



تقرير التعلم بالتبادل الافتراضي وآثاره

مبادرة ستيفنز | 2023

Stevens
Initiative

شكر وتقدير

هذا التقرير، وما يشتمل فيه من تأثير وتعلم، لم يكن ممكنًا لولا العمل الجاد الذي بذله المستفيدون من منح مبادرة ستيفنز وشركائهم لتوفير فرص التبادل الافتراضي لآلاف الشباب في جميع أنحاء الولايات المتحدة ومنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. تتقدم المبادرة بالشكر إلى فريق التقييم من RTI International لإجراء التقييم والتحليل الممتازين المتضمنين في هذا التقرير. ونتقدم بالشكر أيضًا إلى العديد من أعضاء فريق مبادرة ستيفنز لمساهماتهم في عدة مراحل طوال المشروع.

حول مبادرة ستيفنز ومعهد آسبن

مبادرة ستيفنز منظمة دولية رائدة في التبادل الافتراضي، وهي تجمع الشباب من عدة آفاق من أجل التعاون والتواصل من خلال التكنولوجيا المتداولة. تم إنشاء المبادرة في عام 2015 كتكريم دائم للسفير ج. كريستوفر ستيفنز وتستثمر المبادرة في برامج التبادل الافتراضي بين الولايات المتحدة والشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA)؛ وتقوم بمشاركة الأبحاث والموارد والممارسات الواعدة للارتقاء بآثار البرامج، مع الدعوة إلى الانخراط على نطاق أوسع. ومن خلال 91 منحة، ستوسع مبادرة ستيفنز انتشارها بحلول صيف 2023 إلى ما يقرب من 75,000 من الشباب عبر 17 دولة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والأراضي الفلسطينية وفي 49 ولاية أمريكية وبورتوريكو وخمسة مجتمعات قبلية وجزر فيرجن الأمريكية وواشنطن العاصمة، لمعرفة المزيد:

<https://www.stevensinitiative.org>

معهد آسبن منظمة عالمية غير ربحية ملتزمة بتحقيق مجتمع تسوده الحرية والعدل والإنصاف. تأسس المعهد عام 1949 وهو يسعى لإحداث التغيير من خلال الحوار والقيادة والعمل للمساهمة في حل أهم التحديات التي تواجه الولايات المتحدة والعالم. يقع مقر المعهد في واشنطن العاصمة، وله مدينة جامعية في آسبن، كولورادو، وشبكة دولية من الشركاء. لمعرفة المزيد:

<https://www.aspeninstitute.org>

تقرير التعلم بالتبادل الافتراضي وآثاره لعام 2023 مدعوم من مؤسسة عائلة بيزوس.

Stevens
Initiative



bezofamilyfoundation

فهرس المحتويات

2	رسالة المدير التنفيذي
3	المقدمة
4	التقييم: صيف 2021 والسنة الأكاديمية 2021-2022
5	الوصول والخصائص المؤسسية
7	نتائج الدراسة
10	أبرز النتائج
11	التنوع والمساواة والشمول والوصول في تقييم مبادرة ستيفنز
12	نتائج الدراسة
14	أبرز النتائج
15	نتائج التصميم شبه التجريبي: معهد ويليام ديفيدسون في جامعة ميشيغان
15	المناهج
16	النتائج
17	الفصول الدراسية المترابطة: تزايد التبادل الافتراضي في المغرب والإمارات العربية المتحدة
19	جديد عام 2023: الممارسات الفعالة والتحديات المشتركة في التبادل الافتراضي
22	بكلماتهم الخاصة: التأثير في أصوات الشباب

تقرير التعلم بالتبادل الافتراضي وآثاره لعام 2023

تقرير التعلم بالتبادل الافتراضي وآثاره لعام 2023 بترخيص دولي من المشاع الإبداعي- غير التجاري- الترخيص بالمثل 4.0 الدولي

حقوق الطبع والنشر © 2023 من معهد آسبن

معهد آسبن

2300 N St. NW, Suite 700, Washington, DC 20037

نُشر في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2023 من قبل معهد آسبن. كل الحقوق محفوظة.

زملائي الأعزاء،

يسر مبادرة ستيفنز أن تشارككم تقرير التعلم بالتبادل الافتراضي وآثاره لعام 2023.

لقد صادف العام الماضي الذكرى العاشرة لوفاة السفير ستيفنز. لقد كان وقتًا للتأمل أثناء ما كنا نبحر في مشهد تعليمي دائم التغير وتصورنا لرغبة متذبذبة تجاه التبادل الافتراضي. ومع ذلك، فقد استغلينا هذا العام لإعادة التأكيد على سبب ظهورنا كل يوم: ملايين الشباب الذين يستحقون خوض تجربة التبادل الافتراضي.

وتريد مبادرة ستيفنز وتعمل على أن يصبح التبادل الافتراضي جزءًا من الرحلة التعليمية لكل شاب. ولا نستغني عن الحصول على مزيد من الدعم والمشاركة عبر القطاعات التعليمية والحكومة والمجتمع المدني والقطاعات الخاصة. ويمنح تعاونًا معًا صوت أقوى لتأكيد التبادل الافتراضي باعتباره حجر الأساس لفهم عالمي أوسع.

وبين هذا التقرير أن التبادل الافتراضي يسلك كل الطرق التي نأملها. وتتباين البرامج في مناهجها الدراسية واتساع رقعتها الجغرافية ومستواها المناسب للفئة العمرية المستهدفة وغير ذلك، إلا القاسم المشترك بينها هو أن المشاركين يكتسبون المهارات الأساسية التي ستساعدهم في المستقبل. وتعكس البرامج التي نمولها تحقيق المشاركين مكاسب عبر المجالات التي نهتم بها، بما في ذلك قدرتهم على الرؤية من وجهات نظر الآخرين ومهارات التواصل بين الثقافات ومدى شعورهم بالدفع تجاه الأشخاص في أماكن أخرى. وتشير البيانات إلى أن التبادل الافتراضي يحدث فرقًا في قدرة الشباب على التعامل مع أقرانهم العالميين. ويعكس التقييم الدقيق لمعهد ويليام ديفيد زيادة ملحوظة في معرفة المشاركين بالأشخاص والأماكن الأخرى والدرجة التي يجمعون بها شيئًا مشتركًا مع أشخاص من مكان آخر. وقد جمعنا المئات من القصص والروايات حول تأثير التبادل الافتراضي على الشباب ومدى نجاحهم. وتوضح هذه القصص ونقاط البيانات مجتمعة قوة التبادل الافتراضي.

ويساعد هذا التقرير في تبليغ قيمة تعزيز الاتصالات العالمية مما يمكننا من تحديث طريقة مخاطبتنا للجماهير الجديدة. وسيوجه استثماراتنا في المنح ويساعد الحاصلين على المنح والشركاء والممارسين الآخرين على تحسين ممارساتهم. ونشجعك على مشاركة هذا التقرير مع الزملاء والاستفادة من الدروس المشتركة فيه عند تحديد الأولويات والاستراتيجيات للتعليم العالمي وللتبادل. ويمكن أن يؤثر استخدام هذا التقرير في دعم قضية التبادل الافتراضي في سياقك على حياة عدد لا يحصى من الشباب.

ونقرب من عام 2023 والسنة الثامنة من عملنا بشعور متجدد بالهدف والحيوية مع التركيز على أن يصبح التبادل الافتراضي متاحًا على نطاق أوسع. ويجب أن يصبح التبادل الافتراضي جزءًا من السنوات التأسيسية والأولى لكل شاب ويجب تضمينه في مجموعة أدوات التعليم العالمية التي تستخدمها المدارس ومؤسسات التعليم العالي والمنظمات غير الربحية في جميع أنحاء العالم. ويعزز هذا التقرير هذا السبب ويجعلنا حريصين على عملنا في السنوات القادمة. ويمكننا، باتحادنا معًا، إتاحة الفرصة أمام كل شاب للمشاركة في هذه التجربة المتغيرة للحياة. يمكنك الانضمام إلينا في هذا الجهد وتواصل معنا على stevensinitiative@aspeninstitute.org لمعرفة كيف يمكننا العمل معًا.



كريستين شياو
المديرة التنفيذية
مبادرة ستيفنز

المقدمة

نضع بين يديكم فيما يلي التقرير السنوي الرابع لمبادرة ستيفنز (المبادرة) والذي يهدف إلى مشاركة البيانات وإظهار تأثير برامج التبادل الافتراضي. وغالبًا ما يسأل الوافدون الجدد في التبادل الافتراضي "ما هو تأثير هذه البرامج؟". يسعى هذا التقرير وتكراراته السابقة للإجابة على هذا السؤال من خلال تقديم دليل محدد لتأثيرات المشاركة في التبادل الافتراضي. ويشارك هذا التقرير بيانات مستمدة من تقييم برامج المستفيدين والدروس المستخلصة من الجهود المبذولة لتنمية مجال التبادل الافتراضي وتوصيات للممارسة الفعالة وأمثلة على التأثير في أصوات المشاركين في هذا التبادل. وقد أثرت جائحة كورونا تأثيرًا بالغًا على مجال التعليم والتبادل الدولي، وما زالت هذه الآثار محسوسة بعدة طرق. وفي ظل توفير التبادل الشخصي وفرص التنقل الأخرى، يعمل هذا التقرير بمثابة تذكير بأن التبادل الافتراضي ليس الخيار "الثاني الأفضل" للتعلم الدولي أو الثقافي، ولكنه بالأحرى أداة استراتيجية لتحقيق أهداف متعددة.

