THE WORLD BANK
IBRD • IDA | WORLD BANK GROUP

يونيسف
لكل طفل

unesco

# فاقد التعلّم بسبب كوفيد – 19

## إعادة بناء التعلّم الجيد للجميع

## في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

التعليم 2030

صدر في عام 2022 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) 7, place de Fontenoy, 75007 Paris, France
ومكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، 15 شارع عبد القادر العبد، عمّان – الأردن، والبنك الدولي، شارع 1818H، واشنطن، 20433، الولايات المتحدة الأميركية.

© اليونسكو، اليونيسف والبنك الدولي 2022

الترقيم الدولي الموحّد للكتب: 978-92-3-600122-7

الانتفاع الحر بهذا المنشور مُتاح بموجب ترخيص نسبة المصنّف الى صاحبه – الترخيص بالمثل 3.0 منظمة دولية حكومية (CC- BY-SA 3.0 IGO) . http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/ ويوافق المنتفعون بمحتوى هذا المنشور على الالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحرّ لليونسكو http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-ar

لا ينطبق هذا الترخيص إلا على محتوى المنشور النصي. وينبغي طلب ترخيص مسبق من اليونسكو لاستخدام أي مواد أخرى (أي الصور، والأشكال الإيضاحية، والجداول البيانية) لم تحدد على أنها عائدة إلى اليونسكو أو منتمية إلى الملك العام بوضوح.
publication.copyright@unesco.org

العنوان الأصلي: *COVID-19 Learning Losses: Rebuilding Quality Learning for All in the Middle East and North Africa*
صدر في عام 2021 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

إن التسميات المُستخدمة في هذا المنشور وطريقة عرض المواد فيه لا تعبّر عن أي رأي لليونسكو، واليونيسف، والبنك الدولي، ومجلس المديرين التنفيذيين الخاص بها، أو الحكومات التي تمثلها، بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو رسم حدودها أو تخومها.

لا يضمن البنك الدولي دقة أو اكتمال أو حداثة البيانات المدرجة في هذا العمل، ولا يتحمل مسؤولية أي خطأ أو سهو أو تناقض في المعلومات، أو مسؤولية في ما يتعلق باستخدام أو عدم استخدام المعلومات أو الأساليب أو العمليات أو الاستنتاجات الموضحة طيه.

ولا تعربّ الأفكار والآراء الواردة في هذا المنشور إلا عن رأي كاتبها، ولا تمثل بالضرورة وجهات نظر اليونسكو، واليونيسف، والبنك الدولي، ومجلس المديرين التنفيذيين الخاص بها، والحكومات التي تمثلها.

محررة النسخة الانكليزية: Emily Bruser

الترجمة: Danielle Meouchi

صورة الغلاف: © UNICEF/El-Noaimi

الايقونات الواردة داخل المنشور: https://thenounproject.com/ متاحة بموجب ترخيص CC BY

Box icon by Rockicon
Search icon by IcoMoon
Hand in hand icon by Flowicon, in the Love – Glyph Collection
Access lesson icon by LUTFI GANI AL ACHMAD, in the ELearning System Glyph Collection
Inbound icon by Fran Couto, in the Community Manager Collection
Setting protection icon by Vectorstall, in the Engineering-A (Line & Glyphs) Collection
Inclusion icon by Lars Meiertoberens, in the Human & Environment Collection
School icon by Handicon, in the Education Vol 2 – Outline Collection
Children icon by Larea
Distance education icon by Shakeel Ch., in the Modern Education Collection
Radio icon by Zero Team0
Innovation icon by Shakeel Ch., in the Modern Education Collection
Ebook icon by usamah abdul matin, in the E-Learning Collection
Ebook icon by ProSymbols, in the Business Project Planning Line Icons Collection
Family icon by ProSymbols, in the Pictogram Vector Collection

صُمِّم من جانب مكتب اليونسكو – بيروت

THE WORLD BANK
IBRD • IDA | WORLD BANK GROUP

يونيسف
لكل طفل

unesco

# فاقد التعلّم بسبب كوفيد – 19

# إعادة بناء التعلّم الجيد للجميع

# في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

# شكـــر وتقـديـر

هذا التقرير ثمرة عمل مشترك بين منظّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) ومنظّمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) والبنك الدولي. وقد أُعدّ تحت التوجيه العام لهانا يوشيموتو (اليونسكو، رئيسة قسم التربية والتعليم)، وجانيت فوجيلار وبريندا هايبليك (مستشارتا اليونيسف الإقليميتان) وأندرياس بلوم (مدير الممارسات في البنك الدولي). وشارك في قيادة الفريق الذي أعد التقرير فريقٌ متعدد التخصصات يضمّ الممثلين التالية أسماؤهم:

- **اليونسكو:** هانا ياشيموتو، منغوي ليغاو
- **اليونيسف:** ليوناردو مينشيني، ألاسان ويدراوغو، تاكاكو شيميزو، إليزابيث دالينج
- **البنك الدولي:** هاريت نانيونجو، جاو بيدرو أزيفيدو، مريم أكمال، يي نينغ وونغ

خضع التقرير لمراجعة الأقران من اليونسكو (باولا رازكوين، جوانج تشول تشانغ، ساتوكو يانو)، واليونيسف (خوان بيستر، توماس ويلز دريسين)، والبنك الدولي (كوين مارتين جيفن، ماري هيلين كلوتير، هالسي روجرز).

وقد استفاد التقرير أيضًا من مساهمات كبيرة قدّمتها كلّ من اليونسكو (سونيا جيريرو، أكيمي يونيمورا، بيرتراند تشاتشوا، سيلفيا مونتايا، داكمارا جورجيسكو)، واليونيسف (سوجورو ميزونويا، هاوجن ياو، مارغريت كيلي، ساكشي ميشرا، كارين أفانيسيان، ميركو فورني، جيما ويلسون-كلارك، فريدريش أفولتر، روبرت باين)، والبنك الدولي (لورا جريجوري، أميرة كاظم، بريدجيت كرامبتون، كاليوب أزي-هاك).

© UNICEF/Choufany

# المحتويات


شكر وتقدير 1
لائحة الأشكال 5
لائحة الجداول 6
لائحة الإطارات 6
قائمة الكلمات المختصرة 7
الملخّص التنفيذي 8

الفصل الأول. **مقدمة** 13
1.1 المشكلة: تعطّل التعلّم بسبب كوفيد-19 14
2.1 السياق: التعليم المدرسي والتعلّم والمدخول قبل كوفيد-19 14
3.1 الهدف: إتاحة التعلّم للجميع 15

الفصل الثاني. **المشكلة: تعطّل التعلّم** 17
1.2 إغلاق المدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: نظرة عامة 18
2.2 إغلاق المدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالتفصيل 19
3.2 إعادة فتح المدارس 20

الفصل الثالث. **الاستجابات حتى الساعة: استراتيجيات لإتاحة التعلّم أثناء جائحة كوفيد-19** 21
1.3 الوصول إلى التعلّم 22
أولًا: العرض: توفير التعلّم عن بُعد والتعلّم المدمج 22
ثانيًا: الوصول: المشاركة في التعلّم عن بُعد والتعلّم المدمج 23

2.3 متعلّمون مشاركون 28
أولاً: الأهل ومقدمو الرعاية: إتاحة التعلّم من المنزل 28
ثانيًا: اللحاق بالركب عن طريق التعلّم التعويضي والمسرّع 29

3.3 بيئة تمكينية 31
أولًا: إعداد المعلّمين: مهارات من أجل واقع جديد 31
4.3 الفعالية: تصوّرات الحكومة 32

الفصل الرابع. **التأثير المحتمل لجائحة كوفيد-19 على التعليم المدرسي والتعلّم** 35
1.4 الخلفية 36
2.4 المنهجية 36
3.4 نتائج المحاكاة 38
أولًا. النتيجة 1: فقر التعلّم 38
ثانيًا. النتيجة 2: سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم 43
ثالثًا. النتيجة 3: المستوى الأدنى من الكفاءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب 44
رابعًا. النتيجة 4: المداخيل مدى الحياة 45

الفصل الخامس. «إعادة البناء على نحو أفضل»: إتاحة التعليم الجيّد للجميع 47
1.5 الدروس المستخلَصَة 48
أولًا. الوصول إلى التعلّم 48
ثانيًا. المتعلّمون المشاركون 50
ثالثًا. البيئة التمكينية 50

2.5 التوصيات 51
أولًا. فترة إنتشار الجائحة: الاستمرارية والمشاركة 51
ثانيًا. فترة التعافي المبكر: إعادة الفتح والتعويض 60
ثالثًا. فترة ما بعد الجائحة: التسريع والتحسين 67

الفصل السادس. الخاتمة: الدعوة إلى العمل 70

الملاحق 72
الملحق 1. النظم المعتمدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتوفير التعليم عن بعد:
تفاصيل قطرية (10 آذار/مارس 2021) بيانات البنك الدولي وفرضياته 74
الملحق 2: نموذج المحاكاة: البيانات والفرضيات 76
الملحق 3. أنواع التقييم وأبرز أوجه الاختلاف في ما بينها 87

# لائحة الأشكـال


| | | |
|---|---|---|
| الشكل 1 | إعادة البناء على نحو أفضل: إتاحة التعلّم للجميع | 16 |
| الشكل 2 | مدة الإغلاق الكامل والجزئي للمدارس (بالأسابيع) حسب المنطقة، آذار/مارس 2020 – كانون الثاني/يناير 2021 | 18 |
| الشكل 3 | متوسّط مدة إغلاق المدارس (بالأسابيع) في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، آذار/مارس 2020 – حزيران/يونيو 2021 | 19 |
| الشكل 4 | أنواع أنظمة توفير التعليم المُستخدمة حسب المستوى التعليمي أثناء إغلاق المدارس، 2020 | 22 |
| الشكل 5 | نسبة وعدد الطلاب (التعليم ما قبل الابتدائي إلى الثانوي) الذين يُحتمل أنه تمّ الوصول إليهم والذين لم يتم الوصول إليهم من خلال سياسات التعلّم الرقمي والبثّ عن بُعد حسب المنطقة | 23 |
| الشكل 6 | نسبة الطلاب (من التعليم ما قبل الابتدائي إلى المرحلة العُليا من التعليم الثانوي) الذين يُحتمل أنه تم الوصول إليهم من خلال طرائق مختلفة للتعلّم عن بُعد حسب المنطقة | 24 |
| الشكل 7 | معدّل انتشار الإنترنت في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، من 2019 حتى الآن | 25 |
| الشكل 8 | إمكانية الاتصال الرقمي لكلّ مستوى تعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا | 25 |
| الشكل 9 | تدابير التخفيف التي تستهدف الأهل ومقدمي الرعاية لمواصلة التعلّم في المنزل (نظرة عامة إقليمية لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا) | 28 |
| الشكل 10 | مقاربات مختلفة للحدّ من فاقد التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تموز/يوليو – تشرين الأول/أكتوبر 2020 | 29 |
| الشكل 11 | تدابير التخفيف التي تستهدف المعلّمين لمواصلة التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تموز/يوليو – تشرين الأول/أكتوبر 2020 | 32 |
| الشكل 12 | عدد البلدان حسب الفعالية المتصوّرة للتعلّم عن بُعد في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تموز/يوليو – تشرين الأول/أكتوبر 2020 | 33 |
| الشكل 13 | الفعالية المتصورة للتعلّم عن بُعد، حسب الطريقة والتصنيف في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تموز/يوليو – تشرين الأول/أكتوبر 2020 | 33 |
| الشكل 14 | فقر التعلّم: خط الأساس قبل كوفيد–19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة | 38 |
| الشكل 15 | العلاقة بين التغييرات في فقر التعلّم وفجوة فقر التعلّم | 40 |
| الشكل 16 | العلاقة بين التغييرات في فجوة فقر التعلّم وشدة فقر التعلم | 40 |
| الشكل 17 | الفجوات بين الجنسَين على مستوى الحرمان من التعليم المدرسي والتعلّم | 42 |
| الشكل 18 | سنوات التعليم المعدلة بحسب مقدار التعلّم: خط الأساس ما قبل كوفيد–19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة | 43 |
| الشكل 19 | إجمالي التكلفة الاقتصادية لفاقد المداخيل مدى الحياة، بحسب قيمتها الحالية (مقدرةً بتريليونات الدولار) | 45 |
| الشكل 20 | فجوات بيانات التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا | 63 |

# لائحة الجـداول


| | | |
|---|---|---|
| الجدول 1 | البارامترات المعتمدة لمحاكاة فاقد التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا | 37 |
| الجدول 2 | فجوة فقر التعلّم: خط الأساس قبل كوفيد-19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة | 39 |
| الجدول 3 | شدّة فقر التعلّم: خط الأساس قبل كوفيد-19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة | 40 |
| الجدول 4 | نسبة الطلاب ما دون المستوى الأدنى من الكفاءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب: خط الأساس قبل كوفيد-19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة | 44 |
| الجدول 5 | إجراء تقييم تشخيصي للفصل الدراسي وفق أربعة سيناريوهات للموارد | 64 |


# لائحة الاطارات


| | | |
|---|---|---|
| الإطار 1 | سياق التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا | 15 |
| الإطار 2 | استجابات التعليم العالي | 27 |
| الإطار 3 | الأطفال والشباب اللاجئون المعرّضون لخطر التسرّب | 30 |
| الإطار 4 | حزمة التدريب على إعداد المعلّم في الإمارات العربية المتحدة | 31 |
| الإطار 5 | الفجوات بين الجنسين في فقر التعلّم | 42 |
| الإطار 6 | يواجه الأطفال اللاجئون صعوبات في الوصول إلى التعلّم عن بعد | 49 |
| الإطار 7 | المبادئ التوجيهية للتعلّم عن بعد | 52 |
| الإطار 8 | إحدى أضخم المدارس الافتراضية في العالم العربي – منصة مدرستي في المملكة العربية السعودية | 54 |
| الإطار 9 | جسور التعلّم في الأردن: برنامج وطني للتعلّم المختلط من أجل إنعاش عملية التعلّم | 55 |
| الإطار 10 | سدّ الفجوة الرقمية بعقد الشراكات بين القطاعين العام والخاص | 56 |
| الإطار 11 | دعم الأطفال الصغار وأسرهم – التصدي لأزمة كوفيد-19 | 57 |
| الإطار 12 | دور مختلف أشكال التقييم | 61 |
| الإطار 13 | النهوض بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من خلال تعزيز الكفاءة في القراءة والرياضيات بالحد الأدنى | 62 |
| الإطار 14 | ميثاق بيانات التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا | 63 |
| الإطار 15 | أمثلة عن المقاربات التعويضية | 66 |
| الإطار 16 | خمسة مبادئ رئيسة لاستثمارات تكنولوجيا التعليم (EdTech) | 68 |
| الإطار 17 | خمس ركائز لإعادة بناء النظم التعليمية على نحوٍ أفضل | 69 |

# قائمة الكلمات المختصرة

| | |
|---|---|
| COVID-19 | كوفيد–19 أو فيروس كورونا، الذي تمّ تحديده للمرة الأولى في العام 2019 |
| CAC | البلدان المتأثّرة بالنزاعات |
| DHS | دراسة استقصائية ديمغرافية وصحية |
| ECD | تنمية الطفولة المبكرة |
| ECE | تعليم الطفولة المبكرة |
| GDP | إجمالي الناتج المحلي |
| LAYS | سنوات الدراسة المعدّلة بحسب مقدار التعلّم |
| ICT | تكنولوجيا المعلومات والاتصالات |
| IMF | صندوق النقد الدولي |
| IIEP-UNESCO | معهد اليونسكو الدولي لتخطيط التربية |
| MENA | منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا |
| MENARO | المكتب الإقليمي لليونيسف في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا |
| MICS | مسوح عنقودية متعدّدة المؤشرات |
| MoE | وزارة التربية والتعليم |
| SDG | أهداف التنمية المستدامة |
| PISA | برنامج التقييم الدولي للطلاب |
| UNESCO | منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة |
| UNICEF | منظمة الأمم المتحدة للطفولة |
| UNHCR | مفوّضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين |
| UNRWA | الأونروا/وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى |
| UIS | معهد اليونسكو للإحصاء |
| WASH | المياه وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية |
| WB | البنك الدولي |
| WFP | برنامج الأغذية العالمي |

# الملخّص التنفيذي

## المشكلة: تعطّل التعلّم بسبب فيروس كورونا (كوفيد– 19)

تمثّل جائحة كوفيد–19 وما يرتبط بها من تعطّل للتعليم كارثة بالنسبة إلى إمكانيات الالتحاق بالتعليم المدرسي والتعلّم وكسب المدخول لأكثر من 110 مليون طالب من مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي إلى التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

بحلول نهاية آذار/مارس 2020، أغلقت جميع البلدان[1] في المنطقة مباني المدارس في إطار التدابير المتّخذة لاحتواء انتشار الجائحة. وقامت بعض البلدان بتعليق أو بإلغاء التدريس على مستوى التعليم العالي[2].

وتأثّر جيل كامل من الطلاب والأطفال والمراهقين بهذا الاضطراب غير المسبوق، مع تأثير محتمل بعيد المدى يتجاوز قطاع التعليم ليطال صحتهم العقلية ورفاههم وتنشئتهم الاجتماعية وآفاق مشاركتهم النشطة في المجتمع، بما في ذلك في سوق العمل.

وقبل تفشّي الجائحة، كان حوالى 15 مليون طفل في المنطقة تتراوح أعمارهم بين 5–14 سنة خارج المدرسة، وكان **ثلثا الأطفال تقريبًا في المنطقة غير قادرين على القراءة بكفاءة**[3]. وكان 10 ملايين طفل إضافي معرّضين لخطر التسرّب من المدرسة بسبب الفقر والتهميش الاجتماعي والنزوح والاضطراب الناجم عن النزاعات[4]. وفي عام 2020، بالإضافة إلى تقديرات ما قبل الجائحة، أشارت تقديرات اليونسكو إلى أن 1.31 مليون طفل وشاب إضافيين معرّضون لخطر التسرب من المدرسة بسبب أزمة كوفيد–19، مشيرةً إلى احتمال ألا يعود هؤلاء الأطفال إلى مؤسساتهم التعليمية[5].

أدّت الآثار الاقتصادية الأوسع للجائحة إلى تفاقم اختلالات الاقتصاد الكلي والاختلالات المالية الموجودة أصلًا في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مما وضع ضغوطًا إضافية على الموازنات العامة وأثّر بشكل سلبي على الاستثمار في أنظمة التعليم. وقد **تأثّر الأداء العام لأنظمة التعليم، بما في ذلك القدرة على جمع الأدلة** لتوجيه القرارات وصنع السياسات. وهذا يعني أنه في الوقت الذي يواجه فيه صانعو السياسات والمربّون صعوبات غير مسبوقة، تصلهم معلومات أقلّ تساهم في فهم هذه التحديات وتطوير حلول قائمة على الأدلة.

**منذ بداية الجائحة، بُذلت الجهود لرصد إغلاق المدارس (وإعادة فتحها) والتدابير المتّخذة لضمان استمرارية التعلّم.** وتشمل هذه الجهود استبيانًا أجرته وزارات التربية والتعليم حول الاستجابات الوطنية لكوفيد–19، بدعم مشترك من اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي. على الرغم من ذلك، لم يتوفّر حتى اليوم أي دليل منهجي حول كيفية تأثر تعلّم الطلاب بالاضطرابات التي سبّبتها الجائحة أو حول تأثير تدابير الاستجابة التعليمية التي أطلقتها الحكومات.

يساهم هذا التقرير في سد فجوة الأدلة هذه، ويتضمّن سلسلة من عمليات المحاكاة لفاقد التعلّم المحتمل الذي تسبّبت به جائحة كوفيد–19، الى جانب دراسة لآثاره على المدى الطويل. ويعتمد التحليل على إطار عمل «إتاحة التعلّم للجميع»[6]، الذي يعتبر أن الوصول والمشاركة والبيئة التمكينية هي عوامل التمكين الثلاثة الحاسمة للتعلّم، في حين أن فرضيات المحاكاة تستثير بالأدلة المتعلّقة بإغلاق المدارس والاستجابات التعليمية للحكومات، التي تم جمعها من خلال الاستبيان المشترك.

[1] عشرون بلدًا من منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (بحسب تصنيف اليونيسف) تشمل: الجزائر، وجيبوتي، وتونس، والمغرب، وليبيا، ومصر، والسودان، وفلسطين، ولبنان، وسوريا، والأردن، والعراق، ومنطقة الخليج (الكويت، والبحرين، والمملكة العربية السعودية، وقطر، والإمارات العربية المتحدة)، وعمان، واليمن، وإيران.

[2] اليونسكو (2021). مسح بشأن كوفيد– 19: إعادة فتح الجامعات وإعادة تصوّرها. استجابت ست دول عربية للاستبيان الذي أُجري بين كانون الأول/ديسمبر 2020 وشباط/فبراير 2021، وهي مصر والأردن وليبيا وقطر وفلسطين والإمارات العربية المتحدة. وقد أشار أربع منها الى تعليق أنشطة التدريب والبحث في التعليم الجامعي العالي أو إلغائها.

[3] World Bank (2019). Ending Learning Poverty – What Will It Take?

[4] UNICEF (2021). Out-of-school children

[5] UNESCO (2020). UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper

[6] طوّر واضعو الوثيقة إطار العمل استناداً إلى استعراض مكتبي واستعراض للأدبيات.

**إنّ هذا التقرير:**

1. يلخّص المعلومات المتعلقة بإغلاق المدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا **والاستجابة التعليمية لكوفيد-19** حتى الآن؛
2. يقدّر **فاقد التعلم المحتمل المرتبط بالجائحة**، بناءً على عمليات المحاكاة؛
3. يقدم سلسلة من **التوصيات الخاصة بالسياسات والبرامج** لاستعادة فاقد التعلم و«إعادة البناء على نحو أفضل»، لكي يصبح التعليم الجيد تجربة يختبرها المتعلمون كلّهم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

## الاستجابات حتى الساعة: إتاحة التعلم للجميع

أثرت الجائحة على إتاحة التعلّم للجميع، بما في ذلك: **الوصول إلى التعلم، وضمان متعلّمين مشاركين وبيئة تمكينيّة.**

### الوصول إلى التعلم

تباينت الجهود المبذولة لضمان الوصول إلى التعلّم – من بلد إلى آخر وبحسب الصف[7] – وقد تضمنت **التعلم الحضوري** للصفوف الأولى، **والتعلم المدمج** لمعظم الصفوف، **والتعلم الكامل عن بُعد**[8]. وشملت طرائق التعلّم عن بُعد منصات التعلم الرقمية، والبث التلفزيوني والإذاعي، وتوزيع المواد الورقية.

على الرغم من هذه الجهود، تظهر الأدلة على المستوى الإقليمي أن حوالى 40 في المائة من الطلاب في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (37 مليون طفل ومراهق) لم يستفيدوا من أي مبادرة للتعلم عن بُعد، وكان معظمهم أصلًا من الفئات الضعيفة والمحرومة[9]. وكانت الأسباب الرئيسة للاستبعاد هي عدم توفّر مبادرات التعلم عن بُعد (التي كانت متاحة فقط لصفوف محددة في بعض البلدان) ونقص الأدوات التي تتيح الوصول إلى التعلم عن بُعد (لا سيما الأجهزة الرقمية وإمكانية الاتصال بالإنترنت).

### متعلّمون مشاركون

تشير النتائج إلى أن ما لا يقلّ عن 43 في المائة من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تدرك الدور الحاسم للأهل ومقدمي الرعاية في تمكين المتعلّمين من المشاركة، بعد توفير المواد اللازمة لدعمهم من خلال التعلم من المنزل لطلاب المدارس الابتدائية والثانوية[10]. وفي حين أفاد 38 في المائة من البلدان عن توفير مكالمات هاتفية منتظمة للمتابعة من قبل المعلمين مع الأهل، قام 19 في المائة من البلدان بتوفير مواد إرشادية للتعليم ما قبل الابتدائي في المنزل.

### بيئة تمكينية

أبرزت الجائحة أيضًا الحاجة إلى التطوير المهني المستمرّ والدعم النفسي والتعلّم الاجتماعي والعاطفي للمعلّمين، لتمكينهم من الانتقال نحو التدريس الفعال عبر الإنترنت و/أو التدريس المدمج[11]. واستجابةً لذلك، ووفقًا للاستبيان المشترك، زوّد 33 في المائة من بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا[12] المعلّمين بتعليمات حول التدريس والتعلّم عبر الإنترنت، بالإضافة إلى المحتوى المصمّم أو المكيّف للتعلم عن بُعد. وأفاد مسؤولون أن المنصات عبر الإنترنت والتعلّم المتلفز كانت تُعتبر أكثر طرق توفير التعليم فعاليةً، لكن التقييمات الرسمية لم تُجرَ بعد حول تدابير التعلّم عن بُعد وتأثيرها على التعلّم والمشاركة[13].

## ما هي الأمور على المحكّ: تأثير كوفيد-19 على التعليم المدرسي والتعلم وكسب المدخول في المستقبل

يركّز التحليل في هذا التقرير على أربع نتائج رئيسة لنموذج المحاكاة:

- **فقر التعلّم**،
- **سنوات الدراسة المعدّلة بحسب مقدار التعلّم**،
- النسبة المئوية التي هي دون **مستوى الكفاءة الأدنى في برنامج التقييم الدولي للطلاب**[14]
- **المدخول مدى الحياة**. وتشير عمليات المحاكاة إلى أن إغلاق المدارس بسبب كوفيد-19 قد يؤدي إلى انتكاسة كبيرة للهدف العالمي المتمثّل بخفض نسبة فقراء التعلّم إلى النصف بحلول العام 2030، كما هو مبيّن في النتائج التالية:

[7] UNESCO/UNICEF/World Bank (2020). What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19

[8] المرجع نفسه

[9] UNICEF (2020). COVID-19 – Are Children able to continue Learning during School Closure?

[10] UNESCO/UNICEF/World Bank (2020). What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19

[11] فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار التعليم 2030، مستقبل التدريس – حوار بين المعلمين والخبراء من الدول العربية.

[12] تشمل البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الأردن وإيران والعراق ولبنان وليبيا. وتشمل البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: تونس والجزائر وجيبوتي وفلسطين ومصر والمغرب (بناءً على تصنيف البنك الدولي لمجموعات الدخل)

[13] UNESCO/UNICEF/World Bank (2020). What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19

[14] برنامج التقييم الدولي للطلاب هو برنامج تابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لتقييم الطلاب على المستوى الدولي. والبرنامج يقيس قدرة من هم بسنّ 15 عامًا على استخدام معرفتهم ومهاراتهم في مجال القراءة والرياضيات والعلم لمواجهة تحديات الحياة الحقيقية.

1 **يمكن أن يزداد عدد الأطفال غير القادرين على قراءة نصّ بسيط مناسب لعمرهم وفهمه (فقراء التعلّم) في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا** بنسبة 9.4 نقاط مئوية (من 59.9 في المائة إلى 69.3 في المائة)، كما يمكن أن يرتفع انعدام المساواة بين فقراء التعلّم[15] في جميع أنحاء المنطقة؛

2 قد **يفقد** الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا **سنة من الدراسة المعدّلة بحسب مقدار التعلّم**؛

3 **يمكن أن تزداد نسبة الطلاب البالغين 15 عامًا الذين يقلّ أداؤهم عن مستوى الكفاءة الأدنى في برنامج التقييم الدولي للطلاب** من 60.1 في المائة إلى 71.6 في المائة؛

4 يمكن أن تخسر اقتصادات منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ما يصل إلى 0.8 تريليون دولار أمريكي من مداخيل المجموعة الحالية من المتعلّمين مدى الحياة، نتيجةً لانخفاض مستويات التعلم لديهم، أو الأشهر الضائعة من المدرسة، أو احتمال تسرّبهم من المدرسة.

## «إعادة البناء على نحو أفضل»: إعادة تصوّر التعلم الجيد للجميع وإتاحته

### الدروس المستفادة

استنادًا إلى تحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بإغلاق المدارس، والاستجابات التي وضعتها الحكومات لإتاحة التعلم المستمرّ، ومحاكاة التأثير المحتمل لكوفيد-19 على التعلّم وكسب المدخول، يحدّد التقرير الاستنتاجات والدروس المستفادة التالية بشأن الركائز الثلاث لإطار «إتاحة التعلّم للجميع».

تشير عمليات المحاكاة باختصار إلى أنه ما لم تتصرّف البلدان بسرعة في مجالات عدّة، فإن إغلاق المدارس بسبب كوفيد-19 يمكن أن يعيق التعلّم والآفاق المستقبلية للمتعلمين الحاليين في سن الدراسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بأساليب مختلفة ومهمة. فالبيانات والأدلة سوف توفّر لصانعي السياسات مجموعة من الأدوات التي يمكن نشرها لمساعدتهم في تحديد أولويات التعلم وتسريع عملية التعلم.

### الوصول إلى التعلّم

- تبرز حاجة ماسة إلى تعزيز مجموعة من طرائق التعلّم لضمان وصول جميع المتعلمين إلى التعلم والخدمات لدعم رفاههم.
- تتزايد فوارق التعلم الموجودة مسبقًا، ما يشير إلى حاجة قوية لتدخلات متباينة وسياسات هادفة، وموارد مخصصة لمن هم في وضع غير مؤات، وتقنيات مبتكرة بما في ذلك التدريس على أساس مستوى تعلم الطفل.

### متعلّمون مشاركون

- يحتاج المعلمون والأهل إلى الدعم للتعامل مع التحديات الناشئة عن تعطّل التعلم الحضوري والتحول نحو الأنماط الرقمية وأنماط التعلم عن بُعد الأخرى.
- يمكن أن تواجه بلدان كثيرة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا كارثة في حقل التعلّم إذا لم تُتّخذ إجراءات عاجلة لتوفير التعلّم التعويضي والعاطفي والاجتماعي والتعلّم عن بُعد لجميع المتعلمين.
- ينبغي مراعاة وجهات نظر المتعلم والمعلم والأهل/مقدمي الرعاية حول الفعالية.

### بيئة تمكينية

- تُعدّ البيانات الشاملة مطلوبة للتخطيط للاستجابات ومراقبتها ولتطوير استراتيجيات التخفيف والتعافي في حقل التعلم.
- يجب أن تصبح أنظمة التعليم أكثر إنصافًا وتكيفًا ومرونةً لتمكين جميع المتعلمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من الوصول إلى التعلّم في جميع الأوقات.
- إن مسارات التعلّم وكسب المدخول الخاصة بجيل كامل على المحك، بما في ذلك سنوات الدراسة المعدّلة بحسب مقدار التعلم، وكفاءة التعلم، والمداخيل مدى الحياة.

[15] يُعرّف فقر التعلّم بأنه عدم القدرة على قراءة نصّ بسيط وفهمه بحلول سنّ العاشرة. يوفّر هذا المؤشر نسبة الأطفال في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية الذين ليسوا في المدرسة (محرومين من التعليم) أو الذين هم دون مستوى الكفاءة الأدنى في القراءة (محرومين من التعلّم).

## التوصيات

تشير الاستنتاجات والدروس المذكورة أعلاه إلى ضرورة العمل بشكل ملحّ لضمان عودة الأطفال الآمنة إلى المدرسة. وإلى أن يصبح ذلك ممكنًا، لا بدّ من التأكد من وصول جميع الأطفال إلى فرص متكافئة للتعلم عن بُعد. وتبرز أيضًا الحاجة إلى بذل جهود متضافرة لتسريع التعلّم ومعالجة أزمة التعلم التي سبقت كوفيد-19، من خلال توفير فرص التعلم التعويضي والاستلحاقي لجميع الأطفال. ومما لا شكّ فيه أن استرجاع فاقد التعلم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا سيتطلّب إعادة تصور أنظمة التعليم بعدة طرق مهمة:

1 **أثناء الجائحة والتعافي المبكر**، من المهمّ معالجة عدم المساواة في الوصول الى التعليم والمشاركة فيه، حيث يمكن أن يؤثر إغلاق المدارس بشكل غير متناسب على الفئات المهمشة والضعيفة، مما قد يؤدي إلى تعميق عدم المساواة. من الأهمية بمكان أيضًا توفير الوصول للطلاب في السنوات الأولى، وجعل التعليم عن بُعد أكثر فعاليةً من خلال توفير دعم وتوجيه أقوى للمعلمين وإشراك الأهل ومقدمي الرعاية، واعتماد ممارسات تربوية أكثر تركيزًا على المتعلم.

2 **مع عودة الأطفال إلى التعليم الحضوري**، من الأهمية بمكان ضمان إعادة فتح المدرسة بشكل آمن، وتقييم فاقد التعلم المحتمل، ودعم المعلمين لضمان تكييف التدريس مع مستويات تعلم الطلاب لدعم الاستلحاق واستعادة فاقد التعلم.

3 **يجب على صانعي السياسات والمربّين** التفكير في الدروس التي وفّرها التعليم عن بُعد والتعليم المدمج خلال العامين الماضيين ومعالجتها. وسيتعيّن على أنظمة التعليم تقوية بنيتها التحتية (بما في ذلك التكنولوجيا) لتعزيز قدرتها على التكيّف والمرونة، من أجل ضمان التعلّم الفعّال على أساس مستدام لجميع الأطفال في جميع أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

يختتم هذا التقرير بتوصيات لصانعي السياسات وصانعي القرار على المستوى الوطني والمدرسي تقضي بوضع استراتيجيات قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل هدفها معالجة فاقد التعلم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وإنشاء أنظمة تعليم وتعلّم عادلة وفعّالة ومرنة[16] تدعم الوصول إلى التعلّم والمتعلمين الملتزمين والبيئات التمكينية. تتوافق التوصيات مع إطار عمل إعادة فتح المدارس[17] الذي تم تطويره بالاشتراك بين اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي وبرنامج الأغذية العالمي، بالإضافة إلى الالتزامات المستمرة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة [18] وجدول أعمال التعليم 2030 [19]. ويمكن تصنيف التوصيات ضمن ثلاث مراحل[20]، بما يتماشى مع المراحل المختلفة للجائحة العالمية[21].

Halfpoint/Shutterstock.com

16 OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020

17 اليونسكو، واليونيسف، والبنك الدولي، وبرنامج الأغذية العالمي (نيسان/أبريل 2020): إطار لإعادة فتح المدارس.

18 https://sdg4education2030.org/the-goal

19 اليونسكو (2016). إطار عمل التعليم 2030: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_ara

20 تمرّ بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بمراحل مختلفة من جائحة كوفيد- 19. وقد بذلت الحكومات بالفعل جهودًا هائلة للتخفيف من فاقد التعليم. يستطيع واضعو السياسات استخدام هذه المرحلة كمرجع لعكس خطط الاستجابة التعليمية وتعديلها، بناءً على الوضع الفعلي في بلدانهم.

21 البنك الدولي (أيار/مايو 2020). جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات.

| | |
|---|---|
| **مرحلة انتشار الجائحة: الاستمرارية والمشاركة** | 1 الاستمرار في معالجة أوجه عدم المساواة في الوصول إلى التعلّم عن بُعد والمشاركة فيه، وضمان فعالية التدريس والتعلم، وتوفير الوصول لطلاب السنوات الأولى، والتركيز على المهارات الأساسية ومنع التسرّب من المدرسة.<br>2 تقديم دعم وتوجيه أقوى للمعلمين للتعامل مع تحديات الجائحة وفرصها، وتعزيز سياسة المعلم والاستثمار في المعلمين.<br>3 ضمان المشاركة المستمرة للأهل ومقدمي الرعاية في تعلّم أطفالهم من خلال استراتيجيات اتصال وسياسات دعم واضحة وشاملة. |
| **مرحلة التعافي المبكر: إعادة فتح المدارس والتعويض** | 1 ضمان إعادة فتح المدارس بشكل آمن، استنادًا الى عملية اتخاذ القرارات القائمة على الأدلة.<br>2 إجراء تقييمات تعليمية شاملة لتوجيه التخطيط التربوي وإتاحة المجال لتوفير تعليم تعويضي جيد لجميع المتعلمين.<br>3 دعم المعلمين لضمان تكييف التدريس مع مستويات تعلم الطلاب حتى يتمكنوا من تعويض ما فقدوه من تعلم واسترداده.<br>4 تنفيذ سياسات وبرامج التعلم التعويضي والاستلحاقي للتعويض عن فاقد التعلّم. |
| **مرحلة ما بعد الجائحة: التسريع والتحسين** | 1 تطوير سياسات تتيح التعلّم السريع لجميع المتعلمين، بما في ذلك الأكثر ضعفًا، وتنفيذها مع بناء أنظمة أكثر مرونةً.<br>2 تعزيز التنسيق عبر القطاعات وتقديم الدعم الشامل لإعادة بناء أنظمة تعليمية منصفة وفعالة ومرنة لجميع المتعلمين.<br>3 تحديد الآليات لتمويل الاستجابة للجائحة في قطاع التعليم والدعوة إلى استثمار فعّال وعادل في التعليم. |

لم يستحدث الاضطراب الناجم عن الجائحة فرصةً لاستعادة فاقد التعلم فحسب، بل أوجد أيضًا فرصةً لبناء أنظمة تعليمية أكثر قوةً ومرونةً تتحلّى بقدرة أكبر على خدمة طلابها ومجتمعاتهم. لذلك يجب علينا انتهازها فرصةً واتخاذ إجراءات فورية لضمان التدريس والتعلم الفعّالَين لجميع أطفال المنطقة.

# الفصل الأول

## مقدمة

# 1. مقدّمة

## 1.1 المشكلة: تعطّل التعلّم بسبب كوفيد-19

تشكّل جائحة كوفيد-19 تهديدًا خطيرًا لتعلّم الأطفال. ففي بداية الأزمة في أوائل العام 2020، أغلقت معظم البلدان من حول العالم مؤسّساتها التعليمية لاحتواء انتشار الفيروس، مما ترك أكثر من مليار طالب خارج المدرسة[22].

لم يكن لسرعة تعطّل التعليم ونطاقه أي مثيل، الأمر الذي يهدّد بتفاقم أزمة التعلّم في المناطق، لا سيما في تلك المناطق مثل الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حيث كان الوصول إلى التعلّم يمثّل بالفعل تحديًا للكثيرين. فقد تأثّر جيل كامل من الأطفال بهذا الاضطراب غير المسبوق الذي قد يفضي إلى تأثير محتمل يمتد إلى ما بعد المديَين القصير والمتوسط وإلى ما بعد قطاع التعليم. ويشمل التأثير المحتمل عواقب على مستوى الصحة العقلية والرفاه والتنشئة الاجتماعية وآفاق المشاركة النشطة في المجتمع، بما في ذلك في سوق العمل.

انتشرت الجائحة في العام 2020 على خلفية اجتماعية وسياسية واقتصادية يشوبها انعدام اليقين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مما وضع الخدمات الاجتماعية تحت ضغط أكبر، وتسبّب بأزمات اقتصادية، وفاقم التفاوتات التي كانت الموجودة مسبقًا[23].

لفهم تأثير أزمة كوفيد-19 بشكل أفضل على أنظمة التعليم واستجابة البلدان للأزمة في قطاع التعليم، أنشأت الوكالات الوطنية والدولية، بما في ذلك الأمم المتحدة والبنك الدولي، آلية رصد (استبيان على مستوى الحكومة) تركّز على التدابير التي اتخذتها الحكومات لضمان استمرارية التعلّم. وتشكّل نتائج هذا الاستبيان، بالإضافة إلى تحليل المحاكاة الذي أجراه البنك الدولي في حزيران/يونيو 2020 (والذي تم تحديثه هنا بالتعاون مع اليونيسف واليونسكو)، إضافةً إلى مساهمات المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والأونروا، أساس التحليل والتوصيات الواردة في هذا التقرير.

## 2.1 السياق: التعليم المدرسي والتعلّم والمدخول قبل كوفيد-19

### التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية وعدم الاستقرار

تستضيف البلدان العشرين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عددًا من الأطفال يزيد عن 185 مليونًا (37 في المائة من إجمالي السكان)، وتشهد مجموعة واسعة من السياقات الاجتماعية والاقتصادية إذ تضمّ البلدان المرتفعة الدخل (مثل دول الخليج)، والبلدان المنخفضة الدخل، والبلدان التي تواجه أزمات إنسانية (مثل ليبيا والسودان وسوريا واليمن)، والبلدان المتوسطة الدخل التي يعيش فيها معظم سكّان المنطقة. وتتفاقم الفوارق الاجتماعية والاقتصادية الواسعة عبر البلدان بسبب التفاوتات الكبيرة داخل البلدان، إلى جانب عوامل أخرى مثل الإقامة في المناطق الحضرية أو الريفية، والنوع الاجتماعي، والطبقة، والانتماء الأسريّ.

أدّت الاضطرابات السياسية إلى أزمات إنسانية طويلة الأمد، أفضت إلى تفاقم التحديات الموجودة مسبقًا (بما في ذلك مسارات التنمية غير العادلة، وندرة الموارد، وزيادة الفقر وسوء التغذية) وتسبّبت في أكبر أزمة نزوح ولاجئين منذ الحرب العالمية الثانية[24]. وفي العام 2020، كان هناك 38 مليون طفل بحاجة إلى مساعدة إنسانية في المنطقة، وهم يمثلون واحدًا من كل خمسة أطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وخُمس إجمالي عدد الأطفال المحتاجين على مستوى العالم[25]. كما استضافت المنطقة أكثر من ستة ملايين طفل نازح داخليًا وأكثر من ستة ملايين طفل لاجئ، مع وجود احتمال كبير لعدم التحاقهم بالمدارس.

### أزمة الوصول والتعلم

نتيجةً لهذه المجموعة من التحديات، قبل بدء أزمة كوفيد-19 في العام 2020، كان حوالى 15 مليون طفل في المنطقة تتراوح أعمارهم بين 5 و14 عامًا خارج المدرسة. وكان 10 ملايين طفل إضافي معرّضين لخطر التسرّب من المدرسة بسبب الفقر والتهميش الاجتماعي والنزوح وتعطّل البنية التحتية بسبب النزاع[26]. وفي حين يلتحق معظم الأطفال بالمدرسة الابتدائية، يرتفع احتمال عدم التحاقهم بالمدرسة بنسبة 16 في المائة في المرحلة الدُنيا

[22] التعليم: من الاضطراب إلى التعافي (unesco.org)

[23] وجد تحليل محاكاة للتأثير المحتمل لكوفيد- 19 أجراه مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وشمل تسعة بلدان في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، أن النسبة المئوية للأطفال الذين يعيشون في فقر متعدد الأبعاد في المنطقة قد تكون زادت من 44 في المائة قبل الجائحة إلى 52 في المائة بنهاية العام 2020، مع زيادة محتملة قدرها 12 مليون طفل يعيشون في فقر متعدد الأبعاد. يمكن الاطلاع على مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (تموز/يوليو 2020). محاكاة التأثيرات المحتملة لكوفيد- 19 على فقر الأطفال المتعدد الأبعاد في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

[24] UNESCO, WFP, SCI, Desk Study on Main Trends and Analysis on Out of School Children, in Middle East and North Africa Region, not published

[25] UNICEF. Regional Office Management Plan 2022—2025

[26] UNICEF (2021) Out-of-school children

من التعليم الثانوي[27]، و35 في المائة في المرحلة العُليا من التعليم الثانوي[28]. ويقترن هذا الأمر بتفاوتات عالية، بما في ذلك فارق يصل إلى 10 سنوات من التعليم المدرسي بين نسبة العشرين في المائة الأكثر تعليماً ونسبة العشرين في المائة الأقل تعليماً[29]. وكانت المنطقة تعاني من أزمة تعلّم قبل الجائحة، مع وجود فوارق هائلة عبر البلدان وداخلها، وفشل عدد كبير من الطلاب في اكتساب المعرفة والمهارات الأساسية اللازمة للتعلّم مدى الحياة، والتوظيف، والتمكين الشخصي والمواطنة النشطة[30]. وكانت أنظمة التعليم مقيّدة بالفعل بممارسات التدريس والامتحانات التي عفا عليها الزمن، وبعدم التوافق بين محتوى التعلّم والواقع المعاصر ومتطلبات سوق العمل[31]. وقبل انتشار جائحة كوفيد-19، كان حوالى 60 في المائة من الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لا يستطيعون قراءة نص بسيط مناسب لعمرهم في سنّ العاشرة أو فهمه[32]. وكانت فوارق شاسعة تُسجّل داخل البلدان؛ ففي تونس مثلاً، سُجّل اختلاف في التحصيل الأساسي للقراءة يبلغ 34 نقطة مئوية بين الخُمس الأغنى والأفقر، حتى قبل كوفيد-19[33].

### الإطار 1. سياق التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

تضمّ الدول العربية – حسب تصنيف معهد اليونسكو للإحصاء[34] – ما مجموعه 34 مليون شخص في سن الالتحاق بالتعليم العالي، يمثّلون 5.8 في المائة من سكّان العالم في سن الالتحاق بالتعليم العالي. وكانت نسبة القيد الإجمالية[35] في المنطقة 33.8 في المائة، مع ارتفاع مشاركة الإناث (35.8 في المائة) مقارنةً بالذكور (31.9 في المائة). **وتختلف أنماط المشاركة عبر البلدان اختلافًا واسعًا، حيث تتراوح بين 70.9 في المائة في المملكة العربية السعودية و5.3 في المائة في جيبوتي**. ويختلف أيضًا التوازن بين الجنسَين، مع ارتفاع عدد الطالبات في الجزائر والبحرين والكويت وعمان وفلسطين/الأراضي الفلسطينية وقطر، وارتفاع عدد الطلاب الذكور في إيران والعراق واليمن وموريتانيا وجيبوتي.

