تأهيل معلمي اللاجئين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول

إعداد:

د/ دعاء محمد أحمد دسوقي

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

بقسم التربية – كلية التربية بجامعة ٦ أكتوبر

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على البنية الفكرية لتعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم من منظور الأدبيات التربوية المعاصرة، والوقوف على أهم الجهود المصرية في تعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة، وأهم الخبرات الدولية في مجال تأهيل معلم اللاجئين، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن من خلال إجراء الدراسة التفسيرية المقارنة بين الخبرة المصرية والخبرات الدولية (ألمانيا، وتركيا، والأردن)، وتوصلت الدراسة إلى أن تصميم برامج تأهيل معلمي اللاجئين لتكون منطقية وتراكمية من أجل دعم تعزيز وإدخال المعرفة المناسبة والطباع والسلوكيات والمهارات بطريقة تسلسلية يجب أن تشمل البرامج فرصا للمعلمين للتأمل بممارسات التدريس الخاصة بهم، مما يساعدهم على تطوير مهارات وكفاءات التقييم الذاتي، كما توصلت إلى تركيز محتوى البرامج على مناهج مقبولة، بالإضافة إلى أنه يجب أن يعكس القضايا الرئيسة المناسبة للسياق ولقيم حقوق الإنسان في بيئات الطوارئ، ومن ثم يجب إدخال مواد التدريب أو تقوية معرفة المعلمين وقدرتهم على خلق واستدامة بيئة تعلمية داعمة وشمولية، وفي ضوء نتائج الدراسة تم وضع مقترحات لتأهيل معلم اللاجئين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، وأوصت الدراسة بضرورة أن يعطى المعلمون خلال

برامج التأهيل الوقت الكافي لممارسة الأساليب التي من المتوقع أن يطبقوها في صفوفهم مع الطلاب اللاجئين.

Abstract

The study aimed to identify the intellectual structure of educating refugees and qualifying their teachers from the perspective of contemporary educational literature, and to identify the most important Egyptian efforts in educating refugees and qualifying their teachers, the influencing cultural forces and factors, and the most important international experiences in the field of refugee teacher rehabilitation. The study used the comparative approach by conducting an explanatory study The comparison between the Egyptian experience and international experiences (Germany, Turkey, and Jordan), and the study concluded that the design of rehabilitation programs for refugee teachers to be logical and cumulative in order to support the promotion and introduction of appropriate knowledge, temperaments, behaviors, and skills in a sequential manner. The programs should include opportunities for teachers to reflect on their teaching practices, Which helps them to develop the skills and competencies of self-evaluation, and I also concluded that the content of the programs should focus on acceptable curricula, in addition to that it should reflect the main issues appropriate to the context and human rights values in emergency environments, and then training materials should be introduced or strengthen the knowledge of teachers and their ability to create and sustain A supportive and comprehensive learning environment, and in the light of the results of the study, proposals were put forward to qualify refugee teachers in Jam Egypt's Arab identity in the light of the experiences of some countries. The study recommended that teachers should be given sufficient time

during the rehabilitation programs to practice the methods that they are expected to apply in their classrooms with refugee students.

تأهيل معلمي اللاجئين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول

إعداد:

د/ دعاء محمد أحمد دسوقي

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

بقسم التربية – كلية التربية بجامعة ٦ أكتوبر

الخطوة الأولي: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

يموج العالم بالعديد من النزاعات والصراعات التي أدت إلى تدهور الأوضاع الإنسانية في العديد من الدول كما ازدادت سوءاً في مناطق كثيرة، وأدى ذلك إلى انتشار الفقر والجوع والأوبئة والأمية والبطالة واللاجئين والنازحين وتجارة البشر بشكل غير مسبوق، إضافة إلى اندلاع الحروب والنزاعات في التي أصبحت مرشحة للمزيد في ظل شح الموارد وعدم احترام القوانين الدولية.

إن الحالات الطارئة التي تشهدها كثير من دول العالم بسبب انتشار الأوبئة والكوارث الطبيعية، أو بسبب الحروب والنزاعات المسلحة، أدت إلى وجود أعداد متزايدة من المشردين واللاجئين الذين يتركون منازلهم وأوطانهم بحثا عن أماكن آمنة تمنحهم المأوى المؤقت، وعن حقهم الإنساني في البقاء والأمان والرعاية والتعليم (عمري، ٢٠٢٠م، ص١٩٩).

وتعدَ قضية اللاجئين من أهم القضايا الإنسانية التي تواجه العالم في الوقت الحالي؛ حيث أخذت أبعادًا سياسية واجتماعية واقتصادية وديموغرافية متعددة بتزايد حجمها، وتفاقم انتشارها في دول مختلفة لأسباب متعددة منها: الحروب والصراعات والنزاعات الداخلية وعدم الاستقرار السياسي والأمني في بعض الدول، ومنها الكوارث الطبيعية، وسواء كانت بسبب الاضطهاد أو

الانتهاكات لحقوق الإنسان أو طبيعة الظروف بوجود اضطهاد ضد جماعات عرقية أو دينية أو سياسية، أو كانت ضد معارضين لنظام معين بسبب الخلافات العقائدية فمع هذا كله تضطر بعض الجماعات والأفراد إلى الفرار واللجوء إلى دول أخرى طلبا للحماية مما يترتب عليه ضياع العديد من الحقوق التي كان يتلقاها في وطنه وفي مقدمتها حقه في تلقي الخدمات التعليمية (الحمود، ٢٠١٥م، ص٣).

لذا فقد حظيت مشكلة اللجوء اهتماما متعاظما من كافة الفعاليات السياسية والاقتصادية والاجتماعية على مستوى العالم، وجاء الاهتمام بحق اللاجئين في التعليم على رأس أولويات هذه الفعاليات، حيث شددت ماريا كالفيس مدير المكتب الإقليمي لليونيسيف على ضرورة إن يكون التعليم المقدم الى اللاجئين جيدا وقالت "إنه يمكن الأطفال من النمو ليصبحوا شبابًا قادرين على إحداث تغير إيجابي في مجتمعاتهم وإعادة بناء بلدهم" وأفردت لقضية اللجوء العديد من المؤتمرات والفعاليات والدراسات المحلية والإقليمية وعقدت مجموعة من الاتفاقيات والمعاهدات التي تلزم الدول بضرورة التعامل مع قضايا اللاجئين بصورة إنسانية بعيدة عن الرؤية السياسية والاجتماعية الضيقة (عمايرة، ٢٠١٨م، ص٢٢).

وتؤثر أزمة اللاجئين تأثيرا كبيرا على الشباب والأطفال وتؤدي نتائجها المدمرة غير المستقرة إلى عواقب سيئة على تعليمهم واندماجهم في المجتمع المضيف حيث يعتبر التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان حسب اتفاقية عام (١٩٨٩) للطفل واتفاقية اللاجئين عام (١٩٥١)، (Bianco ,R Cobo, 2017). وتواجه عملية سد الفجوة لاحتياجات الطلبة اللاجئين تحديات حيث إن (86%) من اللاجئين في بلدان ذات دخل منخفض أو متوسط وطبيعة البنية التحتية في هذه البلدان توصف بأنها ضعيفة وكذلك انتقال الطلبة إلى تلك البلدان ولفترات متقطعة يعيق سير عملية التعليم لديهم ويؤدي إلى توترات في المدرسة والمجتمع

المضيف كما أنهم يفتقرون إلى شهادات وسجلات أكاديمية من بلدهم تمنع من مواصلة تعليمهم حيث تواجه الدولة المضيفة تحدي جديد وبالرغم من ذلك تحاول تلك الدول إلحاق الطلبة اللاجئين بالمدارس وممارسة حقهم التعليمي جنبا مع مواطنيها (Tösten, R, Toprak, 2017, P.1149).

إن الضغط الإضافي الذي يشكله اللاجئون على خدمات التعليم الضعيفة من حيث توافرها وجودتها، قد يزيد من الظروف الصعبة التي تعيش في ظلها المجتمعات، ويولد زيادة في التوتر والعداء تجاه اللاجئين. من ناحية أخرى، قد تقود الصدمة المفاجئة التي تنتج عن وجود طالبي علم جدد من جنسيات وأعراق وخلفيات ثقافية ولغوية مختلفة وقصص وتوقعات فردية متنوعة إلى تغيير الأنظمة الراكدة، وقد يفرض وجودهم تغييرات وإصلاحات على التعليم والتدريب طال انتظارها مثل إعداد وتأهيل معلم اللاجئين، وتوفير تعليم شامل، ومناهج مرنة وتعلم رقمي وتركيز على اللغات والعلاقات الفردية والشخصية وتوجه عملي إذا استثمرت الحكومات الفرصة.

وتمثل عملية تعليم اللاجئين في مرحلة ما بعد الحروب أو الصراع تحديًا ملحًا في مواجهة الوضع الحالي لأزمة اللاجئين العالمية، التي وصلت إلى مستويات قياسية، دفعت أكثر من ٦٥.٣ مليون لاجئ في حالة فرار، بما في ذلك ٣٣ مليون طفل لاجئ بحاجة إلى تعليم ما بعد الصراع، وهو أمر في غاية التعقيد على الأطفال اللاجئين ويؤثر على قدرتهم على استكمال تعليمهم، فإذا كانوا محظوظين بما يكفي لتلقي تعليم ما بعد الصراع، وغالبًا ما يتم التدريس من قبل المعلمين الذين يعانون من ضغوط من اللاجئين أنفسهم، مع القليل من التدريب والتأهيل لتعليم اللاجئين بالإضافة إلى الطلبات الهائلة للفصول الدراسية (O'Neal, et al 2018, p43).

ويتطلب تعليم اللاجئين معلم على مستوى عال من المهارة والتدريب للتعامل مع الطلاب اللاجئين وهو ما يستلزم تمكين معلمي اللاجئين مثل هذا التمكين قد ينطوي على بناء القدرة التدريبية للمعلم، بحيث يقود التدخل التدريبي إلى تطوير عملية تعليم اللاجئين في المدرسة، وهو أمر مهم بشكل خاص بالنظر إلى المعدل المرتفع لدوران المعلمين اللاجئين، بالإضافة إلى أنه يجب أن يكون تدريب المعلمين وثيق الصلة بالثقافة والسياق العاطفي الفريد لتعليم اللاجئين في مرحلة ما بعد الصراع حيث يكون الطلاب اللاجئون قد واجهوا ظروفًا صعبة لا يواجهها عادةً غير اللاجئين (United Nations High Commissioner for Refugees, 2016).

وقد حددت لجنة الإنقاذ الدولية International Rescue Committee (IRC) عملية تدريب المعلمين على أنها الأولوية القصوى لتحسين جودة التعليم في مدارس اللاجئين، وقد أكدت تقارير لجنة الإنقاذ الدولية في العديد من دول العالم أن معظم معلمي اللاجئين في مرحلة ما بعد الصراع لا يتلقون تدريبًا رسميًا لمواجهة المطالب المتعددة التي يواجهونها داخل الفصول الدراسية للطلاب اللاجئين، كما أشارت اللجنة إلى مدى الاستفادة التي تعود على معلمي اللاجئين نتيجة الخضوع للتدريب على إدارة الفصول الدراسية، حيث يؤدي ضعف التأهيل والتدريب ونقص الدعم إلى قلة حماسة وعزيمة المعلمين والتي بدورها تؤثر على تعلم الطلاب وإندماجهم في المدارس (Oh, S & van der Stouwe, 2008, 591).

ويسهم تأهيل وتدريب معلمي اللاجئين في التخفيف من حدة التحدي الخاص بالأزمة في حالات الصراع والنزوح؛ حيث يكون دور المعلمين في هذه المرحلة وقائيًا ومثمرًا، بالإضافة إلى قيام المعلمين بتقديم محتوى أكاديمي مناسب، وضمان بيئة تعليمية آمنة، ودعم احتياجات الأطفال العاطفية، وتعزيز التماسك الاجتماعي، وإرساء أسس الأمن السلام في نفوس الطلاب، بدلاً من الإسهام في استمرار معاناة الطلاب اللاجئين، ومع ذلك فإن في العديد من الأماكن يكون

معلمو اللاجئين هم من اللاجئين أنفسهم، وغالبًا ما يتعرض هؤلاء المعلمون في كثير الأحيان إلى الظروف الصعبة نفسها التي يواجهها طلابهم، بما في ذلك الضغط الاقتصادي، والضغط العاطفي، واستمرار حالة الغموض والترقب عدم اليقين بشأن مستقبلهم (Adelman, 2019).

ويمثل المعلم الركن الأساس في تعليم الطلاب اللاجئين ويتوقف عليه إلى حد كبير وصول تربيتهم إلى غايتها المنشودة الذي يتطلع إليها المجتمع، فلا تقتصر مسؤوليات معلم اللاجئين على نقل المعلومة، وتلقين المعارف بهدف الحفظ والفهم والاستظهار، بل تتعدى ذلك، لتشمل إعداد الطالب، وتنشئته من جميع جوانب شخصيته: النفسية، والجسمية، والدينية، والاجتماعية، والثقافية.

وتعد الكفايات المهنية لمعلم اللاجئين سببا في تطوير تعليم اللاجئين، بحيث تتمثل الكفايات المهنية بالمهارات التي يمتلكها المعلم لتأهيله لتحقيق أهداف التعليم، وبما أن معلم اللاجئين يمثل المعلم الركيزة الأساسية لجودة تعليم اللاجئين، ومن هنا كان الاهتمام بتأهيل المعلم وتدريبه، فوضعت بعض المعايير والمؤشرات التي تسهم في تفعيل دور المعلم بصورة مثلي وهي تركز علي إلمام المعلم بدوره ومسئولياته والعمل علي تنفيذها والتطوير المستمر للمعلم في استخدام التكنولوجيا الحديثة ومصادرها المختلفة والاستفادة من التغذية الراجعة التي توجّه إليه من قبل الجهات الخارجية أو الداخلية التي تتابع سير العملية التعليمية داخل مدارس وفصول اللاجئين أو حتى من خلال تقييمه لنفسه وأدائه اليومي.

وتستضيف مصر أكثر من ٢٧٠،٠٠٠ شخصا من طالبي اللجوء المسجلين واللاجئين من ٦٥ دولة مختلفة، واعتبارا من ٣٠ يونيو ٢٠٢١، كان عدد اللاجئين المسجلين لدى المفوضية يتكون من ١٣٣،٥٦٨ لاجئاً من سوريا و٥٠،٦٦٥ من السودان و٢٠،٢٤٠ من جنوب السودان و٢٠،١٧٤ من إريتريا و١٥،٦٧١ من إثيوبيا و٩،٤٠٤ من اليمن و٦،٨٠٥ من العراق و٦،٧٧١ من

الصومال وأكثر من ٥٠ جنسية أخرى، ويعيش اللاجئون وطالبو اللجوء في مصر، ومع افتقار العديد من اللاجئين إلى مصدر دخل ثابت إلى جانب زيادة التضخم، تتم تلبية الاحتياجات الأساسية وتوفير فرص معيشة محدودة، بالإضافة إلى حاجز اللغة الذي يواجه اللاجئين غير الناطقين باللغة العربية، كما يفتقر البعض إلى التعليم الرسمي المستدام الذي يمكن أن يدعم تطورهم، وبالإضافة إلى ذلك، يعتمد عدد كبير من اللاجئين وطالبي اللجوء على المساعدات الإنسانية لتلبية احتياجاتهم الأساسية وتقديم الدعم الطبي أو النفسي – الاجتماعي (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢١م).

وقد أصبحت مصر بصورة متزايدة بلد عبور ومقصد للاجئين والمهاجرين من عدة بلدان مجاورة، بسبب عدم الاستقرار السياسي والاضطرابات الاجتماعية في المنطقة، ويعيش العديد منهم في مصر منذ سنوات، ومن ضمنهم أعداد كبيرة من الأطفال في سن التعليم مما يستلزم توفير فرص تعليمية عادلة.

ونظراً لكون الأطفال في المراحل التعليمية المختلفة من أكثر الفئات عجزاً وهشاشة لمواجهة ما يتعرضون له من خطر، حيث إنهم يواجهون ظروف لم يسبق أن استعدوا وتهيأوا لها، ولا يمتلكون الخلفية الدينية والثقافية للراشدين والتي تمنح الأحداث الصادمة معنى ربما تخفف من حجم ونوعية التأثر بها، فأطفال اللجوء يعوزهم القدرات المعرفية التي تساعدهم على إدراك ما يواجهونه من أزمات ومن تلبية مطالبهم بأنفسهم ومن حماية لحقوقهم، فهم يفتقرون للقدرة على الإفصاح والتعبير عما يعانونه جراء المشاهدة والمواجهة الذي تعرضوا له، وبالتالي فهم بأمس الحاجة إلى معلمين أكفاء لمساعدتهم على استكمال تعليمهم ولتقديم العون والمساعدة لهم من خلال خدمات الإرشاد النفسي للتخفيف من وطأة المعاناة التي يشعرون بها ولحمايتهم كونهم أجيال المستقبل (السعدي، ٢٠١٨م، ص٢٠٩).

ويتطلب الأمر توفير رعاية تعليمية متميزة حتى يتم احتواء الأعداد المتنامية من اللاجئين وجعلهم يشعرون بأنهم جزء من هذه الأوطان وهو ما يتطلب ضرورة توافر المعلم القادر على تنمية معارف الطلاب اللاجئين ومهاراتهم وتلبية احتياجاتهم وزيادة الاهتمام بسلوكياتهم ومنظومة القيم التي تحكمها وهو ما يتطلب توافر التدريب والتأهيل الجيد لمعلم اللاجئين للقيام بأعباء هذه المهام والمسؤوليات.

مشكلة الدراسة:

وفي ظل ما يشهده العالم من أزمات طبيعية أو سياسية أو ناتجة عن حدوث حالات صراع مسلح، أصبح أعداد اللاجئين في تزايد مستمر، مما يوجب على المجتمعات المستضيفة ضرورة توفير الخدمة التعليمية باعتبارها حق إنساني.

وعلى الرغم من أن مصر واحدة من أكثر الدول استقبالا للاجئين على مستوى المنطقة وهو ما قد يمثل عبئا إضافيا، إلا أن الحكومة المصرية تبذل الكثير من الجهود الممكنة من أجل تعليم اللاجئين وتقديم أفضل خدمة تعليمية ممكنة لهم، إلا أن الواقع يشير إلى وجود العديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه اللاجئين ومنها (سلمى على، ٢٠١٧م)، و (Nourhan Abdel Aziz, 2017) و (Barbara Harrel-Bond and Others, 2017):

- إلزام اللاجئين بتقديم العديد من الوثائق الرسمية التي غالبا ما لا يمتلكونها للالتحاق بالمدارس الحكومية.
- معظم الأطفال اللاجئين غير متعلمين؛ لأن أسرهم لم تستطع تحمل تكاليف التعليم في مصر حتى في المدارس الحكومية.
- يواجه بعض اللاجئين مشكلات عند التحاقهم بالمدارس الحكومية مثل ضعف اتقانهم للغة العربية مما يتسبب لهم في صعوبات بالتواصل مع الآخرين.

- قلة تنفيذ الدورات التدريبية في اللغة العربية لدمج اللاجئين غير الناطقين بها في مصر إلا من خلال مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وبعض المؤسسات غير الرسمية.
- عدم تضمن قائمة البرامج التدريبية للاكاديمية المهنية للمعلمين لأية برامج تنمية مهنية لمعلمي اللاجئين.
- لم تتضمن لائحة كليات التربية بالجامعات المصرية لأي برامج أو مقررات مباشرة لإعداد وتدريب المعلمين على التعامل مع الطلاب اللاجئين أو التدريس لهم.

وفيما يخص تعليم اللاجئين في مصر، فإن غالبية الطالب اللاجئين يواجهون حالات توقف كثيرة للدراسة، وعدم انتظام دراستهم، وبعض الصعوبات التي يواجهها الطلاب المصريون مثل اكتظاظ الفصول، وعدم توافر المواد التعليمية ومشكلات مرتبطة بجودة التعليم، فضلا عن أن هناك بعض اللاجئين الذين يواجهون صعوبة في التكيف أو التأقلم مع اللهجة المصرية والمنهج التعليمي، ومن ناحية أخرى هناك كثير من الأطفال اللاجئين يعيشون في مناطق بعيدة عن المدارس التي يدرسون بها وهو ما يزيد مخاطر الحماية، وبالتالي يؤثر على انتظامهم في الدراسة، بالإضافة إلى ضعف عملية تأهيل المعلمين للعمل في الحالات غير المستقرة من الطلاب اللاجئين، وانخفاض دور الجهات غير الحكومية في دعم تدريب المعلمين للعمل مع الطلاب اللاجئين (عبدالعظيم، ٢٠٢٠م، ص١٧٠).

وقد أظهرت دراسة سعد، وحسن (٢٠١٦) ضعف الاهتمام بالمعلمين في المدارس المضيفة للاجئين السوريين من خلال ضعف التدريب المقدم لهم، وضعف تقديم المزيد من الحوافز المادية والمعنوية، إضافة إلى تقليل أعداد الطلبة لضمان زيادة التفاعل بين الطلبة والمعلمين (سعد، وحسن، ٢٠١٦م). كما أشارت نتائج دراسة الأتربي (٢٠٢١) إلى قلة تنظيم الدورات التدريبية المتخصصة لرفع

كفاءة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين بالمؤسسة التعليمية القائمة على تعليم اللاجئين، كما أكدت الدراسة على أهمية الاستعانة بمتخصصين من ذوي الخبرة فى ممارسة برامج تعليم الطلاب اللاجئين (الأتربي، ٢٠٢١م).

ونظرا لأن عملية تأهيل معلمي اللاجئين مازالت لم تحظى بالاهتمام المطلوب، حيث تعتمد عملية التأهيل على تقديم مجموعة من البرامج التدريبية غير مناسبة للاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، ، وكثيرا ما يتم اختيار موضوعات هذه البرامج بشكل عشوائي ينتج عنه تكرار كثير من موضوعات هذه البرامج وضعف محتواها التدريبي، واعتمادها على الأساليب التقليدية في التدريب مما يتطلب ضرورة إعادة النظر في عملية تأهيل معلم اللاجئين في مصر.

أسئلة الدراسة:

١. ما البنية الفكرية لتعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم من منظور الأدبيات التربوية المعاصرة؟
٢. ما أهم الجهود المصرية في تعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟
٣. ما الوضع الراهن لتأهيل معلم اللاجئين في ألمانيا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟
٤. ما الوضع الراهن لتأهيل معلم اللاجئين في تركيا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟
٥. ما الوضع الراهن لتأهيل معلم اللاجئين في الأردن على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟
٦. ما جوانب تفسير أوجه التشابه والاختلاف في مجال تأهيل معلم اللاجئين بين دول المقارنة في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية؟
٧. ما الإجراءات المقترحة لتأهيل معلم اللاجئين في جمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الدول بما يتناسب مع السياق الثقافي المصري؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على البنية الفكرية لتعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم من منظور الأدبيات التربوية المعاصرة.
٢. الوقوف على أهم الجهود المصرية في تعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
٣. التعرف على الوضع الراهن لتأهيل معلم اللاجئين في ألمانيا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
٤. التعرف على الوضع الراهن لتأهيل معلم اللاجئين في تركيا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
٥. التعرف على الوضع الراهن لتأهيل معلم اللاجئين في الأردن على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
٦. تفسير أوجه التشابه والاختلاف في مجال تأهيل معلم اللاجئين بين دول المقارنة.
٧. تحديد الإجراءات المقترحة لتأهيل معلم اللاجئين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول بما يتناسب مع السياق الثقافي المصري.

أهمية الدراسة:

تتشكل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تنبع أهمية هذه الدراسة من ارتباطها بعمل المعلمين مع الطلاب اللاجئين باختلاف لغاتهم وثقافاتهم وعقائدهم، وضرورة إعدادهم بالشكل الأمثل للقيام بأعباء ومتطلبات ومسؤوليات وظائفهم.
٢. تنبثق أهمية الدراسة من اهتمام المدارس الحكومية والخاصة والمنظمات الدولية باللاجئين وخاصة الأطفال منهم والطلبة، وذلك لما يواجه هذه

المرحلة من الكثير من التحديات النفسية والجسدية التي يعيشونها جراء اللجوء وضياع حق الكثيرين منهم في الحصول على فرص تعليمية عادلة.

٣. كما تتجلى أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تعليم اللاجئين في ظل تزايد أعدادهم بالملايين في مختلف دول العالم مع انتشار الحروب والأزمات والأوبئة، والحاجة إلى اتخاذ إجراءات واضحة لحماية حقوق اللاجئين في التعليم، وإعداد وتأهيل معلمين على مستوى عال من الكفاءة للتعامل مع الطلاب اللاجئين.

٤. من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مسؤولي الأكاديمية المهنية للمعلمين ومسؤولي التخطيط التربوي عند وضع البرامج التدريبية اللازمة لتأهيل معلمي اللاجئين مهنيا، وتحديد المواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها معلم اللاجئين.

منهج الدراسة وخطواتها:

وفقا لطبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فإن ذلك يقتضي الاعتماد على المنهج المقارن؛ "فهو أنسب المناهج المستخدمة، وأكثرها دلالة على التربية المقارنة، وأكثرها شمولا للمناهج الفرعية المستخدمة فيها" (عبود، ١٩٨٠م، ص٨٩).

ووفقاً لهذا المنهج سوف تستخدم الباحثة الخطوات الآتية للتوصل إلى حل المشكلة وتحقيق أهدافها:

- **الخطوة الأولى:** وضع الإطار العام للدراسة، ويشمل: مقدمة، ومشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وأهداف الدراسة، وأهمية الدراسة، ومنهج الدراسة، وحدود الدراسة ومصطلحاته، الدراسات السابقة، وخطوات الدراسة.

- **الخطوة الثانية:** تحليل للبنية الفكرية لتعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم من منظور الأدبيات التربوية المعاصرة.

- **الخطـوة الثالثـة:** وصـف وتحليـل الجهـود المصـرية فـي تعلـيم اللاجئـين وتأهيل معلميهم والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة في ذلك.
- **الخطوة الرابعة:** وصف وتحليل خبرات ألمانيا في تعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم.
- **الخطوة الخامسة:** وصف وتحليل خبرات تركيا في تعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم.
- **الخطـوة السادسـة:** وصـف وتحليـل خبـرات الأردن فـي تعلـيم اللاجئـين وتأهيل معلميهم.
-
- **الخطوة السابعة:** تقديم تفسير مقارن لأوجه التشابه والاختلاف في تأهيل معلم اللاجئين في كل من ألمانيا، وتركيا، والأردن في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية
- **الخطـوة الثامنـة:** عرض نتـائج الدراسـة وتحديـد الإجراءات المقترحـة التـي يمكن أن تسهم فـي تطـوير تأهيل معلم اللاجئين بمصر فـي ضـوء نتـائج الإطـار النظـري للدراسـة وخبـرات دول المقارنـة وبمـا يتناسـب مـع السـياق الثقافي المصري.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحـدود الموضـوعية: سيقتصـر البحـث فـي تأهيـل معلمـي اللاجئـين علـى معـايير اختيـار معلمـى اللاجئـين، تـدريب معلمـى اللاجئـين، ومتابعـة وتقيـيم أداء معلمـي اللاجئين).

دول المقارنة: فيما يتعلق بدول المقارنة تقتصر الدراسة الحالية على الدول التالية (ألمانيا، وتركيا، والأردن) ومبررات اختيار هذه الدول هي وجود نسبة عالية من

سكانها من اللاجئين وذلك نتيجة لوجودها على حدود الدول التي تعاني من عدم الاستقرار والحروب والصراعات مثل اللاجئين السوريين مما ينتج عنه نزوح اللاجئين إلى هذه الدول مثل تركيا والأردن، أو نتيجة إن ألمانيا دولة حضارية متميزة وصناعية متقدمة ولكنها تعاني من ثغرة قاتلة حيث أن دائرة الإحصاء بالعاصمة الألمانية برلين توقعت انخفاض عدد السكان من ٨٠.٨ مليون نسمة إلي ٧٠.٣١ مليون نسمة أو ٦٧.٧ مليون نسمة لعام ٢٠٦٠ وحدوث تناقص في سكان المرحلة العمرية من ٢٠ إلى ٦٤ عام (الرفاعي، ٢٠٢٠م).

مصطلحات الدراسة:

أ- **تأهيل المعلمين** Qualifying teachers :

تعرف عملية تأهيل المعلمين بأنها "جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيئة تعليم، ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فاعلية" (الذبياني، ٢٠١٤م، ص١١٠).

كما تعرف أيضا بأنها "جميع البرامج الطويلة أو القصيرة أو الورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو ما شابه ذلك، والتي تهدف في مجموعها إلى رفع مستوى أداء المعلم في ناحية أو أكثر من النواحي التي تشكل الأداء الكلي في المهنة" (الخزاعلة، ٢٠١٩، ص٢٣٧).

وتعرف عملية تأهيل المعلمين إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها" مجمل الأنشطة التي تثري العمل المهني لمعلم اللاجئين، وهذه الأنشطة تشتمل على النمو الفردي والتعليم المستمر والتدريب أثناء الخدمة، وكل خبرات التعلم الرسمية وغير الرسمية والتدريب أثناء الخدمة بما يكفل تحقيق النمو المهني للمعلم وينعكس أثره بالإيجاب على تعليم الطلاب اللاجئين.

ب- اللاجئ Refugee :

يعرف اللاجئ بأنه "كل إنسان تتعرض حياته أو سلامته البدنية أو حريته للخطر وذلك خرقا لمبادئ الإعلان العامي لحقوق الإنسان وعندئذ يكون له الحق في طلب الملجأ" (البزايغة، ٢٠١٥م، ص١٢).

كل شخص يجد نفسه مضطرا بسبب عدوان أو احتلال خارجي، أو سيطرة أجنبية، أو بسبب أحداث تهدد بشكل خطير الأمن العام في جزء من بلده الأصلي أو من البلد الذي يحمل جنسيته، إلى أن يترك محل إقامته المعتادة للبحث عن ملجأ له في مكان آخر خارج بلد منشأه الأصلي أو البلد الذي يحمل جنسيته (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ١٩٥١م).

ويعرف اللاجئون بأنهم الناس الذين يهربون من بلادهم بسبب التهديد على حياتهم أو سلامتهم أو حريتهم من العنف المصمم أو الاعتداء الخارجي أو النزاعات الداخلية أو انتهاكات حقوق الإنسان أو ظروف أخرى أخلت بشكل خطير بالنظام (الأتربي، ٢٠٢١م، ص٤٢٠)

ويعرف اللاجئ إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه" الشخص الذي أُجبر على عبور الحدود الوطنية وترك بلاده والنزوح إلى دولة أخرى نتيجة تعرضه لأحداث تهدد أمنه وسلامته ، ولا يمكنه العودة في المستقبل القريب إلى وطنه بأمان.

الدراسات السابقة:

سيتم تحديد الدراسات التي تتعلق بتعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم وسيتم تصنيفها من الأحدث للأقدم:

١. **دراسة أصغري (asghari, 2022) بعنوان: قصص المعلم حول تعليم الشباب اللاجئين الوافدين حديثًا في مدرسة ثانوية مهنية في السويد:** هدفت الدراسة إلى استعراض خبرات بعض المعلمين حول تعليم الشباب اللاجئين الوافدين حديثًا في المدرسة الثانوية المهنية في السويد،

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام أسلوب دراسة الحالة من خلال مقابلات مع أربعة معلمين يقومون بتدريس الشباب اللاجئين الوافدين حديثًا في مدرسة ثانوية مهنية عليا بالسويد في عام ٢٠١٥ وما بعده، ويعيشون في ما يسمى بالمنطقة المعرضة للخطر، هذه هي الفترة التي وصل فيها العديد من الأطفال غير المصحوبين بذويهم واللاجئين المراهقين إلى السويد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن خبرات هؤلاء المعلمين يمكن أن تسهم في إثراء خبراتهم أقرانهم من معلمي اللاجئين وتعزيز المعرفة حول تعليم الشباب اللاجئين الوافدين حديثًا والطريقة التي يمكن لهؤلاء الشباب التعلم من خلالها والتي تظهر أن هؤلاء الطلاب لديهم تضامنا كبيرا مع بعضهم إلا أنهم في كثير من الأحيان يخشون قرار طرد بعض الطلاب نتيجة عدم قدرتهم على التأقلم مع طبيعة نظام التعليم في السويد.

٢. **دراسة** مارينا موغلي وآخرون **(Marina Mogli and others, 2020):** المعلم ليس ساحرًا: تدريب المعلمين على تعليم اللاجئين بمراكز الاستقبال في اليونان: هدفت الدراسة إلى فحص معايير اختيار معلمي تعليم اللاجئين في مراكز الاستقبال باليونان، ومدى فاعلية ما تلقوه من تدريب وانعكاسه على أدائهم في التدريس بفصول اللاجئين، إلى جانب رصد الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين وما يواجهونه من مشكلات تعيق العملية التعليمية للاجئين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع سبعة معلمين ومنسق تعليم اللاجئين في مدينتي فولوس ولاريسا باليونان، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج لعل مف أهمها ما يلي: يتسبب نقص تدريب المعلمين على قواعد ومهارات تعليم اللاجئين في حدوث مشكلات متعددة تعيق العملية التعليمية، وصعوبة التواصل بين المعلمين والطلاب اللاجئين نتيجة نقص

اللغة لدى الطلاب، وافتقار المعلمين للعديد من مهارات تعليم اللاجئين وخاصة مهارات الدعم النفسي للطلاب. كما أكدت الدراسة على ضرورة توفير معلم جيد قادر على التعامل مع الطلاب اللاجئين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهم المشكلات التي تواجه معلمي اللاجئين، ومن ثم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتأهيل المعلمين للتدريس في فصول اللاجئين.

٣. **دراسة عمري (٢٠٢٠) بعنوان: الكفايات المهنية لمعلم الكبار في حالات الطوارئ تصور مقترح:** استهدف الدراسة تقديم تصور مقترح للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الكبار في حالات الطوارئ، وفي سبيل تحقيق ذلك اعتمد البحث على المنهج الوصفي في رصد أبرز المشكلات التي تواجه الكبار في حالات الطوارئ، وصياغة مجموعة من الكفايات المهنية التي يجب أن يمتلكها معلم الكبار في الحالات الطارئة، والتي تتمثل في: الكفايات التأهيلية، الكفايات النوعية الخاصة بطبيعة بيئات الطوارئ، الكفايات الرقمية، الكفايات العامة، وأخيرا الكفايات الأدائية. وقد تضمن الجانب الميداني للبحث، التعرف على مدى أهمية هذه الكفايات من وجهة نظر معلمي ومدربي الكبار العالمين في مخيمات اللاجئين والنازحين، من عدة دول عربية هي: "سوريا، والعراق، والأردن، وليبيا، ومصر، واليمن، والسودان"، وقد اتضح من نتائج الدراسة الميدانية مدى الحاجة إلى تنمية كفايات معلمي الكبار، وبخاصة الكفايات التأهيلية، ثم الكفايات الأدائية، ثم الكفايات النوعية المتعلقة بالدعم النفسي والاجتماعي، ثم الكفايات العامة، وأخيرا الكفايات الرقمية، وفي ضوء ذلك قدم البحث تصورا مقترحا للكفايات المهنية لمعلمي الكبار في حالات الطوارئ، وسبل تنميتها، وفق أسس ومنطلقات محددة، وتبنى البحث متطلبات واضحة لتنفيذ التصور المقترح.

٤. **دراسة الكردي والكردي (٢٠١٩) بعنوان: واقع تعليم اللاجئين والنازحين من (سوريا، اليمن، العراق) في الدول المضيفة لهم:** هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على كيفية إدارة تعليم اللاجئين والنازحين من (سوريا، اليمن، العراق) في الدول المضيفة لهم، واستخدمت الباحثتان المنهج الاستقرائي، وتكونت الدراسة من المقدمة والتي اشتملت على أزمة التعليم بالنسبة للاجئين والنازحين، ومفهوم الحق في التعليم وأهميته للاجئين والنازحين وبعض الإحصائيات والأرقام في ذلك، وركزت الباحثتان أيضا على الخطط والبرامج والسياسات والركائز الأساسية لتعليم اللاجئين والنازحين، وبالنسبة لمشكلة الدراسة فقد تمحورت حول السؤال الرئيس: كيف يتم إدارة تعليم اللاجئين والنازحين من (سوريا، اليمن، العراق) من قبل الدول المضيفة لهم؟ وقد أوضحت الدراسة الجهود التي تبذلها الدول المضيفة للاجئين والنازحين في توفير التعليم لهم مع الخصوصية التي تميزت بها كل دولة في التعامل مع أزمة تعليم اللاجئين والنازحين.