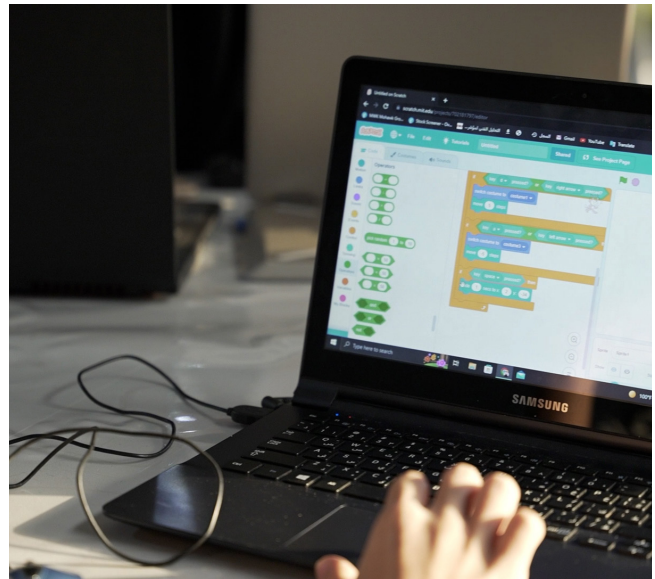
ملاحظات تقرير عام 2023

بالتوافق مع السنوات السابقة يمكن ملاحظة التغييرات الإيجابية عبر مقاييس الكفاءة العالمية المتعددة للمشاركين في التبادلات الافتراضية المدعومة من مبادرة ستيفنز.

أجاب أكثر من 80% من المشاركين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والولايات المتحدة بأنهم سيوصون أقرانهم بالتحاق ببرنامج التبادل الافتراضي، مما يدل على الرضا عن التبادل الافتراضي على الرغم من "إجهاد زوم" أو التصورات الأخرى للتعلم الافتراضي بعد الوباء.

توضح مبادرة ستيفنز عند مشاركة المعلومات الديموغرافية للمشاركين قوة التبادل الافتراضي للوصول إلى المجتمعات التي غالبًا ما تكون غير ممثلة على الوجه الأكمل في فرص التعلم الدولية وتضمينها.

في إصدار المشروع البحثي الثاني عن التصميم شبه التجريبي من معهد ويليام ديفيدسون في جامعة ميشيغان، سلاحظ القراء أن المشاركين في التبادل الافتراضي أشاروا إلى مكاسب ومنافع إيجابية للعديد من النتائج بالمقارنة مع أقرانهم الذين لم يشاركوا في برنامج مماثل.



التقييم: صيف 2021 والسنة الأكاديمية 2021-2022

تواصل مبادرة ستيفنز و(RTI International (RTI) التعاون في إجراء تقييم مستقل لبرامج التبادل الافتراضي لدى المستفيدين. ويستمر هذا التعاون الذي بدأ في عام 2016 في استخدام نهج تنموي للتقييم يوفر الدعم للممارسين الذين ينفذون البرامج ويقر بالاحتياجات والتحديات الفريدة لتقييم البرنامج عبر مجموعة واسعة من الإعدادات. وقد وثق هذا التعاون بالتفصيل في [التقارير السابقة](#). وتعاونت المبادرة ومعهد RTI في العمل على ثلاث تغييرات مهمة هذا العام كجزء من الجهود المبذولة لمواصلة تحسين عملية التقييم هذه.

أولاً، عمل معهد RTI على تكييف صياغة بعض أسئلة المسح لتحسين فهم المشاركين من مستوى رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (K-12). وبهذا التغيير، تشارك الآن بصورة مستقلة أحجام التأثير للمشاركين بعد المرحلة الثانوية والمشاركين من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر¹ (K-12) وفقاً لمقاييس الكفاءة العالمية التي وضعها.

ثانياً، خلال ربيع عام 2022 تحولت المبادرة إلى التوصية ألا يستخدم المستفيدون إلا المسح بعد البرنامج فقط بدلاً من إجراء مسوحات ما قبل البرنامج وبعده، مما يقلل من أعباء جمع البيانات وتحليلها. ويشتمل نموذج مسح ما بعد البرنامج الخاص بالمبادرة على أسئلة بأثر رجعي، والتي تطلب من المشاركين التفكير فيها قبل بدء البرنامج والإجابة على أسئلة تتعلق بأنفسهم في ذلك الوقت، بالإضافة إلى الإجابة عن أسئلة حول معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم الحالية. وقد تعكس مطالبة الشباب بنشر برنامج للتفكير مرة أخرى في الكيفية التي كانوا سيجيبون بها قبل المشاركة فهماً أكثر دقة لمدى معرفتهم أو قدرتهم على الأداء في البداية بسبب فهم جديد أو متطور للمهارة أو موضوع القياس.

أخيراً، أضافت المبادرة أسئلة مسح تطلب من المشاركين الإبلاغ الذاتي عن المعلومات الديموغرافية ومشاعر الدمج أثناء تبادلهم. وترد بالتفاصيل هذه البيانات الديموغرافية ومشاعر التضمين ومناقشتها لاحقاً في هذا التقرير.



1 يشير المشاركون K-12 إلى المشاركين في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية. ويشير مصطلح ما بعد المرحلة الثانوية إلى المشاركين الذين أكملوا المرحلة الثانوية. واستخدم بعض المستفيدين مقاييس استطلاع ما بعد المرحلة الثانوية على الرغم من أن بعض المشاركين وإن لم يكن جميعهم في المستوى الثانوي.

خلال صيف وخريف عام 2021 وربيع عام 2022، شارك 10,898 شابًا في البرامج التي تدعمها مبادرة ستيفنز مقسمة كالآتي: 4,885 مشاركًا في 43 ولاية أمريكية وغوام والمجتمعات القبلية وواشنطن العاصمة و6,013 مشاركًا في 17 دولة عبر منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والأراضي الفلسطينية. وقد وصلت مبادرة ستيفنز إلى شباب المرحلة الثانوية (المدرسة الإعدادية والثانوية) وما بعد المرحلة الثانوية في كل من الولايات المتحدة ومنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

ومن خلال برامج التبادل الافتراضي، تعمل المبادرة على زيادة الوصول إلى فرص التبادل الدولي للشباب الذين قد لا يتمكنون من التواصل مع أقرانهم في بلد آخر لولا المبادرة. ويواصل معهد RTI، على غرار التقارير السابقة، جمع البيانات حول الخصائص المؤسسية التالية التي قد تشير إلى احتمالية حصول الطلاب في تلك المؤسسات على فرص أقل للتبادل مقارنة بالطلاب في المؤسسات الأخرى.

صيف وخريف 2021: الخصائص المؤسسية

التعليم العام		التعليم الخاص	غير معروف
مستوى المدرسة الثانوية الأمريكية		76%	15%
مستوى المدرسة الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		64%	15%
مستوى ما بعد الثانوية بالولايات المتحدة		86%	13%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		56%	29%
مستوى ما بعد الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وش			

ربيع 2022: الخصائص المؤسسية

التعليم العام		التعليم الخاص	غير معروف		
57%	4%	39%	مستوى المدرسة الثانوية الأمريكية	النسبة المئوية للمشاركين حسب نوع المؤسسة التعليمية التي التحقوا بها في كل منطقة	
20%	37%	43%	مستوى المدرسة الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفرشا		
84%	15%	1%	مستوى ما بعد الثانوية بالولايات المتحدة		
65%	20%	15%	مستوى ما بعد الرحلة الثانوية بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفرشا		
لغات أخرى غير الإنجليزية		اللغة الإنجليزية	غير معروف		
82%	0%	18%	مستوى المدارس الثانوية	النسبة المئوية للمشاركين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا حسب لغة التدريس الأساسية في مؤسستهم التعليمية	
69%	24%	7%	مستوى ما بعد الثانوية		
الباب الأول		غير الباب الأول	غير معروف	النسبة المئوية للمشاركين الأمريكيين من مستوى المدرسة الثانوية الذي درسوا مؤسسات خاضعة للباب الأول	
37%	25%	39%			
كلية عامة		غير كلية عامة	غير معروف	النسبة المئوية للمشاركين الأمريكيين من مستوى ما بعد الثانوية الذين التحقوا بكليات عامة	
32%	67%	1%			

ملاحظة: قد يصل مجموع بعض الفئات إلى أكثر من 100% بسبب التقريب.

في سبيل مشاركة بيانات أكثر وضوحًا، تشمل الخصائص المؤسسية الواردة في هذا التقرير أيضًا النسبة المئوية للمشاركين الذين قد تكون الخصائص المؤسسية للمدارس والكليات التي يرتادونها مصنفة على إنها "غير معروفة". ولم تظهر التقارير السابقة إلا النسبة المئوية للمشاركين المعروفين بالالتحاق بأنواع معينة من المؤسسات (على سبيل المثال، الكليات العامة). ولم يبين هذا النهج ما إذا كان المشاركون الباقون لم يلتحقوا بهذه المؤسسات التعليمية أو إذا كان نوع المؤسسة التي التحقوا بها "غير معروفة". ويشارك العديد من الشباب في التبادل الافتراضي من خلال مؤسساتهم التعليمية، بينما يشارك آخرون من خلال مؤسسات أخرى غير المدارس (مثل المراكز العامة) ولا يزال آخرون ينضمون إلى التبادلات الافتراضية كمشاركين فرديين رغم إنهم مسجلين في مدرسة ثانوية أو إحدى الكليات. وفي هاتين الحالتين الأخيرتين، لا تتوفر لدينا عادةً معلومات عن المؤسسات التعليمية التي يلتحقون بها (وهي واردة في الأعمدة "غير المعروفة"). ومن خلال مشاركة البيانات الإضافية أعلاه، كون فهمًا أفضل لتوزيع المشاركين في مبادرة ستيفنز عبر أنواع مختلفة من المؤسسات التعليمية وكذلك مواطن وجود فجوات البيانات.

