

التعلم في البيئة المنزلية للأطفال في السياقات ذات الدخل المتدني خلال جائحة: تحليل لنتائج استبيان عام 2020 من سوريا وجمهورية الكونغو الديمقراطية

المؤلف (المؤلفون): Su Lyn Corcoran, Helen Pinnock, and Rachel Twigg

المصدر: مجلة التعليم في حالات الطوارئ (JEiE)، مجلد 8، عدد 3 (ديسمبر 2022)، صفحة 1-22

الناشر: الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

رابط URL المستقر: <https://archive.nyu.edu/handle/2451/64451>

معرف الكائن الرقمي (DOI): <https://doi.org/10.33682/t5he-fveh>

### المراجع:

هذا منشور مفتوح المصدر. التوزيع مجاني. يُوجَّه كل الشكر والتقدير للمؤلفين على النحو التالي:

Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock, and Rachel Twigg. 2022. "التعلم في البيئة المنزلية للأطفال في السياقات ذات الدخل المتدني خلال جائحة: تحليل لنتائج استبيان عام 2020 من سوريا وجمهورية الكونغو الديمقراطية." مجلة التعليم في حالات الطوارئ 8 (3): 1-22. <https://doi.org/10.33682/t5he-fveh>.

تنشر مجلة التعليم في حالات الطوارئ (JEiE) أعمالاً علمية وعملية رائدة و متميزة حول التعليم في حالات الطوارئ، الذي يُعرَّف بوجه عام على أنه فرص تعليمية جيدة لجميع الأعمار في حالات الأزمات، ويشمل ذلك التطور في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي والثانوي وغير الرسمي والفني والمهني والعالي وتعليم الكبار.

حقوق التأليف والنسخ والنشر © 2023، Inter-agency Network for Education in Emergencies.



مجلة التعليم في حالات الطوارئ (JEiE)، التي تنشرها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE)، هي مجلة مُرخَّصة بموجب [رخصة المشاع الإبداعي نَسب المُصنَّف - غير تجاري 4.0 دولي](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)، ما لم يُشار إلى غير ذلك.

التعلم في البيئة المنزلية للأطفال  
في السياقات ذات الدخل المتدني خلال جائحة:  
تحليل لنتائج استبيان عام 2020  
من سوريا وجمهورية الكونغو الديمقراطية

SU LYN CORCORAN, HELEN PINNOCK, AND RACHEL TWIGG

ملخص

أدت إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19، واحتياج الملايين من المتعلمين إلى الدراسة في المنزل إلى ضغوط إضافية على أولياء الأمور ومقدمي الرعاية الذين وجدوا أنفسهم فجأة مسؤولين عن تعليم أولادهم في ظل قدر محدود من الموارد أو الدعم. عندما أُغلقَت المدارس أخذ سيل جارف من مواد وأنشطة التعلم في البيئة المنزلية يُنداول عبر الإنترنت، لكن القليل من هذه الحلول التعليمية كان يركز على احتياجات التعلم في البيئة المنزلية لدى الطلاب من ذوي الإعاقة في السياقات ذات الدخل المتدني، التي نادرًا ما يُعد فيها التعليم من خلال الإنترنت بديلاً مطروحاً. من جانبها وضعت شبكة تمكين التعليم (EENET) و (NAD) Norwegian Association for Disabled مواد استرشادية لجميع الدارسين من شأنها تشجيع أنشطة تعليمية مناسبة وقابلة للتنفيذ و منخفضة الضغط في هيئة أشكال بصرية تسهل قراءتها، وقد أصبحت هذه المواد متاحة الآن في أشكال مطبوعة وإلكترونية. تم إثراء هذه المواد من خلال استبيان جري من خلال الإنترنت رسم صورة لمدى توافر دعم التعلم في البيئة المنزلية وموارده، وسجل منظور الوالدين والأسر والمختصين بالتعليم لأوضاع الدارسين في 27 بلدًا خلال الأشهر التي سبقت يوليو 2020 مباشرة. نركز في الورقة البحثية الماثلة على إجابات الاستبيان من جمهورية الكونغو الديمقراطية وشمال سوريا التي تصف الإمكانيات المتاحة لتقديم تعليم منزلي جامع يشمل الجميع. قمنا بمقارنة هذه النتائج بالإجابات التي حصلنا عليها من بلدانٍ أخرى، وحددنا أربعة مجالات مهمة للتعلم تُبرز أهمية المناهج المُوطَّنة في تحقيق تعليم جامع يشمل الجميع، والاستفادة من شبكات المجتمع، ووضع المعلمين وأولياء الأمور كموارد مجتمعية مهمة للتعليم في حالات الطوارئ.

---

تم استلامه في 9 سبتمبر 2021 ؛ تمت المراجعة في 28 فبراير 2022 ؛ تم قبولها في 12 مايو 2022 ؛ نُشر إلكترونيًا في ديسمبر 2022 (باللغة الإنجليزية) ويوليو 2023 (باللغة العربية)

مجلة التعليم في حالات الطوارئ، المجلد 8 العدد 3  
حقوق التأليف والنسخ والنشر © 2023، Inter-agency Network for Education in Emergencies  
ISSN: 2518-6833

## مقدمة

شبكة تمكين التعليم (EENET) عبارة عن شبكة معلومات تتبنى نشر المناهج المعتمدة على المجتمع في تحقيق التعليم الجامع، وتشجع تبادل المعلومات بين المعلمين وأولياء الأمور وصنّاع القرار في البيئات فقيرة الموارد، وتعمل على إعلاء أصوات أصحاب المصلحة الذين يقومون بأعمال خلاقة (Corcoran 2020)<sup>1</sup>. تتمحور أنشطة EENET حول نظريتنا في التغيير، وتساهم في الرغبة العامة في تمكين "مزيد من الفتيات والفتية والنساء والرجال حتى يتمكنوا من المشاركة الفعالة في فرص ذات جودة عالية للتعلّم والتعليم الشمولي على مدار حياتهم" (Lewis 2016).

إن مساهماتنا، بوصفنا أعضاء ضمن فريق شبكة تمكين التعليم، الرامية إلى إحداث هذا التغيير تركز على ثلاث مجالات، وهي: التعاون والتبادل والتأثير. فعلى سبيل المثال، فإن الشبكة مُموّلة جزئياً من خلال الاستشارات التي تركز على المشاركة والأصوات الشعبية في التعليم الجامع. ما نتعرف عليه من خلال مشروعنا الاستشارية يرتبط بأهدافنا الأبعد أجلاً المتعلقة بمشاركة المعلومات (Corcoran 2020). إن جهود استشاري الشبكة من المناطق الشمالية والجنوبية تتضافر معاً من خلال شبيكتنا وخدماتنا الاستشارية والمشاركة غير الرسمية للمعلومات، وهو ما يساعدنا على اكتشاف الفجوات والاحتياجات الموجودة في التعليم الجامع والتعامل معها، ومشاركة المعلومات بين المناطق، وتطوير موارد جديدة، والعمل معاً على إحداث تغيير في سياسة التعليم وممارساته، وعلى هذا الأساس عينه يعتمد منهجنا في تمكين تقديم التعلّم في البيئة المنزلية الذي يتمحور بدوره حول نظريتنا في التغيير.

عندما أدت إغلاق المدارس بسبب كوفيد-19 إلى إيجاد الحاجة إلى بقاء الملايين من الدارسين في المنزل، شرع فريق EENET في عقد لقاءات أكثر انتظاماً بهدف دعم أحدهم الآخر في ظل انتقالنا إلى العمل عن بُعد، وتبادلنا الآراء والأفكار حول ما كُنّا نرصده من ملاحظات مع استجابة نظم التعليم للجائحة، سواء في سياقاتنا أو على مستوى عالمي، وشرعنا في تحديد المشكلات التي اكتنفت تفسير التعلّم في البيئة المنزلية في الأوضاع المختلفة. أولاً، كان التعلّم في المنزل يمثل تغييراً كبيراً لمعظم المتعلمين وأسْرهم؛ فالبعض شعر أنه كانت فرصة لاختبار أمور جديدة، وقضاء المزيد من الوقت معاً، لكنه، ورغم ذلك، كان مبعثاً للتوتر للكثير من أولياء الأمور ومقدمي الرعاية الذين شعروا بأنهم واقعين تحت ضغط مساعدة أبنائهم على مواصلة التعلّم -عادة- في ظل دعم أو موارد محدودة (مثل، Rigby 2020; Richardson 2020). ثانياً، عندما أُغْلِقَت المدارس، أخذ سيل جارف من مواد وأنشطة التعلّم في البيئة المنزلية يُداول عبر الإنترنت والتلفاز والمذياع (مثل، News Agency 2020; Lord 2020)، بيد أن هذه الحلول التعليمية كان تركيزها محدوداً على احتياجات التعلّم في البيئة المنزلية لدى المتعلمين من ذوي الإعاقة في السياقات ذات الدخل المتدني، التي تتسم بمحدودية القدرة على الوصول إلى التلفاز والراديو أو الوصول إلى بيانات أو أجهزة أخرى للتعلّم من خلال الإنترنت. ثالثاً، كنا قلقين بشأن الصحة العقلية للمتعلمين وأولياء أمورهم ومقدمي الرعاية لهم وبشأن رفاههم في هذه السياقات.

التعاون هو المجال الأول للتغيير لدى EENET؛ إذ إن التعليم الجامع لن يتحقق إلا إذا عمل الأفراد والمؤسسات معاً وتضافرت مهاراتهم وخبراتهم ومصادرهم الثانوية؛ فعلى سبيل المثال، يمكن لأولياء الأمور والمجتمعات أن تضطلع بأدوار محورية في تعلّم الأطفال قبل وظائفهم المدرسية الرسمية وخارجها (Lewis et al. 2019). كذلك تحتل علاقات الشراكة التعاونية بين الأسر وممتهني التعليم أهمية خاصة في تعلّم الأطفال، ولا سيما الدارسين من ذوي الإعاقة الذين يحتاجون من والديهم عادةً مزيداً من المناصرة من أجل دمجهم (مثل، Bailey et al. 2006; Lasater 2016). بيد أن علاقات الشراكة الفعالة تعتمد على وجود فرص تعليمية وتواصل مستمر، كذلك شعور كل الشركاء بأهمية معارفهم ومهاراتهم ومشاركتها مع الآخرين بصورة عادلة ومنفتحة (مثل، Chu 2018).

<sup>1</sup> التعليم الجامع عبارة عن عملية دائمة التطور من التغيير والتحسين داخل المدارس وداخل النظم التعليمية بصفة أشمل بهدف جعل التعليم أكثر وداً وأسهل على الدارس. إنه يدور حول تغيير الثقافات والسياسات والممارسات التعليمية بحيث تصبح مرنة بما يكفي لاستيعاب أي دارس (كأن يكون هذا الدارس مثلاً - معاقاً أو غير معاق، أو يُعرّف عنه أنه غير متوافق من حيث النوع الاجتماعي، أو من خلفية عرقية أو دينية أو لغوية أو مالية مختلفة، أو من أي سن كان، أو يواجه تحديات تتعلق بالصحة أو الهجرة أو اللجوء أو تتعلق بأي جانب ضعف آخر).

رغم أن أولياء الأمور ومقدمي الرعاية يهتمون بتعليم الأطفال بصفة عامة، إلا أنهم ربما يفتقرون إلى الثقة في قدرتهم على دعم هذا التعليم، أو ربما يجدون أن آراءهم غير مرحب بها من جانب المعلمين (Cashman, Bhattacharjea, Sabates 2020). سرعان ما دفعت جائحة كوفيد-19 بأولياء الأمور ليحتلوا أدوار أساسية في تعليم أبنائهم (Packman 2020)، ووفرت فرصة فريدة (إذا كانت غير مرغوب فيها) للتعلم من هذا الموقع الجديد. في الأجل القصير، احتاج أولياء الأمور ومقدمو الرعاية إرشادات تمكّنهم من دعم تعليم أبنائهم تعليمًا منزليًا. أما في الأجل البعيد، فقد أعادت الجائحة التركيز على أهمية تطوير الشراكة الأسرية المدرسية بين مقدمي التعليم وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية من جهة، وبين المجتمع المحلي من جهة أخرى.