٥. **دراسة أبوضيف (٢٠١٩) بعنوان: متطلبات اعداد معلم الطوارئ في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة:** هدفت الدراسة استعراض متطلبات اعداد معلم الطوارئ في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. تناول البحث إطارًا مفاهيميًا تضمن مفهوم حالات الطوارئ، التعليم في حالات الطوارئ، اللاجئين، معلم الطوارئ وإعداده، الأطفال اللاجئين، التعليم الناجح، واقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج المقارن، واقتصرت على بعض مدارس اللاجئين في محافظة القاهرة بالإضافة إلى خبرات بعض الدول مثل سوريا والعراق وشملت عينة الدراسة الميدانية معلمي ومعلمات التلاميذ اللاجئين في محافظة القاهرة، وخلص البحث إلى عرض أبرز النتائج النفسية الاجتماعية للنزوح واللجوء ومن أهمها الشعور بالعزلة الاجتماعية والشعور بالغربة والإقامة ضمن

شروط معيشية غير ملائمة، البطالة وتدهور الأحوال الصحية والتعليمية، الحزن والحداد على خسارة كل الممتلكات الخاصة بهم، واختتمت الدراسة بصياغة تصور مقترح لإعداد معلم الطوارئ وفيه أربع خطوات، كما عرضت إجراءات لمساعدة معلمى الطوارئ والأطفال اللاجئين.

٦. **دراسة شحادة (٢٠١٩) بعنوان: درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل الإرتقاء بها:** هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فعالية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية وسبل الارتقاء بها، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس محافظة شمال غزة والبالغ عددهم (٤٠) مديرا ومديرة واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في إتمام الدراسة، وتمثلت أداة الدارسة في استبانة أعدها الباحثان، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) جاء بدرجة مرتفعة بلغت (٨٢٪) في رفع كفايات المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس. كما لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في متوسطات استبانات أفراد عينة الدراسة حول فعالية البرنامج تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

٧. **دراسة جوملكسيز وأصلان (Gomleksiz & Aslan, 2018) بعنوان: آراء معلمي المدارس الثانوية حول الطلاب اللاجئين:** هدفت الدراسة إلى تحديد آراء معلمي المدارس الثانوية حول الطلاب اللاجئين من حيث الانتباه واستعداد الطلاب اللاجئين واهتمامهم وموقفهم نحو محتوى الدرس، ومدى ملاءمة الأساليب والتقنيات التي يستخدمونها في تحديد فئة لاستعداد الطلاب اللاجئين. علاوة على ذلك وجهات نظرهم حول ملاءمة

معداتهم وموادهم لاستعداد الطلاب اللاجئين؛ مدى ملاءمة أدوات التقييم والتقدير للطلاب اللاجئين، وتم استخدام تصميم البحث النوعي، وتكونت مجموعة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية الذين عملوا في مدرسة حكومية في مدينة إلازيغ التركية باستخدام نموذج مقابلة شبه منظم، والذي كان تم تصميمه من قبل الباحث لجمع البيانات. كانت ستة أسئلة شبه منظمة طلب منهم تحديد آراء المعلمين حول الطلاب اللاجئين، أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي المرحلة الثانوية يواجهون بعض المشاكل في التدريس للطلاب اللاجئين لأسباب عديدة منها: أن الطلاب اللاجئين لا يهتمون بدروسهم كما أن الأساليب والتقنيات التي يستخدمونها في دروسهم ليست مناسبة للطلاب اللاجئين، كما أن لدى المعلمين بعض المعوقات في تعليم الطلاب اللاجئين مثل: اللغة، الدورات التدريبية، والتعليم معًا، والتعليم المنفصل، والتواصل مع العائلات، وتقديم المشورة والخدمات والأنشطة الاجتماعية.

٨. **دراسة أونيل وآخرون (O'Neal, et al, 2016) بعنوان: إدارة الفصول الدراسية والأداء الاجتماعي العاطفي للطلاب البورميين اللاجئين في ماليزيا** : هدفت الدراسة فحص آثار التدخل الحالية وتدريب المعلمين في تعليم اللاجئين والخاصة بالثقافة على التقارير التي أبلغ عنها المعلم، والثقة في إدارة الصفوف، بالإضافة إلى الرعاية الذاتية للمعلم، بالإضافة إلى مقارنة تأثيرات الأقران المحترفين (مدرس لاجئ يقدم التدريب في مراكز التعلم غير الرسمية للاجئين في مرحلة ما بعد الصراع في ماليزيا) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) فردا مثلوا كانت ثلاث مجموعات مشتركة في هذه الدراسة: (أ) المستشارون المحترفون (أساتذة جامعات ماليزية)، الذين دربوا المدربين الأقران في بيئة خاضعة للرقابة واستشاروا المدربين الأقران بشأن التنفيذ؛

(ب) المدربين الأقران الذين كانوا مدرسين لاجئين قاموا بتدريب مدرسين لاجئين أقرانهم، (ج) المتدربين الأقران الذين كانوا معلمين لاجئين تم تدريبهم من قبل المدربين الأقران في مدارسهم غير الرسمية للاجئين، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين اللاجئين في ماليزيا يستحقون التدخلات التدريبية لأن الحكومة الماليزية لا تسمح لطلابهم بالالتحاق بالمدارس العامة الماليزية، بينما يقوم المعلمون بالتدريس للاجئين في أماكن مخصصة للمدارس غير الرسمية دون وجود أي برامج تدريبية (التدريب الرسمي للمعلمين) في إدارة الفصول الدراسية.

٩. **دراسة درايدن بيترسون (Dryden-Peterson, 2015) بعنوان: تعليم اللاجئين في بلدان اللجوء الأول: كسر الصندوق الأسود لتجارب ما قبل التوطين:** هدفت الدراسة التعرف على مسارات النجاح التعليمي بين اللاجئين، وقامت مجموعة عمل المعلمين في سياقات الأزمات (TiCC) بتصميم (٢٢٩) حزمة تدريبية يمكن استخدامها على المدى القصير وعلى المدى الطويل مع معلمي اللاجئين تم إعدادها بواسطة كلية المعلمين في جامعة كولومبيا والعديد من المساهمين الآخرين، وتعدَ حزمة التدريب أداة مجانية مفتوحة المصدر تقدم شكلاً متعدد الجوانب من التطوير المهني، بما في ذلك التدريب الشخصي، وتدريب الأقران المستمر وحلقات تعلم المعلمين، والأجهزة المحمولة، والتوجيه باستخدام (WhatsApp)، وتركز حزمة التدريب بشكل أساسي على المناهج التربوية والمهارات، وتعتمد على مجموعة وحدات رئيسة هي: المناهج والتخطيط، وحماية الطفل، والرفاهية والشمول، وعلم أصول التدريس ودور المعلمين ورفاهيتهم. وتم القيام بدراسة تجريبية في بنغلاديش والأردن وجنوب السودان وأوغندا، وأظهرت النتائج من المقابلات والمناقشات الجماعية المركزة أن المعلمين يشعرون بعد التدريب بثقة أكثر في الفصل، وأظهرت البيانات المأخوذة

من ملاحظات الفصول الدراسية أن المعلمين مجهزون بشكل أفضل لإدارة الفصول ذات الكثافات الكبيرة وقضايا الانضباط وحتى محتوى الموضوع والتقييمات.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. أوجه التشابه مع الدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية إعداد وتدريب معلمي اللاجئين وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلاب اللاجئين والتدريس لهم مثل: دراسة أصغري (asghari, 2022) ودراسة عمري (٢٠٢٠) ودراسة الكردي والكردي (٢٠١٩) ودراسة أبوضيف (٢٠١٩) ودراسة شحادة (٢٠١٩) ودراسة جوملكسيز وأصلان (Gomleksiz & Aslan, 2018) ودراسة أونيل وآخرون (O'Neal, et al, 2016).

- تتشابه الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة في استخدامها للمنهج المقارن، مثل دراسة أبوضيف (٢٠١٩).

٢. أوجه الاختلاف عن الدراسات السابقة:

- اعتمدت الدِّراسة الحالية على تحليل بعض الخبرات الدولية في مجال تأهيل وإعداد معلمي اللاجئين في ألمانيا وتركيا والأردن، في حين اعتمدت معظم الدِّراسات السابقة على دراسات ميدانية لاستطلاع آراء المعلمين وخبراتهم حول تعليم الطلاب اللاجئين.

- تختلف الدِّراسة الحالية عن بعض الدِّراسات السابقة في منهج الدراسة، حيث سيعتمد البحث الحالي على المنهج المقارن بينما اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي مثل: دراسة أصغري (asghari,

(2022 ودراسة عمري (٢٠٢٠) ودراسة الكردي والكردي (٢٠١٩) ودراسة شحادة (٢٠١٩) ودراسة جوملكسيز وأصلان (Gomleksiz & Aslan, 2018) ودراسة أونيل وآخرون (O'Neal, et al, 2016).

٣. أوجه الاستفادة في الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السابقة:

كان لهذه المجموعة من الدراسات السابقة أثرها في توضيح الرؤية أمام الباحثة في جميع إجراءات الدراسة الحالية، وتمثّلت أوجه الاستفادة فيما:

- يؤدي نقص تدريب المعلمين على قواعد ومهارات تعليم اللاجئين في حدوث مشكلات متعددة تعيق العملية التعليمية.
- صعوبة التواصل بين المعلمين والطلاب اللاجئين نتيجة نقص اللغة لدى الطلاب.
- افتقار المعلمين للعديد من مهارات تعليم اللاجئين وخاصة مهارات الدعم النفسي للطلاب.
- ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتأهيل المعلمين للتدريس في فصول اللاجئين.
- يواجه معلمو اللاجئين بعض المشاكل في التدريس للطلاب اللاجئين لأسباب عديدة منها: أن الطلاب اللاجئين لا يهتمون بدروسهم كما أن الأساليب والتقنيات التي يستخدمونها في دروسهم ليست مناسبة للطلاب اللاجئين، كما أن لدى المعلمين بعض المعوقات في تعليم الطلاب اللاجئين مثل: اللغة، الدورات التدريبية، والتعليم معًا، والتعليم المنفصل، والتواصل مع العائلات، وتقديم المشورة والخدمات والأنشطة الاجتماعية.
- بلورة مشكلة الدَّراسة، وإثارة عدد من التساؤلات التي شكّلت مشكلة الدَّراسة الحالية.

- الاستفادة مما ذُكر من مراجع علمية استندت إليها تلك الدِّراسات في مادتها العلمية.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة واختيار أسلوب المعالجة البحثية.

الخطوة الثانية: الإطار الفكري لتعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم من منظور الأدبيات التربوية المعاصرة كما يلي:

تؤدي الحروب والأزمات التي تمر بها دول العالم إلى ظهور الكثير من التبعات والآثار الخطيرة والمدمرة لها، والتي ينجم عنها الكثير من تهديد الحياة الإنسانية، وهذا ما ينتج عنها من لجوء الكثير من المواطنين هربًا من أوطانهم إلى دول أخرى؛ لذا تعد قضية اللاجئين مشكلة من أكثر المشاكل تعقيدًا والتي يواجهها المجتمع الدولي.

وتسير الدراسة في إطارها النظري وفقا لمجموعة من المحاور التالية:

- تعليم اللاجئين عبر المواثيق الدولية.
- تأهيل معلمي اللاجئين والكفايات الواجب توافرها فيهم.

أولاً: تعليم اللاجئين عبر المواثيق الدولية:

إنّ الحكومات المستضيفة ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والجهات المانحة واللاجئين أنفسهم معنيون بتوفير التربية والتعليم وبالمرافق واللوازم الدراسية وبتوفير المعلمين وتدريبهم؛ والأشراف على التعليم ومراقبته والاطلاع عليه ووضع سياسات شاملة، وتوفير الموارد اللازمة؛ ودعم الوظائف. ويشكل توفير التعليم لمثل هذه الأعداد الضخمة من اللاجئين مهمة إدارية معقدّة تنطلب حلولا قصيرة الأمد ورسم خطط على المدى الطويل وإثباتات تتخذ القرارات على أساسها. كما يجب زيادة خطط تطوير طويلة الأمد إضافة إلى استجابات إنسانية، وتتوجه الاستجابة عموما لوضع اللاجئين حتى تاريخه نحو

الحالات الطارئة؛ مركزة على الحلول القصيرة المدى. وبما أن الأزمة بدأت منذ سنوات طويلة؛ يجب أن يتم التخطيط لاستجابة تنموية طويلة الأمد تتضمن توفير مواد أكثر وزياة بناء قدرات وزارات التعليم الوطنية أو الأنظمة البديلة لكي يكون للدول نظام لتعليم اللاجئين يمكن إدارته مع الوقت (شيلي كالبرتسون ولؤي كونستانت، ٢٠١٥م).

ويعدّ التعليم أمر بالغ الأهمية للأطفال والشباب اللاجئين، وتدعو خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ والميثاق العالمي بشأن اللاجئين لعام ٢٠١٨ إلى تمكين جميع الأطفال والشباب النازحين قسريًا – بما في ذلك اللاجئين، وطالبي اللجوء، والنازحين داخليًا – من الوصول إلى التعليم الجامع والعادل والجيد للجميع.

وتؤكد خطة عام ٢٠٣٠م والميثاق العالمي بشأن اللاجئين (GCR) على أهمية المساواة في الوصول إلى التعليم الجيد لجميع الأطفال والشباب النازحين قسريًا والمجتمعات المحلية المضيفة لهم، بغض النظر عن الوضع القانوني، أو النوع، أو الإعاقة، وفي نهاية عام ٢٠١٨، كان هناك أكثر من (٧٠) مليون نازح قسريًا في جميع أنحاء العالم؛ منهم (٢٥.٩) مليون لاجئ، نصفهم دون الثامنة عشرة، ويعيش أكثر من (٧٨٪) من هؤلاء اللاجئين في المنفى في جنوب آسيا، والشرق الأوسط، وأفريقيا، ويبقى كثير منهم على هذ النحو بالقدر الذي يستغرقه الأمر لاستكمال التعليم الإبتدائي أو الثانوي. لذلك، يجب التخطيط لتعليم الأشخاص الذين أُجبِروا على الفرار مع مراعاة الحالات التي يطول أمدها، كما ينبغي أن لا يكون التدخل في تعليم اللاجئين قصير الأمد في اوقات الأزمة ومرتبط بالتمويل الذي لا يمكن التنبؤ به وغير المستدام (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، ٢٠٢٢).

ويؤكد الميثاق العالمي بشأن اللاجئين على أهمية دعم شركاء التنمية والشركاء في العمل الإنساني للحكومات حتى تتمكن من تعزيز نُظُم التعليم الوطنية

في بلدانه بما يعود بالنفع على جميع الأطفال والشباب، بمن فيهم اللاجئين، وطالبي اللجوء، والعائدين، والمتعلمين عديمي الجنسية، ولتعزيز الاعتماد على الذات والإندماج الناجح داخل المجتمع المحلي المضيف. ويستند هذا النهج إلى الاتجاهات السائدة في إطالة أمد أوضاع اللاجئين، فضلاً عن الإجماع العالمي والإقليمي على أن تعليم للاجئين، مثل الأطفال والشباب في كل مكان، هو خدمة اجتماعية متوسطة إلى طويلة الأجل يجب تضمينها في النُظُم الوطنية، عوضًا عن كونها مبادرة موازية وقصيرة الأمد للتدخل في الأزمة تعتمد على تمويل لا يمكن التنبؤ به وغير مستدام (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢٢م).

وانتشر الاهتمام بتعليم الأطفال اللاجئين بشكل كبير خلال العقد الماضي. وأصبح التعليم بشكل متزايد جزءا من الاستجابة الإنسانية، ويتجلى ذلك في الدور المتزايد للمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ووكالات الأمم المتحدة الأخرى في دعم تعليم الأطفال اللاجئين، بينما يعد ذلك تطورا إيجابيا، فإن التحصيل التعليمي للأطفال اللاجئين لا يزال منخفضا نسبيا وفقا لمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، لم يلتحق سوى ٣٢ ٪ من الأطفال اللاجئين ببرامج المدارس الابتدائية، ولم يذهب سوى ٦٦ ٪على الأقل من المراهقين إلى المدرسة الثانوية، كما سيطر النهج الإنساني بشكل كبير على الخطابات والسياسات والاستراتيجيات والتقديمات التعليمية للألطفال اللاجئين، لا سيما في جنوب الكرة الأرضية، ومع ذلك فإن التوترات بين التعليم والعمل الإنساني غالباُ ما تكون غير مدروسة. ويعد التعليم والعمل الإنساني مفهومين متناقضين تقريبا من نواح عدة. ويهتم العمل الإنساني بإنقاذ الأرواح وتوفير الاحتياجات الأساسية. وتركز رؤيته المؤقتة وقصيرة الأجل على الحاضر بدلا من المستقبل (شعيب وآخرون، ٢٠٢٢م، ص٧).

ويخلق إدماج اللاجئين في نُظُم التعليم الوطنية الظروف لجميع الأطفال والشباب، بمن فيهم اللاجئين، وطالبي اللجوء، والعائدين، والأشخاص عديمي الجنسية، لتلقي التعليم المعتمد من السلطات الوطنية والمعترف به من خلال إجراءات المعادلة الإقليمية. ييسر المشاركة في نُظُم التعليم في البلد المضيف الانتقال عبر مستويات التعليم. وقد أصبح هذا أمرًا بالغ الأهمية للشباب في مستويات ما بعد المرحلة الابتدائية، حيث أدى عدم وجود شهادات اعتماد من المدارس الإبتدائية في البلد المضيف إلى وضع حواجز أمام الالتحاق بالتعليم الثانوي، والتعليم والتدريب التقني والمهني، والفرص المهنية المتاحة، والتعليم العالي حيث يساهم ذلك كله في تحقيق الذات والاعتماد على النفس.

ولكي تكون عملية الإدماج ناجحة، يجب أن تكون نُظُم التعليم سريعة الاستجابة وصامدة بوجه الأزمات. لذلك من الهام القيام بما يلي (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، ٢٠٢٢):

- التصدي للتشرد القسري في سياسة قطاع التعليم.
- وضع بروتوكولات للعمل الإنساني وخطط الطوارئ تتماشى مع تخطيط القطاع في حالة حدوث أزمة.
- دعم الحكومات والجهات المانحة في مجال التنمية لهياكل تمويل مرنة يمكنها أن تستوعب وتخصص تمويلًا إضافيًا للمناطق المتضررة من الأزمة ما إن يبدأ تمويل الأنشطة الإنسانية في التناقص.
- ومن المهم أيضًا تمثيل اللاجئين والأشخاص الآخرين المعنيين في جميع مراحل تخطيط قطاع التعليم، من التقييمات إلى التخطيط، وحتى المراجعة، حتى يتم تحديد احتياجاتهم وأخذها بعين الاعتبار.

وتشير نتائج التجربة المدرسية التي يخوضها الأطفال اللاجئون ونتائج أدائهم المدرسي إلى وجود تشابه كبير في ما بينها. حيث أن الأطفال اللاجئين المسجلين في المدارس المنفصلة (مراكز التعليم المؤقتة في تركيا ودوام بعد الظهر

في لبنان) يخوضون تجربة تعليمية مرضية للغاية مقارنة بالأطفال اللاجئين المسجلين في المدارس التركية والأسترالية المدمجة علاوة على ذلك، تشير نتائجها إلى أن الأطفال اللاجئين المسجلين في الدوام الصباحي في لبنان (نظام مدمج) وأولئك المسجلين في دوام ما بعد الظهر (نظام منفصل) قد خاضوا التجربة نفسها في العامين الدراسيين. وعلى الرغم من أن هذين الدوامين يقدمان أسلوبا مختلفا من الإدماج، فإن كلاهما يستخدم اللغة العربية (اللغة الأم/المحلية/الأصلية) في الصفوف، وبالتالي، يتبين لنا أن اللغة المستخدمة في الصفوف قد تكون عاملا يحدد التجربة المدرسية أكثر مما يحدد التقديمات التعليمية الخاصة في المدارس ذات الأنظمة المنفصلة. ويتبين لنا أيضا وجود بعض التحسن في التجربة المدرسية التي يخوضها الأطفال اللالجئون في لبنان، وتحسنا أكبر في تلك التي يخوضها اللاجئون المسجلون في أستراليا. لكن نظرا إلى أن البيانات المأخوذة من تركيا عبارة عن مجموعة بيانات مقطعية مكررة، لا يمكن التحقق مما إذا كانت العينة المأخوذة في العام الأول قد أحدثت أي تغييرات في تجربة الطالب المدرسية (شعيب وآخرون، ٢٠٢٢م، ص٧).

١- حقوق اللاجئين في التعليم:

تتنوع وتتعدد حقوق اللاجئين، إلا أن اندلاع الحروب والكوارث الطبيعية تؤدى إلى حرمان أجيال بأكملها من المعرفة والفرص التى يمكن للتعليم أن يوفرها، ومن هنا يجب النظر إلى التعليم فى حالات الطوارئ والأزمات وإعادة البناء المبكر ضمن سياق أوسع، ذلك أن التعليم إنما يقوم بتأمين الرفاهية، وتعزيز الفرص التعليمية وتشجيع التنمية بشكل عام على الصعيد (الاجتماعى،العاطفى،الإدراكى والمادي) لدى الأشخاص المتأثرين بالنزاعات والكوارث، ويحظى التعليم فى حالات الطوارئ واللاجئين بمستوى عال من الاهتمام فى إطار الأمم المتحدة، وتعمل اليونسكو بالتعاون مع مفوضية الأمم المتحدة لشئون اللاجئين واليونيسيف على حماية اللاجئين فى حالات الطوارئ،

وهى الوكالة الرائدة لحماية المشردين داخليا، واليونيسيف هى الهيئة المسئولة عن الأطفال والمراهقين والإسهام فى صون السلام والأمن والتنمية، عن طريق التعليم والتعاون الفكرى وعلى الرغم من أن اليونسكو تضطلع بولاية واسعة النطاق فإنها تفتقر بكل إلى الأموال الكافية لحماية اللاجئين في مختلف دول العالم وغيرها من الموارد. ومن أهم النصوص القانونية التى تحدد حق اللاجئين في مختلف دول العالم فى التعليم ما يلي (أبوضيف، ٢٠١٩، ص٦٥):

- الإعلان العالمى لحقوق الانسان لعام ١٩٤٨، حيث تنص المادة على أن لكل فرد الحق فى التعليم، ويجب أن يكون التعليم مجانيا، على الأقل فى المرحلتين الأساسية، كما يجب أن يكون التعليم الابتدائى إلزاميا.
- الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين لعام ١٩٥١م (التى تنطبق أيضا على بروتوكول عام ١٩٦٧ م بشأن وضع اللاجئين)، حيث تنص المادة ٢٢ على أن اللاجئين يجب أن يمنحوا المعاملة ذاتها التى يحظى بها المواطنون فيما يتعلق بالتعليم الابتدائى وأن المعاملة يجب أن تكون مماثلة قدر الإمكان.
- اتفاقية جنيف الرابعة بشأن حماية الأشخاص المدنيين خلال أوقات الحرب لعام ١٩٤٩م حيث تنص المادة ٢٤ على وجوب اتخاذ أطراف النزاع التدابير الضرورية لضمان ألا يترك الأطفال ما دون ١٥ من العمر، والأيتام أو المفصولين عن عائلاتهم نتيجة الحرب، لتدبر أمورهم بمفردهم وأن يتم تسهيل تعليمهم فى جميع الظروف.

ويحكم المركز القانوني للاجئ بشكل عام الاتفاقيات والمعاهدات الدولية أي أن المشرع الوطني في جميع الدول يفترض فيه ان يزاوج بين الاعتبارات الداخلية الوطنية والمعايير الدولية العالمية عند التعامل تشريعيا او واقعيا مع اللاجئ ويقتضي من المشرع الوطني أن يكيف تشريعاته الداخلية خدمة لتنفيذ التزاماته الدولية الواردة في الاتفاقيات التي صادق عليها أو انضم إليها ذات الصلة

بوضع اللاجئ ومنها اتفاقية جنيف لعام ١٩٥١، وفي الحقيقة فإن القواعد المتقدمة لا تسلب حق الدولة في اتخاذ بعض إجراءات الاحترازية ازاء اللاجئ عندم يقوم بعمل من شأنه المساس بأمنها أو سلامتها أو سيادتها فعندها يكون حق وواجب عليها إبعاده عن أراضيها، وذلك يعد جزءًا من سيادة الدولة, كما إن سحب هذا الحق يعني أن منح حق اللجوء للأجانب المضطهدين سيكون أمرا شبه مستحيل, إلا إن هذا الإبعاد تحكمه القواعد الدولية وآراء فقهيه في هذا الإطار تدعو ألا يكون هذا الإبعاد تسليماً مقنعاً أي إبعاد اللاجئ إلى الدولة التي تطالب به. ويكون من واجب الدولة المانحة لحق اللجوء سابقاً والتي قررت إبعاد هذا اللاجئ أن تمنحه حرية و فرصة اختيار البلد الذي سيذهب إليه اللاجئ، وعدم إعادته إلى دولة لا يرغب في الوصول اليها، وكل ذلك كما يقتضي أن يجري على وفق ما هو مسجل او مستقر عليه من قواعد عرفية أو اتفاقية شاعت وانتشرت بحكم استعمالها بين الدول(الأسدي، ٢٠١٢م، ص١٢٦).

٢- أعداد اللاجئين والنازحين حول العالم:

تولد الكوارث والنزاعات العنيفة مستويات مرتفعة من المعاناة والتدمير والفقر، ويضطر الملايين من السكان في أكثر من مجتمع عربي، إلى النزوح داخل بلدانهم وعبر الحدود والبحار، والتوجه نحو أماكن توفر لهم ولأهلهم قدرا من الأمن والاستقرار، كما تزعزع الهجرات القسرية أسس حياة الأسر وتهدد سلامتها واستقرارها وحاضرها، بل تهدد مستقبلها ومستقبل أطفالها وشبابها، وترمي آمالهم وأحلامهم في مهب الريح، وتشمل نتائج الظروف الصعبة التي يمر بها اللاجئون ما يلي: (اليونسكو، ٢٠١٨م، ص١٢):

- تعطيل التربية والتعليم من خلال تدمير البيوت والطرق والمدارس، وتشريد الناس والمعلمين والإداريين المؤهلين.

- إلحاق الأذى الفادح بصحة الأطفال والشباب من التلاميذ، بكل جوانبها الجسدية والعقلية والنفسية.
- حرمان التلاميذ من الحق في التعلم واكتساب المعرفة والقدرات والمهارات النمائية في حين أنهم هم أبناء وبنات "الجيل الذي سيكون عليه أن يقود مجتمعاتنا نحو المستقبل.
- صعوبة إعادة التلاميذ إلى المدرسة. ومستوى الصعوبات يتوقف على ظروفهم الحياتية وعلى القدرة على توفير الاستقرار وشروط العيش الصحية واللائقة، وتوافر المدارس – أو أماكن التدريس الملائمة – وفرص الالتحاق بها، وتوافر تنوع من مقاربات التعليم النوعية الملائمة للأعمار والمستويات.

وتمثل قضية اللجوء أخطر الإشكاليات الرئيسة في المنطقة العربية والعالم؛ بسبب الحروب والأوبئة وانتشار النزاعات المسلحة الداخلية والدولية، وتتصدر المنطقة العربية المشهد الرئيس للاجئين على مستوى العالم، وتحتل بلدان عربية مواقع بارزة في قائمة الدول العشر الأولى والمصدرة للاجئين، وهي: سوريا التي تحتل المركز الأول، والصومال التي تحتل المركز الثالث، والسودان التي تحتل المركز الرابع لمصادر المفوضية السامية لشئون اللاجئين (الأتربي، ٢٠٢١م، ص٤٠٥).

وأكدت المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أن عدد الأشخاص المجبرين على الفرار والنازحين من ديارهم كل عام قد ارتفع على مدار العقد الماضي، ليبلغ أعلى مستوى له منذ بدء العمل بالسجلات، وهو منحى لا يمكن عكس اتجاهه إلا من خلال إعطاء دفعة جديدة ومنسقة نحو صنع السلام، وتشير إحصاءات أعداد اللاجئين والنازحين حول العالم إلى ما يلي (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢٢م):

١. بلغ عدد المهجرين جراء الحروب والعنف والاضطهاد وانتهاكات حقوق الإنسان نهاية عام ٢٠٢١م ٨٩.٣ مليون شخص، بزيادة تصل إلى ٨ بالمائة عن العام ٢٠٢٠م وأكثر من ضعف الرقم الذي كان عليه قبل ١٠ سنوات.
٢. أدى اندلاع الغزو الروسي لأوكرانيا إلى رفع الرقم ليتجاوز حاجز ال ١٠٠ مليون شخص.
٣. ارتفع عدد اللاجئين في عام ٢٠٢١ إلى ٢٧.١ مليون شخص، وارتفع عدد الوافدين إلى أوغندا وتشاد والسودان، إضافة إلى دول أخرى، استضافت الدول المجاورة معظم اللاجئين رغم مواردها المحدودة. وقد بلغ عدد طالبي اللجوء ٤.٦ مليون شخص، بزيادة قدرها ١١٪.
٤. شهد العام ٢٠٢١م الارتفاع السنوي الخامس عشر على التوالي من حيث عدد النازحين داخل بلدانهم جراء الصراعات، ليصل إلى ٥٣.٢ مليون شخص. وكانت الزيادة مدفوعة بتصاعد العنف أو الصراعات في بعض الأماكن مثل ميانمار ومنطقة تيغراي الإثيوبية وبوركينا فاسو وتشاد.
٥. بحلول شهر مايو ٢٠٢٢، تعرض أكثر من ١٠٠ مليون شخص للنزوح قسراً في جميع أنحاء العالم بسبب الاضطهاد أو الصراعات أو العنف أو انتهاكات حقوق الإنسان أو الأحداث التي تؤدي إلى حدوث إخلال جسيم بالنظام العام.
٦. في نهاية عام ٢٠٢١، بلغ العدد ٨٩.٣ مليون شخص، وهو يشتمل على:
   - ٢٧.١ مليون لاجئ
   - ٢١.٣ مليون لاجئ تحت ولاية المفوضية
   - ٥.٨ مليون لاجئ فلسطيني تحت ولاية الأونروا
   - ٥٣.٢ مليون نازح داخلياً
   - ٤.٦ مليون طالب لجوء

- ٤.٤ مليون فنزويلي من المهجرين خارج وطنهم من بين اللاجئين والفنزويليين المهجرين في الخارج عام ٢٠٢١م
- استضافت البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل ٨٣ بالمائة منهم.
- منحت أقل البلدان نمواً اللجوء ل ٢٧ بالمائة من المجموع العام.
- ٧٢ بالمائة يعيشون في بلدان مجاورة لبلدانهم الأصلية.

٧. استضافت تركيا ما يقرب من ٣.٨ مليون لاجئ، وهو أكبر عدد من جموع اللاجئين في جميع أنحاء العالم، تليها أوغندا (١.٥ مليون)، وباكستان (١.٥ مليون) وألمانيا (١.٣ مليون). واستضافت كولومبيا ١.٨ مليون من الفنزويليين المهجرين خارج وطنهم.

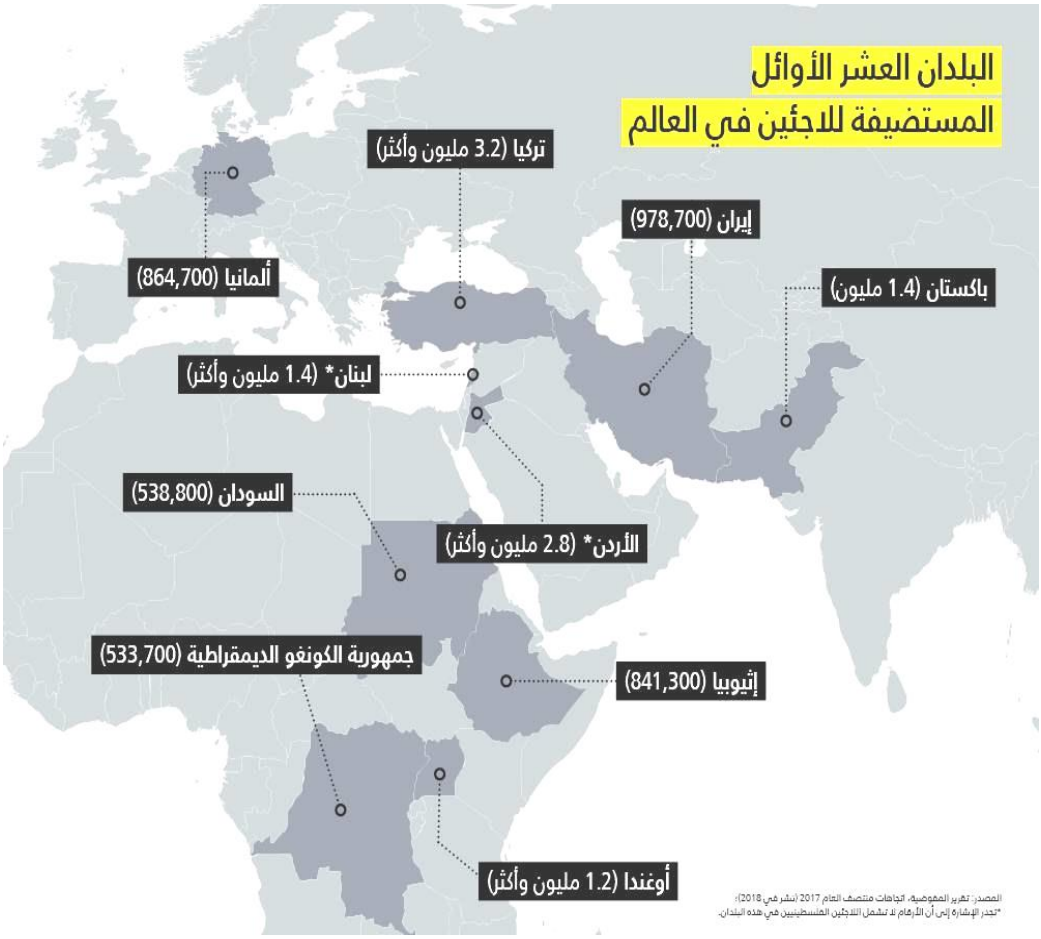
٨. استضاف لبنان أكبر عدد من اللاجئين نسبة لكل فرد (١ من ٨)، يليه الأردن (١ من ١٤) وتركيا (١ من ٢٣). ونسبة لعدد مواطنيها، استضافت جزيرة أروبا أكبر عدد من الفنزويليين المهجرين (١ من كل ٦) تليها جزيرة كوراساو (١ من كل ١٠)، مقارنة بعدد سكانها.

٩. جاء أكثر من ثلثي اللاجئين (٦٩ بالمائة) من خمسة بلدان فقط، وهي: سوريا (٦.٨ مليون)، فنزويلا (٤.٦ مليون)، أفغانستان (٢.٧ مليون)، جنوب السودان (٢.٤ مليون) وميانمار (١.٢ مليون).

١٠. على الصعيد العالمي، كان هناك ٦.١ مليون لاجئ وطالب لجوء ومهاجر فنزويلي في عام ٢٠٢١ (ورد ذلك من خلال منصة التنسيق للاجئين والمهاجرين من فنزويلا).

١١. قدم طالبو اللجوء ١.٤ مليون طلب جديد. وتصدرت الولايات المتحدة الأمريكية قائمة أكبر الدول المتلقية للطلبات الفردية الجديدة في العالم (١٨٨,٩٠٠)، تليها ألمانيا (١٤٨,٢٠٠)، والمكسيك (١٣٢,٧٠٠)، وكوستاريكا (١٠٨,٥٠٠)، وفرنسا (٩٠,٢٠٠).

