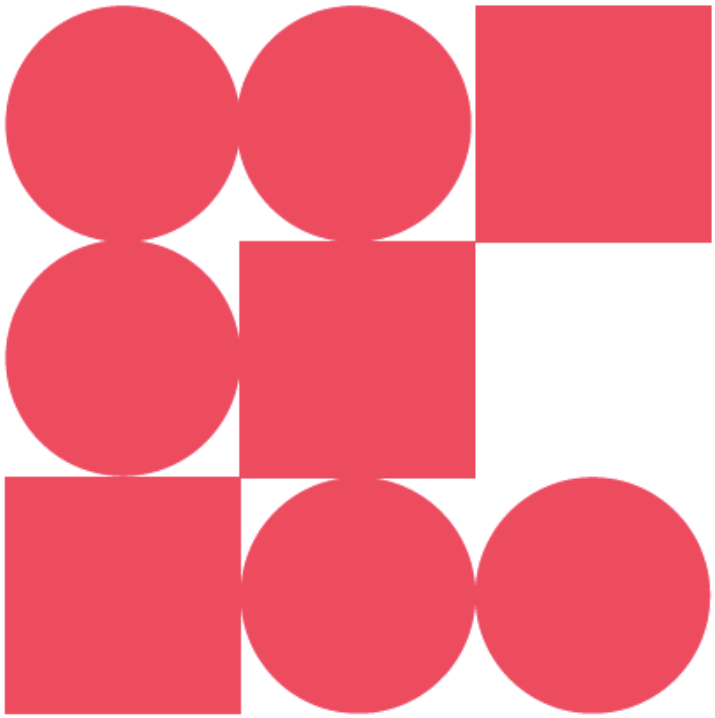
34

سلسلة ممارسات تربوية

التعليم وكوفيد- 19:
التعافي من الصدمة التي أحدثتها الجائحة وإعادة البناء بشكل أفضل

Fernando M. Reimers

ترجمة: د. سليمان محمود الخوجة - جامعة طرابلس - ليبيا
مراجعة: أ. د. أحمد ظافر محسن (أستاذ شرف علم النفس التربوي – جامعة طرابلس)



سلسلة ممارسات تربوية - 34

EDUCATIONAL PRACTICES SERIES - 34

التعليم وكوفيد- 19:
التعافي من الصدمة التي أحدثتها الجائحة وإعادة البناء بشكل أفضل

Education and Covid-19: Recovering from the shock created by the pandemic and building back better

by Fernando M. Reimers

ترجمة: د. سليمان محمود الخوجة - جامعة طرابلس - ليبيا

Translated by Suleiman M. Khoja - University of Tripoli – Libya

مراجعة: أ. د. أحمد ظافر محسن (أستاذ شرف علم النفس التربوي – جامعة طرابلس)

Revised by Professor Ahmed Dafer Mohsen (Honorary Professor of Educational Psychology – University of Tripoli)

مجلس تحرير سلسلة ممارسات تربوية

الرؤساء المشاركون:

Yao Ydo– مدير مكتب التربية الدولي – اليونسكو

Stella Vosniadou– جامعة فلندرز لجنوب استراليا، استراليا

الأعضاء:

Lorin Anderson– جامعة كارولاينا الجنوبية

Maria de Ibarrola– معهد البوليتكنيك الوطني – المكسيك

مدير التحرير:

Simona Popa - مكتب التربية الدولي - جنيف

الأكاديمية الدولية للتربية (The International Academy of Education)

الأكاديمية الدولية للتربية (IAE) هي مؤسسة علمية غير ربحية تُعنى بتعزيز البحث التربوي وتطبيقه ونشره؛ تأسست في العام 1986، وتكرّس جهودها في تقوية إسهامات البحث العلمي وحل القضايا التربوية المثارة حول العالم، بالإضافة إلى تعزيز التواصل بين كلّ من صناع القرار والباحثين والممارسين في الحقل التربوي. يقع مقر الأكاديمية في الأكاديمية الملكية للعلوم والأدب والفن في بروكسل، بلجيكا، ومركزها التنسيقي في جامعة كورتين للتكنولوجيا في بيرث، استراليا.

إن الهدف العام للأكاديمية هو تعزيز التميز العلمي في جميع المجالات التربوية، ولتحقيق هذه الغاية، تقدّم خلاصة الأدلة القائمة على البحث ذات الأهمية العالمية في الوقت المناسب، كما تقدّم الانتقادات للبحث وأسس أدلّته وتطبيقاتها في رسم السياسات.

الأعضاء الحاليون لمجلس إدارة الأكاديمية هم:

- Doug Willims–جامعة نيو برونزويك–كندا (الرئيس)؛
- Barry Fraser - جامعة كورتن للتكنولوجيا - استراليا (المدير التنفيذي) ؛
- Lorin Anderson–جامعة جنوب كارولينا–الولايات المتحدة الأمريكية (الرئيس المنتخب)؛
- Maria de Ibarrola–المعهد الوطني البوليتكنيك–المكسيك (الرئيس السابق)؛
- Marc Depaepe - جامعة ليوفين - بلجيكا؛
- Kadriye Ercikan - جامعة بريتش كولومبيا- كندا؛
- Gustavo Fischman– جامعة ولاية اريزونا – الولايات المتحدة الأمريكية.

مكتب التربية الدولي IBE

تأسس مكتب التربية الدولي في جنيف، سويسرا، كمنظمة خاصة غير حكومية في عام 1925، من قبل قادة تربويين سويسريين، لتقديم قيادة فكرية ولتعزيز التعاون الدولي في التعليم. وفي عام 1929 أصبح مكتب التربية الدولي أول منظمة حكومية دولية في مجال التعليم. وفي نفس الوقت تم تعيين جان بياجيه (Jean Piaget)، أستاذ علم النفس بجامعة جنيف، مديراً له واستمر في قيادة المكتب لمدة 40 عاماً، مع بيدرو روزيلو(Pedro Rossello) مديراً مساعداً. وفي العام 1969 أصبح المكتب جزءًا لا يتجزأ من اليونسكو مع الاحتفاظ باستقلالية فكرية ووظيفية واسعة.

مكتب التربية الدولي هو من معاهد الفئة أ التابعة لليونسكو وهو مركز للتميز في المناهج والمواد المرتبطة بها. ومهمته هي تعزيز قدرات الدول الأعضاء في تصميم، وتطوير وتنفيذ المناهج التي تضمن المساواة، والجودة، والملائمة للتطوير وكفاءة موارد نظم التعليم والتعلم.

ولاية مكتب التربية الدولي– اليونسكو تضعه داعماً استراتيجياً لجهود الدول الأعضاء لتحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة (SDG4)، التعليم الجيد للجميع، وبالتأكيد، أهداف التنمية المستدامة الأخرى التي تعتمد في نجاحها على نظم التعليم والتعلم الفاعلة.

http://www.ibe.unesco.org

حول السلسلة

بدأت السلسلة في عام 2000، كمشروع مشترك بين الأكاديمية الدولية للتربية (IAE) والمكتب الدولي للتربية (IBE). تم حتى الآن نشر 34 كتيبًا باللغة الإنجليزية والعديد منها تُرجم إلى عدة لغات أخرى. ويُظهر نجاح السلسلة أن الكتيبات تلبي حاجة عملية لمعلومات قائمة على البحث في التعليم.

السلسلة هي أيضاً نتيجة لجهود مكتب التربية الدولي لتأسيس شراكة عالمية تعترف بدور الوساطة المعرفية باعتبارها آلية رئيسية لتحسين الوصول الموضوعي لواضعي السياسات والممارسين المتنوعين إلى المعرفة المتطورة. إضافة، يمكن أن يؤدي الوصول إلى المعرفة ذات الصلة أيضًا إلى إعلام الممارسين التربويين، وصانعي السياسات والحكومات كيف يمكن أن تساعد هذه المعرفة في معالجة الاهتمامات الدولية الملحّة، بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، المناهج الدراسية والتدريس والتعلم والتقييم والهجرة والصراع والتوظيف والتنمية العادلة.

تحتاج الحكومات إلى التأكد من أن أنظمتها التعليمية تفي بولايتها الأساسية التي لا جدال فيها، والتي تتمثل في تعزيز التعلم، وفي نهاية المطاف، إنتاج متعلمين فعّالين مدى الحياة. ومع الوتيرة السريعة لتغير السياق في القرن الحادي والعشرين، حيث أصبح التعلم مدى الحياة مصدراً مهماً للقدرة على التكيف وسرعة التكيف والمرونة المطلوبة لمواجهة التحديات والفرص. ومع ذلك، بالنسبة للعديد من البلدان في جميع أنحاء العالم، لا يزال التيسير الفعال للتعلم أمرًا مهمًا وتحدياً كبيراً. وتظل نتائج التعلم ضعيفة وغير عادلة. فنسب عالية مفرطة من المتعلمين تفشل في اكتساب الكفايات المسبقة للتعلم مدى الحياة، مثل محو الأمية المستدامة ومحو الأمية الرقمية والتفكير النقدي والتواصل وحل المشكلات، فضلاً عن الكفايات من أجل التوظيف والحياة. ويتزامن فشل الأنظمة في تسهيل التعلم مع التطورات المثيرة للإعجاب في أبحاث التعليم، مدفوعًا بالبحوث من مجالات متنوعة، بما في ذلك علوم التعلم، ولا سيّما علم أعصاب التعلم، والتقدم في التكنولوجيا.

تسعى مبادرة الوساطة المعرفية الخاصة بـ IBE إلى سد الفجوة بين المعرفة العلمية عن التعلم وتطبيقها في سياسات وممارسات التعليم. وهي مدفوعة بالقناعة بأنه يجب أن يؤدّي الفهم الأعمق للتعلم إلى تحسين التدريس والتعلم والتقييم والسياسات المتعلقة بالتعلم مدى الحياة. ولتصور التحسينات المطلوبة وتوجيهها بشكل فعال، يجب أن يكون واضعو السياسات والممارسين مدركين تمامًا للحوار المهم مع البحث.

إن مكتب التربية الدولي يدرك التقدم الذي تم إحرازه بالفعل، ولكنه يعترف أيضاً أنه لا يزال هناك الكثير من العمل الذي يتعين القيام به. ولا يمكن تحقيق هذا إلا من خلال شراكات قوية والتزام تعاوني للبناء على الدروس المستفادة السابقة والمعرفة المستمرة.

كتيبات الممارسات التربوية هي توضيح للجهود الجارية، من قبل كل من الأكاديمية الدولية للتربية ومكتب التربية الدولي، لإعلام صانعي السياسات التعليمية والممارسين بأحدث الأبحاث، حتى يتمكنوا من اتخاذ القرارات والتدخلات الأفضل المتعلقة بتطوير المناهج، والتدريس، والتعلم والتقييم.

العناوين السابقة في سلسلة "ممارسات تربوية"

1. التدريس 36 صفحة. Jere Brophy
2. دور البيت في التعلم 36 صفحة. Sam Redding
3. ممارسات تربوية فاعلة 24 صفحة. Herbert J. Walberg and Susan J. Paik
4. تحسين تحصيل التلاميذ في الرياضيات 48 صفحة. Douglas A. Grouws and Kristin J. Cebulla
5. التدريس الخصوصي 36 صفحة. Keith Topping
6. تدريس لغات إضافية 24 صفحة. Elliot L. Judd, Lihua Tan and Herbert J. Walberg
7. كيف يتعلم الأطفال؟ 32 صفحة. Stella Vosniadou
8. تفادي المشكلات السلوكية 30 صفحة. Sharon L. Foster, Patricia Brennon, Anthony Biglan, Linna Wang and Suad al-Ghaith
9. تفادي مرض الإيدز في المدارس 32 صفحة. Inan I. Schenker and Jenny M. Nyirenda
10. الدافعية للتعلم 28 صفحة. Monique Boekaerts
11. التعلم العاطفي الأكاديمي والاجتماعي 31 صفحة. Maurice J. Elias
12. تعليم القراءة 23 صفحة. Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt and Michael L. Kamil
13. تعزيز لغة ما قبل المدرسة 27 صفحة. John Lybolt and Catherine Gottfred
14. تدريس التحدث والاستماع والكتابة 19 صفحة. Trudy Wallace, Winifred E. Stariha and Herbert J. Walberg
15. استخدام الوسائط الحديثة 23 صفحة. Clara Chung-wai Shih and David E. Weekly
16. خلق مدرسة آمنة ومشجعة 27 صفحة. John E. Mayer
17. تدريس العلوم 26 صفحة. John R. Staver
18. التعلم والنمو المهني للمعلم 31 صفحة. Helen Timperley
19. التدريس الفعال في الرياضيات 30 صفحة. Glenda Anthony and Margaret Walshaw
20. تعليم لغات أخرى 29 صفحة. Elizabeth B. Bernhardt
21. أساسيات التدريس 31 صفحة. Elizabeth B. Bernhardt
22. تدريس الكسور 25 صفحة. Lisa Fazio and Robert Siegler
23. التدريس الفعال في العلوم الاجتماعية 24 صفحة. Claire Sinnema and Graeme Aitken
24. العواطف والتعلم 30 صفحة. Reinhard Pekrun

25. رعاية التفكير الإبداعي. Panagiotis Kampylis and Eleni Berki

26. فهم وتيسير تنمية الذكاء. Andreas Demetriou and Constantinos Christou

27. المهمة، التدريس والتعلم: تحسين نوعية التعليم للتلاميذ المحرومين اقتصاديا. Lorin W. Anderson and Ana Pešikan

28. مبادئ توجيهية للتعلم في القرن الحادي والعشرين. Conrad Hughes and Clementina Acedo

29. الكلام المسؤول: حوار تدريسي يبني العقل. Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterham, and Sherice N. Clarke

30. المنطق النسبي. Wim Van Dooren, Xenia Vamvakoussi, and Lieven Verschaffel

31. قلق الرياضيات. Denes Szűcs and Irene Mammarella

32. الفلسفة للأطفال. Keith J Topping, Steve Trickey, and Paul Cleghorn

33. تعليم التلاميذ كيف يتعلمون. Stella Vosniadou, Michael J. Lawson, Helen Stephenson, and Erin Bodner.

يمكن تنزيل هذه العناوين من موقع الأكاديمية الدولية للتربية (http://www.iaoed.org) أو موقع مكتب التربية الدولي (http://.ibe.unesco.org/publications.htm) أو يمكن طلب نسخ ورقية من مكتب التربية الدولي، وحدة المنشورات P.O. Box 199 Geneva 20, Switzerland.

الرجاء أخذ العلم بأن عدة عناوين غير متوفرة كمطبوعات، ولكن يمكن تنزيلها من موقعي كل من IEA و IBE.

المحتويات

2 الأكاديمية الدولية للتربية

3 مكتب التربية الدولي

4 حول السلسلة

10 تقديم

15 أولاً. قيّم كل من كيفية تغير السياق والاحتياجات التي أحدثتها هذه التغيرات.

16 1. قيّم رفاهية الطالب واستعداده للتعلم.

19 2. قيّم وصول الطلاب ومشاركتهم: حدد الأطفال الذين تركوا المدرسة.

22 3. قيّم رفاهية المعلم والموظفين، والاستعداد للتدريس وقدّم الدعم.

23 4. قيّم التغييرات في السياق. تأثير الجائحة على المجتمعات، والفقر، وعدم المساواة.

24 5. قيّم تشغيل نظام التعليم.