أما المجال الثاني للتغيير لدى EENET فيشمل مساعدة الناس على توثيق "خبراتهم في تطوير نظم تعليمية ومدارس جامعة أكثر" وتبادل تلك الخبرات (Lewis 2016)؛ فالتعلم من خبرات الآخرين يسمح لنا بالارتقاء بشبكتنا الخاصة. وبالتبعية، تعاونت EENET وNorwegian Association for Disabled (NAD) -بوصفها جزء من برنامج جماعي نرويجي يُسمى "معًا من أجل الدمج"- على تطوير مواد استرشادية للتعلم في البيئة المنزلية تكون سهلة القراءة وجاذبة بصريًا في صور مطبوعة وإلكترونية من خلال الإنترنت. أردنا أو نولي الأولوية لإنتاج المواد المطبوعة، وعلنا مع موزعين محليين عن كُتُب بغرض إنشاء حلول موطّنة للتحدي الذي يواجه توزيع المواد التعليمية في المدة التي كان التباعد الاجتماعي مطلوبًا فيها، لكننا في سبيل ذلك، كنا بحاجة إلى فهم السياقات التي سوف تُستخدم فيها هذه المواد.

في محاولة منا لإثراء عملية تطوير مواد استرشادية للتعلم في البيئة المنزلية تلائم مختلف السياقات العالمية، وضعنا استبياناتًا قصيرة من خلال الإنترنت مُترجم إلى 14 لغة، أجابه أكثر من ألف محبب من 27 بلدًا. كانت Corcoran وPinnock من بين أفراد الفريق الذي وضع الاستبيان؛ أما الأولى، فهي مستشارة للبحث العلمي، وأما الثانية، فهي مستشارة لدى EENET تعمل في مشروعات مشتركة مع NAD، وقد عملنا مع Twigg، وهي باحثة متدربة من جامعة مانشستر متروبوليتان، على تحليل الإجابات التي أسفر عنها الاستبيان.

توفر النتائج صورة فريدة لتجارب المجيبين وملاحظاتهم حول الدعم المقدم للتعلم في البيئة المنزلية في هذه البلدان الـ27 خلال الأشهر الستة الأولى من الجائحة. وكان المجيبون المحددون أولياء أمور و/أو معلمين و/أو عاملين في منظمات غير حكومية و/أو وزراء أو مسؤولين حكوميين. رغم أن تركيزنا كان منصبًا على تجارب المتعلمين من ذوي الإعاقة، إلا أن المجيبين لم يحصروا إجاباتهم في هذه النوعية من المتعلمين، بل تطرقوا إلى وصف تقديم خدمة التعلم في البيئة المنزلية (المصادر والدعم الإضافي) الذي أُتيح للمتعلمين الوصول إليه.

نركز في هذا المقال على إجابات الاستبيان المترجم إلى الفرنسية والانجليزية الذي تم من خلال الإنترنت التي تساهم في ثالث مجال من مجالات التغيير لـEENET، وهو "دعم الناس كي يصبحوا أكثر فاعلية في التأثير على عملية تغيير السياسة والممارسة في التعليم" (Lewis 2016). جمع المجيبين المتحدثين بالفرنسية (حجم العينة ن = 52) من جمهورية الكونغو الديمقراطية، و38 مجيب من المجيبين المتحدثين بالعربية سبق لهم العيش و/أو العمل شمال سوريا. كلا البلدين ظل متأثرًا بنزاع ممتد، كذلك تعرضت جمهورية الكونغو الديمقراطية في السنوات الأخيرة لسلسلة من حالات تفشي وباء إيبولا؛ لذلك، فإن تركيزنا على هذين البلدين يوفر لنا نظرة على تقديم التعلم في البيئة المنزلية في بلدان تمتلك خبرة سابقة بتطوير التعليم في التدخلات التي تم في حالات الطوارئ. سوف نستعرض النتائج التي توصلنا إليها حول العوامل التي ذكرها المجيبون بوصفها مميزات لدعم التعلم في البيئة المنزلية والتحديات التي تواجهه والفرص التي يوفرها والعوائق التي تعترضه. كذلك سوف ننظر في مدى تلبية تقديم التعلم في البيئة المنزلية لاحتياجات المتعلمين من ذوي الإعاقة -إذا كان قد لبأها بالفعل- ونتعرف على دور أولياء الأمور وشبكات المجتمع المحلي في تمكين دعم التعلم في البيئة المنزلية في مجال التعليم في سياقات الطوارئ. وأخيرًا، سوف نقدم توصيات بشأن كيفية تعزيز أنظمة التعليم والاستعداد لأزمات مستقبلية.

## السياق التاريخي لكوفيد-19 حتى يوليو 2020

تضررت جمهورية الكونغو الديمقراطية وسوريا كلتاهما من جراء نزاع ممتد؛ فأصبح يُقال إنه يوجد في جمهورية الكونغو الديمقراطية التي تتعرض لواحدة من الأزمات الإنسانية الأكثر استدامة في العالم العدد الأكبر من النازحين الداخليين أكثر من أي بلد إفريقي آخر، الذي يبلغ 5.2 ملايين نازح (اليونيسف 2021). أما سوريا، فتتعرض لأسوأ أزمة لجوء في المنطقة منذ الحرب العالمية الثانية (McNatt et al. 2018) بسبب الحرب الأهلية الدائرة هناك لعقدٍ من الزمان، وأسفر النزاع عن تهجير 13.5 مليون شخص على الأقل، من بينهم 6.7 ملايين شخص فروا خارج البلد، ويعيشون الآن كلاجئين (المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 2020). ظل التعليم في حالات الطوارئ موجودًا لبعض الوقت في كلا البلدين قبل الجائحة في ظل وجود مجموعات تعليمية مستقرة، وهي عبارة عن آليات تنسيقية بين الوكالات، تستعين بها الوكالات والمنظمات الخيرية بالاستجابات الإنسانية المعتمدة على التعليم في سياقات النزوح الداخلي. بيد أن تنامي انعدام الأمن الغذائي، والتدهور المستمر في أنظمة والمخرجات الصحية والتعليمية المتدهورة أصلاً، والصدمات الاقتصادية تركت أعداداً كبيرة من الناس في كلا البلدين معرضين كثيرًا لعدد من الآثار السلبية لجائحة كوفيد-19 (اليونيسف 2020؛ USAID 2021).

عندما أُجريت الاستبيانات لمشروع EENET/NAD، كان ثمة مؤسسات غير حكومية متعددة الأطراف ودولية تعمل مع الحكومة والشركاء المحليين على تقديم مجموعة من التدخلات التعليمية والحماية في منطقة الحكم الذاتي في شمال وشرق سوريا حيث يقطن كل مجيبي هذا الاستبيان من ذلك البلد. لم ندرج أي تفاصيل عن هذه المؤسسات؛ فالمجيبون من هذين البلدين ملئوا الاستبيان دون الإفصاح عن هوياتهم، لذلك تعذر علينا ربط إجاباتهم بمؤسسات بعينها في أي من البلدين.

## جمهورية الكونغو الديمقراطية

ظلت مناطق من جمهورية الكونغو الديمقراطية عُرضة لعدم الاستقرار والنزاع لعقودٍ، وقد أسفر النزاع خلال الأشهر الثمانية التي سبقت يونيو 2020 (عندما أصبح الاستبيان متاحًا من خلال الإنترنت) عن 1300 قتيل من المدنيين و110 ألف نازح (المفوضية العليا للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين 2020)، علاوة على ما يزيد عن المليون نازح خلال السنوات السابقة (مثل، مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية 2017)، ومع ذلك حققت جمهورية الكونغو الديمقراطية تقدمًا ملحوظًا في شأن التعليم، ليرتفع معدل إتمام التعليم الابتدائي في البلد من 29 في المئة سنة 2002 إلى 70 في المئة سنة 2014، لكن تظل جمهورية الكونغو الديمقراطية بين البلدان صاحبة أعلى رقم للأطفال المتسربين من التعليم، وتواجه تحديات تتعلق بجودة التعليم والإدماج. تركز خطة قطاع التعليم في جمهورية الكونغو الديمقراطية (2016-2025) على توسيع نطاق القدرة على الوصول إلى التعليم وتحسين الحوكمة بوجه عام، وأيضًا على تقديم الدعم والتعليم للسكان النازحين من جراء النزاع، كذلك تشمل هذه الخطة التركيز على "تطوير برنامج لنشر التعليم الجامع والخاص الموجه إلى المتعلمين المعرضين للخطر" (جمهورية الكونغو الديمقراطية 2015، 47؛ ترجمة عن الفرنسية)، لكن دون تقديم تعريفات محددة لـ"جامع" و"خاص".

سُجِّلت الحالات الأولى من كوفيد-19 في جمهورية الكونغو الديمقراطية في شهر مارس 2020 (منظمة الصحة العالمية 2021)، وهو -بحسب قول المجيبين على الاستبيان- ما دفع الحكومة إلى إعلان حالة الطوارئ وتشكيل لجنة وطنية متعددة القطاعات لإدارة استراتيجية التعامل مع الجائحة. ومع نهاية شهر مارس تم تعميم الإغلاق العام الذي فُرض أولاً في العاصمة كينشاسا ليشمل عموم البلاد، وفُرضت قيود على الحدود، وتم تعليق رحلات الخطوط الجوية القادمة من البلدان التي سُجِّلت فيها حالات عدوى بكوفيد-19. كذلك صدرت تعليمات للمواطنين الكونغوليين العائدين إلى البلد بالبقاء في حجر صحي ذاتي لمدة 14 يومًا. أُغْلِقَت المدارس والجامعات والمطاعم ودور العبادة، وحُظِرَت التجمعات لأكثر من 20 شخصًا (Reliefweb 2021).

لطالما كان نظام الرعاية الصحية الهش في جمهورية الكونغو الديمقراطية يزرع تحت وطأة النزاع الأهلي وأوبئة أخرى، مثل الانتشار المتكرر للإيبولا، وهو الأمر الذي حد من قدرة البلد على إجراء اختبارات كوفيد-19 وجمع العينات. هذا إضافة إلى عدد غير كافي من العاملين في المجال الصحي ومحدودية معدات الوقاية الطبية والشخصية التي تركت البلد غير مُهيأ لمكافحة الجائحة.

## سوريا

بعد مرور عقدٍ من الاضطرابات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وما ارتبط بذلك من نزاع، أصبحت البنية التحتية لسوريا تزرع بالفعل تحت عبء كبير حتى قبل تفشي كوفيد-19 (Gharibah and Mehchy 2020). شرعت الحكومة في أوائل مارس 2020 في إغلاق الحدود البرية حول البلد للحيلولة دون انتقال الفيروس إلى مناطق الحكم الذاتي في شمال شرق سوريا (Huang et al. 2020). حاولت مجموعات معارضة أن تحد من حركة الأفراد عند نقاط التفنيس على امتداد خط المواجهة في شمال سوريا خوفاً من احتمال دخول العدوى هذه المناطق قادمة من المناطق التي يسيطر عليها النظام.

