06
نشرة نوراج الخاصة

حالات الطوارئ:
التعليم في زمن كوفيد 19

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

عن نشرة نوراج الخاصة:

هي نشرة دورية مفتوحة المصدر، تسعى إلى إبراز مؤلفين من مختلف الدول بوجهات نظر متنوعة، سيتم تخصيص كل عدد لموضوع خاص بسياسة التعليم العالمية والتعاون الدولي في مجال التعليم، وتتضمن نوراج عددًا من المقالات الموجزة من وجهات نظر، وجهات فاعلة متنوعة؛ بهدف سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، وكذلك الدعوة والسياسة في تطوير التعليم الدولي.

يتم إصدار النشرة بواسطة نوراج، والمدعومة من قبل مؤسسات المجتمع المفتوح (the Open Society Foundations (OSF)، والوكالة السويسرية للتنمية والتعاون the Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC)، والمحتوى ووجهات النظر الواردة في المقالات تخص المؤلفين، ولا تمثل وجهات نظر أي من هذه المنظمات، بالإضافة إلى ذلك لاحِظْ أن أسلوب اللغة الإنجليزية (البريطانية والأمريكية) قد يتباين في جميع أجزاء العدد؛ لاحترام اللغة الأصلية للمقالات المقدمة.

عن نوراج:

نوراج شبكة عالمية، تضم 5000 (خمسة آلاف) عضو من السياسات الدولية والتعاون في مجال التعليم والتدريب، وهي فرع من مجموعة البحث والمراجعة والاستشارة، التي أُسّست عام 1976م، وتم تمويلها في ذلك الوقت من قبل المركز الدولي لبحوث التنمية the International Development Research Centre (IDRC)، والهيئة السويدية للتنمية الدولية Swedish International Development Authority (Sida)، وقد عهد إليها بالمراجعة النقدية للبحوث التعليمية المتعلقة بالعالم النامي ونشرها، واعتمد الاسم الحالي لها عام 1986م.

تكمن قوة نوراج في معالجة مسائل الجودة والإنصاف التي لم يتم بحثها في القضايا الرئيسية في التعليم والتنمية، وفي تضخيم الخبرات الممثلة تمثيلًا ناقصًا ولا سيما في بلدان الجنوب، وتتمثل مهمة نوراج الأساسية في إنتاج المعرفة النقدية، ونشرها، والتوسط فيها، وبناء القدرة لمجموعة واسعة من أصحاب المصلحة الذين يشكلون شبكتنا، ومعهم، ويقوم أصحاب المصلحة لدينا من الأوساط الأكاديمية والحكومات والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدولية والمؤسسات والقطاع الخاص بتوجيه وصياغة سياسات وممارسات التعليم على المستويين الوطني والدولي، ومن خلال عملنا، تساهم نوراج في تهيئة الظروف لقرارات أكثر تشاركية، ومدعومة بالأدلة من شأنها تحسين المساواة في الحصول على التعليم والتدريب وجودتهما.

نوراج عضو مشارك للمعهد العالي للدراسات الدولية والإنمائية the Graduate Institute of International and Development Studies، جنيف.

لمزيد من المعلومات حول نوراج، ونطاق عملها ومجالات المواضيع، يرجى زيارة: www.norrag.org.

@norrag norrag
@norrag.network @norrag

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

شارع روتشايلد، صندوق بريد 1672 20
جينيفا 1، سويسرا 1211
+41 (0) 229084547
norrag@graduateinstitute.ch

نشرة نوراج الخاصة 06، أكتوبر 2021م.

نشرة نوراج الخاصة 06
الإصدار العربي الإقليمي ديسمبر 2022م
الإصدار الإنجليزي أكتوبر 2021م

المحرر الإقليمي:
أ.د/ رشا سعد شرف
لجنة الترجمة والمراجعة الأكاديمية:
أ.د/ هنداوي محمد حافظ أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري
أ.د/ نهلة عبد القادر هاشم د/ محمود حسن إسماعيل
المراجعة اللغوية:
د/ محمد حسن شحاته
التصميم:
وسيم بهجت يسي

ترجمة وإنتاج هذه النشرة الخاصة بدعم من:

Schweizerische Eidgenossensch
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Federal Department of Foreign Affairs FDFA
Swiss Agency for Development and Cooperation SDC
Education Unit

OPEN SOCIETY FOUNDATIONS

منشورة بموجب شروط وأحكام رخصة الإبداع العامة:

Attribution-NonCommercial 4.0 International
(CC BY-NC 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ISSN: 2571-8010

ISSN 2571-8010 06 >
9 772571 801003

حالات الطوارئ:
التعليم في زمن كوفيد 19:

المحررون الضيوف:

ويل بريهم،
أستاذ مشارك، معهد UCL للتعليم، المملكة المتحدة.
إلين أونترهالتر،
أستاذ، معهد UCL للتعليم، المملكة المتحدة.
موسى أوكيتش،
أستاذ، معهد UCL للتعليم، المملكة المتحدة.

المقدمة

لقد أحدث كوفيد 19 هِزَّةً في أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم - ولا تزال تبعاتها مستمرة - لم نقدِّر آثارها بعد بشكل كامل، فضلًا عن قدرتنا على التعامل معها، والتي لم تترك إلا عددًا قليلًا من الأشخاص والمؤسسات والأنظمة – إن لم يكن جميعها - دون تأثير، وفجأة في عام 2020م، أصبحت القضايا التي تم تجاهلها سابقًا على أنها مصنفة كمشكلات "العالم الثالث" تجربة معاشة للعديد ممن كانوا قادرين في السابق على تجاهلها إذا اختاروا ذلك، أما أولئك الذين تم تهميشهم بالفعل فقد شهدوا أسوأ مأساة.

اتسم استمرار الجائحة باستمرار التفاوتات الكائنة من قبل بين كل من الشمال والجنوب، وكذلك بين "الجنوب الاقتصادي في الشمال الجغرافي والشمال في الجنوب الجغرافي". (Mahler, 2017, p. 1) وتفاقمت أوجه عدم المساواة المستمرة والمعقدة والمتشابكة (وعدم كفاية الاستجابات لها) بسبب تلك الصدمة النظامية الإضافية، وعدم كفاية الإجراءات لمعالجة هذه القضايا قبل حدوث هذه الجائحة يعني أن تبعاته قد أدت إلى مزيد من التفاقم، وعلاوة على ذلك، فإنه عندما تصدم الكوارث المفاجئة نظامًا ما، يقل تباعًا الاهتمام والتمويل للتحديات المزمنة طويلة الأجل والمشكلات التي تنخر في جذور الأنظمة التعليمية، ولا تزال الصدمات المتعلقة بكوفيد 19 تخلف آثارًا مدمرة على: التلاميذ، والمعلمين، وأولياء الأمور، ونظرتنا للأهداف والممارسات التربوية، وكذلك البحث التربوي.

يناقش المؤلفون في هذا العدد كيف أن العالم الآن يحتاج إلى طرق جديدة في التعامل مع القضايا المزمنة وطرق معالجتها بدلاً من الاستمرار في العمل بالطرق المعتادة، والتي يمكن أن تتسبب في استمرار التفاقم، وتدبر مختلف الطرق لتحديد المشكلات ودراستها والتي من شأنها معرفة الطرق المناسبة لكيفية التعامل معها تسمح بالاستجابات المناسبة، وإن التعامل مع أنظمة التعليم ككل متشابك، ومعقد المكونات والذي يجعله عرضة للصدمات والضغوطات الخارجية، والتي بالتبعية تؤثر على الأنظمة الاجتماعية والبيئية خارج بوابات المدرسة هو أمر أساسي، ومع دراسة آليات تقييم نظم المعرفة المختلفة، وتوفير حلول تتناسب مع السياق التعليمي، وانتقال المعرفة للقطاع التعليمي الواردة من القطاعات الأخرى بالإضافة إلى المساهمة برؤى من التعليم إلى قطاعات أخرى أمور مهمة، ويعالج هذا العدد مجموعة من التساؤلات الفلسفية والنظرية والتجريبية، ويعرض للديناميات
المحلية والعالمية التي تتنوع من المستوى الإجرائي بحجرات الدراسة النظامية والافتراضية إلى المستوى السياسي للحكومات الوطنية وإجراءات التنسيق الدولي.

يقدم هذا العدد الخاص خمسة عشر مقالًا، يتناول حالات الطوارئ الحالية التي فرضت نفسها علينا؛ وكيفية الاستجابة لها على مستوى السياسة، والممارسة، والتخطيط؛ وتقديم عدد من النظريات وسبل تطبيقها، والتي تمكن القراء من فهم كل من المشاكل والحلول المحتملة وتطبيقها بشكل أكثر وضوحًا، ويناقشون أن كوفيد 19 لم يخلق مشاكل جديدة في سياقات التعليم الرسمية وغير الرسمية فقط؛ بل زاد من تفاقم المشكلات التي تم تحديدها بالفعل على أنها مستعصية، والتي وتأخر العمل بشأنها، وفي إطار هذا التركيز، يعالج المؤلفون والمحررون أسئلة تتعلق باستمرارية الديناميات غير المتكافئة في التعليم على الصعيد العالمي، وتعقيد التفاوتات الرقمية، في حالة الاستعانة بالتكنولوجيا؛ مع الحاجة المتزامنة إلى مرونة النظم الوطنية في التعامل معها، والتضامن العالمي لمجابهتها، والتشابكات الجديدة والقائمة عبر الزمان والمكان والقطاعات، وتحدي مفاهيم التنوير اللازمة للتطوير الحثيث؛ مع الحاجة إلى الإقرار بالترابط (وليس الفصل) بين البشرية والطبيعة، وحالات الطوارئ الاجتماعية والصحية والبيئية؛ وبالتالي يشير هذا العدد إلى الحاجة الملحة، وأهمية تحديث طرق التفكير القائمة بشأن أوجه عدم المساواة، والتعليم والتعلم، ونظم التعليم، وتراجع التعليم أمام الاهتمامات التي تنشأ في قطاعات أخرى.

تم تطوير هذا العدد في أواخر عام 2020م، وأوائل عام 2021م، ولا تزال الظاهرة التي يعالجها تتكشف مع نشرها في أواخر عام 2021م، قام ويل بريهم Will Brehm وإيلين أونترهالتر Elaine Unterhalter وموسى أوكيتش Moses Oketch بتجميع مساهمات 63 مؤلفًا من خمس قارات لمساعدة القراء على التفكير في حالات الطوارئ التي نجد أنفسنا فيها في بداية العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين ومعالجتها.

يتكون العدد من ستة أجزاء، حيث يتناول الجزء الأول: القوى والقرارات الدينامية – غير المشروعة – غير المتكافئة التي تتفاقم في جميع أنحاء العالم، مع تسليط الضوء على أن المعرفة ذاتها التي ستكون أكثر فائدة في معالجة المشكلة لا تزال مهمشة إلى حد كبير (سواء أكانت أصيلة، أم مناسبة للسياق، أم خارج إطار التعليم النظامي، وغيرها)، ويسلط الجزء الثاني: الضوء على تعقيد وتعدد أوجه عدم المساواة الرقمية التي تحتاج إلى معالجة - بما يتجاوز الوصول وحده – وكيفية التحرك نحو تحقيق تدريس وتعلم مناسب، واستقلالية البيانات وإتاحتها، ويدعو الجزء الثالث إلى التضامن العالمي وتمتع الدول بالمرونة والجاهزية: فكلما كانت الدول أكثر مرونة، قلت المطالبات بالمرونة من مواطنيها.

وتتصدى الأجزاء الرابعة والخامسة والسادسة جميعها لفكرة مركزية التفكير التنويري من أجل فهم المشكلات وتصميم الحلول في أنظمة التعليم ومن أجلها، والاعتراف بقيم التنوير لتقديم حلول معززة بالأدلة والنقاش الديمقراطي، ولا يتطلب أيضًا أحادية طريق التقدم، ولا أفضلية أنظمة المعرفة الغربية وحدها على غيرها، يذكرنا الجزء الرابع أن التعليم الهادف لا يرتبط بوصفة سحرية، ويناقش بعض التشابكات القائمة والجديدة مع التقنيات

والجهات الفاعلة ، وتأثيراتها على التدريس والتعلم ورفاهية الطلاب، ويستعرض الجزء الخامس التوترات الاجتماعية واسعة النطاق التي أبرزتها جائحة كوفيد 19، والطبيعة المحدودة لكل من الاستجابات التعليمية والاجتماعية الواسعة للجائحة، ويدعو الجزء السادس إلى الاعتراف بالترابط المتشابك بين الشعوب والمشاكل والقطاعات (في هذه الحالة؛ التعليم، والصحة، وتغير المناخ).

تم إطلاق العدد الخاص من نوراج في عام 2018م، مع طموح أن تكون دورية مفتوحة المصدر، تعطي أولوية للمؤلفين من العديد من الدول، والتوجهات المتنوعة، وتماشيًا مع إستراتيجية نوراج، والسعي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، ويتبنى كل عدد أحد القضايا الآنية التي تدعم سياسة التعليم العالمية والتعاون الدولي في مجال التعليم، وكان العدد الأول عن حركات وسياسات الحق في التعليم: الوعود والحقائق، والإصدار الثاني عن جمع البيانات وبناء الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ، وركز الإصدار الثالث على الرصد العالمي لتطوير التعليم الوطني: قسري أم بناء؟ وتناول الإصدار الرابع العمل الخيري الجديد وإرباك التعليم العالمي، والعدد الخامس وهو الأحدث، تناول التمويل المحلي: الضرائب والتعليم.

موريا ف. فاول
المدير التنفيذي
جنيف

مقدمة العدد العربي:

يعد التغيير أمرًا لا مفر منه، وقد واجه العالم خلال السنوات الماضية واحدة من أعظم التحديات الوجودية التي واجهت المجتمع والتعليم، وظهور حالة من عدم اليقين في الرؤية المصاحبة لواقعهما والتحديات المستقبلية في مرحلة كوفيد 19 وما بعدها.

وتحدد جائحة كوفيد 19 على أنها أزمة مركبة؛ فهي تتضمن تحديات: صحية، واقتصادية، واجتماعية، فهي تحصد الأرواح والوظائف، وعلى قدر ما تظهر التحديات تظهر فرص التغيير؛ فالوباء نقل المحادثات حول مستقبل التعليم إلى الوقت الحاضر، مما يبرز الحاجة إلى منظور طويل الأجل لا يعيد البناء من نماذج الماضي فقط؛ لكنه يطور إستراتيجيات تخلق مرونة في مواجهة الأزمات المستقبلية.

ويسعى العدد الحالي – النسخة العربية - من نوراج إلى تقديم وجهات نظر مختلفة عن مدى تأثير الجائحة على التعليم في مختلف دول العالم المتقدم والنامي، وما كشفه من أوجه ضعف وقصور في السياسات والممارسات التربوية أثناء الجائحة، وإبراز أوجه عدم المساواة التي ارتبطت بإتاحة التعليم وآلياته خلال الجائحة.

وتضمن العدد العربي خمسة أقسام، وثلاثة عشر مقالاً مترجماً، وتم اختيار المقالات من النسخة الإنجليزية وفق أولويات التعليم في المنطقة العربية والنماذج والسياقات المشابهة للواقع والإمكانات العربية، كما أضيفت مقالتان توثق تجارب تطبيقية لمؤسسات إقليمية عربية عاملة في مجال التعليم أثناء فترة كوفيد 19وما بعدها.

تضمنت المقال العربي الأول نموذج أكاديمية الملكة رانيا خلال التعامل مع جائحة كوفيد، ورحلة التحول الرقمي القائمة على أربع ركائز رئيسية، وهي: تطوير نموذج برامج عبر الإنترنت، وإنشاء قسم التعلم الإلكتروني، وتحديث البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات للمؤسسة؛ لاستيعاب التغييرات المطلوبة، ورقمنة العمليات والحلول؛ لتحقيق كفاءة أفضل، وهو ما أدى إلى تحسين البرامج والخدمات المقدمة من الأكاديمية.

وعرض المقال الثاني نموذج المجلس العربي للطفولة والتنمية في مواجهة جائحة كوفيد 19، والتي تعتمد على أربعة ركائز أساسية، وهي: نشر الوعي، وتنمية المعرفة، وتنمية الشراكات، وتنفيذ المشاريع وتحفيز المنظمات على المشاركة في مواجهة الأزمة واستشراف المستقبل، وهي حلول غير تقليدية، فرضتها الجائحة كمحاولة من المجلس إيجاد المرونة في مواجهة التحديات القائمة.

العدد الحالي من نوراج هو محاولة لإعادة النظر في القضايا التعليمية من منظورات جديدة، تسعى إلى تجاوز عقبة الزمان والمكان التي أصبحت أكثر وضوحًا بعد كوفيد 19.

أ.د/ رشا سعد شرف
المحرر الاقليمي
القاهرة

المحتويات:

حالات الطوارئ: التعليم في زمن كوفيد 19: 9
ويل بريهم، أستاذ مشارك، معهد UCL للتعليم، المملكة المتحدة؛ إلين أونترهالتر، أستاذ، معهد UCL للتعليم، المملكة المتحدة.؛ موسى أوكيتش، أستاذ، معهد UCL للتعليم، المملكة المتحدة.

التحول الرقمي في إعداد المعلم: رحلة أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين. 14
نبيلة بشير: مديرة تطوير الأعمال والشراكة بأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين؛ أسامة عبيدات: الرئيس التنفيذي لأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين؛ رولا سعيد: مديرة البرامج الأكاديمية بأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين.

نموذج المجلس العربي للطفولة والتنمية في مواجهة جائحة كوفيد 19 وتداعيتها على الأطفال 18
محمد عادل قاسم: مدرس، كلية التربية، جامعة حلوان؛ عبد الله عمارة: باحث خبير، المجلس العربي للطفولة والتنمية؛ إيمان باهي: مدير قسم الإعلام، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

القسم الأول: عدم المساواة 22

01 **بعض تداعيات كوفيد19- على عدم المساواة التعليمية** 23
فرانسيس ستيوارت، أستاذ متفرغ، جامعة أكسفورد، المملكة المتحدة.

02 **هل يمكن لاستقلالية مدير المدرسة التخفيف من آثار إغلاق المدارس في الهند بسبب كوفيد 19؟** 29
ريانون مور، طالبة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بريستول، المملكة المتحدة.
كاليان كومار كامشوارا، طالب دكتوراه، قسم التعليم، جامعة باث، المملكة المتحدة.

03 **تعزيز نظام التعليم من أجل التعلم العادل خلال جائحة كوفيد 19 في إثيوبيا** 34
لويز يورك، باحثة مشاركة، جامعة كامبريدج، المملكة المتحدة

القسم الثاني: التكنولوجيا 39

04 **أن تكون رقميًّا: كيف غيَّر كوفيد 19 مشهد التعليم العالي** 40
أولريك ريفيت، أستاذ، قسم نظم المعلومات، جامعة كيب تاون، جنوب أفريقيا.

05 **لماذا يتحدث إلي؟ تجارب تعليم الطلاب اللاجئين** 44
جافيا نفتالي كامارا، باحثة دكتوراه، جامعة بريستول، المملكة المتحدة

القسم الثالث: الدول 48

06 **كوفيد 19 والمؤسسات والدولة: شراكات المعرفة من أجل العدالة الاجتماعية** 49
آدم حبيب، أستاذ ومدير، كلية الدراسات الشرقية والأفريقية، جامعة لندن، المملكة المتحدة.

07 **تعزيز نظم التعليم بعد جائحة كوفيد 19: كيف تستطيع الدول إعادة بناء المرونة، ولماذا يجب عليها ذلك؟** 53
كريستوفر كاسل، رئيس قسم الصحة والتعليم، شعبة السلام والتنمية المستدامة، اليونسكو، فرنسا
ليونورا ماكوين، أخصائية برامج، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، اليونسكو، فرنسا.
تاليا سيغوين، أخصائية برامج مساعدة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، اليونسكو، فرنسا.

القسم الرابع: التقدم 57

08 **إعادة النظر في التقدم والوقت: العندليب الياباني (أوجيسو) وكوفيد 19 في كيوتو** 58
كيتا تاكاياما، أستاذ، كلية الدراسات العليا في التربية، جامعة كيوتو، اليابان.

09 **تعلم التلميذ ورفاهيته في المدارس الثانوية في سيراليون خلال إغلاق المدارس بسبب كوفيد 19** 62
زارا دوراني، كبير مستشاري التعليم، إدارة السياسة بأكسفورد، المملكة المتحدة.
عائشة خورشيد، مستشار مساعد، إدارة السياسة بأكسفورد، المملكة المتحدة.

إيشلين سيثي، مستشار مساعد، إدارة السياسة بأكسفورد، الهند.
غلوريا أوليسينكو، مستشارة تعليمية، إدارة السياسة بأكسفورد، نيجيريا.
سوروفي دي، رئيس ممارسات التعليم، إدارة السياسة بأكسفورد، المملكة المتحدة.

القسم الخامس: التأثير 66

10 التعليم وكوفيد 19 من خلال عدسة التأثير 67
إيرفينغ إبستين، أستاذ فخري للسلام والعدالة الاجتماعية في جامعة إلينوي ويسليان، الولايات المتحدة الأمريكية.

11 تجارب طلاب الجامعات اليابانية خلال جائحة كوفيد 19 71
فيليب م. كلارك، محاضر بدوام جزئي، كلية الدراسات الدولية، جامعة كوانسي غاكوين، اليابان.
كيفن ب. بالو، محاضر، كلية الهندسة المعمارية، جامعة كينداي، اليابان.
ريتشارد ديراه، أستاذ مشارك، كلية علم الاجتماع التطبيقي، جامعة كينداي، اليابان.

القسم السادس: الطبيعة 76

12 أفضل لقاح: الطبيعة والثقافة وفيروس كورونا 19 77
جيرمي رابلي، أستاذ مشارك، جامعة كيوتو، اليابان.
هيكارو كوماتسو، أستاذ مشارك، جامعة تايوان الوطنية، تايوان.
إيفيتا سيلوفا، أستاذ، جامعة ولاية أريزونا 1، الولايات المتحدة الأمريكية.

13 التخلي عن الإدارة: تداعيات الوباء على أزمة المناخ 82
أنجيلا مولوي مورفي، محاضرة في تعليم الطفولة المبكرة، كلية ملبورن للدراسات العليا في التربية، أستراليا.

حالات الطوارئ: التعليم في زمن كوفيد 19

ويل بريهم، أستاذ مشارك، معهد UCL للتعليم، المملكة المتحدة.
w.brehm@ucl.ac.uk

إلين أونترهالتر، أستاذ، معهد UCL للتعليم، المملكة المتحدة.
e.unterhalter@ucl.ac.uk

موسى أوكيتش، أستاذ، معهد UCL للتعليم، المملكة المتحدة.
m.oketch@ucl.ac.uk

> "لسبب واحد فقط نسمي عصرنا حديثًا: لقد فتنت شعوب الغرب، وأعجبوا بأعمالهم العظيمة لدرجة أنهم وجدوا الشجاعة لإعلان أنهم خلقوا العالم بأنفسهم". بيتر سلوتردايك (1989/2020، ص 2)

لقد واجهت الأفكار حول أعمالنا العظيمة، والاعتقاد بأننا خلقنا العالم بمفردنا في عام 2020م، بروتينًا مجهريًا دمج فيروس كورونا الجديد مع الخلايا البشرية دون عناء، وكنا نظن أننا تعلمنا "خلق الطبيعة بالإضافة إلى التاريخ" و "تنفيذ مشروع لا نهائي على أساس محدود" - الأفكار التي انعكست في أنظمتنا التعليمية وتقدمت من خلالها - ولكن معدلات الوفيات المتزايدة للوباء، وموجات العدوى المستمرة والطفرات الجديدة للفيروس، والتي أجبرت سكان العالم وأنظمته التعليمية المتنوعة ومشاريعه على الدخول في حالات مختلفة من التباعد الاجتماعي، وعمليات الإغلاق، وبالنسبة للبعض فقد أظهرت هستيريا الإنكار أو القلق بوضوح أن "فقاعة المدينة الفاضلة الحركية للحداثة قد انفجرت". (Sloterdijk, 1989/2020, p. 2, 151, 3).

تم التشكيك في كل فكرة متداولة حول التعليم: ما الغرض منها؟ وأين حدثت؟ ومن شارك فيها؟ وكيف تم تجربتها؟ وكانت كل فكرة متداولة تقريبًا عن التعليم موضع تساؤل: ما الغرض منه؟ وأين حدث؟ ومن كان مشاركًا؟ وكيف تمت تجربته؟ ولم يعد التعليم الجماهيري الحديث هو المعادل العظيم الذي اعتقدنا أنه كان في السابق، مما يدعو حول التساؤل عن المشاريع التعليمية التي كانت قائمة على الجدارة ومتشابكة مع الحاجة إلى جعل المستقبل أفضل من الحاضر (Sandel: 2020)، وكانت دعواتنا السابقة إلى المساواة جوفاء؛ عندما حُجز العمل والدراسة من المنزل للقلة المتميزة التي يمكن أن تصل إلى التكنولوجيا، وعندما تم تخزين اللقاحات من قبل الشمال العالمي، وعندما حققت شركات تكنولوجيا التعليم ثروات ضخمة من خلال توفير الوسائل اللازمة للحفاظ على توفير نوع من التعليم ولكن على حساب حرمان الملايين من الأشكال الحيوية للمعرفة، وما اعتقدنا أننا نعرفه على وجه اليقين لم يعد مؤكدًا على الإطلاق، باستثناء قدرة رأس المال على إيجاد أشكال جديدة من الاستغلال والربح على الرغم من (أو بسبب) الوباء. كيف يمكننا إذن أن نفهم حالة الطوارئ هذه بينما لا تزال مستعرة في جميع أنحاء العالم؟

كانت نقطة انطلاقنا في هذا العدد الخاص من نوراج هي تصور حالة الطوارئ، وليس بشكل فردي؛ ولكن بشكل متعدد، وعلى الرغم من احتمال وجود مصدر حيواني المنشأ فإن SARS-Cov-2 - الفيروس الذي يسبب مرض كوفيد -19 ليس حالة طوارئ بيولوجية وصحية فقط؛ إنه أيضًا حالة طوارئ سياسية واقتصادية واجتماعية متشابكة، وتنسج ديناميكيتها التعليمية وأشكال الطوارئ من خلال هذه العمليات الأكبر فيما يسميه كينواي وإبستين (Kenway and Epstein 2021) «وضع كوفيد 19 العالمي»، قراءة كاملة، ويسلط هذا العدد الخاص من نوراج الضوء على الطرق التي تترابط بها حالات الطوارئ هذه في التعليم.

وقام العديد من المنظرين بتأطير حالة الطوارئ دون استخلاص أهميتها للعديد من تشكيلات التعليم.

صاغ العديد من المنظرين إطارًا لحالة الطوارئ دون استخلاص أهميتها للعديد من تشكيلات التعليم، فخشي جورجيو أغامبن (Giorgio Agamben 2020م) من أن تؤدي جائحة كوفيد 19 إلى خلق حالة طوارئ سياسية أطلق عليها "حالة استثنائية state of exception"، إذ يزدهر الحكم الاستبدادي على حساب السيادة الفردية والنظام الديمقراطي، واعترف ديفيد هارفي (2020, para. 11, 55) بحالة طوارئ اقتصادية في «وضع مجتمع برجوازي قديم ومنهار» وشهد تشكيلًا ناشئًا لطبقة عاملة جديدة «عالية النوع والعنصرية والإثنية»، يتحمل أفرادها عبأين في وقتٍ واحدٍ، وفي الوقت نفسه، فإنهم أكثر العمال عرضة لخطر الإصابة بالفيروس من خلال وظائفهم، والتسريح دون موارد مالية بسبب الانكماش الاقتصادي الذي يفرضه الفيروس، وفي الوقت نفسه، اعترف سلافوي جيجيك (Slavoj Žižek 2020, p. 3) بحالة طوارئ اجتماعية تختمر في وقت مبكر من الجائحة حيث كان التباعد الجسدي - وهو أكثر سلوك معاد للمجتمع ممكن إنسانيًا - ضروريًا لمكافحة انتشار جائحة كوفيد 19، ومع ذلك، رأى في ذلك فرصة: "الآن فقط، عندما أضطر إلى تجنب العديد من المقربين مني، أشعر تمامًا بوجودهم، وأهميتهم بالنسبة لي"، لم يكن هؤلاء المثقفون العامون م خطئين تمامًا في توقعاتهم، على الرغم من أن آمالهم في إحياء الديمقراطية والجماعية الاقتصادية وإعادة التصور الاجتماعي، وكل ذلك مع تداعيات تربوية، كانت أقل نجاحًا بكثير وبالتأكيد ليست عالمية.

أثرت الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية لحالة الطوارئ الناجمة عن جائحة كوفيد 19 على التعليم والتنمية الدولية، وأغلقت المدارس ومؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم، مما أدى في كثير من الأحيان إلى تفاقم أوجه عدم المساواة القائمة في المجتمع، ومع إغلاق بعض المدارس الخاصة ذات الرسوم المنخفضة أبوابها للأبد، تدفق الطلاب الذين التحقوا بهذه المدارس بشكل جماعي إلى المدارس العادية؛ مما زاد الضغط على الأنظمة العامة المنهكة بالفعل، وعلى الرغم من صعوبة قياس العنف القائم على النوع الاجتماعي، إلا أنه ازداد بالنسبة لبعض الأطفال الذين لا يستطيعون التماس

الحماية في المدرسة، وأدى إغلاق برامج التغذية المدرسية إلى الجوع واعتلال الصحة، واعترف العديد من الناس أخيرًا أن المعلمين هم عاملون في مجال الرعاية في الخطوط الأمامية؛ مما يثير أسئلة مهمة حول حقوق العمال والتمثيل والعلاقات المحلية في قطاع التعليم، وتبنت بعض المدارس التكنولوجيا؛ لتوفير أشكال من التعلم للأطفال، ولكن في الغالب استفادت الأسر والدول الغنية من هذه الأنماط، وعدم وجود جهاز كمبيوتر أو الوصول إلى الإنترنت يعني عدم وجود تعلم مرتبط بالمدرسة للعديد من الأطفال (Hossain, 2021)، وفي الوقت نفسه شهدت شركات التكنولوجيا ارتفاعًا في الأرباح، إذ أدركت أخيرًا الهدف المنشود منذ فترة طويلة لبعض العاملين في هذا المجال المتمثل في "تعطيل" قطاع التعليم. (Williamson & Hogan: 2021)، وسيجبر التأثير الاقتصادي للجائحة بعض الدول على خفض ميزانيات التعليم على المدى القصير والطويل، على الرغم من تأكيدات السياسة على حمايتها (Lennox et al., 2021)، وتركت هذه الديناميكيات مستقبل التعليم، والعاملين في القطاع، في حالات طوارئ مختلفة.

واستجابت الجهات الفاعلة على المستوى العالمي، والعديد منها مرتبط بوكالات الأمم المتحدة؛ والتي ينظر إليها أحيانًا على أنها تشكل "بنية عالمية للتعليم" (للنقد، انظر رد هيو ماكلين على بيهاري، 2021)، وألقت الجائحة الضوء على بعض التوترات طويلة الأمد بين المنظمات العالمية والجهات الفاعلة المحلية فيما يتعلق بالأولويات العالمية، والوطنية، والمحلية، وكيف يتم ترابطها، وبعض خطوط الخلل التي تم الكشف عنها، والمتعلقة بتكوين المعرفة والمعلومات في مجال الصحة العامة - ومدى ملاءمة البنية العالمية لهذا الغرض - وهي أيضًا مناسبة للتعليم، وفي الوقت الذي تحتاج فيه العديد من الدول منخفضة ومتوسطة الدخل إلى تمويل إضافي للتعليم للتغلب على الجائحة، من المتوقع أن تنخفض المساعدات المقدمة من المانحين من خلال ميزانيات المعونة، وأعادت بعض الجهات المانحة، مثل مكتب الشؤون الخارجية والكومنولث والتنمية في المملكة المتحدة (FCDO) صياغة أولويات سياساتهم، مع فشل إعلانات السياسات الرئيسية في الإشارة صراحة إلى الالتزامات بالحد من الفقر أو دعم التعلم مدى الحياة (FCDO: 2021)، وكافحت الهياكل التي تعبر عن مجتمع التعليم العالمي لضمان تدفق المساعدة إلى الدول والشعوب الأكثر احتياجًا، وتتطلب بنية تخطيط التغيير التحويلي واستدامته التدقيق خلال حالة طوارئ عالمية مثل جائحة كوفيد19- وما بعدها.

استخدمت العديد من المنظمات التي تعمل على الساحة العالمية الجائحة لتعزيز الأولويات المرتبطة بالرؤية الضيقة لمقاييس التعلم التي تمت صياغتها قبل أن تضل (انظر عرض ويل سميث)، ويمكن رؤية هذا بشكل أكثر وضوحًا في فكرة الشكل المقاس بدقة من فقدان التعلم الناتج عن إغلاق المدارس المرتبطة بالجائحة، أو عدم كفاية التعلم عن بعد، وتشير هذه الحجة إلى أن مجرد وجود طفل في المدرسة يعادل التعلم، بينما يُفترض أن الغياب يسبب فقدان التعلم (Kuhfeld: 2019)، وخلال الجائحة تم ربط هذا المفهوم الخطي للتعلم بخسائر قابلة للقياس الكمي في الأرباح مدى الحياة، وعندما يصبح التعلم قابلًا للقياس عبر الأنظمة من خلال بعض المعايير القياسية، فمن السهل ربط التعليم بالنمو الاقتصادي ثم استخدام النمذجة الاقتصادية لتحديد الأنظمة التي تنتج تعلمًا أكثر، وبالتالي فإن فقدان التعلم هو أحدث خطاب في التعليم لتحويل العمليات المعقدة للتعلم إلى مؤشرات وتصنيفات رقمية بسيطة لأغراض الإدارة والرقابة (Shore & Wright, 2015, p. 22; see also Gorur, 2016; Unterhalter, 2019; Piattoeva & Boden, 2020)، إن ثراء التعلم والمواقع المتعددة التي يحدث فيها، والتي كانت واضحة للغاية خلال الجائحة، تضيع في هذه المقاييس الخطية، وكما كتبت باسي شالبيرج Pasi Shalberg: "يتعين علينا أن نتخلى عن الأسطورة التي تقول إن وقت الجلوس يساوي التعلم.

يعد تأريخ الخطابات التعليمية الناشئة خلال الجائحة طريقة مفيدة لفهم بعض التوترات في التعليم والتنمية الدولية كمجال للسياسة والممارسة والنظرية والبحث التجريبي، وقد دُعِّمَت سردية "فقدان التعلم" من قبل العديد من الجهات الفاعلة التي تدعو إلى زيادة استخدام التكنولوجيا والاختبار الموحد في التعليم (Williamson & Hogan, 2021, p. 8)، وتتردد أصداء الفكرة في خطاب أزمة التعلم العالمية التي تم التعبير عام 2010م، (Benavot & Smith, 2020)، وتحديد ملامح هذا الخطاب، وبعض الأفكار التي حشدها، لا يعني تجاهل التحديات الكبيرة المتعلقة بالجودة والمساواة في نظم التعليم وتوفيرها للأطفال والدول الأكثر فقرًا؛ ومع ذلك، فإن الأفكار القائلة: إن المشكلة الرئيسية للجائحة متمثلة في فقدان التعلم، تقدم أولوية طويلة الأمد لبعض الجهات الفاعلة في مجال التنمية، لإنشاء مقاييس التعلم العالمية واستخدامها كوسيلة لتحديد الأنظمة التي توفر تعليمًا يفترض أنه جيدٌ للطلاب، وهذا يتناقض مع تصور التعليم الجيد بعبارات واسعة وشاملة لا تتعلق فقط بتعليم الأطفال في المدارس؛ ولكن بالتعلم مدى الحياة الموجه نحو معالجة أوجه عدم المساواة المتداخلة والظلم ودعم التنمية المستدامة (McCowan & Unterhalter, 2021)، ويهدد هذا التوتر هدف التنمية المستدامة بشأن التعليم. (Wulff, 2020)

سعى العديد من المعلقين إلى فهم تأثير الجائحة على التعليم – على الأقل من حيث فقدان التعلم – من خلال البيانات وتصورها، وأظهرت الخرائط الحية، على سبيل المثال عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، والوقت الذي أغلقت فيه المدارس، وحيث أعطيت الأولوية للمعلمين للحصول على اللقاحات، ومن نواحٍ عديدة عكست هذه الخرائط التفاعلية خرائط فيروس كورونا في الوقت الفعلي التي طورتها لأغراض الصحة العامة مؤسسات، مثل: جونز هوبكنز، وعالمنا في البيانات، وجامعة أكسفورد، والتي رسمت خرائط للحالات والاستشفاء والوفيات واللقاحات واستجابات السياسة العامة، ولا تساعد هذه البيانات وتصوراتها في الوقت الحقيقي فقط على "الحكم بالأرقام" (Rose, 1991)، ولكن توفر أيضًا للأفراد إحساسًا باليقين والتحكم في وقت الأزمة، بالإضافة إلى فرصة تربح شركات تكنولوجيا التعليم من البيانات الضخمة التي يتم إنتاجها، وبعض هذه العمليات مهم لمساءلة الحكومات، ويمكن أن تكون الخرائط الحية مفيدة في إبراز ما إذا كان الفقر وغيره من أوجه عدم المساواة قيد النظر أم لا، لكن الاعتماد على الخرائط الحية كمصدر رئيسي للمعلومات حول الجائحة دون النظر إلى مجموعة أوسع من مصادر البيانات وعمليات المناقشة والتفكير في ما تظهره الخرائط، يطرح أسئلة حول الأساليب والبيانات التي يتم تحديد أولوياتها، ومدى اكتمال أو ضيق الصورة التي يمكن أن تقدمها، والذين تقدر معرفتهم، والمعايير التي نفترض أنها عالمية، وما إذا كان ينبغي الحفاظ على سرية البيانات المدرسية وكيفية ذلك، وكيف يجب أن نفهم الخصوصيات الوطنية والمحلية، إن طرح الأسئلة حول هذه القضايا هو شيء يجيده العلماء في مجال التعليم والتنمية الدولية.

لكي نبدأ في فهم حالات الطوارئ في مجال التعليم والتنمية الدولية التي كشفتها جائحة كوفيد 19، يجب أن نرى هذه الحالات الطارئة المتعددة متشابكة، كل منها يبني الآخر ويعززه، ومرتبط بتاريخ موجود مسبقًا، ولكن هل يمكننا أن نكون أكثر وضوحًا بدلًا من مجرد الاعتراف بالأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية لمأزقنا الحالي؟ عند تنظيم التحليل لهذا العدد الخاص من نوراج، حددنا التشكيلات المتغيرة للتعليم المرتبطة بستة مواقع مترابطة، وكلها لها أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية، وهذه المواقع هي: عدم المساواة، والتكنولوجيا، والدول، والتقدم، والتأثير، والطبيعة، وهذه المواقع الستة تشكل وتتشكل من خلال طرائق التعليم - المناهج الدراسية والتربوية، والتنظيمية، والترابطية، والتقييمية. وقد كشفت الجائحة عن الظروف التاريخية لإمكانية واستحالة التعليم في أماكن معينة، وهو ما توضحه المقالات الواردة في هذا العدد الخاص من مجلة نوراج، تم ترتيب هذه المواقع المترابطة في العدد الخاص من نوراج للبدء بالمجالات التي تمت مناقشتها في معظم الأحيان أثناء الجائحة: عدم المساواة والتكنولوجيا، ثم ينتقل التحليل بعدها إلى مجالات نشعر أنها كانت أقل مناقشة، ولكن من المهم النظر فيها بنفس القدر: الدول، والتقدم والتأثير، وينتهي العدد الخاص من مجلة نوراج بقسم فرعي بعنوان الطبيعة، ويبدو أن هذا يقودنا إلى حيث بدأنا، مع التركيز على حالة طوارئ بيولوجية تنبئ أو ترمز إلى حالات طوارئ أخرى مرتبطة بالاضطرابات في هذه الحالة، يركز القسم على حالة الطوارئ المناخية وعلاقتها بالجائحة.

يتم تنظيم الحجة عبر العدد الخاص من نوراج بحيث يقدم كل قسم فرعي مجموعة من المناقشات المركزة، تبدأ مقالة رئيسية كل جزء موضوعي، وتشير المساهمات الأخرى في هذا الجزء إلى الحجج المقدمة في المقالة الرئيسية وتتعامل معها، ويبدأ كل منها من وجهة نظر أو تجربة أو مشكلة معينة، ويهدف هذا الحوار عبر المقالات إلى أن يكون جدليًّا، ويفتح مساحات جديدة من الفكر والتطبيق العملي.

يركز الجزء الأول على موقع عدم المساواة، وفي الواقع أصبح من البديهي تقريبًا القول: إن الجائحة كشفت عن أوجه عدم المساواة، وعززتها عالميًّا ووطنيًّا ومحليًّا، كما أن العديد من المقالات في العدد الخاص من نوراج، استجابة لبعض الموضوعات الأوسع، تثير أيضًا قضية عدم المساواة، وبالتالي كان من المنطقي بالنسبة لنا كمحررين أن نبدأ العدد الخاص لـنوراج بهذا الموقع المهم والشامل.

يبدأ هذا الجزء بمقال رئيسي لفرانسيس ستيوارتFrances Stewart، ويحدد الآثار غير المتكافئة لجائحة كوفيد 19 على التعليم، مستعرضًا كيف تم تعميق عدم المساواة للأطفال بسبب عدم المساواة الموجودة مسبقًا فيما يتعلق بمستويات التعليم لآبائهم، ستة مقالات تستجيب لمقال ستيوارت وتبني عليه، وعبر هذا المقال، يتم تسليط الضوء على بعض المجموعات الأكثر تهميشًا واستبعادًا، من مجتمعات السكان الأصليين في بيرو (Johnson & Levitan)، إلى الأطفال ذوي الإعاقة في كندا (Francis et al)، إلى الطلاب في السياقات المتأثرة بالنزاع (Cameron)، كما تم تسليط الضوء على أوجه عدم المساواة داخل النظم التعليمية، مع ملاحظة بعض الآثار فيما يتعلق بالقطاع الخاص في نيجيريا (Robinson & Hussain)، والتعلم العادل وتبادل المعلومات بين المستويات الإدارية في إثيوبيا (Robinson & Hussain)، ومدى استقلالية مدير المدرسة في الهند (Moore & Kameshwara)، ويصبح من الواضح أن تجارب عدم المساواة الناجمة عن هذه الجائحة لم تكن متساوية؛ فقد عانت بعض المجموعات أكثر من غيرها، وشهدت بعض النظم التعليمية عمليات عدم مساواة أو عمليات منتجة للمساواة أكثر من غيرها.

يركز الجزء الثاني على موقع التكنولوجيا، وهو مجال رئيسي آخر غالبًا ما تتم مناقشته في الأدبيات الناشئة حول جائحة كوفيد 19 والتعليم، ويبدأ هذا الجزء بمقال رئيسي لأولريك ريفيت Ulrike Rivett، والتي تفكر في تجاربها الخاصة في التحول إلى التعلم عبر الإنترنت في أوائل عام 2020م، وهي تتساءل عن معنى الجامعة عندما لا يكون لديها مجتمع مادي، وتستجيب أربعة مقالات لهذا المقال الرئيسي، وتسلط الضوء على كل من الفوائد الإيجابية والعواقب السلبية للتكنولوجيا على التعليم خلال الجائحة، وبالنسبة للبعض، وفرت التكنولوجيا الأدوات اللازمة لمواصلة التعليم على الرغم من الاضطرابات الناجمة عن عمليات الإغلاق والتباعد الاجتماعي وفرض ارتداء الأقنعة (Moldavan; Anand & Lal)، وبالنسبة لآخرين، أصبحت التكنولوجيا مصدرًا جديدًا لعدم المساواة. (Câmara; Crompton, et. al)

وفي الجزء الثالث، ينصب التركيز على الدول، كيف وبأي تأثير أعيد تشكيل الدولة خلال الجائحة؟ في العديد من الدول التي تبنت سياسات التقشف والليبرالية الجديدة، واحتفلت بالسوق الحرة لعقود، كان هناك تغييرٌ ملحوظٌ في الخطاب، وسرعان ما تم تبني تدخل الدولة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وأصبح دور الخدمات العامة، مثل: الرعاية الصحية والتعليم شائع المناقشة ومحوريًّا في عروض شرعية الدولة، وبناءً على هذه التغييرات، يكتب آدم حبيب Adam Habib في المقال الرئيسي لهذا الجزء، أنه من المهم التركيز على الحاجة إلى إنشاء مؤسسات تدعم الدول في تطوير العدالة الاجتماعية بعد الجائحة، وإضفاء الطابع المؤسسي من خلال التعليم والبحث الذي يولي الاهتمام إلى السياق المحلي لأي حلول مطورة عالميًّا، ويلي مقاله الرئيسي أربعة مقالات، تستكشف تأثير كوفيد 19 على التعليم في مجموعة من الدول والتشكيلات المؤسسية، بما في ذلك دول الجزر الصغيرة (the Maldives; Muna et al.) والولايات المتنازع عليها (Kashmir; Andrabi & Kadiwal) وكذلك من منظور هيئة دولية تعمل مع جميع الدول، وتهدف إلى إعادة بناء المرونة، وتردد أجزاء من إطار سينداي Sendai Framework للحد من مخاطر الكوارث لعام 2015م. (Castle et al)

يوسع الجزء الرابع التركيز على أحد مبادئ الحداثة التي انتقدها سلوتيرديك (Sloterdijk (1989/2020, p. 2)، وهي: التقدم، وهنا تكتب كيتا تاكاياما Keita Takayama مقالاً رئيسيًّا يعيد التفكير في الوقت ورغبتنا في جعل التعليم "قابلاً للتجزئة"، ومصدرًا للحكم من خلال الأرقام، ويتأمل في الاضطرابات الناجمة عن الجائحة على أنها تقدم لحظات تعلم عرضية، وغالبًا ما تفوتنا اللحظات عندما نركز جهودنا التعليمية على تحقيق نوع من التقدم الخطي، وفي ماليزيا يجادل بالاكريشنان وجوهر alakrishnan & Johar أن الجائحة زادت من طمس الحدود بين الجهات الفاعلة العامة والخاصة في مجال التعليم، ووجهات النظر حول الوقت الذي يعبرون عنه، وفي سيراليون استخدِمَت الدروس التاريخية المستفادة من وباء الإيبولا للتغلب على بعض التحديات الناجمة

عن كوفيد 19 (Durrani, et. al.)، ومن الواضح أن كوفيد 19 قد تحدى المفهوم الشائع للتقدم، ولكن من غير المرجح أن يزيله تمامًا داخل الخطابات التعليمية، وفكرة التعلم من الماضي أو الحاضر للتفكير بشكل أفضل للمستقبل هي موضوع يشارك فيه الثلاثة.