وطرح على العديد من المشاركين، ولكن ليس جميعهم، أسئلة عن تجربتهم السابقة في التبادل الدولي. وبلغت نسبة الذين استجابوا في صيف وخريف عام 2021 ما نسبته 65% من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا و78% من المشاركين في الولايات المتحدة لم يشاركوا سابقاً في التبادل الدولي، سواء كان افتراضياً أو بالحضور الشخصي. وفي ربيع عام 2021، لم يكن 64% من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا و74% من المشاركين في الولايات المتحدة قد شاركوا سابقاً في أي تبادل دولي.

ربيع وخريف 2021	لا توجد خبرة سابقة في التبادل الدولي	خبرة سابقة في التبادل الدولي
المشاركون من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	65% (ن = 816)	35% (ن = 433)
المشاركون من الولايات المتحدة	78% (ن = 724)	22% (ن = 203)

ربيع 2022	لا توجد خبرة سابقة في التبادل الدولي	خبرة سابقة في التبادل الدولي
المشاركون من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	64% (ن = 1092)	36% (ن = 610)
المشاركون من الولايات المتحدة	74% (ن = 744)	27% (ن = 203)

ملاحظة: قد يصل مجموع بعض الفئات إلى أكثر من 100% بسبب التقريب.

نتائج الدراسة

يجري المستفيدون من منح ستيفنز مسحاً لقياس التغييرات الطارئة على الكفاءات العالمية للمشاركين أثناء مشاركتهم في برنامج التبادل الافتراضي. ويحدد تقييم مجالات الكفاءة العالمية في الجداول الواردة أدناه من خلال عناصر المسح الموضوعة من خلال مدخلات من العديد من أصحاب المصلحة على مدى السنوات العديدة الماضية، والتي يمكن العثور عليها عبر [صفحة الموارد](#) من الموقع الإلكتروني لمبادرة ستيفنز. وتعتقد المبادرة إمكانية توفير هذه المقاييس وأحجام التأثير الناتجة فرصة لفحص المكتسبات المتحققة من خلال المشاركة في التبادل الافتراضي. وبالنظر إلى مقاييس المسح المختلفة نوعاً ما للمشاركين من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (K-12) أو ما بعد المرحلة الثانوية الواردة سابقاً في هذا التقرير، تعرض درجات المشاركين من هذا المسح بشكل منفصل أدناه.

لفهم التأثير الموضح في هذه الجداول، يجب مراعاة ما يلي:

- الأرقام المعبر عنها أدناه تدل على أحجام التأثير وهي مقياس لمقدار التغيير في متوسط ردود الدراسة من مسح ما قبل البرنامج إلى مسح ما بعد البرنامج أو مقارنة ردود ما بعد البرنامج بالسؤال "بأثر رجعي" في ما بعد مسح البرنامج.
- طلبت عناصر الدراسة بأثر رجعي من المشاركين في دراسة ما بعد البرنامج "التفكير ملياً قبل أن تبدأ [اسم البرنامج]" وتقييم أنفسهم على مقياس المسح المحدد. ثم تتم مقارنة الردود بأثر رجعي مع ردود ما بعد البرنامج لقياس التغيير. ويشير حجم التأثير الإيجابي إلى زيادة في مجال الكفاءة العالمية المحدد، بينما يشير حجم التأثير السلبي إلى انخفاض في هذا المجال.
- أحجام التأثير التي لا تقل عن 0.2 (20% من الانحراف المعياري)، تمثل حد معقول للإبلاغ عن التأثيرات الصغيرة، المميّزة بنص غامق.
- تمييز أحجام التأثيرات ذات الدلالة الإحصائية بعلامة النجمة (*) حتى لو كانت أصغر من 0.20.

صيف وخريف 2021: أحجام الأثر والأرقام الإجمالية (ن) حسب المنطقة

مقاييس المسح لمرحلة ما بعد الثانوي

منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	الولايات المتحدة	الشكل العام	منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (ن)	الولايات المتحدة (ن)	مجموع الأرقام الإجمالية	
2031	895	1136	0.66*	1.15*	0.33*	معرفة الآخر
2046	908	1138	0.26*	0.24*	0.27*	قبول وجهات النظر
2058	909	1149	0.42*	0.39*	0.45*	قبول وجهات النظر - بأثر رجعي
370	127	243	0.11	0.20*	0.06	التواصل بين الثقافات
385	133	252	0.42*	0.28*	0.50*	التواصل بين الثقافات - بأثر رجعي
1786	802	984	0.13*	0.11*	0.15*	التعاون بين الثقافات
1782	801	981	0.57*	0.49*	0.62*	التعاون بين الثقافات - بأثر رجعي
1510	684	826	0.47*	0.65*	0.38*	التداخل بين الذات والآخر
1395	620	775	0.24*	0.20*	0.27*	المشاعر الدافئة

(K-12) مقاييس المسح لمرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر

مجموع الأرقام الإجمالية	الولايات المتحدة	منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (ن)	الشكل العام	الولايات المتحدة	منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	
75	40	35	0.76*	1.36*	0.25	معرفة الآخر
136	22	114	0.38*	0.49*	0.36*	معرفة الآخر - بأثر رجعي
80	41	39	0.16	0.39*	-0.08	قبول وجهات النظر
337	152	185	0.31*	0.17*	0.41*	قبول وجهات النظر - بأثر رجعي
80	41	39	-0.08	-0.28	0.18	التعاون بين الثقافات
212	62	150	0.55*	0.55*	0.55*	التعاون بين الثقافات - بأثر رجعي
137	99	38	-0.20*	0.01	-0.72*	التداخل بين الذات والآخر - بأثر رجعي
79	41	38	-0.26	0.24	-0.77*	المشاعر الدافئة
135	22	113	0.20*	0.14	0.21*	المشاعر الدافئة - بأثر رجعي

ربيع 2022: أحجام الأثر والأرقام الإجمالية (ن) حسب المنطقة

مقاييس المسح لمرحلة ما بعد الثانوي

مجموع الأرقام الإجمالية	الولايات المتحدة (ن)	منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (ن)	الشكل العام	الولايات المتحدة	منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	
320	102	218	0.38*	0.61*	0.25*	معرفة الآخر
1084	334	750	0.34*	0.50*	0.27*	معرفة الآخر - بأثر رجعي
335	109	226	0.21*	0.37*	0.15*	قبول وجهات النظر
2358	851	1507	0.33*	0.30*	0.35*	قبول وجهات النظر - بأثر رجعي
332	107	225	0.10	0.07	0.12	التواصل بين الثقافات
784	254	530	0.28*	0.18*	0.34*	التواصل بين الثقافات - بأثر رجعي
138	49	89	0.11	0.20	0.05	التعاون بين الثقافات
1594	597	997	0.53*	0.48*	0.56*	التعاون بين الثقافات - بأثر رجعي
985	419	566	0.53*	0.82*	0.39*	التداخل بين الذات والآخر
447	139	308	0.55*	0.84*	0.45*	التداخل بين الذات والآخر - بأثر رجعي
1054	443	611	0.23*	0.28*	0.20*	المشاعر الدافئة
616	194	422	0.26*	0.24*	0.27*	المشاعر الدافئة - بأثر رجعي

(K-12) مقاييس المسح لمرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر

مجموع الأرقام الإجمالية	الولايات المتحدة (ن)	منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (ن)	الشكل العام	الولايات المتحدة	منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	
48	20	28	0.07	0.42	-0.29	معرفة الآخر
347	150	197	0.47*	0.67*	0.34*	معرفة الآخر - بأثر رجعي
46	20	26	-0.28	0.16	-0.56*	قبول وجهات النظر
582	276	306	0.39*	0.35*	0.43*	قبول وجهات النظر - بأثر رجعي
66	5	61	0.60*	# ²	0.57*	التواصل بين الثقافات - بأثر رجعي
48	20	28	0.21	0.49*	0.0	التعاون بين الثقافات
345	182	163	0.65*	0.59*	0.72*	التعاون بين الثقافات - بأثر رجعي
238	99	139	0.14*	0.15*	0.14*	التداخل بين الذات والآخر - بأثر رجعي
274	145	129	0.35*	0.41*	0.29*	المشاعر الدافئة - بأثر رجعي

2 تم إلغاء النتيجة نظرًا لأن حجم العينة أقل من 20

وطرح على المشاركين أيضًا في مسح ما بعد البرنامج أسئلة عما إذا كانوا سيوصون أقرانهم بالالتحاق بالبرنامج. تفسر المبادرة هذه الردود لقياس مدى رضا المشاركين عن تجربتهم.