وبالنظر إلى الحجم المتنوع للبلدان والاقتصادات في المنطقة، من المفيد مقارنة الإنفاق الحكومي لكل طالب جامعي، وهو إنفاق يختلف بشكل كبير بين دول الخليج وبقية المنطقة. فهو يتراوح بين 71,133 دولارًا أميركياً في الكويت (2004) و952 دولارًا أميركياً في الأردن (2019).

## 3.1 الهدف: إتاحة التعلّم للجميع

إذا أراد أصحاب المصلحة في مجال التعليم «إعادة البناء على نحو أفضل»، والتخفيف من فاقد التعلّم المرتبط بالجائحة، وتمكين جميع المتعلمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من الالتحاق بالتعليم الجيد، فمن الأهمية بمكان توضيح المسائل التي تتيح التعلّم للجميع. وإتاحة التعلّم هي نتيجة مجموعة من العناصر، بما في ذلك: الوصول (إلى المدارس و/أو منصات التعلّم والأدوات التكنولوجية)، والمشاركة (التي يتيحها المحتوى المتمحور حول المتعلم، والتعليم الفعال، والعلاقات الداعمة) والبيئة التمكينية (التي تشمل إعداد المعلمين، والقيادة الفعالة، وأنظمة البيانات)، كما هو موضح في الشكل 1 أدناه.

ESB Professional/Shutterstock.com

27 UNICEF (2018). Out of School Children in MENA – Regional Factsheet

28 اليونيسف (2019). جيل 2030 في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

29 UNICEF (forthcoming). Learning, Skills and Employability in the Middle East and North Africa – Investing in Children as We Build a Next and Better Normal

30 UNICEF (2017). Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa: A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills

31 UNICEF (forthcoming). Learning, Skills and Employability in the Middle East and North Africa – Investing in Children as We Build a Next and Better Normal

32 World Bank (2019). Ending Learning Poverty – What Will It Take?

33 UNICEF MICS (2018)

34 الأردن والإمارات العربية المتحدة والبحرين وتونس والجزائر والجمهورية العربية السورية وجيبوتي والسودان وعُمان والعراق وفلسطين وقطر والكويت ولبنان وليبيا ومصر وموريتانيا والمغرب والمملكة العربية السعودية واليمن.

35 تعريف نسبة القيد الإجمالية: مجموع عدد الطلاب المسجّلين بمستوى تعليمي معين، بغضّ النظر عن السنّ، معبرًا عنه كنسبة مئوية من السكان في السن الرسمية للالتحاق بنفس المستوى التعليمي (معهد اليونسكو للإحصاء).

**الشكل 1. إعادة البناء على نحو أفضل: إتاحة التعلّم للجميع**

**من الناحية العمليّة، تتطلّب هذه العناصر ما يلي:**

**الوصول إلى التعلّم**

**الوصول إلى التعلّم** – الوصول إلى المدارس للتعلّم الحضوري، ومنصات التعلّم، والأدوات التكنولوجية (أجهزة الكمبيوتر والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية)، والاتصال بالإنترنت و/أو مواد للتعلّم عن بُعد أو مزيج مناسب مما سبق للتعلّم المدمج.

**متعلّمون مشاركون**

**متعلمون مشاركون** – أنشطة و/أو مواد تتمحور حول المتعلّم (مناسبة لسنّ المتعلمين وقدراتهم وتتيح تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية والحياتية[36] بالإضافة إلى المهارات الأساسية)، مدعومةً بالأساليب التربوية والمناهج الفعّالة، والمعلمين الفعالين (الذين تتمحور مقاربتهم حول المتعلمين) وأهل/مقدمي رعاية ملتزمين يقدمون الدعم والتغذية الراجعة.

**بيئة تمكينية**

**بيئة تمكينية** – بيئة مدرسية/منزلية آمنة (بما في ذلك التفاعل الآمن مع الأقران)، وإعداد أولي قوي للمعلّمين، وتطوير مهني مستمرّ للمعلمين (بما في ذلك مهارات التدريس الفعّال عبر الإنترنت/ المدمج)، والقيادة والإدارة الفعالتَين (بما في ذلك التواصل الواضح مع أصحاب المصلحة)، وأنظمة قوية للرصد والتقييم (بما في ذلك تقييم التعلّم) لإتاحة التعلّم المستمر الذي يلبي احتياجات جميع المتعلمين.

أدى إغلاق المدارس المرتبط بالجائحة إلى حرمان الكثير من الأطفال من تجربة التعلّم، من خلال تعطيل الوصول اليه (خاصة بالنسبة إلى أولئك الذين يفتقرون الى الأدوات و/ أو إمكانية الاتصال بالإنترنت المطلوبة للتعلّم عبر الإنترنت أو التعلّم المدمج). كما جعل **المشاركة** في التعلّم (بسبب اضطراب العلاقات مع المعلمين ونقص الخبرة في مجال التدريس والتعلّم عبر الإنترنت) وتوفير **بيئات تمكينية** (بسبب إغلاق المدارس أكثر صعوبةً. يبحث هذا التقرير في الأساليب التي أثّرت من خلالها تحديات الجائحة والاستجابات على مستوى البرامج والسياسات ذات الصلة على الوصول والمشاركة والبيئات التمكينية حتى الساعة، علمًا أن الاستبيان المشترك لوزارات التربية والتعليم والمحاكاة توفّر أدلّة أو توقعات ذات صلة، بما في ذلك لجهة الأطفال المهمّشين بسبب اللجوء أو الفقر أو الإعاقة أو النوع الاجتماعي.

[36] UNICEF (2017). Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa: A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills

# الفصل الثاني

## المشكلة: تعطّل التعلّم

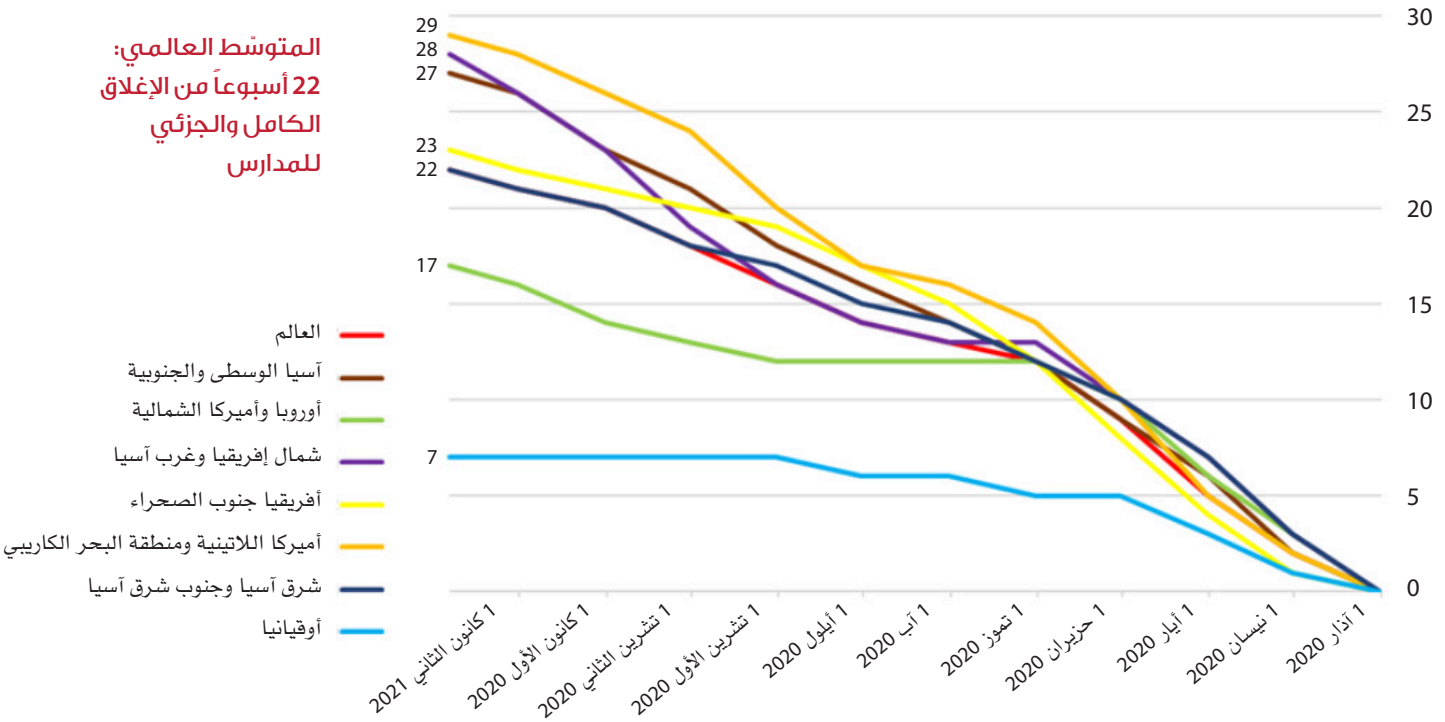
# 2. المشكلة: تعطّل التعلّم

© UNICEF/Al Smadi

## 1.2 إغلاق المدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: نظرة عامة

تأثّر التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا سلبًا بإغلاق المدارس بسبب كوفيد-19، الى جانب تأثّره بالنزاعات والصدمات الاقتصادية، مما أدى إلى تزايد الخوف من تراجع الأجيال في حقل التعلّم والمهارات[37] [38]. وبين آذار/مارس 2020 وكانون الثاني/يناير 2021، كانت **مدة إغلاق المدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أطول بأربعة إلى ستة أسابيع من المتوسط العالمي**، وفقًا لتقديرات اليونسكو[39]. وتشير هذه التقديرات إلى ضياع ما متوسطه ثلثي عام دراسي (22 أسبوعًا) في جميع أنحاء العالم خلال هذه الفترة، في حين أن المتوسط الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا للإغلاق الكامل أو الجزئي للمدارس[40] يقدر بـ 28 أسبوعًا، علماً أنها ثاني أعلى نسبة بعد أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي (الشكل 2 أدناه).

**الشكل 2. مدة الإغلاق الكامل والجزئي للمدارس (بالأسابيع) حسب المنطقة، آذار/مارس 2020 - كانون الثاني/يناير 2021**




المصدر: اليونسكو، الرصد العالمي لإغلاق المدارس.

[37] UNICEF (2020). an overview of country COVID-19 "Safe return to schools" responses in Middle East and North Africa (MENA)

[38] UNICEF, MENA internal education covid-19 response tracker

[39] https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

[40] يشير إغلاق المدرسة إلى إغلاق مباني المدرسة ووقف التعليم الحضوري العادي. ومع ذلك، يستطيع التعلّم أن يستمرّ من خلال التعلّم عن بعد.

يوضح الشكل 3 أدناه العدد التقديري للأسابيع التي تمّ فيها إغلاق المدارس (أي عندما كانت المدارس مغلقة فعليًا) في كل بلد عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بين آذار/مارس 2020 وحزيران/يونيو 2021. وتختلف مدة الإغلاق بشكل كبير بين البلدان، وتتراوح بين أسبوع واحد في السودان وسبعة وأربعين أسبوعًا في الكويت للعامين الأكاديميين (2020/2019 و2021/2020) مجتمعَين[41].

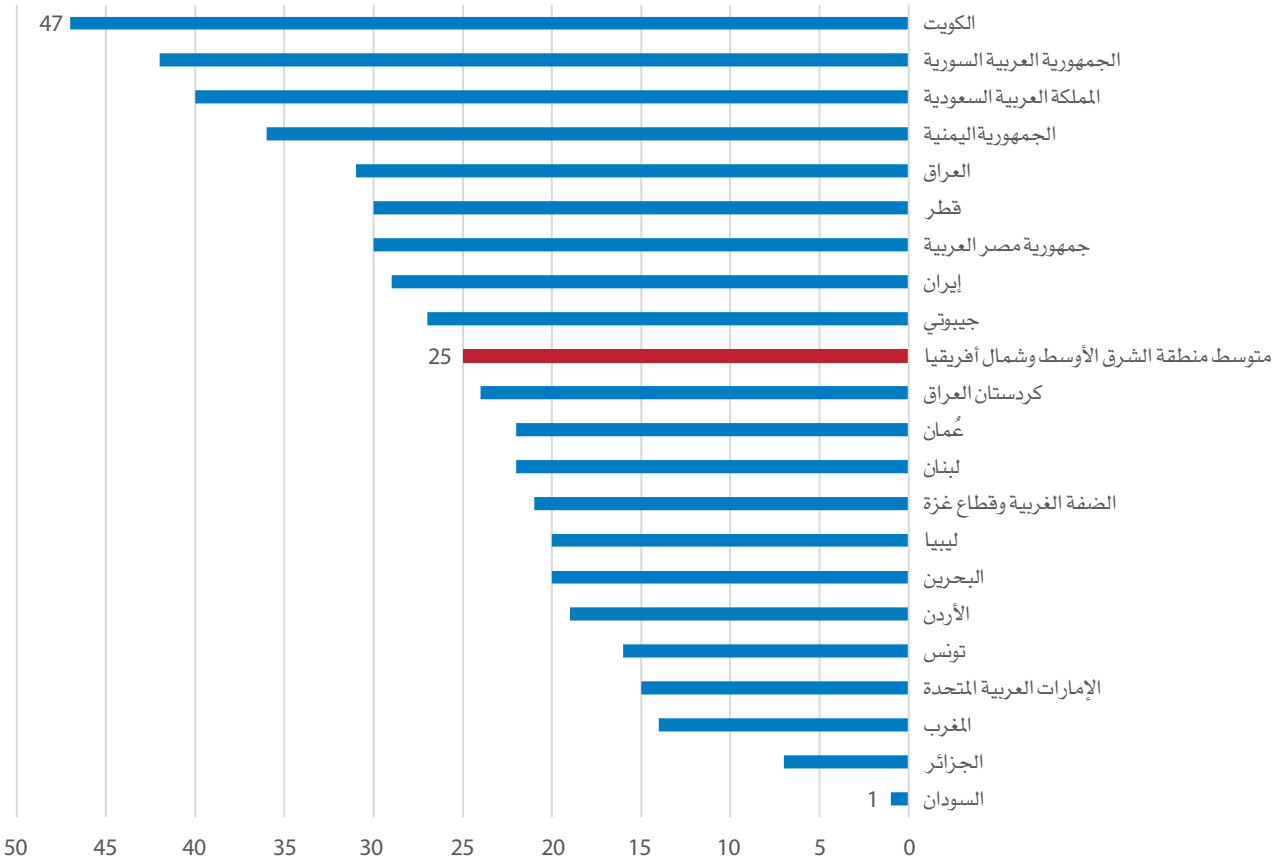
قد يؤثّر عدد أسابيع التعلّم الحضوري المفقودة على جيل الأطفال بأكمله إذا لم يتم وضع السياسات المناسبة لمعالجة فاقد التعلّم وضمان التعلّم المستمر، خاصة للمتعلمين الأكثر ضعفًا، بما في ذلك الفتيات والفقراء واللاجئين والأشخاص ذوي الإعاقة.

## 2.2 إغلاق المدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالتفصيل

### العام الدراسي 2019-2020

عرف الطلاب من جميع الأعمار في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أنماطًا مختلفة من إغلاق المدارس وإعادة فتحها، استجابةً للتحدي المزدوج المتمثّل في احتواء انتشار كوفيد-19 وضمان استمرارية التعلّم. وفي كانون الثاني/يناير 2020، كانت غالبية المدارس لا تزال مفتوحة أو في عطلة مُجدوَلة، بانتظار قرار السلطات الوطنية المعنية بالصحة والتعليم. وكانت إيران الاستثناء الوحيد، علمًا أنها البلد الأول في المنطقة الذي أبلغ عن حالة مؤكدة (في شباط/فبراير 2020)، إذ أن السلطات الصحية الوطنية اتخذت تدابير جذرية – بما في ذلك إغلاق المدارس – في وقت سابق من كانون الثاني/يناير للحد من انتشار الفيروس[42]. وخلال شهر شباط/فبراير، وعلى ضوء عدم توفّر إرشادات أو ضمانات واضحة بشأن التشغيل الآمن للمدارس، بدأت وزارات التربية والتعليم في المنطقة بإغلاق مؤسساتها واستكشاف أساليب لضمان استمرارية التعلم.

**الشكل 3. متوسّط مدة إغلاق المدارس (بالأسابيع) في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، آذار/مارس 2020 – حزيران/يونيو 2021**




المصدر: اليونسكو، الرصد العالمي لإغلاق المدارس.

[41] من الممكن أن تكون البلدان قد غيرت تقويمها الأكاديمي، ولكن ذلك لا يرد في الشكل.
[42] UNICEF (31 March 2020). Situation Report

في آذار/مارس 2020، على خلفية الانتشار السريع للفيروس في جميع أنحاء المنطقة، اتخذت السلطات الصحية الوطنية، بالتنسيق مع الجهات المعنية بالتعليم، قرارًا بإغلاق جميع المدارس في البلدان السبعة التالية: إيران، والمملكة العربية السعودية، ولبنان، والعراق، والبحرين، والكويت، وفلسطين/الأراضي الفلسطينية. وبحلول نهاية شهر آذار/مارس، كانت جميع المدارس في المنطقة مغلقة بالكامل، باستثناء قطر (حيث كانت مغلقة جزئيًا) وثلاثة بلدان أغلقت مدارسها في إطار عطلة مُجدوَلة (الجزائر والبحرين والإمارات العربية المتحدة). ولم تكن وزارات التربية والتعليم في المنطقة مستعدّة لهذا السيناريو غير المسبوق، حيث أدى الإغلاق الكامل للمدارس إلى حرمان 110 ملايين طالب من فرص التعلّم والتنشئة الاجتماعية والخدمات الأخرى التي تقدمها المدارس، بما في ذلك الخدمات الصحية والتغذية[43].

وبدأت عملية إعادة فتح المدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في نيسان/أبريل وأيار/مايو 2020 في ثلاث دول (مصر ولبنان وقطر)، مع إعطاء الأولوية للصفوف التي تخضع للامتحانات الوطنية قبل نهاية العام الدراسي في حزيران/يونيو 2020. وبحلول نهاية تموز/يوليو 2020، كانت جميع المدارس في المنطقة إما في عطلة مُجدوَلة أو مغلقة بالكامل، إيذانًا بانتهاء العام الدراسي 2019–2020.

### العام الدراسي 2020-2021

في أيلول/سبتمبر 2020، في حين كان من المقرّر أن تستأنف جميع المدارس في المنطقة نشاطها، لم يكن هناك دليل علمي بشأن انتقال الفيروس بين طلاب المدارس لاتخاذ قرارات مستنيرة بشأن إعادة فتح المدارس بشكل آمن. وقد اختار حوالى 50 في المائة من الحكومات تأجيل إعادة فتح المدارس، ومواصلة التعلّم عن بُعد أو العمل مع إعادة فتح جزئي.

بحلول نهاية أيلول/سبتمبر 2020، استؤنف التدريس والتعلّم الحضوريَين في المدارس في ثلاثة بلدان (العراق وقطر[44] وسوريا)، بينما كانت المدارس في سبعة بلدان (الجزائر ومصر وليبيا وعمان والمملكة العربية السعودية واليمن والسودان) لا تزال مغلقة بالكامل، مع توفر التعلّم عن بُعد و/أو المدمج في بعض الحالات. وبحلول نهاية تشرين الأول/أكتوبر 2020، ارتفع عدد البلدان التي تؤمن التعلّم الحضوري من خلال إعادة فتح المدارس بالكامل إلى تسعة بلدان، وقامت ستة بلدان بإعادة فتح المدارس جزئيًا، مما يدل على حرصها على استئناف التعلّم حضورياً.

وخلال شهر تشرين الثاني/نوفمبر 2020، كانت السلطات المعنية بالصحة والتعليم في المنطقة قلقة بشأن الوضع الوبائي للفيروس، مما أدى إلى زيادة إغلاق المدارس. ولكن بحلول أوائل كانون الأول/ديسمبر 2020، كانت المدارس مفتوحة بشكل كامل أو جزئي في 15 بلدًا، ومُغلقة بالكامل في خمسة فقط (جيبوتي والعراق [إقليم كردستان العراق] والأردن وليبيا والمملكة العربية السعودية). وكان من المقرر مبدئيًا استئناف العام الدراسي في السودان، الذي يمتدّ عادةً بين حزيران/يونيو وآذار/مارس، في شهر أيلول/سبتمبر 2020، غير أنه تأجّل مرةً أخرى إلى كانون الثاني/يناير 2021.

اعتبارًا من أواخر كانون الثاني/يناير 2021، أبقى بلد واحد فقط (هو المملكة العربية السعودية)[45] مدارسه مغلقة. وبحلول أوائل شباط/فبراير 2021، كان لدى حوالى 80 في المائة من البلدان في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مؤسسات تعليمية عاملة، الأمر الذي يتيح التعلّم الحضوري أو المدمج.

## 3.2 إعادة فتح المدارس

اتّبعت وزارات التربية والتعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مقاربة مرحليّة مرنة لإعادة فتح المدارس، إلى جانب توفير التعلّم عن بُعد، استجابةً لفيروس كوفيد-19. وقد تأثّر قرار إعادة فتح المدارس بشكل كبير بتطوّر الجائحة في كل بلد، وبنظرة الرأي العام الى سلامة المدارس ونقص الأدلة الموثوقة المتاحة لتوجيه استجابات التعليم الوطنية.

مرّت غالبية البلدان بمراحل مختلفة من الإغلاق وإعادة الفتح. ففي الأردن، على سبيل المثال، أعيد فتح المدارس في الأول من أيلول/سبتمبر 2020 على أساس جزئي، لكنها أُغلقت بالكامل في وقت لاحق من ذلك الشهر، وأعيد فتحها في وقت لاحق من العام الدراسي[46]. في تلك الأثناء، قامت بلدان أخرى، بما في ذلك سوريا والجزائر واليمن، بإعادة فتح المدارس بشكل تدريجي خلال العام الدراسي 2020–2021، مع إعطاء الأولوية للصفوف التي لديها امتحانات، وبعض الصفوف أو المناطق ذات معدلات الإصابة المنخفضة.

واعتبارًا من 22 أيلول/سبتمبر 2021، أعيد فتح المدارس بالكامل في 11 بلدًا، فيما أعيد فتحها جزئيًا في سبعة بلدان، وظلّت مغلقة في بلدَين في المنطقة[47].

[43] اليونسكو. الرصد العالمي لإغلاق المدارس، التعليم: من الاضطراب إلى التعافي (unesco.org)

[44] سُجّلت قطر عودة إلى التعلّم المدمج في معظم المدارس الخاصة (الغالبية) وفي جميع المدارس الحكومية – واعتبارًا من أيلول/سبتمبر 2021، كانت المدارس تستخدم 50 في المائة فقط من طاقتها الاستيعابية (باستخدام نظام الدوامات).

[45] ومع ذلك، في المملكة العربية السعودية، تمكّن جميع الطلاب من الوصول إلى منصة التعلّم "مدرستي".

[46] UNICEF Jordan (2020). COVID-19 Education Response in Jordan March to November 2020

[47] تم الحصول على البيانات من خريطة اليونسكو حول إغلاق المدارس ومعهد اليونسكو للإحصاء في 8 تشرين الثاني/نوفمبر 2021. واعتبارًا من أيلول/سبتمبر 2021، أعاد أحد عشر بلدًا فتح المدارس بالكامل: الأردن، الإمارات العربية المتحدة، تونس، الجزائر، الجمهورية العربية السورية، جيبوتي، فلسطين، المغرب، مصر، السودان، واليمن؛ وأعادت سبعة بلدان فتح مدارسها جزئيًا: البحرين وعُمان وقطر والكويت ولبنان وليبيا والمملكة العربية السعودية. وأبقى بلدان مدارسهما مغلقة: العراق وإيران.

# الفصل الثالث

## الاستجابات حتى الساعة: استراتيجيات لإتاحة التعلّم أثناء جائحة كوفيد-19

# 3. الاستجابات حتى الساعة: استراتيجيات لإتاحة التعلّم أثناء جائحة كوفيد-19

## 1.3 الوصول إلى التعلّم

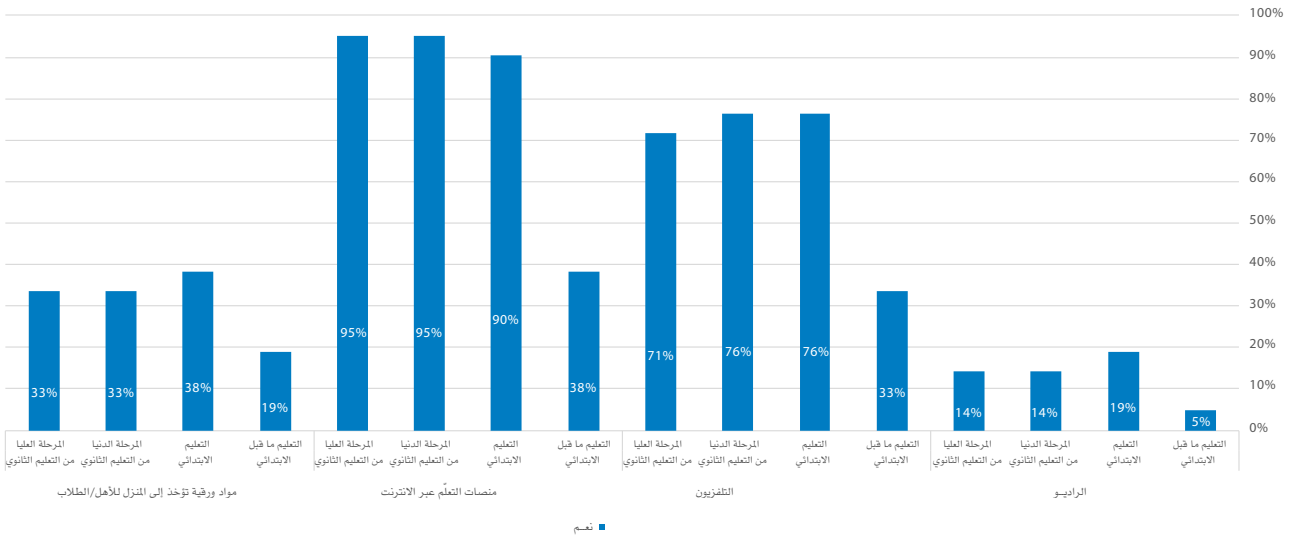
### أولًا. العرض: توفير التعلّم عن بُعد والتعلّم المدمج

استجابت البلدان في جميع أنحاء المنطقة لكوفيد-19 باعتماد خليط من المقاربات لضمان استمرارية تعلّم طلابها أثناء فترات إغلاق المدارس[48]. وتضمّنت المقاربات: التعلّم الحضوري للصفوف الأولى، والتعلّم المدمج لمعظم الصفوف، والتعلّم الكامل عن بُعد باستخدام طرائق مختلطة. وقد تباينت الاستراتيجيات المستخدمة ليس فقط من بلد إلى آخر (الملحق 3 للاطلاع على التفاصيل)، ولكن أيضًا وفق الصفوف (الشكل 4 أدناه)، ومن مدرسة إلى أخرى أيضاً داخل البلدان[49].

استخدمت البلدان وسائل متنوعة لتوفير التعلّم عن بُعد، بما في ذلك إنشاء منصات التعلّم الرقمية وتشغيلها، وتطوير الدروس وبثها من خلال التلفزيون والراديو، وتوزيع الحزم الورقية التي تؤخذ إلى المنزل. وكانت منصات التعلّم عبر الإنترنت هي النموذج السائد الذي استُخدم بشكل عام، حيث تم اعتمادها في 38 في المائة من البلدان لمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، و90 في المائة من البلدان للتعليم الابتدائي، و95 في المائة من البلدان لكل من مرحلتَي التعليم الثانوي الدُنيا والعُليا. وقد احتلّ التلفزيون المرتبة الثانية من حيث الاستخدام، إذ لجأ إليه 33 في المائة من البلدان لمرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، و76 في المائة للمرحلة الابتدائية والمرحلة الدُنيا من التعليم الثانوي، و71 في المائة للمرحلة العُليا من التعليم الثانوي. وبشكل عام، قلّ احتمال توفير التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي من خلال أي من مقاربات التعلّم عن بُعد.

تباينت هذه الاستراتيجيات أيضًا وفقًا لمستوى انخراط المعلمين ومشاركتهم، ومقدار التوجيه المقدم إلى الأهل بشأن التعليم في المنزل والأنشطة اللاصفية. بالإضافة إلى ذلك، ركّزت عشرة بلدان[50] على إجراء الاختبارات الوطنية، مع الالتزام ببروتوكولات السلامة، بما في ذلك التباعد الجسدي.

**الشكل 4. أنواع أنظمة توفير التعليم المُستخدمة حسب المستوى التعليمي أثناء إغلاق المدارس، 2020**




المصدر: استبيان لليونسكو واليونيسف والبنك الدولي حول استجابات التعليم الوطني لإغلاق المدارس بسبب فيروس كورونا (2020) ومكاتب اليونيسف القطرية (2020) ومتتبّع جون هوبكنز.

[48] UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD (2021). What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-10 Pandemic

[49] UNESCO/UNICEF/World Bank (2020). What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19

[50] الأردن وتونس والجزائر ومصر والسودان والعراق وفلسطين والكويت وليبيا واليمن.

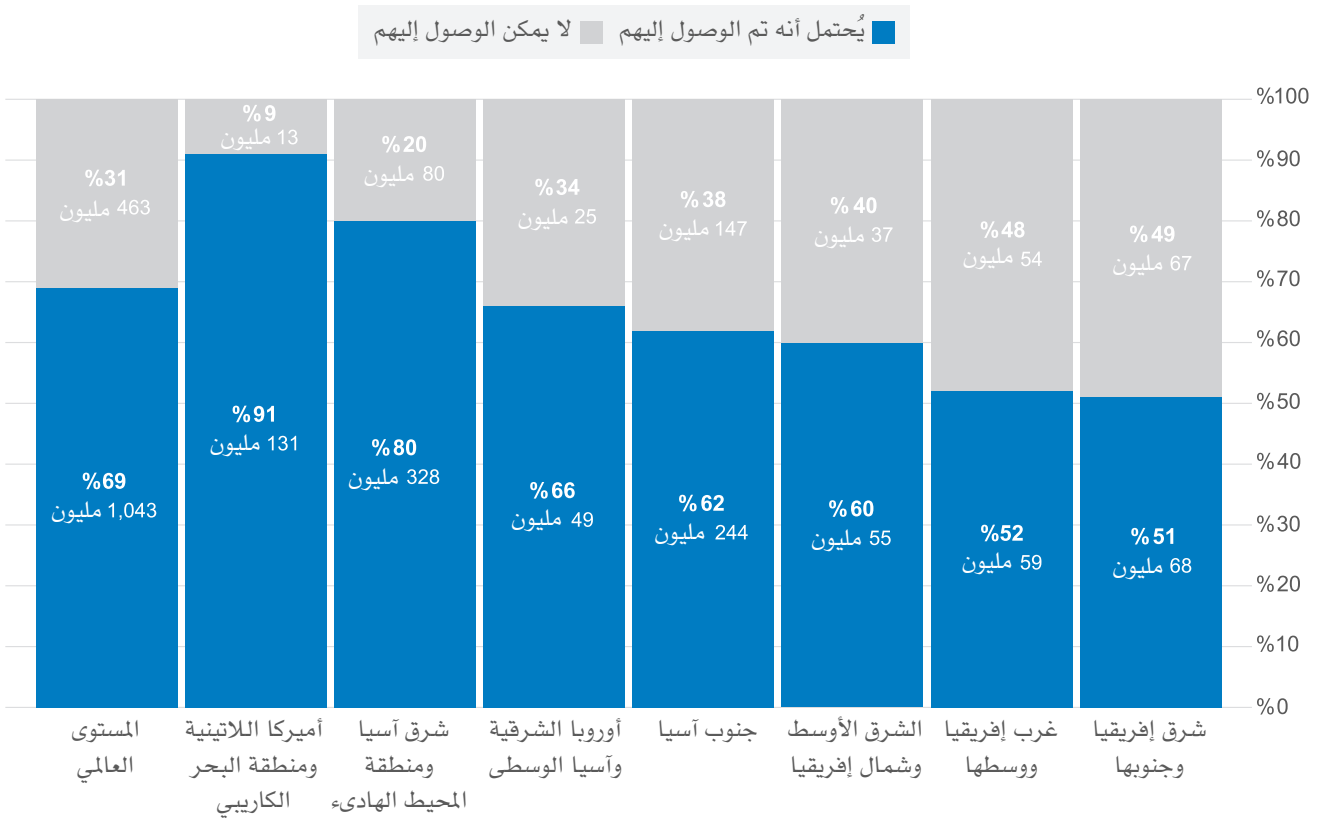
## ثانيًا: الوصول: المشاركة في التعلّم عن بُعد والتعلّم المدمج

ضمنت الحكومات في جميع أنحاء المنطقة استمرارية التعلّم أثناء فترات إغلاق المدارس من خلال طرائق التعلّم عن بُعد. ومع ذلك، لم يتم الوصول إلى حوالى 37 مليون طالب (الشكل 5)، بناءً على البيانات التي تم جمعها في أيار/مايو وحزيران/يونيو 2020 [51]. وتظهر الأدلة على المستوى الإقليمي أن 40 في المائة من الطلاب لم يتمكّنوا من الوصول إلى خيارات التعلّم الرقمي والبثّ عن بُعد المتوفرة و/أو لم يشاركوا فيها. وسُجلت أنماط مماثلة في شرق أفريقيا وجنوبها (49 في المائة)، وغرب أفريقيا ووسطها (48 في المائة)، وجنوب آسيا (38 في المائة). وكانت غالبية الطلاب الذين لم يتم الوصول إليهم أصلًا ضعفاء ومحرومين[52].

تعتمد المشاركة في برامج التعلّم عن بُعد والتعلّم المدمج على وصول المتعلّمين إلى الموارد ذات الصلة، بما في ذلك الاتصال بالإنترنت وأجهزة الكمبيوتر والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية والتلفزيون والمحتوى الرقمي بلغة التدريس. ويواجه أولئك الذين لا يستطيعون الوصول إلى هذه الموارد والأدوات خطر التخلف عن الركب، مع استمرار إغلاق المدارس ومع احتمال أن يواجه العالم تفشي الأمراض بشكل منتظم في المستقبل. يُظهر تحليل اليونيسف لبيانات مسح الأسر المعيشية أن 26 في المائة فقط من الطلاب في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يستطيعون الوصول إلى كل من الإنترنت والكمبيوتر، وأن 52 في المائة يستطيعون الوصول إلى التلفزيون (الشكل 6).

من المرجّح أن يتعرّض الأطفال الذين يعيشون في أسر منخفضة الدخل، والذين حققوا بالفعل مستويات تحصيل تعليمية أقل من أقرانهم الذين يعيشون في أسر أكثر ثراءً، لمزيد من الحرمان بسبب ضعف قدرة المعلمين، ونقص الدعم من جانب الأهل، ونقص الموارد اللازمة للانخراط في التعلّم عن بُعد والتعلّم المدمج.

**الشكل 5. نسبة وعدد الطلاب (التعليم ما قبل الابتدائي إلى الثانوي) الذين يُحتمل أنه تمّ الوصول إليهم والذين لم يتم الوصول إليهم من خلال سياسات التعلّم الرقمي والبثّ عن بُعد حسب المنطقة**

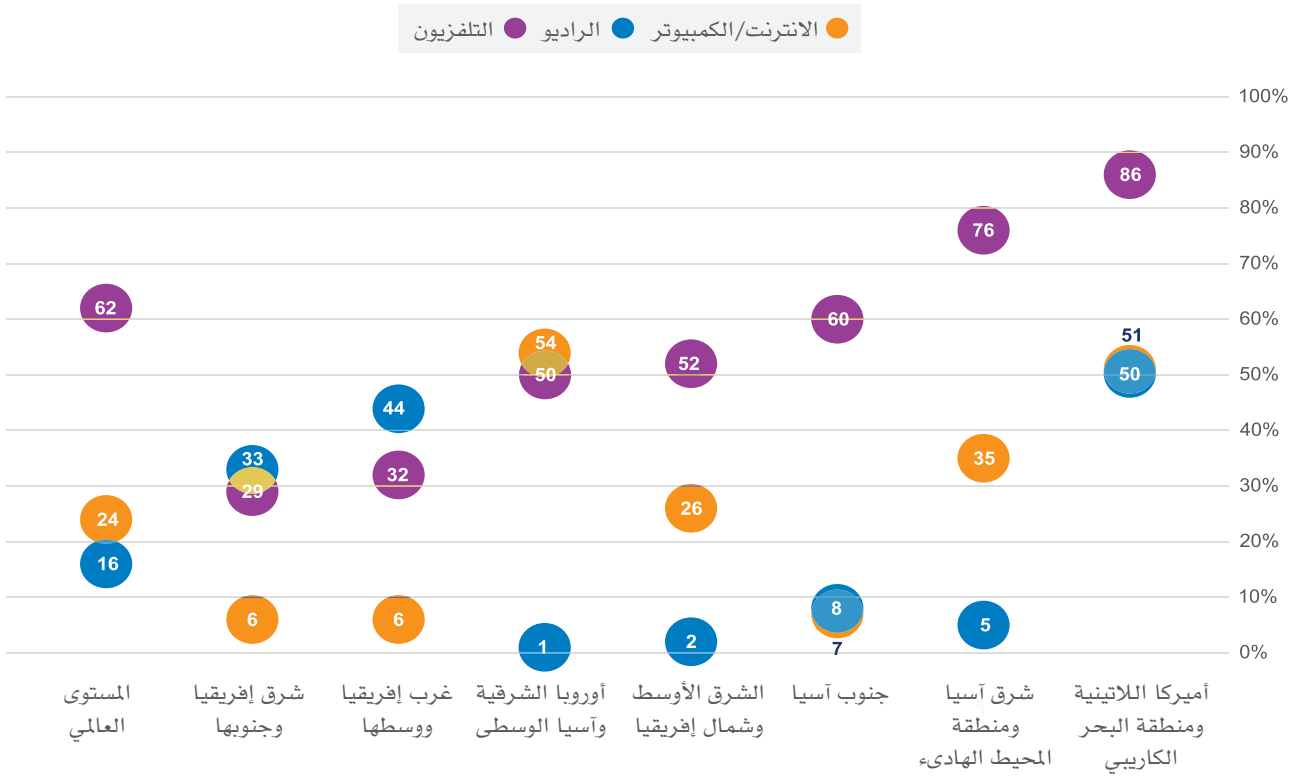



المصدر: UNICEF (2020): COVID-19 – Are Children able to Continue Learning during School Closure?

[51] UNICEF (2020). COVID-19 – Are Children able to continue Learning during School Closure?

[52] المرجع نفسه.

**الشكل 6. نسبة الطلاب (من التعليم ما قبل الابتدائي إلى المرحلة العُليا من التعليم الثانوي) الذين يُحتمل أنه تم الوصول إليهم من خلال طرائق مختلفة للتعلّم عن بُعد حسب المنطقة**



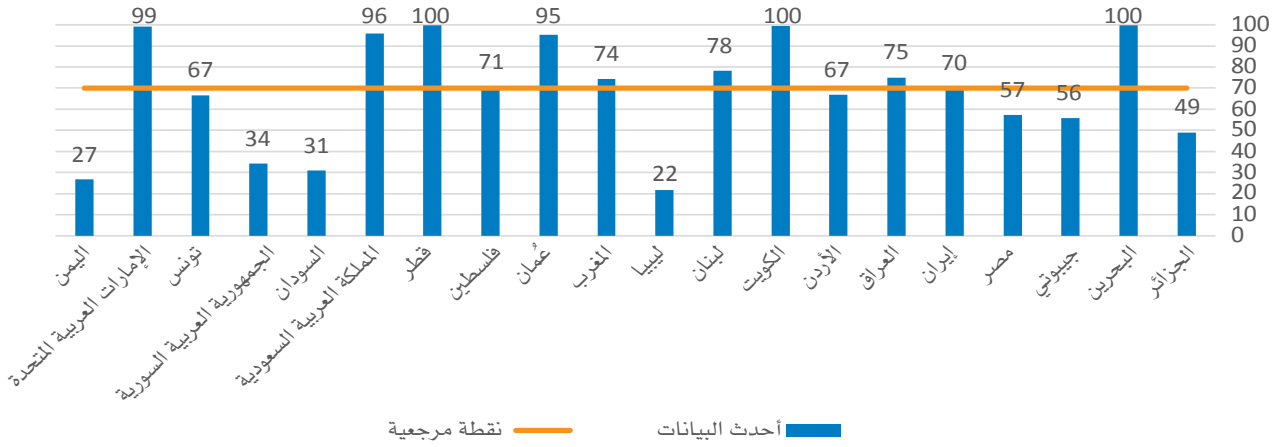

المصدر: UNICEF (2020): COVID-19 – Are Children able to Continue Learning during School Closure?

وفّرت وزارات التعليم في جميع بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا منصة واحدة على الأقل عبر الإنترنت لإتاحة التعلّم من المنزل أثناء فترات إغلاق المدارس. ومع ذلك، فإن الوصول إلى الإنترنت متاح بدرجات متفاوتة عبر المنطقة، حيث يبلغ معدل انتشار الإنترنت في تسعة بلدان أقلّ من 70 في المائة (الشكل 7). أما بالنسبة إلى بعض البلدان، بما في ذلك ليبيا والسودان وسوريا واليمن، فإن نسبة انتشار الإنترنت تقلّ عن 35 في المائة.

في حين أن الوصول العام الى التعليم أعلى في البلدان الأخرى، تبقى البيانات حول الاستفادة من مختلف خيارات التعلّم عن بُعد وفعاليّتها محدودة. يرجع هذا في الغالب إلى التحديات في جمع البيانات على نطاق واسع أثناء جائحة كوفيد-19، الذي يُحتمل أن يكون قد تسبّب به جزئيًا الافتقار إلى أطر جمع البيانات لتوجيه المبادرات الوطنية.

maxbelchenko/Shutterstock.com

**الشكل 7. معدّل انتشار الإنترنت في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، من 2019 حتى الآن**

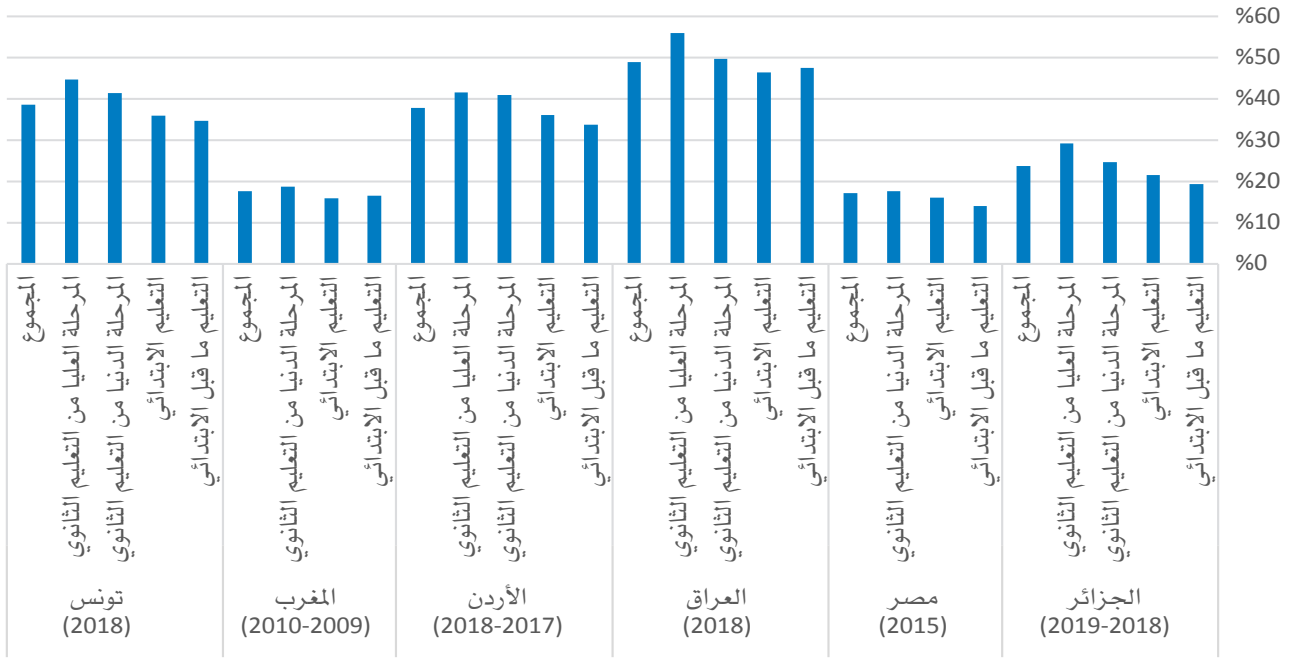



مصدر البيانات:
"Percentage of Individuals using the Internet (excel)" from ITU Statistics (2021) https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx

تعود بيانات المسوح المتوفّرة حول إمكانية الاتصال الرقمي (أي الوصول إلى كل من الجهاز والإنترنت) الى ما قبل أزمة كوفيد، وقد يكون الواقع شهد تحسّنًا في السنوات الأخيرة. ومع ذلك، توفّر هذه المسوح البيانات الأكثر موثوقية المتاحة حاليًا، حسب مستوى التعليم، بالنسبة إلى بلدان مختارة في المنطقة. وهي تشير إلى **الوصول المحدود إلى الإنترنت في جميع مستويات التعليم**، مع ما يترتّب على ذلك من تبعات لجهة إمكانية الوصول إلى التعلّم الرقمي عن بُعد.