ينظر الجزء الخامس إلى الجائحة وتأثيرها على التعليم من منظور التأثير، في مقاله الرئيسي يحدد إيرفينغ إبشتاين Irving Epstein أربعة مواضيع موجودة في نظريات التأثير، وهي: شدة المواجهة، وصنع المعنى، والتجميع، والطوارئ، ويجادل أن هذه الأمور تساعده على فهم التجارب المعيشية المضطربة والصعبة للطلاب والمعلمين الناجمة عن كوفيد 19، وتطبق ثلاثة مقالات في هذا الجزء واحدًا أو أكثر من الموضوعات الأربعة التي يحددها إبشتاين Epstein في سياقات مختلفة، بالنظر إلى العاملين المبدعين المستقلين في لندن (Derrik & Harris)، وتأثير تكنولوجيا التعليم على رفاهية الطلاب في ثمان دول (Towne) وتجارب الطلاب في الجامعات اليابانية (Clark et al.)، ويعد البعض أن هناك وزنًا تفسيريًّا لتحليل إبشتاين، بينما يقدم للآخرين قراءة سلبية للغاية لعمليات صنع المعنى.

أخيرًا في الجزء السادس يتحول العدد الخاص من نوراج إلى حالة الطوارئ التالية الموجودة معنا بالفعل، يطلق على هذا القسم: الطبيعة، ويستكشف الروابط بين جائحة كوفيد 19، والدروس المستفادة منها في حالة الطوارئ المناخية، يجادل جيريمي رابلي Jeremy Rappleye وهيكارو كوماتسو Hikaru Komatsuوإيفيتا سيلوفا Iveta Silova، في مقالاتهم الرئيسية أن الممارسات الثقافية التي تؤكد الرفاهية الجماعية بدلًا من الفردية قد أثبتت نجاحها خلال الجائحة، وستكون ضرورية للنجاة من حالة الطوارئ المناخية، أربعة مقالات تبني هذه الحجة وتنتقدها، ويؤيد بيغرام وكرينكامب Pegram & Kreienkamp استخدام نظرية التعقيد لفهم التحديات العالمية، ويجادل آدامز Adams باستخدام الزراعة المستدامة كمدخل تربوي للتعليم المستدام، ويدعو مولوي ميرفي Molloy Murphy إلى التحول من أفكار الإدارة، التي تفترض أنه من الممكن السيطرة على الطبيعة، إلى علاقات الرعاية المتبادلة، ويختتم الجزء والعدد الخاص من نوراج بمقال ينسج معًا عناصر من المواقع الستة التي تم تحديدها في دعوة لإعادة التفكير في التعليم في أوقات أزمة المناخ، وعدم مواجهة العلم بشكل حاد، وطرق أخرى للمعرفة، لتطوير مدخل تعددي متعدد الأوجه يهتم بتعقيد التعليم (McKenzie & Kwauk)، وهذه النهاية هي أيضًا بداية للعدد الخاص القادم من نوراج، "التعليم في أوقات تغير المناخ" الذي حررته هيلا لوتز - سيسيكتا Heila Lotz-Sisikta and Eureta Rosenberg. ويوريتا روزنبرغ. ء Eureta Rosenberg.

بشكل عام، يحتوي العدد الخاص من نوراج على 29 فصلًا من تأليف 66 شخصًا، ينتمون إلى مؤسسات مختلفة من جميع أنحاء العالم، بما في ذلك الجامعات والمدارس والمنظمات المجتمعية والمجتمع المدني والقطاع الخاص، وتتناول الفصول كل مرحلة من مراحل التعليم من السنوات الأولى إلى الدراسات العليا، وتركز على مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة بما في ذلك: الأطفال، وأولياء الأمور، والمعلمين، والإداريين، وعمال الصناعة المبدعين، والقادة المؤسسيين، والمعلقين.

يستخدم المؤلفون مجموعة متنوعة من المنهجيات، إذ يجمع بعضهم البيانات باستخدام طرق مبتكرة؛ نظرًا لقيود السفر والتباعد الاجتماعي في بعض الدول، وينشر آخرون أطرًا مفاهيمية مألوفة، بينما يفكر آخرون في الحاجة إلى أشكال جديدة من النظرية، ويسلط العمل ككل الضوء على مدى عمق التغييرات في التعليم، وبعض من قسوة التأثيرات على الحياة التعليمية اليومية، وبعض الأشكال التي يتخذها التأمل بشأن ما قد يكون ممكنًا في التفكير في أنواع مختلفة من العقود الآجلة.

تُقرأ المقالات في هذا العدد الخاص من نوراج ككل؛ لتوضح كيف أن حالات الطوارئ في التعليم والتنمية الدولية متنوعة ومعقدة عبر الدول والفئات الاجتماعية المختلفة، وعلى الرغم من أنه من السابق لأوانه معرفة ما إذا كان الناس والمؤسسات سيجدون طريقة للتغلب على التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تسببها الجائحة، بالاعتماد على وجهات النظر والممارسات التعليمية الجديدة، فإن الفصول في هذا المجلد تقدم تأملات تكوينية تشير إلى أنه يتم إجراء تغييرات خطابية ومادية رئيسية، ويناقش تدخل الدولة الآن حسب الحاجة لخلق قيمة عامة، وليس تصحيح إخفاقات السوق؛ هذا تحول كبير من العقيدة الاقتصادية الكلاسيكية الجديدة التي سادت في السياسة العامة لأكثر من أربعين عامًا، وينظر الآن إلى المعلمين على أنهم عاملون في مجال الرعاية، وهم أساسيون للمجتمعات المحلية والمجتمع؛ والاختلاف مع الأوصاف السابقة للعجز يتم تمييزها، وتجري مناقشة أوجه الضعف واسعة الانتشار، مثل: الصحة العقلية، والفقر في التعليم، مع مطالب بالعمل الجماعي والرعاية بدلاً من اللوم الفردي، في تجميع الفصول في هذا العدد الخاص من نوراج، نأمل أن تلهم الناس لتحويل هذه الأفكار الناشئة إلى نظرية جيدة للممارسة، وتجارب معيشية جديدة ومؤسسات عادلة، مع مراعاة عدم تكرار اليوتوبيا الحركية للحداثة وإسكات تجارب كوفيد 19 في التعليم.

شكر وتقدير:

كان من دواعي سرورنا كمحررين مشاركين تطوير هذا العدد الخاص من نوراج خلال العام الماضي، وقد انبثقت الفكرة الأولية من سلسلة مدونات مركز التعليم والتنمية الدولية Centre for Education and International Development's (CEID) بعنوان: التعليم في زمن كوفيد، التي بدأت في أبريل 2020م، وتم تطويرها بشكل أكبر من خلال ندوة عبر الإنترنت تحمل الاسم نفسه، عقدت في سبتمبر 2020م، وندوة عبر الإنترنت NORRAG KIX EAP عقدت في أبريل 2021م، بعنوان: "ماذا فعل كوفيد للتعليم والبحث؟" والتي ضمت بعض المؤلفين الذين ساهموا في العدد الخاص من نوراج، نشكر العديد من زملاء مركز التعليم والتنمية الدولية الذين جعلوا سلسلة المدونات ممكنة على مدار الأشهر الثمانية عشر شهرًا الماضية، بالإضافة إلى ثلاثة وستين مؤلفا في هذا العدد الخاص من نوراج، الذين استجابوا بلطف لمجموعة من التعليقات وردود الفعل التي تعد المقالات للنشر، شكرا لجيما موس Gemma Moss وجيني باركس Gemma Moss لمراجعة مسودات مقدمتنا، وأخيرًا، نود أن نشكر موريرا ف. فول، وأنوك باسكييه دي ديو، وبول جيرهارد، وإميلين بريلينسكي، وخوسيه لويس كانيلهاس، Moira V. Faul, Anouk Pasquier Di Dio, Paul Gerhard, Emeline Brylinski, José Luís Canêlhas وبقية فريق نوراج على دعمهم خلال عملية التكليف والإنتاج.

المراجع:

Agamben, G. (2020). The state of exception provoked by an unmotivated emergency. Positions Politics.

Beehary, G. (2021). The pathway to progress on SDG 4 requires the global education architecture to focus on foundational learning and to hold ourselves accountable for achieving it. *International Journal of Educational Development*, 82.

Benavot, A., & Smith, W. C. (2020). Reshaping quality and equity: Global learning metrics as a ready-made solution to a manufactured crisis. In A. Wulff. (Ed.), *Grading Goal Four* (pp. 238-261). Brill.

FCDO (2021). *Mitigating the impacts on students and staff of the disruptions to higher education institutions during the COVID19 pandemic: a rapid evidence review.* Technical report for DfE.

Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598-616.

Harvey, D. (2020). We need a collective response to the collective dilemma of Coronavirus. *Jacobin*.

Hossain, M. (2021). Unequal experience of COVID-induced remote schooling in four developing countries. *International Journal of Educational Development*, 85.

Kenway, J., & Epstein, D. (2021). The COVID-19 conjuncture: rearticulating the school/home/work nexus. *International Studies in Sociology of Education.*

Kuhfeld, M. (2019, June 6). Rethinking summer slide: The more you gain, the more you lose. *KappanOnline*.

Lennox, J., Reuge, N., Benavides, F. (2021). UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development.*

McCowan, T., & Unterhalter, E. (Eds.). (2021). *Education and International Development: An introduction,* (2nd ed.). London: .Bloomsbury

Piattoeva, N., & Boden, R. (2020). Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1-2), 1-18.

Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting Organizations and Society*, 16(7), 673–692.

Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit: What's become of the common good?* UK: Allen Lane.

Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture rankings and the new world order. *Social Anthropology/ Anthropologie Sociale*, 23(1), 22–28.

Sloterdijk, P. (1989/2020). *Infinite Mobilization: Towards a Critique of Political Kinetics*, trans. Sandra Berjan. Cambridge: Polity Press.

Unterhalter, E. (2019). *Measuring the unmeasurable in education.* London: Routledge.

Williamson, B. & Hogan, A. (2021). *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech and University Reform.* Brussels: Education International.

Wulff, A. (Ed.). (2020). *Grading Goal Four: Tensions, threats, and opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education.* Leiden: Brill Sense.

Žižek, S. (2020). *Pandemic!* COVID-19 shakes the world. New York: OR Books.

التحول الرقمي في إعداد المعلم: رحلة أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين

نبيلة بشير، مديرة تطوير الأعمال والشراكة بأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين..
أسامة عبيدات، الرئيس التنفيذي لأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين..
رولا سعيد - مديرة البرامج الأكاديمية بأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين.

لمحة عامة:

تم إطلاق أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين Queen Rania Teacher Academy (QRTA)، وهي منظمة غير ربحية لإعداد المعلمين تعمل في الأردن والشرق الأوسط من قبل جلالة الملكة رانيا العبد الله في عام 2009؛ لتمكين المعلمين في الأردن وفي جميع أنحاء المنطقة، وعلى مدى الثلاثة عشر سنة الماضية، قدمت الأكاديمية نموذجًا لدفع إصلاح التعليم من خلال دعم المعلمين وتمكينهم بالمهارات اللازمة، وتقدم الأكاديمية برامج تطوير مهني مبتكرة، وقائمة على الأدلة، ومستندة إلى أفضل الممارسات الدولية، وأحدث البحوث في هذا المجال.

يسلط هذا المقال الضوء على رحلة التحول الرقمي لـلأكاديمية، خلال جائحة كوفيد 19 (2020: 2022)، مع تسليط الضوء على التحديات والفرص والتحسينات والإنجازات التي نشأت طوال تلك الفترة.

خلفية:

يعمل التحول الرقمي على إصلاح الطريقة التي تظهر بها المنظمات وتعمل وتتطور. كما يعرض التغييرات في كيفية دخول السوق وتقديم التسهيلات. (Cardoso & Vatolkina، 2021)

تؤمن الأكاديمية أن محو الأمية الرقمية يجب أن يكون جزءًا لا يتجزأ من الكفاءات والمواضيع الأساسية الأخرى في تعليم المعلمين في القرن الحادي والعشرين، وقد حدد Starkey (2020 مستويين رئيسيين للتكيف الرقمي للمعلمين: أ) الاستبدال والتعزيز؛ إذ يتم استخدام التكنولوجيا لتعزيز ما يفعله المعلمون بالفعل، وب) التعديل وإعادة التعريف، إذ تدعم الأدوات الرقمية المعلمين في القيام بممارسات ما كانوا ليتمكنوا من القيام بها لولا استخدام التكنولوجيا، واقترح Lunevich (2021 أن تضمين مداخل التدريس الإبداعية والمبتكرة في إعداد المعلمين يعزز التدريب الرقمي المتعمق، ويساعد على الاستيعاب الثابت للحلول الرقمية في ممارسات الفصل الدراسي.

تم تقديم البرامج قبل الجائحة بكل الطرق؛ وجهًا لوجه، والمختلطة، واستخدمت بعض البرامج بيئة التعلم الافتراضية، بينما اعتمد بعضها على أدوات تكنولوجيا التعليم المختلفة، ولكن لم يتم تقديم أي منها بالكامل عبر الإنترنت.

أدت أزمة كوفيد 19 إلى زيادة كبيرة في التعلم عبر الإنترنت (OECD, 2020)، ونتيجة لذلك اتخذت الأكاديمية قرارًا مبكرًا في عام 2020م، بنقل برامجها الحالية عبر الإنترنت وتطوير برامج جديدة عبر الإنترنت.

تم عقد العديد من المناقشات وجلسات التطوير المهني المستمر بين أعضاء فريق الأكاديمية؛ لضمان أفضل تصاميم للبرامج، وطرق تقديم التدريب عبر الإنترنت.
لخلق تجربة تعليمية متسقة وفعالة للمرشحين، وضمان استكمال التدريس والتعليم عبر الإنترنت لهيكل الجلسة بناءً على البنية التحتية التكنولوجية المتاحة، واستخدم الفريق الأكاديمي بيئة التعلم الافتراضية الحالية للجلسات غير المتزامنة.

ولتحديد التحديات التي تواجه الأكاديمية أجرى الفريق استبيانات ومقابلات مع الموظفين من مختلف الإدارات والمستويات الإدارية، وكذلك مع المرشحين، لتكوين رؤى متعمقة حول شعورهم واستجابتهم أثناء الجائحة، وكانت هذه الجهود أساس النجاحات التي يجب اتباعها.

بحث تقييم التعلم عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد 19:

في عام 2020م، استطلعت الأكاديمية رأي أكثر من 1000 مشارك من مختلف الفئات لقياس جودة برامجها عبر الإنترنت بعد التحول الرقمي، وقد وفرت دورات التغذية الراجعة المستمرة والاجتماعات التأملية التي أجريت بين فرق الأكاديمية سجلًا واضحًا للأداء وانعكاسات كافية على التجربة.

أشارت نتائج التقييم إلى رضا كل من المرشحين وأعضاء فريق الأكاديمية عن جودة برامج التعلم عبر الإنترنت، حيث كانت هناك زيادة إيجابية في مستويات المعرفة للمستفيدين من الأكاديمية.

وشملت التوصيات الرئيسية: إنشاء حل تقني شامل لبرامج التعلم عبر الإنترنت في الأكاديمية، وتوسيع نطاق نماذج التعلم عبر الإنترنت الخاصة بـالأكاديمية إلى نهج أكثر دمجًا، وإنشاء دورات عبر الإنترنت لتغطية مواضيع وموضوعات إضافية؛ وتزويد المرشحين وأعضاء فريق الأكاديمية بفرص التطوير المهني؛ والنظر في الحلول المتاحة عبر الإنترنت بمتطلبات بنية تحتية منخفضة لتلبية احتياجات المستخدمين المختلفة.

الإجراءات المتخذة:

على مدى السنوات الثلاث الماضية، ركزت الأكاديمية على خطة التحول الرقمي القائمة على أربع ركائز رئيسية، وهي: تطوير نموذج برامج عبر الإنترنت، وإنشاء قسم التعلم الإلكتروني،

وتحديث البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات للمؤسسة؛ لاستيعاب التغييرات المطلوبة، ورقمنة العمليات والحلول؛ لتحقيق كفاءة أفضل، والركائز الأربعة موضحة في الشكل 1 أدناه:

الشكل 1: الركائز الأربعة للتحول الرقمي التي اعتمدتها الأكاديمية.

نموذج برامج عبر الإنترنت، وقسم التعلم الإلكتروني:

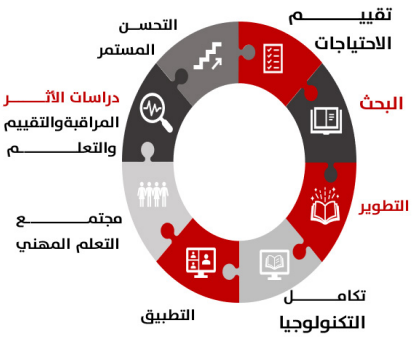
وُجد أن المشاركة النشطة في كل من فرص التعلم عبر الإنترنت المتزامنة وغير المتزامنة تؤدي إلى مشاركة أفضل ونتائج أكاديمية أفضل من حضور الفصول وجهًا لوجه فقط (Fabriz, Mendzheritskaya, & Stehle, 2021)، وبالتالي استجابت الأكاديمية لاضطرابات جائحة كوفيد 19 من خلال اعتماد خيارات التعلم الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة.

عمل الفريق أيضًا على تحسين تطبيق المعلمين للتكنولوجيا أثناء تصميمهم، وتقييم تجارب التعلم من خلال:

- أنشطة التعلم الموجه عبر الإنترنت أثناء التدريب المدرسي؛ لمساعدة المعلمين على الانخراط في تجربة التعلم الافتراضية للطلاب بعد إغلاق المدارس.
- دوائر القراءة الافتراضية؛ لاستكشاف اتجاهات التعليم الجديدة.
- جلسات التعزيز الرقمي؛ لتمكين المعلمين في مجال التكامل التكنولوجي.
- التأكيد على أهمية مناهج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في تعزيز الالتزام بالابتكار والإبداع.
- محاكاة الواقع الافتراضي التي تشرك المعلمين في محاكاة بيئة صفية ديناميكية ومتحدية وأصلية.

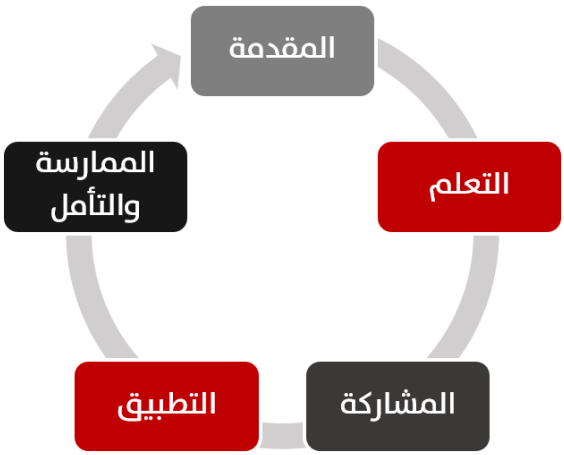
واستنادًا إلى توصيات التقييم، طورت الأكاديمية: عمليات، وأطر، وسياسات، وإجراءات؛ لضمان جودة عالية للبرامج وكفاءة العمل.

طورت الأكاديمية نموذجًا تعليميًّا مميزًا عبر الإنترنت موضحًا في الشكل (2)، والذي يركز على تعزيز القدرات المنهجية والتربوية لدى المعلمين؛ لتمكينهم من استخدام التقنيات الجديدة في بيئة عملهم اليومية.



الشكل 2: نموذج الأكاديمية لتطوير البرامج

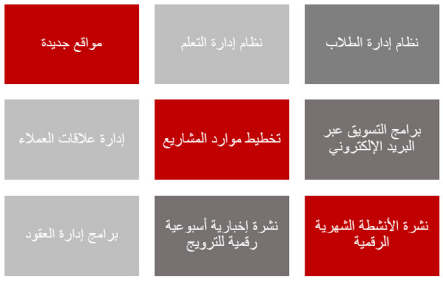
وفي غضون ذلك، توضح دورة التعلم الموضحة في الشكل (3) كيفية بناء المعرفة والمهارات تدريجيًّا، بدءًا من مرحلة "**المقدمة**" التي تستقطب المتعلم، وتوفر خلفية، وتضع الأهداف، وتحدد النتائج، ويتم اكتساب المعرفة خلال مرحلة "**التعلم**"، تليها مرحلة "**المشاركة**"، عندما يتم إنشاء روابط بين المفاهيم والحياة الحقيقية لتعزيز التعلم، بعد ذلك يظهر المتعلمون المعرفة، "ويطبقونها" في مواقف الحياة الحقيقية، ويصدرون أحكامًا بشأن الإجراءات التي تؤدي إلى تعلم أفضل، وتركز المرحلة النهائية "الممارسة والتأمل" على عرض الممارسات المهنية، والتفكير فيها.



الشكل 3: دورة التعلم.

رقمنة العمليات والحلول:

أطلقت الأكاديمية نظام إدارة التعلم Learning Management System (LMS)، والذي أنشأ مساحة آمنة وافتراضية للمتعلمين للتواصل مع المدربين، ويدعم نظام إدارة التعلم بيئة تعليمية شاملة للتقدم الأكاديمي مع الهياكل الوسيطة التي تعزز التجمعات التعاونية عبر الإنترنت، والتدريب المهني، والمناقشات، والتواصل بين المستخدمين (Bradley, 2021)، كما تم تطوير نظام معلومات الطالب A Student Information System (SIS) للسماح للفريق بإدارة بيانات الطلاب والدورات التدريبية بكفاءة، بالإضافة إلى ذلك استخدمت الأكاديمية نظام إدارة العملاء Customer Management System (CRM) لإنشاء قاعدة بيانات مركزية وتخطيط موارد المؤسسة Enterprise Resource Planning (ERP) لإدارة أنشطة الأعمال اليومية، مثل: المحاسبة، والمشتريات، وإدارة المشاريع، وإدارة المخاطر، والامتثال، وعمليات سلسلة التوريد، ويوضح الشكل (4) الحلول التي تم تطويرها واستخدامها وتنفيذها على مدى السنوات الثلاث الماضية.



الشكل 4: الحلول المقدمة لرقمنة العمليات.

البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات:

قام قسم تكنولوجيا المعلومات بتمكين الشبكة الافتراضية الخاصة (Virtual Private Network (VPN للسماح للموظفين بالوصول عن بعد إلى المجلدات المشتركة، وأنظمة الموارد البشرية، والمزيد، وتم استخدام Microsoft Teams - وهو منصة موحدة للاتصالات a unified communications (UC) platform- في المقام الأول داخل الأكاديمية؛ لأنه دمج القنوات المشتركة لاتصالات الأعمال، والاجتماعات عبر الإنترنت، بما في ذلك: المراسلة الفورية instant messaging (IM)، ووجود المستخدم، والصوت، والبريد الصوتي، ونقل الملفات، ومؤتمرات الفيديو، ومؤتمرات الويب، وتم ترحيل امتحانات الطلاب عبر الإنترنت إلى السحابة لتسهيل الوصول من أي مكان أثناء عملية الاستقطاب، وكان تمكين فريق الأكاديمية من استخدام تطبيقات وأدوات مختلفة أمرًا ضروريًّا للمساعدة في إدارة المهام وتفاعلات الفريق عبر تطبيقات، مثل: Microsoft Planner و SharePoint و Zoom و Microsoft Teams.

وللحفاظ على أمن أنظمة المعلومات، قام الفريق بتنفيذ بنية تحتية عالية التوافر، بما في ذلك تحديثات خط الإنترنت، والمفتاح الأساسي، وجدار الحماية، وثمة تحد آخر يتمثل في إنشاء نظام للدعم عبر الإنترنت، ولذلك تم نشر نظام تذاكر الدعم المستند إلى السحابة؛ لخدمة: احتياجات الفريق، والمرشح، وأصحاب المصلحة. اليوم تم حل هذه التحديات، والأهم من ذلك أنها أنظمة تشغيل جيدة التنظيم، وتعمل بكفاءة.

إدارة التحول الرقمي:

حفزت التغييرات والابتكارات المصممة على مستوى النظام لتحسين الأداء التحولات التنظيمية بين عامي 2020 و 2022، في الواقع، في عام 202م0 - عندما اجتاحت جائحة كوفيد العالم - كانت المراجعة السنوية للأكاديمية بعنوان "عام التحول Year of Transformation" وفي عام 2021 "عام الإنجازات Year of Achievements" بسبب التحولات الناجحة للمؤسسة في العمليات، والتعليم الإلكتروني، والاعتماد، وإدارة الأداء، وبناء القدرات، أما بالنسبة لعام 2022م، فإن المراجعة السنوية تحمل عنوان "عام التأثير Year of Impact" وتسلط الضوء على التأثير الشامل للبرامج المقدمة.

الحفاظ على الصالح العام وتعزيزه:

وكجزء من خطة التحول الرقمي، كان تعزيز حضور الأكاديمية على الصعيدين الوطني والإقليمي هدفًا إستراتيجيًّا رئيسيًّا، تحقق بنشر رسائل إخبارية أسبوعية وشهرية، وتعزيز الشراكات على الصعيدين الإقليمي والعالمي، وإنشاء علامة تجارية للجلسات المباشرة الشهرية للأكاديمية بعنوان QRTA Talk (QRTAlk)، والتي تستهدف: المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، وتضم متحدثين ضيوف من الأردن وخارجها، وقد عُقدت أكثر من 80 جلسة خلال السنوات الثلاث الماضية.

قدمت الأكاديمية نسخة عبر الإنترنت من منتداها السنوي في عام 2021م، بعنوان: "مهارات التعلم المكتسبة في زمن كوفيد 19"، وأظهر المنتدى عبر الإنترنت -الذي استمر يومين - الجانب الإيجابي للوباء من خلال تسليط الضوء على مهارات التعلم التي اكتسبها الطلاب خلال تلك الفترة الصعبة، وحصل المنتدى على أكثر من 7.050 تسجيلًا من أكثر من 52 بلدًا.

وإيمانًا منها بأهمية الدورات الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت (Massive Open Online Courses (MOOCs - أي انفتاحها على الجمهور، وعدم وجود حواجز مالية وجغرافية وثقافية، وتحسين المجال الاجتماعي من خلال التفاعل بين الطلاب (Aljaraideh, 2019) - أطلقت الأكاديمية في نفس العام 2021م نظام إدارة التعلم الخاص بها وطورت دورات ضخمة مفتوحة عبر الإنترنت مجانية تلبي احتياجات المعلمين، تم إنشاء سبع دورات ضخمة مفتوحة عبر الإنترنت، تغطي مواضيع مختلفة؛ بما في ذلك: إدارة الفصول الدراسية الافتراضية، ومحو الأمية، وإدارة السلوك، والابتكار وريادة الأعمال في التعليم، والتمايز، والرفاهية، وفِرَق البيانات؛ لتحسين تعلم الطلاب للقادة.

نقطة تحول:

ونتيجة للتحول المذكور سابقًا، توسعت الأكاديمية إقليميًّا من خلال برامجها الإلكترونية ونهجها؛ لتعزيز الشراكات لخدمة أغراض مختلفة، مثل: تصميم البرامج، وتنفيذها، والبحث. وتشمل قائمة شركاء الأكاديمية: جامعة College London، وجامعة Connecticut، وجامعة Columbia، وكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة هارفارد Harvard Graduate School of Education، ووزارات التربية والتعليم، ومجتمع المانحين، ومبادرة المدارس الرقمية، والمنظمات التعليمية، والمدارس، وغيرها.

غيرت الأكاديمية برامجها من خلال إصلاحها وتحسينها؛ بالإضافة إلى إعادة تصميمها لإعادة تصور التعلم والتطوير المهني للمعلمين، وكانت الأكاديمية مرنة في توقع التحديات التي نشأت بين عامي 2019م: 2021م والاستجابة لها، مع الحفاظ على وفائها بإستراتيجيتها الشاملة.

المراجع

Aljaraideh, Y. (2019). Massive Open Online Learning (MOOC) Benefits and Challenges: A Case Study in Jordanian Context. International Journal of Instruction, 12(4), 65-78. https://doi.org/10.29333/iji.2019.1245a

Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) use with online instruction. International Journal of Technology in Education (IJTE), 4(1), 68-92. https://doi.org/10.46328/ijte.36

Cardoso, M. & Vatolkina, N. (2021). Management of digital transformation of educational technology: key elements. A Conference Paper: Conference: PAEE/ALE 2021 - International Conference on Active Learning in Engineering Education, At: Braga – Portugal, 10.5281/zenodo.5095070.

Fabriz, S., Mendzheritskaya, J. & Stehle, S. (2021). Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19. Frontiers in Psychology. 12. 733554. 10.3389/fpsyg.2021.733554.

Lunevich, L. (2021). Critical Digital Pedagogy and Innovative Model, Revisiting Plato and Kant: An Environmental Approach to Teaching in the Digital Era. Creative Education, 12, 2011- 2024

OECD (2020). The potential of online learning for adults: Early lessons from the COVID-19 crisis, OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19).

Starkey, L. (2020) A review of research exploring teacher preparation for the digital age, Cambridge Journal of Education, 50:1, 37- 56, DOI: 10.1080/0305764X.2019.1625867

:

نموذج المجلس العربي للطفولة والتنمية في مواجهة جائحة كوفيد 19 وتداعيتها على الأطفال

محمد عادل قاسم: مدرس، كلية التربية، جامعة حلوان..
عبد الله عمارة: باحث بالمجلس العربي للطفولة والتنمية..
إيمان باهي: مدير قسم الإعلام، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

تسببت جائحة كوفيد 19 في تهديد استقرار النظم التعليمية بصورة كبيرة منذ بدايتها وحتى الآن، وقد أدت هذه الجائحة إلى تغير سياسات الدول، وإعادة توجيه سياسات الإنفاق والتمويل نحو سد الاحتياجات الأساسية للشعوب من: ماء، وغذاء، ولقاحات، وأدوية، ورعاية صحية، وتقلصت معدلات الإنفاق على التعليم؛ بل أجبرت الدول المدارس وجميع المؤسسات التعليمية على الإغلاق؛ للحد من انتشار هذا الفيروس القاتل.، فحتى 28 مارس 2020، تسببت جائحة كوفيد 19 في انقطاع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم في 161 بلدًا، أي ما يقرب من 80% من الطلاب الملتحقين بالمدارس على مستوى العالم (world bank, 2022) منهم حوال 86 مليون متعلم انقطعوا عن الدراسة حضوريًّا في مدارس المنطقة العربية. (UNESCO, 2020)

التحول في سياسات الدول من الإنفاق على التعليم إلى محاولة الخروج من الأزمة:

على الرغم من أن الجائحة قد أثرت سلبًا على جميع الدول في المجالات كافة، إلا أن هذه الآثار أيضًا تفاوتت من منطقة لأخرى؛ فلقد أثرت الأزمة تأثيرًا حادًّا على معدلات الفقر وعدم المساواة على مستوى العالم، وبخاصة في منطقة الشرق الأوسط والعالم العربي، الذي ما زال يعاني الحروب الأهلية ومشاكل اللاجئين في بعض دوله، بالإضافة إلى الأزمات الاقتصادية التي مرت بها (United Nations, 2022)، فتوجهت سياسات الدول العربية في المنطقة من دعم التعليم وتمويله إلى الخروج من هذه الأزمة الاقتصادية التي عصفت بها وبحاجات شعوبها الأساسية من أكل ومشرب وملبس ورعاية صحية، وبالتالي أهمل التعليم وأصبح الوصول إلى التعليم حكرًا على طبقة اجتماعية واقتصادية دون أخرى، فالأسر ذوي الدخل المنخفض الذين لا يمتلكون المتطلبات التكنولوجية الأساسية للوصول إلى التعليم عن بعد قد حرمت تمامًا من الوصول إلى الفرص التعليمية. (OECD, 2020)

الأطفال كانوا أكثر الفئات تأثرًا بتداعيات هذه الجائحة:

وللأسف بات الأطفال هم أكثر الفئات عرضة لتداعيات هذا الفيروس، فالواقع هم كانوا أقل عرضه للإصابة به، ولكنهم هم أكثر الفئات تضررًا من تداعياتها السلبية على حياتهم المستقبلية، تعليميًّا، واجتماعيًّا، وثقافيًّا، واقتصاديًّا؛ إذ مُنعوا فجأةً من الذهاب إلى المدارس، والحضانات، وزيارة الجد والجدة، والذهاب إلى النوادي، ودُور السينما، أو ممارسة الرياضة، وحدث لهم ما يشبه الصدمة؛ مما أدى إلى ارتباك الأطفال، من جرَّاء جلوسهم في البيوت لفتراتٍ طويلةٍ دونما حركة، والطفل بطبيعته يميل إلى كثرة الحركة وبخاصة في المراحل العمرية الأولى؛ وقد أدى هذا بدوره إلى صدامه الدائم مع الوالدين، وقد انتشرت حالة من حالات العصبية والعنف في البيوت، وقد أدت هذه الأمور إلى انتشار حالات مَرَضيَّة متباينة بين الأطفال (United Nations, 2022)، كحالات الانطواء والعزلة، وعدم رغبتهم في التواصُل مع أصدقائهم وأفراد أسرتهم ودخولهم في حالة اكتئاب صعبة، بينما راح أطفال آخرون يعكفون على الألعاب الإلكترونية التي قد تنطوي على العنف، والقتل، والسرقة، والخديعة؛ مما يرسخ في نفوسهم ثقافة العنف، وانعكس هذا بصورة واضحة على تعاملاتهم مع أفراد عائلتهم، كما أثر بشكل واضح على التحصيل الدراسي، ومذاكرتهم. (Alzarra, 2020)

وهذا ما تحدث عنه صاحب السمو الملكي الأمير عبد العزيز بن طلال بن عبد العزيز في مؤتمر جائحة كوفيد 19 وحقوق الطفل في نوفمبر 2020م: من أزمة إلى فرصة، حين أشار إلى تلك الكارثة الإنسانيَّة غير المسبوقة، قائلًا: إن التقارير الدولية والإقليمية أوضحت أن هناك صورة مقلقة وضبابية حول التداعيات الصحية والتعليمية والاجتماعية على الأطفال، فهناك تعطيل في الخدمات الصحية والتطعيمات، مع خطر ارتفاع نِسَب وفيات الأطفال الرُّضَّع، واحتمالية توقف العملية التعليمية مع عودة الموجة الثانية من جائحة كورونا؛ مما يعني العودة إلى التعليم عن بُعد، وهو أمر يجلب العديد من التحديات في دول عدة، لعدم توافر مُقوِّمات البنية التكنولوجية. (ACCD, 2020)

أهمية دور المؤسسات المحلية والإقليمية والدولية في تنمية التعليم وحقوق الأطفال:

كان من الضروري أن يكون هناك دور للمؤسسات غير الحكومية، من خلال توفير برامج إنمائية وإثرائية للأطفال المتضررين من هذه الجائحة، ومن هنا تبحث هذه الورقة في إحدى هذه المؤسسات وهو المجلس العربي للطفولة والتنمية، وهو منظمة عربية غير حكومية، مقرها القاهرة، أُسست عام 1987م، بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، وتعمل في مجال الطفولة برئاسة صاحب السمو الملكي الأمير عبد العزيز بن طلال بن عبد العزيز. (ACCD, 2022)

وقد تبنى المجلس نموذجًا علميًّ في دراسته لأوضاع الأطفال في الوطن العربي في ظل هذه الجائحة، وكذلك في معالجته لهذه الأوضاع عبر مبادراته ومشاريعه، وقد تبني المجلس هذا النموذج الذي شاركت فيه العديد من المؤسسات الحكومية، والأهلية المحلية، والدولية، والعالمية

.

نموذج المجلس العربي للطفولة والتنمية في مواجهة أزمة كورونا وتداعيتها على الأطفال:

قام المجلس باعتماد نموذج علمي يتسم بالتسلسل المنطقي في خطواته وأهدافه، اعتمد فيه على أربعة محاور رئيسية، يتكامل كل منها ويعتمد على الآخر، فاهتم بنشر الوعي، ثم تنمية المعرفة، ثم بناء الشراكات، ودعم المشروعات والمبادرات، ثم إشراك المؤسسات نحو المشاركة في قضايا الطفل في مجتمعاتهم وتوجيهها، وهذا النموذج هو:

الشكل 1: نموذج المجلس العربي للطفولة والتنمية في مواجهة جائحة كورونا.

ويمكن شرح هذا النموذج والمجهودات والأنشطة التي تمت في كل محور كما يلي: (ACCD, 2020)

1) نشر الوعي:

أطلق المجلس العربي للطفولة والتنمية حملة توعية على مواقع التواصل الاجتماعي، تحت هاشتاج #حماية-أطفالنا-من-كورونا، منذ مارس2020م، ويدعو من خلالها الجميع: (الحكوماتٍ، والمؤسساتٍ الأهليةً، والجمهور) إلى التعاون لتجاوز هذه الأزمة، والعمل بروح المسئولية والالتزام من أجل وقف انتشار هذا الفيروس.

2) تنمية المعرفة:

وجد المجلس في نشر الندوات ودعوة الأطراف المعنية وسيلة مهمة لتنمية المعرفة بهذه الأزمة، ويساعد المؤسسات على مواجهة مخاطرها على الأطفال، فقام بتنظيم العديد من الندوات، تمثلت في: ندوة الدعم النفسي للأطفال في ظل جائحة كورونا؛ المنعقدة في 5 مايو 2020م، والتي أكدت أهميةَ حماية الأطفال صحيًا ونفسيًا، والحد من تنامي العنف الأسري خلال فترة العزل المنزلي، وتوصيل رسائل حول مفاهيم التربية، والتعامل الآمن.

كما تم عقد ورشة عمل التعاطي الإعلامي لتداعيات جائحة كورونا على حقوق الطفل؛ في 15 يوليو 2020م، بالتعاون مع اتحاد وكالات أنباء دول منظمة التعاون الإسلامي (يونا)، وأكدت الورشة أهمية دور الإعلام في زيادة الوعي لمواجهة تداعيات جائحة كورونا.

كما تم تنظيم ندوة "تنامي ظاهرة العنف في المجتمعات العربية في ظل أزمة كورونا؛ إذ أكد المجلس تنامي العنف بتأثير جائحة كوفيد 19، وأشار المجلس إلى أهمية تعزيز الأطر المؤسسية والتشريعية، والحماية من الضعف الاقتصادي، وإصلاح سياسات الحماية الاجتماعية، والحماية من أثر النزاع المسلح، والحماية من الإرهاب والحد منه؛ للحد من جوانب العنف لهذه الجائحة.

3) تنمية الشراكات:

طور المجلس شراكات مع عددٍ من المؤسسات ذات العلاقة، إيمانًا بأهمية الشراكات في هذه الفترة العصيبة؛ فقد تم تطوير شراكة مع المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين (UNHCR)، وقدم المجلس العربي للطفولة والتنمية تبرعًا بمبلغ 50 ألف دولار (خمسين ألف دولار أمريكي) للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR)؛ لدعم الأطفال اللاجئين غير المصحوبين أو المنفصلين عن ذويهم في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 في جمهورية مصر العربية.

كما تم تطوير شراكة أخرى مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف): إذ قدم المجلس العربي للطفولة والتنمية تبرعًا بمبلغ 50 ألف دولار (خمسين ألف دولار أمريكي) لمنظمة اليونيسف لدعم مشروع "تعزيز مشاركة اليافعين والشباب لمواجهة جائحة كوفيد ١٩"، بالتعاون مع وزارة الشباب والرياضة في جمهورية مصر العربية.

وبصفته مؤسسة إقليمية عربية، حرص المجلس على تطوير شراكة مع جامعة الدول العربية، وأطلق حملة إعلامية لتثقيف الأطفال حول كيفية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتكنولوجيا الحديثة بأمان أثناء جائحة كوفيد 19.

4) تنفيذ المشاريع وتحفيز المنظمات على المشاركة في مواجهة الأزمة واستشراف المستقبل:

يمتلك المجلس أذرعًا علميةً وسياسيةً وتنفيذيةً متمثلةً في طابعه الإقليمي العربي، وسياساته وشراكاته مع المؤسسات العالمية، وتمويله للعديد من المشروعات داخل مصر، وفي أنحاء الوطن العربي كافة، وعمل الجوائز التشجيعية لإثراء الجانب المعرفي في موضوع ما يخص الأطفال وحقوقهم.

وفي محاولة من المجلس لتحفيز المؤسسات الأهلية المعنية بقضايا الطفولة على المشاركة في مواجهة خطر فيروس كورونا 19على الأطفال، وأعلن المجلس برعاية صاحب السمو الملكي الأمير عبد العزيز بن طلال بن عبد العزيز آل سعود؛ رئيس المجلس العربي للطفولة والتنمية، عن عزمه فتح باب التقدم للجمعيات الأهلية ومنظمات المجتمع المدني العاملة في مجال الطفولة في مصر للحصول على مساهمة من المجلس، تبلغ قيمة المساهمة ثلاثمائة ألف جنيه مصري، وتستهدف دعم جهود ثلاث جمعيات ومنظمات مصرية في مجال مواجهة فيروس كورونا؛ لحماية الأطفال ودعمهم أثناء الأزمة، وبالفعل فازت ثلاث مؤسسات بذلك في مقابل تنفيذ هذه المشروعات والأنشطة، ليستفيد بها الأطفال في مناطق مختلفة.

الدروس المستفادة، ونتائج تطبيق هذا النموذج:

أثناء تطبيق نموذج المجلس العربي للطفولة والتنمية في سياقات مختلفة وفي هذه الأزمة، أدت القضايا والتحديات التي

أثيرت إلى تبني آليات تساعد المجلس في التغلب على هذه التحديات وتطويرها الآن وفي المستقبل، ويتم عرض هذه القضايا والتحديات التي تشير إلى الجهود والآليات التي ساعدت المجلس على تجاوزها:

1) التحدي الأول: تدنى مستوى البنية التحتية، ووجود الأماكن الجغرافية النائية في كثير من الدول العربية:

أدى ضعف البنية التحتية، ووجود أماكن جغرافية نائية بسبب المساحات الشاسعة لمعظم الدول العربية إلى صعوبة في وصول المؤسسات إلى الإنترنت؛ ولذلك قام المجلس بعمل آلية لمعالجة هذه المشكلة من خلال تزويد مجموعة من مراكز الاجتماعات التي تحتوي على البنية التحتية التكنولوجية الأساسية اللازمة في كل دولة مشاركة؛ لتوفير الوصول إلى الإنترنت مع اتخاذ تدابير التباعد الصحي كافة.

2) التحدي الثاني: انخفاض نسب الرضا عن الأنشطة الافتراضية عبر الإنترنت:

لاحظ المجلس أن التحول من الاجتماعات والأنشطة والفعاليات والمؤتمرات في الواقع إلى الاجتماعات الافتراضية أدى إلى انخفاض نسبة الرضا بشأن البرامج والأنشطة التي يقدمها؛ لافتقاد التفاعل المباشر، ولأن إدارة الأنشطة والفعاليات كالندوات أو المؤتمرات عبر الإنترنت كانت بمثابة ثقافة جديدة، قبلت في البداية مقاومة للتغيير، لذلك قام المجلس بعمل مجموعة من المنتديات؛ لتشجيع التواصل، وزيادة التفاعل، وضمان الاستمرارية في تلقي ردود الأفعال والاستجابة لها، والتفاعل معها حول الأنشطة الافتراضية التي قدمها.

3) التحدي الثالث: مشكلات ما قبل جائحة كوفيد 19:

كانت تعاني المنطقة العربية قبل جائحة كورونا مشكلات نتجت عن ثورات الربيع العربي والحروب في بعض الدول، ووجود أطفال وأسر لاجئين مهددين بالموت في مجموعة من المناطق محل النزاع، وأدى ذلك إلى ضعف النظم الاقتصادية والاجتماعية، وأثرت على معدلات الدخل لدى الأفراد، وأدى إلى زيادة معدلات الفقر والتسرب من المدرسة لدى الأطفال للعمل في حرف أخرى لمساعدة الأسر الفقيرة؛ كل ذلك أدى إلى تحولات في العوامل الاجتماعية والاقتصادية في المنطقة، مما دفع المجلس إلى توقيع بروتوكولات، وتمويل مشاريع، وبناء شراكات مع الجهات المحلية والإقليمية كافة؛ لتوحيد الجهود والحد من هذه الظواهر السلبية.

.

:

المراجع:

ACCD. (2020). Campaign of the Arab Council for Childhood and Development to face Corona pandemic. Child and development, 192-197.

ACCD. (2020, novomber). The virtual conference, the Corona pandemic and children's rights, from crisis to opportunity. Retrieved from the Arab Council for Childhood and Development: https://www.arabccd.org/page/2288

ACCD. (2022). About the council. Retrieved from the Arab Council for Childhood and Development: https://www.arabccd.org/page/26

alzarra, a. (2020). Education in the time of Corona: experiences and suggestions. Childhood and Development (39), 159.

OECD. (2020). COVID-19 crisis response in MENA countries. OECD: OECD.

UNESCO. (2020). Report on the Response of Arab Countries to Educational Needs during the COVID-19 Pandemic. UNESCO: UNESCO.

United Nations. (2022, september). Response to COVID-19. Retrieved from United Nations: https://www.un.org/ar/un-coronavirus-communications-team/protect-our-children

world bank. (2022, September). Education in the time of the Coronavirus: challenges and opportunities. Retrieved from worldbank.org: https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

ACCD. (2020, novomber). The virtual conference, the Corona pandemic and children's rights, from crisis to opportunity. Retrieved from the Arab Council for Childhood and Development: https://www.arabccd.org/page/2288

United Nations. (2022, september). The response of Arab countries to the COVID-19 pandemic. Retrieved from United Nations: https://www.un.org/ar/coronavirus/articles/corona-undp-arab-states

القسم الأول:

عدم المساواة

بعض تداعيات كوفيد 19 على عدم المساواة التعليمية

فرانسيس ستيوارت ، ، أستاذ متفرغ، جامعة أكسفورد، المملكة المتحدة.
frances.stewart@qeh.ox.ac.uk

الملخص:

تظهر هذه المراجعة للتأثير غير المتكافئ لكوفيد 19 على المساواة في التعليم داخل الدول وفيما بينها، وكان تقديم التدريس البديل ذات الجودة الأعلى كرد فعل لإغلاق المدارس في الدول الغنية، في حين أن القدرة على الاستفادة منه كانت أسوأ بين الأسر الأكثر فقرًا؛ بسبب محدودية الوصول إلى الإنترنت والتلفزيون والحواسيب المحمولة، وقلة دعم الوالدين، وقد يكون للتأثير التعليمي غير المتكافئ لكوفيد 19 آثار طويلة المدى على آفاق الأطفال من الدول والأسر الفقيرة.

