый в 2018 году Министерством международного развития (ММР) Великобритании (U.K. Department for International Development, DFID) проект «Исследования по улучшению качества преподавания и обучения в Сирии» (Research to Improve the Quality of Teaching and Learning Inside Syria), возглавляемый компанией Integrity.

Ключевые слова

Исследование качества образования в чрезвычайных ситуациях
Исследование во время активного конфликта
Образование в Сирии

Введение

В рамках исследования по финансируемому в 2018 году Министерством международного развития (ММР) Великобритании проекту «Исследования по улучшению качества преподавания и обучения в Сирии», возглавляемому компанией Integrity¹, проанализированы практика преподавания и условия обучения, а также их влияние на уровень обучения и жизни детей младшего школьного возраста. Несмотря на то, что сбор данных на местах был оправдан только в районах, не контролируемых правительством Сирии, проект также получил максимальное количество данных из Министерства образования в Дамаске. Важно отметить, что в районах, находящихся за пределами государственного контроля, наблюдается наибольшая концентрация (остро) нуждающихся людей и перемещенного населения, с учетом всей территории Сирии (ОСНА, 2018). Создав теоретические и методологические основы для разработки исследования, под влиянием как критической литературы, так и контекстного анализа в реальном времени, группа компании Integrity смогла сбалансировать строгие параметры для практики этического сбора данных в изменяющейся операционной среде.

Формирование теоретической основы образования в чрезвычайных ситуациях (ОЧС) через призму политической экономики

Для исследования было важным понимание политической экономики контекста. Статья Новелли, Хиггинс, Угур и Валиенте (Novelli, Higgins, Ugur, and Valiente's, 2014) на эту тему послужила группе основой для необходимого анализа. Политико-экономические аспекты концепции определения повестки дня оказались наиболее актуальными, поскольку он и раскрыли,

как приоритеты заинтересованных сторон и сторон конфликта, включая традиционных и нетрадиционных спонсоров, правительство Сирии и вооруженные формирования, могут повлиять на исследование. Такое влияние включало области сбора данных, требования к безопасности данных и принципы распространения исследования.

Характер операционного контекста значительно изменился в начале исследования. Правительство Сирии продолжало свою в значительной степени успешную кампанию по захвату частей страны, которые долгое время удерживались оппозиционными лидерами, и, как следствие, спонсоры начали изменять свои стратегии финансирования и уменьшать его размеры. Эти изменения повлияли на подведомственность источников информации и регистраторов, доступ к местам сбора данных и характер вопросов. Таким образом, актуальными стали вопросы о потенциальных проблемах или возможностях, с которыми сталкиваются перемещаемые учителя и ученики (например, наличие сертификации подготовки учителей или обучения учащихся).

В ответ на проблемы и риски, связанные с рабочим контекстом, группа² предприняла следующие действия для повышения качества данных и безопасности источников информации и регистраторов: а) обеспечила наличие информации об идентификационных данных источников информации, их местонахождении и контактной информации только у основных членов группы; б) определила протоколы для идентификации регистраторов, источников информации и мест для сбора данных, а также их изменения по мере необходимости; в) установила, как и кем будут использоваться собранные данные³; г) обеспечила охват исследования как в тех случаях, когда инвестиционные интересы в секторе образования существуют в настоящее время, так и в тех случаях, когда они могут возникнуть по завершении исследования; д) добилась постоянного участия заинтересованных сторон в исследовании, обеспечив широкую поддержку и последующее внедрение; е) обеспечила, чтобы «про западные» приоритеты и перспективы не доминировали в областях исследования. Так, например, детям задавали как открытые, так и закрытые вопросы о том, что вызывало их страхи, связанные со школой, а не прямо спрашивали о западных концепциях телесных или словесных наказаний.

Гибкая методологическая основа, базирующаяся на этике исследований с участием людей

На первом этапе исследования группа добилась глубокого понимания интересов стейкхолдеров. Эта задача включала в себя охват примерно 350 источников информации с глобальными, региональными и/или специфическими для Сирии взглядами на тему исследования, включая политиков, ученых и

разработчиков. Группа также провела кабинетный анализ более 150 соответствующих литературных источников на арабском, английском и французском языках, начиная с отчетов о проектах, касающихся Сирии, и заканчивая оценками из других контекстов передовой практики ОЧС. Заинтересованные стороны, информация о которых сохранялась в тайне от других в зависимости от их принадлежности и/или географического положения, приняли участие в семинарах. Семинары предоставили возможность группе и заинтересованным сторонам совместно оценить продвижение исследования и в режиме реального времени огласить информацию, которая может повлиять на него. Примером последней было предоставление контактной информации для вновь перемещенных (потенциальных) источников информации из южной Сирии в районы исследования на севере.