ويوضح الشكل التالي البلدان العشر الأوائل المستضيفة للاجئين في العالم:



المصدر: المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢٢م

ثانياً- تأهيل معلمي اللاجئين:

تشكل النسبة المنخفضة لوصول اللاجئين إلى التعليم أزمة عالمية، فيما تعتمد بعض الدول المضيفة للاجئين على سياسات تسمح للاجئين بالوصول الى التعليم العام، إلا أن نسبة التسجيل منخفضة ونسبة الالتحاق الفعلى بالمدارس غير محددة، وما يزال الكثير من الأطفال اللاجئين خارج المدارس لعدة سنوات نظرا إلى ضعف الفرص التعليمية فى في بعض الدول وإلى انعدام الوصول الثابت إلى التعليم فى البلدان المستضيفة، كما إن النقص فى التعليم يهدد بخلق جيل من

الأطفال المحرومين من المهارات الحياتية والمهنية التى يحتاجونها فى المستقبل (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، ٢٠١٠م).

ولقد ظهرت عدة مقترحات لعدد من التربويين حول ما ينبغى تقديمه فى برنامج إعداد معلمي الطلاب اللاجئين كان من أهمها (أبوضيف، ٢٠١٩، ص٦٦):

- **بجاموس (Bigamous)** : الذى كان يرى بأن يكون الإعداد المهنى للمعلم ممثلا فى دراسة العلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظرى والتطبيقى، كأحد المكونات الأساسية للبرنامج الجيد لإعداد المعلمين .
- **غيورى (Guuery)** الذى نادى بالاهتمام بتنمية شخصية المعلم وقدراته وإمكانياته لكى يتمكن من ممارسة العملية التربوية بفاعلية وتؤكد على نمط شخصيته ونظرته وأساليب تفكيره وانفعالاته واهتماماته ودرجة حيويته وروح دعاباته وعليه فإن المهمة الرئيسة لمؤسسات إعداد المعلمين يجب أن تكون بحق تنمية شخصية المعلم.
- **مؤتمر نيروبى عام ١٩٧٣ م** والذي أوصى أن يركز برنامج اعداد المعلمين على محاور أساسية ثلاثة وهى: -

- تنمية شخصية المعلم
- غرس المعارف والمهارات والاتجاهات.
- تعليم المعارف والمهارات المتعلقة بتوصيل المناهج للمتعلمين.

ويختلف دور المعلم باختلاف أدواره ومسئولياته من توصيل المعرفة إلي تنمية المهارات الأساسية، وإكساب الطالب القدرة علي أن يتعلم ذاتياً فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة، والمصدر الوحيد لها بل الموجه والمشارك لطلابه في رحلة تعليمهم وتعلمهم المستمر فلقد أصبحت مهنة التدريس للمعلم مزيجاً من مهام القائد، ومدير المشروع البحثي والناقد والمستشار لذا فهناك حاجة ماسة إلي تغيير

جذري في سياسة التأهيل والتنمية المهنية للمعلمين، والتخلص من الأساليب القائمة علي التلقين، واستبدالها بأساليب التعليم بالاكتشاف، والتعليم من خلال التجربة والخطأ والقدرة علي حل المشكلات، وإدارة المشاريع البحثية، ونظرا للطبيعة الخاصة للطلاب اللاجئين يتطلب العمل معهم والتدريس لهم أن يتوافر في المعلم مجموعة من الكفايات من أهمها:

١- اختيار معلم اللاجئين:

يعتمد تعليم اللاجئين بشكل أساسي على المعلمين، وهو الأمر الذم يتجلى بوضوح في حالة الطوارئ التعليمية المتأثرة بالنزاعات بشكل عام وتعليم اللاجئين بشكل خاص، فقد يكون المعلم هو السبب الرئيس لدعم الطالب اللاجئ نحو مواصلة التعليم أو تركه، حيث يتوقف ذلك على ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات وخبرات تؤهله للتعامل مع هذه الفئات من الطلاب بما يعانونه من اضطرابات (Sasha Koomen, 2017, 9).

ومع تنامي ظاهرة اللجوء وتصاعدها المستمر وما لازمه من استقبال المجتمعات المستضيفة من أعداد غير مسبوقة من اللاجئين وما أستتبع ذلك من سعي المجتمعات نحو إحتواء هذه الأعداد من الطلاب اللاجئين بمؤسساتها التربيوية بالتعليم قبل الجامعي؛ قد أقتضى ضرورة اختيار المعلمين المؤهلين للعمل في فصول مكتظة بالطلاب اللاجئين فضلا عن تزويدهم بآليات التعامل مع الطلاب اللاجئين داخل غرفة الصف وخارجها واكتساب العديد من المعلومات عن الطلاب اللاجئين وقضاياهم (Jacqueline Strecker, 2018, 50).

وتعتمد عملية الاختيار الأمثل لمعلم اللاجئين على ضرورة توافر مجموعة من المهارات والخبرات والكفايات التي يجب أن تتوافر في المعلم الراغب في العمل كمعلم للاجئين، حيث يتم اختيار المعلمين بعناية شديدة، والتأكد من استعدادهم لممارسهم مهنة التعليم مع الحالات المختلفة للاجئين والخبرات والتجارب الصعبة التي مروا بها، واستعدادهم كذلك للتطور المهني أثناء العمل، والقدرة على

التخطيط، والتنفيذ الجيد، ليصبحوا أكثر فاعلية بصفة عامة وفي أوقات الأزمات بصفة خاصة، وهذا يتطلب توافر بعض الكفايات التي يجب توافرها في الشخص الذي سيتم اختياره كمعلم للاجئين، ومن أهم هذه الكفايات ما يلي (Emily Richardson and Others, 2018, 45-48):

أ- الخبرات والمؤهلات: والمقصود بها كفايات التأهيل والترخيص لتعليم اللاجئين، حيث من الضروري حصول المعلم على شهادات ووثائق تفيد بجاهزيته واستعداده لتعليم اللاجئين، كما يجب تقييم مهاراتهم في التدريس، وفي حالة عدم وجود معلمين مؤهلين كافين، يجب النظر إلى المعلمين ذوي الخبرة القليلة أو الذين ليس لهم خبرة، بحيث يمكن تدريبهم، وفقاً لتقييم مستواهم وخبراتهم في التدريس.

ب- الثبات الانفعالي والثقة بالنفس: وهي قدرته على الثبات الانفعالي في التعامل مع الآخرين، وتمتعه بقدر من المرونة التي تؤهله لتقبل التصرفات المتناقضة للآخرين، والقدرة على ضبط النفس والانفعالات في المواقف المختلفة.

ج- السلوك المهني والأخلاقي للمعلم: والمقصود بها تمتع المعلم بقدر مناسب من الأخلاقيات والسلوك القويم الذي يجعله قدوة ونموذج للطلاب اللاجئين، ومصدر ثقة بالنسبة لهم.

د- القدرة على التواصل الفعال: وهي المهارات التي يجب أن يتمتع بها المعلم في فنون التواصل الفعال مع الطلاب اللاجئين "لفظيا وغير لفظي" وقدرته على الحوار والمناقشة والإقناع، وهي مهارات ضرورية لمعلم اللاجئين.

٢- تدريب معلم اللاجئين:

وهي العملية التي تمكن معلم اللاجئين من تلبية احتياجات الطلاب المتضررين من الحروب والنزاعات، ومواجهة مشكلاتهم "النفسية، والاجتماعية، والصحية، والقانونية، والمعرفية، والتكنولوجية"، والقدرة على دمجهم مرة أخرى في

الحياة الطبيعية، والتعايش مع الأزمة، والتطلع لمستقبل أفضل (Thein Lwin, 2020).

وقد أكدت الكثير من الأدبيات والدراسات على أن هناك العديد من الاحتياجات التدريبية، التي يتم إشباعها، حيث يرتكز عليها النمو المهني لمعلمي اللاجئين، فهي تتيح لهم اكتساب العديد من المهارات والمعارف والخبرات، بما يمكنهم من القيام بدورهم داخل بيئة الصف على نحو أفضل، بما يسهم في تحسين تعليم اللاجئين تتمثل فيما يلي (Sahin Idin, 2018, 86):

- آليات إدارة الصف الدراسي.
- آليات التعامل مع طلاب لديهم صدمات نفسية.
- مهرات إدارة التنوع الثقافي في فصول تضم طلاب من ثقافات متباينة.
- استراتيجيات دعم التماسك الاجتماعي.
- طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، والمناسبة لطبيعة هذه الفصول.
- تدريب لغوي.
- أساليب الدعم النفسي.
- آليات تقييم تقدم الطلاب.

ويمكن تناول عملية تدريب معلمي اللاجئين بهدف إكسابهم مجموعة من الكفايات على النحو التالي:

أ- كفايات نفس اجتماعية: وهي تلك الكفايات التي تمكن معلم اللاجئين من معالجة الأزمات النفسية والاجتماعية للاجئين، ووصولهم إلى حالة من التوازن النفسي الملائم بداخلهم، وبينهم وبين المجتمع الذي يعيشون فيه، ومن ثم بث الأمل في نفوسهم للعودة إلى الحياة الطبيعية مرة أخرى، ومن أمثلة تلك الكفايات: مهارات التواصل الفعال، والمهارات الحياتية، والمشاركة في الحياة العامة (Susan Shepler, 2019, 19).

ب- كفايات الأمن والسلامة: وهي تلك الكفايات التي تساعد معلم اللاجئين من الحد من العنف- بكل أشكاله- الذي قد يتعرض له اللاجئون، وبخاصة العنف القائم على النوع الاجتماعي، والتي تمكن المعلم من توفير بيئة تعلم آمنة وداعمة للاجئين، وحمايتهم من التهديد والخطر، أو التعرض للإصابات والأذى (صندوق الأمم المتحدة للسكان " UNFPA، ٢٠١٦م، ص٣١).

ج- كفايات الصحية: وهي تلك الكفايات التي تساعد المعلم على توعية الطلاب اللاجئين صحيا مثل: التوعية بخطورة الفيروسات والأوبئة، وبخاصة (فيروس كورونا COVID 19) وفيروس نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، وتوجيه الدارسين إلى ضرورة الاهتمام بالصحة الإنجابية، والجنسية، وبنظافة المسكن.. وغير ذلك (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، ٢٠١٠م).

د- الكفايات القانونية: وهي التي تمكن معلم اللاجئين من توعين الطلاب بالتشريعات والقوانين الخاصة بالدولة المستضيفة لهم، وتبصيرهم بقوانين حقوق الإنسان، والاتفاقيات الخاصة باللجوء والنزوح التي تضمن لهم حق البقاء والعودة والتنمية، وكذلك توعية الدارسات الكبيرات بحقوقهن وحقوق أطفالهن في تلك الدول (United High Commissioner for Refugees, 2017).

ه- الكفايات الوجدانية: وهي تلك الكفايات التي تتكون من الاتجاهات، والقيم، والميول التي تتضمن تكوين اتجاهات إيجابية نحو النازحين واللاجئين، والوعي بحقوقهم في البقاء، والرعاية، والدعم النفسي، والصحي، والاجتماعي، وكذلك التحلي بقيم التواضع والمثابرة تجاه بعض التجاوزات الصادرة منهم وتقبلها، ومراعاة ظروفهم النفسية التي تعرضوا إليها (United High Commissioner for Refugees, 2017).

و- الكفايات المعرفية والذهنية: وهي تلك المهارات التي تساعد المعلم في جعل الدارسين اللاجئين أكثر قدرة على اكتساب المعرفة واستخدامها، والقدرة على إنتاجها، ومن مكوناتها: مهارة البحث عن المعلومات ومعالجتها، والقدرة على تحليل المعلومات والربط بينها، والقدرة على إبداء الرأي بشأنها (United High Commissioner for Refugees, 2017).

ز- الكفايات الأدائية الخاصة بالتدريس: وهي تلك الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى جميع معلمي اللاجئين- سواء في مناطق النزوح أو المناطق المستقرة- وهي المرتبطة بمهارات التدريس، بداية من تحديد الأهداف والأساليب، واختيار طرائق التدريس المناسبة، وكذلك اختيار الوسائل والأنشطة، وإدارة الموقف التعليمي، وانتهاءً بتقويم النتائج والمخرجات، ومن أمثلة تلك الكفايات العامة ما يلي (الحيري، ٢٠١٦م، ص٤):

- تحديد موضوع الدرس وأهدافه، بصورة تساعد على توجيه الموقف التعليمي.
- تحديد الأساليب التي يمهد بها لتقديم الدرس ويستثير بها دافعية الدارسين للتعلم.
- اختيار طرق التدريس والوسائل التي تتناسب وأهداف الدرس، والموقف التعليمي.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي يمارسها الدارسون.
- إعداد خطة التقويم أثناء الدرس، واستخدام أساليب التقويم المناسبة.
- إدارة الموقف التعليمي بصورة جيدة.

ح- الكفايات الرقمية: وتتمثل في الكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وكيفية توظيفها لتحقيق أهداف مفيدة سواء في التواصل مع الدارسين اللاجئين تربوياً واجتماعياً، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على اطلاع ودراية بكل التقنيات الحديثة التي يمكن تضمينها في ممارسات

التعليم والتعلم اليومية، حيث أصبح لزاماً على معلم اللاجئين في القرن الحادي والعشرين تنمية كفاياته المهنية بشكل يتناسب مع معطيات العصر، وبخاصة الكفايات الرقمية التي أصبحت ضرورة ملحة في ظل العصر الرقمي الذي نعيشه الآن، وكذلك تلك الأزمات والظروف الطارئة التي يتعرض لها العالم أجمع جراء انتشار الأمراض والأوبئة مثل (فيروس كورونا المستجد) الذي أدى إلى إغلاق المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم، وبات الخيار التكنولوجي هو البديل الوحيد، لاجتياز هذه الأزمة، وعودة عملية التعلم مرة أخرى. ومن أمثلة الكفايات الرقمية، ما يلي (Sasha Koomen, 2017, 11):

- كفايات توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- كفايات استخدام المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية.
- مهارات إرشاد وتوجيه الدارسين لكيفية التعامل مع التكنولوجيا.

ولقد عملت مفوضية الأمم المتحدة لشئون اللاجئين على تقديم مجموعة من التوصيات المتعلقة بتدريب المعلمين في النظم التربوية بالمجتمعات المضيفة، والتي تتمثل فيما يلي (United Nations High Commissioner for Refugees, 2017, 30):

- توسيع نطاق التدريب المقدم إلى المعلمين بما يتماشى مع احتياجاتهم لتعليم الطلاب اللاجئين في الفصول الدراسية.
- وضع أنظمة تدريب وتنمية مهنية لمعلمي اللاجئين.
- قيام وزارات التربية والتعليم وسلطات التعليم المحلية بالتعاون مع المنظمات غير الحكومية والجامعات لتقديم التدريب للمعلمين لضمان تلبية التدريب لمتطلبات الدولة للاعتماد.
- تنظيم حملات توعية بالمعلومات لتوعية المعلمين باللاجئين وقضاياهم وحقوق الإنسان وغيرها من الموضوعات.

- استكشاف الأساليب المبتكرة لتدريب المعلمين من خلال التدريب عن بعد أو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريب.

ومن خلال ما تقدم تؤكد هذه الاحتياجات على الحاجة الملحة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من أجل التدريس في فصول تضم طلاب من جنسيات مختلفة، حيث يزودهم التدريب بالمعارف والمهارات اللازمة للتدريس في هذه الفصول، ذات التنوع الإنساني والثقافي، وتطبيق أفضل الإستراتيجيات للتدريس في مثل هذه الفصول، وتقديم كافة آليات الدعم النفسي والاجتماعي والأكاديمي للطلاب اللاجئين.

٣-متابعة معلمي اللاجئين وتقييم أدائهم:

اعتاد المعلمون في المدارس التي يلتحق بها اللاجئون على العمل في الفصول الدراسية الأشد قسوة في العالم. ففي كثير من الأحيان، قد يوجد في قاعة درس واحدة تلاميذ تعرضت منازلهم للتدمير وأُصيب أو قُتل أقارب لهم. كما يوجد فيها أطفال ذوو إعاقة سواء منذ الولادة أو جراء أعمال عنف تعرضوا لها في بلدانهم الأصلية، وأطفال كانوا مجندين، وأطفال تعرضوا لاعتداءات جنسية، فضلاً عن أطفال لم يتمكن إخوتهم أو أخواتهم من اللجوء إلى مكان آمن. ومن بينهم من انقطع عن الدراسة لمدة أسابيع وشهور بل وسنين (ستريكر، ٢٠١٨).

وتستمد عملية متابعة معلمي اللاجئين وتقييم أدائهم قيمتها وأهميتها، مما يواجهونه من تحديات داخل غرفة الصف، نظرا لأن تعليم اللاجئين في العصر الراهن أضحى واحدة من أهم القضايا تؤرق المجتمع الدولي، والتي جعلت النظم التربوية تهتم بكل ما يخص تعليم الطلاب اللاجئين، نتيجة رغبة الدول في الاستثمار في هؤلاء اللاجئين وجعلهم فرصة لتكوين قوى ناعمة ثقافية لها في الدول الأخرى، لذلك تتضح قيمة متابعة معلمي اللاجئين وتقييم أدائهم فيما يلي (Organization for Economic Cooperation Development, 2015):

- تمكين المعلمين من التدريس في فصول تتسم بالتنوع والتعدد.
- يتسنى للمعلم من خلال التدريب التمكن من اكتساب آليات التقييمات التكوينية، والتي يتتبع من خلالها المعلمون تقدم الطلاب وضبط تعليمهم لتلبية المعلم لاحتياجات الطلاب.
- تزويد المعلمين بالارشادات والتوجيهات اللازمة.
- تدعيم التطوير المهني للمعلمين، وتعزيز الثقة بالنفس لديهم للبقاء بالعمل في فصول اللاجئين، وتكوين علاقات إيجابية معهم.
- تطوير القدرات اللغوية للمعلمين، واكتساب مفاهيم التربية الحديثة القائمة على احترم حقوق الإنسان.
- جعل المعلمين على دراية كافية بما يعلمون، وما يدرسونه، وإيجاد حلول لما يواجهونه من مشكلات داخل غرفة الصف.

ومن أجل تحسين تأهيل المعلمين المكلفين بتعليم اللاجئين وتيسير ظروف عملهم، تم تفعيل مجموعة من المبادرات المشتركة والمناهج التربوية الابتكارية. ومنها مجموعة أدوات تدريبية للمعلمين في حالات الطوارئ وهي مبادرة مشتركة بين عدة مؤسسات ترمي إلى تجميع مختلف الموارد المتوفرة التي من شأنها تمكين المعلمين من وضع برنامج متناسق في حالات الطوارئ. وتشمل هذه المبادرة، المتاحة مجاناً على الإنترنت، خمسة مجالات: دور المعلم ورفاهيته، وحماية الطفل ورفاهيته واندماجه، والممارسة التربوية، والبرامج وتخطيط الدراسة، والمواد المعرفية. ويرمي كل مجال من هذه المجالات إلى تزويد المعلمين غير المؤهلين أو غير المؤهلين بالقدر الكافي بركيزة من المهارات الأساسية، وتمثل هذه المبادرة خطوة هامة نحو بناء اتفاق حول الحد الأدنى من المهارات والمضامين التعليمية الضرورية. لكنها، بيّنت في نفس الوقت، عدم نجاعة الدورات التدريبية المعزولة. وبفضل هذا الوعي، أصبح من الممكن إطلاق مبادرات ابتكارية مثل معلمون للمعلمين ومبادرة تعليم عالٍ بلا حدود للاجئين (اليونسكو، ٢٠١٨).

ويتم متابعة معلمي اللاجئين وتقييم أدائهم من خلال الآليات التالية (السعيد، ٢٠٢٠م، ص١١٧):

- الموازنة بين الحاجة إلى مراجعة شاملة لتدريب المعلمين والحاجة إلى تدريب المعلمين على المحتوى الضروري وطرائق التدريس خلال الأزمة؛ حيث يجب تحديد الكفاءات الرئيسة التي يجب تطويرها في للمعلمين المتأثرين وفقا لتقييم شامل للثغرات الموجودة والحاجات التي نتجت عن حالات الطوارئ، كما يجب على برامج التدريب أن تزود المعلمين بالمعرفة الملائمة والمهارات اللازمة حاليا وفي الأزمات المستقبلية من أجل زيادة الجهوزية والقدرة على التأقلم.
- تصميم برامج التنمية المهنية لمعلمي اللاجئين لتكون منطقية وتراكمية من أجل دعم تعزيز وإدخال المعرفة المناسبة والطباع والسلوكيات والمهارات بطريقة تسلسلية ويجب أن تشمل البرامج فرصا للمعلمين للتأمل بممارسات التدريس الخاصة بهم، مما يساعدهم على تطوير مهارات وكفاءات التقييم الذاتي.
- تصميم البرامج استنادا إلى مهارات ومعرفة وخبرات المعلمين؛ حيث تكون المستويات التعليمية لهم متدنية، ويكون من الضروري التركيز على تزويد المعلمين بأساسات صلبة في المنهج الرئيس عوضا عن النظريات التعليمية والمنهجيات الجديدة، ومن ثم تزويدهم بأدوات بسيطة مثل أنظمة تخطيط الدروس في بيئات الطوارئ، والتي يمكن تطبيقها في التدريس اليومي.
- أن يركز محتوى البرامج على مناهج مقبولة، بالإضافة إلى أنه يجب أن يعكس القضايا الرئيسة المناسبة للسياق ولقيم حقوق الإنسان في بيئات الطوارئ، ومن ثم يجب إدخال مواد التدريب أو تقوية معرفة المعلمين وقدرتهم على خلق واستدامة بيئة تعلمية داعمة وشمولية.

- من الضروري أن يعطى المعلمون خلال برامج التنمية المهنية الوقت الكافي لممارسة الأساليب التي من المتوقع أن يطبقوها في صفوفهم مع الطلاب اللاجئين.
- تجسيد أفضل الممارسات والتدريس المرتكز على المتعلم في برامج التنمية المهنية.
- خلق روابط بمجتمع الطوارئ؛ حيث يجب أن تركز برامج التنمية المهنية على أهمية مشاركة المجتمع وتأمين الإرشاد للمعلمين الذين يتواصلون مع أسر الطلاب اللاجئين.

وهناك معلومات مؤكدة تدلّ على أنّ التطوير المهني للمعلّمين لمعلم اللاجئين يتسم بالتشتت وعدم التنسيق ومن نوعية متفاوتة، وغالباً ما تُقيّد السياسات المتصلة بإدارة المعلّمين الأجور والمزايا والانخراط الطويل الأجل في المهنة ويُقابَل رفاه المعلّمين بالتجاهل على الرغم من الطبيعة المجهدة التي تكتنف عمل المعلّمين مع الطلاب اللاجئين وعلاوة على ذلك، لا تتلقّى مجموعة واسعة من الجهات الفاعلة التي تعمل عن كثب مع المعلّمين – ولا سيما المشرفين وقادة المدارس – قدراً كافياً من التطوير المهني واللازم لتهيئة مناخ مدرسي إيجابي يُمكّن المعلّمين من تنفيذ عملهم على نحو فاعل، وسعياً نحو إحداث هذا التغيير، جمع البرنامج التعاوني للمعلّمين في سياقات الأزمات التابع للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ مجموعة من الجهات الفاعلة في المجالَين الإنساني والإنمائي بغية إطلاق دعوة أولية إلى العمل تهدف إلى إحداث تحوّل في الدعم المقدم للمعلّمين في سياقات الأزمات. وتتألف هذه الدعوة إلى العمل من خمس نقاط عمل تتمحور حول إدارة المعلّمين، والتطوير المهني للمعلّمين، ورفاه المعلّمين، وقيادة المدارس وحوكمتها، وتحث المجتمع الدولي على ما يلي (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، ٢٠٢١):

- إعطاء الأولوية للمعلّمين منذ مستهلّ حالة الطوارئ، وحتى بلوغ التعافي والتنمية، مع زيادة الاستثمارات المالية، وتوفير بيانات أفضل، والتخطيط الفعال حتى يتسنّى لعددٍ كافٍ من المعلّمين، بما في ذلك الإناث والأقليات، التدريس حيثما وحينما تمس الحاجة إليهم.
- احترام المعلّمين، بمَن فيهم المتطوعين والميسرين، كأفراد ومهنيين من خلال تطبيق سياسات استقطاب، وشروط أجور وتوظيف، وظروف عمل تتسم بأنها لائقة وعادلة.
- تمكين المعلّمين بهدف دعم جميع المتعلمين من خلال الاستثمار المستمر والتحسين الهائل في طبيعة وجودة إعداد المعلّمين، والتطوير المهني المستمر، واستدامة الدعم.
- دعم رفاه المعلّمين، وإدراك الأثر الذي تُخلّفه الأزمات على حياة المعلّمين وقدرتهم على أداء عملهم، وتقديم الدعم الشامل للمعلّمين على مستوى الفرد والمدرسة والمجتمع المحلي وعلى الصعيد الوطني.
- الاستماع إلى خبرات المعلّمين وتجاربهم وآرائهم، من خلال إدراجهم ضمن الجهات المعنية باتخاذ القرار وآليات التنسيق وتصميم البرامج وتنفيذها وجهود البحث.

مما سبق، يتضح قيمة وأهمية اختيار معلمي اللاجئين وتدريبهم ومتابعة وتقويم أدائهم، لما لها من قيمة مضافة لها مردود ينعكس على جميع عناصر الموقف التعليمي، فإذا توفر أفضل منهج دراسي ومعه أفضل الأنشطة التعليمية ومؤسسات تربوية ذات بنية تحتية غاية في التقدم والحداثة وطلاب لاجئين لديهم مستوى لغوي جيد، ولم يكن هناك معلم لديه المهارات والمعارف والخبرات الكافية لتوظيف العناصر السابقة كافة على نحو من التناغم لتقديم تعليم جيد للطلاب اللاجئين، فلا قيمة لكل هذا، فالتدريب يعمل على دعم المعلم ورفع كفاءته على

نحو يمكنه من أداء مهامه بشيء من الحرفية لتحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللاجئين، كتشجيع الطلاب اللاجئين على مواصلة تعليمهم دون شعور بالإحباط.

الخطوة الثالثة: جهود مصر في تأهيل معلمي اللاجئين:

تتجه مصر نحو الإدماج الكامل للاجئين والاستفادة منهم وتوفير كافة حقوقهم وعلى رأسها الحق في التعليم بجودة عالية وقد تمثل ذلك في قيام وزارة التربية والتعليم بالاستجابة لطلب المفوضية في إدماج الطلاب اللاجئين وملتمسي اللجوء من أصحاب الجنسيات (السورية- السودانية –الجنوب سودانية- اليمنية) بالمدارس الحكومية المصرية للعام الدراسي الجديد ٢٠٢٠-٢٠٢١ دون تجديد الإقامة أو بطاقات اللجوء الزرقاء أو بطاقات ملتمسي اللجوء الصفراء، وذلك لمساعدة أبناء اللاجئين على الحصول على حقهم في التعليم وفق الاتفاقيات المبرمة بين المفوضية ووزارة التربية والتعليم والتي تنص على معاملة الطلاب من أبناء اللاجئين وملتمسي اللجوء حاملي جنسيات محددة معاملة الطالب المصري في جميع مراحل التعليم الأساسية المختلفة.

وفي ضوء ذلك يجب إعداد وتأهيل معلم اللاجئين بالشكل الذي يضمن جودة تعليمهم، وذلك من خلال تحقيق النمو المستمر لجميع المعلمين بمدارس اللاجئين والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني والثقافي من خلال تنفيذ برامج تطلعهم علي أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها المختلفة وتدريبهم علي مهارات البحث وحل المشكلات وعلي استخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس وإتاحة الفرص لتجريب الأفكار الجديدة الأمر الذي يساعد المعلمين علي التخطيط والتنفيذ والتقويم الصحيح بكل ما يقوم به من مهام وأدوار مع الطلاب اللاجئين.

وتتنوع الجهود التي قامت بها مصر في تأهيل معلم اللاجئين وإعداه بالشكل الأمثل لتعليم الطلاب اللاجئين كما تتنوع الجهات الداعمة في هذا الشأن، ومنها:

١- المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في مصر:

تعمل المفوضية في مصر منذ عام ١٩٥٤م بعد أن وقعت حكومة مصر والمفوضية مذكرة تفاهم. في إطار مذكرة التفاهم هذه، تقدم المفوضية خدمات الحماية بما في ذلك جميع الجوانب الخاصة بالتسجيل والوثائق وتحديد وضع اللاجئين وإعادة توطين الأشخاص المعنيين. على مدار أكثر من ستة عقود قدم المكتب المساعدة للأفراد عديمي الجنسية من أصول أرمينية وأوروبية، وتلا ذلك تدفقات كبيرة من اللاجئين الأفارقة والعراقيين والسوريين في العقود التالية، ويعدّ التعليم جانب حيوي من العمل الذي تقوم به المفوضية ويمكن اللاجئين من خلال تزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للعيش حياة منتجة ومستقلة، وتدعو المفوضية إلى تسجيل اللاجئين وطالبي اللجوء في المدارس الحكومية. في الوقت الحالي، يمكن لمواطني سوريا والسودان وجنوب السودان واليمن الوصول إلى النظام التعليمي الحكومي على قدم المساواة مع المصريين. وبالتوازي وعلى أساس الاحتياجات التي حددتها الحكومة المصرية، تقدم المفوضية تدريبات للمعلمين وتدعم تجديد المدارس وتوريد المعدات والأثاث وغيرها من الضروريات لمساعدة المرافق المصرية على استيعاب اللاجئين. وعلاوة على ذلك، نقدم منحا تعليمية للإسهام في الرسوم المدرسية والزي المدرسي والكتب والأدوات المكتبية ووسائل النقل (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين مصر، ٢٠٢٠م).

أ. اتفاقية الشراكة لتمكين برنامج شهادة تدريس المعلمين المصريين للاجئين بالتعاون مع الاتحاد الأوروبي:

من خلال التعلم المدمج بين جامعة فريدريك وبعض الجامعات والمؤسسات مثل جامعة باث سبا بالمملكة المتحدة، وجامعة كريت في اليونان،

وجامعة أسوان، وجامعة ٦ أكتوبر، وجامعة الأزهر، وجامعة هليوبوليس، وجامعة الزقازيق، وسيكم / SDF القاهرة، ومعهد استشارات الشباب والتنمية في مصر (RefTeCp, 2018).

ب.برنامج الدبلوم المهنى لإعداد معلم اللاجئين جامعة ٦ أكتوبر(نظام الساعات المعتمدة):

وتتمثل رسالة البرنامج في تأهيل المعلمين القائمين على تدريس المتعلمين اللاجئين، من خلال تمكينهم من تصميم وتدريس المقررات الداعمة للتكيف الأكاديمى والنفسى والاجتماعى للطلاب اللاجئين من خلال برنامج تربوى متميز قائم على التعليم المدمج ومتوافق مع معايير (ARS) (جامعة ٦ أكتوبر، ٢٠٢٢م).

وفى ضوء رسالة برنامج الدبلوم المهني/ مسارمعلم اللاجئين، تم تحديد المواصفات العامة للخريج بحيث يكون قادرا على (جامعة ٦ أكتوبر، ٢٠٢٢م):

- تطوير مهارات وطرق واستراتيجيات تدريس تناسب المتعلمين اللاجئين.
- تطبيق أنماط القيادة التربوية بالمدارس التى تقبل الطلاب اللاجئين.
- تحديد المشكلات النفسية والاجتماعية للطلاب اللاجئين.
- توظيف تكنولوجيا التعليم والتعلم المدمج فى تعليم اللاجئين.
- تطبيق مبادئ التربية الدولية فى تعليم وتعلم اللاجئين.
- تطوير مناهج اللاجئين فى ضوء التعدد الثقافى والعرقى.
- تطبيق مبادئ المواطنة النشطة والتنوع الثقافى لدى الطلاب اللاجئين.
- تقديم الدعم والإرشاد النفسي للطلاب اللاجئين للتغلب على صعوبات التعلم.
- استخدام أساليب تقويم مخرجات التعلم لدى الطلاب اللاجئين تساعد على التعلم الذاتى.

ويشتمل البرنامج على طرق تقويم فعالة تستند إلى رؤية استراتيجية تراعى تنوع طرق التدريس وتنمى مهارات التعلم الذاتى ومهارات التوظف والمهارات العامة. وتتناول مقررات برنامج الدبلوم المهني/ مسار معلم اللاجئين ما يلي (جامعة ٦ أكتوبر، ٢٠٢٢م):

- **طرق واستراتيجيات تدريس اللاجئين:** تم تصميم هذا المقرر لتزويد المعلمين بطرق واستراتيجيات تدريس اللاجئين ومتطلبات التدريس فى بيئات التعدد الثقافى، ولتمكين المعلمين أثناء الخدمة للعمل بشكل فعال مع المتعلمين من الخلفيات الثقافية المختلفة. ويركز المقرر على التدريس القائم على التنوع الثقافى لتطوير قدرة المتعلمين اللاجئين على التواصل مع الآخرين. ويزود هذا المقرر معلمي الطوارئ/ معلمى اللاجئين بمهارات التدريس في الفصول الدراسية. والهدف الرئيس لهذا المقرر هو كيفية الحفاظ على بيئة تعليمية داعمة للطلاب اللاجئين.
- **مهارات التدريس للاجئين تدريس مصغر:** تم تصميم مقرر لتزويد المعلمين بمهارات تدريس اللاجئين فى بيئات التعدد الثقافى، ولتمكين المعلمين أثناء الخدمة للعمل بشكل فعال مع المتعلمين من الخلفيات الثقافية المختلفة. ويركز المقرر على مهارات التدريس القائم على التنوع الثقافى لتطوير قدرة المتعلمين اللاجئين على التواصل مع الآخرين. ويزود هذا المقرر معلمي الطوارئ/معلمى اللاجئين بمهارات التدريس في الفصول الدراسية بما فى ذلك مهارات تخطيط الدرس ومهارات تنفيذ الدرس ومهارات تقويم مخرجات التعلم ومهارات التدريس التشاركى والتعاونى.
- **تطوير المناهج فى ضوء التعدد الثقافى للاجئين:** تم تصميم مقرر تطوير مناهج اللاجئين فى ضوء كفايات التعدد الثقافى، لإعداد المعلمين أثناء الخدمة للعمل بشكل فعال مع المتعلمين من الخلفيات الثقافية المختلفة. ويركز المقرر على التعليم القائم على التنوع الثقافى لتطوير قدرة المتعلمين

اللاجئين على التواصل مع الآخرين من خلفيات متنوعة. لذلك، يتعين على معلمي الطوارئ/ معلمى اللاجئين أن يصمموا ويدعموا الكفاءات الثقافية المناسبة التي تعتبر بالغة الأهمية في الفصول الدراسية التي أصبحت حقلا للتنوع الثقافي. والهدف الرئيس من هذا المقرر هو كيفية الحفاظ على بيئة تعليمية داعمة للطالب اللاجئين. ولتحقيق أهداف المقرر يتم تزويد المعلمون بالمعرفة والمهارات الأساسية المتعلقة ببعض الموضوعات المختارة مثل: تطوير المناهج، وكفاءات تعليم اللاجئين، وكفاءات تقييم اللاجئين، وكيفية توظيف الخلفية الاجتماعية للاجئين فى بناء المنهج الدراسى، والتربية العالمية، والكفاءة القائمة على تعدد الثقافات ومنها الكفاءة الثقافية والعبرثقافية، والتدريس القائم على الاستجابة الثقافية، وغرس قيم التعليم العالمي في المناهج الدراسية، ودمج اللاجئين في نظام التعليم الوطني، والتعليم المتنوع، ونماذج من دمج الثقافة اللاجئين في التعليم والمناهج والاحتياجات النفسية للاجئين، والاستفادة من تجارب الصدمات والحكايات في مناهج اللاجئين.