الولايات المتحدة	منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	
82% (ن = 1113)	88% (ن = 1344)	النسبة المئوية لمشاركي فصل صيف وخريف 2021 الذين أيدوا أو أيدوا بشدة على ترشيح البرنامج للآخرين
81% (ن = 1167)	89% (ن = 1876)	النسبة المئوية لمشاركي فصل ربيع 2022 الذين أيدوا أو أيدوا بشدة على ترشيح البرنامج للآخرين

أبرز النتائج

أقرت مبادرة ستيفنز بالعديد من النتائج أو التغييرات الجديرة بالذكر المستمدة من جهود التقييم الموضحة أعلاه.

- **التغييرات الإيجابية المتعددة عبر مجالات الكفاءة العالمية:** شجعت المبادرة مرة أخرى أن يبلغ المشاركون عن تغييرات إيجابية ذات دلالة إحصائية في مجالات متعددة خلال الفترتين الزمنية وعبر كلا المستويين التعليمي. ويسرنا بصفة خاصة التأثيرات الإيجابية المحددة في بيانات ربيع 2022 الخاصة بنا للمشاركين بعد المرحلة الثانوية، حيث زادت جميع المجالات تقريبًا بأحجام تأثير أكبر من 0.20 - وهي عتبة معقولة للإبلاغ عن التأثيرات المحدودة - وكانت أيضًا ذات دلالة إحصائية. وتشير هذه البيانات إلى أن المشاركين في التبادل الافتراضي قد حققوا مكاسب في الكفاءات العالمية على مختلف البرامج. وتأخذ المبادرة التغييرات الإيجابية عبر الفترات الزمنية والمناطق والمستويات العمرية كمؤشر قوي على أن برامج التبادل الافتراضي التي ترعاها المبادرة قد تحقق نتائجها المرجوة في تطوير الكفاءات العالمية للمشاركين.

- **أسئلة المسح بأثر رجعي:** كانت أحجام التأثير لمقاييس الأسئلة بأثر رجعي في كثير من الأحيان عند المستوى 0.20 أو أعلى منه، وهو ما يمثل الحد الأدنى للتأثيرات ذات المعنى. طلبت عناصر المسح بأثر رجعي من المشاركين في مسح ما بعد البرنامج "تأمل قبل أن تبدأ [اسم البرنامج]" ثم تقييم أنفسهم على مقياس المسح المحدد.

- **مقاييس مسح رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (K-12) والآثار السلبية العرضية:** في بعض الأحيان أشارت مقاييس المسح على مستوى رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (K-12) إلى تأثير سلبي أو انخفاض في الكفاءة العالمية. وعند ملاحظة ذلك، كان على مستوى رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (K-12) ولم يكن أبدًا على نطاق بأثر رجعي. وإن كان يصعب تفسير هذه النتائج، لكن إحدى الملاحظات المهمة هي أن أحجام التأثير السلبي لوحظت فقط على العناصر التي كان العدد الإجمالي للردود فيها منخفضًا جدًا (أقل من 40)، مما يشير إلى عدم مثاليها لتجربة المشارك الإجمالية في البرامج.

- **ارتفاع رضا المشاركين:** استمر رضا المشاركين أخذًا في الارتفاع هذا العام حيث أشار أكثر من 80% من ردود المسح إلى تأييدهم أو تأييدهم بشدة على ترشيح برنامجهم للآخرين. وهذا يحمل أهمية خاصة حيث مناقشة القيمة المتصورة للبرمجة الافتراضية على نطاق أوسع في مجالات التبادل والتعليم.

التنوع والمساواة والشمول والوصول في تقييم مبادرة ستيفنز

تظل مبادرة ستيفنز ملتزمة بتوفيرها فرص التعلم الدولية للشباب الذين قد لا يتمكنون من الوصول إلى هذا النوع من البرامج من خلال دعم التبادلات التي تصل إلى المجتمعات المحرومة في العادة. ويشير العديد من العاملين في مجال التبادل الافتراضي إلى أن الحواجز الشائعة التي تحول دون المشاركة في برامج التنقل التقليدية (التبادل الشخصي) غائبة في التبادل الافتراضي بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، التكلفة الباهظة والحصول على التأشيرات والابتعاد الزمني عن الأسرة أو التزامات العمل وانقطاع الدورات الدراسية. ومع ذلك لم سقطت مشاركة الكثير من البيانات حول التركيبة السكانية وهويات المشاركين في برامج التبادل الافتراضي، وتحديداً فيما يتعلق بتمثيل الأقليات والمجتمعات المحرومة. وفي خريف عام 2021، تضمنت مبادرة ستيفنز بالتعاون مع معهد RTI مكونات مسح جديدة تمكن المشاركين من الإبلاغ الطوعي عن هوية وخصائص ديموغرافية معينة وتجربتهم مشاعر الدمج في برامج التبادل الافتراضي التي التحقوا بها. وتم تنفيذ هذا الجهد بهدف إطلاع المبادرة والجهات المستفيدة وأصحاب المصلحة الآخرين بشكل أكثر استنارة على تأثير برامجنا على الأبعاد المختلفة للتنوع والإنصاف والإدماج والوصول (DEIA).

وسبق للمبادرة أن شاركت خصائص المؤسسات المشاركة في برامج الحاصلين على المنح، ولكن هذا الجهد الجديد تهادى لما هو أبعد من ذلك بطريقتين:

1. طلبنا من المشاركين الأفراد مشاركة هويتهم وخصائصهم الديموغرافية طواعية بدلاً من الاعتماد على الخصائص المؤسسية التي قد لا تمثل المشاركين الأفراد. ويساعد هذا التغيير في تكوين صورة مفصلة ودقيقة.

2. ضمنا أسئلة حول تصورات الإدماج في البرامج للإبلاغ الأفضل عن تنفيذ البرنامج.

سلكت المبادرة نهجاً مرحلياً لهذا البعد الجديد للتقييم. ففي خريف 2021، طُرح على المشاركين المقيمين في الولايات المتحدة أسئلة ديموغرافية وسُئل المشاركون في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والولايات المتحدة عن مشاعر الدمج. وتعد العديد من المجالات الممنوحة للمشاركين الأمريكيين المدرجة أدناه هي مقاييس تقليدية مستخدمة في الولايات المتحدة لتقييم التمثيل المتنوع والإدماج المنصف في البرمجة التعليمية. وفي ربيع عام 2022، طُلب من المشاركين المقيمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الإجابة على مجموعة مختلفة من الأسئلة الموضوعية خصيصاً للخروج بتقييم أفضل لدمج المجتمعات المهمشة في سياق منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، حيث لا تتناسب المقاييس التقليدية المستخدمة مع المشاركين الأمريكيين أو تلائمها. وقد وضعت هذه المقاييس الخاصة بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا باستخدام التعليقات الواردة من الشركاء الحاصلين على منح في المبادرة والعاملين الموجودين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والذين يمكنهم توفير سياق ثقافي لهذه المقاييس.

”قد بلغت هذه التجربة تأثيرها في نفسي. فقد عززت عملية اكتشاف ذاتي حيث تحدثت افتراضاتي وتعرفت على دوافعي الشخصية وتعلمت الاستماع بنشاط. لقد وسعت آفاق وجهة نظري للعالم وجعلتني منفتح الذهن وميلي لقبول الآراء المختلفة. ومن ثم، أصبحت أكثر وعياً بنفسي من أي وقت مضى.“

حنان، ليبيا، برنامج الاتصال العالمي لسوليا

خريف 2021 وربيع 2022 ديموغرافيات المشاركين في الولايات المتحدة

ربيع 2022		خريف 2021		مشاركون الولايات المتحدة
(ن)	%	(ن)	%	
				النوع
698	60%	966	60%	أنثى
419	36%	597	37%	ذكر
21	2%	24	1%	غير ثنائي
20	2%	26	2%	لا أرغب في الرد
				العرق / الإثنية
5	0%	1	0%	من الهنود الأمريكيين أو سكان ألاسكا الأصليين
132	13%	83	10%	آسيوي
157	15%	150	18%	أسود أو أمريكي من أصل أفريقي
204	20%	129	16%	من الهسبانيون أو اللاتينيون
22	2%	15	2%	الشرق الأوسط أو شمال أفريقيا
4	0%	3	0%	من سكان هاواي الأصليين أو غيرهم من سكان جزر المحيط الهادئ
411	40%	367	44%	أبيض
8	1%	6	1%	عرق آخر
61	6%	31	4%	اثنان أو أكثر من العروق (لا يشمل ذلك من أصل إسباني أو لاتيني)
26	3%	40	5%	لا أرغب في الرد
				حالة الإعاقة
93	9%	98	11%	أعاني من إعاقة
900	87%	749	82%	لا يوجد إعاقة
46	4%	72	8%	أفضل عدم الإجابة
				أعلى مستويات التحصيل العلمي للوالدين
555	57%	538	57%	درجة البكالوريوس أو أعلى
338	35%	314	33%	أقل من درجة بكالوريوس
40	4%	55	6%	لا أعلم
41	4%	38	4%	أفضل عدم الإجابة

ملاحظة: قد يصل مجموع بعض الفئات إلى أكثر من 100% بسبب التقريب.