الكلمات المفتاحية:

عدم المساواة.
كوفيد 19.
التعليم.
المدارس.

يعد التعليم بعدًا مهمًا من أبعاد العدالة الاجتماعية بشكل خاص، وعلى الرغم من كونه ليس عنصرًا حيويًا في حد ذاته، إنما عنصرٌ مركزيٌ في ازدهار الإنسان؛ ووسيلة يمكن أيضًا من خلالها تحقيق القدرات الحاسمة الأخرى، والأهم من ذلك أنه يزيد الدخل، ويحسن الصحة، ويحقق العدالة الاجتماعية – ولعل عدم المساواة في الوصول إلى المدارس والكليات، والحصول على جودة التعليم في هذه المؤسسات – يعد عاملًا رئيسيًا في إحداث أمد عدم المساواة الرأسية وإطالتها (بين الأفراد) والأفقية (بين المجموعات) في التوظيف والدخل والعديد من جوانب الصحة.

وقد كان لكوفيد 19 تأثير كبير على التعليم، وتم إغلاق المدارس في معظم الدول لمدة ستة أشهر في عام 2020م، وبالتحديد في مارس 2020م، وأشارت التقديرات إلى أن أكثر من 80٪ من الأطفال الملتحقين بالمدارس في جميع أنحاء العالم قد تأثروا بعمليات الإقفال والإغلاق، وتم توفير التدريس البديل في أشكال متنوعة، بما في ذلك: التدريس التفاعلي عبر الإنترنت، وإلقاء الدروس على التلفزيون، والراديو، وأحيانًا تقديم الأنشطة المصاحبة للدروس عبر هذه الوسائل.

وبينما أثَّر الإغلاق العالمي للمدارس على الطلاب، وفقًا لمستوى دخل أسرهم، كانت الأسر والدول منخفضة الدخل هي الأكثر تضررًا، وبشكل عام امتد هذا التأثير إلى عدم المساواة في التعليم داخل الدول وفيما بينها بسبب:

1. عدم المساواة في المرافق اللازمة للوصول إلى أشكال بديلة من التدريس، مثل: الإنترنت، وأجهزة الحاسب، والهواتف الذكية، وأجهزة التلفزيون، والراديو.

2. عدم المساواة في قدرة الوالدين على دعم التعليم المنزلي، والتي تتفاوت وفقًا لمستوى تعليمهم، والوقت المتاح لهم للمساهمة في تعليم أطفالهم.

3. التأثير السلبي واسع النطاق لكوفيد 19 وما تبعه من إغلاق للمدارس على التوظيف والدخل، والذي بدوره كان له تأثير غير مباشر وغير متكافئ على تعليم الأطفال؛ لأن التأثير على التوظيف والدخل كان بحد ذاته غير متساوٍ بين الأسر والمجموعات؛ ولأن الانخفاض في دخل الأسرة له تأثير أكبر على تعليم الأطفال عندما تكون الدخول منخفضة بالفعل؛ عند مستوى الكفاف أو بالقرب منه.

على الرغم من انتشار التأثيرات غير المتكافئة، إلا أن مداها

يختلف عبر الدول بسبب الاختلافات في طول الفترة الزمنية التي أغلقت فيها المدارس، وطبيعة التدريس البديل، والدعم المقدم للطلاب، علاوة على ذلك، تباينت الآثار الاقتصادية أيضًا بين الدول وفقًا لطول القيود المفروضة على الأنشطة الاقتصادية وشدّتها، والآثار غير المباشرة للانكماش الاقتصادي الناتج عن كوفيد 19 في الدول الأخرى، والسياسات الحكومية (ومانحي المساعدات) للحفاظ على الدخل، وفيما يلي أوضح هذه النقاط ببعض البيانات العامة، وبعض الأدلة من دول معينة.

نظرة عامة على البيانات العالمية:

إغلاق المدارس:

لقد أثر كوفيد 19 على كل بلد في العالم، بعضها أسوأ بكثير من الآخر، وكان رد الفعل شبه العالمي هو إغلاق المدارس، ففي الذروة بنهاية مارس 2020م، تأثر 1.471 مليون طفل (82.5 ٪ من المسجلين)، وتم فتح المدارس تدريجيًّا بعد ذلك، وبحلول 24 مايو 2021م، أغلقت 24 دولة فقط المدارس على مستوى الدول، وانخفض عدد الأطفال المتضررين إلى 211 مليون طالب؛ وهو لا يزال رقمًا كبيرًا.

جدول ١. إغلاق المدارس خلال كوفيد ١٩

التاريخ	عدد الدول التي أُغلقت فيها المدارس على مستوى الدولة	عدد الأطفال المتضررين، بالمليون	النسبة المئوية للأطفال الملتحقين بالمدارس الذين تأثروا بإغلاق المدارس
31 مارس 2020م	164	1,471	82,5
6 يونيه 2020م	107	919	52,5
9 سبتمبر 2020م	40	809	46,2
12 نوفمبر 2020م	23	224	12,8
29 مارس 2021م	40	205	11,7
24 مايو 2020م	24	211	12

Source: UNESCO, 2021.

التدريس البديل:

بعد إغلاق المدارس تم تبني مجموعة متنوعة من طرق التعليم البديلة، بما في ذلك التدريس التفاعلي عبر الإنترنت، واستخدام التلفزيون أو الراديو، وأحيانًا توصيل المواد التعليمية شخصيًّا أو بالبريد، ولم تقدم المدارس الأسوأ من حيث الموارد في الدول الفقيرة التدريس البديل على الإطلاق. (Human Rights Watch, 2020)

تم توفير التعليم التفاعلي عبر الإنترنت - البديل الأكثر فاعلية عن التدريس وجهًا لوجه - بشكل أساسي من قبل المدارس ذات الموارد الأفضل، وكان وصول التلاميذ إلى هذا يتطلب اتصالًا عالي الجودة بالإنترنت، واقتصر الوصول إلى الإنترنت في الدول منخفضة الدخل على أقلية من الأطفال بلغت (16.3٪)، في حين اقتصر الوضع التالي الأفضل - الدروس على التلفزيون - أيضًا على أقلية من الأسر التي تمتلك جهاز تلفزيون، فقط 19٪ من الأسر لديها إمكانية الوصول إلى الإنترنت في أفريقيا جنوب الصحراء مقارنة بـ 89٪ في أمريكا الشمالية، وتظهر البيانات فجوة مماثلة في ملكية التلفزيون (الجدول 2)، وفي كل حالة، لم يتمكن أطفال الأسر الفقيرة من الحصول على هذه البدائل، وعلى الرغم من أن الوصول إلى الراديو في الدول الفقيرة أكبر بكثير من الوصول إلى التلفزيون، إلا أن العديد من الأشخاص الذين يعانون فقرًا مدقعًا لا يمتلكون جهاز راديو.

ونتيجة لذلك، تم توزيع الوصول إلى التدريس البديل وجودته بشكل غير متساوٍ عبر الدول وداخلها، فقد وجدت دراسة أجريت على أربع دول في إفريقيا جنوب الصحراء – إثيوبيا، وملاوي، ونيجيريا، وأوغندا - أن أقل من نصف الأطفال لديهم إمكانية الوصول إلى الراديو أو التلفزيون أو تطبيقات التعلم عبر الهاتف المحمول، وانخفضت الاتصالات بين الطلاب والمعلمين إلى 17٪ أثناء الجائحة (Josephson et al., 2020)، وذَكَرَ أطفال في بوركينا فاسو أنهم حُرموا من التعلم بسبب نقص الكهرباء (Human Rights Watch, 2020)، وفي أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي أشارت التقديرات إلى أن ثلاثة أرباع الأطفال في المدارس الخاصة تمكنوا من الوصول إلى التعلم عن بعد، في الوقت الذي تمكن فيه نصف الأطفال في المدارس العامة فقط من ذلك. (UNICEF, 2020a)

قدرت اليونيسف أنه بالنسبة للدول النامية، كان أكثر من 70٪ من الذين لم يتم الوصول إليهم عن طريق التعلم عن بعد تقع في الـ 40٪ الأدنى من توزيع الدخل، بينما كان أكثر من ثلاثة أرباعهم في المناطق الريفية (UNICEF, 2020b)، وأشار تحليلهم إلى أن الأطفال من الأسر الفقيرة للغاية – من أسر المهاجرين والسكان الأصليين على وجه الخصوص – قد لا يستأنفون التعليم بعد إعادة فتح المدارس (UNICEF, 2020a)، وأفادت دراسة مسحية لحقوق الإنسان أن العديد من الأطفال في جمهورية إفريقيا الوسطى والكونغو ومدغشقر لم يتلقوا أي تعليم خلال فترة الإغلاق (Human Rights Watch, 2020)، وقد تأثرت الفتيات بشدة بشكل خاص؛ لأنهن يخشين الذهاب إلى منازل المعلمين الذكور، وكثيرًا ما كان لديهن واجبات منزلية، وقد حدد معلم من منطقة منخفضة الدخل في المغرب أن 10٪ على الأكثر من الأطفال يشاركون في التعلم عن بعد، وبخاصة الذين لديهم آباء متعلمون (Human Rights Watch, 2020)، ولا تقتصر أوجه عدم المساواة هذه على الدول الفقيرة؛ ففي إنجلترا وويلز، أظهرت نتائج دراسة مسحية أن أربعة أخماس المدارس التي تضم أفقر تلاميذ ليس لديها ما يكفي من الأجهزة وإمكانية الوصول إلى الإنترنت لضمان استمرار التعلم لجميع التلاميذ المعزولين ذاتيًّا. (Teachfirst, 2020)

كما كشفت نتائج دراسة مسحية لوزارات التعليم في الدول

النامية تفاوتات واضحة في الاستجابة عبر الدول (UNESCO et al., 2020):

• طلبت 90% من الدول ذات الدخل المرتفع من المعلمين الاستمرار في العمل أثناء الإغلاق، في مقابل 60٪ فقط من الدول ذات الدخل المتوسط، 39٪ من الدول منخفضة الدخل.

• تتبع المعلمون أداء التلاميذ في 97٪ من الدول ذات الدخل المرتفع، في مقابل نصف الدول منخفضة ومتوسطة الدخل فقط.

• في حين أن معظم الدول ذات الدخل المرتفع والمتوسط ساعدت في الوصول إلى التعلم عن بعد، فقد حدث ذلك في 30٪ فقط من الدول منخفضة الدخل.

جدول 2: الأصول التكميلية للوصول إلى التدريس البديل حسب المنطقة.

المنطقة	النسبة المئوية لمستخدمي الإنترنت، 2018م	النسبة المئوية للوصول إلى الكهرباء، إجمالي السكان، 2018م	النسبة المئوية للوصول إلى الكهرباء، سكان الريف، 2018م	النسبة المئوية للأسر التي لديها تلفاز، 2000-2003م
أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى	18.7a	47.7	31.5	22.7
جنوب آسيا	20.1	91.6	87.6	23.4
شرق آسيا والمحيط الهادئ	54.9a	98	96.3	75b
العالم العربي	63.2	89.3	79.2	85.6c
اللاتينية والكاريبي	72.4	98.3	92.8	73.8d
الاتحاد الأوروبي	81.6	100	100	94.3
أمريكا الشمالية	98	100	100	88.5

a. 2017، b. تقدير، c. الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، d. المستعمرات الاسبانية السابقة.

دعم الوالدين للتعليم المنزلي:

هناك تفاوتات شديدة في دعم الوالدين للتعليم المنزلي داخل الدول وفيما بينها، وأحد الأسباب الرئيسية لذلك هو عدم المساواة في تعليم الوالدين؛ ففي الدول مرتفعة الدخل يحصل جميع الآباء تقريبًا على التعليم الابتدائي والثانوي، ولكن هناك فجوة بين الحاصلين على التعليم العالي، الذين هم في وضع أفضل لدعم التعليم الثانوي لأطفالهم، وأولئك الذين ليس لديهم شهادات، ومن الثابت أن التفاوتات في تعليم الوالدين ترتبط بالتفاوت في دخل الأسرة؛ ففي المملكة المتحدة على سبيل المثال، في عام 2018م، كان احتمال التحاق الأسر الأكثر فقرًا (التي لديها أطفال يتلقون وجبات مدرسية مجانية) بالجامعة أقل من نصف احتمال التحاق بقية السكان، مع وجود اختلاف أكبر بكثير عند استخدام مؤشر متعدد للحرمان (UCAS, 2018)، وستكون الفجوة أكبر بكثير بالنسبة للسكان البالغين ككل، إذ إن المشاركة الجامعية آخذة في الاتساع على مر العقود.

وفي الدول منخفضة الدخل، هناك نسبة كبيرة من الإناث البالغات لم يكملن التعليم الابتدائي، وبالتالي فإنهن في وضع سيئ للغاية لدعم تعليم أطفالهن (الجدول 3)، على سبيل المثال، في السنغال عام 2017م، أكملت 13٪ فقط من الإناث فوق سن 25 عامًا المدرسة الابتدائية، وتتركز الخبرة التعليمية المحدودة للغاية بين الآباء في الأسر الأشد فقرًا، مما يزيد من العواقب التعليمية السلبية لكوفيد 19 بين الأسر ذات الدخل المنخفض، وأفاد عدد من الأطفال الذين شملهم الاستطلاع من قبل منظمة مراقبة حقوق الإنسان أنهم وجدوا صعوبة في الدراسة في المنزل؛ إذ لم يتلق أي شخص في منزلهم أي تعليم (Human Rights Watch, 2020)، وفي دراسة أجريت في بنغلاديش، قال نصف الآباء الذين تمت مقابلتهم: إنهم غير قادرين على مساعدة أطفالهم في مواضيع جديدة (Biswas et al., 2020)، بينما وجدت دراسة مسحية للأطفال في سن (11: 17 عامًا) في 46 دولة أن 37٪ أفادوا أنه ليس لديهم من يساعدهم في تعليمهم في المنزل (Gordon and Burgess, 2020).

جدول 3: نسبة الإناث البالغات اللائي أكملن التعليم الابتدائي في دول نامية مختارة.

الدولة	نسبة الإناث البالغات (+٢٥) اللائي أكملن التعليم الابتدائي، النسبة المئوية	السنة
أنجولا	32.9	2014
بنجلاديش	54.5	2018
بوروندي	13.8	2017
هندوراس	60.2	2018
إندونيسيا	74.9	2018
موزمبيق	36.1	2017
نيبال	17.1	2008
النيجر	8.9	2012
باكستان	37.7	2017
رواندا	31.8	2018
السنغال	13.1	2017

سوريا	33.4	2008
تنزانيا	58.9	2012
تونس	65.8	2016

Source: World Bank, World Development Indicators.

تنشأ هذه الآثار التوزيعية السلبية على تعليم كوفيد 19 من الآثار المباشرة لإغلاق المدارس والتعليم البديل، ومع ذلك على الصعيد العالمي فإن ما يقدر بنحو 9٪ من الأطفال في سن الدراسة الابتدائية، وحوالي 18٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 - 17 عامًا لم يلتحقوا بالمدرسة على الإطلاق (بيانات اليونسكو)، ومن الواضح أن هؤلاء الأطفال لن يتأثروا بإغلاق المدارس.

عامل مهم آخر هو تأثير الركود الاقتصادي الناجم عن الإغلاق على تعلم الأطفال.

العواقب الاقتصادية:

لقد كان للجائحة آثار اقتصادية ضارة للغاية في جميع أنحاء العالم، أولًا: بسبب عمليات الإغلاق في دول معينة، وثانيًا: من خلال الآثار غير المباشرة على التدهور الاقتصادي للأسواق في أماكن أخرى، تم تخفيف الآثار في بعض الدول من خلال البرامج الحكومية لدعم الأعمال التجارية والتوظيف والدخل، ففي أبريل 2021م، قدَّر صندوق النقد الدولي انخفاضًا بنسبة 3.3٪ في الناتج المحلي الإجمالي العالمي، بدرجات متفاوتة بشكل كبير وفقًا لكيفية إدارة كل دولة للجائحة، من ناحية أخرى قُدر أن الناتج المحلي الإجمالي للصين قد نما بنسبة 2.3٪ في عام 2020م، بينما كان أداء اقتصادات الجزر سيئًا بشكل خاص، مع انخفاض يقدر بنسبة 19٪ في فيجي و 32٪ في جزر المالديف، وتشير التقديرات إلى أن الناتج المحلي الإجمالي في الاقتصادات المتقدمة قد انخفض بنسبة 4.7٪، مع حدوث انخفاضات كبيرة بشكل خاص في إسبانيا (11٪) والمملكة المتحدة (10٪)، ومن بين الاقتصادات النامية الأكبر حجمًا، انخفض الناتج المحلي الإجمالي لبيرو بنسبة 11٪، والأرجنتين والفلبين بنسبة 10٪، والهند والمكسيك بنسبة 8٪، مع انخفاض بنسبة 7٪ في جنوب إفريقيا، كما أظهرت أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي أسوأ التقديرات الإقليمية (-7,0٪)، مع تراجع أفريقيا جنوب الصحراء بنسبة أقل بكثير من هذا عند -1.9٪ (IMF, 2021).

يعتمد التأثير التوزيعي للتدهور الاقتصادي على طبيعة عمليات الإغلاق وبرامج الحماية الحكومية، أثناء عمليات الإغلاق، حيث كانت دخول أولئك الذين يمكنهم الاستمرار في العمل من المنزل - وكثير منهم في وظائف غير يدوية - هي الأقل تضررًا، واعتمد فقدان دخل أولئك الذين تم تعليق عملهم على خطط التأمين العامة والخاصة للأسر، وعلى برامج حكومية محددة تم تبنيها لحماية الناس أثناء الجائحة – وقد دعمت في الغالب أولئك الذين يعملون في وظائف القطاع الرسمي بعقود طويلة الأجل، ويمكن للأسر التي لديها أصول الحفاظ على استهلاكها بالاعتماد على هذه الأصول، فالعمال في القطاع غير الرسمي والعمال المؤقتون يعانون أكثر؛ لأنهم يفتقرون إلى التأمين، وكثير منهم لا يحصلون على تعويضات من برامج الدعم الحكومية.

ليس من الممكن التعميم حول التأثير التوزيعي للركود الاقتصادي لأن الكثير يعتمد على طبيعة الإغلاق والسياسات الحكومية التعويضية ، على الرغم من أنه يبدو من المحتمل أن التأثيرات كانت غير متكافئة في معظم الدول (e.g., Chetty et al., 2020)، وفي الدول منخفضة الدخل دُفع الكثير من الناس إلى ما دون خط الفقر (IMF, 2021)، وفي يناير 2021م، قدر البنك الدولي أن 119 إلى 124 مليون شخص إضافي قد دفعوا إلى الفقر المدقع في عام 2020م (Lakner et al., 2021)، كما وجدت دراسة أجريت على أربع دول أفريقية أن 77٪ من السكان يعيشون في أسر فقدت الدخل بسبب الجائحة، ووجد حوالي ربع الأسر صعوبة في الحصول على الأدوية والغذاء الكافي بسبب فقدان الدخل وتحملها بشكل غير متناسب "الأسر التي كانت فقيرة بالفعل قبل الجائحة". (Josephson et al., 2020, p. 8)

إن تزايد الفقر له آثار سلبية على التعليم إلى جانب آثاره على أوجه الحرمان العامة، ويؤدي التدهور في تغذية الأطفال وصحتهم إلى زيادة صعوبة تعلمهم، بينما قد يُطلب من الأطفال الأكبر سنًا (وبخاصة الفتيات) رعاية الأشقاء الأصغر سنًا الذين ليسوا في المدرسة، كما سعى بعض الأطفال إلى الحصول على عمل مدفوع الأجر لزيادة دخل الأسرة، وأفادت دراسة مسحية لمنظمة مراقبة حقوق الإنسان (2020م)، أن الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء كانوا يصطادون ويبيعون الأسماك، أو يعملون في المناجم الحرفية وفي الأنشطة الزراعية، وقد خشي المعلمون من أنهم لن يستأنفوا دراستهم أبدًا.

ملخص التأثيرات:

بتجميع هذه الأدلة معًا، كان لكوفيد 19 آثار غير متكافئة داخل الدول وفيما بينها، وقد أيدت منظمة مراقبة حقوق الإنسان هذا الاستنتاج (2020، ص 1)، والتي خلصت بعد إجراء مقابلات في تسع دول أفريقية، إلى أن: "إغلاق المدارس بسبب الجائحة أدى إلى تفاقم عدم المساواة الموجودة سابقًا، و .... الأطفال الأكثر عرضة لخطر الاستبعاد من التعليم الجيد هم الأكثر تضررًا".

ويوضح الجدول (4) التفاوتات الإقليمية في التأثير التعليمي، المستمدة من دراسة مسحية للأطفال ومقدمي الرعاية في 46 دولة.

جدول 4: التفاوتات الإقليمية في التدريس البديل خلال كوفيد 19.

المنطقة	الحاسب والوصول إلى الإنترنت، النسبة المئوية	قضاء أكثر من 4 ساعات في الأسبوع في العمل المدرسي، النسبة المئوية	لا يوجد عمل مدرسي، النسبة المئوية
أمريكا الشمالية	75	45	9
أمريكا اللاتينية، والكاريبي	39	40	19
آسيا	62	45	13
غرب أفريقيا	44	40	19
شرق، وجنوب أفريقيا	19	40	44

Source: Gordon and Burgess,2020.

تظهر التقارير القطرية التأثير غير المتكافئ داخل الدول، وتظهر الدراسات حول تأثير إغلاق المدارس في الدول المتقدمة زيادة فقدان التعلم بين التلاميذ من الأسر منخفضة الدخل:

• في هولندا، كان الانخفاض في درجات الاختبار أكبر بنسبة تصل إلى 55٪ بين الأطفال من المنازل الأقل تعليمًا. (Engzell et al., 2020)

• في المدارس الفلمنكية في بلجيكا، كان الانخفاض في الدرجات أعلى كلما زادت نسبة التلاميذ المحرومين في المدرسة. (Maldonado & De Witte, 2020)

• في الولايات المتحدة، كان الانخفاض في دروس الرياضيات المكتملة على منصة زيرن Zearn أكثر من 70٪ للتلاميذ في الربع الأدنى من توزيع الدخل، وحوالي 60٪ لمن هم في منتصف توزيع الدخل، 30٪ لمن هم في الربع العلوي. (Bruyckere, 2020)

• في المملكة المتحدة، في المدارس الثانوية الحكومية، تم تقديم مساعدة نشطة لـ 64٪ من الأطفال من الخُمس الأغنى في العمل المدرسي مقارنة بـ 47٪ من الخُمس الأكثر فقرًا، وتلقى 82% من تلاميذ المدارس الخاصة مساعدة نشطة، وكان الأطفال من العائلات الميسورة يقضون وقتًا أكبر في العمل المدرسي بنسبة 30٪ مقارنة بالطلاب في الخمس الأدنى. (Andrew et al., 2020)

هناك نتائج مماثلة للدول النامية، على سبيل المثال أظهرت دراسة في الإكوادور تأثيرات غير متكافئة للتدريس البديل على كلا النوعين الرأسي والأفقي من عدم المساواة (الجدول 5).

جدول 5: التعليم أثناء إغلاق كوفيد 19 في الإكوادور.

	لا يوجد عمل مدرسي، النسبة المئوية	قضاء أكثر من 4 ساعات في الأسبوع في العمل المدرسي، النسبة المئوية	الحاسب والوصول إلى الإنترنت، النسبة المئوية
الربع الأعلى ثراءً	9	45	75
الربع الأقل ثراءً	19	40	39
مستيزو Mestizo/ أبيض	13	45	62
السكان الأصليين وغيرهم	19	40	44

وبالمثل، أدى إغلاق المدارس في نيجيريا إلى تفاقم عدم المساواة التعليمية الرأسية والأفقية على حد سواء؛ إذ يتمتع الأطفال من ذوي الدخل المرتفع والآباء الأكثر تعليمًا بإمكانية وصول أفضل إلى الإنترنت، وبالمثل، يتمتع أولئك الذين يعيشون في جنوب نيجيريا بإمكانية وصول أفضل بكثير من أولئك الذين يعيشون في الشمال، وخلصت الدراسة إلى أن: "الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض والأقل تعليمًا محرومون بشدة؛ لأن التعلم عن بعد يعوقه عدم توفر الهياكل والموارد للمساعدة في التعليم المنزلي". (Briggs, 2020, p. 50)

خاتمة:

كان لـكوفيد 19 تأثير سلبي على التعليم في جميع أنحاء العالم، وكان التأثير السلبي غير متكافئ عبر الدول وداخلها، على الرغم من أن الأدلة لا تزال مجزأة، كان هذا صحيحًا داخل الدول لكل من عدم المساواة الأفقية (عبر المجموعات) وعدم المساواة الرأسية (بين الأفراد) وكذلك عدم المساواة بين الدول، كان التدريس البديل والدعم للتعليم المنزلي المقدمين من المعلمين والآباء غير متكافئ، وأدى ارتفاع معدلات الفقر المدقع إلى تقويض تعلم أشد الناس فقرًا، ومع تعافي الدول من كوفيد 19، فإن العديد من هذه الآثار السلبية سوف تنعكس، ولكن من المرجح أن يكون التعافي غير متساوٍ مع امتلاك الدول الأكثر تقدمًا للموارد اللازمة لدعم التعافي السريع، في حين أن الدول الأكثر فقرًا قد تعاني الديون الكبيرة المتكبدة، مما يعوق التعافي السريع، ومن المرجح أن يتلقى الأطفال من الدول الأغنى والأسر مرتفعة الدخل مزيدًا من الدعم من الحكومات والمدارس والأسر؛ لمساعدتهم على تعويض الفجوات في التعليم التي سببتها الجائحة، ومع ذلك فبالنسبة للعديد من الأطفال من الأسر الفقيرة، فإن التأثير التعليمي لكوفيد 19 سيكون له آثار ضارة دائمة، مما يضر بآفاقهم الاقتصادية وربما بصحتهم، ومن المرجح أن يزيد هذا من عدم المساواة بشكل عام وأن يكون له آثار غير مباشرة على الجيل القادم.

المراجع

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., . . . Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning.* Institute of Fiscal Studies. London.

Asanov, I., Flore, F., Meusmann, M., & Schulte, M. (2021). Remote learning, time-use and mental health of Ecuadorian. *World Development*, 138.

Biswas, K., Asaduzzaman, T. M., Evans, D. K., Fehrler, S., Ramachandran, D., & Sabarwal, S. (2020). *TV-Based Learning in Bangladesh : Is it Reaching Students?* World Bank.

Briggs, D. C. (2020). COVID-19 The effect of lockdown on children's remote learning experience – parents perspective. *Journal of Education, Society and Behaviorial Science*, 33(9), 42-52.

Bruyckere, P. d. (2020). From experience to learning. Some really bad news about learning during this pandemic based on actual data from three different countries. The Economy of Meaning.

Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M., & Team, T. O. I. (2020). *The economic impact of COVID-19. Evidence from a new public database built using private sector data.* NBER Working Paper 27431, New York.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2020). Learning inequality during the COVID-19 pandemic. *SocArXiv paper.*

Gordon, M., & Burgess, M. (2020). *The hidden impact of COVID-19 on children's education.* Save the Children.

Human Rights Watch. (2020). Impact of COVID-19 on children's education in Africa.

IMF. (2021 April). *World Economic Outlook.* Washington DC: International Monetary Fund.

Josephson, A., Kilic, T., & Michler, J. D. (2020). *Socioeconomic Impacts of COVID-19 in Four African Countries.* Washington DC: World Bank.

Lakner, C., Yonzan, N., Mahler, G. D., Castaneda Aguilar, R. A., & Wu, H. (2021). Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Looking back at 2020 and the outlook for 2021. World Bank blog.

Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes.* Discussion Paper Series Dps20.1. Department of Economics, LeuvenKu

Teachfirst. (2020 November). 84% of schools with the poorest children lack devices to ensure their pupils can study at home if self-isolating. *Teach first press release.*

UCAS. (2018). *Multiple equality measures (MEM) report.* UCAS.

UNESCO. (2021). *Dashboards on the global monitoring of school closures caused by the COVID-19 pandemic.* http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/

UNESCO, UNICEF, & WorldBank. (2020). *What we have learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID19.*

UNICEF. (2020a). *Education on hold: A generation of children in Latin America and the Caribbean are missing out on schooling because of COVID-19.* Retrieved from https://reliefweb.int/report/mexico/education-hold-generation-children-latin-america-and-caribbean-are-missing-out.

UNICEF. (2020b). *Are children able to continue learning during school closures?* https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/

هل يمكن لاستقلالية مدير المدرسة التخفيف من آثار إغلاق المدارس في الهند بسبب كوفيد 19؟

ريانون مور ، ،طالبة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بريستول، المملكة المتحدة.
rm17714@bristol.ac.uk

كاليان كومار كامشوارا ، ،طالب دكتوراه، قسم التعليم، جامعة باث، المملكة المتحدة.
K.K.Kameshwara@bath.ac.uk

الملخص:

تستخدم هذه الورقة بيانات من دراسة للمدارس في الهند لفحص كيفية تفاعل مديري المدارس مع إغلاق المدارس بسبب كوفيد 19، نحن نأخذ في الاعتبار كيفية تأثير الاختلافات في استقلالية صنع القرار لقادة المدارس على ثقتهم وإستراتيجياتهم للتكيف، واستكشاف كيفية مساعدة ذلك في التخفيف من الآثار غير المتكافئة للجائحة.

الكلمات المفتاحية:

التعليم.
الاستقلالية.
القيادة المدرسية.
المدارس العامة.
الهند.

في مارس 2020م، أعلنت الحكومة الهندية عن إغلاق صارم استجابة لجائحة كوفيد 19، وأغلقت المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى أمام طلاب الهند البالغ عددهم 320 مليون طالب (Sahni, 2020)، وظل التعليم على جميع المستويات معطلاً لفترة طويلة من عام 2020م أو كله، وظلت المدارس في ولايتي إندرا براديش (Andhra Pradesh (AP، وتيلانجانا Telangana مغلقة حتى نوفمبر 2020م، ويناير 2021م، وبالتالي كان الأطفال خارج الفصول الدراسية لمعظم العام الدراسي 2020-2021م، مما أثار مخاوف بشأن نقص التعلم (ASER, 2021)، وتزايد عدم المساواة على أساس الوصول إلى التكنولوجيا ودعم الوالدين (Stewart, this issue).

تتناول هذه الورقة كيفية استجابة المدارس في هاتين الولايتين الجنوبيتين من الهند لهذه الفترة الطويلة من الإغلاق، وإلى أي مدى مارس مديرو المدارس الاستقلالية في صنع القرار للتخفيف من الآثار على طلابهم، وذلك باستخدام بيانات المسح الهاتفي، التي تم جمعها من مديري المدارس في يوليو 2020م، بالإضافة إلى مجموعة بيانات موجودة من نفس المدارس في عام 2016-2017م، وتم جمع بيانات كلتا المجموعتين من قبل حياة الشباب Young Lives، وهي دراسة طولية حول فقر الأطفال، أجريت في أربع دول، ويستخدم تحليل هذه البيانات لمعالجة الأسئلة التالية:

1. إلى أي مدى تؤثر الاستقلالية على ثقة مديري المدارس في قدرتهم على التعامل مع تأثير إغلاق المدارس؟ هل هذا التأثير خاضع لنوع إدارة المدرسة؟

2. كيف ترتبط استقلالية مدير المدرسة بإستراتيجيات المدارس للتعامل مع عمليات الإغلاق والعودة اللاحقة إلى المدرسة؟ هل يرجع ذلك لنوع إدارة المدرسة؟

يجب الأخذ في الحسبان أسئلة الاستقلالية ذات الصلة في سياق الجائحة، إذ تم وضع قادة المدارس في موقف غير مألوف وغير مؤكد فيما يتعلق بفترة إغلاق المدارس وإعادة فتحها، ويشير شوتز وآخرون (Schütz et. al, 2008) إلى أن زيادة الاستقلالية داخل المدارس يمكن أن تؤدي على الصعيد الدولي إلى تحسين تكافؤ الفرص للأطفال المحرومين بسبب الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وفي سياق ولايتي إندرا براديش، وتيلانجانا، تشير الأبحاث الحالية إلى أن النتائج التعليمية كانت غير متكافئة إلى حد كبير قبل الجائحة (Rolleston & James, 2015)، مع نظام تعليمي غير متجانس، ويتميز بأنواع متعددة من إدارة المدارس والفجوة الحضرية - الريفية (Singh A., 2015; ASER, 2018; Rolleston &)

(Moore, 2018)، كما هو الحال في أجزاء كثيرة من الهند، فقد وُجد أن المدارس الحكومية لديها نتائج تعليمية أقل مقارنة بالمدارس الخاصة (Kingdon, 2017; Rossiter et al., 2018)، على الرغم من أنه تم أخذ التباين في خلفية الطالب والتحصيل المسبق في الحسبان، وغالبًا ما تكون هذه الفجوات أقل وضوحًا. (Muralidharan & Sundararaman, 2015; Singh A., 2015)

بالإضافة إلى ذلك، هناك دليل على تصنيف الطلاب في أنواع مختلفة من المدارس، فقد كشفت بيانات حياة الشباب من 2016-2017م، أن جميع الطلاب - تقريبًا (97٪) - الملتحقين بمدارس الرعاية الاجتماعية القبلية كانوا من أكثر الفئات الطبقية حرمانًا (القبائل والطوائف المجدولة)، مقارنة بـحوالي (8%) فقط في المدارس الخاصة غير المدعومة، هذا ويختلف المدخول Intake أيضًا باختلاف الخصائص الأساسية الأخرى: 22٪ من طلاب حكومة الولاية، و26٪ من طلاب الرعاية الاجتماعية القبلية لديهم أبوين أميين؛ بينما بالنسبة للمدارس الخاصة غير المدعومة والمدعومة، فإن هذا الرقم هو 4%، 8% على التوالي (Moore et al., 2017)، ويوضح الجدول رقم (1) تفاصيل أنواع المدارس التي تغطيها بيانات دراسة حياة الشباب.

جدول 1: أنواع المدارس المدرجة في بيانات برنامج حياة الشباب.

نوع المدرسة	الوصف (Aggarwal & Thakur, 2003)
حكومة الولاية	تدار المدارس من قبل حكومة الولاية؛ ممولة بالكامل من الدولة، ولا توجد رسوم دراسية.
الرعاية الاجتماعية القبلية	يتم التعليم الداخلي لأطفال الأقليات، وتدار المدارس من قبل حكومة الولاية، ولا توجد رسوم دراسية.
الخاصة غير المدعومة	تدار المدارس من قبل ائتمان أو منظمة خاصة أو فرد؛ ولا تتلقى أي تمويل من الحكومة، مع تحصّيل الرسوم الدراسية.
الخاصة المدعومة	تدار المدارس من قبل ائتمان أو منظمة خاصة أو فرد؛ وتساهم الحكومة بمقدار 95٪ من الموارد المالية، وقد يتم تحصيل رسوم دراسية.

وتشير الأدلة من الهند إلى أن التباين في استقلالية صنع القرار لمديري المدارس قد يساعد في تفسير بعض الاختلافات في نتائج التعلم بين أنواع المدارس (Patrinos et al., 2009; Kingdon, 2017)، ونستكشف في هذه الورقة، إلى أي مدى يوفر المزيد من الاستقلالية لمديري المدارس فوائد أخرى في سياق جائحة كوفيد 19، نحن ننظر فيما إذا كانت المستويات الأعلى من الاستقلالية قد تمكن مديري المدارس في ولايتي إندرا براديش، وتيلانجانا من التخفيف من بعض آثار إغلاق المدارس على طلابهم، وبالتالي من المحتمل أن تساعد في معالجة الارتفاع المتوقع في عدم المساواة التعليمية الناجمة عن الجائحة.

البيانات والأساليب:

تم استخدام مجموعتين من البيانات المرتبطة؛ من خلال مسح مدرسي تم إجراؤه على 205 مدرسة ثانوية إعدادية في عشرين منطقة فرعية عبر ولايتي إندرا براديش، وتيلانجانا، خلال عام 2016-2017م، (Moore et al., 2017)، ومسح هاتفي آخر أجري في يوليو 2020م، مع 183 مديرًا من مديري المدارس من نفس العينة من المدارس، تم جمع مجموعتي البيانات من قبل دراسة حياة الشباب، ويسمح بربط المسحين باستخدام المعلومات التي تم جمعها حول خصائص المدرسة (بما في ذلك استقلالية مدير المدرسة) في عام 2017م، لفحص ما حدث في المدارس أثناء إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد 19.

تم تحليل الانحدار لفحص العلاقة بين استقلالية مدير المدرسة في صنع القرار، و (1) مستويات الثقة و (2) إستراتيجيات المواجهة أثناء الجائحة، وتم تقدير الاستقلالية باستخدام نظرية استجابة عنصر المعامل واحد 1-parameter IRT من الردود على ستة عناصر ثنائية التفرع في صنع القرار داخل المدرسة (جدول 2).

جدول 2: العناصر في مقياس استقلالية مدير المدرسة

العنصر	هل مدير المدرسة مسؤول عن
1	تعيين المعلمين.
2	فصل المعلمين.
3	تحديد رواتب المعلمين.
4	تحديد زيادات رواتب المعلمين.
5	إنشاء وضع ميزانية المدرسة.
6	تحديد مواضع إنفاق الميزانية.

وبالمثل، يتم تقدير إستراتيجيات المواجهة الخاصة بالمدرسين باستخدام IRT ذات المعامل واحد من الردود على خمسة عناصر ثنائية التفرع (جدول 3).

جدول 3: إستراتيجيات المدرسة لدعم العودة إلى المدرسة.

العنصر	هل تخطط المدرسة
1	تعويض التعلم المفقود أثناء إغلاق المدرسة.
2	القيام بالتدريس في عطلات نهاية الأسبوع لتعويض ما فقد من التعلم.
3	القيام بالتدريس خلال العطلات المدرسية لتعويض ما فقد من التعلم.
4	إضافة المزيد من الساعات إلى اليوم الدراسي لتعويض ما فقد من التعلم.
5	تقديم رسوم دراسية إضافية للتلاميذ الأكثر تضررًا من إغلاق المدارس.

يتم تقدير ثقة مديري المدارس في قدرتهم على التعامل مع آثار إغلاق المدارس باستخدام تحليل المكونات الرئيسية من مقياس مكون من ثلاثة عناصر (جدول 4).

جدول 4: عناصر ضمن مقياس الثقة.

العنصر	العبارة	خيارات الاستجابة
1	الثقة في أن المدرسة يمكن أن تعزز رفاهية الطالب أثناء الإغلاق.	(1) لست واثقًا على الإطلاق. (2) واثق إلى حد ما. (3) واثق جدًّا.
2	الثقة في أن المدرسة يمكن أن تعزز تعلم الطلاب أثناء إغلاق المدرسة.	
3	الثقة في قدرة الطلاب على تعويض ما فقدوه بسبب إغلاق المدارس.	

تم توحيد جميع المتغيرات الثلاثة التي تم إنشاؤها: (الاستقلالية، والثقة، والإستراتيجيات) لتكون بمتوسط (0) وانحراف معياري قدره (1).

نأخذ في الحسبان ضمن تحليل الانحدار تأثير الاستقلالية وحدها والتفاعل بين الاستقلالية ونوع إدارة المدرسة، مما يعكس إمكانية أن يكون للاستقلالية ارتباط مختلف بثقة مدير المدرسة والإستراتيجيات اعتمادًا على نوع المدرسة، ونقوم بتضمين ضوابط للخصائص الأخرى على مستوى المدرسة، وهي: متوسط تحصيل الطالب في الرياضيات، واللغة الإنجليزية، ومتوسط ثروة الطلاب، وموقع المدرسة، ونوع مدير المدرسة، وتم استخدام أوزان أخذ العينات لدعم تعميم النتائج على جميع المدارس ضمن عشرين عينة من المناطق الفرعية، بينما تم تجميع الأخطاء القياسية على مستوى المنطقة لزيادة موثوقية التقدير.

النتائج:

يقدم (الجدول 5) نتائج الانحدار الكامل، مع النتائج الرئيسية من هذه التحليلات التي تمت مناقشتها أدناه.

جدول 5: تقديرات OLS.

متغير نتيجة النموذج	الثقة (1)	الإستراتيجية (2)
الاستقلالية	-0.14*	0
	(0.07)	(0.04)
نوع المدرسة (الفئة المرجعية = مساعدة خاصة)		
خاص من دون مساعدة	-0.66*	-0.47
	(0.34)	(0.45)
حكومة الولاية	-0.54***	-0.13
	(0.19)	(0.48)
TSW	-0.62**	0.28
	(0.25)	(0.43)
نوع المدرسة الاستقلالية X (الفئة المرجعية = المساعدة الخاصة × الاستقلالية)		
خاص من دون x مساعدة الاستقلالية	0.17**	-0.18
	(0.08)	(0.13)
x حكومة الدولة الاستقلالية	0.46***	0.16
	(0.14)	(0.22)
الاستقلالية × TSW	-0.13	0.31***
	(0.21)	(0.09)

تظهر الأخطاء المعيارية المجمعة حسب المواقع (المناطق) بين قوسين.

ملاحظة: بالإضافة إلى المعاملات النموذجية المقدمة هنا، تشمل المواصفات النموذجية أيضًا: موقع المدرسة (حضري - ريفي)، والأداء المدرسي، ومتوسط مؤشر ثروة الطلاب الذين يدرسون في المدارس المعنية، ونوع مدير المدرسة.

الاستجابة لإغلاق المدارس: ثقة مدير المدرسة وإستراتيجيات المواجهة

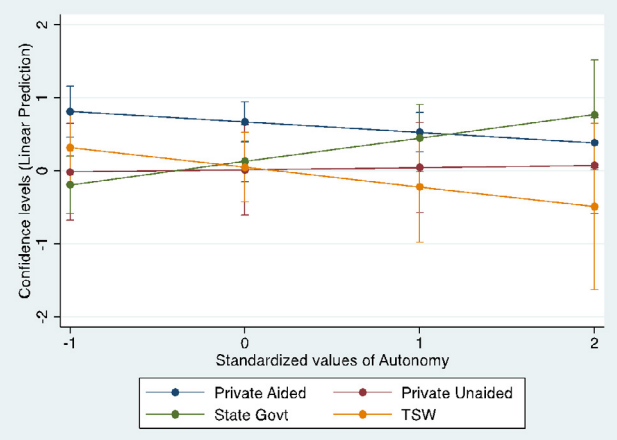
تختلف ثقة مدير المدرسة بشكل كبير حسب نوع إدارة المدرسة، ويمتلك مديرو مدارس الرعاية الاجتماعية القبلية أقل ثقة في قدرتهم على دعم الطلاب أثناء الجائحة، ربما لأن الطبيعة الأكثر حرمانًا لطلابهم تجعل الدعم أكثر صعوبة، كما يمتلك مديرو المدارس الخاصة غير المدعومة ثقة أقل أيضًا، في حين أن العاملين في المدارس الحكومية في الولاية يتمتعون بثقة عالية نسبيًّا مقارنة بالعاملين في المدارس الخاصة بمساعدة (الفئة الأساسية).

وجد أن مديري الرعاية الاجتماعية القبلية لديهم مجموعة أكبر من الإستراتيجيات، التي يمكن من خلالها دعم طلابهم في العودة إلى المدرسة، وقد يرتبط هذا جزئيًّا بطبيعتهم السكنية إلى حد كبير؛ مما يسمح بمزيد من المرونة في وقت المعلم والطالب فيما يتعلق بالدروس المجدولة بانتظام، ويمتلك مديرو المدارس الخاصة دون مساعدة أقل عدد من إستراتيجيات المواجهة، على الرغم من أن الاختلاف هنا ليس له دلالة إحصائية.

دعم صنع القرار: التفاعلات بين الاستقلالية ونوع المدرسة:

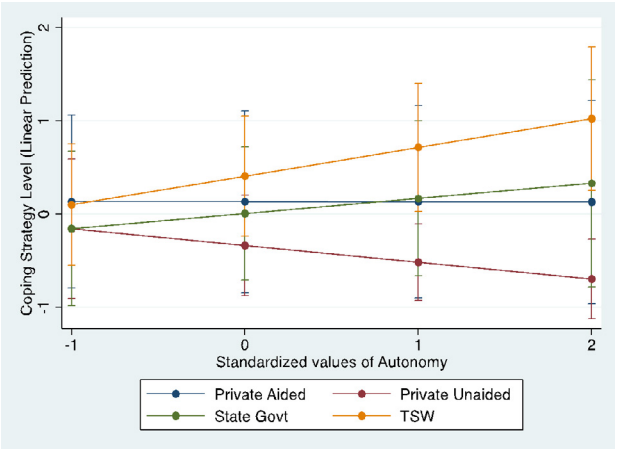
تم العثور من خلال تأثير الاستقلالية على الثقة والإستراتيجيات وكيف يختلف هذا حسب نوع المدرسة، في المدارس الحكومية في الولاية على ارتباط إيجابي قوي بين الاستقلالية وثقة مدير المدرسة، في هذا النوع من المدارس، مع ارتباط زيادة الانحراف المعياري الواحد في الاستقلالية بالثقة وهي أعلى بنسبة 0.46 مقارنة بالمدارس الخاصة المدعومة و 0.29 مقارنة بالمدارس الخاصة غير المدعومة، ويشير هذا إلى أن زيادة استقلالية مدير المدرسة في المدارس الحكومية في الولاية ترتبط بثقة أكبر في القدرة على دعم الطلاب خلال الجائحة، كما هو موضح في الشكل 1 بالنسبة لأنواع المدارس الأخرى، تكون العلاقة أضعف أو ليست مهمة.

شكل 1: الارتباط بين استقلالية مدير المدرسة والثقة حسب نوع المدرسة.