كما يظهر في الشكل 8، من المرجّح أن يتم استبعاد الطلاب في بلدان كثيرة من فرص التعلّم المستمرّ، بسبب عدم إمكانية الوصول إلى الإنترنت، مما يفضي إلى تفاقم الفجوة الرقمية الحالية وانعدام المساواة في التعليم. وكان احتمال أن يتم استبعاد الطلاب الذين هم في الصفوف الدنيا، لا سيما في التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي، أعلى من احتمال استبعاد أولئك الذين هم في الصفوف العليا. ويمكن أن يوفّر التحليل المتعمّق الذي يأخذ في الاعتبار المجالات الرئيسة الأخرى لعدم المساواة (مثل الريف مقابل الحضر أو مستويات الدخل) أفكارًا مثيرة للاهتمام بشأن المجالات التي يتعيّن على صانعي السياسات التركيز عليها لتصميم استجابات فعّالة لجهة السياسات.

**الشكل 8. إمكانية الاتصال الرقمي لكلّ مستوى تعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**




المصدر: قاعدة بيانات اليونيسف العالمية حول إمكانية الاتصال الرقمي في سنّ الالتحاق بالمدرسة [المسح العنقودي المتعدد المؤشرات، ودخل الأسرة، ومسح الإنفاق والاستهلاك، والدراسة الاستقصائية الديمغرافية والصحية، ومسح الأسرة والشباب في المغرب]

©UNICEF/Ahmed Emad

نفّذت وزارات التربية والتعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بدعم من أصحاب المصلحة في مجال التعليم، عدة استراتيجيات لسد الفجوة الرقمية بين طلابها. وتهدف هذه المبادرات إلى تمكين جميع الطلاب، لا سيّما الأكثر ضعفاً، من المشاركة في أنشطة التعلّم، لا سيما عندما تكون الأجهزة وإمكانية الاتصال بالإنترنت محدودة. تشمل استراتيجيات التخفيف الآيلة إلى سدّ الفجوة الرقمية ما يلي:

- **تعرفة صفر للإنترنت أو وصول مدعوم إلى الإنترنت (بيانات مجانية)** لزيارة مواقع وزارة التربية والتعليم خلال أوقات محددة من اليوم. على سبيل المثال، قدّمت اليونيسف حزم بيانات مجانية في الأردن بين آذار/مارس وتشرين الثاني/نوفمبر 2020 للطلاب الضعفاء في المخيمات وفي المستوطنات العشوائية[53]؛
- **تمديد ساعات الكهرباء في مخيمات اللاجئين** (مثل مخيّم الزعتري للاجئين في الأردن[54]) ليتمكّن الأطفال من مشاهدة التلفزيون عند بث دروس وزارة التربية والتعليم؛
- **أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الممنوحة و/أو المدعومة** (أجهزة لوحية مزودة بنقاط اتصال لاسلكية) مع موارد التعلّم المسبقة التحميل المقدمة للأطفال. في الجزائر، قدمت اليونيسف الخوادم وأجهزة التوجيه الشبكي (router) لتوسيع تغطية منصة التعلّم عن بُعد القائمة[55]؛
- **الوصول إلى منصات التعلّم عبر الإنترنت** من خلال الهواتف المحمولة.

53 UNICEF (2020). COVID-19 Education Response in Jordan, March to November 2020

54 UNICEF Jordan (November 2020). COVID-19 Education Response

55 UNICEF. (2020). Country Office Annual Report: Algeria

### الإطار 2. استجابات التعليم العالي

لتقديم نظرة عامة قائمة على الأدلة للوضع الحالي لنظام التعليم العالي على المستويَين الوطني والعالمي، أجرت اليونسكو مسحًا حول كوفيد-19: إعادة فتح الجامعات وإعادة تصورها[56] بين كانون الأول/ديسمبر 2020 وشباط/فبراير 2021، طال 193 دولة عضو في اليونسكو و11 عضوًا منتسبًا. وقد أجابت ستة بلدان عربية على المسح، وهي: الأردن والإمارات العربية المتحدة وفلسطين/الأراضي الفلسطينية وقطر وليبيا ومصر .

نظر المسح في التأثير المتنوّع للجائحة على نظام التعليم العالي من حيث الوصول والإنصاف وجودة التدريس والتعلّم والعمليات الجامعية والتحديات الوطنية والقضايا الناشئة والاستجابات الاستراتيجية. ووجد أن بعض البلدان كانت قادرة على تحويل التحديات المرتبطة بالرقمنة السريعة للتعليم إلى فرص، بدعم حكومي وتعاون دولي قويَين. وشاركت الدول العربية المستجيبة الأولويات الاستراتيجية المتمثّلة بتوسيع البنية التحتية وتوفّر الأجهزة الرقمية للتعلّم عبر الإنترنت، ودعم المعلمين بشكل أكثر فعالية، وزيادة التعاون الدولي من خلال حوارات تناولت البحث والسياسات.

#### الوصول

على الرغم من أن تأثير كوفيد-19 على الالتحاق العالمي بالتعليم العالي يختلف باختلاف المنطقة ومستوى الدخل (بحسب التمويل الحكومي ومستويات الالتحاق المحلية)، فقد أشارت البلدان العربية الستة المستجيبة للمسح إلى عدم انخفاض التحاق الطلاب. وقد أثّرت قيود السفر المتعلقة بالجائحة على وصول الطلاب الدوليين الجسدي، لكن الانتقال إلى التعلّم عبر الإنترنت أتاح الوصول المستمر. والمثير للدهشة أن عدد الطلاب المتنقلين نحو الداخل في مصر ارتفع من 12,617 طالبًا في 2020/2019 إلى 15,709 طالبًا في 2021/2020، على الرغم من أن مصر سجلت أيضًا انخفاضًا في عدد الطلاب المتنقلين نحو الخارج من 15,500 طالبًا في 2020/2019 إلى 8,900 طالبًا في 2021/2020.

#### المشاركة

أثّر فيروس كوفيد-19 بشكل رئيس على تصميم التعلّم في التعليم العالي في العالم أجمع، وتجلّى بالانتقال من التعلّم الحضوري إلى التعلّم عبر الإنترنت، مع كون التعلّم المدمج الطريقة الأكثر شيوعًا في جميع المناطق باستثناء أوروبا (حيث يُفضل التعليم عبر الإنترنت). وفي البلدان العربية الستة التي أجابت على المسح، كان التعلّم المدمج هو الاستجابة الأكثر شيوعًا بشكل عام. وقد تسبّبت الجائحة في تعليق أنشطة التدريس والبحث أو إلغائها على الصعيد العالمي وفي أربعة بلدان عربية من أصل ستة مشاركة، على الرغم من أن مصر أبلغت عن زيادة في الأبحاث والأنشطة التي تركّز على كوفيد-19 وسياسة التعليم.

إن تقلّص فرص العمل العالمية المرتبط بالجائحة يجعل الانتقال من التعليم العالي إلى سوق العمل أكثر صعوبةً، حيث يعطي أصحاب العمل الأولوية بشكل متزايد للمتقدمين الذين يملكون مهارات تكنولوجية. وفي البلدان العربية، سلّطت الإمارات العربية المتحدة وفلسطين/الأراضي الفلسطينية الضوء على رقمنة سوق العمل، حيث أفادت الإمارات أن الوافدين الجدد من القوى العاملة يباشرون حياتهم المهنية عبر الإنترنت وليس حضوريًا. من جهتها، أشارت ليبيا الى انخفاض في الطلب على الوظائف الجديدة في كلّ من القطاعَين العام والخاص. مما لا شكّ فيه أن هذه النتائج ستترك آثارًا على دمج المهارات الرقمية في تصميم التعلّم في حقل التعليم العالي عبر التخصّصات.

#### البيئة التمكينية

على الرغم من إغلاق الكثير من الجامعات، جاء تأثير كوفيد-19 على العاملين في الجامعات محدودًا مقارنة بالعام الدراسي السابق. وبالنسبة الى البلدان العربية، أشارت مصر وقطر وفلسطين/الأراضي الفلسطينية والإمارات العربية المتحدة إلى عدم وجود أي تأثير على أعضاء هيئة التدريس والإداريين. وأبلغ الأردن وليبيا فقط عن انخفاض في التوظيف بنسبة تصل إلى 20 في المائة وخفض عام في الراتب (شمل الموظفين الإداريين في الاردن).

#### التمويل

في ما يتعلّق بالدعم المالي المقدّم من الحكومة ومصادر خارجية – والذي غالبًا ما يكون حاسمًا لبقاء مؤسسات التعليم العالي – أشارت ثلاثة من البلدان المستجيبة (مصر وفلسطين/الأراضي الفلسطينية والإمارات العربية المتحدة) إلى استقرار التمويل أثناء الجائحة، بينما أبلغ بلدان (الأردن وليبيا) عن انخفاض في الإيرادات. يعود ذلك الى عدم الالتحاق في الأردن والى خفض الرسوم في ليبيا. وقد أفادت ثلاثة بلدان أنها تتلقى دخلًا إضافيًا من الحكومة (مصر وليبيا) أو مساعدات دولية (الأردن).

المصدر: بالاستناد إلى الاستبيان الذي أجرته اليونسكو عن طريق اللجان الوطنية لليونسكو، بشأن التعليم العالي وإعادة فتح وتخيُّل الجامعات في ظل جائحة كوفيد-19 «COVID-19 Reopening and reimagining universities: Survey on Higher Education»، 2021.

[56] UNESCO. (2021). COVID-19: Reopening and Reimagining Universities, Survey on Higher Education through the UNESCO National Commissions

## 2.3 متعلّمون مشاركون

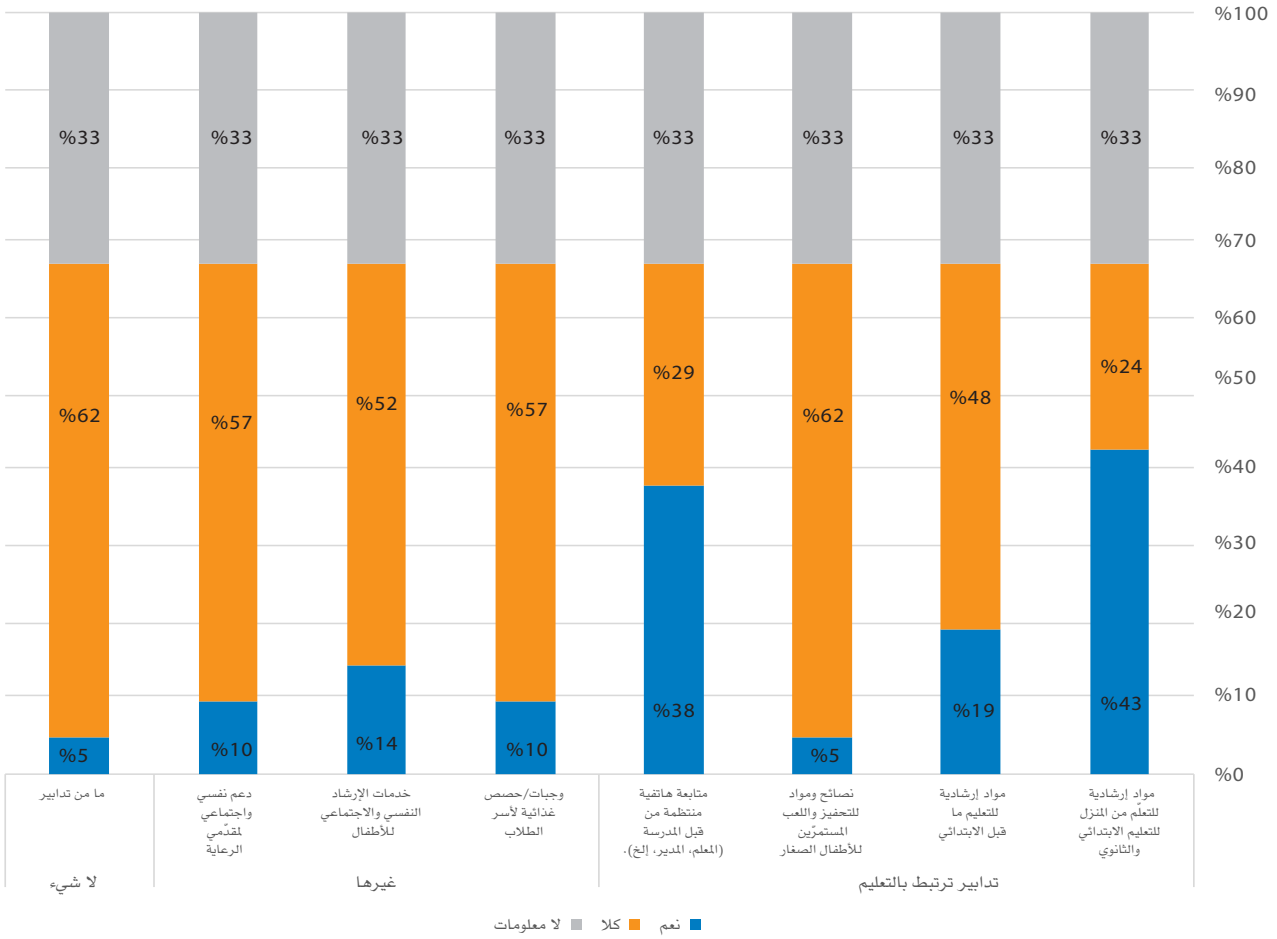
### أولاً: الأهل ومقدمو الرعاية: إتاحة التعلّم من المنزل

سلّط إغلاق المدارس بسبب كوفيد-19 الضوء على أهمية البيئة المنزلية في التعلم[57]. وأصبح الأهل ومقدمو الرعاية عناصر حيوية في تعلّم أطفالهم أكثر من أي وقت مضى، في حين كان فيه الكثيرون يفتقرون إلى الوقت و/أو القدرة على أداء هذا الدور بفعالية. وقد تباينت جهود الحكومة الآيلة إلى تسهيل استمرارية التعلّم في المنزل أثناء إغلاق المدارس من خلال دعم الأهل ومقدمي الرعاية من بلد إلى آخر عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وشملت التدابير المتعلقة بالتعليم وتوفير الغذاء والدعم النفسي والاجتماعي للأطفال و/أو مقدمي الرعاية.

وبشكل عام، أفادت تسعة بلدان من أصل 21 (43 في المائة) عن توفير مواد لتوجيه الأهل في التعلّم من المنزل لطلاب المدارس الابتدائية والثانوية مقابل أربعة بلدان (19 في المائة) لطلاب مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي (الشكل 9). وتم تعزيز المبادئ التوجيهية المؤمنة للأهل لدعم التعلّم في المنزل من خلال مكالمات هاتفية منتظمة للمتابعة أجرتها المدارس في ثمانية بلدان (38 في المائة) في المنطقة. من جهتها، قدّمت 5 في المائة فقط من البلدان الدعم للأهل ومقدمي الرعاية لتوفير التحفيز المستمر واللعب للأطفال الصغار.

وأدّى إغلاق المدارس بسبب فيروس كورونا في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى تعطيل خدمات أخرى هامة تقدمها أنظمة التعليم، بما في ذلك رعاية الأطفال والوجبات المدرسية. وأفضى غياب هذه الخدمات الى أعباء مالية إضافية على الأسر، خاصة الأكثر ضعفًا والأكثر اعتمادًا على هذه الأشكال من الدعم. استجابةً لهذا النقص، أبلغ بلدان (10 في المائة) – المملكة العربية السعودية والسودان – عن تقديم وجبات أو حصص غذائية للعائلات أثناء فترات إغلاق المدارس، وأفادت ثلاثة بلدان (14 في المائة) – إيران والمملكة العربية السعودية والسودان – عن تقديم خدمات المشورة النفسية والاجتماعية للأطفال. وكانت المملكة العربية السعودية والسودان الدولتين الوحيدتين اللتين أبلغتا عن تقديم الدعم النفسي لمقدمي الرعاية (الشكل 9).

**الشكل 9. تدابير التخفيف التي تستهدف الأهل ومقدمي الرعاية لمواصلة التعلّم في المنزل (نظرة عامة إقليمية لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا)**




المصدر: استبيان لليونسكو واليونيسف والبنك الدولي حول استجابات التعليم الوطني لإغلاق المدارس بسبب فيروس كورونا (2020)

[57] UNESCO/UNICEF/World Bank (2020): What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19

## ثانيًا: اللحاق بالركب عن طريق التعلّم التعويضي والمسرّع

بناءً على التجارب السابقة في التعامل مع الأوبئة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وخارجها، نفّذت الحكومات في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مجموعة من الاستجابات، بما في ذلك برامج للتعويض والتسريع، هدفها التعويض عن فاقد التعلّم أثناء فترات إغلاق المدارس.

وقام أربعة عشر في المائة من البلدان المبلّغة بزيادة وقت الدراسة للحدّ من فاقد التعلّم من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة العُليا من التعليم الثانوي، وقدم 24 في المائة برامج تعويضية لمساعدة الأطفال على اللحاق بالركب، فيما استخدم 10 في المائة برامج مسّرعة (الشكل 10 أدناه).

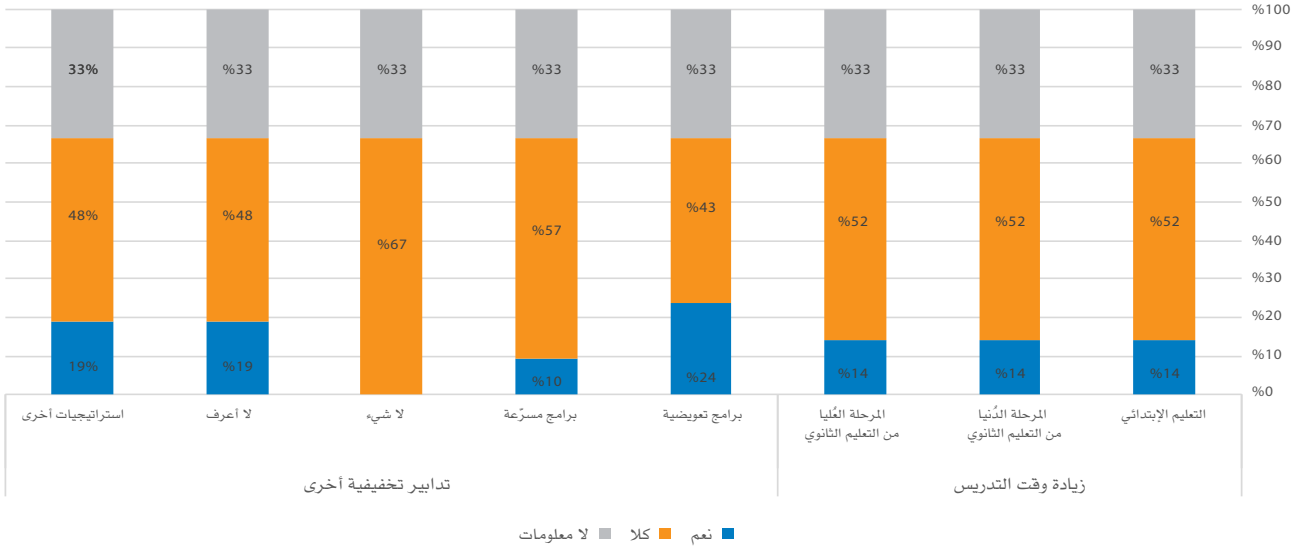
© UNICEF/Al Smadi

### برامج التعويض والتسريع: ما هو الفرق؟

1. على المستوى الأساسي، يعني **التعويض** (أو إعادة التدريس) تدريس المضمون الذي قد فوّته الطلاب سابقًا أو لم يتمكّنوا من تعلّمه مرةً جديدة.
2. أما **التسريع**، فيركّز على تدريس ما يجب أن يتعلّمه المرء في مستوى محدّد فقط، من خلال التشديد على المهارات والمعرفة الدُنيا المطلوبة من طالب ما للوصول الى المواد الخاصة بالصفّ المحدد بصورة مناسبة.

يثير النطاق المحدود للاستراتيجيات التعويضية في المنطقة القلق وسيؤدي إلى تفاقم أزمة التعلّم الموجودة مسبقًا – مما يزيد من خطر التسرب، خاصة بالنسبة إلى الفئات الأكثر ضعفاً – إذا لم تُنفّذ بصورة ملحّة سياسات وإجراءات لمعالجة فاقد التعلّم.

**الشكل 10. مقاربات مختلفة للحدّ من فاقد التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تموز/يوليو – تشرين الأول/أكتوبر 2020**




المصدر: استبيان لليونسكو واليونيسف والبنك الدولي حول استجابات التعليم الوطني لإغلاق المدارس بسبب فيروس كوفيد-19 (2020) ومكاتب اليونيسف القطرية (2020)

### الإطار 3. الأطفال والشباب اللاجئون المعرّضون لخطر التسرّب

مع انتقال معظم أنظمة التعليم الوطنية إلى التعلّم من المنزل، واجه الكثير من الأطفال والمراهقين والشباب اللاجئين بشكل خاص خطر الاستبعاد من التعلّم. وقد تفاقم إحباطهم المتزايد من العزلة وتقييد حركتهم من جرّاء صعوبة الوصول إلى التعلّم عبر الإنترنت نظرًا الى عدم توفّر الإنترنت والأجهزة وخدمات الدعم الضرورية، بما في ذلك دروس اللغة والدعم النفسي والاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك، أثّر تعليق برامج الوجبات المدرسية على تغذية الأطفال المهمّشين وعلى صحتهم.

وفي الوقت نفسه، تحمّل الأهل اللاجئون موجبات متضاربة تقضي بالإشراف على تعلّم أطفالهم و بحماية الرفاه الاقتصادي لأسرهم. وكان أطفالهم أكثر عرضةً لخطر عدم العودة إلى المدرسة بعد إعادة فتحها، أو التسرب تمامًا بسبب فاقد التعلم، وقضايا الحماية والضغوط الاقتصادية التي تعاني منها أسرهم. واستُخدمت طرائق استلحاقية مختلفة لدعم المتعلمين من اللاجئين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بما في ذلك التعلّم الحضوري في سوريا وغزة، والتعلّم المدمج في الأردن، والتعلّم عن بُعد في لبنان.

- في **سوريا**، كان التركيز في برنامج الاستلحاق على إعداد طلاب الصف التاسع لخوض الامتحانات الوطنية خلال الصيف. وفي غزة، تم تنظيم برامج استلحاقية لجميع الطلاب لمدة أسبوعين في آب/أغسطس 2020. أما في الأردن، فقد تم تقديم برنامج استلحاقي لمدة أسبوعين في أوائل شهر أيلول/سبتمبر 2020، باستخدام التعلّم المدمج. وفي لبنان، تم توفير دروس استلحاقية للطلاب الذين لم يتمكنوا من المشاركة الكاملة في التعلّم عن بُعد بسبب تحديات الوصول إلى التكنولوجيا. وقد تبع ذلك برنامج استلحاقي كامل مدته أربعة أسابيع بدأ في منتصف شهر أيلول/سبتمبر 2020 وغطّى جميع الصفوف. طبع انعدام اليقين البداية الرسمية للعام الدراسي 2020–2021 في الأقاليم الخمسة التي تعمل فيها الأونروا (الأردن ولبنان والأراضي الفلسطينية (غزة والضفة الغربية) وسوريا) مع استمرار انتشار كوفيد-19 في جميع أنحاء المنطقة.
- في **الأردن**، بدأت السنة الدراسية بالنسبة الى 119,056 طالبًا وطالبة من الأونروا في الأول من أيلول/سبتمبر 2020 بالتعلّم المدمج. وجرى التركيز على أربعة مواد أساسية، مع انخفاض عدد الدروس المخصصة للمواد غير الأساسية. وعلى ضوء ارتفاع معدلات الإصابة، انتقل التعليم من الصف الرابع إلى العاشر في جميع المدارس في الأردن، بما في ذلك مدارس الأونروا، إلى التعلّم الكامل عن بُعد في 17 أيلول/سبتمبر 2020. وتُرك القرار بشأن حضور الأطفال في الصفوف 1–3 في البداية للأهل. ومع ذلك، في 9 تشرين الأول/أكتوبر 2020، انتقلت جميع الأعمار إلى التعلّم الكامل عن بُعد، وقد دُمج الدعم الموفّر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن النموذج.
- في **لبنان**، دمّر انفجار مرفأ بيروت الكثير من المدارس الحكومية. وأدت الأضرار المادية، التي تزامنت مع زيادة حالات كوفيد-19، إلى تأخير الانطلاقة الرسمية للعام الدراسي الجديد حتى 2 تشرين الثاني/نوفمبر 2020. وطوال شهر تشرين الثاني/نوفمبر، تابع 37,944 طالبًا في الأونروا الفصول الدراسية باستخدام نموذج مدمج للصفوف الثانوية ومقاربة كاملة عن بُعد لجميع الصفوف الأخرى. وأدى الإغلاق لمدة أسبوعين من 14 إلى 29 تشرين الثاني/نوفمبر إلى عودة جميع الطلاب إلى التعلّم الكامل عن بُعد. ثم انطلاقًا من 30 تشرين الثاني/نوفمبر 2020 حتى نهاية العام، تمكّن جميع الطلاب من استئناف الدروس باستخدام التعلّم المدمج.
- كانت **سوريا** إقليم الأونروا الوحيد الذي عاد فيه جميع الطلاب البالغ عددهم 50,609 إلى التعلّم الحضوري في المدرسة بالكامل في 13 أيلول/سبتمبر. ونظرًا إلى نقص المعلمين الإضافيين والمساحة المخصصة للفصول الدراسية لتمكين التباعد الاجتماعي، جرى التركيز على تدابير الصحة والنظافة. وتم تقليص طول اليوم الدراسي بمقدار 30 دقيقة لإتاحة الوقت لتنظيف المدرسة بين الدوامَين في 62 مدرسة من أصل 102 مدرسة تابعة لوكالة الأونروا وتعمل بنظام الدوامَين.
- في **غزّة**، تمّ تأجيل بدء العام الدراسي بالنسبة إلى 287,019 طالبًا حتى 17 تشرين الأول/أكتوبر 2020 للصفوف 7–9 وحتى 20 تشرين الأول/أكتوبر للصفوف 1–6. وتابع الطلاب التعلّم عن بُعد. واعتبارًا من 2 تشرين الثاني/نوفمبر، تابعت الصفوف 7–9 التعلّم المدمج، مع العودة إلى التعلّم الكامل عن بُعد بدءًا من 5 كانون الأول/ديسمبر 2020.
- بدأ العام الدراسي في **الضفة الغربية** في 6 أيلول/سبتمبر بالتعليم المدمج الذي غطّى أولًا الصفوف من 1–4 ثم امتد إلى الصفوف 5–10 في 20 أيلول/سبتمبر. وقسّم الطلاب البالغ عددهم 46,016 طالبًا وقتهم بين الحضور إلى المدرسة – مع ممارسة التباعد الجسدي في الفصول الدراسية – والتعلّم عن بُعد في المنزل. وتم تقسيم الفصول الدراسية الى النصف، بحيث يذهب نصف الطلاب إلى المدرسة بينما يدرس النصف الآخر في المنزل، بالتناوب خلال الأسبوع الدراسي المكوّن من ستة أيام، مع ثلاثة أيام للتعلّم الحضوري لكل مجموعة. وحصل الطلاب على دعم نفسي واجتماعي منتظم عن بُعد، كما تم توفير الدليل المرجعي للأنشطة الترفيهية للدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين والمرشدين المدرسيين. وعملت إدارات التعليم وإدارة المعلومات والتكنولوجيا مع بعضها البعض، مركّزةً على التعلّم عن بُعد والمدمج، من أجل تطوير منصة تعلّم ذاتي آمنة ويمكن الوصول إليها على مستوى الوكالة لدعم الطلاب. وتم أيضًا تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب، كما وُضعت اللمسات الأخيرة على كتيب للألعاب الترفيهية والأنشطة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، أطلقت الأونروا فعاليةً للكتابة والرسم في شهر تموز/يوليو للطلاب.

المصادر: بالاستناد إلى UNHCR, COVID-19 Emergency Education Response Update 19 November 2020 and UNRWA, COVID-19 response summary August-December 2020

[58] الدليل المرجعي للأنشطة الترفيهية للدعم النفسي والاجتماعي (unrwa.org)

## 3.3 بيئة تمكينية

### أولًا: إعداد المعلّمين: مهارات من أجل واقع جديد

سلّط الاضطراب غير المسبوق للمدارس الناجم عن جائحة كوفيد-19، والذي أثّر على أكثر من 63 مليون معلّم من حول العالم، الضوء على ضرورة تكيّف النظم التعليمية بسرعة مع المتطلبات المتغيرة. وعزّزت الجائحة الحاجة إلى التطوير المهني المستمرّ والدعم النفسي والتعلّم الاجتماعي والعاطفي للمعلمين، بالإضافة إلى حماية حقوقهم وظروف العمل، وتوليد الأبحاث المستمرة عن بيئات التدريس والتعلّم السريعة التغيّر[59].

ومع التحول المفاجئ إلى التعلّم عن بُعد والتعلّم المدمج، احتاج المعلّمون إلى مهارات تربوية جديدة لتمكينهم من استخدام تقنيات جديدة تتيح توفير التعلّم عبر الإنترنت وعن بُعد بشكل فعّال، بالإضافة إلى التعامل مع أعباء العمل الأكثر ثقلًا، وتكييف المحتوى، وإجراء التقييم التكويني، واعتماد إجراءات عمل جديدة لأنفسهم وللمتعلمين[60]. ونُفّذت مبادرات مختلفة على المستويَين الإقليمي والقطري لدعمهم خلال هذا الانتقال.

تمثّلت الأولوية الأولى لشركاء التنمية الدوليين على المستوى الإقليمي في تنسيق الجهود لتطوير الجاهزية للعودة: حزمة تدريب على إعداد المعلّم[61] لدعم قدرة المعلّمين على إتاحة التعلّم للجميع أثناء الجائحة وتسهيل إعادة فتح المدارس.

تغطّي الحزمة التدريبية الإقليمية هذه، التي اعتمدتها وزارات التربية والتعليم وأدرجتها عدة دول في سياقها (السودان، إيران، الإمارات العربية المتحدة، مصر)، ثلاثة مواضيع رئيسة، وهي: التشغيل الآمن للمدارس (فهم كوفيد-19، وبروتوكولات الفصول الدراسية، وآليات الإبلاغ والإحالة)، والرفاه والحماية (الرفاه والمدرسة، ورفاه المعلم، ورفاه المتعلم) والعودة إلى التعلّم (إدارة فاقد التعلّم المدرسي، وتنفيذ استراتيجيات تعلّم مدمجة، وبناء بيئة تعليمية داعمة). تتوجّه الحزمة مباشرة إلى المعلّمين ويمكن تكييفها مع سياقهم وإكمالها وفقًا لسرعتهم الخاصة. وهي تتضمّن اختبارات، وتقييم ذاتي، وأدوات تخطيط لتشجيع التفكير المستمر والاستكشاف والتعلّم. وتشمل النسخة الالكترونية من هذه الحزمة وحدة حول الدمج ينبغي تدريب المعلمين عليها، سواء عبر الإنترنت أو خارجه.

في السودان، على سبيل المثال، أُجري تدريب للمدربين، وتم تعريف معلّمين مختارين إلى الحزمة وتوزيع نسخ مطبوعة عنها لتمكينهم من دعم تعلّم الطلاب. وفي الإمارات العربية المتحدة، تم تعريف الممارسين التربويين في دبي والشارقة إلى «الجاهزية للعودة: حزمة تدريب على إعداد المعلم» من خلال ورش عمل افتراضية (شهادة المشاركين في الإطار 4).

**الإطار 4. حزمة التدريب على إعداد المعلّم في الإمارات العربية المتحدة**

أوضح أحد المشاركين قائلاً: «شاركنا – كممارسين من – مدرسة جيمس كامبردج الدولية الخاصة في الشارقة (الإمارات العربية المتحدة) في الوحدة الثانية من حزمة التدريب على إعداد المعلّم وقدّرناها، وهي تناولت أهمية الصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي.

وبعد حضور التدريب، قامت فرق الإرشاد والقيادة العليا والفرق الطبية لدينا بتنظيم ورش عمل وتمارين مصممة خصيصًا لهذا الهدف ركزت على الجوانب المعرفية والعاطفية والاجتماعية والجسدية. وقد أتاحت ورش العمل هذه إعداد طلابنا وموظفينا والأهل وجعلتهم يعون أهمية التدابير الاحترازية التي تساهم في الشعور بالأمان، إلى جانب تحديد عوامل الضغط الشائعة، وفهم تقنيات التعامل مع التوتر والقلق.

ونال الأهل أيضًا المساعدة في المنزل من خلال الاستراتيجيات والنصائح المفيدة للتغلّب على عوامل الضغط الناجمة عن البيئة. أما بالنسبة إلى المدرسين، فقد عزّزوا اليقظة ومهارات الاتصال الداعمة.

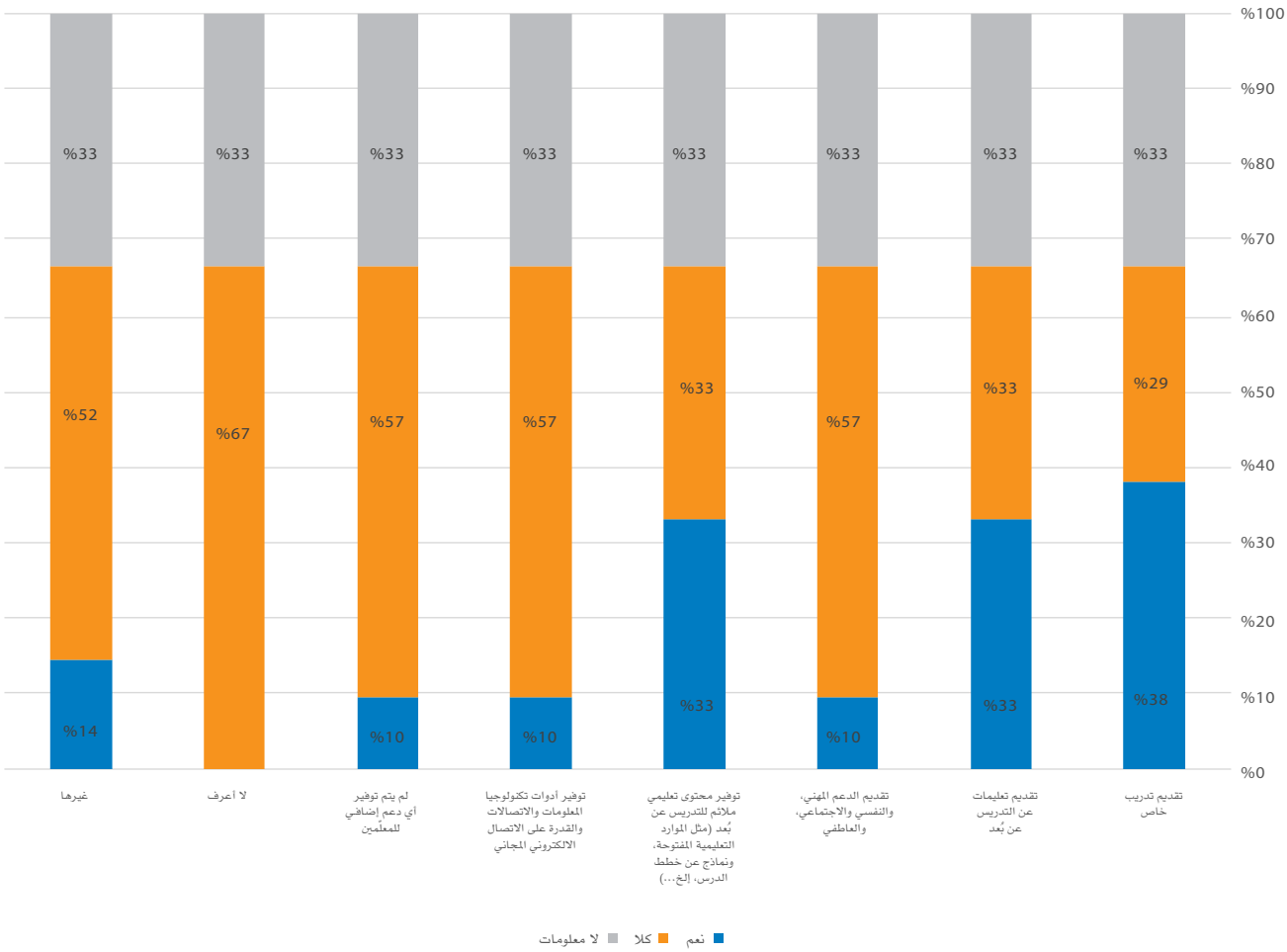
وبشكل عام، شهدنا انتقالًا أكثر سلاسةً، وكان طلابنا ومعلمونا والأهل على أتم الاستعداد لدعم بعضهم البعض. وتمكّنا أيضًا من تقاسم الممارسات الناجحة مع المجتمع».

كان عدد المعلّمين الذين تم الوصول إليهم بأشكال أخرى من التطوير المهني محدودًا بسبب القيود المالية واللوجستية. ومع ذلك، برزت بعضٌ من أفضل الممارسات على المستوى القطري، بما في ذلك في الأردن، حيث طورت وزارة التربية والتعليم، بدعم من اليونيسف، إطارًا لدورة التطوير المهني للمعلمين عبر الإنترنت التي تغطي ثلاث وحدات، بما في ذلك الوحدة 1: ممارسات التدريس الحضوري الفعّالة؛ الوحدة 2: ممارسات التدريس عن بُعد الفعّالة؛ والوحدة 3: التدريس المدمج الفعّال.

إلى ذلك، زوّد ثلاثة وثلاثون في المائة من البلدان في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المعلّمين بتعليمات حول التدريس والتعلّم عن بُعد، بالإضافة إلى محتوى مُكيّف للتدريس والتعلّم عن بُعد، مثل الموارد التعليمية المفتوحة ونماذج عن خطط الدرس (الشكل 11).

[59] فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار التعليم 2030، مستقبل التدريس – حوار بين المعلمين والخبراء من الدول العربية.
[60] فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلّمين في إطار التعليم 2030، التدريس في الخطوط الأمامية.
[61] مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (2020) الجاهزية للعودة: حزمة تدريب على إعداد المعلّم.

**الشكل 11. تدابير التخفيف التي تستهدف المعلّمين لمواصلة التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تموز/يوليو – تشرين الأول/أكتوبر 2020**




المصادر: استبيان لليونسكو واليونيسف والبنك الدولي حول استجابات التعليم الوطني لإغلاق المدارس بسبب فيروس كورونا (2020)

## 3.4 الفعالية: تصوّرات الحكومة

أشار مسؤولو وزارة التربية والتعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الذين ردّوا على الاستبيان المشترك لليونسكو واليونيسف والبنك الدولي (الجولة الثانية) إلى أن المنصّات عبر الإنترنت والتعلّم المستند إلى التلفزيون تُعتبر من أكثر الأساليب فعاليةً لتوفير التعلّم عن بُعد (الشكل 12).

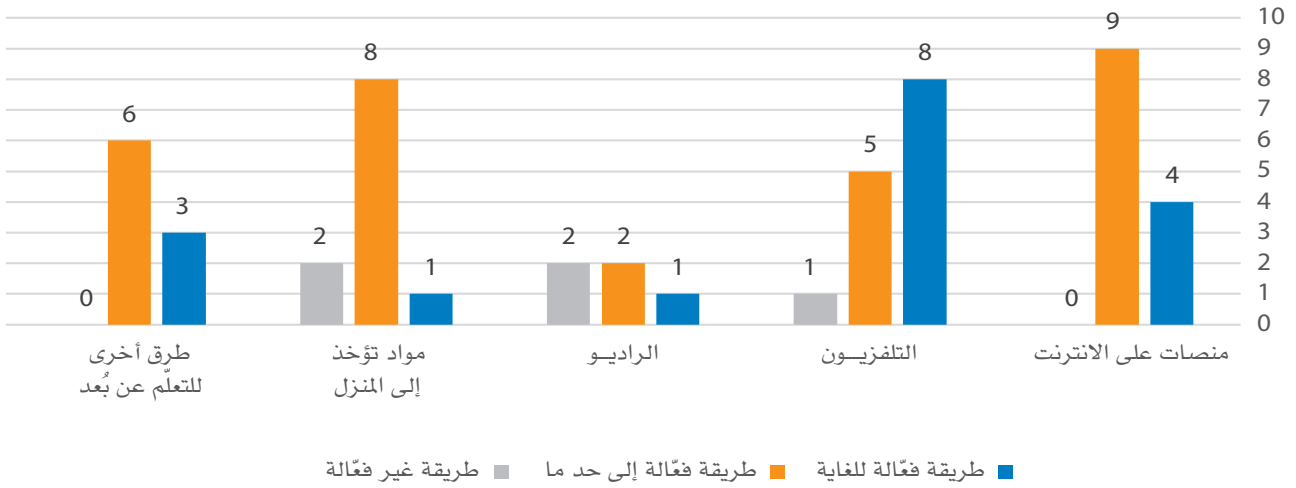
اعتبرت البلدان المتأثّرة بنزاعات التي تعاني من أزمات إنسانية مستمرة، بما في ذلك سوريا واليمن وليبيا، أن التعلّم من خلال المنصات عبر الانترنت والتلفزيون "فعّال للغاية" (100 في المائة)، كما يرد في الشكل 13. وأُشير إلى أن الحزم التي تؤخذ إلى المنزل "فعّالة إلى حد ما" في 100 في المائة من البلدان المبلغة التي تعاني من أزمات إنسانية مستمرة، نظرًا بشكل أساسي الى اعتبارات السلامة والوصول المحدود إلى الانترنت وأجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأخرى. وبالنسبة الى البلدان المتوسطة الدخل، أُشير إلى أن معظم أنماط التعلّم تُعتبر "فعالة جدًا" أو "فعالة إلى حد ما"، باستثناء الحزم التي تؤخذ الى المنزل والتي اعتُبرت "غير فعالة" في بعض الحالات (29 في المائة).

وقد أعتُبر الراديو "غير فعّال" في بلدَين مرتفعي الدخل (قطر والمملكة العربية السعودية)، على الرغم من انتشار استخدامه عبر فئات الدخل. وأفادت بلدان تعاني من أزمات إنسانية مستمرة أن الراديو إما "فعال للغاية" (50 في المائة) أو "فعّال إلى حد ما" (50 في المائة).

على الرغم من ذلك، تتطلّب أي فكرة أكثر شموليةً لفعالية هذه الاستجابات توفّر بيانات حول مشاركة الطلاب وأدائهم (خاصة التغييرات في الأداء)، بالإضافة إلى وجهات نظر الطلاب والمعلمين.

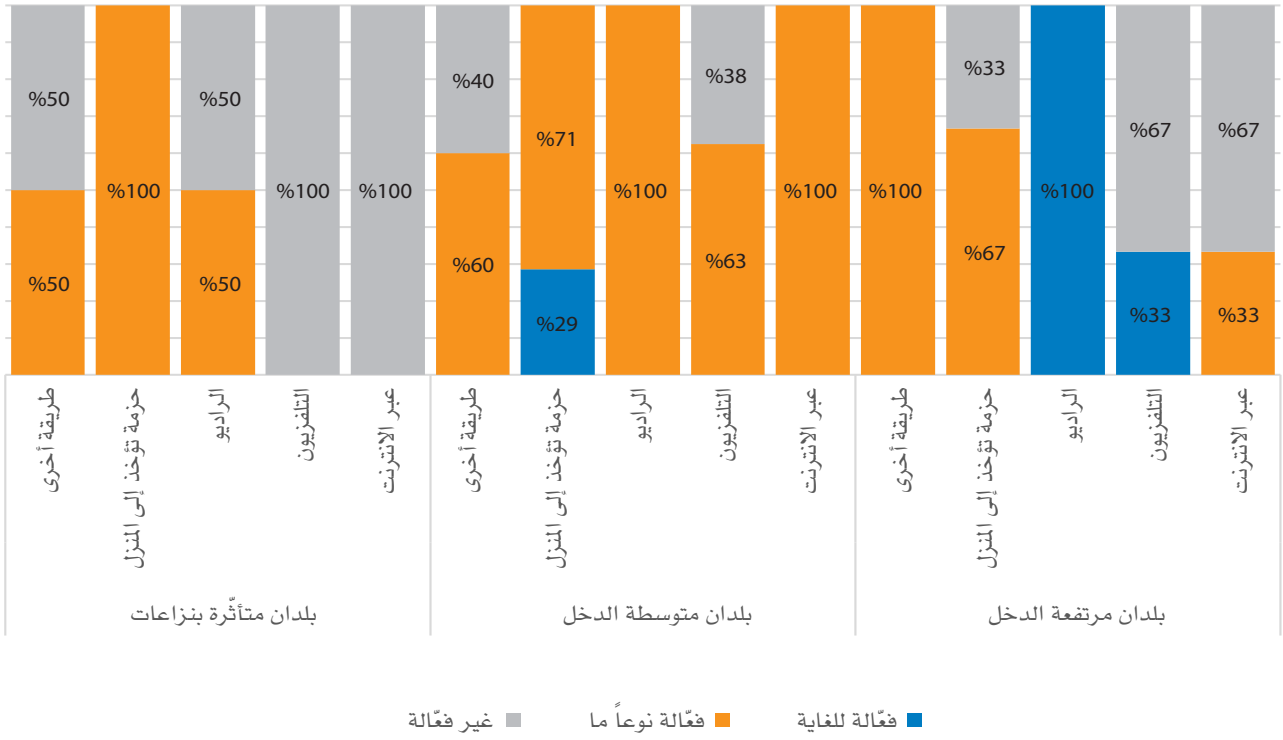
62 UNESCO/UNICEF/World Bank (2020): What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19

**الشكل 12. عدد البلدان حسب الفعالية المتصوّرة للتعلّم عن بُعد في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تموز/يوليو - تشرين الأول/أكتوبر 2020**




المصادر: استبيان لليونسكو واليونيسف والبنك الدولي حول استجابات التعليم الوطني لإغلاق المدارس بسبب كوفيد-19 (2020) ومكاتب اليونيسف القطرية (2020).