26 الملخص

27 ثانياً: طوّر استراتيجية على مستوى المدرسة أو النظام للتدريس أثناء تفشي المرض أو التعافي منه.

28 1. الالتزام بدعم جميع المتعلمين.

30 2. طوّر منصة توصيل توازن التعلم الشخصي مع التعلم عن بُعد وتسمح بالتفريد والتمايز.

33 3. ضع أولويات المنهج. ركز على الكفايات وعلى تعليم الطالب ككل.

34 4. سرّع التعلم وأُضفِ عليه الطابع الشخصي.

36 5. أدعم الصحة العقلية للطالب ورفاهيته العاطفية.

37 6. قيّم فعالية التجديدات التي أجريت.

38 7. أدمج الخدمات التي تدعم الطلاب (الصحة، الغذاء).

40 الملخص

41 ثالثاً: زيادة القدرة

42 1. طوّر قدرة المدارس. وائم أدوار ومسؤوليات موظفي المدرسة ليدعموا نهجاً شاملاً لنمو الطلاب.

45 2. أبنِ قدرات المعلم وقادة المدارس والموظفين. النمو المهني للمعلم. مجتمعات التعلم.

47 3. كوّن شراكات بين المدارس والمنظمات الأخرى.

48 4. تواصل مع الوالدين وطوّر المهارات الوالدية.

49 5. أبنِ شبكات المدارس.

50 الملخص

52 الخلاصة
53 المصادر
59 نبذة عن المؤلف

أُعدّ هذا الكتيب في عام 2021 من قبل:

- **International Academy of Education (IAE) - Palais des Académies,1, rue Ducale, 1000 Brussels, Belgium, and;**
- **International Bureau of Education (IBE), P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland.**

وهو متاح مجاناً، ويمكن إعادة إنتاجه وترجمته للغات أخرى. يرجى إرسال نسخة من أي مطبوعة تعيد إنتاج هذا النص كاملاً أو جزئياً إلى (IAE) و (IBE). يتوفر هذا الكتيب أيضاً على الشبكة العنكبوتية (الانترنت). انظر قسم المطبوعات بصفحة سلسلة ممارسات تربوية على:

http://www.ibe.unesco.org

مؤلفو هذا الكتيب مسؤولون عن اختيار وعرض الحقائق الواردة فيه، وعن الآراء التي يعبرون عنها، والتي لا تعكس بالضرورة وجهة نظر اليونسكو / مكتب التربية الدولي ولا تُلزم المنظمة. إن الدلالات المستخدمة وعرض المادة في هذه المطبوعة لا يفترض ضمناً التعبير عن أي رأي كان من جانب اليونسكو / مكتب التربية الدولي فيما يتعلق بالوضع القانوني لأية دولة أو إقليم أو مدينة أو منطقة، أو سلطاتها، أو تلك التي تتعلق بترسيم الحدود.

شكر وتقدير

أقدّر التعليقات المفيدة على مسودة هذا الكتيب المقدمة من

Lorin Anderson, Edna Bonilla Seba, Sergio Cardenas ,Leandro Folgar, Otto Granados, Michael Lisman, Asma Maladwala ,Aurelio Nuno, Atif Rafique, Raquel Teixeira, Cecilia Maria Velez ,and Stella Vosniadou.

أنا أقدّر أيضاً اقتراحات التحرير القيمة التي قدّمتها Simona Popa.

تقديم

صدمت جائحة **كوفيد - 19** المدارس وأنظمة التعليم حول العالم، مما أثّر على الفرص التعليمية للكثير من الطلاب، فقد أدّت الجائحة إلى فقدان المعرفة والمهارات والموضوعات المتقنة سابقاً. بالإضافة إلى ذلك، أصبح العديد من الطلاب غير مرتبطين بالمدرسة، وفي بعض البلدان كان هناك ارتفاع في مستويات التسرب. وكانت هذه الآثار واضحة بشكل خاص بين الطلاب المحرومين، مما أدّى إلى زيادة عدم المساواة في التعليم في داخل الدول. وكانت الآثار أكثر وضوحًا أيضًا في جنوب الكرة الأرضية، مما أدّى إلى زيادة عدم المساواة في التعليم بين الدول. خسائر التعليم هذه من المرجح أن تحدّ من الفرص للأفراد والدول. قدّر Hanushek & Woessman (2020) انخفاضًا قدره 3٪ في الدخل مدى الحياة للطلاب الناتج عن خسائر التعلم بسبب الجائحة.

كانت هذه الخسائر التعليمية نتيجة للآثار الصحية، والاقتصادية، والاجتماعية للجائحة، وكذلك نتيجة الآثار المباشرة لها على المؤسسات التعليمية. خارج المدارس، أثّرت الجائحة على الصحة البدنية والعقلية للطلاب، وعائلاتهم وأقارب المصابين. كما كانت مدمرة اقتصاديًا للملايين في جميع أنحاء العالم، مما أدّى إلى تباطؤ نشاط الاقتصادات العالمية، وزيادة البطالة، وإلى إغلاق الشركات وانخفاض الطلب على السلع والخدمات خلال عمليات الإغلاق الكلي أو الجزئي لاحتواء انتشار الفيروس. كما أن الإجراءات التي حدّت من الاجتماعات الشخصية والسفر قوّضت أداء المؤسسات المختلفة ورفاهية الإنسان.

علاوة على ذلك، امتد الأثر الاقتصادي للجائحة إلى قطاع التعليم. هذا أثّر سلباً على الفرص واستعداد الطلاب للتعلم والمعلمين للتدريس، وحدّ من الدعم الذي يتلقاه كل من الطلاب والمعلمين. وكجزء من تدابير التباعد الاجتماعي المعتمدة للحد من انتشار الفيروس، علّقت سلطات التعليم التدريس الشخصي. ففي كثير من أنحاء العالم، كانت المدارس من بين المؤسسات الأولى التي أُغلقت وآخرها إعادة للفتح، ممّا تسبّب في اضطراب كبير في فرص التعليم. ففي 33 دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، كان متوسط مدة إغلاق المدرسة 70 يومًا، مع وجود اختلافات كبيرة بين البلدان في مدة الإغلاق - تتراوح من 20 يومًا في الدنمارك وألمانيا، وإلى أكثر من 150 يومًا في كولومبيا وكوستاريكا (OECD, 2021). وكانت عمليات الإغلاق أطول في البلدان التي كان مستوى الطلاب فيها أقل في الأداء التعليمي، مقاسًا من خلال التقييمات المقارنة، مثل PISA (OECD, 2021). في هذه السياقات، اضطر المعلمون وإداريو التعليم إلى الابتكار لمواصلة التعليم وسط الاضطرابات الناجمة عن الجائحة، واستعادة فقدان التعلم الناتج عن قصور في القنوات التربوية البديلة التي وُضعت بسرعة للتعليم عن بعد.

وعلى الرغم من أن التأثير الصافي للجائحة على التعليم كان سلبيًا، فقد كانت هناك أيضًا بعض الآثار الإيجابية. الأهم في ذلك، أن المعلمين طوّروا مجموعة متنوعة من الابتكارات للحفاظ على الفرص التعليمية خلال فترة الإغلاق. الأبحاث الناشئة حول هذه الابتكارات تُسهم في معرفة قيّمة حول آفاق، وحدود، واستراتيجيات التعليم الرقمي، وحول الظروف التي تدعم هذا الابتكار بقيادة المعلم والاستخدام الفعال للبيداغوجيا الرقمية. ومع ذلك، يجب الاعتراف، أن البدائل الرقمية التي نشأت أثناء الجائحة كانت مرتجلة إلى حد كبير - لم تكن نتيجة التخطيط والتصميم الدقيق، والباحثين حتى الآن قاموا بتوثيق أو دراسة القليل منها. توجد اختلافات كبيرة فيما بين البلدان فيما يتعلق بفعالية استراتيجيات التعليم عن بعد، وداخل البلدان في كيفية تفاعل الطلاب من خلفيات اجتماعية مختلفة مع هذه الاستراتيجيات وقدرتهم عليها (Reimers, 2021).

يعتمد هذا الكتيب على المعرفة القائمة على البحث التي تم الحصول عليها أثناء أزمة كوفيد -19 والبحوث السابقة حول مواضيع ذات صلة، ويهدف إلى اقتراح إطار يدعم تطوير سياق الاستراتيجيات التعليمية ذات الصلة بالتدريس أثناء الجائحة وبعدها. الكتيب موجّه لمديري التعليم في المدرسة وعلى مستوى النظام. وقد كُتب مع الإقرار بأن الجائحة لا تزال مستمرة في كثير من أنحاء العالم، وتلك الانقطاعات في التعليم في أجزاء كثيرة من العالم من المرجّح أن تستمر خلال 2022 وربما بعد ذلك.

يركّز الكتيب بالكامل على التعليم. فهو لا يعالج الصحة أو غيرها من سياسة الاستجابات للجائحة - على الرغم من أنه من الواضح أن الجائحة هي، في الأساس، أزمة صحية عامة تسببت في العديد من العواقب الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية. ويجب أن تكون استجابة الحكومة متماسكة ومتعددة القطاعات، بحيث يكون هناك تنسيق جيد بين استجابة مختلف المكونات القطاعية.

على سبيل المثال، يعدّ تلقيح السكان خطوة حاسمة في السيطرة على انتشار الفيروس. وبمجرد أن يتم تلقيح الأشخاص داخل أنظمة التعليم بشكل كبير - بما في ذلك المعلمين والموظفين والطلاب وأولياء الأمور-سيكون هناك عدد أقل من الضربات للفرص التعليمية. وبالمثل، كان للجائحة تأثير اقتصادي مدمّر على الفقراء، فيجب أن تكون هناك استجابة مناسبة من الحكومة لتحفيز النشاط الاقتصادي ونمو الوظائف، وتحويل الدخل إلى من هم أكثر تأثراً ومعالجة انعدام الأمن الغذائي لهم. بعض من العواقب التعليمية للجائحة هي نتيجة لتلك الصدمات الصحية أو الاقتصادية والاستجابات الحكومية قليلة الفعالية للتخفيف منها. هذه العناصر الرئيسية غير التعليمية للتعافي من الجائحة ليست محور هذا الكتيب، ومع ذلك؛ بالنسبة للجزء الأكبر، هي تنطوي على قرارات لا تدخل في اختصاص سلطات التعليم، وهم المعنيون بهذا المنشور.

علاوة على ذلك، تشير بعض التوقعات إلى أن كوفيد-19 سيواصل التحور في الجيوب الكبيرة من السكان غير الملقحين. ووفق هذه التوقعات، سيتعيّن علينا التكيف للتعايش مع الفيروس في المستقبل المنظور، مع احتمال تفشي طفرات بشكل دوري (Osterhom & Olshaker, 2021). إضافة إلى ذلك، يحث تقرير صدر مؤخرًا عن فرقة عمل مستقلة تابعة لمجموعة العشرين (G20) على الاستعداد لمواجهة الأوبئة في المستقبل: "زيادة التأهب للوباء لا يمكن أن تنتظر حتى انتهاء كوفيد- 19. إن خطر الأوبئة في المستقبل موجود بالفعل معنا. فالعالم يواجه خطراً واضحاً وحاضراً يتمثل في تفشي عدوى أكثر تواترًا وفتكًا. فالجائحة الحالية لم تكن حدثاً فريداً. ففي الواقع، قد يُنظر إليها في النهاية على أنها بروفة للجائحة التالية، والتي يمكن أن تأتي في أي وقت، في العقد المقبل أو حتى في العام القادم، ويمكن أن تكون أكثر ضررًا على الأمن البشري"(G20 High Level Independent Panel, 2021).

ونظراً لأن تفشي المرض في المستقبل ممكن حتى في أنظمة التعليم التي استأنف فيها التدريس الشخصي، فمن الضروري بناء مرونة أنظمة التعليم. بهذه الطريقة، يمكن للمربين الاستمرار في التدريس أثناء تفشي المرض في المستقبل وفي حالات الطوارئ الأخرى التي تعطل التعليم الشخصي.

بالإضافة إلى ذلك، صدمت الجائحة بشكل خاص أنظمة التعليم غير الفعالة وغير العادلة. وفي حين أن البحث عن طرق لمواصلة التعليم أثناء الجائحة أوقف العديد من الجهود المبذولة لمواجهة هذه التحديات الموجودة مسبقًا، فإن هذه المهمة الأخيرة لا يمكن أن تنتظر. في الواقع، بالنظر إلى التكاليف التعليمية غير المتناسبة للجائحة التي يتحملها أطفال الفقراء، فإن معالجة هذه التحديات الموجودة مسبقًا أمر ضروري أكثر الآن - هذا ما يشير إليه مصطلح "إعادة البناء بشكل أفضل".

هذه السيناريوهات المستقبلية تقترح أن أولويات صناع سياسات التعليم تجاه كوفيد- 19 تتضمن ثلاثة أهداف: تحسين فعالية استراتيجيات التعليم خلال التفشي الحالي، وتعافي وإعادة بناء الفرص التعليمية بعد تفشي المرض، وبناء مرونة نظام التعليم للعمل أثناء تفشي المرض في المستقبل. الإجراءات المتوافقة مع هذه الأهداف الثلاثة العريضة مشابهة لبعضها بعضاً، على الرغم من أن الأنشطة المحددة قد تختلف اعتمادًا على الهدف الذي يسعى إليه المرء. ويلخص الجدول 1 هذه الأهداف والإجراءات للنهوض بها.

الأهداف		
تحسين فاعلية استراتيجيات التعليم خلال حالة التفشي الحالية	**استعادة الفرص التعليمية وإعادة بنائها بعد تفشي المرض**	**بناء مرونة نظام التعليم للعمل خلال تفشي المرض مستقبلاً.**
الإجراءات		
• تقييم كيف تغير السياق للطلاب، والأسر، والمعلمين، والمجتمعات، ونظام تقديم التعليم. • تطوير استراتيجية للتدريس أثناء تفشي المرض أو التعافي منه. • زيادة قدرة المدارس والمعلمين وقادة المدارس والطلاب، والأسر والنظام.	• تقييم كيف تغير السياق للطلاب، والأسر، والمعلمين، والمجتمعات، ونظام تقديم التعليم. • تطوير استراتيجية للتدريس أثناء تفشي المرض أو التعافي منه. • زيادة قدرة المدارس والمعلمين وقادة المدارس والطلاب، والأسر والنظام.	• تقييم كيف تغير السياق للطلاب، والأسر، والمعلمين، والمجتمعات، ونظام تقديم التعليم. • تطوير استراتيجية للتدريس أثناء تفشي المرض أو التعافي منه. • زيادة قدرة المدارس والمعلمين وقادة المدارس والطلاب، والأسر والنظام.

الجدول 1. أهداف وأفعال للاستجابة للصدمة التعليمية للجائحة

ويمكن تنظيم هذه الأنشطة في ثلاث ركائز رئيسية:

I. تقييم كيف تغير السياق للطلاب، والأسر، والمعلمين، والمجتمعات ونظام تقديم التعليم.

II. تطوير استراتيجية للتدريس أثناء التفشي أو للتعافي من أحدها.

III. زيادة قدرة المدارس، والمعلمين، وقادة المدارس، والطلاب، والأسر، ونظام التعليم.

كل من الركائز الثلاث، بدورها، تنطوي على سلسلة من الإجراءات المترابطة. ويلخص الجدول 2 الأنشطة التي تدعو إليها كل ركيزة من ركائز الاستجابة التعليمية.