- **القيادة التربوية وتعليم اللاجئين:** يركز هذا المقرر على مفهوم القيادة التربوية وصفاتها ومجالاتها وأساليبها القيادية المختلفة وانعكاسها على النظم التربوية من خلال مراجعة مبادئ ونظريات أنماط القيادة المختلفة ومجالات نقدها. ويركز المقرر على قادة التعليم ذوى الصفات والكفاءات القيادية العاملية في التعليم والعولمة وتطويرالقيادة. كما يلقي الضوء على مفهوم إدارة الفصول الدراسية، وخصائص أساليب إدارة الفصل الدراسي الناجحة ودور القيادة التربوية في هذا الصدد، وإدارة الفصل في حل مشاكل اللاجئين وتلبية احتياجاتهم.
- **التحديات النفسية والاجتماعية للاجئين:** يقدم هذا المقرر عرضا لنظريات علم النفس في إدارة الأزمات والصدمات التي يمر بها اللاجئين ليس

كنظريات علمية جامدة، بل كنظريات لها فائدة كبيرة في كيفية علاج المتضررين من الأزمات والصدمات النفسية والطرق التي يتبعها المعالج أمام العديد من الاضطرابات النفسية التي يمر بها المتعلمين اللاجئين. والخبرات الصادمة لما بعد الأزمة. كما يتناول التأثيرات والضغوط النفسية التي تقع على فريق الأزمات ووضع طرق الوقاية والعلاج. ويتناول أيضا التأثير المتبادل بين الأزمة والمجتمع وكيفية تعبئة المجتمع لمواجهة الأزمات ومشاركة المجتمع في مكافحة آثار الأزمة والصدمات المعرض لها اللاجئين. كما يركز المقرر على تزويد المعلمين اللاجئين بالمفاهيم الأساسية للجوانب النظرية والتطبيقية للتعلم، والتحفيز، والتنمية البشرية، والشخصية، والتقييم، والتقييم في البيئة التعليمية. كما يتضمن دراسة نظريات التعلم وكذلك عمليات التعلم المعرفية والعاطفية والاجتماعية التي تكمن وراء التعليم والتنمية البشرية لتشمل العمليات العاطفية والتنشئة الاجتماعية. كما يتم التركيز على تطوير المهارات لفهم المتعلمين بشكل أفضل لتعزيز التعلم والتأثير على التعلم في الفصل وإدارته، والتعرف على الفروق الفردية والنظر فيها، وكيفية استخدامها في علاج المشكلات النفسية التي يواجهها اللاجئون.

وعلاوة على ما سبق فإنه بمراجعة برامج التنمية المهنية التي تقدمها الاكاديمية المهنية للمعلمين لوحظ خلو هذه البرامج من أية برامج تدريبية تركز على تدريب المعلمين على التدريس في فصول بها طلاب لاجئين، فقد اقتصر تدريب المعلمين على التدريس في فصول بها طلاب لاجئين بالمدارس المصرية على ما تقدمه المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين واليونسيف وهيئة انقاذ الطفولة الدولية لوزارة التربية والتعليم من منح في شكل برامج تدريبية توفر التدريب المهني للمعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب اللاجئين وأهم المنهجيات الوقائية والتفاعلية للتدريس لهم وتوزيع إرشادات للتعامل مع اللاجئين وذلك بهدف

تحسين عمليات الحماية والتعليم للطلاب اللاجئين وزيادة معدلات التحاقهم بالتعليم الرسمي كمدخل لاندماجهم بشكل كامل مع المجتمع والاستفادة من طاقاتهم وقدراتهم.

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تأهيل معلم اللاجئين في جمهورية مصر العربية:

إن عملية تعليم اللاجئين وإدماجهم في المجتمع المصري بصفة عامة، وتأهيل وتدريب المعلم القادر على تعليمهم بصفة خاصة لا يكون تلقائيًا أو اختياريًا، وإنما هو نتاج طبيعي للتفاعل مع هذه الأزمة العالمية، وعلي هذا الأساس فإن محاولة دراسة موضوع اختيار وتأهيل وتدريب معلم اللاجئين إنما هو في الواقع محاولة لدراسة وفهم المجتمع المصري، بما فيه من عوامل الميل للسيطرة أو الاتجاه نحو الديمقراطية والمشاركة الجماعية وإدماج اللاجئين، ولميدان التعليم طبيعته الخاصة لأن التعليم يمكن أن ينظر إليه علي أنه قضية اجتماعية لها عناصرها السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار في عملية تعليم اللاجئين وتأهيل معلميهم (أحمد، ٢٠٠٢م، ص١٤٤).

ويتوقف نجاح عملية تأهيل معلم اللاجئين وتوفير الفرص التعليمية للطلاب اللاجئين على عدد من العوامل السياسة، والاجتماعية، والاقتصادية والجغرافية التي تؤثر في صياغة العملية التعليمية والتخطيط لتنفيذ موادها، وتحديد مسارات التنفيذ، ومن تلك العوامل:

١ -العامل الجغرافي:

تقع مصر في الركن الشمالي الشرقي من قارة أفريقيا يحدها من الشمال الحدود الدولية للبحر الأبيض المتوسط، ويحدها شرقًا الحدود الدولية للبحر الأحمر، ويحدها في الشمال الشرقي الحدود الدولية مع فلسطين، ويحدها من الغرب الحدود الدولية مع الجماهيرية الليبية، ويحدها جنوبًا الحدود الدولية مع

جمهورية السودان ويبلغ مساحة جمهورية مصر العربية حوالي (٢,١ مليون كم٢)، مدينة القاهرة عاصمة جمهورية مصر العربية وهي مدينة عريقة ذات مكانة بارزة بين عواصم العالم (وزارة الإعلام، ٢٠٠٧م، ص٦٢).

وقد كان للموقع الجغرافي لجمهورية مصر العربية المتميز والاستراتيجي أثر كبير علي النظام التعليمي، حيث سعت معظم الدول الكبرى مثل انجلترا وفرنسا إلى احتلالها والسيطرة علي ثرواتها وخيرات المجتمع المصري مما جعلها تتأثر بالنظام التعليمي وطبيعة صنع القرار التربوي في هذه الدول الاستعمارية مما أدي إلي اقتصار عملية صنع القرار التربوي علي الأجهزة المركزية، وضعف مشاركة المجتمع المحلي والإدارات والمديريات التابعة للوزارة، مما جعل نظامها الإداري يتسم بالطابع المركزي في إدارة شئون التعليم واتخاذ وصنع القرارات التربوية هو شأن السلطات العليا دون مشاركة من المجتمع المحلي.

وأدي موقع جمهورية مصر العربية من القرب من دول آسيا والنمور الأسيوية إلي اهتمام الدولة والقيادة السياسية بالتوجه نحو المشاركة المجتمعية والديمقراطية وتحقيق اللامركزية والجمع بين مزايا كل من المركزية واللامركزية لتحقيق جودة وفعالية عملية إدماج اللاجئين في المجتمع المصري.

وللعوامل المناخية في جمهورية مصر العربية تأثير علي عملية تعليم الطلاب اللاجئين، وتأهيل معلم اللاجئين، حيث تلتزم الإدارة التعليمية في مصر بإصدار القرارات التربوية الملائمة لتلك الظروف المناخية فيما يختص بتحديد ونهاية العام الدراسي حيت تبدأ الدراسة في منتصف شهر سبتمبر وتنهي في شهر يونيو قبل ارتفاع درجات الحرارة في الصيف في شهر يوليو وأغسطس، وكذلك تحديد سن التعليم الإلزامي وطبيعة المباني الدراسية.

وباستقراء عملية تعليم اللاجئين في مصر في ضوء العامل الجغرافي يتضح تأثير هذا العامل في العديد من الأمور ولعل من أهمها ما يلي:

- أسهم الموقع الجغرافي لمصر والأوضاع التي تشهدها عددا من دول المنطقة بشكل عام ودول الجوار بشكل خاص في تحول مصر إلى دولة عبور ومقصد للاجئين.
- يلاحظ أن المجتمع المصري يوجد به عدة ثقافات على أطرافه الحدودية؛ ففي الجنوب يوجد سكان أسوان والنوبة المتأثرين بالثقافة الأفريقية وعلى الحدود الغربية يوجد سكان البدو من السلوم ومطروح والمتأثرين بثقافة المغرب العربي وكذلك في الحدود الشرقية حيث شبه جزيرة سيناء لديها ثقافة مشابهة للمشرق العربي وقد أثر ذلك جغرافيا حيث إن لكل منطقة خصائصها التعليمية والثقافية وفق الدول المجاورة لها.
- يتضمن منهج الجغرافيا للصف الثالث بمرحلة الثانوية العامة على بعض القضايا المتعلقة باللاجئين وجاء ذلك في إطار اهتمام مصر بنشر القضايا الخاصة بتعليم اللاجئين بمنهج الجغرافيا في سياق تعريف اللاجئين أنفسهم بالإضافة للطلاب المصريين على القضايا الجغرافية المتنوعة في إطار الموقع والوضع الذي تميزت به مصر عبر تاريخها.

٢- العامل السياسي:

إن النظام السياسي وطبيعة الحكم السائد ورؤيته للتعليم وفلسفته وتوجهاته تؤثر في عملية تعليم اللاجئين وتوفير الفرص التدريبية لتأهيل المعلمين، ذلك لأن هذه العملية تتأثر بمدي القيود التي يفرضها النظام السياسي علي مدى توفير فرص التعليم للطلاب اللاجئين وحسن اختيار وتأهيل وتدريب معلميهم أو توجيه قراراتها لتأتي منسجمة مع فلسفة النظام، فعندما يقوم الحكم على سلطة الفرد أو الحزب أو أي شكل من أشكال الديكتاتورية، سيكون جزءًا من هذا النظام ويحمل نظرته وتطلعاته ومقاصده التي ينشدها، وتختلف الصورة عندما يكون نظام الحكم ديمقراطيا لأنه يعتمد على المشاركة الشعبية ومؤسسات المجتمع المدني (الحربي، ٢٠٠٧م، ص٤٩), لذلك تتأثر كفاءة عملية تأهيل معلم اللاجئين بواقع السلطة

السياسية وتوجهاتها، حيث تعتمد فعالية التدريب والتأهيل وجدواه علي تفهم النظام السياسي للواقع والبيئة التعليمية التي في ضوئها تتم عملية الاختيار والتأهيل.

ومن أهم الملامح الأساسية للنظام السياسي في مصر ما يلي (سكران، ٢٠٠٢م، ص٢٩):

- النظام السياسي في مصر – قديمًا وحديثًا –يقوم علي حكم الفرد الواحد سواء كان فرعونا أو واليا أو ملكًا أو زعيمًا أو رئيسًا، حيث كان الحاكم وما يزال هو السلطة العليا التي بيدها اتخاذ القرار النهائي –حقيقة توجد مؤسسات ومجالس ووزراء –ولكن هو فوق كل هذه المؤسسات وهو القادر على الإبقاء أو القضاء عليها، وهو القادر على تنفيذ قراراتها أو تعطيلها.
- النظام السياسي في مصر –قديمًا وحديثًا –يقوم أساسًا على المركزية وظيفة وتنظيمًا وتنسيقًا، بحيث أصبحت السلطة كلها في يد الحاكم أو الرئيس، وبقية الأجهزة تعمل تابعة له وطوع أوامره وقراراته.
- النظام السياسي في مصر –قديمًا وحديثًا –يفتقد الكثير من عناصر النظم الحديثة المتطورة والتي من أهمها :الاستجابة لحاجات المواطنين، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات السياسية التي تتصل بحياتهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وذلك لضمان تأثيرهم ومساعدتهم للنظام السياسي، كما لهذا التأثير من أهمية قصوى، فمن خلاله يكتسب النظام الشرعية وتحظي قراراته بالقبول والتنفيذ، ومن ثم يستطيع البقاء والاستمرار.

ولقد أثرت هذه الملامح السياسية على النظام التعليمي وعملية تأهيل المعلمين تأثيرًا واضحًا من خلال ما يلي:

- في إطار توجه الدولة السياسي نحو تبني قضية اللاجئين في الآونة الأخيرة؛ قامت وزارة التربية والتعليم بإصدار قرارات وزارية من شأنها مساواة معظم اللاجئين العرب مع المصريين.
- تعتبر مصر أن تعليم اللاجئين أحد آليات دعم القوى الناعمة؛ لذا فإنها تهتم بتعليم اللاجئين بشكل كبير للاستفادة منهم في تحقيق العديد من المصالح السياسية والاقتصادية وذلك في إطار علاقات مصر السياسية المتميزة مع دول العالم كافة.
- إن المركزية التي يتميز بها النظام السياسي في مصر جعلت رئيس أي مصلحة أو مؤسسة هو الذي بيده السلطات واتخاذ القرارات الخاصة بتخطيط وتنفيذ برامج تأهيل وتدريب المعلمين، ويحاول أن يكون بيده كل الاختصاصات والنفوذ, فالتعليم في مصر يعمل من خلال شخص الوزير وخاضعًا لسلطاته ونفوذه، لذا أصبح التعليم يعمل من خلال نظم مركزية قتلت كل ابتكار وإبداع، وشجعت علي السلبية والخوف من تحمل المسئولية، واللامبالاة بين المسئولين عن التعليم.
- إن القرار التربوي أصبح يتسم بالفوقية أي يسير في اتجاه واحد من أعلي إلي أسفل، بمعني أن القرار التربوي الخاص بتأهيل المعلمين وتدريبهم يصدر من أعلي الهيكل الإداري المسئول عن التعليم المتمثل في (وزارة التربية والتعليم)، ويوجهه إلي أسفل الهيكل الإداري لكي تقوم بتنفيذ القرار دون مناقشة أو تقديم مقترحات بشأن القرار.
- على الرغم من تقسيم مصر إلى عدد من المديريات التعليمية لتحقيق اللامركزية الإدارية ولتستقل كل مديرية بإدارة عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم الذي يقع في النطاق المحدد لها، لكن مسئولو هذه المديريات التعليمية لم تستطيع التغلب على التقاليد العميقة في الإدارة المصرية

والنظام السياسي المصري السائد، فمسئولو المديريات التعليمية دائمًا يخشون اتخاذ وصنع القرار الخاص بتأهيل المعلمين وتدريبهم فيحيلون كثيرًا من الموضوعات والمسائل إلي وزارة التربية والتعليم بالقاهرة هربًا من تحمل المسئولية.

- أن الإدارة المدرسية وعلي الرغم من أهمية دورها في التعليمات الخاصة بتأهيل المعلمين وتدريبهم، إلا أنها لا تشارك بفعالية في عملية التأهيل والتدريب وإنما هي أداة تستخدمها وزارة التربية والتعليم لتنفيذ السياسة التعليمية دون الاهتمام بآراء القائمين بإدارة شئون المدرسة في السياسات والبرامج والمناهج التعليمية، نتيجة لتأثير النظام السياسي السائد في الدولة على عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم بها فيتضح من العرض السابق الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم من اقتراح ودراسة القوانين التعليمية ثم إقرارها وما تقوم به السلطات المحلية والإدارة المدرسية من تطبيق القوانين وإصدار القرارات الميسرة لتنفيذها.

٣- العامل الاقتصادي:

يتأثر التعليم وجودته بالتقدم الاقتصادي، ولا شك أن الإمكانيات الاقتصادية التي تتوفر لدي الشعوب تلعب دورًا مهماً في النظام التعليمي بها وهي تمتع أفرادها بفرص التعليم ونوعياته، كما يعتبر التعليم وسيلة للتقدم الاقتصادي في المجتمع، حيث تتأثر إنتاجية الفرد بنوع ومقدار التعليم الذي حصل عليه ومقدار ما يتوافر له من خبرات وقدرات (خليل، ٢٠١٠م، ص٢٩).

ويتضح تأثير النظام والوضع الاقتصادي المصري علي عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم من خلال النقاط التالية:

- في الثمانينات من القرن العشرين اتسم الأداء الاقتصادي بهيمنة القطاع الخاص وتبنى الدولة لسياسات اقتصادية لها آثار سلبية على الاقتصاد

القومي، فزاد معدل التضخم وبدأت أزمة الديون المصرية، الأمر الذي ترتب عليه قلة المخصصات المالية لميزانية التعليم، الأمر الذي أدي إلي تدهور حالة الأبنية التعليمية، وما نتج عنها من تعدد الفترات وارتفاع كثافة الفصول واكتظاظ المدارس بالتلاميذ، مما أثر علي عملية التعليم وجودتها ودفع المسئولين إلي إصدار القانون رقم ٢٢٧ لسنة ١٩٨٩ م والخاص بإنشاء صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية علي أن يكون أحد موارد الصندوق ما يقدمه المواطنون من إسهامات مالية وعينية لتمويل أغراض الصندوق بالجهود الذاتية (وجدي، ٢٠٠٧م، ص٦٦).

- تطورت الأزمة الاقتصادية في التسعينيات من القرن العشرين ففي أبريل ١٩٩١ حيث ثم شرعت مصر في برنامج شامل للإصلاح الاقتصادي شمل تطبيق سياسات الخصخصة وبيع شركات القطاع العام وإعادة جدولة ديونها والتحول إلى التكتلات الاقتصادية الكبرى وظهور الشركات متعددة الجنسيات التي تعتمد على الآلات التكنولوجية، وكانعكاس لطبيعة البنية الاقتصادية السائدة خلال تلك الفترة وحتى الآن شهد النظام التعليمي تعددية في أنماط التعليم بفتح المجال أمام القطاع الخاص وأصبح هناك تعليم أجنبي في مدارس اللغات الخاصة، كذلك تراجع دور الدولة وتخلت عن التزاماتها في مجال التعليم وتحميلها للقطاع الخاص مما أثر على حجم الإنفاق على التعليم ومؤسساته (مصطفى، ٢٠١٢، ص٢٠).

- يعد تمويل التعليم والإنفاق عليه عصب العملية التعليمية، كما أنه من أهم المؤشرات الضرورية لنظام تعليمي متقدم، وقد لجأت مصر إلي المعونة الخارجية كغيرها من بعض الدول النامية لمعالجة الأزمة التعليمية وقد أبرم الجانبان المصري والأمريكي اتفاقًا لدعم إصلاح التعليم في مصر في١٩/٨/١٩٨١م وبمقتضي هذا الاتفاق يقدم الجانب الأمريكي المساعدة الفنية لتخطيط وتنفيذ التغيير المرغوب، وترتب علي ذلك زيادة الطلب

علي التعليم، أثارت آمالا من قبل القادة أكبر من الإمكانيات الواقعية، والتقليد المتمثل في محاكاة الدول المانحة في نماذجها وممارستها التعليمية والقرارات التربوية حتى ولو كانت غير ملائمة (أبو كليلة، ٢٠٠١م، ص٩١)

- عند التخطيط للتعليم، تواجه الخطط أحيانا بنقص أو قصور في التمويل اللازم لتنفيذها علي النحو المطلوب، وللتغلب علي ذلك يحتاج المخطط التربوي إلي الاختيار من البدائل في ضوء الميزانية المحددة للتعليم، لذلك تتأثر عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم التي تكمن في الاختيار من بين البدائل المتاحة بالميزانيات المقررة للتعليم، حيث يقوم المخطط باختيار البديل الذي يتناسب مع الميزانية، وليس البديل الذي يحقق الأهداف المنشودة والتي تساعد علي رفع جودة الخدمات التعليمية ، ومن ثم فإن مقدار التمويل الذي يتوفر للإنفاق علي عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم يتحكم في اختيار البدائل المطروحة ومن ثم في جودة التدريب (أبو كليلة، ٢٠٠١م، ص٩١).

- أدت التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي التي بدأت منذ منتصف السبعينيات من القرن العشرين، والمتمثلة في ظهور الإنتاج الآلي، واستخدام الكمبيوتر والإنتاج النووي، وثورة الاتصالات، وتطور استخدام الأقمار الصناعية وغير ذلك إلي التغيرات في تركيبة العمالة، وزيادة الطلب علي المتخصصين الذين يجيدون إنجاز الأعمال التي تتطلب استيعاب التغيرات التكنولوجية السريعة، وزيادة الطلب علي الأيدي العاملة ذات المواصفات العالمية، مما استدعي النظر في العناصر المؤثرة في نوعية التعليم، لذا تحرص مصر علي تطوير نظمها التعليمية وتحقيق أعلي درجات الجودة في المخرج التعليمي عصر التحديات العظمي الذي لا سبيل لمواجهتها إلا بتطوير التعليم وتحسين جودته ومن

ثم رفع كفاءة عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم التي تزيد من جودة الخدمات التعليمية (سيد ومحمد، ٢٠١٠م، ص٢٠٨).

- أثر التطور الاقتصادي في التعليم عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم، فقامت وزارة التربية والتعليم بالعديد من الخطوات للتمهيد لتطبيق فكر الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي وتطويره وتحسينه، حيث تم صدور القرار الوزاري رقم ١٦ لسنة ١٩٩٣ م بإنشاء قسم التقويم بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي لكي يتولي مراقبة الجودة التعليمية بالمدارس (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م). وأنشأت الوزارة الإدارة المركزية للتفتيش والمتابعة سنة ٢٠٠١ م وتم تعين مجموعة من الخبراء بها للقيام بمهام التفتيش من مراقبة الجودة التعليمية بالمدارس، وتحديد أوجه القصور بها، ومتابعة الإصلاح بها مع الجهات المسئولة(وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م).

ومما سبق يتضح أن التنمية الاقتصادية تؤثر علي حجم الموارد المتاحة أمام صانعي القرارات التربوية، فلا شك أن الموارد المحدودة في الدول النامية ومنها مصر تحد كثيرًا من فرص الاختيار المناسب للبديل الفعال والكفء من بين السياسات والبدائل المطروحة، في حين أنه في الدول المتقدمة فإن فرص الاختيار من بين السياسات والبدائل المطروحة تزداد بسبب كبر حجم الموارد والميزانيات المقررة للإنفاق علي عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم ومن ثم تتميز عملية التدريب بالجدية والدقة والفعالية في هذه الدول بعكس الدول النامية، أي أن النظام الاقتصادي ذو تأثير بالغ الأهمية علي فعالية وكفاءة عملية تأهيل المعلمين وتدريبهم.

وباستقراء عملية تعليم اللاجئين في مصر في ضوء العامل الاقتصادي يتضح تأثير هذا العامل في العديد من الأمور ولعل من أهمها ما يلي:

- أن تعليم اللاجئين يعتبر أحد آليات الاستثمار الاقتصادي بالدولة المصرية من خلال الاستثمار في رأس المال البشري بما يعود بالنفع على دعم الاقتصاد المصري والمشروعات القومية عبر الاهتمام بالكوادر البشرية والتي تعبر عن أن اللاجئين جزء لا يمكن الاستهانة به.
- أن نقص البيانات والمعلومات يعتبر إحدى أهم التحديات التي تواجه تعليم اللاجئين وخاصة عند محاولة الدولة المصرية دمج اللاجئين وذلك في إطار المشكلات التي يعاني منها النظام الإداري للدولة وانخفاض مستوى البنية التكنولوجية بها.
- هناك ضعف في تطبيق وتفعيل الأنشطة التعليمية المتعلقة بتعليم اللاجئين في مصر بشكل كبير فيما يتعمق بالمواطنة وحقوق الإنسان والمرأة وحقوق اللاجئين وغيرهم وذلك في إطار انخفاض القدرة الاقتصادية ومعدل الإنفاق الحكومي على التعليم.

٤ – العامل الاجتماعي:

تختلف التربية باختلاف تصورها لمفهوم الفرد وعلاقته بأفراد المجتمع ومنظماته وذلك لكون التربية في أساسها عملية اجتماعية، والمجتمع يعد بعدًا من أبعاد التربية، فالنظام التعليمي هو الذي تعتمد عليه الدولة في تغطية احتياجاتها من القوى البشرية بجميع مستوياتها فالتعليم أمر يتصل بمستقبل الدولة، وهو وسيلتها في تشكيل رجال الغد، ولذا تجعل بعض الدول مراحله إلزامية، ويتأثر النظام التعليمي بما يسود داخل المجتمع من تقاليد وقيوده وقيمه من منطلق نبيل يكون له الأثر البالغ في انطلاقة النظام، وفي المقابل الكثير من النظم التعليمية منغلقة على نفسها متقوقعة ترفض التغيير، ولا تقبل التجديد، تنظر للمستقبل بحذر شديد، ومع أهمية الحذر، لكن المبالغة فيه هو ما أعاق الكثير من النظم التعليمية عن التحرك من موقعها، ويتضح تأثير العوامل الاجتماعية في عملية صنع القرار

التربوي من خلال: معدل النمو السكاني، والتركيب الطبقي للسكان، اللغة القومية والثقافة السائدة (معهد التخطيط القومي، ٢٠١٠م)

٥.العامل السكاني

تتميز مصر بارتفاع معدل النمو السكاني الذي كان له الأثر الكبير في زيادة عدد السكان التي يمثل أحد أهم الضغوط المؤثرة لا في صنع السياسة التعليمية فحسب، بل في صنع السياسة بصفة عامة. إذ جغرافية السكان ومعدلات النمو وتوزعهم حسب النوع والجنس ومستوى التعليم كلها خصائص تؤثر في القرارات التي تتخذ بشأن أي إصلاح أو تجديد (أبو كليلة، ٢٠٠١م، ص٩١).

وزيادة السكان بمعدلات مرتفعة تشكل ضغطًا على التعليم وصانعي القرارات التربوية من حيث توفير الأموال اللازمة في ضوء إمكانيات محدودة، حيث تشير إحصاءات السكان في مصر إلي زيادة عددهم من حوالي ٦ مليون في عام ١٨٨٢ م إلي حوالي ٥٨مليون في عام ١٩٩٢ م أي أن عدد السكان في مصر قد تضاعف حوالي عشرة أضعاف خلال مائة سنة وعشر سنوات، وقد بلغ عدد سكان مصر عام ٢٠٠٦ م حوالي ٧٦ مليون ومعظم الإحصاءات تشير إلى أن إجمالي عدد السكان المتوقع بحلول عام ٢٠٥٠ سوف يتراوح بين ١١٥-١٢٥ مليون نسمة بين عامي ٢٠٠٧-٢٠٥٠.

وتظهر الملامح الأساسية للسكان في مصر تضخم فئة الشباب بيانات التعداد السكاني الذي أجري في ٢٠٠٦ أن حوالي ٢٥ % من سكان مصر تراوحت أعمارهم بين الثامنة عشرة والتاسعة والعشرين، ويرجع هذا التضخم الشبابي إلى الزيادة السكانية التي حدثت في ثمانينيات القرن الماضي، التي تبعها تراجع نسبي في الإنجاب، تشكل هذه الملامح السكانية فرصة وتحديًا في آن واحد، فعندما يبلغ هؤلاء الشباب سن العمل، فإن نسبتهم إلى السكان الأكبر سًنا، وأيضًا الأصغر سًنا الذين لا يعملون، سوف تشكل عبئًا اقتصاديًا، ومن ناحية أخرى،

يضع حجم هذه الفئة الكبير ضغوطا ضخمة على النظام التعليمي وأسواق العمل (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٠٨م).

وسيترتب على فشل هذه المؤسسات في صنع القرار السليم تهميش اجتماعي واقتصادي لنسبة ضخمة من الشباب الذي لن يمكنه التنافس في اقتصاد يتجه نحو العولمة بسرعة متزايدة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧م)

وهكذا يتضح أن الزيادة السكانية تحديًا ومعوقًا لعملية التنمية، ومن أهم القوي الضاغطة التي تؤثر في صنع القرار ورسم السياسة التعليمية والتي تحتاج من صانعي القرار توفير المال اللازم لبناء المدارس المطلوبة لاستيعاب جميع من هم في سن التعليم من الأطفال وتوفير فرص التعليم الجيد لهم.

الثقافة السائدة:

وتتضمن القيم والمعتقدات (الحرية –المساواة –الديمقراطية –تكافؤ الفرص:)من مهام التعليم الأساسية المحافظة على الثقافة ونقلها إلى الأجيال الجديدة وفي ظل هذا العصر الجديد والتقدم الهائل في شتي نواحي الحياة أصبح من مهام التعليم الضرورية فتح طرق جديد للتبادل الثقافي بين الدول المتقدمة.

وهي مهمة صعبة تواجه التعليم ذلك لأن انفتاح المجتمعات وتلاقي الثقافات يؤدي انتشار ثقافة أخري تؤدي إلي زعزعة البني السيكولوجية والتنظيم الأخلاقي والقيمي للمجتمع، أن مهمة التعليم تعد صعبة ومزدوجة في أن واحد حتى تحمي الهوية الثقافية عند التلاقي مع ثقافات الآخرين إن السياسة التعليمية أمام تحديات صعبة فيما يتعلق بالقوي الثقافية من حيث الانفتاح الثقافي والقنوات الثقافية والثوابت الثقافية، واضطراب القيم الثقافية وثنائية الأصالة والمعاصرة، وأخيرًا العولمة أو الكوكبة فالثورة العلمية الهائلة في مجال الاتصالات أدي إلي ظهور مفهوم العالم قرية صغيرة(أبو كليلة، ٢٠٠١م، ص٨٤).

وهذا الاتجاه نحو الكونية أو العولمة في مجال الثقافة يمثل تحديًا يؤثر في أفكار وتوجهات صانعي القرار التربوي في مصر، فيجب عليهم وضع سياسة تربوية تواجه الغزو الثقافي من خلال تعميق مفهوم المواطنة والانتماء والولاء للمجتمع المصري، وتعزيز القيم والعادات والأخلاق المصرية الحميمة الأصيلة في نفوس الطلاب.

اللغة القومية:

جمهورية مصر العربية دولة عربية متجانسة لغويًا ودينيًا، ولكن نظرًا للانفتاح الحضاري والاقتصادي الكبيرين زاد دخول الوافدين من الدول الأجنبية(التي لا تتحدث العربية) حتى أصبح الذين يجيدون اللغات الأجنبية هم المتميزون اجتماعيًا واقتصاديا وصارت المدارس الأجنبية تحظي بإقبال غير عادي، وهذا يؤثر في عملية صنع القرار التربوي حيث أدركت القيادة السياسية الواعية بجمهورية مصر العربية أهمية اللغة العربية وأن تعزيزها هو مسألة كرامة للأمة، وواجب قومي، فجعلت التعليم بها في جميع مراحله، والاهتمام بتدريس اللغة العربية في كل المراحل التعليمية، فهي لغة التعليم بالمدارس ولغة المناهج، وذلك بالرغم من إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من الصف الأول الابتدائي.

خلاصة ما سبق فقد تناول العرض السابق واقع تعليم اللاجئين بالتعليم قبل الجامعي في مصر حيث تعد مصر من الدول التي لها تاريخ كبير في استقبال اللاجئين من العديد من الدول خاصة العربية والأفريقية كما أنا أولت أهتماما بتعليم اللاجئين ورعايتهم عبر صدور العديد من القرارات الوزارية كما تبان أن هنالك العديد من المبادرات التي دفعت مصر للاهتمام بتعليم ومساهمة العديد من الأطراف في هذا على المستويين الرسمي وغير الرسمي كما تبين أن مصر

بذلت جهود في تعليم اللاجئين بشكل واضح, وظهر ذلك من خلال عرض آليات تعليم اللاجئين بالتعليم قبل الجامعي فيها.

الخبرات الدولية في تأهيل معلمي اللاجئين:

لمواجهة التحديات الخاصة بتعليم اللاجئين قامت بعض الدول بالعمل على توفير متطلبات معالجة مشكلات التعليم للاجئين من خلال جهود وطنية مستمرة لرسم سياسات شاملة وتنفيذها، بما في ذلك السياسات المتعلقة بالتطوير المهني للمدرسين وتصميم المقررات الدراسية. وتطلب هذا العمل المكثف زيادة الدعم المالي وتبادل الخبرات في مجال التعليم المتعدد الثقافات والمتعدد اللغات من جانب المجتمع الدولي، والاستفادة في كثير من الأحيان من النماذج التعليمية الشائعة المستخدمة في دولة أخرى. فعلى سبيل المثال، يلتحق الأطفال اللاجئون في أستراليا بمراكز مكثفة ومنفصلة لتعليم الإنجليزية لمدة تصل إلى أربعة فصول دراسية قبل الانتقال إلى المدارس الحكومية، بينما في مناطق كثيرة في الولايات المتحدة يحضر متعلمو اللغة الإنجليزية دروساً منفصلة معينة داخل المدارس الحكومية ويدعمهم معلمون مُدرَّبون على تلبية حاجاتهم. وتتضمن الخيارات الأخرى من النماذج التعليمية نموذج التعليم المُسرَّع أو برامج التجسير، مثل تلك البرامج التي أُنشِئت في السودان وأفغانستان لمساعدة الأطفال المهجرين في الاستعداد للتحديات اللغوية والمعرفية والنفسية الاجتماعية في المدرسة. ومن أجل منع ظهور ' جيل الضياع'من الشباب اللاجئين واستمرار صعوبات التماسك الاجتماعي، يجب على دول العالم أن تختار بعناية مقاربة مناسبة وأن تنفذها بانتظام (أوزير، ٢٠١٩م، ص٥١).

ويتناول الجزء الحالي من الدراسة عرضا لأهم الخبرات الدولية في مجال تعليم اللاجئين وآليات تدريب وتأهيل المعلمين القائمين على التدريس للطلاب اللاجئين وذلك على النحو التالي:

الخطوة الرابعة: الخبرة الألمانية في تأهيل معلمي اللاجئين:

تعدّ دولة ألمانيا من أعلى الدول الأوروبية تصنيفا من حيث استقبال اللاجئين خاصة بعد سياسة الباب المفتوح التى انتهجتها تجاه اللاجئين من جميع دول العالم والتى لاقت معارضة شديدة خارج ألمانيا من دول الاتحاد الأوروبى؛ نتيجة لما ستفرضه عليهم من زيادة فى المسؤوليات والتهديدات والضغوطات وفتح الباب أمام تدفق ملايين اللاجئين مما يثقل من ميزانيات وأعباء تلك الدول ويعرضها لمشاكل مستقبلية.

وتمثل عملية إلحاق الطلاب اللاجئين بالمؤسسات التعليمية في ألمانيا أحد أهم المشكلات التي تؤرق اللاجئين؛ لذا تحرص الحكومة الألمانية على سرعة إلحاق الأطفال أو البالغين بالمراحل التعليمية حتى يتسنى لهم إفادة المجتمع الألمانى والبعد عن أى أفكار متطرفة قد تؤثر على المجتمع الألمانى بالشكل السلبي, ولذلك تعمل الحكومة الألمانية على التنسيق بين المؤسسات التعليمية داخل ألمانيا ومكاتب هيئة الأمم المتحدة المعنية بشئون اللاجئين حتى تقدم المساعدات المادية والمعنوية لهم لاستكمال تعليمهم (Christian, et al, 2021).

١. اختيار معلم اللاجئين:

يشغل معلم اللاجئين في ألمانيا اهتمام المؤسسات التعليمية القائمة على تعليم اللاجئين؛ نظرا لاختلاف لغات وثقافات اللاجئين وعادات وتقاليد مجتمعاتهم؛ لذا تعتمد عملية تأهيل معلم اللاجئين في ألمانيا على توفير التدريب الكافي للمعلم للتعامل مع الطلاب اللاجئين وذلك من خلال منح رخصة مهنية خاصة للتدريس بمدارس اللاجئين أو فصولهم ويكون المسئول عن منح هذه الرخصة سلطات التعليم في الحكومة الاتحادية والولايات الست عشرة ويتم إعطاء مسؤولي التعليم بهذه الولايات صلاحيات الإشراف على شؤون التدريب والتأهيل ومنح الترخيص لمعلمي اللاجئين وتتركز مهمة الحكومة الاتحادية في الإشراف على الشؤون التشرعية والمالية والتخطيط للبرامج التدريبية والتنمية المهنية، حيث يؤكد الدستور

الألماني الاتحادي على ضرورة التعاون بين الحكومة الاتحادية والولايات الألمانية في إدارة شؤون التعليم. ومن الناحية التنفذية، تقوم لجنة تعرف باسم لجنة الاتحاد للتخطيط التربوي بتنفيذ البرامج التدريبية ومنح الرخص للمعلمين للتدريس بمدارس اللاجئين أو الفصول الملحقة (Schröder, 2021, P.383).