ربيع 2022 ديموغرافيات المشاركين من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

ربيع 2022		المشاركون من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
(ن)	%	
		المشاركون من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: أعلى مستوى تحصيل تعليمي تحصل عليه أولياء الأمور
977	62%	درجة البكالوريوس أو درجة أعلى
420	27%	أقل من درجة بكالوريوس
75	5%	لا أعلم
112	7%	أفضل عدم الاجابة
		المشاركون من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: نوع المدرسة الثانوية الملتحقون بها / التحقوا بها
415	25%	مدرسة خاصة تدرس منهج دولي
1112	67%	أخرى
144	9%	أفضل عدم الاجابة

ملاحظة: قد يصل مجموع بعض الفئات إلى أكثر من 100% بسبب التقريب.

خريف 2021 مشاعر المشاركين تجاه الدمج

الولايات المتحدة		منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		سؤال الدمج
(ن)	%	(ن)	%	
				النسبة المئوية للمشاركين الذين وافقوا أو وافقوا بشدة عند سؤالهم ...
924	79%	1050	87%	"شعرت أنني يمكن أن أكون النسخة الحقيقية من نفسي في البرنامج."
924	83%	1048	89%	"شعرت بتقدير الشباب الآخرين في البرنامج."
915	85%	1049	92%	"شعرت بتقدير من [الميسر / المدرس / المعلم / الأستاذ] في البرنامج."
923	77%	1049	89%	"شعرت وكأنني أنتمي إلى البرنامج."
923	82%	1048	87%	"شعرت بأنني مشمول في جميع جوانب البرنامج."

ربيع 2022 مشاعر المشاركين تجاه الدمج

الولايات المتحدة		منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا		سؤال الدمج
(ن)	%	(ن)	%	النسبة المئوية للمشاركين الذين وافقوا أو وافقوا بشدة عند سؤالهم ...
948	79%	1555	81%	"شعرت أنني يمكن أن أكون النسخة الحقيقية من نفسي في البرنامج."
946	81%	1559	83%	"شعرت بتقدير الشباب الآخرين في البرنامج."
951	85%	1558	89%	"شعرت بتقدير من [الميسر / المدرس / المعلم / الأستاذ] في البرنامج."
950	76%	1555	83%	"شعرت وكأنني أنتمي إلى البرنامج."
949	82%	1554	84%	"شعرت بأنني مشمول في جميع جوانب البرنامج."

أبرز النتائج

لعدة أسباب ما، لم يضمن جميع المشاركين الذين شاركوا في التبادلات الافتراضية المدعومة من مبادرة ستيفنز في هذه الردود، فمثلاً، لم تتمكن بعض البرامج من تأمين الموافقة اللازمة من مؤسساتها للاستفسار عن الديموغرافية السكانية للمشاركين. هذا، واستناداً إلى البيانات الواردة أعلاه، يبدو أن برامج التبادل الافتراضي التي تدعمها مبادرة ستيفنز لا تتفك عن تضمينها نسب كبيرة من المشاركين الذين يمثلون الهويات والمجتمعات التي تعاني في العادة من نقص الوصول إلى الخدمات في التعليم الدولي. وتشمل أبرز النتائج للمشاركين الأمريكيين تحديداً ما يلي:

- حدد أكثر من نصف المشاركين في المسح (51% في خريف 2021 و 58% في ربيع 2022) أن عرقهم أو إثنيتهم غير البيض.
- حدد 11% من المشاركين في المسح في خريف 2021 و 9% في ربيع 2022 على أنهم من ذوي الإعاقة.
- حدد أكثر من 30% من جميع المشاركين في المسح (33% في خريف 2021 و 35% في ربيع 2022) على أن أحد الوالدين الذي يكون أعلى مستوى تحصيله التعليمي فيه أقل من درجة البكالوريوس وهو مقياس شائع للوضع الاجتماعي والاقتصادي ويشار إليه أحياناً باسم طلاب "الجيل الأول".

وبالمثل، لاحظنا إيجابية نتائج DEIA للمشاركين المقيمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بما في ذلك:

- حدد 27% من أفراد العينة على أنهم من أبوين يقل مستوى تحصيلهما التعليمي فيه عن درجة البكالوريوس.
- أفاد 67% من المشاركين في المسح أنهم إما التحقوا أو ملتحقون بمدرسة ثانوية ليست مؤسسة خاصة تدرس أحد المناهج الدولية وهو مؤشر على الوضع الاجتماعي والاقتصادي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

نتائج التصميم شبه التجريبي: معهد ويليام ديفيدسون في جامعة ميشيغان

خلال مسابقة المنح لعام 2018، قدمت المبادرة منحًا تكميلية للمستفيدين من أجل تنفيذ تقييم أدق للأثر، باستخدام إما تجربة عشوائية محكمة أو تصميم شبه تجريبي (QED). وكان الهدف هو اعتماد درجة أعلى من الدقة من أساليب التقييم القياسية للمبادرة - والتي لا تشمل مجموعات المقارنة أو المراقبة - لقياس آثار برنامج التبادل الافتراضي على المشاركين. وصرح العديد من أصحاب المصلحة إن الدليل الأقوى على بلوغ الأثر سيساعدهم على الدعوة بشكل أقوى داخل مؤسساتهم للمشاركة أو الاستثمار في التبادل الافتراضي. وقدمت المبادرة منحتين تكميليتين إلى المستفيدين الذين وقع عليهم الاختيار خلال مسابقة 2018 لفائدة **سوليا ومعهد ويليام ديفيدسون في جامعة ميشيغان (WDI)** - لإجراء تقييمات باستخدام تصميم شبه تجريبي خلال عامي 2020 و 2021 بدعم من طاقم المبادرة و معهد RTI. وأظهرت نتائج WDI كما هو مفصل أدناه أن المشاركة في برنامج الأعمال والثقافة كان لها تأثير إيجابي كبير على بعض مجالات الكفاءات العالمية للمشاركين. وتم مشاركة بيانات QED الخاصة بسوليا في تقرير التعلم والأثر للعام الماضي.

المناهج

برنامج "Business & Culture: A Virtual Practicum" (الأعمال والثقافة: الممارسة الافتراضية) من WDI عبارة عن برنامج ما بعد المرحلة الثانوية بين الفصول الدراسية يتمحور حول ثقافات الأعمال الدولية ويجمع الطلاب من جامعة ميشيغان مع الطلاب والشباب من المؤسسات الشريكة في مصر ولبنان وليبيا. وتضمن تصميم برنامج WDI ما يقرب من 40 ساعة من مشاركة الطلاب، بما في ذلك ما يقرب من 25 ساعة من التبادل المتزامن على مدار 15 أسبوعًا. وجمعت WDI بيانات مسح ما قبل البرنامج وبعده في ربيع 2020 وخريف 2020 و ربيع 2021 و ربيع 2022 من المشاركين في البرنامج (مجموعة المعالجة) ومن طلاب جامعيين مشابهين حضروا نفس المؤسسات مثل مجموعة المعالجة ولكنهم لم يشاركوا في البرنامج (مجموعة المقارنة).

وقيم معهد RTI أثر برنامج WDI على الطلاب من خلال مقارنة نتائج مسح ما بعد البرنامج بين الأفراد الذين شاركوا في البرنامج وغير المشاركين. وركز معهد RTI على أربع نتائج: معرفة الآخرين والتواصل بين الثقافات والتعاون بين الثقافات والتداخل بين الذات والآخر. (لم يضمن قبول وجهات النظر لأن عناصر المسح لهذا المجال تغيرت خلال فترة هذا المشروع، وبالتالي عدم تطابق البيانات). وقيم معهد RTI أثر البرنامج على جميع الطلاب. ونظرًا لصغر حجم العينة، لم يقيم معهد RTI أثر البرنامج بشكل منفصل حسب المنطقة (الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أو الولايات المتحدة) أو المجموعة (الفصل الدراسي).

نظرًا لعدم تعيين الطلاب بشكل عشوائي لمجموعات المعالجة والضبط، استخدم معهد RTI نهجًا تحليليًا شبه تجريبيًا يسمى الاحتمال العكسي لترجيح المعالجة لموازنة المشاركين وطلاب مجموعة المقارنة على الخصائص الديموغرافية الأساسية المتاحة (قبل المعالجة). ويساعد التكافؤ الأساسي بين مجموعة المعالجة والمقارنة على ضمان نسبة أي اختلافات ملحوظة في ردود مسح ما بعد البرنامج إلى المشاركة في برنامج التبادل الافتراضي وليس إلى الاختلافات الموجودة مسبقًا بين المجموعتين. وتضمنت بيانات ما قبل المعالجة العمر والجنس والمنطقة والمجموعة والكفاءات العالمية الأساسية.

حقق المشاركون في WDI درجات أعلى في الكفاءات العالمية في "معرفة الآخر" و"التداخل بين الذات والآخر" في مسح ما بعد البرنامج مقارنة بمجموعة المقارنة (يرد بالتفاصيل في الجدول الوارد أدناه). وفي المتوسط، سجل المشاركون 1.74 نقطة أعلى من مجموعة المقارنة في مسح ما بعد البرنامج في مقياس "معرفة الآخر" (تراوحت النتائج من ثلاثة إلى 15 بين المشاركين) و 0.90 نقطة أعلى في عنصر "التداخل بين الذات والآخر" (تراوحت النتائج من واحد إلى سبعة بين المشاركين). وهذا التأثير الإيجابي لمشاركة برنامج WDI في تقييم "معرفة الآخر" و "التداخل بين الذات والآخر" ذو دلالة إحصائية ($p < .001$). وحجم الأثر لكل من "معرفة الآخر" (0.75) و "التداخل بين الذات والآخر" (0.55) ذي مغزى بدرجة كبير ويمكن تصنيفه على أنه تأثير "متوسط" الحجم. ولم يكن لبرنامج WDI تأثير ذو دلالة إحصائية أو ذو مغزى (من حيث حجم التأثير) على "التواصل بين الثقافات" أو "التعاون بين الثقافات". وقد يؤدي تكرار هذا التقييم في المستقبل بعينة أكبر بشكل عام ومجموعة مقارنة أكبر وبذل مزيد من الجهود لزيادة معدلات استجابة عنصر المسح إلى مزيد من الثقة في صحة النتائج وتمثيلها.