الركائز		
I) تقييم التغييرات في السياق	II) تطوير استراتيجية التعليم المدمج	III) زيادة القدرات
الإجراءات		
1. رفاهية الطالب والاستعداد للتعلم. 2. وصول الطلاب والمشاركة. 3. رفاهية المعلم والموظفين والاستعداد للتدريس. 4. المجتمعات، الفقر وعدم المساواة. 5. تشغيل نظام التعليم.	1. الالتزام بدعم جميع المتعلمين. 2. تطوير نظام أساسي للتعليم يوازن التعلم الشخصي وعن بُعد ويسمح بالتخصيص والتمايز. 3. ترتيب أولويات المناهج. التركيز على الكفايات وتعليم الطفل ككل. 4. تسريع التعلم وإضفاء الطابع الشخصي. 5. دعم الصحة العقلية والرفاهية العاطفية. 6. تقييم الابتكارات التي حدثت. 7. تكامل الخدمات (الصحة، التغذية).	1. تنمية قدرات المدارس. الموائمة بين أدوار ومسؤوليات موظفي المدرسة حتى يدعموا نهجًا شاملاً لنمو الطالب. 2. بناء قدرات المعلمين وقادة المدارس والموظفين. النمو المهني للمعلم. مجتمعات التعلم. 3. بناء الشراكة. 4. التواصل مع الوالدين وتطوير مهارات الأبوة والأمومة. 5. بناء شبكات مدرسية.

الجدول 2. ثلاث ركائز لاستراتيجية تعليمية

من الأهمية بمكان أن يكون هناك تماسك ومواءمةً بين هذه الأهداف والأعمال التي تستلزمها الركائز الثلاث في استجابة تعليمية. وسينتج عن هذا الاتساق التآزر اللازم لدعم التحسين المنهجي على نطاق واسع. فنهج مجزأ أو منعزل، على سبيل المثال، سيكون غير كاف. وبالمثل، فإن الأساليب التعليمية التي لا تستند إلى تقييم شامل للتغيرات الناتجة عن الجائحة من المحتمل ألا تكون كافية وأن تثقل كاهل أنظمة التوصيل التي تعاني من ضغوط شديدة بالفعل.

ويفحص الجزء المتبقي من هذه الوثيقة الإجراءات التي يجب مراعاتها في هذه الركائز الثلاث. فقد قمت بتنظيم الوثيقة في ثلاثة أقسام، يركز كل منها على واحدة.

أولاً: قيّم كل من كيفية تغير السياق والاحتياجات التي أحدثتها هذه التغيرات

لتطوير استراتيجية فعالة لتعليم التلاميذ أثناء وبعد الجائحة، يجب على التربويين وصانعي السياسات ترسيخها في خصائص السياق المحلي. بمعنى، يجب أن يسندوها إلى فهم محدد لكيفية تأثير الجائحة على حياة الطلاب وأسرهم ومعلميهم وموظفي المدرسة والمجتمعات التي يعيشون فيها، وقدرة نظام التعليم للقيام بالوظائف الأساسية. الخطوة الأولى، إذاً، هي تقييم هذه التغييرات.

ونظرًا لأن الجائحة كان لها تأثيرات مختلفة على مجموعات مختلفة من الطلاب وعلى المدارس كل على حده، يجب على المرء أن يبني تحديد الاحتياجات الخاصة على تقييم محلي للتأثيرات على الأطفال والأسر. إن تكوين صورة محلية لهذه الاحتياجات التعليمية لا يعني أن السلطات المحلية يجب أن تدافع عن نفسها في إيجاد الحلول وتنفيذها؛ على العكس من ذلك، تتحمل الحكومات الوطنية والإقليمية مسؤولية توفير دعم متباين للمجتمعات والمدارس من أجل ضمان المساواة في نتائج التعليم. ومع ذلك، يجب عليهم القيام بذلك في خدمة دعم الاحتياجات والاستراتيجيات المحددة محليًا. إن غياب التركيز المحلي سيجعل الاستجابة غير ملائمة، في حين أن غياب دور تعويضي للحكومات الوطنية والإقليمية من شأنه أن يؤدي إلى تفاقم الآثار التعليمية غير المتكافئة بالفعل للجائحة.

فيما يلي، وصف لخمسة مبادئ لتقييم كيفية تغير السياق التعليمي نتيجة الصدمات التي أحدثتها الجائحة. لكل مبدأ، يُقدّم وصفًا موجزًا، متبوعًا بالأدلة الداعمة للمبدأ ووصفًا تشغيليًا يمثل الإجراءات التي تسن المبدأ. ثم يقدم كل قسم سلسلة من القراءات المقترحة، والتي يقدم ذكر كامل لها في نهاية الكتيب.

1. قيّم رفاهية الطالب واستعداده للتعلم

المبدأ:

ادعم رفاهية الطلاب واستعدادهم للتعلم. ونظرًا لاختلاف تأثيرات الجائحة على الطلاب بين المحليات، يجب على المرء أن يبني الاستراتيجية على المعرفة المحلية لكيفية تأثير الاضطرابات الصحية والاقتصادية والاجتماعية على رفاهية الأطفال المعرضين للخطر - على سبيل المثال، ظهور انعدام الأمن الغذائي، وتقليل دخل الأسرة، وزيادة العنف المنزلي، وزيادة الاكتئاب أو غيرها من الآثار على الصحة العقلية والحياة العاطفية للطلاب.

الدليل:

في صيف عام 2020، أجرت منظمة إنقاذ الطفولة دراسة استقصائية للأطفال والأسر في 46 دولة لدراسة تأثير الأزمة. ركّزوا على مشاركين في برامجها، وفئات سكانية أخرى ذات الاهتمام، والجمهور. أشارت نتائج المسح إلى حدوث عنف في المنزل في ثلث الأسر - حيث كان المشاركون في البرنامج في الغالب من الأطفال والأسر المعرضة للخطر. أفاد معظم الأطفال (83٪) وأولياء الأمور (89٪) بزيادة المشاعر السلبية بسبب الجائحة، وأفاد 46٪ من أولياء الأمور بضيق نفسي لدى أطفالهم. وبالنسبة للأطفال الذين لم يكونوا على اتصال بأصدقائهم، كان 57٪ منهم أقل سعادة، و54٪ قلقون أكثر، و58٪ شعروا بأمان أقل. وبالنسبة للأطفال الذين كان بإمكانهم التفاعل مع أصدقائهم، أفاد أقل من 5٪ منهم عن مشاعر مماثلة. أظهر الأطفال ذوو الإعاقة زيادة في التبول في الفراش (7٪) والبكاء والصراخ غير العاديين (17٪) منذ تفشي الجائحة، والتي تمثل زيادة ثلاث مرات أكثر من الأطفال العاديين. كما أبلغ الأطفال عن زيادة في الأعمال المنزلية الموكلة إليهم، 63٪ للبنات و 43٪ للأولاد؛ وقالت 20٪ من البنات إن أعمالهن المنزلية كانت كثيرة جدًا بحيث لا يمكنهن تخصيص وقت لدراستهن، مقارنة بـ 10٪ من الأولاد (Ritz et al., 2020).

بالإضافة إلى ذلك، فإن فقدان التعلم أثناء الجائحة - الذي لم يكن متكافئًا بين فئات سكانية مختلفة - يتطلب أن تقوم المدارس والمعلمين بتقييم مستويات معرفة ومهارات الطلاب عند عودتهم إلى المدرسة. وهذا يسمح للمعلمين بتخطيط المناهج الدراسية المتوافقة مع تلك المستويات ووضع استراتيجيات لطرق مختلفة مناسبة لدعم الطلاب. وجدت مراجعة حديثة للبحوث حول فقدان التعلم أثناء الجائحة ثماني دراسات فقط، تركز جميعها على دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) التي شهدت فترات قصيرة نسبيًا من إغلاق المدارس (بلجيكا وهولندا وسويسرا وإسبانيا والولايات المتحدة واستراليا وألمانيا). تؤكد هذه الدراسات فقدان التعلم في معظم الحالات، وفي بعض الحالات، زيادة في عدم المساواة في التعليم. ومع ذلك، فإنها توثق أيضًا آثار تعلم غير متجانسة من عمليات الإغلاق وفقًا للمواد الدراسية ومستويات التعليم (Donelly & Patrinos, 2021).

وفي حين يمنع عدم وجود تقييمات موثوقة لفقدان التعلم حتى الآن تقدير التأثير الكامل للجائحة بالنسبة لمعظم البلدان في العالم، فإن الدراسات المحدودة المتاحة توثق التأثيرات العميقة - خاصة للطلاب المحرومين. فقد أظهرت دراسة حديثة أُجريت في بلجيكا، حيث أغلقت فيها المدارس لمدة تسعة أسابيع تقريبًا، خسائراً كبيرةً في التعلم في اللغة والرياضيات (انخفاض في المتوسطات المدرسية لدرجات الرياضيات بمقدار 0.19 انحرافًا معياريًا ودرجات اللغة بمقدار 0.29 انحرافًا معياريًا، مقارنةً بالدفعة السابقة) وزيادة في عدم المساواة في نتائج التعلم بنسبة 17% للرياضيات و20% للغة. ويرجع هذا جزئيًا إلى زيادة عدم المساواة بين المدارس (زادت نسبة عدم المساواة في تحصيل الطلاب بسبب الاختلافات بين المدارس بنسبة 7% للرياضيات و18% للغة). وتكون الخسائر أكبر بالنسبة للمدارس التي بها نسبة أعلى من الطلاب المحرومين (Maldonado & De Witte, 2020).

مراجعة لهذه الدراسة وسبع دراسات تجريبية إضافية لفقدان التعلم، ركزت إحداها على التعليم العالي، وجدت فقدان التعلم أيضًا في هولندا والولايات المتحدة واستراليا وألمانيا. ومع ذلك، فإن مقدار فقدان التعلم كان أقل في هذه البلدان مما ورد في دراسة بلجيكا. ووجدت دراسة في سويسرا أن فقدان التعلم ليس ذا أهمية، فيما وجدت دراسة في إسبانيا مكاسب تعلم أثناء الجائحة (Donnelly & Patrinos,2021, p. 149). أُجريت 7 من 8 من هذه الدراسات التي حددت فقدان التعلم في بلدان كانت فيها أنظمة التعليم مزودة بموارد جيدة نسبيًا، وغطت فترات قصيرة نسبيًا من إغلاق المدارس: 9 أسابيع في بلجيكا، و 8 أسابيع في هولندا، و 8 أسابيع في سويسرا، و 8 إلى 10 أسابيع في استراليا، و 8.5 أسابيع في ألمانيا (Donnelly & Patrinos,2021, p. 149). وتُظهر الدراسات أيضًا أنه في حين أن هناك خسارة تعلم ثابتة لطلاب المدارس الابتدائية، فإن هذا ليس هو الحال بالنسبة لطلاب التعليم الثانوي والعالي.

وأظهرت دراسة لمهارات الطلاب في الصفوف الخامس والتاسع والثاني عشر في مدارس ولاية ساو باولو العامة (باستثناء المدارس البلدية والخاصة)، أُجريت في بداية العام الدراسي 2021 (مارس)، أن طلاب الصف الخامس لديهم مستويات أقل من المعرفة الرياضية مما كانوا عليه عندما أنهوا الصف الثالث في عام 2019. وفي حين أن طلاب الصف الخامس لديهم مستويات أعلى من فهم القراءة مما كانت عليه في الصف الثالث في عام 2019، فإن هذه المستويات أقل بكثير من تلك الخاصة بطلاب الصف الخامس في عام 2019. وهناك أيضًا خسائر، وإن كانت أقل، لطلاب الصفين التاسع والثاني عشر، ولكن يجب على المرء تفسير ذلك في سياق التحسينات المستمرة في مهارات الطلاب في تلك المستويات، بدءًا من المستويات المنخفضة جدًا (CAEd / UFJF, 2021).

هناك مجموعة متطورة من الأبحاث حول أهمية رفاهية الطلاب للنجاح التعليمي. فقد طور Willms إطاراً لتقييم رفاهية الطلاب بناءً على توليفة من هذا البحث، والتي تم استخدامها لتصميم مسوحات تقدم للطلاب والتي توفر معلومات قيمة للمعلمين طوال العام الدراسي (Willms, 2020).

كيف تبدو في الممارسة؟

على مستوى النظام: قم بإجراء مسح حول رفاهية الطالب على فترات دورية واستخدم هذه النتائج لتطوير استجابة مناسبة. يمكن أن يركز الاستطلاع على الطلاب ووالديهم، ويمكن أن يعتمد على عينات ممثلة صغيرة.

على مستوى الفصل الدراسي: قم بإجراء عمليات تسجيل وصول يومية مع الطلاب، حيث يسأل المعلمون كل طالب، "كيف تسير الأمور؟" على مستوى الفصل الدراسي والمدرسة، أضفِ الطابع المؤسسي على استبيانات تسجيل الوصول الدورية لإحساس الطلاب بالرفاهية والانتماء، وقدم النتائج إلى المعلمين وناقشها في اجتماعات المعلمين.

قراءات مقترحة

Anderson, 2021; CAEd/UFJF, 2021; Donelly & Patrinos, 2021; Maldonado & De Witte, 2020; Reimers, 2021; Reimers & Schleicher, 2020a; Ritz et al., 2020; UNESCO, UNICEF & World Bank, 2020; Willms, 2020.

2. قيّم وصول الطلاب ومشاركتهم. حدّد الأطفال الذين تركوا المدرسة

المبدأ

العودة إلى التدريس الشخصي يجب أن يضع تحديد أي الطلاب قطع تواصله أو ترك المدرسة بالكامل كأولوية وقم بكل جهد من أجل إعادة تواصلهم. أحد الضرورات خلال التعلم عن بعد هو متابعة تواصل الطلاب من أجل بذل جهود محددة للحفاظ على مشاركة الطلاب في التعليم.

الدليل

عندما يفشل الطلاب في التعلم من الترتيبات عن بعد، وعندما تزحم المتطلبات الأخرى وقت العمل المدرسي، تصبح المشاركة في التعليم عن بعد أقل انتظاماً. وهذا يجعل بعض الطلاب ينسحبون بالكامل. ويسهم الانسحاب كذلك في فقدان التعلم والتسرب النهائي من المدرسة.

بيّنت العديد من الدراسات أن المشاركة الثابتة في منصات التعليم عن بعد كانت متحدية لعدد كبير من الطلاب، والتي بسببها تأثرت دوافعهم للتعلم ورفاهيتهم (Bellei et al., 2021; Cardenas et al., 2021; Kosaretsky et al., 2021; Soudien et al., 2021; Hamilton & Ercikan, 2021).

ففي الأورجواي، مثلاً، وهي دولة أطلقت برنامجاً وطنياً واعداً لتعزيز رقمنة التعليم في العام 2007، أظهر مسح حديث لعينة وطنية ممثلة لتلاميذ في الصفين الثالث والسادس زيادة دالة في التسرب من المدرسة، والتي كانت أعلى بشكل جلي لدى التلاميذ الأكثر حرماناً اقتصادياً وثقافياً. فقد زادت نسبة التلاميذ المتسربين من المدرسة خلال العام الدراسي من 0.9 % في 2017 إلى 2.8 % في 2020. كما كانت هناك زيادة واضحة في عدد التلاميذ الذين لم يلتحقوا بالمدرسة في اليوم الذي تم فيه تقييم معرفة التلاميذ، من 5.9 % في 2017 إلى 9.4 % في 2020، وزيادة في عدد التلاميذ الذين لم يعطوا التقييم بسبب أنهم تلاميذ ذوي احتياجات خاصة، من 2.4 % في 2017 إلى 9.4 % في 2020.