**الشكل 13. الفعالية المتصوّرة للتعلّم عن بُعد، حسب الطريقة والتصنيف، في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تموز/يوليو - تشرين الأول/أكتوبر 2020**




المصادر: استبيان لليونسكو واليونيسف والبنك الدولي حول استجابات التعليم الوطني لإغلاق المدارس بسبب فيروس كوفيد-19 (2020) ومكاتب اليونيسف القطرية التي تقدم تقارير حول إجابات مسؤولي وزارة التربية والتعليم (2020).

ملاحظة: تم تقدير الأرقام باستخدام متوسّطات بسيطة عبر البلدان.

# الفصل الرابع

# التأثير المحتمل لجائحة كوفيد-19 على التعليم المدرسي والتعلّم

# 4. التأثير المحتمل لجائحة كوفيد-19 على التعليم المدرسي والتعلّم

## 1.4 الخلفية

لقد تسبّبت إجراءات إغلاق المدارس نتيجة انتشار جائحة كوفيد-19 بإبعاد البلدان عن مسارها نحو تحقيق أهدافها المتعلقة بالتعليم المدرسي والتعلّم. فعندما لا يتمكّن الأطفال من الالتحاق بالمدرسة، يفقدون فرصة اكتساب معارف ومهارات جديدة وقد ينسون ما تعلموه في السابق، ما يؤدي إلى انخفاض متوسط مستويات التعلّم في البلدان ويفضي إلى قلّة الالتزام والتسرّب. وقد يتفاقم فاقد التعلّم الذي لم يلقَ التعويض الشافي مع مرّ الوقت إذا استمر تأخّر الأطفال عن المناهج الدراسية[63]. توازيًا، يمكن أن تؤثر الصدمة الاقتصادية الناتجة عن الأزمة وتداعياتها على الدخل والعمالة والميزانيات الحكومية، وكذلك على نتائج التعلّم وقدرة ملايين الطلاب على تحقيق الكسب مستقبلًا.

في العام 2020، أصدر البنك الدولي نماذج محاكاة كوفيد-19 لمعاينة التأثير الذي يُحتمل أن يخلّفه إغلاق المدارس على عدد من نتائج التعلّم، بما في ذلك فقر التعلم[64]، وسنوات الدراسة المعدّلة بحسب مقدار التعلّم، ونسبة الطلاب الذين لا يرتقون إلى المستوى الأدنى من الكفاءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب، بالإضافة إلى تأثيرات الجائحة على المداخيل[65]. انطلاقًا من هذا الجهد، يركّز هذا القسم على نماذج المحاكاة المستمدة من منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عاكسًا التحديثات الهامة اللاحقة بنموذج المحاكاة الصادر في العام 2020. ها قد مضى قرابة العامين الدراسيين والعالم يتخبّط في هذه الأزمة. يحتوي هذا التقرير على بيانات خاصة بكل بلد[66] عن فترات إغلاق المدارس، استنادًا إلى معلومات مستمدة من البنك الدولي وفِرَق اليونيسف القطرية ومتتبع اليونسكو لإغلاق المدارس، وهي معلومات استُخدمت كلها لتوجيه توقعات إغلاق المدارس. ويجمع التقرير بين مجموعة متنوعة من مصادر البيانات عن فترات الإغلاق ليغطي أطول فترة زمنية، مستعينًا ببيانات البنك الدولي واليونيسف التي تغطي الفترة الممتدة من كانون الثاني/يناير 2020 إلى شباط/فبراير 2021، وبيانات اليونسكو التي تغطي الفترة الممتدة من آذار/مارس 2021 إلى تموز/يوليو 2021. كما يستعين هذا التقرير ببيانات التوقعات الاقتصادية المحدّثة بناءً على بيانات الآفاق الاقتصادية العالمية لشهر حزيران/يونيو 2020. يركّز التقرير على أربع نتائج رئيسة لنموذج المحاكاة من أجل وضع تأثيرات فاقد التعلّم ضمن سياقها:

- **فقر التعلّم**[67]،
- **سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلم**[68]،
- **النسبة المئوية دون المستوى الأدنى من الكفاءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب**[69]،
- **المداخيل مدى الحياة.**

يمكن أن تساعد نتائج المحاكاة وزارات التعليم والتربية وأصحاب المصلحة الوطنيين الرئيسين وشركاء التنمية في القيام بمناصرة استراتيجيات التعافي المبنية على الأدلة وإعداد خططها من أجل التخفيف من فاقد التعلّم المحتمل أن ينتج عن إغلاق المدارس في ظلّ تفشي جائحة كوفيد-19، مع الاستمرار في مكافحة فقر التعلّم الذي كان سائدًا قبل نشوب الأزمة. من الأهمية بمكان التنبّه إلى أنّ هذه النتائج هي حصيلة المحاكاة، وأنها لا تستند إلى بيانات فعلية عن فاقد التعلّم أو فعالية تدابير التخفيف التي ما زالت محدودة في الوقت الحاضر، لا سيما في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. في ظلّ غياب مثل هذه الأدلة التجريبية، يمكن أن يسترشد صانعو السياسات والمعلمون والباحثون بنماذج المحاكاة لمواجهة تبعات فاقد التعلّم المحتملة وتحليلها.

## 2.4 المنهجية

يحاكي التحليل تداعيات إغلاق المدارس جرّاء انتشار كوفيد-19 وفعالية التدابير الآيلة الى التخفيف منها في ظلّ ثلاثة سيناريوهات: تفاؤلي ومتوسط وتشاؤمي[70]. تختلف هذه

[63] Kaffenberger M. (June 2020). Modeling the Long-Run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock: Actions to (More Than) Mitigate Loss. RISE Insight Series. 2020/017. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/01.

[64] Azevedo, J. P. (October 2020). Learning Poverty: Measures and Simulations. Policy Research Working Papers 9446. The World Bank. https://doi:10.1596/1813-9450-9446

[65] Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldenberg, D., Iqbal, S. A. and Geven, K. (2020). "Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates." The World Bank Research Observer 36 (1): 1–40. https://doi:10.1093/wbro/lkab003.

[66] الرجاء التنبّه الى أن بيانات إغلاق المدارس الأساسية وحدها هي بيانات قطرية. ولا تُعتبر معايير المدخلات الأخرى في نماذج المحاكاة، مثل فعالية التخفيف ومكاسب التعلّم سنويًا، قطرية بل هي تستند إلى فئات الدخل الخاصة بالبلدان.

[67] يُعرّف فقر التعلّم بأنه عدم القدرة على قراءة نص بسيط وفهمه بحلول سن العاشرة. يمكن العثور على مزيد من المعلومات حول مقياس فقر التعلّم على الرابط التالي https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty.

[68] يجمع مفهوم سنوات الدراسة المعدّلة بحسب مقدار التعلّم (LAYS) التابع للبنك الدولي بين الكمية (الوصول) والجودة (نتائج التعلم) في حقل التعليم في مقياس تقدم واحد سهل الفهم. يمكن العثور على مزيد من المعلومات حول مقياس سنوات الدراسة المعدّلة بحسب مقدار التعلّم هنا.

[69] نسبة الأطفال الذين يقلّ أداؤهم عن المستوى الأدنى من الكفاءة (المستوى 2 من برنامج التقييم الدولي للطلاب أو 407.47 نقطة).

[70] من المهم توخّي الحذر عند تفسير نتائج المحاكاة على المستوى القطري لأن بعض الاختلافات عبر السيناريوهات صغيرة وقد لا تكون ذات دلالة إحصائية.

السيناريوهات الثلاثة بالدرجة الأولى تبعًا لمدة إغلاق المدارس وفعالية تدابير التخفيف، مستندةً إلى الفرضيات التالية:

- **تفاؤلي**: إغلاق المدارس الملحوظ على المستوى القطري. وتتّسم تدابير التخفيف (كالتعلّم عن بُعد) التي شرعت الحكومة بتطبيقها بفعالية عالية[71]. ويُفتَرَض أنّ الإغلاق الجزئي يؤثّر على 50 في المائة من الطلاب.
- **متوسط**: إغلاق المدارس الملحوظ على المستوى القطري. تتّسم تدابير التخفيف بفعالية متوسطة[72] ويُفتَرَض أنّ الإغلاق الجزئي يؤثر على 75 في المائة من الطلاب.
- **تشاؤمي**: إغلاق المدارس الملحوظ على المستوى القطري. تتّسم تدابير التخفيف بقلّة فعاليتها. ويُفترض أنّ الإغلاق الجزئي لا يُذكَر ويُعتَبَر أنه إغلاق تام.

يصف الجدول 1 أبرز بارامترات المدخلات بشأن إغلاق المدارس وفعالية تدابير التخفيف والإنتاجية المدرسية، والمعتمدة في نموذج محاكاة نتائج التعلّم والمدخول في ظلّ مختلف السيناريوهات.

**الجدول 1. البارامترات المعتمدة لمحاكاة فاقد التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**

| | منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العُليا | منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتدني |
|---|---|---|---|---|---|
| (أ/A) مكتسبات التعلّم أو الإنتاجية المدرسية (بنقاط نتائج التعلّم المنسّقة/ السنة)[73] | 37.0 | 50.0 | 40.0 | 30.0 | 20.0 |
| (ب/B) الإغلاق الفعلي للمدارس حتى الآن (بالأشهر) | 6.5 | 6.8 | 7.29 | 5.2 | 7.5 |
| سيناريو تفاؤلي | | | | | |
| (ج1/C1) أقسام النظام المتضررة طوال فترة الرصد (18 شهرًا) | %45.5 | %49.4 | %64.8 | %47.2 | %57.0 |
| (هـ1/E1) فعالية تدابير التخفيف (0 إلى 100%) | %38.5 | %60.0 | %40.0 | %28.0 | %14.0 |
| (و1/F1). انخفاض نتائج التعلّم المنسقة (بالنقاط) = ج 1 * (أ* (إجمالي أسابيع الدراسة/43.3) * (1- هـ1)) | 15.3 | 12.3 | 21.0 | 12.9 | 12.8 |
| سيناريو متوسط | | | | | |
| (ج2/C2) أقسام النظام المتضررة طوال فترة الرصد (18 شهرًا) | %59.6 | %54.9 | %69.0 | %50.8 | %67.6 |
| (هـ2/E2) فعالية تدابير التخفيف (0 إلى 100%) | %19.7 | %30.0 | %20.0 | %14.0 | %10.0 |
| (و2/F2). انخفاض نتائج التعلّم المنسقة (بالنقاط) = ج 2* (أ*(إجمالي أسابيع الدراسة/43.3)*(1-هـ2)) | 11.8 | 14.9 | 14.4 | 8.4 | 8.5 |
| سيناريو تشاؤمي | | | | | |
| (ج3/C3) أقسام النظام المتضررة طوال فترة الرصد (18 شهرًا) | %67.3 | %63.2 | %75.2 | %56.3 | %83.5 |
| (هـ3/3) فعالية تدابير التخفيف (0 إلى 100%) | %9.9 | %15 | %10 | %7 | %5 |
| (و3/F3). انخفاض نتائج التعلّم المنسقة (بالنقاط) = ج 3 *(أ*(إجمالي أسابيع الدراسة/43.3)*(1-هـ3) | 28.3 | 31.3 | 35.9 | 20.1 | 21.4 |
| الآفاق الاقتصادية العالمية (إجمالي الناتج المحلي % النقاط) [g] | -0.07 | -0.06 | -0.09 | -0.04 | -0.06 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» 5 بلدان، وهي: إيران والعراق والأردن ولبنان وليبيا. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 6 بلدان، وهي: الجزائر وجيبوتي ومصر والمغرب وتونس وفلسطين/الأراضي الفلسطينية؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتدني» 3 بلدان، وهي: السودان والجمهورية العربية السورية واليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. تستند التصنيفات إلى فئات الدخل التي وضعها البنك الدولي. وتتخذ التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية شكل معدلات بسيطة لا مرجحة بعدد السكان. وتشير نتائج التعلّم المنسقة إلى مقياس البنك الدولي لنتائج التعلّم المنسقة على أساس ربط النتائج المستخلصة من البرامج الدولية لاختبار تحصيل الطلاب ووضعها في مقياس قابل للمقارنة. لاحظ أنّ البنك الدولي يصنّف كافة البلدان المنخفضة الدخل، وهي السودان والجمهورية العربية السورية واليمن، وبلد واحد من البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا، وهو فلسطين/الأراضي الفلسطينية، واثنين من البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا، وهما لبنان وليبيا، ضمن الحالات الهشّة والمتضررة من الصراعات (البنك الدولي، 2021). بالنسبة للعراق، نفتقر إلى بيانات مصنّفة إقليميًا لجميع بارامترات المدخلات المطلوبة لعمليات المحاكاة. وفي معادلة انخفاض نتائج التعلّم المنسقة، يرمز العدد 43.3 إلى العدد التقريبي لأسابيع العام الدراسي الواحد.

[71] يتم قياس فعالية التخفيف على مقياس من 0 إلى 100 في المائة، وهي تجمع بين ثلاثة عناصر: العرض الحكومي لطرائق التعليم البديلة، وقدرة الأسر على الوصول إلى هذه الطرائق البديلة، وفعالية الطرائق البديلة. وتختلف فعالية التخفيف عبر السيناريوهات بناءً على مستوى الدخل في البلد. ونحن لا نتوقع بأي حال من الأحوال أن تعوّض تدابير التخفيف تعويضًا كاملًا عن إغلاق المدارس وفاقد التعلّم المصاحب لها. الاطلاع على الشكل أ1 (الملحق 4) لمزيد من التفاصيل حول معايير مدخلات نموذج المحاكاة.

[72] الرجاء التنبّه إلى أنّ أقسام النظام المدرسي المغلقة هي دالة لكلا الجانبين المكاني والزماني. فمن الناحية المكانية، لدينا معلومات حول ما إذا كانت المدارس مغلقة كليًا أو جزئيًا في كل أسبوع، ويمكن أن يكون الإغلاق الجزئي حسب الموقع الجغرافي أو حسب صفوف معينة. أما من الناحية الزمانية، فلدينا معلومات عن إجراءات الإغلاق التي تمتد خلال التقويم من كانون الثاني/يناير 2020 إلى تموز/يوليو 2021.

[73] إن مقياس نتائج التعلّم المنسّقة التابع للبنك الدولي يضع بيانات التعلّم الناجمة عن تقييمات دولية وإقليمية على سلّم قابل للمقارنة. يمكن الوصول الى البيانات هنا على الرابط التالي https://datacatalog.worldbank.org/dataset/harmonized-learning-outcomes-hlo-database.

كما ورد في القسم الأول، من المرجّح أن يتّخذ توفير التعلّم عن بُعد من قبل الحكومة، ووصول الطلاب إلى التعلّم عن بُعد أو متابعته، وفعاليته أشكالاً متنوعة داخل بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وعبرها. يوضح الشكل أ1 في الملحق 4 كيفية إسهام عوامل توفير التعليم من قبل الحكومة ومتابعة التعلّم عن بُعد وفعاليته مجتمعةً في تعزيز فعالية طرائق التعلّم البديلة في نماذج المحاكاة. ففي مختلف السيناريوهات، من المتوقّع أن تحقق تدابير التخفيف في البلدان المرتفعة الدخل، المتجلية في زيادة حجم توفير التعليم وإمكانية وصول الأسر إلى التكنولوجيا – كأجهزة الكمبيوتر والإنترنت والهواتف المحمولة – وكذلك تدخلات التعلّم عن بُعد قدرًا أكبر من الفعالية[74].

من ناحية أخرى، من المتوقع أن تتراجع فعالية التخفيف في البلدان المنخفضة الدخل. ويعود السبب في ذلك إلى محدودية التدخلات التي تقترحها هذه الحكومات في مجال التعلّم عن بعد، وعدم قدرة الأسر على الوصول إلى البنية التحتية التكنولوجية المطلوبة للاستفادة من التعليم عن بعد، إلى جانب قلة فعالية التدخلات المتخذة في مجال التعلّم عن بُعد نسبيًا (كالاستعانة مثلًا بطرائق غير متزامنة منخفضة التقنية كالراديو أو التلفزيون التي قد تعيق فرص التفاعل أو التغذية الراجعة)، ممّا قد يحدّ من قدرة الحكومات على التخفيف من الآثار السلبية لإغلاق المدارس. يوضح الشكل أ1 في الملحق 4 أبرز معايير المدخلات والنتائج في نموذج المحاكاة.

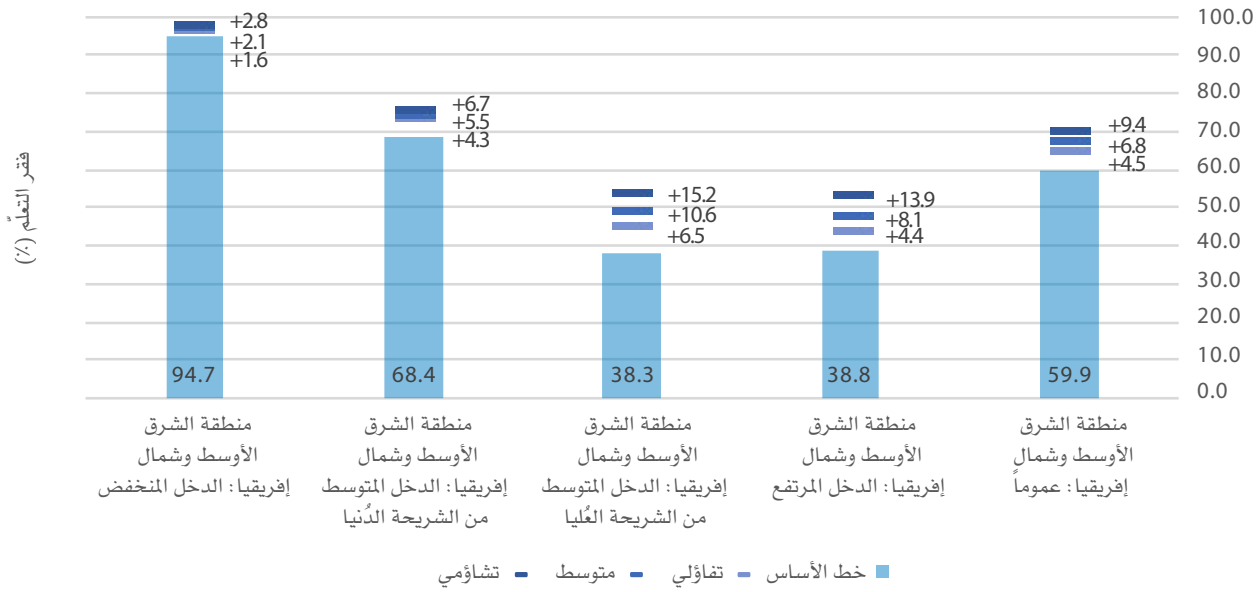
## 3.4 نتائج المحاكاة

### أولًا. النتيجة 1: فقر التعلّم

> قد يرتفع فقر التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بمقدار 9.4 نقطة مئوية جرّاء تفشي كوفيد-19

يتم التعريف بفقر التعلّم على أنه عدم القدرة على قراءة نص بسيط وفهمه بحلول سنّ العاشرة. ويبيّن هذا المؤشر نسبة الأطفال في سنّ المرحلة الابتدائية غير الملتحقين بالمدرسة (المحرومين من التعليم المدرسي) أو الذين هم دون المستوى الأدنى من الكفاءة في القراءة (المحرومين من التعلّم). ومن خلال الجمع بين التعليم المدرسي والتعلّم، يسلّط المؤشر الضوء على أهمية «زيادة الوصول إلى التعليم المدرسي»، وكذلك «تحسين مستوى التعلّم» على السواء، وهما ركنان أساسيان لضمان أن يؤدّي التعليم المدرسي إلى اكتساب المهارات والقدرات[75].

**الشكل 14. فقر التعلّم: خط الأساس قبل كوفيد-19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة**




ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» بلدين، وهما: إيران والأردن. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: مصر والمغرب وتونس؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتدني» بلدًا واحدًا وهو: اليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. أمّا التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية، فهي تقديرات مرجّحة بعدد السكان تمّ احتسابها على أساس أعداد الفئة العمرية المتراوحة بين 10 و14 لعام 2017. لقد استعنّا ببيانات فقر التعلّم لشهر تموز/يوليو 2021 المتاح الوصول إليها عبر مركز بيانات التنمية، والمتاح إيجاد رمز نسختها المطابقة على موقع Gituhub. كما نعتمد تصنيف اليونيسف لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتتمحور النافذة المرجعية للحساب الكلي حول العام 2015، على النحو المبيّن في Azevedo et al. (2021).

[74] نضع فرضيات حول مدى توفر التعلّم عن بُعد ومتابعته وفعاليته تستند إلى الأدبيات المحدودة حول فعالية التعلّم عن بُعد والمعلومات الأسريّة حول الوصول إلى طرائق التعلّم البديلة مثل التلفزيون والإنترنت باستخدام بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب، والدراسات الاستقصائية الديمغرافية والصحية، والمسوح العنقودية المتعددة المؤشرات. بالإضافة إلى ذلك، نضع أيضًا فرضيات بشأن التعلّم المتوقّع الملاحظ في عام دراسي معيّن، وهي تعتمد على الأدبيات المتعلّقة بالإنتاجية المدرسية، وإجراءات إغلاق المدارس بشكل غير متوقّع، وفاقد التعلّم في الصيف. لمزيد من المعلومات حول هذه الفرضيات، الاطلاع على Azevedo et al. (2021).

[75] The World Bank (April 2021). What is Learning Poverty?

© UNICEF/Aldroubi

حتى ما قبل انتشار كوفيد-19، كان أكثر من نصف الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا غير قادرين على قراءة نص بسيط وفهمه بحلول سنّ العاشرة. وتشير التقديرات المتعلقة بفقر التعلّم قبل كوفيد-19 في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (المستخدمة كخط أساس لتحليل المحاكاة) إلى أنّ 59.9 في المائة من الأطفال كانوا إمّا خارج المدرسة أو غير قادرين على قراءة نص بسيط وفهمه بحلول سنّ العاشرة.

تشير سيناريوهات المحاكاة إلى أنّ إجراءات إغلاق المدارس المتخذة إثر تفشي جائحة - كوفيد-19 ستتسبّب على الأرجح بانتكاسة كبيرة للهدف العالمي المتمثل في خفض فقر التعلّم إلى النصف بحلول العام 2030. ففي سيناريو تشاؤمي يتمحور حول إغلاق المدارس لفترات طويلة وقلّة فعالية تدابير التخفيف، قد يرتفع فقر التعلّم من مستوى خط الأساس البالغ 59.9 في المائة إلى 69.3 في المائة لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مسجّلًا زيادةً قدرها 9.4 نقطة مئوية. وفي السيناريو المتوسط، قد يرتفع فقر التعلّم إلى 66.7 في المائة.

من المتوقع أن تُسجَّل هذه الزيادة على الأغلب في البلدان المرتفعة الدخل. وبالتالي، فإنّ البلدان التي كانت تعاني من أعلى مستويات فقر التعلّم قبل كوفيد-19 (وهي بغالبيتها من البلدان المنخفضة الدخل) قد تسجّل الزيادة المطلقة والنسبية الأدنى على مستوى فقر التعلّم، الأمر الذي يكشف مدى خطورة أزمة التعلّم في تلك البلدان حتى ما قبل انتشار الجائحة.

لا يعكس مقياس فقر التعلّم إلاّ التغيير الطارئ على عدد الطلاب الذين يعانون من فقر التعلّم، من دون الإفصاح عن أفكار مفيدة لتغيير واقع التعلّم بين المصنفين أصلًا دون المستوى الأدنى من الكفاءة في نهاية المرحلة الابتدائية. وهذا يعني أنّ فاقد التعلّم في البلدان المنخفضة الدخل إنّما يؤثّر في الغالب على الطلاب الذين لم يرتقوا فعليًا إلى الحدّ الأدنى لمستوى الإلمام بالقراءة في نهاية المرحلة الابتدائية؛ أي المصنفين أصلًا ضمن فئة فقراء التعلّم. لذلك، وإن لم يشهد فقر التعلّم ارتفاعًا هائلًا، قد يتخلّف الأطفال الذين هم أصلًا دون الحد الأدنى للكفاءة أكثر فأكثر عن الباقين. وتتوقف عند هذه الظاهرة سيناريوهاتُ محاكاة فجوة فقر التعلّم وشدته في الجدول 2.

**الجدول 2. فجوة فقر التعلّم: خط الأساس قبل كوفيد-19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة**

| | خط الأساس | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|---|
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | %22.2 | %23.5 | %24.4 | %25.2 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | %9.4 | %10.7 | %11.1 | %12.5 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | %9.8 | %10.5 | %12.1 | %13.2 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | %22.9 | %24.5 | %25.2 | %25.7 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | %58.3 | %60.1 | %60.7 | %61.7 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» بلدين، وهما: إيران والأردن. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: مصر والمغرب وتونس؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتدني» بلدًا واحدًا وهو: اليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. أمّا التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية، فهي تقديرات مرجّحة بعدد السكان تمّ احتسابها على أساس أعداد الفئة العمرية المتراوحة بين 10 و14 لعام 2017. لقد استعنّا ببيانات فقر التعلّم لشهر تموز/يوليو 2021 المتاح الوصول إليها عبر مركز بيانات التنمية، والمتاح إيجاد رمز نسختها المطابقة على موقع Gituhub. كما نعتمد تصنيف اليونيسف لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتتمحور النافذة المرجعية للحساب الكلي حول العام 2015، على النحو المبيّن في Azevedo et al. (2021).

تتعامل تقديرات فقر التعلّم المبيّنة في الشكل 14 مع كافة الطلاب الذين هم دون المستوى الأدنى من الكفاءة وكأنهم متساوون في الحرمان من التعلّم، مع أنّ البلدان المتشابهة من حيث معدلات فقر التعلّم قد تتمايز من حيث مستويات التعلّم بين صفوف المصنفين بفقراء التعلّم. كما أنّ معدل فقر التعلّم لا يأخذ في الحسبان التحسينات اللاحقة بالتعلّم دون المستوى الأدنى من الكفاءة. وقد تشمل تلك التحسينات، على سبيل المثال، المهارات الفرعية الأساسية كسماع الكلمات والنطق بها، والتعرّف إلى الأحرف بالأصوات، وما إلى ذلك، والتي تعتبر ضرورية لتطوير مهارات القراءة الأساسية اللازمة لبلوغ المستوى الأدنى من الكفاءة. لقياس هذه الجوانب، تجمع فجوة فقر التعلّم بين مفاهيم فجوة الحرمان من التعلّم، التي تشير إلى متوسط الجهد المطلوب

للارتقاء بالأطفال في المدرسة إلى ما فوق المستوى الأدنى من الكفاءة، والحرمان من التعليم المدرسي، الذي يُبرِز الحاجة إلى تحسين سبل الوصول إلى التعليم بين مَن هم خارج المدرسة. فيما يُتوقَّع مثلًا، على النحو المبيّن في الشكل 15 أدناه، أن تسجّل كلٌّ من سلطنة عمان والمملكة العربية السعودية زيادة مماثلة من حيث فقر التعلّم في ظلّ سيناريو تشاؤمي، من المرتقب أن يتمايز كلا البلدين من حيث التغييرات الطارئة على فجوة فقر التعلّم، ما يعني بالإجمال أنه قد تلزَمهما جهود وموارد متفاوتة للغاية، وسياسات متمحورة حول الأطفال في أسفل السلّم أو خارج المدرسة لمعالجة مشكلة فقر التعلّم.

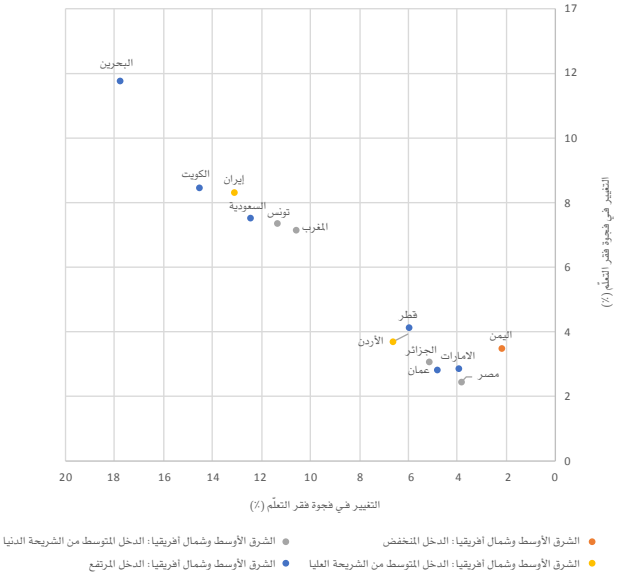
بناءً على نتائج المحاكاة، وفي ظلّ السيناريو المتوسط، سترتفع فجوة فقر التعلّم من 22.2 في المائة إلى 24.4 في المائة بالنسبة لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وفي ظلّ السيناريو التشاؤمي، ستتسع الفجوة من 22.2 في المائة إلى 25.2 في المائة.

**الجدول 3. شدّة فقر التعلّم: خط الأساس قبل كوفيد-19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة**

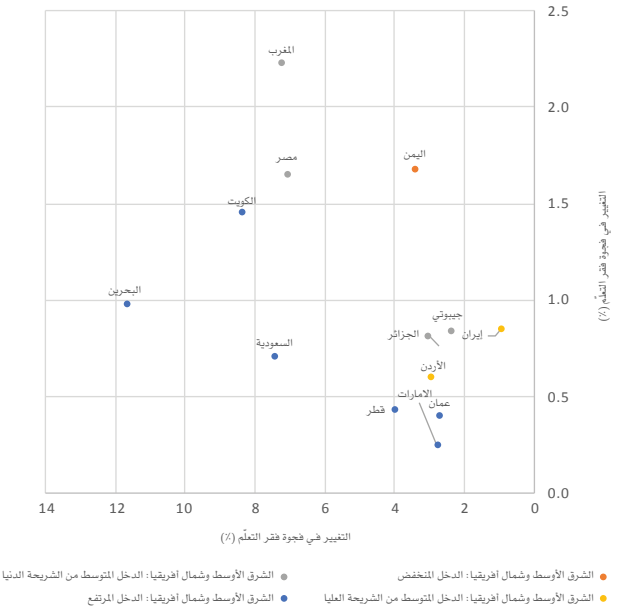
| | خط الأساس | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|---|
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | %13.1 | %13.8 | %14.0 | %14.6 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | %4.6 | %5.0 | %5.1 | %5.6 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | %4.5 | %4.8 | %5.2 | %5.8 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | %12.0 | %12.7 | %12.9 | %13.3 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | %44.2 | %45.6 | %45.8 | %46.9 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» بلدين، وهما: إيران والأردن. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: مصر والمغرب وتونس؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتدني» بلدًا واحدًا وهو: اليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. أمّا التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية، فهي تقديرات مرجّحة بعدد السكان تمّ احتسابها على أساس أعداد الفئة العمرية المتراوحة بين 10 و14 لعام 2017. لقد استعنّا ببيانات فقر التعلّم لشهر تموز/يوليو 2021 المتاح الوصول إليها عبر مركز بيانات التنمية، والمتاح إيجاد رمز نسختها المطابقة على موقع Gituhub. كما نعتمد تصنيف اليونيسف لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتتمحور النافذة المرجعية للحساب الكلي حول العام 2015، على النحو المبيّن في Azevedo et al. (2021).

**الشكل 15. العلاقة بين التغييرات في فقر التعلّم وفجوة فقر التعلّم**




**الشكل 16. العلاقة بين التغييرات في فجوة فقر التعلّم وشدة فقر التعلم**




ملاحظة: لقد أعدّ مؤلّفو هذا التقرير الشكلين أعلاه لهذا التقرير. ويرز التغيير المقدر بالنسبة المئوية تغيير القيم انطلاقًا من سيناريوهات خط الأساس وصولًا إلى السيناريوهات التشاؤمية.

إذا كان مقياس الفجوة يُظهِر مدى تخلّف الطلاب عن المستوى الأدنى من الكفاءة بالإجمال، فهو لا يراعي التوزيع الصحيح، ولا يمكنه التمييز بين تغيّرات فجوة التعلّم التي يُحدثها طلاب يلامسون المستوى الأدنى من الكفاءة وأولئك المصنّفين في أسفل سلّم توزيع التعلّم. ومن المحتمل أن تختلف احتياجات التعلّم لدى الطلاب البعيدين عن المستوى الأدنى من الكفاءة عن احتياجات الطلاب الأقرب منه.

**تشير شدة فقر التعلّم إلى عدم المساواة في التعلّم بين من هم دون مستوى الكفاءة.** وتجمع بين مفاهيم شدة الحرمان من التعلّم، في دلالة على عدم تكافؤ فرص الدراسة بين الأطفال المحرومين من التعلّم والملتحقين فعليًا بالمدرسة، والحرمان من التعليم المدرسي، الذي يسلّط الضوء على الجهد المطلوب لزيادة الوصول إلى التعليم المدرسي بين عِداد المحرومين منه. مقارنةً بمقياس الفجوة، يبدو مقياس الشدة أكثر مراعاةً لمستويات التعلّم المتغيّرة لدى الأطفال المحرومين منه والأبعد عن الحدّ الأدنى للكفاءة، وكذلك لتغيّرات التعلّم لدى الأطفال المحرومين منه وهم خارج المدرسة.

فيما يُتوقَّع مثلًا، على النحو المبيّن في الشكل 16، أن يسجّل كلّ من المغرب والأردن زيادة مماثلة من حيث فجوة فقر التعلّم في ظلّ سيناريو تشاؤمي، من المرتقب أن يتمايز كلا البلدين من حيث التغيّرات الطارئة على شدة فقر التعلّم. وهذا يعني أنه قد يلزم كلا البلدين التركيز بدرجة متفاوتة على السياسات التي تحدد احتياجات التعلّم المتنوعة لدى الأطفال دون المستوى الأدنى من الكفاءة، وعلى تزويدهم بفرص تعلّم مرنة ومصمّمة وفق متطلباتهم، أو إعادة الأطفال المحرومين من التعليم المدرسي إلى المدرسة. عند معاودة فتح المدارس، سيكون من الضروري الوقوف على بيّنة من احتياجات الطلاب ورصد التغيرات الطارئة على توزيع التعلّم بين فقراء التعلّم؛ وتحقيقًا لهذه الغاية، تُعتبر شدة فقر التعلّم المقياس المناسب.

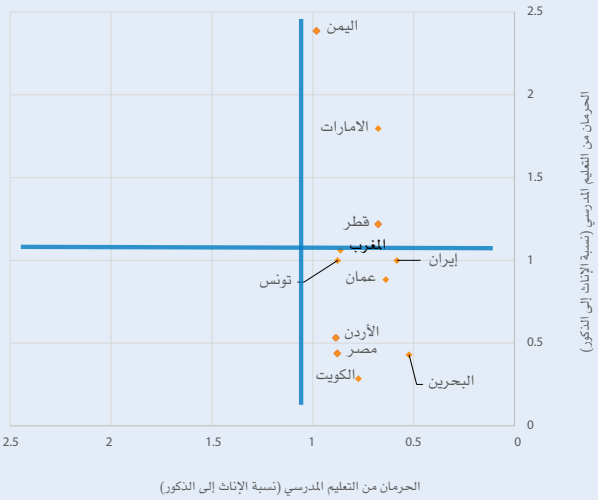
بناءً على نتائج المحاكاة، سترتفع معدلات شدة فقر التعلّم من 13.1 في المائة إلى 14.0 في المائة في ظلّ السيناريو المتوسط، وإلى 14.6 في المائة في ظل السيناريو التشاؤمي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (الجدول 2.2). وستسجّل هذه الزيادة أعلى مستوياتها في البلدان المنخفضة الدخل، رغم اتّساع هوة التعلّم بين فقراء التعلّم في سائر بلدان المنطقة. لمواجهة هذه المشكلة، لا بدّ من التركيز على تدخلات تعلّمية متمايزة لصالح الأطفال في أسفل السلّم، من خلال اللجوء مثلًا إلى تقنيات كالتدريس على المستوى الصحيح، تبعًا لمستوى تعلّم الطفل.

قد تختلف السياسات الرامية إلى الحدّ من فقر التعلّم باختلاف البلدان تبعًا لمستويات فجوة فقر التعلّم وشدتها. وتبعًا لتقديرات فجوة فقر التعلّم وشدته في البلد، قد يتطلب تخفيف وطأة فاقد التعلّم بشكل فعّال مستويات مختلفة من الموارد والجهود الموجّهة نحو الأطفال في الأسفل (حسبما يتّضح من فجوة فقر التعلّم) أو التركيز بدرجة متفاوتة على تقليص الهوة بين الأطفال في الأسفل، من خلال توفير فرص التعلّم المصممة وفق احتياجاتهم (حسبما يتّضح من شدة فقر التعلّم).

### الإطار 5. الفجوات بين الجنسين في فقر التعلّم

في سائر بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي تُصدِر تقديرات بشأن فقر التعلّم، وهو مقياس القدرة على قراءة نص بسيط وفهمه بحلول سنّ العاشرة، يسجّل فقر التعلّم معدلات أدنى لدى الإناث مقارنةً بالذكور. يجمع مؤشر فقر التعلّم بين نسبة الأطفال في سنّ المرحلة الابتدائية غير الملتحقين بالمدرسة والمحرومين من التعليم المدرسي، ونسبة التلاميذ دون المستوى الأدنى من الكفاءة في القراءة والمحرومين من التعلّم. لكنّ هذه النتائج قد تخفي تباينًا كبيرًا على صعيد التفاوت بين الجنسين في التعلّم والتعليم المدرسي. ويبيّن الشكل 17 أدناه نسبة الإناث إلى الذكور في هذين المكونين الفرعيين الرئيسين لفقر التعلّم، مع بروز الحرمان من التعلّم على المحور الأفقي والحرمان من التعليم المدرسي على المحور العمودي.

**الشكل 17. الفجوات بين الجنسَين على مستوى الحرمان من التعليم المدرسي والتعلّم**




**تنبثق رؤيتان بارزتان من الشكل 17 أعلاه:**

في كافة بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي نحتفظ ببيانات عن التعلّم والتعليم المدرسي فيها، تعاني الفتيات فعليًا من الحرمان من التعلّم بنسبة أقلّ من الفتيان. هذا يعني أنه بمجرد التحاقها بالمدرسة، تميل الفتيات إلى الأداء بشكل أفضل من الفتيان. ويكفي إلقاء نظرة على الفجوات بين الجنسين لدى الأطفال المحرومين من التعلّم لترتسم أمامنا صورة مشابهة. فعند الاطّلاع مثلًا على فجوة الحرمان من التعلّم، التي تقيس متوسط بعد الطفل المحروم من التعلّم عن المستوى الأدنى من الكفاءة وتشير إلى متوسط الزيادة المطلوبة في التعلّم للقضاء على فقر التعلم، يتّضح لنا أنّ أداء الفتيات أفضل من الفتيان في سائر بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وفي ما يخص شدة الحرمان من التعلم، التي تُبرز عدم تكافؤ فرص التعلّم بين فقراء التعلم، تتفوق الفتيات مجددًا على الفتيان من حيث الأداء في جميع بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، على النحو المبيّن في الجدول أ2 في الملحق.

عند إلقاء نظرة على واقع الحرمان من التعليم المدرسي في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي تُصدِر تقديرات حول فقر التعلّم، يبدو المشهد متفاوتًا، مع بروز فجوات بين الجنسين لصالح الفتيان في بعض بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا والعكس بالعكس في بلدان أخرى. ففي خمسة بلدان (البحرين ومصر والأردن والكويت وعمان)، يسجّل الحرمان من التعليم المدرسي مستويات أعلى لدى الذكور مقارنةً بالإناث فيما يسجّل مستويات مماثلة تقريبًا في بلد واحد (إيران). في المقابل، وفي خمسة بلدان (الجزائر والمغرب وقطر والإمارات العربية المتحدة واليمن)، تعاني الإناث من الحرمان من التعليم المدرسي بنسبٍ أعلى من الذكور، على النحو المبيّن في الجدول أ2.1. في الواقع، تسجّل الفجوات بين الجنسين من حيث حجم الالتحاق أعلى مستوياتها في هذه البلدان، لا سيما في اليمن والجزائر والإمارات العربية المتحدة.

تُظهِر البيانات أنّ أمورًا كثيرة لا تزال عالقة في أجندة تحسين وصول الفتيات إلى التعليم المدرسي، لا سيما في بعض البلدان. الملفت أنّ بعض أوجه التفاوت لصالح الذكور على صعيد الحرمان من التعليم المدرسي إنّما تعوضه نتائج الحرمان من التعلّم لصالح الإناث في مختلف البلدان، حسبما يتّضح من تدني معدلات فقر التعلّم لدى الفتيات بشكل عام في سائر بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. لكنّ الرسالة الأبرز تكمن في أنّ الحد من فقر التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لا يقتصر على التركيز على «سد الفجوات بين الجنسين»، كما يتضح من ارتفاع معدلات فقر التعلّم لدى الفتيان والفتيات على السواء في العديد من بلدان المنطقة، بل يتطلّب النظر في سبل تحسين نتائج التعليم المدرسي والتعلّم لدى الفتيان والفتيات على السواء.

ملاحظة: أعدّ مؤلّفو هذا التقرير الشكل 17 لهذا التقرير. ويمكن الاطلاع على الجدول أ1 في الملحق للحصول على بيانات مصنّفة حسب الجنس بشأن فقر التعلّم والحرمان من التعلّم والحرمان من التعليم المدرسي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

## ثانيًا. النتيجة 2: سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم

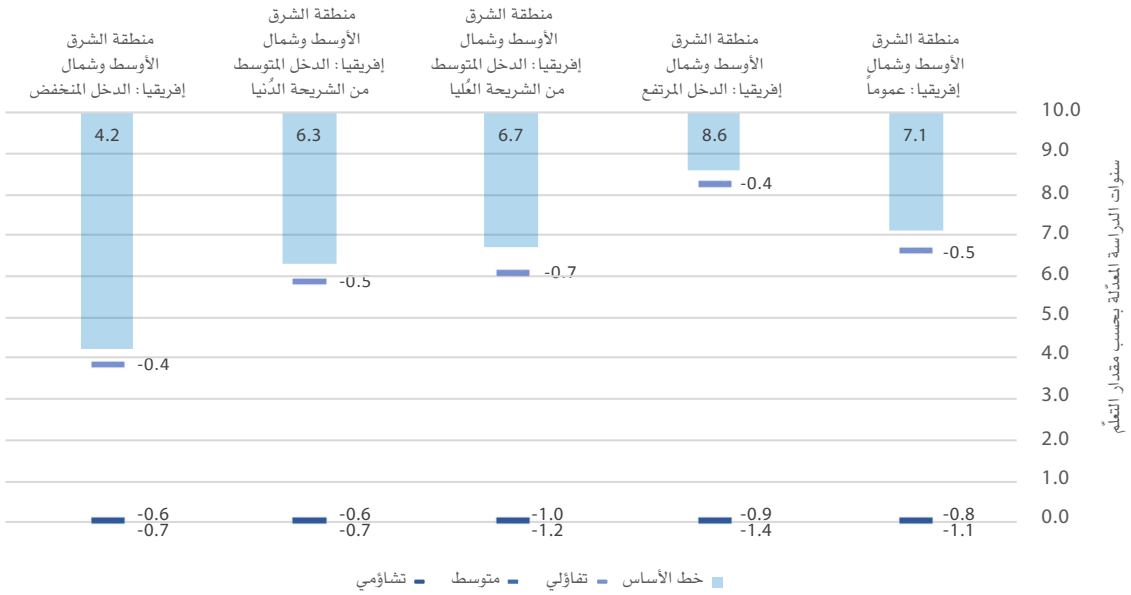
من المحتمل أن يخسر الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا سنة كاملة من الدراسة المعدلة بالتعلّم بسبب جائحة كوفيد-19

يجمع مفهوم البنك الدولي لسنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم بين كمية التعليم المدرسي (الوصول) ونوعيته (نتائج التعلّم) في مقياس واحد للتقدّم يسهل فهمه [76]. ويعرّف مؤشر رأس المال البشري المعتمد لدى البنك الدولي التعليمَ الجيد المكتمل على أنه 14 عامًا من سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم، والصالح اعتماده كمعيار لمقارنة الأداء [77].