На втором этапе исследования группа доработала методологию сбора первичных данных, основанную на анализе и прогнозах безопасности, кабинетных исследованиях и рекомендациях заинтересованных сторон. Основные этические соображения, рассматриваемые через призму контекста, являлись наивысшим приоритетом. Эти соображения вышли за рамки принципов «не навреди» и привели к вдумчивому и итеративному отбору и практике информированного согласия (Mackenzie, McDowell, & Pittaway, 2007), а также к рассмотрению усилий, направленных на индивидуальное и общественное согласие (Gostin, 1991). Кроме того, при выборе и планировании площадок учитывалась потенциальная усталость источников информации и регистраторов, что позволяло избегать посещений тех площадок, которые уже были использованы в рамках других исследований, и проводить периодическую оценку благополучия регистраторов. Для обеспечения безопасности и качества⁴ данных источника информации и регистратора применялись следующие методы.

Набор инструментов для сбора доказательных данных.

Для получения основанного на фактических данных и психометрически-обоснованного набора инструментов группа рассмотрела 32 существующих инструмента, имеющих отношение к теме исследования. Данные использовались для определения инструментов, наиболее подходящих к контексту и исследованию вопросов. Результатом стала матрица из 339 преимущественно количественных вопросов. Для каждого вопроса были предусмотрены коды ответов для облегчения документирования схожих ответов, после чего сами ответы оценивали для облегчения количественного анализа. Важно отметить, что для качественного ввода было оставлено место с целью обогащения набора данных.

Триангуляция. Группа использовала параллельную триангуляцию для формирования источников данных и их анализа. Один раз в неделю четыре члена группы очищали, проверяли, кодировали и/или перекрестно

анализировали количественные и качественные данные. Этот подход позволил группе получать несколько результатов из нескольких источников информации в различных форматах, проводить триангуляцию информации и подтверждать результаты, пока регистраторы еще находились на местах. Таким образом, используя стратификацию в процессе анализа, группа могла определить явные предубеждения, имеющиеся среди источников информации, и точно установить наличие потенциальных препятствий в эффективной практике преподавания.

Строгие критерии отбора с учетом контекста. Несмотря на то, что обстановка не позволяла использовать случайную выборку, исполнители проекта стремились получить как можно более репрезентативную выборку. Группа установила цели для репрезентативной выборки в приоритетных сферах⁵, а затем определила возможности с учетом контекста и ресурсов. В итоге группа смогла представить, насколько близок размер выборки каждой группы источников информации к репрезентативной выборке. Результатом является возможность ссылаться на мощность набора данных при стратификации по типу источника информации. В проекте использовались методы, определенные в рамках работ «Инициативы по исследованию равенства в области образования» (Education Equity Research Initiative, 2018) и Уоттерс и Бернацкий (Watters and Biernacki, 1989), для обеспечения доступа к труднодоступным группам населения, включая выборку по времени, по методу «снежного кома» и целевую выборку. Такие методы повысили безопасность источников информации, обнаружив их там, где они сконцентрированы естественным образом и полагаясь на рекомендации из доверенных сетей.

Уровни протокола безопасности. Регистраторы собирали все данные посредством платформы KoVo Toolbox на смартфонах, предназначенных для конкретных проектов. Применение электронной платформы снизило количество погрешностей регистраторов, ошибок, связанных с человеческим фактором, и позволило собирать большие объемы данных за короткий промежуток времени. Платформа также предоставила возможность загружать данные на защищенный сервер и удалять их с телефонов в течение нескольких часов

после их сбора, защищая регистраторов в случае захвата оборудования вооруженными формированиями или их подразделениями. Мониторинг безопасности в режиме реального времени и наличие обоснованных, но гибких планов действий в отношении регистраторов на случай непредвиденных обстоятельств позволили продолжить сбор данных, несмотря на сохраняющуюся небезопасность.