اتضح تمتع الاستقلالية العالية بتأثير كبير وإيجابي بشكل ملحوظ على إستراتيجيات التكيف لدى مديري المدارس في مدارس الرعاية الاجتماعية القبلية، وتأثير إيجابي أقل في المدارس الحكومية في الولاية، وبالنسبة لمديري مدارس الرعاية الاجتماعية القبلية، ترتبط زيادة قدرها بزيادة الانحراف المعياري الواحد في الاستقلالية بزيادة قدرها 0.31 SDs و 0.49 SDs في إستراتيجيات المواجهة مقارنة بالمدارس الخاصة المدعومة والخاصة غير المدعومة على التوالي، وهذا يشير إلى أنه في هذه الأنواع من المدارس الممولة من القطاع العام، بأن زيادة الاستقلالية تمكن قادة المدارس من تقديم إستراتيجيات أفضل لدعم الطلاب، بينما في المدارس الخاصة، وبخاصة المدارس غير المدعومة، تكون الرابطة سلبية أو غير مهمة (انظر الشكل 2).

شكل 2: الارتباط بين استقلالية مدير المدرسة وإستراتيجيات المواجهة، حسب نوع المدرسة.



المناقشة:

يصف ستيوارت Stewart (هذا العدد) كيف أن "التأثير السلبي لكوفيد 19 كان غير متكافئ عبر الدول وداخلها"، ويشير تحليلنا إلى أن زيادة استقلالية مدير المدرسة في الهند قد توفر وسيلة محتملة للتخفيف من ذلك في ولايتي إندرا براديش، وتيلانجانا، مما يدعم الأدلة الموجودة على أن زيادة استقلالية المدرسة يمكن أن تساعد في تحسين المساواة في الفرص التعليمية (Schütz et al., 2008)، وتبيَّن أن زيادة استقلالية مديري المدارس الحكومية في صنع القرارات تمنحهم ثقة أكبر في قدرتهم على تقديم الدعم أثناء الجائحة، وتحسين إستراتيجيات المواجهة؛ مما يسمح لهم باتخاذ القرارات المناسبة لطلابهم، وبالمثل ترتبط زيادة الاستقلالية في مدارس الرعاية الاجتماعية القبلية بارتفاع إستراتيجيات المواجهة لدعم العودة العادلة إلى الفصل الدراسي، ومع وجود أدلة كبيرة على أن هذه الأنواع من المدارس هي التي يحتمل أن تلتحق بها الفتيات والأطفال الأكثر فقرًا، وأولئك الذين لديهم آباء أقل تعليمًا ومن مجموعات اجتماعية محرومة (Härmä, 2011; Singh R.& Bangay, 2014)، فهذه نتيجة مهمة من أجل العدالة، وبالمقارنة في المدارس الخاصة غير المدعومة والمدعومة (التي يحضرها عادةً الطلاب الأكثر حظًا)، فإن الزيادة في استقلالية مدير المدرسة؛ إما ليس لها أي تأثير، أو ذات تأثير سلبي على ثقة مدير المدرسة وإستراتيجيات العودة.

وكما كتب روي (2020 Roy)، "تاريخيًّا، أجبرت الأوبئة البشر على الانفصال عن الماضي، وتخيل عالمهم من جديد"، واقترح تحليلنا طريقة واحدة يمكن من خلالها حدوث ذلك في إندرا براديش وتيلانجانا مع بدأ إعادة فتح المدارس، إذ إن التفاوتات التي كانت موجودة في التعليم في الهند حتى قبل انتشار الجائحة موثقة جيدًا (Alcott & Rose, 2017; ASER, 2017)، بينما تؤكد الأدلة الدولية أن الأشخاص الأسوأ حالًا قد عانوا أكثر من غيرهم أثناء إغلاق المدارس (ستيوارت Stewart، هذا العدد) ومن المتوقع أن تجد صعوبة في "اللحاق بالركب" (Outhred et al., 2020)، ومع ذلك، تشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أن زيادة استقلالية صنع القرار لمديري المدارس العاملين في المدارس الممولة من القطاع العام (حكومة الولاية، والرعاية الاجتماعية القبلية) قد توفر طريقة منخفضة التكلفة لدعم المتعلمين الأكثر حرمانًا وربما تساعد على سد هذه الفجوات الآخذة في الاتساع، قبل الجائحة، كان قادة المدارس في هذه الأنواع من المدارس يتمتعون بأدنى مستويات الاستقلالية، مع مركزية صنع القرار على مستوى الولاية (Kameshwara et al., 2019)، ونقترح أن السماح لمديري المدارس التي تمولها الحكومة بمزيد من السيطرة على صنع القرار الذي من شأنه أن يمنحهم قدرة أكبر على التخفيف من آثار الجائحة على الطلاب، مما يمكنهم من الاستفادة بشكل أفضل من معرفتهم بالسياق الذي يعملون فيه، وإتاحة فرصة لنظام تعليمي أكثر إنصافًا في السنوات المقبلة.

المراجع:

Aggarwal, Y. P., & Thakur, R. S. (2003). Concepts and terms in educational planning. A guidebook. In *District Information System for Education, NUEPA*. Retrieved from www.dise.in

Alcott, B., & Rose, P. (2017). Learning in India's primary schools: How do disparities widen across the grades? *International Journal of Educational Development, 56*(May), 42–51.

ASER. (2017). *Annual Status of Education Report (Rural) 2016.* New Delhi: ASER Centre.

ASER. (2018). *Beyond Basics: Annual Status of Education Report (Rural) 2017.* New Delhi: ASER Centre.

ASER. (2021). *Annual Status of Education Report (Rural) 2020 Wave 1.* New Delhi: ASER Centre.

Härmä, J. (2011). Low cost private schooling in India: Is it pro poor and equitable? *International Journal of Educational Development*, 31(4), 350–356.

Kameshwara, K. K., Shields, R., & Sandoval-Hernández, A. (2019). *Effects of decentralisation in school management on student learning: empirical analysis of young lives survey data using multi-level modelling.* Comparative and International Education Society (CIES) Conference. San Francisco.

Kingdon, G. G. (2017). *The private schooling phenomenon in India: a review.* Bonn.

Moore, R., Azubuike, O. B., Reddy, P. P., Rolleston, C., & Singh, R. (2017). *Young Lives School Survey, 2016-17: Evidence from India.* Oxford: Young Lives.

Muralidharan, K., & Sundararaman, V. (2015). The aggregate effect of school choice: Evidence from a two-stage experiment in India. *The Quarterly Journal of Economics*, 130(3), 1011–1066. https://doi.org/10.1093/qje/qjv013.

Outhred, R., Marshall, L., & Moore, R. (2020). *Interrupted education in India (Andhra Pradesh and Telangana): Support for students during the COVID-19 school closures.* https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YOL-%20India-%20COVID19%20survey%20head%20teachers.pdf

Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F., & Fasih, T. (2009). *Decentralized decision-making in schools the theory and evidence on school-based management.* New York: World Bank.

Rolleston, C., & James, Z. (2015). After access: divergent learning profiles in Vietnam and India. Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 45(August), 285–303.

Rolleston, C., & Moore, R. (2018). *Value-added analysis in India. Young Lives Research Report.* Oxford: Young Lives.

Rossiter, J., Woodhead, M., Rolleston, C., & Moore, R. (2018). Delivering on every child's right to basic skills, summative report. In *Young Lives, Oxford.* Oxford: Young Lives.

Roy, A. (2020, April 3). The pandemic is a portal. *The Financial Times.* https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca

Sahni, U. (2020). COVID-19 in India: Education disrupted and lessons learned. Brookings Blog.

Schütz, G., West, M. R., & Wöbmann, L. (2008). *School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003.* OECD Education Working Paper 14. Paris.

Singh, A. (2015). Private school effects in urban and rural India: Panel estimates at primary and secondary school ages. *Journal of Development Economics, 113*, 16–32. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.10.004

Singh, R., & Bangay, C. (2014). Low fee private schooling in India – More questions than answers? Observations from the Young Lives longitudinal research in Andhra Pradesh. *International Journal of Educational Development, 39*, 142–150.

تعزيز نظام التعليم من أجل التعلم العادل خلال جائحة كوفيد 19 في إثيوبيا

لويز يورك ، باحثة مشاركة، جامعة كامبريدج، المملكة المتحدة
ly315@cam.ac.uk

بولين روز، أستاذة، مركز REAL، كلية التربية، جامعة كامبريدج، المملكة المتحدة.
pmr43@cam.ac.uk

تاسيو وولدهانا، أستاذ بقسم الاقتصاد، جامعة أديس أبابا، إثيوبيا.
tassew.woldehanna@aau.edu.et

بيلاي هاغوس هايلو، أستاذ مشارك، معهد البحوث التربوية، جامعة أديس أبابا، إثيوبيا.
belay.hagos@aau.edu.et

الملخص:

بناءً على الأدلة المستمدة من البحث الذي تم إجراؤه مع المسؤولين الحكوميين ومديري المدارس والمعلمين والمانحين في إثيوبيا، نستكشف استجابة النظام التعليمي لجائحة كوفيد 19 في إثيوبيا.

أدت الاختناقات داخل النظام التعليمي، مقترنة بأوجه عدم المساواة القائمة، إلى الحد من فعالية الاستجابة، ونحن نفكر فيما هو مطلوب للمضي قدمًا.

الكلمات المفتاحية:

تخطيط التعليم.
كوفيد 19.
العدالة.
استطلاعات الهاتف.
إثيوبيا.

الآثار غير المتكافئة لإغلاق المدارس بسبب كوفيد 19 في إثيوبيا:

في سياق جائحة كوفيد 19، أصبح ضمان التعلم الجيد الشامل والعادل، على النحو المبين في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، أكثر تحديًا بسبب الآثار غير المتكافئة للأزمة (Stewart, this issue)، وفي إثيوبيا أصبحت المكاسب الكبيرة التي حُقِّقت في التعليم في العقود الأخيرة مهددة الآن، ومن المرجح أن يكون لهذا عواقب دائمة على تطور الطلاب ونتائجهم.

ويتمثل أحد التحديات المهمة في تزايد أوجه عدم المساواة بين مختلف فئات الطلاب، ولا سيما فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي، والموقع: (المنطقة، والريف، والحضر) ومستوى الدخل، ومن المرجح أن تتفاقم أوجه عدم المساواة هذه بسبب الآثار الاجتماعية والاقتصادية السلبية للجائحة على الأفراد والأسر والمجتمعات.

ونتيجة لإغلاق المدارس في إثيوبيا، والذي بدأ في مارس 2020م، كان ما يقرب من 26 مليون طالب المسجلين في المدارس الابتدائية خارج المدرسة لمدة ستة أشهر على الأقل، ولدعم تعلم الطلاب عن بعد، وضعت الحكومة عددًا من الإجراءات، تتضمن بث الدروس عبر الإذاعة لطلاب المدارس الابتدائية، وركزوا بشكل خاص على دعم الطلاب المحرومين قائلين: "... الأطفال الضعفاء والمحرومون هم الأكثر تضررًا، وبالتالي سيتم التركيز عليهم بشكل خاص خلال هذه الأزمة المعقدة" (MoE, 2020, p. 1)، ومع ذلك تشير الدراسات إلى أن التعلم عن بعد لم يصل إلى جميع الطلاب، وأن أولئك الذين يواجهون بالفعل أكبر العوائق تلقوا أقل دعم. (Azevedo et al., 2020; Kim et al., 2020; Wieser et al., 2020)

وبالتالي، فإن تعزيز نظام التعليم من أجل التعلم العادل أصبح أمرًا حتميًا، وقد تحول الكثير من التركيز إلى إعادة بناء نظم تعليمية أفضل وأكثر كفاءة، وقادرة على الصمود في وجه الصدمات المستقبلية، وتقدم إثيوبيا دراسة حالة للنظر فيما هو مطلوب لتنشيط التقدم المحرز قبل الجائحة، وبالنظر إلى أن تعزيز

نظام التعليم من أجل التعلم العادل كان له أولوية ثابتة لدى للحكومة، والذي أصبح أكثر إلحاحًا في سياق جائحة كوفيد 19.

البحث الإثيوبي عن بعد
RISE Ethiopia distance research

تضمنت الدراسة البحثية الخاصة ببحوث تحسين أنظمة التعليم (The Research for Improving Systems of Education (RISE في إثيوبيا دراسة بحثية خلال جائحة كوفيد19، مقابلات هاتفية وعبر الإنترنت مع المانحين والمسؤولين الحكوميين (الإقليميين، والوريدا woreda – والتي تعني المستوى الثالث من التقسيم الإداري في إثيوبيا - ومديري المدارس والمعلمين في سبعة مواقع (المناطق، وإدارة المدن) (الجدول 1)، وأتاح إشراك مختلف أصحاب المصلحة الفرصة لوضع منظور على مستوى المنظومة لما حدث في الاستجابة لجائحة كوفيد 19، ومع ذلك، كانت قدرتنا محدودة على إشراك أصحاب المصلحة الذين يفتقرون إلى إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا.

جدول (1): المشاركون المدرجون في استطلاع RISE Ethiopia لكوفيد 19 عبر الهاتف.

المنطقة	المانح	المسؤولون الحكوميون		مستوى المدرسة	
		إقليمي	الوريدا	المديرون	المعلمون
أديس أبابا	3	0	0	16	47
أمهرة	-	8	2	17	40
بن جوموز	-	0	0	17	41
أوروميا	-	3	6	31	83
SNNP	-	8	2	14	28
صومالي	-	0	0	15	37
تيجراي	-	1	5	17	40
الإجمالي	3	20	15	127	316

وبناءً على المقابلات، نأخذ في الحسبان التصميم والتنفيذ والأثر الملحوظ لإستراتيجية استجابة نظام التعليم الحكومي لكوفيد 19، مع التركيز على كيفية تضمين احتياجات مجموعات مختلفة من الطلاب في مرحلة التخطيط، والعوامل التي تؤثر في الدعم الذي تلقوه على مستوى النظام، والتأثير المحتمل على تعليمهم وتطورهم، وبناءً على هذه الرؤى، فإننا نفكر فيما هو مطلوب لتعزيز نظام التعليم من أجل التعلم العادل.

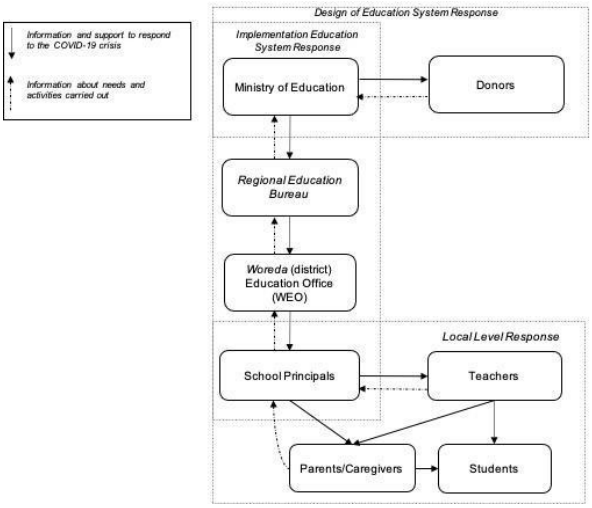
تصميم إستراتيجية استجابة نظام التعليم الحكومي:

تصرفت الحكومة بسرعة استجابة لإغلاق المدارس، إذ قدمت خطة التأهب والاستجابة لكوفيد 19 في قطاع التعليم في أبريل 2020م، وتم تصميم هذا على المستوى الفيدرالي، من قبل وزارة التعليم (MoE, 2020) بالتعاون مع الجهات المانحة، والمسؤولين عن توفير التمويل، وأشار المانحون الذين أجريت معهم مقابلات إلى أن البيانات والأدلة المستخدمة لتوجيه إستراتيجية الاستجابة الحكومية ليست دائمًا محدثة، وبالتالي لا تعكس بالضرورة ما يجري على أرض الواقع، في حين أن البرمجة غير المرنة والميزانية جعلتا الاستجابة للأزمة أكثر صعوبة، ولم يكن هناك سوى القليل من المشاركة أو التشاور مع أصحاب المصلحة على المستوى الإقليمي أو على مستوى المقاطعات أو المدارس المسؤولة عن تنفيذ الإستراتيجية، وفي حين أفاد 80٪ من المجيبين الإقليميين و93٪ من المجيبين في "المستوى الإداري وريدا woreda" أنهم شاركوا في تنفيذ إستراتيجية الاستجابة لنظام التعليم الحكومي؛ وأشار 18٪ و14٪ فقط على التوالي أنهم شاركوا في تصميمها، ويعتقد بعض أصحاب المصلحة على مستوى المدرسة أن الطبيعة المركزية للتخطيط تحد من فعالية استجابة النظام التعليمي، وفي بعض الحالات اعتبروا أن المعارف والخبرات المحلية قد تم تجاهلها فيما يتعلق بما هو مطلوب لدعم تعلم الطلاب، وبخاصة للفئات المحرومة.

المعلومات والدعم من أجل الاستجابة لجائحة كوفيد 19:

نظرًا للطبيعة المتغيرة لأدوار ومسؤوليات أصحاب المصلحة في نظام التعليم في سياق كوفيد 19، فإن تلقي المعلومات والدعم الكافيين للاستجابة السريعة للجائحة أمرٌ ضروريٌّ، ومع ذلك وجدنا أن أصحاب المصلحة – وبخاصة على مستوى المدرسة - لم يتلقوا ما يكفي من المعلومات والدعم لتمكينهم من الاستجابة بفعالية، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى الاعتماد المفرط على التدفق المتسلسل للمعلومات، والدعم من وزارة التعليم إلى مكتب التعليم الإقليمي، ومكتب التعليم في المستوى الإداري وريدا Woreda، ثم إلى مديري المدارس والمعلمين (الشكل 1)، وفُقِدت المعلومات من مستوى إلى آخر، مما يعني أن أصحاب المصلحة على مستوى المدرسة كانوا أقل احتمالًا لتلقي المعلومات والدعم الذي يحتاجونه، وكان مديرو المدارس والمعلمون الذين يعيشون في المناطق الريفية والنائية والمعلمات أقل عرضة لتلقي الدعم، ويرجع ذلك جزئيًا إلى محدودية الوصول إلى الهواتف في هذه المواقع، وكان لدى 89% من مديري المدارس الريفية إمكانية الوصول إلى الهاتف مقارنة بنسبة 100% من مديري المدارس الحضرية، وكان الاجتماع وجهًا لوجه أكثر تحديًا خلال جائحة كوفيد 19، وبخاصة بالنسبة للمعلمات، فمن المرجح أن يواجهن زيادة عبء العمل المنزلي.

شكل (1): التمثيل التخطيطي لاستجابة النظام التعليمي لجائحة كوفيد19-



Source: Adapted from Yorke et al., 2021.

وتعني التدفقات غير الفعالة للمعلومات أن التعاون والتنسيق عبر مختلف مستويات المنظومة محدودان، وكانت هناك مستويات جيدة من الاتصال بين أصحاب المصلحة على مختلف مستويات المنظومة، أي بين المانحين ومسؤولي وزارة التعليم وبين المسؤولين الإقليميين والمسؤولين على المستوى الإداري وريدا woreda، ولكن الاتصال عبر هذه المستويات المختلفة ظل محدودًا، وكان لأصحاب المصلحة وجهات نظر مختلفة حول التحديات التي يعتقدون أن الجائحة تمثلها، وما هو مطلوب للاستجابة لها.

دعم مديري المدارس والمعلمين للاستجابة لإغلاق المدارس:

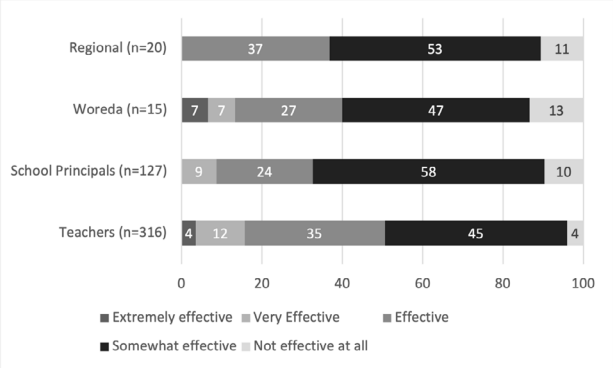
كان للتدفقات غير الفعالة للمعلومات والدعم عواقب وخيمة على استجابة أصحاب المصلحة على مستوى المدرسة لإغلاق المدارس، وأثرت في قدرتهم على دعم تعلم الطلاب عن بعد، وكان مديرو المدارس والمعلمون الذين تلقوا المعلومات والدعم أكثر عرضة للإبلاغ عن دعم التعلم عن بعد أثناء إغلاق المدارس، والتحكم في الاختلافات بين النوع والموقع الحضري - الريفي (Yorke et al., 2021)، كما ورد في سياقات أخرى (e.g., Stewart, this issue)، فإن أقل من نصف المعلمين في العينة شاركوا في تقديم الدعم عن بعد لتعلم الطلاب، مع انخفاض احتمال أن يشير المعلمون الريفيون إلى أنهم يقدمون الدعم، وشملت التحديات الأخرى التي أبلغ عنها المعلمون محدودية الوصول إلى المعدات التقنية (مثل أجهزة الحاسوب) وعدم الثقة في قدرتهم على تقديم التعلم عن بعد ودعمه.

ما مدى فعالية التعلم عن بعد؟

كان أصحاب المصلحة على جميع مستويات النظام (الإقليمي، والمستوى الإداري وريدا woreda، والمدرسة) أكثر ميلًا إلى النظر إلى إستراتيجية استجابة نظام التعليم الحكومي للجائحة على أنها فعالة إلى حد ما فقط في دعم التعلم عن بعد للطلاب، بما في ذلك إستراتيجية الاستجابة الشاملة والبرامج التعليمية التي تبث عبر الإذاعة **(الشكل 2)**.

وكان الطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض والطلاب الريفيون هم الأقل استفادة من الدعم المقدم؛ لأنهم لا يستطيعون الوصول إلى التكنولوجيا المطلوبة، ومن الأرجح أن يشاركوا في أنشطة العمل، وأشار المعلمون الذين شملتهم العينة إلى أن غالبية الآباء ومقدمي الرعاية لن يكونوا قادرين على دعم تعلم الطلاب؛ بسبب ارتفاع الطلب على العمل الذي يواجهه الآباء، هذا إلى جانب انخفاض مستويات معرفة القراءة والكتابة لديهم، كما أوضح ستيوارت Stewart (هذا العدد)، وبالتالي فمن المرجح أن تؤدي التفاوتات في المستوى التعليمي للوالدين إلى مزيد من أوجه عدم المساواة.

شكل (2): الفعالية المتصورة للبرامج التعليمية التي تبث عن طريق الإذاعة والتي يتم الإبلاغ عنها على مختلف مستويات النظام التعليمي (٪)

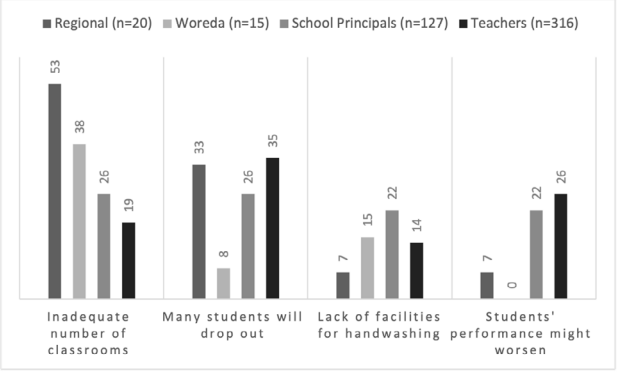


لقد سلط المشاركون الضوء على مدى احتمالية مواجهة الطلاب المحرومين مزيدًا من التحديات بسبب نطاق الدعم الإضافي الذي سيفتقدونه في المدرسة، مثل: التغذية المدرسية للطلاب من الأسر منخفضة الدخل، والدعم العاطفي للفتيات والأطفال ذوي الإعاقة، ودعم الأقران للطلاب ذوي الأداء المنخفض والطلاب الريفيين (الشكل 2)، وتتفق هذه النتائج مع أبحاث RISE Ethiopia الأخرى ذات الصلة التي سلطت الضوء أيضًا على الدعم غير الكافي الذي تلقاه الطلاب المحرومون أثناء إغلاق المدارس، وبخاصة الأطفال ذوي الإعاقة، وعلى الرغم من أن الحكومة حددت أهمية الاستجابة لاحتياجات الطلاب المحرومين في مرحلة التخطيط؛ إلا أن الإستراتيجيات الموضوعة لم تلبِ احتياجات مختلف فئات الطلاب، وبخاصة الأكثر تهميشًا، أو تأخذ في الحسبان الأدوار المتنوعة التي تؤديها المدارس في تعلم الطلاب وتطورهم.

تحديات إعادة فتح المدارس:

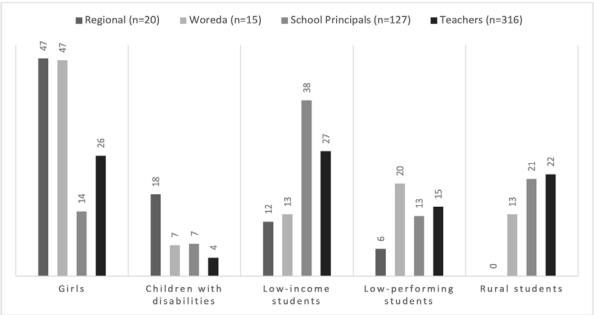
تتضمن التحديات المتوقعة لإعادة فتح المدارس، بما في ذلك: عدم كفاية عدد الفصول الدراسية لتنفيذ التباعد الاجتماعي، وعدم كفاية مرافق غسل اليدين، وانخفاض عدد المعلمين (الشكل 3)، وتسليط الضوء على الحاجة إلى جلب المزيد من الموارد إلى نظام التعليم.

شكل (3): التحديات التي يعتقد أصحاب المصلحة أنه سيتم مواجهتها مع إعادة فتح المدارس (٪)



وكانت زيادة نسبة تسرب الطلاب هي التحدي الذي أبلغ عنه مديرو المدارس والمعلمون، ويُعتقد أن الفتيات والطلاب ذوي الدخل المنخفض يواجهون أكبر التحديات في العودة إلى المدرسة (الشكل 4).

شكل (4): يوضح أصحاب المصلحة في المجموعات الذين يعتقد أنهم الأكثر عرضة لخطر التسرب من المدرسة (٪)



وعلى الرغم من هذه المخاوف، أفاد ثلثا مديري المدارس فقط أنهم كانوا يضعون خططًا لدعم الطلاب المحرومين للعودة إلى المدرسة، على الرغم من أن مديري المدارس الذين كانوا على اتصال بالآباء ومقدمي الرعاية أثناء إغلاق المدارس من المرجح أن يبلِّغوا عن إجراء هذه الاستعدادات؛ مما يشير إلى أنهم كانوا أكثر انسجامًا مع احتياجات الفئات المحرومة.

وبالنسبة لجميع أصحاب المصلحة، كان تعويض ما فقدوه من التعلم أمرًا ضروريًا، إذ أشار البعض إلى أن نهج الحكومة الحالي غير كافٍ، ولا يأخذ في الحسبان الاحتياجات المتنوعة للطلاب، ويعتقد العديد من المانحين وأصحاب المصلحة الحكوميين الإقليميين أن سياسة الحكومة في الترويج التلقائي كانت ضرورية خلال كوفيد 19، لكن أصحاب المصلحة على مستوى المدرسة يعتقدون أن هذا سيؤدي إلى مزيد من التدهور في جودة التعليم، ويؤثر سلبًا على تعلم الطلاب، وبخاصة الطلاب ذوي الأداء المنخفض الذين قد يكافحون من أجل اللحاق بالركب، ورأوا أن الجهود المبذولة للحاق بركب التعلم المفقود ينبغي أن تسعى إلى تحديد الاحتياجات الفردية للطلاب، ولا سيما بالنسبة للطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض والفتيات والطلاب الريفيين، وتكييف الاستجابات وفقًا لذلك، وحدد آخرون الحاجة إلى تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للدراسة المستقلة، وتشجيع الآباء على دعم تعلم الأطفال.

تعزيز نظام التعليم من أجل التعلم المنصف:

تسلط هذه النتائج الضوء على أنه رغم الاستجابة السريعة للحكومة لإغلاق المدارس لكوفيد 19، إلا أنه من غير المرجح أن يكون الطلاب المحرومون قد تلقوا الدعم خلال هذا الوقت، وهذا بسبب المعوقات داخل نظام التعليم، وتتضمن: عدم توافر بيانات وأدلة محدثة، ومحدودية مشاركة أصحاب المصلحة على المستوى المحلي، والإفراط في الاعتماد على التدفق المتسلسل للمعلومات داخل النظام، وأوجه عدم المساواة القائمة عبر الموقع: (المناطق، والريف، والحضر)، ومستوى الدخل، والنوع الاجتماعي، وهو ما يعني أنه من غير المرجح أن يصل الدعم إلى من هم في أمس الحاجة إليه.

ومن ثمَّ يقدم هذا التحليل دروسًا للجهود المبذولة لتعزيز نظام التعليم في إثيوبيا، والسياقات ذات الصلة لمعالجة أوجه عدم المساواة المتزايدة داخل مجموعات الطلاب وفيما بينها، وهنا حاجة إلى أفضل البيانات والأدلة لتحديد الاحتياجات المتطورة والخفية لمختلف مجموعات الطلاب والاستجابة لها، ومن شأن بذل المزيد من الجهود لإشراك أصحاب المصلحة على المستوى المحلي في تصميم الإستراتيجيات أن يساعد على ضمان اتساقها بشكل أوثق مع الاحتياجات المحلية، وإضافة إلى ذلك هناك حاجة إلى تجاوز التركيز على التعلم الأكاديمي وحده للنظر في احتياجات الطلاب الشاملة، ويتضمن ذلك: الاحتياجات الجسدية والتعلم الاجتماعي والعاطفي والصحة العقلية والرفاهية، وتحسين تدفق المعلومات والاتصالات داخل المنظومة؛ مما يساعد على ضمان إطلاع جميع أصحاب المصلحة، ودعمهم للتصدي للتحديات عند ظهورها، بما يكفل تحسين التعاون والتنسيق.

المراجع:

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID -19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates.* World Bank Policy Research Working Paper No. 9284.

Kim, J., Araya, M., Ejigu, C., Hagos, B., Rose, P., & Woldehanna, T. (2020). *The implications of COVID -19 on early learning continuity in Ethiopia: Perspectives of parents and caregivers.* Research and Policy Paper No. 20/11. REAL Centre, University of Cambridge.

Ministry of Education (MoE) (2020). *Concept note for education sector COVID-19 preparedness and response plan.* Ministry of Education.

Wieser, C., Ambel, A. A., Bundervoet, T., & Tsegay, A. H. (2020). *Results from a High-Frequency Phone Survey of Households* (No. 148890, pp. 1-9). The World Bank. Washington, D.C.

Yorke, L., Rose, P., Woldehanna, T., & Hagos, B. (2021). Primary school-level responses to the COVID-19 pandemic in Ethiopia: Evidence from phone surveys of school principals and teachers. *Perspectives in Education.*

القسم الثاني:

التكنولوجيا

أن تكون رقميًا: كيف غيّر كوفيد 19 مشهد التعليم العالي

أولريك ريفيت، أستاذ، قسم نظم المعلومات، جامعة كيب تاون، جنوب أفريقيا.
ulrike.rivett@uct.ac.za

الملخص:

أحد القواسم المشتركة التي تحدد تجربة قطاع التعليم في كوفيد 19 ينطوي على أن يصبح التدريس والتكنولوجيا متشابكين بشكل مفاجئ، وبناءً على تفكيري في التدريس خلال عام 2020م، أسعى إلى فهم المرونة في قطاع التعليم، وكيف يمكن للتكنولوجيا أن تكون بمثابة عامل تمكين للتدريس في بيئة متغيرة وغير مؤكدة.

الكلمات المفتاحية:

التدريس عن بعد.
التعلم عبر الإنترنت.
التعليم العالي.
كوفيد 19.
تكنولوجيا التعليم.

بعد فترة وجيزة من تفشي الجائحة، والتحرك لتقليل الكثافة أو حتى إغلاق الجامعات تمامًا، تم نشر العديد من الأوراق البحثية التي تسلط الضوء على تجارب التدريس والتعليم عن بعد وآثاره، تم التمييز بين التدريس عن بعد في حالات الطوارئ وبيئة التدريس عبر الإنترنت، إذ يعكس الأول عدم الاستعداد والسرعة، ويحدد الأخير مفهومًا تعليميًّا مصممًا جيدًا ومدروسًا (Hodges et al., 2020)، وفي عام 2020م، كان على الأكاديميين التدافع لاستيعاب البيئة الجديدة، ونقل جميع المواد عبر الإنترنت في ظل ظروف أقل من المثالية. (Hedding et al., 2020)

لقد ركزت بعض الأوراق على تجربة الطلاب أثناء الجائحة، ولا تزال الدراسات العالمية واسعة النطاق جارية، (Aristovnik et al., 2020; Crawford et al., 2020)، وتقدم جزءًا إعلاميًّا عن تجربة جنوب إفريقيا في العديد من مؤسسات التعليم العالي انعكاسًا عبر 15 جامعات عامة (Czerniewicz et al., 2020)، والخيط المشترك هو إظهار عدم المساواة عند إزالة بيئة الحرم الجامعي، مما يسلط الضوء على أن مؤسسات التعليم العالي تواجه حقيقة أن العمل كالمعتاد والعودة إلى الوضع الطبيعي لم تعد ممكنة، ومن المفارقات أن الجائحة قد أدت إلى تغيير إيجابي في سياسة التدريس عبر الإنترنت، وهو أمر لا يمكن تخيله في الماضي. (Czerniewicz et al., 2020)

"عن بعد" مقابل "عبر الإنترنت" – لماذا الفرق؟

بصفتي أستاذ في نظم المعلومات في كلية تكنولوجيا المعلومات في جامعة كيب تاون، أقوم بالتدريس في بيئة يتمتع فيها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بخبرة في التقنيات الرقمية، ويشعرون بالراحة تجاهها، ضمن القسم والمجموعة التي أدرسها يمكن للطلاب وأعضاء هيئة التدريس الوصول إلى المعدات: (أجهزة الحاسب المحمولة، والهواتف الذكية، والبرامج، والشبكات الخاصة الافتراضية، والبيانات ذات الصلة)، وإذا لزم الأمر، تم توفير المعدات والاتصال بالإنترنت من خلال الجامعة، وأُغْلِقت الجامعة تمامًا في مارس 2020م، وأعيد فتحها للمشاركة المحدودة وجهًا لوجه بداية من مارس 2021، وانتقلت مشاركتنا مع الطلاب عبر الإنترنت، ووفرت الجامعة إمكانية الوصول إلى العديد من المنصات والأدوات للمشاركة، وواجهت مجموعة صغيرة من الطلاب تحديات كبيرة في البنية التحتية؛ والتي تم معالجتها في الشهر الأول من التدريس عن بعد، وكنا نستخدم منصة تعليمية عبر الإنترنت لعدة سنوات لتسهيل مدخل التعلم المختلط blended learning approach، وتوفر المنصة للطلاب إمكانية الوصول إلى المحتوى الرقمي، وسجل الدرجات، والمهام عبر الإنترنت، والاختبارات، وتسجيلات المحاضرات.

تتطلب منصات التدريس عبر الإنترنت قدرًا كبيرًا من البنية التحتية، من المعدات والبرمجيات إلى فرق دعم تكنولوجيا المعلومات الماهرة، والتي يجب أن تتكيف بيئة التعليم مع البيئة الجديدة، وتكنولوجيا التعليم هو قطاع صناعي جديد، تطور على مدار العقد الماضي، واستفاد بشكل كبير من خلال الجائحة، وفي هذا القطاع غالبًا يتم تقديم حلول "تسليم مفتاح" جاهزة متفائلة إلى حد ما، وتَعِد فرق المبيعات بخيارات الاستعانة بمصادر خارجية لإدارة أي بيئة، وهذه الصناعة مدفوعة بعدة عوامل ولا سيما الربح، ولتوفير التكنولوجيا والبنية التحتية التي تأتي معها يجب على المؤسسات التعليمية إعادة هيكلة الميزانيات، وتخصيص الأموال لتكاليف التكنولوجيا السنوية المتكررة، وبالنسبة لمعظم المنظمات يجب إنشاء قسم جديد لدعم تكنولوجيا المعلومات، وإدارة تغيير تنفيذ التكنولوجيا، التي تؤثر على أعضاء التدريس والطلاب، فهل هذا مستدام في قطاع التعليم محدود الموارد في جنوب أفريقيا وخارجها؟

بعد بدء الإغلاق، قرر مجتمع جامعتي استخدام مصطلح "التدريس عن بعد في حالات الطوارئEmergency Remote Teaching" بدلًا من "التدريس عبر الإنترنت"، ومصطلح الطوارئ يعكس استجابتنا لحالة غير عادية وغير مسبوقة، وعبر عن شعور بأن الوضع محدود، لم نكن ننقل نموذج التدريس في الجامعة بشكل دائم إلى مساحة جديدة، يشير هذا المصطلح إلى أن هذا لم يكن بأي حال من الأحوال تجربة مثالية عبر الإنترنت، لقد كان حلًّا مؤقتًا مع جميع التحديات التي تجلبها تدابير الطوارئ.

وتشير كلمة "عن بعد" إلى وصول الطلاب إلى المواد التعليمية عن بعد بدلًا من التعلم من خلال مقرر مصمم عبر الإنترنت، لم نتوقع من الطلاب حضور محاضرات متزامنة بسبب الاتصال غير المتكافئ والوصول إلى الكهرباء، تم التخطيط لجميع التدريس في وضع غير متزامن، وأرسلت المواد المطبوعة إلى الطلاب الذين يعيشون في المناطق النائية وتعاني نقصًا في الموارد، وتم معرفة الفرق بين مواد التدريس والتعلم المصممة عبر الإنترنت والمواد التي تم إنشاؤها بوضوح في ظل ظروف غير عادية في فترة زمنية قصيرة، فلم يكن هناك وقت لإعادة تصميم المقررات الدراسية، وإنشاء مواقع سهلة الاستخدام، وتطبيق أحدث الأبحاث على التعلم عبر الإنترنت على مواقع المقررات الدراسية الخاصة بنا، وكانت هذه استجابة طارئة لسيناريو لم يسبق له مثيل.

كانت التكنولوجيا المفتاح، ولتصميم تجربة التدريس عن بعد حاولنا خلق بيئة تمثل حرم جامعة UCT لكل طالب، أينما وجدوا أنفسهم جغرافيًّا، وقدم كل محاضر محتوى ومحاضرات ومواد دعم على المنصة الإلكترونية، وأنشئت مجموعات دعم WhatsApp، وانطلق عدد من المبادرات المثيرة في وقت قصير.

وكان هناك أيضًا الفوضى المتوقعة والذعر والفشل التكنولوجي، ولكن بشكل عام اجتمع أعضاء هيئة التدريس والطلاب معًا، مدركين حالة الطوارئ في كل هذا، وأنه من غير المحتمل أن نكون قد أحرزنا تقدمًا مماثلًا في مثل هذا الوقت القصير تحت أي ظرف آخر، كان على هيئة التدريس والطلاب أن يديروا الموقف، مما أتاح ذلك فرصة رائعة للانتقال إلى بيئة رقمية، وفي النصف الثاني من عام 2020م، تمكنَّا من الاستجابة بهدوء أكبر، وفي الفصل الدراسي الأول من عام 2021م، تمكن معظم أعضاء هيئة التدريس والطلاب من المشاركة بشكل مثمر في الفضاء الرقمي.

وبعد أول شهرين، عندما أصبح من الواضح أن التدريس عن بعد في حالات الطوارئ سوف يطول، قمنا بتعديل المواد والمشاركة بشكل مختلف، صممنا المزيد من نقاط الاتصال الرقمية مع الطلاب، التقينا عبر الإنترنت وعقدنا دروسًا تعليمية معًا، تمت دعوة الطلاب في المناطق النائية للعودة إلى الحرم الجامعي للوصول إلى الإنترنت والإقامة بأمان في أماكن إقامة الطلاب، ومع ذلك، حتى لو لم تفشل التكنولوجيا، ولم نكتم صوتنا جميعًا في اللحظة المناسبة، فإن التجربة لم تكن مرضية أبدًا مثل المحاضرة أو البرنامج التعليمي وجهًا لوجه، فما الذي كان مفقودًا؟

الإجابة بسيطة: لم تتمكن التكنولوجيا من استبدال تجربة الحرم الجامعي أو إنشائها؛ فالحرم الجامعي يمثل أكثر من مجموعة من المباني مع أماكن المحاضرات، والوجود الفعلي في الحرم الجامعي يخلق مجتمعًا، وشبكة اجتماعية غير رقمية، مجتمع يدرس ويتعلم معًا، والاتصال غير مرئي للعين، لكننا كافحنا لخلق بيئة التدريس والتعلم من دونه، نحن نفقد نقاط الاتصال في مشاركاتنا الرقمية، ولا يمكننا تقييم فهم طلابنا من خلال تقييم الحالة المزاجية في الغرف بشكل حدسي، فبالنسبة للطالب في فصل دراسي معتاد، يكون التركيز هو الوجود في الحرم الجامعي، أما الوجود في حرم جامعي رقمي يختلف اختلافًا عميقًا، ومهما كان تصميم الحرم الافتراضي جيدًا، حتى مع أفضل سرعة اتصال وتجربة مستخدم؛ أظهرت لنا الجائحة أنه من دون الحرم المادي، فإن جوهر التدريس القائم على المشاركة يتم فقده بشكل لا يمكن الاستغناء عنه، ومفهوم الحرم الجامعي هو مفهوم المجتمع الذي يجمعه هدف مشترك في اكتساب المعرفة، ودُعِّمت تجربة التعلم الفردية من خلال الوصول إلى المرافق والهياكل، ولم نجد بعد طريقة لمعالجة التماسك الاجتماعي لمثل هذا المجتمع من خلال التكنولوجيا.

إن خلق المعرفة وتدريسها ومشاركتها للطلاب تحدث داخل حدود الحرم الجامعي من خلال المشاركة المرئية وغير المرئية، وهذه تعطي التوجيه والبنية للمعلم، ولم نتمكن من ترجمة تجربة الحرم الجامعي هذه إلى مساحة عبر الإنترنت؛ لأن التكنولوجيا غير متوفرة حتى تسمح بهذا التكامل، ونحن كمعلمين لسنا مدربين على تجريد تجربة التدريس إلى المستوى الرقمي المطلوب، وتؤثر التكنولوجيا على علم أصول التدريس، وتنظيم ما هو ممكن بناءً على مستوى مهاراتنا والبنية التحتية الرقمية التي يمكننا الوصول إليها، لتوفير لقاءات تربوية في الفضاء الرقمي، يجب ألا نترجم فقط ما نقوم به في البيئة المادية؛ لكن يجب أن نصمم هذه العملية بشكل هادف.

أتاحت الجائحة فرصة لإعادة تصور نظام التعليم في المستقبل، ولطالما لوحظت المحاضرات كجانب غير جذاب من الحياة اليومية في الحرم الجامعي، مع تضاؤل الحضور وزيادة توفير تسجيلات المحاضرات، تسلط مجموعات العمل المعنية بحضور المحاضرات الضوء على عدم وجود أسباب وجيهة لإبقاء الطلاب في قاعة المحاضرات.

لقد أتاحت الجائحة فرصة لمراقبة ما حدث دون محاضرات وجهًا لوجه على مدى فترة طويلة، هل سمحت لنا التكنولوجيا باستبدال أو حتى تحسين دور المحاضرات كنقطة اتصال مهمة مع الطلاب؟ لقد تعلمنا أن المحاضرات هي أكثر من مجرد عرض للمعرفة، وتم تجاوز مفهوم القراءة للمقرر من خلال فهم أوضح لـلتدريس والأساليب التربوية المطلوبة لاستخدام فترة المحاضرة والمواد

المناسبة كمشاركة بناءة لتبادل المعرفة والعمل مع الفصل، عادة ما تمثل المحاضرة نقطة انطلاق لربط الطالب بفكرة رئيسية أو موضوع معين، ويتبع ذلك عملية تكثيف التعلم من خلال الدراسة الذاتية والتقييمات التكوينية والمشاركة العملية مع المواد، فالمحاضرة تحدد مسار رحلة التعلم.

عندما انتقلنا إلى بيئة عبر الإنترنت، تم استبدال التفاعل الأول مع المادة بفيديو عبر الإنترنت أو نص كان على الطالب مشاهدته، وقد نجح هذا مع أول مقاطع الفيديو، وبمراجعة إحصائيات تنزيلات الفيديو بمرور الوقت، كان معدل التراجع عن تنزيلات الفيديو أعلى بكثير، بالمقارنة مع انخفاض حضور المحاضرات في جميع مقرراتي الدراسية.

نحن نعلم أن الطلاب يحضرون المحاضرات لتجربة اكتساب المعرفة، وكما أوضح الطلاب في تقييمات المقرر الخاص بي، فقد افتقدوا بشدة المحاضرات وجهًا لوجه؛ لأنهم فاتهم الجلوس في مكان، والقدرة على التفاعل مع المعلم بعد المحاضرة، وإجراء مناقشة، وطرح سؤال، والدردشة مع الطلاب الآخرين، وهي الفوائد غير الملموسة لمجتمع التعلم.

من الواضح أن المحتوى عبر الإنترنت مفيد في دعم الدراسة، لكنه لا يمكن أن يحل محل نقطة الاتصال الأولى التي تم تسهيلها من خلال المحاضرة، وتصبح قدرة المحاضر على قراءة الفصل، ورؤية ما إذا كان الطلاب يتابعون الشرح، أو يتابعون سؤالًا أو يشاركون باستخدام مثال مختلف، أمرًا صعبًا في بيئة الإنترنت، وفرحتنا بالتدريس في الفضاء وجهًا لوجه قد أزيلت، فلم نعد نشهد الحماس والطاقة التي نأخذها من التفاعل مع الطلاب في الوقت الحقيقي، ورضانا عندما يتم فهم مفهوم صعب، نعم يمكننا تصميم مقاطع فيديو المحاضرات بشكل أفضل أو توفير منصات أفضل للمشاركة، ولكن هناك تحول عميق في رحلة التدريس الرقمية، أشارت رسالة مفتوحة من الأكاديميين في جنوب إفريقيا إلى أن فائدة التعلم في الجامعة ليست من المحاضرات ولكن من اللقاءات في الحرم الجامعي (Pikoli, 2020)، المحاضرة هي أول مثال لمثل هذه اللقاءات، وعن طريق إلغاء المحاضرة، يتم فقدان اللقاء ونقطة البداية للمشاركة.