في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، سجّل متوسط خط الأساس لسنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم 7.1 قبل تفشي جائحة كوفيد-19. وهذا يعني بالإجمال، أنّ الأطفال قد حققوا في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 7.1 سنوات فقط من التعليم الجيد. تشير نتائج المحاكاة إلى أنه في السيناريو التشاؤمي الذي يتحدث عن قلة فعالية تدابير التخفيف، يمكن أن يؤدي إغلاق المدارس بسبب كوفيد-19 إلى تقليص متوسط سنوات التعليم المعدلة التي يحصّلها الطالب في معرض حياته من 7.3 إلى 6.1، مسجّلًا انخفاضًا بمقدار سنة واحدة. أمّا في السيناريو المتوسط، فمن المرجح أن تنخفض سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم إلى 6.4 (الشكل 18 أدناه).

يختلف حجم هذه الخسارة باختلاف بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ففي البلدان المنخفضة الدخل حيث كان متوقعًا أن يُكمل الأطفال ما يعادل 4.2 من سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم قبل تفشي الجائحة، تشير عمليات المحاكاة إلى إمكانية انخفاض هذا المعدل بسبب كوفيد-19 من 3.8 في السيناريو التفاؤلي إلى 3.6 في السيناريو التشاؤمي. في المقلب الآخر، كان متوقعًا أن يكمل الأطفال في البلدان المرتفعة الدخل ما يعادل 8.6 من سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم قبل كوفيد-19، لكنّ عمليات المحاكاة تشير إلى أنّ تبعات الجائحة قد تتسبّب بخفض هذا المعدل إلى 8.2 في السيناريو التفاؤلي و7.6 في السيناريو التشاؤمي. وينخفض هذا المعدل بشكل أكبر في البلدان المرتفعة الدخل بما أنه متدنٍّ أصلًا في البلدان المنخفضة الدخل إجمالًا، في دلالة واضحة على استفحال أزمة التعلّم في هذه البلدان حتى ما قبل انتشار كوفيد-19.

**الشكل 18. سنوات التعليم المعدلة بحسب مقدار التعلّم: خط الأساس ما قبل كوفيد-19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة**




ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» 4 بلدان، وهي: إيران والعراق والأردن ولبنان. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 5 بلدان، وهي: الجزائر ومصر والمغرب وتونس وفلسطين/الأراضي الفلسطينية؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتدني» بلدين وهما: اليمن والسودان. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. تتخذ التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية شكل معدلات بسيطة لا مرجحة بعدد السكان. وتسجّل سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم أرقامًا متشابهة بين البلدان المتوسطة الدخل من الشريحتين العليا والدنيا. لكنّ خط الأساس لهذا المعدل في العراق هو 4.0، ما يؤدّي إلى خفض مستواه في البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا، علمًا أننا لا نملك بيانات مصنّفة إقليميًا عن سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم في العراق.

[76] Filmer, D., Rogers, H., Angrist, N. and Sabarwal, S. (2018). Learning-Adjusted Years of Schooling (LAYS): Defining a New Macro Measure of Education. Review. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101971

[77] في حين يجمع كلّ من مقياس سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم وفقر التعلّم بين الدراسة والتعلم، يشمل مقياس سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم جميع مستويات التعليم الأساسي، ويعكس الحياة التعليمية للطلاب من سن 4 إلى 17 سنة، ويمثل مستويات التعلّم التي حققها نظام التعليم في بلد بأكمله. أما فقر التعلّم، فيركّز على الأطفال في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية من خلال الجمع بين الحرمان من التعلّم (نسبة الأطفال في نهاية المرحلة الابتدائية الذين هم أقل من المستوى الأدنى من الكفاءة) والحرمان من التعليم (حصة الأطفال في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي الذين هم خارج المدرسة) في مؤشر واحد متعدد الأبعاد.

## ثالثًا. النتيجة 3: المستوى الأدنى من الكفاءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب

من المرجّح أن يؤدي تفشي جائحة كوفيد-19 إلى زيادة نسبة الأطفال دون المستوى الأدنى من الكفاءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب

يقوم برنامج التقييم الدولي للطلاب التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بقياس نتائج تعلّم الأطفال البالغين 15 عامًا في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم وسواها من المهارات، كحلّ المشاكل جماعيًا. خلافًا لتحليل فقر التعلّم الذي يركّز على نتائج التعليم الابتدائي، يركّز تحليل المستوى الأدنى من الكفاءة التعليمية تبعًا للبرنامج المذكور على تحصيل الطلاب البالغين 15 عامًا، والمفترض أن يكونوا في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. عند التركيز على درجات الإلمام بالقراءة، نلجأ إلى المحاكاة لتبيان كيف يُحتمَل أن تتغيّر نسبة الأطفال التي يقلّ أداؤها عن المستوى الأدنى من الكفاءة (المستوى 2 في برنامج التقييم الدولي للطلاب أو 407.47 نقطة)[78] بسبب إغلاق المدارس وفعالية تدابير التخفيف على التعلّم عن بعد.

**من المرجّح أن ترتفع نسبة الأطفال ممّن هم في سنّ 15 عامًا ودون المستوى الأدنى من الكفاءة** في كافة أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ويمكن أن ترتفع نسبة الأطفال في سنّ 15 عامًا الذين لا ترتقي نتائجهم إلى المستوى الأدنى من الكفاءة من 60 في المائة إلى 71.6 في المائة في السيناريو التشاؤمي، وإلى 68.0 في المائة في السيناريو المتوسط (الجدول 3 أدناه). تشير هذه النتائج إلى زيادة نسبة الطلاب غير القادرين على تحديد الفكرة الرئيسة في نص متوسط الطول، والعثور على معلومات بناءً على معايير واضحة وإن كانت معقدة في بعض الأحيان، وإبراز تصميم النص والغرض منه عند تلقيهم تعليمات واضحة بهذا الشأن. (تعريف «المستوى الأدنى من الكفاءة» بحسب برنامج التقييم الدولي للطلاب).

كانت الجائحة أقلّ تأثيرًا على بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا، حيث تسجّل نسبة الطلاب دون المستوى الأدنى من الكفاءة معدلات مرتفعة أصلًا تبلغ 73.0 في المائة عند خط الأساس، ومن المتوقع أن تسجّل زيادةً قدرها 11.2 نقطة مئوية لتصل إلى 84.2 في المائة في ظلّ سيناريو المحاكاة المتوسط. يمكن أن تشهد بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المتوسطة الدخل من الشريحة العليا زيادة مماثلة في نسبة الطلاب دون المستوى الأدنى من الكفاءة (9.2 نقطة مئوية)، فترتفع من 62.1 في المائة إلى 71.4 في المائة في السيناريو المتوسط. ولعلّ ما يبرّر تسجيل الزيادة الأعلى في البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا، كما ورد في نتائج فقر التعلم، هو أنّ هذه البلدان تضمّ في الأساس نسبة أقلّ من الطلاب المصنفين عند المستوى الأدنى من الكفاءة أو ما دونه.

**الجدول 4. نسبة الطلاب ما دون المستوى الأدنى من الكفاءة في برنامج التقييم الدولي للطلاب: خط الأساس قبل كوفيد-19 وثلاثة سيناريوهات محاكاة**

| | خط الأساس | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|---|
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | %60.1 | %66.2 | %68.8 | %71.6 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | %49.0 | %52.9 | %56.0 | %60.5 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | %62.1 | %69.1 | %71.3 | %72.9 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | %73.0 | %81.8 | %84.2 | %86.3 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | غير متوافر | غير متوافر | غير متوافر | غير متوافر |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 3 بلدان وهي: قطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» 2 بلدين، وهما: الأردن ولبنان. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: الجزائر والمغرب وتونس؛ فيما تخلو فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتدني» من أيّ بلد، حسبما يتبيّن من «غير متوافر». وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. تتّخذ التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية شكل معدلات بسيطة لا مرجحة بعدد السكان.

[78] إن الحدّ الأدنى لإتقان القراءة هو الحصول على نتيجة أقلّ من المستوى 2، أي 407.47 نقطة، كما حدّده معهد اليونسكو للإحصاء في سياق أهداف التنمية المستدامة 4.1.1.

## رابعًا. النتيجة 4: المداخيل مدى الحياة

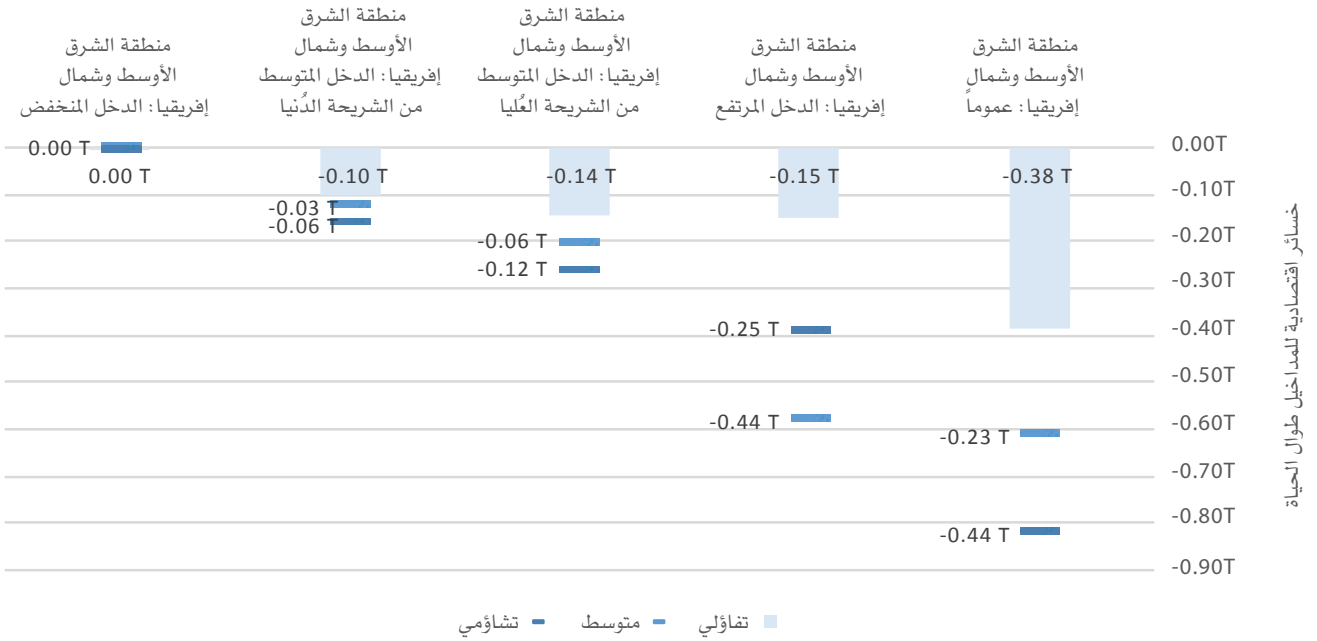
من المتوقع أن يسجّل فاقد المداخيل مدى الحياة ما يقارب 0.8 تريليون دولار أميركي بسبب فاقد التعلّم الناجم عن انتشار كوفيد-19 في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

قد يكون لفاقد التعلّم (كما تمّ قياسه من خلال سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم) انعكاسات سلبية على المداخيل مدى الحياة، بناءً على الأدلة المتوافرة عن العودة إلى المدرسة، ومتوسط العمر المتوقع، ومدى قدرة الأشخاص على استخدام رأس مالهم البشري من خلال العمل بأجر، وإيرادات سوق العمل[79]. في ظلّ سيناريو تشاؤمي، تتوقّع المحاكاة أن يبلغ مجموع فاقد المداخيل ما يقارب 0.8 تريليون دولار (بالقيمة الحالية لتعادل القوة الشرائية عام 2017) لدى الفئة الحالية من المتعلمين جرّاء انخفاض سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم.

وفي السيناريو المتوسط، من المتوقع أن يبلغ فاقد المداخيل 0.6 تريليون دولار (الشكل 19). بالنسبة للفرد الواحد في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تبرز هذه الخسائر المتوقعة جليةً في فاقد المداخيل مدى الحياة الذي يلامس 15 ألف دولار بناءً على السيناريو التفاؤلي، ويرتفع إلى ما يقارب 24 ألف دولار وحوالي 33 ألف دولار للفرد في السيناريوهين المتوسط والتشاؤمي على التوالي (الجدول أ8).

حسبما يتبيّن من الشكل 19، من المتوقع أن تشهد البلدان المنخفضة الدخل فاقد مداخيل أدنى نسبيًا مقارنة بالبلدان المرتفعة الدخل، والسبب في ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى أنّ مستويات الدخل فيها (وسنوات التعليم المعدلة بحسب مقدار التعلّم) هي متدنية أصلًا. لكنّ هذه التوقعات لا تخفّف من خطورة الانتكاسة التي قد تواجهها، إذ لا تستطيع البلدان المنخفضة الدخل، التي تعاني أصلًا من تدني مستويات المدخول ونتائج التعلّم، أن تتحمّل تضاؤل الآفاق أمام الأجيال القادمة.

**الشكل 19. إجمالي التكلفة الاقتصادية لفاقد المداخيل مدى الحياة، بحسب قيمتها الحالية (مقدرةً بتريليونات الدولار)**




ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» 4 بلدان، وهي: إيران والعراق والأردن ولبنان. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 5 بلدان، وهي: الجزائر ومصر والمغرب وتونس وفلسطين/الأراضي الفلسطينية؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتدني» بلدين، وهما: السودان واليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. توضع التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية على شكل حواصل جمع بسيطة مقدرة بتريليونات الدولارات الأميركية. وتتكوّن المعدلات الإجمالية للمنطقة الفرعية من حاصل جمع قيم كل بلد في المنطقة الفرعية، ومجموع منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من حاصل جمع المعدلات الإجمالية لكل منطقة فرعية. ولا تكون التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية مرجّحة بعدد السكان. يتم الحصول على النتائج باستخدام العائدات المتوقعة من التعليم في كلّ بلد وإيرادات سوق العمل المستمدة من منظمة العمل الدولية (2020) والبنك الدولي (2020)، بالإضافة إلى نتائج المحاكاة حول سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم. نستخدم التوقعات الاقتصادية التي يتضمّنها تقرير الآفاق الاقتصادية العالمية الصادر في شهر حزيران/يونيو 2021. وتكون النتائج مرهونةً بمتوسط العمر المتوقع للبلد، ومتوسط العمر المتوقع في العمل لشخص بالغ عادي، وكذلك بمدى استخدام رأس المال البشري، انطلاقًا من فرضية عدم تأثّر أيّ من هذه الجوانب بأزمة كوفيد-19. تفترض النتائج أيضًا استقرار عائدات التعليم عند حدود 8 في المائة على المدى الطويل. يمكن الاطلاع على Azevedo et al. (2020) للحصول على تفاصيل إضافية عن المنهجية، علمًا أننا لا نملك بيانات مصنّفة إقليميًا عن سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم في العراق.

[79] تشير الأدلة السابقة من الكويت إلى أنه نتيجةً لحرب الخليج، حقّق الرجال في المتوسط أرباحًا أقل بنسبة 5.6 في المائة عن كل سنة دراسية ضائعة (Bilo et al. 2021).

# الفصل الخامس

## «إعادة البناء على نحوٍ أفضل»:
## إتاحة التعليم الجيّد للجميع

# 5. «إعادة البناء على نحوٍ أفضل»: إتاحة التعليم الجيّد للجميع

> لا يكفي أن تعيد المدارس فتح أبوابها وحسب، بل سيحتاج الطلاب إلى دعم مصمّم وفق الاحتياجات ومتواصل لمساعدتهم في التكيّف مجددًا مع مرحلة ما بعد الجائحة واللحاق بالركب. علينا أن نساعد المدارس في تهيئة هذا الدعم ومواجهة التحديات الهائلة في الأشهر المقبلة.
>
> اليونسكو/البنك الدولي/اليونيسف:
> المهمة – تعافي التعليم في العام 2021 [80]

كان واضحًا في العام 2020 التأثير الهائل الذي ستخلّفه الجائحة على التدريس والتعلّم فيما كانت لا تزال آخذة في الانتشار، إنّما كان من السابق لأوانه تقييم تداعياتها على منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا والإتيان بأدلة تثبت كيفية تطور المسار التعلّمي. لذا، كان من الأهمية بمكان إدراك فاقد التعلّم الناجم عن الجائحة وتقدير حجمه، فضلًا عن تحديد سبل إدخال تحسينات على التعلّم.

استنادًا إلى البيانات المتعلقة بإغلاق المدارس وجهود الاستجابة المبذولة لغاية تاريخه ومعدلات فاقد التعلّم المتوقعة (المستمدّة من نموذج المحاكاة) الواردة في التقرير، يلخّص هذا القسمُ الدروسَ المستخلَصَة ويرفع توصيات بشأن السياسات الرامية إلى تعويض فاقد التعلّم وإرساء نظم تعلّمية منصفة وفعّالة وقابلة للتكيّف[81] في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تأتي التوصيات متوافقة أيضًا مع إطار إعادة فتح المدارس[82] الذي تشارك في إعداده كلّ من اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي وبرنامج الأغذية العالمي، وكذلك مع الالتزامات الثابتة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة[83] وجدول أعمال التعليم حتى عام 2030[84].

## 1.5 الدروس المستخلَصَة

تتلخّص أبرز الدروس المستخلَصَة من التحليل السابق حول إغلاق المدارس، وجهود الاستجابة المبذولة لغاية تاريخة من أجل إتاحة التعلّم، ومحاكاة التبعات المحتملة لكوفيد-19 مستقبلًا على التعلّم والمدخول في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بالآتي:

### أولًا. الوصول إلى التعلّم

أبرزت الاستجابة للجائحة أهمية تعزيز مختلف الأساليب لضمان وصول جميع المتعلمين إلى التعلّم والخدمات على السواء دعمًا لرفاههم

لجأت حكومات الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى التعلّم عن بُعد وسواه من الوسائل البديلة لتيسير مواصلة التعلّم، والتخفيف من تداعيات كوفيد-19 واستعادة فاقد التعلّم. لكنها، لم تتمكّن من الوصول إلى 40 في المائة (37 مليون) من الطلاب لعدّة أسباب، نذكر منها ضعف انتشار الإنترنت (في تسعة من أصل عشرين بلدًا) وتواجد المتعلمين في أماكن قليلة الموارد أو نائية أو في مخيمات اللاجئين. لوحِظت أيضًا لدى الأطفال في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي قدرة محدودة جدًا على الوصول إلى التعلّم. هذا عدا تأثير نقص الخدمات الأخرى كالوجبات المدرسية والدعم النفسي والاجتماعي على رفاه المتعلمين.

لم يتمّ تأسيس نظام جمع ورصد البيانات بشكل جيّد أجل تتبّع وضع التعلّم لدى المتعلمين وتوجيه دوائر صنع السياسات.

[80] اليونسكو، البنك الدولي، اليونيسف (أيار/مايو 2021). المهمة: تعافي التعليم في العام 2021.
[81] OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020
[82] اليونسكو، اليونيسف، مجموعة البنك الدولي، برنامج الأغذية العالمي (نيسان/أبريل 2020). إطار لإعادة فتح المدارس.
[83] https://sdg4education2030.org/the-goal
[84] اليونسكو (2016). إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030.

نظرًا لقيود نظم البيانات، تفتقر معظم بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى بيانات دقيقة وموضوعية بشأن التعلم وكيفية وصول الأطفال والشباب إلى أنشطة التعلّم عن بُعد المعروضة وكيفية المشاركة فيها، أو من فعالية الأنشطة المعروضة – من حيث أساليب التعلّم ومحتوى الدروس وتعليمات المعلمين. وبالتالي، فإنّ نقص البيانات هذا يحدّ من وضع الاستراتيجيات والخطط العملية لضمان تكافؤ فرص الحصول على التعلّم وخدماته، بما في ذلك لدى الفئات الأكثر ضعفًا.

تشهد **أوجه التفاوت في التعلّم** الملحوظة سابقًا ارتفاعًا متزايدًا.

**يتأثّر الطلاب بالجائحة بشكل متفاوت**[85]، في ظلّ وجود تباين كبير في الحصول على التعلم عن بُعد وإمكانية المشاركة فيه، والدعم الذي يتلقاه الأهل ومقدمو الرعاية، وجودة التعليم. فالمتعلمون من الخلفيات الضعيفة والمحرومة – بمن فيهم اللاجئون (على النحو المبيّن في الإطار 6) والنازحون داخليًا والفتيات والأشخاص ذوو الإعاقة والأقليات – يتخلّفون أكثر من سواهم عن اللحاق بالركب في فترة انتشار الوباء ويزداد لديهم خطر التسرّب[86]. من المتوقّع أن تتّسع ظاهرة التسرّب من المدرسة، بالأخص بين المراهقين، في ظلّ ارتفاع معدلات عمالة الأطفال والزواج المبكر الناجم عن تدهور الأوضاع الاقتصادية[87 88 89].

© UNICEF/Al-Safad

**الإطار 6. يواجه الأطفال اللاجئون صعوبات في الوصول إلى التعلّم عن بعد**

لاحظت ميرفت سويدان، وهي لاجئة فلسطينية تعيش في مخيم البداوي للاجئين في شمال لبنان، مع فتاتين صغيرتين أنّ «عام 2020 كان عامًا استثنائيًا». دخل لبنان في مرحلة الإقفال التام وانقلبت حياتنا رأسًا على عقب. كان هذا صعبًا عليّ كشخص بالغ، لكنّ توقف الدروس كان قاسيًا على أطفالنا».

كان لبنان يعاني من اضطرابات اقتصادية وسياسية قبل فترة طويلة من تفشي فيروس كورونا. لكنّ الإقفال التام على مستوى البلاد وتقييد الحركة وإغلاق المدارس في أوائل العام 2020 أثّر على الأطفال اللاجئين أكثر من أي إجراء سابق. فتغيّرت وتيرة حياتهم اليومية وبات من الأصعب عليهم التفاعل اجتماعيًا مع الأطفال الآخرين مع انتقال ألعابهم من الربوع الآمنة لملعب المدرسة إلى أزقة المخيمات الغارقة في شبه عتمة.

وقد عانت أسر اللاجئين، المعتادة على انقطاع الإنترنت مرارًا وانخفاض النطاق الترددي، معاناة شديدة في بادئ الأمر. فكيف لها أن تساعد أطفالها على تركيز انتباههم في بيئة مكتظة فيها الكثير من عوامل اللهو والقليل من الخصوصية؟ ومن يجب أن يستحوذ على هاتف الأسرة الأوحد لمتابعة الدروس ولِكم من الوقت؟ قالت ميرفت مستذكرةً تلك الفترة: «في البدء، وجدنا التعليم عبر الإنترنت صعبًا جدًا. لكننا تلقينا التوجيه والدعم من معلمي ومرشدي الأونروا الذين يتواصلون مع أطفالنا، إذ كانوا يرسلون لهم المواد التعليمية ويجيبون عن أسئلتهم ويبدون لهم ملاحظاتهم. أما الآن فقد تأقلمنا أكثر مع الوضع».
أفاد المكتب الإقليمي في لبنان أنّ الأونروا تزوّد ميرفت وسواها من أهل اللاجئين بمعلومات عن مخاطر كوفيد-19 عبر الإنترنت، وتعطيهم النصائح حول كيفية الحفاظ على سلامتهم. كما تقدّم الوكالة دعمًا نفسيًا واجتماعيًا إلى أسر اللاجئين عبر الإنترنت لمساعدتها في ضبط التوتر والخوف والقلق، فضلًا عن طرحها برنامج إعارة الأجهزة اللوحية للإسهام في تحسين وصول الأسر إلى التعلّم عبر الإنترنت.

المصدر: الأونروا: التعلّم عن بُعد للاجئ الفلسطيني في لبنان [90]

[85] UNESCO (March 2021). One year into COVID-19 education disruption: Where do we stand?
[86] McKinsey & Company (December 2020). COVID-19 and learning loss - disparities grow and students need help.
[87] ILO, UNICEF (2020). COVID-19 and child labour: A time of crisis, a time to act
[88] Save the children (2021). Lebanon education in crisis: raising the alarm
[89] UNFPA, UNICEF (2021). Child marriage in the context of COVID-19: Analyses of trends, programming and alternative approaches in MENA
[90] UNRWA (2020). COVID-19 response summary August-December 2020

## ثانيًا. المتعلّمون المشاركون

يحتاج المعلّمون والأهل إلى الدعم
لمواجهة التحديات الناشئة عن توقف التعلّم
الحضوري والتحول نحو الأساليب الرقمية وسواها
من أساليب التعلّم عن بعد

إنّ تعطّل التعلّم الحضوري سلّط الضوء على أهمية دعم المعلمين في تعديل المحتوى والاستراتيجيات على السواء لإتاحة التعلّم عن بُعد والتعلّم المدمج. رغم الدعم المقدّم من الحكومات وشركاء التنمية، بما في ذلك التعليمات المقدّمة بشأن التعلم عن بُعد والموارد وتصاميم الدروس، فقد أعطت قلة قليلة من البلدان الأولوية لدعم المعلمين نفسيًا واجتماعيًا وعاطفيًا، فيما أفاد نصف البلدان تقريبًا أنه لم يقدّم أيّ دعم بناءً على مسوح عام 2020 [91]. وكان 4 من أصل 10 بلدان فقط قد ساند الأهل بمواد التعلّم المنزلي (بالدرجة الأولى للمرحلتين الابتدائية والثانوية) وبمكالمات هاتفية منتظمة من جانب المدارس.

قد تواجه بلدان كثيرة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وضعًا كارثيًا على مستوى التعلّم ما لم تتخذ إجراءات عاجلة لتوفير التعلّم الاستلحاقي، مع إيلاء اهتمام خاص للتعلّم الرقمي والاجتماعي العاطفي.

تشمل أولويات تصميم التعلّم المستمر التعلّمَ التعويضي و/أو المسرّع لتمكين الطلاب من اللحاق بالركب وتضمينه بناء المهارات الرقمية لإتاحة التعلّم عبر الإنترنت والتعلّم المدمَج. في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، كان العديد من الأطفال متخلّفين أصلًا عن أقرانهم ويعانون من ضيق نفسي واجتماعي وقلق بسبب النزاعات والأزمات التي طال أمدها، والتي تفاقمت بفعل إغلاق المدارس جرّاء انتشار كوفيد-19. لهذا السبب، ثمّة حاجة ملحة لتصميم تعلّم يركّز على التعلم الاجتماعي والعاطفي، فضلًا عن خدمات الصحّة العقلية والدعم النفسي الاجتماعي [92] [93].

من الضروري الاطّلاع على وجهات نظر وبيانات المتعلم والمعلم والأهل/مقدّم الرعاية بشأن التعلّم لتقييم مدى فعالية تعافي التعلّم.

تختلف وجهات نظر الحكومات بشأن فعالية تعافي التعلّم في سائر بلدان المنطقة، باختلاف السياقات المحلية واستراتيجيات التدريس والتعلّم. لكنّ أصوات المعلمين والأهل والمتعلمين أنفسهم لا تزال خجولة عند الحديث عن فعالية التعليم، ما يبرّر الحاجة إلى بيانات أكثر موثوقية ومنتظمة عن نتائج التعلّم والبيانات المتعلقة بوجهات نظر المتعلم والمعلم والأهل/مقدّم الرعاية لاستيعاب مفهوم الفعالية بشكل أوضح وسبل إعادة البناء على نحوٍ أفضل.

## ثالثًا. البيئة التمكينية

من الضروري توفير بيانات شاملة
لتنظيم سبل الاستجابة ورصدها ووضع
الاستراتيجيات الآيلة إلى التخفيف
من التداعيات وتعافي التعلّم.

على الرغم من أنّ النتائج المتعلقة بنظرة الحكومات إلى فعالية الاستجابة لأزمة التعلّم جرّاء انتشار كوفيد-19 مفيدة إلى حدّ ما، ثمّة حاجة ملحّة لإرساء نظم مُحْكَمَة لتوفير البيانات تشمل تتبّع نتائج التعلم بطريقة منهجية لدى كافة المتعلمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بغية تنظيم الاستجابات المستمرة ورصدها، ووضع استراتيجيات التعافي واستهداف الموارد المحدودة بشكل فعّال. تشير محاكاة ضعف التعلّم المتمحورة حول القدرة على قراءة جملة بسيطة وفهمها إلى تراجع النتائج في سائر أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بسبب إغلاق المدارس في ظلّ انتشار كوفيد-19 (الشكل 15)، ما يجعل رصد مهارات التعلم الأساسية أمرًا بالغ الأهمية. لا بدّ أيضًا من استطلاع وجهات نظر المتعلم والمعلّم لتحديد نظرة الحكومة إلى الفعالية.

ينبغي أن تتّسم نظم التعليم بمزيدٍ من الإنصاف والتكيّف والمرونة لتمكين جميع المتعلمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من الحصول على فرص التعلّم في كلّ حين.

لقد كشفت هذه الجائحة عن ضرورة أن تجد نظم التعليم السبل الكفيلة بإشراك كافة طلابها في مسيرة التعلّم، سواء في المدرسة أو في المنزل. وبالتالي، يشكّل تعطّل التدريس والتعلّم الذي بلغ حدًا غير مسبوق فرصة مؤاتية لإعادة النظر في نظام التعليم وابتداع نظام جديد، عبر الاستفادة من التعاون القائم بين القطاعات لتعزيز الأفكار المبتكرة وإشراك شريحة واسعة من أصحاب المصلحة في عملية التعلّم.

رغم التحديات الناشئة عن كوفيد-19 وخفض الميزانيات بسبب تدهور الوضع الاقتصادي، يجدر بنظم التعليم أن تظلّ قادرة على الاستجابة لمتطلبات كافة المتعلمين وسواهم من أصحاب المصلحة. لكنّ ذلك يستوجب فهم احتياجاتهم وتلبيتها بطرق مرنة في ظلّ الأوضاع المستجدة، ويتطلب موارد متزايدة لدعم تعافي التعليم. يتّضح من نتائج هذا التقرير أنّ إطلاع سائر الطلاب

[91] UNESCO/UNICEF/World Bank (2020). What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19

[92] UNICEF (March 2021). Mental Health and Psychosocial Support in the context of COVID 19: Implications for the Arab Region

[93] UNICEF (November 2020). COVID-19 leaves profound impact on children in the Middle East and North Africa

وأصحاب المصلحة على أبرز الرسائل المتعلقة بالتعليم يتطلب أيضًا استراتيجية تواصل واضحة باستخدام عدة قنوات، وإشراك قادة المجتمع، وضمان إحاطة الجميع بالرسائل[94].

## 2.5 التوصيات

استنادًا إلى نتائج المسح الحكومي وعمليات المحاكاة والدروس المستخلَصة حتى الآن، يقدّم هذا القسم توصيات لصانعي السياسات وصنّاع القرار على المستويين الوطني والمدارس لوضع استراتيجيات قصيرة ومتوسطة وطويلة الأمد غايتها تعويض فاقد التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وإرساء نظم تدريس وتعلّم منصفة وفعّالة وقابلة للتكيّف تدعم تيسير الحصول على التعلّم والمتعلمين الملتزمين والبيئات التمكينية.

تتوزّع الأولويات الأكثر إلحاحًا للسياسات والممارسات في المنطقة إلى ثلاث مراحل[95]، تبعًا لمرحلة انتشار الجائحة العالمية[96]:

1 **فترة انتشار الجائحة: الاستمرارية والمشاركة** ضمان حصول الأطفال والشباب باستمرار على تعليم جيد بفضل نظام دعم قوي يُشرك المتعلمين والمعلمين والأهل ومقدمي الرعاية؛ والتركيز على المهارات الأساسية، وضمان الصحة والرفاه النفسي والعاطفي لسائر أصحاب المصلحة.

2 **فترة التعافي المبكر: إعادة الفتح والتعويض** الحرص على أن تعاود المدارس فتح أبوابها بأمان، وأن يتمّ إجراء عمليات تقييم شاملة وتوفير الخدمات التعليمية لاستعادة فاقد التعلّم، وإبراز نتائج جميع المتعلمين بدءًا من الصفوف الأولى.

3 **فترة ما بعد الجائحة: التسريع والتحسين** تسريع وتيرة التعلّم وتعزيز جودة التعليم وإرساء نظم تعلّم تمكينية مع متطلبات كافة المتعلمين.

### ← فترة انتشار الجائحة: الاستمرارية والمشاركة

#### 1. الاستمرار في تحسين إمكانية الوصول إلى التعلّم عن بُعد والمشاركة فيه، وضمان فعالية التدريس والتعلّم، والتركيز على المهارات الأساسية والحؤول دون تسرّب الطلاب

لضمان الاستمرار في توفير الخدمات التعليمية في فترة إغلاق المدارس استعدادًا لإعادة فتحها، يتعيّن على الحكومات أن تواصل تحسين الوصول إلى التعليم عن بعد، بما في ذلك التعلّم عبر الإنترنت والتعلم المدمج. وينبغي أن يركّز هذا الجهد على تطوير المهارات الأساسية، وسدّ الفجوة الرقمية وضمان مشاركة كافة المتعلمين في مسيرة التعلّم، بما في ذلك الفئات المحرومة وصغار الأطفال. كذلك يجب إيضاح المسائل الرئيسة المتعلقة مثلًا بتيسير الوصول، والمناهج وأساليب التدريس، ودعم المعلمين، ومساندة الطلاب، إلى جانب الفحص والتقييم.

يتعيّن على الحكومات وضع سياسات واستراتيجيات شاملة للتعليم عن بُعد وتنفيذها، بما في ذلك توسيع البنية التحتية للتعليم عن بُعد للوصول إلى جميع الطلاب، وتكثيف المناهج الدراسية للتركيز على المهارات الأساسية، وتوفير الحُزَم التعلّمية التي تهدف إلى تعزيز تعافي التعلّم.

ينبغي وضع خطط التعلّم الحضوري أو المدمج أو التعلّم عن بُعد بالكامل وفقًا لسياقها، باعتماد سيناريوهات عالية التقنية أو منخفضة التقنية أو معدومة التقنية[97]، لتلبية الاحتياجات المتنوعة لدى المتعلمين المتحدرين من خلفيات مختلفة، بخاصة الأكثر ضعفًا، بمن فيهم الفتيات والمتعلمون ذوو الإعاقة واللاجئون والأطفال المشردون داخليًا والأطفال المتواجدون في المناطق الفقيرة والريفية. الاطّلاع على الإطار 7 أدناه لقراءة المبادئ التوجيهية لتوفير التعلّم عن بعد.

[94] The World Bank (April 2021). Communicating with Stakeholders.

[95] تمرّ بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بمراحل مختلفة من جائحة كوفيد- 19، وقد بذلت الحكومات بالفعل جهودًا هائلة للتخفيف من وطأة فاقد التعلّم. يمكن لواضعي السياسات استخدام هذه المراحل كمرجع للتفكير في خطط الاستجابة التعليمية وتعديلها بناءً على الوضع الراهن في بلدانهم.

[96] البنك الدولي (أيار/مايو 2020). جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات.

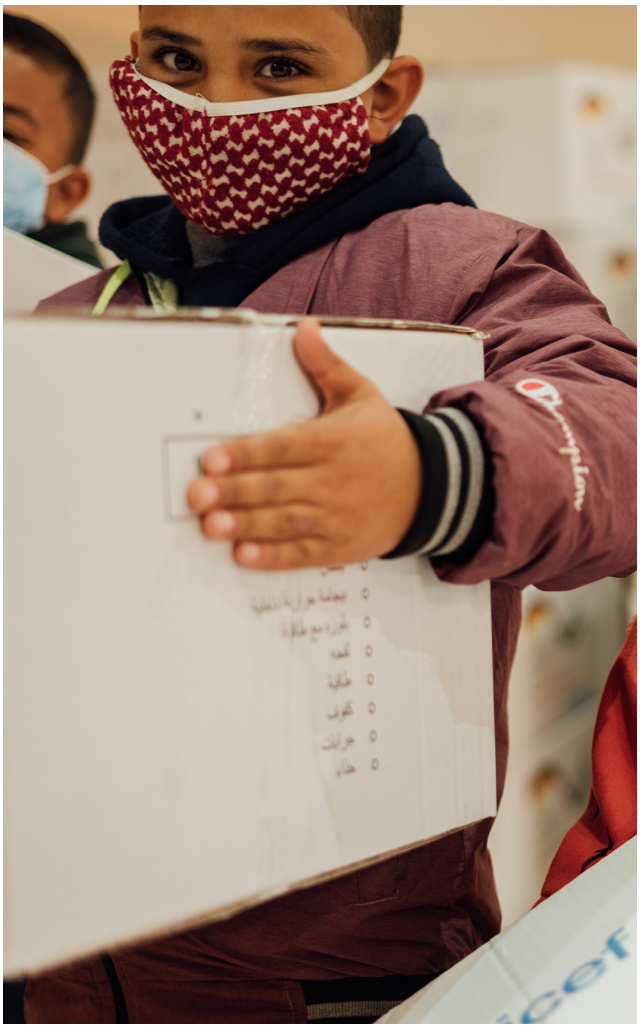
[97] UNESCO (April 2020). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures.

**تعزيز رصد التعلّم عن بعد**

قد يتمّ اعتماد تتوفّر أنواع مختلفة من نظم إدارة المعلومات لدعم رصد التعلّم عن بعد، على مثال:

- نظام إدارة المحتوى؛
- نظام إدارة التعلم؛
- نظام التعلم التعاوني المدعوم بالحاسوب؛
- إدارة المعرفة.

لكلّ واحد من هذه النظم دورٌ يلعبه يؤديه من حيث رصد إمكانية الحصول على المواد، واستخدام هذه المواد، واللجوء إلى استراتيجيات التعلم التعاوني والمجتمع الافتراضي باستخدام استراتيجيات إدارة المعرفة، على التوالي. وبوجه خاص، يتيح نظام إدارة التعلّم تتبّع أنشطة المتعلم بشكل فعّال، بالإضافة إلى تقييم أدائه. يصلح أيضًا اعتماد هذا النظام للتقييم التكويني والنهائي، على نحوٍ يسمح بإخضاع جودة التعلّم لمزيدٍ من التقييم.



© UNICEF/Al-Safad

**الإطار 7. المبادئ التوجيهية للتعلّم عن بعد**

يمكن أن تتقيّد أنظمة المدارس بالمبادئ التالية لإشراك كافة الطلاب بطرق هادفة ومنتجة، بغرض تعزيز تحصيلهم العلمي:

1. **وضع خطة قصيرة ومتوسطة المدى للتعلّم عن بُعد** بناءً على تقييم أولي لموارد النظام وقدرته على دعم نموذج متعدد الأوجه للتعلّم عن بُعد، بما في ذلك مجموعة التقنيات وآليات تقديم الخدمات. تركّز الخطة القصيرة المدى على الاستجابة لحالات الطوارئ كي يواصل الطلاب تعلّمهم، فيما تحضّر الخطة المتوسطة المدى المدارس لمعاودة فتح أبوابها ودعم التعلّم التعويضي والمسرّع.

2. **التشاور مع أصحاب المصلحة الخارجيين** (كوزارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والقيّمين على البرامج/شركات الإرسال والشركات الناشئة المتخصصة في تكنولوجيا التعليم)، على نحوٍ يضمن تطوير الأساليب المحددة للتعلّم عن بُعد بسرعة وتوسيع نطاقها. لا بدّ من أن تراعي جهود التخطيط مبدأ الإنصاف بالدرجة الأولى، بما أنّ الطلاب الأكثر ضعفًا هم الأكثر تضررًا بنسب متفاوتة.

3. **وضع قائمة بالمحتوى الحالي لنشره عبر وسائل التعلّم عن بُعد** (وتهيئة السبل الكفيلة بإتاحة محتوى إضافي). فبدلا من إعداد محتوى جديد – وهو أمر يستغرق الكثير من الوقت والخبرة، ينبغي التركيز على تنسيق المحتوى الحالي (ولا سيما المحتوى المجاني «المفتوح») ومواءمته مع المنهج الدراسي.

4. **تنظيم المحتوى** ليتماشى مع المناهج الحالية، والحرص على أن تتوافق فرص التعلّم مع الأهداف التعليمية، وأن يفهم الطلاب ومقدمو الرعاية والمعلمون ما هو متاح، والتسلسل الواجب أن يرِد فيه عند تدريسه.

5. **إنشاء مكتب المساعدة الافتراضي** لمساندة مقدمي الرعاية والمعلمين والطلاب.

6. **اعتماد نموذج التعلّم عن بُعد** من دون الاتصال بالإنترنت لدعم تعلّم الطلاب في المنزل ضمن بيئات محدودة التكنولوجيا.

7. **اعتماد نموذج التعلّم عن بُعد عبر البثّ**، حيثما لا يكون متاحًا الوصول إلى الحزمة العريضة على نطاق واسع أو حيثما لا يكون التعلّم عبر الإنترنت خيارًا قابلًا للتطبيق.

8. **الاستعانة بالبرامج الإذاعية التعليمية** لتقديم المناهج الدراسية بطريقة جذابة وتفاعلية، في الأماكن التي تفتقر إلى خيارات الاتصال الأخرى إنّما تتواجد فيها محطات إذاعية تعليمية، مع ضرورة الإعلان عن مواعيد عرض البرامج الإذاعية للوصول إلى الجمهور المناسب.

9 **الاستعانة بالبرامج التلفزيونية التعليمية** في الأماكن التي يُتاح فيها لمعظم السكان مشاهدة التلفزيون وتتواجد فيها قنوات تعليمية.

10 **اعتماد نموذج التعلّم عن بُعد عبر الإنترنت/الهاتف المحمول** في البيئات المجهزة بالبنية التحتية وسبل التمويل والقدرة اللازمة لاستضافة التكنولوجيا. بالنسبة للبلدان المزودة ببنية تحتية وحزمة عريضة، يشكّل تحسين خدمة الاتصال بالإنترنت أولى الخطوات للوصول إلى جمهور عريض وتقليص حجم التفاوت في مجال الوصول. وتشمل أبرز الإجراءات ما يلي: (أ) عقد الشراكة مع مشغلي الهاتف المحمول ومقدمي خدمات الاتصالات وسواهم من مقدمي الخدمات لزيادة الوصول إلى الموارد الرقمية. (ب) استخدام مجموعة متنوعة من نظم التشغيل وتطبيقات البرمجيات. (ج) ضمان إمكانية الوصول إلى فرص التعلّم عبر الإنترنت باستخدام الأجهزة المحمولة حرصًا على وصول أوسع قاعدة ممكنة من المستخدمين. (د) دعم استخدام الحلول ذات النطاق الترددي المنخفض بما في ذلك الحلول (غير المعتمدة على الإنترنت). (هـ) فرض الاستفادة القصوى من فرص التعلّم عبر الإنترنت في ظلّ ظروف النطاق الترددي المنخفض وتأخّر الوصول. (و) اعتماد مزيج من نماذج التعلّم عن بُعد لدعم الطلاب. (ز) تزويد الطلاب ومقدمي الرعاية والمعلمين بتوجيه ودعم إضافيين للتعرّف على سبل استخدام محتوى التعلّم عن بُعد والوصول إليه. (ح) استخدام الوسائط المتعددة لتبادل المعلومات مع الطلاب والأسر وأبناء المجتمع بشأن فرص التعلّم عن بُعد وعبر الإنترنت، والمواد المتاحة، وأماكن توافر الدعم أو التوجيه الإضافي.

11 **تقديم خدمات التعلّم عن بُعد لمختلف مستويات التعليم** باستخدام الوسائط المتعددة، التي تختلف تقنياتها باختلاف مستويات التعليم، فعلى سبيل المثال، يحتاج الطلاب الأصغر سنًا إلى المزيد من برامج المحاكاة السمعية/البصرية/الترفيه التعليمي.

12 **استخدام نظم إدارة التعلّم** لرصد المشاركة والفعالية والتواصل والتعاون، ومؤتمرات الفيديو الميسّرة بين المعلمين والأهل والطلاب بغرض «تفقّد أحوالهم».

للحصول على قائمة شاملة من التوصيات المقدّمة لإطلاق عجلة التعلّم عن بعد، راجع وثيقة صادرة عن البنك الدولي في عام 2020 بشأن التعلّم عن بُعد والاستجابة السريعة لجائحة كوفيد-19 عبر الرابط: https://www.worldbank.org/en/topic/edutech

تتضمن الإطارات 8 و9 و10 وَصْفًا لتجربة المملكة العربية السعودية والأردن في مجال توفير التعلّم عن بعد، وتأمّلاً بالدروس المستخلَصة من أجل «إعادة البناء على نحوٍ أفضل» ما بعد انحسار الجائحة.

**الإطار 8. إحدى أضخم المدارس الافتراضية في العالم العربي - منصة "مدرستي" في المملكة العربية السعودية**[98]

في غضون يوم واحد من قرار إغلاق المدارس نتيجة انتشار جائحة كوفيد-19 في آذار/مارس 2020، تمّ توفير التعليم عن بُعد لأكثر من 5 ملايين طفل من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية. وقد تيسّر تطبيق هذا التعليم على نطاق واسع بلمح البصر بفضل الاستثمارات السابقة في التعلّم الإلكتروني، والخبرة الواسعة المتراكمة في مجال تقنيات التعليم، وسرعة اتخاذ القرار، وحسن تنسيق الجهود بين عدة هيئات.