Результаты и уроки для дальнейшего применения

За шесть недель в трех административных округах было получено около 6 000 записей примерно из 300 школ. Из всех респондентов около 50% были женщины и 30% – внутренне перемещенные лица. Разработка условий, при которых сбор данных будет прекращен, с самого начала обеспечила как осуществимость, так и завершение проводимых исследований. На такие параметры повлияло знакомство членов группы с межличностными и оперативными проблемами в этом районе, в котором сконцентрированы вооруженные формирования и действуют некоторые социокультурные нормы, которые могут считаться дискриминационными. Несмотря на широту охвата и осведомленности среди различных (вооруженных) государственных и негосударственных групп исследования⁶, все приближенные источники информации предоставили согласие на участие, никто не получал угроз, и не было заявлено о каких-либо проблемах в отношении безопасности детей. Использование хавала⁷-сетей (hawala), автономных инструментов сбора данных, протокола связи с низкой пропускной способностью и доверенных сетей обеспечило эффективные средства для безопасного перемещения, сбора и группировки данных.

«Рынок» иностранной помощи отчасти характеризуется сокращением средств и увеличением требований к отчетности. Существуют ресурсы и методы, которые могут обеспечить разработку политики на основе фактических данных даже в активных конфликтах. Таким образом, возможен баланс между ограниченными ресурсами и высокими этическими ожиданиями для обеспечения безопасности данных из самых надежных источников – конечных пользователей средств помощи.

Примечания и пояснения

1. Компания Integrity является международным консультантом и поставщиком услуг, чья деятельность осуществляется в нестабильных, конфликтных и сложных условиях по всему миру. Компания Integrity обеспечивает уникальное сочетание компетентности в области исследований, доказательств и анализа (ИДА) и мониторинга, оценки и обобщения полученного опыта (МОО), а также передовых решений в сфере образования, что существенно улучшает базу фактических данных для образовательных программ и политики в таких условиях. См. дополнительную информацию по адресу: www.integrityglobal.com.
2. Члены сирийской национальной группы, которые остаются анонимными по соображениям безопасности, тщательно разъяснили методологию, которая применялась в исследовании.
3. Оценка, например, того, будут ли заинтересованные стороны беспристрастными в отношении результатов в связи с характером географических или информативных профилей исследования, и определение способов защиты источников информации от нежелательной аудиторией и членов группы.
4. В этой статье не рассматриваются другие элементы стандартной методологической основы, такие, как создание стандартных рабочих процедур и протокола подготовки регистраторов.
5. Расчет производился с использованием методологии репрезентативной выборки на уровне достоверности 95% и погрешности 5%.
6. Регистраторы группы были набраны частично благодаря их способности безопасно предоставлять доступ к местам сбора данных, не подвергая себя или источники информации риску. Тем не менее, некоторые группы или связанные с ними стороны узнали о существовании исследования.
7. Неофициальный, самостоятельно реализуемый способ перевода денежных средств, который позволяет эффективно перемещать средства в условиях неопределенности (Schaeffer, 2008).

Источники

Education Equity Research Initiative. (2018). Education equity indicators for access and retention: Guidance for practitioners in crisis and conflict-affected contexts. Unpublished draft.

Gostin, L. (1991). Ethical principles for the conduct of human subject research: Population-based research and ethics. *Law, Medicine and Health Care*, 19(3-4), 191-201.

Mackenzie, C., McDowell, C., & Pittaway, E. (2007). Beyond 'do no harm': The challenge of constructing ethical relationships in refugee research. *Journal of Refugee studies*, 20(2), 299-319.

Novelli, M., Higgins, S., Ugur, M., & Valiente, O. (2014) The political economy of education systems in conflict-affected contexts: A rigorous literature review. Department for International Development (DFID).

United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). (2018). Humanitarian needs overview – Syrian Arab Republic.

Schaeffer, E. C. (2008). Remittances and reputations in hawala money-transfer systems: Self-enforcing exchange on an international scale. *Journal of Private Enterprise*, 24(1).

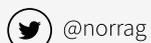
Watters, J. K., & Biernacki, P. (1989). Targeted sampling: Options for the study of hidden populations. *Social problems*, 36(4), 416-430.

Специальный выпуск NORRAG от 02 мая 2019 г.



Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672
1211 Geneva 1, Switzerland
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch



www.norrag.org/nsi



Высшая школа образования Назарбаев Университета
Проспект Кабанбай Батыра, 53
Астана, Республика Казахстан
+7 7172 70 66 27, +7 7172 70 63 96
gse.research@nu.edu.kz www.gse.nu.edu.kz

ISSN: 2571-80102



9 772571 801003