وفى معظم الولايات الألمانية بمجرد أن يستكمل المعلم برنامج التأهيل والإعداد المعتمد (برنامج إعداد أو تأهيل المعلم لتدريس اللاجئين) الذي تقدمه مراكز جامعية معتمدة ويجتاز اختبار الولاية للحصول على رخصة التدريس للاجئين، ويستكمل الوثائق اللازمة، وشهادة تفيد بأنه لا يسيء معاملة الأطفال يتم منحه شهادة مبدئية Initial Certificate سارية لمدة عامين وفى بعض الولايات لا تكون الشهادة المبدئية قابلة للتجديد وبعد انتهاء مدة سريان الشهادة يجب على المعلمين التقدم للحصول على شهادة أخرى، ويتطلب ذلك الوفاء بشروط إضافية عادة ما تكون نوعا من أنواع تقييم الأداء، أو الوفاء بعدد من ساعات التدريس للطلاب اللاجئين (Claudia Koehler, Jens Schneider, 2018).

٢. تدريب معلم اللاجئين:

يتم تدريب معلمي اللاجئين وتأهيلهم للعمل مع الطلاب اللاجئين في ألمانيا من خلال مؤسسات مهنية معترف بها من قبل سلطات التعليم، أو مؤسسات لتدريب المعلمين في الولايات، ففي الولايات الألمانية تتولى كل ولاية مسئولية منح شهادة رخصة مزاولة المهنة للمعلمين، ومعظم الولايات تمنح شهادة مبدئية للقيام بالتدريس للاجئين بعد استكمال برنامج معتمدAccredited من الدورات المطلوبة والمرور بخبرة تعليم الطلاب اللاجئين، كما تتولى الولاية التأكد من خلفيات المعلمين، واجتيازهم اختبار الولاية لمنح الرخصة لتدريس اللاجئين وتضع كل ولاية درجات الاجتياز الخاصة بها لاجتياز هذه الاختبارات، وتختلف شروط منح الشهادة المبدئية باختلاف الولايات فيما يتعلق بعدد الساعات المعتمدة المطلوبة في مجال تخصص بعينه ومحتوى اختبار منح الرخصة والدرجات المقبولة لاجتياز

الاختبار، وتستخدم معظم الولايات اختبارات التقييم المهني للمعلمين لمنح الرخصة للمعلمين أو الدرجة المطلوبة لاجتياز برنامج التأهيل لتدريس اللاجئين، وهو اختبار من إعداد هيئة الاختبارات التعليمية Educational Testing Service (ETS) وتكون سلسلة من ثلاثة أجزاء (Le Blond, 2018):

- التطبيق العملي الأول (Praxis 1) وهو عبارة عن تقييم المهارات الأكاديمية وهو شائع الاستخدام كاختبار مبدئي للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين لتدريس اللاجئين.
- التطبيق العملي الثاني (Praxis 2) وهو عبارة عن تقييم آليات التعامل مع التنوع الثقافي للطلاب اللاجئين، وغالبا يستخدم كاختبار لمنح رخصة تدريس اللاجئين.
- التطبيق العملي الثالث (Praxis 3) وهو عبارة عن تقييم أداء المعلم بحجرة الدراسة ويطبق خلال العام الأول للممارسة التدريسية داخل فصول ومدارس تعليم اللاجئين.

وقامت الولايات الألمانية باعتماد أكثر من (٥٠) برنامجًا لتدريب معلمي الطلاب اللاجئين، كما قامت الجامعات الألمانية بتوفير مئات البرامج التدريبية الإضافية، حيث تعد تلك البرامج التدريبية متطلب لالتحاق المعلم بتعليم اللاجئين في مجتمعات محلية شديدة التنوع ومتعددة الثقافات، كما إن هذه البرامج يمكن إيضاحها من خلال معرفة البرامج التدريبية القائمة على النشاطات والفعاليات التدريبية والتي تتمثل في (Dressler, R., & Lohmann, S, 2020):

- برامج تخص آليات تنفيذ النشاطات والفعاليات للأطفال اللاجئين حيث توجد مراكز تدريبية ومراكز رعاية علمية تقدم هذه البرامج.
- الحلقات التدريسية والتي يقوم بإعدادها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وتنفيذها في الغرف الخاصة بالدورات التدريبية.

- الزيارات من قبل المسؤولين والمختصين للمشاركين في الدورات التدريبية ومدى تطبيق مخرجاتها في قاعات التدريس للطلاب اللاجئين.
- عقد دورات لتقديم المبادئ الأساسية لمهارات التعامل مع اللاجئين وأساليب تنفيذ المناهج الدراسية والأنشطة.

وبناء على ذلك يمكن القول إن برامج الإعداد والتأهيل التي يتلقاها معلمو اللاجئين في ألمانيا تهدف إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمها: تقديم التدريب الجيد لجميع معلمي اللاجئين، وتنمية مهارات المعلمين وإمدادهم بالمعارف والاتجاهات التي تساعدهم فى تنمية الطلاب اللاجئين ومساعدتهم نفسياً واجتماعياً وثقافياً وتربوياً، ومساعدة المعلمين على مواجهة التحديات المستقبلية التي يمكن أن تواجههم أثناء تعليم الطلاب اللاجئين بإمدادهم بكل ما هو جديد من مناهج وطرق تدريس، وأساليب للتواصل الفعال، ومساعدة المعلمين على اكتساب الخبرات والمهارات الإدارية اللازمة لاتخاذ القرارات السليمة وتمكينهم من المشاركة الفعالة فى عمليات إدماج الطلاب اللاجئين في المجتمع الألماني.

٣. متابعة معلمي اللاجئين وتقييم أدائهم:

نظراً للامركزية في إدارة التعليم والإشراف عليه؛ لذا يوجد في كل ولاية مؤسسة خاصة بها تقدم خدماتها للمعلمين، وتتسم سياسة التنمية المهنية للمعلمين في الولايات الألمانية بأنها إجبارية ومستمرة؛ حيث ترتبط بمنح وتجديد الترخيص للعمل بالتدريس للاجئين، ويختلف نظام وبرامج التنمية المهنية للمعلمين في الولايات الألمانية، فالبرامج متعددة وأهدافها متنوعة بحيث يصعب تحديد سياسة فيدرالية واضحة للتنمية المهنية فيما يتعلق ببرامج تأهيل معلمي اللاجئين، ومع ذلك فإن بعض المؤسسات التي تقوم بتنفيذ برامج تأهيل معلمي اللاجئين في الولايات الألمانية تختص بالأمور التالية (Schröder, 2021, P.386):

- إعداد ومراجعة معايير تأهيل وتدريب معلمي اللاجئين في ظل تزايد أعدادهم في الولايات الألمانية مع انفتاح الحكومة الألمانية في هذا الشأن.

- إعداد وتطوير برامج تدريب معلمي اللاجئين على التعامل مع الجنسيات والثقافات واللغات المختلفة للطلاب اللاجئين، وتحديد مقدمي برامج التنمية المهنية ومن يقوم بالتدريب بها، مع مراقبة التزامهم وتطبيقها في تعليم اللاجئين.
- إجازة الشهادات للمعلمين على أساس جودة إعدادهم وكيفية استيفائهم للمعايير القومية لأداء المعلم وبناء على نتائج هذه الشهادة يمكن للولاية منح المعلم الترخيص لتعليم اللاجئين.

القوى والعوامل الثقافية لدولة ألمانيا:

يتأثر النظام التعليمي في أي دولة بمجموعة من العوامل الناجمة عن الأوضاع الداخلية لهذه الدولة، وهذه العوامل قد تكون سياسية أو جغرافية أو تاريخية أو اقتصادية أو اجتماعية أو دينية، كل هذه العوامل يكون لها أبلغ الأثر فى برامج تعليم اللاجئين وتوافر المعلم المؤهل لتعليمهم، وتقع ألمانيا فى قلب القارة الأوروبية، وفيما يلي عرض لأهم القوى والعوامل الثقافية المميزة لها:

١. العامل الجغرافي:

تتضمن العوامل الجغرافية البيئة الطبيعية بسماتها ومكوناتها التي تؤثر في الإنسان وتتأثر به، كما تشمل موقع الدولة ومناخها وأثر ذلك على الطبيعة البشرية، ويتجلى أثر العامل الجغرافى واضحًا فيما يقدم من برامج تعليمية، ونوع الأدوات المستخدمة فى هذه البرامج، حيث يفترض أن ترتبط هذه البرامج التعليمية وأدواتها بالبيئة المحلية المحيطة بالمدرسة.

وتشارك ألمانيا الحدود مع كثير من البلدان الأوروبية أكثر من أي دولة أوروبية أخرى، وتبلغ مساحتها ٣٥٧.٠٢١ كم²، ومساحة اليابسة منها ٣٤٩.٢٢٣ كم² ومساحة المياه ٧.٧٩٨ كم²، وهي سابع أكبر دولة من ناحية المساحة في أوروبا، والثالثة والستين على مستوى العالم، ويتروح ارتفاعها من أعلى نقطة تقع في جبال الألب وهي تزوغشبيتسا ٢.٩٦٢ متر (٩,٧١٨ قدم) في الجنوب إلى

سواحل بحر الشمال في الشمال الغربي وبحر البلطيق في الشمال الشرقي. بين المرتفعات التي تغطيها الغابات في وسط ألمانيا والأراضي المنخفضة في شمال ألمانيا تقع أخفض نقطة وهي ويلسترماش ٣.٥٤ متر تحت مستوى سطح البحر، حيث تعبر منها الأنهار الرئيسية مثل نهر الدانوب والراين وإلبه، كما توجد الأنهار الجليدية في منطقة جبال الألب، ويسود ألمانيا مناخ معتدل، تبلغ متوسط درجات الحرارة سنويا ٩ درجات مئوية، ويسود المناطق المنخفضة الشمالية طقس أكثر دفئاً عن المناطق الوسطى والجنوبية، وتزيد نسبة سقوط الأمطار في الجنوب حيث يبلغ متوسط سقوط الأمطار حوالي ١.٩٨٠ ملليمتر تسقط معظمها على هيئة ثلوج (نبوي، ٢٠٢١م، ص٢١١).

ويتضح تأثير هذا العامل على تعليم اللاجئين في العديد من الأمور منها وقوع ألمانيا بجوار العديد من الدول الأوروبية وخاصة النمسا والتشيك أثر في مجيء اللاجئين إليها من خلال تلك الدول وكذلك وقوعها بالقرب من الشرق الأوروبي وتركيا التي يتركز فيها معظم اللاجئين السوريين مما أدى إلى اتباعها سياسة الباب المفتوح لتخفيف الضغط على الشرق الاوروبي باستقبال اللاجئين وكذلك للاستفادة منهم مستقبلا.

٢. العامل السياسي:

ويقصد بالعامل السياسي تلك الأوضاع الخاصة بنظام الحكم، مثل شكل الحكومة (ملكية أو جمهورية، ديمقراطية أو ديكتاتورية .... إلخ) والطريقة التى تتقلد بها السلطة، والقواعد والأجهزة المتناسقة والمترابطة فيما بينها، وعناصر القوى المختلفة التى تسيطر على الجماعة وكيفية تفاعلها مع بعضها، وكذلك الوضع السياسي والاستعمار والحروب والتنظيمات السياسية، وكلها تؤثر بشكل واضح فى نظم التعليم الموجودة (الخولي، ٢٠٠٠م، ص٤٧) .

وحسب المادة (٢٠) من الدستور تعد ألمانيا جمهورية فيدرالية برلمانية ديمقراطية تمثيلية، ويقوم النظام السياسي في ألمانيا على دستور تم وضعه

في ١٩٤٩م يسمى بالقانون الاساسي، وقد اختيرت كلمة القانون الاساسي عوضاً عن الدستور كناية عن نية واضعيه آنذاك بأنه سيتم استبداله بدستور أفضل حينما يتم توحيد ألمانيا مجدداً.

وألمانيا عضو في الإتحاد الأوروبي والنظام السياسي فيها اتحادي فيدرالي، ويتخذ شكلاً جمهورياً برلمانياً ديموقراطياً، وتنقسم ألمانيا إلى (١٦) إقليماً اتحاديا يتمتع كل منها بسيادته الخاصة، والحكومة الألمانية حكومة اتحادية ديمقراطية وبرلمانية منذ عام ١٩٤٩م، ينتخب رئيس الدولة الألماني من المجلس الاتحادي لمدة خمسة سنوات ويمكن إعادة انتخابه لمرة أخرى، ويمثل الرئيس الفيدرالي الاتحاد طبقا للقانون الدولي ويعتمد الممثلين الدبلوماسيين، كما أن رئيس الإتحاد يعين بناء علي اقتراح من المستشار الألماني الوزراء والقضاة والمسئولين الاتحاديين كما أنه يرشح المستشار الاتحادي للانتخاب في المجلس النيابي (نبوي، ٢٠٢١م، ص٢١١).

ويعتبر المجلس النيابي الاتحادي "البوندستاج" ممثل الشعب في جمهورية ألمانيا الاتحادية وجهازها التشريعي الأعلى ومهمته الأساسية هي تمثيل رغبة المواطن، ويقوم بإقرار القوانين الاتحادية وانتخاب المستشار ومراقبة عمل الحكومة، وينتخب أعضائه لمدة أربعة سنوات.

مما سبق يتضح تأثير العامل السياسي على تعليم اللاجئين في ألمانيا، حيث تعتبر ألمانيا دولة اتحادية ديمقراطية؛ لذا كل تشريعاتها الخاصة بتعليم اللاجئين جاءت في إطار القوانين الخاصة التي يصدرها البوندستاغ والذي يمثل سلطة الشعب المنتخبة، ووجود دستور لألمانيا يعد ضامنا رئيسا لتعليم اللاجئين فيها، حيث إن هذا الدستور ينص صراحة دون غيره من دساتير العالم على تعريف اللاجئين وحقوقهم والتي من أهمها الحق في التعليم داخل ألمانيا.

٣. العامل الاقتصادي:

تؤثر النواحي الاقتصادية على مسار التعليم، وتوجه نظمه في دول العالم، وذلك لأن العلاقة بين التعليم والاقتصاد متبادلة، وبالتالي يتحدد في ضوء النظام الاقتصادي طبيعة النظام التعليمي وأهدافه.

ويمكن توضيح العلاقة بين النظام التعليمي والبناء الإقتصادى فيما يلى (الخولي، ٢٠٠٠م، ص٥١):

- النظام الإقتصادى فى أى مجتمع هو الذى يشكل الدعامة الرئيسية التي يستند إليها التوسع فى التعليم.
- كلما زاد معدل التنمية الاقتصادية، كلما أمكن تخصيص نصيب أكبر من الموارد لنشر التعليم وتحسين مستوياته.
- المجال الإقتصادى هو الذي يفتح أبواب العمل للأيدي العاملة المتعلمة، وهو بذلك يمثل مصدرًا رئيسيًا للدخول بالنسبة للأفراد.
- كلما زاد دخول الأفراد مع التنمية الاقتصادية للمجتمع، كلما زادت تطلعاتهم إلى فرص تعليم أعلى وأرقى.

وألمانيا ذات اقتصاد مختلط ويعني ذلك أنه يقوم بالجمع ما بين أكثر من مظهر من مظاهر أنظمة اقتصادية مختلفة، ويحتوي الاقتصاد المختلط على شركات مملوكة من الأفراد أو من الحكومة، كما يحتوي الاقتصاد المختلط على عناصر من النظام الرأسمالي والنظام الشيوعي، أو الجمع ما بين عناصر من الاقتصاد المخطط و اقتصاد السوق.

وتمتلك ألمانيا الاقتصاد الأقوى أوروبياً، والرابع عالميا من حيث الناتج المحلي الإجمالي الإسمي، والخامس عالمياً من حيث الناتج الإجمالي ومتوسط دخل الفرد يصل إلى ١٢١٪ من متوسط دخل الفرد بدول الاتحاد الأوروبي السبعة والعشرين ويسهم القطاع الخدمي بنسبة ٦٩٪ من الدخل العام، والقطاع الصناعي بنسبة ٣١٪ والقطاع الزراعي بنسبة ١٪ طبقاً لبيانات عام ٢٠١٧م وبلغ معدل

البطالة ٣.٢٪ في ٢٠٢٠، وهو رابع أدنى معدل للبطالة في الاتحاد الأوروبي، وتعد ألمانيا جزءاً من السوق الأوروبي الموحد، وهو ما يشمل ٤٥٠ مليون مستهلك، وفي عام ٢٠١٧, مثلت ألمانيا ٢٨٪ من اقتصاد منطقة اليورو طبقاً لمنظمة النقد العالمية (الدريويش، ٢٠٢٢، ص١٦١).

ويعود هذا التطور الإيجابي في سياسات سوق العمل وفي الاقتصاد بشكل عام إلى عدة عوامل، فقد سعت السياسة الاقتصادية إلى تحسين ما يعرف بالظروف المحيطة، كما قامت الشركات برفع مقدرتها التنافسية. حيث انخفضت التكاليف الجانبية والإضافية للدخل (تأمينات وغيرها)، كما ازدادت مرونة سوق العمل، وتقلصت الطرق البيروقراطية.

مما سبق يتضح تأثير العامل الاقتصادي على تعليم اللاجئين في ألمانيا، حيث تعتبر ألمانيا أكبر قوة اقتصادية في أوروبا سببا في تقدمها في تعليم اللاجئين حيث تتوافر الموارد الاقتصادية المتنوعة من مساحات خضراء شاسعة وسهول ومجاري للأنهار وموارد مالية ساعدتها على توفير مزيد من الدعم المالي الذي يتم انفاقه على تعليمهم، كما أن القوة الاقتصادية لألمانيا عاملا محفزا من أجل تعيين العديد من المعلمين المتخصصين في تعليم اللاجئين والانفاق على إعدادهم وصرف رواتبهم وذلك للإسهام بشكل كبير في تعليم اللاجئين.

٤. العامل الاجتماعي:

تهتم التربية المقارنة بدراسة نظم التعليم أو المشكلات التربوية المعاصرة إلا أن فهم هذه المشكلات والتوصل إلى حلول لها يتطلب تتبع جذورها التاريخية القريبة والبعيدة، فالإنجازات أوأوجه القصور في الماضي تمثل الوسيلة الأساسية لفهم الحاضر. وبالتالى ما تمر به كل دولة من ظروف وما يؤثر عليها فى ماضيها من عوامل لا شك أنه له تأثيرًا فعالا ليس فقط على التعليم ونظمه وتخطيطه، وإنما أيضا فى واقع هذا التعليم وكيفية إعداده للمستقبل (الزكي، ٢٠٠٤م، ص٥٥).

وعلى الصعيد التاريخي يبدأ تاريخها تقريباً من ولادة ما يسمى بالأمة الألمانية في العصور الرومانية القديمة في القرن الثامن الميلادي، ويمتد عبر تاريخ الإمبراطورية الرومانية المقدسة التي تستمر من القرن التاسع وحتى عام ١٨٠٦م وهذه الإمبراطورية تشمل ما يعرف اليوم بألمانيا والنمسا وسويسرا وجمهورية التشيك وسلوفينيا وغرب بولندا، شرقي فرنسا ومعظم شمالي إيطاليا، وبعد منتصف القرن الخامس العشر أصبحت تعرف باسم "الإمبراطورية الرومانية المقدسة للأمة الألمانية، ومن ثم فإن التجربة الألمانية في انتقالها السلمي ومن الانقسام إلى التوحيد الكامل وفي انتقالها من الدمار الشامل والخراب الاقتصادي شبه الكامل بعد الحرب العالمية الثانية سنة ١٩٤٥، إلى حالة النمو ثم النهضة خلال عقود معدودة، هذه التجربة تعطي مؤشرات مهمة عن نمط الشخصية القومية الألمانية المحركة للتغيير وقيادته وتوجيهه في ظل ظروف بالغة الصعوبة وهذا يعطي مؤشر على الاهتمام الكبير بالتعليم والتربية (عبدالعزيز، ٢٠١٠م، ص ٣٦٨).

ويتأثر النظام التعليمي بالعامل الأجتماعى السائد فى المجتمع ويؤثر فيه، فهو يتأثر بما يسود داخل المجتمع من تقاليد وقيود وقيم يكون له الأثر البالغ في انطلاقة النظام التعليمى، حيث يتأثر النظام التعليمي بالنظرة السائدة للعلاقة بين الفرد والمجتمع.

وتعد اللغة الألمانية تعد مزيجاً من لغات مختلفة اختلطت عناصرها مع اللغة السكسونية مشكلة لغة جديدة تضم عدة لهجات مثل الفريزيانية والألمانية والبافارية والهيسيانية، واللغة الألمانية هي اللغة المحلية الرسمية في ألمانيا، أما اللغات المحلية من قبل المهاجرين في ألمانيا فهي: التركية، الهولندية، اللغات البلقانية، والروسية والعربية (صبري، وتوفيق، ٢٠١٧م).

وكان للجانب الديني وما زال أثره الواضح على التعليم، فالدين من أهم العناصر التى تشكل ثقافة المجتمع، وتحد قيم ومفاهيم الأفراد فيه، وأنماط تفكيرهم

وطبيعة عاداتهم وتقاليدهم، وآراءهم بخصوص الطبيعة والإنسان والعلاقة بينهم، كما أن الدين يولد نوعًا من الوحدة فى شعور الأفراد الذين ينتمون إليه ويثير فى نفوسهم حب العلم والعمل. وتؤثر الجوانب الدينية بصورة مباشرة فى النظم التعليمية والتربوية، بل إن فكرة إنشاء المدارس عبر التاريخ نشأت مرتبطة بالدين ومؤسساته (خلاف، ٢٠١٣م، ص١٩٨).

ويعتنق الديانة المسيحية ٦٤ % (٥٣ مليوناً) من الألمان وهي أكبر ديانة في ألمانيا، ويشكل البروتستانت نسبة ٣١ % منهم ويتواجدون في الشمال والشرق، بينما يشكل الكاثوليك ٣١ % ويتواجدون في الجنوب والغرب، كما تتواجد العديد من الكنائس ذات التوجه الحر، ويخضع الكاثوليك إلى ٢٧ مطرانية وأبرشية متواجدة في كامل أنحاء البلاد، ويوجد ما يقارب ٣.٣ ملايين مسلم (أتراك، أكراد، عرب، ألبان، بوسنيون، إيرانيون،..) والذين ينتمون لمختلف الطوائف. وحوالي ١٠٠.٠٠٠ من الأرثوذكس (الصرب، اليونانيون، الروس)، ٣٨٠.٠٠٠ يتبعون الكنيسة البابوية الجديدة، بالإضافة إلى تعداد اليهود المقدر حاليا ب٢٠٠.٠٠٠ بعد أن كانوا ٣٠.٠٠٠ فقط قبيل اتحاد ألمانيا وهم الآن يديرون معابد خاصة بهم ويتواجدون في مدن: برلين، فرانكفورت وميونخ، كما يوجد العديد من أتباع الطوائف الدينية الصغيرة، منها البوذية ويقدرون ب ٢٥٠ ألف ٥٠٪ منهم هم مهاجرون آسيويون(صبري، وتوفيق، ٢٠١٧م).

مما سبق يتضح تأثير العامل الاجتماعي على تعليم اللاجئين في ألمانيا من خلال التزامها بالاتفاقيات التي تهتم باللاجئين وتعليمهم جاء في إطار اضمام ألمانيا لدول الاتحاد الاوروبي وتبعيتها له تشريعيا وسياسيا لذا فإن ألمانيا تلتزم بالاشتراك في كافة مؤسساته خاصة المفوضية الاوربية لشؤون اللاجئين وتلتزم بكافة الاوروبية الخاصة بهم، وتوجه ألمانيا نحو فتح أبوابها لاستقبال الهجرات المختلفة وذلك في إطار سعيها لمحو تاريخها السيئ تجاه معاملة الأقليات والعمل

على إعادتهم مرة أخرى حيث شهدت فترة الحكم النازي أكبر مرحلة اضطهاد للأقليات وفرارهم من ألمانيا؛ لذا اهتمت بقضايا اللاجئين وتعليمهم.

٥. العامل السكاني:

بلغ تعداد سكان ألمانيا نحو ٨٠.٢ مليون نسمة بحسب تعداد عام ٢٠١١، وبلغ اعتبارا عام ٢٠١٥ نحو ٨١.٩ مليون نسمة ليرتفع إلى ٨٤.٣ مليون نسمة عام ٢٠٢٢م لتحتل ألمانيا المرتبة الأولى على مستوى الاتحاد الأوروبي من حيث عدد السكان والمرتبة الثانية أوروبيا بعد روسيا، وليصبح ترتيبها التاسعة عشر عالميا بعدد السكان، ويعدّ معدل الخصوبة الكلي لديها من أدنى المعدلات في العالم حيث يبلغ ١.٤١ طفل لكل امرأة، ويتوقع المكتب الفيدرالي الألماني للإحصاء أن يتراجع عدد السكان إلى ما بين ٦٥ و ٧٠ مليون بحلول عام ٢٠٦٠م.

ويشكل اللاجئون والمهاجرون نسبة تقارب ٩ % من السكان، ويقارب عددهم ٧.٣ مليون نسمة ويبلغ عدد المدارس في ألمانيا أكثر من ٥٢٤٠٠ مدرسة يتعلم فيها أكثر من ١٢.٢ مليون تلميذ، ويعمل بها على ما يزيد على ٧٧٢٦٠٠ معلم ويزيد عدد تلاميذ المدرسة الابتدائية في الوقت الحالي عن ثلاثة ملايين تلميذ وتلميذة، وهناك اتجاه متزايد لتناقص هذا العدد في ألمانيا نظرًا لتراجع أعداد السكان وقلة المقبلين على الزواج وإنجاب الأطفال، ويتميز التطور السكاني (الديموجرافي) في ألمانيا بثلاث علامات رئيسية: معدل ولادات منخفض، ارتفاع متوسط الأعمار، اتجاه المجتمع نحو الشيخوخة (صبري، وتوفيق، ٢٠١٧م).

ويتضح تأثير العوامل والقوى الثقافية فى ألمانيا على برامج تعليم اللاجئين وتأهيل المعلمين الذين يقومون على تعليمهم بالشكل الذي يدعم تنفيذ هذه البرامج، ففى ظل الديمقراطية الكاملة، والمساحة الشاسعة، والتفوق الاقتصادى، والاختلافات الاجتماعية والعرقية يتاح لكل مدرسة فرصة تطوير برامج وأساليب لدمج اللاجئين وتعليمهم فى ضوء إعداد وتأهيل المعلمين للقيام بمهامهم في تعليم الطلاب

اللاجئين، وحل المشكلات الواقعية التى تعترضهم، وذلك لضمان حصول الطلاب اللاجئين على فرص التعليم المناسبة.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن القوى والعوامل الثقافية لها تأثير على برامج تعليم اللاجئين وتوفير المعلم المؤهل للقيام بأعباء هذه المهام، فالمعلم يسعى للوصول إلى مستوى متقدم مقارنةً بنظائره من المعلمين فى الدول الأخرى؛ وذلك نظرًا لما تتمتع به ألمانيا من تقدم اقتصادي وقوة سياسية، وهو ما ينعكس على تأهيل معلم اللاجئين بالشكل الأمثل للتعامل مع الطلاب اللاجئين فى ظل الرخاء الاقتصادى والديمقراطية واللامركزية المرنة.، كما يتبين مما سبق أن ألمانيا قد بذلت جهودا كبيرة من أجل تعليم اللاجئين وقد تجلى ذلك في سياسة الباب المفتوح في استقبال اللاجئين ومنحهم الحق في التعليم وتعاون مؤسسات الدولة بمستوياتها المختلفة من أجل تيسير ذلك التعليم كما عملت على تطويع نظامها التعليمي على تبني مجموعة من الآليات المتبعة عالميا من أجل استيعاب الطلاب اللاجئين بنظام التعليم الألماني مسترشدة في ذلك بتوجيهات المنظمات الدولية المعنية بتعليم اللاجئين وهو الأمر الذي كان له صدى واسع في جعل ألمانيا واحدة من أهم المقاصد التي يتوجه إليها اللاجئون.

الخطوة الخامسة: الخبرة التركية في تأهيل معلمي اللاجئين:

يمتلك جميع اللاجئين في دولة تركيا الحق في التعليم، ويمكنهم هذا الحق من الالتحاق بالمدارس التركية وذلك بعد أن تصدر لهم الحكومة التركية الوثائق التي تسهل لهم ذلك وعلى رأسها رقم هوية للأجانب، (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢٢م).

وقد أدى ضعف تدريب المعلمين، وعدم ثبات التمويل، وعدم إصدار السلطة للشهادات المدرسية، والافتقار الواسع لإشراف أي سلطة تركية على مراكز التعليم المؤقتة إلى حدوث مخاوف بشأن جودة التعليم الذي تقدمه هذه المراكز وحول الخيارات المستقبلية للطلاب. ومع مرور الوقت، انتقلت الغالبية العظمى من

اللاجئين إلى المجتمعات التركية بسبب الاكتظاظ وفرص العمل المحدودة في المخيمات، لكن لم تكن هناك أعداد كافية من مراكز التعليم المؤقتة في المناطق التي كانت في أمس الحاجة إلى هذه المراكز، وهذه المخاوف التي تفاقمت نتيجة استمرار النزاع في سوريا وتهجير مواطنيها دفعت الحكومة التركية إلى الإعلان في عام ٢٠١٦ عن أن مراكز التعليم المؤقتة ستُغلَق تدريجياً أو ستتحول إلى مدارس حكومية متكاملة بهدف نقل جميع الأطفال السوريين إلى المدارس المتوسطة التركية بحلول عام ٢٠٢٠م (أوزير، ٢٠١٩م، ص٥١).

١. اختيار معلم اللاجئين:

قامت تركيا في بداية الأمر بإنشاء مراكز التعليم المؤقتة في (٢٥) مخيماً للاجئين على طول الحدود بين تركيا وسوريا، كما أقيمت بعض هذه المراكز في بعض المدن التركية التي بها أعدادٌ كبيرة من اللاجئين، وقد قدمت هذه المراكز تعليماً مدرسياً يعتمد في الأساس على المقررات الدراسية الوطنية لكل لاجئ، ثم أضيف إليها بعد ذلك دروس في اللغة التركية والتاريخ التركي، وتعتمد مراكز التعليم المؤقتة في تمويلها على دعم المنظمات غير الحكومية، وذلك من خلال الاعتماد على معلمين متطوعين، قليل منهم لديه مؤهلات مهنية ويعملون مقابل رواتب ضعيفة مقابل ما يقومون به (المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ٢٠٢٢م).

وقد أظهرت عملية تقديم الخدمات التعليمية للاجئين في تركيا مجموعة من المشكلات التنظيمية والتخطيطية والإدارية وجاء في مقدمتها حاجة المعلمين القائمين على تعليم الطلاب اللاجئين إلى التدريب والتأهيل اللازمين للتعامل مع الطلاب اللاجئين والتدريس لهم، وهو ما أشاره تقرير كفايات المعلمين في وزارة التربية والتعليم وإستراتيجيتها الذي لم يأتي حتى على ذكر وجود المعلمين الذين يعلمون اللغة التركية باعتبارها لغةً ثانية في النظام المدرسي أو ضرورة تعزيز إدماجهم. وبالإضافة إلى ذلك، يشير الاستبيان غير الرسمي للمقررات التعليمية

للمعلمين في كثير من الجامعات الكبيرة في تركيا إلى أنَّ المعلمين المتدربين يتلقون تعليماً محدوداً للغاية في مجال تدريس اللغة الثانية. ويتلقى الطلاب السوريون الذين يلتحقون بالمدارس القليل من الدعم في اكتساب اللغة التركية وفي تعويض الموارد المفقودة وفي مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالنزاع والتهجير والتكيف الثقافي. ونتيجةً لذلك، أصبح الدمج الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي محدودين بينما ارتفعت معدلات التسرب. فعلى سبيل المثال، أفادت إحدى الدراسات أنه من بين ٧٠٠ طالب لاجئ في المدرسة، لا يتلقى منهم سوى ٤٠ طالباً اللغة التركية باعتبارها لغة ثانية، وهناك سبعة مترجمين يقدمون الدعم داخل الصفوف الدراسية للأطفال الباقين إلاَّ أنَّ أربعة منهم لا يتحدثون اللغة التركية. ووفقاً للدراسة فإن هذا الوضع لا يختلف عن أوضاع معظم مدارس المدن التركية التي يتعلم اللاجئون بها (Aydin H and Kaya Y, 2017, P.1).

٢. تدريب معلم اللاجئين:

قامت وزارة التعليم الوطني في تركيا بتفعيل الشراكة والتعاون مع مؤسسات أخرى في مجال التنمية المهنية وتقديم الدعم الفني والاستشارات الفنية في مجال اختصاصها، وكذلك مجموعات الآباء والأمناء والهيئات الحكومية مع المعلمين والإداريين وكليات التعليم واتحادات المعلمين، والرابطات المهنية بتحديد القضايا الخاصة بمعلمي اللاجئين فيما يخص العملية التعليمية وتطوير الحلول، سواء من خلال وضعها لمجموعة من المعايير لممارسات معلمي اللاجئين أو استجابة لمبادرات السياسات الحكومية فإن الوزارة تتشاور مع شركاء التعليم كجزء لا يتجزأ من معالجة القضايا والفرص التي تواجه معلمي اللاجئين (Nurettin Beltekin, 2016).

وفي ضوء الإجراءات السابقة قامت وزارة التعليم الوطني في تركيا بإنشاء وكالة تدريب معلمي اللاجئين (TTA) عام ٢٠١٩م، والمدخل الذي تبنته الوكالة يندرج تحت شعار "التدريس الفعال حق لكل لاجئ" وتتخذ من المعايير المعتمدة

للتدريس أساساً لتصميم أنشطة وبرامج التنمية المهنية التي تديرها وتقدمها لمعلمي اللاجئين في المناطق التركية، ويجب على المعلمين أن يجتازوا اختبار للمهارات من إعداد هيئة تدريب المعلمين (Teacher Training Agency's skills test) للحصول على صفة معلم مؤهل Qualified Teacher. وتم إنشاء وكالة تدريب المعلمين معلمي اللاجئين لرفع كفاءة كل مدارس اللاجئين والعاملين بها وتحقيق الرفاهية للتلاميذ والمعلمين، وكان من أهم أهدافها (Ruhat Yasar, Zeynel Amac, 2019):

- توفير فرص حقيقة لتنمية قدرات معلم اللاجئين المهنية.
- توفير المعلومات لجميع العاملين بمراكز ومدارس تعليم اللاجئين وتشجيع الإنجازات والمبادرات الفردية والجماعية للمعلمين.
- تشجع المعلمين على أن يشتركوا في المعرفة والابتكار وتعليم أفضل الممارسات التي تسهم في تطوير مراكز تعليم اللاجئين.

وللحصول على ترخيص بمزاولة المهنة وشهادة المعلم المؤهل QTS لممارسة التدريس في مراكز ومدارس اللاجئين بالمناطق التركية يشترط حصول المعلم على شهادة المعلم المؤهل ومروره بفترة التدريب المبدئي لمدة عام كامل وأن يستوفى المعايير الضرورية من خلال برامج تدريب المعلمين المبتدئين وتشمل هذه الاختبارات الرياضيات والقراءة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويوجد في تركيا مجلس لاعتماد إعداد المعلم Council Accreditation of Teacher (CATE) Education، ويقوم هذا المجلس بتحديد متطلبات مقررات التنمية المهنية للمعلم المؤهل ومعايير منح شهادة المعلم المؤهل، ويتم التفتيش على مقررات تدريب المعلمين المبتدئين بواسطة هيئة التفتيش على المعايير التي تقدم تقاريرها إلى (Teacher Training Agency) مراكز ومؤسسات تدريب المعلم (Atalay, N., et al. 2022).

وتهدف برامج تدريب معلمي اللاجئين في تركيا إلى تحسين مستوى تحصيل الطلاب اللاجئين، ومساعدة المعلمين فى التكيف مع التغيرات التي تحدث بمراكز ومدارس تعليم اللاجئين، وتحسين مستوى أداء المعلمين ليصبحوا متقنين لأساليب التواصل مع الطلاب اللاجئين، وطرق التعليم الحديثة، وأكثر إلماماً بخصائص الطلاب وثقافاتهم وأكثر اهتماماً باحتياجات الطلاب، وتحسين مستوى المعلمين مهنياً بإكسابهم مهارات التواصل الفعال مع الطلاب اللاجئين وأسرهم، والتخفيف من حدة التجارب والخبرات السيئة التي مروا بها؛ لذا تؤكد هذه الأهداف مجتمعة على تحقيق الهدف الرئيس من تدريب معلمي اللاجئين داخل المدارس فى تركيا وهو تحسين مستوى الطلاب من خلال تنمية مهارات معلميهم وتحسين مستواهم المهني بما يعود على الطلاب.