بحسب ما أكده مجيبون على الاستبيان، فإن واقعية الفيروس كانت تلقى قبولاً واسعاً، لكن الافتقار إلى إمكانية الوصول إلى وسائل الوقاية والتشخيص والعلاج ووجود ثقافة مجتمعية مناسبة حولها أوجدت حالة من التشكك في المجتمعات. على سبيل المثال، تم التشكيك في تقليل عدد الحالات من جانب المسؤولين. كذلك حالت الوصمة التي وُصِمَ بها المصابون بكوفيد-19، ونظام الرعاية الصحية المُثقل بالأعباء دون إقبال الناس على الفحص، وهو ما أدى إلى الإعلان عن أعداد أقل من الحالات (Mohsen et al. 2021). أعلنت وزارة التعليم عن تعليق الدراسة في المدارس العامة والخاصة اعتباراً من 14 مارس، وتم حظر دخول المسافرين الوافدين من بلدان متأثرة بكوفيد-19 إلى سوريا، حتى لو كانوا يحملون تصاريح إقامة أو تأشيرات صادرة عن بعثات دبلوماسية سورية، في حين سُمح للمواطنين السوريين الذين لا تظهر عليهم أعراض الفيروس بدخول البلد شريطة الخضوع لحجر صحي مدته أسبوعين.

## تصميم البحث

في أبريل 2020، قررت EENET وNAD تطوير مواد استرشادية لأولياء الأمور ومقدمي الرعاية والأسر التي تضم أطفالاً معاقين أو غير معاقين، وقد صُممت هذه المواد لتشجيع أنشطة تعليمية مناسبة وقابلة للتنفيذ غير مصحوبة بالكثير من التوتر باستخدام ما هو متاح لدى الأسر من وقتٍ ومهارات وموارد، وكان من المقرر مبدئياً توزيع هذه المواد من خلال الشراكات القائمة لمشروع EENET وNAD في عدد قليل من البلدان الإفريقية وصولاً في النهاية إلى تحقيق توزيع أكثر انتشاراً من خلال الشبكة العالمية لتبادل المعلومات لدي EENET. وحتى نتأكد من أن هذه المواد قد لَبَّت الاحتياجات غير المُشبَّعة ونجحت في الوصول إلى الأطفال الأكثر تهميشاً، كان لا بد لنا من الوقوف على المواد المُقدَّمة الموجودة بالفعل لدعم التعلم في البيئة المنزلية، ومدى سهولة وصول الأسر إليها واستخدامها. إثراءً لعملية تطوير هذه المواد، أردنا الوقوف على طبيعة الدعم الذي يحظى به تعليم الأطفال في المنزل أثناء إغلاق المدارس، وأكبر العوائق التي يواجهها التعليم في المنزل، لا سيما للأطفال من ذوي الإعاقة.

أجرينا استبياناً من خلال الإنترنت بغرض تكوين صورة عن مواقف التعلم في البيئة المنزلية حول العالم من منظور أولياء الأمور والأسر وأولئك الذين يعرفونهم معرفة جيدة. تعاون فريق المشروع من على بُعد بهدف وضع استبيان قصير تسهل الإجابة عليه يمكن ملؤه بسرعة من جانب أولياء الأمور الذين كانوا يكافحون من أجل الإشراف على تعليم أبنائهم والعمل من المنزل بالإضافة إلى تدبير احتياجات الأسرة الأساسية كل ذلك مع محدودية القدرة على الوصول إلى البيانات. صُممت الأسئلة (لمزيد من المعلومات، انظر Corcoran, Pinnock, and Twigg 2020a, 2020b) لإيجاد مزيج من البيانات الكمية والنوعية مع التركيز على:

- كيفية تأثر المدارس بالوباء.
- إذا كانت المدارس مغلقة والأطفال يتلقون دعماً تعليمياً في المنزل، فما شكل هذا الدعم، ومن الذي يقدمه؟
- كيفية مشاركة المتعلمين في المواد المقدمة للتعليم المنزلي، وكيفية تفاعلهم مع الموقف.
- ما شعور الأبوبين و/أو أولياء الأمور، وما إذا كانوا يحصلون على نصائح أو دعم عملي يساعدهم على التعلم في البيئة المنزلية.
- ما إذا كان المتعلمون من ذوي الإعاقة قد حصلوا على مواد للتعلم في البيئة المنزلية تناسب احتياجاتهم.
- في رأي المجيبين، ما أفضل الأفكار المُستخدمة في بلدانهم/مناطقهم لدعم التعلم في البيئة المنزلية؟

تم رفع الاستبيان باللغة الإنجليزية إلى منصة SurveyGizmo بتاريخ 1 مايو 2020، وتم على مدار الأسابيع القليلة التالية رفع الإصدارات المترجمة إلى 13 لغة أخرى من الاستبيان (لغات الأوكولية والعربية والأرمينية والإندونيسية والفرنسية والسواحيلية واللوغندية والملايو والبرتغالية والنيانكول والروسية والإسبانية والأوكرانية)، وظلت متاحة حتى نهاية يونيو 2020. جاءت اللغات المختارة لتعكس السياقات التي تشارك فيها EENET وNAD بمشاريع مستمرة، وأيضاً المهارات اللغوية لمستشاري EENET وأصدقاء EENET/NAD الذين تطوعوا لترجمة الاستبيانات. كانت روابط الاستبيانات موجودة على الموقع الإلكتروني لـ EENET، وتمت مشاركتها باستخدام حسابات الشبكة على مواقع التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني لأعضاء الشبكة، والرسائل المباشرة للزملاء الذين يعملون لصالح مؤسسات أخرى في مجال التعليم الجامع. أجاب على الاستبيان ما يزيد عن ألف مجيب من 27 بلداً بـ 10 لغات.

كان أسلوب كرة الثلج في جمع العينات في جمهورية الكونغو الديمقراطية من العوامل المهمة لنجاح الاستبيان؛ تم إرسال رابط الاستبيان باللغة الفرنسية مباشرة إلى أحد الزملاء الذين يعملون لصالح مؤسسة مجتمعية في بوكافو، الذي قام بدوره بمشاركة هذا الرابط مع جهات اتصال من مختلف أرجاء البلد. أجاب الاستبيان 52 مجيباً من كل من مقاطعة كيفو الجنوبية ومقاطعة كيفو الشمالية وكينشاسا (مُرتبين تنازلياً حسب العدد). أما رابط الاستبيان باللغة العربية، تمت مشاركته بالبريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي مع مجتمع EENET العربي المتنامي (انظر Qwaidar 2018). من بين 40 مجيباً على الاستبيان من ثلاثة بلدان، 38 مجيباً من شمال سوريا، بجانب مجيب واحد آخر من سوريا أجاب على النسخة الإنجليزية من الاستبيان، ليصبح بذلك إجمالي عدد المجيبين من سوريا 39.

اشتملت صفحة الوصول للاستبيانات على نظرة عامة موجزة على المشروع، وحددت بوضوح أن ملء الاستبيان يعني إبداء الموافقة. تم إدراج بيانات الاتصال بـ EENET حال رغب المجيبون في سحب موافقتهم لاحقاً. لم يطلب من المجيب أي بيانات شخصية باستثناء بلده وأي معلومات يختار تقديمها بمحض إرادته تتعلق بذلك. تم تنزيل إجابات الاستبيانات من منصة SurveyGizmo ونقلها إلى جدول بيانات Excel (البيانات الكمية) أو جداول Word (البيانات النوعية). تم تنقيح البيانات لحذف أي معلومات معرفة للهوية، ولم يُحتفظ إلا ببيانات مُجهّلة لأغراض التحليل. تم حذف ملفات البيانات الأولية بمجرد الانتهاء من عمليات النقل والترجمة والتنقيح.

لتقديم نظرة عامة على موقف كل بلد، تم تحليل البيانات حسب الموضوع، وتحليلها دولة دولة، وسؤال فسؤال، ثم توكيد الإجابات على كل سؤال لموضوعات معينة واضحة في التفاصيل التي قدمها المجيبون وصُنِّفت تبعاً لذلك. نُشر التحليل المبدئي السريع في صورة تقارير مفتوحة الوصول على موقع EENET الإلكتروني (مثال، Corcoran et al. 2021a, 2021b). نستعرض في الأقسام الآتية النتائج التي خلصنا إليها من مزيد من التحليل للإجابات من الكونغو وسوريا. نحن نقر بقصور البيانات بالنظر إلى أن المجيبين تمت دعوتهم إلى المشاركة في الاستبيان من خلال شبكاتهم المحلية؛ ومن ثم،

فإن الإجابات بصفة رئيسية من أفراد يعملون في قطاع المؤسسات غير الحكومية و/أو التعليم. ليس لدينا بيانات من أولياء أمور من هذين البلدين لا يستطيعون القراءة أو الوصول إلى الإنترنت.

### توفير التعلم في البيئة المنزلية في جمهورية الكونغو الديمقراطية

وصف مجيبو الاستبيان بالفرنسية أنفسهم بأنهم أولياء أمور (ن = 35) أو عاملون في مؤسسات غير حكومية (ن = 21) أو أخصائيون اجتماعيون (ن = 12) أو معلمون (ن = 6) أو استشاريون (ن = 3) أو محاضرون جامعيون (ن = 2) أو مسؤولون تعليميون (ن = 6) أو موظفون حكوميون (ن = 3) تمكنوا من نقل صورة عن وضع البلد برمته وأيضاً عن أوضاعهم الخاصة، وهو ما انعكس على الإجابات أدناه.

كانت المدارس مغلقة تماماً أثناء هذه المرحلة من الجائحة (مايو - يونيو 2020)، وتقييد الأطفال في منازلهم ومجتمعاتهم، لكنَّ مجيبين اثنين ذكرا إنه ثمة مدارس قليلة كانت تعمل بصورة جزئية؛ فكان ثمة هاجس عام من أن تؤدي إغلاقات المدارس إلى إهمال الأطفال، ومن شأن ذلك "أن يمثل خطراً عليهم وعلى المجتمع، إذ إنَّ بعضهم قد أصبح منحرفاً". كذلك علق البعض قائلًا إنَّ:

يصبح الأطفال وأولياء الأمور في خطر داهم عندما يتعلق الأمر بحياتهم الفكرية؛ ففيما يتعلق ببعض الأطفال، يتحرك الوالدان لحملهم على مراجعة دفاتر البرامج الدراسية كل يوم، بينما يقضي آخرون ساعات أمام التلفاز أو في اللعب.

في المنزل حيث تكون غالبيتهم عاطلين، لا يحركون ساكنًا، ولا يهتم بهم والداهم. بسبب غياب ما يشغلهم، راح البعض يتسكع دون هدف، بينما راح آخرون يهيمون في الشوارع مرتبكين في ظل تلك الظروف العصبية بصفة خاصة التي تحيط بأطفالهم.

طبقاً لإجابات 72 في المائة من المجيبين في جمهورية الكونغو الديمقراطية، لم يكن ثمة دعم أو مصادر لمواد تعليمية مقدمة للتعلم في البيئة المنزلية بعد إغلاق المدارس. 9 في المائة (ن = 5) فقط قالوا إنه -على حد علمهم- تم توفير بعض المواد التعليمية والدروس عن بُعد (كذلك التي تُبث من خلال التلفاز أو المذياع مثلاً). تم تقديم الدعم الموجه إلى التعلم في البيئة المنزلية من خلال سلطات التعليم في المقاطعات، وتباينت من منطقة إلى أخرى. ذكر المجيبون الذين يعملون لدى تلك السلطات أو لدى مؤسسات غير حكومية إنه كانت ثمة مناقشات جارية بغرض تطوير دروس عن بُعد وخطط للتعافي التعليمي. مع أن هذه التدخلات كانت قد بدأت في بعض المناطق، إلا أن غالبية الأسر لم تلمس إلا القليل من الإنجاز بصورة عملية. قامت وزارة التعليم بدعم من شركاء التنمية الدوليين ببيت دروس تعليمية للدارسين عبر التلفاز والمذياع على مستوى السنوات المبكرة وما يليه، وقدمت مواد للبرامج الدراسية من خلال الإنترنت.