هذه التغيرات أنقصت نسبة التلاميذ الذين أخذوا التقييم من 90.8 % في 2017 إلى 78.4 % في 2020، وهذا ربما يكون دليلاً على النسبة المئوية للطلاب الذين يُنظر إليهم على أنه أُتيحت لهم فرص التعلم خلال كلا العامين (INEED, 2020, p.38). إضافة إلى ذلك، كانت نسبة التلاميذ المتسربين من المدرسة، في العام 2020، أعلى في المدارس ذات المتوسط الأعلى لمستويات الحرمان الاقتصادي- الاجتماعي والثقافي، ففي حين تسرب 0.7% فقط من التلاميذ في 22 % من المدارس التي تتمتع بأعلى متوسط لمستويات الأفضلية الاجتماعية - الاقتصادية والثقافية، تزداد هذه القيمة

إلى 2.0 % للتلاميذ في 20 % للمدارس التالية في متوسط مستويات الأفضلية الاجتماعية – الاقتصادية والثقافية، وإلى 2.5 % للتلاميذ في 15% التالية من المدارس، و 3.4 % للتلاميذ في 22 % التالية من المدارس، وإلى 5.4 % للتلاميذ في 20 % من المدارس ذات المتوسط الأعلى من الحرمان الاقتصادي – الاجتماعي والثقافي (INEED, 2020, p. 24). طلبت نفس الدراسة من المعلمين تحديد مدى انتظام حضور تلاميذهم. في 22 % من المدارس ذات الأعلى مستوى أفضلية اجتماعية – اقتصادية وثقافية، 95 % من المعلمين ذكروا أن التلاميذ يحضروا إلى المدرسة بانتظام، بينما في الـ 20 % من المدارس ذات المستويات الأدنى من الأفضلية الاجتماعية – الاقتصادية والثقافية، 68 % فقط من المعلمين ذكروا أن التلاميذ يحضرون إلى المدرسة بانتظام (INEED, 2020, p. 38).

كيف تبدو في الممارسة؟

طوّر مؤشرات جديدة لتقييم مشاركة الطلاب بطريقة ملائمة لنموذج التعليم المستخدم. حيث من الواضح أن "الحضور المدرسي" لا معنى له عندما لا تكون المدارس مفتوحة، وغير دقيق عندما يحدث جزء فقط من التدريس الشخصي، بدلاً من ذلك، المشاركة يجب أن تعكس المشاركة في الطريقة المتاحة، شخصياً أو عن بعد. استخدام منصات عن بعد تسمح بقياسات أكثر دقة للمشاركة، مثل وقت الربط بالمنصة، والمواد التي تم تنزيلها أو وقت المشاركة الفعلي.

على مستويي النظام والمدرسة، حلّل البيانات في المنصات الموجودة على الانترنت حول وصول ومشاركة الطالب. حدّد من، من بين الطلاب المسجلين، الذي يمكنه الوصول إلى المنصة، وكيف، ومن لا يمكنه ذلك. وعندما تستخدم المدارس أشكال أخرى من التعلم عن بعد، كالتواصل مع المعلم بواسطة الهاتف أو تسليم المواد المطبوعة شخصياً، استخدم السجلات لتحديد كل من التواصل الفعلي للطلاب ومشاركتهم، عند توفرها.

على مستويي النظام والمدرسة، حلّل سجلات التحاق الطلاب لتحديد تدفقات الالتحاق والتسرب.

على مستويي النظام والمدرسة، قم بإجراء مسح للأسر لمعرفة أي الأطفال م+لتحقين ومشاركين بنشاط في المدرسة والتعلم.

على مستويي المدرسة والفصل، تواصل مع الطلاب الملتحقين للتأكد من هم المشاركين بنشاط في أنشطة المدرسة. طوّر آليات محددة للوصول إلى الطلاب الذين لا يصلون إلى المنصة أو تخلوا عن دراستهم. على مستوى المدرسة، يمكن لفريق عمل المعلم الوصول إلى أولئك الطلاب، وعائلاتهم، الذين لا يشاركون بنشاط وتسربوا عملياً. يمكن لفريق

العمل هذا أيضًا إشراك المتطوعين، بما في ذلك الشباب، للوصول إلى أولياء الأمور في الحي لتحديد الأطفال الذين تسربوا أو المعرضين لخطر كبير للقيام بذلك.

قراءات مقترحة

Bellei et al., 2021; Cardenas et al., 2021; Kosaretsky et al., 2021; Soudien et al., 2021; Hamilton &Ercikan, 2021

3. قيّم رفاهية المعلم والموظفين، والاستعداد للتعليم، وقدّم الدعم

المبدأ

المدارس محتاجة لدعم المعلمين، والإداريين والموظفين حتى يكونوا معدون جيداً وميالون عاطفياً لدعم تلاميذهم.

الدليل

أثّرت الجائحة في حياة المعلمين بصورة مشابهة لتلك المتعلقة بالطلاب وأسرهم. بالإضافة إلى أن على المعلمين الاستجابة للعديد من المتطلبات الجديدة للحفاظ على التعليم عن بعد بإعداد ودعم غير كافيين. علاوة على ذلك، على بعضهم دعم أبناءهم كوالدين، وتلبية متطلبات أسرية أخرى ناتجة عن الجائحة، فيما يقومون بالتدريس عن بعد. أدّت هذه الضغوط المتعددة إلى تقليص رفاهية المعلمين وتسببت في مخاوف مبررة بشأن احتراق المعلمين والابتعاد عن المهنة (Audrein et al., 2021; Hamilton & Ercikan, 2021).

مصدران رئيسيان للتوتر بالنسبة للمعلمين هما عدم كفاية إعدادهم المسبق للتدريس عن بُعد والظروف دون المثلى التي كان عليهم وعلى طلابهم فيها إنشاء التدابير لمواصلة التعلم عن بُعد. كان الانتقال إلى التدريس عن بعد سلسًا نسبيًا في السياقات التي كان فيها المعلمون مدعومين جيدًا لطرق للبيداغوجيا الرقمية (Lavonen & Salmela-Aro, 2021; Tan & Chua, 2021).

كيف تبدو في الممارسة؟

على مستويي المدرسة والنظام، قيّم استعداد المعلمين للتدريس الرقمي واستخدم هذه المعلومات لتصميم تطوير مهني مناسب.

على مستويي المدرسة والنظام، قم بإجراء مسح للمعلمين بشأن رفاهيتهم، وساعدهم على تحديد الضغوط على أنفسهم والمتعلمين، ونفذ برامج الرفاهية، مثل اليقظة والتمارين البدنية، وغرس أخلاقيات الرعاية في المدرسة.

حدّد احتياجات النمو المهني للمعلمين وادعمهم في تطوير المهارات لتعليم ودعم تلاميذهم عن بعد، وبشكل خاص الأكثر ضعفاً.

قراءات مقترحة

Audrein et al., 2021; Hamilton & Ercikan, 2021; Lavonen & Salmela-Aro, 2021; Tan & Chua, 2021; UNICEF, 2021a.

4. قيّم التغيرات في السياق. تأثير الجائحة على المجتمعات، والفقر، وعدم المساواة

المبدأ

قيّم كيف تغير سياق المجتمع المدرسي بسبب الجائحة، ثم افحص انعكاسات هذه التغيرات على التعليم.

الدليل

إن تأثيرات الجائحة اختلفت فيما بين المجتمعات والمحليات، وهي تعكس الظروف الاجتماعية والاقتصادية في تلك المجتمعات. هذه التأثيرات المحلية تتضمن ليس فقط انتقال الفيروس ولكن أيضاً تأثير الجائحة على الفقر. التأثيرات الصحية والاقتصادية للجائحة سرّعت، بالتالي، أو تفاعلت مع تحديات مجتمعية أخرى.

هناك أدلة قوية على أن الجائحة قد أدّت إلى زيادة الفقر وعدم المساواة وكذلك أثّرت سلبياً على الصحة والرفاهية (Reimers, 2021b). فقد قدّر البنك الدولي أنه مع حلول شهر مارس 2021 تكون الجائحة قد زادت الفقر العالمي 120 مليون نسمة، معظمهم في البلدان ذات الدخل المتدني والمتوسط (Atanda & Cojocaru, 2021).

كيف تبدو في الممارسة؟

على مستوى المجتمعات المدرسية، طوّر حافظة لخصائص المجتمع كالفقر، وعدم المساواة، والصحة والاندماج الاجتماعي كما شكلتها الجائحة، وادمج البيانات الاجتماعية الديموغرافية الموجودة من مصادر متعددة.

قراءات مقترحة

Atanda & Cojocaru, 2021; Reimers, 2021b

5. قيّم تشغيل نظام التعليم

المبدأ

أفحص أي وظائف نظام تقديم التعليم التي تأثرت بالجائحة أو توقفت.

الدليل

أوجدت الجائحة مدىً جديداً من المتطلبات على المدارس. فمتطلبات التباعد الاجتماعي والأعباء المالية للجائحة كان لها أثراً على العديد من الوظائف الأساسية لعمل المدرسة. وهذه تشمل النظام، من التدريس إلى تقديم الخدمات الموجودة بالمدرسة – بما في ذلك برامج التغذية، وبرامج الصحة العقلية، وتقييمات الطالب المعتادة، والزيارات الإشرافية، والنمو المهني. وتعد المراجعة المنهجية للوظائف التي أثرت فيها الجائحة أمراً ضروريًا لتطوير استراتيجيات الاستمرارية أو التعافي.

فمثلاً، من المهم متابعة ما إذا هناك سلسلة تقديم فاعلة لخلق فرص تعليمية تصل إلى جميع الطلاب. وكما تمت الإشارة إليه سابقاً، بالمكسيك، الاستراتيجية الوطنية للتعليم عن بعد فشلت في الوصول إلى معظم الطلاب المحرومين بسبب عدم تمكنهم من الوصول إلى التلفزيون أو إلى الحواسيب، حتى في الأرجواي، التي أطلقت برنامجاً لتقديم فرص التعليم الرقمي لجميع الطلاب في 2020، لم تكن لديهم جميعاً إمكانية الوصول إلى الاتصال. وأظهر تقييم أُجري في 2020، مثلاً، أن 43 % من بين تلاميذ الصف الثالث لديهم حواسيب خاصة بهم، و 46 % آخرين لديهم إمكانية الوصول إلى حواسيب مشتركة، و 10 % ليس لديهم إمكانية الوصول إلى حاسوب. وكان الوصول أعلى بالنسبة لتلاميذ الصف السادس، 49.5 % لديهم إمكانية الوصول إلى حواسيبهم الخاصة، 12 % لديهم إمكانية الوصول إلى حواسيب مشتركة، و 27.9 % لديهم كل من إمكانية الوصول إلى حواسيب شخصية أو حواسيب مشتركة، ولكن 10.5 % ليس لهم إمكانية الوصول لأي منها (INEED, 2021, p. 47). عدم إمكانية الوصول إلى حاسوب بين تلاميذ الصف السادس كانت ثلاثة أضعاف (15 %) للتلاميذ في 20 % من المدارس ذات المستويات الأدنى من الأفضلية الاقتصادية – الاجتماعية والثقافية، من تلك التي في 20 % من المدارس ذات المستويات الأعلى من الأفضلية الاقتصادية – الاجتماعية والثقافية، التي كان فيها 5 % فقط من التلاميذ ليس لديهم إمكانية الوصول إلى حاسوب (INEED, 2021, p. 47).

ولأن الصحة العامة وحالات الطوارئ الاقتصادية المرتبطة بكوفيد- 19 قد فرضت مطالب ماليةً جديدةً على الحكومات ممّا أدّى إلى تقليص التمويل العام للتعليم. وقد حدّ هذا من قدرة الحكومات على تقديم الدعم للاستراتيجيات عن بُعد، بما في ذلك تمويل الوصول إلى الاتصال والأجهزة لجميع الطلاب أو النمو المهني للمعلمين، وبالمثل، متطلبات التباعد المادي منعت إجراء التقييمات الوطنية لمعارف ومهارات الطلاب، وتنسيب المعلمين المرشحين في مواقع الممارسة.

وكان على أنظمة التعليم، وهي مثقلة بالحاجة للإسراع لتلبية المطالب الجديدة التي أوجدتها الجائحة، أن تتعامل في نفس الوقت مع المطالب المستمرة لإدارة النظام. ومع ذلك، فإن متطلبات التباعد المادي، والأثر الصحي على الموظفين، وقيود الموارد قد قللت إلى حد كبير من أداء تلك الأنظمة المستمرة (Reimers & Schleicher, 2020b).

كيف تبدو في الممارسة؟

قم بإجراء مسح للموظفين الأساسيين في كل وقت يكون فيه إخلال بالعمل، لتقييم تأثير الجائحة على عمل الوظائف الرئيسية على مستوى المدرسة والنظام كتنفيذ المناهج، والتقييمات، والنمو المهني للمعلم، وتقديم الغذاء المدرسي، وخدمات الطلاب الأخرى، وغيرها.

وغالبًا ما تكون الإدارات التعليمية غير قادرة على تنفيذ السياسات بسرعة بسبب التعقيد المفرط، والتنسيق غير الكافي فيما بين المستويات الإدارية، والقواعد واللوائح التي تبطئ التنفيذ، وباختصار عدم وجود سلسلة تسليم. تعتبر معالجة هذه القيود وضمان سلسلة تسليم عاملة أمرًا بالغ الأهمية في وقت يكون فيه الإجراء السريع ضروريًا.

قراءات مقترحة

Reimers & Schleicher, 2020b

الملخص

حيث أن الجائحة أثرت في مختلف المجتمعات ونظم التعليم بأشكال مختلفة، فإن أول خطوة في ابتكار استجابة تعليمية مناسبة هي التأكد من الطبيعة الدقيقة لتلك التأثيرات على الطلاب، والمجتمعات، والمعلمين، وعلى نظام توصيل التعليم نفسه.

يمكن القيام بهذا بأدوات جمع بيانات بسيطة نسبياً وبروتوكولات على مستويات الصف الدراسي، والمدرسة، والنظام. بعض هذه البروتوكولات يمكنها دعم إجراءات جديدة، مثل تسجيل الوصول اليومي عندما يبدأ الطلاب اليوم الدراسي، حيث يطلب المعلمون من كل طالب مشاركة ما يفعلونه. وعلى المعلم استخدام هذه المعلومات لوضع استجابات مناسبة، ولدعم رفاهية الطلاب واستعدادهم للتعلم. يتمثل الموضوع الرئيسي لهذا الكتيب في الحاجة إلى تكامل واتساق الإجراءات التي تستند إلى فهم السياق، ومن ثم الحصول على أنشطة تدعم القدرة على تنفيذ تلك الإجراءات.

ننتقل الآن إلى تحليل الإجراءات التي يجب أن تكون جزءً من استراتيجية التعليم.