٣. متابعة معلمي اللاجئين وتقييم أدائهم:

يُعبِّر كثير من المعلمين في المدارس التركية الحكومية عن إحباطهم نتيجة المشكلات والتحديات التي تواجههم في عملية تعليم الطلاب اللاجئين. فعلى سبيل المثال، ثمّة مجموعات كبيرة على الفيسبوك أُعِدَت لتبادل الأدوات التعليمية والوظائف الشاغرة ولتعزيز التفاعل الاجتماعي تَعُج بالشكاوى المتعلقة بقدرات الطلاب اللاجئين وسلوكهم. ومع أنَّ كثيراً من أعضاء هذه المجموعات يدافعون عن الطلاب اللاجئين، فمن الواضح أنَّ هناك ضعفاً في فهم المعلمين للتحديات التي يواجهها الطلاب؛ مما يشير إلى عدم كفاية الدعم الإداري والمعارف المتعلقة بالعمل مع الأطفال اللاجئين. وسيكون من المفيد إعداد دراسة واسعة النطاق تتناول ماهية التطوير المهني أو التوجيهات الرسمية أو تعديلات المقررات الدراسية أو غيرها من أوجه الدعم الذي تلقاه المعلمون وماهية التحديات التي يواجهونها، فهذا من شأنه أن يكون مفيداً في تقييم المقاربة الحالية ولفت الانتباه إلى التحسينات المطلوبة (أوزير، ٢٠١٩م، ص٥١).

القوى والعوامل الثقافية لدولة تركيا:

شهدت نظام التعليم في تركيا تطوراً كبيراً في مختلف المراحل التعليمية، ونالت البنية التحتية للمؤسسات التعليمية في تركيا اهتماما كبيرا بمختلف المجالات، كما إن عملية تأهيل معلم اللاجئين في تركيا والتعرف على سماتها وخصائصها يتطلب التعرف على القوى والعوامل الثقافية المؤثرة عليها, وبما أن عملية تعليم الاجئين وتأهيل معلميهم بكافة مستوياتها جزء من المجتمع الذي يحوي عدداً من العناصر الجغرافية والسياسية والاقتصادية والإجتماعية والتي تكون في حالة تفاعل مستمر مع بعضها البعض, لذلك فهي تتأثر بهذه العناصر وتؤثر فيها, وهو الأمر الذي ينطبق على عملية تأهيل معلم اللاجئين, وفيما يلي عرضا لأهم القوى والعوامل الثقافية المميزة لها والتي شكلت ملامح تعليم اللاجئين في تركيا:

١. العامل الجغرافي:

تقع تركيا في مكان استراتيجي حيث تصل ما بين القارة الآسيوية والأوروبية، تفصل تركيا الآسيوية عن الأوروبية (تتكون في معظمها من الأناضول)، التي تضم ٩٧ % من البلاد، بمضيق البوسفور وبحر مرمرة ومضيق الدردنيل والتي تشكل معا ارتباط المياه بين البحر الأسود والبحر الأبيض المتوسط، وتركيا الأوروبية (شرق تراقيا روميليا أو في شبه جزيرة البلقان) تضم ٣ ٪ من مساحة البلاد (بلمليح، ٢٠١٣).

وتتميز تركيا بشكل مستطيلي بطول ١.٦٠٠ كم والعرض ٨٠٠ كم، وتقع ما بين خطي عرض ٣٥ درجة و٤٣ درجة شمالا، وخطي طول ٢٥ درجة و٤٥ درجة شرقا. تحتل تركيا المركز السابع والثلاثون عالميا من حيث المساحة. وتركيا محاطة بالبحار من ثلاثة جوانب: بحر ايجه إلى الغرب، والبحر الأسود في الشمال والبحر الأبيض المتوسط إلى الجنوب. وأيضا بحر مرمرة في الشمال الغربي من البلاد والمناظر الطبيعية المتنوعة في تركيا هي نتاج حركات الأرض

المعقدة التي حدثت في المنطقة على مدى آلاف السنين، والواضح أنها نشطة من ناحية الزلازل والبراكين إلى حد ما. وحدث زلازل كبير عام ١٩٩٩ والذي أدى إلى موت الكثيرين (البنا، ٢٠١٥م).

وتمتاز المناطق الساحلية من تركيا المطلة على بحر إيجة والبحر الأبيض المتوسط بمناخ البحر المتوسط المعتدل، مع صيف حار وجاف وشتاء معتدل إلى بارد ورطب. وتمتاز المناطق الساحلية من تركيا والمطلة على البحر الأسود بمناخ محيطي دافئ ورطب صيفًا وبارد ورطب في الشتاء، وتهطل أكبر كمية من الأمطار على الساحل التركي من البحر الأسود وهي المنطقة الوحيدة في تركيا التي تمتاز بمعدلات هطول أمطار عالية، ويبلغ معدل هطول الأمطار في الشرق من الساحل ٢.٥٠٠ ملليمتر سنويًا، وهي أعلى نسبة هطول للأمطار في البلاد (راشد، ٢٠١٥م).

مما سبق يتضح تأثير العامل الجغرافي على تعليم اللاجئين في تركيا، حيث جاء الموقع الاستراتيجي لتركيا حيث تصل ما بين القارة الآسيوية والأوروبية مما جعلها مقصد للعديد من اللاجئين من الدول المختلفة وبخاصة الدول المجاورة لتركيا مثل اللاجئين السوريين، كما تمتاز المناطق الساحلية من تركيا المطلة على بحر إيجة والبحر الأبيض المتوسط بمناخ البحر المتوسط المعتدل مما يجعل مناخها مؤهلا للعيش مع اللاجئين من الدول العربية؛ لذا فإن العامل الجغرافي له دور مهم في تحديد ملامح الدولة التركية, حيث إن الظروف الجغرافية أسهمت في تحديد ملامح الشخصية القومية التركية بصفة عامة وعملية تعليم اللاجئين وتأهيل المعلم الخاص بهم بصفة خاصة.

٢. العامل السياسي:

يتميز المجتمع التركي بثقافة سياسية لها خصوصيتها وسماتها، وترجع جذورها إلى الفكر التركي التقليدي والتراث والمعتقدات، وتبدو هذه الثقافة السياسية من خلال مجموعة من السمات الديمقراطية.

وتعتمد تركيا الديمقراطية التمثيلية البرلمانية منذ تأسيسها كجمهورية في عام ١٩٢٣م وضعت تركيا تقليداً قوياً للعلمانية دستور تركيا يحكم الإطار القانوني للبلد. وهو يحدد المبادئ الرئيسية للحكومة ويضع تركيا كدولة مركزية موحدة، ورئيس الجمهورية هو رئيس الدولة وله دور شرفي إلى حد كبير، وينتخب الرئيس لمدة خمس سنوات عن طريق الانتخاب المباشر. وتمارس السلطة التنفيذية من طرف رئيس مجلس الوزراء ومجلس الوزراء الذين يشكلون الحكومة، بينما تناط السلطة التشريعية في البرلمان من غرفة واحدة، والجمعية الوطنية الكبرى لتركيا، والسلطة القضائية مستقلة عن السلطة التنفيذية والسلطة التشريعية، وتهتم المحكمة الدستورية مع الحاكم بمطابقة القوانين والمراسيم مع الدستور، ومجلس الدولة هو المحكمة والملاذ الأخير لحالات الخلاف الإداري، ومحكمة الاستئناف العليا لجميع الآخرين، وينتخب رئيس الوزراء من قبل البرلمان من خلال التصويت على الثقة في الحكومة، وغالبًا ما يكون رئيس الحزب الذي يملك أكبر عدد من المقاعد في البرلمان(شعيب، ٢٠٢٢م، ص١٣).

وهناك ٥٥٠ عضوا في البرلمان الذين يتم انتخابهم لمدة أربع سنوات عن طريق نظام القوائم الحزبية بالتمثيل النسبي من ٨٥ دائرة انتخابية والتي تمثل ٨١ محافظة الإدارية لتركيا (إسطنبول تنقسم إلى ثلاث دوائر انتخابية، في حين تنقسم أنقرة وأزمير في كل منهما لأن عدد سكانها كبير). لتجنب تعليق البرلمان، والأحزاب الفائزة فقط ما لا يقل عن ١٠ ٪ من الأصوات في الانتخابات البرلمانية الوطنية والحق في الحصول على تمثيل في البرلمان (أحمد، ٢٠١٣).

ولقد كانت حقوق الإنسان في تركيا موضع الكثير من الجدل ومحط إدانة دولية. قدمت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٨ أكثر من ١٦٠٠ حكما ضد تركيا عن انتهاكات حقوق الإنسان، ولا سيما الحق في الحياة والتحرر من التعذيب. وقد اجتذبت قضايا أخرى مثل حقوق الأكراد وحقوق المرأة وحرية الصحافة أيضا الجدل. وسجل تركيا في مجال حقوق الإنسان لا يزال تشكل عقبة كبيرة في المستقبل لعضوية الاتحاد الأوروبي (عواضة، ٢٠٢٠م).

مما سبق يتضح تأثير العامل السياسي على تعليم اللاجئين في تركيا، حيث انعكست الظروف والمتغيرات السياسية على عملية تعليم اللاجئين وتوفير التأهيل اللازم لمعلميهم حيث يمتلك جميع الطلاب اللاجئين المقيمين في تركيا الفرص التي تكفل لهم الحق في التعليم، ويترتب على هذا الحق تمكن الطلاب اللاجئين من الالتحاق بالمدارس التركية وذلك بعد أن تصدر لهم الحكومة التركية الوثائق التي تسهل لهم ذلك وعلى رأسها رقم هوية للاجئين، وقد لاذت الغالبية العظمى من اللاجئين إلى المجتمعات التركية بسبب الاكتظاظ وفرص العمل المحدودة في المخيمات، لكن لم تكن هناك أعداد كافية من مراكز التعليم المؤقتة في المناطق التي كانت في أمس الحاجة إلى هذه المراكز.

٣. العامل الاقتصادي:

تتركز مراكز الصناعة والتجارة التركية حول منطقة مدينة إسطنبول وفي باقي المدن الكبرى وخاصة في الغرب. هناك فرق كبير في مستوى المعيشة والحالة الاقتصادية بين الغرب الصناعي والشرق الزراعي. يعتبر القطاع الزراعي أكبر قطاع من حيث تشغيل العمالة، حيث تبلغ النسبة حوالي ٤٠٪ من مجمل قوى العمل في البلاد، ولكنه ينتج ما نسبته حوالي ١٢٪ فقط من الناتج القومي. القطاع الصناعي ينتج حوالي ٢٩.٥٪، قطاع الخدمات حوالي ٥٨.٥٪ من الناتج القومي لتركيا. يعمل في قطاع الصناعة ٢٠،٥٪، في قطاع الخدمات ٣٣.٧٪ من مجمل عدد الأيدي العاملة. تم إنشاء اتحاد جمركي بين تركيا والاتحاد

الأوروبي منذ عام ١٩٩٦، حيث تبلغ نسبة صادرات تركيا إلى الاتحاد الأوروبي حوالي ٥١.٦٪ من مجمل صادراتها (رضوان، ٢٠١٣م).

في الفترة ما بين ١٩٤٥م إلى بداية الثمانينات، اتبعت الحكومة سياسة اقتصادية تركز على الاقتصاد الداخلي، حاولت من خلالها حماية الشركات المحلية عن طريق فرض قيود على الشركات والواردات الأجنبية، وتعرقلت حركة الصادرات في هذه الفترة بفعل البيروقراطية والفساد المنتشر، كما نقصت الإيرادات المالية الحكومية اللازمة لتحسين الصناعة وتحديثها واستيراد البضائع والمواد الخام اللازمة لها، وساعد الوضع السياسي الداخلي الغير مستقر والمشاكل العسكرية في قبرص والمناطق الكردية لزيادة مصاريف الدولة وتعجيز الاقتصاد (ثابت، ٢٠١٩).

وتصنف تركيا ضمن الأسواق الناشئة التي تتميز باقتصاد ديناميكي ومتنوع وزيادة عدد سكنها وارتفاع نسبة الشباب فيها. نجحت تركيا بتخفيض نسبة البطالة إلى ٩.١٪ وهي دون المتوسط لدول الاتحاد الأوروبي، والنتائج التي حصلت عليها تركيا نتيجة نموها الاقتصادي وتقليصها عدد العاطلين عن العمل رفع من قيمتها لتتخذ مكانتها ضمن أفضل الدول الأوروبية (عبدالعظيم، ٢٠٢٢).

وتعدّ ظاهرة تسجيل الماركات من أكثر ظواهر التقدم في العالم وتدل على قوة الاقتصاد. وأصبحت إحدى الدول العالمية القليلة التي تقوم بتسجيل الماركات، فقد تم تسجيل ٨٥ ألف ماركة سنويًا في سنة ٢٠١٠م بينما كانت تسجل ٢٩ إلى ١٠٥ ماركة قبل عشرة سنوات، وتهدف تركيا إلى تسجيل ١٠٠ ألف ماركة سنويا وإذا ما حققت هدفها فستتجاوز فرنسا الرائدة في هذا المجال(ثابت، ٢٠١٩).

وفي ضوء ما تقدم وفي ظل توجه الحكومة التركية نحو تطبيق اقتصاد المعرفة، أصبح الاهتمام بالاستراتيجيات الاقتصادية التقليدية التي تهتم برأسمال العمال لا تتناسب مع الاقتصاد القائم على المعرفة، لذلك بدأت الحكومة التركية

الاهتمام بإنتاج المعرفة وتنمية العنصر البشري ومحاولة دمج الطلاب اللاجئين في المجتمع التركي والاستفادة منهم في عمليات التنمية الاقتصادية.

ويقتضي تطبيق استراتيجيات الاقتصاد القائم على المعرفة بتركيا بالضرورة إجراء تعديلات جوهرية في سياسات ونظم تعليم الطلاب من حيث توفير فرص تعليمية متكافئة ومشاركتهم في مختلف المستويات التعليمية وتوفير المعلم المؤهل لتعليمهم، فأصبحت المدارس التركية أكثر مرونة في دمجهم داخل فصولها، وكذلك استحداث أفضل الأساليب التكنولوجية لدمجهم.

٤. العامل الاجتماعي:

تعدّ جزيرة الأناضول، والتي تضم معظم تركيا الحديثة، واحدة من أقدم المناطق السكنية في العالم، ومن خلال التاريخ المسجل أن الأناضول قد تحدثت بلغات هندو أوروبية، والكارتفيلية، والسامية، فضلاً عن غيرها من اللغات، وجاء الحيثيون من الهند الأوروبية إلى الأناضول تدريجياً من الفترة ٢٠٠٠-١٧٠٠ ق.م. حين تم تأسيس أول إمبراطورية كبرى في المنطقة من قبلهم في القرن الثامن عشر قبل الميلاد وحتى القرن الثالث عشر. استعمر الآشوريون أجزاءً من جنوب شرق تركيا في وقت يرجع إلى عام ١٩٥٠ قبل الميلاد حتى عام ٦١٢ قبل الميلاد، عندما تم غزو الإمبراطورية الآشورية من قبل الأسرة الكلدانية في بابل (شعيب، ٢٠٢٢م، ص١٣).

وكانت تركيا مركزًا للحكم العثماني حتى عام ١٩٢٢م حيث تم خلع آخر السلاطين محمد السادس، وألغى مصطفى كمال أتاتورك الخلافة نهائيًا في العام ١٩٢٤م، بعد أن ألغى السلطنة في العام ١٩٢٢م وشهدت تركيا بعد الحرب العالمية الأولى حركة قومية قادها مصطفى كمال أتاتورك وأعلن تركيا الجمهورية فتولى رئاستها عام ١٩٢٣م، حتى وفاته عام ١٩٣٨م وقد تمكن من إحلال نظام علماني في البلاد، وأرسى أيضًا عددًا من العادات الغربية إلحاقًا للبلاد بأوروبا ومنها استبدال الكتابة بالأحرف العربية إلى اللاتينية(العردان، ٢٠٢٠م).

وتمتلك تركيا ثقافة متنوعة جدًا وهي مزيج من عناصر مختلفة من اوغوز، الأناضول والعثمانية التي كانت في حد ذاته استمرار كل من اليونانية والرومانية والثقافات الإسلامية والثقافة الغربية والتقاليد، والتي بدأت مع تغريب العثمانية والتي لا تزال مستمرة حتى اليوم. هذا المزيج بدأ أصلا نتيجة لقاء من الأتراك وثقافتهم مع تلك الشعوب الذين كانوا في طريقهم أثناء هجرتهم من آسيا الوسطى إلى الغرب كما تحولت تركيا بنجاح من الدولة العثمانية على أساس الدين الإسلامي إلى الدولة القومية الحديثة مع فصل قوي بين الدين والدولة، وزيادة في وسائط التعبير الفنية المتبعة. وخلال السنوات الأولى للجمهورية، استثمرت الحكومة كمية كبيرة من الموارد في الفنون الجميلة، مثل المتاحف والمسارح ودور الأوبرا والهندسة المعمارية. ولعبت العوامل التاريخية المختلفة دورا مهما في تحديد هوية تركيا الحديثة، كما أن الثقافة التركية هي نتاج جهود لتكون «تركيا الحديثة» دولة غربية، مع الحفاظ على القيم التقليدية الدينية والتاريخية (أحمد، ٢٠١٣).

مما سبق يتضح تأثير العامل الاجتماعي على تعليم اللاجئين في تركيا، حيث تتميز تركيا بثقافة متنوعة جدًا وهي مزيج من عناصر ثقافية مختلفة منها ما هو تركي أصيل يمثل الثقافة التركية، ومنها ما يمثل الثقافات الغربية نتيجة وقوعها ضمن الدول الأوروبية بالإضافة إلى الثقافات الإسلامية والثقافة الغربية والتقاليد، مما جعلها مقصدا للعديد من اللاجئين العرب والمسلمين.

٥. العامل السكاني:

كان آخر تعداد رسمي في عام وبلغ عدد سكان البلد قرابة ٧١ مليون نسمة. ويقدر عدد السكان في البلاد ٨٤.٧ مليون نسمة في نهاية عام ٢٠٢٢م بناءً على نظام تسجيل عنوان السكن في تركيا ما يقارب ثلاثة أرباع السكان يعيشون في البلدات والمدن. وفقا لتقديرات عام ٢٠٠٩م، ويتزايد عدد السكان بنسبة ١.٥٪ سنويا. ويشكل الأفراد داخل الفئة العمرية ١٥- ٦٤ ما نسبته ٦٧٪ من

مجموع السكان، والفئة العمرية ٠ – ١٤ ما نسبته ٢٦٪؛ بينما كبار السن من المواطنين الذين تتراوح أعمارهم بين ٦٥ عاما فما فوق يشكلون ٧٪.

ويبدأ التعليم الإلزامي والمجاني من سن ٦ إلى ١٥. ومعدل الإلمام بالقراءة والكتابة ٩٦٪ للرجال و(٨٠.٤٪) للنساء، بمتوسط ٨٨.١٪ من الإجمالي والأرقام المنخفضة للمرأة ويرجع ذلك إلى العادات التقليدية للعرب والأكراد الذين يعيشون في المحافظات الجنوبية الشرقية من البلاد، والمادة ٦٦ من الدستور التركي يعرف «الترك» بأنه «أي شخص مرتبط بالدولة التركية من خلال رابطة المواطنة»، وبالتالي، فإن الاستخدام القانوني ل «التركية» مصطلح كمواطن في تركيا يختلف عن التعريف العرقي، ومع ذلك فإن الغالبية العظمى من السكان هم من العرق التركي (أحمد، ٢٠١٣).

ويمثل الأكراد – وهي مجموعة عرقية متميزة تتركز أساسا في المقاطعات الجنوبية الشرقية من البلاد – أكبر الأعراق غير التركية والتي تقدر بحوالي ٢٠٪ من السكان، في حين أن مصطلح «الأقلية» في حد ذاته لا يزال قضية حساسة في تركيا؛ حيث أن البيانات الموثوقة عن المزيج العرقي للسكان غير متوفرة، لأن أرقام تعداد السكان التركي لا تتضمن إحصاءات عن العرق، والمجموعات العرقية الثلاث المعترف بها رسميا من الأقليات (في معاهدة لوزان)، هي: الأرمن واليونانيون واليهود(عواضة، ٢٠٢٠م).

مما سبق يتضح تأثير العامل السكاني على تعليم اللاجئين في تركيا، حيث تمثل العادات التقليدية للعرب والأكراد الذين يعيشون في المحافظات الجنوبية الشرقية من البلاد مصدرا لإقبال اللاجئين العرب وبخاصة السوريين منهم على التمركز في هذه المناطق، نتيجة تقارب الخصائص السكانية مع الخصائص السكانية للاجئين العرب.

وفي ضوء ما تقدم من قوى وعوامل ثقافية قامت الباحثة بعرض ما قامت به دولة تركيا من إجراءات لتأهيل معلم اللاجئين، وكذلك الموقع المتميز الذي تحتله تركيا بين الدول المتقدمة, حيث حققت نجاحًا في مجال التقدم العلمي والتكنولوجي وارتفاع معدلات النمو في كافة المجالات, كما أن النظام التعليمي في تركيا يفوق في مستواه الكمي والكيفي الكثير من الأنظمة التعليمية في دول العالم المتقدمة، كما تم الوقوف على القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تأهيل معلم اللاجئين في تركيا من خلال تناول العوامل الجغرافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية.

الخطوة السادسة: الخبرة الأردنية في تأهيل معلمي اللاجئين:

تأثرت دولة الأردن بشكل كبير بقضية اللاجئين؛ نتيجة تدهور الأوضاع الأمنية في الدول المجاورة لها؛ نظرا لموقع الأردن المتوسط، فقد كان الملجأ لسكان هذه الدول في زمن الحروب والأزمات، إذ استقبل الأردن اللاجئين الفلسطينيين والعراقيين، والسوريين.

وعانت دولة الأردن من التبعات السلبية التي سببها اللجوء من الدول المجاورة؛ حيث كانت الأشد تأثيرا عليه حركة اللجوء السوري منذ عام ٢٠١١م وما نتج عنها من ضغوط واضحة في مجالات الصحة والصناعة والزراعة والسكن وقطاع الخدمات العامة والبنية التحتية، والتعليم وهو الأشد تأثراً، حيث يعاني التعليم في الأردن من ضغط على موارد البنية التحتية وإمكانياتها، واكتظاظ في المدارس، ونقص الخدمات والمرافق، وقلة أعداد المعلمين والهيئة التدريسية، وبُعد المدارس عن مناطق السكن، مما يحول دون حصول الطلاب اللاجئين على حقهم في التعليم، وتزامن ذلك مع وجود مشكلات اقتصادية ومالية تزيد من احتمالية ارتفاع نسبة الأمية والجهل والفقر والبطالة والتطرف وبالتالي الوقوع في دوامة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وتبعاتها (عمايرة، ٢٠١٨م، ص١٩).

وعلى الرغم من التسهيلات كلها التي يقدمها الأردن وبعض المنظمات الدولية، إلا أن الحياة في المخيم لا يمكن أن تكون حياة طبيعية لسكانه، وينجم

عن ذلك مشكلات وتحديات عديدة لهم، وخاصة للطلاب الذين يطمحون لإكمال دراستهم وهو ما حاولت الأردن العمل على توفير حق اللاجئين في إكمال تعليمهم.

١. اختيار معلم اللاجئين:

وفرت وزارة التربية في الأردن الأعداد المطلوبة من المعلمين لمدارس اللاجئين، ولا يسمح في الأردن بتوظيف السوريين كمعلمين، بل يحق لهم العمل كمعلمين مساعدين في مدارس المخيمات وليس في مدارس المجتمع المستضيف، حيث يعتبر أنهم يمثلون وسطاء بين الطلاب السوريين والمعلمين الأردنيين المستخدمين حديثا والذين يكونون عادة من الخريجين الجامعيين الجدد الذين لا يتمتعون بالخبرة ولا بالاطلاع الكافي الكافي على التجارب الصعبة التي مر بها الأطفال السوريون (Song, Suzan, 2015).

ويتقاضى المعلمون الجدد الذين يعملون مع اللاجئين أجورا متدنية مقارنة بالمعلمين الذين تم توظيفهم من خلال عملية التوظيف المدنية النموذجية مما يؤثر بالسلب على توفير خدمات تعليمية بالجودة المرغوبة (Shteiwi, et al, 2015).

٢. تدريب معلم اللاجئين:

قامت كليات التربية في الجامعات الأردنية بإضافة مواد وتخصصات جديدة، بحيث يتمتع الخريجون الجدد بالمهارات المطلوبة للتعامل مع الطلاب اللاجئين (المواضية وآخرون، ٢٠١٨م)

برنامج تأهيل المعلّمين الجدد (NAT): هو عبارة عن برنامج تأهيل مهني للمعلّمين المعيّنين حديثًا في مدارس الأونروا بالأردن، وقد تمّ تطويره لتلبية الاحتياجات المهنيّة للمعلّمين. كما تمّ تصميمه لمنح المعلّم بعد استكماله بنجاح صفة الأهليّة للتعليم في مدارس الأونروا. ويهدف برنامج تأهيل المعلّمين الجدد NAT، الذي تم تطويره كإحدى العناصر الأخيرة في استراتيجيّة الإصلاح التربوي للأونروا، إلى ضمان حصول جميع المعلّمين على المعرفة والمهارات

والفهم ممّا سيمكّنهم من تقديم أفضل تجربة تعليمية ممكنة لكلّ طالب. ويتكوّن برنامج تأهيل المعلّمين الجدد NAT من أربعة مجمّعات تدريبية. وهدفه الرّئيس هو حصول المعلّمين الجدد على تأهيل كامل وتدريب مهني من خلال تمكينهم من (الأنونروا، ٢٠٢٢م):

- الدراسة والتّعليم في نفس الوقت.
- استخدام ممارسات التعليم والتعلّم الحالية ونتائج البحوث الحديثة لإثراء عملية التعليم.
- التعرّف على الطّلبة كمتعلّمين لتحقيق القدرة على تقديم أقصى قدر ممكن من الدعم.
- فهم دور المعلّم كميسّر للتعلّم.
- دعم الطّلبة في تعلّمهم مهما كانت احتياجاتهم التعلّمية والعاطفية والاجتماعية.
- التخطيط والتقييم من أجل التعلّم.

ويتعلّم المعلّمون، من خلال برنامج تأهيل المعلّمين الجدد NAT، دمج الأساليب التي تركّز على الطّالب والمنحى التفاعلي المبتكر في ممارسات التعليم اليومية، والتأمّل في تجاربهم الخاصّة، والانخراط مع الأفكار الجديدة لتطوير خبراتهم. ويركّز البرنامج على تقديم آليات للمعلّمين لدعم تعلّم جميع الطلبة. ويشتمل البرنامج على أنشطة ضمن المجمّعات التدريبية يعمل المعلّمون على تنفيذها مع التركيز على المهامّ اليومية، مثل تخطيط الدروس والتقييم، من أجل تلبية احتياجات الطلبة بشكل أفضل.

٣. متابعة معلمي اللاجئين وتقييم أدائهم:

تركز مبادرات إعداد المعلمين في البلدان المضيفة للاجئين على تحول تربوي من شأنه أن يتح لمنهجيات التعلم الفعالة أن تحل محل مناهج التعليم التلقيني التقليدية، كما تعطي الأولوية أيضاً لتحفيز المعلمين واستبقائهم وتطويرهم

المهني المستمر، حيث يتم تبني تصنيفات للمعلمين يتم تحديدها حسب مستوى الخبرة المهنية.

كما تتطلع مبادرات التعليم والتدريب المهني والتقني في مختلف أنحاء المنطقة إلى توفير مزيد من التدريب على المهارات التي تتناسب مع سوق العمل، وزيادة الروابط بين أرباب العمل ومؤسسات التعليم والتدريب. كما يجري تطوير التدريب في مجال مبادرات الأعمال، ويتم تشجيع بناء مسارات مرنة بين التعليم والتدريب المهني والتقني والتدريب الأكاديمي بشكل متزايد. كما أن الاستخدام الاستراتيجي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس وبناء القدرات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أوساط المعلمين يتحسن في جميع أنحاء المنطقة، فيما تحظى الأردن بشكل خاص بمكانة القيادة في هذا القطاع (كارولين بونتيفراكت، ٢٠١٥م، ص٧).

وفي سبيل تحقيق التعليم الجيد للاجئين وتطوير مستوى المعلمين القائمين على التدريس لهم فقد اتخذت الأردن مجموعة من الإجراءات تمثلت في:

- تطوير برامج على النطاق المحلي لتحضير المعلمين والمدارس بصورة أفضل للتعامل مع حاجات الطلاب اللاجئين التعليمية والنفسية والاجتماعية: حيث يحتاج المعلمون إلى برامج تدريبية منظمة تلبي حاجات الطلاب التعليمية والنفسية والاجتماعية كما يحتاج المعلمون إلى التدريب على كل ما يتعلق بالتعامل مع الحاجات الخاصة بالسكان اللاجئين (شيلي كالبرتسون ولؤي كونستانت، ٢٠١٥م).
- دعم المعلمين مع اللاجئين في صفوفهم بصورة إستراتيجية: قد يشمل ذلك تدريب إضافي لمعلمي البلد المستضيف ودمج المعلمين المتمرسين مع معلمين جدد في المدارس والمناوبات نفسها، ودمج اللاجئين الذين كانوا يعملون في مجال التعليم.

- تتولى وكالات الأمم المتحدة ووزارة التربية في الأردن بصورة مشتركة إدارة المدارس وتوفير المعلمين وتدريبهم داخل المدارس الموجودة بالمخيمات معتمدة المنهج التعليمي الخاص بالوزارة (United Nations Children's Fund, 2014).
- قامت وزارة التربية في الأردن بتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب اللاجئين المعرضين للصدمات، وإدارة الصفوف التي تحوي طلابا من مستويات مختلفة والتعليم في صفوف كبيرة وكيفية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي (شيلي كالبرتسون ولؤي كونستانت، ٢٠١٥م).

القوى والعوامل الثقافية لدولة الأردن:

إن عملية تأهيل معلم اللاجئين في الأردن والتعرف على سماتها وخصائصها يتطلب التعرف على القوى والعوامل الثقافية المؤثرة عليها، وبما أن عملية تعليم الطلاب اللاجئين بكافة مستوياتها جزء من المجتمع الأردني الذي يحوي عدداً من العناصر الجغرافية والسياسية والاقتصادية الإجتماعية والتي تكون في حالة تفاعل مستمر مع بعضها البعض، لذلك فهي تتأثر بهذه العناصر وتؤثر فيها، وهو الأمر الذي ينطبق على تأهيل معلم اللاجئين، والتي تعدّ وليدة الشخصية القومية الأردنية وذلك على النحو التالي:

١. العامل الجغرافي:

إن العامل الجغرافي له دور مهم في تحديد ملامح المملكة الأردنية, حيث إن الظروف الجغرافية أسهمت في تحديد ملامح الشخصية القومية الأردنية بصفة عامة وعملية تأهيل معلم اللاجئين بصفة خاصة, حيث تؤثر الظروف الجغرافية في جميع جوانب الحياة الاقتصادية والإجتماعية وفي توزيع السكان وعاداتهم وتقاليدهم ومعتقداتهم ونوعية التعليم ونظامه وطبيعة قراراته, كذلك في احتكاك المجتمع بغيره من المجتمعات الأخرى, فالعامل الجغرافي من حيث الموقع والمناخ

والتضاريس وغيرها من العوامل الجغرافية له أثر واضح على نظام التعليم الأردني وآليات دمج الطلاب اللاجئين وتأهيل معلميهم.

وتقع الأردن بين خطي طول ٢٩° إلى ٣١° شرقاً وبين دائرتي عرض ٣٤.٥٢° إلى ٣٩.١٥° شمالاً، وتبلغ مساحتها ٨٩٢١٣ كم يابسة، ومساحة المناطق المائية ٣٢٩ كم، ويأتي موقع الأردن بين دول المشرق العربي والجزيرة العربية، ويحده من الشمال الجمهورية العربية السورية بحدود طولها ٣٧٥ كم، ومن الشرق والجنوب المملكة العربية السعودية بحدود ٧٤٤ كم، وتقع الجمهورية العراقية إلى شرقه بحدود ١٨١ كم، بينما تحده من الغرب الضفة الغربية وأراضي السلطة الوطنية الفلسطينية بحدود ٩٧ كم، وإسرائيل بحدود ٢٣٨ كم. وبهذا تكون أطول حدود له مع السعودية، كما أنها الدولة العربية التي لديها أطول حدود مع إسرائيل، ويبلغ طول شريطه الساحلي ٢٦ كم، وتمتد مياهه الإقليمية إلى مسافة ثلاثة أميال بحرية، ورغم صغر حجم الأردن لكن تضاريسه و طبوغرافيته تعكس تنوعه المناخي(العدوان، ٢٠١٣م)..

ويتكوَّن معظم سطح الأردن، بشَكلٍ عام، من نجدٍ صحراوي، في الشرق، وأراضٍ مرتفعة، في الغرب، ويفصل وادي الأخدود العظيم، بين الضفتين الشرقية والغربية لنهر الأردن، ويتألف سطح الأردن، من ثلاثة أقاليم، هي: المُنخفَض الأُخدوديّ، لوادي الأُردن (أخدود وادي الأردن)، والمُرتفَعات الجبليّة، وهضبة البادية الصحراويّة.

ومناخ الأردن هو مزيج من مناخي حوض البحر الأبيض المتوسط والصحراء القاحلة، حيث يسود مناخ حوض المتوسط في المناطق الشمالية والغربية من البلاد، بينما يسود المناخ الصحراوي في غالبية البلاد. وبشكل عام، فإن الطقس حار وجاف في الصيف ولطيف ورطب في الشتاء. وهناك تنوع مناخي في الأردن حيث يسود المناخ المداري الجاف في وادي الأردن، ومناخ الاستبس الدافئ

الذي يسود في المرتفعات الجبلية، ومناخ البحر المتوسط الذي يسود في المرتفعات الجبلية كذلك، ومناخ البحر المتوسط البارد الذي يسود في قمم الجبال العالية مثل: عجلون، ومناخ الأستبس على السفوح الشرقية، والمناخ الصحراوي الجاف في البادية الشرقية، وتتراوح معدلات درجات الحرارة السنوية بين ١٢-١٥ درجة مئوية، وتصل في حدها الأعلى صيفا إلى الأربعينات في المناطق الصحراوية، ويتراوح معدل سقوط الأمطار من ٥٠ ملم سنويا في الصحراء إلى حوالي ٥٨٠ ملم في المرتفعات الشمالية تتساقط الثلوج على فترات قليلة على معظم المرتفعات الجبلية في شمال ووسط وجنوب المملكة وتكون غزيرة جدا ومتراكمة في بعض الأحيان (العدوان، ٢٠١٣م).

مما سبق يتضح تأثير العامل الجغرافي على تعليم اللاجئين في الأردن، حيث أسهم قرب الأردن من بعض الدول الحدودية التي تشهد صراعات إلى نزوح الألاف من اللاجئين إلى الأردن وتمركزهم بها وعلى رأسهم اللاجئين الفلسطينين والسوريين، وهو ما أسهم في وجود فرص تعليمية للطلاب اللاجئين بالأردن.