لم تكن نظرة المجيبين بوجه عام إيجابية تجاه الدعم المُقدَّم، وكان يحذوهم شعور بأن حكومات الولايات لم يكن لديها ما يكفي من الإمكانيات لتنظيم تعليم منزلي فعال، بل إن البعض دَكَرَ إن المدرسين لم يوافقوا على تقديم تعليم عن بُعد:

... من المتوقع أن يستخدم المعلمون بعض الوسائط التي تختارها الحكومة في تعليم الأطفال في المنزل، وأن يتولى أكاديميون تقديم خدمة تعليمية من خلال الإنترنت، لكنَّ استيعاب الكثير من المراقبين وأولياء الأمور والمعلمين بل وحتى الأطفال والطلاب لهذه الآلية كان سيئاً للغاية، لاسيما حول جدوى تطبيقها أو تطبيقها بصورة عملية.



ذكر المجيبون في الأماكن الثلاثة كلها إن المؤسسات غير الحكومية الدولية والحكومة قامت بتطوير مواد تعليمية دعمًا للتعليم المنزلي، لكن غالبية هذه المواد لم تكن متاحة في صور مطبوعة. ذكر الأشخاص الذين يعملون لدى المكتب الوطني لوزارة التعليم إن المواد المطبوعة وُزعت، لكن غالبية المجيبين الآخرين نفوا أن يكونوا قد رأوا أيًا منها. "لم تُسلم أي وثائق مطبوعة، ولم يكن هناك تيار كهربائي حتى تتسنى متابعة بث الدروس". وقال آخر إن التعليم كان:

مستحيلًا مع التعليم عن بُعد؛ فلم يكن هناك تيار كهربائي، ولم يكن بوسع كل الأسر أن يكون لديها جهاز تلفاز في المنزل دون اتصال بالإنترنت. هذه النوعية من التدريس مخصصة لأبناء الأغنياء فحسب.

قدّم المجيبون من جمهورية الكونغو الديمقراطية عددًا من التوصيات بهدف تحسين استجابة التعليم تجاه الجائحة، التي ركّزت بصفة أساسية على الوصول إلى الموارد. على سبيل المثال:

- تمديد برامج الوجبات المدرسية لتلبية احتياجات الأسر المتضررة من الإغلاق.
- تزويد الدارسين بالمهمات التعليمية و/أو البطاريات و/أو الكهرباء لتمكينهم من الوصول إلى التعلم في البيئة المنزلية المُقدّم (ويشمل ذلك الوصول إلى أجهزة تلفاز).
- ضمان أقصى حماية من كوفيد-19 عن طريق تسهيل وصول أفراد طاقم المدرسة و المتعلمين إلى وسائل الاغتسال والأقنعة والمطهرات الكحولية وتوزيع أحواض لغسل الأيدي.

### تجارب أولياء الأمور

أبدى عدد من المجيبين من جمهورية الكونغو الديمقراطية إحباطهم، لا سيما وأن عدد قليل من أولياء الأمور يعيشون في مناطق شهدت إغلاق للمدارس، وتعطلت فيها الحياة بسبب الإغلاقات، حتى مع تدني مستوى عدوى كوفيد-19 فيها. شعر الكثيرون أن الحكومة عاجزة عن تنسيق البرامج المطلوبة لتقديم مواد التعلم في البيئة المنزلية المناسبة لغالبية السكان. ذكر بعض أولياء الأمور الذين كان بوسعهم الوصول إلى الإنترنت والمذياع والتلفاز سعادتهم بتعليم أبنائهم في المنزل؛ وذكر عدد قليل إنهم تلقوا مواد البرنامج الدراسي من خلال الإنترنت "نشرت الحكومة البرنامج الدراسي من خلال الإنترنت، وكان ذلك باعثًا على بعض الرضا، إذ إن ذلك أتاح لنا القدرة على مرافقة أطفالنا أثناء دراستهم في المنزل".

لكن غالبية المجيبين أعربوا عن مخاوفهم تجاه الأسر في مختلف أرجاء جمهورية الكونغو الديمقراطية الذين ليس لديهم القدرة على الوصول إلى هذه الموارد، وبشأن الافتقار إلى وجود دعم مُنسّق للتعليم. عدم وجود معلومات حول موعد إعادة فتح المدارس أوجد مزيدًا من المخاوف، وذكر البعض إن "الأطفال في المنزل من دون أي إشراف أو متابعة من جانب حكومتنا".

شعر الكثير من أولياء الأمور أن مواد التعلم في البيئة المنزلية عبارة عن "خدعة" نظرًا لافتقار أطفال كثيرين إلى القدرة على الوصول إلى تلفاز أو مذياع أو الإنترنت، وعدم وجود كتب مدرسية ومواد تعليمية أخرى يتطلبها التعلم في البيئة المنزلية. أبرزت هذه النتائج أيضًا عدم المساواة في مواد التعلم في البيئة المنزلية؛ ف 14 في المئة من المجيبين ذكروا إن بعض أولياء الأمور استعانوا بمدرسين خصوصيين، وذكر 8 في المئة كيف أنهم اشتروا مصادر تعليمية من خلال الإنترنت.

قال أحد المجيبين من جمهورية الكونغو الديمقراطية الذي كان يعمل لدى إحدى المنظمات غير الحكومية إن أولياء الأمور الذين كانوا على اتصال بهم:

... كانوا يرغبون في خضوع أبنائهم لإشرافٍ مهما كانت الظروف... لأنهم غير قادرين حقًا حتى على تدبير سُبُل البقاء على قيد الحياة لأبنائهم؛ فغالبيتهم من الأرامل، بينما يعاني آخرون من عاهات مرتبطة بالنزاع، كذلك اتسمت تلك المناطق بالفقر المدقع المتأصل في مناطق ما بعد النزاع.

أعرب المجيبون من جمهورية الكونغو الديمقراطية عن شعور ساحق بالإحباط من غياب البنية التحتية اللازمة للتعليم المنزلي، والفشل في توجيه الموارد إلى الذين هم في أمس الحاجة إلى الدعم. كانت ثمة حالة من عدم الرضا العام لما تسببت فيه إغلاقات المدارس من مضاعفة للتحديات التي واجهها الأطفال والأسر فيما يتعلق بالبقاء على قيد الحياة وتوفير الحماية؛ بل إنه ذُكر أن تحديات توفير الحماية التي واجهها غالبية الأطفال من ذوي الإعاقة كانت أسوأ.

كانت مجموعة مواد التدريس والتعلم المتنوعة مُطوّرة من جانب مؤسسات غير حكومية وشركائهم التنمويين في غضون الأربعة أشهر التي تلت بدء إغلاقات المدارس؛ بيد أن افتقار الأسر إلى المال اللازم لسداد تكاليف الكهرباء والمعدات، وعدم وجود التنسيق الحكومي في توزيع المواد المطبوعة جاء من بين أهم العوائق التي واجهت استخدام تلك المواد.

### تجارب الدارسين

كان جميع المجيبين على الاستبيان من جمهورية الكونغو الديمقراطية بالغين، وجاءت توصيفات الدارسين في المقام الأول من وجهة نظر بالغين. أبدى المجيبون قلقهم بشأن سلامة الأطفال و"تعثرهم" في ظل عدم وجود إشراف. لم يكن من الواضح ما إذا كان العدد الكبير من الأطفال المشردين يرجع إلى الجائحة أم غير ذلك، لكنّ عددًا من المجيبين الذين يعملون لدى مؤسسات تهتم بالأطفال المرتبطين بالشارع ذكروا إن أعداد الأطفال كانت تتزايد بسبب عدم قدرة "الوالدين" على رعايتهم أثناء النهار".

تكرر على لسان المجيبين عدم وجود مواد مُوجّهة إلى الطلاب من ذوي الإعاقة ضمن خطط التعلم في البيئة المنزلية، وأنهم لم يكونوا على دراية بوجود أي تطوير لمواد التعلم في البيئة المنزلية بحيث تلائم المتعلمين المصابين بعاهات مختلفة، كما جاء ضمن تعليق أحدهم:

لم تراع الحكومة هذه الفئة من المتعلمين من ذوي الإعاقة. ولم يحصل الأطفال الذين يدرسون في رياض الأطفال على أي دعم تعليمي بخلاف ما قدمه الوالدان كأسرة. بل إن الأطفال ذوي الإعاقة لم يكونوا حتى مُدرّجين. ليس لدينا أدنى اهتمام بالمعاقين. إنهم منسيون بالكلية.

### الملخص

تشير البيانات المستقاة من جمهورية الكونغو الديمقراطية إلى أن المجيبين الذين يعملون في مناصب عليا في المنظومة التعليمية كانوا على دراية بخطط دعم التعلم في البيئة المنزلية، لكنّ أصحاب المصلحة الذين يعملون في مستويات أدنى لم يكونوا يرون تلك الخطط تُترجم إلى أفعال. كان ثمة قدر محدود من الاستقلالية في تطوير مبادرات للتعلم في البيئة المنزلية على المستوى المحلي، وكانت هذه المبادرات أكثر وضوحًا في المناطق التي كانت تنشط فيها المؤسسات غير الحكومية الدولية قبل الجائحة.

## مواد التعلم في البيئة المنزلية في سوريا

كانت غالبية المجيبين من سوريا موجودين في منطقة الحكم الذاتي شمال وشرق سوريا؛ لذلك قدمت إجاباتهم لمحات على هذه المنطقة، وليس على البلد ككل. كما هو الحال مع المجيبين من جمهورية الكونغو الديمقراطية، وصف الكثيرون أنفسهم بأنهم يعملون لدى مؤسسات غير حكومية (ن = 13)؛ في حين وصف آخرون أنفسهم بأولياء أمور (ن = 10) ومدرسون (ن = 14) واستشاريون (ن = 1) ومسؤولو تعليم (ن = 6) وأعضاء لجان مدرسية (ن = 1). ذكر اثنا عشر مجيباً أن أطفالهم أو أن أطفال يعرفونهم معاقون.

كما هو الحال في الكونغو، أُغْلِقَت المدارس في سوريا استجابةً لكوفيد-19، وهو الأمر الذي جعل إيجاد نهج مركزي لتقديم مواد التعلم في البيئة المنزلية مثير للمشاكل بصورة مشابهة. لكن كان ثمة أمثلة في سوريا على التدخلات التي دعمت المتعلمين، ولا سيما من ذوي الإعاقة. على سبيل المثال، وفرت الحكومة برامج تعليمية عامة تبثت من خلال التلفاز، وتمت مساندها على المستوى المحلي عن طريق الدعم المقدم من خلال الوسائط الاجتماعية.

## الدعم والمواد والمصادر العامة

عقب اتخاذ القرار بالغلاق، لم تقدم غالبية المدارس الحكومية في سوريا دعماً للتعليم المنزلي. كان المجيبون يخشون من افتقار الطلاب إلى البدائل والمصادر. ذكر البعض إنهم حصلوا على عدد من المصادر في صورة مطبوعة وصفها آخرون بأنها غير مُستَعْلَمة أو غير مورَّعة. اقترح أولياء الأمور ضرورة أن توفر المؤسسات مواد مطبوعة من أجل تمكين التعلم في البيئة المنزلية، وضرورة أن تستثمر تلك المؤسسات في إعداد المعلمين لدعم مشاركة المتعلمين في منصات التعلم في البيئة المنزلية التي تم توفيرها.

أوضح مجيبون آخرون كيف أنهم دُعِموا من جانب مدرسين ومن جانب بعضهم البعض، وشاركوا النصيحة بشأن دعم الأطفال كي يستكملوا تعليمهم عن بُعد باستخدام الهواتف الجوالة للوصول إلى أدوات تعليمية مصورة. أعرب أولياء الأمور أولئك عن امتنانهم، وعلَّق أحدهم قائلاً: "حصلنا على دعم لاستكمال تعليم أطفالنا عن بُعد باستخدام هواتفنا الجوّالة... وعاد ذلك بفائدة عظيمة على الأطفال". كذلك علَّق آخر قائلاً: "كانت الخطة ناجحة، وكان الهدف يتمثل في التعويض عن بعض الخسارة التعليمية". هذا، وقد أوضح أحد المعلمين في إطار تقديم سياق لهذا الدعم قائلاً: "تلقينا نصائح حول كيفية استخدام الكاميرا والنقاط الدروس المناسبة... كانت النتائج ممتازة في إبعاد الأطفال مع الاستمرار في تعليمهم".