ثانياً: طوّر استراتيجية على مستوى المدرسة أو النظام للتدريس أثناء الانتشار أو للتعافي منه

يجب علينا تطوير استراتيجية جديدة قائمة على فهم صحيح لتأثير الجائحة على حياة الطلاب، والمعلمين، والأسر وتشغيل المدارس. حيث يجب على المدارس ونظم التعليم أن تحدد وتضع أولويات احتياجات تعلم الطلاب التي تخطط لتحقيقها، وتطوير استراتيجيات للقيام بذلك. ويجب أن يقود هذه الاستراتيجيات التزام بتعليم جميع الطلاب. وهذه الخطط يجب أن تحدد الأساليب لتقديم التعليم، بما في ذلك التوازن بين التدريس الشخصي وعن بعد، وأن تميز بين الطلاب. ولأن الجائحة قد تكون أضعفت القدرة على تقديم التعليم، فقد يكون من الضروري إعادة ترتيب أولويات المناهج الدراسية.

الاستراتيجية يجب أن تقدم فرصاً لتعافي تعلم للطلاب الذين تعرضوا لأكبر فقد في التعليم وعدم المشاركة. ويجب أن تدعم الاستراتيجية أيضاً رفاهية الطلاب، وتأخذ في الاعتبار تأثيرات الضغط والصدمة التي مروا بها بسبب الجائحة، وفي بعض الحالات على مدار فترات طويلة. كما يجب أن تُبني على القوى والتجديدات التي تكونت أثناء الجائحة، وتسعى إلى تكامل تقديم الخدمات المختلفة التي تدعم الطلاب بشكل كلي.

1. الالتزام بدعم كل الطلاب

المبدأ

استخدم ضمان مخرجات تعليم متساوية لجميع الطلاب كمعيار لتوجيه سياسة التعليم. وطوّر إطار عمل لما تعني "فرص التعلم" في سياقات تعتمد على التدريس عن بعد بشكل كبير، وراقب النظام من أجل تحديد الفجوات فيما بين فئات من الطلاب – البنات مقابل الأولاد، الفقراء مقابل غير الفقراء، الحضر مقابل الريف، الطلاب ذوي الإعاقة مقابل الطلاب غير المعاقين، وغيرها. ضع أولويات الإجراءات التي تقلل تلك الفجوات فيما بين الطلاب.

الدليل

إذا كانت الفرص التعليمية هي نتاج طبيعي للتفاعل بين التعليم والأفضليات الاجتماعية الموجودة لدى الطلاب، فإن العوامل الاجتماعية – الاقتصادية التي برزت أثناء الجائحة، تضع ضغوطاً هائلةً على الفقراء. ولهذا السبب، من المهم بشكل خاص أن تضع المؤسسات التعليمية المساواة كأولوية في توجيه الاستراتيجية.

وهذا يعني التحديد المنظم لمجموعات وفئات الطلاب الذين كانوا أكثر تأثراً بالجائحة و / أو الذين هم أكثر حرماناً. هذه الاستراتيجية تضمن أن يكون باستطاعة المدارس تقديم وسائط تربوية بديلة لأكثر المجموعات تعرضاً للخطر. ففي المجتمعات ذات أشكال الحماية الاجتماعية الأكثر محدودية، تضع الجائحة أعباء غير متناسبة على عاتق الفقراء (Anderson, 2021; Bellei et al., 2021; Cardenas, 2021; Hamilton &Ercikan, 2021; Soudien et al., 2021). في بعض الأوساط الاجتماعية، تتضاعف هذه الأعباء بالنسبة للفتيات والنساء، اللواتي يتوقع المجتمع أن يتحملن حصة غير متناسبة من تكاليف التعديلات أثناء الجائحة، بما في ذلك العبء الأكبر على رعاية الأطفال أو كبار السن (Ritz, 2020). كما تستحق الحقوق التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة عناية خاصة، كجزء من الالتزام بدعم جميع المتعلمين. فبعض الدول، كالبرتغال مثلاً، تبنت تركيزاً واضحاً على الحفاظ على الفرص التعليمية للمجموعات المحرومة أثناء الجائحة. وبالمثل، دول كاليابان وسنغافورة قامت بتركيز الموارد على الفئات المحرومة، وتوفير أجهزة الكمبيوتر وتحسين الاتصال، والتأكيد على استمرارية التعليم أثناء التدريس عن بعد (Iwabuchi et al, 2021; Tan & Chua, 2021). أظهر مسح قُدّم للسلطات التعليمية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في بداية 2021 أن معظم الدول وضعت التدريس الشخصي كأولوية للمتعلمين المحرومين وقدمت مقاربات علاجية لتقليل فجوات التعلم. وطورت ثلاثة من خمس دول إجراءات محددة لدعم الطلاب المحرومين، واستهدفت اثنتان من خمس دول الطلاب المهاجرين أيضاً (OECD, 2021).

كيف تبدو في الممارسة؟

طوّر لوحة تحكم للمؤشرات الرئيسية للفرص التعليمية (الوصول والمشاركة والتعلم والرفاهية)، مصنفة للمجموعات الأكثر عرضة للخطر، وارصد مؤشرات الفرص بشكل منهجي. لكل قرار متعلق بالسياسة، اسأل، "ما هو التأثير المحتمل على كل مجموعة من المجموعات الأكثر تعرضًا للخطر؟"

استهدف الموارد لدعم تعليم الأكثر حرماناً؛ مثلاً، تقديم الأجهزة، الاتصال، والوصول المجاني إلى المحتوى والبيانات الرقمية (بواسطة مشغلي شبكات الموبايل) للطلاب الفقراء. وتشاور مع المتعلمين ذوي الإعاقة وأسرهم من أجل فهم أولويات وعوائق الوصول والمشاركة في التعليم.

اضمن إمكانية الوصول إلى المواد والفرص التعليمية بحيث يستطيع الطلاب ذوي الإعاقة الوصول إلى المنصات، والمحتوى، والموارد والخبرات في أشكال سهلة ومناسبة على قدم المساواة مع الآخرين.

أسّس سياسات ووفّر الموارد لتوفير ترتيبات التسيير المعقولة (كوقت إضافي لإكمال مهام، تقديم تعليم بطرق مختلفة، وغيرها) والأجهزة المساعدة (على سبيل المثال، برنامج قارئ الشاشة، والمقاعد المعدلة، وغيرها) لتسهيل التعلم للطلاب ذوي الإعاقة.

بناء قدرة المعلم على التدريس الشامل بما يتماشى مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم، لدعم المشاركة النشطة لجميع المتعلمين.

قراءات مقترحة

Accessible Digital Learning, 2021; Anderson, 2021; Bellei et al., 2021; Cardenas, 2021; Hamilton &Ercikan, 2021; Instituto Rodrigo Mendes, 2021; Iwabuchi et al., 2021; OECD, 2021; Soudien et al., 2021; Tan & Chua, 2021; UNICEF, 2021b; UNICEF, 2021c.

2. طوّر منصة توصيل توازن التعلم الشخصي مع التعلم عن بعد وتسمح بالتفرد والتمايز

المبدأ

حوّل نظام تقديم التعليم من شخصي في المقام الأول إلى نظام مختلط عن بُعد وشخصي. سيؤدي ذلك إلى إطالة وقت التعلم وتوفير فرص للطلاب للتعلم المستقل والشخصي.

وحيث أن المنصات التي توفر أكبر قدر من التفاعل تتفوق في قدرتها على تعزيز المهارات عالية المستوى، فإنه يجب على أولئك الذين يتخذون القرارات بشأن هذه النظم أن يأخذوا في الاعتبار أيضاً عدم المساواة في الوصول. يجب على المدارس، وإلى أقصى حد ممكن، منح كل الطلاب التجهيزات ووسائل الاتصال التي تمكنهم من استخدام منصات النطاق الواسع الإلكترونية أكثر من الوسائط التي تسمح بأنماط محددة من التفاعل مثل الراديو، والتلفزيون والواتس آب.

الدليل

بيّن الطرق العديدة التي حدّت بها الجائحة من فرص التعليم، إجراءات التباعد - الاجتماعي التي حدّت من التدريس الشخصي. ونتج عن هذا قفل المدارس (UNESCO, UNICEF, & World Bank, 2020). ففي المراحل الأولى من الانتشار، كان الوالدان والمعلمون متخوفون بشأن اللقاء في المدارس، بالرغم من وجود دليل محدود بأن المدارس ساهمت في انتشار الفيروس. فمساهمة المدارس في هذا الشأن كانت أقل كثيراً من تلك في أماكن العمل أو اللقاءات في مؤسسات أخرى، ولا يوجد دليل على أن النتائج الصحية تبرر إغلاق المدارس المطول في بعض البلدان. واستناداً إلى تحليل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لبيانات قفل المدارس خلال 2020، فإن فترة قفل المدارس لا يرتبط بمعدلات العدوى، حتى بعد ضبط متوسط دخل الفرد (OECD, 2021).

علاوة على ذلك، تؤكد أدلة ناشئة حول قيود التدريس عن بُعد في الحفاظ على مشاركة الطلاب ودعم التعلم على أهمية توفير على الأقل بعض الفرص للطلاب للتعليم الشخصي - إذا لزم الأمر، عن طريق تنظيم حضور الطلاب في مجموعات، ومن خلال إعطاء الأولوية لأولئك الطلاب الذين في أمّس الحاجة للدعم الشخصي (بما في ذلك الأطفال الصغار والطلاب ذوي الحاجات الخاصة) (Anderson, 2021). وقد أفادت معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أنها وضعت هذه الأولوية (OECD, 2021).

وفي الوقت نفسه، يعود سبب فشل العديد من الترتيبات الخاصة بالتعليم عن بُعد إلى عدم تطوير نظام توصيل قوي عن بُعد في وقت انتشار الجائحة. مثل هذا النظام لا يشمل الاتصال والأجهزة فحسب، بل يشمل أيضًا المهارات

المطلوبة للتدريس والتعلم باستخدامها. والبلدان التي دعمت تطوير الأساليب التربوية الرقمية، مثل فنلندا وسنغافورة، كان لديها تحولات أقل صدمة إلى التعلم عن بعد (Lavonen & Salmela-Aro, 2021; Tan & Chua, 2021)

لقد استخدمت المدارس نظم توصيل تبادلية متعددة أثناء الجائحة– من توفير الكتب وكتب الأنشطة إلى الطلاب، إلى التعليم عن طريق الراديو والتلفزيون، إلى التعليم القائم على الإنترنت (Reimers & Schleicher, 2020b). واختلفت أيضاً الطرق التي استخدمت فيها الإنترنت، من العمل أساساً ككتالوج أو منصة رقمية، إلى وسط لتقديم المحاضرات، إلى صيغ أكثر تفاعلية للتعليم والتعلم.

اختيار منصة التوصيل تتضمن أكثر من الوسط المادي المستخدم لتسهيل الأنشطة التبادلية بين المتعلمين، والمعلمين والمحتوى. كما أنها تتضمن تصورات لطبيعة تلك التفاعلات وكيفية استخدام هذه المنصات. بتعبير آخر، يجب على المربين تطوير توضيح بشأن المهارات التدريسية التي ستستخدم في المنصة. ولتصميم التدريس عن بعد، يجب عليهم استخدام مبادئ قوية لتصميم مهام تدريسية، مثل تلك التي لخّصها اندرسون و بيسيكان (2017) (Anderson, 2021).

إن خبرة المكسيك أثناء الجائحة تقدم دروساً قيّمة عن الحاجة لضمان وصول الطلاب إلى المنصة المختارة. وفيما اختارت تلك الدولة استراتيجية قائمة على التلفزيون لاستمرارية التعليم – ناتجة عن الوصول الشامل تقريباً للتلفزيون وعلى تقليد طويل لوزارة التعليم للإنتاج التلفزيوني التعليمي(Telesecundaria) – أظهر مسحاً أجرته وكالة للحكومة المكسيكية في يونيو 2020 أن 57.3 % من الطلاب لم يتوفر لهم الوصول إلى حاسوب، أو تلفزيون، أو راديو، أو هاتف نقال أثناء الطوارئ. إضافة لذلك، 52.8 % من الاستراتيجيات تطلبت مواد ليست متوفرة في بيوت الطلاب (MEJOREDU, 2020).

وفي نفس المسح، ذكر 51.4 % من الطلاب أن الأنشطة على الإنترنت، وعلى التلفزيون، وعلى برامج الراديو كانت "مملة" (MEJOREDU, 2020). كما أشار الطلاب إلى تحديات للتعلم نابعة من الدعم المحدود أو غياب الشروحات من معلميهم، وغياب الوضوح في الأنشطة التي من المفترض أن يقوموا بها، ومحدودية التغذية الراجعة على عملهم المكتمل، وغياب المعرفة عن نجاحاتهم أو أخطائهم في هذه الأنشطة، والفهم غير الكافي عما كانوا يقومون به. وكنتيجة لذلك، حدث تعلم أقل، وكوّن الطلاب تقديراً شخصياً سالباً بشأن قدرتهم الشخصية للانتقال إلى الصف التالي. كما أشار أكثر من نصف الطلاب (60 % في المرحلة الابتدائية و 44 % في المرحلة الثانوية) إلى أنه أثناء فترة التعلم عن بعد، قاموا ببساطة بمراجعة المحتوى الذي سبق تدريسه (MEJOREDU, 2020).

كيف تبدو في الممارسة؟

طوّر منصة متعددة الوسائط تتكامل فيها عدة وظائف: توزيع مصادر التدريس الرقمي للطلاب، والوالدين، والمعلمين؛ التطبيقات السحابية، الفصول الدراسية الافتراضية، ندوات الفيديو، نظم إدارة التعلم، قدرات البث، والأدوات التي تدعم التفاعل فيما بين الطلاب، وفيما بين الطلاب والمعلمين وفيما بين المعلمين؛ والأجهزة والاتصالات للمدارس. ووفّر، ولأقصى حد ممكن، الاتصالات والأجهزة لجميع الطلاب الذين يحتاجون إليها. هذا قد يستلزم تطوير اتفاقيات مع المقدمين لخدمات تقنيات التعليم والاتصال الرقمي. ويجب أن يبقى هيكل تقديم التعليم شخصياً في المقام الأول، ومتكاملاً مع امتدادات رقمية للتعلم عبر الانترنت.

إن الاستراتيجية المتوازنة التي تدمج التدريس الشخصي مع التدريس الرقمي لها عدة مزايا. تحديداً، تزيد من وقت التعلم وتقدم للطلاب الفوائد الخاصة بكل وسط فيما تسمح بتنوع كبير للتأقلم مع تغيرات السياق التي قد تحدّ بدلاً من ذلك من فرص التدريس الشخصي. في الفترات التي لا توجد فيها موانع للقاء الشخصي، لا يزال من المقبول إدخال التدريس الرقمي. هذا سيدعم التفريد، وزيادة وقت التعلم، وتنمية قدرات الطلاب للتعلم الرقمي. وهذا سيوسع مدى مهارات القرن الواحد والعشرين عند الطلاب ويقدم قاعدة للتعلم مدى الحياة. وعندما تكون هناك ضرورة لزيادة التباعد البدني، فسيكون من السهل زيادة نسبة التدريس الذي يتم على المنصات الرقمية، فيما يتم الاحتفاظ ببعض التدريس الشخصي من أجل الفوائد الاجتماعية والعاطفية الفريدة التي يقدمها للطلاب.