٢. العامل السياسي:

ينص الدستور الأردني على أن نظام الحكم نيابي ملكي وراثي. والأمة مصدر السلطات، وتمارس الأمة سلطاتها من خلال ثلاث سلطات متمثلة في السلطة التشريعية التي تناط بمجلس الأمة والملك، وتعد الحكومة الهيئة التنفيذية والإدارية العليا للدولة الأردنية، ويتم تنفيذ العمل الحكومي والإداري من خلال مجلس الوزراء الذي يتولى المسؤولية عن إدارة جميع شؤون الدولة الداخلية والخارجية، ويتألف مجلس الوزراء في الأردن من رئيس الوزراء رئيسًا، ومن عدد من الوزراء، ويشرف رئيس الوزراء على أعمال الحكومة، كما يرأس مجلس الوزراء، ويرتبط برئيس الوزراء ديوان الموظفين، ودائرة المخابرات العامة، ودائرة قاضي القضاة، وديوان التشريع، وديوان المحاسبة، وديوان المراقبة الإدارية (دستور الأردن، ٢٠١١م).

والملك هو رأس الدولة، ويترأس عرش المملكة، كما يتولى منصب القائد الأعلى للقوات المسلحة، ويمارس الملك سلطاته التنفيذية من خلال رئيس الوزراء ومجلس الوزراء، ويعتبر مجلس الوزراء مسؤولاً أمام مجلس النواب المنتخب، والذي يشكل إلى جانب مجلس الأعيان الذراع التشريعي للحكومة. وهذا الذراع يعمل باستقلالية تامة (دستور الأردن، ٢٠١١م).

والبرلمان الأردني هو مجلس الأمة الذي يتولى السلطة التشريعية في الأردن؛ ويتكون من مجلسي الأعيان والنواب، ويقوم الملك بتعيين أعضاء مجلس الأعيان البالغ عددهم ٦٠ عضوًا لمدة أربع سنوات. أما مجلس النواب فإنه يتألف من ١١٠ نواب ينتخبون انتخابًا حرًا بطريقة التصويت. ويعقد المجلسان في كل سنة من ولايتهما، دورة عادية واحدة مدتها أربعة أشهر، وعددًا من الدورات الاستثنائية يدعوان إليها بأمر ملكي (دستور الأردن، ٢٠١١م).

وينص الدستور على أن السلطة القضائية تتولاها المحاكم على اختلاف أنواعها ودرجاتها وتصدر جميع الأحكام وفق القانون باسم الملك، كما ينص الدستور على أن القضاة مستقلين، ولا سلطان عليهم في قضائهم لغير القانون، ويتألف النظام القضائي في الأردن من محاكم مدنية وشرعية وخاصة، وتشتمل المحاكم المدنية على محاكم الصلح، والمحاكم الابتدائية، ومحكمة الجنايات العليا، ومحاكم الاستئناف، ومحكمة العدل العليا، أما المحاكم الشرعية فإنها تشتمل على المحاكم المختصة بالنظر في قضايا الأحوال الشخصية للمسلمين، وعلى المحاكم الدينية لغير المسلمين، وتنشأ المحاكم الخاصة لغايات خاصة محددة، ومنها المجالس العسكرية، ومحكمة الشرطة، وتختص بمحاكمة أفراد القوات المسلحة وأفراد الأمن العام. (العدوان، ٢٠١٣م).

مما سبق يتضح تأثير العامل السياسي على تعليم اللاجئين في الأردن، حيث أدى ذلك إلى عدد من التحولات في السياسات، ومنها تخفيف الإجراءات

وإلغاء رسوم الحصول على تصاريح عمل في قطاعات مختارة والسماح للسوريين المقيمين في المخيمات بالعمل في المجتمعات المضيفة لهم. كما عُزِّزت فرص حصول كل من الأردنيين والسوريين على تدريب على المهارات والتدريب المهني، فضلاً عن خدمات مطابقة الوظائف.

٣. العامل الاقتصادي:

يعد العامل الاقتصادي من أهم العوامل المؤثرة سلباً وإيجاباً في جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب اللاجئين، فالعامل الاقتصادي له كبير الأثر في ميزانيات التعليم، بل إن المفهوم الجديد للتعليم على مستوى العالم أنه عملية استثمارية، وأصبح التخطيط للتعليم يعتمد على المؤشرات الاقتصادية، فالعلاقة بينهما طردية، كلما ازدهر الاقتصاد ازدهر التعليم، وكلما ازدهر التغليم ازدهر الاقتصاد، لاستفادته من مخرجات نظام التعليم.

وصنّفت الأردن في الشريحة الدنيا للبلدان المتوسطة الدخل، ومتوسط نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي يصل إلى ٣٧٣٠ دولارا وفق إحصاء سنة ٢٠٠٩م، ويعتمد اقتصاد المملكة بشكل رئيس على قطاع الخدمات، التجارة، السياحة، وعلى بعض الصناعات الاستخراجية كالأسمدة والأدوية، وتوجد مناجم فوسفات في جنوب المملكة، جاعلة من الأردن ثالث أكبر مصدر لهذا المعدن في العالم، البوتاس، الأملاح، الغاز الطبيعي والحجر الكلسي هم أهم المعادن الأخرى المستخرجة؛ فالأرض الزراعية محدودة، والموارد المائية نادرة إلى حد بعيد. ويعيش نحو ٨٤ في المائة من سكان الأردن في الحضر. وتعدّ نسبة الشباب من أعلى النسب بين بلدان الشريحة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل؛ إذ يقل عمر ٣٥ في المائة من السكان عن ١٤ عاما. كما أنه من البلدان التي تتمتع بأفضل مؤشرات التعليم على مستوى المنطقة (العدوان، ٢٠١٣م).

ويعدّ القطاع الزراعي من أهم القطاعات في الأردن، وتلعب الزراعة دورا هاما في المنظومة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات الريفية كما ترتبط ارتباطا وثيقا بجهود المحافظة على البيئة الطبيعية واستمراريتها، ويواجه القطاع الزراعي في الأردن مشاكل وتحديات متمثلة في توالي سنوات الجفاف، تذبذب الأمطار، قلة الاراضي الزراعية، ندرة الموارد المائية، والمخاطر المختلفة، ويسهم القطاع الزراعي بما نسبته ٢.٨٪ من الناتج المحلي الإجمالي ويعمل فيه ٣.٥٪ من مجموع القوى العاملة، وتشكل الصادرات الزراعية ١١٪ من مجموع صادرات المملكة، يذهب ٩٢٪ منها إلى الأسواق العربية.

وتُعدّ الصناعة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة من القطاعات المهمّة، وهي المكوّنة والدّاعمة الأولى لاقتصاد الدولة الوطني، ويسهم قطاع الصناعة في الأردن في عمليّة النمو الاقتصادي فيه بشكلٍ مباشر، وذلك من خلال امتصاصه للعمالة المحليّة إضافةً إلى دعمه لميزان المدفوعات عن طريق زيادة الإيرادات الحكوميّة عن طريق ميزان الضرائب، وتجلب الصناعة التحويليّة ما نسبته عشرين بالمئة من الناتج الإجمالي المحلي أما الصناعات الاستخراجيّة –التي تضم الصناعات التعدينيّة– تسهم بما نسبته ثلاثة بالمئة من الناتج الإجمالي المحلي.

ومما سبق تتضح العلاقة المتبادلة بين الاقتصاد والتعليم وعملية صنع القرار الخاص بتأهيل معلم اللاجئين في الأردن، ونتيجة للوضع الاقتصادي الصعب في الأردن يواجه المسئولون عن صنع القرار التربوي الخاص بتعليم اللاجئين وتأهيل المعلمين بالشكل الأمثل صعوبات ومشكلات ناتجة عن نقص الموارد المالية, فكلما زاد معدل التنمية الاقتصادية, أمكن زيادة ميزانية التعليم, مما أعاق تحقيق جودة وفاعلية تأهيل معلم اللاجئين، ونظرا لذلك لم تتمكن الأردن من تحقيق تقدم اقتصادي؛ لذا يتوقف الاهتمام بالتعليم والاستثمار في العنصر البشري من خلال الاهتمام بعملية تأهيل معلم اللاجئين, فالعامل الاقتصادي هو الدعامة

التي تساعد في التوسع بالتعليم, والتعليم هو السبيل لإعداد القوى البشرية المتعلمة المدربة اللازمة لتحقيق النمو الاقتصادي.

٤. العامل الاجتماعي:

سميت الأردن نسبة إلى نهر الأردن، فهي جمع لاسم رافد النهر المقدس المار بالأردن جور (بانياس) ورافده دان (اللدان) فيصبح الاسم جوردان ويوردان في بعض اللغات، أصبحت مع الزمن أوردان وأردن، وأطلق العرب عليه اسم الأردن، وقد عرفت المنطقة المجاورة لنهر الأردن من منبعه إلى مصبه على الجانبين باسم "الأردن" واسم" فلسطين "على حد سواء. وتعني كلمة "الأردن" الشدة والغلبة وقيل أن الأردن أحد أحفاد نوح (الزيتون، ٢٠٠٩م).

وكافة الأردنيين، بغض النظر عن العرق أو الدين، يتحدثون اللغة العربية، التي هي أيضا اللغة الرسمية في الأردن. واللغة العربية في الأردن موجودة على ثلاثة أشكال: العربية التراثية، وهي لغة القرآن، أما اللغة الأدبية فتطورت من العربية التراثية ومعروفة باسم اللغة العربية الفصحى، واللهجات المحلية ("العاميات"). هناك لهجة تميز كل منطقة من مناطق الأردن عن غيرها من المناطق الأخرى. إذ تتشابه نسبياً لهجة أهل الشمال ووالوسط لتشكل لهجة مميزة بعيدة عن اللهجة البدوية. في حين تمتاز مناطق جنوب الأردن وشرقه بلهجة أقرب إلى البداوة ولكنها في نفس الوقت متميزة ومختلفة عن اللهجات الدارجة في دول الخليج .كما تنتشر في البلاد لهجة هجينة من اللهجات الأردنية وخاصة الشمالية (لهجة بيضاء) وهي واسعة الاستخدام عند كافة شرائح المجتمع. أما اللغة الإنجليزية فتستعمل على نطاق واسع في مجال التجارة والحكومة، وتدرس اللغة الفرنسية في بعض المدارس الخاصة (العدوان، ٢٠١٣م).

والإسلام هي الديانة السائدة في الأردن، إضافة لكونه الدين الرسمي في الدولة، أكثر (إحصائيات ٢٠٠١) من ٩٢٪ من الأردنيين هم من المسلمين،

والأغلبية الساحقة منهم يتبعون المذهب السني، وحوالي ٦٪ من المسيحيين غالبية المسيحيين ينتمون إلى كنيسة الروم الأرثوذكس، وهناك طوائف صغيرة من الروم الكاثوليك، السريان الأرثوذكس، الأقباط الأرثوذكس، آشوريين، كلدان كاثوليك، الأرمن الأرثوذكس، وأعداد قليلة من الطوائف البروتستانتية معظمها في عمان (نور الدين، ٢٠١٢م).

مما سبق يتضح تأثير العامل الاجتماعي على تعليم اللاجئين في الأردن، حيث أسهمت اللغة العربية في تدفق ملايين اللاجئين السوريين والفلسطينين على اللجوء إلى الأراضي الأردنية نظرا لتقارب شعوب هذه الدول في اللغة والعادات والتقاليد والثقافات السائدة بالإضافة إلى شيوع الدين الإسلامي أو المسيحي وهو ما ساعد على كثرة أعداد اللاجئين داخل الأردن.

٥. العامل السكاني:

يشير إحصاء عام ٢٠١٥ إلى أن عدد سكان الأردن بلغ حوالي ٩.٥ مليون نسمة. (٢.٩ مليون منهم ليسوا مواطنين أردنيين، ومعظمهم لاجئون وعمال من عدة دول). في حين بلغ عدد الأردنيين نحو ٦.٦ مليون نسمة، وساهمت الظروف السياسية والإقتصادية في الشرق الأوسط بزيادة أعداد السكان خاصة مع استقبال الأردن للاجئين من مختلف الدول؛ فلسطين والعراق وسورية وليبيا واليمن وغيرها، ويمثل نحو ٩٨٪ من الأردنيين هم من العرب، و٢٪ هم من الشركس والأرمن والكرد والشيشان وغيرها من العرقيات، والثقافة الأردنية هي ثقافة عربية أصيلة، ويشتهر الأردنيون بحسن الضيافة والكرم.

ويستضيف الأردن عدد كبير من اللاجئين الفلسطينيين، فبحسب وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا)، بلغ عدد اللاجئين الفلسطينيين في الأردن بحلول نهاية عام ٢٠١٦ نحو ٢,١٧٥,٤٩١ أغلبهم يتمتعون بحق المواطنة الأردنية الكاملة استناداً إلى الارتباط الإداري

والقانوني للضفة الغربية بالأردن الذي استمر حتى عام ١٩٨٨ وعدد كبير من الفلسطينيين ما زالوا يعيشون في مخيمات اللاجئين، حيث هناك عشرة مخيمات رسمية وثلاثة غير رسمية، ويعيش لاجئون آخرون بالقرب من المخيمات.

كما يستضيف الأردن نحو ١.٤ مليون لاجىء سوري بسبب الأزمة السورية منذ عام ٢٠١١وهناك عدد كبير من اللاجئين العراقيين المقيمين في الأردن، يأتي ذلك بسبب الغزو الأمريكي عام ٢٠٠٣ ولنزوحهم من الوضع السياسي المضطرب في بلادهم. ووصل عددهم إلى نحو مليون لاجىء عام ٢٠٠٧م وبقي منهم بحلول عام ٢٠١٥ نحو ١٣١,٠٠٠ ويُضاف إليهم آلاف اللبنانيين الذين جاءوا إلى الأردن عندما اندلعت الحرب الاهلية في بلادهم عام ١٩٧٥، ونحو ١٥,٠٠٠ أتو جراء حرب سنة ٢٠٠٦ بين إسرائيل وحزب الله، كما يستضيف الأردن كذلك نحو ٣١,١٦٣ يمني و ٢٢,٧٠٠ ليبي. هناك طبقة عمالة أجنبية كبيرة في البلاد مقارنة مع عدد السكان.

الخطوة السابعة: مقارنة تفسيرية لتأهيل معلم اللاجئين في ألمانيا وتركيا والأردن في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية:

تتضمن هذه الخطوة المقارنة التفسيرية من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة؛ وذلك في ضوء محاور البحث الرئيسة، ثم تفسير أوجه التشابه والاختلاف، بينها وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية.

وتتشابه كل من ألمانيا وتركيا في الاهتمام بتوفير فرص تعليمية لجميع اللاجئين من خلال العمل على سرعة إدماج وإلحاق الأطفال أو البالغين بالمراحل التعليمية المختلفة حيث يحق لجميع اللاجئين في كلا الدولتين الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، ولذلك يمتلك جميع اللاجئين في كلا الدولتين الحق في التعليم، ويمكنهم هذا الحق من الالتحاق بالمدارس وذلك بعد أن تصدر لهم الوثائق

الرسمية التي تيسر لهم الالتحاق بهذه المدارس والحصول على فرص تعليمية عادلة مما يسهل عملية إدماجهم داخل هذه الدول.

ويمكن تفسير أوجه التشابه بين الدولتين في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية متمثلة في مفهوم "**الصراعات العالمية**" وتعرف الصراعات العالمية بأنها "عملية تأثير متبادل يسعى من خلالها كل طرف إلى حماية وتعزيز مصالحه من خلال تشكيل سلوك الطرف الآخر، وتحدث الصراعات الدولية حينما تتعارض هذه المصالح، أي عندما يؤدي تحقيق مصالح أحد الطرفين (تلبية الاحتياجات التي تكمن وراءها) إلى تهديد مصالح واحتياجات الطرف الآخر أو ينظر إليها على أنها تهديد لذلك، وفي السعي وراء النزاع، ينخرط الطرفان في نفوذ متبادل بهدف تعزيز مواقفهما الخاصة وصد الخصم وبالمثل في حل النزاع عن طريق التفاوض أو بوسائل أخرى يمارس الطرفان نفوذا لحث الخصم على الجلوس لطاولة المفاوضات (Charles D. Spielberger, 2004)، فهي "ظاهرة ديناميكية شديدة التعقيد بسبب أبعادها المتعددة وتفاعل أسبابها ومصادرها وهي ناجمة عن وجود نزاعات بين الدول القومية المختلفة"(Salim Al-Rawashadeh and Sahar A.Al-Majali, 2017). فقد عانت ألمانيا وتركيا من ويلات الحروب في فترات تاريخية كبيرة وخاصة في النصف الأول من القرن العشرين وما نجم عنه من ولجوء الكثير من سكانهما للدول الأخرى، وذلك يوضح ما يترتب على الصراعات العالمية من آثار سلبية كتنامي حركة لجوء وفرار السكان للدول الأخرى.

وأيضا تتشابه الدولتين في تأكيد دستوريهما على قضية اللاجئين، ويمكن تفسير ذلك التشابه على ضوء مفهوم "التعددية الثقافية" والتي تعرفها اليونسكو على أنها "حالة تتمتع فيها جميع المجموعات الثقافية أو العرقية المختلفة في المجتمع بحقوق وفرص متساوية ولا يتم تجاهل أي منها أو اعتباره غير مهم" (United Nations Educational, 1994) فقد تضمن الدستور الألماني منح حق اللجوء إلى ألمانيا واستقبال اللاجئين كما أكد الدستور التركي على مكافحة أشكال التمييز ضد

الأشخاص الموجودين على أراضيها وهو ما يعبر عن قبول الدولتين لفكرة التعددية الثقافية واحترام الآخر والتعامل مع الاختلاف بوصفه فرصة للتكامل والثراء.

كما يمكن تفسير أوجه التشابه بين الدولتين في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية متمثلة في مفهوم "**الحق في التعليم**" حيث يشير هذا المفهوم إلى أن الحق في التعليم من الحقوق الأساسية التي كفلتها جميع المواثيق والمعاهدات الدولية والإقليمية، وتكمن أهمية الحق في التعليم في تمكين وتقوية الحقوق الأخرى؛ فبدون التعليم الكافي والمناسب لا يستطيع الإنسان أن يعرف حقوقه الأخرى ولا أن يميز حالات انتهاك حقوق الإنسان، ولا يمكنه أن يدافع عن تلك الحقوق؛ ومن ثم يجب أن يكفل الحق في التعليم ويحمى الجميع في جميع الأوقات، ويقصد بالحق في التعليم أن لكل شخص الحق في التعليم والتعلم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية بالمجان وينبغي أن يعمم.

وعلى جانب آخر تختلف الأردن عن ألمانيا وتركيا في صعوبة توفير فرص وخدمات التعليم للطلاب اللاجئين وذلك نتيجة لمعاناة الأردن من الضغوط الاقتصادية التي يمثلها اللاجئون على قدراتها الاقتصادية وكذلك نتيجة لضعف البنية التحتية وإمكانياتها، واكتظاظ المدارس، ونقص الخدمات والمرافق، وقلة أعداد المعلمين والهيئة التدريسية، وبُعد المدارس عن مناطق السكن، مما يحول دون حصول الطلاب اللاجئين على حقهم في التعليم، وتزامن ذلك مع وجود مشكلات اقتصادية ومالية تزيد من ارتفاع نسبة الأمية والجهل والفقر والبطالة، ويمكن تفسير ذلك الاختلاف على ضوء مفهوم "**التراجع الاقتصادي**" للأردن بالمقارنة بألمانيا وتركيا، حيث إن التراجع الاقتصادي مصطلح يُستخدم في الاقتصاد الكلي، ويُشير إلى انخفاض كبير في النشاط الاقتصادي العام في دولة معينة، ويمثّل انخفاضًا اقتصاديًا يستمر لفترة رُبعين ماليين متتاليين، يظهر في تراجُع الناتج المحلي الإجمالي بالتزامن مع المؤشرات الشهرية، مثل ارتفاع معدل البطالة(قرباع ومشاقبه، ٢٠١٩م، ص ٦٧)، حيث تعد الأردن واحدة من أهم دول المنطقة التي

استقبلت موجات لجوء متعددة قبل وبعد تأسيس المملكة، ولكن أزمات اللجوء التي حصلت بعد تأسيس المملكة كانت ذات واقع مختلف ومتميز لما أحدثته من تغيرات ديموغرافية وثقافية على واقع المجتمع الأردني بسبب الحجم الهائل من البشر الذين رافقوا هكذا ازمات، وأصبحت الأردن حتى على المستوى الدولي واحدة من أهم دول العالم المتميزة بالوقوف إلى جانب قضايا اللجوء واللاجئين لأسباب إنسانية وأخلاقية ودينية علمًا أنها ذات موارد شحيحة لا تمكنها من الوقوف لمثل هكذا أزمات تفوق قدراتها الاقتصادية.

وفي ضوء ما تقدم من أوجه تشابه واوجه اختلاف في الفرص التي توفرها دول المقارنة لتعليم اللاجئين يمكن عرض المقارنة التفسيرية في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية على النحو التالي:

١. اختيار معلم اللاجئين:

تختلف دول المقارنة في نمط اختيار معلم اللاجئين في كل منها، والنقص الواضح في أعداد معلمي اللاجئين ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفهوم "**العجز في العمالة**" ويعرف العجز في العمالة بأنه" الحالة التي تحدث عندما يكون هناك ندرة في الأفراد المتاحين لشغل الوظائف المتاحة كما أو نوعا" (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧م) حيث تعاني ألمانيا من نقص شديد في أعداد معلمي اللاجئين وكذلك تركيا والأردن، حيث تعتمد دولة ألمانيا في اختيار معلم اللاجئين على قيام مسؤولي الولاية بعقد اختبار لمعلمي الولاية لمنح الرخصة لتدريس اللاجئين وذلك للتأكد من قدرات وخلفيات المعلمين المرشحين للعمل بمدارس وفصول اللاجئين، وتختلف شروط منح الشهادة المبدئية باختلاف الولايات فيما يتعلق بعدد الساعات المعتمدة المطلوبة في مجال تخصص بعينه ومحتوى الاختبار وإجراءات منح الرخصة والدرجات والمستويات المختلفة لاجتياز الاختبار، وتستخدم معظم الولايات اختبارات التقييم المهني للمعلمين لمنح الرخصة

للمعلمين، وفور الانتهاء من منح الرخصة يستكمل المعلم برنامج التأهيل والإعداد المعتمد (برنامج إعداد أو تأهيل المعلم لتدريس اللاجئين) الذي تقدمه مراكز جامعية معتمدة ويجتاز اختبار الولاية للحصول على رخصة التدريس للاجئين، ويستكمل الوثائق اللازمة، وشهادة تفيد بأنه لا يسيء معاملة الأطفال يتم منحه شهادة مبدئية سارية لمدة عامين وفى بعض الولايات لا تكون الشهادة المبدئية قابلة للتجديد وبعد انتهاء مدة سريان الشهادة يجب على المعلمين التقدم للحصول على شهادة أخرى، ويتطلب ذلك الوفاء بشروط إضافية عادة ما تكون نوعا من أنواع تقييم الأداء، أو الوفاء بعدد من ساعات التدريس للطلاب اللاجئين.

في حين تتم عملية اختيار معلم اللاجئين في تركيا من خلال الاعتماد على معلمين متطوعين، قليل منهم لديه مؤهلات مهنية ويعملون مقابل رواتب ضعيفة مقابل ما يقومون به، هذا بالإضافة إلى حاجة المعلمين القائمين على تعليم الطلاب اللاجئين إلى التدريب والتأهيل اللازمين للتعامل مع الطلاب اللاجئين والتدريس لهم، كما أنَّ المعلمين المتدربين يتلقون تعليماً محدوداً للغاية في مجال تدريس اللغة الثانية الخاصة بالطالب اللاجئ.

بينما تعتمد دولة الأردن في اختيار معلمي اللاجئين على معلمي وزارة التربية لتوفير الأعداد المطلوبة من المعلمين للتدريس بمدارس اللاجئين ولا يسمح في الأردن بتوظيف السوريين كمعلمين، بل يحق لهم العمل كمعلمين مساعدين في مدارس المخيمات وليس في مدارس المجتمع المستضيف، حيث يعتبر أنهم يمثلون وسطاء بين الطلاب السوريين والمعلمين الأردنيين المستخدمين حديثا والذين يكونون عادة من الخريجين الجامعيين الجدد الذين لا يتمتعون بالخبرة ولا بالاطلاع الكافي على التجارب الصعبة التي مر بها الأطفال السوريون، كما يتقاضى المعلمون الجدد الذين يعملون مع اللاجئين أجورا متدنية مقارنة بالمعلمين الذين تم توظيفهم من خلال عملية التوظيف المدنية النموذجية مما يؤثر بالسلب على توفير خدمات تعليمية بالجودة المرغوبة.

٢. تأهيل معلم اللاجئين:

تختلف دول المقارنة في عملية تأهيل معلم اللاجئين في كل منها، حيث تختلف عمليات التنمية المهنية ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم "**التنمية المهنية**" وتعرف التنمية المهنية بأنها "تقديم العديد من الخدمات التنموية للمعلمين وفقا لعدة أساليب وأشكال متنوعة كالبرامج المهنية القصيرة المدى وطويلة المدى فضلا عن حضور المؤتمرات وورش العمل وغيرها من الحلقات والفاعليات العلمية" (Susan Wallace, 2015)، كما تعرف أيضا بأنها "عملية طويلة المدى تبدأ من التخرج وحتى نهاية الخدمة، وتتضاعف فيها الجهود البشرية والإمكانيات المادية بهدف تحسين أداء المعلمين الممارسين داخل الفصول، وزيادة نموهم المهني فى الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية".(طارق عبدالرؤف، ٢٠١١م، ص٤٧)، وعليه فالتنمية المهنية للمعلمين تُعدّ "عملية تعليم وتعلّم مدي الحياة تكتسب من خلالها الخبرات والمهارات المهنية وتتصاعد عبر المسار الوظيفي للمعلم من خلال مجموعة من الممارسات التفاعلية داخل البيئة المدرسية وخارجها، كما أنها تعبّر عن التحديث والتطوير المستمر للمعرفة والمهارات المهنية لدى الأفراد من أجل تطوير استجاباتهم لفرص التطوير التي توفّرها خبرات العمل، بالإضافة إلي تحقيق الاستعداد الجيد لجوانب التغيير ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة العصر" (Sun Bruell, 2000, p. 57)، حيث تعتمد دولة ألمانيا في تأهيل معلم اللاجئين على توفير برامج تدريبية متخصصة للمعلم للتعامل مع الطلاب اللاجئين وذلك من خلال منح رخصة مهنية خاصة للتدريس بمدارس اللاجئين، حيث تقوم لجنة تعرف باسم لجنة الاتحاد للتخطيط التربوي بتنفيذ البرامج التدريبية ومنح الرخص للمعلمين للتدريس بمدارس اللاجئين أو الفصول الملحقة، وتتم عملية تدريب معلمي اللاجئين وتأهيلهم في ألمانيا من خلال مؤسسات مهنية معترف بها من قبل سلطات التعليم، وتتسم سياسة التنمية المهنية للمعلمين في الولايات الألمانية بأنها إجبارية ومستمرة؛ حيث ترتبط بمنح وتجديد الترخيص للعمل بالتدريس للاجئين، ويختلف نظام وبرامج التنمية المهنية للمعلمين في الولايات الألمانية، فالبرامج متعددة وأهدافها متنوعة بحيث يصعب تحديد سياسة فيدرالية

واضحة للتنمية المهنية فيما يتعلق ببرامج تأهيل معلمي اللاجئين، كما أن بعض المؤسسات التي تقوم بتنفيذ برامج تأهيل معلمي اللاجئين تختص بإعداد ومراجعة معايير تأهيل وتدريب معلمي اللاجئين في ظل تزايد أعدادهم في الولايات الألمانية مع انفتاح الحكومة الألمانية في هذا الشأن، وكذلك إعداد وتطوير برامج تدريب معلمي اللاجئين على التعامل مع الجنسيات والثقافات واللغات المختلفة للطلاب اللاجئين، وتحديد مقدمي برامج التنمية المهنية ومن يقوم بالتدريب بها، مع مراقبة التزامهم وتطبيقها في تعليم اللاجئين.

في حين تتم عملية تأهيل معلم اللاجئين في تركيا من خلال بتفعيل الشراكة والتعاون مع مؤسسات في مجال التنمية المهنية وتقديم الدعم الفني والاستشارات الفنية في مجال اختصاصها، وكذلك مجموعات الآباء والأمناء والهيئات الحكومية مع المعلمين والإداريين وكليات التعليم واتحادات المعلمين، والرابطات المهنية بتحديد القضايا الخاصة بمعلمي اللاجئين فيما يخص العملية التعليمية وتطوير الحلول، سواء من خلال وضعها لمجموعة من المعايير لممارسات معلمي اللاجئين أو استجابة لمبادرات السياسات الحكومية فإن الوزارة تتشاور مع شركاء التعليم كجزء لا يتجزأ من معالجة القضايا والفرص التي تواجه معلمي اللاجئين، كما يشترط حصول المعلم على شهادة المعلم المؤهل ومروره بفترة التدريب المبدئي لمدة عام كامل وأن يستوفى المعايير الضرورية من خلال برامج تدريب المعلمين المبتدئين وتشمل هذه الاختبارات الرياضيات والقراءة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويوجد في تركيا مجلس لاعتماد إعداد المعلم، ويقوم هذا المجلس بتحديد متطلبات مقررات التنمية المهنية للمعلم المؤهل ومعايير منح شهادة المعلم المؤهل، ويتم التفتيش على مقررات تدريب المعلمين المبتدئين بواسطة هيئة التفتيش على المعايير.

بينما تتم عملية تأهيل معلم اللاجئين في دولة الأردن من خلال تنفيذ برنامج تأهيل المعلّمين الجدد (NAT) هو عبارة عن برنامج تأهيل مهني للمعلّمين المعيّنين حديثًا في مدارس الأونروا بالأردن، وقد تمّ تطويره لتلبية الاحتياجات

المهنيّة للمعلّمين. كما تمّ تصميمه لمنح المعلّم بعد استكماله بنجاح صفة الأهليّة للتعليم في مدارس الأونروا. ويهدف برنامج تأهيل المعلّمين الجدد، الذي تم تطويره كإحدى العناصر الأخيرة في استراتيجيّة الإصلاح التربوي للأونروا، إلى ضمان حصول جميع المعلّمين على المعرفة والمهارات والفهم ممّا سيمكّنهم من تقديم أفضل تجربة تعليمية ممكنة لكلّ طالب. ويتكوّن برنامج تأهيل المعلّمين الجدد من أربعة مجمّعات تدريبية. وهدفه الرّئيس هو حصول المعلّمين الجدد على تأهيل كامل وتدريب مهني، ودمج الأساليب التي تركّز على الطّالب والمنحى التفاعلي المبتكر في ممارسات التعليم اليومية، والتأمّل في تجاربهم الخاصّة، والانخراط مع الأفكار الجديدة لتطوير خبراتهم. ويركّز البرنامج على تقديم آليات للمعلّمين لدعم تعلّم جميع الطلبة، كما قامت كليات التربية في الجامعات الأردنية بإضافة مواد وتخصصات جديدة، بحيث يتمتع الخريجون الجدد بالمهارات المطلوبة للتعامل مع الطلاب اللاجئين.

٣. متابعة معلمي اللاجئين وتقييم أدائهم:

تختلف دول المقارنة في البرامج التدريبية التي تقدمها لتأهيل معلمي اللاجئين في كل منها، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم "**المتابعة**"ويعرف مفهوم المتابعة بأنه "عملية منظمة ومستمرة وفقا لخطة موضوعة موضح بها الأهداف المراد تحقيقها مع مراجعتها بشكل دورى للتأكد من أن التنفيذ يتم فى الإطار الصحيح" (ماريا أ.هند ريكس وآخران، ٢٠٠١م) حيث قامت الولايات الألمانية باعتماد أكثر من (٥٠) برنامجًا لمتابعة وتقييم أداء معلمي الطلاب اللاجئين، كما قامت الجامعات الألمانية بتوفير مئات البرامج التدريبية الإضافية، حيث تعد تلك البرامج التدريبية متطلب لالتحاق المعلم بتعليم اللاجئين في مجتمعات محلية شديدة التنوع ومتعددة الثقافات، كما إن هذه البرامج يمكن إيضاحها من خلال معرفة البرامج التدريبية القائمة على النشاطات والفعاليات

التدريبية والتي تتمثل في برامج تخص آليات تنفيذ النشاطات والفعاليات للأطفال اللاجئين حيث توجد مراكز تدريبية ومراكز رعاية علمية تقدم هذه البرامج، وكذلك الحلقات التدريسية والتي يقوم بإعدادها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وتنفيذها في الغرف الخاصة بالدورات التدريبية، بالإضافة إلى الزيارات من قبل المسؤولين والمختصين للمشاركين في الدورات التدريبية ومدى تطبيق مخرجاتها في قاعات التدريس للطلاب اللاجئين، وعقد دورات لتقديم المبادئ الأساسية لمهارات التعامل مع اللاجئين وأساليب تنفيذ المناهج الدراسية والأنشطة.

في حين قامت وزارة التعليم الوطني في تركيا بإنشاء وكالة تدريب معلمي اللاجئين عام ٢٠١٩م، والمدخل الذي تبنته الوكالة يندرج تحت شعار "التدريس الفعال حق لكل لاجئ" وتتخذ من المعايير المعتمدة للتدريس أساساً لتصميم أنشطة وبرامج التنمية المهنية التي تديرها وتقدمها لمعلمي اللاجئين في المناطق التركية، وعلى المعلمين أن يجتازوا اختبار للمهارات من إعداد هيئة تدريب المعلمين للحصول على صفة معلم مؤهل. وتم إنشاء وكالة تدريب المعلمين معلمي اللاجئين لرفع كفاءة كل مدارس اللاجئين والعاملين بها وتحقيق الرفاهية للتلاميذ والمعلمين، وتهدف برامج تدريب معلمي اللاجئين في تركيا إلى تحسين مستوى تحصيل الطلاب اللاجئين، ومساعدة المعلمين فى التكيف مع التغيرات التي تحدث بمراكز ومدارس تعليم اللاجئين، وتحسين مستوى أداء المعلمين ليصبحوا متقنين لأساليب التواصل مع الطلاب اللاجئين، وطرق التعليم الحديثة، وأكثر إلماماً بخصائص الطلاب وثقافاتهم وأكثر اهتماماً باحتياجات الطلاب، وتحسين مستوى المعلمين مهنياً بإكسابهم مهارات التواصل الفعال مع الطلاب اللاجئين وأسرهم، والتخفيف من حدة التجارب والخبرات السيئة التي مروا بها؛ لذا تؤكد هذه الأهداف مجتمعة على تحقيق الهدف الرئيس من تدريب معلمي اللاجئين داخل المدارس فى تركيا وهو تحسين مستوى الطلاب من خلال تنمية مهارات معلميهم وتحسين مستواهم المهني.

بينما اعتمدت دولة الأردن على تطوير برامج على النطاق المحلي لتحضير المعلمين والمدارس بصورة أفضل للتعامل مع حاجات الطلاب اللاجئين التعليمية والنفسية والاجتماعية، حيث يحتاج المعلمون إلى برامج تدريبية منظمة تلبي حاجات الطلاب التعليمية والنفسية والاجتماعية كما يحتاج المعلمون إلى التدريب على كل ما يتعلق بالتعامل مع الحاجات الخاصة بالسكان اللاجئين، ودعم المعلمين مع اللاجئين في صفوفهم بصورة إستراتيجية من خلال تدريب إضافي لمعلمي البلد المستضيف ودمج المعلمين المتمرسين مع معلمين جدد في المدارس والمناوبات نفسها، ودمج اللاجئين الذين كانوا يعملون في مجال التعليم، كما قامت وزارة التربية في الأردن بتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب اللاجئين المعرضين للصدمات، وإدارة الصفوف التي تحوي طلابا من مستويات مختلفة والتعليم في صفوف كبيرة وكيفية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي، كما تتولى وكالات الأمم المتحدة ووزارة التربية في الأردن بصورة مشتركة إدارة المدارس وتوفير المعلمين وتدريبهم داخل المدارس الموجودة بالمخيمات معتمدة المنهج التعليمي الخاص بالوزارة.