تشير إجابات الاستبيان إلى أن المواد المقدمة لم تكن عامة، بل كانت مرتبطة فقط ببرامج محلية تقدمها مؤسسات غير حكومية، إذا قال أحد أولياء الأمور: "ثمة قصور ملحوظ في الإمكانيات والموارد المتاحة... المعلمون غير قادرين على تقديم دروس عن بُعد باستخدام وسائل مثل Zoom أو Google Classrooms". جاء هذا الرأي المماثل لأراء مجيبين آخرين ليبرز كيف أن غالبية الأطفال لم يكن لديهم اتصال موثوق بالإنترنت، الأمر الذي جعل من تجربة التعلم في البيئة المنزلية من خلال الإنترنت غير فعالة. اقترح بعض أولياء الأمور ضرورة وجود المزيد من الدعم المادي على مستوى الحكومة من أجل مواصلة تعليم الأطفال المهمشين بسبب ظروفهم المعيشية الصعبة. أما على المستوى المحلي، فقد احتاج أولياء الأمور مواد مطبوعة تصلهم إلى منازلهم، فضلاً عن دعم مادي من أجل مواصلة المشروعات التعليمية للأطفال الموجودين في المخيمات، ومراكز أمانة للأطفال ذوي الإعاقة.

أجمعت الآراء على ضرورة قيام المؤسسات التي توفر دعم التعلم في البيئة المنزلية بتعزيز تنفيذ البرامج عن طريق تزويد أصحاب المصلحة بالموارد التي يحتاجونها إلى إبقاء الأطفال على اتصال مع المجتمع التعليمي، ولا سيما الأطفال ذوي الإعاقة. أوصى المجيبون بتوفير ما يأتي:

- شبكة قوية مزودة بمنهج مجهز إلكترونيًا لدعم الدارسين الذي يملكون قدرة محدودة على الوصول إلى التكنولوجيا.
- قاعدة بيانات تشمل المدارس و المتعلمين ، تتولى تنظيم بث برامج التلفاز والإذاعة بحسب الكود، وتوزيع المواد المطبوعة.
- اشتراكات في خدمة إنترنت جيدة تسمح للمتعلمين وأولياء الأمور بالتواصل مع المعلمين مباشرة ومشاركة المحتوى التعليمي معهم.
- منصة إلكترونية شاملة لكل المواد الدراسية، تشمل شرحًا لكل الدروس بواسطة معلمين متخصصين. يمكن إحالة أولياء الأمور و المتعلمين إلى هذه المنصة في حالة نشوب أي أزمة.
- التواصل بين المدارس و المتعلمين بشأن استخدام الوسائط الرقمية في دعم التعليم من المنزل.
- أدوات أزمة تمكن المدارس من التواصل مع الطلاب ودعم مساعدات التدريس ومقاطع فيديو ذات علاقة بالمنهج.

### المواد والمصادر المتخصصة

ذكر المجيبون في بعض المناطق إن "المدارس الليلية" كانت تعمل في سوريا؛ إذ كانت المدارس تستفيد من الأوقات التي يكون فيها التيار الكهربائي أكثر استقرارًا، وتكون فيها إشارات الإنترنت أقل تذبذبًا، لكنَّ المجيبين لم يقدموا تفاصيل بشأن كيفية إدارة الجلسات في تلك المدارس، أو المستويات التعليمية التي كانت تخدمها بخلاف الحاجة إلى الاتصال عن بُعد. كانت المدارس الليلية تُنسَق من قِبَل مؤسسات غير حكومية في المنطقة.

عمدَ المعلمون إلى إنشاء مجموعات على منصات مثل WhatsApp بغرض تقديم إرشادات لأولياء الأمور، والتواصل مع الطلاب مباشرة، ومتابعة جلسات المدارس الليلية أو الدروس المقدمة من خلال التلفاز أو المذياع. قال المجيبون إن هذه المجموعات لم تقدم نتائج بنفس جودة الدروس من خلال الإنترنت التي يقدمها معلمون مباشرة على منصات مثل Zoom، لكنها مع ذلك، نجحت في سد فجوة قصرت فيها القدرة على الوصول إلى المدارس الليلية وخدمات أخرى من خلال الإنترنت.

في الأشهر الأولى من الجائحة في منطقة الرقة، واصلت المراكز التعليمية والمجتمعية التي تمولها مؤسسات غير حكومية تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة. تواصلت مراكز المجتمع المحلي بأولياء الأمور عن طريق الوسائط الاجتماعية، واستخدمت المجموعات الموجودة على منصات مثل WhatsApp في تبادل المحتوى (صور ومقاطع فيديو وصوت) ودعم تعليم أبنائهم. اشتمل هذا المحتوى على دعم مُوجَّه، مثل مقاطع فيديو بلغة الإشارة للدارسين الصُم.

ذكر أحد المجيبين إن المراكز التعليمية كانت مُجهزة لدعم عدد قليل من المتعلمين بمختلف الإعاقات، التي وصفوها بكونها إعاقات سمعية بصرية وحركية وإدراكية، لكن بخلاف ذلك، لم يكن ثمة دعم: "كان [المركز] المستقبلي هو المركز الوحيد الذي يقدم خدمات تعليمية للأطفال ذوي الإعاقة، لكنه - لسوء الحظ - أُغلق بعد الشهر الرابع لعدم وجود دعم". رغم الفاعلية الواضحة لهذه المراكز، تم تعليق نشاطها بسبب نقص التمويل.

أنشأت المؤسسات غير الحكومية في سوريا محتوى للتعلم في البيئة المنزلية لاقى ترحيبًا من أولياء الأمور والأطفال، ومع ذلك ذكر المجيبون إن: "بعض المبادرات من جانب بعض مجموعات الدعم الذاتي لم تنجح". أبرز أولياء الأمور الفارق بين "وجود" الأطفال في المراكز التعليمية والتعلم في البيئة المنزلية، وذكروا أن الأطفال ذوي الإعاقة "فقدوا" بعد إغلاق هذه المراكز؛ إذ قال أحد أولياء الأمور: "جودة التعليم في المراكز أفضل بسبب إمكانية الوصول إلى معلمين بصورة مباشرة، وأيضًا بسبب "التواصل دون اتصال".

بمجرد إغلاق المراكز، لم يعد المتعلمين ذوي الإعاقة يتلقون دعمًا تعليميًا، لكن أولياء الأمور حاولوا الإبقاء على استمرارية مجموعات المساعدة الذاتية من خلال الوسائط الاجتماعية. من الأمور المهمة المستخلصة من إجابات السوريين أهمية دمج الدارسين ذوي الإعاقة، حتى في سياق الأزمات؛ فكما أوضح أحد المجيبين: "يمكن اتباع التركيز على الروتين اليومي للأطفال، وتقديم أنشطة تعليمية وترفيهية مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تطوير معارفهم ومهاراتهم العملية".

### تجارب أولياء الأمور و المتعلمين

جاءت إجابات أولياء الأمور حول التعليم عن بُعد في المنزل متباينة؛ فبعض الطلاب لم يتلقى أي مواد تعليمية داعمة مصاحبة للجلسات المقدمة من خلال التلفاز والمذياع والإنترنت. لكن أحد أولياء الأمور أشار -على العكس من ذلك- إلى "حالة الرضا عن التعلم في البيئة المنزلية [لدى أبنائه]، ولا سيما في ظل المخاوف من الظروف الراهنة".

ذكر أولياء الأمور مركزين حديثهم على تجارب المتعلمين وانخراطهم في التعلم في البيئة المنزلية إن أطفالهم كانوا مُحبطين ومتأففين وحزاني بسبب إغلاق المدارس. لكن تعليقاتهم انطوت على أن هذه المشاعر كانت راجعة إلى الانعزال الاجتماعي التي تسببت فيها إغلاق المدارس، وليس محدودية القدرة على الوصول إلى التعليم: "إنهم محبطون لأنهم كانوا يميلون إلى اللعب والتعلم مع أقرانهم، وهذا غير متاح في الوقت الراهن".

أعرب بعض أولياء الأمور عن شعورهم بالامتنان لمواد التعلم في البيئة المنزلية التي أُتيح لهم الوصول إليها:

"استفاد الأطفال في تعليمهم استفادة جمة".

"لدى حالة من الرضا عن التعلم في البيئة المنزلية، لا سيما في ظل الخوف من الظروف الراهنة".

"التعليم احتياج أساسي، وأي إنسان سوف يكون شخصًا سعيدًا إذا ما حصل على التعليم بأي طريقة... مع هذا العرفان ورغبة الأطفال في التعلم يأتي الدافع نحو إيجاد طرق مبتكرة للتعلم".

ذكر أحد المجيبين إن المتعلمين عندما شاركوا في مواد التعليم البديلة، اتسمت استجاباتهم بثقة متجددة في تعليمهم. كما ذكر عدد قليل من المجيبين إن أبنائهم كانوا سعداء لأنهم ظلوا يتلقون الدعم، ولم يتأثروا بإغلاقات المدارس. لكن ما كان يقلق أولياء الأمور هو القدرة المحدودة على إحراز تقدم أكاديمي نظرًا لما توفره هذه المواد:

"تخلف [المتعلمون] الذين لم يكن متاحًا لديهم إمكانية الوصول إلى هاتف جوال أو إنترنت".

"الفكرة أنها لم تكن تجربة ناجحة، بل فاشلة".

"لكن الأطفال أنفسهم أظهروا رغبة عارمة في دعم التعليم عن بُعد".

فَهَمَ أولياء الأمور في سوريا قيمة استمرارية التعليم، وساورهم قلق طبيعي بشأن مدى الضرر الفادح الذي يعود على أبنائهم من جراء الحرمان من الوصول إلى مواد تعليمية لمدد زمنية طويلة، وهو ما حدث تحديداً عندما تطلبت المواد المتاحة من الأطفال أن يتعلموا ذاتياً، فشعر أولياء الأمور بافتقارهم إلى المعرفة الفنية بالتدريس التي تدعم هذا التعلم.

## المخلص

جميع المجيبين من هذا البلد من منطقة الحكم الذاتي في شمال وشرق سوريا، حيث قدمت المؤسسات غير الحكومية ومقدمو الخدمة التعليمية الآخرون حلولاً ودعماً موضعيين شمل الدارسين ذوي الإعاقة نظراً للافتقار إلى منهاج مركزي لتقديم التعلم في البيئة المنزلية. لاقت مبادرات التعلم في البيئة المنزلية نجاحاً أكبر في الأماكن التي كانت توجد فيها بالفعل قبل تطور حالة الجائحة شبكات للمجتمع المحلي وعلاقات قائمة بين المدرسة والمنزل.

## تجارب مشتركة وفرص فريدة

اختلف توصيف المجيبين من جمهورية الكونغو الديمقراطية لتقديم التعلم في البيئة المنزلية عن توصيف المجيبين من سوريا لها، لكن تظل هناك بعض أوجه التشابه، مثل استخدام التلفاز في تقديم التعلم في البيئة المنزلية بصورة مركزية. سوف نحدد في الأقسام الآتية أربعة دروس مهمة مستفادة من تحليلنا لإجابات الاستبيان من سوريا وجمهورية الكونغو الديمقراطية، ونفارنها بالنتائج التي خلصنا إليها من إجابات مجيبين من بلدان أخرى، وأيضاً بالكتابات التي تناولت التعلم أثناء جائحة كوفيد-19 بصورة أوسع.