الخاتمة:

لقد أثرت جائحة كوفيد 19 على التعليم بطريقة عميقة ودائمة، كان علينا أن نحول تعليمنا إلى مساحة على الإنترنت بسرعة مذهلة وقليل من الإعداد، وكان لا بد من نقل موادنا التعليمية إلى منصات على الإنترنت، وتعلمنا برامج جديدة، وأنشأنا مقاطع فيديو، واستضفنا دروسًا تعليمية عبر الإنترنت.

وما كان لكل هذا أن يتحقق لولا التكنولوجيا، لقد تعلمنا أن نظامنا التعليمي يمكن أن يستفيد بشكل كبير من المشاركة الرقمية، لكننا رأينا أيضًا أن فرصة المشاركة والتواصل، وخلق رحلة تعليمية لطلابنا ضائعة إلى حد ما في الفضاء الرقمي، ولضمان المشاركة عبر الإنترنت فى المستقبل، سيتعين علينا التفكير بشكل أعمق فى الشكل الذي يجب أن يبدو عليه التدريس والتعلم في الفضاء عبر الإنترنت.

كان عام 2020م، مرهقًا لأعضاء هيئة التدريس، نحن نشعر بالتوتر عندما نتحمل مسؤولية التسليم دون أن تكون لدينا القدرة على التأثير، وللتأثير على التعليم وتقليل إجهادنا نحتاج إلى التفكير في تجربتنا، وإنشاء محتوى هادف عبر الإنترنت، وتصميم لقاءات تربوية مع طلابنا بشكل هادف.

المراجع :

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1–34.

Crawford, J., Henderson, K. B., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching, 3*(1), 1–20.

Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., … Wissing, G. (2020). A wake-up call: Equity, inequality and COVID-19 emergency remote teaching and learning. *Postdigital Science and Education, 2*(3), 946–967.

Hedding, D. W., Greve, M., Breetzke, G. D., Nel, W., & van Vuuren, B. J. (2020). COVID-19 and the academe in South Africa: Not business as usual. *South African Journal of Science, 116*(8), 8–10.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.

Pikoli, Z. (2020 December 14). Academics reject claims that 2020 has been a success for universities. Maverick Citizen.

لماذا يتحدث إلي؟ تجارب تعليم الطلاب اللاجئين

جافيا نفتالي كامارا، باحثة دكتوراه، جامعة بريستول، المملكة المتحدة.
jafia.camara@bristol.ac.uk

الملخص:

أدت السياسة والممارسة الإقصائية للهجرة والتعليم إلى زيادة تهميش طالبي اللجوء واللاجئين في إنجلترا، لقد كافحوا للوصول إلى الأجهزة الرقمية، والاتصال عريض النطاق، ودعم اللغة أثناء التعليم عن بعد، ووفقًا للشباب الذين تمت مقابلتهم لهذه الدراسة، تواصلت المدارس بشكل سيئ مع الطلاب وعائلاتهم طوال فترة الإغلاق.

الكلمات المفتاحية:

التكنولوجيا.
التعليم.
لاجئ.
طالب لجوء.
كوفيد 19.

عندما أُغْلقت المدارس أمام معظم التلاميذ خلال الإغلاق الأول في إنجلترا عام 2020م، طلبت حكومة المملكة المتحدة انتقال التعليم والتعلم عبر الإنترنت، ومع ذلك فإن الوصول إلى الأجهزة الرقمية والاتصال عريض النطاق ليس متساويًا للجميع، واجه العديد من الشباب الذين يعيشون دون إمكانية الوصول إلى جهاز لابتوب أو حاسب آلي أو تابلت في المنزل (Vibert, 2020) صعوبة في الوصول إلى التعلم عن بعد؛ مما جعلهم غير قادرين على مواكبة المناهج الدراسية، وهناك اختلافات كبيرة في الوصول إلى الإنترنت حتى داخل إنجلترا؛ إذ تتمتع منطقة لندن بأعلى معدلات الوصول، والشمال الشرقي لديه أدنى معدلات الوصول بنسبة 12.1٪ من السكان المصنفين على أنهم غير مستخدمين للإنترنت (ONS, 2019)، ولم تأخذ الحكومة الفجوة الرقمية بعين الاعتبار، ولم تخطط لتوفير التكنولوجيا لأكثر من 1.14 مليون طفل يعيشون في المملكة المتحدة دون الوصول إلى الموارد الرقمية (Vibert, 2020)، على الرغم من أن كوفيد 19 أدى إلى تفاقم مشكلات الوصول إلى التعليم عن بعد، إلا أن هذه العوائق التي تحول دون التعلم ليست جديدة.

لطالما عانى طالبو اللجوء واللاجئون محدودية التنقل الرقمي والتمييز المرتبط بالفجوة الرقمية، عندما أطلقت وزارة التعليم "الحصول على المساعدة في برنامج التكنولوجيا"، جاءت مع العديد من القيود والاستثناءات (DfE, 2020)، لم تكن هناك خطة محددة لدعم المجتمعات المحرومة، مثل طالبي اللجوء واللاجئين، الذين تأثروا سلبًا بسياسات الهجرة والتعليم، واستند توفير وزارة التعليم للتكنولوجيا على أهلية الشباب للحصول على وجبات مدرسية مجانية (DfE, 2021a)، ومع ذلك، فإن الأسر من طالبي اللجوء ليست مؤهلة للحصول على وجبات مجانية؛ لأنه "ليس لديهم حق الانتفاع من الأموال العامة" (NRPF, n.d)، مما يمنع وصولهم إلى التكنولوجيا والمواد الغذائية الذي تشتد الحاجة إليها (Coram, 2018; Câmara, 2020)، ويحظر على طالبي اللجوء العمل، ويخضعون لمراقبة الهجرة، مما يعني أنه لا يمكنهم المطالبة بالأموال العامة على النحو المحدد في قانون الهجرة واللجوء وقانون الهجرة (2014)، ومنذ ذلك الحين، قامت الحكومة "مؤقتًا بتوسيع نطاق الأهلية للوجبات المدرسية المجانية لتشمل بعض أطفال المجموعات التي ليس لديها إمكانية لجوء إلى الأموال العامة" مما يسمح للعائلات طالبي اللجوء بالحصول على بعض قسائم الوجبات المدرسية المجانية (DfE, 2021b)، ويتسق الافتقار إلى الوصول إلى اتصال موثوق بالإنترنت مع أوجه عدم المساواة الأخرى الموجودة سابقًا والتي يعانيها طالبو اللجوء واللاجئون في إنجلترا.

في عملي مع عائلات طالبي اللجوء واللاجئين، لا يستطيع الكثيرون الدفع مقابل الوصول الثابت والموثوق إلى الإنترنت في المنزل، وأجهزة الحاسب المكتبية، وأجهزة الحاسوب المحمولة، والأجهزة اللوحية، أو حتى الهاتف الذي يحتوي على بيانات، إذ أطلعتني إحدى العائلات من طالبي اللجوء الذين عملت معهم على أن اتصالهم الوحيد بالإنترنت هو بيانات هواتفهم المحمولة (Câmara, 2020)، وتتم مشاركة الجهاز الوحيد بين الأم وطفليها اللذين استخدماه في جميع تعليمهما عن بعد، بالإضافة إلى عدم التأهل لتلقي الوجبات المدرسية المجانية التي تشتد الحاجة إليها، وقد كافحت الأسرة لمواصلة تعليمها عن بعد باستخدام هاتف واحد مع بيانات محدودة، وكان اعتمادهم على بيانات الهاتف للوصول إلى التعليم عبر الإنترنت يعني أن البيانات تم استهلاكها بسرعة أكبر مما تستطيع الأم تحمله، وتعتبر التكاليف الإضافية من هذا النوع صعبة بشكل خاص بالنسبة لطالبي اللجوء الذين يحصلون على بدل أسبوعي محدود قدره 39.63 جنيهًا إسترلينيًا لدفع جميع نفقاتهم (UKVI, 2021).

عدم المساواة الرقمية والحواجز اللغوية أثناء التعليم عن بعد:

لقد شاركت ثلاث عائلات من طالبي اللجوء واللاجئين في دراستي، واجهوا جميعًا تحديات للوصول إلى الأجهزة الرقمية من خلال مدارسهم، وقد تلقيت في عام 2020م رسائل مختلفة من الطلاب وأولياء الأمور يسألونني عن كيفية الوصول إلى الأجهزة الرقمية:

"مرحبًا آنسة، كيف يمكنني الحصول على جهاز حاسب محمول من فضلك؟ هل يمكنك أن تسأليهم [المدرسة]؟ "

آنسة، هل يمكنني أن أطلب منك شيء؟ هل يمكنك الحصول على جهاز حاسب لي من المدرسة؟ لأنه إذا حصلت لي على جهاز حاسب، يمكنني مراسلتك عبر البريد الإلكتروني من الحاسب الذي أريد إنهاء واجبي المنزلي عليه".

"أحتاج إلى مساعدة في واجباتي المدرسية؛ لدي إنترنت، ولكن ليس لدي حاسب".

هل يمكنك أن تطلب منهم (حاسوبي المحمول) من فضلك؟

وكانت واحدة فقط من عائلات طالبي اللجوء واللاجئين الثلاث التي عملت معها قد تلقت أجهزة حاسب محمولة من مدرستها، لكن في هذه الأسرة التي تضم أربعة شبان، حصل واحد فقط على جهاز حاسب محمول، وتمكنت كل عائلة من الوصول إلى جهاز رقمي في المنزل بعد عدة أشهر من الإغلاق لأنني اشتريت أجهزة لهم، وقد أخبرني أحد الشباب أنه شعر "بالغضب لعدم تمكنه من الوصول إلى جهاز حاسب في المنزل أثناء الإغلاق"، وأنه "كان من الصعب استخدام الهاتف فقط للقيام بالواجبات المنزلية مثل عدم القدرة على الكتابة بسرعة باستخدام الهاتف، والوصول إلى بعض الواجبات المنزلية التي أرسلها المعلمون".

وتوضح الحسابات الموضحة أعلاه بعض العوائق التي تواجه طالبو اللجوء واللاجئون لمواصلة التعلم عن بعد، ويوضحون كيف أن مدارسهم لديها تواصل محدود مع المنازل والمجتمعات المحلية، اتصل بي الشباب وعائلاتهم ليسألوا عن كيفية الوصول إلى الأجهزة الرقمية؛ لأنهم لا يعرفون ممن يطلبون الدعم أو كيف يطلبونه، وبعد إغلاق المدارس لمعظم الطلاب، لم يتلق أولياء الأمور تعليمات واضحة حول التعلم عبر الإنترنت، ولم يتم سؤالهم عمّا إذا كان لديهم أجهزة رقمية أو ما نوع الدعم الذي يحتاجون إليه لمواصلة الدراسة عن بُعد، أخبرتني إحدى الأمهات أنه عندما قررت الحكومة عدم إعادة فتح المدارس في يناير 2021م، لم تتصل بها مدرسة أطفالها مطلقًا لشرح كيف يمكن لأطفالها الوصول إلى التعليم عن بُعد، ولكنها اكتشفت كيفية الوصول إلى التعليم لأطفالها بعد أن اتصلت بالمدرسة لتسألهم، لحسن الحظ، فهي تتحدث الإنجليزية وتشعر بثقة أكبر في الاتصال بالمدرسة على عكس الوالدتين الأخريتين اللتين كنت أعمل معهما.

وقالت إحدى الأمهات الناطقات باللغة العربية: إنها تأمل في أن يتمكنوا في "بريطانيا من توظيف أشخاص من اللغتين؛ حتى لا يشعر الآباء أنهم لا يفهمون أو يعرفون شيئًا عن وضع أطفالهم، وبخاصة أن هناك فرقًا كبيرًا في التدريس بين البلدين"، يجادل ستيوارت Stewart (في هذا العدد) أنه كان هناك "تفاوتات شديدة في دعم الوالدين للتعليم المنزلي داخل الدول وعبرها، بسبب عدم المساواة في تعليم الوالدين، الذي أثر في قدرة الآباء على المساهمة في تعليم أطفالهم، ومع ذلك في حالة أسر اللاجئين، حتى الآباء المتعلمين أكاديميًا يعانون بسبب وجود قضايا تتعلق باللغة ونظم تعليمية مختلفة، قد لا يتم إبلاغ التوقعات بوضوح إلى أولياء الأمور، وتعد مشاركة أولياء الأمور أمرًا أساسيًا لتعلم الطلاب ونظم التعليم، ويجب أن تهدف إلى تعزيز المشاركة بين المدارس وأولياء الأمور (OECD, 2020)، فقد كافح أحد الشباب للقيام بمهامه الهندسية؛ لأنه يجد صعوبة في فهم ما يقوله معلمه في مقاطع الفيديو المسجلة مسبقًا، ونظرًا لأن والدته لا تتحدث الإنجليزية بشكل كافٍ، ولا تشعر بالثقة في استخدام الإنترنت لمساعدته على إكمال مهامه، فقد طلب مني الدعم كثيرًا، وقد تواصلت هذه العائلة مع مدرستهم للحصول على مزيد من المساعدة، لكنها لم تسمع أي رد، ومن ثمَّ يجب على نظام التعليم الإنجليزي بذل المزيد من الجهد للوصول إلى عائلات المهاجرين وإشراكهم في الحياة المدرسية.

طلبت عائلة أخرى من المدرسة السماح لأطفالها بحضور الدروس شخصيًا مرتين في الأسبوع على الأقل لأنهم ما زالوا حديثي العهد باللغة الإنجليزية، وقد كافحوا لإكمال واجباتهم المدرسية دون دعم من المدرسة، ولكن لسوء الحظ رفضت المدرسة طلبهم قائلة: إن أطفال العاملين الرئيسيين فقط هم من يمكنهم حضور الدروس وجهًا لوجه.

في عام 2021م، خففت الحكومة من تعريفات الأطفال المعرضين للخطر، لتشمل الطلاب الذين قد يجدون صعوبة في المشاركة في التعليم عن بعد في المنزل (على سبيل المثال بسبب نقص الأجهزة أو مساحة هادئة للدراسة)، ومتعلمو اللغة الإنجليزية كلغة إضافية "معرضون للخطر"، وفي عام (2020م) نشرت الحكومة الويلزية إرشادات حول من يمكنه الوصول إلى المدرسة المصنفة على أنها معرضة للخطر لتشمل "المتعلمين من مجموعات الأقليات العرقية الذين لديهم اللغة الإنجليزية أو الويلزية كلغة إضافية".

محو الأمية الرقمية:

تعد القدرة على الوصول إلى الخدمات الرقمية واستخدامها أمرًا حيويًا دائمًا في عالمنا الرقمي المتزايد، ولكنها ذات صلة بشكل خاص بالوصول إلى التعليم عن بُعد والخدمات الأساسية الأخرى أثناء كوفيد 19، عندما تحول بحثي إلى وضع الإنترنت، سرعان ما

أصبح واضحًا أن الفجوة الرقمية تتعلق أيضًا بعدم المساواة في المهارات الرقمية (van Dijk, 2005; Hargittai and Hinnant, 2008).

وكجزء من بحثي والتزامي بدعم طالبي اللجوء واللاجئين قدر الإمكان، خصصت بعض الوقت معظم الأسابيع لمساعدة شباب طالبي اللجوء واللاجئين على استخدام أجهزتهم الرقمية والإنترنت؛ لتحسين خبراتهم التعليمية، بعد أن تمكن أحد المشاركين في البحث من الوصول إلى أول حاسب محمول شخصي خاص به، اتفقنا على أنني سأساعده وأسرته في إعداده وتثبيته وممارسته باستخدام البرامج اللازمة للمدرسة مثل ميكروسوفت تيمز MS Teams، وخلال أحد اجتماعاتنا التي أجريت عبر الهاتف، سألني "لماذا يتحدث [الحاسب المحمول] معي؟ أنا لا أحب ذلك، "كان يشير إلى مساعد إنتاجية ميكروسوفت Microsoft، وكورتانا Cortana، الذي تم تفعيله عن غير قصد، وبينما كان يحاول إسكاتها، سأل: "كيف تغلقها؟" هذا الشاب كان قد تلقى بعض دروس الحاسب في مدرسته من قبل، لكنه قال: إنه "لم يفهم أي شيء" ولم يتعلم المهارات الرقمية العملية التي يمكن أن تسهل انتقاله من التعليم وجهًا لوجه إلى التعليم عن بعد.

بعد الوصول إلى الأجهزة الرقمية وشبكة الوايفاي Wi Fi في المنزل، كان على الشباب من طالبي اللجوء واللاجئين، وأولياء أمورهم تعلم كيفية استخدام التكنولوجيا مع الحد الأدنى من الدعم من المدارس ووزارة التعليم، وجدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن الآباء قد يشعرون بأنهم غير قادرين على دعم أطفالهم، بسبب "نقص المهارات الرقمية" (2020)، وخلال محادثاتي مع شباب طالبي اللجوء واللاجئين وأسرهم، تبين أنهم كانوا سيستفيدون من المزيد من المعرفة الرقمية قبل التعليم عن بعد وأثناءه، وقد سألني الشاب الذي ألهمت تجاربه عنوان هذا النص عن كيفية إنشاء مستندات Word وتحويلها إلى PDF وإرفاقها برسائل البريد الإلكتروني كما هو مطلوب من قبل بعض معلميه، كان عليه التغلب على العديد من التحديات الرقمية، بالإضافة إلى محاولة التكيف مع التعلم عن بعد.

الخاتمة:

يجادل ريفيت Rivett (في هذا العدد) بأن التكنولوجيا يمكن أن تكون عاملاً تمكينيًا للتعليم والتعلم، في حين أن هذا صحيح، لا يمكن للتكنولوجيا أن تكون عاملاً تمكينيًا للتدريس والتعلم إلا إذا كان لدى الطلاب وأسرهم الوصول المناسب إلى التكنولوجيا والمعرفة الرقمية اللازمة للتعلم الأمثل، وقد أصبح الوصول إلى المعلومات والسلع والخدمات رقميًا بشكل متزايد؛ لذلك، فإن الاتصال عريض النطاق، والأجهزة الرقمية موارد أساسية، ويجب أن تركز المناقشات والسياسات المتعلقة بالفجوة الرقمية على كيفية تطوير الناس للمعرفة الرقمية والمهارات لتحقيق أقصى استفادة من التكنولوجيا، فقد افترض توفير التعليم عن بعد في إنجلترا أن جميع الطلاب وأسرهم يتمتعون بفرص متساوية للوصول إلى التكنولوجيا، وإتقان اللغة الإنجليزية في المنزل، وفي المجتمعات التي تضم مهاجرين متنوعين لغويًا، فمن الضروري للمدارس توفير المترجمين الفوريين، وترجمة المواد لدعم تعليم الشباب، وبناء علاقات أقوى مع الآباء ومقدمي الرعاية، غالبًا ما يتم تصوير المجتمعات "المعرضة للخطر" مثل طالبي اللجوء واللاجئين على أنها يصعب الوصول إليها، وبخاصة أثناء الجائحة، ولكن الأمر لا يعني أن المجتمعات المعرضة للخطر يصعب الوصول إليها، ولكن الموارد والفرص ليست في متناولها.

المراجع :

Câmara, J. (2020). *"The government gives me £35 a week to buy food… During the lockdown, my kids do not receive free school meals." https://www.opendemocracy.net/en/opendemocracyuk/the-government-gives-me-35-a-week-to-buy-food-during-the-lockdown-my-kids-do-not-receive-free-school-meals/*

Coram. (2018). *Free school meals for undocumented children in England: a response to the Department for Education*. Children's Legal Centre.

Department for Education. (2021a). *Laptops and tablets data as of 12 January – Ad-hoc notice – laptops and tablets for disadvantaged and vulnerable children*.

Department for Education. (2021b). *Coronavirus (COVID-19): temporary extension of free school meals eligibility to NRPF groups*.

Department for Education. (2020). *Get help with technology during coronavirus (COVID-19).*

Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality: Differences in young adults' use of the Internet. *Communication Research*, *35*(5), 602–621.

NRPF (n.d.). *Immigration status and entitlements. How immigration status affects eligibility for public funds and other services*.

OECD. (2020). *What is the impact of the COVID-19 pandemic on immigrants and their children?*

Office for National Statistics (ONS). (2019). *Exploring the UK's digital divide*.

UKVI. (2021). *Asylum support*.

van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE Publications.

Vibert, S. (2020). *Children without internet access during lockdown.*

Welsh Government. (2020). *Guidance for supporting vulnerable and disadvantaged learners*.

القسم الثالث:

الدول

كوفيد 19 والمؤسسات والدولة: شراكات المعرفة من أجل العدالة الاجتماعية

آدم حبيب، أستاذ ومدير، كلية الدراسات الشرقية والأفريقية، جامعة لندن، المملكة المتحدة.
ah130@soas.ac.uk

الملخص:

الدرس المستفاد من جائحة كوفيد 19 هو أن تحدياتنا الوطنية العابرة للحدود تتطلب منّا أن نتماسك إذا أردنا البقاء على قيد الحياة كنوع، وهذا يتطلب منهجية جديدة للشراكة العالمية المتجذرة في المؤسسات، ويستتبع ذلك التدريس، والمناهج الدراسية المشتركة، والمنح الدراسية المقسمة، والتمويل المشترك والملكية المشتركة لمراكز البحوث في العالم النامي بين الجامعات في الشمال والجنوب.

الكلمات المفتاحية:

المعرفة.
الشراكات الدولية.
المساواة.
العدالة الاجتماعية.
الوكالة.

نحن نعيش في أوقات ممتعة؛ ولكنها خطيرة، وعالمنا اليوم غير متكافئ كما كان قبل الحربين العالميتين الأولى والثانية، لقد أصبحنا مستقطبين اجتماعيًّا وسياسيًّا على نحو متزايد كما كنا آنذاك، تطارد الأحزاب الشعبوية اليمينية والأحزاب الوطنية جميع أراضينا، مما يعمق الانقسامات بين مجتمعاتنا على الصعيدين الوطني والدولي؛ فالنخب السياسية والاقتصادية عاجزة بشأن ما يجب القيام به أو ما لم تتمكن من حشد الإرادة للاضطلاع بما يلزم القيام به.

ومع ذلك، فإن ما يجب القيام به معروف، إن قلب الأزمة اليوم هو الافتقار إلى العدالة الاجتماعية، لقد أخرجنا الملايين من الفقر، ولكن الملايين ما زالوا غارقين في البؤس، وعدم المساواة هي على نفس القدر من الأهمية إن لم تكن أكثر تهدِّيدا لمستقبلنا الجماعي، لذلك فالكثير لديهم القليل جدًّا لأن القليل لديهم الكثير جدًّا، وهذا هو الإدراك الشعبي لعصرنا، وهذا هو السبب في أن العولمة تعرضت للهجوم، وقد تمكنت الأحزاب الشعبية والقومية من التعبئة على أساس هذا الاستياء، لكنهم بالطبع ليس لديهم إجابات؛ لأنها تدفعنا إلى التراجع إلى القومية والوطنية المفرطة بجميع أنواعها.

هذه الظروف هي في نواح كثيرة نتيجة لتحول جوهري في شخصية الدولة في الأربعين عامًا الماضية، والدولة كما يقترح ماكس فيبر (Max Weber 1919/2015)، هي نظام حكم يحتكر الاستخدام المشروع للعنف – إن لم يكن دائمًا– بلا منازع، ومع ذلك فهي تبني هيمنتها أيضًا من خلال وسائل أخرى غير العنف، فيما سماه لويس ألتوسير Louis Althusser الجهاز الأيديولوجي (Ferretter, 2006, p. 85)، ولكن كما أبرزت التفاهمات الأكثر حداثة للدولة، فهي ليست مجرد أداة للطبقة الحاكمة (Jürgen Habermas, quoted in Andrew, 2014, pp. 5-6)، ولكن يمكن أن تكون فاعلًا مستقلًا (Skocpol, 1999) أو على الأقل تظهر استقلالية نسبية (Poulantzas, 2014)، التصرف بشكل مستقل عن المصالح المباشرة للنخبة الاقتصادية، حتى لو كانت تُؤمن مصلحتهم على المدى الطويل، من خلال ضمان إعادة إنتاج الشكل الخاص لنظام التراكم، ولعل أكثر الأدلة الأخيرة دراماتيكية على ذلك هو تدخلات الدول في إدارة الركود الاقتصادي بعد عام 2008م، وآثار جائحة كوفيد 19 في عامي 2020م و 2021م.

مكَّن تطور الدولة في عهد مارغريت تاتشر ورونالد ريغان من تنفيذ السياسات الاقتصادية والاجتماعية الليبرالية الجديدة على مدى الثلاثين عامًا المقبلة، وقد كان أهمية استيراد خاص في التعليم حول إدخال المنافسة والرسوم والتخصص وتأثير التسويق العام،

وله شكل عابر للحدود الوطنية، لا سيما التعليم العالي، مع رسوم متفاوتة للطلاب الأجانب، وتسليع عام للتعليم الجامعي، ولكن هذا التسليع يتم التعبير عنه بلغة الشراكة والتضامن، يؤدي إلى التعتيم على تأثيراته الحقيقية، وتمكينه من عدم المساواة سواء داخل الدول أم على المستوى العالمي.

وكان الأثر الصافي هو تعميق الانقسامات داخل الدول وفيما بينها؛ مما يعرض المجتمع البشري للخطر، إن تغير المناخ، والصحة العامة، والطاقة، وعدم المساواة، والاستقطاب الاجتماعي والسياسي هي تحديات عابرة للحدود الوطنية، تتطلب منا التماسك، والعمل ككيان واحد، ولن نبقى على قيد الحياة كجنس بشري إلا إذا بنينا جسور التضامن الإنساني، وهذا هو الدرس الرئيسي المنبثق من جائحة كوفيد 19، والذي يضع مبدأ العدالة الاجتماعية في قلب المحادثة العالمية، ومن خلال القيام بذلك فإنه يخلق إمكانية – مجرد إمكانية – تهيئة الظروف المواتية لبناء أحد منابر التضامن الإنساني الضروري جدًّا في عالمنا.

لكن هذا ليس حتميًّا، والواقع أن الجائحة أظهرت قوتنا الجماعية وضعفنا المركزي على حد سواء، وتكمن قوتنا في براعتنا، التي تنعكس في الثورة العلمية والتكنولوجية الجارية؛ التي مكنت من تطوير لقاحات متعددة في إطار زمني قصير لم يسبق له مثيل، ومع ذلك كشف كوفيد 19 أيضًا عن ضعفنا البشري المركزي، الذي تجلى في الاستجابة الخام "نحن أولًا" التي مكنت القومية من شراء اللقاحات وتوزيعها، وقد حدث هذا على الرغم من النصائح المتكررة لمنظمة الصحة العالمية والمتخصصين في الصحة العامة أن مفتاح السيطرة على هذه الجائحة هو النشر العادل للقاحات في جميع أنحاء العالم؛ فإذا ظلت بعض الدول غارقة في الجائحة، فلا شيء في عالمنا آمن، فإما أن نهزم هذا الفيروس جماعيًّا، أو نستسلم لعواقبه الاجتماعية والاقتصادية المدمرة، وكيف نفعل هذا هو أحد الأسئلة الحاسمة في عصرنا، وهي ذات صلة بالتعليم العالي بقدر ما هي ذات صلة بأجزاء أخرى من الوجود البشري.

هناك مبرر علمي مهم للعمل بشكل جماعي، ينعكس في عمل تانيا دوغلاس (Tania Douglas 2018م)، رئيس قيم الهندسة الطبية الحيوية والابتكار في جامعة كيب تاون، التي توفيت في مارس 2021م، في حديثها في ملتقى TED "تصميم تكنولوجيا أفضل، وفهم السياق"، تأسف لنشر التقنيات غير المناسبة من العالم الصناعي إلى العالم النامي، يشير عمل دوغلاس إلى الحاجة إلى التفكير في الابتكار المتصل بالسياق، ويتطلب فهم السياق فهم السمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمع، ويسلط الضوء على الحاجة إلى عمل بين التخصصات أو متعدد التخصصات وأهمية النظر في الفئات المهمشة، التي غالبًا ما يتم تجاهل اهتماماتها وشواغلها، وعندئذ فقط يمكننا أن نتصدى على نحو مستدام لتحدياتنا عبر الوطنية، وأن ننهض بالعدالة الاجتماعية في عالمنا.

إن صياغة التكنولوجيات أو تكييفها مع الظروف السياقية للعالم النامي مسؤولية تقع على عاتقنا جميعًا، ولكنها تحتاج إلى أن تقودها مؤسسات الجنوب، وهذا ليس سوى جزء واحد من التحدي، الذي يتطلب أيضًا إنشاء هياكل أساسية مؤسسية، وتطوير قدرات الموارد البشرية التمكينيَّة، نحن نحتاج إلى المزيد من: المخترعين، والعلماء، والتقنيين، والجهات الفاعلة الاجتماعية، والأكاديميين، والطلاب؛ باختصار المبتكرين، ولكي يحدث ذلك نحتاج إلى بيئات تمكينية، وموارد كافية وجامعات وكليات مهنية ممتازة أكاديميًّا، تقوم بالتدريب والبحث والابتكار، والشركات الريادية والحاضنات التي يمكنها رعاية التقنيات الجديدة، وشبكات رأس المال الاستثماري التي يمكنها رعاية هذه المبادرات.

على مستوى واحد نحن ندرك ذلك، وتتحدث سياساتنا في العالم المتقدم والنامي عن أهمية التعليم الشامل والمنصف والجيد، ومع ذلك فإننا نتصرف مؤسسيًّا بطريقة تعمق أوجه عدم المساواة والفوارق المؤسسية، وتعد الشراكات العالمية والمنح الدراسية والحراك في جميع أنحاء العالم من سمات عصر العولمة، ومع ذلك فإن هجرة العقول لا تستمر فحسب؛ بل إنها تصاعدت بشكل كبير، مما أضعف المؤسسات في أجزاء كثيرة من العالم النامي.

وهذه الديناميكية ليست العامل السببي الوحيد في إضعاف العديد من الجامعات الأفريقية، وقد تضررت بشكل لا يمكن إصلاحه من جراء سياسات التكيف الهيكلي في الثمانينَّات، عندما دعت وكالات التنمية الدولية إلى إعطاء الأولوية للتعليم الابتدائي والثانوي، مما أدى إلى نقص تمويل الجامعات، والفكرة أن التعليم العالي سيكون في العالم المتقدم، وقد انعكست هذه السياسة جزئيًّا في العقود اللاحقة، ولكن الضرر قد وقع، ولم يتغير نموذج شراكتنا العالمية تغيرًا جوهريًّا منذ الثمانينَّات، وهو يعتمد على تقديم منح دراسية مباشرة إلى الأفراد الموهوبين في العالم النامي للحصول على التعليم العالي في أوروبا وأمريكا الشمالية، والافتراض هو أن هؤلاء الطلاب سيعودون إلى ديارهم، لكن الأدلة في العقود القليلة الماضية هي أن هذا ليس هو الحال، عندما يتحرك الطلاب تحدث الحياة، إنهم يقعون في الحب، ولديهم عائلات، ويحصلون على وظائف ويبقون في الشمال العالمي، في مؤتمر حول الشتات الأفريقي حضرته في الاتحاد الأفريقي في أديس أبابا في عام 2019م، أظهر عبد الله غيي (Abdoulaye Gueye 2019م) أن أكثر من 80٪ من الطلاب لا يعودون، وهذه التجربة نموذجية في كثير من دول العالم النامي بما في ذلك الهند والصين، ولم تعكس الصين هذا الاتجاه إلا مؤخرًا، والنتيجة الطبيعية في العالم النامي هي أن المؤسسات قد أُضعِفت، ولم يتم تطوير قدرات الموارد البشرية، وتعرضت التنمية الشاملة للخطر، ويتحدث بعضنا عن تداول العقول بدلًا من هجرتها، وأهمية التحويلات المالية إلى العالم النامي، ولكن إذا كنا صادقين فسوف ندرك أن هذه اتجاهات مضادة ضعيفة لا تغير جذريًّا الديناميكيات المؤسسية والهيكلية السلبية التي تصاحب هجرة العقول.

ويجب أن أؤكد أن هذه ليست مشكلة للعالم النامي فحسب؛ إنها مشكلة للعالم المتقدم بنفس القدر، ومع انخفاض قدرات الموارد البشرية في العالم النامي؛ تتراجع أيضًا قدرتنا على التصدي للتحديات الهيكلية في عصرنا، وجميع تحدياتنا ذات طابع عابر للحدود الوطنية، إن تغير المناخ، وعدم المساواة، والصحة العامة، والاستقطاب الاجتماعي والسياسي لها عواقب عالمية، والمثال الأكثر دراماتيكية على ذلك هو فيروس كورونا الذي أصبح جائحة عالمية، ونحن بحاجة إلى الهياكل الأساسية المؤسسية والموارد البشرية في كل من العالم المتقدم والنامي؛ لوقف هذه التحديات من مصدرها أينما ظهرت، ومع ذلك فإن منهجيات شراكتنا العالمية تقوض ذلك من الناحية العملية إن لم يكن عن قصد.

أنا لا أدعو إلى بعض التراجع الاستبدادي إلى القومية والوطنية والعرقية، لا أعتقد أن هذا ممكن وأنا أرى أن الروح البشرية لديها في نفس الوقت دافع للتجول والاستكشاف - للتعولم مع التأكيد على المحلية مما يعنى- التوطين لهذا التوجه، هذه ليست جداول أعمال يستبعد بعضها بعضًا كما تميل الأحزاب الشعبوية والقومية إلى الإيحاء، يمكننا أن نحب عائلاتنا وشبكاتنا المجتمعية وما زلنا نمارس التضامن الإنساني، من الممكن أن تكون محليًا وعالميًا، وفي الواقع هذا ضروري للبقاء على قيد الحياة كنوع.

وأنا أدعو إلى اتباع منهجية جديدة للشراكة العالمية، منهجية متجذرة في المؤسسات أكثر منها في الأفراد، وفي التعليم العالي سيتطلب ذلك: برامج تدريس، ومناهج مشتركة، ومنحًا دراسية مقسمة، من شأنها تمكين الطلاب من اكتساب المعرفة العلمية، وتطوير وعي عالمي، والوصول إلى المعدات الجديدة وشبكات التمويل، ومع ذلك تكون متجذرة بشكل كافٍ في مؤسسات العالم النامي للسماح بنشر هذه المعرفة والمهارات في السياقات المحلية، وقد يتطلب ذلك تمويلًا وملكيةً مشتركة لمراكز ومعاهد البحوث بين جامعات متعددة في الشمال والجنوب، ومن شأن هذه المنهجية أيضًا أن تتيح للطلاب من العالم المتقدم فرصة زيارة سياقات العالم النامي وفهمها، وتطوير المهارات والمعارف التي يمكن تطبيقها على الصعيد العالمي، وهذا يتعارض مع الخطط الإستراتيجية لبعض الجامعات في العالم المتقدم، وتعتقد بعض المؤسسات رفيعة المستوى أن علاماتها التجارية ستضعف من خلال جداول أعمال التدريس المشتركة، ومهمتها هي تدريب العلماء ووسطاء المعرفة في عالمنا، لكنهم يخدعون أنفسهم، ومهما كانت نقاط قوتهم العلمية، ومهما كان جمهورهم الأكاديمي معترفًا به، ومهما كان طلابهم موهوبين؛ فإن مساهماتهم محدودة بسبب الغطرسة المؤسسية، التي تشير إلى أنهم مهمون أكثر من غيرهم، وفي رغبتهم المشروعة أن يكونوا قادرين على المنافسة، ومن خلال حمايتهم الوطنية المفرطة لعلامة تجارية مؤسسية، فإنهم يقوضون مهمتهم الخاصة، لقد نسوا أن العلم العظيم يحتاج إلى أن يكون مصحوبًا بفهم سياقي ليكون له تأثير.

إن النخب الاقتصادية التي تجلس في دافوس، أو الباحثين الذين يجلسون خلف أجهزة الحاسب المحمولة في مقاهي القرى الأكاديمية المحيطة بالجامعات العظيمة في العالم المتقدم، لا يمكنهم بمفردهم أن يحلوا تحديات عصرنا، وهي بحاجة إلى فهم لسياق العالم النامي، وهذا ممكن فقط من خلال فرق عالمية من الباحثين والمؤسسات معًا، ونشر المعرفة الجماعية ومجموعات المهارات والفهم لتطوير التقنيات والحلول ذات الصلة بالسياق لتحديات عصرنا، ونحن بحاجة إلى شراكة عالمية منصفة من المؤسسات المتجذرة في تنوع المجتمع البشري والمنتشرة في جميع بلداننا، وهذه خطة عالمية أكثر إنصافًا وعدلًا اجتماعيًا واستدامة وذات صلة عالمية بهذا العصر.

إنها جدول أعمال غير ممكن في ظل نماذج الأعمال التي تدعم التعليم العالي في العالم الأنجلوسكسوني، ومرتبطة بسياسة دول قومية معينة وشخصياتها، وتستند بعض أقوى نظم التعليم العالي إلى نموذج للأعمال التجارية، يقوم فيه الطلاب الأجانب ومعظمهم من العالم النامي، بتقديم إعانات مالية لتغطية تكاليف تدريب الطلاب المحليين، وهذا النموذج ليس غير مستدام فحسب؛ بل يولد أوجه عدم المساواة المؤسسية والمجتمعية ويوطدها أيضًا؛ والتي تؤدي إلى تآكل القدرات العالمية الجماعية على التصدي للتحديات العالمية.

يجب إعادة تصور التعليم العالي ونماذج الأعمال التي تدعمه بشكل أساسي، إذا كان لها أن ترتقي إلى مستوى تحدياتنا الحالية، وهذا يتطلب شهامة سياسية وتضامنًا اجتماعيًا من جانب الدول القومية والطبقات السياسية والنخب الاقتصادية التي لم تكن وشيكة الحدوث دائمًا، ولكن حتى في هذه اللحظة، هناك بذور أمل؛ إذ تم بناء شراكات بين تحالف الجامعات البحثية الأفريقية (the African Research Universities Alliance (ARUA - وهي شبكة من الجامعات البحثية في القارة الأفريقية - UKRI، ونقابة الجامعات الأوروبية للبحوث، وفي ورقة موقف تم إعدادها مؤخرًا بشكل مشترك، دعى تحالف الجامعات البحثية الأفريقية والنقابة الاتحاد الأوروبي إلى تخصيص 10٪ من ميزانية التنمية للاتحاد الأفريقي للشراكات الجامعية والبحثية للجامعات الأفريقية والأوروبية، وقد تكون هذه بداية محاولة رائدة لإعادة تشكيل شراكات عالمية في التعليم العالي، تكون أكثر إنصافًا وترتكز على تدريب المثقفين العالميين.

أنا أقترح أكاديمية للعوام an academy of the commons، وتظاهرنا لقرون أن العلم ليس له حدود، ومع ذلك فإننا نضع كل يوم حدودًا مؤسسية ووطنية تقيد العلم والمعرفة والابتكار، نحن بحاجة إلى كسر هذه الحدود، والاستعارة والتعلم من بعضنا بطريقة تعاونية ومتساوية، ويمكن أن تؤدي الدروس المستفادة والابتكارات المستحدثة في سياقات معينة إلى تغييرات في بقية العالم، ويجب بناء أكاديمية عالمية للعوام حتى نفهم بشكل جماعي كيف يمكن للابتكار أن يؤدي دورًا في خلق عالم أكثر شمولًا، إن التصدي للتحديات العابرة للحدود الوطنية في عصرنا - والتي لا يعد كوفيد 19 سوى أحدث مظاهرها - سيوفر لنا أساسًا اجتماعيًا وسياسيًا للبقاء على قيد الحياة كمجتمع عالمي، إنه جسر أمل بين ماض وحاضر غير متكافئين وممزقين ومستقبل جماعي شامل، نحتاج إلى تمكين ساحات تداولية من أجله، لدينا الموارد الفكرية عبر التخصصات والمؤسسات التي يمكن أن تساعدنا في التفكير من خلال الابتكار بعناية أكبر؛ لضمان أن يكون قائمًا على السياق وشاملًا، من خلال القيام بذلك سنعالج بصدق أوجه عدم المساواة والتحديات في عصرنا ومن خلال ذلك نخلق عالمًا أكثر شمولًا واجتماعيًا وإنسانيةً.

المراجع:

Abdoulaye, G. (2019 November 13-14). *From brain drain to brain gain: Countries engaging their diasporas*.

Andrew, E. (2014). *The philosophy of Habermas*. New York: Routledge.

Douglas, T. (2018, May 3). *To design better tech, understand context*.

Ferretter, L. (2006). *Louis Althusser*. London: Routledge.

Poulantzas, N. (2014). *State, power, socialism*. London: Verso.

Skocpol, T. (1999). Bringing the State Back In. In P. Evans, D. Rueschemeyer and T. Skocpol (Eds), *Bringing the state back in* (pp. 3-38). Cambridge: Cambridge University Press.

Weber, M. (1919/2015). Politics as a Vocation. In T. Waters and D. Waters (Translators and Eds), *Webers rationalism and modern society* (pp. 129-198). New York: Palgrave.

تعزيز نظم التعليم بعد جائحة كوفيد 19: كيف تستطيع الدول إعادة بناء المرونة؟ ولماذا يجب عليها ذلك؟

كريستوفر كاسل، رئيس قسم الصحة والتعليم، شعبة السلام والتنمية المستدامة، اليونسكو، فرنساالمتحدة.
c.castle@unesco.org

ليونورا ماكوين، أخصائية برامج، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، اليونسكو، فرنسا.
l.macewen@iiep.unesco.org

تاليا سيغوين، أخصائية برامج مساعدة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، اليونسكو، فرنسا.
t.seguin@iiep.unesco.org

الملخص:

استنادًا إلى تجربة اليونسكو في دعم الدول للاستجابة لكوفيد 19، تصف هذه الورقة كيف تستطيع الدول أن تسعى إلى تعزيز أنظمتها التعليمية؟ ولماذا يجب عليها؟ لتصبح أكثر مرونة في مواجهة الأزمات، ويتضمن أمثلة على الإجراءات والخطوات الملموسة التي اتخذتها الدول - على الصعيدين القومي وعبر الوطني - لتعزيز المرونة من خلال جهود الاستجابة للأزمات.

الكلمات المفتاحية:

المرونة.
إدارة الأزمات والمخاطر.

في جميع أنحاء العالم، أدت جائحة كوفيد 19 إلى خسائر هائلة في التعلم، مما أدى إلى تفاقم الفوارق القائمة، وتقليص الفرص التعليمية للفئات السكانية الأكثر ضعفًا، فالوضع حرج إذا لم يتم التعامل مع أزمة التعلم هذه بشكل كافٍ، فقد تصبح كارثة جيل. (United Nations, 2020)

يسلط كوفيد 19 الضوء على أهمية تعزيز مرونة نظم التعليم في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، فلقد أعادت الجائحة تأكيد أهمية ضمان قدرة الدول ونظمها التعليمية في التغلب على الشدائد، والمرونة في مواجهة المخاطر التي تواجهها، كما يؤكد حبيب Habib (في هذا العدد) أن هناك حاجة إلى اعتراف جماعي بأن التحديات العابرة للحدود - تغير المناخ، والصحة العامة، وعدم المساواة، والتهجير القسري، والاستقطاب الاجتماعي والسياسي - تتطلب من الدول أن تتماسك وتعمل معًا لتأمين المستقبل، إن تعزيز مرونة نظام التعليم أمر بالغ الأهمية لسببين: 1) أنه يمكّن الدول من الاستجابة للتحدي الفوري المتمثل في إعادة فتح المدارس بأمان، 2) يسمح للدول بتوقع تأثير الأزمات العالمية المستقبلية وتخفيفها، سواء أكانت متعلقة بحالة طوارئ صحية أم بجائحة أم بأخطار أخرى، واستنادًا إلى تجربة اليونسكو في دعم الدول للاستجابة لجائحة كوفيد 19، تصف هذه الورقة كيف تستطيع الدول أن تسعى إلى تعزيز أنظمة التعليم، ولماذا يجب عليها ذلك؛ لتصبح أكثر مرونة في مواجهة الأزمات، وتم تقديم توصيات ملموسة للدول لبناء أنظمة تعليمية مرنة، مع أمثلة من الدول التي اتخذت خطوات لتعزيز المرونة من خلال جهود الاستجابة للأزمات.

الاعتبارات الرئيسية لتعزيز مرونة النظام:

لكي تكون الدول مرنة في مواجهة حالات الطوارئ الصحية والأوبئة والمخاطر الأخرى، يجب عليها ضمان إضفاء الطابع المؤسسي على إدارة الأزمات والمخاطر في نظم التعليم، ويجب أن يسعوا جاهدين لفهم احتياجات الفئات الضعيفة من السكان في الأزمات ومعالجتها، وتوفير الفرص لإشراك مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة في صنع القرار، من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور، ولتعزيز مرونة نظام التعليم يجب على وزارات التعليم، وأصحاب المصلحة في مجال التعليم التركيز على

الإجراءات المترابطة، وهي (United Nations, 2020):

1. تعزيز القدرات لإدارة الأزمات والمخاطر على جميع مستويات نظام التعليم.

2. معالجة أوجه عدم المساواة، والاستبعاد من النظام التعليمي.

3. ضمان التشاور والتنسيق بين من يعملون داخل قطاع التعليم والمستفيدين من خارجه.

تعزيز القدرات لإدارة الأزمات والمخاطر على جميع مستويات نظام التعليم:

يضمن إضفاء الطابع المؤسسي على إدارة الأزمات والمخاطر دمج هذه المفاهيم واستدامتها في جميع عناصر عمل وزارة التعليم، بدلًا من التعامل معها كنشاط لمرة واحدة أو كجزء من استجابة لأزمة معينة فقط، يتضمن تعزيز هذه القدرات ضمان توافر البيانات المتعلقة بالمخاطر لدعم الرصد واتخاذ القرارات المدعومة بالأدلة، كما أن تعزيز نظام إدارة معلومات التعليم؛ لضمان جمع البيانات وتحليلها بانتظام وإحداث التنسيق الجيد بين القطاعات، على سبيل المثال مع وزارات الصحة، يمكن أن يساعد أيضًا في تسهيل الاستجابة السريعة والمركزة في حالة الطوارئ.