الخطوة الثامنة: نتائج الدراسة والإجراءات المقترحة:

تمهيد:

في ضوء الخبرات الدولية المعاصرة لإعداد وتأهيل معلمي اللاجئين وظهور أنماط دولية جديدة، تتضح الحاجة إلى تطوير عملية تأهيل معلم اللاجئين في جمهورية مصر العربية على ضوء هذه الخبرات، ورغبة في مواكبة التوجهات الدولية في إعداد وتأهيل معلمي اللاجئين تقدم الدراسة الحالية مقترحات لتطوير تأهيل معلم اللاجئين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، وفيما يلي عرض لهذه المقترحات:

١. اختيار معلم اللاجئين:

- وضع نظام محدد المعايير لاختيار معلمي اللاجئين يقوم على توافر المؤهلات اللازمة والدورات التدريبية للتعامل مع اللاجئين والتدريس.
- تحديد نوعية المعلمين المطلوب اختيارهم ونوع المهارات المطلوب توافرها فيهم والنتائج المتوقعة منهم.
- توحيد مستويات ومعايير اختيار معلمي اللاجئين بصرف النظر عن المرحلة التي يعمل بها, وأن يتم ذلك على مستوى كل مديرية تعليمية.
- توافر مستوى عال من الرغبة في ممارسة مهنة التعليم مع الطلاب اللاجئين والاتزان النفسي والوجداني، بما يضمن القيام بأدوار وعمليات التعلم.

٢. تدريب معلم اللاجئين:

- صياغة خطة إستراتيجية على مستوى وزارة التربية والتعليم الجامعة لتطوير عملية تأهيل وتدريب معلمي اللاجئين بما يتوافق مع توجه الدولة نحو توفير تعليم عالي الجودة للجميع دون تمييز.
- رفع مستوى أداء معلمي اللاجئين وزيادة خبراتهم ومهاراتهم التعليمية ومساعدتهم على الارتقاء بممارستهم المهنية وتشجعيهم على استخدام استراتيجيات وطرق تدريسية فعالة وتدريب المعلمين على استخدام اساليب تنموية جديدة فى تقييم مستوى طلابهم.
- مساعدة المعلمين علي تنمية علاقاتهم الإنسانية مع الطلاب اللاجئين وتوثيق الصلة مع أسر اللاجئين.
- تنمية قدرات المعلمين علي الإلمام بالأساليب الحديثة في التعليم والتعلم وتعزيز خبراتهم في مجالات التقويم والقياس النفسي وتنمية قدراتهم علي صياغة أهداف التدريس.
- توفير التدريب أثناء الخدمة والدعم المستمر لمعلمي اللاجئين: يعدّ تنظيم التطوير المهني للتعليم من أجل الحد من مخاطر الحروب والكوارث العنصر الأساسي في تعميم التعليم من أجل الحد من مخاطر الكوارث؛ ويبنى على

إشراك المؤسسات التربوية في تطوير المناهج والرفع من مستوى العملية التدريسية، وتشمل هذه العملية على بناء كفايات المعلمين، إلى جانب التوعية وبناء الكفايات بين إدارة المؤسسات التربوية وواضعي المقررات.

- تحديد أهداف التدريب بدقة، كما يتقرر في ضوئها تصميم محتوى البرامج التدريبية، والوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين، وكذلك تقييم برامج التدريب.
- توفير مدربين أكفاء: يجب أن يكون المدرب مُلماً بأساليب التعليم إلماما تاما، وذلك لإحداث الأثر المطلوب. والمدرب الجيد هو الذي يكون على قدر واسع من المعرفة بالنظريات النفسية والتربوية الخاصة التي تفسر عمليات التعليم والتعلم والفروق الفردية بين الأفراد، بالإضافة إلى إتقان مهارات استخدام معينات التدريب.
- إعطاء دور أكبر لمعلمي اللاجئين للمشاركة في بناء الخطط والبرامج التدريبية ذات الصلة بالتخصص الدقيق للمعلمات وبما يضمن تقاسم المسؤوليات وتوحيد وجهات النظر والسير نحو بلوغ أهداف تم وضعها تشاركياً.

٣. متابعة معلمي اللاجئين وتقييم أدائهم:

- تلافي أوجه القصور في تأهيل معلمي اللاجئين وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات التدريب والتنمية المهنية عن نوعية وكفاءة المعلمين، حتى يتسنى لها مراجعة خطط وبرامج التدريب.
- رفع معايير الأداء المتوقعة لمهنة التدريس بإزالة وتخفيف بعض المعوقات التي تواجه المعلمين في تعليم الطلاب اللاجئين.
- الارتقاء بمستوى معلمي اللاجئين، وتشجيعهم على الاهتمام بتطوير أدائهم المهني من خلال الالتحاق بدورات التنمية المهنية في مجال تعليم اللاجئين والتعامل معهم نفسيا واجتماعيا، وإزالة آثار الصدمات.

- تشكيل لجنة بكل مديرية تعليمية تختص بمتابعة أداء معلمي اللاجئين والحكم على أدائه من خلال الملاحظة والمتابعة داخل الفصول.
- توافر حوافز لمعلمي اللاجئين: إن توفر الحوافز المادية والمعنوية من الأشياء الضرورية التي ينبغي أن تتوافر في أي برنامج تدريب، قد يكون الالتحاق بالبرنامج التدريبي نفسه حافزا للتدريب، وقد يكون في شهادة الانتهاء من البرنامج حافزاً، وقد يكون في المكافأة أو زيادة الراتب حافزاً آخر، إن نوعية المتدربين أنفسهم أيضاً تستطيع أن تحدد نوعية الحوافز التي يمكن أن تمنح لهم، لذلك كان من الضروري الاهتمام باختيار الحافز الملائم لكل فئة من المتدربين وتأتي أهمية الحافز في أنه أحد الأسباب التي تساعد على إنجاح البرامج التدريبية وضمان استفادة المتدربين منه أقصى استفادة.
- اعتماد نظام للتقويم الواقعي المستمر الذي يوظف استراتيجيات وأدوات تقويم فاعلة في تقويم برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي اللاجئين.

ويمكن أن يتم تنفيذ هذه المقترحات من خلال اتباع الإجراءات التالية:

١. الإجراءات الخاصة بكليات التربية:

وتتمثل في استحداث برامج ودبلومات متخصصة في تعليم اللاجئين: حيث تقوم كليات التربية باستحداث تخصصات ودبلومات في تدريس اللاجئين تعتمد على تدريس الملتحقين بها لمجموعة من المقررات التي تتناول الموضوعات التالية:

- **مقررات تتناول طرق واستراتيجيات تدريس اللاجئين:** حيث تتناول هذه المقررات تزويد معلمي اللاجئين بطرائق واستراتيجيات تدريس اللاجئين والمتطلبات اللازمة للتدريس فى بيئات التعدد الثقافى، ولتمكين المعلمين أثناء الخدمة للعمل بشكل فعال مع المتعلمين من الخلفيات الثقافية المختلفة.

- **مقررات تتناول مهارات التدريس للاجئين والتعامل معهم:** حيث يتم إعداد هذه المقررات لتزويد معلمي اللاجئين بمهارات تدريس اللاجئين فى بيئات التعدد اللغوي والثقافى، ولتمكين المعلمين أثناء الخدمة للعمل بشكل فعال مع المتعلمين من الخلفيات الثقافية المختلفة.
- **مقررات تتناول تطوير المناهج فى ضوء التعدد الثقافى للاجئين:** حيث يتم تصميم هذه المقررات لتطوير مناهج اللاجئين فى ضوء كفايات التعدد الثقافى، لإعداد المعلمين أثناء الخدمة للعمل بشكل فعال مع المتعلمين من الخلفيات الثقافية المختلفة.
- **مقررات تتناول القيادة التربوية وتعليم اللاجئين:** وتتناول هذه المقررات مفهوم القيادة التربوية وصفاتها ومجالاتها وأساليبها القيادية المختلفة وانعكاسها على النظم التربوية من خلال مراجعة مبادئ ونظريات أنماط القيادة المختلفة التي يمكن تنفيذها داخل مدارس وفصول اللاجئين.
- **مقررات تتناول التحديات النفسية والاجتماعية للاجئين:** ويتناول هذا المقرر عرضا لنظريات علم النفس في إدارة الأزمات والصدمات التي يمر بها اللاجئين كنظريات لها فائدة كبيرة في كيفية علاج المتضررين من الأزمات والصدمات النفسية والطرق التي يتبعها المعالج أمام العديد من الاضطرابات النفسية التي يمر بها المتعلمين اللاجئين.
- إضافة مواد وتخصصات جديدة، بحيث يتمتع الخريجون الجدد بالمهارات المطلوبة للتعامل مع الطلاب اللاجئين.

٢. الإجراءات الخاصة بوزارة التربية والتعليم:

- إعداد برامج تدريبية لتأهيل معلمي اللاجئين وتنفيذها من خلال مؤسسات مهنية معترف بها مثل الأكاديمية المهنية للمعلمين وإدارات التدريب بالمديريات التعليمية ومنح شهادة كرخصة للتدريس للاجئين، بعد استكمال البرنامج.

- إعداد وتطوير برامج تدريب معلمي اللاجئين على التعامل مع الجنسيات والثقافات واللغات المختلفة للطلاب اللاجئين، وتحديد مقدمي برامج التنمية المهنية ومن يقوم بالتدريب بها، مع مراقبة التزامهم وتطبيقها في تعليم اللاجئين.
- عقد دورات لتقديم المبادئ الأساسية لمهارات التعامل مع اللاجئين وأساليب تنفيذ المناهج الدراسية والأنشطة.
- تفعيل علاقات الشراكة والتعاون مع المؤسسات والمنظمات الداعمة للاجئين والاستفادة من الدعم الفني والاستشارات الفنية التي يمكن أن تقدمها في مجال اختصاصها وتسهم في دعم تعليم اللاجئين.
- تطوير برامج تدريبية عن طريق الأكاديمية المهنية للمعلمين وبعض المنظمات الداعمة لتحضير المعلمين والمدارس بصورة أفضل للتعامل مع حاجات الطلاب اللاجئين التعليمية والنفسية والاجتماعية، وذلك في ظل حاجة المعلمين إلى برامج تدريبية منظمة تلبي حاجات الطلاب التعليمية والنفسية والاجتماعية كما يحتاج المعلمون إلى التدريب على كل ما يتعلق بالتعامل مع الحاجات الخاصة بالطلاب اللاجئين.
- تأمين أعداد المعلمين المطلوبة لتعليم اللاجئين وتدريبها: وذلك من خلال قيام وزارة التربية والتعليم بتوفير الأعداد المطلوبة من المعلمين لمدارس وفصول اللاجئين.
- قيام وزارة التربية والتعليم بتدريب معلمي اللاجئين على كيفية التعامل مع الطلاب اللاجئين المعرضين للصدمات، وإدارة الصفوف التي تحوي طلابا من مستويات مختلفة والتعليم في صفوف كبيرة وكيفية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي.

٣. الإجراءات الخاصة بتيسير مهام معلم اللاجئين:

- تقديم المشورة بشأن الاحتياجات النفسية والاجتماعية الخاصة بأطفال اللاجئين من مشكلات العنف والتطرف والصدمات النفسية نتيجة لفقدانهم أهلهم وأوطانهم وحياتهم بأكملها.
- تقديم دورات اللغة لتمكينهم من ممارسة اللغة الانجليزية بشكل كافى وسريع.
- توفير مزيد من الموارد لإنشاء مجموعة من الأطفال أكثر تجانسا من حيث الأعمار المختلفة والمستويات المختلفة.
- تدريب المعلمين للتعامل مع الاطفال اللاجئين من النواحى النفسية وتعليمهم مهارات تعلم التصالح مع النفس وتقبل الواقع والتغلب على الازمة وكيفية العيش معا والتأهب والحد من الكوارث.
- توفير المزيد من الموارد التعليمية وتوفير التدريب على كيفية تدريس المناهج المقررة بما يدعم التحصيل الإيجابي للطلاب اللاجئين.
- إثراء وتغذية البرامج غير النظامية لتبدو أكثر شبها بالمدرسة النظامية وتضمين جميع المواضيع المدرسية فيها.
- العمل على تصميم دورات تعمل على تعليم طرق تعلم التصالح مع النفس والتغلب على الازمة وكيفية العيش معا والتأهب والحد من الكوارث.

٤. الإجراءات الخاصة بمساعدة الاطفال اللاجئين:

- تقديم الدعم النفسى والعاطفى لهم عن طريق تعليم مهارات طرق تعلم التصالح مع النفس والتغلب على الأزمة وكيفية العيش معا والتأهب والحد من الكوارث.
- توفير جلسات ما بعد المدرسة والدعم الصيفى وخاصة فى اللغة الانجليزية واللغة القومية الخاصة بهم.
- توفير التعليم السلوكى والاجتماعى لتعويض نقص التعليم فى المنزل ويكون ذلك له اهمية كبيرة فى مساعدة الاطفال على التأقلم مع المدارس الجديدة.
- مساعدة الاطفال على أن يكون لديهم أمل وتطلع إلى المستقبل.

- تنظيم نشاطات للسماح بتفاعلات ايجابية ما بين الاقران والاطفال حتى ينعكس على شخصيتهم وحياتهم.
- تصميم برامج تهدف الى توجيه عنف الاطفال من خلال وسائل تعبير ملائمة للتقليل من العنف والتميز ما بين الاطفال.
- يعتبر ادخال موضوعات وبرامج تعليمية جديدة مثل تعليم طرق تعلم التصالح مع النفس والتغلب على الازمة وكيفية العيش معا والتأهب والحد من الكوارث ودمجها مع البرامج التعليمية المعرفية واعطائها نفس الاهمية والالزامية بالنسبة لتقديمها للطلاب اللاجئين، فهذا يعتبر تحدى كبير ليس فى الجانب التعليمى بل وعلى المستوى الانسانى والثقافى ويعتبر ايضا أولى خطوات التعليم الناجح.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتصميم برامج تأهيل معلمي اللاجئين لتكون منطقية وتراكمية من أجل دعم تعزيز وإدخال المعرفة المناسبة والطباع والسلوكيات والمهارات بطريقة تسلسلية ويجب أن تشمل البرامج فرصا للمعلمين للتأمل بممارسات التدريس الخاصة بهم، مما يساعدهم على تطوير مهارات وكفاءات التقييم الذاتي.
- ضرورة تركيز محتوى البرامج على مناهج مقبولة، بالإضافة إلى أنه يجب أن يعكس القضايا الرئيسة المناسبة للسياق ولقيم حقوق الإنسان في بيئات الطوارئ، ومن ثم يجب إدخال مواد التدريب أو تقوية معرفة المعلمين وقدرتهم على خلق واستدامة بيئة تعلمية داعمة وشمولية.
- ضرورة أن يعطى المعلمون خلال برامج التأهيل الوقت الكافي لممارسة الأساليب التي من المتوقع أن يطبقوها في صفوفهم مع الطلاب اللاجئين.

- توعية المعلمين وتدريبهم من خلال البرامج والأنشطة بحقوق اللاجئين وكيفية التعامل معهم.
- تدريب المعلمين على كيفية الدمج الاجتماعي والنفسي للطلاب اللاجئين في البيئة الصفية وتوفير برامج الإرشاد النفسي والاجتماعي للاجئين داخل المدارس.
- إعداد قواعد بيانات ومعلومات عن أعداد اللاجئين بكل محافظة لتحديد أعداد المعلمين المطلوب تدريبهم من التخصصات المختلفة وتحديد المهارات المطلوبة تنميتها لدى المعلمين؛ لتكون الموجه لسياسات القبول والتوزيع على التخصصات المختلفة.
- وضع استراتيجية محددة الأهداف يتم على ضوئها استكشاف الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللاجئين واستثمار الخيارات الاستراتيجية التي تمكن الوزارة من التعامل مع هذه الاحتياجات بكفاءة بما يؤدي إلى ابتكار واستحداث تخصصات وبرامج تأهيلية جديدة تلبي احتياجات معلمي اللاجئين.
- قيام الكليات بإعادة صياغة برامجها ومقرراتها لكى تتماشى مع متطلبات إعداد وتأهيل معلمي اللاجئين واستحداث تخصصات وبرامج مؤهلة للمعلمين للعمل بمدارس اللاجئين.

المراجع:

أولا_ المراجع العربية:

١. أبو كليلة، هادية محمد.(٢٠٠١). البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية- بحوث ودراسات, الإسكندرية, دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢. أبوضيف، صفاء عادل.(٢٠١٩). متطلبات اعداد معلم الطوارئ فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. المجلة التربوية لتعليم الكبار. جامعة أسيوط. ١.(٣). ص ص٦٥-٨٧.

٣. أبوضيف، صفاء عادل.(٢٠١٩). متطلبات اعداد معلم الطوارئ فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. المجلة التربوية لتعليم الكبار. جامعة أسيوط. ١.(٣). ص ص٦٥-٨٧.

٤. الأتربي، أحمد عبدالعليم.(٢٠٢١). آليات الحماية المجتمعية بالمنظمات الدولية لمواجهة مشكلات اللاجئين بالمجتمع المصري. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الفيوم. ١٢.(٢٢). ص ص٤٠١-٤٥٤.

٥. أحمد، أحمد إبراهيم.(٢٠٠٢). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة, الاسكندرية, دار المعارف الحديثة.

٦. أحمد، إشراقة.(٢٠١٣). المنظور الإستراتيجي للخطاب السياسي للحركات الإسلامية: دراسة مقارنة (تركيا، السودان). رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات الأستراتيجية. جامعة أم درمان الإسلامية.

٧. الأسدي، عبد الرسول عبد الرضا جابر، إقبال مبدر نايف.(٢٠١٢). المعايير الدولية في آلية إبعاد اللاجئين : دراسة مقارنة. مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية و السياسية. ٤.(٢). ص ص١٢٤-١٤٨.

٨. الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين الأونروا.(٢٠٢٢). برنامج تأهيل المعلّمين الجدد.https://www.unrwa.org

٩. أوزير، ميلسا هاوبر.(٢٠١٩). ثغرات التَّعليم المدرسي للاجئين السوريين في تركيا، نشرة الهجرة القسرية. التَّعليم: الحاجات والحقوق والوصول إليه في أوضاع التَّهجير. (٦٠). المفوضية السامية للأمم المتحدة.
١٠. البزايعة، خليل. (٢٠١٢). تأثير اللاجئين العراقيين على الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: عمان.
١١. جمهورية مصر العربية.(١٩٩٣). وزارة التربية والتعليم, القرار الوزاري رقم ١٦ لسنة ١٩٩٣م بإنشاء قسم التقويم بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
١٢. جمهورية مصر العربية.(٢٠٠١). وزارة التربية والتعليم, القرار الوزاري رقم ٢٢ لسنة ٢٠٠١م بإنشاء الإدارة المركزية للتفتيش والمتابعة.
١٣. جمهورية مصر العربية.(٢٠٠٧). الكتاب السنوي، القاهرة, وزارة الإعلام.
١٤. جمهورية مصر العربية.(٢٠٠٧). وزارة التربية والتعليم .الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر(٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢) نحو نقلة نوعية في التعليم.
١٥. جمهورية مصر العربية.(٢٠٠٨). الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء : النتائج النهائية لتعداد ٢٠٠٦ م, القاهرة.
١٦. جمهورية مصر العربية.(٢٠١٠). تقرير التنمية البشرية ٢٠١٠ شباب مصر – بناة مستقبلنا, القاهرة, معهد التخطيط القومية.
١٧. الحربي، سعود هلال.(٢٠٠٧). السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات, الرياض, مكتبة العبيكان.
١٨. الحمود، وضاح. (٢٠١٥). أوضاع اللاجئين في المملكة الأردنية الهاشمية، الملتقى العلمي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
١٩. الحيري، يارا بنت عبد العزيز (٢٠١٦): إطار مرجعي مقترح لكفايات التعلم الإلكتروني للمعلمين، مؤتمر كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، بعنوان: معلم العصر الرقمي، في الفترة من ٢٤-٢٦ أكتوبر، ص٤.

٢٠. الخزاعلة، محمد سلمان.(٢٠١٩). معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارس قصبة محافظة المفرق من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. ٤٦.(٢). ص ص٢٣٦-٢٤٧.

٢١. خلاف، أحمد عبدالنبي.(٢٠١٣). دراسة مقارنة لتمويل التعليم العالي في كل من ألمانيا ونيجيريا وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ١٦.(٤٤). ص ص١٦٣-٣٠٤.

٢٢. خليل، نبيل سعد.(٢٠١٠). صنع القرار التربوي في جمهورية مصر العربية وبعض الدول المتقدمة, القاهرة, دار الفجر للنشر والتوزيع.

٢٣. الخولى، أيمن محمد عبدالفتاح.(٢٠٠٠). أصول التعليم – رؤى مستقبلية لتطوير التعليم فى القرن الحادى والعشرين فى ج.م.ع، دار الراتب الجامعية، بيروت.

٢٤. الدريويش، عبد الإله بن عبد الله بن أحمد. (٢٠٢٢). دراسة مقارنة في تقييم منهجيات الكشف على الموهوبين بين عدة دول (أمريكا، ألمانيا، اليابا .المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. مج. ٦، ع. ١٩، ص ص. ١٤٥-١٧٠

٢٥. الذبياني، منى سليمان.(٢٠١٤). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات تربوية ونفسية. جامعة الزقازيق. ٢.(٨٥). ص ص١٠٣-١٧٢.

٢٦. الرفاعي، فارس. (٢٠٢٠). ١٣٠ بلدية تحث الحكومة الألمانية على تسريع إجراءات استقبال اللاجئين https://www.eqtsad.net/news/article/29009

٢٧. الزكى، أحمد عبدالفتاح.(٢٠٠٤). التربية المقارنة ونظم التعليم – دراسة منهجية ونماذج تطبيقية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية.

٢٨. ستريكر، جاكلين. (٢٠١٨). النجدة لمعلمي اللاجئين. https://ar.unesco.org/courier/2018-4/lnjd-lmlmy-lljyyn

٢٩. السعدي، سحر عبدالله.(٢٠١٨). دعم الأطفال السوريين اللاجئين من خلال الإرشاد النفسي في الأردن ومشكلات الدعم من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس. مجلة التربية. جامعة الأزهر. ٣٧.(١٨٠). ص ص٢٠٧-٢٤٢.

٣٠. السعيد، إسلام محمد.(٢٠٢٠). برامج التنمية المهنية للمعلم في بيئات الطوارئ. مجلة آفاق جديدة فى تعليم الكبار. جامعة عين شمس. (٢٨). ص ص١١٧-١٣٥.

٣١. سكران، محمد محمد.(٢٠٠١). التعليم المصري- دراسات نقدية, القاهرة, دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٢. سيد، أحمد محمد ومحمد، هالة فوزي (٢٠١٠). " تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر"، مجلة كلية التربية بالزقازيق- دراسات تربوية ونفسية، العدد ٦٧، إبريل.

٣٣. الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ "الآيني".(٢٠١٠). الحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ "الجهوزية والاستجابة"، نيويورك، ص٩٤- ٩٦

٣٤. الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ.(٢٠٢٢). تعليم اللاجئين.https://inee.org/ar/collections/refugee-education

٣٥. شحادة، توفيق علي. (٢٠١٩). درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل الإرتقاء بها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٧.(٤). ص ص. ٣٧٨-٤٠٤.

٣٦. شعيب، مهى وآخرون.(٢٠٢٢). دراسة طولية مقارنة لتعليم الأطفال اللاجئين في لبنان وتركيا وأستراليا . بيروت: مركز الدراسات اللبنانية.

٣٧. شعيب، مهى. (٢٠٢٢). دراسة طولية مقارنة لتعليم الأطفال اللاجئين في لبنان وتركيا وأستراليا، بيروت: مركز الدراسات اللبنانية.

٣٨. شيلي كالبرتسون ولؤي كونستانت.(٢٠١٥م). تعليم أطفال اللاجئين السوريين: إدارة الأزمة في تركيا ولبنان والأردن. مؤسسة سانتا مونيكا، كاليفورنيا.
٣٩. صبري، عبد العظيم؛ وتوفيق، رضا.(٢٠١٧). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. القاهرة: دار الكتب المصرية.
٤٠. صندوق الأمم المتحدة للسكان " UNFPA" (٢٠١٦): الحد الأدنى لمعايير الوقاية والاستجابة للعنف المبني على النوع الاجتماعي والتصدي له، نيويورك.
٤١. طارق عبدالرؤف عامر.(٢٠١١). النمو والتنمية المهنية للمعلمين، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
٤٢. عبدالعزيز، عبدالعاطي حلقان.(٢٠١٠). دراسة مقارنة للإدارة التعليمية في كل من ألمانيا واستراليا وروسيا الاتحادية وجمهورية الصين الشعبية وإمكان الافادة منها في مصر، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٢٨), ص٢٩٢-٣٩٤.
٤٣. عبود، عبدالغني.(١٩٨٠). الأيديولوجية والتربية مدخل لدراسة التربية المقارنة. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٤. العردان، أمل بنت عارف بن درزي. (٢٠٢٠). الإنفاق على التعليم في الدول العربية وغير العربية تركيا وفلسطين والسعودية: دراسة مقارنة. المجلة العربية للتربية النوعية. مج. ٤، ع. ١١، يناير ٢٠٢٠ .ص ص. ٩٥-١٣٨
٤٥. عمايرة، نجاح وآخرون.(٢٠١٨). مشكلات التعايش التي يواجهها الطلبة اللاجئون السوريون في المدارس الحكومية الأردنية: دراسة ميدانية في لواء الكورة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. ١٠.(٢٧). ص ص١٩-٤٣.

٤٦. عمري، عاشور أحمد.(٢٠٢٠). الكفايات المهنية لمعلم الكبار في حالات الطوارئ: تصور مقترح. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. ٤٤.(١). ص ص. ١٩٩-٢٩٦.

٤٧. قرباع، محمد خير؛ ومشاقبه، أمين عواد.(٢٠١٩). قضايا اللجوء في الأردن ما بين التشريعات المحلية والاقليمية العربية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٤٦.(٢). ٦٧-٨٨.

٤٨. كارولين بونتيفراكت.(٢٠١٥).استراتيجية إصلاح التعليم في الأونروا ٢٠١١-٢٠١٥م. منظمة الأنروا.https://www.unrwa.org/ar

٤٩. الكردي، خولة كامل عبد الله. (٢٠١٩). واقع تعليم اللاجئين والنازحين من (سوريا، اليمن، العراق) في الدول المضيفة لهم . المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. (٤). ص ص. ١٠-٣٥.

٥٠. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين مصر.(٢٠٢٠). لمحة عن السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين مصر.-https://www.unhcr.org/eg/wp-content/uploads/sites/36/2020/11/UNHCR-Egypt-at-a-Glance-AR.pdf

٥١. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.(١٩٥١). اتفاقية الأمم المتحدة لعام ١٩٥١ الخاصة بوضع اللاجئين. جنيف.

٥٢. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.(٢٠٢٢). مفوضية اللاجئين: مستويات النزوح تسجل رقماً قياسياً آخر، متوجة اتجاهاً تصاعدياً استمر لعقد من الزمان. جنيف.

٥٣. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو".(٢٠١٨). الدعم النفسي الاجتماعي والتعلم في ظروف الأزمات. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت.

٥٤. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (٢٠٠٧). معجم المصطحات الإدارية, القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٥٥. المواضية، رضا وآخرون.(٢٠١٨). التحديات التي تواجه طلبة الجامعة السوريين اللاجئين في المخيمات الأردنية ودور الجامعات في دعمهم من وجهة نظرهم. المؤتمر الدولي الثالث: اللاجئون في الشرق الأوسط المجتمع الدولي: الفُرص والتحديات. مركز دراسات اللاجئين والنازحين والهجرة القسرية. جامعة اليرموك.

٥٦. نبوي، أحمد.(٢٠٢١). ربط التعليم الثانوي الفني الزراعي بسوق العمل في مصر: دراسة مقارنة في ضوء خبرات ألمانيا وهولندا وإنجلترا. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. جامعة عين شمس. (٥٢). ص ص٨٧-٤٣٣.

٥٧. النسور، سعد ذيب، والطعاني، حسن أحمد.(٢٠١٦).المشاكل التى تواجهها المدارس المضيفة للاجئين السوريين من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن.

٥٨. وجدي، أمل محمد.(٢٠٠٧). نظام التعليم الابتدائي في كلا من جمهورية مصر العربية وفرنسا- دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة, معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ثانيا_ المراجع الأجنبية

1. Adelman, Elizabeth.(2019).Refugee teachers: the challenges of managing professional expectations with personal experiences, Harvard University.
2. Asghari, Hamid.(2022).Teacher's stories about teaching newly arrived refugee youths at a vocational upper secondary school in Sweden, https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1658232/FULLTEXT01.pdf
3. Atalay, N., Kilic, Z., Anilan, B., Anilan, H., & Anagun, S.S. (2022). Syrian refugee children's education in Turkish public schools: Primary school teachers' experiences. Journal of Qualitative Research in Education, 29, 265-281, doi: 10.14689/enad.10
4. Aydin H and Kaya Y (2017) 'The Educational Needs of and Barriers Faced by Syrian Refugee Students in Turkey: A Qualitative Case Study', Intercultural Education 1–18.

5. Barbara Harrel-Bond and Others," Refugee Children in Cairo : An Invisible Risk Group in the City ",Forced Migration and Refugee Studies , American University in Cairo, Egypt,2017, P. 5
6. Bianco ,R Cobo, M. (2017). The Double Condition Of Refugee And Studen, The Second International Conference for Refugees in the Middle East Human Security: International Community Obligations and Hosting Communities' Role" Director of Refugees Displaced Persons and Forced, Migration Studies Center Refugees, Displaced Persons and Forced Migration Studies Centert.
7. Charles D. Spielberger.(2004). Encyclopedia of Applied Psychology, available at : https://www.sciencedirect.com/referencework/9780126574104/encyclopedia-of-appliedpsychology#book-info , accessed at (02- 6- 2021).
8. Christian Helms Jørgensen, Hannes Hautz, Junmin Li.(2021). The Role of Vocational Education and Training in the Integration of Refugees in Austria, Denmark and Germany, International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 8.(3), 276–299
9. claudia koehler, jens Schneider.(2018). Sirius - policy network on migrant education multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in europe – perae refugee education in germany, european forum for migration studies (efms) institute at the university of Bamberg.
10. Dressler, R., & Lohmann, S. (2020). Refugee education in Germany: A document analysis. University of Calgary. pp. 1-26. http://hdl.handle.net/1880/112214.
11. Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: breaking open the black box of preresettlement experiences. Washington, DC: Migration Policy Institute.
12. Emily Richardson and Others.(2018). Teacher of Refugees: a review of the literature, (England: Education Development Trust, PP. 45-46.
13. Gomleksiz, Mehmet Nuri & Aslan, Sibel .(2018). The Views of Secondary School Teachers about Refugee Students, Education Reform Journal, 3(1), 32-44.
14. Jacqueline Strecker.(2018). Helping Teacher to help refugees, in the UNESCO Currier Human Rights Back to the Future, October-December, p.50.
15. Le Blond, Josie.(2018). German scheme eases refugee teachers back into class. A ground-breaking programme at Potsdam University makes use of the skills and talents of newcomers. UNHCR.

16. Marina Mogli and others.(2020). “The Teacher is not a Magician: Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education”, International e-Journal of Educational Studies, Vol. 4, Issue 7.
17. Mohammad Salim Al-Rawashadeh and Sahar A.Al-Majali.(2017). The Phenomena of International Conflicts in International Relations, The International Journal of Social sciences and Humanities Invention, Volume 4, Issue 5, May, P. 3488.
18. Nourhan Abdel Aziz, " Surviving in Cairo a closed-file Refugee : Socio-economic and Protection Challenges ", Forced Migration and Refugee Studies , American University in Cairo, Egypt,2017, P. 28.
19. Nurettin Beltekin.(2016). Turkey’s Progress Toward Meeting Refugee Education Needs The Example of Syrian Refugees, Eurasian Journal of Educational Research (EJER) 16(66):1-30
20. O’Neal, C. R., Atapattu, R., Jegathesan, A., Clement, J., Ong, E., & Ganesan, A. (2016). Classroom management and socioemotional functioning of Burmese refugee students in Malaysia. Journal of Educational and Psychological Consultation. Advance online publication. doi:10.1080/10474412.2016.1193740.
21. O’Neal, C. R., Gosnell, R., Ng, W. S., Ong, E., & Clement, J. (2017). Global consultation processes: Lessons learned from refugee teacher consultation research in Malaysia. Journal of Educational and Psychological Consultation. Advance online publication. doi: 10.1080/ 10474412.2017.1293544.
22. O’Neal. Colleen R, Nicole M. Gosnell, Wai Sheng Ng & Edward Ong.(2018). Refugee-Teacher-Train-Refugee-Teacher Intervention Research in Malaysia: Promoting Classroom Management and Teacher Self-Care, Journal of Educational and Psychological Consultation 28(3):1-27. DOI:10.1080/10474412.2017.1287576.
23. Oh, S., & van der Stouwe, M. (2008). Education, diversity, and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand. Comparative Education Review, 52(4), 589–617
24. Organization for Economic Cooperation Development .(2015). Helping Immigrant students to success at schooland beyond, p.16.
25. Ruhat Yasar, Muhammet. Zeynel Amac.(2019).Teaching Syrian Students in Turkish Schools: Experiences of Teachers, Sustainable Multilingualism 13(1):225-238. Project: Children of Syrian Refugees in Turkish Schools.
26. Sahin Idin. (2018). The Challenges of Refugee Students Encountered in Science Courses: A Phenomenological Study, Journal of Education and Future, February, Issue 13, pp. 86-87.

27. Sasha Koomen.(2017). The Working Condition and Motivation of Teachers of Refugees: A Comparative Study of Host Country Teachers and Syrian Refugee Teachers in Lebanon, University of Oslo, August, p. 9.
28. Schröder, Stefanie.(2021). Study Preparation of Refugees in Germany: How Teachers' Evaluative Practices Shape Educational Trajectories. Social Inclusion, 9.(3), P. 383–393
29. Shteiwi, Musa, Jonathan Walsh, and Christina Klassen.(2015). Coping with the Crisis: A Review of the Response to Syrian Refugees in Jordan, Center for Strategic Studies,: http://www.jcss.org/Photos/635520970736179906.pdf
30. Song, Suzan.(2015). Mental Health/Psychosocial and Child Protection Assessment for Syrian Refugee Adolescents in Za'atari Refugee Camp, Jordan, Amman: UN Children's.http://reliefweb.int/report/jordan/mental-healthpsychosocial-and-child-protectionassessment-syrian-refugee-adolescents.
31. Sun Bruell , " staff development and professional education : a cooperative model , " Journal of work place learning , Employee Counseling to day , vol . 12, 2000 , p.57 .
32. Susan Shepler.(2019). Does Teacher Training for refugees contribute to post-conflict reconstruction of educational systems?: Evidence from Africa, (New York: International Rescue Commite), P.13.
33. Susan Wallace, Oxford Dictionary of Education, Second Edition, (Oxford: Oxford University Press, 2015), P. 194.
34. Thein Lwin, Training Burmese Teacher, in Human Rights Education in Asian Schools :https://www.hurights.or.jp/archives/pdf/asia-s-ed/v10/11Training%2 0Burmese%2 0Teachers.pdf Accessed (10-6-2020).
35. Tösten, R, Toprak, M, Kayan, S .(2017). An Investigation of Forcibly Migrated Syrian Refugee Students at Turkish Public Schools, Universal Journal of Educational Research 5(7): 1149-1160.
36. United High Commissioner for Refugees.(2017). Promising Practices in Refugee Education, March 2017, p.20.
37. United Nations Children's Fund.(2014). Shattered Lives: Challenges and Priorities for Syrian Children and Women in Jordan, Amman, Jordan. As of July 2014: http://www.unicef.org/infobycountry/files/Shattered_Lives_June10.pdf

38. United Nations Educational.(1994). Scientific, and Cultural Organization, Multicultural and Multi-ethnic Societies, No.1, (Paris: UNESCO), pp. 1-2
39. United Nations High Commissioner for Refugees,(2017). Improving Access to Education : for Asylum-seeker Refugee Children and Adolescents in Central Europe , (Budapest : Regional Representation for Central Europe), Pp. 35-36.
40. United Nations High Commissioner for Refugees.(2016b).Malaysia. Retrieved from http://reporting.unhcr.org/node/2532#_ga=1.10849462.38881946.1462459811.