**1- إغلاق المدارس فاقم من تهيمش الأطفال ومن المخاطر المتزايدة.** أدى إغلاق المدارس في كلا البلدين إلى زيادة الانقسات الموجودة بالفعل بين مجموعات المتعلمين؛ فمثلاً، لم يكن بوسع بعض أولياء الأمور الاعتماد على الرعاية التي تقدمها المدرسة عادة للطفل؛ ومن ثم، إما أنهم فقدوا دخل الأسرة والقدرة على توفير الطعام لها لأنهم لازموا المنزل لرعاية أطفالهم الصغار و/أو أطفالهم الذين يعانون من إعاقة أو مشكلات صحية، وإما أنهم اضطروا إلى البحث عن عمل خارج المنزل، وهو الأمر الذي عرض سلامة أطفالهم للخطر. كان أشد المتعلمين فقراً هم وأسرهم الأكثر تأثراً بتلك القرارات، وهو ما أدى في حالة الكونغو إلى زيادة عدد الأطفال في الشوارع. ذكر أولياء الأمور إن إغلاق المدارس قد أضاف كثيراً إلى ما يعانونه من توتر، لا سيما بعد أن قلصت من قدرتهم على الحفاظ على سلامة أبنائهم أثناء سعيهم إلى إيجاد عمل. فيما يبدو أن إحباطهم هذا مرده حالة عدم التأكد بأن موعد إعادة فتح المدارس، وما يمكن توفيره للمتعلمين في الوقت الراهن حال عدم توافر ما يلزم التعلم في البيئة المنزلية من دعم وموارد.

رغم التحديات التي تواجه المعلمين في الكونغو وسوريا أثناء قيامهم بعملية التحول إلى دعم التعليم من المنزل، أو في بعض الحالات تُركوا من دون أجور أو تعذر عليهم تقديم أي دعم للمتعلمين، لكن التعلم في البيئة المنزلية أصبح جاهزاً بسرعة نسبياً. لكن تقديم التعليم عن طريق التلفاز أو المذياع أو منصات الإنترنت لم يكن في صورة مثالية؛ فالأسر الأكثر فقراً كانت تفتقر إلى الأجهزة والوسائل لسداد ثمن الكهرباء وباقات البيانات ورسوم القنوات، وتعذر عليها الوصول إلى تلك البرامج.

كان أولياء الأمور الذين اضطروا إلى العمل، وكان تعليمهم هم أنفسهم محدودًا لديهم أدنى قدر من الوقت والثقة والمواد التعليمية لدعم تعليم أبنائهم بأنفسهم من المنزل. علاوة على ذلك، لم تراعي برامج التعليم المركزية جميع الاحتياجات التعليمية لدى الأطفال؛ فلم يتمكن متعلمون كثيرون -مثل المتعلمين ذوي الإعاقة- من الوصول إلى المحتوى الجديد. إن هذا المنظور لعدم المساواة المتفاهم المرتبط بكلٍّ من إغلاق المدارس وغياب دعم موجه للأطفال المهمشين انعكس في إجابات الاستبيان من البلدان الـ14 كلها (Corcoran et al. 2021a, 2021b, 2021c, 2021d)، وقد أبرزه أيضًا تحليلات أخرى تناولت التعليم في البلدان منخفضة الدخل التي تأثرت بالجائحة (مثل، منظمة إنقاذ الطفل 2020).

**2- السياق والترابط والتعاون يصنع فرقًا.** رغم أن البلدين كلاهما واجه تحديات معقدة أثناء الجائحة، إلا أن إجابات الاستبيان التي جاءت من سوريا كانت أكثر إيجابية بصورة ملحوظة عن تلك التي جاءت من جمهورية الكونغو الديمقراطية. لم يكن للشعور باليأس والعجز الموجود في إجابات كثيرة من الكونغو نظير في إجابات السوربيين الذين جاءت إجاباتهم لتصف بصورة متكررة الدعم التعليمي المفيد الذي كان يصل للأسر، بما فيها الأسر التي تضم أطفال من ذوي الإعاقة. يشير تحليلنا للاستبيان إلى أن الترابط والتعاون المحلي حول مسألة التعليم كانا عاملين أساسيين في النجاحات التي ذُكرت تحقيقها في سوريا. على سبيل المثال، كان التعليم يتسم بلامركزية هادفة، وهو ما أتاح للمناطق كل منها على حدة القدرة على اتخاذ القرار بشأن إغلاق المدارس، وإبلاغ أولياء الأمور بالتفاصيل بصورة واضحة. ربما يساعدنا وجود تواصل محلي أقوى بين سلطات التعليم والأسر على تفسير السبب الذي جعل إجابات الاستبيان من سوريا تعبر عن مستوى عام أقل من الإحباط مقارنة بإجابات الاستبيان من الكونغو.

من الأمور المهمة المتعلقة بالنتائج المستخلصة من سوريا أنه حتى مع الافتقار إلى الموارد، تمكنت بعض سلطات التعليم الإقليمية في الشمال السوري من الحصول على دعم فني وعملي من مؤسسات غير حكومية دولية تباشر نشاطها محليًا؛ ومن ثم، كان بوسع تلك السلطات تقديم دعم إضافي للتعليم المنزلي. على سبيل المثال، تم تسليم نسخ مطبوعة من مواد التعلم في البيئة المنزلية بسرعة نسبية. على النقيض، أشار المجيبون من الكونغو ضمناً إلى أن سلطات التعليم كانت تنتظر انتهاء المؤسسات غير الحكومية الدولية من تطوير موارد التعلم في البيئة المنزلية بالشراكة مع الحكومة المركزية.

في سوريا كان يجري تبادل المعلومات من خلال الإنترنت عبر شبكات قائمة وأخرى جديدة على تطبيق WhatsApp؛ بعض هذه الشبكات أنشأتها مدارس أو مؤسسات غير حكومية بغرض تشجيع التعلم في البيئة المنزلية، واستخدمها أولياء الأمور ليدعموا بعضهم البعض بمجرد نفاذ تمويل المؤسسة غير الحكومية. استُخدم WhatsApp في مشاركة الأنشطة التعليمية ومناقشة احتياجات الطلاب وتزويد أولياء الأمور بمعلومات عملية ودعم وتوزيع المواد التعليمية. مع أن بعض المجيبين من الكونغو ذكروا استخدام تطبيق WhatsApp في التواصل مع مدرسين خصوصيين، إلا أن إجابات الاستبيان لم تُظهر وجود أي شبكات فعالة لمشاركة المعلومات لأعضاء أي مجتمع مدرسي أو برنامج تابع لمؤسسة غير حكومية.

في سوريا، قامت مراكز تعليمية مدعومة من مؤسسات غير حكومية بتقديم دعم متخصص للأطفال ذوي الإعاقة من خلال علاقاتها القائمة مع أسر أولئك الطلاب، وقد انطوى ذلك على القيام ببعض الزيارات الشخصية، وأيضًا على تقديم بعض النصائح من بُعد من خلال WhatsApp أو غيره من منصات مشابهة. فيما يبدو أنه من أهم مميزات تبادل المعلومات والدعم التربوي عن طريق الإنترنت في سوريا وجود مجموعات محلية صغيرة تقوم بتمرير المعلومات وتقديم المساعدة على أساس احتياجات أطفال بعينهم. كذلك ورد ذُكر شبكات دعم كهذه على لسان مجيبين من كل من كينيا وشيلي وزنجبار (Corcoran et al. 2021c)، لا سيما فيما يتعلق بتواصل معلمين مع طلابهم، وتوفير نقطة اتصال للحصول على دعم جماعي وفردى. كذلك ظل WhatsApp يُستخدم في تدريب المعلمين ودعمهم أثناء الجائحة (Stir Education 2021). إن استهلاك منصات مثل WhatsApp و Facebook المنخفض نسبيًا من البيانات (توافر باقات بيانات موجهة خصيصًا لهذه التطبيقات في بعض البلدان) ربما يفسر انتشار تلك الأدوات.

رغم عدم قدرة الكثيرين في الكونغو على تحمل تكلفة الاتصال بالإنترنت المطلوب لدعم شبكات التعليم من خلال الإنترنت، لكن ثمة أفكار مفيدة يمكن استخلاصها من نموذج الكونغو بشأن طريقة استخدام الناس للمعلومات ومشاركتها في أوقات توقف المدارس عن العمل. ربما تكون الشبكات الصغيرة الموجودة بالفعل بين الناس وسيلة جيدة لضمان تلبية الاحتياجات

التعليمية لدى الأطفال المهمشين، ومن أهم طرق بناء تلك الشبكات إقامة علاقات شراكة فعالة بين الأسرة والمدرسة تشمل المجتمع الأوسع نطاقاً، وتعزيز هذه العلاقات.

**3- المعلمون: أحد موارد المجتمع عندما تغلق المدارس.** أبرزت التعليقات من الكونغو "وجود معلمين كثيرين في المنازل، وعدم امتلاك الحكومة إمكانيات تنظيمهم"، وهو ما جاء مناقضاً للوصف الإيجابي لبناء الشبكات مع معلمين في سوريا، وتشير إلى ضرورة التعامل مع المعلمين بوصفهم موارد مهمة للتعلم في البيئة المنزلية كلاً في مجتمعه، لا سيما مع أكثر الأطفال تهميشاً. بحسب مجيبين من سوريا وبلدانٍ أخرى شاركوا في الاستبيان (Corcoran et al. 2021a, 2021b, 2021c, 2021d)، فإن بعض المعلمين قدموا دعماً مهماً للأطفال ذوي الإعاقة و/أو المصابين بمشكلات صحية انطلاقاً من تكليف واضح لديهم بالاهتمام بمصالح الأطفال ذوي الإعاقة، لأنهم موظفون من جانب مراكز متخصصة تمولها مؤسسات غير حكومية (كما هو الحال في سوريا)، أو يعملون في مدارس تستهدف المتعلمين من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (كما هو الحال في شيلي). في المملكة المتحدة، يحتاج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة خطراً (توضح كيفية تقديم أي دعم إضافي لتعليمهم)، وقد تمكن أبناء العاملين المهمين من الحصول على تدريب شخصي في المدرسة أثناء مدة الجائحة، بينما درس أقرانهم في المنزل. عندما لم يكن دعم المعلم متوافراً في الكونغو وفي بلدانٍ أخرى، ولا سيما في زنجبار (Pinnock 2020)، أعرب أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة عن شعورهم بأنهم مُستبعدين من المساعدة، وتملكهم قلق جم بشأن صحة أبنائهم وتعليمهم.

إذا ما فكرنا في مقترحات المجيبين من سوريا والكونغو، وإجابات الاستبيان من بلدانٍ أخرى، فسوف نجد ثمة سجل حول تمويل الهواتف الجوالة والمكالمات وباقات البيانات؛ فعلى سبيل المثال، أوضح أحد المجيبين من إندونيسيا كان قد ملأ النسخة الإنجليزية من الاستبيان كيف تم توفير راتب للأسر عن طريق المدارس لسداد تكلفة الاتصال بالإنترنت. بما أن معلمين كثيرين لديهم هواتف جواله (Porter et al. 2015)، فإننا نقترح أن تقديم تمويل مبدئي للمعلمين لتغطية تكاليف المكالمات والبيانات كان يمكنه أن يساعدهم بصورة أفضل على الوصول إلى المتعلمين وأسرها هاتفيًا، وجمع معلومات حول الدعم الذي هم في أمس الحاجة إليها، وتقديم النصح بهدف الحفاظ على استمرارية مشاركة الأطفال في التعليم.