وقد بذلت وزارة التعليم في غيانا Guyana (سيصدر قريبًا) جهودًا لتعزيز القدرات المؤسسية من خلال تطوير إستراتيجية وطنية لإدارة المخاطر في قطاع التعليم، ستسعى وزارة التعليم جاهدة إلى تعزيز القدرات التنظيمية لإدارة المخاطر، من خلال تشكيل فريق متخصص من موظفي التعليم المكلفين بإدارة المخاطر والاستجابة عند حدوث أزمات، وتم تأكيد القدرة الإقليمية، كما وفرت المداخل عبر الوطنية لتعزيز القدرات لإدارة الأزمات والمخاطر وسيلة للدول لمعالجة المخاطر القائمة، واستجابة لمخاطر الأخطار الطبيعية والتعرض لآثار تغير المناخ، أنشأت منظمة دول شرق البحر الكاريبي the Organisation of Eastern Caribbean States (OECS)، وحدة لتغير المناخ والمرونة في مواجهة الكوارث لدعم الدول الأعضاء للتصدي بشكل استباقي للتحديات المترابطة لتغير المناخ وإدارة مخاطر الكوارث، وتشمل التدخلات تعزيز السياسات والتشريعات، وتنمية القدرات، وتعزيز الوعي، وإدارة المعرفة (OECS, n.d.).

معالجة عدم المساواة، والاستبعاد النظامي:

يؤكد حبيب Habib(هذا العدد) أن عدم المساواة تشكل تهديدات للمستقبل الجماعي للدول، وأن السعي للتغلب على أنماط عدم المساواة والإقصاء واجب أخلاقي، وللتعليم دور مهم في معالجة التحديات العابرة للحدود الوطنية بشكل مستدام، وتعزيز التماسك الاجتماعي، وتعزيز العدالة الاجتماعية داخل الحدود وخارجها، وترتبط أنماط محددة من عدم المساواة والاستبعاد بأزمات مختلفة، وينبغي لأصحاب المصلحة في مجال التعليم أن يسعوا إلى الوصول إلى جميع المتعلمين، وفهم الاحتياجات المحددة للفئات الضعيفة، وتبني تدابير وإجراءات الاستجابة والتعافي، فهناك حاجة إلى توفير التعليم العلاجي، وبرامج الصحة والتغذية المدرسية والدعم الموجه للطلاب الأكثر ضعفًا بما في ذلك الفتيات والمتعلمين ذوي الإعاقة واللاجئين والمشردين داخليًا، وتشمل الإجراءات المحددة توزيع مستلزمات النظافة النسائية لإبقاء الفتيات في المدرسة، وتوفير المواد التعليمية بأشكال مناسبة، وتلبية احتياجات التعلم في المناطق التي يصعب الوصول إليها؛ فإعادة البناء على قدم المساواة عنصر حيوي في بناء المرونة.

يمكن أن توفر المبادرات عبر الوطنية أيضًا زخمًا مهمًا نحو معالجة أوجه عدم المساواة؛ ففي منطقة شرق أفريقيا على سبيل المثال، وفي أعقاب حملة عالمية لدمج اللاجئين في نظم التعليم الوطنية، من خلال الإطار الشامل للاستجابة للاجئين والاتفاق العالمي بشأن اللاجئين، اضطلعت الهيئة الحكومية الدولية المعنية بالتنمية the Intergovernmental Authority on Development (IGAD)، بدور رئيسيٍّ في النهوض بحقوق اللاجئين، وألزم إعلان جيبوتي سبعًا من الدول الأعضاء في الكتلة (1) بتعزيز دمج اللاجئين في السياسات والإستراتيجيات والبرامج وخطط العمل الوطنية للتعليم، وبالنسبة للعديد من الدول الأعضاء في الهيئة الحكومية الدولية المعنية بالتنمية، أدت هذه العملية بالفعل إلى زيادة النظر في احتياجات اللاجئين والتفكير فيها.

ضمان التشاور والتنسيق داخل قطاع التعليم وخارجه:

إن ضمان التشاور الفعال والتنسيق القوي بين أصحاب المصلحة - بما في ذلك من القطاعات الأخرى - مثل الصحة أو البيئة، يخلق أساسًا مستدامًا قبل الأزمة وأثناءها وبعدها؛ مما يساهم في مرونة النظام بشكل عام، وبالنسبة لوزارات التعليم، فإن هذا يعني إشراك أصحاب المصلحة على جميع مستويات نظام التعليم، بما في ذلك الجهود المبذولة لتسهيل المشاركة في صنع القرار للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور وقادة المدارس، وتعزيز التعاون على المستوى العالمي، وتبادل الدروس المستفادة داخل الدول وفيما بينها.

على المستوى الوطني، على سبيل المثال، تتضمن خطة الاستجابة التعليمية لكوفيد 19 لجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية هدفًا يتمثل في: "ضمان استجابة منسقة للحكومة وشركاء التنمية لتدابير الوقاية والسيطرة على كوفيد 19 لقطاع التعليم، بالتنسيق مع القطاعات الأخرى" (MoES Lao PDR, 2020)، ويؤكد أهمية التدخلات المتكاملة والإجراءات الجماعية المنسقة عبر القطاعات، ولا سيما بما يتماشى مع بروتوكولات الصحة والنظافة، وهناك العديد من المبادئ الإستراتيجية التي تدعم الخطة، أحدها إعادة البناء بشكل أفضل من خلال السعي لتعزيز مرونة مجتمعات المدارس.

دعم المداخل الوطنية وعبر الوطنية لإعادة بناء المرونة:

دعمت اليونسكو الدول طوال فترة جائحة كوفيد 19، لتعزيز مرونتها من خلال الاستجابة للتحديات القائمة والتطلع إلى بناء أنظمة تعليمية أقوى، واعترافًا بالآثار عبر الوطنية للجائحة، أنشأت اليونسكو التحالف العالمي للتعليم، الذي يوفر منصة للتعاون والتبادل لأكثر من 175 شريكًا مؤسسيًّا، بما في ذلك منظمات الأمم المتحدة والمجتمع المدني والأوساط الأكاديمية والقطاع الخاص، ويهدف التحالف إلى حماية الحق في التعليم، وضمان ألّا يتوقف التعلم أبدًا، فمنذ تشكيله، نفَّذ التحالف إجراءات في 100 دولة لدعم المهارات والمعلمين والاتصال (UNESCO, 2021a)، فلقد كان بمثابة آلية مهمة للتبادل عبر الدول بين صانعي القرار، وبعد مرور عام على انتشار الجائحة، في أواخر مارس 2021م، عقد التحالف اجتماعًا وزاريًّا رفيع المستوى لتقييم الدروس المستفادة والمخاطر التي تواجه التعليم، وإستراتيجيات عدم

ترك أي متعلم خارج المدرسة.

وبالإضافة إلى ذلك، واصلت اليونسكو رصد إغلاق المدارس وفتحها في جميع أنحاء العالم في الوقت الحقيقي، وقد ساعدت الدراسات الاستقصائية الرامية إلى فهم أفضل لتأثير إغلاق المدارس في توجيه الاستجابات لصانعي القرار، بشأن كيفية الانتقال إلى طرائق التعلم عن بعد وتحسينها، وقد طورت اليونسكو سلسلة من مذكرات القضايا التي تغطي الموضوعات الرئيسية المتعلقة بالاستجابة التعليمية لكوفيد19؛ لتبادل الأدلة على الممارسات الجيدة والنصائح العملية والمراجع الرئيسية، وتتضمن إحدى هذه الملاحظات، "إعادة بناء المرونة: كيف يمكن لأنظمة التعليم أن تمنع حالات الطوارئ الصحية والأوبئة وتستعد وتستجيب لها؟"، تضمن سلسلة من خيارات البرامج لأصحاب المصلحة في مجال التعليم لتعزيز مرونة نظام التعليم. (UNESCO, 2021b)

وعلى المستوى القُطْري، قدمت اليونسكو والمعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لها الدعم الفني للسلطات التعليمية في استجابتها لفيروس كوفيد 19 والتعافي منه؛ ففي الأردن، دعمت اليونسكو وزارة التربية والتعليم لمعالجة احتياجات التخطيط الإستراتيجي المتطورة على مدار فترة الجائحة، والتي تضمنت تحليل تأثير الأزمة على نظام التعليم، والاستجابة التعليمية لوزارة التربية وشركائها، سيوجه هذا التحليل وزارة التربية والتعليم خلال مراجعة منتصف المدة لخطتها الإستراتيجية للتعليم 2018-2022م، مما يساعد على فهم كيفية تأثير الجائحة على التقدم المحرز نحو مؤشرات الأداء الرئيسية، ستفيد نتائج هذا التحليل في تخطيط وزارة التربية والتعليم للسنوات القادمة، بما في ذلك تعزيز القدرات لإدارة المخاطر.

استشراف المستقبل: العمل معًا لبناء أنظمة تعليمية أقوى وأكثر استدامة:

التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان، ومحرك رئيسيٌّ للتنمية المستدامة، فعلى الصعيد العالمي سيكون تجاوز الجائحة تحديًا؛ فبالإضافة إلى معالجة الانكماشات الاقتصادية وخسائر التعلم، سيتطلب التعافي من كوفيد 19 توافر نظم تعليمية، تلبي الاحتياجات الجديدة والمتطورة للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والمجتمعات، ويمكن معالجة بعضها داخل الدول، كما يشير حبيب (في هذا العدد)، ولكن طالما أن بعض الدول غارقة في الجائحة، فلا شيء في العالم آمن.

العلاقة بين كوفيد 19 والأزمات التي ستواجهها الدول في المستقبل تستحق التأكيد، وينبغي للمبادرات الموضوعة للاستجابة لجائحة كوفيد 19 والتعافي منها أن تعزز الإستراتيجيات المحلية للحفاظ على الاستجابة والمشاركة، ومن خلال القيام باستثمارات إستراتيجية الآن، على سبيل المثال، في مرافق الصرف الصحي والتهوية المدرسية، وفي برامج الصحة والتغذية المدرسية، وفي تعزيز التنسيق مع القطاعات الأخرى مثل الصحة، أو عن طريق اتخاذ خطوات لسد الفجوة الرقمية لضمان استمرارية التعليم، تساهم الدول في التحسينات على المدى الطويل، وهذا يدعم الوقاية من الأزمات المستقبلية والتأهب لها؛ مما يوفر فرصة مهمة لمزيد من التعاون والتبادل بين الدول، وهو أمرٌ حيويٌّ للاستجابة للتحديات عبر الوطنية التي تواجه العالم اليوم.

إن تعزيز مرونة نظام التعليم هو مسعى متوسط إلى طويل الأجل، فلن يكون كوفيد 19 آخر أزمة يواجهها العالم، ولكنها تمثل فرصة للدول لتصبح أفضل في فهم كيفية الاستجابة والتكيف والتعافي من الأزمات، وحماية الحقوق الأساسية لجميع المتعلمين، وبناء نظم تعليم أقوى وأكثر إنصافًا وأكثر استدامة وأفضل استعدادًا.

المراجع:

Guyana MoE. (forthcoming). *Guyana national education risk management strategy.*

Ministry of Education and Sports Lao PDR. (2020). *Lao PDR education COVID-19 response plan.* MoES.

OECS. (n.d.). *About us*. CCDRMU.

UNESCO. (2021a). *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe: Report of UNESCO online conference.* UNESCO.

UNESCO. (2021b). *Building back resilient: How can education systems prevent, prepare for and respond to health emergencies and pandemics? Issue note no 1.3 – January 2021.* UNESCO.

United Nations. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. UN.

الحواشي:

1. Djibouti, Ethiopia, Kenya, Somalia, South Sudan, Sudan and Uganda.

القسم الرابع:

التقدم

إعادة النظر في التقدم والوقت: العندليب الياباني (أوجيسو) وكوفيد 19 في كيوتو

كيتا تاكاياما، أستاذ، كلية الدراسات العليا في التربية، جامعة كيوتو، اليابان.
takayama.keita.7w@kyoto-u.ac.jp

الملخص:
يناقش هذا السرد الشخصي كيف خلقت الاضطرابات الناجمة عن كوفيد 19، إلى جانب غناء العندليب الياباني لحظة تأمل في المنطق الزمني للحداثة، وهو يقدم مفهوم «هوامش المحاضرات» كتذكير بأنه يجب تعطيل منطق الوقت الخطي والتقدمي من أجل تعليم هادف.

الكلمات المفتاحية:
كوفيد 19.
الحداثة.
المستقبل.
التقدم.
العندليب الياباني.

هل لديك أي نصيحة حول كيفية الحفاظ على إنتاجيتنا خلال جائحة كوفيد 19؟ "شخص يبدو وكأنه باحث مهني مبكر طرح هذا السؤال على لجنة من مقدمي العروض، بمن فيهم أنا، في مؤتمر افتراضي عقد في أبريل 2020م، قبل هذا الحدث بقليل، كنت مريضًا لأكثر من ثلاثة أسابيع، وكانت تجربة مزعجة للغاية، إذ كان لدي بعض أعراض كوفيد النموذجية، ومع ذلك لم تكن خطيرة بما يكفي للاختبار التشخيصي، هذا يعني أنه لم تكن هناك طريقة لمعرفة ما إذا كان مرضي بسبب كوفيد 19 (وما زلت لا أعرف ما هو حتى اليوم)، بعد فترة طويلة من العزلة الذاتية في المنزل، حصلت على ما يكفي للمشاركة في اللجنة، "لا أعتقد أننا نستطيع، وربما لا ينبغي لنا حتى أن نحاول أيضًا"، قلت شيئا بهذا المعنى ردًّا على السؤال، وكانت "إنتاجية البحث" آخر شيء يدعو للقلق، عندما لم تكن صحتي في خطر محتمل فحسب؛ بل صحة عائلتي بأكملها.

بمجرد أن بدأت العزل الذاتي في المنزل، لاحظت في صباح أحد الأيام الغناء الجميل للعندليب الياباني (Uguisu)، لا أعرف كم كان عددهم موجودًا بالفعل، ربما كان مجرد طائر واحد يسحرنا بزقزقته الساحرة كل 10 ثوان أو نحو ذلك، لقد كانت مفاجأة سارة لأنني لم أعتقد أنهم يعيشون في حيّنا في الجزء الشمالي من كيوتو، كيف لم ألاحظ ذلك من قبل؟ هل كانوا يغنون كل صباح منذ أن انتقلنا إلى كيوتو قبل ستة أشهر؟ أم أن الحال الآن بعد أن تباطأت حياتي بما فيه الكفاية، فأنا منتبه بما يكفي إلى ما يحيط بي لسماع الغناء؟ أم أن انخفاض الأنشطة البشرية قد أعاد الطبيعة إلى المدينة لذلك يشعر المزيد من الطيور والحيوانات بالأمان الكافي ليكونوا في الحيز الحضري؟ في الواقع غيّر كوفيد 19 النظرة للعاصمة القديمة لليابان تمامًا، والوجهة السياحية الدولية الشهيرة عالميًّا، يقول السكان المحليون: إننا عدنا إلى كيوتو قبل حوالي 30 عامًا، عندما كانت لا تزال لطيفة وهادئة.

لم يكن غناء العندليب والتباطؤ في الحياة هو ما لاحظته بسبب الجائحة، إنها فعلت شيئًا لتجربة الوقت ذاته، وكما أوضح عالم الاجتماع الأمريكي بيتر بيرغر (Peter Berger (1977, p. 104 ذات مرة، فإن إحدى المعضلات الخمس التي تفرضها الحداثة على الحياة البشرية هي المستقبل، "تغيير عميق في البنية الزمنية للتجربة الإنسانية، إذ يصبح المستقبل توجهًا أساسيًّا لكل من الخيال والنشاط"، إن المفهوم الحديث للزمن، أو "وقت الساعة"، يقوم على الخطية التقدمية، وينظر إلى الوقت على أنه "دقيق وقابل للقياس، وعلى الأقل من حيث المبدأ يخضع للسيطرة البشرية" (Berger, 1977, p. 104)، تعمل الأجهزة التكنولوجية اليومية، مع جميع أنواع تطبيقات الجدولة وإدارة الوقت على تعزيز هذا

الاتجاه، مما يفرض فهمًا وظيفيًّا للوقت على أنه قابل للتقسيم، وأحادي، وخطي، ويمكن امتلاكه" (Mazmanian et al., 2015)، إنها تساعدنا على حساب وتنسيق كل ثانية من حياتنا الخاصة والمهنية نحو اليقين المستقبلي، لقد تحطم منطق المستقبل هذا تماما بسبب كوفيد 19، وإن كان ذلك مؤقتًا، ومع عدم معرفتنا لمدى سرعة السيطرة على الجائحة، ومدى انتشار العدوى الفيروسية، اضطررنا إلى قضاء يوم بعد يوم في المنزل، مع أعمق شعور بعدم اليقين بشأن المستقبل، وببساطة نأمل في الأفضل في اليوم التالي، وسرعان ما فقدنا إحساسنا بالوقت، إذ تعطل روتيننا الأسبوعي تمامًا، واختفى المستقبل؛ إذ لم يعد المستقبل آمنًا ومتوقعًا، وألغيت جميع الاجتماعات والمؤتمرات والرحلات المقررة للأشهر القليلة المقبلة من جدول أعمالي، مع تحول جميع المواعيد النهائية فجأة إلى غير ذات أهمية.

قفزت الجامعات في جميع أنحاء العالم إلى أسلوب التدريس عبر الإنترنت استجابة للجائحة، لقد كانت محاولة يائسة من الجامعة لتعيد إلى عملها إحساسًا مضمونًا بالمستقبل، وفي الواقع تعد الجامعة مؤسسة حديثة تمامًا، من حيث كيفية بناء المستقبل في عملها، إن "الخبز والزبدة" المؤقت للجامعة هو تقسيم التدريس والتعلم إلى مصطلحات يتم من خلالها تعليم الطلاب ضمنيًّا لتطوير مهارات إدارة الوقت والتصرفات.

يتم وضع خطط المقرر مع جميع نتائج التعلم المتوقعة المحددة بوضوح قبل بدء الفصل الدراسي، تتخلل الأنشطة الفكرية تغطية تقدمية أسبوعية لمواضيع مختلفة، تتوج بمجموعة من المهام والأنشطة التي يتعين على الطلاب إكمالها بطريقة حساسة للوقت.

كل هذه التدابير التنظيمية الزمنية موجودة لجعل عملية التعلم خطية ويمكن التنبؤ بها، ويمكن لهذه التدابير إزالة الضعف الأساسي للتعليم، وهو بالضبط ما يجعل التعليم جديرًا باسمه؛ أي مفهوم التعليم كذاتي، وفقًا للفيلسوف التربوي غيرت بييستا (Gert Biestaم 2013)، في مواجهة أزمة التعلم التي سببتها الجائحة، انتهى الأمر بالعديد منا إلى التدريس عبر الإنترنت بطريقة العمل كالمعتاد، دون الإخلال بالنمط المعياري الزمني للتعليم الجامعي.

يذكرنا بيرجر (Bergerم 1977) أن الرفض الرومانسي للمستقبل ليس عمليًّا في حياتنا الحديثة تمامًا، والواقع أن العديد من المؤسسات الحديثة، التي تتراوح بين سياسات الاقتصاد الكلي والنقل العام يجب أن تعمل على أساس المستقبل لضمان الراحة والأمن الحديثين، ولكن ماذا عن الجامعات؟ تاريخيًّا، أدت الجامعات دورًا حاسمًا في التقديم المبكر لوقت الساعة في أجزاء كثيرة من العالم (Rappleye & Komatsu, 2015)، واليوم هيمن الشكل المكثف بشدة للمنطق الزمني الحديث على الحياة اليومية في الجامعة، عندما تعمل التصنيفات الجامعية العالمية على تكييف أماكن عملنا الفكري بقوة (Shahjahan et al., 2017)، يشعر بعضنا بقلق عميق إزاء الآثار الوخيمة لهذا على طبيعة المعرفة التي ننتجها، وكيف نتحرك نحو ذلك (Shahjahan, 2015)، والآثار المترتبة على إمكانات التعليم من أجل نظام الحكم الديمقراطي (Biesta, 2013)، بالعودة إلى السؤال الأول.. كيف أصبح من المعقول في العالم أن يتحدث باحث مهني مبكر عن البحث من حيث "الإنتاجية"، أي من حيث المخرجات القابلة للقياس الكمي التي تقاس ضمن إطار زمني محدد؟ والأمر الأكثر إثارة للقلق هو أن هذا حدث عندما كانت البشرية جمعاء تعيش في خوف من الجائحة العالمية، ومن ثم، قد نرغب في أن نسأل، مستعيرين كلمات بيرغر (Berger, 1977, p. 106) "كيف وفي أي مجالات من الجامعة قد يكون من الممكن الاستغناء عن الساعات والتقويمات؟"

إذا كان كوفيد 19 قد علمني أي درس، فسيكون حول انتشار المنطق الزمني الحديث وحدوده وهشاشته، أجبرتنا الجائحة العالمية للحظات على الانفصال عن المفهوم الحديث والتقدمي للوقت، وتجربة ما سيكون عليه العيش "من دون ساعات وتقويمات" (Berger, 1977, p. 106)، لقد ولد الافتقار إلى اليقين في المستقبل قلقًا كبيرًا فيما بيننا، وغالبًا ما يغيب عن بالنا الفرصة التي أوجدها لنا لكي نتخيل بطريقة مختلفة، ماذا لو استفدنا من أزمة التعلم في التعليم العالي التي تسببت فيها الجائحة لاستكشاف بدائل لمستقبل التعليم الجامعي، إذ يتم الاعتراف بالانحراف والاضطراب على أنهما أمران أساسيان للتعليم الجيد (Takayama, 2020)؟ كيف سيبدو ذلك؟ كيف يمكن أن ندرس ضمن الهيكل الزمني المعتمد مؤسسيًّا؟ بينما نرفض في نفس الوقت منطق المستقبل والخطية التي تجعل التعليم شيئًا آخر؟ هل سيمكننا أسلوب التدريس عبر الإنترنت من متابعة ذلك؟ أم أنه سيعزز المنطق الزمني الحديث؟

فقط عندما كنت أفكر في كل هذا، صادفت عمودًا صغيرًا في صحيفة محلية، تحت عنوان "هوامش المحاضرات" (Yamada, 2020)، أثار العمود المخاوف بشأن العواقب غير المقصودة لمؤتمرات الفيديو للمحاضرات الجامعية، يشير إلى تلك اللحظات العرضية من التعلم، بما في ذلك خروج المحاضرين عن الموضوع، وينتهي بهم الأمر بالحديث عن شيء أكثر أهمية للطلاب من المحاضرة المتسلسلة بعناية، ويمكن أن يشمل ذلك عندما ينخرط الطلاب في مناقشة عفوية خارج الحرم الجامعي، وربما في المقاهي والحانات، حول الكتب والحجج المقدمة خلال المحاضرات الرسمية، عندما يشاركون مع بعضهم الكتب والمقالات لمزيد من الدراسات المستقلة، قدم العمود أصوات طلاب الجامعات اليوم، مما يشهد على اختفاء لحظات الصدفة من التعلم، عندما حل التعلم عبر الإنترنت محل التعلم وجهًا لوجه في الجامعات اليابانية، كيف نضمن أن يكون نمط التعلم عبر الإنترنت منظمًا بطريقة تسمح بـهوامش واسعة – أو الضعف في كلمات بييستا Biesta – بحيث تستمر أشكال التعلم العرضية، والأكثر جدوى في الحدوث؟

وبالمضي قدمًا على مدار الساعة، هذا هو الأسبوع الثاني من يناير 2021 الآن، ولا يزال كوفيد 19 معنا في كيوتو، وفي الأسبوع الماضي فقط، أُعلنت حالة الطوارئ استجابة للارتفاع الأخير في الحالات، ولكن يبدو الآن أن الناس هنا قد اعتادوا على التعايش مع الجائحة لدرجة أن الإبلاغ العرضي عن مجموعات صغيرة في كيوتو وحولها لم يعد يفاجئنا كثيرًا، وتم القبول الكامل بكوفيد 19 كجزء من الحياة الطبيعية، وأصبح قناع الوجه امتدادًا لجسمنا، لسوء الحظ جاء تطبيع كوفيد 19 بالمستقبل في حياتي؛ تمتلئ ساعات عملي بالاجتماعات المتتالية عبر الإنترنت، مع بعض الاجتماعات الدولية المقررة بعد ساعات عملي؛ تم ملء تقويم 2021م، الذي اشتريته حديثًا بسرعة بالعديد من المواعيد النهائية، بما في ذلك، يجب أن أضيف الموعد النهائي لهذه المساهمة، وأنا حزين جدًّا للإبلاغ عن أنني لم أعد أسمع العندليب الياباني يغني بشكل جميل في الصباح، هل يظهرون فقط في حينا في فصل الربيع؟ أم أن اختفاءهم يرجع إلى حقيقة أن حياتي اليومية قد استعادت

طبيعتها الزمنية وفقدت الهوامش؟

على الرغم من أن العندليب لم يعد معي، إلا أن الانعكاس الذي أحدثه كان له تأثير دائم عليّ، وهذا واضح بالفعل في تدريسي الحالي عبر الإنترنت، لإنشاء هوامش في المقرر الخاص بي، أبدأ دائمًا فصولي الأسبوعية وأنهيها بمحادثة غير رسمية حول أي شيء يخطر على بالي، وأدعو الطلاب للانخراط في أفكاري ومشاعري، وأبتعد باستمرار عن خطة المقرر، وأترك طلابي يفعلون الشيء نفسه، وهذا يعني أنه يتعين علي باستمرار تغيير خطة المقرر، وتقديم مجموعة مختلفة من القراءات اعتمادًا على المكان الذي قد تأخذنا إليه مناقشتنا كل أسبوع، مهما كان الشعور القليل بالتطور الزمني والخطي الذي قامت عليها خطتي الأصلية قد تم التخلص منها، والأكثر إثارة (وإحراجًا) هو حقيقة أنني لم أكن أعرف، حتى الأسابيع القليلة الماضية من الفصل الدراسي كم عدد الساعات التي كان من المفترض أن يستغرقها صفي الأسبوعي، وكم عدد الندوات التي كان من المفترض أن أعقدها، تعلمت لأول مرة بعد أن كنت في جامعة كيوتو لمدة عامين، عن هذه الأمور؛ الساعات والتقويمات، عندما قام موظف إداري مرتبك بتصحيح طلبي للجدول الزمني للعام الدراسي المقبل؛ موضحًا أن ندوة الدراسات العليا الخاصة بي من المفترض أن تكون لمدة ساعة ونصف (مقابل ساعتين كما طلبت) لكل فصل ولمدة خمسة عشر أسبوعًا، كما يمكنك أن تقول أنا لا أفتخر بالمهارات التنظيمية والإدارية، ربما لم يرغب الطلاب في إحراجي من خلال الإشارة إلى أخطائي الصارخة، ولكن عندما سئلوا في الفصل عن سبب عدم تصحيحي، ضحكوا جميعًا من حقيقة أن الأمر استغرق مني كل هذا الوقت لأدرك الأخطاء، ثم قالوا ببساطة: إن الأمر لا يهمهم، عند التفكير في اللحظة أدرك الآن أنه ربما كان شيئًا جيدًا، لأنه ربما كان يشير إلى أنني وطلابي تمكنّا من إنشاء تجربة تعليمية، لم تكن الساعات والتقويمات بهذه الأهمية.

المراجع:

Berger, P. (1977). *Facing up modernity: Excursions in society, politics, and religion.* New York: Penguin Books.

Biesta, G. (2013). *Beautiful risk of education*. New York: Paradigm Publishers.

Mazmanian, M., Erickson, I., & Harmon, E. (2015). Circumscribed time and porous time: Logics as a way of studying temporality. Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing, 1453-1464.

Rappleye, J., & Komatsu, H. (2015). Living on borrowed time: Rethinking temporality, self, nihilism, and schooling. *Comparative Education, 52*(2), 177–201.

Shahjahan, R. (2015). Being 'lazy' and slowing down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory, 47*(5), 488–501.

Shahjahan, R., Ramirez, B., & Andreotti, V. (2017). Attempting to imagine the unimaginable: A decolonial reading of global university rankings. *Comparative Education Review, 61*(S1), 51–73.

Takayama, K. (2020). An invitation to negative comparative education. *Comparative Education, 56*(1), 79-95.

Yamada, N. (2020, August 8). Jugyō no yohaku [Margin of lectures]. *Kyoto Shinbun* (The Kyoto Times), 7.

تعلم التلميذ ورفاهيته في المدارس الثانوية في سيراليون خلال إغلاق المدارس بسبب كوفيد 19

زارا دوراني، ، كبير مستشاري التعليم، إدارة السياسة بأكسفورد، المملكة المتحدة.
zara.durrani@opml.co.uk

عائشة خورشيد، مستشار مساعد، إدارة السياسة بأكسفورد، المملكة المتحدة.
ayesha.khurshid@opml.co.uk

إيشلين سيثي، مستشار مساعد، إدارة السياسة بأكسفورد، الهند.
Ishleen.sethi@opml.co.uk

غلوريا أوليسينكو، مستشارة تعليمية، إدارة السياسة بأكسفورد، نيجيريا.
gloria.olisenekwu@opml.co.uk

سوروفي دي، رئيس ممارسات التعليم، إدارة السياسة بأكسفورد، المملكة المتحدة.
sourovi.de@opml.co.uk

الملخص:

توفر هذه الدراسة المختلطة حول العودة إلى المدرسة تقديرات على المستوى الوطني لنتائج التعلم ورفاهية الطفل في المدارس الثانوية في سيراليون، وتم إجراؤها فور استئناف المدارس في أكتوبر 2020م، بعد ستة أشهر من الإغلاق بسبب كوفيد 19، وعلى الرغم من عدم اكتشاف انخفاض كبير في نتائج التعلم، تظل مستويات التعلم منخفضة جدًّا بشكل عام، وهناك أدلة على اتساع نطاق عدم المساواة في التعلم حسب: النوع، وثروة الأسرة، وموقع المدرسة، وتناقش هذه الدراسة أيضًا كيف استفادت سيراليون من تجربتها التاريخية مع فيروس الإيبولا، وطبقت ذلك لإدارة الاستجابة التعليمية لكوفيد 19.

الكلمات المفتاحية:

فقدان التعلم.
إغلاق المدارس.
كوفيد 19.
السلامة المدرسية.
سيراليون.

أُغْلقت المدارس في سيراليون في 31 مارس 2020م، بعد تأكيد أول حالة كوفيد 19 في البلاد، وأعيد فتحها بعد ستة أشهر، في 5 أكتوبر2020م، وخلال هذا الوقت كان ما يقرب من مليوني تلميذ في المرحلة ما قبل الابتدائية والابتدائية، و450.000 تلميذ في المرحلة الإعدادية، و300.000 تلميذ في المرحلة الثانوية لم يذهبوا إلى المدرسة (MBSSE, 2019)، وهذا ليس جديدًا على سيراليون؛ ففي 2015-2014م، أُغْلقت المدارس لما يقرب من تسعة أشهر بسبب فيروس إيبولا، وتشير الأدلة إلى أن تكلفة إغلاق المدارس بالنسبة لتعليم الأطفال ورفاهيتهم كانت مرتفعة، وأكثر عمقًا بالنسبة للفتيات والتلاميذ الأشد فقرًا، واستجابةً لكوفيد 19، أطلقت وزارة التعليم الأساسي والثانوي في سيراليون، ولجنة خدمات التدريس برنامجًا للتدريس الإذاعي، ووزعت المعونات على التلاميذ في المجتمعات الأكثر فقرًا، وأجرت توعية مجتمعية للحفاظ على سلامة الفتيات، وكان الهدف حماية الأطفال وتعزيز تعافي التعلم عند إعادة فتح المدارس.

تقدم دراسة العودة إلى المدرسة فرصة فريدة لاستخدام الأدلة الكمية والنوعية على تعلم التلميذ ورفاهيته لتوجيه أولويات التعافي التعليمي لكوفيد 19 في سيراليون، وتقدم دراسة العودة إلى المدرسة تقديرات لآثار التعلم ورفاهية الطفل بسبب صدمة كوفيد 19 على نظام التعليم في سيراليون.

كانت المواد التعليمية التي يمكن للتلاميذ الوصول إليها، والتي كانوا أكثر درايةً بها قبل إغلاق المدارس هي الأكثر استخدامًا أثناء الإغلاق، والتي شملت ملاحظات الدروس من المعلمين والأصدقاء، والكتب المدرسية، وكتيبات التلاميذ، وأوراق الامتحانات السابقة.

تم تقديم البرنامج الإذاعي كمصدر للتعلم عن بعد خلال إغلاق المدرسة بسبب كوفيد 19، واستخدم حوالي 30٪ من التلاميذ برنامج التدريس الإذاعي أثناء إغلاق المدارس، وَذُكر أثناء المناقشات أن هذا لم يكن نشاطًا منتظمًا (يتم الوصول إليه

مرة أو مرتين فقط في الأسبوع)، وذكر عدد أكبر من الأولاد أنهم يستمعون إلى دروس الراديو أكثر من الفتيات (32٪ مقارنة بـ 25٪)، ونسبة أكبر من التلاميذ الأغنياء أفادوا أنهم يستمعون إلى البرنامج مقارنة بالتلاميذ الأفقر (41٪ مقارنة بـ 15٪)، وبشكل عام كانت هناك تحديات في الوصول إلى برنامج التدريس الإذاعي؛ فقد ذكر ثلث التلاميذ فقط أن لديهم إمكانية الوصول إلى الراديو، وكانت هناك أيضًا تحديات تتعلق بالبطاريات والإشارة والتردد وبخاصة للتلاميذ في المناطق الريفية والنائية، إذ كان البرنامج الإذاعي يُذاع في الصباح وبعد الظهر عندما كان العديد من التلاميذ منشغلين بالأعمال المنزلية داخل المنزل أو في السوق.

تؤكد نتائج العودة إلى المدرسة أن مستويات تعلم التلاميذ في الصفوف الثانوية في سيراليون لا تزال منخفضة للغاية، بالنسبة لمعظم الطلاب هناك فجوة كبيرة في المهارات الفعلية وتوقعات المناهج الدراسية، فمعظم التلاميذ يؤدون في مستويات أقل بكثير من الصف الذي يحضرونه؛ ففي الرياضيات يمكن لـ 3٪ فقط من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي إظهار المهارات المتوقعة من تلميذ في الصف الثالث الإعدادي (أي أنهم يؤدون في المستوى)، بينما لا يستطيع أي من تلاميذ الصف الثالث الثانوي إظهار مهارات الرياضيات في المرحلة الثانوية العليا، ويُظهر 9٪ من تلاميذ الصف الثالث الثانوي الأداء في الصف الثالث الإعدادي في الرياضيات (أي أنهم تخلفوا عن الركب بمقدار 3 سنوات).

هناك تقدم ضئيل للغاية في نتائج تعلم الرياضيات للتلاميذ مع تقدمهم في الصفوف، فمعظم التلاميذ - 61٪ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، و53٪ من تلاميذ الصف الثالث الثانوي - يؤدون عند المستوى المتوقع في الصف السادس الابتدائي، أو أقل في الرياضيات، وعلى الرغم من أن عددًا أكبر من طلاب الصف الثالث الثانوي يحققون نطاقات أداء أعلى مقارنةً بتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، فإن 80٪ من تلاميذ الصف الثالث الثانوي قد تأخروا لمدة تصل إلى 5 سنوات (أي أنهم في مستوى الصف الأول الإعدادي أو أقل)، وفي الواقع، لم يكن أي من تلاميذ الصف الثالث الثانوي قادرًا على إظهار مهارات الرياضيات أعلى من الصف الثالث الإعدادي.

كان أداء الأولاد أفضل من الفتيات في المتوسط في كل من الصفوف والمواد الدراسية التي تمت تغطيتها في دراسة العودة إلى المدرسة، وتتسع فجوة الأداء بين الأولاد والفتيات بشكل كبير من الصف الثالث الإعدادي إلى الصف الثالث الثانوي، وربما يكون الاختلاف بين الجنسين مدفوعًا بحقيقة أن نسبة أعلى بكثير من الأولاد (81٪) أفادوا أنهم درسوا ثلاثة أيام على الأقل في الأسبوع أثناء إغلاق المدرسة مقارنة بالفتيات (70٪)، وأفادت نسبة الضعف من الفتيات تقريبًا بالنسبة للأولاد (48% مقابل 26% على التوالي) أن لديهن عملاً إضافيًا في المنزل عند إغلاق المدارس، وفي المناقشة مع المجيبين، يبدو أن الفتيات كُنَّ أكثر عرضة للانخراط في التجارة الصغيرة أثناء إغلاق المدرسة، وكُنَّ أكثر عرضة للتحرش الجنسي.

كانت هناك فروقٌ ذات دلالة في سلوك التلاميذ أثناء إغلاق المدارس بين المدارس الأقل والأكثر بعدًا؛ إذ أفادت نسبة أعلى من التلاميذ في المدارس الأقل بعدًا أنهم يدرسون يوميًّا (خمس مرات أو أكثر في الأسبوع)، كما كانوا أكثر عرضة لاستخدام مصادر التعلم البديلة مثل الإنترنت والتعليم الخاص، وحصلوا على مساعدة أثناء الدراسة، ومعظمهم من أفراد أسرهم.

أداء التلاميذ من الأسر الأكثر ثراءً أفضل من أداء التلاميذ من الأسر الفقيرة، فثروة الأسرة ومشاركة الوالدين والتعليم تؤدي دورًا مهمًّا في تحديد أداء التلميذ، فالفجوة في الأداء بين التلاميذ من الأسر الأغنى والأفقر موجودة في كل من الصفوف والمواد الدراسية، فقد لوحظت أكبر فجوة في أداء الرياضيات بين الأسر الأغنى والأفقر لدى تلاميذ الصف الثالث الثانوي.

أفادت نسبة أعلى من التلاميذ الأكثر ثراءً أنهم كانوا يدرسون أثناء الإغلاق ويوميًّا، وأكثر عرضة للوصول إلى الموارد والدعم مثل المساعدة من أحد الوالدين أو الأخ أثناء الدراسة، أو الحصول على معلم أو الوصول إلى الراديو للاستماع إلى برنامج التدريس الإذاعي، ومن ناحية أخرى، أفاد تلاميذ من الأسر الأشد فقرًا أنهم كانوا يواجهون تحديات مالية، وصعوبات أثناء الدراسة عندما كانت المدارس مغلقة، ونقص في الوصول إلى الضروريات (الكهرباء، والتكنولوجيا اللازمة للتعلم، ومرافق الصرف الصحي)، وكلها تسببت في حدوث اضطراب في مقدار الوقت الذي يقضونه في الدراسة وجودته.

ما يقرب من نصف تلاميذ العينة (45٪) أفادوا بأنفسهم أنهم واجهوا نوعًا من التحدي أثناء إغلاق المدرسة بما في ذلك: الصعوبات المالية، والأعمال المنزلية الإضافية، والعنف والاستغلال، والضغط العاطفي، والاعتداء الجسدي، والجنسي، وكان التلاميذ الأكبر سنًا في المرحلة الثانوية العليا، أكثر عرضة للإبلاغ عن التحديات مقارنة بالتلاميذ الأصغر سنًا في المرحلة الإعدادية، وقد عانت الفتيات والتلاميذ من الأسر الفقيرة أكثر إلى ما يقرب من ضعف نسبة الفتيات والأولاد الذين أبلغوا عن عمل إضافي في المنزل، ويواجه عدد أكبر بكثير من التلاميذ من الأسر الفقيرة تحديات مالية، ويفتقرون إلى إمكانية الحصول على الضروريات الأساسية، فلم تؤثر هذه التحديات بشكل مباشر على صحة التلاميذ ورفاهيتهم فحسب؛ بل أثرت أيضًا في قدرتهم على التعلم أثناء إغلاق المدارس.

في بعض الحالات، كان لهذه التحديات تأثير طويل الأمد على الالتحاق بالمدارس والانقطاع عن الدراسة بعد استئناف المدارس في أكتوبر 2020م؛ فقد أدى الإغلاق وما يرتبط به من قيود على التنقل وإغلاق المدارس والصدمات الاقتصادية للأسر إلى تعطيل التفاعلات الروتينية والاجتماعية للتلاميذ، وتعريضهم لخطر سوء المعاملة، وواجهت الفتيات خطر العنف والاستغلال من جانب مختلف الجناة داخل منازلهن وفي المجتمع الأوسع نطاقًا.

تعرضت بعض الفتيات للإيذاء في المنزل الذي يعشن فيه، إذا لم يكن العم، فستكون العمة أو ابن العم أو الجار - ولا يهم إذا كنَّ أغنياء أو فقراء أو في أكثر الأماكن النائية من البلاد، إنه نفس الشيء بالنسبة لهن جميعًا. (عضو لجنة إدارة المدرسة، مدرسة ثانوية، المنطقة الغربية)

بعض الأطفال يعيشون مع الآباء أو الأوصياء الأشرار... سيطلبون منهم جلب المال [عن طريق البيع] أو بعد ذلك مغادرة المنزل... سيؤدي هذا إلى ذهاب الأطفال إلى الشارع، وبخاصة الفتيات، وعندما يفعلون ذلك، سترى رجالًا كبارًا حمقى يرون الفتيات في الشارع ويسألونهم: ما المشكلة؟ بعد شرح المشكلة، سيطلب الرجال من الفتيات ممارسة الجنس قبل أن يتمكنوا من مساعدتهم. (تلميذة في الصف الثالث الإعدادي، المقاطعة الشمالية الغربية)

أدت الصراعات المالية والإحباطات المنزلية إلى زيادة خطر التعرض للعنف الجسدي والاعتداء على الأطفال، وتم تشجيع بعض آباء التلميذات على العثور على خاطب أو إجبارهم على الزواج كنتيجة لعدم اليقين بشأن استئناف المدرسة، والمصاعب الاقتصادية، ومخاوف الآباء على سلامة أطفالهم من حيث الحمل خارج إطار الزواج، كما واجه الأولاد، وبخاصة في المواقع المركزية أو الحضرية، مخاطر متزايدة من التأثير السلبي للأقران والاستغلال، وهناك العديد من أوجه الشبه هنا مع تجربة سيراليون مع الإيبولا، إذ ازداد العنف الجسدي والجنسي ضد الأطفال مع ارتفاع كبير في معدلات حمل المراهقات، والتي غالبًا ما تكون مرتبطة بالاغتصاب أو المعاملات الجنسية لتأمين السلع والخدمات الأساسية.

يفضل الأطفال عادة مناقشة تحديات الرفاه أو طلب المساعدة من العائلة أو الأصدقاء؛ ومع ذلك، يصبح هذا الأمر أكثر تعقيدًا عندما يكون مرتكب الإساءة من الدائرة المباشرة للطفل من البالغين الموثوق بهم، وعلى الرغم من أن عددًا كبيرًا من الطلاب على دراية بأنظمة الدعم الرسمية، ولا سيما مراكز صحة المجتمع المحلي، ووحدات دعم الأسرة، إلا أنها غالبًا لا تستخدم بقدر خدمات الدعم المجتمعية الأخرى.

عانى العديد من الأطفال الجوع ونقص الغذاء أثناء إغلاق المدارس، ووزعت وزارة التعليم الأساسي، والثانوي مؤن الإعاشة الجافة على الأسر في بعض المجتمعات، ومع ذلك، فبالنسبة لمعظم التلاميذ، كانت التحديات المالية مقرونة بفقدان الوجبات المدرسية المجانية تعني أن الأطفال - ولا سيما الأطفال في مناطق المقاطعات - غير قادرين على تأمين الغذاء الكافي، وقد أثر ذلك على صحتهم الجسدية بالإضافة إلى تركيزهم ودوافعهم للدراسة، وبحسب ما ورد كان "فيروس الجوع" هذا أكثر فظاعة من كوفيد 19 نفسه مع آثار باقية على الرغم من استئناف المدارس، كما عانى بعض التلاميذ نقص الطعام في المنزل وقيل: إنهم يأتون إلى المدرسة على معدة فارغة، ونتيجة لذلك، لم يكن لديهم الطاقة للمشاركة في الفصل والتعلم، ولقد فهم ممثلو المدرسة هؤلاء الطلاب وتعاطفوا معهم، ولكن لم يكن هناك الكثير مما يمكنهم فعله لتغيير وضعهم بشكل ملموس.

يُعد ضمان إعادة فتح المدارس بصورة آمنة وعودة التلاميذ إليها أولوية واضحة عبر سلسلة الجهات الفاعلة في نظام المدارس الثانوية في سيراليون، ولكن هناك فجوة بين النية والعمل، وقد تم تطوير مواد إرشادية مفصلة وبروتوكولات ومشاركتها مع المدارس.

ومع ذلك، هناك تحديات في التنفيذ والامتثال، لا سيما في نظام التعليم، إذ تعاني معظم المدارس بالفعل وتفتقر إلى الموارد، بغض النظر عن كوفيد 19، تخلق هذه الطلبات الإضافية المزيد من التحديات لمديري المدارس، على الرغم من قوة الالتزام بالحفاظ على سلامة الأطفال.

تحدث الأطفال بشكل مثير للإعجاب عن التحديات التي تواجه رفاههم العاطفي أثناء إغلاق المدارس، من دون الروتين اليومي وهيكل المدرسة، وتقليل التواصل الاجتماعي مع الأصدقاء، وتقليل التعلم والذي تحول إلى الاستماع إلى صوت بعيد على الراديو، كما شارك الأطفال أنهم عانوا مشاعر التوتر والقلق" والعزلة والاكتئاب، والتي ربطوها بعدم الاتصال بمجتمعهم المدرسي، وهنا يتم تذكير المرء بإعادة التفكير في تكاياما Takayama (في هذا العدد) في "تجربة الوقت ذاتها" عندما يتم تجريد الهياكل الخارجية لـلساعات والتقويم من الحياة اليومية والارتباك الناتج من ناحية أخرى، في حين أن السباق المحير المتزامن لا يزال يشعر بالإنتاجية والاستمرار في "العمل كالمعتاد" من خلال برامج التعلم الإذاعي لإكمال منهج الامتحان.

إن أهمية الوقت التاريخي حقيقية للغاية فيما يتعلق بهذه الجائحة، إذ تتشابه تجربة سيراليون مع فيروس إيبولا في -2014 2015م، مع تجربة كوفيد 19 الأخيرة، وتوضح المجالات التي يبدو أن قطاع التعليم على وجه الخصوص، قد تعلم دروسًا، وجلب هذه الأفكار في إدارة كوفيد 19، وفي ضوء ذلك أطلقت وزارة التعليم الأساسي والثانوي استجابة فورية واستباقية لحماية الطلاب وتعليمهم أثناء إغلاق المدارس، ويشمل هذا:

الدروس الإذاعية: بناءً على البرامج الإذاعية المستخدمة خلال الإيبولا، لمواصلة اتصال الأطفال بالتعلم، بدأت الدروس الإذاعية، المسماة "على الهواء"، خلال الأسبوع، وتم تقديمها عبر موجات الأثير خمسة أيام في الأسبوع.