ويمكن أن تتضمن منصات الوسائط المتعددة أنشطة وموارد تدريسية للطلاب للمتابعة معها بشكل مستقل، والتي تكمل مناهج الفصل المدرسي. وهذا يسمح للطلاب بالمشاركة بشكل مستقل في الدروس والأنشطة المنظمة وكذلك تطبيقات التعلم المبسطة.

قراءات مقترحة

Anderson, 2021; Anderson &Pesikan, 2017; Lavonen&Salmela-Aro, 2021; MEJOREDU, 2020; OECD, 2021; Reimers & Schleicher, 2020b; Tan & Chua, 2021; UNESCO, UNICEF & World Bank, 2020.

3. ضع أولويات المنهج. ركز على الكفايات وعلى تعليم الطالب ككل

المبدأ

ضع أولويات المنهج: ركز على تطوير مخرجات وكفايات التعلم بدلاً من المحتوى الذي يُدرس. وعالج الكفايات المعرفية، والشخصية، وبين الأشخاص، والتعلم النشط.

الدليل

يحدد تحليل حديث لأساليب معالجة فقدان التعلم التركيز على "المعالجة" أو "انتعاش التعلم". ويبين البحث حول المعالجة أنها غير فعالة؛ في المقابل، تتضمن نماذج التعليم المسرّع إعطاء الأولوية للمناهج الدراسية، والتركيز على الأساسيات، وتقليل مقدار الوقت المخصص للمراجعة (Anderson, 2021).

كيف تبدو في الممارسة؟

على مستوى المدرسة أو النظام، راجع الكفايات التي من المتوقع أن يكتسبها الطلاب مع نهاية كل صف، وركز على دعم تطوير هذه الكفايات (بدلاً من "تغطية المنهج" فقط). قد يتطلب ذلك تبسيط المناهج الدراسية وإعطاء الأولوية للكفايات الأساسية.

على مستوى المدرسة، قيّم الأطفال عندما يعودون إلى المدرسة وضعهم في مجموعات حسب مستوى التعلم وليس حسب الصف.

قراءات مقترحة

Anderson, 2021.

4. سرّع التعلم وأُضفِ عليه الطابع الشخصي

المبدأ

صمّم منهج وأنشطة تدريسية جديدة تضع تسريع التعلم كأولوية. ادعم إضفاء الطابع الشخصي مع وقت التعلم الموسع والتدريس الفردي.

الدليل

التسريع ليس معالجة. بالأحرى، التسريع يدعو إلى التركيز على الكفايات الأساسية وقضاء وقت أقل في المراجعة، وبالتالي مساعدة تقدم الطلاب بشكل أكثر فعالية (Anderson, 2021).

تبيّن دلائل البحث أن أساليب التعليم المسرّع تعطي كسباً تعليمياً أكبر بين الطلاب المحرومين من الأساليب العلاجية، وأنه من الممكن تنظيم شبكات أكبر من المدارس حول أساليب التسريع (Levin, 2005).

كان النهج السائد لمعظم أنظمة التعليم في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) هو معالجة فقدان التعلم بالمعالجة بدلاً من مناهج التسريع (OECD, 2021).

كيف تبدو في الممارسة؟

اختر نهجاً يدعم كل طالب في تطوير الكفايات ذات الأولوية من خلال برامج وتدريس مسرّع.

استخدم تقييمات معارف ومهارات الطالب لتصميم استراتيجيات التدريس الفردي تُدرس في المستوى الصحيح –على سبيل المثال، بإنشاء مجموعات من الطلاب داخل نفس الصف. استخدم أدلة التعلم – يفضل على الانترنت – لإعطاء الطلاب فرصاً متكررة للتغذية الراجعة التكوينية. هذا يدعم التعلم المستقل. كما يمكن للتطبيقات الرقمية أن تدعم التعلم الفردي في معرفة القراءة والكتابة الأساسية وكذلك في المواد الأكاديمية. ويمكن أن تقدم الأجهزة الرقمية – تلك التي لا تتطلب الاتصال المستمر –للطلاب الوصول إلى أنشطة كالقراءة، والكتب، والألعاب، والفيديوهات، المنظمة في سلاسل تعليمية في منهج عالي التنظيم. هذه الطرق تسمح بالتمييز، مع التقويمات المستمرة للتسجيل وفرص المراجعة.

صمّم مهام تدريسية تعزّز مستوى عالٍ من التنشيط المعرفي، ومشاركة الطلاب في التعلم التعاوني القائم على المشكلات. وهذا يتيح للطلاب دراسة مشكلات صعبة لفترات طويلة.

قراءات مقترحة

Anderson, 2021; Levin, 2005; OECD, 2021.

5. ادعم الصحة العقلية للطالب ورفاهيته العاطفية

المبدأ

أعد إشراك الطلاب من أجل دعم صحتهم العقلية ورفاهيتهم.

ادمج الاهتمام بتنمية عواطف الطلاب فيما بين المناهج بدلاً من معالجته على أنه أمر معزول في المنهج.

الدليل

التأثيرات المختلفة للجائحة، بما في ذلك الفترات الطويلة من الانفصال عن الزملاء والأصدقاء بسبب إجراءات التباعد الاجتماعي، أضرت بكثير من الطلاب. وقد يكون لهذه الإجراءات تأثيرات طويلة المدى على رفاهية الطلاب، مؤثرة على الانتباه، والتركيز، والالتزام الضروري للتعلم (MEJOREDU, 2020; Ritz, 2020).

وفيما لا يزال هناك معلومات غير كافية بشأن تأثير الجائحة على الصحة العقلية عالمياً، هناك أدلة قوية ترى أن التدخلات المدرسية يمكنها دعم رفاهية الطالب. لذلك، فالاهتمام بالصحة العقلية هو أمر لا غنى عنه لتعلم الطلاب في جميع المجالات (Aspen Institute, 2019; Perkun, 2014).

كيف تبدو في الممارسة؟

تبنّى منهجاً للتعلم الاجتماعي - العاطفي الذي يركز بشكل صريح على كفايات معينة كالوعي العاطفي، والتعاطف، وإدارة الضغوط، واتخاذ القرار المسؤول، ومفهوم الذات الإيجابي، والاعتناء بالذات. قدّم تدريس ومناقشة واضحين لهذه الكفايات من خلال تخصيص وقت محدد كل أسبوع لتطويرها. ادمج هذه الكفايات فيما بين المناهج الأكاديمية وغير الأكاديمية.

قدّم للمعلمين فرصاً لتنمية الكفايات لدعم رفاهية الطلاب.

على مستوى المدرسة، وفّر فرصاً لمراجعة الطلاب بشكل كامل. مثلاً، قم بإنشاء حوافظ الطلاب التي يمكن لجميع المعلمين والموظفين ذوي العلاقة بالطلاب الوصول إليها وعقد لقاءات دورية للموظفين لمناقشة تقدم كل طالب على مجموعة من الأبعاد –الأكاديمية، والشخصية، والاجتماعية.

قراءات مقترحة

Aspen Institute, 2019; Perkun, 2014

6. قيّم فعالية التجديدات التي أُجريت

المبدأ

لدعم التجديد والتحسين في قطاع التعليم بعد الجائحة، ولدراسة نجاحات وإخفاقات السياسات والممارسات المطبقة أثناء كوفيد – 19..

الدليل

على الرغم من الخسائر العديدة التي سببتها الجائحة، ابتكر التربويون والمجتمعات المدرسية تجديدات لاستدامة الفرص التعليمية (Reimers & Schleicher, 2020b). تشمل هذه التجديدات أساليباً تربوية جديدة طوّرها المعلمون، وأنماطاً جديدةً للتعاون بين المعلمين، وأنماطاً جديدة للتنظيم والإدارة التي جعلت من الممكن تطوير طرق بديلة للتعليم وتصحيح المسار استناداً إلى التغذية الراجعة.

يتماشى البناء على عائد الابتكار هذا مع "الاستقصاء التقديري"، وهو نهج قائم على القوة للتغيير التنظيمي (Cooperrider, Whitney, & Stavros, 2004).

كيف تبدو في الممارسة؟

على مستوى المدرسة، قم بلقاءات دورية لدراسة ونقد التجديدات التعليمية التي تمت. طوّر قدرة المعلم لتقييم أي الكفايات تم اكتسابها من قبل الطلاب كنتيجة للأساليب البديلة للتعليم المستخدمة أثناء الجائحة. استخدم التحليل والتعلم في هذه اللقاءات لتسريع تطوير المناهج ولدعم النمو الشامل لجميع الطلاب. ادمج تعلم الرفاق عبر مختلف المدارس، وبالتالي تعزيز عملية مشتركة للتجديد والتطوير.

قراءات مقترحة

Cooperrider, Whitney, & Stavros, 2004; Reimers & Schleicher, 2020b.

7. ادمج الخدمات التي تدعم الطلاب (الصحة، التغذية)

المبدأ

ادعم الطلاب وأسرهم في الوصول إلى الخدمات الصحية، والتغذية، والصحة العقلية، والاجتماعية الأساسية لتعلم الطالب.

الدليل

الظروف والعناية التي يختبرها الطلاب في البيت، ووصولهم إلى مصادر الغذاء الثابتة، وسلامتهم البدنية والنفسية تؤثر جميعها على حياة الطلاب. فمن الصعب التركيز على العمل المدرسي عندما تكون جائعاً أو عندما تتعرض للضيق أو العنف في البيت. غالباً ما تقدم المدارس بعضاً من تلك الخدمات لدعم رفاهية الطالب مباشرة – مثلاً، بتقديم وجبات غذائية مدرسية أو خدمات نفسية.

حاولت برامج وأساليب متعددة تقديم خدمات مدمجة للطلاب، مثل أطفال منطقة هارليم في الولايات المتحدة (Craft & Whitehurst, 2010)، ومناطق أولوية الفصل في فرنسا، ومناطق فعل المدارس في إنجلترا (Dickson & Power, 2001). وبيّنت مراجعة جديدة للبحث أن الأساليب المدمجة لدعم الطالب تسهم في التقدم الأكاديمي؛ وفي تحسين الحضور، والجهد والمشاركة؛ وأدت إلى تحصيل أكاديمي أعلى؛ وقلّلت معدلات التسرب العالية؛ وأعطت مخرجات اجتماعية وعاطفية أفضل (Wasser Gish, 2021).

كيف تبدو في الممارسة؟

على مستوى النظام، ادمج قواعد البيانات مع المعلومات حول الأطفال والأسر من مختلف وكالات التعليم، والصحة والحماية الاجتماعية. ومن أجل زيادة معدلات الاستجابة ونوعية البيانات المتحصل عليها من مسوح الأسر، قلّل من عدد المسوح المطبقة، ونسق فيما بين الوكالات بحيث يمكن أن يحقق نفس المسح احتياجات مختلف الوكالات.

على مستوى المدرسة، قم بمراجعات دورية لكل طفل. يجب أن تتضمن هذه المراجعات الأخصائيين الاجتماعيين والمستشارين وغيرهم من الأفراد ذوي الصلة بحياة الطالب. ومن خلال تخطيط نظام الدعم الاجتماعي للطالب، يمكن للمعلمين ضمان حماية جميع جوانب رفاهية الطلاب.

ضع آليات للتنسيق مع وكالات الخدمة الاجتماعية الأخرى، وبالتالي يمكن التأكد أن بإمكان الطلاب الحصول على الدعم الصحي، والغذائي، والاجتماعي الذي يحتاجون له.

التدريس بالمدرسة يمكن أيضاً أن ييّسر التكامل بين التعليم، والصحة والرفاهية، مثل عندما يكتسب الطلاب معرفة مناسبة للحفاظ على صحتهم أو صحة الناس. حديثاً جداً، أخذ هذا شكل المعرفة المتعلقة بكوفيد – 19 وطرق الحد من انتشاره. أبعد من الجائحة، يجب على المدارس أيضًا مساعدة الطلاب في تعزيز المهارات الحياتية التي ستساعدهم على تأكيد حقوقهم والتفاوض على علاقات صحية خارج المدرسة.

قراءات مقترحة

Croft & Whitehurst, 2010; Dickson & Power, 2001; Wasser Gish, 2021

الملخص

استناداً إلى الفهم المحدد والحقيقي للطرق التي أثرت بها الجائحة على الطلاب، والمجتمعات، ونظم التعليم، فإن استجابة التعليم يجب أن تتضمن أفعالاً موجهة بسبعة مبادئ: 1) التزام بتعليم جميع المتعلمين؛ 2) تطوير نظام توصيل مدمج مع القدرة على الانتقال بسلاسة نحو التدريس عن بعد، عند الضرورة؛ 3) مناهج تكون أولويتها تطوير مجموعة واسعة من الكفايات التي تدعم الطفل ككل؛ 4) أسلوب مسرّع للتعلم؛ 5) دعم للصحة العقلية والرفاهية؛ 6) تقييم عائد التجديد الناتج عن الاستجابة للجائحة؛ و 7) تكامل أكبر فيما بين الخدمات لدعم التطور والتعليم المتماسك للطلاب.

هذه المبادئ السبعة تقوم على أفكار قائمة ومدعومة بشكل جيد في التعليم، فيما عدا فكرة أن النظام المدمج يجب أن يحل محل النظام التقليدي (ليس عن بعد) المعتمد أساساً على التدريس الشخصي. وفيما تعتبر هذه الفكرة أكثر حداثة (مدعومة بشكل أساسي بالبحث في مستوى التعليم العالي)، فإنها تعتبر ضرورية ما دام الجائحة مستمرة في التطور والتأثير على التعليم. أضف إلى ذلك، إعداد الطلاب للتعلم عن بعد هو أساس للتعلم مدى الحياة – ففي بيئة اليوم، تزداد أهمية المهارات الرقمية القوية من أجل الاستقلالية في التعلم. ويجب أن تتكامل هذه المبادئ السبعة وتعزّز بعضها بعضاً. ويجب على المربين تطويرها بإجراءات تتماشى مع الأهداف، بدلاً من الاستجابات المنعزلة.

تمثل هذه المبادئ مجتمعة مهمة شاقة لمعظم المدارس أو أنظمة التعليم - في الواقع، دعوة حقيقية لتجميع القوى من أجل "إعادة البناء بشكل أفضل". ستعتمد قدرة الأنظمة على تنفيذ هذه الأهداف على التفاصيل وإنجاز التنفيذ.

القدرة على تطبيق الإصلاح بنجاح هو هام جداً بحيث لا يمكننا افتراضه أو اعتباره أمراً مفروغاً منه؛ بدلاً من ذلك، يجب علينا تطويره عن قصد. في الجزء التالي، ننتقل إلى الخطوة الثالثة والحاسمة لاستجابة التعليم للجائحة.

ثالثاً: زيادة القدرة

مساعدة الطلاب على التعافي من فقدان التعلم والصدمة التي خبروها أثناء الجائحة– وبناء مرونة الطلاب والمعلمين والأنظمة المدرسية للتغلب على الاضطرابات المستقبلية– يتطلب زيادة قدرة المدارس. وهذا يعني كل من مساعدة المعلمين لتطوير معارف ومهارات جديدة، وحشد أصحاب المصلحة الآخرين الذين يمكنهم المساعدة في تنفيذ الأنشطة اللازمة للتعافي.