حينئذٍ ربما يصبح المعلمون قادرين على اقتراح أنشطة تعليمية لأولياء الأمور هاتفيًا، والقيام بدور مراكز التوزيع للمواد الدراسية المطبوعة داخل مجتمعهم القريب. ربما كان على قيادات المدارس ومعلميها أن يشاركوا أرقام هواتفهم كخطوة أولى في سبيل تطوير شبكات اتصال محلية. ربما كان بالإمكان دعم استخدام المدارس كمراكز لمشاركة المعلومات من خلال شبكات الهاتف بصورة أفضل حتى في حالة عدم توافر اتصال بالإنترنت. كان ذلك ليتطلب تدبير موارد سريعة ومبتكرة، لكنه أيضًا ربما كان سيصبح مجالاً مفيداً يركز عليه شركاء المعونة.

**4- استخدام النتائج التي توصلنا إليها في تطوير مواد دراسية للتعليم المنزلي.** كانت واحدة من أهم الملاحظات التي رصدناها من استبيان الإنترنت تتعلق بثقة أولياء الأمور والوالدين في دعم تعليم أبنائهم في المنزل؛ إذ إن كثيرين قد عبروا عن رغبتهم في بذل ما في وسعهم لمساعدة أبنائهم، لكنهم كانوا قلقين من معرفتهم المحدودة بالقراءة والكتابة ومستوى إلمامهم بالتكنولوجيا، فضلاً عن قدرتهم المحدودة على الوصول إلى موارد مثل الكتب المدرسية والبيانات والكهرباء وتلفاز ومذياع والإنترنت. أكدت نتائج الاستبيان من كل البلدان وجود حاجة ماسة إلى وجود مواد دراسية مطبوعة باللغات المحلية للتعليم المنزلي.

بناءً على ذلك، ركزت المواد الدراسية التي طورتها EENET و NAD (انظر <https://www.eenet.org.uk/inclusive-home-learning/>) على تعزيز ثقة مقدمي الرعاية، ومساعدتهم على فهم كيف يمكن للأنشطة المنزلية اليومية يمكنها أن تصبح فرصاً تعليمية. كان لا بد أن تتسم هذه المواد الدراسية بالسهولة في الاستخدام من جانب الأسر التي لا تتمتع بالقدرة على الوصول إلى وسائط أخرى أو التي تتمتع بقدرة محدودة على الوصول إليها، على أن يظل بالإمكان استخدامها لاستكمال التعليم من خلال التلفاز أو المذياع. عندما وُزعت المواد



الدراسية الخاصة بـEENET/NAD، تم تشجيع الأفراد الموجودين في المجتمع القريب الذين يملكون مهارات أفضل في الإلمام بالقراءة والكتابة (بمن فيهم الأطفال الأكبر سنًا) على المساعدة في توصيل المحتوى إلى آخرين.

إن التوتر الذي أعرب الآباء وأولياء الأمور عن الشعور به تجاه مساعيهم نحو تأمين أساسيات الحياة والخسائر التعليمية التي تكبدها أبنائهم دفعت الفريق القائم على تطوير المواد الدراسية الخاصة بـEENET/NAD إلى التركيز على الرسائل التي تبني ثقة الآباء بوصفهم معلمين منزليين، وتساهم في التقليل من التوتر الذي يشعرون به. علق عدد من المجيبين (Corcoran et al. 2021a) بالقول إن تطبيق WhatsApp لم يكن فعالاً في جذب المتعلمين في السنوات المبكرة الذين كانوا يحتاجون إلى محفزات لمحو الأمية البدنية والرقمية، لا سيما في الأسر التي لم تكن تمتلك مواد لمحو الأمية؛ لذلك كان لوجود مواد دراسية مطبوعة أهمية خاصة للأسر التي يوجد بها أطفال أصغر سنًا، حتى لو توافرت وسائط إلكترونية.

طُبعت المواد الدراسية الخاصة بـEENET/NAD وُزعت في أوغندا والصومال وزامبيا وزنجبار، وقام الشركاء المحليون وطاقم العمل في مؤسسات غير حكومية أخرى يمولها مانحون نرويجيون باختيار مجموعة مختلفة من الموزعين، اشتملت على مؤسسات مجتمعية أو مراكز تعليمية معروفة وعلى اتصال بالمجتمعات، وتمكنوا -ملتزمين في ذلك بتوجيهات التباعد الاجتماعي- من الوصول إلى مجموعات صغيرة من الأسر، وشرح الغرض من هذه المواد الدراسية. اتسمت هذه المواد الدراسية بالإيجاز وخفة الوزن لتسمح بتوزيعها على نطاق أوسع، وكانت تحمل ملصقًا بوجهين؛ أحدهما يحمل صورًا، والآخر يحمل رسائل مهمة، فضلاً عن كُتيب نشاط تفصيلي يحوي صورًا وتعليمات للنشاط.

سمحت هذه المجموعة لأفراد الأسرة بالمشاركة في أنشطة تعليمية مع أبنائهم حتى لو لم تتوفر أي موارد أخرى. صدرت توجيهات بشأن كيفية إحداث التباين بين الأنشطة، وصُممت الأنشطة بحيث تكون قابلة للتكرار. بلغ عدد مرات تحميل إصدارات الإنترنت من هذه المواد الدراسية من موقع EENET 1622 مرة في عام 2020 (EENET 2021). يعكف استشاريو EENET وقت كتابة هذه الدراسة على القيام بمراجعة إجراءات المشروع ونتائجه لصالح NAD في إطار عملية متابعة برنامج معًا من أجل الدمج وتقييمه.

### الخاتمة: ما الذي يمكن تحسينه المرة القادمة؟

شاع بين المجيبين على الاستبيان انتقاد الافتقار إلى دعم مادي مقدم للمتعلمين أثناء إغلاق المدارس، والدعم هنا ليس فقط دعمًا في صورة مواد تعليمية، لكنه أيضًا دعم لحماية الطفل ومقومات البقاء على قيد الحياة، وركز المجيبون على كم أدى الافتقار إلى موارد ملموسة إلى حرمان الأطفال والأسر الذين كانت لديهم أقل الموارد التعليمية في بيوتهم. لم تستطع تلك الأسر ملء الفجوات في تعليم الأطفال ورعايتهم وأمنهم التي نجمت عن إغلاق المدارس، لا سيما بالنسبة للمتعلمين ذوي الإعاقة أو الذين يعانون من مشكلات صحية الذين تعودهم احتياجات إضافية تتعلق بالرعاية الصحية وإعادة التأهيل.

تشير نتائج الاستبيان إلى أن المجيبين من سوريا كانوا أكثر مرونة في التعامل مع إغلاق المدارس مقارنة بالمجيبين من جمهورية الكونغو الديمقراطية؛ وهذه المرونة -على ما يبدو- ترجع إلى شبكات دعم التعليم التي كانت موجودة من قبل في المجتمعات المدرسية، التي كانت تُشرك أولياء الأمور من خلال الاتصال المباشر، وأيضًا موجودة ضمن كوادرات صنع القرار والتنسيق لدى سلطات التعليم الإقليمية السورية. جاءت توصيات المجيبين السوريين للتعامل مع الأزمات في المستقبل لتضع التعاون والدعم على رأس الأولويات؛ وهو الأمر الذي يعكس المجال الأول لنظرية EENET بشأن التغيير؛ فوجود تعليم جامع وفرص تعليمية جيدة يتطلب التعاون، ولا بد من تشجيع أصحاب المصلحة على العمل معًا من أجل تصميم مبادرات التعليم الجامع وتطبيقها والتفكير فيها (Lewis 2016).

من المحتمل ألا تصل مقومات التعلم في البيئة المنزلية باستخدام وسائل الإعلام إلا إلى الأسر التي تمتلك القدر الأكبر من الموارد. يمكن أن يساعد المزيد من البحث (مثلاً من خلال استبيانات للأسر) على تحديد النسبة من الأسر الموجودة في أماكن أزمت تفقر إلى الكهرباء، ويتعذر عليها الوصول إلى تلفاز ومذياع وإنترنت؛ لذلك، ينبغي لنا أن نفترض أنه ثمة حاجة إلى قنوات اتصال متعددة لدعم التعلم في البيئة المنزلية للجميع.

كذلك نحتاج أن نفهم بصورة أفضل أي شبكات المعلومات والدعم المتبادل مُستخدمة في سياقات معينة، لا سيما بالنسبة للمجموعات ذات المستويات الأقل من المشاركة في التعليم. تحتاج قيادات المدارس وأعضاء اللجنة المدرسية والمدرسون أدوات معينة كي يصبحوا فاعلين داخل تلك الشبكات في الوقت الذي تكون فيه المدارس مفتوحة. كذلك يحتاجون إلى دعم أواصر الشراكة بين الأسرة والمدرسة و"المرونة التعليمية" للمجتمع استعداداً لأي إغلاقات محتملة للمدرسة. ينبغي حث المدرسين وتشجيعهم على التفكير من ذواتهم بوصفهم ناشطين تعليميين داخل مجتمعاتهم الأم، وأيضاً داخل مناطق التجمع في مدارسهم، وتشجيعهم على العمل مع أولياء الأمور من أجل تطوير مناهج تعاونية للتدريس والتعلم (Ainscow, Booth, and Dyson 2006). يمكن لقادة المدرسة تشجيع المعلمين على اكتشاف الأطفال الذين يحتاجون دعماً إضافياً أثناء وجودهم في المنزل، كأولئك الذين يواجهون تحديات تتعلق بالصحة أو الإعاقة، ومناصرة هذا الدعم. ربما يتطلب هذا انتقالاً مؤثراً في المسؤوليات بين القيادة التعليمية (Alexiadou 2011; Engelbrecht et al. 2016)، لكنه يظل هدفاً يستحق السعي نحوه.

للحفاظ على انخراط الأطفال في التعليم الأساسي في الأوقات التي تضطر فيها المدارس إلى الإغلاق بصورة غير متوقعة، من المهم توفير مواد تعليمية مطبوعة بسرعة، إلى جانب ما يتعلق بذلك من توجيهات وتعليمات لأولياء الأمور؛ فهذا يزيد من احتمالية رجوع الطلاب إلى المدرسة عندما تفتح أبوابها مرة أخرى؛ حيث إن الانتظار ريثما يتم إنتاج مواد دراسية مرتبطة بالمنهج تصلح للتعلم في البيئة المنزلية يزيد من خطر عدم مواصلة الأطفال تعليمهم. هل ثمة فرص سانحة لتوزيع مواد تعليمية موجودة بالفعل للحفاظ على انشغال الأطفال بتعلم أساسيات القراءة والكتابة والحساب ريثما تُعد مواد دراسية جديدة؟ في ضوء المساحة الجغرافية الشاسعة لجمهورية الكونغو الديمقراطية، ربما كان تطوير و/أو توزيع مواد تعليمية محلية على نطاقات أصغر في مرحلة مبكرة من الجائحة أكثر فائدة. أي الجهات من خارج المنظومة التعليمية كان بوسعها أن تدعم هذا؟ على سبيل المثال، هل كان بالإمكان أن تُسلم مطابع محلية بيانات وأموال لتحميل كتب قراءة مُيسرة موجودة بالفعل وطباعتها؟

يمكن أن ينطوي التعامل مع التعليم في حالات الطوارئ بهذه الطريقة على العثر على ودعم أفراد قادرين على نشر التعليم من خلال شبكات محلية قائمة بالفعل للدعم ومشاركة المعلومات. إن انتهاج هكذا نهج من أسفل إلى أعلى يمكنه أن يوازر الجهود التي يبذلها الممارسون وصناع القرار مستقبلاً بهدف تقديم مقومات التعلم في البيئة المنزلية القادرة على وصول إلى الأطفال الأكثر تهميشاً في وقتٍ أسرع. ما يقترحه عمل Lacey and Viola (2019) في جمهورية الكونغو الديمقراطية، هو أن العمل على تعزيز التعليم المحلي من خلال نماذج يقودها المجتمع تركز على الاكتفاء الذاتي يمكنه أن يحقق للمدارس مميزات مُستدامة.