الدعم الموجه للأطفال الأكثر ضعفًا: أدى اليتم الناجم عن وفيات الإيبولا والغياب القسري عن المدارس لمدة عشرة أشهر إلى مجموعة من العواقب الاجتماعية والاقتصادية غير المقصودة، وإستراتيجيات التكيف مع المعاملات والتحرش الجنسي وحمل المراهقات التي ارتفعت بنحو أربعة أضعاف مقارنة بمتوسط ما قبل الإيبولا.

لحماية سلامة الأطفال ورفاهيتهم أثناء إغلاق المدارس بسبب كوفيد 19، تم تنظيم برامج توعية مجتمعية بشأن سلامة الفتيات، وتم توزيع مؤن الإعاشة الجافة التي يتم أخذها في المنزل على المجتمعات الأكثر ضعفًا.

بعد فترة وجيزة من إعادة فتح المدارس، قامت وزارة التعليم الأساسي والثانوي، من خلال دراسة العودة إلى المدرسة بتقييم مدى فقدان التعلم والمجالات المحددة للمعالجة، فلم توفر دروس سيراليون المستفادة من إدارة التأثير التعليمي لوباء الإيبولا الأساس لاستجابتها الوطنية الخاصة بكوفيد 19 فحسب؛ بل قدمت أيضًا أفكارًا ودروسًا قيّمة بالإضافة إلى رؤى قيمة للدول الأخرى التي تواجه إغلاقًا لأنظمتها التعليمية بسبب جائحة كوفيد 19.

المراجع:

MBSSE. (2019). *Annual School Census.* Sierra Leone Ministry of Basic and Senior Secondary Education (MBSSE).

شكر وتقدير:

تم إجراء هذا البحث كجزء من برنامج تحسين التعليم الثانوي في سيراليون، وهو برنامج مدته خمس سنوات (2016-2021)، وممول من برنامج مساعدات المملكة المتحدة UK aid-funded programme، يهدف إلى تحسين التحصيل الدراسي للغة الإنجليزية والرياضيات في المدارس الثانوية، وتنفذه Mott MacDonald، وإدارة السياسة بأكسفورد، ولا تعكس أي آراء ووجهات نظر يتم التعبير عنها بالضرورة آراء مكتب الكومنولث والتنمية الخارجية في المملكة المتحدة أو وزارة التعليم الأساسي والثانوي في سيراليون أو Mott MacDonald أو إدارة السياسة بأكسفورد.

القسم الخامس:

التأثير

التعليم وكوفيد 19 من خلال عدسة التأثير

إيرفينغ إبستين، أستاذ السلام والعدالة الاجتماعية المتفرغ، جامعة إلينوي ويسليان، الولايات المتحدة الأمريكية.
iepstein@iwu.edu

الملخص:
تسلط نظريات التأثير الضوء على الغموض والتحديات التي حدثت خلال الجائحة، أدرس أربعة مواضيع في هذه النظريات: شدة المواجهة اللقاء، وصنع المعنى، والتجميع والطوارئ، والتعليق على أهميتها المعاصرة، تسلط هذه الموضوعات الضوء على التوترات الاجتماعية الأكبر التي كشفتها الجائحة، وطبيعتها المعقدة والمتناقضة، وتضع الممارسة التعليمية في سياق اجتماعي أوسع، وهم بذلك يشهدون على المشاكل التي واجهها المعلمون في محاولتهم تلبية احتياجات الأطفال وأسرهم، ويكررون تأكيد الطرق التي تعكس بها قيود استجاباتنا التعليمية الممارسات والاتجاهات الاجتماعية الأوسع نطاقًا.

الكلمات المفتاحية:
التأثير.
صنع المعنى.
الطوارئ.
التجميع.
شدة المواجهة.

من المألوف التنبؤ بما سيؤكده العلماء والمؤرخون عندما ينظرون إلى عصر كوفيد 19 فيما يتعلق بتأثيره على الممارسة التعليمية، لقد رأى بعض المعلقين بالفعل أن أوجه القصور الهيكلية المنهجية في توفير التعليم، والتي تظهر في سياقات عالمية ووطنية متعددة قد تم تسليط الضوء عليها بطرق درامية من قبل كوفيد 19، بحيث تظل آثارها الضارة مرئية حتى بعد انحسار الفيروس (Carvalho & Hares, 2020; Save the Children International, 2020; United Nations, 2020)، ويتنبأ آخرون أن التعليم وبخاصة التعليم العالي لن يكون هو نفسه أبدًا في أعقاب الجائحة، وأن العديد من التعديلات التي تم إجراؤها لمعالجة المتطلبات المعاصرة ستصبح دائمة (Witze, 2020)، وبقدر ما يكون لهذا التنبؤ قيمة، فإنه يكمن في ما يقوله عن تصوراتنا المعاصرة في تجاربنا التعليمية المتعلقة بكوفيد 19 أكثر من قوة التنبؤ ودقته خلال هذه الأوقات غير المؤكدة، ولكن حتى لو اعترفنا أن الميل والحاجة إلى التنبؤ هما نتيجة طبيعية، وإن كانت علاجية، للهشاشة التي نواجهها؛ فإنني أقترح أنه قد يكون من المفيد دراسة ما لا يمكن تدوينه أو تفسيره بسهولة، وما قد تفشل الأجيال المقبلة في تقديره بشأن استجاباتنا للجائحة.

إن الافتراض القائل بأن المرء يمكنه أن يعرف الماضي دائمًا هو فكرة لا يرغب في الدفاع عنها سوى عدد قليل، بالنظر إلى الوظائف المختلفة للذاكرة التاريخية والشخصية والجماعية والاجتماعية وحدود كل منها، والسياقات المختلفة التي يعبر فيها عنها، وغالبًا ما تفشل وجهات النظر التي يتم دعمها عبر مسافة زمنية في تقدير الإلحاح والشدة والاختزالية التي تميز العديد من التجارب المعاصرة، هذا هو السبب في أن الكثيرين نظروا إلى قوة الاستعارة لتوصيل الحقائق الحية لكوفيد 19 بقوة أكبر، وفي هذا السياق تم إعادة اكتشاف الطاعون لألبير كامو (1948م) كتأريخ أنيق لأنواع التجارب الإنسانية الواضحة في وقت غير متوقع ولا يمكن السيطرة عليه وكارثي (de Botton, 2020; Illing, 2020)، وعلى الرغم من أن رمزية كامو كانت تهدف إلى الإشارة إلى الحرب العالمية الثانية وانتشار الفاشية، إلا أن ردود فعل شخصيات الرواية: مقاومتهم، وإذعانهم، وعدم اكتراثهم، وعدم كفاية الاستجابات المحددة، التي طغى عليها عدم القدرة على التنبؤ المصاحب لتطور الطاعون ونهايته؛ تتحدث عن الحساسيات المعاصرة.

بالنسبة لأولئك الذين يدرسون المخاوف التعليمية في خضم الجائحة، يبدو أن لدينا خيارين يمكنهما التحكم في تحليلاتنا، يمكننا تحديد التحديات الحالية في محاولة لطرح المشكلات وحلها، والتفكير في نقاط القوة والضعف في جهودنا التعليمية لتلبية احتياجات أطفالنا الملحة، إلى جانب القواعد والطقوس

المؤسسية التي أعاقت هذه الجهود أو دعمتها، ثم الضغط من أجل التحسينات اللازمة، ويعكس العديد من التعليقات على هذه المسألة هذا المنظور، وبدلًا من ذلك يمكننا أن نحاول النظر بشكل أعمق وأكثر شمولية في الطرق التي تساهم بها القضايا التعليمية في وضع إطار للتجربة البشرية في وقت الكارثة، والتفكير في الغموض والتيارات المتقاطعة التي تميز تلك التجربة، ومثل هذا التقدير لا يطلب ولا يتطلب نوع الممارسة المرتبطة بإصلاح التعليم، ويعترف بالطبيعة متعددة الأشكال للتدريس والتعلم حتى في ظل أفضل الظروف، ويسلط الضوء كذلك على الألم والنضال وعدم الوضوح التي انعكست على أشكال مختلفة من المشاركة التعليمية خلال الأشهر الثمانية عشر الماضية، وعلى الرغم من أن فهمنا لطبيعة التفاعل التعليمي ولقاءاتنا اليومية مع الجائحة آخذ في التطور، أعتقد أن تقدير تعقيدها وغموضها أساس ضروري قبل أن يبدأ المرء في تخيل الاحتمالات المستقبلية، أعتقد أن هذا المنظور الأخير يتحقق بشكل أفضل من خلال تطبيق عدسة التأثير على التحقيق (Epstein, 2020).

تساهم نظريات التأثير في منظور ما بعد الإنسانية الأوسع نطاقًا، الذي يتحدى الافتراضات المتأثرة بالتنوير التي تحدد الاستثنائية البشرية بالوعي والعقلانية (Carney & Madsen, 2021)، إنهم يتساءلون عن حدود ما يعنيه أن تكون إنسانًا مع ملاحظة العلاقات التي نطورها مع الكيانات غير الحية (مثل تلك التي يتم التعبير عنها في: علم التحكم الآلي، والذكاء الاصطناعي، وعلم الوراثة، واستخدام الأطراف الاصطناعية)، والطرق التي تؤثر بها على تفاعلاتنا الحية مع بعضنا، هناك أربعة مفاهيم داخل نظرية التأثير لها أهمية خاصة: شدة المواجهة، وصنع المعنى، والتجميع، والطوارئ (Epstein, 2019)، يؤدي كل منها دورًا في تحديد التوجهات العامة للعيش في القرن الحادي والعشرين، ويتحدث عن بعض حقائق وجود كوفيد 19.

شاع مفهوم "شدة المواجهة" من قبل دولوز وجوتاري Deleuze and Guattari (1987م)، بالاعتماد على كتابات سبينوزا وبيرغسون Spinoza and Bergson، وجادلوا أن التفاعلات العاطفية التي نختبرها مع الأجسام من حولنا ديناميكية وليست ثابتة، وتظهر جميع عناصر العالم الطبيعي صفات الظهور والإمكانات، وتفترض شدة المواجهة الترابط كعنصر أساسي في وجودنا في تناقض مع المفاهيم الفردية والمستقلة عن الذات، من نواح كثيرة لا يمكن أن يكون هناك دليل أكبر على تأثير الكيانات غير البشرية على تجربتنا المعيشية من فيروس كوفيد 19، وهو كيان غير حي غير قادر على البقاء بمفرده حتى يغزو جسم الإنسان، لكنني أرى تفاعلاتنا التعليمية المحددة التي تتأثر بالجائحة على أنها توضح بشكل خاص الكثافة الحية للقاء.

على أحد المستويات، ترتبط "شدة المواجهة" بشكل مباشر بقضايا التعلم عن بعد وإغلاق المدارس، اكتشف المزيد من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين أن الأداء المدمج في تقنيات التعلم عن بعد هو بديل مشكوك فيه للتفاعلات الشخصية التي تشمل نشاط الفصل الدراسي النموذجي، إن كتم الصوت الافتراضي لميكروفون Zoom من أجل سماع صوت شخص آخر، والهيكلة التي تتمحور حول المعلم للمناقشة الجماعية التي تلي ذلك، تخلق اصطناعية تعيد تشكيل التواصل والإدراك بين الطالب والمعلم، يفهم الطلاب الذين يتم التوسط في حضورهم ومشاركتهم في الفصل الدراسي بواسطة شاشة الكمبيوتر سطحية العلاقة التي تتحكم فيها الهياكل التكنولوجية التي تتداخل مع الاتصال المباشر والحقيقي، سواء أكان ذلك من خلال المشاركة المتزامنة أم غير المتزامنة، يتحدث أبادوراي وألكسندر Appadurai and Alexander (2020م) عن عصر معولم؛ حيث لا يتم التسامح مع الفشل دون نتيجة أو مساءلة فحسب، بل يتم الإشادة به أيضًا كقوة تقود الحساسية الليبرالية الجديدة، وهم ينظرون إلى السلوك المالي العالمي، الذي يعيد المخاطرة في السعي إلى تحقيق الربح الاقتصادي الشخصي) مع التقليل إلى أدنى حد من تداعيات الفشل الاقتصادي والخسارة، على أنه صدى في المجالات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية، إنهم يذكرون على وجه التحديد استعدادنا لرفض عواقب التأخر الرقمي أو التخزين المؤقت كثمن نحن على استعداد لدفعه مقابل فوائد الوصول إلى الإنترنت، نحن نقدم تسهيلات مماثلة كجزء من التزامنا بتقديم التعليم أثناء الجائحة ونقبل الاصطناع المتضمن في "علاقات Zoom" كإزعاج ضروريً خلال هذه الأوقات دون الخوض في العواقب السلبية.

تمتد إعادة هيكلة التفاعل التعليمي بين الأشخاص بالطبع إلى ما هو أبعد من الخيارات التكنولوجية التي تمكن من التعلم عن بعد، والتفاعلات الشخصية حيثما وجدت تم التوسط فيها بالضرورة من خلال ارتداء القناع والتباعد الجسدي؛ مما يخلق حواجز أقل تعقيدًا ولكنها مع ذلك قوية بنفس القدر للتفاعل بين الأشخاص، نحن بالطبع نتحدث عن المحظوظين الذين لديهم الوسائل للوصول إلى الإنترنت، أو يحضرون دروسًا شخصية، ولم يتمكن 31% من الطلاب في العالم من المشاركة في أي نوع من التعلم عن بعد؛ بسبب نقص الموارد المنزلية أو قدرة الاتصال اللا سلكي (UNICEF, 2020)، وهكذا بالنسبة للكثيرين، فإن الشدة هي واحدة من عدم المواجهة المنهجية، للتجاهل وعدم الإنصاف بسبب الموقع داخل الفجوة الرقمية، ويدفعنا الاعتراف بقوة كثافة المواجهة إلى التساؤل عما إذا كانت قواعد المشاركة السطحية التي قبلناها بسبب الجائحة تتجاوز إصلاح القيم التعليمية التي ندَّعي تعزيزها، إذا رفضنا هذا الاستنتاج فعند أي نقطة نعترف بدورنا في تنفيذ محاكاة فجة للمشاركة التعليمية التي تفتقر إلى النزاهة، والتي تتميز بالتنازلات التي نقدمها لواقع كوفيد 19؟

حدثت شدة المواجهة بدرجات متفاوتة خارج مشهد تقديم التعليم الفوري، وبما أن الإغلاق المادي للمدرسة قد ساهم في الانكماش الاجتماعي للمساحة العامة، فقد تنافس التعرض للغة الأكاديمية مع لغة الخوف وخيبة الأمل والقلق التي تعانيها البيئات السكنية للطلاب، وتم إعادة تحديد أدوار المعلم وولي الأمر والطالب، وإعادة ضبط التفاعلات المرتبطة بكل دور بطرق غامضة، ماذا يعني التعلم المدرسي عندما يضطر إلى التنافس المباشر مع التجارب السائدة للمرض والبطالة والاكتئاب والفقر في بيئات أسر الطلاب؟ ما رد الفعل المناسب عندما لا تتغير الأدوار الاجتماعية فحسب؛ بل تكون في صراع مستمر مع بعضها؟ كيف نفهم ما تعنيه الطفولة عندما تصبح الصورة التلفزيونية بديلًا عن تفاعل الأقران الهادف والمرح الذي ميز التعلم في مستويات الصف المبكر؟ هذه ليست سوى عدد قليل من الألغاز التي كان من المتوقع أن يحلها المعلمون، تتعارض الشدة وتتحول مع تحول التجارب إلى أجزاء ذاكرة غير خطية في عصر كوفيد 19، لكن الاعتراف بوجودهم أمر ضروري إذا أردنا أن نقدر تأثير الجائحة على ممارساتنا التعليمية اليومية.

يجادل ويذريل (Wetherell, 2012) أن تجربة التأثير تتضمن الانخراط

في صنع المعنى، لأنه لا يكفي مجرد تأريخ شدة المواجهة دون مزيد من الإشارة إلى كيفية فهمنا للعالم، في جوهرها ينطوي الانخراط في صنع المعنى على السعي وراء الترابط، والاعتراف بالطبيعة الاجتماعية المتأصلة للتعلم، لقد تطلب منا صنع المعنى أثناء كوفيد 19 مواجهة العديد من الافتراضات التي اعتبرناها منطقية، لقد تطلب منا أن نطرح أسئلة صعبة تستعصي على الإجابات المبسطة، هل يمكن للاكتشاف العلمي أن يزودنا بالأدوات اللازمة للقضاء على هذا الفيروس بشكل فعال؟ إذا كان الأمر كذلك، فكم من الوقت سيستغرق قبل الاحتفال بالقضاء التام عليه؟ كيف يجب أن نتعامل مع المتغيرات؟ عندما تم الاعتراف بالجائحة لأول مرة، وتجادلنا حول مقدار الاختبارات الذي يجب أن يكون إجراؤها آمنا، وناقشنا ما إذا كان الاتصال واسع النطاق سينتج بيئات آمنة، متى وتحت أي ظروف يصبح الاختبار تدخليًا بشكل مفرط؟ وبالنسبة للكثيرين عزز الوباء شكوكهم في السلطة التقليدية، سواء أكانت علمية أم حكومية أم مؤسسية، ومع ذلك فإن ضرورة إيجاد معنى وسط كل هذا الغموض أمر مُلِح، إن الفشل في بناء إجابات قابلة للتطبيق بشكل موحد على هذه الأسئلة هو الذي يجعل الرغبة في الانخراط في صنع المعنى أكثر ضرورة، هذا هو السبب في أن الردود القاطعة لحالات عدم اليقين التي نواجهها تبدو جوفاء، والسبب في أن ضخامة ما لا نعرفه يحجب الميل إلى الخلط بين ما نرغب فيه وما يمكن معرفته وفعله.

في الوقت نفسه يجبرنا صنع المعنى على إجراء اتصالات أوسع، إنه يجبرنا على الاعتراف بأوجه التشابه بين العنف الهيكلي المتأصل في النظم التعليمية، والمتكرر في نظم الرعاية الصحية والعدالة الجنائية والأنظمة القضائية، وينطوي كل ذلك على تفاوت الوصول إلى الموارد، والافتقار إلى الإنصاف الإجرائي والاعتراف باحتياجات الأقليات والفئات المحرومة، التي تضررت أكثر من غيرها من آثار الجائحة، وقد تجلى العنف الهيكلي في خيارات المناهج الدراسية التي تمحو نضالات وإنجازات الشعوب المهمشة، وفي ممارسات التوظيف التي تفشل في توظيف قوة تعليمية تمثيلية والحفاظ عليها، وفي سياسات تمويل المدارس غير المنصفة، وفي اختبار الممارسات التي تحد بشكل غير عادل من وصول الفئات المهمشة إلى مزيد من الفرص التعليمية، والفجوة الرقمية وعدم الوصول إلى الإنترنت والتعلم عبر الإنترنت بالنسبة للعديد من الأطفال هي أحد مظاهر ذلك.

إن العنف المادي الواضح جدًّا في أعمال القمع العنصري والسياسي في حقبة كوفيد 19، يكمل العنف الهيكلي الذي تديمه مؤسسات الدولة، بما في ذلك الكيانات التعليمية، ولكن نظرًا لأن فيروس كوفيد 19 قد عزز الشعور المشترك بالضعف والهشاشة؛ يصبح من الأسهل بالنسبة لنا أن نتساءل عن المصادر التقليدية للسلطة، وأن نرى الروابط بين الظواهر التي قد تبدو متباينة في حالات أخرى، وخلال الأشهر الأولى من انتقاله، وبسبب الإنكار القاطع المتكرر للتداعيات والآثار السلبية للفيروس من قبل القادة السياسيين في الولايات المتحدة والبرازيل والمكسيك وبيلاروسيا والهند؛ تعرضت السلامة العامة للخطر، وأصبح الفشل في السعي إلى صنع المعنى خلال هذه الجائحة مسألة حياة أو موت.

وفي ظل هذه الظروف، يجري تحويل المعنى الحقيقي للمدرسة؛ لفترة من الوقت تم تحديد المدارس كمصدر محتمل لنشر العدوى، مما يسهل إلحاق الضرر بالجمهور بدلًا من تعزيز الصالح العام، وأصبحت المدرسة كموقع مثالي للسلامة، وحاضنة للتعلم، ومكان يمكن فيه تشجيع الإبداع والفضول؛ معرضة باستمرار لخطر الإغلاق والتخلي عنها.

يعتقد ويذرول (Wetherall 2012م) بقوة أن صنع المعنى ينطوي على الانخراط في عمل هادف، وفي عصر كوفيد 19، يكون هذا الإجراء مرئيًّا من خلال المشاركة في التجمعات، ويشير التجميع إلى أعمال التجمع المختلفة، ويشير لاتور (Latour 2007) إلى أهمية الحركة في تكوين العلاقات الاجتماعية وحلها، يعترف مفهوم التجمعات بالطبيعة الاجتماعية الجوهرية للتجربة الإنسانية، إلى جانب التوق المشترك إلى الالتقاء معًا، ويتم التعبير عن التجميع بطرق ديناميكية وسلسة ومشروطة وعابرة، ومن المفارقات أن الاحتجاج بالتباعد الاجتماعي كاستجابة لكوفيد 19، قد تم تبريره من خلال الوعد بالتجمع المستقبلي والمزيد من المشاركة الاجتماعية المباشرة في وقت لاحق، تم تشكيل تجمعات معينة كما تم التعبير عنها من خلال الاحتجاج الاجتماعي اليميني، بهدف معلن وهو إدامة أيديولوجية تتبنى الفردية المجردة، مما يدل على عدم ثقة عميق في التجربة الاجتماعية، ورفض الاعتراف بالمسؤولية الجماعية التي نتقاسمها تجاه بعضنا.

في الولايات المتحدة، تحمل الأشخاص الملونون الفقراء وطأة المرض والموت المرتبطين بالفيروس، بالنسبة للكثيرين فإن التباعد الاجتماعي ليس احتمالاً واقعيًّا، كان بقاؤهم على قيد الحياة في أوقات ما قبل كوفيد يعتمد على الالتزام بأشكال التجمع نفسها التي أصبحت الآن مهددة للغاية، نظرًا لعدم الثقة في نظام الرعاية الصحية الذي لم يقدم تاريخيًّا سوى القليل من الموارد الداعمة، والذي يعاني الظروف الاجتماعية التي تفاقمت بسبب العنصرية البيئية والعيش في مجتمعات ذات فرص اقتصادية محدودة، اعتمد فقراء الحضر (بشكل غير متناسب من الملونين) تقليديًّا على المقايضة والاقتصادات غير الرسمية التي تعتمد على الشبكات الاجتماعية واسعة النطاق (Venkatesh, 2014; Eldeib et al., 2020)، ومعدل الوفيات للأمريكيين من أصل أفريقي هو 3.6 أضعاف معدل وفيات البيض في الولايات المتحدة، ومعدل الوفيات للمجموعات اللاتينية هو 2.5 ضعف معدل وفيات البيض (Ford et al., 2020)، تحدث هذه الظاهرة عالميًّا لجميع الفئات المهمشة (Bachelet, 2020)، وربما يكون التجميع في ظل ظروف ما قبل كوفيد 19 قد أنقذ المهمشين؛ وقد هدد الاحتجاج به مؤخرًا بقاءهم أحياء، وفي الوقت نفسه، تم الاعتراف ببعض أولئك الذين أجبروا على المواجهة - المستجيبين الأوائل، والعاملين في مجال الرعاية الصحية، والمعلمين وموظفي البقالة - على البطولة الكامنة في عملهم اليومي.

المراجع:

Appadurai, A., & Alexander, N. (2020). *Failure*. Cambridge: Polity Press.

Bachelet, M. (2020, June 2). Disproportionate impact of COVID-19 on racial and ethnic minorities needs to be urgently addressed – Bachelet. *United Nations Human Rights Office of the High Commissioner*.

Berger, M. (2020, September 12). Teacher unions around the world clash with governments over coronavirus and school reopening plans. *Washington Post*.

Camus, A. (1948). *The plague*. New York: Knopf.

Carney, S., & Madsen, U.A. (2021). *Education in radical uncertainty: Transgression in theory and method*. London: Bloomsbury Academic.

Carvalho, S., & Hares S. (2020, March 30). *More from our database on school closures: New education policies may be increasing educational inequality*. Center for Global Development.

de Botton, A. (2020, March 19). Camus on the Coronavirus. *New York Times*.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987*). A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*, translated by B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Eldeib, D., Gallardo, A., Johnson, A., Waldman, A., Martin, N., Buford T., & Briscoe, T. (2020, May 9). The first 100: COVID-19 took black lives first. It didn't have to. *Propublica Illinois*.

Epstein, I. (2019). *Affect theory and comparative education discourse: Essays on fear and loathing in response to global educational policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.

Epstein, I. (2020, May 15). COVID-19 and affect: The view from the United States. *Education in the time of COVID-19 #017*.

Ford, T., Reber, S., & Reeves, R. (2020, July 16). Race gaps in COVID-19 deaths are even bigger than they appear. *Brookings Institution*.

Illing, S. (2020, July 22). What Camus' the plague can teach us about the COVID-19 pandemic. *Vox*.

Latour, B. (2007). *Re-assembling the social: An introduction to actor-network theory.* Oxford: Oxford University Press.

Save the Children International. (2020). The hidden impact of COVID-19 on children: A Global research series. *Save the Children International*.

UNICEF. (2020). COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? *UNICEF*.

United Nations. (2020, August). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. *United Nations*.

Venkatesh, S. (2014). *Floating city: A rogue sociologist lost and found in New York's underground economy*. New York: Penguin.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Beverly Hills Ca: Sage.

Witze, A. (2020). Universities will never be the same after the coronavirus crisis. *Nature*, *582*, 162-164.

تجارب طلاب الجامعات اليابانية خلال جائحة كوفيد 19

فيليب م. كلارك، محاضر بدوام جزئي، كلية الدراسات الدولية، جامعة كوانسي غاكوين، اليابان
clarkphillip@hotmail.com

كيفن ب. بالو، محاضر، كلية الهندسة المعمارية، جامعة كينداي، اليابان
balloukevin@arch.kindai.ac.jp

ريتشارد ديراه، أستاذ مشارك، كلية علم الاجتماع التطبيقي، جامعة كينداي، اليابان
rderrah@socio.kindai.ac.jp

الملخص:
أدى كوفيد 19 إلى إغلاق الحرم المادي للعديد من الجامعات في اليابان، مع التعلم عبر الإنترنت، ونركز في هذه الورقة على تجارب الطلاب أثناء الجائحة باستخدام إطار مجتمعات الممارسة، وبالاعتماد على البيانات النوعية من 133 طالبًا جامعيًّا، وتتضمن: الردود المكتوبة، والتسجيلات الصوتية والملاحظات الميدانية، والمذكرات التحليلية.

الكلمات المفتاحية:
كوفيد 19.
الجائحة.
التعليم العالي الياباني.
مجتمعات الممارسة.

"... إذا كان المنفى، فقد كان، بالنسبة لمعظمنا، منفيًا في منزله." **كاموس، الطاعون.**

بحلول نهاية فبراير 2020م، تم تأكيد كوفيد 19 في اليابان لمدة تزيد قليلًا عن شهر، مع اكتشاف أول حالة في أوائل يناير، وفي 27 فبراير واستنادا إلى الضغط الشعبي المتزايد والخوف من الانتشار السريع للجائحة، طلب رئيس الوزراء الياباني شينزو آبي إغلاق جميع المدارس الابتدائية والثانوية العامة، وهذا أنهى العام الدراسي (الذي يستمر من أبريل إلى مارس) قبل شهر واحد، وطلب من المدارس أن تظل مغلقة حتى أوائل أبريل، والذي سيختصر العام الدراسي 2020م، ومع تزايد حالات كوفيد 19، تم تمديد طلب الإغلاق حتى نهاية مايو، وبحلول ذلك الوقت، أعلن رئيس الوزراء "حالة الطوارئ"، والبداية كانت للمحافظات التي ترتفع فيها معدلات الإصابة فقط، ثم في اليابان بأكملها، وعلى عكس عمليات الإغلاق التي تحدث في أماكن أخرى من العالم، كانت حالة الطوارئ اليابانية مجرد توصية قوية للشركات لتقليص الساعات وسن بروتوكولات التباعد الاجتماعي، والمؤسسات، مثل: صالونات الكاريوكي، أو الحانات، أو غيرها من الأماكن التي تقدم الكحول أن تقلل ساعاتها، وتم تأجيل الأحداث الرياضية أو إلغاؤها مثل بطولة السومو في مارس (ثم مرة أخرى في مايو 2020م)، وألعاب البيسبول للمحترفين، ودورة الألعاب الأولمبية الصيفية طوكيو 2020م، التي طال انتظارها، وتم تشجيع المواطنين على ارتداء الأقنعة في الأماكن العامة، وتقليل التجمع في مجموعات، وتجنب ما يسمى "ثلاثة C's" C'sthre؛ الأماكن المزدحمة، والأماكن المغلقة، وإعدادات الاتصال الوثيق، ولم يتم فرض أي إملاءات قانونية رسمية، وهُدِّدت الشركات التي انتهكت الاقتراح الرسمي ببساطة بالكشف عن أسمائها علنًا.

أصدرت هيئة إدارة التعليم في اليابان، وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT)، مبادئ توجيهية للمدارس العامة بشأن بروتوكولات النظافة والتباعد الاجتماعي الجديدة، ووضعت خطة لتقديم المساعدة المالية للشركات والمدارس (MEXT, 2020)، وفي 25 مايو، دفع انخفاض معدلات الإصابة الحكومة إلى إصدار قرار بإرجاء حالة الطوارئ على أمل أن تكون البروتوكولات الجديدة قد حققت غرضها في الحد من انتشار المرض، وهكذا انتهت أولى موجات العدوى في جميع أنحاء البلاد، إذ قوبلت كل موجة باقتراحات جديدة لاتخاذ

تدابير طارئة، على الرغم من عدم وصول أي منها إلى شدة عمليات الإغلاق التي تحدث في أماكن أخرى من العالم، وطوال هذه الفترة، تُركت إدارات الجامعات لتحديد سياساتها الخاصة، ونناقش في هذه الورقة آثار التعلم المتزامن عن بعد على الطلاب في مؤسستين للتعليم العالي.

مركزية التأثير في الجامعات اليابانية:

ينظر إلى الجامعة في اليابان على أنها بيئة للنمو الشخصي والمهني للطلاب من خلال تطوير العلاقات الإنسانية، وذلك على النقيض من دول، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا؛ إذ يُعتقد أن التركيز الكبير للجامعات يجب أن يكون على نتائج التعلم، ويحدث هذا بشكل رئيسي في الفصول الدراسية، بالإضافة إلى النوادي أو الحلقات (see Cavcircles e, 2004)، والوظائف بدوام جزئي، والأنشطة المتنوعة لـ zemi (تعني فصول الحلقات العلمية seminar classes)، والمشاورات غير الرسمية مع الأساتذة، وحتى حفلات الشراب، وفي اليابان لا يُنظر إلى هذه الأنشطة المرتبطة بحياة الطلاب في أي بلد على أنها شريط جانبي للحياة الجامعية، لكن كدور أساسي خفي (Kelly, 1993)، كما اقترح بول (2010):

> *... (في اليابان) على الرغم من أن الطلاب والأساتذة في علاقة رسمية تعاقدية من خلال الرسوم الدراسية الجامعية، إلا أن التدريس والتعلم ليسا هما اللذان ينظمان النشاط، ولكن نشاط الحياة الجامعية هو الذي ينظم التدريس والتعلم، يركز كل من الطلاب والأساتذة على نشاط الحياة الجامعية، والذي بدوره يوفر فرصًا للتعلم، وليس العكس. (ص 10)*

في إطار نشاط الحياة الجامعية، يجتاز طلاب الجامعات اليابانية المخاوف الشائعة، مثل: الفصول الدراسية التي يجب أخذها، والمعلمين الذين يمكنهم المساعدة في التوظيف في أي المجالات، وكيفية التكيف مع التقاليد الهرمية للانضمام إلى المجتمع (shakai sanka; see Roberson, 1995)، وتعلم كيفية التحدث بشكل مقبول، وبعبارة أخرى، فإن التفاعلات والعلاقات في الجامعة لديها القدرة على التأثير على حياة الطلاب اللاحقة بالكامل، ومع ذلك، فإن الوصول إلى هذه العلاقات هو عملية تفاوضية، وبالتالي يدخل الطلاب مجتمعًا ويشاركون في الأنشطة أو الممارسات المشتركة لطلاب آخرين - قيم التعلم، وفهم التوقعات، وتبني الكلمات أو العبارات المرتبطة بهذه الأنشطة - في عملية تطوير الهوية داخل مجتمع الطلاب الجامعيين، ويستوعبون المعلومات من الذاكرة الجماعية، ويصنعون معنى من ذلك، وهم في جوهرها يصبحون طلابًا جامعيين يابانيين من خلال عملية الانضمام إلى مجتمع الممارسة الذي ينطوي على أشكال مختلفة من التأثير.

إطار مجتمعات الممارسة، المرتبط بعمل علماء الاجتماع لاف و فينجر (Lave and Wenger 1991م)، يصور التعلم من خلال عملية مماثلة لعملية التلمذة الصناعية، بدءًا من المهام البسيطة، ويشارك الأعضاء في المجتمع من خلال تعلم المفردات والروتين والأساليب من الأعضاء الأكثر خبرة، ليصبحوا تدريجيًا أعضاء ذوي خبرة بأنفسهم، تحرك فينجر (1998م) نحو الاعتراف بالتفاوض حول المعنى داخل المجتمعات، وذكر أن "المعنى هو دائمًا نتاج تفاوضه، وأعني به أنه موجود في عملية التفاوض هذه، فالمعنى لا يوجد فينا ولا في العالم بل في العلاقة الديناميكية للعيش في العالم (ص 54)، وحدد ثلاثة أبعاد للمجتمع، وهي: المشاركة المتبادلة، ومعايير المجتمع، والمشروع المشترك (فهم مشترك لمجال المجتمع) والذخيرة المشتركة (المعرفة والأنشطة المستخدمة لمتابعة المشروع المشترك)، التي يتم من خلالها التفاوض على المعنى في بيئة معينة، ويمكن ربط هذه الأبعاد بثلاثة عناصر من التأثير التي وصفها إبشتاين (2019; this issue): شدة اللقاء، وصنع المعنى والتجمعات، وينطوي التفاعل بين الأشخاص وقواعد المشاركة التي يستخدمها أفراد المجتمع المحلي على المشاركة المتبادلة وشدة المواجهة، وصنع المعنى متأصل في المشروع المشترك للمجتمع، والرغبة المشتركة في الاجتماع" (Epstein, this issue). التجميع هو جزء لا يتجزأ من الذخيرة المشتركة للمجتمع.

يتفاوض الطلاب الذين يدخلون الجامعات اليابانية على المعنى ضمن ثلاثة أبعاد للمجتمع (Wenger, 1998)، أولها: المشاركة المتبادلة، وتتكون من الأنشطة والتفاعلات المشتركة التي يشارك فيها الأعضاء للتطوير والتعلم من بعضهم، على سبيل المثال الطلاب الذين يتواصلون عبر أجهزة الحاسب المكتبية على المهام، أو لطلاب السنة الأولى متابعة الآخرين ببساطة إلى الغرفة الصحيحة في اليوم الصحيح، ويتضمن المشروع المشترك؛ وهو البعد الثاني للمجتمع، عددًا لا يحصى من الجوانب الشخصية وبينشخصية بما في ذلك هدف التخرج من الجامعة، ولكنه يتجاوزه أيضًا، والممارسات المعقدة مثل العثور على مكان للفرد، أو التفكير في المستقبل، أو ببساطة الاستمتاع، لا تتطلب موافقة جميع الأعضاء داخل المجتمع، ولكنها تتطلب التفاوض المتبادل لهذه الممارسات، وهذا بدوره يطور المساءلة المتبادلة، ويتألف البعد النهائي وهو الذخيرة المشتركة، من إستراتيجيات تم تعلمها وتطويرها بمرور الوقت من قبل مجتمع الممارسين، في حالة طلاب الجامعات اليابانية، يمكن مشاركة المعرفة حول النوادي التي يجب الانضمام إليها، أو ما الذي يجب أن يأخذه zemi، ولقد غيرت جائحة كوفيد 19 بشكل جذري التفاوض على المعنى والممارسات داخل هذه الأبعاد الثلاثة لمجتمع الممارسة الجامعي الياباني، وضمن نظرية التأثير.

ولدراسة كيفية تشكيل التعليم عبر الإنترنت لعمليات صنع المعنى والتأثير للطلاب في جامعتين يابانيتين، قمنا بجمع البيانات من 133 طالبًا مسجلين في ثلاثة أقسام مختلفة في جامعتين خاصتين في اليابان، وكلتاهما تستخدمان التعلم المتزامن عن بعد، وكان خريف 2020م، هو الفصل الثاني من فصلين دراسيين أجرى فيهما المشاركون جميع الالتزامات الجامعية عبر الإنترنت (بما في ذلك تسجيل المقرر والعمل الصفي والتلقي السلبي بسبب كوفيد 19 لتعليمات المناهج الدراسية)، وتتضمن البيانات: تسجيلات صوتية للطلاب، ومقالات، وإجابات قصيرة، تم جمعها كجزء من المقررات الدراسية للطلاب، بالإضافة إلى ملاحظاتنا الميدانية، ومذكراتنا التحليلية، وقام المؤلفون بترجمة بعض الردود إلى اللغة الإنجليزية من اليابانية الأصلية.

مجتمعات الفصول الدراسية:

عبرت البيانات من خريف 2020م، عن استسلام للأمر الحتمي - ما يمكن تسميته gaman [المثابرة أو الصبر] باللغة اليابانية - وهذا لا يعني أن الطلاب كانوا راضين، وكانت الشكوى الأكثر اتساقًا تتعلق بعدم التفاعل مع الأقران، كتب أحد الطلاب: "أعتقد أن الفرق بين أخذ الدروس عبر الإنترنت وفي الفصل الدراسي هو الفرق بين وجود أصدقاء وعدم وجود أصدقاء، والقدرة على القيام بالأشياء وعدم القدرة على القيام بالأشياء، بالنسبة لطلاب السنة الأولى، كانت العبارة الشائعة هي أنه على الرغم من رؤية وجوه الآخرين

في الفصول الدراسية عبر الإنترنت، إلا أنهم لم يشعروا أنهم يعرفون أي شخص؛ "لم أذهب أبدًا (جسديًا) إلى الجامعة... لذلك لم يكن لدي أصدقاء"، كتب أحد الطلاب، وتابع: "لذلك، لم يكن هناك من أستشيره عندما كنت في ورطة"، لاحظ الطلاب الذين التحقوا بالجامعة بشكل طبيعي في العام السابق أن التقارب النموذجي بين الفصول الدراسية مع أقرانهم قد اختفى، وبخاصة في فصول اللغة؛ إذ كان تفويض التحدث باللغة الإنجليزية فقط أثناء الفصل الدراسي محدودًا بالتفاعل: "في دروس الفصل الدراسي، يمكنني تكوين صداقات من خلال إجراء محادثات مع الأصدقاء باللغة اليابانية أثناء فترات الاستراحة، وهذا يجعل من الممتع التحدث باللغة الإنجليزية أثناء الفصل، ومع ذلك من الصعب القيام بذلك عبر الإنترنت لأن لدي محادثة إلزامية باللغة الإنجليزية فقط عندما أتلقى دروسًا".

وتباينت التعليقات حول التفاعل مع المعلمين، إذ أعرب بعضهم عن تقديرهم لجهود المعلمين والآخر بخيبة أمل في أسلوب التدريس ونقص التغذية الراجعة، أو محبطين بسبب مشاكل فنية مثل انقطاع الاتصالات أو الصوت المكسور أو الشاشات المجمدة، وأعرب آخرون عن أسفهم لعدم المشاركة: "كانت هناك بعض الفصول الدراسية التي تحدث فيها المعلم من جانب واحد فقط، وكان من الصعب التركيز في بعض الأحيان، لذلك كانت هناك أوقات تمنيت فيها أن يكون لدينا المزيد من الوقت للتفكير في أنفسنا". كما أن مشاهدة الفصول الدراسية من خلال شاشة فيديو لم ترق إلى مستوى تلبية متطلبات الفصل الدراسي للعديد من الطلاب، كتب أحد الطلاب: "لم أشعر أنني كنت آخذ فصلًا دراسيًا، ولكن فقط أشاهد"، في بعض الحالات، حتى المشاهدة لم تكن جزءًا من الفصل، كما هو الحال عندما لم يستخدم الطلاب (أو المعلمون) وظيفة الفيديو الخاصة بهم: "اضطررت إلى التواصل مع زملاء الدراسة والمعلمين فقط عن طريق كتابة الرسائل، ودون رؤية وجوههم؛ يكون الأمر مشابهًا تقريبا للدراسة منفردًا، وأشار آخر إلى أن الارتباك الطبيعي في الفصل عند مواجهة مواد غير مألوفة قد ازداد سوءًا: "عندما أبقى في المنزل طوال الوقت... لا يوجد أحد للتحدث معه عن المهام أو الأشياء التي لا أفهمها"، "أحد التعليقات التي لخصت الكثير: "أسوأ شيء في الدراسة دون الذهاب إلى الحرم الجامعي هو أنني لا أشعر أنني أدرس"، تعكس هذه الحسابات تصور إبشتاين (هذا العدد) أن "المزيد والمزيد من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين يكتشفون أن الأداء المتأصل في تقنيات التعلم عن بعد هو بديل مشكوك فيه للتفاعلات الشخصية التي تشكل النشاط الصفي النموذجي".

مجتمعات النوادي:

تعتبر النوادي جزءًا مهمًا من ثقافة الجامعات اليابانية، ويطور خريجو الجامعات الذين شاركوا في النوادي مهارات حياتية مفيدة (Amano & Poole, 2005; Shinobu, 2014)، ولا تخدم النوادي بأي حال من الأحوال الأنشطة اللا منهجية التافهة، فهي تخدم أغراضًا عديدة؛ فهي في المقام الأول وسيلة لإضفاء الطابع الاجتماعي على الشباب في ممارسات ثقافة عالم العمل الذي يعتزمون العيش فيه لاحقًا، وتعتبر النوادي بالنسبة لبعض الطلاب اليابانيين مهمة للغاية، لدرجة أنها الغرض الرئيسي من الالتحاق بالجامعة (McVeigh, 2002, p. 216)، وتعزز النوادي كل شيء من الأدوار الهرمية (مثل العلاقة بين الطلاب المستجدين، والقدامى senpai/kohai؛ انظر Enyou, 2013) المرتبطة بجميع التفاعلات الاجتماعية اليابانية، إلى أهمية الحفاظ على التضامن الجماعي الوثيق (nakama zukuri)، إلى توفير الممارسة في المعايير الثقافية المتعلقة بشرب الكحول (Cave, 2004; McDonald & Sylvester, 2013)، إن التراجع المفاجئ عن طرق التنشئة الاجتماعية هذه هو عائق محتمل للعديد من الطلاب الذين كانت عضوية النادي مهمة بالنسبة لهم، وردًا على سؤال حول ما أكبر خيبة أمل في زمن كوفيد 19، كتب أحد الطلاب بإيجاز: "أشعر بخيبة أمل كبيرة لعدم وجود أنشطة في النادي حيث يمكننا مقابلة أشخاص آخرين مباشرة"، لم يكن الأعضاء الجدد فقط غير قادرين على العثور على الوصاية تحت إشراف الطلاب القدامى (senpai) فحسب؛ بل كان الطلاب الكبار بدورهم غير قادرين على توجيه الأعضاء الجدد، وكتب أحد طلاب السنة الثانية: "لا يمكننا دعوة الطلاب الجدد إلى نادينا هذا العام بسبب الجائحة، وبعض الطلاب الجدد على استعداد للانضمام إلى نادينا، لكنني لم ألتق بهم بعد". وكما لاحظ إبشتاين (هذا العدد)، "من المفارقات العميقة أن الاحتجاج بالتباعد الاجتماعي كاستجابة لكوفيد مبرر بوعد التجمع المستقبلي والمزيد من المشاركة الاجتماعية المباشرة في وقت لاحق".

الوصول إلى الموجهين:

لاحظ بعض الطلاب بخيبة أمل أن الحد من تفاعلات الطلاب مع الطلاب، والطلاب مع المعلمين خلق حواجز أمام تخطيط مستقبلهم، ومن بين الفصول المختلفة المقدمة في الجامعات اليابانية، تعد ZEMI من أقل الفصول الأكاديمية ولكنها أكثر عملية، مما يسمح للطلاب بالوصول إلى التوجيه والاتصالات للمهن المستقبلية، يقوم معلمو ZEMI برعاية الطلاب من خلال أطروحاتهم النهائية (sotsugyyo ronbun)، ويستضيفون محاضرات الضيوف، والأحداث الاجتماعية، ومعسكرات التدريب (gasshuku) حتى يتمكن الأعضاء من التفاعل، بالنسبة للطلاب في سنتهم الثانية، أصبح التشاور بشأن اختيار zemi أكثر صعوبة بكثير دون سياقات مألوفة، اشتكى أحد الطلاب قائلًا: "لا يمكنني مقابلة زملائي ومعلميَّ وأصدقائي، ولا يمكننا الحصول على فرصة للتحدث إلى المعلمين خارج الفصول الدراسية، وهذا جعل من الصعب تحديد فصل zemi في العام المقبل"، بالنسبة للطلاب الذين شاركوا في فصل zemi "الافتراضي"، لم تكن التجربة أفضل: "كنت حزينًا جدًا"، كتب أحد الطلاب: "لدي ندوة كطالب في السنة الثالثة، لكنني لم أر جميع أصدقائي، وشعرت أنه من العار أننا لم نصبح قريبين على الرغم من أننا كنا في فصل دراسي صغير".