قبل انطلاق العام الدراسي 2020-2021، اتخذت وزارة التعليم قرارًا بتعزيز شبكة قنوات عين المتخصصة في التعليم (واحدة لكل صف) وقنوات عين عبر موقع يوتيوب iEN YouTube من خلال رابط حضور الدرس الافتراضي المباشر بين الطلاب والمعلمين لمتابعة كافة الدروس (التعلّم المتزامن) حيثما أمكن. وقد تمكّنت هذه البنية التحتية المطلوبة من استضافة أكثر من ستة ملايين طالب عبر الإنترنت في آنٍ واحد، وأفضت إلى ولادة منصة مدرستي.

**بناء تجربة مدرسية افتراضية للأطفال والمعلمين**

لا تقتصر منصة مدرستي على كونها نظام لإدارة التعلّم، بل تشكّل منصة تعليمية إلكترونية موحدة تحتوي على روابط لمجموعة شاملة ومترابطة من الأدوات والخدمات اللازمة للطلاب والمعلمين وقادة المدارس والأهل. وهي تضمّ تطبيق مايكروسوفت تيمز وحزمة أوفيس 365 وبوابة التعليم الوطنية (عين) والأدوات التفاعلية، بما فيها موارد التعلّم وبنوك الأسئلة والواجبات المنزلية والمختبرات الافتراضية والتقييمات الذاتية. كما توفّر موارد موجّهة للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

وأبرز ما اتّسمت به تجربة المدرسة الافتراضية هو الالتزام بروتين مدرسي، بما في ذلك ابتداء اليوم المدرسي بشكل منظّم وحضور الحصص الدراسية الافتراضية على النحو الواجب بإشراف المعلمين المنتظمين، واتباع جدول زمني تقلّصت ساعاته لقضاء وقت أقلّ أمام الشاشة. كذلك تقرّر تأخير ساعات الدرس لطلاب المرحلة الابتدائية لإفساح المجال أمام الأهل العاملين والأشقاء الأكبر سنًا بمساندة أفراد الأسرة الأصغر سنًا وتَشارُك الأجهزة.

**التحضير للطرح والتحسين المستمر**

تمّ طرح منصة مدرستي بدعم من منصة التوعية الإعلامية «العودة إلى المدارس»، إذ جمعت في مكان واحد جميع أدلة المستخدم وحزم التدريب بالفيديو والتوقعات واللوائح للمعلمين والطلاب والأهل. وجرت الاستعانة بالإنفوجرافيك على نطاق واسع من خلال مواقع التواصل الاجتماعي لزيادة الوعي وتشجيع استمرار الالتزام بالتعليم عن بعد.

كان من الضروري إعداد أكثر من 400 ألف معلّم لاستخدام الأدوات الرقمية الجديدة وتغيير أساليب التدريس المعتمدة بشكل كبير في فترة زمنية قصيرة، فتمّ توفير التدريب لشريحة واسعة من المعلمين. فتمّ تعيين مدرّس في كل مدرسة كضابط اتصال للتعليم الإلكتروني لمساندة زملائه، وشاعت ظاهرة دعم الشبكات بين سائر القطاعات التعليمية. كما لعب المشرفون التربويون دورًا رئيسًا في توفير التطوير المهني للمعلمين، والتواصل وتبادل الممارسات السليمة في مختلف مواد الدراسة والمدارس. وتمّ تقديم الدعم الفني بوسائل متعددة، وهو ما كان ضروريًا لمساعدة الطلاب والأهل والمعلمين على التواصل، لا سيّما في الأسابيع القليلة الأولى، ونذكر منها مركز الاتصال المخصص وخدمات الدردشة المباشرة المتكاملة وفريق الدعم المتواجد في مكاتب المناطق وتقديم التوجيه للمدارس حول سبل المساعدة للردّ على الاستفسارات المتعلقة بتسجيل الدخول. وقد طُلِب مرارًا من أصحاب المصلحة إبداء ملاحظاتهم بشأن المنصة والاستفادة منها للعمل باستمرار على تحسين خدماتها.

**«إعادة البناء على نحوٍ أفضل»**

لقد درست وزارة التعليم بعناية تجربة التعليم الرقمي والتعليم عن بُعد في فترة انتشار جائحة كوفيد-19 فاستخلصت منها عدة فوائد ستساعد في تحسين سبل توفير خدمات التعليم في مرحلة ما بعد الجائحة. وتشمل هذه التحسينات تعزيز التواصل بين المدارس والمعلمين والطلاب والأهل؛ وزيادة تفاعل الأهل وأفراد الأسرة مع المدارس؛ وإطلاع الطلاب والمعلمين على الدروس النموذجية (المسجّلة)؛ وترتيب المواد والموارد التعليمية بشكل أفضل، وسواها.

إنّ التجدد وتعطّل العمل بالطرائق المعهودة في مدارس المملكة العربية السعودية طوال فترة التعليم الرقمي والتعليم عن بُعد هما كفيلان بإحداث تحوّل في تجربة التعلّم لدى الأطفال حتى ما بعد مرحلة الجائحة.

المصدر: فريق البنك الدولي بناءً على مقابلات مع وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

[98] لمزيد من المعلومات حول منصة مدرستي، يُرجى الاطلاع على: http://schools.madrasati.sa//

### الإطار 9. جسور التعلّم في الأردن: برنامج وطني للتعلّم المختلط من أجل إنعاش عملية التعلّم

في الأردن، تقرّر إغلاق المدارس كليًا أو جزئيًا منذ آذار/مارس 2020. ثمّ عادت جميع المدارس وفتحت أبوابها اعتبارًا من أيلول/سبتمبر 2021، إنّما بحضور نصف عدد طلابها يومين أو ثلاثة أيام فقط في الأسبوع. طوال هذه الفترة، واصل الطلاب التعلّم عن بُعد، من خلال متابعة الدروس المتلفزة ومنصة التعلم الوطنية عبر الإنترنت. فتمكّن ما يزيد عن 90 في المائة من الطلاب من استخدام المنصة، رغم التحديات التي قد تعترضهم كافتقارهم إلى مساندة الأهل أو إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا، فيما كان المعلمون يعانون من محدودية مهاراتهم ومواردهم لدعم التعلّم عبر الإنترنت أو التعلّم المختلط.

أطلقت وزارة التربية والتعليم، بدعم من اليونيسف، **جسور التعلم** في أيلول/سبتمبر 2020 لمواجهة هذه التحديات، وهو برنامج وطني للتعلّم المختلط يربط المواد المطبوعة بمصادر إلكترونية لتقديم أنشطة أسبوعية تستند إلى المنهج الدراسي الأساسي. بحلول أواخر العام الدراسي 2021/2020، كان برنامج جسور التعلّم قد وصل إلى ما يزيد عن نصف مليون طالب من الصف الرابع حتى الصف التاسع في أكثر من 70 في المائة من المدارس، بما في ذلك مخيمات اللاجئين، طامحًا إلى بلوغ مليون طالب بحلول نهاية العام 2022/2021.

**ما هو برنامج جسور التعلم؟**

يربط هذا النهج المبتكر بين الكتب المدرسية والتكنولوجيا، المدرسة والمنزل، المعرفة الموضوعية والتعلم التطبيقي. فيتلقى كلّ طفل من الصف 4 حتى الصف 9 نشاطًا مطبوعًا على ورقة A3 أسبوعيًا، يتضمّن إرشادات حول الدعم الممكن أن يقدّمه الأهل. تحتوي كلّ حزمة أنشطة على رمز الاستجابة السريعة (QR Code) الذي يتيح الوصول إلى مورد إلكتروني فيه محتوى صوتي ومراجع إضافية. كما يتلقى المعلمون وموارد عبر الإنترنت لدعم تعلّم الطالب. كذلك تحتوي الحزمة على ملفات صوتية لتيسير وصول الأطفال الذين يعانون من إعاقات بصرية أو يجدون صعوبة في القراءة.

يهدف هذا التعلم المدمج والتعلّم عن بُعد المقدمين إلى دعم الطلاب لاستعادة فاقد التعلّم الموروث من العام السابق، وتسريع وتيرة التعلّم في العام الدراسي الجديد، بغض النظر عن إمكانية توفّر التعليم الحضوري. يتمّ تسريع عملية التعلّم باستخدام أسلوب شامل عابر للمنهج، حيث يحصل الطلبة على حزمة أنشطة مطبوعة تربط بين نتائج التعلم الرئيسة ضمن المواد الأساسية للغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، في المنهج الدراسي المقرر لذلك الأسبوع. فيستعيد الطلاب المسار التعلّمي عند حصولهم على مجموعة من موارد الوسائط المختارة بعناية، والتي تمكّنهم من العمل بوتيرتهم الخاصة واختيار الموارد اللازمة عند احتياجهم إلى تعزيز معرفتهم بما فاتهم من منهج العام السابق.

© UNICEF Jordan, 2020

لدعم المعلمين، أعدّت اليونيسف ووزارة التربية والتعليم برنامج تدريب عبر الإنترنت. بموجب هذا البرنامج، يتلقّى المعلمون في كل حزمة نشاط ورقة إرشادية حول كيفية التعريف عن النشاط ومساندة تعلّم الطالب وتقديم الملاحظات. يُتاح للمعلمين أيضًا عند استخدام رمز الاستجابة السريعة الحصول على موارد إضافية مفيدة لهم ولطلابهم.

يتمّ تزويد كل حزمة أنشطة طلابية بتعليمات للأهل حول الدور الذي يسعهم القيام به للمشاركة في تدريس أولادهم، من دون أن يُتوقّع منهم الحلول محلّ المعلم. أعدّت اليونيسف أيضًا سلسلة قصيرة من مقاطع الفيديو والرسائل الموجّهة عبر مواقع التواصل الاجتماعي لتشجيع الأهل على تنمية حبّ العلم لدى أولادهم.

**«إعادة البناء على نحو أفضل»**

1. تحدٍ فكري: تمّ توظيف استثمارات اليونيسف أثناء انتشار كوفيد-19 في ترسيخ نظام التعليم. فوجد المعلمون أنفسهم أمام تحدي التخلي عن الكتب المدرسية والتفكير بابتداع مناهج وأساليب مبتكرة للتدريس. فتمّ اللجوء إلى تعليم المعلمين عبر الإنترنت للوصول إلى 30 ألف معلم – وهي سابقة في الأردن.
2. تكامل المناهج الدراسية: مكّن برنامج جسور التعلم وزارة التربية والتعليم من تحديد أهداف التعلّم الأساسية. فكانت أنشطته الأسبوعية تشمل سائر المناهج، متطابقةً مباشرةً مع محتوى الدروس الأسبوعية لكل مجموعة صفية. الأمر الذي جعل تدريس المناهج الدراسية أكثر فعالية وسرّع وتيرة التعلّم. في دراسة حديثة لتأثير البرنامج، رأت وزارة التربية والتعليم أنّ مقاربة التكامل بين المناهج شكّلت أحد أبرز النجاحات التي حققها برنامج جسور التعلم.
3. إبتكارات المعلم: إنّ **لوحات موقع «Padlet» للممارسات الجيدة** هي أشبه ما تكون بلوحات إعلانية ضخمة لأنشطة الأطفال. وقد سجّلت تلك اللوحات، التي تمّ استخدامها من جانب المدارس والمشرفين التربويين، ما يعادل 100 ألف مشاهدة في الشهر. ويساعد أبطال برنامج جسور التعلم المعلمين على التحلي بالمرونة والابتكار عند تدريس المنهج.

المصدر: اليونيسف، وزارة التربية والتعليم واليونيسف تطلقان برنامج «جسور التعلم» لمساعدة مليون طالب على إنعاش عملية التعلم في الأردن

**الإطار 10. سدّ الفجوة الرقمية بعقد الشراكات بين القطاعين العام والخاص[99]**

استجابت وزارة التربية والتعليم في الأردن بسرعة للحد من تداعيات تعطّل الدراسة الناجم عن إغلاق المدارس. وتعاونت مع وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة ومؤسسات القطاع الخاص بما فيها منصتي «إدراك» و«أبواب»، من أجل تطوير منصات التعلّم عن بُعد بما فيها منصة «درسك» التعليمية (وهي بوابة للتعلّم الإلكتروني تعرض المواد على شكل مقاطع فيديو للصفوف من 1 إلى 12 بما يتماشى مع المناهج الوطنية)، بالإضافة إلى شرح الدروس عبر البثّ التلفزيوني والمباشر على المستوى الوطني[100]. كما أطلقت وزارة التربية والتعليم منصة «المعلمون»، وهي صفحة ويب تستضيف دورات التطوير المهني للمعلمين بالتركيز على وسائل التكنولوجيا الحديثة. تتطلب هذه المبادرات الحصول باستمرار على دعم فني ومالي لتكون فعّالة في تحسين نتائج التعلّم لدى الأطفال في جميع أنحاء البلاد على نطاق واسع. في ما يتعلق بمعدلات الوصول لغاية تاريخه، تُظهر بيانات وزارة التربية والتعليم المستمدّة من تشرين الثاني/نوفمبر 2020 أنّ 88.5 في المائة من الطلاب في المدارس الحكومية قد تمكّنوا من استخدام منصة «درسك»، رغم تسجيل نسبة أدنى لدى الفئات الضعيفة كالأطفال اللاجئين وأولئك الذين يعيشون في مخيمات مؤقتة.

قد تؤثّر حالات الحرمان من الرعاية والتغذية والصحة والتحفيز والتعلم خلال السنوات الأولى تأثيرًا شديدًا وتترك بصماتها لمدى العمر. لذلك، ينبغي إعطاء الأولوية للاستثمارات الاستراتيجية في مجال التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لحماية هذا الجيل من الأطفال الصغار ودعم الإنتاجية على المدى الطويل. يمكن للبلدان الاستفادة من مجموعة تدخلات وآليات لدعم التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن إطار التصدي لأزمة كوفيد-19. ولعلّ السبيل الأفضل للوصول إلى الأطفال الصغار يكون بدعم الأهل ومقدمي الرعاية. ويتضمّن الإطار 11 بعض الأمثلة عن أوجه الدعم.

[99] UNICEF (2020). COVID-19 Education Response in Jordan, March to November 2020
[100] UNICEF (2020). COVID-19 Education Response in Jordan, March to November 2020

## الإطار 11. دعم الأطفال الصغار وأسرهم – التصدي لأزمة كوفيد – 19

### أثناء إغلاق المدارس:

1 **تزويد الأهل بمعلومات** لتشجيعهم على قراءة القصص للأطفال والقراءة معهم (إن أمكن) من خلال التلفزيون أو الراديو أو التطبيقات أو الحملات الإعلامية أو وسائل معيّنة للتواصل مع المجموعات أو الأفراد

2 **توزيع الكتب ومواد التعلّم واللعب** من خلال شبكات التوزيع القائمة كبرامج التحويلات النقدية أو توزيع الطعام أو تسليم الموارد المجتمعية، مع ما يواكبها من مواد للأهل

**مثال:** كينيا تشرك الأهل في تعليم الصغار القراءة والكتابة

### إدراج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن جهود إعادة فتح المدارس:

1 إدراج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن **حملات إعادة التسجيل**

2 **تقديم برامج التعلّم المسرّع** لرفع مستوى الجهوزية لدى المدرسة (قبل/عند بدء الصف الأول)

3 **اعتماد ممارسات النظافة الصحية** في المدارس التي تضمّ صغار الأطفال

**مثال:** دليل إرشادي للصحة والتغذية في مرحلة ما قبل المدرسة منظمة إنقاذ الطفولة

### منصات التعليم عن بعد:

1 **إدراج برامج ما قبل المدرسة** في منصات التعلم عن بُعد التي يتمّ تطويرها للتعليم الأساسي

2 **توفير الدعم والمواد التعليمية للأهل والأطفال** عبر مقاطع الفيديو والراديو ومواقع التواصل الاجتماعي والتطبيقات ومحركات USB ومنصات المعرفة بالبرمجيات في المناطق التي تعاني من ضعف الاتصال بالإنترنت

**مثال:** منصة كوستاريكا للتعليم عبر الإنترنت

### استخدام التعليم بواسطة الراديو والملفات الصوتية التفاعلية عند ضعف الاتصال بالإنترنت:

1 **استخدام التعليم بواسطة الملفات الصوتية التفاعلية أو البرامج الإذاعية** للوصول إلى الأهل والأطفال من خلال الأنشطة الترفيهية والتعليمية لتعزيز التعلّم المبكر

2 **تبادل رسائل رئيسية** حول التغذية والصحة والتنشئة الوالدية والقدرة على المواجهة والنظافة الصحية والتعلّم المبكر واللعب، كجزء من الحملات الإعلامية الوطنية والمحلية

**مثال:** التعليم بواسطة الملفات الصوتية التفاعلية في جمهورية الكونغو الديمقراطية

### استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (بالأخص فايسبوك وواتساب) لتوسيع انتشار الرسائل وإنشاء شبكات دعم:

1 **تبادل رسائل رئيسية** مع الأهل حول التنشئة الوالدية ومواجهة المشاكل والصحة والتغذية والنظافة الصحية والتعلّم المبكر كجزء من الحملات الإعلامية الوطنية والمحلية

2 **إنشاء شبكات دعم**، باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي تحديدًا، لضمان دعم المجتمعات للأهل في إطار مواجهة المشاكل والتنشئة الوالدية

**مثال:** موارد على إنستغرام بشأن التنشئة الوالدية في الإمارات العربية المتحدة

### استخدام التلفزيون حيث ترتفع معدلات اختراق التلفزيون، بالأخص عندما يكون الاتصال بالإنترنت ضعف:

1 **استغلال البرامج التلفزيونية الترفيهية والتعليمية للأطفال** لتقديم الأنشطة الترفيهية واستخدامها كمنصة للتعلّم المبكر

2 **استخدام التلفزيون لنشر الرسائل** حول التنشئة الوالدية، والنظافة الصحية، والتعلّم والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة، وآليات المواجهة

**مثال:** المسلسل التربوي (Sesame Street) الاهتمام ببعضنا البعض

### استخدام الهواتف المحمولة:

1 يمكن استخدام **الرسائل النصية القصيرة** لتبادل الرسائل الرئيسة بشأن التنشئة الوالدية والتغذية والصحة والتحفيز المبكر

2 يمكن **لمراكز الاتصال** تزويد الأهل بأساليب وأفكار المواجهة لتعزيز التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة

3 **يمكن للمعلمين استخدام الهواتف** للوصول إلى الأهل وتبادل الأفكار بشأن التعلّم المبكر

**مثال:** الرسائل النصية في نيكاراغوا إلى مقدمي الرعاية بشأن التنشئة الوالدية

### الحملات الإعلامية الوطنية

1 يمكن إضافة **معلومات للأهل** حول المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية لدى الأطفال، والتحفيز المبكر، والتغذية، والصحة، وحماية الطفل، في الحملات الإعلامية التي تشكّل جزءًا من الاستجابة لأزمة كوفيد19– **مثال:** مجموعة أدوات كينيا للتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة

المصدر: World Bank (2020). 15 Ways to Support Young Children and Their Families in the COVID-19 Response, p. 2-3

### 2. تزويد المعلمين بالدعم والتوجيه للتعامل مع تحديات الجائحة وفرصها، وتعزيز السياسات المعنيّة بالمعلم والاستثمار في المعلمين

لقد شكلت الجائحة تحديًا لنظم التعليم تمثّل في ضمان استمرارية الدراسة، وتسبّبت إلى حدّ كبير في تزايد الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، بات المعلمون اليوم يخشون الإصابة بكوفيد-19 عند إعادة فتح المدارس. من هنا، يتعيّن على البلدان أن تدعم المعلمين لتحسين رفاههم، وأن توفّر لهم التطوير المهني باستمرار من أجل تعزيز مهاراتهم التربوية والرقمية اللازمة لانتهاج أساليب التعلّم عن بعد، بما في ذلك تقديم التوجيه العملي بشأن:

- تطبيق البروتوكولات الصحية عند إعادة فتح المدارس؛
- تطبيق منهج منقّح باستخدام أساليب التدريس المناسبة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛
- تقييم وضع التعلّم عند الطلاب؛
- تحديد الأطفال المعرضين لخطر التسرب والعمل على أشراكهم.

#### تمكين المعلمين في فترة انتشار الجائحة والتعلّم عن بُعد / المدمج

للتعامل مع التغيّرات الجذرية الطارئة على أساليب التدريس والتعلّم، يحتاج المعلّمون إلى:

- **إرشادات عملية حول ممارسات التدريس اليومية**، وكيفية تحقيق أهداف التعلّم ضمن المناهج الدراسية الوطنية في ظلّ بيئة التدريس والتعلّم الجديدة (عبر الإنترنت/المدمج)؛
- **بناء القدرات** في مجال التدريس والتعلّم الفعال، والمهارات الرقمية والتعليم التفاعلي؛
- **مبادئ توجيهية عملية قابلة للتعديل** بشأن التعلّم التعويضي والتعلم المسرّع والتدريس في حالات الطوارئ.

**يُعتبر تطوير المهارات الرقمية والتربوية لدى المعلمين الركيزة الأساسية لتمكين المعلمين من التدريس بفعالية** عند اعتماد التدريس عن بُعد. يجب أن يأتي التحوّل إلى التدريس والتعلّم عن بُعد مصحوبًا بإرشادات حول سبل تحقيق أهداف التعلّم في المناهج الدراسية الوطنية، وآلية إجراء التقييمات التشخيصية لإتاحة التدريس التكيفي. كما ينبغي أن يكفل تواصل الدعم الحوار الاجتماعي لحماية حقوق المعلمين وضمان مشاركتهم الفعّالة في تحديد مسار تعافي التعليم[101] [102] [103].

**ثمّة حاجة ماسّة إلى تقديم الدعم لضمان الرفاه الجسدي والنفسي للمعلمين**. انطلاقًا من عملهم على الجبهات الأمامية للتعليم، من الضروري إدراج المعلمين ضمن الفئات ذات الأولوية في خطط التطعيم الوطنية للحدّ من انتقال الفيروس، وحماية المعلمين والمتعلمين[104]، وضمان مواصلة التعلّم وإعادة فتح المدرسة بشكل آمن[105] [106]. هذا فضلًا عن أنّ تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين يساعد في تحسين رفاههم ويمكّنهم من دعم رفاه طلابهم بشكل أفضل. ومن الأمثلة على مبادرات دعم صحة المعلمين ورفاههم في المنطقة نذكر الآتي: إعطاء الأولوية لتطعيم المعلمين (في مصر[107] والسعودية والجزائر[108])، وإنشاء منصات التطوير المهني لتمكين المعلمين من دعم تعلّم الطلاب خلال حالات الطوارئ (في المملكة العربية السعودية[109] والأردن[110]).

**تعتبر سياسات المعلمين التي تحاكي الواقع الراهن ضرورية**. من أجل الارتقاء إلى مستوى التوقعات المستجدة التي غالبًا ما تكون صعبة في فترة انتشار الجائحة وما بعدها، لا بدّ من دعم المعلمين بسياسات تعليمية واضحة وتطلعية، وكذلك بتدابير تطبيقية مرنة وفعّالة من حيث التكلفة ومستدامة. ويتعيّن على سياسات تعليم المعلمين إيضاح المهام المتوقعة من المعلمين والمهارات/الكفاءات المطلوب منهم اكتسابها وتطويرها، في ما يتعلق بتكييف أساليب التعلم مع ظروفهم المحلية وأوضاعهم الصحية، دون إغفال إشراك المتعلمين والأهل، ومن بينهم الفئات الأكثر ضعفًا. في الوقت ذاته، ينبغي دعم المعلمين لاستيعاب وإتقان مختلف أساليب التدريس والتعلّم من خلال الجمع بين الموارد الورقية والموارد الإذاعية والتلفزيونية والإمكانات التي توفّرها المنصات الإلكترونية/الرقمية. لتمكين المعلمين من أداء الأدوار المتوقعة منهم، يجدر بالسياسات التعليمية وما يتبعها من

101 UNESCO. (April 2020). Supporting teachers and education personnel during times of crisis

102 World Bank. (April 2021). Preparing and Supporting Teachers

103 فريق العمل الدولي الخاص المعني بالمعلمين في إطار التعليم حتى عام 2030، اليونسكو، منظمة العمل الدولية. (أيار/مايو 2020). دعم المعلمين في جهود العودة إلى المدارس: دليل لواضعي السياسات

104 UNICEF. (December 2020). Teachers should be prioritized for vaccination against COVID-19

105 UNESCO. (March 2021). Where are teachers being prioritized in COVID-19 vaccination efforts?

106 اليونسكو. (تموز/يوليو 2021). اليونسكو تدعو جميع البلدان إلى إعطاء الأولوية للمدرسين في خطط التطعيم الوطنية ضد فيروس كورونا لضمان مواصلة التدريس بأمان وإبقاء المدارس مفتوحة.

107 مصر اليوم (آب/أغسطس 2021). اليونيسف ومنظمة الصحة العالمية تدعوان إلى إعطاء أولوية التلقيح ضد فيروس كورونا للمدرسين.

108 اليونسكو (2021). إعطاء أولوية التلقيح ضد فيروس كورونا للمدرسين.

109 "مدرستي" نموذج عالمي فريد بالمقارنة مع أفضل المنصات في 174 دولة.

110 https://www.edraak.org/en/

إجراءات تطبيقية أن تضع تصوّرًا لتزويد المعلمين بدعم منظّم على المدى البعيد من خلال الدعم المهني المستمر. بالإضافة إلى إتقان المواد المسؤولين عنها، تشمل هذه الكفاءات:

- حسن استخدام أساليب التدريس والتعلّم التقليدية والمستحدثة من الناحية التربوية.
- تعديل المناهج الدراسية بما يتلاءم مع التعلّم عن بعد/عبر الإنترنت والتعلّم المدمج/المختلط، بما في ذلك من خلال اتخاذ التدابير اللازمة لمواجهة مشكلة فاقد التعلّم، كالتعلّم التعويضي والمسرّع.
- الاستثمار في التقييم التكويني والجاري في الفصول الدراسية من أجل تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الآنية والاستفادة من التقييم كفرصة للتعلم.
- الحفاظ على حماستهم والتزامهم، كما طلابهم، وإطلاع الأهل والمجتمع ككل على أهداف الجودة والإنصاف والإدماج.
- تلقي وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي اللازم وتطوير مهاراتهم ومهارات طلابهم الاجتماعية والعاطفية، في سياق التعلم عن بعد/عبر الإنترنت والتعلّم المدمج/المختلط.
- عقد شراكات فعّالة مع الزملاء والمجتمعات المحلية (كالشركات والجمعيات والمنظمات غير الحكومية والجامعات) لتعزيز تبادل الموارد والتعلّم.
- القيام بعمل و/أو إجراء بحث لرصد وتقييم التدابير التي أثبتت فعاليتها وتلك المحتمل تحسينها.

يتعيّن على السياسات والتدابير المتعلقة بالمعلمين أن تراعي ظروف عملهم ورفاههم الجسدي والنفسي بالإضافة إلى رواتبهم ومزاياهم وحوافزهم. وتشمل التدابير ما يلي: فرص التقدّم في الوظيفة؛ المكافآت والاحتفالات الخاصة لإبراز دور المعلمين؛ والإقرار بتأثيرهم الهام على الطلاب والمجتمع معًا.

### 3. ضمان مشاركة الأهل ومقدمي الرعاية باستمرار في استراتيجيات تواصل وسياسات دعم واضحة وشاملة

مع التوجّه نحو التعلّم المنزلي أثناء إغلاق المدارس، شكّلت مشاركة الأهل والمساندة التي قدّموها عوامل حاسمة في هذا المسار. وكان للتواصل المبكر وبشكل واضح أهمية خاصة في إشراك أصحاب المصلحة في مسألة إغلاق المدارس وإعادة فتحها، وتوفير فرص التعلّم عن بعد، واتخاذ القرارات المتعلقة بتقييم المخاطر العالية، وغيرها من القضايا.

تشمل المبادئ الرئيسة لإشراك أصحاب المصلحة الآتي:

- **التواصل باكرًا ومرارًا**، باستخدام قنوات متعددة
- **القيام بجهود التواصل محليًا** لإشراك قادة المجتمع
- **ضمان مبدأ الشمولية** باستخدام لغات متعددة وأساليب متنوعة.

لقد ثبُتت فعالية فتح قنوات التغذية الراجعة للاستماع إلى الأهل في إشراك الطلاب وأفراد أسرتهم في عملية التعلّم، بالإضافة إلى التواصل معهم في شؤون الصحة والسلامة. فمن الأهمية بمكان التواصل بشكل متكرر وواضح مع الطلاب وعائلاتهم لإبقائهم على اطّلاع واسع بالمستجدات وطمأنتهم حول كلّ ما يثير حيرتهم ويحدث خللًا في الروتين المدرسي.

يتعلّم الأطفال بشكل أفضل عندما يشعرون بالأمان والثقة وعمق المشاركة في مجتمع داعم للمتعلمين. لذلك، فإنّ إرساء بيئة منزلية تمكينية للتعلّم بوجود الأهل ومقدمي الرعاية الذين يدعمون تعلّم الأطفال أمر بالغ الأهمية لمشاركة المتعلمين[111]. وهذا يشمل الدعم الأكاديمي فضلًا عن ضمان رفاه الأطفال[112]. من المتوقع أن يرتفع منسوب الضغط النفسي والاجتماعي والقلق، بغض النظر عن الفئات الاجتماعية والاقتصادية، عند إغلاق المدارس لفترات طويلة بسبب تزايد احتمالات التعرض للعنف الجسدي والعاطفي والجنسي والاستغلال وسوء المعاملة.

في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لا سيّما بين الأسر المنخفضة الدخل، غالبًا ما ينشغل الأهل بأعباء العمل الثقيلة التي لا تترك لهم متّسعًا من الوقت لمساندة أطفالهم أكاديميًا. ونظرًا إلى تدني مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة والمهارات الرقمية لدى العديد من مقدمي الرعاية – معظمهم من الأمهات، فإنّ الأشقاء الأكبر سنًا هم الذين يساندون في أغلب الأحيان الأصغر سنًا في أنشطة التعلّم. لذا، من المهم الاطّلاع على تجارب الأهل في مجال التعلّم المنزلي – والدعم الذي يلزمهم – واعتماد أساليب مبتكرة ومستدامة لدعم الأسرة التي تسهم في التعلّم المنزلي والمدرسي ضمن السياق المحلي. قد يساعد وضع استراتيجيات تكيفية أيضًا في ضمان الالتحاق بالمدرسة في الوقت المناسب.

111 UNESCO (April 2020). Unlocking the potential of family and intergenerational learning.

112 World Bank (April 2021) Supporting Learning From Home.

### نصائح عملية لإشراك الأهل ومقدمي الرعاية في عملية التعلّم

- إعداد إرشادات عملية يسهل على الأهل ومقدمي الرعاية فهمها حول دعم أساليب التعلّم في المنزل وعن بعد، وكذلك حول شؤون الصحة والتغذية.
- تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة، والحرص على توثيق الاتصال بين المعلمين والأهل/مقدمي الرعاية لمراقبة وضع الطالب من حيث التحصيل العلمي ودعم التعلّم المنزلي بشكل أفضل.
- إدراج أنشطة التعلّم الأسري السياقية ضمن عملية تصميم برامج التعليم وتنفيذها
- تفقّد العائلات دوريًا لرصد كيفية تعاملها مع عملية التعلّم والاستعلام عمّا إذا كانت بحاجة إلى موارد أكاديمية و/أو اجتماعية وعاطفية إضافية وكذلك إلى التدريب.

- **فترة التعافي المبكر: إعادة الفتح والتعويض**

**1. ضمان إعادة فتح المدارس بشكل آمن استنادًا إلى قرارٍ مبني على أدلة**

اختلفت حالات إعادة فتح المدارس من بلد إلى آخر (وداخل البلدان) باختلاف أوضاع تفشي الجائحة في سائر أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يعتبر توفير بيئة آمنة تتقيّد ببروتوكولات صحية صارمة أمرًا ضروريًا لضبط انتقال المرض وحماية المتعلمين والمعلمين والموظفين وتمكين العودة السالمة إلى المدرسة[113].

ينبغي وضع خطط إعادة الفتح وفق ما تقتضيه شروط الصحة والرفاه، بما في ذلك احتياجات الصحة السلوكية والعقلية، لجميع الأطفال والشباب وأسرهم ومجتمعاتهم، فضلًا عن المعلمين وسواهم من العاملين في المدرسة. يجب اتخاذ قرارات وسياسات إعادة فتح المدارس بناءً على معلومات وافية من خبراء الصحة والتعليم[114]، مع ما تقتضيه من تشاور مع الطلاب والمعلمين والأهل على مستوى المدرسة، وتحديثها بانتظام بما يتماشى مع المعلومات الواردة عن الجائحة والدروس المستخلصة منها. ومن الضروري مراجعة الاستراتيجيات الوطنية وتعديلها وتكييفها، شأنها شأن سبل الاستجابة على مستوى المدرسة والمجتمع.

بالإضافة إلى ذلك، ينبغي إنشاء آلية اتصال مُحكَمَة لدعم توثيق التواصل والتنسيق[115] بين المدارس[116] والأسر والمجتمعات المحلية والإدارات التربوية على مستوى المناطق وهيئات الصحة العامة على مستوى الدولة و/أو المستوى المحلي، لضمان ترجمة السياسات إلى ممارسات بكفاءة وفعالية. لا بدّ من التواصل بشكل واضح واستراتيجي وآني لإيضاح المعلومات الضرورية، وبناء الثقة، وتشجيع الأسر التي ما كانت لترضى بإرسال أطفالها مجددًا إلى مقاعد المدرسة/الدراسة لولا هذا الجهد.

### نصائح عملية لإشراك الأهل ومقدمي الرعاية في عملية التعلّم:

- إعداد إرشادات عملية يسهل على الأهل ومقدمي الرعاية فهمها حول دعم أساليب التعلّم في المنزل وعن بعد، وكذلك حول شؤون الصحة والتغذية.
- تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة، والحرص على توثيق الاتصال بين المعلمين والأهل/مقدمي الرعاية لمراقبة وضع الطالب من حيث التحصيل العلمي ودعم التعلّم المنزلي بشكل أفضل.
- إدراج أنشطة التعلّم الأسري السياقية ضمن عملية تصميم برامج التعليم وتنفيذها
- تفقّد العائلات دوريًا لرصد كيفية تعاملها مع عملية التعلّم والاستعلام عمّا إذا كانت بحاجة إلى موارد أكاديمية و/أو اجتماعية وعاطفية إضافية وكذلك إلى التدريب.

> يشكّل قياس فاقد التعلّم أولى الخطوات الأساسية نحو التخفيف من تبعاته ... مع التقدّم المحرز في تطوير النظم التعليمية، سيتبيّن أنّ قياس مستويات التعلّم هو أهمّ من أي وقت مضى[117]

113 World Bank (April 2021). Minimizing Disease Transmission in Schools

114 لبنك الدولي (أبريل 2021). التواصل مع أصحاب المصلحة.

115 World Bank (April 2021). Preparing and Supporting School Leaders

116 المرجع نفسه.

117 UNESCO/UNICEF/World Bank/OECD (June 2021). What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic

### 2. إجراء تقييمات شاملة لتوجيه خطط التعليم وإتاحة تزويد كافة المتعلمين بتعليم تعويضي جيّد

يسهم تقييم فعالية الاستجابة لتعطّل التعليم في توفير جودة التعليم. وبالتالي، من الضروري استكمال وجهات نظر الحكومة حول الفعالية من خلال جمع البيانات الموثوقة حول نتائج التعلّم بانتظام. ويستعرض الإطار 12 بالتفصيل دور مختلف أشكال التقييم. من المهم اعتبار أنشطة تقييم التعلّم جزءًا من استراتيجية تعليمية شاملة وخطط التقييم جزءًا لا يتجزأ من المبادرات المنهجية الأوسع التي تنفذّها وزارات التربية والتعليم والمدارس في سياق ضمان التعلّم للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

عند إعادة فتح المدارس، سيعود الطلاب بمستويات مختلفة من المعرفة والمهارات، وسط احتمالات بأن يكون الطلاب المحرومون الأشد عرضةً لفاقد التعلّم. وتُبرز التقييمات الجارية باستمرار في الفصول الدراسية فجوات التعلّم، كي يُصار إلى توفير التعليم المصمّم وفق الاحتياجات الشخصية وتعزيز تكافؤ الفرص في التعلّم. ويجب أن تعطي تلك التقييمات الأولوية مبدئيًا لطلاب الصفوف الأولى أو السنوات الانتقالية. عندما تكون الموارد (بما في ذلك الفترة الممتدة حتى إعادة الفتح) محدودة، يمكن إعطاء الأولوية لتقييم المواد الأساسية في الفصول الدراسية تقييمًا تشخيصيًا، كاللغة والرياضيات، بهدف التأكّد من أنّ الطلاب قد اكتسبوا المعارف والمهارات الأساسية التي ستعزّز المهارات والكفاءات الأخرى[118]. بالإضافة إلى التقييم الجاري عند إعادة فتح المدارس، يمكن قياس التقدّم المحرز نحو تحقيق أهداف التعلّم بإجراء التقييم الصفي التكويني والنهائي باستمرار، بما يتيح تصميم التعلّم الذي يستجيب لتقدّم الطلاب. وهذا سيقدّم دليلًا آنيًا على مدى تمكّن الطلاب من اللحاق بمسيرة التعلّم ما قبل تفشي الجائحة أو تسريع وتيرة تعلّمهم.

يسمح التقييم الواسع النطاق لواضعي السياسات برصد اتجاهات التعلّم على مستوى النظام التعليمي واتخاذ قرارات مبنية على أدلة. في سياق إعادة فتح المدارس، تساعد التقييمات الواسعة النطاق في تحديد فاقد التعلّم كميًا واستطلاع الحاجات على مستوى النظام، بما يتيح تخصيص الموارد بشكل هادف. في بادئ الأمر، قد تنظر الحكومات في وضع معايير وسيطة لتحديد فعالية برامج التعلّم (كمعدلات الالتحاق، والمواءمة مع المناهج الوطنية، ومدى مشاركة المعلم/الطالب، وانطباعات المعلمين/الأهل). من هنا أهمية اعتماد آليات لجمع البيانات ورصدها (كالرسائل النصية والمسوح الهاتفية) من أجل تصميم التعلّم وتخصيص الموارد التي تلبي احتياجات الطلاب باستمرار.

> من الضروري أن تُستَكْمَل المنظورات الحكومية حول الفعالية بعملية منتظمة لجمع بيانات موثوقة حول نتائج التعلم

**الإطار 12. دور مختلف أشكال التقييم**

1. تساعد **التقييمات المستندة إلى الفصل الدراسي** (التشخيصية والتكوينية والنهائية) في جمع الأدلة على تعلّم الطلاب وتوفير تغذية راجعة دورية حول التقدّم المحرز في هذا المجال. وهذا يتيح تصميم برامج التعلم على نحوٍ يستجيب لاحتياجات الطلاب ويضمن المساواة على مستوى التعلم، خاصة بالنسبة لفقراء التعلم، الذين قد تتراجع مستويات تحصيلهم العلمي، حسبما يتضح من نتائج محاكاة فجوات فقر التعلّم (الجدول 2.1).
2. من شأن **التقييمات التشخيصية لسائر قطاعات النظام** على المستويين الوطني أو دون الوطني، والتي يتم إجراؤها في مختلف الصفوف (خاصة الصفوف الانتقالية) حول إعادة فتح المدرسة، أن تسهّل القياس الشامل لفاقد التعلّم على المستوى القطري. قد تركّز التقييمات في بادئ الأمر على المهارات الأساسية، بما فيها الإلمام بالقراءة والكتابة والرياضيات والعلوم.
3. ينبغي إجراء **التقييمات النهائية الوطنية**، بما في ذلك امتحانات نهاية المرحلة الدراسية وآليات إصدار الشهادات، بغض النظر عن التعديل الطارئ على التقويم المدرسي، لِما لهذه التقييمات من تأثير كبير على استبقاء الطالب ودراسته اللاحقة و/أو مشاريعه المهنية. وستساعد الخطط المناسبة للتقييم النهائي في تخفيف حدة التوتر بين المتعلمين في نهاية المراحل المدرسية، وإبقاء الأطفال والشباب الضعفاء والمعرضين للخطر ملتزمين بدراستهم، عوض تسرّبهم من المدرسة.

[118] تشكّل هذه المواد الأساسية الركائز التعليمية المتصلة بباقي المناهج الدراسية. وبالتالي، فإنّ تكوين فكرة عن مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطلاب عند عودتهم إلى المدرسة يساعد المعلمين على تعديل ممارساتهم التعليمية لمساندة الطلاب في فهم المناهج الدراسية الأوسع.

تشكّل إتاحة الموارد أحد الاعتبارات الرئيسة عند تحديد خيارات التقييم. أمّا الموارد الحيوية فتشمل الفترة الممتدة لغاية إعادة فتح المدارس، بالإضافة إلى العاملين في المؤسسات ومواردها المالية على عدة مستويات (المركزية، والمنطقة، والمدرسة، والفصول الدراسية). قد تعتزم البلدان التي تتمتّع بموارد كافية في أحسن الأحوال أن تطبّق بشكل منهجي كلّ من تقييم الفصل الدراسي، لاستهداف التدريس، والتقييمات الواسعة النطاق، لرصد التعلّم ودعم تخصيص الموارد على مستوى النظام، فور إعادة فتح المدارس. يمكن الإطلاع على الملحق 6 حول أنواع التقييم وأبرز أوجه الاختلاف في ما بينها.

يستعرض الإطار 13 دور التقييم في النهوض بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في خطة العام 2030 [119] [120] [121].

ShineTerra/Shutterstock.com

**الإطار 13. النهوض بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة من خلال تعزيز الكفاءة في القراءة والرياضيات بالحدّ الأدنى**

ترِد طموحات التعليم في الهدف 4 الرابع من أهداف التنمية المستدامة في خطة العام 2030 الذي يسعى إلى "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع"ضمان تعليم جيد وعادل وشامل وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع" بحلول العام 2030.

تعتبر نسبة الأطفال الملتحقين بمقاعد الدراسة ومستويات إلمامهم بالقراءة والرياضيات مؤشرات حاسمة لتحديد وضع التعلّم عند الأطفال، مما يؤثر على التمكين والرفاه على المستوى الفردي، وعلى المخرجات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بشكل عام.

يضمّ الهدف 4 الرابع من أهداف التنمية المستدامة 11 مؤشرًا عالميًا و32 مؤشرًا مواضيعيًا تدلّ على إمكانية الوصول إلى التعليم وجودته ومدى أهمية نتائجه. من المتوقع أن تقدّم البلدان تقاريرها عن التقدّم المُحرز في جدول أعمال التعليم حتى العام 2030 باستخدام هذه المؤشرات. وبالتالي، عند استخدام المؤشر 4.1.1 من الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 4، المعتمد لإجراء تقييمات منهجية، مع المعايير الدولية (كتقييم الإلمام بالقراءة في الصفوف الدراسية الأولى، وتقييم الإلمام بالرياضيات في الصفوف الدراسية الأولى، ودراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي، ودراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية)، يُتاح لنا رصد التقدّم المحرز وتقييم مستوى كفاءة الطلاب من مختلف الأعمار و/أو الصفوف في مهارات القراءة والكتابة. في البلدان الشحيحة بمواردها التعليمية، يُستحسَن وضع وإجراء تقييمات وطنية عندما لا تكون التقييمات الدولية قابلة للتطبيق.

في العام 2021، أكّدت بلدان المنطقة العربية اعتمادها المعيار الإقليمي لسبعة مؤشرات اختارتها كهدف للأعوام للعامين 2025 و2030، بما فيها المؤشر 4.1.1. لذلك يتمّ تشجيع البلدان على تعزيز التقييم الوطني الخاص بها لتحديد جودة التعلّم كميًا، بما ينطوي عليه من مهارات أساسية. ومن المتوقع أن تؤدي البيانات المحصّلة إلى تطوير ممارسات التدريس والتعلّم وتحسين سياسات التعليم إلى أقصى حدّ والتقدّم باتجاه تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في نهاية المطاف.

[119] https://www.education-progress.org/en/articles/learning#4.1.1a

[120] المؤشر 4.1.1 الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة: نسبة الأطفال والشباب: (أ) في الصف الثاني أو الثالث؛ (ب) في نهاية المرحلة الابتدائية؛ (ج) في نهاية المرحلة الأولى من التعليم الثانوي الذين يحققون على الأقل الحد الأدنى لمستوى الكفاءة في '1' القراءة، '2' الرياضيات، بحسب الجنس.

[121] EGRA: تقييم الإلمام بالقراءة في الصفوف الدراسية الأولى. EGMA: تقييم الإلمام بالرياضيات في الصفوف الدراسية الأولى؛ TIMSS: دراسة اتجاهات التحصيل في الرياضيات والعلوم على الصعيد الدولي؛ PIRLS: دراسة التقدم الدولي في مجال محو الأمية.

### الإطار 14. ميثاق بيانات التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

في الكثير من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، قلّما يتمّ جمع البيانات عن وضع التعلّم، وفي بعض البلدان، لا يتمّ جمعها على الإطلاق. أمّا في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، فقد عمد ما يقلّ عن نصف بلدانها إلى جمع بيانات حديثة بهذا الشأن، يمكن استخدامها لأغراض التقارير المتعلقة بالمؤشر 4.1.1 من الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وكان أغلبها من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل.