الجدول 1: تقديرات نتائج مسح ما بعد البرنامج، إجمالي

المعالجة (ن=247)	المقارنة (ن=86)	الفارق	حجم التأثير (فرق متوسط موحد)
11.78	10.04	1.74***	0.75
25.42	25.04	0.38	0.12
17.71	17.47	0.23	0.10
4.40	3.51	.90***	0.55

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

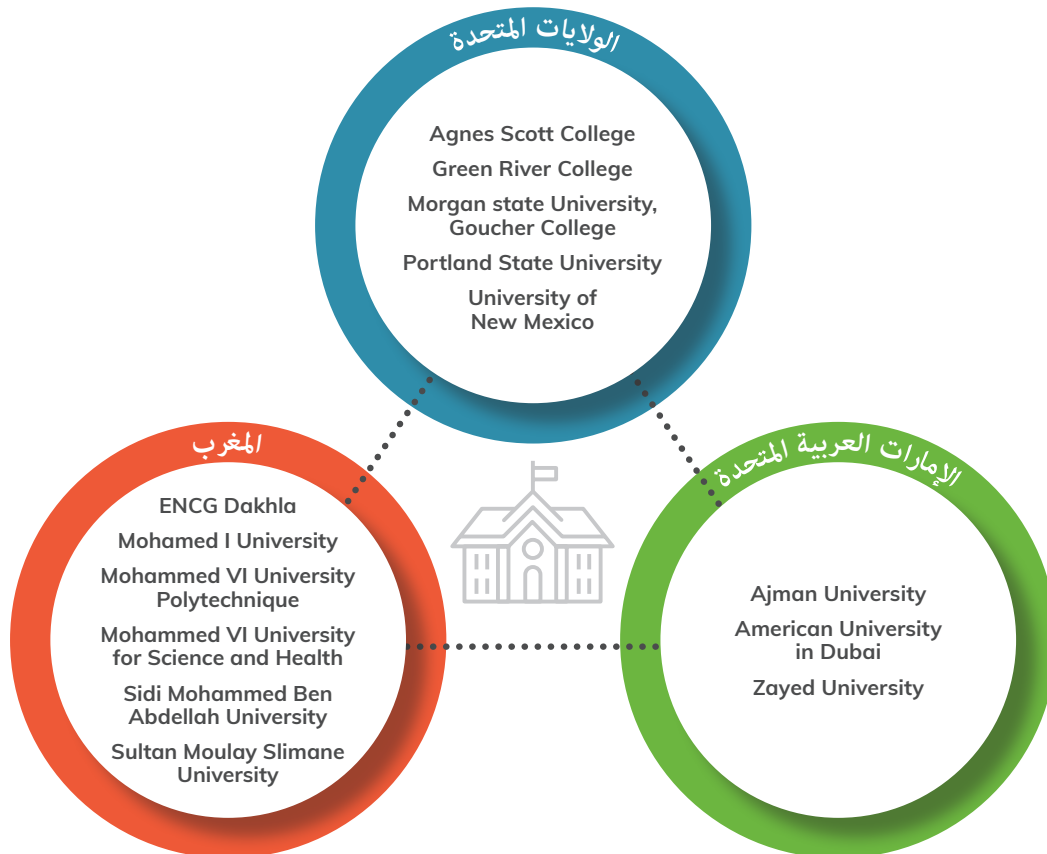
"سمح لي هذا البرنامج بالخروج من سياق الحرم الجامعي وتطبيق مهاراتي في مجتمع على الجانب الآخر من العالم. لقد ألهمتني دافع والتزام زملائي في الفريق، ونستمر في دعم بعضنا البعض والاستفادة من تجربة البرنامج في عملنا الأكاديمي والمهني، حتى بعد سنوات من انتهاء البرنامج."

جاكي، الولايات المتحدة، الأعمال والثقافة: الممارسة الافتراضية من معهد ويليام ديفيدسون في جامعة ميشيغان

الفصول الدراسية المترابطة: تزايد التبادل الافتراضي في المغرب والإمارات العربية المتحدة

بدأت مبادرة ستيفنز برنامج الفصول الدراسية المترابطة (Connected Classrooms) في عام 2020 كمحاولة لتنمية التبادل الافتراضي في المغرب والإمارات العربية المتحدة من خلال تلبية الاحتياجات الفريدة لأصحاب المصلحة في مجال التعليم في هذين المجتمعين. ويتعاون هذا البرنامج الفريد مع مؤسسات التعليم العالي في المغرب والإمارات والولايات المتحدة لبناء القدرات والتدريب وتقديم الدعم المؤسسي لنمو التبادل الافتراضي وإنشاء مجتمع عالمي للتبادل الافتراضي. ويعرض البرنامج تدريباً لعدد مختار من أعضاء هيئة التدريس الذين يقابلون شريكاً دولياً ويحصلون على تدريبهم معاً على **منهجية التعلم الدولي التعاوني عبر الإنترنت للتبادل الافتراضي** من خلال خمس ورش عمل عبر الإنترنت يقدمها فريق من المدربين الخبراء:

- ورشة العمل 1: نظرة عامة على استراتيجيات بناء العلاقات للطلاب وأفضل الممارسات
 - ورشة العمل 2: التركيز على اللبنة الأساسية لتصميم دورة التعلم الدولي التعاوني عبر الإنترنت
 - ورشة العمل 3: مقدمة للعناصر الرئيسية للتعلم القائم على المشاريع
 - ورشة العمل 4: استراتيجيات تنمية مهارات الاتصال بين الثقافات
 - ورشة العمل 5: العمل مع أعضاء هيئة التدريس لتحسين مقررهم التعاوني
- حتى الآن، حققت المبادرة تمثيل من 15 مؤسسة في فصول برنامج Connected Classrooms عبر مجموعاتها الأولى والثانية والثالثة.





الدروس المستفادة

أُلقت جهود برنامج Connected Classrooms الضوء على الدروس الرئيسية لمجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة الذين يسعون إلى تنمية التبادل الافتراضي أو بناء قدرات أعضاء هيئتهم التدريسية.

1. الشراكات: يمثل العنصران الأساسيان للشراكة الناجحة مرونة الشركاء تجاه بعضهم البعض وتحديد أولويات بناء العلاقات. ويتمثل مؤشر آخر على الشراكة القوية في المصلحة المشتركة أو إعطاء الأولوية للتبادل الثقافي.

2. النتائج المتباينة: يمكن تشغيل نفس برنامج بناء القدرات في العديد من المؤسسات ويمكن أن يختلف معدل الإقبال أو مستوى نمو التبادل الافتراضي في كل مؤسسة وهذا يعتمد على احتمالية وجود بنية تحتية مسبقاً في الحرم الجامعي لتقديم هذه البرامج ومقدار المؤسسات التي تعطي الأولوية للبرنامج وتدعمه ومستوى الجهد الممنوح للبرنامج على المستوى الداخلي.

3. إدارة توقعات أعضاء هيئة التدريس: في سبيل حسن التعامل مع التوقعات، يجب المبادرة والشرح لأعضاء هيئة التدريس مدى عبء العمل الذي تتضمنه برامج بناء القدرات المحددة منذ انطلاقتها. ويجب أن يشمل ذلك الجهد المبذول في التدريب والتصميم ومكونات البرنامج.

4. التقدير والدعم: يجب على القيادة في الجامعات الاعتراف والاعتراف بحجم الجهد المبذول في إدارة برنامج التبادل الافتراضي وتقديم الحوافز المناسبة لزيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس.

مستقبل مستدام ذاتياً: تتمثل الرؤية الخاصة ببرنامج Connected Classrooms في أن يصبح التبادل الافتراضي مستداماً بذاته في عدد محدد من المؤسسات، مما يمكن البرنامج بالتطور المستقل عن المبادرة. وتتلقى هذه المؤسسات حالياً دعماً لمساعدتها على استيعاب تدريب أعضاء هيئة التدريس وبناء القدرات المطلوبة للتبادل الافتراضي. وسيمكنهم ذلك من قيادة ورش العمل التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في المستقبل.

”برنامج التبادل الافتراضي الخاص بي أتاح لي معرفة المزيد عن الثقافات والقيم المختلفة. لكن الأهم من ذلك، علمني أنه بغض النظر عن المكان الذي أتيت منه، يمكننا دائماً العثور على الأشياء المشتركة... لسنا مختلفين كما نعتقد.“

سيرين، تونس، الفصول الدراسية المترابطة من مبادرة ستيفنز

جديد عام 2023: الممارسات الفعالة والتحديات المشتركة في التبادل الافتراضي

هذا القسم عبارة عن ملحق لقوائم التحديات والممارسات الفعالة لتنفيذ التبادل الافتراضي الوارد في تقارير التعلم بالتبادل الافتراضي وآثاره للأعوام 2019 و2020 و2022. تم استقاء ملخص التحديات المفصل أدناه من المحادثات بين موظفي المبادرة والجهات المستفيدة من المنح والممارسين وكذلك من الملاحظات من الزيارات الميدانية لمعهد RTI (والتي تضمنت أنشطة المراقبة وإجراء مقابلات مع أصحاب المصلحة الرئيسيين مثل المسؤولين والميسرين والعمل في إطار مجموعات تركيز مع المشاركين)، غير إنها قد لا تكون قابلة للتطبيق على جميع البرامج أو في جميع السياقات.