ويمكننا تحسين القدرة في خمس طرق رئيسية؛ 1) تطوير مهارات أولئك العاملين في المدارس؛ 2) موائمة وإعادة صياغة القواعد والمسؤوليات في المدارس، لدعم نظرة متكاملة لتنمية الطلاب؛ 3) بناء شراكة بين المدارس والمؤسسات الأخرى؛ 4) الاستفادة من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع؛ و5) إنشاء شبكات من المدارس.

1. طوّر قدرة المدارس. و ائم أدوار ومسؤوليات موظفي المدرسة ليدعموا نهجاً شاملاً لنمو الطلاب

المبدأ

ادعم المدارس لتصبح منظمات تعلم، حيث يظهر التعاون المهني في مستويات عليا من النجاح في دعم تعلم جميع الطلاب.

الدليل

توجد أبحاث قوية وفيرة حول أهمية قدرة النظام على تنفيذ التغيير. حالياً، معظم مقاربات الإصلاح تتضمن بناء قدرة المنظمات والمعلمين (Ehren & Baxter, 2020; Fullan, 2010). المدارس تحتاج استقلالية ودعم لتنفيذ عناصر الاستراتيجية المبينة في هذا الإصدار بشكل جيد. غالباً، هيكلية الإدارة التعليمية، بالعدد الكبير من المستويات الإدارية ومع الأطر التنظيمية المفرطة والمختلة، يحد من قدرة المدرسة على الإنجاز. وقد رأت عدة دول أثناء الجائحة تنسيقاً رديئاً بين المستويات المختلفة للحكومة، وبين سلطات التعليم والصحة العامة. هذه العوائق الإدارية تشكل عقبة أمام المدارس لتصبح منظمات تعلم ولقدرتها على تنفيذ استراتيجيات فعالة لدعم التعلم أثناء وبعد الأزمة. وفي ذات الوقت، أثناء الجائحة، وفي عدد من السياقات، كان هناك جهود تجديدية لإعادة تصميم ممارسات الإشراف والإدارة المدرسية للمستويات الإدارية العليا لخدمة ودعم قدرة المدارس، من أجل تحويل الشكل التقليدي للإدارة من أعلى التسلسل الهرمي الإداري إلى المدرسة على رأسه، ووضع المدرسة في المركز. هذه التجديدات، والنتائج التي حققتها، يجب دراستها لغرض الاستمرار بأنماط الإدارة التي تضع المدرسة في المركز، والتي ترسم خريطة الإدارة التعليمية عكسياً من الفصل الدراسي والمدرسة نحو المستويات الإدارية الخارجية ومستمرة في طرح السؤال "ما الذي يجب القيام به على هذا المستوى في خدمة تمكين المعلمين ومديري المدارس للقيام بعملهم الأفضل لدعم طلابهم لتحقيق الازدهار؟". عملية التحليل المستمرة هذه، والتفكير والتغيير يجب أن تصبح العمل الاعتيادي الجديد من أجل أن تصبح المدارس منظمات تعلم.

منظمات التعلم تحقق مستويات أعلى من الفعالية. ويشير البحث حول المدارس كمنظمات تعلم إلى سبعة مظاهر تعرفها بذلك. وهي:

1) تطوير ومشاركة رؤية مركزة على تعلم جميع الطلاب؛
2) تكوين ودعم فرص تعلم مستمرة لكل الموظفين؛
3) تعزيز تعلم الفريق والتعاون بين الموظفين؛

4) ترسيخ ثقافة البحث، والابتكار، والاستكشاف؛
5) إنشاء نظم مدمجة لتجميع وتبادل المعرفة والتعلم؛
6) التعلم مع ومن البيئة الخارجية ونظام التعلم الأكبر؛ و
7) نمذجة قيادة التعلم ورعايته. (Kools & Stoll, 2016, p. 3)

كيف تبدو في الممارسة؟

راجع الأدوار الحالية لموظفي المدرسة، كوّن أو أعد تنظيم الأدوار حسب الضرورة لدعم النمو الشامل للطلاب. على سبيل المثال، قدم دعماً للمعلمين للكشف عن رفاهية الطلاب ولتشجيع نموهم العاطفي. المهنيون المتخصصون، بما في ذلك استشاريو الصحة العقلية والاخصائيون الاجتماعيون مهمون لجلب معرفة الخبراء إلى المدارس ودعم نمو الطلاب العاطفي. ويمكن للمدارس بناء إجراءات وبروتوكولات بسيطة في اليوم الدراسي للتركيز على رفاهية الطلاب، مثل تسجيلات الوصول اليومية لكل طالب.

دقّق في سلسلة تقديم نظام التعليم، والإطار التنظيمي، وتبسيط اللوائح والعمليات الإدارية بحيث تدعم الإدارة التعليمية استقلالية المدرسة المناسبة، والدعم الفعال والإشراف في تنفيذ السياسة.

وائم استجابات السياسات عبر مستويات الحكومة وبين التعليم، والصحة وسلطات التمويل العام. فبدون هذه الموائمة ستقع المدارس في مأزق من اللوائح المتناقضة أو الحرمان من الموارد الهامة.

وحيث أن تطوير القدرات يتضمن الاستخدام الأفضل لمصادر التمويل المتاحة، فإن هناك حدود لما يمكن تحقيقه بدون موارد جديدة. فعلى سبيل المثال، إعطاء جميع الطلاب الأجهزة والاتصالات يتطلب موارد مالية كبيرة وعمليات شراء مناسبة وإدارة لوجستية معقدة للتنفيذ. تلك الموارد يجب ضمانها، بالتوازي مع سلسلة توصيل مرنة وفعالة تساعد في تقديم البنية التحتية اللازمة للتعلم المدمج. وحيث أنه من المحتمل أن تكون هناك حدود للموارد المتوفرة للحكومة، جزئياً بسبب الطلبات فوق الاعتيادية الناتجة عن الجائحة، فقد تستطيع المدارس ونظم التعليم زيادة قدرتها المؤسسية والمالية للشراكة مع منظمات المجتمع المدني. ويتطلب التطبيق الفعال لتلك الشراكات تحديداً واضحاً لما يحتاجه الطلاب والمدارس، ودمج هذه المساهمات كجزء من الاستراتيجية وسلسلة التوصيل.

استراتيجية اتصالات واضحة من جانب سلطات التعليم شيء أساسي في دعم سلسلة واستراتيجية توصيل فعالة. ويجب أن تكون عناصر الاستراتيجية مفهومة من قبل جميع أصحاب المصلحة في نظام التعليم، ويجب أن تكون

مساحة الغموض صغيرة. على سبيل المثال، إذا كانت السياسة تتمثل في أن المدارس يجب أن تعود إلى التدريس الشخصي، فإن استراتيجية الاتصال يجب أن تجعل ذلك واضحاً وتتوجه نحو بناء الثقة فيما بين الوالدين، والمعلمين والموظفين حول الأساس العلمي لهذه السياسة، وحول الفوائد والتكلفة والآليات لتقليل خطر العدوى. ويجب أن تنقل حملات الاتصال للطلاب والوالدين والمعلمين والمجتمع بشكل عام عواقب تغيب الطلاب عن المدرسة، وفوائد الحضور والمخاطر المنخفضة للإصابة بالعدوى في المدرسة.

الموائمة فيما بين مستويات الإدارة المختلفة في التعليم وفيما بين القطاعات، مع الصحة العامة مثلاً، مهمة جداً لاستراتيجية اتصالات فعالة.

يجب أن تستمر المدارس ونظم التعليم في الاستثمار في تطوير القدرة للتعليم الرقمي، وهذا يشمل البنية التحتية والتربويات الرقمية.

قراءات مقترحة

Ehren & Baxter, 2020; Fullan, 2010; Kools& Stoll, 2016.

2. ابنِ قدرة المعلم، وقادة المدارس، والموظفين. النمو المهني للمعلم. مجتمعات التعلم

المبدأ

قدّم للمعلمين المعرفة والمهارات الضرورية لدعم الطلاب ككل ولبناء منهج عن بعد فعّال. قدّم لمديري المدارس فرصاً للتعلم ودعم التعاون المهني في مدارسهم، وبالتالي تظهر في التعلم المنظم.

الدليل

النمو المهني للمعلم يمكن أن يغير ممارسات التدريس بطرق تظهر في مستويات أعلى لتعلم الطالب (Timperley, 2008). ولكن، معظم برامج النمو المهني الموجودة غير فعالة. ولتكون فعالة، يجب أن يوائم التدريب النمو المهني مع المهارات التربوية والمعرفة التي تتوقع المدارس أن يمتلكها المعلمين، والكفايات التي تتوقع أن ينميها الطلاب. ويجب أن يتعلم المعلمين أيضاً تقييم تقدم الطلاب، حتى يرى المعلمين بأنفسهم ما إذا كانت ممارساتهم التربوية فعالة.

البرامج التي تساعد المعلمين على تطوير القدرة على التدريس الشامل تركز على العمل مع فرق في المدرسة، مقدمة فرص متعددة للتعلم في المدرسة، ومدمجة المدارس في شبكات، وموسعة فعالية تلك الشبكات من خلال دمجها المنظمات التي تقدم معرفة متقدمة (Reimers, 2020). تقديم نمو مهني مناسب للمعلمين للتدريس عن بعد أثناء الجائحة يمكّن كثيراً من المعلمين الانتقال للتدريس عن بعد بفعالية (Lavonen & Salmela-Aro, 2021).

كيف تبدو في الممارسة؟

ادعم المعلمين في تطوير مهاراتهم التربوية الرقمية. برامج النمو المهني للمعلمين على الانترنت يجب أن تقحم المعلمين في مجتمعات الممارسة فيما بين المدارس، حيث يكون باستطاعة المعلمين التعاون في طرح التحديات المشتركة. قيّم كفايات المعلمين الرقمية، للمساعدة في تصميم برامج النمو المهني القائمة على احتياجات محددة للمعلمين.

ادعم المعلمين على اكتساب المهارات لتنفيذ مناهج تسريع وتفريد، مركزة على كفايات أعيد تحديد أولوياتها، وهذا يشمل تطوير قدرة المعلم على تقييم كفايات الطالب وتقدمه نحو تطوير كفايات في مجالات متعددة.

طور برامج لنمو المعلم المهني قائمة على المدرسة وبنيت حول احتياجات المعلمين – وبالتالي تقديم أشكال متعددة للتعلم المستدام على مدى فترات زمنية طويلة، حتى يستطيع المعلمون المشاركة في دورات متتابعة لممارسة التعلم، والتفكير والتعلم المستمر.

من بين الأساليب التي يمكن للمدارس تبنيها على مستواها: 1) مجتمعات الممارسة والمتابعة؛ 2) تعلم زميل - إلى - زميل؛ 3) التجريب التعاوني؛ و4) البحث الإجرائي. ويمكن لسلطات التعليم أيضاً إدماج المدارس في شبكات أكبر، حيث يكون الاتصال بين المدارس مدعوماً بالابتكارات التقنية، والجامعات، والمنظمات المتخصصة التي يمكنها جلب الخبرة الخارجية حسب الحاجة. هذه النظم ستكون أساسية في إعطاء المعلمين مدخلاً للمجتمعات التعاونية لدعم الزملاء وفي معالجة التحديات التربوية المشتركة.

ويمكن أن تكون منصات الوسائط المتعددة مصادر هامة في دعم النمو المهني. فهي تسمح بالوصول إلى مجتمعات مهنية متخصصة، وتقدم مواردا للمعلمين، وتنظم خطط الدروس، وتقدم الموارد التدريسية اللازمة لدعم المناهج.

قراءات مقترحة

Lavonen&Salmela-Aro, 2021; Reimers, 2020; Timperley, 2008.

3. كوّن شراكات بين المدارس والمنظمات الأخرى

المبدأ

كوّن شراكات بين المدارس والمنظمات الأخرى لتوسيع قدرة المدارس على تعليم الطلاب بشكل شامل، من خلال معالجة احتياجاتهم للعناية الصحية جنباً إلى جنب مع الأهداف التربوية. ويمكن للشراكة أيضاً زيادة القدرة التدريسية للمدارس؛ على سبيل المثال، يمكن أن تمنح الشراكات مع الجامعات المدارس إمكانية الوصول إلى الطلاب الذين يمكنهم التطوع كمعلمين أو مساعدين للمعلمين للمساعدة في تقديم دعم أكاديمي فردي للطلاب.

الدليل

دعمت العديد من نظم التعليم أثناء الجائحة ابتكارات لبناء أنماط من التدريس عن بعد. واعتمدت هذه الأنماط غالباً على الشراكة مع العديد من المنظمات، من منظمات التعليم – التقنية، إلى شركات النشر، إلى شركات الاتصالات، إلى منظمات أخرى أُنشئت لدعم النمو المهني للمعلم (Reimers & Scheicher, 2020b; Reimers & Marmolejo, 2021).

كيف تبدو في الممارسة؟

استناداً إلى الطرق التي تؤثر بها الجائحة على نظم تعليم معينة، فإن الاستراتيجية والموارد المناسبة لتطبيقها ستكون أكثر وضوحاً مع الزمن. ويستطيع قادة النظام ومديرو المدارس تحديد مجموعات أصحاب المصلحة المحليين وتحديد الأصول التي يمكنهم المساهمة بها لتنفيذ الاستراتيجيات الناجحة. وهذا سيسمح للقادة التربويين بإنشاء عمليات استشارية تدعو هذه المجموعات للمشاركة في تصميم وتنفيذ أنظمة تعليمية أكثر قوة، تلك التي يتم تمكينها بشكل أفضل لمواجهة الأزمات التي أحدثتها الجائحة.

قراءات مقترحة

Reimers &Scheicher, 2020b; Reimers &Marmolejo, 2021

4. تواصل مع الوالدين وطور المهارات الوالدية

المبدأ

ادعم الوالدين حتى يطورو المهارات لدعم التعليم عن بعد.

الدليل

هناك أدلة وفيرة ومقنعة على دور الأبوة والأمومة في دعم نمو الطفل والاستعداد للمدرسة، وعلى قوة تعليم الأبوة والأمومة لتحسين فعالية الوالدين.

(Brooks-Gunn & Markman, 2005; DeBord & Matta, 2002; Family Strengthening Policy Center, 2007)

كيف تبدو في الممارسة؟

قم بإنشاء وقدّم برامج عالية الجودة لدعم الوالدين حتى يتمكنوا من تعزيز نمو أطفالهم بفعالية. على سبيل المثال، وجدت الأبحاث أن برامج التعليم المبكر المنظمة التي تركز على مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية، بالإضافة إلى التنمية الاجتماعية والعاطفية، تكون فعالة. ويمكن للمدارس استخدام تقنيات الهاتف المحمول لتقديم هذه البرامج إلى الوالدين.

قراءات مقترحة

Brooks-Gunn & Markman, 2005; DeBord & Matta, 2002; Family Strengthening Policy Center, 2007.

5. ابنِ شبكات المدارس

المبدأ

زد قدرة المدارس، ووسّع فرص التعلم التعاوني وحل المشكلات، وادمج المدارس في شبكات مع مدارس أخرى.

الدليل

طور Bryk وشركاءه مقاربة لتطوير المدرسة تستند على تكامل المدارس في شبكات تستطيع تيسير حل مشكلات مشتركة والتعلم التعاوني (Bryk et al., 2015).