أعطت جائحة كوفيد-19 زخمًا جديدًا لجدول الأعمال العالمي من أجل رصد التعلّم. فمن الضروري قياس فاقد التعلم المتوقع في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، والمستمدة تقديراته إلى حدّ كبير من نماذج المحاكاة حتى الآن، لمساعدة البلدان في تخصيص الموارد والجهود اللازمة لمعالجة أزمة التعلّم وتحديد الاستراتيجيات الفعّالة للتخفيف من تداعياتها، والتي يمكن استنساخها وتحسينها وتوسيع نطاقها لتعزيز مسيرة التعافي وتسريع وتيرتها.

يشكّل ميثاق بيانات التعلّم التزامًا لضمان اعتماد جميع البلدان، لا سيما المنخفضة والمتوسطة الدخل، مقياسين على الأقل لجودة التعلّم بحلول عام 2030.

قامت اليونسكو واليونيسف مع البنك الدولي بوضع ميثاق بيانات التعلم (LDC) لدعم الجهود المنسقة من أجل سدّ فجوات بيانات التعلم التي لا تزال قائمة حول العالم. فانطلاقًا من المبادئ وآلية العمل والمساءلة المشتركة، يوفّر هذا الميثاق إطارًا لتنسيق الإجراءات والمبادرات والموارد الآيلة لقياس التعلّم وزيادة تأثيرها المشترك عن طريق تجنّب تشتت الجهود وازدواجيتها. ويهدف إلى الاستفادة من الموارد الفنية والمالية المتاحة والجديدة لتحسين إنتاج بيانات التعلّم واستخدامها بشكل فعّال وشفاف.

من المهم قياس التعلّم في مختلف مراحل الدورة المدرسية، لا سيما في الصفوف الأولى، للتأكّد من أنّ الأطفال قد اكتسبوا الكفاءات اللازمة لإتقان أهداف التعلّم في الصفوف العليا وما بعد التخرّج من المدرسة. ويتمحور ميثاق بيانات التعلّم حول رؤية مفادها أنّ تقيّم جميع البلدان، لا سيما تلك المنخفضة والمتوسطة الدخل، تعلّم الطالب، في مادتين على الأقل، وفي صفين على الأقل، وفي جولتَيّ قياس على الأقل بحلول عام 2030.

يدعم الميثاق انتهاج مقاربات شاملة وبرنامجية للتقييم الواسع النطاق، والبيانات المتعلقة بدوافع التعلم، وتقييم الفصل الدراسي. واستنادًا إلى الإستراتيجية الوطنية لكل بلد وسياقه وقدراته، قد تقرّر الحكومات تنفيذ نشاط واحد أو أكثر لجمع البيانات ورصد نتائج تعلّم الطلاب. لكنّ قياس نتائج التعلم ليس بنشاط منفرد (يتم إجراؤه لمرة واحدة)، وهو ينبغي أن يتماشى مع السياسات الأخرى للنظام التعليمي التي تسهّل استخدام بيانات التعلّم من خلال بناء القدرة التحليلية والاستفادة من نتائج التقييمات لاتخاذ القرارات بشأن السياسات التعليمية. من خلال هذه الجهود، يهدف ميثاق بيانات التعلّم إلى إنهاء أزمة بيانات التعلّم، وهو أمر ضروري لضمان حصول كافة الأطفال على تعليم جيد وتمكين البلدان من تحقيق أهدافها الوطنية على مستوى التعلّم. اقرأ المزيد عن ميثاق بيانات التعلّم هنا.

**الشكل 20. فجوات بيانات التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**

| | |
|---|---|
| نقطتا قياس لأهداف التنمية المستدامة أو أكثر في السنوات الثلاث الماضية | البحرين – إيران – لبنان – مالطا – المغرب – عُمان – قطر – المملكة العربية السعودية – الإمارات العربية المتحدة |
| نقطتا قياس لأهداف التنمية المستدامة أو أكثر منذ أكثر من ثلاث سنوات وأقل من السنوات السبع الماضية | مصر – تونس |
| نقطة قياس واحدة فقط لأهداف التنمية المستدامة على مدى السنوات السبع الماضية | الجزائر – الأردن |
| لا نقاط قياس لأهداف التنمية المستدامة خلال السنوات السبع الماضية | جيبوتي – العراق – ليبيا – السودان – الجمهورية العربية السورية – فلسطين/ الأراضي الفلسطينية – اليمن |

المصدر: مجموعات ميثاق بيانات التعلم من قاعدة بيانات معهد البونسكو للإحصاء

يعرض الجدول 5 توصيات بشأن إجراء تقييمات تشخيصية للفصول الدراسية وفق أربعة سيناريوهات مختلفة للموارد.

**الجدول 5. إجراء تقييم تشخيصي للفصل الدراسي وفق أربعة سيناريوهات للموارد**

| | موارد محدودة للغاية | | موارد متوسطة | |
|---|---|---|---|---|
| **المجالات الرئيسة** | **الاعتبارات الرئيسة** | **آلية التنفيذ** | **الاعتبارات الرئيسة** | **آلية التنفيذ** |
| **استراتيجية التقييم** | استخدام أدوات التقييم الصفية المتاحة للمواد الأساسية؛ وإلاّ استخدام الأدوات المتاحة تحديدًا لتقييم المعارف والمهارات الأساسية. | 1. تقوم وزارات التربية والتعليم بتوزيع أدوات التقييم الصفية المتاحة والمواد التدريبية التكميلية المتاحة على المدارس لإدارة هذه الأدوات وتسجيل نتائجها.<br>2. فور إعادة فتح المدارس، يقوم المعلمون بإدارة أدوات التقييم الصفية المتاحة. يمكن للمدرسين التركيز أولًا على إعادة إرساء ثقافة الفصل الدراسي، وضمان رفاه الطلاب ومراجعة المواد الهامة من المواد الأساسية المشمولة في العام الدراسي السابق.<br>3. يسجّل المعلمون نتائج التقييمات ويفسرونها لتوجيه التدريس المصمم وفق الاحتياجات الشخصية، بالإضافة إلى تبادل النتائج مع مديري المدارس، الذين يخصصون الدعم والتدخلات الإضافية للطلاب الأكثر احتياجًا. | استحداث أدوات تقييم تشخيصية للفصل الدراس/ للتقييم الصفي التشخيصي تتماشى مع المنهج الدراسي. واستخدام بعض محتوى الأدوات المستحدثة أصلًا، عند اللزوم. | 1. تحدد وزارات التربية والتعليم محتوى المنهج المطلوب تقييمه لكل مادة وصفوف مدرسية خاضعة للتقييم بناءً على المنهج الدراسي السابق للصف.<br>2. تقوم وزارات التربية والتعليم بوضع خطط تفصيلية لمهام وأنشطة التقييم الصفي وتوزيعها على المدارس لتقييم محتوى المنهج المختار.<br>3. يتمّ تدريب المعلمين على إدارة أدوات التقييم التشخيصي الصفي وتسجيل نتائجها وتفسيرها واستخدامها.<br>4. فور إعادة فتح المدارس، يقوم المعلمون بإجراء تقييمات تشخيصية شاملة لمعارف الطلاب ومهاراتهم في المواد المتصلة بالمنهج، خلال الأسابيع القليلة الأولى باستخدام أدوات التقييم التشخيصي للفصل الدراسي التي توفرها وزارة التربية والتعليم.<br>5. يسجّل المعلمون نتائج التقييم لكل طالب في الفصل ويفسرونها، ويستخدمون هذه المعلومات لدعم التعليم المصمم وفق الاحتياجات الشخصية، وإبداء ملاحظات بنّاءة، وتعزيز تعافي التعلّم. |
| **المواد** | المواد الأساسية أو المهارات التأسيسية الأساسية (كالإلمام بالقراءة والكتابة والحساب). | | إعطاء الأولوية للمواد الأساسية ولمادة إضافية واحدة ذات صلة بكلّ صف. عند الإمكان، توسيع التقييم ليشمل كافة مواد الدراسة. | |
| **الصفوف** | إعطاء الأولوية للصفوف المدرسية الأولى. | | أكبر عدد ممكن من صفوف المدرسة. | |
| **مدخلات التقييم** | المعلومات المحفوظة عن أدوات التقييم الصفية المتاحة. وإلاّ، الأطر المتاحة للجميع (كتقييم الإلمام بالقراءة أو تقييم الإلمام بالرياضيات) لتقييم المهارات الأساسية على مستوى القراءة والكتابة والحساب | | المنهج الدراسي الوطني. ومصادر إضافية للمعلومات، كأدلة المعلم وتصاميم الدروس والكتب المدرسية، التي يتم الرجوع إليها عند الحاجة. | |
| **الجدول الزمني** | البدء في أقرب وقت ممكن. مراعاة الوقت اللازم للترتيبات اللوجستية. | | البدء قبل ثلاثة أشهر على الأقل من إعادة فتح المدارس. | |
| **تدريب المعلمين** | توزيع المبادئ التوجيهية التكميلية الحالية لدعم المعلمين في إدارة التقييم، ووضع العلامات، وتفسير النتائج واستخدامها. | | وضع مبادئ توجيهية مكتوبة تكميلية لإدارة التقييم وتسجيل النتائج وتفسيرها واستخدامها. | |

المصدر: مقتبس بتصرف من Luna-Bazaldua et al., 2020 [122]

[122] Luna-Bazaldúa, D., Levin, D. and Liberman, J. (2020). Guidance note on using learning assessment in the process of school reopening http://documents1.worldbank.org/curated/en/856951606239586214/pdf/Guidance-Note-on-Using-Learning-Assessment-in-the-Process-of-School-Reopening.pdf

dieddin/Shutterstock.com

### 3. تطبيق برامج تعلّم تعويضية واستلحاقية للتعويض عن فاقد التعلّم

يمكن أن تشكّل خدمات التعليم التعويضي أو المسرّع استراتيجيات فعّالة لمعالجة مشكلة فاقد التعلّم الناجمة عن تمديد فترات إغلاق المدارس، والاضطرابات اللاحقة بالتقويم الأكاديمي، والوصول غير المتكافئ إلى فرص التعلّم عن بعد [123] [124].

إنّ الخسائر المتراكمة على مستوى التعلّم والمهارات، والناجمة عن إغلاق المدارس تجعل عملية العودة إلى المدرسة صعبة للغاية لجميع الطلاب[125]. لذلك، ثمّة حاجة ملحّة لوضع برامج تعليمية تعويضية وسياقية على الفور، مصحوبةً بدعم سياسات التعليم التعويضي على المستوى الوطني[126] من أجل خفض فاقد التعلّم إلى أقصى حدّ، وتقليص احتمالات التسرّب من المدرسة، والإسهام على الأرجح في تخفيف تكاليف التعليم الناشئة عن انتشار كوفيد-19 على المدى البعيد، بنسبةٍ تصل إلى 75 في المائة[127].

يتعيّن على الحكومات إعداد إرشادات عملية بشأن التعليم التعويضي، بما في ذلك تحديد معايير واضحة للتعلّم وتعديل المناهج الدراسية، وكذلك بشأن أساليب التقييم وأشكال وخيارات التطبيق الفعّالة، وإدراجها في سياسات التعليم الوطنية وتقديم الدعم العاجل لتنفيذها على مستوى المدارس.

قد تكون البرامج التعويضية عبر الإنترنت مجدية للبلدان المرتفعة الدخل. أمّا في البلدان المنخفضة الدخل، فتكون التدخلات التعويضية الحضورية المقترنة ببروتوكولات صحية صارمة أكثر تلاؤمًا وقد تُعتبر بمثابة استثمار على المدى البعيد، نظرًا لمحدودية الموارد البشرية والمالية.

تشمل المقاربات الممكنة زيادة حجم التفاعل الشخصي[128] بين المعلمين والطلاب في الأشهر القادمة، من خلال تمديد أيام الدراسة مثلًا، وتنظيم برامج خلال فترات العطل (كالمدرسة الصيفية) وتشجيع الخبرات المختلطة لتوسيع فرص التعلّم الشامل[129]. يتعيّن على البلدان أيضًا النظر في تكثيف المناهج الدراسية للتركيز على المواد الأساسية والكفاءات الأساسية التي تتضمّنها[130]. يعرض الإطار 15 المزيد من الأمثلة المفصّلة.

[123] Azevedo, J.P., Hasan, A., Goldenberg, D., Iqbal, S.A. and Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: a set of global estimates. World Bank.

[124] UNESCO (2021). Recovering lost learning: what can be done quickly and at scale?

[125] اليونسكو، البنك الدولي، اليونيسف (2021). المهمة: تعافي التعليم في العام 2021

[126] World Bank (April 2021). Remediating Learning Loss.

[127] اليونسكو. اليونسكو تحذّر من اتساع الفجوة التمويلية لبلوغ الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة لتصل إلى 200 مليار دولار أمريكي سنوياً بسبب جائحة كوفيد- 19 إذا لم نتخذ إجراءات عاجلة

[128] في نهاية المطاف، تبقى العودة إلى التعلّم الحضوري الهدف المنشود لكافة المتعلمين.

[129] UNESCO, UNICEF, World Bank, OECD (June 2021). What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic

[130] البنك الدولي (نيسان/أبريل 2021). تكييف المناهج.

**الإطار 15. أمثلة عن المقاربات التعويضية**

1 **البرنامج الاستلحاقي.** في سوريا، تراجعت إلى حدّ كبير معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي العام والمهني لدى الفئة العمرية المتراوحة بين 15 و17 سنة. ففي الفترة الممتدة بين 2010 و2018، انخفضت تلك المعدلات بنسبة 8.2 في المائة في التعليم الثانوي العام وبنسبة 24.1 في المائة في التعليم الثانوي المهني، لأسباب تعود بالدرجة الأولى إلى النزوح القسري داخل البلاد وخارجها. حتى بالنسبة لأولئك الذين تمكنوا من البقاء في المدرسة، سجّل معدل النجاح في الامتحان الوطني للصف التاسع انخفاضًا بنسبة 8 في المائة تقريبًا، فيما انخفض عدد المرشحين الذين أجروا الامتحانات الوطنية للصفين التاسع والثاني عشر بنسبة 34 في المائة و63 في المائة، على التوالي.

وكان لانتشار جائحة كوفيد- 19 نتائج مباشرة على فئة الشباب، تجلّت في فاقد التعلم، وارتفاع معدلات التسرب، وانعدام المساواة في النظم التعليمية؛ مع تأثير هذه الانعكاسات السلبية بشكل متفاوت على الأطفال الفقراء بلا شكّ. بالتنسيق مع وزارة التربية، وتصديًا لهذا الواقع، بادرت اليونسكو إلى تطبيق برنامج استلحاقي في الفترة الممتدة بين حزيران/يونيو - تموز/يوليو 2020 وشباط/فبراير - نيسان/أبريل 2021. سعى البرنامج إلى دعم احتياجات المتعلمين/الطلاب في المدارس الحكومية السورية من خلال تقديم دروس تعويضية للطلاب في المواد الرئيسة، وهي: اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنكليزية/الفرنسية لتعويضهم عن فاقد التعليم جرّاء تفشي الجائحة وتقوية الطلاب وزيادة قدرتهم على اجتياز الامتحان الوطني بنجاح. في المحصّلة، استفاد ما يزيد عن 73 ألف طالب في الصفين التاسع والثاني عشر من البرنامج، الذي كان له تأثير إيجابي بشكل عام، إذ بلغ متوسط معدل النجاح لدى الطلاب الذين خضعوا لنسخة العام 2020 من البرنامج 75 في المائة، مع تسجيل أعلى معدلات النجاح في محافظات طرطوس (91 في المائة) وريف دمشق (82 في المائة) والسويداء (82 في المائة).

2 **التدريس على المستوى المناسب** يقضي بتوزيع الأطفال على مجموعات حسب مستوى تحصيلهم العلمي، لا حسب أعمارهم أو صفهم. ويشمل هذا النهج أنشطة وأساليب تعليم مصمّمة للارتقاء بالطلاب إلى المستوى التالي، مع تتبّع تقدّمهم عن كثب، وتركيز أنشطة التعلّم على المهارات الأساسية في اللغة والرياضيات. تحقيقًا لهذا الهدف، يمكن تخصيص وقت إضافي لليوم المدرسي، لإفساح المجال أمام الطلاب بالانتقال من الفصول الدراسية المرتكزة على مستوى الصف إلى الفصول الدراسية المرتكزة على مستوى تحصيلهم، على النحو المحدد بموجب التقييم التشخيصي. في هذه الفصول الدراسية المرتكزة على المستوى، يقدّم المتطوعون المدربون أو معلمو المدارس الحكومية تعليمًا مصممًا خصيصًا لمساعدة الطلاب على الارتقاء بسرعة من مستوى إلى آخر. عندما تمّ اعتماد هذا النهج في الهند، وخلال فترة 50 يومًا من التدريس المركّز على يد متطوعين مدربين تدريبًا بسيطًا، أدّت هذه المقاربة إلى رفع مستويات التحصيل لدى طلاب من الصف 3 إلى الصف 5 ممّا يقارب أدنى مستويات التحصيل إلى ثالث أعلى مستوى تحصيل في مراتب التعلّم[131]. كذلك تمّ تحقيق نتائج إيجابية مماثلة في غانا باعتماد هذا النهج ضمن إطار مبادرة مساعدي المعلمين في المجتمع المحلي[132].

3 **برامج الدروس الخصوصية ضمن مجموعات صغيرة** ترفع إلى حدّ كبير مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب، خاصةً بين مَن يعانون من تدني المستوى التحصيلي. فيختار المعلمون وقادة المدارس النهج الأنسب لاحتياجاتهم، والشركاء الذين يعملون معهم، والطلاب المرشحين للاستفادة من الدروس الخصوصية الإضافية أكثر من سواهم.

4 **برامج التعلم الذاتي الفردي** يمكن الاستعانة بها، بما في ذلك التدريس بمساعدة الكمبيوتر، مصحوبةً بمساهمة وإرشادات محدودة من المعلمين، على نحو يمكّن الطلاب من التقدم تدريجيًا نحو إتقان المهارات الأساسية. قد تتمّ هذه الأنشطة باستخدام الورق والقلم، أو باستخدام برامج التعلّم الذاتي بمساعدة الكمبيوتر في النظم المزودة بوسائل التكنولوجيا اللازمة في المدارس أو المنازل. قد يستعين التعليم بمساعدة الكمبيوتر بالصور المتحركة والمواد الصوتية والعروض التوضيحية التفاعلية، على أن تُتاح للطلاب في ما بعد فرصة إتمام المهام بالوتيرة التي تناسبهم وإبداء ملاحظاتهم الآنية. كما يتمّ اللجوء إلى البرمجيات التكيفية لتقييم الطلاب، وتكليفهم بتطبيق مهارات معيّنة ورصد مدى تقدّمهم. يسعى هذا النهج إلى تفعيل التدريس على المستوى المناسب، بطريقة فعّالة من حيث التكلفة. وتُظهر الأمثلة المستمدة من الهند وأوروغواي أنّ التدريس بمساعدة الكمبيوتر يعزّز عملية التعلّم، مقدّمةً أدلة توحي بأنّ له تأثير إيجابي أكبر على طلاب من خلفيات محرومة[133].

131 Banerjee, A., Rukmini, B., James, B., Esther, D., Harini, K., Shobhini, M., Marc, S., and Michael W.(2016). Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations. India. NBER Working Paper 22746. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

132 Beg, S., Fitzpatrick, A., Lucas, A., Tsinigo, E., and Atimone, H. Strengthening Teacher Accountability to Reach All Students (STARS).

133 Global Education Evidence Advisory Panel (2020). Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning: What Does Recent Evidence Tell Us Are 'Smart Buys' for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries?

© UNICEF/Chnkdji

5 المدرسة الصيفية هي نهج آخر لتخصيص مزيد من الوقت لتعويض الدروس. رغم شيوع هذا التدخل نوعًا ما، قد تدعو الحاجة إلى توسيع نطاقه ليشمل عددًا أكبر من الطلاب بسبب الاختلال الناجم عن كوفيد- 19 [134]. وفي هذا الإطار، كانت بلجيكا قد أقامت مدرسة صيفية مجانية للجميع في العام 2020 [135] ونجح برنامج المدرسة الصيفية في تنزانيا في تزويد الطلاب الضعفاء بالتعليم التعويضي[136]. تحقق برامج المدرسة الصيفية مكاسب للمتعلمين عندما تكون مكثفة ومزوّدة بالموارد اللازمة، وتوفّر التعليم ضمن مجموعات صغيرة على يد معلمين مدربين وذوي خبرة، وتركّز على المحتوى الأكاديمي.

6 إعادة الصف – نظرًا إلى إغلاق المدارس لفترات طويلة وتقلّص فترات الدراسة، قد يبدو الرسوب خيارًا محتملًا لتعويض الطلاب المتخلفين عن الركب. لكنّ بعض البحوث لا تجزم بوجود فوائد لهذا الخيار، لا بل تشير إلى احتمال أن يفضي إلى نتائج اجتماعية وعاطفية سلبية، كتزايد الضغط النفسي وفقدان الثقة بالنفس[137]. تشير الأدلة المتوافرة إلى اعتماد خيار إعادة الصف فقط عندما لا يكون الطالب جاهزًا فعلًا للارتقاء إلى مستوى الصف الأعلى وبعد إجراء التدخلات التعويضية التكميلية[138].

المصدر: UNESCO. Learning initiative for vulnerable youth in syria. The World Bank (2021). Remediating Learning Loss

نظرًا إلى الخبرة التي راكمها الكثير من بلدان المنطقة على المدى الطويل في مجال تطبيق برامج التعليم التعويضي [139] [140] [141] من المهم أيضًا **مراجعة السياسات والممارسات المعمول بها حاليًا بهذا الشأن**، وضمان انتهاج مقاربة واضحة ومنهجية لتحسين فعالية هذه المبادرات.

### ← فترة ما بعد الجائحة: التسريع والتحسين

#### 1. وضع وتنفيذ السياسات التي تتيح تسريع التعلّم لجميع المتعلمين، بمن فيهم الأكثر ضعفًا، بالتزامن مع بناء نظم أكثر قدرة على الصمود

تشكّل أزمة كوفيد-19 فرصة سانحة **لإعادة تصوّر نظم التعليم، واستعادة فاقد التعلّم، فيما يجري العمل على بناء نظم تعليمية أكثر إنصافًا وأكثر قدرةً على الصمود** مع استراتيجيات تهدف إلى ضمان التعلّم للجميع أينما كان. فقد سلّطت الجائحة الضوء على حاجة ملحّة لدى دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ألا وهي بناء نظم موجّهة نحو تحسين التعلّم لجميع الطلاب وتسريع وتيرته. وكانت نتائج التعلّم المتدنية تمثل تحديًا كبيرًا قبل انتشار الجائحة، التي أدّت بدورها إلى تفاقم الوضع وبيّنت بشكل واضح أنّ «استعادة فاقد التعلم» ليس كافيًا في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، خاصةً في البلدان التي لم يكن غالبية طلابها يملكون أصلًا الحدّ الأدنى من الكفاءات.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الجائحة أهمية مواصلة التعلّم في المنزل، وضرورة سدّ الفجوة الرقمية في المدارس والأسر، والدور الحاسم للمعلمين والأهل. لذا، يمكن استغلال تغيّر طبيعة النظم التعليمية وخدمات التعلّم المقدّمة كفرصة سانحة للتجديد والحداثة، بما يخدم مصلحة الأجيال الحاضرة والقادمة من المتعلمين؛ يستطلع الإطار 16 المبادئ الأساسية لاستخدام وسائل التكنولوجيا التعليمية بشكل فعّال ومبتكر. وسيساهم البناء على الاستثمارات الجارية في نظم التعلّم عن بُعد في استحداث منظومة قابلة للتكيّف وقادرة على مواجهة تداعيات الأزمات المستقبلية[142].

134 Perry, A. (2020). Every student needs summer school this year to combat coronavirus learning loss.

135 UNESCO (2020). COVID-19 Response—Remediation.

136 المرجع نفسه.

137 Peixoto, F., Vera, M., Lourdes, M., Cristina, S., Joana, P., and Leandro, S. A. (2016). To Be or Not to Be Retained… That's the Question! Retention, Self-esteem, Self-concept, Achievement Goals, and Grades.

138 Education Endowment Foundation (2018). Small Group Tuition.

139 Jusoor (June 2017). Evaluating Remedial Education Programs for Refugee Children.

140 UNICEF (February 2006). Remedial education helps millions of Palestinian children.

141 American Institutes for Research (February 2015). A Second Chance: Remedial Reading in Egypt.

142 UNESCO, UNICEF, World Bank, OECD (June 2021). What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic

### الإطار 16. خمسة مبادئ رئيسة لاستثمارات تكنولوجيا التعليم (EdTech)

**التساؤل عن السبب:** يجب تطوير سياسات ومشاريع تكنولوجيا التعليم بهدف واضح واستراتيجية ورؤية واضحتين للتغيير المنشود في نظام التعليم. ويجب أن تركّز اعتبارات هذه التكنولوجيا على «التعليم» لا على «التكنولوجيا» فقط.

التصميم والتنفيذ على نطاق واسع لتغطية الجميع: يجب أن يتّسم تصميم مبادرات تكنولوجيا التعليم بالمرونة والتركيز على المستخدمين، مع التأكيد على الإنصاف والشمول، من أجل توسيع النطاق وتحقيق الاستدامة للجميع. لقد أدّت تكنولوجيا التعليم إلى تفاقم مشكلة انعدام المساواة، خلافًا لما يجب أن يكون عليه الوضع. لذا، فإنّ التعرّف على احتياجات المستخدمين والسياقات يفضي إلى استثمارات أكثر شمولًا في عالم تكنولوجيا التعليم.

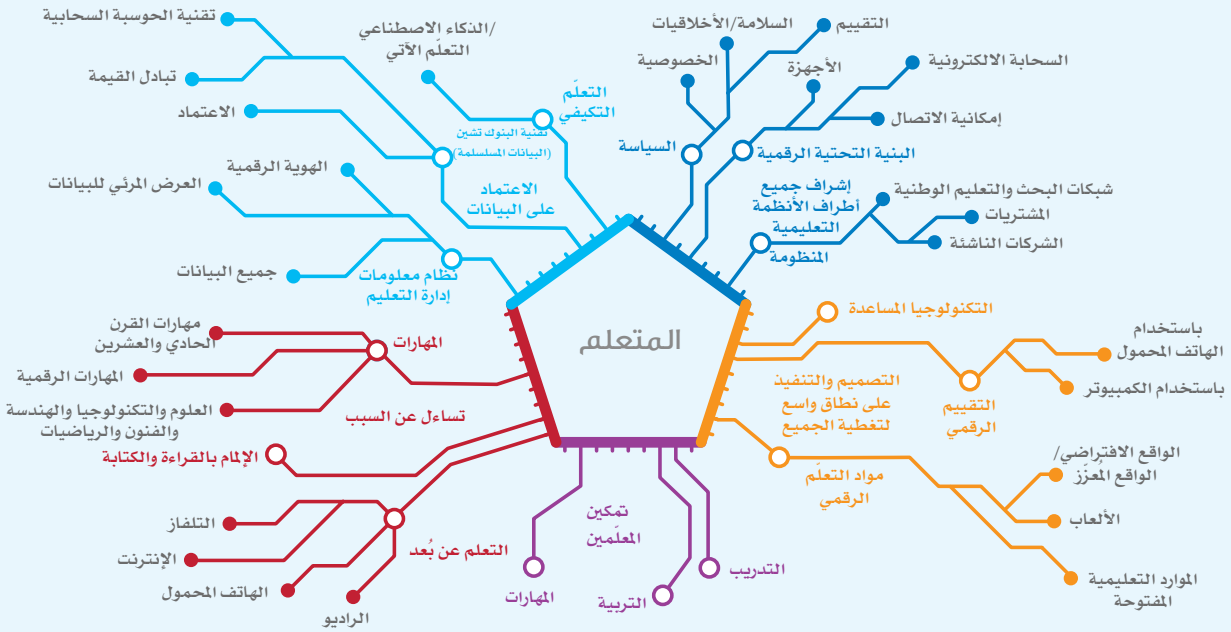
adriaticfoto/Shutterstock.com

**تمكين المعلمين:** يجب أن تعزّز التكنولوجيا مشاركة المعلم مع الطلاب من خلال تحسين إمكانية الوصول إلى المحتوى والبيانات والشبكات، ممّا يساعد المعلمين على دعم تعلّم الطلاب بصورة أفضل.

**إشراك جميع أطراف الأنظمة التعليمية:** يجب أن تتبنّى الأنظمة التعليمية نهجًا شاملًا على مستوى الحكومة بأكملها ويضمّ العديد من أصحاب المصلحة لإشراك مجموعة واسعة من الأطراف الفاعلة لدعم تعلّم الطلاب، بما فيها الوكالات الحكومية والطلاب والمعلمين ومديري المدارس والآباء/مقدمي الرعاية والمنظمات غير الحكومية والأوساط الأكاديمية وشركات القطاع الخاص.

**الاعتماد على البيانات:** يؤدي اتخاذ القرار بناءً على الشواهد داخل منظومة تسودها ثقافة التعلّم والتجربة، مع الاعتماد على تكنولوجيا التعليم، إلى استخدام البيانات بشكل أكثر تأثيرًا ومسؤولية وإنصافًا. سيكون هناك سيل من البيانات، وبالتالي حاجة إلى القدرة على استخدام البيانات والشواهد لتوجيه القرارات التي تعمل على تحسين التدريس والتعلّم وإدارة الأنظمة التعليمية.

يوضح الرسم البياني أدناه هذه المبادئ الرئيسة والمجالات المترابطة:




المصدر: البنك الدولي (2020). إعادة تصور الروابط البشرية: التكنولوجيا والابتكار بقطاع التعليم في البنك الدولي.

يتعيّن على نظم التعليم أن تضمن الوصول العادل إلى التعلّم، وإشراك المتعلم، والبيئات التمكينية، وحسن إدارة نظم التعليم، وكلّها عوامل ضرورية لعملية التعلّم. تبرز هذه المجالات المواضيعية أيضًا في وثيقة صدرت حديثًا عن البنك الدولي[143] وتشدّد على خمس ركائز قد تسترشد بها البلدان عند وضع الاستراتيجيات الآيلة إلى تحسين التعلّم للجميع (الإطار 17).

**الإطار 17. خمس ركائز لإعادة بناء النظم التعليمية على نحوٍ أفضل**

إعداد الطلاب وتحفيزهم على التعلّم مع زيادة التركيز على تنمية الطفل بالكامل ودعم استمرارية التعلّم خارج جدران المدرسة.

فعالية المعلمين وتقديرهم واستعدادهم لتولي دور الميسرين لعملية التعلّم المتزايد في تعقيده داخل المدرسة وخارجها، باستخدام تكنولوجيا التعليم.

موارد تعليمية عالية الجودة وغنية في تنوّعها، بما فيها المناهج الدراسية، لدعم الممارسات التربوية الصحيحة والتعلّم المتوافق مع الاحتياجات الشخصية.

مدارس توفّر أماكن آمنة وشاملة للجميع، مع اتباع نهج يشمل داخل المدرسة وخارجها لمنع العنف والتصدي له وعدم ترك أي طفل وراء الركب.

إدارة جيدة للأنظمة التعليمية، بوجود مديري مدارس يعملون على تحفيز أساليب تربوية أكثر فعالية وأنظمة تعليمية تتّصف بالكفاءة والبراعة في إدارة استخدام التكنولوجيا والبيانات والأدلة والشواهد.

المصدر: Saavedra, Aedo and Arias Diaz (2020)

في ظلّ تفاوت الوصول إلى التعليم عن بُعد المقدم في فترة تفشي الجائحة وفعاليته، تفاقمت مشكلة فقر التعلم وانعدام المساواة بين الأطفال. وانطلاقًا من الجهود المبذولة لاستعادة فاقد التعلّم، يشكّل التعليم المسرّع إستراتيجية حيوية لا تقتصر على مساعدة الطلاب في اللحاق بالركب ومواصلة التعليم على مستوى الصف بوقت أقل وحسب[145]، بل تسهّل أيضًا دمج الأطفال المهمشين في عملية التعلّم، لا سيما الفتيات واللاجئين والأطفال المتسربين من المدرسة والأطفال ذوي الإعاقة وأطفال المناطق الفقيرة والريفية[146]. من الأهمية بمكان التنبّه إلى حجم تفاوت التعلّم بين السكان المحرومين من التعلّم، والمرشّح للارتفاع على الأرجح، حسبما يتبيّن من نتائج المحاكاة حول شدة فقر التعلّم (الجدول 2.2)، والذي سيتطلّب بالتالي دعمًا تعليميًا موجهًا لتلبية الاحتياجات المتباينة لدى الأطفال دون الحد الأدنى لمستوى الكفاءة وأولئك المتسربين من المدرسة على السواء.

لتحقيق أقصى الفعالية من برامج التعلّم المسرّع، على الحكومات أن تطرح سياسات واستراتيجيات تسعى إلى مواءمة التقييم الدوري، والتطوير المهني للمعلمين (بما فيه التعليم الأولي للمعلمين)، والمناهج الدراسية المصمّمة وفق الاحتياجات[147] مع التعليم المسرّع على أساس السياقات والاحتياجات المحلية. ويجب أن يركّز هذا الدعم على إشراك الطلاب والتوقف عند الاحتياجات الفعلية للمتعلمين، لا سيما الأطفال الأكثر ضعفًا[148].

### 2. تعزيز التنسيق بين القطاعات وتقديم الدعم الشامل لإعادة بناء نظم تعليمية منصفة وفعّالة وقابلة للتكيّف مع متطلبات جميع المتعلمين

> من الأهمية بمكان اغتنام هذه الفرصة لتعزيز نهجٍ متعددة القطاعات في خدمة البرمجة ودعم الإجراءات والاستثمارات الحكومية الجريئة في مجالات الصحة المدرسية الشاملة، والصحة العقلية والدعم النفسي والاجتماعي، والمياه والصرف الصحي والنظافة الصحية، والحماية والتغذية. سيتطلّب هذا المسار توطيد الشراكات، بما في ذلك دعم المجتمعات المحلية والمؤسسات المعنية بإعداد المعلمين ورابطات الأهل والمعلمين والمجتمع المدني عند تصميم هذه الخدمات وتقديمها ورصدها[149]

[143] Saavedra, A. and Arias D. (2020). Realizing the future of learning: from learning poverty to learning for everyone, everywhere.
[144] UNICEF. (November 2020). The impact of COVID-19 on children in the Middle East and North Africa.
[145] Linda Darling-Hammond, Adam K. Edgerton. (April 2021). Accelerating Learning as We Build Back Better.
[146] UNICEF. (2020). Supplemental Content F: Accelerated Education as COVID-19 Responses In Guidance for COVID-19 Prevention and Control in Schools.
[147] Andrew Myers. (May 2021). To Catch Students Up, Don't Remediate. Accelerate.
[148] National Centre for Learning Disabilities. (February 2021). Promising Practices to Accelerate Learning for Students with Disabilities During CO VID-19 and Beyond: State-Level Policy Recommendations and Actions.
[149] UNESCO, UNICEF, World Bank (March 2021). Framework for reopening schools supplement: from reopening to recovery

لقد شكّلت جائحة كوفيد-19 التحدي الأكبر لنظم التعليم العالمية، المتمثّل في الجمع بين الاستجابات العاجلة لمواجهة الأزمة وتعزيز القدرة على التكيّف والاستجابة لاحتياجات كافة المتعلمين. فبرزت حاجةٌ إلى تقديم دعم شامل للأطفال والشباب أكثر من أي وقت مضى لتمكينهم من تطوير المهارات والمعارف والقيم المطلوبة لاجتياز تجارب العالم بشكل فعّال.

ينبغي تنسيق السياسات التعليمية والخدمات المقدمة (بما فيها سياسات المانحين) مع السياسات المتعلقة بالصحة والحماية الاجتماعية وحماية الطفل وتكنولوجيا المعلومات والإحصاءات الوطنية، بالشراكة مع الوزارات المختصة. لذلك، تشكّل المباحثات القائمة بين القطاعات على مستوى السياسات والممارسات أمرًا حيويًا، بقدر جمع البيانات من سائر القطاعات وإدارتها وتحليلها، لتحديد مسارات التعلّم الأكثر فاعلية وضمان اتّباع نهج شامل للتعلّم والرفاه. لا بدّ أيضًا من أن تتمحور عملية تصميم وتوفير التعلّم حول الإنصاف والشمول، مع إيلاء اهتمام خاص للأطفال والشباب الأكثر تهميشًا وضعفًا، لعدم تخلّف أحد عن الركب.

لقد أحدثت «العادات المستجدة» في واقع التعليم تحوّلًا في طريقة التدريس والتعلّم، وللتكيف مع هذا التحوّل، يتعيّن على أصحاب المصلحة في هذا القطاع التحلي بذهنية منفتحة ومرنة، وإبداء التقدير للأشخاص، خاصةً المعلمين، باعتبارهم محور النظام التعليمي، مع الاستفادة من الدور المبتكر للتكنولوجيا في مجال التدريس والتعلّم. إنّ «إعادة البناء على نحو أفضل» من خلال إرساء بيئات يؤثّر فيها المتعلمون على خبراتهم التعليمية ومساراتهم داخل نظام بيئي تمكيني، وبدعم من أصحاب المصلحة عبر النظام بأكمله، سيؤهّلهم للنمو كمتعلمين مدى الحياة في ظلّ ظروفٍ تشهد ضياعًا وإرباكًا وتغييرًا.

### 3. تحديد الآليات لتمويل سبل الاستجابة للجائحة في قطاع التعليم ومناصرة جهود الاستثمار الفعّال والمجدي والمنصف في هذا القطاع

أدّت التبعات الاقتصادية الناجمة عن الجائحة على مدى العامين المنصرمين والمخاطر الاقتصادية الإضافية، كانهيار أسعار النفط وأزمة الديون المستمرة، إلى زيادة الضغوط المالية على الحكومات في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. رغم ذلك، يتعيّن على البلدان تحديد آليات تمويل سبل الاستجابة وتقليص العوامل التي تعرقل تطوير قطاع التعليم. رغم الصعوبات التي ستجدها بلدان كثيرة في حماية ميزانياتها التعليمية على مدى السنوات القليلة المقبلة، لا بدّ لها من تخصيص أموال لتغطية كلفة الاستجابة للجائحة في قطاع التعليم. وفي هذا الإطار، تبذل بلدان كالجزائر جهودًا لضمان حماية الإنفاق الاجتماعي، بما في ذلك الإنفاق على التعليم، في ظلّ الأزمة الراهنة[150].

يتعيّن على البلدان التي يتعذّر على حكوماتها حماية إجمالي مستويات إنفاقها البحث في سبل إعادة توزيع مخصصات موازنتها العامة من أجل توفير التمويل للقطاعات ذات الأولوية، بما فيها قطاع التعليم. رغم المقايضات الصعبة التي تستوجبها القرارات المتعلقة بطريقة توزيع الإنفاق العام، ينبغي إعطاء الأولوية لتمويل خدمات الحماية الصحية والاجتماعية حفاظًا على الأرواح وموارد الرزق فور انتشار جائحة كوفيد-19. ستساعد هذه الأولويات أيضًا في تقليص فاقد التعلم إلى أقصى حدّ. حيثما يتعذّر إجراء تعديلات على تبديل المخصصات بين القطاعات، ينبغي إعادة تخصيص المبالغ المرصودة ضمن ميزانية التعليم لضمان حماية خدمات الخطوط الأمامية. وفي هذه الحالة، سيكون من الضروري إعطاء الأولوية للأموال المرصودة لتغطية التكاليف الإضافية الناشئة عن الاستجابة للجائحة وتقليص حجم الخلل بجودة خدمات التعليم.

من هنا، تبرز حاجة ملحة للمناصرة من أجل الحفاظ على المستوى الراهن للاستثمار العام في قطاع التعليم في ظلّ الخيارات الصعبة التي يترتّب على الحكومات اتخاذها بشأن الموازنة، وزيادة الاستثمار العام في مجالات التعليم التي تقلّصت ميزانيتها. ومن الضروري الذهاب إلى تمويل مرن يمتدّ على عدة سنوات لزيادة قدرة نظم التعليم الحكومية على التكيّف في مواجهة الصدمات، وضمان تطبيق أساليب التعلم المعدّلة. أمّا نقص هذا التمويل فسيؤدّي إلى تعاظم تحديات التعليم، واضعًا عقبات أمام فئات المتعلمين الأكثر ضعفًا على المدى البعيد. وبالتالي، فإنّ جهود تنمية المهارات في سائر القطاعات، بالتعاون الوثيق مع الوزارات خارج نطاق وزارة التربية والتعليم، بما فيها وزارتا المالية والتخطيط، تعتبر ضرورية في سبيل حشد التمويل (المحلي والأجنبي) اللازم للتعليم بشكل عاجل.

لذلك، تُوصَى الحكومات، إلى جانب إدارات التعليم المحلية، بجمع بيانات عن كلفة الاحتياجات لضمان مواصلة التعلّم، على أن يعقب هذه الخطوة وضع سياسات صارمة ومحاكاة مالية للسماح باستثمارات أكثر كفاءة وفعالية وإنصافًا في مجال التعليم. يمكن أيضًا حشد المساعدة الفنية للتعريف بالمفاهيم والتقنيات الأساسية المستخدمة في نمذجة المحاكاة، وبتأثيراتها على سياسات التعليم والتخطيط.

في كافة البلدان، تسلّط الجائحة الضوء على ضرورة استخدام الموارد بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والإنصاف. لكنّ العديد منها يعاني من نقص كبير في الإنفاق على التعليم، ما يتسبّب في أغلب الأحيان بتفاوت هائل في الإنفاق بين مختلف المناطق والأطفال المتحدرين من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة. تختلف أسباب انعدام الكفاءة والتكافؤ في استخدام التمويل العام باختلاف البلدان، لكنها غالبًا ما تشمل الاختلال الحاصل في توزيع المدرسين، وصيغ التحويل المالي التي لا تأخذ في الاحسبان أوجه الاختلاف.

[150] The World Bank (2021). Accelerating Reforms to Protect the Algerian Economy.

# الفصل السادس

## الخاتمة: الدعوة إلى العمل

# 6. الخاتمة: الدعوة إلى العمل

استجابةً لإغلاق المدارس إثر انتشار جائحة كوفيد-19، عمدت الحكومات في جميع أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى تنفيذ مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس والتعلّم عن بعد. رغم وصولها إلى غالبية الأطفال في سنّ المدرسة باعتماد أحد أساليب التعلّم في العام الدراسي 2020-2021، **لم تنجح في الوصول إلى 37 مليون طفل (40 في المائة)** ولا تزال فوارق التعلّم الملحوظة سابقًا آخذة في التزايد.

تقدّم عمليات المحاكاة صورة واقعية عن وضع التعليم، وسط توقعات بأن تسجّل نتائج التعليم تراجعًا لدى ملايين الأطفال في المنطقة، وفقًا لقياس فقر التعلم، وسنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم، وبرنامج التقييم الدولي للطلاب. من المرجّح أن يرتدّ فاقد التدريس والتعلّم على حصيلة المدخول مدى الحياة، متسبّبًا **بخسائر يُتوقّع أن تصل قيمتها إلى 1 تريليون دولار** على مستوى المنطقة ككل، في أسوأ السيناريوهات.

للتخفيف من هذه الخسائر، ثمّة حاجة ملحّة لدى جميع أصحاب المصلحة في قطاع التعليم وصنّاع السياسات إلى تأمين عودة سالمة للأطفال إلى المدرسة، وريثما يُتاح لهم ذلك، إلى ضمان تكافؤ فرص الأطفال في الوصول إلى التعلّم عن بُعد أو التعلّم المدمج. تحقيقًا لهذه الغاية، ينبغي أيضًا تضافر الجهود لتسريع وتيرة التعلّم من خلال إتاحة فرص التعلّم التعويضي والاستلحاقي لجميع الأطفال، تمهيدًا لمعالجة أزمة التعلّم المتفاقمة منذ ما قبل تفشي جائحة كوفيد-19.

تشير عمليات المحاكاة إلى أنّ إغلاق المدارس الناتج عن تفشي جائحة كوفيد-19 سيؤدي على الأرجح إلى تقهقر قطاع التعلّم وانحسار الآفاق المستقبلية لدى المتعلمين الذين هم اليوم بسنّ الدراسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من عدة نواحٍ بارزة، نذكر منها زيادة فقر التعلم، وانخفاض كفاءة التعلّم في برنامج التقييم الدولي للطلاب، وتقلّص حصيلة المدخول مدى الحياة. لكن، على الرغم من فاقد التعلم الخطير الذي تكشفه هذه التوقعات حاضرًا ومستقبلًا (على الأرجح)، لا تعتبر هذه النتائج السلبية نتائج حتمية.

إنّ تعطّل الدراسة نتيجة انتشار الجائحة لا يشكّل فرصة سانحة لاستعادة فاقد التعلّم وحسب، بل مناسبةً أيضًا لبناء نظم تعليمية أكثر صلابةً ومرونةً، وقادرة على خدمة طلابها ومجتمعاتها بشكل أفضل. لذلك، علينا اغتنام هذه الفرصة واتخاذ إجراءات عاجلة لضمان فعالية التدريس والتعلّم لجميع أطفال المنطقة.