تحديات التبادل الافتراضي في عام 2022

في حين أن تحديات تنفيذ التبادل الافتراضي الشائعة، مثل الاضطرابات التكنولوجية والخدمات اللوجستية لا تزال من المشكلات الدائمة، فقد اصطدم البرنامج بجائحة كورونا التي لا تزال قائمة. وإن كانت أجزاء كثيرة من العالم أعادت فتح أبوابها في عام 2022، إلا إن آثار الوباء استمرت في فرض تحديات جديدة بجانب تفاقم التحديات القائمة لتنفيذ التبادل الافتراضي. وفي حين عادت العديد من المؤسسات التعليمية إلى التدريس الشخصي المباشر، أشار ممارسو التبادل الافتراضي إلى نقص عدد المعلمين عبر التعليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر (K-12) وتعرض المعلمين وأعضاء هيئة التدريس للإرهاق الشديد والضغط للتعويض عن الوقت الضائع في التدريس داخل زخم الفصل وفقدان التعلم كعوائق أمام تنفيذ برامج التبادل الافتراضي وتوسيع نطاقها. واستشهد العديد من الممارسين أيضًا بالمعلمين وأعضاء هيئة التدريس الذين يعانون من الإرهاق باعتباره يؤدي إلى تقليل الاهتمام بدمج التبادل الافتراضي في دوراتهم التدريبية.

وأصبح مصطلح “Zoom fatigue” (إجهاد زوم) جزءًا من المعجم الشائع خلال العام الماضي، وقد لاحظ الممارسون عبر برامج التبادل الافتراضي المتنوعة أن المعلمين والمشاركين الشباب يشعرون بالإرهاق أو أقل اهتمامًا باستخدام أدوات المشاركة عبر الإنترنت بعد عامين تقريبًا من التفاعل والتعليم عبر الإنترنت بشكل حصري. وأعادت العديد من مؤسسات التبادل والمؤسسات التعليمية، فضلًا عن الشباب أنفسهم، توجيههم لمعاودة التركيز على التعليم الشخصي وفرص التبادل وعرض برامج التبادل الافتراضي كمقابل لبرامج التبادل الشخصي. وفي حين أن هاتين الطريقتين المختلفتين بدرجة كبيرة لإشراك الشباب لا تحتاج إلى منافسة مع بعضها البعض - بل من الممكن أن تكون مكملتين لبعضهما البعض - فقد ساهم هذا التصور جزئيًا في انخفاض معدلات الالتحاق والاحتفاظ ببرامج التبادل الافتراضي عبر جميع البرامج التي تدعمها مبادرة ستيفنز تقريبًا. وهذا ينطبق بشكل خاص على البرامج التي تلزم المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس بإضافة مكونات التبادل الافتراضي إلى دوراتهم الحالية. وقد اضطر العديد من الممارسين إلى إعادة النظر في نماذج برنامج التبادل الافتراضي التي تقلل الضغط على المعلمين والتي بدورها تضيف ضغطًا إضافيًا على المؤسسة المنفذة أو على الأطراف الأخرى للإشراف على البرنامج أو تسهيله على النحو الصحيح.

”عندما أقرأ قصص الآخرين [تعلمت] أفكارًا جديدة ووجهات نظر حديثة وبدأت أرى الحياة برؤية جديدة.

بدأت أحب الحياة أكثر من ذي قبل لأنني اكتشفت أن الآخرين يشبهوني“

نسرين، المغرب، برنامج ”الطالب إلى العالم“ من كُوبل نومادز غروب

هذا، والتأكيد على أن الاهتمام بالتبادل الافتراضي قد انخفض عالميًا بعيدًا عن الدقة. ذكر العديد من الممارسين هذا العام أن الطلب على التبادل الافتراضي بين الآباء والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس والشباب لا يزال متوافقًا مع الطلب في السنوات السابقة. ويذكر هؤلاء الممارسون أن التحدي السائد أمام التبادل الافتراضي يكمن دائمًا وأبدًا في الموارد المحدودة. ونظرًا لأن المؤسسات تصب تركيزها بعيدًا عن التبادل الافتراضي، فقد أشار الممارسون إلى أن الموارد المتاحة لدعم تنفيذ التبادل الافتراضي قد تضاءلت، مما يترك القليل من الحوافز أو المساحة للمنظمات غير الربحية والمؤسسات التعليمية لتنفيذ برامج التبادل الافتراضي أو تطويرها. وهذا بشكل مباشر قد يعني تقليص ميزانيات برامج التبادل الافتراضي أو دعمها (بما في ذلك التقنيات التي تتيح تطبيق التبادل الافتراضي) وعدد أقل من الجهات المانحة الداعمة لبرمجة التبادل الافتراضي. وربما يعني بشكل غير مباشر إلغاء الدورات أو نوادي ما بعد المدرسة وتكريس العاملين المتاحين وقتًا أقل لبرمجة التبادل الافتراضي. وقد تأثر التبادل الافتراضي في الكليات العامة بصورة غير متكافئة حيث تواجه الكليات العامة انخفاضًا في معدلات التسجيل وخفضًا في الميزانية. وقد واجه الشباب في جميع أنحاء الولايات المتحدة والعالم صعوبة للوصول إلى التكنولوجيا التي تتيح الاستفادة من التبادل الافتراضي وبينما ساعدت العودة إلى التعليم الشخصي والتجمعات في تحسين هذا الوصول في بعض السياقات، إلا إن الموارد المتوترة لدعم الوصول إلى التكنولوجيا تعوق قدرتهم للوصول بسهولة والمشاركة في التبادل الافتراضي.

الممارسات الفعالة

يزيد التعاون مع أصحاب المصلحة على (إعادة) تحديد عرض القيمة لبرمجة التبادل الافتراضي من استيعاب المؤسسات والمشاركين للتبادل الافتراضي. ويعد عرض القيمة لبرنامج معين أمرًا فريدًا بالنسبة لسياقه المحدد ويجب أن يكون عرض القيمة متسمًا بالمرونة دون أن يكون غير متسق تمامًا. وخلال بلوغ الوباء ذروته، كان التبادل الافتراضي الوسيلة الآمنة للتواصل مع الأقران في وقت كان فيه الكثيرون معزولين في منازلهم. ونظرًا لخوف الناس المشاركة عبر الإنترنت، فيفضل التعريف بقيمة التبادل الافتراضي بطرق مختلفة: ربما الأمر الأكثر إقناعًا هو تصوير التبادل الافتراضي كفرصة لوضع العالم بين يديك في الفصل الدراسي. وربما تصبح طريقة مبتكرة وسهلة الوصول لتحقيق أهداف التعلم الاجتماعية والعاطفية الضرورية في المدارس. ويمكن أيضًا تأطير عرض القيمة للبرنامج للتركيز على الحوافز للانضمام إلى البرنامج وإكماله. ولا يمكن إغفال التعاون مع الشركاء لتحديد أفضل طريقة للحدث عن التبادل الافتراضي وتحفيزه لجميع المشاركين وأصحاب المصلحة.



يعد الاستثمار في التسويق والإعلان المدروسين عن برامج التبادل الافتراضي أمراً بالغ الأهمية لاستقدام المشاركين. يجب على الدورات الجامعية أو المدارس التي تقدم فصولاً دراسية اختيارية والنوادي التي تتضمن عناصر التبادل الافتراضية الإعلان عن الفرصة في كتالوجات الدورات التدريبية. وذكر العديد من المشاركين في برنامج التبادل الافتراضي خلال المقابلات هذا العام أنهم لم يعرفوا ضمن الدورة التدريبية الخاصة بهم التبادل الافتراضي حتى انضموا إلى الدورة وأنهم لو علموا بالفرصة لكانوا هم وأقرانهم أول المسجلين. ويجب تعاون الممارسين مع الشركاء لتحديد أفضل الآليات (كتالوجات الدورات والإعلانات المدفوعة على وسائل التواصل الاجتماعي وحملات التواصل والسفراء وما إلى ذلك) والطرق (الشهادات والبيانات الكمية والحوافز وما إلى ذلك) للتسويق والإعلان عن التبادل الافتراضي لاستهداف أصحاب المصلحة المشاركين في كل برنامج.

سيساعد تحديد الطرق المقصودة لإشراك المشاركين على الشعور بأنهم مشمولين بما يشجعهم على الاستمرار في المشاركة طوال مدة البرنامج. يجب تعاون منفذو التبادل الافتراضي مع الشركاء والمشاركين في بداية البرنامج لتحديد معايير المشاركة والسلوك الشامل وآفاق توقعاتها. ويمكن أن يساعد ذلك في معالجة التحدي المشترك المتمثل في انسحاب المشاركين من البرنامج بعد إصابتهم بالإحباط بسبب عدم إحساسهم الكاف بما هو متوقع منهم. وذكر أحد الممارسين الذين قابلهم معهد RTI أن الميسرين في برنامجهم يحيون كل مشارك باسمه خلال الاجتماعات المتزامنة والتي كانت بمثابة ممارسة صغيرة ولكنها ذات مغزى لضمان شعور المشاركين بأنهم ليسوا أفراد عاديين للبرنامج. ويجب على الممارسين أيضاً إجراء مسح للمشاركين لقياس مدى شعورهم بالتقدير والإدماج في البرنامج وعليهم دمج الاقتراحات في التكرارات المستقبلية للبرمجة.