وجد البحث أن العديد من المعلمين أثناء الجائحة تعاونوا مع معلمين آخرين عبر نظم المدارس لتحسين استراتيجيات التعليم عن بعد – هذه الشبكات غير الرسمية دعمت كثيراً من الابتكارات (Reimers & Schleicher, 2020b). وبيّنت دراسة حديثة أن أنظمة وشبكات مدارس عديدة دخلت في شراكات فاعلة مع جامعات لزيادة مقارباتها للتدريس عن بعد (Reimers & Marmolejo, 2021).

إن إضفاء الطابع الرسمي على التعاون بين شبكات المدارس يمكن أن يدعم تنمية قدرة المعلم ويمكن أن يساعد الإستراتيجية في تعويض فقدان التعلم وتعزيزه.

كيف تبدو في الممارسة؟

يجب أن يسعى قادة المدارس لتشكيل شبكات مشتركة للمدارس لغرض التعاون ولبناء قدرة المعلمين في التربويات الرقمية. ويمكن لهذه الشبكات أن تعمل بالتالي على مواجهة تحديات مشتركة أخرى، ومشاركة الموارد وتحقيق وفرة اقتصادية. إدماج منظمات أخرى، كالجامعات أو مجموعات التعليم غير الحكومية، يمكن أن يزيد قدرة هذه الشبكات على القيام بعملها.

قراءات مقترحة

Bryk et al., 2015; Reimers & Schleicher, 2020b; Reimers &Marmolejo, 2021.

الملخص

بالرغم من الدمار الذي خلّفه كوفيد – 19، توجد فرصة كبيرة جداً "لإعادة بناء أفضل" في التعليم. هذه الفرصة لا تستند إلى أفكار، ولكن إلى تنفيذ تلك الأفكار؛ والتنفيذ يعتمد على تطوير قدرة النظام وعلى الموارد المالية. وفي هذا المعنى، استراتيجية التعليم هي، في الأساس، فرصة لتطوير قدرة النظام.

ويتطلب تطوير قدرة النظام تعزيز وإعادة تصميم قدرة المدارس، الأمر الذي يتطلب بدوره تبسيط سلسلة التنفيذ الإداري للبيروقراطيات التعليمية. كما يتطلب أيضًا دعم أدوار المهنيين التربويين حتى يتمكنوا من تعزيز المبادئ الإستراتيجية السبعة الموضحة سابقًا في هذا الكتيب بشكل متسق.

وتحسين القدرة يتطلب تطوير قدرة المعلمين، وقيادات المدرسة، والموظفين. ويمكن للمدارس أن تقوم بهذا من خلال بناء شراكات مع منظمات أخرى، كالجامعات، أو مع هيئات متخصصة ذات خبرة في تطوير المهارات، والمواد التدريسية، والموارد الأخرى.

شراكات الوالدين مهمة بشكل خاص في عملية إعادة البناء هذه. فالوالدين كان لهم دائماً دوراً رئيسياً في دعم تنمية الطلاب وتعليمهم، ولكن، دورهم يصبح أكثر أهمية عندما ينقل التدريس عن بعد خبرة التمدرس إلى البيت باطراد.

وأخيراً، يمكننا زيادة القدرة من خلال النظر إلى المدارس ليس كمنظمات قائمة بذاتها ولكن كأجزاء من شبكات تستطيع مشاركة الموارد والمعرفة، وتستطيع التعاون في ابتكار حلول للتحديات القائمة.

من الواضح، وفيما تسعى الاستراتيجية المتسقة إلى تعزيز استخدام الموارد المالية الموجودة بأكثر فعالية، فلا يمكن تطبيقها بدون الموارد المالية. بكلمات أخرى، لا تستطيع نظم التعليم أن تقدم استجابة تعليمية فعالة للجائحة تعتمد على قيادة جيدة وإدارة جيدة لوحدها، فهي تحتاج أيضاً المال لتمويل الاستراتيجية. وحيث أنه من المعقول على الأرجح القول أن موارد جديدة لا يجب توجيهها لنظام التعليم في سياق الأزمة التي سببتها الجائحة إذا لم تكن هناك استراتيجية، فإنه سيكون من الحماقة تجويع أنظمة الموارد لتنفيذ استراتيجيات سليمة لأن الفرص التعليمية التي ضاعت نتيجة للأزمة الناتجة عن كوفيد - 19 سترجم بالتأكيد إلى فقد ازدهار الاقتصاد ووسائل الحد من الفقر وعدم المساواة، كل ذلك من شأنه أن يعقد التحديات الخطيرة بالفعل مع التماسك الاجتماعي والاستقرار وفرص دعم الازدهار البشري والتنمية.

الرسالة الرئيسية لهذا الكتيب: الركائز الثلاث للاستجابة التعليمية للجائحة يجب أن تكون التقييم، والاستراتيجية، والقدرة، مع الاتساق بين هذه الركائز. هذا الاتساق هو الذي سينتج التفاعل الضروري للمساعدة في بناء نظام بمستويات أعلى من الفعالية والشمول.

الخلاصة

جائحة كوفيد – 19 صدمت نظم التعليم، محولة سياق الطلاب والعائلات، ومسببة تحديات اجتماعية واسعة. لقد استجابت نظم التعليم بسرعة، مستخدمة أساليب متنوعة بفعالية مختلطة. ومع استمرار الجائحة، قد تختبر نظم التعليم صدمات مستقبلية أخرى. بأخذ هذا في الاعتبار، من المهم زيادة فعالية أساليب تعليم الطلاب بشكل مختلف.

يتطلب التعليم أثناء وبعد كوفيد – 19 نهجاً متماسكاً، يبدأ بتقييم تأثير الجائحة على الطلاب، والمجتمعات، ونظم التعليم. وتحديد استراتيجيات ملائمة ستعرّف ماذا، وكيف ستعّلم النظم في المستقبل. وهذا يشمل إنشاء نظم إدماج مرنة تدمج التدريس الشخصي مع التدريس عن بعد - ومن المحتمل، إجراء المزيد من التدريس بطريقة أو بأخرى اعتمادًا على جدوى التجمع في المدارس.

يجب أن تركز مثل هذه الاستراتيجية على تسريع التعلم من خلال إعطاء الأولوية للمنهج الدراسي، وعلى تعليم الطفل ككل. ولتنفيذ هذه الاستراتيجية، يجب على التربويين وواضعي السياسات تقوية قدرة المدارس، والمعلمين، والنظم، والطلاب، وأسرهم. ويمكن القيام بهذا من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب – من تحسين النمو المهني للمعلم، إلى بناء شبكات المدارس، إلى دعم تحويل المدارس إلى منظمات تعلم.

المصادر

Accessible Digital Learning. (2021). https://accessibledigitallearning. org/

Anderson, L., & Pesikan, A. (2017). Task, teaching and learning: Improving the quality of education for economically disadvantaged students. Educational Practices Series 27. International Academy of Education and UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe. unesco.org/en/news/task-teaching-and-learning-improving-quality-education-economically-disadvantaged-students

Anderson, L. (2021). Schooling interrupted: Educating children and youth in the COVID-19 era. Center for Educational Policy Studies Journal, 11.

Aspen Institute. (2019). From a nation at risk to a nation at hope. https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/

Atanda, K., & Cojocaru, A. (2021, March 31). Shocks and vulnerability to poverty in middle-income countries. World Bank Blogs. https://blogs. worldbank.org/developmenttalk/shocks-and-vulnerability-poverty-middle-income-countries

Audrain, R. L., Weinberg, A. E., Bennett, A., O'Reilly, J., & Basile, C. G. (2021). Ambitious and sustainable post-pandemic workplace design for teachers: A portrait of the Arizona teacher workforce. In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. Future of Children, 15(1), 130-168. https://doi.org/10.1353/foc.2005.0001

Bryk, A. S., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). Learning to improve: How America's schools can get better at getting better. Harvard Education Press.

CAEd/UFJF. (2021). Avaliação diagnóstica amostral da rede estadual de São Paulo. Relatório técnico. Supervisão de Medidas Educacionais. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação and Universidade Federal de Juiz de Fora.

Cárdenas, S., Lomelí, D., & Ruelas, I. (2021). COVID-19 and post-pandemic educational policies in Mexico. What is at stake? In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Cooperrider, D., Whitney, D., & Stavors, J. (2004). Appreciative inquiry handbook: For leaders of change (2nd ed.). Crown Custom Publishing.

Costa, E., Baptista, M., & Carvalho, C. (2021). The Portuguese educational policy to ensure equity in learning in times of crises. In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Croft, M., & Whitehurst, G. J. (2010, July 20). The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, Bolder Approach to Education. Brookings Institution. https://www.brookings.edu/research/ the-harlem-childrens-zone-promise-neighborhoods-and-the-broaderbolder-approach-to-education/

DeBord, K., & Matta, M. (2002). Designing professional development systems for parenting educators. Journal of Extension, 40(2). https:// archives.joe.org/joe/2002april/a2.php

Dickson, M., & Power, S. (2001). Education Action Zones: A new way of governing education? Foreword. School Leadership and Management, 21(2), 137-141. https://doi.org/10.1080/13632430120054727

Donnelly, R., & Patrinos, H. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. Covid Economics, 77, 145-153. https://cepr. org/file/10833/download?token=nYfXEviJ

Ehren, M., & Baxter, J. (2020). Trust, accountability and capacity in education system reform: Global perspectives in comparative education. Routledge.

Family Strengthening Policy Center. (2007). The parenting imperative: Investing in parents so children and youth can succeed (Policy brief No. 22).

Fullan, M. (2010). All systems go: The change imperative for whole system reform. Corwin.

G20 High Level Independent Panel. (2021). A global deal for our pandemic age. https://pandemic-financing.org/report/foreword/

Hamilton, L. S., & Ercikan, K. (2021). COVID-19 and U.S. schools: Using data to understand and mitigate inequities in instruction and learning. In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. OECD. https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf

INEED. (2021). Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/ Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf

Instituto Rodrigo Mendes. (2021). Protocols on inclusive education during the Covid-19 pandemic an overview of 23 countries and international organizations. https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/ uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf

Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S., & Suzuki, K. H. (2021). Covid-19 and education on the front lines in Japan: What caused learning disparities and how did the government and schools take initiative? In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers. OECD. https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation. pdf

Kosaretsky, S., Zair-Bek, S., Kersha, Y., & Zvyagintsev, R. (2021). General education in Russia during COVID-19: Readiness, policy response, and lessons learned. In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2021). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Levin H. M. (2005) Accelerated Schools: A decade of evolution. In M. Fullan (Ed.) Fundamental change (pp. 137-160). Springer. https://doi. org/10.1007/1-4020-4454-2_9

Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. Department of Economics, KU Leuven. https://lirias.kuleuven.be/retrieve/588087

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación básica. Informe Ejecutivo. https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf

OECD. (2021). The state of school education. One year into the COVID pandemic. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201dde84-en.pdf?-expires=1625493605&id=id&accname=guest&checksum=2C0A46048D91273CF88B392975054583

Osterhom, M., & Olshaker, M. (2021, March 8). The pandemic that won't end: COVID-19 variants and the peril of vaccine inequity. Foreign Affairs. https://www.foreignaffairs.com/articles/world/2021-03-08/pandemic-wont-end

Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. Educational Practices Series 24. International Academy of Education and UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/en/document/emotions-and-learning-educational-practices-24

Reimers, F. (2020). Empowering teachers to build a better world: How six nations support teachers for 21st century education (1st ed.). Springer.

Reimers, F. (Ed.) (2021). Primary and secondary education during Covid-19. Springer. Reimers, F. (2021b). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020b). Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020a). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. OECD. https://www.aforges. org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf

Reimers, F., & Marmolejo, F. (Eds). (2021). University school collaborations during a Pandemic. Springer.

Ritz, D., O'Hare, G., & Burgess, M. (2020). The hidden impact of COVID-19 on child protection and wellbeing. Save the Children International. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/ the_hidden_impact_of_covid-19

Soudien, C., Reddy, V., & Harvey, J. (2021). The impact of COVID-19 on a fragile education system: The case of south africa. In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Tan, O. S. &, Chua, J. (2021). Science, social responsibility, and education: The experience of Singapore during the COVID-19 pandemic. In F. Reimers (Ed.), Primary and secondary education during Covid-19. Springer.

Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. Educational Practices Series 18. International Academy of Education and UNESCO International Bureau of Education. http://www.ibe. unesco.org/en/document/teacher-professional-learning-and-development-educational-practices-18

UNESCO, UNICEF, & World Bank. (2020). What have we learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID-19. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700

UNICEF. (2021a). Ready to come back: Teacher preparedness package. https://www.unicef.org/mena/media/9601/file/UNICEF_MENA_TTP_ total_0.pdf%20.pdf

UNICEF. (2021b). Practical guide to blended/remote learning and children with disabilities. https://www.unicef.org/media/100986/file/PRACTICAL%20GUIDE%20To%20blended.pdf

UNICEF. (2021c). Teaching and learning resources for professionals and parents working with children with disabilities. https://www.unicef.org/ media/101006/file/RESOURCES%20CATALOGUE.pdf

Wasser Gish, J. (2021). Building systems of integrated student support: A policy brief for federal leaders. Center for Optimized Student Support, Boston College. https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/ sites/coss/FederalPolicyBrief_v4.pdf

Willms, D. (2020). The learning bar's framework for assessing student well-being. The Learning Bar. https://thelearningbar.com/downloads/Thriving_%20The-Learning-Bars-framework-for-assessing-studentwell-being_May-2020.pd

نبذة عن المؤلف

Fernando M. Reimers هو **أستاذ ممارسة التعليم الدولي** في مؤسسة فورد ومدير **المبادرة العالمية للابتكار التعليمي وبرنامج ماجستير سياسة التعليم الدولي** بجامعة هارفارد. خبير في مجال التعليم الدولي، يركز بحثه وتدريسه على فهم كيفية تعليم الأطفال والشباب حتى يتمكنوا من الازدهار في القرن الحادي والعشرين. وهو عضو في لجنة اليونسكو الدولية لمستقبل التعليم وعضو في الأكاديمية الدولية للتربية.

قام بتأليف أو تحرير أربعين كتابًا، من أحدثها: المدارس الابتدائية والثانوية أثناء كوفيد-19، والتعاون بين المدارس الجامعية أثناء حدوث وباء، وكارثة تعليمية: التعلم والتعليم أثناء وباء كوفيد 19، والتعليم الرائد خلال كوفيد -19، التعليم وتغير المناخ: دور الجامعات، تنفيذ التعلم العميق وإصلاحات القرن الحادي والعشرين: بناء نهضة تعليمية بعد وباء عالمي، تعليم الطلاب لتحسين العالم، أغراض تعليمية جريئة. كيف تحول الحكومات أهداف أنظمة التعليم، وتمكين المعلمين لبناء عالم أفضل. كيف تدعم ستة دول المعلمين لتعليم القرن الحادي والعشرين.

وطوّر مع طلاب الدراسات العليا، ثلاثة موارد منهج تتماشى مع أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، والتي تُرجمت إلى لغات متعددة وتستخدم على نطاق واسع من قبل المدارس وأنظمة المدارس في جميع أنحاء العالم: تمكين المواطنين العالميين، وتمكين الطلاب من تحسين العالم في ستين درسًا وتعلم التعاون من أجل الصالح العام العالمي.

مزيد من المعلومات حول عمله متوفرة هنا

https://fernando-reimers.gse.harvard.edu/

عالم

يُضمن فيه

لكل شخص تعليمًا

عالي الجودة وتعلمًا

ذي صلة

مدى الحياة.

رؤية مكتب التربية الدولي