**سيتطلّب استعادة فاقد التعلّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إعادة تصور نظم التعليم بعدة طرق مهمة:**

1. في فترة انتشار الوباء والتعافي المبكر، من المهم التصدي لأشكال انعدام المساواة في الوصول إلى التعلّم، إذ يمكن أن يؤثر إغلاق المدارس بشكل متفاوت على الفئات المهمشة والضعيفة، كالفتيات والأقليات العرقية والأطفال ذوي الإعاقة، على نحوٍ قد يؤدي إلى تفاقم مشكلة عدم المساواة والإقصاء. ومِن الأهمية بمكانٍ أيضًا إتاحة الوصول لسنوات التعليم الأولى وتفعيل التعليم عن بُعد من خلال زيادة الدعم للمعلمين والأهل ومقدمي الرعاية، وتعزيز الممارسات التربوية المتمحورة حول المتعلم، والتعلّم التكيفي والمتوافق مع الاحتياجات الشخصية.

2. مع عودة الأطفال إلى التعليم الحضوري، من الأهمية بمكانٍ ضمان إعادة فتح المدارس بشكل آمن، ومعاينة المعدّلات المحتملة لفاقد التعلّم، ودعم المعلمين لضمان تكييف التدريس مع مستويات التعلّم لدى الطلاب، كي يتمكنوا من تعويض فاقد التعلّم واستعادته. وهذا يتطلّب رصد التعلّم والرفاه وتقييمهما للخروج بأدلة أفضل عن استراتيجيات التدريس والتعلّم الفعالة (عبر الإنترنت، والمدمجة، والحضورية)، ولتوجيه الأساليب المعتمدة في توفير التعلّم.

3. يتعيّن على صنّاع السياسات والمعلمين الدمج بين الدروس التي تمخّض عنها التعليم عن بُعد والتعليم المدمج خلال العامين الماضيين. كما يجدر بالنظم التعليمية تعزيز بنيتها التحتية (بما فيها تكنولوجيا التعليم) لتصبح أكثر مرونةً وقدرة على التكيّف. وينبغي بها أيضًا أن تكون قادرةً على تغيير أساليبها بسرعة لتفعيل التعليم عن بُعد والتعليم المدمج حسبما تقتضيه مواجهة الأزمات المستقبلية، من أجل ضمان التعلم الفعّال على أسس مستدامة لجميع الأطفال في سائر أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

# الملاحق

**الملحق 1:** النظم المعتمدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتوفير التعليم عن بعد: تفاصيل قطرية (10 آذار/مارس 2021) بيانات البنك الدولي وفرضياته

**الملحق 2:** نموذج المحاكاة
البيانات والفرضيات

**الملحق 3:** أنواع التقييم وأبرز أوجه الاختلاف في ما بينها

# الملحق رقم 1

# النظم المعتمدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

**النظم المعتمدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتوفير التعليم عن بعد النظم المعتمدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتوفير التعليم عن بعد: تفاصيل قطرية (10 آذا/مارس 2021):**
**من بين ما يلي، ما هي النظم التي تم استخدامها لتوفير التعليم كجزء من الاستراتيجية الوطنية (أو دون الوطنية) للتعليم عن بُعد في مختلف المراحل التعليمية؟**

| | مواد ورقية تؤخذ إلى المنزل للطلاب والأهل | | | | تلفزيون | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التعليم ما قبل الإبتدائي | التعليم الإبتدائي | المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي | المرحلة العليا من التعليم الثانوي | التعليم ما قبل الإبتدائي | التعليم الإبتدائي | المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي | المرحلة العليا من التعليم الثانوي |
| الجزائر | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ |
| البحرين | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| جيبوتي | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ |
| جمهورية مصر العربية | ! | ! | ! | ! | ! | ✓ | ✓ | ! |
| جمهورية إيران الإسلامية | ! | ✗ | ✗ | ✗ | ! | ✓ | ✗ | ✗ |
| العراق | ! | ✗ | ✗ | ✗ | ! | ✓ | ✓ | ! |
| كردستان العراق | ! | ✗ | ✗ | ✗ | ! | ✓ | ✓ | ✓ |
| الأردن | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| الكويت | ! | ✗ | ✗ | ✗ | ! | ✗ | ✗ | ✗ |
| لبنان | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| ليبيا | ! | ! | ! | ! | ! | ✓ | ✓ | ✓ |
| المغرب | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| عُمان | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| قطر | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| المملكة العربية السعودية | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| السودان | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ |
| الجمهورية العربية السورية | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| تونس | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ |
| الإمارات العربية المتحدة | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ |
| فلسطين | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |
| الجمهورية اليمنية | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ |
| | ✓ | | | ✗ | | | ! | |

المفتاح: نعم ✓ | كلا ✗ | لا معلومات !

المصادر: اليونسكو-اليونيسف-البنك الدولي: استبيان حول استجابات التعليم الوطني لإغلاق المدارس بسبب فيروس كورونا (2020) والمكاتب القطرية لليونيسف (2020) ومتتبع جون هوبكنز.

**النظم المعتمدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتوفير التعليم عن بعد النظم المعتمدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لتوفير التعليم عن بعد: تفاصيل قطرية (10 آذا/مارس 2021):**
**من بين ما يلي، ما هي النظم التي تم استخدامها لتوفير التعليم كجزء من الاستراتيجية الوطنية (أو دون الوطنية) للتعليم عن بُعد في مختلف المراحل التعليمية؟**

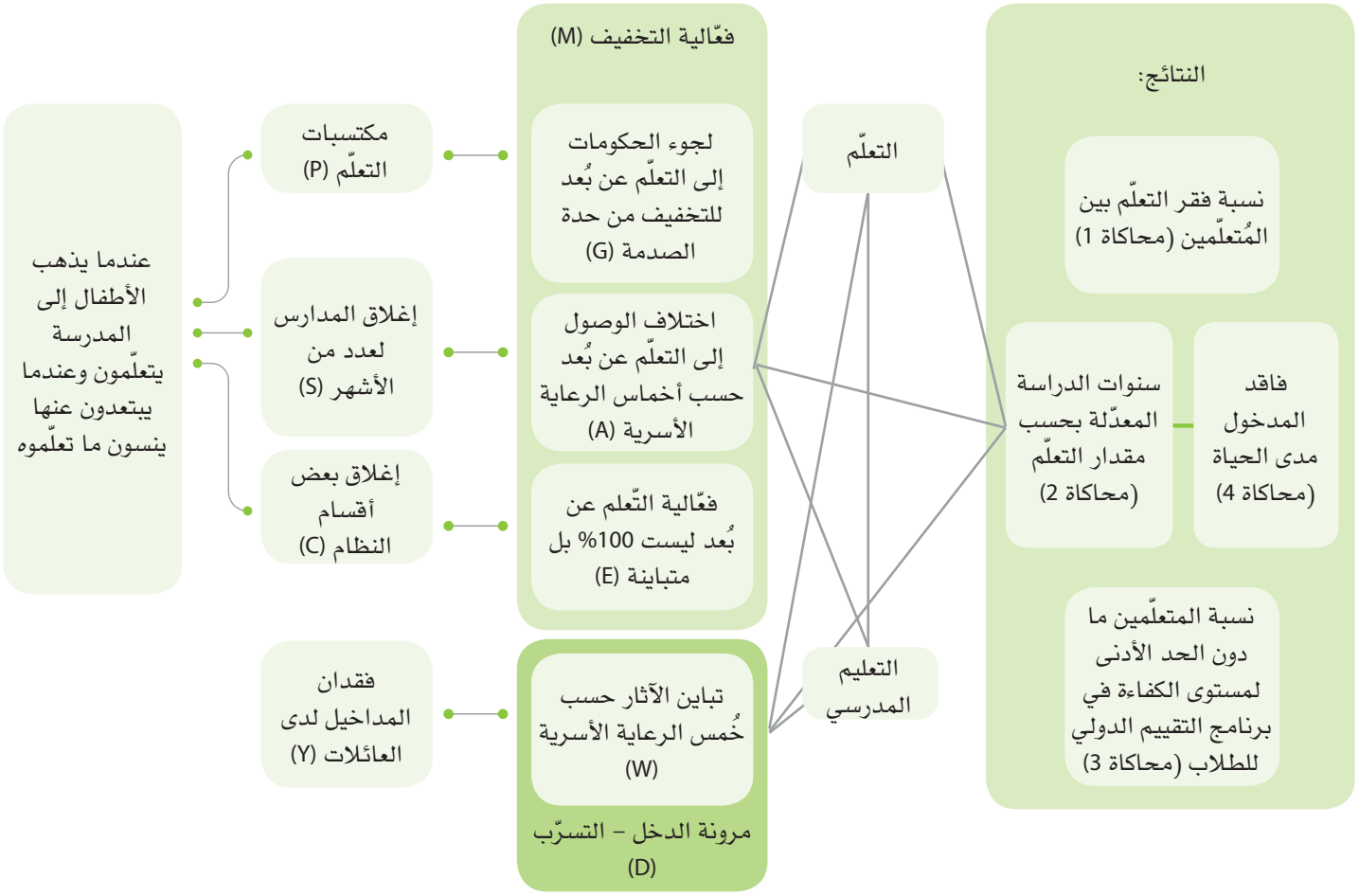
| | منصات التعلّم عبر الإنترنت | | | | راديو | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التعليم ما قبل الإبتدائي | التعليم الإبتدائي | المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي | المرحلة العليا من التعليم الثانوي | التعليم ما قبل الإبتدائي | التعليم الإبتدائي | المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي | المرحلة العليا من التعليم الثانوي |
| الجزائر | X | X | ✓ | ✓ | X | X | X | X |
| البحرين | X | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| جيبوتي | ! | ✓ | ✓ | ✓ | X | ✓ | X | X |
| جمهورية مصر العربية | ! | ! | ✓ | ✓ | ! | ! | ! | ! |
| جمهورية إيران الإسلامية | ! | ✓ | ✓ | ✓ | ! | X | X | X |
| العراق | ! | ✓ | ✓ | ✓ | ! | X | X | X |
| كردستان العراق | ! | ✓ | ✓ | ✓ | ! | X | X | X |
| الأردن | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | X | X | X | X |
| الكويت | ! | ✓ | ✓ | ✓ | ! | X | X | X |
| لبنان | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | X | X | X | X |
| ليبيا | ! | ✓ | ✓ | ✓ | ! | X | X | X |
| المغرب | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | X | ✓ | ✓ | ✓ |
| عُمان | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | X | X | X | X |
| قطر | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | X | X | X | X |
| المملكة العربية السعودية | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | X | X | X | X |
| السودان | ! | ✓ | ! | ! | X | X | X | X |
| الجمهورية العربية السورية | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | X | X | X | X |
| تونس | X | ✓ | ✓ | ✓ | X | X | X | X |
| الإمارات العربية المتحدة | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | X | X | X | X |
| فلسطين | X | ✓ | ✓ | ✓ | X | ✓ | ✓ | ✓ |
| الجمهورية اليمنية | X | ✓ | ✓ | ✓ | X | X | X | X |

المفتاح ✓ نعم X كلا ! لا معلومات

# الملحق رقم 2

# نموذج المحاكاة: البيانات والفرضيات

**الشكل أ1. مسارات فاقد التعلّم وبارامترات المحاكاة**




**حيث تشير الأحرف إلى الآتي،**

- p، مكتسبات التعلّم (إنتاجية المدرسة) أو ما يتعلّمه الأطفال عندما يذهبون إلى المدرسة؛
- S، الأشهر التي أغلقت فيها المدارس أبوابها وتوقف الأطفال عن الدراسة، حسب بارامترات الإغلاق الجزئي. بيانات من قاعدة بيانات اليونسكو لإغلاق المدارس؛
- M، فعالية تدابير التخفيف، وهو بارامتر خارجي يتحدّد بالآتي:

1. (G) التغطية الحكومية للتعلّم عن بعد، والتي تتراوح بين 0-100 في المائة، حيث تشير نسبة 0 إلى عدم قيام الحكومة بتوفير أي وسيلة بديلة للتعلّم ونسبة 100 في المائة إلى قيام الحكومة بتوفير وسائل بديلة لسائر فئات الطلاب. يمكن التطرّق إلى النسب الواقعة بينهما عند اكتفاء الحكومة بتوفير محتوى لمجموعة فرعية من لغات التدريس في البلد، أو بمدّ مواقع جغرافية معيّنة في البلد بخدماتها التعليمية، تاركةً نسبة من الطلاب محرومةً منها.
2. (A) الوصول إلى وسائل التعلّم البديلة، الذي يعكس نسبة الأشخاص المُتاح لها الحصول على المواد التي توفّرها الحكومة للتعلّم عن بعد، والمتراوحة نسبتها بين 0-100 في المائة. يتمّ اعتماد نسبة 0 عندما لا تكون إمكانية الوصول متاحة لأيّ طالب، ونسبة

100 في المائة عندما تكون إمكانية الوصول متاحة لكافة الطلاب. يمكن أن يحيط هذا المؤشر أيضًا بما تقدّمه الحكومة من خلال التغطية الحكومية G.

3. (E) فعالية التعلّم عن بعد. يتراوح هذا البارامتر بين 0-100 في المائة، حيث تُعتمَد نسبة 0 إذا لم يكن متوقعًا أن تحقق حلول التعلم عن بُعد أي تأثير، ونسبة 100 في المائة إذا كان متوقعًا أن تكون هذه الحلول فعّالة تمامًا. ثمّة حاجة إلى مزيد من الأدلة لتدعيم هذا البارامتر، ويجب أن يعكس بأحسن الأحوال الفعالية المتوقعة للوسائل البديلة المتاحة من خلال التغطية الحكومية G.

لذلك، M = G * A * E

في سياق عمليات المحاكاة العالمية، يتمّ استخدام البارامتر «m» كبارامتر واحد يجمع بين العناصر الثلاثة المذكورة أعلاه.

- γ، العائلات التي تفقد مدخولها. يعتبر فقدان المدخول بارامترًا خارجيًا، على النحو المحدّد في التوقعات الراهنة للبنك الدولي وصندوق النقد الدولي حول الناتج المحلي الإجمالي.
- d، البلدان التي تتمتع بمرونة توفير التعليم المدرسي لفئات عمرية معيّنة بحسب الدخل، ما قد يتسبّب بتسرّب بعض الأطفال من المدرسة.
- التعلّم، يتمّ قياسه بموجب نتائج التعلّم المنسّقة (HLO)، أو نتيجة برنامج التقييم الدولي للطلاب، أو مستوى برنامج التقييم الدولي للطلاب، أو فقر التعلّم.

يتمّ قياس نتائج التعلّم المنسّقة على النحو الآتي: (مجموع أسابيع إغلاق المدارس/مجموع الأسابيع المدرسية)*(مكتسبات التعلّم* ((إجمالي أسابيع الدراسة/43.3)*(1– فعالية التخفيف))

- التعليم المدرسي، يتمّ قياسه بسنوات الدراسة المتوقعة.
- سنوات الدراسة المعدّلة بحسب مقدار التعلّم.

المصدر: Azevedo et al. (2020)

**الجدول أ1.1: فقر التعلّم، وفجوة فقر التعلّم، وشدة فقر التعلّم حسب الجنس**

| | فقر التعلّم | | | فجوة فقر التعلّم | | | شدة فقر التعلّم | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجميع | إناث | ذكور | الجميع | إناث | ذكور | الجميع | إناث | ذكور |
| الجزائر | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| البحرين | %32.1 | %22.0 | %41.9 | %7.4 | %4.0 | %10.9 | %3.6 | %1.9 | %5.3 |
| جيبوتي | | | | | | | | | |
| جمهورية مصر العربية | %69.6 | %64.9 | %74.1 | %23.7 | %19.4 | %28.4 | %12.3 | %9.0 | %15.5 |
| جمهورية إيران الإسلامية | %35.7 | %26.0 | %44.1 | %8.7 | %5.9 | %11.3 | %3.7 | %2.6 | %4.8 |
| العراق | | | | | | | | | |
| الأردن | %52.0 | %48.2 | %55.3 | %15.6 | %12.2 | %19.6 | %8.5 | %5.8 | %10.9 |
| الكويت | %51.0 | %44.1 | %58.2 | %14.2 | %9.9 | %19.3 | %7.2 | %4.0 | %10.4 |
| لبنان | | | | | | | | | |
| ليبيا | | | | | | | | | |
| المغرب | %65.8 | %61.3 | %70.1 | %21.4 | %19.9 | %24.6 | %11.6 | %10.6 | %12.6 |
| عُمان | %41.8 | %32.8 | %50.8 | %9.9 | %6.7 | %13.5 | %4.3 | %2.8 | %5.8 |
| قطر | %35.3 | %29.0 | %41.6 | %8.9 | %7.1 | %11.1 | %4.4 | %3.7 | %5.1 |
| المملكة العربية السعودية | %38.3 | | | %9.1 | | | %4.4 | | |
| السودان | | | | | | | | | |
| الجمهورية العربية السورية | | | | | | | | | |
| تونس | %65.3 | %60.7 | %69.3 | %19.9 | %17.3 | %22.4 | %9.1 | %7.6 | %10.6 |
| الإمارات العربية المتحدة | %34.3 | %28.7 | %39.7 | %8.9 | %7.9 | %10.2 | %4.7 | %4.7 | %4.6 |
| الجمهورية اليمنية | %94.7 | %94.5 | %94.8 | %58.3 | %71.5 | %62.6 | %44.2 | %46.8 | %41.3 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | %59.9 | %56.9 | %67.0 | %22.0 | %22.4 | %26.5 | %12.8 | %12.3 | %14.7 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | %38.8 | %32.5 | %47.1 | %9.4 | %7.7 | %13.3 | %4.6 | %3.8 | %6.4 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | %38.3 | %29.6 | %45.8 | %9.8 | %6.9 | %12.6 | %4.5 | %3.1 | %5.7 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | %68.4 | %63.8 | %72.8 | %22.4 | %19.8 | %25.9 | %11.6 | %9.6 | %13.6 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | %94.7 | %94.5 | %94.8 | %58.3 | %71.5 | %62.6 | %44.2 | %46.8 | %41.3 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» بلدين، وهما: إيران والأردن. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: مصر والمغرب وتونس؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض» بلدًا واحدًا وهو: اليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. أمّا التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية، فهي تقديرات مرجّحة تمّ احتسابها على أساس أعداد الفئة العمرية المتراوحة بين 10 و14 لعام 2017. لقد استعنّا ببيانات فقر التعلّم لشهر تموز/يوليو 2021 المتاح الوصول إليها عبر مركز بيانات التنمية، والمتاح إيجاد رمز نسختها المطابقة على موقع Gituhub. كما نعتمد تصنيف اليونيسف لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتتمحور النافذة المرجعية للحساب الكلي حول العام 2015، على النحو المبيّن في Azevedo et al. (2020).

**الجدول أ2.1: الحرمان من التعلم والتعليم المدرسي حسب الجنس**

| | الحرمان من التعلم | | | الحرمان من التعليم المدرسي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجميع | إناث | ذكور | الجميع | إناث | ذكور |
| الجزائر | 66.5 | 64.6 | 68.4 | | - | - |
| البحرين | 30.6 | 21 | 40.2 | 4.12 | 5.09 | 3.19 |
| جيبوتي | | | | 2.10 | 1.25 | 2.91 |
| جمهورية مصر العربية | 69.2 | 64.6 | 73.6 | 44.41 | 47.70 | 41.19 |
| جمهورية إيران الإسلامية | 35.1 | 25.4 | 43.6 | 1.36 | 0.82 | 1.87 |
| العراق | | | | 0.86 | 0.86 | 0.86 |
| الأردن | 50 | 46.7 | 52.8 | 7.68 | 13.40 | 2.27 |
| الكويت | 49.4 | 43.3 | 56 | 4.00 | 2.76 | 5.19 |
| لبنان | | | | 3.26 | 1.42 | 4.96 |
| ليبيا | | | | 16.35 | 19.06 | 13.58 |
| المغرب | 63.8 | 59 | 68.4 | - | - | - |
| عُمان | 40.9 | 31.9 | 50 | 5.42 | 5.59 | 5.26 |
| قطر | 33.8 | 27.3 | 40.4 | 1.46 | 1.37 | 1.55 |
| المملكة العربية السعودية | 36.7 | 23 | 49.4 | 2.17 | 2.39 | 1.96 |
| السودان | | | | 2.54 | | |
| الجمهورية العربية السورية | | | | 42.68 | 40.42 | 44.87 |
| تونس | 65.1 | 60.6 | 69.2 | 32.77 | 33.48 | 32.09 |
| الإمارات العربية المتحدة | 32.4 | 26 | 38.5 | 0.37 | 0.37 | 0.37 |
| فلسطين | | | | 2.82 | 3.65 | 2.03 |
| الجمهورية اليمنية | 93.5 | 92.5 | 94.2 | 7.68 | 7.19 | 8.16 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | 59.0 | 55.9 | 66.3 | 4.2 | 5.2 | 3.5 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | 37.2 | 30.9 | 45.7 | 2.5 | 2.3 | 2.7 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» بلدين، وهما: إيران والأردن. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: مصر والمغرب وتونس؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض» بلدًا واحدًا وهو: اليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. أمّا التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية، فهي تقديرات مرجّحة تمّ احتسابها على أساس أعداد الفئة العمرية المتراوحة بين 10 و14 لعام 2017. لقد استعنّا ببيانات فقر التعلّم لشهر تموز/يوليو 2021 المتاح الوصول إليها عبر مركز بيانات التنمية، والمتاح إيجاد رمز نسختها المطابقة على موقع Gituhub. كما نعتمد تصنيف اليونيسف لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتتمحور النافذة المرجعية للحساب الكلي حول العام 2015، على النحو المبيّن في Azevedo et al. (2020).

**الجدول أ2: فقر التعلم**

| | خط الأساس | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|---|
| الجزائر | - | - | - | - |
| البحرين | %32.1 | %36.4 | %41.6 | %47.3 |
| جيبوتي | - | - | - | - |
| جمهورية مصر العربية | %69.6 | %72.5 | %73.2 | %73.6 |
| جمهورية إيران الإسلامية | %35.7 | %38.7 | %39.9 | %40.7 |
| العراق | - | - | - | - |
| الأردن | %52.0 | %57.3 | %60.5 | %63.5 |
| الكويت | %51.0 | %54.5 | %58.7 | %62.4 |
| لبنان | - | - | - | - |
| ليبيا | - | - | - | - |
| المغرب | %65.8 | %72.1 | %74.1 | %76.6 |
| سلطنة عمان | %41.8 | %48.5 | %56.1 | %62.5 |
| دولة قطر | %35.3 | %37.8 | %40.7 | %43.4 |
| المملكة العربية السعودية | %38.3 | %45.2 | %52.2 | %59.0 |
| السودان | - | - | - | - |
| الجمهورية العربية السورية | - | - | - | - |
| تونس | %65.3 | %71.0 | %74.1 | %76.9 |
| الإمارات العربية المتحدة | %34.3 | %37.9 | %42.6 | %47.5 |
| الجمهورية اليمنية | %94.7 | %96.3 | %96.6 | %97.0 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | %59.9 | %63.7 | %65.6 | %67.3 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | %38.8 | %44.8 | %51.3 | %57.5 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | %38.3 | %41.6 | %43.2 | %44.4 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: المتوسط الدخل من الشريحة الدنيا | %68.4 | %72.3 | %73.5 | %74.5 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | %94.7 | %96.3 | %96.6 | %97.0 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» بلدين، وهما: إيران والأردن. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: مصر والمغرب وتونس؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض» بلدًا واحدًا وهو: اليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. أمّا التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية فهي تقديرات مرجّحة تمّ احتسابها على أساس أعداد الفئة العمرية المتراوحة بين 10 و14 لعام 2017. لقد استعنّا ببيانات فقر التعلّم لشهر تموز/يوليو 2021 المتاح الوصول إليها عبر مركز بيانات التنمية، والمتاح إيجاد رمز نسختها المطابقة على موقع Gituhub. كما نعتمد تصنيف اليونيسف لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتتمحور النافذة المرجعية للحساب الكلي حول العام 2015، على النحو المبيّن في Azevedo et al. (2020).

**الجدول أ3: فقر التعلم**

| | خط الأساس | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|---|
| الجزائر | - | - | - | - |
| البحرين | %7.4 | %8.2 | %9.2 | %10.3 |
| جيبوتي | - | - | - | - |
| جمهورية مصر العربية | %23.7 | %25.0 | %25.3 | %25.4 |
| جمهورية إيران الإسلامية | %8.7 | %9.3 | %9.6 | %9.8 |
| العراق | - | - | - | - |
| الأردن | %15.6 | %17.0 | %17.9 | %18.7 |
| الكويت | %14.2 | %15.0 | %16.2 | %17.2 |
| لبنان | - | - | - | - |
| ليبيا | - | - | - | - |
| المغرب | %21.4 | %23.8 | %24.6 | %25.7 |
| سلطنة عمان | %9.9 | %11.5 | %13.3 | %15.1 |
| دولة قطر | %8.9 | %9.5 | %10.1 | %10.7 |
| المملكة العربية السعودية | %9.0 | %10.5 | %12.0 | %13.6 |
| السودان | - | - | - | - |
| الجمهورية العربية السورية | - | - | - | - |
| تونس | %19.9 | %22.1 | %23.5 | %24.8 |
| الإمارات العربية المتحدة | %8.9 | %9.7 | %10.8 | %11.9 |
| الجمهورية اليمنية | %58.3 | %60.1 | %60.5 | %61.0 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | %22.2 | %23.5 | %24.1 | %24.7 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | %9.4 | %10.7 | %12.1 | %13.6 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | %9.8 | %10.5 | %10.9 | %11.2 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: المتوسط الدخل من الشريحة الدنيا | %22.9 | %24.5 | %25.0 | %25.5 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | %58.3 | %60.1 | %60.5 | %61.0 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» بلدين، وهما: إيران والأردن. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: مصر والمغرب وتونس؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض» بلدًا واحدًا وهو: اليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. أمّا التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية، فهي تقديرات مرجّحة تمّ احتسابها على أساس أعداد الفئة العمرية المتراوحة بين 10 و14 لعام 2017. لقد استعنّا ببيانات فقر التعلّم لشهر تموز/يوليو 2021 المتاح الوصول إليها عبر مركز بيانات التنمية، والمتاح إيجاد رمز نسختها المطابقة على موقع Gituhub. كما نعتمد تصنيف اليونيسف لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتتمحور النافذة المرجعية للحساب الكلي حول العام 2015، على النحو المبيّن في Azevedo et al. (2020).

**الجدول أ4: شدّة فقر التعلّم**

| | خط الأساس | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|---|
| الجزائر | - | - | - | - |
| البحرين | %3.6 | %3.8 | %4.2 | %4.5 |
| جيبوتي | - | - | - | - |
| جمهورية مصر العربية | %12.3 | %13.0 | %13.1 | %13.2 |
| جمهورية إيران الإسلامية | %3.8 | %4.0 | %4.1 | %4.2 |
| العراق | - | - | - | - |
| الأردن | %8.5 | %9.0 | %9.4 | %9.7 |
| الكويت | %7.2 | %7.6 | %8.0 | %8.4 |
| لبنان | - | - | - | - |
| ليبيا | - | - | - | - |
| المغرب | %11.6 | %12.6 | %13.0 | %13.5 |
| سلطنة عمان | %4.3 | %4.8 | %5.5 | %6.2 |
| دولة قطر | %4.4 | %4.6 | %4.8 | %5.0 |
| المملكة العربية السعودية | %4.4 | %4.9 | %5.4 | %5.9 |
| السودان | - | - | - | - |
| الجمهورية العربية السورية | - | - | - | - |
| تونس | %9.1 | %10.1 | %10.8 | %11.4 |
| الإمارات العربية المتحدة | %4.6 | %4.9 | %5.3 | %5.7 |
| الجمهورية اليمنية | %44.2 | %45.6 | %46.0 | %46.4 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | %13.1 | %13.8 | %14.0 | %14.3 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | %4.6 | %5.0 | %5.5 | %6.0 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | %4.5 | %4.8 | %5.0 | %5.1 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | %12.0 | %12.7 | %12.9 | %13.2 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | %44.2 | %45.6 | %46.0 | %46.4 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» بلدين، وهما: إيران والأردن. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: مصر والمغرب وتونس؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض» بلدًا واحدًا وهو: اليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. أمّا التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية فهي تقديرات مرجّحة تمّ احتسابها على أساس أعداد الفئة العمرية المتراوحة بين 10 و14 لعام 2017. لقد استعنّا ببيانات فقر التعلّم لشهر تموز/يوليو 2021 المتاح الوصول إليها عبر مركز بيانات التنمية، والمتاح إيجاد رمز نسختها المطابقة على موقع Gituhub. كما نعتمد تصنيف اليونيسف لبلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتتمحور النافذة المرجعية للحساب الكلي حول العام 2015، على النحو المبيّن في Azevedo et al. (2020).

**الجدول أ5: سنوات الدراسة المعدّلة بحسب مقدار التعلّم**

| | خط الأساس | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|---|
| الجزائر | 7.09 | 6.93 | 6.87 | 6.78 |
| البحرين | 9.29 | 8.82 | 8.34 | 7.89 |
| جيبوتي | - | - | - | - |
| جمهورية مصر العربية | 6.53 | 6.21 | 6.14 | 6.10 |
| جمهورية إيران الإسلامية | 8.19 | 7.85 | 7.72 | 7.64 |
| العراق | 4.03 | 3.51 | 3.26 | 3.03 |
| الأردن | 7.67 | 7.20 | 6.94 | 6.70 |
| الكويت | 7.38 | 7.10 | 6.78 | 6.52 |
| لبنان | 6.34 | 5.52 | 5.09 | 4.74 |
| ليبيا | - | - | - | - |
| المغرب | 6.32 | 5.67 | 5.47 | 5.23 |
| سلطنة عمان | 8.64 | 8.04 | 7.45 | 7.00 |
| دولة قطر | 8.78 | 8.46 | 8.15 | 7.88 |
| المملكة العربية السعودية | 7.89 | 7.28 | 6.76 | 6.32 |
| السودان | 4.30 | 3.75 | 3.63 | 3.49 |
| الجمهورية العربية السورية | - | - | - | - |
| تونس | 6.49 | 5.92 | 5.62 | 5.34 |
| الإمارات العربية المتحدة | 9.65 | 9.17 | 8.64 | 8.16 |
| فلسطين | 8.05 | 7.78 | 7.68 | 7.58 |
| الجمهورية اليمنية | 4.18 | 3.79 | 3.70 | 3.60 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | 7.1 | 6.6 | 6.4 | 6.1 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | 8.6 | 8.1 | 7.7 | 7.3 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | 6.6 | 6.0 | 5.8 | 5.5 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | 6.9 | 6.5 | 6.4 | 6.2 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | 4.2 | 3.8 | 3.7 | 3.5 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» 4 بلدان، وهي: إيران والعراق والأردن ولبنان. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 5 بلدان، وهي: الجزائر ومصر والمغرب وتونس وفلسطين/الأراضي الفلسطينية؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض» بلدين اثنين وهما: السودان واليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. تتخذ التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية شكل معدلات بسيطة لا مرجحة بعدد السكان. وتسجّل سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم أرقامًا متشابهة بين البلدان المتوسطة الدخل من الشريحتين العليا والدنيا. لكنّ المعدل المرجعي يسجّل في العراق 4.0، ما يؤدّي إلى خفض معدل البلدان المتوسطة الدخل من الشريحة العليا، علمًا أننا لا نملك للعراق بيانات مصنّفة إقليميًا عن سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم.

**الجدول أ6: ما دون الحدّ الأدنى لمستوى الكفاءة بحسب برنامج التقييم الدولي للطلاب**

| | خط الأساس | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|---|
| الجزائر | %79.0 | %79.4 | %79.9 | %80.6 |
| البحرين | - | - | - | - |
| جيبوتي | - | - | - | - |
| جمهورية مصر العربية | - | - | - | - |
| جمهورية إيران الإسلامية | - | - | - | - |
| العراق | - | - | - | - |
| الأردن | %41.0 | %56.6 | %59.8 | %62.7 |
| الكويت | - | - | - | - |
| لبنان | %68.0 | %85.2 | %88.8 | %91.5 |
| ليبيا | - | - | - | - |
| المغرب | %74.0 | %80.8 | %82.6 | %84.6 |
| سلطنة عمان | - | - | - | - |
| دولة قطر | %51.0 | %60.1 | %63.8 | %67.1 |
| المملكة العربية السعودية | %53.0 | %67.7 | %74.0 | %79.1 |
| السودان | - | - | - | - |
| الجمهورية العربية السورية | - | - | - | - |
| تونس | %72.0 | %80.9 | %83.4 | %85.6 |
| الإمارات العربية المتحدة | %43.0 | %51.2 | %57.5 | %63.3 |
| الأراضي الفلسطينية | - | - | - | - |
| الجمهورية اليمنية | - | - | - | - |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | %60.1 | %79.4 | %79.9 | %80.6 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | %49.0 | %59.6 | %65.1 | %69.9 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | %54.5 | %70.9 | %74.3 | %77.1 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | %75.0 | %80.4 | %82.0 | %83.6 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | غير متوافر | غير متوافر | غير متوافر | غير متوافر |

ملاحظة: تضم فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 3 بلدان، وهي: قطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» بلدين اثنين، وهما: الأردن ولبنان. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 3 بلدان، وهي: الجزائر والمغرب وتونس؛ فيما تخلو فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض» من أيّ بلد، حسبما تشير إليه عبارة «غير متوافر». وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. تتخذ التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية شكل معدلات بسيطة لا مرجحة بعدد السكان.

**الجدول أ7: القيمة الحالية لفاقد المداخيل الاقتصادية مدى الحياة في ظلّ بقاء الكبار ومشاركة القوى العاملة (بملايين الدولارات الأميركية)**

| | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|
| الجزائر | M -5.942 | M -8.223 | M -11.403 |
| البحرين | M -5.720 | M -11.701 | M -17.203 |
| جيبوتي | - | - | - |
| جمهورية مصر العربية | M -29.976 | M -36.801 | M -40.949 |
| جمهورية إيران الإسلامية | M -37.068 | M -51.546 | M -60.439 |
| العراق | M -23.524 | M -34.626 | M -45.130 |
| الأردن | M -5.454 | M -8.487 | M -11.165 |
| الكويت | M -4.139 | M -8.781 | M -12.591 |
| لبنان | M -10.104 | M -15.260 | M -19.570 |
| ليبيا | - | - | - |
| المغرب | M -35.072 | M -45.889 | M -58.932 |
| سلطنة عمان | M -14.485 | M -28.815 | M -39.747 |
| دولة قطر | M -5.856 | M -11.447 | M -16.282 |
| المملكة العربية السعودية | M -137.376 | M -254.999 | M -355.461 |
| السودان | M -12.916 | M -15.802 | M -19.253 |
| الجمهورية العربية السورية | - | - | - |
| تونس | M -11.456 | M -17.483 | M -22.915 |
| الإمارات العربية المتحدة | M -22.204 | M -46.775 | M -69.167 |
| فلسطين/الأراضي الفلسطينية | M -2.947 | M -4.024 | M -5.145 |
| الجمهورية اليمنية | M -3.562 | M -4.398 | M -5.340 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | T -0.37 | T 0.61 | T -0.81 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | T -0.19 | T -0.36 | T -0.51 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | T -0.08 | T -0.11 | T -0.14 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | T -0.09 | T -0.11 | T -0.14 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | T -0.02 | T -0.02 | T -0.02 |

M: مليون  T: تريليون

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» 4 بلدان، وهي: إيران والعراق والأردن ولبنان. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 5 بلدان، وهي: الجزائر ومصر والمغرب وتونس وفلسطين/الأراضي الفلسطينية؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض» بلدين اثنين، وهما: السودان واليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. توضع التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية على شكل حواصل جمع بسيطة مقدرة بتريليونات الدولارات الأميركية. وتتكوّن المعدلات الإجمالية للمنطقة الفرعية من حاصل جمع قيم كل بلد في المنطقة الفرعية، ومجموع منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من حاصل جمع المعدلات الإجمالية لكل منطقة فرعية. ولا تكون التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية مرجّحة بعدد السكان. يتم الحصول على النتائج باستخدام العائدات المتوقعة من التعليم في كلّ بلد وإيرادات سوق العمل المستمدة من منظمة العمل الدولية (2020) والبنك الدولي (2020)، بالإضافة إلى نتائج المحاكاة حول سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم. نستخدم التوقعات الاقتصادية التي يتضمّنها تقرير الآفاق الاقتصادية العالمية الصادر في شهر حزيران/يونيو 2021. وتكون النتائج مرهونةً بمتوسط العمر المتوقع للبلد، ومتوسط العمر المتوقع في العمل لشخص بالغ عادي، وكذلك بمدى استخدام رأس المال البشري، انطلاقًا من فرضية عدم تأثّر أيّ من هذه الجوانب بأزمة كوفيد-19. تفترض النتائج أيضًا استقرار عائدات التعليم عند حدود 8 في المائة على المدى الطويل. الاطلاع على Azevedo et al. (2020)، للحصول على تفاصيل إضافية عن المنهجية، علمًا أننا لا نملك للعراق بيانات مصنّفة إقليميًا عن سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم.

**الجدول أ8: القيمة الحالية لفاقد المدخول مدى الحياة لدى الفرد الواحد (بالدولار الأميركي)**

| | تفاؤلي | متوسط | تشاؤمي |
|---|---|---|---|
| الجزائر | -1,728 | -2,391 | -3,315 |
| البحرين | -34,163 | -69,878 | -102,734 |
| جيبوتي | - | - | - |
| جمهورية مصر العربية | -3,660 | -4,494 | -5,000 |
| جمهورية إيران الإسلامية | -6,552 | -9,110 | -10,682 |
| العراق | -10,369 | -15,263 | -19,893 |
| الأردن | -10,414 | -16,203 | -21,317 |
| الكويت | -9,042 | -19,183 | -27,508 |
| لبنان | -22,421 | -33,860 | -43,424 |
| ليبيا | - | - | - |
| المغرب | -10,858 | -14,206 | -18,244 |
| سلطنة عمان | -29,040 | -57,770 | -79,685 |
| دولة قطر | -22,198 | -43,395 | -61,720 |
| المملكة العربية السعودية | -40,716 | -75,577 | -105,352 |
| السودان | -4,844 | -5,927 | -7,221 |
| الجمهورية العربية السورية | - | - | - |
| تونس | -11,465 | -17,496 | -22,933 |
| الإمارات العربية المتحدة | -25,231 | -53,151 | -78,595 |
| فلسطين/الأراضي الفلسطينية | -7,033 | -9,605 | -12,279 |
| الجمهورية اليمنية | -2,348 | -2,899 | -3,520 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا | -14,828 | -26,495 | -36,672 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع | -160,389 | -318,954 | -455,594 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا | -49,755 | -74,437 | -95,316 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا | -34,744 | -48,192 | -61,772 |
| منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض | -7,192 | -8,826 | -10,741 |

ملاحظة: تضمّ فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المرتفع» 6 بلدان وهي: البحرين والكويت وسلطنة عمان وقطر والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة العليا» 4 بلدان، وهي: إيران والعراق والأردن ولبنان. وتشمل فئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا» 5 بلدان، وهي: الجزائر ومصر والمغرب وتونس وفلسطين/الأراضي الفلسطينية؛ وفئة «الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الدخل المنخفض» بلدين اثنين، وهما: السودان واليمن. وتندرج ضمن فئة «منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: عمومًا» كافة البلدان المذكورة سابقًا. توضع التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية على شكل معدلات بسيطة. وتتكوّن المعدلات الإجمالية للمنطقة الفرعية من حاصل جمع قيم كل بلد في المنطقة الفرعية، ومجموع منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من حاصل جمع المعدلات الإجمالية لكل منطقة فرعية. ولا تكون التقديرات الإقليمية ودون الإقليمية مرجّحة بعدد السكان. يتم الحصول على النتائج باستخدام العائدات المتوقعة من التعليم في كلّ بلد وإيرادات سوق العمل المستمدة من منظمة العمل الدولية (2020) والبنك الدولي (2020)، بالإضافة إلى نتائج المحاكاة حول سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم. نستخدم التوقعات الاقتصادية التي يتضمّنها تقرير الآفاق الاقتصادية العالمية الصادر في شهر حزيران/يونيو 2021. وتكون النتائج مرهونةً بمتوسط العمر المتوقع للبلد، ومتوسط العمر المتوقع في العمل لشخص بالغ عادي، وكذلك بمدى استخدام رأس المال البشري، انطلاقًا من فرضية عدم تأثّر أيّ من هذه الجوانب بأزمة كوفيد-19. تفترض النتائج أيضًا استقرار عائدات التعليم عند حدود 8 في المائة على المدى الطويل. الاطلاع على Azevedo et al. (2020)، للحصول على تفاصيل إضافية عن المنهجية، علمًا أننا لا نملك للعراق بيانات مصنّفة إقليميًا عن سنوات الدراسة المعدلة بحسب مقدار التعلّم.

# الملحق رقم 3

## أنواع التقييم وأبرز أوجه الاختلاف في ما بينها

| تقييم على مستوى النظام، على نطاق واسع | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | الحصة الدراسية | وطني | دولي | الامتحانات |
| **الغرض** | توفير التغذية الراجعة الآنية لتوجيه عملية التعليم في الحصة الدراسية | توفير التغذية الراجعة حول سلامة النظام على مستوى (مستويات) صف معيّن/فئة عمرية معيّنة، ورصد اتجاهات التعلّم | توفير التغذية الراجعة حول الأداء المقارن لنظام التعليم على مستوى (مستويات) صف معيّن/ فئة عمرية معيّنة | اختيار الطلاب أو منحهم الشهادات عند ارتقائهم من مستوى معيّن إلى المستوى التالي في نظام التعليم (أو عند انضمامهم إلى القوى العاملة) |
| **الوتيرة** | يوميًا | لمواد منفردة تُدرَّس بانتظام (كل 3–5 سنوات مثلًا) | لمواد منفردة تُدرَّس بانتظام (كل 3–5 سنوات مثلًا) | سنويًا ومرارًا حيثما يسمح النظام بتكرارها |
| **من يخضع له؟** | كافة الطلاب | عيّنة أو عدد من الطلاب على مستوى (مستويات) صف معيّن/فئة عمرية معيّنة | عيّنة أو عدد من الطلاب على مستوى (مستويات) صف معيّن/فئة عمرية معيّنة | كافة الطلاب المؤهلين |
| **الصيغة** | يتخذ صيغًا متنوعة، بدءًا بإبداء الملاحظات، مرورًا بطرح الأسئلة، وصولًا إلى اختبار أداء الطالب بالقلم والورقة | يتخذ عادةً شكل الاختبار المتعدد الخيارات والإجابة القصيرة | يتخذ عادةً شكل الاختبار المتعدد الخيارات والإجابة القصيرة | يتخذ عادةً شكل الموضوع الإنشائي والاختبار المتعدد الخيارات |
| **المناهج المشمولة** | كافة المواد | يقتصر بشكل عام على بضع مواد | يقتصر بشكل عام على موضوع واحد أو موضوعين | يشمل المواد الأساسية |
| **هل يتمّ جمع معلومات إضافية من الطلاب؟** | نعم، كجزءٍ من عملية التدريس | مرارًا | نعم | نادرًا |
| **النتيجة** | تصدر عادةً بصيغة بسيطة وغير رسمية | تعتمد عدة تقنيات تتراوح بين البسيطة والأكثر تطورًا من الناحية الإحصائية | تتطلّب عادةً تقنيات متطورة إحصائيًا | تعتمد عدة تقنيات تتراوح بين البسيطة والأكثر تطورًا من الناحية الإحصائية |

المصدر: Luna-Bazaldua et al., 2020 [151]

[151] Luna-Bazaldúa, D., Levin, D. and Liberman, J. (2020). Guidance note on using learning assessment in the process of school reopening.

THE WORLD BANK
IBRD • IDA | WORLD BANK GROUP

يونيسف
لكل طفل

unesco
منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

# فاقد التعلّم بسبب كوفيد-19

# إعادة بناء التعلّم الجيد للجميع

# في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

تشير التقديرات إلى أنّ الأزمة التعليمية الناجمة عن جائحة كوفيد-19 أثّرت على جيل كامل من الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ومن المحتمل أن تتجاوز تداعياتها المدى القصير وألاّ تقتصر على مجال التعليم فحسب، بل أن تطال أيضًا تنشئة الأطفال الاجتماعية ورفاههم النفسي والمنظور المستقبلي لكونهم أعضاء نشطين في مجتمعهم، بما في ذلك سوق العمل. ومن شأن الحصول على مزيد من المعلومات حول تأثير الأزمة أن يساعد البلدان على وضع استراتيجيات للحد من آثارها. وللاستثمارات والإجراءات الحسنة التوقيت الرامية إلى تجنّب الآثار الحادة لهذه الأزمة على التعليم أهمية قصوى في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي كانت تعاني من أزمة تعلّم قبل بدء جائحة كوفيد-19.

يحدد هذا التقرير الحالة الإجمالية للتعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بعد بدء جائحة كوفيد-19، عن طريق عرض الاستجابات التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وتقييم فاقد التعلم المحتمل من خلال تحليل محاكاة. كما يقدّم التقرير توصيات حول كيفية إعادة البناء بشكل أفضل وتعزيز الوصول والجودة في التعلم للجميع.

9 789236 001227

أهداف التنمية المستدامة

٤ التعليم الجيد