تُبرز نظرية التغيير لـ EENET الأهمية المستمرة للحفاظ على دعم الموارد المطبوعة للمتعلمين المهمشين والمجتمعات المهمشة رغم الرقمنة السريعة للتعليم والاتصالات. إن نتائج الاستبيان الذي قمنا به (Corcoran et al. 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) والمراجعة التي تمت لمشروع التعلم في البيئة المنزلية الخاص بـ EENET/NAD ولمواده الدراسية (EENET 2021) يؤكدان هذه الفكرة، ونحن نقترح أن تطوير مراكز توزيع محلية لتوزيع مواد التعليم والتدريس بالتعاون مع مؤسسات المجتمع والمؤسسات غير الحكومية سوف يكون له أهمية خاصة في حالة وقوع أزمت مستقبلية مشابهة لجائحة كوفيد-19.

## شكر وتقدير

تنطوي المشروعات البحثية على تضافر جهود الكثيرين من أجل إنجاحها، وكان هذا المشروع في واقع الأمر ثمرة جهود جماعية؛ فالاستبيانات والمواد الدراسية الاسترشادية للتعلم في البيئة المنزلية التي أثمرتها كانت نتاج محادثات جرت بين أعضاء فريق EENET وأفراد طاقم NAD أثناء مشاهدتنا للتغطية الإعلامية للموقف المتفاهم في البلدان الأم لأعضاء الشبكة. تطوع عدد من مستشاري EENET للانضمام إلى المجلس الاستشاري لأحد مشروعات التعلم في البيئة المنزلية، وسمحوا بتوسيع نطاق الاستبيان من مجرد تحليل سريع وصغير تسمح به إمكانيات موازنة المشروع. كما تطوع أصدقاء لEENET من بلدان مختلفة لترجمة الاستبيان -أو تنقيح الترجمات- إلى 14 لغة، وشارك آخرون كثيرون روابط الاستبيان كل مع الشبكة التي ينتسب إليها. لا يسعنا المقام أن نذكر الكثيرين كل واحد باسمه، لكننا حاولنا إدراج أسماء المساهمين في تقارير البيانات على موقعنا الإلكتروني (<https://www.eenet.org.uk/inclusive-home-learning>).

نعبر عن عميق امتناننا للجمعية النرويجية للمعاقين على ما قدمته من دعم لEENET في تطوير خطط المشروع الجديد، وإعادة توجيه موازنات المشروع في بداية الجائحة، وهو الأمر الذي سمح بخروج مشروع التعلم في البيئة المنزلية إلى النور. كذلك نود أن نتقدم بالشكر إلى معهد البحوث التربوية والاجتماعية في جامعة مانشستر متروبوليتان على السماح لCorcoran بالعمل في عنصر الاستبيان الذي يمثل أحد عناصر المشروع من دون تمويل. أخيرًا، نعرب عن امتناننا لمؤسسة RISE project التابعة لجامعة مانشستر متروبوليتان، التي أتاحت لTwigg الفرصة لاستكمال تدريبها البحثي، ومكنت EENET من الاستفادة من مهاراتها.

## المراجع

- Ainscow, Mel, Tony Booth, and Alan Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>.
- Alexiadou, Nafsika. 2011. "Social Inclusion and Leadership in Education." *Education Inquiry* 2 (4): 581-600. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i4.22001>.
- Bailey, Donald B., Mary Beth Bruder, Kathy Hebbeler, Judith Carta, Michelle Defosset, Charles Greenwood, Lynne Kahn, Sangeeta Mallik, Joy Markowitz, Donna Spiker, Dale Walker, and Lauren Barton. 2006. "Recommended Outcomes for Families of Young Children with Disabilities." *Journal of Early Intervention* 28 (4): 227-51. <https://doi.org/10.1177/105381510602800401>.
- Cashman, Laura, Suman Bhattacharjea, and Ricardo Sabates. 2020. "Parental Perceptions and Parental Involvement in Children's Education in Rural India: Lessons for the Current COVID-19 Crisis." UKFIET (blog), May 1, 2020. <https://www.ukfiet.org/2020/parental-perceptions-and-parental-involvement-in-childrens-education-in-rural-india-lessons-for-the-current-covid-19-crisis/>.
- Chu, Szu-Yin. 2018. "Perspectives from Both Sides of the Parent-Professional Partnership: A

- Preliminary Study on Taiwan's Early Childhood Special Education Services." *International Journal of Disability, Development and Education* 65 (4): 355-72. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1403572>.
- Corcoran, Su Lyn. 2020. "The Enabling Education Network." In *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*, edited by Daniel Thomas Cook, 717-18. New York: SAGE.
- Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock, and Rachel Twigg. 2021a. "Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of the Arabic Responses Concerned with Syria to EENET Survey Conducted in 2020." Hyde, UK: EENET.
- Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock, and Rachel Twigg. 2021b. "Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of the French Responses to the EENET 2020 Home Learning Survey." Hyde, UK: EENET.
- Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock, and Rachel Twigg. 2021c. "Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of Responses to the 2020 EENET Survey in Eight Languages." Hyde, UK: EENET.
- Corcoran, Su Lyn, Helen Pinnock, and Rachel Twigg. 2021d. "Home Learning Provision During the COVID-19 Pandemic: Rapid Analysis of Responses in Ukrainian to the EENET Survey Conducted in 2020." Hyde, UK: EENET.
- Engelbrecht, Petra, Mirna Nel, Suegnet Smit, and Marichelle van Deventer. 2016. "The Idealism of Education Policies and the Realities in Schools: The Implementation of Inclusive Education in South Africa." *International Journal of Inclusive Education* 20 (5): 520-35. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095250>.
- Gharibah, Mazen, and Zaki Mehchy. 2020. "COVID-19 Pandemic: Syria's Response and Healthcare Capacity." Policy Memo. Conflict Research Programme, London School of Economics and Political Science. London: Foreign, Commonwealth & Development Office. <https://www.gov.uk/research-for-development-outputs/covid-19-pandemic-syria-s-response-and-healthcare-capacity>.
- Huang, Chaolin, Yeming Wang, Xinwang Li, Lili Ren, Jianping Zhao, Yi Hu, Li Zhang et al. 2020. "Clinical Features of Patients Infected with 2019 Novel Coronavirus in Wuhan, China." *The Lancet* 2020 (395): 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5).
- Lasater, Kara. 2016. "Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership." *School Community Journal* 26 (2): 237-62.
- Lewis, Ingrid. 2016. "Creating a Theory of Change for EENET." *Enabling Education Review* 5: 32-33. Hyde, UK: EENET.

- Lewis, Ingrid. 2016. "EENET's Theory of Change." Hyde, UK: EENET. <https://www.eenet.org.uk/about/eenets-theory-of-change/>.
- Lewis, Ingrid, Su Lyn Corcoran, Said Juma, Ian Kaplan, Duncan Little, and Helen Pinnock. 2019. "Time to Stop Polishing the Brass on the Titanic: Moving Beyond 'Quick-and-Dirty' Teacher Education for Inclusion, Towards Sustainable Theories of Change." *International Journal of Inclusive Education* 23 (7-8): 722-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624847>.
- Lacey, Thea, and Marcello Viola. 2019. "Strengthening Education Systems for Long-Term Education Responses." *Forced Migration Review* 60: 15-18. <https://www.fmreview.org/education-displacement/lacey-viola>.
- Lord, Janet. 2020. "Coronavirus: Online Learning Hits Already Disadvantaged Children Hard." Manchester: Manchester Metropolitan University, May 1, 2020. <https://www.mmu.ac.uk/news-and-events/news/story/?id=12261>.
- McNatt, Zahirah, Neil Boothby, Hamza Al-Shannaq, Hannah Chandler, Patricia Freels, Ahmed Mahmoud, Noor Majdalani, and Laura Zebib. 2018. "Impact of Separation on Refugee Families: Syrian Refugees in Jordan." Amman: Colombia Global Centers and UNHCR. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D80P2GF9>.
- Mohsen, Fatema, Batoul Bakkar, Humam Armashi, and Nizar Aldaher. 2021. "Crisis Within a Crisis, COVID-19 Knowledge and Awareness among the Syrian Population: A Cross Sectional Study." *BMJ Open Journals* 11: e043305. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-043305>.
- OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights). 2020. "1,300 Civilians Killed in the DRC in Past Eight Months – Bachelet." OHCHR (blog), June 5, 2020. <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2020/06/1300-civilians-killed-drc-past-eight-months-bachelet>
- Packman, Kerry-Jane. 2020. "The Pandemic Has Shown Us that Parents Have a Bigger Role to Play in Education." Involve (blog), October 15, 2020. <https://www.involve.org.uk/resources/blog/opinion/pandemic-has-shown-us-parents-have-bigger-role-play-education>.
- Pinnock, Helen. 2020. "Report of Survey into Conditions for Home Learning in Zambia and Zanzibar." Hyde, UK: EENET.
- Porter, Gina, Kate Hampshire, James Milner, Alister Munthali, Elsbeth Robson, Ariane de Lannoy, Andisiwe Bango et al. 2015. "Mobile Phones and Education in Sub-Saharan Africa: From Youth Practice to Public Policy." *Journal of International Development* 28 (1): 22-39. <https://doi.org/10.1002/jid.3116>.

- Qwaider, Ayman. 2018. "Introducing EENET's Arabic Language Community Facilitator." EENET (blog), December 6, 2018. <https://www.eenet.org.uk/introducing-eeenets-arabic-language-community-facilitator/>.
- RDC (République Démocratique du Congo). 2015. *Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation 2016-2025*. Kinshasa: Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté.
- Richardson, Hannah. 2020. "Coronavirus: The Impossibility of Home-Schooling a Nation." *BBC News*, April 8, 2020. <https://www.bbc.co.uk/news/education-52151411>.
- Rigby, Jennifer. 2020. "Africa's Education Crisis: Millions of Children Locked Out of School." *The Telegraph*, May 21, 2020. <https://www.telegraph.co.uk/global-health/women-and-girls/meet-minister-trying-avert-sierra-leones-coronavirus-education/>.
- Save the Children. 2020. "Save Our Education: Protect Every Child's Right to Learn in the COVID-19 Response and Recovery." London: Save the Children. [https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/save\\_our\\_education\\_0.pdf/](https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/save_our_education_0.pdf/).
- STiR Education. 2021. "Reflections on Our Covid Response." StiR Education (blog), July 2021. <https://stireducation.org/wp-content/uploads/Reflections-on-our-Covid-response.pdf>.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2020a. "Refugee Statistics." Accessed June 2021. <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/statistics/>.
- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2020. "COVID-19 Situation Report #14." Kinshasa: UNICEF DRC. Accessed June 2021. <https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/unicef-drc-covid-19-situation-report-14-13-26-august-2020>.
- UNICEF (United Nations Children's Fund). 2021. "Militia Violence Threatens 3 Million Displaced Children in Democratic Republic of Congo: UNICEF." UNICEF (press release), February 19, 2021. <https://www.unicef.org/wca/press-releases/militia-violence-threatens-3-million-displaced-children-democratic-republic-congo>.
- UN OCHA (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs). 2017. "Complex Emergency in the Kasai Region: DR Congo Situation Report No. 8 (22 June 2017)." Kinshasa: UN OCHA. <https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/complex-emergency-kasai-region-drcongo-situation-report-no-8-22>.
- USAID (United States Agency for International Development). 2021. "COVID-19 Situation Analysis: First Annual Review - Livelihoods, Food Security, Agriculture and Protection Sectors." Washington, DC: USAID and iMMAP.

<https://immap.org/product/covid-19-situation-analysis-annual-review-report-syria-july-2020-july-2021/>.

WHO (World Health Organization). 2021. "WHO Health Emergency Dashboard: COVID-19 Homepage: Democratic Republic of the Congo." Geneva: WHO. Accessed June 2021. <https://covid19.who.int/region/afro/country/cd>.