البحث عن الخير؛ التأثير، وصنع المعنى:

لم تكن جميع الردود سلبية، وبالنسبة للكثيرين كان التعليم الافتراضي يعني أنهم ليسوا مضطرين للقتال من خلال وسائل النقل العام المزدحمة: "لقد استمتعت بحقيقة أنني لم أكن مضطرًا للتنقل إلى المدرسة، حتى أتمكن من استخدام الوقت كما يحلو لي"، وكتب آخر: "تمكنت من تغيير وتحويل الوقت الذي اعتدت أن أقضيه في التنقل إلى المدرسة إلى وقت فراغ لنفسي"، اتخذ أحد الطلاب موقفًا تأمليًا فلسفيًا تقريبًا: "مقارنة بالعام الماضي، عندما ذهبت إلى المدرسة بطريقة آلية، أعتقد أنني بدأت أفكر وأتصرف أكثر بمفردي"، "تأملت إحدى الطالبات بشكل مؤثر في أهدافها الأصلية للالتحاق بالمدرسة، وكيف أجبرتها الجائحة على تغييرها: "دخلت قسم اللغة الإنجليزية هذا لأنني أردت الذهاب إلى الدراسة في الخارج، ولكن الآن لا أعرف ما إذا كان بإمكاني... أدركت أنني لن أحصل على أي مهنة على الإطلاق، اعتقدت أن الدراسة في الخارج ستوسع آفاقي... لكنني أعتقد أن هناك طرقًا أخرى مثل الحصول على شهادة أو المشاركة في العمل التطوعي، لذلك أدركت أنه يتعين علي اتخاذ إجراء الآن

لإرضاء نفسي"، بمعنى أعاد الطلاب تقييم كيف أنهم - كما اقترح إبشتاين (هذا العدد) صنعوا فهمهم للعالم وعلاقاتهم داخله.

الخاتمة:

أثبت المشاركون في هذه الدراسة أنهم يدركون تمامًا تأثير الفراغ الناجم عن انخفاض مستوى تأثير التجمعات، وانخفاض شدة المواجهة خلال فترة وجودهم في الفصول الدراسية الافتراضية، وتتكون المشاركة المتبادلة من معايير المجتمع المحلي؛ والتي ستكون مكررة في السنة الدراسية المعتادة، ويمكن التنبؤ بها إلى حد ما، وخلال الجائحة تغيرت جميع هذه المعايير، حتى المعلمون تُركوا دون فهم واضح لكيفية التعامل مع الطلاب أو المعلمين الآخرين، لقد واجهوا بيئة غير مسبوقة؛ إذ أصبحت الأفكار الأساسية مثل كيف ومتى يتم إجراء الفصل الدراسي مائعة، في فصل الفيديو وهو أقرب محاكاة لدرس مادي، اقتصرت التفاعلات لجميع أعضاء الفصل على الأنشطة الأكاديمية التي يحددها المعلم، ثم أصبح الالتقاء بالنسبة للطلاب أن يجلس سلبيًا أمام جهاز حاسب وينتظر ظهور الأشكال على الشاشة، اعتمد بعض الطلاب، على أمل استئناف أنشطة النادي يومًا ما، وعلى وعد التجمع في المستقبل. (Epstein, current issue)

كان المشروع المشترك، أو الفهم المشترك لقواعد مجتمع الممارسة صامتًا، في حين أن الطلاب قد تكون لديهم فرصة للتعاطف في مثل هذه الأماكن الافتراضية مثل ما يسمى غرف الاستراحة، كانت هذه الحالات موجزة، ويمكن أن تنتهي في أي لحظة، وكانت مقتصرة على نطاق أي مهمة قد تكون قد أعطيت من قبل المعلم - بافتراض أن الطلاب قد فهموا جيدًا بما فيه الكفاية أو كانوا متحركين بشكل كافٍ لإكمال الدرس في مثل هذه الأوقات، وبمجرد انتهاء الدرس - أو بشكل أكثر دقة، بمجرد أن قرر المعلم إنهاء اجتماع Zoom – بدلاً من أي تفاعل اجتماعي، أصبحت الشاشات سوداء، ووجد الطلاب أنفسهم مرة أخرى معزولين في غرفهم عن العالم الحقيقي، إن الإيحاء بأن هذه اللقاءات بين الطلاب، إذا كان هذا ما يمكننا تسميته به، كانت منخفضة الكثافة، ويبدو أقل من الواقع في أحسن الأحوال.

وأي ذخيرة معرفية مشتركة، أو معارف وأنشطة تستخدم لمتابعة المشروع المشترك، لا يمكن استنادًا إلى هذا الافتقار أن يكون هناك تجميع حقيقي، وأن تتقاسم إلا بصورة افتراضية، من أجل إظهار مثل هذه الذخيرة المشتركة، سيحتاج الطلاب إلى اتخاذ إجراء (عبر أدوات مثل البريد الإلكتروني أو الرسائل الفورية) خارج سياق الفصل الدراسي إضافة إلى مساحة الجامعة، ولم يعد من الممكن الوصول إلى البيئة المادية للحرم الجامعي وممراته والمقاهي وأماكن التجمع الاجتماعي الأخرى.

يركز الباحثون في التعليم العالي غالبًا على الجامعة من الناحية الأكاديمية، وفي الأبحاث المتعلقة بالجائحة، ينظر إلى الآثار على نظام التعليم من حيث التعلم في الفصول الدراسية والتأثير، في اليابان نقول: إنه على الرغم من أن السعي وراء الصرامة الأكاديمية ليس غائبًا بأي حال من الأحوال عن التعليم العالي، إلا أن الغرض المهم بنفس القدر للجامعة لا يزال هو التطور الشخصي الإضافي للطالب، مما يوفر فرصًا للاستكشاف الاجتماعي والتعلم، والتي يمكن استخدامها لتسهيل الانتقال إلى عالم العمل والحياة في وقت لاحق كمواطن.

إن قرارات مديري الجامعات بإغلاق الحرم الجامعي ومرافقه، أو الحد من الدخول إليه لن تقضي تمامًا على الفرص المتاحة لمجتمعات الممارسين للتطور؛ لكن تصورات الطلاب تشير إلى أن القيود المفروضة نتيجة للجائحة ربما غيرت هذه المجتمعات بطرق درامية، لم يتم تحديد عواقبها بعد.

المراجع:

Amano, I., & Poole, G. (2005).The Japanese university in crisis. *Higher Education*, *50*(4), 685-710.

Cave, P. (2004). Bukatsudō: The educational role of Japanese clubs. *The Journal of Japanese Studies, 30*(2), 383-415.

Enyo, Y. (2013). *Exploring senpai-koohai relationships in club meetings in a Japanese university.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hawai'i at Mānoa.

Epstein, I. (2019). *Affect theory and comparative education discourse: Essays on fear and loathing in response to global educational policy and practice.* London: Bloomsbury Academic.

Kelly, C. (1993). The hidden role of the university. *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities*, 172-192.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

McDonald, B., & Sylvester, K. (2013). Learning to get drunk: The importance of drinking in Japanese university sports clubs. *International Review for the Sociology of Sport*, *49*(3/4), 331-345.

McVeigh, B.J. (2002). *Japanese higher education as myth.* M.E. Sharpe.

MEXT. (2020, April 7). *Package of Emergency Economic Measures.* MEXT.

Poole, G. S. (2010). *The Japanese Professor: An ethnography of a university faculty.* Sense Publishers.

Roberson, J. E. (1995). Becoming shakaijin: Working class reproduction in Japan. *Ethnology*, *34*(4), 293-313.

Shinobu, C. (2014). *Daigakusei no jiritsu to shakai-sei no ikusei: Zeminaru to kurabu sakuru wo jirei to shite* [Developing autonomy and sociality of college students: A case study of seminars and clubs/circles], *St. Andrew's University Departmental Bulletin, 55*(4), 335-376.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

القسم السادس:

الطبيعة

أفضل لقاح: الطبيعة والثقافة وفيروس كورونا 19

جيرمي رابلي، أستاذ مشارك، جامعة كيوتو، اليابان.
rappleye.jeremy.6n@kyoto-u.ac.jp

هيكارو كوماتسو، أستاذ مشارك، جامعة تايوان الوطنية، تايوان
kmthkr@gmail.com

إيفيتا سيلوفا، أستاذ، جامعة ولاية أريزونا 1، الولايات المتحدة الأمريكية
Iveta.silova@asu.edu

الملخص:
تسلط نظريات التأثير الضوء على الغموض والتحديات التي حدثت خلال الجائحة، أدرس أربعة مواضيع في هذه النظريات: شدة المواجهة اللقاء، وصنع المعنى، والتجميع والطوارئ، والتعليق على أهميتها المعاصرة، تسلط هذه الموضوعات الضوء على التوترات الاجتماعية الأكبر التي كشفتها الجائحة، وطبيعتها المعقدة والمتناقضة، وتضع الممارسة التعليمية في سياق اجتماعي أوسع، وهم بذلك يشهدون على المشاكل التي واجهها المعلمون في محاولتهم تلبية احتياجات الأطفال وأسرهم، ويكررون تأكيد الطرق التي تعكس بها قيود استجاباتنا التعليمية الممارسات والاتجاهات الاجتماعية الأوسع نطاقاً.

الكلمات المفتاحية:
التأثير.
صنع المعنى.
الطوارئ.
التجميع.
شدة المواجهة.

في الوقت الذي تكون فيه الأشياء غير مؤكدة، ننتقل إلى الشيء الأكثر تأكيدًا: العلم.
(إعلان شركة فايزر، أبريل 2020)

في خريف عام 2021م، تعيد عمليات طرح لقاحات كوفيد 19 الجماعية أخيرًا الحياة إلى طبيعتها في العديد من الدول ذات الدخل المرتفع، بينما لا يزال هناك الكثير الذي يتعين القيام به، والتفاوتات كبيرة في إتاحتها، هل هناك أي شك في أن العلم قد أنقذنا؟ اعتقد القليلون أنه يمكن تطوير هذه اللقاحات بسرعة، وبهذه الفعالية (حماية تزيد عن 95٪)، فبرنامج البحث الذي يستغرق عادة عقودًا تم الانتهاء منه في أقل من عام، ونسقت كبرى شركات الصيدلة متعددة الجنسيات بقيادة العلماء الباحثين، والمهنيين الطبيين، والمؤسسات الأكاديمية، ومراجعة الأقران، والتمويل العام الوفير، لإنتاج لقاح اعتقد البعض أنه مستحيل، كانت حملة فايزر الإعلانية "العلم سوف يفوز"، والتي تم إصدارها في أبريل 2020م، ذات بصيرة:

يمكن للعلم التغلب على الأمراض، وخلق العلاجات - للتغلب على الجائحات، ولقد حدث ذلك من قبل وسوف يحدث مرة أخرى؛ لأن قوة العلم تقتضي عند مواجهة خصم جديد، عدم التراجع؛ بل السرعة، وطرح الأسئلة لإيجاد حلول عمّا يتم البحث عنه.

تم الترويج لهذه الرسالة نفسها على اللوحات الإعلانية (هنا وهنا) في بعض البؤر الرئيسية للجائحة، بما في ذلك نيويورك ولندن، وكانت الفكرة المهيمنة في هذه الإعلانات هي براعة علماء المعامل ذات المعاطف البيضاء.

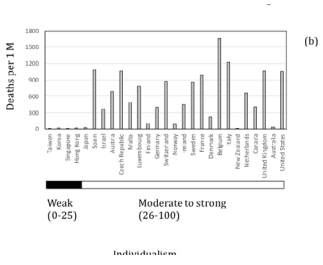
في أعقاب هذه "المعجزة الطبية"، ليس من الصعب تخيل أن التمويل البحثي والتعليمي على مدى العقد المقبل سوف يتحول أكثر نحو العلم، العلم هو ما يسمح لنا بترويض الشكوك التي أطلقتها الطبيعة قبل الجائحة بوقت طويل، ولقد كان التعليم يركز بشكل متزايد على العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM، لكن الآن سيمنح رأس المال البشري الخام من وراء العلم شرعية جديدة في التعليم، ويتطلب التحكم في أي شكوك مستقبلية غير متوقعة من العلم كمشروع تعليمي، لمَ لا في مواجهة انتصار العلم المذهل للقاح كوفيد 19؟

قبل فترة طويلة من الجائحة، كان ينظر إلى العلم كعلاجٍ لأزمة المناخ، وتتضمن قائمة وعود الخلاص: التقاط (احتجاز) الكربون، والهندسة الحيوية، ومكافحة ثاني أكسيد الكربون، والمدن

الذكية، والخرسانة الخالية من الكربون، وإعادة تجميد القطب الشمالي، وإدارة الإشعاع الشمسي، وتخضير المحيطات، والتبريد الحراري الكهروكيميائي، وتحسين البنية التحتية للطاقة وأكثر من ذلك بكثير، على الرغم من أن قلة من الناس لديهم الوعي بذلك، إلا أن توقعات الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ The Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) لديها تفاؤل بأن مثل هذه الرصاصات السحرية التكنولوجية الجديدة مثل هذه ستساعد في إبطاء التسخين المتسارع (Lawrence et al., 2018)، وعلى هذا فإن التوقعات المظلمة بالفعل سوف تكون أسوأ كثيرا، إذا لم يتضمن العلماء - الذين يتألف منهم الفريق الحكومي الدولي المعني بتغير المناخ - الاختراقات التكنولوجية المتوقعة، والواقع أن العالم ينتظر لقاح أزمة المناخ أيضًا، مدعومًا بالتفاؤل من لقاح كوفيد 19، هل هناك أي شك في أنه سيأتي أيضًا؟ أليس الجيل القادم من خريجي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات أفضل أمل لدينا لتجنب كارثة المناخ التي تنتظرنا على الجانب الخلفي من الجائحة؟ ومع ذلك، انضم إلينا في التوقف مؤقتًا قبل العودة إلى الحياة الطبيعية المتفائلة، هل كان هذا حقا انتصارا للعلم؟ وقتل أكثر من 700 ألف أميركي، إلى جانب مليون أوروبي آخر، يعيش معظمهم في دول منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهي دول مرتفعة الدخل، وغنية بما فيه الكفاية - مرة أخرى، على الرغم من أوجه عدم المساواة الرئيسية - لتوفير بنى تحتية طبية قوية، وعلاجات طبية مكثفة، وعقاقير علاجية، وحملات الصحة العامة الضخمة، وترتيبات المعيشة والعمل عبر الإنترنت، وإنفاذ عمليات الإغلاق. ومع ذلك، بحلول ديسمبر 2020، تجاوزت معدلات الوفيات بالفعل ألف شخص لكل مليون في الولايات المتحدة والعديد من الدول الأوروبية (المملكة المتحدة وبلجيكا وإيطاليا وإسبانيا)، قبل أن تتوفر اللقاحات الطبية على نطاق واسع، وسجلت الولايات المتحدة والمملكة المتحدة أعلى عدد من الوفيات (لكل مليون من السكان)، على الرغم مما يُزعم امتلاكهما أعلى مستويات العلوم الطبية في العالم، وهو ما يعزى إلى عدد المقالات الأكاديمية التي استعرضها الأقران للفرد الواحد، وبراءات الاختراع الطبية، وأعلى تركيز للجامعات "المرموقة عالميًا، وهكذا.

كما ناقشا في مقال آخر من نوراج، يقف هذا على النقيض من شرق آسيا، إذ كانت معدلات الوفيات أقل بشكل ملحوظ: لكل 1000 حالة وفاة أمريكية (لكل مليون من السكان)، في نهاية عام 2020م، كان هناك ما بين 0.3 حالة وفاة (تايوان) و27 حالة وفاة (اليابان)، كما أن دول شرق آسيا ذات دخل مرتفع، مما يجعل المقارنات أسهل إلى حد ما، على النقيض من حالات مثل الهند، يستخدم الشكل 1 أدناه بيانات من أواخر ديسمبر 2020م، قبل أن تبدأ السلالات الجديدة وطرح اللقاحات في إرباك المقارنات البسيطة (يمكن العثور على بيانات أحدث هنا):

شكل 1: إجمالي الوفيات لكل مليون نسمة في بلدان مختلفة.



Source: Redrawn from Silova et al., 2021

والفجوة الواسعة في عدد الوفيات قبل اللقاح - من منظور شرق آسيا - تجعل الادعاء بأن "العلم سيفوز" أجوف في أحسن الأحوال، وقاسيًا في أسوأ الأحوال، والعودة التي طال انتظارها إلى "الحياة الطبيعية"، دون التفكير الجاد في الظروف الثقافية التي أدت إلى تدمير ما قبل اللقاح تبدو غير مسؤولة.

ومما لا شك فيه أن شرق آسيا استخدمت العلم أيضًا، ولكن بمعنى مختلف؛ إذ ساعدت رؤى العلم في تسريع التغييرات السلوكية في شرق آسيا، ولكنها كانت تساهم في غرس نزعة ثقافية موجودة مسبقًا: الاستعداد الجماعي لإيجاد طرق جديدة للمساهمة في الصالح العام واستخدامها، والمثال الأكثر رمزية هو بالطبع تعميم ارتداء القناع في شرق آسيا، والذي كان مترسخًا ثقافيًا في العديد من دولها قبل الجائحة؛ درس مستفاد من الماضي ومر عبر الثقافة (Sachs, 2021)، وكانت هذه الممارسة الثقافية قبل التأكيد الأكاديمي لفعالية أغطية الوجه، ولكن تم الترحيب بالعلم لتعزيز هذه الممارسات: وسرعان ما أصبح ارتداء القناع عامًا تقريبًا في معظم أنحاء شرق آسيا.

ولنتأمل هنا التناقض الصارخ مع الولايات المتحدة على سبيل المثال، إذ تم تجنب ارتداء الأقنعة ثقافيًا في بداية الجائحة (Time, 2020)، ثم تسييسه بسرعة (Lopez, 2020)، وحتى عندما أصبحت الفجوات في الإصابات والوفيات واضحة، كان سكان شرق آسيا في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة يتعرضون للمضايقة علنا لارتدائهم الأقنعة (هنا وهنا)، وهناك تناقضات أخرى كثيرة بين الرغبة الجماعية وعدم الرغبة الفردية: في التعامل بجدية مع تفويضات "عدم السفر"، والخضوع لتتبع المخالطين، وإيقاف رحلات العطلات مؤقتًا، والثقة في مسؤولي الصحة العامة، وكان لشرق آسيا بهذا المعنى نوع مختلف تمامًا من اللقاح منذ البداية: نهج يركز على الآخر، والقدرة على رؤية الذات كجزء من المجتمع، والاعتراف بالمصير المشترك والوفاء بالمسؤوليات، وكلها تستند – كما يؤكد علم النفس الثقافي مرارًا وتكرارًا – إحساسًا مترابطًا بالوجود (Rappleye et al., 2020)، ومن هذا المنطلق، فإن اللقاحات الطبية الجديدة ليست حلًا سحريًا، ولكنها في أفضل الأحوال أداة مساعدة طبقت بعد فشل القدرة الثقافية على تحمل تكاليفها، على النقيض من "العلم سينتصر"، قد نفترض "نسخ الثقافة" كشعار يعرّف تجربة كوفيد 19 الرائدة عالميًا في شرق آسيا.

ما الذي يخلق هذا الاختلاف في نظرة العالم؟ ما الذي يكمن وراء اللقاح الثقافي الفعال للغاية في العمل في شرق آسيا؟ يجب الاعتراف أن "العلم سيفوز" كأحدث تكرار لفرضية حول كيفية عمل العالم (Pepper, 1942)، وهي صورة ميتافيزيقية أساسية، تحدد بدورها الاستعارات الجذرية لمعظم الثقافة الغربية (Bowers, 1995)، "والعلم سيفوز" هو النظرة المثالية (اليوتوبية) - الميكانيكية للعالم؛ فكرة أن الإنسان يمكن أن يقف في موقع الأفضل خارج العلاقة بين الإنسان والطبيعة؛ وتركز وجهة النظر العالمية على اكتشاف القوانين التي تحدد كيفية عمل الطبيعة والتحكم فيها من خلال تلك القوانين (Komatsu & Rappleye, 2017)، وهكذا يحاول الإنسان الوقوف حيث وقف الله ذات مرة، وبالنسبة للكثيرين لا يزال يفعل هذه الحيلة، وهذه الحيلة الإلهية (Haraway, 1988)، وتؤدي في نهاية المطاف إلى السيطرة، إذ التقدم على الطبيعة يعني عدم اليقين، وإما أن يتم التحكم فيه أو القضاء عليه، مما يقربنا خطوة واحدة إلى اليوتوبيا الإنسانية، حتى لو ادعى العديد من العلماء المعاصرين أنهم تخلوا عن هذه الميتافيزيقا في العصور الوسطى في أبحاثهم، فإن الطريقة

التي يُفهم بها العلم – ويُعلن عنها علنًا – هي بالضبط هذه الطريقة، العلم يجسد، ولا يتوقف حتى "يجد ما يبحث عنه"، والأهم من ذلك أن لديه خصمًا، يقف في طريق التقدم، ويعيق الحياة الطبيعية، ويمنع المزيد من الكشف لمستقبلنا الإنساني، والخصم لسيادة الإنسان؛ [هكذا] هي الطبيعة، يبدو الأمر لافتًا للنظر مثل معركة الله مع الشر، باستثناء أن عقل الإنسان المتمركز حول الذات قد حل محل الله، وعلى الرغم من أننا يجب أن نكون حريصين على التعميم، فإن هذه النظرة العقلانية العلمية اليوتوبية تشكل مساحات واسعة من الثقافة المؤسسية للغرب، ومن هذه الزاوية، فإن "العلم سيفوز" وتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات هما تكراران لسرد ثقافي دائم.

ما الذي يشكل النظرة العالمية للثقافة؟ وهنا أيضًا يجب أن نكون حريصين على عدم التعميم، ولكن ربما تظهر القواسم المشتركة حول فكرة عالم في حالة تغير مستمر من دون يوتوبيا، إن خدعة الله ليست ببساطة خيارًا؛ فالعلاقة بين الإنسان والطبيعة علاقة ترابط لا مفر منه؛ وبالتالي يُعتقد على نطاق واسع أن البشر لا يمكنهم التحكم في الطبيعة دون تغيير أنفسهم، ولا يوجد لجوء إلى وراء ما لا يتغير في هذا العالم، ولا تقدم غائي نحو يوتوبيا مستقبلية، إن العلاقة بين الإنسان والطبيعة متأصلة ومؤسسة بشكل لا ينفصم، وملاذنا الوحيد للتعامل مع ما ينشأ في الطبيعة هو العمل بشكل جماعي، وهذه الفرضية المختلفة اختلافًا جذريًا في عالم الاعتماد المتبادل تحول مفهوم الثقافة إلى شيء يشبه مجموعة من الممارسات التي تساعدنا على الازدهار ومواجهة التحديات غير المتوقعة.

هذه الأنواع من الرسائل تأتي بصوت عالٍ وواضح في العديد من الكتب المدرسية في شرق آسيا؛ تضع كتب الدراسات الاجتماعية اليابانية لطلاب المدارس الثانوية أزمة المناخ كدرس أول، مما يؤكد أن المجتمعات مدمجة في البيئة الطبيعية (Gendai Shakai, 2018)، تُعلّم كتب الأخلاق المدرسية في المدارس الثانوية اليابانية علنًا عدم ازدواجية الإنسان والطبيعة، فلا يوجد خط واضح يفصل بينك وبين الطبيعة، فنحن نخرج بطريقة ما من الطبيعة ونعود إليها (Rinri, 2017, p. 181)، ويمكن العثور على رسائل مماثلة، بما في ذلك تقدير الأجيال الأكبر سنًّا، في تايوان (Citizen and Society, 2012, p. 156) وكوريا الجنوبية (Sung & Kim, 2003)، هذه هي التقاليد الثقافية المخترعة بالتأكيد ولكن هذه هي النقطة؛ فمن خلال إعادة اختراع الممارسات الثقافية في كل جيل، يتم إعادة تنشيط النظرة العالمية الأساسية والمضي بها قدمًا، والأمثلة على الإمكانيات الثقافية كثيرة في العديد من دول شرق آسيا الحديثة، وعبر مجموعة من مجتمعات السكان الأصليين، إنها أنطولوجيا (أو علم الكونيات) التي لا تفترض أنه يمكن للمرء أن يقف بعيدًا عن الطبيعة، اليابان وكوريا الجنوبية وتايوان كلها دول ديمقراطية حديثة ومتقدمة للغاية من الناحية التكنولوجية، ومع ذلك تستمر هذه الأنطولوجيا.

وتصبح الثقافة هنا طوافة عملية برجماتية جماعية: واحدة نحن فيها معًا ونواصل الطفو معًا؛ واحدة تشكل جزءًا لا ينفصم من بحر من عدم اليقين دائم التغير الذي تطفو عليه، وإذا لم نتعلم ركوب الأمواج، وتنسيق حركاتنا بشكل جماعي فإننا نضيع، وفي إطار هذه النظرة للعالم، فإن التركيز على الآخرين وغياب خدعة الله ليسا عجزًا، بل دروسًا عمليةً حاسمةً مرت من الماضي، في المقام الأول من خلال الأشكال الثقافية مثل التعليم، هل يمكننا أن نشك في النهج الذي تتبعه شرق آسيا عندما نواجه المأساة التي تكشفت في بلدان أخرى مرتفعة الدخل؟ عندما نعتبر أن طفرات كوفيد 19 المستقبلية قد تتهرب من اللقاحات الطبية (أو تتطلب إعادة التحصين الجماعي)، والسعر الفلكي لإنتاج جرعات لمناعة القطيع، والفترة الزمنية المحدودة لمناعة اللقاح الطبي، ألا يستحق الأمر على الأقل التفكير في هذا اللقاح الثقافي البديل؟

بالعودة إلى الآثار المترتبة على المناخ والتعليم، فشل شعار "العلم سيفوز" بشكل مستمر في تحقيق النتائج المرجوة فيما يتصل بأزمة المناخ، على الرغم من الرصاصات السحرية الموعودة للمناخ، استمر العلم الميكانيكي اليوتوبي في تفاقم المشاكل، وتم الاعتراف بعواقب استخراج الوقود الأحفوري كتهديد وجودي للبشرية منذ 1970م، (Rich, 2019)، لكن العلم منح البشر القدرة على البحث عن النفط والوصول إليه في أعماق الأرض، حتى في المحيطات، واستخدام النفط غير التقليدي كمورد، وقادنا هذا الفوز إلى ارتفاع معدلات انبعاث ثاني أكسيد الكربون، وتسارع أزمة المناخ، ومن المستحيل تعلم العيش مع الطبيعة عندما يقودها العلم المتجذر في مثل هذه النظرة للعالم، إن التغيرات في الطبيعة تتطلب حتمًا تغييرات في الثقافات البشرية، إن النظرة العالمية وراء "العلم سيفوز" ليست متضمنة في البيئة ولا مترابطة عمليًا، ولكن الأمر الأكثر غرابة هو أن سرد الخلاص تحت عنوان "العلم سيفوز" يمنعنا من استكشاف وجهات نظر عالمية مختلفة قد تكون مفيدة في تعلم التعايش مع الطبيعة، والتي تشكل أزمة المناخ أعظمها وأكثرها انتشارًا على الإطلاق، والواقع أن الأمر لا يعني أنه ينبغي تبني النظرة العالمية لشرق آسيا، ناهيك عن كونها صحيحة، فوجهة نظرنا ببساطة أن يقدم - كما رأينا التأكيد مع كوفيد 19 - بديلًا قابلًا للتطبيق، يسمح لنا بالتفكير في فرضياتنا الأساسية حول كيفية عمل العالم، ويوفر نقطة مرجعية خارجية للانخراط في التأمل الذاتي، وإلهام إمكانيات جديدة، ونحن بحاجة أكثر من أي شيء آخر إلى نشر نهج قابلة للتطبيق لأن استبعادات الحداثة تضعف خيالنا (Plumwood, 1993; Common Worlds Research Collective, 2020).

وماذا عن التعليم؟ سيدمج تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات الاستفادة من النجاح الذي لا يمكن إنكاره للقاحات كوفيد 19 مع موجة من أعمال منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي وضعت الجائحة بالفعل في إطار الدعوة إلى تحسين البنى التحتية للتعلم (الرقمية) بوساطة تكنولوجية (OECD, 2020)، وهي وسيلة لزيادة تضمين تفضيلات سياسات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وتمت دعوة هانوشيك وويسمان Hanushek and Woessmann لتعويض الخسائر الاقتصادية الناجمة عن إغلاق المدارس بسبب كوفيد 19 على نمو الناتج المحلي الإجمالي في المستقبل (Hanushek & Woessmann for OECD, 2020)، وقد حذا البنك الدولي حذوها (Psacharopoulos et al., 2020, 2021)، إن العمل كالمعتاد يعيد بالفعل تأكيد نفسه، ويدعي هانوشيك وويسمان Hanushek and Woessmann أنهما قد قاما بطريقة أو بأخرى بإلهام القانون الذي يؤدي إلى نمو لا حدود له في عالمنا المحدود، وهو مظهر من مظاهر اليوتوبيا الميكانيكية (Rappleye & Komatsu, 2020)، ولم يتم استخلاص دروس رئيسية من كوفيد 19، ولا من الخبرة التجريبية لشرق آسيا، ناهيك عن وجهات النظر المتباينة للعلاقة بين العلم والثقافة التي لا تزال حية هناك (Sachs, 2021)، وعلى الرغم من الاختلافات الصارخة في نتائج كوفيد 19 وانتصار لقاح

نسخ الثقافات منخفض التكلفة والعادل، لم يكن هناك أي تعلم تقريبًا من شرق آسيا، كل هذا يصبح على الأقل بالنسبة لنا نبوءة مشؤومة بما سيحدث للتعليم في خضم أزمة المناخ المتفاقمة، نحن نتطلع ببساطة إلى مضاعفة العلم، وجعل الطبيعة الخصم، والسماح لخبراء علم الإنقاذ في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبنك الدولي بدفعنا إلى الأمام.

ربما يكون التعليم مساهمًا أساسيًا في الثقافة، ويمكن أن يساهم في إيجاد لقاح قابل للتطبيق، سواء لكوفيد 19 أم أزمة المناخ، ولكن ليس في شكله الحالي (Komatsu et al., 2019, 2020)، معظمنا - على الأقل في الغرب - لا ينظرون حاليًا إلى التعليم باعتباره ناقلًا للثقافة، أو مكانًا لتضمين الدروس المستفادة، أو طوفًا لمساعدة الجيل القادم على تجاوز شكوك الطبيعة، وبدلًا من تعليم الاعتماد المتبادل المتأصل، نعلم الأفراد خدعة الله، ثم نسميها التقدم، إذا نظرنا إلى جائحة كوفيد 19 على أنها مقدمة، ألم نلمح بالفعل المستقبل مع تسارع أزمة المناخ؟ هل فات الأوان على تعلم الدروس وتغيير المسار؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة، بينما نسرع بالعودة إلى الحياة الطبيعية، توقف ببساطة لتجاوز تصنيفات نشر اللقاحات الطبية، ركز على شيء مختلف: كم عدد الدروس المستفادة من الأشهر الـثمانية عشر الماضية التي تم تضمينها في الثقافة؟

المراجع:

Bowers, C. (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture*. New York: SUNY Press.

Citizen and Society [Gongmin Yu Shehui]. (2012). Taipei: Ministry of Education.

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival.* Education Research and Foresight Working Paper 28. Paris: UNESCO.

Gendai Shakai [Contemporary Society]. (2018). Tokyo: Shoseki.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies, 14*(3), 575-599.

Komatsu, H., & Rappleye. J. (2017). Incongruity between scientific knowledge and ordinary perceptions of nature: An ontological perspective for forest hydrology in Japan. *Journal of Forest Research, 22*(2), 75-82.

Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2020). Will achieving SDG4 promote environmental sustainability? Critical Reflections Looking Towards 2030. In A. Wulff (Ed.), *Grading goal four: Tensions, threats and opportunities in the Sustainable Development Goal on quality education* (pp. 297-321). Sense Publishers/Brill.

Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2019). Culture and the independent self: Obstacles to environmental sustainability? *Anthropocene*, *26,* 1-13.

Lawrence, M.G., Schäfer, S., Muri, H., Scott, V., Oschlies, A., Vaughan, N.E., Boucher, O., Schmidt, H., Haywood, J., & Scheffran, J. (2018). Evaluating climate geoengineering proposals in the context of the Paris Agreement temperature goals. *Nat Commun, 9*, 3734.

Merchant, C. (2006). The scientific revolution and the death of nature. *Isis*, *97*, 513–533.

OECD (2020). *The Impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance*. Paris, OECD.

Pepper, S. (1942). *World hypotheses: Prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics*. Berkeley: University of California Press.

Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. New York/London: Routledge.

Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H.A., & Vegas, E. (2020). *Lost wages: The COVID-19 cost of school closures*. Policy Research Working Paper No. 9246. Washington, DC: World Bank.

Psacharopoulos, G., Collins, V., Patrinos, H., & Vegas, E. (2021). The COVID-19 cost of school closures in earnings and income across the world. *Comparative Education Review*, *65*(2).

Rappleye, J., & Komatsu, H. (2020). Towards (comparative) educational research for a finite future. *Comparative Education, 56*(2), 190-217.

Rappleye, J., Komatsu, H., Uchida, Y., Krys, K., & Markus, H. (2020). Better policies for better lives?: Constructive critique of the OECD's (mis)measure of student well-being. *Journal of Education Policy, 35*(2), 258-282,

Rich, N. (2019). *Losing earth: A recent history.* NY: MacMillan.

Rinri [Ethics]. (2018). Tokyo: Tokyo Shoseki.

Sachs, J. (2021). *Reasons for Asia-Pacific success in suppressing COVID-19*. World Happiness Report.

Silova, I., Komatsu, H., & Rappleye, J. (2021, January 14). COVID-19, climate, and culture: Facing the crisis of (neo) liberal individualism. *NORRAG*. https://www.norrag.org/covid-19-climate-and-culture-facing-the-crisis-of-neoliberal-individualism-by-iveta-silova-hikaru-komatsu-and-jeremy-rappleye/

Sung, K., & Kim, H.S. (2003). Elder respect among young adults: Exploration of behavioral forms in Korea. *Ageing International, 28*, 279-294.

التخلي عن الإدارة: تداعيات الوباء على أزمة المناخ

أنجيلا مولوي مورفي، محاضر في تعليم الطفولة المبكرة، كلية ملبورن للدراسات العليا في التربية، أستراليا.

angela.molloymurphy@unimelb.edu.au

الملخص:

سلطت الجائحة العالمية الضوء على الأزمات الاجتماعية والاقتصادية والكوكبية المتشابكة، ويتناول هذا المقال الدعوة إلى التعليم من أجل الاستدامة؛ للتحول من علاقات البراعة والإدارة إلى علاقات الرعاية المتبادلة.

الكلمات المفتاحية:

التربية البيئية.
العلاقات الأرضية.
أزمة المناخ.
الجائحة.

تسبب الوباء العالمي في تسليط الضوء على الأزمات الاجتماعية والاقتصادية الكوكبية المتشابكة، بالإضافة إلى الاضطراب الهائل في أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم، ويميز هذا المقال بين منظورين في الاستجابة لهذه الأزمات.

الأول هو: المعلمون وصانعو السياسات وأصحاب المصلحة المهتمون بكيفية الحفاظ على الوضع الراهن في التعليم، مع صياغة سيناريوهات متغيرة وغير مستقرة، والعودة إلى العمل بالشكل المعتاد في أسرع وقت ممكن (Rappleye, et al., this issue)، ويفترض هذا المنظور أن التعليم نفسه، من حيث الشكل أو المحتوى غير ذات صلة بالوضع الحالي، ومن وجهة النظر هذه تعتبر الاتفاقيات التعليمية القائمة سفينة صلبة وجديرة بالثقة في المياه المتقلبة لمأزقنا العالمي، والجائحة عبارة عن نهر جليدي، وعقبة ضخمة غير ذات صلة في طريق تقدم التعليم نحو مدينة إنسانية فاضلة، ويستلزم هذا الرأي أن يتكفل المستثمرون في التعليم بمهمة الإبحار بالسفينة عبر المياه الهائجة، والابتعاد عن العقبة، بحيث تظل السفينة سليمة لمواصلة السير بثقة في مسارها.

وتتمثل وجهة النظر البديلة للمأزق العالمي الحالي في أن الجائحة جعلت تشابك الأزمات الاجتماعية والاقتصادية والكوكبية مرئيًّا، وعملت على إعادة تصور التعليم بشكل حاسم، وبالتالي فإن الجائحة – التي وجدت في ظل الاضطرابات الاجتماعية والكوكبية – جعلت التعليم نفسه موضع تساؤل، ولعل هذا الموقف يوضح لنا بأن طرقنا في التفكير والعمل خلقت على نطاق واسع ظروفًا للوباء، وأزمة المناخ، والظلم الاجتماعي والعرقي والاقتصادي، ويتم نشر هذه الطرق السامة المعتادة في التفكير والعمل من خلال التعليم، وبصفته النظام المصمم للتعليم والتعلم عن الطبيعة؛ فإن التعليم البيئي متورط بشكل مباشر في هذه العملية، وأخيرًا يتطلب هذا المنظور صراعًا جماعيًّا حول كيفية التدريس والتعلم والعيش بطريقة أخرى غير الطرق التي أوصلتنا إلى نقطة الانهيار، ويوفر التعليم البيئي مساحة لهذا الصراع الجماعي والتحول.

الإدارة كقوة استعمارية:

في الوقت الحالي، يتم حصار سكان الأرض من البشر في حلقة من المشاركة مع العالم كمصدر للاستخراج والإنتاج والاستهلاك والتخلص والإنقاذ حسب الرغبة (Molloy Murphy, 2020a)، وهذه الطرق الاستعمارية للعمل على علاقاتنا الأرضية - وليس معها - جلبت الحضارات الإنسانية إلى عتبة الانقراض الجماعي السادس (Steffen, 2019)، وتتجلى آثار هذه الطرق البشرية في العمل

والوجود في: تدهور الكوكب، وانقراض الأنواع المتعددة، وتغير المناخ بشري المنشأ، على الرغم من أن الصورة الكاملة لا تزال تظهر، فإن الجائحة العالمية الحالية جزءٌ من هذا التجمع القاتل، وينتشر في ظل ظروف التفوق البشري والرأسمالية المهيمنة.

وتاريخيًّا، عالجت التربية البيئية الأزمات البيئية من خلال تدريس مداخل الإدارة، مثل: إعادة التدوير، والترميم، والحفظ، وغيرها من أشكال الإشراف البشري (Taylor, 2017)، ويمكن العثور على أصول هذه المداخل الإدارية في الأدلة الميدانية لأمريكا الشمالية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، إذ تم التعبير عن العلاقات مع الطبيعة من خلال الاستخراج والاستهلاك، وغالبًا ما يتضمن ذلك تحديد العينات النباتية والحيوانية من الطبيعة لفحصها وتصنيفها علميًّا، وتجسد المشاتل وحدائق الحيوان مداخل الإدارة تجاه الطبيعة، وتسعى إلى إدارة العالم الطبيعي ورعايته من أجل الفهم العلمي والدعم البشري له human appeal، وكثيرًا ما تتجاهل مثل هذه المشاريع الاستعمارية الجديدة النظم البيئية للنباتات والحيوانات الموجودة، والمعارف البيئية للشعوب الأصلية التي عاشت في علاقة مع هذه الأرض وكائناتها لقرون، وتنزع شرعيتها.

وممثل هذا التفكير هو العنصر الرئيسي في التربية البيئية، "خمسون شيئًا بسيطًا يمكن للأطفال القيام به لإنقاذ الأرض" (Silverstein, 1990)، هذا الكتاب الذي أعيد إصداره في عام 2006م ألهم عددًا لا يحصى من مبادرات التربية البيئية، وتم تعليم الأطفال طرقًا صغيرة لمعالجة ظاهرة الاحتباس الحراري من خلال: إعادة التدوير، وزراعة الأشجار، وإطعام الطيور، وإطفاء الأنوار، وغيرها...، هذه المداخل الإدارية وما يقابلها من المبادرات، والسياسات والبرامج التعليمية غير كافية في مواجهة أزمة المناخ، وبغض النظر عن عدد الأشجار التي نزرعها، سيستمر الاحتباس الحراري لعدة عقود أخرى على الأقل، إن لم يكن لقرون. (NASA, 2019)

ومداخل الإدارة البيئية مماثلة لنهج غليان المياه من السفينة الغارقة. قد تتحسن الظروف المادية الحالية مؤقتًا؛ ولكنها لن تنقذ السفينة، ويمكن أن تكون مناهج الإدارة بمثابة تقنية للحكومة النيوليبرالية تتجنب اعتبارات الترابط والمعاملة بالمثل والترابط المتشابك مع الأرض وأكثر من البشر.

لقد تطلبت طرقنا في التعامل مع الجائحة كحدث درجة معينة من الإدارة لمنع الانقراض البشري الجماعي، ومع ذلك، ودون الاعتراف بطرق التعامل مع العالم الطبيعي الذي أدى إلى الجائحة وأزمة المناخ، مثل: إزالة الغابات، وفقدان المواطن البيئية habitat loss، وزراعة المصانع factory farming- فإننا محكوم علينا بمواصلة إنتاج تهديدات وجودية أثناء إدارة التهديد الحالي لكوفيد 19.

إن رؤى النجاة من الجائحة وأزمة المناخ من خلال جهود الإدارة البطولية، سواء أكانت لقاحات الرصاصة السحرية magic bullet (Rappleye et al., this issue)) أو معجزة حلول الإصلاح المعتمدة على الجانب التكنولوجي، غير مدروسة ومحكوم عليها بالفشل لأنها تديم الوضع الراهن.

وبصرف النظر عن كونها غير ناجحة على المدى الطويل، تعتمد مداخل الإدارة على براعة الإنسان وتقدمه كحل للانقراض الوشيك للحياة الكوكبية، وترتكز التربية البيئية التقليدية على فهم الأطفال كمواطنين في المستقبل، لديهم القدرة على تخليص الجنس البشري من خلال الإصلاح الكوكبي، ووضع البشر، سواء الآن أم في المستقبل، كأبطال وحيدين في قصة الكوكب، الأمر الذي يعزز العلاقات الاستعمارية مع الطبيعة، وينظر بعيدًا عن التعقيدات الأخلاقية المتشابكة لتعايشنا متعدد الأنواع، ولقد حذر زعماء السكان الأصليين من استعمار العلاقات مع الطبيعة، ودعوا مرارًا وتكرارًا إلى تحول عالمي نحو طرق الرعاية والتعافي التي تهم علاقاتنا الأرضية.

إن الطبيعة المتشابكة لجميع الأشياء والمسؤولية تجاه جميع الأشياء المتعلقة بالأرض أمر أساسي لمعارف السكان الأصليين (Tuck & McKenzie, 2015; Davis & Todd, 2017; Nxumalo & Cedillo, 2017)، وقد عاشت الشعوب الأصلية بهذه الروح لآلاف السنين، ردد كل من راشيل كارسون (Rachel Carson 1962) وجون موير (John Muir 1979) هذه الفكرة، متحدثين عن الاعتماد المتبادل في العالم الطبيعي، ولكن التربية البيئية ظلت حبيسة الروايات الإنسانية المتعلقة بإدارة وإنقاذ الأرض والمياه والحيوانات، وتندرج الرعاية التي يتم استحضارها في التربية البيئية التقليدية في مداخل الإدارة؛ مما يعزز مفاهيم التفوق البشري والانفصال عن العالم الطبيعي.

التخلي عن الإدارة:

بعد قرون من التطبيق الروتيني للمنطق الإداري على العالم الطبيعي (Berry et al., 2020)، هناك حاجة إلى حدوث اضطراب للبشر لتصور طرق جديدة للوجود والعمل والتفكير مع علاقاتنا الأرضية، وقد ينظر إلى التقارب بين حالة الطوارئ المناخية والجائحة العالمية على أنه هذا النوع من الاضطراب المدمر، ربما من خلال هذا يمكننا أخيرًا التخلي عن مفاهيم الإدارة التقليدية، وبدلًا من ذلك سن ممارسات تعافي ومتبادلة مع البشر وغير البشر والأرض، وهذا يتطلب تحولًا من المداخل الإنسانية المعتادة بشأن "التعلم عن العالم من أجل العمل وفق ذلك" إلى "تعلم أن تصبح مع العالم". (Common Worlds Research Collective, 2020, p. 2)، لقد حان الوقت الآن للتربية البيئية أن تخرج عن البراعة المعتادة والمداخل الإدارية لسن علاقات اعتماد متبادلة (Puig de la Bellacasa, 2017) تهتم بالترابط المتأصل بين البشر (Rappleye et al., this issue) مع العالم أو فيه، ورعاية للعلاقات نفسها. (Kimmerer, 2017)، ويعتمد بقاؤنا في المستقبل على قدرتنا على إجراء هذا التحول (Common Worlds Research Collective, 2020, p. 3)، وهو أمر ضروري على الرغم من العواقب غير المؤكدة والمستقبل غير المستقر. (Molloy Murphy, 2020b)

المراجع:

Berry, A., Delgado Vintimilla, C., & Pacini-Ketchabaw, V. (2020). Interrupting purity in Andean Early Childhood Education: Documenting the impurities of a river. *Equity & Excellence in Education*, 1–12.

Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin.

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*. UNESCO's Futures of Education paper.

Davis, H., & Todd, Z. (2017). On the importance of a date, or, decolonizing the Anthropocene. ACME: An International Journal for Critical Geographies 16(4), 761–80.

Kimmerer, R. W. (2017). Learning the grammar of animacy 1. *Anthropology of Consciousness*, *28*(2), 128-134.

Molloy Murphy, A. (2020a). *Plastic city: A small-scale experiment for disrupting normative borders*. *4*(1), 14.

Molloy Murphy, A. (2020b). No happy endings: Practicing care in troubled times. *Journal of Childhood Studies*, *45*(2), 7–13.

Muir, J. (1979). *John of the mountains: The unpublished journals of John Muir*. University of Wisconsin Press.

National Aeronautics and Space Administration (NASA). (2019). *Is it too late to prevent climate change?*

Nxumalo, F., & Cedillo, S. (2017). Decolonizing place in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood, 7*(2), 99–112.

Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.

Silverstein, M. (1990). Nonfiction -- 50 Simple Things Kids Can Do to Save the Earth by the Earthworks Group and illustrated by Michele Montez. *School Library Journal, 36*(9), 240.

Steffen, W. (2019). The Anthropocene: Where on Earth are we going? *The Ecological Citizen 2,* 129–30.

Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research, 23*(10), 1448–1461.

Tuck, E., & McKenzie, M. (2015). *Place in research: Theory, methodology, and methods*. New York: Routledge.