بإمكان تخصيص الموارد المناسبة لدعم المشاركين في التبادل الافتراضي والميسرين المساعدة في ضمان استمرارية برامج التبادل الافتراضي على المستوى المؤسسي. يمكن أن يساعد دعم فرص التطوير المهني المرتبطة بالتبادل الافتراضي لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والمعلمين - وتوفير وقت كافٍ لهؤلاء الأفراد لتنفيذ البرنامج بدون العمل فوق طاقتهم - في تلبية الرغبة المستمرة في التبادل الافتراضي وضمان استمراره. في دعم الاحتياجات التكنولوجية للمشاركين من خلال توفير دقائق أو بيانات للجوال والوصول إلى معمل الكمبيوتر وحسابات برنامج "زوم" وما إلى ذلك على تقليل الاضطرابات الناجمة عن الفشل التكنولوجي والحفاظ على مشاركة المشاركين في التبادل الافتراضي طوال البرنامج. ويساعد الدفع مقابل ترجمة مواد المنهج الدراسي أو إضافة تسميات توضيحية مترجمة إلى مقاطع الفيديو أو تضمين ترجمة فورية أثناء الجلسات المتزامنة في إيجاد بيئة أكثر إنصافاً لمشاركي التبادل الافتراضي فضلاً عن بيئة يمكن الوصول إليها، وكلاهما يمكن أن يساعد في نمو برامج التبادل الافتراضي.

”لم تكن التجربة الرقمية تتعلق فقط بالأنشطة التي تقوم بها، ولكنها كانت تتعلق بتكوين الصداقات مع أصدقاء جدد في جميع أنحاء العالم. لقد كانت فرصة لم أحصل عليها طوال 17 عاماً في مجتمعي. لقد بدا الأمر كما لو كانت حياتي تنتظر هذه التجربة. كان الأمر كما لو كان الباب مغلقاً وفتحه *The Experiment Digital* أمامي“

أحمد، تونس، التجربة الرقمية لمنظمة التعلم العالمي

بكلماتهم الخاصة: التأثير في أصوات الشباب

تضيف القصص التي يرويها المشاركون والخريجون جانب إنساني تبرز تأثير برامج التبادل الافتراضي بطرق غالبًا لا تستطيع الإحصائيات في تحديدها. ويكشف الإنصات المباشر للشباب عن النتائج الشخصية للبرامج، مما يعطي نظرة فاحصة على كيفية تأثير حياة الشخص بقوة التبادل الافتراضي. وتكمل الحسابات المباشرة لكيفية تطوير الشباب لمهارات التعاون بين الثقافات وفهم أعمق للآخرين والقدرة على التراجع وعرض الأشياء من منظور متنوع والكفاءات العالمية الرئيسية الأخرى البيانات الكمية الممثلة في الأقسام الأخرى من هذا التقرير.

معرفة الآخر



أهم شيء تعلمته هو عدم اضطراري بإصدار أحكام على الأشخاص ما لم أكن أعرفهم. كنت قد صورت صورة نمطية عن الشعب الأمريكي، لكنني علمت أنهم أناس طيبون ومحترمون للغاية، هم شعب يهتمون بك ويهتمون بمستقبلهم ومستقبلهم يهتمون بأن يصبحوا قيمة مضافة في مجتمعاتهم.

أحمد، اليمن، قصصنا لأمديست، دوائر
عالمية لسوليا، التجربة الرقمية لبرنامج التعلم
العالمي



يمكن أن تساعدنا برامج التبادل الافتراضي في تغيير طرق تفكيرنا حول الأشخاص من البلدان الأخرى. في الواقع، تجعلنا نعتقد أنه وإن كانت تفصل بيننا المسافات، إلا أننا ما زلنا متشابهين للغاية ويمكننا التواصل بسهولة. ورغم مجيئنا من خلفيات مختلفة وثقافات متنوعة وعقليات متغيرة، إلا أنه تجمعنا الكثير من الاهتمامات والمسائل المتبادلة. [من خلال] برامج التبادل [الافتراضي]، نفهم أوجه التشابه [للآخرين] ونرى مدى قربنا رغم بعد المسافات.

فارس، تونس، برنامج الاتصال العالمي لسوليا





كانت الحلول العالمية تجربة رائعة فعلاً وبوابة إلى منظور جديد تماماً لرؤية العالم. مكنتني مشاركتي في التبادل الافتراضي بالتواصل وتكوين معارف مع الأشخاص في الخارج ومعرفة طريقة عملهم وتفكيرهم. لقد تمكنا من العمل معاً على الرغم من أننا من قارات مختلفة وكان تعاوننا كفريق على المستوى الدولي.

سروار، العراق، مواجهة التحدي العالمي
للحلول المستدامة لايركس



أعتقد أن النقطة الفاصلة التي غيّرت فيها التجربة الكاملة لهذا البرنامج كانت القدرة على مقابلة أشخاص جدد فقد ساعد هذا في توسيع منظوري وطريقة نظرتي للأشياء. لقد تمكنت من رؤية كل مشكلة من منظور مجموعة جديدة. لقد حصلت على الفرصة لاستكشاف وجهات نظر دولية جديدة حول القضايا والمشاكل العالمية الحالية.

أ. الولايات المتحدة، أبحاث الجامعة الهاشمية،
التعليم والمناصرة من أجل صحة المجتمع

التعاون بين الثقافات



يمثل التبادل الافتراضي فرصة كبيرة للمناقشات بين الثقافات والمزيد من التفاهم بين الشباب في جميع أنحاء العالم. لقد كانت المرة الأولى التي أشعر فيها بهذا المستوى من الفهم وكانت المناقشات ثورية للغاية. أشعر أنه أمر بالغ الأهمية للشباب في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والولايات المتحدة لعيش هذه التجربة لأنها ستحدد بالتأكيد مستقبلاً أكثر سلاماً للجميع على هذا الكوكب.

عبد الخالق، الأراضي الفلسطينية، شبكة
المبرمجين من الجيل القادم لمنظمة التعلم
العالمي



كنت أرغب دائماً في زيارة بلدان أخرى والتعرف على الثقافات الأخرى، لكنني لم أتمكن من السفر إلى أي دولة أجنبية حتى الآن. ومع ذلك مع برنامج "قصصنا" تمكنت من فعل ذلك وبسهولة متناهية وبشكل ملائم من غرفة منزلي! لقد تمكنت من التفاعل مع زملائي اليمنيين واكتسبت فهماً أفضل لثقافتهم والعمل معهم في مشروع مشترك - وكل ذلك استمتعت به فعلاً ووجدته مفيداً.

سارة، الولايات المتحدة، قصصنا لأمدست



عند الالتحاق The Experiment Digital (التجربة الرقمية)، لم أكن بارعاً في إجراء اتصالات شخصية مع أشخاص مختلفين عني، وكان يجب أن أتعلّم تمامًا من الصفر كيفية التواصل وخوض محادثات هادفة مع أشخاص خاضوا تجارب معيشية مختلفة تمامًا عن تجاربي. لقد كان ذلك تحويليًا في فهمي لأنفسني لأنه سمح لي برؤية العالم بطريقة أكثر وضوحًا وأكون قادرًا على رؤية مكاني فيه.

نيكول، الولايات المتحدة، التجربة الرقمية
لمنظمة التعلم العالمي



بفضل مواصلة هذا الحوار مع أصدقائي من جميع أنحاء العالم، فهمت أكثر عن تحيزاتي والعوامل التي تحركها حتى أتمكن من تجنب تكرارها. فبمعرفة المزيد عن نفسي، يمكنني فهم المزيد عن الآخرين.

ألفا، الإمارات العربية المتحدة، برنامج تنمية القيادة الوجدانية بالجامعة الأمريكية في رأس الخيمة



يساعدني [التبادل الافتراضي] على فهم كيفية التفاعل مع الناس بشكل أفضل سواء في الأدوار القيادية أو الفردية ... اكتشف نفسي أستمتع بالوقت الذي قضيناه معًا وأحيانًا أضحك معًا أثناء أداء العمل. لقد وجدت أن الأمر ممتع للغاية لمجرد الاستمتاع.

بكر، العراق، التبادل الافتراضي لتحدي الشؤون العالمية من WorldDenver



لقد عشت تجربة تحويلية تمامًا. لقد أصبحنا عائلة صغيرة خلال الأسابيع الخمسة الماضية وسأفتقد الجميع كثيرًا. أعتقد أن هذا البرنامج فعال في مساعدة الطلاب على إظهار التعاطف والعمل الجماعي والتزام لحل العديد من المشكلات التي يواجهها العالم.

مشارك، الولايات المتحدة، مواجهة التحدي العالمي للحلول المستدامة لايركس

تواصل معنا

www.stevensinitiative.org

stevensinitiative@aspeninstitute.org

@StevensInit

/StevensInitiative



Stevens
Initiative



bezosfamilyfoundation